http://dx.doi.org/10.18778/7525-983-4

"Chłopaki z dzielnicy"
Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej

40 LAT
WYDAWNICTWA
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Anita Gulczyńska

"Chłopaki z dzielnicy"
Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2013

Anita Gulczyńska – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Pedagogiki Społecznej, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT
Bogusław Śliwerski

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ
Ewa Siwńska

SKŁAD I ŁAMANIE
Oficyna Wydawnicza Edytor.org

PROJEKT OKŁADKI
Zbigniew Piotrowicz

Autorem zdjęcia na okładce jest jeden z Badanych

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2013

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.06259.13.0.D

ISBN (wersja drukowana) 978-83-7525-983-4
ISBN (ebook) 978-83-7969-126-5

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

Moim Rodzicom

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie 9

Rozdział I. Charakterystyka perspektywy badawczej
1. Społeczne usytuowanie badacza 15
   1.1. Wymiary społecznego usytuowania badacza w procesie badawczym 15
   1.2. Prezentacja głównych bohaterów badania 19
2. Dyscyplinarny kontekst prowadzonego badania 23
3. Teoretyczno-metodologiczna perspektywa rekonstrukcji świata Badanych 29
   3.1. Znaczenie teorii w przebiegu badania 30
   3.2. Wybór metody generowania teorii ugruntowanej 34
4. Punkt wyjścia – czyli o pojęciach uwrażliwiających 38

Rozdział II. Sąsiedztwo społecznie niejednorodne, czyli o relacjach pomiędzy nieuprzywilejowaną większością i uprzywilejowaną mniejszością
1. Infrastruktura sąsiedztwa jako kontekst działania społecznego jego mieszkańców 43
2. Interakcyjna mapa sąsiedztwa z perspektywy Badanych 49
   2.1. Zróżnicowanie mieszkańców na uczestników i nieuczestników 49
   2.2. Typifikacje partnerów interakcji sąsiedzkich z perspektywy Badanych 51
   2.3. Sąsiedztwo jako konstrukcja społecznie tworzona, czyli o *dzielnicy* i „obcych” 63
3. Dynamika procesu społecznej dystrybucji przestrzeni sąsiedztwa, czyli o stygmatyzacji dośrodkowej 67
   3.1. Administracyjny wymiar procesu społecznej dystrybucji przestrzeni materialnej sąsiedztwa 68
   3.2. Interakcyjny wymiar procesu społecznej dystrybucji przestrzeni materialnej sąsiedztwa 72
   3.3 Symboliczny wymiar procesu społecznej dystrybucji przestrzeni materialnej sąsiedztwa 79
4. Stygmatyzacja dośrodkowa, czyli o bramie i „obcych spoza sąsiedztwa” 86
   4.1. „Wytapianie czasu” 86
   4.2. *Dzianie się* 90
   4.3. Interakcje z „obcymi spoza sąsiedztwa” 93
5. Społeczna niejednorodność sąsiedztwa i jej znaczenie dla uczestnictwa społecznego niektórych grup jego mieszkańców 98

Rozdział III. *Dzielnica* jako przestrzeń uczestnictwa społecznego Badanych
1. Wprowadzenie 107
2. Rekonstrukcja interakcyjnych wzorów uczestnictwa społecznego w świecie *dzielnicy* 112
   2.1. Włączenie się w świat *dzielnicy* 112
   2.2. Interakcyjny wymiar zaawansowanego uczestnictwa społecznego w *dzielnicy* 123
3. Podsumowanie 143

4. Mechanizmy trwania *dzielnicy* w czasie (wertykalnie) i w przestrzeni terytorialnej (horyzontalnie) ... 151
4.1. Mechanizmy trwania *dzielnicy* w wymiarze wertykalnym ... 151
4.2. Mechanizmy podtrzymywania *dzielnicy* w wymiarze horyzontalnym ... 162

Rozdział IV. Ścieżki kariery szkolnej *chłopaków z dzielnicy*, czyli o grze oporu i grze pozorów
1. Obecność *swoich* w szkole jako czynnik orientujący proces włączania w rolę ucznia ... 175
2. Praca szkoły nad tożsamością ucznia „trudnego” ... 178
2.1. Stygmatyzacja *chłopaków z dzielnicy* w szkole, czyli o rodowodzie ucznia „trudnego” ... 178
2.2. Taktyki podtrzymywania tożsamości ucznia „trudnego” w komunikacji z niektórymi nauczycielami ... 181
2.3. Taktyki zmiany tożsamości ucznia „trudnego” ... 190
3. Gra oporu i gra pozorów jako strategie radzenia sobie *chłopaków z dzielnicy* ze sprzecznością oczekiwań w szkole ... 198
3.1. Czynniki orientujące proces społecznej redefinicji ucznia „trudnego” ... 199
3.2. *Chłopak z dzielnicy* jako uczeń „podejrzany”, czyli o grze oporu ... 207
3.3. *Chłopak z dzielnicy* jako uczeń „nieprzeszkadzający”, czyli o grze pozorów ... 222
4. Podsumowanie, czyli o dwóch ścieżkach kariery szkolnej ... 232

Rozdział V. Zakończenie, czyli o społeczno-pedagogicznej perspektywie poszerzania przestrzeni uczestnictwa społecznego *chłopaków z dzielnicy*
1. Teoria uczestnictwa społecznego *chłopaków z dzielnicy* z sąsiedztw społecznie niejednorodnych – podsumowanie ... 237
2. Zarys orientacji działania społeczno-pedagogicznego w polu przeciwdziałania wyłączaniu społecznemu młodzieży z sąsiedztw społecznie niejednorodnych ... 243
3. Podsumowanie, czyli o perspektywach rozwoju ... 250

Bibliografia ... 255

Spis fotografii ... 263

Spis rysunków ... 265

WPROWADZENIE

Goście Gminy Żydowskiej, sąsiadującej z moim i Badanych miejscem zamieszkania, mijając się ze mną, wychodzącą z bramy, zapytali się o usytuowanie pobliskiej synagogi. Nawiązana rozmowa, przebiegająca w języku angielskim, zainteresowała D – nastoletniego chłopca, którego często widywałam w sąsiedztwie, szczególnie w obszarze jednej z bram, której umiejscowienie na wprost okien mojego mieszkania sprzyjało chwilowej choćby koncentracji mojej uwagi.

D: – O ja!… ale Pani zapier..la po tym angielsku – wyraził zachwyt nad moją angielszczyzną.

AG: – Jak chcesz tak zapier..lać to wpadnij do mnie, to się nauczysz – odpowiedziałam.

Sąsiedztwo, w przestrzeni którego miała miejsce opisywana sytuacja, jest usytuowane w centrum Łodzi i powszechnie odbierane jako zubożałe, a nawet niebezpieczne. W czasie badania, poniekąd którego efektem jest niniejsza książka, było również moim sąsiedztwem.

Reagując tak spontanicznie na wypowiedź D, w najmniejszym nawet stopniu nie przypuszczałam, jak poważne i długoterminowe będą tego konsekwencje. Powyższy opis obrazuje bowiem sytuacyjnie i emocjonalnie skrystalizowaną pierwotną przyczynę kilkuletniej obserwacji uczestniczącej (2001–2005), której głównymi bohaterami byli nastoletni wówczas chłopcy, będący członkami grupy, zwyczajowo spędzającej większą część dnia pod jedną z lokalnych bram. Efektem tego badania była niepublikowana praca doktorska pt. *Wrastanie społeczne nastoletniej młodzieży w wielkomiejskim środowisku życia*, *na przykładzie Łodzi. Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*. Relacje nawiązane w trakcie badania okazały się być jednak niezwykle trwałe, co, przy mojej ciągłej obecności w sąsiedztwie, stało się powodem kontynuacji procesu gromadzenia danych po formalnym zakończeniu badania i dalszej pracy koncepcyjnej. Ta doprowadziła mnie nie tylko do nowych wymiarów badanej rzeczywistości, ale stała się przyczyną redefiniowania jej pierwotnie zrekonstruowanego obrazu. Wyjątkowe usytuowanie badacza (wspólne sąsiedztwo) podsycało trwale ciekawość, pozwalając na refleksję zarówno nad wcześniej wyprowadzonymi kategoriami teoretycznymi, jak i nad społeczno-pedagogicznymi aspektami takiej wiedzy.

Publikacja przedkładana Czytelnikowi jest więc rezultatem całokształtu mojej kilkuletniej, mniej bądź bardziej zaangażowanej, obecności w świecie moich nastoletnich sąsiadów i równoległej jej pracy koncepcyjnej.

Głębszych przesłanek nawiązania kontaktu z D i rozpoczęcia badania należy upatrywać w ciekawości pedagoga społecznego, który w obecności swoich sąsiadów pod bramą i na ulicy upatrywał całego wachlarza problemów ich rodzin,

zagrożeń, na jakie narażony był ich rozwój biosocjokulturalny, jak i problemów społecznych, jakie mogli już egzemplifikować.

Dzięki poznaniu D nie miałam sposobności tej przedwiedzy zweryfikować. To spotkanie dało bowiem początek następnym, rozpoczynając moją najpiękniejszą intelektualno-emocjonalną podróż w świat „innego", widziany z perspektywy jego działających podmiotów, pełną wątków i splotów biograficznych, po których nic nigdy nie było już takie samo…

Było to badanie, które wykorzystując oryginalność mojego usytuowania w świecie Badanych – wewnątrz opisywanych zdarzeń – jak i zaangażowaną, społeczno-pedagogiczną postawę badawczą, dotarło do odpodmiotowej rekonstrukcji sposobu teoretyzowania podmiotów na temat współtworzonych przez nich zjawisk, które we wstępnej fazie badania były jedynie delikatnie, intuicyjnie przeze mnie odczuwalne.

Przedkładana praca nie jest więc efektem badania faktów, ale faktów w kontekście, które uchwycone zostały przez uczestniczącego badacza, rozumiejącego naukową wiarygodność, jako odwoływanie się do sposobów doświadczania świata przez Badanych. Dzięki takiej perspektywie udało mi się, mam wrażenie, wyrazić stanowiska moich Badanych w sprawach, w odniesieniu do których zwyczajowo wypowiadali się inni – zewnętrzni eksperci.

Badanie nastoletnich chłopców w miejscu zamieszkania, przeprowadzane przez badacza-sąsiada towarzyszącego im w codzienności, było pogłębiającym się wglądem w kolejne wymiary ich rzeczywistości. Było procesem stopniowego odrywania się od wymiaru terytorialnych i funkcjonalnych własności kontekstu działania Badanych (np. infrastruktura miejsca zamieszkania), w kierunku jego warstwy symbolicznej, by finalnie sproblematyzować poszukiwania wokół głównej kategorii – procesu uczestnictwa społecznego *chłopaków* identyfikujących się ze światem *dzielnicy*, rozumianego jako proces komunikacyjny[1].

Procesualność badania przełożyła się na logikę jego naukowej prezentacji, nadając tej książce nietypową strukturę.

Zważywszy, iż w społecznie zaangażowanym badaniu jakościowym badacz staje się narzędziem poznania, pierwszy rozdział jest prezentacją mojej perspektywy oglądu świata Badanych. Jej trzy zasadnicze elementy stanowią: opis mojego usytuowania w przebiegu badania, zarys związku perspektywy z moją identyfikacją dyscyplinarną – pedagogiką społeczną – oraz wprowadzenie Czytelnika w konsekwentną dwóm powyższym teoretyczno-metodologiczną orientację rekonstrukcji świata Badanych.

Rozdział drugi prezentuje Badanych jako partnerów interakcji sąsiedzkich, które okazały się być znacząco kontekstualizowane przez infrastrukturę miejsca

[1] Kursywą w niniejszej pracy zaznaczone są terminy pochodzące z języka Badanych.

zamieszkania. Ukazane zostało zróżnicowanie zarówno w zakresie sposobów jej użytkowania przez sąsiadów, jak i perspektyw poznawczych, ujawnianych przez nich w działaniu. Sąsiedztwo, będące przestrzenią interakcyjną, ukazuje się oczom Czytelnika jako arena dwóch światów – *dzielnicy* (*swoich*) i „obcych", a w dynamicznych interakcjach pomiędzy nimi zarysowują się obszary ich społecznej nieobecności, obszary społecznego wyłączania czy uczestnictwa społecznego. Ostatniej z tych kategorii – kategorii uczestnictwa społecznego – poświęcona jest szczególna uwaga, gdyż to ona w przebiegu analizy okazała się być kategorią główną badania, spajając inne w logiczną, procesualnie ujętą konstrukcję teoretyczną.

Dlatego też *dzielnica*, jako przestrzeń uczestnictwa społecznego i podstawowego obywatelstwa Badanych, została zaprezentowana w całym swym interakcyjnym bogactwie w rozdziale trzecim. Oprócz analizy w wymiarze mikro przedstawione zostały kulturowe dynamizmy podtrzymujące jej trwanie w czasie, jak i sprzyjające ekspansji terytorialnej.

Natomiast interakcyjna przestrzeń szkoły – współtworzona przez *swoich* i „obcych" – stanowiąc scenę działania *chłopaków z dzielnicy* obarczoną wysiłkiem radzenia sobie ze sprzecznością oczekiwań i konsekwentnym jej napiętnowaniem, została przedstawiona w rozdziale czwartym. Dwie ścieżki szkolnej kariery, obrazując odmienne dynamiki uczestnictwa społecznego w tej przestrzeni interakcyjnej, stanowią zasadniczy przedmiot rozważań w tym rozdziale.

Rozdział piąty – ostatni – prezentuje syntetyczny obraz procesu uczestnictwa społecznego *chłopaków z dzielnicy* oraz logicznie wynikające z niego przesłanki dla orientacji społeczno-pedagogicznej zmiany.

W tak ustrukturyzowanej wypowiedzi zawiera się obraz rzeczywistości Badanych odpowiadający nie na pytanie o to, dlaczego działają, ale jak działają, by w odtworzeniu ich logiki racjonalności zobaczyć ujawniające się ograniczenia uczestnictwa społecznego, jak i społeczne siły sprzyjające ich przekraczaniu.

Na koniec pragnę podziękować wszystkim, którzy przyczynili się do powstania tej pracy. W pierwszej kolejności mam na myśli Promotora mojej pracy doktorskiej – Profesor Ewę Marynowicz-Hetkę. Dziękuję za „skorzystanie z zaproszenia do podróży", naukowe i emocjonalne wsparcie w całym procesie badawczym, jak i przygotowaniu tej pracy, oraz za szczególną dbałość o jej społeczno-pedagogiczną tożsamość. Dziękuję Recenzentom mojej pracy doktorskiej: Profesor Barbarze Smolińskiej-Theiss i Profesorowi Bogusławowi Śliwerskiemu (jednocześnie mojemu pierwszemu opiekunowi naukowemu – Promotorowi pracy magisterskiej) za Ich cenne uwagi, które uwzględniłam, mam nadzieję, w tej publikacji. Dziękuję również Profesor Danucie Urbaniak-Zając za zainteresowanie tą pracą od samego jej początku, inspirujące rozmowy i cenne wskazówki dla jej efektu finalnego. Szczególnie pragnę podziękować mojemu koledze Doktorowi Mariuszowi Granosikowi za oczarowanie mnie socjologią intepretatywną,

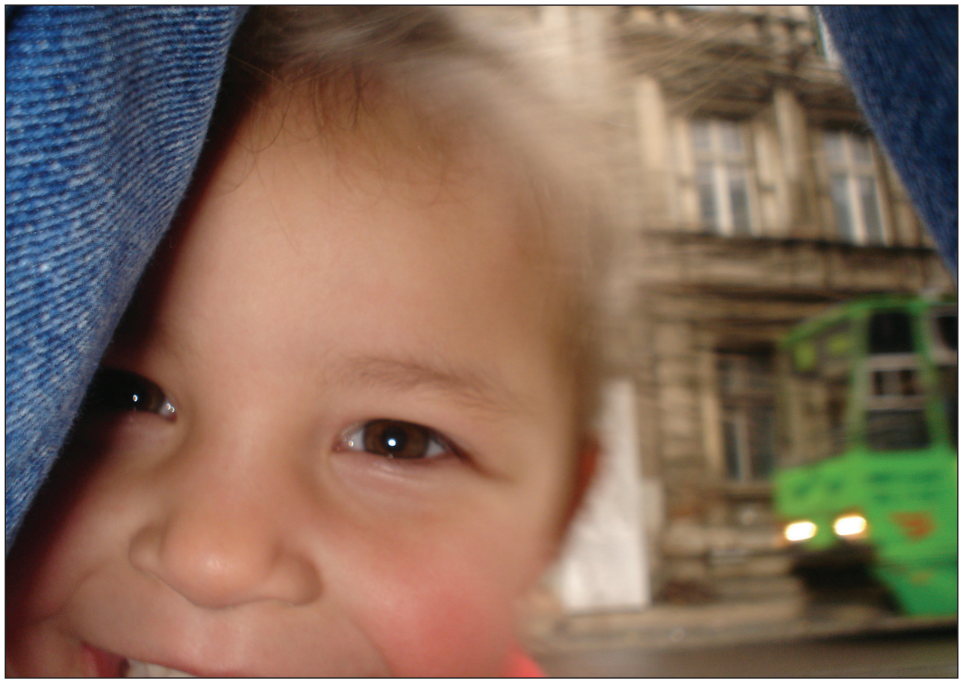
wielogodzinne rozmowy i niezastąpioną pomoc w analizie materiału badawczego. Dziękuję również Panu Magistrowi Zbigniewowi Piotrowiczowi za pomoc w graficznej oprawie tej pracy. Za rozumiejące wsparcie dziękuję Witkowi.

Przede wszystkim jednak dziękuję moim *Chłopakom z dzielnicy* (oraz ich Rodzinom) za oczarowania, olśnienia, zwątpienia, kryzysy i radości, za pokorę i uwrażliwioną mądrość, których doświadczyłam dzięki zaufaniu, jakim mnie obdarzyli, wprowadzając w Swój świat. Oni będą wiedzieli, o kogo chodzi…

Mam nadzieję, że moja próba jego udokumentowania i zaprezentowania „obcym" Ich nie zawiedzie.

ROZDZIAŁ I

CHARAKTERYSTYKA PERSPEKTYWY BADAWCZEJ



Rozpoczęcie badań naukowych bez wiedzy wstępnej o przedmiocie, jak w przypadku badania stanowiącego podstawę niniejszej publikacji, czyni z badacza odkrywcę, a z badania dynamiczny, nieprzewidywalny proces. Odkrywca, będąc jednocześnie narzędziem poznania, przyjmuje jednak określoną perspektywę oglądu badanej rzeczywistości. Wynika ona z jego społecznego i teoretycznego usytuowania. Dlatego zrozumienie perspektywy rekonstrukcji świata Badanych wymaga uprzedniego uświadomienia sobie, skąd badacz patrzy, jak i odpowiedzi na pytanie, jako kto patrzy.

Odpowiedzi na te pytania, tworząc strukturę tego rozdziału, zastąpią klasyczną prezentację podstaw teoretyczno-metodologicznych badania, gdyż teoria jest jego celem, nie punktem wyjścia. W badaniach prowadzonych w takiej (interpretatywnej) konwencji, dla zrozumienia zarówno pomysłu na badanie, przebiegu postępowania badawczego oraz formy jego naukowej dokumentacji przedstawianej Czytelnikowi, kluczowe jest wyrażenie pierwotnych „obciążeń" orientujących percepcję i analizę badanej rzeczywistości.

Dla mojej perspektywy postrzegania młodzieży, zamieszkującej jedno ze starych łódzkich sąsiedztw, znaczące są trzy wzajemnie przenikające się czynniki, które nazwałam społecznym usytuowaniem badacza, dyscyplinarnym usytuowaniem badacza oraz – będącą konsekwencją i dopełnieniem poprzednich – teoretyczno-metodologiczną ramą badania.

1. Społeczne usytuowanie badacza

1.1. Wymiary społecznego usytuowania badacza w procesie badawczym

Opracowanie koncepcji badania wiązało się ściśle z moim zmieniającym się usytuowaniem w świecie Badanych. Nieostre, wzajemnie przenikające się jego wymiary wydają się pozostawać w związku z rolami podejmowanymi przeze mnie w przebiegu badania. Granice pomiędzy nimi nie przybierały form rytualnych, a raczej ujawniały się mojej świadomości w formie „olśnień" w procesie autorefleksji towarzyszącej badaniu, a doznawanych w sytuacjach ujawniających zmiany odnoszenia się do mnie przez poszczególnych Badanych, całej grupy czy też pracowników wybranych instytucji, z którymi kontakt był naturalną konsekwencją mojego towarzyszenia w życiu Badanych. Zmiany te były sygnalizowane wprost – słowami, gestami czy pośrednio – poprzez zabarwienie naszej komunikacji silnymi emocjami oraz pozyskaniem przeze mnie symbolicznego dostępu do bardziej intymnej (osobistej czy grupowej) sfery doświadczenia.

Moja obecność w świecie Badanych płynnie przyjmowała formy od biernej, poprzez interaktywną do aktywnej (Barker, 1980)[1]. Zdaniem E. Barker, rolę „biernego obcego" charakteryzuje zewnętrzność pozycji badacza, który obserwuje Badanych z dystansu i uczy się ich bez nawiązywania interakcji. Włączenie się w grupę Badanych i używanie ich języka na tyle wprawne, że jest się nawet rozpoznawanym jako uczestnik ich świata, jest immanentną własnością roli „interaktywnego obcego", która ewoluuje w kierunku roli „aktywnego obcego", kiedy to badacz zaczyna interweniować w przebieg interakcji i staje się czynnikiem zmiany (*ibidem*).

Moja **bierna** obecność w świecie Badanych (kilka miesięcy) obejmowała dwa podetapy. Pierwszy z nich był zewnętrzną, zdystansowaną obserwacją interesującej mnie grupy młodzieży, prowadzoną z okna własnego mieszkania, czy w trakcie innych, codziennych form mojej aktywności w sąsiedztwie (spacery z psem, zakupy, prace przy samochodzie etc.). Cechą odróżniającą ją od drugiego z podetapów biernej obecności było nienawiązywanie interakcji z Badanymi, a jedynie systematyczne rozpoznawanie ich codziennych form aktywności i „wsłuchiwanie się" w język.

Z czasem udało mi się nawiązać sporadyczne interakcje, których przedmiotem były wydarzenia bieżące, wspólnie dane nam w przebiegu życia sąsiedzkiego, jakkolwiek pozwalające prowadzić jedynie rozmowy sytuacyjnie zogniskowane. W ten jednak sposób stałam się rozpoznawalna w tożsamości miłej sąsiadki, co umożliwiło mi rozpoczęcie stopniowego pogłębienia kontaktów, by poznać bliżej kilku z uczestników grupy, a dalej wypracować dostęp do całej grupy, satysfakcjonująco opanować ich język i pozyskać pewną kulturową wprawę, a więc stać się badaczem obecnym interaktywnie.

Wymiar **interaktywny** mojej obecności w polu badania został bardzo szybko wzbogacony o kluczowy, jak się potem okazało, wymiar **aktywny**. Moment przełomowy, opisany we wprowadzeniu, spontaniczne zaproszenie jednego z chłopców do wspólnej nauki angielskiego i systematyczne spotkania z nim – doprowadziły do ujawnienia mojej rzeczywistej tożsamości – tożsamość pedagożki zainteresowanej badaniem sytuacji młodzieży z sąsiedztwa oraz chętnej do pomocy. D okazał się nie tylko zainteresowany udziałem w badaniu, ale również pomógł mi nawiązać interakcje z innymi kolegami. Potrzeba pomocy, mieszczącej się w jego definicji moich kompetencji, doprowadziła do otwarcia relacji z dwoma innymi jego kolegami, którzy uczestnicząc na co dzień w ży-

[1] W refleksji nad obecnością w polu badania odnoszę się do koncepcji roli „obcego" Eileen Barker, która opisała jej wymiary na podstawie badania uczestniczącego przeprowadzonego w jednej z grup Kościoła Zjednoczeniowego. Zauważyłam liczne analogie pomiędzy opisywanymi przez nią rodzajami obecności badacza w kontekście badania a zmianami mojego usytuowania, jakkolwiek źródłowa koncepcja uległa znaczącej modyfikacji, zważywszy na społeczno-pedagogiczną orientację prowadzonego przez mnie badania uczestniczącego.

ciu obserwowanej przeze mnie grupy, w moim zaangażowaniu się w ich sprawy upatrywali szansy na rozwiązanie problemów osobistych. Tak jak socjolog może kierować się jedynie ciekawością poznawczą i wiernie kanonom metodologicznym opisywać badaną rzeczywistość, tak pedagog społeczny, którym się czuję z tytułu edukacji i społecznej wrażliwości, nie mógł pozostać niewzruszonym nawet za cenę modyfikacji pierwotnie formułowanych intencji badawczych. Dlatego też w moim przypadku relacja pomiędzy obecnością interaktywną i aktywną nie miała charakteru następstwa przyczynowo-skutkowego, gdzie okres samych sekwencji interaktywnych, pozwalający rozumiejąco rozpoznać wzory służące nabyciu kulturowej wprawy, ewoluuje stopniowo w kierunku aranżowania sytuacji[2]. Rozwój interaktywności przebiegał równolegle do wzrostu zaangażowania w relację pomocową pomiędzy mną a trzema pierwszymi bohaterami – D, H i Y. Spotkania z nimi – informatorami kluczowymi w moim badaniu – miały charakter indywidualny, jakkolwiek równie często miejsce miały spotkania wspólne (głównie D, H i ja) i trwały około roku przed moim faktycznym „wejściem do grupy", które stało się naturalną konsekwencją zaangażowanych relacji z informatorami kluczowymi.

Pozostali uczestnicy interesującej mnie grupy, świadomi od początku celu poznawczego, pozwolili nie tylko na towarzyszenie grupie (w miejscach typowych – brama, ulica), ale i chętnie uczestniczyli w proponowanych przeze mnie wspólnych spacerach z psem (indywidualnie bądź w mniejszej grupie). Znaczenie tego etapu dla badań najpełniej wyrazić mogę, przytaczając Kathy Charamaz, która opisując specyfikę metody przyjętej również w niniejszym badaniu, twierdzi, iż „uczestnicy badań pozwalają […] zobaczyć swój świat i działania prowadzone w jego obrębie" (Charmaz, 2009: 33). Był to etap nienarzucającej się obecności pozwalającej mi lepiej opanować społeczną wprawę, konieczną dla budowania i podtrzymywania komunikacji w naturalnym środowisku komunikacyjnym Badanych. Obserwacja uczestnicząca pozwoliła mi na zrekonstruowanie nie tylko wariantywnego zróżnicowania wzorów interakcji prowadzonych w badanej grupie, ale i poza nią. Przedmiotem rozpoznania na tym etapie była rekonstrukcja konstelacji partnerów interakcji sąsiedzkich Badanych i wariantów przebiegu interakcyjnych wymian, wraz z od-podmiotowymi interpretacjami, pozwalającymi na dotarcie do symbolicznych uzasadnień dla różnic i podobieństw pomiędzy nimi. Stopniowo, towarzysząc grupie w naturalnych kontekstach ich codziennego

[2] Zdaniem E. Baker nauczenie się języka w pierwszym etapie oraz sposobu używania go – w drugim – daje podwaliny aktywnej obecności badacza w kontekście badania, która empirycznie manifestuje się testowaniem siły i zasięgu badanego świata, a nawet testującym „stawaniem w poprzek lub poza jego obrębem", co jednocześnie stawia badacza w roli osoby, z powodu której obecności czy wypowiedzi pewne zdarzenia zachodzą. Szerzej w: Barker, 1980. Zważywszy na moje interwencje w instytucjonalnych kontekstach uczestnictwa społecznego Badanych, reprezentowałam usytuowanie nie tylko aktywne, ale i zaangażowane, gdzie kluczowym kryterium zaangażowania była odpodpodmiotwa perspektywa rozumienia trudności na styku Badani-instytucje.

działania, zaczęłam oglądać świat oczami tych, dla których brama była biograficznie znacząca. Wybór kolejnych elementów otoczenia, na które kierowałam swoją uwagę, nie był przypadkowy, lecz wynikał ze znaczenia, jakie miały dla Badanych. Były one immanentnymi częściami obrazu ich świata, z których wiele zaskakiwało, drażniło mnie już samą swoją obecnością czy też przypisywanym znaczeniem. Dzięki swobodnej komunikacji i uczestnictwie w naturalnym biegu zdarzeń ujrzałam ten świat w ich obiektywie zarówno w wymiarze strukturalnym (elementy, na które nakierowywana była moją uwagą w obserwacji), jak i funkcjonalnym (interpretacje ujawniające wzajemne związki pomiędzy tymi elementami, uzasadniające jednocześnie nieobecność innych – obiektywnie istniejących) etc.

Taka ocena wskazywać może na brak pokory, jakkolwiek argumentami uzasadniającymi tezę o naturalności przebiegu interakcji w grupie mimo mojej obecności, jak i pozyskaniu przeze mnie interakcyjnej wprawy, mogą być kłopoty definicyjne, jakie moja osoba zaczęła sprawiać w komunikacji sąsiedzkiej.

Największy wysiłek reinterpretacyjny był udziałem tych sąsiadów, którzy znali mnie „sprzed badania" i identyfikowali jako dorosłą zamężną kobietę, która od jakiegoś czasu zaczęła bywać pod bramą czy na ulicy z grupą młodych chłopców. Wśród osób zakłopotanych znaleźli się również niektórzy rodzice chłopców uczestniczących w badaniu, stąd powszechne ujawnienie roli badaczki stało się jedynie kwestią czasu, zasadną dla kontynuacji badania, otwierając nowe przestrzenie dla jego rozwoju.

Reprezentanci innej kategorii, partnerzy interakcji moich Badanych w sąsiedztwie, np. koledzy spoza grupy, policjanci, przechodnie etc., odnosili się do mnie jak do koleżanki badanych chłopców. Policjanci mnie legitymowali, przechodnie spoglądali równie podejrzanie jak na innych *spod bramy*, a nierozpoznający mnie jeszcze koledzy Badanych witali się serdecznie, próbując rozszyfrować moją tożsamość w przebiegu interakcji. Sami główni bohaterowie badania popełniali natomiast sytuacyjne pomyłki językowe, zwracając się często do mnie po imieniu, a nie – jak zostało ustalone na początku – „Pani Anito".

Pozyskiwanie coraz pełniejszego obrazu rzeczywistości rekonstruowanej w procesie badania wiązało się więc ze **zmianami tożsamości badacza**, a te wtórnie różnicowały wymiary badanego świata, pozwalając mi zadawać nowe pytania i weryfikować kolejno odpowiedzi na nie, co prowadziło do zagęszczania ich teorii objaśniającej własne działania oraz procesualne związki z działaniami innych. Obraz świata Badanych zmieniał się wraz ze stopniem mojego weń wnikania. To, co jako badacz uczestniczący widziałam na określonym etapie postępowania badawczego, było jedynie pewną konstrukcją czasowo-przestrzenno-społeczną, gdyż granice przestrzeni materialnej i społecznej, jak i ich wzajemne związki w tworzonej re(konstrukcji), zmieniały się wraz przebiegiem badania. Powolne wnikanie w świat Badanych powiązane z przyjmowanymi rolami w badaniu społecznie zaangażowanym, redefiniując systematycznie ramy rzeczywistości

„ko(konstruowanej)", pozwalało mi na stopniowe odzwierciedlanie złożonego obrazu kolejno krystalizujących się jej struktur[3].

O przejawach zaangażowania nie sposób opowiadać bez odniesień do jego empirycznych egzemplifikacji, ale te Czytelnik odnajdzie samodzielnie wśród bogactwa opisów sytuacji, w których współuczestniczyłam, a które obrazują wygenerowane w badaniu kategorie teoretyczne, prezentowane w kolejnych już rozdziałach tej książki. Jakkolwiek przygotowaniu dobrego gruntu dla spotkania wyobraźni badacza i czytelników posłużyć może krótka prezentacja głównych bohaterów badania. Mimo, że ogromną część materiału empirycznego stanowiły sytuacje zaobserwowane podczas współtowarzyszenia grupie, każdy z bohaterów miał w procesie współkonstruowania wiedzy swój wyjątkowy udział ze względu na odmienność relacji ze mną.

1.2. Prezentacja głównych bohaterów badania

Kiedy poznałam D, miał 15 lat i właśnie rozpoczął uczęszczanie do najbliższego gimnazjum. Był jednym z chłopców obserwowanych przeze mnie pod bramą. Nasza pierwsza rozmowa, opisana we wprowadzeniu do książki, wynikająca z zainteresowania moją rozmową z cudzoziemcami – wyznawcami judaizmu – dała początek relacji, którą w mniejszym natężeniu, ale udaje się kontynuować po dzień dzisiejszy. Z późniejszych już rozmów z D wynika, iż moment, w którym nawiązała się nasza relacja, miał miejsce w okresie przełomowym dla niego. Chłopiec właśnie postanowił odłączyć od grupy, która przez jakiś czas oferowała mu atrakcyjniejsze, acz ryzykowne formy spędzania czasu wolnego. Realne zagrożenie ujęciem przez policję podczas ucieczki z miejsca popełnienia aktu wandalizmu wzbudziło u niego refleksję i spowodowało ograniczenie kontaktów codziennych do przedstawicieli jego starej grupy, z którą znowu spędzał czas pod bramą. Jednocześnie był to okres pogłębiania się alkoholizmu ojca i dojrzewania matki do decyzji o rozwodzie. Systematyczne spotkania w moim domu i wspólne spacery z psem pozwoliły na wzajemne poznanie. Z czasem rozpoczęliśmy pracę nad poprawą wyników w nauce, która przyjęła formę sinusoidalnie przebiegającego procesu wzlotów i upadków – Jego i moich – ale przed wszystkim stała się przestrzenią rozwoju pięknej, choć bardzo trudnej dla obu stron przyjaźni. Tak naprawdę to dzięki D mogę dzisiaj dzielić się efektami mojego badania. Był moim Przewodnikiem po świecie *dzielnicy*, to on zapoznał mnie z innymi kolegami, których zainteresował badaniem, jak i zaproponowaną przez mnie ofertą pedagogiczną. Z czasem, stałam się również przyjacielem domu, a relacja z D oraz

[3] Zarys koncepcji badania społecznie zaangażowanego jako typu badania uczestniczącego przedstawiłam w pracy: Granosik, Gulczyńska, Marynowicz-Hetka, red., 2010.

Jego Rodziną stała się płaszczyzną wzajemnej wymiany, pomocy i uczenia się od siebie, wzbogacając moją wiedzę i wrażliwość.

Z czasem zainteresowanie innych kolegów nietypową relacją sąsiadki-pedagoga i D, jak i zdeklarowana przeze mnie rola badacza, umożliwiły zaproszenie do badania dwóch kolejnych jego bohaterów – w tamtym czasie najbliższych kolegów D – braci Y i H.

O zapoznanie się z H poprosił mnie D, twierdząc, że H potrzebuje pomocy[4]. Poznanie H było momentem przełomowym badania. Poziom skomplikowania sytuacji rodzinnej i prawnej zdecydowanie przerósł moje najśmielsze wyobrażenia. Zadecydowały one nie tylko o moim włączeniu się w próbę rozwikłania jego sytuacji prawnej i w pomoc w jego rozwoju[5], ale wymagały też w pewnym momencie podjęcia się przeze mnie opieki prawnej nad nim[6]. Już w pierwszym tygodniu znajomości zostałam zaproszona do domu przez matkę, która za główny problem rodziny uważała brak dochodów, zagmatwanie sytuacji prawnej chłopców i wynikający z tego lęk przed zabraniem jej synów przez sąd. H i jego brat Y byli w domu za zezwoleniem sądu, co nazywali „umową z Sędziną". Obaj mieli na koncie sprawy karne, które popełnili będąc pod opieką domu dziecka, ośrodków szkolno-wychowawczych oraz podczas ucieczek z tych drugich. Z domu rodzinnego zostali zabrani około 10 lat wcześniej, wspólnie z trzecim najstarszym bratem. Matka wychowywała ich sama. Kiedy starsi synowie poszli do szkoły, upubliczniony został jej alkoholizm. Trzej bracia zabrani zostali z domu do placówki opiekuńczo-wychowawczej. Najstarszy brat pozostał w domu dziecka do usamodzielnienia. Natomiast H i Y, ze względu na kłopoty wychowawcze i konflikty z prawem, umieszczeni zostali w placówkach o charakterze resocjalizacyjnym, z których systematycznie uciekali. Kiedy ich poznałam, byli w domu na warunkach określonych przez sąd, które nie były dla nich zrozumiałe. Wynikający z tego lęk powodował unikanie nałożonego przez Panią Sędzię cotygodniowego obowiązku stawiania się u Niej, który – obok nie-

---

[4] Materiał empiryczny, dokumentujący moje relacje z matką chłopców, policją, pracownikami sądu, nie wpisał się w sensie logicznym w teorię dokumentowaną w tej publikacji, ze względu na element silnie odróżniający kontekst ich uczestnictwa społecznego od pozostałych Badanych – karierę instytucjonalną. Jakkolwiek odkrycia, będące udziałem mojego zaangażowanego działania w relacji z Y i H, zostały udokumentowane w postaci hipotez, stając się przyczynkiem dla aktualnie prowadzonych poszukiwań, których przedmiotem jest kariera instytucjonalna z perspektywy symboliczno-interakcyjnej. Tak też obecność empiryczna H i Y w niniejszej książce została zawężona do tych samych aspektów co w przypadku pozostałych Badanych tak, by nie wprowadzać zróżnicowania niemieszczącego się w logice procesu konstruowania teorii uczestnictwa społecznego *chłopaków z dzielnicy* prezentowanej w niniejszej pracy.

[5] Pomoc w rozwoju rozumiem za: Marynowicz-Hetka, 1987, 2007.

[6] Kryterium odpowiedzialności prawnej jest podstawowym kryterium odróżniające formę działania społeczno-pedagogicznego zwaną pomocą w rozwoju od opieki. Szerzej w: Kamiński, 1972. Odmienność ta ujawniała się w specyfice mojej relacji z H, odróżniając ją od relacji z pozostałymi Badanymi.

popełniania kolejnych czynów karalnych – był warunkiem pozostania w domu do momentu przeprowadzenia badań diagnostycznych w rodzinnym ośrodku diagnostyczno-konsultacyjnym.

Moje zaangażowanie w pomoc rodzinie zbiegło się w czasie z zabraniem H do policyjnej izby dziecka, którego bezpośrednim powodem było właśnie zaniedbanie wizyt w sądzie. H po badaniach miał być przewieziony do docelowej instytucji resocjalizacyjnej. Matka w tej sytuacji poprosiła mnie o pomoc. Efektem negocjacji z sądem, matką i samym H był warunkowy powrót do domu, przy moim zobowiązaniu się do czasowego przejęcia opieki prawnej nad chłopcem i pomocy rodzinie w dokonaniu zmian, pozwalających na przekazanie opieki matce. Po powrocie H w wieku 14 lat rozpoczął naukę w czwartej klasie lokalnej szkoły podstawowej. Czas opieki prawnej nad H był wypełniony regularnym wspieraniem go w nauce szkolnej, współpracą z nauczycielami, pedagogiem szkolnym, kuratorem i sądem, pracodawcą matki, a przede wszystkim pracą z matką w celu przygotowania jej do przejęcia faktycznej opieki. Po około roku udało się wprawdzie doprowadzić do momentu przekazania prawa do opieki nad H jego matce (przy nadzorze kuratora), ale już w tym samym miesiącu H przyłapano na pierwszym przestępstwie. Po około pięciu miesiącach chłopak wrócił do instytucji zamkniętej. Już po wygaśnięciu relacji z H dotarły do mnie opisy sytuacji świadczących o łamaniu przez niego, jak i jego matkę warunków umowy z sądem i ze mną na długo przed tym przywróceniem matce ograniczonej władzy rodzicielskiej.

Sprawa Y, tocząca się w tym samym czasie, została zawieszona. Jego zdaniem zaniedbania matki, jak i sądu doprowadziły do utraty kolejnego roku nauki. Chłopakowi udało się jednak wrócić do szkoły. Mając 16 lat, rozpoczął naukę w piątej klasie szkoły podstawowej przy ośrodku szkolno-wychowawczym jako uczeń dochodzący. Początkowo był bardzo zmotywowany, z czasem jednak z powodu pogłębiających się problemów z matką niedotrzymującą umowy z synami, ze mną i z sądem, sytuacja szkolna stała się również napięta. Udało mu się jednak skończyć podstawówkę.

Kolejni trzej główni bohaterowie mojego badania – R, M i Z – zostali włączeni w proces badawczy około rok po rozpoczęciu badania z informatorami kluczowymi, co praktycznie zbiegło się w czasie z naturalnym zakończeniem mojej relacji z H, powodowanym ponownym umieszczeniem go w instytucji resocjalizacyjnej.

R w momencie rozpoczęcia badania miał 16 lat. Najrzadziej ze wszystkich bywał pod bramą. W jego przekonaniu, jak i w opinii kolegów, nigdy nie zrobił niczego niezgodnego z prawem. W czasie badania uczył się w liceum sportowym. Co roku walczył o promocję i zawsze wygrywał. Bardzo cenił matkę, która, pomimo poważnych problemów sprawianych przez pozostałych dwóch domowników – ojca i brata – dzielnie radziła sobie z nimi, jak i wspierała R w kontynuacji kosztownej ścieżki edukacyjnej. W grupie R rozpoznawany był jako ten, który *musi mieć zawsze rację*.

M to rówieśnik R i jego najbliższy kolega z dzieciństwa. Wychowywała go matka, która po wieloletniej walce z alkoholizmem męża rozwiodła się, pracując, utrzymując i wychowując samodzielnie kilkoro dzieci, z których jedno prowadziło już niezależne życie w momencie badania. M w grupie zawsze popierał R lub był „za większością". W przeciwieństwie do R rzadko stawiał na swoim. Przez kolegów uważany był za niezwykle ugodowego i nie poszukującego silnych wrażeń.

Z w czasie mojego włączenia się w codzienność grupy miał 23 lata[7], a więc był dużo starszy od innych Badanych. Przed kilku laty należał do grupy, która wcześniej zajmowała tę bramę. Grupa rozpadła się, bo jej członkowie pozakładali już rodziny, pracują bądź są poza sąsiedztwem – za granicą bądź w więzieniach. Opowiedział mi o swoich eksperymentach z narkotykami, które nigdy nie zostały upublicznione poza kolegów i matkę. Zdobył licencjat z informatyki w prywatnej szkole, ale większość czasu trwania badania był bezrobotny, by w końcu podjąć się pracy fizycznej. Udział Z w badaniu był o tyle znaczący, że miał on ciekawe refleksje na temat specyfiki relacji dzieci i młodzieży z sąsiadami oraz meandrów życia szkolnego *chłopaków z dzielnicy*. Momenty przełomowe w jego życiu, zrodziły refleksję, którą dzielił się ze mną, będąc niezwykle wspierającym w zrozumieniu nie tylko swojego działania, ale i kolegów.

Podział na informatorów kluczowych oraz pozostałych bohaterów głównych badania odzwierciedla poniekąd odmienność wymiarów mojego zaangażowanego usytuowania. Wszyscy z Badanych występują jako uczestnicy grupy, którą najpierw biernie obserwowałam, by stać się z czasem interaktywnie kompetentnym jej uczestnikiem, który spędza z nią czas w naturalnych warunkach, ale i w warunkach stworzonych na rzecz urozmaicenia codzienności, takich jak wspólne wyjścia do ciekawych miejsc, zajęcia w sąsiedztwie i poza nimi organizowane przez studentów, wspólny i samodzielnie zorganizowany przez nas wyjazd wakacyjny oraz najciekawsze i najbardziej intensywne wspólne dzieło – kilkumiesięczny projekt fotograficzny, z którego zdjęcia dopełniają treść niniejszej książki[8].

Natomiast relacja z informatorami kluczowymi przyjęła postać towarzyszenia społecznego, trwającego dłużej niż sama obserwacja grupy. To oni wprowadzili mnie w grupę. Nasze wielogodzinne rozmowy pozwoliły mi nie tylko

---

[7] Niezależnie od wieku chłopak został włączony do próby. Brak pracy i zależność od matki nie czyniła go odmiennym od innych Badanych na tyle, by nieprzystająco różnicować obraz rekonstruowany w badaniu.

[8] Był to projekt sponsorowany przez Urząd Miasta Łodzi, a przygotowany przy pomocy Fundacji „Praesterno" w Łodzi w 2004 r. Zdjęcia, autorstwa Badanych, ukazywały codzienność dzieci i młodzieży ze starego łódzkiego sąsiedztwa z perspektywy jego młodych uczestników, co znalazło swój artystyczny wyraz w formie wystawy zatytułowanej *My i nasza dzielnica* w Międzynarodowym Stowarzyszeniu Muzeum Artystów w Łodzi (19–30 listopada 2004). Opiekunem artystycznym projektu był Jerzy Grzegorski.

odnaleźć się potem w grupie, ale służyły, jako źródło interpretacji, dając szansę na „przegadanie" mojego sposobu rozumienia tego, co się działo.

Rozwój form mojej obecności w kontekście badania, będąc konsekwencją wydarzeń z życia Badanych, pozostawał w silnym związku z innym elementem kluczowym dla perspektywy oglądu badanej rzeczywistości – mojej społeczno-pedagogicznej identyfikacji.

2. Dyscyplinarny kontekst prowadzonego badania

Pedagogika, jako nauka o człowieku, interesuje się jego „wszechstronnym rozwojem w ciągu całego życia, a swoje poszukiwania badawcze, wypracowane koncepcje i twierdzenia, formułuje z intencją doprowadzenia (procesu rozwojowego) do jego kresu, jakim jest doskonały stan człowieczeństwa. Ta pełnia człowieczeństwa staje się więc praktycznym celem do osiągnięcia przez wychowanie, a równocześnie normą oceniającą czy proces wychowania przebiega właściwie, czy też odbiega od celu" (Kunowski, 2000: 39).

Ponieważ rozwój dokonuje się w kontekście społecznym granice obszaru pedagogicznej eksploracji wyznacza relacja człowiek–środowisko, a wychowanie jest tym czynnikiem społecznym, którego zadaniem jest regulacja tej relacji.

Szczególne miejsce w badaniach środowiskowych uwarunkowań procesów wychowawczych wydaje się mieć **pedagogika społeczna** – subdyscyplina, w kategoriach której definiuję swoją tożsamość akademicką.

Pedagogika społeczna jest „nauką praktyczną rozwijającą się na skrzyżowaniu nauk o człowieku, biologicznych i społecznych z etyką i kulturoznawstwem […] dzięki własnemu punktowi widzenia" (Radlińska, 1961). Podstawowym dla tej subdyscypliny pedagogicznej jest „pytanie o związek, jaki zachodzi między człowiekiem a środowiskiem. Z jednej strony chodzi o stwierdzenie wpływu warunków bytowych na rozwój jednostki, z drugiej zaś – o określenie możliwości przetwarzania istniejących realiów" (Theiss, 1984: 64)

Zatem społeczno-pedagogiczna tożsamość w badaniach sprowadza się przede wszystkim do specyfiki ich problematyki badawczej. Pedagogika społeczna jako dyscyplina praktyczna swoich reprezentantów ukierunkowuje na postrzeganie świata społecznego w kategoriach problemów społeczno-pedagogicznych (Marynowicz-Hetka, 1998). Pełni rolę filozofii społecznej, kształtującej wrażliwość i wyobraźnię społeczną, co z kolei ukierunkowuje sposób postrzegania problemów społecznych przez badacza, a przede wszystkim uzasadnia przekonanie o potrzebie i możliwości wychowawczego oddziaływania w określonych okresach i sytuacjach życiowych celem zmiany, zarysowując jednocześnie granice działania w wymiarze aksjologicznym.

Niezależnie, iż ideałem naukowości interpretowanej w kategoriach filozofii pozytywistycznej byłoby wypracowanie stałych, powtarzalnych koncepcji empirycznie weryfikowalnych w wielu badaniach na różnych próbach, ponadnaukowo określana celowość pedagogiki jako takiej, jak i wielorodny, skomplikowany przedmiot badań – człowiek w kontekście swojego środowiska – uzasadniają różnorodność teorii i metodologii badań. Metafora pedagoga-„wędrowca", który może być „wędrowcem jednej drogi poznawczej", „wędrowcem na rozdrożu między dwoma traktami, który potrzebuje raczej jednego drogowskazu niż całej mapy" bądź „wędrowcem wielu dróg", przy pomocy której Joanna Rutkowiak prezentuje „odmiany myślenia o edukacji" (1995: 16–20), oddają kierunek ewolucji pedagogiki, w tym pedagogiki społecznej, tłumacząc wielość jej języków, która to cecha znajduje odbicie w zróżnicowaniu koncepcji teoretycznych oraz strategii badań pedagogicznych.

Zważywszy na kluczowe dla pedagogiki społecznej znaczenie osadzenia badań w przestrzeni relacji człowiek–środowisko, o polu jej konceptualnego rozproszenia wydają się stanowić teorie naukowe, dające możliwość relację tę wyjaśniać, a które różni przyznawany człowiekowi stopień podmiotowości. Zwolennik koncepcji strukturalno-funkcjonalnych, zakładając pierwszeństwo systemu nad jednostką, będzie interpretował relacje człowiek–środowisko z „obiektywnego" punktu widzenia, w kategoriach funkcji, wyrażających je ról i – internalizowanych drogą socjalizacji a odzwierciedlanych już w „subiektywnościach – obiektywnych norm i wartości. Interakcjonizm, przyjmujący odmienne stanowisko ontologiczne, będzie ujmował środowisko zawsze jako „czyjeś", jako byt powoływany w interakcjach, intersubiektywnie tworzony i podtrzymywany w komunikacji, w obszarze której powoływane są tożsamości działających podmiotów.

Dlatego też każde badanie społeczno-pedagogiczne jest wyborem własnej ścieżki z wielości dostępnych, a czynnikami ten wybór uzasadniającymi wydają się być m.in. te, najbardziej ogólne – indywidualnie uświadamianie sympatyzowanie badacza z określonymi poglądami na naturę człowieka i świata oraz te – związane z konkretnym przedmiotem zainteresowania badawczego, jak dotychczas skumulowana wiedzy o nim czy wyjściowe usytuowanie badacza w polu jego konkretnej już empirycznej eksploracji.

Biorąc pod uwagę moje usytuowanie w świecie Badanych, badany jako współtwórca badanej rzeczywistości i badacz, jako współodczuwający towarzysz, podążający za podmiotem swojego zainteresowania, by zarejestrować intersubiektywnie postrzeganą pełnię wymiarów jego codzienności, jest mi bliższy niż definiowanie podmiotu badania przez pryzmat różnorodności ról pełnionych przez niego wobec pewnych struktur obiektywnych. Rozumiejąca i partycypująca eksploracja ukierunkowywały procedurę badawczą, a nie wyjaśnianie i weryfikacja[9].

---

[9] Odwołuję się tutaj do koncepcji przeciwstawiającej badania kierowane logiką eksploracji, z celem zrozumienia rzeczywistości badanej, badaniom weryfikującym, stawiającym sobie za cel jej wyjaśnienie (Zaręba,1998). Ta dualistycznie wyrażona celowość badań odsyła nas do przyjętego

Współprzeżywanie i empatia przemawiały silniej niż dystans badacza posługującego się zimną logiką „szkiełka i oka".

Rekonstrukcja podstaw ontologiczno-epistemologicznych tak zakreślonej perspektywy badawczej wymagała odniesienia się do rozumienia **paradygmatu** za T. P. Wilsonem (1973). Podejmując próbę odzwierciedlenia zróżnicowania kierunków socjologicznych w zakresie poszukiwań źródeł ładu społecznego, T. P. Wilson wyróżnił paradygmat normatywny i interpretatywny. Badacz normatywnie zorientowany postrzega rzeczywistość społeczną jako byt relatywnie niezależny od aktorów społecznych i interpretuje ją przez pryzmat obiektywnie formułowanych norm (Wilson, 1973; Granosik, 2007). W badaniu ujawniającym podejście interpretatywne podstaw ładu społecznego upatruje on w procesach interakcyjnego dostosowywania się aktorów i negocjacji znaczeń.

Konsekwentne temu dualizmowi wydaje się być pole wyborów metodologicznych, przyjęcie bowiem przez badacza określonego paradygmatu jest związane z wyborem strategii badawczej – ilościowej lub jakościowej[10].

Bliskość jakościowych, odpodmiotowo tworzonych, konstrukcji naukowych ujawniana w przebiegu mojego doświadczenia badawczego, nie była jedynym czynnikiem znaczącym dla sproblematyzowania prezentowanego badania. Szczegółowych uzasadnień koncepcyjnych należy upatrywać w czynnikach, które nazwałam dostępnością konceptualną i dostępnością empiryczną przedmiotu badania.

O **dostępności konceptualnej** przedmiotu badania świadczy wartość wyjaśniająca literatury mu poświęconej, decydująca o możliwym stopniu uszczegółowienia stawianych mu nowych pytań badawczych. Przygotowując projekt badania, którego jedynym punktem orientacyjnym była grupa nieznanej mi młodzieży spędzającej czas wolny pod bramą naszego wspólnego sąsiedztwa, doświadczyłam swoistej bezradności. Trudno bowiem było moich Badanych – mówiąc dosłownie – „uprzedmiotowić", czyli ograniczyć pojęciem umożliwiającym szczegółowe sproblematyzowanie badania.

W momencie podjęcia decyzji o rozpoczęciu badania kierowała mną niezgoda na rzeczywistość zastaną, zakorzeniona w wiedzy zdobytej w trakcie studiów

---

w badaniu uporządkowania metodologicznego – podziału na badania jakościowe i ilościowe. Celem badań jakościowych jest rozumienie badanych zjawisk, jako unikalnych, czemu służy badanie opisowe, jednostkowe, przeprowadzone w kontekście działania badanych podmiotów. Celem badań ilościowych jest wyjaśnienie oparte na weryfikacji hipotez przyczynowych, dotyczących rzeczywistości badanej zakreślonej koncepcyjnie przed podjęciem badania, w którym eliminuje się wpływ badacza na rzeczywistość badaną poprzez zabiegi standaryzacyjne. Szerzej w: *ibidem*.

[10] A. Bryman, uzasadniając odmienność badań ilościowych i jakościowych, odnosi się właśnie do sprzeczności na poziomie ontologicznym i epistemologicznym, gdzie obiektywizmowi – zakładającemu niezależność rzeczywistości społecznej od jej aktorów – przeciwstawia konstruktywizm, a pozytywizm – promujący zastosowanie metod badań nauk przyrodniczych do badania świata ludzi, stawia w opozycji do interpretatywizmu – stanowiska epistemologicznego akcentującego odmienność logiki procedur badawczych w badaniach nauk przyrodniczych i nauk społecznych (Bryman, 2001). Z konstruktywizmem i interpretatywizmem A. Bryman łączy badania jakościowe.

społeczno-pedagogicznych. U podstaw ciekawości poznawczej, jak i społecznej wrażliwości, leżało przeświadczenie o zagrożeniu rozwoju biosocjokulturalnego młodzieży spędzającej swój czas wolny pod bramą na ulicy starego łódzkiego sąsiedztwa i wynikającej z tego potrzebie zdiagnozowania obszarów działań kompensacyjnych, profilaktycznych skierowanych do młodzieży, ich rodzin czy całego sąsiedztwa. Hipostazując, rodzaje oraz przyczyny zagrożeń rozwoju wskaźnikowanych zachowaniami Badanych w pierwotnym obszarze mojej obserwacji – bramie, etiologii przebywania na ulicy – upatrywałam głównie w niesatysfakcjonującym funkcjonowaniu ich rodzin, sprzyjającym intensyfikacji znaczenia czasu spędzanego poza domem, jak i poza systemem instytucji edukacyjnych czy socjalno-wychowawczych, z określonymi tego konsekwencjami dla socjalizacji moich młodych sąsiadów[11].

Uzasadnień teoretycznych, mających być pomocnymi w sproblematyzowaniu badania, wyborze metody pozwalającej problem rozwiązać i stworzeniu potrzebnych do tego narzędzi, poszukiwałam w literaturze pedagogicznej czy dyscyplin pokrewnych. Wstępny przegląd literatury pokazał jednak, iż kryteria, na podstawie których mogłabym zaklasyfikować obserwowaną grupę do kategorii naukowo już dobrze opracowanych, nie były wystarczające, by z przekonaniem postawić pytania badawcze czy hipotezy.

Wprawdzie relacja pomiędzy ubóstwem dzieci i młodzieży a miejscem zamieszkania jest przedmiotem wielu opracowań empirycznych, z reguły jednak te naturalne konteksty aktywności codziennej młodego pokolenia występują w badaniach jako pojęcia czy koncepcje zoperacjonalizowane do poziomu elementów znaczących dla diagnozy stanu zagrożeń rozwojowych ich młodych mieszkańców (widzianych głównie przez pryzmat swoich rodzin), prowadząc – w efekcie postępowania badawczego – do raportu rozbieżności pomiędzy stanem faktycznym a pożądanym w tym zakresie bądź do określenia „pozycji" danego środowiska życia na mapie środowisk składających się na teren badania – pozycji mierzonej wartościami „niepokojących" zmiennych.

Interesującą i lokalnie osadzoną propozycją okazały się być cykliczne badania W. Warzywody-Kruszyńskiej i Zespołu, które pokazują, iż zjawisko biedy w Łodzi, koncentrując się w określonych obszarach miasta, dotyka ich nieletnich (0–17 lat) mieszkańców i wykazuje tendencje do międzypokoleniowej transmisji (Warzywoda-Kruszyńska, 2010). Badania te zainspirowały mnie, gdyż wskazując na dziedziczenie biedy wśród mieszkańców wybranych obszarów Łodzi, przy jednoczesnym wysokim odsetku beneficjentów różnych form pomocy społecznej

[11] Mój pierwotny ogląd sytuacji wydawał się odzwierciedlać typowe ujęcia etiologii problemów społecznych – podejścia psychologiczne czy podejście strukturalno-funkcjonalne, które wydają się dominować w kształceniu w zakresie profesji społecznych, co podkreślane jest w pracach zwolenników krytycznych (Szkudlarek, 2003) czy radykalnych (Payne, 1997; Dominelli, 1997) podejść do rozumienia problemów kwestii edukacyjnych czy/i społecznych.

wśród nich, pośrednio wykazały niską skuteczność klasycznych form wsparcia. To jedynie upewniło mnie w przekonaniu o potrzebie zbadania młodzieży w sąsiedztwie, by w wiedzy o nim, jako kontekście codziennej aktywności młodych mieszkańców, poszukiwać uzasadnień dla alternatywnych form pracy na rzecz społecznej zmiany.

Powyższa konstatacja, wraz ze świadomością oryginalności mojego usytuowania w polu badania, pozwalającego mi obserwować Badanych w kontekście pierwszego pozarodzinnego środowiska – sąsiedztwa – ukierunkowała poszukiwanie uzasadnień i form badania na inne tory.

Kryterium „ulicy", które wydawało się być cechą ważną w określaniu specyfiki rozpoznawanej grupy, skoncentrowało moje poszukiwania na dość popularnej w pedagogice kategorii „dzieci ulicy". Objęcie nią obserwowanej młodzieży i skorzystanie z poświęconego jej pedagogicznego dorobku naukowego w celu konceptualizacji mojego badania nie wydawało się jednak być zasadne z kilku względów, z których najbardziej istotne stanowiły niejasności definicyjne oraz pejoratywny charakter terminu[12]. Zaklasyfikowanie badanej grupy do „dzieci ulicy" zagrażało uproszczeniem, a zważywszy na skojarzenia często z tą kategorią wiązane, uproszczenie to mogło być nawet krzywdzące.

Również przyjęcie przeze mnie kategorii „podwórka", jako kolejnego obszaru poszukiwań w literaturze przedmiotu, nie przyniosło również oczekiwanych efektów. Publikacje poruszające społeczno-pedagogiczną problematykę podwórka wydawały się silniej akcentować formy pedagogizacji podwórka niż klarownie definiować kryteria definicyjne dla określenia podmiotów tej pracy[13].

---

[12] Ten wątek poszukiwań i jego efektów wymaga zwrócenia uwagi na zmianę, jaka dokonała się w zakresie dorobku teoretycznego tłumaczącego interesujący fenomen. W momencie prekonceptualizacji mojej pracy badawczej (2001–2002) literatura przedmiotu obejmowała kategorią „dzieci ulicy" te dzieci, które większość swojego czasu spędzają na ulicy, widząc ten problem właśnie jedynie w powiązaniu z konsekwencjami ubóstwa i zaburzeniami funkcjonowania rodziny. Szersze definicje za kryterium wyszczególnienia kategorii „dzieci ulicy" przyjmowały miejsce ich podstawowej aktywności codziennej, natomiast węższe definicje opierały się na celowości leżącej u podstaw aktywności ulicznych (np. ulica jako miejsce zdobywania pożywienia, schronienia etc.). Opisom służącym identyfikacji nie towarzyszyły próby uporządkowania poszukujące różnic w wymiarze przyczyn zjawiska. Por. Korczak, 1992; Głowacka, 1997; Cueff, 1995; Cueff, Caugant, 1998; Kołak, 1998; Gałaś, 2001. Praktyczność badań społeczno-pedagogicznych wymagała jednak oparcia ich na wiedzy wyjaśniającej etiologię, a raczej na różnych koncepcjach etiologicznych. Doświadczenie jakościowej zmiany w późniejszych już opracowaniach tej kategorii wydają się oferować: Cueff, 2006, 2007; Smagacz-Poziemska, Nóżka, Frysztacki, 2011.

[13] „Pedagogika podwórkowa" jest terminem rozpoznawanym w polskiej pedagogice na gruncie teoretycznym (Chmieleńska, 1963) i łączonym z ruchem amatorskim. Od połowy lat 90. coraz popularniejszy stawał się termin „pedagogika ulicy", którą konsekwentnie zaczęła promować Fundacja dla Polski. Dostępna na rynku literatura wydaje się być merytorycznie spójna z pierwszymi polskojęzycznymi publikacjami poświęconymi tej formie pracy, które silnie eksponują perspektywę doświadczeń francuskich (Cueff, 1995; Cueff, Caugant, 1998). Niezależnie od ilościowego przyrostu literatury poświęconej pedagogice ulicy, termin ten wciąż jest niejasny. W zbiorowych pracach

Moje rozczarowania wydawało się odzwierciedlać opinię Barbary Smolińskiej-Theiss, która badając dzieciństwo w małym mieście i poświęcając uwagę społecznej przestrzeni podwórka, widzianego z perspektywy Badanych, wskazała na ubóstwo literatury pedagogicznej, analizującej socjalizacyjne wpływy aktywnego uczestnictwa dziecka w podwórkowej codzienności, w przeciwieństwie do analiz instytucjonalnych kontekstów rozwoju dziecka, czego przyczyn Autorka upatrywała w specyfice pedagogiki, która uważa „za ważne i wartościowe tylko to, co nosi znamiona działań celowych, zorganizowanych, ujętych najchętniej w pewne ramy instytucjonalne" (Smolińska-Theiss, 1993: 159).

Minimalna wiedza wyjściowa o Badanych, podważająca trafność zaklasyfikowania ich do którejkolwiek ze znanych mi i opisanych w literaturze społeczno-pedagogicznej kategorii „problemowych" (np. „chuligani", „nieletni przestępcy", „dzieci ulicy" etc.) skłoniła mnie do opracowania koncepcji badania pozwalającego na stopniowe uściślanie i problematyzowanie swojego przedmiotu.

Poszukiwania teoretyczno-metodologiczne twórczo komplikowała **dostępność empiryczna** Badanych rozwijana równolegle do poszukiwań teoretycznych.

Bierny wymiar mojego usytuowania, niespodziewanie dla mnie samej, spontanicznie przeszedł w wymiar interaktywno-aktywny. Długa tradycja łączenia badania z działaniem, i to nie tylko w zwykłych czynnościach diagnostycznych pedagoga-praktyka, ale również na poziomie badań naukowych, oraz stała moja obecność w świecie Badanych sprzyjały zaangażowaniu społecznemu w trakcie badania. Praktyczność badań społeczno-pedagogicznych skłaniała nie tylko do fotografowania badanej rzeczywistości w obiektywie odkrywającym obszary potrzebnych w niej zmian, ale również uzasadniała działania pomocowe równobieżne procesowi poznawania[14].

Częste spotkania z kluczowymi informatorami i rozmowy o sprawach dla nich znaczących oraz sporadyczne przebywanie z całą grupą na początku badania

---

znajdujemy opisy zarówno form aktywizujących dzieci i młodzież, jak i opisy działań instytucji opiekuńczo-wychowawczych funkcjonujących w miejscu zamieszkania, np. świetlic, ognisk wychowawczych etc.

[14] Źródeł takiego poglądu możemy dopatrywać w koncepcji wywiadu opiekuńczego Aleksandra Kamińskiego (1972). Można zauważyć pewne analogie do formuły metodologii stosowanej w pedagogicznych badaniach usprawniających praktykę badania w działaniu podejmowanego z intencją zmiany (szerzej np. w: Skulicz, 1998). Specyfika mojej roli aktywnego badacza-pedagoga społecznego nie pozwala wpisać jego formatu w koncepcję badania w działaniu. Była to jedynie spontanicznie podejmowana, ale odpowiedzialnie – w moim przekonaniu – realizowana pomoc, której zasięg negocjowany był niejako „na żywo", ustalany drogą dialogu z Badanymi czy/i ich rodzinami. Można tu raczej mówić o „działaniu w badaniu". Odwołując się do dwóch orientacji działania społecznego wyróżnionych przez Ewę Marynowicz-Hetkę – działania kierowanego „formalną logiką racjonalności, inaczej określaną jako strategia działania" oraz działania kierowanego logiką „rachubą chwili tu i teraz, inaczej określaną jako taktyka" – w moim badaniu bliższa mi była druga z logik (Marynowicz-Hetka, 1998: 564).

pozwalały dostrzec w Badanych nie ofiary swoich rodzin, a podmioty aktywnie uczestniczące w podwórkowej, ulicznej czy szkolnej codzienności, którą interaktywnie współtworzą, napotykając jednocześnie na różnorodne reakcje społeczne tę twórczość ograniczające. Tak zarysowana perspektywa ukierunkowała moje poszukiwania nie na czynniki wczesnej socjalizacji w rodzinie (zaniedbania zdrowotne, atmosfera rodzinna, brak warunków do nauki, brak zainteresowania szkołą przez rodziców, patologie w rodzinie etc.) czy na efekty wpływu kryminogennego środowiska lokalnego, ale na procesy interakcyjne z udziałem Badanych, do których intelektualna dostępność rozwijała się stopniowo wraz z moim wnikaniem w ich świat. Stała obecność w tym świecie i silne weń zaangażowanie to kluczowe elementy perspektywy społeczno-pedagogicznego badania prowadzonego przez badacza odkrywającego, rozumiejącego i pokornego, nie oceniającego.

Biorąc pod uwagę powyższe, niniejsza praca nie jest efektem badania faktów, ale faktów w kontekście, gdzie podstawą poznania było uczestniczenie i współodczuwające towarzyszenie Badacza w życiu codziennym bohaterów badania. Jest ona rezultatem badania reprezentatywnego dla odmiany pedagogiki społecznej „zorientowanej na praktykę działania", stanowiąc „formę działania społecznego (badanie przez działanie), co zbliża teorie do praktyki (mówić tu trzeba raczej o praktyce teoretyzowania w sytuacjach działania) i sprawia, że teoria jest zawsze teorią czyjąś, pojmowaną jako element autodefinicji sytuacji działania", gdzie „w miejsce założeń mówiących o teoretycznych przesłankach i istocie podejmowanych działań, stawia się pytanie o to, jak działania te są możliwe, jaki jest ich podmiotowy sens dla uczestników interakcji, by w następstwie dokonywanych analiz zbliżać się do określania ich struktur i uogólnionego znaczenia (np. drogą budowania teorii ugruntowanej" (Piekarski, 2001: 19).

Współtworzeniu teorii w badaniu zorientowanym na praktykę działania podmiotów obserwowanych w ich naturalnym otoczeniu przez zaangażowanego i rozumiejącego badacza podporządkowane były szczegółowe już wybory teoretyczno-metodologiczne, których zaprezentowanie pozwoli mi na zapoznanie Czytelnika ze sposobem postrzegania badanej rzeczywistości na początku jej badania.

3. Teoretyczno-metodologiczna perspektywa rekonstrukcji świata Badanych

Wychodząc z założenia, iż tyle jest sposobów identyfikacji problemów społeczno-pedagogicznych, ile podejść teoretycznych służących ich wyjaśnianiu i orientowaniu konsekwentnej temu zmiany, oraz wykorzystując wyjątkowość mojego usytuowania, swój projekt badawczy osadziłam w jednej z perspektyw socjologicznych, która wydaje się mieścić w przesłankach epistemologicznych interaktywną i zaangażowaną obecność badacza w polu badania. Rozwój

argumentacji uzasadniającej wybór perspektywy teoretycznej wymaga odniesienia do dwóch kluczowych kwestii: znaczenia teorii w przebiegu badania oraz jej związków z wyborem jego metody.

3.1. Znaczenie teorii w przebiegu badania

Definiowanie pojęć w naukach społecznych skutkuje mniej bądź bardziej odważnym zakreśleniem granic rzeczywistości eksplorowanej. Badania popełniane w konwencji ilościowej definiują pojęcia kluczowe w sposób jak najbardziej precyzyjny i, poprzez operacjonalizację zmiennych, nadają hipotezom empirycznie weryfikowalny charakter. Sytuacja komplikuje się w przypadku badań jakościowych, które z zasady prowadzą do teorii, a nie służą jej sprawdzeniu. Dlatego, że teoria jest skutkiem, nie ramą badania poddawaną weryfikacji w jego przebiegu, jej rolą na etapie prekonceptualizacji jest nie ograniczać i inspirować, co wyznaczało miejsce i rolę teorii w opisywanym badaniu.

Zważywszy na moje usytuowanie w świecie Badanych, inspiracje zarysowujące perspektywę postrzegania i interpretacji faktów obserwacyjnych odnalazłam w **interakcjonizmie symbolicznym** (Blumer, 1954, 1984, 2007; Bokszański, 1989; Hałas, 1981, 2006.

Wspólne miejsce zamieszkania i codzienne obcowanie z Badanymi oferowało idealne warunki do „podglądania" (Granosik, 2003), systematycznej obserwacji mieszkańców sąsiedztwa wchodzących ze sobą w interakcje przedmiotowe i osobowe, by z czasem mojego intencjonalnego włączania się w ich społeczną sieć pozwolić na stopniowe opisywanie jej konstytutywnych elementów, ich własności, odtworzenie dynamiki ich wzajemnych związków oraz wyrażenie tegoż językiem prawidłowości.

Uzasadnieniem dla interakcyjnie zorientowanej jakościowej analizy była również moja identyfikacja akademicka, której koncepcje nie wydawały się być wystarczająco specyficzne dla wstępnego choćby zarysowania przedmiotu badania. Czasochłonne i wnikliwe poszukiwanie interpretacyjnej ramy dla obserwowanych faktów, doprowadziło mnie do podejścia teoretycznego, które w swych założeniach ontologicznych i epistemologicznych uzasadniało procesualność badawczego wglądu, pozwalając badaczowi na jego rozpoczęcie przy minimalistycznej prekoncetualizacji, by stopniowo – w miarę rozumiejącego włączania się w rzeczywistość badaną – przeszedł on do rozumiejącej rekonstrukcji jej porządku, tworzonej z perspektywy jej uczestników, nie teorii zewnętrznych. Interakcjonizm symboliczny zakłada bowiem, że „ludzie działają na przedmioty za względu na znaczenie, które te przedmioty dla nich mają, znaczenie przedmiotów wywodzi się z interakcji społecznej pomiędzy ludźmi, znaczenia te są manipulowane bądź modyfikowane w procesie interpretatywnym, stosowanym przez jed-

nostkę dla poradzenia sobie z przedmiotami, które napotyka" (Blumer, 1969: 2, za: Czyżewski, 1984: 47)[15].

Podstawowe dla symboliczno-intrekcyjnego wglądu w określoną rzeczywistość społeczną jest więc założenie, że ludzie interpretują i definiują wzajemnie swoje działania, zamiast na nie po prostu reagować. Tym, co interesuje badacza, jest **działanie społeczne,** które polega na „wzajemnym dostosowaniu indywidualnych poczynań jednostek", gdzie „poszczególni ludzie przystosowują swoje działania do działań innych na podstawie konstatacji ich faktycznych lub zamierzonych poczynań, to jest ustalając znaczenie ich zachowań" (Blumer, 1954: 76)[16]. Podstawową jednostką analizy jest **symboliczna interakcja**, czyli interakcja między ludźmi, która jest zapośredniczona przez symbole, przez interpretację czy też nadawanie znaczenia działaniom innych" (Blumer, 1984, 71–72). Badacz poszukujący reguł w wymiarze interakcyjnym prowadzi mikro, a nie makro analizy społeczne, w których mechanizmy konstytuowania się ładu społecznego odtwarza na podstawie rekonstrukcji dynamiki procesów „wzajemnego odnoszenia się do siebie aktorów poprzez oczekiwania, co do zachowań innych osobników oraz antycypujące oczekiwania oczekiwań, co do własnego zachowania (Brumlik i Holtappels, 1987, za Tillman, 1996: 144–145).

---

[15] Używam pojęcia „podejście teoretyczne", nie teoria, ze względu na bogactwo tradycji i nurtów interakcjonizmu. Interakcjonizm symboliczny przeciwstawiany jest Szkole Iowa reprezentowanej przez M. Kuhna, zmierzającej raczej w stronę realizacji kanonów pozytywistycznych (Bokszański, 1989). Za twórcę interakcjonizmu uważa się z George'a Herberta Meada (1863–1931). Natomiast kluczową dla rozwoju tego podejścia teoretycznego jest postać jego ucznia, Herberta Blumera (1900–1987), który skupił wokół siebie środowisko kojarzone z interakcjonizmem symbolicznym na Uniwersytecie w Chicago. Za kontynuatorów tej tradycji, a jednocześnie autorów rozlicznych nowych jej koncepcji, uważa się Anselma Straussa, Everetta Hughsa, Ervinga Goffmana, Howarda S. Beckera, Tamotsu Shibutaniego, Ralpha H. Turnera czy współcześnie Jurgena Habermasa i Antony'go Gidensa (Hałas, Konecki, 2005: 7–8). W Polsce rozwijany był przez Floriana Znanieckiego (Hałas, 2005). Prestiż dorobku kontynuatorów, wskazując na nośność myśli symboliczno-interakcyjnej, stanowi o jej silnym wewnętrznym zróżnicowaniu, przy spójności podstaw ontologiczno-epistemologicznych. Z tego założenia wychodzę w swojej pracy, w której dla opisu rzeczywistości badanej wykorzystane zostały koncepcje różnych interakcjonistów symbolicznych, a kryterium ich doboru stanowiła analogia pomiędzy tymi koncepcjami a spostrzeżeniami obserwacyjnymi, doświadczana w formie moich „olśnień" w trakcie analizy.

[16] Czytelnik, któremu bliższy jest język pedagogiki społecznej niż język koncepcji socjologicznych, zauważy różnicę pomiędzy zaprezentowaną powyżej definicją działania wyrażoną w języku i logice interakcjonizmu symbolicznego a sposobem jego pojmowania na gruncie społeczno-pedagogicznym, gdzie jest ono rozumiane najogólniej jako „strukturyzowanie teraźniejszości przez przyszłość, nadawanie sensu antycypacji", które „ukierunkowane bywa na adaptację i podtrzymanie równowagi oraz na maksymalizację możliwości i integrację. Polega ono na orientowaniu się co do kulturowych wzorów wartości i norm społecznych oraz motywacji poszczególnych ról społecznych, związanych z danym systemem społecznym" (Marynowicz-Hetka, 2001: 40). Zważywszy na przyjęcie przez mnie w badaniu perspektywy interakcjonizmu symbolicznego dla oglądu problemu społeczno-pedagogicznego, gdy używam pojęcia działania społecznego rozumiem je zgodnie z ujęciem socjologicznym (symboliczno-interakcyjnym).

Zrozumienie działania podmiotów wymaga nie tylko odtworzenia jego warstwy interakcyjnej, ale i symbolicznej. U podstaw wzajemnego odnoszenia się partnerów interakcji do siebie leży bowiem **interpretacja,** która jest próbą zdefiniowania zachowania partnera poprzez odniesienie się do społecznie konstruowanej perspektyw poznawczych, których granice, mając charakter lokalny i nieformalny, są granicami efektywnej komunikacji. Podmioty wchodzące ze sobą w interakcje odnoszą się więc do pewnych symbolicznych kategorii (pojęć, terminologii), za pomocą których określone osoby rozpoznają i interpretują fakty z ich otoczenia i którymi posługują się do momentu ich skuteczności w działaniu. Kategorie te wyrażają **znaczenia** przypisywane przez podmioty faktom z otoczenia. Nie mówimy tu jednak o pewnym consensusie poznawczym, czyli istnieniu w danym systemie społecznym podzielanego zespołu znaczeń, ale o procesie negocjacji znaczeń, a więc stałym procesie ich kształtowania i modyfikowania (Wilson, 1973; Czyżewski,1984: 49). W tym sensie przymiotnik „społeczna" oznacza tutaj zarówno rodowód, jak i istotę symbolicznej matrycy orientującej działanie podmiotów. Znaczenie powstają bowiem w interakcjach, są ustalane w sytuacyjnych negocjacjach, prowadząc do uwspólnienia definicji sytuacji. Dzięki tej zdolności podmioty potrafią wyobrażać sobie, a tym samym antycypować „generalną próbę linii działania", która następnie prowadzi do działania uporządkowanego, przemyślanego, zorganizowanego (Turner, 2006: 423, 432). Podmioty działające, tworząc, ucząc się, jak i modyfikując znaczenia w interakcjach, społecznie konstruują **intersubiektywny** – przez nich podzielany – **obraz rzeczywistości**, który stanowi „ich teorię rzeczywistości", ujawniającą się oczom badacza w sposobach ustosunkowywania się do „innego" w codziennych interakcjach. W badaniu poddają się one grupowaniu, różnicowaniu, uwzorowywaniu. Prymarnym czynnikiem teoriotwórczym jest **sytuacyjny kontekst** interakcyjnych wymian, w którego społecznej organizacji badacz poszukuje uzasadnień dla podobieństw i różnic w działaniu obserwowanych aktorów.

Interakcyjno-symboliczne mikroanalizy społeczne pozwalają nie tylko na rekonstrukcję reguł w wymiarze konstytuowania się ładu społecznych całości powoływanych w interakcjach, ale również na empiryczne uchwycenie prawidłowości w wymiarze indywidualnym. Kluczową koncepcją, która w interakcjonizmie symbolicznym pozwala dociekać związków pomiędzy tymi dwoma wymiarami, jest koncepcja **tożsamości.** Sama interakcja zachodzi bowiem na podstawie procesów definiowania i interpretowania sytuacji oraz tożsamości aktorów, którzy „biorą pod swoją rozwagę punkt widzenia swoich partnerów (*role-taking*) […], dostosowują swoje linie działań", drogą współpracy z partnerami interakcji, prowadząc do budowania ładu społecznego (Czyżewski, 1984: 51).

Tożsamość jako koncepcja „jest w całości nieuchwytna, jak czyjeś poczucie tożsamości. Ale czymkolwiek tożsamość może być, z pewnością jest ona związana z nieuchronnymi oszacowaniami (*appraisals*) kogoś przez niego samego

i przez innych" (Bokszański, 1989: 124). Oszacowania można sprowadzić do stawianych wobec siebie i innych zakresu oczekiwań co do sposobu działania, który wpływa na zachowanie aktora, jak i na zachowanie się interlokutora wobec niego. Jakość oszacowań zależy od symbolicznych perspektyw, do których odnoszą się partnerzy interakcji.

Tak ogólna definicja tożsamości, przy zasugerowaniu jej kluczowej roli w symboliczno-interakcyjnie zorientowanych badaniach, zapewne zaskakuje czytelnika, z założenia wiążącego wiedzę z precyzyjnością. Siła zarzutu nierzetelności znoszona jest jednak w przypadku koncepcji teoretycznych, których rozwój doprowadził do tak wysokiego stopnia konceptualnej wariantywności, że sam w sobie stał się przedmiotem wielu badań podstawowych[17]. Zważywszy na wieloznaczność koncepcyjną i terminologiczną, można przyznać badaczom mandat rezygnacji z jakichkolwiek prób definiowania na rzecz analiz pewnych postaci, form, przejawów tożsamości (Bokszański, 1989: 13), które to stanowisko znalazło swoje odzwierciedlenie na wstępie mojego badania, sytuując rozumienie tożsamości w podejściu negocjacyjnym[18].

Moje wstępne obserwacje aktorów społecznych zorientowane były nie na zbadanie cech osobowych czy rodzinnych, stanowiących o jednostkowych zachowaniach, ale odkrywanie logiki racjonalności działania podmiotów w tożsamościach konstruowanych sytuacyjnie – rozlicznych i kontekstualnie powoływanych „społecznych wydań" osoby, które – zważywszy na ich ponadindywidualne podobieństwo – ujawniają wiedzę o prawidłowościach społecznych reprezentowanego przez nich świata, a odkrywanych stopniowo w procesie badania i budowania

---

[17] Przegląd symboliczno-interakcyjnych stanowisk dotyczących tożsamości powoduje pewne zagubienie i to nie tylko w obrębie proponowanych ujęć tożsamości, ale również w warstwie terminologicznej, gdzie często mamy do czynienia z zamiennym stosowaniem takich terminów, jak: koncepcja siebie, ego, osobowość, jaźń, co znacząco osłabia jej analityczne znaczenie, na co wskazuje np. P. Weinreich (1983; za: Melchior, 1990: 19–20). Próby odniesienia się do wieloznaczności tożsamości można byłoby opisać na dwubieżnym kontinuum, na którego przeciwległych końcach znajdowałyby się stanowiska pochodne P. Weinrychowi i prace podejmujące się wysiłku systematyzacji, jak np. Piotrowski, 1985 czy Bokszański, 1989 etc.

[18] Według A. Piotrowskiego (1985) wyróżnić można trzy podejścia. Pierwsze, oparte na założeniach Szkoły Iowa z jej głównym reprezentantem M.H. Kuhnem, gdzie tożsamość określana jako koncepcja siebie złożona jest z względnie trwałych postaw jednostki względem siebie, nabywanych w relacji z innymi z określonych statusów oraz ról pełnionych przez jednostkę w grupach, których jest członkiem (Piotrowski, 1985; Melchior, 1990: 38–39). Podejście drugie, reprezentowane przez R.H. Turnera, określane jest mianem dynamicznego, gdzie „narzucanie tożsamości przez partnerów społecznych […] odgrywa istotną rolę w uwewnętrznianiu obrazów siebie w oczach innych na poziomie trwałych autodefinicji" (Piotrowski, 1985: 67). Wreszcie, trzecie podejście – negocjacyjne (R.H. Turnera, A. Straussa, E. Goffmana) traktuje tożsamość jako zbiór obrazów siebie jednostki – „widzialnych, fenomenalnych postaci, pod którymi jednostki pojawiają się wobec siebie" (Piotrowski 1985: 68). Tożsamość w tym ujęciu jest nieustannie negocjowana i wymyka się rolom czy statusom.

teorii. Podążanie za rozmówcą, dociekanie przyczyn zachowania poprzez dochodzenie do znaczeń leżących u podstaw definiowania przez niego sytuacji, przy jednoczesnym zatarciu się podziału na role badacza i działacza, prowadzić miało do odkrycia nie efektów niepokojących pedagoga zjawisk, ale ich konstytutywnych procesów. Pytaniem najogólniej ramującym moje poszukiwania nie było pytanie o to, dlaczego podmioty działają, ale w jaki sposobów to działanie przebiega (por. Urbaniak-Zając, 2005: 118–123)[19]. Chciałam dotrzeć nie tyle do wiedzy o konsekwencjach danych problemów społecznych, co do procesów. Zważywszy na moje usytuowanie społeczne w świecie Badanych, dostępne mi procesy miały charakter interakcyjny.

Tak zakreślona perspektywa oglądu świata Badanych sytuowała badanie w tym typie środowiskowej eksploracji, która „jest więc jednocześnie jego przekształcaniem, jest odkrywaniem nowych jego znaczeń, jest badaniem w działaniu, poszerzeniem świadomości ludzi, co do przedmiotu, celu i skutków ich działań, oraz odkrywaniem materialnych, emocjonalnych i poznawczych kontekstów tych działań, ich jawnych i ukrytych celów oraz kierunku ich przemian" (Kargulowa, 1998: 141).

3.2. Wybór metody generowania teorii ugruntowanej

Możliwość uczestnictwa w codzienności Badanych, przy zachowaniu dbałości o zgodność postępowania badawczego z kanonami naukowości, obowiązującymi w orientacji jakościowej, przyczyniły się do wyboru metody badawczej spójnej z uprzednio opisanymi przesłankami – **metody generowania teorii ugruntowanej** (Strauss, 1987; Strauss, Corbin, 1990; Konecki, 2000; Glaser, Strauss, 2009 [1967]; Charmaz, 2009).

Metoda generowania teorii ugruntowanej, będąc wyrazem rozczarowania strategiami ilościowymi i paradygmatem normatywnym z jednej strony, a wyrażaną opisem etnografią z drugiej, jest metodą badań jakościowych reprezentującą paradygmat interpretatywny.

