

PIOTR CHOMCZYŃSKI

# DZIAŁANIA WYCHOWANKÓW SCHRONISK DLA NIELETNICH I ZAKŁADÓW POPRAWCZYCH

Socjologiczna analiza  
interakcji grupowych



WYDAWNICTWO  
UNIWERSYTETU  
ŁÓDZKIEGO

DZIAŁANIA WYCHOWANKÓW  
SCHRONISK DLA NIELETNICH  
I ZAKŁADÓW POPRAWCZYCH



WYDAWNICTWO  
UNIWERSYTETU  
ŁÓDZKIEGO

PIOTR CHOMCZYŃSKI

---

DZIAŁANIA WYCHOWANKÓW  
SCHRONISK DLA NIELETNICH  
I ZAKŁADÓW POPRAWCZYCH

Socjologiczna analiza  
interakcji grupowych



WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu  
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2014

Piotr Chomczyński – Uniwersytet Łódzki, Instytut Socjologii  
Katedra Socjologii Organizacji i Zarządzania, 90-214 Łódź, ul. Rewolucji 1905 r. nr 41/43

RECENZENT

*Marek Gorzko*

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

*Bogusław Pielat*

SKŁAD KOMPUTEROWY

*Oficyna Wydawnicza Edytor.org*

PROJEKT OKŁADKI

*Artur Nowakowski*

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2014

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego  
Wydanie I. W.06548.14.0.M

ISBN (wersja drukowana) 978-83-7969-094-7  
ISBN (ebook) 978-83-7969-200-2

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego  
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8  
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl  
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl  
tel. (42) 665 58 63, faks (42) 665 58 62

# Spis treści

<b>Wstęp</b> .....	11
<b>1. Perspektywa teoretyczna</b> .....	15
1.1. Paradygmat interpretacyjny jako język opisu rzeczywistości instytucji korekcyjnych.....	15
1.2. Początki symbolicznego interakcjonizmu i jego współczesna kontynuacja..	17
1.3. Emocje z perspektywy interpretacyjnej.....	36
1.3.1. Strategie radzenia sobie z emocjami negatywnymi z perspektywy interpretacyjnej.....	46
1.4. Teorie naznaczania w ramach nurtu interpretacyjnego.....	52
<b>2. Organizacja jako przestrzeń negocjowania znaczeń. Perspektywa interpretacyjna opisu organizacji</b> .....	61
2.1. Zakłady poprawcze (ZP) i schroniska dla nieletnich (SdN) w Polsce jako instytucje totalizujące.....	67
<b>3. Metodologia badań interakcji wychowanków zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich</b> .....	73
3.1. Problemy metodologiczne i etyczne.....	73
3.2. Zasady triangulacji przyjęte w pracy.....	80
3.3. Narzędzia badawcze.....	81
3.3.1. Wywiad swobodny.....	82
3.3.2. Obserwacja uczestnicząca jawna.....	84
3.3.3. Analiza materiału filmowego.....	86
3.3.4. Analiza zdjęć.....	87
3.3.5. Analiza dokumentów w ramach badanych placówek.....	89
3.3.6. Analiza dokumentów „zewnątrznych”.....	90
3.4. Metoda badawcza. Podejście etnograficzne.....	91

<b>4. Ramy formalne określające działalność zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich w Polsce</b> .....	93
4.1. Najważniejsze akty prawne określające działalność zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich.....	93
4.2. Oficjalne cele zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich.....	94
4.3. Rodzaje zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich oraz warunki kwalifikacji do nich nieletnich.....	94
4.4. Organizacja zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich.....	99
4.5. Formalne narzędzia oddziaływania wobec wychowanków, czyli system środków dyscyplinarnych i nagród.....	100
<b>5. Elementy podkultury więziennej w rzeczywistości schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych</b> .....	103
5.1. Podkultura więzienna w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich w „przeszłości”.....	104
5.2. „Drugie życie” dzisiaj z perspektywy personelu i wychowanków.....	114
5.2.1. Uwarunkowania grypsowania.....	122
5.2.1.1. Uwarunkowania grypsowania w odniesieniu do wychowanków.....	122
5.2.1.1.1. Wychowankowie „doświadczeni” a „drugie życie”.....	123
5.2.1.1.2. Wychowankowie „z wolności” a „drugie życie”.....	126
5.2.1.2. Uwarunkowania grypsowania w odniesieniu do personelu.....	130
5.2.1.3. Uwarunkowania grypsowania w odniesieniu do specyfiki placówki.....	133
5.2.1.4. Uwarunkowania grypsowania w odniesieniu do okoliczności spoza placówki.....	135
<b>6. Pojawienie się nowych wychowanków w placówce. Pierwsze kroki</b> .....	139
6.1. Pojawienie się nowego wychowanka z perspektywy działań personelu.....	140
6.1.1. Miejsce pochodzenia wychowanka.....	140
6.1.2. Lektura akt sprawy.....	141
6.1.3. Pobyt w izbie przejściowej.....	142
6.1.4. Przyporządkowanie do grupy.....	144
6.1.5. Obserwacja i dyscyplinowanie.....	145
6.2. Pojawienie się nowego wychowanka z perspektywy działań podopiecznych.....	146
6.2.1. Wychowankowie doświadczeni.....	147
6.2.1.1. Udzielenie rekomendacji ze strony wychowanków z poprzedniej placówki.....	147
6.2.1.2. Weryfikacja tożsamości nowego poprzez wykorzystanie kontaktów spoza placówki.....	148
6.2.2. Wychowankowie „z wolności”.....	151
6.2.2.1. Weryfikacja tożsamości poprzez „pokazywanie białka”.....	151
6.2.2.2. Testowanie.....	154

6.2.2.2.1. Sytuacje kreowane przez innych – testowanie .....	156
6.2.2.2.2. Sytuacje kreowane samodzielnie – „starania” .....	157
6.2.3. Uwarunkowania „wejścia” wspólne dla wychowanków „doświadczonych” i „z wolności” .....	160
6.2.3.1. Permanentna obserwacja .....	161
6.2.3.2. Powiązania rodzinne .....	162
6.2.3.3. Terytorializacja .....	164
6.2.3.4. Działania inicjowane przez wychowanków w celu kreowania ich publicznej tożsamości .....	165
6.2.3.4.1. Pierwsze wrażenie .....	165
6.2.3.4.2. Ujawnianie tożsamości „prawdziwej” lub kreowanie „nieprawdziwej” .....	166
6.2.3.4.3. Elementy „występu”. Fasady .....	170
<b>7. Wyznaczniki statusu w grupie wśród dziewcząt i chłopców</b> .....	177
7.1. Wyznaczniki pozycji w hierarchii, takie same w przypadku dziewcząt i chłopców .....	178
7.1.1. Przeszłość kryminalna .....	178
7.1.2. Wcześniejsze pobytu w placówkach opiekuńczych .....	181
7.1.3. Staż pobytu w zakładzie .....	182
7.1.4. Kompetencje osobowościowe .....	183
7.1.5. Skłonność do działań ryzykownych .....	184
7.1.6. Siła i sprawność fizyczna .....	185
7.1.7. Posiadanie talentów cenionych przez grupę .....	186
7.2. Wyznaczniki pozycji w hierarchii grup zakładowych różne w przypadku dziewcząt i chłopców .....	187
7.2.1. Zachowania homoseksualne .....	187
7.2.2. Udział w konflikcie .....	190
7.2.3. Relacje z personelem .....	192
7.3. Zakład poprawczy a schronisko dla nieletnich w kontekście przejść statusowych .....	194
<b>8. Emocje wychowanków w realiach zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich</b> .....	197
8.1. Uwarunkowania emocji wśród dziewcząt i chłopców .....	197
8.1.1. Emocje powstające na skutek wzajemnych oddziaływań personelu i wychowanków .....	198
8.1.1.1. Naruszenie subiektywnych norm sprawiedliwości .....	198
8.1.1.2. Ingerencja w normy i wartości typowe dla środowiska dorastania wychowanka .....	200
8.1.1.3. Wprowadzanie dyscypliny lub jej egzekwowanie .....	200
8.1.2. Emocje powstające na skutek wzajemnych oddziaływań wychowanków .....	201
8.1.2.1. Pojawienie się nowego wychowanka .....	201
8.1.2.2. Występowanie mechanizmów „hierarchiotwórczych” .....	203



8.1.2.3. Naruszanie norm grupowych w zakresie przestrzegania hierarchii .....	203
8.1.2.4. Naruszenie subiektywnych norm sprawiedliwości .....	204
8.1.2.5. Relacje homoseksualne .....	205
8.2. Zakład poprawczy a schronisko dla nieletnich w kontekście pojawiania się emocji negatywnych .....	205
<b>9. Sposoby radzenia sobie z negatywnymi emocjami wśród wychowanków .....</b>	<b>207</b>
9.1. Wychowankowie „z wolności” .....	208
9.1.1. Strategie prezentacji siebie jako osoby bezbronnej .....	208
9.1.2. Strategia naśladownictwa bardziej doświadczonych kolegów .....	212
9.1.3. Strategia agresji werbalnej i fizycznej .....	212
9.2. Wychowankowie „doświadczeni” .....	214
9.2.1. Strategie akceptowane przez personel placówki .....	215
9.2.1.1. Realizacja pasji/hobby .....	216
9.2.1.2. Unikanie sytuacji konfliktowych .....	218
9.2.1.3. Niereagowanie na ataki innych .....	220
9.2.1.4. Koncentracja na przyszłości .....	222
9.2.2. Strategie warunkowo akceptowane .....	223
9.2.3. Strategie nieakceptowane przez personel placówki .....	225
9.2.3.1. Angażowanie się w konflikty w celu rozładowania napięcia .....	225
9.2.3.2. Stosowanie przemocy w momencie silnego wzburzenia emocjonalnego .....	227
9.2.3.3. Samookaleczenia .....	228
9.3. Zakład poprawczy a schronisko dla nieletnich w kontekście sposobów radzenia sobie z emocjami negatywnymi .....	230
<b>10. Role przyjmowane przez wychowanków w grupie .....</b>	<b>233</b>
10.1. Wychowankowie „znaczący” .....	234
10.1.1. Przywódcy .....	234
10.1.2. Żołnierze .....	242
10.2. Wychowankowie „mało znaczący” .....	242
10.2.1. Aspirujący .....	242
10.2.2. Frajerzy .....	242
10.3. Wychowankowie „na uboczu” .....	244
10.3.1. Szwajcarzy .....	244
10.3.2. Neofici .....	247
10.3.3. Świry .....	249
10.3.4. Umysłowo niepełnosprawni .....	250
10.3.5. Socjopaci/psychopaci .....	252
10.4. Wychowankowie nieakceptowani .....	254
10.4.1. Wychowankowie nie dbający o higienę – „brudasy” .....	254
10.4.2. Wychowankowie „uciążliwi” .....	256
10.4.3. Kozły ofiarne .....	256

10.4.4. Informatorzy .....	257
10.4.5. Cwele .....	260
10.4.6. Agresorzy wobec rodziny .....	261
10.4.7. „Majciarze” .....	262
<b>11. Architektura a interakcje .....</b>	<b>265</b>
11.1. Infrastrukturalne uwarunkowania kontroli wychowanków przez personel .....	267
11.2. Infrastrukturalne uwarunkowania interakcji wewnątrzgrupowych wśród wychowanków .....	276
<b>12. Placówki wychowawcze w świetle wybranych teorii makrospołecznych. Inne możliwe ramy teoretyczne .....</b>	<b>287</b>
12.1. Socjologia postmodernistyczna Zygmunta Baumana .....	288
12.2. Socjologia figuracyjna Norberta Eliasza .....	289
12.3. Teoria władzy Michela Foucaulta .....	291
12.4. Konstrukttywizm strukturalistyczny w odniesieniu do habitusu Pierre’a Bourdieu .....	292
<b>13. Zakończenie .....</b>	<b>295</b>
<b>14. Bibliografia .....</b>	<b>299</b>
<b>Podziękowania .....</b>	<b>313</b>
<b>Spis fotografii .....</b>	<b>315</b>
<b>Indeks osobowy .....</b>	<b>317</b>
<b>Od redakcji .....</b>	<b>323</b>



## Wstęp

Społeczność wychowanków schronisk dla nieletnich (dalej: SdN) i zakładów poprawczych (dalej: ZP) od lat stanowi domenę głównie studiów z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej. Przedstawiciele tej dyscypliny nauk społecznych z reguły wyrażają zainteresowanie problemem szeroko pojętego wychowania, które leży u podstaw oddziaływań resocjalizacyjnych. Dobrze znane są koncepcje Czesława Czapówa i Stanisława Jedlewskiego (1971), Lesława Pytki (2001), Jana Szałańskiego (1978), Adama Szecówki (1996), Andrzeja Bałandynowicza (2002), Wiesława Ambrozika (2009), Marka Konopczyńskiego (2010) i wielu innych wybitnych przedstawicieli tej dyscypliny naukowej. Problem resocjalizacji i funkcjonowania instytucji korekcyjnych niejednokrotnie bywa także podejmowany przez praktyków, którzy z racji bogatych doświadczeń dokonują opisu poczynionych przez siebie obserwacji wiążących się z pracą w jednostkach korekcyjnych. Przykładem mogą być tu choćby prace Pawła Moczydłowskiego (2002), który stał na czele Centralnego Zarządu Zakładów Karnych (*Drugie życie więzienia*) czy książka *Za murami poprawczaka* Ryszarda Makowskiego (2009), byłego dyrektora Zakładu Poprawczego w Laskowcu.

Zarówno publikacje teoretyczne, jak i te pisane przez praktyków poruszają wiele różnych zagadnień z dziedziny prawa, zarządzania, pedagogiki czy psychologii i socjologii sprawiając, że coraz więcej wiadomo na temat funkcjonowania instytucji, które Erving Goffman (1961) określił mianem totalnych. W opisach naukowych występuje zdecydowana przewaga nurtu pozytywistycznego, opierającego się na wykorzystaniu narzędzi ilościowych, gdzie, jak pisze Beata Zięba-Kołodziej (2010: 353–354), „interpretacja faktów ma charakter jednoznaczny, funkcyjny, przyczynowo-skutkowy”. Badaczka jednocześnie podkreśla konieczność eksploracji faktycznej rzeczywistości, która w tego typu instytucjach zostaje odsłonięta dzięki pomocy

etnografii opartej na rozmowach i obserwacjach (Zięba-Kołodziej 2010: 354; patrz także Hammersley, Atkinson 2000: 11), zbiorczo określanych metodami jakościowymi.

Uważna lektura pozycji książkowych, jak również czasopiśmiennictwa z tego zakresu, pozwala na pewne konstatacje, mianowicie na rynku wydawniczym daje się zauważyć niedobór opracowań socjologicznych poruszających temat działań wychowanków, jakie składają się na interakcje podejmowane w placówkach resocjalizacyjnych. Dokładna analiza bieżących publikacji wskazuje, oprócz klasycznych już pozycji (np. *System wychowawczy zakładu poprawczego: socjologiczne studium instytucji resocjalizacyjnej* autorstwa Jana Włodarka z roku 1977), na fakt pewnej luki w zakresie współczesnych badań, zwłaszcza o charakterze jakościowym, które pozwoliłyby na przybliżenie uwarunkowań i procesów będących elementami pobytu nieletnich w schroniskach i zakładach poprawczych. Po części taki stan rzeczy jest konsekwencją pewnych trudności w dotarciu do rzetelnych danych, które opierają się na długotrwałym procesie zdobywania wiarygodności badacza w oczach respondentów, a także szerokiego marginesu nieformalnej strony analizowanych instytucji, które – jak zaznacza Paweł Moczydłowski (2002) – „same bronią się przed poznaniem”.

W badaniach prowadzonych w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich zdecydowałem się na zastosowanie podejścia jakościowego w projektowaniu, gromadzeniu i analizie materiału empirycznego. Innym, zdecydowanie ważniejszym, argumentem na rzecz przyjęcia tej metodologii, jak również związanych z nią technik jakościowych, jest sam temat badawczy, który koncentruje się wokół subtelnej i niełatwej do badania warstwy symbolicznej, związanej z zachodzącymi procesami grupowymi, wśród nich kwestią nabywania statusu, hierarchizacji, warunkującymi relacje między wychowankami, rytuałów degradacji i przejścia oraz wielu innych związanych z relacjami w małych grupach. Ten kierunek poszukiwań w naturalny sposób pozwolił mi oprzeć się także na nurcie interpretatywnym, zwłaszcza zaś na założeniach symbolicznego interakcjonizmu i teoriach naznaczania. Wynikające z tych podejść koncepcje dotyczące natury działań społecznych, wytwarzanych przez aktorów społecznych symboli, w toku zachodzących pomiędzy nimi interakcji, jak również sposobów ich definiowania i interpretowania, są niezwykle przydatne zarówno na etapie eksploracji, jak i wyjaśniania badanych zjawisk. Podejście interpretatywne stwarza możliwość analizy i interpretacji gestów oraz działań aktorów społecznych skoncentrowanych wokół praktyk leżących u podstaw dynamiki procesów statusowych zachodzących w grupach wychowanków. Perspektywa interakcjonistyczna wydaje się także użyteczna ze względu na symboliczny charakter relacji („drugie życie”) wpisanych w „nieformalną twarz”

instytucji zamkniętej, jaką jest zakład poprawczy. Pozwala ona na osiągnięcie dużego stopnia wrażliwości wobec symbolicznej otoczki subtelnych gestów i działań składających się na grypsere, której elementami posługuje się pewna część wychowanków.

Ponieważ niniejsza książka jest, oprócz praktyków, kierowana także do przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych, których wiedza na temat badanych tutaj placówek może mieć charakter ogólnopoglądowy, postanowiłem wykorzystując strukturę pracy wprowadzić Czytelnika w poszczególne uwarunkowania, które pomogą mu zrozumieć treści składające się na rozdział wynikowy.

*Rozdział pierwszy* poświęcony jest charakterystyce przyjętych w badaniach założeń teoretycznych, które rzutują nie tylko na sposób spostrzegania analizowanej rzeczywistości, lecz także wyznaczają azymut metodologiczny.

W *rozdziale drugim* przybliżam zagadnienia związane z jakościowym badaniem organizacji. Ekspozowane są tu główne akcenty paradygmatyczne i wynikające z nich metody opisu norm, wartości, kultur organizacyjnych i tego wszystkiego, co wiąże się z próbą etnograficznego opisu wzajemnych relacji aktorów wypełniających swoimi działaniami formalne ramy instytucji.

*Rozdział trzeci* stanowi nie tylko wprowadzenie w metodologiczne aspekty realizowanych badań, lecz przede wszystkim polemikę z ogólnie przyjętymi założeniami dotyczącymi metod badawczych i wykorzystywania ich w pracy terenowej. W tej części zaprezentowane zostały wnioski wynikające w moich doświadczeniach związanych z prowadzeniem badań w instytucjach określanych jako „totalne”, których charakter rzutuje na konieczność poddania krytycznej weryfikacji zasad metodologicznych.

*Rozdział czwarty* poświęciłem wprowadzeniu Czytelnika w formalne aspekty działalności schronisk i zakładów poprawczych. Omówione zostały w nim podstawy prawne, które tworzą ramy pobytu podopiecznych w placówkach, dokonano też krótkiej prezentacji odnośnie do katalogu dostępnych działań motywacyjnych, w założeniu kształtujących kierunek ich aktywności.

*Rozdział piąty* jest swego rodzaju wprowadzeniem w nieformalne „drugie życie” badanych organizacji. Dostarcza on wyjaśnień dla zjawisk, które występowały dawniej, choć nadal – w mniejszym bądź większym stopniu – rzutują na interakcje wychowanków. Konfrontacji została poddana dawna „twarda grypsera” z obecnymi „zasadami”, które wywodzą się z niej.

W *rozdziale szóstym* przedstawiam uwarunkowania mające znaczenie w przypadku pojawienia się w placówce nowych wychowanków. Jest to zagadnienie warte szczegółowej analizy, gdyż dostarcza licznych przykładów przejawów istnienia norm i wartości nieformalnych, które w tym czasie „materializują się” w postaci podejmowanych wobec przybysza działań.

*Rozdział siódmy* odnosi się do nieformalnych uwarunkowań stratyfikacji wśród dziewcząt i chłopców. Opisane zostały tutaj wyznaczniki zajmowania pozycji w grupie, decydujące o tym, czy wychowanek doświadcza „awan-sów”, czy też podlega „degradacji”. W przypadku różnic osobno omówione zostały czynniki typowe dla dziewcząt i dla chłopców.

*Rozdział ósmy* podnosi temat uwarunkowań leżących u podstaw zachowań emocjonalnych wśród podopiecznych. Tutaj również dokonano rozróżnienia na chłopców i dziewczęta, z racji zauważalnych odmienności odnoszących się do sytuacji stymulujących powstawanie emocji.

W *rozdziale dziewiątym* konsekwentnie podtrzymywane są podziały, które tym razem opierają się na kryterium „stażu” i wyznaczają linię demarkacyjną pomiędzy wychowanekami „z wolności” i „doświadczonymi”. Przejawiane w tych dwóch grupach strategie emocjonalne zdecydowanie różnią się od siebie. Temat ten został wyodrębniony z rozdziału o emocjach z racji wagi tego zagadnienia z punktu widzenia filozofii działania placówek. Sposoby radzenia sobie z emocjonalnością są jednym z głównych zagadnień skupiających na sobie uwagę personelu w jego kontaktach z podopiecznymi.

Na zagadnieniu procesów leżących u podstaw przyjmowania określonych ról przez wychowanków koncentruje się *rozdział dziesiąty*. Procesy te stanowią wynik podejmowanych działań opisanych we wcześniejszych rozdziałach książki (np. działań autoprezentacyjnych w momencie pojawienia się w placówce, strategii emocjonalnych).

*Rozdział jedenasty* zamyka część empiryczną pracy i odnosi się do zagadnienia relacji pomiędzy interakcjami a infrastrukturą placówek. Jego powstanie wiąże się z zaobserwowanym wpływem fizycznych aspektów przestrzeni schronisk i zakładów na działania wychowanków. Ponadto podjęty jest w nim także temat kontroli sprawowanej przez personel przy wykorzystaniu czynników infrastrukturalnych.

*Rozdział dwunasty* stanowi z kolei odniesienie przyjętej w pracy perspektywy teoretyczno-metodologicznej do innych, alternatywnych ujęć, które mogłyby znaleźć zastosowanie w badaniach nad placówkami resocjalizacyjnymi. Zasygnalizowane zostały w nim ramy koncepcyjne mogące stanowić inspirację do prowadzonych badań.

*Zakończenie* oprócz podsumowania zawiera także pewną refleksję krytyczną dotyczącą obecnych w Polsce uwarunkowań prawnych i ekonomicznych będących podstawą debaty nad dalszą zasadnością istnienia analizowanych tutaj instytucji.

## Perspektywa teoretyczna

### 1.1. Paradygmat interpretacyjny jako język opisu rzeczywistości instytucji korekcyjnych

Jak już wspomniałem wcześniej, przy opisie interesujących mnie zjawisk, zachodzących w grupach wychowanków zakładów poprawczych, postanowiłem posłużyć się szeroko pojętym paradygmatem<sup>1</sup> interpretacyjnym, który – w moim przekonaniu – pozwala na uzyskanie pożądanego stopnia „wrażliwości” na procesy będące przedmiotem badań. Mając na uwadze wspomniany paradygmat myślę o tych podejściach teoretycznych, które z racji zawartych w nich założeń teoretycznych i metodologicznych w centrum stawiają indeterministyczną interakcję aktorów społecznych obdarzonych wolną wolą – w toku podejmowanych przez siebie działań ukierunkowują ją na siebie wzajemnie w procesie definiowania, interpretowania i symbolicznego oznaczania (por. Denzin 1978: 59). Mówiąc o niezbędnej wrażliwości mam tutaj na myśli ontologiczne i epistemologiczne ukierunkowanie paradygmatu na aktora, który czynnie przyjmuje rolę, mając wobec niej zespół określonych przekonań, dokonuje jej kreacji i modyfikacji. Ralph Turner pisząc o roli zaznacza, że aktor społeczny „kreuje i modyfikuje rolę tak samo, jak niekiedy wydobywa ją na światło dzienne, nie jest to

---

<sup>1</sup> Warto wspomnieć, że nie mówimy tutaj o paradygmacie w ujęciu, jakie nadał mu Thomas Kuhn, który pojęcie to wiązał z cechą „nauki normalnej” stanowiącej przyjęty przez naukowców na danym etapie stanu wiedzy swoisty konsensus. Jak stwierdza Kuhn, naukowcy z reguły starają się tworzyć nowe teorie, przejawiając brak tolerancji wobec tych stworzonych przez innych. Zamiast tego badania w ramach nauki normalnej są zorientowane na artykulację tych zjawisk i teorii, które dostarcza [przyjęty] paradygmat (Kuhn 1996: 24; patrz także Szacki 2003: 866).



zatem jedynie przyjmowaniem roli, lecz także jej tworzeniem” (tł. własne, Turner 1962: 21). Thomas Wilson, który jako pierwszy wprowadził pojęcie paradygmatu interpretatywnego (*The Interpretative Paradigm*) podkreśla, że zagadnienie relacji człowieka wobec odgrywanej roli jest jednym z jego kluczowych założeń. Wilson wiązał także perspektywę interpretatywną z szukaniem mechanizmów składających się na matrycę spostrzeżeniową, jaką posługują się aktorzy społeczni wytwarzający wzajemny sens dla interakcji, w których biorą udział. Jak pisze Wilson „badane zjawisko przechodzi od akcji uczestników, do postaci procesu interpretacyjnego, który jest przez nich wykorzystywany do kreowania sensu dzielonego, uporządkowanego świata społecznego” (tłum. własne, Wilson 1970: 707). Czerpiąc z dorobku Herberta Blumera Wilson stwierdza, że istnieje korespondencja pomiędzy przyjętą perspektywą teoretyczną a zastosowaną metodologią. Ta z kolei, w myśl Blumera, powinna respektować złożoność otaczającej nas rzeczywistości i dawać odpór jej tendencji do ukrywania treści, z których się składa. W ujęciu Blumera „nauka empiryczna jest przedsięwzięciem, które zorientowane jest na rozwój obrazów i koncepcji, które skutecznie potrafią radzić sobie i pogodzić z oporem stawianym przez świat empirii poddany badaniom” (Blumer 1969: 22–23). Badania, odzwierciedlające koncepty i schematy myślowe aktorów społecznych, pozostają także blisko założeń Ervinga Goffmana. W przypadku studiów nad instytucją totalną doradzał on uczestnictwo w przeżyciach badanych i czerpanie z zasobu ich doświadczeń. Jak ujmuje to Goffman (1961; pol. wyd. 2011: 8) „Jeśli więc ktoś chce się czegoś dowiedzieć o tym świecie, to nie ma lepszego sposobu, jak znaleźć się w towarzystwie żyjących w nim osób i przebywać dzień po dniu w takich samych warunkach jak one”. Perspektywa dramaturgiczna Goffmana wpisana w paradygmat socjologii interpretatywnej (Turner 2004: 456), pozwala spojrzeć na codzienną naturę interakcji z postulowanej przez Georga Simmla „żabiej perspektywy” (Simmel 1955; zob. także Piotrowski 1985). Opiera się ona na przyjętej optyce postrzegania zjawisk niejako „z dołu”, tam gdzie one faktycznie zachodzą w ramach społecznie konstruowanej rzeczywistości, która rozgrywa się „nisko”, na poziomie interakcyjnym. Marek Czyżewski (2013: 14) formułuje wniosek, że zgodnie z założeniami epistemologicznymi „źródłem ładu społecznego jest proces interpretatywny, dziejący się krok po kroku w interakcjach społecznych”. W odniesieniu do niniejszej pracy ład organizacyjny kreowany jest przez interakcje wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych ukierunkowanych na siebie wzajemnie, jak również na kadrę.

Z uwagi na fakt, że pojęcie paradygmatu interpretatywnego obarczone jest pewną nieścisłością wynikającą ze znacznego zróżnicowania poszczególnych założeń teoretycznych, które się nań składają, pozwoliłem so-

bie dokonać krótkiego przeglądu wybranych elementów tych teorii, które w największym stopniu znajdują zastosowanie w procesie analizy i interpretacji zjawisk objętych badaniami.

## 1.2. Początki symbolicznego interakcjonizmu i jego współczesna kontynuacja

Choć symboliczny interakcjonizm, jako zespół założeń teoretycznych, stanowi główną perspektywę teoretyczną przyjętą w tej pracy, uważam, że warto sięgnąć do jego fundamentów, które pozwalają bezpośrednio odnieść się do prezentowanych badań. W tym miejscu odwołuję się do koncepcji umysłu i działania Johna Deweya, jednego z czołowych przedstawicieli pragmatyzmu, który „wywarł wpływ na Cooleya, Thomasa i Meada, a więc tych pisarzy, od których wyprowadza się zwykle rodowód symbolicznego interakcjonizmu” (Szacki 2003: 550). Dewey wychodził z założenia, że jednostka ludzka dąży do ujarznienia środowiska, w którym się znajduje, poprzez mechanizmy intelektualne inicjowane do oceny bieżącej sytuacji. Jak podkreśla w książce *Human Nature and Conduct* służy temu:

rozważanie, które stanowi swoisty eksperyment w rozpoznawaniu różnych dostępnych linii możliwego działania. Jest to eksperyment w tworzeniu różnych kombinacji wybranych elementów, w ramach nawyków i popędów, by zobaczyć, jakie będą rezultaty podjętego działania, jeśliby zostało ono podjęte (tł. własne, Dewey 1920: 190).

Człowiek w koncepcji Deweya jest podmiotem poznającym, ale także racjonalnym (pragmatycznym), wykorzystującym umysł w celu oznaczania obiektów składających się na kontekst działania. Tworzona przez niego „mapa” służy mu do wyboru tej linii postępowania, która ułatwi najbardziej efektywne (w ocenie podmiotu poznającego) przystosowanie się do warunków otoczenia. Ono samo także wymusza zastosowanie określonej strategii, w zależności od faktu, czy jest dla podmiotu nowe, czy też jest już w pewnym stopniu znane, a więc oznaczone symbolicznie.

Jeśli osoba jest oswojona z podobnymi sytuacjami, jeśli przyszło jej radzić sobie poprzednio z materią tego samego rodzaju, mniej bądź bardziej trafne sugestie mogą się pojawić. Jeśli jednak nie występuje doświadczenie w stopniu analogicznym, które znalazłoby reprezentację w wyobraźni, dezorientacja pozostanie jedynie dezorientacją. Nie pozostaje nic, na co można by zwrócić uwagę, by cokolwiek wyjaśnić (tł. własne, Dewey 2007: 12).

Człowiek w procesie asymilacji bazuje zatem, według koncepcji Deweya, na tym, co mu znane. Doświadczenie podobnych sytuacji dostarcza jednostce niezbędnych informacji, pozwalających na kreowanie linii postępowania, u podstaw której leży wpisana w pragmatyzm skuteczność jako swoista „dyrektywa” nadająca kierunek ludzkiemu postępowaniu i weryfikująca jego sens. Ze względu na problematykę niniejszej pracy warto poruszyć także zagadnienie opisywanej przez Johna Deweya ludzkiej natury, która – będąc „siedzibą namiętności” – prowadzi do konfliktów (zob. Dewey 1920: 113). Są one niejako ontologicznie wpisane w człowieczeństwo, rozwiązania zaś pokojowe nie zawsze dadzą się utrzymać na dłuższą metę. W twierdzeniu tym zawarty jest pewien element determinizmu, jeśli naturę człowieka odniesiemy do sfery biologicznej. Z drugiej strony należy jednak pamiętać, że jednostka, będąca podmiotem poznającym, sama kształtuje własne postępowanie opierając je na aktywności umysłu, który niejako „koryguje” naturalne skłonności<sup>2</sup>. Wśród wielu wątków związanych z konfliktem Dewey sporo miejsca poświęca szeroko pojętej chęci posiadania, stanowiącej integralną część jaźni.

Żaden bezstronny obserwator nie zaprzeczyłby lekceważąco istnieniu pierwotnej tendencji do asymilacji obiektów i zdarzeń do jaźni, by uczynić je częścią „mnie”. Możemy nawet przyznać, że „mnie” nie może istnieć osobno – wobec „mój” (tł. własne, Dewey 1920: 116).

Przywiązanie do tego, co podmiot uważa za własne, wyznacza kierunek jego działania, lecz także pomaga w budowaniu i utrzymywaniu tożsamości. Dewey dość szeroko rozumie pojęcie „dóbr”, stawiając w ich szeregu „moje dobre imię, moich przyjaciół, mój honor i wstyd, wszystko zależne od tendencji do posiadania” (tł. własne, Dewey 1920: 116). Wymienione dobra stanowią określoną wartość dla jednostki, perspektywa zaś ich utraty wzbudza w niej tendencję do działań agresywnych. Są one tym bardziej intensywne, im dostęp do dóbr jest limitowany, a konkurencja znaczna. Dobitnym tego przykładem mogą być, wspominane przez Deweya, zachowania osób w warunkach wojennych, lecz także pensjonariuszy wszelkiego rodzaju instytucji noszących znamiona totalnych, w rozumieniu tego terminu, jakie nadał mu Erving Goffman. Wkład myśli pragmatycznej w analizę zachowań wychowanków zakładów poprawczych pozwala zwrócić uwagę na różnicę w ich działaniach dostosowawczych w okolicznościach, które dla jednych są nowym doświadczeniem, dla innych zaś tylko kolejnym, podobnym do wcze-

---

<sup>2</sup> Jerzy Szacki określa stanowisko Deweya jako mediację pomiędzy determinizmem i woluntaryzmem (Szacki 2003: 553).

śniejszych<sup>3</sup>. Ponadto, w ramach niniejszej problematyki, istotny pozostaje także wątek posiadania określonych dóbr, którym wychowankowie przypisują na podstawie powszechnych w grupie norm i w wyniku grupowej negocjacji, określoną wartość, co skłania do podejmowania działań mających na celu zdobycie, utrzymanie posiadania lub jego utrwalenie. Warto tutaj nadmienić, że wartość danego przedmiotu w warunkach nawet częściowej i czasowej izolacji, jest zazwyczaj większa i prowadzi do odmiennych zachowań względem tej samej rzeczy w innych okolicznościach. Posługując się Deweyowską logiką, można przypuszczać, że posiadanie – w takich warunkach – silniej splata się z jaźnią, wchodząc tym samym w intensywną interakcję z poczuciem „mnie” (*me*).

Nie można mówić o procesach grupowych, przyjmowaniu i tworzeniu roli, uczestnictwie jednostki w interakcjach społecznych, a także praktykach degradacyjnych, hierarchiotwórczych i innych wpisanych w życie małych grup społecznych, bez pojęcia jaźni i odwołania do twórczości Williama Jamesa. Wśród socjologów zasadniczo istnieje zgoda co do wkładu Jamesa w zakresie uściślenia terminu *jaźń* oraz powiązania jej z interakcją (zob. Turner 2004: 398; Szacki 2003: 549). Choć uczony wyróżnia kilka rodzajów jaźni (zob. James 1890, 1: 291), to jednak ze względu na problematykę pracy bliżej omówione zostaną w niej jaźń materialna (*material self*) oraz społeczna (*social self*). Ta pierwsza, w ujęciu Jamesa, obejmuje zarówno rzeczy materialne, jak i ludzi, z którymi jesteśmy związani emocjonalnie. Swoją charakterystykę jaźni materialnej rozpoczyna on od „przywiązania” człowieka do trzech elementów składających się na jego materialną jaźń, mianowicie: duszy, ciała oraz ubrania.

Ciało stanowi najgłębszy element jaźni materialnej w każdym z nas i określone jego partie wydają się bardziej intymnie nasze, niż pozostałe. Ubranie jest następne w kolejności. Stare powiedzenie, które mówi, że jednostka ludzka składa się z trzech części – ducha, ciała i ubrania – jest czymś więcej niż tylko żartem. Doceniamy nasze ubranie i utożsamiamy się z nim (tł. własne, James 1890, 1: 292).

Ubranie, które nosimy, stanowi zazwyczaj konsekwencję naszego wyboru, i podyktowane jest określonymi preferencjami i wiąże się z jaźnią materialną, w której zawiera się „mnie” (*me*). Na styku rzeczy materialnych i naszej jaźni pojawia się, zdaniem Jamesa, relacja emocjonalna, która przybiera na sile, gdy nasze potrzeby materialne nie są zaspokojone lub też ich

---

<sup>3</sup> Rozróżnienie na wychowanków, którzy trafiają do zakładu poprawczego po raz pierwszy i tych, dla których jest to kolejna instytucja (tzw. dzieci instytucjonalne) jest istotne – z punktu widzenia analitycznego – i ze względu na swoją „moc wyjaśniającą”, będzie stosowane także w dalszej części pracy.

zaspokojenie jest zagrożone. W przypadku problematyki niniejszej książki myśli Jamesa można odnieść do sytuacji pobytu w placówce zamkniętej, w ramach której nierzadko dochodzi do przymusowej zmiany odzieży prywatnej wychowanków na tę instytucjonalną. Towarzyszą temu zazwyczaj reakcje emocjonalne, które pozostają w bezpośrednim związku z sentymentem, jakim człowiek darzy swoją odzież<sup>4</sup> stanowiącą emanację „ja” (*me*), będącą jego, jak przekonuje James, ważną częścią.

W dalszej kolejności James przedstawia, z perspektywy jaźni materialnej, związki jednostki z bliskimi. Wchodzą one w zasób tego, co jednostka w jej przekonaniu posiada i na poziomie werbalnym określa zaimkami dzierżawczymi. Relacje rodzinne są silnie obwarowane emocjonalnie i podlegają daleko idącej ochronie, gdy ich byt lub dobre imię są zagrożone.

Nasz ojciec i matka, nasza żona i dzieci, są kością z naszej kości i ciałem z naszego ciała. Kiedy umierają, część nas odchodzi. Jeśli zrobią coś złego, jest to także nasz wstyd. Jeśli ktoś ich obrazi, nasz gniew rozbłyskuje, tak jakbyśmy stali na ich miejscu (tł. własne, James 1890, I: 292).

To, co warto podkreślić, to fakt, że James pozostaje w swej koncepcji jaźni materialnej blisko przekonań Deweya odnoszących się do posiadania, które są związane blisko z jaźnią jako taką. To, co człowiek określa jako własne staje się częścią jego samego i jego przekonań na własny temat. W okolicznościach, gdy jednostce ogranicza się dostęp do tego, co uznaje ona za swoje (rzeczy osobiste, rodzina, znajomi), pojawia się, w myśl założeń Jamesa, także pewien ubytek jaźni, co rodzi mniej lub bardziej zdecydowany sprzeciw, opisywany także przez Goffmana w przypadku pensjonariuszy szpitali psychiatrycznych i innych instytucji totalnych (por. Goffman 1961; pol. wyd. 2011).

Wkład Jamesa obejmuje w tym zakresie także jego przemyślenia na temat jaźni społecznej, która ma rodowód interakcyjny. „Społeczna jaźń człowieka jest rozpoznaniem zaczerpniętym od partnerów interakcyjnych” (tł. własne, James 1890, I: 293). To interakcje stanowią źródło odczuć człowieka wobec samego siebie, przesądzając o procesie stawania się jednostki ludzkiej i nabywania właściwości z tym związanych (por. Cooley 1922: 179; Mead 1932: 192; Szacki 2003: 548; Turner 2004: 398 i in.). Co ciekawe, w ujęciu Williama Jamesa, jaźń nie ma charakteru monolitycznego, lecz wykazuje eklektyczną naturę stanowiącą odzwierciedlenie sądów innych, wydawanych pod adresem podmiotu (por. James 1890, I: 294). W przekonaniu uczonego człowiek posiada wiele jaźni, które powstają i są ekspoz-

---

<sup>4</sup> Wątek ten jest szczegółowo omawiany przez Goffmana (1961; pol. wyd. 2011: 27–30) i zostanie później rozwinięty.

nowane w kontaktach z różnymi grupami<sup>5</sup>. Wychodząc nieco poza ujęcie Jamesa warto dodać, że Zbigniew Bokszański wskazuje na koneksję pomiędzy jaźnią a poczuciem własnej wartości. W ich przekonaniu percepcja własnej wartości podmiotu wiąże się z powstaniem, mniej lub bardziej uporządkowanego, wyobrażenia o sobie samym, które jednostka czerpie z relacji z innymi. Tak rozumiane poczucie wartości pozostaje w ścisłej relacji z wartościami cenionymi w naszym otoczeniu (Bokszański 1989: 54). Oznacza to, że jednostka nabywa pewnych przekonań dotyczących tego, co grupa uznaje za cenne, próbując wykorzystać tę wiedzę w formie określonych wytycznych, których realizacja ma w zamierzeniu prowadzić do zbudowania korzystnych poglądów na swój temat, korespondujących z poglądami otoczenia. James podkreśla, że jaźń społeczna cechuje się dynamiką pozwalającą na realizację działań adaptacyjnych, mających na celu dostosowanie się do oczekiwań grupy. Rodzi się tutaj pytanie o źródło siły leżącej u podstaw pragnienia zaadaptowania się do norm, reguł, wartości grupowych. James wskazuje na potrzebę bycia zauważanym, która ma charakter uniwersalny i wyznacza nasz poziom konformizmu wobec grupy.

Nie jesteśmy jedynie towarzyskimi zwierzętami, lubiącymi być w polu widzenia pozostałych, lecz posiadamy wrodzoną skłonność do chęci bycia zauważanymi pozytywnie przez innych. Trudno wymyślić większe okrucieństwo niż [...] ktoś mógłby przestać istnieć w społeczeństwie i pozostawać zupełnie niezauważanym w społeczeństwie przez pozostałych (tł. własne, James 1890, 1: 293).

Podkreślana przez Williama Jamesa chęć bycia zauważanym przez pozostałych członków grupy wynika z jaźni społecznej, która jest efektem grupowego wpływu. Fakt kolektywnej kreacji jaźni stanowi wytłumaczenie dążeń jednostki do styczności z grupą. Jak zaznacza Bokszański (1989: 54) „Człowiek posiadać ma wrodzoną skłonność do bycia dostrzeganym, i to w pozytywny sposób”. Siła potrzeby przynależności, podkreślana także przez Georga Simmla (1955), jest konsekwencją tych elementów jaźni społecznej, które wynikają z uczestnictwa jednostki w danej zbiorowości. Ryzyko odrzucenia przez grupę wywołuje w podmiocie tendencje do zachowań oparte na postawie konformistycznej. Prawidłowość ta jest silniejsza wśród ludzi młodych (James, 1890, 1: 294), których potrzeba przynależności do grupy i zależność od niej jest większa niż u osób z bardziej wykształconą jaźnią i tożsamością.

W kontekście badań nad interakcją nie można zapomnieć o spuściźnie wspomnianego już Georga Simmla, która miała duży wpływ na późniejszych

---

<sup>5</sup> Wątek jaźni i osobowości człowieka, w powiązaniu z jego relacją z różnymi grupami, w których uczestniczy, porusza także Georg Simmel (1955) w dziele *Conflict, The Web of Group Affiliations*, tł. Reinhard Bendix, Glencoe, III, Free Press.

przedstawicieli nurtu interpretatywnego. W odniesieniu do omawianych tutaj badań, jak i samej specyfiki badanych osób, szczególnie interesujące wydają się przemyślenia Simmla dotyczące relacji podmiotu z grupą pierwotną zawarte w pracy *The Web of Group Affiliations* (1955). W ramach tej monografii najbardziej przydatne dla tematyki niniejszej pracy wydają się konstatacje zawarte w rozdziale *Group Affiliations and Individual Personality*. Simmel (tł. własne, 1955: 140) akcentuje tutaj relację podmiotu z grupą twierdząc, że „tworzy ona niejako system współrzędnych tak, że każda nowa grupa, z którą jednostka się wiąże, ogranicza go bardziej dokładnie i jednoznacznie. Poprzez przynależność jednostka traci znaczną część wolności”. Uczestnik, w przekonaniu Simmla, wyzybywa się na rzecz grupy części swojej swobody, uzyskując w zamian korzyści wynikające z partycypacji. W tym momencie na myśl przychodzi teza zawarta w książce Ericha Fromma (1993) *Ucieczka od wolności*, że jednostka, która umacnia swą więź z drugim człowiekiem lub grupą, rezygnuje tym samym z części wolności na rzecz bezpieczeństwa. W przypadku opisywanej przez Georga Simmla relacji jednostka–grupa, porusza on także ważny, z punktu widzenia tej pracy, problem lojalności uczestnika kilku grup. „Prawdą jest, że zewnętrzne i wewnętrzne konflikty powstają poprzez wielość afiliacji grupowych, co grozi jednostce napięciem psychicznym” (tł. własne, Simmel: 1955: 141). Robert Prus (1999: 68) akcentuje ponadto fakt, że zgodnie z koncepcją Simmla dynamika zarówno wewnątrz grup, jak i pomiędzy nimi bierze się z faktu, że „jednostki przejawiające różne interesy (i zdolności) angażują się wzajemnie w interakcje oparte na współpracy, konfliktach, współzawodnictwie, kompromisie lub żartach”. Konstatacje te pociągają za sobą także wnioski metodologiczne, gdyż poprzez wskazanie różnorodności intencji i zachowań członków grup wskazują na konieczność zastosowania takich narzędzi badawczych, które owo bogactwo będą w stanie odzwierciedlić. W przypadku moich badań przemyślenia Simmla mogą odnieść do analizy indywidualnych warunków uczestnictwa wychowanków w grupach formalnych (opartych na przydziale) oraz nieformalnych, formowanych oddolnie na podstawie własnych wyborów socjometrycznych.

Wkład Charlesa Cooleya w badania nad jaźnią, zdaniem Jonathana Turnera (2004: 398), wiąże się z dwoma aspektami, ważnymi ze względu na cel niniejszej pracy. Po pierwsze, zwrócił on uwagę na procesualny wymiar jaźni. Elżbieta Hałas zaznacza, że „jak wszystkie idee i idea jaźni [Cooleya] pochodzi z komunikacji. Ta zaś jest procesem społecznym” (Hałas 1994: 21). W koncepcji Cooleya człowiek kształtuje swoją jaźń w sposób dynamiczny. Jest ona tworem plastycznym, który ulega przemianom w czasie, w wyniku relacji jednostki z innymi (por. Bokszański 1989: 59–61). W tym przypadku należy wspomnieć o drugim aspekcie przemyśleń uczonego,

mianowicie o roli komunikacji w kształtowaniu jaźni. Na skutek komunikowania z innymi, podmiot rozpoznaje sam siebie budując własne wyobrażenia na swój temat. Jaźń społeczna tworzy się u jednostki na podstawie jej uczestnictwa w grupie, „jest [ona] po prostu ideą albo zbiorem idei, które wywodzą się z funkcjonowania opartego na komunikowaniu, które umysł człowieka internalizuje” (tł. własne, Cooley 1922: 179; por. także Hałas 1994: 21). W twórczości Cooleya silnie zaakcentowany jest wątek uczestnictwa człowieka w grupie społecznej, z której czerpie on sposoby spostrzegania i definiowania rzeczywistości wokół niego. Emma Engdahl podkreśla, że „w teorii społecznej Cooleya historia jaźni i społeczeństwa, jako taka, ma charakter bliźniaczy (*twin born*). Nie istnieje jaźń bez społeczeństwa. Nie istnieje społeczeństwo bez jaźni indywidualnej” (tł. własne, 2005: 39). Janusz Mucha stwierdza, że „mamy tu do czynienia z utożsamianiem się z grupą społeczną. Dzięki niemu mówić można o wspólnej, grupowej woli, opinii itp.” (Mucha 1992: 46). Kluczem do powiązania jednostki z grupą jest, w przekonaniu Cooleya, fakt, że jaźń społeczna oparta jest na emocjach<sup>6</sup>, które jednostka lokuje w grupie (zob. Cooley 1922: 179). Pojawiają się one wtedy, gdy działania jednostki nie są tożsame z wartościami wyznawanymi przez grupę. Jaźń tworzona na podstawie procesów grupowych integruje wartości dominujące wśród członków grupy i ustala ogólny sposób, w jaki jednostka wchodzi z nią w interakcje. Mówiąc o jaźni społecznej (grupowej), nie można pominąć kwestii konformizmu „stojącego na straży” okazywania akceptacji regułom grupowym. Janusz Mucha, prezentując wywód Cooleya, pisze, że „konformizm uważa on za dążenie do tego, aby utrzymać standard wyznaczony przez grupę” (Mucha 1992: 47). Tym, co każe ludziom być konformistami, są, zdaniem uczonego, niedogodności wynikające z postawy nonkonformistycznej, zwłaszcza gdy grupa jest spójna, a wartości w niej preferowane są ustabilizowane. Charles Cooley podejmuje także wątek grupowej oceny członka zbiorowości, co przekłada się na jego percepcję i zbiorową definicję<sup>7</sup>, od której zależy jego przyszłość w grupie.

Tak długo, jak zgadzamy się z myśleniem jednostki i celami, nie myślimy o niej jako o samolubnej lub egoistycznej, jakkolwiek szybko może te cechy nabyć; gdy tylko przestajemy się zgadzać na jej trwanie w uporze i może nawet natręctwie, jesteśmy gotowi mówić o niej źle rzeczy. Jest to esencja osądu moralnego, który nie mieści się w żadnej definicji, lecz jest zdeterminowany przez zmianę całej sytuacji, którą bierzemy pod uwagę. Ze względu na to zasadne jest postawienie bardziej

---

<sup>6</sup> Wątek ludzkiej emocjonalności w koncepcji Cooleya jest bliżej omówiony w części poświęconej emocjom z perspektywy interpretatywnej.

<sup>7</sup> Przemyslenia te w okresie późniejszym zostały wykorzystane przez reprezentantów teorii naznaczania społecznego.



ogólnego pytania o niewłaściwe zachowanie lub niegodziwość. Nie istnieje linia oddzielająca zachowanie, które łagodnie ganimy jako egoistyczne i takie, które nazwiemy kryminalnym, jest to jedynie kwestia stopnia nasilenia (tł. własne, Cooley 1922: 178–179).

Mówiąc o relacji pomiędzy grupą i jednostką trzeba sięgnąć także do Cooleyowskiej<sup>8</sup> koncepcji grupy pierwotnej, której analiza stanowi zasadniczą treść niniejszej książki. Jak zaznacza Cooley, jest to grupa, która „charakteryzuje się bliskim związkiem twarzą w twarz oraz współpracą” (tł. własne, Cooley 1909: 23). Bliski, bezpośredni kontakt warunkuje nabywanie jaźni w ramach budowania scenariusza socjalizacji pierwotnej, a także identyfikacji z grupą. Pierwotność grupy polega na tym, że „dostarcza ona jednostce najwcześniejszych i najbardziej kompletnych doświadczeń jedności społecznej” (Cooley 1909: 26–27). Koncepcja grupy pierwotnej wydaje się istotna przy analizie relacji wewnątrzgrupowych wychowanków zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, tym bardziej że sam Cooley przywołuje temat gangów młodzieżowych, które mają istotny wpływ na kształtowanie jaźni swych członków (Cooley 1909: 25). Za argumentem przydatności pojęcia grupy pierwotnej w tej pracy przemawia fakt, że choć grupy tworzone w ramach wspomnianych instytucji są w jakimś stopniu wyspecjalizowane i celowe, czym różnią się od tych koleżeńskich, to jednak pozostałe atrybuty, takie jak względnie trwałe i bezpośrednie kontakty jej członków, niewielka liczebność warunkująca pewną zażyłość, doskonale oddają przedmiot niniejszych badań. Koncepcja grupy pierwotnej zyskuje w niniejszych badaniach status pojęcia uczulającego, które jest przydatne zarówno w analizie relacji pomiędzy wychowankami, jak i w próbie ich wyjaśnienia.

Funkcjonowanie członka grupy podlega kolektywnej ocenie, jego zaś status jest negocjowany i zależy od podjętych działań, lecz także od ich percepcji przez pozostałych<sup>9</sup>. Rodzi się w tym miejscu naturalne pytanie o źródła tak silnej relacji jednostki z innymi osobami. Odpowiedzi doszukiwać się można we wprowadzonej przez Cooleya koncepcji jaźni odzwierciedlonej (*looking-glass self*), która pozwala wytłumaczyć genezę „kosztów” zachowań nonkonformistycznych członka danej grupy. Sama nazwa wskazuje, że Cooley nadał jej rolę zwierciadła, gdyż stanowi ona zespół wyobrażeń

---

<sup>8</sup> Janusz Mucha (1992: 53) zauważa, że termin *grupa pierwotna* 15 lat przed ukazaniem się dzieła *Social Organization* Cooleya znalazł się w pracy Albiona Smalla i Geoga Vincenta *Introduction to the Study of Society* z roku 1894.

<sup>9</sup> Wątek ten będzie jeszcze dodatkowo omawiany na przykładzie artykułu Orrin Klapp (1949) *The Fool as a Social Type*, Harolda Garfinkla (1956) *Conditions of Successful Degradation Ceremonies* oraz pracy Roberta Prusa i Scotta Grillsa (2003), *The Deviant Mystique*.

dotyczących tego, w jaki sposób inni nas postrzegają. Jaźń odzwierciedlona pozostaje w ścisłym związku z koncepcją siebie samego (*self idea*) i składa się z trzech elementów, z których pierwszy zawiera w sobie wyobrażenia dotyczące odbioru naszej osoby przez innych, drugi odnosi się do naszych uczuć żywionych do nas samych, wynikających z oceny naszego domniemanego odbioru przez naszych partnerów interakcyjnych, ostatni zaś obejmuje ogólny, zgeneralizowany sąd na temat nas samych. Pozostając przy temacie socjalizacji i kształtowania jaźni warto odnieść się tutaj do pojęcia habitusu w ramach strukturalistycznego konstruktywizmu Pierre'a Bourdieu, które jest ważne w kontekście omawiania wpływu środowiska rodzinnego, jak również instytucjonalnego na jednostkę w kontekście reprodukowanych przez nią postaw i działań. Habitus jest rozumiany przez Pierre'a Bourdieu i Jeana-Claude Passerona jako zespół ustrukturyzowanych i strukturujących schematów mentalnych (Bourdieu, Passeron 2006). Z kolei Jerzy Szacki (2003: 894) interpretuje go jako

łączny rezultat oddziaływań resocjalizacyjnych, jakim podlega w ciągu życia jednostka, rezultat interioryzowania przez nią społecznych norm i wartości, tj. całokształt nabytych przez nią i utrwalonych dyspozycji do postrzegania, oceniania i reagowania na świat zgodnie z ustalonymi w danym środowisku schematami.

Pojęcie habitusu pozwala zrozumieć sprawczość doświadczeń biograficznych, w tym wypadku wychowanków, które można podzielić na związane z wychowaniem w środowisku rodzinnym i koleżeńskim oraz tym łączących się z pobytem w placówkach resocjalizacyjnych.

Problem przystosowania się do określonego kontekstu sytuacyjnego podejmuje także George Mead. Wiąże on Cooleyowską koncepcję jaźni<sup>10</sup> oraz koncepcję przystosowywania się jednostki do zmiennych warunków. Jaźń, złożona z „ja podmiotowego” (*I*) i „ja przedmiotowego” (*me*) stanowi dla niego efekt nabywanych doświadczeń. „Jaźń [jest to] coś, co może być dla siebie obiektem, jest strukturą społeczną i powstaje w procesie doświadczenia społecznego” (tł. własne, Mead 1932: 196). Na skutek rozwoju jaźni jednostka zyskuje świadomość siebie samej, która z czasem przeradza się w koncepcję siebie. Poprzez interakcję z otoczeniem człowiek uzyskuje informacje na swój temat, poddaje je własnej interpretacji za pośrednictwem przez poziom własnych doświadczeń, czego efektem jest budowanie zespołu

---

<sup>10</sup> Zbigniew Bokszański (1989: 62) zauważa, że zbieżność poglądów Cooleya i Meada dostrzegalna jest na przykładzie koncepcji jaźni odzwierciedlonej i *role taking*, natomiast Krzysztof Konecki akcentuje zdecydowaną różnicę, choćby w aspekcie doświadczeń cielesnych podmiotu i ich przełożenia na warstwę emocjonalną, składającą się na konstruowanie jaźni (Konecki 2005a: 173–175).

poglądów na swój temat. Mead podkreśla tutaj wątek komunikacyjny: „Waga tego, co określamy jako »komunikację«, leży w tym, że dostarcza ona formy zachowania, w procesie którego organizm, jednostka, może stać się dla siebie przedmiotem” (tł. własne, Mead 1932: 194).

Efektom skryształizowanej koncepcji siebie są działania jednostki skierowane pod własnym adresem, podobnie jak wobec innych. Mead porusza wątek jaźni kompletnej, stanowiącej efekt znaczeń dostępnych poznawczo danej jednostce i składających się na bezpośrednio przez nią doświadczane środowisko. Ma ona rodowód wspólnotowy, odzwierciedla postawy i wartości kreowane przez jej członków.

Kompletną jaźń tworzy organizacja postaw powszechnych w danej grupie. Człowiek ma jaźń, ponieważ należy do jakiejś wspólnoty, ponieważ wciela instytucje tej wspólnoty do swego postępowania. Używa języka jako środka osiągnięcia jaźni; następnie przez proces przyjmowania różnych ról, których dostarczają wszyscy inni, dochodzi do przyjęcia postawy członków wspólnoty (tł. własne, Mead 1932: 224).

Środowisko ma szczególne znaczenie w przypadku młodych osób, które doświadczają procesu nabywania jaźni na podstawie dostępnych im wzorców, które z racji braku lub niewielkich doświadczeń stanowią „budulec” konstytuującej się jaźni. Można przypuszczać, że w dużej mierze ma on cechę „homogeniczności” właśnie z racji niezbyt bogatej biografii, która nie daje większych możliwości relatywizacji obecnych doświadczeń i umieszczenia ich pośród innych. Można zatem założyć, że pobyt młodego człowieka w warunkach całkowitej lub częściowej izolacji ma znaczny wpływ na kształtującą się jaźń, która czerpie z dostępnych przeżyć poddanych kontroli personelu placówki. Koncepcja Meada pozwala także zwrócić uwagę na mechanizmy naśladowcze, które skutkują powielaniem w grupie wzorów reagowania na określone sytuacje (tł. własne, Mead 1932: 224). Grupa, im bardziej jest homogeniczna, w tym większym stopniu zyskuje wpływ na to, w jaki sposób budujemy dyspozycje do reagowania na określone bodźce. Poza tym istotna jest tutaj rola języka, który upowszechnia określone zachowania (por. Prus i Grills 2003: 19), dostarczając także możliwości ich nazwania i katalogowania.

Mniej lub bardziej świadomie widzimy siebie tak, jak nas widzą inni. Nieświadomie zwracamy się do siebie tak, jak inni zwracają się do nas [...] Stale – szczególnie przez użycie gestów wokalnych – wywołujemy w sobie te reakcje, które wywołujemy u innych, tak że przejmujemy do naszego zachowania postawy cudze (Mead, 1932: 199).

Jonathan Turner (2004: 401–402) zaznacza, że w koncepcji Meada, u podstaw budowania jaźni, leży komunikacja złożona z gestów. Te, w przy-

padku dzieci mają charakter przypadkowy, by w miarę osiągnięcia wieku dorosłego ulegać zawężeniu i podporządkowaniu efektywności komunikacyjnej. Z czasem, na skutek procesu u wspólniania gestów, nabierają one charakteru konwencjonalnego (gesty konwencjonalne). Georg Mead, choć koncentrował się głównie na gestach werbalnych, był zdania, że w procesie budowania znaczeń udział biorą także gesty niewerbalne, wyrażane zarówno przez ludzi, jak i zwierzęta, czego przykładem jest spojrzenie, zmiana mimiki, pozy ciała itd. (Mead 1918: 577–578; zob. także Konecki 2005b: 70). Zwrócenie przez Meada uwagi na komunikację symboliczną, opartą na znaczących dla aktorów społecznych gestach, daje istotne możliwości analityczne w przypadku badań nad sposobami porozumiewania się na drodze symbolicznej wśród wychowanków zakładów poprawczych. Tworzony przez nich „metajęzyk”, złożony z różnych elementów werbalnych i niewerbalnych, wpisuje się w koncepcję silnie ukontekstowanego kodu ograniczonego (zob. Bielecka-Prus 2012: 131–132).

Mówiąc o grupowym rodowodzie jaźni, w kontekście prezentowanych tutaj rozważań należy także wspomnieć o wprowadzonym przez Meada pojęciu „uogólnionego innego”, który, jak podkreśla Jonathan Turner (2004: 403), stanowi w jego koncepcji ostatni etap rozwoju jaźni. Nie wdając się w opisy definicyjne podkreślić należy, że uogólniony inny jednoczy w sobie zbiorowo artykułowaną wolę, w ramach zinternalizowanego przez jednostkę zbioru norm i wartości (Znanięcka-Lopata 2003: 155). Jednostka odnosi się w swoich działaniach do uogólnionego innego poprzez podejmowanie roli (*role taking*), co – według Andrzeja Piotrowskiego (1985: 31) – oznacza „aktywność zmierzającą do uwewnętrznienia uogólnionej perspektywy innych”. Koncepcja uogólnionego innego pozwala wytłumaczyć siłę grupy wobec jednostki na poziomie symbolicznym, obejmującym wypracowaną grupowo platformę gestów, znaczeń werbalnych i niewerbalnych, światopoglądu, oceny przeszłości i teraźniejszości, aspiracji czy wzorów interpretacyjnych otaczającej rzeczywistości i działań aktorów społecznych, którzy ją tworzą.

W tym miejscu warto także odwołać się do wprowadzonej przez amerykańskiego psychologa Harry’ego Stacka Sullivana koncepcji „znaczącego innego”. W *The Interpersonal Theory of Psychiatry* wydanej w roku 1953 Sullivan używa terminu „znaczący inny” dla wyrażenia głębokiej relacji zależności, bądź też współzależności, pomiędzy dwiema osobami pozostającymi ze sobą w związku o charakterze emocjonalnym.

Podejście Sullivana było skupione na relacjach interpersonalnych, jego celem była zmiana niewłaściwych wzorów powiązań, wzorów kształtowanych przez obecne i przeszłe doświadczenia lęku, braku bezpieczeństwa i unikania (tł. własne, Sharfstein 1998: 852).

Harry Sullivan w ramach ujęcia klinicznego przypatrywał się relacjom nadrzędności–podporządkowania, typowym dla układu rodzice–dzieci. Zauważył, że towarzyszy im permanentny lęk dziecka, związany z procesem akulturacji, któremu jest ono poddane. Lęk, w przekonaniu Sullivana, wyraza z niepewności, na jaką skazana jest osoba podległa innej, nieposiadająca jeszcze wykrystalizowanych wzorów postępowania, na których mogłaby się oprzeć. Ich brak warunkuje niepewność, która jeszcze silniej wiąże ją ze „znaczącym innym”.

Każdego z nas dotyka fakt, że na długo przed tym, jak jesteśmy w stanie formułować błyskotliwe strategie działania, musimy uchwycić naturę stanu rzeczy, który jest nam prezentowany, najpierw poprzez matkowanie (*mothering*), później zaś przez innych ludzi, od których jesteśmy całkowicie uzależnieni w okresie naszego braku samodzielności. [...] Negatywnym doświadczeniem, do którego się odnoszę, jest według mnie niepokój (tł. własne, Sullivan 1953: 8).

Lęk jest w tym ujęciu instrumentalny dla grupy, gdyż stanowi o jej integracji, zapewniając skuteczną socjalizację wartości dominujących wśród jej członków. Koncepcja znaczącego innego wydaje się mieć szczególną moc wyjaśniającą w przypadku zaobserwowanych zachowań nowo przybyłych wychowanków, którzy obierają określone strategie adaptacyjne w sytuacji znalezienia się w zakładzie poprawczym (zob. Chomczyński 2013d: 237–238; 2013c: 191–195).

Wkład Meada obejmuje także studia nad prawem karnym i jego konsekwencjami dla popełnianych przestępstw, zawarte w tekście z roku 1918 pt. *The Psychology of Punitive Justice*. Elizabeth Neeley i Mary Deegan (2005: 71), podkreślają rolę uczonego w krytycznym spojrzeniu na wymiar sprawiedliwości i jego aktualne bolączki (wysoki wskaźnik recydywizmu, niewielka skuteczność kary, brak zmiany postępowania skazanych) z perspektywy interakcjonistycznej. W przekonaniu Meada zachowaniem człowieka rządzą instynkty wrogie i przyjazne (*hostile and friendly instincts*), które pozostają wobec siebie w określonej relacji. Człowiek wkracza na drogę przestępstwa z tego względu, że jego jaźń jest w pewnym stopniu wadliwa (*flawed self*), przez co nie potrafi zbudować właściwych relacji z innymi w toku wzajemnego dopasowania wynikającego ze wspólnego uczestnictwa w akcie społecznym (Mead 1918: 578–579). Popełnianie przestępstw ma, w przekonaniu Meada, rodowód interakcyjny, gdyż jest konsekwencją wrogiego instynktu, który prowadzi jednostkę do także wrogiego postępowania (*hostile conduction*). „Funkcją wrogiego instynktu jest dostarczanie reakcji, przez którą jednostka wpasowuje się w proces społeczny” (tł. własne, Mead 1918: 579). W jego ramach dochodzi do negocjacji znaczeń i ich interpretacji związanych z zachowaniem agresywnym podmiotu. George Mead rozumiał

działania resocjalizacyjne w kategoriach naprawy wadliwej jaźni. Jak zauważają Neeley i Deegan (tł. własne, 2005: 73), „według Meada pomyslną odpowiedzią na zbrodnię jest ta, która orientuje się na rekonstrukcję uszkodzonej jaźni”. Działania mające do tego doprowadzić opierają się na zmianie warunków, które sprawiają, że jaźń człowieka nie działa prawidłowo (Mead 1918: 602). Ponadto uczony wskazał także na, rozwijaną przez późniejszych przedstawicieli teorii naznaczania, stygmatyzację osób przewijających się przez system karny. Są one obiektem wzmożonej kontroli społecznej, która – w myśl współczesnych reprezentantów teorii naznaczania – umacnia wadliwą jaźń (Neeley, Deegan 2005: 74). Joseph Murray (2007) wskazuje, że stygmatyzacja z reguły obejmuje także najbliższych członków rodziny osób, które bezpośrednio doświadczyły stygmatyzacji z tytułu odbytej kary pozbawienia wolności – tzw. cykl kary (*cycle of punishment*).

W kontekście prowadzonych tutaj analiz należy także wskazać na doprowadzoną do poziomu zwartej teorii perspektywę teoretyczno-analityczną, proponowaną przez Herberta Blumera, ucznia i kontynuatora myśli Meada. Przemyslenia Blumera zawarte w książce o znaczącym tytule *Symbolic Interactionism* z roku 1969, wyznaczyły późniejszy kierunek rozwoju symbolicznego interakcjonizmu, rzutując na sposób postrzegania i opisu rzeczywistości przez badaczy o poglądach wpisujących się w nurt interpretatywny. Andrzej Piotrowski (1982: 32; por. także Denzin 1990: 56) zaznacza, że na tożsamość symbolicznego interakcjonizmu wpływ miały trzy podstawowe założenia poczynione przez Herberta Blumera:

- ludzie działają na rzeczy i wobec siebie, opierając się na znaczeniach, jakie rzeczy bądź Inni mają dla nich;
- znaczenia rzeczy i Innych wyrastają z interakcji społecznej;
- znaczenia te są podtrzymywane i modyfikowane w procesach interpretacji.

Zgodnie z koncepcją Blumera zachowanie człowieka jest inicjowane w toku jego interakcji z otoczeniem. „Uczestnicy muszą kreować swoją własną linię zachowania poprzez nieustanną interpretację swoich wzajemnych zachowań” (tł. własne, Blumer 1969: 66; por. także 1978: 97). Blumer zwraca też uwagę na ważny dla nas proces wzajemnego dopasowywania się partnerów interakcyjnych<sup>11</sup>. Osiągany jest on poprzez dwa subprocesy – definiowania i interpretowania (por. Blumer 1969: 66). W ten sposób podmiot buduje znaczenia obiektów. Stephanie Taylor i Karen Littleton (2006: 23) nadmieniają, że znaczenia, jakie podmiot przywiązuje do elementów

---

<sup>11</sup> Widoczne są tu inspiracje Blumera przemysleniami Deweya (1920) odnośnie do dostosowywania przez podmiot linii działania.

otaczającej go rzeczywistości, mają charakter dynamiczny, gdyż w trakcie procesów komunikacyjnych podlegają modyfikacjom. Poprzez wzajemne interakcje powstają symbole, które podlegają percepcji oraz warunkują dalsze wzajemne interakcje.

W przypadku zagadnień poruszanych w niniejszej pracy istotny wydaje się, wspomniany przez Blumera, problem „autointerakcji” (*self-interaction*) i jej roli w funkcjonowaniu jednostki w grupie. Interakcja z sobą samym „przybiera formę oznaczania siebie samego i wykorzystania jego rezultatów dla późniejszego oznaczania w ogóle” (tł. własne, Blumer 1969: 62). Mechanizm ten jest oparty na ciągłości aktów oznaczania, przez co kształtuje sposób zachowania się jednostki wobec otoczenia. Denzin podkreśla, że w ujęciu Blumerowskim, „znaczenie jest zawsze konsensusem w stopniu, w jakim odzwierciedla działania i uczucia doznawane i interpretowane przez dwóch lub więcej osobników” (Denzin 1990: 56). W tym miejscu pojawia się zagadnienie dwóch przeciwstawnych wobec siebie zjawisk, mianowicie podtrzymywania ustalonych wzorców (*sustain established patterns*) i ich otwarcia na zmianę (*open them to transformation*). Mechanizm podtrzymywania ustalonych wzorców do pewnego stopnia „zabezpiecza” niezmiennosc całego układu, rzutując na jego temporalną trwałość. Ze względu na opisywany tutaj problem interakcji wewnątrzgrupowych wśród wychowanków, jest to zagadnienie szczególnie istotne. Zdaniem Blumera „istnieje i utrzymuje się on [ustalony wzorzec] przez ciągłe użycie tych samych schematów interpretacji; te schematy interpretacji są podtrzymywane przez ich ciągłą konfirmację opartą na czynnościach definiowania przez innych” (tł. własne, Blumer, 1969: 67). Mechanizmy podtrzymywania wzorców interpretacyjnych, opisane przez Blumera, pozwalają zrozumieć względną trwałość matrycy postrzeżeniowej kolejnych pokoleń mieszkańców instytucji korekcyjnych, w tym wypadku młodzieży trafiającej do zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich. Podtrzymywanie wzoru zasadza się na dwóch jednocześnie występujących warunkach: ciągłości aktu definiowania i interpretacji oraz niezmienności samych definicji, którymi posługują się aktorzy we wzajemnych kontaktach. Blumer dostarcza także wyjaśnień dla zmiany wzorców interpretacyjnych, które pociągają za sobą modyfikację zachowań. Wzorzec jest zatem stały o tyle, o ile stałe są sposoby jego podtrzymywania w toku interpretacji i definicji. Zmiana tych dwóch mechanizmów pociąga za sobą zmianę (transformację) całego układu. Taka redefinicja, prowadząca do przekształcenia wzoru, zdaniem Blumera zachodzi najczęściej w przypadku nieprzyjaznych relacji uaktywnionych na przykład podczas grupowej dyskusji/kłótni. Przyjęcie i wrastanie w rolę przeciwnika zmienia nasz wizerunek w oczach partnera interakcyjnego, przez co uaktywnia on te elementy swojego zachowania, których w danej chwili wymaga od niego sytuacja.

Rola adwersarzy zmienia obustronne postrzeganie się stron, jak również antagonizuje ich przyszłe wzajemne relacje. Jest to widoczne w przypadku konfliktów pomiędzy różnymi grupami wychowanków. Podział organizacyjny pokrywa się z podziałem interakcyjnym, leżącym u podstaw procesów tożsamościowo-twórczych (por. Bokszański 1989: 30–33), w ramach których poszczególne zbiorowości uzyskują tożsamość zbiorową, wpisując się tym samym w powstające schematy interpretatywne, wyznaczające kierunek interakcji<sup>12</sup>. W toku zmian wzorów interpretatywnych, a wraz z nimi interakcyjnych, odżywa Meadowska koncepcja człowieka, jako „kogoś, kto podejmuje próby przystosowania się do otaczającego go świata i utrwała takie właściwości – w szczególności umysł i jaźń – które mogłyby umożliwić mu adaptację do otaczających go warunków” (Turner 2004: 400). Człowiek nabywa także, według koncepcji Blumera, pewnych kompetencji, by w mniej lub bardziej wygodny dla siebie sposób dostosować się do istniejących warunków.

W przypadku analizowania działań grupowych, gdzie grupa zachowuje się w sposób planowany, a poszczególne jej członkowie realizują określone zadania stanowiące efekt wzajemnego dopasowywania się, przydatna jest koncepcja działań połączonych (*joint action*), stanowiących dopełnienie tego, co Mead określa mianem *aktu społecznego* (*social act*). W Blumerowskim działaniu połączonym znajdujemy odpowiedź na problem wzajemnego dopasowywania się partnerów interakcyjnych – w szerszym kontekście społecznym. Identyfikacja określonego zdarzenia służy poprawnemu klasyfikowaniu sytuacji. To z kolei umożliwia dostosowanie zachowania do normatywnych wyznaczników wydarzenia, które je charakteryzują, nadając mu określoną tożsamość w naszym umyśle. Blumer jednak nie sprowadza różnych punktów widzenia partnerów interakcji, wynikających z ich odmiennych biografii, do wspólnego mianownika w postaci jednej definicji sytuacji przekładającej się na wspólne działanie. Wzajemne dopasowanie zasadza się na poziomie interakcyjnym, umożliwia je zaś, wspomniana przeze mnie, interpretacja i definicja sytuacji (por. Thomas 1978: 254–258). Choć uczestnicy działań zbiorowych mogą mieć różne poglądy, dostosowują swoje zachowanie do pozostałych, wypełniając tym samym normy, postrzegane przez nich jako obowiązujące w tej sytuacji. Są one zawarte w powszechnych definicjach (*common definitions*), które „wyposażają każdego uczestnika we wskazówki, pozwalające podejmować decyzje w kwestii takiego kierowania własnym postępowaniem, żeby dopasować się do postępowania innych” (Blumer, 1969: 71). Zrozumienie koncepcji

---

<sup>12</sup> Jest to zagadnienie, któremu poświęcona jest zasadnicza część rozważań w niniejszej pracy.



działań połączonych daje możliwość analitycznego spojrzenia na zbiorowe zachowania uczestników jakiegoś wydarzenia, które ze względu na swój charakter wymusza niejako na aktorach społecznych, biorących w nim udział, postawę konformistyczną. W przypadku analizowanych tutaj zagadnień, takimi wydarzeniami mogą być np. bunt lub grupowa ucieczka, które inicjują w jednostkach postawę dostosowawczą.

Interakcja, jako domena życia codziennego, pozostawała także w centrum zainteresowania Ervinga Goffmana, uważanego za najwybitniejszego przedstawiciela podejścia dramaturgicznego, wpisanego w nurt interpretacyjny (por. Turner 2004: 456; Szacki 2003: 844). Jerzy Szacki zwraca uwagę na trudność z jednoznacznym zaklasyfikowaniem Goffmana jako reprezentanta określonej orientacji teoretycznej, jednocześnie podkreśla jego bliski związek z symbolicznym interakcjonizmem (por. Czyżewski 1990: 209). Goffman był przede wszystkim ukierunkowany na interakcje, wynikające z faktu bezpośredniej bliskości fizycznej wobec siebie. Jego zainteresowania, obejmujące codzienne interakcje, skupiały się na szeroko pojętym potencjale człowieka (wspomniane gesty werbalne i niewerbalne), służącym mu do osiągnięcia pewnych celów w kontaktach z innymi. Wychodził z założenia, że to właśnie współobecność partnerów interakcyjnych warunkuje ich szeroko rozumianą kreację, dokonywaną przed sobą nawzajem. Ludzie zmieniają swe zachowania wtedy, gdy znajdują się w zasięgu wzroku innych. U podstaw kreowania wizerunku leży chęć jak najbardziej korzystnego zaprezentowania się w oczach osoby, z którą wchodzimy w interakcje. Każdy gra przed każdym określoną rolę, która zależy, w znacznej mierze, od okoliczności, w jakich jest wykonywana. Ważnym pojęciem, jakie stosuje Goffman w analizie interakcji bezpośredniej, jest *twarz*. Stanowi ona „pozytywną wartość społeczną w danej sytuacji spotkania, gdy inni przyjmują, że trzyma się ona określonej roli” (Goffman, 2000: 5). Ludzie dbają o swoją twarz, stosując w tym celu różne *techniki twarzy*. Pominę w tym miejscu ich rodzaje, lecz warto zauważyć, że – zdaniem Goffmana – zwyczajowo dbamy także o twarze innych osób, ukierunkowując nasze działania na pomoc partnerom interakcyjnym w zachowaniu bądź „ratowaniu ich twarzy”. Szczególnie istotne, ze względu na problematykę niniejszej pracy, jest wprowadzone przez Goffmana (2000: 54–55) pojęcie występu (*performance*), który zakłada zaangażowanie całej gamy gestów, zorientowanych na wywarcie określonego wrażenia na odbiorcy lub na ich grupie. Występ jest uwarunkowany sprawnym zarządzaniem narzędziami wpływu, które są nazwane fasadą. Składają się na nią: *otoczenie*, czyli te elementy dekoracji przestrzennej, które mają w intencji wywrzeć określone wrażenie (np. odnosząc je do problematyki tej pracy, mogą to być kraty, zabezpieczenia, kamery monitoringu), *elementy wyposażenia ekspresyjnego* (można do nich zaliczyć okazywane w kontaktach z innymi emocje, np. złość, strach), *powierz-*

*chowność*, dająca możliwość percepcyjnego ulokowania jednostki w ramach stratyfikacji grupowej (np. pewność siebie, sugerująca wysoką pozycję, lub postawa ciała wskazująca na przynależność do grupy piętnowanej) oraz *sposób bycia*, pozwalający dokonać interpretacji roli odgrywanej przez aktora. W przekonaniu Ervinga Goffmana otoczenie oczekuje od jednostki spójności w zakresie tych elementów, które składają się na fasadę. W przypadku jej braku, jednostki stykają się z nieufnością i podejrzeniami o eksponowanie nieprawdziwej tożsamości, co jest szczególnie widoczne wśród wychowanków, zwłaszcza nowo przybyłych do placówki, których występ i jego części składowe podlegają uważnej obserwacji i decydują o przyszłym losie oraz pozycji w grupie.

Z racji zainteresowania problematyką formalnych i nieformalnych działań personelu oraz wychowanków zakładów poprawczych, a także schronisk dla nieletnich, istotnym aspektem ich życia są różnego rodzaju interakcje, które przybierają formę rytuałów. Przedmiotem uwagi Goffmana, jest

ta kategoria zdarzeń, do których dochodzi podczas współobecności i dzięki współobecności. Jej podstawowym materiałem behawioralnym są spojrzenia, gesty, ułożenie ciała i wypowiedzi, jakie ludzie bez przerwy, celowo bądź nie, wnoszą do sytuacji (Goffman 2006: wstęp; por. także Konecki 1994: 42).

W tym momencie warto wprowadzić pojęcie *rytuału* zaproponowane przez Goffmana (2006: 88), które stanowi punkt odniesienia dla dalszych analiz i prezentowanych stanowisk.

Rytuał jest podejmowanym dla formy skonwencjonowanym czynem, poprzez który jednostka przedstawia swój respekt i szacunek dla przedmiotu o najwyższej wartości, temu przedmiotowi bądź jego symbolom kulturowym.

Erving Goffman dokonuje podziału na dwa rodzaje rytuału w zależności od tego, czy ma on wydźwięk pozytywny, czy negatywny. Krzysztof Konecki (1994: 41) zaznacza z kolei, że

Goffman nawiązując do Durkheima dzieli rytuały interakcyjne na pozytywne, które podtrzymują więź i kontakt między jednostkami (a także harmonię społeczną), i negatywne, które służą naprawieniu zagrożonego konsensusu interakcyjnego.

Trzeba podkreślić, że rytuał sam w sobie zawiera pewien motyw sakralny (por. Burszta 1998: 111; Vidal-Naquet 1981: 171–172), gdyż dotyczy obdarzania szacunkiem określonej istotności, wobec której stosowane są pewne uzasadnienia legitymizujące jej miejsce w świadomości zebranych. Rytuał solidaryzuje uczestników poprzez podtrzymywanie przekonania o więzi społecznej, wyrażanej udziałem w wydarzeniu. Zdzisław Mach

(2000: 355) podkreśla, w zaproponowanej przez siebie definicji, wątek komunikacji symbolicznej dla reprodukcji istniejącego *status quo*.

Najważniejszą funkcją, z socjologicznego punktu widzenia, jest jego rola komunikowania i symbolicznego odgrywania porządku społecznego. Formalna struktura rytuału jest niezmienna, dlatego też jest idealną reprezentacją ciągłości i trwałości.

Rytuał, jako taki, uwiarygadnia w umysłach uczestników porządek społeczny, obwarowany określonymi normami i wartościami. Szczególnym rodzajem rytuału jest rytuał przejścia, który zakłada zmianę statusu (zob. Klapp 1949; Garfinkel 1956; Cialdini 2009). W przekonaniu Arnolda van Gennepa (1909; pol. wyd. 2006: 36) wyróżnić można trzy fazy rytuału przejścia:

1) *Faza wyłączenia*, w ramach której dotychczasowy status jednostki jest jej odbierany, a wraz z nim przynależność do grupy. Tej fazie może towarzyszyć specyficzne oznaczenie, np. poprzez ubiór lub inne symbole odrębności;

2) *Faza marginalna*, jest to moment, kiedy jednostka z jednej strony jest wyzbyta poprzedniej roli, a nie nabyła jeszcze nowej i niejako istnieje „w próżni”;

3) *Faza włączenia*, związana jest z nadaniem nowego statusu.

Szczególnym rodzajem rytuału przejścia jest rytuał inicjacyjny, który w przekonaniu Mircei Eliadego (1997: 38) zakłada symboliczne „doświadczenie śmierci i zmartwychwstania inicjacyjnego”, czego efektem jest faza włączenia, ucieleśniająca swego rodzaju symboliczne ponowne narodziny (Bettelheim 1989: 230–238). Robert Cialdini (2009: 87) przekonuje, że sam rytuał inicjacji ma wpływ na subiektywną percepcję własnego zaangażowania i odnajdywania motywacji, która do niego prowadzi.

Barney Glaser i Anselm Strauss (1971) w książce *Status Passage*, poruszają istotny tutaj problem zmian statusowych, których doświadczą się zazwyczaj w przypadku rytuałów degradacji i aprecjacji. Autorzy zwracają uwagę na interakcję, jaka zachodzi pomiędzy osobą, która doświadcza zmian statusu (*passagee*) i agentami jego zmiany (*passage agents*), mającą charakter wolicjonalny, w przypadku aprecjacji, lub przymusowy, podczas degradacji. Ważny jest także element odwracalności (*reversibility*) lub nieodwracalności (*nonreversibility*) całego procesu (1971: 14–15). Glaser i Strauss wyróżniają także aspekt temporalny zmian statusowych, które mogą być nieograniczone czasowo lub ograniczone oraz tych, których poszczególne etapy można planować bądź nie (1971: 33–34). W przypadku rytuału degradacyjnego, inicjowanego wobec wychowanków dopuszczających się działań, które obciążły ich infamią (przestępstwa wobec rodziny, przestępstwa seksualne, w szczególności wobec dzieci), można mówić o zmianach statusowych, które mają charakter przymusowy, nieodwracalny i zazwyczaj nieograniczony czasowo. Z kolei rytuały aprecjacyjne, tzw. podniesienia, doświadczane

przez wychowanków, którzy z sukcesem aspirowali do pozycji „grypsujących” są, w myśl charakterystyki zaproponowanej przez Glasera i Straussa, wolicjonalne, odwracalne i nieograniczone czasowo, chyba że zajdą szczególne okoliczności.

Współczesną kontynuację perspektywy symbolicznej znaleźć można w licznych pracach Roberta Prusa. Oprócz konstatacji zawartych w, wielce przydatnej z punktu widzenia poruszanych tutaj zagadnień, książce *Deviant Mystique* (Prus, Grills 2003), warto zwrócić uwagę kolejną pozycję Prusa *Beyond the Power Mystique* (1999). Z punktu widzenia problematyki niniejszej pracy, myśli zawarte w książkach uczonego, są interesujące z uwagi na dwie kwestie, mianowicie interakcyjne ujęcie władzy ważne dla opisu relacji w grupach wychowanków oraz konstatacje na temat współczesnego symbolicznego interakcjonizmu, jako pewnej zwartej teorii, której przedstawiciele zgadzają się co do określonych założeń.

Robert Prus (1999: 152) rozumie władzę w kategoriach interakcyjnych twierdząc, że „zawsze jest zależna od ludzkiej definicji i przedsięwzięć zmierzających do jej sedna”. W jego przekonaniu, by można mówić o relacjach władzy, należy brać pod uwagę definiowanie stosunków społecznych w odniesieniu do niej. Jest ona powoływana w umysłach uczestników sytuacji poprzez rozumienie interakcji w ramach retoryki dominacji. Prus przekonuje, że „władza pojawia się wtedy, gdy ktoś definiuje sytuację w kategoriach siły lub wpływu i oporu” (tł. własne, 1999). W jego przekonaniu relacje władzy są wszechobecne, gdyż mogą pojawić się w każdym rodzaju sytuacji. Odnośnie do definicji samej władzy, opiera się ona:

na intencji i możliwości po stronie jednostki lub kolektywu do wpływania, kontrolowania, dominowania, perswadowania, manipulowania czy w jakikolwiek inny sposób oddziaływania na zachowania, doświadczenia lub sytuacje obiektu (tł. własne, Prus 1999).

Można zatem stwierdzić, że Prus rozumie władzę w sposób dwuaspektowy, gdyż z jednej strony ma ona u niego charakter umysłowej reprezentacji rzeczywistości, postrzeganej i definiowanej w kategoriach wpływu, z drugiej zaś strony zakłada chęć i możliwości po stronie tych, którzy do niej dążą. Interpretatywne ujęcie władzy daje możliwość przeanalizowania relacji dominacji i podporządkowania, dynamiki przejść statusowych (zob. Chomczyński 2013d), jak również inicjowania działań agresywnych przez aktorów społecznych, będących uczestnikami grupy (Chomczyński 2013b).

W celu dokonania pewnych podsumowań dotyczących perspektywy symbolicznego interakcjonizmu, warto przybliżyć przemyślenia Prusa (1999: 126) w tym zakresie:

- *Życie grupowe ma charakter intersubiektywny.* Jego uczestnicy wnoszą do niego rozwijane przez siebie, językowo i symbolicznie konstruowane treści;
- *Życie grupowe ma charakter (wielo)perspektywiczny.* Jednostki wnoszą do grupy różne punkty widzenia, wynikające z odmiennych doświadczeń. Stwierdzenie to ma rodowód fenomenologiczny i opiera się na przymysłach Alfreda Schütza;
- *Życie grupowe ma charakter refleksyjny.* Ludzie w swoich działaniach zwykli przyjmować perspektywę innych w ramach tego, co Mead określił jako *role taking*, stanowiąc także obiekt dla siebie samych;
- *Życie grupowe bazuje na aktywności.* Życie grupowe nie jest przejawem sił i czynników, które wywierają wpływ na ludzi, lecz – jak zaznacza Blumer – jest tworzone według kreacji znaczeń wynikającej z działań podmiotów w ramach wspólnoty;
- *Życie grupowe ma charakter negocjowalny.* Członkowie grup wpływają na siebie lub hamują poczynania innych. Przykładem może być dystansowanie się, współpraca, koordynacja, współzawodnictwo, konflikt czy kompromis;
- *Życie grupowe ma charakter relacyjny.* Ludzie identyfikują się i działają wobec siebie nawzajem okazując sobie osobiste preferencje, lojalność lub brak satysfakcji;
- *Życie grupowe ma charakter procesualny.* Doświadczenia ludzkie, a także działania, mają charakter emergentny i trwają w czasie.

Wymienione przez Prusa założenia symbolicznego interakcjonizmu tak naprawdę odnoszą się szerzej do nurtu interpretatywnego, który jednoczy w sobie również myśl fenomenologiczną, etnometodologiczną, a także dramaturgizm Goffmana. W dalszej części pracy omówione w tym rozdziale elementy przyjętego paradygmatu posłużyły mi do interpretowania i wyjaśniania procesów zachodzących w badanej rzeczywistości.

### 1.3. Emocje z perspektywy interpretatywnej<sup>13</sup>

Fakt, mniej bądź bardziej długotrwałego, pobytu w warunkach nawet częściowej izolacji łączy się z doznawaniem przez jednostkę emocji, z których większość ma charakter negatywny. Wiążą się one nie tylko z ograniczeniem

---

<sup>13</sup> Zdecydowałem się na rozdzielenie problematyki emocji na dwa główne wątki, mianowicie rozumienie emocji z punktu widzenia przedstawicieli nurtu interpretatywnego oraz koncepcje dotyczące sposobów radzenia sobie z emocjami, zwłaszcza negatywnymi. Uważam, że taki podział jest bardziej czytelny, gdyż po pierwsze dorobek poszczególnych interpretatywistów jest różny w tym zakresie, po drugie zaś pragnę wypuklić strategie emocjonalne jako szczególnie ważne dla tematyki niniejszej pracy.

swobody, w sensie fizycznym, lecz związanym z tym faktem nieustannym przebywaniem w grupie, na której skład nie ma się wpływu. Emocjonalność wychowanków, choć kształtuje i redefiniuje się w ramach instytucji, co odpowiada zamierzeniom formalnym decydentów, którzy zdecydowali o ich losie, w dużej mierze uformowała się zdecydowanie wcześniej, obejmując doświadczenia z okresu poprzedniego. Formalnym celem instytucji jest wywarcie na wychowanka nacisku w kierunku zmiany sposobów reagowania, w przypadku doznania emocji negatywnych, co w naturalny sposób wyznacza także konieczność odniesienia się do problemu ludzkiej emocjonalności z perspektywy teoretycznej.

Zanim spojrzymy na emocje z interpretatywnego punktu widzenia<sup>14</sup>, warto w kilku słowach przybliżyć jedną z najpopularniejszych definicji tego pojęcia, nie wdając się jednak w bardziej szczegółowe rozważania na temat subtelności w zakresie różnic pomiędzy poszczególnymi ujęciami teoretycznymi<sup>15</sup>. Poprzez desygnat nazwy *emocja* Janusz Reykowski rozumie każdy stan wzburzenia albo podniecenia psychicznego, proces regulacji uruchamiany, gdy człowiek styka się z bodźcami (zewnętrznymi lub wewnętrznymi) mającymi znaczenie dla jego organizmu lub jego osobowości (Reykowski 1992: 57). Emocje powstają zatem w wyniku interakcji podmiotu z innym podmiotem, przedmiotem, sytuacją wywołującą – poprzez bodźcowanie – określoną reakcję. Dariusz Doliński wzbogaca tę myśl o dodatkowy wątek stwierdzając, że emocja jest stanem subiektywnym (Doliński 2004: 322), podlegającym mniej lub bardziej autonomicznej ocenie podmiotu, który jej doświadcza. Także Philip Zimbardo podkreśla element subiektywizmu w doznawaniu emocji przez jednostkę oraz w ich interpretacji (Zimbardo, Gerrig 2006: 558). Tutaj warto zaznaczyć, że w socjologii postrzeganie tego zagadnienia jest odmienne, gdyż „istnieją słowniki emocjonalne i one, czyli język, wyznaczają kierunki odczuwania psychocieleśnego w określonych sytuacjach społecznych”<sup>16</sup>.

Problem emocji i ich powstawania stał się domeną zainteresowań socjologów dość późno, bo dopiero pod koniec lat 70. ubiegłego stulecia (zob. Pawłowska 2013: 48; por. także Denzin 1983: 402; Shott 1979: 1317), choć już w pracach Emila Durkheima z początku XX w. (por. Durkheim 1990:

---

<sup>14</sup> Ze względu na fakt przyjęcia w pracy perspektywy interpretatywnej celowo marginalizuję inne ujęcia teoretyczne, choć oczywiście stanowią one ważny dorobek socjologiczny w tym zakresie.

<sup>15</sup> W niniejszej pracy, w sposób intencjonalny, pominąłem rozważania definicyjne związane z tematyką emocji w ujęciu różnych nauk społecznych. Temat ten jest dobrze omówiony np. przez Turnera i Stetsa (2009) w książce *Socjologia emocji* dającej doskonały przegląd odniesień teoretycznych związanych z emocjami, a także w monografii *Emocje społeczne w pracy nauczyciela i przedstawiciela handlowego* autorstwa Beaty Pawłowskiej (2013).

<sup>16</sup> Dziękuję za ten komentarz Krzysztofowi Koneckiemu.

383) znaleźć można wątek roli emocji w uczestnictwie jednostki w życiu społecznym. Jack Barbalet – odpowiadając na pytanie zadawane przez wielu: co socjologia ma wspólnego z emocjami – wskazuje, że „próbuję [ona] tłumaczyć zjawiska społeczne, emocja zaś jest zjawiskiem społecznym [i] ma społeczną naturę [...] i jest niezbędna do tłumaczenia fundamentalnych zachowań społecznych” (Barbalet 2008: 106).

Szukając korzeni zainteresowań emocjonalnością człowieka w ramach nurtu socjologii interpretatywnej, oprzeć się można na wspomnianej już Cooleyowskiej koncepcji jaźni, której procesom towarzyszą emocje w postaci uczuć żywionych do siebie samego. Janusz Mucha (1992: 181) podkreśla, że „mają one charakter instynktowny i rozwinęły się w związku ze swą ważną funkcją, polegającą na stymulowaniu i ujednocnianiu szczególnych działań jednostek”. Emocjom badacz przypisuje pewną energię leżącą u podstaw interakcji społecznych, w które angażuje się jednostka. Krzysztof Konecki (2005a: 173) zaznacza, że w myśl założeń Cooleya „z powstaniem jaźni wiążą się emocje i jaźń ma charakter emocjonalny”. Warto przy tym zauważyć, że Cooley w głównej mierze koncentrował się na emocjach dumy i wstydu, wiążąc je z koncepcją jaźni odzwierciedlonej (por. Scheff 2003; Konecki 2005a: 173–174; por. tegoż – bez daty).

Porównanie z jaźnią odzwierciedloną ledwo sugeruje obecność drugiego elementu, wyobrażonego osądu, który wydaje się być zasadniczy. Tym, co skłania nas do dumy lub wstydu nie jest jedynie mechaniczna refleksja odnośnie do siebie, lecz przypisane uczucie, wyobrażony efekt tej refleksji w umyśle innego. Jest to dowód wynikający z faktu, że charakter i waga innego, w którego umyśle dostrzegamy nas samych, oddziałuje na nasze uczucia. Jesteśmy zawstydzeni jawiąc się jako nieszczerzy w oczach człowieka bezpośredniego, tchórzliwi w oczach odważnego, grubiańscy w oczach wyrafinowanego i tak dalej. Zawsze sobie wyobrażamy i podczas tego dzielimy, przyjmujemy osądy innego umysłu (tł. własne, Cooley 1922: 184–185).

W opinii Thomasa Scheffa, który w swojej koncepcji emocji opierał się na dorobku Cooleya (patrz dalej), emocje dumy i wstydu były kluczowymi emocjami społecznymi (Scheff 2003), które decydują o „procesie socjalizacji, kiedy zawstydzienie odgrywa bardzo dużą rolę w pojmowaniu tego, co jest zakazane i w kształtowaniu społecznej odpowiedzialności” (Konecki 2005a: 174; por. także Mucha 1992: 181).

Problem emocji, choć szczątkowo, zaznaczył się także w twórczości Georga Meada, który powołuje się na doświadczenie emocjonalne (*emotional experience*) towarzyszące ciąglemu dostosowywaniu się działającego podmiotu. „Emocje powstają w wyniku napięcia. W zachowaniu społecznym ciągle istnieje adaptacja i readaptacja, stąd emocja” (tł. własne, Mead 1932: 43). Należy tutaj jednak podkreślić za Koneckim, że dla Meada ciało, na

poziomie komunikacji niewerbalnej, wyrażającej emocje, nie jest źródłem i ważnym elementem powstawania jaźni, przez co „wyliminował zainteresowania ucieleśnionym doświadczeniem świata i zainteresowanie podstawowymi emocjami społecznymi” (Konecki 2005a: 173).

Emocje w działaniach społecznych możemy także odnaleźć w wielu pracach Ervinga Goffmana, w których autor analizuje w perspektywie bezpośrednich kontaktów interakcje jednostki z innymi. Randall Collins wskazuje, że przyjęta przez Goffmana perspektywa mikro wytyczyła nowy kierunek poszukiwań badawczych (zob. Collins 2004: 16–17). Goffman zwraca uwagę na instrumentalnie inicjowane techniki zachowań, jakimi ludzie posługują się w celu wywołania u siebie lub/i innych określonych emocji (por. Pałowska 2013: 57–59). Arlie Hochschild podkreśla z jednej strony silne ukontekstowanie emocji u Goffmana, przez co nabierają one charakteru efemerycznego, wywodząc się z określonej sytuacji, która determinuje ich nasilenie i kształt, z drugiej zaś wiążą się z osobowością i strukturą społeczną, do której należą aktorzy (por. Hochschild: 1979: 556). Przykładem opisywanych przez Goffmana emocji mogą być wstyd i zakłopotanie powstające, „kiedy projektowana przez jednostkę jaźń jest zagrożona podczas interakcji” (tł. własne, Goffman 2008: 114; zob. także Kemper 2011: 136), lecz także emocje pojawiające się w przypadku utraty twarzy, kojarzonej z pozytywnymi wartościami (Goffman 2000; por. także Konecki 1994: 41) lub stygmatyzacji społecznej (Goffman 2005). Marek Konopczyński (2009: 78) podnosi także problem emocji zakłopotania powstałej na skutek upokorzenia doznawanego w efekcie ataku na autoprezentację jednostki.

Pozostając w nurcie interpretatywnym warto przywołać także koncepcję Harolda Garfinkla na temat powstawania emocji. W jego przekonaniu emocje mają związek z tzw. podstawowym kontekstem rozumienia, zaczerpniętym od Alfreda Schütza (tł. własne, 1982: 12; por. także Garfinkel 1963: 380; 1967; pol. wyd. 2007: 67), który stwierdza: „pewne sądy dotyczące jakiejś części rzeczywistości, uważane przeze mnie za oczywiste, są także uznane za oczywiste przez ciebie [...] i każdego kto jest jednym z nas”. Schütz określa tę prawidłowość, odnoszącą się do kreowania wspólnie podzielanej rzeczywistości, jako przekładalność perspektyw, która leży u podłoża wzajemnego porozumienia aktorów społecznych odnośnie do kolektywnie przyjmowanej platformy znaczeniowej. W przekonaniu Garfinkla emocje pojawiają się wtedy, gdy harmonia wynikająca z oczywistych założeń (*taken for granted*) na temat rzeczywistości, dokonywanych przez uczestników interakcji, ulega zaburzeniu. Emocje wydają się tym silniejsze, im bardziej nieporozumienie dotyka spraw, którym podmioty przypisują większą wartość. Takim ważnym elementem, na którym opiera się zgoda, jest założenie dotyczące wzajemnego zaufania – choć nie artykułowane, to jednak jest ono wyrażane



na poziomie interakcyjnym. „O jasno określonym i silnym związku między rozumieniem potocznym a emocjami ludzi można się przekonać, a zarazem dowiedzieć czegoś więcej, celowo okazując brak zaufania” (Garfinkel 1967; pol. wyd. 2007: 67; 1963). W konsekwencji podjętej przez Garfinkla i jego zespół serii eksperymentów wyprowadzony został wniosek, że w przypadku limitowania zaufania lub okazywania jego braku, bez argumentów, które w przekonaniu partnerów interakcyjnych mogłyby stanowić do tego podstawę, pojawiają się emocje wstydu i złości. Jednocześnie są to najczęściej ujawniane emocje, gdy podważeniu ulega spójność przyjętej przez podmioty wersji wspólnie podzielanej rzeczywistości.

Mówiąc o perspektywie interpretatywnej, zastosowanej do analizy emocji, nie sposób pominąć wkładu Susan Shott, która opracowała jedną z pierwszych koncepcji w obrębie nurtu interakcjonistycznego, nawiązując wprost do szkoły chicagowskiej (por. Turner 2004: 497; patrz także Shott 1979: 1321). Perspektywa interakcyjna w przekonaniu Shott:

koncentruje się na dokonywanych przez aktora społecznych definicjach i interpretacjach, a także konstruowanym charakterze ludzkiego zachowania, przez co obydwie te aspekty są kluczowe dla doświadczania emocji przez aktora (tł. własne, Shott 1979: 1320–1321).

Badaczka dokonując opisu emocji przyjmuje za Stanleyem Schachterem jej dwuaspektowe rozumienie, wskazując na tkwiące u jej źródeł korzenie fizjologiczne i społeczne, oparte na etykietowaniu. Emocja jest tutaj opisana w sposób psychologiczny jako „stan fizjologicznego pobudzenia definiowany przez aktora jako wywołany emocjami” (Shott 1979: 1318). Rainer Reisenzein (1983: 240) dodaje, że w myśl koncepcji Schachtera emocja pojawi się wtedy, gdy w tym samym czasie nastąpi zarówno pobudzenie, jak i właściwe rozpoznanie emocji, którą jednostka z nim wiąże. W tym miejscu warto zauważyć, że Schachter (tł. własne, 1971: 1) w swoim rozumieniu emocji sięgał do dorobku Jamesa, przyjmując za nim, że „różnym emocjom będą towarzyszyły dające się rozpoznać stany ciała”. Powracając do przemyśleń Susan Shott należy wspomnieć, że doświadczanie emocji postrzega ona z perspektywy symbolicznego interakcjonizmu, wskazując na zdolność jednostek do reagowania na siebie jako na obiekty, przez co stają się także celem własnych działań poprzez przyjmowanie roli uogólnionego innego. Badaczka wprowadza tutaj kategorię emocji wynikających z przyjmowania roli (*role taking emotions*), „które nie pojawiłyby się bez stawiania siebie na miejscu innych i przyjmowania perspektywy innych” (Shott, 1979: 1323). Shott wymienia tu emocje poczucia winy, wstydu, zażenowania, dumy, próżności i empatii, wskazując, że są one wynikiem konwersacji podmiotu ze swoją jaźnią i formułowania na tej podstawie ocen.

Pozostając w kręgu perspektywy interpretatywnej należy wspomnieć także o teorii rytuałów interakcyjnych Randalla Collinsa, która – podobnie jak w przypadku dorobku Arlie Hochschild – była inspirowana przemysłami nie tylko Goffmana, lecz także Durkheima. Sugerując się między innymi Durkheimowską koncepcją uwarunkowań praktyk religijnych wśród aborygenów w kontekście budowy symboli grupowych i solidarności moralnej (Collins 1993: 206; 2004: 33) oraz Goffmanowskich teorii odnoszących się do interakcji bezpośrednich Collins „przyjął za jednostkę analizy na poziomie mikro spotkanie przynajmniej dwóch aktorów, którzy wchodzi ze sobą w interakcję [...] zapośredniczoną poprzez wymianę zasobów i rytuały” (Turner 2004: 504). Operując na poziomie małych grup analizował „łańcuchy interakcji” (*chain interactions*) oraz czynniki, które je niejako kształtują i intensyfikują. Jednym z nich jest solidarność emocjonalna stanowiąca pewien „napęd”, który zarówno warunkuje, jak i jest uwarunkowany fizyczną bliskością członków grupy i tym wszystkim, co z niej wynika, np. wspólny przedmiot zainteresowań, kolektywnie podzielane emocje, symbole, koordynacja, synchronizacja gestów i rozmów (por. Collins 1993: 206). Jeśli chcemy dowiedzieć się czegoś o grupie kluczowe jest

rozpoznanie grupowej solidarności emocjonalnej jako pierwotnego dobra tkwiącego u podstaw interakcji społecznej, możliwe jest dostrzeżenie zorientowanych na wartość zachowań jako racjonalnie motywowanych w kierunku optymalizacji tego dobra (tł. własne, Collins 1993: 205).

Collins wprowadza pojęcie energii emocjonalnej (*emotional energy*) jako swego rodzaju kontinuum, poczynając od entuzjazmu, pewności i inicjatywy, kończąc na pasywności i depresji (por. Collins 2004: 134). Opierając się na badaniach Thomasa Scheffa, Theodora Kempera i Suzanne Retzinger, Randall Collins odnosi termin *energii emocjonalnej* do relacji statusowych obowiązujących w grupie. Rozpatruje on emocjonalne konsekwencje (wstyd i złość) nieudanego uczestnictwa (*failure of membership*) jednostki w życiu grupowym, tłumacząc je z punktu widzenia teorii łańcuchów interakcyjnych:

wstyd stanowi formę niskiej energii emocjonalnej, z charakterystycznym komponentem poznawczym wymierzonym w kierunku czyjegoś wizerunku społecznego (np. w uczestnictwie społecznym) w określonej grupie. Złość pojawia się wtedy, gdy następuje drastyczna negatywna zmiana w oczekiwanych uczuciach związanych z przynależnością. Jest to krótkoterminowa emocja odnośnie do zakłócenia oczekiwań; długoterminowym efektem utraty przynależności jest niemniej jednak depresja (tł. własne, Collins 2004: 120).

Jak już wcześniej wspomniałem, silna potrzeba przynależności człowieka do grupy jest podkreślana przez wielu socjologów (por. Simmel 1955).

Powołując się na przemyślenia Williama Jamesa (1890, 1: 293) zauważają oni, że potrzeba ta jest szczególnie duża w przypadku ludzi młodych, których dążenia do akceptacji przez grupę są bardzo mocne. Zacytowany fragment pracy Collinsa wskazuje na silne emocje, których proveniencji należy doszukiwać się w osłabieniu lub utracie przynależności jednostki do grupy. Przepływy energii emocjonalnej wśród członków grupy opierają się na ocenie jakości ich uczestnictwa grupowego w kategoriach zestawienia oczekiwań względem definiowania rzeczywistości. Całość procesu ma charakter dynamiczny i jest szczególnie widoczna w odniesieniu do tych zbiorowości, gdzie możliwość opuszczenia łańcucha interakcji jest ograniczona ze względu na ramy instytucjonalne, w tym przypadku będzie to zakład poprawczy lub/i schronisko dla nieletnich.

Wątek ludzkiej emocjonalności z perspektywy społeczno-interakcyjnej poruszał także jeden z pionierów socjologii emocji, a zarazem bliiski współpracownik Randalla Collinsa, Theodore Kemper. Akcentował on fakt istnienia czterech podstawowych emocji, mianowicie strachu, złości, depresji (przygnębienia) i satysfakcji, na bazie których w toku socjalizacji zaszczepiane są emocje pochodne (Kemper 1987: 265). Wraz z Collinsem stali oni na stanowisku, że występowanie emocji podstawowych wiąże się z relacjami statusu i władzy, które cechują wszystkie relacje społeczne. Jak podkreśla Turner (2004: 508) „według Kempera i Collinsa są to aspekty fundamentalne dla zrozumienia interakcji i emocji”. Ze względu na temat niniejszej pracy, który obejmuje procesy wewnątrzgrupowe zachodzące wśród wychowanków instytucji zamkniętych, oparte w dużej mierze na obszarach eksplorowanych przez Kempera, zdecydowałem się na przybliżenie interakcyjnych uwarunkowań powstawania emocji. W artykule *How Many Emotions Are There? Wedding the Social and the Autonomic Components* z roku 1987 znaleźć można dokładne wyjaśnienie pochodzenia emocji podstawowych z perspektywy relacji władzy i statusu.

W myśl mojej propozycji emocje podstawowe wynikają głównie z interakcji typu władza – status. Strach pojawia się na skutek interakcji, w ramach której aktorzy poddani są oddziaływaniu władzy innych, większej niż ich własna. Złość uwiadcza się w efekcie interakcji, gdzie spodziewany, powszechny, zasłużony status został odmówiony lub wycofany przez innego aktora, postrzeganego jako odpowiedzialnego za jego umniejszenie. Przygnębienie stanowi wynik interakcji, w ramach której status został odebrany lub odmówiony, lecz aktor wini siebie za stratę i brak zdolności do jej odzyskania. Satysfakcja wyrasta z interakcji, gdzie rezultat władzy jest niezagrażający, a osiągnięty status zgodny z dążeniami i oczekiwaniami (tł. własne, Kemper 1987: 275).

Nie wdając się w bardziej szczegółowe klasyfikacje emocji przytoczone przez Kempera, należy podkreślić, że przejścia statusowe (patrz Klapp 1949;

Garfinkel 1956), jak również emocje z nimi związane, stanowią immanentny atrybut wszelkich grup społecznych. Stanowią one konsekwencję interakcji pomiędzy ich członkami, którzy na skutek wzajemnych oddziaływań kreują sytuacje obarczone ładunkiem emocjonalnym. Emocje podstawowe, wyróżnione przez Kempera, związane są z postrzeganiem relacji społecznych z perspektywy statusu i związanej z nim władzy, którą się posiada, a jednocześnie której się podlega.

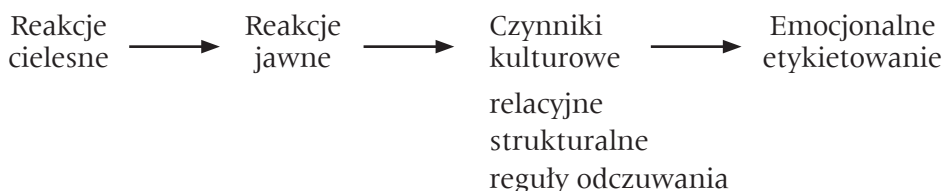
W kontekście prezentowanych w pracy rozważań interesująca wydaje się koncepcja Thomasa Scheffa, która „łączy idee tradycji interakcjonizmu symbolicznego i psychoanalizy, w ogólną teorię emocji” (Turner i Stets 2009: 174; por. także Turner 2004: 522; Pawłowska 2013: 60). Wzorując się na pracach czołowych interpretatywistów, m.in. Deweya, Cooleya, Meada i Goffmana, lecz także Freuda czy Durkheima, Scheff (2003; 2006; por. także Konecki, bez daty), z pojęcia wstydu i dumy uczynił oś swoich rozważań. W swych przekonaniach odnośnie do roli dumy i wstydu, tudzież ich konsekwencji dla dynamiki społecznej, bliski był twierdzeniom Norberta Eliasa<sup>17</sup> (por. Elias 2011: 550–552), zaznaczając, że „duma daje sygnał w kierunku solidarności, wstyd zaś wobec alienacji” (Scheff, Retzinger 1997). Interakcyjnych uwarunkowań źródeł wstydu upatrywał w Cooleyowskiej koncepcji jaźni odzwierciedlonej, przedstawionej we wspomianej już książce tego autora *Human Nature and the Social Order* z roku 1922. Scheff podkreśla, że:

Cooley był dość bezpośredni we wskazywaniu na wstyd i dumę. Dla niego te dwie emocje biorą się z autoobserwacji, procesu, który stanowił sedno jego psychologii społecznej. Żeby być precyzyjnym, w jego opracowaniu, w ramach tego co nazywa „własnymiastrojami”, duma i wstyd wspomniane są jak odwieczne, spośród innych możliwych emocji. Jednak w jego definicji jaźni odzwierciedlonej, odwoływał się wyłącznie do dumy i wstydu (tł. własne, Scheff 2003, bez strony; por. także Scheff 2006: 53).