---

[19] D. Urbaniak-Zając porusza tę kwestię w odniesieniu do badań narracyjno-biograficznych, twierdząc, iż „perspektywa pedagogiki każe stawiać pytania nie tyle o to, dlaczego jednostka działa, co w jaki sposób przebiega to działanie, podkreślając refleksyjność człowieka i procesy jego postrzegania i doświadczania w przebiegu życia, koncentrując uwagę na znaczeniu sił indywidualnych i zbiorowych, które dynamizują życie społeczne prowadząc do jego przekształcania, ukazuje mechanizmy i sposoby biografizacji" (porządkowanie znaczeń i sensów przez podmiot z jego perspektywy) czy uczenia się z życia (Urbaniak-Zając, 2005: 118–123). Uznałam, że reprezentowanie tego samego (interpretatywnego) paradygmatu przez badania biograficzne i badania prowadzone metodą generowania teorii ugruntowanej – metody wykorzystanej w moim badaniu – pozwala na założenie osiągalności wglądu w logikę racjonalności „innego" i z jej perspektywy odkrycie znaczenia sił, kiedy te nie ujawniają się badaczowi dzięki procesowi biografizacji podmiotu, ale dzięki bezpośredniemu jego dostępowi do procesów komunikacyjnych siły te ujawniających.

Metodologia ta polega na „budowaniu teorii z danych systematycznie uzyskiwanych z badań społecznych" (Glaser, Strauss, 2009 [1967]). Teoria jest efektem, nie punktem wyjściowym badania, a dzięki odnoszeniu pojawiających się w trakcie badania hipotez do zróżnicowanych grup empirycznego odniesienia powstaje nie opis, ale teoria akceptująca różne poziomy ogólności tez w zależności od celu badań. Jest to teoria średniego zasięgu budowana na podstawie systematycznie zbieranych danych empirycznych (Konecki, 2000).

Będąc opozycją wobec akademickich metod budowania teorii, jest łatwa do zoperacjonalizowania, gdyż jej pojęcia są efektem obserwacji i opisu wybranego obszaru empirycznego. Teoria powstaje na drodze generowania kategorii, dalej – ich własności i hipostazowania relacji pomiędzy nimi, co dzieje się dzięki skomplikowanemu procesowi kodowania. Jest to proces zmierzający do „wydobycia" ze zgromadzonego materiału kategorii wraz z ich własnościami poprzez ukazanie wskaźników odnoszących się do konceptualizacji (Konecki, 2000: 48; Charmaz, 2009: 60)[20].

Wyróżnia się tu teorię substancjalną (rzeczową, przedmiotową), odnoszącą się do badanego terenu oraz teorię formalną, wyrażająca pewne ogólne prawidłowości.

Praca koncepcyjna, dobór próby badawczej, zbieranie materiału badawczego, budowanie teorii oraz jej sprawdzanie zachodzą równocześnie, stanowiąc przeplatające się wzajemnie elementy procesu złożonego z następujących po sobie sekwencji przez te elementy budowanych. Badacz nie weryfikuje wcześniej sformułowanych kategorii, ale ze szczegółowego opisu zdarzeń abstrahuje kategorie, stawia problemy i szuka na nie odpowiedzi na drodze hipostazowania relacji pomiędzy kategoriami. Generowane na danej grupie kategorie, ich właściwości oraz hipostazowane relacje pomiędzy nimi zostają weryfikowane na innych przypadkach, a wzbogacając spektrum przypisywanych właściwości, nasycają teoretycznie kategorie, zakreślając również przesłanki do kolejnych hipotez i kolejnych weryfikacji (za Konecki, 2000: 30). Objaśnieniu specyfiki tego procesu służą trzy pojęcia: „teoretyczne pobieranie próbek", „metody permanentnego porównywania", „teoretyczne nasycenie".

Teoretyczne pobieranie próbek jest procesem zbierania danych dla celów generowania teorii, w którym analityk zbiera, koduje i analizuje swoje dane oraz decyduje, jakie dane zebrać w następnej kolejności i gdzie je znaleźć w celu rozwinięcia teorii, która się wyłania" (Glaser, Strauss, 2009 [1967]: 41). Jakość procesu zbierania danych oraz dobór kolejnych przypadków do badania uzależnione zostają w dalszym badaniu od wyłaniającej się teorii. Powstająca teoria wskazuje bowiem, jaki przypadek powinien być kolejno włączony do procesu badawczego, by porównać go z dotychczasowymi przypadkami.

---

[20] Szerzej w: Charmaz, 2001; Strauss, Corbin, 1990, szczegółowo wyodrębniających: kodowanie otwarte, kodowanie osiowe oraz kodowanie selektywne.

Natomiast permanentna analiza porównawcza uznawana jest za istotę metody generowania teorii ugruntowanej i sprowadza się do „porównywania ze sobą różnych przypadków, zdarzeń, zjawisk, zachowań, w celu ustalenia tego, co je wzajemnie wiąże, i określenia tego, co jest wspólne w różnych zmiennych warunkach występowania badanych zjawisk" (Konecki, 2000: 34).

Zgodnie z przesłankami teoretycznego doboru próby momentem zakończenia badania było teoretyczne nasycenie, które występuje w badaniu wtedy, gdy przy teoretycznym doborze próby kategoria zostanie nasycona danymi (Bryman, 2001). Dla badacza wskaźnikiem nasycenia jest niepojawianie się materiałów badawczych, na podstawie których opracowane kategorie i zaproponowane hipotezy mogłyby być rozwijane. Kolejne przypadki nie wnoszą do badania informacji mogących być podstawą do dalszego uszczegóławiania teorii.

Zwolennicy teorii ugruntowanej zalecają rezygnację z prekonceptualizacji badań, postrzegając w jej obecności zagrożenie dla empirycznej adekwatności wyłaniającej się teorii (Glaser, Strauss, 2009 [1967]: 42)[21]. Owo naiwne zawieszenie wiedzy służy wzmocnieniu teoretycznej wrażliwości (*theoretical sensitivity*). Jest ona cechą jednostkową badacza i jako taka ma dwa źródła:

– jest zdolnością uświadamiania sobie znaczenia danych, rozumienia, które są poniekąd kształtowane przez dotychczasową literaturę, doświadczenie zawodowe i osobiste (Strauss, Corbin, 1990: 40–43);

– jest nabywana podczas procesu badania na drodze ciągłego zbierania i analizowania danych.

Teoretyczna wrażliwość odnosi się więc do personalnych i temperamentalnych cech badacza, jak i do jego zdolności teoretycznego wglądu w obszar badań, wspólnie z umiejętnością ich spożytkowania. Twórcy metody proponują również posługiwanie się pojęciami lokalnymi (*in vivo codes*) określającymi pewne główne cechy struktury lub procesu badanej sytuacji (Glaser, Strauss, 2009 [1967]: 45)[22].

Czynnikiem znaczącym dla wyboru tej metody badań była procesualność i zmienność teorii ugruntowanej. Taki charakter teorii związany jest z przyjętym przez interakcjonistów procesualnym charakterem rzeczywistości społecznej i wyraża się w badaniu dwoma cechami:

---

[21] Zalecane ograniczenie prekonceptualizacji badania nie oznacza jednak braku namysłu i refleksji przed badaniem. Początkowe decyzje co do obszaru badania, rozpoczęcia badania i pierwotnego ukierunkowania poszukiwań są traktowane jako efekt przyjęcia określonej ogólnej perspektywy teoretycznej, ogólnie zarysowanego przedmiotu badania, jak i obszaru problemowego.

[22] Są to bardziej pojęcia dotyczące problemu niż sytuacji badanej i stając się punktem wyjścia dla badań nie gwarantują adekwatności do problemów, które będą wyłaniać się w trakcie badania, jak i nie muszą się stać częścią generowanych kategorii. W przypadku prezentowanego badania pełniły one szczególną rolę i stały się ważnymi subkategoriami. Dla wskazania odmienności ich pochodzenia („od Badanych") od pozostałych kategorii w dalszych rozdziałach tej pracy oznaczone są *kursywą*.

– „poszukiwaniem tzw. podstawowego procesu społecznego (*basic social process*) w określonym obszarze empirycznym" (Konecki, 2000: 39), który to proces staje się zwyczajowo centralna kategorią, wokół której integruje się cała teoria (hipotezy, kategorie i własności)".

– modyfikowalnością teorii powodowaną dostarczaniem nowych danych. Jest to teoria w procesie stawania się. Rzeczywistość społeczna nigdy nie jest kompletna i stała, stąd niemożliwym jest formułowanie wszechsprawdzalnych i domkniętych twierdzeń starających się ją w pełni wyjaśnić.

Wprowadzenie w specyfikę metody użytej w badaniu ma jedynie charakter orientujący i nie uwzględnia subtelności czy nawet pewnych szkół na przestrzeni jej rozwoju[23]. Biorąc pod uwagę moją zaangażowaną rolę w kontekście badania, należałoby wspomnieć o kluczowym rozróżnieniu na klasyczne ujęcie teorii ugruntowanej A. L. Straussa i B. Glasera (2009 [1967]) i ujęcie K. Charmaz (2009), zwane konstruktywistycznym/konstruktywnym[24].

Refleksja nad procesem kodowania w moim badaniu ujawnia sympatyzowanie z podejściem K. Charmaz[25]. Podkreśla ona bowiem znaczenie roli badacza w procesie badawczym, przeciwstawiając koncepcję „odkrywania" wiedzy/teorii przy zdecydowanie niewielkim akcentowaniu roli samego badacza zakładanej w ujęciu klasycznym. Jest zwolenniczką rozumienia rozwoju teorii w badaniu jako współtworzenia, czyli procesu tworzenia wiedzy poprzez zaangażowanie badacza w badanym świecie oraz przypisywania znaczeń postrzeganym przez niego elementom (Konecki, 2009: XI)[26].

Naturalną konsekwencją tego założenia wydaje się fakt podkreślania przez K. Charmaz konieczności kodowania także samego kontekstu prowadzonego badania. Badacz, jako znaczący element badanej rzeczywistości, wnosi do niej cały wachlarz interakcji, ale i swoich doświadczeń, które mogą mieć wpływ na przebieg badania (Charmaz, 2009: 95).

Świadectwem uwzględnienia tej przesłanki jest niniejszy rozdział, będący poniekąd próbą zakreślenia autodefinicji badacza, jako narzędzia poznania, który swoje poszukiwania rozpoczął od pojęć uwrażliwiających.

---

[23] Szerzej w: Konecki, 2009: XI.

[24] Terminy są używane przez K. Charmaz naprzemiennie (2009).

[25] W momencie badania nie byłam tegoż świadoma, gdyż to do pracy K. Charmaz dotarłam już po obronie pracy doktorskiej. Jej metodologia jest mi bliższa ze względu na specyfikę mojego usytuowania w świecie Badanych (usytuowania zaangażowanego). To, co na etapie pisania pracy doktorskiej uznałam za jej metodologiczną słabość wynikającą z faktu zaangażowania (np. problem sprostania wymogom teoretycznego doboru próby), zyskało nowe znaczenie po zapoznaniu się z lekturą K. Charmaz.

[26] Twórcy metody stali na stanowisku niezależności teorii wyłaniającej się z danych od Badacza (Glaser, Strauss, 2009 [1967]). W ujęciu K. Charmaz teoria jest konstruowana w przestrzeni relacji pomiędzy zaangażowanym badaczem i badanymi, przyjętymi perspektywami, podejściami badawczymi etc. (Charmaz, 2009, 18).

4. Punkt wyjścia – czyli o pojęciach uwrażliwiających

Ponieważ każde badanie jakościowe jest autorskie, równolegle do jego przebiegu prowadziłam refleksję metodologiczną. Analityczna rekonstrukcja procesu krystalizowania się ram eksploracji ukierunkowanej wstępnie na jedną z grup młodzieży w jej miejscu zamieszkania pozwala zauważyć analogię pomiędzy logiką badania a procesem teoretyzowania opartym na **pojęciach uwrażliwiających**[27]. Wysoki poziom ich abstrakcyjności czyni z nich jedynie ogólny punkt odniesienia, czy przesłanki orientujące wstępne linie procesu badawczego, wskazując, gdzie poszukiwać, a nie, co jest przedmiotem tego poszukiwania.

Badanie rozpoczynałam jako obserwator zewnętrzny, wyposażony w pojęcia o bardzo szeroko i ogólnie zarysowanym znaczeniu, by – z czasem przemian mojego usytuowania – nasycać je kategoriami, zagęszczać, weryfikować, wzbogacać lub zawężać ich treść i poszukiwać wzajemnych związków pomiędzy nimi. W przebiegu tego procesu ujawniały się dopiero zróżnicowane formy odkrywanego i eksplorowanego procesu. Rozwój teorii i jej rzetelność wiązały się więc „nie z kumulacją wiedzy, a z postępami w rozumieniu rzeczywistości" (Czyżewski, 1984: 55).

Biorąc pod uwagę intepretatywną orientację badania (z osadzeniem perspektywy oglądu świata Badanych w interakcjonizmie symbolicznym), jego społeczno-pedagogiczne zakorzenienie ukierunkowujące proces poznania na odkrycie obszarów potencjalnej zmiany, jak i ewolucję mojego usytuowania w świecie Badanych, odtworzenie ram ogniskujących pierwotne spostrzeżenia obserwacyjne wymaga zapoznania Czytelnika z trzema pojęciami uwrażliwiającymi.

Pierwszym z nich był **czas wolny młodzieży w miejscu zamieszkania**, najsilniej chyba ujawniający moją społeczno-pedagogiczną identyfikację. Pedagogika społeczna w całej przestrzeni swojego rozwoju podkreśla bowiem wychowawcze aspekty czasu poza nauką, pracą i obowiązkami życia codziennego człowieka. Koncepcje badań eksplorujących przyczyny wybranych problemów społecznych, dotykających ich młodych respondentów, ujawniają powszechną obowiązywalność tezy o etiologicznym związku niefortunnych socjalizacji z wychowawczo „niekorzystnym" sposobem spędzania czasu wolnego[28]. W sposobie dobierania zmiennych w takich badaniach doszukiwać się możemy założenia prymarnego znaczenia rodziny, jako podmiotu odpowiedzialnego albo za zaniedbanie organizacji czasu wolnego swoich dzieci, albo za „atmosferę życia rodzinnego", sprzy-

---

[27] H. Blumer, wyróżniając pojęcia rozstrzygające (*definitive concepts*) i uwrażliwiające (*sensitizing concepts*), tym drugim przypisuje rolę czynnika orientującego badaczy w postępowaniu metodologicznym w badaniach jakościowych. Pojęcia te zakreślają jedynie obszar poszukiwań badawczych, nie wskazując konkretnych przedmiotów obserwacji (Blumer, 1954: 150; Turner, 2006: 427).

[28] Por. z: Kamiński, 1965; Lepalczyk, 1972; Ciczkowska-Giedziun, 2002 etc.

jającą poszukiwaniu przez dziecko sieci wsparcia w innych środowiskach. Z tego względu moje wstępne obserwacje ukierunkowane były na działania młodzieży w czasie wolnym w jej i moim miejscu zamieszkania.

Zogniskowanie uwagi na interakcyjnej warstwie aktywności wolnoczasowych młodzieży konsekwentnie odzwierciedlone zostało w sposobie wstępnego postrzegania **sąsiedztwa**. Stanowiło ono kontekst aktywności młodzieży (ale nie ramę zakreślającą granice przebiegu badania już na jego początku), pewną przestrzeń interakcyjną, z których najbardziej interesowały mnie te, których interlokutorami i/bądź publicznością była młodzież.

Ponieważ w badaniu interakcyjnie zorientowanym poszukiwanie granic nie sprowadza się do sfery fizycznej czy administracyjnej, ale do odmienności obserwowanych wzorów działania społecznego Badanych od tych, typowo przez nich konstruowanych, moje postrzeganie sąsiedztwa na początkowym etapie eksploracji najlepiej oddaje definicja P. Hendersona, według którego jest to „obszar, w którym większość osób zna z widzenia tych, którzy tam mieszkają, prawdopodobnie rozpoznaje każdego ze swojej grupy wiekowej i zna wszystkie znaczące budynki" (Hendreson, Thomas, 2000). Można więc przyjąć, że badania rozpoczęłam w miejscu, w którym „podstawową cechą wyróżniającą ten rodzaj środowiska od innych jest mały obszar geograficzny, przy jednoczesnym bogactwie relacji (Holman, 1998: 62). Tak też wstępne granice przestrzeni materialnej sąsiedztwa wyznaczyłam poprzez rekonstrukcję granic codziennych interakcji jej mieszkańców, o których wnioskowałam zarówno z obserwacji, jak i z – czasem wnikania w kontekst badania – sprawozdań interakcyjnych uzyskanych od jego głównych bohaterów.

Takie ramy sąsiedztwa eksponowały dwa jego wymiary: materialny, związany z terytorium oraz społeczny, odnoszący się do tego, co się dzieje pomiędzy ludźmi na tym terenie. Wymiary te, wraz z zaawansowaniem poszukiwań badawczych, wydawały się przenikać nawzajem, decydując o zmieniających się granicach eksplorowanej rzeczywistości. Granicach, które – jak się okaże w dalszej analizie – zmieniały swój zakres fizyczny wraz z pogłębianiem wglądu w wymiar symboliczny obserwowanych sytuacji[29]. Badanie uczestniczące popełniane z perspektywy intepretatywnej ma bowiem swoistą sobie chronologię i logikę. Wraz ze stopniem wtajemniczenia badacza w intersubiektywność Badanych, blednie znaczenie fizyczności miejsca (w sensie materialnym), na rzecz jego wymiaru symbolicznego, ujawnianego w codziennych interakcjach.

---

[29] W większości znanych mi prac społeczno-pedagogicznych prowadzonych w małych społecznościach terytorialnych kryterium granic fizycznych wydaje się być znaczące. Interakcyjnie zorientowany wgląd w społeczność orientuje badacza na myślenie, iż to specyfika życia społecznego, nie administracyjnie, historycznie czy architektonicznie wyznaczane podziały, decyduje o zakreśleniu granic badanej rzeczywistości. W prowadzonej analizie możemy mówić raczej o procesualności odkrywania granic, gdzie wymiarem, w którym je finalnie zrekonstruowano, był nie wymiar fizyczny, lecz symboliczny.

Prowadzenie badania w **przestrzeni interakcyjnej** naturalnie orientuje uwagę badacza na zróżnicowanie jej form, warunki je kontekstualizujące oraz na obszary jej zaburzeń i nieciągłości, jak i dynamicznego trwania. Wyjściowym kryterium ich zróżnicowania stanowiły „społeczne ujęcia" Badanych – ich tożsamości sytuacyjne. Te interakcyjnie konstruowane oblicza Badanych traktowałam jako warianty z wachlarza im dostępnych w przebiegu ich, w pewien sposób wspólnego, społecznego doświadczenia[30].

Postrzeganie sąsiedztwa w badaniu przechodziło więc swoistego rodzaju ewolucję w kierunku od perspektywy zewnętrznej obserwatora-pedagoga społecznego, zatroskanego zagrożeniami rozwoju młodzieży spędzającej czas wolny w miejscu zamieszkania, do perspektywy wewnętrznej, czyli perspektywy rozumiejącego uczestnika, który w sąsiedztwie zobaczył przestrzeń interakcji pomiędzy podmiotami konstruującymi swe tożsamości w jej kontekście. W badaniu, w którym deklaruje się postawę rozumiejącą, wzmacnianą odpowiednimi – interpretatywnie zorientowanymi wyborami metodologicznymi – zestawienie pojęcia „obserwator" z przymiotnikiem „zewnętrzny" wydaje się tworzyć oksymoron. Zarzut wewnętrznej sprzeczności traci swą moc, kiedy przyjmiemy, że cechą badania jakościowego o znamionach etnografii, przy zaangażowanej postawie badacza, jest właśnie **stopniowalność rozwoju perspektywy rozumiejącej**. Tak zakreślone ramy poszukiwań ewoluowały w przebiegu badania, by z czasem wyrazić obraz świata Badanych innymi kategoriami, oddającymi procesy znacząco orientujące codzienność oraz przebieg grupowych i indywidualnych biografii.

Procesualność badania przełożyła się na logikę jego naukowej prezentacji, udokumentowanej w kolejnych rozdziałach tej książki, której finalnym przedmiotem poznania okazał się być **proces uczestnictwa społecznego** Badanych zrekonstruowany z perspektywy symboliczno-interakcyjnej przez pedagoga społecznego.

---

[30] Takie rozumienie tożsamości na początku mojego badania wydawało się być w jakiś sposób analogiczne do podejścia Anselma Straussa, który – uznając tożsamość za jedno z pojęć uwrażliwiających – unikał zamykania tożsamości w obrębie konkretnej definicji, sugerując jedynie jej ścisły związek z procesem interakcji, który powołuje ją do życia, modyfikuje czy też skazuje na unicestwienie (Bokszański, 1989: 125).

ROZDZIAŁ II

SĄSIEDZTWO SPOŁECZNIE NIEJEDNORODNE CZYLI O RELACJACH POMIĘDZY NIEUPRZYWILEJOWANĄ WIĘKSZOŚCIĄ I UPRZYWILEJOWANĄ MNIEJSZOŚCIĄ

Prezentacja sąsiedztwa w niniejszej pracy będzie miała charakter etapowy, co wydawało się być jedynie zasadną formą naukowej dokumentacji interakcyjnego wglądu w interesującą mnie lokalność.

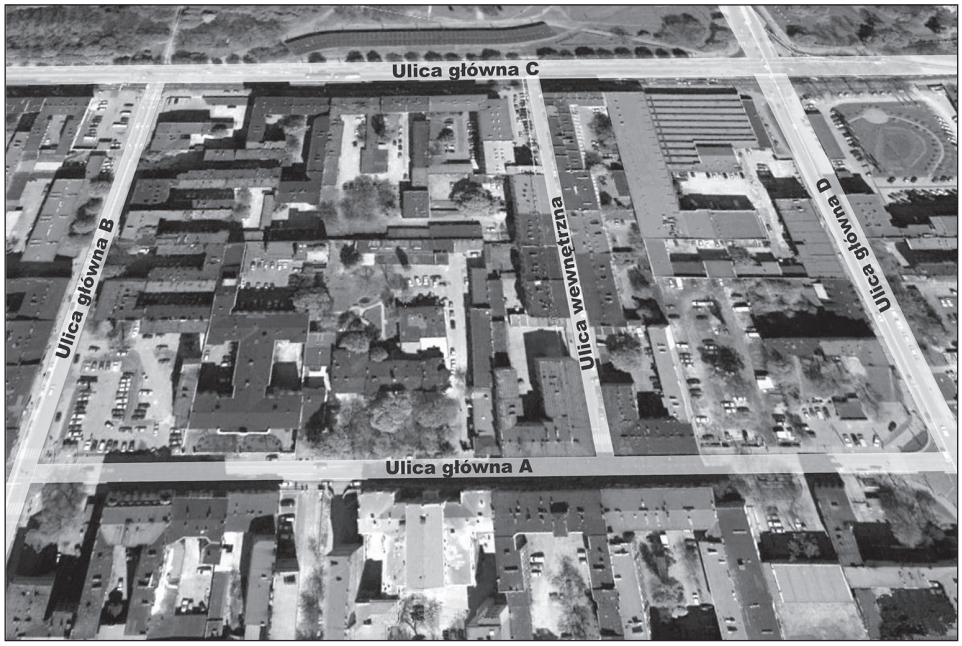
Pierwsza odsłona sąsiedztwa to obraz miejsca w wymiarze fizycznym, terytorialnym. Nie jest jednak klasycznie rozumianą jego topografią. Jest raczej próbą wprowadzenia Czytelnika w „atmosferę miejsca". Taki zabieg wydaje się sprzyjać spotkaniu badaczki – „etnografującej" pedagożki społecznej z Czytelnikiem na poziomie ich wyobraźni, prowadzącym do ko(konstrukcji) „miejsca" znaczącego dla analizy.

Odsłona ta jest ważna z kilku powodów. Odkrywa zewnętrzną warstwę opisywanej rzeczywistości – obraz wykreowany przez pedagoga społecznego obserwującego sąsiedztwo. Wkraczając w „świat innego" interesowałam się nim jako miejscem znaczącym dla rozwoju jego młodych mieszkańców, co znalazło wyraz w pierwotnym ukierunkowaniu spostrzeżeń obserwacyjnych, selekcji opisywanych elementów miejsca oraz orientacji pierwszych hipostazowanych relacji pomiędzy nimi. W tym sensie proponowana tutaj odsłona nie jest prezentacją perspektywy Badanych, a raczej odsłoną sąsiedztwa odkrytą przez pedagoga społecznego na pewnym etapie rozumiejącej eksploracji ich świata. Jej znaczenie ma jednak wartość kontekstualizującą działanie społeczne mieszkańców sąsiedztwa, którzy ożywią tę przestrzeń materialną codziennymi swoimi aktywnościami w drugiej odsłonie, ukazującej nam sąsiedztwo jako byt interakcyjny.

1. Infrastruktura sąsiedztwa jako kontekst działania społecznego jego mieszkańców

Badane sąsiedztwo jest położone w samym centrum Łodzi, co mówi wiele czytelnikom wtajemniczonym w łódzką topografię. Obszar sąsiedztwa, wyznaczony granicami codziennych aktywności różnych grup jego mieszkańców, nie wykracza poza czworokąt utworzony przez fragmenty powszechnie uczęszczanych łódzkich ulic[1]. Już na pierwszy rzut oka zewnętrznego obserwatora nie sprawia wrażenia miejsca projektowanego z myślą o młodym pokoleniu. Wąskie ulice, będące skupiskiem kamienic typowych dla starej Łodzi, ich ceglano-kamienno-betonowe podwórka i prowadzące do nich bramy nie wydają się tworzyć przestrzeni sprzyjającej zaspokojeniu potrzeb rozwojowych jej mieszkańców. Topograficzny układ przestrzeni sąsiedztwa oddaje poniższa fot. 1.

[1] Charakterystyczną cechą Łodzi jest skupienie miejsc zamieszkiwanych przez biedniejszych mieszkańców m.in. w centrum miasta. Miejsca noszące znamiona enklawy biedy sąsiadują z powszechnie uczęszczanymi ulicami przez niemieszkańców, co stanowi znaczący kontekst dla codziennych interakcji w tym obszarze.



Fot. 1. Zarys topografii przestrzeni sąsiedztwa Badanych (na podstawie Google Maps)

Wewnątrz czworokąta wyznaczanego ulicami głównymi przebiega jedna ulica wewnętrzna, uczęszczana przede wszystkim przez jej mieszkańców, jak i innych z sąsiedztwa. Ulica główna (A) oraz ulica wewnętrzna to przestrzenie powszedniej aktywności Badanych, jakkolwiek pierwsza stanowi obszar ich styczności nie tylko z sąsiadami, ale i z osobami spoza. Życie sąsiedzkie Badanych oraz partnerów ich codziennych interakcji wydaje się koncentrować w obszarze właśnie tych dwóch ulic, a aktywności podejmowane w obszarze ulic granicznych mają charakter sporadyczny. Spójna jest architektura zabudowy ulic. Przy każdej z ulic stoją szeregowo połączone, zaniedbane, szare kamienice wysokie od jednego do trzech pięter (fot. 2–5).

Parter niektórych z kamienic służy różnym celom gospodarczym. Podczas badania były tam sklepy spożywcze (z których jeden posiadał funkcjonujące do późnych godzin wieczornych stoisko monopolowe), sklepy mięsne, odzieżowe czy drogeryjne, jak i również punkty usługowe.

Większość kamienic ma swoje **bramy** prowadzące od jednej z ulic do podwórek (fot. 6–7)[2].

---

[2] Rodzaj czcionki ma bardzo duże znaczenie w niniejszej pracy. Jak już sygnalizowałam, kategorie pochodzące od Badanych (pojęcia lokalne) wyrażone są *kursywą*. Czcionką **wytłuszczoną** oznaczałam subkategorie i kategorie wyprowadzone na różnych etapach badania, którym, w przeciwieństwie do tych, pochodzących od Badanych, sama przypisałam termin. ***Wytłuszczoną***

Fot. 2–5. Fotografie reprezentujące jedną z kategorii tematycznych wystawy – „Pod kapturem". Zdjęcia autorstwa Badanych przygotowane na wystawę pt. *My i nasza dzielnica*, Międzynarodowe Stowarzyszenie Muzeum Artystów, ul. Tymienieckiego 3, 19–30 listopada 2004

Bramy są obszarem granicznym pomiędzy ulicami a podwórkami – miejscami trudno dostępnymi osobom z zewnątrz. Podwórka swoim kształtem przypominają albo zaciemnione, betonowe korytarze przecinane bramami wewnętrznymi, albo mniejsze bądź większe powierzchnie, oparte na konturze bliższym kwadratowi, w dużej części zaanektowane na miejsca parkingowe (fot. 8–9).

---

kursywą natomiast oznaczane są pojęcia będące kryteriami (własnościami), według których różnicowana jest prezentowana kategoria. Terminami w cudzysłowie, obecnymi w części analitycznej pracy obok powyższych, wyrażałam kategorie nie pochodzące od pojęć lokalnych, a ode mnie, jakkolwiek wymagające użycia języka potocznego, dla pełniejszego zobrazowania ich znaczenia. Kategorie pochodzące od Badanych są wyrażone *kursywą* każdorazowo, niezależnie od liczby powtórzeń ich w tekście. Poprzez ciągłe używanie kursywy dla oznaczenia kategorii pochodzących od Badanych pragnęłam zapobiec błędnemu kojarzeniu używanego języka z kolokwializmami oraz jak najpełniej oddać specyfikę badanego świata. Zasadę ciągłości przyjęłam również dla terminów w cudzysłowie. Wytłuszczenie **kategorii** czy użycie wytłuszczonej czcionki dla wskazania ***kryterium*** występuje natomiast jednorazowo – przy wprowadzeniu ich do tekstu.

Fot. 6–7. Widok na wybrane podwórka sąsiedzkie z perspektywy bramy. Zdjęcia autorstwa Badanych przygotowane na wystawę pt. *My i nasza dzielnica*, Międzynarodowe Stowarzyszenie Muzeum Artystów, ul. Tymienieckiego 3, 19–30 listopada 2004

Fot. 8–9. Widok na wybrane podwórka sąsiedzkie. Zdjęcia autorstwa Badanych przygotowane na wystawę pt. *My i nasza dzielnica*, Międzynarodowe Stowarzyszenie Muzeum Artystów, ul. Tymienieckiego 3, 19–30 listopada 2004

Wysokość zabudowy mieszkaniowej, przy małej powierzchni podwórek, sprzyja rezonansowi, który – doprowadzając do hiperbolizacji dźwięków towarzyszących aktywności na podwórkach – dynamizuje interakcje pomiędzy mieszkańcami tym bardziej, im większy jest wśród nich procent zwolenników ciszy w miejscu zamieszkania.

Żadne z podwórek nie dysponuje placem zabaw. Sporadycznie spotykamy piaskownice, których stan świadczy albo o jednorazowości nieformalnej inicjatywy sąsiedzkiej, albo o zaniedbaniu ich przez administratorów lokalnych.

W nielicznych przypadkach szarość okalających je, kamienicznych ścian rozświetlają pojedyncze drzewa, w sąsiedztwie których pojawiają się ławki czy trzepaki, służące za miejsca spotkań najmłodszych mieszkańców, których ciekawość i pragnienie bardziej niezależnych zabaw z rówieśnikami z czasem oddala ich od piaskownic, jak i od uwagi opiekunów.

Takie elementy dużej architektury sąsiedztwa oraz ich rozmieszczenie w terenie czynią z tego miejsca skomplikowany układ przestrzenny. Podwórka mieszczące się pomiędzy ulicami granicznymi sąsiedztwa często łączą się ze sobą, tworząc konstrukcję oswojoną jedynie przez mieszkańców. Dobra znajomość planu przestrzeni pozwala im poruszać się pomiędzy większością posesji bez konieczności wychodzenia na ulice. Dorastającemu pokoleniu labiryntowa topografia sprzyja w sytuacjach, w których popadają oni w konflikt z osobami z zewnątrz (np. z przyjezdnymi kibicami innej drużyny piłkarskiej czy z policją), o czym świadczy wypowiedź matki jednego z Badanych, w sytuacji poszukiwania przez policję grupy chłopaków, podejrzanych o pobicie, wśród których był jej syn.

G: – He, he… Tutaj to mogą sobie ich szukać… Już pobiegli pewnie przejściówką[3].

Fakt istnienia *przejściówek*, przy jednocześnie dobrze **rozwiniętej infrastrukturze usługowo-handlowej w obrębie sąsiedztwa** (na czterech ulicach głównych), umożliwia codzienne funkcjonowanie niektórych mieszkańców bez opuszczania terenu sąsiedztwa. Sklepy, proponujące wcale nie najniższe ceny, oraz lokalne punkty usługowe stają się miejscem rytualnych spotkań sąsiedzkich i wymiany informacji o wydarzeniach dynamizujących życie w tym miejscu.

Oprócz kamienic, w obrębie sąsiedztwa, znajduje się lokalna szkoła podstawowa, do której przynajmniej przez pewien czas uczęszczali główni bohaterowie badania, jak i większość ich kolegów. W czasie badania duży fragment sąsiedztwa zajmował niezagospodarowany obszar z pozostałościami infrastruktury usługowo-handlowej w postaci rdzewiejących blaszanych baraków i kiosków, a identyfikowany społecznie, jako „Rudery" – miejsce działań „zakazanych"[4]. Na co dzień głównie wyprowadzono tam psy, ale było to również miejsce spotkań towarzyskich, na których wspólnie paliło się papierosy (w przypadku dzieci), spożywało alkohol czy inne używki (w przypadku młodzieży czy dorosłych).

Taka topografia sąsiedztwa jest tłem wydarzeń, które sami Badani postrzegają jako odróżniające ich miejsce zamieszkania od innych.

H przychodzi do mnie do pokoju i zaczyna rysować przy biurku. W tle gra telewizor. Słyszymy zapowiedź filmu z cyklu „Prawdziwe historie".

H: – Prawdziwe historie – z uśmiechem powtarza H – Na A [ulica zamieszkiwana przeze mnie i czterech Badanych, na której z reguły przebywali w od początku badania – AG]. Mogliby nagrać film: „Prawdziwa A". To by było…

AG: – To, jakie byłyby to historie? – pytam.

H: – Paaaani…" – komentuje chłopiec ze śmiechem.

---

[3] *Przejściówkami* nazywa się wewnętrzne szlaki komunikacyjne w sąsiedztwie, którymi można poruszać się pomiędzy głównymi ulicami, bez kontaktu z otoczeniem na zewnątrz sąsiedztwa.

[4] Badanie robione było kilka lat temu i infrastruktura tego fragmentu sąsiedztwa została już inaczej zagospodarowana. Powstał tam prywatny parking. Dla interakcji aktorów badania miejsce to było znaczące, stąd występuje w niniejszym opracowaniu jako miejsce aktywności wolnoczasowej mieszkańców.

Kroczący chwiejnym krokiem sąsiad, ubliżająca sobie w drodze do domu para małżeńska, pijany sąsiad dyskutujący z żoną czy partnerką stojącą w oknie na temat warunków wpuszczenia go do domu, czy bójka sąsiedzka, nie wydają się być obrazami zaburzającymi lokalny porządek społeczny. Pełnią one raczej funkcję przedstawień wzbogacających monotonię. Wprawdzie brak reakcji na różne formy ludzkiej krzywdy nie wydaje się być dzisiaj zjawiskiem niepopularnym, a wręcz przeciwnie – dość powszechnym – to w innych, bardziej anonimowych miejscach zamieszkania, powodowany jest raczej lękiem przed brakiem sprzymierzeńców w podejmowanej reakcji czy zagrożeniem powetowania. Na terenie sąsiedztwa brak poruszenia podobnymi sytuacjami wydaje się jednak wynikać z ich powszedniości, co degraduje status tych wydarzeń, sprzyjając przesunięciu granicy pomiędzy tym co ogólnospołecznie „akceptowane" i „nieakceptowane"[5].

Może do podobnych wniosków dochodził H, identyfikując ulicę główną (A) jako teren specyficzny, dający wiele scenariuszy godnych zainteresowania świata filmu. Faktem jest, że widok starych, zaniedbanych kamienic, stanowiących tło dla *wystających pod bramami* tych samych *twarzy*, rodzi poczucie stagnacji i odrętwienia, które wzbogacone świadomością niektórych wydarzeń lokalnych na tym terenie, wpływać może na społeczny obiór mieszkańców sąsiedztwa przez osoby z zewnątrz, jak i przez nich samych.

Z: – … Śródmieście jednak różni się od innych, takich jak Widzew czy Retkinia, bo tutaj mieszkają przeważnie najubożsi ludzie, jest dużo elementu antyspołecznego, dużo ludzi mniej zamożnych, dużo pijaków, wariatów… skazanych na niepowodzenia… dużo przestępstw dealerów narkomanów, dzielnica przemocy i buntu, można tu załatwić wszystko i kupić…

R: – Ogólnie to mi się ona nie podoba, bo jest brudno, szaro i nie ma, co robić. Jestem tu od urodzenia, jak bym mógł, to bym się przeniósł stąd, ale teraz mam już mieszane uczucia… już za bardzo się przyzwyczaiłem.

Sami Badani definiują obszar miejsca zamieszkania przez pryzmat zagrożeń społecznych czy zaniedbania estetycznego. Niezależnie jednak od przypi-

[5] Taka konstatacja wynika z mojej autorefleksji opartej na analizie procesu zmiany w moich interwencjach w sytuacjach, które wymagały takiego działania. Początkowo bójka, kłótnie rodzinne czy walki przedstawicieli kibiców różnych klubów piłkarskich toczące się na jednej z ulic były każdorazowo powodem powiadamiania policji. W miarę upływu czasu możliwość przewidzenia rozwoju sytuacji – ucieczki winnych – przed przyjazdem policji skutkowały umiejętnością rozróżnienia stopnia faktycznego zagrożenia. Zmiana moich reakcji szła w kierunku ograniczania powiadamiania policji o wydarzeniach, w jakich stronami zaangażowanymi byli rozpoznawani sąsiedzi, w których z czasem przestałam rozpoznawać zagrożenie ze względu na uświadomienie sobie prawidłowości procesu konstytuowania się sąsiedzkiego ładu społecznego. Doświadczenie nauczyło mnie, iż bójka sąsiadów pomiędzy sobą, szczególnie po spożyciu alkoholu, nie groziła poważniejszymi obrażeniami, a sąsiedzi już następnego dnia byli w jak najlepszej komitywie. Interwencja policji ład ten zaburzała na wielu poziomach, nawet antagonizując długotrwale czy prowokując konflikt z policją innych sąsiadów zainteresowanych lokalnym wydarzeniem. Stąd wydarzenia takie przestały mnie wkrótce zadziwiać, stając się areną obserwacji mechanizmów działania społecznej kontroli.

sywanych im cech negatywnych, podchodzą do niego sentymentalnie. Znacznie sąsiedztwa dla nich krystalizuje się bowiem nie w wymiarze materialnym, ale interakcyjnym, o czym traktuje już kolejny podrozdział.

2. Interakcyjna mapa sąsiedztwa z perspektywy Badanych

2.1. Zróżnicowanie mieszkańców na uczestników i nieuczestników

Wprowadzenie odbiorcy w specyfikę infrastruktury sąsiedztwa, stanowiące przedmiot poprzedniego paragrafu, nie było przypadkowe. Wydaje się, iż infrastruktura terytorium społecznie rozpoznawanego jako „własne" jest znacząca dla organizacji społecznej sąsiedztwa, co znajduje swoje empiryczne odbicie we wzorach interakcji Badanych z sąsiadami, jak i z podmiotami spoza sąsiedztwa.

Ponieważ wybrane elementy infrastruktury materialnej kontekstualizują infrastrukturę społeczną, w sąsiedztwie możemy odnaleźć pewien stały porządek w przestrzennej lokalizacji wybranych grup mieszkańców.

AG: – A ten to kto?
R: – A taki jeden. Nie zna Pani.
AG: – No to wiem. Dlatego pytam lapsie – odpowiadam ze śmiechem.
R: – Oooo… Ale przycwaniaczyła – odpowiada R, śmiejąc się.
R: – On jest z tych, no… no, nie wie Pani?… Ci, co stoją pod 10 na B (nr posesji i nazwa ulicy).

Wypowiedź R, starającego się pomóc mi w skojarzeniu grupy, do której należał witający się z nim a nieznany mi chłopiec, wskazuje na pewną trwałość architektury społecznej sąsiedztwa z perspektywy Badanych, jak i jej znaczenie dla identyfikacji społecznej sąsiadów. Dlatego też niniejsza odsłona sąsiedztwa będzie fotografią grup partnerów codziennych interakcji Badanych w miejscu zamieszkania. Zabieg taki może zaskakiwać, biorąc pod uwagę składane przeze mnie deklaracje przyjęcia perspektywy interakcyjnej w analizie, która to opisuje przecież procesy, nie statyczne obrazy. Siła zarzutu niespójności maleje, kiedy odniesiemy się właśnie do interakcyjnych założeń działania podmiotów. Działanie społeczne jest bowiem wyrazem ustosunkowania się podmiotu do partnera interakcji, który zawsze jest reprezentantem określonej kategorii społecznej – jednej z wielu w jego systemie klasyfikacji „innych". Taka interakcyjna mapa sąsiedztwa z perspektywy Badanych prezentować będzie typifikacje partnerów interakcji aktorów badania, gdyż z identyfikacją podmiotu z określoną kategorią wiąże się przypisywany jej przez innych status społeczny. Przedstawienie kategorii partnerów interakcji sąsiedzkich z udziałem Badanych jest więc nie tylko podstawą dla rekonstrukcji wariantywnego zróżnicowania scenariuszy przebiegu ich interakcji z sąsiadami, ale umożliwia dotarcie do logiki racjonalności Badanych, wyrażanej w ich sposobach odnoszenia się do „innego".

Kryterium pierwotnie różnicującym partnerów sąsiedzkich interakcji Badanych jest ***znaczenie przypisywane sąsiedztwu przez jego mieszkańców***. Sąsiedzi w różny sposób odnoszą się do miejsca zamieszkania, a wnikliwa obserwacja zróżnicowania typów użytkowania tej przestrzeni daje wiedzę o wewnętrznym ich podziale, opartym na wyżej wskazanym kryterium. Sąsiedztwo dla jednych jest bowiem przestrzenią biograficznie ważną, a dla innych odniesieniem biograficznie nieistotnym. Różnica w znaczeniu przypisywanym sąsiedztwu kontekstualizuje interakcje, pozwalając na wyłonienie dwóch kategorii interlokutorów sąsiedzkich interakcji z perspektywy moich Badanych – uczestników i nieuczestników.

Uczestnicy to mieszkańcy, dla których sąsiedztwo jest istotne społecznie i biograficznie. Są to reprezentanci różnych kategorii wiekowych, którzy w obrębie sąsiedztwa spędzają czas wolny z innymi mieszkańcami, w tym bliższymi i/bądź dalszymi, jakkolwiek wzajemnie się identyfikującymi, z reguły na podstawie styczności społecznych, ale i pośrednio – drogą ustnego przekazu wiedzy o lokalnych wydarzeniach. Obecność w przestrzeni fizycznej sąsiedztwa jest ważna, jakkolwiek niewystarczająca. Uczestnikiem jest ten, dla którego życie sąsiedzkie jest treścią jego świata przeżywanego. Może nim być każdy, kto – pozostając nawet większą część czasu w domu – jest poinformowany o kluczowych sąsiedzkich wydarzeniach i jest zdolny do uczestniczenia w komunikacji wokół nich zogniskowanej bądź uczestniczy w niej realnie[6]. Można by rzec, że jego narracje są uczestniczące i/bądź jest on gotowy do ustosunkowania się w sprawach ważnych, zgodnie z optyką innych uczestników. Uczestnikami są najczęściej całe rodziny, nie rzadko mieszkające tutaj w wymiarze ponadpokoleniowym. Biograficzne zrośnięcie rodziny z miejscem skutkuje sentymentalnym doń stosunkiem. Elementy sąsiedzkiej przestrzeni występują w narracjach przywołujących ważne momenty z życia rodzin.

Sąsiedztwo jest znaczące także dla ich identyfikacji. *Jestem z A* (tu pada nazwa ulicy) – to często słyszana wypowiedź moich Badanym czy ich kolegów. Chociaż ulica ta obejmuje wiele sąsiedztw podobnych do eksplorowanego, fakt ten wskazuje na immanentny związek miejsca zamieszkania z tożsamością uczestników.

Dla **nieuczestników** sąsiedztwo jest przestrzenią komunikacji fizycznej, nie społecznej. Jej wartość odnajdują jedynie w warstwie usługowo-użytkowej. Obecność nieuczestników w sąsiedztwie nie jest celem samym w sobie, a jedynie koniecznością umożliwiającą realizację rzeczy ważnych – drogę do pracy, sklepów, garażu etc. Nierzadko traktują oni to miejsce zamieszkania jedynie jako tymczasowe.

---

[6] Strategicznie ważną rolę w takim przekazie wypełniają niektórzy członkowie rodzin zamieszkujących parterowe mieszkania. Spędzając dużą ilość czasu w otwartym oknie, stają się mieszkańcami dobrze poinformowanymi, jak i ciekawymi dla innych mieszkańców – uzyskujących od nich „wiadomości lokalne" w społecznie konstruowanym przekazie.

Znakomitą większość mieszkańców stanowią pierwsi. Materia sąsiedztwa jest kluczowa dla jakości podejmowanych przez nich aktywności, szczególnie działań dzieci i młodzieży, stąd prawem „społecznego zasiedzenia" próbują ją zmieniać według własnych oczekiwań. Tutaj napotykają opór materii fizycznej. Dziewiętnastowieczne koncepcje architektoniczne nie przewidywały przeniesienia życia towarzyskiego z salonów w obszary podwórek, stąd – te ostatnie – nie łatwo poddają się działaniom adaptacyjnym mieszkańców, spędzających tam ilościowo i jakościowo znaczącą część swojego życia.

Opór materii wzmagany jest reakcją społeczną nieuczestników. Odmienność znaczeń przypisanych przestrzeni przez reprezentantów tych dwóch kategorii nie przekłada się na symetryczność wpływu na nią, gdyż jakość decyzji o zmianach w infrastrukturze tego miejsca zależy od **wspólnoty mieszkaniowej**, a jej członkami są właściciele mieszkań, nie najemcy czynszowi (w ogromnej części nieuczestnicy). W przestrzeni sąsiedztwa decyzje formalne o jego zmianach w czasie badania podejmowali więc ci, dla których było one nieistotne społecznie, a którzy mieli w tym kontekście pozycję uprzywilejowaną. Odmienność znaczeń przypisywanych sąsiedztwu przekładała się na odmienność oczekiwań wobec niego, co było czynnikiem znaczącym dla jakości interakcji pomiędzy mieszkańcami, w tym interakcji, w których uczestniczyli przedstawiciele młodego pokolenia.

2.2. Typifikacje partnerów interakcji sąsiedzkich z perspektywy Badanych

Zróżnicowanie wzorów komunikacji Badanych zarówno z reprezentantami nieuczestników, jak i uczestników wskazuje na wyższy poziom skomplikowania odbioru społecznego partnerów interakcji w sąsiedztwie. Nieuczestnicy rozpoznawani są przez uczestników jedynie na podstawie powierzchownych cech – wygląd zewnętrzny, atrybuty stanu posiadania (*bogaty*), a przede wszystkim wrażenia wypracowanego w sporadycznych wymianach grzecznościowych bądź instrumentalnych, czyli ujawniających obszary zbieżności bądź rozbieżności ***interesów wynikających z zamieszkiwania wspólnej przestrzeni***. Będąc dla uczestników jedynie mniej bądź bardziej anonimowymi, są rozpoznawani jako *czepiający się* oraz ci – *w porządku*.

Sąsiedzi, którzy *się czepiają*, przedstawiani mi byli w sytuacyjnie wytwarzanych narracjach, w których sami Badani sytuowali siebie w roli ofiary bądź zwycięzców długotrwałego konfliktu.

AG: – A są sąsiedzi upierdliwi?

Y: – Czepiają się wszystkiego, tak?

AG: – A kiedy sąsiad jest upierdliwy? Kiedy się doczepia?

Y: – Na przykład moja sąsiadka jak se gram w piłkę na ulicy i co ją to powinno interesować i ona się wydziera: „nie graj na ulicy, bo zadzwonię na policję". Moja sąsiadka z naprzeciwka.

AG: – Dewota? [pseudonim nadany przez chłopców – AG].
Y: – Dewota właśnie. Albo taka J. – wyskoczyła do mnie z łychą do butów.
AG: – A dlaczego?
Y: – Bo żeśmy sobie tak dali. I wtedy mój pies ją pogryzł.

Komunikacja Badanych z sąsiadami z tej kategorii jest zaburzona i przyjmuje postać **cyklów dynamicznych interakcji**, których przedmiotem jest sposób użytkowania materii miejsca zamieszkania, wobec której reprezentanci uczestników i nieuczestników mają odmienne oczekiwania. Podwórka, klatki schodowe czy głośne wymiany słowne pomiędzy dziećmi i nastolatkami na podwórkach a sąsiadami upominającymi ich z okien stanowią typowe miejsca oraz przedmioty takich interakcji.

W opozycji do interakcji z *czepiającymi się*, wymiana z nieuczestnikami określanymi jako ci *w porządku* – realizowana jest w formie **interakcji grzecznościowych**.

Idąc z D podwórkiem mijamy jedną z sąsiadek, której ja praktycznie nie znam. Zwyczajowa wymiana „dzień dobry", której towarzyszy uśmiech skierowany do D.
AG: – Ich córka to w ogóle chyba nie wychodzi na dwór, nie? – pytam D.
D: – No, ta kobitka jest nauczycielką…, ale bardzo miła – kontynuuje D.

Sąsiedzi ci nie są chłopcom bliscy, ale kontekst interakcji z nimi nie charakteryzuje napięcie. Interakcyjna wzajemność sprowadza się do pewnej stonowanej konwencji komunikatów i gestów podtrzymujących relacje oparte jedynie na wzajemnej, powierzchownej rozpoznawalności partnerów.

Skromność wariantywnego zróżnicowania kategorii sąsiadów nieuczestników w interpretacjach uczestników wydaje się być konsekwencją braku obszarów wspólnych w codzienności podmiotów, tak rożnie odnoszących się do jednego obiektu – sąsiedztwa.

Symboliczny obraz „innego" komplikuje się, jeśli partnerami interakcji sąsiedzkich są podmioty, dla których sąsiedztwo jest biograficznie ważne. Stąd prezentacja subkategorii uczestników różniących się pod względem kryterium ***form ich aktywności w sąsiedztwie*** pozostawać będzie w ścisłym związku z ich fizyczną lokalizacją w miejscu zamieszkania.

I tak, podwórka stanowią przestrzeń, w obrębie której rozgrywa się pozarodzinna i pozaszkolna codzienność przedstawicieli **najmłodszego pokolenia**, czyli dzieci – tych w wieku najdalej przedszkolnym, pozostających pod opieką dorosłych oraz nieco starszych, ale już samodzielnych (fot. 10–13).

Ci pierwsi spotykają się tam, gdzie są miejsca przychylne realizacji ich działania podstawowego – opieki nad dziećmi i zabawie najmłodszych pod okiem opiekunów. Mimo zaniedbania ze strony administracji lokalnej w niektórych podwórkach odnajdujemy bowiem ławkę czy piaskownicę, stanowiące rezultat bądź to pojedynczych akcji lokalnej administracji bądź oddolnie działających nieformalnych sił społecznych.

Fot. 10–13. Fotografie reprezentujące „Miejsca dla dzieci i młodzieży" – jedną z kategorii tematycznych wystawy. Zdjęcia autorstwa Badanych przygotowane na wystawę pt. *My i nasza dzielnica*, Międzynarodowe Stowarzyszenie Muzeum Artystów, ul. Tymienieckiego 3, 19–30 listopada 2004

Przestrzenie podwórek, a szczególnie ich trzepaki czy teren wokół ścian kamienic, o które można odbijać piłkę, stają się miejscem najczęstszej obecności tych drugich – samodzielnie już bawiących się, a ich zabawy przybierają z czasem na dynamice i wyobraźni. Coraz aktywniej poszukują swoich miejsc na poszczególnych podwórkach, użytkując przestrzeń do celów odmiennych niż ich pierwotne przeznaczenie (np. skakanie po dachach, granie w piłkę etc.).

Już wstępny opis tych dwóch kategorii mieszkańców ujawnia własność znaczącą dla interakcji pomiędzy sąsiadami, a mianowicie ***zaniedbanie zagospodarowania materialnej przestrzeni sąsiedztwa pod względem potrzeb różnych kategorii wiekowych mieszkańców***, w tym głównie potrzeb dzieci i młodzieży. Pewnie dlatego podwórka są miejscami wspólnego spędzania czasu wolnego przez mieszkańców w różnym wieku**.**

Podział przestrzeni podwórek pomiędzy grupy spędzających tam czas nie ma charakteru formalnego. Na podwórkach nie ma administracyjnie wyznaczonych miejsc dla dzieci i młodzieży. Obok najmłodszego pokolenia mieszkańców samodzielnie spędzających czas, często przebywają w tych miejscach dorośli,

dla których podwórko, brama czy ulica wydają się być równie atrakcyjne jak dla dzieci czy młodzieży.

Tak, jak podwórka zdominowane są przez aktywność dzieci, tak obszary bram okupuje głównie młodzież. Stąd graniczność bram nie wyraża się jedynie w kategoriach architektonicznych, ale i społecznych. Będąc obszarem zaanektowanym przez młodzież czy wybranych dorosłych towarzyszących młodym sytuacyjnie, wydają się skutecznie podtrzymywać ogólnospołeczną recepcję sąsiedztwa jako miejsca nieprzychylnego czy nawet niebezpiecznego.

W badanym sąsiedztwie pod wybranymi bramami najczęściej spotkać można grupy chłopców (fot. 14–15).

Fot. 14–15. Fotografie reprezentujące „Nasze miejsca" – jedną z kategorii tematycznych wystawy. Zdjęcia autorstwa Badanych przygotowane na wystawę pt. *My i nasza dzielnica*, Międzynarodowe Stowarzyszenie Muzeum Artystów, ul. Tymienieckiego 3, 19–30 listopada 2004

Grupy młodych, identyfikowane z określonymi bramami, znają się nawzajem bezpośrednio albo pośrednio – za pomocą przekazu ustnego – o wydarzeniach z ich udziałem. Łączą ich jednak relacje inne niż te we własnej grupie koleżeńskiej, identyfikowanej z określoną bramą czy innym miejscem ich typowej lokalizacji w sąsiedztwie. Poszukiwania prawidłowości w przebiegu interakcji Badanych z reprezentantami innych, lokalnie rozpoznawanych grup młodzieży, pozwoliło na zrekonstruowanie własności znaczących dla wewnętrznej kategoryzacji uczestników. Kryteriami znaczącymi dla wzajemnego ich definiowania się wydają się być: ***celowość grupy*** oraz przypisywany im ***status***.

Pierwsze różnicuje wewnętrznie grupy lokalne identyfikowane przez Badanych w zależności od rozłożenia w ich aktywnościach grupowych ***akcentów towarzyskich*** (zabawowych i relacyjnych) oraz ***zadaniowych***[7]. Na intersubiektywny charakter takiego podziału wskazuje wypowiedź R.

[7] Grupy towarzyskie będą miały za zadanie zabawę oraz budowanie siatki osób, które mogą liczyć na siebie w trudnych sytuacjach, czyli otaczanie się tymi, którzy nie zawiodą. Zabawa w tych grupach ma postać rozrywki, czyli zabawy bardziej powierzchownej czy też gry, czyli zabawy prowadzonej zgodnie z określonymi regułami (Kamiński, 1965). Grupy zadaniowe z sąsiedztwa,

AG: – Kto jest ci bliższy z kolegów?

R: – No na pewno M i D. Y powoli zaczyna mnie denerwować – nic nie ma dla niego ważniejszego jak narkotyki. A z Z można pogadać.

AG: – Jak wygląda zbieranie kasy [na marihuanę – AG]?

R: – Słuchajcie chłopaki mam 10 zł, kupcie piątaka będzie jaranie i reszta stoi pod bramą i od razu szuka ludzi, żeby pożyczyć 10 gr., szukają swoich.

AG: – Nie boją się, że wpadną w nałóg?

R: – Moim zdaniem to już kilku jest w nałogu. Właśnie Y czy V, czy B. Y to jest kolega do pieniędzy. Mnie to takie coś denerwuje. V., jak nie było to było, ok. [V – wrócił z więzienia, starszy od innych – AG]. raz się z nimi zapali… oni kupią i mówią zapal, no zapal – no przecież ja ci nie żałuję – zapal sobie. No dobrze, że mi nie żałuje, ale nie musi mi tego wpychać na chama. Y tak często wpycha komuś… choć to często nie jest jego.

AG: – A ty, w której grupie jesteś?

R: – W tej rozrywkowej. Zawsze mamy wspólny temat, możemy się pośmiać.

Silny akcent położony na aspekt towarzyski czy relacyjny w działaniu grupy wskazuje, że dla jej reprezentantów wartością ich scalającą jest bycie razem, wspólne sposoby spędzania czasu wolnego, jak i możliwość uzyskania wsparcia w sytuacjach indywidualnie czy grupowo trudnych. W czasie badania jego główni bohaterowie stanowili właśnie taką **grupę towarzyską.**

Natomiast **grupa zadaniowa** wydaje się być formą ewolucji grupy towarzyskiej. Jest to grupa zdolna już do pewnych działań zorganizowanych, których celowość wykracza często poza wymiar relacyjny, decydując wtórnie o wzorach komunikacji wewnątrz grupy i ich społecznym odbiorze w sąsiedztwie. Chuligańskie wybryki (np. grupowe bicie się w obronie przedmiotu identyfikacji – ulicy, klubu piłkarskiego etc.) czy działalność przestępcza (napady, kradzieże, handel narkotykami etc.), wokół której koncentruje się codzienność grup, wtórnie bowiem decyduje o charakterze organizacji grupy, sposobach negocjacji jej wewnętrznego ładu, jak i o interakcjach z innymi sąsiadami-uczestnikami.

Kryterium celowości aktywności grup – niezależnie czy towarzyskich, czy zadaniowych – pozwala na wyróżnienie **grupy o wysokim i niskim statusie**.

O statusie grupy wydają się decydować dwa kryteria – ***kolejność działania grupy na tym obszarze w historii sąsiedztwa***, jak i ***poziom spektakularności działań grupowych***. Operowanie kategoriami *starszych* i *młodszych* nie oznacza kategoryzacji grup w oparciu o wiek biologiczny ich członków, a raczej pokoleniowe następstwo grup w społecznej historii sąsiedztwa. Badani *starszymi* i *młodszymi* nazywają grupy, których historia rozpoczęła się w obszarze ich podwórka, jak i grupy identyfikowane w sąsiedztwie, ale wywodzące się z innych podwórek, a aktualnie identyfikowane z określoną lokalizacją fizyczną. Niektórzy z nich

---

których człon stanowią partnerzy do zabawy, wydają się być grupami, w których element gry dominuje już nad rozrywką, a satysfakcjonujące emocje łączone są tylko z wysublimowanymi aktami na granicy prawa czy kolejno przestępstwami, z których ich członkowie odnoszą korzyści nie tylko natury emocjonalnej.

sami identyfikują swoją grupę, jako młodszą wobec grupy, która kiedyś przyjmowała podobne formy organizacji i aktywności do tych, podejmowanych przez nich, a która rozpadła się w sposób naturalny – na skutek pomniejszania jej składu z powodu zmiany zamieszkania przez jej członka, zmiany stanu cywilnego i wyprowadzenia się z sąsiedztwa, migracji za pracą czy z powodu umieszczenia go w instytucji opiekuńczo-wychowawczej, czy penitencjarnej.

Kryterium wtórnym dla rozróżnienia pomiędzy grupami o niskim i wysokim statusie jest ***poziom spektakularności działań grupowych***.

Grupy zadaniowe o wysokim statusie to grupy osób organizujących się właśnie wokół celowości obiektywnie ocenianej, jako chuligańska i/lub przestępcza. Członkowie tych grup są lokalnie rozpoznawani jako dobrze zorganizowani, lojalni wobec siebie i sprzymierzeńców, a bezwzględni wobec wrogów. Utrzymywanie z nimi komunikacji jest odbierane jako przejaw bezdyskusyjnego zdrowego rozsądku.

Konsekwentnie, w przypadku grup zadaniowych o wysokim statusie, Badani wyróżniali grupy *młodszych* i *starszych*.

Pytam się D, czy K [zamieszkujący ulicę B, mający swój gang] jest groźniejszy od tych złodziei z ulicy C [jedna z czterech ulic ograniczających sąsiedztwo – AG].

D: – Starszych czy młodszych?

Starsi mają po 25 lat i K już z nimi kradnie. Młodszych D nie zna. Tylko dwóch B i O, ale nie załatwi z nimi rozmowy. Mówi, że to może się dla mnie źle skończyć.

W przypadku tego rozróżnienia Badani definiowali jednak granice wieku, decydującą o kwalifikacji grupy do jednej z tych kategorii. Kategorią *młodszych* obejmowali grupy 14–17-latków. Za *starszych* uznawali członków grup, których przedstawiciele byli w wieku powyżej 18 lat.

W wypowiedziach Badanych reprezentanci tych grup występują jako wzajemnie się rozpoznający, a nawet współpracujący w przypadku wspólnych *interesów*. Wśród *starszych* o wysokim statusie identyfikowani byli również niektórzy dorośli mężczyźni, którym przypisywano uczestnictwo w świecie przestępczości zorganizowanej.

Mama jednego z chłopców opowiada, że kiedyś C (jeden z mieszkańców postrzegany jako członek „łódzkiej ośmiornicy", który jest symbolem bezwzględności wobec nielojalnych i lojalności wobec grypsujących sąsiadów), to męża W tak załatwił, że był nieprzytomny. W zawiozła go do lekarza poza Łódź, bo się bała. Opowiada, że W to męża wyciągnęła z bagażnika samochodu C, bo już go miał do lasu wywozić.

AG: – Ale dlaczego on to zrobił????

B: – Bo mąż W ukradł mu wódkę.

Mówi, że C ma nawet broń w domu i o tym, że jego to nie ruszą.

Mimo, że Badani z reguły znają takie osoby z lokalnych opowiadań lub ze sporadycznych spotkań w sąsiedztwie, darzą je szacunkiem. Wzbudzają one re-

spekt oparty na lęku i *dobrze je znać*, *mieć u nich dobrą opinię*. Ich sprawczość zasadza się nie tylko na odwadze i spektakularności autoprezentacji, ale na przypisywanym im wsparciu u bliżej nie określonych podmiotów, z którymi *kontakty* zapewniają bezpieczeństwo i sprawczość w sytuacjach trudnych.

D opowiada mi o K [młodszym chuliganie, przywódcy grupy – AG].
– On ma kontakty i wszyscy się jego boją. Ma szacunek u starszych złodziei, bo wszystko ukradnie, tłucze się.

Tak, jak elementem polityki zarządzania tożsamością u reprezentantów grup tej kategorii jest wsparcie u *starszych*, tak w grupach niezorganizowanych, jak grupa Badanych, rekwizytem statusotwórczym staje się komunikacja z przedstawicielami grup zadaniowych, stanowiąc ceniony walor konstruowanego wizerunku w kontekście własnej grupy, jak i w innych – jej podobnych. W codzienności Badanych członkowie tych grup są obecni w formie ustnego przekazu opisującego **wzorcowe formy ustosunkowania się** w określonej sytuacji, stając się poniekąd elementem modelującym oczekiwania wobec działań własnych, jak i innych uczestników.

Zdolność do popełniania wyrafinowanych czynów przestępczych i bezwzględność działania są cechami obrazu *starszych* z grup zadaniowych o wysokim statusie, nazywanych przez jednego z Badanych *wielkimi chuliganami*. Styczność bohaterów badania z ich reprezentantami miała charakter sporadyczny, jakkolwiek zawsze statusotwórczo znaczący w obrębie własnej grupy odniesienia.

Nie udało mi się dotrzeć do żadnego z reprezentantów tej kategorii. Funkcjonowała ona jednak często w sprawozdaniach z różnych sytuacji, w których uczestniczyli Badani. W ich sprawozdaniach interakcyjnych *chuligani* prezentowani są jako:

– wewnętrznie zintegrowana grupa, funkcjonująca kilka lat, w czasie których jej charakter ewoluował od grupy towarzyskiej do zadaniowej grupy przestępczej. Z narracji Badanych ich grupowe działanie może służyć realizacji poniższych celów:

• zapewnianiu środków materialnych na realizację ujednoliconych grupowo potrzeb w postaci odpowiedniego stroju, gadgetów (ubrania oryginalnych firm, tatuaże, telefony komórkowe etc.), jak i środków odurzających;

• manifestowaniu identyfikacji z określonym klubem piłkarskim: ŁKS lub RTS Widzew. Działania te dalece wykraczają poza kibicowanie drużynie. Badani przypisują im identyfikację z bojówkami klubów piłkarskich, którą wyrażają poprzez działania zorganizowane i spontaniczne, czyli sytuacyjne opowiedzeniem się za wybranym klubem;

– uczestnicy kręgów przestępczości zorganizowanej rozprowadzający narkotyki w bliskim otoczeniu, mający kontakty z *mafią* (wymuszenia, haracze etc.).

W narracjach Badanych grupy te występowały jako grupy ekskluzywne, do których dostanie się warunkowała odpowiednio wcześniej profilowana kariera

lokalna. Tutaj nie wystarczają już sprytne manipulacje swoim obrazem tylko ponadprzeciętna determinacja w finezyjnych, odważnych, często okrutnych aktach przestępczych, w połączeniu z opinią osoby niezłomnej i zaufanej, która nierzadko dowodzi swojej lojalności bądź bezwzględności.

W przeciwieństwie do członków tych grup reprezentanci młodszych grup zadaniowych o wysokim statusie wydawali się być Badanym interakcyjnie dostępni. W kategorii tej mieszczą się bowiem chłopcy w zbliżonym do ich wieku, z którymi razem dorastali, stąd łączyły ich pewne wspólne epizody biograficzne. Wybrani Badani starali się *sprawdzić* w takich grupach, włączając się na jakiś czas do form realizacji ich działania podstawowego, jak np. kradzieże samochodowych odbiorników radiowych etc. W trakcie badania niektórzy z nich utrzymywali nieregularne kontakty z przedstawicielami jednej z takich grup, a jakość tej relacji wydawała się być dla nich ważna.

Jestem na spacerze w parku z psem. Towarzyszy mi D. Przez moment dołącza do nas właścicielka innego psa, z którą często spaceruję. Zbliżamy się do grupki chłopców w wieku D i starszych. Niektórym z nich D mówi bądź odpowiada – część. Chłopcy piją piwo i używają cały czas wulgarnych słów. Kiedy opuszcza nas towarzysząca nam pani, D mówi, że było mu głupio przed nią, że zna takich chłopaków.

D: – Pani to się już nie wstydzę. Kiedyś to się z nimi nawet trzymałem – mówi.

AG: – Co oni robią teraz – pytam.

D: – Kradną i bakają [palą marihuanę – AG] – pada odpowiedź.

Tak, jak w przypadku starszych grup zadaniowych, grupy *młodszych* mają charakter celowy. Wykazują duży poziom wewnętrznej spójności, klarowności zasad działania, jak i lojalność wobec siebie nawzajem czy wobec osób spoza ich kręgu, ale okazujących im lojalność (nieskładanie zeznań policji, nieprzekazywanie informacji o tym, co się widziało etc.) czy zwyczajnie przez nich rozpoznawanych jako osoba *stąd*.

Idziemy ulicą A. – D, Y, moja studentka, która pracuje z chłopcami jako pedagog ulicy [jest stażystką w Fundacji X – AG] i ja. Na skrzyżowaniu ulic słyszymy rozmowę rozemocjonowanych kobiet:

– On się zabije! – krzyczy jedna z kobiet.

Nasz wzrok kieruje się na inne skrzyżowanie dróg z ulicą C., gdzie zauważam młodego mężczyznę, który wybiega na ulicę przed jadące samochody. Pytam się kobiet, co się dzieje.

– Proszę Pani ten chłopak jest chory i jest pijany. Paaaaani…, matka alkoholiczka żyje z konkubentem, a jemu rentę zabierają, Wczoraj też była awantura…

Dzwonię na policję, jak i jednocześnie proszę moich chłopaków [Badanych – AG] o pomoc.

AG: – Chłopcy biegnijcie tam i go zgarnijcie z tej ulicy – proszę D i Y.

Po rozmowie z pogotowiem policyjnym dołączam do nich. Trzymają chłopaka. On płacze i wyrywa się. Za każdym razem, kiedy go puszczą, kieruje się w stronę ulicy. Chłopcy zaczynają być agresywni słownie. Proszę ich o spokój, tłumaczę, że tylko tak możemy go uspokoić do czasu przyjazdu policji. Y siada z chłopakiem na krawężniku.

Y: – No, co tam u ciebie słychać? – pyta go.

D podchodzi do mnie i mówi, że on tak nie może z tamtym spokojnie rozmawiać. Co pewien czas tamten chłopak ucieka. Trzymając go za ramię mówię, że potrzebuje pomocy, że zawieziemy go do lekarza. Zgadza się. Kiedy dowiaduje się, że ma przyjechać policja, zaczyna znowu płakać. Opowiada nam o awanturze z matką. Mija jakieś 20 minut policji wciąż nie ma. Przejeżdża radiowóz. Zatrzymuję go. Dowiaduję się, że jadą w innej sprawie i nie mogą nam pomóc. Jeszcze raz kontaktują się z pogotowiem policyjnym. Zaczynają się zbierać inni ludzie. W pewnym momencie podbiega młody chłopak, a za nim kilku innych. Pyta się, co się dzieje. Zaczynam mu opisywać wydarzenie. Mówi, że zna tego chłopaka i, że nie potrzeba policji.

– My go zaprowadzimy do domu i zobaczymy – mówi jeden z nich.

Zrezygnowana faktem oczekiwania na policję, zgadzam się. Biorą chłopaka pod ręce i kierują się w stronę jego domu.

D: – To był ten K i jego ludzie – wie Pani? mówi D.

AG: – Ten agent, o którym mi tyle opowiadałeś? – pytam ze zdziwieniem.

D: – No.

Powyższa sytuacja pokazuje, jak działa mechanizm **wsparcia** pomiędzy wybranymi grupami mieszkańców sąsiedztwa, co jest niewątpliwym walorem integrującym uczestników[8].

Wysoki poziom lojalności wobec *swoich* idzie w parze z odwagą i nonszalancją w organizacji aktów przestępczych popełnianych przez te grupy.

Wczoraj słyszałam długo jakieś głosy na ulicy.

AG: – O której poszedłeś do domu? – pytam D.

D: – Wcześnie, jakoś około 11. Poszedłem wcześniej, bo wczoraj chłopaki kroili.

AG: – Kto?

D: – No, K i reszta. Na moich oczach zrobili dwóch.

AG: – Jak to?

D: – No naprzeciwko Pani balkonu. Jednego chłopaka zrobili za ciężarówka, jak przechodził, żeby nie było widać, a dziadka w tramwaju, a że się stawiał, to dostał. Chłopak chciał ich gonić, ale co mógł zrobić. Dziadkowi zabrali portfel.

Opisywane przez Badanych działania to nie tylko indywidualne i grupowe rozboje, ale – w przypadku odważniejszych młodszych *chuliganów* – rozprowadzanie narkotyków, głównie w grupie znanych rówieśników lub osób przez nich – w tym Badanych – *poleconych*. Częstym procederem są również pobicia osób o innej identyfikacji klubowej bądź inne, sytuacyjnie uzasadniane.

Wśród tych grup wyróżnić się da takie, które mają uprzywilejowane miejsce w symbolicznej strukturze pozycjonowania społecznego, a mianowicie **grupy prestiżowe.** W lokalnych narracjach wydają się one pełnić rolę grup normatywnego i statusowego odniesienia. Badani mają z nimi sporadyczne kontakty, jakkolwiek sam już przekaz wiedzy o ich dokonaniach, najczęściej bogato

[8] Problematykę wsparcia społecznego w najbliższym otoczeniu rozwijali W. Ambrozik, J. Włodarek (1996). Wydaje się, iż zagadnienie wsparcia nieformalnego w miejscu zamieszkania może wskazać ciekawe ścieżki rozwoju społeczno-pedagogicznej koncepcji wsparcia społecznego i stać się zasadnym tropem empirycznych eksploracji

sfabularyzowanych[9], staje się są karmą dla ich społecznego trwania w świecie *swoich*, niezależnie od dystansu fizycznego i ubóstwa interakcji *face to face* z reprezentantami grup podtrzymujących ich „legendę" w sąsiedzkiej komunikacji. Ich identyfikacja wśród *swoich* dokonuje się zwykle drogą kojarzenia z osobą przywódcy – np. *Ci od Batoka*[10] bądź z rodziną, której rozliczni członkowie stanowią trzon grupy – np. *Waglińscy*[11].

Kolejna kategoria partnerów interakcji moich Badanych obejmuje grupy dojrzałych mężczyzn, identyfikowanych, jako *wystający na rogach.* Nie wszyscy tutaj mieszkają, jakkolwiek spędzają w sąsiedztwie ogromną większość swojego czasu wolnego (fot. 16).

Fot. 16. Widok na *Rudery*. Zdjęcie autorstwa Badanych przygotowane w ramach projektu fotograficznego

Ich biografie wiążą się z reguły z tym miejscem zamieszkania. Działaniem podstawowym tych mężczyzn jest spożywanie alkoholu. Zwyczajowo zajmują przestrzeń na *rogach* ulic, w pobliżu bram zaanektowanych przez grupy młodzieżowe. W momencie spożywania alkoholu przemieszczają się do miejsc niedostępnych oczom obserwatora zewnętrznego. Są to grupy towarzysko-zadaniowe, podporządkowujące swoją codzienność działaniom pochodnym działaniu podstawowemu, co pozwala zebrać środki na alkohol. Należą do nich żebranie, zbieranie opłat za *ochronę s*amochodu, a czasami drobne kradzieże.

Wystający na rogach mają również swoje historie. Z reguły są to historie indywidualnego upadku, którego przyczyny sprowadzane są do uzależnienia od alkoholu, który wtórnie doprowadził do klęski zawodowej, osobistej etc.

---

[9] Proces fabularyzacji jest jednym z kilku elementów edukacyjnej przestrzeni *dzielnicy* przedstawionej we fragmencie poświęconym mechanizmom konstruowania i podtrzymywania kultury *dzielnicy*. Patrz rozdział III pkt 2.1 niniejszej pracy.

[10] Wszelkie nazwiska czy inne formy identyfikacji są zmienione.

[11] Co ciekawe, niektóre z tak identyfikowanych grup rozpoznawane są za pomocą identycznych terminów przez reprezentantów instytucji publicznych. „Może Waglińskimi się Pani zajmie, jak Pani chce tak pomagać?" – usłyszałam w rozmowie z pracownikiem sądu.

B: – W to kiedyś miał tyle pieniędzy, że nie wiem co. Jak chodziłaś do niego pożyczać, to tylko w markach czy dolarach… – przedstawia jednego z reprezentantów tej kategorii Mama D.

Badani, definiując *wystających na rogach* w kategoriach osobistego upadku, deklarowali wyraźnie brak akceptacji takiej ścieżki życiowej.

Rozmawiamy z D o jego przyszłości. Rozmowa kończy się żartem.

D: – No i za ileś lat przyjedziesz tu z dzieckiem, a wujek D na rogu… Skończy jak W [jeden z *wystających pod bramą* – AG].

Młodzież spod bram, jak i grupy *wystających na rogach* są najbardziej wysuniętymi na zewnątrz przylądkami sąsiedztwa. Zajmują fizyczne obszary najbardziej narażone na kontakt ze światem zewnętrznym i to zarówno w sensie higieny zdrowia (hałas, tłumy przechodniów), jak i w sensie społecznym (ataki grup z zewnątrz, kontakt z policją etc.). Przy czym, *wystający na rogach* mają ograniczony zakres partnerów komunikacji z sąsiedztwa ze względu na najniższy status w lokalnej strukturze społecznego pozycjonowania. Stanowią łatwy rekwizyt statusotwórczy, stąd już najmłodsi próbują z nimi sił w interakcyjnej wymianie, budując ich kosztem swoją pozycję w grupie kolegów.

W okresie systematycznie prowadzonej przeze mnie obserwacji znaczącą, acz nieliczną kategorią partnerów interakcyjnych moich Badanych, są *dziewczyny*. Bardzo rzadko spotykałam się je pod bramą. Rozmowy z chłopcami ukazały ich ówczesną komunikację z dziewczynami, jako przestrzeń sporadycznych interakcji, podkreślając jednak odmienność jej dynamiki interakcyjnej od tej w dzieciństwie.

AG: – A jak wyglądają teraz twoje kontakty z dziewczynami?

Y: – W miarę.

AG: – To znaczy? Jak?

Y: – No, u nas się tak ogólnie dziewczyn nie spotyka.

AG: – A dlaczego u was nie?

Y: – No, na dzielnicy dziewczyny nie mieszkają…

AG: – No, ale mieszkają.

Y: – Tylko część. Nie wiem, czemu. No jakoś. No, jest jedna N, co też z nami się koleguje… a tak inne dziewczyny… nam dziewczyny do naszego towarzystwa nie są potrzebne.

AG: – Dlaczego w którymś momencie te dziewczyny gdzieś znikły spod bramy, no nie stoją z wami?

R: – No nie wiem, zawsze jakieś przyjdą postoją, ale szybko im się nudzi i idą gdzieś dalej. Bo nie ma tu innych rozrywek.

Z: – Kolegują się w gronie, w którym dorastają, a później jak dorastają to szukają innego bardziej poważnego towarzystwa, nie takiego, które cały czas stoi przed bramą.

AG: – A jak to jest że one szukają, a wy zostajecie?

Z: – Wydaje mi się, że tak jest wygodniej, stara paczka, starzy kumple, nietolerancja…

AG: – Dlaczego dziewczynom przychodzi to łatwiej?

Z: – Bo są chyba mądrzejsze [śmiech obojga], chłopakom jest wygodniej być na tym samym miejscu, a dziewczyny bardziej chyba potrzebują zainteresowania.

AG: – A co się stało, że ich teraz nie ma? [dziewczyn – AG].

D: – No wyrosły, teraz im się nie chce stać pod bramą, nie i siedzą albo w domu, albo gdzieś na dyskoteki chodzą, albo coś, nie…

AG: – A dlaczego one zrezygnowały, zaczęły wyrastać jak mówisz?

D: – To dziwne trochę, jak dziewczyna ma na rogu stać, to już gorzej wygląda niż ja stoję na rogu na przykład nie.

Powyższe wypowiedzi wskazują na moment ograniczenia przez koleżanki z sąsiedztwa relacji z Badanymi. Co ciekawe, chłopcy interpretując tę zmianę, przypisywali dziewczynom cechy, które zwyczajowo przypisywane są przedstawicielom płci męskiej, a mianowicie potrzebę silniejszych wrażeń, bardziej aktywną postawę w zmianie sytuacji niezadowalającej, tutaj podkreślanej przez R, nudy. Silnie akcentowany jest też motyw zróżnicowania interpretacji aktywności społecznej w sąsiedztwie w zależności od płci. Badani, podkreślając odmienność oczekiwań społecznych stawianych chłopcom i dziewczynom, w surowszych ocenach moralnych wobec tych drugich upatrywali przyczyny ich nieobecności w tym miejscu[12].

Sporadyczność towarzystwa dziewczyn może niepokoić w rozwoju społecznym nastolatków, kiedy oni sami w obecności dziewczyn w ich życiu postrzegają szansę złagodzenia własnej obyczajowości.

D: – Teraz to mi wstyd, że tak ze szkołą znowu nawaliłem. Kiedyś lepiej się uczyłem, od I, a teraz u niego same czwóreczki.

AG: – A co mu się stało? Chory? – pytam żartobliwie.

D: – Nie, Maaadzia…

Tylko jeden z Badanych – najstarszy Z – od pewnego czasu miał swoją sympatię. Ponieważ w momencie finalizowania przeze mnie badania dostał również pracę, pod bramą można było go już spotkać coraz rzadziej, co potwierdzałoby powyższą hipotezę. Relacje z dziewczynami w przypadku pozostałych Badanych były relacjami sporadycznych interakcji z koleżankami z lat dziecięcych. Z reguły były to koleżanki ze szkoły, a kontakty z nimi podtrzymywane były bez udziału kolegów.

Chłopcy z lekceważeniem wypowiadają się natomiast o innej grupie dziewczyn, które kojarzą z *imprezami* i niezobowiązującymi kontaktami seksualnymi.

---

[12] Z tak sformułowanego wytłumaczenia faktu zaprzestania codziennych aktywności dziewcząt w sąsiedztwie wyprowadzić można ciekawe przesłanki do innych badań, np. prowadzonych z perspektywy feministycznej. Przewrotny wydaje się bowiem fakt postawienia pytania o to, w jaki sposób stereotypy dotyczące płci i wynikające z tego formy kontroli społecznej mogą pełnić zadania z zakresu profilaktyki problemów społecznych reprezentowanych przez mieszkanki tej i innych podobnych społeczności, niezależnie od przepisywanej takim schematom interpretacyjnym negatywnej roli, kiedy odnosimy się do nich.

Natomiast kategorią dziewczyn niedostępnych światu ich komunikacji, acz obecną w ich autoprezentacjach o znaczeniu statusotwórczym (popisach przed kolegami, opowiadaniach o wymarzonej dziewczynie etc.), są dziewczyny reprezentujące typ *mijających ich pod bramą.* Smutnym refleksjom o braku szans na zainteresowanie dziewcząt spoza sąsiedztwa towarzyszy działanie skutecznie zapobiegające temu zainteresowaniu.

AG: – No ja słyszałam, jak niektórzy potrafią dziewczynie nawstawiać, jak przechodzi… – mówię do Z, kiedy rozmawiamy o tym, dlaczego nie widuję wśród nich dziewczyn.

Z: – Pierwszy czynnik, jeżeli stoimy w starszej grupie, to nigdy nie padnie bluźnierstwo w stronę przechodzącej dziewczyny, natomiast, jeżeli jestem w młodszej grupie, to obrażając przechodzącą dziewczynę, chłopak stara się dowartościować, rozbawić grupę, pokazać się z miejsca przewodnika…

Powyższy skategoryzowany opis partnerów interakcji sąsiedzkich moich Badanych w tej przestrzeni ukazuje pierwotny wymiar ich zróżnicowania wyrażony podziałem na uczestników i nieuczestników. Odmienność znaczeń przypisywanych przestrzeni sąsiedztwa przekłada się na odmienność oczekiwań wobec niej, co jest czynnikiem znaczącym dla jakości interakcji pomiędzy Badanymi a reprezentantami uczestników i nieuczestników. Analiza ukazała również wariantywne zróżnicowanie kategorii uczestników, wskazując na strukturę ich społecznego pozycjonowania i zapowiadając ukierunkowanie dalszych poszukiwań na rekonstrukcję wachlarza interakcyjnych wzorów w ścisłym związku z kategoriami partnerów, przedstawionymi w społecznej fotografii sąsiedztwa w obiektywie Badanych. Pogłębienie analizy interakcyjnej dynamiki sąsiedztwa wymaga jednak uprzedniego zrekonstruowania jego symbolicznej warstwy.

2.3. Sąsiedztwo jako konstrukcja społecznie tworzona, czyli o dzielnicy i „obcych”

Podział mieszkańców ze względu na kryterium znaczenia przestrzeni materialnej sąsiedztwa (uczestnicy i nieuczestnicy) wydaje się sygnalizować bardziej istotne różnice – ***różnice na poziomie znaczeń i sensów ujawnianych w działaniu społecznym*** i to nie tylko w kontekście sąsiedztwa. Lokalnie tworzone i podtrzymywane sposoby ustosunkowywania się do partnera interakcji są bowiem pochodną społecznie konstruowanych i intersubiektywnie podzielanych kategorii „innego”. Interakcja przebiega na podstawie interpretacji partnera, a więc odniesienia go do systemu kategoryzacji „innego”, który reprezentować może jeden z dwóch światów: *swoich*, zwany *dzielnicą* bądź światem **„obcych”**.

Na pewnym etapie generowania teorii w moim badaniu zauważyłam liczne analogie pomiędzy interakcyjną dynamiką życia społecznego *swoich* a koncepcją

świata społecznego Anselma Straussa (Strauss, 1969; Lindesmith, Strauss, Denzin, 1975)[13]. Koncepcja ta została wprowadzona dla analiz przynależności społecznych jednostki, gdzie za kryterium wyodrębniania światów społecznych A. Strauss przyjął **komunikację**, nie terytorium, strukturę czy formalną przynależność[14]. Według A. Straussa, uczestnikami świata społecznego są ludzie połączeni światem komunikacji. Przyjęcie tego założenia pozwoliło mi ukierunkować i pogłębić dalszą analizę, poprzez umożliwienie odnalezienia związków pomiędzy tym, co obserwowalne czy opowiedziane przez Badanych, a tym, co symboliczne.

Dzielnica jest więc światem społecznym, a więc „skupieniem ludzi powiązanych komunikowaniem się, czyli określonym uniwersum dyskursu. Niezależnie od tego, czy jego członkowie są w bliskości przestrzennej, czy nie, uczestniczą oni w istotnych aktach wymiany symbolicznej, stąd wypływa fakt podzielania przez nich pewnej perspektywy w postrzeganiu rzeczywistości" (Lindesmith, Strauss, Denzin, 1975, za: Bokszański, 1989). Kluczowym jej elementem jest system kategoryzacji społecznych leżący u podstaw społecznej identyfikacji podmiotu – jego „innych", jak i siebie samego. Świat ten oferuje pewną określoną ofertę wyborów tożsamościowych, ściśle powiązanych ze statusem w tym świecie, wraz ze społecznie wypracowanym wachlarzem taktyk ich negocjacji.

Poprzez odniesienie do *dzielnicy* Badani definiowali swoją podstawową identyfikację oraz identyfikację pozostałych *swoich*:

D opowiada mi o K [chłopaku uważanego za przywódcę grupy przestępczej chłopców w wieku 15–20 – AG]. Kiedyś on [D] chodził z nim do jednej klasy i wtedy to on go bił. Mówi, gdzie tamten mieszka, wskazując na posiadanie okien z plastikami.

AG: – To chyba nie jest najbiedniejszy?

Potwierdza. Mówi, że ojciec K zarabia.

AG: – Dlaczego więc taki jest? – pytam.

D: – Dzielnica, proste.

Zwyczajowo *dzielnica* kojarzona jest z jednostką terytorialną, o swoistej funkcjonalności ogólnospołecznej, której rodzaj wyznaczany jest proporcjami pomiędzy funkcjami: mieszkalną, handlowo-usługową, administracyjną, rekreacyjną etc. Tak rozumiana stanowi funkcjonalną część miasta.

Kryterium terytorium, a więc kryterium organizacyjno-dystrybutywne, nie wydaje się być wyeksponowane w rozumieniu *dzielnicy* przez samych Badanych.

D opowiada mi o wczorajszej imprezie, na którą zaprosiła go koleżanka z sąsiedniej ulicy. Był zaskoczony, bo nie widział się z nią ze dwa lata.

AG: – Jak tam ludzie na imprezie? Fajni?

---

[13] Analogie do tej koncepcji nie dotyczą świata „obcych". Jest on przez Badanych definiowany niewyraźnie, przez pryzmat cech odmiennych od *swoich*, jak i pryzmat interakcji z przedstawicielami do niego zaliczanymi: nieuczestnikami z sąsiedztwa, policją, przechodniami, pracownikami instytucji, które się mniej bądź bardziej znaczącymi elementami ich biografii. Jak pokaże dalsza analiza, stanowią oni ważny kontekst dla budowania tożsamości przez *swoich*.

[14] Szerzej w: Strauss, 1969; Lindesmith, Strauss, Denzin, 1975.

D: – Nie wiem, połowy to nie znałem. Tacy…

AG: – No, ale tacy z B [jedna z ulic sąsiedztwa, uważana za ulicę niebezpieczną] czy raczej z zewnątrz?

D: – Raczej z B.

AG: – No, a kto był ze znajomych?

AG: – Taki P, ale Pani go nie zna. I taki G. Długo go nie widziałem. Tego to chyba Pani nawet zna. Nawet nie wiem, gdzie on mieszka. Gdzieś dalej. Ale taki z dzielnicy.

Przypisywanie przynależności kolegi niemieszkającego w najbliższym otoczeniu do *dzielnicy* uzasadnia poszukiwanie znaczenia tego terminu w wymiarze symbolicznym. Założyć można więc, iż *dzielnica* jest przestrzenią symboliczną, tworzoną i podzielaną przez *swoich* w interakcjach. Fakt podobnego spędzania czasu wolnego, jak i styczności społecznej będącej tego efektem, czyni wspólnotę, z podmiotów tak wyodrębnionych przez Badanych z przestrzeni interakcyjnej sąsiedztwa. Terminem tym określa się więc pewien byt intersubiektywny, gdzie intersubiektywność rozumiana jest jako „ukryty aksjomat codziennego myślenia, dzięki któremu wszyscy dzielący ze sobą codzienność, swoje działanie opierają o wspólną matrycę znaczeń. Dzięki temu przedmioty jawią się w aspekcie ich typowości, co pozwala działać na zasadzie powtórzeń, swobodnie komunikować się z innymi, stając się warunkiem podstawowym działania indywidualnego i zbiorowego" (Jakubowski, 1998).

Kryterium odniesienia symbolicznego w działaniu społecznym w sąsiedztwie wyraża różnicę pomiędzy *swoimi* – tymi z *dzielnicy* i „obcymi". Możemy niejako mówić o **dzielnicowej strukturze symbolicznej** obejmującej zespół odniesień obywatela *dzielnicy* do siebie i do innych, wyrażanych w działaniu społecznym podmiotów ją współtworzących i podtrzymujących w codziennej komunikacji. Posługiwanie się podobnymi odniesieniami symbolicznymi w interakcjach z innymi zapewnia ciągłość komunikacji i wzajemność, będącą gwarantem podtrzymania ładu społecznego świata *swoich*, jak i swojej w nim pozycji.

Cechą specyficzną tej perspektywy jest założenie bycia *wrogiem frajerstwa i policji*. Zakres definiowanej tak wspólnoty wydaje się być wyrażany opozycją w stosunku do przedmiotów ze wspólnoty wyłączanych. Wróg *frajerstwa* jest osobą, która się nie poddaje w sytuacjach spornych, która gra *macho* w kontaktach z innymi, która buduje swoją historię, jako nieustraszonego bohatera, co manifestuje na różne sposoby, w zależności od standardów grupy, do której bezpośrednio przynależy. Bycie *wrogiem policji* przejawia się również w **rozwiązywaniu konfliktów** w sąsiedztwie ***siłami nieformalnego porządku społecznego***, nie ***siłami formalnymi***. Sporadycznie reprezentanci *swoich* identyfikują siebie, jako *grypsujących*[15].Takie cechy odnoszą się nie tylko do grup spod bram, ale wyznaczają walory specyficzne dla *swoich*.

[15] Taka kategoria używana przez chłopców pochodzi z gwary więziennej, gdzie grypsującym jest ten, który jest człowiekiem, a więc tym, który deklaruje opór wobec władz instytucji i niepodejmowanie z nimi współpracy. Por. Kosewski, 1985 etc.

Przynależność do tego świata nie zależy od wieku czy płci, ale od odnoszenia się w codziennym działaniu do intersubiektywnie wynegocjowanej struktury znaczeń stanowiącej równocześnie treść odniesień autoidentyfikacyjnych. To tutaj podmiot konstruuje swoją **tożsamość społeczną**, przyjmując różnorodne **tożsamości sytuacyjne,** wpisujące się w jeden z dwóch intersubiektywnie podzielanych **modelowych tożsamości lokalnych**: tożsamość *niedającego się* i tożsamość *lapsa* [16].

Lapsem jest ten, który *się daje*, można mu *nawrzucać*.

Po raz kolejny pytam się D, kto to jest laps…
Próbuje mi to wytłumaczyć, ale w końcu zniecierpliwiony mówi:
D: – No laps to jest laps.
AG: – Opisz mi jak wygląda – proszę.
D: – No jak ten B., wysoki, chudy, zgarbiony i dyga [nie bije się, nie reaguje satysfakcjonująco na taktyki znieważania – AG].

Lapsowi brakuje kompetencji obronnych wobec taktyk degradacji. Jego status jest niski, co skazuje go na ciągłe próby konstruowania sytuacji zaprzeczających jego lokalnej identyfikacji. *Niedający się* to ten, który walczy, *ma szacunek*, nie poddaje się taktykom degradacji ze strony innych, zarówno *swoich*, jak i „obcych". Jego lokalnie konstruowana biografia podtrzymuje taki obraz konsekwentnie dobieranymi autoprezentacjami. *Niedawanie się* wyrażane jest tak poprowadzonymi negocjacjami swojej tożsamości społecznej, żeby w odbiorze innych obronić swoje racje i zdominować interlokutora, do uzyskania czego dobierane są różnorodne środki – z reguły jednak werbalne – zapewniające trwałość komunikacji.

Dynamika interakcji z udziałem *swoich* odzwierciedla ich dążenie do budowania tożsamości społecznej bliskiej typowi *niedającego* się, konsekwentne bowiem nasycanie takiego obrazu społecznego zapewnia szacunek, lojalność innych oraz wysoki status z przynależnymi mu przywilejami. Zasady tej interakcyjnej gry są dla *swoich* jasne, co daje im poczucie sprawstwa rozumianego jako sukces

[16] Niniejsze typy możemy uznać za egzemplifikację Weberowskiego typu idealnego. Zgodnie z założeniami Webera, upatrującego celowości socjologii w opisie i próbie zrozumienia sposobów, w jakie powstają wzory społeczne i ich funkcjonowania na poziomie uczestniczących w nich aktorów społecznych działających w określonych sytuacjach społecznych, jedną z koncepcji służących zapewnieniu naukowości poznania z perspektywy interpretatywnej jest właśnie typ idealny. Typ idealny konceptualizuje symboliczną warstwę działania ludzkiego, co pozwala na jej zrozumienie. Służąc, jako narzędzie poznania nauk społecznych, tworzony jest poprzez „spotęgowanie pewnego lub pewnych punktów widzenia oraz przez zamknięcie w jednolitym obrazie myślowym różnych i odrębnych, tu wyraźniej, tu słabiej widocznych, częściowo w ogóle nie zachodzących, zjawisk jednostkowych, które pasują do owych jednostronnie obranych punktów widzenia. W swej pojęciowej czystości ten obraz myślowy nigdzie się w rzeczywistości empirycznie nie znajduje" (Weber 1973, za Szacki, 1983).

w łączeniu intencji z rezultatami działania[17]. W sytuacjach konfliktowych wykorzystują oni mechanizmy nieformalnego porządku społecznego.

Codzienne działanie „obcych z sąsiedztwa" w interakcjach z reprezentantami *dzielnicy* zapośredniczają interpretacje typowe dla **kultury dominującej**, którą nazywać będę – kulturą klasy średniej. Stąd sposobów rozwiązywania konfliktów ze *swoimi* poszukują w instancjach formalnie podtrzymujących porządek społeczny – interwencji w formie skargi wniesionej do administracji, zastraszającej finansowymi konsekwencjami rozmowie z rodzicem niesfornego nieletniego sąsiada, poinformowaniem np. jego kuratora w trakcie wywiadu środowiskowego czy wezwaniu policji etc.

Zróżnicowanie sensów i interpretacji leżących u podstaw działania społecznego mieszkańców sąsiedztwa decyduje o specyfice komunikacji pomiędzy nimi. Odmienność znaczenia sąsiedztwa, a tym samym odmienność oczekiwań stawianych sposobom użytkowania miejsca zamieszkania przez uczestników i nieuczestników, doprowadza do konfliktów, które każda ze stron stara się rozwiązać w języku innej logiki racjonalności. O tym, jak odmienność racjonalności sąsiadów dynamizuje scenariusze przebiegu interakcji pomiędzy nimi i o społecznych tego skutkach dla uczestnictwa społecznego *chłopaków z dzielnicy* traktuje następny podrozdział.

3. Dynamika procesu społecznej dystrybucji przestrzeni sąsiedztwa, czyli o stygmatyzacji dośrodkowej

Niezagospodarowanie miejsca zamieszkania adekwatnie do potrzeb różnych kategorii wiekowych jego rezydentów, czyli brak organizacji przestrzeni separującej wyraźnie np. miejsca dorosłych od miejsc dorastającego pokolenia, przy jednoczesnym infrastrukturalnym zamknięciu tej przestrzeni, rodzi naturalny proces jej negocjacji przez samych użytkowników. W tym sensie możemy mówić o **procesie społecznej dystrybucji przestrzeni materialnej sąsiedztwa**. Jest to proces społecznego rozdysponowania i użytkowania przestrzeni przez samych jej mieszkańców zachodzący na drodze społecznych negocjacji pomiędzy przedstawicielami różnych ich kategorii. Proces społecznej dystrybucji materialnej przestrzeni jest efektem, jak i jednym ze znaczących powodów, interakcji pomiędzy poszczególnymi kategoriami jej użytkowników.

Różnice wyrażające się w znaczeniu sąsiedztwa w życiu mieszkańców, w potencjale decyzyjności o zmianach adaptacyjnych przestrzeni materialnej sąsiedztwa oraz w sferze symbolicznych odniesień orientujących ich komunikację,

---

[17] Pojęcie poczucia sprawstwa zostało w badaniu wprowadzone w rozumieniu proponowanym za: Gliszczyńska, 1983.

wydają się doprowadzać do trwałych **zaburzeń komunikacji w sąsiedztwie**, w tym w szczególności w relacji pomiędzy młodym pokoleniem *dzielnicy* a mieszkańcami reprezentującymi świat „obcych". Interakcyjno-symboliczna analiza zaburzeń komunikacji Badanych z reprezentantami „obcych z sąsiedztwa" oraz obserwacja innej grupy, reprezentującej następne pokolenie *dzielnicy*, pozwoliła mi na rekonstrukcję procesu społecznej dystrybucji przestrzeni materialnej sąsiedztwa, który wydaje się być kluczowy dla zrozumienia działania społecznego młodego pokolenia *dzielnicy* w sąsiedztwie i nie tylko. Zrozumieniu tego procesu, konstruowanego w działaniach i wzajemnych oddziaływaniach partnerów interakcji sąsiedzkich, posłuży wnikliwa analiza trzech jego wymiarów, które nazwałam kolejno: administracyjnym, interakcyjnym i symbolicznym.

3.1. Administracyjny wymiar procesu społecznej dystrybucji przestrzeni materialnej sąsiedztwa

Dystrybucja terytorium, będąc procesem, w którym ścierają się racje i potrzeby różnych grup je zajmujących bądź formalnie nim zarządzających, rodzi **ograniczenia aktywności dzieci i młodzieży przez sąsiadów nieuczestników**. Ograniczenia te wyrażały się w określonych relacjach budowanych pomiędzy podmiotami ograniczającymi a Badanymi. Ze względu na ich ***źródło*** (decyzje administracyjne lub reakcje sąsiadów) wyróżniłam ograniczenia administracyjne i ograniczenia symboliczne.

Ograniczenia administracyjne obejmują te niekorzystne, z perspektywy Badanych, rozwiązania przestrzenne, które są efektem decyzji lokalnego zarządcy terenu – administracji. Podejmowane decyzje często nie odzwierciadlały perspektywy młodego pokolenia uczestników w decyzjach dotyczących aranżacji przestrzeni materialnej sąsiedztwa. Hipotezę tę na pewnym etapie eksploracji zrodziła, opowiadana mi w różnych wersjach *historia z mureczkiem*, jednym z kilku **biograficznie znaczących miejsc w sąsiedztwie** z perspektywy Badanych, czyli miejsc, których obecność w lokalnych narracjach wskazuje, iż „w aspekcie jednostkowym przestrzeń jest przeżywana przez jednostkę jako element konsolidujący ją ze zbiorowością wokół wspólnych elementów nacechowanych symbolicznie i podzielanych w czasie interakcji z innymi jednostkami" (Burdzik, 2012).

W ciągu kilku lat badania jego główni aktorzy uczestniczyli w mniej bądź bardziej zaangażowany sposób w grupie przebywającej najczęściej na jednej z czterech głównych ulic sąsiedztwa, zajmując teren przy jednej z bram, jak i naprzeciw tej bramy – pod oknem jednego ze sklepów spożywczych, gdzie siadali na drążku zamontowanym w ścianach okalających okno (fot. 17–18).

Powyższe fotografie prezentują główne, nie jedyne, miejsca ich spotkań, które z różnych powodów zmieniały się z wraz z ewolucją form ich życia grupo-

Fot. 17. Fotografia obrazująca „Nasze miejsca" – jedną z kategorii tematycznych wystawy. Widok na jedną z czterech głównych ulic sąsiedztwa, na której chłopcy najczęściej spędzali wspólnie czas wolny

Fot. 18. Fotografia obrazująca „Nasze miejsca" – jedną z kategorii tematycznych wystawy. Brama przy tej samej ulicy zaanektowana przez Badanych

wego. Każde z miejsc w jakiś sposób im bliskich było przez nich podmiotowo identyfikowane: *pod 38* (numer jednej z bram), *pod sklepem*, *na schodkach*, *na Ruderach* czy na wspomnianym już *mureczku*. Nadane tym miejscom przez ich użytkowników funkcje spotkań i zabawy, a przede wszystkim identyfikacji społecznej w sąsiedztwie, zadecydowały o silnym walorze afektywnym, wiązanym z nimi, na który wskazywać może rozmowa poniżej.

D: – Niby mała rzecz – mureczek – a brakuje – mówi D, kiedy powracamy do zdemontowanego przez administrację nieruchomości murku, na którym często przesiadywali.

D: – Mój brat tu siedział, ja od dziecka… Wie Pani, że nawet myśleliśmy z chłopakami, żeby go odbudować?

AG: – Ale wtedy by to była samowola budowlana i by wam go zburzyli.

D: – Zobaczylibyśmy, komu by się pierwszemu znudziło…

Mureczek, usytuowany w centralnej części sąsiedztwa (przy ulicy wewnętrznej), stał się częścią ogrodzenia zaprojektowanego przez administrację, oddzielającego podwórko jednej z kamienic od ulicy, zamykając je na młodzież, niezależnie od znaczenia, jakie miał dla nich. Mały betonowy element, wkomponowany w centralną (mieszkalną) część sąsiedztwa, a jednocześnie dobry punkt obserwacyjny na ulicę (piątą – wewnętrzną), był miejscem ważnym już dla grupy *starszych*, której członkiem był brat D. Fakt opanowania tej przestrzeni przez grupę *młodszych*, w której uczestniczył D, miał dla niego i jego kolegów znaczenie symboliczne, stając się swoistego rodzaju biletem do kolejnej, wyższej kategorii w systemie kategorii rozpoznawanych tylko przez lokalne grupy młodzieży, a symbolizującej dojrzałość i wyższą pozycję społeczną grupy wśród innych.

Ten specyficzny związek identyfikacji grup lokalnych ze społeczną historią miejsca wydaje się tłumaczyć T. Burdzik, twierdząc, iż „wydarzenia, które

rozgrywały się w wyróżnionych symbolicznie przestrzeniach, są ważne dla zbiorowości ze względu na historyczny charakter miejsc, bowiem przeszłość stanowi legitymizację dla odrębności jakichkolwiek zbiorowości. W przypadku odkrywania symbolicznego charakteru przestrzeni, wyróżnione miejsca nieustannie przypominają o ciągłości społeczeństwa poprzez ahistoryczny wymiar pamięci odtwarzanej przez jednostki. Ahistoryczny, niepoddający się zmianom, o stałym znaczeniu rozumianym przez zbiorowość, ponadczasowy" (Burdzik, 2012).

Niestety ten symbol społecznej ciągłości nie był rozpoznany jako znaczący atrybut rytuału przemiany pokoleń przez zarządców terenu, sygnalizując jednocześnie problem **nierówności mieszkańców w procesach decyzyjnych w sąsiedztwie**. Analiza własnych doświadczeń, jako osoby mieszkającej kilka lat w tym sąsiedztwie, wykazuje, iż faktycznie ważne decyzje administracyjne były podejmowane wspólnie tylko z częścią jego mieszkańców, którzy będąc właścicielami mieszkań, nie czynszowymi podnajemcami (ogromna większość mieszkańców), stają się członkami wspólnot mieszkaniowych, uzyskując demokratycznie wypracowywany wpływ na zagospodarowywanie terenu. Członkowie wspólnot rzadko jednak należą do tych rodziców, których dzieci spędzają czas wolny w sąsiedztwie…

Ogromna większość mieszkańców sąsiedztwa reprezentująca uczestników nie ma więc wpływu na własne miejsce zamieszkania. Brak wpływu na zarządzanie materią sąsiedztwa wydaje się pozostawać w związku z brakiem nawyku dbania o nią, o czym świadczyć może sytuacja poniżej.

Wychodzę z D na podwórko.

AG: – G! A co ty robisz?! W tej chwili, proszę Cię, wróć i zamknij te drzwi – mówię podniesionym głosem do chłopca, który idąc na skróty do podwórka w oficynie, kopnięciem otwiera główne drzwi do kamienicy, w której mieszkam.

G: – Pani Anitko, ale ja się tak śpieszę…

AG: – Ale w ogóle mnie to nie obchodzi! – mówię stanowczo, blokując mu drogę dostępu do drzwi do oficyny.

Chłopiec wraca biegiem do drzwi i zamyka je i komentuje:

G: – Ja tylko tak teraz… bo się śpieszę.

AG: – Ty mi tu nie gadaj. Zrobiłeś to nie pierwszy raz, bo to widać po twoim zdziwieniu i pewności, z jaką to zrobiłeś. G słuchaj! Ja nie po to co miesiąc wydaję pieniądze na remont tej kamienicy, żeby ciągle ładować je w te same naprawy.

Chłopiec już nie słucha tylko biegnie do domu przepraszając, a ja kontynuuję wypowiedzi pokazujące oburzenie. D wydaje się być zdziwiony moją reakcją.

AG: – No, nie patrz tak na mnie, czy nie mam racji? O ile byłoby tu ładniej, gdybyśmy wszyscy o to dbali…?

D: – A czy ja demoluję czy ja mówię, że mi się tu nie podoba? – pyta podniesionym głosem.

AG: – No chyba nie… Rozbrajam sytuację śmiechem i spojrzeniem wyrażającymi podejrzliwość co do jego działania w tej materii.

D: – Ale wpadł… – mówi śmiejąc się równocześnie.

AG: – Widzisz, dlatego czasami myślę, żeby się stąd wyprowadzić, bo denerwuje mnie, że ludzie tutaj o nic nie dbają.

D: – A o co tu dbać, jak i tak wszystko tak wygląda. I tak się nie da nic z tym zrobić.

Uzasadnienie działania G przez D pokazuje ciekawą zależność. Brakowi dbałości o najbliższe otoczenie ze strony jego mieszkańców wydaje się towarzyszyć sporadyczność gruntownych renowacji ze strony administracji, która niepodejmowanie odważnej rewitalizacji tłumaczy względami ekonomicznymi.

Poczynaniami administracyjnymi wydaje się rządzić logika błędnego koła. Niezauważenie znaczących zmian w najbliższym otoczeniu przez samych mieszkańców, przy jednoczesnym poczuciu braku wpływu na jego kształt u większości z nich, wydaje uzasadniać – przynajmniej zdaniem niektórych – działania degradujące materię sąsiedztwa. Niestety, poziom zaniedbania infrastruktury wtórnie uniemożliwia zauważenie nawet finansowo imponujących przedsięwzięć rekonstrukcyjnych, nie stając się czynnikiem sprzyjającym zmianie postaw mieszkańców wobec najbliższego otoczenia. Przypisywanie mieszkańcom skłonności do wandalizmu oraz ograniczenia finansowe mogą, z kolei, uzasadniać niepodejmowanie przez administrację gruntownych działań naprawczych.

Paradoksalnie, obie strony wydają się mieć wspólny cel, jakkolwiek różne są sposoby okazania rozczarowania z niemożności jego osiągnięcia. O nieuświadomionej przez nie wspólnocie celów, a przede wszystkim o niewykorzystanym potencjale sąsiedzkiej aktywności w służbie estetyzacji miejsca zamieszkania, wydają się świadczyć indywidualnie podejmowane przez mieszkańców próby upiększenia tego miejsca, czego efekty zauważyli Badani przedstawiając swoje sąsiedztwo na poniższych fotografiach (fot. 19–22).

Zdjęcia te zostały zaprezentowane przez Badanych jako egzemplifikacje kategorii *w poszukiwaniu piękna*. Pedagog społeczny nazwałby je kategorią „w poszukiwaniu sił społecznych", w ich spożytkowaniu, i nawiązaniu dialogu pomiędzy administracją i nieuczestnikami, upatrując szansy na zmianę otoczenia.

Ograniczenia administracyjne, wyrażające się w przypisaniu nieuczestnikom formalnej władzy w sąsiedztwie (członkom Wspólnoty Mieszkaniowej), są czynnikiem sprzyjającym dyskryminacji potrzeb młodego pokolenia mieszkańców w decyzjach dotyczących zagospodarowania przestrzeni materialnej sąsiedztwa. Zrozumieniu zakresu, oraz społecznej trwałości tego procesu, jako elementu stale kontekstualizującego środowisko życia kolejnych grup młodego pokolenia uczestników służyć będzie opis jego wymiaru interakcyjnego i symbolicznego (obrazujących kategorię **ograniczeń symbolicznych**). Wprowadzenie w symboliczny wymiar działania społecznego wymaga jednak uprzedniej rekonstrukcji interakcyjnej dynamiki przebiegu procesu społecznej dystrybucji przestrzeni sąsiedztwa z perspektywy Badanych.

Fot. 19–22. Widok na fragmenty wybranych podwórek. Zdjęcia autorstwa Badanych przygotowane na wystawę pt. *My i nasza dzielnica*, Międzynarodowe Stowarzyszenie Muzeum Artystów, ul. Tymienieckiego 3, 19–30 listopada 2004

3.2. Interakcyjny wymiar procesu społecznej dystrybucji przestrzeni materialnej sąsiedztwa

Dystrybucja przestrzeni materialnej sąsiedztwa jest efektem społecznych negocjacji, w tym negocjacji pomiędzy młodymi reprezentantami *dzielnicy* a niektórymi „obcymi" zamieszkującymi sąsiedztwo. O przebiegu tego procesu decyduje fakt, iż ograniczenia przestrzeni materialnej w okresie dzieciństwa i młodości utrudniają przebieg naturalnych dla tego wieku procesów eksploracji najbliższego otoczenia i realizowania w nim potrzeb rekreacji i zabawy czy poznawania skuteczności swojego działania w jego kontekście. Jakość wybieranych alternatyw jest z reguły efektem ubocznym braku możliwości (czy braku wiary w możliwość) zaspokojenia tych potrzeb na drodze ogólnie akceptowanej, z określonymi tego konsekwencjami dla przebiegu interakcji z reprezentantami mieszkańców rozpoznawanych przez nich jako **„obcy z sąsiedztwa"** – tych zakwalifikowanych do typu *czepiających się*[18].

[18] Zostali oni wstępnie opisani w jednym z poprzednich punktów, który rekonstruował mapę interakcyjnych partnerów *chłopaków z dzielnicy* w kontekście sąsiedztwa. Patrz rozdział II pkt 2.2.2 w niniejszej pracy.

W przypadku Badanych udział w dystrybucji przestrzeni materialnej sąsiedztwa rozpoczął się już w okresie wczesnego dzieciństwa. Zarówno w ich wypowiedziach, jak i w obserwacjach codziennych aktywności ich młodszych kolegów zauważyłam pewne prawidłowości rządzące procesem negocjacji, czego efektem są jego etapy.

Pierwszym, sygnalizującym jedynie obecność w sąsiedztwie, wydaje się być **etap wspólnych zabaw pod opieką** (głównie matek) w piaskownicach czy innych miejscach społecznie wyznaczonych dla najmłodszych uczestników życia sąsiedzkiego. Tutaj się poznają. Etap ten kończy się, kiedy opiekunowie uznają prawo do samodzielnego poruszania się swoich pociech w sąsiedztwie i przechodzi płynnie w **etap działania w grupie podwórkowej**. Matki, spokojne o bezpieczeństwo dzieci w zamkniętej przestrzeni podwórek, zezwalając im na samodzielny pobyt poza domem z innymi kompanami z piaskownicy, symbolicznie legitymizują większą niezależność w obszarze codziennych aktywności.

Grupa podwórkowa składa się z chłopców w zbliżonym wieku, którzy spędzają wspólnie czas wolny. Systematyczna obserwacja pozwala zauważyć, iż codzienny skład grup chłopców nastoletnich jest jedną z możliwych konstelacji osób rekrutujących się z większej, acz w szerszym wymiarze czasowym, stałej liczby chłopców z sąsiedztwa, wśród których są ci, co się *ze sobą wychowywali*. Niezależnie od czasu absencji powodowanej np. chorobą, pobytem w placówce opiekuńczo-wychowawczej czy najzwyczajniej chwilową zmianą grupy, z reguły wracają do swojej grupy podwórkowej[19]. Stopień osiadłości grupy w miejscu zamieszkania wydaje się zależeć od ***wieku*** jej reprezentantów. Kryterium to pozwala nam wyróżnić dwa etapy działania w grupie podwórkowej – etap **grasowania**[20] oraz etap **poszukiwania miejsc na własność.**

Poniższe fotografie wydają się egzemplifikować aktywność typową dla pierwszego z nich (fot. 23–26).

Grupy podwórkowe stają się znaczącym elementem interakcyjnego krajobrazu sąsiedztwa, kiedy ich uczestnicy osiągają mniej więcej wiek szkolny. Wtedy bowiem rozpoczyna się etap grasowania, czyli dynamicznej eksploracji przestrzeni sąsiedztwa oraz budowania strategii jej negocjowania z „obcymi". W tej pierwszej fazie grupy rozpoznają teren, jak i potencjał jego zmiany, co wyraża się dynamiczną mobilnością w sąsiedztwie, poznawaniem skuteczności swojego działania w otoczeniu materialnym i/czy społecznym – swojej grupy podwórkowej, starszych kolegów czy innych mieszkańców. Jest to okres zabawy, eksperymentów z materią fizyczną i interakcyjną, uczenia się zachowań społecznych od starszych

---

[19] Z reguły chłopcy ci znają się od najmłodszych lat, kiedy wspólnie zaczęli spędzać czas poza domem rodzinnym. Oprócz nich w życiu grupy podwórkowej biorą udział chłopcy, którzy zamieszkali w okolicy po okresie dzieciństwa, natomiast trzon grupy z reguły stanowią jednak ci, którzy znają się najdłużej.

[20] Termin „grasowanie" zapożyczyłam z biografii Andrzeja Iwana, spisanej przez Krzysztofa Stanowskiego. Por. Iwan, Stanowski, 2012: 25).

Fot. 23–26. Fotografie obrazujące „Miejsca dla dzieci i młodzieży w sąsiedztwie" – jedną z kategorii tematycznych wystawy. Zdjęcia autorstwa Badanych przygotowane na wystawę pt. *My i nasza dzielnica*, Międzynarodowe Stowarzyszenie Muzeum Artystów, ul. Tymienieckiego 3, 19–30 listopada 2004

kolegów oraz nawiązywania relacji z różnymi sąsiadami, w tym z reprezentantami kategorii *czepiających się*, których reakcje społeczne na tak manifestowaną aktywność poznawczą młodych zaczynają zakreślać tym drugim tereny dostępne i zakazane w sąsiedztwie[21].

Okazanie przez wybranych – z reguły tych samych sąsiadów – niezgody na obecność grupy w określonym fragmencie podwórka, wezwanie policji z powodu pierwszych rozbitych szyb to tylko wybrane wskaźniki **sprzeczności oczekiwań** różnych grup z sąsiedztwa wobec sposobów użytkowania przestrzeni materialnej sąsiedztwa (Gulczyńska 2007b: 317), mogący prowadzić do zmiany dynamiki przebiegu interakcji pomiędzy *chłopakami z dzielnicy* a mieszkańcami reprezentującymi „obcych" w kierunku najtrafniej zdefiniowanym w wypowiedzi poniżej:

> AG: – No, a jak byliście dzieciakami, to też mieliście konflikty z sąsiadami?
> M: – No, ciągle nas skądś wypędzali.

Interakcji pomiędzy partnerami odmiennie definiującymi funkcję wspólnego im, najbliższego otoczenia, układają się we wzór cyklicznych wymian taktyk **strategii eliminacji dzieci i młodzieży z podwórek przez „obcych z sąsiedztwa"** i taktyk **strategii obronnych** konstruowanych jako reakcja eliminowanych.

Zakres obszaru miejsca zamieszkania eksplorowanego przez młodych wzrasta wraz ze stażem grupy. Poszukiwanie przez młodych nowych, grupowo atrakcyjnych form sposobu spędzania czasu wolnego aktywności zwiększa poziom wyrafinowania ich aktywności, co znajduje swoje konsekwencje w różnicowaniu taktyk eliminacji ze strony „obcych". Z drugiej strony, sprzyja jednocześnie zwiększeniu puli interlokutorów skonfliktowanych z grupami podwórkowymi, gdyż teren eksploracji ulega stopniowemu rozszerzaniu z tendencją do organizowania gościnnych ekspansji poza własne podwórko.

Z czasem grupa podwórkowa chłopców osiada w jednym, lub kilku miejscach, które udało się im wynegocjować dla siebie jako **miejsca na wyłączne posiadanie**. Akcent eksploracyjny działania grupowego stopniowo zastępowany jest zrytualizowanymi formami spędzania czasu. Spadek interakcyjnej dynamiki w tej fazie wydaje się być skutkiem taktyk eliminacji formułowanych przez „obcych", ale również emanacją typowej dla wieku dojrzewania potrzeby izolacji od świata

---

[21] W sposobie manifestacji grasowania zauważyć możemy analogię do społeczno-pedagogicznej kategorii „zabawy" Aleksandra Kamińskiego. Podkreślał on jej rolę w działaniu grupowym, dając tym samym, wskazówki co do profilaktyki społeczno-wychowawczej. Jego zdaniem zabawa jest „odpoczynkiem czynnym, realizowanym w działaniu stanowiącym cel dla siebie samego […] nasycony wyobraźnią, związany z sytuacjami wyimaginowanymi" i będący „przeciwieństwem odpoczynku biernego – nie ma tu pragnienia spokoju, ciszy, izolacji, kontemplowania. Przeciwnie – zabawa pragnie «inności» i zmienności, bogactwa wrażeń i ryzyka, hazardu i współzawodnictwa, przygody i sytuacji nowych, cechuje ja ciekawość świata i ludzi, potrzeba przeżyć niecodziennych i niezwykłych" (Kamiński, 1965, 111).

dorosłych. Młodzi mieszkańcy okupują wtedy korytarze na ostatnich piętrach kamienic, strychy czy wybrane miejsca na podwórku, jak murki bądź czyjeś *komórki* etc. Te akty, ujawniające *de facto* potencjał sił ludzkich w procesie przetwarzania własnego środowiska, postrzegane są przez „obcych" jako zaburzające sąsiedzki mir czy zwyczajny wandalizm, co skutkuje wzmożeniem taktyk eliminacji.

Zrozumieniu dynamiki przestrzeni interakcji pomiędzy podmiotami stosującymi strategię eliminacji a podmiotami odpowiadającymi na nią taktykami strategii obronnej posłuży próba odempirycznej rekonstrukcji taktyk wyrażających strategię obronną młodego pokolenia s*woich.*

W historii konfliktów społecznych z udziałem badanej grupy wyróżnić można było dwie taktyki obronne**: kompensację** i **egzekwowanie swoich praw.**

Kompensacja realizowana jest za pomocą działań zorientowanych na budowanie okoliczności umożliwiających realizację aktywności satysfakcjonujących grupę. Młodzi wzbogacają materialną przestrzeń sąsiedztwa o nowe elementy bądź przekształcają stare, nadając im nową funkcję. Takie taktyki charakteryzuje społeczny aktywizm, grupowa organizacja pracy oraz wysoki poziom zaangażowania społecznego. Można wśród nich rozróżnić działania krótko- i długoterminowe. Przykłady **kompensacji długoterminowej** obrazują poniższe fotografie[22] (fot. 27–29).

Tak, jak dorośli mieszkańcy sąsiedztwa kompensowali niezaspokojenie potrzeby piękna w miejscu zamieszkania budowaniem małych ogrodów czy podwórkowego ołtarza, tak nastoletni mieszkańcy czy rodzice niektórych dzieci kompensowali zaniedbanie ich potrzeb budowaniem imitacji boisk.

Za przykłady **kompensacji krótkoterminowej** uznać można ozdabianie ścian przy pomocy graffiti czy wprowadzenie „udogodnień komunikacyjnych" (np. otwieranie kopnięciem drzwi prowadzących krótszą drogą do określonego miejsca, przecieranie nowych ścieżek pomiędzy miejscami aktywności grupy). Tak, jak w społeczno-pedagogicznej metodzie organizacji środowiska, tak i w przedstawionych powyżej efektach kompensacji widzimy, że formy realizacji wprowadzanych zmian mogą mieć charakter długofalowy, strategiczny, jak i akcyjny[23].

Jedną z bardziej spektakularnych prób samowolnej reorganizacji przestrzeni było zaktywizowanie się grupy nastoletnich chłopców wokół budowania *klubu.* Zaanektowali oni komórkę należącą do rodziców jednego z nich, przebili stamtąd ścianę do komórki sąsiada, zorganizowali stare meble, a nawet podjęli udaną próbę stworzenia odrębnego systemu ogrzewania lokalnego. Niestety, właściciel komórki nie oceniał tego aktu w kategoriach społeczno-pedagogicznych, a więc jako aktywizacji społeczności wobec wybranego celu i kreatywnej odpowiedzi na zaniedbanie potrzeb młodości przez formalnych organizatorów przestrzeni, ale jako wandalizm, z określonymi tego konsekwencjami dla chłopców.

---

[22] Nie są to formy kompensacji zaproponowane przez Badanych, ale sfotografowane przez nich na innych podwórkach.

[23] Por. Pilch, 1995.

Fot. 27–29. Fotografie obrazujące „Miejsca dla dzieci i młodzieży w sąsiedztwie” – jedną z kategorii tematycznych wystawy

Egzekwowanie swoich praw obejmowało taktyki odwetu na podmiotach eliminujących grupę z sąsiedztwa. Z reguły występowało jako efekt narastającego napięcia w interakcjach z interlokutorami stosującymi taktyki strategii eliminacji młodych z sąsiedztwa. Narracje, ukazujące całe historie skonfliktowanych interakcji z wybranymi „obcymi z sąsiedztwa”, pozwalają zauważyć związek pomiędzy zastosowaniem taktyk egzekwowania swoich praw a udaremnieniem ich działań kompensacyjnych. Przykładem takiego działania jest historia z *koszem*, egzemplifikująca taktykę dochodzenia praw działaniami nie do końca mieszczącymi się w kategoriach ponadlokalnych odniesień normatywnych. Jej przebieg dokumentują poniższe fot. 30–33.

Poniższe fotografie pokazują widok na podwórko, w którym ich starsi koledzy zamontowali na murze zrobiony przez siebie kosz do piłki koszykowej. Obok widzimy dwie pary drzwi ze zniszczonymi schodami – miejscem odpoczynku po grze czy też miejscem dla publiczności. Głośne zachowanie, jak i zaadaptowanie na potrzeby gry miejsc wyjazdowych z garaży nie spotkały się z aprobatą sąsiadów, a szczególnie jednego z nich, który nie uzyskując sprawstwa w kłótniach z chłopcami, zdemontowaniem i zabraniem kosza oraz zniszczeniem schodów, wyraził swoją niezgodę na zaproponowany przez nich podział podwórkowej przestrzeni.

Po napisach na garażu prezentowanych na fot. 31 i 32 nie trudno się domyślić, kto jest jego właścicielem…

Fot. 30–33. Fotografie wykonane w przebiegu projektu fotograficznego z intencją zobrazowania kategorii: „Nasze miejsca", które ilustrowały sytuację konfliktu z sąsiadem. Od góry: Ściana podwórka wybranego przez chłopców z sąsiedztwa na boisko (z pozostałością namalowanego słupka od zdemontowanego kosza); zaaranżowane przez Badanych zdjęcie jednego z nich na garażu tego mieszkańca; garaż mieszkańca, z którym chłopcy pozostawali w konflikcie; całościowy widok na podwórko (po prawej stronie garaże)

Historia ta wydawała się mieć duże znaczenie dla Badanych. Udokumentowali ją oraz wyrazili grupowo generowaną narracją przy okazji realizacji zdjęć do projektu, kwalifikując zdjęcia do kategorii nazwanej przez nich „miejscami dla dzieci i młodzieży w sąsiedztwie". W narracji tej sytuowali siebie w roli podmiotów doświadczonych przegraną, którzy – wraz z kolejno udaremnianymi próbami zmiany swojej sytuacji w sąsiedztwie – stracili chęć do dalszego działania.

Tak, jak w decyzjach administracyjnych, tak i w społecznym podziale przestrzeni młodzież *dzielnicy* wydaje się być dyskryminowana. Wprawdzie sposoby negocjowania granic przestrzeni sąsiedztwa przez *chłopaków z dzielnicy* bywają różne, a powyższa prezentacja zapewne nie wyczerpuje ich wewnętrznego nasycenia, tylko sygnalizuje cechy specyficzne, to z reguły jednak działania takie kończą się **minimalizacją przestrzeni materialnej sąsiedztwa dostępnej grupom podwórkowym** do obszaru *bramy*. Odbywa się to drogą administracyjnych i interakcyjnych taktyk eliminacji ze strony „obcych". Imponująca postura sąsiada nieparlamentarnie wyrażającego niezgodę na hałas, zastraszenie rodziców konsekwencjami finansowymi, reakcja administracji lokalnej wprowadzającej zakazy dostępu, wyrażające interes „obcych" czy wizyta policji towarzysząca awanturze z sąsiadem, stają się sposobami perswazji, którym z czasem chłopcy ulegają, przenosząc się *pod bramę*.

Brama jest więc nie wyborem, ale koniecznością. Jest to bowiem miejsce, w którym poszukują zarówno społecznej bezkolizyjności, jak i sposobności do konstruowania scenariuszy uatrakcyjniających codzienność, dzięki sprzyjającej dynamice ulicy zewnętrznej.

Rekonstrukcja tego procesu wymaga jednak zatrzymania się i pogłębienia wglądu w symboliczną warstwę procesu społecznej dystrybucji przestrzeni sąsiedztwa.

3.3. Symboliczny wymiar procesu społecznej dystrybucji przestrzeni materialnej sąsiedztwa

Społeczna dystrybucja przestrzeni materialnej sąsiedztwa jest procesem cyklicznej wymiany interakcyjnej, który pokazuje nam młode pokolenie *dzielnicy* jako mieszkańców „źle obecnych" we własnym miejscu zamieszkania w sensie fizycznym, ale i symbolicznym. Analiza symbolicznego wymiaru przebiegu powyżej przedstawionej historii interakcyjnej, wspólnej im i „obcym", pozwala nam zrozumieć ten proces jako egzemplifikację stygmatyzacji, nazwanej tutaj **stygmatyzacją odśrodkową.**

Symboliczno-interakcyjna analiza komunikacji pomiędzy nimi, poczynając od czasów dzieciństwa *chłopaków z dzielnicy*, aż do okresu wczesnej młodości, pozwoliła mi na zauważenie w jej przebiegu pewnych interakcyjnych prawidłowości, analogicznych do tych, opisanych w **koncepcji piętna** Ervinga Goffmana (2005 [1967]). Zrozumieniu analogii pomiędzy koncepcją piętna a mechanizmami komunikacji społecznej *chłopaków z dzielnicy* posłuży uprzednie wprowadzenie kategorii **tożsamości społecznej** rozumianej jako tożsamość, która obejmuje to, co my postrzegamy, jako obraz przypisywany nam przez innych[24]. Tożsamość

[24] E. Goffman wyróżnił niejako trzy aspekty tożsamości człowieka: tożsamość społeczną, tożsamość osobistą i tożsamość „ja". Tożsamość społeczna jest złożona z osobowych atrybutów, które

społeczna wiąże się z procesem zakwalifikowania partnera interakcji do określonej kategorii społecznej, znajdującej się w zestawie kategorii dla partnera dostępnych. Kategorie te są wypracowane w każdym społeczeństwie dla oceny innych (Goffman, 2005 [1967]). Oddają one wachlarz zróżnicowania osób, jakie występują w danym społeczeństwie i są powiązane z antycypacją atrybutów osoby kwalifikującej się do tej kategorii i oczekiwań stawianych wobec jej reprezentantów.

Parafrazując E. Goffmana, powierzchowny kontakt z osobą nieznaną polega na zaklasyfikowaniu jej do danej kategorii społecznej, na podstawie najbardziej wymownych cech tej osoby, co prowadzi do zdefiniowania wobec niej oczekiwań, zgodnych z oczekiwaniami tej kategorii przynależnymi. Moment zaklasyfikowania osoby jest momentem przypisania jej tożsamości społecznej. Rozwój interakcji z osobą tak skategoryzowaną podlega zasadzie weryfikacji, której efektem jest rzeczywista tożsamość społeczna, ustalona na podstawie cech osoby ujawnionych w interakcji. Proces zmiany odbioru społecznego osoby z tożsamości mu przypisanej na tożsamość rzeczywistą jest czasem pojawienia się piętna. Kiedy okazuje się, że cechy właściwie reprezentowane przez osobę odbiegają silnie – z reguły negatywnie – od cech kategorii, do której wstępnie została przez nas zaklasyfikowana, osoba taka zostaje zredukowana w naszym odbiorze do takiej właśnie negatywnej cechy, która staje się piętnem – wynikiem rozbieżności pomiędzy przypisaną a rzeczywistą tożsamością społeczną. Proces piętnowania zasadza się na przekazywaniu sobie nawzajem przez partnerów interakcji informacji społecznej o sobie, jej kontrolowaniu, manipulowaniu jej elementami, strategiach budowania obrazu siebie samego, co zdecydowanie wyznacza dalszy przebieg relacji (Bokszański, 1989: 157).

Opisane wcześniej wzory interakcji młodych przedstawicieli *dzielnicy* z sąsiadami nie tolerującymi ich obecności w pobliżu swoich domostw, wydają się układać w proces **komunikacji zaburzonej piętnem**, w której określona cecha dyskredytująca staje się znaczącą dla sposobu odnoszenia się „obcych z sąsiedztwa" wobec reprezentantów *dzielnicy* już na etapie dynamicznej eksploracji sąsiedztwa przez tych drugich. Brak jasnych, formalnie określonych reguł dystrybucji przestrzeni materialnej sąsiedztwa powoduje intensyfikację nieformalnych taktyk jej negocjowania przez grupy mieszkańców, w których biorą udział już najmłodsi mieszkańcy. Eksploracji przestrzeni sąsiedzkiej czy jej reorganizacji, zmierzającej do stworzenia miejsc na wyłączne posiadanie przez grupy podwórkowe, towarzyszy hałas, słowa i gesty i powszechnie uznane za wulgarne czy nieprzyzwoite, szczególnie, gdy używane przez dzieci czy młodzież. Czynnika-

---

pozwalają zaklasyfikować daną osobę do pewnej kategorii osób. Obejmuje to, co prezentuje podmiot, chcąc być w odpowiedni sposób odebranym przez innych (obcych lub mało znanych). Tożsamość osobista to sposób konstruowania tożsamości poprzez osobę, która w zależności od stopnia zażyłości ukazuje bądź nie swoją prawdziwą tożsamość, nie maskę. Obejmuje ona wiedzę podmiotu o sobie ujawnianą innym – bliskim. Natomiast tożsamość „ja" – jest autodefinicją jednostki, która nie jest innym ujawniana (na podstawie: Bokszański, 1989: 159–160 i Granosik, 2007: 181–182).

mi materialnymi sprzyjającymi negatywnej interpretacji takich form obecności młodych oraz wykluczających ich reakcji społecznych, wydają się być: mały obszar zwiększający częstotliwość styczności społecznych, brak administracyjnie wyznaczonych miejsc dla reprezentantów tej kategorii wiekowej, układ infrastruktury podwórek sprzyjający rezonansowi. „Obcy", oczekujący spokoju w miejscu zamieszkania, próby negocjacji przestrzeni sąsiedztwa przez grupy młodych odbierają w kategoriach zaprzeczenia oczekiwań przypisywanych kategorii „dziecka", tj. osoby okazującej szacunek wobec starszych posłuszeństwem i niepodważaniem definicji społecznej słuszności „dorosłych wiedzących lepiej".

Zgodnie z dynamiką procesu stygmatyzacji, kiedy okazuje się, że tożsamość rzeczywista partnera różni się od cech tej kategorii, do której wstępnie został zaklasyfikowany, następuje redefinicja. Jego obraz zostaje zredukowany do cech negatywnych – odbiegających od pierwotnych oczekiwań, co decyduje o postrzeganiu go jako „innego", a także – jak określa Z. Bokszański – „mniej pożądanego a w skrajnych wypadkach nawet niebezpiecznego lub złego" (Bokszański 1989, 158). Zmianę w komunikacji z osobą noszącą piętno najlepiej oddaje E. Goffman, twierdząc, iż „z założenia nie wierzymy, że osoba napiętnowana jest w pełni człowiekiem. Opierając się na takim założeniu, stosujemy wobec niej różne formy dyskryminacji, przez co skutecznie – nawet jeśli często nieświadomie – zmniejszamy jej szanse życiowe". Praktykom wykluczającym służy konstruowana „teoria piętna", która, zdaniem E. Goffmana, jest „ideologią tłumaczącą niższość napiętnowanego i świadczącą o niebezpieczeństwie, jakie on sobą reprezentuje" (2005 [1979]).

Moje usytuowanie w sąsiedztwie pozwoliło mi uczestniczyć w sytuacjach ujawniających nieprzychylność, wyższość czy politycznie poprawną, acz pozorną akceptację, okazywaną przez „obcych" wobec reprezentantów *dzielnicy*, czego przykładem mogą być wypowiedzi poniżej:

(1). Rozmawiam z sąsiadem na temat wyprowadzania psów i zanieczyszczania przez nie sąsiedztwa:

Sąsiad 1: Proszę Pani, czego tu wymagać od nich. Przecież tu w koło to sama patologia.

(2) Sąsiad 2 (w rozmowie z inną sąsiadką podsłuchanej przeze mnie):

– Niedługo to będzie strach z domu na ulicę wyjść. Wieczorami przyjeżdżają tu jacyś tacy podejrzani. Krzyki, rozróby. Stoją z tymi naszymi pod bramą. A twarze takie, że już za wygląd się należy…

(3) Sąsiad 1: Proszę Pani tu by się silna ręka przydała… Czego Taki mógł się nauczyć w domu, jak ja ojca to trzeźwego nie pamiętam…

(4) Sąsiad 4: Wprowadziliśmy się tu z żoną zaraz jakoś po ślubie. Bo Babcia była starsza… I, wiadomo, o opiekę i o mieszkanie po niej chodziło. Miało być na kilka lat, bo przecież tu takie nieciekawe towarzystwo… Ja sobie nie wyobrażałem tutaj dzieci wychowywać. Ale jakoś tak zostało…

W wypowiedziach odnajdujemy wzmocnienie atrybutów dyskredytujących społecznie większość sąsiadów, o czym świadczyć mogą odniesienia do pewnej

bliżej niedookreślonej **tożsamości kolektywnej**, której przypisane są cechy społecznie dyskredytujące. Już kontekst rozmowy czy treść oraz sposób modulowania głosu, wskazujący na niepokój czy politycznie poprawną troskę, wydały się służyć podkreśleniu odrębności rozmówcy od podmiotów taką kolektywną identyfikacją obejmowanych. Poczucie wyższości krystalizuje się szczególnie silnie w **wypowiedziach piętnujących**, czyli identyfikujących „innego" poprzez zastosowanie określeń piętnujących, np. „patologia" (Goffman, 2005 [1979]) czy **wypowiedziach eksperckich**, proponujących interpretacje „innego" w kategoriach lokalnych teorii piętna, w których przyczyn nieakceptowanych przez „obcych" zachowań młodych mieszkańców sąsiedztwa upatruje się w funkcjonowaniu ich rodzin etc.

Dualistyczna struktura obrazu sąsiedztwa prezentowanego przez „obcych" wydaje się odzwierciedlać uproszczoną strukturę rzeczywistości społecznej Badanych, postrzegających innych jako *swoich* bądź „obcych". W rozmowach ze mną „obcy" prezentowani byli przez *swoich* jako podmioty indywidualne, nie reprezentanci określonej kategorii, przeciwstawianej ludziom *dzielnicy*. Specyfika dualistycznej koncepcji świata w wydaniu reprezentantów *dzielnicy* jest natomiast kolejną przesłanką potwierdzającą zasadność poszukiwania w społecznym procesie dystrybucji przestrzeni materialnej sąsiedztwa analogii do procesu stygmatyzacji. Świat podmiotu z piętnem przyjmuje dualistyczną strukturę, którą współstanowią tacy jak on oraz „normalsi" – czyli ci, którzy rozpoznają w nim „innego".

Interakcje pomiędzy podmiotami stygmatyzowanymi a normalsami E. Goffman nazwał **kontaktami mieszanymi**, które to pojęcie zamiennie stosowane jest z **kontekstami mieszanych sytuacji społecznych** (Goffman, 2005 [1979])[25]. Kontakty mieszane charakteryzuje ciągłe napięcie, które jest obustronne, gdyż relacja jest trudna dla obu stron, stąd wymagają one zarządzania nim. Wybrane elementy kontekstu obserwowanego sąsiedztwa wydają się sprzyjać takiemu napięciu w sposób wyjątkowy. Obarczone piętnem współistnienie społeczne podmiotów odnoszących się w działaniu do dwóch odmiennych perspektyw poznawczych, stąd mających wzajemnie wykluczające się definicje podstawowego i obopólnie znaczącego przedmiotu ich interakcji (przestrzeń sąsiedztwa) oraz nierówne szanse wpływu na jego zmianę w kierunkach pochodnych tym definicjom (uprzywilejowanie wspólnoty mieszkaniowej), wydają się bowiem uniemożliwiać wypracowanie jakiejś strategii wzajemnego unikania. Dynamikę interakcyjną relacji pomiędzy „obcymi" z sąsiedztwa i *chłopakami z dzielnicy* – partnerami skazanymi na społeczne współobcowanie – pozwala zrozumieć odniesienie do **strategii radzenia sobie osób z piętnem w kontaktach mieszanych**. Napiętnowani podchodzą bowiem do takich kontaktów z **wyzywającą arogancją** a niekie-

[25] Są one rozumiane jako konteksty interakcyjne powoływane w interakcjach pomiędzy reprezentantami dwóch światów – „normalsów" i nosicieli piętna (Goffman, 2005 [1979]).

dy z **obronnym kuleniem się** (Goffman, 2005 [1979])**.** Partner zuchwale wrogi eksponuje w sposób zdecydowany i brawurowy niezgodę na naznaczenie wobec osób mu je nadających, prowokując określone reakcje zwrotne, z reguły potwierdzające u „normalsa" wartość wyjaśniającą budowanych teorii piętna. Natomiast partner obronnie kulący się unika interakcji z „normalsami", uniemożliwiając satysfakcjonującą swoją redefinicję w ich odbiorze. Taktyki, którymi osoba z piętnem wyraża te strategie, z reguły układają się we wzór oscylacji, przechodząc płynnie jeden w drugi nawet w komunikacji z tym samym partnerem. Stąd rodzi się niepewność i chybotliwość porządku sekwencyjnego w przebiegu interakcji, co utrudnia przewidywalność i pogłębia zaburzenia komunikacji.

Być może dlatego wzory interakcji układają się z czasem w sposób wskazujący na przypisanie przedstawicielom grup podwórkowych **tożsamości „podejrzanego"** przez *czepiających się* sąsiadów. Wprowadzenie tej kategorii do analizy jest związane z odnalezieniem analogii w prawidłowościach przebiegu interakcji obarczonych piętnem pomiędzy wybranymi *chłopakami z dzielnicy* a „obcymi z sąsiedztwa" do interakcji przebiegających w **podejrzliwym kontekście świadomościowym**[26] (Glaser, Strauss, 1964).

Zdaniem A. L. Straussa i B. Glasera – twórców koncepcji kontekstów świadomościowych – zjawisko świadomości partnera interakcji i obrazu swojej osoby w jego oczach jest ważnym wskazaniem kierunku badania interakcji. Kontekst świadomościowy jest swoistego rodzaju wiedzą o prawdziwej tożsamości „innego" oraz własnej tożsamości w jego oczach. Wiedza ta jest kontekstem interakcji. Badacze ci wymieniają cztery konteksty świadomościowe: otwarty (*open*), kiedy obaj partnerzy są świadomi prawdziwej tożsamości partnera oraz własnej w jego oczach, zamknięty (*closed*), gdy wiedza jest niepełna, czyli kiedy aktor nie zna albo tożsamości partnera, albo tożsamości własnej w jego oczach, oraz konteksty – podejrzliwy (*suspicion*) i udawany (*pretense*) – które są odmianami poprzednich. Kontekst podejrzliwy, reprezentując kontekst zamknięty, oznacza zastąpienie niewiedzy podejrzeniami, a udawany (odmiana otwartego) oznacza udawanie braku wiedzy, przy jej posiadaniu przez obie strony.

Interakcje z „podejrzanym" charakteryzuje stopniowy wzrost napięcia. Podejrzanemu poświęca się wzmożoną uwagę, reakcje społeczne wobec niego oparte są na domniemaniu winy i powierzchownych interpretacjach jego działania, co pozwala na stopniowe redefiniowanie jego społecznego odbioru przez „obcych" w kierunku tożsamości „winnego". Interakcyjnym tego wyrazem jest stopniowe zwiększanie siły społecznego rażenia taktyk eliminacji stosowanych przez „obcych". Siła ta wzrasta dotkliwie, kiedy rekwizytem przemagającym *swoich* w sytuacjach

[26] Zdaniem autorów koncepcji kontekstów świadomościowych (*awarness contexts*) – Barneya Glasera i Anselma Straussa – możliwe jest odgrywanie swoich ról przez partnerów interakcji w różnych kontekstach, jak i płynne przechodzenie z jednego kontekstu w inny. Szerzej w: Glaser, Strauss, 1964.

konfliktowych stają się **„obcy spoza sąsiedztwa"** reprezentujący instytucje władzy formalnej (np. administracja lokalna, policja etc.).

W rekonstruowanym procesie formalna władza administracyjna sprzyjająca dyskryminacji młodego pokolenia zostaje wzmocniona **władzą symboliczną.** Każde ze społeczeństw jest bowiem dynamiczną konstrukcją grup odnoszących się do różnych struktur symbolicznych, stanowiących o ich perspektywie postrzegania rzeczywistości. Im bliższa perspektywie dominującej w określonym społeczeństwie, a więc perspektywie, podtrzymaniu której służą instytucje władzy formalnej, jest perspektywa danej grupy, tym większa jest jej moc wprowadzania zmian dla niej ważnych. Zważywszy na interakcyjny wymiar analizy oraz na ogląd interakcji sąsiedzkich przez pryzmat koncepcji światów społecznych, nie mam tutaj na myśli władzy rozumianej w kategoriach legislacyjnych czy egzekucyjnych, a władzę rozumianą jako zdolność takiego modelowania przez podmiot przebiegu interakcji, by doprowadzić do końcowego usankcjonowania forsowanej przez niego definicji sytuacji i zdyskredytowania definicji interlokutora. Krzycząca na policjanta kobieta – np. matka jednego z „powodów" interwencji, która nieparlamentarnością języka stara się wzmocnić argumentację, mającą przekonać policjanta o nieuzasadnionych racjach sąsiada – *czepiającego się* młodych – słabiej przemawia do przedstawiciela władzy niż wypowiedź jej oponenta, kreującego swój społeczny wizerunek na miarę oczekiwań stawianych „normalnemu" obywatelowi. Podobieństwo perspektyw symbolicznych, których wspólnym elementem wydają się być teorie piętna, generalizowane ze względu na miejsce zamieszkania czy interakcyjnie ujawniane atrybuty przynależne kategoriom „innego-gorszego" (ubiór, język wypowiedzi etc.), z reguły decydują o przebiegu interakcji w kierunku satysfakcjonującym „obcych z sąsiedztwa".

Co ciekawe, władzę symboliczną „obcych" paradoksalnie zwiększają sami reprezentanci *dzielnicy.* Kontekstem kluczowym dla zrozumienia tego paradoksu jest uświadomienie sobie ukrytego, ale prymarnego znaczenia interakcji *chłopaków z dzielnicy* z „obcymi", zarówno tymi z sąsiedztwa, jak i spoza, ale przebiegających przy udziale znaczącej obecności *swoich*, szczególnie tych z grupy podwórkowej.

Cechą charakterystyczną takiej grupy, w porównaniu z innymi, jest ***pierwotność zobowiązań*** wobec kolegów względem innych zobowiązań. Pełni ona więc funkcję **grupy pierwotnego odniesienia** (Strauss, 1969)[27]. Jest to kontekst znaczący dla budowania tożsamości społecznej podmiotów, przez pryzmat której formułowane są wobec jednostki oczekiwania początkowo tylko w tej grupie, a dalej i poza nią – wśród reprezentantów świata *swoich* w ogóle. Wypracowanie tożsamości bliższej modelowi *niedającego się*, niż modelowi *lapsa*, jest celem orientującym pośrednio przebieg interakcji, której uczestnikami bądź publicznością są

[27] Szerzej koncepcję grup odniesienia według A. Straussa omówię w rozdziale trzecim, przedstawiając rekonstrukcję procesu włączania się w świat *dzielnicy*, dla zrozumienia którego koncepcja ta ma kluczowe znaczenie. .

inni – *swoi*. Znajduje to konsekwencje w przebiegu interakcji z „obcymi", które odbywając się z udziałem publiczności składającej się z innych *swoich*, stanowią scenę tożsamościowych zmagań.

Egzekwowanie swoich praw jest więc nie tylko taktyką wywierania wpływu na „obcych", ale i **sceną konstruowania tożsamości społecznej** w kontekście biograficznie kluczowym. Stąd dla obserwatora zewnętrznego sytuacyjne autoprezentacje w interakcjach z „obcymi" przyjmują często teatralne, wyolbrzymione formy. Im bardziej są one spektakularne, tym wyższy jest przecież status gracza, na co informacją zwrotną „obcych" stają się coraz bardziej konsekwentne i skuteczne taktyki eliminacji.

Z czasem proporcje pomiędzy interakcjami przebiegającymi w schemacie zuchwałej wrogości a interakcjami ujawniającymi w przebiegu obronnego kulenia się, zmieniają się na korzyść tych drugich. Interakcje skonfliktowanych partnerów układają się w cykl oparty na logice błędnego koła, doprowadzając do minimalizacji przestrzeni materialnej sąsiedztwa dostępnej grupom podwórkowym.

Reasumując, **stygmatyzacja odśrodkowa** jest interakcyjnie organizowanym procesem wyłączania niektórych reprezentantów młodego pokolenia *dzielnicy* z wpływu na organizację podstawowej przestrzeni ich codziennej aktywności – podwórka – którego ogólne prawidłowości wydają się odzwierciedlać wzory komunikacji zaburzonej piętnem. W warstwie interakcyjno-symbolicznej proces ten wyraża się cyklicznymi wymianami interakcyjnymi, w których wykluczająca reakcja społeczna na wybranych *swoich* nasila się wraz ze zmianami ich społecznej identyfikacji z „podejrzanych" na „winnych" przez „obcych z sąsiedztwa" – uprzywilejowanych administracyjnie i symbolicznie. W warstwie fizycznej wyraża się stopniową minimalizacją przestrzeni sąsiedztwa dostępnej niektórym grupom podwórkowym w kierunku wykluczania ich z obszaru podwórek.

Ze względu na obciążenie procesu społecznej dystrybucji przestrzeni społecznej stygmatyzacją w prezentowanej analizie kluczowe znaczenie wydaje się mieć reakcja społeczna na formy interakcyjne, kompensujące ograniczenia możliwości działań konstruktywnego działania młodego pokolenia w przestrzeni materialnej sąsiedztwa[28]. Z czasem wykluczające reakcje społeczne ze strony „obcych" ograniczają obszar zwyczajowej aktywności *chłopaków z dzielnicy* do bramy, co prowadzi do strukturyzacji ich codzienności odmiennie niż w obszarze podwórek.

---

[28] Analiza kontekstów procesu społecznej dystrybucji przestrzeni sąsiedztwa z udziałem *chłopaków z dzielnicy* pozwala zauważyć pewne analogie do propozycji wyjaśnienia relacji pomiędzy ograniczeniami przestrzeni miejsca życia dzieci a specyfiką dynamiki ich interakcji w tym miejscu, sformułowanej przez Daniela Cueffa w odniesieniu do kontekstu francuskiego (Cueff, 1995, 1998, 2006). Jego zdaniem, ograniczania dziecięcych możliwości przeobrażenia przestrzeni materialnej rodzą określone zmiany w przestrzeni ich komunikacji. Tłumaczy on ten związek za pomocą dwóch kategorii: konstrukcji i dekonstrukcji, odzwierciedlających typy działania dzieci. Kiedy przestrzeń życia utrudnia bądź uniemożliwia dzieciom działania konstruktywne, wrodzona potrzeba wpływu na swoje środowisko orientuje je na dekonstrukcję najbliższego otoczenia, a działania konstruktywne przeniesione zostają do przestrzeni interakcyjnej.

Dochodzi do **wyolbrzymienia znaczenia przestrzeni interakcyjnej,** będącego skutkiem ubocznym minimalizacji przestrzeni fizycznej. Chłopcy spędzający czas na *wystawaniu pod bramą* kreatywnością w konstruowaniu przestrzeni interakcyjnej wydają się kompensować ograniczenia przestrzeni materialnej. Z określonymi tego konsekwencjami społecznymi dla grup *wypędzanych*, które – ujęte w kategorię stygmatyzacji dośrodkowej – opisane zostaną w kolejnym punkcie.

4. Stygmatyzacja dośrodkowa, czyli o bramie i „obcych spoza sąsiedztwa"

Kryterium ***celowości*** działania w grupie podwórkowej w ograniczonej przestrzeni bramy i ulicy, pozwala wyodrębnić dwie kategorie, oddające ich wariantywne zróżnicowanie: **„wytapianie czasu"** i *dzianie się*.

4.1. „Wytapianie czasu"[29]

16.05. widzę Y przed bramą. Jeszcze zakłada kurtkę. Stoi. Podchodzą do niego na chwilę jakieś dzieci (ok. 10–11). Zaraz wchodzą do bramy. On znowu patrzy wyczekująco w różne strony, z rękoma w kieszeni. 16.13 wciąż sam. Rozmawia tylko przelotnie z wchodzącymi do bramy sąsiadami. O 16.15 już go nie ma. O 16.17 znowu przed bramą, dochodzi do chłopaka, który wyszedł z dwoma sąsiadami – kolegami spoza najbliższej grupy, nadużywającymi alkoholu. Tamtych już nie ma. Oni zostają we dwójkę. Rozmawiają. 16.20 Wracają tamci i wszyscy wchodzą do bramy. Za minutę Y wychodzi sam przed bramę. 16.22 chyba wchodzi do bramy ze swoim bratem. Y wychodzi z bramy, ale nie z domu o 16.32. Znika od razu. 16.40 wchodzi z jakimiś chłopakami do bramy. Nie znam ich. On wchodzi głębiej do bramy, a oni stoją w bramie. Wszyscy opuszczają po chwili bramę.

Zebranie się grupy wystarczającej do podjęcia jakiegoś działania nie zawsze zajmuje tak mało czasu. Typowe popołudnie chłopców, czy też większość dnia w przypadku dni wolnych od szkoły, zaczyna się od działań mających na celu spotkanie innych kolegów. Proces poszukiwań przebiega według schematu opisanego zachowaniami: wystawanie jednego z chłopców w typowym miejscu spotkań, przyglądanie się przechodniom, palenie papierosów oraz rytualne, grzecznościowe rozmowy z przechodzącymi sąsiadami. Kiedy oczekiwanie na kolegów nie przynosi rezultatów, oczekujący często idzie do kolegi, by wywołać go z domu, po czym wraca sam albo w towarzystwie rzeczonego, z intencją spotkania kolejnych. Często do oczekującego czy oczekujących dołącza kolega, który do

[29] Geneza kategorii obejmującej pewien typ działań Badanych w kontekście sąsiedztwa jest odmienna od innych kategorii. Niemożność uzyskania nazwy aktywności mieszczących się w poniższym formacie interakcyjnym skłoniła mnie do zaproponowania pojęcia opisowego, oddającego celowość działań chłopców, a kolejno do wytłumaczenia chłopcom rodowodu pojęcia, by wspólnie – wtórnie wobec mojej obserwacji – ustalić zakres jego znaczenia.

momentu przypadkowego spotkania tamtych pod bramą wydawał się mieć inne zamiary niż dołączenie do nich. Zaobserwować można sytuacje, w których kolega nadchodzący, czy wychodzący dynamicznie z bramy, po wymianie zdań z tym oczekującym pod bramą pozostaje z nimi. W ciągu roku szkolnego zdarza się, iż celem zarzuconym jest pójście do szkoły. Schemat ten jest powtarzany do momentu zwiększenia liczby kolegów i jest czasochłonny, gdyż często poszukiwania kolegów przyjmują charakter wzajemny, co powoduje błądzenie i rozmijanie się.

Sytuacje opisane powyżej obrazują *wytapianie czasu*, które rozumiem jako działania *chłopaków z dzielnicy* podejmowane w celu zagospodarowania czasu w obszarach materialnie i społecznie ograniczających szansę na jego satysfakcjonującą organizację (brama, ulica etc.).

Obserwacja takich sytuacji daje wrażenie dezorganizacji, bezcelowości, jakkolwiek wrażenie to nie jest podzielane przez członków grupy podwórkowej.

AG: – D, jak tak stoicie pod tą bramą, to nie szkoda wam czasu? Pytam niefrasobliwie.
D: – Jak to? – odpowiada zdziwiony D.
AG: – No można by przecież w tym czasie coś robić. – podpowiadam.
D: – No przecież my robimy! Stoi się pod bramą i czeka na kolegę. Jak przyjdzie, to się idzie po następnego. Czekamy na niego pod bramą, zapalimy, pogadamy, pośmiejemy się… odpowiada D.

Wzajemne poszukiwanie czy oczekiwanie na większą liczbę kolegów jest okazją do codziennych rozmów. Ze względu na ilość czasu tak spędzanego na treść rozmów składają się w dużej mierze opisy różnorodnych wydarzeń lokalnych, często sytuacji widowiskowych, tragicznych, a im bardziej dynamicznych w swym przebiegu, tym bardziej przekonująco relacjonowanych. Relatywnie niski stopień zróżnicowania sytuacji, w których chłopcy uczestniczą indywidualnie, przy jednoczesnych zmianach składu grupy podwórkowej w ciągu dnia, powodują niejednokrotne powracanie do tych samych przekazów, co może być traktowane w kategoriach jednego z elementów przestrzeni komunikacyjnej podtrzymującej społeczny ład *dzielnicy*, gdyż służyć może tworzeniu, utrwalaniu i ujednolicaniu lokalnych wzorów reakcji społecznych[30].

Proces codziennego konstytuowania się grupy podwórkowej aż do momentu podjęcia konkretnego działania, wydaje się być dla chłopców wartością samą w sobie, sposobem bycia ze sobą i pielęgnowania więzi. Rytuałem poszukiwań rządzi zasada liczebności grupy, gdyż im większa jest liczba kolegów, tym większa jest szansa na zdynamizowanie form działania w grupie (np. mecz piłki nożnej na boisku szkolnym).

Cechą odróżniającą działania zorientowane na „wytapianie czasu" od innych, podejmowanych w tej przestrzeni, jest obiektywna bierność – nicnierobienie, brak celu i organizacji, przy ***intersubiektywnie przyznawanej im sensowności***.

---

[30] Szerzej ta kwestia omawiana będzie w części poświęconej mechanizmom podtrzymywania kultury *dzielnicy* w czasie. Patrz rozdział III pkt 2.1 w niniejszej pracy.

AG: – Ja nie wiem, jak ci się nie nudzi tak nic nie robić? – pytam się M.
M: – Jak to nic? – pyta zadziwiony.
AG: – No tak stać pod bramą…
M: – Przecież ja czekam na kolegę, jak przyjdzie, to pogada się, zapali, pójdzie po następnego…

Racjonalność wpisana w „wytapianie czasu" nie idzie w parze z przypisywaniem aktywnościom, objętym tym pojęciem, wysokiej oceny atrakcyjności.

– Co słychać? – pytam Y, przystając obok niego stojącego pod bramą.
Y: – Co zwykle… Nuda.

Opisane w tym rozdziale ograniczenia materialne i społeczne wydają się uniemożliwiać fizyczną zmianę codzienności grup *wypędzanych* z sąsiedztwa, stąd dokonuje się ona w wymiarze symbolicznym, jako efekt procesu społecznego konstruowania ważności działania, które jest jedynym osiągalnym z perspektywy *wypędzanych*.

„Usensownianie" form działania, pomimo niskiej ich atrakcyjności, może być sposobem radzenia sobie z niemożnością zmiany sytuacji zastanej, czyniąc z „wytapiania czasu" przykład szerszej kategorii działań społecznych w warunkach niemocy – (**nic)robienia**[31]. Znaczenie tego pojęcia odnosi się do procesu psychospołecznego zachodzącego w przestrzeni: działanie podmiotu uznającego je za sensowne i ważne w kontekście uniemożliwiającym działania alternatywne, reakcja społeczna na nie konstruowana przez podmioty jego ważność znoszące i/bądź uznające je za zagrażające, i społeczne jej konsekwencje dla (pierwszego) podmiotu. Kryteriami znaczącymi dla odróżnienia przykładów związków pomiędzy aktywnością podmiotu i zewnętrzną reakcją na nią, mieszczących się w zakresie (nic)robienia, od przykładów związków nie spełniających warunków definicyjnych jest ***różnica w stopniu bliskości perspektywy podmiotu od perspektywy „większości"*** oraz ***negatywne znaczenie przypisywane aktywności podmiotu przez „większość"***. (Nic)robienie obejmuje więc nie tyle same działania uznane

[31] Rozpoznanie form i kontekstu „wytapiania czasu" stało się jedną z przyczyn mojego krytycznego namysłu nad tradycyjną orientacją diagnozy społeczno-pedagogicznej sytuacji młodzieży w miejscu zamieszkania, opartą o normatywnie zorientowane kategorie opisowe powszechnie obecne w naukowym, w tym społeczno-pedagogicznym dyskursie o osobach wykluczonych społecznie. Przykładem takiej kategorii jest obciążające te podmioty „nicnierobienie". Interpretatywny wgląd w kontekst działania Badanych, obiektywnie nicnierobiących i doświadczenie przeze mnie odmienności pomiędzy wewnętrzną i zewnętrzną logiką racjonalności stały się przyczynkiem do rozwoju interpretatywnie zorientowanej kategorii (nic)robienia, która stanowi jeden z aktualnych obszarów moich empirycznych poszukiwań, wychodzących poza zakres uogólnień substancjalnych, czyli zakres kontekstu, w którym kategoria ta została wygenerowana. W takim znaczeniu „wytapianie czasu" byłoby subkategorią (nic)robienia, którego przykładów poszukuję w działaniu społecznym innych podmiotów, jakkolwiek działających w podobnym – strukturalnie ograniczającym podmiotowość – kontekście. Pragnę podziękować za ten termin Panu dr. Mariuszowi Granosikowi, który podsunął mi go w jednej z wielu rozmów pomagających mi ukierunkować analizę danych w moim badaniu.

za sensowne i znaczące z perspektywy ich bezpośrednich aktorów, ale przede wszystkim społeczne reakcje na nie, ujawniające interpretacje typowe dla perspektywy „większości" oraz społeczne konsekwencje doznawane przez podmioty reprezentujące racjonalność mniejszości.

Świadomość strukturalnie legitymizowanej a interakcyjnie wyrażanej konieczności, skazującej młodzież *dzielnicy* na (nic)robienie w obszarze wybranych łódzkich bram i przyległych doń ulic, wydaje się podważać pewność odnormatywnych diagnoz przyczyn zagrożenia rozwoju biosocjokulturalnego młodzieży tak spędzającej czas wolny. Koncepcja (nic)robienia, w tym „wytapianie czasu" pozwala na wzbogacenie społeczno-pedagogicznej perspektywy opisywanego problemu. Zainteresowanie pedagoga społecznego formami „wytapiania czasu" można bowiem uzasadniać na kilka sposobów. Najbardziej powszechne jest właśnie upatrywanie związku pomiędzy wychowawczym niezagospodarowaniem czasu wolnego a troską o niezrealizowanie potencjału biosocjokulturalnego jednostki, która bez optymalizacji warunków jej środowiska, nie rozwinie drzemiących w niej zasobów. Innym – profilaktyka scenariuszy działań obrazujących Kunderowską „nudę zbuntowaną"[32], kiedy to doświadczenie nudy staje się pożywką dla działań podsycanych zbiorową wyobraźnią, przyjmujących różnorodne formy, w tym te zagrażające porządkowi ogólnospołecznemu.

Przyjęcie symboliczno-interakcyjnej perspektywy w prezentowanym badaniu, pozwala na zrekonstruowanie kolejnego, acz równie niepokojącego scenariusza. Strukturalnie legitymizowane a administracyjnie, i interakcyjnie realizowane ograniczenia rozwoju młodych mieszkańców takich sąsiedztw, sprzyjają zmianom w społecznej świadomości młodych, wykluczonych z wpływu na zmianę tej sytuacji, co może być interpretowane jako egzemplifikacja strategii podtrzymujących status quo i to nie tylko w wymiarze lokalnym. Kwestię tę badali D. Cumming i D. Cumming (1968). W swoim badaniu w slumsach amerykańskich postawili tezę o istnieniu ukrytego celu niesprzyjającej infrastruktury w najbliższym otoczeniu nastoletnich chłopców rekrutujących się z zamkniętych sąsiedztw w ubogich dystryktach. Ich zdaniem, konieczność doświadczania nudy jest narzędziem socjalizacji do odtwórczej pracy wykonawczej w roli robotnika, który w ten sposób przygotowywany jest do tej roli już w okresie dojrzewania.

Zatem można przyjąć, iż wachlarz form działania społecznego wpisującego się w „wytapianie czasu" *chłopaków z dzielnicy* może być nie wskaźnikiem braków czy zagrożeń, ale sposobem radzenia sobie ze strukturalnymi ograniczeniami.

Tak, jak udowodnienie związku „wytapiania czasu" z indywidualnymi przemieszczeniami aktorów społecznych w strukturze społeczno-zawodowej będzie być może empirycznie uchwytne dopiero w dalszym przebiegu ich biografii, tak interakcyjno-symboliczny wgląd w ich codzienność pokazał inne, biograficzne

[32] Por. Kundera, 1998.

znaczące dla Badanych, konsekwencje tej formy (nic)robienia, których podstawowym dynamizmem jest ***reakcja społeczna „obcych spoza sąsiedztwa***" na grupy młodych w obszarze bram i ulic.

Zrozumienie znaczenia reakcji społecznej na „wytapianie czasu" oraz ich konsekwencji dla *chłopaków z dzielnicy* wymaga uprzedniego omówienia innych form działania społecznego w obszarze bramy i ulic, które stanowią przedmiot dalszej analizy.

4.2. *Dzianie się*

„Wytapianie czasu" ma charakter progresywny. Wraz ze zmianą doboru aktorów społecznych czy pojawieniu się sprzyjających okoliczności sytuacyjnych (np. przechodzień mijający bramę, pojawienie się kolegi *z pieniędzmi* czy *wystającego na rogach*, chętnego do nawiązania rozmowy z *wystającymi pod bramą* etc.), scenariusz jest spontanicznie dynamizowany, w kierunku form aktywności, które wydają się obrazować odsłony kolejnej kategorii – *dziania się.*

R: – Ale wczoraj się działo…

Powyższa wypowiedź reprezentuje typowy wstęp do narracji relacjonujących sytuacje, reprezentujące kategorię *dziania się.* „Wytapianie czasu", którego cechą charakterystyczną jest obiektywny brak aktywności i inicjatywy, ewoluuje w kierunku scenariuszy, mających zdynamizować i zemocjonalizować fabułę codzienności. Poniżej mamy przykład jednej z takich sytuacji, której jakość została wysoko oceniona przez publiczność obecnych *swoich.*

D: – Robiliśmy sobie zgrywy. Zaczepialiśmy ludzi. Jednej kobiecie włożyłem do torebki podpaloną zapałkę.

Powyższa wypowiedź jednego z Badanych wskazuje, że mieszczące się w granicach grupowej poprawności dokuczanie kolegom, karykaturalne naśladowanie innych czy *zaczepianie* wyznaczają sposoby działania, do których potrzebne jest nawiązanie i podtrzymywanie interakcji z kolegami czy osobami spoza grupy. Wysiłek twórczy, odwaga oraz oryginalność poczynań wydają się być doceniane przez publiczność, co jest z kolei znaczące dla statusowych przemieszczeń w grupie.

Biorąc to pod uwagę, formy *dziania się* można zróżnicować ze względu na ***poziom inicjatywy*** chłopców potrzebnej do ich zaistnienia w grupie.

– A co sądzisz o X? – Pytam D.
D: – Ja tam go lubię, bo z niego można się pośmiać.
AG: – Jak to pośmiać się? – Dopytuję.
D: – Bo on tak odwala. Idzie za kimś i powtarza e…, e…

Próba wykorzystania obecności przypadkowego przechodnia do stworzenia sytuacji postrzeganej jako zabawnej, jest przykładową formą *dziania się*, w której obiekt, wokół którego sytuacja jest rozwijana, jest chłopcom sytuacyjnie dany. Zachowanie chłopca jest reakcją na sytuację zaistniałą, jest próbą jej modyfikacji, nastawioną na reakcję publiczności. To kolega, przechodzień czy sąsiad staje się elementem aranżowanej sceny, której rozwój bacznie obserwuje reszta grupy, oczekująca urozmaicenia nudy.

Często jednak chłopcy od początku do końca sami reżyserują sytuacje reprezentatywne dla tego formatu działania.

D opowiedział mi o tym, jak udało mu się kogoś nie uderzyć, kto go zdenerwował, ale sprowokować sytuację, w której ten, który go zdenerwował, dostał od innego. Mówiąc o tym śmieje się i wskazuje na spryt.

AG: – To ty jesteś taki cwaniak, co trochę podjudza… – komentuję żartobliwie.

D: – Wtedy jest wesoło.

Dalej opowiada, jak nieraz też chodził z innymi, żeby kogoś pobić. On tylko patrzył.

AG: – A dlaczego tamci, co z nimi chodziłeś, bili?

D: – No, bo byli na coś źli albo tak, z nudy.

Inną formą *dziania się*, wydaje się być, jest **picie alkoholu** lub *bakanie*, czyli palenie marihuany. Zakup marihuany związany jest ze specyficzną organizacją grupową. Chłopcy z reguły nie mają funduszy na zakup. Zdobywają środki, stojąc pod bramą, prosząc przechodniów i sąsiadów o małą kwotę pieniężną (około 50 gr.), co – biorąc pod uwagę dużą liczbę osób przemieszczających się ulicą – nie wymaga wielkiego nakładu czasowego. Kiedy efekt jest satysfakcjonujący, zakup *towaru* nie stanowi już problemu, gdyż w miejscu zamieszkania znajdują się znane im miejsca dystrybucji.

Pośredniczenie w kontakcie pomiędzy osobą rozprowadzającą narkotyki na terenie sąsiedztwa a klientem (nie będącym osoba obcą) jest innym sposobem zdobycia środków odurzających. Chłopcy odsypują niewielką część *działki* racząc się zdobytym tak *towarem* w grupie. Potem, z reguły, wybierają ustronne miejsca gdzie palą, a po uzyskaniu efektu wracają do typowych miejsc spędzania czasu wolnego, aranżując bardziej twórcze i odważne formy *dziania się*. Podobna organizacja działania ma miejsce w przypadku spożywania alkoholu[33].

Niektórzy z chłopców, opowiadając mi o swojej przeszłości, cech *dziania się* upatrywali w spontanicznie dokonywanych kradzieżach, czy zwyczajnie – w rozbojach, które były nie efektem strategicznie realizowanego zamiaru a rezultatem sytuacyjnie rozwijanej negocjacji statusów, której aktorzy – w znaczącej obecności publiczności – poszukiwali nowych sposobów weryfikacji swojej tożsamości w kategoriach typu *niedającego się*, a nie *lapsa*.

---

[33] Bardzo podobny sposób działania mającego na celu zdobycie środków na alkohol jest stosowany przez dorosłych mężczyzn, lokalnie rozpoznawanych, jako *wystający na rogach*, dla których cel ten wyznacza często rytm całego dnia.

Uświadomienie sobie przez pedagoga społecznego celowości i dynamiki przebiegu tych form działania, pozwala zauważyć pewne analogie do kategorii dobrze znanej i opisanej już na gruncie tej dyscypliny, a mianowicie „zabaw na manowcach" (Kamiński, 1965). Aleksander Kamiński terminem tym określał „zabawy wzbudzające dezaprobatę moralną – pijaństwo, ekscesy seksualne, chuligańskie zabawianie się kosztem krzywdzonego człowieka lub połączone z niszczeniem urządzeń kulturalnych", które „są dla praktykujących je jednostek autentycznymi rozrywkami, zaspokajającymi – podobnie jak rozrywki aprobowane moralnie – potrzebę wrażeń, inności, ryzyka, przygody, które są również związane z określonymi grupami społecznymi […], bo ludzie nie oddają się im indywidualnie, praktykują je w grupach (Kamiński, 1965, s. 116). Interakcyjny wgląd w zabawy na manowcach pozwala wzbogacić tę kategorię o nowe jej wymiary, zarówno w sensie uaktualnienia jej form, jak i zwrócenia uwagę na niejednorodność ich przyczyn.

Powyżej zaprezentowane typy aktywności grupowych, zakwalifikowanych do „zabaw na manowcach", zwykle przyjmują formy wskazujące jedynie na przekraczanie granic pewnej przyzwoitości, czy poszanowania praw podmiotu, wokół którego zabawa jest aranżowana (np. sąsiad alkoholik) niż na łamanie prawa jako takiego. Moje obserwacje udokumentowały jednak szereg form *dziania się*, które bez wątpienia nosiły cechę agresywności – nie tylko autoagresji, jak nadużywanie środków odurzających, ale i agresji wobec innych – *swoich* i „obcych"[34].