<sup>17</sup> Wkład Eliasa w rozumienie społecznych uwarunkowań powstawania emocji, zwłaszcza wstydu i odrazy (*shame/repugnance*), a także ich konsekwencji dla zmian cywilizacyjnych, ma charakter przełomowy. Ze względu na temat pracy szczególnie interesująca wydaje mi się koncepcja wstydu w kontekście inicjowania przez jednostkę działań konformistycznych. Elias pisze „Uczucie wstydu stanowi szczególny rodzaj wzburzenia, rodzaj lęku, który jest automatycznie reprodukowany w jednostce przy określonych okazjach, wskutek siły lub nawyku. Uważany powierzchownie za groźbę społecznej degradacji lub, bardziej ogólnie, podleganiu nadrzędności gestów innych ludzi” (tł. własne, Elias 1978: 292). Elias wskazuje, że emocja wstydu stawia jednostkę w konflikcie nie tylko z tymi, z którymi wiąże ją poczucie więzi społecznej, lecz także z tą częścią własnej świadomości, która odpowiada za samokontrolę (Elias 1978: 292). Człowiek doświadczający wstydu pod wpływem obaw decyduje się na podjęcie działań koncyliacyjnych, które ponownie zbliżą go do grupy (Elias 1978: 293).

Krzysztof Konecki (bez daty) zaznacza, że pojęcie wstydu, w rozumieniu jakie nadał mu Scheff, bliskie jest terminowi zakłopotania (*embarrassment*) opisywanego przez Ervinga Goffmana, z którego dorobku Scheff czerpał liczne inspiracje, lecz jednocześnie rozwijał jego dokonania, poświęcając dużo uwagi problemowi więzi społecznej (*social bond*). Duma i wstyd stanowią dla Scheffa czynnik, który popycha jednostki do określonego działania na skutek wrażliwości na konsekwencje ekspozycji poddanej oddziaływaniu kontroli społecznej. Krzysztof Konecki (bez daty i strony) zauważa, że w ujęciu Scheffa „kontrola społeczna ma także charakter psychologiczny, bowiem jest regulowana przez odczucia emocjonalne wstydu lub dumy”.

W kontekście rozważań nad interpretatywną koncepcją emocji, nie może zabraknąć krytycznego głosu formułowanego przez Normana Denzina. W jego przekonaniu, dorobek wspomnianych wyżej czołowych badaczy: Susan Shott, Theodora Kempera i Arlie Hochschild obarczony jest zbyt mechanistycznym podejściem, które można opisać według następującego schematu:



Schemat 1. Przyczynowa interpretacja powstawania emocji według Shott, Kempera i Hochschild

Źródło: Denzin 1983: 403

W ramach przedstawionego schematu powstawanie emocji przebiega, zdaniem wspomnianych badaczy, według pewnego wzorca, który rozpoczyna się od reakcji cielesnych powodujących reakcje jawne, te z kolei są modyfikowane i zapośredniczone przez czynniki kulturowe, relacyjne, strukturalne oraz reguły odczuwania, które następnie warunkują rozpoznawanie i nazywanie emocji. W przekonaniu Denzina takie myślenie to przejaw „traktowania emocji jako statycznych obiektów, którym nadaje się etykiety” (tł. własne, Denzin 1983: 403). Denzin, powołując się na myśl Sartra, podkreśla nieobecny w definicjach Shott, Kempera i Hochschild element świadomości.

Emocje są ucieleśnionymi doświadczeniami. Nikt nie zaprzecza roli ciała, jako narzędzia ekspresji emocjonalnej, jednakże ciało nie wymawia swych własnych interpretacji wewnętrznych stanów somatycznych. Te interpretacje są dane na poziomie

refleksyjnym, świadomościowym przez podmiot, w toku interakcji ze sobą. Shott, Kemper i Hochschild ignorują rolę interakcji ze sobą i odnoszenie się do siebie w swoich definicjach emocji (Denzin 1983: 403).

Norman Denzin wskazuje na odwrotny kierunek powstawania emocji, gdzie kluczową rolę odgrywa samoświadomość wpływająca na ciało. Zachowanie staje się emocjonalne tylko wtedy, gdy tak jest zinterpretowane przez osobę, na podstawie interakcji ze sobą. Niejako w opozycji do rozumienia emocji prezentowanego przez wymienionych badaczy, Denzin (1983: 404) formułuje własną definicję, w ramach której:

treść emocji stanowi określone samopoczucie. Emocje są czasowo ucieleśniane przez określone samopoczucie, które wyrasta z aktów społecznych, odnoszonych przez podmioty do siebie lub odnoszone wobec nich przez innych.

Definicja zaproponowana przez Denzina w mniejszym stopniu czerpie z psychologii na korzyść ujęcia interpretatywnego, w ramach którego wewnętrzny dialog podmiotu skłania do oznaczania, interpretowania i definiowania rzeczywistości (por. Blumer 1969). Jednocześnie należy zauważyć, że wszystkie podejścia interpretatywne kładą akcent na duży subiektywizm w procesie powstawania emocji i ich oznaczania/etykietowania przez podmiot. „Odpsychologizowanie” emocji i umieszczenie ich na gruncie interpretatywnym nasuwa także pewne konstatacje metodologiczne. Emocje „wychodzą” z laboratoriów i przenikają do codziennego życia społecznego, gdzie stają się z jednej strony dostępne szerszemu gronu badaczy społecznych, ale z drugiej, tak ujęte, stwarzają trudności nie tylko w zakresie operacjonalizacji, lecz – przede wszystkim – obserwacji. Ekspresje emocjonalne, uwolnione z retoryki relacji pomiędzy zmiennymi, napotykają barierę poznawczą, towarzyszącą chęci eksploracji całej ich spontaniczności i treści. Dariusz Doliński akcentuje, że opisując „umiejętności” emocjonalne człowieka jesteśmy w stanie poddawać charakterystyce jedynie ekspresję emocji, czyli „wszelkie sygnały emitowane przez jednostkę, będące dla kogoś innego wskazówką przeżywania przez tę osobę określonej emocji” (Doliński, 2004: 351). To przede wszystkim na podstawie komunikatów niewerbalnych, wysyłanych przez jednostkę, możemy zauważyć, czy u naszego partnera interakcji emocja powstała (por. Pawłowska 2013: 19). Na podstawie kulturowo przyjętych oznak spostrzegamy i nazywamy powstałą lub daną emocję, a w połączeniu z powtarzalnym działaniem określamy ją jako strategię. Oznacza to, że cała gama przeżyć wewnętrznych aktora społecznego, która nie zmaterializuje się w postaci możliwych do obserwacji gestów (zachowania, wypowiedzi na temat przeżywanych emocji), jest tym samym niedostępna, co naturalnie zubaża zarówno wnioskowanie na

ich temat, jak i jego rezultaty. W przypadku tej pracy oznacza to konieczność podkreślenia trudności nie tylko w ramach rozpoznania określonych emocji u wychowanków, lecz także przyporządkowania ich do konkretnych wydarzeń interakcyjnych. Problem epistemologiczny odnoszący się do tego zagadnienia został rozwinięty w części metodologicznej pracy.

Powracając do wątku ujęć teoretycznych emocji należy zauważyć, że powstają one na skutek interpretacji określonych wydarzeń. Gdy już się pojawią, skłaniają jednostki do pewnych działań, które mają na celu ich rozładowanie. Wzory rozładowania emocji zależą od wielu czynników, w tym także instytucjonalnych. W niniejszej pracy ten rodzaj determinant ma szczególne znaczenie, gdyż mowa tu o planowym, a wręcz „statutowym” oddziaływaniu kadry zakładów poprawczych i schronisk na ekspresję emocjonalną podopiecznych. Ten obszar szeroko pojętej resocjalizacji ma charakter priorytetowy dlatego wątek sposobów radzenia sobie z emocjami negatywnymi, z punktu widzenia nurtu interpretatywnego, został tutaj szczególnie zaakcentowany.

### 1.3.1. Strategie radzenia sobie z emocjami negatywnymi z perspektywy interpretatywnej

Ze względu na temat pracy warto odnieść się do zagadnienia intencjonalnego wpływu człowieka na własne reakcje emocjonalne. Choć w ramach nurtu interpretatywnego powstały pewne koncepcje, których wspólnym mianownikiem są zgodnie podzielane założenia epistemologiczne odnośnie do tego aspektu ludzkiej aktywności, to jednak samo pojęcie strategii emocjonalnych ma proveniencję psychologiczną. Dlatego w moim przekonaniu warto właśnie z tej dyscypliny naukowej czerpać definicje. Mirosław Kofta (1979) opisuje trzy grupy takich strategii (por. Reykowski 1992: 48–50):

- oddziaływanie na sytuacje, które są źródłem emocji;
- oddziaływanie na procesy symboliczne (wewnętrzne), które mogą modyfikować emocje;
- podejmowanie czynności mających na celu zredukowanie lub wzmożenie pobudzenia (napięcia) emocjonalnego.

Wymienione strategie stanowią przejaw intencjonalnego działania podmiotu w obliczu ekspozycji na bodźce będące przyczynami emocji. Ze względu na niniejszą problematykę istotny jest tutaj także wątek emocji rodzących się wśród osób osadzonych, które są przedmiotem zorganizowanych oddziaływań personelu. Na problem instytucjonalnego radzenia sobie z emocjami podopiecznych w ośrodkach zamkniętych zwracają uwagę Philip Zimbardo i Richard Gerrig (Zimbardo, Gerrig 2006: 558):

Ponieważ jednak emocje powodują spontaniczne, impulsywne, często nieprzewidywalne reakcje indywidualne, przeto ważne jest ograniczanie ich przejawów w zinstytucjonalizowanych środowiskach. W instytucjach zobowiązanych do zajmowania się jednostkami „odbiegającymi od normy”, przejawy emocji uważa się za źródło potencjalnego niebezpieczeństwa i ogranicza się je do minimum. Dlatego też więzienia, zamiast sprzyjać rozwijaniu u więźniów pełniejszej, bardziej normalnej ekspresji emocji, oddziałują w sposób wręcz odwrotny, stwarzając warunki, które wypaczają, hamują i tłumią emocje.

Autorzy ci wskazują przede wszystkim na problem tłumienia emocji, które są postrzegane przez personel jako element niepożądany, stanowiący źródło problemów dla funkcjonowania instytucji jako pewnej całości. Trudno zgodzić się z takim założeniem w przypadku organizacji korekcyjnych przeznaczonych dla młodzieży, które w głównej mierze zobligowane są do realizowania procesu resocjalizacyjnego, wymagającego wypracowania, wraz z wychowankiem, strategii radzenia sobie z emocjami negatywnymi. Totalitaryzujący charakter omawianych tutaj instytucji ma w zamyśle stanowić remedium na dewiacyjną emocjonalność, nad którą – zdaniem Michela Foucaulta (2011) – obecnie się pracuje i zmienia ją zamiast poddawać opresji, jak to wcześniej bywało. Wątek ten jest rozwijany w dalszej części pracy, poświęconej charakterystyce instytucji totalnych.

W tym miejscu warto spojrzeć na problem strategii emocjonalnych z punktu widzenia dorobku przedstawicieli nurtu interpretatywnego, gdyż z tej perspektywy opisane zostaną działania wychowanków w części wynikowej książki.

Problem strategii radzenia sobie z emocjami negatywnymi znaleźć można w tekście Goffmana (1952) *On Cooling the Mark Out*, w którym podejmuje on interesujący temat zarządzania czyimiś emocjami, w tym wypadku osoby oszukanej w trakcie gier hazardowych. Grupowe rozdzielanie zadań „schłodzenia ofiary” (*cooling the mark out*) ma na celu wypracowanie „działań pomocowych”, w wyniku których wyzbywa się ona uczucia złości i związanego z nią pragnienia zemsty na sprawcach swego nieszczęścia. Z punktu widzenia podejmowanej tutaj problematyki istotniejsze wydają się jednak przemyślenia Goffmana zawarte w książce *Instytucje totalne (Asylums)*, gdzie treści odnoszą się do realiów typowych dla organizacji zamkniętych. Badacz wymienia pięć technik radzenia sobie z dolegliwościami wynikającymi z mniej bądź bardziej surowej izolacji, mianowicie: wycofanie się, bunt, zadomowienie, konwersja i zimna kalkulacja (1961; pol. wyd. 2011). Nie wdając się w dokładny opis poszczególnych strategii należy podkreślić, że wynikają one ze swoistej kalkulacji osadzonego, która wymaga nie tylko okiełznania emocji, lecz przede wszystkim niejako „wpasowania się” w pożądaną przez administrację obraz pensjonariusza, co oznacza choćby



temporalne przyjęcie określonej definicji siebie. Goffman (1961; pol. wyd. 2011: 169) zaznacza, że „jeśli każda więź zakłada pewną ogólną koncepcję osoby, która jej podlega, to powinniśmy jeszcze zastanowić się nad tym, jak jednostka, której to dotyczy, radzi sobie z taką definicją własnej osoby”. Niniejszy cytat wskazuje na dwustronność procesów dostosowawczych zainicjowanych przez mieszkańców instytucji totalnej, mianowicie strategia emocjonalna bywa wymierzona w jej odbiorców, czyli personel, lecz także konsekwencje dla Ja, które wymagają niekiedy od podmiotu reinterpretacji własnej osoby i tożsamości. Krzysztof Konecki (1985: 198) zastosował perspektywę dramaturgiczną w opisie zmian jaźni więźniów obozów koncentracyjnych, zauważył, że „każda instytucja totalna proponuje jednostce przyjęcie nowych autokoncepcji”. Z kolei Goffman (1961; pol. wyd. 2011) wprowadza pojęcie *kariery moralnej* pensjonariusza, w ramach której dochodzi do udręczenia ego (*ego mortification*). Nie wdając się w szczegóły dotyczące poszczególnych etapów tego procesu ze względu na omawiany tutaj problem emocji, należy zauważyć, że strategię emocjonalną pensjonariuszy instytucji totalnej zapośredniczone są przez zmianę jaźni, jaka następuje u nich pod wpływem upokarzających doświadczeń (*mortifying experiences*) w ramach ekspozycji na oddziaływanie miejsca<sup>18</sup>, w którym się znaleźli (por. Konecki 1985: 200; Higgins, Butler 1982: 135–136). Cały proces dostosowania strategii emocjonalnych, które nie są przez Goffmana wyrażane wprost, powiązać można z *przystosowaniem pierwotnym i wtórnym*. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z zespołem reakcji jednostki na umieszczenie jej w instytucji, której rzeczywistość stanowi dla przybysza nowość i wymaga uruchomienia działań adaptacyjnych. Autor wyjaśnia, że etap ów polega na tym, iż „jednostka przekonuje się, że według oficjalnych oczekiwań ma być tym, do czego jest przygotowana – nie mniej i nie więcej – i ma obowiązek przebywać w określonym świecie, który jest dla niej rzeczywiście odpowiedni” (Goffman 1961; pol. wyd. 2011: 182). W ramach przystosowania pierwotnego instytucja niejako wkracza w umysł osadzonego, w rezultacie czego „jaźń jest oferowana jednostce przez instytucję” (Craig 1976: 41; cyt. za Konecki 1985: 198). Emocje doświadczane przez osadzonych i sposoby radzenia sobie z nimi wynikają z bezpośredniego oddziaływania instytucji, do momentu dopóki nie wejdą oni w fazę *przystosowania wtórnego*. Proces ten jest definiowany przez Goffmana (1961; pol. wyd. 2011: 182) jako

---

<sup>18</sup> Konecki (1985: 198) podaje ciekawy przykład ekspozycji więźniów obozów koncentracyjnych na oddziaływanie artefaktów stanowiących o tożsamości miejsca, w którym się znajdują (szubienice), co wpływa na doświadczaną przez nich przemianę jaźni w ramach kariery moralnej. Należy jednak zauważyć, że przeważnie każda instytucja o charakterze totalnym dysponuje właściwymi dla niej artefaktami fizycznymi stanowiącymi o jej tożsamości.

każde nawykowe działanie, poprzez które członek organizacji wykorzystuje nieuprawnione sposoby, osiąga nieuprawnione cele, lub robi obie te rzeczy jednocześnie, tym samym omijając założenia organizacji dotyczące tego, co powinien robić i co powinien za to otrzymywać, a zatem, jaki powinien być.

Etap przystosowania wtórnego musi wiązać się zatem z ewolucją definicji doznawanych emocji i uruchamianych strategii emocjonalnych, gdyż tym razem są one zapośredniczone przez swoisty bufor, który pojawia się pomiędzy osadzonym i instytucją, na skutek dystansowania się od niej i konsekwencji wynikających z jej oddziaływania. Pensjonariusz odgaduje, jaki jest pożądaný i nagradzany przez instytucje wzór zachowania, lecz także wyznawanych poglądów, przez co jego reakcje nabywają charakteru instrumentalnego. Podział zaproponowany przez Goffmana wydaje się owocny dla analiz działań przystosowawczych wśród nowo przybyłych i doświadczonego wychowanków zakładów poprawczych<sup>19</sup>, choć należy zwrócić uwagę, że błędem byłoby całościowe i bezkrytyczne wykorzystywanie jego przemyśleń odnośnie do instytucji totalnej w warunkach panujących w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich. U podstaw tego twierdzenia leży dość skomplikowana natura tychże instytucji, która nie jest w pełni zbieżna z obserwacjami i typologiami poczynionymi przez owego autora. Wątek ten jest rozwinięty w dalszej części pracy poświęconej charakterystyce omawianych tutaj organizacji.

Powracając do przemyśleń Susan Shott należy podkreślić, że umiejscawiała ona samo przeżywanie emocji na gruncie socjalizacyjnym. W jego ramach jednostka definiuje swoje emocje z perspektywy norm kultury, do której kręgów przynależy. Badaczka wskazuje, że „normy społeczne mają jasny wpływ na interpretację, ekspresję i pobudzenie emocjonalne” (Shott 1979: 1319). W myśl założeń symbolicznego interakcjonizmu jednostka ludzka – w toku wzajemnych interakcji z innymi osobami – tworzy określone definicje sytuacji, poprzez symboliczną interpretację otaczającej ją rzeczywistości. W ten sposób krystalizacji ulega linia działania (*line of action*) podmiotu (por. Blumer 1969: 66–67), przez Koftę (1979) utożsamiana do pewnego stopnia ze strategiami emocjonalnymi. Te z kolei, w przekonaniu Shott (1979: 1323–1324), wiążą się z pojęciem kontroli społecznej, której warunkiem istnienia jest przyjmowanie przez podmiot „roli innego”. Empatia, powstająca na skutek zyskiwania perspektywy innej osoby, służy pracy emocjonalnej, a nawet wręcz ją warunkuje (por. Turner, Stets 2009: 127). Ta z kolei stanowi

---

<sup>19</sup> Marek Konopczyński (2009: 68–69) przekonująco uzasadnia możliwość wykorzystania wizji interakcyjnej Goffmana w metodyce oddziaływań resocjalizacyjnych, poprzez pomoc wychowankom w zbudowaniu „występu”, czego efektem mogą być korzyści psychologiczne i społeczne.

punkt wyjścia podjętych tutaj analiz koncentrujących się wokół zagadnienia emocji w życiu społecznym w wymiarze mikro (grupowym).

W duchu dramaturgicznym utrzymana została także koncepcja emocji, jak również sposobów zarządzania nimi, promowana przez Arlie Hochschild. Posiłkując się badaniami prowadzonymi w środowisku pracy (por. Szczygieł i in. 2009: 156) bazuje ona na pojęciu *kultury emocji*, która składa się

ze wzajemnie ze sobą powiązanych wyobrażeń dotyczących tego, jak i co ludzie powinni odczuwać w rozmaitych typach sytuacji: kultura ta jest nasycona tzw. ideologiami emocjonalnymi, które orzekają, jakie postawy i uczucia są odpowiednie w konkretnych okolicznościach (Turner 2004: 495–496).

Pojęcie kultury emocji jest ważne ze względu na temat niniejszej pracy, gdyż ma ono moc wyjaśniającą dla sytuacji, w ramach których personel zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich podejmuje się działań mających na celu sprowokowanie wychowanków do doświadczania określonych emocji (smutku, żalu, zadowolenia) w pewnych sytuacjach. Działaniom tym z reguły towarzyszy koncentracja na wzbudzaniu u podopiecznych myślenia empatycznego, które w założeniu ma na celu autokontrolę i przewidywalność jego postępowania. Hochschild (tł. własne, 1979: 551) opierając się na badaniach przeprowadzonych wśród stewardes, stewardów i windykatorów stwierdziła, że „emocje mogą być i są obiektem działań zarządczych”. Jest to ważny wątek ze względu na zaobserwowane w toku badań starania personelu zmierzające w kierunku ujarznienia negatywnych emocji wychowanków. W tym kontekście interesujące wydaje się także uformowane przez Hochschild pojęcie pracy emocjonalnej<sup>20</sup> (*emotion work*), które odnosi się do „aktów próby zmiany w stopniu i jakości emocji lub uczucia”<sup>21</sup> (tł. własne, 1979: 561). Badaczka akcentuje przede wszystkim wysiłek włożony w zmianę, nie zaś jej rezultat, przeciwstawiając mu takie pojęcia, jak kontrola nad emocją (*emotion control*) i zarządzanie emocją (*emotion management*), które zakładają aktywną próbę zmiany istniejącego wcześniej stanu emocjonalnego (Hochschild 2009: 238). Przydatny wydaje się także zaproponowany przez badaczkę podział na działanie powierzchowne i głębokie. W ramach pierwszego

---

<sup>20</sup> Należy oczywiście podkreślić, że całościowa koncepcja pracy emocjonalnej nie może być zastosowana w przypadku badanych tutaj instytucji, gdzie natura interakcji pomiędzy jej stronami ma zupełnie różny charakter i towarzyszą jej odmienne intencje w stosunku do retoryki wolnorynkowych stosunków pracowników i klientów.

<sup>21</sup> Gruntowny przegląd literatury w zakresie pracy emocjonalnej znaleźć można w artykule Dietera Zapfa (2002), *Emotion work and psychological well-being. A review of the literature and some conceptual considerations*, „Human Resource Management Review”, 12, ss. 237–268.

rodzaju działania „narzędziem pracy jest w tym wypadku ciało, a nie dusza” (Hochschild 2009: 41), bo opiera się ono jedynie na gestach behawioralnych, gdyż „emocje pozostają niezmienione” (Szczygieł i in. 2009: 157). W drugim przypadku działanie kończy się wzbudzeniem określonej emocji, przez co zachowanie i ekspresja emocjonalna są w mniejszym bądź większym stopniu ze sobą zgodne (por. Zapf 2002: 242–243). Biorąc pod uwagę treść prezentowanych badań, najciekawsze jest to, co badaczka umieszcza niejako mimochodem w przypisie dolnym, mianowicie:

świadome przeobrażanie wyglądu fizycznego w celu zmiany uświadamianego uczucia. [...] tego rodzaju podejście, w którym zmiana zachodzi na kierunku powierzchowność–wnętrze, różni się od działania powierzchownego. Działanie powierzchowne wykorzystuje ciało do okazania uczucia, tymczasem w tym wypadku ciało wykorzystuje się do jego wzbudzenia (Hochschild 2009: 42).

Świadome przeobrażanie wyglądu fizycznego nabiera w tej pracy także cech pojęcia analitycznego, gdyż bezpośrednio odnosi się do zachowań obserwowanych wśród wychowanków, którzy poprzez przyozdabianie, tatuowanie, okaleczanie ciała, lecz także całą gamę gestów, starają się wzbudzić nie tylko określone emocje u innych, ale też inicjują je u siebie.

Pozostając przy zagadnieniu strategii radzenia sobie z emocjami negatywnymi warto przytoczyć rozumienie pracy emocjonalnej zaproponowane przez Andrew Morrisa i Daniela Feldmana (tł. własne, 1996: 987) jako „planowany wysiłek i kontrola potrzebne do wyrażenia instytucjonalnie pożądanego emocji podczas interpersonalnej transakcji”. Definicja ta w sposób precyzyjny wskazuje na łączność pomiędzy tym, co jednostka stara się na poziomie behawioralnym osiągnąć a oczekiwaniami pracodawcy. W dalszej części artykułu autorzy stawiają tezę, że

nawet w przypadku zgodności pomiędzy indywidualnie odczuwaną emocją a tą pożądaną instytucjonalnie, zawsze istnieć będzie pewien wysiłek (praca) potrzebny do wyrażenia wymaganej emocji (Morris, Feldman, 1996: 988).

Oczywiście wysiłek ponoszony na rzecz ekspresji oczekiwanej emocji będzie tym mniejszy, im większa jest odpowiedniość pomiędzy stanem wewnętrznym i pożądanym, jednak dostosowanie się do wymogów „zawsze kosztuje”.

W literaturze przedmiotu dość rzadko pojawia się wątek sposobów radzenia sobie z emocjami w zestawieniu z cielesnością. Jest to ważny element ze względu na temat niniejszej pracy i praktyki wychowanków, które obejmują liczne działania wymierzone przeciwko swojemu ciału (nacinanie przedramion, rozdrapywanie ran, zadawanie ran paznokciami, wykonywanie

tataży itd.) dokonywane w czasie pobytu w placówce, lecz także w okresie poprzedzającym (zob. Tomczyk, bez daty i strony). Krzysztof Konecki w książce *Czy ciało jest świątynią duszy? Współczesna praktyka jogi jako fenomen psychospołeczny* podjął temat pracy emocjonalnej, wykonywanej przez adeptów jogi, wskazując na praktyki osiągania „indiferencji emocjonalnej”, przypominające założenia stoicyzmu w zakresie odnoszącym się do ludzkiej emocjonalności związanej z cielesnością (Konecki 2012: 187–188). Badacz wprowadza pojęcie cielesnej empatii interpersonalnej (Konecki 2012: 179) oznaczające indywidualną pracę jednostki w ramach „koncentracji na sobie, na swym ciele i umyśle”, by zrozumieć odczucia innych, którzy znajdują się w podobnej sytuacji. Związek cielesności, jaźni i emocjonalności stanowi potrzebną w tej pracy ramę teoretyczną, rzucającą światło na działania wychowanków omawianych placówek ukierunkowane na własną cielesność.

#### 1.4. Teorie naznaczania w ramach nurtu interpretatywnego

Problematyka prezentowanych w tej pracy badań uzasadnia sięgnięcie do wybranych teorii<sup>22</sup> etykietowania, które pozwalają na wytłumaczenie przejść statusowych członków danej grupy. Próba delimitacji granicy pomiędzy teoriami naznaczania i symbolicznym interakcjonizmem może być nieco karkołomna. Janina Pawłowska (1985: 36; por. także Prus 1975: 80) słusznie zauważa, że tym, co łączy symboliczny interakcjonizm i teorie etykietowania „jest jednak traktowanie dewiacji jako zjawiska, które stanowi wynik interakcji między jednostką dokonującą czynu a ludźmi, którzy na jej czyn reagują”. W podobnym duchu wypowiada się także Zbigniew Boksański, podkreślając daleko idącą zbieżność tego, co określamy jako teorie naznaczania z perspektywą interpretatywną, w szczególności zaś symbolicznym interakcjonizmem. Stawia on hipotezę, że Howard Becker, jeden z czołowych przedstawicieli teorii etykietowania

przesuwa niejako rubieżę zastosowań interakcjonizmu symbolicznego poza sferę jego niekwestionowanych aplikacji w stronę takich zjawisk, jak: narkomania, dewiacje seksualne, alkoholizm i wiele innych postaci „outsiderstwa” (Boksański 1989: 177–178).

W opisie relacji wewnątrzgrupowych przydatne mogą być także zaprezentowane przez Oriina Klappa (1949) rytuały ośmieszające, towarzyszące

---

<sup>22</sup> W tym miejscu należy zaznaczyć, że tzw. teoria etykietowania nie jest teorią w ścisłym tego słowa znaczeniu z tego względu, że nie stanowi logicznie powiązanych ze sobą twierdzeń, a wspólnym ich mianownikiem jest zainteresowanie problemem dewiacji i podobny sposób ich postrzegania (zob. Pawłowska 1985: 35–36; Chomczyński 2012a: 288).

członkom grupy (por. także Prus 1999: 72). W artykule *The Fool as a Social Type*, wpisującym się w szeroko pojęty nurt teorii naznaczania, Klapp zanalizował występujące w grupach zjawisko wykluczania i etykietowania poprzez fakt nadawania komuś statusu osoby głupiej (*fool-making process*). Godne zauważenia jest to, co Klapp pisze na temat samej osoby noszącej miano głupka.

Ponieważ robienie z kogoś głupka jest kolektywnym przypisaniem [miana głupka], nie jest konieczne, żeby osoba ta miała cechy albo odgrywała rolę głupka. Osoba jest głupkiem, gdy jest społecznie zdefiniowana jako głupek (tł. własne, Klapp 1949: 159–160).

Osoba zaczyna funkcjonować w grupie jako głupek wtedy, gdy grupa w ten sposób konstruuje jej definicję. Głupkiem jest się zatem na poziomie percepcji otoczenia co wcale nie musi mieć oparcia w rzeczywistych atrybutach jednostki, której to się tyczy. Dewiantem człowiek się zatem staje na skutek procesów interpretacyjnych powstałych w efekcie interakcji pomiędzy nim a otoczeniem (por. Prus 1975: 80–81).

W podobnym duchu utrzymane były także badania prowadzone przez najbardziej znanego przedstawiciela etnometodologii Harolda Garfinkla (1956; por. także Chomczyński 2008). W artykule *Conditions of Successful Degradation Ceremonies* Garfinkel podjął się analizy problematyki ściśle związanej z niniejszą pracą, mianowicie praktykami degradującymi zachodzącymi w małych grupach. Badaniu poddał autor działania aktorów społecznych zmierzające do ekskluzji osoby „naznaczonej”. Definiuje on degradację jako „pracę opartą na komunikacji, wymierzoną w zmianę całkowitej tożsamości jednostki w tożsamość o niższym statusie w kontekście grupowej typologii” (Garfinkel 1956: 420). Degradacja ma dla niego postać rytualną, gdyż odbywa się według z góry ustalonego, znanego i przewidywalnego dla członków grupy scenariusza. Poszczególne role są znane wśród uczestników zdarzenia, które dokonuje się za pomocą ustalonej komunikacji poszczególnych aktorów społecznych. Najważniejszą rolę odgrywa oskarżyciel przewodzący „ceremonii” i wyznaczający poszczególne momenty przejść statusowych winowajcy. Określa on zmienność tożsamości sprawcy, jak również zarządza dynamiką kolejnych jej odstępów. Garfinkel w ten sposób opisuje proces degradacji:

W celu przedefiniowania kogoś, jako obiektu społecznego, oskarżyciel musi skłonić świadków do jednoczesnej oceny sprawcy oraz zgodnego potępienia czynu, jako niezwyklej jedności będącej w dialektycznym kontraście do ostatecznie ustalonego, rutynowego porządku obecnego wśród ludzi i ich działań. Oskarżyciel musi publicznie orzec status rzeczywistego przedstawiciela grupy świadków i nim zarządzać. Ze swojej pozycji musi on nazwać sprawcę „outsiderem”. Zmienne organizacyjne

będą determinowały efektywność programu taktyk degradacyjnych (tł. własne, Garfinkel 1956: 420).

Garfinkel wskazuje, że ofiara denuncjacji (poinformowania otoczenia o przyczynach zmiany tożsamości i inicjacji procesu samej zmiany) zyskuje zupełnie nową tożsamość, która nie ma związku ze starą. Ponadto nowa tożsamość przesłania wszystkie inne tożsamości osoby i wysuwa się na pierwszy plan. Osoba, która zabiła, staje się przede wszystkim mordercą, osoba zaś, która przekazuje informacje wrogowi, przede wszystkim zdrajcą (por. Garfinkel 1956: 421). Proces degradacji rozdziela dwie tożsamości stwarzając pomiędzy nimi przepaść i tym samym uniemożliwiając łączność nowej tożsamości ze starą, usuwając wszelkie punkty styczne. „Dzieło denuncjacji skutkuje przeróbką obiektywnego charakteru sprawcy: staje się on w oczach potępiających dosłownie inną i zarazem nową osobą” (Garfinkel 1956: 421). Ważne jest również to, że zdaniem Garfinkla osoba zadenuncjowana jest postrzegana „wstecz” przez pryzmat nowej tożsamości. „Stara” tożsamość jest traktowana jako fałszywa, jest przejawem pewnej czasowej kreacji, poży niemającej oparcia w rzeczywistości. Nowa tożsamość służy grupie do wyjaśnienia przeszłych, teraźniejszych i przyszłych motywów postępowania sprawcy.

Przykład ceremonii degradacji wskazuje na sposób, w jaki dochodzi do kreowania rzeczywistości kolektywnie podzielanej przez członków danej grupy. Opiera się on na budowie wspólnej warstwy interpretacyjno-definitywnej, dzięki której każda z osób zaangażowanych wie, w jaki sposób postrzegać i rozumieć to, co dzieje się wokół niej. Procesy uaktywniane podczas ceremonii degradacji są widoczne i typowe dla działań wychowanków, dla których najczęściej zbiorowym celem jest obniżenie statusu jednego lub kilku członków w grupie.

W świetle powyższych konstatacji można powiedzieć, że grupa wykazuje rozległą władzę nad jednostką, co przekłada się na możliwość zmiany statusu osoby w dowolnym momencie i podtrzymania go w czasie. Jest to dobitny przykład na to, co wcześniej określone zostało mianem procesu wymuszania statusu (*status forcing*). Zdaniem Anselma Straussa jest to „kompetencja”, którą dysponuje każda grupa. „Grupy każdej wielkości i kompozycji mogą i zmuszają swoich członków do nabywania i tracenia wszelkich rodzajów czasowych tożsamości” (tł. własne, Strauss 1969: 77). Według Straussa, w społeczeństwie występują określone instytucje<sup>23</sup>, którym przyznaje się bądź które same sobie dają prawo do narzucania komuś statusu. Wśród

---

<sup>23</sup> Strauss nazywa je agencjami bądź – jeśli są to poszczególne osoby – agentami (*agents*).

nich wymienia on oprócz sądów, także rodziców, księży czy tłum zamierzający dokonać na kimś linczu. Zaznacza także, że w zasadzie każdy może po jakimś czasie uzyskać prawo do osądzania innych (por. Strauss 1969: 79). Taką władzę z pewnością ma grupa rówieśnicza wychowanków instytucji socjalizacyjnych, która kolektywnie dokonuje zmian statusowych.

Strauss przekonuje, że wymuszanie statusu wcale nie musi zachodzić na poziomie komunikacji werbalnej. Zmiana czyjegoś statusu może odbywać się za pomocą określonych gestów lub też ich braku w danej, konkretnej sytuacji. Tym, czego nie można zauważyć, a co odgrywa – zdaniem Straussa – ważną rolę w dynamice procesu wymuszania statusu jest to, czy osoba, na której dokonuje się „wymuszenia”, zna przyczynę swojej degradacji, czy nie. „Jeśli jednostka nie zna źródła swego poniżenia, charakter jej reakcji albo próby przeciwstawienia się wymuszeniu statusu będą inne niż wtedy, gdy źródło to jest jej znane” (tł. własne, Strauss 1969: 82). Można przyjąć, że w warunkach placówek dla nieletnich wszelkim zmianom statusu, kiedy dochodzi do jego obniżenia, towarzyszą procesy emocjonalne (zob. dalej), lecz są one szczególnie intensywne, gdy degradowani i degradujący inaczej postrzegają źródło przejść statusowych.

Problematyka, którą zajmuję się w tej pracy, wymaga ode mnie zwrócenia uwagi na jeszcze jeden problem opisany przez Straussa, mianowicie na punkty zwrotne (*turning points*) w tożsamości jednostki. Rozważania Straussa wyrastają z przyjętej przez niego koncepcji transformacji tożsamości (*transformations of identity*). Badacz rozumie rozwój (tożsamości) jako „relację pomiędzy trwałością i zmianą, pomiędzy tym co wcześniej i tym co później”. Samą zaś tożsamość ujmuje jako „serię powiązanych ze sobą transformacji” (Strauss 1969: 91). Oznacza to, że ludzie wkraczą i wychodzą z sytuacji składających się na ich tożsamości w sposób zazwyczaj trudny do przewidzenia czy ułożenia w określony wzór noszący znamiona ogólności. Strauss zamiast słowa etap używa sformułowania „osiągnięcie”, by podkreślić brak liniowości tych elementów, które budują naszą tożsamość<sup>24</sup>. Jednocześnie stwierdza jednak, że część transformacji tożsamości jest planowana i rozwijana przez określone instytucje, które wyznaczają ramy czasowe dla danych statusów (np. kolejne awanse w armii uwarunkowane stażem pracy). Zmiany statusu w ramach struktur instytucjonalnych

---

<sup>24</sup> Warto zaznaczyć, że brak „liniowości biografii” cechuje te osoby, które nie żyją pod wpływem określonych okoliczności wymuszających pojawienie się etapów, układających się w łatwy do przewidzenia ciąg opisywany mianem trajektorii. Takimi osobami są na przykład więźniowie (por. Kamiński 2006), narkomani czy osoby przebywające na oddziałach paliatywnych. Doświadczenia tych ostatnich opisane zostały przez Straussa i Shizuko Y. Fagerhaugh (1977) w książce *Politics of Pain Management: Staff-Patient Interaction*. W dalszej części opracowania zaprezentowane i omówione są fragmenty tejszej książki dotyczące trajektorii.



(*regularized status passage*) mają tę właściwość, że są w dużym stopniu przewidywalne. Taka przewidywalność towarzyszy także do pewnego stopnia grupom przestępczym, w których silne, nieformalne normy, niejako sprzeczne z tymi oficjalnymi, dość precyzyjnie definiują zasady zmian statusowych w układzie wertykalnym.

Niekiedy są one tak ważne, że jednostka stwierdza, iż jej biografia przed i po zmianie są skrajnie różne. Warto odwołać się do koncepcji punktów zwrotnych (*turning points*). Charakteryzują one te momenty naszej tożsamości, które „zajmują miejsce poza orbitami bardziej widocznej struktury społecznej, niekoniecznie związane z uczestnictwem w niej” (Strauss 1969: 93). Są one nieplanowane, gdyż wynikają z zaskakujących dla jednostki okoliczności, skłaniających ją do diametralnej redefinicji sytuacji. Punkty zwrotne przyjmują postać krytycznych incydentów, po których wystąpieniu stwierdzamy, że nie jesteśmy tą osobą, którą byliśmy do tej pory. Takim chwilom, zdaniem Straussa, towarzyszą uczucia takie, jak

zaskoczenie, szok, rozgoryczenie, niepokój, napięcie, zdumienie, pytania do siebie, a także potrzeba wypróbowania nowej jaźni, odkrycia i sprawdzenia nowych i często ekscytujących albo napawających strachem koncepcji (tł. własne, Strauss 1969: 93).

Punkty zwrotne w naszej biografii są postrzegane jako na tyle istotne, że inicjują wystąpienie także punktów zwrotnych w naszej koncepcji siebie. Ta ostatnia musi niejako „nadażać” za kształtem aktualnych przeżyć biograficznych jednostki. Z rozważań Straussa jasno wynika, że zakłada on spójność pomiędzy tym, czego doświadczamy a tym, jak o sobie w danym czasie myślimy. Ciekawe jest jednak także to, czego Strauss nie precyzuje, mianowicie: jak długo jesteśmy w stanie bronić dawnej koncepcji nas samych, nie pasującej do uwarunkowań, których doświadczamy obecnie, a które zostały zainicjowane punktem zwrotnym? Mówiąc krótko, interesuje mnie to wszystko, co prowadzi do uzyskiwania nowej koncepcji siebie w sytuacji, gdy jednostka doświadcza czegoś przykrego, co na trwałe zmienia jej grupową percepcję, a poprzez procesy jaźni odzwierciedlonej sposób postrzegania samej siebie.

Problematyka, którą się zajmuję, wymaga ode mnie zwrócenia uwagi na pojęcie *trajektorii*. Zostało ono wykorzystane w pracy Shizuko Y. Fagerhaugh i Anselma Straussa (1977) pod tytułem *Politics of Pain Management: Staff-Patient Interaction*. Trajektorią określa się łatwą do przewidzenia sekwencję zdarzeń, które – występując jedno po drugim – składają się na biografię jednostki. Autorzy wyżej wymienionej książki, na przykładzie nieuleczalnie chorych pacjentów, wyróżniają trajektorie oczekiwane (*expected trajectories*) oraz trajektorie nieoczekiwane (*unexpected trajectories*). Te pierwsze stano-

wią oczywiście większość i ze względu na dużą łatwość przewidzenia całego ciągu elementów, które się na nie składają, są „łatwe interakcyjnie” dla personelu szpitala, gdyż wie on, w jaki sposób radzić sobie w sytuacji uznawanej za typową. Trajektorie nieoczekiwane charakteryzują się tym, że choć można, podobnie jak w pierwszym przypadku, przewidzieć ich zakończenie (śmierć pacjenta), elementy, które się na nie składają są inne lub/i występują w nietypowej kolejności (por. Fagerhaugh, Strauss 1977: 22). Różnią się zatem jedynie treścią, gdyż samo zakończenie jest podobne. Autorzy dokonują typizacji trajektorii także ze względu na to, czego one dotyczą. W kontekście moich badań najbardziej interesuje mnie trajektoria społeczna (*social trajectory*), stanowiąca przydatną kategorię w rozważaniach nad omawianymi wcześniej praktykami stygmatyzacyjnymi, których doświadczają wychowankowie podczas rytuałów degradacji. Gdy zachodzi ona w konsekwencji uwarunkowań, których efekty są wychowankowi znane, można mówić o trajektorii oczekiwanej, gdy zaś doświadczają on serii zdarzeń, stanowiących dla niego zaskoczenie, których przebiegu i efektu nie jest w stanie przewidzieć, można posłużyć się terminem trajektoria nieoczekiwana.

Pozostając przy zagadnieniu praktyk etykietowania nie można zapomnieć o Ervingu Goffmanie i jego perspektywie dramaturgicznej wykorzystanej do analizy sytuacji osób obarczonych społecznym stygmatem. Książka *Stigma. Notes on the Management of a Spoiled Identity* (1963; pol. wyd. 2005) wytyczyła nowy kierunek w badaniach nad piętnem (por. Czykwin 2007: 15–20; zob. także Prus, Grills 2003) zrelatywizowanym do postaci znaczeń przypisywanych przez strony interakcji. Erving Goffman zastanawia się nad publicznym funkcjonowaniem osób, które ze względu na pewne własne atrybuty (a raczej ich społeczną interpretację) zepchnięte są na margines życia społecznego. Samo piętno charakteryzuje on w kategoriach „situacji jednostki pozbawionej pełnej społecznej akceptacji” (Goffman 2005: 27). Stygmatyk to osoba uważana, ze względu na swoje ułomności, za kogoś niepełnowartościowego (Goffman 2005: 32), kto nie cieszy się pełnią praw, a jego partycypacja w życiu społecznym jest warunkowa. Piętno w ujęciu Goffmanowskim ma charakter interpretatywny, gdyż opiera się nie tyle na cechach jednostki, ile na ich interpretacji, jakiej dokonuje otoczenie. Odnosi się ono do

atrybutu dotkliwie dyskredytującego, przy czym należy mieć świadomość, że w tym miejscu przydatny jest tak naprawdę język relacji, nie atrybutów. Atrybut, który piętnuje jednego posiadacza, może potwierdzać zwyczajność innego, a zatem sam w sobie nie jest ani zaszczytny, ani dyskredytujący (Goffman 2005: 33).

Takie same ułomności u dwóch osób mogą spotkać się z zupełnie różnym interpretowaniem i definiowaniem w zależności od sytuacji, w jakiej dana osoba się znajduje, jej motywów, zachowania i wielu różnych okoliczności, których nie da się czasami wziąć pod uwagę. Stygmatyków, czyli osoby noszące piętno, dzieli się na dwie podstawowe kategorie: *osoby zdyskredytowane*, czyli takie, które podlegają społecznej marginalizacji ze względu na defekty widoczne na pierwszy rzut oka, oraz *osoby dyskredytowalne*, których tajemnicę można odkryć jedynie przy okazji ich bliższego poznania. Te dwie kategorie osób różnią się od siebie właśnie ze względu na fakt, iż należący do pierwszej nie mogą ukryć swego piętna, ci zaś z drugiej grupy „zarządzają prawdą” o piętnie, decydując o czasie i okolicznościach wyjawienia swojej tajemnicy. Ze względu na temat niniejszej pracy ta druga kategoria nosicieli piętna jest ważniejsza, gdyż obejmuje dla przykładu tych wychowanków, których przeszłość kryminalna predestynuje do negatywnej etykietyzacji i ponoszenia konsekwencji z nią związanych. Są to przede wszystkim ci podopieczni, którzy popełnili czyny objęte najostrzejszą formą infamii w środowisku kryminogennym<sup>25</sup> (szeroko pojęte przestępstwa seksualne, przeciwko rodzinie – zwłaszcza matce, itd.).

Oprócz zmian w postrzeganiu stygmatyka przez innych, istotne są także zmiany w obrazie *Ja* u osoby objętej infamią społeczną. Samo doświadczenie stygmatu w przekonaniu Elżbiety Czykwin (2007: 224) obniża poczucie kontroli, co z pewnością przekłada się na budowane przez nią interakcje z pozostałymi.

Obraz siebie u osób, u których stygmat jest centralny i dominujący, prowadzi do poczucia bezbronności, uzależnienia, bezwartościowości oraz utraty kontroli. Przypisywanie dominującego znaczenia stygmatowi w budowaniu obrazu siebie jest subiektywne, pesymistyczne, depresyjne, w znacznym stopniu przesadne i z tych przyczyn ma skrajnie destruktywny wpływ na *Ja*.

Supremacja stygmatu, w przekonaniu Czykwin, może prowadzić do podejmowania przez nosiciela piętna działań autoizolacyjnych, przez co dotychczasowe jego interakcje ulegają spłyceniu, osłabieniu lub zerwaniu. Hipertrofia negatywnej etykiety może mieć poważne konsekwencje, gdyż staje się ona permanentnym elementem obrazu samego siebie, wchodząc w skład nowej tożsamości (por. Garfinkel 1956). Elżbieta Czykwin (2007: 211) sądzi, że:

W wyniku negatywnych zwrotnych danych dotyczących *Ja* towarzystwo innych ludzi staje się trudne do zniesienia. Istnieje też uzasadniony niepokój, że te zwrot-

---

<sup>25</sup> Temat ten zostanie szczegółowo rozwinięty w części wynikowej.

ne dane zostaną inkorporowane do *Ja* i staną się elementem obrazu siebie, zgodnie z regułami tworzenia się tożsamości negatywnej.

Mechanizm tworzenia się dewiacyjnej tożsamości opisał Howard Becker w klasycznym już dziele z roku 1963 *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance*. Pomijając warstwę definicyjną wyrastającą z przyjęcia paradygmatu interpretatywnego (Becker 2009: 13, 185) i opis poszczególnych etapów kariery dewiacyjnej, ze względu na temat pracy warto przyjrzeć się „zarządzaniu tajemnicą” obejmującą fakt palenia marihuany, która warunkuje przynależność do grona dewiantów oraz ewentualne konsekwencje w wypadku publicznego ujawnienia tego faktu. Posługując się językiem Goffmana można przyjąć, że skrywana tajemnica przyporządkowuje palacza do grona osób „dyskredytowanych”, a więc skazanych na działania mające na celu utajenie sekretu dla uchronienia się przed konsekwencjami kontroli społecznej. Jak pisze Becker (2009: 70–71):

Większość palaczy marihuany to dewianci ukryci. Chociaż palacz nie wie dokładnie, jakiej kary powinien się spodziewać, zasady są jasne: obawia się potępienia ze strony ludzi, których szacunku i akceptacji potrzebuje zarówno ze względów praktycznych, jak i emocjonalnych. A zatem spodziewa się, że jego relacje z niepalącymi zostaną naruszone i zaburzone, jeśli się dowiedzą, i dlatego hamuje się i kontroluje swoje zachowanie zależnie od stopnia, w jakim ceni swoje relacje z outsiderami.

Warta wspomnienia jest także praca Roberta Prusa i Scotta Grillsa *Deviant Mystique. Involvements, Realities and Regulation* z roku 2003. Autorzy stosując perspektywę interpretatywną podkreślają, że dewiacja rodzi się na poziomie definiowania przez grupę sytuacji i określonej osoby jako dewiacyjnej. Przyjmując, podobnie jak Becker, założenia Georga Meada (1932) i Herberta Blumera (1969) podkreślają, że

dewiacja odnosi się do wszelkiej aktywności, aktora, idei lub sytuacji stworzonej przez człowieka, którą publiczność definiuje jako zatrwającą, niepokojącą, ohydzną, niemoralną, złą, podejrzaną czy negatywną w jakikolwiek sposób (tł. własne, Prus, Grills 2003: 3; zob. także Becker 2009: 185).

Zjawisko powstawania dewiacji występuje zatem na poziomie interpretowania i definiowania kogoś lub czegoś (por. Blumer 1969: 66; Chomczyński 2007) jako „nienormalnego”, nie będącego „jednym z nas”.

Przyjęliśmy punkt widzenia, że dewiacja czy problem nie istnieje jako obiektywny lub wrodzony stan, lecz raczej odzwierciedla jakąś definicję sytuacji obecną wśród publiczności (osoby bądź grupy) (tł. własne, Prus, Grills 2003: 38–39).

Odnosząc te przemyślenia do problematyki niniejszej pracy, analizie można poddać interakcje osób uznawanych w ramach grupy za dewiantów, choć ona sama nosi taką etykietę na zewnątrz instytucji, w której się znajduje. Wychowankowie, mimo że z reguły doświadczają poczucia odrzucenia ze strony społeczeństwa i są przedmiotem praktyk stygmatyzacyjnych, sami na swój własny użytek tworzą pewne zasady i normy postępowania, których wykładnię stanowi mniej lub bardziej precyzyjny „kodeks”. Złamanie jego postanowień naraża wychowanka na grupowy ostracyzm, czego konsekwencją może być przypisanie mu roli dewianta. Na tym przykładzie dobrze widoczny jest związek pomiędzy organizacją społeczną i dewiacją. Joel Best i David Luckenbill słusznie zauważają, że dewiacja jako taka „jest zarówno procesem, jak i »produktem« społecznej organizacji” (tł. własne, 1980: 225). Wychowankowie tworząc grupę „wyposażają” ją w „zasady”, definiując tym samym, co jest pożądane a co nie i określając jednocześnie linię demarkacyjną dla zachowań dewiacyjnych i „normalnych”.

Na koniec rozważań na temat tworzenia się społecznej stygmatyzacji warto powołać się na wyczerpujący artykuł Bruce’a Linka i Jo Phelan (tł. własne, 2001: 367) *Conceptualizing Stigma*. Autorzy na podstawie przeglądu literatury odnoszącej się do teorii powstawania piętna zaproponowali własne rozumienie mechanizmu jego społecznego kreowania, wyodrębniając pięć etapów:

W pierwszym etapie ludzie dostrzegają i etykietują różnice pomiędzy sobą. Następnie wierzenia zakorzenione w kulturze dominującej łączą ludzi z niepożądanymi atrybutami – negatywnymi stereotypami. W trzeciej fazie etykietowane osoby są umieszczane w odrębnych kategoriach, celem oddzielenia „ich” od „nas”. Na kolejnym etapie stygmatyzowani doświadczają straty i dyskryminacji, które prowadzą do nierówności. W rezultacie stygmatyzacja decydująco wpływa na siłę społeczną, ekonomiczną i polityczną, która daje możliwość identyfikacji różnic, konstrukcji stereotypów, oddzielenia stygmatyków i umieszczenia ich w osobnej kategorii, a także pełnej realizacji dezaprobaty, odmowy, ekskluzji i dyskryminacji.

# 2

## **Organizacja jako przestrzeń negocjowania znaczeń. Perspektywa interpretatywna opisu organizacji**

Przedmiotem badań w ramach niniejszej pracy są działania i interakcje w grupach wychowanków zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich w Polsce. Relacje te nie zachodzą w próżni, lecz stanowią konsekwencję przyjęcia pewnych ram organizacyjnych, które przekładają się na rzeczywistość, działania i procesy zachodzące w badanych instytucjach. Perspektywa interpretatywna pozwala spojrzeć na organizację przy uwzględnieniu dynamiki zachodzących w niej zjawisk opartych na negocjacji znaczeń, relacji władzy i podporządkowania, definiowania, interpretowania oraz norm, wartości, treści komunikatów, a także tego wszystkiego, na co członek organizacji jest wyeksponowany i co sam wytwarza w toku interakcji. Organizacja z perspektywy interpretatywnej, choć nie jest pozbawiona nie do końca zdefiniowanych struktur i ram, „nie stanowi pewnej czystej, uporządkowanej rzeczywistości, lecz jest zbiorem legitymizowanych retoryk” (Silverman 1994: 2). Z tego twierdzenia wyłania się nieco inny obraz instytucji niż ten, który znamy z podręczników nauk o zarządzaniu, marketingu czy ekonomii, oparty na postrzeganiu organizacji i organizowania w dyskursie przyczynowo-skutkowym. Krzysztof Konecki (2006: 11) w duchu interpretatywnym stwierdza, że „są [organizacje] jednak wytwarzane, podtrzymywane w codziennych działaniach i interakcjach, projektowane i już w trakcie projektowania zmieniane przez działających i interpretujących siebie i otoczenie ludzi”. Przyjęcie określonej perspektywy, w tym wypadku interpretatywnej, niesie za sobą także pewne konsekwencje w szeroko pojętym zakresie badawczym i metodologicznym. Odnośnie do tego pierwszego aspektu, celem przestaje być „obiektywnie postrzegana” struktura ucieleśniona przez zespół

statycznych norm i reguł na korzyść „negocjacji prowadzących do uzgodnień, które mają charakter nietrwały i warunkowy” (Konecki 2006: 13; por. Ouchi, Wilkins 1985: 463–464). W zakresie metodologii, o czym już wspomniałem, odrzuca się przede wszystkim przyczynowo-skutkową wizję rzeczywistości na korzyść opisu subiektywnego, przesyconego interpretacjami i definicjami sytuacji (por. Smircich 1983: 342). Zaczynają dominować opisy jakościowe, uwzględniające proces, interakcje i dynamikę zjawisk zachodzących w przestrzeni czasowej (zob. Czarniawska 1998<sup>26</sup>), z perspektywy subiektywnych doświadczeń aktorów społecznych (Hatch 2002: 56). Także David Silverman akcentuje fakt, że skupienie uwagi jedynie na behawioralnej warstwie ludzkich działań bardzo zawęża optykę i skutkuje pominięciem istotnych elementów:

To, co obserwator bierze za powtórzenie tego samego fizycznego działania, może znaczyć zupełnie coś innego dla osób zaangażowanych w to działanie zgodnie z ich definicją sytuacji. Przez koncentrowanie się na samym zachowaniu istnieje możliwość całkowitego pominięcia znaczenia tegoż zachowania dla osób w nie uwikłanych i w konsekwencji możliwości przewidzenia reakcji tych osób, w stosunku do których to zachowanie jest nakierowane (Silverman 1970: 128–129, cyt. za Konecki 2006: 13).

Słowa Silvermana nabierają jeszcze większego sensu, gdy odniesiemy je do instytucji, które, jak pisał Paweł Moczydłowski (2002: 34) „same bronią się przed poznaniem” (por. także Kamiński 2006: 21), w związku z czym wymagają szczególnej czujności i prób przedarcia się przez warstwę deklaratywną, na którą składają się słowa i zachowanie, by sięgnąć symboliki wynikającej z określonego sposobu definiowania sytuacji i artefaktów. Perspektywa interpretatywna stosowana do opisu organizacji zmienia także przedmiot badań i zainteresowanie skupiają na sobie takie problemy, jak uwarunkowania „*status quo*”, porządek społeczny, konsensus, społeczna integracja i spójność, solidarność” (Burrell, Morgan 1995: 31), kreowanie znaczeń i interakcje (Whyte 1969: 91–126; Hatch 2002: 26; Smircich 1983: 350–351; Konecki 2006: 12), „przeżywane doświadczenia i sensory nadawane owemu doświadczeniu przez jednostki” (Denzin 1990: 55), lecz także ukryte, nie zawsze uświadomione założenia i normy towarzyszące treści pracy i jej ramom formalnym<sup>27</sup> (por. Garfinkel 2007: 228–242). Barbara

<sup>26</sup> W książce *A Narrative Approach to Organization Studies*, Barbara Czarniawska broni roli podejścia narratywnego w badaniach organizacji. W przekonaniu badaczki narracja daje możliwość poznania subtelności zachowań organizacyjnych oraz intencji, które się za nimi kryją, a które nie zawsze są zgodne z deklaracjami.

<sup>27</sup> W rozdziale książki *Studia z etnometodologii*, pt. *Dlaczego kartoteki pacjentów muszą być prowadzone „źle”?* Garfinkel przedstawia wyniki badań, utrzymane w duchu etno-

Czarniawska (tł. własne, 1998: 4) w duchu fenomenologicznym zaznacza, że „nie jest możliwe zrozumienie ludzkiego działania przy ignorowaniu jego intencji i nie jest możliwe zrozumienie ludzkich intencji przy ignorowaniu okoliczności, które nadają im sens”. Przyjęta perspektywa teoretyczna rzutuje zatem także na zakres zainteresowań badawczych, gdyż np. na gruncie etnometodologicznym podważeniu lub co najmniej powątpiewaniu (zob. Garfinkel 2007: 228–254) ulegają uznane za oczywiste schematy myślowe, struktury działania i relacji służbowych. Mary Jo Hatch (2002: 56), powołując się na przedstawiciela teorii ustanowienia Karla Weicka, zauważa, że sam język opisu generuje i ustanawia badaną rzeczywistość, w odniesieniu do której później wyciąga się wnioski.

Ogłaszając zainteresowanie organizacjami i ustanawiając język stosowany do mówienia o nich, urzeczowiamy, zdaniem Weicka, przedmiot swych badań, tj. sprawy, że zjawisko to staje się rzeczywiste, a robimy to mówiąc o nim i działając tak, że staje się ono namacalne.

Perspektywa interpretatywna czerpie z założenia o społecznej konstrukcji rzeczywistości, które jest przenoszone na grunt organizacyjny (zob. Gerth, Mills 1978: 116–118). Peter Berger i Thomas Luckmann (tł. własne, 1991: 70–71) zastanawiając się nad procesem instytucjonalizacji dochodzą do wniosku, że:

Jakiegokolwiek działanie, które jest często powtarzane, formuje się we wzór, który może być wtedy reprodukowany wraz z zasadą ekonomii wysiłku, który tym samym jest wzmocniany przez wykonawcę do postaci wzoru.

Nurt interpretatywny tworzy swoistą dla siebie matrycę spostrzeżeńową organizacji, u podstaw której leży założenie, że organizacja stanowi efekt powtarzalnych interakcji, które uzyskują po pewnym czasie kształt wzoru, za jakim podążają także inni. Taka percepcja instytucji przywołuje na myśl wkład Meada w tym zakresie i jego rozumienie instytucjonalizacji jako zorganizowanych interakcji pomiędzy jednostkami, które zachodzą według wzorów (por. Mead 1932). Organizacja z tej perspektywy jest zatem dynamicznym bytem, w jego ramach dochodzi do negocjacji znaczeń w toku *interpersonalnych działań* (Gerth, Mills 1978: 116) partnerów o pozycjach, którym przypisywana jest różna waga.

---

metodologicznym, nad sposobami konstruowania kart pacjentów przez administrację szpitala. Jest to przykład badań, gdzie zainteresowanie badaczy skupiło się na sprawach „oczywistych” (*taken for granted*) i zwyczajowych, w związku z tym nie podlegających dotychczas większej refleksji w zakresie sensu.



W opisie instytucji oraz relacji, jakie zachodzą pomiędzy podopiecznymi, przydatne są takie terminy, jak *kultura organizacyjna*, *normy* i *wartości* (te deklarowane i wyznawane), *artefakty*, *władza*, *dystans*, *rytuały* i wiele innych zaczerpniętych z dorobku interpretatywnej socjologii organizacji. Choć moim podstawowym celem nie jest analiza kultury organizacyjnej instytucji korekcyjnych, to jej elementy składowe są przydatne do przedstawienia ram, a także uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych, które wyznaczają azymut wzajemnych relacji przyjęty, mniej lub bardziej świadomie, w tego rodzaju placówkach. W związku z tym zamiast przedstawiać dobrze już opisane w literaturze przedmiotu definicje i klasyfikacje kultur organizacyjnych i ich wymiarów, posługując się perspektywą interakcyjną dokonam skrótowego wprowadzenia do słownika opisu kilku elementów, które pozwolą odnieść się do zaobserwowanych zjawisk.

W literaturze przedmiotu znaleźć można wiele definicji kultur organizacyjnych, które podkreślają różne elementy organizacji, w zależności od tego, z jakiego podłoża teoretycznego wyrastają. Ze względu na fakt, że zdecydowałem się dokonać opisu zjawisk stanowiących przedmiot badań z perspektywy interpretatywnej, także w przypadku kultury organizacyjnej, przyjąłem za Lindą Smircich (1983) jedno z trzech<sup>28</sup> wyróżnionych przez nią podejść, mianowicie koncepcję kultury organizacyjnej jako rdzennej metafory. Takie ujęcie kultury organizacyjnej wyjmuje ją spod retoryki „instrumentalnego postrzegania organizacji, czerpiącego z metafory mechanistycznej i [czyni] poglądem adaptacyjnym wywodzącym się z metafory organicystycznej” (tł. własne, Smircich 1983: 347). Przyjęcie koncepcji kultury jako rdzennej metafory wiąże się z akcentowaniem perspektywy interpretatywnej, przez którą postrzega się organizacyjną rzeczywistość. Zgodnie z jej założeniami „organizacje stanowią przejaw ekspresyjnych form, stając się manifestacjami ludzkiej świadomości” (Smircich 1983: 347). Kultura organizacyjna istnieje zatem w świadomości uczestników organizacji, którzy relatywizują – do postaci subiektywnych przeżyć – to, czego doświadczają w miejscu pracy. Definiowanie i interpretowanie elementów rzeczywistości organizacyjnej prowokuje do podejmowania określonych strategii interakcyjnych. Warto tu przyjąć definicję kultury – choć nie będę trzymał się jej kurczowo, to jednak pozwoli ona na zrozumienie zaadaptowanego tutaj postrzegania opisywanej rzeczywistości. W tym celu posłużę się definicją stworzoną przez Koneckiego (1994: 6–7) w duchu interpretatywnym:

---

<sup>28</sup> Smircich w artykule *Concepts of Culture and Organizational Analysis* stosuje podział na różne ujęcia kultury organizacyjnej (kultura jako zmienna zależna, wewnętrzna i rdzenna metafora) wiążąc je także z przyjmowaną metodologią badań, pytaniami problemowymi i w związku z tym osiąganymi rezultatami.

Kultura organizacyjna obejmowałaby zatem podzielane zbiorowo w danej organizacji i głoszone systemy wartości, potoczne i często nieuświadomiane założenia oraz związane z nimi, obowiązujące członków danej organizacji reguły działania, a także sferę symboliczną funkcjonowania organizacji. Sfera symboliczna, to: język organizacyjny, ideologie, system wiedzy, rytuały, które występują w danej organizacji.

Warto podkreślić, że kultura organizacyjna nie pozostaje w próżni, lecz wywiera określony wpływ na działania poszczególnych członków organizacji. Jest to temat tym istotniejszy, że w przypadku wszelkich instytucji zamkniętych, o mniej bądź bardziej korekcyjnym charakterze, tworzenie oficjalnej, pożądanej kultury obejmującej zachowania zarówno personelu (jako nośników kultury), jak i pensjonariuszy skupia uwagę i energię kierownictwa placówki. W tej samej rzeczywistości, niejako równoległe do niej, tworzy się i przekształca w czasie kultura alternatywna, tworzona niejako w opozycji, nazywana subkulturą lub „drugim życiem” (por. Moczydłowski 2002: 15–21), by podkreślić jej nieprawność, skupiająca osoby zajmujące niższą pozycję. Choć temat ten jest rozwijany w dalszej części pracy, to tu należy stwierdzić, że bezdyskusyjny jest fakt, że kultura ma pewien wpływ (zamierzony lub niezamierzony) na organizację i jej członków. Warto zatem skrótowo i selektywnie odnieść się do literatury, wybierając z niej te elementy, które mogą przystawać do specyfiki opisywanej tutaj instytucji. Zdaniem badaczy, kultura organizacyjna spełnia określone funkcje<sup>29</sup> i choć jest to ujęcie normatywne i organicystyczne, należy je przybliżyć i spojrzeć na nie w duchu interpretatywnym. Kultura organizacyjna:

- mówi, co jest dobre, a co złe, wyznaczając tym samym kryteria karania i nagradzania – *funkcja wartościująca* (por. Wilkins, Ouchi 1989: 133; Kostera 1994: 10; Schein 1989: 63);
- emituje wspólny wizerunek świata i sposób widzenia rzeczywistości organizacyjnej – *funkcja percepcyjna* (por. Kostera 1994: 10; 1996: 75; Morgan 1997: 146; Tourish, Pinnington 2002: 148);
- kreuje system znaczeń – *funkcja symboliczna* (por. Czarniawska-Joerges, cyt. za Kostera 1996: 75);
- kształtuje pożądane zachowanie i sposoby realizacji zadań – *funkcja kanalizująca i kontrolna* (por. Wilkins, Ouchi 1989: 126; Kostera 1996: 185; Furnham, Hunter za Armstrong 2000: 149–150);
- umożliwia łączenie się w celu wykonania zadań – *funkcja asocjacyjna* (por. Schein 1989: 61);

<sup>29</sup> Przedstawiona tutaj taksonomia funkcji kultury, zaczerpnięta z literatury przedmiotu, nie ma oczywiście charakteru kompletnego, gdyż pominięto odniesienia do organizacji rynkowych, co oznacza, że np. funkcja marketingowa kultury nie została odnotowana.

- pozwala rozróżnić swoich od obcych – *funkcja delimitacyjna* (por. Schein 1989: 61);
- porządkuje reguły współżycia społecznego – *funkcja porządkująca* (por. Kostera 1994: 10);
- dostarcza wskazówek jak się zachowywać – *funkcja normatywna* (por. Deal, Kennedy 1982);
- upowszechnia preferowane wzory zachowań, sposobów myślenia itd. na wszelkie szczeble organizacji – *funkcja propagująca* (por. Hofstede 1980: 25);
- wyznacza zasady obejmowania władzy – *funkcja stratyfikacyjna* (Schein 1989: 62);
- dostarcza odpowiedzi na pojawiające się pytania i dylematy – *funkcja wyjaśniająca* (por. Strati 1998: 1382);
- umożliwia wymianę informacji między organizacją a jej otoczeniem – *funkcja edukacyjna* (por. Alas, Vadi 2003: 83);
- kształtuje poziom zaangażowania pracowników w wykonywane obowiązki i ich identyfikację z firmą – *funkcja stymulacyjna* (por. Hampden-Turner i Trompenaars 2000: 14; Wasti 2003: 303).

Przedstawiony wyżej podział może sugerować, że kultura organizacji ma charakter dominujący, oficjalny i skupia aktywność (mentalną, werbalną, behawioralną, światopoglądową itd.) swych członków. Pragnę uczynić tutaj zastrzeżenie, że w przypadku zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich można mówić o zjawisku dużej „subkulturowości”, w ramach którego istnieje mniejsza lub większa przestrzeń pomiędzy kulturą pożądaną (oficjalną) i propagowanym przez nią „ładem aksjonormatywnym” a elementami „podkulturowymi”, za które personel uważa działania niezgodne z obowiązującymi zasadami bądź wymierzone przeciwko administracji. Jak pokazują doświadczenia, w placówkach korekcyjnych zjawisko subkultury jest zawsze obecne, choć jego nasilenie, objawy, ideologie zmieniają się, zwłaszcza na przestrzeni ostatnich dekad (por. Niesiołowski<sup>30</sup> 1989).

Ze względu na fakt, że moje przemyślenia zawarte w tej pracy odnoszą się do zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich w Polsce uwagę skieruję teraz na tę kategorię organizacji, która w zasadzie nie ma odpowiednika ani w klasyfikacji instytucji totalnych Goffmana, ani – szerzej – w literaturze przedmiotu. Dylemat klasyfikacyjny pogłębia fakt, że omawiane tutaj instytucje nie mogą być traktowane na równi z zakładami karnymi i aresztami śledczymi dla dorosłych, choćby ze względu na to, że są one

---

<sup>30</sup> Stefan Niesiołowski w książce *Wysoki brzeg* prezentuje bardzo ciekawy opis „twardej grypsery” i rzeczywistości więziennej sprzed transformacji, z perspektywy niewikłanego w subkulturę więzienia politycznego.

przeznaczone dla młodzieży, która zazwyczaj odpowiada przed sądem rodzinnym, sama zaś placówka realizuje zarówno obowiązek szkolny, jak i resocjalizacyjny. Całkowita odmienność zakładów poprawczych od karnych w zakresie celów, jakie są przed nimi stawiane, jak również postrzeganej roli pobytu umieszczonych w nich osób sprawia, że nie jest zasadne włączanie ich do opisu instytucji karnych przeznaczonych dla dorosłych<sup>31</sup>. Problem ten postanowiłem rozwiązać, zamierzając spojrzeć na zakłady poprawcze z perspektywy Goffmanowskiej, zachowując jednak przy tym dystans wynikający z faktu, że opisana tutaj rzeczywistość nie do końca odpowiada obserwacjom i wnioskom Ervinga Goffmana. Perspektywa Goffmana jest zatem jedynie punktem odniesienia do dokonania charakterystyki zakładów poprawczych, choć dostarcza niezbędnej optyki i języka opisu omawianej tematyki.

## **2.1. Zakłady poprawcze (ZP) i schroniska dla nieletnich (SdN) w Polsce jako instytucje totalizujące**

Na samym początku warto wyjaśnić, dlaczego w opisie pominięto charakterystykę zakładów poprawczych w innych krajach. Powód wydaje się oczywisty – rozwiązania polskie są na tyle odmienne od tych, które funkcjonują gdzie indziej, że odniesienie do ich praktyk nie jest celowe. Dla przykładu w Niemczech<sup>32</sup> nie istnieją zakłady poprawcze<sup>33</sup>, w ich miejsce utworzono zaś zakłady karne dla nieletnich, których ramy prawne nieco różnią się od siebie w poszczególnych landach<sup>34</sup> (por. Kusztal 2008). Ponadto

---

<sup>31</sup> W tym miejscu należy też zaznaczyć, że choć rzeczywistość zakładów karnych jest zupełnie różna od analizowanych tutaj placówek, to jednak problemy metodologiczne w obydwu przypadkach są niekiedy zbliżone, w związku z czym czasem czerpałem inspirację z literatury z tego zakresu, co sprawia, że jest ona włączana na poziomie metodologicznym.

<sup>32</sup> W latach 2011–2013 autor uczestniczył w interdyscyplinarnym, międzynarodowym (polsko-niemieckim) projekcie „Rola zewnętrznych partnerów w opiece okresu przejściowego wobec karanych młodocianych” finansowanym przez Unię Europejską, w ramach którego miałem okazję zapoznać się z niemiecką praktyką dotyczącą młodocianych przestępców, jak również zwiedzić zakład karny i areszt śledczy dla nieletnich we Wriezen oraz ośrodek pomocy dla trudnej młodzieży we Frostwalden.

<sup>33</sup> W tym miejscu chcę serdecznie podziękować dyrektorowi Konradowi Maciejaskowi za wyeksponowanie różnic pomiędzy polską i niemiecką organizacją systemu resocjalizacyjnego.

<sup>34</sup> Bardzo ciekawego porównania polskich i niemieckich doświadczeń w zakresie oddziaływań resocjalizacyjnych dokonali Daria Bobrzik i Marek Szecówka (2012) w ar-

nie bez znaczenia jest fakt, że w zasadzie nie istnieje wiarygodne źródło naukowe, które pozwoliłoby na opis doświadczeń innych krajów w tym zakresie, oprócz ogólnoeuropejskich studiów historycznych poczynionych choćby przez Michela Foucaulta w książce *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia* (por. także Linklater, Mennell 2010) lub też w pracy Anthonyego M. Platta<sup>35</sup> *The Child Savers. The Invention of Delinquency*, która dość ogólnie porusza problem kształtowania się ośrodków dla trudnej młodzieży w kontekście zmian prawnych na terenie wybranych stanów. W tym kontekście bardzo interesujące są także prace Lesława Pytki, m.in. *Ekskluzja versus inkluzja w pedagogice resocjalizacyjnej* (2013) czy Adama Szecówki, np. *Między punitywnością a permissywnością w resocjalizacji nieletnich* (1996), przedstawiające przemiany na gruncie oddziaływania wobec nieletnich od podejścia restrykcyjnego, opartego na karze i wykluczeniu, do włączania na skutek resocjalizacji w rozumieniu współczesnym.

Przyjęta w pracy perspektywa interpretatywna, przy uwzględnieniu bogatego wachlarza niuansów poszczególnych ujęć teoretycznych, które się na nią składają, pozwala przybliżyć warstwę symboliczno-interakcyjną spowijającą działania aktorów przebywających fizycznie w opisywanych instytucjach (por. Hughes, Sharrock 2007: 209–210). Ponadto daje możliwość wejrzenia w pozornie statyczny i przepełniony rutyną świat oficjalnych norm, nakazów, zakazów oraz porządku dnia, stanowiących ramę dla życia toczącego się wewnątrz. Te same choćby warunki zewnętrzne, jakie składają się na pobyt w instytucji (korytarz, kraty, pokój, łazienka) poddawane są różnym procesom interpretacyjnym, w wyniku czego niektórzy wychowankowie są zdolni niejako oswoić rzeczywistość, podczas gdy inni doświadczają nieustannych problemów w przystosowaniu się. Za łatwiejszym bądź trudniejszym „znoszeniem” pobytu stoi ciąg, pozostających we wzajemnej interakcji, procesów interpretacyjnych, w ramach których „tubyłcy” oznaczają i definiują elementy rzeczywistości fizycznej i symbolicznej, tworząc z nich mentalny obraz otoczenia.

Zakłady poprawcze i schroniska dla nieletnich spełniają niektóre przesłanki leżące u podstaw definicji i klasyfikacji instytucji totalnych zaproponowanych przez Ervinga Goffmana w książce *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates* z roku 1961. Goffman na trwałe wprowadził do słownika nauk społecznych termin *instytucja totalna*, którym posługuję się też w niniejszej pracy. Desygnatem tej nazwy przyjęło się za Goffmanem (1961; pol. wyd. 2011: 11) określać „miejsce pobytu i pracy

---

tykule *Współpraca optymalizująca oddziaływania wychowawcze w polskim i niemieckim młodzieżowym ośrodku resocjalizacyjnym*.

<sup>35</sup> Patrz także Rosemary C. Sarri (1974), *Under Lock and Key. Juveniles in Jails and Detentions*.

znacznej liczby osób, znajdujących się w podobnej sytuacji, odciętych na jakiś czas od reszty społeczeństwa i prowadzących sformalizowany tryb życia”<sup>36</sup>. Także Amitai Etzioni podnosi problem mniej lub bardziej przedmiotowego traktowania ludzi będących we władaniu instytucji totalnych, którzy są socjalizowani w kierunku kultury organizacyjnej panującej w tychże instytucjach, a także relacji autorytarnych pomiędzy kadrą kierowniczą a pracownikami w korporacjach (por. Etzioni 1959: 43–67).

Nie wglębiając się w tym miejscu w opis funkcjonowania zakładu poprawczego (patrz dalej) pragnę nadmienić, że w zależności od typu placówki (zakład otwarty, półotwarty, zamknięty i o wzmożonym nadzorze wychowawczym) w mniejszym bądź większym stopniu wpisuje się ona w realia opisane przez Goffmana jako typowe dla instytucji totalnej. Charakteryzuje się np. tendencją do zawładnięcia czasem i zainteresowaniami swych członków, usiłując przy tym wywierać wpływ na ich postawy i zachowania (por. Baranowska 2009: 22). W tekście Goffmana (1975: 150–151) *Charakterystyka instytucji totalnych* odnaleźć możemy podstawowe atrybuty, które składają się na ten typ organizacji:

- *Podporządkowanie wszelkich aspektów życia osób w nich umieszczonych jednolitej władzy zwierzchniej, odseparowanej od nadzorowanych w sposób formalny.* O ile z drugą częścią tego stwierdzenia można się w pełni zgodzić w przypadku rozpatrywanych tutaj instytucji, o tyle pierwsza jego część nie do końca jest prawdziwa. Przede wszystkim totalność podporządkowania jest pochodną typu zakładu poprawczego, w którym wychowanek się znalazł, lecz także zależy od rozumienia sprawowania opieki nad nim przez kierownictwo placówki. Może się zatem zdarzyć, że w dwóch placówkach tego samego typu wymagany konformizm ze strony podopiecznych, jak również stopień ich administrowanej aktywności będzie różny. Ponadto należy zauważyć, że wychowankowie mogą z reguły przyjmować gości (przede wszystkim są to członkowie rodziny), jak również sami korzystać z prawa do oddalenia się na czas określony. Trzeba także mieć świadomość dominującej filozofii, w ramach której powołane zostały omawiane tutaj placówki. Za ich cel przyjmuje się przede wszystkim wychowanie, ważniejsze od kary i izolacji, czemu towarzyszy postępujące ograniczenie ambicji do kontrolowania każdej sfery życia podopiecznego (por. Konopczyński 2009; Makowski 2009).

- *Każda aktywność członków odbywa się w towarzystwie pozostałych, traktowanych przez personel jednakowo i wykonujących podobne czynności, które są nadzorowane, zaplanowane i przymusowe.* Zakończenie jednego etapu powoduje

---

<sup>36</sup> Właściwie bardziej poprawne byłoby zastosowanie łącznie koniunkcji i dysjunkcji (lub/i), gdyż niekoniecznie pensjonariusze jednocześnie przebywają i świadczą pracę w instytucji totalnej.

przejście do kolejnego. W przypadku tego zapisu także można przyjąć, że w części odnosi się on do omawianych w tej pracy placówek, gdyż faktycznie przez cały czas wychowankowie są wyeksponowani na oddziaływanie i widok pozostałych. Zastrzeżenie budzi jednak dalsza część zdania, gdyż z faktu supremacji działań resocjalizacyjnych nad izolacyjnymi i karnymi (zob. Chomczyński 2013c) wynika także różne postrzeganie wychowanków przez kadre, przypisywanie im odmiennych intencji i warunkowe, uzależnione od aktualnej definicji ich „progresu”, obdarzanie prawami bądź ich odbieranie. Celem oddziaływań resocjalizacyjnych<sup>37</sup> jest w przekonaniu Marka Konopczyńskiego (2009) także „destygmatyzacja”, której podporządkowuje się planowe oddziaływanie, jednocześnie je indywidualizując.

- *Aktywność członków wynika ze szczegółowego planu, który koresponduje z celami instytucji.* W przypadku tej charakterystyki można przyjąć, że faktycznie przystaje ona do realiów opisywanych w pracy placówek, gdzie dyrektor wraz z gronem pedagogicznym tworzą formalną dokumentację, zwaną arkuszem organizacji pracy zakładu<sup>38</sup>, określającą planowane działania resocjalizacyjne. Oczywiście należy mieć świadomość, że cele placówki zawierają się w formalnoprawnych ramach jej funkcjonowania określonych aktem prawnym, lecz kierownictwo zachowuje pewną swobodę w wyborze narzędzi, które mają pomóc w realizacji zadań.

- *Zatajeniu ulegają informacje na temat poszczególnych członków.* Jeśli chodzi o tajność, to kwestia ta ma charakter wielowymiarowy, gdyż oficjalnie informacje na temat wychowanków są tajne i dostęp do akt ma jedynie kadra. Z drugiej jednak strony zdarza się, że zarówno kadra, jak i sami wychowankowie udzielają informacji na temat innych wychowanków. Ponadto niektórzy podopieczni, celem poddania kolektywnej weryfikacji swojej tożsamości, zdradzają elementy swojej biografii pozostałym, wraz z informacją o popełnionym przestępstwie (por. Tomczyk, bez daty).

- *Praca osób nadzorujących w ramach instytucji totalnej ma wymiar całodobowy.* Ten warunek jest w pełnym zakresie spełniony w przypadku zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich. Na podstawie wieloletnich obserwacji można także stwierdzić, że kierownictwo, zwłaszcza zaś dyrektor, pełni

---

<sup>37</sup> Ze względu na fakt, że praca ma charakter socjologiczny opis i ocena oddziaływań resocjalizacyjnych są zredukowane do punktu widzenia socjologicznego. Autor nie czuje się kompetentny do oceny efektywności programów i narzędzi stosowanych przy resocjalizacji, więc ogranicza się jedynie do obserwacji wymiaru interakcyjnego tego problemu.

<sup>38</sup> Zasady tworzenia arkusza organizacji pracy określa Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 17 października 2001 r. w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, „Dziennik Ustaw” 2001, nr 124, pozycja 1359, z późniejszymi zmianami § 13 (z 2013 r.).

nieformalny, 24-godzinny „dyżur telefoniczny”, co oznacza, że w przypadku jakiegokolwiek wydarzenia, określonego jako nadzwyczajne, jest dostępny, a najczęściej fizycznie obecny na terenie placówki.

- *Instytucja wytwarza symboliczne i fizyczne bariery odgradzające ją od społeczeństwa „na zewnątrz”.* Jeśli chodzi o ten warunek, to zakłady poprawcze i schroniska dla nieletnich nie odróżniają się zbyt od innych instytucji, które Goffman lokuje w gronie totalnych. Należy jednak dodać, że zakres i nasilenie *symbolicznych i fizycznych barier* są uzależnione formalnie w głównej mierze od typu placówki<sup>39</sup> (otwarta, półotwarta, zamknięta, o wzmocnionym nadzorze), a w praktyce także od inwencji kierownictwa, które może z własnej inicjatywy dokonać za zgodą odpowiednich władz zmian w infrastrukturze.

Konfrontacja wniosków poczynionych przez Goffmana na temat charakterystyki instytucji totalnych z realiami zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich w Polsce nie pozwala do końca wpisać tego rodzaju organizacji w desygnat nazwy *instytucja totalna*, stąd decyzja o nazwaniu ich *totalizującymi*, by podkreślić fakt, że można doszukiwać się znamion tego rodzaju instytucji w zakresie badanego tutaj obszaru. Warto także dodać, że „totalność” w ujęciu Goffmanowskim ma charakter stopniowalny, co oznacza, że instytucje można umieścić na swego rodzaju „kontynuum”, którego krańce będą odpowiadały nasileniu bądź osłabieniu restrykcyjności. W przypadku niniejszych badań należy podkreślić, że zakres praw i obowiązków (np. wyjścia na przepustki, udział w zajęciach kulturalno-sportowych) jest silnie uzależniony od oceny postawy wychowanka dokonywanej okresowo przez zespół diagnostyczny i wychowawców. Może się zatem okazać, że dla jednych placówka będzie w większym stopniu miała znamiona totalnej niż dla innych, w zależności od stopnia respektowania przez nią wewnętrznych uregulowań.

---

<sup>39</sup> Mam tutaj na myśli zakłady poprawcze, a nie schroniska dla nieletnich, do których ten podział nie odnosi się bezpośrednio, choć w przypadku, gdy zakład i schronisko są w jednym budynku, poziom ochrony zakładu w oczywisty sposób rzutuje na zakres zabezpieczeń zastosowany w schronisku. Jest to regulowane odpowiednimi przepisami (rozporządzenie ministra sprawiedliwości z 2001 r.). W zakładach tworzy się plany ochronne określające ramy zabezpieczeń na podstawie wytycznych z rozporządzenia zmienionego w 2009 r. (zob. rozdział *Ramy formalne określające działalność zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich w Polsce*).





# 3

## **Metodologia badań interakcji wychowanków zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich**

W tym miejscu chciałbym bliżej przedstawić przyjętą w badaniach metodologię, wraz z opisem narzędzi wykorzystanych w pracy, jak również podjąć się opisu problemów natury metodologicznej i etycznej związanych z prowadzeniem badań na terenie placówek resocjalizacyjnych.

### **3.1. Problemy metodologiczne i etyczne**

Badaniom prowadzonym w organizacjach, które mają mniej czy bardziej zamknięty charakter, towarzyszą liczne utrudnienia, których raczej nie spotyka się w miejscach ogólnodostępnych, a które są typowe tylko dla nich, gdyż wynikają z charakteru tych miejsc (por. Włodarek 1977; Borowski 2013; Moczydłowski 2002). Badacz w niewielu tylko przypadkach może liczyć na wskazówki odnoszące się do etyki pracy badawczej, gdyż trafia do środowiska, które nie jest dla niego naturalne, w związku z czym często stosowane przez niego heurystyki zawodzą i jest zmuszony liczyć na własny osąd sytuacji. Stefan Amsterdamski (1999: 28–29) stwierdza, że:

problemem etycznym jest nie tylko i nie tyle akceptacja określonej normy etycznej, lecz również, a może przede wszystkim, rozpoznanie sytuacji empirycznej, w której dana norma powinna być stosowana lub zawieszona. Każdy człowiek, nie tylko uczoney, rozwiązywać musi ten problem na własną odpowiedzialność, nie licząc, że jakakolwiek ogólna zasada wybawi go z tej mało komfortowej sytuacji.

W tym rozdziale chciałbym opisać problemy natury metodologicznej i etycznej (często te dwa aspekty są nierozzerwalnie ze sobą związane), z którymi zetknąłem się w trakcie realizacji badań, jak również podjęte decyzje i konsekwencje łączące się z nimi. Jest to o tyle istotne, że rezultaty aktywności badawczej mają przełożenie na otrzymane wyniki i wnioski z nich wypływające. Ponadto przy charakterystyce wykorzystanych narzędzi badawczych warto wspomnieć o realiach, w jakich były one użyte w trakcie procesu uzyskiwania informacji.

Warto w paru słowach opisać pewne trudności stające przed badaczem w obszarze interpretowania i wyjaśniania zjawisk oraz sytuacji, których doświadcza on w terenie. Trzeba choćby pamiętać, że ludzkie emocje i okoliczności ich powstawania, zwłaszcza w warunkach skrajnie różnych od tych, w jakich przebywa badacz, mają charakter bardzo złożony i nie do końca możliwy do wyjaśnienia z jego perspektywy (por. Denzin 1978: 61). Z czysto teoretycznego punktu widzenia zgodzić się można ze słowami Ingeborg Helling (1990: 13), że „zachowanie ludzkie musi być badane i rozumiane z perspektywy osób, których ono dotyczy”, lecz w przypadku prowadzenia badań w środowisku zamkniętym, więc odmiennym od tego, w jakim zazwyczaj przebywa badacz, nie jest to do końca możliwe. Ponadto nie bez znaczenia jest również fakt, że badania obejmują osoby, których socjalizacja zarówno pierwotna, jak i wtórna, miała odmienny przebieg i „znaczących innych” niż działało się to w przypadku badacza. W myśl założeń współczynnika humanistycznego, autorstwa Floriana Znanieckiego (2008), poprzez włączenie problemu empatii do procesu budowania wniosków na temat rzeczywistości, możemy niekiedy wpaść w pułapkę postrzegania zjawisk z właściwego jedynie nam (a nie obserwowanym podmiotom) punktu widzenia, który dostarcza nam kategorii klasyfikacyjnych tego, co racjonalne lub nieracjonalne, błahe albo istotne. Także fenomenologiczna zasada przekładalności perspektyw Alfreda Schütza (tł. własne, 1953: 19), stosowana „w celu zwiększenia szansy badacza na zrozumienie świata badanych”, nie zawsze wydaje się wystarczająca. Może ona przynieść kojące, choć fałszywe, przekonanie o zrozumieniu zjawiska w sensie hermeneutycznym, jaki nadał temu terminowi Wilhelm Dilthey (1982: 313), a oznaczającym „proces, w którym na podstawie zmysłowo danych przejawów życia psychicznego osiągamy poznanie”<sup>40</sup>. Oparcia szukać można także w wypracowanej przez

---

<sup>40</sup> Elżbieta Paczkowska-Łagowska w książce *Logos życia* dokonuje interpretacji Diltheyowskiego rozumienia dzieląc je na dwa poziomy, z których jeden odnosi się do typowego dla nauk humanistycznych sposobu poznania, przeciwnego ścisłemu i analitycznemu wyjaśnianiu, drugi zaś do pierwotnej postawy istoty ludzkiej wobec otaczającego środowiska przyrodniczego (2000: 87).

Charlesa Cooleya na gruncie socjologii rozumiejącej metody empatycznego wglądu (*sympathetic introspection*) (zob. Mucha 1992: 107–108), który w przekonaniu Jaana Valsinera (tł. własne, 1998: 173) „dostarczył możliwości wglądu jednostek podczas wykonywanych przez nie narracji do ich wzajemnych światów społecznych”. Empatyczny wgląd to metoda bazująca na czerpaniu z własnych doświadczeń w celu przyjęcia perspektywy innego. Sam Cooley (1909: 40) stwierdza, że:

Cała ludzkość postępuje wobec siebie życzliwie na zasadzie reguły współżycia społecznego. Poprzez komunie umysłów [*communion minds*] są one skondensowane do postaci empatycznej całości [*sympathetic whole*], gdzie każda część chce z pozostałymi dzielić się doświadczeniami życiowymi.

Problem empatycznego wglądu porusza także Stanisław Ossowski w swoich *Dzielnach*, utożsamiając empatię z doświadczeniem wewnętrznym warunkującym funkcję „wczuwania się” badacza. To empatia umożliwia

uzasadnianie tez ogólnych przez odwołanie się jawne lub niejawnie do doświadczenia wewnętrznego, gdy materiał obserwacyjny nie jest dostateczny do przeprowadzenia weryfikacji odpowiadającej wymaganiom naukowym (Ossowski 1967: 271–272).

Pozostając przy problematyce „rozumienia” tego o czym mówią rozmówcy, w kontekście opisywanych tutaj problemów metodologicznych ważny jest poruszany przez Howarda Beckera i Blanche Geer aspekt kwalifikacji werbalnych badacza w kontaktach z badanymi (por. Gulczyńska 2013: 17). Remedium na prowadzenie wywiadów z osobami, których język nie jest nam do końca znany, stanowi włączenie obserwacji i – na zasadzie triangulacji metodologicznej – zdobycie niezbędnych kwalifikacji.

Wywiad daje niewielką możliwość korygowania błędów tego typu [braku zrozumienia języka rozmówcy], gdzie pozostają one nierozpoznane. Dla kontrastu obserwacja uczestnicząca zapewnia sytuację, w której znaczenie słów może być poznane z dużą precyzją, poprzez studia ich użycia w kontekście, eksplorację poprzez ciągłe rozmowy odnośnie do ich zastosowań i niuansów, i samodzielne wykorzystanie ich pod nadzorem tych, którzy używają ich w mowie (Becker, Geer 1978: 77).

Wśród problemów badawczych nie może zabraknąć także kwestii wiarygodności uzyskiwanych rezultatów. W przekonaniu Thomasa Schwandta (2007: 262; patrz także Lewis 2009: 3–4) wiarygodność wyników badań jakościowych uzyskuje się poprzez możliwość ich powtórzenia i dojścia do podobnych, ważnych rezultatów przez innych badaczy. W przypadku prezentowanych tutaj badań ustalenia i sposób postrzegania rzeczywistości

przez badacza są silnie uwarunkowane przez jego odbiór w oczach personele, a jeszcze bardziej wychowanków. Rezultatem określonej percepcji osoby badacza, zwłaszcza w placówce zamkniętej, jest jakość i dostęp do określonych informacji (por. Hammerslay, Atkinson 2000: 92–93; por. Kamiński 2006: 22–23). Powtórzenie ustaleń przez innego badacza jest zatem ściśle uzależnione od tego, jak głęboko jest w stanie „przedrzeć się” i, bazując na wypracowanym zaufaniu, dotrzeć do tych pokładów informacji, których ujawnienie następuje dopiero po pewnym czasie<sup>41</sup>.

Innym ważnym problemem, który okazał się szczególnie istotny w przypadku omawianych badań, była kwestia obiektywności. Można ją rozpatrywać na dwa sposoby, mianowicie dotyczyć może ona perspektywy badacza narzucanej badanym lub, wręcz przeciwnie, braku obiektywnego oglądu sytuacji<sup>42</sup>. Odnosząc się do pierwszego aspektu Norman Denzin (1978: 60–61) na przykładzie badań zjawiska dewiacji przywołuje pojęcie błędu obiektywizmu (*fallacy of objectivism*), który związany jest z „zastępowaniem [przez badacza] przez swą naukową, obiektywną perspektywę, rzeczywistej perspektywy samego badanego”. Perspektywa „obiektywna”, jaką posługuje się badacz, z dużym prawdopodobieństwem łączy się ze sporą dozą racjonalności i postrzegania świata w kategoriach retoryki przyczynowo-skutkowej, w związku z czym wyjaśnienia badanej rzeczywistości mogą wynikać z przyjętej matrycy postrzeżeniowej, która „zapełnia luki”, zwłaszcza w zakresie tego, co nie jest do końca jasne lub do czego nie da się dotrzeć (por. Ossowski 1967: 271–272). Może być to problemem szczególnie w placówkach, w których niedopowiedzenia, tajemnice i „sfera niedostępna” osobie z zewnątrz wynikają z jej mniej bądź bardziej zamkniętego charakteru i kolektywnego definiowania sytuacji przez personel. W drugim przypadku obiektywność zagrożona jest wtedy, gdy zinternalizowane przez badacza wartości i normy etyczne zdecydowanie różnią się od tych, które wyznają badani. W przypadku placówek zamkniętych, gdzie wbrew swej woli przebywają osoby, które mają doświadczyć poprawy (zakłady poprawcze, karne), z dużą dozą pewności można domniemywać, że ich poziom wrażliwości i akceptacji dla pewnych zjawisk społecznie definiowanych jako negatywne,

---

<sup>41</sup> W wypadku tych badań warto podkreślić, że niekiedy dużą rolę odgrywały rekomendacje mojej osoby udzielane sobie nawzajem przez dyrektorów placówek, którzy w ten sposób niejako „gwarantowali”, że można mi okazać zaufanie. Innym skutecznym sposobem było udostępnianie moich publikacji dotyczących problematyki zakładów i schronisk dla nieletnich, celem wyjaśnienia wątpliwości i zapewnienia poczucia anonimowości.

<sup>42</sup> Celowo pomijam dyskusję na temat zarzutów braku obiektywności formułowanej pod adresem badaczy interpretatywnych (por. Czyżewski 2013: 17), gdyż ma ona szerszy charakter, a imponująca liczba stanowisk w tym zakresie daje podstawy do napisania osobnej pracy.

może istotnie odbiegać od tego, który wyznaje badacz. W toku interakcji może zdarzyć się sytuacja, gdy stopień braku akceptacji badacza dla czynów popełnionych przez rozmówcę rzutuje na jego poczucie zachowania obiektywizmu<sup>43</sup> (por. Arnould 1998: 73). W przypadku niniejszych badań negacja zachowań i postaw wychowanków wzmagać może sympatię dla personelu<sup>44</sup>.

Ze względu na duże ograniczenia w „prawdziwym” rozumieniu „świata podopiecznych” konieczne wydaje się „wypracowanie” jeszcze większej pokory badawczej i maksymalne ograniczenie prekonceptualizacji analizowanego problemu (por. Konecki 2000: 27; Hughes, Sharrock<sup>45</sup> 2007: 213), a także świadome ograniczenie siły wnioskowania i generalizowania jego rezultatów. Przyznanie, że istnieje pewien margines tego, czego nie można wyjaśnić i czego nie można być pewnym zgodnie ze sztuką akademicką, wydaje się uczciwe i potrzebne.

Przyjęcie określonej metodologii badań zawsze powinno stanowić konsekwencję refleksji nad przedmiotem badań, jak również samej sytuacji badawczej (zob. Denzin 1978: 63–64; Silverman 2011: 7–8). W badaniach instytucji totalnych należy przyjąć, że – jak już wspominałem – same chronią one swoje tajemnice, o czym nadmieniał np. Paweł Moczydłowski (2002). Trudności związane z dotarciem do miarodajnych badań w instytucjach zamkniętych opisuje także Marek Kamiński (2006) w swojej pracy *Gry więzienne. Tragikomiczny świat polskiego więzienia*, nie wspominając już doświadczeń Ervinga Goffmana (1961; pol. wyd. 2011) zaprezentowanych w *Instytucjach totalnych*. Uwagi te skłaniają do konstatacji, że kluczowym problemem w opisywaniu zjawisk zachodzących w instytucjach noszących znamiona totalnych jest problem niechęci badanych do ujawniania swoich rzeczywistych poglądów, jak również motywów działań. U podstaw tego zjawiska można m.in. wymienić:

- *Obawy przed ujawnieniem określonych okoliczności o charakterze pejoratywnym*. Kontakt z wychowankami podczas wywiadu ma zdecydowanie

<sup>43</sup> W moim przypadku problem ten wystąpił, gdy uzyskałem informację, że jeden z wychowanków dopuścił się maltretowania zwierzęcia, co na tyle kłóciło się z wyznaczanymi przeze mnie standardami, że nie byłem w stanie przeprowadzić wywiadu i musiałem od niego odstąpić ze stratą dla badań.

<sup>44</sup> Badacz w toku kilkuletnich badań miał zazwyczaj części okazję do obserwowania i doświadczania przyjaznego zachowania personelu, z którym toczył wielogodzinne dyskusje, korzystając z jego gościnności i wsparcia, a także zrozumienia pracy badawczej. W naturalny sposób zaowocowało to uczuciem sympatii i zaufania.

<sup>45</sup> Hughes i Sharrock (tł. własne, 2007: 213) stoją na stanowisku, że praca w terenie jest potencjalnie środkiem do wejścia w rzeczywistość społeczną bez prekonceptualizacji.

bardziej intymny charakter niż ten wynikający z obserwacji. Badani często zakładają, że wywiad ma na celu poznanie tych aspektów pobytu w placówce, które definiują jako sekretne („drugie życie”, wewnętrzne konflikty, opinia na temat innych wychowanków, personelu, itd.), stanowiące kwintesencję tego, co postrzegają jako „ich świat”. Należy także dodać, że wspomniana niechęć wynika także z braku zaufania do badacza (por. Gulczyńska 2013: 16), którego zazwyczaj posądza się o współpracę z kierownictwem placówki.

- *Niechęć do rozmów na temat tabu.* Każdy z wychowanków postrzega niektóre swoje doświadczenia w kategoriach tabu. Rozmowa z badaczem ma zawsze charakter przekrojowy, dotykając przeszłości, teraźniejszości i przyszłości (por. Denzin 1990: 56), przez co w naturalny sposób dotyczy tych kwestii, o których podopieczny nie chce rozmawiać (relacje rodzinne, stosunek do ofiary, relacje z pozostałymi wychowankami, gdy pozycja rozmówcy jest bardzo niska w ramach hierarchii). Jest to problem także natury etycznej, przed którym stoi badacz, gdyż zadawane pytania niekiedy stawiają rozmówcę w sytuacji niekomfortowej, w efekcie czego może on odczuwać żal, złość, przygnębienie, itd. (por. Konecki 2000: 176).

- *Wstyd związany z aktualną sytuacją życiową.* Część wychowanków doświadcza silnej emocji wstydu związanego z ich obecną sytuacją życiową. Błędem jest jednak przypisywanie jej źródeł przy posługiwaniu się własną matrycą postrzeżeniową i Schützowską przekładalnością perspektyw czy też, powołując się na Znanieckiego, współczynnikiem humanistycznym<sup>46</sup>. Wychowankowie mogą odczuwać zawstydzenie z powodów, których mogliśmy nie wziąć pod uwagę, np. z tego względu, że „dali się złapać” wymiarowi ścigania.

- *Obawa braku zrozumienia.* Wychowankowie w kontakcie z badaczem zazwyczaj przypisują mu określone cechy charakteru, światopoglądu, a także moralnego postrzegania rzeczywistości zakładowej. Na tej podstawie niejednokrotnie dochodzą do wniosku, że ich biografia i przeżycia z nią związane na tyle różnią się od doświadczeń badacza, że nie jest on w stanie wczuć się, a nawet zrozumieć działań i motywów badanych.

- *Chęć wymknięcia się ocenie badacza.* Część wychowanków postrzega badacza jako jeszcze jedną osobę, która osądza ich postępowanie w kategoriach moralnych, opiniując poszczególne czyny i ich konsekwencje. Dzieje się tak wtedy, gdy badany sam definiuje swoje czyny w kategoriach wstydu, a czas dzielący go od ich popełnienia jest relatywnie krótki.

---

<sup>46</sup> Wątek „rozumienia” wychowanków przez badacza jest rozwijany dalej.

- *Przynależność do subkultury grypserskiej.* W przypadku wychowanków, którzy deklarowali przynależność do subkultury grypserskiej i aktywnie starali się kierować w swoim postępowaniu „zasadami” z niej wynikającymi można było rozpoznać trojakiemu rodzaju postawy<sup>47</sup> wobec badacza, mianowicie odrzucenie, „wykorzystanie” lub „testowanie”. W pierwszym przypadku badani artykułowali brak chęci do rozmowy, w drugim godzili się na wywiad jedynie w celu pozyskania informacji na temat badacza i zadawanych przez niego pytań, nie odpowiadając na nie lub mówiąc nieprawdę. W trzecim przypadku odpowiadali „zgodnie z własnymi przekonaniem” na zadane pytania, testując tym samym badacza w zakresie deklarowanej przez niego anonimowości.

- *Postrzeganie badacza jako osoby powiązanej z administracją placówki lub aparatem ścigania*<sup>48</sup>. Fakt podjęcia obserwacji uczestniczącej, a także realizacji wywiadów na terenie placówki, wiąże się z licznymi kontaktami z kierownictwem oraz personelem. Sprawia to, że wychowankowie identyfikują badacza z kadrami, co niejednokrotnie ma wpływ na możliwość przeprowadzenia wywiadu i na jego treść.

Oprócz wspomnianych wyżej problemów niejednokrotnie barierę stanowią także kompetencje lingwistyczne i percepcyjne badanych, którzy często wykazują duże braki w wykształceniu, co powodować może trudność lub brak umiejętności budowania stwierdzeń o większym poziomie abstrakcji. W konsekwencji część badanych doświadcza istotnych problemów ekspresji werbalnej odczuwanych stanów emocjonalnych, doświadczeń, przemyśleń itd. Pomocne okazuje się operowanie faktami wynikającymi z sytuacji, których ostatnio wychowanek doświadczył (bójka, konflikt, udział w inscenizacji, uzyskanie nagrody itd.). Równie owocne bywało także powoływanie się na własne doświadczenia i działania. Niekiedy podczas wywiadu role się odwracały i jego część związana była z kwestiami wykraczającymi poza ustalony wcześniej temat rozmowy, co pozwoliło na zbalansowanie przepływu informacji w kierunku dwustronnym (por. Konecki 2000: 174; Becker, Geer 1978: 76).

---

<sup>47</sup> Zagadnienie wejścia badacza na teren badań i strategii wychowanków jest rozwijane w części empirycznej pracy.

<sup>48</sup> Niniejsze obawy, leżące u podstaw niechęci wobec badacza, napotkałem podczas moich indywidualnych i grupowych rozmów przeprowadzonych z osobami osadzonymi w placówkach zamkniętych (zakłady poprawcze oraz zakłady karne). Wymienione motywy oczywiście nie wyczerpują całego wachlarza możliwości. Wnioski metodologiczne zostały opisane w niepublikowanym artykule *Fotografia w badaniach nad stygmatami społeczną. Wnioski metodologiczne z badań nad stygmatyzacją przestępców* (<http://www.depot.ceon.pl/handle/123456789/340>).



### 3.2. Zasady triangulacji przyjęte w pracy

Jak wiadomo, u podstaw idei triangulacji w badaniach społecznych leży chęć spojrzenia na dane zjawisko z wielu różnych perspektyw. Konecki pisze, że dzięki triangulacji badacz ma szansę „ukazać siebie jako zewnętrznego obserwatora zjawisk, nawet wtedy, gdy jest w jakimś stopniu ich uczestnikiem” (Konecki 2000: 85). Triangulacja ma zapewnić badaczowi możliwość uwolnienia się od jednego, dominującego sposobu oglądu i interpretacji rzeczywistości, na korzyść stosowania kilku perspektyw jednocześnie (por. Keashly i Jagatic 2003: 44–45). Źródłem tego przekonania można szukać w poglądach socjologów skupionych wokół Szkoły Chicago. Hammersley i Atkinson piszą, że „nawet socjologowie szkoły chicagowskiej, wielokrotnie przedstawiani jako rzecznicy obserwacji uczestniczącej, uciekali się zarówno do »studiów przypadku«, jak i do metod statystycznych” (Hammersley, Atkinson 2000: 13). Herbert Blumer (1969: 27–28) w cytowanej już książce *Symbolic Interactionism*, opowiada się za różnymi metodami opisu zjawisk społecznych, których wybór powinien być podyktowany ich przydatnością utożsamianą z tym, czy respektują naturę empirycznego świata poddawanego badaniom. Metoda powinna być zatem jedynie narzędziem opisu, nieprzyporządkowanym (zawłaszczonym) do żadnego z paradygmatów.

W ramach szerokiego terminu *triangulacja* można wyodrębnić różne jej odmiany, które zaproponował w roku 1978 Norman K. Denzin (cyt. za Konecki 2000: 86):

- *Triangulacja danych*, czyli użycie danych z różnorodnych źródeł. W przypadku niniejszych badań wykorzystywano informacje udzielane przez personel placówek (dyrektorzy, dyrektorzy szkół, kierownicy internatu, wychowawcy, strażnicy), wychowanków z zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, teoretyków (w głównej mierze badaczy skupionych wokół pedagogiki resocjalizacyjnej), urzędników związanych z kontrolą lub zwierzchnictwem nad badanymi placówkami (instytucje nadzoru pedagogicznego, pracownicy departamentów w ramach Ministerstwa Sprawiedliwości, odpowiedzialnych za nadzór nad badanymi placówkami, pracownicy Najwyższej Izby Kontroli);

- *Triangulacja badacza*, czyli wprowadzenie do badań wielu obserwatorów lub kontrolerów badań i wniosków. Rolę kontrolerów (na etapie zbierania i analizowania informacji) pełnili doświadczeni wychowawcy, którzy pomagali mi w interpretowaniu sfery symbolicznej interakcji wychowanków, lecz także teoretycy resocjalizacji oraz polscy i niemieccy pracownicy socjalni (na etapie wyciągania wniosków), dobrze zorientowani w kwestii funkcjonowania zakładów poprawczych);

- *Triangulacja teoretyczna*, tj. użycie wielu perspektyw teoretycznych do zinterpretowania pojedynczego zestawu danych. W niniejszej pracy zastosowanie znalazły teorie ufundowane na gruncie podejścia interpretatywnego: pragmatyzm, symboliczny interakcjonizm, fenomenologia, etnometodologia, dramaturgizm Goffmana, mikroperspektywa Simmla odnosząca się do interakcji grupowych, teorie naznaczania, a także teorie emocji z perspektywy symbolicznego interakcjonizmu;

- *Triangulacja metodologiczna*, czyli użycie wielu metod dla zbadania pojedynczego problemu. Wypracowane w tym badaniu wnioski opierają się na obserwacji jawnej uczestniczącej, wywiadach swobodnych, analizie materiału wizualnego oraz na licznej dokumentacji.

### 3.3. Narzędzia badawcze

Biorąc pod uwagę przedstawione wcześniej metodologicznie fakty należy, w moim przekonaniu, kierować się nimi przy wyborze technik badawczych. Uważam, że najbardziej odpowiednie są narzędzia o dużej elastyczności (zob. Mills 2001: 286), dające możliwość szybkiej reakcji na zaistniałą sytuację i zapewniające jak najdłuższy i bezpośredni kontakt badacza z badanymi (por. Kubinowski 2010: 58; Merriam 1998: 6–8), czego rezultatem jest większe zaufanie, stwarzające niekiedy możliwość „przedarcia się” przez deklarowaną warstwę wypowiedzi, typową dla technik opartych na krótkotrwałym kontakcie (por. Konecki 2000; Hammersley, Atkinson 2000). Kathy Charmaz (2009: 33) stwierdza, że przyjęta metodologia sprawdza się wtedy, gdy „uczestnicy badań pozwalają [...] zobaczyć swój świat i działania prowadzone w jego obrębie”. W tym przypadku najbardziej odpowiednie, choć także i najbardziej czasochłonne, wydają się techniki obserwacji uczestniczącej jawnej oraz wywiadu swobodnego (por. Comfort<sup>49</sup> 2002: 470; Becker, Geer 1978), zapewniające wiedzę „z pierwszej ręki” o ludziach, których się bada z perspektywy symboliczno-interakcyjnej (zob. Hughes, Sharrock 2007: 210; Gorzko 2008: 41). Oba te narzędzia dają badaczowi możliwość śledzenia przez dłuższy czas interakcji w analizowanym środowisku, pozwalają na wykrycie przynajmniej niektórych uwarunkowań, faktycznie leżących u podstaw działań indywidualnych oraz zbiorowych (Hammersley, Atkinson

---

<sup>49</sup> Megan Comfort (2002) prezentuje ciekawe badania zrealizowane w sali odwiedzin zakładu karnego w San Quentin (California) z perspektywy licznych wizytujących, którzy tworzą namiastkę relacji rodzinnych spędzając całe miesiące z osadzonymi członkami swoich rodzin. Badania zostały wykonane na podstawie obserwacji zewnętrznej i wywiadów swobodnych.

2000: 16–17; por. także Becker, Geer 1978: 77) i wpisują się w przyjętą tutaj perspektywę kultury i metafory organizacyjnej odnoszącą się do organizacji (por. Smircich 1983; Hatch 2002). Do badań wykorzystano także materiały wizualne w postaci materiału filmowego z kamer zainstalowanych w badanych instytucjach, a także wykonane przez badacza i zastane na miejscu fotografie.

### 3.3.1. Wywiad swobodny

Technika wywiadu swobodnego<sup>50</sup> była jedną z głównych technik, obok obserwacji uczestniczącej jawnej, wykorzystanych w badaniach. W każdej z placówek realizacja wywiadów była zawsze poprzedzona obserwacją (por. Blaikie<sup>51</sup> 2010: 207), gdyż w ten sposób można było zorientować się w specyfice terenu badawczego i na tej podstawie podjąć decyzję, gdzie i z kim rozmawiać oraz w jakiej kolejności. Moczydłowski (2002: 36) tworzy wręcz ze wspomnianej tutaj kolejności działań badawczych regułę metodologiczną, odnoszącą się do badań instytucji zamkniętych, podkreślając, że

przed przystąpieniem do badań właściwych konieczne jest rozpoznanie stosunku danej społeczności do jej badania i jego uwarunkowań, a dopiero potem można decydować o wyborze konkretnych strategii i metod badawczych.

Wywiad był stosowany zarówno wobec personelu, jak i wychowanków, choć przygotowania do niego, jak również samo wykonanie było zdecydowanie odmienne. W przypadku personelu, zazwyczaj po wcześniejszym przedstawieniu mojej osoby przez dyrektora placówki i kilkuminutowej rozmowie następowała zgoda na udzielenie wywiadu. Ze względu na fakt, że pierwszy kontakt niekiedy nie był na tyle długi, żeby rozmówca nabrał zaufania, niejednokrotnie zdarzało się, że po wyłączeniu urządzenia rejestrującego padały ważne stwierdzenia, w związku z czym prosiłem o pozwolenie na nagrywanie, choć niekiedy prośby te były odrzucane i uzyskane informacje musiałem

---

<sup>50</sup> Technika wywiadu swobodnego, podobnie jak obserwacja uczestnicząca jawna są dobrze opisane w metodologicznej literaturze przedmiotu i nie wymagają skupiania uwagi na ich charakterystyce. W opisie zdecydowałem się poświęcić większą uwagę dostosowaniu narzędzi do okoliczności i specyfiki terenu badawczego oraz pewnej konfrontacji metodologii z praktyką.

<sup>51</sup> Norman Blaikie (tł. własne, 2010: 207) utrzymuje, że „prowadzenie wywiadów, w połączeniu z racjonalnie obszerną obserwacją rzeczywistych sytuacji, stanowi użyteczną alternatywę wobec [samej] obserwacji uczestniczącej”. W przypadku przedstawionych tutaj badań obserwacja w naturalny sposób przechodziła w prowadzenie rozmów, które w momencie uruchomienia dyktafonu stawały się „oficjalnie” wywiadami.

zapisywać odręcznie. Ponadto spotkałem się z wyraźnymi prośbami o nieoznaczanie poszczególnymi cyframi rozmówców, gdyż w ich przekonaniu po zestawieniu poszczególnych fragmentów, na podstawie określonej cyfry można odkryć, kto jest rozmówcą z imienia i nazwiska. Badani motywowali tę prośbę faktem, że środowisko pracowników zakładów i schronisk jest hermetyczne i relatywnie niewielkie, w związku z czym możliwość odkrycia danych personalnych jest wysoka<sup>52</sup> (por. Kostera 2003: 65).