Znaczenie *dziania się* dla uczestnictwa społecznego Badanych wydaje się być dwojakie, a jego zrozumienie wymaga kolejnego odniesienia do tożsamości społecznej aktorów. Kreowane autoprezentacje są bowiem znaczące dla odbioru

[34] Stopniowe nasycanie kategorii *dziania się* doprowadziło do postawienie pytania o różnicę pomiędzy kontekstem doprowadzającym do autoprezentacji *wystających pod bramą* noszących znamiona agresji a kontekstem sprzyjającym autoprezentacjom takich cech nie ujawniającym. W badaniu jakościowym czasowo ograniczonym czynnikami obiektywnymi, gdzie badacz przyjmuje postawę społecznie zaangażowaną, nie zawsze udaje się doprowadzić wszystkie wątki badania. Tak też było w tym przypadku. Pozyskany materiał empiryczny nie pozwolił mi wypowiedzieć się o różnicach, w zakresie cech kontekstów sytuacyjnych sprzyjających bądź zapobiegających autoprezentacjom agresywnym. Być może teoretycznych wyjaśnień dla działań noszących znamiona agresji poszukiwać można w koncepcji pracy społeczno-pedagogicznej Bonisha zorientowanej na interpretację zachowania człowieka w kontekście jego życia codziennego. Według tej koncepcji przyczyn działania poniżającego innych – rozpoznawanych jako słabszych – możemy upatrywać w dezorientacji osób je popełniających, a powodowanej nadmiernym obciążeniem problemami, których rozwiązanie nie mieści się zakresie działania jednostki, powodując stres (Urbaniak-Zając, 2003). Obciążenie psychiczne rozładowywane może być na drodze manifestowania własnej siły w stosunku do słabszych. Stąd też agresywne zachowania młodzieży, wskazujące na niemoc w uruchomieniu konstruktywnych społecznie sposobów rozwiązania problemów, buduje środowiska alternatywne, w których agresja staje się sposobem normalizacji nienormalnej sytuacji. Normalizuje sytuację za pomocą takich wzorów zachowań, które są zgodne z jej biograficznymi możliwościami i doświadczeniami, a które często odbiegając od zachowań postrzeganych za „normalne", jednocześnie są akceptowane przez środowiska dla niej znaczące.

społecznego i narzędziem do statusowych przesunięć w grupie *wystających pod bramą*, co wydaje się obrazować swoistą pracę aktorów nad tożsamością społeczną, nie tylko w kontekście tej grupy, ale ogólnie – w kontekście *dzielnicy*. Z drugiej strony im większy jest stopień atrakcyjności scen konstruowanych w dramaturgii *dziania się* dla publiczności świata *swoich*, tym silniej utwardzane jest społeczne piętno jej aktorów w recepcji *obcych* „z" i „spoza sąsiedztwa", co szczególnie niepokoi, kiedy analizie poddajemy kwestię znaczenia reakcji społecznej „obcych spoza sąsiedztwa", których władza formalna i konsekwentna jej sprawczość mogą negatywnie odzwierciedlić się w przebiegu indywidualnych biografii *wystających pod bramami.*

4.3. Interakcje z „obcymi spoza sąsiedztwa"

Fakt nadania piętna wraz z minimalizacją przestrzeni dla aktywności społecznych grup podwórkowych i sprowadzenia jej pod bramę skutkuje jednocześnie wzbogaceniem kontekstu codziennych interakcji o „obcych spoza sąsiedztwa", z którymi dorastający chłopcy stykają się społecznie w obszarze bramy – obszarze granicznym pomiędzy sąsiedztwem i światem zewnętrznym. Ta kategoria partnerów interakcji Badanych obejmuje tych, którzy reprezentując symboliczną perspektywę „obcych" w przebiegu interakcji z reprezentantami *dzielnicy*, nie zamieszkują sąsiedztwa, pojawiając się tam przypadkowo (przechodnie) bądź intencjonalnie (policja, pracownicy szkoły, kuratorzy, pracownicy socjalni, pracownicy administracji lokalnej etc.).

W rekonstrukcji przebiegu interakcji z „obcymi" szczególnie znaczący wydaje się być ich kontekst. Czynnikiem kluczowym jest ***pora dnia***. W ciągu dnia chłopcy stojący pod bramą nie wzbudzają raczej zainteresowania, gdyż obecność innych przechodniów zamazuje obrazy z wnętrza bram. Wieczorami jednak, kiedy tłum przechodniów rozrzedza się, a koloryt lokalny coraz odważniej ukazuje się oczom obserwatora, na pierwszy plan przestrzeni sąsiedztwa wysuwają się stałe grupy mieszkańców – głównie młodzieży. Ich głośne rozmowy, śmiechy i igraszki, w dzień tłumione szumem ruchu przechodniów, samochodów i tramwajów, zdają się przybierać na sile, czemu sprzyja lokalna, labiryntowa i silnie rezonująca infrastruktura. (Nic)robienie często wyciszane jest wydarzeniami lokalnymi silniej rezonującymi społecznie, których bohaterowie w publicznej przestrzeni sąsiedztwa rozgrywają sprawy dla nich ważne. Głośne wymiany słowne, krzyki, rodzinne awantury, sprzeczki sąsiedzkie, pojedynki indywidualne czy bójki grupowe powodowane pobiciem *swojego* przez przybyszów z zewnątrz (np. nieusatysfakcjonowanych jakością jego odpowiedzi na pytanie: *za kim jesteś*?), czy regularne grupowe walki jednoczące grupy *swoich* z sąsiedztwa w akcie obrony przed grupami „najeźdźców" – kibiców ŁKS, stanowią wydarzenia najsilniej dynamizujące codzienność sąsiedztwa.

Niezależnie jednak od aktywnego czy też biernego udziału w wydarzeniach lokalnych, chłopcy już poprzez swoją obecność stają się ich immanentnym elementem i bywają z tymi wydarzeniami kojarzeni zarówno przez *swoich*, jak i „obcych". Z określonymi tego skutkami, biorąc pod uwagę afiliacje instytucjonalne i wynikające z nich społeczne funkcje wyżej wymienionych „obcych spoza sąsiedztwa".

Jeden z chłopców opowiada mi dziś, jak to doczepił się do niego mężczyzna, który zobaczywszy jego i jego kolegę zatrzymał samochód, wysiadł i podszedł do chłopców. Zarzucił mu, że napadł jego żonę przed paroma minutami i wyrwał jej torebkę. Zaczął na niego krzyczeć. On zadzwonił domofonem do mojego mieszkania i pod moją nieobecność poprosił o pomoc męża. Przy nieustępliwości mężczyzny zadzwonili po policję, by w ten sposób udowodnić niewinność chłopaka, który jednak został przez policję odnotowany w sprawie.

Wykluczenie niektórych grup mieszkańców z sąsiedztwa, będące wskaźnikiem, jak i konsekwencją przewagi „obcych z sąsiedztwa" w społecznej dystrybucji przestrzeni sąsiedztwa, empirycznie weryfikowalne przeniesieniem się grup nieuprzywilejowanych do strefy pogranicza, skazywała Badanych na podejrzliwość **zewnętrznego otoczenia.** Poprzez sam fakt obecności chłopców pod bramą identyfikowani byli oni przez pryzmat tych kategorii społecznych, które w świadomości społecznej „obcych" ucieleśniają zagrożenia i problemy społeczne. Argumenty wzmacniające zasadność tej tezy znajdujemy w sytuacjach, które obrazuje przykład poniżej:

Dowiaduję się, że chłopcy zostali zatrzymani przez *tajniaków* w samochodzie przed moim domem, kiedy stali pod sklepem. Wychodzę. W samochodzie jest kobieta i mężczyzna oraz z tyłu: Y, jakiś chłopak, którego nie znam, i D, a przed samochodem stoi L. Podchodzę do samochodu i pytam się, co się stało, przedstawiając się jako pedagog ulicy. Pani odpowiada mi, że ich sprawdzają, bo przejeżdżali tędy i zobaczyli jak stoją na ulicy.

Tłumaczę, że to moi podopieczni, że ich znam i to dobre dzieciaki. Ponieważ widzę, że ich sprawdzają przez szczekaczkę na wszelki wypadek, mówię, że jeden (Y) ma tzw. przeszłość i może być rejestrowany. Ale teraz jest wszystko ok. Z zapytaniem odnoszą się do mnie o sens takiego stania na ulicy, motywując to ciągłym zainteresowaniem nimi policji.

Policjantka: – Czy nie ma tu jakiejś świetlicy, czy innego miejsca, żeby nie stali na tej ulicy? – pyta policjantka

AG: – Wokoło są tylko bramy i ulice. – tłumaczę. – Nie ma takiego miejsca. Te chłopaki zawsze będą dziećmi ulicy, bo nie mają innych miejsc, żeby tam spędzać czas.

Policjantka: – A nie mogą na podwórku?

AG: – Nie, bo wtedy sąsiedzi dzwonią po policję, bo jest za głośno.

– To fakt – wtrąca policjant – te podwórka są jak studnie.

AG: – Dokładnie – mówię – przecież to niesie, a to są młodzi ludzie chcą się pośmiać, powygłupiać.

Dalej dowiaduję się, że dziś policja interesuje się nieletnimi, bo jest akcja, więc lepiej, żeby poszli stąd, bo przyjedzie następny samochód i ich spisze, bo tak będzie jeszcze przez dwa dni.

– To, co – warknął D – w domu mam siedzieć???

Znaczącym spojrzeniem wyciszam go.

Policjantka: Nie w domu, ale np. tam na ulicy wewnętrznej – odpowiada na komentarz policjantka – na podwórku czy gdzieś, ale nie tu.

Przez szczekaczkę słyszę:

Tych trzech to nie wiem, a Y to nie figuruje…

– Ale co tych trzech – pyta policjantka – nie uzyskuje odpowiedzi, więc pyta się mnie.

– Który z nich jest z tą „przeszłością", co Pani mówiła?

AG: – Czy może Pani wyjść, chciałabym Pani powiedzieć to na osobności – mówię nie chcąc przy chłopcach wyjaśniać całej zawiłości sytuacji prawnej Y. Wtedy zostaję zaproszona do samochodu. Tłumaczę sytuację Y, że może być problem z jego figurowaniem w dokumentach, bo jest zawieszony pomiędzy ośrodkiem, a domem i sytuacja prawne jest niejasna, ale sędzia i jego kurator o wszystkim wiedzą. Okazuje się, że to właśnie, co do Y na pewno nie ma nic, ale dalej czekamy na komunikat o innych. Nawiązuje się rozmowa o specyfice pracy na ulicy. Policjanci sami podważają zasadność takich działań prewencyjnych.

Policjantka: Widzi Pani co robimy – straszymy małolatów.

Żegnamy się w miłej atmosferze. Kiedy policja odjeżdża, pani policjant kiwa przyjaźnie dłonią. Chłopcy odwzajemniają gest uśmiechając się. Jeden z nich z uśmiechem na ustach pod nosem komentuje:

D: – Spier…aj…

AG: – Proszę was, żebyście już tu nie stali dzisiaj – mówię kierując się do domu.

T: – Ale Pani Anitko, dlaczego???!! – pyta inny chłopiec

AG: – Bo za moment będzie kolejny radiowóz.

T: – To znowu sprawdzą i pojadą – pada odpowiedź.

Interakcje z „obcymi spoza sąsiedztwa", tak jak interakcje z „obcymi z sąsiedztwa", wydają się przebiegać w podejrzliwym kontekście świadomościowym. Sugeruje to oparcie interakcji *chłopaków z dzielnicy* z nimi o scenariusz odtwarzający mechanizmy stygmatyzacji z kontekstu wewnątrzsąsiedzkiego. Tożsamość „podejrzanego" nadawana im w sąsiedztwie uruchamia taktyki eliminacji, które wydają się skutkować stopniowym przesuwaniem się chłopców z terenu podwórek na teren ulicy i wyborem tam jednej z bram na swoje miejsce, co staje się czynnikiem rozwijającym interakcje z „obcymi spoza sąsiedztwa", w których nastolatkom znowu przyznana zostaje tożsamość „podejrzanego" z konsekwentnym temu wzrostem napięcia w ich wzajemnych interakcjach. Niezgoda na tożsamość przypisywaną przez „obcych", przy niemożności jej redefinicji, rodzi napięcie, które towarzyszy kolejnym interakcjom z reprezentantami powyższych typów – przechodniami, pracownikami szkoły, policją, kuratorami etc.

Pewnie nie byłoby w ich scenariuszach nic interesującego dla pedagoga społecznego, gdyby nie wzbogacenie analizy takich sytuacji o aspekt ich społecznych konsekwencji dla *chłopaków z dzielnicy*, które rozważę na przykładzie Badanych i ich interakcji z policją. Obecność policji w tym terenie, w odbiorze Badanych, wydaje się być dużo częstsza niż w innych miejscach zamieszkania. Z obserwacji takich wizyt – biernej bądź uczestniczącej – wnioskować można o ich dwojakiej celowości: prewencyjnej bądź interwencyjnej[35].

[35] Przypadki interwencji, której źródłem byliby Badani, były sporadyczne. Interwencje takie kończyły się z reguły niepowodzeniem, gdyż długi czas oczekiwania na policję, a z drugiej strony

W przebiegu wizyt zaklasyfikowanych przez mnie do kategorii **wizyt prewencyjnych** wyróżnić można pewne prawidłowości. Przebieg takich wizyt obrazuje poniższa sytuacja z udziałem jednego z Badanych.

D: – Nienawidzę ich – D wtrąca w dialog ze mną o policji – Podejdą do Pani i „kim ty k...a jesteś?"

AG: – No coś ty?

Kiedy tak rozmawiamy spacerując, trzymam dłonie w kieszeni płaszcza. Nagle chłopak, kontynuując opis spotkań z policją, szarpnął mi rękę na wysokości łokcia, tak, że dłoń samorzutnie wypadła mi z kieszeni. Zdezorientowana wbiłam wzrok w D i krzyknęłam:

AG: – D!!! Co ty?

D: – O Boże przepraszam… Pani Anitko. Ale jak już mówię to się denerwuję. Kurde, ja chciałem pokazać jak oni to robią. Podejdą i „łapy z kieszeni" i jep w łapę. Raaany…, przepraszam.

Najczęściej interakcje policji z chłopcami są rutynowymi kontrolami i *spisywaniem*. Powód takiej wizyty i zainteresowania właśnie grupami *wystających pod bramą* Badani wiążą ze swoją autoprezentacją oraz tożsamością społeczną miejsca. Z ich perspektywy sam fakt *wystawania pod bramą* w miejscu zamieszkania społecznie rozpoznawanym jako biedne, określony strój – kaptury, postawa – szeroko rozstawione nogi, dłonie w kieszeniach z szeroko rozstawionymi na zewnątrz łokciami, stają się powodem zainteresowania. Rozpoczyna je zaparkowanie samochodu policyjnego blisko bramy, pod którą *wystaje* grupa, dalej podejście do grupy z reguły dwóch policjantów i rozpoczęcie rozmowy zmierzającej *de facto* do weryfikacji ich tożsamości poprzez sprawdzenie, czy są rejestrowani. W interakcjach, których byłam uczestnikiem, jak i w opowieściach uzyskiwanych od Badanych, uwagę zwraca niezrozumienie ***uzasadnienia zainteresowania nimi przez policję***. Ten właśnie element często decyduje o zróżnicowaniu przebiegu spotkania na przebieg we **wzorze stabilizującym tożsamość „podejrzanego"** oraz we **wzorze sprzyjającym redefinicji „podejrzanego" w „winnego"**.

Zrozumienie tych wariantów z perspektywy Badanych wymaga odniesienia się do warstwy symbolicznej ujawniającej znaczenia i sensy orientujące działania podmiotów. Przypisanie *wystającym pod bramą* tożsamości „podejrzanego" na podstawie powierzchownej wiedzy o nich (postura, grupowa obecność w miejscu wpisującym się w kategorię „trudnego środowiska") nie znajduje zrozumienia u podmiotów definiujących siebie jako ofiary niekorzystnego przebiegu procesu społecznej dystrybucji przestrzeni sąsiedztwa. Ich reakcje społeczne na działania policji, oparte na stygmatyzującej definicji, wpisują się z reguły w Goffmanowską „wrogą zuchwałość", przybierając postać działań obronnych – biernych i czynnych.

---

orientacja chłopców w nieznanych policji przejściach pomiędzy podwórkami niezwykle utrudniało zlokalizowanie winnych.

Działania obronne bierne w odniesieniu do policji sprowadzały się do ironicznych spojrzeń, zdawkowych odpowiedzi, śmiechu. Natomiast **działania obronne czynne** wyrażane były na poziomie werbalnym, głównie w formie podjęcia dyskusji odnoszącej się do zasadności zainteresowania policji. Przebieg typowego scenariusza takich interakcji wydaje się być obarczony koniecznością zarządzania napięciem, a niezgoda „weryfikowanych" na sytuację, która z ich perspektywy nie jest uzasadniona, wydaje się być czynnikiem sprzyjającym orientowaniu przebiegu interakcji w kierunku sytuacyjnego zdefiniowania „winnego". Z reguły jednak rozwiązaniem scenariusza jest opuszczenie miejsca przez policjantów po procedurze identyfikacji przez *szczekaczkę*, czyli sprawdzeniu ich tożsamości po połączeniu się z komendą drogą radiową. W momencie sprawdzania tożsamości chłopcy nieraz bywali zaproszeni do samochodu. Niebycie poszukiwanym jest momentem zakończenia spotkania. Sam fakt częstego zainteresowania policji wzbudza zainteresowanie mieszkańców, co z czasem stabilizować może u „obcych z sąsiedztwa" odbiór *wystających pod bramami* jako „podejrzanych"

Kryterium, stanowiącym o odmienności wzoru stabilizującego tożsamość „podejrzanego" od wzoru redefiniującego go w kierunku tożsamości „winnego", jest ***stopień napięcia interakcyjnego***, który w przypadku scenariuszy sprzyjających redefinicji jest znacząco wyższy, co sprzyja uaktywnieniu się weryfikowanych podmiotów i dynamizuje przebieg wymiany.

„Winny" substancjalizuje się w tej przestrzeni interakcyjnej w dwojaki sposób. Pierwszy wpisany jest w naturalny rozwój interakcji z napięciem, kiedy sposobem ujawnienia „winnego" jest manifestacja takiej reakcji społecznej przez jednego z identyfikowanych, która wpisuje się w kategorię „winnego" w policyjnym systemie klasyfikacji „innego". Czas trwania tej trudnej dla obu stron interakcji oraz jej przebieg wydają się zależeć od poziomu uległości i okazania szacunku dla reprezentantów władzy. Śmiechy, często logicznie do sytuacji postawione pytania o zasadność interwencji powodują zaostrzenie sytuacji. Można interpretować taką reakcję jako nieudaną formę zarządzania interakcyjnym napięciem bądź jako autoprezentację, poprzez konstrukcję której interlokutor wyraża starania o podwyższenie wysokiego statusu w grupie pierwotnego odniesienia i poza nią. W drugim przebiegu scenariusza identyfikującego „winnego" kryterium zasadniczym jest jego ***rejestr w kartotece policyjnej***, o czym interlokutorzy dowiadują się w trakcie identyfikacji drogą radiową. Z reguły zarówno jeden, jak i drugi schemat wieńczony jest zaproszeniem „winnego" do samochodu. W społecznie podtrzymywanych przez *swoich* obrazach tego, co dzieje się samochodzie, pojawiają się opowieści o próbach zastraszenia, obwożeniu „winnego" samochodem po okolicy i budowaniu zagrożenia *zamknięciem*, stymulowaniu drogą zniewag faktycznych reakcji dających podstawę prawną do zamknięcia na *48 godzin*, ale i też uzasadnienia dla używania siły fizycznej.

Niezależnie od opowieści, bycie jej bohaterem znacząco podwyższa status, stając się elementem ustnego przekazu wychodzącego poza kontekst świadków.

Wokół nich obudowywane są historie eksponujące nonkonformizm i odwagę. Przekonującym wskaźnikiem wysoce prestiżowego działania kontaktu z policją i działań obronnych w dyskusji z reprezentantami władzy jest fakt uznania mnie za „swoją" przez jednego z reprezentantów grup *starszych*, po moim aktywnym udziale w jednej z interakcji Badanych z policją – tej opisanej na początku niniejszych rozważań. Chłopak do tamtej sytuacji unikał kontaktu ze mną. Jako jedyny, wśród spotykanych przeze mnie pod bramą, nie mówił „dzień dobry", a kiedy tam zostawałam, nie włączał się w rozmowę, a jedynie bacznie i podejrzliwie przyglądał mi się. Następnego dnia po poniżej opisanym wydarzeniu po raz pierwszy się ukłonił i z uśmiechem przywitał się ze mną.

Interakcje z „obcymi spoza sąsiedztwa" wydają się być znaczące dla analizy, o ile zauważymy w nich przestań służącą konstruowaniu i podtrzymywaniu tożsamości społecznej *chłopaków z dzielnicy.* W komunikacjach z „obcymi spoza sąsiedztwa" ujawnia się bowiem sprzeczność oczekiwań społecznych formułowanych przez różne kategorie ich interakcyjnych partnerów w najbliższym otoczeniu. Reprezentanci ogólnospołecznego prawa wymagają powrotu do miejsc im zakazanych przez reprezentantów nieformalnego porządku społecznego – „obcych z sąsiedztwa". Kontakty z nimi rozbudowują wachlarz partnerów, w interakcjach z którymi chłopcy nie występują jako osoby, ale reprezentanci dyskredytowanej kategorii społecznej. Pierwotne doświadczenie wykluczania (stygmatyzacja odśrodkowa) jest wtórnie wzmacniane w procesie **stygmatyzacji dośrodkowej**.

Stygmatyzacja dośrodkowa jest więc procesem interakcyjnym pomiędzy *chłopakami z dzielnicy*, wypędzonymi siłą **stygmatyzacji odśrodkowej** do obszaru bram, a „obcymi spoza sąsiedztwa", upatrującymi zagrożenia społecznego w formach społecznej obecności tych pierwszych w obszarze ulicy. Obejmuje wymianę interakcji z napięciem pomiędzy podmiotami odmiennie definiującymi przyczynowość, jak i celowość tej obecności. Dynamika komunikacji w tym kontekście odzwierciedla prawidłowości komunikacji obarczonej piętnem, ze wzrostem interakcyjnego napięcia na skutek stopniowej redefinicji *chłopaków z dzielnicy* z „podejrzanych" w „winnych".

5. Społeczna niejednorodność sąsiedztwa i jej znaczenie dla uczestnictwa społecznego niektórych grup jego mieszkańców

Relacja pomiędzy ubóstwem dzieci i młodzieży a miejscem zamieszkania jest przedmiotem wielu opracowań empirycznych.

Jedną z bardziej powszechnych koncepcji organizujących wyobrażenia zbiorowe o sąsiedztwach łódzkich jest koncepcja „enklaw biedy", wykorzystywana

w badaniach prowadzonych przez pracowników Katedry Socjologii Stosowanej i Pracy Socjalnej UŁ[36]. Doceniając ogromne znaczenie badań tego typu oraz będąc świadomą braku wpływu badaczy na niektóre społeczne konsekwencje badania, należy zwrócić uwagę na ich potencjalny efekt uboczny – ujednolicenie wyobrażenia mieszkańców zubożałych łódzkich społeczności lokalnych. Doniosłość tej kwestii uwydatnia się, gdy na społeczności terytorialne spoglądamy nie przez pryzmat obiektywnych wskaźników biedy, ale interakcyjnego wymiaru codzienności ich mieszkańców.

Dlatego też jedną z podstawowych kategorii wyprowadzonych w toku mojego badania okazała się być kategoria **sąsiedztwa społecznie niejednorodnego.** Wskazując na potrzebę pielęgnowania badań różnicujących wyobrażenie społeczne łódzkich sąsiedztw (w tym tych, zakwalifikowanych do enklaw biedy), zakreśla jednocześnie obszar, w którym teoria generowana w badaniu może znajdować swoje zastosowanie.

Pod pojęciem sąsiedztwa społecznie niejednorodnego rozumiem mały, infrastrukturalnie zubożały obszar zamieszkania, którego mieszkańcy współtworzą przestrzeń komunikacji, której dynamikę znacząco orientują różnice pomiędzy nimi w:

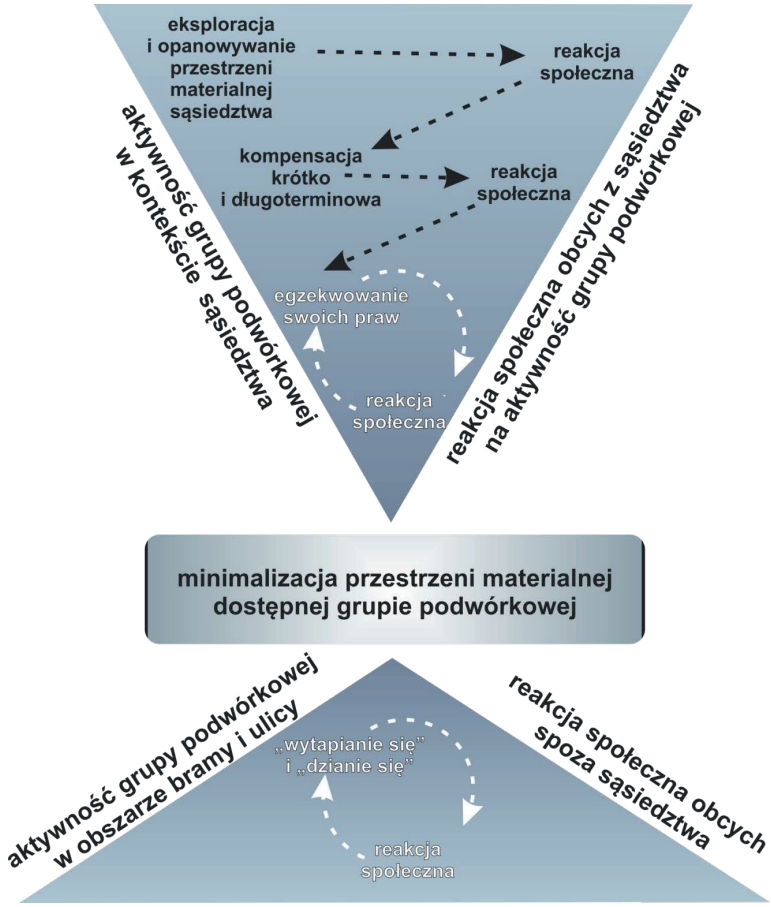
– stosunku własności do mieszkania (najemcy czynszowi, właściciele-członkowie wspólnoty mieszkaniowej),
– znaczeniu sąsiedztwa dla mieszkańców (uczestnicy, nieuczestnicy),
– perspektywie poznawczej (perspektywa świata *swoich versus* świata „obcych").

Różnice zdefiniowane powyżej decydują o specyfice życia społecznego sąsiedztwa, gdyż pociągają za sobą nierówny poziom *władzy formalnej i symbolicznej* w społecznym procesie dystrybucji przestrzeni materialnej sąsiedztwa pomiędzy mieszkańcami. Zarysowanie interakcyjnej mapy sąsiedztwa oraz syntetyczna prezentacja negocjacji przestrzeni pomiędzy Badanymi a uprzywilejowanymi nieuczestnikami wymagały wprowadzenia w formalny i symboliczny kontekst opisywanych działań. Ten zabieg pozwolił na zrozumienie młodzieży jako grupy nieuprzywilejowanej w sąsiedztwie społecznie niejednorodnym. Można więc zaryzykować tezę, iż takie i podobne miejsca zamieszkania, marginalizują obywatelstwo niektórych grup swoich mieszkańców

Sąsiedztwo niejednorodne jest kontekstem komunikacji *chłopaków z dzielnicy* zaburzonej stygmatyzacją – procesem zachodzącym w dwóch, wzajemnie dynamizujących się płaszczyznach: stygmatyzacji odśrodkowej i dośrodkowej – procesów społecznych zaburzających komunikację (rys. 1).

---

[36] Badania te wydają się być szczególnie znaczące ze względu na ich longitudinalny i wieloaspektowy charakter, pozwalający poniekąd monitorować proces społecznych zmian w zubożałych łódzkich społecznościach terytorialnych. Szerzej w: Warzywoda-Kruszyńska, Grotowska-Leder, 1996; Warzywoda-Kruszyńska, 1998, red. 1999; Warzywoda-Kruszyńska, Jankowski, 2010.



Rys. 1. Proces stygmatyzacji odśrodkowej i dośrodkowej grup podwórkowych *chłopaków z dzielnicy* w kontekście sąsiedztwa

Źródło: opracowanie własne.

Stygmatyzacja odśrodkowa jest procesem interakcji pomiędzy wybranymi grupami *dzielnicy* a reprezentantami „obcych z sąsiedztwa". Ci drudzy, mając uprzywilejowaną pozycję społeczną w sąsiedztwie (gwarantowaną władzą formalną i symboliczną), za pomocą taktyk eliminacji minimalizują przestrzeń materialną sąsiedztwa bezkolizyjną dla grup *dzielnicowych*, a więc tych, dla których jest ona społecznie i biograficznie znacząca. Można zaryzykować tezę, że relacje społeczne w opisywanym sąsiedztwie obrazują komunikację w przestrzeni formalnie i symbolicznie opanowanej przez **uprzywilejowaną mniejszość** a faktycznie znaczącą dla **nieuprzywilejowanej większości,** która w sensie formalnym (uczestnictwo we wspólnocie mieszkaniowej) i symbolicznym (reprezentowanie mniejszościowej perspektywy poznawczej i dyskryminowanych

kompetencji komunikacyjnych) ma ograniczony wpływ na procesy decyzyjne dotyczące sąsiedztwa. Minimalizacja przestrzeni sąsiedztwa dostępnej grupom podwórkowym do strefy pograniczna sąsiedztwa i „świata zewnętrznego" (brama, ulica etc.), będąca efektem stopniowo zwiększającego się napięcia interakcyjnego w kontaktach mieszanych o nierównym dostępie do władzy, skutkuje uruchomieniem mechanizmów stygmatyzacji dośrodkowej. Społeczna bezkolizyjność, jako cel działania grupy nieuprzywilejowanej, wtórnie sytuuje ich w roli podmiotów zagrażających ładowi społecznemu, ale tutaj już w wymiarze ogólnospołecznym, bo ulica to granica pomiędzy sąsiedztwem a szerszym społeczeństwem, reprezentowanym przez wybranych reprezentantów „obcych" – tych spoza sąsiedztwa.

Stygmatyzacja dośrodkowa obejmuje interakcje wybranymi grupami świata *dzielnicy* a reprezentantami „obcych spoza sąsiedztwa". Ci drudzy, nie rozumiejąc faktycznych powodów obecności pierwszych w strefie pogranicza (wykluczenie przez „obcych z sąsiedztwa") oraz tego skutków (wyolbrzymienie interakcyjnej warstwy w działaniu społecznym podmiotów wykluczonych do strefy pogranicza), definiują takie działania społeczne w kategoriach zagrożenia, co zwiększa napięcie w ich wzajemnych interakcjach, wyrażając się stosowaniem przez „obcych spoza sąsiedztwa" taktyk eliminacji ze strefy pogranicza do wewnątrz sąsiedztwa, czyli do przestrzeni zagrażającej stygmatyzacją odśrodkową. W sensie symbolicznym czynnikami kontekstualizującymi stygmatyzację dośrodkową wydają się być **teorie profesjonalne,** podzielane społecznie przez „obcych spoza sąsiedztwa", reprezentujących instytucje edukacji i kontroli społecznej, a ujawniane w interpretacjach zachowania obywatela (policja), ucznia (nauczyciele czy pedagodzy szkolni widzący ich pod bramą) czy podopiecznego (np. kuratorzy), stanowiąc jednocześnie uzasadnienie dla stosowanych taktyk eliminacji[37].

Prezentacja sąsiedztwa, jako kontekstu działania społecznego Badanych w dzieciństwie i młodości, zogniskowała analizę na procesach interakcyjnych, których dynamika i prawidłowości wskazały mi główny problem moich poszukiwań – pytanie o dynamikę i granice **uczestnictwa społecznego** Badanych, a tym samym i o granice ich **społecznej nieobecności** czy **wykluczania**.

Kategoria uczestnictwa społecznego stała się główną w moim badaniu. Doprowadziły mnie do niej stopniowo wyłaniające się jej podkategorie oraz wzajemne związki pomiędzy nimi. Uczestnictwo społeczne rozumieć odtąd będę jako aktywną obecność podmiotu w określonej wspólnocie symbolicznej, funkcjonującej w ścisłym w związku z pewnym działaniem jej uczestników, którego efektem, jak i gwarantem trwania jest wspólna perspektywa poznawcza, tworzona i podtrzymywana przez nich w codziennych interakcjach. Stąd granic uczestnictwa społecznego Badanych poszukiwałam nie w jednostkach terytorialnych czy funkcjonalnych bądź w formalnym członkostwie – co zbliżałoby prowadzoną

[37] Szerzej w: Granosik, 2006.

analizę do typowych, odśrodowiskowych wyjaśnień społeczno-pedagogicznych – ale w efektywnej komunikacji[38].

Przestrzeń komunikacji, w której podmiot społecznie uczestniczy, jest jednocześnie **przestrzenią tworzenia tożsamości społecznej aktorów społecznych**, którzy – opierając się na kategoriach oceny „innego" i siebie – negocjują w codziennych interakcjach swój obraz i status. Tożsamość społeczna powoływana jest na drodze negocjacji społecznych, poprzez grę tożsamościami sytuacyjnymi tak, by zbliżyć się w odbiorze społecznym swojej osoby do intersubiektywnie podzielanej/podzielanych, modelowej/modelowych tożsamości (w przypadku świata *dzielnicy* tożsamość *niedającego się*), która w kontekście jej rozpoznawalności i obowiązywalności jest wysoko oceniana. To zapewnia podmiotowi satysfakcjonujące przesunięcia w strukturze lokalnego pozycjonowania oraz determinowane nimi przywileje. Konteksty, w których jednostka powołuje interakcje z partnerami podzielającymi opanowaną i współtworzoną intersubiektywną matrycę znaczeń oraz ma wpływ na to, kim w nich jest, wyznaczać będą jej obszar uczestnictwa społecznego, w przeciwieństwie do kontaktów, w których intersubiektywność nie jest wypracowywana.

Granice uczestnictwa społecznego są więc poniekąd granicami indywidualnymi. Wyznacza je w każdej biografii ludzkiej **przestrzeń interakcji podmiotu zorientowanych na zbudowanie intersubiektywności**, w przeciwieństwie do przestrzeni **interakcji zorientowanych na *status quo*** bądź **pogłębianie rozbieżności w przestrzeniach społecznie niejednorodnych.**

Przestrzenie o tych charakterystykach nazywać będę – adekwatnie do kolejności wyżej wymienionych – **przestrzenią uczestnictwa społecznego**, **przestrzenią społecznej nieobecności** oraz **przestrzenią wykluczania społecznego.**

Przyjęcie tych kategorii (na pewnym etapie badania) za kluczowe dla konceptualizacji dynamiki przestrzeni interakcji Badanych w miejscu zamieszkania, przy jednoczesnym już towarzyszeniu im w innych pozasąsiedzkich przestrzeniach interakcyjnych, w których dynamika wydawała się poniekąd odzwierciedlać pewne prawidłowości procesów interakcyjnych w sąsiedztwie, w pierwszej kolejności ukierunkowywało moją percepcję na pogłębienie wiedzy o specyficzności i wewnętrznym zróżnicowaniu dynamiki interakcji w przestrzeniach wyrażonych tymi kategoriami. Zważywszy na założenie komunikacyjnej natury badanej rzeczywistości, przy jednoczesnym, dyscyplinarnie uzasadnianym zainteresowaniem znaczeniem szeroko rozumianych instytucji edukacyjnych w życiu Badanych, dalszą analizę ukierunkowywało jednocześnie pytanie o dynamikę

[38] Odwołuję się tutaj do definicji świata społecznego Shibutaniego, który określał go jako „kulturowy obszar, granice którego nie są wyznaczone ani przez terytorium, ani przez formalne członkowstwo, ale przez granice efektywnej komunikacji" (Shibitani, 1955: 566, za Kacperczyk, 2005: 167).

przestrzeni interakcyjnych współtworzonych przez nich w pozasąsiedzkich przestrzeniach interakcyjnych.

Dotychczasowa dokumentacja badanej rzeczywistości szczegółowo zaprezentowała dynamikę interakcji Badanych z „obcymi z" i „spoza w sąsiedztwa" – przykładowej i pierwotnej dla analizy przestrzeni wykluczania społecznego Badanych, zarysowując jednocześnie spektrum partnerów, z którymi interakcje prowadzone były we wzorach zarysowujących prawidłowości przestrzeni społecznej nieobecności czy uczestnictwa społecznego.

Natomiast następny rozdział wprowadzi nas w interakcyjne bogactwo świata uczestnictwa społecznego Badanych – *dzielnicy.*

ROZDZIAŁ III

DZIELNICA JAKO PRZESTRZEŃ UCZESTNICTWA SPOŁECZNEGO BADANYCH

1. Wprowadzenie

Dotychczasowa analiza pozwala wnioskować, że przestrzeń uczestnictwa społecznego w sąsiedztwie społecznie niejednorodnym (pierwszej znaczącej pozarodzinnej przestrzeni interakcyjnej współtworzonej przez Badanych) ograniczała się właściwie do świata *swoich*.

Brak poczucia sprawstwa w relacjach z „obcymi" wydawał się sprzyjać wzmacnianiu relacji ze *swoimi*, potęgując jednocześnie podzielane przez nich wyobrażenie „obcych", jako niedostępnych czy nawet wrogich. W historii interakcji ze *swoimi* podmiot uzyskiwał wpływ na to, kim jest dla „innych". Interakcje prowadziły bowiem do satysfakcjonujących negocjacji tożsamości partnerów, w których przebiegu uczyli się oni siebie nawzajem na drodze obopólnego dostosowywania się.

Analiza interakcji w sąsiedztwie pozwoliła wyabstrahować pewne typy partnerów interakcji sąsiedzkich *chłopaków z dzielnicy*. Wśród nich to interakcje ze *swoimi* wyznaczały ich przestrzeń zakorzenienia i obywatelstwa, w przeciwieństwie do interakcji z „obcymi".

Organizacja efektywnej komunikacji pomiędzy *swoimi* – świata, którego Badani są uczestnikami, stanowi szczegółowy przedmiot niniejszego rozdziału. Będzie on próbą odpowiedzi w języku interakcji na pytanie o to, na czym zasadza się siła znaczenia *dzielnicy* w biograficznym układzie przestrzeni interakcji moich Badanych. W bardziej ogólnej perspektywie jest to poniekąd pytanie o specyfikę interakcyjnych kontekstów przestrzeni uczestnictwa społecznego w odróżnieniu od kontekstów interakcji, układających się w przestrzenie społecznej nieobecności i wykluczania.

Biorąc pod uwagę istnienie rozlicznych analogii społecznej organizacji *dzielnicy* do koncepcji świata społecznego Anselma Straussa, gdzie „świat społeczny rozwija się poprzez codzienną komunikację typowymi dla świata kanałami komunikacyjnymi (*communication channels*), a poprzez uczestnictwo internalizowane są perspektywy podzielane przez grupy, na świat się składające" (Strauss, 1969), w niniejszym rozdziale zaprezentuję interakcyjne bogactwo świata *swoich*, rozumianego jako świat komunikacji.

W proponowanym opisie swoistości świata pierwotnego uczestnictwa społecznego Badanych będę próbowała uchwycić pewne prawidłowości negocjowania jego ładu społecznego, które ujawniają się we wzorach interakcji z udziałem jego uczestników. W rekonstrukcji wzorów ich przebiegu odzwierciedla się zarówno

obraz mikro, sprowadzony do procesów rozwoju tożsamości aktorów społecznych, ale i obraz mezo – obraz życia pewnej społecznej organizacji, pewnej przestrzeni komunikacyjnej. Taka perspektywa pozwala na dotarcie do logiki racjonalności działania społecznego reprezentantów *dzielnicy* w interakcjach wewnątrz tego świata w wymiarze „tu i teraz" oraz na zrozumienie mechanizmów jego trwania w czasie i przestrzeni.

Zatem, *dzielnicę* stanowią interakcyjni partnerzy, postrzegający siebie i innych zgodnie ze społecznie podzielanymi w tym świecie kategoriami identyfikacji „innego" (modelowymi tożsamościami społecznymi) – *niedającego się* bądź *lapsa* – i wyrażający to w działaniu. Aktorzy społeczni prowadzą tutaj pracę nad tożsamością, manewrując tak tożsamościami sytuacyjnymi, by w całościowym obrazie społecznym własnej osoby, konstruowanym w biograficznym przebiegu swojego uczestnictwa w tym świecie, odzwierciedlić własności bliższe modelowej tożsamości społecznej *niedającego się*[1].

Przyjmowanie określonej tożsamości sytuacyjnej w danym kontekście pozwala na antycypację działania partnera interakcji. Wzajemność perspektywy poznawczej staje się gwarantem ciągłości w sposobach kategoryzowania „innego" i konstruowania adekwatnych wzorów odniesień do niego. Interakcyjna wymiana z partnerami z *dzielnicy* jest w zasadzie bezkolizyjna, gdyż odbywa się za pomocą treści przejmowanych i współtworzonych przez jednostkę w komunikacji ze *swoimi*, w trakcie naturalnego procesu stawania się podmiotu, stąd przyjmuje je on za bezdyskusyjne. Partnerzy działający zgodnie z logiką racjonalności *dzielnicy* mogą więc liczyć na wzajemność działania *swoich*.

Wzajemność, jako własność relacji ze *swoimi* jest dla nich bardzo znacząca, o czym świadczą poniższe wypowiedzi.

D: – Ja Pani mówiłem. Ja to rodzinę walę. No tą dalszą, nie. I to z ojcem też. Na kumpli mogę liczyć, nie na nich.

AG: – Co jest bliskie dla ciebie? Kiedy się czujesz dobrze na dzielnicy?

---

[1] Pisząc o relacji pomiędzy tożsamością społeczną a tożsamościami sytuacyjnymi – zauważam pewne analogie w jej konceptualizacji do koncepcji złożoności jaźni Hewitta, który stworzył ją z intencją połączenia zarówno sytuacyjnego, jak i transsytuacyjnego wymiaru tożsamości (por. Melchior, 1990: 247). J.P. Hewitt wyróżnił „jaźń sytuacyjną" oraz względnie stały zbiór przeświadczeń o sobie samym, czyli „jaźń biograficzną" (1976: 82; por. Bokszański, 1989: 21–22). Analizując „jaźń sytuacyjną", uzyskujemy tożsamość sytuacyjną (*situated identity*), sytuacyjny obraz siebie (*situated self-image*) oraz sytuacyjną samoocenę (*situated self-esteem*), natomiast; analiza „jaźni biograficznej" odsyła nas do tożsamości (*identity*) jako całości postrzegania przez jednostkę swojego miejsca w świecie, całościowego obrazu samego siebie (*self-image*) oraz całościową ocenę jaźni (*self-esteem*). Analogicznie – z perspektywy partnerów interakcji z danym podmiotem – możemy mówić o sytuacyjnej tożsamości społecznej, czyli o sposobie postrzegania jednostki przez interlokutora czy publiczność w konkretnej sytuacji, sposobie postrzegania jej cech (obrazie sytuacyjnym), sposobie jej oceniania przez innych (ocena sytuacyjna), a w przypadku jaźni biograficznej – o tożsamości społecznej jako takiej w sensie jej miejsca w świecie społecznym (*social identity*), jej obrazie (*image*) i ocenie (*esteem*) (Hewitt, 1976: 82; por. Bokszański, 1979: 21–22).

R: – Kiedy stoimy w grupie. Wiesz, że nikt nie podejdzie, nie będzie niczego szukał. Jest wtedy zawsze raźniej, bezpiecznej w grupie. Ostatnio mi kolega opowiadał, że na Limance[2] przechodził, chłopak i od razu dostał pytanie: – „Za kim jesteś?". Odpowiedział: – „Za ŁKS". No to tamci: – „Skąd?" Ten odpowiedział – „ŁKS śródmieście". A oni: – „A my ŁKS Limanka". I dostał.

Zatem *dzielnica* jest światem bezpiecznym, bo ***przewidywalnym***. Przewidywalność wynika ze specyfiki działania społecznego *swoich* – działania opartego o zobowiązania.

Przewidywalność wydaje się oznaczać jasność reguł i wzajemność, co wydaje się uzasadniać interpretację działania *swoich* w kategoriach koncepcji działania opartego na wzajemnych zobowiązaniach. Ponieważ podmiot uczestniczący w określonym świecie społecznym z jego perspektywy poznawczej czerpie odniesienia dla oceny innych i siebie samego i służą mu one do konstruowania reakcji społecznych wobec „innego", jak i odczytaniu oczekiwań społecznych jemu stawianych, podstawą organizacji całości społecznej tak konstruowanej wydaje się być przewidywalność. Uczestniczyć znaczy więc przewidywać i być przewidywalnym, na czym zasadza się spoiwo życia społecznego powoływanego w ramach danej przestrzeni komunikacyjnej.

Dzielnica, mając jasny katalog symbolicznych odniesień, zakreśla również wachlarz lokalnie podzielanych ról, których odgrywanie umożliwia mobilność w przestrzeni hierarchizującej *swoich*, co pozwala konstruowaną w niej linię biograficzną ujmować w kategoriach **indywidualnej kariery,** bliskiej tutaj rozumieniu Goffmanowskiej kariery moralnej[3] (Bokszański, 1989; Goffman, 2011). Kariera *na dzielnicy*, stanowiąca jedną z cząstkowych karier podmiotu, wypełniona jest działaniami zmierzającymi do zasłużenia na *szacunek.*

Wczoraj (dwa tygodnie po zamknięciu naszej wystawy) zadzwoniła do mnie pani redaktor jednego z programów kryminalnych telewizji publicznej. Zaproponowała przygotowanie reportażu o pracy z chłopcami i naszej wystawie. Celem program miło być pokazanie telewidzom tego, że „w tej Łodzi coś się jednak dzieje" w sferze „przestępczości nieletnich". Mimo, że nie byłam tym zainteresowana, ze względu na zarysowany stygmatyzujący kontekst programu, odłożyłam odpowiedź do momentu rozmowy z chłopcami, żeby wspólnie podjąć decyzję na drodze głosowania. Ku

---

[2] *Limanka* pochodzi od ulicy Limanowskiego, która rozpoznawana jest przez Badanych jako ulica niebezpieczna ze względu na inna orientację klubowej identyfikacji – nie na Widzew a na ŁKS

[3] Kariera moralna jest rozumiana jako „uregulowana sekwencja zmian, którą pociąga za sobą zmiany w sferze jaźni jednostek oraz w układzie ocen i kategorii stosowanych przez nią do osądzania siebie i innych" (Goffman, 2011: 127). Jednostka w konkretnym momencie kariery potrafi „zrekonstruować obraz przebiegu swojego życia – przeszłości, teraźniejszości i przyszłości – drogą selekcji, abstrahowania i zniekształceń w taki sposób, aby osiągnąć wizerunek siebie, który będzie mogła użytecznie eksponować w bieżących sytuacjach" (Goffman, 2011: 148). Każda kariera będąca fragmentem generalnej biografii jednostki zachodzi w określonych miejscach i realiach, co zdecydowanie należy uwzględnić podczas analizy. Tak więc osoba powoływana jest w efekcie dokonywanych zabiegów retrospekcyjnych, uwydatniana poprzez cząstkowe kariery moralne jednostki, będące częścią jej trwającej w czasie biografii, które to (kariery moralne) przebiegają w zależności od różnorodnych warunków i okoliczności ustalanych społecznie (Bokszański, 1989, 169).

mojemu absolutnemu zdziwieniu trzech chłopców zastosowało nacisk na grupę, by zaprezentować się w programie. Argumenty moje nie były przemawiające. Pierwsze głosowanie nie rozwiązało sprawy, ze względu na równowagę głosów. Dopiero w trakcie kolejnej debaty jeden z chłopców podał argument odbioru ich *na dzielnicy*. Nie chodziło mu jednak, tak jak myślałam, o odbiór w kategoriach „kryminalisty", ale w kategoriach *pucującego*, gdyż koledzy z *dzielnicy* mogliby usłyszeć, że ci mówią o *dzielnicy* jako o miejscu kradzieży czy nudy. Obawa przed reakcją kolegów z *dzielnicy* zmienia wynik głosowania. W rozmowie z jednym z chłopców, którzy zmienili stanowisko, usłyszę potem:

D: – Przez jeden jakiś program moglibyśmy stracić cały ten szacunek.

Szacunek jako wartość sama w sobie jest kluczową dla reprezentantów *dzielnicy.* Podmiot wypracowuje go w przebiegu swojej *dzielnicowej* kariery konstruowanej w kontekście relacji z tymi, z którymi *się wychowywał*, a dalej w kontekście *dzielnicy* jako takiej. Na szacunek zasługuje się wtedy, gdy w przebiegu historii interakcji, prowadzonych w warunkach społecznej kontroli *dzielnicy*, chłopak wypracowuje karierę obrazującą w percepcji własnej i innych kogoś bliższego modelowej tożsamości *niedającego się* niż *lapsa*, co skutkuje osobistą historią satysfakcjonujących go przesunięć w strukturze lokalnego pozycjonowania, wraz z konsekwentnymi przywilejami. *Swoi* od dzieciństwa uczą się w kontaktach bezpośrednich, jak i przekazach ustnych, lokalnych taktyk zdobywania społecznego uznania. Poprzez obserwację opanowują rozróżnienie rzeczy ważnych od nieznaczących oraz normy regulujące postępowanie w tych pierwszych. Obserwacja uczestnicząca pozwala im na rozumienie związku pomiędzy wypracowywaną w tym kontekście karierą a udziałem w dystrybucji lokalnej puli prestiżu. Wymaga to od nich sprawnego wcielania się w społecznie rozpoznawane tożsamości sytuacyjne, co w konsekwencji prowadzi do uzyskania określonego obrazu w kontekście grupy podwórkowej, a dalej – w kontekście *dzielnicy per se*. Chłopak, negocjując swój obraz, konstruuje tożsamości sytuacyjne (perspektywa obiektywu własnego), a tym samym konstruuje swoje sytuacyjne tożsamości społeczne (perspektywa obiektywu partnerów interakcyjnych i publiczności), by w całokształcie swoich interakcyjnych zmagań postrzegać siebie, a jednocześnie być postrzeganym w kategoriach wysoko waloryzowanej modelowej tożsamości społecznej *niedającego się.* Społeczna kategoryzacja, mimo że jest procesem stawania się, nie deterministycznego szeregowania, wydaje się wyznaczać względnie stałą pozycją społeczną w świecie *dzielnicy.*

Ta, z reguły wieloletnia, praca interakcyjna daje poczucie zakorzenienia w przeciwieństwie do obcości w niestabilnym i nieprzewidywalnym świecie poza *dzielnicą*. Konsekwentnie, z opisów Badanych wyłania się również antonim *dzielnicy* – świat „obcych", który jest podstawowym elementem symbolicznym kontekstualizującym działania *swoich* w przebiegu ich kariery *na dzielnicy*.

Za każdym z reprezentantów *swoich* stoi określona historia, która ułatwia jego społeczny odbiór w całym przebiegu uczestnictwa w tym świecie. Społeczny przekaz tych historii, a więc udokumentowanie społecznej tożsamości reprezentantów *dzielnicy*, przyjmuje często w komunikacji wewnętrznej postać lapidarną, acz wymowną.

– Z tym, to lepiej nie zaczynać. On jest spod [tutaj nr bramy, a w domyśle nazwa ulicy – AG].

– Ten to niezły jest. Chyba z cztery lata miał, jak torby rwał…

– On kiedyś to normalnie rodzinę miał, ale strasznie chlał. Kto by wytrzymał?… [rozmowa o jednym z bezdomnych, na co dzień *wystającym na rogach*].

Te prezentacje obrazują kwintesencję kariery podmiotów i przyjmują dwie formy: **prezentacji historii poprzez odniesienie** i **prezentacji historii poprzez opowiadanie**.

Pierwsza realizowana jest na drodze pośredniego wnioskowania o cechach aktora na podstawie jego przynależności do grupy reprezentującej pewną kategorię *swoich*. Mamy tu do czynienia z domniemaniem kariery podmiotu na podstawie założenia koniecznego związku jej przebiegu z przynależnością do danej grupy. Druga – definiuje historię osoby językiem syntetycznego opowiadania, które ujawnia określony profil kariery. Zróżnicowanie tych historii mieści się w granicach społecznie definiowanych i wartościowanych wzorów karier indywidualnych. Domniemanie historii na podstawie aktualnej przynależności do określonej grupy, czy zdefiniowanie jej syntetycznym profilem indywidualnej kariery, wtórnie służy interpretacji działania podmiotów w wymiarze tu i teraz, różnicując znacząco sposoby ustosunkowywania się nawet do obiektywnie zbliżonych aktów podmiotów z odmiennymi historiami.

W wymiarze codziennego działania społecznego w kontekście publiczności ze świata *dzielnicy* budowanie indywidualnej kariery wymaga na wstępie rozpoznania systemu klasyfikacji „innego" i przełożenia tej perspektywy na siebie samego, co pozwala na antycypację, jakości odbioru społecznego przez publiczność i odpowiednią, konsekwentną temu, codzienną już pracę nad własną tożsamością społeczną.

Negocjacje tożsamości społecznej w świecie *swoich* zachodzą więc drogą przyodziewania i negocjowania autowizerunków sytuacyjnych, które wpisane są w intersubiektywną matrycę znaczeń, co podlega ocenie „innych" w odniesieniu do dwóch kluczowych modelowych kategorii tożsamości społecznych – *lapsa* i *niedającego*. *Dzielnica* jest więc przestrzenią efektywnej komunikacji, której podstawą jest wspólna perspektywa poznawcza podmiotów, stanowiąca matrycę odniesienia w codziennym działaniu, konstruowanym z intencją wypracowania satysfakcjonujących sytuacyjnych ujęć osoby, ale przede z celem ich całościowego ułożenia się w pożądany biograficzny wzór indywidualnej kariery *na dzielnicy*. Mowa tu właściwie o kolejnej znaczącej cesze *dzielnicy* – jej ***przekształcalności,*** sprowadzającej się do podatności na od-podmiotową zmianę, co daje odczucie indywidualnej mocy, które ujawnia się najsilniej w pracy nad własną tożsamością społeczną, nabierając specyficznego znaczenia w codziennym doświadczeniu ograniczeń materialnych i społecznych w sąsiedztwie.

Dzielnica jest więc biograficznie znaczącym przewidywalnym i przekształcalnym światem Badanych, który mimo wewnętrznego zróżnicowania partnerów interakcji i wzorów ich przebiegów charakteryzuje się typowością taktyk, powtarzalnych nie tylko w różnych sytuacjach, w różnych konstelacjach aktorów społecznych.

Analiza dynamiki *dzielnicy* – wariantów tych taktyk, jak i warunków stanowiących o ich regularności (wspólnych cech kontekstów ich zastosowania) oraz mechanizmów gwarantujących jej trwanie w czasie (wymiar wertykalny) i ekspansję przestrzeni materialnej poza sąsiedztwem (wymiar horyzontalny), pozwolą nam zrozumieć jej kluczowe miejsce w hierarchii układów społecznych Badanych w przebiegu biografii.

Rozważenie wyżej zarysowanych kwestii wymaga najpierw zaprezentowania pogłębionego opisu *dzielnicy*, jako bytu tworzonego w interakcjach.

2. Rekonstrukcja interakcyjnych wzorów uczestnictwa społecznego *w dzielnicy*

Wachlarz zróżnicowania interakcji w świecie *swoich* zakreślają dwa kryteria:
– ***zaawansowanie uczestnictwa aktora w świecie*** *dzielnicy,*
– ***partner interakcji w sąsiedztwie.***

Przebieg dzielnicowych wymian interakcyjnych zasadniczo różni się w zależności od tego, czy są one konstruowane przez aktorów społecznych na **etapie włączania w świat** *dzielnicy*, czy **etapie zaawansowanego uczestnictwa w świecie** *dzielnicy***,** które to etapy staną się przedmiotem szczegółowego omówienia.

2.1. Włączanie się w świat *dzielnicy*

Zrozumieniu wariantów i dynamiki przebiegu procesu włączania społecznego w świat *swoich* służyć może pogłębienie analizy jego kontekstu, którego kluczowym elementem jest grupa podwórkowa.

2.1.1. Grupa podwórkowa jako kontekst włączania się w świat *dzielnicy*

Proces włączania się w świat *dzielnicy* wiąże się z działaniem Badanych w określonej **grupie podwórkowej**.

D: – Ja nie wiem, ale z R i M to sobie wrzucamy na ojców czy nawet na matki, a z innymi to nie.

Powyższy fragment rozmowy z D wskazuje, że mimo iż Badani uczestniczyli w swojej biografii w życiu różnych grup podwórkowych, na tle dotychczasowych najsilniej zarysowuje się znaczenie grupy kolegów z dzieciństwa. Wprawdzie

grupa ta została wstępnie przedstawiona w poprzednim rozdziale jako grupa najbliższych sobie kolegów z sąsiedztwa, to profil jej prezentacji ograniczony był celem odtworzenia dynamiki interakcji wykluczających *chłopaków z dzielnicy* w procesie społecznej dystrybucji przestrzeni wspólnego miejsca zamieszkania. Natomiast niniejszy rozdział pokaże tę grupę, jako podstawowy kontekst społecznego „stawiania się" Badanych.

Stopniowa rekonstrukcja interakcji w grupie podwórkowej moich Badanych[4] ujawniała prawidłowości pozwalające zauważyć analogię do koncepcji **grup odniesienia** A. Straussa (1969). Zgodnie z nią, grupy takie istnieją tylko dzięki wspólnym symbolizacjom swojego uczestnictwa. Wiele, jak nie większość z nich, jest klarownie wizualizowana w czysto symbolicznych terminach, będąc mniej bezpośrednio połączonymi geografią czy biologią. Zdaniem Straussa, formalne kryteria wyodrębniania grupy nie wydają się być tutaj wystarczające. Stąd definiuje on pojęcie grupy odniesienia jako jednej z tych grup, „z których pochodzą jego [aktora – AG] standardy, postawy i aspiracje statusowe. W wielu przypadkach grupy odniesienia są grupami, których członkiem dana osoba jest aktualnie. Może ona być aktualnie członkiem jednej grupy, ale poprzez kontakt z postawami i aspiracjami innej może robić wszystko, ażeby odnieść siebie, swoje standardy, aspiracje do tej grupy" (Strauss, 1969: 125).

Tak też jest w przypadku Badanych, którzy pomimo przynależności do indywidualnie różnych grup w swoim życiu, to z pierwszą grupą podwórkową łączą znaczące wydarzenia z dzieciństwa i najtrwalsze kontakty rówieśnicze. Odmienność tej grupy od innych grup odniesienia *chłopaków z dzielnicy* konsekwentnie znalazła odbicie w zróżnicowaniu kategorii teoretycznych wyprowadzanych w moim badaniu. Wśród grup podwórkowych wyróżnić więc można tę biograficznie podstawową – **grupę pierwotnego odniesienia** – oraz kolejne – **grupy aktualnego odniesienia**, które w wypowiedziach Badanych sytuowane były w roli czynników uzasadniających ich działania w określonym okresie życia.

Grupa pierwotnego odniesienia jest miejscem spotkania dziecka z populacją sąsiedztwa. Tutaj w roli obserwatora lub w bezpośredni doświadczaniu uczy się roli aktywnego uczestnika wydarzeń, uczy się wariantów lokalnej poprawności, starając się z czasem jednocześnie twórczo ja modelować. W ramach grupy pierwotnego odniesienia rozpoczyna się proces **włączania w świat** *dzielnicy***,** polegający na uczeniu się w interakcyjnym działaniu znaczeń lokalnie podzielanych, jak i rozpoczęcie negocjacji swojego miejsca w świecie tymi znaczeniami wyznaczanym[5].

---

[4] Rekonstrukcja tych prawidłowości oparta była nie tylko na materiałach obserwacyjnych i wywiadach informacyjnych (wymiar czasu badania), ale i na wywiadach swobodnych docierających do dzieciństwa Badanych.

[5] Można włączać się w życie *dzielnicy* naturalnie (początek kariery w grupie pierwotnego odniesienia w dzieciństwie), ale można też intencjonalnie, rozpoczynając od ukonstytuowanej

Ponieważ komunikacja w grupie pierwotnej jest procesem, który zachodzi w sposób nieprzerwany przez wiele lat ich życia, tożsamość tworzona w jej kontekście staje się podstawą odnoszenia się do aktora nie tylko przez jej członków, ale i innych mieszkańców. Z czasem bywa tak, że nastoletnią grupę podwórkową tworzą ci, którzy znają się od dzieciństwa, jak i inni, pochodzący z innych grup pierwotnego odniesienia. Można więc powiedzieć, że w badanym sąsiedztwie grupy aktualnego odniesienia dla niektórych swoich reprezentantów są grupami odniesienia pierwotnego. Ponieważ nastoletni rezydenci świata *dzielnicy* są społecznie mobilni w jego granicach, stąd grupy pierwotnego odniesienia stają się z czasem dla innych grupami aktualnego odniesienia.

Analizując wypowiedzi Badanych o stałości i zmianach ich uczestnictwa w życiu różnych grup, zauważyłam pewną prawidłowość. Chłopak uczestniczy w niej aktywnie do momentu wyboru przez niego konkurencyjnego, w stosunku do w*ychodzenia na dwór*, sposobu zagospodarowania czasu wolnego, powodowanego najczęściej np. zmianą miejsca zamieszkania, podjęciem ciężkiej pracy, założeniem rodziny etc. Długotrwałość i systematyczność współdziałania z kolegami z pierwotnej grupy odniesienia nie oznacza niezmienności jej składu, co dynamizuje jej społecznie negocjowany ład. Tak jak porzucenie grupy powodowane jest zazwyczaj momentami przełomowymi w życiu czy naturalną kolejnością wypełniania ogólnospołecznie definiowanych ról, tak chwilowe porzucenie grupy związane jest najczęściej ze znalezieniem atrakcyjnej grupy aktualnego odniesienia. Wypowiedź D wydaje się poniekąd ten proces obrazować:

D: – O! Pani zobaczy. Tam idzie Wiking i… To z nimi się trzymał H wtedy, co ostatnio rozrabiał. Oni działają właśnie z K. Wszyscy.

AG: – Nie będę się teraz odwracać, bo nie chcę, żeby widzieli. A dałoby radę załatwić, żeby któryś np. z nich ze mną pogadał?

D: – Nie ci to nie.

H przez kilka miesięcy zintensyfikował uczestnictwo w nowej grupie podwórkowej, związanej terytorialnie z innym sąsiedztwem. Krótki czas oddziaływania tej grupy odniesienia na H nie decydował niestety o niskiej jego intensywności. *Trzymać się* oznacza spędzać większość czasu w określonej grupie, włączając się w jej styl działania podparty określonymi regułami. Grupy aktualnego odniesienia są więc tymi, w których Badani woluntarystycznie uczestniczą już po socjalizacji w grupie pierwotnego odniesienia, a którym przypisuje się określoną istotność przez ograniczony czas. Analiza wywiadów pokazuje, iż naturalnym dla chłopców były poszukiwania innych grup, które z czasem różnorodnie oceniają. W ba-

---

już grupy młodych ludzi, którzy mają już swoją wspólną historię, do której pretendujący stara się dołączyć. Ten drugi wariant obrazuje inny, niż tutaj opisywany, wzór włączania w świat *dzielnicy*. Szerzej omawiam tę kwestię w & 2.1.2.

danej grupie chłopców dla większości była to grupa pierwotna, jakkolwiek dla pewnych uczestników pełniła ona funkcję grupy aktualnie znaczącej od kilku lat. Cechą identyfikującą tę grupę była określona brama[6].

W historiach Badanych grupom aktualnego odniesienia (inne grupy podwórkowe w najbliższym otoczeniu, koledzy z instytucji opiekuńczo-wychowawczej, w której spędzili jakiś fragment swojego życia etc.) przypisywane było duże znaczenie w interpretacji swojego działania, jak i wysoki poziom atrakcyjności.

AG: – No a jak to się dzieje, że taki Maniek to do odwalania potrzebował tylko np. podkopywania kolegi, a ty musiałeś iść coś mocniejszego zrobić? – Pytam D.

D: – Tak się robi, jakich się ma kolegów. Ja wtedy trzymałem się właśnie z takimi.

Integracja z aktualnie atrakcyjną grupą nie prowadzi jednak do zerwania więzi z kolegami z grupy pierwotnego odniesienia. Zmianie ulegają proporcje pomiędzy czasem spędzanym w poszczególnych grupach, jak i przypisywana im atrakcyjność. Chłopak, poszukujący nowych odniesień, systematycznie jednak podtrzymuje kontakt z grupą pierwotną, pełniąc funkcję pasa transmisyjnego w wymianie wiedzy o obyczajności poszczególnych grup, z akcentem na przekazywanie takich historii, które zapewnią również jego atrakcyjność dla grupy pierwotnej. Rozliczne opowiadania o nowych, różnych w stosunku do dotychczasowych, doświadczeniach grupowych, powodują oddawanie jednostce obszernej przestrzeni interakcyjnej, a opowiadane historie ubarwiają treści codziennej wymiany prawdopodobnie w obu grupach. Lojalność w ramach pierwotnej grupy odniesienia pozwala nawet na omawianie wydarzeń, które z różnych względów mogłyby zaszkodzić kolegom z grupy odniesienia aktualnego, szczególnie, że najczęściej poszukiwanie atrakcji prowadzi jednostkę do grup zapewniających silnie wrażenia.

Z reguły uczestniczenie w grupie pierwotnego odniesienia jest historią mniej bądź bardziej krótkotrwałych rozstań i powrotów, a ze względu na znaczenie jej przypisywane, systematyczność, jak i długi czas oddziaływania, właśnie ta grupa wydaje się być podstawową agendą socjalizacyjną, w której w głównej mierze zachodzi tworzenie, podtrzymywanie i wzmacnianie tożsamości społecznej

[6] W najbliższym otoczeniu wyznaczonych opisywanym wcześniej kwadratem ulic zlokalizować można kilka grup chłopców pod innymi bramami. Istnieje więc wiele grup mogących być grupami aktualnego odniesienia. Aktywność niektórych chłopców prowadziła ich do grup oddalonych od miejsca zamieszkania, do których wprowadzał ich np. kolega ze szkoły. Oprócz typowego miejsca spotkań grupy te różni często charakter działalności. Niektóre z nich, w przeciwieństwie do grupy Badanych, są lokalnie definiowane jako przestępcze. Członkowie różnych grup znają się wzajemnie. W przypadku niektórych Badanych relacja z grupami popełniającymi akty przestępcze była pewnym etapem w biografii. Prezentowana w pracy teoria uczestnictwa społecznego *chłopaków z dzielnicy* zawężona jest do podmiotów działających w grupach towarzyskich, niezadaniowych (w tym przestępczych). Przypuszczam, iż mechanizmy konstytuowania grupowego ładu społecznego w grupach przestępczych mogą być bardziej ustrukturyzowane. Im bardziej przedmiotowa jest celowość działalności grupowej, tym wyższy jest poziom jej organizacji, włączając w to być może dotkliwe sankcje za niezgodność zachowania z oczekiwaniami grupy.

w świecie *dzielnicy.* Grupa ta oferuje określone kategorie interpretowania, typologizowania działania innych i swojego, pozwalając w ten sposób na negocjowanie swojego obrazu w świecie *swoich*, jak również i poza nim.

2.1.2. Konstruowanie tożsamości społecznej *na dzielnicy*

Na proces ten składają się taktyki negocjowania autoprezentacji sytuacyjnych stosowane są przez osoby dopiero wchodzące w przestrzeń komunikacji *dzielnicy*, co rozpoczyna się od pracy nad swoją tożsamością społeczną w obrębie jednej grupy.

Taktyki te różnicuje ***moment rozpoczęcia kariery*** *na dzielnicy***.** Tworzenie tożsamości może przyjmować **format naturalny,** kiedy dziecko rozpoznaje najbliższe otoczenie i zaczyna w nim działać, jako w pierwszym pozarodzinnym środowisku, jak i **format intencjonalny**, gdzie jednostka sama, z jakiś powodów, pragnie włączyć się do życia jednej z grup podwórkowych.

Taktyki tworzenia tożsamości w formacie naturalnym

Idziemy z D na spacer. Mija nas chłopiec w wieku około 7 lat

D: – Ten to jest niezły. Ze cztery lata miał i już torby rwał. Starsi mu kazali. Ten podbiegał i wyrywał, a że nie miał siły, to dostawał od bab po głowie. I płakał, bo nie wiedział za co.

Ulice i lokalne podwórka są przestrzeniami zajmowanymi przez dzieci i młodzież w różnym wieku. Wspólne terytorium decyduje o tym, że większość z nich wzajemnie się identyfikuje – tak jak D identyfikuje swojego małego sąsiada, który w negocjacjach swojej tożsamości ewidentnie stara się odnosić do wzorca działania określonego typem *niedającego się*.

Osadzenie chłopca w kontekście tak zaprezentowanej historii wskazuje jednoznacznie na wysoką jego pozycję w świecie *swoich*. Analizując tę sytuację, trudno jest stwierdzić, czy działanie chłopca jest już emanacją obiektywnie „negatywnej socjalizacji", czy może jeszcze typowym przejawem zabawy w Meadowskim tego słowa znaczeniu[7].

---

[7] Według Meada, dziecko od urodzenia uczy się znaczenia gestów, posługiwania się nimi, celem zaspokojenia swoich potrzeb i odczytuje gesty innych, żeby zrozumieć ich reakcje. Zdolność wchodzenia w rolę innego (*role-taking*), będące warunkiem działania społecznego, jest początkowo ograniczona. To początkowe stadium rozwoju Mead nazwał zabawą. Dziecko potrafi tylko przyjmować czyjeś role, przyjmować naraz punkt widzenia tylko jednej osoby. Stąd zabawa jest etapem, w którym dziecko naśladuje role osób z najbliższego mu środowiska. Mechanizm zabawy opiera się na przyjmowaniu przez dziecko ról, co sprowadza się do posiadania przez dziecko bodźców wywołujących określoną grupę reakcji. Reakcje te organizowane są w pewną całość. Głównym mechanizmem kształtowania się osobowości jest przejmowanie roli. Dalej, wraz z rozwojem osobniczym, jednostka wchodzi w etap „gry". Dziecko nabiera zdolności do wchodzenia w role różnych partnerów interakcji, przyjmowania ich punktu widzenia i przewidywania odpowiedzi, stając się jednocześnie partnerem interakcji z samym sobą. Z czasem zakres działań interakcyjnych się roz-

Taka hipoteza zdradza moją interpretację socjalizacji w sąsiedztwie w kategoriach międzypokoleniowego społecznego przekazu pewnych wzorów działania, opartych na lokalnej perspektywie poznawczej, tworzonej w komunikacji przez jakąś część populacji sąsiedzkiej, gdzie motorem działania jest **wzajemne odzwierciedlanie**. Zjawisko to opisali Luckmann i Berger, podejmując za Meadem, kwestię powoływania jednostki do życia jako odrębnej psychospołecznej całości poprzez identyfikowanie jej przez innych (Bokszański, 1989: 206). Wzajemne odzwierciedlanie jest procesem relacji między identyfikacją przez innych i samoidentyfikacją, czego elementem staje się „uogólniony inny" powstały na skutek wielokrotnych identyfikacji jednostki przez jej „znaczących innych" (Bokszański, 1989: 207).

Poniższa sytuacja wydaje się taki proces obrazować.

Tramwajem obok mojego balkonu przejeżdżają J. i jego kolega. Chłopcy – około 11 lat, będący w drugim wagonie, bardzo silnie starają się nim poruszać. Skacząc po ścianach, czy szarpiąc barierkami. Co pewien czas podbiegają do okna i krzyczą,

– J...ć ŁKS!

Wysiadają z tramwaju i podbiegają do chłopców w wieku moich Badanych (z których jeden jest identyfikowany jako ten, „co się da zabić za Widzew") i żywiołowo relacjonują:

Wsiedliśmy przy W. [jedna z ulic sąsiedztwa – AG] i dawaj, najeżdżamy na ŁKS, a tam „Malinowscy" (bracia rozpoznawani lokalnie za niebezpiecznych kibiców ŁKS)) i inni stoją i patrzą. A my dalej!…

J: – Zara jeszcze raz pojedziemy.

Starsi koledzy nie komentują, uśmiechają się tylko z akceptacją.

Interakcja pomiędzy reprezentantami najmłodszych mieszkańców a *starszymi* nie tylko wydaje się uzasadniać powyższą tezę, ale egzemplifikuje elementy społecznie wypracowanych taktyk „oddziaływania międzypokoleniowego", które wydają się wpisywać w logikę teorii socjalizacji Meada, z jej akcentem na rolę fazy zabawy w wyuczeniu określonych działań. Tezę tę egzemplifikuje również poniższa wypowiedź H.

H: – Wie Pani, ja to kradłem już jak miałem ze cztery lata. Tutaj mnie podsadzali, bo tylko ja się mieściłem w okienku w kiosku.

Działanie dziecka do momentu uzyskiwania zadowolenia z jego efektów w sferze komunikacji z innymi znaczącymi, a dalej uzyskiwania poczucia sprawstwa w kontrolowaniu własnego odbioru społecznego i konsekwentnej mu po-

---

szerza, wzrasta samoświadomość i świadomość istnienia różnych modeli działania. Umownie faza ta kończy się w momencie stworzenia przez dziecko własnej koncepcji siebie, która nie jest zależna od aktualnych partnerów interakcji – czyli kiedy powstał uogólniony inny. Od tej pory dziecko przejmuje nie tylko role innych partnerów interakcji, ale ogólną perspektywę, pewną „wspólnotę postaw"(odniesienie do wartości, postaw przekonań, a w niniejszym badaniu do struktury symbolicznej). Szerzej w: Mead, 1975.

zycji społecznej, ukierunkowane jest początkowo na przyjemność, pozytywny odbiór partnerów interakcji i emocje związane z czynem. Na tym polega uczenie się przez zabawę. Dziecko opanowuje technikę działania, dalej uczy się sposobu postrzegania tego działania, jak i sposobu, w jaki dany czyn staje się dla niego przyjemny. H, jak i bohaterowie powyższych sytuacji, integrując się z pewnymi grupami sąsiedzkimi, wydają się dorastać do opisywanych działań zgodnie z etapami modelu socjalizacji Meada. Nauczeni przez *starszych* czynności operacyjnych, zyskujący ich akceptację po danej czynności – czemu towarzyszą emocje (innych i swoje) – zyskują poczucie sprawstwa. Kolejno takie, czy inne – lokalnie akceptowane – działania są przejmowane w interakcyjnych grach, w których jednostka uczy się ścieżek działania poprzez wejście w rolę każdego z partnerów. Uczy się też ich lokalnie budowanych i jednostkowo reprezentowanych w interakcjach uzasadnień, które z czasem będzie stosował niezależnie od nieobecności partnerów interakcji, w których je opanował.

H: – Ja Pani powiem… Jak kradłem, to nie tak, że nie miałem co jeść akurat. Ja lubiłem te emocje. – ze szczerością komentuje swoją przeszłość H, który mając 15 lat deklaruje, że od ponad pół roku nie kradnie.

Od okradania kiosku do niniejszej refleksji w czasie badania minęło ponad 10 lat. Większość tego czasu chłopiec spędził w jednym z domów dziecka, a kolejno w dwóch placówkach opiekuńczo-wychowawczych dla dzieci z zaburzonym zachowaniem oraz *na ucieczkach*. W kolejnych diagnozach chłopca systematycznie pojawia się informacja o „skłonnościach do kradzieży", a dalej dokumentacja sądowa potwierdza rozliczne kradzieże a nawet rozboje przed 15. rokiem życia[8]. Przezwisko chłopca jest rozpoznawane w kilku łódzkich komendach. Modelowo wręcz przebiegający proces społecznego uczenia się wzoru działania, w której uczenie się taktyki jest połączone z uczeniem znaczenia i emocjami, skutkuje silnym wzmocnieniem tej formy działania w repertuarze interakcji H, gdyż ludzie wydają się dobrowolnie uczyć zachowań, które są dla nich znaczące[9].

Rozumienie procesu włączania w świat *dzielnicy* przez pryzmat innych znaczących wydaje się obrazować sposób rozumienia koncepcji innego znaczące-

[8] Dane z dokumentów sądowych udostępnionych mi jako opiekunowi prawnemu.

[9] Niniejsze spostrzeżenia są spójne z wnioskami Howarda Beckera badającego osoby palące marihuanę, celem zobrazowania przesłanek interakcyjnych podejść do dewiacji. Na przykładzie palących marihuanę (najpierw zabawa, później opanowanie techniki, dalej uczenie się odczuć i sposobów uzyskania zadowolenia z tej aktywności) Becker twierdzi, że ludzie stają się dewiantami, ponieważ tego chcą. Wyuczenie techniki określonej aktywności oraz pozytywnego znaczenia przypisywanego jej w grupie czyni ją atrakcyjną, niezależnie od oceniania jej przez innych spoza grupy zabawowo-treningowej jako aktywność dewiacyjną. Wyuczone znaczenie dla danej aktywności powoduje przypisanie jej tego znaczenia przez jednostki nawet już poza grupą. Analogicznie można interpretować socjalizację do niektórych aktywności grupowych i indywidualnych, których chłopcy uczyli wśród s*woich* od dzieciństwa. Szerzej w: O'Donnell, 1989.

go przez Bergera i Luckmanna[10], zgodnie z którą źródła znaczeń w socjalizacji dziecka poszukiwać należy w jakości jego innych znaczących. W relacji z nimi realizowana jest określona kariera, przez której pryzmat jednostka jest przez dane środowisko definiowana. Są to osoby kluczowe dla okresu socjalizacji pierwotnej podmiotu. Zdaniem Bergera i Luckmmanna, inni znaczący są narzuceni jednostce, a definicje sytuacji przedstawiane jej przez nich stają się dla niej obrazem rzeczywistości obiektywnej. Inni znaczący wybierają pewne jego [świata społecznego – AG] aspekty stosownie do własnego umiejscowienia w strukturze społecznej, a także ze względu na własną jednostkową szczególność, wynikającą z ich biografii. Do jednostki dociera świat społeczny przefiltrowany przez ten podwójny obraz. Tak więc dziecko klasy niższej nie tylko przyswaja sobie spojrzenie na świat społeczny typowe dla tej klasy, ale także szczególny koloryt tego świata przekazany mu przez rodziców (czy inne osoby, które decydowały o jego socjalizacji pierwotnej) (Berger, Luckmann, 1983). Inni znaczący są nie tylko tymi, których postępowanie staje się przedmiotem naśladowania, ale i tymi, którzy odpowiadają za pierwszą definicję tego świata z dostępnymi w nim sytuacjami, jak i obszarami niedostępnymi, wyznaczającymi zakres braku umiejętności społecznych już w tym okresie życia. Pierwotna wiedza o sobie jest budowana na podstawie tego, jak odnoszą się do jednostki inni znaczący, stąd jednostka staje się tym, za kogo uważają ją w kontaktach z nią jej znaczący inni. O tym, jak inni znaczący oddziałują na opanowywanie i podtrzymywanie nowych działań interakcyjnych, świadczy fragment rozmowy z jednym z Badanych.

AG: – Kontakty z kolegami w dzieciństwie?

Z: – Jak byłem młodszy, to zawsze byłem taki spokojny, cichy, na podwórku byłem zawsze jako jeden z najmłodszych z dzieciaków. K wtedy chyba nie było, zawsze miałem starsze towarzystwo o 5 czy ileś lat, zawsze byłem w sumie trochę takim popychaczem, zawsze starałem się przypodobać kolegom.

AG: – Jak każdy…

Z: – Byłem mniej tolerowany, tak mi się wydaje.

AG: – Dlaczego tak myślisz?

Z: – Zawsze mnie chyba wystawiali starsi koledzy na coś.

AG: – Co to znaczy wystawiać na coś???

Z: – Wystawiali, czyli namawiali do czegoś złego, to oni nigdy nie robili tylko zawsze mnie wystawiali.

AG: – A co to było np.?

Z: – Ciężko mi teraz to określić, np. jak jakieś wyrwy czy jakąś kradzież.

AG: – A ile miałeś wtedy lat, jak takie rzeczy zdarzały, zaczynały się zdarzać?

Z: – 14 lat jakoś tak.

AG: – Stosunkowo późno jak na naszą dzielnicę (śmiech).

Z: – Tak

AG: – A oni ile mieli lat?

Z: – Oni mieli po jakieś 17, 18 lat.

---

[10] Koncepcja innego znaczącego dopełnia myślenia w kategoriach modelu socjalizacji Meada, jakkolwiek w analizie przyjęłam jej wariant definicyjny za Bergerem i Luckmannem (1983).

Dla H osoby biorące z nim udział w okradzeniu kiosku były właśnie personalnie znaczące, tak jak w opisanej historii znaczący dla Z byli starsi koledzy. Grupa *starszych*, oferująca udział w opisywanych wydarzeniach, dawała jedną z wielu form instruktażu. Zauważenie adekwatności i nadgorliwości chłopców w swych działaniach miała wartość nobilitującą w budowaniu ich obrazu społecznego, co kierowało doborem środków dalszej interakcyjnej wymiany. Im silniej kandydat pracuje nad wizerunkiem, tym szybciej jest zauważany przez *starszych* (członków grup starszych etc.) i szybciej pozyskuje dostęp do przywilejów wynikających z faktu bycia już rozpoznawanym.

Widzę J (V klasa szkoły podstawowej) pod bramą. Rozmawia z P [III gimnazjum – chłopcem, który nie wystaje pod bramą, trenuje wschodnie sztuki walki, w grupie nastawiony na sukces, rywalizujący, przez niektórych odrzucany, „świruje, że wszystkich pobije, że jest niby taki boss" – AG] Oglądają jakiś plakat. J, mający na sobie szalik RTS Widzew, zwija plakat i się żegnają. Chwilę jeszcze rozmawiają pod bramę. W tym momencie bramę mija chłopak, którego nie znam. Jest starszy nawet od P. Chłopak, dość szybko mijając tamtych, wyciąga i podaje dłoń P. Dalej rzuca spojrzenie na J, którego postawa wskazująca na gotowość podania dłoni – nie do końca chyba przez tamtego rozumiana – powoduje jednak podanie dłoni również J.

Powyższa sytuacja wskazuje, iż bycie rozpoznawanym przez *starszych* daje nie tylko określone zmiany w statusie we własnej grupie odniesienia, ale i szansę na wysoki status poza nią. Uczy tym samym wzorów działania, które się sprawdziły i dały poczucie sprawstwa, a dalej przewidywalność skutków własnego działania w świecie *swoich*.

Dobór powyższych cytatów nie miał wskazywać, iż międzypokoleniowo przekazywane społecznie wzory działania funkcjonują tylko w obszarach graniczących z obiektywnym bezprawiem. Wrastanie w świat *swoich* jest bowiem przejmowaniem wzorów wspólnej zabawy, niekoniecznie pedagogicznie zagospodarowanego czasu wolnego, jak i wzorów lojalności i pomocy innym. Niemniej jednak w tak postrzeganym kontekście radzenia sobie w życiu i popularności niepokojących pedagogicznie „zabaw na manowcach" nasuwa się hipoteza o facylitacji kariery przestępczej poprzez pozyskiwanie wprawy w działaniach noszących znamiona przestępczych, niezależnie, iż początkowo popełnianych w ramach zabawy czy zmagań statusotwórczych[11].

[11] Mechanizmy interakcyjne wczesnej socjalizacji sprzyjające karierze dewiacyjnej analizował Sutherland, dowodząc tę hipotezę w swojej teorii zróżnicowanych skojarzeń. Zgodnie z tą teorią u osób wchodzących w interakcje z innymi aprobującymi symbole, znaczenia czy definicje dewiacyjne, takie wzory zaczynają dominować nad niedewiacyjnymi. Spotkanie z takimi nastawieniami, szczególnie we wczesnym okresie życia, a także w zwielokrotnionych interakcjach z innymi znaczącymi, skutkuje skłonnością do takich zachowań, czego wydaje się dowodzić uwikłanie przestępcze niektórych Badanych (Turner, 1998; O'Donnell, 1989). Co wydaje się być ważne dla niniejszych badań, Sutherland, szukając argumentów dla swojej tezy, jako socjolog miasta, zauważył, że przestępczość w mieście często koncentruje się w pewnych obszarach, ulicach czy np. rodzinach.

W przypadkach powyżej opisywanych włączanie w świat *swoich* zachodzi naturalnie, gdyż stanowią oni pierwszy pozarodzinny kontekst, w którym dziecko uczy się działać z innymi, szczególnie z rówieśnikami współtworzącymi z nim grupę pierwotnego odniesienia. Będąc jej członkiem, dziecko podpatruje innych znaczących – *starszych.* Przejmując lokalne wzory działania skutecznego, osiąga określony odbiór społeczny, zarysowując profil indywidualnej kariery, która staje się odniesieniem dla oczekiwań stawianych jemu przez siebie samego, jak i przez innych.

W takim kontekście jednostka socjalizuje się do roli *swojego*, a negocjacje tożsamości w pierwotnej grupie odniesienia są etapem, który orientuje szanse nieletnich na uczestnictwo w określonych – innych od pierwotnej – grupach odniesienia, do których włącza się już z pewnym obrazem własnej osoby, wypracowanym w grupie pierwotnej.

Taktyki tworzenia tożsamości w formacie intencjonalnym

Proces statusotwórczy przebiega inaczej w przypadku osób, które z wyboru, nie z tytułu biograficznego uwikłania od czasów dzieciństwa, dołączają do którejś z grup podwórkowych. Z reguły osoby takie zainteresowane są np. określoną grupą nastolatków, a pierwszy ich kontakt z taką grupą powodowany jest znajomością jej reprezentanta.

Włączanie się do grupy rozpoczyna proces rozpoznania „nowego", odbywający się w podejrzliwym kontekście świadomościowym[12]. Atrybuty jemu przypisywane są składowymi jednego z lokalnie rozpoznawanych typów tożsamości społecznej – *lapsa* lub *niedającego się*. Elementami znaczącymi dla wstępnej identyfikacji partnera wydają się być: ***pozycja osoby wprowadzającej w grupie***, ***rekwizyty statusotwórcze kandydata*** oraz ***wybór taktyki włączania się do grupy***.

Najtrudniejsza jest sytuacja osoby, która sama, bez poparcia kogoś z grupy, stara się o jej akceptację. Musi ona stawić czoła w walce o przyznanie jej satysfakcjonującego statusu przy braku sprzymierzeńców. Sukces zależy od odpowiedniego doboru środków i metod przekonywania grupy do siebie oraz udowodnienia

---

Zgodnie z powyższym, osoby rozwijające się w środowiskach, w których bardziej powszechnie obowiązują obrazy, symbole, definicje związane z czynami antyspołecznymi, łatwiej wchodzą w interakcje dewiacyjnie zorientowane, czego rezultatem jest zniekształcanie definicji akceptowanego zachowania poprzez utrwalenie w świadomości określonych wzorów zróżnicowanych skojarzeń. Zdefiniowanie ich jako dewiantów jest kolejnym krokiem w takiej karierze. Myślenie takie wydaje się być spójne z podejściem ekologicznym, gdzie dowodzona jest zależność pomiędzy przestępczością a dorastaniem w miejskim, zubożonym czy społecznie zaniedbanym sąsiedztwie. Powyższa konstatacja wydaje się zarysowywać inne spojrzenie na procesy analizowane w moim badaniu, wyznaczając ciekawe tropy poszukiwań badaczom.

[12] Koncepcja kontekstów świadomościowych została wprowadzona w analizie już wcześniej, przy rekonstrukcji procesu dystrybucji przestrzeni materialnej sąsiedztwa. Patrz rozdział II & 2.3 niniejszej pracy.

adekwatności kompetencji do pożądanego obrazu społecznego, którego zarys ujawniany jest przyoblekanymi tożsamościami sytuacyjnymi. Co ciekawe, niezależnie od problemów finansowych dotykających większość Badanych chłopców, posługiwanie się atrybutami finansowymi, jako środkiem prezentacji siebie, skutkowało wprawdzie zainteresowaniem i podtrzymaniem interakcji, ale w efekcie dawało niski status w grupie i z reguły krótki czas uczestniczenia w niej.

M: – Taki tu do nas jeden przychodził. Taki laps, ale jak chciał stawiać. Ale później się zmył, bo miał dość.

Atrybuty finansowe stają się cechę atrakcyjną dla grupy na krótki czas. Jeśli cecha ta nie będzie wsparta przymiotami pożądanymi w tożsamościowej grze, trudno jest osobie zachować satysfakcjonującą pozycję pod naporem zaostrzających się z czasem taktyk testowania.

Korzystniejsza jest sytuacja osoby wprowadzanej do grupy przez innego członka. Status osoby wprowadzającej staje się pryzmatem, przez który formułowane są oczekiwania wobec rekruta, określone jakością tożsamości przypisanej mu analogicznie do kolegi go wprowadzającego. Jakkolwiek, „ochrona" osoby wprowadzającej działa tylko na początku relacji. Dalej osoba sama rozpoczyna zmagania negocjacji, używając różnych taktyk. Jedną z nich jest **wyczekiwanie na sytuację statusotwórczą**, w której może zaprezentować swoje silne strony. Czas oczekiwania na sprzyjającą aurę jest zagospodarowany przez niego spójną pracą nad wizerunkiem „indywidualisty", któremu nie jest potrzebna szybka identyfikacja i konsekwentne jej zaszeregowanie, gwarantujące działanie według przewidywalnego wzoru. Podejmuje on grę, w której nienarzucający się styl bycia, baczne obserwowanie innych, nieposzukiwanie sprzymierzeńców interakcyjnych budzą u reszty grupy intrygujące zainteresowanie. Jest to gra ryzykowana, rodząca interakcyjne napięcie, a tym samym narażająca na skumulowaną atencję grupy w momencie przejmowania inicjatywy przez rekruta. Spektakularność takiego działania (np. odpowiednio degradujący innego partnera komentarz, ale na tyle delikatny, żeby nie doprowadzić do momentu bezpośredniej konfrontacji, zaproponowanie niezwykle atrakcyjnej formy *dziania się* itd.), otwiera mu ścieżkę prowadzącą do wypracowania satysfakcjonującego wstępnego zaszeregowania, które będzie próbował podtrzymać w czasie.

Inną taktyką jest **zdefiniowanie siebie wprost** poprzez zaproponowanie określonego rodzaju wspólnej aktywności (np. zaproszenie do *bakania*) czy opowiedzenie historii, w której rola opowiadającego ma znaczenie autodefinicyjne.

Niezależnie od sposobu wejścia osobnika do grupy i jakości rozpoczętej gry tożsamościowej, uznanie jej przez publiczność grupy poprzedza cały arsenał taktyk weryfikacyjnych. Proces włączania do grupy aktualnego odniesienia rozpoczyna się bowiem **testowaniem**, czyli takim budowaniem scenariuszy interakcyjnych przez członków grupy, jak i przez samego zainteresowanego, które pozwalają na

jego wstępne zaszeregowanie społeczne. Weryfikacja spowoduje zmianę kontekstu świadomościowego interakcji. Potwierdzenie bądź obalenie określonego obrazu staje się podstawą określonego statusu, a dalej podstawą odczytywania intencji działania osoby w budowanych z jej udziałem dalszych interakcjach.

Od tej pory osoba ma już pewną historię, skutkującą grupowym zakorzenieniem. Aktor nie jest zwolniony z dalszych negocjacji tożsamości, ale jest to już praca z uwzględnieniem określonego obrazu, którego podtrzymanie bądź obalenie staje się przesłanką leżącą u podstaw przyszłych interakcji.

2.2. Interakcyjny wymiar zaawansowanego uczestnictwa społecznego w *dzielnicy*

Intensyfikacja procesu testowania maleje wraz z czasem działania w kontekście grupy, a stałość formułowanych wobec jednostki oczekiwań wskazuje na jej umiejscowienie w kontekście grupy z określoną w niej identyfikacją. Podejrzliwy kontekst świadomościowy przechodzi w kontekst otwarty (Glaser, Strauss, 1964). Niezależnie, czy u podstaw tej identyfikacji leży kilkuletnia wspólna historia, czy krótkotrwały, ale dynamiczny proces włączania się do nowej grupy odniesienia, interakcje zorientowane na tworzenie statusu płynnie przechodzą we **wzmacnianie** lub **podtrzymywanie tożsamości społecznej**. Odmienność odnoszenia się do podmiotu wydaje się wskazywać na zmiany w społecznym usytuowaniu podmiotu i **zaawansowaniu uczestnictwa w świecie** *swoich***.** Działania podmiotu nastawione na wzmacnianie lub podtrzymywanie tożsamości społecznej polegają na systematycznym nasycaniu swojego odbioru społecznego w grupie odniesienia takimi tożsamościami sytuacyjnymi, które umożliwiają potrzymanie satysfakcjonującego odbioru społecznego (casus zadowolonych jakością wstępnego zaszeregowania) bądź jego wzmocnienie (casus niezadowolonych). Tak, jak proces tworzenia tożsamości społecznej w grupie odniesienia, tak proces wzmacniania czy podtrzymywania jej konstruowany jest w opozycji do modelu *lapsa*, z oczekiwaniem identyfikacji spójnej z modelem *niedającego się.*

Warianty zróżnicowania taktyk podtrzymywania i wzmacniania tożsamości społecznej Badanych możemy uporządkować poprzez wyabstrahowanie następujących kryteriów z dynamiki przebiegu interakcji:

– kryterium partnera interakcji,
– kryterium aktywności podmiotu.

Kryterium ***partnera interakcji w sąsiedztwie*** wskazuje na różnorodność znaczenia obiektywnie tych samych działań, w zależności od tego, kto je współtworzy. Skłania to obserwatora do poszukiwania wariancji wzorów obowiązujących w kontekście **własnej grupy podwórkowej** oraz w kontekstach podzielanych z **pozostałymi mieszkańcami sąsiedztwa** – *swoimi* czy „obcymi". Natomiast ***kryterium aktywności podmiotu*** oznacza zróżnicowanie wzoru przebiegu interakcji w zależności, czy podmiot w tworzeniu sytuacji wzmacniającej status

podejmuje aktywność, czy też dba o pozycję poprzez niepodejmowanie działań rozpoznawanych jako niepożądane bądź ryzykowne.

Tak też, w codziennych sposobach radzenia sobie w sytuacjach sąsiedzkich, wyróżnić można **taktyki podejmowania działań podtrzymujących** lub **wzmacniających tożsamość społeczną**, które przyjmują formę interakcji kształtujących określone wrażenie, a których aktor jest inicjatorem oraz **taktyki niepodejmowania działań degradujących tożsamość społeczną.** Każdy z tych typów taktyk znajduje swoje przykłady zarówno w kontekście grupy odniesienia, jak i w relacjach z innymi.

2.2.1. Taktyki podejmowania działań podtrzymujących lub wzmacniających status społeczny

Taktyki te polegają na konstruowaniu warunków do zaistnienia w takich autoprezentacjach, które pozwalają podtrzymać czy zbliżyć się w odbiorze społecznym do tożsamości społecznej *niedającego się*.

Tożsamości sytuacyjne sprzyjające identyfikacji jako *niedygającego*

Ten, który *nie dyga*, musi podjąć ryzyko zaaranżowania efektownej autoprezentacji, której jakość winna przekraczać zwyczajowe oczekiwania przypisywane odwadze, jako cesze standardowo wpisanej w codzienne działania podmiotów w obecności publiczności *swoich.* Przyoblekane tożsamości sytuacyjne winny przekraczać w pewien sposób lokalną racjonalność, oscylując pomiędzy odwagą a szarlatańskim, co pozwala na społeczne odnotowanie i udokumentowanie takiego aktu, nasycającego lokalnie konstruowaną biografię wątkami zapewniającymi przywileje.

Na spacerze z D opowiadam mu o sytuacji H, który został zamknięty w policyjnej izbie dziecka. Mówię o konsekwencjach.

D: – Teraz to ja wiem, że miałem dużo szczęścia.

W dalszej rozmowie przyznaje, że też kiedyś kradł.

D: – Ale w tej dzielnicy tak trzeba, bo inaczej dostanie się kiedyś na ulicy.

Dygać oznacza pokazywać strach, ulec lękom. *Dzielnica* nie akceptuje publicznie okazanej słabości, a wysoki w niej status mają ci, którzy nie rezygnują ze spektakularnych autoprezentacji, nawet jeśli ich konsekwencje mogą być wyjątkowo dokuczliwe.

Y: – Człowiek się bał, ale musiał. Inaczej życia by nie miał.

Przymus sytuacyjny wyrażany oczekiwaniem publiczności, korzyści wynikające z wizerunku *niedygajacego* oraz konsekwencje upublicznionej przegra-

nej stają się stymulatorami działań, o które sami ich sprawcy czasami nie byliby w stanie się podejrzewać. Co ciekawe, spektakularność tych aktów wydaje się być bardziej znaczącą niż ich częstotliwość. Czasami działania na granicy prawa były jedynie udziałem procesu testowania, by dalej – odpowiednio przywoływane i pielęgnowane w komunikacji – służyły podtrzymywaniu wypracowanej dzięki nim tożsamości społecznej. Paradoksalnie, wysoka pozycja w świecie *dzielnicy* może być oparta na zarządzaniu opartym na unikaniu ryzyka weryfikacji. Podmioty, odbierane już jako *niedający się*, tak prowadzą pracę nad swoją tożsamością społeczną, by unikać działania w tożsamościach sytuacyjnych, zagrażających zdemaskowaniem.

Również publiczność wydaje się dbać o wypracowany ład społeczny, szczególnie, jeśli podmiot ma w nim wysoką pozycję. Dochodzi, więc do sytuacji paradoksalnej, w której osobie *niedającego się* stawia się mniejsze wymagania niż *lapsowi*[13].

D mówi, że ostatnio słyszał L, jak opowiadał o swoich sukcesach w bójce.
D: – Ta, ten to zawsze opowiada, ale ja jakoś nie widziałem.
AG: – To po co się chwali? – pytam.
D: – Bo tu tak trzeba. Jak się chwalisz, to się ciebie boją.
Dalej rozmowa schodzi na temat kradzieży. Potwierdza, że na dzielnicy ten, który kradnie, jest doceniany. Podaję jego za przykład i mówię, że nie kradnie, a jest gość na dzielnicy.
D: – Ale kiedyś kradłem.
AG: – Czyli trzeba spróbować i wtedy jest ok? Nawet jeśli dalej tego nie robisz?
D: – No.

Rozmowa ta wskazuje, iż tożsamość społeczna aktora wypracowana w okresie testowania różnicuje dalsze interakcje aktora z członkami jego grupy. W przypadku osób uzyskujących od początku wysoki status, dalsza praca polega na umiejętnym nasycaniu swojej lokalnej historii autoprezentacjami podtrzymującymi ją. Im wyższy status tym mniejsze wydają się być oczekiwania społeczne co do wyrafinowania tych taktyk. Analogicznie, wyjątkowo trudna jest sytuacja osób o niskim statusie. Ich społeczny odbiór jako *lapsów* nakłada na nich wysiłek ciężkiej walki obronnej, będąc jednocześnie wysiłkiem nie docenianym przez innych[14]. *Laps* często sam jednak staje się obiektem pomocnym w statusowym

[13] Podobny mechanizm działania zaobserwować można w szkołach, gdzie dobra opinia wypracowana przez ucznia w dotychczasowym przebiegu kariery w roli ucznia, staje się tarczą ochronną w procesie dalszego oceniania, z analogicznymi do powyższej sytuacji, konsekwencjami dla uczniów zdefiniowanych negatywnie.

[14] Być może warto się przyjrzeć relacji pomiędzy tożsamością społeczną w grupie a popełnieniem czynów o charakterze przestępczym. Refleksja ta zrodziła się po rozmowie z pedagogiem jednej z instytucji opiekuńczych, do której trafił jeden z Badanych – H. Chłopiec ten sprawiał w instytucji poważne problemy wychowawcze, które zrodziły pytanie przedstawicieli kadry o jego szanse na resocjalizację. Wysoki stopień demoralizacji łączony był z wysokim statusem w grupie rówieśników. Dla uzasadnienia wątłych rokowań na poprawę zachowania użyty został przypadek

przesunięciu przez innych członków grupy. Dlatego też osoby o niskim statusie często zmieniają grupy, gdyż wypracowany przez nie obraz powoduje sprzyjanie grupy podtrzymywaniu takiego deprecjonującego wizerunku. Desperackie sytuacyjne autoprezentacje *lapsa*, które wcześniej nawet odbierane mogłyby być jako akt odwagi i lojalności, interpretowane są z niedowierzaniem, a sama grupa aranżuje często scenariusze potwierdzające ich bezprzedmiotowość. Zmiana wizerunku *lapsa* wymaga nie systematycznie prowadzonej pracy nad tożsamością społeczną, ale spektakularnych aktów symbolizujących przemianę. Społeczne rozpoznanie takiego aktu, prowadzonego często na granicy desperacji i dany jemu wyraz, sprzyjać mogą redefinicji i dopuszczeniem podmiotu do wtórnego testowania, w którym po trudnym procesie udowadniania ma on dopiero szansę na pozycję zapewnianą nowym wizerunkiem. Jakkolwiek w trakcie badania nie udało mi się uzyskać potwierdzenia tej hipotezy. Spotkałam się natomiast z **taktyką obniżenia standardu grupy odniesienia** wyrażaną poszukiwaniami nowej grupy odniesienia, w której uzyskane w poprzedniej grupie kompetencje interakcyjne dają tutejszemu *lapsowi* nadzieję na wypracowanie wyższego statusu w grupie o niższym progu stratyfikujących oczekiwań[15].

Tożsamości sytuacyjne sprzyjające identyfikacji jako *dowalającego*

D: – Jak Pani chce zobaczyć lapsa to Pani spojrzy na R mamę i ma Pani wszystkie te cechy w jednym.

R: – Ta, w B. [mama D – AG] – odpowiada R.

Gramy w ping-ponga na zmianę, w którymś momencie R chce zwrócić uwagę D:

---

innego chłopca, który jeszcze niedawno będąc w tej instytucji i zachowując się ulegle w stosunku do wychowawców i w grupie, po kilku miesiącach okazał się być osobą zdolną do popełnienia okrutnego morderstwa. Logicznie wyprowadzona z moich obserwacji hipoteza wskazywałaby, iż być może to niski status w grupie, przy niezarzuceniu negocjacji statusu przez tego chłopca, doprowadził właśnie do aktu desperacji o wysokim stopniu okrucieństwa. *Laps* walcząc o podniesienie statusu nie ma nic do stracenia. Osoba o wysokim statusie w grupie nie musi ryzykować, by utrzymać tenże status. Co więcej – desperackie czyny mogą zrodzić sytuacje, w których utrzymanie obrazu nie dającego się w konsekwencji doprowadzi do degradacji statusu. Takie podejście nakłaniałoby pedagogów do przeniesienia uwagi z „przywódców" na osoby o najniższym statusie w grupie. Być może w takim spojrzeniu należałoby poszukiwać odpowiedzi na pytanie o irracjonalność okrucieństwa u osób, których dotychczasowe zachowanie w formalnych kontekstach socjalizacyjnych nie wzbudzało niepokoju.

[15] Przez jakiś czas badania jednym z chłopców podtrzymujących stały kontakt z grupą Badanych był L. Wielokrotnie jednak słyszałam negatywne opinie na jego temat. Chłopcy twierdzili, że *wałkuje swoich* (oszukuje w celach finansowych, sprzedając np. zepsuty zegarek). Ich odnoszenie się do chłopca wskazywało na przyznanie mu niskiego statusu. Z czasem chłopiec znalazł sobie nowego kolegę ze swojej ulicy i tylko czasami dołączał z nim do Badanych celem rozmowy. Później dowiedziałam się od chłopców, że L. *to jest teraz wielki DJ*, bo stara się tworzyć muzykę (z kompilacji fragmentów utworów z płyt winylowych) i pozostaje w stałym kontakcie z innym chłopcem z sąsiedztwa, który ma podobne zainteresowania.

R: – D! Cwelu!
D: – Twój ojciec!

Wbrew oczekiwaniom postronnego odbiorcy, powyższy dialog nie był elementem sytuacji konfliktowej, rozgrywanej przez złorzeczących sobie antagonistów, ale zwyczajową interakcją dwóch Badanych, którzy – w sposób pozbawiony złych intencji – negocjują swój sytuacyjny status w grupie, na drodze formułowania wypowiedzi znieważających partnera interakcji. Udział w takich dialogach biorą z reguły dwaj aktorzy modelujący dialog ze sobą tak, by doprowadzić do zarzucenia rozmowy przez przeciwnika, ze względu na niemożność sformułowania wypowiedzi, która – będąc inteligentną próbą przetworzenia komunikatu nadawcy – mogłaby doprowadzić do jego degradacji. Osoby wprowadzone w zagadnienia analizy dyskursu rozpoznają w powyższej wypowiedzi znamiona rytualnej zniewagi[16].

Rytualne zniewagi (*ritual insults*) są dialogami, w których partnerzy formułują komunikaty personalne o obraźliwej treści, często w niestandardowym języku, jakkolwiek z celem rozwinięcia komunikacji, a nie obrażenia rozmówcy (Labov, 1969). Kontekstem znaczącym dla komunikacji zrytualizowanej wydaje się być **publiczność**, której rolą jest waloryzować występ poszczególnych rozmówców śmiechem, świadczącym o uznaniu kunsztu nadawcy nagradzanego komunikatu.

Rytualne zniewagi, wykorzystywane przez *chłopaków z dzielnicy* w codziennych interakcjach, są zróżnicowane ze względu na ***formę***.

Powyższy dialog jest symetryczną **wymianą prostych zdań**. R, nie będąc przygotowanym na wyzwanie go do pojedynku przez D, inteligentnie pożytkującego zadane przeze mnie pytanie do rozpoczęcia rytualnej wymiany, buduje ripostę w postaci wypowiedzi przetwarzającej treść zniewagi, której przedmiotem była osoba jego matki, czego dokonuje poprzez zamianę jej imienia na imię matki D. Wypowiedź R nie porusza nowych wątków, udaremniając jednocześnie dalszą wymianę. D zdobył jednak przewagę, z którą R nie może się pogodzić. Reżyseruje więc sytuację, w której może dokonać rytualnego odwetu, licząc na powodowane zaskoczeniem zarzucenie ataku przez D. Nie będąc jednak przygotowanym na twórczą, zmieniającą obiekt zniewagi odpowiedź, D pogrąża się w odbiorze

[16] Rytualne zniewagi, jako formy komunikacji w małych grupach, analizował William Labov (Labov, 1969) na przykładzie grup zamieszkujących społeczności mniejszościowe, w których codziennej komunikacji wyróżnił dialogi, które niezależnie od obraźliwej ich wymowy, nie służyły celom poniżenia partnera dialogu, nie zamykając komunikacji – wręcz przeciwnie przyczyniając się do jej trwania, jak i zainteresowania innych członków grupy. Labov wykazał społeczno-kulturowe zróżnicowanie rytualnych zniewag w zakresie form, kreatywności, oryginalności pomiędzy grupami przedstawicieli zróżnicowanych również rasowo. Labov zauważył, iż w przypadku afroamerykańskich nastolatków zniewagi charakteryzowała dbałość o kunszt rytualnych wymian, natomiast ich biali koledzy zwracali bardziej uwagę na wyeksponowanie w ich treści siebie jako osoby mądrej, kompetentnej (szerzej w Labov, 1972)

publiczności jeszcze bardziej. Wyczuwając zagrożenie dalszymi próbami podważenia swojego statusu, przejmuje kontrolę nad sytuacją, po raz kolejny zapraszając R do rytualnej wymiany, wzbogaconej o elementy **opowiadanka**[17]**.** Opowiadanka są sytuacyjnie wymyślonymi zaprezentowanymi historiami z przeciwnikiem gry w roli głównej, których treść ma charakter degradujący.

D: – Jeszcze jedną cwelu (D wskazuje konieczność przyniesienie jeszcze jednej rękawicy bokserskiej).
R: – Matka twoja.
D: – Zawołaj starą, żeby ci przyniosła.
R: – B! [imię matki D – AG].
D: – J! [imię matki R – AG]] Kici, kici…
D: – Wie Pani, R to ma na imię wpadka.
AG: – Dlaczego?
D: – No bo jest z wpadki.
AG: – To znaczy…
Q: – No, mama była pijana, znalazła żula [alkoholika – AG] na dyskotece w remizie i jest R – dodaje Q.

Zwiększenia atrakcyjności wypowiedzi D poszukuje w zaproszeniu do gry kolejnego interlokutora – tutaj pedagoga. Mimo pasywnej mojej roli, zabieg ten wzmacnia jego pozycję, na co wskazuje samorzutne włączenie się do wymiany kolejnego interlokutora – Q, który dopełnia degradacji R, rozwijając treść opowiadanka.

Labov, wprowadzając kryterium ***celowości*** rytualnej zniewagi, wyróżnił sekwencje będące twórczą formą podtrzymywania komunikacji (*principal focus of verbal activity*) i wypowiedzi statusotwórcze (*applied sounding*). Rytualne znieważanie w grupach mniejszościowych badanych przez Labova wyróżniała dbałość o bogactwo środków wyrazu. Badani posługiwali się np. wypowiedziami rymowanymi. Natomiast bogactwo środków wyrazu artystycznego wypowiedzi moich Badanych wydawało się mieć znaczenie wtórne wobec bogactwa skojarzeń, ostrości riposty i szybkości przetworzenia komentarza partnera na wypowiedź go znieważającą. Rytualne zniewagi w *dzielnicy* wydają się reprezentować jedynie drugą kategorię. Związane są bowiem z negocjowaniem statusu i z dobrą zabawą w grupie. Przyjmują postać wymiany, w której komunikat znieważający zabarwiony jest oczekiwaniem takiej riposty, która albo od razu nada degradujące znaczenie wypowiedzi inicjującej – wskazując jednoznacznie wygranego – albo otworzy wymianę, w której kolejne reakcje interlokutora i tak doprowadzą do jego przegranej. Najwyżej premiowane wydają się być jednak wymiany, w których osoba inicjująca, będąc uprzywilejowaną poprzez wstępne obsadzenie interlokutora w określonej roli, przegra wymianę. W przypadku powyższej wymiany reakcja publiczności jednoznacznie definiuje obniżenie statusu osoby, której nie udało się zbudować odpowiedzi podtrzymującej rytualną wymianę.

[17] Szerzej w: Granosik, 2004.

O statusotwórczym charakterze rytualnych zniewag w przypadku Badanych świadczyć może determinacja R, który mimo drugiej już porażki nie poddaje się i z uwagą śledząc przebieg interakcji w grupie, wyczekuje na moment, dający mu szansę na podjęcie wymiany, w której dokona werbalnego odwetu na D.

D: – Nie no blondynka – D komentuje moje trudności zamknięcia drzwi od klubu około godziny po poprzednim dialogu.

Dalej z drzwiami zmaga się R. Bezskutecznie.

D: – Tu trzeba człowieka inteligentnego – mówi D i podejmuje próbę.

R: – Inteligent z mordą zbira – komentuje R – (wszyscy śmiejemy się)

– (odpowiedź D w tym samym stylu wzbudzająca śmiech wszystkich.

W tym momencie okazuje się, że D udaje się zamknąć kłopotliwy zamek i zaczyna zamykać dwa pozostałe od bramy).

R: – Co się tak wystawiasz? – pyta się schylającego się D w trakcie zamykania przez D dolnego zamka.

D: – Jak twoja stara codziennie na rogu – (śmiech wszystkich).

Idziemy w stronę budynku fundacji, gdzie zostawić mamy klucze. Po dwóch, trzech minutach D zadowolony z siebie:

D: – Ha,… Ale mu dowaliłem!

AG: – Komu? – pytam, nie wiedząc, o co chodzi. A z chwilę reflektuję się:

AG: – R? Z tym „wystawianiem”? – pytam.

D: – No.

R: – Ta… – drwiąco manifestuje niezgodę R.

Wyrafinowaniu wypowiedzi R rozpoczynającego kolejne stracie sprostała finezja i ciężar jakościowy riposty D, twórczo i oryginalnie przeważającego zabiegi werbalne kolegi. Nie dający możliwości rozwoju interakcji komentarz R zamyka wymianę, a miny aktorów prezentacji wskazują jednoznacznie zwycięzcę.

Rytualne zniewagi różnią się nie tylko formą czy celowością, ale również ***środkami przekazu*** rytualnego znieważania oraz ***przedmiotem,*** wokół którego rozbudowywany jest dialog[18].

Obserwacja chłopców pozwoliła wyróżnić tutaj **środki werbalne** i **niewerbalne**, z tendencją wykorzystywania tych drugich w miejscach, w których opisywany typ werbalizacji napotkałby sprzeciw czy też restrykcje.

Przykładem zniewag pozawerbalnych było **fluganie**. Polegało na wymianie gestów – strząsania dłoni z jednoczesnym, głośnym otarciem dwóch palców o siebie, na które odpowiedzią było zwielokrotnienie tych samych gestów, co miało służyć znieważeniu interlokutora.

Kryterium ***przedmiotu*** dotyczy zniewag werbalnych. Rozpoznanymi przedmiotami zniewag były przede wszystkim: matka, ojciec, indywidualne cechy osoby znieważanej, „kompetencje seksualne”. Werbalne znieważające wymiany były również oparte na wymianie personalnie kierowanych zwrotów powszechnie

[18] W badaniu nie udało mi się zaobserwować szerszego wachlarza działań reprezentatywnych dla kategorii wynikających z różnicowania za pomocą tych cech. Być może badanie przeprowadzone w innych sąsiedztwach pozwoliłoby na pogłębienie tej analizy.

uznawanych za obelżywe[19]. Przykładem tych ostatnich jest poniższy scenariusz interakcyjnej wymiany:

G: – K!
K: – Co?
G: – Ty ch..u!

Powyższe kryteria różnicujące rytualne zniewagi uszczegóławiają poniekąd warunki ich rozpoznania w codziennej komunikacji Badanych z rówieśnikami. Labov, formułując zestaw cech typowych dla rytualnej wymiany, podkreśla przede wszystkim:

– natychmiastowość i otwartość oceny publiczności (w przypadku Badanych mogą to być śmiech czy komentarze typu: „Ale agent…", „Ale mu dowalił…" (Labov, 1969);

– sposób formułowania riposty na zniewagę, gdzie o odbiorze wypowiedzi, jako zniewagę personalną, świadczy wprowadzenie wypowiedzi wyjaśniającej czy zaprzeczającej.

Powyższe cechy, zakreślając obszar odmienności zniewag rytualnych od innych codziennych form interakcji Badanych z kolegami, nie definiują jednak warunków progowych dla zmiany znieważania rytualnego w **zniewagę faktyczną**. W przypadku Badanych jednym z głównych czynników decydujących o klasyfikacji wypowiedzi znieważającej była ***identyfikacja partnera***.

Rytualne zniewagi Badanych nie przeradzają się w zniewagi personalne tylko w ściśle określonym gronie bliskich kolegów z grupy podwórkowej. Wyjątek wydają się tutaj stanowić koledzy mający doświadczenia w placówkach opiekuńczo-wychowawczych – w przypadku głównych bohaterów badania dwóch z nich było wcześniej w ośrodkach szkolno-wychowawczych). Ich reakcje na komentarze znieważające nie były przewidywalne dla kolegów nawet w obrębie aktualnej grupy odniesienia.

D: – Z tymi X i Y to tak się nie da. Oni najpierw sobie z nami wrzucają, a później coś mają.
AG: – Dlaczego?
D: – Bo niby oni tacy z grypsery [byli w ośrodku szkolno-wychowawczym – AG], że na matki się nie wrzuca i w ogóle.

W odmiennych, pozagrupowych konstelacjach osobowych, wypowiedzi znieważające skutkują przejściem negocjacji na inny poziom. W grupie podwórkowej jest inaczej, gdyż stopień zażyłości wynikający z czasu i intensywności wspólnych przeżyć decyduje o jakości wiedzy o partnerze – o jego sytuacji osobistej, rodzinnej, zdarzeniach, cechach skrzętnie ukrywanych oraz tej kreowanej przez

[19] W badaniach Labova przedmiotem zniewag były głównie matki, cechy osoby znieważanej czy jej sytuacji osobistej, np. bieda w domu, jak i również życie seksualne. Szerzej w: Labov, 1969, 1972a, b.

niego w codziennych negocjacjach tożsamości. Takie założenia leżące u podstaw interakcji z kolegami np. z pierwotnej grupy odniesienia dają jednostce pewność, że ta publiczność nie będzie w stanie przyjąć treści zniewagi za uzasadnioną. Rytualne zniewagi w grupie chłopców nie wydawały się więc być obudowywane wokół faktycznych charakterystyk Badanych, co pozwalało zapobiec niekorzystnym kierunkom werbalnej wymiany i podtrzymać komunikację.

Przejściu rytualnej zniewagi w faktyczną sprzyjają ***interakcje z partnerem spoza grupy odniesienia***.

W pierwszych dniach szkoły H pobił kolegę z klasy. Od pani psycholog dowiaduję się, że rozdzielała chłopców na korytarzu.

– Ja czegoś takiego nie widziałam! On był tak agresywny – opisuje mi zachowanie H pani psycholog mająca dyżury w szkole, do której uczęszcza chłopiec.

H po szkole przychodzi i od razu pytam się o tamto zdarzenie, o możliwość innego zachowania etc…

H: – Ale on wyzwał mnie od geja!

Pierwsze dni w szkole H starszego o trzy lata od nowych kolegów z klasy doprowadziły do konfrontacji sił pomiędzy nim a innym uczniem, który, ze względu na bardzo dobre warunki fizyczne, wydawał się mieć wysoką pozycję w grupie rówieśników. Dla H był to nowy kontekst społeczny, w którym rozpoczyna **pracę nad swoją tożsamością w formacie intencjonalnym**. W kontekście tym nie zakłada uprzedniej o nim wiedzy, stąd wypowiedź degradującą interpretować musi jako faktycznie znieważającą, a swoją reakcją okazuje, kim jest i jakiego oczekuje odnoszenia się do siebie.

Przebieg rytualnych zniewag jest więc przewidywalny, kiedy mamy wiedzę o identyfikacji społecznej partnerów, jak i antycypujemy ich wzajemną wiedzę o sobie. Im niższa jest społeczna rozpoznawalność partnera znieważanego oraz im niższą przypisuje on sobie pozycje w grupie stanowiącej publiczność w sytuacji znieważającej, tym bardziej spektakularnych technik spodziewać się można po jego autoprezentacji.

Tożsamości sytuacyjne sprzyjające identyfikacji jako *szpanującego*

Kiedy przechodzimy z X ulicą wewnętrzną, na ścianach widzimy wiele napisów – grafów. X mówi, że on to też kiedyś robił. Tłumaczy mi co to są „składy" – grupy osób zrzeszających się, wybierających nazwę, a dalej malujących tę nazwę na murach. On też chciał założyć skład, ale nie wyszło. Wydaje się, że zna wiele osób z różnych składów. Pytam, po co ten skład.

D: – Żeby przyszpanować… gdzieś należeć.

Poszukiwanie nowych odniesień wyrażanych działaniami odmiennymi od tych związanych z grupą odniesienia wskazuje na otwartość Badanych na uczestnictwo w grupach alternatywnych wobec *dzielnicowych*. Wypowiedź D sugeruje,

iż poszukiwanie alternatywnych form działania różni się w zależności od poziomu aktywności twórczej procesu poszukiwań. Stąd wyróżniamy tutaj **taktyki zorientowane na budowanie własnych grup**, przejawiające najwyższy poziom ***aktywności*** aktora, jak i **taktyki zorientowane na poszukiwanie gotowych grup alternatywnego odniesienia.** W przypadku tych drugich badani chłopcy raczej korzystali z propozycji czy zachęcania ich do uczestnictwa w aktywnościach przez osoby zaufane, zapewniające asystowanie czy wsparcie w procesie włączania ich do nowej grupy.

Niezależnie od sposobu włączenia się do grupy, w uzasadnieniach zainteresowania nimi upatrywać możemy dwojakich przesłanek. Z jednej strony motorem działania osób poszukujących alternatywnych odniesień wydaje się być wzbogacenie i wzmocnienie swojego statusu w aktualnej grupie odniesienia, jak i poza nią.

Żegnamy się przed wejściem. Kiedy wychodzę z kiosku z biletami, widzę D, jak podchodzi do bramy pod 25 i wita się z dwiema nadchodzącymi z przeciwka dziewczynami. Jedną przyjacielsko całuje w policzek. Mijam ich idąc po równoległym chodnikiem. Słyszę:

D: – Wiecie, że mój brat – A. – zdał prawo jazdy. Jakieś komentarze, których nie udaje mi się zrozumieć. Potem usłyszałam o tym jak D jeździ już dobrze na nartach…

Wątek „narciarski" zdominował rozmowę, będąc kontynuowanym z przejęciem intensyfikowanym w przebiegu rozmowy wprost proporcjonalnie do okazywanego przez interlokutorki nim zainteresowania. Jazda na nartach była efektem współpracy ze mną. Ograniczenie liczby uczestników grupy chłopców mających sposobność doświadczenia tej aktywności, uczyniła ją ekskluzywną, bo niedostępną dla innych, co – zważywszy na kluczowe miejsce tego tematu w krótkiej i przypadkowej rozmowie D z koleżankami – wskazuje na pozytywny statusotwórczy charakter doświadczeń społecznych alternatywnych wobec codzienności rówieśników. Umiejętne wykorzystanie tej wiedzy może stać się założeniem leżącym u podstaw projektowania działań poszerzających przestrzeń społecznego uczestnictwa *chłopaków z dzielnicy* poza światem *swoich*.

Dalsza analiza tego wątku badania poprowadziła mnie do pytania o granice alternatywności działań, które – interpretowane przez mnie jako szansa na heterogeniczność przestrzeni uczestnictwa społecznego Badanych – wpisywałyby się w procesy statusotwórcze w obrębie świata *swoich.* Kryterium różnicującym pole biograficznych wyborów nowych wyzwań, działań czy przynależności wydaje się stanowić stopień ich intersubiektywnie odczuwanej ***odmienności od uczestników potencjalnej grupy odniesienia***, którą to hipotezę wyprowadziłam na podstawie innych już wątków empirycznych.

Przez dłuższy czas próbowałam zachęcić dwóch chłopców – D i G – do przystąpienia do grupy harcerzy prowadzonej w innej części miasta. Próba ta nie udała się. D dwukrotnie poszedł na zbiórkę. Wstydził się, bo miał trudności z mówieniem, kiedy oczekiwano od niego przedstawienia się czy dalej proponowano

zajęcia, w których każdy z koła miał się ustosunkować do określonej kwestii dotyczącej grupy. Po drugim spotkaniu przyszedł do mnie z zapytaniem:

D: – Pani Anitko, czy ja muszę tam chodzić? Przecież już odrabiam lekcje…

Mimo, że spotkania wydawały się chłopcu atrakcyjne, subiektywne poczucie niemożności osiągnięcia satysfakcjonującej tożsamości społecznej w nowej grupie stało się dla niego obciążeniem, którego nie przewidziałam. Również sam instruktor drużyny harcerskiej starał się zachęcić D do kontynuacji i zaproponował mu wyjazd weekendowy na rajd rowerowy. Chłopiec zgodził się, ale poprosił o możliwość zabrania kolegi. Był to jednorazowy wyjazd, który pomimo emocji, jakie zrodził i otwartości prowadzącego grupę harcerza-pedagoga, nie przekonał chłopców do kontynuacji uczestnictwa. Trudność w uzyskaniu satysfakcjonującego statusu w grupie harcerskiej, nadwrażliwość na odbiór swojej osoby u harcerzy, jak i trudność w odczytaniu społecznych oczekiwań stawianych w nowej grupie utwierdziły chłopców w bezcelowości przedsięwzięcia.

Tożsamości sytuacyjne sprzyjające identyfikacji jako *radzącego sobie*

Przytaczając termin „radzenia sobie", mam na uwadze takie społeczne ujęcia Badanych, dzięki którym zdobywali oni towary o wysokim znaczeniu statusotwórczym, na których kupno – zważywszy na trudną sytuację ekonomiczną ich rodzin czy odmienność perspektyw na potrzeby podstawowe pomiędzy nimi a ich rodzicami – zwyczajnie nie mogliby sobie pozwolić. *Dzielnica* sama w sobie wydaje się być światem osób radzących sobie w sytuacjach braku różnorodnie ujawniającego się w ich życiu, i stąd jej istotą jest wzajemne wspieranie się w trudnościach. Tym, co łączy ludzi *dzielnicy*, w tym przede jej młodych reprezentantów, jest wymiana towarowo-usługowa, której interakcyjnie wyrażana istota w sposób szczególnie wyrazisty odzwierciedla logikę działania opartego na zobowiązaniach.

Najczęstszą jej formą jest zdobywanie atrakcyjnych towarów za niewspółmierną do ich wartości cenę, co jest procederem stosowanym powszechnie przez chłopców, a często i członków ich rodzin.

D: – Ja się z nimi nie kontaktuję. No… tylko wtedy, kiedy czegoś potrzebuję.
AG: – Tzn. kiedy składasz zamówienie…
D: – No, jak np. wtedy ten telefon dla brata.

Inną formą wymiany towarowo-usługowej jest odnoszenie korzyści finansowych z tytułu pośrednictwa w dystrybucji przywłaszczonych rzeczy.

AG: – H, tak przecież nie możesz robić. To paserstwo. A paserstwo to jest przestępstwo – mówię do mojego byłego podopiecznego, który opowiada mi o swoim pośrednictwie w rozprowadzaniu rzeczy kradzionych przez grupy zadaniowe.

H: – Pani Anitko, ale ja nawet nie mam tego w ręku. Tylko się pytam, czy ktoś chce np. telefon za taką i taką cenę. Wcześniej wiem, ile chce za to tamten i umawiam się z nim na moją cenę. Reszta dla mnie.

Uczestnictwo w opisywanych procederach ma mniej bądź bardziej systematyczny charakter. Niektórzy chłopcy stali się jednak z czasem ogniwem sieci wymiany towarów pochodzących z aktów przestępczych.

Pragnienie posiadanie czegoś wysoko waloryzowanego przez członków grupy, przy jednoczesnym łatwym dostępie do „towarów drugiego obiegu", uatrakcyjnia wizerunek społeczny uzyskany w relacjach ze *swoimi* dzięki rekwizytom natury ekonomicznej. Cechą wymiany tego typu jest niezwykła dbałość o przestrzeganie zasad określonej wymiany, gdzie ceny towarów, jak i jakość przedmiotów usług wyznaczają lokalnie konstruowane zasady koniunktury. Chłopcy uczestniczyli w procederze zakupywania towarów z kradzieży czy też – z reguły – tylko koleżeńskiego pośredniczenia w ich dystrybucji.

AG: – A Co teraz robi H?

D: – No, normalnie?

AG: – Możesz mówić. Pytam jako badacz, nie jako dawny jego opiekun. Po tym, co się stało, nie będę już nic robić, żeby go zmieniać. Kradnie?

D: – Nie, teraz to wałkuje

AG: – Co to znaczy?

D: – No np. ostatnio poczekał aż V i W będą już na głodzie i wtedy wyciągnął od W wzmacniacz za 10-chę. Później sprzedaje drożej.

AG: – A skąd ma na to pieniądze.

D: – X mu pożycza. On sprzedaje i mu oddaje, a resztę ma dla siebie.

AG: – E tam, nie wierzę, że przestał kraść.

D: – No pewnie, jak by miał okazję, to by skroił [ukradł – AG]. Normalne.

Przypadek H pokazuje, jak łatwo zwyczajowe formy wymiany towarów przez kolegę zmieniają jednak jego tożsamość społeczną w grupie. Osobom uzyskującym w takiej wymianie wprawę przypisuje się zdolność popełniania cięższych czynów przestępczych. Co nie przeszkadza temu, by oceniający byli również realizatorami takiej wymiany.

Tożsamości sytuacyjne sprzyjające identyfikacji na *nieodpuszczającego*

Rozpoznawanie osoby przez pryzmat określonej tożsamości społecznej zapewnia chłopcom względną równowagę społecznej koegzystencji z innymi. Publiczność grupy pierwotnej, będąc w podobnej sytuacji statusotwórczej, dba o tę specyficzną homeostazę. Równowagą tą mogą jednak zaburzyć działania innych – spoza grupy pierwotnej – ukierunkowane na faktyczne znieważenie chłopca dbającego o swój status w grupie, jak i o bezpieczeństwo poza nią. **Zniewaga faktyczna** wymaga obrony obrazu *grypsującego*, nakładając na chłopców wysi-

łek wyreżyserowania spektakularnej reakcji na nią. Dość często realizowana jest ona na drodze agresji fizycznej, co można zauważyć na przykładzie następującej sytuacji, której bohaterem jest H.

Słyszę głos H. Razem z innymi chłopcami stoi u mnie pod domem. Rozmawiają. W którymś momencie słyszę krzyki – wymianę bluźnierstw. Wyglądam przez okno. Widzę, że jednym z krzyczących jest L. (chłopak z sąsiedztwa, bezrobotny, często pijany, około 20 lat) stojący pod 25 razem z dziewczyną i dwoma chłopakami.

L: Ty kur.. – mówi L i patrzy w stronę osób stojących pod moim balkonem.

Słyszę podobną odpowiedź. Rozpoznaję głos H – zdecydowany, ale płaczliwy.

J: Ty skur.. synu, dodaje stojąca obok dziewczyna L.

H: To ty jesteś skur..syn – pada odpowiedź H.

L: Zerżnę cię w d… – ripostuje L

… pada jakaś odpowiedź, która powoduje natychmiastowy bieg Lw stronę H.

Teraz już słyszę jeden wielki grupowy krzyk, a dalej ciszę. Wyglądam przez balkon, ale nikogo już tu nie ma. Musieli wyjść na Rudery.

Po jakimś czasie przychodzi do mnie D. Idę z nim do niego do domu. Po drodze pytam się, co to była za bójka pod moim oknem

D: A… To L z jakimś chłopakiem.

Spojrzałam mu głęboko w oczy i pytam:

AG: Czy tym chłopakiem nie był H? – pytam, dając mu do zrozumienia, że znam odpowiedź.

D: No… tak.

AG: No właśnie. Nic się mu nie stało?

D: Nie. Rozwalił sobie pasek na Mańku.

AG: Jezu! To on naprawdę jest jakiś kryminalista, jeśli poradził sobie z takim starym chłopem – komentuję zbyt rozemocjonowana.

D: No właśnie dobrze! Jak tamten rzuciłby się na swojego wiekiem, to ok, ale na takiego młodego, to ten mu pokazał.

Niniejsza negocjacja, początkowo przebiegająca na poziomie werbalnym, przeszła na inny poziom negocjacyjny – zniewagę faktyczną. Znieważająca wymiana prowadzona przez interlokutorów nieprzynależących do jednej grupy pierwotnego odniesienia prowadzi do aktu agresji fizycznej. Interakcje takie mają brutalny przebieg, bo interlokutorzy mają wiele do stracenia zarówno w grupie, jak i poza nią. Nonkonformistyczne zachowania mają wykazać irracjonalny nawet brak lęku, a szczególnie wysoko jest oceniana degradacja statusu partnera, który swym zachowaniem pogwałcił lokalnie przestrzegane reguły. Kompromisowe rozwiązanie sytuacji konfliktowej jest natychmiastową przegraną partnera niechcącego przyjąć wyzwania, czyli *odpuszczającego*. Takie sytuacje doprowadzają do obniżenia jego statusu, z czym wiązać się może utrata przywilejów wynikających z bycia *grypsującym*, a szczególnie lojalności kolegów. Wygrany zapewnia sobie możliwość dalszego manipulowania obrazem wzmocnionym w tejże walce, co skutkuje bezpiecznym funkcjonowaniem do momentu kolejnego bezpośredniego starcia. Skuteczne poradzenie sobie w takiej sytuacji zmniejsza jednak prawdopodobieństwo znalezienia się w podobnej w najbliższym czasie, ze względu na lokalny przekaz informacji

o takim wydarzeniu, powodowany tym *szacunek* oraz świadomość ryzyka w sytuacji wyzwania do walki osoby, która wydaje się nie odpuszczać.

Nieodpuszczanie nie występowało w interakcjach Badanych z partnerami z grup zadaniowych. Jest to przestrzeń interakcji nieprzewidywalnych, stąd dzięki jej odpowiedniej aranżacji można wiele zyskać, ale i wiele stracić. Być może dlatego były to interakcje sporadycznie podejmowane.

Tożsamości sytuacyjne sprzyjające identyfikacji jako „łącznika"

Pytam się po raz kolejny jednego z chłopców, czy może nie spróbowałby „załatwić" mi tego K do badań. Nie może. On się z nim nie trzyma.

AG: – To może jakiś inny – nalegam.

D: – Ja żadnemu tam nawet ręki nie podaję, z wyjątkiem K.

Maksymalizacja oczekiwanego efektu – poczucia bezpieczeństwa w sąsiedztwie, co jest ściśle powiązane z wysokim statusem, przy minimalizacji zabiegów, staje się zasadą zarządzania relacją z reprezentantami tych grup podwórkowych, z którymi *trzeba dobrze żyć*[20].

D: – Wie Pani rozmawiałem z tą dziewczyną. Chyba coś będzie. Dała mi swój telefon, ale zadzwoniłem i się popsuł.

AG: – To przyjdź do mnie i zadzwoń.

D: – To jej się zepsuł. Zobaczymy, Może się gdzieś przejdziemy. Może będzie fajna…

AG: – Fajna, tzn. jaka?

D: – No, normalna, nie fifa-rafa.

AG: – A fifa-rafa to jaka?

D: – No, że trzyma się z takimi tam, jak K czy innymi [K uważany jest za jednego z większych rozbójników, złodziei w okolicy – AG].

Kontakt z nimi podtrzymywany jest przede wszystkim ze względu na niemożność uniknięcia bezpośredniej styczności, jak i ze względu na statusotwórczy charakter takich interakcji. Reprezentanci tych grup nie wydawali się być jednak innymi znaczącymi dla Badanych. „Łącznik" jest osobą spoza grupy, która jednak tak zarządza tożsamościami sytuacyjnymi, by zbudować wizerunek „partnera godziwego", czyli tego, który jest z nimi w kontakcie, bo przekazuje innym wiedzę o ich dokonaniach – indywidualnych i grupowych. Bycie „godziwym" pozwala na antycypowanie przez innych potencjalnej ochrony podmiotu przez grupy prestiżowe. Nieraz jedynie sporadyczne kontakty czy przypadkowe spotkania stają się przyczynkiem do konstruowania takiej zakłamanej jaźni, a jej obiekt musi wykazać się sprytem, by nie zostać zdekonspirowanym.

---

[20] Myślę tutaj o tych grupach, które w poprzednim rozdziale zostały opisane jako kategorie znaczące w interakcyjnej mapie Badanych – grupach zadaniowych *starszych* i *młodszych*, wśród których szczególne miejsce miały grupy nazwane przez mnie prestiżowymi. Patrz rozdział II & 2.2.2 niniejszej pracy.

Tożsamości sytuacyjne sprzyjające identyfikacji jako „obrońcy"

W wypowiedziach chłopców często występowało sformułowanie *stać za kimś*, które oznaczało poparcie pewnej grupy czy środków czytelnego nacisku, skutkujące obawą przed silną reakcją w sytuacji konfliktu z tym, *za kim stoją*.

Siedzę u Mamy D. Wpada D. Potrącił kota Kilowej [sąsiadka Kilowa jest osobą opiekującą się kotami w okolicy, od lat w konflikcie z całą rodziną D – AG].

D: – Zwyzywała matkę od ku..w – mówi D i zaczyna dalej odgrażać się.

B: – Zapomniałeś jak mi Kil spluwę do głowy przystawił? – krzyczy mama.

AG: – Teraz jest już za stary – komentuje chłopiec.

Zabrał coś z kuchni i wyskoczył przez okno [dość częsta praktyka stosowana przez D zamieszkującego mieszkanie parterowe, umożliwiająca szybsze pokonanie dystansu dom – ulica – AG].

Matka biegnie za nim do okna i przez okno krzyczy:

B: – Wracaj ku..a, bo Cię zabiję.

Siostra pyta, co się stało.

B: – On coś pod podkoszulkę schował i wyszedł – chyba nóż – krzyczy w rozmowie z córką.

Za pięć min. D wraca. Dał scyzoryk chłopakom. Oni: – „załatwią" Kilowi samochód [stary wartburg, stojący od lat na podwórku, zniszczony, nieużywany — AG].

Wracając do domu, zauważyłam jakościową zmianę w wyglądzie wartburga… Po takiej i podobnych reakcjach chłopców nonkonformizm sąsiada ulegał minimalizacji. W niektórych przypadkach momentem zakończenia wymiany było wezwanie policji. Taki scenariusz również utwierdzał wygraną pozycję chłopców, którym z reguły udawało się uciec.

Badani z reguły podejmowali w sąsiedztwie działania w sytuacji znieważenia swojego kolegi czy też bliskiego im sąsiada. Działania takie przyjmowały formę werbalną lub niewerbalną, ale wzbogacaną konkretną formą odwetu. Reguła ta nie obowiązywała, jeśli konflikt zaistniał pomiędzy sąsiadami o podobnym statusie w relacjach z Badanymi (zbliżony wiek, przyjazne kontakty, jakie mają z obu stronami) bądź pomiędzy członkami rodziny. Do interwencji w tych przypadkach dochodziło w sytuacjach czytelnego zagrożenia bezpieczeństwa którejś ze stron, jakkolwiek interwencja ta przyjmowała formę mediacji, a nie stawała się środkiem wymierzania lokalnie definiowanej sprawiedliwości.

Innym przypadkiem działania zorientowanego na obronę statusu osoby lubianej przez chłopców był grupowy rewanż w sytuacji znieważenia czy pobicia jej przez osoby z innego sąsiedztwa. Zgłoszenie faktu znieważenia było jednoznaczne z podjęciem działań rewanżowych o charakterze indywidualnym lub grupowym, w zależności od układu sił.

Pogłębiając ten wątek, postawiałam pytanie o warunki, w których aktywna reakcja na znieważanie nie jest podejmowana. Reguły w tym obszarze wydają się być empirycznie uchwycone w materiale zaprezentowanym poniżej.

Któregoś wakacyjnego dnia D zapytany o to, co robił w dniu dzisiejszym, odpowiada, że razem z chłopakami opalali się na dachu. Przegonił ich ojciec kolegi. Z pałką. Gumową.

D: – Był policjantem, no tak mówił jego syn – opowiada D.
Kiedyś, jak D pobił tego kolegę, to jego ojciec wyleciał z pistoletem.
D: – Wielki policjant…, Samochody tam naprawiał.

Przebieg interakcji chłopców z sąsiadem wskazuje na typowość powyższej sytuacji i jej powtarzalność. Obraz sąsiada-policjanta, z którym komunikacja była zaburzona konfliktem oczekiwań, wyznaczył społecznie usankcjonowany sposób odnoszenia się do niego i adekwatny status. Chłopcy, niezależnie od przebiegu kolejnych spotkań, podporządkowywali się żądaniom sąsiada. Zakres możliwych konsekwencji kontynuacji działania wzbudzającego sprzeciw sąsiada, przewidywany przez chłopców mających dość częsty kontakt z policją, zniechęcił ich. Identyfikacja sąsiada jako policjanta, jak i tych, którzy *za nimi stoją*, skutkuje podporządkowaniem, które nie miała jednak z reguły miejsca, kiedy osoba wymagająca przestrzegania ponadlokalnie formułowanych reguł nie budziła lęku przed konsekwencjami oporu jej okazywanego.

Tożsamości sytuacyjne sprzyjające identyfikacji jako *lepszego*

Jednym ze sposobów na skonstruowanie sytuacji prezentującej podmiot jako „lepszego" jest sytuacyjna **degradacja reprezentantów do grup o niższym statusie**.

W przypadkowej rozmowie opowiedziałam jednemu z chłopców o zasądzeniu eksmisji dla mojego sąsiada (osoby uzależnionej od alkoholu), sporadycznie bywającego w swoim mieszkaniu. Kiedy następnego dnia rozmawiałam z chłopcami dowiedziałam się, że w przeddzień wieczorem tenże sąsiad pojawił się i chciał wejść do kamienicy. Chłopcy robiąc sobie żarty nie pozwolili mu na wejście do domu.

Sytuacja ta pokazuje, jak obecność w najbliższym otoczeniu tego, który *przeszkadza*, zostaje interakcyjnie spożytkowana przez *swoich* do umocnienia własnego statusu w grupie, kiedy to – poprzez nadanie tamtemu pozycji „kozła ofiarnego" – włączają go do interakcji, której przebieg ma eksponować walory wysoko oceniane w grupie. W powyżej opisywanej sytuacji jest nim umiejętność zdynamizowania sytuacji *wystawania na ulicy* poprzez *żarty* z sąsiada. Przebieg takiej interakcji, w której partnerem stają się reprezentanci *wystających na rogach*, zależy od aktualnych możliwości sytuacyjnych i od ***indywidualnych atrybutów statusotwórczych*,** które aktor, przy pomocy obecności tego partnera ma okazję wyeksponować w grupie, co zrobił Y w sytuacji opisanej poniżej.

Y był na imprezie u N [miejscowego recydywisty, dużo starszego od chłopców – AG]. Był tam też E (bezdomny alkoholik, śpiący w lokalnych piwnicach lub u kolegów, spędzający większość swojego czasu na rogu ulic). W pewnym momencie Y został poproszony o wyproszenie E z mieszkania. Chłopak posłużył się kopnięciem…

Sytuacja posługiwania się klakierem do budowania swojego statusu może mieć drastyczny przebieg. Cechą wspólną tych zabiegów wydaje się być przyznawanie tym, co *wystają na rogach*, najniższego statusu w rekonstruowanym kontekście sąsiedztwa, jak i ich znaczenie dla przesunięć statusowych tych, którzy, dzięki obsadzaniu innych w roli słabszego, zyskują lokalne uznanie i przywileje.

2.2.2. Taktyki niepodejmowania działań degradujących status społeczny

Taktyki te będą obejmowały wymiany interakcyjne o charakterze obronnym, czyli przypadkach, kiedy aktor zaproszony do określonej interakcji stara się tak konstruować swoje wypowiedzi czy gesty, żeby w wymianie nie został podważony jego status. Umiejętność niepodejmowania określonych działań ryzykowanych dla pozycji społecznej jest równoważną podejmowaniu tych, które wysoki status gwarantują.

Tożsamości sytuacyjne sprzyjające identyfikacji jako *niepucującego*

Dowiedziałam się o bójce chłopca, którego jestem opiekunem prawnym. Zapytałam jego kolegę o opis zdarzeń. Nie chciał potwierdzić, że w bójkę uwikłany był mój podopieczny. Podałam mu fakty świadczące o tym, że wiem, co się wydarzyło.

D: – Kurcze, głupio mi teraz, bo Panią okłamałem.

AG: – No właśnie.

D: – Ale ja nienawidzę pucować. Dla mnie to jest najgorsza rzecz na świecie.

AG: – No, ale mi to chyba nie pucujesz. Przecież wiesz, że H dobrze życzę.

D: – No tak, ale ja myślałem, że Pani to musi takie rzeczy w sądzie mówić.

Pucowanie oznacza przekazanie informacji o innej osobie, co zaowocuje dla niej określonymi konsekwencjami formalnymi bądź nieformalnymi. Ochrona kolegi przed konsekwencjami zachowania ma na celu nie tyle jego komfort, ale przede wszystkim uzyskanie tą drogą nieformalnego zobowiązania wobec „chroniącego" do odwzajemnienia praktyki, jak i wzmocnienia swojego statusu w grupie.

Wypracowywany przeze mnie obraz pomocnego sąsiada i pedagoga pomagającego chłopcom, a szczególnie H, przy wcześniejszym deklarowaniu pomocy w pracy z H przez D, nie okazały się być wystarczająco znaczące dla uzyskania od D informacji, które mogły wiązać się z konsekwencjami poniesionymi przez H. Uzasadnienie mojego zainteresowania poszukiwaniem sposobów ulepszenia pomocy oferowanej H wyraźnie kłóciło się z zasadą *niepucowania*. Lojalność wobec kolegi była silniejsza od deklarowanego zobowiązania do szczerości ze mną.

To wydarzenie miało miejsce po roku naszej znajomości. Z czasem jednak, kiedy moje próby pomocy zostały zweryfikowane pozytywnie przez Badanych, możliwe stało się uzyskiwanie od nich informacji o koledze, ale tylko takich, które zdaniem informatorów mogły zapobiec rozwojowi niekorzystnych wypadków

w jego biografii. Obniżenie znaczenia lojalności było możliwe dopiero po zredefiniowaniu kolegi jako zagrażającego sobie samemu (np. nadużywanie marihuany, *nowe towarzystwo* etc.). Co ciekawe, również w sytuacji nielojalności jednego z kolegów wobec mnie, a nawet wobec swojej rodziny, podejmowanie przeze mnie tego tematu nie przyczyniło się do uzyskania oczekiwanych informacji. Jednocześnie, zachowania te nie spotkały się z typowymi formami potępienia przez grupę. Ich negację Badani wyrażali jedynie słowem, w indywidualnych rozmowach ze mną.

Tak, jak w przypadku kolegów z własnej grupy odniesienia – pierwotnej czy aktualnej Badani niechętnie upowszechniali też informacje o innych sąsiadach. Wtajemniczani zostają tylko ci, co do których lojalności nie ma się wątpliwości. Zasada nieprzekazywania informacji dotyczy sytuacji, których ujawnienie zaszkodziłoby ich bohaterom, a popularyzacja tego mogłaby wtórnie zaszkodzić samym informującym.

Chłopcy gromadnie opowiadają mi o tym, jak jakiś chłopak wyrwał torebkę kobiecie na rogu sąsiednich ulic.

AG: – No jak przyjedzie policja, to powinniście powiedzieć, co widzieliście.

S: – Oszalała Pani? – przerywa mi jeden z nich. Później z domu nie wyjdę.

Po jakimś czasie pytam o to wydarzenie D, który identyfikuje po przezwisku chłopaka należącego do grupy starszych i dobrze wszystkim świadkom zdarzenia znanego.

D: – Tutaj inaczej nie można – komentuje moje oburzenie brakiem reakcji na przestępstwo.

Uzyskanie przeze mnie statusu osoby zaufanej nie zawsze było jednoznaczne z włączeniem do grupy osób mających dostęp do lokalnej wiedzy o czynach czy formach aktywności poszczególnych grup czy sąsiadów, a których ocena przeze mnie była już przez chłopców antycypowana. Moją ciekawość zaspokajali wówczas relacjonowaniem wydarzeń świadczących na rzecz zuchwałości „kogoś" bliżej nieokreślonego, z zachowaniem zasady anonimowości.

Tożsamości sytuacyjne sprzyjające identyfikacji jako *rozsądnego*

Chłopcy unikali tych sąsiadów, których działanie wobec innych nie zawsze było dla przewidywalne. ***Nieprzewidywalność***, jako własność autoprezentacji „na rozsądnego", wydaje się sprowadzać do nieuzasadnionego przebiegiem interakcji zbrutalizowania jej przebiegu. Unikanie, będące wskaźnikiem zdrowego rozsądku, jest taktyką interakcyjną stosowaną w stosunku do osób łamiących regułę *bije, kiedy trzeba*.

Y: – Taki X., to jak się wkurzy, to nie wiadomo, o co mu chodzi. Kiedyś idę ulicą, a on kopie chłopaka. Od razu przeszedłem na drugą stronę, bo u niego to jest: „Ty?… No to chodź". I można nie wiem, za co dostać, a on nie patrzy…

Przewidywalność zachowań agresywnych u osobników lokalnie rozpoznawanych jako nadużywających siły w relacjach z innymi, łączy się aprobatą ich form działania i podtrzymywaniem z nimi kontaktu. Przemoc może więc być uznanym sposobem negocjowania, ale tylko w oparciu o ogólnie akceptowane przedmioty wymagające takiego działania, jak np. interakcje z kibicami klubu piłkarskiego innego niż osoba klubu w negocjacji „broniąca", obrona innego sąsiada, reakcja na złamanie podstawowych zasad *dzielnicy* etc.

AG: – A ten W to jest w porządku?
D: – Ta, on bije tylko za klub, albo jak ktoś wałki swoim strzela.

Badani unikali miejsc, którym przypisywali wysokie prawdopodobieństwo napotkania osób, które mogą zadziałać w stosunku do nich agresją. Do tych miejsc należą ulice, których mieszkańcom Badani przypisywali kibicowanie innej drużynie piłkarskiej lub/i łatwość w popełnianiu czynów przestępczych przez jej mieszkańców. Interakcje z reprezentantami tychże grup były bardzo rozważnie budowane i z reguły nierozpoczynane przez samych chłopców.

D: – Idę sobie W [jedna z ulic sąsiedztwa – AG]) a tam brat Q [brat kolegi uważany za nieprzewidywalnego – AG] krzyczy do mnie:
–: J..ć Jude.
D: – Ta, ŁKS Jude – mówię i przyspieszam, bo to ten, co tych policjantów pobił…
– Ty…, uważaj – odpowiedział do mnie i idzie w moją stronę, a ja już mam gorąco, więc szybko tak niby mówię:
D: – No co?… Młodszego będziesz bił?
Za kilka dni D opowiada:
D: – Idę od centrum, a za mną idzie ten starszy Q, ale uffff… tylko przeszedł koło mnie.

Interakcja chłopca z kibicującym innemu klubowi sąsiadowi, który lokalnie rozpoznawany jest za niebezpiecznego, ujawnia subtelność i spryt w prowadzeniu interakcji tak, by nie została ona zdefiniowana przez interlokutora jako zniewaga faktyczna, czemu zapobiega odniesienie się do *dzielnicowej* reguły niebicia *młodszego*. Uniknięcie bezpośredniej konfrontacji było możliwe dzięki rozpoznaniu chłopca przez interlokutora, jako mieszkańca swojego sąsiedztwa, niezależnie od identyfikowania go, jako zwolennika innego klubu.

Obopólne rozpoznanie przez pryzmat wypracowanego w sąsiedztwie swojego obrazu nie było cechą poniższej sytuacji, co znalazło swoje konsekwencje w sposobie reagowania D.

Spacerujemy z D w parku. Mój pies jest na smyczy. Co jakiś czas mijamy dwie młode kobiety z amstafami. Proszę je o zapięcie psów. Dwukrotnie powtarzam prośbę, ale nie reagują Trzeci raz nie jest już prośbą.

AG: – Ile razy mogę Panie prosić o zapięcie tych agresywnych bestii na smycz. Obawiam się, że zaatakują mojego psa!

Dochodzi do ostrej wymiany zdań. Panie sugerują, że przeszkadza im, że za nimi chodzę. Ja nie zmieniam kierunku spaceru. One straszą mnie kolegami „stamtąd" i wskazują na pijalkę przy ulicy P [pijalka jest była lokalnym pubem – miejscem niedostępnym dla moich Badanych. Twierdzili, że tam spotyka się mafia, starsi którzy nie dyskutują, tylko robią swoje… Przypisywali im powiązania z przestępczością zorganizowaną – AG]. Ja dyskutuję z Paniami dalej, mając z tego zabawę i nie wiedząc, o kim mówią. D idzie obok mnie i cicho podpowiada, żebyśmy przyspieszyli i poszli stąd. Kiedy jesteśmy już sami, krytykuje moje zachowanie.

AG: – Dlaczego? Przecież mam prawo żądać, żeby zapięły agresywne psy na smycz – uzasadniam swoje stanowisko.

D: – Wie Pani, co oni by mogli Pani zrobić?! Tu nikt z nimi nie zaczyna.

AG: – Zawsze mogę wezwać policję.

D: – I co? By Pani pomogli? Przyjechaliby, może spisali, jakby tamci jeszcze byli…

AG: – Poruszyłabym inne kontakty.

D: – Nawet jakby Pani ich wsadziła do pierdla, to byłby tylko jeden telefon, a pani nie miałaby życia.

AG: – Ja wierzę w prawo. To nie jest tak, że na nich nie ma silnych. To mnie właśnie u was dziwi, że się takich oprychów boicie. Ja mam możliwość ochrony przez policję, jest sąd itd.

D: – Ta… komentuje z drwiną D.

AG: – Mam też władzę w postaci wiedzy. Znam swoje prawa i z nich korzystam, jeśliby działa się mi krzywda. Tamci są już na policji przegrani. Ja nie. Komu uwierzą? Jak tacy wyczują, że znasz swoje prawa i nie odpuścisz, to już po rozmowie z tobą zrezygnują, bo nie chcą mieć komplikacji.

D: – Ta… – śmieje się D [zdenerwowany – AG].

AG: – No tak! Ty właśnie też po to się uczysz, żeby mieć większe prawa i być bardziej wiarygodnym niż jakieś szumowiny spod pijalki_– komentuję nadmiernie rozemocjonowana.

D: – Ja tam nie wiem… Ale wiem jedno, z nimi bym nie zaczynał.

Idziemy dalej. Atmosfera wydaje się być wciąż nierozładowana. Spotykamy T.

D: – Wiesz, że mamy zadymiarza na dzielnicy?

AG: – Kogo?

D: – Panią Anitę, czujesz? Z tymi spod pijalki zaczynała.

AG: – Nie z nimi, tylko z ich niekulturalnymi koleżankami – koryguję z uśmiechem.

T: – Ta? – pyta T. z niedowierzaniem i śmiechem – żaden Widzewiak tam nie przejdzie.

AG: – No widzicie, a ja się nie boję. Taki ze mnie zadymiarz – komentuję ze śmiechem.

Bezdyskusyjność akceptacji reguł postępowania przypisywanych członkom lokalnych grup przestępczych jest immanentną cechę sąsiedzkiej racjonalności. Moja dyskusja została zinterpretowana nie w kategoriach aktu odwagi – jak byłoby to zapewne ocenione w kontaktach z innymi, bardziej przewidywalnymi *swoimi* – ale jako akt świadczący o braku rozwagi, powodowany niewiedzą, co skłoniło moich interlokutorów do podjęcia wobec mnie działań edukacyjnych.

Uzasadnień dla tego stanu rzeczy należy poszukiwać nie tylko w obawie przed konsekwencjami wykluczania Badanych z kręgu osób rozpoznawanych pozytywnie przez członków grupy przestępczej tego typu, ale obniżeniem statusu w grupie własnej, powodowanym działaniem określanym przez kolegów za nierozsądne. Ostrożna koegzystencja z reprezentantami opisywanych grup ma wydźwięk statusotwórczy we własnej grupie odniesienia. W powyższej interakcji wycofanie się D było naturalne ze względu na identyfikację interlokutorów oraz przypisanie im prawdopodobieństwa nierozpoznawania chłopca przez pryzmat wypracowywanej

przez niego tożsamości społecznej wśród *swoich*. Nawiązanie interakcji z sąsiadami, których na co dzień chłopcy unikają, jest możliwe w kontekście obcym dla dwóch stron, czego przyczyn można poszukiwać w obecności innego wroga – wspólnego zarówno chłopcom, jak i ich starszym kolegom (np. obecność policji, spotkanie w dyskotece *na mieście* etc.).

3. Podsumowanie

Powyżej zaprezentowane tożsamości sytuacyjne, przy pomocy których *chłopaki z dzielnicy* budują i podtrzymują swoją tożsamość społeczną w przebiegu uczestnictwa w świecie *swoich*, wydają się być interakcyjnymi wyrazami uniwersalnych wartości. Konstatacja ta wydaje się odzwierciedlać prawidłowość światów społecznych, gdyż „w dziejącej się rzeczywistości społecznej jako badacze rzadziej mamy do czynienia z samymi wartościami (jako czyimiś wyobrażeniami tego, co najważniejsze), częściej śledzimy ciągły i nieustający proces wartościowania (*evaluating*) oraz tworzenia narracyjnych konstruktów uzasadniających i legitymizujących działanie. Wartości ujawniają się w działaniu, gdy ludzie podejmują decyzje, co od swego postępowania" (Kacperczyk, 2005: 182).

Tak też, *chłopaki z dzielnicy*, konstruując swoją karierę *na dzielnicy*, starają się być odbierani jako *osoby zaufane*, które mogą liczyć na lojalność i zrozumienie innych – tych, których nie *muszą się wstydzić*. W interakcjach ze *swoimi* starają się być **odważni**, bo takim przedstawia się *niedygający* wyrywając pierwszą torebkę, oraz **wytrwali**, o którą to cechę zabiegał M w swym *biciu się zawsze do końca*, którego w sytuacjach zagrożeniem degradacją i niemożnością obrony obrazu *nieodpuszczającego* zawsze w odpowiednim momencie *odciągali* koledzy. Są również **inteligentni**, gdyż *dowalający* na drodze rytualnych zniewag, prezentuje swoje możliwości intelektualne w społecznie konstruowanej skali mierzonej szybkością skojarzeń, ich bogactwem i siłą degradującego wpływu na pozycję partnera, zupełnie tak, jak w jakimś telewizyjnym quizie, w którym chodzi jednak o „lepszą wiedzę"… Działając reprezentatywnie dla *dzielnicy*, nie są *gorsi*, gdyż albo na drodze **posiadania** przymiotów dopełniających wartości podmiotu w określonym kontekście czy na drodze wyeksponowania czegoś **ekskluzywnego** albo też poprzez twórcze działanie (zakładanie swoich *składów*) budują poczucie wartości. Starają się być również **niezależni** i **zaradni,** bardzo sprawnie włączając się w obszar *dzielnicowej* wymiany towarowo-usługowej. *Niepucowanie* staje się emanacją **lojalności**, a krwawa walka w sytuacji faktycznej zniewagi nie jest jedynie prezentacją siły fizycznej, ale walką o **honor.** Natomiast podtrzymywanie kontaktów z osobami strategicznymi dla *dzielnicy*, z umiejętną pracą nad kontaktem, by nie stać się w całej ich nieprzewidywalności ofiarą degradacji, jest próbą pozyskania **władzy** i pielęgnowania jej poprzez budowanie *układów*.

Tak ukazana struktura symboliczna *dzielnicy*, wyrażająca w sposób bardziej zoperacjonalizowany kategorię szacunku, wydaje się nie różnić pod względem aksjonormatywnym od wartości ogólnospołecznie uznanych za pożądane, jeśli wartościom nadalibyśmy status bytów obiektywnych. *Dzielnica* jest więc tym światem, w którym możliwe jest osiągnięcie działania według wartości w nim akceptowanych i uzyskania kontroli nad swoim życiem, poprzez możliwość przewidywania postępowania innych, którzy zawsze sprzyjają, jeśli wypełnia się warunki *dzielnicowej* umowy społecznej[21]. To tak, jakby stworzyć sobie świat, w którym ma się szansę na realizację kluczowych wartości, zdobycia dostępnych przywilejów, ale pod warunkiem włączenia się do gry z jasno ustalonymi regułami, które stają się kluczowe dla rozwijanej tam tożsamości społecznej.

Podsumowując, proces społecznego włączania w świat *dzielnicy* polega na wypracowaniu w negocjacjach społecznych swojej tożsamości społecznej – obrazu społecznego trwale zabarwiającego sposób odnoszenia się do podmiotu i jednocześnie orientującego jego wzory odnoszenia się do „innego" i samego siebie. Analiza tego procesu w pozwala zakreślić pewne granice symbolicznej przestrzeni dokonywanych wyborów autoprezentacyjnych, których rozpoznanie wymaga zrozumienia perspektywy poznawczej współtworzonej i podtrzymywanej w codziennej komunikacji w świecie *swoich*. Zauważyć możemy tutaj analogię do stanowiska Bergera i Luckmanna, według których każdy znaczący kontekst procesu społecznego stawania się daje jednostce pewne autokoncepcje, które ta może przyjąć w procesie komunikowania się z innymi – współtworzącymi z nią ten kontekst (Berger, Luckmann, 1983: 263–271). Z drugiej strony selekcja przyodziewanych tożsamości sytuacyjnych osadzona jest w ramach biograficznie wypracowanej tożsamości społecznej podmiotu i antycypowanej pozycji społecznej wśród uczestników świata *swoich*.

Zaprezentowane działania ramujące nie tylko proces społecznego stawania się, ale i zaawansowanego uczestnictwa w *dzielnicy* pokazują Badanych przez pryzmat ich tożsamości społecznej – pryzmat, do którego miałam bogaty empiryczny dostęp.

---

[21] W tak prowadzonym toku rozumowania zauważam analogię do sytuacji zaprezentowanych w filmie dokumentalnym „Klatka" w reżyserii Sławomira Latkowskiego. W filmie tym przedstawiono zjawisko udziału w tzw. ustawkach (termin dobrze znany również przez moich Badanych). Ustawki są nieformalnymi spotkaniami bojówek wybranych klubów piłkarskich, którzy spotykają się na określonym, niekontrolowanym terenie, w celu odbycia regularnej bitwy, w której nie ma reguł. Uczestnicy „ustawek" wydają się organizować swoje życie wokół kolejnych meczy i bitew. Reżyser postawił sobie zadanie ukazania zjawiska w bogactwie przejawów, jak i domniemanych przyczyn, gdzie dającą się odczuć hipotezą była zależność pomiędzy ograniczeniami uczestnictwa społecznego (przestrzeń miejsca zamieszkania, sukcesy szkolne, brak pracy) a wyborem takiego pomysłu na życie. Cytatem przewodnim filmu był jeden z napisów ściennych – „nie będziesz sam", którego interpretacja przez bohaterów filmu wskazywała na kluczowe znaczenie ich świata *swoich*, prezentowanego w kontrastującym odniesieniu do „obcych" – niedostępnych, oceniających i wykluczających.

Jakkolwiek, bliższe relacje z niektórymi z Badanych pozwoliły mi dotrzeć do sytuacji ujawniających *chłopaków z dzielnicy* w ich tożsamości osobowej (Goffman, 2005 [1979], Granosik 2007a). Świat gry jest bowiem niejako wstępem do nawiązania pomiędzy aktorami bliższych relacji, w którym nie potrzebują oni masek. Uzasadnienie dla rozróżnienia w porządku interakcyjnym *dzielnicy* interakcji na poziomie tożsamości osobowej i tożsamości społecznej podsunęli sami Badani, wyróżniając przykłady, w których obecność publiczności kolegów diametralnie zmieniała ich zachowania.

AG: – Czy myślisz, że na dzielnicy jest tak, że człowiek się zachowuje inaczej w grupie i inaczej np. przy jednym koledze?

Z: – Taka jest prawda. Głupi przykład: stoimy w grupie, przechodzi jakaś laska, od razu są niemiłe wrzuty [degradujące wulgarne komentarze – AG], po to, żeby się przypodobać grupie, podnieść swoje ego, mianować się na lidera, przewodnika grupy itd.. a jeśli stoję z jednym kolegą, to są rozważania i dywagacje: „ciekawe, jaka ona jest?", albo któryś z nas mówi: – „cześć słoneczko", lub jakiś miły komplement… Druga sytuacja: jeżeli stoimy w grupie i idzie jakaś staruszka i np. się wywali, to jest śmiech, a później może ktoś jej pomoże, natomiast jeżeli stoję tylko np. z jednym kolegą, to jest tylko spojrzenie i pomoc… Grupa trochę ogłupia, utrzymuje się obraz twardziela.

Powyższa sytuacja pozwala wyabstrahować kryterium konieczne dla rozwoju komunikacji z poziomu tożsamości społecznej na komunikację na osobową, jakim jest ***zmiana kontekstu interakcji***. Takie działania są budowane głównie w interakcjach pomiędzy dwoma partnerami bez publiczności, której pojawienie się w sposób automatyczny prowadzi do zmiany ich wzajemnego odnoszenia się do siebie. Należy zaznaczyć, iż o obecności publiczności można mówić już w momencie pojawienia się osoby trzeciej, wprawnie obserwującej interakcyjną wymianę pomiędzy interlokutorami. Partnerami komunikacji osobowej Badanych w sąsiedztwie byli z reguły koledzy z grupy podwórkowej.

Przykładem komunikacji w tym wzorze może być **pomoc koledze w trudnej sytuacji rodzinnej**. Poszanowanie intymności spraw rodzinnych charakteryzujące *swoich*, a wyrażające się unikaniem ingerencji w czyjeś sprawy rodzinne, nie oznacza obojętności w **sytuacjach rodzinnych wymagających wsparcia**. Poniżej mamy egzemplifikację tej kategorii.

Jestem u D w domu. Rozmawiam z jego mamą. Ktoś puka. Wchodzi kolega D. D prosi mamę do kuchni. Po chwili mama wraca do mnie, a chłopiec wychodzi. Okazuje się, że w domu chłopca nie ma co jeść i przyszedł poprosić D o pomoc. Mama D wyjęła z lodówki cały zapas kiełbasy, dołożyła chleb. Na pytanie, co się stało, zrelacjonowała mi wydarzenie, płynnie przechodząc do wątku, poruszanego przez nas przed przyjściem kolegi.

Takie działanie jest tajemnicą partnerów interakcji. Nie ma publiczności. Jest to interakcyjna wymiana pomiędzy dwoma partnerami, którzy świadomi konsekwencji odbioru społecznego związanego z ujawnianiem słabości pomagają sobie wzajemnie. Nie powracają do niej, dbając o poczucie godności kolegi. Tożsamość

nie dającego się nie jest podtrzymywana poprzez budowanie autoprezentacji pogrążających *swoich* znajdujących się w sytuacjach bezradności i upokorzenia.

Partnerami komunikacji na poziomie osobowym nie są jedynie koledzy z grupy podwórkowej. Czasami role te pełnią inni reprezentanci *dzielnicy*.

AG: – A sąsiedzi? Są tacy, co są z dzielnicy i tacy, co nie z dzielnicy?
Y: – Na przykład mój sąsiad.
AG: – To jest kto?
Y: – Jest z dzielnicy.
AG: – Jest z dzielnicy, dlaczego?
Y: – Jeden z lepszych. Najbardziej go lubię ze wszystkich sąsiadów.
AG: – Tak?
Y: – Tak.
AG: – Dlaczego?
Y: – Tak jakby zastępował mi ojca.
AG: – Tak…
Y: – Ja mogę z nim porozmawiać, a on ze mną.
AG: – I o czym z nim rozmawiasz?
Y: – On mówi, że ma na przykład problem z matką, czy tam z kimś innym. Może tak… On mi się żali, a ja jemu. To jest osoba zaufana.

Y pozostawał w przyjacielskiej relacji z dorosłym sąsiadem, który reprezentuje inną grupę aktualnego odniesienia. Jest jednak bliski ze względu na wsparcie emocjonalne oferowane chłopcu, który ujawnia przed nim swoje słabości, na co nie pozwoliłby sobie w relacjach na poziomie tożsamości społecznej. Sąsiad bliski Y *urodził się na dzielnicy*, a jego grupa odniesienia aktualnego w przeszłości zajmowała miejsce pod tą samą bramą, pod którą rezydują dziś Y i jego koledzy.

Innym przykładem osoby zaufanej był nieżyjący już mężczyzna, który często spotykał się z członkami innej grupy podwórkowej, kiedy mieli po kilkanaście lat. Cenili go za *rozmowę* i to, że wiele się od niego nauczyli. Do dzisiaj odwiedzają jego grób.

Tak, jak powyższe wypowiedzi obrazują komunikację osobową pomiędzy *swoimi*, tak moje interakcje z Badanymi można uznać za egzemplifikację kontekstu sprzyjającego nawiązaniu komunikacji osobowej pomiędzy uczestnikami świata *swoich* i „obcych". Jakkolwiek twierdzenie na tej podstawie o pełnym moim obywatelstwie *na dzielnicy* byłoby nadużyciem, na co wskazuje opisana sytuacja.

Rozmawiam z jednym z chłopców o tym, że nie mogę już akceptować niektórych aktywności innego członka naszej [projektowej – AG] grupy. Tłumaczę, że jego zachowania nie są zgodne z moim definiowaniem dobra i zła i że muszę tamtemu postawić ultimatum[22].

[22] Cytat został sfabularyzowany, gdyż faktyczna rozmowa odnosiła się konkretnie do czynu popełnionego, a na opis tego czynu nie dostałam zgody zainteresowanego, co było zgodne z wcześniejszą umową pomiędzy Badanymi a mną w roli badaczki.

AG: – Kiedy krzywdził tylko siebie, mogłam z nim rozmawiać i prosić, ale on teraz zaczyna krzywdzić innych. Pomyśl, czy gdyby coś takiego ci ktoś zrobił, to nie uważałbyś, że to jest złe?

D: – W sumie, tak.

AG: – Jeśli chce dalej przynależeć do projektowej grupy, to musi zaprzestać procederu przeze mnie nieakceptowanego.

D: – Mi tam to nie przeszkadza, ale to mój kumpel, ja patrzę na niego inaczej. Nawet gdyby z tym wpadł, to ja go będę bronił. On by zrobił tak samo.

AG: – Ja chyba już nie mogę tolerować niedotrzymywania obietnic. On się zachowuje coraz gorzej. Nie mogę już być z nim szczera, bo nie akceptuję tego, co robi. Nie chcę z kolei być oszukiwana. Uważam to za złe i muszę postawić jasno granice. Muszę mu o tym powiedzieć, że jeśli tego nie zmieni, to ja nie będę mogła dalej mu ufać. I tak długo to tolerowałam. Aż sama się sobie dziwię…

D: – Widzi Pani, panią dzielnica zmieniła, a my tu jesteśmy od urodzenia… Ale nie dziwię się Pani. I tak już dużo Pani z nami wytrzymała. Pani przecież nie jest stąd. Ojej przepraszam! Tzn… No wie Pani, Pani myśli inaczej. O to mi chodziło, nie żebym Panią chciał obrazić.

Rozmówcy zgadzają się co do ciężaru moralnego czynów kolegi D. Ujednoliceniu osądu moralnego towarzyszy odmienność jego interpretacji i konsekwentnych im propozycji rozwiązań. Ja zastanawiam się na wyłączeniem chłopca z grupy projektowej. Natomiast D, rozumiejąc mój punkt widzenia, twierdzi, że ciężar moralny czynu nie zmieniłby relacji pomiędzy nim a popełniającym czyn ze względu na inne cechy ważne w ich wzajemnej relacji. U zróżnicowania reakcji leży nie tyle wartościowanie świata innymi porządkami symbolicznymi czy nieznajomość porządków alternatywnych. Każde z rozmówców zdaje się sprawnie poruszać w logice obu porządków symbolicznych – *dzielnicowego* i ogólnospołecznego. Inna jest jednak ich ważność dla każdego z nich.

Dysonans pomiędzy obiektywną oceną czynu a jakością działania każdego z rozmówców pozwoliła mi zrozumieć koncepcja stref ważności Alfreda Schutza (Czyżewski, 1984; Jakubowski, 1998). **Strefy ważności** (*zones of relevance*) to symboliczne byty organizujące świadomość, które są obudowane centralnie wokół jednostki. Kryterium ich gradacji jest ***pragmatyczne zainteresowanie***, a ich hierarchia jest ujawniana w sposobie prowadzenia interakcji z innymi.

Sposób interpretacji czynu Y u rozmówców różnił się, ujawniając indywidualną odmienność rozkładu stref ważności interlokutorów. Konfrontacja z czynem jednego z chłopców pokazała, iż dla mnie najważniejsze jest jednak ponadsytuacyjnie definiowane pojęcie krzywdy wobec innego człowieka, gdzie mój rozmówca – rozumiejąc moją interpretację – odnosi się jednak do kluczowego znaczenia *dzielnicowych* zobowiązań. Praktyczność, nie normatywność działania wydaje się być ważniejsza dla rozmówcy, który podkreśla znaczenie wzajemności w życiu *dzielnicy*. D zakłada zgodność stref ważności u siebie i u kolegi, jak i wymienność stanowisk[23].