Ze względu na to, że w toku badań w placówkach pojawiałem się wielokrotnie, często zauważając rosnące zaufanie wobec mojej osoby, decydowałem się na ponowne przeprowadzenie wywiadu z tym samym rozmówcą. W tym postępowaniu utwierdził mnie fakt, że zazwyczaj kolejne wywiady wnoszą wiele nowych informacji, których nie uzyskałem podczas pierwszego spotkania. Zgodzić się można ze słowami Denzina (1990: 56), że „badacza interpretatywnego interesuje, jak przeżytemu doświadczeniu nadaje się znaczenie, jak jest ono definiowane, odczuwane, wyrażane, ucieleśniane, interpretowane i rozumiane”, lecz należy zdecydowanie podkreślić efemeryczność sytuacji wywiadu i jego treści. Dynamika wywiadu przejawiała się w postaci dokonywanych niekiedy przez rozmówców zmian w interpretacji tych samych zjawisk, co tym bardziej potwierdzało zasadność powtarzania rozmowy.

W przypadku wychowanków sytuacja była zgoła odmienna, gdyż po nieudanych próbach przeprowadzenia wywiadów „z marszu”, tuż po wejściu do placówki, zdecydowałem, że należy najpierw pozwolić rozmówcom „oswoić się” z moją osobą, by potem przeanalizować dobór pod kątem dwóch zasadniczych kryteriów: chęci do wzięcia udziału w wywiadzie i pozycji socjometrycznej ochotnika. Pierwsze kryterium jest oczywiste, natomiast jeśli chodzi o drugie, to podopieczni o wyższej pozycji w hierarchii, poprzez wzięcie udziału w badaniach niejako udzielali nieformalnej zgody pozostałym, jak również dzielili się z nimi doświadczeniami, a niekiedy i instrukcjami. W tym miejscu należy podkreślić, że istotną rolę odgrywał wizerunek, jaki zyskałem w oczach badanych (zob. Hammersley, Atkinson 2000: 92–100). Pytając po wywiadzie, dlaczego wyrazili zgodę na wywiad, twierdzili, że „wyglądam na takiego, któremu można zaufać”. Na podstawie swoich doświadczeń uważam, że jest to prawda jedynie połowiczna, gdyż w wielu wypadkach przed udzieleniem wywiadu byłem „testowany”, co przyjmowało np. formę zdradzania przez wychowanków pewnych sekretów i sprawdzania, czy przekażą je personelowi. Jest to dość niebezpieczna gra i potencjalnie obciążona dylematem etycznym, wynikającym

---

<sup>52</sup> Tak sformułowane prośby zmusiły mnie do zastosowania jedynie etykiet „nauczyciel”, „wychowawca” ze wskazaniem na pleć.

np. z możliwości pozyskania wiedzy na temat planowanego zajścia (pobicie wychowanka). W innym wypadku testowanie podczas prowadzenia obserwacji polegało np. na kreowaniu przez podopiecznych sytuacji, w której wykonywali oni jakąś nielegalną czynność (np. kradzież papierosów personelowi), i oczekiwaniu na moją reakcję, gdzie każda podjęta przeze mnie decyzja wiązała się niejako automatycznie z zajęciem stanowiska po którejś ze stron (por. Chomczyński<sup>53</sup> 2006). Inaczej niż w przypadku prowadzenia wywiadów z personelem wyglądała sytuacja interakcji z wychowanymi, gdzie wywiad swobodny niekiedy naturalnie ewoluował w kierunku wywiadu narracyjnego, gdyż wychowankowie dzielili się rozległą opowieścią na temat swojej biografii (zob. Rokuszewska-Pawełek 2002: 12). Tutaj bardzo wyraźnie objawił się wątek prawdomówności ze strony badanych. Choć Helling (1990: 33) słusznie zauważa, że „kategorie prawdy i fałszu nie są zbyt użyteczne w badaniach biograficznych”, to jednak w przypadku zbierania materiału w placówkach resocjalizacyjnych było to bardzo istotne. Dość popularną praktyką były próby wprowadzania badacza w błąd odnośnie do faktów z biografii ze strony wychowanków (np. rodzaj przestępstwa, pozycja w grupie), w związku z czym byłem zmuszony weryfikować prawdziwość pewnych faktów. Na sytuacje takie zwracają uwagę Norman Denzin (1978) w przypadku badań zachowań dewiacyjnych lub Jan Włodarek i Marek Ziółkowski (1990: 5) stwierdzający, że „istnieją pewne fakty niezależnie od źródeł czy perspektyw patrzenia”. Niekiedy upór rozmówcy w konfabulowaniu na temat znanych mi faktów powodował odstępianie od przeprowadzania wywiadu, gdyż rozmowa wprowadzała chaos w zakresie wiedzy, którą już nabyłem, potwierdzonej przez innych.

Zaprezentowane w niniejszej pracy badania opierają się na 54 wywiadach swobodnych przeprowadzonych z personelem zakładów poprawczych oraz na 43 wywiadach swobodnych zrealizowanych w grupie wychowanków badanych instytucji.

### 3.3.2. Obserwacja uczestnicząca jawna

Zalety obserwacji uczestniczącej są bardzo dobrze omówione w literaturze przedmiotu (Moore, Savage 2002: 59; Doktor 1964: 44; Patton 1997: 166; Frankford-Nachmias 2001: 301; Kemp 2001: 528; i inni), w związku z czym charakterystyka tej techniki nie jest przedmiotem niniejszej pracy.

---

<sup>53</sup> Zbliżonych, choć jeszcze bardziej intensywnych, dylematów, ze względu na zastosowanie obserwacji uczestniczącej ukrytej, doświadczałem w jednej z fabryk, gdzie zbierałem materiały do pracy doktorskiej. Zostały one opisane we wspomnianym wyżej artykule.

To, co istotne, to próba refleksyjnego i krytycznego spojrzenia na problemy wynikające z prowadzenia obserwacji i na ich konsekwencje dla uzyskanych danych empirycznych. Uzasadnieniem dla zastosowania tej techniki jest przewaga wynikająca z tego, co m.in. Hammersley i Atkinson (2000: 16) nazywają podejściem naturalistycznym, które opiera się na założeniu, że „jeśli to tylko możliwe, świat społeczny powinien być badany w jego «naturalnym» stanie, nie zakłóconym przez badacza”. Jest to jednak nieco idealistyczne podejście, szczególnie w kontekście doświadczeń zdobytych w terenie. Pojawienie się badacza na terenie placówki, mniej bądź bardziej zamkniętej, już na samym początku zaburza jej rytm i sprawia, że zarówno personel, jak i wychowankowie (choć w mniejszym stopniu) przywdziewają „oficjalne maski”, w ramach których interakcje przybierają grzeczną, oficjalną formę i na jakiś czas zanika zwykły, codzienny rytm tego, co Goffman określa jako aktywność „za kulisami”. Z reguły jednak po pewnym czasie (zazwyczaj po upływie dnia lub dwóch) sytuacja ta zaczyna ewoluować i placówka powoli wraca do swojego dawnego trybu pracy. Tendencja ta stanowi jednocześnie argument na rzecz wykonywania dłuższych obserwacji w jednym miejscu, gdyż jest to niezbędne do wzajemnego „oswojenia się”. Dopiero po tym czasie możliwe jest podjęcie badań. Z moich doświadczeń wynika, że realizacja wywiadów „z marszu” nie jest dobrym pomysłem, gdyż zazwyczaj otrzymuje się zdawkowe odpowiedzi, które nie stanowią interesującego materiału badawczego.

Bardzo ważnym elementem obserwacji są nieformalne rozmowy (por. Kamiński 2006: 22) toczone z personelem i podopiecznymi. Te pierwsze niekiedy przybierały formę krótkiej konwersacji na temat określonego zachowania wychowanka, które właśnie zostało przeze mnie dostrzeżone, innym zaś razem były to wielogodzinne rozmowy np. ze strażnikami w centrali monitoringu, gdzie miałem okazję zerkać na ekran i zadawać pytania, lecz także poznawać ich opinie odnośnie do zmian, jakie zaszły na przestrzeni ostatnich lat w danej placówce. W przypadku wychowanków rozmowy toczone były niejako „przy okazji”, w ramach mojego uczestnictwa w ich aktywnościach w czasie wolnym (np. na siłowni lub podczas oglądania filmu na świetlicy). Przysłuchując się ich dialogom i interakcjom mogłem podejmować decyzje, z którym z nich chciałbym porozmawiać w pierwszej kolejności, co czasami wpływało na szansę kolejnych wywiadów. Ponadto w trakcie obserwacji miałem możliwość, bazując na wcześniejszych informacjach uzyskanych na temat poszczególnych wychowanków od personelu, lecz także od nich samych w trakcie wywiadu, konfrontować te dane z relacjami zachodzącymi pomiędzy nimi. Było to dla mnie o tyle bezcenne, że niekiedy obserwacja konkretnych podopiecznych, wsparta informacjami na temat ich pozycji w grupie, pozwalała mi postrzegać rzeczywistość

z perspektywy Meadowskich *gestów znaczących*, które wykonywali oni wobec siebie, odnosząc je retrospektywnie do zdobytych podczas wywiadu informacji.

W trakcie obserwacji postanowiłem, że muszę postarać się być obserwatorem nie tylko codziennego rytmu działania placówki, lecz w miarę możliwości uczestniczyć także w tych wszystkich wydarzeniach, które są ważne i wyjątkowe. Wymienić należy tutaj udział w:

- porannych apelach odbywanych zazwyczaj w części internatowej na rozległej powierzchni;
- śniadaniach, obiadach i kolacjach na stołówce;
- zajęciach szkolnych;
- zajęciach warsztatowych;
- kołach zainteresowań;
- zajęciach kulturalno-oświatowych;
- występach w ramach działalności artystycznej (śpiewanie piosenek, akademie, deklamacje wierszy);
- spotkaniach wychowanków z rodzicami;
- szkoleniach rodziców wychowanków wykonywanych przez pedagogów i psychologów;
- czasie wolnym wychowanków (ćwiczenia na siłowni, gra w bilard, darta (rzutki, lotki), tenisa stołowego, zajęcia z komputerem, przebywanie w pokoju wychowanków w internacie, itd.);
- sprzątaniu generalnym (tzw. *generalki*).

Wszystkie obserwacje prowadzone w latach 2008–2014 zajęły łącznie prawie osiem miesięcy spędzonych w badanych placówkach, do których wielokrotnie wracałem zadając nowe pytania i starając się obserwacjami wypełnić luki dostrzeżone podczas transkrypcji wywiadów.

### 3.3.3. Analiza materiału filmowego

W ramach prac badawczych niezwykle użyteczna okazała się analiza treści wizualnych uzyskanych z monitoringu zakładów. Ten typ materiałów David Silverman (tł. własne, 2011: 325–326) określa jako „naturalnie pojawiające się dane dające możliwość próby zrozumienia wizualnego aspektu codziennych interakcji”. Materiał filmowy nie tylko zdecydowanie wzbogaca dane wywołane (wywiad, obserwacja), lecz także umożliwia interpretację informacji uzyskanych dzięki nim. Krzysztof Konecki przekonuje, że materiał wizualny stanowi immanentną część obserwacji dokonywanej przez badacza terenowego, gdyż pozwala na lepsze zrozumienie natury ge-

stów i ich znaczeń w odniesieniu do określonego kontekstu fragmentu badanej rzeczywistości.

Badacz terenowy jest zwykle blisko obserwowanych osób, grup i sytuacji. Używanie metody obserwacji, a więc i obrazu, będącego narzędziem obserwacji, do analizy takich sytuacji jest, zatem, niezbędne. Obraz pozwala łatwiej i bardziej szczegółowo zinterpretować kontekst działania podmiotu. Interpretacja, interakcja, działanie, jako trzy podstawowe pojęcia socjologii interpretatywnej, mogą być rozszyfrowane przy pomocy unaocznienia określonych kontekstów i znaczeń działań oraz interakcji w obrazie, na przykład fotograficznym lub nagraniu wideo (Konecki 2005d: 43).

Posługiwanie się materiałem wizualnym, zwłaszcza typu wideo, który zapewnia rejestrację pewnego ciągu zdarzeń i uchwycenia procesu interakcyjnego (zob. Konecki 2005c: 98–99), daje możliwość prześledzenia dynamiki działań aktorów społecznych, co stanowi bezcenny materiał, który stymuluje badacza do zadawania dodatkowych pytań o to, co widzi. W jakim kontekście dane zjawisko może się pojawiać? Jakie są jego konsekwencje? W przypadku prowadzonych przeze mnie badań analiza tego typu danych była przeprowadzana niejednokrotnie przy pomocy personelu placówek, który – posługując się własnymi doświadczeniami i definicjami sytuacji – wyjaśniał mi naturę interakcji i działań podejmowanych przez wychowanków, jak również pozwolił na konsultowanie na bieżąco wniosków dotyczących wizualnych przejawów socjometrii grupowej. Działania te pozwoliły na odczytanie natury gestów werbalnych i niewerbalnych ujawnianych przez wychowanków i zwiększyły możliwość zyskania odpowiedniej wrażliwości obserwacyjnej oraz interpretowania i definiowania interakcji dostrzeganych u wychowanków. Ponadto materiał filmowy okazał się niezwykle istotny przy analizie kontekstów powstawania u wychowanków emocji, np. złości, żalu, wstydu (zob. Konecki 2005c: 105–106) i przyjmowanych sposobów radzenia sobie z nimi.

### 3.3.4. Analiza zdjęć

Analiza zdjęć stanowi coraz częściej stosowaną przez badaczy społecznych metodę wzbogacającą prowadzenie badań (por. Konecki 2005a; c; d; Silverman 2011: 323–326). W przekonaniu Krzysztofa Olechnickiego (2003: 168), narzędzie, jakim jest fotografia, daje możliwość badania „żywej tkanki» życia społecznego, działań, interakcji, stosunków społecznych”. Coraz bogatsza literatura z zakresu socjologii wizualnej udowadnia, że fotografie w sposób szczególny wspomagają badania prowadzone z perspektywy symbolicznej. Konecki (2005d: 43) akcentuje, że:



Socjologia wizualna wydaje się być szczególnie dostosowana do badań działania, interakcji i procesów komunikacyjnych oraz interpretacyjnych. Dlatego też jej zastosowanie w ramach tak zwanej socjologii interpretatywnej i interakcjonistycznej wydaje się czymś oczywistym.

Analizy zdjęć pozwalają oddać także to, co nie do końca jest wypowiedziane lub też mogą stanowić one dowód/artefakt określonego zjawiska. W tym kontekście ciekawe są próby „materializacji” totalności instytucji uosabiających szeroko pojęty przymus. Dowodem tego może być interdyscyplinarna monografia *Architektura przymusu. Interdyscyplinarne studia nad dyscyplinującymi funkcjami architektury*, gdzie zarówno artyści, jak i badacze społeczni podjęli się studiów nad fotografiami obiektów kojarzonych z przemocą, w tym także symboliczną. W trakcie prac nad tą pozycją podjąłem się próby pokazania i interpretacji związku pomiędzy szeroko pojętą filozofią punitywnych aspektów prawa a zarządzaniem przestrzenią w ramach architektury zakładów karnych i poprawczych (Chomczyński 2013a: 111). Także w kontekście niniejszej publikacji wykorzystane zostały fotografie zarówno te wykonane przeze mnie, takie Silverman (2011: 323–325) określa jako wywołane przez badacza (*researcher-provoked data*), jak i przedstawiające codzienne życie (*naturally occurring images*). Posługując się klasyfikacją ze względu na sposób użycia, zaproponowaną przez Koneckiego (2005c: 44), można je przyporządkować do dwóch rodzajów w ramach taksonomii i określić jako:

- *Użycie fotografii przedstawiających określone obiekty o znaczeniu społecznym do analizy jako materiałów zastanych.* W przypadku niniejszych badań wykorzystywane były zdjęcia wywołane i zastane, odnoszące się w głównej mierze do architektury zewnętrznej i wewnętrznej placówek, dzięki czemu dodatkowo można wskazywać na związek pomiędzy warunkami fizycznymi a interakcjami grupowymi (np. rozległe place i wąskie korytarze mają odmienny wpływ na spontaniczność i intensywność interakcji wychowanków);
- *Użycie fotografii jako dowodu uzasadniającego wnioski lub jako ilustracji dla wniosków uzyskanych z badań, w których głównymi danymi były teksty werbalne bądź liczby i reprezentacje statystyczne danych.* Odnośnie do tego aspektu badań wizualnych najczęściej wykonywane były zdjęcia tatuaży, nacięć na skórze, lecz także prac artystycznych wychowanków, stworzonych przez nich elementów wyposażenia pokoi, itd.

Odnosząc się do badań Piotra Sztompki (2005: 50) wykonana tu analiza zdjęć zespolona była z obserwacją uczestniczącą, w ramach której „badacz wchodzi do danej zbiorowości [stając się] w pewnym sensie niewidoczny”. Wykorzystanie zdjęć dało możliwość ikonograficznej prezentacji rzeczywi-

stości w omawianych placówkach, bogatej w subtelne niuanse. Wizualizują one nie tylko treści wypowiedzi i obserwacji, lecz także niekiedy inspirują do eksploracji innych, nierozważanych wcześniej obszarów.

### 3.3.5. Analiza dokumentów w ramach badanych placówek

W czasie badań instytucji ważne jest także sięgnięcie do wytwarzanych przez nie dokumentów. Jakub Niedbalski<sup>54</sup> (2013: 86) zaznacza, że

technika ta daje sposobność konfrontowania wniosków wyciągniętych na podstawie analizy obserwacji oraz wywiadów z materiałami będącymi bezpośrednimi wytworami przedstawicieli badanej zbiorowości i w ten sposób pełniących nawzajem rolę wspierającą, komplementarną i kontrolną.

Istotnym uzupełnieniem informacji uzyskiwanych w ramach danych wywołanych okazały się wszelkiego rodzaju dokumenty, które zostały mi przekazane przez personel w dowód zaufania (za co jestem bardzo wdzięczny). Wśród szeroko pojętych dokumentów znalazły się:

- arkusze spostrzeżeń stosowane wobec wychowanków;
- dokumenty realizacji działań resocjalizacyjnych (jakie czynności zostały wykonane przez wychowawców z jaką grupą);
- zatrzymana korespondencja wychowanków<sup>55</sup>;
- prywatne zapiski dotyczące historii zakładu;
- strony internetowe poszczególnych placówek;
- ekspertyzy wykonane przez personel zakładu w ramach wymiany doświadczeń zagranicznych.

Analiza dokumentów była bardzo pomocna zarówno w przypadku prowadzenia obserwacji (co obserwować?, na jaki temat rozmawiać w przypadku „luźnych konwersacji?”), lecz także wywiadów, gdyż pozwoliła na poruszanie takich kwestii, które nie mogłyby wynikać w innych okolicznościach (np. obserwacje wychowanków przez personel, kryminalne relacje z rodziną, okoliczności tzw. wydarzeń nadzwyczajnych). W przypadku analizy korespondencji, której nadawcami, ale i odbiorcami byli wychowankowie, było to ciekawe źródło informacji także na temat powstawania emocji i sposobów radzenia sobie z nimi w sytuacji częściowej izolacji wynikającej

---

<sup>54</sup> Jakub Niedbalski przeprowadził badania terenowe w domach pomocy społecznej koncentrując się na problemie wzajemnych interakcji personelu i pacjentów.

<sup>55</sup> Jest to niezaadresowana korespondencja pozostawiona w placówce przez wychowanka skreślonego z ewidencji. Korespondencja ta czasami jest zachowywana z przeznaczeniem np. do szkoleń przy przyjęciu nowych wychowawców.

w faktu przebywania w placówce resocjalizacyjnej. Wychowankowie w liściach do rodziny i znajomych opisywali, czego doświadczyli i jak reagowali, w zamian otrzymując niekiedy „instrukcje” od przebywających w zakładach karnych ojców, matek, wujków i innych „znaczących”. Z tego właśnie powodu listy te były konfiskowane przez personel placówek.

### 3.3.6. Analiza dokumentów „zewnętrznych”

W przypadku badań realizowanych w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich, ze względu na fakt, że obie te instytucje mają charakter formalny i publiczny, są one nadzorowane przez Państwo i podlegają kontroli ze strony innych instytucji (są to np. Najwyższa Izba Kontroli, Rzecznik Praw Dziecka, Rzecznik Praw Obywatelskich, sąd rodzinny). Rodzi to konsekwencje w postaci tworzenia różnych dokumentów, które określają formalnoprawne ramy i warunki działalności tych placówek, jak również stanowią efekt polityki weryfikacyjnej i kontrolnej sprawowanej nad wspomnianymi instytucjami. W niniejszej pracy wykorzystane zostały następujące dokumenty „zewnętrzne” (powstałe na zewnątrz placówek):

- *Dokumenty prawne stanowiące ramę działalności placówek*
  - ◆ Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, DzU, 1982, nr 35, poz. 228 (z późniejszymi zmianami);
  - ◆ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 17 października 2001 r. w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, DzU, 2001, nr 124, poz. 1359;
  - ◆ Zarządzenie Ministra Sprawiedliwości w sprawie utworzenia schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych oraz określenie ich rodzajów i limitów miejsc z dnia 25.08.2004 r. (DzUz MS, 2004, nr 6, poz. 20);
  - ◆ Zarządzenie Ministra Sprawiedliwości w sprawie utworzenia schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych oraz określenie ich rodzajów i limitów miejsc z dnia 8.10.2004 r. (DzUz MS, 2004, nr 8, poz. 29);
  - ◆ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 20 lipca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, DzU, 2009, nr 119, poz. 996.
  
- *Dokumenty związane z kontrolą placówek*
  - ◆ *Informacja o wynikach kontroli funkcjonowania zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich*, Najwyższa Izba Kontroli, Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, nr ewid. 155/2009/P/09/072/KNO, sierpień 2009, Warszawa.

- ◆ informacje na temat kontroli zarządczej publikowane na stronie Ministerstwa Sprawiedliwości.

- ◆ listy do Ministra Sprawiedliwości kierowane przez Rzecznika Praw Dziecka i Rzecznika Praw Obywatelskich.

- *Statystyki i informacje zamieszczone na stronach internetowych Ministerstwa Sprawiedliwości<sup>56</sup> i Policji<sup>57</sup>*. W głównej mierze korzystałem z danych dotyczących skali przestępczości nieletnich w latach 1990–2012 zamieszczonych na stronie Policji.

### 3.4. Metoda badawcza. Podejście etnograficzne

Narzędzia wykorzystane w pracy badawczej, jak również sam sposób prowadzenia badań, pozwalają na konstatację, że choć nie jest to klasyczna etnografia organizacji, gdy badacz przebywa w niej dość długo, poznając „zakamarki” jej tożsamości, to jednak samo podejście i filozofia towarzysząca badaniom noszą znamiona etnografii.

Jan Włodarek (1977: 29) akcentując koncentrację na relacjach między jednostkami określa w duchu systemowym ten typ działań mianem monograficznych badań układów społecznych, które są przydatne w kompleksowym opisie określonych zjawisk:

są to badania terenowe, które charakteryzuje specjalny sposób ich organizowania polegający na traktowaniu układu społecznego jako pewnej całości i analizowaniu układu relacji między częściami tej całości, zasad funkcjonowania i dynamiki.

Za podejściem monograficznym przemawiać może praca terenowa, oparta na gromadzeniu i wykorzystaniu różnych źródeł wywołanych i niewywołanych, które z kilku stron dają możliwość formułowania sądów na temat badanej rzeczywistości. Jak zauważają Thomas Eberle i Christoph Maeder (tł. własne, 2011: 54; por. także Kostera 2003: 142):

Wykonywanie etnografii oznacza użycie wielu metod zbierania danych, takich jak: obserwacja, wywiady, pozyskanie dokumentów, fotografii, materiałów audiowizualnych i innych materiałów reprezentujących artefakty. [...] badacz wykonuje pracę terenową i zbiera dane poprzez fizyczną obecność.

---

<sup>56</sup> [www.ms.gov.pl](http://www.ms.gov.pl)

<sup>57</sup> [www.policja.pl](http://www.policja.pl)

Przyjęta tutaj metoda badań stwarza także szansę poznawania zjawisk w ich naturalnym kontekście (por. Kostera 2012: 73), głównie poprzez obserwację uczestniczącą (etnograficzną) dającą możliwość stania się „częścią obserwowanego świata” (Silverman 2011: 117). Etnografia wpisuje się w naturalistyczne podejście do badań, które „uwzględnia charakter danej sytuacji” (Hammersley, Atkinson 2000: 16). Prezentowane w tej pracy badania wiążą się z podejściem etnograficznym, gdyż pozostają „blisko” badanych i ich spraw składających się na życie codzienne, w którego fragmentach miałem okazję uczestniczyć.

# 4

## Ramy formalne określające działalność zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich w Polsce

### 4.1. Najważniejsze akty prawne określające działalność zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich

Choć zasady prawne określające ramy, w których zakłady poprawcze i schroniska dla nieletnich prowadzą swoją działalność, w jasny sposób dokonują także charakterystyki tych placówek, to jednak być może zasadne jest, dla większej przejrzystości prezentowanych tutaj wyników badań, przybliżenie w kilku zdaniach formalnych aspektów działania tychże organizacji<sup>58</sup>. Nie wdając się w szczegóły związane z ustawodawstwem, należy zauważyć, że główną podstawę prawną określającą pracę omawianych instytucji stanowią w zasadzie dwa wspomniane już dokumenty, mianowicie:

- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, DzU, 1982, nr 35 poz. 228 (opracowano na podstawie: tekst jednolity DzU, 2010, nr 33, poz. 178; 2011, nr 112, poz. 654; nr 149, poz. 887; nr 191, poz. 1134; 2012, poz. 579; 2013, poz. 628, 1165);
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 17 października 2001 r. w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, DzU, 2001, nr 124, poz. 1359.

Schroniska dla nieletnich i zakłady poprawcze podlegają Ministerstwu Sprawiedliwości, w którego gestii leży tworzenie, znoszenie, a także

---

<sup>58</sup> Chciałbym tu podziękować Sebastianowi Decowi za wyłożenie zasad i regulacji prawnych stanowiących ramę dla działalności placówek.

bezpośredniadzór (art. 95, § 1–3, ustawy z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich). W kwestiach dotyczących szeroko pojętej edukacji wychowanków uzgodnienia obejmują także Ministerstwo Edukacji Narodowej, a w pozostałych sprawach inne ministerstwa właściwe dla danych obszarów.

## **4.2. Oficjalne cele zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich**

Ustawa określa także zasady umieszczania nieletnich w wymienionych placówkach, wskazując na stawiane przed nimi zadania. Z przepisów prawa wynika, że schronisko dla nieletnich to instytucja, której celem jest zapobieżenie sytuacji, gdy w toku postępowania prawnego wychowanek może w jakiś sposób mieć wpływ na jego wynik (zatarcie śladów, oddalenie się itd.). W schronisku nieletni jest umieszczany na okres do trzech miesięcy, z możliwością przedłużenia tego terminu, lecz nie dłużej niż do roku (§ 3, 4, 6, art. 27 ustawy). Na tej podstawie można, odnosząc się do środków karnych stosowanych wobec dorosłych, ostrożnie porównać schronisko do aresztu śledczego. Wspomniana ustawa reguluje także warunki umieszczenia nieletnich w zakładach poprawczych, co stanowi właściwie najostrzejszą karę, jaką sąd rodzinny wymierzyć może nieletniemu (art. 6).

## **4.3. Rodzaje zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich oraz warunki kwalifikacji do nich nieletnich**

Zakłady poprawcze różnią się między sobą ze względu na stopień ich otwartości<sup>59</sup>, który jest regulowany ustawą. Ten sam akt prawny definiuje także warunki, jakie spełnić musi nieletni, żeby ten rodzaj kary, jaką stanowi umieszczenie w zakładzie poprawczym, mógł być wobec niego zastosowany, jak również określa, w jakim typie ośrodka młodociany zostanie umieszczony:

---

<sup>59</sup> W tym miejscu należy zaznaczyć, że choć ustawa i inne dokumenty prawne decydują o tym, w jaki sposób administrowana jest działalność każdego z typów zakładów, to jednak o jego represyjności w dużej mierze decyduje kierownictwo, w związku z czym zakład, który np. formalnie ma charakter półotwarty postrzegany może być przez wychowanków jako bardziej „ciężki” niż np. taki o wzmocnionym nadzorze wychowawczym.

Sąd rodzinny może orzec umieszczenie w zakładzie poprawczym nieletniego, który dopuścił się czynu karalnego, o którym mowa w art. 1 § 2 pkt 2 lit. a, jeżeli przemawiają za tym wysoki stopień demoralizacji nieletniego oraz okoliczności i charakter czynu, zwłaszcza gdy inne środki wychowawcze okazały się nieskuteczne lub nie rokują resocjalizacji nieletniego (art. 10 ustawy z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich).

Z przepisów prawa wynika, że o umieszczeniu w zakładzie poprawczym decyduje, stwierdzony w toku postępowania sądowego, stopień demoralizacji nieletniego w połączeniu z popełnionym przez niego czynem karalnym (por. Włodarek 1977: 43–44). W Polsce istotna jest także kwalifikacja ze względu na wiek nieletniego. W ustawie możemy znaleźć zapis:

Przepisy ustawy stosuje się w zakresie:

- 1) zapobiegania i zwalczania demoralizacji – w stosunku do osób, które nie ukończyły lat 18;
- 2) postępowania w sprawach o czyny karalne – w stosunku do osób, które dopuściły się takiego czynu po ukończeniu lat 13, ale nie ukończyły lat 17;
- 3) wykonywania środków wychowawczych lub poprawczych – w stosunku do osób, względem których środki te zostały orzeczone, nie dłużej jednak niż do ukończenia przez te osoby lat 21 (art. 10, § 1, ustawy z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich).

Lektura, zwłaszcza art. 10, § 1 ustawy, daje podstawy do wniosku, że prawo w zakresie postępowania w sprawach nieletnich zabezpiecza młodych ludzi, którzy popełnili czyny karalne, przez kontaktem z dorosłymi odsiadującymi kary pozbawienia wolności w zakładach karnych lub czekającymi na zakończenie procesu w aresztach śledczych. Jest to wyraz socjalności ducha prawa, uzewnętrzniającej się poprzez przedłużenie okresu „ochrony” młodocianego do trzech lat po uzyskaniu przez niego pełnoletności. Tylko w niektórych przypadkach, gdy czyn karalny został popełniony w pewnych szczególnych okolicznościach przez osobę, która nie ukończyła 18 lat, ale ma ich skończone 17, domniemuje się, że stopień demoralizacji uzasadnia wszczęcie postępowania karnego i odpowiadanie przed sądem karnym na takich samych zasadach jak dorośli.

W rozdziale drugim Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 17 października 2001 r. w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich zawarte są informacje dotyczące rodzajów zakładów poprawczych i realizowanych w nich zadań, a także zasad umieszczania w nich nieletnich w poszczególnych typach placówek oraz podstawowe dane dotyczące ich organizacji (§ 3–12). W Polsce istnieją następujące rodzaje zakładów poprawczych:



## 1. Resocjalizacyjne

a) *Otwarte*. W zakładach tego rodzaju przyjmuje się, że aspekt kontroli sprawowanej przez personel nie jest tak istotny, w związku z czym liczbę grupy określa się na poziomie 12 osób. Przebywają w nich wychowankowie, którzy spełniają następujące kryteria (§ 4.1–4.4):

- nie przebywali w aresztach śledczych lub zakładach karnych,
- nie dopuścili się czynu karalnego określonego w art. 134, art. 148 § 1, 2 lub 3, art. 156 § 1 lub 3, art. 163 § 1 lub 3, art. 166, art. 173 § 1 lub 3, art. 197 § 3, art. 252 § 1 lub 2 oraz art. 280 Kodeksu karnego,
- wyrażają wolę uczestniczenia w procesie resocjalizacji i których postawa oraz zachowanie w schronisku za tym przemawia,
- nie identyfikują się z podkulturą przestępczą<sup>60</sup>.

b) *Półotwarte*. Zakłady poprawcze o charakterze półotwartym są umiejscowione niejako „pośrodku” pomiędzy zakładami otwartymi i zamkniętymi, gdyż grupy liczą w nich 10 osób. Ponadto mogą być przenoszeni do nich ci wychowankowie, których zachowanie oceniono negatywnie w ramach placówek otwartych oraz podopieczni, którzy *a contrario* rokują szansę na poprawę w ramach zakładów zamkniętych. Tym samym zakład półotwarty dla niektórych stanowić może nagrodę i oznaczać większą liberalizację, dla innych zaś karę. W placówkach tego typu przebywają młodociani z zakładów (§ 5.1– 5.2):

- resocjalizacyjnych otwartych, których zachowanie nie uzasadnia dalszego pobytu w tych zakładach,
- resocjalizacyjnych zamkniętych i o wzmożonym nadzorze wychowawczym, co do których istnieje przekonanie, że dalszy proces resocjalizacji może przebiegać w zakładach resocjalizacyjnych półotwartych.

c) *Zamknięte*. Do zakładu poprawczego o charakterze zamkniętym (jest taki w Polsce tylko jeden) kierowani są ci wychowankowie, którzy dopuszczali się ucieczek z innych zakładów poprawczych typu otwartego i półotwartego (§ 6.1). Bardziej zaawansowane zabezpieczenia infrastrukturalne (wysokie ogrodzenia, druty kolczaste, rozbudowany monitoring) oraz mniej liczne grupy (do ośmiu wychowanków) mają w zamyśle służyć zapobieżeniu dalszym samowolnym oddaleniom.

d) *O wzmożonym nadzorze wychowawczym*. Ten typ zakładu przeznaczony jest dla tych wychowanków, którzy „dezorganizują pracę w innych zakła-

---

<sup>60</sup> Jeden z moich rozmówców wskazał, że ten warunek nie jest realistyczny, gdyż nie istnieją narzędzia, które dałyby podstawę do bezspornego i ponad wszelką wątpliwość stwierdzenia, że dany wychowanek identyfikuje się lub nie z subkulturą przestępczą.

dach i którzy ukończyli lat 16, a w wyjątkowych przypadkach – lat 15” (§ 7.1). W tego rodzaju placówkach grupa wychowanków liczy cztery osoby, więc aspekt kontrolny jest bardzo widoczny. Z reguły w tym typie zakładów umieszczani są ci wychowankowie, z którymi nie radzi sobie personel innych, „łżejszych” placówek, gdzie podopieczni wywoływali bunty, dopuszczali się fizycznego ataku na personel i kolegów, a dotychczasowe postępy resocjalizacyjne nie były ocenione na poziomie zadowalającym.

**2. Resocjalizacyjno-rewalidacyjne.** Ten typ zakładów przeznaczony jest dla wychowanków upośledzonych umysłowo (§ 8.1). Liczebność grup nie przekracza tu ośmiu wychowanków.

**3. Resocjalizacyjno-terapeutyczne.** W tego rodzaju placówkach grupy liczą do sześciu wychowanków, a przeznaczone są one dla nieletnich (§ 9.1):

- z zaburzeniami rozwoju osobowości na tle organicznego uszkodzenia centralnego układu nerwowego,
- uzależnionych od środków odurzających lub psychotropowych,
- nosicieli wirusa HIV.

**4. Readaptacyjne**<sup>61</sup>. W myśl rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 20 lipca 2009 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, zakłady readaptacyjne, w których liczebność grup nie powinna przekraczać ośmiu wychowanków (§ 91.1), przeznaczone są/będą dla nieletnich, którzy:

- przebywając w schronisku dla nieletnich, odmawiali uczestniczenia w procesie wychowania, edukacji i terapii,
- w czasie pobytu w schronisku dla nieletnich uciekli z niego lub co najmniej dwukrotnie nie wrócili z przepustki, a istnieją uzasadnione podstawy do przypuszczenia, że będą to czynić nadal,
- w czasie pobytu w schronisku dla nieletnich co najmniej dwukrotnie dopuścili się czynów zabronionych,

---

<sup>61</sup> Z uwagi na to, że ten typ zakładu jeszcze fizycznie nie powstał (utworzono jedynie grupy adaptacyjne w zakładzie poprawczym w Nowem i Białymstoku), lecz istnieją już podstawy prawne do jego powołania (Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 20 lipca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich), omówiona została jedynie jego charakterystyka i planowana kwalifikacja wychowanków. W przekonaniu niektórych moich rozmówców założenia leżące u podstaw powołania zakładów readaptacyjnych dublują się z wytycznymi zakładów o wzmocnionym nadzorze, przeznaczonych dla takiej młodzieży – opartymi na zasadach tam realizowanej resocjalizacji.

- przebywając w zakładzie poprawczym innego rodzaju, odmawiali uczestniczenia w procesie wychowania, edukacji i terapii,
- w czasie pobytu w zakładzie poprawczym innego rodzaju uciekli z niego lub co najmniej dwukrotnie nie wrócili z przepustki lub urlopu, a istnieją podstawy do przypuszczenia, że będą to czynić nadal,
- w czasie pobytu w zakładzie poprawczym innego rodzaju dwukrotnie dopuścili się czynów zabronionych.

Trzeba tu zaznaczyć, że projekt utworzenia zakładów poprawczych typu readaptacyjnego ma wielu zwolenników, ale także i przeciwników. Ci pierwsi w zdecydowanej mierze są wyznawcami poglądów praktyków resocjalizacji i stoją na stanowisku, że powstanie placówek tego rodzaju pozwoli na lepszą pracę resocjalizacyjną prowadzoną w dotychczasowych instytucjach, gdyż najbardziej zdemoralizowane jednostki, które obniżają skuteczność podejmowanych działań resocjalizacyjnych, nie będą w negatywny sposób wpływać na pozostałych wychowanków. Przywoływany jest tutaj często argument „zepsutego owocu, który psuje inne, sąsiadujące” (cytat z wywiadu z jednym z dyrektorów zakładu poprawczego). Równie głośno rozbrzmiewają jednak głosy, najczęściej reprezentujące teoretyków resocjalizacji ze środowisk akademickich, które podają w wątpliwość zarówno zasady kwalifikacji młodocianych do umieszczenia w tego typu zakładzie, jak i ogólną filozofię przyświecającą utworzeniu takiej instytucji. W artykule Macieja Muskały (2011: 36) można przeczytać, że:

ten środek może mieć bardzo duże znaczenie w budowaniu stosunków wychowawczych między personelem a podopiecznymi. Oparcie tych relacji na stosunku zewnętrznym, budowanym na lęku i strachu, z punktu widzenia skuteczności oddziaływań ma niewielkie znaczenie.

Powracając do kwestii rodzajów placówek – w przypadku schronisk dla nieletnich podział jest zdecydowanie mniej skomplikowany, gdyż Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości, dzieli je na:

**1. Zwykłe.** Do tego typu placówek kierowani są ci młodociani, którzy mogą w jakikolwiek sposób wpływać na przebieg postępowania przed sądem rodzinnym.

§ 1. Nieletniego można umieścić w schronisku dla nieletnich, jeżeli zostaną ujawnione okoliczności przemawiające za umieszczeniem go w zakładzie poprawczym, a zachodzi uzasadniona obawa ukrycia się nieletniego lub zatarcia śladów czynu karalnego albo jeżeli nie można ustalić tożsamości nieletniego.

**2. Interwencyjne.** Ten typ schronisk, jak sama nazwa wskazuje, przeznaczony jest dla tych młodocianych, którzy popełnili szczególnie ciężkie przestępstwa.

§ 2. Umieszczenie nieletniego w schronisku dla nieletnich może nastąpić wyjątkowo także wtedy, gdy zostaną ujawnione okoliczności przemawiające za umieszczeniem go w zakładzie poprawczym, a nieletniemu zarzucono popełnienie czynu karalnego określonego w art. 134, art. 148 § 1, 2 lub 3, art. 156 § 1 lub 3, art. 163 § 1 lub 3, art. 166, art. 173 § 1 lub 3, art. 197 § 3, art. 252 § 1 lub 2 i art. 280 Kodeksu karnego (art. 27).

Dodatkowo w rozporządzeniu Ministerstwa Sprawiedliwości (§ 29. 1) możemy znaleźć zapis, że ten typ placówki przeznaczony jest dla młodocianych „stwarzających poważne zagrożenie społeczne albo dla bezpieczeństwa schroniska zwykłego”. Można zatem ogólnie rzecz biorąc przyjąć, że interwencyjne schronisko dla nieletnich odgrywa zbliżoną rolę do zakładu poprawczego o wzmożonym nadzorze wychowawczym.

#### **4.4. Organizacja zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich**

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości reguluje także kwestie organizacyjne związane z działalnością zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich. Warto tu nadmienić, że niekiedy te dwie placówki są usytuowane w jednym miejscu (np. ZPiSdN w Konstantynowie Łódzkim dla chłopców, jak również wszystkie placówki dla dziewcząt), a niekiedy osobno. Z danych zamieszczonych na stronie internetowej Ministerstwa Sprawiedliwości<sup>62</sup> wynika, że w Polsce istnieją 32 placówki resocjalizacyjne (zakłady poprawcze i schroniska dla nieletnich). W tej liczbie mieszczą się cztery zakłady poprawcze typu półotwartego dla dziewcząt, które są połączone ze schroniskami, i pięć tego typu placówek dla chłopców. W przypadku chłopców funkcjonuje samodzielnie (bez schronisk) siedem zakładów poprawczych typu półotwartego, jeden zamkniętego, dwa o wzmożonym nadzorze, trzy typu otwartego, dwa terapeutyczne, trzy resocjalizacyjno-rewalidacyjne oraz pięć schronisk. W przypadku dziewcząt nie istnieje podział na typy zakładów poprawczych.

Jeśli chodzi o wewnętrzną organizację zakładów poprawczych, a także schronisk dla nieletnich (która jest zbliżona w obu przypadkach, także z tego względu, że jak już nadmieniałem niekiedy obie placówki mieszczą się w jednym budynku), Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości (§ 15.1 oraz § 32) przewiduje:

- internat,
- szkołę albo szkoły,

---

<sup>62</sup> <http://ms.gov.pl/pl/dzialalnosc/zaklady-poprawcze-schroniska-dla-nieletnich>, dostęp z dnia 7 stycznia 2014 r.

- warsztaty szkolne,
- zespół diagnostyczno-korekcyjny,
- inne działy zapewniające realizację zadań zakładu.

Wewnętrzna organizacja zakładów poprawczych i schronisk w założeniu ma zapewnić wychowankom możliwość zaspokojenia niezbędnych potrzeb w sferze edukacyjnej, psychologicznej, wychowawczej, sportowej, artystycznej i innych. Ukierunkowanie na prymat aspektów resocjalizacyjnych nad kontrolnymi i izolacyjnymi, co już zostało przywołane, nie pozwala na jednoznaczne „wpasowanie” tych instytucji do grona totalnych, że posłużymy się określeniem Goffmana. Zasadne jest jednak użycie terminu „totalizujący”, u podstaw zastosowania którego leży przekonanie o pewnych symptomach, znamionach instytucji totalnej, a także stopniowalność samego terminu *totalność*, gdzie, jak też już było nadmienione, przydatne jest myślenie w kategoriach kontinuidalnych.

#### **4.5. Formalne narzędzia oddziaływania wobec wychowanków, czyli system środków dyscyplinarnych i nagród**

Dla lepszego zrozumienia interakcji wewnątrzgrupowych występujących wśród wychowanków, jak również wzajemnych oddziaływań na linii kadra–podopieczni, konieczne jest zapoznanie się z podstawowymi narzędziami i okolicznościami ich stosowania, które mają za zadanie kształtowanie określonego, pożądanego zachowania. W tym celu warto jeszcze raz przyjrzeć się rozstrzygnięciom prawnym zamieszczonym w ustawie o postępowaniu wobec nieletnich, określającym zasady nagradzania i karania podopiecznych. W celu oddania zarazem intencji ustawodawcy, która przez kierownictwo placówek traktowana jest bardzo poważnie, zapisy zostały przedstawione literalnie. Jeśli chodzi o zasadność przyznawania nagród to:

Nagrody udziela się za właściwe zachowanie nieletniego, wyróżniające wykonywanie obowiązków, wzorowe przestrzeganie regulaminu schroniska dla nieletnich albo zakładu poprawczego lub osiąganie bardzo dobrych wyników w nauce (§ 1, art. 95cb ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich<sup>63</sup>).

---

<sup>63</sup> Wcześniej system środków dyscyplinarnych i nagród określany był przez Rozporządzenie Ministerstwa Sprawiedliwości z dnia 17 października 2001 r. w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, DzU, 2001, nr 124, poz. 1359). W rozporządzeniu owym środki dyscyplinarne i nagrody nieco różniły się w przypadku schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych, w chwili obecnej są ujednoczone.

Dyrektor placówki dysponuje także szerokim wachlarzem narzędzi, które w zamierzeniu mają prowadzić do utrwalania pożądanego postawy lub też jej wzbudzenia na zasadzie zachęty<sup>64</sup>.

§ 1. Nagrodą jest:

- 1) pochwała;
- 2) list pochwalny do rodziców albo opiekuna;
- 3) list pochwalny do sądu rodzinnego;
- 4) zezwolenie na rozmowę telefoniczną na koszt schroniska lub zakładu;
- 5) nagroda rzeczowa lub pieniężna;
- 6) zgoda na wykonanie przedmiotu lub usługi w warsztatach szkolnych na potrzeby nieletniego lub jego osób najbliższych;
- 7) zgoda na korzystanie z internetu lub gier komputerowych;
- 8) zgoda na udział w imprezach, zajęciach oświatowych i sportowych oraz szkoleniach poza schroniskiem lub zakładem;
- 9) skrócenie lub darowanie uprzednio zastosowanego środka dyscyplinarnego;
- 10) udzielenie przepustki na okres do 3 dni.

§ 2. W przypadku nieletniego przebywającego w zakładzie poprawczym nagrodą jest również:

- 1) udzielenie urlopu;
- 2) podwyższenie kieszonkowego na okres do 3 miesięcy do wysokości 4,5% kwoty bazowej ustalonej dla kuratorów zawodowych na podstawie przepisów o kształtowaniu wynagrodzeń w państwowej sferze budżetowej.

§ 3. W każdym czasie sąd rodzinny może zastrzec, że udzielenie przepustki lub urlopu wymaga jego zgody.

§ 4. Nieletniemu, wobec którego toczy się postępowanie w związku z popełnieniem czynu karalnego, nagrody wymienione w § 1 pkt 4, 7, 8 i 10 oraz § 2 pkt 1 mogą być udzielone za zgodą organu prowadzącego postępowanie.

§ 5. Decyzję o udzieleniu nagrody ze wskazaniem przyczyn jej udzielenia sporządza się na piśmie i włącza do akt osobowych nieletniego.

Ustawodawca określił także okoliczności, w ramach których może być zastosowana kara, nazywana w ustawie „środkiem dyscyplinarnym”. Jego użycie ma spowodować zmianę zachowania.

§ 1. Środek dyscyplinarny stosuje się w przypadku niewykonywania obowiązków wynikających z ustawy lub regulaminu ustalonego w schronisku lub zakładzie, zachowania godzącego w dobro innych osób, ucieczki ze schroniska albo zakładu lub nieusprawiedliwionego niepowrótania z udzielonego urlopu lub z przepustki (art. 95 c, e).

---

<sup>64</sup> Jeden z moich rozmówców stwierdził, że obecny katalog nagród jest skromniejszy od poprzedniego, który zapewniał np. możliwość posiadania przez wychowanka prywatnej odzieży. Taka nagroda była często stosowana wobec wychowanków ocenianych pozytywnie.

Zestaw środków dyscyplinarnych, podobnie jak w przypadku nagród, ułożony jest w określonym porządku narastania intensywności jego dolegliwości poczynając od upomnienia, poprzez przekazanie informacji o niewłaściwym zachowaniu, po zastosowanie „narzędzi izolujących”.

§ 1. Środkiem dyscyplinarnym jest:

- 1) upomnienie;
- 2) nagana;
- 3) zawiadomienie rodziców albo opiekuna o niewłaściwym zachowaniu nieletniego;
- 4) zawiadomienie sądu rodzinnego o niewłaściwym zachowaniu nieletniego;
- 5) cofnięcie zezwolenia albo nieudzielanie zezwolenia na rozmowy telefoniczne na koszt schroniska albo zakładu na okres do 1 miesiąca, z wyjątkiem rozmów z rodzicami albo opiekunem;
- 6) obniżenie kieszonkowego, nie więcej niż do 0,5% kwoty bazowej ustalonej dla kuratorów zawodowych na podstawie przepisów o kształtowaniu wynagrodzeń w państwowej sferze budżetowej, na okres do 3 miesięcy;
- 7) cofnięcie zgody na korzystanie z internetu lub gier komputerowych na okres do 3 miesięcy;
- 8) cofnięcie zgody albo nieudzielanie zgody na udział w imprezach, zajęciach oświatowych i sportowych oraz szkoleniach poza schroniskiem albo zakładem na okres do 3 miesięcy;
- 9) cofnięcie zgody albo nieudzielanie zgody na wyjście poza teren schroniska albo zakładu na okres do 3 miesięcy.

§ 2. W przypadku nieletniego umieszczonego w zakładzie poprawczym środkiem dyscyplinarnym jest również nieudzielanie przepustki lub urlopu przez okres nie dłuższy niż 5 miesięcy w razie ucieczki z zakładu lub nieusprawiedliwionego niepowrócenia z udzielonego urlopu lub przepustki z zakładu (art. 95 *cf.*).

Zapoznanie się z możliwymi karami i nagrodami skłania do konstatacji, że personel zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich ma wiele narzędzi, które mogą wywierać wpływ na zachowanie podopiecznych, choć należy mieć świadomość, że ich wykorzystanie także w pewnym stopniu zależne jest od mniej bądź bardziej arbitralnej oceny wychowawca dokonywanej przez kadrę i dyrektora. W myśl dawnej ustawy nagrody i środki dyscyplinarne były powiązane z typem zakładu poprawczego i mogły przybrać tym ostrzejszą formę, im zakład był „bardziej zamknięty”.

## Elementy podkultury więziennej<sup>65</sup> w rzeczywistości schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych

Przy opisywaniu rzeczywistości zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich konieczne wydaje się skorzystanie z dorobku innych nauk, zwłaszcza pedagogiki resocjalizacyjnej. Przedstawiciele tej dziedziny humanistyki wypracowali terminologię i definicje, którymi socjologia nie dysponuje, takie jak: „drugie życie”, „podkultura/subkultura więzienna”, „podkultura/subkultura przestępcza”, resocjalizacja, niewydolność wychowawcza i wiele innych. Choć na rynku wydawniczym istnieją takie pozycje socjologiczne, jak wspomniane już *Gry więzienne* Marka Kamińskiego, *System wychowawczy zakładu poprawczego* Jana Włodarka czy *Drugie życie więzienia* Pawła Moczydłowskiego, to i tak autorzy ci bazują w swoich badaniach na terminach ufundowanych na gruncie kryminologii i pedagogiki resocjalizacyjnej. Także i w tej pracy język penitencjarny znalazł zastosowanie, choć treści, jakie za sobą niesie, są postrzegane z perspektywy interpretatywnej, niosącej za sobą retorykę interakcji, symboli, gestów i negocjacji znaczeń.

Ze względu na fakt, że nie budzi kontrowersji stwierdzenie, iż część wychowanków wzoruje się na dorosłych, którzy wchodzą w konflikt z prawem,

---

<sup>65</sup> W literaturze przedmiotu terminy *podkultura więzienna* i *podkultura przestępcza* są traktowane synonimiczne, choć różnią się zakresem (podkultura przestępcza jest definicyjnie szersza niż więzienna) ze względu na charakterystykę lokalizacyjną (pierwsza występuje w warunkach izolacyjnych, druga zaś objawia się tam, gdzie dochodzi do wiązania przestępstw z uwarunkowaniami kulturowymi), lecz także charakterystykę osób popełniających przestępstwa (podkultura więzienna wykształciła się wśród osób dorosłych, gdyż to oni trafiają do zakładów karnych – więzień, podkultura zaś przestępcza może obejmować zarówno dorosłych, jak i małoletnich, którzy często się na nich wzorują). Także w przypadku tej pracy terminy te są rozumiane synonimicznie.



w związku z pewnymi wyznacznikami zachowań obecnymi w zakładach karnych (por. Włodarek 1977; Makowski 2009), na samym początku warto odnieść się do pojęcia subkultury więziennej, z którego będę korzystał w dalszej części pracy, dokonując charakterystyki sfery symbolicznej zachowań wychowanków.

### **5.1. Podkultura więzienna w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich w „przeszości”**

Zanim poruszony zostanie problem „dawnych zasad” warto w kilku zdaniach odnieść się do zachowań subkulturowych w zakładach karnych dla dorosłych, które stanowiły kiedyś i do pewnego stopnia stanowią także obecnie punkt odniesienia dla tej grupy podopiecznych, którzy się z nimi utożsamiają.

Nie zagłębiając się w spory definicyjne widoczne w różnych podejściach teoretycznych, należy wskazać, że podkultura więzienna<sup>66</sup>, znana także jako „drugie życie”, „grypsera”, „nieformalna stratyfikacja społeczna więźniów” (zob. Moczydłowski 2002: 21), to termin dobrze ugruntowany w ramach takich nauk, jak kryminologia (por. Hołyst 1999) czy pedagogika resocjalizacyjna (zob. Czapów, Jedlewski 1971; Pospiszyl 1998; Pytka 2001; i inni). Także przedstawiciele służb penitencjarnych wykorzystują ten termin w swojej pracy w charakterze definicji operacyjnej, dokonując diagnozy zachowań osób przebywających w aresztach śledczych i zakładach karnych (por. Szymczak 2004). Sławomir Przybyliński (2005: 17) wprowadzając definicję wyliczającą stwierdza, że podkultura przestępcza ma charakter systemowy i towarzyszy jej określona hierarchia wartości, która rzutuje na normy postępowania. W przekonaniu Przybylińskiego same działania można określić jako przesyczone myśleniem „quasi-magicznym”, którym towarzyszy swoisty styl bycia i zwyczaje więzienne oparte na relacjach hierarchicznych i podziale ról obejmującym polaryzację – na tych, którzy aktywnie uczestniczą w podkulturze więziennej, czyli „grypsujących” i tych, którzy z różnych powodów nie są aktywni – „niegrypsujących”. Paweł Moczydłowski (2002: 16) dodaje także do desygnatu nazwy podkultura przestępcza, własny system sprawiedliwości, który rozstrzyga o tym, co jest dobre, a co złe, kto jest winny itd. Henryk Ułaszyn w książce z roku 1951 *Język złodziejski* podkreśla, że sposoby porozumiewania się wpisane w podkulturę więzienną mają charakter „tajemny”, gdyż pozwalają na ukrycie treści i utrudnienie jej ro-

---

<sup>66</sup> Tomasz Dolata (2011: 59–60) dokonuje rozróżnienia na neutralny termin „podkultura więzienna” i obarczony znaczeniem pejoratywnym termin „drugie życie”, które oznacza aktywny opór osadzonych wobec administracji więzień. W tej pracy, jak już wspominałem, terminy te są traktowane zamiennie.

zumienia dla postronnych, w tym zwłaszcza służby penitencjarnej (por. Kamiński 2006: 124). Język<sup>67</sup>, jakim posługują się kryminaliści, stanowi efekt:

celowo przeprowadzonej niezrozumiałości: porozumiewając się tymi ostatnimi językami, osobom tym równie tyle zależy na wzajemnym szybkim, zwięzłym rozumieniu się jak, i to jeszcze więcej, na niezrozumieniu ich przez nienależących do ich społeczności zawodowej i językowej. Tego ostatniego właśnie rodzaju języki zwiemy w nauce tajnymi, względnie tajemnymi (Ułaszyn 1951: 24).

W przypadku socjologii termin „podkultura” więzienna warto zastąpić dobrze zdefiniowanym słowem „subkultura”, które jest mocno osadzone w paradygmacie interpretatywnym, jak również ma charakter indyferentny w zakresie oceny tego zjawiska<sup>68</sup>. Krzysztof Konecki, powołując się na Roberta Prusa (Prus 2007, cyt. za Konecki 2010: 25), zaznacza, że „pojęcie subkultury może być analizowane bez ukrytego założenia wartościującego, że subkultura stoi w opozycji do ogólnej i dominującej kultury, lub że stanowi dla niej alternatywę”.

Subkulturę więzienną można zatem rozumieć jako pewną matrycę spostrzeżeniową, opierającą się na kolektywnie podzielanych definicjach sytuacji, które są ostre, konkretne i dostarczają szczegółowych wskazówek odnośnie do działania, komunikowania się, światopoglądu, przynależności itd. Jest to język stratyfikacji nieformalnej, która w przypadku „twardej grypsery” (Moczydłowski 2002) nie miała charakteru negocjowanego, gdyż wiązała się z ortodoksyjnym przestrzeganiem zasad. Eugeniusz Szymczak (2004: 145), wskazując na genezę podkultury więziennej, zwraca uwagę na dualizm, który tkwi u jej źródeł:

Spółeczność zakładu karnego czy penitencjarnego tworzą dwie, z założenia opozycyjne wobec siebie grupy ludzi: osoby pozbawione wolności i personel instytucji. Życie całej społeczności zakładu regulują drobiazgowo normy systemu formalnego (przepisy kkw, regulaminy, inne przepisy). W praktyce jednak te formalne normy uwikłane są w gęstą sieć norm nieformalnych stanowiących podstawę podkultury więziennej i to zarówno podkultury więźniów, jak i personelu więziennego. Wszyscy bowiem – więźniowie i funkcjonariusze tworzą wspólnie, określony, spójny

---

<sup>67</sup> Istnieją różne źródła informacji na temat języka więziennego (grypserskiego), z których część można znaleźć w cytowanych pracach Moczydłowskiego (2002) i Kamińskiego (2006), lecz także na niektórych stronach internetowych, np. <http://agb.waw.pl/cms/index.php/zakad-karny/winiowie/136-grypsera>, dostęp z dnia: 16.02.2014.

<sup>68</sup> Patrz dalej – różnica w postrzeganiu grypsowania wśród przedstawicieli socjologii i pedagogiki resocjalizacyjnej. W ramach niniejszej pracy terminy te do pewnego stopnia są stosowane synonimicznie, ze względu na wspomniany fakt szerokiego wykorzystywania go przez nauki pedagogiczne, jednak desygnat tej nazwy jest tutaj rozumiany w kategoriach neutralnych, tj. wyłączony z oceny mającej charakter wartościujący.

i wzajemnie warunkujący się mikrosystem społeczny. Istnienie i funkcjonowanie instytucji więziennej jest zatem wynikiem nie tylko formalnych, ale także nieformalnych uregulowań i niepisanych kompromisów między personelem a więźniami. Ponieważ niejako pod powierzchnią formalnego, pierwszego, jawnego, uregulowanego przepisami sposobu zachowania i komunikowania się więźniów istnieje inny, ukryty zbiór zasad regulujących postępowanie głównie właśnie więźniów i to w rozmaitych sferach życia, zatem słuszne jest określanie go terminem drugiego życia.

Opuszczając bardziej szczegółową analizę problemu „drugiego życia” w warunkach zakładów karnych warto zwrócić uwagę na sposób rozumienia tego zjawiska przez Stanisława Jedlewskiego, który dokonał pierwszych poważnych badań zakładów poprawczych w Polsce. Należy podkreślić, że Jedlewski (1962: 29) w duchu organicystycznym opisywał rzeczywistość „poprawczaków” z perspektywy resocjalizacyjnej, a więc bliskiej personelowi, utożsamiając się także z jego matrycą spostrzeżeniową realiów placówek. Ponadto w latach 60. wychowankowie silnie identyfikowali się z podkulturą więzienną, a „zasady” były bardzo „sztywne”:

drugie życie wychowanków to niebezpieczny, wrogi polip, który toczy i zatrzuwa zdrowsze tkanki życia w zakładzie, nie dopuszczając do przeprowadzenia jakichkolwiek terapeutycznych zabiegów, które mogłyby uzdrowić chory organizm.

Punkt widzenia Jedlewskiego wyrasta z ujęcia resocjalizacyjnego, które – w odróżnieniu od socjologicznego – zakłada zajęcie stanowiska etycznego i „opowiedzenia się po jednej ze stron”. Różnice pomiędzy dyscyplinami mają wpływ na odmienne sposoby prowadzenia badań i wykorzystania ich wyników. Anita Gulczyńska (2013: 17) zaznacza, że

socjolog może kierować się jedynie ciekawością poznawczą i wiernie kanonom metodologicznym opisywać badaną rzeczywistość, tak pedagog społeczny [...] nie mógł pozostawać niewzruszonym nawet za cenę modyfikacji pierwotnie sformułowanych intencji badawczych.

Pozostając w obrębie omawianej tutaj problematyki „drugiego życia” – przedstawiciele pedagogiki resocjalizacyjnej w działaniach wychowanków związanych z „grypsem” widzą przeszkodę w skutecznym oddziaływaniu wychowawczym. Także Kazimierz Pospiszyl (1998: 40) odnosząc kulturę różniczną do zachowań podkulturowych podkreśla, że

zasadza się ona na negacji większości akceptowanych społecznie standardów moralnych, stanowi główną przeszkodę w organizacji właściwego i skutecznego sposobu oddziaływań resocjalizacyjnych w zakładach.

Opinia Jedlewskiego i Pospiszyla pokrywa się w naturalny sposób z obecnym punktem widzenia większości personelu placówek korekcyjnych dla młodzieży, który do tej pory postrzega zjawisko „drugiego życia” w kategoriach zagrożenia. Grypsere utożsamiają oni z niemożnością realizowania programu resocjalizacyjnego, złą atmosferą, a nawet niemożnością wykonywania obowiązków wynikających z pracy.

*W momencie pracy z grypsem pracowało się bardzo ciężko proszę Pana, byli tacy wychowawcy, którzy sobie to chwalili, bo on faceta krótko za twarz tego jednego, nie... i zrób to, zrób to, zrób tamto, zrób tu porządek... ma być spokój w klasie, czy ma być spokój na grupie, ale ten chłopak mu największą robotę wywrotową robił, bo on miał od tego żołnierzy, bo on nie mógł tego zrobić on ty zrób to, ty zrób tamto, żeby podpaść, prawda, żeby podpaść. Pracowało się ciężko, chłopcy się bili, chłopcy wymuszali ubrania, chłopcy wymuszali papierosy, chłopcy wymuszali pieniądze czy paczki z żywnością, pranie było proszę Pana, jeden drugiemu musiał pracować, każdy siedział osobno. To było podzielone na cztery sekcje, czyli praca była ciężka, praca była ciężka, trzeba było mieć głowę dookoła, żeby wszystko zauważyć. Chłopcy się bili, bili się chłopaki, ciężko się pracowało, natomiast jak został zlikwidowany ten gryps wszyscy żeśmy odetchnęli (nauczyciel).*

W niektórych placówkach, gdzie grypsera została wyeliminowana, najczęściej na skutek solidarnych działań personelu, „drugie życie” stało się elementem zbiorowo podzielanej wiedzy i świadomości, której zadaniem jest strzec placówki przed powrotem „tamtych czasów”. Nowi pracownicy są socjalizowani wtórnie w atmosferze lęku przed „zasadami” oznaczającymi brak możliwości współpracy z wychowankami, ostrymi podziałami hierarchicznymi i relacjami w grupie wychowanków opartymi na przemoc. Personel placówek podkreśla zależność pomiędzy występowaniem grypsu i pracą z wychowankami – mianowicie silna subkultura niesie za sobą określone „zasady”, które wywodzą się z „zasad więziennych”, negujących jakąkolwiek kooperację z personelem. Widoczna jest tutaj także pewna linia sporu, najczęściej przebiegająca pomiędzy personelem z dużym doświadczeniem, rozpoczynającym pracę w czasach „ciężkiego grypsu”, i personelem, który mniej bądź bardziej aktywnie uczestniczył w jego likwidowaniu lub/i nie zaznał jego konsekwencji w czasach obecnych. W przekonaniu obu tych grup „drugie życie” oznaczało większą przewidywalność zachowań wychowanków oraz spokój, pod warunkiem wypracowania dobrych relacji z przywódcą grypsery, a z drugiej strony niewielkie efekty resocjalizacyjne, gdyż zasady grypsery negowały jakąkolwiek współpracę.

*jeżeli był ten taki naprawdę gryps, że tak powiem, mocny, to oni mieli swój honor. Chłopcy mieli swój honor, jeżeli było wyjście na boisko i co do kilku chłopaków była niepewność, jeżeli się wychowawca spytał, czy ty masz zamiar uciec, to on się musiał określić. Jak powiedział, że nie, to on wrócił, ale za 5 minut uciekł z budynku... (wychowawca)*

Badani pracownicy podkreślali, że wbrew założeniom personelu placówek, gdzie istniało silne „drugie życie”, niekiedy było tak, że to lider grypsery wykorzystywał relację z kadrą dla swojego interesu w większym stopniu niż sam „realizował cele” i zadania „narzucone” mu przez wychowawców. Za cenę „spokoju na grupie” lider uzyskiwał prerogatywy, które były definiowane przez wychowanków jako bardzo pożądane (np. czas wolny, wybór łóżka, mniejsze ograniczenia w poruszaniu się po terenie zakładu).

Rozmówca (dalej R.): *bo kiedyś też tutaj tak było, że jak chłopak trafił na przykład na grupę trzecią, to był na tej grupie trzy lata, no i tam się nikt nim nie przejmował i było tak, że na każdej grupie był grypser i tam rządził, a wychowawca grał w karty – niestety, a to jest bardzo niedobre... Tutaj był taki wychowanek, ja wtedy nie pracowałem, ale znam z opowieści, do rany przyłóż – Misiu bodajże na niego mówili, no, do rany przyłóż... wszyscy wychowankowie, jak jeden mąż wracali z przepustek, wszyscy... to Misiu im kazał... to było piękne, nie... Tylko, że jak im się kazał wieszać, to też się wszyscy wieszali... więc to trzeba mimo wszystko... ja powtarzam często, że wychowawca nie ma się zachowywać prowokacyjnie, broń Boże, ale to wychowawca jest panem na grupie i to musi być czytelne, jasne itd.... nie może być tak, że chłopak jest przywódcą...*

Badacz (dalej B.): *a może mi Pan coś o tym właśnie chłopaku... o tym Misiu coś więcej powiedzieć, tak go scharakteryzować?*

R.: *Chłopak podobno był bardzo zdemoralizowany, wykorzystywał ich do cna, nie? Wykorzystywał ich pod każdym względem zresztą, jak później się okazało... (wychowawca)*

Z wypowiedzi zarówno wychowawców, jak i podopiecznych wynika, że w szczególności<sup>69</sup> „w tamtych czasach” nieformalny „nadzór” na placówkami dla nieletnich sprawowały zakłady karne dla dorosłych. Tamtejsi przywódcy grypsery zarządzali „drugim życiem” w „poprawczakach”, decydując o tym, kto „godzien” jest grypsować, a kto nie.

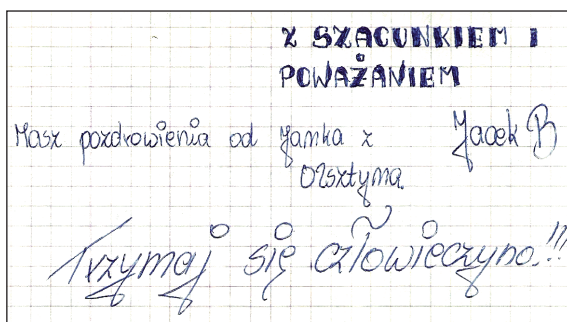
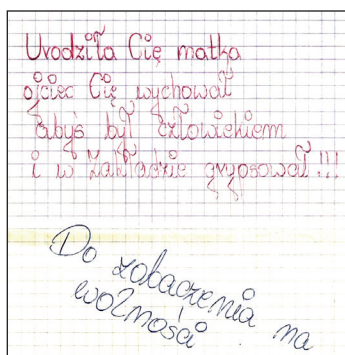
*O grypserze i jej kształcie decydowali osadzeni z aresztu [tutaj pada nazwa ulicy], którzy poprzez kontaktujących się z nimi wychowanków wydawali im polecenia i zalecenia. Po wyeliminowaniu grypsery u nas w zakładzie, ci grypsujący z aresztu stwierdzili, że nie ma grypsery i grypsera rzeczywiście się skończyła. Wychowankowie pytali, co mają zrobić z tym faktem osadzonych w areszcie i ci odpowiedzieli, że skoro dali się złamać to grypsery tutaj nie będzie. Związki pomiędzy aresztem a zakładem poprawczym są silne, gdyż chłopcy są instruowani z zewnątrz, co mają robić, a byli na tyle zafascynowani kulturą więzienną, że słuchali (wychowawca).*

„Terytorializacja” grypsery oznaczała nieformalne podporządkowanie zakładów poprawczych aresztom i zakładom karnym, które niejako z zewnątrz „zarządzały drugim życiem” w placówkach dla nieletnich. W wielu przypadkach zarządzającymi okazywali się byli wychowankowie, których

<sup>69</sup> Nie oznacza to, że tego typu relacje nie utrzymują się do czasów obecnych pomiędzy niektórymi zakładami poprawczymi, gdzie zasady nadal są „silne”, a zakładami karnymi. Większość rozmówców zarówno po stronie personelu, jak i podopiecznych twierdziła, że związki te są rzadsze i nie tak intensywne jak „kiedyś”.

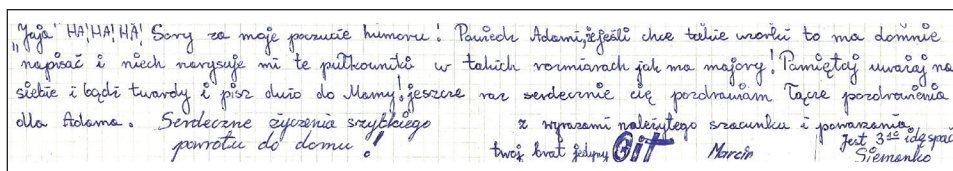
„kariera dewiacyjna” rozwijała się w warunkach penitencjarnych, lecz także członkowie rodzin wychowanków (zob. fotografie 1, 2, 3). Relacje miały w wielu przypadkach charakter spersonalizowany i wynikały ze wspólnych przeżyć biograficznych, które niejako „gwarantowały” rekomendacje udzielane poszczególnym wychowankom wprowadzającym i utrzymującym grypsery na terenie placówki.

... słyszałem o takich rzeczach... bo były tu jakieś takie rzeczy, że ktoś tam przyszedł właśnie, jakiś tam list brata z kryminalu tutaj możecie grypsować, tu nie możecie grypsować, to było jeszcze gdzieś tam jak zaczynałem pracę, to też było ładnych parę lat temu... Ostatnie lata, nie było czegoś takiego, ja przynajmniej nie zauważyłem, nie zaobserwowałem i nie wiem o takich rzeczach, więc... (wychowawca)



Fot. 1 i 2. Zatrzymane listy osadzonego w zakładzie karnym do kolegi w zakładzie poprawczym

Źródło: archiwum własne autora.



Fot. 3. Zatrzymany list osadzonego w areszcie śledczym do brata w zakładzie poprawczym

Źródło: archiwum własne autora.

W formie listownej utrzymywane były relacje pomiędzy osadzonymi w aresztach śledczych i zakładach karnych a wychowankami przebywającymi głównie w zakładach poprawczych, w których obustronne komunikacyjne

były bardziej liberalne niż w schroniskach dla nieletnich. Przedstawione tutaj fragmenty listów pozwalają przypuszczać, że wzajemna komunikacja miała znaczenie symboliczne w aspekcie utrzymywania i wzajemnego zestawiania niesymetrycznych statusów (więźnia i wychowanek) odnoszących się do jednej płaszczyzny, mianowicie „kariery dewiacyjnej”, która jasno precyzuje zasady stratyfikacji. „Wyższą” pozycję zawsze zajmuje w niej osoba umieszczona w instytucji korekcyjnej dla dorosłych niż dla nieletnich. Bezpośrednim przykładem takiej relacji jest moment, kiedy wychowanek, który przez jakiś czas znajdował się w areszcie śledczym lub zakładzie karnym, na skutek różnych okoliczności, został „cofnięty” do zakładu poprawczego przyjmując w nim rolę „znaczącego innego” dla naśladowców. W tym momencie, jeśli jest zdecydowany aktywnie uczestniczyć w „drugim życiu”, jego pozycja socjometryczna zdecydowanie rośnie, zwłaszcza wśród tych, którzy utożsamiają się z jego zasadami. Ktoś, kto przebywał wśród „prawdziwych kryminalistów” i zasmakował grypsery „prosto u źródła” obdarzany jest na wstępie większym uznaniem (zob. fot. 4).



Fot. 4. Wychowanek „cofnięty” z aresztu śledczego i podopieczny ZPiSdN

Źródło: archiwum własne autora.

Pomimo faktu, że nieletni „cofnięci z kryminału” zazwyczaj na „wejściu” cieszą się większym uznaniem, jeśli w placówce chcą zajmować wyso-

ką pozycję wśród „zasadowców”, to ich tożsamość także podlega weryfikacji na wypadek, gdyby nie była w pełni prawdziwa. W przypadku istotnych nieprawidłowości w autoprezentacji wychowanek przybyłego z „więzienia” dotyka go bezwzględna degradacja, niejako spleca „zobowiązanie” wynikające z nadużycia zaufania, jakim aspirujący do grypsery darzą tych „prawdziwych” grypsujących, którzy mogą czynić to „pełnoprawnie”

*No i dlatego, że on tam niby siedział, dla nas słowo ludzi z więzienia jest takim mocniejszym słowem, no po prostu szanujemy takich ludzi, nie? I nie wiadomo jak on tam miał i gdzie on tam był, więc jeżeli nie był tam jakimś frajerem, to nie mamy prawa mu tutaj nic zrobić, ale jak kłamał i się do tego przyznał, że kłamał, to później dostał tam wpięprz i chodził z kolegą takim, który też tutaj jest na grupie, doprowadziliśmy go do takiego... tak psychicznie go bardziej dojeżdżaliśmy, że chodził o godzinie 16.00 spać, nie? Nie wychodził tam ze sypialni, nie? (wychowanek)*

Powracając do kwestii związków pomiędzy instytucjami penitencjarnymi i wychowawczymi – wspomniany podział terytorialny wiązał się także z pewnym statusem placówki, postrzeganym przez wychowanków jako pochodna „prestżu” zakładu karnego lub aresztu śledczego, który sprawował „pieczę”. W konsekwencji niektóre zakłady poprawcze i schroniska dla nieletnich były definiowane przez „grypsujących” wychowanków jako bardziej bądź mniej „prestżowe” w odniesieniu zarówno do przyszłej „kariery kryminalnej”, jak i obecnego pobytu, postrzeganego w kategoriach wstydu. Te definicje miały niekiedy istotny wpływ na ich obecność w placówkach resocjalizacyjnych.

*Znaczy tak, w naszym przypadku to powiem Ci, że byliśmy, że tak powiem, kurewskim zakładem w związku z tym, że... jakby to powiedzieć, zwyczajem jest takim, że zakłady są podwieszane poprawcze pod najbliższe więzienia, w związku z tym, że tu najbliższe więzienie jest w Siedlcach, to więzienie nie ma, powiedzmy takiej renomy, regularnego... regularnej instytucji, w której są więźniowie pod celą szanowani, to też jako zakład nie mieliśmy szacunku i chłopcy przebywający w zakładzie, no i w związku z tym ci, którzy na przykład identyfikowali się z podkulturą, to starali się jak najszybciej stąd uciec. Robili wszystko, czy to właśnie ucieczka, czy właśnie jakieś zachowania nieregulaminowe, żeby... żeby nie spadło na nich to odium takiej a nie innej placówki, prawda? Tak, że w związku z tym, to... to... akurat dzięki temu nam się udało, dzięki tej lokalizacji geograficznej jakby te problemy... te problemy jakby odsunąć od siebie (wychowawca).*

Okres „grypsowania” może zostać zakończony z różnych przyczyn i w różnych okolicznościach, choć mechanizm wydaje się dość podobny we wszystkich przypadkach. Zazwyczaj jakieś wydarzenie, którego inicjatorami może być personel lub wychowankowie, decyduje o tym, że liczba „grypsujących” drastycznie maleje, w związku z czym proporcje „zasadowców” wobec „frajerów” ulegają istotnej zmianie, co powoduje „zatwierdzenie” tej sytuacji przez decydentów z „kryminału”, pod który „podlega” placówka.



*No i właściwie ten gryps tutaj upadł po roku jak tutaj siedziałem, bo zrobiliśmy tutaj bunt no i dużo tutaj było takich chłopaków, którzy trzymali tutaj taki ten zakład, można było powiedzieć byli tutaj najważniejsi, wyjechali na kryminal, nie? Z racji tego, że ja wtedy nie miałem nawet 17 lat, to ja tutaj zostałem. Miałem 16 lat i tutaj zostałem, a oni powyjeżdżali na kryminaly. Było nas tutaj po prostu za mało, a potem przyszedł taki list tam, no od chłopaka, że nie ma tutaj być grypsu i tyle, nie? (wychowanek)*

*później był komunikat z więzienia w [pada nazwa miasta], że w [pada nazwa placówki] nie może być gryps... i tak są przekazywane informacje, to jest sterowane odgórnie, to jest coś strasz nego... (wychowawca)*

W toku badań udało mi się dotrzeć do pewnego bezprecedensowego przypadku, kiedy na skutek zmiany równowagi sił pomiędzy „grypsującymi” i „frajerami” doszło do odwrócenia sytuacji i władza oraz związana z nią uprzywilejowana pozycja zajmowana przez „zasadowców” została im odebrana przez tych, którzy dotychczas byli na dole stratyfikacji grupowej. Zamiana ról i statusów z nich wynikających, jaka tutaj wystąpiła, pozwala przypuszczać, że generalnie rzecz biorąc nieformalne podziały kreują pewną reprezentację mentalną w umysłach społeczności placówki, która utrwała i reprodukuje wzorce uznawane zazwyczaj za oczywiste (Garfinkel 1967; pol. wyd. 2007). Odnosząc się do interpretatywnego ujęcia władzy można mówić także o symbolicznym jej przejęciu opartym na redefinicji nie tylko dotychczasowych relacji w ramach społeczności podopiecznych, lecz także w ich kontaktach z personelem. Jak zaznacza Prus (1999: 222) elementem każdej pozycji opartej na sprawowaniu władzy i kontroli jest „utrzymywanie powiązań z popiecznikami”, co w warunkach placówki musi oznaczać zbudowanie ich na podstawie relacji z personelem.

*Ja tutaj byłem świadkiem, gdzie, no był szalejący gryps i tak dalej na początku tej mojej kariery tutaj. No i sytuacja odwróciła się diametralnie, kiedy dwóch–trzech wychowanków wyszło na wolność. Ci grypsujący byli słabsi fizycznie, to frajerzy zaczęli grypsować i to frajerzy zaczęli trzymać władzę, a grypsery zostali frajerami (wychowanek).*

Brak dalszej „możliwości grypsowania” wynika ze zbiorowej infamii, w jaką popadają wychowankowie w oczach „grypsery” z zakładów karnych i aresztów śledczych, tym bardziej że pozwolenie było udzielane warunkowo, gdyż „normalnie w zakładach nie można grypsować” (wypowiedź wychowanka). Można uznać, że sytuacja w zakładzie i „klimat wychowawczy” był nadzorowany i monitorowany właśnie poprzez korespondencję listowną lub kontakty telefoniczne. Taka nieformalna kontrola utrzymywała wychowanków żyjących „drugim życiem” w przekonaniu, że zasad należy ortodoksyjnie przestrzegać, gdyż nie umyka to wiedzy „góry”.

*No właściwie wszystkich uważamy za złych, nawet, jeśli ktoś jest taki w porządku, nie? No, ale ogólnie nie lubimy ich, no i czasem trzeba im tam dokuczać, czasami, jak się tam źle odezwie, to nie można tak po prostu nic z tym nie zrobić, tylko ubliżyć albo coś takiego. I na przykład, żeby inni widzieli, że się tam nie boję dostać, czasami dostajemy takie lanie od wychowawców jak idziemy do izolatek, czy coś takiego. No i nie schodzimy tam sami, że np. mówią nam „idziesz na przejściówkę”, to np. trzeba stawiać opór i trzeba zrobić taką sytuację, żeby inni widzieli, że jest głośno i w ogóle i wtedy wynoszą nas i wtedy efekt jest taki, że na ciebie mówią, że ten się nie boi i w ogóle... (wychowanek).*

Jak już wspomniałem, „koncesja na grypsowanie” ma charakter warunkowy i jest uzależniona od stopnia, w jakim „zasadowcy” przeciwstawiają się administracji placówek. Lektura listów, których nadawcami i odbiorcami byli osadzeni i podopieczni każe stwierdzić, że tą drogą przekazywane były także wytyczne ogólne („musisz być twardy”) lub szczegółowe, wynikające z określonej sytuacji, co do której prowadzone były konsultacje (np. konflikt z wychowawcą, degradacja jednego z wychowanków). Nierespektowanie zasad grypsery (np. zbyt kooperacyjna postawa wobec personelu, akceptacja jednostek „wykluczonych”, ulegnięcie personelowi, który „symbolicznie” odebrał prawo do grypsowania poprzez „skiepszczenie”) wiązało się z utratą do niej prawa. Sam akt odebrania „koncesji” przyjmował różną formę, niekiedy niezwykle symboliczną, jak to zdarzyło się w jednej z placówek:

*U nas zadziało się to w ten sposób, że nad ranem zauważyliśmy kondomy naciągnięte na pręty ogrodzenia placówki, co w wymowny sposób oznaczało, że tutaj grypsu już być nie może, bo areszt na to nie pozwala (nauczyciel).*

Taka formuła z jednej strony wskazuje na degradację w nieformalnej hierarchii określonego zakładu dla nieletnich, z drugiej zaś wywołuje uczucia upokorzenia wśród tych wychowanków, którzy silnie identyfikują się z subkulturą więzienną. W tym miejscu można odnieść sytuację podopiecznych utożsamiających się z „zasadami” do grupy nosicieli piętna, jaką Goffman (2005) określił jako „zdyskredytowani”, gdyż nie sprostali pokładanym w nich „nadziejom” i zawiedli, tym samym doświadczając zepchnięcia na margines i utraty dotychczasowego statusu na płaszczyźnie kariery kryminalnej. Zbiorowe definiowanie się w kategoriach infamii opiera się na konstruowaniu emocji wstydu, wynikającej, jak zaznaczają Scheff i Retzinger (1997), z utraconego poczucia więzi społecznej warunkującej kontrolę społeczną, a także kolektywnie nabywanej jaźni odzwierciedlonej (Scheff 2003), która skłania do negatywnej interpretacji *ex ante* podjętych działań, ocenionych przez „znaczących innych” negatywnie. „Zaszczycenie grypsowania” wiązało się z aktywnym przeciwstawianiem się administracji placówek, co było pochytywane za sprostanie wymogom „grypsery”. Brak

spełnienia tego warunku i postępowanie wbrew „twardym zasadom” pozwalało postrzegać te działania w kategoriach dewiacji, która w myśl Prusa i Grillsa (2003) ma charakter relatywny, w tym miejscu odzwierciedlającej odstępstwo od normy, jaką jest przestrzeganie reguł grypserskich (por. Becker 2009). Choć nie jest istotne dla całości, w jakiej formie wiadomość o konieczności zaprzestania grypsery była dostarczana, to jednak zazwyczaj miała postać listu, w którym wyrażany był akt woli „zasadowców” z „kryminału”. Decyzja taka jest nienegocjowalna, a jej złamanie grozi poważnymi konsekwencjami na dalszych etapach „kariery kryminalnej”:

R.: *potem przyszedł taki list tam, no od chłopaka, że nie ma tutaj być grypsu i tyle, nie? I trzeba było się tego posłuchać i...*

B.: *A co by było, gdybyście się nie postuchali i dalej grypsowali?*

R.: *No to wtedy by było różnie i na przykład mogłoby być tak, że gdybym pojechał do tego więzienia kiedyś i by się zapytali o taki list, i by wiedzieli, że ja tam siedziałem i grypsowałem, to miałbym przesrane, nie? (wychowanek)*

## 5.2. „Drugie życie” dzisiaj z perspektywy personelu i wychowanków

Aktywność badawcza skierowana na uchwycenie momentu, kiedy „twardy gryps” zaczął ustępować miejsca o wiele bardziej koniunkturalnym zachowaniom wychowanków, wydaje się skazana na niepowodzenie ze względu na efemeryczność i brak spójności w stosowaniu zasad, których interpretacja mentalna, dokonywana przez wyznawców, zawiera cały wachlarz uzasadnień nadawanych jej przez nich. Podobnie próby dokonania taksonomii zachowań w ramach „drugiego życia”, a także przyznawanie im klauzuli przyczynowo-skutkowej, może być przykładem opisywanego przez Denzina (1978: 60–61; por. także Ossowski 1967: 271–272) „błędu racjonalizacji”, który w tym wypadku polega na wprzęgnięciu perspektywy badacza, opartej na logice i dedukcji, do tłumaczenia zjawisk, które z natury swej są niewytłumaczalne dla samych wychowanków. Prezentacja niektórych emanacji „drugiego życia”, choć z pewnością obarczona błędami, jest jednak pomocna przy dostrzeganiu, definiowaniu i interpretowaniu pewnych działań oraz zestawianiu ich z innymi. Analizując materiał badawczy w postaci obserwacji, wypowiedzi i korespondencji wychowanków, można podjąć się próby dokonania charakteryzacji zjawiska, które *de facto* jasnego charakteru nie ma, gdyż jest płynne, niejednorodne i brak mu wyraźnie określonych granic. Mimo karkołomności tego przedsięwzięcia spróbuję w kilku punktach podzielić się spostrzeżeniami w tym zakresie:

- O ile „twarda grypsera” cechowała się pewną spójnością światopoglądową i filozofią obejmującą interakcje pomiędzy więźniami (w tym grypsującymi i niegrypsującymi), jak również z administracją, o tyle „zasady” panujące w niektórych placówkach dla nieletnich stanowią bardzo swobodną i arbitralną selekcję części reguł dawnej „grypsery”, które inicjowane są koniunkturalnie, w zależności od tego, czy są definiowane jako wygodne w tym momencie, czy też nie. Stosowanie się do zasad miało charakter ortodoksyjny i doktrynalny, co dzieliło społeczność więzienną w sposób bipolarny, na tych, którzy grypsują i tych, którzy tego nie robią. Jak przekonuje Moczydłowski (2002), pytanie to zadawane było więźniom oficjalnie, a odpowiedź decydowała w dużej mierze o ich losach i przeżyciach biograficznych w warunkach inkarceracji. Wraz z deklaracją przynależnościową szły postawy moralne, etyczne, światopoglądowe, które wyznaczały kształt interakcji w sposób, który wciąż na nowo pozwala uzasadniać przynależność do grypsery jako perspektywy postrzegania rzeczywistości.

[Wychowankowie] *mieli swój honor, swój szacunek, że tak powiem, natomiast nauczyciele byli źle traktowani, to był zeks, to był zeks, a potem to już było takie dziadostwo, to już nie był gryps, to było dziadostwo już pod koniec. Oni nie mieli honoru, oni byli tacy bez honoru trochę, to był taki dziadowski gryps już pod koniec. To było w latach, żeby Pana nie skłamać, pod koniec lat 90., to był taki dziadowski gryps, ale nam po zlikwidowaniu zaczęło się o wiele lepiej pracować* (nauczyciel).

- Obecne zasady utraciły także atrybut uniwersalności, co oznacza, że można je zawiesić wobec określonych osób, których pozycja w grupie jest wysoka, a które wypracowały interakcyjnie posiadany kapitał oparty na szacunku, posługując się nim w relacjach z innymi. „Drugie życie” uległo procesowi relatywizacji, który – w myśl koncepcji Meada (1932) odnoszącej się do powtarzającego się wzoru, według jakiego przebiegają interakcje – uległ instytucjonalizacji. W tym miejscu można także odwołać się do koncepcji Prusa (1989: 110–111) dotyczącej standaryzacji interakcji (*scripting*), która polega na takim zaprojektowaniu procesu interakcyjnego, by był on możliwy do przewidzenia w przyszłości (por. Byczkowska 2012b: 263). W przypadku omawianego tutaj zagadnienia stworzona i uprawomocniona została furtka pozwalająca zawiesić reguły, które z zasady są „niezawieszalne”, gdyż w zamierzeniu miały trwale wymiarować relacje pomiędzy osadzonymi. Należy podkreślić, że „instytucja” zawieszania zasad stosowana jest raczej wobec silniejszych niż słabszych.

R.: *Ten, co grypsuje to ten, ten yyy ten ma ten zlew, a ten, ten drugi, co nie grypsuje ma tamten zlew, nie?*

B.: *Rozumiem, bo nie może dotykać. A czy pomyłka wiązała się z pobiciem czy też nie?*

R.: *Nie, ten uderzył to nie uderzył, ale powiedział, że ma nieświadomkę.*

B.: *A co to znaczy nieświadomka?*

R.: *Że nie wiedział, że zapomniał i ma nieświadoma. Jedną masz nieświadomkę to luz. A jak potwórzy drugi raz to samo to ten, to wtedy może dostać (wychowanek).*

- W opisie istniejących w niektórych placówkach zasad można się zgodzić ze spostrzeżeniami poczynionymi przez Sławomira Przybylińskiego (2005: 17) odnośnie do *quasi*-magicznych praktyk, które pozostają na pograniczu zabobonów i tradycji. Wychowankowie, choć sami nie przypisują swoim działaniom znamion racjonalności i nie potrafią wytłumaczyć ich pochodzenia, nadal je stosują, odczuwając przynależność do większej całości. Można przypuszczać, że właśnie potrzeba asocjacji do czegoś większego, obarczonego swoistą ideologią, daje możliwość grupowego wypracowania uzasadnień odnośnie do kontynuacji pewnych praktyk. Szeroko podzielane racjonalizacje wzmagają kontrolę społeczną, która „rozlicza” wychowanków z pieczołowitości w stosowaniu zasad, nadając im tym samym jakiś sens. Nowi wychowankowie, przebywający na tzw. staraniach, którzy chcą czynnie uczestniczyć w grypsersze, są przepytывani ze znajomości tych reguł, jak również podlegają obserwacji w zakresie adekwatności ich stosowania.

*Psycholog w jednym z zakładów podała przykład, że w myśl „twardej grypsery” nie wolno palić papierosa „grypsującemu” po „frajerze”, więc chłopcy wystawiają rękę z papierosem za kraty, gdzie papieros „zażywa wolności” i wtedy może być konsumowany przez kogokolwiek (rozmowy w trakcie obserwacji).*

- W placówkach dla nieletnich, na skutek relatywnie krótkiego czasu przebywania tam (w schroniskach do roku, w zakładach do kilku lat), brak jest ciągłości pokoleniowej, która pozwalałaby „zasadowcom” dokładnie poznać sens grypsery i podstawowe jej reguły wraz z argumentacją filozoficzną, a później przekazać je w pełni swoim następcom. Język grypsery wyraża pewne emocje, oddając tym samym określone założenia i związane z nimi argumentacje, które wymagają udziału świadomości wynikającej z posiadania wiedzy. Elementy języka grypserskiego „ekstrapolowane” bez powiązania ze swoistą infrastrukturą mentalną wykształconą przez lata, na gruncie ortodoksyjnie antagonistycznych relacji, zredukowane są do postaci „zastępników” (np. chleb to „smakosz”, kubek to „kuban”) odgrywających rolę folkloru i „ciekawostek”, którym nie towarzyszy refleksja i warunkowana nią intencja. Dochodzi zatem do splotenia zasad.

*właściwie chłopcy przestali mówić slangiem więziennym, tzw. bajerą, bardzo rzadko się słyszy ten język przynajmniej tutaj, gdzie oni... gdzie kiedyś to było powszechne. Oni nawet nie znali tej bajery, nawet ci, którzy twierdzą, że... że tak powiem, znają zasady drugiego życia itd., itd., oni nawet tej bajery nie znają. A kiedyś chłopak trafiał i chciał grypsować, to był uczony specjalnie,*

*był oddelegowany jeden taki znawca, który go uczył... Więc to się bardzo mocno zmieniło. Z tymi chłopakami rozmawiamy właściwie w sposób... po polsku... tak mówiąc w skrócie, a kiedyś to trudno się było nawet... młodzi pracownicy przychodzili, to nie mogli się dogadać, nie rozumieli, co poszczególne... słowa znaczą (wychowawca).*

- Znakiem czasów przepełnionych dążeniem do równouprawnienia płci w każdym z obszarów życia społecznego jest także zjawisko udziału w „drugim życiu” dziewcząt, które w myśl „twardej grypsery” były z tych praktyk wyłączone. Jest to przejawem wspomnianej już wcześniej liberalizacji zasad. Dawniej mężczyźni dostępujący „przywileju grypsery” męskulinizowali tę aktywność, definiując i manifestując tym samym swoją „męskość”, także w odniesieniu do relacji z kobietami (relacja wobec matki, należąca do sfery *sacrum*, była wyłączona z oceny i wartościowania<sup>70</sup>). Choć dziewczęta mają świadomość tego, że „formalnie” nie mogą uczestniczyć w takich praktykach, to jednak wykorzystują je na użytek stratyfikacji, inicjując je, by sankcjonować nierówności i relacje oparte na dominacji i podporządkowaniu. Niekiedy ortodoksyjne stosowanie zasad może być także konsekwencją silnego habitusu wykształconego w rodzinach, które od pokoleń wchodziły w konflikt z prawem, a których członkowie wielokrotnie przebywali w placówkach penitencjarnych.

*[...] blondynka, niska, która fascynuje się strasznie drugim życiem, opowiadała... mamy teraz taki system, że po prostu wychowawca na głośno mówiącym słucha rozmowy i musi kontrolować rozmowy z rodzicami i bardzo się fascynuje tym, że ona jechała w konwoju, że jacyś więźniowie z nią jechali, że coś ją tam... rozmawiali z nią a to, a tamto, siamto i my mamy w punktacji też punkty ujemne za właśnie udział w drugim życiu. Wystarczy użycie jednego słowa czy na stolówce, czy gdziekolwiek, i jest... i są za to punkty, też jeżeli chodzi o wychowanki takie, które nie chcą zmywać podłogi tą samą ścierką (wychowawczynie).*

*nasze dziewczyny chciałyby coś pokazać, natomiast w wielu sytuacjach się okazuje, że nie mają zielonego pojęcia o tym, gdzieś tam słyszały, coś tam chciałyby, jakies tam zgrywać wielkie twardejki, ale o tych prawdziwych zasadach i regulach, nie mają zielonego pojęcia (wychowawca).*

- W każdej z placówek inaczej definiowany jest problem grypsery i przestrzegane jej konsekwencje. W praktyce oznacza to, że „walka z drugim życiem”, choć w myśl dokumentów prawnych powinna być realizowana wszędzie, to jednak zakres, metody i intensywność działań oraz związane z tym definicje zjawiska pozostają w gestii subiektywnego osądu kierownictwa, które prezentuje postawy od skrajnego potępienia po warunkową akceptację. W niektórych placówkach „drugie życie” stało się elementem

<sup>70</sup> Materialną emanacją tej tendencji były tatuaże odwołujące się do symbolu matki, np. „PSM” – pamiętaj słowa matki.

tożsamości organizacyjnej, splatając się z wartościami, które się na nią składają. Jeśli posłużyć się koncepcją Lindy Smircich (1989: 347) odnośnie do kultury jako rdzennej metafory, to „drugie życie” staje się manifestacją świadomości zarówno personelu, jak i podopiecznych, postrzegających rzeczywistość z perspektywy relacji zależnościowych. Przydatny staje się tutaj także opis władzy w kategoriach interpretatywnych, zaproponowany przez Roberta Prusa (1999: 152), który zauważa, że powstaje ona na skutek określonego wzajemnego postrzegania się jednostek i „definiowania przez nie sytuacji w kategoriach siły i wpływu”.

- W odniesieniu do minionej rzeczywistości, definiowanej przez pryzmat twardych zasad, zmiana objęła także relacje pomiędzy kadrą a wychowankami zajmującymi wysokie pozycje w grupie. O ile wcześniej były to relacje oparte na znaczącej delegacji uprawnień na wychowanka wysoko umiejscowionego w nieformalnej stratyfikacji (patrz wcześniej, rozdział na temat grypsery w dawnych czasach), o tyle obecnie ta praktyka niekiedy nadal jest stosowana, choć obwarowana stosowaniem działań kontrolnych wobec lidera. Jego pozycja bardziej przypomina rolę przedstawiciela niż „szefa grypsery”, co oczywiście nie wyklucza uzyskiwania tą drogą zasobów, wykorzystywanych w relacjach władzy wobec kolegów. Takim kapitałem mogą być na przykład dobre układy z personelem i zaufanie, które mogą przekładać się na „załatwianie” pewnych interesów, ich zaś beneficjentami może być szersza grupa podopiecznych (np. przedłużona przerwa na papierosa, częstsze uczestnictwo w aktywnościach sportowych).

*Ja na przykład mam samą grupę, nie, takich właśnie frajerów, upośledzonych, którzy walą głowami w ścianę i dlatego mnie tam wrzucili, nie? No, bo kto tą grupę ogarnie, nie? Przecież do tej pory, co jak mnie tu nie było, to tamta grupa była zdemolowana, same zera mieli, raporty. Hubercik, to 30 raportów w miesiącu miał, codziennie raport miał, bo jakiś kant był, no nie? A teraz, same piąteczki, czwóreczki, pochwały do raportu... (wychowanek)*

- Wybiórczo stosowane zasady stanowią usprawiedliwienie i płaszczyznę odniesienia do wytwarzania i podtrzymywania nierówności, zyskujących symboliczną konfirmację w jakiejś większej ideologii, która została wytworzona o wiele wcześniej i „uświęcona” wieloletnią tradycją. Grypsera dostarcza pewnej infrastruktury mentalnej inicjującej postrzeganie relacji w kategoriach przemocy i braku tolerancji dla różnic. Naturalnie pojawiające się odmienności pomiędzy podopiecznymi w zakresie cech fizjologicznych i osobowościowych „ubierane są” w zasady, przepełnione świadomością stratyfikacyjną. Kult siły zarówno fizycznej, jak i osobowościowej materializuje się w postaci kolektywnego kreowania liderów i dokonywanych przez nich rekrutacji swoich „pomagierów”, którzy zapewniają realizację decyzji podejmowanych przez „górcę”.

*To znaczy myślę, że takiego drugiego życia, oczywiście takiego mocnego, jak to tam było, nie ma, ale myślę, że tak jakieś takie, jak rozmawialiśmy, jakiś podział na pewno jest i to, mówię, w każdym środowisku jest, w każdej szkole, w każdym, mówię, środowisku, na podwórku, są lepsi, gorsi, silniejsi, mocniejsi, bardziej bogatsi, to widzę, że taki jest jakiś podział (wychowawca).*

*No i tam było takie coś, że dobry chłopak może frajera sprzedawać, nie? A frajer dobrego chłopaka nie może sprzedawać, nie? Jak frajer sprzeda dobrego chłopaka to ma przerebane, a jak dobry chłopak sprzeda frajera to nic mu frajer nie robi, bo się boi (wychowanek).*

- „Drugie życie” dostarcza także kompetencji lingwistycznych, które pozwalają nazwać określone relacje, a przez to także je legitymizować w świadomości. Zasady wytwarzają też nazwy i określenia odnoszone do aktorów społecznych. Posługuję się tu spostrzeżeniami Anselma L. Straussa (1969: 19), który stwierdza „nazwać albo określić rzecz, to zaznaczyć jej granice”, nadając jej tym samym atrybuty tożsamości. Dają one podstawy do podjęcia interakcji, której kształt wynika z tej tożsamości i jest przez nią warunkowany. Podobnie, jak zauważają cytowani wcześniej Klapp (1949) i Garfinkel (1956), degradacja opiera się na warstwie werbalnej, która daje początek i niejako legitymizuje dalsze kroki zbiorowo wytwarzanej infamii, kierowanej wobec osoby lub grupy przez pozostałych. Nazwanie kogoś „fajerem”, „cwelem”, „majciarzem” wyznacza także zakres definicyjny interakcji z tą osobą, legitymizuje je dostarczając uzasadnień.

*[...] byłam z nią rok w pokoju. I co robiła? Prala mi skarpetki, a w ogóle sobie nie prala tylko mi. No, ale ja i tak poprawiałam. Nie lubię jak ktoś myje moje skarpetki, bo to nigdy nie jest po mojemu. Ale ja jej mówię, że myła. Ona swoim mydłem myła skarpetki, a później twarz myła. Normalnie frajer to jest taki. Można go tępować po prostu w pokoju. Można go bić, zastraszać, a on nie powie i się da bić albo pobiegnie od razu i przy nas w żywe oczy będzie mówił prawdę i, że ten. I zajebie z dupy.*

B.: Acha. A że nie powie to znaczy?

R.: Nno, a jak nie powie, to znaczy, że się z niego „Janka” robi. Taki worek treningowy i że można wszystko se z nim zrobić, a frajer to jest taki, że powiesz coś przy nim, a na drugi dzień już się coś dzieje i wychowawca o tym wie. Na przykład Justyna, z którą jestem teraz w pokoju; samych frajerów mi dają do pokoju. Jestem z nią i zrobiłam sobie tutaj dziarę. No i na drugi dzień było już trzepanie u higienistki i znaleźli u mnie 4 dziary i musiałam wszystko wypalać (wychowanka).

Wart podkreślenia jest fakt, że słownictwo związane z „zasadami” jest zazwyczaj tak silnie zinternalizowane, że choćby wychowanek dokonał świadomego opuszczenia „drugiego życia”, a jego postępowanie pozostawało w sprzeczności z jego regułami, to i tak rzeczywistość nadal opisuje on w terminach „zasadowych”. Wynikać może to z tego, że omawiany język, budowany na zasadzie skojarzeń, doskonale oddaje, a nawet wręcz ucieleśnia, pewne zjawiska, które – choć rozbudowane znaczeniowo – zawierają się



w jednym słowie (por. Ułaszyn 1951: 29). Przykładem może być określenie „sztywna cela” na celę, w której przebywają osoby wyznające grypsere.

*Jak tu przyjechałem 2 lata temu, tu siedzę 2 lata i 7 miesięcy, to weszłem tu na grupę jako świeży, to było sztywno, no. No było. Chłopaki trzymali zasady normalnie, nie. Bo tu miałem zwarcie z takim chłopakiem i może z tego to wynikło. On trafił na przejściówkę, a ja nie. Bo ja nie zacząłem, tylko on. A teraz nie ma zasad, no. Bo zasad nie ma. No i siedziałem z chłopakiem na celi i powiedziałem mu: mam to już w dupie nie? No i od tamtej pory do tej pory wszystko się zmieniło (wychowanek).*

- Po przemianach ustrojowych, które wymusiły zmiany natury prawnej, kontrolnej, nadzorczej, a także personalnej, „twarda grypsera”, polegająca na ortodoksyjnym trzymaniu się zasad, bez względu na okoliczności, zaczęła ustępować, jeśli patrzeć na nią globalnie, choć zostawiła sobie „przyczółki” w określonych placówkach, gdzie do „drugiego życia” nadal niektórzy wychowankowie podchodzą restrykcyjnie. Powszechna jest jednak zgoda personelu na konstatację, że czasy „obecne” i „wcześniejsze” znacznie różnią się między sobą. Grypsera zaczęła podlegać relatywizacji i urynkowaniu, tracąc swój uniwersalny i ortodoksyjny charakter. Zmianie uległy choćby uwarunkowania, na jakich budowany był szacunek i autorytet wśród „więziennej braci”. O ile kiedyś liczyły się takie „składowe” statusy, jak rodzaj popełnionego przestępstwa, wierność zasadom grypsery, staż pobytu, o tyle w chwili obecnej ważniejszy jest dostęp do dóbr cenionych przez większość (gotówka, narkotyki, możliwość wniesienia do celi telewizora lub konsoli do gier). Można tutaj odwołać się do lansowanej przez Zygmunta Bauma (2011: 40–41) koncepcji płynnej, ponowoczesnej kultury, która zakłada permanentne zmiany i brak przywiązania do stałości. „Jest nakazem panującej dziś wszechwładnie kultury, byś nabrał umiejętności zmieniania swej tożsamości (a przynajmniej jej publicznego obrazu) równie często, szybko i sprawnie, jak zmieniasz koszulkę czy skarpetki”. Nieustanne przemiany nie pozwalają przetrwać dawnym autorytetom, które doświadczają przejść statusowych i degradacji, ustępując nowym.

*Myszę, że też, bo już jako taka grypsera to jest chyba tylko raczej w tym momencie pokazowa i echa dawnej historii, przypuszczam, że tak jak wszędzie rządzi pieniąż, narkotyki i w więzieniu tak samo... Starych generalów już nie ma, być może, że ci, co byli starymi generalami teraz uznawani są za frajerów... (wychowawca)*

- Zasady instytucjonalizują także, z natury spontaniczne, zachowania degradacyjne do postaci ceremonii, w ramach której określone są poszczególne role i związane z nimi zadania. Protokół ustala i precyzuje także współpracę pomiędzy tymi, którzy degradują i degradowanymi, którzy pojawiają się w danym miejscu o określonej godzinie, przewidując dalszy bieg wyda-

rzeń. Całość nabiera znamion „demokracji” poprzez wykorzystanie reguły większościowej, gdzie członkowie „rady” mogą głosować „za” lub „przeciw”. Oczywiście ich wybór do tego ciała ma charakter zbliżony do cenzusu, bazującego na spełnieniu określonych warunków (rodzaj popełnionego przestępstwa bądź czynu karalnego, staż, znajomość „zasad”). Ceremonia zatwierdzona jest przez symboliczne użycie przemocy, które sankcjonuje całe wydarzenie i jego konsekwencje, ustalając tym samym nowe relacje pomiędzy grypsującymi a tym, który status utracił w ramach procesu transformacji tożsamości (por. Glaser, Strauss 1971).

*Zbiera się taka jakby rada jak ktoś ma „polecieć do wora”, no to wtedy jak jest większość za tym, żeby poleciał, to leci, nie?*

B.: *A jak to mu się oznajmia?*

R.: *No dobra, to powiem panu jak to wygląda: na przykład przychodzi się do tego gościa i się mu mówi, że „zostałeś pozbawiony honoru, godności i ambicji i chuj ci w dupę” i wtedy się go bije. I tak to wygląda (wychowanek).*

Sam protokół dopuszcza pewną formę negocjacji roli wychowanka, który ma utracić dotychczasowy status, poprzez kolektywne definiowanie i interpretowanie dostarczanych przez niego argumentów i uzasadnień. W sprawach mniej oczywistych opór degradowanego może być postrzegany w kategoriach potencjalnej racji. Dzieje się tak wtedy, gdy poniżany i poniżający przejawiają zauważalną różnicę zdań dotyczącą definiowania i interpretowania przyczyny degradacji. W tym miejscu warto odwołać się do Barneya Glasera i Anselma Straussa (1971: 82) odnośnie do emocjonalnej reakcji jednostek, które doświadczają poniżenia w ramach zmian statusowych, nie znając jego źródeł. Opór przed degradacją wynika z przekonania wychowanka, że nie został potraktowany sprawiedliwie, a walka może zmienić jego sytuację.

*Nie. Bo jak u nas na grupie był taki chłopak, to ten, był w porządku, w porządku był, a później coś poszło o koszulki, nie? I go zaczęli ten, go zaczęli tam wyzywać itd. I wszyscy mu powiedzieli: do wora lecis, nie? Cała grupa mu powiedziała, do wora lecis. I tak ten, nie? I on był wtedy taki zmęczony i... no i to znaczy, że do wora, ale nie tak, że tak go uwłaczali, czy coś, tylko tak nazwali, że do wora, nie? (wychowanek)*

Ceremonia degradacji, zwana „spuszczaniem do wora” dość precyzyjnie określa także działania stygmatyzujące, oparte na agresji werbalnej i fizycznej, które stabilizują interakcję grypsujących z wychowankiem, właścicielem właśnie nabytej tożsamości. Wyznacza mu ona nowe miejsce w grupie, skupiając tym samym jej aktywność. Ponadto definiuje także wzór behawioralny, który degradowany musi zaadaptować, by całość

odbyła się „bez zbędnych komplikacji”, mogących w przeciwnym wypadku oznaczać kolejne praktyki dyskryminacyjne i dyscyplinujące.

B.: *A jak to wygląda, spuszczenie do worka?*

R.: *No, dostaje lanie i taki jest po prostu odrzucony, wystarczy raz mu dowalić i od czasu do czasu się mu ubliża, żeby jednak wiedział, że zrobił źle...*

B.: *Gdzie jest jego miejsce...*

R.: *No właśnie, i wtedy nie ma już prawa, jak się mu powie np. „ty kurwo”, czy ty taki, no to już nie ma prawa tam powiedzieć nic, bo wie, co go czeka jak jednak źle coś odpowie, no to dostaje znowu, albo go wtedy przenoszą na inną grupę, gdzie jest więcej „takich”, albo innych, których inni też nie lubią i tam ma zazwyczaj dobrze, wśród takich można by powiedzieć „swoich”, nie? (wychowanek)*

Przejście z jednego statusu do drugiego jest bolesnym przeżyciem, które Anselm Strauss (1969: 93) definiuje mianem punktu zwrotnego (*turning point*), oddzielającego dotychczasową biografię, wraz z wypracowanymi w jej ramach relacjami, od tej nowej, która jest zupełnie inna i wymaga ponownej pracy adaptacyjnej opartej na budowaniu relacji z innymi na odmiennych już zasadach, zazwyczaj mniej satysfakcjonujących.

### 5.2.1. Uwarunkowania grypsowania

Literatura przedmiotu z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej dostarcza pewnych wyjaśnień dotyczących powstawania „drugiego życia” w placówkach typu zamkniętego (por. Szymczak 2004: 146; Tomczyk, bez daty). W przypadku tej pracy, wspomniany problem nie jest jej przedmiotem, postaram się natomiast poszukać wyjaśnień uwarunkowań istnienia „drugiego życia” i jego wewnętrznej dynamiki, szukając ich zarówno na terenie instytucji, jak i poza nimi. Każde z tych uzasadnień może stanowić element filozofii obecnej w danej placówce i przekładać się na zakres oraz jakość podejmowanych strategii wobec nieformalnej stratyfikacji podopiecznych. Stanowią one objaśnienia, które kreują percepcję zasad malowanych w barwach zagrożeń, możliwości, lęku lub normalnej rzeczywistości. Grypsowanie opiera się także na, nie w pełni uświadomionych, założeniach dotyczących świata, wartości i relacji, które się nań składają (Garfinkel 1967; pol. wyd. 2007).

#### 5.2.1.1. Uwarunkowania grypsowania w odniesieniu do wychowanków

Analiza materiału empirycznego każe przypuszczać, że zachowania związane z „drugim życiem” można wiązać z potrzebami afiliacyjnymi jednostki, na które zwrócił uwagę choćby Georg Simmel (1955) w tekście

*The Web of Group Affiliations*. Potrzeby przynależności, jak zaznaczają Scheff (1997) i Elias (1978; 2011), wiążą się także z dążeniami do szacunku, uznania i dumy wynikającej z poczucia solidarności z innymi. Zastanawiając się nad popularnością grypsery wśród niektórych wychowanków można zadać sobie pytanie, co czyni ją atrakcyjną w ich oczach? Jaką wartość jej przypisują? Formując odpowiedzi, przede wszystkim należy mieć świadomość, że konieczne jest zastosowanie podziału na wychowanków „z wolności” i „wychowanków doświadczonych”. Tych ostatnich, ze względu na ich biografię, w której od samego początku mieli do czynienia z różnymi instytucjami, można określić, posługując się językiem personelu, jako „dzieci instytucjonalne”.

#### 5.2.1.1.1. Wychowankowie „doświadczeni” a „drugie życie”

W przypadku wychowanków, których przeżycia biograficzne biorą się z długoletnich pobytów w placówkach opiekuńczych, wychowawczych, resocjalizacyjnych, „drugie życie” tak naprawdę stało się tym „pierwszym”, najbardziej znanym, gdyż dostarcza ono sposobu objaśniania rzeczywistości, budowania relacji z ludźmi, argumentacji i uzasadnień stosowanych w kontaktach z silniejszymi, słabszymi, kadrami, kolegami. Długoletni pobyt w instytucjach tego rodzaju prowadzi do ujarznienia *ja* (Goffman 1961; pol. wyd. 2011; por. także Foucault 1993) decydując o wykształceniu się określonej jaźni (por. Konecki 1985; 2005b) wyrastającej z okoliczności, które ją kreują. Jest to jaźń oparta na postrzeganiu świata w kategoriach konkurencji i „walki o swoje”, do czego konieczne jest instrumentalne budowanie sojuszy i koalicji, lecz także zaznaczanie siebie poprzez dominację, kontrolę, agresję i degradację innych.

*Dziecko z instytucji, to jest takie zamknięte, pozostawione samemu sobie i milczące, bardzo roszczeniowe przede wszystkim dlatego, że pobyt w wielu placówkach powoduje to, żeby coś mieć, to ono się musi o to starać, nie... To różne sposoby są tego starania, niekoniecznie właściwy, ono z reguły sobie radzi agresją, nie, bo wtedy wiadomo, że dla niej to jest najłatwiejszy sposób na osiągnięcie jakichś tam korzyści (wychowawczynie).*

Lektura udostępnionych przez placówki opinii na temat podopiecznych, skierowanych do sądu, każe przypuszczać, że nie bez znaczenia jest także biografia rodzinna, która w przypadku zdecydowanej większości wychowanków obejmuje wpływy krewnych, postrzeganych społecznie w kategoriach przynależności do grup dewiacyjnych, noszących piętno kryminalistów, alkoholików, biedaków, bezrobotnych. Z wywiadów z personelem i wychowankami jasno wynika, że rodziny większości z nich doświadczały konfliktu

z prawem, w związku z czym rodzice, rodzeństwo, bliźsi i dalsi krewni, a także znajomi odsiadawali karę pozbawienia wolności. Choć aktywny udział w grypszerze zapewne dotyczył jedynie części tych osób, to z pewnością większość była wyeksponowana na doświadczenia, które mogły mieć wpływ na określony sposób budowania świadomości i postrzegania rzeczywistości, zamknięty w postaci habitusu rodzinnego. Także lektura korespondencji listownej (w części zaprezentowanej wcześniej) daje podstawy do konstatacji, że tą drogą udzielane były, lub są, instrukcje postępowania w warunkach nawet częściowej izolacji, co ma wpływ na relatywnie szybkie „odnajdywanie się” w „okolicznościach zakładowych”.

*To jest taka... nie wiem jak to nazwać, tradycja rodzinna pokoleniowa – starszy brat w więzieniu, więc chłopak, który przychodzi na zakład poprawczy wie, czego można i ma podstawy już jakiejś, nie wiem, grypszerki, jeżeli ma, wie czego można, z kim można, jak można. Niedokładnie wiem, na jakiej zasadzie to działa, całe takie roznoszenie się wieści, gdzie kto jedzie, gdzie kto z kim, to jest szybsze, nie wiem jak, to znaczy od poczty polskiej priorytetowej, nie wiem jak to powiedzieć... (wychowawca)*

W przekonaniu większości personelu, co znajduje potwierdzenie także w zgromadzonym przeze mnie materiale wynikającym z obserwacji, wychowankowie „doświadczeni”, a także ci aspirujący, postrzegają zasady w kategoriach recepty na zbudowanie udanej autoprezentacji, która zapewni im budowanie relacji w kształcie przez siebie pożądanym. Personel stoi na stanowisku, że niejako w „naturze” tych osób (jakkolwiek by nie była ona wykreowana) leży dążenie i podtrzymywanie nierówności, by na tej podstawie doświadczać wertykalnych przesunięć na szczyt relacji socjometrycznych.

*na tym to wszystko, gryps polega, jeżeli my coś takiego widzimy, to musimy zareagować. My nie możemy dopuścić, właśnie do tego typu podziałów lepszy–gorszy, bo oni sobie właśnie w ten sposób zaczynają, zwłaszcza ci, co w wielu zakładach już byli, zawsze będą próbować, tak, oni zawsze będą próbować, a jeszcze jak z więzienia dostaną coś, to musimy ostro się pilnować, nie, żeby to wszystko nie wróciło (nauczyciel).*

*jest to placówka zamknięta i... i... i też z pewnych cech, które przypisuje się, no... jak to się nazywa... podkulturze więziennej. Są pewne takie elementy, które gdzieś tam przenikają i chłopcy to znają, i też próbują to tutaj realizować, i chodzi tutaj na przykład o miejsce, w którym stoją. Jak stoją na przykład na korytarzu podczas przerwy, o miejsce, w którym siedzą na stolówce, więc określone stoliki zajmują osoby o wyższym statusie, określone stoliki o niższym (wychowawca).*

Udział w „drugim życiu” w pewien sposób uzależnia, gdyż daje poczucie bezpieczeństwa i przewidywalności. Doświadczony wychowanek, który jest przenoszony z jednej placówki do innej, nie zaznaje w pełni stygmatu „nowego”, gdyż wiedza na temat zasad pozwala mu, po krótko trwającej

weryfikacji tożsamości, rozkoszować się korzyściami wynikającymi ze stażu (miejsce w hierarchii, dostęp do dóbr). Obeznany z „zasadami” podopieczny, w obrębie tych placówek, w których one istnieją i są podzielane przez przynajmniej część wychowanków, może czuć się „jak u siebie”, gdyż jego tożsamość i pozycja z nią związana są „przenoszone” z poprzedniego miejsca (zob. rozdział: *Pojawienie się nowych wychowanków w placówce. Pierwsze kroki*).

*przyjechałem tutaj i byłem tydzień czasu, nawet nie tydzień, w pierwszym dniu, sobie siedziałem, robiłem co chciałem, mówiłem kto, co ma robić i już, bo po prostu mam respekt, wiesz z innych ośrodków i zakładów (wychowanek).*

*Zazwyczaj te dziewczyny, które rodzin nie mają, a są takimi dziećmi placówkowymi, to umieją się odnaleźć, wiedzą, że muszą trzymać z mocnymi, żeby krzywdy nie zrobili, po prostu, żeby sobie zapewnić ochronę, prawda? I zazwyczaj bywa tak, że te dzieci po prostu wyludniają... (wychowawca)*

Warto w paru słowach poruszyć także problem wpływu „biografii instytucjonalnej” na jaźń wychowanek w kontekście jego postrzegania świata, także tego poza murami placówki. W przekonaniu personelu zbyt długi pobyt w tego rodzaju instytucjach sprawia, że młody człowiek przyjmuje pewien habitus, którego elementem jest matryca spostrzeżeniowa wykształcona w warunkach mniejszej lub większej izolacji. Potrzeby osób izolowanych zazwyczaj zaspokaja instytucja (nocleg, wyżywienie, rozrywki, hobby) w związku z czym zamiera lub nie wykształca się w nich chęć samodzielnego pozyskiwania motywacji do zadbania o swój los. Jeden z wychowawców stwierdził, że w im większym stopniu dostrzegają oni wygodę czerpaną z obecnej sytuacji, tym bardziej problematyczny będzie ich pobyt w warunkach wolnościowych.

*Ja też im mówię, że chłopcy, placówka was obezwładnia, placówka wychowuje kalectwa. A są jeszcze placówki, które... które idą jeszcze dalej, bo jeszcze placówka naszego typu ma określone wymagania wobec tych chłopaków, jeszcze jest dyscyplina, widać tutaj pewien porządek, ... tak... w przedszkolu... Z tym, że ja nieodmiennie powtarzam chłopakom, że ich największym wrogiem jest ten wychowawca, który za wszystko ich chwali, że ich największym wrogiem są ci ludzie, którzy im ułatwiają maksymalnie życie w warunkach izolacji, ponieważ to nie jest sytuacja naturalna, jeżeli przyzwyczajają się do tego, że to jest ich świat, to całe życie będą dążyć do tego, żeby wylądować z powrotem w warunkach izolacji. I w przypadku takiego zapaśnika, który ma potencjał na mistrza Europy bądź na chłopca, który może zarabiać sportem walki na życie, bądź pracą fizyczną ciężką, to często niestety przypomina wydanie wewnętrznego wyroku (wychowawca).*

Powracając do uwarunkowań „drugiego życia” w odniesieniu do wychowanków doświadczonych, nie można wykluczyć wśród nich także jawnie okazywanej fascynacji tym zjawiskiem, która może być podsycana

wspominaną już biografią rodzinną, lecz także pewnymi indywidualnymi inklinacjami, dającymi podstawy do przypuszczeń o chęci kontynuacji kariery dewiacyjnej. Są to osoby, które starają się konsekwentnym postępowaniem przekonać otoczenie, że w swoich dążeniach i obranej drodze są niezłomne, a zasady pojmują w sposób najbardziej ortodoksyjny jak to możliwe w okolicznościach składających się na pobyt w placówkach resocjalizacyjnych. W ich przekonaniu poprawa zachowania i zmiany tożsamościowe wynikające z oddziaływań resocjalizacyjnych są postrzegane jako sprzeniewierzenie się regułom grypsery traktowanym dogmatycznie.

*[...] ten chłopak, który zaatakował, ja mu założyłem sprawę w prokuraturze i dostał wyrok – poszedł do więzienia, bo zresztą o niczym więcej nie marzył. Bardzo rzadko zdarzają się takie przypadki, wychowanków, z którymi już naprawdę, w warunkach zakładu poprawczego, nie idzie nic zrobić, czyli oni stają okoniem, twardo, hardzi, od samego początku, do samego końca. Ale to są rzadkie przypadki. Być może, jak już rozmawialiśmy wczoraj, istnieją pewne możliwości pracy z takim człowiekiem, ale nie w zakładzie poprawczym (wychowawca).*

Doświadczeni wychowankowie, którzy dopuszczają się zachowań zgodnych z grypsersą, tym samym reprodukują ją i materializują w umysłach i świadomości pozostałych. Pokonywane są bariery emocjonalne (np. wstydu), które nie stosują się do tego, co nadrzędne (por. Scheff 2003; Konecki 2005a: 173–174; Konecki bez daty). „Drugie życie” w pewnym stopniu pomaga zagospodarować pojawiające się emocje negatywne, wynikające z podejmowanych działań, dostarczając uzasadnień składających się na obraz rzeczywistości.

*[...] u mnie jest taka koleżanka, która się nie wstydzi przy wychowawcach. Pierdzi im po prostu, siedzi na kolanach i pierdzi. No i wszystko tak się robi. Ja tak naprawdę, tu gitów nie ma, bo gity nie mogą być dziewczyny i w ogóle gity są w kryminalne, a w takich zakładach to mało dzieli zakłady od kryminalu, ale to jest jeszcze różnica. I my nie możemy być tak naprawdę gitami, bo dziewczyny też nie mogą grypsować tak? (wychowanka)*

#### 5.2.1.1.2. Wychowankowie „z wolności” a „drugie życie”

Wychowankowie, którzy nie mają przeżyć biograficznych wynikających z pobytu w instytucjach wychowawczych lub resocjalizacyjnych, postrzegają „zasady” i „drugie życie” w nieco inny sposób, mianowicie są one dla nich pewną przestrzenią, która kreuje potrzebę dostosowawczą i wzmacnia działania adaptacyjne. „Drugie życie” jawi się im jako pewien „monolit” zachowań, których poznanie jest konieczne, żeby „przeżyć”. Stanowi on swego rodzaju mapę niezbędną do poruszania się po instytucji, skrajnie różnej niż warunki, w jakich przebywali dotychczas. W myśl założeń pragmatyzmu, „nowi”, którzy nie posiadają wiedzy na temat rytuałów zachowań w oko-

licznościach czasoprzestrzennych, w jakich się znaleźli, wzmagają działania dostosowawcze mające na celu „kolonizację” otaczającej rzeczywistości (James 1890, t. I: 293; Goffman 1961; pol. wyd. 2011: 182). Pomocna niekiedy okazuje się kadra, która przez lata nabrała doświadczeń i która przyjmuje na siebie rolę „wprowadzającego”, zazwyczaj dotąd zarezerwowaną dla jednego z bardziej obeznanych z okolicznościami wychowanków. Taka inicjatywa jest podejmowana dla wspomnienia działań mających na celu przecięcie „szoku kulturowego” doznawanego przez „nowego”, od którego pierwszych działań zależy grupowo konstruowana percepcja jego osoby.

*To znaczy, to jest tak – chłopiec jest tutaj w izbie przejściowej i rozmawia z nami, my się tutaj nim zajmujemy itd. Jeżeli widzimy, że ktoś jest zupełnie niezorientowany w tym, co jest tak istotne tutaj, to tak delikatnie mówimy, w jaki sposób wygląda struktura, żeby wiedział, że musi to wziąć pod uwagę. Bo chłopiec wychodzący z przejściówki musi mieć jakieś zakres jakiś... musi mieć jakąś wiedzę, bo bez wiedzy się zagubi i będzie miał dwa razy więcej problemów, niż gdyby nie miał. Czyli się mówi... (psycholog)*

Czasami „oswojenie” wynika z nawet krótkiego pobytu w schronisku, gdzie przybyły ma szansę pierwszego zetknięcia się z uwarunkowaniami związanymi z nowym etapem w życiu. W przypadku braku jakichkolwiek doświadczeń szanse na uzyskanie zadowalającej go pozycji w grupie są znikome, gdyż nie posiada on habitusu, który pozwalałby mu na uruchomienie procesów dostosowawczych. Stany „katatoniczne”, wynikające z szoku, są interpretowane przez pozostałych w kategoriach pejoratywnych, wspomagając tym samym jego degradację w grupie.

*Jak trafia do schroniska to jeszcze, jeszcze, bo się idzie oswoić, ale jak trafia od razu do zakładu... tutaj czasem mamy takie przypadki, że przyjeżdża chłopak z wolności, całkiem jest, nic nie wie, w ogóle do tego klimatu nie jest przyzwyczajony, nic nie wie, to ciężko mu jest zazwyczaj i nie daje sobie rady (wychowawca).*

Scenariusz, w ramach którego nowo przybyły wychowanek, pozbawiony wcześniej kontaktu z instytucjami opiekuńczymi i wychowawczymi, podporządkowuje się zasadom i stara się je przyswoić<sup>71</sup>, tym samym umacniając i reprodukując je, nie jest jedyny, choć najczęściej spotykany. Niekiedy zasady są od pierwszego momentu odrzucane w sposób na tyle jawny, że pozwala to reszcie przypuszczać, iż mają do czynienia z silnym wychowankiem, który poprzez pewność podejmowanych działań utwierdza grupę w przekonaniu, że jego pozycja jest wysoka, choć poza nieformalnym, „drugim życiem”. Taki wychowanek zajmuje zazwyczaj miejsce neutralne.

<sup>71</sup> Zagadnienie pojawienia się „nowego” i obieranych przez niego strategii adaptacyjnych jest omawiane później.



*Nie ma takich może takich aż silnych osobowości, które by w sposób jawny się przeciwstawiły, tak i powiedziały, chociaż jeden chłopak... Mamy teraz jednego takiego wychowanka, który będąc krótko w zakładzie, ktoś tam próbował go gdzieś tam zmuszać, żeby usiadł tu, czy tam. Ja już nie pamiętam dokładnie o co tu chodziło, to on wręcz tak po prostu stanął i powiedział, co on myśli o tych zasadach. I było... znaczy, ja tak sobie myślę, że było to tak zaskakujące dla wszystkich, bo to się co dzień tak nie zdarza, że zrobił to w obecności wychowawcy i oni jakby się od niego odsunęli. Tak, jakby był jakimś zagrożeniem dla nich też w pewnym sensie (wychowawca).*

Opisana wyżej postawa neutralna wiąże się z przekonaniem, że ma się jakiś wyższy cel, którego osiągnięcie jest ważniejsze niż udział w penalizowanym przez kadrę „drugim życiu”. Taką motywację stanowią mogą plany na przyszłość dotyczące zatrudnienia, emigracji, podjęcia nauki, zmiany stanu cywilnego itd. Z rozmów prowadzonych z personelem i wychowankami jasno wynika, że jest to jedno z podstawowych „zagrożeń” dla „zasad”, które koncentrują uwagę podopiecznych „do wewnątrz”, podczas gdy snucie planów przenosi ich aktywność „na zewnątrz” placówki.

*[...] mi zależy teraz na wyjściu, nie... to tak nie powiem, wcześniej to było, tak było inaczej, to wszystko wyglądało, nie, wszystko bym układał inaczej, a teraz tak mi nie zależy na zasadach jakichś tam, bo mi zależy bardziej na wyjściu, nie (wychowanek).*

Zakres i intensywność zasad powiązane są także z uwarunkowaniami leżącymi u podstaw pojawiania się emocji negatywnych. „Drugie życie” dostarcza szerokiego spektrum instrukcji przeżywania emocji negatywnych i sposobów ich okazywania, które przyjmują postać strategii emocjonalnych (zob. *Sposoby radzenia sobie z negatywnymi emocjami wśród wychowanków*). Są to zazwyczaj strategie oparte na konfrontacji, agresji i zemście. Degradowany wychowanek musi stłumić emocje negatywne, by ceremonia degradacji odbyła się „bezproblemowo” i możliwie najmniej boleśnie dla niego. Można tutaj mówić o swego rodzaju pracy emocjonalnej, gdzie „emocje są obiektem działań zarządczych” w nieco zbliżonym wymiarze do tego, jaki nadała mu Arlie Hochschild (2009: 551). Panowanie nad negatywnymi emocjami, których doświadcza wychowanek w trakcie procesu umniejszania jego statusu w grupie, choć jest w jakimś stopniu regulowane „protokołem”, wymaga koncentracji i daleko idących uzasadnień pozwalających na przejście statusowe i uzyskanie nowej tożsamości (por. Glaser, Strauss 1971). Po wychowanku, który doświadczył działań dyskredytacyjnych wobec któregoś z członków rodziny, oczekuje się natychmiastowej, siłowej reakcji, choćby nawet nie była zgodna z faktycznie przeżywanymi odczuciami.

*Miałam wtedy długie włosy i sobie przemyślałam tutaj puder i normalnie się pomalowałam. Ona powiedziała, że wyglądam jak kurwa – jak moja matka. Widziała moją mamę jak tu kiedyś była.*

*No i to jej tak walnęłam; znaczy zaczęłam kopać. Ona mnie uderzyła potem tak, a ja jej taką tubę walnęłam w buzię. No i już nie patrzyłam się, czy to dyrektor czy nie. Odechnęłam dyrektora i tak walnęłam ją. No i jeszcze partyzanta dostała. To znaczy tu ją tak kopnęłam w kręgosłup (wychowanka).*

Innym przykładem może być społecznie kreowana emocja wstępu okazywana wobec wychowanków, którzy popełnili przestępstwa seksualne. Zwłaszcza podopieczni przebywający „na staraniach” zobligowani są do demonstracji tej emocji poprzez inicjowanie niesprowokowanej agresji wobec nosiciela piętna. Takie działanie ma na celu także udowodnienie pozostałym „przynależności emocjonalnej” (por. James 1890: 294), która uzyskiwana jest poprzez autoprezentację siebie jako osoby „do głębi poruszonej”, która niejako „spontanicznie” daje wyraz swojemu oburzeniu, czym już potwierdza swoje uczestnictwo w zbiorowej jaźni grupowej.

*Kurde nikt nie chce też za nich robić sobie przypału, bo wiadomo, że jak go ktoś uderzy, to wiadomo, że jak on jest za gwałt, to zaraz pójdzie, powie wychowawcy, zakaz tamta osoba dostanie, już za???? na przepustkę nie pojedzie. Wiadomo, że jak ktoś wjedzie na początku do zakładu, to próbuje go nakręcać, żeby tam kogoś tam pobił, czy coś... A jak ktoś tak sobie pozwoli tak nakręcić, to już potem ma cały czas problemy na zakładzie, a jak się nie da, no to... (wychowanek)*

Kreowanie emocji wstępu odbywa się w przypadku kontaktów „normalnych” z nosicielami piętna na zasadzie dostarczania mu „dowodów” winy, które tym samym automatycznie mają zmienić jego percepcję piętnowanego i w sposób retrospektywny spojrzeć na dotychczasowe z nim kontakty. Wymaga to przedefiniowania przeszłych relacji pod kątem otrzymanej informacji biograficznej na jego temat, a także wzbudzenia w sobie reakcji emocjonalnych przekładających się na motywację do działania. Nie bez znaczenia jest także fakt wpływu na stany emocjonalne norm subkulturowych, które rzutują na ich ekspresję (por. Shott 1979: 1319).

*Ja mówię, że jestem złodziejem, a ty? On mówi: „no, ja też”. No i w ogóle palilem z nim razem papierosy, bo mogliśmy wtedy wyjść tam na „przejsiówce” razem i nic mu nie mówiłem ani nic mu nie robiłem, bo nie wiedziałem za co on siedzi, dopiero jak wyszedłem na grupę, to chłopaki tam mi powiedzieli, że następnym razem jak tam kiedyś pójdę, to mam mu ubliżać i w ogóle, nie? Że on tam siedzi za gwałt na jakimś dziecku, nie? (wychowanek)*

W sytuacji moralnego „rozdarcia” znajdują się wychowankowie, którzy z jednej strony nie są już gorliwymi „wyznawcami” zasad, dzięki czemu pojawił się u nich wspomniany już „zdrowy egoizm” ograniczający myślenie w kategoriach kolektywnych, z drugiej zaś nadal wierni są pewnym „zasadniczym” (podstawowym) wartościom (Schein 1990), które nadal stanowią ważny element ich autodefinicji. Sprzeniewierzenie się podstawowym

wartościom, do jakich należy relacja z „wykluczonymi”, oznaczałoby utracenie dotychczasowej pozycji, nawet gdy nie wiąże się ona z aktywnym udziałem w „drugim życiu”. W tym wypadku stosowany jest pewien kompromis, który polega np. na tym, że wychowanek nie zmienia swoich relacji z wykluczonym, gdy nie jest do tego zmuszony poprzez wgląd w „twarde dowody”, jednocześnie nie dążąc do ich weryfikacji. Jest to strategia, którą stosują wychowankowie o ustabilizowanej pozycji w grupie jednocześnie niemożliwa do wykorzystania przez „nowych”, którzy „przebywają na staraniach” i w ich ramach muszą udowodnić swoją tożsamość poddając się tym samym grupowej weryfikacji i ocenie.

*Teraz ten rudy, co jest na dwójce, był na szóstce kiedyś, nie wrócił z przepustki i wychowawcy tam powiedzieli, że on siedzi za gwałt. A ja tam nie widziałem jego papierów, że jest za gwałt, więc ja tam do niego nic nie mam. Ja z nim tam dobrze żyłem i dopóki nie zobaczę, że on za to jest naprawdę, no to tam mu nie będę nic mówił (wychowanek).*

### 5.2.1.2. Uwarunkowania grypsowania w odniesieniu do personelu

Jak już zostało zasygnalizowane w części pracy poświęconej charakterystyce dawnych i współczesnych „zasad”, personel odgrywa bardzo ważną rolę w kreowaniu atmosfery i „sytuacji wychowawczej” na terenie placówki. Dysponując określonym katalogiem kar i nagród, lecz przede wszystkim własnym wyczuciem, przykładem i indywidualnym podejściem do wychowanków, jest w stanie mieć wpływ na zakres, intensywność i dynamikę zjawisk objętych „drugim życiem”. Niekiedy, jak już wspomniałem, zachowania gryperskie są tolerowane i postrzegane jako immanentna cecha kultury organizacyjnej (Smircich 1983) danego zakładu, która kształtuje wartości i normy, socjalizując wtórnie zarówno podopiecznych, jak i pracowników. Są jednak i takie sytuacje, w których „zasady” przybierają na sile z tego względu, że zaburzeniu ulega tożsamość personelu, który formalnie powinien „drugie życie” zwalczać, lecz brakuje mu uznania i autorytetu wśród wychowanków. „Koszulkę” liderów w coraz bardziej widocznym stopniu przejmują wychowankowie, którzy nabywają tym samym „legitymacji” do zarządzania. Ich prerogatywy wynikają z braku zdecydowanych działań kadry o pozyskanie „rządu dusz” podopiecznych, z których część instynktownie wybiera silniejszego.

*Jeżeli wychowankowie negatywni – tak ich nazwę, uzyskują profity, bo na przykład pracownicy się ich boją, bo dyrekcja się boi, bo wymuszają, manipulują, że jeżeli nie dostaną jakichś profitów, to coś zrobią na przykład, no to wtedy grono czy rzesza tych wychowanków negatywnych się po-*

większa. *Bo ci dobrzy mówią, a po jaką cholere my się będziemy starać? Zobaczcie Malinowski był, powiedzmy nie wrócił z przepustki, pobił strażnika i co i pojechał... a ja wróciłem, jestem grzeczny, robię dodatkowe dyżury, tam chodzę, nie pojechałem (wychowawca).*

W placówkach, w których władza nie jest jasno zdefiniowana, chaos i poczucie bezprawia powodują konieczność zajęcia stanowiska dającego poczucie bezpieczeństwa. Niezagospodarowany obszar swobody interakcyjnej, który nie jest poddany kontroli personelu, jest przejmowany przez nieformalnych liderów, którzy swoimi działaniami legitymizują swą pozycję opierając się na ostentacyjnie wyrażanym braku szacunku wobec kadry. Sytuacja tego rodzaju kreuje „drugie życie”, które z powodu braku ram tworzonych przez formalnie sprawowaną kontrolę sprawia, że rzesze wychowanków nim nie zainteresowanych, topnieją.

R.: *Ja wolę być tutaj, bo jest trzymany rygor. Trzeba chodzić, ten, do szkoły. Nie rozrabiają. Starają się o przepustki po 6 miesiącach...*

B.: *Rozumiem. A powiedz mi, o jakich zakładach krąży kiepska opinia?*

R.: *W zakładzie takim jak tam byłem w [tutaj pada nazwa placówki] to tam było, tam było nie wiem. Za przeproszeniem... jak tam było tak porąbanie w tym zakładzie. Tam palili, przeklinali na lekcjach, nie uczyli się, przeklinali, wyzywali nauczycieli (wychowanek).*

Dokładnie odmienna sytuacja występuje wtedy, gdy kontrola i władza należą do personelu, a ten sprawuje je w sposób niepodzielny, stosując działania „prewencyjne”, mające na celu utrzymanie *status quo*. Taki układ wymaga przyjęcia retoryki walki, kontroli, manipulacji i dominacji, która staje się oficjalną doktryną i podstawowym założeniem, jeśli odnieść się do koncepcji Scheina (1990). Przyjęcie modelu konfrontacyjnego zakłada stałą gotowość i „trzymanie ręki na pulsie”, co wymaga wiedzy, doświadczenia i szeroko zakrojonych strategii wywiadowczych realizowanych poprzez współpracę z informatorami, baczna obserwację wszelkich „znaków drugiego życia”. Placówka przyjmuje postać „bastionu”, który powstrzymuje rozprzestrzenianie się zasad, czego efektem jest atmosfera czujności i ścisłej współpracy personelu.

[...]  *pewnie, że jeżeli przyjdzie tak kilku chłopców z innych schronisk do nas do zakładu, no to trzeba wtedy uważać, żeby oni nie poprowadzili, nie przenieśli, żeby oni właśnie nie zrobili nam tu rewolucji i trzeba było ich po prostu no przelamać, jak już byli na tej izbie przejściowej nie, to tam już trzeba. Każdy z nas chodził tam, rozmawiał z tym chłopakiem, pokazywał zobacz tu jest przerwa, widzisz przez to okno, widzisz jak się chłopaki zachowują na... w czasie przerwy lekcyjnej, widzisz? No to mówię, to tak trzeba się zachowywać... to tak trzeba się zachowywać. Poza protokołem mogę Panu powiedzieć tak, my wiemy doskonale, w których schroniskach się źle dzieje (nauczyciel).*

W niektórych placówkach retoryka walki jest zastąpiona przez zabawę w „kotka i myszkę”, także opierającą się na kontroli sytuacji przez personel,

który jednak zamiast twardej walki o rząd dusz stosuje działania dezorientujące przywódców, odbierając im możliwość aplikowania „zasad”. Działania te opierają się na eliminowaniu źródeł informacji, które są konieczne do wprowadzania i utrzymywania „drugiego życia” (np. manipulacja infrastrukturą, danymi osobowymi wychowanków).

*Dzisiaj wygląda to bardzo podobnie jak kiedyś, tzn. oni lgną do siebie, ci tacy najbardziej znaczący i w grupie siada – stolik pierwszy, drugi i trzeci w cudzysłowie, natomiast patent polega na tym, że te hierarchie są zaburzone, bo oni nie mają pełnych informacji o sobie. Na przykład facet, który jest bardzo znaczący, który mógłby mieć, nazwijmy takie naznaczenie git, taak... siedzi z gościem, który jest za rajty, my to wiemy. Dawno temu, było coś takiego, że była lawka frajerska i... lawka frajerska... ja Ci wszystko później pokażę... lawka frajerska i lawka... no tych... takich znaczących chłopców, nie mówię ludzi, bo to już by było... grypserka, ale znaczących chłopców... tak, więc ja kazałem wyrzucić stare lawki, zrobiłem dwie identyczne i je ciągle wymieniam. Ciągle wymieniam, oni nie wiedzą, na której lawce siedzą, ja zawsze ze śmiechem na ustach mówię, no to gdzie dzisiaj siedziałeś? No, rozumiesz, takie sztuczki, tak? (wychowawca)*

Zwalczanie przejawów „drugiego życia” wymaga od personelu także dobrej znajomości relacji pomiędzy wychowankami, którzy inicjują interakcje na rzecz intensyfikacji „zasad” lub ich wprowadzenia. Działania podejmowane przez kadrę mają postać „rozbijania” silnych powiązań, zwłaszcza tych opartych na dominacji i podporządkowaniu, które leżą u podstaw aktywności wymierzonych przeciwko *status quo*. Jedną ze stosowanych technik jest ingerencja w skład osobowy pokoju sypialnego, co pociąga za sobą umieszczenie w nim wychowanka, którego pozostali nie obdarzają zaufaniem koniecznym do „montowania akcji”, czyli inicjowania działań wymierzonych w dotychczasowy porządek, a wynikających z „drugiego życia”.

*R.: Przykład podam konkretny, mam chłopców, o tym, o którym mówiłem ci, że pozwolił sobie na budowanie i obniżanie gości... Jest ze swoim tzw. żołnierzykiem w sypialni, więc dorzuciłem tam chłopaka po to, żeby była równoważnia. Oni go ignorują, ale on tam jest i ja go stamtąd nie wyciągnę, bo dzięki temu... dzięki temu – on z nimi się nie zadaje, on ma swoje życie z innymi chłopcami, w innej części grupy itd., itd., – a dzięki temu, że on tam śpi, ja mam gwarancję, że w nocy nie będzie konszachtów, nie będzie jakichś tam innych rzeczy itd., itd.,...*

*B.: Tak, bo jest niewtajemniczony...*

*R.: Tak, jest niewtajemniczony, jest równoważnią dla... dla tych dwóch, ewentualnych tutaj mi wprowadzających zasady, tak... (wychowawca)*

Aktywna walka z grypserą wymaga także dobrego rozpoznania sytuacji poza placówką, na co składa się tworzona w tym celu „mapa zagrożeń”, gdzie kluczowe pozycje zajmują zakłady karne, areszty śledcze i placówki resocjalizacyjne.

### 5.2.1.3. Uwarunkowania grypsowania w odniesieniu do specyfiki placówki

Zebrane dane pozwalają przypuszczać, że zachowania związane z „drugim życiem” łączą się z faktem, iż placówka ma mniej bądź bardziej zamknięty charakter. Cecha ta nie jest tutaj postrzegana z punktu widzenia formalnego, jako przyporządkowanie do określonego typu instytucji uwarunkowane stosowną ustawą, lecz stopnia, w jakim pozwala ona na przenikanie świata zewnętrznego w swe mury, stwarzania możliwości, szans i wzajemnych interakcji personelu i wychowanków. Należy mieć świadomość, że sam fakt nieustannego przebywania grupy osób w relatywnie niewielkiej przestrzeni wspomaga kreowanie postaw opartych na dominacji i podporządkowaniu. Przywołując dorobek Cooleya (1922: 184–185) można stwierdzić, że uwaga podopiecznych, gdy jest koncentrowana „do środka” (patrz wcześniej), wiąże się z kumulowaniem energii pochodzącej z zintensyfikowanych interakcji, które warunkują emocje, w tym wypadku te negatywne. Ich ujście realizuje się poprzez stratyfikację, której reguły są szczegółowo opracowane przez „drugie życie”.

*Znaczy tak, wiadomo, każda grupa zamknięta, odizolowana wytwarza jakieś tam te struktury hierarchiczne i tutaj się nie oszukujemy, bo nawet jeżeli są miejsca, gdzie mówi się, że nie ma grypsery, nie ma podkultury, no, jest to samo, wiadomo, w wojsku, w szkole, w internacie jakimkolwiek – są ci, którzy są lepsi i są ci, którzy są gorsi, jest, powiedzmy, szara masa. Tak samo i tutaj (wychowawca).*

Filozofia „drugiego życia” opiera się także na braku przejrzystości reguł gry pomiędzy personelem i podopiecznymi. Tam, gdzie jest spore pole do działań arbitralnych i uznaniowych, tam tworzy się grunt do powstania relacji grypserskich. Jeśli na poziomie placówki interakcje pomiędzy wychowawcami i wychowankami są przez tych ostatnich definiowane jako przejrzyste, gdyż opierają się na regulaminie, który precyzyjnie określa zadania, role obydwu stron, tam „zasadowość” maleje. Istotna jest tutaj kontrola sprawowana wewnętrznie poprzez kierownictwo placówki i zewnętrznie, poprzez instytucje do tego powołane, które w większym stopniu koncentrują swoją uwagę na „klimacie wychowawczym” niż na „porządku w papierach”.

*[...] ja myślę tak, że opór wychowanków w stosunku do nas ma wtedy miejsce, kiedy jest sens tego oporu, czyli jeżeli im jest bardzo źle, jeżeli nie osiągają swoich celów, jeżeli są potraktowani per noga, jeżeli po prostu dochodzi do jakichś takich naruszeń pewnych takich podstawowych ich praw, to wtedy oni będą się konsolidować i będą mocno się przeciwstawiać administracji. W sytuacji, gdy generalnie – oni dobrze wiedzą, co można, co my możemy, a czego nie możemy, co ja mogę, a czego nie mogę. W sytuacji, gdy generalnie osiągają swoje cele... (wychowawca)*

Dla rozwoju lub też hamowania działań związanych z „drugim życiem” nie bez znaczenia jest także wskazywanie wychowankom możliwości, poprzez tworzone na poziomie instytucji narzędzia i upowszechnianie praktyki ich stosowania. Osiąga się to poprzez indywidualizację podejścia do podopiecznych, połączoną z instrumentami ich motywowania i nagradzania. Całość tworzy warunki do postrzegania przez młodocianych rzeczywistości w kategoriach „zdrowego egoizmu”, który oznacza tutaj przyjęcie perspektywy indywidualistycznej zamiast kolektywnej. Poszczególni wychowankowie są niejako „wyłuskiwani” z grupy poprzez działania ukierunkowane na kreowanie u nich jaźni jednostkowej, zastępującej chęć przynależności i szukania za wszelką cenę źródeł akceptacji w grupie. Kreowanie takiej macierzy spostrzeżeniowej czyni relacje bardziej „rynkowymi”, gdyż wprowadza do nich element opłacalności, ale w kontekście zbliżonym do warunków panujących na wolności, która staje się tym samym punktem odniesienia.

*zasady już teraz, można tak powiedzieć, że poupadaly, nie? Bo nie ma już teraz takich chłopaków, którzy by chcieli to dalej robić, bo wiadomo, że teraz mamy więcej jakichś tam przywilejów, przepustki i w ogóle, a kiedyś tego nie było, nie? Jak tam 2–3 chłopaków na święta pojechało, to było dużo, nie? A teraz to wyjeżdża pół zakładu, nie? No i dawniej nie było kiedyś takich wyjść do miasta, tylko siedzieliśmy tutaj. A teraz za dobre zachowanie można wyjść do miasta sobie, czy tam na zakupy, czy coś. To się zdarza rzadko, ale wychodzą chłopacy, nie? No i jakieś pieniądze można zarobić, bo tam posprzątam jakiś teren czy coś, czy świetlicę czy dodatkowo jakiś dyżur, to tam co miesiąc można dostać 100 złotych oprócz „wypiski”, nie? No i chłopakom się to bardziej oplaca i nie chcą nic takiego robić (wychowawca).*

Definiowanie nagród i sposobów ich wykorzystania wydaje się połączone z udanym zaszczepieniem w wychowanku postrzegania siebie i własnych działań w kategoriach „zdrowego egoizmu”. Wynika on z rezultatu wewnętrznego dialogu pomiędzy *ja* i *mnie* (Mead 1932) wspomaganego przez znaczących innych, gdzie podopieczny kładzie na szalę te aspekty swojego pobytu w placówce, które definiuje w kategoriach zysków, zestawiając je ze stratami. Można tutaj mówić o dynamice postrzegania tego, co wydaje się korzyścią (np. wysoka pozycja w nieformalnej stratyfikacji opartej na zasadach „drugiego życia”) wcześniej, z tym, co staje się nią w okresie późniejszym (możliwość wyjazdu na urlopy), przy jednoczesnej rezygnacji z poprzednich profitów. Przemiany te wymagają zmiany jaźni. Przeobrażeniu ulega relacja pomiędzy postrzeganiem *ja* i wpływem jaźni odzwierciedlonej, która zmienia obiekt odniesienia. Koledzy z grupy, którzy uczestniczyli aktywnie w „drugim życiu”, a także inni agenci „trzymania zasad”, są mentalnie zastępowani inną grupą odniesienia, którą reprezentuje personel oraz osoby przekonujące do inicjacji działań mających w zamierzeniu doprowadzić do opuszczenia placówki (rodzina, znajomi, partner lub partnerka).

R.: *Ja to na forum mogę powiedzieć, że w dupie mam zasady, nie? Bo to jest prawda, bo byłem osobą zasadową, a teraz już nie jestem. No ja myślę teraz o sobie. Cały czas, nie? Z jednej strony powiem Panu, że cieszę się, że tu jestem, nie? Ja tu wszystkim mogę powiedzieć, że ten zakład mi pomógł. Inni niech się śmieją. Mam to w dupie. Bo mi pomógł nie? I to jest prawda.*

B.: *A w jakim zakresie Ci pomógł? Dlaczego tak uważasz, że Ci pomógł?*

R.: *Na przykład przepustki. No z 2 lata. Na innych nie jeździłem, nie? No. Nigdy nie jeździłem. Może dlatego, że trzymam zasady nie? I może jak tu trafiłem zrozumiałem, że niepotrzebne mi to już jest. Może dlatego, że doszedłem już do takiego wieku nie? A teraz mam już ten taki wiek. Mam już prawie 21 lat. 7 stycznia kończę, no i chcę się zmienić, nie? (wychowanek)*

#### 5.2.1.4. Uwarunkowania grypsowania w odniesieniu do okoliczności spoza placówki

Omawiany wcześniej stopień otwartości/zamkniętości placówki przekłada się w naturalny sposób na kontakty z rodziną, przyjaciółmi, znajomymi, które motywują podopiecznego do takiego zachowania, jakie definiowane jest przez personel jako „rokujące”, przez co także i zakres nagród ulega zwiększeniu. Czerpiąc energię z kontaktów zewnętrznych podopieczny buduje w relacji z kadrą wzajemne zaufanie, które zwrotnie przekłada się na jeszcze większą partycypację w realiach „wolnościowych”. Wychowankowie zakwalifikowani do grupy „uprzywilejowanych” ze względu na postępy resocjalizacyjne, rekrutowani są także do udziału we wszelkich wyjazdach, które opierają się na „osobistym” poręczeniu wychowawcy (por. Makowski 2009).

*... znaczy jest też taka grupa wychowanków, którzy mają taką perspektywę, że nie będą tutaj bardzo długo przebywać, którym na przykład udaje się... którym zależy. Mają też, powiedzmy, takie wsparcie gdzieś tam w rodzinie, to znaczy rodzina, może nie jest tak do końca, takie środowisko bez zarzutu, ale na przykład utrzymują kontakt z tymi swoimi tutaj dziećmi, nie... czyli dzwonią często, odwiedzają, jak to jest możliwe. Oni tam jeżdżą na wakacje, na urlopy, no i taki chłopak, jeżeli wróci, na przykład pojedzie na urlop, wróci z tego pierwszego urlopu, jakby cały czas ma taką drogę otwartą, bo coraz więcej przywilejów jakby zaczyna tutaj... może korzystać z coraz większej ilości przywilejów – czyli jakieś tam zajęcia na zewnątrz zakładu, jakieś wycieczki, wyjazdy, to jest dla nich atrakcyjne i jakby to się staje jakimś celem dla nich. I to jest bardziej atrakcyjne niż na przykład to, żeby się na przykład jakoś bardzo angażować w to drugie życie (wychowawca).*

Relacje wychowanków z rodziną i znajomymi, którzy motywują go do przemian tożsamościowych zaliczanych do efektów resocjalizacyjnych, stanowią modelowy przykład pozytywnego oddziaływania. Niestety tego rodzaju sytuacja zachodzi dość rzadko, gdyż najczęściej rodziny są określane jako „niewydolne wychowawczo”, co oznacza, że ich bezpośredni wpływ na podopiecznych jest uznawany przez personel za szkodliwy, choć zdarzają się przypadki, gdy odsiadujący karę pozbawienia wolności ojcowie „dyscyplinują”



swoje dzieci, przekonując je do posłuszeństwa wobec kadry. W dużej liczbie przypadków rodzina albo wywiera negatywny wpływ na wychowanka, albo też nie przejawia zainteresowania jego losem. W tym wypadku pojawiają się właściwie dwie możliwości, mianowicie wychowanek może „odrzucać” własną rodzinę i nie uznawać jej wpływu lub też kierować się lojalnością wobec niej, starając się przewidywać, jakie zachowanie spotkałoby się z jej akceptacją. Skrajnym przypadkiem może być sytuacja, kiedy członkowie rodziny swoim postępowaniem bezpośrednio motywują podopiecznych do naśladownictwa, popełniania przestępstw i uczestniczenia w „drugim życiu”.

*Jak mnie narajaną złapali to zamknęli mnie i nie chcieli z komisariatu wypuścić, bo powiedzieli, że dopóki nie powiem. A ja się tam darłam, że ja nie jestem frajerem i nie będę współpracować z policją. I tam krzyczałam. Tata wpadł z nożem i się na nich rzucił, żeby mnie wypuścili, no. No i ogólnie mój tata w moim wieku taki sam był. Też go zamknęli (wychowanek).*

Negatywne wpływy rodziny obejmują bardzo często relacje braterskie, gdzie starszy brat, który zazwyczaj także przebywał w zakładzie poprawczym, a obecnie odbywa karę pozbawienia wolności, staje się swego rodzaju „autorytetem” i „mentorem”, który dostarcza objaśnień, racjonalizacji, symboliki i przekazuje wytyczne odnośnie do inicjowania działań, a także budowania relacji na terenie placówki. Zazwyczaj taki członek rodziny przyjmuje rolę znaczącego innego, wspomagającego proces socjalizacji pierwotnej, którego efektem jest działalność przestępcza (zob. fotografie 3 i 5).

R.: *Mój brat przyszywany, ale ja go uważam za brata, jest też karany. Był w poprawczaku, chyba z dwa razy w więzieniu i teraz znowu siedzi w więzieniu. Dostał 15 lat. Siedzi 3 lata.*

B.: *A za co?*

R.: *Za wymuszanie pieniędzy, pobicia, tam jakieś kradzieże. I to wszystko mu się do kupy zbierało.*

B.: *I masz jakiś kontakt z tym bratem?*

R.: *No mam. Piszemy listy do siebie. Brat powiedział, że mam się nie dawać w zakładach. Że mam się nie dawać, że muszę być twardy (wychowanek).*

Silna relacja emocjonalna pomiędzy rodzicem lub rodzicami (najczęściej jest to relacja ojciec–dziecko), posiadającymi doświadczenia kryminalne, poprzez które nabyli penitencjarnego habitusu, a dzieckiem ma wpływ na matrycę spostrzeżeniową nieletniego, który w toku socjalizacji pierwotnej od początku absorbował gesty, symbole, język więzienny. Wychowankowie mający takie przeżycia biograficzne zwykli wykorzystywać je w percepcji rzeczywistości placówkowej.

*No, ja mam ojca co siedział i wie jak jest. Mój ojciec dopiero po 5 latach miał cynkową, nie? A teraz ktoś idzie na śledcza, nie? Na 3 miesiące i wychodzi z przedłużkami, z włoskami i to jest dla mnie śmieszne (wychowanek).*

Problem wpływu z zewnątrz dość często występuje w przypadku tych dziewcząt, których partnerzy mają przeszłość kryminalną i dawnej lub obecnie przebywali w zakładzie karnym, a jednocześnie wykazują chęć instruowania partnerki odnośnie do tego, w jaki sposób budować relacje z personelem i koleżankami.

B.: Czy jest jakaś taka osoba, która stanowi dla Ciebie wzorzec do postępowania?

R.: Nie, ja sama... Może mój przyjaciel, bo od niego się wszystkiego nauczyłam.

B.: Ale czego na przykład?

R.: No tego wszystkiego, jaka jestem i w ogóle. Tak jakby on mnie wychował trochę, nie? To nie chłopak, tylko przyjaciel.

B.: A możesz o nim coś więcej powiedzieć? Starszy? Młodszy?

R.: No, ma 24 lata...

B.: A siedział?

R.: Siedział.

B.: I czego cię nauczył?

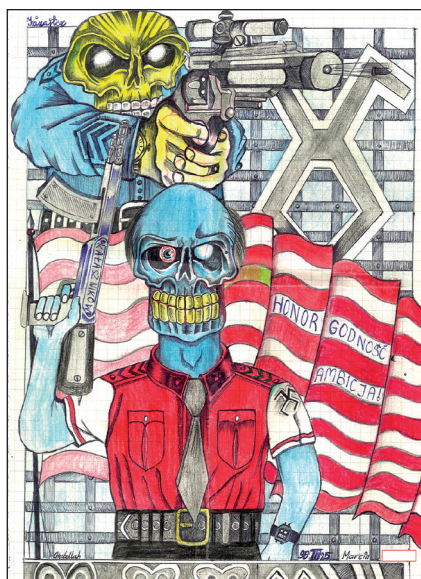
R.: No ogólnie życia, prawda? Jak postrzegać innych.

B.: Możesz powiedzieć nieco więcej?

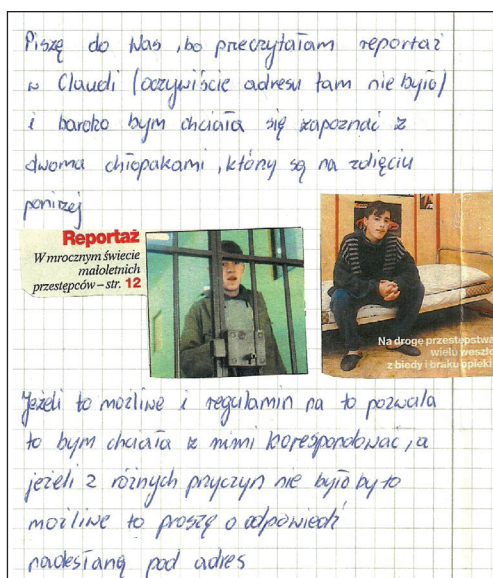
R.: No, nie do końca, w sumie to już na ten temat powiedziałam, jak mówiłam o swoim życiu, to on mnie tego nauczył.

B.: Żeby sobie nie dać w kaszę dmuchać?

R.: No też, chociaż ja od małego w sumie byłam taka, ale on tak bardziej. I jak pójść do ośrodka, jak mam się zachowywać, też mi mówił, bo na początku byłam w ośrodkach wychowawczych, ale w sumie to to samo, prawda? (wychowanka)



Fot. 5. List brata do wychowanka



Fot. 6. List dziewczyny do wychowanków

Źródło: archiwum własne autora.

Fascynacje karierą dewiacyjną mogą być także zaszczepiane i utrwalane przez nieznajomych, którzy sami admirując zachowania przestępcze, wzbudzają w wychowankach przekonanie, że mogą być oni postrzegani jako atrakcyjni ze względu na sytuację, jakiej doświadczają. Tego rodzaju wpływ jest typowy dla relacji damsko-męskiej, w jakiej nastoletnie dziewczyny deklarują zainteresowanie lub nawet uczucia wobec nieletnich, którzy pozostają w izolacji. Nie wglębiając się w, prawdopodobnie nie do końca poznawalne, motywy takiego postępowania, warto zauważyć, że podopieczni dokonują asocjacji popełnionych przez siebie czynów z atrakcyjnością seksualną. Może mieć to wpływ na ich postrzeganie preferencji ze strony dziewcząt, którym na zasadzie generalizacji przypisują takie inklinacje.

# 6

## Pojawienie się nowych wychowanków w placówce. Pierwsze kroki

Bardzo ważnym wydarzeniem w „życiu” zakładu poprawczego jest pojawienie się nowego wychowanka. W schroniskach dla nieletnich, ze względu na fakt o wiele większej rotacji, wynikającej ze specyfiki tej placówki, także jest to istotne wydarzenie, lecz jednak o nieco mniejszym znaczeniu niż w zakładzie. W obydwu placówkach przybycie „nowych” w jakimś sensie zaburza wypracowane interakcje oraz pozycję socjometryczną, przynajmniej niektórych wychowanków, a także na jakiś czas zmienia pracę wychowawców z grupą, do której trafił podopieczny. Z kolei dla badacza jest to niezwykle ważna okoliczność, która daje możliwość przyjrzenia się normom i wartościom, które są tak powszechne, że mają status oczywistych (*taken for granted*), w związku z czym mogą nie pojawić się w wypowiedziach badanych (Garfinkel 1967; pol. wyd. 2007). Przybysz zazwyczaj skupia na sobie uwagę zarówno personelu, jak i kolegów, a z racji faktu, że nie jest obeznany z zasadami panującymi w tej konkretnej placówce, są mu one „przybliżane”, tracąc wtedy na moment charakter „niewidocznych”, ucieleśniając się w gestach, działaniach, wypowiedziach i interakcjach. Ponadto pierwsze momenty autoprezentacji decydują o dalszym przebiegu „kariery” nowego. W celu opisu tego ważnego wątku można posłużyć się Goffmanowską koncepcją „występu” i jego czynników składowych.

Na samym początku opisane są elementy „wspólne”, które w każdym przypadku pojawienia się nowego są istotne, decydując o powodzeniu „występu”, dalej zaś dokonany jest podział na wychowanków „doświadczonych” i tych „z ulicy”. U źródeł tej taksonomii leży zauważalna różnica w zakresie „zasobów”, jakimi przybyli mogą się posłużyć dla zbudowania swojej relacji z innymi i w konsekwencji zajęcia pozycji w grupowej stratyfikacji. Warto także przeprowadzić analizę, dokonując rozróżnienia na perspektywę per-

sonelu i wychowanków, gdyż choć przenikają się one nawzajem, to jednak z oczywistych przyczyn powinny być omówione osobno.

## **6.1. Pojawienie się nowego wychowanka z perspektywy działań personelu**

W ramach działań podejmowanych przez personel placówki, do której trafia nowy wychowanek, wyodrębnić można kilka etapów, które mają na celu zabezpieczenie sprawnego procesu jego adaptacji do warunków panujących w placówce. Niektóre z tych działań mają charakter oficjalny i są uwarunkowane formalnymi procedurami (zapoznanie się z aktami wychowanka, pobyt w izbie izolacyjnej, odbycie wywiadu z wychowankiem), inne zaś są nieformalne i wynikają z praktyki, w ramach której doświadczenia personelu decydują o zainicjowaniu pewnych procedur (nieoficjalna rozmowa z kierownictwem placówki, w której wychowanek był wcześniej, „wyczuwanie gruntu” poprzez nieformalne „konsultacje” z grupą, itp.).

### **6.1.1. Miejsce pochodzenia wychowanka**

Jak już wcześniej wspomniałem, przybycie nowego wychowanka do placówki zawsze wiąże się z mobilizacją personelu, co ma na celu dokonanie jego „rozpoznania”, tak aby nastąpił proces identyfikacji prowadzący do przyporządkowania go do określonej grupy. Z perspektywy kadry zazwyczaj wyodrębnić można kilka etapów, których rezultatem jest podjęcie decyzji odnośnie do przynależności grupowej. Nieco wbrew wypowiedziom moich rozmówców, weryfikacja tożsamości „nowego”, który jest przenoszony z innej placówki, nie rozpoczyna się od lektury jego akt, lecz wiąże się zazwyczaj z nieformalnymi kontaktami na szczeblu kierownictwa poszczególnych zakładów i schronisk. W ramach tych osobistych często relacji dochodzi do przekazywania ważnych informacji na temat wychowanka, wzbogacających wiedzę personelu odnośnie do tych wszystkich aspektów jego pobytu w poprzedniej placówce, które mogą być istotne w obecnej sytuacji (czy jest to wychowanek „konfliktowy”? Jaka jest ocena jego sprawowania w poprzedniej placówce? Jak postrzega „drugie życie”? Czy współpracuje z kadrami? Jaką pozycję socjometryczną zajmował w grupie? Czy ma tendencje do dominowania, czy raczej do uległości?). Są to istotne treści, „uszczelniające” nieco sędowo-administracyjny system umieszczania nieletnich w placówkach administracyjnych, który zazwyczaj pomija lub nie bierze pod uwagę tych wszystkich aspektów ich pobytu, które są istotne

dla przyjmującej „nowych” placówki. Niekiedy, gdy kierownictwo z różnych przyczyn nie korzysta ze wspomnianego kanału komunikacyjnego, brana pod uwagę jest ogólna renoma poprzedniego miejsca pobytu wychowanka, co może wskazywać na zdradzane przez niego inklinacje (np. wierność „zasadom”).

*Jeżeli przyjdzie tak kilku chłopców z innych schronisk do nas do zakładu, no to trzeba wtedy uważać, żeby oni nie poprowadzili... my wiemy doskonale, w których schroniskach się źle dzieje (nauuczyciel).*

### 6.1.2. Lektura akt sprawy

Kolejnym etapem, choć pierwszym oficjalnym, jest lektura akt, która pozwala na podjęcie decyzji dotyczącej przyszłej „lokalizacji” wychowanka. Zapoznanie się z danymi osobowymi prowadzi do przyswojenia wszelkich formalnych informacji na temat przybyłego, które dają możliwość wpływu na jego przyporządkowanie do grupy, co ma duże znaczenie dla budowania relacji z pozostałymi.

*No tak, to nawet zawsze się może trafić jakiś. Nigdy nie wiemy, kto przyjedzie nowy. Przyjechała nowa dziewczynka – nigdy nie wiemy, kto to jest, możemy sobie poczytać tak, w aktach jej (wychowawcy).*

*Wie pan, każdy z nas ma obowiązek zapoznać się z aktami, co potwierdzamy tam podpisem itd., w miarę możliwości, no, przeczytać, wglębić się w to, sprawdzić, z kim się ma do czynienia, gdzie przebywał, no i na tej podstawie, no, podjąć decyzję (wychowawca).*

W przypadku, gdy na szczeblu postępowania sądowego dochodzi do błędnej decyzji odnośnie do umieszczenia wychowanka w określonej placówce, zapoznanie się z aktami, które może trwać tyle czasu, ile przewidyje maksymalny pobyt w izbie przejściowej (do dwóch tygodni), daje podstawę do weryfikacji postanowienia sądu rodzinnego. Można zatem uznać, że wnikliwa lektura akt osobowych podopiecznego stanowi „drugi kordon” zabezpieczający bezpieczeństwo nowo przybyłego wychowanka i tych z placówki przyjmującej. Niekiedy zdarzają się jednak pewne przeoczenia, czego konsekwencją może być sytuacja, w której silnie zantagonizowani podopieczni znajdują się w jednej instytucji.

*Ja spotkałem się z takim przypadkiem w zakładzie poprawczym w [tutaj pada nazwa placówki], gdzie na jednej grupie przebywał kat i ofiara, bo chłopak-kat trafił do zakładu poprawczego za znęcanie się nad innym chłopakiem-ofiarą, którego bił i przypalał kiedyś papierosami, a pół roku później ofiara za jakiś przestępstwo trafiła do tego samego zakładu i się spotkali. Tam chyba chodziło też o jakiś gwałt, pobicia... (wychowawca)*

Zazwyczaj, gdy antagonizm pomiędzy wychowankami jest bardzo intensywny może spowodować podział wśród społeczności placówki i eskalację konfliktu<sup>72</sup>. W celu uniknięcia tego zagrożenia najczęściej dochodzi do podjęcia decyzji o ponownym przeniesieniu do innej placówki.

Zapoznanie się z aktami osobowymi wychowanka niekiedy może ulec zawieszeniu. Przybiera to formę strategii zapobiegania występowaniu reakcji emocjonalnej, inicjowanej w kontaktach z podopiecznym, po wcześniejszej lekturze dokumentacji i uruchomieniu działań stygmatyzacyjnych. Spotkałem się wielokrotnie, w nieformalnych rozmowach prowadzonych z doświadczoną kadrą, z faktem „odkładania akt na bok” w celu nabrania dystansu do wychowanka. Jest to przykład introspekcji emocjonalnej, warunkującej dystans emocjonalny, który ma na celu zarządzanie własnymi uczuciami w zakresie percepcji podopiecznego powstałej na bazie lektury jego akt. Jest to aktywność przeciwna wobec *działania głębokiego*, mającego na celu wzbudzenie w sobie określonego uczucia (Hochschild 2009: 48). Można tutaj mówić także o obserwacji własnego ciała i jego reakcji, które decydują o nazwaniu emocji (Schachter 1971: 1), i późniejszym świadomym zapobieganiu jej pojawieniu się w zdefiniowanych przez aktora okolicznościach.

*Jak mam do czynienia z wychowankiem po raz pierwszy, to muszę odłożyć jego akta na bok, nie mogę się nimi sugerować przy pierwszym kontakcie, widząc co zrobił, jakie popełnił czyny, staram się najpierw sam z nim porozmawiać, żeby nie patrzeć przez pryzmat akt [fragment nieformalnej rozmowy].*

Taka strategia jest podejmowana z reguły przez doświadczony personel, który przez lata autoobserwacji swoich reakcji emocjonalnych uzyskał przekonanie, że jest ona skuteczna (por. Pawłowska, Chomczyński 2012).

### 6.1.3. Pobyt w izbie przejściowej

Następnym etapem, choć właściwie współwystępującym chronologicznie z poprzednim, jest umieszczenie wychowanka w izbie przejściowej (patrz fot. 20 i 21). Działanie to ma umożliwić przeprowadzenie obserwacji nowo przybyłego pod kątem jego zachowania zarówno w warunkach izolacji, gdy nie ma kontaktu z innymi osobami, jak i w interakcji z personelem. Pracownicy, którzy pojawiają się w izbie przejściowej, poprzez triangulację osobową dokonują próby poznania intencji, z jakimi „nowy” pojawia się

<sup>72</sup> Patrz dalej *Pojawienie się nowego wychowanka z perspektywy działań podopiecznych*.

w placówce. Wiedza na ten temat jest przez personel postrzegana jako bardzo ważna, gdyż decyduje o wielu aspektach związanych z ich pracą, między innymi o przyszłym losie samego wychowanka czy o jego relacjach z grupą.

*jeżeli oczywiście jest ten moment taki krótki, adaptacyjny gdzieś tam, w tej izbie przejściowej, gdzie jest psycholog – normalna procedura – gdzie się sprawdza, no i pogląd tego chłopaka i to z jakim on nastawieniem do nas przyjeżdża, w zależności od tego, jak to tam przebiega, to się go kieruje do grupy. Bywało i tak, że początkowo wszystko było w porządku, natomiast później gdzieś tam po tygodniu, po dwóch, po trzech, po miesiącu pokazywało się, że oni jednak są osobowością na tyle sprzeczni, że dochodzi do tarć i trzeba to pozmienić... no to są normalne zabiegi w każdej placówce... (wychowawca)*

*Pierwsze dni w grupie wychowawczej, ten okres z izby przejściowej do 14 dni jest ważny na adaptację, ale też jest ważny na to, żeby on troszeczkę jakby dostał takiej indoktrynacji w głowie, co może, a czego nie może, czyta regulaminy, rozmawia. Bardzo duży kontakt mamy tutaj w izbie przejściowej, niemalże codziennie... inaczej, codziennie kilka osób o różnych funkcjach ma kontakt z chłopcami. Tak, że to nie ma dyskusji – mówię o zespole diagnostycznym, o kadrze kierowniczej, o strażnikach, o wychowawcach, o... itd., itd., itd., mnóstwo... to jest niezmiernie rozbudowane u nas. I on dostaje u nas taką porcję informacji i szum informacyjny troszeczkę z jednej strony, z drugiej strony porcję informacji, z której jak coś wyciągnie sobie, to może wejść normalnie w grupę i w miarę normalnie funkcjonować, tak... (wychowawca)*

Z podopiecznym odbywany jest także szereg rozmów, dzięki którym dochodzi do „wprowadzenia” go w realia placówki. W przekonaniu personelu jest to ważny krok, zwłaszcza w przypadku tych wychowanków, którzy wcześniej nie mieli doświadczeń związanych z pobytem w placówkach tego typu. Tą drogą dokonywane jest zapoznanie nie tylko z oficjalnymi normami panującymi w zakładzie lub schronisku, lecz niekiedy także z podstawowymi elementami składającymi się na nieformalne aspekty pobytu. W ten sposób dokonuje się identyfikacji tych atrybutów „nowego”, które wykorzystywane są przy podejmowaniu decyzji o umieszczeniu go w określonej grupie.

*To znaczy, to jest tak – chłopiec jest tutaj w izbie przejściowej i rozmawia z nami, my się tutaj nim zajmujemy itd. Jeżeli widzimy, że ktoś jest zupełnie nieorientowany w tym co jest, taki [...] to tak delikatnie mówimy, w jaki sposób wygląda struktura, żeby wiedział, że musi to wziąć pod uwagę. Bo chłopiec wychodzący z przejściówki musi mieć jakieś, zakres jakiś... musi mieć jakąś wiedzę, bo bez wiedzy się zagubi i będzie miał dwa razy więcej problemów, niż gdyby nie miał. Czyli się mówi... (psycholog)*

Jak już wspomniałem, czas pobytu w izbie przejściowej to także płaszczyzna konfrontacji z oczekiwaniami wyrażanymi przez kierownictwo placówki (dyrektor, dyrektor szkoły, kierownik internatu, a także psycholog), gdzie dochodzi do wzajemnych autoprezentacji. Są one ukierunkowane na



wywarcie określonego wrażenia, choć nie mają charakteru symetrycznego. Zdecydowana przewaga interakcyjna pozostaje po stronie kadry, która dysponuje wiedzą na temat placówki i środkami wpływu na przybysza (okres pobytu w izbie przejściowej, przyporządkowanie do grupy, przekazywanie informacji pozostałym wychowankom na temat „nowego”). Wszystkie te narzędzia stanowią wzajemnie powiązaną i zintegrowaną formę nacisku ukierunkowaną na zbudowanie u mieszkańca izby przekonania, że powinien dostosować się do reguł panujących w miejscu, do którego trafił. Okres pobytu w izbie przejściowej można określić jako „obrabianie nowego”, które poprzez intensyfikację środków oddziaływania w warunkach indywidualnego kontaktu ma na celu zainicjowanie procesów dostosowawczych do nowej sytuacji na zasadach oferowanych przez personel. W przekonaniu kadry jest to nader ważny etap rytuału przyjmowania przybysza, który rzuca na kształt dalszej współpracy z nim.

*Proszę Pana, więc tak, my robimy to w ten sposób ja... świeżo przywieziony – świeżo w cudzysłowie przywieziony chłopak, ja go idę i odwiedzam na izbie przejściowej. Przedstawiam się, on się mnie przedstawia, witamy się i mówię, że ma być szacunek dla każdego jednego pracownika, że tutaj w zakładzie nie ma grypsu, że zaczynamy resocjalizację od 5 magicznych słówek – dzień dobry, do widzenia, proszę, przepraszam, dziękuję, znasz te słowa, tak... znam... no to teraz trzeba to zastosować i od tego zaczynamy (nauczyciel).*

#### 6.1.4. Przyporządkowanie do grupy

Jednym z ostatnich etapów rytuału przyjęcia nowego wychowanka jest moment przyporządkowania go do grupy. Jest to ważna decyzja personalna, która w oczywisty sposób niesie za sobą poważne konsekwencje dla przydzielanego, jak również dla tych podopiecznych, którzy go „przyjmują”.

*No tak, starają się przenosić wtedy, nie, starają się tak układać to, żeby ten... widać po prostu. Wychowawcy, kierownicy widzą jaki jest chłopak, gdzie go dać (wychowanek).*

Ze względu na wagę wydarzenia oraz konieczność obserwacji interakcji wszystkich wychowanków, co stanowi dodatkową wskazówkę odnośnie do trafności powziętej decyzji, przyporządkowanie do grupy ma charakter publiczny i najczęściej odbywa się podczas apelu<sup>73</sup> (zob. rozdział *Architektura a interakcje*). Wtedy dochodzi do pierwszej „oficjalnej” konfrontacji „nowego” ze społecznością placówki. Obserwacja tego procesu daje podstawy do pewnych konstatacji dotyczących przyszłych relacji. Z reguły kluczowe

---

<sup>73</sup> Patrz opis apelu w podrozdziale *Infrastrukturalne uwarunkowania kontroli wychowanków przez personel*.

są gesty niewerbalne, które dostarczają wielu informacji socjometrycznych, pozwalających zweryfikować decyzję lokalizacyjną, lecz także kumulują się w formie zbiorowej wiedzy i heurystyk wykorzystywanych do przydziału. Jest to ważny moment testowania pewnych uwarunkowanych doświadczeniem przypuszczeń, jak również czynników, leżących u podstaw właściwych wyborów. Z moich obserwacji wynika, że personel komentuje moment konfrontacji „nowego” z „tubylcami” przekonując się o tym, jakie uwarunkowania wyrażane w formie wiedzy faktograficznej (akta wychowanka, wywiad psychologiczny) i tej opartej na przeczuciach (ogólne wrażenia, nieformalny obieg informacji, domniemane inklinacje wychowanka) decydują o poprawnym wyborze grupy docelowej. W przypadku „sukcesu” to, co było wcześniej wyrażane w formie przeczucia, staje się *know how*, wchodząc w zakres wiedzy praktycznej. Wspomniane *know how* obejmuje także umiejętność poprawnego odczytywania symptomów nietrafnego przyporządkowania do grupy i „wycucie” właściwego momentu na dokonanie zmian personalnych.

*Posłuchaj – dzisiaj jest sytuacja, że zmieniamy grupę – przerzucamy gościa z trzeciej, na czwartą itd., itd., Przede wszystkim rozpoznajemy to po tym, jaka jest atmosfera w grupie. Słuchaj, to od razu widać podczas zajęć, podczas zbiórek, podczas przydzielania dyżurów porządkowych, bo każdy ma tam swoje rejony itd., itd., To widać, że atmosfera trąci, druga sprawa zaczynają się incydenty wychowawcze jakies trudne... Jakies tam wulgaryzmy zastrzają się, jakies tam... agresja fizyczna się pojawia drobna... jakies tam niesmaki, głośno jest w takiej grupie zdecydowanie, to jest bardzo istotne, łatwo to wychwycić (wychowawca).*

Należy jednak na samym początku podkreślić, że przydział do grupy w jakimś stopniu określa także trajektorię wychowanka, wyznaczając kształt relacji, jakie on sam inicjuje z grupą i tych inicjowanych wobec niego. Z pewnością najbliższe otoczenie, w którym nieletni przebywa dłuższy czas, fizycznie współuczestnicząc w kolektywnym wykonywaniu czynności wynikających z porządku dnia, ma istotny wpływ na socjalizację wtórną i reprodukcję dominujących w grupie postaw, wartości, norm.

*Widzi pan, świeżak do nas wjechał na grupę i był przestraszony. Złapałem go rano i pytam: co Ty, kurwa. Gdzie Ty jesteś? Boisz się czegoś? On tak wychodził z celi, nie? Tak lukał. Mówię, nie bój się, nie? Tutaj nie jest tak jak indziej. No... znając życie na pewno kazaliby mu bialko pisać tam na górze, nie (wychowanek).*

### 6.1.5. Obserwacja i dyscyplinowanie

Czas, w którym nowy przybył do placówki, jest także wykorzystywany do jego bacznej obserwacji i wywierania wpływu na jego zachowanie, gdy odbiega ono od oczekiwań. W przekonaniu personelu jest to okres, w którym

motywacja wychowanka do adaptacji na warunkach określanych przez personel jest najwyższa, gdyż „plastyczność” zachowania wynika z często doświadczanych silnych emocji lęku, które związane są ze znalezieniem się w nowej sytuacji. Jest to „dobry moment” do dostarczania wskazówek, mających zaistnieć w percepcji „nowego” jako potrzebne, zwłaszcza gdy nie wypracował on jeszcze swoich, które mogą okazać się sprzeczne z tymi pożądanymi. Podopieczny podlega także bacznej obserwacji, która ma na celu upewnienie się, czy dotychczasowa „obróbka” przyniosła efekt i ewentualnie zainicjowanie bardziej intensywnych działań dla wywarcia nacisku, by doprowadzić do wzmożenia tendencji dostosowawczych.

*Natomiast jak chłopiec już przychodzi tutaj do szkoły, to ja go biorę na rozmowę, wpisuję... mówię mu co, jak ma się zachowywać w szkole, co ma robić, co jest... do jego obowiązków należy itd. I później, jeżeli zauważymy negatywne jego zachowania, na przykład zabluźni w rozmowie z kolegą, zabluźni czy to żartem, czy powiedzmy sobie... przeważnie to jest mimochodem, rzadko kiedy złośliwie, rzadko kiedy złośliwie u nas bluźnią, w związku z tym my zwracamy uwagę, a jego obowiązkiem jest z kolei przeprosić, w tym momencie przeprosić (nauczyciel).*

Jak już wspominałem, pojawienie się nowego wychowanka jest w życiu placówki ważnym wydarzeniem, zarazem potencjalnie niebezpiecznym, gdyby inicjował on działania odbierane jako zaburzające rytm ukształtowanych relacji zarówno tych pomiędzy wychowankami, jak i w odniesieniu do kadry. Potencjalne ryzyko wynikać może z prób autoprezentacyjnych, mających na celu zbudowanie kolektywnie podzielanej percepcji „twarzy” przy angażowaniu różnych elementów składających się na fasadę (Goffman 2000)<sup>74</sup>.

R2.: (wychowawca) *I przychodzą nowi wychowankowie na grupę. Widzą relacje Michała [imię zmienione] z pracownikami tutaj i widzą, że to nie jest coś niebywałego, co dla nich było w jakiejś tam sferze nieosiągalnej zupełnie, tylko może być fair wobec pracowników tutaj i wobec innych wychowanków, tak w cudzysłowie.*

R.: (wychowanek). *Powiem panu ile... dlaczego ja mam ubliżyć temu panu jak nic mi nie zrobił. No przecież to jest głupie, nie? Ja mam do niego podejść i bez niczego powiedzieć, Ty chuj? No, dlaczego mam to zrobić? No po... ale to jest śmieszne w ogóle nie?*

## 6.2. Pojawienie się nowego wychowanka z perspektywy działań podopiecznych

Jak już wspominałem, pojawienie się nowego wychowanka ma wpływ nie tylko na aktywność personelu, lecz także pozostałych podopiecznych.

<sup>74</sup> Szczegółów autoprezentacji wychowanków i wykorzystywanych do niej narzędzi dotyczy część poświęcona percepcji wychowanków wobec przybysza.

Jest to ważne wydarzenie, które może zmienić nie tylko dotychczasową stratyfikację grupową, ale też mieć wpływ na „drugie życie” i uwarunkowane przez nie relacje w ramach społeczności nieletnich, lecz także pomiędzy nią i kadrami. Są to potencjalności, które podnoszą grupową motywację w zakresie sprawdzenia i przetestowania „nowego”, tak by jego ewentualne „wtajemniczenie” w sekrety nieformalnych relacji nie wiązało się z niebezpieczeństwem dla grupy. W związku z tym zawsze<sup>75</sup> wraz z weryfikacją czynioną przez kadrę w sposób oficjalny, postępuje również efektywna weryfikacja nieformalna, dokonywana przez wychowanków. Tutaj także wyodrębnić można kilka etapów, choć należy pamiętać, że występują one niekiedy synchronicznie i niezależnie od siebie.

### 6.2.1. Wychowankowie doświadczeni

Wyodrębnienie dwóch zbiorowości, mianowicie wychowanków doświadczonych i niedoświadczonych jest o tyle zasadne, że ci pierwsi zazwyczaj doświadczają „skróconych” procesów weryfikacyjnych, gdyż szybciej można pozyskać taki zakres informacji na ich temat, który daje możliwość upewnienia się co do ich tożsamości. Jest to związane z posiadaną biografią instytucjonalną, w ramach której doświadczyli oni relacji z różnymi osobami, mogącymi zaświadczyć o faktach z ich życia. W przypadku wychowanków „z wolności” droga poszukiwania ich danych biograficznych jest dłuższa i bardziej kręta, gdyż wymaga często sięgnięcia poza instytucje resocjalizacyjne.

#### 6.2.1.1. Udzielenie rekomendacji ze strony wychowanków z poprzedniej placówki

Udzielenie rekomendacji wychowankowi, który pojawia się w placówce, następuje zazwyczaj jeszcze przed faktem jego fizycznej obecności w niej lub też podczas pobytu w izbie izolacyjnej. W odróżnieniu od procesu wykorzystywania „kontaktów spoza placówki” w tym wypadku przekaz informacji jest inicjowany przez wychowanków z poprzedniej placówki i bywa bardzo zbliżony do kanału informacyjnego używanego przez personel (korespondencja pisemna – listy, rozmowy telefoniczne lub podczas widzeń). Wiadomość, która trafia „przed” przybyciem, w dużym stopniu wpływa na jego pozycję w placówce przyjmującej i na zasadzie pierwszej uzyskanej

---

<sup>75</sup> Celowo używam tutaj określenia ogólnotwierdzącego, gdyż w ciągu prowadzonych badań nie spotkałem się jeszcze z sytuacją braku działań podopiecznych mających na celu identyfikację nowo przybyłego wychowanka.

wiedzy niekiedy współtworzy jego trajektorię (por. Cialdini 2009). Badani używają zwrotu „wjeżdża z opinią”, oznaczającego, że przybysz już w momencie pojawienia się w zakładzie lub schronisku posiada pewien status, który wymaga jedynie działań konfirmacyjnych. Przekazy typu „leci do was cwel” lub „pojawi się u was dobry chłopak” (cytaty z nieformalnych rozmów z wychowankami) w zasadniczy sposób zmieniają optykę i zmniejszają wagę pierwszego wrażenia w ramach występu „nowego”.

R.: *Przyjeżdżali tutaj chłopcy „z nadania”, albo przyjeżdżali chłopcy z historią taką zbudowaną, że w hierarchii awansowali ci, co przyjeżdżali z czystą kartą [nie popełnił przestępstw uznawanych w placówce za dewiacyjne, np. gwałt, pedofilia, przyp. autora].*

B.: *A mogę zapytać – „z nadania”, co to znaczy?*

R.: *„Z nadania”, to znaczy, że ktoś z zewnątrz polecił albo ktoś tutaj wewnątrz znał chłopca i mówił o nim, że to jest znaczący ktoś, że ma dobre układy itd. (wychowawca)*

Ze względu na fakt, że podopieczni „z przeszłością” zazwyczaj dobrze się znają, zdarza się, że rekomendacje przychodzą niejako „od wewnątrz”, od kolegów, z którymi nowo przybyły miał styczność w którejś z poprzednich placówek, a którzy nieformalnymi kanałami dowiadują się personaliów przybysza. Proces uwiarygodnienia tożsamości jest w takich przypadkach bardzo szybki i efektywny, a rezultat łatwy do przewidzenia i raczej nieodwracalny.

#### 6.2.1.2. Weryfikacja tożsamości nowego poprzez wykorzystanie kontaktów spoza placówki

Na nieco podobnej zasadzie do tego, jak czyni to personel, w przypadku pojawienia się „nowych z przeszłością”, wychowankowie także korzystają z rozbudowanych kanałów informacyjnych, które zlokalizowane są na zewnątrz placówki. Do przekazywania informacji, jak również ich pozyskiwania i weryfikowania, służą rozmowy telefoniczne (pomimo że są odsłuchiwane w czasie ich trwania przez pracownika), listy (patrz fotografia 7), rozmowy bezpośrednie z członkami rodzin, rzadziej znajomymi, krótkie spotkania podczas pobytu w sądzie, na komisariacie policji, a także informacje znalezione na portalach internetowych (np. Facebook, Nasza Klasa), do których udało się uzyskać dostęp.

System weryfikacji tożsamości w tym przypadku jest na tyle szybki i efektywny, że nawet personel niekiedy wykorzystuje zdobyte w ten sposób informacje do zarządzania przydziałem do grup. Można tutaj w tym kontekście mówić o wejściu personelu i wychowanków w „relacje symbiotyczne”, które pozwalają na wzajemne przenikanie się informacji, co postrzegane jest z perspektywy obustronnej korzyści.

Ośce Piótnel.

Na wstępie tego listu chciałabym Cię poznać. Chciałabym się coś dowiedzieć o Malsiu. A więc w resztym tygodniu wyszedł taki chłopak, który siedział z Malsiem w Sienadzu i mówił, że Malsiu „popytał”. A to coś było związane ze Słoną, ale już się nie dopłygnęła. Chciał Robert pośredniczyć, że najpierw nawzajem się sprzecyją, a potem jeden drugiemu Słoni ofere. Po drugie to Malsiu miał słować 14 lub 15 na robandę, ale mu je przeoczył, Robert [ ] był u niego w międzyle i mówił, że robandę będzie miał około 24 (chyba, już nie pamiętam). Słyszalam, że piszesz z Malsiem? W poprzednim liście nic ci o Malsiu nie napisałam, bo dowiedziałam się dopiero po wystaniu listu do Ciebie. O: Ten chłopak to Słony wyszedł z Sienadza to „ZHIK” mi wiem czy go znasz.

Fot. 7. List od dziewczyny

Źródło: archiwum własne autora.

Zaskakująca też jest sytuacja, że jak przychodzi nowy chłopak, to bardzo często – nie mówię, że zawsze – ale bardzo często, w sytuacji, gdy on ma wejść na grupę, to już się zgłaszają emisariusze i mówią, że tam na przykład jest taki chłopak na dole, proszę pana, ja mówię tylko gdy do mnie przychodzą i czy on by na przykład mógł przyjść na grupę, albo proszę pana niech lepiej on do nas na grupę nie przychodzi. Nie wiem skąd oni się dowiadują, być może, że krzyczą między sobą i w taki sposób być może, że czasami jest tak oczywiście, że tu jest wychowanek nowo doprowadzony, ale jest chłopak wyłączony z zajęć, oni się szybko z nim dogadają (wychowawca).

Niekiedy zanim zakończy się formalny pobyt wychowanka w izbie przejściowej pozostali już znają jego tożsamość i wyrażają swoje preferencje względem lokalizacji przybycia. Zdarza się, że wychowankowie szybciej niż kadra ustalają dane identyfikacyjne i nie dopuszczają do „wyjścia nowego na grupę”, zapobiegając tym samym potencjalnym konfliktom, a być może nawet masowym wystąpieniom.

R.: Mój kolega z zakładu, taki świstak, nie? Był i taki jego kolega przyjechał, nie? Nie wiem, kolega jakby. I on się dowiedział, że ten chłopak, ten co siedział w przejściówce molestował siostrę i braci jego, nie? [...] Tego co ten kolega u mnie na grupie, nie?

B.: A jak się o tym dowiedział?

R.: *No bo ktoś mu tam powiedział: przyjeżdża jakiś świeżak, nie? A on go zobaczył, nie? No i ten: powiedział, że jak wyjdzie, to mu łeb rozwali, nie? No i nie wypuścili tego świeżaka. Musieli go wywieźć na inny zakład, bo tam wszyscy; prawie cały zakład był za tym świstakiem, nie? Bo on był dobrym chłopakiem, nie? Oni tam se pomagali, nie? (wychowanek)*

Zdarza się czasem także i taka sytuacja, gdzie sprawnie funkcjonujący proces weryfikacji wychowanek, który przenosi się z jednej placówki do innej, ulega zaburzeniu, w konsekwencji czego wychowanek z sukcesem eksponuje tożsamość nieprawdziwą, ukrywając tym samym dyskredytowaną część biografii stanowiącej potencjalne źródło piętna (Goffman 2005).

*No były takie sytuacje... na przykład miałem taką w [tutaj pada nazwa placówki], że... czy tam nie wiem w [tutaj pada nazwa placówki], że chłopak się przeżył rok czasu i przyjeżdża po roku chłopak co z nim siedział no i jest po gościeu (wychowanek).*

Wychowankowie, którzy wykreowali swój wizerunek w ramach „drugiego życia” w poprzedniej placówce i są przenoszeni do kolejnej nie podlegają testowaniu, a jedynie weryfikacji tożsamości. Sporadycznie może jednak dojść do konfliktogennej sytuacji, kiedy nowo przybyły „z doświadczeniem” podlega testowaniu i wbrew posiadanej „opinii” musi „się wykazać”. W przypadku, gdy takie odstępstwo od zasad jest zamierzone i ma na celu dyskredytację podopiecznego, jest to nazywane „wykręcaniem komuś afery”, czyli oceniane jako intencjonalne działania zorientowane na dyskredytację i pozbawienie dotychczasowego statusu.

*Tak. I on się zdenerwował, powiedział, że sobie... bo to frajer mu kazał, on powiedział, że nie będzie sobie dawał po prostu, a ci mu wykręcili aferę, że tam prośbuli nie przyjął, że coś tam, nie... no... A on powiedział, że nic nie będzie przyjmował, bo on z frajerami nie gada. A wyszło co inaczej, no, oni porozwlekali takim i tam połowa takich... bo tu... powiem tak, jest pełno dobrych chłopaków, nie, ale no pięciu bym policzył na ręce, nie, którzy by tak się jeszcze, no, trzymali, jakby na przykład dwa lata temu ta ekipa była tutaj, to by pięciu nie spadło. A ta reszta, to jest takich po torbie, o tak powiem, nie... (wychowanek)*

Inny zupełnie przebieg ma przydział do grupy, gdy wychowanek jest zagrożony piętnem i tym samym eksponowany na zachowania agresywne ze strony pozostałych. Już sama nazwa „gwałciiciel” niesie za sobą wyraźny i czytelny dla wszystkich stygmat (Strauss 1969) obejmujący przypisywane atrybuty (Prus, Grills 2003; Prus 1975; Goffman 2005) uruchamiając pewną postawę, której efektem są interakcje wpasowane w protokół wykraczający poza zasady gryperskie i wychowanków, którzy je wyznają. Także ci, którzy im nie hołdują czują się w obowiązku przyjmować odpowiednią postawę wobec wykluczonych, która jest przejawem więzi społecznej i przynależności do grupy, wymagającej zgody i akceptacji w zakresie wartości określanych jako podstawowe (Simmel 1955; Schein 1990). W tym wypad-

ku przydział do określonej grupy może stanowić ostateczne potwierdzenie informacji uzyskanych przez podopiecznych drogą nieformalną. Wychowanek, który trafia na tzw. ochronkę (grupę szczególnie chronioną na terenie placówki), tym samym uwiarygadnia swoją przestrzenną przynależnością trafność sądów na swój temat.

R.: *Jak jest gwałcicielem, to zazwyczaj od razu idzie tam gdzieś na grupę, „gdzie mu będzie dobrze”...*

B.: *Grupa 1 na przykład?*

R.: *No, na przykład jedynka, nie? A kiedy nie ma nic na sumieniu, że np. kogoś zgwałcił czy coś, no to wychodzi na normalną grupę. Tutaj nie ma, że tam dopasowują, tam gdzie jest miejsce, tam rzucają.*

B.: *A dopóki nic o nim nie wiecie, bo czasami jest tak, że ta informacja nie jest dostarczona od razu, jeszcze nie pokaże białka, jeszcze nic nie wiadomo...*

R.: *Jeśli nic nie wiadomo od razu, no to jest razem z nami, też nie podaje się mu tam ręki, szanujemy go, ale nie mówimy mu o wszystkich naszych rzeczach, które tutaj czasami robimy, czy... (wychowanek)*

## 6.2.2. Wychowankowie „z wolności”

Jak już wspomniałem, wychowankowie „z wolności” stanowią grupę, którą warto rozpatrywać osobno, gdyż podlegają oni innym oddziaływaniom, a ich aktywność skupia się wokół kreowania „wiarygodnej” i atrakcyjnej dla innych tożsamości.

### 6.2.2.1. Weryfikacja tożsamości poprzez „okazywanie białka”

Proces weryfikacji tożsamości nowo przybyłego wychowanka zakłada zastosowanie reguły „triangulacji personalnej i danych”. Triangulacja personalna wymaga dopuszczenia do procesu weryfikacji tożsamości tych osób, które mogą udzielić informacji na temat szczegółów biograficznych, wskazując na określone dowody. Są one przekazywane przez wychowanków, którzy mieli okazję razem przebywać w innej placówce, znają się ze wspólnej sprawy, mają wspólnych znajomych, pochodzą z tego samego miasta lub osiedla (w przypadku większych aglomeracji). Triangulacja danych jest pochodną personalnej, gdyż różni wychowankowie zaangażowani w ustalenie tożsamości nowego, dysponują różnymi źródłami informacji, które także podlegają ocenie. Ostatecznym sposobem weryfikacji jest procedura zwana „okazywaniem białka”, stosowana w przypadku uzasadnionych podejrzeń o dokonanie czynów dewiacyjnych (gwałty, agresja przeciwko rodzinie, itd.). Polega ona na tym, że wychowanek, którego biografia jest dyskusyjna, kieruje do sądu pismo z prośbą o przesłanie dokumentu zawierającego wyrok



lub, w przypadku schroniska, dane dotyczące aktu oskarżenia. „Okazywanie białka” stosowane jest najczęściej wobec wychowanków „z wolności”, co do których biografii, z racji ograniczonych sposobów jej weryfikacji, są największe podejrzenia.

R.: *Nie, ogólnie nikt się nie chwali swoimi zarzutami, tylko wiadomo, że jak wjeżdża ten, to musi pokazać papiery, za co jest...*

B.: *Aha... a on pokazuje...*

R.: *Teraz ten rudy, co jest na dwójce, był na szóstce kiedyś, nie wrócił z przepustki i wychowawcy tam powiedzieli, że on siedzi za gwałt (wychowanek).*

[...] *I był świadkiem nawet przy tym, nie? Ale do tego doszło, że nawet świadkowie, nie? Bo tutaj to nie jest tak, że, wie pan. Siedzę za głowę i jest fajnie, nie? Muszą być grube dowody: dlaczego, po co, na co, kiedy. No przecież jak za głowę siedzi to nie jest taki papirek, że kartka, nie? Są teczki albo o której godzinie, co robiłeś, gdzie szleś. No tak jest. Jak ja miałem sprawę w karnym. Dwie miałem sprawy w karnym, to pół biurka moich dokumentów było, nie? No i nie wiem z czego to się zebrało wszystko, nie? A to wszystko było, nie? Gdzie byłem, co robiłem, nie? Po co byłem. Dlaczego wszedłem do tego sklepu na przykład, nie? (wychowanek)*

Sama czynność „okazywania białka” zazwyczaj jest przeprowadzana na uboczu, z racji silnych konotacji z, penalizowanymi w placówkach, elementami „zasad”. Jest to spotkanie, w którym udział biorą wychowankowie umiejscowieni wysoko w hierarchii grupowej, posiadający tym samym „legitymację” do tego, by ponad wszelką wątpliwość i „oficjalnie” stwierdzić, że dana biografia niejako „uprawnia” jej posiadacza do przynależności do grupy „normalsów” (Goffman 2005) lub też pociąga za sobą „strącenie” do grona potępionych, którzy doświadczają działań stygmatyzacyjnych.

*Wiesz co, odbywa się to przeważnie za zamkniętymi drzwiami. Na pewno musi pokazać białko – nawet, jeśli nie posiada tego dokumentu, to musi go zdobyć, więc bardzo często zaraz po przybyciu oni piszą do sądu...*

B.: *... tak...*

R.: *... bo mieli pewnie, ale gdzieś tam zawieruszyło się, zgubili, albo został w domu itd., ten pierwotny wyrok, nie... więc piszą zaraz... to bardzo często... zaraz piszą do sądu o przesłanie odpisu wyroku takiego i takiego, no i jak to przychodzi, to oczywiście pewnie zaraz widzisz, jestem czysty, bo jestem za rozbój, albo za to, a nie za gwałt, nie za coś takiego, nie...*

B.: *A dopóki to nie przyjdzie, bo to jest ważny chyba dokument...*

R.: *... tak... o tak, dopóki to nie przyjdzie, to jest pewnego rodzaju nieufność, nie... (wychowawca)*

Czynność „okazywania białka”, choć ma charakter mniej lub bardziej formalny, zawiera w sobie elementy rytualne (Goffman 2006; Mach 2000; Gennep 1909; pol. wyd. 2006), które ucieleśniają relację władzy opartej na dominacji i podporządkowaniu. Wśród atrybutów statusu nadrzędnego (Klapp 1949; Garfinkel 1956; Glaser, Strauss 1971), zajmowanego przez

członków kolektywu dokonującego „lustracji”, wymienić można następujące właściwości:

- wzywianie do okazania dokumentacji,
- kolektywna ocena biografii,
- nadzorowanie i kształtowanie okoliczności „przesłuchania”,
- podejmowanie wiążącej decyzji,
- nadzorowanie wdrożenia nowego statusu.

Postawa serwilistyczna wychowanka, którego biografia podlega ocenie i jest wiązana z przyszłym statusem, objawia się w następujących aspektach:

- wykonywania i stosowania się do poleceń „rady”,
- gotowości formułowania wyjaśnień w razie dalszych wątpliwości,
- gotowości dostarczania niekiedy bardzo intymnych informacji z życiorysu, które mają potwierdzić określony fakt,
- uznawania autorytetu i legitymacji weryfikujących,
- fizycznego uczestnictwa bez prawa spontanicznego zabrania głosu,
- zastosowania się do instrukcji i poddania konsekwencjom osądu.

Personel zazwyczaj ma świadomość faktu, że „zatwierdzanie tożsamości” odbywa się poprzez swego rodzaju „komisję” stanowiącą „ciało kolegialne” złożone z tych wychowanków, których pozycja w placówce jest na tyle wysoka, że mogą weryfikować tożsamość innych. Zazwyczaj są to doświadczeni stażem podopieczni, którzy podczas długiego pobytu w placówce nabrali wiedzy na temat zasad, jak również zbudowali sieć kontaktów poza zakładem i mogą ją wykorzystać do ustalenia faktów z biografii nowo przybyłego. Kadra stara się jednak zadbać o to, żeby kontakt z wychowankiem najpierw należał do pracowników, którzy starają się narzucić mu własną interpretację rzeczywistości organizacyjnej. Jest to przejaw próby „kontroli mentalnej” wychowanka, którego ekspozycja na wpływy koleżeńskie jest nieunikniona, choć jej rezultaty mogą być dzięki temu korzystniejsze dla kadry.

*W zakładzie półotwartym, to się odbywało kiedyś tak, że chłopak był wzywany na rozmowę przez, że tak powiem szefostwo grupy, po rozmowie z wychowawcą, bo – to jest istotne, żeby najpierw właśnie była rozmowa z wychowawcą, a dopiero później ewentualnie ten... ta pierwsza... ten pierwszy chrzest na grupie od chłopaków, nie... Czasami się to... bardzo często... nie, czasami niestety, się to odbywa inaczej... że chłopak najpierw jest... zostaje przeszkolony przez jednostki znaczące na grupie, gdzie się go wypytują każąc pokazać białko, czyli każąc pokazać dokument za co jest itd., a dopiero później idzie do wychowawcy, który lepiej lub mniej go na tą grupę przyjmuje, czyli bardziej się przejmuje lub mniej jego przyjściem. Natomiast zawsze było tak, że nowoprzybyły chłopak*

był zabrany do sypialni i te rozmowy czasami były długie i gdy wychowawca wszedł, prawda, to już wtedy było widać, ja wszedłem i już widziałem, czy ten chłopak jest akceptowany, czy nie... (wychowawca)

### 6.2.2.2. Testowanie

„Drugie życie” reguluje także rytuał przejścia, stanowiący okres, w ramach którego wychowanek już opuścił izbę przejściową i trafił do określonej grupy, ale jeszcze nie „okazał białka”, które mogłoby w sposób ostateczny poddać weryfikacji jego tożsamość i wpłynąć na kolektywnie konstruowaną percepcję jego osoby. Odnosząc się do omówionych w części teoretycznej etapów rytuału przejścia, jest to *faza marginalna* (Gennep 1909; pol. wyd. 2006: 36), w ramach której wychowanek został pozbawiony wcześniejszego statusu „anonimowego przybysza”, lecz jeszcze nie jest „jednym z nas”, gdyż wymaga sprawdzenia, zanim zostanie dopuszczony do różnych tajników „drugiego życia”. Rozpoczyna się wtedy czas „testowania”, który jest kontynuowany w przypadku pozytywnej weryfikacji biografii. Sama istota testowania wynika z rytuału inicjacji, który – w przekonaniu Roberta Cialdiniego (2009: 87) – ma uniwersalny wpływ na dalszą percepcję grupy i zaangażowanie w jej sprawy. „Istnieje wiele dowodów na to, że im więcej wysiłku dana osoba wkłada w swoje zaangażowanie w jakąś sprawę, tym bardziej pozytywny staje się jej stosunek do tej sprawy” (por. Vidal-Naquet 1981: 171). Przejście przez rytuał inicjacji stanowi swego rodzaju ponowne narodziny i uzyskanie nowego statusu (zob. Bettelheim 1989: 230–238) opartego na pomyślnym pokonaniu trudności w sytuacjach uznawanych za skrajne (Eliade 1997: 180).

Rytuał inicjacji opiera się na testowaniu, zawierającym w sobie serię prób, mającym w założeniu określić kluczowe elementy osobowości „nowego”, które mają znaczenie dla utrzymania szeroko pojętego bezpieczeństwa wychowanków angażujących się w niedozwolone przez personel działania (łamanie zakazów, inicjowanie elementów „drugiego życia”, szmugiel, itd.). Testowanie nie jest ograniczone temporalnie, gdyż jego przebieg i ramy czasowe zależą od momentu rozstrzygnięcia, które jest grupowo interpretowane jako „eliminacja wątpliwości”. Są one rozwiewane przez fakt czynnego uczestnictwa w zdarzeniu, którego oprawę przygotowują inni i przez nich rola jest wykreowana, lub fakt samodzielnego inicjowania sytuacji, jaka ponad wszelką wątpliwość świadczy o odwadze i jasnym zajęciu stanowiska po jednej ze stron (przeciwko administracji). W pierwszym przypadku można ostrożnie wysnuć tezę, że jest to proces testowania obejmujący większość nowo przybyłych wychowanków, raczej bez względu na to, czy zamierzają „trzymać zasady”, czy też nie. Ma on pewne cechy uniwersalności, ze względu na swój zasięg, dotyczący „większości”, jak również tożsame inten-

cje, sprowadzające się do uzyskania odpowiedzi na pytanie „poinformuje, czy nie poinformuje personel?”

*właśnie no to jak było z Justyną. Że na przykład coś robiły z nią, nie? I patrzyły, czy pójdzie sprzedać, czy nie. Czy pójdzie, czy nie pójdzie (wychowanka).*

W momencie, gdy okres testowania zakończy się pomyślnie, wychowanek przechodzący próbę może w wielu sytuacjach zdecydować, czy chce próbować „awansować” w hierarchii nieformalnej, czy stać niejako „na uboczu” i zająć pozycję neutralną (tzw. szwajcara<sup>76</sup>).

*Jak się ma miano konfidenta, to mu się zazwyczaj zajeżdża tak jak jest jakiś taki „lamus”. Lamus dla nas to jest taki, co tak chodzi, jest taki neutralny, że nigdy się w nic nie chce mieszać, nic takiego. No to wtedy też jest taki trochę odepchnięty, ale rozmawiamy z nim na przykład, nie? No i czasami jak coś źle powie, zrobi, no to czasami dostanie „wpięprz”, raz, drugi, trzeci, no i jak nie pójdzie powiedzieć, no, czy jak nie przyjdzie wychowawca powiedzieć, że my go bijemy, albo mu dokuczamy, no to ma tak normalnie raczej, nic mu nie robimy, ani go nie wyzywamy, on sobie tak chodzi po prostu... (wychowanek)*

W drugim przypadku inicjatywa należy do „nowych”, którzy z własnej woli aspirują do roli „zasadowców”, w związku z czym „przebywają” na tzw. staraniach, zakładających wykonywanie poleceń „starszyny”, jak również wykazywanie się inicjatywą w kreowaniu sytuacji dla siebie ryzykownych, będących z racji swej specyfiki „dowodem” na kompatybilność z grupą grypsujących, ze względu na profil osobowościowy. Posługując się koncepcją Teodora Kempera i Randalla Collinsa, można stwierdzić, że jest to rytuał zakładający zachodzenie *łańcucha interakcji*, opartego na relacjach typu władza–status, który pociąga za sobą takie emocje, jak (Kemper 1987: 275; Collins 2004: 120):

- wstyd – strata wizerunku pojawiająca się wtedy, gdy testowany nie jest w stanie „obronić” pożądanego przez siebie wyobrażenia, np. „twardziela”,
- duma – pojawia się, gdy wychowanek osiąga status zgodny ze swoimi oczekiwaniami, kończąc zwycięsko proces „starań” (włączenie do grona „grypsów”);
- złość – naruszone poczucie przynależności grupowej, z powodu niesprawiedliwego w przekonaniu wychowanka odebrania dotychczasowego statusu (np. negatywna ocena „starań” ze strony testujących, wbrew przekonaniom testowanego);

<sup>76</sup> Temat różnych statusów i wynikających z nich ról oraz interakcyjnych praktyk ich pozyskania rozwijam w dalszej części pracy.

- depresja – nieodwracalna utrata przynależności grupowej, gdy podczas testowania wychowanek przejawia zachowanie, które daleko odbiega od definiowanego jako „prawidłowe”, jednocześnie postrzegając siebie w kategoriach winy (np. mimowolny płacz);

- strach – przekonanie o wszechwładzy testujących, pojawia się wtedy, gdy „przebywający na staraniach” obawia się zemsty, jeśli nie ukończy satysfakcjonująco rytuału przejścia.

#### 6.2.2.2.1. Sytuacje kreowane przez innych – testowanie

W przypadku sytuacji kreowanych przez innych można mówić o dwóch zasadniczych możliwościach. Jedną z nich jest poddanie próbie na płaszczyźnie cielesnej, gdzie ciało wychowanka przechodzi różnego rodzaju praktyki przynoszące w efekcie ból, wynikający z poddania cielesności kontroli (por. Foucault 1993: 161; Elias 2011: 202). Zadawanie cierpienia może mieć charakter niejako „wewnętrzny”, związany ze spożyciem jakiejś substancji:

*jakieś takie ma testy różne nie, wiadomo... Pije coś zawsze, coś zje (wychowanek).*

lub też „zewewnętrzny”, oparty na agresji fizycznej (wymierzaniu razów, kopaniu, uderzeniach w twarz z otwartej dłoni, itd.)

R.1 (wychowanek): *Balety na świetlicy nie? dyskoteka w grypsersze. Dyskoteka w grypsersze wygląda w ten sposób, że wchodzi jeden duży wychowanek na... przypuścimy na świetlicę i wpuszcza się 2 świeżych wychowanków na świetlicę. Oczywiście nie wychowawcy tylko oni między sobą. Zamyka się drzwi i gasi się światło. I jest dyskoteka. Jak się zląpią... Ci uciekają, a ten ich łapie. Dyskoteka po ciemku.*

B.: *Matko, i co z tego wynika?*

R.2 (wychowawca): *Zabawa dla tego wielkiego, a dla nich... no tylko potem ten wielki wychodzi, a oni robią to samo z innym.*

*Poszturchuje, grozi mu się i się patrzy, obserwuje jak ja mu to robię to ciach... ciach... ciach... czy on poleci, czy nie powie, czy ktoś będę, czy będę ukarany, czy nie. Jeżeli on to wszystko znieś i nie powie, to już jest... już jest dobrze... już jest dobrze. Tak, że i zostaje jak gdyby przyjęty i później dalej jest obserwowany oczywiście. I teraz tak, i to jest to przyjęcie. I teraz tak, jedni zostają przyjęci dobrze, drudzy nie zostają przyjęci wcale, albo są odrzuceni i na przykład na początku byli dobrze, a później nie byli dobrze itd. (wychowanek)*

Inny rodzaj testu stanowi uczestnictwo w kolektywnie (przez grono testujących) wykreowanej sytuacji, która w przypadku wykrycia jej przez personel wiąże się z osobistym ryzykiem dla poddawanego próbie. Sytuację tę wychowankowie nazywają po grypsersku „przypałem”.

B.: *A w jaki sposób go „testujecie”? Na przykład mu powiecie coś i zobaczycie, czy „sprzedaje” dalej? Czy tak się zdarza, czy nie?*

R.: *No czasami tak się zdarza, nie? Chociaż to jest rzadko, bo tak sam od siebie raczej nie pójdzie powiedzieć, nie? To się sprawdza, gdy np. coś znajdują u niego wychowawcy, nie? Na przykład maszynkę do tatuowania czy coś takiego, no i wtedy się go pytają, skąd to ma i w ogóle, no to najwyżej w taki sposób, nie? (wychowanek)*

W czasie „testowania”, jak również omawianego dalej procesu „starania”, ciało wychowanek przestaje należeć jedynie do niego samego, gdyż jest przedmiotem manipulacji grupowej, której efektem jest integracja lub odrzucenie (por. także Byczkowska<sup>77</sup> 2012b: 224–261).

#### 6.2.2.2.2. Sytuacje kreowane samodzielnie – „starania”

Różnica pomiędzy „testowaniem” i „staraniami” ma charakter umowny i nie wiąże się w percepcji podopiecznych z ostrym podziałem. Z obserwacji i rozmów wynika jednak, że „starania” są podejmowane przez tych wychowanków, którzy są zmotywowani do zaistnienia w „drugim życiu” i odczuwają silną motywację wewnętrzną do udowodnienia „górze” nie tylko tego, że nie donoszą, lecz, że posiadają pewien zestaw cech osobowościowych, który predestynuje ich do uzyskania tego statusu.

*Na pewno jest taka grupa wychowanków, którzy przychodząc jako nowi wychowankowie do placówki, no ich pozycja jest taka niska albo średnia i bardzo na przykład aspirują w takim kierunku, żeby ta pozycja ich była coraz wyższa (psycholog).*

Wychowawcy postrzegają grono wychowanków aspirujących do wyższej pozycji, którzy „przebywają na staraniach”, jako potencjalnie najbardziej niebezpiecznych, gdyż skłonnych do wejścia w sytuację obciążoną dużym ryzykiem, w celu „podniesienia”, czyli przystąpienia do grupy „zasadowej”. Tacy wychowankowie często inicjują agresję fizyczną wobec personelu oraz innych podopiecznych „bez wyraźnego powodu”. W tym miejscu należy wskazać na istotne różnice pomiędzy matrycą postrzeżenia personelu i podopiecznych. Ci pierwsi, kierując się racjonalnym oglądem rzeczywistości, opartym na retoryce przyczynowo-skutkowej, skłonni są przypisywać działaniom aspirujących miano „nieracjonalnych”, „nieuzasadnionych”, „niesprowokowanych”, a w związku z tym trudnych do przewidzenia i w konsekwencji niebezpiecznych. W przypadku wychowanków,

<sup>77</sup> Dominika Byczkowska w książce *Ciało w tańcu. Analiza socjologiczna* dokonała opisu autopostrzegania własnej cielesności przez adeptów szkół tańca, w kontekście odbywania intensywnych treningów.

opierających się w naturalny sposób na uwspólnionej płaszczyźnie znaczeń i reguł, które choć niekiedy niezwerbalizowane to jednak są wiążące (por. Garfinkel 1967; pol. wyd. 2007), zachowania aspirujących postrzegają oni jako bardziej racjonalne.

*... gdybyśmy to nazwali według starej terminologii... bo kiedyś chłopak, który nawet był frajerem... bo cwel nie miał możliwości zostać człowiekiem już, nie... natomiast frajer mógł zostać dopuszczony do takiej możliwości, czyli był... przebywał na tzw. staraniach i on otrzymywał zadania do wykonania i te zadania, to był okres bardzo trudny, bo takim zadaniem mogło być na przykład zabicie wychowawcy... (wychowawca)*

*To są na pewno chłopcy, którzy są dość niebezpieczni, ponieważ oni są często nieprzewidywalni prawda... Jeżeli im zależy na... na... akceptacji grupy, a są odrzuceni z różnych tam powodów, a chcieliby jednak tę pozycję swoją jakoś tam polepszyć, no to w tym momencie czasami są zdolni do bardzo nieciekawych rzeczy, prawda... Wykonują, jeżeli są podporządkowani przywódcom, no to wykonują ich polecenia od a do z, nie zastanawiając się zupełnie, nie mając żadnej tam refleksji, czym to się może skończyć i do czego to może doprowadzić itd., tylko po prostu idą... idą na całego, idą w ogień, prawda... (psycholog)*

*Ten, co uderzył deską wychowawcę, to ogólnie on nie był w ogóle uważany, on był bardzo nisko w zakładzie, a chciał być wyżej... (wychowanek).*

*W innym zakładzie się spotkałem [...] na przykład podszedł do strażnika i mu splunął w twarz, bo chciał mieć większy szacunek (wychowanek).*

Interakcje wychowanków „przebywających na staraniach” są organizowane przez liderów, którzy ukierunkowują ich aspiracje do zajęcia wyższej pozycji w stratyfikacji grupowej. Instytucja „starań” jest o tyle korzystna dla „góry”, że pozwala w sposób pośredni osiągnąć te cele, które ze względu na znaczne ryzyko, jakie za sobą to niosą, są postrzegane przez nich jako zbyt niebezpieczne, powodując możliwość utraty dotychczasowych przywilejów.

*czyli kto może pewne rzeczy nakręcić, kto stoi za pewnymi zachowaniami, bo to najczęściej bywało tak, że ci o najsilniejszej pozycji, ci najbardziej zdemoralizowani na ogół, oni bezpośrednio nie uczestniczyli w jakichś złych zdarzeniach, zachowaniach, tylko odpowiednio nastrajali tych najbliższych swoich żołnierzy, prawda, prawą rękę, żeby ta... oni albo wypuszczali jakichś nowych... mieli się wykazać... (wychowawca)*

Kazimierz Pospiszyl (1998: 84–85) stosując klasyfikację ze względu na poziom dojrzałości interpersonalnej (społecznej) określa tę grupę jako „konformistów wobec podkultury”. Ich wspólnym atrybutem jest wiązanie emocji dumy z faktu przynależności subkulturowej (Scheff 2006: 53). Emocje, jakich doświadczają wychowankowie, są także zapośredniczone przez obserwację własnego pobudzenia i skojarzenia go z właściwą emocją (por.

Reisenzein 1983: 240; Schachter 1971: 1). Doznany ból fizyczny przekłada się na emocję złości, która wynikać może także z zagrożonej przynależności do grupy, w przypadku, gdy sprawy przybierają zły obrót (Collins 2004: 120). Odnosząc się do Cooleyowskiej koncepcji jaźni odzwierciedlonej (Cooley 1909), można przyjąć, że w przypadku podopiecznych aspirujących do zajęcia wyższej pozycji jest ona bardzo silna i wpływa na motywację do działań konformistycznych wobec osób identyfikowanych jako znaczący inni.

Udział w testowaniu, podobnie jak w przypadku rytuału degradacji, także zakłada pewien wzór behawioralny, który musi przejawiać weryfikowany podopieczny, o ile ma on przejść pomyślnie próby. Wzór ten zakłada pohamowanie ekspresji emocjonalnej podczas praktyk powodujących cierpienie fizyczne oraz psychiczne i jest bardziej wyraźny w przypadku chłopców niż dziewcząt, pomimo że testowanie i rytuał przejścia występuje w obu tych środowiskach.

*A powiedz mi, czy on jest na przykład jakoś testowany? Czy, że na przykład się robi jakiś przy nim przypał i czy na przykład sprzeda, czy nie?*

*R.: No tak samo o to chodzi. Bo jak coś sprzeda, albo zrobi coś na przypał, a chłopaki będą przy tym, jak zrobi coś na przypał to wtedy wpadnie do wora, nie? Nie możesz zrobić nic na przypał ani nie możesz żywcować*

*B.: Żywcować?*

*R.: Żywcować.*

*B.: Czyli?*

*R.: Czyli ten, że będzie ryczał, nie? O ratunku... tu biją itd. (wychowanek)*

Jak już wspominałem, od wychowanka oczekuje się dopasowania do pewnego wzoru emocjonalnego interioryzacji doświadczeń. Odnosząc się do koncepcji Randalla Collinsa (1993: 206) można mówić o *solidarności emocjonalnej*, która opiera się na podobnym przeżywaniu pewnych emocji po stronie wychowanka poddawanego próbie i testujących.

*Świeżak przyjechał to weszli na szpryce. Ja wtedy byłem w to też zamieszany. Ja stałem, kolega stał i ten dobry chłopak, nie? I ten patrzy. Podchodzi do niego, dostał strzałę; potem dostał w szczękę, no i ten położył się na niego. On się rozplakał, nie? On powiedział wstawaj, nie rycz, a ten: nie, nie bo się boję. No i zaraz weszli wychowawca i za innymi drzwiami przypału był kolega i ten co mu uderzył, nie? No i ten zobaczył, że leży ten chłopak – świeżak na ziemi. Wziął go do pokoju wychowawców i powiedział: co Ci się stało? A ten świeżak powiedział, że ten, że ten [pada nazwisko wychowanka] go uderzył, nie? W twarz, nie? No i wychowawca się wkurzył i tego [pada nazwisko wychowanka] wziął na kabaren. No i ten kuczko na porannym wyszedł i znowu go uderzył (wychowanek).*

Podczas testowania weryfikacji podlega zarówno płaszczyzna emocjonalna, jak i behawioralna. Testowany nie może sobie pozwolić na intensywne okazywanie emocji negatywnych, które w jakiś sposób nie wpisują



się w pewien kolektywnie podzielany wzór interpretowany jako ten „właściwy”, oparty na *solidarności emocjonalnej*. Jest on silnie ukierunkowany więzienną grypsersą opierającą się na swoiście pojmnowanym zachowaniu „typowo męskim”. Cierpienie należy znosić „z godnością”, nie okazując słabości. Odstępstwo od tej normy jest poddawane ostracyzmowi i piętnowaniu. W ten sposób kolektywnie jest kreowana emocja dumy (Byczkowska 2012a: 25).