[23] Wymienność stanowisk jest założeniem, zgodnie z którym zamiana miejsca z partnerem interakcji dałaby widzenie świata za pomocą tego samego systemu typifikacji (Czyżewski, 1984). To

Moje relacje w przebiegu badania i po nim pokazały, iż tak jak naturalnym wydaje się być fakt ewoluowania komunikacji w oparciu o tożsamość społeczną w komunikację osobową, tak rozwój komunikacji na poziomie tożsamości społecznej nie musi być konsekwencją komunikacji osobowej. Z Badanymi łączyła mnie szczególna relacja, która dała mi przywilej dostąpienia **honorowego obywatelstwa** w ich świecie. Zrozumieniu i biskości emocjonalnej towarzyszyła jednak obcość, wynikająca z innego rozkładu stref ważności. Komunikacja ze mną sprzyjała wymianie treści symbolicznych pomiędzy reprezentantami różnych porządków społecznych, lepszemu zrozumieniu siebie, poprzez dostęp do logiki racjonalności „obcego". Swoje miejsce w świecie Badanych ujęłabym w pojęciu **innego ważnego**[24]. Jest to osoba będąca „innym znaczącym", ale z wyboru podmiotów za ważną ją uznających. Spotkanie z taką osobą będzie zawsze areną, ale areną rozumianą jako przestrzeń twórczej dyskusji i wymiany, w której uzyskać można obopólnie satysfakcjonujące obrazy siebie niezależnie od reprezentowania różnych światów. Pozwala to jednocześnie czerpać wzajemnie z pełnego wachlarza różnic, które po pewnym czasie nie uwierają, a wzbogacają, pozwalając na poruszanie się w świecie „innego", który nie zniechęca swoją odmiennością, gdyż poznanie zachodzi w relacji wartościowej osobowo, ujawniając podobieństwa.

Dla niektórych z Badanych bohaterem takiej relacji był jeden z sąsiadów, który w okresie ich dzieciństwa i dzieciństwa jego syna organizował wspólne wyjścia na mecze czy wyjazdy na kąpielisko. Mimo że w czasie badania jego syn był już dorosły i proponowane formy organizowania chłopcom czasu wolnego nie były już aktualne, wciąż wydawał się być dla nich kimś ważnym. W trakcie wernisażu wystawy fotograficznej chłopcy prezentując gościom swoje fotografie, na dłużej zatrzymali się przy zdjęciu przedstawiającym ołtarz zbudowany na podwórku przez wspomnianego sąsiada[25]. Było te jedno z niewielu zdjęć, którego opis był łączony z konkretną osobą. Chłopcy opowiadali historię powstania kapliczki na drzewie, jako historię o osobie wierzącej, która faktem wybudowania kapliczki pragnie podziękować Bogu za zapobieżenie uderzeniu pioruna w samotnie stojące na podwórku drzewo. Mimo, że na co dzień nie stosowali uzasadnień religijnych, wspólna historia interakcyjna i status innego-ważnego, pozwoliła na przyjęcie roli „innego" i pełne szacunku zrozumienie dla jego odmienności.

---

pozwala na przewidywanie działania innych, którzy mają podobne strefy ważności i których łączy wymienność stanowisk.

[24] Wyprowadzenie kategorii innego – ważnego wydawało się nawiązywać do kategorii mądrego, wprowadzonej przez Goffmana (2005 [1979]). Według Goffmana jednym ze sposobów radzenia sobie stygmatyka ze stygmą jest poszukiwanie sprzymierzeńców, których znajduje w osobach innych stygmatyków – swoich (*own*), jak i osób spoza tego kręgu – mądrych (*wise*). Mądrzy są tymi reprezentantami świata normalnych, którzy rezygnują w relacjach z napiętnowanym przez pryzmat piętna, na rzecz zauważania w partnerze interakcji cech niepowtarzalnych, jednostkowych, które stają się podstawą do relacji na poziomie tożsamości indywidualnej.

[25] Patrz fot. 18 w rozdziale II.

Na tym etapie analizy *dzielnica* rozumiana może być, jako byt interakcyjny, na który składają się interakcje sąsiedzkie przechodzące w komunikację opartą o podobieństwo stref ważności i wymienność stanowisk pomiędzy tymi, którzy w określonych kontekstach mogą stać się dla siebie faktycznie bliscy, czego przejawem jest komunikacja na poziomie tożsamości osobowej. W komunikacji konstruowanej na poziomie tożsamości społecznych interlokutorów występują oni, jako aktorzy w maskach odzwierciedlających lokalne oczekiwania społeczne, natomiast komunikacja na poziomie tożsamości osobowych pozwala na dotarcie do ich bardziej intymnych odsłon, obrazów siebie konstruowanych w interakcjach z wybranymi partnerami, których ujawnienie dokonuje się w szczególnych, wyizolowanych kontekstach.

Podsumowując, próba zakreślania granic uczestnictwa społecznego Badanych w przestrzeni interakcji sąsiedzkich wymagałaby odniesienia się do dwóch znaczących dlań kryteriów, które można wyabstrahować z dotychczasowych rozważań.

Pierwszym z nich byłaby ***perspektywa poznawcza***, czyli odnoszenie się działającego podmiotu do faktów z otoczenia albo przez pryzmat wyrażanej w działaniu, a szczegółowo opisanej w tym rozdziale, *dzielnicowej* struktury symbolicznej, albo symboliki reprezentującej perspektywę „obcych" (odnoszenie się do „ogólnospołecznej poprawności").

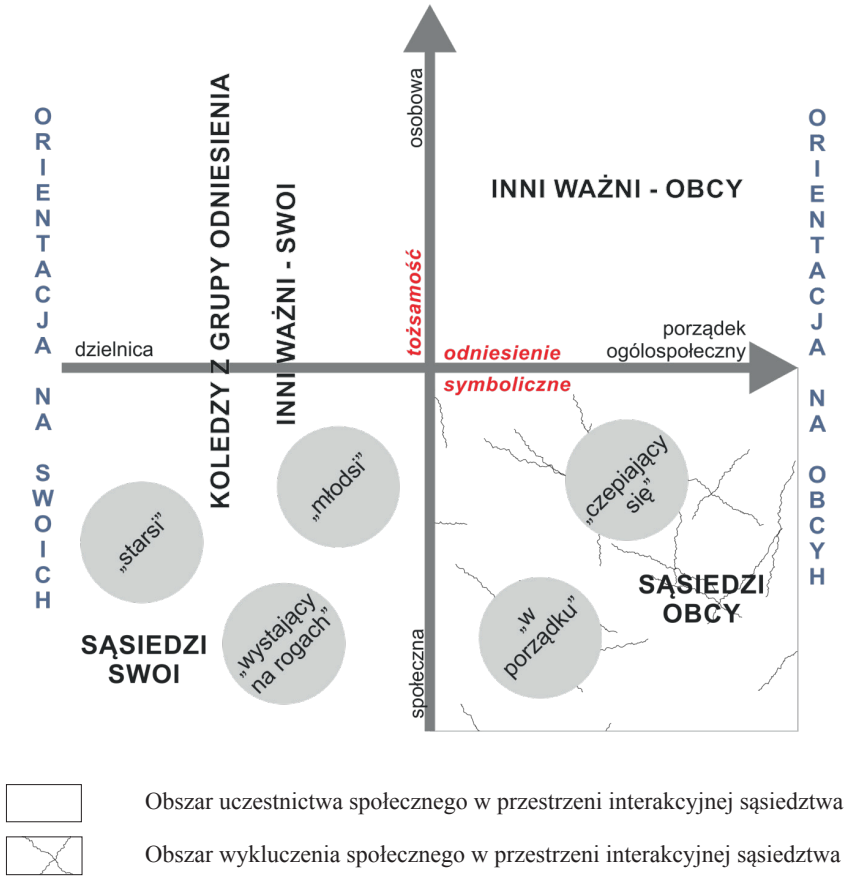
Drugim kryterium natomiast byłaby ***tożsamość ujawniana przez*** *swoich* ***w sąsiedzkich interakcjach***. Wprowadzenie powyższych kryteriów daje nam następujące warianty partnerów interakcji w sąsiedztwie:

1) interakcje na poziomie tożsamości osobowych w obrębie *dzielnicy*,
2) interakcje na poziomie tożsamości społecznych w obrębie *dzielnicy*,
3) interakcje na poziomie tożsamości osobowych pomiędzy reprezentantami *dzielnicy* i „obcymi",
4) interakcje na poziomie tożsamości społecznych pomiędzy reprezentantami *dzielnicy* i „obcymi".

Analiza typów przebiegów interakcji Badanych z sąsiadami „obcymi" zaprezentowana w rozdziale poprzednim (interakcje procesu dystrybucji przestrzeni materialnej) oraz pogłębiony opis typów interakcji ze *swoimi*, będący przedmiotem niniejszego rozdziału, wskazują jednoznacznie, iż przestrzeń społecznego uczestnictwa Badanych – reprezentantów *chłopaków z dzielnicy* – tworzą te interakcje, w których podmiotowi w historycznym ich przebiegu udaje się uzyskać zadowalający obraz siebie, niezależnie, czy partnerami tych interakcji są *swoi* czy „obcy".

Odniesienie się do typifikacji partnerów interakcji sąsiedzkich, opisanych w poprzednim rozdziale, oraz do kryteriów kluczowych dla orientacji uczestnictwa społecznego Badanych – kryterium perspektywy poznawczej partnerów

interakcji (*dzielnica* versus perspektywa kulturowej większości) i kryterium tożsamości ujawnianej w ich przebiegu (osobista bądź społeczna) – pozwala na zarysowanie symbolicznej przestrzeni uczestnictwa społecznego Badanych na tle przestrzeni interakcyjnej sąsiedztwa, co obrazuje rys. 2.



Rys. 2. Obszar uczestnictwa społecznego Badanych w przestrzeni interakcji sąsiedzkich

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 3 uświadamia nam, iż przestrzeń uczestnictwa społecznego Badanych w sąsiedztwie społecznie niejednorodnym jest w zasadzie przestrzenią relacji w ramach świata *swoich*. Niezależnie, iż znaczące są relacje z innymi ważnymi, to analiza prowadzona w tym konkretnym sąsiedztwie, jak i wiedza o prawidłowościach procesu stygmatyzacji (opisanego w poprzednim rozdziale) skłaniają raczej do uznania ich za unikatowe, co daje nikłą nadzieję na zróżni-

cowanie przestrzeni kulturowego zakorzenienia dzieci i młodzieży z takich sąsiedztw. Interakcje prowadzone na poziomie *dzielnicowej* tożsamości społecznej i/czy osobowej wydają się nie wnosić do doświadczenia Badanych nic nowego. Są kolejnym wariantem społecznych ujęć podmiotu ujawniających się w przebiegu jego kariery *na dzielnicy*. Jest to obszar komunikacji pierwotnej, swojskiej i najlepiej opanowanej poprzez rozpoznanie możliwości eksploracji świata, wpływu na innych i na swoje wśród nich miejsce. Wymiana symboliczna w relacjach na poziomie tożsamości społecznej z „obcymi", których przykładem może być miła, aczkolwiek biograficznie nieznacząca *nauczycielka* czy *czepiający się* sąsiad łączony ze *sprawą kosza*, również nie są obszarem kulturowej wymiany pomiędzy przedstawicielami różnych porządków symbolicznych. Relacje te, z punktu widzenia rozwijanej w tej pracy interakcyjnej koncepcji uczestnictwa społecznego, wyznaczają obszar Badanym niedostępny, który – z czasem ich biograficznie nieuniknionej komunikacji poza sąsiedztwem – będzie zakreślał swoje granice coraz szerzej i wyraźniej.

Analiza interakcyjnej codzienności Badanych wykazała, że ich uczestnictwo w kontekście pierwszego pozarodzinnego środowiska życia charakterowała dominacja „orientacji na swoich". Jasność oczekiwań wobec podmiotu i opanowanie gry tożsamościami sytuacyjnymi tym oczekiwaniom odpowiadającymi oraz działanie oparte na zobowiązaniach, wydają się być filarem trwania *dzielnicy* w jej mikrowymiarze – wymiarze interakcji pomiędzy poszczególnymi aktorami przebiegających w sąsiedztwie. Sprowadzenie analizy fenomenu *dzielnicy* jedynie do rekonstrukcji codziennych negocjacji sąsiedzkich (czy to pomiędzy *swoimi*, czy pomiędzy *swoim*i i „obcymi") zaprzeczałoby kluczowemu założeniu nie terytorialnego czy funkcjonalnego, a symbolicznego azymutu w procesie ustalania się granic uczestnictwa społecznego podmiotów. Taka konstatacja ukierunkowała dalej moją analizę na pytania o społecznie konstruowane mechanizmy trwania kultury *dzielnicy* w czasie, jak i prawidłowości w procesie budowania jej granic.

4. Mechanizmy trwania *dzielnicy* w czasie (wertykalnie) i ekspansji w przestrzeni terytorialnej (horyzontalnie)

4.1. Mechanizmy trwania *dzielnicy* w wymiarze wertykalnym

Trwanie i rozwój przestrzeni komunikacyjnej w wymiarze „tu i teraz", jak i wymiarze ponadpokoleniowym wymaga określonej społecznej organizacji. Poniższa sytuacja, której byłam uczestnikiem, wydaje się kompleksowo ujawniać społecznie tworzone mechanizmy przekazu kulturowego *dzielnicy.*

R: – Słyszałem, że dzisiaj ktoś Pani naubliżał – pyta mnie R, mając na myśli sąsiada [alkoholika, który użył w sporze sąsiedzkim ze mną bardzo „nieparlamentarnego" słownictwa – AG].

AG: – Tak. Mąż będzie musiał z nim porozmawiać.

R: – Już nie trzeba.

AG: – Jak to?

R: – No nie trzeba. Już będzie miał za swoje.

AG: – Od kogo?

R: – Pani sąsiad D wszystko załatwił.

Idę zaniepokojona do domu D. Spotykam kilku jego kolegów. Mówią, że czekają na D. Czekam z nimi. Przychodzi D. Pytam się, czy pójdą ze mną do parku. Mówią, że idą w tym samym kierunku, ale później skręcają, bo muszą coś załatwić. Pytam się, o co chodzi. Uśmiechają się znacząco. Idę do parku. Po paru minutach przychodzę z parku i idę do mamy D z wizytą. Siedzimy. D też już jest. Mówię, żeby nic nie kombinował, że jak przyjdzie mój mąż, to z nim porozmawia.

D: – On już tu nie wejdzie. Niech się tylko pokaże…

Za moment ktoś podbiega do okna i krzyczy coś do D. Ten od razu wyskakuje oknem [mieszkanie na parterze – AG].

Szybko orientujemy się, o co chodzi i krzyczymy przez okno, żeby D wracał. Widzę wtedy jeszcze kilku innych chłopaków biegnących pod 23 [numer bramy przy ulicy A – AG]. Jest już za późno na moją interwencję. Siadamy przy stole i jest atmosfera, jakby się nic nie działo. Ja wyrażam nadzieję, że że oni go nie pobiją, że pewnie go tylko tak postraszą…

B: – Ta… – mówi matka i spogląda na mnie z drwiną.

Nie jest tym zakłopotana. Twierdzi, że z takimi, to tylko można w ten sposób i że ja byłam za delikatna. Twierdzi, że ona to od razu „z mordą", bo inaczej nie rozumieją. Ja mówię, że tak nie potrafię, że raczej posługuję się ośmieszeniem. Ona twierdzi, że to nie działa, bo on tego i tak nie zrozumie. Pytam się, skąd D się dowiedział. Dowiedział się przez przypadek, bo ona relacjonowała w jego obecności całe zdarzenie. Nagle słyszymy syreny policyjne. Okazuje się, że spod sąsiedniej bramy. Matka wybiega. Ja za nią. Za nami siostra D z dzieckiem. Biegnę do bramy. Widzę, że na ławce siedzi ten sąsiad z kolegą. Jest jeszcze na podwórku kilka osób. Na początku i końcu podwórka stoją dwa radiowozy i kilku policjantów chodzi po terenie. Chłopców nie ma. Nikt nie wie, co się dzieje. Podchodzę do policjanta.

AG: – Dzień dobry. Czy mógłby Pan mi powiedzieć co się stało?

Policjant: – No właściwie nie wiemy. Mamy wezwanie, ale nie wiadomo po co.

Wtedy wtrąca się poszkodowany sąsiad.

Sąsiad: – Ja panu powiem po co, bo Jej syn (wskazuje na mamę D) mnie pobił, bo ja dzisiaj się pokłóciłem z tą Panią (pokazuje na mnie), bo ona nie chciała otworzyć drzwi elektrykom, a w jej klatce tam ciągle ktoś prąd na lewo ciągnie i w całej kamienicy światła nie było.

Wtedy wtrąca się Mama i mówi, że światła nie było tylko we froncie. Wtedy zaczynają się kłócić. Mama D mówi o tym, jak się Tamten wobec mnie zachował itd. Ja zaczynam rozmawiać z policjantem, żeby sprawę załagodzić. Mówię mu, że jestem pedagogiem ulicy i pracuję tu z chłopcami od ponad roku. Opowiadam, że ten Pan próbował mnie zastraszyć, bo po kłótni na klatce próbował wtargnąć na korytarz wewnętrzny prowadzący do mojego mieszkania.

Słyszę, że Mama D zaczyna ostro zarzucać policji, że kiedy są potrzebni, to ich nie ma, a błahostkami się zajmują. Delikatnie sugeruję siostrze D, żeby zabrała mamę i przepraszam za jej zachowanie. Z tłumu słyszę głośny komentarz:

– Dobrze im Pani powiedziała! [komentarz skierowany do mamy D od jednego z obserwatorów].

Policjant: – Zaraz, zaraz, to ten Pan chciał się do pani włamać… To dlaczego nie powiadomiła pani policji? – pyta policjant

AG: – Czy dwie rozmowy z Dzielnicowym, który nie mógł przyjść, bo miał „zatrzymanego" i telefon na policję, gdzie dowiedziałam się, że dopóki mi – cytuję – „głowy nie urywają" – to nie przyjadą, bo przesadzam – nie wystarczą?

Dalej opowiadam, o ubliżaniu mi, agresji, jak i o tym, że później próbował się dostać do mnie na korytarz wewnętrzny, jak i o tym, że chłopcy od innych dowiedzieli się, że ktoś się tak wobec mnie zachował.

AG: – Proszę zrozumieć tych chłopców. Oni są do mnie bardzo przywiązani i kiedy dzieje mi się coś złego, a prawo zawodzi, zareagowali bardzo emocjonalnie – próbuję łagodzić sytuację.

Inny policjant proponuje, żeby spisać tego Poszkodowanego. Podchodzą do niego. Od razu wstaje. Mówi imię nazwisko, imię ojca [autoprezentacja typowa w instytucjach więziennictwa – AG]. Wtedy policjant, z którym rozpoczęłam rozmowę, proponuje, żebym się „oddaliła", dopóki są, żeby nie narażać mnie na komentarze.

Idę do domu D. Wciąż nie mogę się uspokoić, w przeciwieństwie do mamy D:

B: – Czym się tak przejmujesz? – mówi.

AG: – No przecież oni mogli narobić sobie kłopotu przeze mnie, no i pobili człowieka!

B: – Nic by się nie stało. Najwyżej zabrałabym go z komendy.

Dalej wszystko zmierza ku temu, że ja przesadzam. I, że nie potrzebnie się niepokoję.

AG: – Ty się nie bój. Oni tam znają przejścia – na G. [ulica w pobliżu sąsiedztwa, w kierunku której najprawdopodobniej pobiegli– AG].

Idziemy do nich do domu. Ktoś, kogo nie znam, podchodzi do okna i mówi, że „tajniacy" stoją „pod 38". Za moment przychodni pod okno R [jeden z „moich chłopaków" – AG]. Kiedy pytam się, co się tam stało, on z uśmiechem, pełnym tajemnicy, mówi, że dokładnie nie wie, ale, że tamten chyba dostał od D.

Pytam, gdzie oni teraz są.

R: – Chyba w parku…

AG: – O… Ten, co nic nie wie… – patrzę na niego ze znaczącym powątpiewaniem.

R: – Naprawdę pani Anitko! Tylko tyle, co usłyszałem, bo mnie niestety nie zdążyli powiadomić, że Tamten jest.

W międzyczasie mama D odgraża się, że sama jeszcze tego sąsiada dorwie. Tamten akurat przechodzi po drugiej stronie ulicy. Mama podbiega do okna.

B: – Ty!!!, a ty jeszcze raz będziesz mi tyczkował, to pogadamy. Ja z tobą na tyczki nie chodziłam. Dla ciebie to ja jestem Pani.

Dalej się odgraża. Mówi nam, że tamten miał chyba w ręku gaz. Jej córka mówi, że teraz to ona się będzie bała rano do pracy wychodzić. Mama się śmieje i mówi, że ona dopiero może mu pokazać.

B: – Ja jestem spokojna, ale jak się wkurzę, to nie wiem, co we mnie wstępuje. Ja się nawet C [byłego męża – AG] nie bałam, to taki tu mi będzie…

B: – Ja ci gwarantuję, że jakbym poszła do N. [rozpoznawany lokalnie recydywista – AG], to on [sąsiad pobity – AG] by tu życia nie miał. Odgraża się, że może użyć swoich znajomości.

Za moment podbiega do okna. Okazuje się, że przechodzi X [człowiek, o którym mówi się, że był nawet w łódzkiej ośmiornicy itd. i wszyscy się go tu boją – AG].

B: – X-siu(zdrobniale) – ten U [pobity sąsiad – AG)] to zawołał na mojego syna policję, a D bił go, bo Anicie naubliżał.

X zastanawia się, który to jest U.

X: – Taa siiroota??? Dobra. Załatwi się B-uś (również zdrobniale).

X odchodzi. Mama D mówi, jak to teraz U nie będzie miał życia. Opowiada o X., że jego córka to z śrubokrętami po S [wewnętrzna ulica sąsiedztwa – AG] za chłopakami latała i nic. Swojego męża też śrubokrętem dźgnęła.

AG: – Zabiła?????!

B: – Nie. Ale z nią to nawet mój W [starszy syn – AG] by w szranki nie stanął.

Idę do domu. Po jakimś czasie wracam do domu D. Jest już D i Y. Robią sobie coś w kuchni do jedzenia. Mówię, że nie podobało mi się to, co zrobili etc.

AG: – Przecież wiecie, że to nie jest sposób rozwiązywania problemów, który popieram. Rozumiem, że staraliście się bronić mojego honoru, ale można było tylko z nim porozmawiać.

D: – Żaden cham nie będzie Pani obrażał! – powiedział D.

Powtarzam, że nie podobało mi się to, że postąpili w ten sposób podkreślając, że nie akceptuję przemocy, jak i tego, że głupio narażali siebie. Podkreślam, że wystarczy rozmowa, przemoc nie jest rozwiązaniem etc. Wtem wtrąca się matka D.

B: – Nie masz racji Anita. Po dobroci to można z człowiekiem, który to zrozumie. Z takimi, co nie zrozumieją, trzeba inaczej.

Zarzucając wątek w sytuacji poparcia czynu przez matkę D, proszę ich o opis tego, co się wydarzyło…

Pobiegli tam w kilku, ale biło pięciu. Kiedy go zlokalizowali siedział „pod 34" na ławce. D podszedł do niego i kazał mu wstać i podejść do niego. Tamten nie chciał, więc D uderzył go tak, że tamten spadł z ławki. Później dołączyli: Y, V, brat V. (13 lat) i jeszcze jeden, którego, tak jak brata V, w ogóle nie kojarzę.

Y: – A widziałeś brata V. Taki młody, a jak skubany kopał – mówi z podziwem i śmiechem Y.

Pytam się, czy tamci wiedzieli, po co tam idą. Przecież mnie nawet nie znają… Uzyskuję odpowiedź:

D: – Tak, dla zabawy.

Przebieg powyższej sytuacji, pokazując nieprzewidywalne skutki zaangażowanej postawy pedagoga społecznego w sąsiedztwie, ujawnia interakcyjną złożoność i komplementarność fenomenu *dzielnicy* oraz sposoby jego podtrzymywania w wymiarze teraźniejszym, jak i międzypokoleniowym.

Relacjonowana sytuacja nie jest codzienną. Jej spektakularność w zakresie wątków, liczby aktorów pokazuje, z jakim pietyzmem, zainteresowaniem i zaangażowaniem uczestników konstruuje się reakcje społeczne na akty rażącego pogwałcenia kluczowych zasad. Szczegółowa analiza działania *swoich* w tej publicznej przestrzeni ujawnia bogactwo interakcyjnych **mechanizmów podtrzymywania ładu społecznego w wymiarze wertykalnym** (w czasie).

Każdy świat społeczny organizuje się tak, by zapewnić swoje trwanie. Troska o ciągłość w sposób samoistny wyznacza ramy jego organizacji społecznej. Tak też jest w przypadku *dzielnicy*, która, wykazując w swej organizacji społecznej rozliczne analogie do koncepcji świata społecznego, pielęgnuje „liczne opowieści o wydarzeniach, historie, plotki, paranarracje, które mają charakter «kulturowy» zarówno w sensie budowania specyficznego «klimatu» czy kultury organizacyjnej, ale przede wszystkim w znaczeniu konstruowania wzorcowych tożsamości, bohaterów społecznego świata lub areny. Same wartości są wplecione w narracje i przekazywane w licznych opowieściach, których tematem jest kształtowanie określonego rodzaju tożsamości" (Kacperczyk, 2005: 181).

Społeczny przekaz treści i form kulturowo znaczących powołuje do życia określone formy organizacyjne, pełniące funkcję nietypowych agend socjalizacyjnych, z których kluczowymi dla ciągłości kultury *dzielnicy* wydają się być:

– zgromadzenia społeczne w sytuacjach pogwałcenia kluczowych reguł życia społecznego,

– cykliczny przepływ fabularyzowanych wydarzeń lokalnych,

– działanie „innego znaczącego”,
– integrująca jednoznaczność wroga i okoliczności sprzyjające obcowaniu z nim.

4.1.1. Zgromadzenia społeczne w sytuacjach pogwałcenia podstawowych reguł życia społecznego

Jednym ze znaczących elementów ciągłości trwania *dzielnicy* wydają się być lokalne zgromadzenia w kwestiach ważnych, których przykładem jest sytuacja opisana powyżej, wydająca się być symboliczno-interakcyjną egzemplifikacją lokalnych „centrów wytwarzania znaczeń i wartości” (Bauman, 2000: 7)

U, który w mojej autoprezentacji rozpoznaje „obcego” i „słabszego” (kobieta), popełnia błąd w kategoryzacji. Działanie oparte na błędnym wykluczeniu mnie z przywilejów *swoich* skutkuje odbiorem jego działania w kategoriach zniewagi *swojego*, co uruchamia działania kontrolne innych *swoich*, pouczających go w sposób typowy dla łamania zasad podstawowych. Co ciekawe, sytuacja ta ujawnia, iż podporządkowania się zasadom oczekuje się nie tylko od tych, którzy w swej tożsamości właściwej rozpoznani zostali jako wtajemniczemi, ale również tych, których identyfikacja oparta jest na cechach przypisanych na podstawie powierzchownej wiedzy o nich – tutaj założenie świadomości zasad u U jedynie na podstawie jego uprzedniego pobytu w więzieniu[26].

Szybki przekaz informacji o wydarzeniach społecznie znaczących skupia wielu nimi zainteresowanych. W scenariuszu sytuacji skutkującej zgromadzeniem *swoich* mieszczą się publiczne akty wymierzania **kary za czyn społecznie nieakceptowany**, które swą nieuniknionością i wymową odstraszają potencjalnych kontynuatorów, legitymizując jednocześnie społecznie obowiązujące zasady.

Jakkolwiek, bezceremonialność i dotkliwość kary nie wydaje się być jedynie elementem aparatu kontroli społecznej, ale przede wszystkim pochodną **statusotwórczego wymiaru sytuacji karania**. Znalezienie sobie miejsca w szpalerze egzekutorów i zaaranżowanie w nim spektakularnej autoprezentacji doprowadza do statusotwórczych przesunięć. Aktorzy, działający w imię zasad, przejmują rolę sędziów i katów, a dopust do grupy dzierżącej ten przywilej jest jednocześnie sposobem na zmianę indywidualnych usytuowań w lokalnym pozycjonowaniu, co dokonuje się z udziałem przemożnego znaczenia reakcji publiczności. Dlatego też rozmiar grupy wymierzającej sprawiedliwość nie wskazywał bynajmniej na znaczenie mojej osoby, ale na znaczenie społecznych wizerunków, jakie w takiej sytuacji można było wypracować. Wypowiedź Y, podkreślająca z podziwem

---

[26] Określone symbole w formie tatuażu, czy historia wyprzedzająca bohatera (ktoś go identyfikował w roli więźnia nisko sytuowanego w hierarchii), doprowadziły wstępnego zaszeregowania go jako *lapsa* jakkolwiek sam pobyt tam, był podstawą do oczekiwania od niego znajomości zasad *dzielnicy*, co wskazuje na założenie podobieństwa zasad *dzielnicy* i świata przestępczego.

dokonania młodszego kolegi, który wykazał się wyjątkowo konsekwentnym kopaniem U, czy żal R z powodu zbyt późnego poinformowania go o tym wydarzeniu, wydają się tę tezę potwierdzać. Aktorzy, odgrywający główne czy drugoplanowe, ale szczególnie wyraziste role, staną się bohaterami społecznego przekazu, który wzmocni lub podtrzyma ich status społeczny, zapewniając społeczne przywileje.

W sytuacjach egzekwowania konsekwencji za działania niezgodne z lokalnie pielęgnowanymi wzorami współżycia społecznego z reguły obecni są przedstawiciele kilku lokalnych grup odniesienia[27]. Różny jest ich poziom identyfikacji z zasadami *dzielnicy*, jakkolwiek nawet milcząca obecność czyni z nich publiczność, która wymusza na głównych aktorach przerost form autoprezentacji, dynamizując sytuację i włączając w nią spontanicznie coraz większą liczbę aktorów społecznych. Absencja mieszkańców, sprzeciwiających się wyżej opisanym działaniom kontrolnym, wtórnie legitymizuje ich ważność, nadając im wymiar lokalnej użyteczności i nieuniknioności.

4.1.2. Cykliczny przepływ fabularyzowanych wydarzeń lokalnych

Niezagospodarowanie czasu wolnego i konsekwentne temu *wystawanie* grup mieszkańców, niezależnie czy *pod bramą*, czy *na rogach* oraz zdominowanie tego czasu przez działania wpisujące się w *wytapianie czasu*, wydają się służyć powoływaniu w sąsiedztwie przestrzeni komunikacyjnych oczekujących historii, nasycających nudę złudą *dziania się*.

Którejś nocy budzi mnie hałas na ulicy. W bramie naprzeciw mojego okna widzę Y z kolegą. Zbliżają się do nich starsi chłopacy (po 20. roku życia), dobrze zbudowani, wyglądający na niebezpiecznych. Dwóch z nich mija już Y i kolegę. Za nimi idzie jeszcze jeden, a za nim kobieta – pijana, zataczająca się, krzycząc:

– Złodzieje… złodzieje…!

W tym momencie zauważam, że chłopak idący w drugim rzędzie ma w ręku białą torebkę i ją przeszukuje. Kiedy kobieta po raz kolejny krzyczy, ten odwraca się podbiega do niej i kopnięciem uderza ją w głowę. Kobieta upada. On wyrzuca torebkę. Tamci znikają (wchodzą do „przejściówki"). Y i kolega cały czas stoją w bramie i przyglądają się tej sytuacji. Po jakimś czasie podchodzi do nich kolejny kolega. Y z przejęciem i śmiechem opowiada całą historię, odtwarzając gesty kopnięcia… Chłopcy reagują śmiechem.

Biorąc pod uwagę, że następnego dnia większość Badanych znała przebieg opisywanego wydarzenia, powyższa sytuacja wydaje się obrazować wzór komuni-

[27] Niezależnie od kategorii wiekowej reprezentanta *dzielnicy* można kojarzyć z jakąś mniej lub bądź zwartą grupą osób z najbliższego otoczenia, z którą kontaktuje się w swojej codzienności w sposób bardziej systematyczny niż z innymi. Pobity przez chłopców mężczyzna (zwolniony właśnie z więzienia, spędzający czas z przedstawicielami *wystających na rogach*) wydaje się nie mieć stałej, lokalnie sprzyjającej mu grupy odniesienia. Ubliżając mi wspierał sąsiada – jednego z tych, *którzy przeszkadzają*, będącego ze mną w konflikcie. Jakkolwiek, na co dzień nie wydawał się on być reprezentantem, którejś z grup.

kacji *swoich* indukowany spektakularnym wydarzeniem lokalnym. Socjalizacyjna funkcja lokalnych historii pielęgnowanych w tak powoływanych przestrzeniach komunikacyjnych jest oczywista, szczególnie, gdy uświadomimy sobie znaczące własności wspólne sytuacjom przestrzeń tę konstruującym.

Pierwszą z nich jest **społeczny kontekst „wytapiania czasu"**. Brama jest z reguły miejscem spotkania grupy z nią kojarzonej. Jej członkowie dołączają do tego miejsca sukcesywnie w przebiegu dnia. Interakcje *wystających pod bramą* nie ograniczają się jednak do własnej grupy, ale obejmują rozlicznych pojawiających się tam *swoich*, z którymi nawiązywana jest choćby krótka wymiana, często obejmująca właśnie przekaz aktualnych „wiadomości". Ta zmienność interlokutorów interakcji w jednym miejscu sprzyja cyklicznemu odtwarzaniu sprawozdania z wydarzenia lokalnego, stopniowo relatywizującego granicę pomiędzy warstwą faktów obiektywnych, a warstwą faktów zniekształconych w procesie kolejnych cyklów odtwarzania historii.

Rozwarstwianie się lokalnych narracji powiązane jest z dwoma własnościami przestrzeni komunikacji sprawozdawczej *swoich*, a mianowicie **statusotwórczą funkcją roli sprawozdawcy** oraz **fabularyzacją**, które wydają się ze sobą pozostawać w relacji sprzężenia zwrotnego.

Y, relacjonując kolegom napad na kobietę, odtwarza gesty bohaterów tej sytuacji w sposób eksponujący kompetencje aktorskie, a zaciekawienie oraz gromki śmiech odbiorców rodzi u obserwatora analogię do teatralnej sceny.

Ponieważ funkcja informacyjna interakcji sprawozdawczych jest wtórna wobec funkcji statusotwórczej, podmioty sprawozdające wykorzystują warstwę faktów, jako scenografię dla tworzenia okoliczności sprzyjających zaistnieniu w atrakcyjnej tożsamości sytuacyjnej. Stąd wersja faktów (obiektywnych) wydaje się ulegać tyluż modyfikacjom, ilu wymian interakcyjnych jest przedmiotem. Sprawozdania podlegają fabularyzacji, którym to pojęciem obejmuję proces stopniowego konstruowania wersji jakiegoś wydarzenia lokalnego w kolejnych sekwencjach interakcyjnych wymian.

Nasuwające się pytanie o inspiracje orientujące kierunek rozwoju fabularyzowanych historii, odsyła nas do symbolicznego wymiaru takiego działania. Tworzona w interakcji opowieść musi być zrozumiała i lokalnie autentyczna, gdyż historie „niebywałe" zagrażają sytuacyjną degradacją sprawozdawcy, stąd konstruowane i cyklicznie przetwarzane scenariusze, zmierzają z czasem do dostosowania gramatyki przebiegów relacjonowanych wydarzeń do tych typowych, a wiec, wyrażających teorię *swoich* tłumaczącą zjawisko, będące przedmiotem sprawozdania. Tak też sfera faktów podlegać zaczyna w procesie fabularyzacji typowym interpretacjom, stając się procesem socjalizującym kolejne pokolenia *dzielnicy* i mechanizmem gwarantującym jej trwanie w czasie.

Fabularyzacja jest tylko sposobem nadawania i upowszechniania znaczeń czy przekazywania i podtrzymywania treści kulturowo ważnych. Jej interakcyjna natura powołuje nowe bądź ugruntowuje dotychczasowe identyfikacje społeczne uczestników *dzielnicy*, będących bohaterami przekazywanych historii.

Odwołując się po raz kolejny do sytuacji mojego konfliktu z U i pochodnemu jej zgromadzeniu, matka D, starając się o wzmocnienie swojej pozycji sytuacyjnej w konflikcie z U, odwołuje się do X – sąsiada, którego legenda podtrzymywana była również mechanizmem fabularyzacji. Nawet bardzo skrótowe opowiedzenie mu sytuacji konfliktowej z U przez B, bez sformułowania celu tej wypowiedzi, sytuuje go w roli egzekutora, potwierdzonej przez niego słowami: *zrobi się.* Spektakularność prezentacji U w dotychczasowych historiach lokalnych skazuje go na **obsadzanie w roli**, o czym świadczy wprawne odczytywanie znaczenia komunikatu B, która nie sprecyzowała przecież oczekiwań wprost[28].

Można zaryzykować tezę, iż fabularyzacja obejmuje sposoby służące tworzeniu i podtrzymywaniu lokalnych etosów, ujawniając interakcyjną warstwę mechanizmów trwania *dzielnicy* w czasie, a być może i przestrzeni terytorialnej, gdyż historie, modelujące wzory działania pożądanego, mogą stać się treścią autoprezentacji w innych, pozasąsiedzkich przestrzeniach komunikacji *dzielnicowej*. Antycypując pozytywne ustosunkowanie się X do oczekiwań B można spodziewać się od X otwarcia takiej interakcji „resocjalizującej" U, która stanie się karmą kolejnej fabularyzacji, podtrzymując lokalny mit, jakkolwiek zawężając wachlarz tożsamościowych wyborów X. Paradoksalnie, władza *swoich* nie odzwierciedla się w wolności wyboru, kim się jest, a jedynie w zwolnieniu z ciągłego wysiłku statusotwórczego na rzecz sporadycznego utwierdzania swojej pozycji.

Fabularyzacja wznosi bohaterów, by uczynić z nich niewolników własnego wizerunku, ale jest również mechanizmem skutecznej degradacji, czego przykładem jest U. Sposób, w jaki przedstawia policjantom przyczyny konfliktu ze mną (chęć pomocy elektrykom przeciwdziałającym kradzieży prądu), wskazuje na bardzo wprawne posługiwanie racjonalnością bliską policjantom – racjonalnością ponadloklanej większości. U wprawnie odczytuje oczekiwania wyrażające obyczajowość reprezentowaną przez policjantów. Wchodząc w rolę ofiary, ujawnia schizofrenię swojego obywatelstwa i z roli pretendującego do włączenia go w szeregi jednej z grup *swoich*, (choć nisko sytuowanej społecznie w sąsiedztwie) przechodzi w rolę ofiary innych reprezentantów tego świata, a tym łamie kluczową jego zasadę – *niepucowania.*

Jak się okazuje, elastyczność działania, w której braku można by zwyczajowo upatrywać przyczyn zachowań aspołecznych, nie jest wysoko waloryzowana ani *na dzielnicy*, ani przez policjantów. Dla tych drugich bowiem jego argumentacja okazała się być nieprzekonująca w zestawieniu z argumentacją kobiety, po-

---

[28] Pojęcie obsadzenia innego w roli (*altercasting*) zostało wprowadzone przez E.A. Weinsteina i P. Deutschbergera (1963). Opiera się ono na założeniu, iż sposób, w jaki oddziałujemy na innych, odpowiada określonemu wzorowi i może ograniczać to, co inni są w stanie zrobić (Marshall, 2004: 216)

dającej się za pedagoga działającego pod sztandarem konkretnej fundacji… Moje rekwizyty stataustwórze przemówiły silniej, a momentem degradacji U w relacji z policją jest autoprezentacja świadcząca o tożsamości podstawowej w historii przebiegu jego interakcji z organami porządku publicznego – tożsamości skazanego. Społeczny przekaz i wydźwięk tej historii, spektakularnie fabularyzowany w kolejnych, cyklicznie odtwarzanych sprawozdaniach, skazał U na społeczną banicję, czego wskaźnikiem mogła być sporadyczna jego obecność *na rogach* po tym wydarzeniu.

Zaprezentowany scenariusz, służąc zobrazowaniu jednego z wymiarów fabularyzacji, skłania do postawienia tezy o interakcyjnych **mechanizmach sprzyjających podwójnemu wykluczeniu**. Niski status byłego więźnia w świecie „obcych" wyklucza bowiem U z jego przywilejów tak samo drastycznie jak ze świata *dzielnicy*, w którym od tego momentu funkcjonuje marginalnie, znosząc określone konsekwencje tak spektakularnej degradacji. Elementy znacząco kontekstualizujące sytuacje degradujące U w obu światach są podobne i odzwierciedlają dynamikę kontekstu sytuacji mieszanych. U, niezależnie, iż wprawnie odczytuje perspektywę poznawczą „obcych", o czym świadczy próba wejścia w tożsamość „ofiary" w relacji z policją, w kontekście zestawiającym jego wiarygodność z „prawdą" osoby o wyższym statusie społecznym, zostaje zdegradowany, a ujawnienie tożsamości skazanego wzmacnia zasadnością przyjęcia przez policjantów mojej definicji sytuacji do tego stopnia, że stawiają się oni w roli sprzymierzeńców chłopców chronionych przeze mnie, a będących przecież faktycznym powodem policyjnej interwencji. Rozpoznanie w U reprezentanta nisko waloryzowanej kategorii społecznej, automatycznie przerywa pierwotny proces definiowania sytuacji, w której U, konstruując sytuacyjną tożsamość „ofiary", doprowadza do dyskredytacji własnej osoby i reinterpretacji definicji sytuacji przez pryzmat piętna. W świecie *dzielnicy*, natomiast autoprezentacja U w kontakcie z policją, w obecności tak spektakularnej publiczności *swoich*, nie rodziła również żadnych wątpliwości. Przypisywany mu wirtualnie niski status w hierarchii więźniów został zweryfikowany pozytywnie, poprzez zestawienie jego autoprezentacji, konstruowanej w grupie *wystających na rogach*, z jego tożsamością rzeczywistą. Od tej pory był już rozpoznawany przez pryzmat cech tak wyraziście ujawniających jego słabość nie tylko w grupie, w której rozpoczął pracę nad tożsamością własną po powrocie z więzienia.

Fabularyzacja jest procesem służącym więc zarówno przekazywaniu kultury *dzielnicy*, ale w pewien sposób ramowaniu dynamiki świata *swoich* poprzez dokumentowanie lokalnych karier, przez co indywidualna przeszłość uczestników silnie modeluje przyszłość, stanowiąc element kluczowy nie tylko dla ciągłości indywidualnych historii, ale i kultury *dzielnicy per see*.

4.1.3. Działanie „innego znaczącego”

Koncepcję „innego znaczącego” i jej zastosowanie w zrozumieniu form i dynamiki procesu włączania społecznego w świat *dzielnicy* w formacie naturalnym przedstawiłam w pierwszym rozdziale tej pracy. Analizując sytuację modelowania działania małego chłopca przez *starszych*, starałam się bowiem pokazać, w jaki sposób dochodzi w interakcjach do przekazywania znaczeń kulturowych w relacji pomiędzy reprezentantami grup *młodszych* i *starszych*[29]. Nawiązując do sytuacji analizowanej w tym paragrafie, ujawniającej mechanizmy regulujące ład społeczny w wymiarze teraźniejszości, jak i międzypokoleniowym, w jej przebiegu zauważyć można również działania, dające się wyjaśnić za pomocą koncepcji „innego znaczącego”.

Można przypuszczać, że działanie matki D w sytuacji zagrożenia poniesieniem przez Jej syna konsekwencji prawnych za pobicie sąsiada jest albo emanacją nadopiekuńczej postawy matek samotnie wychowujących synów, albo – co jest interpretacją empirycznie uzasadnioną w analizach interakcyjnych – działaniem typowym dla uczestniczki życia społecznego *dzielnicy*, która w swoim układzie stref ważności w pierwszej kolejności odnosi się do perspektywy świata *swoich*. Epilog całej tej sytuacji wydaje się potwierdzać drugą z tez. Moja rozmowa z chłopakami w domu D egzemplifikuje nie tylko prymarne miejsce perspektywy poznawczej *swoich* w interpretacji działania syna i jego kolegów. Kobieta nie zgadza się z moimi racjami, argumentującymi wyższość odniesień do porządku formalnego w rozwiązywaniu konfliktów lokalnych, jasno tę niezgodę formułując, co skutecznie uniemożliwia mi kontynuację „wychowawczej pogadanki”.

O międzypokoleniowym zasięgu perspektywy poznawczej *dzielnicy* i o zabarwianiu definicji rzeczywistości młodego pokolenia przez *starszych* drogą obserwacji ich ustosunkowań, świadczyć może również włączenie się w sytuację interwencji policji innych dorosłych mieszkańców, jak np. starszy Pan wspierający matkę D, ujawniającą publicznie niechęć do policji, sąsiadka informująca przez okno o miejscu pobytu policjantów etc. W sytuacjach zagrożenia fenomen *dzielnicy* szczególnie wyraziście przekracza granice wieku, a poprzez zgodność reakcji na „obcego” starsi pokazują *młodszym*, *jak jest*, co staje się wiedzą przyjmowaną przez tych drugich bez wątpliwości.

4.1.4. Integrująca funkcja wroga i okoliczności sprzyjające obcowaniu z nim

Mechanizmy przekazu kulturowych treści *dzielnicy* empirycznie krystalizują się najpełniej w sytuacjach z udziałem wspólnego wroga.

Niespodziewanie dla U i innych aktorów rozwój wydarzeń doprowadza do interwencji policji, co w sposób znaczący zmienia kontekst działania aktorów.

---

[29] Patrz rozdział III & 1.1.2.1 niniejszej pracy.

W sytuacji spornej pomiędzy przedstawicielem *dzielnicy* stopniowo ujawniają się *swoi* – sąsiedzi, którzy identyfikują się w tej konfrontacji z chłopcami i z matką, mimo że wcześniej nawet się nie znali. Niezależnie od wiedzy reprezentantów publiczności na temat przesłanek pobicia sąsiada przez chłopców, podstawą reagowania wobec niego, staje się fakt sprowadzenia policji na teren sąsiedztwa z powodu jego osoby oraz uznanie go za *pucującego*. Reprezentanci *dzielnicy* organizują się sytuacyjnie ponad wewnętrznymi podziałami, co wydaje się być kluczowe dla tworzenia więzi. Publiczność przemienia się w aktorów, którzy sami obsadzają się wprawnie w rolach (informator pod oknem, odwracanie uwagi policji, udostępnianie schronienia etc.), co zdradza ujednolicenie ich definicji skutecznego **działania kolektywnego**.

Również charakter komunikowania się aktorów w tej sytuacji wydaje się wskazywać na wysoki poziom organizacji społecznej. Krótkie, zadaniowo zorientowane komunikaty, sprzyjające efektywności zadania wielowątkowego i kolektywnego oraz negocjacje oparte na przemocy fizycznej wydają się reprezentować podzielany przez *swoich* **kod ograniczony**[30].

Sytuacje publiczne, obudowane wokół obecności reprezentantów wrogiej kategorii, i to tej, w sposobach ustosunkowania do której budowana jest podstawowa identyfikacja uczestników *dzielnicy – wrogów frajerstwa i policji*, oprócz waloru integrującego reprezentują walor edukacyjny.

Spontaniczna organizacja społeczna pozwalająca na przechytrzenie wroga i ochronę *swoich*, pokazuje przywileje, jakie ma ten, kto *trzyma ze swoimi*, zachęcając do zdobywania interaktywnej wprawy.

Samo grupowanie się w sytuacjach zagrożenia, przyciągających niecodzienną publiczność, jest zaakcentowaniem ważności tego, co będzie się działo. Również emocjonalność reakcji głównych aktorów oraz woluntaryzm innych, spontanicznie włączających się w przebieg wydarzeń, niezależnie od antycypowanego ryzyka (często „przerośniętego" skutkiem fabularyzacji sytuacji zatrzymania, *zgarnięcia* czy osadzenia *na dołku* przez policję), orientują pamięć zdarzeń wokół ich ważnych elementów i modelowych wzorów ustosunkowań się do nich. Wśród tych drugich za wzorcowe uznane mogą być takie, które sytuacyjnie (w postaci reakcji publiczności) i *post factum* (drogą fabularyzacji) rodzą lokalnych bohaterów.

Od poziomu spektakularności takiej sytuacji zależy bardzo wiele również w wymiarze statusotwórczym. Zwyczajowe negocjacje wydają się nie konstruować okoliczności sprzyjających przełomowym zmianom w społecznym obrazie osoby, natomiast konteksty tworzone przy współudziale „wroga" taką możliwość oferują,

---

[30] Bernstein wprowadza pojęcie kodu ograniczonego w przeciwieństwie do kodu rozwiniętego, proponując narzędzia do analizy komunikacji. Twierdzi on, że brak umiejętności komunikacyjnych sprzyja zamykaniu się w małych grupach i posługiwaniu się kodem ograniczonym (Bernstein, 1990). Środkiem kontroli w społecznościach posługujących się kodem rozwiniętym będzie więc werbalizacja, natomiast w grupach o kodzie ograniczonym sposobem negocjacji może być konsekwentnie, np. siła fizyczna.

pod warunkiem konsekwentnej dbałości „odmienionego" już podmiotu o ciągłość tego radykalnie zmienionego wizerunku już poza tą sytuacją.

Powyższe kategorie oddają zrekonstruowane własności organizacji społecznej *dzielnicy*, które zapewniają jej trwanie w czasie. Zważywszy na komunikacyjną naturę analizy, własności te można nazwać elementami pewnej subprzestrzeni komunikacji tworzonej w świecie *swoich*, którą – ze względu na jej społeczne znaczenie i dbałość o ciągłość kultury – nazwałabym **przestrzenią edukacyjną** *dzielnicy*. Jest to przestrzeń, dzięki której społeczności, jak ta, trwają nieporuszone znacząco przez dynamizmy szerszych procesów makrospołecznych, przeżywając silniej historię swojej społeczności, niż świadomie uczestnicząc w przeżyciach symbolicznie nieodstępnych im wspólnot, integrujących się w ponadlokalnych wymiarach.

4.2. Mechanizmy podtrzymywania *dzielnicy* w wymiarze horyzontalnym

Niniejszy paragraf jest konsekwencją pytania o granice *dzielnicy*, czyli *de facto* pytaniem o zakres jej „oddziaływania" na podmiot czy – zważywszy na specyfikę dokonywanego oglądu badanej rzeczywistości – raczej zakres działania podmiotu w odniesieniu do perspektywy poznawczej wspólnej jej uczestnikom[31]. Biorąc pod uwagę wygenerowaną w badaniu tezę o „orientacji na swoich" uczestnictwa społecznego Badanych w przestrzeni interakcji sąsiedzkich, jak i interakcyjną ontologię *dzielnicy* w prowadzonej analizie, powyższe pytanie wyraża poniekąd zainteresowanie wzajemnymi związkami pomiędzy terytorialnie a symboliczno-interakcyjnie wyznaczonymi podziałami granicznymi w świecie Badanych.

4.2.1. Transterytorialność *dzielnicy*

Warunkiem rozpoczęcia działania społecznego reprezentatywnego dla *dzielnicy* jest powołanie interakcji przez interlokutorów zdolnych do jej prowadzenia w odniesieniu do struktury symbolicznej tego świata.

Dwóch chłopców jedzie na rajd z moim byłym studentem, prowadzącym grupę harcerzy. Mają tam być całe dwa dni. Następnego dnia rano dzwoni do mnie student i pyta, czy mogę odebrać

[31] Zdając sobie sprawę z pewnej niefrasobliwości tak postawionego pytania w analizie symboliczno-interakcyjnej, wprowadzam je, by pokazać związek tego pytania z tradycyjnym obszarem poszukiwań społeczno-pedagogicznych – obszarem związków pomiędzy środowiskiem a zachowaniem jednostek, z intencją melioracji tego pierwszego w celu wychowawczej zmiany. Wiedza, będąca jego efektem poszukiwań orientowanych tym pytaniem, wpisuje się w poglądy tych pedagogów społecznych, którzy zwracają uwagę na ograniczoność budowania społeczno-pedagogicznych wyjaśnień na podstawie klasycznego (funkcjonalnego, terytorialnego, administracyjnego etc.) rozumienia środowiska i potrzeby ukierunkowania myślenia na teorie wyposażające pedagogów społecznych w możliwość wglądu w symboliczny wymiar działania podmiotów.

chłopców z Aleksandrowa Łódzkiego, bo jednemu zepsuł się rower, a drugiego boli noga. Mój mąż jedzie po nich. Jeden z chłopców mówi, że jest bardzo zmęczony. Jego rower jest bardzo mały i musiał dużo więcej pedałować niż inni, a do tego jechać bez siadania. To jemu zepsuł się rower. Drugi chłopiec uszkodził sobie piętę, gdy ta spadła z pedała. Mówią, że się wstydzą, że tak wyszło. Z entuzjazmem opowiadają, że wczoraj spali w śpiworach w szkole. Wieczorem z jeszcze jednym chłopakiem z „tamtych" poszli na papierosa. Tamci śpiewali i grali w jakieś gry. Oni ich nie znali.

Znalezienie kolegi chętnego do zapalenia papierosa w grupie, która z zasady ten proceder potępia, daje początek komunikacji opartej na znaczeniach podstawowych, nie znaczeniach z kultury harcerskiej. Chociaż zmieniło się otoczenie i grupa, w kontekście której działali, poczucie społecznej nieadekwatności zadecydowało o odnalezieniu wśród jej uczestników tego, który był zdolny do współdziałania na zasadach dobrze im opanowanych. Zaproponowanie wspólnego zapalenia papierosa wydaje się wpisywać w logikę testowania, a więc opisywane działanie podmiotów wpisuje się w intencjonalny format procesu tworzenia tożsamości społecznej. Jest to inicjacja komunikacji, w której ustalane tożsamości były bliższe *dzielnicowej* niż harcerskiej strukturze symbolicznej.

Powyższa sytuacja najpełniej egzemplifikuje zasadność stosowania podejść interpretatywnych w wyjaśnianiu problemów społeczno-pedagogicznych i potrzebę osadzania analiz w wymiarze interakcyjno-symbolicznym. Perspektywa od-podmiotowa pokazuje faktyczny obraz „oddziaływań", w zakresie których pozostają trzej harcerze, niezależnie iż dobrowolnie uczestniczą oni w określonym środowisku wychowawczym. Pokazuje również, iż podmiot z *dzielnicy* przyobleka tożsamości sytuacyjne dla niej reprezentatywne wszędzie tam, gdzie odnajduje partnerów zdolnych do oceny rzeczywistości i działania w kategoriach mu najbliższych, choć opanowanych przez działające podmioty w obiektywnie różnych przestrzeniach interakcyjnych (np. w różnych sąsiedztwach)[32].

Nowe konteksty, w których podmiot próbuje społecznie zaistnieć, i które mogłyby być platformą socjalizacji w zakresie kultury dominującej, mogą paradoksalnie sprzyjać integracji i konsolidacji świata *swoich*. W wymiarze indywidualnych biografii poszerzają one scenę dla tożsamościowych gier *chłopaka z dzielnicy*, wzbogacając biograficzny kontekst jego działania o kolejne przestrzenie społecznie niejednorodne, zagrażające wzrostem napięcia w interakcjach i rozwojem komunikacji w kierunku stygmatyzacji. Takie przestrzenie wydają się integrować świat *swoich* poza miejscami ich zamieszkania. Przestrzenie interakcyjne o takich własnościach będę odtąd nazywała **pozasąsiedzkimi przestrzeniami społecznie niejednorod-**

[32] Używam tutaj celowo pojęcia sąsiedztwa, nie pojęcia sąsiedztwa społecznie niejednorodnego, gdyż nie zakładam, że niejednorodność społeczna jest jego warunkiem *sine quo non* fenomenu *dzielnicy*. Koncepcję *dzielnicy* zrekonstruowałam w badaniu prowadzonym w sąsiedztwie niejednorodnym, jakkolwiek przypuszczam, że istnieją sąsiedztwa społecznie jednorodne, w których *dzielnica* ma kluczowe znaczenie. Ta hipotez może stać się ciekawą inspiracją do dalszych badań, które pozwoliłyby również pełniej dookreślić nie tylko specyfikę koncepcji *dzielnicy*, ale i koncepcji sąsiedztwa niejednorodnego.

nymi. Przykład integrującego wymiaru takich przestrzeni odnajdujemy w opisie sytuacji przypadkowego spotkania *swoich* z sąsiedztwa w klubie *na mieście.*

Największą niespodzianką wieczoru dla D była liczba osób, które znał w klubie.

D: – Normalnie sami znajomi: K-y [przywódca gangu młodszych i jego koledzy nazwani jako grupa od imienia K – AG], B-y [przywódca gangu starszych i koledzy z tej grupy nazwani od imienia B – AG], koledzy Ł [koledzy starszego brata D – AG], ludzie ze szkoły. Wchodzę tam, a tu zaraz ktoś się wita, ale nie tak normalnie – piątka, tylko tak jak w mafii (pokazuje najpierw podanie dłoni, później złączenie dłoni podawanych pod kątem, złożenie zamkniętej dłoni na piersi, kolejno przyciągnięcie głowy i pocałowanie w policzek.

AG: – Facetów też? Pytam.

D: – No. Tylko faceci. I pełna kultura. Nieważne, czy z „Nabojki", czy z „Destroyers". Takiego jednego napakowanego z wytatuowaną klatą potrąciłem i rozlało mu się piwo, ja do niego „sorry", a on „ok" [pokazuje podniesioną dłoń, symbolizującą wyrozumiałą akceptację – AG] i poszedł se kupić nowe. Zresztą tam by się chyba bali, bo ci ochroniarze to nieźli. Widziałem jak jednego za włosy i po podłodze wyciągnęli z klubu.

AG: – No, a ci ochroniarze tak wpuszczali takich młodych, no i jeszcze pijanych?

D: – No nie, takich młodych to nie, gdzieś tak od 16 lat. No chyba, że poważnie wyglądali.

AG: – No a M, przecież był totalnie zalany – pytam o kolegę, o którym słyszałam, że przed wejściem do klubu zwymiotował w kolejce do klubu, bo był już tak pijany.

D: – Nie no przed wejściem to się starał.

AG: – A sprawdzają tam przy wejściu?

D: – No. Normalnie. Obmacują.

AG: – No, a ty z kim tam się bawiłeś?

D: – Różnie… zawsze ktoś do mnie podszedł. Ogólnie to ze wszystkimi z A, C (czwarta z ulic głównych sąsiedztwa), z B i D) „część cześć". Trochę siedziałem z K, ale on to tam sprzedawał. To ciągle chodził gdzieś.

AG: – Co sprzedawał?

D: – No prochy. Prochy, tam to ma Pani to na każdym kroku. Ten B też.

AG: – A ten B to też od K?

D: – Nie on jest z C [też ulica sąsiedztwa – AG]. Oni się znają, ale ci z C to normalnie są tacy zgrani… Oni za sobą to by w ogień poszli. Nie tak jak tutaj…

AG: – Ten B to z tych starszych i chuliganów.

D: – No?

AG: – Ty, a jak oni wnoszą te prochy, kiedy ich na początku przeszukują?

D: – W majtkach (pokazuje na okolice pod moszną). Przecież tu nie będą go macać. A jak on taką fifkę sprzeda to ma z trzysta złotych. Jak siedziałem z K, to przeliczał sobie przy mnie plik, gdzieś z trzy tysiące. Normalnie szok!

AG: – Tyle by sprzedał?

D: – Nie, no pewnie też z kradzieży.

AG: – No a jak on to robi? Tak normalnie podchodzi do nieznajomych i proponuje?

D: – Nie tak nie. Znajomym sprzedaje, a innym to tak jak taki F, spotkał mnie i mówi: „jakby ktoś chciał to u mnie". I ja, jak kogoś spotkam i będzie chciał, to mu go daję.

Zwyczajowo kontakty D ze *starszymi* z sąsiedztwa były sporadyczne, pełniąc raczej funkcję statusotwórczego rekwizytu w grupie aktualnego odniesienia niż wskazując na zażyłość. W pozasąsiedzkich przestrzeniach społecznie niejednorodnych kontakty te układają się w **sieć społeczną opartą na wzajemnych**

zobowiązaniach, której reprezentanci tym intensywniej pracują nad tożsamością społeczną w świecie *swoich*, im silniej doświadczają różnicy z „obcymi".

Dzielnica jest więc matrycą kluczową dla zrozumienia jej reprezentantów nie tylko w sąsiedztwie. Jest przestrzenią komunikacji, której granice mają charakter indywidualny i odtwarzalny jedynie z perspektywy uczestniczącego podmiotu, przebiegając ponad, a nieraz „w poprzek" tradycyjnie rozumianych środowisk wychowawczych, w tym środowisk intencjonalnie tworzonych przez reprezentantów świata „obcych", by z *dzielnicy* wykorzeniać.

Ta teza daje ciekawy trop w refleksji nad znaczeniem podejść interpretatywnych w badaniach instytucji edukacyjnych czy resocjalizacyjnych. Będąc miejscami tworzonymi przez „uprzywilejowanych" „normalsów", powołują przestrzeń społecznie niejednorodną, w której jednoznaczność wroga oraz ciągłe obcowanie z nim, wzmacniane brakiem dobrowolności podmiotu objętego działaniami instytucji, sprzyjać mogą rozwojowi fenomenu *dzielnicy* w ich granicach funkcjonalnych, a tym samym samozaprzeczeniu ich celowości.

Poniższy fragment rozmowy z R pokazuje odbicie tej tezy w od-podmiotowej definicji przyczyn problemów brata mojego rozmówcy

R: – Z bratem to wszystko przez świetlicę [środowiskową poza miejscem zamieszkania – AG]. Poznał tam takie towarzystwo i się zaczęło…

Chłopakiem z *dzielnicy* jest się niezależnie, czy fizycznie podmiot znajduje się w obszarze innego, obiektywnie definiowalnego, środowiska, np. w szkole, w rodzinie czy w grupie harcerskiej. *Dzielnica* jest tam, gdzie przewiduje on i rozpoznaje wspólne reguły działania i gdzie za pomocą tożsamości sytuacyjnych negocjuje swoją tożsamość społeczną w przebiegu uczestnictwa w tym świecie. Kiedy jest on w nowym środowisku, ale spotyka partnerów do niego podobnych, czuje się pewnie, bo może odczytać i wypełnić oczekiwania, jakie inni mają wobec niego, jak i adekwatnie antycypuje ich odnoszenie się do niego. Wówczas wzory działań preferowane *na dzielnicy* zaczynają dominować również tutaj. Obiektywnie inny kontekst i nowi partnerzy interakcji ustrukturyzowanych wzorami kultury *dzielnicowej* wymagają od podmiotu rozpoczęcia działania w oparciu o format intencjonalnego tworzenia tożsamości, a więc intensywnych negocjacji prowadzących (bądź nie) do satysfakcjonującej go tożsamości społecznej. Jest więc to czas intensywnych zmagań statusotwórczych, czas wyolbrzymionych autoprezentacji, stanowiących o wyniku lokalnej (w tym kontekście) dystrybucji puli prestiżu. Może mieć to szczególne znaczenie biograficzne dla podmiotu włączającego się w życie obiektywnie odrębnej i nowej dla niego instytucji, zważywszy na fakt współtworzenia jej przez *swoich*, ale tych, z których wielu kiedyś zostało już skądś wykluczonymi. Statusotwórcze starcia ewoluują wtedy zarówno w zakresie formy, jak i dynamiki, stając się przestrzenią wymiany i wzajemnego poznania, tworzoną przez podmioty, które spektakularnością i finezją autoprezentacji, wyróżniały się

już na tle pierwotnych grup odniesienia, czy pierwszych instytucji próbujących ich „socjalizować" w świecie „obcych".[33]. Instytucje takie stanowić mogą pewien przykład przestrzeni, w ramach których działają dwie równoległe rzeczywistości – formalna i nieformalna. Formalną stanowią relacje z pracownikami instytucji. Nieformalną jest przestrzeń komunikacji *dzielnicy*, krystalizująca się w spektakularnej walce stausotwórczej podmiotów wywodzących się z odmiennych miejsc zamieszkania, które – przy znaczącej współobecności „obcych" – prezentować mogą jedynie ponadprzeciętne formy tożsamości sytuacyjnych, ugruntowując tym swój napiętnowany obraz w percepcji „obcych". Dyskurs wychowawczy staje się jedynie sceną dla dyskursu *dzielnicy* – faktycznej przestrzeni uczestnictwa społecznego podmiotów w zinstytucjonalizowanej pozasąsiedzkiej przestrzeni społecznie niejednorodnej, gdyż konstrukcja tła interakcji tam przebiegających odbija strukturę kontekstu stygmatyzacji odśrodkowej w sąsiedztwie, gdzie stałe skonfliktowane współobcowanie z „obcymi" sprzyjało umacnianiu pozycji w świecie *dzielnicy.*

Powyższy wywód wydaje się tłumaczyć biograficzny związek pomiędzy problemami brata R a jego (brata) uczęszczaniem do świetlicy środowiskowej.

Transterytorialność dzielnicy, bo ta własność świata *swoich* ujawnia się w powyższych rozważaniach, wydaje się stanowić mechanizm jej wewnętrznego różnicowania, co daje jej reprezentantom możliwość uczestnictwa w tym świecie poza terytorium pierwotnego procesu włączania weń oraz równoległego uczestniczenia w różnych grupach aktualnego odniesienia (np. grupa kolegów spod bramy, grupa kolegów ze świetlicy, koledzy z ośrodka etc.) w przebiegu ich karier *dzielnicowych*.

Ta cecha *dzielnicy* wydaje się ujawniać kolejną analogię pomiędzy *dzielnicą* a własnościami świata społecznego, takimi jak otwartość, rozproszenie świata społecznego i potencjał wewnętrznego rozwoju poprzez możliwości „kreowania przez symbole nowych znaczeń" czy nawet „nowych systemów symbolicznych" – nowego „uniwersum dyskursu", które mogą się usamodzielnić bądź pozostać w ramach struktury macierzystej (Kacperczyk, 2005). Ta własność fenomenu dzielnicy wydaje się jednocześnie wskazywać na pewną regułę rządzącą dynamiką procesu uczestnictwa społecznego *chłopaków z dzielnicy*.

Transterytorialność *dzielnicy* wydaje się być znacząca dla zrozumienia orientacji i dynamiki procesu uczestnictwa społecznego.

Uzasadniona wydaje się być teza, według której od-podmiotowo definiowana przestrzeń uczestnictwa społecznego poszerza się wraz z wiekiem, ale nie podlega znaczącemu różnicowaniu.

---

[33] Idąc daje tym tropem myślenia, koncepcja *dzielnicy* jako bytu transterytorialnego staje się ciekawym tropem w myśleniu, jak i badaniu ubocznych efektów działań instytucjonalnych społeczno-wychowawczych i/ czy resocjalizacyjnych czy też zwyczajnie badaniom od-podmiotowo definiowanego znaczenia doświadczeń instytucjonalnych w biografiach ludzkich.

Prowadzona analiza pozwoliła na zrekonstruowanie subiektywnych ograniczeń rozwoju przestrzeni uczestnictwa społecznego jej reprezentantów, czego pierwszy empiryczny wyraz znajdujemy w opisie sytuacji poniżej.

Rozmawiam z D o dziewczynie ze szkoły, która mu się podoba, a do której boi się podejść. Jest to czas, w którym D coraz częściej pojawia się pod bramą z kolegami. Mówię mu, że tak nigdy nie zaimponuje dziewczynie, której by chciał. Proponuję mu cały szereg taktyk nawiązania kontaktu z tą dziewczyną. Mimo zachęt, nie chce. Boi się, że podejdzie, a ona go wyśmieje, jak powie jej, o co mu chodzi.

AG: – No tak to nigdy nie znajdziesz z tego wyjścia. Zobacz. Wstydzisz się podejść do dziewczyny, bo jesteś odbierany jak „taki spod bramy", a coraz częściej pod tą bramą wystajesz. Więc może lepiej zaryzykować – przestać stać pod bramą i mieć większe szanse u porządnej dziewczyny, albo może podejść do niej – masz przecież bardzo dużo do zaoferowania innej osobie. Bo jak nie, to za kilka lat, kiedy będę przejeżdżać ze swoim dzieckiem ulicą A, to Mały czy Mała krzyknie: „Mama, wujek D stoi pod bramą", a ja odpowiem, że innym razem pogadamy z nim, bo dzisiaj to jest chyba trochę na bani [wspólnie się śmiejemy – AG]. Chyba tak nie chcesz, więc może zaczniemy od tej bramy…

D: – Ale ja bramy nie muszę się wstydzić… – odpowiada chłopak.

Sytuacja ta pozwoliła postawić pytanie o **subiektywne ograniczenia uczestnictwa społecznego chłopaków z** *dzielnicy*. Antycypacja napiętnowania społecznego w świecie „obcych" staje się cechą skutecznie zniechęcającą do podjęcia wysiłku osobistego, wymaganego w interakcyjnym procesie włączania społecznego w obiektywnie nowe miejsca czy role.

Nie oznacza to jednak, iż ograniczenia uczestnictwa społecznego Badanych sprowadzały się do kontekstów społecznie niejednorodnych. Poniższa sytuacja ujawnia cechy jednorodnego kontekstu społecznego, który jednakowoż włączeniu nie sprzyjały.

D mówi, że widział, że P ma fajną laskę. P potwierdza to w rozmowie ze mną.

AG: – No jak tam – podpytuję, Dzwoniłeś? [do tej dziewczyny – AG].

D: – Tak, ale była na działce. Powiedziała, że mogę przyjść do niej dzisiaj o 20.00, ale ja tam nie pójdę, bo się boję. Nie znam tam nikogo.

AG: – To gdzie ona mieszka?

D: – Na Tramwajowej. Ale ja już wykombinowałem. Mam poznać gościa, który u nich jest no taki K [lider jednej z grup młodszych chuliganów – AG]. Przejdę się z nim kilka razy, a dalej to już „cześć, cześć" (pozoruje podawanie dłoni)

AG: – Ja tam nie wiem, ty to chyba przesadzasz. Ja tam ile razy gdzieś sama chodzę, to nigdy mnie nikt nie zaczepił.

D: – Bo Pani jest dorosła kobieta. Bo Pani nie zapytają, za kim Pani jest albo która godzina.

AG: – A co z ta godziną? Za jaką odpowiedź można dostać?

D: – No chce Pani sprawdzić, która jest godzina na zegarku i od razu jest: – „Zegarek"! I musi Pani oddać albo też komórkę.

AG: – A jak nie mam zegarka?

D: – To dostaje Pani za to, że Pani nie ma.

Kryterium wyboru nowych obszarów działania podmiotu, mogących poszerzyć przestrzeń jego uczestnictwa społecznego w wymiarze biograficznym, wydaje się stanowić nie tylko ograniczająca go ***nieumiejętność oszacowania oczekiwań „obcych”***, ale – paradoksalnie – ***czytelność reguł działania reprezentantów*** *dzielnicy* ***wobec podmiotu anonimowego***.

D podejmuje ryzyko włączenia się w interakcje ze *swoimi*, z innego sąsiedztwa, dlatego że będzie w nim odpowiednio społecznie rozpoznany. Statusotwórczy rekwizyt w osobie podmiotu wysoko sytuowanego w lokalnej strukturze pozycji społecznych, daje pewną kontrolę nad antycypacją oczekiwań stawianych D w procesie testowania. Anonimowość w przestrzeni interakcji z „innymi”, choć *swoimi* – bywa jednak czynnikiem skutecznie zniechęcającym *chłopaków z dzielnicy* do nawiązywania kontaktów, co obrazuje sytuacja opisana poniżej.

Przed Galerią Centrum.

D: – Tutaj wieczorem to strach przychodzić – mówi D patrząc w stronę stojących pod sklepem nastoletnich chłopców.

AG: – Dlaczego? – pytam.

D: – Pełno tu żulerni [niebezpieczni dla innych, szukających przygód – AG]. O widzi Pani? – wskazuje na grupkę siedzących na poręczy przed wejściem młodych ludzi [ogoleni, czapki na głowach etc.].

AG: – A jak rozpoznajesz, że to żulernia?

D: – Po zachowaniu.

AG: – No dobra, a jak ty byś stał tutaj z kolegami tak jak oni, to myślisz, że ludzie mogliby też pomyśleć, że jesteście żulernia?

D: – Tak, bo wtedy też się tak zachowujemy.

AG: – No po co się tak zachowujecie?

D: – Wtedy nikt nie podejdzie.

Badani przypisywali określonym osobom cechy nieprzewidywalnego i niebezpiecznego działania, albo na podstawie wiedzy o wcześniejszych ich działaniach, albo – w przypadku braku takowej – na podstawie oceny atrybutów ich autoprezentacji, np. sposobu ubioru, fryzury, zachowania w miejscach publicznych etc. Większość z rekwizytów wskazujących, zdaniem Badanych, na reprezentatywność osób je posiadających dla kategorii „nieprzewidywalnych”, stanowiła jednocześnie elementy ich własnego wizerunku. Własności przypisane im w powierzchownej ocenie oraz język je wyrażający wydają się odzwierciedlać sposób właściwy definiowaniu *chłopaków z dzielnicy* przez „obcych” w pozasąsiedzkich przestrzeniach niejednorodnych społecznie. Perspektywa „normalsów” staje się ich własną, co ujawnia się w przestrzeniach społecznie jednorodnych, ale tych współtworzonych przez anonimowych *swoich*, sprzyjając budowaniu granic.

Powyższa konstatacja sprzyja refleksji wieńczącej, zważywszy, iż pojęcie granic badanego świata leżało u podstaw pytania otwierającego ten podrozdział.

4.2.2. Krystalizacja i porowacenie granic *dzielnicy*

Ponieważ *dzielnica* jest światem komunikacji, przedstawiona tutaj jej koncepcja pozwala zrozumieć Badanych nie w odniesieniu do cech konstytutywnych poszczególnych środowisk, grup czy całości terytorialnych. Będąc przestrzenią komunikacyjną, przekracza formalne podziały i przynależności, a substancjalizuje się wszędzie tam, gdzie co najmniej dwa podmioty, w znaczącej obecności publiczności, wchodzą ze sobą w interakcje oparte na *dzielnicowej* perspektywie symbolicznej i konsekwentnemu jej wachlarzowi wzorów społecznych negocjacji.

Granice *dzielnicy* mają więc charakter dyskursywny, ale i od-podmiotowy, co trafnie wyraził jeden z głównych bohaterów badania.

D: – Dzielnica jest tam, gdzie mam spokój.

Stan „spokoju", jako czynnik zakreślający granice *dzielnicy*, odnosić można do tych sytuacji, w których współdziałają osoby odnoszące się do reguł tegoż świata. Interakcje ze *swoimi* stanowią obszar faktycznego uczestnictwa społecznego nie tylko w sąsiedztwie, ale wszędzie tam, gdzie partner spotka interlokutorów społecznie kompetentnych, ale wybierających w tym kontekście identyfikację z tym, nie innym światem, z wachlarza identyfikacji mu biograficznie udostępnionych. Badani mają łatwość włączania się w takie relacje, w których dotychczasowe doświadczenie społeczne zapewnia trafność oszacowań i adekwatne działanie. Relacja z partnerem, w której miejsce mają satysfakcjonujące negocjacje tożsamości, trwa w czasie. W przeciwieństwie do kontekstów społecznie niejednorodnych przebieg interakcji pomiędzy *swoimi* jest względnie płynny. W historii interakcji z partnerami ze świata *swoich* partnerzy uczą się siebie wzajemnie, wypracowując wspólną perspektywę na przedmioty interakcji i na siebie samych. Relacja taka będzie przestrzenią wzajemnego dostosowywania się i stopniowej zmiany. Będzie dla podmiotu ważna, bo uzyskuje on w niej wpływ na to, kim jest dla innych, jak i dla samego siebie. Osiąga tutaj bowiem poczucie przewidywalności rozumiane jako kompetentne odczytywanie profilu stawianych mu oczekiwań oraz sposobów odnoszenia się „innych" wobec niego. Ta ciągłość i swoistego rodzaju dynamiczna stałość jest czynnikiem znaczącym zarówno dla trwałości tożsamości społecznej, jak i autokoncepcji.

O tworzeniu się granic *dzielnicy* mówimy w sytuacjach nowych dla podmiotu, kiedy próba wzajemnego dostosowywania się interlokutorów nie prowadzi do intersubiektywności. Konstatacja ta wydaje się być spójna z tezą stawianą przez A. Kacperczyk, rozwijającą myśl A Straussa, zdaniem którego „w istocie jedną z najbardziej uderzających cech wielu społecznych światów jest nieustanna wewnętrzna dysputa oraz podejmowanie decyzji odnośnie wyobrażeń o ich własnych granicach. Ujawnia się to w licznych pytaniach zdawanych przez członków i dyskusjach dotyczących tego, czy dana czynność, osoba, czy produkt jest rzeczywiście reprezentatywny dla nich i ich świata. Dzieje się tak dlatego, że nawet

uczestnicy, członkowie społecznego świata zazwyczaj nie mają ostatecznej odpowiedzi na pytanie o granice ich świata, a ich główna działalność przeplata się zazwyczaj z procesem negocjowania własnego statusu, roli i granic własnych działań oraz nieustannego podejmowania wysiłku samookreślania się" (Strauss, 1993: 214, za Kacperczyk, 2005: 174).

Biorąc pod uwagę od-podmiotowość, negocjowalność, jak i niewyrazistość granic w analizach symboliczno-interakcyjnych, pytanie o granice *dzielnicy*, jako fenomenu wykazującego w swej dynamice analogie do koncepcji świata społecznego, można zastąpić pytaniem o czynniki sprzyjające krystalizacji i porowaceniu granic.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, w biograficznej przestrzeni uczestnictwa społecznego *chłopaki z dzielnicy* unikają dwóch typów kontekstów:

– kontekstów społecznie niejednorodnych

– kontekstów społecznie jednorodnych (tworzonych przez *swoich*), w których są anonimowi.

Płynność działania społecznego w nowych, pozasąsiedzkich przestrzeniach interakcyjnych malała wszędzie tam, gdzie *chłopaki z dzielnicy* czuli się nierozpoznawani przez pryzmat dotychczasowej tożsamości społecznej, wypracowanej w świecie *swoich*, nieadekwatni bądź zagrożeni społeczną degradacją. Subiektywne odczucia, pochodne takim sytuacjom, stają się fundamentem **krystalizacji granic** *dzielnicy.* Stąd też, nowe sąsiedztwa (nieznani *swoi*), mimo znajomości reguł konstytuowania się ich ładu społecznego, albo właśnie przez ich antycypację, nie były celem ekspansji łatwo podejmowanej przez Badanych. Równie niechętnie wkraczali oni w obszary, w których dominacja reguł „obcych" zagrażała ich całościowemu obrazowi społecznemu i to zarówno w ocenie *swoich*, „obcych", jak i własnej. Ograniczenia adaptacyjne w nowych sytuacjach groziły bowiem degradacją statusu w relacjach ze *swoimi*, w relacjach z „obcymi" – wykluczającymi reakcjami społecznymi, a w odbiorze własnym – dojmującym *wstydem*.

Krystalizacja granic *dzielnicy* katalizowana może być również w obrębie *swoich* z sąsiedztwa, tych nieanonimowych, a nawet sobie bliskich, kiedy dochodzi do ewolucji form działania podstawowego jakiejś ich grupy czy podmiotów indywidualnych, w kierunku niezgodnym z oczekiwaniami innych – *swoich*.

Y: – Trzymałem się kiedyś z takim z B [sąsiednia ulica – AG]. Dobra zabawa była, ale do czasu. Kiedyś prawie wpadliśmy i się wystraszyłem.

AG – I potem już nimi tak „nic, nic"?

Y: – Nie no… tak na „cześć, część" i ciągle tam jakieś wymijanki…

Powyższa wypowiedź ujawnia mechanizm wewnętrznego różnicowania świata *dzielnicy* ze względu na przyjęte formy realizacji działania podstawowego, których odmienność staje się podstawą jego wewnętrznego rozwoju, zmierzającego do krystalizacji granic wewnętrznych – subświatów. Prawidłowość ta może tłumaczyć

ewolucję grup podwórkowych. Grupy młodych i starszych chuliganów na pewnym etapie swojego rozwoju były grupami zabawowymi, nie zadaniowymi, a mechanizmu ewolucji podstawowej formy organizacji grupy upatrywać właśnie można w dynamice procesów statusotwórczych, gdzie zwiększająca się z czasem finezja konstruowanych tożsamości doprowadziła do sytuacji przynoszących nie tylko statusotwórcze, ale i materialne korzyści, co stało się czynnikiem zmiany grupowej celowości i konsekwentnym jej zmianom form codziennych grupowych aktywności.

Za proces przeciwstawny krystalizacji granic można uznać ich porowacenie. **Porowacenie granic dzielnicy** oznacza stopniowe otwieranie się na siebie partnerów komunikacji zaburzonej bądź „dyplomatycznej", co sprzyja wzajemnej wymianie i uczeniu się etc.[34] Jest to proces zachodzący zarówno w interakcjach pomiędzy *swoimi i* „obcymi", jak i wewnątrz świata *swoich.* Analiza zaprezentowana w niniejszym rozdziale wydaje się uzasadniać tezę, iż przestrzeniami sprzyjającymi porowaceniu granic pomiędzy *dzielnicą* a „obcymi" są te przestrzenie społecznie niejednorodne, w których zachodzi jakościowa ***zmiana w dotychczasowym sposobie definiowania partnera***. Będę je odtąd nazywała **przestrzeniami przeobrażonymi**.

Warunkiem kontekstualizującym przeobrażenie jest dostąpienie przez podmiot stygmatyzujący okoliczności podważających oczywistość definicji partnera, dotychczasowo utwierdzanej w interakcyjnych wymianach ich zaburzonej komunikacji. Przykładem takiego kontekstu może być wystawa fotograficzna, której Autorami byli Badani. Wśród zaproszonych gości – reprezentantów ich rodzin, kolegów oraz świata łódzkiej fotografii czy nauki – znaleźli się również ich (Badanych) nauczyciele. Abstrahując od liczbowo skromnego efektu tychże zaproszeń, obsadzenie *chłopaka z dzielnicy* w roli zainteresowanego twórczym działaniem, zdolnego do kilkumiesięcznej ciężkiej pracy pod opieką merytoryczną znanego artysty fotografa, jak i wystawa w jednym z łódzkich muzeów, dokumentująca jego wysiłek i talent, wydają się zaburzać pewnością odbioru społecznego przez jego dotychczasowych interakcyjnych partnerów. Możemy tutaj mówić o zjawisku odciążenia napiętnowanego wizerunku społecznego poprzez jego wzbogacenie elementami doń nieprzystającymi.

Dalsze wysycanie kategorii przestrzeni przeobrażenia pozwolił wyróżnić dwie jego formy, w zależności od typu relacji nawiązanej po zredefiniowaniu partnera – **komunikację na poziomie tożsamości społecznej partnerów**

---

[34] Pojęcia te wprowadzone zostały w niniejszej pracy w rozdziale poświeconym interakcyjnej mapie sąsiedztwa. Pod pojęciem komunikacji zaburzonej rozumiem sekwencję wymian interakcyjnych w kontekstach społecznie mieszanych (pomiędzy *swoimi* i wybranymi „obcymi") obciążonych konfliktem oczekiwań i stygmatyzacją. Natomiast w pojęciu komunikacji dyplomatycznej mieszczą się takie sekwencje interakcji pomiędzy *swoimi* – reprezentantami lokalnych grup towarzyskich z reprezentantami grup zadaniowych (chuliganów stadionowych, uczestników grup przestępczych etc.), które zachodzą sporadycznie i mają znaczenie statusotwórcze nie osobowe dla reprezentantów grup towarzyskich. Szerzej w rozdz. II, & 2.2.2.

i **komunikację na poziomie tożsamości osobowej**, gdzie pierwszy typ jest jednocześnie warunkiem drugiego.

Przykładu przestrzeni przeobrażonych i rozwiniętych w relacje osobowe poszukiwać można w mojej komunikacji z Badanymi, jak i wybranymi członkami innych grup sąsiedzkich. Obramowanie relacji odniesieniami osobistymi sprzyja trwaniu komunikacji w czasie, co pozwala na zrozumienie odmienności perspektyw, a nawet wypracowanie ich przekładalności. Wzajemny szacunek do odmienności, która nie zniechęca, bo interpretowana jest przez pryzmat uwrażliwiającego dostąpienia od-podmiotowej teorii ją tłumaczącej oraz wielowątkowość komunikacji, której partnerzy poznają siebie w różnych ujęciach, zapobiega upraszczającym obrazom i ocenom, przyczyniając się do obopólnego „oswojenia".

Porowacenie granic wewnątrz *dzielnicy* ujawniło się w pozasąsiedzkich przestrzeniach społecznie niejednorodnych. Przykładem sytuacji reprezentatywnych dla takiego kontekstu są spotkania przedstawicieli różnych subświatów *dzielnicy* (np. grupy towarzyskiej z grupą *młodszych chuliganów*) na terenie „obcych" (np. sytuacja przypadkowego spotkania znających się *swoich na mieście*). Intensyfikacja czy nawet nawiązanie relacji pomiędzy reprezentantami subświatów *dzielnicy*, zachodzące w jednoczącej obecności wroga, sprzyja integracji *swoich* na wyższym poziomie wspólnotowości.

Krystalizacja i porowacenie wydają się stanowić dwa oblicza tego samego procesu – procesu **substancjalizacji granic w świecie** *swoich.* Granic, które nie odzwierciedlają klasycznych podziałów otoczenia wychowanków na całości definiowane od-terytorialnie (np. społeczność lokalna, środowisko lokalne, osiedle, wieś, małe miasto, wielkie miasto etc.) bądź funkcjonalnie (np. rodzina, szkoła, zakład pracy, instytucje wychowania równoległego etc.) *Chłopak z dzielnicy*, znajdujący się w świetlicy środowiskowej na mocy nacisku zewnętrznego (np. pedagoga szkolnego albo kuratora), przy nieuwzględnieniu w tym miejscu pierwotności perspektywy *dzielnicy* w jego układzie stref ważności oraz przy jednoczesnym definiowaniu pedagogicznej misji w kategoriach „wykorzeniania i osadzania w lepszej glebie", niezależnie od fizycznej tam obecności może nie być jej uczestnikiem.