*No na pewno dostaje trochę nie, no... wtedy ma sińców trochę nie, wiadomo u pielęgniarki tego nie może pokazać, nie, musi się jakoś wywinąć, nie. No nie wiem... jakieś takie ma testy różne nie, wiadomo... Pije coś zawsze, coś zje, nie... tak, żeby ten... No co jeszcze takiego... na przykład... do wychowawcy coś musi podejść powiedzieć, nie, coś tam złego żeby ten i żeby nie powiedział... chodzi o to, żeby nie powiedział... (wychowanek)*

*Jest testowany, właśnie jest. Oczywiście, no chłopcy sprawdzają, czy on jest wytrzymały, czy potrafi... czy potrafi się właśnie postawić, wtedy jest... później ma szansę być szanowanym, bo jest uznany jako jednak silny, bo ma swoje zdanie, że potrafi się przebić, ale też, że nie może być taki, który się nie liczy z chłopcami, bo chłopcy bardzo też nie lubią yyy wychowanków, którzy są tacy... za bardzo pewni siebie i bardzo tym emanują, w tym sensie, że yyy zachowują się w sposób taki wyniosły yyy... (psycholog)*

### 6.2.3. Uwarunkowania „wejścia” wspólne dla wychowanków „doświadczonych” i „z wolności”

Okoliczności „wejścia” na teren placówki są inne w przypadku wychowanków „z wolności” w porównaniu z tymi, którzy mają „doświadczenie”. Wspomniane różnice wynikają przede wszystkim z internalizacji formalnych i nieformalnych norm oraz wartości, a także zbudowania sieci relacji z innymi, kreujących „habitus instytucjonalny” w przypadku podopiecznych, których biografia obejmuje pobyt w schroniskach dla nieletnich lub zakładach poprawczych. Dla nieletnich „z wolności” wszystko jest nowe, obce, wrogie i tajemnicze, co – wraz z zasłyszczanymi stereotypowymi opiniami – potęguje emocję lęku, która rzutuje na ich „występy” w ramach pierwszych dni pobytu w placówce. Choć odmienności w przypadku tych dwóch zbiorowości są zauważalne, to jednak można mówić też o występowaniu pewnych uniwersaliów, obejmujących wspólne elementy towarzyszące pojawieniu się „nowego” wychowanka jako osoby „z zewnątrz”. Wynikają one z retoryki „obcego”, który zawsze budzi ciekawość, nieufność, niekiedy lęk przed potencjalnym wpływem, jaki może mieć na szczelnie utkaną sieć wzajemnych powiązań, zależności, interesów, sympatii, antypatii i korzyści występujących w gronie podopiecznych, jak również w ich relacjach z personelem.

Nowy zawsze skupia na sobie nie tylko czystą ciekawość, lecz także swoje rozumiane wysiłki, które prowadzą do jego symbolicznej inkorporacji do większej całości, jaką jest społeczność placówki. Każdy wychowanek po przybyciu staje się jej częścią, gdyż pojawia się w zbiorowej świadomości, która mniej bądź bardziej bezpośrednio stara się go umiejscowić (Simmel 1955). Nie jest to jednak proces jednostronny, lecz trójstronny, jeśli włączyć w niego personel, oparty na szeroko zakrojonej wzajemnej negocjacji wizerunków, gdzie ocenie podlega „występ” i jego elementy. Rezultatem tego procesu, niekiedy długotrwałego, gdy różnice w oczekiwaniach trzech stron są znaczne, jest osiągnięcie statusu i działania świadomościowe mające na celu przebudowanie przez przybyłego jaźni, z uwagi na nowe okoliczności. Wymuszają one czasem stworzenie nowej jaźni, gdy stara nie może być utrzymana w konfrontacji z rzeczywistością interpretowaną jako skrajnie różna od poprzedniej. W przypadku wychowanka „z wolności” może być to przybycie do schroniska (rządziej od razu do zakładu<sup>78</sup>), z którym nigdy wcześniej nie miał do czynienia, w odniesieniu zaś do tego „doświadczonego” uczestnictwo w rytuale degradacji i przyjęcie nowego, niższego statusu. W okolicznościach kreujących sytuacje przybyłych do placówki wychowanków, jak już wspominałem, odnaleźć można pewne wspólne elementy, które są niezależne od ich wcześniejszych przeżyć biograficznych, a wynikają z samego faktu pojawienia się „z zewnątrz”.

### 6.2.3.1. Permanentna obserwacja

Wychowankowie, którzy pojawiają się w placówce, podlegają przez jakiś czas nieustannej obserwacji zarówno ze strony personelu, jak i kolegów. Ramy temporalne tego procesu są uwarunkowane momentem przełomowym, kiedy tożsamość nie tylko zostanie potwierdzona, lecz na jej podstawie, jak również szczegółowo analizowanych składników osobowości, w kolektywnej percepcji zaistnieją wszystkie elementy razem i zmaterializują się w postaci uzyskanego statusu.

Choć obserwacja prowadzona jest zarówno przez personel, jak i podopiecznych, to istnieją różnice w zakresie jej intencji, a także tych elementów „występu”, do którego przykłada się wagę. Personel w największym stopniu zwraca uwagę na kwestie mające, według niego, wpływ na ogólne bezpieczeństwo, które może być zachwiane obecnością nowego podopiecznego.

---

<sup>78</sup> Warto zaznaczyć, że im bardziej „zamknięty” zakład, tym mniejsze prawdopodobieństwo, że trafi do niego wychowanek „z wolności”. W przypadku zakładów typu zamkniętego i o wzmożonym nadzorze wychowawczym taka sytuacja prawie w ogóle nie występuje.

Może zostać ono zaburzone, gdy np. przybysz spróbuje zaszczepiać idee „zasad”, jeśli kadra wierzy, że ich nie ma (i być nie powinno) na terenie placówki.

*Natomiast jak chłopiec już przychodzi tutaj do szkoły, to ja go biorę na rozmowę, wpisuję... mówię mu co, jak ma się zachowywać w szkole, co ma robić, co do jego obowiązków należy itd. I później, jeżeli zauważymy negatywne jego zachowania, na przykład zabluźni w rozmowie z kolegą, zabluźni czy to żartem, czy powiedzmy sobie... przeważnie to jest mimochodem, rzadko kiedy złośliwie, rzadko kiedy złośliwie u nas bluźnią, w związku z tym my zwracamy uwagę, a jego obowiązkiem jest z kolei przeprosić, w tym momencie przeprosić (nauczyciel).*

Obserwacji podlega również proces aklimatyzacji (w słowniku personelu – *adaptacji*) nowego. W tym przypadku także pojawia się wątek bezpieczeństwa w aspekcie indywidualnym, gdyż w głównej mierze obejmuje on „nowego”. Poprzez zwracanie uwagi na pierwsze momenty jego uczestnictwa w społeczności, personel weryfikuje trafność decyzji o umieszczeniu go w konkretnej grupie. Symptomy niedopasowania mogą przybierać postać czytelnych żądań grupy odnośnie do przeniesienia „nowego” lub też drobnych niuansów na poziomie symbolicznym. Może się także zdarzyć, że sam wychowanek wyrazi bezpośrednio taką prośbę.

*Czyli mają jakąś wiedzę już, zanim ten chłopak trafi na grupę, gdy nie mają tej wiedzy, to chłopak trafia na grupę i po jakimś czasie sam chłopak na przykład przychodzi i mnie prosi o przeniesienie na inną grupę albo inni mówią, że nie chcą tego chłopaka (wychowawca).*

Zazwyczaj prawidłowe odczytanie pierwszych symptomów „niedopasowania” i podjęcie stosowanych działań minimalizuje ryzyko eskalacji konfliktów w przyszłości. Ważne jest tutaj ujęcie procesowe w ramach obserwacji, które obejmuje wewnętrzną dynamikę zjawiska, dostarczającą podstaw do ostrożnych predykcji dotyczących dalszego losu przybysza.

*Śluchaj, to jest tak, że oni na przykład na początku nie zagrają z nim w karty, że nie będą z nim siedzieć na jednej świetlicy, nie będą [mieli] takich czy innych zajęć z nim razem, nie usiądą z nim w ławce, powiedzmy, tak może być. Potem, jak go zweryfikują, to widać po ich serdeczności lub braku tej serdeczności, po tym chłopaku, który mógł być nadal zastraszony albo nagle rozluźniony, po tym, że na przykład go czymś poczęstowali, albo on ich, chociaż bardziej tym, że oni go poczęstowali nie, po tym, że chcieli mu pomóc, bo na przykład nie miał pasty do zębów i któryś dał mu swoją... to jest dość czytelne... (wychowawca)*

### 6.2.3.2. Powiązania rodzinne

Istotnym elementem, który odgrywa ważną rolę nie tylko przy pojawieniu się wychowanka w nowej placówce, jest fakt istnienia powiązań rodzin-

nych, które zazwyczaj przyspieszają jego proces aklimatyzacji, jak również często pozwalają skorzystać z wypracowanych już przez rodzeństwo relacji. Oczywiście jest to możliwe wtedy, gdy brat lub siostra nie zajmowali najniższych pozycji lub też nie należeli do grona podopiecznych marginalizowanych ze względu na rodzaj popełnionego czynu przestępczego. Powiązania rodzinne składają się na „dobry start”, lecz nie zapewniają statusu, który jest osiąganym interakcyjnie i bezpośrednio. Może zdarzyć się taka sytuacja, że choć brat lub siostra posiadali w przeszłości wysoką pozycję, to wychowanek nie jest w stanie jej utrzymać.

*Tutaj jest na przykład – nie powiem kto, nie, jego brat tu siedział parę lat temu, nie, i był w porządku, naprawdę był w porządku i trochę miał do powiedzenia. On przyjechał i od razu spadł (wychowanek).*

Relacje rodzinne mogą także rzutować na pozycję „nowego” w momencie gdy rodzeństwo jest już w placówce. Zazwyczaj, gdy zachodzi choć niewielkie podobieństwo fizyczne, „stylu bycia”, pozycja brata/siostry ma wpływ na tę, którą zajmie przybyły. W sytuacji, gdy z jakichś względów przybysz odbiega od swego rodzeństwa, jego status jest często swego rodzaju „wypadkową”, choć nie zawsze. W przypadku skrajnej odmienności (np. upośledzenie jednego z członków rodzeństwa) wzajemne statusy zazwyczaj nie korespondują ze sobą, a interakcje w rodzeństwie przybierają formę paternalistyczną i cechują się przejawem działań ochronnych.

*Jest tutaj dwóch braci – młodszy, który po spożywaniu dopalaczy doznał trwałych uszkodzeń mózgu i teraz zachowuje się w sposób odmienny – czasami bez powodu się uśmiecha, biega po korytarzu albo wydaje dziwne dźwięki, oraz starszy, który zajmuje w zasadzie średnią pozycję w grupie i z oddali, pośrednio stara się chronić brata zwracając na niego uwagę. Być może pozycja starszego brata nieco powstrzymuje pozostałych wychowanków od praktyk stygmatyzacyjnych, gdyż często spoglądają oni w jego kierunku, gdy brat zachowuje się w sposób odmienny od przyjętych norm (zapiski z obserwacji terenowej).*

Opisana wyżej relacja pomiędzy braćmi była dość nietypowa i ważna dla całej społeczności, gdyż rzutowała na interakcje wykraczające poza powiązania rodzinne. Starszy z nich znalazł się w sytuacji dylematu pomiędzy możliwościami „awansu” w nieformalnej hierarchii a imperatywem opieki nad bratem, niejako wbrew „zasadom”. Ostatecznie podjął on decyzję, która w jego przekonaniu była swego rodzaju „złotym środkiem”, mianowicie pozwalała na udział w „staraniach” prowadzących do zajęcia wyższej pozycji w grupie, a jednocześnie delikatne sprawowanie opieki, niejako „z dystansu”.

R.: *To jest bardzo ciekawa sytuacja, ponieważ na wstępie ja otrzymałem taką informację, jako wychowawca, że sytuacja będzie wręcz przeciwna, czyli, że młodszy jakby, będzie pomagał starszemu ze względu na to, że starszy był po operacji raka mózgu bodajże. We wczesnym dzieciństwie przeszedł ciężką... bardzo ciężką operację i generalnie początkowo zachowanie ich wskazywało na to, że... że to właśnie ten starszy brat będzie wymagał pewnej opieki, ponieważ on i musi przyjmować leki, i... i zachowuje się jakoś tak bardziej spontanicznie, czasami dziwnie, czasami jest bardzo taki emocjonalny... Okazało się, że sytuacja się odwróciła biegunowo i w tej chwili właściwie, ten... ten młodszy brat jakby jest strącony na najniższą pozycję w grupie, podczas kiedy starszy no... można powiedzieć awansuje, tak... I w tej chwili, ponieważ to jest początkowy okres pobytu ich tutaj, to widać wyraźnie, tak... że starszy awansuje, natomiast młodszy jest degradowany. Starszy stara mu się pomagać, to trzeba przyznać, zresztą tu były też pewne te takie działania, żeby oni byli jednak razem, na przykład razem w sypialni ze względów rodzinnych, tak... Bo to jednak bracia, no i generalnie ich wiek, no też dobrze by było gdyby... gdyby jeden drugim się opiekował, tak. Ale powstał tam taki konflikt, który... który oni chyba przenieśli z wolności, z warunków wolnościowych tutaj, na teren zamknięty. I tu on jakby ewoluuje...*

B.: ... pomiędzy sobą konflikt?

R.: *Tak. Ten konflikt jakby uzyskał inny wymiar, oni w warunkach zamkniętych uruchamiają cechy, które... które... yyy mogli odreagowywać... poza murami, natomiast tutaj to urasta do rangi problemu, tak. Takie drobne czasami sprzeczki, niemniej... niemniej jednak mimo wszystko, starszy próbuje temu młodszemu pomagać, bo to widać w sytuacjach konfliktowych, staje po jego stronie, przy czym, no... naraża się reszcie, tak... naraża się reszcie... Natomiast jest na tyle sprytny... na tyle sprytny, że potrafi wyważyć te swoje działania, żeby nie przekroczyć tej linii, kiedy chłopcy... chłopcy ci zzz, nazwijmy to zarządzający, tak... tzw. drugim życiem, kiedy oni stojący najwyżej w hierarchii, że tak powiem, jego zdanie się liczy. I na dzień można powiedzieć, że starszy tym młodszym opiekuje się... (psycholog)*

Wśród wychowanków, którzy aspirują do „trzymania zasad”, często pojawia się argument dotyczący ojca, który przez wiele lat odsiadywał karę pozbawienia wolności, co w intencji opowiadającego ma pomóc mu w uzyskaniu wyższego statusu.

[...] *tak jak jeden wychowanek przyjechał tu... nie wiem, któryś... ale to już w ostatnim czasie, że ojciec jego siedział dwadzieścia lat w więzieniu, a się okazało, że ojciec jego raptem dwa lata przesiedział. Ale buduje wokół siebie otoczkę, żeby dobrze mu było w zakładzie, że on jest guru jak gdyby... (wychowawca)*

### 6.2.3.3. Terytorializacja

Dla uzyskiwania pozycji „na wejściu” ważne znaczenie mają znajomości z przeszłości, spoza placówki. W naturalny sposób są one powiązane z miejscem zamieszkania. W największej liczbie przypadków pochodzenie z tej samej dzielnicy lub mniejszego miasta przyspiesza uzyskiwanie przez „nowego” określonego statusu, gdyż wiąże się w pewien sposób z „rekomendacją sąsiedzką”.

*Taki chłopiec przychodzi i pierwsze co, to się go na pewno pytają, ty jesteś z jakiego miasta, a znasz takiego, czy takiego, tak? A za co jesteś? I to są te pytania i już następuje selekcja. Najlepiej mają ci, którzy są z tego samego miasta, a ktoś powiedział, że oni są w porządku. Tak, to tak, jakbyśmy powiedzieli, że trochę no...poręczenie z wolności, jak to w więzieniu jest, ale to o to chodzi, bo prawda jest taka, że zarówno ci wychodzą, nie mają orientacji, nie wiedzą jak się mają zachować, ale chłopcy okazuje się, ci którzy ich przyjmują, też nie mają orientacji i też nie wiedzą, jak się mają do niego zachować, więc obie strony muszą wypracować sobie taką, tą strategię (psycholog).*

#### 6.2.3.4. Działania inicjowane przez wychowanków w celu kreowania ich publicznej tożsamości

##### 6.2.3.4.1. Pierwsze wrażenie

W toku obserwacji istotne jest także pierwsze wrażenie, jakie wywołuje „nowy” w placówce, wśród swojego otoczenia. Jest ono zdecydowanie ważniejsze w przypadku wychowanków „z wolności” niż „z doświadczeniem”, gdyż ci pierwsi nie mogą wykorzystać swoich relacji w celu uwiarygodnienia własnej tożsamości, ci drudzy zaś bazują albo na rekomendacjach, albo na weryfikacji inicjowanej poprzez kontakty z zewnątrz. W pierwszym przypadku kreowane wrażenie jest brane pod uwagę w celu weryfikacji tożsamości, w drugim zaś jedynie jej „doprecyzowania”.

*Trudno tak teraz się określić. Na przykład... nie wiem po prostu sama obserwacja człowieka. To trzeba po prostu tego człowieka rozkminić. Po ruchach, po gestach, po mowie, po wszystkim (wychowanka).*

Zazwyczaj społeczność wychowanków w toku obserwacji bierze pod uwagę dość ogólne wyznaczniki, które w każdej grupie leżą u podstaw uczucia sympatii lub antypatii. Należy do nich „występ”, który można umieścić na kontinuum pomiędzy zbytnią pewnością siebie i jej brakiem. Najwyżej cenione jest zazwyczaj zajęcie miejsca „po środku”.

R.: *Taki chłopiec w ogóle jak przychodzi i się przedstawia i nie wozi się, to już ma dobrze...*

B.: *... nie wozi się, czyli?... nie jest zbyt pewny siebie, tak?*

R.: *... czyli nie uważa się... zbyt pewny siebie, tak jak oni mówią (psycholog).*

Odpowiednie dobranie „występu” do antycypowanych oczekiwań „publiczności” jest przez nią identyfikowane jako zachowanie normalne i przez to nagradzane akceptacją.

B.: *Jak to się dzieje, że jedni sobie dają radę, a inni nie?*

R.: *No jak wjedzie ktoś taki tam na przykład z zakładu i zaczyna rozmawiać normalnie z chłopakami, tam kurcze, z kimś tam się zakoleguje i normalnie z nim rozmawia, no to jest w porządku, a jak wjedzie jakiś... (wychowanek)*

#### 6.2.3.4.2. Ujawnianie tożsamości „prawdziwej” lub kreowanie „nieprawdziwej”

Zazwyczaj jest tak, że nowi wychowankowie antycypują pewne preferencje „publiczności” i próbują kreować swoją tożsamość w sposób niezgodny z utrwaloną autokoncepcją na korzyść tej, której przypisują sukces towarzyski. W ten sposób rodzi się tożsamość nieprawdziwa, która zazwyczaj, gdy zostanie zweryfikowana, jest odrzucana, a podopieczny doświadcza stygmatyzacji i marginalizacji. Jest ona tym bardziej intensywna, w im większym stopniu, w przekonaniu pozostałych, zdołał ich „oszukać”, co wiąże się ze skalą różnicy pomiędzy tożsamością „prawdziwą” i „nieprawdziwą”. Warto w tym miejscu, dla jasności wyводу, dokonać ich rozróżnienia i omówić je osobno, wraz z konsekwencjami, jakie za sobą pociągają.

##### **Tożsamość nieprawdziwa**

W wypowiedziach zarówno personelu, jak i wychowanków można dostrzec zbieżność odnośnie do motywów kreowania tożsamości nieprawdziwej. Jest ona wytwarzana raczej przez mniej doświadczonych i wynika z pragnienia wywarcia dobrego wrażenia w gronie kolegów i podtrzymania go w przyszłości. Wykorzystywane są w tym celu pewne elementy fasady, takie jak powierzchowność, mająca udowodnić przynależności do grupy, której status jest postrzegany jako wysoki. Przykładem mogą być tu wszelkiego rodzaju tatuaże sugerujące przeszłość kryminalną i wyznawanie „zasad”.

*Na przykład dziewczyny się teraz strasznie popisują. Tutaj jedna dziewczyna nie miała styczności z narkotykami. Była tylko w domu dziecka i ja o tym wiem, bo ona mi tutaj opowiadała, a teraz kłamie, że to, że ćpała i w ogóle. Próbują się przypodobać (wychowanka).*

*Często zależy od czynu, który popełnili, chociaż oni też koloryzują, zazwyczaj się zdarza, że dzieciak, który okradł kiosk i jakies tam ukradł dwa radia z samochodu opowiada jakies różne rzeczy, chcąc się pokazać w dobrym świetle i jakies te swoje wyczyny, oczywiście poparte tatuażami (wychowawca).*

Kreowanie nieprawdziwej tożsamości wymaga swego rodzaju samodyscypliny w obrębie informowania otoczenia o szczegółach biograficznych, jakie się na nią składają. Wychowanek, który chce się uwiarygodnić poprzez swoją biografię, dokonuje jej rekonstrukcji próbując odgadnąć pewien „wzór”, który może się spotkać z akceptacją. Zazwyczaj tak budowana tożsamość zawiera elementy, które są postrzegane przez narratora jako typowe dla tego środowiska, więc zawierają informacje na temat kryminogennego otoczenia, niewydolności wychowawczej w rodzinie, udziału w różnych sytuacjach, które nie były legalne, w związku z czym niosły za sobą ryzyko

konsekwencji prawnych. Kreacja wymaga określonego rodzaju spójności poszczególnych elementów fasad (Goffman 2000: 60–62), które są oceniane przez szersze grono. W im większym stopniu audytorium przypisuje narracji spójność poszczególnych części, które się na nią składają, tym mniejsze rodzi ona wątpliwości i potrzebę dodatkowej weryfikacji.

R.: *No czasami się tak zdarza, nie? Znaczy ja tutaj tak znam takiego jednego chłopaka, on już tutaj nie jest w zakładzie, ale przyszedł i opowiadał tam o sobie, że „jest z ulicy” i w ogóle, taki tam chłopak-złodziej i ten, był taki też tam agresywny, ciała sobie trochę zapodał, na siłownię pochodził, ale to wyszło później, że on tak naprawdę to z całkiem dobrego domu pochodził i w ogóle, i to, co tutaj robił, to tak na pokaz, bo jak przyszło co do czego i on tam opowiadał, że pobije tego i tamtego, i jak złapie tego, to mu nie wiadomo co tam robi, a tak naprawdę to nigdy nic nikomu nie zrobił i nawet jak mówił, że tam złapie jakiegoś chłopaka i tam coś mu robi, i doszło do tego, że jak się mijali, no to on był sam, to sobie po prostu przeszedł obojętnie i tylko w grupie taki był mocny. Czasami takie rzeczy wychodzą nawet po pół roku, no i nawet ten chłopak, który był nawet miły, w porządku dla nas, to go później i tak pociśniemy, żeby nie trzymał z nami i wtedy też wie, gdzie jest jego miejsce. Także się jeszcze nikomu tak nie udało, że przyjdzie od razu i będzie tutaj rządził sobie. Myśleć tak sobie może, ale...*

B.: *Sporo jest chyba chłopaków, którzy ze strachu udają, nie?*

R.: *No...*

B.: *A jak wyszło, że on jest „z dobrego domu”?*

R.: *No sam później o tym opowiadał i w ogóle, że tam jego mama w szpitalu pracuje, jego tata kimś tam jest, jakąś firmę ma na przykład swoją, tylko, że jego rodzice nie są razem, nie? A mówił, że pochodzi z patologicznej rodziny. Innym tam chłopakom opowiadał, że alkohol tam się leje w domu i takie tam różne i że sam cały czas na ulicy przebywał, no, ale tak naprawdę to kłamał, nie?*

B.: *A jeśli wychodzi kłamstwo, to co się dzieje wtedy?*

R.: *No to wtedy nie chcemy mieć z nim nic wspólnego, no bo wtedy ciężko tak naprawdę w cokolwiek uwierzyć, jak już wyjdzie, że kłamał (wychowanek).*

Poszczególne elementy opowieści rozpatrywane są także na płaszczyźnie możliwe–niemożliwe i, w związku z tym, prawda–fałsz. Można tutaj zauważyć taką zależność, że do pewnego, trudnego do uchwycenia momentu, te elementy opowieści, które wydają się tylko trochę nieprawdopodobne, budzą zainteresowanie i fascynację po stronie słuchaczy, lecz zbyt daleko idąca konfabulacja, która rodzi coraz większe przekonanie o „niezwykłości” przeżyć, jednocześnie budzi chęć weryfikacji. Może się zatem zdarzyć, że kreujący tożsamość odczytuje pewne gesty jako wyraz zainteresowania słuchaczy, podczas gdy wyrażają one chęć zmotywowania go do dalszych kreacji, by potem je sprawdzić i podjąć kolektywnie decyzję o wykluczeniu.

*Na przykład był tutaj taki chłopak, niedawno temu wyszedł na zwolnienie warunkowe, ja jeszcze wtedy byłem na innej grupie i to było dawno temu w sumie, tak gdzieś koło roku temu, bo ja wtedy też byłem na zwolnieniu warunkowym, ale wróciłem szybko tutaj z powrotem, no i on przyszedł tutaj na grupę, nie wiem czy on był chory jakiś, czy upośledzony, czy co, ale opowiadał, że w domu*



*ma po bracie 300 kamizelek kuloodpornych na sobie bo jego brat siedzi w więzieniu i w ogóle opowiadał, że siedział też w areszcie i że nie grypsował, ale siedział tam na takiej „szytywnej celi” z „dobrymi chłopakami”, tylko, że za krótko siedział, żeby go tam wzięli od razu do grypsowania, nie? A nawet nie potrafił odpowiedzieć, o której rano jest apel... (wychowanek)*

Demaskacja konfabulacji może się odbywać poprzez zestawianie pewnych szczegółów opowieści z faktami, które są możliwe do weryfikacji. Takim przykładem są uszczegółowione pytania o poszczególne osoby, miejsca, czas, okoliczności, które łatwo jest poddać zestawieniu i weryfikacji (np. pytanie o czas pobudki lub apelu w areszcie). Niekiedy demaskacja odbywa się niejako przypadkowo poprzez fakt pojawienia się innego wychowanka, który zaprzecza pewnym epizodom opisywanym przez „kłamcę”.

*To co one przeżyły niby na wolności? A co się okazuje to pół to jest nieprawda, a nawet całość. Nie lubię, bo na przykład jest tutaj taka dziewczyna. I na przykład ona opowiadała co tam było co tam, nie? Co ona nie robiła na wolności nie? A przyjechała jej koleżanka i się okazało, że nic nie robiła, że to jest nieprawda (wychowanek).*

W tej sytuacji w zależności od tego, jak silne są „dowody” i status „oskarżyciela”, różne mogą być losy kreującego nieprawdziwą tożsamość. Ostatecznie może dojść nawet do takiej sytuacji, w której brak jednoznacznego rozstrzygnięcia dzieli społeczność wychowanków na dwa obozy: tych, którzy wierzą i tych, co wątpią.

Demaskacja konfabulacji zawsze sprowadza infamię i piętno „kłamcy” na kreującego nieprawdziwą tożsamość. Jego nowy status skupia interakcje pozostałych wyrażające pogardę, a także prowadzi do retrospektywnego postrzegania dotychczasowych jego kreacji. Praktyki degradacyjne wyrażają się w potępieniu werbalnym, lecz niekiedy przyjmują także postać agresji fizycznej, która – w przekonaniu ją stosujących – jest adekwatna do uzyskanego przez kłamcę statusu.

*A powiedz mi... dobrze, jak to wykryliście, że on po prostu was okłamał, to co się dalej działo?*  
*R.: A, co się z nim dzieje? No to wiadomo, co się z nim dzieje, tak... No ma... jest zwykłym zerem nie, no i... dokuczają mu trochę... Tak jakbym powiedział dokuczają mu, biją, takie różne rzeczy, nie pali, wiadomo... jest wszędzie kopany, taki pluty... poniżany, jak takie najgorsze zero... (wychowanek)*

### **Tożsamość prawdziwa**

Z przeprowadzonych przeze mnie rozmów i wywiadów wynika, że „doświadczeni” wychowankowie zdecydowanie częściej budują swój status w nowej placówce na podstawie prawdziwej tożsamości, czyli takiej, której poszczególne elementy mogą być zweryfikowane z rezultatem korzystnym dla testowanego.

*Czasami się zdarza, że ktoś tutaj przyjedzie z aresztu, nie? No i rzeczywiście grypsował i wiemy to na 100%, bo... ja tutaj siedzę ponad 4 lata (wychowanek).*

Prezentacja faktycznych elementów biografii niesie co prawda na początku ryzyko braku akceptacji, lecz szczerść jest społecznie nagradzana. Naturalnie kolektywna tolerancja ograniczona jest do tych czynów, które w zbiorowej świadomości podopiecznych są definiowane w kategoriach „normalnych”, to jest z wyłączeniem zachowań postrzeganych jako dewiacyjne (czyny agresji seksualnej, przemoc wobec własnej rodziny, itd.). Zastosowanie „strategii” szczerści jest preferowane przez tych wychowanków, którzy mogą sobie na to pozwolić i oceniają racjonalnie ryzyko wynikające z ukrycia bądź też ujawnienia prawdy. Z reguły to drugie niweluje „winę”, która w przypadku jej zatajenia sprowadzałaby bardziej odczuwalne konsekwencje.

*I tak to wyglądało. I też na początku nie miałem tutaj najlepiej, tzn. miałem normalnie, ale przez trzy miesiące musiałem się tak wykazać, bo tam np. w schronisku ja się przyznałem do takich błędów, które tam robiłem, że tam słabszych czasem biłem, no i tutaj jest lepiej od razu coś takiego powiedzieć na początku, na samym wstępie przyznać się samemu, niż jak to wyjdzie samo, jak tam ktoś powie, nie? Że chciałem to ukryć, czy tam zataić. No i chłopaki mi to jakoś wybaczyli i w ogóle... (wychowanek)*

Niektóre elementy biografii nowego wychowanka budzą szczególną ekscytację po stronie otoczenia. Oprócz czynów lubieżnych z pewnością należy do nich pozbawienie kogoś życia (wtedy określa się, że taki podopieczny „siedzi za głowę”). Wbrew obiegowym opiniom nie jest to silny element w zakresie uwarunkowań zajmowania pozycji w hierarchii (zob. rozdział *Wyznaczniki statusu w grupie wśród dziewcząt i chłopców*), natomiast okoliczności tego czynu są dokładnie weryfikowane w prostych, bipolarnych kategoriach: „miał rację – nie miał racji”.

*[...] nie ma w ogóle tak, dla mnie, jak ja uważam, że ktoś jest za zabójstwo, to przynajmniej... ma jakies ten... wytłumaczenie na to, ja akurat siedziałem kiedyś w schronisku z takim chłopakiem ze Zgierza, co był za zabójstwo i miał wytłumaczenie na to, że zabił swojego ojca, bo przez całe życie ojciec bił jego mamę ciągle i jego i jego brata też katował (wychowanek).*

Wychowanek, który odebrał komuś życie, podlega swego rodzaju ocenie moralnej, do której zaprzęgniata jest zbiorowa empatia, mająca na celu osadzenie kolektywnie formułowanej oceny w kategoriach „sprawiedliwości”. W przypadku, gdy efektem tego osądu jest opinia, że pozbawieniu kogoś życia towarzyszyła „wyższa konieczność” wzrasta szacunek dla takiego wychowanka. Z drugiej strony, gdy ocena sprowadza się do stwierdzenia, że czyn ten był niesprokowany, rodzi to postawę respektu

połączoną z dystansem, który później może przerodzić się nawet w tendencję do unikania.

Jak już wcześniej sygnalizowałem, przy prezentacji tożsamości, która jest poddawana kolektywnej weryfikacji, ważne są „występy” oparte na fasadach i składających się na nie elementach, a ich wzajemna spójność zwiększa szanse na uznanie tożsamości za prawdziwą i wiarygodną, rzutu-jąc tym samym na osiągnięty status i dalszy pobyt wychowanka w placówce. Aby nieco bardziej uszczegółwić ten ważny proces towarzyszący przybyciu podopiecznego do placówki, warto w kilku zdaniach dokonać przeglądu elementów prezentowanej fasady.

#### 6.2.3.4.3. Elementy „występu”. Fasady

Perspektywa dramaturgiczna daje możliwość zastosowania retoryki „występu”, który jest ukierunkowany na wywołanie określonego efektu wśród „publiczności”, jaką stanowi społeczność wychowanków (por. Konopczyński 2009; 2010). Poszczególne elementy „występu” stanowią określone fasady, które wykorzystywane są jako narzędzia budowania tożsamości i zajęcia powiązanego z nią statusu.

##### **Fasada zewnętrzna, czyli „powierzchnowość”**

Fasada zewnętrzna, w przypadku podopiecznych, to te wszystkie elementy powierzchowności, które mogą sugerować ich dotychczasowy status i/lub mieć wpływ na status obecny. Mogą do nich należeć następujące atrybuty:

##### 1. Tatuże

Odwołując się do dawnych tradycji związanych z wykonywaniem tatuaży w warunkach izolacji, określały one status osadzonego i w zależności od tego, czy były tworzone w sposób wolicjonalny (łezki, przedłużki, „stopnie oficerskie”), czy też przymusowy (kropka na dolnej wardze), wyrażały status pozytywny (przynależność do grypsery) lub negatywny (kropka na dolnej wardze – informator). Nie wdając się w analizę wizualnych oznak przynależności do grypsery, należy stwierdzić, że tatuże jako takie są nadal w pewnym stopniu podobnie postrzegane.

R.: *Ja powiem Panu, ja mam takie tatuże co można w zakładzie zrobić, nie? Bo można zrobić.*

B.: *A możesz powiedzieć, jakie tatuże można zrobić, a jakich nie można? Czy nie możesz powiedzieć?*

R.: *No można zrobić tyle ile siedziałeś, można zrobić złodzieja, można zrobić „trójkę”.*

B.: *A powiedz mi masz tatuże, czy nie masz?*

R.: *No mam tylko znamię, nie? Ale nie będę mówił co to znaczy, bo nie powinnem tego mówić, nie? (wychowanek)*

W przypadku osób, które wykonały tatuaż w warunkach zakładowych (najczęściej za pomocą prowizorycznie skonstruowanej maszyny nazywanej „kolką”), nadają mu one znaczenie przynależnościowe do społeczności placówkowej i wspomagają identyfikację wizualną właściciela.

*Albo na przykład, no nie wiem, sam sposób mówienia, na przykład opowiadania o różnych rzeczach. Same na przykład tatuaże też mogą zdradzić (wychowanek).*

*Oni sami zaznaczają swoje, że tak powiem, nie wiem, przeszłość dla przyszłości, robiąc sobie bzdurne tatuaże KTM, BKR na czole, te mgielki, leżki jakieś tam, takie rzeczy... Popatrz ktoś na takiego młodego człowieka, czy młodą dziewczynę, aha widać zakładowa, czy z zakładu, czy z więzienia, czy z coś tam... Sami się w ten sposób stygmatyzują, ale myślę, że to też im to jakby... nie zależy im na tym... czy ktoś sobie pomyśli, czy coś tam – może oni tam sobie myślą, aha jak ja se zrobię takie dziury, to będą widzieli, że ja jestem... (wychowawca)*

Z reguły wykonywanie tatuażu w warunkach placówki jest także postrzegane jako pewna forma odwagi wynikająca z przynależności do „drugiego życia”, gdyż jest to działanie potępiane przez personel i penalizowane w postaci określonych wpisów do akt osobowych.

*[...] to jest taki jakby tatuaż permanentny. Takie kreski pod oczami. Znaczy ja miałam kropki i musiałam zdziierać, o tu. Widzi pan? I jeszcze miałam na karku kropkę (wychowanka).*

*To jest po prostu, bo jak na przykład ktoś chce zaimponować, to co to nie ona. Ten tatuaż nie? (wychowanka)*

W przekonaniu personelu wychowankowie obecnie nie posiadają wiedzy na temat szczegółów wykonywania tatuaży, o czym może świadczyć ich niedokładność (zob. fot. 8 i 9). W jego odczuciu jest to wskaźnik przemian kulturowych i słabnięcia „zasad”.

*Czasami z tą wiedzą na temat tatuaży, to różnie bywa, czasami nie taką literą są pisane, czasami kropka jest nie tu, gdzie powinna, ale... ale się starają... (wychowawca)*

Elementem powierzchowności są także wszelkiego rodzaju nacięcia powstałe w wyniku samouszkodzeń ciała, jednak temat ten będzie rozwijany w części poświęconej sposobom radzenia sobie z emocjami negatywnymi ze strony wychowanków.



Fot. 8 i 9. Tatuże wychowanków „trzymających zasady”

Źródło: archiwum własne autora.

## 2. Fizjonomia

Elementem powierzchowności, która składa się na fasadę odgrywającą ważną rolę podczas „występu” i tworzonego w ten sposób pierwszego wrażenia, jest postura fizyczna. Wychowankowie, którzy są postawni i dobrze zbudowani, niejako „na wejściu” uzyskują respekt, który z czasem może przemienić się w szacunek. W przekonaniu personelu szczególnie względy i postawa nieco serwilistyczna wobec dobrze zbudowanych kolegów wynikają z kultu siły, który w jakimś stopniu licuje z zasadami dawnej grypsery. Z drugiej jednak strony podziw dla umięśnionych ciał i siły fizycznej wpisuje się także w młodzieńczą fascynację przemocą i dominacją. Bogusław Sułkowski wskazuje na rolę mediów i agresywnych gier komputerowych w kreowaniu wśród młodzieży kultu agresji, a także identyfikacji z łamiącymi prawo. „[...] niebezpieczny jest ponadto mechanizm identyfikacji młodego widza z przestępcą na zasadzie wspólnoty płci albo wieku lub sytuacji rodzinnej, społecznej” (por. Sułkowski 2006: 150).

*To znaczy mówię, to wszystko jest kwestia tego, jaki ten wychowanek jest duży, bo, mówię, ja to tutaj zauważam, mówię, że ten kult siły jest nie... Jeśli wychowanek, wiadomo przyjdzie z innego zakładu, jest to na przykład jakiś zakład troszkę o zaostrzonym rygorze, troszkę więcej jak u nas i tam już swoje zrobił, czyli doszło tutaj, że ma tam różne tam... atak na wychowawcę i już wszystko to... widzę, że on jest jakby poważany i słuchany tutaj nie... Natomiast zazwyczaj nie są to wychowankowie, mówię, jakiejś wątłej struktury, budowy nie... tylko to zazwyczaj są duzi wychowankowie, którzy naprawdę mogą mieć jakby taki posłuch u innych (wychowawca).*

Tężyzna i siła fizyczna wywołują pożądany efekt zwłaszcza w kontekście ogólnej sprawności fizycznej, odporności na ból i znajomości sztuk walki. Niekiedy zasoby te są prezentowane w okolicznościach inicjowanych przez „nowego”, gdy od początku dąży on do konfrontacji, szukając „odpowiedniej” osoby, wobec której mógłby ujawnić swoje „umiejętności”. Tendencje te wpisują się, w przekonaniu Sułkowskiego, w postrzeganie przez młode osoby godności w kategoriach bezpośredniego wymierzania sprawiedliwości w toku walki z przeciwnikiem.

W kinie posługiwanie się ciałem, użycie w walce wszystkich czterech kończyn, stosowanie wschodnich technik walki nie uwłacza godności człowieka, przeciwnie, okazuje się obroną godności (Sułkowski 2006: 150).

*Jak przyjechali tacy karatecy, nie? To pokazywali uderzenia, nie? To on sam tak wszedł tam. Wszyscy się bali, nie? Te karate, nie? On tak wszedł, no i ten facet tu go walił po brzuchu, a on nic nie czuł, nie? Ale tak już tak porządnie, nie? No wszyscy mu tak bili brawa, że myślałem, że nie wiem co tam robią (wychowanek).*

*Nasi wychowawcy zrobili kapitalny pokaz, jeden z wychowawców z brazylijskiego Ju Jitsu, drugi z takiego, też mieszanka takich sportów, bardziej w stronę karate tak, niemniej jednak i to było też niesamowite, że potem chłopcy przez długi, długi czas odnosili się z takim, z takim wielkim szacunkiem do tych osób, które wtedy... (wychowawca)*

Wychowanek, który zaraz po przybyciu do placówki włączy w swoją autoprezentację posiadaną siłę fizyczną oraz znajomość sztuk walki, wiele zyskuje w oczach pozostałych. W przekonaniu personelu atrybuty fizyczne idą w parze z ogólną pewnością siebie, która przekłada się na proces zajmowania coraz wyższej pozycji w grupie. Wychowankowie, którzy w swojej biografii mieli kontakt ze sportem (nie tylko ze sztukami walki) przejawiają te atrybuty osobowościowe, które są cenione przez kolegów (odwaga, wytrzymałość, hart ducha).

*Jest to chłopiec, który był poddany bardzo mocnemu treningowi fizycznemu i psychicznemu przygotowaniu, jeśli chodzi o sport. A z mojego doświadczenia, to co zaobserwowałem, to zapasy właśnie... zapasy, jako dyscyplina, generują najbardziej takich mocnych, twardych psychicznie, odpornych na... na trudy zawodników, jeśli chodzi o warunki izolacji (wychowawca).*

### 3. Wiek

Ważnym elementem powierzchowności jest wiek, który tutaj jest rozpatrywany osobno wobec „doświadczenia” i związanego z nim stażu pobytu w placówkach. Starsi wychowankowie, także z racji rozwoju emocjonalnego, zazwyczaj obdarzani są większym szacunkiem i zajmują wyższą pozycję.

*Ze względu na bardzo silną osobowość i często wiek, jeżeli to jest chłopiec starszy, nie ma problemu z tym, żeby gdzieś tam tą pozycję sobie wywalczyć (wychowawca).*

#### 4. Fizyczne odstępstwa od normy

Odwołując się do społecznych uwarunkowań kreowania piętna Erving Goffman (2005) zwrócił uwagę na estetyczne atrybuty jego nosiciela. Osoby postrzegane jako fizycznie oszpecone (posiadające znamiona, blizny) lub też odmienne od urodzenia, ze względu na wygląd (odstające uszy, zez), mogą doświadczać pewnych działań, których uniknęłyby w przeciwnym wypadku.

*Na przykład mamy też wychowanka, który ma silną pozycję, a chodzi w okularach i [jest] śmieszny, i do tego jeszcze, mówię, ma troszkę wadę wymowy i i i sobie radzi tak, że generalnie no nie wiem, jakby to odebrać, mówię. A jeśli jest to mały wychowanek, szczuplutki, chudy i do tego ma odstające uszy, na pewno mu to przeszkadza. Ale ten generalnie, to jakoś nie wiem, mi się wydaje, że jeśli to by był w cudzysłowie, brzydki wychowanek, wielki i do tego mówię z odstającymi uszami, to i tak będzie miał tu poważanie (wychowawca).*

#### Fasada związana ze sposobem bycia

Pojęcie „sposób bycia” odnosi się do tej części „występu”, która obejmuje przyjęty model interakcyjny w pierwszych chwilach po opuszczeniu przez wychowanka izby izolacyjnej. Nie jest to termin ostry i zarówno personel, jak i podopieczni stosują go do określenia ogólnego zachowania „nowego” i jego konsekwencji w percepcji pozostałych. „Sposób bycia” zawsze podlega subiektywnej ocenie z uwagi na wywoływany efekt. Można mówić o „czytelnym” sposobie bycia, czyli takim, który daje możliwość łatwego zdefiniowania wychowanka w określonych, ważnych dla pozostałych kategoriach (np. sympatyczny–niesympatyczny, otwarty–zamknięty, odważny–wstydlivy, normalny–nienormalny) oraz o „nieczytelnym”, czyli sprawiającym trudności interpretacyjne poszczególnych gestów „nowego”. Gdy „nieczytelność” fasady się przedłuża, wychowanek otrzymuje miano „dziwnego”, koncentrując na sobie interakcje warunkowane dystansem, nieufnością, ciekawością lub niechęcią.

*Po prostu trzeba być sobą, nie, widać po człowieku czy jest sobą, czy nie... Przychodzi, spojrz się mu w oczy, no i widać, tak to czuć człowieka, czy jest w twoim środowisku... może być, czy nie... (wychowanek)*

*Ja takiego świeżaka go rozkminię, nie? Po ruchach, po gestach, nie? Jak się zachowuje, nie? (wychowanek)*

Istnieje także grupa wychowanków, którzy pozostają na „marginesie” życia społeczności placówki jako odbiegający od „normy”. Ta zbiorowość podopiecznych została scharakteryzowana w podrozdziale *Wychowankowie nieakceptowani* w rozdziale *Role przyjmowane przez wychowanków w grupie*.

W kolejnej części pracy przedyskutowane są te uwarunkowania, które składają się na pozycję w grupie wśród wychowanków należących do spo-

łeczności. Niektóre z nich są wspólne dla „nowych” i „tubylców” (np. rodzaj popełnionego czynu), lecz większość wiąże się z pewną dynamiką prowadzącą do przejść statusowych w ramach dłuższego pobytu w placówce i obejmuje jedynie tych, którzy zostali „inkorporowani” do społeczności, więc „opuścili” status „nowych”. Należy przy tym podkreślić, że próba jasnej delimitacji zjawiska „nowości” jest trudna, wręcz karkołomna, gdyż jedni wychowankowie wciąż mogą uważać przybyłego za osobę z zewnątrz, podczas gdy inni, zazwyczaj koledzy z grupy, szybciej włączą go do kręgu znajomych.





# 7

## Wyznaczniki statusu w grupie wśród dziewcząt i chłopców<sup>79</sup>

Zarówno wśród dziewcząt, jak i chłopców wyróżnić można konstelację pewnych czynników, które stanowią warunki osiągnięcia określonego statusu w grupie. Czynniki te w niektórych obszarach są różne w przypadku obydwu płci, w związku z tym tam, gdzie jest to zasadne, stosowany jest podział na grupy żeńskie i męskie. Warto także nadmienić, że grupowa percepcja układów hierarchicznych oraz stopień ich akceptacji zależy w dużej mierze od siły oddziaływania norm i zasad „drugiego życia” na jej członków. Moim celem jest omówienie tych uwarunkowań leżących u podstaw hierarchii, które są związane z „drugim życiem”, choć część z nich jest dość uniwersalna i niezależna od wyznawania „zasad”.

Wyznaczniki nieformalnego statusu osiąganego przez wychowanka w pewnym obszarze są zbliżone do tych, omówionych wcześniej, związanych ze zdobywaniem i negocjowaniem statusu przez nowo przybyłych. Jak już nadmieniałem w rozdziale poświęconym pojawieniu się nowego wychowanka, okoliczności decydujące o zajmowanym statusie, jak również przejściach statusowych, mogą być pochodną działań podopiecznych podjętych poza placówką, w której obecnie przebywają (pozycja osiągnięta w poprzednim zakładzie lub schronisku, zachowanie podczas rozprawy sądowej), a także w samym zakładzie (oddziaływanie na innych wychowanków, postawa wobec kadry). Ponadto wyznaczniki statusu mogą wiązać się z atrybutami przypisanymi (wiek, wzrost, wygląd) lub osiąganymi (zachowanie, siła fizyczna, budowanie wizerunku atrakcyjnego dla po-

---

<sup>79</sup> Podstawą tego podrozdziału jest mój artykuł (2013d). Analizy w nim zawarte odnosiły się jedynie do zakładów poprawczych, w niniejszej zaś pracy ujęte zostały także dane ze schronisk dla nieletnich oraz liczne uzupełnienia.

zostałych). Nie bez znaczenia wreszcie jest fakt, czy wychowanek wcześniej przebywał już w instytucjach opiekuńczych (inne zakłady poprawcze i schroniska dla nieletnich, domy dziecka, pogotowia opiekuńcze itd.), czy też trafia do zakładu poprawczego po raz pierwszy. W celu dokonania charakterystyki poszczególnych wyznaczników, pozwolę sobie zacząć od uwarunkowań wspólnych dla grup chłopców i dziewcząt przebywających w schroniskach i zakładach.

## 7.1. Wyznaczniki pozycji w hierarchii, takie same w przypadku dziewcząt i chłopców

### 7.1.1. Przeszłość kryminalna

Zarówno w przypadku dziewcząt, jak i chłopców, którzy deklarują w sposób mniej bądź bardziej otwarty<sup>80</sup> udział w „drugim życiu”, duże znaczenie ma przeszłość kryminalna wychowanka. W ramach dawniej istniejącej grypsery, oprócz innych ważnych uwarunkowań (staż, siła fizyczna, spryt) osoby, które przebywały w zakładzie karnym lub poprawczym „za poważne przestępstwo” niejako *a priori* darzone były większym szacunkiem, a ich status był wysoki (por. Moczydłowski 2002; Kamiński 2006). W czasach teraźniejszych, gdy „twarde zasady” ustąpiły, należy przyznać, iż wbrew obiegowym opiniom nie jest tak, że im cięższe przestępstwo, tym większym poważaniem cieszy się jego sprawca.

*Co jeszcze determinuje pozycję w grupie – jeszcze do niedawna bardzo duże znaczenie miało przestępstwo popełnione, tzn. im większa skala, im cięższe przestępstwo tak, tym większy prestiż wychowanka. W tej chwili nie ma to już takiego znaczenia, co zresztą miałeś okazję widzieć na własne oczy dlatego, że chłopiec, który powiedzmy został umieszczony w placówce za zabójstwo, no jest na najniższej pozycji bądź niemalże najniższej pozycji w grupie (wychowawca).*

Przybycie wychowanków, którzy dokonali najcięższych przestępstw, włączając w nie zabójstwa (mówi się o nich, że siedzą „za głowę”) budzi ekscytację zarówno po stronie kadry, jak i całej społeczności placówki. Swoim pojawieniem się w ośrodku motywują pozostałych do inicjowania działań interpretacyjnych, zorientowanych na konstruowanie definicji służących do przyporządkowania ich do jakiejś znanej grupy. W percepcji rozmówców

---

<sup>80</sup> Zauważyć można pewną prawidłowość, mianowicie ci, którzy faktycznie wyznają zasady „drugiego życia” z reguły nie podejmują się rozmowy z badaczem, traktując go jako „element wrogi” lub też wypierają się uczestnictwa w „drugim życiu”.

tacy wychowankowie zawsze postrzegani są przez pryzmat przypisywanych im cech osobowościowych i atrybutów dewiacyjnych.

*Myszę, że akurat tak się składa, że... że ci chłopcy, którzy są za poważne zarzuty, na przykład „za głowę” czy tam podejrzenie że „za głowę” jest, tak... bardzo słabi intelektualnie są, myślę, że nie będą tym grali w żaden sposób. Mieliśmy jakiś czas temu chłopca – takiego naszego Hannibala Lectera – ciężko było z nim... nie, nie ciężko... nie dało się z nim wygrać w szachy, a mamy tutaj paru wychowawców, którzy grają. Czytał książki, bardzo specyficzna fizjonomia, bardzo drobne okularki, taki wzrok bardzo świdrujący itd., faktycznie ciarki przechodziły po plecach. My wiedzieliśmy, że on ma podejrzenie, że jest „za głowę” – my wiedzieliśmy, chłopcy też o tym wiedzieli, on się próbował izolować, z premedytacją już mówię – izolować – nie odsuwać od grupy. Oni go nie przyjmowali, był tak między grupami troszeczkę, a później się okazało, że nie jest za jedną, tylko za... (wychowawca)*

Wychowankowie przebywający w placówce „za głowę”, medialnością swojego czynu prowokują pozostałych do uruchomienia procesów postrzegania empatycznego, które w ramach wspomnianych prób klasyfikacji są stosowane w celu zrozumienia motywów tak ciężkiej zbrodni. Gdy nadany jest jej status „sprawiedliwej”, zabójca postrzegany jest jako osoba, która w danych okolicznościach działała słusznie, mając do tego „prawo”. Najważniejsze jednak, że jej czyn zyskuje w percepcji pozostałych miano „racjonalnego”, co stanowi niejako „przepustkę” do włączenia do grupy „normalnych”.

R.: *Był taki, co siedział za dwie głowy w zakładzie i w wieku siedemnastu lat od razu na pułkę pojechał, siedział tutaj za głowę, ale chłopaki nie wierzyli. Dopiero jak przyjechał konwój i go zabrał, to uwierzyli i powiedzieli: ja naprawdę długa, gruba ryba. Zabił ojca, nie? Ojczyrna, bo się znęcał nad matką. Spotkałem się tylko w dwóch przypadkach, że siedziałem z nimi za głowę nie?*

B.: *To ma wtedy większy posłuch wśród pozostałych?*

R.: *No wiadomo. Jak ktoś jest za głowę, to wie pan jak to jest, nie?*

B.: *A dlaczego? Mógł na przykład kogoś popchnąć. Tamten upadł i siedzi już za głowę...*

R.: *No, ale, nie, no to nie jestem w stanie panu odpowiedzieć na takie pytania, bo ja siedziałem z gościem, który bił dziewczynę swoje, nie? I siedział za głowę, nie? A jeden siedział za poderżnięcie gardła, nie? Wujka kurde, bo ciotkę lał (wychowanek).*

W odmiennej sytuacji znajduje się wychowanek, który popełnił zbrodnię, a zawiodły kolektywnie konstruowane procesy nadawania racjonalności jego czynom. Wtedy obciążany jest on piętnem „zwyrodnialca” lub „wariata”, co kreuje jego zbiorowo wytwarzaną tożsamość dewiacyjną, która z kolei przesłania wszystkie inne (por. Klapp 1949; Garfinkel 1956; Prus i Grills 2003). Tym samym podlega on marginalizacji i nawet pomimo przejawianych chęci, raczej nie jest dopuszczony do „trzymania zasad”, gdyż nie wzbudza koniecznego do inkluzji zaufania. Brak zaufania opiera się na przypisywaniu pobudkom takiego wychowanka braku racjonalności i, w związku z tym, samokontroli.

*Był u nas taki jeden, który popełnił straszną właściwie zbrodnię, mianowicie najpierw torturował swoją babcią, potem ją zamordował, a następnie zgwałcił kilkakrotnie. On był klasycznym socjopata, wyzbytym z jakichkolwiek emocji (fragment rozmowy z wychowawcą).*

W odniesieniu do powiązania pomiędzy rodzajem przestępstwa a miejscem w nieformalnie tworzonych relacjach hierarchicznych, wyodrębnić można przestępstwa, które wykluczają lub też poważnie ograniczają możliwość osiągnięcia wysokiej pozycji w grupie i jednocześnie skazują wychowanka na posiadanie niepełnych praw lub też ich zupełne pozbawienie. Wśród chłopców są to przestępstwa oparte na agresji seksualnej, świadczenie usług seksualnych w przypadku dziewcząt (sporadycznie także wśród chłopców), a także przemocy wobec własnej rodziny, w odniesieniu do obydwu płci. Chłopcy, którzy dopuścili się przestępstw seksualnych, zwłaszcza wobec dzieci, osiągają najniższą możliwą pozycję w zakładzie. Ich sytuacja różni się w zależności od tego, jak silna jest władza formalna w placówce i w związku z tym, jaki jest stopień kontroli zachowań związanych z „drugim życiem”. Jeśli władza w zakładzie poprawczym faktycznie jest sprawowana przez „grypsujących”, wtedy wychowanek jest przedmiotem agresji werbalnej i niewerbalnej (tzw. dojeżdżanie).

B.: *No np. są przestępstwa, które sprawiają, że chłopak od razu „leci do worka”?*

R.: *Eee, na ten temat nic nie wiem.*

B.: *Nie? Typu, że np. jeżeli tam jest za czyny seksualne, majciarz itd. To nic się nie dzieje?*

R.: *Znaczy jak jest taki majciarz to... uderzę takiego nie? Bo nie popieram takich pedofilów i tych innych (wychowanek).*

W pewnych okolicznościach, gdy pojawia się wychowanek, o którym wiadomo, że popełnił czyny objęte infamią w odniesieniu do norm postrzeganych w placówce jako obowiązujące, jego pobyt może spowodować masowe wystąpienia i w rezultacie zagrożenie dla wszystkich. W jednym z przypadków koalicja przeciwko „majciarzowi” została utworzona przez brata jego ofiar. Jest to jedna z niewielu sytuacji, kiedy personel pod naciskiem żądań wychowanków, kierując się dobrem ogółu, postanowił przenieść podopiecznego bezpośrednio z izby przejściowej do innego zakładu.

*Mój kolega z zakładu, taki świstak nie? Był i taki jego kolega przyjechał, nie? Nie wiem kolega jakby. I on się dowiedział, że ten chłopak, ten co siedział w przejściówce, molestował siostrę i braci jego, nie? [...]*

B.: *Jego? Tego tamtego ?*

R.: *Tego co ten kolega u mnie na grupie, nie?*

B.: *A jak się o tym dowiedział?*

R.: *No bo ktoś mu tam powiedział: przyjeżdża jakiś świeżak, nie? A on go zobaczył, nie? No i ten: powiedział, że jak wyjdzie, to mu łeb rozwali, nie? No i nie wypuścili tego świeżaka. Musieli go*

wywieźć na inny zakład, bo tam wszyscy; prawie cały zakład był za tym świstakiem, nie? Bo on był dobrym chłopakiem, nie? Oni tam se pomagali, nie? Wiedzieli, że jak wyjdzie to życia nie ma (wychowanek).

W przypadku, gdy zakład kontroluje sytuację, a działania związane z „drugim życiem” są konsekwentnie penalizowane, wychowanek doświadcza ekskluzji i marginalizacji ze strony grupy (np. poprzez odmowę wykonywania wspólnych czynności z takim podopiecznym). Na podobnych zasadach odrzucani są ci wychowankowie obydwu płci, którzy dopuścili się agresji wobec kogoś z członków rodziny, w szczególności wobec matki<sup>81</sup>.

R.: Kurde, nikt nie chce też za nich robić sobie przypału, bo wiadomo, że jak go ktoś uderzy, to wiadomo, że jak on jest za gwałt, to zaraz pójdzie, powie wychowawcy, zakaz tamta osoba dostanie, już za???? na przepustkę nie pojedzie. Wiadomo, że jak ktoś wjedzie na początku do zakładu, to próbują go nakręcać, żeby tam kogoś tam pobili, czy coś... A jak ktoś tak sobie pozwoli tak nakręcić, to już potem ma cały czas problemy na zakładzie, a jak się nie da, no to... No tam w ogóle nie było nic, tam to całkowicie nic, bo tam wychowawcy by nie pozwolili na nic.

B.: Na żadne przywództwo...

R.: Tam po prostu był tylko podział, że tam... ci którzy są normalni i ci, którzy tam chodzą i sprzedają się i za gwałty... Tylko taki podział (wychowanek).

### 7.1.2. Wcześniejsze pobyty w placówkach opiekuńczych

Zarówno wśród dziewcząt, jak i chłopców duże znaczenie w procesie zdobywania pozycji w nieformalnej hierarchii ma wcześniejszy pobyt w różnych instytucjach opiekuńczych. Młodzież (nazywana przez personel „dziećmi instytucjonalnymi”) posiadająca taką biografię nabywa swego rodzaju *habitusu instytucjonalnego*, przejawiającego się w dobrej orientacji w zwyczajach, normach, relacjach w ramach schroniska czy zakładu, które do pewnego stopnia są podobne do występujących np. w domach dziecka czy pogotowiu opiekuńczym. Doświadczenia tam zdobyte stanowią swego rodzaju „kapitał”, który pozwala nie tylko na szybką adaptację do nowych, choć zbliżonych, warunków, lecz także determinuje określoną postawę i zestaw przekonań, pomagających „awansować” w grupie. Ponadto wychowankowie mający takie przeżycia biograficzne rzadziej popełniają pewne „kardynalne błędy”, które mogą powodować degradację i utratę osiągniętego statusu.

<sup>81</sup> Matka jest w subkulturze więziennej, na której niejednokrotnie wzorują się wychowankowie, przedmiotem najwyższego szacunku i wyrazem najszczerzych uczuć. Niejednokrotnie więźniowie tatuują motyw matki na swoim ciele (por. Moczydłowski 2002).

*Niektóre z domów dziecka są bardzo mocne, ponieważ one... bo to jest dom dziecka, zanim do nas przyjdzie, to jest izba albo ośrodek wychowawczy, więc ona od małego musi walczyć i ona tu jak wchodzi, na dzień dobry, po paru dniach ona ma pozycję, ona ma pozycję i wtedy, no ona imponuje dziewczynom. Ona dużo więcej wie, umie, prawda (wychowawczyni).*

### 7.1.3. Staż pobytu w zakładzie

Kolejnym ważnym czynnikiem, który decyduje o statusie w zakładzie poprawczym, jest spędzony w nim czas. Zazwyczaj ci wychowankowie, którzy przebywają w danym zakładzie lub schronisku dłużej (odpowiednio kilka lat bądź do roku) mają dość wysoką albo też najwyższą pozycję. Odgrywają oni rolę „gospodarzy”, dobrze zorientowanych w formalnych, a jeszcze bardziej nieformalnych, aspektach pobytu w placówce<sup>82</sup>. Ich wiedza stanowi pewien kapitał, który przynosi wymierne korzyści w postaci działań zwiększających szanse powodzenia określonych przedsięwzięć, takich jak uzyskanie przywilejów dla grupy (np. możliwość „wspólnego palenia” [papierosów] poza przewidzianym kalendarzem, wydłużenie czasu przeznaczonego na grę lub oglądanie filmów). Staż pobytu wiąże się z posiadaniem swoistej „mapy” postępowania. „Starzy” wychowankowie, w przeciwieństwie do „świeżaków”, wiedzą, z którym pracownikiem, w jaki sposób i w jakich okolicznościach można coś „ugrać”, czyli uzyskać pozwolenie, uwarunkowane posiadanym zaufaniem, na wykonywanie pewnych czynności niedostępnych „nowym” (przedłużenie czasu wolnego, oddalenie się bez dozoru celem uzyskania pozwolenia na aktywność sportową grupy itd.). Ponadto bardziej doświadczeni podopieczni pełnią funkcję swego rodzaju „wprowadzających” przybyłych wychowanków w realia placówki, w związku z czym są odbierani w kategoriach „gospodarzy”, co także czyni relację „stary–nowy” wysoce niesymetryczną.

*Ciekawą rzeczą jest to, że nawet jeśli ktoś nie był znaczący wcześniej, a ma długi staż, to zdecydowanie jego ta wartość w hierarchii się podnosi i jest wyżej niż wcześniej a przychodząc tutaj za jakieś drobne przestępstwa, czy za jakieś zarzuty, które są związane z drobnymi przestępstwami, nienajlepiej się ktoś tam zachowywał, nie funkcjonował dobrze w grupie, nie był akceptowany przez grupę, ale prawie po roku siedzenia tutaj on jest znaczący... Jest znaczący, to jest tak jakby naturalnie, on po prostu zna układy, które tutaj panują... wprowadza... no może nie tyle... no mówię z tym wprowadzaniem... to jest ewidentnie element drugiego życia i nie wszystko my jesteśmy w stanie wychwycić, w jaki sposób wprowadza, ale na pewno przekazuje jak tu funkcjonować trzeba, żeby nie wchodzić z butami w rzeczy, w które nie powinien wchodzić, to bez dwóch zdań... to nie ma dyskusji. Takież chłopak, taki nieletni, jest bardziej znaczący, wyżej w hierarchii, niż nawet chłopak, który jest świeży, ma fajną legendę, ktoś go tam polecił, czy go znają, to potrzeba troszeczkę czasu, żeby on w tej grupie... (wychowawca)*

<sup>82</sup> Zob. pojęcie mapy mentalnej placówki w rozdziale *Architektura a interakcje*.

Doświadczeni stażem wychowankowie mogą także cieszyć się autorytetem i wysoką pozycją w grupie, lecz zarazem przebywać nieco na jej obrzeżach, bez wyraźnych inklinacji do zarządzania nią. Przyjmują oni pozycję neutralną (określa się ich niekiedy jako „szwajcarów”<sup>83</sup>, wątek ten jest rozwijany dalej, w rozdziale *Role przyjmowane przez wychowanków w grupie*), w ramach której, w razie takiej potrzeby, także mogą mieć ważny głos i wpływ na grupę. U źródeł ich autorytetu leży w dużej mierze staż pobytu w placówce, przekładający się na znajomość niuansów, w które zazwyczaj ona obfituje.

*W trzeciej grupie są chłopcy tacy zrównoważeni i tam można powiedzieć na ten moment, że w zasadzie – oprócz Radka, który jest najdłużej tutaj w schronisku, bo on jest najdłużej, jest pełnoletni już itd., itd., to nie ma tam znaczących chłopców, ale Radek tak jakby nie ustawia, on się nie miesza w hierarchizację, aczkolwiek ma duże... duży wpływ na to, co się dzieje i i z jego zdaniem na pewno wszyscy wychowankowie się liczą, tak... Nigdy się nie mieszał, a teraz już jest przez zasiedzenie i po prostu w ten sposób do tego trzeba podejść, tak... (wychowawca)*

Bardziej doświadczeni wychowankowie doskonale orientują się także w infrastrukturze budynku placówki, co daje im możliwość ukrycia niedozwolonych zachowań bezpośrednio przed pracownikiem lub przed kamerami monitoringu (patrz rozdział *Architektura a interakcje*). W związku z tym rzadko zdarza się im tzw. przypał, czyli demaskacja udziału w niedozwolonym przedsięwzięciu. Na podstawie powyższych obserwacji można stwierdzić, że przebywanie w gronie doświadczonych wychowanków wiąże się z korzyściami dla tych, którzy takim doświadczeniem nie dysponują. Dlatego akceptują oni określone wzory zachowań wymagane przez ich obytych z realiami kolegów.

#### 7.1.4. Kompetencje osobowościowe

W literaturze przedmiotu dotyczącej przywództwa nie udało się jasno określić, w ramach teorii atrybutywnych, zestawu cech, jakie posiadać powinien lider (por. Robbins 1998: 240; Steyrer 1998: 807; Ogbonna, Harris 2000: 767), tak i w tym przypadku próba taka nie może się skończyć sukcesem. Zamiast tego łatwiej jest wskazać, jakie cechy eliminują możliwość zajęcia wysokiej pozycji w grupie. Z pewnością wychowankowie postrzegani jako lękliwi, niepewni swego zdania, a także przejawiający skłonności do podporządkowania się innym, nie mają szans na zdobycie i utrzymanie wysokiego statusu.

<sup>83</sup> Wątek odgrywania poszczególnych ról w grupach schroniskowych i zakładowych jest omawiany w innym rozdziale, tutaj jedynie sygnalizowane są pewne tendencje.



*Na przykład mamy chłopców, którzy bardziej odnajdują się lepiej w takich relacjach zależnościowych, że są na przykład słabsi i wolą, jeżeli ktoś nad nimi jest. Jeżeli natomiast temperament współgra z osobowością dominującą, jeżeli to jest chłopiec, który jest jakby silny osobowościowo i potrafi gdzieś tam się postawić, coś odpowiedzieć, odezwać się, to wtedy zajmuje wyższą pozycję (psycholog).*

*Jak się przystawi do mnie jakaś dziewczyna, nie? No bo w każdym ośrodku tak jest, że każdy chce się czuć wyżej, tak jak ja mam i tak jest, że zawsze jestem wyżej i np. któraś coś do mnie powie nie tak jak powinna i wtedy się denerwuję i może dostać (wychowanka).*

Wyższy status zarezerwowany jest dla tych, których osobowość jest atrakcyjna dla pozostałych, czyli oceniana jako zdecydowana, twarda, nie poddająca się naciskom, a przez to zbieżna z szeroko propagowanym kultem siły fizycznej i psychicznej. Także ci wychowankowie, którzy nie posiadają wystarczających kompetencji interakcyjnych, czyli śmiałości w kontaktach z innymi, towarzyskości ujawnianej podczas wykonywania wspólnych obowiązków, mają mniejsze szanse na uzyskanie wysokiego statusu w grupie. Warto także nadmienić, że ci, których działania ukierunkowane na przekonanie innych, że cechuje ich bardziej atrakcyjna osobowość niż faktyczna (patrz tożsamość prawdziwa i nieprawdziwa, w rozdziale *Pojawienie się nowocho wychowanków...*) kończą się porażką, w konsekwencji zajmują zazwyczaj niższe pozycje w grupie niż ci, którzy od samego początku prezentowali osobowość mniej atrakcyjną, lecz „własną”. We wszystkich zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich, w jakich realizowałem badania, prawidłowość ta niezmiennie była prawdziwa. Najczęściej nieudana próba przekonania innych co do osobowości bardziej atrakcyjnej dla grupy niż ta, którą się faktycznie posiada, była udziałem wychowanków „nowych” zarówno w zakładzie, jak i ze względu na brak wcześniejszych doświadczeń z placówkami zamkniętymi. Strategia ta realizowana była z kilku powodów, np. ze strachu przed zajęciem pozycji najniższej, z chęci zdobycia pozycji wysokiej „na starcie” czy w ramach „działań prewencyjnych” mających ochronić daną osobę przed spodziewaną agresją ze strony pozostałych.

### 7.1.5. Skłonność do działań ryzykownych

Osobowość człowieka postrzegana jest przez otoczenie przez pryzmat jego działań. W warunkach instytucji noszącej znamiona totalnej, jaką bez wątpienia są zakład poprawczy lub schronisko dla nieletnich, twierdzenie to nabiera szczególnego znaczenia. Zarówno wśród dziewcząt, jak i chłopców walka o pozycję w grupie, podobnie jak działania na rzecz jej utrzymania, charakteryzują się podejmowaniem zachowań ryzykownych. W pierwszym przypadku, to jest wtedy, gdy działania są ukierunkowane na zdobycie wyż-

szej pozycji w hierarchii grupowej, mają one charakter ofensywy i kierowane są najczęściej wobec innych wychowanków, rzadziej kadry. Walczący o „renomę” niejednokrotnie są agresywni i nieobliczalni. Te dwa elementy stanowią o ich antycypowanej atrakcyjności dla grupy, która ceni sobie siłę fizyczną i psychiczną, a także odwagę.

Inne motywy leżą u podstaw inicjowania działań ryzykownych w przypadku tych wychowanków, którzy walczą o utrzymanie dotychczasowej pozycji. Ci zobowiązani są przez grupę do określonej reakcji w razie wystąpienia warunków wywołujących konieczność do podjęcia ataku/obrony. Jednym z nich jest naruszenie zasad przez któregoś wychowanka (np. solidarna obrona innego wychowanka) lub przez kadrę (np. niesłusznie wymierzona kara). Okoliczności te niejako usprawiedliwiają, a także zmuszają podopiecznego do aktywności, gdyż w przypadku jej braku grupa może negatywnie ocenić respektowanie zasad, stanowiące warunek *sine qua non* zajmowania wysokiej pozycji w hierarchii.

#### 7.1.6. Siła i sprawność fizyczna

I w przypadku dziewcząt, i w grupach chłopców siła fizyczna odgrywa ważną rolę wśród uwarunkowań składających się na zajmowanie wyższej pozycji w nieformalnej hierarchii, choć w tej drugiej sytuacji jest bardziej istotna.

*To jest środowisko męskie i tutaj zawsze będzie kult jednostek silnych i nawet ci najsłabsi, jeżeli będą mogli przeskoczyć oczko wyżej, to będą starali się przeskoczyć to oczko wyżej (wychowawca).*

Wychowankowie silni fizycznie zazwyczaj zyskują wysokie statusy w grupie z tego względu, że są w stanie bezpośrednio zdominować tych, którzy im zagrażają. Należy jednak zaznaczyć, że ich „legitymacja” do sprawowania „władzy” ma inną naturę niż tzw. dobra legenda, czyli biografia wychowanka, która jest atrakcyjna dla pozostałych i zapewnia mu wysoką pozycję wśród kolegów.

R.: *Na przykład w tej chwili jest tak, że w pierwszej grupie jest dwóch chłopców, którzy są znaczący, tak...*

B.: *Rywalizują ze sobą?*

R.: *Nie... nie... nie mogą, no nie mogą, bo to zupełnie inna półka, jeden jest znaczący dlatego, że jest długo i jest dość fizycznie silny, więc może sterroryzować ewentualnie jakichś oponentów, a drugi jest znaczący dlatego, że jest wybitnie cwany i ma historię stworzoną, bo był złodziejem na zlecenie dorosłych ludzi, grube tematy robił, więc...* (wychowawca)

Wątek poszczególnych ról wychowanków, które odgrywają oni w schroniskach dla nieletnich oraz w zakładach poprawczych, omawiam w innym

rozdziale, natomiast tutaj chcę jedynie zasygnalizować pewną zależność. Wychowankowie silni fizycznie, którzy nie posiadają kompetencji intelektualnych i osobowościowych niezbędnych do przyjęcia roli liderów, zazwyczaj zasilają grono ich bliskich współpracowników, stając się swego rodzaju „żołnierzami”, którzy fizycznie lub pośrednio wywierają nacisk na pozostałych, wypełniając tym samym polecenia przywódców. Ci z kolei często nie dysponują siłą fizyczną wystarczającą do bezpośredniego zdominowania reszty grupy, lecz dzięki zdolnościom do manipulacji i wywierania zamierzonego wpływu, czynią to poprzez budowany przez siebie „zespół”.

R.: *Jeżeli jest bardzo silna jednostka, której się powiedzmy reszta boi, to tak ma swojego jakiegoś tam pomocnika, który gdzieś tam jest i wtedy jakby te dwie osoby, czy nawet była tak sytuacja, że były trzy takie jakby prowadzące, jakoś tworzą taki zespół, który potrafi coś tam wyegzekwować od reszty chłopaków. Natomiast sam jeden bardzo silny chyba nie zawsze... On będzie tam w tej czołówce, ale jednak nie do końca zawsze będzie tą osobą kierującą, takie sytuacje tutaj były.*

B.: *Jakie warunki spełniają te osoby, które się znajdują na samym szczycie, co oni takiego w sobie mają, że... że mogą iść do góry...*

R.: *To jest trudno powiedzieć, no bo to różnie bywało, byli naprawdę tacy chłopcy, którzy, ja bym w życiu nie podejrzewał, że gdzieś tam awansują w tej hierarchii, a byli tam faktycznie jacyś tacy, którzy mieli tam w głowie trochę oleju i potrafili tą grupą swoją jakoś tam posterować (wychowawca).*

W przypadku ogólnej sprawności fizycznej, jako determinanty pozycji w hierarchii, dystans pomiędzy dziewczętami i chłopcami jest jeszcze większy. U jego źródeł leży docenianie atrakcyjności sportu. Chłopcy zdecydowanie częściej i chętniej biorą udział w wydarzeniach sportowych, które oddziałują na pozycję statusową uczestników. Umiejętności sportowe znacznie podnoszą przypisywaną wychowankowi przez grupę atrakcyjność i niekiedy niwelują różnice w zajmowanych pozycjach wywodzących się z „drugiego życia”.

*Na przykład na początku przychodzi jakiś, jak to oni mówili, świeżak, no wiadomo świeżak, no co ty możesz świeżaku umieć, ja już tu jestem dwa lata, to ja już jestem najlepszy w piłkę... się okazuje, że nie, że on jest lepszy. I dzięki temu no najpierw nie podawali, nie podawali, a parę razy jeżeli przegrali, no to jednak przechodzili nad... zastanawiali się, że kurczę jednak trzeba dać mu grać, bo gramy grupa na grupę i oni cały czas nam loją tylek (wychowawca).*

### 7.1.7. Posiadanie talentów cenionych przez grupę

Oprócz najbardziej cenionych, zwłaszcza wśród chłopców, talentów sportowych, wyższy status w grupie może także być osiąganym przez wychowanków, przejawiających uzdolnienia artystyczne, które pozostali definiują jako atrakcyjne. Takie osoby często budzą podziw i w jakimś stopniu imponują pozostałym.

*to zawsze są to osoby, które są... które mogą czymś zaimponować tak, czy jakimiś umiejętnościami i tutaj mówię o tej wysokiej pozycji, niekoniecznie w takim charakterze o takim znaczeniu negatywnym... (wychowawca)*

*... kto ma... no kto ma pieniądze, to ten rządzi, a u nas tutaj nie ma... chociaż się da odczuć, ktoś jest bardziej inteligentny... I powiem panu, że akurat ten jeden, który tak jakoś ma pozycję swoją wśród chłopaków, właśnie przez te badania robione, no pojechał na urlop, ale jest jednym z pierwszych skrzypiec, które gra w teatrze właśnie, który jeździ gdzieś, reprezentuje zakład (wychowawca).*

Pozycja jednostek utalentowanych jest tym wyższa, w im większym stopniu przejawiane przez nich zdolności mogą być wykorzystane przez grupę. Przykład stanowią mogą wychowanek i wychowanka obdarzeni talentem plastycznym, którzy w zamian za pewne przywileje i dobra (papierosy, kawa) rysowali grafiki na listach wysyłanych przez pozostałych do rodziny, partnerów czy znajomych.

## **7.2. Wyznaczniki pozycji w hierarchii grup zakładowych różne w przypadku dziewcząt i chłopców**

Jak już wspomniałem wcześniej, istnieją wspólne i różne dla chłopców i dziewcząt uwarunkowania oraz wyznaczniki leżące u podstaw osiągania pozycji w grupie. W tym miejscu chcę omówić różnice, jakie się pojawiają w środowisku żeńskim i męskim.

### **7.2.1. Zachowania homoseksualne**

Zachowania homoseksualne wyraźnie różnicują środowisko dziewcząt i chłopców w zakresie zajmowania określonego statusu w hierarchii grupowej. Wśród dziewcząt zauważyć można, że zazwyczaj te, które przyjmują „rolę męską” („dziewczęta męskie”)<sup>84</sup> wyrażaną przez habitus cielesny (Bourdieu, Passeron 2006: 9–23) zarówno na poziomie zachowań (zachowanie typowe dla chłopców, czyli np. poklepywanie koleżanek po pośladkach, przytulanie, inicjowanie zbliżeń), jak i sposobu ubierania się i stylizacji typowej dla mężczyzn (krótko obcięte włosy i paznokcie, brak makijażu, typowo męski sposób poruszania się itd.), zazwyczaj osiągają wysoką pozycję w grupie,

<sup>84</sup> Dla uporządkowania wywodu pozwolę sobie na zastosowanie pewnych określeń na dziewczęta, które przyjmują rolę męską i te, które zachowują rolę kobiecą. Te pierwsze zdecydowałem się nazwać „dziewczętami męskimi”, te drugie zaś „dziewczętami kobiecymi”.

choć nie jest to oczywiście jedyny jej wyznacznik. Relacje pomiędzy tymi wychowankami a pozostałymi niejednokrotnie przypominają relacje damsko-męskie, także w zakresie rywalizacji, dominacji i podporządkowania. Dziewczeta „męskie” bywają obiektem zazdrości i adoracji w sposób przypominający adorowanie chłopców przez koleżanki w silnie sfeminizowanych klasach szkolnych. Okazywanie sympatii „kobiecej dziewczynie” przez te odgrywające rolę chłopców niejednokrotnie wywołuje zazdrość u pozostałych, których działania zmierzają w kierunku „odbicia chłopaka”. Przyjmuje to niejednokrotnie formę kokietowania (głaskanie po twarzy, zalotne spojrzenia, uwodzący ton głosu itd.). O prawdziwości tych obserwacji przekonałem się osobiście wtedy, gdy stałem się sam przedmiotem agresji słownej i niechęci okazywanej przez „męskie dziewczęta” w momencie, gdy po raz pierwszy pojawiłem się w jednej z placówek. Miałem wrażenie, że dziewczęta te potraktowały mnie jako „konkurenta”. Moje przypuszczenia poddałem weryfikacji w trakcie rozmów z wychowawcami i samymi wychowankami. Okazały się one słuszne, przez co dołożyć musiałem jeszcze większych starań, by moje zachowanie nie było w żadnym wypadku odbierane jako chęć nawiązania bliższego kontaktu. W opinii wychowawców podejście do zachowań homoseksualnych zdecydowanie różni dziewczęta i chłopców.

R.: *Relacje homoseksualne w zakładach dla chłopców, w placówkach dla dziewcząt, to w zasadzie to są sporadyczne, a jeżeli to one były na tyle nieakceptowane, piętnowane przez wszystkich i przez chłopców, czy też przez kadrę, że to... a znów jeżeli, no to mogły wynikać, z takich układów hierarchicznych tak jak w klasycznie w więzieniu to się odbywa, prawda? Natomiast w przypadku dziewcząt, to jest zupełnie inna sprawa... z tego co wiem, to w tej chwili polega na tym, że to aż dziewczyny same jakby inicjują to, żeby być w takich związkach, bo te z dziewczyn, które są w relacjach jawnie w lesbijsko-homoseksualnych, są postrzegane, jako bardziej wartościowe niż inne, czyli ta, która ma dziewczynę, no to jest fajniejsza od tych, które się jakby w to nie... nie angażują, czy może im się nie udaje... to też jakby świadczy o atrakcyjności fizycznej, czy w ogóle jako osoba...*

B.: *Tak, chociaż te... nie wiem, czy się z tym zgodzisz zdaniem, ale w tych relacjach właśnie te dziewczęta, które swoją fizjonomią przypominają fizjonomię chłopców, mężczyzn, to bardziej...*

R.: *... mają branie... (wychowawczyni)*

W przekonaniu personelu dla dziewcząt, zachowania seksualne inicjowane z ich strony, wynikają w głównej mierze z okoliczności i „braku dostępnych mężczyzn”, co może wskazywać na substytucję jako podstawowe źródło. Silne potrzeby seksualne, jakie pojawiają się w tym wieku, nie są zagospodarowywane w ramach placówki (por. Niedbalski 2013: 226–227), lecz spychane do pewnego marginesu „działań prywatnych”, o których personel wie, że istnieją, gdyż istnieć muszą, natomiast nie stanowią przedmiotu interwencji lub też planowanego działania („*tutaj są dziewczyny, to nawet ogórki sobie wkładają*” – wychowanka). W rezultacie tworzą domenę działań

lokowanych na marginesie tego, co określa się jako „warunki pobytu wychowanki”.

[...] a ta dziewczyna, która właśnie przychodziła tutaj, to ona miała chłopaka do niedawna i ona bardzo była zakochana w tym swoim chłopaku i nie považała innych dziewcząt i tych spraw nie ten... do czasu kiedy się po prostu przeniosła, to swoje zainteresowanie i to, że chce być głaskana, przytulana w stosunku do innej dziewczyny... a postura tej oso... że tak powiem tej dziewczyny o fizjonomii chłopca przypomina, czy daje możliwość zapomnienia, że to jest... tak... one nawet doprowadzają do tego stopnia, że kupują kosmetyki męskie i się starają smarować, kąpać się w żelu dla mężczyzn, dezodoranty męskie psiukają się i inne piszczą, wachają, przytulają się, rzucają się na widok „mężczyzny” po prostu w przebraniu... znaczy kobiety w przebraniu mężczyzny (wychowawczynie).

Obserwujemy zachowania jakiegś miłosne, ale takie substytucyjne, bo nie bardzo nazywamy to orientacją seksualną, one zastępczo stosują takie, takie silne przyjaźnie, które jednak trochę tymi homoseksualnymi są... homoseksualne elementy mają, bo to są i całuski, włożenie sobie do łóżka iiii... jakiegś, jakiegś pobudzanie się jednak wiadomo... (wychowawczynie)

W aspekcie uwarunkowań przejść statusowych dokładnie przeciwnie tendencje zaobserwować można w grupach chłopców przebywających w zakładach poprawczych. W trakcie moich badań niezwykle sporadycznie spotykałem się z zachowaniami homoseksualnymi przejawianymi przez wychowanków, także z tego względu, że są one silnie piętnowane. Już na poziomie języka stwierdzić można, że osoby homoseksualne podlegają procesom degradacji i odrzucenia (Strauss 1969). Nazwanie kogoś określeniem związanym z odmienną orientacją seksualną lub świadczeniem usług homoseksualnych (np. „pedał”, „ciota”, „dziwka”) traktowane jest jako wyjątkowo obraźliwe i niejednokrotnie bywa powodem agresji. Wychowankowie zwykli przypisywać tym, którzy inicjują zachowania homoseksualne także niesprawność intelektualną, niejako tłumacząc nią motywację działań „dewiacyjnych”, które u osoby „zdrowej na umyśle” samoistnie pojawić się nie mogą.

*Też znam takiego chłopaka jednego [tutaj pada nazwisko] jest taki, on jest taki ułomny trochę, nie? Pali z popielniczki papierosy, pety nie? Z kibla też palił papierosy. Wyciągał. Robił laski chłopakom za papierosy (wychowanek).*

Personel zwraca także uwagę na fakt, że im bardziej wychowankowie są zaangażowani w „drugie życie”, w tym mniejszym stopniu przejawiają tolerancję wobec zachowań postrzeganych jako homoseksualne. W jakimś stopniu koresponduje to z dawną grypsersą, która penalizowała tego typu skłonności wśród osadzonych w zakładach karnych i aresztach śledczych.

*Ma bardzo dużą wiedzę, bardzo dużą inteligencję, natomiast za tym nie idzie kompletnie jakkolwiek umiejętność praktyczna, jeżeli chodzi o... o znalezienie się w grupie rówieśniczej. On*

*jedynie mógłby funkcjonować... jedynie i widzę, że funkcjonuje w miarę dobrze, wśród chłopców o najniższej pozycji, ze względu na to, że przejawia takie zachowania, które... które chłopakom postawionym wysoko w hierarchii drugiego życia, kojarzą się z tzw. pedałstwem tak, czy homoseksualizmem, czy takie dziecinne, czy dziewczęce zachowanie, czyli jest bardziej obce, takie właśnie delikatne, takie troszeczkę, bym powiedział, artystą. No i to rodzi agresję, nienawiść dlatego, że w tych środowiskach, tego typu chłopcy zazwyczaj mają kłopoty (wychowawca).*

Motyw zachowań seksualnych pojawił się kilkakrotnie w trakcie rozmów z wychowankami i personelem na temat zajmowania pozycji w hierarchii grupowej. Badani wskazywali, że homoseksualizm wśród chłopców ma dwa oblicza, każde zaś z nich wiąże się z odmiennymi konsekwencjami w zakresie zajmowanego statusu w grupie. Ci chłopcy, którzy świadczą usługi homoseksualne w zamian za określone dobra (np. papierosy), przywileje (nietykalność fizyczną, ochronę przed agresją), posiadają najniższy możliwy status, powiązany z brakiem szansy na jego zmianę, bez względu na to, jakie motywy leżały u podstaw ich decyzji. Osobom tym nadawany jest status „żeński”, co jednocześnie wyklucza je z grona „mężczyzn” i wykonywania przez nich męskich czynności (np. odmowa udziału w sportowych grach zespołowych wespół z piętnowanymi). Odmienna sytuacja pojawia się w przypadku tych wychowanków, którzy dopuszczają się praktyk homoseksualnych, lecz zachowując przy tym „pozycję aktywną”, traktowaną jako męską. Ci chłopcy nie podlegają stygmatyzacji, gdyż poprzez swoją dominację, w tym wypadku seksualną, nadal zachowują (potwierdzają) „rolę męską”, a ich „męskość” nie jest kwestionowana przez pozostałych. U podstaw tego mechanizmu leży *implicite* wyrażane przekonanie, że praktyki te są spowodowane warunkami odosobnienia i brakiem dostępu do kobiet, co rodzi potrzebę substytucji. Wychowankowie przyjmują, że w warunkach „wolnościowych” te praktyki seksualne zyskałyby charakter heteroseksualnych w sposób „automatyczny”. Ponadto wyraźnie daje się w tym wypadku odczuć wpływ ideologii więziennej, dość silny z racji powiązań rodzinnych wychowanków, których krewni niejednokrotnie odsiadują karę pozbawienia wolności. Normy więzienne szczegółowo precyzują status relacji homoseksualnych oraz osób w nie zaangażowanych wraz z przeznaczonymi dla nich pozycjami w grupie.

### 7.2.2. Udział w konflikcie

Środowisko dziewcząt i chłopców zdecydowanie różni się ze względu na relację pomiędzy formą udziału w konflikcie a statusem w grupie. Wśród dziewcząt daje się odczuć o wiele większa dowolność w zakresie działań agresywnych przejawianych w przypadku konfliktu, która nie rzutuje na możliwość degradacji. Wychowanki podejmują się działań zarówno bez-

pośrednich (np. walka, plucie), jak i pośrednich (np. oddawanie moczu do szamponu przeciwniczki pod jej nieobecność), lecz żadne z nich nie powoduje umniejszenia statusu agresorki, niekiedy zaś darzona jest ona nawet większym respektem jako osoba bezwzględna, z którą „nie warto zaczynać”. Ponadto dziewczęta znacznie rzadziej występują w konflikcie w sposób otwarty na korzyść działań zakulisowych i skrytych (np. budowanie koalicji wymierzonej przeciw konkurentce za jej plecami), przy jednoczesnym stwarzaniu na zewnątrz pozorów braku aktywności. W tym wypadku miarą powodzenia jest końcowy wynik sporu, nie zaś forma, w jakiej on przebiega. Realizuje się tutaj zasada: „cel uświęca środki”, gdzie celem jest poniżenie i degradacja przeciwnika w oczach pozostałych. Działania te nie mają charakteru rytualnego, tak jak w przypadku chłopców, a sytuacyjny i wynikający z bieżąco podejmowanych decyzji.

B.: *Powiedz mi, czyli tak jest, że te dziewczyny, które postrzegacie jako „frajerki” „dojeżdżacie”, tak?*

R.: *Yhy.*

B.: *I na czym to dojeżdżanie jeszcze polega?*

R.: *Na przykład, że się sika do szamponu.*

B.: *Tak?*

R.: *Tak. Ja nasikałam [tutaj pada imię wychowanki] z dziewczynami. Że im się pluje na twarz jak śpią, pluje im się w poduszki (wychowanka).*

Wśród chłopców daje się wyraźnie zauważyć występowanie określonych reguł porządkujących przebieg konfliktu, czyniących go bardziej przewidywalnym, których nieprzestrzeganie może wiązać się z utratą dotychczas zajmowanej pozycji w ramach grupowej hierarchii.

*U chłopaków było... jakby to na prostych zasadach, dwadzieścia razy prostsze nie, nie było takich nie wiem, za... zakamuflowanych, podskórnych sytuacji gdzieś tam... jakiś konflikt to się rodzi z konkretnej sytuacji, ten kogoś tam pchnął, ten przewrócił, nawet niechący kogoś w pilce... coś tam jeszcze... Tutaj się konflikty dzieją bardziej na podłożu emocjonalnym, u chłopców bardziej na podłożu fizycznym... (wychowawca)*

Wysoki status zdobywają lub utrzymują już zdobyty ci, którzy działają raczej w sposób otwarty i odważny. Chłopiec o „średniej” pozycji może „awansować”, gdy np. odpowie atakiem na zaczepki wychowanka o wyższej pozycji, choć szansa wygranej jest niewielka. Grupa „nagradza” jednak odwagę, utożsamianą z „męskością”, wpisującą się w kult siły tak fizycznej, jak i charakteru. Chłopcy tworzą także pewne reguły swoiście rozumianej „sprawiedliwości”, które opierają się na przeświadczeniu, że przemoc fizyczna wobec słabszych nie jest powodem do dumy i nie podwyższa statusu, natomiast niekiedy może go nawet obniżyć. Całość przybiera czasem postać „kodeksu honorowego”, jednak twierdzenie, że jest on jednolity, uniwersalny i obowiązuje wszystkich, byłoby sporym nadużyciem.



*W schronisku ja się przyznałem do takich błędów, które tam robiłem, że tam słabszych czasem białem, no i tutaj jest lepiej od razu coś takiego powiedzieć na początku, na samym wstępie przyznać się samemu, niż jak to wyjdzie samo, jak tam ktoś powie, nie? Że chciałem to ukryć, czy tam zataić. No i chłopaki mi to jakoś wybaczyli i w ogóle... (wychowanek)*

Jednocześnie ci wychowankowie, którzy „nie grają fair”, na przykład poprzez inicjowanie gier zakulisowych, traktowanych jako działanie typowe dla dziewcząt, zajmują często niższe pozycje, bez względu na wynik sporu. Można w tym wypadku mówić o „pyrrusowym zwycięstwie” – choć przeciwnik został fizycznie pokonany, to jednak status zwycięzcy uległ w grupowej percepcji nadszarpnięciu.

*natomiast myślę, że jeżeli w naszym zakładzie chłopak ma z chłopakiem coś do rozwiązania, to rozwiązują oczywiście, będą się starać rozwiązywać to za... przy pomocy pięści, ale tak naprawdę, to nie są tym specjalnie zainteresowani, jakimś takim konfliktem... Oni w momencie, kiedy się spotkają, to oni niejako muszą się na siebie rzucić i może dojść... natomiast częściej są to wyzwiska, częściej są to tego typu werbalne próby, a potem następuje spokój (wychowawca).*

W przypadku chłopców konflikty wydają się w dużym stopniu podsygnowane narzucaniem jednym przez drugich relacji statusowych, postrzeganych w kategoriach dominacji i podporządkowania, wymuszających retorykę walki (Prus 1999), natomiast wśród dziewcząt u podłoża konfliktów, choć także dotyczą one relacji opartych na władzy, w większym stopniu leżą emocje tworzące się na skutek interakcji (Kemper 1987).

### 7.2.3. Relacje z personelem

Relacje z personelem także różnią się w środowiskach dziewcząt i chłopców. Wśród tych ostatnich ogólną zasadą jest brak swego rodzaju bliskości fizycznej wobec kadry. Chłopcy traktują kadrę raczej na dystans, bez względu na to jak popularny i lubiany jest dany wychowawca, kierownik, dyrektor lub strażnik. Ci, którzy podchodzą bardzo restrykcyjnie do reguł „drugiego życia” starają się także przybierać jawnie wrogą postawę np. poprzez nierespektowanie poleceń, ośmieszanie czy stosowanie wulgarnego języka (patrz wyżej).

*No właściwie wszystkich uważamy za złych, nawet, jeśli ktoś jest taki w porządku, nie? No, ale ogólnie nie lubimy ich, no, i czasem trzeba im tam dokuczać, czasami jak się tam źle odezwie, to nie można tak po prostu nic z tym nie zrobić, tylko ubliżyć albo coś takiego. I na przykład, żeby inni widzieli, że się tam nie boją dostać (wychowanek).*

Wyjątek stanowić mogą te zachowania, które wyraźnie ukierunkowane są na osiągnięcie określonego celu i tak też postrzegane są przez gru-

pę. Działania o podłożu instrumentalnym, przybierające formę zachowań spolegliwych, są przez pozostałych „rozgrzeszane” ze względu na „cel wyższy” leżący u ich podstaw. Świadczą one o spryście i przebiegłości, a także umiejętności wprowadzania w błąd pracowników, co czyni zeń „frajerów” w oczach chłopców, inicjatora zaś tej strategii wygranym. Wygrana jest tym większa, im większe korzyści grupa odnosi z podjętych działań i ich rezultatów. „Zwycięzca” niejednokrotnie przypieczętowanie własny sukces, a zarazem symbolicznie odcina się od swojego instrumentalnego zachowania, epitetem pod adresem oszukanego pracownika. Zdarzającym się wyjątkiem są też niekiedy relacje z psychologiem, pedagogiem lub innym pracownikiem spełniającym taką funkcję. Te, zarówno w przypadku dziewcząt, jak i chłopców, są niejednokrotnie szczere i emocjonalne, lecz jedynie w kontakcie bezpośrednim, bez udziału innych wychowanków. Gabinet psychologa niejednokrotnie stanowi swoiste „sacrum”, w którym wychowanek może „zrzucić maskę”, zdobyć się na szczerość wypowiedzi i zachowań, w tym okazywanie prawdziwych emocji (duma, wstyd, radość, smutek itd.). Podstawą tej relacji, opartej na szczerości, jest zachowanie tajemnicy przez psychologa lub pedagoga i nieprzejawianie bliskich więzi z wychowankiem w obecności pozostałych.

*Chłopcy przychodzą do mnie, żeby opowiedzieć o swoich problemach, wtedy są zupełnie inni, gdy pozostali nie widzą, tacy bardziej szczerzy i naturalni (psycholog).*

*Niektóre dziewczyny grają, nie, opowiadając jakie są twarde i co one tam nie robiły, ale w tych rozmowach indywidualnych wychodzi tak naprawdę kim kto jest, nie, jaki ma system wartości i jak daleko jest w stanie się posunąć, co jest dla niego normą, a co nie. I nieraz wychodzą straszne rzeczy właśnie, bardzo często się zdarza, że dziewczyna na pokaz jest idealna, ale to jest taka forma dostosowania się, nie, bo znam regulamin, wiem czego ode mnie wymagacie, to ja się dostosuję... (wychowawczynie)*

W przypadku dziewcząt relacje pomiędzy wychowankami a kadrami nie są zazwyczaj objęte tak restrykcyjnymi regułami, jak w przypadku chłopców i w większym stopniu opierają się na emocjach. Dziewczęta dopuszczają możliwość utrzymywania bliskich więzi emocjonalnych z kadrami, z tym że relacje te różne są w przypadku mężczyzn i kobiet pracujących w placówce. Ci pierwsi są postrzegani dwojako, z jednej strony jako obiekty seksualne (w tym wypadku dziewczęta niekiedy starają się kusić i uwodzić swój obiekt pożądania doznając porażki i przerzucając swoje uczucia na inny obiekt), z drugiej zaś jako autorytet ojcowski (dziewczęta zwierają się, zasięgają opinii w kwestii swojego zachowania, ubioru itd.). W tym drugim przypadku niejednokrotnie skłonne są wysłuchać i zaakceptować uwagi krytyczne pod swoim adresem, co nie jest możliwe w pierwszej sytuacji. Obie te relacje

niekiedy przybierają postać bliskości fizycznej inicjowanej przez dziewczęta, które starają się usiąść na kolanach wychowawcy, przytulić się itd. W okolicznościach pierwszego rodzaju wychowawcy zazwyczaj wyznaczają granicę okazywania sympatii, w drugim zaś zezwalają na tę formę bliskości, gdyż ma ona w ich przekonaniu charakter resocjalizacyjny i jest bezpieczna, także dla wychowawcy. Ten ostatni nieraz odgrywa w odczuciu wychowanków rolę ojca, którego te nigdy nie miały lub z którym kontakt utraciły albo miał on charakter negatywny. Relacja typu ojcowskiego znajduje swój odpowiednik także w kontaktach dziewcząt z żeńskim personelem. Wychowawczynie niejednokrotnie są traktowane jako przyjaciółki, a nawet matki. Często powierza się im sekrety, pytane są również o radę, także w kwestiach intymnych. Relacje te nacechowane są przy tym fizyczną bliskością i czułością eksponowaną przez obydwie strony.

*A myślę, że my nie możemy przede wszystkim pokazać, że jesteśmy ponad, bo ja muszę porozmawiać z nią o wszystkim, czy to będzie seks, czy to będzie alkohol, czy narkotyki i one, tak jak się z nimi rozmawia, tak na luzie bardzo dużo mówią... naprawdę i wchodzą w klimaty takie, że mnie nieraz włosy stają dęba (wychowawczynie).*

Można jednak zauważyć, że grupa dziewcząt określa, z kim można się spoufalać, a z kim nie, wychowanki zaś są zobowiązane do przestrzegania tych zasad. Brak dostosowania się do tych reguł, np. okazywanie sympatii nielubianemu pracownikowi lub takiemu, który w chwili obecnej jest w konflikcie z grupą, może grozić wykluczeniem i ostracyzmem. Najczęściej przyjmuje on formę ośmieszania, oskarżeń o donoszenie oraz o brak lojalności wobec grupy.

### **7.3. Zakład poprawczy a schronisko dla nieletnich w kontekście przejść statusowych**

Problem uwarunkowań leżących u podstaw zajmowania określonej pozycji przez wychowanków w omawianych placówkach jest niezwykle złożony. Należy jednak nadmienić, że istnieją pewne różnice w tym zakresie pomiędzy schroniskami i zakładami poprawczymi. W przypadku schronisk, ze względu na fakt większej rotacji wychowanków, relacje pomiędzy nimi nie mogą „okrzepnąć” w takim samym stopniu, jak w zakładzie, gdzie okres pobytu jest kilkakrotnie dłuższy.

B.: A jaka różnica jest pomiędzy schroniskiem a tutaj?

R.: No w zakładzie można chodzić między grupami do siebie, że wychodziliśmy z wychowawcami na zewnątrz częściej, ale tutaj też czasami wychodzimy na zakład.

B.: *A różnice w relacjach?*

R.: *No tu jest więcej przemocy, to znaczy tych wyższych do tych niższych, bo tutaj są takie, że one pójdą sprzedadzą i na przejściówkę, a tutaj nie ma przejściówek, są nagany (wychowanka).*

Dłuższy pobyt w jednym miejscu skutkuje wykształceniem się pewnej nieformalnej hierarchii, która – jak zauważają socjobiologowie (Wilson 1990) – jest jednym z podstawowych mechanizmów ograniczania agresji.

W trakcie podsumowania rodzi się tutaj pewna konstatacja, wynikająca zarówno z przebiegu opisanych wcześniej uwarunkowań zajmowania pozycji w grupie, jak również charakteru samych instytucji, w których badania były prowadzone. Przesunięcia statusowe w mniejszym lub większym stopniu występują także w innych instytucjach o charakterze otwartym (np. szkoły), lecz stopień ich nasilenia jest mniejszy. U podstaw tej zależności leży sama natura instytucji totalizującej, w której swoboda zachowań jest ograniczona i formalnie administrowana. Brak możliwości unikania określonych sytuacji, zmiany środowiska, uzyskania pomocy z zewnątrz, typowych dla miejsc otwartych, wymusza bardziej intensywne działania, mające na celu osiągnięcie zamierzonego efektu. Zamknięta przestrzeń, rutyna i powtarzalność porządku dnia, a także perspektywa dłuższego pobytu, czyli warunki typowe dla instytucji zamkniętej, wymuszają intensyfikację wzajemnych interakcji i podjęcie określonych działań, które mają charakter porządkujący rzeczywistość zakładową.



# 8

## Emocje wychowanków w realiach zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich

Z prowadzonych badań jednoznacznie wynika, że w zakładach poprawczych (także męskich) uwagę poświęca się głównie analizie stanu emocjonalnego wychowanków. Obserwacje wykonywane zarówno w czasie warsztatowych zajęć praktycznych, lekcji szkolnych, jak i czasu wolnego spędzanego przez wychowanków w internacie, pozwalają stwierdzić zdecydowaną supremację działań personelu nakierowanych na bieżącą ocenę emocji podopiecznych względem realizacji planu dydaktycznego czy praktycznej nauki zawodu.

W przekonaniu Jana Włodarka (1977: 16) takie ukierunkowanie wynika z obecnego w placówkach stosunku wychowawczego,

który jest dominującym rodzajem stosunków międzyludzkich w zakładzie poprawczym określającym go jako instytucję społeczną, ściśle wychowawczą. W stosunku wychowawczym mieszczą się, i na jego gruncie aktualizują się, środki i metody oddziaływania wychowawczego czy resocjalizacyjnego. Te środki i metody jako czynności społeczne konkretnych osób nie stanowią jakiegoś bytu autonomicznego; powiedzieć można, że poza stosunkami wychowawczymi one nie istnieją.

Słowa Włodarka znajdują potwierdzenie w wypowiedziach personelu, który także podkreśla zdecydowaną priorytetyzację i związaną z tym przewagę oddziaływań resocjalizacyjnych ponad wszelkimi innymi.

*[...] z drugiej strony robimy to, bo jest lekcja i to mamy robić, ale jak się pojawia problem, to nieraz po prostu tej lekcji nie ma, tylko się o nim gada, bo jednak resocjalizacja (nauczycielka).*

Niejednokrotnie słyszałem z ust wychowawcy stwierdzenie: „jest za cicho”, „albo mi się zdaje, albo dziewczyny/chłopcy przymknęły/przymknęli

drzwi do pokoju...”, „coś tu nie gra, jakby cisza przed burzą”. Także ustnie przekazywane informacje wychowawców podczas zmiany dyżuru w przeważającej części poświęcone są opisowi grupy z wyszczególnieniem „ognisk zapalnych” pod kątem emocjonalnym, gdyż mogą mieć one wpływ na bezpieczeństwo podopiecznych i personelu (por. Chomczyński 2013b).

## 8.1. Uwarunkowania emocji wśród dziewcząt i chłopców

Z dotychczas prowadzonych przeze mnie badań wynika, że męskie i żeńskie zakłady poprawcze zdecydowanie różnią się od siebie pod kątem uwarunkowań i częstotliwości występowania sytuacji opartych na negatywnych emocjach wyrażanych przez podopiecznych. Obserwacja pozwoliła na jednoznaczne stwierdzenie, że wśród wychowanek zdecydowanie częściej dochodzi do reakcji emocjonalnych niż w przypadku chłopców, choć ich emocje są zarazem bardziej skrywane. Niejednokrotnie miałem okazję być świadkiem sytuacji, w której dwie wychowanki rozmawiają ze sobą, przeplatając konwersację uśmiechem, który interpretowałem z początku jako wyraz wzajemnej sympatii, lecz z osobna zapytane przeze mnie o wzajemną relację stwierdzały, że żywią do siebie głęboką niechęć.

Uwarunkowania powstających emocji można w sposób najbardziej ogólny podzielić, ze względu na źródło, na wynikające z interakcji wychowanek z personelem bądź ze wzajemnych oddziaływań. W związku z tym charakterystyce poddane zostaną obie te kategorie.

### 8.1.1. Emocje powstające na skutek wzajemnych oddziaływań personelu i wychowanków

W niniejszej grupie emocji omówione zostały te, które powstają na linii wychowanek–wychowawca, z zasady mają więc proveniencję relacji niesymetrycznej, wpisanej w szeroko rozumiany kontekst resocjalizacyjny, który wymusza treść wzajemnych oddziaływań.

#### 8.1.1.1. Naruszenie subiektywnych norm sprawiedliwości

Z prowadzonych w żeńskich zakładach poprawczych obserwacji wynika, że dziewczęta mają silnie rozwinięte, grupowo kształtowane i zinternalizowane poczucie sprawiedliwości, które często materializuje się w postaci publicznie okazywanych emocji. Grupowe normy precyzyjnie określają, jakie zachowania personelu są sprawiedliwe, jakie zaś takimi nie są i w związku z tym, jakiej reakcji ze strony skrzywdzonej wymagają.

*Pani przyszła do mnie po miotłę, a ja robiłam akurat dyżur, mówię: co Pani chce dla [tutaj pada imię wychowanki] miotłę? Ja nie dam, bo ja robię dyżur. Ona natomiast chce miotłę dla [tutaj pada imię wychowanki] bo to jest jej pupil i ona ją uwielbia i ja tę miotłę muszę oddać. Ale ja powiedziałam, że nie oddam (wychowanka).*

*Co mi przeszkadza? Ogólnie mi przeszkadza, że każdy wychowawca inaczej patrzy na inne osoby i jeżeli na przykład ktoś przeklina, to na przykład ta dziewczyna nie dostaje jedynek, a na przykład jeżeli ktoś drugi przeklina i wychowawca tej osoby nie lubi, to wstawia mu jedynki. To mnie denerwuje (wychowawca).*

Zaprezentowany cytat z pozoru odnosi się do spraw błahych w odczuciu przeciętnego obserwatora. Należy jednak pamiętać, że w warunkach częściowej izolacji mało istotne sprawy, nad którymi zazwyczaj przechodzi się do porządku dziennego, są bardzo ważne. Dzieje się tak między innymi dlatego, że w instytucji zamkniętej liczba spraw, które dotyczą osadzonych, jest zdecydowanie mniejsza, w związku z czym koncentrują się oni na każdym aspekcie swego pobytu. Celebracji ulegają niekiedy czynności, które w warunkach wolnościowych robi się niemal automatycznie (palenie papierosa, mycie twarzy itd.).

W odniesieniu do kwestii sprawiedliwości personel wydaje się podzielony, bo z jednej strony „równe” traktowanie powinno być powszechne, gdyż tworzy to jasne reguły, z drugiej zaś konieczne jest indywidualne podejście do wychowanka, co w przekonaniu kadry przynosi oczekiwane efekty resocjalizacyjne.

*... sprawiedliwość, tak jak moje wychowanki mówią... pod literką „s” w encyklopedii można poszukać. Trudno jest powiedzieć, bo teraz co dla kogo jest sprawiedliwe... bo jak ich jest 11, to dla każdej z nich moje zachowanie, czy moja postawa będzie... one będą mnie odbierały jako albo sprawiedliwą, albo niesprawiedliwą. Jeżeli ja jednej postawię 0, a drugiej daruję w tym momencie to 0, to ja już jestem niesprawiedliwa, ja muszę iść na kompromis...*

B.: ... brać pod uwagę indywidualne...

R.: ... tak... bo na przykład jeżeli ja wiem, że... a to jeszcze zależy za co to 0, ale powiedzmy, że za to samo, to ja nie mogę jednej darować, drugiej nie.

B.: Tak, dokładnie.

R.: Wtedy ja ewentualnie biorę obie i mówię słuchajcie dobrze, ja wam zawieszam to 0, ale wy musicie to odpracować czy zrobicie to, czy to, czy to, czy to obojętne mnie jest, ustalamy co to będzie... (wychowawczynie)

Można także zauważyć pewną tendencję, mianowicie te osoby z grona personelu, które „przeżyły czasy grypsery” bardziej skłonne są do ujednoczenia postaw wobec wychowanków, na co szczególnie wyczuleni byli „zasadowcy”.

[...] bo to musimy dawać rzetelny przykład i sprawiedliwość, musi być zachowana sprawiedliwość, zgodnie z regulaminem...



B.: ... no właśnie, co to znaczy sprawiedliwość...

R.: ... nie możemy pokazać, że jedni się dadzą lubić, drudzy nie, ja nie mogę pokazać, że w obecności chłopaków, czy nawet sam na sam, że ja cię nie lubię... bardzo są wrażliwi, a zwłaszcza to wychodziło, kiedy był gryps... zwłaszcza, kiedy był gryps... bo nie można kogoś posądzić, o to czego nie zrobił, a jeszcze mu zadać karę, to już jest fatalna pomyłka nauczyciela, wychowawcy... fatalna pomyłka (nauczyciel).

Przy porównaniu grup dziewcząt i chłopców nasuwa się konstatacja, że ci ostatni nawet wówczas, gdy uważają się za potraktowanych niesprawiedliwie, to w zdecydowanie mniejszym stopniu okazują z tego powodu emocje negatywne, sugerując jednocześnie otoczeniu, że ich to wcale „nie dotyka”. Jest to ważny element autoprezentacji.

### 8.1.1.2. Ingerencja w normy i wartości typowe dla środowiska dorastania wychowanka

Negatywne emocje powstają także w efekcie negowania przez wychowawców norm, zwyczajów, systemu wartości u wychowanka, typowych dla środowiska, w którym ten dorastał. Działania resocjalizacyjne wymagają od opiekunów wskazania obszarów do naprawy (resocjalizacji), które są częścią wychowania i wiążą się ze swoistym *sacrum*, czymś głęboko intymnym, co stanowi element tożsamości. Wychowankowie niejednokrotnie interpretują takie działania jako bezpośredni atak na swoją grupę pierwotną, w tym wypadku rodzinę i przyjaciół.

*Wychowawcy się mnie czepiają, mówią, że mogę nic nie zrobić, a i tak będę niedobra. Nic nie robię i dostaję jedynki. Za drugie życie. Ja się tak wychowałam i ja tak zawsze będę (wychowanka).*

W momencie, gdy podopieczni zinterpretują działania personelu jako głęboko naruszające dobre imię ich rodzin, wtedy skłonni są do bardzo zdecydowanych działań, włączając w to ataki fizyczne.

*No i w schronisku byłem koło roku i tam był taki jeden wychowawca... Ogólnie było tam dobrze, ale był tam taki jeden wychowawca, który mi i takiemu chłopakowi z Warszawy, „wjechał na rodzinę”, coś powiedział tam głupiego o matkach naszych i my wtedy byliśmy w grupie trzynastoosobowej, tam jeszcze siedzi chłopak, który też tam był, ale on tutaj przyjechał z innego zakładu, nie za tą sprawę, no i ja z nim tak sobie wymyśliliśmy, że... Ja wtedy miałem piętnaście lat i on też był w moim wieku, że jak zabijemy wychowawcę, to nam i tak za to nic nie dadzą (wychowanek).*

Wychowankowie, zwłaszcza intensywnie uczestniczący w „drugim życiu” postrzegają formułowanie opinii wobec ich rodzin w kategoriach doktrynalnie warunkowanej reakcji, która wynika z „zasad”, jakim hołdują.

### 8.1.1.3. Wprowadzanie dyscypliny lub jej egzekwowanie

W zakładach poprawczych raz na jakiś czas, zazwyczaj w konsekwencji wydarzenia lub serii wydarzeń interpretowanych przez personel jako wyraz braku posłuszeństwa (nagminne „niepowroty” z przepustek, agresja werbalna wobec wychowawców lub innych wychowanków, brak porządku, itd.), wprowadzane są na pewien okres „twardsze zasady”. U podstaw „ostrzejszego kursu” leży przekonanie o spadku autorytetu kadry w oczach wychowanków i konieczność udowodnienia „kto tu rządzi”. Mniejsza liberalność kadry wobec podopiecznych natychmiast powoduje wzrost ich zachowań emocjonalnych do momentu, gdy wychowankowie dojdą do wniosku, że opór zwiększa jedynie opresyjność sankcji lub też wydłuża ich okres.

*Po tym ataku słownym obserwowali i chowali się w pokojach, natomiast sprawę załatwiliśmy tak, że ja powiedziałam, że nie będę tutaj żadnych tam wnosić itd., na temat tego, że on mnie zaatakował, tylko że jeżeli obraził mnie przy grupie, ja oczekuję, żeby przy grupie mnie przeprosił. No i z każdym dniem, kiedy on nie chciał tego wykonać, pobyt w izbie izolacyjnej się przedłużał i w końcu stwierdził, że jest gotowy do przeproszenia, i na apelu... i na apelu ze spuszczoną głową mnie przeprosił... I od tamtej pory nie było z chłopakiem problemu (wychowawczynie).*

W pewnych sytuacjach dochodzi do wypracowania grupowych strategii radzenia sobie z emocjami poprzez kolektywne omawianie bieżącej sytuacji i sposobów wyjścia z niej, ze wskazaniem konkretnych wychowanków i ich emocjonalnych zachowań stanowiących przyczynę wzrostu restrykcji. Wychowankowie analizują w toku wzajemnych interakcji swoje emocje i kierując się „opłacalnością” (czyli możliwymi do osiągnięcia korzyściami w postaci liberalizacji praw, których muszą przestrzegać) wypracowują linię działania, odstępstwo od której grozi grupowym ostracyzmem. Niekiedy podczas takiej analizy sytuacji dochodzi do poszukiwań „kozła ofiarnego”, którego grupa obwinia za bieżącą sytuację. Osoba taka przez jakiś czas może być marginalizowana, a jej pełnoprawne uczestnictwo w grupie na pewien okres zawieszono.

### 8.1.2. Emocje powstające na skutek wzajemnych oddziaływań wychowanków

Ta grupa emocji bierze swój początek z codziennych, całodobowych i totalnych (każda niemalże czynność odbywa się przy współobecności pozostałych) interakcji pomiędzy wychowankami. Okoliczności powstawania emocji wydawać się mogą mniej bądź bardziej racjonalne, lecz pamiętać należy o specyficznych (placówkowych) warunkach, w jakich przebywają

podopieczni. Totalizujący charakter instytucji niejednokrotnie działa na zasadach katalizatora, przez co emocje dojrzewają szybciej przy mniej nawet intensywnych bodźcach.

### 8.1.2.1. Pojawienie się nowego wychowanka

Negatywne emocje często dochodzą do głosu w przypadku pojawienia się nowego wychowanka. Wydarzenie to zmienia niekiedy grupową socjometrię, gdyż stanowi pretekst do zmian w układach hierarchicznych i/lub towarzyskich. W tym pierwszym przypadku podopieczni zajmujący niskie pozycje w grupie często próbują „awansować” kosztem „nowego” poprzez praktyki deprecjonujące go (zob. Klapp 1949; Garfinkel 1956). W przybyśzu widzą szansę na polepszenie własnej doli.

*Często jest tak, że ci, co są na dole oczekują pojawienia się nowych, przez co mają nadzieję, że nie będą na końcu i odciągną od siebie uwagę (wychowawca).*

Wśród dziewcząt emocje, także te negatywne, ujawniają się również wtedy, gdy dołączająca do grupy dziewczyna jest z jakiegoś względu atrakcyjna dla niej. Atrakcyjność należy tutaj rozumieć bardzo szeroko, gdyż może się ona przejawiać w posiadaniu talentów, które są wysoko cenione przez grupę (talent plastyczny, umiejętności kosmetyczne, fryzjerskie itd.), lub też koncentruje się wokół urody fizycznej albo dostępu do dóbr pożądanых w grupie (dobre kosmetyki, papierosy, markowa odzież<sup>85</sup>). Nowicjuszka taka w sposób oczywisty zagraża tym wychowankom, które zajmują wysokie pozycje w hierarchii. W obawie przed „detronizacją”, czyli utratą „przywilejów” i innych korzyści związanych z pozostawaniem „na szczycie”, wychowanki niejednokrotnie w sposób brutalny podważają atrakcyjność przybyśzki. Emocje złości i zazdrości często materializują się w postaci budowania koalicji przeciwko „nowej”, na przykład poprzez nieoficjalne oskarżenia o donosicielstwo.

Przy tej okazji warto wskazać także na fakt, że silnych emocji doświadcza jednak przede wszystkim wychowanek, który dopiero pojawił się w placówce (zob. rozdział *Pojawienie się nowych wychowanków w placówce*). U źródeł jego obaw leży brak rozeznania w sytuacji, co potęguje emocję lęku.

*[...] widzi pan świeżak do nas wjechał na grupę i był przestraszony. Złapałem go rano i pytam: co Ty kurwa. Gdzie Ty jesteś? Boisz się czegoś? On tak wychodził z celi nie? Tak lukał. Mówię, nie bój się, nie? Tutaj nie jest tak jak indziej. No... znając życie na pewno kazaliby mu białko piśać tam na górze, nie (wychowanek)*

<sup>85</sup> W w związku z tym w niektórych zakładach i schroniskach wprowadzono odgórny nakaz noszenia jednolitych strojów.

Źródłem lęku dla nowego wychowanka jest także uzasadnione przekonanie, że w momencie „wyjścia na grupę”, po opuszczeniu izby przejściowej, jest niejako „obnażony”, wyeksponowany na publiczny widok i ocenę innych.

*Po prostu trzeba być sobą, nie, widać po człowieku czy jest sobą, czy nie... Przychodzi spojrzeć się mu w oczy, no i widać, tak to czuć człowieka, czy jest w twoim środowisku... może być, czy nie... (wychowanek)*

[...] *ja go rozkminię, nie? Po ruchach, po gestach, nie? Jak się zachowuje, nie? (wychowanek)*

Odwołując się do Norberta Eliasa (1978: 292) przypomnieć należy, że lęk pojawia się w sytuacji zagrożenia degradacją, w ramach podlegania nadrzędnym gestom innych ludzi. Także Harry Sullivan (1953: 8) podkreślał, że emocja lęku wszechobecna jest w sytuacji niepewności i braku dostępnych wzorców, którymi można się posłużyć w nowym położeniu.

### 8.1.2.2. Występowanie mechanizmów „hierarchiotwórczych”

Silne ekspresje emocji zawsze przypadają na momenty kulminacyjne w procesach hierarchiotwórczych. Procesy te należy rozumieć jako wszelkie przesunięcia wertykalne zainicjowane w sposób planowy (np. w wyniku walki o władzę) bądź nieplanowy (np. wyjście na wolność wychowanka wysoko umiejscowionego w hierarchii grupowej), które prowadzą do zmiany w zakresie nieformalnej władzy, sprawowanej przez określonych podopiecznych. „Próżnia” powstała po odejściu lidera jest wypełniana poprzez mniej bądź bardziej zakamuflowane działania pretendentów. W przypadku dziewcząt przyjmuje to zazwyczaj formę budowania koalicji mającej na celu wsparcie jednej kandydatki i oczernienie innej, choć scenariuszy może być zdecydowanie więcej. Niekiedy zdarza się, że na skutek transferów pomiędzy zakładami jedna z grup zostanie wsparta przez wychowanki, które zasila jej szeregi (np. ze względu na wcześniejszą znajomość lub miejsce zamieszkania). Często jednak wybuch negatywnych emocji towarzyszy działaniom dziewcząt, które niekoniecznie muszą być podejmowane w celu umiejscowienia się wyżej w hierarchii, lecz tak mogą być interpretowane. Cytat zamieszczony poniżej jest tego potwierdzeniem.

R.: *Jak mnie denerwowały dziewczyny to się bilam.*

B.: *A co Cię najczęściej wkurza?*

R.: *Właściwie wszystko, jak coś jest nie po mojej myśli. [...] jak któraś chce się czuć wyżej i coś do mnie powie, wtedy się denerwuję i już. Była taka Justyna coś do mnie powiedziała, ja powiedziałam „co?” a ona do mnie „gówno” (wychowanka).*

Zmiany statusowe, niekiedy powodowane zjawieniem się „nowego”, i towarzyszące im emocje są ze sobą ściśle powiązane. Wątki te rozwijane są

w rozdziałach poświęconych przybyciu wychowanków do placówki i uwarunkowań pozycji zajmowanych w grupie.

### 8.1.2.3. Naruszanie norm grupowych w zakresie przestrzegania hierarchii

Negatywne emocje są ujawniane także wtedy, gdy zdaniem wychowanka (lub grupy rządzącej) dochodzi do naruszenia norm w zakresie przestrzegania hierarchii. Podopieczni zajmujący wysokie pozycje często ustalają określone reguły, których respektowanie stanowi coś w rodzaju papierka lakmusowego ich statusu i nastrojów w grupie. Respektowanie owych „zasad” podlega bieżącemu monitoringowi. Wychowanek aspirujący do zajęcia wyższej pozycji zazwyczaj w pierwszej kolejności łamie *status quo*, jednocześnie wysyłając sygnał poprzedzający działania zmieniające hierarchię.

„Zasady” dotyczą często „błahych” dla obserwatorów z zewnątrz spraw, jak choćby kolejności witania się, zasiadania przy stole czy spoglądania.

R.: *No, na przykład one mają do wszystkiego pierwszeństwo, co nie? Tak uważają w ogóle, że tamte nie mogą się na nich spojrzeć albo coś.*

B.: *A jeżeli się spojrzą?*

R.: *To wtedy wojna jest. Zaczynają się wyklócać, a czasami dochodzi do rękoczynów (wychowanka).*

Wprowadzane przez wychowanków „zasady” w dużej mierze integrują zarówno grupę uprzywilejowaną, jak i podporządkowaną. Po obydwu stronach normy są znane i stanowią swoisty punkt odniesienia do codziennych zachowań.

### 8.1.2.4. Naruszenie subiektywnych norm sprawiedliwości

Wychowankowie zakładów poprawczych są bardzo wrażliwi na sprawiedliwość, a raczej na to, co postrzegają jako sprawiedliwe lub nie. Normy sprawiedliwości są wypracowywane grupowo i zauważyć można supremację tych norm, które powstały w sposób kolektywny w stosunku do tych, które są szczególne dla określonych wychowanków. Grupa niejako wskazuje, ukierunkowuje działania, poprzez komentarze, drwiny, te jednostki, które zostały potraktowane niesprawiedliwie. Umiejętność prowadzenia walki „o swoje” jest jednym z głównych elementów składowych zajmowanej w grupie pozycji. Naruszenie norm sprawiedliwości najczęściej widoczne jest na przykładzie różnego traktowania podopiecznych przez wychowawcę, gdy nie jest to usprawiedliwione obiektywnymi czynnikami (np. karą za złe zachowanie).

B.: *O co dziewczyny się kłócą najczęściej?*

R.: *O jakąś rzecz, albo że wychowawca jednej na coś pozwoli, a drugiej nie...* (wychowanka)

Zazwyczaj ci wychowawcy, którzy – jeśli nawet w inny sposób traktują wychowanki – informują pozostałe o okolicznościach swych decyzji, są lepiej postrzegani i w większym stopniu mogą kontrolować emocje podopiecznych.

### 8.1.2.5. Relacje homoseksualne

Relacje homoseksualne stanowią dość częste zjawisko w żeńskich zakładach poprawczych (patrz rozdział *Wyznaczniki pozycji w hierarchii grup zakładowych różne w przypadku dziewcząt i chłopców*). Dziewczęta o posturze chłopięcej i typowym dla chłopców sposobie ubierania się wchodzą w rolę mężczyzn, dopuszczając się na poziomie interakcyjnym zachowań typowo męskich w relacjach z kobietami (klepanie innych dziewcząt po pośladkach, gładzenie po włosach, dotykanie piersi). Podczas odgrywania ról typowych dla mężczyzn, dziewczęta przejmują także typowo męskie sposoby adorowania kobiet, co z kolei u obiektu(ów) adorowanych wywołuje uczucie zadowolenia, a także dumy, u pozostałych zaś w gronie aspirujących do tworzenia relacji lesbijskich budzi zazdrość i złość. Te dwie emocje leżą u podstaw konfliktów pomiędzy dziewczętami wchodzącymi w relacje lesbijskie.

B.: *Ja zauważyłem, że te dziewczęta, które mają taką [...] męską posturę one sobie zdobywają, że tak powiem, większą sympatię ze strony innych dziewcząt...*

R.: *Taaak... bo one się uważają za wielkie lesbijki, za takich chłopczyków... ale też są i z nimi konflikty, najczęściej wynikające z zazdrości też w tym przypadku...* (nauczycielka)

Sfera zachowań związanych z uczuciami żywionymi wobec siebie nawzajem wśród wychowanek pociąga za sobą także konflikty i emocje z nimi związane. Niekiedy nieodwzajemnione uczucie skłania „odrzuconą stronę” do poszukiwania zemsty i inicjowania działań odwetowych (oczernianie, budowanie koalicji przeciwko byłemu obiektowi „westchnień”).

## 8.2. Zakład poprawczy a schronisko dla nieletnich w kontekście pojawiania się emocji negatywnych

Fakt istnienia pewnej formalnej różnicy w zakresie celów i zadań, jakie ustawowo są nałożone na schronisko i zakład, przynosi pewne konsekwencje, które mają wpływ na okoliczności wzbudzania emocji negatywnych

wśród wychowanków. Z reguły jest tak, że większa rotacja podopiecznych w schronisku nie daje możliwości ustabilizowania na dłuższą metę relacji pomiędzy nimi, w związku z czym są one bardziej emocjonalne i dynamiczne.

*U nas co chwila pojawia się nowych chłopak, to jest schronisko, więc jedni przychodzą, drudzy odchodzą i ma to wpływ na strukturę i relacje (wychowawca).*

Z pewnością źródłem emocji negatywnych, takich jak niepokój czy lęk, jest toczące się przed sądem rodzinnym postępowanie i niełatwy do przewidzenia jego rezultat. Wychowankowie wracający z rozpraw często przejawiają agresję, smutek, żal, wynikające z obawy o przyszły los. Ponadto należy zauważyć, że w przypadku części wychowanków pobyt w schronisku jest zarazem ich pierwszą stycznością z placówką wychowawczą, w konsekwencji czego doświadczają oni poczucia braku dostosowania, co dodatkowo rodzi emocje negatywne (zob. rozdział *Pojawienie się nowego wychowanka*).

*Te dziewczyny jeszcze muszą też tak troszeczkę ochłonąć w schronisku po tym wszystkim, bo zazwyczaj są takie dziewczyny, które były może tydzień, może miesiąc na izbie dziecka i potem przyjeżdżają do nas, nie mogą się odnaleźć w tym wszystkim. Większość się nie godzi [...] z decyzją sądu o tym, że muszą tu być umieszczone, no i oczywiście jest ta niepewność, bo jedne koleżanki [...] po trzech miesiącach jadą na rozprawę i już nie wracają, a niektóre niestety muszą wrócić i siedzieć tu dłużej (wychowawczyni).*

W przypadku zakładów poprawczych podopieczni zazwyczaj doświadczali wcześniej kontaktu ze schroniskiem, co rzutuje na ich poczucie bezpieczeństwa. Poza tym, ze względu na fakt, że przebywają w nim dłużej w porównaniu ze schroniskiem, relacje pomiędzy nimi są bardziej ustabilizowane i przewidywalne.



## Sposoby radzenia sobie z negatywnymi emocjami wśród wychowanków<sup>86</sup>

Jednym z zamierzonych celów oddziaływania na wychowanka w zakładzie poprawczym jest ukierunkowanie jego emocji do postaci akceptowanej przez instytucję. Wychowanek w różnych sytuacjach jest przez kadre monitorowany i oceniany z uwagi na sposób okazywania emocji w ramach relacji wertykalnych i horyzontalnych. Odwołując się do tez Norberta Elias można powiedzieć, że monitoringowi podlega proces zagospodarowania popędów (w tym agresji i autoagresji), które „przytępia i wiąże mnóstwo przepisów i zakazów, zinternalizowanych jako przymusy wewnętrzne” (Elias 2011: 259). Wyrażanie emocji zyskuje formę strategii ekspresyjnych, stanowiących przedmiot zainteresowania personelu.

W rezultacie rozważań nad sposobami radzenia sobie z negatywnymi emocjami w środowiskach wychowanków zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich okazało się, że strategie te są wyraźnie zróżnicowane wśród badanych. Konstatacja ta zaowocowała koniecznością wzięcia pod uwagę takich czynników, jak przeszłość kryminalna, dotychczasowe pobyty w instytucjach zamkniętych, płeć, uwarunkowania osobowościowe i kwestie sytuacyjno-interakcyjne. Dwa pierwsze kryteria okazały się na tyle ważne w kontekście zachowań emocjonalnych, że – podobnie jak w przypadku omawiania zagadnienia pojawienia się nowego wychowanka – postanowiłem wyodrębnić grupę podopiecznych będących po raz pierwszy w zakładzie poprawczym (wychowankowie „z wolności”) oraz grupę „wychowanków

---

<sup>86</sup> Podrozdział powstał na podstawie mego artykułu (2013c). Analizy w nim zawarte odnosiły się jedynie do zakładów poprawczych, w niniejszej zaś pracy wykorzystałem też dane dotyczące schronisk dla nieletnich oraz liczne uzupełnienia. Ponadto artykuł nie obejmuje strategii radzenia sobie z emocjami negatywnymi nieakceptowanymi przez personel.



doświadczonych”. W toku dalszych analiz wydzielone zostały także trzy kategorie sposobów okazywania emocji ze względu na stopień ich akceptacji wyrażany przez personel. W związku z tym zastosowałem podział na zachowania akceptowane, warunkowo akceptowane i nieakceptowane przez personel. Przedstawione niżej klasyfikacje i przykłady nie wyczerpują całego spektrum zaobserwowanych zjawisk, lecz odzwierciedlają zjawiska najczęściej obserwowane i w związku z tym najbardziej szczegółowo poznane.

## 9.1. Wychowankowie „z wolności”

Wychowankowie „z wolności”, czyli tacy, dla których pobyt w zakładzie poprawczym jest pierwszym doświadczeniem kontaktu z placówką ograniczającą wolność, najczęściej zachowują się w sposób zauważalnie odmienny od prezentowanego przez ich bardziej doświadczonych kolegów. W tym przypadku postępowanie to uwarunkowane jest brakiem praktycznej i zweryfikowanej wiedzy na temat funkcjonowania instytucji, w której zaczynają pobyt. Z przeprowadzonych rozmów z „nowymi” wynika, że zasób ich wiadomości, a w konsekwencji także i postępowanie, uwarunkowane są stereotypami opartymi najczęściej na informacjach zasłyszanych od znajomych, którzy mieli już kontakt z zakładem poprawczym lub schroniskiem dla nieletnich, na reportażach emitowanych w środkach masowego przekazu, dokumentach filmowych bądź filmach fabularnych. Brak wiedzy i doświadczenia rodzi najczęściej postawę niepewności, ta zaś z kolei inicjuje działania mające na celu jej przezwyciężenie.

*Jak tutaj siedziałem na przejściówce, to byłem pewien, że mi zrobią strażnicy „powitanie” i dostaną pałką, na „dzień dobry”, ale nic takiego się nie zadziało (wychowanek).*

Po przeprowadzonych analizach udało mi się wyodrębnić trzy główne strategie radzenia sobie z negatywnymi emocjami, które są typowe dla grupy wychowanków „wolnościowych”. Choć strategie te są opisywane osobno, to niekiedy zdarza się, że wychowanek stosuje najpierw jedną z nich, później zaś kolejną. Dzieje się tak zazwyczaj wtedy, gdy ta wcześniejsza nie przyniosła pożądanego efektu. W trakcie prowadzonych obserwacji nie zdarzyło mi się zaobserwować innych strategii niż opisane poniżej. Ponadto nie ma sytuacji, w której wychowanek nie przyjmuje strategii „w ogóle”, gdyż każde zachowanie „nowego” podyktowane jest mniej bądź bardziej świadomą chęcią osiągnięcia określonego efektu, który może być również mniej lub bardziej planowany.

### 9.1.1. Strategie prezentacji siebie jako osoby bezbronnej

Strategia ta należy do grona akceptowanych przez personel zakładu, jako że nie wiąże się z nią „widoczne kłopoty”, lecz nie jest popierana, gdyż wychowanek, który się na nią zdecyduje, funkcjonuje na marginesie życia grupowego, zajmując zarazem, wraz ze wszystkimi tego konsekwencjami, pozycję na samym dole hierarchii. Jest ona inicjowana przez tę część wychowanków, którzy doświadczając silnych emocji strachu decydują się na gest „wywieszenia białej flagi” poprzez fakt prezentacji siebie jako osoby słabej i zalęknionej. Celem tego działania jest minimalizacja ryzyka wzbudzenia u pozostałych wychowanków postawy rywalizacyjnej oraz wyłączenie siebie z grona osób podejmujących się walki o status w hierarchii. Egzemplifikacją tego na poziomie werbalnym jest np. brak odpowiedzi na zaczepki słowne, niezajmowanie stanowiska w kwestiach spornych, a także brak reakcji na ublizanie, będące w „drugim życiu” zakładów poprawczych niejednokrotnie „egzaminem z odwagi”, którego „niezdanie” wiąże się ze spadkiem w hierarchii. Niekiedy silne emocje powodują u nich płacz, przez co eksponują publicznie swoją wrażliwą naturę, zwiększając tym samym ryzyko dalszych upokorzeń i ataków.

*Czasami jest na przykład tak, tak jak sytuacja tego nowego, który gdzieś tam... ten [tutaj pada imię wychowanka] mu chyba tam trochę czy tam dokuczał, czy coś, bo ten [jw.], to jest taka osoba, bym powiedział, biegunowa trochę, prawda? I tak, raz jest fajnie, a raz źle i no to wynika z jego jakichś tam upośledzeń. Ten nowy chłopak się jakoś, z tego co słyszałem, trochę nie wiem, czy rozplakał, czy rozkleił, bo już nie chce z nim być gdzieś tam w pokoju... już nie chce z nim tego... i tak się zastanawiam, jakie to może mieć wpływ na percepcję jego, jako nowego zupełnie, przez pozostałych... on okazał słabość, prawda?... Czy to chłopaki akceptują, czy nie, że mógł się po prostu rozplakać (wychowawca).*

Osoby należące do tej grupy „akceptują” też hańbiące ich przezwiska, a także unikają wulgaryzmów, które są zarezerwowane dla tych „bardziej odważnych”. Na poziomie niewerbalnym realizacja tej strategii przyjmuje niejednokrotnie formę fizycznego zajmowania określonego miejsca w przestrzeni placówki, np. w rogu pomieszczenia lub przy ścianie, co z jednej strony gwarantuje „nierzucanie się w oczy” i minimalizację ryzyka zaczepki, z drugiej zaś pole obserwacyjne dla działań pozostałych osób i ocenę bieżącej sytuacji (zob. rozdział *Architektura a interakcje*). Osoby prezentujące siebie jako bezbronne nie uczestniczą z reguły w życiu grupy i wybierają aktywności indywidualne, które obarczone są mniejszym nasileniem zachowań rywalizacyjnych.

Prezentacja siebie jako osoby bezbronnej, to działanie inicjowane najczęściej przez podopiecznych pozbawionych siły fizycznej i psychicznej, ta

ostatnia cecha stanowi warunek konstytutywny dla obrania tej strategii. Są to wychowankowie, którzy nisko oceniają swoje szanse w grupie, a dodatkowo są także przeświadczeni o sile i brutalności pozostałych, co skłania ich do przyjęcia postawy biernej. Niekiedy zdarza się, że ci, którzy zainicjowali tę taktykę, w pewnych okolicznościach zmieniają ją na kolejną, mianowicie naśladują innych w sposobach okazywania emocji. Dzieje się tak często w przypadku, gdy w zakładzie lub schronisku pojawiają się nowi, „słabi” wychowankowie, którzy wybierają strategię pierwszego rodzaju. To do tychczasowym „bezbronny” daje możliwość niewielkiego awansu w hierarchii, u podstaw którego leży większe doświadczenie i długość pobytu w instytucji. Niejednokrotnie wykorzystują oni okazję, by dołączyć do grona innych, którzy nowym, przyjmującym postawę bezbronnych, okazują brak szacunku, a niekiedy wrogość. Ekspresja reakcji emocjonalnych, podobnych do reakcji większości grupy, chroni przed pozostawaniem w mniejszości na poziomie behawioralnym i pozwala zaspokajać potrzebę przynależności, wyjątkowo silną w instytucjach zamkniętych. Przynależność stwarza namiastkę poczucia bezpieczeństwa i przewidywalności kolejnych działań kolegów (Bokszański 1989: 54; James 1890: 294). Z rozmów z personelem, jak również z obserwacji wychowanków wskazanych przez personel wynika, że często najbardziej okrutne zachowania są udziałem tych, którzy zajmując niską pozycję, będąc ofiarami drwin i wrogości ze strony kolegów, następnie na skutek pewnego zbiegu okoliczności dostępują awansu w hierarchii grupowej. Nowa pozycja wymaga, w przekonaniu „nuworysza”, działań mających na celu legitymizację – w oczach pozostałych – nowo zdobytego miejsca w przestrzeni socjometrycznej.

*Znaczy to co mówię, że jak znajdą sobie jakiegoś kozła ofiarnego, to można zauważyć nie, że wszyscy po prostu jakby skupiają się nim, bo tak jak mówię, z mojej obserwacji, to tak mówię, jak ktoś jest takim słabym wychowankiem, to mówię tak jest... potem inni się nakręcają nie, ci mocniejsi nakręcają tych słabszych i tak, tak i jakby kto więcej mu dogryzie, kto więcej mu mówię, robi przykrości, to jest lepszy no, a potem jak się pojawi nowy taki też słaby, to tamten zaczyna atakować i dogryzać, żeby już nie być tym najniżej (wychowawca).*

Przykładami zdobywania „legitymacji” przez wychowanka, który wcześniej był „kozłem ofiarnym”, może być np. dołączanie do liderów, gdy inicjują oni działania negatywne podejmowane zarówno wobec kolegów, jak i personelu. Uprzednia niska pozycja w grupie jest przez nowo awansowanych zacierana poprzez wierne naśladowanie zachowań tych, którzy cieszą się wysokimi miejscami w hierarchii, przez co ci pierwsi uzyskują grupowo podzielane odczucie podobieństwa z „górami”.

### 9.1.2. Strategia naśladownictwa bardziej doświadczonych kolegów

W sytuacji, gdy człowiek znajduje się w nowym położeniu, a przy tym zakłada, że jest to dla niego środowisko wrogie i do tego nie może wykazać się znajomością reguł w nim obowiązujących, narastają w nim emocje negatywne, oparte na strachu i braku pewności. Te z kolei rodzą najczęściej postawę konformistyczną wobec otaczającej grupy, w tym przypadku innych, bardziej doświadczonych kolegów (James 1890, 1: 293). Emocje negatywne, będące motorem podejmowanych przez jednostkę działań, prowadzą w założeniu do pojawienia się emocji pozytywnych, czyli akceptacji ze strony środowiska. Zdobywa się je poprzez odtwarzanie zachowań innych.

B.: *Powiedz mi w jaki sposób chłopcy sobie radzą z emocjami negatywnymi?*

R.: *OK. To, że tak, nie ma co ukrywać, że... że tutaj decydującą sprawą jest zachowanie tych osób, które... które właśnie jakby wyznaczają standardy, czyli ci którzy są starsi, bardziej zdemoralizowani, wyżej postawieni w hierarchii tego drugiego życia. Upośledzeni, młodszy i tzw. świeżaki, czyli nowi, patrzą jak tamci reagują (wychowawca).*

Niniejsza strategia jest realizowana w przypadku wychowanków, u których strach rodzi jednocześnie postawę dostosowawczą do grupy. Jest to taktyka najczęściej wybierana. Konformizm zachowania jest wypadkową kilku sił, mianowicie chęci aktywności i samostanowienia o sobie, lecz także zyskania bezpieczeństwa i ochrony, które wymagają „oddania części” wolności na korzyść dostosowania się (patrz Fromm<sup>87</sup> 1993). Osoba podejmująca tego typu zachowania czyni to z własnej inicjatywy, lecz z drugiej strony decyduje, że będą one podobne do gestów innych. Ważny dla działającego jest natomiast fakt bycia w trakcie działań naśladowczych obserwowanym przez pozostałych, co w założeniu ma wyrzucić na nich określone wrażenie (Goffman 2000), skłaniając ich do akceptacji i włączenia w życie grupy. W odróżnieniu od poprzedniej strategii wychowanek naśladowując innych nie pozostaje bierny i zdany na pozostałych, lecz zaczyna przynależeć do grupy poprzez fakt aktywnego w niej uczestnictwa. Planowanym celem jest niewyróżnianie się pod jakimkolwiek względem, także w zakresie okazywania zachowań agresywnych wobec innych wychowanków, jak i personelu, gdyż tak postępuje większość w określonej sytuacji.

*Tak jak rozmawiałem z chłopakami, to w ogóle oni nie planowali udziału w buncie, co nie? Po prostu tak wyszło, że jedni się patrzyli na drugich (wychowanek).*

---

<sup>87</sup> Erich Fromm opisuje relacje pomiędzy ludźmi wskazując na dwa bieguny – wolność i bezpieczeństwo. Wskazuje, że zyskując bezpieczeństwo człowiek rezygnuje z części wolności i na odwrót.

Nowi wychowankowie przyjmujący strategię naśladownictwa nie inicjują jako pierwsi zachowań agresywnych. Ich działania są poprzedzone wnikliwą obserwacją zachowań innych, tak by ich własne nie „odstawały” od pozostałych, lecz mieściły się w akceptowanych przez grupę ramach. Niekiedy zdarza się, że nowy wychowanek, który czuje się już dość pewny w grupie i jest przeświadczony o tym, że zna normy w niej panujące, wykazuje się inicjatywą i „wychodzi przed szereg”.

*Nowe dziewczyny są takie, że wprost potrafią powiedzieć komuś a ja Pani nie lubię, jakoś bardzo mnie serce z tego powodu nie boli, ale to jest dla mnie śmieszne, że nie wiem, to ma jakoś tam służyć obniżeniu, nie wiem, jakiegoś mojego poczucia własnej wartości, czy może żebym ja się przejęła po prostu, żeby tamta dziewczyna zyskała posłuch w grupie (wychowawczynie).*

Jest to jeden ze sposobów na uzyskanie awansu i szacunku ze strony pozostałych. Inicjatywa najczęściej ma charakter interakcji niepożądanych, osoba zaś ją podejmująca liczy na podziw i szacunek kolegów. Przykładem mogą być ataki werbalne na personel, nieposłuszeństwo, agresja wobec innych wychowanków lub, incydentalnie, wobec personelu. Działania te nie są jednak wpisane w strategię radzenia sobie z emocjami negatywnymi, gdyż ich źródłem jest chęć zajęcia wyższej pozycji. Zupełnie inna sytuacja występuje wtedy, gdy nowy wychowanek inicjuje tego typu zachowanie na początku swojego pobytu w zakładzie. W tym wypadku można mówić o strategii radzenia sobie z emocjami negatywnymi na zasadzie agresji werbalnej i fizycznej, obliczonej na uzyskanie efektu w postaci szacunku grupy.

R.: [...] *jakieś tam takie manifestowanie, niepodawania komuś ręki itd., no to, to było takie bardziej widoczne.*

B.: *Komuś, czyli komuś z personelu?*

R.: *Tak.*

B.: *Siadanie też podczas zajmowania miejsca...*

R.: *I była też taka sytuacja, że... ja przynajmniej miałam taką sytuację, że wychowanek powiedział, że on sobie nie pozwoli, powiem dosłownie, żeby mu kurwa w grupie rządziła, ja byłam jedną wychowawczynią wtedy na dwunastu wychowawców, to było nowe schronisko. Doszło do takiej dosyć skrajnej sytuacji, ja nie ustąpiłam, on też nie chciał ustąpić, no i musiało dojść do próby siły... (wychowawczynie)*

Większość działań inicjowanych w ramach strategii naśladownictwa ma charakter publiczny, gdyż wiążą się one z pracą nad autoprezentacją i „twarzą” (Goffman 2000).

### 9.1.3. Strategia agresji werbalnej i fizycznej

Strategia dominacji fizycznej, a także zazwyczaj poprzedzająca ją agresja werbalna inicjowana przez nowych wychowanków „z wolności”, nosi często znamiona wojny prewencyjnej. Nowi wychowankowie spodziewając

się ataku ze strony pozostałych chcąc go uprzedzić prezentując postawy agresywne wobec innych kolegów, jak również wobec kadry. Celem tej strategii jest uzyskanie szacunku i zdobycie ugruntowanej pozycji w zakładzie już na samym początku pobytu w nim. Wychowankowie, którzy inicjują tego typu zachowanie, wychodzą z założenia, że nie mogą ujawnić uczuć strachu i niepewności, które towarzyszą im w momencie znalezienia się na terenie placówki, jak również po zakończeniu okresu obserwacji, czyli po opuszczeniu izby przejściowej. Ukrywanie emocji negatywnych za pomocą okazywania nadmiernej pewności siebie ma na celu zbudowanie pożądanej grupowej percepcji własnej osoby, która opiera się na respekcie, a nawet strachu.

*Ten, co uderzył deską wychowawcę, to ogólnie on nie był w ogóle uważany, on był bardzo nisko w zakładzie... Tylko, że to był głupek, oni... co mu kto powiedział, to on robił... Był bardzo nisko i w ogóle nie był uważany przez innych (wychowanek).*

Strategia ta jest zazwyczaj jednoznacznie negatywnie odbierana przez personel placówki, a często także przez wychowanków, którzy najczęściej uciekają się do działań punitywnych, które mają skłonić „nowego” do zmiany postępowania.

*Najgorzej jak nowy zaczyna się wozić już na wejściu, nie, tym gorzej dla niego (wychowanek).*

Wychowanek niejednokrotnie akceptuje fakt nakładanej na niego kary ze strony personelu, co wątpliwe pomaga mu w wytworzeniu grupowego przekonania o posiadanych cechach charakteru, takich jak upór, odwaga i brak lęku. W jednym z zakładów poprawczych, gdzie prowadzone były badania, strategia ta przybrała postać ataków podejmowanych w stosunku do silniejszych fizycznie wychowanków, o długim stażu w placówce i w związku z tym ugruntowanej pozycji grupowej. Wychowanek (zwany „świrem”) pomimo faktu, że najczęściej przegrywał potyczkę i niejednokrotnie odnosił mniej bądź bardziej poważne obrażenia, kontynuował podjętą strategię, nie zważając na doświadczanie negatywnych reakcji nie tylko ze strony kolegów, lecz także personelu. Niekiedy działania te podejmował także nocą, uporczywie wpatrując się w któregoś z kolegów, budząc jego niepokój i lęk przed ewentualnym atakiem. W rezultacie zyskał opinię osoby nieobliczalnej i nawet wśród silniejszych wychowanków wzbudzał niepewność, gdyż jego działania w ich ocenie były pozbawione racjonalnych motywów<sup>88</sup>. Zakładając, że celem niniejszej strategii jest uzyskanie pewnego rodzaju bezpieczeństwa, to w tym przypadku, za wysoką cenę doświadczania agresji ze strony pozostałych, zostało ono osiągnięte, gdyż nie tylko osoba owa nie była obiektem ataków, także werbalnych, lecz zaczęto przed

<sup>88</sup> Wątek ten jest omawiany w rozdziale *Role przyjmowane przez wychowanków w grupie*.

nią ostrzegać również nowych wychowanków, rozpoczynających swój pobyt w zakładzie.

Innym przykładem jest nieskrępowana spontaniczność i brak możliwości zapanowania nad emocjami negatywnymi. Takie działanie cechuje zazwyczaj młodych wiekiem podopiecznych, którzy – jak to określa personel – *idą na żywioł*, co oznacza, że dany impuls powstały w przypadku jakiegoś zdarzenia emocjogennego natychmiast wyzwala nieplanowaną wcześniej agresję. W przekonaniu personelu takie działanie jest przede wszystkim domeną młodych i niedoświadczonych wychowanków, przez to niebezpiecznych.

*Generalnie, [...] w środowisku przestępczym, to im niższy wiek, tym większa nieobliczalność. Tym większe to, o co zapytałeś, tym większe odreagowywanie emocji w sposób niekontrolowany, niespodziewany, typu – jest młotek pod ręką, rzucę tym młotkiem, tak... rzucę tym młotkiem, tak. Nie zdaje sobie sprawy, że uderzenie młotka tak... (wychowawca)*

B.: *A czemu tam siedziałeś w izolatkach?*

R.: *Bylem niegrzeczny.*

B.: *Tak? Co robiłeś?*

R.: *No niegrzeczny byłem.*

B.: *Szczerze.*

R.: *Wybijiałem szyby*

B.: *Yhy. A tak po prostu sam z siebie, czy ktoś cię zdenerwował?*

R.: *Noooo. Przeważni denerwowali mnie wychowawcy, nie?*

B.: *Yhy. A czym cię denerwowali?*

R.: *Zależy... Jak przepustkę, miałem jechać na przepustkę, a nie pojechałem (wychowanek).*

Wychowankowie, którzy zaraz po przybyciu przyjmują strategię agresji, skupiają zazwyczaj na sobie wzmożoną uwagę ze strony personelu i kolegów, czego efektem jest często jej zmiana na bardziej efektywną w odniesieniu do procesu adaptacji.

## 9.2. Wychowankowie „doświadczeni”

W przypadku „doświadczonych” wychowanków, czyli takich, którzy przebywali w przynajmniej dwóch zakładach poprawczych, wyróżnić można zdecydowanie odmienne strategie radzenia sobie z negatywnymi emocjami, względem tych inicjowanych przez ich mniej doświadczonych kolegów. Kolejne pobyty w zakładach sprawiają, że wychowankowie nabywają umiejętności przystosowawczych, które pozwalają im na coraz szybsze i bardziej efektywne wejście w kulturę organizacyjną danej placówki.

Pomimo niejakich odmienności w zakresie norm, zwyczajów, wartości itd., różniących poszczególne zakłady, istnieje pewna wspólna platforma przekonań, sposobów postępowania, które doświadczony wychowanek jest w stanie sobie przyswoić i wykorzystać w celu adaptacji do realiów nowej placówki (habitus instytucjonalny). Dostosowanie się obejmuje także sferę emocjonalną, która stanowi również przedmiot intensywnych zabiegów ze strony personelu placówki. Wychowankowie poprzez system nakazów i zakazów zobowiązani są do ukrywania negatywnych emocji lub wypracowania akceptowalnych społecznie sposobów radzenia sobie z nimi. Jest to warunkiem uzyskania pozytywnej opinii, która z kolei przekazywana jest przez kierownictwo placówki do sądu, ten zaś decyduje o dalszym losie takiej osoby. Przyjęty przez wychowanka sposób radzenia sobie z negatywnymi emocjami można określić jako habitus emocjonalny. Stanowi on punkt odniesienia dla kryteriów, według których szereg instytucji decyduje o przyszłości podopiecznego (placówka, sąd rodzinny), dokonując oceny, czy jest on w stanie funkcjonować w społeczeństwie nie zagrażając mu.

Analizując materiał badawczy doszedłem do wniosku, że strategie radzenia sobie z negatywnymi emocjami ze strony „doświadczonych” wychowanków można podzielić na trzy rodzaje, mianowicie akceptowane, warunkowo akceptowane oraz nieakceptowane. Niżej dokonana została ich charakterystyka.

### 9.2.1. Strategie akceptowane przez personel placówki

Wychowanek, który doświadcza silnych emocji negatywnych uczony jest przez personel okazywania ich oraz radzenia sobie z nimi w sposób akceptowany. Część wychowanków, zwłaszcza tych, którzy posiadają już bogate doświadczenie związane z pobytami w różnych placówkach, a w przeszłości niejednokrotnie dopuszczali się działań agresywnych, przyjmuje takie strategie radzenia sobie z emocjami negatywnymi, które wiążą się z akceptacją ze strony personelu.

*Najbardziej mnie denerwuje... koleś waży sześćdziesiąt kilo, a się tak pręży. Idzie ciężko holem nie? A ja powiem Panu, że specjalnie, specjalnie schodzę, nie? Bo nie chcę go... żeby mnie sprowokował, nie? Schodzę mu normalnie... schodzę mu, nie? Ja nie powinienam... powinienam od razu złapać i wyjechać w łeb nie? Ale tego nie chcę (wychowanka).*

Wychowankowie „doświadczeni” zazwyczaj w toku resocjalizacji przekonują się do korzyści wynikających ze stosowania się do reguł panujących w placówce. Wymaga to od nich działań mających na celu mentalne „odłączenie” od pozostałych i zaszczepienie w sobie koncentracji na własnej przyszłości, kosztem „myślenia grupowego”. Strategia ta jest zorientowana



niejednokrotnie na wzbudzenie w podopiecznym myślenia „egoistyczne-go”, w ramach którego poddaje on refleksji szanse na poprawę swojej sytuacji, jak również na działania mające się do tego przyczynić.

*Tam tacy, co chcą być najwyżej z zakładu, to nie rozmawiają praktycznie z wychowawcami. O tym mogę ci powiedzieć na swoim przykładzie, że kiedyś też jak przyjechałem do zakładu pierwszy raz, chciałem być tak bardzo wysoko, bo mnie tak na niczym nie zależało, lałem po prostu na to wszystko. I po tym buncie dyrektor mnie wziął na rozmowę i powiedział mi, żebym trochę pomyślał o swojej rodzinie, czy nie chcieliby, żebym częściej przyjeżdżał do domu i w ogóle... (wychowanek).*

Praca nad sobą wymaga reorganizacji wyznawanej hierarchii wartości. Myślenie o grupie ustępuje miejsca myśleniu o sobie samym, czemu niejednokrotnie towarzyszy opór kolegów, gdyż podważa to solidarność budowaną i „hartowaną” niekiedy przez długi czas. Konwersja i „odłączenie neofity” (zob. rozdział *Role przyjmowane przez wychowanków w grupie*) obejmują różne konsekwencje, lecz ja skupiam się głównie na sferze emocji i sposobów radzenia sobie z nimi. W gronie strategii akceptowanych wyróżnić można kilka, choć warto zauważyć, że niejednokrotnie łączą się one ze sobą, w ten sposób zwiększając swoją skuteczność.

#### 9.2.1.1. Realizacja pasji/hobby

W wielu przypadkach wychowankowie, którzy w chwili wzburzenia emocjonalnego podejmowali akty agresji fizycznej, angażują się w realizację swego hobby. Często jest to sport. Dobrym przykładem są tu sporty siłowe, jeśli zgody na ich uprawianie udzieli dyrektor placówki<sup>89</sup>. W poznanym przeze mnie przypadku chłopiec, który niejednokrotnie poprzez agresję wobec kolegów uwalniał negatywne emocje, uzyskał pozwolenie na trenowanie sztuki walki *aikido* i znalazł się pod opieką trenera nie związanego z zakładem poprawczym. Pomiędzy wychowankiem a nauczycielem zawiązała się relacja typu mistrz–uczeń, w ramach której ten ostatni, w sposób niemalże bezwyjątkowy, poddawał się wpływowi swojego mentora. Z wypowiedzi wychowawców, jak również samego wychowanka wynika, że zmienił on swoje dotychczasowe zachowanie, zwłaszcza w aspekcie okazywania negatywnych emocji. Konwersja nastąpiła dość szybko w sferze werbalnej. Jednym z postanowień „ucznia” było wyzbycie się wulgaryzmów w chwilach

---

<sup>89</sup> W przypadku sportów siłowych, jako sposobów radzenia sobie z emocjami negatywnymi, zdania dyrektorów placówek są podzielone. Jedni popierają tę formę sportu, inni zaś uważają, że osoby mające przeszłość kryminalną nie powinny dodatkowo być uczone sztuki walki.

doświadczania negatywnych emocji. Postanowienie to wymagało od niego przeciwstawienia się grupowym normom przestrzeganim przez pozostałych chłopców, tym bardziej że wcześniej aspirował do roli „zasadowca”. Norma ta, choć stosowana w środowisku koleżeńskim nieświadomie, stanowiła pewną platformę porozumienia opartą na podobnej percepcji rzeczywistości i sposobie jej wyrażania (por. Garfinkel 1967; pol. wyd. 2007). Kanalizacja emocji negatywnych objęła w tym przypadku także sferę zachowań, mianowicie pojedynki z przeciwnikiem i podjęcie walki, od czasu rozpoczęcia treningu, mogły się odbyć jedynie na ringu poza placówką. Wymóg ten miał charakter bezwzględny, a jego złamanie mogło grozić przerwaniem nauki. Z moich obserwacji wynika, że w hierarchii wartości tego wychowanka wola stanowienia o sobie samym i panowania nad własnym zachowaniem została umiejscowiona bardzo wysoko. Jednocześnie dało się zaobserwować wzajemny spadek zainteresowania pomiędzy nim a grupą, przy jednoczesnym nasileniu wzajemnych kontaktów z personelem zakładu.

*Jeździmy z [tutaj pada imię wychowanka] raz na jakiś czas, jak są zawody, te sztuki walki, co on trenuje. Sam widzi, że jest w tym dobry i to może stanowić dla niego przyszłość, jeśli będzie podążał tą drogą i nie wdawał się w konflikty z innymi (wychowawca).*

W przekonaniu zwolenników sztuk walki i sportów opartych na rywalizacji siłowej, możliwość „stanięcia na macie” daje szansę wyzbycia się negatywnych emocji w społecznie akceptowany sposób. Jest to element „socjalizacji emocjonalnej”.

*My tu jesteśmy placówką, która miała to szczęście, że przez wiele, wiele lat wystawialiśmy chłopców do walk bokserskich, mieliśmy na to przyzwolenie ministerstwa, mieliśmy klub normalnie zarejestrowany, mieliśmy swoich lekarzy sportowych, u których te badania były. Wszystko było jak najbardziej od strony prawnej dopięte, natomiast zawsze były te kontrowersje. Z moich obserwacji, zresztą nie tylko moich, ale bardzo wielu osób, które nawet przedziwne były tak, wynikały takie wnioski – wyciągały te osoby, chłopcy, którzy mocno angażowali się w trening i potem byli wystawiani do walk poza terenem zakładu, przy osobie trenera, instruktora i osób wspomagających, które prowadziły, kształtowały pewne cechy, żeby ten chłopiec mógł się uspołecznić, nie było z tymi chłopcami większych problemów. Nie tylko dlatego, że sporty walki są genialną metodą – nie wiem, rozładowywania emocji, ale ta złość, ta agresja, ta wściekłość, była inwestowana, była po prostu inwestowana i można by powiedzieć, porządkowana. I te emocje negatywne, właściwie może negatywne emocje, może inaczej negatywny sposób reagowania, odreagowywania był umieszczany w określonym... w określonym, że tak powiem, tym schemacie treningowym. Ta agresja była – to nie były standardowe ćwiczenia, to nie były ćwiczenia, które normalnie występują w sekcjach bokserskich, na zewnątrz. Natomiast ta wściekłość, ta złość była wyrzucana, była potem inwestowana na ringu, gdzie ja starałem się, by walki były tak układane, żeby zawsze mieli silniejszego przeciwnika, żeby stanęli przed wyzwaniem, no bo okazywało się, że właśnie wyzwania rodzą, w tych chłopcach, bardzo pozytywne emocje (wychowawca).*

Inną akceptowaną formą okazywania emocji negatywnych poprzez realizację zainteresowań jest angażowanie się w sztukę. Wychowankowie uczeni są wyrażania złości, żalu, tęsknoty najczęściej poprzez malowanie obrazów, komponowanie muzyki i jej wykonywanie lub też przez poezję. Jest to metoda rozładowywania napięcia emocjonalnego popularna zwłaszcza wśród dziewcząt. Z moich rozmów z wychowankami, jak również ich wychowawcami oraz wolontariuszami zajmującymi się animacją kultury wśród podopiecznych placówki wynika, że ta forma okazywania negatywnych emocji przynosi dostrzegalne efekty w postaci zmniejszenia częstotliwości działań agresywnych.

*Dziewczyny tutaj przychodzą do nas, śpiewają z nami, same układają teksty i jakoś się przez nie wyrażają, swoje emocje, bóle, smutki (rozmowa z animatorką kultury wśród podopiecznych).*

Dziewczęta, które nierzadko popadają w konflikty, współpracują ze sobą w trakcie działań artystycznych, w tym przypadku komponowania i wykonywania muzyki. Są one umacniane w przekonaniu, że każda osoba wykazuje negatywne emocje, lecz należy dążyć do ich społecznie akceptowalnego sposobu wyrażania. Działania te wymagają zastąpienia nabytych w dzieciństwie agresywnych sposobów okazywania emocji, popularnych w środowisku socjalizującym, innymi, które nie mają swoich „odnośników” w przeszłości, więc są nowe i muszą być poddane procesowi internalizacji. Dekorporalizacji poddany zostaje habitus emocjonalny związany z poprzednią biografią.

### 9.2.1.2. Unikanie sytuacji konfliktowych

Wśród strategii zarządzania emocjami negatywnymi, które napotkać można u wychowanków, szczególnie wysoko ceniona jest strategia oparta na nieangażowaniu się w konflikty z innymi. Wychowankowie unikają cy sytuacji konfliktowych są zazwyczaj postrzegani przez kadrę jako gotowi do opuszczenia placówki. Postawa taka wymaga pracy nad okazywaniem emocji, choć praca ta jest różna w zależności od odmiennych motywacji do niej prowadzących.

*No tak, tak, jest pewny siebie, ale mimo tego, mówię... no tak jak mówię, zauważyłem tu... to naprawdę ci bardzo silni wychowankowie nie bawią się w jakieś tam dojeżdżania psychicznie, czy coś, bo oni po prostu są... ci, którzy szczególnie, tak jak mówię, czekają na wyjście z zakładu, oni jakby izolują się od innych, znają swoją pozycję i siłę, ale mówię nie bawią się w żadne tam wyzywania, dojeżdżania, oni po prostu chcą tu na uboczu, dotrwać do... (wychowawca)*

Wśród tej grupy wychowanków zaobserwować można zarówno tych, którzy od początku stosowali powyższą strategię oraz, jak i ci, którzy przyjęli

ją po jakimś czasie. W tej pierwszej grupie dostrzec można cieszących się akceptacją ze strony pozostałych, jak również takich, którzy są jej pozbawieni. Ci pierwsi zazwyczaj musieli grupie oferować „coś w zamian”, by ta ich strategii nie oceniła jako wyrazu bierności, a nawet uległości. Są to zazwyczaj wychowankowie, którzy posiadają jakieś cenione wśród pozostałych talenty, zdolności lub cechy osobowości, np. umiejętność gry w piłkę nożną, zdolności plastyczne bądź też pewność siebie (zob. rozdział *Wyznaczniki statusu w grupie wśród dziewcząt i chłopców*, podrozdział *Posiadanie talentów cenionych przez grupę*). Tacy wychowankowie, w odróżnieniu od tych pozbawionych akceptacji, potrafili przekonać pozostałych, że ich „bierność” nie jest poddyktowana tchórzostwem, lecz stanowi konsekwencję świadomego wyboru i panowania nad emocjami negatywnymi poprzez ich ekspresję w inny sposób. Niekiedy, by móc realizować strategię unikania sytuacji konfliktowych, musieli oni, w myśl starożytnej maksymy *si vis pacem parabellum* wcześniej udowodnić swoją odwagę poprzez wykazywanie się siłą fizyczną.

*Kiedyś ciągle były ze mną problemy, lalam się nieustannie, ale potem mi przeszło i teraz mam to gdzieś (wychowanka).*

Ci stanowiący drugą grupę, która jest przez pozostałych odrzucana, realizują niniejszą strategię, jednocześnie będąc na nią skazanymi. Unik, choć nagradzany przez kadre, w tym przypadku wyzwała agresję u innych wychowanków, po jakimś zaś czasie prowadzi niekiedy do zajęcia pozycji „kozła ofiarnego”. Zarówno chłopcy, jak i dziewczęta niejednokrotnie „testują się nawzajem”, zwłaszcza na początku procesów grupotwórczych, kiedy ustalana jest hierarchia i socjometria, poprzez stawianie się w sytuacji konfliktowej, w czasie której osoba wycofująca się jest traktowana jako przegrany i tchórz. Strategia ta w tym momencie stanowi nie tylko efekt świadomego wyboru, lecz także w sposób negatywny określa status w grupie.

*Nie wiem jak to się dzieje, że oni są wyżej po prostu, bo one są wie pan. A ja tam się do nich. Ja tam się nie przejmuję, że oni wyzywają, bo ja mam ich gdzieś, no. Ja po prostu przyszłam tylko tu odsiedzieć swoje i może wyjdę, a może nie (wychowanka).*

Próba zmiany taktyki na korzyść angażowania się w konflikt niejednokrotnie bywa brutalnie tłumiona przez pozostałych, gdyż otoczenie niechętnie akceptuje zmianę statusu. W tej grupie badanych negatywne emocje nie są okazywane na zewnątrz, lecz podlegają kumulacji.

Odmienny zbiór stanowią ci wychowankowie, dla których obecna strategia unikania konfliktów stanowi konsekwencję świadomej rezygnacji z bardziej aktywnej postawy wobec sytuacji konfliktowych. Konwertyci tacy znajdują się najczęściej w sytuacji podobnej jak wychowankowie, którzy

cieszą się akceptacją pozostałych, jednocześnie realizując postawę unikową od początku. Wcześniej, przed przyjęciem strategii unikowej, niejednokrotnie zdobyli oni akceptację grupy, jednocześnie przekonując ją, że obecna taktyka jest konsekwencją świadomego wyboru opartego na kalkulacji zysków i strat. Tacy wychowankowie są zazwyczaj w górnym przedziale wiekowym<sup>90</sup> i dość otwarcie deklarują, że ich postawa wynika z chęci uzyskania dobrej opinii stanowiącej warunek konieczny do opuszczenia placówki.

R1 (wychowanek): *Tutaj wychowawca wie jaki kiedyś byłem, bo czytał moje papiery.*

R2 (wychowawca): *Czytał. Kawal pasty.*

R1.: *Rodzice też mówią, że w szoku są, że się zmieniłem, nie?*

B.: *Jest zmiana?*

R2.: *Jest bardzo duża zmiana. Jest bardzo duża zmiana, ale też dużo bardzo ciężkiej pracy. Ze strony [tutaj pada imię wychowanka] i naszej. Jak ktoś zrozumie to będzie po naszej stronie. Chociaż trzeba chcieć...*

R1.: *ale szczerze wychowawców... powie mi Pan tak szczerze. Jak wyjdę, czy sobie poradzę?*

R2.: *Poradzisz sobie. Oczywiście, że sobie poradzisz.*

Publiczna deklaracja korzyści leżącej u podstaw wyboru niniejszej strategii przez podopiecznego jest ważna, gdyż „zabezpiecza” go przed oskarżeniem o „podlizywanie się” kadrze. W tym momencie do głosu dochodzi jaźń odzwierciedlona, która niejako pomaga dbać o „publiczny wizerunek”. Taka grupa wychowanków zazwyczaj jest zaangażowana w inne działania inicjowane często przez kadrę, na przykład prace remontowe czy koła zainteresowań.

*Do wyjścia zostało mi już w zasadzie parę tygodni, pracuję w warsztacie, robię papiery, więc teraz żeby dotrzeć, już mnie drugie życie i te zabawy nie interesują (wychowanek).*

### 9.2.1.3. Niereagowanie na ataki innych

Brak reakcji na ataki innych jest w pewnych sytuacjach działaniem podobnym do przyjmowania roli ofiary przez nowo przybyłych. Dzieje się tak w przypadku wychowanków pozbawionych szacunku ze strony pozostałych. Jednak w tej sytuacji mamy do czynienia z bardziej zróżnicowanymi postawami i motywacjami, które leżą u ich podstaw. Strategia niereagowania na ataki pozostałych jest realizowana także, podobnie jak poprzednia, przez trzy grupy wychowanków. W odniesieniu do tych, którzy nie cieszą się akceptacją reszty wyodrębnić możemy dwie zasadnicze drogi prowadzące

<sup>90</sup> Wiek wychowanka stanowi zazwyczaj istotny składnik jego autorytetu w grupie. Zazwyczaj starsi i bardziej doświadczeni wychowankowie cieszą się większym szacunkiem, choć oczywiście nie jest to reguła.

do bierności wobec zachowań innych. Często strategia braku reakcji stanowi kontynuację przyjmowania roli osoby bezbronnej w przypadku nowo przybyłych do placówki. Osoby te od początku pobytu w placówce wykazują passywność, odbieraną przez grupę jako wyraz tchórzostwa, przez co ich status w grupie jest niski. Niekiedy strategię tę przyjmują wychowankowie, którzy wcześniej podjęli próbę reakcji na zaczepki pozostałych, lecz ich działania zakończyły się przegraną. W przypadku obydwu tych grup wychowanków pozbawionych akceptacji pozostałych efektem omawianej taktyki jest kumulowanie negatywnych emocji, które są często uwalniane wobec słabszych, najczęściej nowo przybyłych. Emocje negatywne powstające w wyniku konieczności pozostawania biernym w przypadku ekspozycji na atak, nie są wygaszane lub rozładowywane, lecz narastają w czasie, a ich uwolnienie ma charakter bardzo intensywny. Wychowankowie z tej grupy potrafią być wyjątkowo okrutni wobec słabszych, zazwyczaj nowo przybyłych. Niejednokrotnie liczą oni także na awans w hierarchii grupowej z powodu ataku.

*Pewne doświadczenia, chociażby weźmy tą falę, prawda, czyli jeżeli żołnierz, czy wychowanek prawda, no... podobny wiek prawda, poborowy itd., przeżył falę i był dręczony, znęcano się nad nim, [był] upokarzany itd., to on inaczej jak dorośnie i wyjdzie, to będzie tym dziadkiem itd., czyli starym, to on inaczej sobie nie wyobraża. On będzie dążył do tego, żeby tego młodszego też pogiębić, natomiast jeżeli nie było tej fali i on te swoje doświadczenia wejścia w dane środowisko miał takie normalne, ludzkie po prostu, to... to... on nie będzie raczej... raczej do tego dążył... chyba, że ma coś po prostu... (wychowawca)*

W odróżnieniu od wychowanków nieakceptowanych, którym grupa przypisuje najczęściej tchórzostwo, pozostali podlegali intensywnemu treningowi panowania nad emocjami negatywnymi, czego zamierzonym efektem jest braku odzewu na zaczepki ze strony kolegów. Postawa taka wymagała od nich zaprzeczenia dotychczas zinternalizowanym sposobom reagowania na sytuacje konfliktowe, typowym dla środowisk, w których dorastali (wniosek na podstawie lektury akt osobowych wychowanków). Strategia ta stoi w sprzeczności z głęboko zsocjalizowanymi, dotychczas przyjmowanymi regułami uczestnictwa w grupie (zarówno na wolności, jak i w placówce), jak również zdobywania i utrzymywania statusu w niej.

*No, ja nie wiem jak powiedzieć, bo ja tam byłem. Nie byłem dobrym chłopakiem i od razu przyznaję się, ale tymi frajerami, frajerami tymi to ja rządziłem. Walilem wszystkie pokoje jak mnie wkur czy coś. Oni się mnie bali i nazwali kilerem. Zabójca, kiler i wszystko, nie? Kiler, kiler, siemanko i się bali mnie, nie? Ale teraz to już nie reaguję, mam to w dupie (wychowanek).*

Obroń własnych interesów poprzez agresję fizyczną, podobnie jak zemsta, stanowią „naturalny”, w tym wypadku, wzór interakcyjny wykształcony i nagradzany w grupach rówieśniczych. Odwzajemnianie ataków

stanowi niekiedy *sine qua non* uczestnictwa w kręgu koleżeńskim. Przyjęcie strategii pasywnej w schronisku bądź zakładzie poprawczym, przy jednoczesnej akceptacji pozostałych, wymaga intensywnej pracy nad emocjami ze strony wychowanka, której celem jest przekonanie innych, że bierność stanowi świadomy wybór, a nie jest konsekwencją strachu. Takim wychowankom prawie zawsze towarzyszy motywacja do opuszczenia placówki, która stanowi podstawę zainicjowania niniejszej strategii. Ta z kolei idzie niemal każdorazowo w parze z następną strategią, opartą na orientacji przyszłościowej, która stanowi jej bazę, często występując jako pierwsza.

#### 9.2.1.4. Koncentracja na przyszłości

Niektórzy doświadczeni wychowankowie koncentrują się na swojej przyszłości, dzięki czemu potrafią opanować negatywne emocje, które występują w terażniejszości. Orientacja przyszłościowa pozwala im na kanalizowanie negatywnych emocji poprzez konstrukcję zespołu wyobrażeń na temat przyszłej sytuacji będącej efektem obecnych starań.

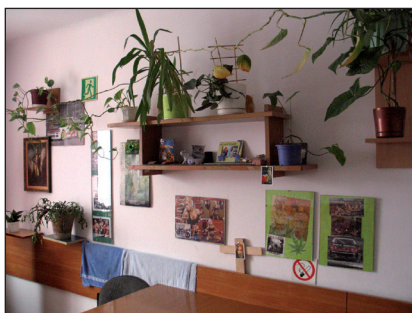
*Wszyscy mnie pamiętają, kiedyś, co ja robiłem, teraz już chcę wyjść i mieć to za sobą* (wychowanek).

Niejednokrotnie w rozmowach z wychowankami padało stwierdzenie, że trudności doświadczane w chwili obecnej dają im motywację do zadbania o swoją przyszłość. To z kolei rodzi tendencje dostosowawcze do oczekiwań personelu placówki i korzystania z przedstawianej im oferty. Zarówno chłopcy, jak i dziewczęta, którzy przyjęli tę strategię w rozmowie ze mną najpierw dokonywali opisu sytuacji bieżącej i własnego położenia, by potem wskazywać na przyszłość. Ta ostatnia najczęściej była wiązana z założeniem rodziny i zdobyciem pracy, a wraz z nią samodzielności.

*Ogólnie mam taki plan, żeby; bo teraz jestem w pierwszej [klasie] gimnazjum i żeby skończyć ten rok i na następny rok zrobić dwie klasy. Robi się pierwszą i drugą, a trzecią osobno, ale może będę miała taką szansę zrobić drugą i trzecią. I potem postaram się o warunkowe zwolnienie i pojadę do Anglii i założę studio tatuaży* (wychowanka).

Wychowankowie posiadający orientację przyszłościową, zajmują różne pozycje na kontynuum, z którego jeden koniec można opisać jako marzenia, drugi zaś jako sprecyzowane plany wsparte określonymi i rzeczywistymi działaniami. Ci pierwsi uciekają niejednokrotnie w świat fantazji, który jest spójny z wystrojem wnętrza ich pokojów, gdzie dominują plakaty z przedstawieniami atrakcyjnych kobiet oraz drogich samochodów (fotografie 10 i 11). Wśród tej grupy wychowanków wyodrębnić można tych, którzy wyższy status społeczny wiążą z legalnymi źródłami zarobkowania oraz tych, którzy

deklarują obranie drogi przestępczej. Podopieczni, których plany przyszłościowe opierają się na realnych podstawach, takich jak podjęcie pracy zarobkowej, uczestnictwo w kursach zawodowych, zdobywanie certyfikatów, pozwoleń, licencji uprawniających do wykonywania przyszłego zawodu, realizują jednocześnie strategię nieangażowania się w konflikty oraz bierności wobec zaczepek innych. Z czasem ich podejście sprawia, że inni wychowankowie zazwyczaj akceptują ich status w grupie jako „niezaangażowanych”, przez co łatwiej jest im realizować własne plany. Z reguły grupę tę stanowią raczej starsi wiekiem, którzy niejednokrotnie w przeszłości sprawiali problemy wychowawcze. Ich konwersja wiąże się czasami z punktem zwrotnym związanym z realizacją przez nich działań agresywnych, zagrażających ich planowanemu opuszczeniu placówki, a nawet osadzeniu w zakładzie karnym (udział w buncie, pobicie innego wychowanka, przestępstwa i wykroczenia dokonywane na przepustce itd.). Dla personelu grupa ta, ze względu na akcentowany w niej indywidualizm i „pożądany egoizm”, stanowi dogodny przykład, którym posługują się wobec innych wychowanków – zarówno tych doświadczonych, jak i nowych.



Fot. 10 i 11. Pokoje wychowanków zakładu poprawczego

Źródło: archiwum własne autora.

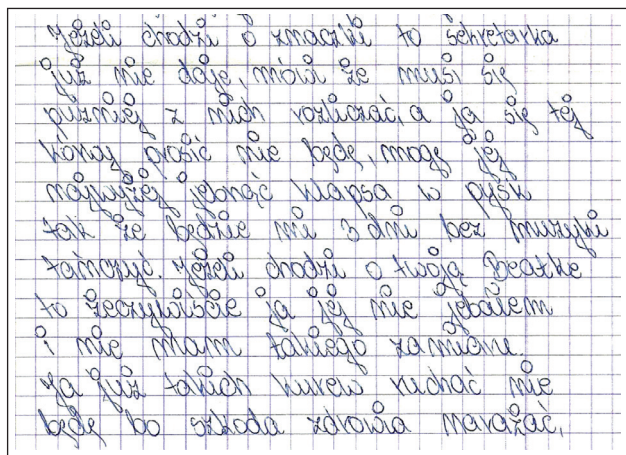
### 9.2.2. Strategie warunkowo akceptowane

W ramach taktyk warunkowo akceptowanych na pierwszy plan wysuwa się sfera zachowań werbalnych oraz agresji przeniesionej na przedmioty. Strategie te są najbardziej obciążone subiektywizmem i uznaniowością personelu placówek, który decyduje, czy są one przejawem postępu, czy też regresu resocjalizacyjnego.

W każdej z badanych placówek istniały nieco odmienne reguły odnoszące się do używania słów wulgarnych, jednak można znaleźć pewne wątki

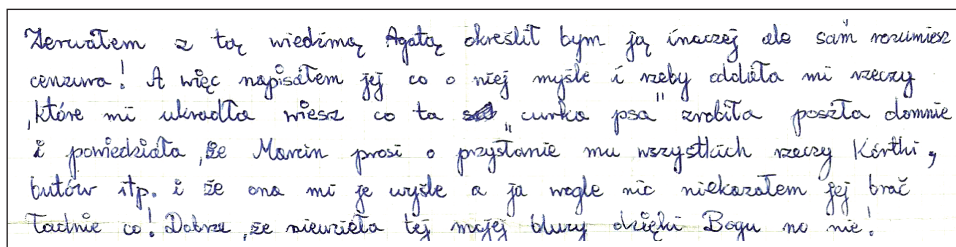


wspólne, które tutaj poddane zostaną charakterystyce. W omawianych instytucjach zaobserwować można było dwa podejścia do wulgaryzmów artykułowanych przez młodzież. W pierwszym przypadku penalizacji podlegały te wypowiedzi, które były obarczone słownictwem niecenzuralnym, a pojawiały się w kontekście, w którym nadawca komunikatu nie był wzburzony emocjonalnie. W takim przypadku personel zazwyczaj dochodził do wniosku, że wulgarnie słownictwo jest nieuzasadnione i powinno podlegać karze. Przykładem mogą być dwa listy wychowanków, z których jeden nie został wysłany ze względu na zamieszczone w nim wulgaryzmy<sup>91</sup>, drugi zaś, oceniony jako efekt udanego zarządzania negatywnymi emocjami, opuścił zakład.



Fot. 12. List wychowanka do kolegi, niewysłany ze względu na obecne w nim wulgaryzmy

Źródło: archiwum własne autora.



Fot. 13. List wychowanka do kolegi, wysłany ze względu na brak wulgaryzmów

Źródło: archiwum własne autora.

<sup>91</sup> W tym wypadku wychowanek na skutek rozmów z wychowawcą został przekonany, żeby listu nie wysyłać, ze względu na liczne zawarte w nim wulgaryzmy.

W przypadku, gdy wychowanek stosuje w swojej wypowiedzi słowa wulgarne, będąc jednocześnie w stanie silnego wzburzenia emocjonalnego, używanie niecenzuralnego języka bywa traktowane jako „wentyl bezpieczeństwa”, czyli ostatnia „akceptowana” faza reakcji na sytuacje stresowe, po której następuje zazwyczaj agresja fizyczna. Wychowanek, który nie przekroczy bariery agresji werbalnej, zwłaszcza, gdy wcześniej się jej dopuszczał będąc pod wpływem negatywnych emocji, nie podlega zazwyczaj działaniom punitywnym ze strony personelu. Stosowanie wulgaryzmów w tym przypadku jest często traktowane jako wyraz zapanowania nad emocjami negatywnymi, a w związku z tym stanowi postęp w odniesieniu do poprzednio eksponowanych zachowań. Ocena niniejszej strategii radzenia sobie z negatywnymi emocjami przez personel placówki, jest silnie ukontekstwowiona i zarazem uznaniowa, gdyż linia dzieląca umiejętność i brak umiejętności radzenia sobie z emocjami negatywnymi zależy ściśle od sytuacji, w jakiej wychowanek się znalazł, jego przeszłych zachowań, cech osobowości itd. Właściwa ocena, której kryteria nie są jednoznaczne, wyznacza powodzenie lub jego brak na drodze do resocjalizacji i uzyskiwania postaw pożądaných.

Do strategii warunkowo akceptowanych należy także obieranie sobie, w chwili silnego wzburzenia emocjonalnego, za obiekt agresji przedmiotów. Podobnie jak w przypadku ekspresji werbalnej, warunkowa akceptacja pojawia się wtedy, gdy ta forma interakcji z przedmiotem jest postrzegana w kategoriach postępu, gdyż wcześniej wychowanek inicjował np. bójki. Odmienna definicja takiej sytuacji może wiązać się z przypisaniem podopiecznemu działań interpretowanych jako akty wandalizmu i niszczenia własności, co skutkuje otrzymaniem kary.

### 9.2.3. Strategie nieakceptowane przez personel placówki

W zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich dochodzi także do nieakceptowalnych form ekspresji emocji, zapobieżenie czemu stanowi cel statutowych działań wychowawczych podejmowanych przez personel. Te z kolei wymagają najpierw dekonstrukcji wieloletnich przyzwyczajęń ze strony wychowanków, wpisanych w oddziaływania występujące podczas socjalizacji pierwotnej. Niżej omówione zostały najczęściej pojawiające się nieakceptowane formy ekspresji emocji zachodzące po stronie wychowanków.

#### 9.2.3.1. Angażowanie się w konflikty w celu rozładowania napięcia

Niektórzy wychowankowie celem rozładowywania negatywnego stanu emocjonalnego angażują się w konflikty z innymi wychowankami, a także z personelem. Oprócz wcześniej wspomnianej agresji werbalnej pojawiają się też ataki fizyczne. Są one najczęściej skierowane na kolegów, głównie

zajmujących niskie pozycje w ramach grupowej hierarchii. Choć jest to działanie niewątpliwie emocjonalne, zawiera w sobie pewien element racjonalności, rzadko bowiem zdarza się, by agresja skierowana była pod adresem „kogokolwiek w pobliżu”, gdyż uderzenie „silnej socjometrycznie” jednostki bądź personelu wiąże się z długotrwałymi i bardzo przykrymi konsekwencjami. W pierwszym przypadku są to, oprócz formalnych, także nieformalne działania odwetowe, podejmowane ze strony osoby zaatakowanej i jej zwolenników, w drugim zaś konsekwencje *stricte* formalne (raport karny, wniesienie sprawy do sądu, konsekwencje karne). Można zatem stwierdzić, że choć angażowanie się w konflikty jest w dużej mierze podyktowane silnymi emocjami, to jednak w zdecydowanej większości przypadków nie brak tutaj myślenia strategicznego, opartego na przewidywaniu możliwych scenariuszy rozwoju wypadków.

Należy tutaj dokonać pewnego rozgraniczenia na działania przemocowe podejmowane przez wychowanków w bezpośredniej konsekwencji doświadczenia emocji negatywnej lub też planowane i odłożone w czasie. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z reakcją bliską „działaniu w afekcie”, w ramach której poczytalność agresora może być obniżona. Tego typu agresja jest typowa i dla dziewcząt, i dla chłopców, a w pewnych okolicznościach bywa usprawiedliwiana przez personel, który był naocznym obserwatorem zdarzenia.

*Zdarzają się takie sytuacje, w których chłopak zaczepiony przez innego czy to słownie, czy jakoś szturchnięty od razu reaguje i oddaje bez względu na to, gdzie akurat jest czy sam, czy pod okiem wychowawcy lub kamery (wychowawca).*

Reakcja na doznaną emocję negatywną, na przykład złość, pojawia się niejako automatycznie i nie towarzyszy jej refleksja. Ta ujawnia się potem lub wcale. Próby jej wzbudzenia podejmuje zazwyczaj personel, który poprzez różne środki oddziaływania (rozmowy, kary, osobiste doświadczenia), stara się skłonić wychowanka do samokontroli i zmiany sposobów okazywania emocji negatywnych. Zupełnie inną sytuację tworzą zachowania agresywne, które choć także wiążą się z występowaniem emocji negatywnych, to jednak podlegają planowaniu i są wpisane w szerszą strategię. U podstaw tego typu agresji leżą często emocje negatywne podtrzymywane w czasie. Przykład (choć występujący zazwyczaj w środowisku chłopców) stanowić może kara wymierzana kolektywnie wychowankom, którzy trafiają do zakładu na skutek popełnienia czynów lubieżnych, a zwłaszcza pedofilskich. W tym wypadku grupa często „deleguje” nowego wychowanka, który „jest na staraniach”, czyli swoim zachowaniem stara się pozyskać sympatię liderów i w związku z tym wykonuje „mokrą robotę”.

*Liderzy często nakręcają nowych, by coś wywinęli, na przykład napuszczają ich na innych, których nie lubią albo na „majciarzy”, którzy w każdym zakładzie są na dole (wychowanek).*

W niektórych przypadkach „sprawiedliwość” zostaje wymierzona przez bardziej doświadczonych wychowanków w miejscu i czasie sprzyjającym ukryciu incydentu. Przykładem może być przemoc w takich pomieszczeniach, w których nie ma kamer (łazienka, toaleta) lub/i personel zajęty jest (np. warsztaty) innymi sprawami (zob. rozdział *Architektura a interakcje*).

*Jeśli chodzi o tych co za majtki, to czasami dostają bęcki na warsztatach, jak nauczyciel nie widzi. Mocno nie dostają, ale tak, żeby wiedzieli (wychowanek).*

W ekstremalnych i rzadkich przypadkach wychowankowie, którzy czują się urażeni ze względu na działanie jakiejś osoby, które postrzegają w kategoriach „plamy na honorze” planują dokonanie pobicia, a niekiedy nawet zabójstwa.

*No i w schronisku byłem koło roku i tam był taki jeden wychowawca... Ogólnie było tam dobrze, ale był tam taki jeden wychowawca, który mi i takiemu chłopakowi z Warszawy „wjechał na rodzinę”, coś powiedział tam głupiego o matkach naszych i my wtedy byliśmy w grupie 13 osobowej, tam jeszcze siedzi chłopak, który też tam był, ale on tutaj przyjechał z innego zakładu, nie za tą sprawę, no i ja z nim tak sobie wymyśliliśmy, że... Ja wtedy miałem 15 lat i on też był w moim wieku, że jak zabijemy wychowawcę, to nam i tak za to nic nie dadzą. On słyszał, że tak od 16 lat do więzienia można iść, nie? Więc my się nie kwalifikowaliśmy do tego, no i ja się zgodziłem, namawialiśmy tam grupę do tego i większość osób się zgodziło (wychowanek).*

### 9.2.3.2. Stosowanie przemocy w momencie silnego wzburzenia emocjonalnego

Wśród zdecydowanie nieakceptowanych strategii radzenia sobie z negatywnymi emocjami znajduje się stosowanie fizycznej przemocy w chwili wzburzenia. Agresja jest postrzegana jako konfirmacja dla konieczności inicjowania oddziaływań resocjalizacyjnych, gdyż wpisuje wychowanka w schemat jednostki społecznej, która wymaga profesjonalnej opieki (por. Goffman 1961; pol. wyd. 2011).

R.: *No jest tak. Już się spotkałem tutaj ze sprzedawaniem. Mnie na żywca sprzedawali trzy razy. I słyszałem, kurwa to, a on mi się wypiera, że nie. Nie? No.*

B.: *I co z tym robiles? Nic?*

R.: *Wtedy... jeszcze z rok temu robiłem. Wyjazd stąd. Na razie nie? No, pobitem tu chłopaka tak samo na tej grupie, nie? Złamałem mu nos, nie? (wychowanek).*

Wychowankowie, którzy w sytuacjach wzburzenia emocjonalnego „dają się ponieść naturalnym instynktom” są definiowani jako „rozpoczynający” resocjalizację i wzmagają uwagę ogółu personelu.

### 9.2.3.3. Samookaleczenia

Samookaleczenia (również tatuaże, które *de facto* także traktowane są jako forma samookaleczenia), stanowią jedną z nieakceptowanych w placówkach form wyrażania emocji negatywnych przez wychowanków. Są one popularne zwłaszcza w środowisku dziewcząt. Z reguły przyjmują postać równoległych wobec siebie, a prostopadłych w stosunku do ułożenia kości ręki (pojawiają się najczęściej na rękach), głębokich nacięć (zob. fot. 14) wykonanych twardymi przedmiotami o ostrzejszych krawędziach (może to być kawałek grzebienia, linijka, itd.).



Fot. 14. Samodzielnie wykonane „sznyty” na przedramieniu wychowanki schroniska

Źródło: archiwum własne autora.

Są to trwałe uszkodzenia ciała, które zdaniem personelu są jednym z czynników decydujących o stygmatyzacji wychowanków dokonującej się poza placówką. Wychowankowie przekonują się o społecznych reakcjach w momencie zetknięcia z praktykami stygmatyzacyjnymi. Te z kolei, poprzez mechanizmy właściwe dla jaźni odzwierciedlonej, dają możliwość reinterpretacji swojego wizerunku w wyniku i w ramach kontaktów publicznych.

B.: *A czy doświadczyłaś na zewnątrz jakichś negatywnych reakcji na swoją osobę ze strony innych ludzi?*

R.: *To znaczy tak, na przykład w tramwaju ludzie się tak dziwnie na mnie patrzą, bo mam takie brzydkie, pocięte ręce. Takie stare babcie: „patrz, ona jest chyba z poprawczaka, Jezu, jakie ona ma ręce” [śmiech] i od razu się wszyscy na mnie patrzą [śmiech]. No i wtedy coś brzydkiego albo głupiego do nich powiem (wychowanka).*

Z rozmów z wychowankami, jak również z wychowawcami, wynika, że najczęstszym motywem samouszkodzeń ciała są problemy natury emo-

cjonalnej powstające na skutek negatywnych relacji ze znaczącymi innymi, którzy odgrywają lub odgrywali ważną rolę w życiu podopiecznych, a w chwili obecnej nie spełniają ich oczekiwań.

B.: *A dlaczego ręce cięłaś?*

R.: *Bo miałam taki okres, przez różne problemy... Na przykład mama się na mnie wypięła jak była z tym swoim chłopakiem, to też przez to... Ogólnie mam zrytą rodzinę i przez tą rodzinę wszystko... (wychowanka)*

W toku obserwacji, niekiedy trwającej kilkanaście dni spędzonych w jednym zakładzie, miałem okazję obserwowania pewnego procesu, który pozwolił mi również na nieco inne spojrzenie na problem samouszkodzeń. Okazało się, że część wychowanek nie wykonuje „sznyt” jedynie w celu zamantestowania swoich emocji, lecz u podłoża ich działań leży naśladowanie warunkujące uczestnictwo w wybranej grupie (por. Cialdini 2009).

B.: *Zauważyłem, że to [cięcie rąk] to jest chyba taka moda. Jednego dnia tylko jedna dziewczyna ma pocięte ręce innego już kilka...*

R.: *Bo niektóre [dziewczyny] to są takie, że szpan i w ogóle. Znam taką... to ona uważa, że to jest fajne i że ona lubi sobie ciąć ręce, bo to lansiarsko wygląda i ona miała taaakie sznyty, brzydkie, ja bym sobie nie mogła pociąć w tę stronę, żeby to jakoś asymetrycznie wyglądało... (wychowanka)*

Niekiedy zdarza się, że dziewczęta retrospektywnie przypisują samouszkodzeniom inne przyczyny (cierpienie psychiczne zamiast naśladowania), tym samym racjonalizując skutki swoich działań, które są nieodwracalne, zatem bardziej podlegające konieczności racjonalizacji (por. Reisenzein 1983: 240; Schachter 1971: 1).

Poddane wyżej klasyfikacji i charakterystyce strategii radzenia sobie z emocjami negatywnymi nie wyczerpują całego spektrum zachowań wychowanków, jakie można zaobserwować w zakładach poprawczych. Trzeba natomiast podkreślić, że te przedstawione w pracy były wyraźnie zaznaczone i pojawiały się w trakcie obserwacji niejednokrotnie, jak również uzyskały potwierdzenie w toku prowadzonych rozmów zarówno z kadrami, jak i wychowankami. Ponadto w toku pracy badawczej udało się znaleźć wiele argumentów na rzecz przyjętej tezy o podejmowanej przez instytucję kanalizacji sposobów okazywania emocji negatywnych przez wychowanków. Nacisk na wypracowanie akceptowanych sposobów „odreagowywania”, stanowi jedno z działań priorytetowych, umiejscowionych w hierarchii wyżej niż na przykład polityka edukacyjna realizowana w placówce.

Warto także jeszcze raz podkreślić, że opisane strategie nie pojawiają się w oderwaniu od siebie, lecz często współwystępują, jak choćby taktyka

oparta na orientacji przyszłościowej oraz strategia unikania angażowania się w sytuacje konfliktowe. Ponadto pragnę raz jeszcze zwrócić uwagę na fakt dynamiki obejmującej przechodzenie wychowanków z jednej strategii do drugiej, czego egzemplifikacją może być naśladowanie innych poprzedzające agresję werbalną i niewerbalną inicjowaną przez wychowanka wtedy, gdy czuje się on relatywnie pewniej w nowym środowisku. Możliwa jest także odwrotna kolejność, gdy wychowanek zaznaczy już swoją pozycję w grupie, by potem, poprzez naśladowanie jej zachowań, wtopić się w nią.

### **9.3. Zakład poprawczy a schronisko dla nieletnich w kontekście sposobów radzenia sobie z emocjami negatywnymi**

Jak już zaznaczyłem przy okazji omawiania różnic pomiędzy schroniskiem a zakładem w kontekście negatywnych emocji doświadczanych przez wychowanków, do tych pierwszych częściej trafiają wychowankowie, którzy nie mają wykształconych w warunkach placówkowych strategii radzenia sobie z emocjami negatywnymi. Są oni dopiero w trakcie nabywania habitusu instytucjonalnego, ze wszystkimi tego pozytywnymi i negatywnymi konsekwencjami.

*Ja osobiście wolę pracować w schronisku, bo już pracowałam w schronisku dla chłopców. Dla mnie komfortem jest też to, że mogę sobie te dziewczyny ułożyć po swojemu, bo one jeszcze nie są... no niektóre są przesiąknięte tymi zakładami, dużymi placówkami opiekuńczymi i wychowawczymi, natomiast, no mogę je tak poukładać po swojemu, tym bardziej że pewnie zdarzy się tak, że większość tych dziewcząt przejdzie do naszego zakładu (wychowawczynie).*

W odróżnieniu od zakładów, w schroniskach jest także mniej czasu na wykształcenie strategii emocjonalnej, gdyż spora rotacja wymusza „opracowanie” sposobów radzenia sobie z emocjami negatywnymi szybciej i sprawniej niż w ustabilizowanych grupach zakładowych.

*Zdarzają się. Zdarzają się zdecydowanie, ja też to zaobserwowałam, to zazwyczaj troszeczkę trwa i jest związane też z wymianą chłopców, że część chłopców... bo to jest placówka, w której jest dość duża rotacja, w odróżnieniu od zakładu poprawczego, więc ci chłopcy opuszczają placówkę, przychodzą nowi, więc ci, którzy są dłużej i kiedyś byli w tych niższych strukturach, mają szansę jakby zdobycia tej dominacji, i pokazania siebie jakby z innej strony (wychowawca).*

W schroniskach dla nieletnich z uwagi na fakt sporej rotacji także kadra jest bardziej zajęta nie tylko formalnościami z tym związanymi, lecz rów-

nież sprawowaniem kontroli w zakresie tych działań wychowanków, które mogą mieć wpływ na toczące się postępowanie sądowe (dozór wzajemnych kontaktów pomiędzy grupami zakładowymi i schroniskowymi, jeśli obie instytucje mieszczą się w jednym budynku, reglamentacja kontaktów zewnętrznych podopiecznych z rodzinami). W rezultacie nie jest w stanie poświęcić tyle samo uwagi poszczególnym wychowankom, co ma wpływ na zakres ich samodzielności i „efektywności” w konstruowaniu strategii emocjonalnych.





# 10

## Role przyjmowane przez wychowanków w grupie

Niezwykle trudnym zadaniem jest jasne i precyzyjne wyodrębnienie poszczególnych ról wychowanków w odniesieniu do obecnej rzeczywistości i wzajemnych relacji, które się na nią składają. Dawne wpływy grypserskie ustąpiły i poddały się zauważalnemu procesowi liberalizacji i relatywizacji (zob. podrozdział „*Drugie życie*” *dzisiaj z perspektywy personelu i wychowanków*), który spłycił niegdysiejsze, doktrynalnie przestrzegane różnice statusowe pomiędzy podopiecznymi. Jak już wspominałem, obecne „zasady” bardziej przypominają grę opartą na myśleniu *quasi*-magicznym, w której niekiedy „prześwitują” reminiscencje „dawnych, sztywnych czasów”. Oczywiście poszczególne placówki różnią się od siebie – w niektórych „wczorajsze reguły” nadal są istotne i, jak już pisałem, wchodzą w skład kultury organizacyjnej. W tych instytucjach poszczególne role są bardziej widoczne i determinują ostrzejsze podziały niż w innych, gdzie „drugie życie” podlega daleko idącej kontroli i penalizacji. Niemniej jednak za cenę dużych uproszczeń, a niekiedy nieścisłości, spróbuję dokonać pewnych generalizacji, wyodrębniając role i opatrując je nazwami, które – choć w znacznym stopniu pozbawione pierwotnego sensu i znaczenia – nadal są używane, niejako wbrew znajomości ich desygnatu. Kolejnym uproszczeniem jest próba zbudowania nie tylko taksonomii, ale także arbitralnego pogrupowania ról, biorąc pod uwagę ich „znaczenie” i wpływ na codzienne życie w placówce. Może się jednak zdarzyć, że poszczególne role „wystają” poza klasyfikację lub też mieszczą się w kilku kategoriach naraz. Niestety jest to cena, jaką zazwyczaj płaci się za próbę generalizacji wniosków. Ponadto należy zaznaczyć, że niektóre wątki związane z poszczególnymi rolami korespondują z innymi problemami (np. uwarunkowania grypsery, pojawienie się nowego wychowanka), w związku z czym zostały one wspomniane także w innych fragmentach opracowania.

## 10.1. Wychowankowie „znaczący”

Termin *wychowankowie znaczący* został zaczerpnięty ze słownika, jakim posługują się pedagodzy i psycholodzy tworzący zespół diagnostyczny w poszczególnych placówkach. Słowo „znaczący” wyparło związane z „zasadami” określenia: „grypsujący”, „dominujący”, „człowiek”. Poprzez propagowanie określonego nazewnictwa personel działa w intencji dalszego obniżania wpływu dawnych zasad i zmniejszania różnic statusowych pomiędzy podopiecznymi.

[...] *raczej używamy takich sformułowań „znaczący” chłopcy, mniej „znaczący”, na zasadzie takiej, to złapało się od zespołu diagnostycznego i, i tak zostaje, tak... Chłopak znaczący albo chłopak ważny, w taki sposób raczej określamy takiego gościa (wychowawca).*

Wychowankowie „znaczący”, są to ci, którzy mają duży (znaczący) wpływ na formalne i nieformalne relacje wśród kolegów, jak również pomiędzy nimi i personelem. Chłopcy umiejscowieni wysoko w nieformalnej stratyfikacji nie tylko wyznaczają pewne standardy interakcyjne, lecz także stanowią obiekt zabiegów ze strony pozostałych, koncentrując na sobie ich uwagę. Do tego nielicznego grona (zazwyczaj jeden do kilku wychowanków w placówce) zaliczyć można przywódców oraz ich „żołnierzy”. Jeśli brać pod uwagę cechy konstytutywne dla wysokiego statusu, to są to wychowankowie, którzy nie dopuścili się czynów objętych infamią w odniesieniu do wartości istotnych dla realiów społeczności placówki (np. przestępstwa seksualne, przeciwko własnej rodzinie), a także nie narazili się na ostracyzm podczas pobytu w niej.

### 10.1.1. Przywódcy

Dokonując krótkiej charakterystyki roli, jaką zajmują w placówce przywódcy, można, posiłkując się słowami jednego z wychowawców, powiedzieć, że „*wyższa pozycja liderów objawia się tym, że mają wpływ na to co się dzieje*”. „Rządzący” zazwyczaj realizują swoją władzę poprzez nakłanianie innych do wykonywania pewnych działań, nawet gdy wiążą się one dla nich z osobistym ryzykiem. Tutaj jednak można dokonać zasadniczego podziału na dwie grupy przywódców, bazujących na poparciu dla ich pozycji ze strony personelu lub na jego braku.

#### *Przywódcy wspierani przez kadrę*

W pierwszym przypadku status lidera grupy nie wynika z przynależności do „drugiego życia”, więc są oni zazwyczaj wspierani przez personel i pomagają mu w utrzymaniu pożądanych relacji wśród wychowanków.

R.: *No, bo kto tą grupę ogarnie, nie? Przecież do tej pory, co ja... mnie tu nie było, no nie... tamta grupa była zdemolowana, same zera mieli, raporty [tutaj pada imię wychowanka], to 30 raportów w miesiącu miał, codziennie raport miał, bo jakiś kant był, no... nie. A teraz, same piąteczki, czwóreczki, pochwały do raportu, nie... no... to jest coś...*

B.: *To jest Twój sukces, czyli tak, z jednej strony, Ci zaufali, a z drugiej strony, to jak Ty tę grupę ogarnąłeś, gdybyś mógł mi powiedzieć, bo to nie było chyba łatwe.*

R.: *No to jest właśnie siła... siła fizyczna i w ogóle no psychiczna...*

B.: *Czyli co, jak ten właśnie Hubert fikał na początku, to co, Ty tam z nim rozmawiałeś na przykład, że...*

R.: *Tak, rozmawiałem, ja nie biję, ani nic nie, porozmawiam normalnie, mówię mu tak, tak, tak jest, tak ma być, nie, jak się do tego dostosujesz, no to idź stąd mówię i zobaczysz, jak będziesz miał dalej. I wtedy on już powoli się uklada do tych... tych... (wychowanek)*

Przywódcy wspierani przez personel niejednokrotnie dysponują umiejętnością pracy „na obydwu fronty”, która charakteryzuje się z jednej strony wykonywaniem poleceń kadry, z drugiej zaś upowszechnianiem w grupie wizerunku osoby niezależnej, mającej własne zdanie. Niejednokrotnie czerpią oni w związku z tym korzyści z dobrych relacji z pracownikami, wykorzystując je dla swojego i wspólnego dobra.

*Na przykład dlaczego ma mi wychowawca coś zrobić, nie? I to jeszcze jest obok dobry chłopak nie, dlaczego on? On na przykład nic nie robi dla wychowawcy nie, wychowawca go o coś poprosi nic, tak... nie... i w ogóle nie ma takiego, nie wiem zapału do roboty, nie. Ja na przykład, tu ktoś mi gdzieś o coś poprosił – pójdę pomóc, a mi wychowawca drugim razem nie mówi, nie, żeby ten. Mówię, wychowawca coś ma do roboty, to mówię, ja zrobię, normalnie... nie. To dlaczego on ma być na mnie zły (wychowanek).*

*A na przykład na grupie piątej chłopak, który tam wieździe prym, nie chciał myć drzwi, ale ja z nim rozmawiałem, nie tylko ja zresztą, ale mu powiedziałem, słuchaj ty masz do zapłacenia jakąś nawiązkę w sądzie, daję ci jasną i wyraźną propozycję, najpierw myjesz drzwi, później je pomalujesz i dostajesz pieniądze, wpłacisz – dzisiaj nawet była rozmowa na ten temat, nie, tutaj... I podjął się, pomalował wszystkie drzwi, absolutnie nie chciał... A on tam gra pierwsze skrzypce, czyli też w pewnym sensie... poszedł na układ no, bo... ja bym tego nie traktował jako przekupstwo, bo przecież ja go nie zmusiłem do tego... (wychowawca)*

Jak już wspomniałem, przy okazji omawiania przemian w zakresie „zasad”, takie zachowanie liderów może pojawić się także po tym, gdy zrezygnowali oni z „drugiego życia” na skutek kalkulacji zysków i strat. Jest to przejaw zmian kulturowych, które objęły dawniejszą grypsersę i reguły, na których się opierała.

*Przywódcy będący „wysoko w drugim życiu” niepopierani przez kadrę*

Do tej kategorii liderów należą ci wychowankowie, którzy są postrzegani przez personel z perspektywy negatywnego wpływu na innych

wychowanków. Często padają pod ich adresem takie sformułowania, jak „robią krecią robotę”, „dla nich to woda na młyn”, „działają za naszymi plecami”. W przekonaniu kadry są to wysoko zdemoralizowane jednostki, z tego względu atrakcyjne dla tych, którzy są zafascynowani „kryminalem” i dogmatycznie wierzą w to, co oferuje „drugie życie”.

*To, że tak, nie ma co ukrywać, że tutaj decydującą sprawą jest zachowanie tych osób, które... które właśnie jakby wyznaczają standardy, czyli ci którzy są starsi, bardziej zdemoralizowani, wyżej postawieni w hierarchii tego drugiego życia (wychowawca).*

*No, było tak, oni ogólnie od zawsze mówili, że oni chcą iść do więzienia i tyle, że tam będzie im lepiej i tyle. Po prostu chcieli chyba tam do zasad iść. Był jeden po buncie... przykład jest taki, co chłopak jeden był taki, co uważał się w zakładzie za największego... (wychowanek)*

Tego rodzaju przywódcy zazwyczaj dobierają sobie osoby, które wykonują różne ich polecenia, legitymizując tym samym ich pozycję w oczach pozostałych.

*Władzę, w pewnym sensie oczywiście, przejmują osobnik inteligentny, zdemoralizowany przeważnie w większym stopniu, a takich osilków, gdybym chciał ich tak nazwać, wykorzystuje w roli żołnierzy, czyli takiego swojego orszaku, prawda? (wychowawca)*

[...] jeszcze jak w grupie, to jesteśmy w stanie jakoś tam nad nimi zapanować, bo nie wolno im wchodzić do pokojów, w których nie mieszkają itd., itd., natomiast zauważyłam już, że dziewczyny, te agresorki, mają swoich tzw. żołnierzy wśród tych słabszych i te słabsze zaczynają dokuczać [tutaj pada imię wychowanki] (wychowawca).

#### *Sposób sprawowania władzy*

Analizując istotę przywództwa zacząłem obserwować i pytać o jego przejawy, by dopiero potem zastanowić się nad atrybutami liderów. Personel, który relatywnie dużo czasu poświęca na obserwację zachowań i typowanie „dowódców”, co jest istotne ze względu na „klimat wychowawczy” i możliwość przewidywania różnych zagrożeń, raczej jednomyślnie stwierdza, że wysoko umiejscowieni wychowankowie rzadko działają bezpośrednio i „grają w otwarte karty”. Najczęściej wykonują działania „zakulisowe”, pozornie prezentując się jako wzorowi podopieczni. Doskonale operują pewnymi niuansami, które mają na celu wprowadzenie personelu w błąd lub też zmniejszenie czytelności inicjowanych przez siebie interakcji.

*Gdy był u nas bunt i wszędzie dookoła dym, panika, bałagan, w wysprzątanym pokoju siedział sobie na podłodze przywódca, pozornie nie zaangażowany w te wydarzenia. Ktoś z zewnątrz z pewnością by nie przypuszczał, że jest to jeden z prowodyrów (cytat z rozmowy).*

*Przez długi czas zastanawialiśmy się – kto – czy [tutaj pada imię wychowanka X] może, bo on... w każdym razie tak twierdził, że ja czuję się tu odpowiedzialny za pozostałych, więc chociażby z tego względu tak sobie myśleliśmy, że on przejął władzę. Zastanawialiśmy się, dlaczego taki głupol przejął władzę, a [tutaj pada imię wychowanka Y] mu ją oddał, ale już teraz widzimy, że to raczej nie było oddanie władzy, tylko takie działanie w białych rękawiczkach, niektórzy mówią po szwajcarsku, nie... że... i teraz na pewno... mamy pewność, że takim przywódcą stada na grupie drugiej jest [Y] (wychowawca).*

Moi rozmówcy twierdzili, że faktyczni przywódcy są często uprzedzająco grzeczni i zachowują pozory kooperacji z personelem, by za jego plecami wydawać rozkazy swoim żołnierzom. Tak prowadzona gra ma na celu odciążenie uwagi personelu od liderów i skierowanie jej na tych wychowanków, którzy fizycznie wykonują ich rozkazy, co sprawia, że są bardziej widoczni.

*To znaczy, to jest taka grupa, która jest... staje się narzędziem manipulacji w rękach tych wychowanków, którzy są najwyżej w tej hierarchii, tak... ponieważ też, na pewno Pan wie o tym, że ci wychowankowie, którzy zajmują taką najwyższą pozycję, oni z reguły, tak biorąc takie obiektywne kryteria, oni są po prostu grzeczni, tak. W białych rękawiczkach, oni nawet wręcz mówią, że... nawet jak im się mówi, że... że no my widzimy pewne rzeczy, pewne ich zachowania, że to są takie bardzo subtelne, że wam się wydaje, że to jest nie do zauważenia, to oni wręcz pytają, no, ale przecież nikt mnie za rękę nie złapał, nikt mi niczego nie udowodnił, ja jestem... nikt mi niczego nie może zarzucić. Zaczynają wymieniać jakby swoje zalety, tak... że się starają, że w szkole, że oceny, że są pracowici, że się angażują we wszystkie zajęcia, które tutaj wychowawcy proponują, że nigdy tam żadnej ucieczki nie... itd. (psycholog)*

W przypadku dziewcząt liderki często zarządzają także emocjami pozytywnymi swoich popleczniczek, wywołując u nich poczucie zadowolenia i przekonanie o żywej wobec nich sympatii. Można zatem powiedzieć, że przywództwo opiera się tutaj na solidarności emocjonalnej, w odpowiedni sposób sterowanej przez przywódczynię, które sprawnie „rozdzielają” uczucia uwagi, przyjaźni lub antypatii i złości.

R.: *A Panu powiem, że tak jeszcze jest, bo [tutaj pada imię wychowanki], bo ją Pan [tutaj pada imię wychowawcy] i Pani [tutaj pada imię wychowawczyni]. I ona ma. Ona jest po prostu taka, że każdy ją lubi.*

B.: *Tę [jw.]?*

R.: *No. Ona nastawia. Jest niby grzeczna przy wychowawcach, ale jak jest jakaś awantura to ona nie ten, nie toczy. Nie, nie, nie uczestniczy. No i wtedy właśnie tamte dziewczyny mają przechłapanie nie? No i ona właśnie. To jest właśnie to, no i przy wychowawcach jest... każdy wychowawca myśli, że ona jest inna i w ogóle. No. I dlatego mówię, że ona tak, tak jak było raz z [jw.], że niby [jw.] pierwsza ją uderzyła. [jw.] jej nie uderzyła nie? Ona jej. [jw.] poszła na przejściówkę, a nie ona. Znaczą wychowawcy też źle patrzą i w ogóle nie mają też żadnego rygoru. Na wszystko im pozwalają i w ogóle (wychowanka).*

Przywódcy zazwyczaj doskonale operują różnymi gestami niewerbalnymi i werbalnymi, które są dobrze znane ich „podwładnym”, w związku z czym nie wymagają objaśnień i mogą być zastosowane natychmiast, „tu i teraz”. Lektura materiału wizualnego z kamer nasuwa wniosek, że mogą one przybrać formę uśmiechu, grymasu twarzy, wzruszenia ramion, spojrzenia, czyli tych gestów, których przekaz nie daje jasnych przesłanek do przypisania winy w zakresie inicjowania pewnych nieakceptowanych działań.

Liderzy mają także umiejętność swego rodzaju „zarządzania relacjami” w grupie, poprzez efektywne wpływanie na rozkład sympatii, antypatii, poparcia, jego braku, budowania koalicji, prowokowania konfliktów, stygmatyzowania, itd. Są to działania ukierunkowane na kreowanie określonego wizerunku własnego i innych.

R.: *Obrażają nas i w ogóle. Wyzywają i bić nas chcą, ale my się nie damy i tak. Bo one myślą, że wie pan, że wszystko mogą, nie? Bo tu jest taka jedna [tutaj pada imię wychowanki] i ona by chciała wszystkimi rządzić.*

B.: *yhy. No wiem nawet. Rzeczywiście tak chyba jest.*

R.: *Ona chce tutaj rządzić po prostu, ale jej się to nie uda, bo ona myśli, że ona załatwi tutaj papierosy czy coś i dziewczyny będą lecieć do niej. I ona po prostu nastawia dziewczyny przeciwko nam. Tak samo jak było z [jw.]. [jw.] była jej najlepszą koleżanką nie? Przyjaciółką były tak? Najlepsze przyjaciółki. A [tutaj pada ksywa wychowanki] weszła na grupkę i już ich skłóciła. Wszystkich prawie skłóciła tutaj (wychowanka).*

Poprzez sprawne panowanie nad kolektywną percepcją siebie, a zwłaszcza swoich oponentów, cementują role i statusy, niejako zamrażając je w umysłach społeczności i utrudniając mobilność statusową.

#### *Podtrzymywanie wartości wspólnotowych*

U źródeł pozycji, jaką zajmują przywódcy, leży przekonanie innych, że hołdują oni pewnym wartościom, które mają charakter wspólnotowy i ukierunkowane są na dostarczanie korzyści swoim poplecznikom. Zdają sobie sprawę z faktu, że ranga lidera zależy od poparcia innych, gdyż nie da się nim być w sensie jedynie nominalnym, bez osób, którymi można zarządzać. Przywódcy sprawiają wrażenie, że mogą „dużo zrobić” i mają „możliwości”, czym przyciągają pozostałych.

*No, na przykład kiedyś był taki, w tamtym roku była taka sytuacja, chłopak miał papierosy, z takich tych, co wysoko i spytali się go inni też co byli wysoko, czy da parę papierosów, on mówi, że nie, bo ma mało, to na drugi dzień, to już był... w ogóle z nim nie rozmawiali, przestali go tolerować... (wychowanek)*

*Nie, bo wiedzą, że mogą przyjść do mnie po tą pomoc też na przykład nie, jak jest w moim przypadku, nie... (wychowanek)*

W zamian za korzyści wynikające z „przychylności” lidera, pozostali mniej lub bardziej dobrowolnie dzielą się różnego rodzaju artykułami, które są postrzegane jako atrakcyjne dla grupy (papierosy, pieniądze, produkty żywnościowe, rzadziej ubrania itd.)

*Niektóre chodzą: „[tutaj pada ksywa wychowanki] chcesz loda, [jw.] chcesz to, tamto, siamto”, kurde lizaczki przynoszą, kradną, papieroski jej dają. A ja jak zwykle, jak mam papierosa to się z nią tylko dzielę. Biorę ją i sobie zapalimy zawsze na spółę albo coś (wychowanka).*

R.: *Tak, jak najbardziej, zawsze to się odbywa oczywiście w kolejności, że ci, którzy mają jakby najwyższy status, to oczywiście są jako pierwsi. Też dzielenie się na przykład tym, co dostają w paczkach od swoich rodziców. Zazwyczaj chłopiec o takim niższym statusie idzie z paczką i po prostu rozdziela, też chociaż nie zawsze się z tym zgadza, to...*

B.: *No tak, kupuje sobie, że tak powiem...*

R.: *Tak, czasami to wynika z faktu, że... że sam na przykład gdzieś zapożyczył się, mówiąc tak kolokwialnie, i... i musi po prostu jakiś tam dług oddać, ale no czasami to wynika z samego faktu, że po prostu... no ten chłopiec, który jakby, no, jest liderem takim nieformalnym, no ma do tego prawo powiedzmy... (wychowawca)*

Kreowane przez liderów relacje po jakimś czasie stają się „oczywiste” i przenikają do habitusu instytucjonalnego społeczności placówek. Są one reprodukowane nie tylko przez powtarzalność działań z nimi związanych, lecz także przez przenikanie do warstwy nieświadomej członków grupy.

#### *Wygląd fizyczny i cechy osobowościowe*

Przy omawianiu okoliczności przywództwa rodzi się uzasadnione pytanie, jacy chłopcy zostają przywódcami? Jak już wcześniej wspominałem, wśród personelu panuje powszechna zgoda, że są to przede wszystkim doświadczeni stażem i raczej dojrzały wiekiem podopieczni. Rozbieżności opinii pojawiają się raczej tylko w przypadku dwóch kwestii: siły fizycznej i atrybutów osobowościowych. Duża część moich rozmówców podkreśla prymat silnej osobowości nad warunkami fizycznymi liderów, wręcz przedstawianych jako cechujący się drobną posturą i „nie rzucający się w oczy”.

*No mówię, czasami no wyglądu gdzieś tam... tak jak wśród chłopców na przykład wygląd fizyczny, czy... czy... to nie miało zupełnie znaczenia, nie miało nic wspólnego z tym, że ktoś na przykład jest silny i powinien teoretycznie nie wiem... ma tyle siły żeby piętnastu wszystkich jednym... klepnąć, kopnąć, czyli trzymać nie wiem... rządzić grupą, czy trzymać, że tak powiem, nie wiem jak to nazwać... władzę jakąś tam w zakładzie gdzieś nieformalną... i wszyscy mu się podporządkowują. Czasami jest to chłopak, którego wydaje się, nie wiem... cherlawy zupełnie, a gdzieś tam się okazuje, że to on kieruje, prowadzi i rządzi a... ci właśnie, ci najsilniejsi niby ze swoim rozumem, w miarę rozumny mądry, siedzą i się słuchają, co mają robić... (wychowawca)*



Niektórzy wychowawcy zaznaczają jednak, że wychowankowie raczej wyznają kult siły fizycznej, w związku z czym ci najsilniejsi, mający oczywiście nieodzowną „przeszłość”, określaną także jako „dobrą legendę”, są naturalnymi pretendentami do sprawowania władzy.

*To znaczy, mówię, to wszystko jest kwestia tego, jaki ten wychowanek jest duży, bo mówię ja to tutaj zauważam mówię, że ten kult siły jest nie... Jeśli wychowanek, wiadomo przyjdzie z innego zakładu, jest to na przykład jakiś zakład troszkę o zaostrzonym rygorze, troszkę więcej jak u nas i tam już swoje zrobił, czyli doszło tutaj, że ma tam różne tam... atak na wychowawcę i już wszystko to... widzę, że on jest jakby poważany i słuchany tutaj, nie... Natomiast zazwyczaj nie są to wychowankowie, mówię, jakiejś wątlej struktury, budowy nie... tylko to zazwyczaj są duzi wychowankowie, którzy naprawdę mogą mieć jakby taki posłuch u innych (wychowawca).*

W ramach trzeciego stanowiska przywódcy uosabiają znanego z nauk biologicznych „samca alfę”, który jednoczy w sobie nie tylko walory intelektualne i osobowościowe, lecz także fizyczne.

*Jest w tej chwili sytuacja specyficzna w placówce dlatego, że – można powiedzieć – pojawił się taki bym powiedział, samiec alfa, czyli... czyli chłopiec, który właściwie dysponuje przewagą i fizyczną, i intelektualną... (wychowawca)*

Z moich spostrzeżeń wynika, że każda z tych wersji może być prawdziwa w określonej konstelacji okoliczności, gdyż przywództwo opiera się na pewnych konstrukcjach interpretacyjnych, które istnieją w odniesieniu do danych okoliczności. W jednych warunkach chłopiec silny fizycznie będzie zajmował wysoką pozycję, w innych zaś zdobędzie ją ten, kto dokona sprawnej manipulacji wobec pozostałych, którzy – choć sprawni ciałem – dobrze czują się wykonując czyjeś polecenia. Należy jednak zaznaczyć, że personel dąży raczej do tego, by funkcjonowało wielu przywódców, będących wobec siebie w stanie pewnego konfliktu, minimalizującego ryzyko stworzenia „wspólnego frontu” przeciw kadrze. W tym celu podejmowane są niekiedy subtelne praktyki dyskredytujące bądź promocyjne, mające na celu repartycję władzy nieformalnej. Z przeprowadzonych rozmów wynika, że doświadczeni wychowawcy starają się zachować pewien wpływ na wybór liderów przez podopiecznych.

### 10.1.2. Żołnierze

Do grona znaczących z pewnością należą wychowankowie, którzy wspierają przywódców w ich działaniach poprzez bezpośrednie wykonywanie ich poleceń lub też przymuszanie innych, by wypełnili wolę lidera. W przekonaniu personelu są to osoby, które z jednej strony dysponują sprawnością fizyczną, z drugiej zaś pozbawione są ambicji przywódczych lub też doświadczyły niepowodzeń w tym zakresie i nie mogą zaistnieć

jako liderzy, a zarazem nie chcąc pozostawać poza grupą, podporządkowują się i realizują w roli bezpośredniego wsparcia dla przywódców.

*Myszę, że średnia klasa też istnieje, że są to chłopcy, którzy są... którzy... no... takich wyraźnych deficytów nie mają, czyli, ani na przykład... wysławiają się normalnie, nie jękają się, nie mają żadnych takich trudności intelektualnych, właśnie wynikających z upośledzenia, więc wydają się tacy, nazwijmy to normalni, to jest pojęcie względne, ale to tak jak nam się naturalnie wydaje, to... to są normalni. Aczkolwiek myślę, że to poniekąd wynika właśnie z osobowości i to właśnie z temperamentu, że nie potrafią się przebić, postawić na swoim, czy też właśnie wyegzekwować pewnych zachowań od innych chłopców. I ze względu właśnie na to, że są słabsi tak psychicznie, gdzieś tam nie mogą się przebić, to... to... tak... (wychowawca)*

B.: *Jest wśród chłopców taki kult ciała trochę?*

R.: *... siły itd., ale nie ma to bezpośredniego przełożenia na tą hierarchię, prędeż tego typu wychowankowie są wykorzystywani jako żołnierze (wychowawca).*

Tym, co z pewnością odróżnia liderów od ich żołnierzy, są zdolności manipulacyjne, których ci ostatni są pozbawieni lub nie są one w ich przypadku rozwinięte w stopniu umożliwiającym wpływanie na innych. Podczas wszelkiego rodzaju wystąpień masowych, do których z pewnością zalicza się sytuacja buntu, żołnierze są fizycznymi jego sprawcami, inspirowanymi przez wysoko umiejscowionych wychowanków.

*Na pewno jest coś takiego, że... że można to rozdzielić, i że ten sprytniejszy będzie w stanie albo zmanipulować, albo zmotywować tego słabszego do jakiegoś działania – słabszego intelektualnie, a słabszego fizycznie. Tak naprawdę jakbyś historię przeszedł wszystkich trudnych sytuacji, zarzewi buntów, buntów itd., itd., to nigdy ci z samej góry nie zaczynają niczego, tylko rozpoczynają to ludzie mniej znaczący, którzy dostają – w cudzysłowie – rozkaz i mają wykonać go, tak... (wychowawca)*

Żołnierze są także „zbrojnym ramieniem przywódców” w ustalaniu relacji podporządkowania innych wychowanków, dyscyplinując fizycznie lub stosując groźby wobec niepokornych.