Transterytorialność granic oraz reguły procesu ich substancjalizacji, wraz z opisanymi uprzednio w tym rozdziale, mechanizmami podtrzymywania ładu społecznego *dzielnicy* (zarówno w wymiarze jednego pokolenia, jak i w wymiarze wertykalnym) wydają się tłumaczyć prymarne znaczenie uczestnictwa społecznego w tym świecie dla Badanych oraz potrzebę uznania go za kluczowy czynnik kontekstualizujący ich działania poza sąsiedztwem, w tym przede wszystkim w instytucjach edukacyjnych.

Ta konstatacja prowadzi nas do rozważań o uczestnictwie społecznym Badanych w szkole, o czym traktuje następny rozdział.

ROZDZIAŁ IV

ŚCIEŻKI KARIERY SZKOLNEJ *CHŁOPAKÓW Z DZIELNICY*, CZYLI O GRZE OPORU I GRZE POZORÓW

1. Obecność *swoich* w szkole jako czynnik orientujący proces włączania w rolę ucznia

W rozdziale tym omówione zostaną ścieżki kariery szkolnej *chłopaków z dzielnicy.* Szkoła z założenia służy włączaniu społecznemu w rolę ucznia, czemu sprzyjać ma jej formalna organizacja. Jednak c*hłopak z dzielnicy*, wstępując tam z uprzednim doświadczeniem społecznym, w interakcjach szkolnych, tak jak w sąsiedzkich, odnosi się do struktury symbolicznej świata *swoich*. Analiza przestrzeni interakcji szkolnych moich Badanych wykazała bowiem, że znaczącym czynnikiem ich kontekstu jest ***obecność przedstawicieli świata*** *dzielnicy* ***na terenie szkoły***. Niezależnie, iż jest to miejsce terytorialnie i funkcjonalnie odmienne od sąsiedztwa oraz kulturowo zagospodarowane przez innych – „obcych spoza sąsiedztwa", uczniowie rekrutujący się ze świata *swoich* występują tutaj w autoprezentacjach podtrzymujących tożsamość społeczną *chłopaka z dzielnicy.* Stąd w przebiegu kariery szkolnej silnie odzwierciedla się równoczesne ich uczestnictwo w zmaganiach statusotwórczych w świecie *swoich*.

Zatem szkoła, tak jak sąsiedztwo, jest przestrzenią społecznie niejednorodną. Na szkolną codzienność *swoich* składać się będą sytuacje ujawniające sprzeczność oczekiwań, jak i konsekwentną im stygmatyzację w roli ucznia. Jak pokaże niniejszy rozdział, dążenie do podtrzymania znaczącej tożsamości społecznej *niedającego się* wymaga bowiem takich tożsamości sytuacyjnych, które wyłączały Badanych z puli społecznego prestiżu, wiązanego z wypełnianiem oczekiwań pracowników szkoły. Zróżnicowanie oczekiwań jest tym większe, im silniej dana szkoła „nasycona" jest czynnikami mikrokultury *dzielnicowej.* Wprawdzie organizacją formalną tej instytucji rządzi przesłanie wypracowania tożsamości reprezentatywnych dla roli ucznia, jednak organizacją społeczną spotkanie przedstawicieli dwóch różnych porządków symbolicznych – ogólnospołecznego i *dzielnicowego*. Ta wewnętrzna sprzeczność symbolicznej wykładni działania społecznego *chłopaków z dzielnicy* w szkole stała się elementem znaczącym dla orientacji ich indywidualnych karier szkolnych. Jakkolwiek, warianty strategii radzenia sobie Badanych ze sprzecznością oczekiwań znacząco różnicowały nie tylko karierę szkolną. Działanie społeczne w roli ucznia wtórnie decydowało bowiem o stopniu hybrydyzacji przestrzeni uczestnictwa społecznego Badanych w pozaszkolnej i pozasąsiedzkiej przestrzeni interakcyjnej.

Czynnikiem kluczowym dla zrozumienia przebiegu kariery szkolnej *chłopaków z dzielnicy* jest obecność *swoich*, w tym przede wszystkim kolegów z grupy pierwotnego odniesienia czy innych grup podwórkowych z rodzimego sąsiedztwa, którzy w trakcie dotychczasowej socjalizacji nie tylko opanowali znaczenia wyrażane w typowych wariantach interakcji, ale też działaniom zgodnym z regułami

dzielnicy przyznają kluczową pozycję w swoim układzie stref ważności. Stanowią oni dla siebie nawzajem publiczność, weryfikując zbieżność autoprezentacji podmiotu z jego dotychczasowo wypracowaną tożsamością społeczną wśród *swoich*. Stąd, niezależnie od odmienności miejsca działania oraz formalnej celowości szkół, współobecność reprezentantów *dzielnicy* w szkole oraz kluczowe dla nich znaczenie odnoszenia się do niej w działaniu, pozwala na podtrzymywanie tam dotychczasowo dominującej orientacji uczestnictwa społecznego – **orientacji na** *swoich*.

Uczęszczanie większości reprezentantów kolejnych pokoleń sąsiedztwa do tej samej szkoły podstawowej implikuje terytorialne i społeczne zespolenie szkoły z terenem i populacją sąsiedzką. Praca własna nad tożsamością *chłopaka z dzielnicy* kontynuowana jest nie tylko w doniosłej obecności tych, którzy swymi reakcjami na szkolne autoprezentacje aktora legitymizują jego pierwotną identyfikację sąsiedzką, ale i reprezentantów świata *dzielnicy* spoza sąsiedztwa. Lokalne szkoły podstawowe, dostępne Badanym w przebiegu ich biografii, obejmują bowiem swoim zasięgiem kilka starych łódzkich sąsiedztw, stając się miejscami spotkań przedstawicieli różnych grup podwórkowych, z różnych ościennych miejsc zamieszkania, którzy przychodząc do szkoły, wrośli już w świat swoich grup odniesienia i w świat swoich sąsiedztw, a tutaj powołują arenę statusotwórczych zmagań w nowej przestrzeni codziennego działania.

Taka specyfika społeczna szkół oraz rejonizacja, jako czynnik wciąż najbardziej znaczący dla wyboru placówki edukacyjnej mieszkańców zubożałych społecznie niejednorodnych sąsiedztw, stają się czynnikami umacniającymi uczestnictwo społeczne w świecie *swoich*, co – dzięki obcowaniu reprezentantów różnych sąsiedztw w obszarze jednej szkoły – realizuje się w dwóch procesach, a mianowicie wertykalnej i horyzontalnej intensyfikacji uczestnictwa społecznego w *dzielnicy*.

Proces wertykalnej intensyfikacji uczestnictwa społecznego w *dzielnicy* **w szkole** polega na symbolicznym „przeniesieniu" społecznie konstruowanej przestrzeni sąsiedztwa do szkoły, poprzez prowadzenie na jej terenie interakcji z kolegami z miejsca zamieszkania. Specyfika tradycji sąsiedzkiej, kultywującej spędzanie przez dzieci większość czasu na podwórkach, staje się czynnikiem przyśpieszającym i wzmagającym oddziaływanie fenomenu *dzielnicy* na najmłodsze już grupy podwórkowe, co zachodzi w znaczącym współudziale interakcyjnych mechanizmów opisanych w rozdziale poprzednim. Stąd, *chłopak z dzielnicy*, rozpoczynając karierę szkolną sprawnie porusza się w jej symbolice i języku, które opanowywał na drodze naturalnej obserwacji, naśladowania *starszych*, jak i przede wszystkim w trakcie ciągłego negocjowania ładu społecznego w pierwotnej grupie odniesienia[1]. Jest on już społecznie identyfikowany zarówno przez kolegów, jak i innych sąsiadów. Stąd współtworzenie przestrzeni szkolnych

[1] Mam tu na uwadze opisywanie w poprzednim rozdziale procesy włączania w *dzielnicę* poprzez wrastanie w podstawowe grupy odniesienia (naturalne i intencjonalne taktyki), przez naśladowanie *starszych*, choć spoza grupy odniesienia etc.

interakcji przez różnych *swoich* sprzyja monitorowaniu działania społecznego *chłopaka z dzielnicy* w roli ucznia przez wprawnych i bacznych recenzentów spójności jego lokalnej kariery. Z określonymi tego konsekwencjami dla społecznego jego pozycjonowania w świecie *swoich*. Szkoła staje się „rozszerzeniem" przestrzeni działania społecznego reprezentującego logikę racjonalności świata *dzielnicy.* Reprezentatywność działania Badanych w szkole dla taktyk budowania i podtrzymywania *tożsamości niedającego się* miała bowiem pozytywny wymiar statusotwórczy w świecie, w którym pierwotnie uczestniczył. Sytuacje szkolne, w których Badani zaprezentowali tożsamości sytuacyjne wysoko waloryzowane przez *swoich* bądź – przeciwnie – zostali zdegradowani, stawały się treścią interakcyjnej wymiany informacji społecznej w sąsiedztwie i sposobem coraz sprawniejszego jeszcze budowania swojego wizerunku lokalnego w oparciu o działania w innej – pozasąsiedzkiej przestrzeni interakcyjnej.

Wertykalna intensyfikacja uczestnictwa społecznego w *dzielnicy* w szkole zachodzi równolegle do horyzontalnej.

Pomimo odmienności sąsiedztw, z których pochodzą *swoi*, podobna treść i dynamika procesów interakcyjnych prowadzonych we własnych sąsiedztwach zbliża ich do siebie ponadterytorialnie, co zachodzi dzięki wspólnej symbolice codziennych działań. Niezależnie od działania chłopców w świecie regulowanym formalnie przez „obcych" (tu szkole), reprezentanci *dzielnicowej* perspektywy symbolicznej bardzo szybko i wprawnie rozpoznają tych, którzy stosują zbliżone odniesienia w działaniu. Transterytorialność *dzielnicy* prowadzi do rozpoznawania i łączenia się *swoich* w tym obcym dlań kontekście, na co wskazuje wypowiedź poniżej.

Nikogo nie znaliśmy, ale kręcił się tam taki jeden jak z dzielnicy, więc podszedłem,

Tak opisuje swoje przeżycia jeden z Badanych, referując mi swój pierwszy dzień w nowej (kolejnej w jego biografii) szkole zlokalizowanej w innej części miasta.

Horyzontalna intensyfikacja uczestnictwa w *dzielnicy* **w szkole** polega na poszerzaniu społecznej przestrzeni, w której *chłopak z dzielnicy* ma szansę uzyskać poczucie sprawstwa w kategoriach najbliższej mu struktury symbolicznej, niezależnie od działania w miejscu intencjonalnie powołanym do innych celów.

Analogicznie, transterytorialność *dzielnicy* staje się sposobem poszerzania granic fizycznych codziennej aktywności, co zachodzi na drodze opanowywania nowych terytoriów.

D: – Ja tam na czterech [mocno pijany – AG] mogę iść A [nazwa ulicy – AG], na całej długości i nic mi się nie stanie?

AG: – Wszystkich znasz?

D: – Tych, co trzeba.

AG: – A skąd?

D: – Różnie przez kogoś, czy ze szkoły…

Chłopcy są rozpoznawani jako *swoi* nie tylko we własnym sąsiedztwie, ale wspólne doświadczenie szkolne pozwala im na włączenie się życie innych grup z *dzielnicy*, jakkolwiek spoza sąsiedztwa, poprzez np. bycie wprowadzonym przez kolegę ze szkoły, co przyjmuje formę interakcyjnych rytuałów zgodnych z taktykami tworzenia tożsamości społecznej w formacie intencjonalnym.

Zatem można przyjąć, iż bycie *chłopakiem z dzielnicy* stawało się sposobem **eksploracji i opanowywania otoczenia**. Obecność *swoich* pochodzących z innych sąsiedztw umożliwiała poszerzenie granic uczestnictwa społecznego o relacje oparte na znanych odniesieniach symbolicznych. Poszerzał się zakres świata bezpiecznego, gdzie możliwość przewidywania efektów swoich działań doprowadzała do oczekiwanego efektu – *szacunku* i wysokiego statusu. Przy zwiększeniu pola sprawności działania typowego i weryfikacji jego skuteczności w obiektywnie nowym środowisku, zachowana była względna spójność doświadczenia i odczucie budowania, kontynuacji, co wydaje się być równoznaczne z zachowaniem poczucia sprawstwa w działaniach opisanych logiką *dzielnicy*, jak i utrudnieniem jego osiągnięcia w działaniach w roli ucznia. Ta rola wymagała już sprostaniu oczekiwaniom odmiennym od *dzielnicowych*.

Procesy wertykalnej i horyzontalnej intensyfikacji uczestnictwa społecznego w *dzielnicy* w szkole kontekstualizowały znacząco przebieg równoległego im **procesu włączania** *chłopaków z dzielnicy* **w rolę ucznia**, co będzie przedmiotem dalszej analizy.

2. Praca szkoły nad tożsamością ucznia „trudnego”

2.1. Stygmatyzacja *chłopaków z dzielnicy* w kontekście szkoły, czyli o rodowodzie ucznia „trudnego”

AG: – Wiesz, złapałam Y na kłamstwie. Okłamał mnie i było mi z tego powodu przykro [dalej opowiadam sytuację – AG].

D: – Wie Pani, pewnie się wstydził…

AG: – Mnie się wstydził? Przecież ja go nie karzę, nie krzyczę, kiedy chce to może wyjść i nie mieć ze mną nic do czynienia.

D: – No ja też tak przed nauczycielem to nie wszystko powiem.

AG: – No, ale ja nie jestem nauczycielem!

D: – No fakt, od nauczycieli panią wyzywam – uśmiecha się z wyraźnym zakłopotaniem

Przypisanie roli nauczyciela waloru negatywnego, o czym wnioskować można z powyższej wypowiedzi D, jest tylko jednym z przykładów uprawniających mnie do użycia analogii do **pola walki**, dla zobrazowania obszaru interakcji *chłopaka z dzielnicy* z nauczycielami.

Szkoła w doświadczeniach Badanych była przestrzenią konstruowania strategii radzenia sobie w sytuacjach sprzecznych oczekiwań. Wymagało to od nich

jednoczesnej pracy własnej nad tożsamością społeczną w dwóch wymiarach współtworzących tę społecznie niejednorodną przestrzeń. Niewypełnienie oczekiwań zagrażało im konsekwencjami w postaci niesatysfakcjonującej dystrybucji puli społecznego prestiżu w obu z tych światów. Przybierane strategie radzenia sobie ze sprzecznością oczekiwań w sposób znaczący decydowały o ich indywidualnej recepcji przez *swoich*, orientując jednocześnie uczestnictwo społeczne w relacji z „obcymi" ze szkoły.

Na pytanie, od kiedy zaczęły się trudne relacje z nauczycielami, chłopcy opowiadali historie otwartych konfliktów, lokalizując je czasowo od czwartej, piątej klasy szkoły podstawowej. Odczucie pogorszenia się relacji z nauczycielami w czasie zbieżnym z przejściem ucznia z etapu nauczania początkowego do nauczania wieloprzedmiotowego, pozwala postawić hipotezę o zajściu **zmiany interakcyjnych warunków negocjacji tożsamości społecznej ucznia w komunikacji z nauczycielami** w tym właśnie okresie.

Analiza pozwoliła zrekonstruować warunki kontekstu zmiany i jej wymiary. Zasadniczą rolę wydawało się odgrywać ***odpersonalizowanie komunikacji***, jakie miało miejsce w momencie przejścia z etapu nauczania początkowego przez jednego nauczyciela na nauczanie w wieloprzedmiotowe, a tym samym wieloosobowe[2].

Przyjmując, iż czynnikiem znaczącym dla komunikacji pomiędzy *swoim* a „obcym" jest wzbogacenie jej kontekstu o wiedzę osobową, fakt wyłączności relacji nauczyciela nauczania początkowego z uczniami, wydawał się być warunkiem samym w sobie sprzyjającym intersubiektywizacji perspektywy partnerów interakcji. Spędzanie większości czasu z tym samym nauczycielem mogło służyć dogłębnemu (nie pozornemu) rozpoznaniu uczniów, gdzie elementy zaburzające relację mogły być równoważone elementami ją podtrzymującymi, czyli takimi, których inni nauczyciele nie byliby w stanie dostrzec u dziecka, w sytuacjach odpersonalizowanych (kilka godzin zajęć przedmiotowych w dużej klasie etc.). Personalny charakter komunikacji, możliwość ciągłego negocjowania tożsamości i wzajemne dostosowywanie się do siebie, sprzyjać mogły rozwojowi komunikacji osobowej, a nie wyłącznie komunikacji na poziomie tożsamości społecznych. Uczeń i nauczyciel w takich warunkach mogą uczyć się siebie i wypracowywać sposoby negocjacji nie zaburzające poważnie ich komunikacji, w kontekście społecznym zmuszającym ich do codziennego obcowania ze sobą.

Czynnikiem chroniącym płynność komunikacji w tej relacji wydawało się więc być ***osamotnienie nauczyciela w konstruowaniu strategii radzenia sobie***

---

[2] Opierając się na wiedzy psychologicznej, można dywagować o wzroście znaczenia grup rówieśniczych w okresie adolescencji i konsekwentnemu temu zaognieniu starań o status w grupie rówieśniczej. Można również bronić tezę o wpływie adolescencji na otwarte wyrażanie niezgody na świat dorosłych, jako sposobu poszukiwania własnej tożsamości, co uzasadniałoby silniej akcentowane formy negacji nauczycieli. Z perspektywy psychologicznej stwierdzeniom tym trudno jest odmówić słuszności, jakkolwiek wydają się one zaprzeczać logice dotychczasowego wywodu, prowadzonego z punktu widzenia interakcjonisty, który powodów dla zmian w przebiegu interakcji aktora upatruje w zmianach sposobu reakcji na niego przez partnerów tych interakcji, a nie w realizacji potrzeb różnorodnej natury.

z uczniem. Inni nauczyciele nie pracowali wtedy z danym uczniem, stąd mogli jedynie służyć jako doradcy w sprawie mniej bądź bardziej anonimowego ucznia „trudnego". Niemożność wypracowania podzielanej przez społeczność nauczycielską zgody na określoną definicję społeczną ucznia, jak i wynikająca z tego niepewność nauczyciela co do słuszności zastosowanej klasyfikacji oraz odpowiadających jej wzorów interakcji, mogła być motorem podejmowania kolejnych działań naprawczych, wynikających z ciągłej refleksji nauczyciela „osamotnionego" – stale budującego wzory interpretacji.

Analogicznie, ***wzbogacenie kontekstu komunikacji z chłopakiem z dzielnicy o innych nauczycieli*** wydawały się zmieniać warunki, sprzyjając **przypisaniu mu tożsamości ucznia „trudnego"**, czyli takiego, który w znacząco odbiega w swych szkolnych autoprezentacjach od oczekiwań stawianych uczniowi. Tak jak osamotniony nauczyciel nauczania początkowego nie mógł zweryfikować pozornej tożsamości społecznej ucznia „trudnego", tak możliwość uzyskania w kontakcie z innymi nauczycielami potwierdzenia słuszności zaklasyfikowania go do tej właśnie kategorii, mogła sprzyjać ustaleniu tożsamości ucznia „trudnego" na poziomie rzeczywistym. Intensyfikacja wzorów zaburzonej komunikacji z uczniem w szkolnej przestrzeni interakcyjnej wydawała się więc sprzyjać rozpoczęciu **procesu weryfikowania tożsamości społecznej w roli ucznia**[3].

Proces ten realizowany był na drodze dwóch przenikających się procesów: ujednolicania reakcji społecznej i upowszechniania reakcji społecznej na danego *chłopaka z dzielnicy* w roli ucznia.

Proces ujednolicania reakcji społecznej zachodził na drodze wymiany opinii na temat ucznia pomiędzy nauczycielami, kiedy to miejsce miało stopniowe zawężanie odbioru społecznego ucznia do cech podzielanych przez nauczycieli mających z nim trudności. Nadawana i tą drogą społecznie weryfikowana tożsamość ucznia „trudnego" mogła stać się pierwotnym wymiarem **procesu stygmatyzacji** *chłopaków z dzielnicy* **w szkole**.

Proces upowszechnienia reakcji społecznej można natomiast byłoby uznać już za wtórny wymiar stygmatyzacji w szkole. W jego przebiegu uczeń zaczyna być rozpoznawany przez pryzmat tożsamości ucznia „trudnego" przez pozostałą część społeczności szkolnej, nie tylko przez pracowników mających z nim kontakt bezpośredni. Tożsamość społeczna ucznia „trudnego" może wtórnie wpływać na odbiór społeczny chłopca w komunikacji z kolejnymi nauczycielami w dalszym przebiegu jego kariery szkolnej. Upowszechnianie reakcji społecznej jest

[3] Tę hipotezę pozwalam sobie wyprowadzić z obserwacji dokonanej w gabinecie pedagoga szkoły lokalnej, do której w przeszłości uczęszczała większość głównych bohaterów badania, a który często odwiedzałam ze względu na uczęszczanie do niej jednego z Badanych. Gabinet pedagoga wydawał się być miejscem wymiany informacji o zachowaniach uczniów, gdzie w czasie przerwy niektórzy nauczyciele pojawiali się z określonymi sprawozdaniami interakcyjnymi, a inni – również tam obecni – często potwierdzali głoszone opinie o uczniu poprzez przytoczenie opinii czy opisu wydarzenia jakościowo spójnego z poprzednio opisanymi. Zakładam więc, że podobne wymiany zachodzić mogły w innych kontekstach (np. pokoju nauczycielskim etc.).

procesem interakcyjnym, który na drodze codziennych interakcji w określonym kontekście, zwiększał w nim liczbę partnerów wiedzących o piętnie, czyli rozpoznających ucznia przez pryzmat tożsamości w tym kontekście mu nadanej. Cytowana za P wypowiedź nauczyciela:

> To ty jesteś ten P; Dużo o tobie słyszałam…

wskazują na obciążenie piętnem jego odbioru społecznego w szkole. W ten sposób ujednolicenie reakcji społecznej na *chłopaka z dzielnicy* w szkole wiązało się z procesem upowszechniania reakcji społecznej na niego, a procesy te stanowiły wzmacniające się nawzajem wymiary stygmatyzacji[4].

Nadanie piętna wtórnie zmieniało interakcyjny kontekst komunikacji pomiędzy *chłopakami z dzielnicy* a pracownikami szkół, odzwierciedlając – typowe dla komunikacji pomiędzy stygmatykami i „normalsami" – zwiększenie napięcia w interakcjach, co wtórnie wzmacniało spektakularność autoprezentacji uczniów, reprezentatywnych dla modelowej tożsamości *niedającego się*.

Manifestacje tożsamości *niedającego się* wobec nauczyciela, stosowane w obecności publiczności, skutkowały stopniową zmianą dotychczasowej równowagi komunikacyjnej, co uruchamiało taktyki radzenia sobie z uczniami „trudnymi", które pogrupować możemy w dwie kategorie: **taktyki podtrzymujące tożsamość ucznia „trudnego"** i **taktyki zmieniające tożsamość ucznia „trudnego"**.

Zaproponowany podział taktyk, obrazujący schematycznie dynamiczną rzeczywistość interakcyjną szkół społecznie niejednorodnych, wyznaczy dalszą strukturę niniejszego paragrafu.

2.2. Taktyki podtrzymywania tożsamości ucznia „trudnego" w komunikacji z niektórymi nauczycielami

Są to taktyki zrekonstruowane ze sprawozdań retrospektywnych (uzyskanych z wywiadu swobodnego z Badanymi) oraz sprawozdań z interakcji szkolnych przebiegających w czasie prowadzonego przez mnie badania, kiedy Badani uczęszczali już głównie do szkół poza sąsiedztwem (wywiady informacyjne, stanowiące element obserwacji uczestniczącej). Zasadniczą własnością tych taktyk okazał się być ich ukryty cel – degradacja ucznia otwarcie manifestującego w szkole tożsamość *chłopaka z dzielnicy.*

Przyoblekanie przez ucznia tożsamości sytuacyjnych reprezentatywnych dla modelu *niedającego się*, implikowało zastosowanie przez nauczycieli **taktyk**

---

[4] Za czynniki wzmacniające efekt zmiany interakcyjnych warunków negocjacji tożsamości społecznej ucznia w relacjach z nauczycielami, można również uznać wspomniane już warunki organizacyjne szkoły, w wśród nich: liczne klasy, formalny podział dnia szkolnego na system lekcyjny ze stale zmieniającymi się nauczycielami, które wydają się ograniczać organizacyjnie możliwości rozwoju relacji.

wzmacniania znaczenia roli ucznia opartych na układzie stref ważności normalnych oraz **taktyk degradacji w roli ucznia**, a wśród nich: *wrzucania*, zastraszania, używania siły fizycznej, jak i karania za zachowanie negatywną oceną z przedmiotu.

2.2.1. Taktyki wzmacniania znaczenia roli ucznia oparte na układzie stref ważności „obcych"

Najbardziej powszechną wydawała się być **taktyka wykorzeniania z** *dzielnicy* **przez dezintegrację**. Polegała ona na takim oddziaływaniu wychowawczym, które ujawniało intencję osłabienia wpływu kolegów z *dzielnicy* na siebie nawzajem, poprzez próby pomniejszenia ich wzajemnej atrakcyjności. I tak, nauczyciele starający się wzmocnić znaczenie roli ucznia, poprzez taktyki oparte na strefach ważności „normalsów", podejmowali wysiłek tłumaczenia uczniowi przyczyn jego trudności adaptacyjnych w kategoriach reprezentatywnych dla logiki wtórnej wobec logiki *dzielnicy.* Przykładem reprezentatywnym dla powyższej kategorii jest następująca sytuacja modelowa, wyrażająca pewien wzór działania nauczyciela w kontakcie z uczniem „trudnym". Chłopakowi wagarującemu z kolegami dla niego znaczącymi, proponuje się ich (kolegów) unikanie. Poprzez objaśnienie „złego wpływu", jaki mają na wagarowicza, oczekuje się od niego zrozumienia zależności pomiędzy przebywaniem z kolegami a „złym zachowaniem", niepowodzeniem szkolnym i udaremnianiem szansy na „lepsze życie".

Zrozumienie przez ucznia takiego cyklu zależnych od siebie zmiennych, których biograficzne zespolenie ma stanowić źródło jego potencjalnego życiowego niepowodzenia, wyraża tylko życzeniowość myślenia nauczyciela i choćby towarzyszyła temu jak najlepsza, najczystsza intencja pomocy, jest niestety działaniem z góry skazanym na niepowodzenie. O niepowodzeniu decydują fałszywe założenia, leżące u podstaw tych taktyk.

Pierwszym z nich jest założenie ważności dla *chłopaków z dzielnicy* redukcji tych trudności, a więc założenie ujednolicenia znaczeń im przypisywanych przez uczniów i nauczycieli. Drugim, wynikającym z poprzedniego, jest ujawniana w interakcjach hipoteza o zależności pomiędzy niewypełnieniem oczekiwań a niewiedzą ucznia o nich, jako tego przyczyną. Najważniejszym wydaje się być jednak fakt niezgodności tych założeń z pewną podstawową prawdą o naturze człowieka, ujawnionej w trywialnym stwierdzeniu, iż tendencją człowieka jest najpierw budować, nie dekonstruować. Misternie budowana mądrość życiowa *chłopaka z dzielnicy*, pochodząca z jego własnych doświadczeń, czy obserwacji uczestniczącej w lokalnie konstruowanej w *dzielnicowej* przestrzeni edukacyjnej, jest podważana. Podważany jest więc sposób dotychczasowego radzenia sobie z życiem, które znajdowało akceptację u innych, w tym innych znaczących i dawało poczucie sprawstwa. Będąc *niedającym się* przewidywał działania innych, co pozwalało mu je modelować, a całościowy odbiór społeczny tak wypracowany

zapewniał szereg przywilejów w skrzętnie budowanej sieci interakcyjnej wymiany w życiu codziennym.

Biorąc pod uwagę wcześniej wypracowaną tezę, zgodnie z którą komunikacja trwa do momentu satysfakcjonującego przebiegu negocjacji tożsamości, budowania kompromisu i pewnej zgody na siebie nawzajem, założenie zrozumienia przez ucznia dobrych intencji nauczyciela w tym przypadku jest oparte na fałszywych przesłankach. Nauczyciel stosuje bowiem taktykę obniżania wartości relacji z bliskimi kolegami, przy jednoczesnym odnoszeniu się do niezrozumiałych czy nie najważniejszych korzyści, co staje się źródłem nieporozumienia poważnie zaburzającym rozwój ich wzajemnej komunikacji. Taktyka taka *de facto* utrudnia *chłopakowi z dzielnicy* włączanie w świat, którego bram nauczyciel symbolicznie strzeże.

Założenie zrozumienia intencji nauczyciela przez *chłopaka z dzielnicy* jest założeniem opartym na błędnych przesłankach również z powodu innego, niż ten odnoszący się do wyższości konstrukcji nad dekonstrukcją w działaniu człowieka. Nieuniknioność komunikacji z kimś, z kim podziela się codzienność zarówno szkolną, jak i sąsiedzką, w której potrzebne jest różnorodne wsparcie *swoich*, z założenia czyni przedstawicieli *dzielnicy* bardziej znaczącymi od nauczycieli.

2.2.2. Taktyki „wzmacniania" znaczenia roli ucznia poprzez degradację tożsamości niedającego się

Do taktyk tych należą sekwencyjnie ułożone interakcje, w których „uczeń trudny" i nauczyciel próbują wzajemnie zdegradować status partnera interakcji. Z reguły interakcje układające się w te taktyki rozpoczynają się nadaniem przez jedną ze stron komunikatu podważającego status (nauczyciela czy ucznia – *chłopaka z dzielnicy*), co u drugiej strony skutkuje reakcją ukierunkowaną na degradację partnera. Taktyki te mogą przyjąć różną postać.

Wrzucanie

Wrzucanie jest taką formą interakcyjnej wymiany, w której obie strony – uczeń i nauczyciel – starały się zdobyć przewagę werbalną poprzez uniemożliwienie partnerowi reakcji na degradującą wypowiedź. W konstrukcji sytuacyjnego kontekstu oraz swoich sekwencjach przypominała przebieg rytualnej zniewagi. Partnerzy, w znaczącej obecności publiczności, wymieniali komunikaty degradujące partnera. Reakcje publiczności nie tylko dynamizowały przebieg interakcji, ale finalnie mianowały wygranego. Dla nauczyciela stawką jest autorytet u uczniów (publiczności). Dla *chłopaka z dzielnicy* – znieważenie oznaczało rozbieżność z dotychczasowo wypracowywaną tożsamością *nie dającego się*. Poniższa sytuacja egzemplifikuje interakcyjną wymianę układająca się we wzór *wrzucania sobie.*

D: – Nawrzucałem facetce, bo mnie wkurzyła. Ja się zgłaszam, podniosłem rękę, nie?…, i zaczynam mówić, a ona na mnie wrzeszczy „nie dałam ci głosu”!. Ja do niej, że nie jestem psem, a ona coś dalej, to ja w końcu: – waaal się, mówię i tam jeszcze dalej.

Interakcja taka może się zakończyć różnorodnie. Nauczyciel broniąc swojej tożsamości w kontekście publiczności klasowej, z reguły tak zarządza napięciem, by podporządkować ucznia i zminimalizować prawdopodobieństwo pojawienia się riposty degradującej jego własny status. Jego działanie, zaprezentowane w powyższym przykładzie, wskazuje na pewne podobieństwo reakcji ucznia i nauczyciela. Interakcja przybiera postać walki o spójność ich tożsamości społecznych, a przebieg kolejnych sekwencji wydaje się być zbliżony, niezależnie od różnicy w zakresie formalnej roli. Każdy z interlokutorów wydaje się na swój sposób sytuować się w autoprezentacjach reprezentujących modelową tożsamość *niedającego się*. Ta gra jest jednak bardziej ryzykowna dla nauczyciela niż dla ucznia. Rozwój interakcji może doprowadzić do takiego napięcia, które wymagać będzie coraz bardziej spektakularnych form wyrazu, co postawi nauczyciela w sytuacji sprzeczności oczekiwań pomiędzy wymogami stawianymi mu w roli nauczyciela, a oczekiwaniami skandującej klasowej publiczności. Nauczyciel – ujawniając pogłębioną komunikacyjną wprawę w retoryce świata *dzielnicy* – ryzykuje nie tylko obniżony status w znaczącym dla niego kontekście rady pedagogicznej, ale również odłożoną w czasie degradację w grupie uczestników sytuacji *wrzucania*. Degradowany uczeń, potencjalnie wprawnie przykładający perspektywę nauczyciela do interpretacji tej sytuacji, może go zdyskredytować włączając do statusotwórczej rozgrywki innych pracowników szkoły (skarga u dyrektora etc.), co zagrażałoby tożsamości nauczyciela budowanej w kontekście szkoły. W takiej sytuacji dokonuje się zmiana formatu interakcji, związana ze zmianą jej kontekstu świadomościowego w stronę podejrzliwego, co wiązało się z wprowadzeniem przez nauczyciela argumentacji formalnej – odniesień do hierarchii władzy w szkole, do autorytetu formalnego bądź do zakładanej władzy rodziców (np. wezwanie rodzica do szkoły). Praktykowana była również taktyka poszukiwania wsparcia u dyrekcji szkoły, a znacznie częściej – u pedagoga, co, jak pokazuje poniższy cytat, może się okazać działaniem z niezamierzonymi skutkami.

D: – Ona myślała, że ja się dyrektorki przestraszę…

pada stwierdzenie jednego z chłopców, opowiadającego mi o swoich relacjach z nauczycielem, który nie mogąc sobie z nim poradzić wysyłał go do pani dyrektor, co nie okazało się być znaczące dla ucznia, służąc najprawdopodobniej wzmocnieniu jego statusu w klasie. Intymność warunków sytuacji korygującej sprzyjała jej fabularyzowanej rekonstrukcji w opowieściach prezentowanych w klasie czy w swojej grupie odniesienia.

Zastraszanie

Innym wariantem przebiegu interakcji zmierzającej do degradacji tożsamości *niedającego się* było zastraszanie. Taktyka ta może być jednym z wariantów rozwoju taktyki poprzedniej, w momencie zmiany kontekstu świadomościowego interakcji na podejrzliwy. Przykłady scenariuszy takich interakcji opierały się na próbach wynegocjowania przez nauczyciela obrazu *niedającego się*, poprzez zagrożenie uczniowi określonymi – w założeniu nauczyciela – negatywnymi konsekwencjami.

Odesłanie do dyrektora, wezwanie rodziców, wyrzucenie ze szkoły, odesłanie do ośrodka, czy rozmowa z sędzią (w przypadku jednego z Badanych, będących pod nadzorem kuratora za czyny przestępcze), były przedmiotami zastraszania wykorzystywanymi przez wybranych pracowników szkół w relacjach z Badanymi.

Wypowiedź zastraszająca ucznia spotykała się z reguły z kontrwypowiedzią, przyjmującą podobny charakter, jakkolwiek wykazującą większą dbałość o dobór środków perswazji przy okazji każdej kolejnej sekwencji. Tak, jak w taktyce *wrzucania* nauczyciel wydawał się mieć pole werbalnego manewru poprzez umiejętne wykorzystanie roli publiczności i połączenia wypowiedzi degradującej z poczuciem humoru, tak interakcje z elementami zastraszania dawały jedynie możliwość rozwoju scenariusza w kierunkach niekorzystnych dla nauczyciela, co zwiększa znaczenie umiejętności niepodejmowania przez niego wyzwania do takiej interakcji.

Analiza scenariuszy interakcji zastraszających pozwoliła na rekonstrukcję jednego ich wariantu finalnie degradującego ucznia. Kryterium stanowiącym o takim przebiegu jest społecznie podzielany ***wizerunek nauczyciela konsekwentnego***. Miało to miejsce wtedy, gdy nauczyciel uczynił przedmiotem groźby sytuację faktycznie postrzeganą przez ucznia, jako trudną, a dotychczasowo konstruowana przez niego tożsamość społeczna w roli nauczyciela sprzyjała antycypacji zagrożenia realizacją tejże groźby.

AG: A jak trafił G do ośrodka? On wydaje mi się taki grzeczny i kulturalny chłopak? – pytam o jednego z kolegów Badanych

H: On zadarł z taką „Malinowską". Z nią nie było żartów. Od razy załatwiała ośrodek.

Niezależnie od społecznie mitologizowanego czy realnego obrazu takiego nauczyciela, wypracował on sobie konsekwentnie tożsamość równie *niedającego się*, co *chłopaki z dzielnicy*. Realność zagrożeń oraz adekwatny wybór ich wariantów w stosowanych przez niego taktykach zastraszania, powoduje respekt i unikanie konfrontacji przez samych uczniów.

Innym scenariuszem jest interakcja zastraszania, która w swym rozwoju doprowadzała do zamiany ról w interakcji – zastraszający nauczyciel, na skutek użycia przez zastraszanego przekonywujących argumentów, wycofał się z takiej interakcji, co skutkowało obniżeniem jego statusu.

D: – kiedyś do jednej powiedziałem, że jak ona mnie straszy ośrodkiem, to ja mogę się zająć jej samochodem…

Jak wskazuje powyższy cytat, próba eksponowania władzy formalnej przez nauczyciela zwiększała napięcie w interakcji i uruchamiała prezentację władzy nieformalnej u *chłopaka z dzielnicy*, co mogło prowadzić do utraty przez nauczyciela jakiejkolwiek władzy w tej relacji.

Użycie siły fizycznej

Praca z H nad przygotowaniem go do roli ucznia po wieloletniej przerwie była jednym z wymiarów naszej relacji. Będąc świadomą faktu nieuczestniczenia chłopca w szkolnej codzienności od wielu lat, od początku naszej relacji, starałam się wspierać jego przygotowania do pełnienia roli ucznia. Zabawa w *co*, *by było*, *gdyby*... miała stanowić sposób oswajania szkolnej rzeczywistości, modelując zachowania chłopca w antycypowanych przeze mnie sytuacjach, ujawniających sprzeczność oczekiwań. Kiedy chłopiec rozpoczął już naukę, zabawa przerodziła się w rozmowy na temat jego taktyk radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Odpowiedzi, jakich ode mnie oczekiwał, związane były z reguły z poszukiwaniem możliwości pogodzenia manifestacji tożsamości oczekiwanych przez kolegów, z oczekiwaniami nauczycieli. Nie zawsze potrafiłam jednak zaproponować chłopcu rozwiązanie kompromisowe, którego oczekiwał, co zauważyć można na przykładzie sytuacji opisanej poniżej.

H: – Pan od [nazwa przedmiotu – AG] to normalnie bije. Jak mnie uderzy, to ja nie wiem, co mu zrobię…
AG: – Nic nie zrobisz. Przyjdziesz do mnie, a ja już zrobię, co trzeba.
H: – To, co, mam dać się mu bić?

H nie był jedynym, który opowiadał o przypadkach użycia siły przez nauczyciela. Z analizy wypowiedzi Badanych wynikało jednak, że sytuacje te nie dotyczyły tych uczniów, którym przypisywano możliwość rewanżu. Paradoksalnie, autoprezentacje *niedającego się* chroniły więc nie tylko w świecie *swoich*, ale również w relacjach z nauczycielami, dając przesłanki do interpretacji takiego działania społecznego jako skutecznego w ogóle, nie tylko w sąsiedztwie oraz ujawniając zakres spójności „ukrytego" przekazu edukacyjnego *dzielnicy* i szkoły…

Karanie za zachowanie negatywną oceną z przedmiotu

Inną taktyką stosowaną przez nauczycieli w interakcjach z uczniami „trudnymi" było karanie złego zachowania negatywną oceną z przedmiotu.

D: – Dzisiaj dostałem druga pałę z polskiego.
AG: – Za co?

D: – Wczoraj wstawiła mi pałę, bo pyskowałem. To dzisiaj jak mnie zapytała, to powiedziałem, że nie będę odpowiadał, bo muszę zasłużyć na tą pałę z wczoraj. Tak nie lubię tej baby…

Ujednolicanie kryterium postępów w nauce z kryterium zachowania na lekcji w ramach procesu oceniania nie było akceptowane przez samych Badanych i powodowało negatywne konsekwencje w dalszym przebiegu karieru szkolnej. Interpretacja chłopców, jak i wymowa sytuacji opisywanych przez nich nie wydaje się również wskazywać na zgodność funkcji takiego oceniania z funkcjami tego procesu definiowanymi w pracach z zakresu dydaktyki[5]. Funkcja motywacyjna jest obecna wprawdzie w typologiach funkcji oceniania, jakkolwiek przedmiotem motywacji nie jest posłuszeństwo, a postępy w nauce.

O powszechności karania negatywną oceną z przedmiotu za zachowywanie się uczniów wskazywać może przyjęcie przez jednego z Badanych niestosowania tej „taktyki dydaktyczno-wychowawczej" u jednego nauczyciela za kryterium silnie wyróżniające go spośród innych, jak i przypisywane mu przez kilku Badanych realnego wpływu na uczniów.

AG: – A jacy nauczyciele byli fajni, w sensie, jakie miał cechy, że uważałeś, że on jest fajny i, na przykład, na jego lekcjach rozrabiałeś mniej?

Y: – Że nie wstawiał od razu jedynki, tylko potrafił powiedzieć najpierw: „uspokój się".

AG: – To jedynki też dostawałeś, że rozrabiałeś?

Y: – No, na przykład byli tacy nauczyciele, którzy nawet nie chcieli rozmawiać, tylko był „spokój" i jedynka. A ona to dopiero jedynkę wstawiła po połowie lekcji, jak jej nie słuchaliśmy.

Znaczenie biograficzne wychowawców negocjujących, nie bezdyskusyjnie karzących, ujawnione w rozmowie z Badanym, nie jest jedynym czynnikiem wskazującym nieskuteczność takiej taktyki. Przytoczony poniżej fragment interakcyjnej historii jednego z Badanych z nauczycielem świadczy o negatywnych konsekwencjach łączenia kryterium złego zachowywania z kryterium oceny postępów w nauce dla kariery szkolnej.

D: – Z polskiego to już nie ma, co się uczyć. Mam tyle pał… Ale to dopiero półrocze.

Przypadek D pokazuje, jak karanie oceną z przedmiotu za zachowywanie się na lekcji może oddziaływać na pracę ucznia w ramach tego przedmiotu. Pani od

[5] Literatura dydaktyczna operuje różnorodnymi typologiami funkcji oceniania, wśród których komplementarną wydała się być typologia Walczaka różnicująca funkcje ocenienia według kryterium wiedzy na funkcję różnicującą (odnosząca ucznia do innych) i sprawdzającą (zestawiająca ucznia z wymaganiami programowymi, gdzie wyniki służą celom diagnostycznym, z przesłaniem doradzenia uczniów, co do dalszych losów szkolnych, jak i celom formatywnym, z przesłaniem wyciagnięcia wniosków z organizowanego procesu nauczania przez samego nauczyciela). Drugim kryterium wprowadzanym przez autora typologii jest działanie oceniania na ucznia, gdzie wyróżnia się funkcję informacyjną (tylko w chwili dokonania pomiaru, gdzie można zaplanować poprawę), sumującą (ocena na koniec jakiegoś cyklu) i funkcję motywującą ucznia. Szerzej w: Walczak, 2001.

polskiego była tą, która przyjęła w relacji z D taktykę karania oceną z przedmiotu za zachowanie, co wtórnie zniechęcało chłopca do intelektualnego wysiłku. Informacja zawarta w ocenach zniechęcała do dalszej pracy, a być może i do danego przedmiotu.

Podsumowując, w taktykach podtrzymywania tożsamości społecznej nie zachodziła antycypowana przez nauczyciela zmiana w funkcjonowaniu *chłopaka z dzielnicy* w roli ucznia. Przeciwnie, obecność publiczności wymagała od *chłopaka z dzielnicy* podtrzymania tożsamości *niedającego* się, kiedy nauczyciel wychodził z pozycji władzy.

Przebieg kariery szkolnej Badanych pozwala na zrekonstruowanie pewnej logiki stosowania takich taktyk. Z reguły faktyczne podtrzymywanie tożsamości społecznej ucznia przez nauczyciela zaczynało się od negatywnej oceny z przedmiotu stawianej za złe zachowywanie się. Z czasem poczucie niesprawiedliwości u ucznia sprzyjało napięciu w interakcjach. *Wrzucanie* i *zastraszanie* stawały się elementem ich dalszych interakcji w trakcie lekcji. W skrajnych i nielicznie przytaczanych przypadkach, wprowadzana była taktyka użycia siły fizycznej. Taktyki podtrzymywania tożsamości stosowane były do momentu **konfrontacji**, której przebieg powodował większe straty tożsamościowe u nauczyciela niż u *chłopaków z dzielnicy*. Tak, jak dla *chłopaka z dzielnicy* ważniejsze jest znaczenie utrzymania tożsamości *niedającego się* w interakcjach z publicznością od znaczenia przypisywanego roli ucznia, tak kluczowe znaczenie autorytetu formalnego dla nauczyciela uniemożliwiało mu kontynuację interakcji, w której dobór środków wyrazu zaprzeczałby jego instytucjonalnej roli. Konstatacja niemożności zachowania władzy w interakcji prowadzonej taktykami zastraszania i *wrzucania* powodowała wprowadzenie przez nauczyciela argumentów odnoszących się do innych – zasadniczo ważnych przedmiotów w hierarchii znaczeń ucznia – jak np. zastraszanie go ośrodkiem szkolno-wychowawczym. Również w przypadku takiej interakcji możliwa była konfrontacja, której efektem było obniżenie statusu nauczyciela, w sytuacji, np. zastraszenia go przez ucznia. Z interakcyjnych sprawozdań wnioskować można było, że konfrontacja bywała momentem przełomowym w komunikacji nauczyciela i ucznia, gdyż pozostawiona po stronie ucznia władza skutkowała utratą przez nauczyciela wpływu nie tylko na danego ucznia, ale i zachęcała innych uczniów do konfrontacji.

Taktyki podtrzymania tożsamości społecznej ucznia „trudnego", mimo że podejmowane w celu zmiany tej tożsamości na drodze narzucenia perspektywy własnej, prowadziły do jej wzmocnienia. Paradoksalnie były wynikiem działania ukierunkowanego na zmianę tożsamości manifestowanej autoprezentacjami nie przystającymi do tych oczekiwanych przez „obcych" od *chłopaków dzielnicy* w roli ucznia. Logika antycypowanej zmiany, opierając się na założeniu niezawodności wykorzystania władzy formalnej przynależnej roli nauczyciela, nie uwzględniała jednak kluczowego znaczenia zobowiązań *chłopaka z dzielnicy* wobec *swoich*.

Nieuwzględnienie kontekstu sprzecznych oczekiwań, jako znaczącego tła w komunikacji nauczyciela z uczniem, pozwala zauważyć analogię pomiędzy dynamiką przestrzeni interakcyjnej ustrukturyzowaną tymi taktykami a koncepcją **działania z niezamierzonymi konsekwencjami**. Niezamierzone konsekwencje są kategorią stosowaną do mikroanaliz, w których wykazuje się, jak aktorzy społeczni, często myląc się w swych interpretacjach sytuacji, mogą doprowadzić do nieprzewidzianych rezultatów, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych dla przebiegu procesu, któremu miały służyć (Marshall, 2004). Niezamierzoną konsekwencją taktyk opisanych powyżej jest podtrzymanie tożsamości ucznia „trudnego", gdzie nieadekwatna antycypacja skutków stosowania taktyk mających „uplastycznić" ucznia, doprowadzała do wzmocnienia manifestacji, dla redukcji których taktyki te zostały wprowadzone.

Trudno jest nie postawić na tym etapie pytania o refleksję, na ile efektem ubocznym taktyk eksponujących władzę podtrzymujących tożsamość ucznia „trudnego", nie jest **proces degradacji znaczenia roli ucznia,** jako sposobu poradzenia sobie przez *chłopaka z dzielnicy* z ciągłymi porażkami w tej roli. Pogląd Goffmana, według którego osoba napiętnowana, jako ta nie wypełniająca oczekiwań, nie uważa tego za porażkę, a poczucie to buduje na przeświadczeniu, kim jest dla innych, ale innych z kategorii społecznej wyselekcjonowanej, do której bezdyskusyjnie pasuje, tłumaczy ich dalszy przebieg karier szkolnych (Goffman, 2005 [1979]). Karier, w przebiegu których znaczenie roli ucznia było wtórne wobec znaczenia spójności obrazu siebie sprzed i w czasie uczęszczania do szkoły.

Empirycznym wsparciem dla tezy o degradacji znaczenia roli ucznia w przebiegu kariery szkolnej *chłopaków z dzielnicy* mogłaby być sytuacja, którą pamiętam z okresu pierwszych dni H w szkole podstawowej. Po kilku latach nieuczęszczania do szkoły chłopiec w jednym z pierwszych dni nauki otrzymał z matematyki dwie oceny bardzo dobre na jednej lekcji. Po odwiedzeniu mnie pojawił się *pod bramą* z dzienniczkiem ucznia, ale nie spotkawszy kolegów, dzielił się tą dobrą i nietypową dla niego nowiną z napotkanymi *wystającymi na rogach*. Później wiedzieli o tym wszyscy koledzy z jego ówczesnej grupy odniesienia. Niestety, dalsze losy H pokazały, iż w przebiegu swojej kariery w tej szkole, znacznie częściej otrzymywał o sobie negatywne informacje zwrotne, gdzie z czasem starania chłopca nie były zauważane przy zawsze zauważanych przewinieniach.

Chłopiec doceniał w szkole dwie nauczycielki, które wydawały się preferować w relacjach z *chłopakami z dzielnicy* **taktyki zmiany tożsamości ucznia „trudnego"**. Taktyki te – przybierając w przebiegu kariery edukacyjnej Badanych różne formy – są przedmiotem następnego paragrafu.

2.3. Taktyki zmiany tożsamości ucznia „trudnego”

Terminem tym określiłam takie wzory interakcji *chłopaków z dzielnicy* z pracownikami szkół, które nie sprzyjały rozwojowi interakcyjnej wymiany w kierunku sytuacji konfrontacji oczekiwań w przestrzeni społecznie niejednorodnej. Nauczyciel kładł natomiast nacisk na wspieranie uczniów w postępach szkolnych, poprzez staranie włączenia do ich komunikacji (opartej początkowo o formalne role społeczne) elementów komunikacji osobowej. Punktem wyjścia w takich interakcjach wydaje się nie być tożsamość ucznia „trudnego”, jak to było w przypadku taktyk podtrzymujących tożsamość społeczną, ale **tożsamość ucznia wymagającego zrozumienia.** Rozumienie oznacza tutaj pewien rodzaj wrażliwości społecznej nauczyciela, która objawia się pogłębionym wglądem w unikalność społeczną ucznia i próbą zbudowania z nim relacji opartej na poszanowaniu odmienności doświadczeń. Poniżej zaprezentowane taktyki wydają się taką wrażliwość nauczycieli ujawniać, sprzyjając jednocześnie otwarciu bądź podtrzymaniu komunikacji z *chłopakiem z dzielnicy*, pomimo powszechności odnoszenia się do niego, jako do „trudnego”.

2.3.1. Unikanie sytuacji konfrontujących oczekiwania pracowników szkoły i *dzielnicy*

Przykładem uwzględnienia przez nauczyciela konfliktu oczekiwań, jako czynnika utrudniającego włączanie społeczne *chłopaka z dzielnicy* w rolę ucznia, może być sytuacja, której bohaterami byli nauczycielka B, H i ja. Kiedy H wysłuchał w mojej obecności zarzutów, co do jego zachowania, sformułowanych przez wychowawczynię, nie chciał iść na następną lekcję. Rozmawiałam z nim, ale nie osiągnęłam zamierzonego efektu. W czasie rozmowy podeszła do nas Pani B, a H odszedł do kolegów. W przerwach w rozmowie z B wciąż próbowałam nakłonić chłopca do pójścia na lekcję. B, obserwująca moje działanie, poprosiła mnie na bok i powiedziała:

– To nic nie da. Nie przy kolegach. On tutaj musi być „twardziel”. Ja zawsze, jak chcę coś załatwić, to rozmawiam, kiedy nie ma kolegów. Wtedy nie musi grać.

Nauczycielka poprosiła chłopca na rozmowę bez udziału publiczności. Po rozmowie przeprowadzonej w takich warunkach H poszedł do klasy. Osiągnęła swój cel, bez negatywnego wpływu na jego status w grupie, czego ja, na wstępnym etapie poznawania Badanych, nie byłam świadoma.

Sposobem uzyskania wychowawczego wpływu w przestrzeni szkoły społecznie niejednorodnej wydaje się więc być prowadzenie negocjacji z uczniem bez udziału publiczności. Uwzględnienie w refleksji nad swoją pracą kontekstu

sprzecznych oczekiwań we wspieraniu procesu włączania społecznego w rolę ucznia, wyrażane unikaniem konieczności konfrontacji „przynależności", wydaje się być sposobem sprzyjającym rozwojowi komunikacji. Nauczyciel, antycypując tożsamościowe autoprezentacje *chłopaka z dzielnicy* broniącego tożsamości *niedającego się* w obecności publiczności kolegów, eliminuje z kontekstu interakcji publiczność, co umożliwia negocjowanie zmiany działania chłopca w odniesieniu do pełnionej przez niego w szkole roli ucznia. Unikanie stawiania *chłopaka z dzielnicy* w sytuacji konfrontacji oczekiwań wydaje się stanowić kluczowe kryterium zbudowania kontekstów sytuacji otwierających i podtrzymujących komunikację osobową pomiędzy „obcymi ze szkoły" a *chłopakami z dzielnicy*.

2.3.2. Taktyka podkreślania silnych stron

Idziemy z H do Pani B. Kiedy wchodzimy do jej klasy, chłopiec od razu podbiega do niej i siadając na ławce przytula się. Pani opowiada mi przy nim, że H konkuruje z niejakim C o jej względy. Jak C podejdzie do niej na przerwie i przytuli się, to H podbiega i mówi:

H: – Odejdź, to jest moja Pani.

W trakcie rozmowy ze mną pani B głaszcząc cały czas H po głowie (chłopiec albo patrzy w dal, albo przymyka oczy), mówi, że on jest jej ulubionym dzieckiem w klasie. Jedynym problemem jest jego lenistwo i to, że H nie *może się przemóc*, czego wskaźnikami mają być odmawianie odpowiedzi, jak i oddawanie czystych kartek na sprawdzianach. Mimo, iż chłopiec nie wypełnia oczekiwań w roli ucznia, nauczycielka eksponuje pozytywne jego cechy, a w ich kontekście wymienia obszary wymagające poprawy. Chłopak źle znoszący krytykę, która z reguły doprowadzała do intensyfikacji napięcia w interakcji, przyjął wszystkie uwagi i obiecał starania o poprawę.

2.3.3. Taktyka *pójścia na układy*

Pod pojęciem *pójścia na układy* rozumieć należy taktyki oparte na formule kontraktu, w których każda ze stron zobowiązuje się do zmiany w sposobie odnoszenia się do partnera interakcji, rezygnując jednocześnie z pewnej puli działań utrudniających partnerowi wypracowanie satysfakcjonującej równowagi w ich interakcyjnej historii.

D: – B to kochana kobieta.

AG: – To fakt. Ma dużo serca do dzieci.

D: – Ale mojemu bratu to rękę złamała…

AG: – Chyba nie złamała, ale on miał złamaną, a ona chciała go uderzyć, bo coś tam robił – koryguję, bo taką wersję zdarzenia znam od kogoś innego.

D: – Nie chyba ona mu złamała…

AG: – Nieważne już teraz…

D: – A [we] mnie kiedyś trepem rzuciła. Przez cała klasę leciał. Ale gdyby nie ona, nie skończyłbym podstawówki. Ona poszła ze mną na układy. Ja jedyny w szkole mogłem palić… Ale tylko ja i kilka jeszcze dziewczyn tak lubi B.

AG: – Dlaczego?

D: – Bo z innymi nie szła na układy.

Dyskusyjny sposób budowania komunikacji z uczniem przyniósł satysfakcjonujące efekty[6]. Biografie wybranych Badanych pokazują bowiem, że nauczycielka ta odbierana była jako osoba, dzięki której dokonali czegoś dla nich ważnego w przebiegu szkolnej historii. Sukces wychowawczy nauczyciela polegał na takim budowaniu komunikacji, w której *chłopak z dzielnicy*, mimo ulegania oczekiwaniom nauczyciela i zagrożenia tożsamości *niedającego się*, nie ma poczucia poniżenia czy utraty godności, ani ciągłego wyboru lojalnościowego. Nauczyciel wspiera ucznia w procesie zmiany, w kierunku zgodnym z oczekiwaniami szkoły, nie wprowadzając taktyki narzucania swoich racji i przekonywania o ich wyższości. Rezygnacja z pewnej części działań kontrolnych czy dyscyplinujących, przypisywanych jego roli, rodzi adekwatne działanie u *chłopaka z dzielnicy*. Odrabianie lekcji, zarzucenie wagarów etc., stają się przedmiotem zmiany, określonej *układem*.

Pójście na układy wydaje się być jednym ze sposobów sprzyjających rozwojowi komunikacji na poziomie tożsamości społecznych w komunikację na poziomie tożsamości osobowych. Pojawia się więc obszar negocjacji nowych reguł obowiązujących w relacji, sposobność bliższego poznania, spostrzeżenia cech ukrywanych pod maską tożsamości społecznej, a dalej przyjęcie i uwzględnienie perspektywy „innego" w sposobach odnoszenia się do siebie nawzajem. Wypracowanie rozumienia „innego" w kontekście – czyli nie przez pryzmat sztywnych własnych wzorów interpretacji, ale przez pryzmat warunków je określających, warunków widzianych takimi, jakimi są one dla niego – wydaje się facylitować otwartość *chłopaka z dzielnicy* na logikę ogólnospołecznie formułowanych zasadności.

2.3.4. Taktyka budowania zaufania

Są to taktyki, w których nauczyciel obdarowany przez ucznia „trudnego" wiedzą o jego aktywności niezgodnej z oczekiwaniami stawianymi uczniowi, nie podejmuje działań go karzących.

---

[6] Jedną z cech uważaną przez Badanych przez B. Śliwerskiego nauczycieli za błąd wychowawczy było ciche przyzwolenie na łamanie przez uczniów niektórych norm w obszarze życia szkolnego, np. palenie papierosów, ściąganie, wagary (Śliwerski, 2001) Znaczenie przypisywane pójściu na układy przez wybranych Badanych, a więc przyzwoleniu na łamanie praw przez ucznia, wydaje się być zgoła odmienne. W takiej taktyce interakcyjnej upatrują oni mądrości nauczyciela, który proponując rezygnację z pewnego zakresu uprawnień rozpoczął negocjacje, które w efekcie stały się sposobem przekonania *chłopaka z dzielnicy* do działań pozytywnych z punktu widzenia szkoły. Pójście na układy było więc w przypadku chłopców nie błędem, ale ryzykowaną i skutkująca sukcesem wychowawczym taktyką interakcyjną.

AG: – A inni [nauczyciele – AG] nie rozmawiali z tobą?

Y: – Ja z innymi nie chciałem w ogóle rozmawiać.

AG: – A dlaczego akurat z nią?

Y: – Nie wiem. Jej można było zaufać, tak mi się zdaje.

AG: – A w jakiej sytuacji można było jej zaufać? Kiedy potrzebowałeś jej zaufania?

Y: – Na przykład jak raz kiedyś do szkoły nie poszłem… nie poszedłem, zabawiłem się jeden dzień wcześniej i nie przyszedłem, powiedziałem jej i ona tego po prostu nikomu nie powiedziała.

AG: – A co powiedziała?

Y: – Nic. Zdziwiła się bardzo, chyba dlatego, że jej to powiedziałem.

AG: – Ale uszanowała to?

Y: – Tak.

AG: – I co było dalej?

Y: – Wstawiła mi oczywiście nieobecność. Chyba wiedziała, że powiedziałem jej to w zaufaniu.

Zaufanie w wartościach *dzielnicy* jest konsekwentnie łączone z taktyką *niepucowania*. Związek ten wydawał się obowiązywać w relacji Y z jego wychowawczynią. Zgodnie z regułami *dzielnicy* odstąpienie od możliwości wykorzystania władzy wymaga wzajemności. Nie należy się pewnie od razu spodziewać niepowtarzania aktów, których popełnienie przez ucznia stało się okazją do rozpoczęcia komunikacji opartej na zaufaniu. Sukcesem jednak będzie uzyskany w ten sposób symboliczny dostęp do przestrzeni refleksji chłopaka, który w kolejnej sytuacji pokusy weźmie być może pod uwagę perspektywę osoby nauczyciela, rozważając za i przeciw.

O tym, że zmienia się sposób postrzegania nauczyciela, który poszukuje dróg prowadzących do komunikacji osobowej z *chłopakami z dzielnicy*, świadczy interpretacja działania tego samego nauczyciela w dalszej ich wspólnej historii.

AG: – A miałeś takiego nauczyciela, który jakoś tak fajnie na ciebie oddziaływał, że byłeś lepszy w sensie spokojniejszy?

Y: – W sumie to moja wychowawczyni.

AG: – Wychowawczyni? A dlaczego?

Y: – Bo biła.

AG: – Jak to biła?

Y: – Nie to, że biła, no wie pani, ale po prostu w żartach, nawet pokrzyczała, dostałem w łeb, ale zawsze się śmiała. Ona dopiero jedynkę wstawiła po połowie lekcji, jak jej nie słuchaliśmy.

AG: – Ale mocno tłukła?

Y: – Strzeliła tam raz na jakiś czas.

AG: – Ze złością, czy tylko tak na żarty?

Y: – Ze złości też to było widać, znaczy złość też była, ale po prostu nie pokazywała tego w sumie ze złością, po prostu nie po chamsku, typowo.

AG: – Ale tak po prostu dała komuś w łeb i co mówiła?

Y: – Wszyscy się śmiali. Każdy wiedział, że ona taka jest.

AG: – Że bije? Czy że jest fajna?

Y: – Że jest fajna. A bije po prostu w żartach, znaczy w żartach, no ona chce pokazać, że w żartach.

AG: – Jakie miała cechy charakteru, co ci się w niej podobało? No, bo sam fakt bicia to chyba

ci się nie podobał, nie? Oprócz tego, że było wesoło jak ona była, wszyscy się śmiali, ona też i to raczej było tak raczej na żarty. Tak?

Y: – Tak, bardziej na żarty, nie to, że mocno.

AG: – A co jeszcze było tak fajnego w niej?

Y: – Wszystko. W sumie dzięki niej zdałem.

AG: – Zdałeś?

Y: – Tak, ona mnie zmobilizowała, żebym też się zaczął troszeczkę bardziej uczyć, przyłożył się.

AG: – I jak to zrobiła?

Y: – Rozmawiała ze mną, żebym się uspokoił, że ogólnie żebym…

Zwyczajowo akty użycia siły fizycznej wobec *chłopaka z dzielnicy* wiązały się z niezgodą i silną kontrreakcją. W przypadku lubianej wychowawczyni nawet one nie doprowadzały do zaburzenia komunikacji. Chłopiec zauważa towarzyszące temu akcenty humorystyczne, które obniżają wartość aktu samego w sobie. Zwraca uwagę na kontekst, na całokształt relacji z nauczycielem, a nie na bezwzględną wartość nadużycia władzy, co zazwyczaj czynił w interakcjach z innymi nauczycielami.

Ewolucja komunikacji z poziomu społecznych oczekiwań na poziom osobowy pozwala interpretować działania nauczyciela, jako pewien fragment głębszej, poważniejszej i znaczącej linii biograficznej, której celem jest działanie odbierane przez samych Badanych jako pomocne. Komunikacja osobowa dawała nawet możliwość przeforsowania w niej treści czy „metod", które w komunikacji na poziomie społecznych oczekiwań, skutkowałyby pewnie sprzeciwem i manifestacją tożsamości *niedającego się*.

2.3.5. Taktyka odsunięcia

Jest to taktyka polegająca na intencjonalnym niepodejmowaniu interakcji z uczniem na poziomie zwyczajowym w ich dotychczasowej komunikacji. Przykładem sytuacji z wykorzystaniem taktyki odsunięcia jest ta, zaobserwowana w rozmowie pomiędzy mną, nauczycielką i H, kiedy nauczycielka ujawniła sposób radzenia sobie z H, gdy ten odmawiał wykonania jej polecenia na lekcji.

Gdy on się tak zachowuje to ona „nie zwraca na niego uwagi". Wtedy „on przychodzi i się przymila".

Taktyka jest ryzykowna, gdyż stosujący ją nauczyciel musi być przekonany o znaczeniu, jakie ma w systemie ważności ucznia. W innym przypadku odsunięcie będzie uważane za przywilej ucznia wywalczony na drodze prezentacji tożsamości *niedającego się*. Skuteczność działania taktyki odsunięcia może być więc uznany za wskaźnik nawiązania komunikacji osobowej.

2.3.6. Taktyki nauczania w oparciu o to, co bliskie

Zasada organizowania procesu nauczania zgodnie logiką „od tego, co bliskie, do tego, co dalsze", wydaje się być powszechnie obecna w literaturze przedmiotu. Realizacja tej zasady w przypadku pracy z dziećmi *dzielnicy* nabiera specyficznego znaczenia. Treści bliskie *dzielnicy* nie są z zasady treściami pożądanymi w szkolnej i nauczycielskiej hierarchii poprawności[7]. Poniższy przykład pokazuje sytuację, która skutkowała pozytywną zmianą, jakkolwiek przy aplikacji być może dyskusyjnej taktyki.

D przychodzi do mnie punktualnie o 8.00. Uczyliśmy się angielskiego. Jest rano, więc jest zaspany. Kiedy uczymy się struktur gramatycznych i nowych „normalnych" słówek, robi to, ale bez emocji. Wydaje mi się, że lekcja go wyjątkowo znudziła. Na koniec daję mu kilka kolokwialnych, nieco wulgarnych zwrotów. Wykazuje od razu entuzjazm i chce dalej uczyć się angielskiego.

Kiedy zaczynałam naukę angielskiego z D, chłopiec walczył o ocenę mierną. Kolejne semestry były wieńczone nawet ocenami dobrymi i bardzo dobrą. O zasadności odwołań w nauczaniu do tego, co kulturowo bliskie, mogą również świadczyć sytuacje, które sami Badani uważali w szkole za interesujące. Sytuacją taką było np. poświęcenie lekcji angielskiego wampirowi – bohaterowi najnowszego przeboju kinowego, który to film wywołując dyskusje w środkach masowego przekazu, jako wychowawczo niepożądany, okazał się zachęcić do języka angielskiego, gdyż słówka z tej lekcji były przez chłopca bardzo dobrze opanowane.

To, że zainteresowanie lekcją wpływa na jakość opanowania materiału jest truizmem. Związek ten nabiera jednak odmiennego znaczenia w przypadku *chłopaka z dzielnicy*, który jako ten niepokorny szybciej reaguje na nudę i otwarcie ją sygnalizuje. Wyuczona poprawność uczniów posłusznych nie daje informacji zwrotnej o jakości procesu dydaktycznego, w sposób tak jasny, jak reakcje *chłopaka z dzielnicy*. Brak działań reprezentatywnych dla *tożsamości niedające-*

---

[7] Teza ta wydaje się wskazywać na potrzebę rozważania w pracy z dydaktycznej nie tylko dostosowania jej metod do indywidualnych różnic uczniów na poziomie neurobiologicznym, preferowanego sposobu przyswajania wiedzy, czy zróżnicowania kontekstu socjalizacji pierwotnej – rodziny, ale również uwzględnienia szerszego kontekstu społecznych doświadczeń, odzwierciedlanych w pierwotnej perspektywie poznawczej ucznia oraz stanowiących system jego odniesień tożsamościowych. Badania S. Grzegorzewskiej, przeprowadzone na próbie 401 nauczycieli w województwie łódzkim, których przedmiotem był stan kształcenia zróżnicowanego, wydają się potrzebę zmiany w tym zakresie potwierdzać. Dobór zmiennych, wartość których wskazywać miała na stan edukacji zróżnicowanej (aktywizacja i motywacja uczniów do nauki, łatwiejsze i szybsze zapamiętywanie treści nauczania, zaangażowanie i zadowolenie z uczestniczenia w lekcji, uzyskiwanie sukcesów na miarę możliwości ucznia, itp. – szerzej w: Grzegorzewska, 2009), sam w sobie ujawnia marginalizowanie czynników zróżnicowania kulturowego uczniów w procesie różnicowania kształcenia. Świadczyć to może o akcentowaniu w edukacji zróżnicowanej potrzeby indywidualizacji na poziomie procesów poznawczych czy wolicjonalnych, a zaniedbywaniu procesów pierwotnej dywersyfikacji społecznej.

go się może być poniekąd rozpatrywany jako wskaźnik interesującego przebiegu lekcji. Z rozmów z Badanymi wywnioskować można było, że trudność ucznia wydaje się nieraz sygnalizować najzwyczajniej niski szacunek dla nauczyciela ocenianego, jako niezaangażowany czy nudny. Taka interpretacja zakreśla interakcyjnie zorientowaną koncepcję etiologii trudności wychowawczych, sprzyjając zredefiniowaniu *chłopaka z dzielnicy* z ucznia „trudnego" na ucznia będącego dydaktycznym wyzwaniem oraz dając optymistyczną perspektywę zmiany sytuacji kategorię tę reprezentujących. Powszechnie stosowane w instytucjach edukacyjnych teorie profesjonalne cedujące odpowiedzialność za trudności wychowawcze wyłącznie na jedną ze stron relacji – ucznia (agresywnego, nadpobudliwego, zaburzonego, czy pochodzącego z trudnego środowiska etc.) uzależnia wychowawcze sprawstwo nauczyciela od „innych" – psychologów, pedagogów, kuratorów etc. Brak poczucia sprawstwa i uzależnienie od czynników zewnętrznych wymieniane są natomiast wśród czynników sprzyjających brakowi satysfakcji i wypaleniu zawodowemu[8].

Podsumowując, nauczyciele wprowadzający powyżej opisane taktyki zmieniające tożsamość ucznia „trudnego", brali pod uwagę sprzeczność oczekiwań, jako cechę kluczową kontekstu interakcji z *chłopakami z dzielnicy* w szkole. Dlatego też nie działali represyjnie, a liberalnie, jakkolwiek konsekwentnie, starając się nie doprowadzić do trwałego zaburzenia komunikacji. Wzajemne interakcje stawały się płaszczyzną negocjacji tożsamości, a nie narzucania oczekiwań czy degradowania tej, dotychczasowo wypracowanej. Każda ze stron rezygnuje w takiej relacji z gry na rzecz prezentacji siebie, jako osoby[9]. Pozytywny odbiór siebie przez interlokutorów staje się wartością podtrzymującą komunikację. W takiej komunikacji *chłopak z dzielnicy* ma szansę na bycie naturalnie wprowadzonym do porządku symbolicznego „obcych", a nauczyciel na wniknięcie w perspektywę *swoich*, co czyni jego ogląd rozumiejącym, współodczuwającym, a odzwierciedlać się może w efektach jego pracy i osobistej satysfakcji[10]. Nawią-

---

[8] Por. np. Pyżalski, Merecz, 2010.

[9] Wydaje się, że relacja osobowa składa się z interakcji przebiegających w otwartym kontekście świadomościowym. Nadanie im charakteru mniej formalnego zwiększa zaufanie. Nauczyciel okazuje to zaufanie samym aktem podjęcia odmiennych, w porównaniu z większością nauczycieli, interakcji z *chłopakiem z dzielnicy* zorientowanych na relacje osobową. Uczeń, odwzajemniając zaufanie, porzuca prezentacje tożsamości *niedającego* się i włącza się w relacje, która i dla niego wydaje się być ryzykowna.

[10] Analiza interakcyjnego wymiaru działania nauczycieli zmieniających tożsamość ucznia trudnego ujawnia pewną analogię „transformatywnego intelektualisty" – koncepcji teoretycznej ujmującej modelowo celowość i społeczną rolę pedagoga/nauczyciela w perspektywie pedagogiki krytycznej. Szerzej np. Szkudlarek, Śliwerski, 1991, 1993; Melosik, 1995; Leppert, 1998; Śliwerski, 2003; Szkudlarek, 2003; Kwieciński, Śliwerski, 2003 etc. Być może zrekonstruowane tutaj wzory interakcji stanowić mogą pewną empiryczną egzemplifikację tych koncepcji w przestrzeni interakcyjnej tworzonej w instytucjach edukacyjnych o podobnych (do opisanych) cechach kontekstu interakcji.

zanie komunikacji pomiędzy sobie „obcymi" pozwala dopiero na wypracowanie **przekładalności perspektyw**. Uczenie się oczekiwań stawianych w roli ucznia może stopniowo zwiększać natomiast jego (ucznia) poczucie sprawstwa w świecie tymi oczekiwaniami definiowanym. Z drugiej strony uwspólniona zostaje definicja nauczyciela, jako człowieka również funkcjonującego w trudnej, podwójnej i wewnętrznie sprzecznej roli.

W pracy nauczycieli stosujących taktyki zmieniające tożsamość społeczną ucznia, możemy zauważyć działania reprezentatywne dla interakcyjnej koncepcji – **pracy nad odczuciami.** Praca nad odczuciami (*sentimental work*) jest obecnym i znaczącym elementem każdej pracy, której przedmiot jest żywy, odczuwający i reagujący, a która jest obecna, jako czynnik ważny dla efektu tej pracy i/lub czynnik związany z akcentami humanizacji pracy (Strauss, Fagerhaugh, Suczek, Wiener, 1985)[11].

W przedstawionych taktykach uwidacznia się praca nad zaufaniem i praca nad tożsamością jako elementami pracy nad odczuciami[12]. W przypadku nauczycieli ucznia „trudnego" **praca nad zaufaniem** przyjmuje formy dotrzymywania tajemnicy ujawnionej nauczycielowi (niezależnie od jej charakteru), niestosowania konsekwencji regulaminowych w przypadku czynu łamiącego powinności ucznia, kiedy ten uczciwie ujawni jego przyczyny (przypadek Y i jego nieobecności w szkole z powodu *imprezy*) oraz przyznawania prawa do bycia ofiarą, a nie sprawcą, na co wskazują próby zawieszenia przypisywania mu winy za określony czyn, do momentu wielostronnej weryfikacji.

Praca nad tożsamością wyrażała się natomiast zadbaniem o czynniki związane z rozwojem tożsamości osobowej ucznia. Zdaniem twórców koncepcji, stosowane są dla niej często określenia reprezentatywne dla pracy nad psychologicznymi problemami. Jej celem jest oddziaływanie na lepsze poczucie sensu tożsamości w sytuacji trudnej dla osoby. W przypadku relacji Badanych z nauczycielami praca nad tożsamością wyrażała się uwzględnianiem ich trudności w radzeniu sobie w sytuacjach sprzecznych oczekiwań i unikaniem stawiania uczniów w sytuacji konfrontacji.

Wyżej zaprezentowanym elementom pracy nad odczuciami towarzyszyły interakcje wpisujące się w kategorię **pracy nad kontaktem** (Granosik, 2004). Praca

---

[11] Kategoria pracy nad odczuciami wprowadzona została przez Anzelma Straussa i jego zespół jako skutek badania społecznej organizacji pracy w szpitalach dla nieuleczalnie chorych. Rodzajami pracy nad odczuciami wyróżnionymi przez zespół są: praca nad interakcją i zasadami moralnymi (*interactional work and moral rules*), praca nad zaufaniem (*trust work*), praca nad biografią (*biografical work*), praca nad tożsamością (*identity work*), praca nad kontekstem świadomościowym (*awarness context work*). Szerzej w: Strauss, Fagerhaugh, Suczek, Wiener, 1985.

[12] Praca nad zaufaniem w przykładach badań nad społeczną organizacją pracy w szpitalach dla nieuleczalnie chorych (Strauss i in., 1985), czy w ośrodku pomocy społecznej (Granosik, 2006) przyjmuje formę rozmów, przyjaznych gestów, dotrzymywaniu obietnic, pokazywaniu profesjonalizmu, doświadczenia.

nad kontaktem wydaje się mieć kluczowe znacznie w instytucjonalnie osadzonej relacji z *chłopakiem z dzielnicy*. Biorąc pod uwagę *dzielnicowo* wypracowany schemat działania nowi partnerzy interakcji poddawani byli taktykom testowania. W ramach takiej konwencji mieściło się sprawdzanie granic wytrzymałości nauczyciela, który deklaruje tożsamość odmienną od innych – zwyczajowo stosujących taktyki podtrzymywania tożsamości ucznia „trudnego". Pozytywny wynik „testu" zależał od tego, czy nauczycielowi udało się zareagować na degradujące komunikaty tak, by jednocześnie obronić swoją pozycję w odbiorze publiczności i otworzyć komunikację z uczniem go weryfikującym.

Uwzględnienie odczuć w pracy z *chłopakiem z dzielnicy*, stosowane przez nielicznych nauczycieli, sprzyjało budowaniu komunikacji osobowej, a w wymiarze biograficznym skutkowało uzyskaniem przez nauczyciela statusu innego ważnego, o czym pozwalam sobie wnioskować na podstawie wypowiedzi Badanych o osobach ważnych w ich życiu, pochodzących z wywiadów swobodnych. Taktyki zmieniające tożsamość ucznia „trudnego" nie wydawały się prowadzić do rozwoju komunikacji w kierunku stygmatyzacji. Komunikacja z nimi była bowiem przestrzenią odnoszenia się partnerów do siebie przez pryzmat tożsamości osobowej, nie społecznej, co zapobiegało stygmatyzacji.

Zrekonstruowane dotąd taktyki radzenia sobie nauczycieli z uczniami społecznie odbieranymi, jako trudnymi, obejmowały procesy interakcyjnie podtrzymujące lub zmierzające do zmiany tożsamości ucznia „trudnego". Te pierwsze, utrwalając komunikacyjne wzory oparte na stygmatyzującej definicji *chłopaka z dzielnicy*, wydawały się zwiększać poziom napięcia w interakcjach, co wtórnie wymagało od Badanych wypracowania określonych taktyk radzenia sobie z nim. Wariantywne ich zróżnicowanie pozwoliło na zarysowanie dwóch modelowych strategii radzenia sobie ucznia „trudnego" z konfliktem oczekiwań w szkole. W zależności od dominacji w nich taktyki „lisa" czy „lwa", odbiór społeczny *chłopaka z dzielnicy* w szkole ewoluował w kierunku tożsamości ucznia „podejrzanego" bądź tożsamości ucznia „nieprzeszkadzającego".

3. Gra oporu i gra pozorów jako strategie radzenia sobie *chłopaków z dzielnicy* ze sprzecznością oczekiwań w szkole

Codzienność *chłopaków z dzielnicy* – uczniów w **tożsamości „podejrzanych"** – wypełniała interakcyjna walka, realizowana w formie taktyk podtrzymywania tożsamości ucznia „trudnego", neutralizowana komunikacją osobową z pojedynczymi nauczycielami, pracującymi taktykami zmiany tożsamości ucznia „trudnego". Interakcje z większością kadry pedagogicznej cechował więc ciągły wzrost napięcia, co wiązało się z poszukiwaniem nowych sposobów radzenia sobie z uczniem „trudnym" przez jej reprezentantów. Natomiast działanie społeczne w **tożsamości „nieprzeszkadzającego"** charakteryzowało sprytne zarządzanie

autoprezentacjami umożliwiajacymi równoległe uczestnictwo w świecie *swoich*, jak i w relacjach z „obcymi" ze szkoły, tak, by minimalizować zagrożenie sytuacjami wymagającymi publicznego ujawnienia faktycznej ważności pierwszego.

Typologicznie specyficzna prezentacja rekonstrukcji wzorów komunikacji uczniów, kreujących swój społeczny wizerunek w jeden z wyżej zasygnalizowanych sposobów, wymaga jednak uprzedniego dookreślenia czynników znaczących dla wyboru jednego z nich.

3.1. Czynniki orientujące proces redefinicji ucznia „trudnego"

Ponieważ warunkiem zmiany tożsamości społecznej jest zmiana warunków kontekstu interakcyjnego, analiza uczestnictwa społecznego *chłopaków z dzielnicy* w szkole ukierunkowana została pytaniem badawczym, o czynniki znaczące dla zmiany tożsamości ucznia „trudnego" w jedną z dwóch modelowych tożsamości społecznych, zrekonstruowanych w dalszym przebiegu ich kariery szkolnej – tożsamości „podejrzanego" bądź „nieprzeszkadzającego". Analiza, kierowana tym problemem szczegółowym, pozwoliła zwymiarować kategorię orientacji przebiegu procesu uczestnictwa społecznego w kontekście szkoły według kluczowych kryteriów: ***subiektywnej oceny poczucia sprawstwa rodziny ucznia „trudnego"*** oraz ***włączenia reprezentantów profesji społecznych w karierę szkolną ucznia „trudnego"***.

3.1.1. Subiektywna ocena poczucia sprawstwa rodziny ucznia „trudnego" jako czynnik znaczący dla orientacji jego kariery szkolnej

Poczucie sprawstwa jest kategorią wyprowadzoną wcześniej w analizie, jako subkategoria znacząca dla konceptualizacji uczestnictwa społecznego z perspektywy interakcyjnej. Oznacza ona stan subiektywnie definiowanej spójności pomiędzy podejmowanym działaniem a adekwatnością jego skutków do zamierzeń, gdzie przestrzenią spotkania intencji i efektów staje się tożsamość społeczna podmiotu. Kategoria ta, wprowadzona analogicznie w rekonstrukcji znaczenia rodziny dla przebiegu procesu uczestnictwa społecznego w szkole, oznacza subiektywnie satysfakcjonujące Badanych sposoby radzenia sobie ich rodzin w zakresach wspólnie definiowanych przez nich, jako problemowe – ***sytuacji ekonomicznej***, jak i ***doświadczenie rodziny alkoholizmem rodzica***[13]**.** Badani oceniali swoje doświadczenia rodzinne albo jako trudne w przeszłości (np. przed rozwodem rodziców) lub trudne cyklicznie, ale chwilowo, jakkolwiek opanowywane na skutek działań **matek**. Wspólnym kontekstem dla indywidualnie prezentowanych obrazów życia rodzinnego był format **„zmagania się"** – ogniskowania rodzinnych

[13] W przypadku chłopców z tożsamością „nieprzeszkadzającego", osobą alkoholizującą się był czy jest ojciec.

stref ważności wokół wzajemnie wzmacniających się problemów – alkoholizmu rodzica i trudnej sytuacji ekonomicznej.

Problem alkoholizmu ojców był różnorodnie przez Badanych definiowany, a kontinuum obejmującym wachlarz tych rozbieżności najlepiej wydają się oddawać kategorie, jakie dla określenia różnych rodzajów alkoholizmu zaproponowała w rozmowie ze mną jedna z matek.

Matka M: – Wie Pani, czego ja z nim nie próbowałam. I rozmowy z matką i wspólnie na jakieś spotkania chodziliśmy. Już było dobrze, do pracy wrócił, ja wyjechałam na wakacje z dziećmi do mamy, wracamy, a tu z mieszkania wszystko prawie wyniesione. Człowiek nie znał dnia i godziny…

AG: – Czyli on jak już poleciał, to na całość.

Matka M: – Tak. Ja to mówię, że jest pijak i alkoholik. Pijak popije, jak ma wypłatę. Ale rodzinie nie zabierze…… A z alkoholikiem, to nic nie wiadomo.

AG: – No tak, i w końcu się pani rozwiodła……

Matka M: – Tak. Ale przychodzi jeszcze. Daję mu jeść. Ale jak coś zabierze, to nie ma[14].

Ojciec *alkoholik*, w przypadku rodziny M, był przyczyną dezorganizacji rodziny odczuwanej jako trudna przez samych jej członków. Niemożność uzyskania poczucia sprawstwa w radzeniu sobie z problemem spowodowała zmianę działania uznanego przez matkę za nieskuteczne i eliminację ojca z domu.

Ojciec R wydawał się reprezentować natomiast typ nazwany *pijakiem*.

AG: – Wiele chłopaków ma problem z tym, że ojciec pije…

R: – Pije i to jest też jeden z tych powodów, że włącza mu się agresja po wódce. Często, gdy sobie wypije włącza na „Discovery" i pyta o wydarzenia historyczne. Ja mu nie odpowiadam i wtedy zaczyna się denerwować. Jemu nerwy puszczają, mnie puszczają.

AG: – Jak wygląda taka rozmowa.

R: – No… uniesiony ma głos.

AG: – A często pije?

R: – W sumie wtedy, gdy ma wypłatę. Przyjdzie jednego dnia z pracy pijany… nie pójdzie się położyć… Jemu to nie wystarczy, zaczyna się wijać, dalej pije… kac męczy, to musi kolejny raz wypić. Pije jedno piwo, drugie mu się włącza…

AG: – Nie chodzi do pracy?

R: – Chodzi. Najczęściej pije, gdy chodzi na nocki. Rano przychodzi, do południa pije, pójdzie się przespać. Tak już elegancko i rano przychodzi znowu pijany, bo w robocie wypije już pod koniec. I tak na nowo… Nie stracił nigdy pracy z tego powodu. Stracił jak byłem mały. Mama się teraz obawia, że znowu może ją stracić, że go wyrzucą. A ojciec zawsze najmądrzejszy… jemu to nie przeszkadza, że sobie wypije czy coś…

AG: – A mama?

---

[14] Taka typologia ojców nadużywających alkoholu wydaje się być spójna ze sposobem prezentowania problemu alkoholizmu w rodzinie przez autorów literatury przedmiotu. Kategorie pijaka i alkoholika, mimo że wprowadzone w badaniach, jako kategorie *in vivo*, są zgodne z kategoriami np. z badań Batwii, gdzie typologia mężczyzn nadużywających alkoholu wyrażona jest tymi samymi terminami. Typ alkoholika reprezentują osoby dotknięte choroba alkoholową w stopniu dezorganizującym życie rodzinne, natomiast pijakami są osoby nadużywające alkoholu, które mogą przestać pić, podtrzymując swoje funkcjonowanie w podstawowych rolach społecznych. Por. Batwia, 1951.