*Ta średnia, to jest taka klasa, że po prostu, żeby nie ta wysoka, no to by tej średniej nie było, nie. Bo ta średnia, to jest tak i pomaga tej wysokiej, i z kimś ta wysoka musi współpracować, bo wiadomo, że sami nie damy rady, nie. I ta średnia, no to ogarnia tych, takich niżej nie, ci niżej (wychowanek).*

Rola żołnierzy wydaje się tutaj łatwa do interpretacji. Tak jak zawsze w relacjach władzy, zabezpieczają oni pozycję przywódców utrwalając kształt działań inicjowanych wobec nich przez pozostałych, co ma wpływ na ich kolektywną percepcję. Oddziałują oni w istotny sposób na grupowe postrzeganie liderów, stanowiąc „pas transmisyjny” ich interesów.

## 10.2. Wychowankowie „mało znaczący”

Do grona wychowanków „mało znaczących” zaliczyłem tych, którzy przebywają „na staraniach” i, będąc poddawani „testowaniu”, aspirują do zajęcia wyższego statusu, jak również podopiecznych, wobec których używany jest termin, grypserskiego pochodzenia, *frajer*. Należy jednak mieć świadomość, że choć są oni określani jako „mało znaczący” ze względu na wpływ na pozostałych wychowanków, to jednak ich indywidualna pozycja może być na tyle silna, że nie doświadczają wrogich zachowań inicjowanych ze strony pozostałych.

### 10.2.1. Aspirujący

Kategoria wychowanków aspirujących została już dość szczegółowo omówiona w części poświęconej pojawieniu się nowego wychowanka. Dla porządku chcę tu jedynie nadmienić, że są to wychowankowie, których biografia nie obejmuje popełnienia czynów objętych infamią i jednocześnie pojawia się u nich silna potrzeba przynależności do grupy „trzymającej zasady”. W odróżnieniu od frajerów są to nowo przybyli wychowankowie, jednocześnie potencjalnie najbardziej niebezpieczni, ze względu na silną motywację zyskania akceptacji przywódców i bycia włączonymi w „drugie życie”. Okres testowania, któremu są poddawani, może obfitować w różnego rodzaju działania, które mają na celu udowodnienie odwagi „aspiranta” i wiążą się z ryzykiem (np. kradzież papierosów, atak werbalny lub fizyczny na wychowawcę bądź wychowanka).

*Co jeszcze... jeszcze na pewno jest taka grupa wychowanków, którzy przychodzą jako nowi wychowankowie do placówki, no ich pozycja jest taka niska albo średnia i bardzo na przykład aspirują w takim kierunku, żeby ta pozycja ich była coraz wyższa (psycholog).*

Wychowankowie aspirujący zazwyczaj koncentrują na sobie największą uwagę ze strony personelu, który definiuje ich jako źródło „potencjalnego zagrożenia”. W rezultacie zyskania tej „etykiety”, spotykają się oni z najmniej liberalnym podejściem kadry, która niekiedy, poprzez konfrontację, chce im „pokazać, kto tu rządzi”.

### 10.2.2. Frajerzy

Odnosząc się do tego, co było „kiedyś”, warto podkreślić, że największą dewaluację w ramach ról funkcjonujących w dawnej grypsersze przeżył

termin *frajer*, dawniej oznaczający po prostu kategorię „nie-ludzi”, którzy poprzez fakt, że nie grypsowali, w przekonaniu tych grypsujących zajmowali niską, lecz nie najniższą pozycję, gdyż ta była „zarezerwowana” dla cwelów (por. Moczydłowski 2002: 115). W rzadkich przypadkach mogli zostać „podniesieni” do statusu grypsujących i „git-ludzi”. Obecnie nawet w ramach personelu istnieje rozłam odnośnie do posługiwania się tym terminem i przypisywanych mu desygnatów.

[...] *gdybyśmy to nazwali według starej terminologii... bo kiedyś chłopak, który nawet był frajerem... bo cwel nie miał możliwości zostać człowiekiem już, nie... natomiast frajer mógł zostać dopuszczony do takiej możliwości, czyli był... przebywał na tzw. staraniach i on otrzymywał zadania do wykonania i te zadania, to był okres bardzo trudny, bo takim zadaniem mogło być na przykład zabicie wychowawcy... (wychowawca)*

*Mamy tzw. frajerów, czyli ci, którzy strzelają z ucha, a więc chodzą do pedagogów, psychologów, skarżą się, jeżeli im się krzywdza dzieje. No, taki nawet jak będzie i pół roku, to i tak niestety nie... (psycholog)*

Symptodem zmian kulturowych, które liberalizują „zasady”, mające coraz mniej wspólnego z dawną „sztywną grypsera”, jest także niepoprawne używanie tego terminu wśród wychowanków, określających nim zarówno tych, którzy informują o różnych wydarzeniach personel (mówi się, że „sprzedają” lub „strzelają z ucha”), jak również tych, którzy nie są zainteresowani przynależnością do „trzymających zasady”.

B.: *Jakie były losy tego chłopaka, co oberwał po raz drugi?*

R.: *Ten nic nie powiedział. Drugi raz nie powiedział nic, bo nie było żadnego przypału. I teraz do tej pory jest ten. Jest gnębiony. Jest bardziej wyzywany [...], frajerem jest, cwelem itd. Wyzywają go, że ten pali z popielniczki, że pali z bomby, bo tak samo tam palił (wychowanek).*

*To są frajery, które tak jak mówiłam, walą z ucha. I są słabsze, takie ciapowate i w ogóle, że ani nie umieją niczego dobrze zrobić i w ogóle (wychowanka).*

*No i w ogóle zakład ze schroniskiem sobie piszą na rękach, no to idą takie frajery. Już trzepią i mówią: jedyneczka, jedyneczka, jedyneczka w drugim życiu [punkty karne przypisywane przez personel za stosowanie „zasad”, przyp. autor] (wychowanka).*

W grupach, które w większym stopniu hołdują zasadom „drugiego życia”, pokutuje przekonanie o naturalnej niższości tych, których określają one mianem frajerów. Niekiedy relacje dominacji i podporządkowania przybierają formę przymuszania podopiecznych do spełniania życzeń wymagających wykonywania czynności, którym przypisuje się upokarzający charakter (np. pranie skarpetek, bielizny, sprzątanie toalety).

B.: Po czym poznajesz, że ktoś jest frajerem? Że ktoś frajerzy?

R.: Po pierwsze z niego możesz sobie zrobić takiego „Janka” żeby na przykład: umyj, pozamiataj i posprzątaj, zrób za mnie dyżur, wypierz za mnie skarpetki. Na przykład taka cyganka: byłam z nią rok w pokoju. I co robiła? Prala mi skarpetki.

B.: Yhy.

R.: A w ogóle sobie nie prala tylko mi. No, ale ja i tak poprawiałam. Nie lubię jak ktoś myje moje skarpetki, bo to nigdy nie jest po mojemu. Ale ja jej mówię, że myła. Ona swoim mydłem myła skarpetki, a później twarz myła. Normalnie frajer to jest taki. Można go tępć po prostu w pokoju. Można go bić, zastraszać, a on nie powie i się da bić albo pobiegnie od razu i przy nas w żywe oczy będzie mówił prawdę i, że ten. I zajebie z dupy (wychowanka).

Frajerzy są postrzegani przez „trzymających zasady” jako punkt odniesienia, który z jednej strony pozwala im na autodefinicję jako nie-frajer, z drugiej zaś przypomina o możliwej degradacji, motywując tym samym do inicjowania działań mających na celu podtrzymanie statusu.

### 10.3. Wychowankowie „na uboczu”

Osobną kategorię podopiecznych stanowią ci, którzy z własnej woli zajmują pozycje niejako na uboczu, podejmując pewne strategie emocjonalne (zob. fragment *Strategie akceptowane przez personel placówki*). Są to zazwyczaj wychowankowie doświadczeni zarówno ze względu na staż, jak i wiek, czego rezultatem jest niezbędny dystans, który owocuje brakiem zainteresowania udziałem w „drugim życiu” i koncentracją na sobie. Przywiązywanie uwagi do własnej osoby, jak już wspomniałem, jest formą „zdrowego egoizmu”, który przenosi zainteresowanie z życia grupowego na pole tworzenia własnych planów na przyszłość. Do tej grupy podopiecznych zaliczam „szwajcarów” i „neofitów”.

#### 10.3.1. Szwajcarzy

Termin *szwajcar* używany jest wobec tych wychowanków, którzy z powodu przyjęcia neutralnej postawy nie wykazują zainteresowania „drugim życiem” i pozycją statusową wynikającą z przynależności do „zasadowców”. Są to osoby, które od początku obrały strategię nieangażowania się w różnego rodzaju konflikty i „spięcia” inicjowane przez przywódców i ich popleczników. Jak już wspominałem wcześniej, zazwyczaj są to wychowankowie stabilni emocjonalnie, skoncentrowani na sobie i przekonani o własnej wartości oraz dojrzały na tyle, że ich potrzeba przynależności nie jest tak silna, by popchnąć ich do walki o pozycję i uznanie.

*No tak, tak jest pewny siebie, ale mimo tego, mówię... no tak jak mówię, zauważyłem tu... to naprawdę ci bardzo silni wychowankowie nie bawią się w jakieś tam dojeżdżania psychicznie, czy coś, bo oni po prostu są... ci, którzy szczególnie, tak, jak mówię, czekają na wyjście z zakładu, oni jakby izolują się od innych, znają swoją pozycję i siłę, ale, mówię, nie bawią się w żadne tam wyzywania, dojeżdżania, oni po prostu chcą tu na uboczu, dotrzeć do... (wychowawca)*

Zazwyczaj neutralność przypisuje się tym, którzy z racji wieku i doświadczenia w sposób świadomy decydują o swoim losie i przyszłości. Są oni stawiani przez personel jako „wzór do naśladowania”.

*R.: ... na zasadzie takiej... W trzeciej grupie są chłopcy tacy zrównoważeni i tam można powiedzieć na ten moment, że w zasadzie – oprócz Radka, który jest najdłużej tutaj w schronisku, bo on jest najdłużej, jest pełnoletni już itd., itd., to nie ma tam znaczących chłopców, ale Radek tak jakby nie ustawia, on się nie miesza w hierarchizację, aczkolwiek ma duże... duży wpływ na to, co się dzieje i, i z jego zdaniem na pewno wszyscy wychowankowie się liczą, tak...*

*B.: Już się nie miesza i nigdy się nie mieszał?*

*R.: Nigdy się nie mieszał, a teraz już jest przez zasiedzenie i po prostu w ten sposób do tego trzeba podejść, tak... (wychowawca)*

W incydentalnych przypadkach zdarza się, że wychowanek od razu po przybyciu „ogłasza” neutralność i jednocześnie zyskuje akceptację grupy, gdy jest postrzegany jako „silny” emocjonalnie, osobowościowo i fizycznie.

*Mamy teraz jednego takiego wychowanka, który będąc krótko w zakładzie, ktoś tam próbował go gdzieś tam zmuszać, żeby usiadł tu, czy tam. Ja już nie pamiętam dokładnie o co tu chodziło, to on wręcz tak po prostu stanął i powiedział, co on myśli o tych zasadach. I było... znaczy, ja tak sobie myślę, że było to tak zaskakujące dla wszystkich, bo to się co dzień tak nie zdarza, że zrobił to w obecności wychowawcy i oni jakby się od niego odsunęli (psycholog).*

Niekiedy droga do neutralności wiedzie poprzez mimowolne testowanie postawy przez „zasadowców”, którzy poddają weryfikacji charakter „szwajcara”. W wielu przypadkach „góra” wyznaje zasadę, że „na neutralność trzeba sobie zasłużyć”.

*R.: tak jak jest jakiś taki „lamus”. Lamus dla nas to jest taki, co tak chodzi, jest taki neutralny, że nigdy się w nic nie chce mieszać, nic takiego. No to wtedy też jest taki trochę odepchnięty, ale rozmawiamy z nim na przykład, nie? No i czasami jak coś źle powie, zrobi, no to czasami dostanie „wpięprz”, raz, drugi, trzeci, no i jak nie pójdzie powiedzieć, no, czy jak nie przyjdzie wychowawca powiedzieć, że my go bijemy, albo mu dokuczamy, no to ma tak normalnie raczej, nic mu nie robimy, ani go nie wyzywamy, on sobie tak chodzi po prostu...*

*B.: Wiadomo, że jest na tyle ok., że...*

*R.: Że nie musimy mu nic tam robić, nie żeby miał tam źle, po prostu znajdzie jakieś tam sobie miejsce i sobie siedzi, czy tam na świetlicy, raczej nie przebywa tak z nami (wychowanek).*

Często jest tak, że choć wychowanek obiera „drogę neutralną”, to jednak nie dysponuje pewną podbudową, w postaci koniecznego szacunku i pozycji w grupie, by doznać braku działań ze strony pozostałych. W takim przypadku dochodzi do pewnej rozbieżności, mianowicie w przekonaniu osoby wybierającej drogę neutralną, jest ona „szwajcarem”, lecz otoczenie tak jej nie postrzega i dopuszcza się ataków.

R.: *i nie wiem jak to się dzieje, że oni są wyżej po prostu, bo one są, wie Pan. A ja tam się do nich. Ja tam się nie przejmuję, że oni wyzywają, bo ja mam ich*

B.: *gdzieś*

R.: *gdzieś, no. Ja po prostu przyszedłam tylko tu odsiedzieć swoje i może wyjdę, a może nie (wychowanka).*

Tutaj nasuwa się pewien wniosek, mianowicie pozycja „szwajcara” jest silnie uzależniona od grupy, w której się on lub ona znajduje. Tam, gdzie podopieczni wyznają „zasady” tam jest zdecydowanie trudniej o zachowanie neutralności i brak zaangażowania w życie grupy. Jest to zdecydowanie łatwiejsze w grupach określanych jako słabe, czyli takich, które nie biorą udziału w „drugim życiu”.

R.: *Wiesz co, on był w pierwszej grupie wychowawczej, która była słaba, więc tam nie było tematu, czy jest akceptowany, czy nie jest akceptowany – on sobie funkcjonował.*

B.: *Aha... po prostu...*

R.: *Taak... tak, to był jeden z nielicznych gości, o którym mogę powiedzieć, że nie był wykluczony, ale był na uboczu. Był akceptowany, tolerowany był przez grupę, żadnych problemów nie sprawiał itd., ale nie rozdawał kart, nie decydował o żadnych rzeczach itd., itd., ale był tak... miał swój świat... tak...*

B.: *I też nie aspirował do...*

R.: *Nie aspirował, bo on doskonale wiedział, że nie ma sensu aspirować, po co? Zbyt intelektualny człowiek był, żeby... żeby się tam w jakieś gierki pchać, tak... (wychowawca)*

W sporadycznych sytuacjach może się zdarzyć, że choć chłopiec (zdecydowanie częściej dzieje się to wśród chłopców) ma zamiar pozostać na uboczu i przyjąć rolę neutralną, to jednak grupa sama włącza go w swoje struktury, np. ze względu na umiejętności sportowe (ale także innego rodzaju), pod warunkiem, że są postrzegane przez grupę jako atrakcyjne).

R.: *Mieliśmy chłopca, który chciał przyjść – jak my to mówimy – odpierdzić swoje i wyjść stąd. Wszystko pięknie, mimo wszystko, że nie angażował się w żadne historie, elementy itd., to i tak grupa go wchłonęła, ta troszeczkę bardziej znacząca, ponieważ był świetnym piłkarzem.*

B.: *Uhu, czyli musiał, tak?*

R.: *Nie miał wyjścia. To nie był leszczyk, ksywa Messi, tak itd., i on się sam zbudował swoimi umiejętnościami, taak... więc... (wychowawca)*

W niektórych sytuacjach bywa też tak, że podopieczny łączy rolę „szwajcara” z pewną tożsamością, która budzi lęk i dystans. Takim przykładem był wychowanek, który dokonał kilku zabójstw, a jednocześnie obrał drogę neutralną. Jego przeszłość kryminalna zapewniła mu objęcie pozycji niejako „na uboczu”, bez doświadczania ataków ze strony innych.

R.: *Mieliśmy jakiś czas temu chłopca – takiego naszego Hannibala Lectera – ciężko było z nim... nie, nie ciężko... nie dalo się z nim wygrać w szachy, a mamy tutaj paru wychowawców, którzy grają. Czytał książki, bardzo specyficzna fizjonomia, bardzo drobne okularki, taki wzrok bardzo świdrujący itd., faktycznie ciarki przechodziły po plecach. My wiedzieliśmy, że on ma podejrzenie, że jest „za głowę” – my wiedzieliśmy, chłopcy też o tym wiedzieli, on się próbował izolować, z premedytacją już mówię – izolować – nie odsuwać od grupy. Oni go nie przyjmowali, był tak między grupami troszeczkę, a później się okazało, że nie jest za jedną, tylko za... kilka głów, tak... I to już się okazało, jak poszedł stąd dalej, tak... No tam zarzuty miał okrutne i to bardzo... ze szczególnym okrucieństwem pewne rzeczy robił. O pewne rzeczy go oskarżano, bo nie mnie wyrokować, tak... No i tutaj dreszcz zszedł, on nie grał, ale mógł grać, mógłby grać yyy czymś takim. To co ważne, to kompetencje intelektualne miał genialne, to był partner do dyskusji. Młody człowiek, partner do dyskusji. Miał światopogląd bardzo szeroki, no i przez to był cholernie niebezpieczny, taak...*

B.: *A w jaki sposób był odbierany przez grupę?*

R.: *Wiesz co, on był w pierwszej grupie wychowawczej, która była słaba [nie wyznawała „drugiego życia”, przyp. autor], więc tam nie było tematu, czy jest akceptowany, czy nie jest akceptowany – on sobie funkcjonował. Taak... tak, to był jeden z nielicznych gości, o którym mogę powiedzieć, że nie był wykluczony, ale był na uboczu. Był akceptowany, tolerowany był przez grupę, żadnych problemów nie sprawiał itd., ale nie rozdawał kart, nie decydował o żadnych rzeczach itd., ale był tak... miał swój świat... tak...*

B.: *I też nie aspirował do roli przywódcy?*

R.: *Nie aspirował, bo on doskonale wiedział, że nie ma sensu aspirować, po co? Zbyt intelektualny człowiek był, żeby... żeby się tam w jakieś gierki pchać, tak... (wychowawca)*

Niekiedy jest również tak, że chłopcy wchodzący w rolę „szwajcarów”, wykonują pewne działania pośrednio, „działając w białych rękawiczkach” (cytat z rozmowy z wychowawcą). Posiadają zatem dwoistą tożsamość, z których odbiorcami jednej jest personel, drugiej zaś społeczność wychowanków.

### 10.3.2. Neofici

Termin *neofici* odnieść można do tych wychowanków, którzy w odróżnieniu od „szwajcarów” wcześniej aktywnie uczestniczyli w „drugim życiu”, niekiedy zdobywając w ten sposób wysoką nieformalną pozycję, następnie na skutek jakiegoś wydarzenia lub procesu resocjalizacyjnego doszli jednak do wniosku, że pragną zmienić swoje życie.

*To znaczy, są też takie „samotne wilki”, tacy chłopcy, którzy kiedyś grypsowali, ale teraz już tego nie robią, czyli takiego chłopaka, który właściwie nie szkodzi, no nie jest tym grypsującym, ale nie*



szkodzi, natomiast ci tzw. frajerzy, czy też cwele, no to do niego też tak średnio podchodzili, no bo on był bliżej z kolei tych grypsujących. W tej chwili już tak ścisłego podziału nie ma, to już jest płynne. Natomiast jest paru takich „samotnych wilków” (wychowawca).

Ja też... do mnie mieli problemy, za to, że ja po buncie zostałem, za to, że nie wyjechałem, że dalej nie ubliżam wychowawcom, nie... nie... tam... nie... w ogóle z administracją nie... że rozmawiam z wychowawcami normalnie... A ja w ogóle się tym nie przejmowałem, tym, co oni mówią (wychowanek).

Często „porzucenie zasad” ma wydźwięk racjonalnej analizy zysków i strat (zob. rozdział „Drugie życie” dzisiaj z perspektywy personelu i wychowanków), od której zaczyna się proces przejścia na „drugą stronę” i żywot neofity wymagający redefinicji własnej sytuacji i relacji z innymi.

A na przykład na grupie piątej chłopak, który tam wiedzie prym, nie chciał myć drzwi, ale ja z nim rozmawiałem, nie tylko ja zresztą, ale mu powiedziałem, słuchaj ty masz do zapłacenia jakąś nawiązkę w sądzie, daję ci jasną i wyraźną propozycję, najpierw myjesz drzwi, później je pomalujesz i dostajesz pieniądze, wpłacisz – dzisiaj nawet była rozmowa na ten temat nie, tutaj... I podjął się, pomalował wszystkie drzwi (wychowawca).

Neofitami są zazwyczaj ci wychowankowie, którzy mieli pewne doświadczenia, czasami bardzo bogate w „drugim życiu”, dopóki nie pojawiła się u nich refleksja nad własnym losem i przyszłością. Często jest ona wynikiem długich rozmów odbywanych z wychowawcą, lecz niekiedy z innymi osobami w placówce, z którymi wychowanek ma dobry kontakt (dyrektor, nauczyciel, strażnik). Zdarza się, że przemiana występuje ze względu na relacje z rodziną lub też partnerem, który zmienia światopogląd i tworzący go habitus. Neofici są postrzegani przez personel jako „końcowy i pożądany efekt resocjalizacji”, w związku z czym bywają często stawiani jako wzór pozostałym wychowankom, a niekiedy kierowani do odbywania rozmów z nowo przybyłymi.

R.: Z [tutaj pada nazwa zakładu] to dostałem ten zakład nie? No wywieźli mnie stamtąd karnie.

B.: Yhy. A za co?

R.: No za pobicia nie?

B.: Ale wychowanków, czy...

R.: Wychowanków.

B.: A co Ci tam nie pasowało?

R.: Bo byłem osobą zasadową, a teraz już nie jestem. Bo nie ma zasad nie? I nigdy już nie będzie, te czasy to już minęły. Zgadza się. Ja to na forum mogę powiedzieć, że w dupie mam zasady nie? Bo to jest prawda. No ja teraz myślę o sobie. Cały czas nie? Z jednej strony powiem panu, że cieszę się, że tu jestem, nie? Ja tu wszystkim mogę powiedzieć, że ten zakład mi pomógł. Inni niech się śmieją. Mam to w dupie. Bo mi pomógł, nie? I to jest prawda.

B.: A w jakim zakresie Ci pomógł? Dlaczego tak uważasz, że Ci pomógł?

R.: *Nie wiem, no na przykład przepustki. No z dwa lata. Na innych nie jeździłem, nie? No. Nigdy nie jeździłem. Może dlatego, że trzymam zasady, nie? I może jak tu trafiłem zrozumiałem, że niepotrzebne mi to już jest. Może dlatego, że doszłem już do takiego wieku nie? A teraz mam już ten taki wiek. Mam już prawie 21 lat. 7 stycznia kończę, no i chcę się zmienić, nie?* (wychowanek)

Częstą praktyką „neofitów” jest publiczne deklarowanie słuszności obranej drogi, celem jej konfirmacji w oczach innych, a także swoich. Konwersja wymaga wzmocnienia, którym jest publiczne udowadnianie swojej racji i przekonań.

### 10.3.3. Świry

O kategorii wychowanków określanych jako „świry” pisałem już nieco z perspektywy strategii emocjonalnych. Tutaj chcę wspomnieć o motywach oraz postrzeganiu takich podopiecznych przez kolegów. Przede wszystkim należy podkreślić, że „świr” jest swoistą kreacją, „twarzą”, na którą składają się pewne fasady (Goffman 2000). Elementem wyposażenia ekspresyjnego jest kreowana nieprzewidywalność podejmowanych przez nich działań i ich motywów. Takie osoby często prezentują reakcje, które są definiowane jako niezbieżne z doświadczaną sytuacją (nagły śmiech, krzyk, niesprowokowane użycie siły fizycznej wobec innego wychowanka lub personelu), jak również nie wynikają z faktycznych przeżyć emocjonalnych. Odnosząc się do koncepcji Arlie Hochschild (2009: 41–42) można tutaj mówić o działaniu powierzchownym. W intencji „świra” brak racjonalności ma wywołać efekt strachu, a niekiedy nawet podziwu, które warunkują dystans. Wychowankowie postrzegają obecność takiej osoby w kategoriach zagrożenia.

R.: *No taki świr tam jest. Był taki [tutaj pada imię wychowanka] no nie? No to on był świrem nie? On to normalnie na przypał przychodził, normalnie podchodził do typka. Wziął go tak... znaczy tego [tutaj pada nazwisko wychowanka] co panu raz opowiadałem, że ten co dostał tego liścia i ten... tego klapsa. No to wziął go tak ten [jw.] za ten wieszak ten jeden... taki kominek był, nie? No i mu w kominek wałnęła, nie? Tu mam głowę rozwaloną nie? I ten... i ten [jw.], nie? Coś tak głupiego do niego powiedział, nie? I ten [jw.] podleciał do niego... buta dostał, w twarz dostał i ten... i nauczyciele nic nie zrobili, nie? Stali sobie i patrzyli się nie? Bo się bali, nie? Chyba... no i później ten [jw.] poszedł do dyrektora i powiedział, że go uderzył i mu głowę rozwalil. No i dostał wtedy naganną [ocenę]. No, albo po takim chłopaku też skakał po głowie... i ten siedział i mówił ten... skakał mu po głowie za to, że ten... że coś mu się pasowało, nie? To ten... położył się na ziemi, ten chłopak i ten powiedział, że ma leżeć i skakał normalnie po głowie, nie?*

B.: *A tamci się nie bronili?*

R.: *Bali się go, bo to był świr jakiś... trenował boks czy coś...*

B.: *A dlaczego nazywali go świr?*

R.: *Bo jest świrem. On sam ten... sam takie sznyty porobił tutaj i wziął ten... o parapet. Wziął nie? Tak zrobił cynusa rozwalil sobie nos tak... sam sobie zrobił*

B.: O parapet?

R.: Tak. Albo, że on ten... że jak przyjechali tacy karatecy, nie? To pokazywali uderzenia, nie? To on sam tak wszedł tam. Wszyscy się bali, nie? Te karate nie? On tak wszedł no i ten facet tu go walil po brzuchu, a on nic nie czuł, nie? Ale tak już tak porządnie, nie? On był w psychiatryku. Pół roku, ten świr, nie? No i był w tym psychiatryku, nie? No i tam mu dawali te szpryce, tabletki i on powiedział, że to mu pomogło. Przyjechał do zakładu i teraz tak cichutko chodzi, że nic

B.: A wcześniej jak przy tych karatekach jak to zrobił to zdobył chłopaków respekt taki? U chłopaków miał respekt ten [jw.]?

R.: No wszyscy mu tak bili brawa, że myślałem, że nie wiem co tam robią (wychowanek).

Wychowankowie odgrywający rolę „świra” są znani ze swych działań na rzecz całej społeczności, gdyż w rozgłosie upatrują siły osiąganego przez siebie statusu. Fama ma onieśmielać, wyzwalać dystans, zakłopotanie, a może nawet emocję strachu.

B.: Acha i ten świr jak ktoś na przykład robi sobie świr to co to oznacza? Co chce przez to powiedzieć?

R.: Że jest normalnie totalnych hardkorem. Normalnie, że jest świrem, że jest w ogóle w porządku, że nie wiem, wyznaje, że trzeba świrować, żeby nie zwariować. No po prostu jest naprawdę w porządku, nie?

B.: Czyli taki, że lepiej też z nim nie zadzierać.

R.: Rozmawiał Pan z [tu pada imię] tutaj?

B.: Jeszcze nie. Będę dopiero.

R.: Nie. Z tą drugą [jw.]?

B.: Jeszcze nie roz...

R.: Bo ja jestem jedna, a ona jest druga, no to właśnie ona jest też takim świrem (wychowanka).

Innym elementem fasady w zakresie powierzchowności jest wykonany tatuaż (kropka pomiędzy brwiami), która wskazuje na tożsamość jej właściciela. Z rozmów i obserwacji wynika, że „świrny” to wychowankowie, u których jaźń odzwierciedlona nie prowokuje do zmiany zachowania na skutek doświadczenia negatywnych przekazów ze strony otoczenia. Są to osoby, mimo nazwy, kalkulujące zyski i straty związane ze statusem, brak zaś przynależności do grupy jest trwałym i świadomym elementem „występu”, który nie powoduje poczucia dyskomfortu.

#### 10.3.4. Umysłowo niepełnosprawni

Wychowankowie upośledzeni umysłowo stanowią zazwyczaj osobną kategorię podopiecznych, którzy z jednej strony są wyraźnymi nosicielami piętna i doświadczają stygmatyzacji, z drugiej zaś strony podlegają jedynie czasowej ochronie, dopóki pozostali się z nimi nie „oswoją”. Niekiedy potrzeba ochrony zupełnie nie występuje, w zależności od tego jaką ogólną dojrzałość intelektualną przejawia grupa. Upośledzeni podopieczni za-

zwyczaj nie skupiają na sobie zachowań agresywnych ze strony innych, natomiast fakt ich izolacji wynika raczej z uciążliwości przypisywanej ich towarzystwu. Jest to częsty powód skarg formułowanych przez kolegów, domagających się przeniesienia gdzie indziej takiej jednostki.

R.: *Czyli mają jakąś wiedzę już, zanim ten chłopak trafi na grupę, gdy nie mają tej wiedzy, to chłopak trafia na grupę i po jakimś czasie sam chłopak na przykład przychodzi i mnie prosi o przeniesienie na inną grupę albo inni mówią, że nie chcą tego chłopaka. To się zdarza, takimi przypadkami są wychowankowie upośledzeni umysłowo na przykład. Mieliśmy taki... takie liczne przykłady, gdzie wychowanek trafiał na grupę, no oczywiście nie był taki... nie mamy takich przypadków, żeby im slina skądś...*

B.: *... tak... ciężkie, to już...*

R.: *... tylko to są upośledzenia w stopniu umiarkowanym... lekkim, czasami umiarkowanym i po prostu ci chłopacy reprezentują taki poziom, jaki reprezentują i w momencie, kiedy na dzień dobry on jest akceptowany, ale już po kilku godzinach rozmowy z nim, ci chłopacy już go przestają akceptować coraz bardziej, coraz bardziej, coraz bardziej i musimy go przesuwać (wychowawca).*

W odróżnieniu od „świrów” są to wychowankowie, którzy w lekkim bądź średnim stopniu są upośledzeni intelektualnie. Takie osoby otaczane są zazwyczaj szczególną troską ze strony personelu, zwłaszcza na początku ich pobytu w placówce.

*Z osobami upośledzonymi umysłowo, to jest naprawdę. To dużo ciężkiej, więcej... pracy, z wszelkimi jakimiś tam uszkodzeniami, mikrouszkodzenia, to też powodują tam, że ta praca jest o wiele trudniejsza. Poza tym do nas przychodzą dziewczyny z upośledzeniem, wtedy taką dziewczynę trzeba chronić, prawda? I jak dziewczyny coś tam krzykną na nią, to ja wtedy mówię, słuchajcie ona jest taka i taka, ale zobaczcie, ona też ma pozytywne cechy prawda? Natomiast wtedy mówię, a tobie to się dziwie, bo ja myślałam, że ty jesteś mądrzejsza i inaczej będziesz reagować, w ten sposób, tak... (wychowawczyni)*

Wspomniana ochrona obejmuje także oddziaływania tych wychowanków, którzy mają na upośledzonych umysłowo negatywny wpływ. Wychowankowie tacy, choć sami rzadko są inicjatorami różnych niebezpiecznych działań, to w większym niż inni stopniu są podatni na manipulację, w związku z czym zdarza się, że stanowią swego rodzaju „ludzkie narzędzie” w rękach kolegów zainteresowanych sprowokowaniem sytuacji niosącej za sobą zagrożenie. Personel używa sformułowania „ustawianie” lub „nastawianie” w kontekście negatywnego wpływu wychowanków mających wyższy status wobec niepełnosprawnych intelektualnie. W odróżnieniu od „żołnierzy” ryzyko „akcji”, w której biorą udział jest wysokie, lecz ułomność zazwyczaj chroni ich przed konsekwencjami, które byłyby stosowane wobec podopiecznych określanych mianem „w normie”.

R.: Są chłopcy z orzeczeniami – sporo tych chłopaków jest – procentowo niestety, niestety coraz więcej tak, że trzeba zmienić po prostu i sposób pracy, i zakres tego, co byśmy chcieli od nich wyzyskać... Cele pozmieniać, takie jakieś drobne, operacyjne, bo... bo to się nie da po prostu, nie da się w taki normalny sposób – w cudzysłowie – w cudzysłowiu pracować, tak, a to jest druga rzecz, że oni czytają takie rzeczy i ten cwańszy, bardziej intelektualnie rozwinięty łatwiej mu się poruszać w takich meandrach zawilości grupy itd., itd., łatwiej mu ustawić (wychowawca).

Wychowankowie upośledzeni intelektualnie oprócz koncentracji uwagi personelu w zakresie ich ochrony, w dużej mierze wpływają na porządek dnia i realizowane programy wychowawczo-edukacyjne. Ich pojawienie się „burzy” ustabilizowane wzorce i skłania do szukania nowych rozwiązań, mających na celu „wprzężenie” ich w życie placówki, dostosowanie jej „oferty resocjalizacyjnej”.

*I grupa pierwsza, która jest, można powiedzieć, czymś na polu – szpitalem psychiatrycznym... tak, gdzie – zresztą miałeś okazję zaobserwować zachowania chłopców, to... to wiesz doskonale, że tam przeprowadzenie jakichkolwiek skoordynowanych zajęć, jest bardzo... bardzo trudne, bo utrzymanie koncentracji tych chłopców, to jest wielka... wielka, ogromna sztuka (wychowawca).*

Z reguły po jakimś czasie, gdy wychowankowie przyzwyczajają się do obecności „upośledzonych” i ich odmiennego zachowania, przenikają oni do „tkanki” zakładu, stanowiąc w opinii personelu i podopiecznych swego rodzaju „folklor”.

*[...] swoimi wyglupami, czy swoimi... jakimś tam zachęcaniem innych do wyglupów, prawda, powodują rozgardiasz, coś się dzieje i to wtedy jest atrakcyjne, bo na pewno, bardziej atrakcyjnym dla nich będzie świrek, który tutaj, niż ktoś, kto spokojnie siedzi itd. (wychowawca)*

### 10.3.5. Socjopaci/psychopaci

Bez względu na fakt, czy terminy *socjopata* i *psychopata* faktycznie oddają osobowość wychowanków czy też nie, są one używane w odniesieniu do tych podopiecznych, którzy nie wykazują zarówno emocji, jak również potrzeby przynależności do grupy. Na tej podstawie formułowane są także dalsze opinie na temat ich okrucieństwa, braku wyrzutów sumienia, a niekiedy posiadania inteligencji pozwalającej na manipulację innymi.

*Myszę, że takim wychowankiem może być... znaczy na pewno ma zaburzenia... stwierdzone zaburzenia osobowości, zresztą pobyty w kilkunastu szpitalach psychiatrycznych, ten chłopak, który jest w tej chwili w szpitalu psychiatrycznym, to by się zgadzało... on rzeczywiście manipuluje emocjami nie... I też odnoszę takie wrażenie, gdy to powiedziałeś, to on idealnie niemalże pasuje do tego wzoru, czyli człowieka, który nie posiada emocji a udaje, że je ma i gra tymi emocjami, nawet na bardzo, że tak powiem, wysokim poziomie nie... No, to to rzeczywiście... (wychowawca)*

Socjopaci/psychopaci, w odróżnieniu od „niepełnosprawnych intelektualnie”, są postrzegani jako jednostki zdolne do daleko posuniętej agresji i przez to noszą piętno nieobliczalnych oraz niebezpiecznych. Od „świrów” dzieli ich także to, że ich tożsamość nie jest wynikiem intencjonalnej kreacji. W tym wypadku kierunek może być dokładnie odwrotny. Odnosząc się do teorii pracy emocjonalnej Arlie Hochschild, polegającej na wzbudzeniu pewnych emocji ze względu na określone okoliczności, które w przekonaniu jednostki tego od niej wymagają, można tutaj mówić o ich kreowaniu na pokaz bez wzbudzenia, czyli o działaniu powierzchownym (2009: 42), podobnie jak w przypadku „świrów”. Socjopaci/psychopaci są postrzegani jako wychowankowie, którzy, choć w rzeczywistości nie doświadczają emocji, to starają się okazywać je na zewnątrz w celu manipulacji stosowanej wobec innych. Personel podkreśla ich umiejętności aktorskie mające przyczynić się do zyskania sympatii, poparcia, które są przez nich instrumentalnie wykorzystywane dla osiągnięcia korzyści.

*Tak, to są takie sytuacje... A ten chłopak akurat taki nie jest. Jest inny chłopak, który też... no nie ma... matka już go nawet nie chce znać... on jest pół Cyganem, nawet go matka nie chce znać, więc też nie mamy specjalnie dla niego oferty. Jest chłopak, który po prostu jest też socjopatą, z [tutaj pada nazwa placówki] też zresztą, ale nie z buntu, on przyszedł później, z zakładu z [jw.]... chłopak, który... konflikty rozwiązuje siłowo zawsze, nie, czyli on po prostu... nie jest głupi, jest chłopakiem inteligentnym, ale po prostu, on panuje nad sobą, ale jest zimny... ale w każdej chwili zdolny do... do... do... wszystkiego, nie... może się uśmiechać, ale ten uśmiech niczego nie znaczy, można się nabrać, nie... on z uśmiechem komuś nóż może wbić w serce... i się nadal będzie uśmiechał. I takie typy tam przebywają, w związku z tym, pracuje się tam ciężko (wychowawca).*

Zauważalna tendencja do okrucieństwa i chłód emocjonalny w naturalny sposób są postrzegane przez pozostałych jako przeszkoda w integracji i „inkorporacji” do społeczności. Jest to powód, dla którego tacy podopieczni najczęściej pozostają poza grupą, jednocześnie nie doświadczając z jej strony agresji. W przekonaniu wychowawców, praca z „socjopatami/psychopatami” wymaga ciągłej uwagi i w miarę możliwości angażowania ich w różne działania grupowe, poprzez które realizowana jest kontrola nad nimi.

*R.: Ja uważam, że... jak postępować... no po prostu starać się, żeby różne te socjopatyczne takie jego nie wiem, zachowania, żeby one tu nie wybuchły, bo to wiadomo, to jest kwestia czasu, kiedy on to... robi i pociągnie innych za sobą, ja akurat tego chłopaczka, bo właśnie wiem o kim mówisz, wdrożyłem go w drużynę szpiku, biegł z nami w różnych zawodach, bo my w ogóle z drużyną szpiku uczestniczyliśmy w takim biegu o mistrzostwa Poznania w biegach przełajowych. I właśnie go wdrożyłem w tę drużynę szpiku i biegaliśmy, i uważam, że to bardzo fajnie się u niego sprawdzało i jakby to hamowało jego prawdziwe oblicze. Znaczy to jak mówię, moja obserwacja, to też mówię, trzeba było w niego uwierzyć, ale mówię, to jest socjopata i naprawdę do końca nie było wiadomo, kiedy wybuchnie, aczkolwiek to był chłopaczek bardzo inteligentny, naprawdę miał jakiś zasób wiedzy,*

potrafił też dobrze manipulować i jakby zabłysnąć swoją wiedzą, mimo swego młodego wieku. A wiadomo, jest to bardzo ciężka praca z takimi osobami, które mają takie skłonności, nie?

B.: Mówisz, że praca z tym chłopakiem nie była łatwa...

R.: No, też i nie była łatwa, no, ale, no było trzeba pracować, ale generalnie tak jak mówię, no jest to jakby usypianie jego tych skłonności natury, do tego, żeby było dobrze, żeby dobrze funkcjonował, nie?

B.: Powiedz, a jego relacje z innymi chłopakami?

R.: Znaczący jego relacje, o dziwo nie były jakieś... nie miał wysokiej pozycji socjometrycznej, ale też nie należał do tych słabszych wychowanków, to trzeba myśleć, że to się przejawiało tymi tendencjami to, że jak eksplodował, to jakby nie tyle, że się bali, tylko po prostu nie dawał sobie... nie dawał sobą pomiatać i że każdemu umiał się postawić, czy to był wychowanek mocny, silniejszy, czy... no i też można było zauważyć, że „dojeżdżał” w cudzysłowie, tak jak się brzydko mówi w tym naszym języku, dojeżdżał tych słabszych bardzo, nie?

B.: A dojeżdżał?

R.: Dojeżdżał... (wychowawca)

## 10.4. Wychowankowie nieakceptowani

Jest to bardzo pojemna i wewnętrznie zróżnicowana kategoria, obejmująca tych wszystkich wychowanków, którzy z różnych przyczyn, mniej lub bardziej od nich zależnych, w jakimś stopniu odbiegają od tego, co jest uznawane, zwłaszcza w społeczności podopiecznych, za normalne. Wśród podopiecznych odbiegających od „normy” znajdują się nosiciele piętna, którzy się z nim urodzili (np. posiadający „submisywną osobowość”) lub nabyli je na skutek własnych działań (wychowankowie oskarżeni o przestępstwa seksualne, agresję wobec rodziny, dzieci itd.). Ich pojawienie się budzi zazwyczaj zaciekawienie, ekscytację, chęć opieki lub dyskryminacji w zależności od atrybutu, który powoduje społecznie konstruowany stygmat. W ramach klasyfikacji podjąłem próbę ułożenia poszczególnych ról odgrywanych w placówce, ze względu na skalę odrzucenia, poczynając od tych cieszących się stosunkowo największą akceptacją.

### 10.4.1. Wychowankowie nie dbający o higienę – „brudasy”

Jest to grupa wychowanków wykluczona warunkowo i temporalnie, ze względu na przypisywany im przez społeczność brak higieny osobistej. Warunkowa i temporalna stygmatyzacja oznacza w tym przypadku, że wraz ze zmianą postawy uznaną przez otoczenie, po jakimś czasie zanika stygmat „brudasa”, „flejtucha” i krąg piętna jest przerywany. W zakresie praktyk stygmatyzacyjnych inicjowanych przez społeczność wychowanków widać pewną różnicę w przypadku dziewcząt i chłopców. Ta pierwsza grupa jest

niewiele bardziej subtelna i skłonna angażować personel w rozwiązanie problemu braku higieny.

*Są to dziewczyny, które tak: ani nie są nauczone higieny i od nich śmierdzi, i w ogóle tak, że od razu trzeba... więc dziewczyny tego też nie lubią, więc są takie, które jak wiedzą prawda, bo grupa mówi, to są dziewczyny więc mówią, albo przychodzą do mnie, u mnie w grupie pracuje jeszcze dwóch facetów, mój mąż i taki Irek, w związku z tym... ale do nich też przychodzą... Ale najczęściej przychodzą do mnie jako do baby i mówią – niech pani z nią porozmawia, ona się nie myje, ona stanie pod prysznicem i się tylko obmyje, no dobrze iiii (wychowawczynie).*

*Wykluczane są te dziewczęta, które są brudne, które nie troszczą się o higienę, które... które są poniekąd, które są zaniedbane (wychowawczynie).*

W przypadku chłopców stygmatyzacja tych, którzy w przekonaniu pozostałych nie dbają o higienę ciała, przybiera o wiele bardziej opresyjne formy i oprócz agresji słownej może wiązać się z działaniami opartymi na przemocy, mającymi w zamierzeniu „nauczyć” czystości. Interakcje te mają zazwyczaj charakter kolektywny i angażują kilka osób, które usprawiedliwiają zwykle swój czyn „dobrem ogółu”, wyzwolonego od nieprzyjemnej woni. Przypisują sobie tym samym moralne prawo do reakcji mającej w zamyśle likwidację źródła problemu.

*R.: Ogólnie to tu siedział taki chłopak, że się kurwa nie mył i śmierdziało od niego, musiałem zrobić porządek, bo już nie wytrzymałem. Przychodziłeś tu i śmierdziało od niego, nie? Wziełem go pod prychę, kurwa. Szorowałem go mleczkiem do zlewu. Wszystkim go wyszorowałem. Miał grzyba ogólnie, nie?*

*B.: Ojej. A pozostali co na to? Na jego temat?*

*R.: To samo nie? Przytrzymali go i jazda, nie? Wtedy był cały czerwony, nie? Od szczotki (wychowanek).*

Tak zdecydowana reakcja ze strony chłopców najczęściej występuje w grupie tych, którzy deklarują wierność „zasadom”, gdyż dbałość o higienę niegdyś była identyfikowana z grypsersą, która bardzo precyzyjnie określała katalog zachowań związanych z utrzymywaniem czystości, kontaktów z przedmiotami uważanymi za „brudne”, a także postępowania w czasie wykonywania czynności fizjologicznych (por. Moczydłowski 2002; Kamiński 2006). Obecnie występującym rudymenem dawnej grypsery jest np. fakt posiadania przez chłopców dwóch ręczników, z których jeden przeznaczony jest do „góry” a drugi do „dołu”, gdyż te dwie strefy ludzkiego ciała nie powinny się „mieszać”.

*No pewnie też osoby... no to też na to ma wpływ... oni tu zresztą dzielą siebie na takie, jak to mówią porciuchy... czy tam bordziuchy, czyli osoby, które się nie myją, bo oni to są więcej czystszy nie. Na wolności tam przez miesiąc potrafią wie Pan, pić i nie myć się itd., ale tutaj muszą mieć dwa ręczniki – do dołu, do góry – myć ząbki, kąpiel musi być 5-minutowa, oczywiście tego nie ma, ale...*



*bo oni tak mają w domu... a to jest też na zasadzie takiego wyidealizowania. Natomiast no... to też potrafią takie osoby, które nie dbają o ten... wygląd zewnętrzny, higienę osobistą, też w jakiś sposób ich... ich zdystansować do siebie (wychowawca).*

#### 10.4.2. Wychowankowie „uciążliwi”

Inną kategorię stanowią ci chłopcy, którzy mniej bądź bardziej świadomie wywołują swoimi działaniami irytację ze strony kolegów (przez personel zwani są niekiedy „uciążliwcami”), a często także i personelu. Ze względu na fakt, że ich zachowaniom nie można przypisać piętna niepełnosprawności intelektualnej, budzą oni niechęć, lecz niekiedy także agresję werbalną wśród personelu i podopiecznych, a nawet fizyczną, ze strony tych ostatnich.

*To jeszcze taką grupę bym dorzucił, takich prozaicznych gości, po prostu wkurzających wszystkich nieadekwatne zachowania, nieprzystające do chłopaków w tym wieku itd., dzieciowaci, tak... rozumiesz? Taka grupa... (wychowawca)*

Wprawianie innych w irytację stanowi prawdopodobnie formę zwracania na siebie uwagi i jest efektem głodu emocjonalnego wynikającego z niedostatecznej adaptacji do warunków panujących w placówce. Wychowankowie ci nie są postrzegani jako groźni, ich zaś wykluczenie ma charakter temporalny i zazwyczaj zanika wraz ze zmianą postawy.

#### 10.4.3. Kozły ofiarne

Rola kozła ofiarnego w pewnych przypadkach sugeruje występowanie sytuacji noszącej znamiona mobbingu. Dzieje się tak wtedy, gdy jest to cały czas ta sama osoba, ataki są częste, a sytuacja się przedłuża (por. Leymann 1996: 165; Zapf 1999: 70; Hubert, van Veldhoven 2001: 416). Atakom towarzyszy nieetyczne komunikowanie się, które opiera się na stosowaniu wyzwisk i gróźb (zob. Niedl 1996: 239). W efekcie może dojść do sytuacji, gdy „koziół ofiarny” wejdzie w rolę ofiary poprzez wypracowanie postrzegania siebie w tych kategoriach (por. Chomczyński 2008: 207).

*[...] to z reguły są takie osoby, które, no są takie załężnione, tak. Oni są częstymi tutaj bywalcami w... no bo... znaczy czują się zagrożeni, o może tak, ze strony tych wychowanków, którzy mają tą pozycję wysoką, tak... Czyli ciągle są jakoś tam popychani, straszani, jakieś groźby są wypowiedziane. Nie ma może jakichś aktów takiej fizycznej agresji, ale takie zagrożenie psychiczne i takie życie w ciągłym lęku, bo na przykład, no... no jest takie wygrażanie im. Co ja ci zrobię, jak my tam pójdziemy gdzieś do łaźni, czy jak pójdziemy do sypialni, to ty już się bój (psycholog).*

Osoby odgrywające rolę „kozłów ofiarnych” zazwyczaj skupiają na sobie uwagę pozostałych wychowanków, którzy dokonują ataków na nich,

tym samym wypełniając przesłanki mobbingu. Atakujący wzajemnie obserwują się w trakcie inicjowania wrogich działań, co sprawia, że interakcje są intensywne i trwają przez dłuższy czas.

*Znaczy to co mówię, że jak znajdą sobie jakiegoś kozła ofiarnego, to można zauważyć, nie, że wszyscy po prostu jakby skupiają się na nim i... bo tak jak mówię, z mojej obserwacji, to tak mówię, jak ktoś jest takim słabym wychowankiem, to mówię tak jest... potem inni się nakręcają nie, ci mocniejsi nakręcają tych słabszych i jakby kto więcej mu dogryzie, kto więcej mu mówię, zrobi przykrości, to jest lepszy, no... Nie objawia się to jakimś biciem, czy tam nie wiem, różnymi praktykami dziwnymi, ale głównie jest to znęcanie się psychiczne. No też wiadomo, że ich słownictwo jest takie, że często między sobą też się bardzo „lubią” to trzeba w cudzysłowie, to jednak używają takich słów, co wiadomo, co w strukturze więziennej by nie mogli używać, bo od razu by... A tu jednak często między sobą takie różne wiązanki niecenzuralnych słów wymieniają i praktycznie nie wiadomo (wychowawca).*

#### 10.4.4. Informatorzy

Informatorami, zwanymi także „donosicielami”, „kapusiami”, „strzelającymi z ucha”, są ci wychowankowie, którzy kierowani różnymi pobudkami decydują się na informowanie personelu o sytuacji w placówce. Warto tutaj dokonać pewnego ich podziału w zależności od motywów, które nimi kierują, gdyż wyznaczają one także w dużej mierze odbiór tych osób przez personel i kolegów.

##### *Informatorzy „z przymusu”*

Informatorami „z przymusu” są zazwyczaj ci podopieczni, którzy albo wyczerpali już wszystkie możliwości obrony przed atakami kolegów, albo też bez prób samoobrony zdecydowali się na skorzystanie z ochrony ze strony personelu. Są to jednostki załęcznione, przekonane o braku własnej wartości i o swej bezbronności. Korzystanie z opieki personelu dodatkowo wzmacnia obraz rzeczywistości postrzeganej w kategoriach walki, przemocy i dominacji silniejszych, przez co zależność od personelu umacnia się.

*Jak najbardziej, tak... tak, to bardzo często są tacy chłopcy, bardzo wrażliwi, słabi, którzy też bardzo silnie współpracują z kadrą. Są tacy chłopcy, którzy jak coś się dzieje, to od razu przyjdą, porozmawiają, że ktoś tam gdzieś ich szturchnął, uderzył, coś powiedział, więc to widać tak naprawdę, że przychodzą czy na przerwie, czy podczas zajęć do gabinetu psychologa, pedagoga, do wychowawcy. No, są od razu określani mianem kapusia... (psycholog)*

##### *Informatorzy z wyboru*

Informatorami z wyboru są zazwyczaj podopieczni, którzy postrzegają przekazywanie informacji personelowi w kategoriach osiągniętych przez siebie

korzyści. W odróżnieniu od „informatorów z przymusu”, są oni niejako „zakładnikami układu”, jaki zawarli z personelem, który przekazując im różne przywileje, oczekuje w zamian informacji.

*Druga sprawa, no nie będziemy tu się oszukiwać, trzeba mieć takich chłopaków, z którymi mamy lepszy kontakt, lepsze dojście do niego, bardziej miękki jest w tych wszystkich sprawach, który nam prawdę powie (wychowawca).*

W przypadku grupy „informatorów z wyboru” także sam personel nie wypracował jednoznacznej ich definicji. Z jednej strony korzystne jest pozyskanie informacji, która może być istotna dla bezpieczeństwa wychowanków lub nawet kadry, z drugiej zaś, podopieczni donoszący w sprawach mało istotnych, niejako „przeciwko komuś”, postrzegani są w sposób pejoratywny.

*No to wiadomo jaki wychowawca, z jakim można się dogadać. Albo wychowawca, na przykład, no to ten, po prostu on nie potrzebuje informatorów – ktoś mu doniesie, a on wyjdzie sobie, nie... znaczy nie o to chodzi, że wyjść nie, wysłucha go i wszystko, ale na przykład jak powie o... idź, bo ten ma zapalniczkę tam panie wychowawco, ten ma zapalniczkę w poduszcze schowaną nie, bo... to co, wyśmieję go i idź pan nie... no. A jak na przykład ktoś mu tam krzywdę zrobił konkretną, no to wiadomo, że w końcu to wychowawca, musi zareagować (wychowanek).*

Jeśli chodzi o podopiecznych, to ich sposób definiowania tej grupy jest o wiele bardziej jednoznaczny i opiera się zazwyczaj na bezwarunkowym potępieniu. Jest ono zdecydowanie silniejsze wśród tych wychowanków, którzy są „wysoko w drugim życiu”, gdyż tego rodzaju oddolny przepływ informacji bezpośrednio zagraża ich pozycji.

*No to zazwyczaj, to sprawy honorowe... tzw. strzelanie z ucha itd., są bardzo wyczuleni na donosicielstwo. Wiadomo, że są tacy chłopcy, którzy no nie powiem, że bezinteresownie coś tam powiedzą wychowawcy, muszą mieć jakiś swój w tym udział... no dla nas też jest to jakiś plus prawda, bo nie da się widzieć i wiedzieć wszystkiego... dobrze jak się taka dusza znajdzie, która się podzieli z wychowawcą spostrzeżeniami, informacjami... U chłopców też jakaś tam na... na punkcie dominacji siły i też ułożenia sobie... (wychowawca)*

Wśród wychowanków zajmujących wyższe pozycje często spotkać można bipolarny podział, jakim kierują się przy definiowaniu innych. Dzielą oni społeczność na „normalnych” i „pozostałych”, do których zaliczają informatorów, frajerów, cweli i inne, nieakceptowane jednostki.

*No tam w ogóle nie było nic, tam to całkowicie nic, bo tam wychowawcy by nie pozwolili na nic, na żadne przywództwo. Tam po prostu był tylko podział, że tam... ci którzy są normalni i ci, którzy tam chodzą i sprzedają się i za gwałty... Tylko taki podział (wychowanek).*

W przekonaniu wychowanków, informatorzy powinni zajmować nie tylko najniższą pozycję, lecz również podlegać dyscyplinowaniu, które ma im uzmysławiać lub przypominać konsekwencje przekazywania sekretów personelowi. „*Ale jak się ma miano konfidenta, to mu się zazwyczaj zajeżdża*” (cytat – wychowanek). Wśród działań stygmatyzacyjnych inicjowanych wobec „kapusiów” pojawia się także izolacja towarzyska, wpisana w reguły „drugiego życia”. Polega ona nie tylko na nieutrzymywaniu kontaktów, lecz także opiera się na pewnych rytuałach, które obejmują np. powitania, palenie papierosów, kolejność przechodzenia przez drzwi.

*Za to, że ten, że frajer, nie? Że ten, że sprzedał do wychowawcy, że on mnie uderzył czy coś, nie? No, no i to jest sprzedaż, nie? Tam tak w zakładach jest nie? No i albo ten i nie można później po nim palić. Nie można palić po nim. Nie można* (wychowanek).

*No... bo nie może do takiej grupy wejść, gdzie na przykład u nas tak jak się mówi „wali z dupy” nie...* (wychowanek).

Wśród praktyk stygmatyzacyjnych są także te, które opierają się na działaniach mających na celu wizualizację „piętna informatora”, podobnie jak to działo się w czasie „sztywnej grypsery” (np. przymusowe wykonywanie tatuażu – kropki na dolnej wardze, oznaczającej informatora). Jest to kara za złamanie reguły solidarności, która powinna być podtrzymywana wśród podopiecznych.

R.: *Ooo frajerstwo strasznie mi tutaj przeszkadza. Straszne. Ja nie mogę. Że wszyscy chodzą i strzelają się z ucha zamiast nie wiem. Tutaj powinno być coś takiego, że wszyscy jedziemy na tym samym wózku. Powinniśmy sobie pomagać, a nie, że jedna na przykład robi to. Dobra ja tego nie widziałam prawda? a nie jeszcze idzie i mówi komuś o tych rzeczach. To jest naprawdę drażniące.*

B.: *A no właśnie. A jak już mówimy o tych relacjach takich, to zazwyczaj jest tak, tak jest w każdej grupie, że niektóre osoby są wyżej, a niektóre są niżej.*

R.: *Ludzie i podludzie, tego nie wolno robić. Po prostu tego nie wolno robić. Albo na przykład jak ktoś się okaże, że jest w porządku i na przykład potem idzie i strzela z ucha to robi mu się tutaj kropkę [wychowanka wskazała na dolną wargę]. Prawda?*

B.: *No tak. Tutaj?*

R.: *No.*

B.: *Przemocą?*

R.: *Albo przypala się go papierosem.*

B.: *Acha. Jeszcze tak było.*

R.: *No.*

B.: *Czyli takie oznaczanie tych osób które sprzedawały* (wychowanka).

Ciekawy przykład stanowią także informatorzy „na wejściu”, to jest tacy, którzy zgodzili się na współpracę z organami ścigania wyjawiając personalia współników przestępstwa. Są to wychowankowie, którzy już w momencie

przybycia do placówki doznają szykan, wynikających z uprzedniej weryfikacji ich tożsamości (zob. podrozdział *Pojawienie się nowego wychowanka z perspektywy działań podopiecznych*). W tym wypadku stygmat tak jakby „już czeka” na swego właściciela, co sprawia, że nie ma on możliwości obrony, gdyż w tym czasie najprawdopodobniej przebywa w izbie izolacyjnej. Wtedy właśnie powstaje przeciwko niemu koalicja nie dochodzi więc nawet do weryfikacji tożsamości z jego udziałem. W wyjątkowych sytuacjach taki wychowanek podejmuje się aktywnej obrony, choć zdecydowanie częściej przyjmuje piętno bez większych protestów.

R.: ... *on akurat tam ten... na policji tam kogoś niby tam sypnął i ten... sprzedał i niby za to nie... ale mówię, był na tyle mocny, tak że, mówię, walczył i to był jakiś... jakiś mój jedyny tutaj przykład, co naprawdę stał bardzo nisko, ale sobie radził nie...*

B.: *I zaczął się wspinać?*

R.: *Nie, nie wspinać się nie zaczął, bo cały zakład jednak go dojeżdżał, to wiadomo, że ci słabsi wtedy są... tak, że nie wspinał się, on cały czas był bardzo nisko, ale mówię, nie dawał sobą pomiatać, to był dla mnie wręcz fenomen, bo nigdy nie spotkałem kogoś, kto był tak nisko w hierarchii i nie załamiał się, czy coś... a on naprawdę cały czas walczył i uważam, że bardzo dobrze sobie radził (wychowawca).*

W badaniach spotkałem się także niejednokrotnie z ciekawą opinią formułowaną zarówno przez personel, jak i wychowanków, że zdecydowana większość podopiecznych przekazuje kadrze informacje, jednocześnie skupiając swe wysiłki na próbach ukrycia tego faktu przed pozostałymi. Sekret na ogół utrzymuje się nie tylko dzięki pieczołowitym staraniom na rzecz jego zatajenia, lecz także świadomej rezygnacji z dociekania prawdy, w obawie przed rezultatem tych prób.

B.: *A jeszcze czym się można „zasłużyć”, żeby odrzucali?*

R.: *Znaczą najczęściej tym, że chodzi się do wychowawców i się mówi, co się dzieje w grupie.*

B.: *Ale z tego co ja tak wiem, to chyba różni chodzą, nie?*

R.: *Dużo osób, praktycznie cały zakład, tylko nikt nie chce się przyznać (wychowanek).*

#### 10.4.5. Cwele

Jedną z najmniej akceptowanych grup stanowią chłopcy, którzy w jakimkolwiek sposób są postrzegani jako mający inklinacje homoseksualne. Jest to cecha odróżniająca środowisko wychowanków od wychowanek, które nie tylko przejawiają o wiele dalej posunięty liberalizm w tej kwestii, lecz wręcz „odwracają” konsekwencje. W przeciwieństwie do dwóch następnych grup, mianowicie „majciarzy” i „agresorów wobec rodziny”, ci podopieczni są w większym stopniu okryci pogardą niż nienawiścią. Odmowa akceptacji wychowanków należących do tej grupy jest najbardziej widoczna

wśród „zasadowców”, którzy swój brak tolerancji dodatkowo „stymulują” poprzez ortodoksyjną wierność grypsrze.

*Oni to... on jest to... ta klasa, taka już minus jakby, no to oni już razem z tą zerową tak jakby żyli, bo jeden jest z zerowej silniejszy, drugi jest z tej minusowej, jest silniejszy od zerowej, nie, tak można powiedzieć. I oni tak po prostu, to nas już nie obchodzi, nie (wychowanek).*

W przypadku „cwelów” są oni postrzegani w kategoriach „zadżumionych”, jakkolwiek kontakt cielesny z którymi, grozi przejęciem piętna. Jest to powód, dla którego rzadko są oni przedmiotem szykan fizycznych na korzyść psychicznych. W niektórych sytuacjach bywają traktowani jako „substytut dziewczyny”, stanowiąc obiekt zabiegów seksualnych, które w tych okolicznościach nie stygmatyzują strony „aktywnej”, utrzymującej nadal status dominujący, więc męski.

*No i tak mu te życie tak ten... Też znam takiego chłopaka jednego [tutaj pada nazwisko wychowanka] jest taki, on jest taki ułomny trochę, nie? Pali z popielniczki papierosy, pety nie? Z kibla też palił papierosy. Wyciągał. Robił laski chłopakom za papierosy. Jak słyszałem to grypsujący jeszcze nie wiem czy tak robią, ale tym frajerom takim ten tak robią. Szluga dali pojarąć i robią, nie? (wychowanek).*

#### 10.4.6. Agresorzy wobec rodziny

Osoby posiadające stałe, nieusuwalne i nienegocjowalne piętno to wychowankowie, którzy dopuścili się ataków na swoją rodzinę, w szczególności zaś na matkę. Postać matki w zakładach dla dorosłych jest z reguły darzona szczególną atencją, co stanowi, podobnie jak kwestia higieny, element grypsery. Motyw matki często pojawia się także na tatuażach więźniów. Podopieczni, którzy dopuścili się czynów karalnych wobec swoich bliskich, niejako „automatycznie” zajmują najniższe pozycje, doświadczając jednocześnie gestów dezaprobaty, włączając w nie agresję fizyczną. Jest ona niejako „uświęcona” czynem popełnionym przez winowajcę.

*A najniżej w hierarchii? Zdarza się, że te dziewczyny, które są za przestępstwa przeciwko rodzinie, za pobicie matki na przykład i one też nie mają takiego jakiegoś w sobie wewnętrznego rozumu, żeby na przykład zmyśleć nie, że są za coś innego powiedzą, że akurat za matkę, nie. A w tych placówkach, mówię, matka jest bardzo... bardzo ważna... (wychowawczyni)*

B.: A czy są jakieś takie „akcje”, które dyskryminują od razu chłopaka „na wejściu”?

R.: No są, np. jeśli są za jakieś takie czyny, że np. bili swoją mamę czy kogoś z rodziny (wychowanek).

Spółeczność wychowanków wyraźnie różnicuje charakter przestępstw dzieląc je na „dopuszczalne” i „niedopuszczalne”. Wśród tych ostatnich

są przestępstwa przeciwko rodzinie, które usprawiedliwiają wymierzenie „sprawiedliwości”, zwłaszcza wśród wychowanków „trzymających zasady”. Jest to niemal wymóg warunkujący przynależność do grupy.

*Tutaj... w tej mierze myślę, że są zdolni do pewnego samosądu i i to jest... to jest też ciekawe, bo to jest... to pokazuje, jakie w tym środowisku następuje pewne przewartościowanie, że dla nich kradzież nie jest niczym złym, ale już na przykład krzywda wobec mamy jest czymś złym... (psycholog)*

*... są wykluczające powiedzmy: gwałt, jakieś tam molestowanie dzieci, to automatycznie go przekreśla – o, ten jest do wora wsadzany od razu... [...] Natomiast zabójstwo, kradzieże jakieś tam... O... na przykład taka dziwna rzecz, gdyby ktoś z chłopaków się dowiedział o tym, że inny jakiś kolega bije matkę, no to już jest też spalony. Matka jest rzeczą świętą... no to już jest kompletnie... też się zdarzają takie historie... tak... (wychowawca)*

#### 10.4.7. „Majciarze”

Wraz z wychowankami, którzy dopuścili się agresji wobec własnej rodziny, najniższe miejsce w hierarchii, zwłaszcza wśród grup „trzymających zasady”, zajmują młodociani, którzy popełnili przestępstwa seksualne, w szczególności wobec dzieci. Są oni określanii mianem „majciarzy” lub czasami „rajciarzy”, co cementuje i „usprawiedliwia” zestaw „dopuszczalnych” wobec nich interakcji (Strauss 1969), regulowanych nieformalnym „kodeksem”, pozostającym blisko dawnej grypsery. Wychowankowie tej „kategorii”, podobnie jak poprzedniej, nie są zainteresowani weryfikacją tożsamości, w związku z czym unikają „okazywania białka” i innych „procedur lustracyjnych”, czym wzbudzają podejrzenia pozostałych. Są one wzmacniane także w przypadku przydziału do grup, gdyż trafiają oni zazwyczaj na tzw. ochronki, czyli grupy podlegające szczególnej ochronie, z racji popełnionych przez ich członków przestępstw. Sytuacja nie jest jednoznaczna także po stronie kadry, która z jednej strony jest zobligowana do zapewnienia bezpieczeństwa wszystkim podopiecznym, z drugiej zaś strony nie darzy „majciarzy” sympatią.

*Natomiast [tutaj pada imię wychowanka] przy okazji poszła kiedyś fama, że on miał jakieś kontakty seksualne, co prawdę mówiąc jest prawdą, mówiąc między nami, z ofiarą nie... w związku z tym i w związku z tym i z kilkoma innymi rzeczami, ci chłopacy nie chcieli go znać i on właściwie wędrował po grupach, my mieliśmy z nim bardzo poważne problemy, teraz już mniejsze, aczkolwiek ja jak patrzę na tego [tutaj pada imię wychowanka], to wiem... zdaję sobie z tego sprawę, że on jest zdolny do wszystkiego... i to w ciągu sekundy... On jest schizofrenikiem i to jest przykład... my nie wiedzieliśmy, co z nim zrobić. Ja przyznaję... (wychowawca)*

Niekiedy, na skutek różnych okoliczności, dochodzi do ujawnienia biografii takiego wychowanka. Zdarza się, że czynią to sami wychowawcy z własnej inicjatywy lub potwierdzają informacje znane wychowankom z nieformalnego obiegu. W kilku przypadkach niebezpieczeństwo, w jakim znaleźli się wychowankowie przebywający w placówce po kolektywnym odkryciu ich tożsamości, pociągnęło za sobą konieczność współpracy pomiędzy liderem grupy a kierownictwem w zakresie ochrony potencjalnej ofiary grupowej agresji. Przywódca był angażowany w sprawowanie ochrony nad gwałcicielem, co pociągało za sobą swego rodzaju „odwrócenie jego roli”, gdyż z reguły liderzy przewodzą kolektywnie opracowywanej „zemście”, opartej na dyscyplinowaniu takiego wychowanka. Odpowiadają oni za reprodukcję i utrwalenie pewnych postaw, które mają charakter stały i nienegocjowalny, wynikający z przekonań o charakterze niemal doktrynalnym. Jest to przejaw nieformalnych porozumień, jakie na co dzień zachodzą pomiędzy kadrą i wychowankami, które stanowią przejaw nieoficjalnej strony działalności placówki. Są one konieczne do sprawnego jej funkcjonowania.

Wychowankowie wykluczeni z powodu popełnienia czynów seksualnych doznają stygmatyzacji, u której źródeł leży często stereotyp „fizyczny” potwierdzający wśród pozostałych niejako „zasadność” piętna (por. Link, Phelan 2001; Czykwin 2007). Choć piętnujący nie potrafią sprecyzować fizjonomii „majciarza” (Chomczyński, bez tytułu), zamykając ją w stwierdzeniu „dziwny”, to jednak posługują się nią przy definiowaniu i retrospektywnym postrzeganiu umieszczanych w tej kategorii kolegów.

*I tam był chłopak, który ok. dwu lat siedział na przejściówce. Ja jeszcze wtedy nie wiedziałem za co on tu siedzi. On był za... Z Łodzi był i zgwałcił jakiegoś chłopca na wózku inwalidzkim i ja o tym nie wiedziałem. On był w ogóle jakiś dziwny, był taki wysoki, miał długie włosy, ja byłem o wiele niższy (wychowanek).*

R.: *Jest jeszcze taki [tutaj pada nazwisko wychowanka]. Mówią na niego majciuch, ale nie wiem czy on za majtki. Taki mniejszy ode mnie. Metr pięćdziesiąt, metr sześćdziesiąt. Też taki kurdupelek, nie? Tak jak w filmach są takie kurdupelki. Trochę ubity też, trochę taki. No to ten, na niego gadali majciarz nie? No, że tam molestował czy coś, nie?*

B.: *Ale nie wiadomo, czy to była prawda, czy nie?*

R.: *No.*

B.: *To skąd chłopcy się domyślali, że to mógł być majciarz?*

R.: *Bo tak wyglądał jak majciarz. Taki pedalek taki. A sam mi mówił ten co gadali za nim majciarz. On mówił, że go ojciec molestował w domu. Że go ten, że mu coś tam robił. Molestował, nie? (wychowanek)*

Los „majciarzy” w dużej mierze zależy od przydziału do grupy. W grupach „sztywnych”, czyli wyznających zasady, tacy wychowankowie są wystawieni na ataki, które mogą przybrać formę samosądów. Agresja ma



w tym wypadku charakter „doktrynalny”, gdyż wynika z przestrzegania reguł grypserskich.

R1.: (wychowanek): *Wiadomo, cwel to cwel, frajer to frajer, a pedofil to pedofil, nie? Wiadomo co się z takimi ludźmi robi, nie?*

B.: *Z pedofilami?*

R1.: *No, dla nich to nie ma życia, nie? Nie powinno być, bo to jest śmieszne w ogóle no, nie ma co się oszukiwać.*

R2 (wychowawca): *Nie tak do końca wydaje mi się. Wszystko zależy od tego do kogo trafi. Bo jeżeli trafi*

R1.: *Do kogo, tak*

R2.: *Bo jeżeli trafi do takich chłopaków, którym nie zależy żeby tutaj zaistnieć jakoś w tej kulturze grypserskiej to będzie normalnie funkcjonował. I będą z nim normalnie rozmawiać i... a jeżeli trafi do takiej grupy, że...*

R1.: *Że sztywno nie? No to do widzenia.*

R2.: *Sztywno, no. Może oni nie grypsują, ale jeszcze te zasady gdzieś mają i no tak, tak się traktuje tego. Wszyscy go tak traktowali, no to dlaczego my mamy go traktować inaczej? To traktują go tak. Jak to się mówi...*

Omówione w tym podrozdziale realia warunkujące osiągnięte przez nowych wychowanków status można podzielić na kilka rodzajów, w zależności od tego, czy mieli oni na nie wpływ i jakiego był on rodzaju:

- okoliczności, na które wychowanek miał wpływ w przeszłości, ale nie ma go obecnie, rzutujące na jego aktualny status (np. rodzaj popełnionego czynu);
- okoliczności, które występują w momencie pojawienia się i wychowanek ma na nie bieżący wpływ (np. praca nad wizerunkiem, autoprezentacja, dbałość o higienę osobistą);
- okoliczności, będące stałym elementem powierzchowności, na które wychowanek nie ma wpływu (np. fizjonomia, wiek);
- okoliczności, które mają charakter niezależny od wychowanka i zarazem przypadkowy (np. miejsce zamieszkania, miejsca wcześniejszych pobytów w placówkach, powiązania rodzinne).

Należy pamiętać, że rozwinięte „drugie życie”, choć dostarcza objaśnień i taksonomii dla statusów i umacnianych przez nie nierówności, to jednak nie do końca odpowiada za różnicowanie owych statusów i kreowanie dystansu pomiędzy podopiecznymi. W przekonaniu personelu, w naturze ludzkiej leży porównywanie się i dążenie do uwypuklania różnic, stanowiących podstawę budowania tożsamości. Jako przykład podawana jest sytuacja wychowanków z grupy chronionej, którzy po krótkim czasie tworzą silnie zhierarchizowane relacje, w ramach których często dochodzi do przemocy i dominacji (Kemper 1987; Prus 1999).



## Architektura a interakcje

Michel Foucault zwrócił uwagę na ważne zagadnienie relacji pomiędzy architekturą i filozofią kary, przedstawiając ewolucję w tych dwóch obszarach na przestrzeni dziejowej i tym samym wiążąc je ze sobą. Postępującej liberalizacji w zakresie represyjności kary towarzyszyć zaczęły uzasadnienia jej stosowania, a wraz z nimi zmiany architektoniczne przy planowaniu budowy kolejnych instytucji, mających na celu szeroko pojmowaną kontrolę nad „ludzką masą”. „Nowa zabudowa” pozwala „uniknąć owych zwartych, mrowiących się, wzburzonych mas, jakie znajdowały miejsce odosobnienia” (Foucault 1993: 241). Filozofia kontroli, w przekonaniu Foucaulta, może mieć rodowód medyczny, wywodzący się z czasów, kiedy to trawiące ludzkość zarazy, takie jak dżuma, wzmogły potrzebę izolacji i panowania nad spontanicznością zachowań grupowych. Bezpieczeństwo ogółu warunkowało zarządzanie przestrzenne wobec tych, którzy stanowili dla niego zagrożenie. „Odpowiedzią na dżumę jest ład, zaś jego funkcją niwelowanie wszelkiego zamętu: zrodzonego z choroby, która rozprzestrzenia się, gdy mieszają się ciała” (Foucault 1993: 237). Wątek ten znajduje odzwierciedlenie także w Goffmanowskiej charakterystyce fizycznych aspektów instytucji totalnej, która za pomocą płotów, zasieków, ukształtowania terenu i lokalizacji broni się zarówno przed okiem przechodnia, jak i próbą wydostania się na zewnątrz przez osadzonego (Goffman 1961; pol. wyd. 2011: 14). Kwintesencję tendencji do panowania nad nieprzewidywalnością ludzkich interakcji i ich negatywnych konsekwencji stanowi koncepcja *Panoptykonu* (XVIII-wieczna koncepcja więzienia autorstwa utylitarysty Jeremy’ego Benthama), która zakładała niespotykaną dotąd świadomość architektoniczną wykorzystaną w przestrzennych aspektach planowania dominacji i kontroli człowieka nad człowiekiem. Wraz ze zmianami w architekturze dokonywała się metodyczna *repartycja władzy*, której celem była proliferacja

kontroli poprzez rozbitcie osadzonych i redukcja ich „masy” do postaci łatwych w zarządzaniu poszczególnych jednostek. W przekonaniu Foucaulta instytucjonalizacji uległ podział na tych, którzy sprawują kontrolę i tych, którzy z różnych względów są jej poddani (Foucault 1993: 239–240).

Zakład psychiatryczny, kolonia karna, dom poprawczy, instytucja dozoru wychowawczego i po części szpital, a mówiąc ogólniej wszystkie instancje kontroli indywidualnej funkcjonują w dwojaki sposób: na zasadzie podziału binarnego i piętnowania (szaleniec – nie szaleniec, niebezpieczny – nieszkodliwy, normalny – anormalny), oraz według przymusowego określenia i różnicującej repartycji (kto to jest; gdzie ma się znajdować; jak go scharakteryzować; jak rozpoznać; jak sprawować nad nim w sposób zindywidualizowany stały dozór itd.).

Architektura w zakresie penalizacji uległa zawłaszczeniu na potrzeby kontroli, a później resocjalizacji. Osoby poddane dominacji personelu instytucji korekcyjnych napotykały zabudowę, która w coraz większym stopniu zaczęła wkraczać w te aspekty ich osadzenia, które do tej pory objęte były pewną sferą „prywatności” i kontrolą tego, co dzieje się z ciałem. Wiek XIX zmienił także świadomość osadzonych odnośnie do izolacji, która poddana została kwantyfikacji i racjonalizacji. Wprowadzany instytucjonalnie i planowo porządek dnia zyskał sprzymierzeńca w świadomości zaplanowanej przestrzeni mającej w pensjonariuszu wzbudzić poczucie jawności, oceny i weryfikacji każdej jego aktywności.

To główny efekt Panoptikonu: wzbudzić w uwięzionym świadome i trwałe przeświadczenie o widzialności, które daje gwarancję automatycznego funkcjonowania władzy (Foucault 1993: 241).

Zakłady poprawcze i schroniska dla nieletnich są przykładem widocznej relacji pomiędzy architekturą przestrzeni a interakcjami osób w nich przebywających. Należy mieć świadomość, że zgodnie z dokonaną przez Goffmana charakterystyką instytucji totalnych, jedną z właściwości badanych tutaj placówek jest fakt ciągłego przebywania nieletnich „pod okiem” personelu, który stale jest obecny w życiu wychowanków i sam również podlega obserwacji. Tomasz Ferenc (2013: 57) podkreśla, że w odniesieniu do architektury „kontrola za każdym razem opiera się na współobecności ludzi zgromadzonych na ograniczonej powierzchni”. Tak rozumiana zwierzchność ma charakter permanentny, w tym przypadku wpisany w specyfikę instytucji i wynikający z filozofii jej działalności. Przydatne okazują się także metafory labiryntu, jaskini i akwarium prezentowane przez Waldemara Dymarczyka (2013: 191–194) w odniesieniu do aspektu kontroli ludzkich zachowań poprzez architekturę. Metafora labiryntu może być za-

stosowana do fizycznych aspektów zabudowy opisywanych tutaj placówek, wyrażających się w krętych korytarzach, przejściach, łącznikach. Platońska jaskinia to „więzienie mentalne” uwarunkowane fizyczną i symboliczną dominacją nad jednostką (Morgan 1997: 232–270). Oba te aspekty przestrzeni izolują i „przenoszą” osoby w inny wymiar, niedostępny szerszej widowni.

Jaskinia i labirynt skrzętnie ukrywają przed ciekawością postronnych swoją zawartość, a jednocześnie ktokolwiek znajdzie się w ich wnętrzu, traci kontakt z rzeczywistością (Morgan 1997: 193).

Akwarium, gdzie „mieszkańcy są widoczni”, w tym wypadku materializuje się w postaci systemu monitoringu, który udoskonala i wspomaga zmysły kontrolera tak, by sięgać mogły tam, gdzie architektura na to nie pozwala, bez ich bezpośredniej obecności.

Interakcje w aspekcie przestrzennym można rozważać na dwóch płaszczyznach, mianowicie bliskiej koncepcji Foucaulta, infrastrukturalnych uwarunkowań kontroli wychowanków przez personel, oraz relacji pomiędzy przestrzenią a interakcjami wewnątrzgrupowymi wśród podopiecznych.

### **11.1. Infrastrukturalne uwarunkowania kontroli wychowanków przez personel**

Zagadnienie infrastruktury zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich staje się mniej bądź bardziej obecne w dyskursie dotyczącym placówek resocjalizacyjnych dla młodzieży, głównie w powiązaniu z kwestią bezpieczeństwa. Przypadki masowych wystąpień wychowanków, które w najostrzejszej formie przybierają postać buntów, ożywiają problematykę zabezpieczeń, monitoringu, wysokości murów i okalających je drutów kolczastych, drożności korytarzy, a także wzmagają wśród kierownictwa poczucie niedostatku w tym zakresie. Niekiedy dyskusji towarzyszą konferencje tematyczne, koncentrujące się wokół tematu bezpieczeństwa<sup>92</sup>, które instytucjonalizują to zagadnienie i wydobywają je z onnipotencji placówek, czyniąc je przedmiotem szerszego audytu w ramach oceny eksperckiej (por. Chomczyński 2013b). Wśród wielu wątków podnoszony jest także określający

---

<sup>92</sup> Jedną z konferencji, poświęconą bezpieczeństwu w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich odbyła się w Poznaniu, gdzie uczestnicy mieli możliwość „zasmakowania” realiów towarzyszących buntowi wychowanków. Ćwiczenia odbyły się w jednym z zakładów poprawczych, gdzie wcześniej doszło do wystąpień wychowanków przeciwko personelowi.

relację pomiędzy architekturą placówki i możliwością kontrolowania podopiecznych, a także reagowania w przypadku zagrożeń. Opiekunowie wielokrotnie podkreślali, że „w zakładzie trzeba mieć bez przerwy oczy dookoła głowy” (wychowawca). W świadomości zbiorowej personelu silnie zaznacza się wątek działań wspólnotowych, które mają zwiększać bezpieczeństwo uzyskiwane za pomocą wzajemnych uzgodnień, przekazywania sobie informacji i „grania do jednej bramki” dla dobra placówki.

*I teraz chodzi o to, żeby po prostu to wszystko... żeby przede wszystkim kadra była zgrana, bo jeżeli kadra będzie przestrzegala tych naszych zasad – dziewczyny też się nauczą. I to jest ten pewien porządek (wychowawczyni).*

Kontrola charakteryzuje się atrybutem permanentności, gdyż dokonywana jest nieustannie, momenty zaś jej osłabienia diagnozowane są jako „słabe punkty”, które znajdują odzwierciedlenie w wielu historiach, gdy niedostatek czujności prowadził do negatywnych i zagrażających placówce konsekwencji.

*[...] tak jak mówię, odkąd jest zlikwidowany gryps, nie ma czegoś takiego, a są niekiedy takie okresy w roku szkolnym, że coś jakby tak zachrobotało w tym całym systemie, nie... w tych kołach zębatych... Ale to, mówię, w odpowiednim momencie staramy się zaobserwować i zażegnać temu, ale czy nam się to uda dalej, tego nic, nikt nie wie, bo to jest niewiadoma, proszę pana. Teraz jest fajnie, dobrze, ale nie wiadomo co będzie za tydzień, za miesiąc, dlatego musimy współdziałać ze sobą (nauczyciel).*

Kontrola przeciwstawiana jest spontaniczności wychowanków, która może być zgubna w skutkach dla placówki i jej kadry, gdyż „zawsze łatwiej jest śrubkę odkręcić niż dokręcić” (cytat z rozmowy podczas obserwacji). Spontaniczność postrzegana jest jako coś, co zagraża kontroli i sprzyja asymetryczności relacji pomiędzy personelem i podopiecznymi, wpisanych w specyfikę placówek, tym samym zaprzeczając normom i wartościom wynikającym z „oficjalnej” kultury organizacyjnej. Zgodnie z tezami Edgara Scheina (1989; 1990) jest to poziom wartości podstawowych, które są postrzegane, zwłaszcza przez personel, jako oczywiste i nie wymagają szczególnych uzasadnień.

*[...] tutaj jakby to jest wszystko naturalne [...] tylko to trzeba cały czas analizować, to trzeba cały czas kontrolować i nie będzie źle, i z tym się trzeba pogodzić, ale oczywiście nie dać się tej fali ponieść. To nie może być tak, że wychowankowie rządzą czy wychowanki, a są takie miejsca, a reszta do nas się dostosowuje, żeby mieć święty spokój (wychowawca).*

*[...] trzeba zwracać uwagę, na drobiazgi, na jakieś takie zupełnie drobne niuanse, mruganie oczkami [...] jakieś tam takie rzeczy i trzeba takich rzeczy pilnować (wychowawca).*

Podejmowane przez personel czynności kontrolne często uzasadniane są w sposób sugerujący wygodę i komfort dla samych wychowanków, którzy dzięki temu łatwo mogą ewidencjonować swoje prywatne rzeczy bez narażenia się na ich utratę. Ten rodzaj kontroli wymaga odpowiedniej infrastruktury wewnątrz placówki, która pozwala na sprawne zarządzanie majątkiem podopiecznych, zwiększając tym samym także bezpieczeństwo samego personelu w obliczu oskarżeń o niedostatek dbałości w zakresie ochrony przed kradzieżami poszczególnych dóbr.

[...] *staramy się oczywiście i myślę, że nam to się udaje, kontrolować, bo kwestia właśnie depozytów, zapisywania, co jest czyje, nie pozwalamy na posiadanie rzeczy prywatnych, odzieży, to jest wszystko zdeponowane. Może to tak wygląda, obraz troszeczkę taki koszarowo-wojskowy, ale... ale to ułatwia też wiele spraw. Kwestia właśnie wymuszeń, kwestia zniszczeń...* (wychowawca)

Należy przy tym mieć świadomość powiązania pomiędzy stopniem zamkniętości/otwartości placówki a „restrykcyjnością” jej zabudowy<sup>93</sup> (por. Chomczyński 2013a: 111–112). Oznacza to, że – zgodnie z wymogami formalnymi – placówki o wzmożonym nadzorze mają mniej liczne grupy podopiecznych, którzy są także bardziej izolowani od siebie nawzajem (zob. rozdział *Ramy formalne określające działalność zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich w Polsce*). Ze względu na fakt, że owa relacja jest ściśle uwarunkowana typem instytucji, można przyjąć, że im bardziej jest ona w założeniu restrykcyjna, w tym większym stopniu planowaniu przestrzeni wewnętrznej i zewnętrznej towarzyszy filozofia nadzoru i ograniczeń dotyczących interakcji.

*Nasza placówka jest ze względów architektonicznych i takich, powiedzmy no... związanych z tym, że to jest wzmożony nadzór – zakładem dość ciemnym, ciasnym, takim, bym powiedział „w sobie nie”, wszystko jest skupione w sobie i te wyjścia jednak są rzadsze* (wychowawca).

Kontrola w pewnym stopniu stanowi pochodną możliwości, jakie stwarza infrastruktura. W placówkach o większym nasileniu nadzoru jest on realizowany także z wykorzystaniem licznych krat, przejść, wąskich korytarzy, śluz (zasada „braku przeciągów”<sup>94</sup>).

<sup>93</sup> Jeden z moich rozmówców, na podstawie wieloletnich doświadczeń z pracy w placówkach resocjalizacyjnych stwierdził, że „architektura zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich ewoluuje w kierunku architektury i zabezpieczeń typowych dla więzień” (fragment rozmowy).

<sup>94</sup> Zasada „braku przeciągów” to reguła mówiąca o tym, aby przed otwarciem kolejnych drzwi zamknąć za sobą poprzednie.



Fot. 15 i 16. Korytarze w zakładzie zamkniętym i półotwartym

Źródło: archiwum własne autora.

W placówkach bardziej otwartych istnieją zazwyczaj rozleglejsze place, które poza tym, że umożliwiają bardziej spontaniczną interakcję pomiędzy wychowankami, np. w trakcie gier sportowych, takich jak bilard, tenis stołowy czy „piłkarzyki”, dają możliwość wprowadzenia instytucji apelu. Jest to ważne, cykliczne wydarzenie o charakterze rytualnym (Mach 2000; Goffman 2006), w ramach którego dokonywane jest publiczne nagradzanie, ale także dyscyplinowanie poprzez wskazywanie praktyk nagannych i uświadamianie wychowanków, że ich działania są widoczne, a kadra czujna.

*Podczas apelu wymieniano wychowanków, którzy otrzymali nagrody. Na koniec wystąpić musiał jeden z wychowanków, który obraził pozostałych. Przepraszał za to, że dzielił ich na lepszych i gorszych. Przeprosiny polegały na publicznym przyznaniu się do winy i podaniu ręki osobom, wobec których zawinił. Jak powiedział dyrektor, było to dla przeprasającego bardzo trudne, by zrobić to publicznie. Jego wina polegała na tym, że grupa chłopaków próbowała znowu wprowadzać grypsę. Objawiało się to tym, że nowych pytano na spacerunku za co siedzą i w zależności od odpowiedzi przydzielano ich do określonych grup. Zjawisko wykryto i wyeliminowano, lecz jeden z chłopaków się temu nie podporządkował. Stąd musiał przepraszać (fragment obserwacji, Zakład Poprawczy i Schronisko dla Nieletnich).*

*Tam była sytuacja taka, że sobie bródkę zapuścił, pokazując jaki to jest mocny, więc publicznie ją ogolił, taak... tak, że tutaj nie było dyskusji... natychmiast to zrobił i nie miał wyboru... (wychowawca)*

Poddawane kolektywnemu osądowi i ocenie są praktyki wychowanków, które ze względu na swoją wagę stanowią element świadomości zbiorowej (np. próba uciezki, buntu), z niedalekiej przeszłości (od ostatniego apelu), a także te zachodzące w czasie rzeczywistym podczas apelu, takie jak pozycja ciała, gesty, stan ubioru, fryzura oraz komunikacja werbalna i niewerbalna zarówno w odniesieniu do siebie nawzajem, jak i wobec kadry.



Fot. 17. Plac apelowy



Fot. 18. Ten sam plac w trakcie apelu (ZP) w Poznaniu

Źródło: archiwum własne autora.

Podczas apelu dochodzi do zestawienia habitusu cielesnego z oczekiwaniami kadry, która po postawie ciała wychowanków wnioskuje np. o okazywanym szacunku, motywacji do zmiany, itd.

*Dzisiaj na apelu jedne dziewczyny leżą, tak półgębkiem sobie, parę stoi, bo już się ustawiają w pewnym rygorze, i we właściwej postawie na apelu, po takim czasie swobody, rozbudzenia po śniadaniu, ponieważ, no ja jestem psychologiem i też na szczęście, pewnie bym nie umiała właśnie tego... tego drylu spowodować tutaj, tego rygoru, który jest niezbędny w życiu grupy pięćdziesięciu dzieci, kolonii, obozu – wszystko jedno, musi być pewien porządek, musi czy to jest ZP, czy to jest kolonia letnia, musi być... Leży... podchodzi wychowawca, mówi wstań dziecko, ona jakoś opornie wstaje, no wychowawca... już powinna wstać, już, bo to jest grzeczność, stoi wychowawca ty stajesz, jak tutaj do nas przychodzą, czy ja wchodzę, wychowawcy mówią wstań, przecież w ogóle nie znają form grzecznościowych nasze dzieci. I ona się nie podnosi, a za nią, bo ona jest mocna w grupie, leży reszta, dopiero on swoją masą, męskością, siłą tubalnego głosu mówi, wstań, swoim głosem – natychmiast się podniesie (wychowawczyńni).*

Instytucja apelu pozwala także na nieustanną edukację kadry w zakresie groźnych zachowań wychowanków, które mogą być powielane przez innych, lecz także umożliwia sprawdzanie jakości komunikacji z podopiecznymi przy uwzględnieniu efektu, jaki wywołują w nich poszczególne przekazy (pochwały, nagany, okazywane wsparcie).



*Nie robimy apeli, nie, ale apel w normalnym życiu zakładu jest takim elementem niezwykle ciekawym i bardzo pomocnym, gdyż na forum wszystkich wychowanków można kogoś nagrodzić, ukarać, wesprzeć i przekazać od razu wszystkim pewne swoje myśli i to, że jestem na przykład jako dyrektor, czy kierownik zadowolony z czegoś takiego, a niezadowolony z tego... od razu wszyscy... nie ma głuchego telefonu nie... zatem jest taki moment... to jest piękny moment na zdyscyplinowanie, czyli jeżeli któryś chłopak powiedzmy na przykład trzyma ręce w kieszeni, no to można mu powiedzieć wyciągnij te ręce z kieszeni, jeżeli nie chce wyciągnąć z kieszeni, no to za klapy gówniarza i wynocha nie... I, niestety, my czegoś takiego nie mamy, natomiast też, mówię, jest pewnego rodzaju próba... tak, że na siłę nie chcę niczego robić... Tak, że [tutaj pada nazwa zakładu poprawczego] ma pewien system pod pewnymi względami bardziej dopracowany (wychowawca).*

Apel staje się także ważnym elementem oceny bieżącej sytuacji, która jest określana przez personel jako „klimat placówki” albo też „sytuacja wychowawcza”. Stwierdzenia te oznaczają obecny stan szeroko pojmowanego zadowolenia społeczności wychowanków ocenianego zarówno pod kątem planowanych działań resocjalizacyjnych w zakresie doboru metod (np. wyjście do kina, wyjazd na wycieczkę), jak i zarzewia ewentualnego konfliktu. Apel stanowi również narzędzie uspołeczniania i reprodukcji postaw uznawanych za wartościowe i potrzebne, które są publicznie nagradzane i chwalone. Jest także okazją do informowania podopiecznych o porządku dnia. Przede wszystkim, choć nieco „mimochodem”, stwarza warunki do bieżącej diagnozy socjometrii grupowej, poprzez uważną obserwację nie tylko zachowań wychowanków, lecz ich umiejscowienia w ramach poszczególnych grup. Miejsca z przodu zwykli zajmować ci, którzy w grupie wiodą prym, oni także koncentrują na sobie gesty i spojrzenia pozostałych. Od czasu do czasu apel staje się też okazją do zmian w przyporządkowaniu podopiecznych do grup. Rotacja ma na celu osłabianie więzi pomiędzy wychowankami i tym samym sprawowanie kontroli nad interakcjami, lecz jednocześnie może stanowić odpowiedź na oddolnie czynione przez wychowanków próby „pozbycia” się kogoś z grupy. Apel to także sposobność do wprowadzenia nowego wychowanka, który opuszcza izbę przejściową i po raz pierwszy „oficjalnie” ma kontakt z kolegami. W jednym ze schronisk miałem możliwość obserwować taką sytuację, w ramach której chłopak „z wolności”, więc bez „stażu” „wychodził na grupę”, przeżywając konfrontację z pozostałymi. Baczna obserwacja tego wydarzenia pozwala kadrze zweryfikować wcześniejszą decyzję o umieszczeniu nowego w określonej grupie, a niekiedy, gdy pojawią się nowe okoliczności (np. w tym samym zakładzie znajdzie się inny wychowanek, z którym przybyły jest w stanie poważnego konfliktu), zapada decyzja o przeniesieniu do innej placówki.

*O godzinie 14.00 odbył się apel, a w jego ramach przyporządkowanie „nowego” do grupy oraz zmiany personalne w grupach. Nowy zachowywał się skromnie i nieśmiało wobec prowadzącego apel*

*kierownika internatu, który z pozycji władzy palcem wskazującym nakazał mu podejście do nowej grupy. Pokaz dominacji miał prawdopodobnie na celu wywołanie i utrzymanie posłuszeństwa wśród pozostałych, choć nie mogę wykluczyć, że także był trochę robiony „pode mnie”, by pokazać jak wszystko sprawnie idzie. Podczas apelu miałem okazję skorzystać z wiedzy pani pedagog, która na moją prośbę czyniła komentarze na temat chłopców. Po ich postawie, minach, sposobie odzywania się i innych gestach można było poznać, jaką mogą zajmować pozycję w grupie. Ci którzy odważnie kontaktowali się z innymi, inicjowali konwersację, mieli ręce w kieszeniach i wyprostowaną sylwetkę cieszyli się z reguły wysoką pozycją grupową (fragment obserwacji).*

Odwołując się do koncepcji Foucaulta należy zauważyć, że pojawienie się dozoru elektronicznego (monitoring wewnętrzny i zewnętrzny) obniżyło nieco wpływ samej architektury na możliwość i zakres kontroli, czyniąc ją bardziej przezroczystą (metafora akwarium). Kontrola stała się również bardziej symetryczna, gdyż objęła ona także personel, do tej pory nieco wyłączony z tak skrupulatnej i totalnej weryfikacji. System kamer wspomagających dozór nad podopiecznymi wytwarza materiał faktograficzny, który nie daje możliwości negocjacji jego zawartości, przyspiesza, obiektywizuje i demokratyzuje<sup>95</sup> ocenę sytuacji, a wraz z nią podejmowanie decyzji. Materiał wizualny archiwizuje realia placówki do postaci dającej możliwość intersubiektywnej kontroli sprawowanej przez instytucje do tego powołane (Rzecznik Praw Dziecka, Rzecznik Praw Obywatelskich, Najwyższa Izba Kontroli, sąd rodzinny, organy Ministerstwa Sprawiedliwości), lecz także przez jednostki wyrażające interes jednej ze stron (rodzina zabitego strażnika, poszkodowanego wychowanka, itd.).

*Zdarzyło się, kiedyś, kiedyś, że wychowankowie sobie brali, o długopis, tu ulamał, tu ulamał ma rurkę, wziął kawałek papieru dmuchał w kolegę, w nauczyciela, który pisał na tablicy, kredą rzucił, nauczyciel, no odwrócony, no ja ci prawda, reprimenda, błąd... błąd. Teraz mamy tą sprawę rozwiązana, bo mamy kamery. Jeżeli cokolwiek się zdarzy i ja wcale tego nie oglądam, bo nie mam czasu na oglądanie, prawda, obrazu z kamer, co się dzieje w poszczególnych klasach. Ja wolę sobie przejść i okienkiem zobaczyć, zerknąć, co się dzieje w klasie. Natomiast już takich zdarzeń nie ma, no niekiedy jeden drugiemu tam... siedzą obok siebie, puknie, rąbnie go, nie... Nie ma czegoś takiego, bo wiedzą, że jest to nagrywane i że to nauczyciel ma, tylko która godzina zobaczyć, plik sobie odtworzymy, chłopak momentalnie jest ukarany, jeżeli przewinienie nastąpiło (nauczyciel).*

Stopniowo znikają „ciemne zaułki”, dające możliwość wystąpienia szerokiego spektrum zachowań zarówno ze strony kadry, jak i wychowanków.

<sup>95</sup> W tym miejscu nawiązać można ponownie do koncepcji Benthamowskiego Panoptikonu, który miał uczynić miejsce dozoru poddanym społecznej kontroli, gdzie każdą instytucję panoptyczną, choćby tak starannie zamkniętą jak zakład karny, będzie można z łatwością poddać owym nieustannym i przypadkowym zarazem inspekcjom – i to nie tylko ze strony wyznaczonych kontrolerów, ale także ze strony ogółu (Foucault 1993: 249).

W tym momencie wypada podkreślić, że zgodnie z filozofią pragmatyczną Johna Deweya (1920: 190) człowiek dąży do ujarznienia środowiska, co w tym przypadku przybiera postać tworzenia przez uczestników interakcji „mentalnej mapy placówki”, która wyraża się w zintegrowanym obrazie, gdzie nałożone są na siebie poszczególne warstwy definicji sytuacji, mianowicie:

- *personalna* – ta warstwa wydaje się najważniejsza, bo choć zgodnie z opisem Goffmana (1961; pol. wyd. 2011) personel obecny jest przez cały czas, to jednak strażnicy czy wychowawcy nie stanowią grupy homogenicznej pod względem stopnia liberalizmu, nawyków, osobowości itd. Wychowankowie rozpoznają poszczególnych pracowników postrzegając ich przez pryzmat uwarunkowań składających się na powodzenie lub niepowodzenie podejmowanych przez siebie działań. Strażnicy mogą np. różnić się między sobą stopniem czujności (czy idąc w nocy korytarzem naciskają na klamki drzwi do pokoi mieszkalnych? Jak często zerkają na monitory? Czy reagują na hałas?), podobnie jak wychowawcy mogą w odmienny sposób pełnić swój dyżur (czy bardziej zajęci są własnymi sprawami, czy kontrolują zachowania wychowanków?);

- *interakcyjna* – wiedza na temat zależności pomiędzy konkretnym miejscem a interakcjami, które w nim „uchodzą” (łatwiej palić papierosy w toalecie niż na korytarzu, łatwiej wyrównać porachunki przed wejściem do stołówki niż na niej);

- *topograficzna* – wiedza na temat lokalizacji kamer i obszarów wyłączonych z ich nadzoru, obeznanie z rozkładem korytarzy, przejść, zaułków;

- *akustyczna* – rozchodzenie się dźwięku po korytarzu, zjawisko echa zdradzające nadchodzący personel lub kolegów, skrzypiące drzwi sygnalizujące moment ich otwierania; sygnał elektronicznego otwierania krat;

- *technologiczna* – powiązanie pomiędzy typem kamery a uzyskiwanym obrazem, mobilności kamery, jakość obrazu;

- *kinestetyczna* – sposoby poruszania się poszczególnych osób, czas dotarcia z jednego punktu do drugiego.

Mapa mentalna instytucji daje możliwość sprawnego operowania czasem i przestrzenią, które przez wychowanków są instrumentalnie zaprzęgane do ograniczenia stopnia kontroli prowadzonej przez personel. Ten z kolei także operuje na tej samej płaszczyźnie spostrzeżeniowej poprzez estymację przestrzenną (gdzie teraz mogą być wychowankowie skoro ich nie widzę?) i temporalną (jak długo można palić papierosa? brać prysznic? iść po kredę?).

*No, ale to już się taki problem troszeczkę pojawia na przykład z tą kontrolą, z nimi, bo założmy na to jest długa przerwa, one 10 minut jedzą śniadanie, mają takie 20 minut dla siebie, czy tam 15 dajmy na to, gdzie ich jest dużo na szkole, one są wszystkie w tej małej łazience, wszystkie palą pa-*

*pierosy, łazienka to się tak zawija, tutaj troszeczkę jest taki skręt, tam nie ma kamer. Na korytarzu są kamery, jak się coś wydarzy, to zawsze można pójść, sprawdzić tak, ukarać... (nauczycielka)*

Stworzenie mentalnej mapy daje możliwość łatwego poruszania się po zaułkach placówki i minimalizacji ryzyka „przypału” w przypadku odkrycia nielegalnej aktywności przez kadre. Jest to ważny element kapitału, którym dysponują doświadczeni wychowankowie, a który nabiera atrybutu hierarchiotwórczego, gdyż taka wiedza określana jest ogólnie jako „staż” pobytu w zakładzie, wchodzi w skład uwarunkowań składających się na zajmowaną w społeczności pozycję. Wychowankowie obeznani z infrastrukturą mogą wykorzystywać ją do umacniania swojej pozycji grupowej i podtrzymywania *status quo* w aspekcie grupowych interakcji z osobami wykluczonymi, które doświadczają degradacji (por. Garfinkel 1956: 420) i początkowo są dyscyplinowane, by potem podlegać „zadżumieniu” i izolacji przestrzennej.

*[Wychowankowie, którzy popełnili karalne czyny o charakterze seksualnym] czują się zagrożeni, o może tak, ze strony tych wychowanków, którzy mają tą pozycję wysoką, tak... Czyli ciągle są jakoś tam popychani, straszeni, jakieś groźby są wypowiedzane. Nie ma może jakichś aktów takiej fizycznej agresji, ale takie zagrożenie psychiczne i takie życie w ciągłym lęku, bo na przykład, no... no jest takie wygrażanie im. Co ja ci zrobię, jak my tam pójdziemy gdzieś do łaźni, czy jak pójdziemy do sypialni, to ty już się bój (psycholog).*

Szczegółne zastosowanie przestrzeni w aspekcie sprawowania kontroli nad zachowaniami wychowanków występuje w przypadku wprowadzania przez personel polityki ochronnej wobec określonej grupy podopiecznych, którzy popełnili czyny karalne postrzegane przez pozostałych jako stygmatyzujące i dewiacyjne (por. Blumer 1969: 66; Prus, Grills 2003: 38). Izolacja przestrzenna, choć w oczywisty sposób podwyższa poczucie bezpieczeństwa, potwierdza zarazem jej sens, przyczyniając się tym samym do grupowego poczucia legitymacji dla piętnowania.

*Trafiali tutaj chłopcy, którzy byli, zresztą tak jak w każdym środowisku więziennym, zakładowym, powiedzmy gwałciciele czy pedofile, no i nie mieli łatwego życia, no i my wtedy musieliśmy naprawdę tutaj dokonywać cudów, żeby ich chronić, izolować przestrzennie, znaczy, ale też na tyle izolować, żeby to nie było takie ewidentne, bo wtedy jakby oni, no ta reszta jakby już utwierdzała się w przekonaniu, że oni mają rację, skoro my ich chronimy, czyli tak stworzyć tą przestrzeń dla nich życiową, żeby jednocześnie no funkcjonowali jakby w miarę normalnie jak pozostali, a jednocześnie, wiadomo co zrobili... (wychowawca)*

Podział terytorialny pociąga za sobą mniej bądź bardziej świadome „negocjacje” w zakresie tożsamości i postrzegania grupy chronionej przez pozostałych wychowanków oraz definiowania ich w ramach retoryki dyscyplinowania. Praktyki dyskryminacyjne, oparte na przemocy, zazwyczaj mają

charakter temporalny, co oznacza, że są ograniczone w czasie pod warunkiem, że skład obydwu grup jest w miarę stały. W przypadku, gdy pojawia się nowy wychowanek, który ze względu na popełnione czyny definiowany jest w kategoriach dewiacji, skupia na sobie ataki innych, mające w ich intencji dyscyplinowanie go. Podobna sytuacja występuje także wtedy, gdy do grupy przeciwnej próbuje dołączyć wychowanek nowy, który przebywa „na staraniach”, w związku z czym musi „wykazać się”, na przykład poprzez podejmowanie zachowań agresywnych wobec „wykluczonych”.

[...] my mamy taką grupę izolowaną też. Jedna z grup wychowawczych, to jest taka grupa, która jest zlokalizowana w ogóle na innym piętrze. Praktycznie, no oni mają możliwość kontaktu, spotykają się w szkole ci wychowankowie z innymi wychowankami, ale tam po prostu to jest grupa takich wychowanków, gdzie oni są słabsi z jakiegoś powodu, mniej sprawni intelektualnie, właśnie byli szykanowani ze względu na rodzaj przestępstwa, za które tutaj trafili. No i przynajmniej w tym internacie tam czują się jakoś mniej zagrożeni. Ale też mamy takiego wychowanka, który tutaj... dwóch takich wychowanków, którzy tam przebywają w tej grupie i oni właśnie ze względu na – i jeden i drugi – ze względu na rodzaj przestępstwa, oni tutaj przychodzili, płakali, no czuli... znaczy, to było tak, że, no my o tym wiedzieliśmy wszyscy i wychowawcy, i nauczyciele, i to po prostu też taka... chodziło o taką wzmoczoną uwagę, żeby nie dopuszczać do takich sytuacji, żeby oni sami gdzieś zostawali, żeby cały czas byli jednak pod okiem kogoś dorosłego. Ale na przykład na ten moment, jakby tak jak mówię, ta sytuacja jakby tym innym zobojeźniała (psycholog).

Planowanym efektem kontroli, uwarunkowanej i wspomaganej infrastrukturą placówki, jest zarówno zmiana *Ja* wychowanka, czyli to, co Foucault (1993) określa jako „ujarzmienie”, Goffman zaś umartwienie *ego*, prowadzące to zmian w autokonceptji (zob. Goffman 1961; pol. wyd. 2011; Konecki 1985). Rezultatem końcowym ma być wytworzenie w podopiecznych wrażenia, że kontrola ma charakter odpersonalizowany, permanentny, obiektywny i służy ich dobru.

*Dziewczyny próbują się czasem wywyższać i rządzić, ale wychowawcy zwracają na to uwagę i wszystko widzą (wychowanka).*

## **11.2. Infrastrukturalne uwarunkowania interakcji wewnątrzgrupowych wśród wychowanków**

Z przyczyn, o których była mowa wcześniej, im bardziej placówka jest zamknięta, tym korytarze stają się węższe, place mniejsze, a grupy mniej liczne, kontrola zaś bardziej skuteczna i dokładna. Przestrzeń w naturalny sposób kształtuje także dynamikę, częstotliwość i jakość interakcji. W naturalny sposób rozległe place, boiska, korytarze wspomagają wzajemne kon-

takty wychowanków, rozpatrywane zarówno z perspektywy jednostkowej (rozmowa dwóch – trzech podopiecznych), jak i grupowej (relacje pomiędzy grupami w ramach zakładu lub schroniska) oraz pomiędzy społecznościami (społeczność wychowanków zakładów poprawczych i schronisk). Brak barier architektonicznych pozwala na bardziej spontaniczne interakcje i stanowi swego rodzaju „katalizator”, gdyż w razie wszelkiego rodzaju konfliktów dojrzewają one zdecydowanie szybciej i znajdują ujście w zachowaniach agresywnych.

R.: [...] *no, ale tu nigdy nie dojdzie do starcia kogoś, nie? Bo jest za bardzo no... no pilnują tego za bardzo, nie? I z jednej strony to jest fajne, w tym zakładzie nigdy nie dojdzie do bójki, nie?*

B.: *Za małe są grupy?*

R.: *Nie da rady, nie? Nie... tu nie o to chodzi, nie? Grupa idzie, to jest grupa zamykana. Na przykład idzie na warsztaty zamykają na sypialni albo w świetlicy żeby wychowankowie przeszli, nie?*

B.: *A w tych zakładach, w których byłeś do tej pory?*

R.: *W tych bardziej otwartych no można było, nie? Na apelu się spotykali. Przecież cały zakład wychodził na apel, nie?*

B.: *I wtedy można było?*

R.: *No można było komuś dowalić, nie? No jak, nie? (wychowanek)*

Warto zastanowić się, w jaki sposób architektura wspomaga lub też utrudnia interakcje, które nie są dozwolone, a także dokonuje ich wymuszonej „terytorializacji”. Można to opisać na przykładzie palenia tytoniu, które z racji pewnych prawnych sprzeczności i różnic zdań na poziomie instytucji<sup>96</sup>, regulowane jest w dużej mierze wewnętrznie przez dyrektorów placówek. Gdy może ono odbywać się „legalnie” dokonywane jest zazwyczaj na „świeżym powietrzu”, w obecności personelu w miejscu do tego przeznaczonym, co zazwyczaj oznacza zewnętrzny plac ogrodzony siatką lub płotem. W momencie, kiedy czynność ta jest nielegalna bądź dozwolona jedynie dla części podopiecznych (dorośli wychowankowie), zaczyna „schodzić do podziemia” i przenosić się do miejsc, gdzie nie sięga „oko” personelu „uzbrojone” w urządzenia rejestrujące, np. łazienki, toalety, zaciemniony koniec korytarza, miejsce w pokoju zlokalizowane przy oknie.

*I teraz tak, założmy drzwi działowe tutaj są zamknięte non stop, gdyby były otwarte one by laziły gdzie chciały tak, łazienkę na czas lekcji zamykamy, żeby one nie wymykały się, nie paliły papierosów. Walczyliśmy z tym – udało nam się (nauczycielka).*

Działania aktorów, które mają charakter planowany i oparte są na silnych pobudkach, znajdują niejako „ujście” w miejscach zapewniających

<sup>96</sup> Mam na myśli taką sytuację, w której Rzecznik Praw Dziecka i Rzecznik Praw Obywatelskich udzielają różnych, sprzecznych ze sobą, rekomendacji w tym zakresie.

swobodny ich przebieg. Podobna sytuacja występuje w przypadku lokalizacji miejsc, gdzie „zwyczajowo” dochodzi do porachunków pomiędzy podopiecznymi. W tym przypadku przestrzeń podlega „oswojeniu” przez podopiecznych, gdyż wszelkie zwężenia, jak np. wejście do łazienki, pokoju, korytarz mogą być „wypełniane” obecnością innych, co pozwala zapewnić odpowiednią długość i dynamikę interakcji.

*Tam mogą różne, zanim my byśmy się przedarli przez ten dym i przez ten tłum, one same by sobie na to nie pozwoliły, żeby ktoś się przedarł jak się biją, bo by jeszcze bardziej się ścieśniły, albo krzyknęły, że ktoś idzie i tego się nie da po prostu skontrolować. Tam na przykład już jest brak tej kontroli mi się wydaje. [...] No na szkole sypialnie są zamknięte tak, że tutaj już nie, ale one jak chcą, to zawsze sobie znajdują miejsce... (nauczycielka)*

Przeźreń podlega zagospodarowaniu przez podopiecznych także pod kątem ustawienia określonych sprzętów, które jako takie tworzyć mogą naturalne bariery i ograniczenia w szybkim przemieszczaniu się personelu, dając tym samym sposobność i niezbędny czas do opracowywania strategii dla pewnych aktywności, a także zwiększając prawdopodobieństwo pomyślnego ich rezultatu. Poszczególne etapy planowania określonej czynności, która ze względu na swą naturę podlega ukryciu, wymaga sekwencyjnego ujęcia poszczególnych jej stadiów wpasowanych w artefakty przestrzenne, które są analizowane pod kątem czasu, nakładów siły i percepcji, a także szybkości, niezbędnych do ich sforsowania lub wykorzystania dla osiągnięcia efektu. Fizyczność wyrażana jest w „walucie temporalnej”, jaką stanowią sekundy i minuty niezbędne do zakończenia jednej czynności, która warunkuje uruchomienie kolejnej, podczas gdy całość musi zmieścić się w ramach „budżetu czasowego”, którego przekroczenie niweczy plan.

*Był tam taki chłopak, który siedział tam za podwójne zabójstwo, na wolności zabili dwóch żułów, jakoś ich pobili, no i on nie chciał brać w tym udziału i tam jeszcze taki jeden chłopak też nie chciał, no to powiedzieliśmy im, że ich zwiążemy niby, że siłą i schowamy ich do łazienki po prostu. Oni się na to zgodzili, ale co później wyszło, to ten chłopak, który siedział za podwójne zabójstwo, bo to chcieliśmy zrobić w jakiś tam dzień, nie tak od razu, tylko mieliśmy taki plan, kiedy to zrobić i zabrać klucze i uciec po prostu, nie? Tam taki mur był, mieliśmy zarzucić koce na siatki i uciec stamtąd, nie? Plan był taki, że tam była taka kanapa z takim narożnikiem, że tak się ją wsuwało w narożnik i tam ktoś miał wyrzucić śmieci i zawołać wychowawcę, żeby zobaczył, że ktoś tu wyrzucił śmieci i jak on by tam miał zaglądać co tam jest za ta kanapą, taki był plan tego, to ja miałem mu wtedy przeciąć do gardła, nie? (wychowanek)*

Placówki dla nieletnich, podobnie jak wszystkie inne miejsca czasowego odosobnienia, którym przypisywana jest rola korekcyjna w zakresie zachowania umieszczonych w niej osób, nie dopuszczają ich fizycznej samotności. Aktywności poszczególnych członków społeczności wychowanków

planowane są w skali grupowej i mają charakter wspólnotowy. Zarówno czynności obligatoryjne, takie jak nauka, praca w warsztatach, sprzątanie, jak i wolicjonalne, czyli np. spędzanie czasu wolnego (oglądanie filmów, gra w piłkę) planowane są kolektywnie, wymagają współpracy całej grupy i dostosowane są do większościowych preferencji. Kiedy pojawia się silny głos sprzeciwu jednostki, uwarunkowany okolicznościami postrzeganymi jako obiektywne (kontuzja nogi, ból głowy), dochodzi do uzgodnień, w wyniku których albo cała grupa rezygnuje z planów, albo jednostki niedysponowane towarzyszą jej fizycznie, bez czynnego udziału w przewidywanych aktywnościach. Ciągła obecność uzyskuje wsparcie infrastrukturalne, gdyż przestrzeń jest „skalibrowana” do poziomu jednostki miary, którą jest grupa (ile grup „pomieści” korytarz? świetlica? stolówka?). Dla niektórych wychowanków konieczność nieustannego przebywania w towarzystwie innych jest szczególnie dotkliwa, gdyż godzi w ich poczucie prywatności, w konsekwencji czego definiują ten stan jako przyczynę wzburzenia emocjonalnego.

*Właśnie nie. Przeszkadza mi to na przykład, że jestem typem takiej osoby, że lubi być sama. Znaczy nie to, że lubię być całkowicie sama, ale lubię mieć święty spokój i na przykład przeszkadzają mi osoby tutaj, bo są różne charaktery. Na pewno panu by też nie było miło na przykład jakby pan cały czas był. Na przykład lubi pan pewne osoby, ale jakby był pan z nimi 24 godziny na dobę, 7 dni w tygodniu. No właśnie. To można się zmęczyć. Wiadomo, że jak idziemy do niektórych znajomych, to staramy się pokazać z takiej dobrej strony. A tutaj, dobrze pokazujemy się z dobrej strony, ale czasami po prostu wybuchniemy (wychowanka).*

Jak już wspomniałem, przestrzeń podlega także „terytorializacji”, którą Edward O. Wilson (1990), reprezentant podejścia socjobiologicznego, lokował w gronie mechanizmów ograniczania agresji, wraz z hierarchią<sup>97</sup>. Także Konrad Lorenz (1963: 217–218) zwracał uwagę na konsekwencje przekraczania terytorium w postaci nasilenia działań agresywnych. Również wychowankowie postrzegają architekturę i wynikającą z niej przestrzeń w kategoriach dzierżawczych, dokonując poprzez konflikt, arbitraż, przejęcia lub uzgodnienia jej zawłaszczenia i podziału. Robert Park w klasycznym już dziele *The City* zwrócił uwagę na tworzący się na tej podstawie stan równowagi wynikającej z konfrontacji interesów poszczególnych zbiorowości. „Organizacja, która jest złożona z konkurujących ze sobą jednostek i grup, jest stanem niestabilnej równowagi, która może być podtrzymywana jedynie poprzez proces ciągłych, ponownych dostosowań” (tł. własne,

<sup>97</sup> Mam oczywiście świadomość niedających się pogodzić różnic paradygmatycznych pomiędzy podejściem interpretatywnym i socjobiologicznym, które dzieli przepaść, lecz te dwa aspekty są tutaj rozwijane z punktu widzenia przyjętych teorii, co nie zaprzecza temu, że inspiracja zaczerpnięta została na innym polu teoretycznym.



Park 1992: 17). W przypadku podopiecznych równowaga definiowana może być jako *status quo*, co do którego istnieje zbiorowo podzielane przekonanie, że jest w jakiś sposób uprawnione (np. poprzez tradycję, grupowo podzielane wartości). W tym miejscu można wprowadzić termin *równowagi przestrzennej*, dzielącej miejsce pobytu na obszary, które – choć nie są postrzegane jako jednakowo atrakcyjne – na zasadzie uzgodnień i negocjacji są jednak bezkonfliktowo zajmowane.

*Najdalej od stolika wychowawców jedli chłopcy o najwyższym statusie, którzy z racji odległości mogą pozwolić sobie na największą prywatność rozmów. Najbliżej miał stolik chłopiec, który stronił od obecności innych, może dlatego że dopiero przed momentem zmienił przydział grupowy. Pedagog powiedział, że raczej stroni od grupy, ja zaś zauważyłem, że porozumiewał się, uśmiechając się do kadry, czym prawdopodobnie nie zaskarbiał sobie szacunku kolegów (fragment obserwacji).*

*Ja powiem w ten sposób, w zakładach półotwartych, z mojego doświadczenia mogę to powiedzieć, że wychowankowie, którzy mają silną pozycję, albo chcą odgrywać większą rolę w zakładzie, przebywają na grupie nr 1 lub chcą się na nią dostać, to nie znaczy, że ta grupa pierwsza jest najgorsza, ale ona przeważnie jest najsilniejsza. To jest tak samo jak w kwestii umiejscowienia sypialni w grupie, ta sypialnia najbliżej toalety, a mówię o zakładach półotwartych, to jest przeważnie sypialnia zajmowana przez wychowanków o najsłabszej pozycji (wychowawca).*

Zasada „terytorializmu” nie ma jednak charakteru symetrycznego, jeśli brać pod uwagę relację pomiędzy statusem poszczególnych grup. W przypadku tych szczególnie chronionych („majciarze”, ci, którzy dopuścili się agresji na własnej rodzinie, itd.), wychowankowie o wyższym statusie mogą naruszać przestrzeń grupy o statusie niższym, lecz nie na odwrót. Jest to praktyka potwierdzająca i utrwalająca dominację, także w aspekcie moralnym, jednej grupy nad drugą. Ci, którzy nie popełnili czynów objętych „infamią” w odniesieniu do norm i wartości wyznawanych w placówkach korekcyjnych (np. kradzieże, rozboje, wymuszenia), roszczą sobie pretensje do moralnej wyższości i wynikających z niej „prerogatyw punitywnych”, względem tych, którzy przekroczyli bezpowrotnie granicę „przyzwoitości”.

*A tam jak jest taki chodnik, a tam są, tam chodzą. Tam jest normalnie, można chodzić, a tam są ochronki, nie? Tak chodzą normalnie, a tam są ochronki, nie? A ja se siedziałem tam. Codziennie byłem na ochronce i do mnie nic nie mówili (wychowanek).*

R.: *W ogóle, bo jest tak, że jedni siedzą na jednej ławce, a drudzy siedzą na drugiej ławce. Wie pan o co chodzi, nie?*

B.: *Tak.*

R.: *To ja nie siedzę z tymi gorszymi tylko siedzę z tymi... (wychowanka)*

Specyfika architektury w naturalny sposób jest wykorzystywana przez grupę wyżej umiejscowionych wychowanków. „Zawłaszczenie” może ob-

jawiać się „oficjalnymi” i widocznymi na pierwszy rzut oka przejawami (wspomniany podział przestrzeni na stołówce), lecz także innymi, ukrytymi przed uwagą personelu. Do tych ostatnich z pewnością można zaliczyć istnienie miejsc, gdzie wzrok strażników i wychowawców zbyt często nie sięga, wykorzystywanych do działań, które – ze względu na swoją specyfikę – są ukrywane przed czujnym okiem wychowawców i strażników (np. rytuały degradacji i „podnoszenia”, dyscyplinowanie, wymierzanie kary). Miejsca te w tym samym stopniu przyciągają wychowanków, którzy zajmują wyższe pozycje socjometryczne, dając im swobodę działania, co odpychają tych umiejscowionych na dole hierarchii, gdyż nie zapewniają im poczucia bezpieczeństwa i kontroli.

*Wychowankowie, tutaj akurat mówię o tych wyżej, bo ci niżej ich unikają z reguły, lubią takie ciemne, ciasne miejsca, np. stara świetlica, pokoje przed remontem, w których mogą się spotykać, żeby podyskutować bez świadków o różnych sprawach (wychowawczynie).*

Ponadto terytorializm może być także rozpatrywany w skali zdecydowanie mniejszej, nie na poziomie poszczególnych pięter, pokoi czy korytarzy, lecz mebli dopuszczających wspólne przebywanie większej liczby osób. Może to być na przykład kanapa umieszczona w świetlicy, gdzie grupa ogląda telewizję. Rozlokowanie poszczególnych jej członków można rozpatrywać na dwóch płaszczyznach, mianowicie faktycznego odzwierciedlenia relacji hierarchicznych wyrażających się w tym „kto, gdzie i w jakiej pozycji”, a także obok kogo zasiada, lecz również odzwierciedlonej jaźni zbiorowej. Koncepcję Cooleya odnieść tu można do koncentracji grupowej uwagi na tym, w jaki sposób siedzący są postrzegani przez osoby znaczące, w tym wypadku wychowawców, którzy dysponują określonymi nagrodami. Grupowa jaźń odzwierciedlona jest oczywiście najbardziej rozwinięta i wykorzystywana pragmatycznie przez wychowanków należących do przywództwa grupy, którzy definiując sytuację kształtują dalszy przebieg.

*[...] w salach internatowych mają krzesła, kanapy, jest jakiś tam dywan na środku i mają taki zwyczaj, że na kanapie siedzą ci, co są najważniejsi, a na krzesłach siedzą ci, co są mniej ważni. To zajmowanie miejsca posunęło się do takich granic, powiedzmy naprawdę... bo tam później wychowawcy krzesła zabrali, no to stwierdzili, że jak zabiorą im krzesła, to będą siedzieć wszyscy na tej kanapie. To później część siedziała na podłodze zamiast na kanapie i tam gdzieś to zostało głośno nazwane, że nie będzie tak, że jest kanapa i wszyscy siedzimy. No, im tam nawet powiedzieli jak to tam zostanie później ocenione na koniec tak, że to no podkultura nigdy w zakładzie nie była jakoś nagradzana, tylko wręcz przeciwnie, więc to znajdzie swoje odzwierciedlenie później w ocenie z poszczególnego miesiąca. No to na przykład była taka śmieszna sytuacja jak oni przed wakacjami letnimi, że bardzo chcieli, żeby tutaj wszyscy zauważyli, żebyśmy wszyscy zauważyli, że nie ma tutaj już tej podkultury. Takich naprawdę, no takich chłopców, którzy, no zawsze byli przez nich tak wyautowani mocno, to oni sadzali na kanapę, obok siadał lider jeden, drugi, dawali mu grę do grania, proszę jak my tu jesteśmy grzeczni i zintegrowani (psycholog).*

W ramach niektórych przestrzeni terytorializm zanika, a charakter wykonywanych tam czynności nieco „egalitaryzuje” relacje pomiędzy wychowankami, gdyż ci, którzy posiadają wysoką pozycję w internacie, nie do końca są w stanie przenieść ją na inną płaszczyznę, gdzie wyznaczniki statusu są pochodną specyfiki danego miejsca. Mam tutaj na myśli warsztaty, gdzie liczą się głównie zdolności manualne, oraz zajęcia szkolne, w ramach których zasoby intelektualne pozwalają korzystać indywidualnie z tego „kapitału”, jak również wykorzystywać go do wspierania innych, zaszkabiając sobie tym samym wdzięczność z ich strony.

*W sumie jest tak, że nie zawsze ci, którzy mają wyższą pozycję na internacie, mają ją też na warsztatach, tutaj liczy się to, co potrafi wychowanek zrobić. Jest tutaj taki chłopak, który stał wysoko wśród wychowanków natomiast na warsztatach ze względu na swoje niskie zdolności manualne i szybkie rezygnowanie ze względu na niedostateczny efekt prac stracił pozycję lidera w grupie warsztatowej, chociaż na internacie nadal rządzi (nauczyciel).*



Fot. 19 i 20. Warsztaty

Źródło: archiwum własne autora.

Przestrzeń klasy szkolnej, podobnie jak warsztatów, to także miejsce konfrontacji wychowanków z różnych grup, gdyż grono osób biorących udział w odbywanych tam zajęciach czasami nie pokrywa się z podziałami obecnymi w internacie. Zarówno fakt, że interakcje zachodzą w miejscach w dużej mierze otwartych (klasa szkolna) i bogatych w zaułki, przegrody, sprzęty, meble (warsztaty), jak i to, że personel jest tu mniej liczny i nie tak obyty z nieformalnymi statusami wychowanków, są to sprzyjające warunki do próby sił, a niekiedy walki o pozycję w hierarchii.

*A czy one same tworzą podziały? One tworzą podziały, tylko, że to jest tak, że na szkole na przykład jest ta pewna liczba dziewczyn w tej klasie, a na internacie po południu one są w ogóle w innych grupach. I teraz tak, w grupie jest pewien podział, hierarchia, jeden, a w klasie jest drugi podział.*

*Dziewczyna, która rządzi na przykład w grupie, albo chciałaby rządzić i dominuje w jakiś tam sposób nad innymi, przekrzykuje i bije, na szkole na przykład czuje się malutka, bo w klasie jest ktoś w ogóle z innej grupy, którego nie widzi po południu, kogo się boi (nauczycielka).*

*Na szkole się spotykamy i nie ma zwary. Nie ma żadnych tego, nie? Tylko przechodzimy koło siebie, nie? Ale wiadomo, patrzymy się na siebie, nie? No i wychowanek czeka, kto pierwszy zacznie. Albo nie wiem... wiadomo ktoś zacznie to się musi obronić. Przecie nie będzie stał jak słup, żebyś go bił po twarzy, nie? (wychowanek).*

Każda placówka dysponuje także miejscami, które – choć są przeznaczone dla podopiecznych – nie podlegają jednak „kolonizacji”, gdyż pobyt w nich ma charakter przymusowy i jest uznawany zarówno przez personel, jak i wychowanków za miejsce odbywania kary. Są to izby izolacyjne, a niekiedy, gdy dochodzi do szczególnych trudności lokalowych, izba przejściowa (fot. 21 i 22). Miejsca te nie cieszą się uznaniem ich bywalców, nie tylko z tego względu, że pobyt tam wiąże się z pozbawieniem towarzystwa, lecz także z uwagi na fakt niewielkiej przestrzeni i bardzo ubożego ich wyposażenia.

*Jeszcze jak tutaj jestem w zakładzie, to się kontroluję, bo jest ta myśl we mnie, że mogę iść na przejściówkę, a nie lubię siedzieć sama, bo lubię mieć duże towarzystwo wokół mnie, w ogóle nienawidzę sama siedzieć (wychowanka).*



Fot. 21 i 22. Izba izolacyjna i przejściowa w zakładzie poprawczym typu zamkniętego

Źródło: archiwum własne autora.

Jak już wspominałem, zmiany infrastrukturalne pozwoliły „ujarzmzić” przestrzeń poprzez wprowadzenie monitoringu, który umożliwił likwidację „ciemnych zaułków”, w myśl filozofii leżącej u podstaw metafory „labiryntu”. Adaptacja dodatkowych narzędzi służących kontroli, wywołała wśród

wychowanków redefinicję podejmowanych przez nich działań ukierunkowanych na sprawowanie władzy i dominację silniejszych nad słabszymi. Aktywność w tym obszarze nie zakończyła się, lecz, na zasadzie zdolności przystosowawczych podmiotu, przybrała inny kształt wynikający z odmiennych okoliczności. W tym wypadku rytuały dyscyplinujące nabrały bardziej subtelного charakteru. Odnosząc się do dorobku Foucaulta można zauważyć, że udręczenie ciała ustąpiło miejsca kontroli umysłu i sfery psychiki. „Akwarium” wymusza działania dostosowawcze, wyrażające się w zmianie gestów niewerbalnych na werbalne, przy czym zasadnicze pobudki i uzasadnienia podejmowanych interakcji pozostają niezmiennie.

*Ale to jest tak, kiedyś to było tak, że były różne obyczaje, do „wora się dawalo”, jak się mówiło, bili itd. Ale teraz mamy tutaj kamerę, więc są bardziej wysublimowane metody. Chłopca się... chłopcu się dokucza, wchodzi się mu na głowę, „ryje się mu mózgowicę” jak oni to mówią, tak? (psycholog)*

Szczególną sytuację, w ramach której architektura i interakcje są ze sobą ściśle połączone, a zasada „terytorializmu” zostaje w sposób widoczny zawieszona, stanowią masowe wystąpienia, kiedy to żywiołowość i spontaniczność przebiegu wydarzeń nie jest łatwa do przewidzenia zarówno dla personelu, jak i dla wychowanków.

*[Bunt] to jest żywioł, oni są niezwykle zdesperowani, agresywni i zdolni do wszystkiego, czyli jest to już sytuacja absolutnie skrajna, gdzie może dojść do wszystkiego, do zabójstwa, do podpalenia, do samosądów, do... masakra (wychowawca).*

W jednym z zakładów, gdzie doszło do buntu<sup>98</sup>, całość wydarzeń rozgrywała się niezwykle szybko, wychowankowie zaś definiowali sytuację jako nie dającą możliwości odwrotu, co sprawiło, że konflikt nabrał znamion „wojny totalnej”, a infrastruktura stała się narzędziem służącym do walki i umacniania pozycji.

*To w ogóle miał nie być bunt, ale przyszedł jeden z moich kolegów, to już tam który, to już nieważne i się spytał czy uciekam z zakładu i ja powiedziałem, że bez problemu, że chcę uciec, bo już byłem długo bez przepustki, no i mieliśmy uciec i z ucieczki wyszło to, że musieliśmy już do końca... nie mogliśmy się wycofać... Jak już zaczęliśmy, jak tam już wychowawca uciekł i zamknął się w pokoju, to jednak jak byśmy już przestali, byśmy powiedzieli, że już koniec i nic więcej nie robimy i tak byśmy mieli problem, byśmy mieli za to konsekwencje (wychowanek).*

W trakcie trwania buntu część zakładu została podpalona, wyposażenie pokoi posłużyło wychowankom do zbudowania „barykad”, a infrastruktura

<sup>98</sup> Zgodnie z opinią mojego rozmówcy należy się zastanowić, czy faktycznie był to bunt, skoro wychowankowie nie przedstawili żądań.

wewnętrzna uległa poważnym zniszczeniom. Patrząc na tego rodzaju wydarzenie z perspektywy przestrzeni, można uznać, że nastąpiło zajęcie pewnej fizycznej sfery *sacrum*, zarezerwowanej dla personelu. Zawłaszczenie obszarów będących do tej pory jedynie pod jurysdykcją kadry, stworzyło także mentalną definicję sytuacji „bez odwrotu”, która nasiliła przebieg interakcji, gdyż teraz „nie można już się wycofać”. Przestrzeń zawłaszczona nielegalnie, za pomocą działań siłowych, temporalnie należy do nowych „właścicieli”, choć stan posiadania jest uwarunkowany rozwojem wydarzeń.



# 12

## **Placówki wychowawcze w świetle wybranych teorii makrospołecznych. Inne możliwe ramy teoretyczne**

W niniejszej pracy poświęconej problematyce wzajemnych oddziaływań wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych, za podstawę teoretyczną przyjąłem szeroko ujmowany paradygmat interpretatywny. Z jednej strony pozwolił mi on dość „głęboko” wniknąć i poddać interpretacji te elementy, które składają się na zasób interakcyjny podopiecznych, i mający wpływ na ich postrzeganie rzeczywistości instytucjonalnej, z drugiej zaś strony odbyło się to z pewnością kosztem bardziej ogólnego spojrzenia i teoretyzowania na większą skalę. Podejście interpretatywne dało możliwość przyjrzenia się „z żabiej perspektywy”, postulowanej choćby przez Simmla, elementom składającym się na rzeczywistość wychowanków i personelu (procesy, działania, uwarunkowania powstawania emocji i związane z nimi strategie emocjonalne, przyjmowane role i osiągnięte statusy).

Mam jednak świadomość, że prezentowane tutaj badania mogły być rozpatrywane z innych, bardziej ogólnych perspektyw, które wskazywałyby na umiejscowienie placówek w szerszych kontekstach organizacyjnych i społecznych, z pewnością jednak wpłynęłoby to niekorzystnie na szczegółowość i dogłębność opisu. Po części wybór dokonany w zakresie przyjętej teorii sprowokowany został zastosowaną metodologią i wykorzystanymi narzędziami opisu, które pozwoliły spojrzeć na zjawiska niejako „od wewnątrz”, by skupić się na poszukiwaniach sensu oraz kontekstów określonych działań i ról odgrywanych przez podopiecznych. Mając być może świadomość niedosytu w zakresie wykorzystania możliwych do zastosowania ujęć teoretycznych, pozwoliłem sobie, dosłownie w kilku zdaniach, zasugerować inne, alternatywne teorie „dalekiego zasięgu”, które przy zmianie proporcji w odnie-



sieniu do wykorzystanych metod badawczych (np. bardziej ogólna analiza dokumentów prawnych w aspekcie historycznym), mogłyby z powodzeniem stać się ramą teoretyczną pracy.

## 12.1. Socjologia postmodernistyczna Zygmunta Baumana

Podkreślane przez badany personel, jak również bardziej doświadczonych wychowanków, przemiany kulturowe, rzutujące na zmianę „twardej grypsery” na koniunkturalnie stosowane „zasady”, sugerują sięgnięcie do teorii z zakresu ogólnych zmian kulturowych. Postmodernistyczna kultura w ujęciu Zygmunta Baumana sugeruje pewne wytłumaczenia i dalsze poszukiwania nie tylko źródeł, ale i możliwych predykcji odnoszących się do konsekwencji dynamiki zmian. Młodzi ludzie relatywizują niegdyś „sztywne”<sup>99</sup> zasady, które precyzyjnie określały uwarunkowania pozycji w nieformalnej hierarchii, jak również tworzyły ramę dopuszczalnych interakcji wśród wychowanków, a także wobec kadry. Baumanowska *płynna nowoczesność* wpisuje się w nurt ponowoczesny, który silnie zaistniał w myśli socjologicznej wraz z pojawieniem się w roku 1973 książki Daniela Bella *The Coming of Post-Industrial Society. A venture in Social Forecasting*. Prowokuje on do całościowego spojrzenia na zespół szeroko pojmowanych czynników, leżących u podstaw przemian, jak również samej ich treści i obszarów, na których one zachodzą (wychowanie, rodzina, spędzanie czasu wolnego, związki koleżeńskie i partnerskie, przekazy medialne).

W odniesieniu do ogólnie rozumianego zagadnienia uwarunkowań resocjalizacyjnych należy podkreślić, że – przytaczam tu opinię pracowników zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich – mniej więcej na koniec lat 80. XX w., a więc początek okresu transformacji ustrojowej, przypada wyraźna zmiana obyczajów w jednostkach penitencjarnych, co rzutuje na sytuację w placówkach dla nieletnich. Nie jest to jednak wpływ jedyny. Ponowoczesność, w rozumieniu, jakie nadaje jej Bauman, jest także reprodukowana przez wzorce płynące z wolnych mediów, które ingerują w to, co modne, na topie, lecz także – poprzez *zarządców kultury* – dostosowują treść przekazu do preferencji rynkowych. Kultura „uwolniła się” spod wpływu państwa i została skolonizowana przez decydentów wolnego rynku, opartego na relacjach popytu i podaży (por. Sułkowski 2006).

---

<sup>99</sup> Termin „sztywny” jest zapożyczeniem z języka grypserskiego, które odnosi się do ortodoksyjnego wyznawania zasad związanych z „drugim życiem” (np. „sztywna cęła”, „sztywna grupa”, „sztywny zakład”).

Prawdziwą nowością są kryteria, jakimi posługują się w owym pośredniczeniu zarządcy kultury nowego chowu, agenci mocy rynkowych pretendujący do miejsca opuszczonego przez (lub uwolnionego od) pełnomocników władz państwowych. Jako, że są to kryteria rynkowo-konsumpcyjne, idzie w nich o sprawy takie, jak natychmiastowość konsumpcji, natychmiastowość gratyfikacji i natychmiastowość pieniężnego z nich zysku (Bauman 2011: 129).

Opisywane przez Baumana tendencje da się dostrzec także w rozmowie z wychowankami, którzy sukces życiowy i plany na przyszłość definiują w kategoriach drogich aut, pięknych kobiet i pieniędzy pozwalających na realizację wszelkich zachcianek. Sukces, w przekonaniu części z nich, będzie osiągnięty szybko i z dużym prawdopodobieństwem. Wizualizacją ich motywacji i planów są elementy wyposażenia pokoi mieszkalnych, stanowiące efekt własnej inwencji (zob. fot. 10 i 11). Wzorom konsumpcyjnym przewodzi także zauważalna roszczeniowość, która w pogoni za dobrami konsumpcyjnymi, stanowiącymi krzyk mody, nie koresponduje z imperatywem ciężkiej pracy i starań. Płynna nowoczesność to także upadek lokalizmów i związanej z nią kontroli społecznej, rzutującej na samodzielność jednostki w dokonywanych przez nią wyborach. Globalizacja w sensie przestrzennym znosi także opiniotwórczą instytucję sąsiedztwa (por. Bauman 2011: 54–55), która jeszcze do niedawna silnie kształtowała, poprzez procesy jaźni odzwierciedlonej, pewne postawy. Obecnie nie podlegają one już tak wyraźnej reprodukcji w drodze bliskości fizycznej, związanej z miejscem życia. Wychowankowie przybywają do placówek z bogatymi doświadczeniami międzykulturowymi. Ich biografie obfitują w liczne podróże odbywane przez opiekunów „za pracą”, „za lepszym życiem”. Niekiedy oni sami odbywają wojaże, nabywając doświadczeń i zmieniając punkt odniesienia. Całość tych, ledwie wspomnianych, procesów rzutuje na społeczność placówek, która jest zdecydowanie różna od tej choćby z lat 90. Perspektywa kulturowa Baumana daje podstawy do formułowania wyjaśnień i predykcji.

## 12.2. Socjologia figuracyjna Norberta Eliasa

Instytucjonalne uwarunkowania leżące u podstaw systemu resocjalizacji mogą być przedmiotem dyskusji w kontekście szeroko rozumianych przemian cywilizacyjnych odnoszonych do zmian zachodzących w obyczajowości. Socjologia figuracyjna Norberta Eliasa, umiejscowiona pomiędzy retoryką deterministycznego ujęcia systemowego i efemerycznych, symetrycznych interakcji (por. Szacki 2003: 747), skupiła się na współzależnościach pomiędzy jednostkami, które w ujęciu temporalnym podlegają

zauważalnym przemianom „zachowań społecznych i habitusu Zachodu [...] a mianowicie ku wzrostowi cywilizacji”. Ta oznacza dla niego „tyle, co kontrola afektów i powściągnięcie zachowań nimi powodowanych” (Bucholc 2011: 10). W tym aspekcie wyraża się szeroko pojmowane przez Eliasa ujęcie władzy wpisanej w proces cywilizacyjny (por. Szacki 2003), wymuszający panowanie nad reakcjami emocjonalnymi (Bucholc 2011). Coraz dalej idącej kontroli podlega ciało ludzkie, którego naturalne predyspozycje doznają hamowania w postaci kulturowych protokołów, np. zachowania się przy stole czy zaspokajania potrzeb fizjologicznych (Elias 2011: 168–235). Zamianom ulegają także wszelkie inne popędy, w tym popęd agresji.

Przytępia ją [agresję] i wiąże mnóstwo przepisów i zakazów, zinternalizowanych jako przymusy wewnętrzne [...] Wyładowanie afektów w walce było może w średniowieczu już nie tak nieokiełznane jak we wczesnym okresie wędrówki ludów, w porównaniu jednak z epoką współczesną miało charakter dostatecznie otwarty i niepohamowany (Elias 2011: 259–260).

Norbert Elias (2011: 550) dokonuje także pewnej syntezy w odniesieniu do społecznie kreowanych emocji wstydu i zażenowania, które wpisane są w „znaczniejszy postęp racjonalizacji, jak i nie mniej znaczne obniżenie progu” ich doznawania. Przeżywanie tych emocji jest uwarunkowane interioryzacją wytwarzanych w społeczeństwie norm, które je określają.

[...] lęk przed naruszeniem zakazów społecznych tym dobitniej przybiera charakter wstydu, im wydatniej struktura społeczeństwa przeobraża przymusy zewnętrzne w przymusy wewnętrzne, im bardziej poszerza się i różnicuje obręcz nakładająca się na zachowanie ludzi (Elias 2011: 551).

Społeczne przejmowanie i instytucjonalizacja w zakresie przeżywania afektów emocjonalnych mogą stanowić pewną ramę koncepcyjną zastosowaną do analiz odnoszących się np. do ewolucji strategii emocjonalnych i warunkujących je emocji. Badania tego rodzaju można prowadzić na dwóch płaszczyznach odnoszących się do oddziaływań resocjalizacyjnych. Z jednej strony warto by było dokonać analizy cywilizacyjnych przemian w czasie, biorąc pod uwagę ewolucję postrzegania resocjalizacji wraz z metodami, za pomocą których była ona inicjowana, z drugiej zaś strony można dokonać porównań międzykulturowych, ograniczając się do doświadczeń europejskich (np. niemieckich, francuskich, czeskich), które pozostają bliskie rozwiązaniom polskim, a zarazem mają na nie wpływ. Teoria figuracyjna Eliasa zawiera także metodologiczną koncepcję w zakresie gromadzenia i analizowania materiałów zastanych (różnego rodzaju dokumentów „wytwarzanych” przez instytucje, opracowań stanowiących swego rodzaju raporty

i wytyczne, filozofię Kościoła w odniesieniu do kanonicznie ujmowanych uwarunkowań poprawy, pojmowania człowieka itd.), które w szerszej perspektywie czasowej i przestrzennej (porównań między krajami) mogłyby stanowić filar rozważań i formułowanych wniosków.

### 12.3. Teoria władzy Michela Foucaulta

Sytuacja polskich placówek wychowawczych wpisuje się w dwa ważne konteksty, które pomagają udzielić odpowiedzi na ogólne pytanie: „gdzie znajduje się nasz system resocjalizacyjny nieletnich?” Podobnie jak w przypadku *Procesu cywilizacji* Norberta Eliasa, teoria władzy Michela Foucaulta pozwala ogólnie spojrzeć na przemiany kulturowe, prawne, społeczne i administracyjne, jakie objęły swoim zasięgiem instytucje wymuszające określone, pożądane zachowanie. Tak ujęty proces dziejowy umożliwia porównanie doświadczeń Polski z innymi krajami o podobnej kulturze i filozofii prawa, tym bardziej że nasze rozwiązania formalnoprawne w największym stopniu bazują na wzorach niemieckich i francuskich. Taka historyczna i międzykulturowa analiza mogłaby sprowokować supozycje dotyczące przyszłości i kierunku zmian. Michel Foucault (1993: 19) podkreślał, że proces liberalizacji kary oraz znoszenia instytucji kaźni i pohańbienia skazańca nie miał charakteru liniowego, progresywnego, kumulatywnego, lecz niekiedy napotykał „rafy” i „regresje”. Ministerialna decyzja o utworzeniu zakładów poprawczych typu readaptacyjnego pozwala na ostrożną konstatację, że być może doświadczamy zaostżenia prawa i przyjęcia retoryki opresyjnej i kontrolnej, jeśli weźmiemy pod uwagę rozwój narzędzi podglądu i permanentnej obserwacji wychowanków. Szeroko rozumiana filozofia kary obejmuje także zawłaszczenie ciała skazanego i jego cierpienia, wobec którego rosnąca

powściągliwość powoduje, że cała armia techników zajmuje miejsce kata, bezpośredniego anatoma cierpienia: to nadzorcy, lekarze, kapelani, psychiatrzy, psychologowie, wychowawcy (Foucault 1993: 15).

W przekonaniu Foucaulta państwo „zapośrednicza” niejako karanie, umieszczając pomiędzy „sobą” a karanym szereg instytucji, które zdejmują z niego negatywne aspekty związane z pohańbieniem skazańca.

Myśl Michela Foucaulta obejmuje także, marginalnie zarysowane w tej pracy, aspekty przestrzenne, które wiążą się ze sprawowaniem nadzoru nad podopiecznymi. One również podlegają pewnym wzorom zauważalnym przy narzuceniu perspektywy temporalnej. Zauważyć można coraz dalej

idące tendencje kontrolne, przy wzrastającym wykorzystaniu myśli technicznej, która ten nadzór odpersonalizowuje oraz obiektywizuje. Spuścizna Foucaulta dostarcza także ramy teoretycznej do badań nad filozofią prawa i jego przełożenia na działania resocjalizacyjne, które wytwarzają zmienne w czasie argumentacje i objaśnienia dla motywów, jakimi się kierują. Koncepcja wychowanka i koniecznych „oddziaływań”, jakich ma on doświadczyć w placówce, dla jego dobra, jeszcze kilka dekad temu była zupełnie inna niż terażniejsza, która „urynkawia” proces resocjalizacyjny i czyni go przedmiotem audytu dokonywanego przez różnego rodzaju instytucje, które liczą, odmierzają, ekonomizują, wyliczają efektywność, jednym słowem kwantyfikują to, co kiedyś opisywane było językiem relacji jakościowych. Nadzorowanie kontrolujących wytycza nowe trendy w zakresie repartycji władzy, ta staje się z jednej strony bardziej rozczłonkowana, z drugiej zaś podatna na zmienne mody i trendy, uzależnione od bieżącej opcji politycznej i od dyskursu reformatorskiego, który sam w sobie sugeruje pogłębioną refleksję i koncentrację uwagi na „ulepszeniu” tego, co „stare” i „złe”.

#### **12.4. Konstruktywizm strukturalistyczny w odniesieniu do habitusu Pierre’a Bourdieu**

Jednym z możliwych ujęć teoretycznych można by też uczynić konstruktywizm strukturalistyczny Pierre’a Bourdieu i spojrzeć na resocjalizację z perspektywy klas społecznych, dekompozycji dotychczasowego habitusu i zastąpienia go reprodukowanymi postawami i wartościami wynikającymi z nowego habitusu, narzucanego w sposób instytucjonalny. Perspektywa klasowa mogłaby dać ciekawy pogląd na konfrontację relacji i symbolicznej dominacji personelu nad wychowankami, którzy w zdecydowanej większości pochodzą z klas uznawanych za niższe, „marginalne”, dysponujące mniej znaczącym kapitałem, a przez to lokujące się „nisko” w społecznej stratyfikacji (por. Swartz 2002: 655). Zderzenie to obejmuje poziom norm, wartości składających się na efekt dotychczasowych doświadczeń socjalizacyjnych (Bourdieu 1990: 53; por. Szacki 2003: 894; Swartz 2002: 625), lecz także języka, który je przenosi i jest podstawowym narzędziem dekorporalizacji dotychczasowego habitusu i budowania nowego. To są również oddziaływania skoncentrowane na cielesności, postrzeganej przez personel jako źródło stygmatyzacji społecznej (Bourdieu, Passeron 2006: 9–23).

Perspektywa spojrzenia Pierre’a Bourdieu daje możliwość holistycznego spojrzenia na społeczeństwo, które w jakimś stopniu reprodukuje nierówności poprzez sieć instytucji, zmniejszających społeczną mobilność wertykal-

ną. W tym kontekście można dokonać analizy roli schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych jako placówek, które także w jakimś stopniu „stabilizują” wzajemne relacje pomiędzy „klasą niższą” „nadreprezentowaną” wśród wychowanków i „średnią”, która nimi zarządza i w pewnym stopniu decyduje o przyszłości poprzez system edukacyjny i wychowawczy. Badania utrzymane w duchu pola, klas, habitusu i przemocy symbolicznej musiałyby opierać się na zestawieniu rozległych informacji społeczno-demograficznych na temat podopiecznych, z ich planami na przyszłość i sposobami ich realizacji wraz z końcowymi efektami tych zamierzeń. Być może „czynnik klasowości” dałby możliwość stwierdzenia uwarunkowań decydujących o przyszłości nieletnich sprawców i o ich tzw. powrotności (żargon środowisk resocjalizacyjnych) na drogę przestępstw, skorelowanymi ze środowiskiem socjalizacyjnym, w jakim dorastają i do którego zazwyczaj wracają po opuszczeniu placówki.



# 13

## Zakończenie

Działania wypełniające interakcje wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych dają ogólny obraz rzeczywistości funkcjonowania tych instytucji. Składają się nań negocjacje znaczeń, statusów, emocje doznawane przez podopiecznych i strategie radzenia sobie z nimi. Wszystko to niejako zamknięte jest w rzeczywistości formalnie administrowanej, którą Erving Goffman określa jako totalną, natomiast w moim przekonaniu pasuje tu bardziej termin *totalizująca*. Należy pamiętać, że pod desygnatem nazwy *placówka*, kryje się cała gama różnych instytucji, którym przyświecają odmienne niekiedy cele, rzutujące na przyjęte procedury i metody osiągania założeń. Trzeba także mieć świadomość różnic światopoglądowych w gronie kierownictwa, które wyznacza granice pomiędzy tym, co pożądane i zakazane, dobre i złe, wartościowe i szkodliwe, wypełniając tym samym treścią to, co stanowi ramę formalnoprawną omawianych placówek.

W przypadku opisywanych tutaj organizacji zawłaszczają one część prywatności ludzi, którzy się w nich znajdują, a także na jakiś określony czas fizycznie „zabierają” ich ze społeczeństwa, dozując kontakty z nim wedle własnego uznania, podporządkowanego celom resocjalizacyjnym. Placówki wymuszają także pewną przemianę w wychowanku, tym głębszą, im dłużej pozostaje w ich władaniu. Można określić, że dokonują one dekorporalizacji dotychczasowego habitusu związanego ze środowiskiem „naturalnym” dla nich (rodzinnym, koleżeńskim), zastępując go habitusem instytucjonalnym, który zmienia postawy i postrzeganie rzeczywistości reprodukując treść oddziaływań i ich rezultat w postaci wzoru behawioralno-osobowościowego jako produktu resocjalizacji. „Doświadczeni” wychowankowie zdecydowanie różnią się od tych pozbawionych długoletnich biografii instytucjonalnych, gdyż przejmują od personelu sposób widzenia rzeczywistości i własnego w niej udziału. Namacalnym efektem oddziaływań



jest choćby inkorporacja przez podopiecznych resocjalizacyjnego języka opisu tego wszystkiego, co ich dotyczy, a co buduje ich matrycę spostrzeżenia. Podopieczni sami siebie opisują jako „niegrzecznych”, „niedobrych”, swoje działania jako „szkodliwe”, „brutalne”, a przemiany, jakie zachodzą w ich świadomości jako „pożądane”, „wartościowe”. Ci, którzy nie zdali egzaminu z „postępów resocjalizacyjnych” nazywają otaczającą ich realność w kategoriach języka grypserskiego, którego znajomość jest widziana przez kadrę w kategoriach „papierka lakmusowego” efektywności oddziaływań resocjalizacyjnych i postępów dokonywanych przez podopiecznego. W ten sposób aplikowany jest podział na wychowanków „rokujących” i „nierokujących”, który w pewnym stopniu trajektorycznie kształtuje ich przyszłość poprzez internalizację tej taksonomii, dokonywaną przy udziale procesów jaźni odzwierciedlonej przez młodocianych. Dokonując konstatacji, należy podkreślić, że placówki wywierają znaczny i zauważalny wpływ na swoich podopiecznych, który z czasem kształtować może habitus instytucjonalny. Ten z kolei rzutować może na społeczną stygmatyzację, opierającą się na gestach, sposobach poruszania się, zamkniętych w habitusie cielesnym (Bourdieu, Passeron 2006: 9–23). Rzutuje on na społecznie dokonywaną interpretację i definicję podopiecznego, wyznaczając tym samym krąg jego znajomości i osób, które go wykluczają, w myśl teorii pierwotnej i wtórnej dewiacji Edwina Lemerta (1951: 76).

## Zarys propozycji zmian

Rezultaty badań w jakimś stopniu przeczą także obiegowym opiniom, które malują obraz „poprawczaków” w barwach typowych dla relacji kryminalnych, opartych na nieustannej przemocy wychowanków wobec siebie, a także personelu wobec podopiecznych. W odwiedzanych przeze mnie placówkach nie brak było „zapaleńców”, którzy kosztem własnego czasu prywatnego angażowali się w inicjowanie oryginalnych i ciekawych programów, jakie lokalnie lub na większą skalę pozwalały na zaangażowanie małoletnich w działania zmieniające ich postrzeganie świata i siebie nawzajem. Długoletnie badania, prowadzone w różnych placówkach, są podstawą konstatacji, że kolejnym reformom i zmianom w zakresie funkcjonowania tych instytucji towarzyszyć powinna pogłębiona refleksja wypracowana z wykorzystaniem bezpośrednich doświadczeń legislatorów i grona doradzających im ekspertów. Bezpośrednie doświadczenie zdobyte przez inicjatorów zmian z pewnością będzie miało wpływ na osadzenie projektów w realiach, a przez to na zwiększenie szansy na poprawę tego, co i tak nie jest złe. Należy podkreślić, że zakłady poprawcze i schroniska dla nieletnich to organizacje, które wyjątkowo źle znoszą zawirowania prawne, nowe trendy i mody wy-

nikające z prób bezrefleksyjnego ekstrapolowania rozwiązań zagranicznych, dokonywanych bez ich akulturacji do polskiego kontekstu historycznego, mentalnego, politycznego czy społecznego.

Silnym niepokojem napełniają mnie także coraz bardziej widoczne próby swego rodzaju „urynkowienia branży resocjalizacyjnej” poprzez nieprzeżywaną retorykę „zysków i strat” na płaszczyźnie ekonomicznej. Logika rachunkowości zarządczej, wkraczająca w obszar planowania finansowego, zmusza do postrzegania procesu resocjalizacyjnego z perspektywy pieniężnej, gdzie zjawiska niemierzalne i niesprowadzalne ze swej natury do prostej sumy części składowych, redukowane są do postaci elementarnych, umożliwiających kwantyfikację. Relacja typu „mistrz–uczeń” budowana przez personel poprzez żmudne próby dotarcia do wychowanków zyskuje tu postać „relacji usługowej”, gdzie usługobiorcą staje się podopieczny, który z powodu swego niestosownego zachowania stał się przymusowym „beneficjentem” planowanych i wyliczonych kosztorysem działań profesjonalizującej się kadry.

Retoryka pieniądza jest reprodukowana coraz bardziej poprzez system kontroli, który ją wzmacnia i wysuwa na czoło kryteriów oceny. Jest to zdecydowanie niekorzystna zmiana, która nie uwzględnia natury resocjalizacji przeprowadzanej bardziej dzięki udziałowi osobistego kontaktu, omawianiu problemów życiowych i dzieleniu się doświadczeniem niż poprzez coraz bardziej szczegółowe zapisy i procedury pozostające na „cierpliwym” papierze. Filozofia kontroli jest coraz bardziej widoczna, onnipotentna oraz wszechwładna, biurokratyzując i odpersonalizowując rzeczywistość, która domaga się osób i ich autorytetu tam, gdzie tego do tej pory nie brakowało. Resocjalizacji nie uprawia się poprzez „produkcję” dokumentacji, tak by usatysfakcjonować kontrolera w ramach kontroli zyskującej wymiar coraz bardziej autoteliczny (przychodzi tutaj na myśl Prawo Parkinsona – 1958). Pragnę podkreślić, że uważam, iż kontrola jest jak najbardziej potrzebna, ale musi być „mądra” i „wyważona”, prowadzona z perspektywy eksperckiej, merytorycznej, doradczej i mentorskiej (por. Koźmiński, Piotrowski 2000: 213; Chomczyński 2010: 450–452), a nie administracyjno-biurokratycznej, odrealnionej, skupionej na weryfikacji dokumentów i znajdujących się w nich zestawień.

Niedoborom refleksji w zakresie weryfikacji „skuteczności” placówek resocjalizacyjnych towarzyszy także brak jasnej ich tożsamości. Są one rozdarte pomiędzy dwie wykluczające się retoryki, mianowicie „sprawiedliwości społecznej” i wspomnianej „skuteczności”. W myśl pierwszej dokonuje się wyliczeń „kosztów resocjalizacji” *a priori* przyznając, że są zbyt wysokie, lecz bez delimitacji jej obszarów i wskaźników. Ten sposób postrzegania placówek uprawnia do bezrefleksyjnego porównywania kosztów prowadzenia

zakładu poprawczego lub schroniska do domu dziecka czy dotacji dla osób samotnie wychowujących dzieci. W oczywisty sposób generuje to społeczny sprzeciw i reprodukcję postaw opartych na kryterium sprawiedliwości. Ta z kolei skłania do opresji, kontroli, izolacji, umartwiania ciał i dusz podopiecznych (Foucault 1993). Przeciwnie stanowisko opiera się na skuteczności, którą najczęściej określa się według stopnia recydywizmu młodych ludzi, którzy opuszczają mury placówek (zob. wyniki kontroli NIK dotyczącej schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych, sierpień 2009). Problem jednak w tym, że nikt „powrotności” na serio nie bada ani nie monitoruje, także z tego względu, że do niedawna nie było takiego obowiązku, gdyż wychowankowie po opuszczeniu placówki otrzymują „czystą kartę”, a zarazem brak jest jednoznacznych kryteriów mierzenia tego zjawiska. Pomijając jednak brak wskaźników, argumentacja *efektu resocjalizacji* pozwala przyciągnąć społeczną uwagę do problemu oddziaływań, ponownej socjalizacji, zmiany postaw i perspektyw na przyszłość. To z kolei kosztuje i wymaga inwestycji finansowej. Oba stanowiskawykluczające się w oczekiwanych rezultatach, sprowadzają się do prostego pytania podnoszonego przez Michela Foucaulta „karać czy resocjalizować?”, rzutując na hermafrodytyzm tożsamościowy placówek resocjalizacyjnych.

## Bibliografia

### Artykuły i opracowania zwarte

- Alas Ruth, Vadi Maaja (2003), *The impact of organizational culture on organizational learning at six Estonian hospitals*, TRAMES, 7 (57/52), 2, ss. 83–98.
- Ambrozik Wiesław (2009), *Postępowanie probacyjne z perspektywy pedagogiki resocjalizacyjnej*, „Probacja”, 1, ss. 110–120.
- Amsterdamski Stefan (1999), *Nauka. Technika. Etyka*, [w:] Ewa Nowicka, Mirosław Chałubiński (red.), *Idee a zarządzanie świata społecznego*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Armstrong Michael (2000), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, przekł. Anna Hędrzak, Michał Patkaniowski, Jolanta Pers, Iwona Podsiadło, Alicja Unterschuetz, Leszek Wójcik, Dom Wydawniczy ABC, Kraków.
- Arnould Eric J. (1998), *Ethical concerns in participant observation/ethnography*, „Advances in Consumer Research”, 25 (1), ss. 72–74.
- Balandynowicz Andrzej (2002), *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*, Wyd. Prawo i Praktyka Gospodarcza, Warszawa.
- Baranowska Aneta (2009), *Proces kształtowania się tożsamości w instytucji totalnej na przykładzie żołnierzy mieszkańców obozu Babilon w Iraku*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, nr 3096, Sociologia XLV, Wrocław, s. 21–30.
- Barbalet Jack (2008), *Emotion in Social Life and Social Theory*, [w:] Monica Greco, Paul Stenner (eds.), *The Emotions: A Social Science Reader*, Routledge, Taylor & Francis, London–New York, ss. 106–111.
- Bauman Zygmunt (2011), *Kultura w płynnej nowoczesności*, Wyd. Agora, Warszawa.
- Becker Howard S. (1963), *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, The Free Press, New York [pol. wyd.: (2009), *Outsiderzy. Studia z socjologii dewiacji*, przekł. Olga Siara, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa].
- Becker Howard, Geer Blanche (1978), *Participant Observation and Interviewing: a Comparison*, [w:] *Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology*, 3rd Edition, Jerome G. Manis, Bernard L. Meltzer (eds.), Allyn and Bacon Inc, Boston, ss. 76–82.
- Berger Peter L., Luckmann Thomas (1991), *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Penguin Books, Middlesex, England.

- Best Joel, Luckenbill David F. (1980), *The social organizations of deviants*, „Social Problems”, 28, 1, ss. 14–31.
- Bettelheim Bruno (1989), *Rany symboliczne. Rytuały inicjacji i zazdrość męska*, przekł. Danuta Danek, „Czytelnik”, Warszawa.
- Bielecka-Prus Joanna (2012), *Kod ograniczony i kod rozwinięty*, [w:] Krzysztof T. Konecki, Piotr Chomczyński (red.), *Słownik socjologii jakościowej*, Wyd. Difin, Warszawa, ss. 131–134.
- Blaikie Norman (2010), *Designing Social Research. The Logic of Anticipation*, 2nd Edition, Polity Press, Cambridge.
- Blumer Herbert (1969), *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Prentice-Hall, Inc. Englewood, New Jersey.
- Blumer Herbert (1978), *Society as Symbolic Interaction*, [w:] *Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology*, 3rd Edition, Jerome G. Manis, Bernard L. Meltzer (eds.), Allyn and Bacon Inc, Boston, ss. 97–103.
- Bobrzyk Daria, Szczówka Marek (2012), *Współpraca optymalizująca oddziaływania wychowawcze w polskim i niemieckim młodzieżowym ośrodku resocjalizacyjnym*, „Ogrody Nauk i Sztuk”, 2, ss. 228–234.
- Boksański Zbigniew (1989), *Tożsamość, interakcja, grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Borowski Andrzej (2013), *Problemy etyczne w badaniach instytucji totalnych*, „International Letters of Social and Humanistic Sciences”, 1, ss. 14–18.
- Bourdieu Pierre (1990), *The Logic of Practice*, Stanford University Press, Stanford, California.
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude (2006), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przekł. Elżbieta Neyman, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Bucholc Marta (2011), *U źródeł socjologii procesów społecznych. Wstęp do pierwszego wydania polskiego*, [w:] Norbert Elias, *O procesie cywilizacji*, przekł. Tadeusz Zabłudowski i Kamil Markiewicz, Wyd. ABC, Warszawa.
- Burrell Gibson, Morgan Gareth (1995), *Sociological Paradigms and Organizational Analysis. Elements of the Sociology of Corporate Life*, Ashgate Publishing Limited, Burlington, USA.
- Burszta Wojciech J. (1998), *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa.
- Byczkowska Dominika (2012a), *Ciało w tańcu. Analiza socjologiczna*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Byczkowska Dominika (2012b), *Standaryzowanie interakcji*, [w:] Krzysztof T. Konecki, Piotr Chomczyński (red.), *Słownik socjologii jakościowej*, Wyd. Difin, Warszawa, ss. 262–264.
- Charmaz Kathy (2009), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, przekł. Barbara Komorowska, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Chomczyński Piotr (2006), *Wybrane problemy etyczne w badaniach. Obserwacja uczestnicząca ukryta*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 2, 1, s. 68–87.
- Chomczyński Piotr (2007), *Book review: the deviant mystique. involvements, realities and regulation by Robert Prus and Scott Grills*, „Qualitative Sociology Review”, 3, 3, ss. 141–144.
- Chomczyński Piotr (2008), *Mobbing w pracy z perspektywy interakcyjnej. Proces stawania się ofiarą*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Chomczyński Piotr (2010), *Problematyka kontroli w miejscu pracy z punktu widzenia kontrolujących i kontrolowanych – wyniki badań ankietowych*, [w:] Zbigniew Góral (red.), *Kontrola pracownika. Możliwości techniczne i dylematy prawne*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa.

- Chomczyński Piotr (2012), *Teoria etykietowania*, [w:] Krzysztof T. Konecki, Piotr Chomczyński (red.), *Słownik socjologii jakościowej*, Wyd. Difin, Warszawa, s. 131–134.
- Chomczyński Piotr (2013a), *Instytucja totalna w obiektywie. Socjologiczna analiza architektury wybranych zakładów karnych*, [w:] *Architektura przymusu. Interdyscyplinarne studia nad dyscyplinującymi funkcjami architektury*, Tomasz Ferenc, Marek Domański (red.), Wyd. Akademii Sztuk Pięknych w Łodzi, Łódź, ss. 111–118.
- Chomczyński Piotr (2013b), *Problem bezpieczeństwa personelu zakładów poprawczych dla nieletnich w kontaktach z wychowankami. Socjologiczna analiza czynników wewnętrznych*, „Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja”, 21, ss. 91–117.
- Chomczyński Piotr (2013c), *Sposoby radzenia sobie z negatywnymi emocjami wśród wychowanków zakładów poprawczych w Polsce*, „Studia Edukacyjne”, 26, s. 185–204.
- Chomczyński Piotr (2013d), *Uwarunkowania dominacji i podporządkowania w grupach dziewcząt i chłopców – wychowanków zakładów poprawczych*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 2, s. 231–245.
- Chomczyński Pior (bez daty), *Fotografia w badaniach nad stygmatą społeczną. Wnioski metodologiczne z badań nad stygmatyzacją przestępców*, niepublikowany artykuł (<http://www.depot.ceon.pl/handle/123456789/340>).
- Cialdini Robert (2009), *Wywieranie wpływu na ludzi*, przekł. Bogdan Wojciszke, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Collins Randall (1993), *Emotional energy as the common denominator of rational action*, „Rationality and Society”, 5, 2, (April), ss. 203–230.
- Collins Randall (2004), *Interaction, Ritual Chains*, Princeton University Press, New Jersey.
- Comfort Megan L. (2002), *'Papa's house'. The prison as domestic and social satellite*, „Etnography”, 3/4, ss. 467–499.
- Cooley Charles H. (1909), *Social Organization: A Study of the Larger Mind*, Charles Scribner's Sons, New York.
- Cooley Charles H. (1922), *Human Nature and the Social Order (Revised Edition)*, Charles Scribner's Sons, New York.
- Czapów Czesław, Jedlewski Stanisław (1971), *Pedagogika resocjalizacyjna*, PWN, Warszawa.
- Czerniawska Barbara (1998), *A Narrative Approach to Organization Studies*, A Sage University Papers, Thousand Oaks, California, USA.
- Czykwin Elżbieta (2007), *Stygmat społeczny*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Czyżewski Marek (1990), *Interakcjonizm i analiza konwersacyjna jako sposoby badania biografii. Etnografia wobec etnometodologii*, [w:] Jan Włodarek, Marek Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa–Poznań.
- Czyżewski Marek (2013), *Socjologia interpretatywna i metoda biograficzna: przemiana funkcji, antyesencjalistyczne wątpliwości oraz sprawa krytyki*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 9, 4, s. 14–27.
- Deal Terrence W., Kennedy Allan A. (1982), *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*, Penguin Books, Harmondsworth.
- Denzin Norman K. (1978), *The Research Act*, [w:] *Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology*, Jerome G. Manis, Bernard L. Meltzer (eds.), 3rd Edition, Allyn and Bacon Inc, Boston, ss. 58–68.
- Denzin Norman K. (1983), *A note on emotionality, self, and interaction*, „American Journal of Sociology”, 89, 2 (September), ss. 402–409.

- Denzin Norman K. (1990), *Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii: znaczenie a metoda w analizie biograficznej*, przekł. Nina Nowakowska, [w:] Jan Włodarek, Marek Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa–Poznań.
- Dewey John (1920), *Human Nature and Conduct. An Introduction to Social Psychology*, Henry Holt and Company, New York.
- Dewey John (2007), *How We Think?*, Cosimo, New York.
- Dilthey Wilhelm (1982), *Pisma estetyczne*, przekł. Krystyna Krzemieniowa, PWN, Warszawa.
- Doktor Kazimierz (1964), *Przedsiębiorstwo przemysłowe. Studium socjologiczne Zakładów Przemysłu Metalowego „Cegielski”*, Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa.
- Dolata Tomasz (2011), *Problemy związane z tzw. „drugim życiem” w niektórych polskich zakładach karnych*, „Probacja”, 3, ss. 59–64.
- Doliński Dariusz (2004), *Mechanizmy wzbudzania emocji*, [w:] Jan Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, *Psychologia ogólna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Durkheim Emile (1990), *Elementarne formy życia religijnego*, przekł. Anna Zadrożyńska, PWN, Warszawa.
- Dymarczyk Waldemar (2013), *Janusowe oblicze organizacji, czyli w labiryncie metaforycznych obrazów architektury biznesu*, [w:] *Architektura przymusu. Interdyscyplinarne studia nad dyscyplinującymi funkcjami architektury*, Tomasz Ferenc, Marek Domański (red.), Wyd. Akademii Sztuk Pięknych w Łodzi, Łódź, ss. 191–198.
- Eberle Thomas, Maeder Christoph (2011), *Organizational Ethnography*, [w:] David Silverman (ed.), *Qualitative Research*, 3rd Edition, Sage, London, ss. 53–74.
- Eliade Mircea (1997), *Inicjacja, obrzędy, stowarzyszenia tajemne: narodziny mistyczne*, przekł. Krzysztof Kocjan, Wyd. Znak, Kraków.
- Elias Norbert (1978), *The Civilizing Process*, vol. II, *Power & Civility*, przekł. Edmund Jephcott, Pantheon Books, New York.
- Elias Norbert (2011), *O procesie cywilizacji*, przekł. Tadeusz Zabłudowski i Kamil Markiewicz, Wyd. W.A.B, Warszawa.
- Engdahl Emma (2005), *A theory of the emotional self. From the standpoint of a neo-meadian* [Örebro University Press], „Örebro Studies in Sociology”, 6.
- Etzioni Amitai (1959), *Authority, structure and organizational effectiveness*, „Administrative Science Quarterly”, 4, 1, s. 43–67.
- Fagerhaugh Shizuko Y., Strauss Anselm (1977), *Politics of Pain Management: Staff-Patient Interaction*, Addison-Wesley Publishing Company, California.
- Ferenc Tomasz (2013), *Szpital jako laboratorium współczesnych projektów biopolitycznych*, [w:] *Architektura przymusu. Interdyscyplinarne studia nad dyscyplinującymi funkcjami architektury*, Tomasz Ferenc, Marek Domański (red.), Wyd. Akademii Sztuk Pięknych w Łodzi, Łódź, ss. 57–64.
- Foucault Michel (1993), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przekł. Tadeusz Komendant, Wyd. Aletheia, Warszawa.
- Frankfort-Nachmias Chava, David Nachmias (2001), *Metody badawcze w naukach społecznych*, przekł. Elżbieta Hornowska, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań.
- Fromm Erich (1993), *Ucieczka od wolności*, przekł. Olga i Andrzej Ziemilscy, „Czytelnik”, Warszawa.
- Garfinkel Harold (1956), *Conditions of successful degradation ceremonies*, „American Journal of Sociology”, 61, 5, ss. 420–424.

- Garfinkel Harold (1963), *A Conception of and Experiments With „Trust” as a Condition of Concerted Stable Actions*, [w:] *The Production of Reality: Essays and Readings on Social Interaction*, Jodi O'Brien (ed.), Pine Forge Press, Thousand Oaks, California, USA, ss. 379–390.
- Garfinkel Harold (1967), *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall Inc., New Jersey [wyd. pol.: (2007), *Studia z etnometodologii*, przekł. Alina Szulżycka, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa].
- Gennep Arnold van (1909), *Les rites de passage*, Emile Nourry, Paris [wyd. pol.: (2006), *Obrzędy przejścia*, przekł. Beata Biały, wstęp Joanna Tokarska-Bakir, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa].
- Gerth Hans, Mills Wright C. (1978), *Institutions and Persons*, [w:] *Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology*, Jerome G. Manis, Bernard L. Meltzer (eds.), 3rd Edition, Allyn and Bacon Inc, Boston, ss. 116–118.
- Giordano Peggy C., Cernkovich Stephen A., Schroeder Ryan D. (2007), *Emotions and Crime over the Life Course: A Neo-Median Perspective on Criminal Continuity and Change*, „American Journal of Sociology”, 112, 6, ss. 1603–1661.
- Glaser Barney G., Strauss Anselm L. (1971), *Status Passage*, University of California, San Francisco–Aldine, Atherton–Chicago–New York.
- Goffman Erving (1952), *On cooling the mark out: some aspects of adaptation to failure*, „Psychiatry. Journal of Interpersonal Relations”, 15, 4, s. 451–463.
- Goffman Erving (1961), *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, Anchor Books, Doubleday & Co., Garden City, NY [wyd. pol.: (2011) *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*, przekł. Olena Waśkiewicz i Jacek Łaszcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2011].
- Goffman Erving (1963), *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs [wyd. pol.: (2005), *Piętno*, przekł. Aleksandra Dzierżyńska, Joanna Tokarska-Bakir, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk].
- Goffman Erving (1975), *Charakterystyka instytucji totalnych*, [w:] *Elementy teorii socjologicznych*, Włodzimierz Derczyński, Aleksandra Jasińska-Kania, Jerzy Szacki (red.), PWN, Warszawa, ss. 150–151.
- Goffman Erving (2000), *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przekł. Helena Datner-Śpiewak, Paweł Śpiewak, Wyd. KR, Warszawa.
- Goffman Erving (2006), *Rytuał interakcyjny*, przekł. Alina Szulżycka, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Goffman Erving (2008), *Embarrassment and Social Organization*, [w:] Monica Greco, Paul Stenner (eds.), *Emotions. A Social Science*, Routledge, Taylor & Francis, London–New York, ss. 106–111.
- Gorzko Marek (2008), *Procedury i emergencja. O metodologii klasycznych odmian teorii ugruntowanej*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Green Gill, South Nigel, Smith Rose (2006), „They say that you are a danger but you are not”: representations and construction of the moral self in narratives of „dangerous individuals”, „Deviant Behavior”, 27, ss. 299–328.
- Gulczyńska Anita (2013), „Chłopaki z dzielnicy”. *Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Hałas Elżbieta (1990), *Biografia a orientacja symbolicznego interakcjonizmu*, [w:] Jan Włodarek, Marek Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa–Poznań.
- Hałas Elżbieta (1994), *Obywatelska socjologia szkoły chicagowskiej*, Redakcja Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.



- Hammersley Martyn, Atkinson Paul (2000), *Metody badań terenowych*, przekł. Sławomir Dymczyk, Wyd. Zys i S-ka, Poznań.
- Hampden-Turner Charles, Trompenaars Alfonsus (2000), *Siedem kultur kapitalizmu*, przekł. Dorota Gostyńska, Dom Wydawniczy ABC, Kraków.
- Hatch Mary J. (2002), *Teoria organizacji*, przekł. Paweł Łuków, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Helling Ingeborg (1990), *Metoda badań biograficznych*, przekł. Nina Nowakowska, [w:] Jan Włodarek, Marek Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa–Poznań.
- Higgins Paul C., Butler Richard R. (1982), *Understanding Deviance*, McGraw-Hill Book Company, New York.
- Hochschild Arlie R. (1979), *Emotion work, feeling rules, and social structure*, „American Journal of Sociology”, 85, 3 (November), ss. 551–575.
- Hochschild Arlie R. (2009), *Zarządzanie emocjami. Komerccjalizacja ludzkich uczuć*, przekł. Jacek Konieczny, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Hofstede Gerd (1980), *Culture's Consequences – International Differences in Work – Related Values*, SAGE Publications, London.
- Hofstede Gerd (1998), *Attitudes, values and organizational culture: disentangling the concepts*, „Organization Studies”, 19 (3), ss. 477–493.
- Hofstede Gerd (2000), *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, przekł. Małgorzata Durka, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Hołyst Brunon (1999), *Kryminologia. Podstawowe problemy*, PWN, Warszawa.
- Hubert Adrienne B., van Veldhoven Marc (2001), *Risk sectors for undesirable behaviour and mobbing*, „European Journal of Work and Organizational Psychology”, 10 (4), ss. 415–424.
- Hughes John A., Sharrock Wes W. (2007), *Theory and Methods in Sociology. An Introduction to Sociological Thinking and Practice*, Palgrave Macmillan, New York, USA.
- James William (1890), *The Principles of Psychology*, MacMillan & Co. Ltd, London.
- Jastrzębska Marta (2010), *Krótką charakterystyka zjawiska nieformalnych struktur podkultury przestępczej*, „Studia Gdańskie”, 7, ss. 159–170.
- Jedlewski Stanisław (1962), *Nieletni w zakładach poprawczych*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Kamiński Marek M. (2006), *Gry więzienne. Tragikomiczny świat polskiego więzienia*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Keashly Loreleigh, Jagatic Karen (2003), *U.S. Perspectives on Workplace Bullying*, [w:] Ståle Einarsen, Helge Hoel, Dieter Zapf, Cary L. Cooper (eds.), *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace. International Perspectives in Research and Practice*, Taylor & Francis, London–New York.
- Kemp Elizabeth (2001), *Observing practice as participant observation – linking theory to practice*, „Social Work Education” 20 (5), ss. 527–538.
- Kemper Theodore D. (1987), *How many emotions are there? wedding the social and the autonomic components*, „American Journal of Sociology”, 93, 2, ss. 263–289.
- Kemper Theodore D. (2008), *Power, Status, and Emotions*, [w:] Monica Greco, Paul Stenner (eds.), *Emotions. A Social Science*, Routledge, Taylor & Francis, London–New York, ss. 127–131.
- Kemper Theodore D. (2011), *Status, Power and Ritual Interaction. A Relational Reading of Durkheim, Goffman and Collins*, Ashgate Publishing Limited, Surrey, Great Britain.
- Klapp Orrin (1949), *The fool as a social type*, „American Journal of Sociology”, 55, ss. 157–162.

- Kofta Mirosław (1979), *Samokontrola a emocje*, PWN, Warszawa.
- Konecki Krzysztof T. (1985), *Jaźn w totalnej instytucji obozu koncentracyjnego*, „Kultura i Społeczeństwo”, 3, ss. 197–211.
- Konecki Krzysztof T. (1994), *Kultura organizacyjna japońskich przedsiębiorstw produkcyjnych*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Konecki Krzysztof T. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych: teoria ugruntowana*, PWN, Warszawa.
- Konecki Krzysztof T. (2005a), *Ludzie i ich zwierzęta. Interakcjonistyczno-symboliczna analiza społecznego świata właścicieli zwierząt domowych*, Wyd. Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- Konecki Krzysztof T. (2005b), *The Problem of Symbolic Interaction and of Constructing Self*, „Qualitative Sociology Review”, 1, 11 (sierpień).
- Konecki Krzysztof T. (2005c), *Wizualna teoria ugruntowana. Rodziny kodowania wykorzystywane w analizie wizualnej*, „Qualitative Sociology Review”, 4, 3 (listopad), ss. 89–115.
- Konecki Krzysztof T. (2005d), *Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej*, „Qualitative Sociology Review”, 1, 1 (grudzień), ss. 42–63.
- Konecki Krzysztof T. (2006), *Procesualne ujęcie organizacji. Interpretatywna socjologia organizacji i zarządzania*, [w:] Beata Glinka, Krzysztof Konecki (red.), *Współczesne problemy socjologii organizacji i zarządzania. Wybrane zagadnienia*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Konecki Krzysztof T. (2010), *W stronę socjologii jakościowej: badanie kultur, subkultur i światów społecznych*, [w:] Jacek Leoński, Magdalena Fiternicka-Gorzko (red.), *Kultury, subkultury i światy społeczne w badaniach jakościowych*, Wyd. Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin, ss. 17–37.
- Konecki Krzysztof T. (2012), *Czy ciało jest świątynią duszy? Współczesna praktyka jogi jako fenomen psychospołeczny*, Wyd. Difin S.A., Warszawa.
- Konecki Krzysztof T. (bez daty), *Socjologia emocji według Thomasa Scheffa* [niepublikowany tekst].
- Konopczyński Marek (2009), *Współczesne kierunki zmian w teorii i praktyce resocjalizacyjnej. Twórcza resocjalizacja – od korekcji do rozwoju*, „Probacja”, 1, ss. 63–87.
- Konopczyński Marek (2010), *Metody twórczej resocjalizacji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Kostera Monika (1994), *Zarządzanie personelem*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Kostera Monika (1996), *Postmodernizm w zarządzaniu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Kostera Monika (2003), *Antropologia organizacji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Kostera Monika (2012), *Etnografia organizacji*, [w:] Krzysztof T. Konecki, Piotr Chomczyński (red.), *Słownik socjologii jakościowej*, Wyd. Difin, Warszawa, s. 73–77.
- Koźmiński Andrzej K., Piotrowski Włodzimierz (2000), *Zarządzanie – teoria i praktyka*, PWN, Warszawa.
- Kubinowski Dariusz (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewolucja*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Kuhn Thomas S. (1996), *The Structure of Scientific Revolutions*, 3rd Edition, The University of Chicago Press, London.
- Kusztal Justyna (2008), *System resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie w Polsce i w Niemczech*, Wyd. WAM: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Kraków.
- Lemert Edwin M. (1951), *Social Pathology: A Systematic Approach to the Theory of Sociopathic Behavior*, McGraw-Hill, New York.

- Lewis John (2009), *Redefining qualitative methods: believability in the fifth moment*, „International Journal of Qualitative Methods”, 8 (2).
- Leymann Heinz (1996), *The content and development of mobbing at work*, „European Journal of Work and Organizational Psychology”, 5 (2), ss. 165–184.
- Link Bruce G., Phelan Jo C. (2001), *Conceptualizing stigma*, „Annual Reviews Sociology”, 27, ss. 363–385.
- Linklater Andrew, Mennell Stephen (2010), *Retrospective: Norbert Elias, „The Civilizing Process: Sociogenetic and Psychogenetic Investigations” – an overview and assessment*, „History and Theory. Studies in the Philosophy of History” [Wesleyan University], 49, 3 (October), ss. 384–411.
- Lorenz Konrad (1963), *Tak zwane zło*, przekł. Anna Tauszyńska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Mach Zdzisław (2000), *Rytuał*, [w:] Zbigniew Bokszański, Henryk Domański (red.), *Encyklopedia Socjologii*, t. 3, Oficyna Naukowa, Warszawa, ss. 355–357.
- Makowski Ryszard (2009), *Za murami poprawczaka*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa.
- Manning Peter K. (2007), *Total Institutions*, „Blackwell Encyclopedia of Sociology Online”, ed. by George Ritzer ([http://www.sociologyencyclopedia.com/public/toc-node?id=g9781405124331\\_yr2011\\_chunk\\_g978140512433126\\_ss1-55](http://www.sociologyencyclopedia.com/public/toc-node?id=g9781405124331_yr2011_chunk_g978140512433126_ss1-55), dostęp z dnia 28.06.2011).
- Markowska Martyna (2007), *Interpretacja jako rozumienie w ujęciu Wilhelma Diltheya*, „Czasopismo Filozoficzne”, 2 (lipiec), ss. 58–74.
- Mead George H. (1918), *The psychology of punitive justice*, „American Journal of Sociology”, 23, 5 (March), ss. 577–602.
- Mead George H. (1932), *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, University of Chicago, Chicago.
- Merriam Sharan B. (1998), *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Mills Jean (2001), *Self-construction through conversation and narrative in interviews*, „Educational Review”, 53, 3 (November), ss. 285–301.
- Moczydłowski Paweł (2002), *Drugie życie więzienia*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa.
- Moore Lucy, Savage Jan (2002), *Participant observation, informed consent and ethical approval*, „Nurse Researcher”, 9 (4), ss. 58–69.
- Morgan Gareth (1997), *Obrazy organizacji*, przekł. Zofia Wiankowska-Ładyga, PWN, Warszawa.
- Morris Andrew, Feldman Daniel C. (1996), *The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor*, „The Academy of Management Review”, 21, 4 (October), ss. 986–1010.
- Morris Andrew, Feldman Daniel C. (1997), *Managing emotions in the workplace*, „Journal of Managerial Issues”, 9 (3), ss. 257–274.
- Mucha Janusz (1992), *Cooley*, Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Murray Joseph (2007), *The cycle of punishment: social exclusion of prisoners and their children*, „Criminology and Criminal Justice”, 7 (1), ss. 55–81.
- Muskala Maciej (2011), *Zakłady poprawcze readaptacyjne – czy nowa szansa readaptacji?*, „Proba-cja” 2, ss. 32–41.
- Neeley Elizabeth, Deegan Mary (2005), *George Herbert Mead on punitive justice: a critical analysis of contemporary practices*, „Human and Society”, 29, 1, ss. 71–83.
- Niedbalski Jakub (2013), *Życ i pracować w domu pomocy społecznej. Socjologiczne studium interakcji personelu z upośledzonymi umysłowo podopiecznymi*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

- Niedl Klaus (1996), *Mobbing and well-being: economic, personal and development implications*, „European Journal of Work and Organizational Psychology”, 5 (2), ss. 239–249.
- Niesiolowski Stefan (1989), *Wysoki brzeg*, Wyd. W drodze, Poznań.
- Ogbonna Emmanuel, Harris Lloyd C. (2000), *Leadership style, organizational culture and performance: empirical evidence from UK companies*, „The International Journal of Human Resource Management”, 11, 4, ss. 766–788.
- Olechnicki Krzysztof (2003), *Antropologia obrazu. Fotografia jako metoda, przedmiot i medium badań społecznych*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Ossowski Stanisław (1967), *Dziela*, t. 4, PWN, Warszawa.
- Ouchi William G, Wilkins Allan L. (1985), *Organizational culture*, „Annual Reviews Sociology”, 11, s. 457–483.
- Paczkowska-Łagowska Elżbieta (2000), *Logos życia*, Wyd. Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk.
- Park Robert E. (1992), *The City: Suggestions for the Investigation of Human Behavior in the Urban Environment*, [w:] *The City*, by Robert E. Park, Ernest W. Burgess, Roderick D. McKenzie, The University of Chicago Press, Chicago–London.
- Parkinson Northcote C. (1958), *Prawo Parkinsona czyli w pogoni za postępem*, przekł. Juliusz Kydryński. Źródło: [http://www.czteryasy.com.pl/download/prawo\\_parkinsona.pdf](http://www.czteryasy.com.pl/download/prawo_parkinsona.pdf), dostęp z dnia 12.02.2014.
- Patton Michael Q. (1997), *Obserwacja – metoda badań terenowych*, [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. Leszek Korporowicz, przekł. Michał Kowalski, Oficyna Naukowa, Warszawa, ss. 163–200.
- Pawłowska Beata (2013), *Emocje społeczne w pracy nauczyciela i przedstawiciela handlowego*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Pawłowska Beata, Chomczyński Piotr (2012), *The methods of negative emotions managing based on teachers' control group research*, „Culture and Education”, 6 (92).
- Pawłowska Janina (1985), *Pojęcie dewiacji w teorii etykietowania*, „Studia Socjologiczne”, 1 (96), ss. 35–63.
- Piotrowski Andrzej (1982), *Negocjacyjny model interakcji*, „Przegląd Socjologiczny”, 33.
- Piotrowski Andrzej (1985), *Osobowość a tożsamość. O pewnej tendencji we współczesnej socjologii interakcji*, „Acta Universitatis Lodziensis”. Folia Sociologica 12, ss. 19–44.
- Pospizyl Kazimierz (1998), *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy, oraz przykłady programów oddziaływań*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Prus Robert (1975), *Labeling theory: a reconceptualization and a propositional statement on typing*, „Sociological Focus”, 8, 1, ss. 79–96.
- Prus Robert (1989), *Pursuing Customers. An ethnography of Marketing Activities*, vol. 171, Sage Library of Social Research, Sage Publications, Newbury Park–London–New Delhi.
- Prus Robert (1999), *Beyond the Power Mystique. Power as Intersubjective Accomplishment*, State University of New York Press, New York.
- Prus Robert, Grills Scott (2003), *The Deviant Mystique: Involvements, Realities and Regulation*, Preager, Westport, CT.
- Przybyliński Sławomir (2005), *Podkultura więzienna – wielowymiarowość rzeczywistości penitencjarnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Pytka Lesław (2001), *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Pytka Lesław (2013), *Ekskluzja versus inkluzja w pedagogice resocjalizacyjnej*, „Journal of Modern Science”, 1 (16), ss. 11–33.

- Reisenzein Rainer (1983), *The Schachter theory of emotions: two decades later*, „Psychological Bulletin”, 94, 2, ss. 239–264.
- Reykowski Janusz (1992), *Emocje, motywacja, osobowość*, PWN, Warszawa.
- Robbins Stephen P. (1998), *Zachowania w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Rokuszewska-Pawelek Alicja (2002), *Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Sanders Clinton A. (1979), *Participant observation and the politics of sociological method*, „Qualitative Sociology”, 1 (3), ss. 121–131.
- Sarri Rosemary C. (1974), *Under Lock and Key. Juveniles in Jails and Detention*, University of Michigan Press, Michigan, USA.
- Schachter Stanley (1971), *Emotion, Obesity, and Crime*, Academic Press, New York.
- Scheff Thomas J. (2001), *Shame and community: social components in depression*, „Psychiatry”, 64 (3), ss. 212–224.
- Scheff Thomas J. (2003), *Goffman's Elaboration of the Looking Glass Self*, referat wygłoszony podczas dorocznego zjazdu Amerykańskiego Stowarzyszenia Socjologicznego (*American Sociological Association*) Atlanta (<http://www.soc.ucsb.edu/faculty/scheff/19a.pdf>).
- Scheff Thomas J. (2006), *Concepts and concept formation: Goffman and beyond*, „Qualitative Sociology Review”, 2, 3, ss. 48–64.
- Scheff Thomas, Retzinger Suzanne M. (1997), *Shame, anger and the social bond: a theory of sexual offenders and treatment*, „Electronic Journal of Sociology”, September (<http://www.sociology.org>).
- Schein Edgar (1989), *Ku nowemu rozumieniu kultury organizacji*, [w:] *Wybrane zagadnienia socjologii organizacji*, cz. II, *Perspektywa kulturowa w badaniach organizacji*, wybór tekstów, opracowanie i wstęp Aleksander Marcinkowski, Jerzy Sobczak, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Schein Edgar (1990), *Organizational culture*, „American Psychologist”, 45, 2, ss. 109–119.
- Schütz Alfred (1953), *Common sense and scientific interpretation of human action*, „Philosophy and Phenomenological Research”, 14, 1.
- Schütz Alfred (1982), *Collected Papers: The Problem of Social Reality*, vol. I, Kluwer Boston Inc., Hingham, USA.
- Schwandt Thomas A. (2007), *The Sage Dictionary of Qualitative Inquiry*, 3rd Edition, CA: Sage, Thousand Oaks.
- Sharfstein Steven S. (1998), *Harry Stack Sullivan: interpersonal theory and psychotherapy*, „The American Journal of Psychiatry”, 155, 6, s. 852.
- Shaughnessy John J., Zechmeister Eugene, Zechmeister Jeanne S. (2002), *Metody badawcze w psychologii*, przekł. Monika Rucińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Shott Susan (1979), *Emotion and social life: a symbolic interactionist analysis*, „The American Journal of Sociology”, 84, 6, ss. 1317–1334.
- Silverman David (1994), *On throwing away ladders: re-writing the theory of organizations*, [w:] John Hassard, Martin Parker (eds.), *Towards a new theory of organizations*. Routledge, London, ss. 1–23.
- Silverman David (2011), *Interpreting Qualitative Data*, 4th Edition, Sage, London.
- Simmel Georg (1955), *Conflict, The Web of Group Affiliations*, przekł. Reinhard Bendix, III, Free Press, Glencoe.

- Smircich Linda (1983), *Concepts of culture and organizational analysis*, „Administrative Science Quarterly”, 28.
- Smircich Linda (1989), *Koncepcje kultury a analiza organizacyjna*, przekł. J. Gąciarz, [w:] Aleksander Marcinkowski i Jerzy B. Sobczak (red.), *Wybrane zagadnienia socjologii organizacji*, cz. II, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Smircich Linda, Morgan Gareth (1989), *Przywództwo jako kształtowanie znaczenia*, przekł. Aleksander Marcinkowski, [w:] Aleksander Marcinkowski i Jerzy B. Sobczak (red.), *Wybrane zagadnienia socjologii organizacji*, cz. II, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Sobiech Piotr, Cichoń Przemysław (2008), *Zakład Poprawczy w systemie resocjalizacji nieletnich*, Wyd. Szkoły Policji w Katowicach, Katowice.
- Steyrer Johannes (1998), *Charisma and the archetypes of leadership*, „Organization Studies”, 19 (5), ss. 807–828.
- Strati Antonio (1998), *Organizational symbolism as a social construction: a perspective from the sociology of knowledge*, „Human Relations”, 51, 11, ss. 1379–1402.
- Strauss Anselm L. (1969), *Mirrors and Masks. The Search for Identity*, The Sociology Press., San Francisco, Call.
- Sullivan Harry S. (1953), *The Interpersonal Theory of Psychiatry*, W.W. Norton & Company, New York.
- Sułkowski Bogusław (2006), *Przemoc i pornografia śmierci jako przynęty medialne*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Swartz Dawid L. (2002), *The Sociology of Habit: The Perspective of Pierre Bourdieu*, „The Occupational Therapy Journal of Research”, 22, 1, ss. 61S–69S.
- Szacki Jerzy (2003), *Historia myśli socjologicznej* (wydanie nowe), Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Szałański Jan (1978), *Resocjalizacja w zakładzie poprawczym*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Szczygieł Dorota, Bazińska Róża, Kadzikowska-Wrzosek Roma, Retowski Sylwiusz (2009), *Praca emocjonalna w zawodach usługowych – pojęcie, przegląd teorii i badań*, „Psychologia Społeczna”, 43 (11), ss. 155–166.
- Szczówka Adam (1996), *Między punitywnością a permisywnością w resocjalizacji nieletnich*, „Opieka – Wychowanie – Terapia”, 4.
- Sztompka Piotr (2005), *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badania*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Szymczak Eugeniusz (2004), *Podkultura przestępcza*, [w:] *Zagadnienia penitencjarne. Skrypt dla słuchaczy szkoły podoficerskiej SW*, red. Hanna Chmielewska i in., Centralny Ośrodek Szkolenia Służby Więziennej, Kalisz.
- Taylor Stephanie, Littleton Karen (2006), *Biographies in talk: A narrative-discursive research approach*, „Qualitative Sociology Review”, 2, 1 (April), ss. 22–38.
- Terelak Jan, Steckiewicz Małgorzata (2007), *Charakterystyka stresu ekologicznego i różnice indywidualne w radzeniu sobie z nim na przykładzie osób przebywających w więzieniu*, „Studia Ecologiae i Bioethicae”, 5, s. 23–41.
- Thomas William I. (1978), *The Definition of Situation*, [w:] *Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology*, 3rd Edition, Jerome G. Manis, Bernard L. Meltzer (eds.), Allyn and Bacon Inc, Boston, ss. 76–82.
- Tomczyk Adam (bez daty), *Symptomy podkultury przestępczej w Zakładzie Poprawczym*, Zakład Poprawczy i Schronisko dla Nieletnich, Racibórz.

- Tourish Dennis, Pinnington Ashly (2002), *Transformational leadership, corporate cultism and the spirituality paradigm: An unholy trinity in the workplace*, „Human Relations”, 55 (2), ss. 147–172.
- Turner Jonathan H. (2004), *Struktura teorii socjologicznej*, przekł. Grażyna Woroniecka, Jacek Szmatka, Aleksander Manterys, Andrzej Mościskier, Kinga Wysieńska, Elżbieta Zakrzewska-Manterys, Marta Bucholc i Zbigniew Karpiński, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Turner Jonathan H., Stets Jan E. (2009), *Socjologia emocji*, przekł. Marta Bucholc, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Turner Ralph H. (1962), *Role Taking: Process versus Conformity*, [w:] Arnold M. Rose (ed.), *Human Behavior and Social Processes: An Interactionist Approach*, Houghton Mifflin, Boston.
- Ułaszyn Henryk (1951), *Język złodziejski*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź.
- Valsiner Jaan (1998), *The Guided Mind: A Sociogenetic Approach to Personality*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Vidal-Naquet Pierre (1981), *Recipes for Greek Adolescence*, [w:] Richard L. Gordon (ed.), *Myth, Religion and Society*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wasti Arzu S. (2003), *Organizational commitment, turnover intentions and the influence of cultural values*, „Journal of Occupational and Organizational Psychology”, 76, ss. 303–321.
- Whyte William F. (1969), *Organizational Behavior. Theory and Application*, Richard D. Irwin, Inc. and The Dorsey Press, Homewood, Illinois.
- Wilkins Allan L., Ouchi William G. (1989), *Efektywne kultury: rzecz o związkach między kulturą i funkcjonowaniem organizacji*, przekł. Aleksander Marcinkowski, [w:] Aleksander Marcinkowski, Jerzy B. Sobczak (red.), *Wybrane zagadnienia socjologii organizacji*, cz. II, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1989.
- Wilson Edward O. (1990), *Socjobiologia. Wydanie popularnonaukowe*, przekł. Mariusz Siemiński, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań.
- Wilson Thomas P. (1970), *Conceptions of Interaction and Forms of Sociological Explanation*, „American Sociological Review”, 35, 4 (August), ss. 697–710.
- Włodarek Jan (1977), *System wychowawczy zakładu poprawczego: socjologiczne studium instytucji resocjalizacyjnej*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa.
- Włodarek Jan, Ziółkowski Marek (1990), *Teoretyczny i empiryczny status metody biograficznej we współczesnej socjologii*, przekł. Nina Nowakowska, [w:] Jan Włodarek, Marek Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa–Poznań.
- Zapf Dieter (1999), *Organizational, work group related and personal causes of mobbing/bullying at work*, „International Journal of Manpower”, 20, 1/2, ss. 70–85.
- Zapf Dieter (2002), *Emotion work and psychological well-being. A review of the literature and some conceptual considerations*, „Human Resource Management Review”, 12, ss. 237–268.
- Zięba-Kołodziej Beata (2010), *Jakościowe badanie instytucji w pedagogice społecznej*, [w:] Tadeusz Frąckowiak, Krystyna Marzec-Holka, Andrzej Radziewicz-Winnicki (red.), *Próby i Szkice Humanistyczne. Funkcje pedagogiki społecznej czasu teraźniejszego (mitu, wolności i młodej demokracji)*, t. 4 (1), Wyd. Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań–Środa Wielkopolska, s. 353–354.
- Zimbardo Philip G., Gerrig Richard J. (2006), *Psychologia i życie*, przekł. Ewa Czerniawska, Jan Łuczynski, J. Radzicki, Józef Suchecki, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Znanięcka-Lopata Helena (2003), *Symbolic interactionism and I*, „Symbolic Interaction”, 26, 1, s. 151–172.
- Znanięcki Florian (2008), *Metoda socjologii*, przekł. Elżbieta Hałas, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

## Akty prawne

Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, DzU, 1982, nr 35, poz. 228 (opracowano na podstawie: tekst jednolity DzU z 2010 r., nr 33, poz. 178; z 2011 r., nr 112, poz. 654; nr 149, poz. 887; nr 191, poz. 1134; z 2012 r., poz. 579; z 2013 r., poz. 628, 1165.)

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 17 października 2001 r. w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, DzU, 2001, nr 124, poz. 1359.

## Dokumenty formalne

*Informacja o wynikach kontroli funkcjonowania zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich*, Najwyższa Izba Kontroli, Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, nr ewid. 155/2009/P/09/072/KNO, sierpień 2009, Warszawa.

## Strony internetowe

[www.ms.gov.pl](http://www.ms.gov.pl)

[www.policja.pl](http://www.policja.pl)





## Podziękowania

Pragnę złożyć podziękowania na ręce tych wszystkich osób, które wspierały mnie swoją wiedzą i doświadczeniem, a także motywowały do bardziej wyczerpującej pracy badawczej. W moim głębokim przekonaniu bez ich wsparcia albo książka, którą trzymacie Państwo w rękach w ogóle by nie powstała, albo też jej zawartość daleka byłaby od zamierzeń. Pragnę jednocześnie podkreślić, że całkowitą odpowiedzialność za wszelkie niedociągnięcia, braki i sploty ponoszę ja osobiście. Na moją głęboką wdzięczność zasługują praktycy w osobach kierownictwa badanych placówek, wychowawców, nauczycieli, pracowników ochrony, którzy przez te wszystkie lata badań obdarzyli mnie zaufaniem i szczerością, a zarazem udzielali mi cierpliwie konsultacji merytorycznej poprawiając poszczególne fragmenty książki. Podziękowania należą się także moim kolegom – akademikom za permanentną stymulację teoretyczną i metodologiczną, która – choć wielokrotnie burzyła mi dotychczasowy porządek prac – bezdyskusyjnie przyczyniła się do szerszego ujęcia prezentowanych problemów. Chcę także wyrazić ogromną wdzięczność mojej rodzinie, która wspierała mnie duchowo, a także przyjęła na siebie żmudne prace związane z transkrypcją materiału empirycznego.

Wśród osób, którym należą się szczególne podziękowania pragnę wymienić w porządku alfabetycznym:

**Sebastiana Deca** – za liczne konsultacje i wiedzę ekspercką, którą był gotów się ze mną podzielić, a także za uświadomienie złożoności systemu resocjalizacyjnego;

**Waldemara Dymarczyka** – za żmudną lekturę pracy i wartościowe komentarze, które miały wpływ na jej treść;

**Tomasza Ferenca** – za wsparcie i pomoc, a także zwrócenie uwagi na społeczną wagę infrastruktury;

- Przemysława Frąckowiaka** – za stymulację intelektualną, życzliwość i wiarę w sens tej pracy
- Józefa Gajdę** – za pierwsze rozmowy i uświadomienie mi bogactwa świata zakładów poprawczych;
- Justynę Gołaszewską** – za żmudną i wyczerpującą pracę nad transkrypcjami i wyrzeczenia ponoszone w związku z moją aktywnością w terenie;
- Grzegorza Grzegorka** – za życzliwe i otwarte podejście do moich badań oraz wartościowe uwagi;
- Jarosława Grzesło** – za zwrócenie mi uwagi na tajniki socjometrii grupowej i niestandardowe podejście do pracy organizacyjnej;
- Krzysztofa Koneckiego** – za nieustanne mistrzostwo i własny przykład wirtuozerii badawczej, a także za wymagającą przyjaźń i wsparcie obejmujące wielogodzinne telefoniczne konsultacje problemów pracy i nie tylko;
- Konrada Maciejaszka** – za przyjacielską postawę, ogromną wiedzę historyczną, zaangażowanie i zawsze własny punkt widzenia;
- Beatę Nowak** – za stymulację intelektualną, liczne konsultacje i wartościowe uwagi;
- Beatę Pawłowską** – za uważną lekturę i różnice zdań w kwestiach drobnych i zasadniczych;
- Pawła Radziszewicza** – za innowatorski stosunek do resocjalizacji i własny przykład indywidualnego podejścia do wychowanków;
- Bogdana Reskę** – za życzliwość, pomoc i sympatię, a także bezgraniczne poświęcenie się pracy;
- Rodzinę (w szczególności Mamę)** – za wsparcie, pomoc, wiarę w sens tej pracy i żmudne prace transkrypcyjne i korektorskie;
- Sebastiana Szwedzińskiego** – za życzliwość, otwartość i zaangażowanie w pomoc;
- Adama Truchanowicza** – za myślenie out of the box, nieustanny entuzjazm i serce wkładane w pracę resocjalizacyjną;
- Wychowanków** – pragnę także podziękować wszystkim wychowankom, choć nie mogę wymienić ich z imienia i nazwiska, którzy poświęcili mi czas, obdarzyli zaufaniem, a niekiedy nawet sympatią.

## Spis fotografii

Fot. 1 i 2. Zatrzymane listy osadzonego w zakładzie karnym do kolegi w zakładzie poprawczym .....	109
Fot. 3. Zatrzymany list osadzonego w areszcie śledczym do brata w zakładzie poprawczym .....	109
Fot. 4. Wychowanek „cofnięty” z aresztu śledczego i podopieczny ZPiSdN.....	110
Fot. 5. List brata do wychowanka.....	137
Fot. 6. List dziewczyny do wychowanków.....	137
Fot. 7. List od dziewczyny.....	149
Fot. 8 i 9. Tatuże wychowanków „trzymaających zasady” .....	172
Fot. 10 i 11. Pokoje wychowanków zakładu poprawczego .....	223
Fot. 12. List wychowanka do kolegi, niewysłany ze względu na obecne w nim wulgaryzmy .....	224
Fot. 13. List wychowanka do kolegi, wysłany ze względu na brak w nim wulgaryzmów.....	224
Fot. 14. Samodzielnie wykonane „sznyty” na przedramieniu wychowanki .....	228
Fot. 15 i 16. Korytarze w zakładzie zamkniętym i półotwartym .....	270
Fot. 17. Plac apelowy .....	271
Fot. 18. Ten sam plac w trakcie apelu (ZP) w Poznaniu .....	271
Fot. 19 i 20. Warsztaty w zakładzie Poprawczym w Sadowicach i Konstantynowie Łódzkim .....	282
Fot. 21 i 22. Izba izolacyjna i przejściowa w zakładzie poprawczym typu zamkniętego .....	283



# Indeks osobowy

Indeks zawiera nazwiska pojawiające się zarówno w tekście pracy, jak i w adnotacjach.

## A

Alas Ruth 66, 299  
Ambrozik Wiesław 11, 299  
Amsterdamski Stefan 73, 299  
Armstrong Michael 65, 299  
Arnould Eric J. 77, 299  
Atkinson Paul 12, 76, 80, 81, 83, 85, 91,  
304

## B

Balandynowicz Andrzej 11, 299  
Baranowska Aneta 69, 299  
Barbalet Jack 38, 299  
Bauman Zygmunt 120, 288, 289, 299  
Bazińska Róża 309  
Becker Howard S. 52, 59, 75, 79, 81, 82,  
114, 299  
Bell Daniel 288  
Bendix Reinhard 21, 309  
Bentham Jeremy 265, 273  
Berger Peter L. 63, 299  
Best Joel 60, 300  
Bettelheim Bruno 34, 154, 300  
Biały Beata 303  
Bielecka-Prus Joanna 27, 300  
Blaikie Norman 82, 300  
Blumer Herbert 16, 29–31, 36, 45, 49, 59,  
80, 275, 300

Bobrzyk Daria 67, 300  
Bokszański Zbigniew 21, 22, 25, 31, 52,  
210, 300, 306  
Borowski Andrzej 73, 300  
Bourdieu Pierre 25, 187, 292, 296, 300,  
309  
Bucholc Marta 209, 300, 310  
Burgess Ernest W. 307  
Burrell Gibson 62, 300  
Burszta Wojciech J. 33, 300  
Butler Richard R. 48, 304  
Byczkowska Dominika 115, 157, 160, 300

## C

Cernkovich Stephen A. 303  
Chałubiński Mirosław 299  
Charmaz Kathy 81, 300  
Chmielewska Hanna 309  
Chomczyński Piotr 28, 35, 52, 53, 59, 69,  
84, 88, 142, 197, 256, 263, 267, 269,  
297, 300, 301, 305, 307  
Cialdini Robert 34, 148, 154, 229, 301  
Cichoń Przemysław 309  
Collins Randall 39, 41, 42, 155, 159, 301,  
305  
Comfort Megan L. 81, 301  
Cooley Charles Horton 17, 20, 22–25, 38,  
43, 75, 133, 159, 281, 301, 307

Cooper Cary L. 304  
 Craib Ian 48  
 Czapów Czesław 11, 104, 301  
 Czarniawska Barbara 62, 63, 65, 301  
 Czarniawska-Joerges Barbara zob. Czarniawska Barbara  
 Czerniawska Ewa 311  
 Czykwin Elżbieta 57, 58, 263, 301  
 Czyżewski Marek 16, 32, 76, 301

## D

Danek Danuta 300  
 Datner-Śpiewak Helena 303  
 Deal Terrence W. 66, 301  
 Dec Sebastian 93, 313  
 Deegan Mary 28, 29, 307  
 Denzin Norman K. 15, 29, 30, 37, 44, 45, 62, 74, 76–78, 80, 83, 84, 114, 301, 302  
 Derczyński Włodzimierz 303  
 Dewey John 17–20, 29, 43, 274, 302  
 Dilthey Wilhelm 74, 302, 306  
 Doktor Kazimierz 84, 302  
 Dolata Tomasz 104, 302  
 Doliński Dariusz 37, 45, 302  
 Domański Henryk 306  
 Domański Marek 301, 302  
 Durkheim Emile 33, 37, 41, 43, 302, 305  
 Durska Małgorzata 304  
 Dymarczyk Waldemar 266, 302, 313  
 Dymczyk Sławomir 304  
 Dzierżyńska Aleksandra 303

## E

Eberle Thomas 91, 302  
 Ehrlich Andrzej 308  
 Einarsen Stale 304  
 Eliade Mircea 34, 154, 302  
 Elias Norbert 43, 123, 156, 203, 207, 289–291, 300, 302, 306  
 Engdahl Emma 23, 302  
 Etzioni Amitai 69, 302

## F

Fagerhaugh Shizuko Y. 55–57, 302  
 Feldman Daniel C. 51, 306  
 Ferenc Tomasz 266, 301, 302, 313

Fiternicka-Gorzko Magdalena 305  
 Foucault Michel 47, 68, 123, 156, 265–267, 273, 276, 284, 291, 292, 298, 302  
 Frankfort-Nachmias Chava 84, 302  
 Frąckowiak Tadeusz 311, 313  
 Freud Sigmund (właśc. Sigismund Schlomo Freud) 43  
 Fromm Erich 22, 211, 302  
 Furnham Adrian 65

## G

Gajda Józef 313  
 Garfinkel Harold 24, 34, 39, 40, 43, 53, 54, 58, 62, 63, 112, 119, 122, 139, 152, 158, 179, 202, 217, 275, 303  
 Gąciarz J. 309  
 Geer Blanche 75, 79, 81, 82, 299  
 Gennep Arnold van 34, 152, 154, 303  
 Gerrig Richard J. 37, 46, 311  
 Gerth Hans 63, 303  
 Giordano Peggy C. 303  
 Glaser Barney G. 34, 121, 128, 152, 303  
 Glinka Beata 305  
 Goffman Erving 11, 16, 18, 20, 32, 33, 36, 39, 41, 43, 44, 47–49, 57, 59, 66–69, 71, 77, 81, 85, 100, 113, 123, 127, 139, 146, 150, 152, 167, 174, 211, 212, 227, 249, 265, 266, 270, 274, 276, 295, 303, 305, 308  
 Gołaszewska Justyna 313  
 Gordon Richard L. 310  
 Gorzko Marek 81, 303  
 Gostyńska Dorota 304  
 Góral Zbigniew 301  
 Greco Monica 299, 303, 304  
 Green Gill 303  
 Grills Scott 24, 26, 35, 57, 59, 114, 150, 179, 275, 300, 308  
 Grzegorek Grzegorz 313  
 Grzesło Jarosław 313  
 Gulczyńska Anita 75, 78, 106, 303

## H

Hałas Elżbieta 22, 23, 303, 304, 311  
 Hammersley Martyn 12, 76, 80, 81, 83, 85, 91, 304

Hampden-Turner Charles 66, 304  
 Harris Lloyd C. 183, 307  
 Hassard John 309  
 Hatch Mary Jo 62, 63, 82, 304  
 Hędrzak Anna 299  
 Helling Ingeborg 74, 84, 304  
 Higgins Paul C. 48, 304  
 Hochschild Arlie R. 39, 41, 44, 45, 50,  
 51, 128, 249, 253, 304  
 Hoel Helge 304  
 Hofstede Gerd 66, 304  
 Hołyst Brunon 104, 304  
 Hornowska Elżbieta 302  
 Hubert Adrienne B. 256, 304  
 Hughes John A. 68, 77, 81, 304  
 Hunter Ian 65

**I**

Irwin Richard D. 310

**J**

Jagatic Karen 80, 304  
 James William 19–21, 40, 42, 127, 129,  
 142, 210, 211, 304  
 Jasińska-Kania Aleksandra 303  
 Jastrzębska Marta 304  
 Jedlewski Stanisław 11, 104, 106, 107,  
 301, 304  
 Jephcott Edmund 302

**K**

Kadzikowska-Wrzošek Roma 309  
 Kamiński Marek M. 55, 62, 76, 77, 85,  
 103, 105, 178, 255, 304  
 Karpiński Zbigniew 310  
 Keashly Loraleigh 80, 304  
 Kemp Elizabeth 84, 304  
 Kemper Theodore D. 39, 41–45, 155, 192,  
 264, 304, 305  
 Kennedy Allan A. 66, 301  
 Klapp Orrin Edgar 24, 34, 42, 52, 53,  
 119, 152, 179, 202, 305  
 Kocjan Krzysztof 302  
 Kofta Mirosław 46, 49, 305  
 Komendant Tadeusz 302  
 Komorowska Barbara 300

Konecki Krzysztof T. 25, 33, 37–39, 43,  
 44, 48, 51, 52, 61, 62, 64, 77–81,  
 86–88, 105, 123, 126, 276, 300, 301,  
 305, 313  
 Konieczny Jacek 304  
 Konopczyński Marek 11, 39, 49, 69, 70,  
 170, 305  
 Korporowicz Leszek 307  
 Kostera Monika 65, 66, 83, 91, 305  
 Kowalski Michał 307  
 Koźmiński Andrzej K. 297, 305  
 Krzemieniowa Krystyna 302  
 Kubinowski Dariusz 81, 305  
 Kuhn Thomas S. 15, 306  
 Kuszta Justyna 67, 306  
 Kydryński Juliusz 307

**L**

Lemert Edwin M. 296, 306  
 Leoński Jacek 305  
 Lewis John 75, 306  
 Leymann Heinz 256, 306  
 Link Bruce G. 60, 263, 306  
 Linklater Andrew 68, 306  
 Littleton Karen 29, 309  
 Lorenz Konrad 279, 306  
 Luckenbill David F. 60, 300  
 Luckmann Thomas 63, 299

**Ł**

Łaszcz Jacek 303  
 Łuczyński Jan 311  
 Łuków Paweł 304

**M**

Mach Zdzisław 33, 152, 270, 306  
 Maciejaszek Konrad 67, 313  
 Maeder Christoph 91, 302  
 Makowski Ryszard 11, 69, 104, 135, 306  
 Manis Jerome G. 299–301, 303, 310  
 Manning Peter K. 306  
 Manterys Aleksander 310  
 Marcinkowski Aleksander 308–310  
 Markiewicz Kamil 300, 302  
 Markowska Martyna 306  
 Marzec-Holka Krystyna 311



McKenzie Roderick D. 307  
 Mead George H. 17, 20, 25–29, 31, 36,  
 38, 43, 59, 63, 86, 115, 134, 306,  
 307, 310  
 Meltzer Bernard L. 299–301, 303  
 Mennell Stephen 68, 306  
 Merriam Sharan B. 81, 306  
 Messi Lionel Andrés 246  
 Mills Jean 306  
 Mills Wright C. 63, 81, 303  
 Moczydłowski Paweł 11, 12, 62, 65, 73,  
 77, 82, 103–105, 115, 178, 181, 243,  
 255, 306  
 Moore Lucy 84, 306  
 Morgan Gareth 62, 65, 267, 300, 306, 309  
 Morris Andrew 51, 306  
 Mościskier Andrzej 310  
 Mucha Janusz 23, 24, 38, 75, 307  
 Murray Joseph 29, 307  
 Muskała Maciej 98, 307

## N

Nachmias David 302  
 Neeley Elizabeth 28, 29, 307  
 Neyman Elżbieta 300  
 Niedbalski Jakub 89, 188, 307  
 Niedl Klaus 256, 307  
 Niesiołowski Stefan 66, 307  
 Nowak Beata 313  
 Nowakowska Nina 302, 304, 310  
 Nowicka Ewa 299

## O

O'Brien Jodi 303  
 Ogbonna Emmanuel 183, 307  
 Olechnicki Krzysztof 87, 307  
 Ossowski Stanisław 75, 76, 114, 307  
 Ouchi William G. 62, 65, 307, 310

## P

Paczkowska-Łagowska Elżbieta 74, 307  
 Park Robert E. 279, 280, 307  
 Parker Martin 309  
 Parkinson Cyril Northcote 297, 307  
 Passeron Jean-Claude 25, 187, 292, 296,  
 300

Patkaniowski Michał 299  
 Patton Michael Q. 84, 307  
 Pawłowska Beata 37, 39, 43, 45, 142,  
 307, 313  
 Pawłowska Janina 52, 307  
 Pers Jolanta 299  
 Phelan Jo C. 60, 263, 306  
 Pinnington Ashly 65, 310  
 Piotrowski Andrzej 27, 29, 307  
 Piotrowski Włodzimierz 297, 305  
 Platon 267  
 Platt Anthony M. 68  
 Podsiadło Iwona 299  
 Pospiszyl Kazimierz 104, 106, 107, 158, 307  
 Prus Robert 22, 24, 26, 35, 36, 52, 53,  
 57, 59, 105, 112, 114, 115, 118, 150,  
 179, 192, 264, 275, 300, 307, 308  
 Przybyliński Sławomir 104, 116, 308  
 Pytka Lesław 11, 68, 104, 308

## R

Radzicki Józef 311  
 Radziejewicz-Winnicki Andrzej 311  
 Radziszewicz Paweł 313  
 Reizenzein Rainer 40, 159, 229, 308  
 Reska Bogdan 313  
 Retowski Sylwiusz 309  
 Retzinger Suzanne M. 41, 43, 113, 308  
 Reykowski Janusz 37, 46, 308  
 Ritzer George 306  
 Robbins Stephen P. 183, 308  
 Rokuszewska-Pawełek Alicja 84, 308  
 Rose Arnold M. 310  
 Rucińska Monika 308

## S

Sanders Clinton A. 308  
 Sarri Rosemary C. 68, 308  
 Sartr Jean-Paul Charles Armand 44  
 Savage Jan 84, 306  
 Schachter Stanley 40, 142, 159, 229, 308  
 Scheff Thomas J. 38, 41, 43, 44, 113,  
 123, 158, 305, 308  
 Schein Edgar 65, 66, 129, 131, 150, 268,  
 308  
 Schroeder Ryan D. 303

Schütz Alfred 36, 39, 74, 78, 308  
 Schwandt Thomas A. 75, 308  
 Sharfstein Steven S. 27, 308  
 Sharrock Wes W. 68, 77, 81, 304  
 Shaughnessy John J. 308  
 Shott Susan 37, 40, 44, 45, 49, 129, 309  
 Siara Olga 299  
 Siemiński Mariusz 310  
 Silverman David 61, 62, 77, 86–88, 91,  
 302, 309  
 Simmel Georg 16, 21, 22, 41, 122, 150,  
 161, 287, 309  
 Small Albion 24  
 Smircich Linda 62, 64, 82, 118, 130, 309  
 Smith Rose 303  
 Sobczak Jerzy B. 308–310  
 Sobiech Piotr 309  
 South Nigel 303  
 Steckiewicz Małgorzata 310  
 Stenner Paul 299, 303, 304  
 Stets Jan E. 37, 43, 49, 310  
 Steyrer Johannes 183, 309  
 Strati Antonio 66, 309  
 Strauss Anzelm L. 34, 54–57, 119, 121,  
 122, 128, 150, 152, 189, 262, 302,  
 303, 309  
 Strelau Jan 302  
 Suchecki Jacek 311  
 Sullivan Harry Stack 27, 28, 203, 308,  
 309  
 Sułkowski Bogusław 172, 173, 288, 309  
 Swartz Dawid L. 292, 309  
 Szacki Jerzy 15, 17–20, 25, 32, 289, 290,  
 292, 303, 309  
 Szałański Jan 11, 309  
 Szczygieł Dorota 50, 51, 309  
 Szcówka Adam 11, 309  
 Szcówka Marek 67, 68, 300  
 Szmatka Jacek 310  
 Sztompka Piotr 88, 309  
 Szulżycka Alina 303  
 Szwedziński Sebastian 313  
 Szymczak Eugeniusz 104, 105, 122, 309

## Ś

Śpiewak Paweł 303

## T

Tauszyńska Anna 306  
 Taylor Stephanie 29, 309  
 Terelak Jan 310  
 Thomas William I. 17, 31, 310  
 Tokarska-Bakir Joanna 303  
 Tomczyk Adam 51, 69, 122, 310  
 Tourish Dennis 65, 310  
 Trompenaars Alfonsus 66, 304  
 Truchanowicz Adam 313  
 Turner Jonathon H. 16, 19, 20, 22, 26,  
 27, 31, 32, 37, 40–43, 49, 50, 310  
 Turner Ralph H. 15, 16, 310

## U

Ułaszyn Henryk 104, 105, 120, 310  
 Unterschuetz Alicja 299

## V

Vadi Maaja 66, 299  
 Valsiner Jaan 75, 310  
 Veldhoven Marc van 256, 304  
 Vidal-Naquet Pierre 33, 154, 310  
 Vincent Georg 24

## W

Waśkiewicz Olena 303  
 Wasti Arzu S. 66, 310  
 Weick Karl 63  
 Whyte William F. 62, 310  
 Wiankowska-Ładyga Zofia 306  
 Wilkins Allan L. 62, 65, 307, 310  
 Wilson Edward O. 195, 279, 310  
 Wilson Thomas P. 16, 310  
 Włodarek Jan 12, 73, 84, 91, 95, 103,  
 104, 301–304, 310  
 Wójcik Leszek 299  
 Wojciszke Bogdan 301  
 Woroniecka Grażyna 310  
 Wysieńska Kinga 310

## Z

Zabludowski Tadeusz 300, 302  
 Zadrożyńska Anna 302  
 Zakrzewska-Manterys Elżbieta 310  
 Zapf Dieter 50, 51, 256, 304, 310, 311

Zechmeister Eugene 308  
Zechmeister Jeanne S. 308  
Ziemilska Olga 302  
Ziemilski Andrzej 302  
Zięba-Kołodziej Beata 11, 12, 311

Zimbardo Philip G. 37, 46, 311  
Ziółkowski Marek 84, 301–304, 310  
Znanięcka-Lopata Helena 27, 311  
Znanięcki Florian 74, 78, 311

## Od redakcji

Doktor Piotr Chomczyński jest adiunktem w Katedrze Socjologii Organizacji i Zarządzania, na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym Uniwersytetu Łódzkiego. Jest autorem, współautorem i redaktorem licznych publikacji krajowych i zagranicznych z obszaru socjologii dewiacji, emocji, etykietowania, symbolicznego interakcjonizmu, zasobów ludzkich, mobbingu oraz prac metodologicznych. Autor jest także członkiem zespołu doradczego czasopism o zasięgu ogólnopolskim i europejskim (np. „Przegląd Socjologii Jakościowej” i „Qualitative Sociology Review”), a także krajowych i zagranicznych towarzystw naukowych (Polskie Towarzystwo Socjologiczne, European Sociological Association).