R: A Mama? Co ona może zrobić? Milczy cały czas. Zawsze… często są właśnie awantury z tego powodu, że właśnie ojciec przychodzi pijany, a matka się na niego drze. A później jest odwrotnie.

AG: – Tak od dawna jest, że ojciec pije?

R: – Od dziecka tak pamiętam, że gdy ojciec dostanie jakieś pieniądze, to gdzieś tam pije… piwko, nie?… Jedno, drugie.

Opisane powyżej sposoby radzenia sobie z nałogiem ojca w rodzinie R, wskazują na postrzeganie problemu z ojcem jako problemu opanowanego. Cyklicznie powtarzające się jego manifestacje doprowadziły do wypracowania przez rodzinę strategii zaradczych, płynnie włączając je do przebiegu biografii rodzinnej, co nie zaburzało funkcjonowania jej członków w sposób krytyczny. Cechą wspólną powyżej opisanych przykładów jest subiektywna ocena „poradzenia sobie" z alkoholizmem rodzica, jakkolwiek przy pomocy różnych strategii. **Radykalnie** – jak w przypadku ojca M, gdzie problem został też opanowany poprzez decyzję matki o rozwodzie, podjętą po kilku latach walki czy rodziny Z, w której rozwód z ojcem miał miejsce, kiedy chłopak rozpoczynał szkołę podstawową, bądź **zachowawczo** – wpisując okresy alkoholizowania się ojca w przewidywalny i opanowany cykl życia rodzinnego

Niezależnie od odmienności typu alkoholizmu ojców, wspólną cechą opisywanych przypadków, jest ***pozytywna ocena poczucia sprawstwa rodziny w zakresie radzenia sobie z problemami.*** Wypowiedzi chłopców często przyjmowały formę sprawozdania z dobrze zorganizowanej akcji, w której zdefiniowany był wyraźnie podział ról, przy jednoczesnym nieocenianiu tych doświadczeń, jako wyjątkowo kłopotliwych. W każdym z tych opisów ujawniał się obraz **„matki zmagającej się"**, jako osoby zarządzającej życiem rodzinnym i jednocześnie pracującej.

AG: – Czyli rodzice na brata nie mieli wpływu? [pytam R o brata, który ma problem alkoholowy – AG].

R: – No nie.

AG: – A teraz?

R: – Mogą mu zabronić jedynie to, że jeśli nie przestanie pić to nie dostanie jedzenia.

AG: – A teraz jak wygląda jego dzień?

R: – Siedzi w domu, albo pójdzie do kolegów i oni mu dadzą się napić, a tak to już nie pije.

AG: – A co wtedy mama robi, jak widzi go w takim stanie?

R: – On już jest teraz pełnoletni, to czasami mama pozwala mu się narąbać. Wtedy, gdy głośno gra, czy ogląda TV to wyłącza mu i każe iść spać.

AG: – I nigdy nie czepia się mama jakoś ostrzej?

R: – Było tam kilka kwestii, ale to z dziewczyną. Kłócili się, bo mama nie chciała, aby byli tutaj, bo on był narąbany i ta dziewczyna była narąbana i nie chciała żeby przypadkiem na noc została, czy coś takiego. I wtedy brat się stawiał, były jakieś usterki słowne. A na drugi dzień „przepraszam".

AG: – Jak mama zareagowała na zabranie cię przez policję?

Z: – Zawsze dla mamy byłem kochanym dzieckiem, nigdy nie mówiłem jej o swoich poważniejszych problemach, nie chcąc jej martwić. Wtedy przyjechała na komendę po mnie z taką babką

ze szkoły, z podstawówki. To była jej kumpelka z jakiegoś liceum czy coś. Strasznie się wtedy spaliłem [zawstydziłem – AG], bo widziałem spod celi, że mama przyjechała tam z tą panią, która pracowała w szkole.

AG: – I mama poprosiła, żeby ona pojechała z nią?

Z: – Nie wiem, czy może musiała być czy podpisać jakieś dokumenty. Jak zobaczyłem je we dwie, to uświadomiłem sobie, że mam przerąbane.

AG: – I co było dalej?

Z: – Wzięła mnie z tej komendy i zacząłem się tłumaczyć.

AG: – Jak się zacząłeś tłumaczyć?

Z: – Powiedziałem tak, jak było, że to nie był mój plan tylko tak się złożyło… Mięliśmy grać w piłkę a oni coś wymyślili i to wszystko…

AG: – Miałeś przerypane [kłopoty – AG] w szkole przez swoich kolegów. Rozpoznawali Cię???

Z: – Nie, nikt o tym nie wiedział, oprócz tej kobitki, która wtedy przyjechała z moją mamą, żeby mnie odebrać. Zresztą, pewnie niektórzy nauczyciele też wiedzieli, ale jakoś tego nie odczuwałem.

Matki prezentowane są nie tylko jako osoby radzące sobie z alkoholizmem ojca, ale również jako osoby organizujące życia rodzinne czy też obrończynie bliskich w trudnych sytuacjach poza rodziną (w szkole, w problemach z policją etc.). Taki odbiór matek przez *chłopaków z dzielnicy* wydawał się być czynnikiem znaczącym dla orientacji ich strategii radzenia sobie w przestrzeniach społecznie niejednorodnych. **Zobowiązanie lojalnościowe wobec matki** stawało się bowiem istotnym elementem pragmatyki ich działania w szkole i nie tylko.

Mama R: – Wie Pani…, no chciał do tej szkoły sportowej chodzić, no to się zgodziłam, choć namawiałam go na normalną. Nie miałam pieniędzy. A co tam,… Powiem… No ja chodzę do tej szkoły, bo to prywatna szkoła jest i umówiłam się z dyrektorem, że będę tam pracować. Bo skąd miałam na nią wziąć… No i chodzi tam już kilka lat.

AG: – Mama nic nie wiedziała???

Z: – Starałem się maskować [chodzi o używanie narkotyków – AG], chociaż miałem z 5 wpadek… zawsze jadłem jakąś cebulę, mówiąc, że byłem na hamburgerach… Straszny odór jest po dinxie [klej – AG].

AG: – Co było jak miałeś wpadkę?

Z: – Miałem straszną burzę, dostałem nieraz po gębie… ale mówiłem, że już nie będę… Mama mi tłumaczyła, że to jest niedobre… Okłamywałem ją… Po pewnym czasie przestałem ćpać klej.

Osoba matki była tą, której poświecenie dla rodziny wydawało się być wiążące na tyle, by starać się wypełniać również jej oczekiwania, w tym oczekiwania wiązane ze szkołą. Fakt zauważania i doceniania ogromnego wysiłku popełnianego na rzecz ochrony rodziny powodował u niektórych Badanych działania oparte na zobowiązaniu równie silnym, jak zobowiązanie wobec świata *dzielnicy*, gdyż unikali oni *dołożenia jej zmartwień.* Obraz matki zmagającej się wydaje się być konstruowany poprzez kontekstualizowanie interpretacji ich codziennych działań w dla rodziny obrazami **„matek poddających się”** – bohaterek lokalnie po-

dzielanych historii rodzinnego upadku. Symbol matki poddającej się występował w rozmowie z Badanymi, jako czynnik uzasadniający działanie tych kolegów, których praca własna nad tożsamością społeczną w świecie *swoich*, przybrawszy szczególnie spektakularne autoprezentacje, doprowadziła do umieszczenia ich w instytucjach zamkniętych, czego przykładem może być poniższa wypowiedź:

D: – A jaki on miał być? Jak ta matka to nic nie warta była…?

3.1.2. Włączenie reprezentantów profesji społecznych w karierę szkolną „ucznia trudnego"

Kluczowe znaczenie dla rozpoczęcia procesów dynamizujących redefinicję ucznia „trudnego" w ucznia „podejrzanego" wydaje się mieć włączenie do przestrzeni jego szkolnej komunikacji podejrzliwych **pedagogów szkolnych**, którzy w określonych warunkach, opisanych poniżej, ubogacali kontekst interakcyjny Badanych o innych **przedstawicieli profesji społecznych**[15]. Próba rekonstrukcji przebiegu komunikacji Badanych z tymi podmiotami wraz z jej społecznymi konsekwencjami – zmianą wizerunku ucznia „trudnego" w kierunku tożsamości „podejrzanego" czy „nieprzeszkadzającego" – będzie przedmiotem szczegółowej analizy w tym paragrafie.

Interakcje *chłopaków z dzielnicy* z takimi pedagogami szkolnymi wydają się przebiegać w podejrzliwym kontekście świadomościowym, który z reguły uaktywniał po stronie pedagogów określone taktyki podtrzymywania tożsamości *niedającego się*, stając się czynnikiem zaburzającym rozwój komunikacji z „uczniem trudnym". Ich wzajemne interakcje nie zmierzały tym samym do satysfakcjonującej zmiany tożsamości społecznej ucznia, gdyż nie układały się we wzory znamionujące komunikację osobową.

Pedagog szkolny typu „podejrzliwego" przeciwstawiany jest typowi pedagoga szkolnego **„ufającego"**. Kryterium ***zaufania*** wydaje się być dla tej typologii znaczące, o czym świadczą wypowiedzi poniżej.

AG: – Kiedy odczułeś, że pedagog czy kurator chciał ci pomóc?
Y: – Moja nie dała mi tego odczuć. Ja nie odczułem, że ona chce mi pomóc, może tak.

---

[15] Pod pojęciem profesji społecznych autorka rozumie „różne kategorie konkretnych stanowisk pracy i zawodów, które łączy wspólna misja, idea jednocząca podejmowane działanie, zorientowane na włącznie w życie społeczne, na ułatwienie nawiązania relacji społecznych" (Marynowicz-Hetka, Piekarski, Wagner, 2001: 23). Obejmują one zespół kategorii zawodowych, które funkcjonują w obszarze pracy socjalnej rozumianej jako „zdefiniowana instytucjonalnie, profesjonalna i wyspecjalizowana aktywność, uprawniająca uzasadnioną ingerencję w procesy społeczne i indywidualne ludzkie losy" (Marynowicz-Hetka, Piekarski, Wagner, 2001: 23). Przedstawiciele profesji społecznych są zróżnicowani kryterium zawodu, które jest kryterium wtórnym wobec jego celowości, która może być dwojaka – adaptacyjna (stabilizująca, normalizująca, nastawiona na adaptację do warunków) i promocyjna (ukierunkowana na zmianę). Szerzej w: Marynowicz-Hetka, Piekarski, Wagner, 2001.

AG: – A kiedy byś to odczuł? Co trzeba zrobić, żebyś myślał, że ktoś chce ci pomóc.
Y: – No chyba troszkę zaufania, tak mi się zdaje…
D: – Ona mi nigdy nie wierzyła. Mogła się przecież zwyczajnie zapytać, jak było…

Pedagodzy szkolni reprezentujący typ „podejrzliwy" w wypowiedziach występowali nie jako ich rzecznicy, ale jako oskarżyciele. Interpretacje działania uczniów przez takich pedagogów sprzyjały redefinicji tożsamości ucznia „trudnego" w tożsamość ucznia „podejrzanego", czyli niegodnego zaufania. Stąd, zaproszeni do usprawnienia komunikacji uczniami „trudnymi" z innymi pracownikami szkoły, dyskredytowali perspektywę ucznia, nie przyznając jej pozycji równoważnej w przyjmowanej definicji np. w sytuacji konfliktu z nauczycielem.

Powierzchowne, acz konsekwentnie wyrażane w działaniu ucznia „trudnego", zakwalifikowanie pedagogów do jednego z dwóch wyżej opisanych typów, wydaje się zależeć od przebiegu ***interakcji inicjującej komunikację*** *chłopaka z dzielnicy* ***z pedagogiem szkolnym***. Czynnikiem sprzyjającym dyskredytacji pedagoga szkolnego w biografii szkolnej ucznia „trudnego" było otwarcie interakcji pomiędzy nimi w sytuacji konfliktowej ucznia z nauczycielem, gdzie kontekst tej sytuacji samoistnie sprzyjał przypisaniu uczniowi tożsamości ucznia „trudnego". Zrekonstruowane w badaniu sposoby radzenia sobie pedagogów „podejrzliwych" z uczniami „trudnymi" wydają się egzemplifikować arsenał taktyk podtrzymywania tożsamości, a szczególnie taktyk wzmacniania znaczenia roli ucznia opartych na układzie stref ważności „obcych", jak i taktyk wzmacniających znaczenie roli ucznia poprzez degradację tożsamości *niedającego się*[16].

Pedagodzy podejrzliwi nie występowali w roli mediatorów, pytających obie strony konfliktu o przebieg wydarzeń, starając się nie tyle dociec „obiektywnej prawdy", co udrożnić komunikację pomiędzy skonfliktowanymi podmiotami. Celem wydawała się być zmiana adaptacyjna jedynie po stronie ucznia, o czym świadczyć mogła np. nieobecność nauczyciela w gabinecie pedagoga.

Sytuacja ta wskazuje również na znaczenie przypisywane pedagogom podejrzliwym. Wydają się oni być obsadzani w roli rekwizytów statusotwórczych innych pracowników szkoły, którzy w ich relacji z uczniami „trudnymi" upatrują szans na poprawę swojej z nimi relacji i to drogą zmiany jedynie po stronie ucznia. Tacy pedagodzy pojawiali się w ich biografiach szkolnych, kiedy komunikacja z nauczycielami wydawała się być systematycznie zaburzana stosowaniem przez nauczycieli taktyk podtrzymujących tożsamość ucznia „trudnego". Pedagodzy „podejrzliwi" byli w społecznie definiowanym układzie pozycji w szkole tymi, którzy pracowali nad podtrzymaniem tożsamości społecznej ucznia „trudnego", przyjmując *a priori* definicję ucznia podzielaną przez innych partnerów jego komunikacji obarczonej piętnem, co nie sprzyjało jej udrożnieniu, wtórnie wzmaga-

[16] Są to taktyki dokładnie omówione w tym rozdziale na przykładzie interakcji z nauczycielami w & 1.2.1 i 1.2.2.

jąc u uczniów prezentacje tożsamości sytuacyjnych, podtrzymujących tożsamość społeczną ucznia „trudnego" w relacjach z pracownikami szkoły.

Włączenie ich w przestrzeń interakcji uczniów „trudnych" wiązało się z reguły z propozycją, będącą nowym obliczem taktyk wzmacniania znaczenia roli ucznia opartych na układzie stref ważności „obcych" – **taktyką wykorzeniania z dzielnicy poprzez instytucjonalizację czasu wolnego**. Taktyki te zmierzały do objęcia ucznia kontrolą w czasie wolnym, co z założenia miało służyć wspieraniu w roli ucznia (np. odrabianie lekcji pod kontrolą pedagogów) oraz kompensowaniu braków środowiskowych (zajęcia socjoterapeutyczne, wprowadzanie do uczestnictwa w kulturze większości, wspieranie rozwoju zainteresowań etc.). Celem tych taktyk wydaje się być minimalizacja obszaru interakcji z mieszkańcami sąsiedztwa, jak i intensyfikowanie procesu włączania społecznego w rolę ucznia poprzez zwiększenie kontroli. Biografie Badanych pokazały, jak te taktyki wpisywać się mogą w kategorię działań z niezamierzonymi konsekwencjami[17].

Społeczna „tkanka" interakcji w instytucjach edukacji równoległej o charakterze lokalnym była zbliżona do konstrukcji kontekstu interakcji w szkole. Z tą różnicą, że instytucje edukacji równoległej okazały się być przestrzenią rozwoju komunikacji pomiędzy różnymi uczniami „trudnymi" zebranymi z różnych klas szkoły lokalnej czy różnych szkół pod dachem jednej instytucji. Interlokutorów i publiczność działania w kontekście takich instytucji współstanowili Ci, którzy w porównaniu z innymi *chłopakami z dzielnicy*, często wyróżniali się siłą i finezją manifestacji *niedającego się* na terenie swoich szkół. Taki dobór celowy mógł czynić z lokalnych świetlic **instytucje integracji reprezentantów *dzielnicy*,** stając się kontekstem sprzyjającym horyzontalnej intensyfikacji uczestnictwa w świecie *swoich.*

Aby zrozumieć mechanizmy ładu społecznego takich świetlic, owocne wydaje się kolejne odniesienie do koncepcji stygmatyzacji. Napiętnowani, zebrani razem, dynamizują interakcje w sposób potwierdzający piętno w oczach zewnętrznego obserwatora. Z drugiej strony przepływ informacji pomiędzy przedstawicielami profesji społecznych (opiekunami ze świetlicy, kuratorem etc.), powszechnie uznany za wskaźnik dobrej praktyki, sprzyjać mógł upowszechnieniu i wzmocnieniu znaczenia komunikacji zaburzonej piętnem.

Być może, czego nie udało mi się w badaniach potwierdzić, upowszechnienie napiętnowanego obrazu ucznia i zwiększenie obszaru komunikacji prowadzonej z nim w szkole, skutkuje rozpoczęciem przez pedagogów innych źródeł interpretacji przyczyn problemów z uczniem, np. przyczyn rodzinnych. Faktem jest jednak, iż uczniowie w tożsamości „podejrzanego", opowiadając o pedagogach typu podejrzliwego, osadzali ich w roli pracujących nie tylko nad tożsamością ucznia, ale i podmiotów rozpoznawanych przez ich rodzinę.

---

[17] Niezamierzone konsekwencje są kategorią stosowaną do mikroanaliz, w których wykazuje się, jak aktorzy społeczni często myląc się w swych interpretacjach sytuacji, mogą doprowadzić do nieprzewidzianych rezultatów, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych dla przebiegu procesu, któremu miały służyć (Marshall, 2004).

Rozszerzenie interpretacji działania społecznego o kontekst rodzinny ujawnia powszechną wśród reprezentantów profesji społecznych interpretację trudności wychowawczych z uczniem w szkole. Ich przyczyn upatruje się w kategoriach skutków antycypowanych braków rodzinnych czy indywidualnych, nie w kategoriach zburzonej komunikacji. Z reguły pierwszym krokiem podejmowanym przez pedagoga jest diagnoza, która otwiera jego/jej relację z rodziną ucznia „trudnego"[18].

Materiał badawczy nie pozwala na zaprezentowanie określonego stałego schematu działania pedagoga w diagnozowaniu Badanych, jakkolwiek zarówno na podstawie relacji Badacza z pedagogami szkolnymi czy kuratorami, jak i z wypowiedzi Badanych, wnioskować można o dwóch jej obszarach – **wywiadzie środowiskowym**, jak i **badaniach indywidualnych** (psychologiczno-pedagogicznych etc.).

Celem niniejszej analizy nie jest jednak zrekonstruowanie metodyki prowadzenia diagnozy przez pedagogów obecnych w przebiegu kariery szkolnej Badanych, ale wskazanie na czynniki facylitujące zmianę reakcji społecznej na ucznia „trudnego", co zarysuje kontekst rekonstrukcji procesu tę zmianę indukującego[19].

Czynnikiem znaczącym dla orientacji przebiegu procesu radzenia sobie ucznia z piętnem w szkole wydaje się być ***wynik diagnozy***, co w sposób przewrotny, jakkolwiek przemawiający, oddaje poniższy cytat, pochodzący z mojej rozmowy z jednym z pedagogów szkolnych:

> Pedagog: – Różne są dzieci. Jedne zamknięte, a drugie wylewne. No mam na przykład taką J. Przyjdzie do szkoły i opowiada wszystkim jak tata się upił i przewrócił. Jakby nie wiedziała, że będą na nią patrzeć jak na dziecko alkoholika…

Wypowiedź wydaje się wskazywać na niekorzystną zmianę obrazu dziecka w środowisku szkolnym w momencie ujawnienia zaburzeń funkcjonowania jego

---

[18] Czynniki związane z odbiorem rodziny przez szkołę zmieniają wtórnie interpretację ucznia. Przymus szkolny, jak zauważa Basil Bernstein, dotyczy nie tylko dzieci, ale również ich rodzin. Szkoła pozwala sobie obserwować nie tylko ucznia, ale i rodzinę. Bernstein upatrując mechanizmów odtwarzania kultury, zauważa, iż szczególnie w przypadku rodzin klas niższych może dojść do odsunięcia rodziców od procesu edukacji (Bernstein, 1990). W przypadku uczniów z tożsamością „nieprzeszkadzającego" nie doszło do procesu rozpatrywania ucznia w kontekście rodziny. Konsekwencje zainteresowani rodziną uczniów „podejrzanych", wydają się być zbliżone do powyższego twierdzenia Bernsteina, co wykaże dalsza analiza.

[19] Tak zarysowany schemat działania pedagoga wydaje się korespondować z koncepcjami wyrażającymi typowe diagnozy prowadzone w ramach pracy metodą indywidualnych przypadków. Szerzej w: Mikołajewicz, 1991 etc. Zgodnie z literaturą z zakresu metodyki diagnozy społeczno-pedagogicznej w pracy metodą indywidualnego przypadku, diagnoza jest procesem prowadzącym do rozpoznania określonego stanu (oceny całościowej), który uszczegóławiany jest ocenami cząstkowymi, wyrażającymi cechy ważne dla projektu działania społeczno-pedagogicznego, będącego efektem rozpoznania. Zaproponowane działanie jest efektem zestawiania wyników diagnozy wyrażającej zarówno braki, jak i siły jednostki badanej z wzorcem badanego stanu, a projektowane działanie społeczno-pedagogiczne bierze pod uwagę próbę zminimalizowania rozdźwięku. Diagnoza obejmuje rozpoznanie indywidualnych cech przypadku, jak i jej środowiska. Szerzej w: Richmond, 1917; Mazurkiewicz, 1995.

rodziny. Wpisanie się wyników diagnozy w kategorię odzwierciedlającą określony problem społeczny, może znacząco zmieniać interpretację działania społecznego ucznia „trudnego" w kontekście szkoły. W relacjach z „obcymi ze szkoły" to właśnie w szkole zaczyna on występować przede wszystkim, jako reprezentant kategorii społecznej wyodrębnionej na podstawie przynależności do rodziny (czyjś syn czy brat, dziecko z rodziny patologicznej, brat etc.), a dopiero potem, jako przedstawiciel „trudnego środowiska" – sąsiedztwa[20]. Uczeń trudny staje się tym, który zagrożony jest odtworzeniem „czyjegoś" losu, w kogo społecznym funkcjonowaniu upatruje się problemu rodziny.

B: – Ja jej nigdy nie zapomnę, że powiedziała mi, że D i tak skończy tak, jak jego tata – mówi matka D opowiadając o roli pedagoga szkolnego w pomocy jej i jej synowi.

Odnalezienie problemu w rodzinie jest jednoznaczne z potwierdzeniem zasadności łączenia zachowania ucznia z cechami środowiska rodzinnego i rozpoczęciem antycypacji jego losów w kategoriach międzypokoleniowej transmisji. Piętno obejmuje działaniem nie tylko stygmatyka, ale i jego najbliższych, stając się egzemplifikacją Goffmanowskiego **zainfekowania piętnem**[21].

Wynik diagnozy definiującej rodzinę, jako problemową, oraz niska subiektywna ocena sprawstwa rodziny *chłopaka z dzielnicy* wydają się znacząco orientować jego uczestnictwo społeczne w szkole lokalnej. Uczeń taki poddany jest większej kontroli społecznej szkoły, uzasadnianej wynikiem diagnozy, której efektem wydaje się być zmiana **reakcji szkoły na ucznia „trudnego".** Potwierdzenie zasadności podejrzeń zmienia kontekst jego szkolnych interakcji z „obcymi", gdzie występuje on już na stałe w tożsamości „podejrzanego".

3.2. *Chłopak dzielnicy* jako „podejrzany", czyli o grze oporu

Proces stawania się uczniem „podejrzanym" jest sekwencją wzajemnie dynamizujących się interakcyjnych wymian pomiędzy uczniem „trudnymi" a pracownikami szkoły, prowadzonych w znaczącej obecności publiczności szkolnej. Cechą tego procesu jest stały wzrost napięcia interakcyjnego, co sprzyja poszukiwaniom środków zaradczych poza relacją z uczniem. Interakcyjny kontekst zablokowanej komunikacji wzbogacony zostaje w ten sposób o wsparcie tych, których sama już obecność w jednostkowej biografii legitymizuje stygmatyzujące definicje jej podmiotu. Wynik diagnozy rozpoznający w rodzinie czynniki wpisujące się w kategorie „problemowe" pozwalające wyjaśnić zachowania ucznia,

[20] Kategoria „trudnego środowiska" występowała nie tylko w mojej komunikacji z pedagogami szkolnymi wpisanymi w kontekst relacji z Badanymi, również podczas kilkuletniego doświadczenia bycia opiekunem praktyk studentów, między innymi w szkołach, pod opieką szkolnych pedagogów.

[21] Szerzej w: Goffman, 2005 [1979].

legitymizuje ciągłość zainteresowania się nią i podejmowanie prób (przeciw)działania z oczekiwaniem pośredniego wpływu takich działań na normalizację ucznia.

Tak, jak klasyczne rozumienie diagnozy społecznej (za Mary Richmond) poszukiwało przesłanek dla jej przebiegu w naukach medycznych, tak analiza interakcyjnej warstwy cyklicznego procesu diagnostycznego, mającego zdefiniować źródła trudności wychowawczych z uczniem, a dalej monitorować proces potencjalnej zmiany, wykazuje podobieństwo do logiki śledztwa policyjnego. Zrekonstruowana w badaniu interaktywność podmiotów przypisujących sobie nawzajem mylne definicje pozwala na zdefiniowanie dwóch scenariuszy rozwoju. Pierwszy obejmuje działania partnerów interakcji podtrzymujące w sekwencyjnych wymianach tożsamość „podejrzanego", a drugi – doprowadza do redefinicji „podejrzanego" w „winnego".

Zdiagnozowanie rodziny jako problemowej pociągało za sobą **włączenie taktyk pracy nad zmianą ucznia i rodziny**[22], co wtórnie zmieniało interakcyjny kontekst działań ucznia „podejrzanego". Zapraszanie rodziców do szkoły na rozmowy wychowawczo uświadamiające, poświęcanie podejrzanemu dużej części zebrań rodziców rozszerzających kontekst poinformowanych, zaproszenie na rozmowę z pedagogiem szkolnym, wizyty w domu, rozmowy z sąsiadami potwierdzające często słuszność społecznie konstruowanej definicji ucznia etc. wtórnie mogą wzmacniać wrażenie odmienności. Przy braku pełnego zrozumienia przesłanek takiego zainteresowania u samego „podejrzanego", a często i jego rodziny, działania takie zwiększały napięcie przy kolejnych interakcjach.

Z czasem „podejrzany", odczytując zabiegi podejrzewających, zaczyna selekcjonować fakty, pod kątem ich niesprzyjającego mu odbioru społecznego. Pomagają mu również w tym sami rodzice.

Matka H: – Jej (kuratorce) nic nie mów. Jej się nie ufa, bo nie wiadomo, co jeszcze w opinii napisze. Coś ty, synek. – mówi do H matka.

Uaktywnia się zjawisko **lojalności interakcyjnej**, a więc odpowiedni dobór informacji o sobie, by zapobiec głębszemu zainteresowaniu, jak i potencjalnym jego skutkom (Jacyno, Szulżycka, 1999). Lojalność interakcyjna zaburza adekwatność wglądu w faktyczne funkcjonowanie rodziny, co zagraża trafności doboru form pomocy pedagogicznej i socjalnej. W ten sposób fakty zbierane w diagnozie ulec mogą nadinterpretacji, prowadząc do zastosowania zrytualizowanych wzorów działania profesjonalnego.

Komunikacja „podejrzanych" z „podejrzliwymi" z perspektywy tych pierwszych postrzegana jest, jako splot zbierania podejrzeń i ich interpretacji potwierdzającej zasadność zainteresowania. Szczególne znacznie ma tu-

[22] W przypadku Badanych, występujących w społecznej tożsamości „podejrzanego", wiązało się z reguły z włączeniem nadzoru kuratorów, którzy w niektórych przypadkach współpracowali z pedagogami szkolnymi.

taj **kontynuacja pracy z pedagogiem podejrzliwym na terenie szkoły** czy **opieka podejrzliwego kuratora w środowisku zamieszkania**. Własnością ich komunikacji z *chłopakiem z dzielnicy* w roli ucznia był stały wzrost napięcia w kolejnych interakcjach przebiegających na poziomie tożsamości społecznej. Interakcje te układały się we wzór naprzemiennych sekwencji skonstruowanych z prób dowodzenia winy ucznia przez „podejrzliwych" oraz aktów obrony ze strony uczniów – w przypadku Badanych bliższych zuchwałej wrogości niż obronnemu kuleniu się).

Czynnikiem sprzyjającym wzrostowi napięcia w interakcjach z przedstawicielami profesji społecznych wydaje się być **ocena sposobu wykorzystania oferowanej pomocy**. Odrzucenie propozycji pomocy bądź niewykorzystywanie jej zgodnie z oczekiwaniami pedagoga czy kuratora „podejrzliwego" wydają się wtórnie zmieniać dalszy przebieg komunikacji. O sposobie wykorzystania pomocy przez „podejrzanego" i jego rodzinę wydają się decydować następujące zmienne: ***przebieg interakcji inicjującej relację pomocową*** oraz ***uwzględnienie perspektywy ucznia i jego rodziny w ocenie potrzeb i doborze form pomocy***.

3.2.1. Relacje z reprezentantami profesji społecznych

Powszechność potrzeby wsparcia dzieci i ich rodzin z tzw. środowisk trudnych, wiąże się również ze spowszednieniem języka używanego w takich sytuacjach, jak i zagrożeniem niezapewnienia warunków poszanowania intymności podmiotu wspieranego. O rzeczach trudnych mówi się więc nieraz przy innych nauczycielach, czy nawet kolegach, co może zniechęcić do korzystania „beneficjenta" z zaproponowanych form pomocy. Odmówienie przyjęcia pomocy (nieinformowanie np. matki o możliwości uzyskania obiadów przez ucznia, o których dziecko dowiedziało się w obecności całej klasy, kierowana dobrocią serca zbiórka ubrań dla rodzeństwa kolegi z klasy etc.) może rodzić niechęć do tych, którzy pragną pomóc, a jednocześnie nie rozpoznają faktycznych przesłanek odrzucenia ich propozycji.

Tak jak wykorzystaniu oferty pomocy nie sprzyja uczynienie z niej faktu społecznego, tak ważna wydaje się być **praca nad kontaktem w relacji pomocy**.

Oglądamy z D film. W filmie pracodawczyni, starająca się być pomocną, mówi do swojej pracownicy: – „Pani to też, słyszałam, że życie nie pieściło…"

D: – Nie lubię takich ludzi, co wyolbrzymiają w takiej sytuacji. Chcą niby pomagać. Za dużo mówią. Mogą przecież pomóc inaczej…

Komentarz D wyraża niechęć do przypisywania *chłopakowi z dzielnicy* tożsamości potrzebującego pomocy nie tylko przy publiczności, ale również w bardziej intymnych warunkach. Społeczna tożsamość *niedającego* wyklucza tożsamości sytuacyjne ujawniające słabość w jakiejkolwiek formie.

Czynnikiem różnicującym interakcję „branie–dawanie" w zaskakującym dla mnie kierunku wydaje się być ***bliskość z podmiotem pomagającym***. Działanie w badaniu, prowadzone przeze mnie, wykazało, że anonimowość dającego rodzi mniejsze opory przed przyjęciem daru od *chłopaka z dzielnicy*.

H i D mieli iść na grilla. Przyszli przed tym do mnie Wiedziałam, że nie ma w domu matki H i że nie mają nic do jedzenia do jej powrotu. Wyjęłam z lodówki kiełbasę i mu ją dałam. Powiedział, że nie chce.

AG: – Nie wygłupiaj się. Bierz – naciskałam.

Chłopiec wziął reklamówkę i usiadł na kanapie. Dalej rozmawialiśmy z D. H nie odzywał się wcale. W którymś momencie ze łzami w oczach wybiegł z mieszkania. Kiedy wybiegłam za nim na podwórko, zobaczyłam, że siedzi pod bramą i ma przykrytą głowę rękoma. Kiedy podeszłam, uciekł. Nie odzywał się około dwóch dni, a ja nie mogłam go spotkać. Po tych dniach przyprowadziła go mama. Nie wyjaśnialiśmy tej sytuacji, ale kiedy wyszedł, a ja zapytałam się matki, co się wtedy stało, ta przytoczyła mi rozmowę z synem. Chłopiec powiedział jej, że gdybym była „obca", to wszystko by brał. Ale teraz, tu już nie chce, żebym traktowała go jak biednego…

Partnerski i podmiotowy charakter dotychczasowej relacji ze mną został zachwiany aktem eksponującym brak równowagi w tej relacji, co zadecydowało o odrzuceniu daru. Czynnikiem profilującym reakcję nie był, jak mi się zdawało początkowo kolega – świadek wydarzenia. Anonimowość i niski status obdarowującego – reprezentanta „obcych" – nie wpisują aktu daru do taktyk degradujących status obdarowanego, a wręcz go podnoszą, uruchamiając interpretację w kategoriach *dojenia frajera*. Dopiero osobowa relacja „obcego" z *chłopakiem z dzielnicy* i jego (obcego) honorowa obecność w świecie *swoich*, wydają się nakładać wymóg konstruowania sytuacji kompetentnego obdarowania, gdzie godność obdarowanego zachowuje się podtrzymując obraz partnera a nie jedynie biorcy.

Niepokojącym wydaje się też oczekiwanie od podopiecznego polepszenia relacji, przez fakt zaoferowania mu pomocy, czy występującego u niektórych reprezentantów profesji społecznych oczekiwania wdzięczności w formie postępowania zgodnego z oczekiwaniami.

Pedagog szkolny: – Człowiek nieraz tyle serca włoży a tu nic. Ty swoje, a on swoje – komentuje przykładem wyższość postawy niezaangażowanej w pomocy.

Eksponowanie wysiłku i rozczarowania osoby pomagającej zagraża wycofaniem się tego, który nie wypełnił oczekiwań. Zbyt wiele porażek sprzyja samowyłączaniu się z każdej relacji, w której wypracowywana tożsamość może być świadectwem kolejnego braku, co jest cechą relacji nie tylko z uczniem, ale i z rodziną. Rozumiejące, nie łaskawe towarzyszenie w podmiotowi w procesie zmiany, w konwencji nie podważającej jego podstawowego wizerunku społecznego, z szacunkiem dla trudności doświadczanych w tym procesie przez podmiot oraz akceptacją od-podmiotowego tempa procesu, wydają się być własnościami kontekstu interakcji sprzyjającego trwaniu relacji podmiotowej. Jej subtelna, spo-

legliwa i wyczekująca forma może być sposobem otwarcia komunikacji osobowej już na etapie testowania. Ta, będąc dla „obdarowywanego" wartością samą w sobie, pozwoli dopiero ujawnić cechy tożsamości osobistej, opracować oczekiwania osiągalne dla obu stron, zaktywizować podopiecznego w momencie jego gotowości i wspólnie wypracować reguły relacji.

Przyjmowanie przez reprezentanta profesji społecznych tożsamości osoby, która nie tylko może pomóc, ale też w jakimś zakresie pomocy potrzebuje, wydaje się być sprawdzonym sposobem otwarcia podopiecznego na współpracę. Sprawność manualna chłopców wykorzystywana w małych pracach remontowych, w zakresie których ujawniałam bezradność, czy korzystanie z doświadczenia kulinarnego ich matek wprowadzających mnie w tajniki taniej i dobrej kuchni, mogą być przykładem klucza otwierającego wieloletnią, obustronnie wspierającą relację, która wprawdzie w przypadku z nielicznymi, ale trwa w momencie pisania tej książki.

3.2.2. Uwzględnianie perspektywy „podejrzanego" i jego rodziny w diagnozie i doborze form pomocy

Czynnikiem zagrażającym efektywności pomocy oferowanej podejrzanemu i jego rodzinie wydaje się być niewystarczające uwzględnianie perspektywy „podejrzanego" w diagnozie potrzeb i doborze form pomocy.

I tak, **nieuczestniczenie podmiotu w konstruowaniu planu pomocy** skutkować może niezrozumieniem intencji przedstawiciela profesji społecznych i skazaniem relacji pomocy na niepowodzenie, co powodowane jest odnoszeniem się tych podmiotów do odmiennego układu stref ważności. Oparcie pomocy na propozycjach „obcych" jest szczególnie ryzykowne dla relacji pomocowej, jeśli ma miejsce na jej początku.

Innym wariantem relacji pomocowej opartej o niewystarczające uwzględnienie perspektywy „podejrzanego" czy/i jego rodziny jest zaproponowanie pomocy, wymagającej **włączenia w kontekst ujawniający sprzeczność oczekiwań**. Przykładem może być sytuacja, w której H otrzymał od pani pedagog szkolnej propozycję uczęszczania do świetlicy szkolnej. Chłopiec nie chciał z propozycji skorzystać, co – biorąc pod uwagę logikę racjonalności świata *swoich* – wydawało się naturalne. Przerost wieku (4 lata) ucznia czwartej klasy szkoły podstawowej, przy jednoczesnym nakazie uczęszczania do świetlicy z dziećmi dużo młodszymi, do których z reguły dostosowana jest pedagogiczna oferta świetlic, czyni z takiej formy pomocy narzędzie marginalizacji. Piętnastolatek, reprezentant świata *swoich*, do tego piętnastolatek z przerostem wieku społecznego nad biologicznym, nie będzie zainteresowany propozycją pomocy narażającą go na degradację we własnej grupie odniesienia, co z kolei odzwierciedlone zostanie w potwierdzeniu zasadności stygmatyzującej definicji odmawiającego. Niestety

proces badania ujawnił wiele sytuacji wskazujących, iż interpretacja odrzucenia propozycji pomocowych od profesjonalistów społecznych sprzyjała przyznaniu podejrzanemu cechy **niewspółpracującego**, co – w kontekście procesu „prowadzenia śledztwa", sprzyjającego ogniskowaniu percepcji i interpretacji osób pomagających na zbieraniu „dowodów potwierdzających zarzuty" – wydaje się wtórnie zmieniać kontekst komunikacji pomiędzy „podejrzanym" a pracownikami szkoły i/czy reprezentantami profesji społecznych.

Cykliczność takich wariantów interakcji, przy rozszerzeniu spektrum interlokutorów na rodzinę „podejrzanego", może sprzyjać **wzmocnieniu zaburzenia jednostki poprzez reakcję reprezentantów profesji społecznych** w sytuacji rozpatrywania przez „klienta" tej pomocy za nieadekwatną. Proces ten szerzej opisała już m.in. Patricia Crittinden (1995), a mechanizm jego działania obrazuje rys. 3.

Rys. 3. Relacje pomiędzy reprezentantami profesji społecznych a podmiotem w sytuacji nieadekwatnej pomocy. Wykres oparty na adaptacji schematu konsekwencji nieadekwatnej pomocy pracowników socjalnych w przypadkach przemocy w rodzinie w opracowaniu Patricii Crittinden na potrzeby badania prowadzonego przez mnie.

Źródło: na podstawie Crittinden, 1995.

Mimo że P. Crittinden wypracowała tę koncepcję dla zjawiska przemocy w rodzinie, przykład H, ukazując interakcyjne oblicze społecznie konstruowanej pomocy w warunkach niewystarczającego uwzględnienia perspektywy „podejrzanego" i/czy jego rodziny, rozszerzył analogicznie zakres granic jej obowiązywalności. Diagram ten obrazuje związek pomiędzy reakcją na ofertę pomocy a reakcją podmiotu oferującego pomoc. Współpraca (działania zgodne z oczeki-

waniami pomagającego) jest interpretowana jako **wskaźnik chęci współpracy „podejrzanego" i jego rodziny**. Odrzucenie, natomiast, odbierane być może, jako wskaźnik pogłębiania się problemów, w których upatruje się pierwotnej przyczyny zaburzenia funkcjonowania szkolnego *chłopaka z dzielnicy*, co wtórnie może spowodować zwiększenie siły nacisku na rodzinę, intensyfikując jednocześnie napięcie w interakcjach z jej reprezentantami oraz dynamizując te ich warianty, które utrwalają tożsamość „podejrzanego", którą to kategorią obejmuje się z czasem całą już rodzinę.

3.2.3. Proces zmiany tożsamości „podejrzanego" w „winnego"

Wynik diagnozy rodziny ucznia „trudnego" potwierdzający tezę, o etiologicznym związku pomiędzy trudnościami wychowawczymi sprawianymi przez ucznia a cechami rodziny, uruchamia cały szereg taktyk interakcyjnych, które wydają się dynamizować proces komunikacji pomiędzy nim, jego rodziną i pracownikami szkoły i/czy reprezentantami profesji społecznych, na zasadach **samospełniającej się przepowiedni**[23].

Zgodnie z nomenklaturą społeczno-psychologiczną samospełniające się przepowiednie (*self-fulfilling prophecies*) „występują, gdy początkowo fałszywe przekonanie społeczne prowadzi do potwierdzającej je zmiany rzeczywistości. Przekonaniem takim mogą być oczekiwania ludzi (zazwyczaj określanych mianem «obserwatorów»), ukryte teorie osobowości, efekty spostrzegania osób i stereotypy dotyczące innej osoby lub grupy osób (zazwyczaj określane mianem «obiektów»). Samospełniające się przepowiednie różnią się czysto od poznawczych efektów oczekiwań, które polegają m.in. na tym, że ludzie interpretują zachowania innych tak, aby potwierdzały ich własne przypuszczenia. W samospełniającej się przepowiedni natomiast początkowo fałszywe przekonania obserwatorów powodują, że obiekty obserwacji zaczynają się zachowywać w sposób, który obiektywnie potwierdza te przekonania" (Jussim, za: Manstead, 2001: 532–539).

Będąc świadomą werbalnego raczej, niż teoretycznego znaczenia wprowadzenia koncepcji samospełniającej się przepowiedni do mojej analizy, syntetyczne spojrzenie na karierę szkolną *chłopaka z dzielnicy*, przyjmującego tożsamość „podejrzanego", wydaje się potwierdzać związek pomiędzy początkowo fałszywymi przekonaniami a społecznie konstruowaną tożsamością ucznia.

---

[23] Mechanizm samospełniającej się przepowiedni dla wyjaśniania problematyki pedagogicznej zastosowała Maria Dudzikowa rozważając społeczne konsekwencje zjawisk rangowania czy szeregowania w systemie szkolnym, na przykładzie tworzenia klas gimnazjalnych według kryteriów społecznych (Dudzikowa, 2001). Autorka zastosowała więc koncepcję mechanizmu samospełniającej się przepowiedni do wytłumaczenia skutków działań na poziomie formalnej organizacji instytucji. W niniejszej pracy mechanizm samospełniającej się przepowiedni będzie teoretyczną ramą odniesienia dla zjawisk będących skutkiem stygmatyzacji zachodzących na poziomie społecznej nie formalnej organizacji, w której miejsce mają zjawiska tym mechanizmem generowane.

Interakcyjny wgląd w przebieg kariery szkolnej „podejrzanego" pozwala na wyabstrahowanie z kontekstu interakcyjnego pewnych czynników sprzyjających procesowi społecznej przemiany „podejrzanego" w „winnego". Wzrost kontroli społecznej generowanej „podejrzeniem", szczególnie, kiedy wzmacniany był intepretacją działań rodziny, jako „niechętnej", może zwiększać napięcie w interakcjach pomiędzy „podejrzanym" a pracownikami szkoły.

Radzenie sobie z napięciem ze strony pracowników szkół przyjmował formę **taktyk eliminacji**. Są to taktyki włączane w proces pracy z wyjątkowo trudnym uczniem, które mogą stać się kolejnymi działaniami z niezamierzonymi konsekwencjami, przyspieszając nadanie „podejrzanemu" tożsamości „winnego". Z czasem, w percepcji pracowników, zaczynają się oni wyróżniać się nawet na tle innych „podejrzanych". Taktyki eliminacji zrekonstruowane w badaniu przejmowały formę: ugruntowywania tożsamości „winnego" przez sąsiadów, przypisania „podejrzanemu" podmiotowości w działaniach potwierdzających stygmę, obniżania znaczenia działań ucznia zaprzeczających tożsamości „podejrzanego", wykluczania „podejrzanego z roli „ofiary" w relacjach szkolnych, ograniczania działania w rolach przewidzianych dla normalnych[24].

Taktyka ugruntowywania tożsamości „winnego" przez sąsiadów

Wzmożona uwaga dana „podejrzanemu" przez ciało pedagogiczne szkoły oraz konsekwentne temu nasilenie negocjacji tożsamości przez samego „podejrzanego", stawały się faktem społecznym zauważanym przez poza-pedagogiczną część społeczności szkolnej. Opinie o uczniu dawane rodzicowi na wywiadówkach w obecności innych rodziców, próba ochrony innych przed jego **demoralizującym wpływem** poprzez stosowanie taktyk wykorzeniania przez dezintegrację, przy jednoczesnym zamieszkiwaniu tego samego sąsiedztwa przez niego i osoby poinformowane, wydawały się sprzyjać procesowi społecznej **zmiany tożsamości „podejrzanego" w „winnego"**. Blokownie przez niektórych sąsiadów kontaktów własnego dziecka z „podejrzanym", wyrażana np. jak było w przypadku H, niechęcią do pożyczania mu zeszytów przez kolegów z klasy, wskazuje, jak upowszechnienie tożsamości „podejrzanego" może sprzyjać zdefiniowaniu go jako „winnego". Brak zaległych notatek w zeszytach H decydował o pogłębianiu problemów szkolnych, co wtórnie wzmacniało nieraz zaburzeniem jego komunikacji z wybranymi nauczycielami. Konsekwencją tego, z perspektywy chłopca, był przepływ informacji o kolejnym złym zachowaniu, gdzie informowanym o znaczących występkach był pedagog a dalej kurator, który odpowiadał za opinie o postępach H w resocjalizacji przygotowywane dla *Sędziny*. H tak właśnie

[24] W ich przebiegu i interpretacjach wydają się egzemplifikować taktyki wzmacniania znaczenia roli ucznia oparte na układzie stref ważności „obcych" opisane w tym rozdziale na przykładzie interakcji z nauczycielami w & 1.2.1.

postrzegał kontekst sytuacji szkolnych, uzasadniając z czasem swoją niechęć do kontynuacji *starania się*. Takie postrzeganie warunków własnego działania wzbudzało ciągły jego niepokój o przyszłość i poczucie braku sprawstwa, zwiększając napięcie w interakcjach z pracownikami szkoły.

Za czynnik znaczący kontekstu działania „podejrzanego" uznać można również przepływ informacji o nim pomiędzy niektórymi mieszkańcami sąsiedztwa a pracownikami szkoły i /czy reprezentantami profesji społecznych. Uzyskanie przez tych drugich informacji potwierdzających zasadność stygmatyzującej definicji, stawało się przesłanką do stawiania twierdzeń diagnostycznych o danej rodzinie. Przebieg procesu zbierania informacji sam w sobie może konstruowany być w sposób facylitujący uzgodnienie „prawdy" założonej przez zainteresowanego pracownika, na co wydaje się wskazywać sytuacja opisana poniżej.

Jestem w domu u jednej z mam. Oglądamy telewizję i rozmawiamy. Do domu wchodzi rozpoznawana w środowisku Pani kurator. Niezależnie, iż mnie zna, nie rozpoznaje mnie. Dopiero kiedy wymownie patrząc w oczy, mówię jej „dzień dobry" z zadziwieniem pyta:

Kurator: – Pani? A co Pani tutaj robi?

AG: – Przyszłam do mojej sąsiadki – odpowiadam.

Siada przy stole obok matki i mnie.

Kurator: – Pani B… Pani powie mi coś o tym Pani sąsiedzie…[25]

B: – No, co mogę powiedzieć, rzadko go widziałam…

Kurator: – A popijał tam czasem?

B: – No, parę razy to go rano pod sklepem widziałam…

Kurator: – To popijał…?

B: – No, może i tak… Pod sklepem rano był.

Kurator: – A awanturował się, jak do domu wracał, czy coś…?

B: – Nie słyszałam. Ale on raczej po nocy wracał, i szedł spać.

W tym momencie wtrącam się

AG: – Ale Pani B, jest Pani pewna? Ja nigdy nie widziałam go pijanego…

B: – Ja go widziałam. – odpowiada bardzo stanowczo, odbierając moje pytanie, jako próbę osłabienia Jej wiarygodności.

Rozmowa, ustrukturyzowana pytaniami obciążonymi hipotezą, sprzyja odpowiedziom potwierdzającymi jej trafność. Teza ta wydaje się być bardziej zasadna, kiedy spojrzymy na działanie kuratora, jak na przykład **pracy nad tożsamością stygmatyka.** Informatorem w wywiadzie środowiskowym jest bowiem była żona alkoholika, matka podopiecznego innego kuratora, która sama wspominała kontakt z tą kurator, prowadzącą w wówczas diagnozę w Jej domu, czyli w okolicznościach przypisujących Jej, jako matce, tożsamość „podejrzanej". Przypisywanie tożsamości „podejrzanej" w przeszłości nie zapobiega obsadzeniu jej w roli „eksperta" od sposobu wypełniania obowiązków rodzicielskich przez sąsiada.

---

[25] Chodzi o sąsiada, który został wyrzucony przez żonę, która po tym fakcie starała się odebrać mu prawa opiekuńcze. Wcześniejsza moja rozmowa z sąsiadką pokazała tego sąsiada w świetle pozytywnym, jako ofiarę żony i jej nieracjonalnych oczekiwań.

Sytuacja ta wydaje się odbijać myśl Goffmana, który twierdził, że nosiciele piętna świadomi zakresu swojej odmienności, jako mechanizm jej zaprzeczenia stosują **wypowiedzi w roli eksperta** o innych nosicielach. Ocena innych staje się sposobem znormalizowania własnej tożsamości w interakcji z normalsami (Goffman, 1979). Stygmatykowi dana zostaje szansa na normalizację swojego odbioru społecznego, poprzez potwierdzenie odbioru otaczającego go świata w kategoriach normalsów. Taki rodzaj interakcyjnie konstruowanej ekspertyzy wydaje się stanowić element mogący sprzyjać krystalizowaniu się winy również w społecznie konstruowanym obrazie „podejrzanego".

Przypisanie „podejrzanemu" podmiotowości w działaniach ugruntowujących piętno

Mimo, że przesłanką dla postępowania nauczycieli i przedstawicieli profesji społecznych z „podejrzanym" jest hipostazowanie zależności pomiędzy manifestacjami trudności wychowawczych a funkcjonowaniem jego rodziny, paradoksalnie badanie pozwoliło na odkrycie pewnych typów sytuacji, w których uczniom z rodzin rozpoznawanych jako trudne stawiano większe oczekiwania szkolne niż innym. Być może taką cechę działania pracowników szkoły może wytłumaczyć **neutralizacja**, ujawniana w interpretacjach działania uczniów „podejrzanych" przez pracowników szkół stanowiących przykłady przestrzeni społecznie niejednorodnych. Podzielane przez pracowników szkoły przekonanie o pracy w „trudnym środowisku" skutkuje powierzchownym założeniem istnienia problemów w rodzinie u większości uczniów. Stąd, w sytuacji wyjątkowego natężenia trudności wychowawczych u określonego „podejrzanego", przypisywanie mu złej woli i winy zachodzi właśnie na drodze założenia podobieństwa sytuacji rodzinnych uczniów szkoły. Taki kontekst odniesienia sprzyja interpretacji przypisującej niektórym – szczególnie „trudnym" – uczniom intencjonalności i podmiotowej sprawczości.

Zatem ujednolicenie oczekiwań wobec uczniów ze środowiska „trudnego" działa na korzyść tych, którzy zaprzeczają streotypowi, powodując jednocześnie względne zawyżenie oczekiwań bądź wzmożenie taktyk podtrzymujących tożsamość społeczną, wobec tych, którzy stereotyp ten potwierdzają. Zawyżenie oczekiwań skutkować może brakiem odpowiedniego poziomu indywidualizacji, co wtórnie odbije się na wynikach szkolnych ucznia, relacjach z nauczycielami, reprezentantami profesji społecznych, ukierunkowując ich na bliskość z tymi, którzy nie widzą go, jako konstrukcji z „braków"– z przedstawicielami *dzielnicy.*

Obniżanie znaczenia działań ucznia zaprzeczających tożsamości „podejrzanego"

Byli „podejrzani" wspominają szkołę jako okres niepowodzeń. Niepowodzenia te sprowadzają się do obszarów, które wyrażają podstawową celowość szkoły:

nauczanie, działalność społeczną (uczenie się demokracji w samorządach etc., budowanie poczucia wpływu na zmiany w organizacji szkolnej), wprowadzanie w kulturę (aktywny udział w apelach, nagradzanie) etc.

Przypisywanie uczniowi tożsamości „podejrzanego" nie sprzyjało budowaniu wobec niego oczekiwań sukcesu w zakresie pozadydaktycznych aktywności szkolnych. Sukces takiego ucznia nie był bowiem zgodny ze zaszeregowaniem go w procesie stygmatyzacji. Słabe wyniki w nauce dziwiły więc coraz mniej, a zaskoczeniem stawał się raczej spektakularny występ zaburzający odbiorem w kategoriach „podejrzanego", co uwidaczniało się np. w moich rozmowach z wybranymi nauczycielami H.

Rozmowy dotyczące H przebiegały w zbliżonym formacie. Informowana byłam o kolejnych problemach wychowawczych z chłopcem i braku postępów w nauce. Wtedy, starając się wprowadzać informacje potwierdzające symptomy pozytywnej zmiany, wskazywałam na sytuacje wspierające „mój" obraz H. Kiedy podawałam przykłady pojedynczych dobrych ocen z różnych przedmiotów, czy oceny bardzo dobre z plastyki, od jednego z nauczycieli usłyszałam:

– To nie są przedmioty.

Sytuacja ta wydaje się wskazywać na poddawanie reinterpretacji znaczenia faktów, jeśli dotyczą ona osoby napiętnowanej. Abstrahując od nieuzasadnionego formalnie społecznego rangowania wartości przedmiotów nauczanych w szkole, zauważyć można, jak obniżanie wartości przedmiotu, w ramach którego uczeń „trudny" uzyskuje pozytywne oceny, obniża znaczenie działań wskazujących na jego *staranie się*.

Innymi sposobami reinterpretacji przez nauczycieli informacji zaprzeczającej przyjętej już definicji podmiotu jest przypisywanie zdarzeniu zaprzeczającemu piętnu, jednorazowego charakteru czy też pochwała, która, akcentując kontrast tego dokonania z dokonaniami z przeszłości, staje się przypomnieniem niepowodzeń i potwierdzeniem napiętnowanego odbioru społecznego.

Paradoksalnie uczeń „podejrzany" musi wykazać się nieraz większym wysiłkiem interakcyjnym w konstruowaniu autoprezentacji weryfikujących pozytywnie jego pracę własną nad tożsamością w roli ucznia, niż uczeń, który przez pryzmat takich wystąpień jest już społecznie rozpoznawany.

Wykluczenie ucznia „podejrzanego" z roli „ofiary"

Tożsamość „podejrzanego" wydaje się wykluczać sytuacyjne definicje ucznia „trudnego", jako ofiary, co można było zauważyć w reakcjach społecznych na „podejrzanych", definiujących się, jako ofiary w scenariuszach szkolnych konfliktów. Biorąc pod uwagę zaradność *chłopaków z dzielnicy* jak i ich poczucie bezpieczeństwa gwarantowane przywilejami *dzielnicy*, działającymi również w szkole, trudność w dostrzeżeniu w nim ofiary wydaje się być naturalna. Wsparcie kolegów zabezpiecza przed fizyczną porażką, a tożsamość *niedającego się*, okrzepnięta

rozlicznymi historiami indywidualnego bohaterstwa, chroni przed atakami innych.

Sytuacja ta jednak zmienić się może diametralnie, kiedy podmiot stara się pracować nad swoją tożsamością w roli ucznia, w sposób satysfakcjonujący pracowników szkoły. Tak było w przypadku H, który – mając umowę z *Sędziną* – wiedział, że złe zachowanie w szkole może skutkować negatywną opinią ze szkoły, co może wpłynąć na odwieszenie kary. Chłopiec, mając taką świadomość, przynajmniej na początku nauki w nowej szkole, informował o sytuacjach, w których prowokowany był degradującymi komentarzami kolegów, do reakcji, jakiej się od niego zwyczajowo spodziewano. Jeden z kolegów w nowej klasie wyjątkowo wytrwale testował H, publicznie go znieważając. Chłopiec powiedział mi o tym, co spowodowało moją wizytę u pedagoga szkolnego i rozmowę definiującą H, jako ofiarę. Pani pedagog zareagowała niedowierzaniem:

Pedagog: – No niech Pani nie mówi, że H nie dałby sobie rady z takim S?

S został wezwany na rozmowę upominającą, ale dopiero po wytłumaczeniu przez mnie rodowodu „osobliwości" działania H. Sytuacja ta skłania do postawienia tezy o ograniczeniu „podejrzanym" dostępności tożsamości „ofiary", a tym samym o niedostępności pewnego obszaru praw ucznia, co z czasem może sprzyjać powoływaniu kontekstów sprzyjających identyfikacji ich, jako „winnych", wskutek manipulowania ich obrazem, np. przez innych uczniów w sytuacji konfliktowej.

Ograniczanie działania w rolach przewidzianych dla „normalsów"

Z rolą ucznia wiąże się uczestnictwo w różnych wydarzeniach społecznych, które nie są związane z procesem dydaktycznym, jak np. działalność społeczna, kółka zainteresowań czy zwykłe czynności pomocnicze nauczycielowi (np. zaniesienie dziennika). Sukces w tych obszarach wydawał się być ograniczany w przypadku „podejrzanych". Nie byli oni reprezentantami samorządów szkolnych czy organizatorami określonych wydarzeń społecznych na terenie szkoły.

Rzeczywistość szkolna jawiła się więc jako kolejna, po sąsiedztwie, na której zmianę wpływ *chłopaka z dzielnicy* jest ograniczony i to zarówno w zakresie indywidualnych relacji z nauczycielami, jak i w sensie procesów demokratycznej zmiany znaczącej z perspektywy „obcych". Polem działania szkolnego, w którym sukces jest możliwy, wydaje się być sport, jakkolwiek przypisywany stereotypowo przez niektórych nauczycieli niski status przedmiotom takim jak wf. czy przedmioty artystyczne, obniża wartość dokonań w tym zakresie. Co więcej, *chłopaka z dzielnicy* często nie obejmują (w takim zakresie jak innych uczniów) działania szkoły nastawione na wprowadzanie w kulturę. W takich sytuacjach nie pamiętają oni siebie w roli *chłopaków czynu*[26], a jedynie w roli widzów.

[26] Sformułowanie to zapożyczyłam od samych Badanych. Na kartce z podziękowaniami, którą dostałam od Badanych w dniu wernisażu ich wystawy fotograficznej, użyli oni tego sformułowania.

D, po latach niepowodzeń w szkole podstawowej, miał mieć wręczone trzy dyplomy na apelu wieńczącym rok szkolny w gimnazjum i bardzo się tego wstydził. Obawiał się reakcji innych – *swoich*, którzy zobaczą go w takiej roli. Kiedy doradzałam mu strój na tę okazję, chłopak bardzo bronił się przed założeniem garnituru.

D: – Tak głupio… Do tej pory to tylko mnie wywoływali, że coś odpieprzyłem, a teraz mam tak wyjść i to jeszcze w garniturze… – komentuje.

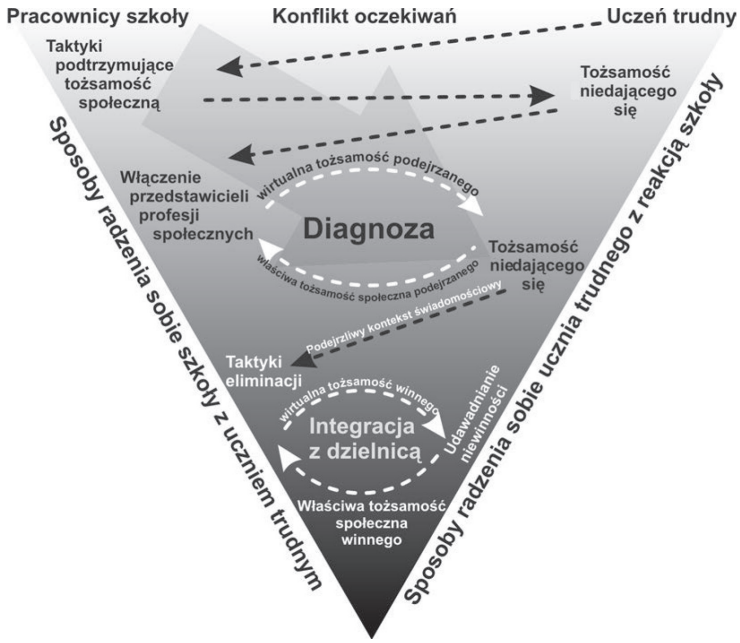
„Podejrzany" lepiej czuje się w roli radzącego sobie z porażką, niż z sukcesem, co z czasem łączyć się z może z przeformułowaniem sposobu interpretacji tych porażek. Tak, jak powyższe przykłady wskazują na ograniczanie działania *chłopaków z dzielnicy* w rolach przewidzianych dla „normalnych", tak zauważyć można było również sposoby ograniczania uczestnictwa społecznego w roli ucznia na poziomie organizacji szkolnej[27]. W przypadku niektórych z Badanych ich stan majątkowy nie pozwalał, ich zdaniem, na wygospodarowanie środków finansowych na pełne uczestnictwo w proponowanych przez szkołę aktywnościach wprowadzających w kulturę. Organizacja wyjść do kina czy teatru, czy wyjazdu na wycieczkę poza Łódź ujawniała obszary nierówności społecznych wzmacnianych przez szkołę. Problem ten rozwiązywany był np. poprzez zabezpieczenie zajęć szkolnych wspólnych dla tych, którzy nie mogli uczestniczyć w omawianych aktywnościach, w połączeniu z niewyciąganiem konsekwencji za absencję tego dnia.

Interakcje chłopaków z *dzielnicy* z „obcymi ze szkoły" były obarczone sprzecznością oczekiwań, stąd dochodziło w ich przebiegu do procesu stygmatyzacji. Ponieważ w szkole obecna była publiczność z *dzielnicy*, przestrzeń zaburzonej komunikacji pomiędzy tymi stronami stawała się jednocześnie przestrzenią podtrzymywania tożsamości w świecie *swoich*, stanowiąc o jakości działań okazujących wrogą zuchwałość. Dominujące taktyki radzenia sobie „obcych ze szkoły" z manifestacjami tożsamości *dzielnicowych* ujawniały ukrytą celowość – ułożenie dynamiki ich karier szkolnych w **instytucjonalny wzorzec normatywny**[28]. Nieuwzględnianie pracy nad odczuciami ucznia a szczególnie pracy nad kontaktem i tożsamością, prowadziła do ułożenia relacji z nauczycielami w szereg

[27] Na ten podobne problemy związane z uczestnictwem w kulturze uwagę zwracała Warzywoda Kruszyńska, co uzasadniałoby hipotezę o ponadlokalnym ich zasięgu. Por. Warzywoda-Kruszyńska, 1998, 1999a, b, 2009 etc.

[28] Mam tu na myśli sekwencje biograficzne, w których jednostka nastawiona jest na realizację oczekiwań, celów i reguł działania instytucji, wynikających np. z wieku, uczestnictwa w życiu rodzinnym, uczestnictwa we wszelkiego typu instytucjach, nie tylko formalnych, kariery zawodowej (por. Prawda, 1989: 86). Oczekiwania instytucjonalne stanowią podstawową strukturę organizacji całokształtu poczynań jednostki w danej fazie życia – wtedy, gdy jednostka przedkłada normy instytucjonalne nad inne (Rokuszewska-Pawełek, 2002: 48) (Kaźmierska, 1996: 42).

zazębiających się i zwiększających napięcie interakcji, w których taktykom podtrzymywania tożsamości społecznej stosowanym przez nauczycieli, odpowiadały taktyki prezentacji tożsamości *niedającego* się. Sekwencje ich wymiany układały się we wzory odzwierciedlające proces minimalizacji przestrzeni komunikacji uczniów „podejrzanych" z „obcymi ze szkoły" przy jednoczesnej intensyfikacji ich komunikacji wewnętrznej, co ukazuje rys. 4.



Rys. 4. Proces minimalizacji przestrzeni komunikacji uczniów podejrzanych z „obcymi" spoza sąsiedztwa w szkole[29]

Źródło: opracowanie własne.

Interakcje odbywały się w podejrzliwym kontekście świadomościowym, co było związane z procesem stygmatyzacji. Zapotrzebowanie na „dowody" obejmowało wzrost kontroli społecznej nie tylko w szkole, ale i w jego rodzinie czy najbliższym otoczeniu. Komplementarność informacji społecznej o uczniu w szkole z wynikiem diagnozy środowiskowej, potwierdzającej problem rodziny, który w profesjonalnych teoriach jest uznany za przyczynę „trudności wychowawczych" wydaje się być czynnikiem kluczowym dla redefinicji społecznego odbioru ucznia z „trudnego" na „podejrzanego", co uzasadnia zwiększenie środków kontroli i objęcie nią rodzinę „podejrzanego". Konsekwentny temu wzrost

[29] Ten rysunek został już wykorzystany w jednym z przygotowanych przeze mnie paragrafów podręcznika akademickiego z pedagogiki społecznej (Gulczyńska, 2007a, w: Marynowicz-Hetka, 2007).

napięcia w interakcjach dynamizuje je z czasem w taktyki eliminacji, co integruje „podejrzanych" z *dzielnicą* jeszcze bardziej. Całościowa historia interakcji „podejrzanych" z pracownikami szkół czy współpracującymi z nimi reprezentantami profesji społecznych przyjmowała formy cyklicznych wymian interakcyjnych, w których interpretacje działania ucznia zmierzające do uznania go „winnym" uruchamiały u niego i/czy jego rodziny działania osłabiające argumenty i udowadniające niewinność.

Można postawić pytanie o dalsze możliwe scenariusze rozwoju kariery szkolnej *chłopaków z dzielnicy*?

Jednym z nich jest redefinicja ucznia „podejrzanego" w „winnego", który to scenariusz obrazuje powyższa rycina. Dochodzi do tego, kiedy „podejrzanemu" udowodni się np. złamanie prawa, co skutkuje przejęciem go przez instytucje podwyższonej kontroli.

Tak nie stało się w przypadku D. Ciągle udowadnianie niewinności w szkole skutkowało wielokrotnym unikaniem kary, kiedy na nią zasługiwał i wielokrotnymi próbami zdefiniowania go, jako winnego, kiedy nie miał ze sprawą nic wspólnego.

D: – Wie Pani jak się wie jak zachowywać się przy policji, to nic się nie stanie. Brałem albo „na dziecko", albo „na pewniaka" i wtedy się nie tłumaczyłem. Bo tylko winni się tłumaczą.

Obcowanie z winą pozwoliło mu na wypracowanie i przetestowanie taktyk obrony – *na pewniaka*, albo *na dziecko*, które skutecznie osłabiały argumenty wskazujące na winę, niezależnie, iż sam D za winnego się uważał.

Oprócz **kreowania wizerunku niewinnego**, „podejrzani" wypracowują sobie **rzeczników zewnętrznych**, czyli podmioty, których interwencja zaburza proces generowania winy w kontekście szkoły. W przypadku D jego rzecznikami były: nauczycielka B – jego inny-ważny oraz jego matka, która w sytuacji, kiedy D został podany przez kolegów, jako sprawca włamania do kiosku, przeprowadziła najpierw wywiad wśród *swoich*, po czym, będąc pewną faktycznej niewinności syna, nie zgodziła się na ultimatum *szkoły*, zgodnie z którym miałaby zabrać chłopca do ośrodka szkolno-wychowawczego, bez *ujawniania całej sprawy*. Matka poprosiła o wezwanie policji i śledztwo. Kwintesencją społecznego tworzenia tożsamości „winnego" wydaje się być poniższa Jej wypowiedź:

B: – I powiedziałam im [którymś z pracowników szkoły – AG]. On jest tylko chuliganiok. Nie zrobicie z niego kryminalisty.

W badaniu nie udało się zróżnicować próby o tych, którym tę winę w szkolę udowodniono. Dotarłam jednak do Badanych, w przypadku których nie doszło do redefinicji z ucznia „trudnego" w ucznia „podejrzanego". Czynnikiem znaczącym dla pomniejszenia napięcia interakcyjnego były: ***diagnoza niepotwierdzająca***

problemu w rodzinie oraz ***zmiana działania ucznia w kierunku zgodnym z oczekiwaniami nauczycieli***.

Opisaną w tym paragrafie grę oporu wzbogacę o drugi ze zrekonstruowanych przez mnie w badaniu wzorów szkolnej kariery – grę pozorów.

3.3. *Chłopak dzielnicy* jako uczeń „nieprzeszkadzający", czyli o grze pozorów

Tożsamość „nieprzeszkadzającego" wyraża drugą, ze zrekonstruowanych w badaniu strategii radzenia sobie ze stygmą przez *chłopaków z dzielnicy*, którym w kontekście szkoły nadano tożsamość ucznia „trudnego".

Ta modelowa tożsamość społeczna wyraża się takimi tożsamościami sytuacyjnymi, które pozwalają na względne godzenie w społecznie niejednorodnej przestrzeni szkoły jednoczesnego uczestnictwa w dwóch – symbolicznie, jak i osobowo – odmiennych światach – *swoich* i „obcych". „Nieprzeszkadzający" to ten, który tak zarządza swoimi tożsamościami sytuacyjnymi, by w szkole podtrzymywać równolegle interakcje z reprezentantami obu światów, zarządzając swoim społecznym wizerunkiem tak, by zagwarantować sobie przywileje wynikające z uczestnictwa w każdym z nich, czego dokonują drogą dwóch modelowych strategii: kompromisu i kompensacji.

3.3.1. Strategie realizacji gry pozorów: kompromis i kompensacja

„Nieprzeszkadzających" reprezentują uczniowie deklarujący, tak jak „przeszkadzający", jakościową zmianę ich obrazu społecznego w przebiegu kariery szkolnej. W przeszłości (wobec czasu wywiadu) występowali również w tożsamości uczniów „trudnych".

Z: – W szkole byłem zawsze, na ogół pilnym, grzecznym chłopakiem. Podstawówka, w tych czasach zawsze raczej byłem spokojny i grzeczny, stojący na uboczu trochę, raczej przeciętny. Czasy liceum też, trochę odwalaliśmy, ale nie za dużo, stałem raczej po środku, bardziej spokojnie.

AG: – A jak miałeś tą wpadkę to czy miałeś jakieś konsekwencje w szkole???

Z: – Nie, nie miałem, ale nie pamiętam za bardzo… Raczej nie chcę tego pamiętać… W szkole byłem taką osobą, gdzie wszyscy mnie tolerowali… w liceum były różne grupy, np. kujonów, sportowców itd. Do żadnej nie przynależałem… zawsze stałem w środku i kolegowałem się z wszystkimi… i byłem taką osobą, z którą wszyscy mogli pogadać, nie lubiłem przynależności do grupy.

AG: – Ale na dzielnicy lubiłeś? (śmiech obojga)

Z: – Tak, tam lubiłem.

Powyższa wypowiedź ujawnia strategię radzenia sobie „nieprzeszkadzającego" z konfliktem oczekiwań w szkole, którą nazwałam **strategią kompromisu**. Tak, jak zmianie uległa tożsamość w roli ucznia, tak praca nad podtrzymaniem tożsamości społecznej w *dzielnicy* była stałym elementem ich działania. Negocjowanie

tożsamości społecznych adekwatnych zarówno dla oczekiwań nauczycieli, jak i kolegów z *dzielnicy*, koncentruje się na umiejętnym wyważeniu ciężaru jakościowego prezentacji tożsamościowych zgodnych z oczekiwaniami raz to jednych, to drugich.

Nie oznacza to jednak, iż poziom identyfikacji z każdym z tych światów jest zbliżony. Pamiętać należy, iż mamy do czynienia z *chłopakiem z dzielnicy*, o określonym układzie stref ważności, które wyraża w działaniu w zależności od kontekstu interakcyjnego. Umiejętność wywiązywania się z zobowiązań wobec obu światów, na drodze wyważania w swoim działaniu oczekiwanego przez nich minimum, jest strategią umożliwiającą funkcjonowanie w obu kontekstach jednocześnie. Godzenie zaspokajania oczekiwań szkoły i *dzielnicy* nie oznacza więc odmienności stref ważności „nieprzeszkadzającego" od jego kolegów przyjmujących tożsamość „podejrzanego", a jedynie umiejętne zarządzanie tożsamościami sytuacyjnymi, uwzględniające wymagania odmiennych porządków symbolicznych. Autor prezentowanej powyżej wypowiedzi w czasie wolnym nie przypominał ucznia, który nie sprawia trudności wychowawczych.

Z: – Przestało mi się to [twardsze narkotyki – AG] podobać. Nie chciałem martwić więcej mamy. Było wiele powodów, dla których przestałem ćpać. Rzuciłem przez to szkołę muzyczną. Grałem na gitarze, dostałem się do niej jako jeden z pięciu kolegów, z którymi poszedłem, a byłem najsłabszy z muzyki… Nie miałem już więcej przyjemności. To było po ostatniej wpadce, mama się popłakała i zrobiło mi się strasznie jej żal. Później zaczęliśmy bakać z tym „Majkelem", złym diabełkiem…

Inną strategią była **strategia kompensacji**, której logikę wydaje się egzemplifikować wypowiedź R.

AG: – Opowiedz mi o sobie w szkole, od podstawówki zaczynając.

R: – Pierwsza podstawówki… pamiętam byłem najlepszy. Wszystko umiałem. Druga podstawówki, trzecia, czwarta, jeszcze też umiałem. Trzecia już gorzej, czwarta już gorzej…

AG: – Dlaczego gorzej?

R: – Bo mi się nie chciało uczyć. Jak mieliśmy co robić, to pierwsze co, to wychodziłem na dwór. Siedząc nad zeszytem myślałem, co by tu zrobić, żeby się wyrwać. Zawsze jakiś pretekstów szukałem do wyjścia. No i co, wychodziłem nie uczyłem się. Dawałem sobie na tyle radę żeby zdać, ale żeby się pokusić o lepsze oceny, to nie. Nie myślałem nawet o tym. U mnie to tylko koniec półrocza to poprawiałem oceny na dopuszczające, żeby zdać. Koniec roku to samo i wtedy nie myślałem o nie wiem, o czym…

AG: – A rozrabiałeś trochę w szkole?

R: – No… znaczy rozrabiałem?… mieliśmy takie swoje rozrywki od 3–6 klasy, że na holu to żeśmy korkiem grali, żeśmy się bili na żarty między klasami po 15 osób.

AG: – A byłeś w szkole rozpoznawany jako łobuz.?

R: – Zawsze miałem uniesiony głos i musiałem być w centrum uwagi. Każdy nauczyciel mnie znał, że już w sumie… bo ja wiem. Poza tym rozpoznawany nie byłem.

AG: – Co cię denerwowało w szkole?

R: – Nauczycielki. Zwłaszcza nie lubiłem tej od matematyki, tak jakoś głupio do mnie podchodziła. Młoda była. Umiała pogadać pośmiać się, itd… ale ciągle mnie do odpowiedzi brała, zawsze miałem tyle jedynek. Zawsze miałem problem tylko z matematyką, jak się coś odezwałem, to zawsze coś tam do mnie zaraz.

Opisywane sytuacje nie obejmują kreowania wizerunku osoby poprawnej w odniesieniu do wszystkich partnerów interakcji, jak w przypadku taktyk kompromisu, ale opierają się na zamiennym stosowaniu manifestacji tożsamości ucznia „trudnego" z działaniami kompensującymi braki w roli ucznia w momentach odbieranych jako zagrażające.

Podejmowanie strategii kompromisowych, czy kompensacyjnych skutkowało u „nieprzeszkadzających" wypracowaniem skutecznych wzorów komunikacji z nauczycielami, w których zaburzali oni proces społecznego zdefiniowania ich, jako „podejrzanych". W opisach interakcji w ogóle nie występował pedagog szkolny a komunikacja prowadzona z nauczycielami przebiegała na poziomie tożsamości społecznych – poprzez odnoszenie się do ról. Nie nosząc znamion osobowej, nie była jednocześnie komunikacją pogłębiająca tożsamość ucznia „trudnego".

AG: – Pytając o szkołę, np. podstawówkę, to jak się zachowywali nauczyciele, których nie lubiłeś?

Z: – Pani od matmy była bardzo wymagająca, a ja z matmą kiepsko. Starała się wprowadzić rygor.

AG: – Przyjmowałeś ten rygor, nie buntowałeś się?

Z: – Raczej tak, byłem grzecznym misiem, nie buntowałem się.

AG: – A dlaczego jej np., nie odpowiadałeś ostro?

Z: – Nie, ja zawsze byłem grzecznym chłopczykiem, to, co myślałem, to tego raczej nigdy na głos nie mówiłem…

AG: – To, co Ci przeszkadzało? Za wysokie wymagania, czy…?

Z: – Napieprzała sygnetem po plecach, też, ale to taka emanacja siły, bicie uczniów…

AG: – Ale, za co?

Z: – Np. za gadanie, niesłuchanie itd. czasami zabolało… Jak dostałem dwójkę z klasówki to było dobrze (śmiech obojga). W liceum też miałem taką sytuację z matematyczką… mam chyba jakiegoś pecha… uraz do matematyczek.

AG: – Dlaczego myślisz, że się akurat do Ciebie doczepiała [nauczycielka jednego z przedmiotów – AG]?

R: – Ona chciała, żebym poprawił jedynki a ja kolejne załapywałem. Czasami mi coś wtykała, takie docinki… coś w tym stylu, że głupi jestem. Miałem ochotę jej coś powiedzieć. Gdy siadałem w ławce, to byłem czerwony, i czułem bicie swojego serca. Zawsze od rana miałem takie nerwy…

Nauczyciele nie byli dla nich reprezentantami innych-ważnych. Przytoczone powyżej wypowiedzi dotyczą, nauczycieli ocenianych negatywnie i wiązanych z określonym przedmiotem, który nie był silną stroną Badanych, a represje wprowadzane przez nauczycieli również interpretowane były w kategoriach niskiej jakości ich pracy, a nie w kategoriach osobowych.

Nie oznacza to jednak, iż w karierze „nieprzeszkadzającego" nie pojawiają się **nauczyciele pozytywnie oceniani**.

Z: – Jedyną miłą nauczycielką, którą mile wspominam z podstawówki, to była pani od polskiego – Pani D. Super babka. Można z nią było o wszystkim pogadać, zawsze doradziła i pomogła.

AG: – Dobre wspomnienia… Jaki jest według Ciebie dobry nauczyciel?

Z: – To taki, który potrafi zainteresować rozmową, który potrafi zainteresować lekcją, który potrafi coś przekazać w taki sposób, żeby każdy był zainteresowany, nic na siłę… Chyba była taka pani D. Chociaż czasami..

R: – Najbardziej to lubiłem babkę od wf. Miała fajne podejście do nas, zawsze miała temat, na który mogłaby z nami pogadać, ćwiczenia fajne. Fajny charakter miała… Umiała też pokrzyczeć, ale umiejętnie to robiła. Miała podejście do dzieci. Kogo w sumie jeszcze lubiłem?… Chyba już nikogo.

Chociaż R odnosi się do cech osobowościowych nauczycielki wf., to podstawą obu wypowiedzi wydaje się być łączenie nauczyciela z przedmiotem nauczanym. Wprost formułuje to Z, który ceni nauczyciela za te cechy jego osobowości, które są wiązane ze zwiększeniem skuteczności nauczania. Natomiast trudno jest zrekonstruować motywy wypowiedzi R, gdzie chłopak – pasjonat piłki nożnej (wieloletnia przynależność do klubu, szkoła sportowa) – mógł łączyć osobę nauczyciela z sukcesami w przedmiocie przez tego nauczyciela prowadzonym.

„Nieprzeszkadzający" wydają się bardzo rozważnie i taktycznie zarządzać informacją o sobie w kontekstach, w których działają. Taktyki składające się na strategię kompromisu bądź kompensacji, angażowane w komunikacji z nauczycielami, przy jednoczesnym podtrzymywaniu pożądanej w *dzielnicy* tożsamości społecznej, wymagają interakcyjnej finezji. Tym większej, gdy zarządzanie informacją obejmuje również inną cechę stanowiąca o statusie dyskredytowanego – alkoholizowanie się ojców, które było cechą „nieprzeszkadzających" z mojego badania.

Tożsamość „nieprzeszkadzającego" jest wyrazem działania podmiotu manewrującego tak, by pogodzić wypełnianie sprzecznych oczekiwań wyrażanych w jednej przestrzeni interakcyjnej. Organizuje on tak przestrzeń swojego działania, by móc pozostać adekwatnym, stad przed wszystkim unika sytuacji weryfikacji jego faktycznej hierarchii ważności.

Interakcyjne wzory, reprezentujące jedną z dwóch strategii „nieprzeszkadzającego" – kompromisu bądź kompensacji – przebiegały w **udawanym kontekście świadomościowym**. Kontekst otwarty wydaje się być jedynie tłem interakcji z matką, na której obronę i zrozumienie można liczyć, niezależnie od popełnionego czynu, czy niezależnie od trudności sytuacji rodzinnej. Nie zmienia to jednak kluczowego znaczenia uczestnictwa społecznego w kontekście *dzielnicy.*

Ich kariera szkolna przyjmuje format **gry pozorów**. Jej przebieg wydaje się być (w porównaniu z „podejrzanymi") bezkolizyjny, gdyż uczniowie wypełniają oczekiwania szkolne, wspinając się po szczeblach szkolnej socjalizacji. Jakkolwiek nadrzędnym celem ich działania nie jest sukces edukacyjny i aprobata ze strony nauczycieli, ale utrzymanie względnej równowagi pomiędzy działaniami adekwatnymi do oczekiwań, to jednych, to drugich. Znaczenie uczestnictwa

w roli ucznia jest związane z figurą matki, której nie chcą zawieść, a nie ze znaczeniem postępów w nauce w wymiarze teraźniejszym, czy w wymiarze strukturyzowania przyszłości. Podejmowane działania są z ich perspektywy skuteczne o ile zapewniają obywatelstwo wśród *swoich*, jak i bezproblemowość relacji z „obcymi", przy jednoczesnej pracy nad ograniczaniem świadomości ich reprezentantów o podwójnym mandacie. Autoprezentacje „nieprzeszkadzajacych" są konstruowane tak, by unikać sytuacji weryfikujących lojalność, oraz osiągać pewne minimum w wypełnianiu oczekiwań legitymizujących uczestnictwo w każdym z tych światów. Karykaturalnie wyolbrzymione znaczenie reakcji społecznej publiczności – niezależnie którego ze światów – poczucie zagrożenia dekonspiracją, są własnościami takiej równowagi, czyniąc podmiot uzależnionym od regulacji zewnętrznych, czy to w sensie ich przestrzegania, czy też pomijania. Zewnętrzna kontrola, reprezentatywna dla różnej (nie jednej) struktury symbolicznej, staje się punktem odniesienia w działaniu. Cecha ta nie towarzyszy jedynie pełnieniu roli ucznia, na co wskazują spektakularne prezentacje *niedającego* się w kontekście szkoły czy *dzielnicy*, które jednak – ze względu na lojalność kolegów, sprawne działanie mam, czy ochronę dobrą opinią w szkole – nie były upublicznione, a więc nie otworzyły całej gamy działań sprzyjających zmianie społecznego odbioru w szkole w kierunku tożsamości „podejrzanego".

„Nie przeszkadzać" staje się formułą organizującą biografie chłopców, zarówno w domu, gdzie manifestuje się unikaniem przysparzania zmartwień matce, jak i w szkole – przejawiając się taktykami unikania konfrontacji w sytuacjach ujawniających sprzeczność oczekiwań. Być może to właśnie działanie nastawione na adekwatność w kontekstach sprzecznych oczekiwań decyduje o jakości ich obrazu społecznego, zrekonstruowanego z rozmów z samymi „nieprzeszkadzającymi" oraz z sytuacyjnych wypowiedzi ich kolegów, a ukazujących ich jako osoby przeciętne, obawiające się planować, niechętnie podejmujące ryzyko, którzy nie czują się atrakcyjni dla innych i którzy w sytuacji zagrożenia odrzuceniem potrafią zareagować nieprzewidywalnie, pragnąc przede wszystkim obronić tożsamość gwarantującą im określony status *na dzielnicy*.

AG: – A ten chłopak, przez którego dołączyłeś [do grupy chuligańskiej – AG], któremu chciałeś zaimponować, to był też taki, z którym się wychowywałeś???

Z: – Tak, nazwijmy go może Majkel. On zawsze był diabłem. Zawsze miał coś pod skórą, coś go piekło, zawsze coś odwalał, starał się też starszym przypodobać, a on był pomostem pomiędzy mną a starszymi chłopakami.

AG: – Trochę twoim kosztem popisywał się, żeby zaimponować tamtym?

Z: – Tak, zawsze było pytanie: – No, co, nie zrobisz tego? Wymiękasz? Albo coś takiego…

AG: – A jakbyś nie zrobił?

Z: – Trochę by mnie odizolowali od siebie, czułbym się gorzej przez to. Nie czułbym się akceptowany. Teraz wiem, że jeżeli bym tego nie zrobił, to oni na pewien czas tylko by mnie odizolowali od siebie, odsunęli, a później byłoby normalnie. Wtedy się bałem, że zostanę sam, bez przyjaciół.

Faktyczna konfrontacja oczekiwań w środowisku pozbawionym kontroli „obcych" ujawnia pozorność znaczenia perspektywy ogólnospołecznej w orientacji działania społecznego poza kontekstem ich bezpośredniego zasięgu.

W przypadku M i R rozdźwięk pomiędzy jakością funkcjonowania szkolnego, a działaniem w grupie odniesienia nie ujawniał się aż tak jaskrawo. Swój *dzielnicowy* wizerunek nasycali oni co pewien czas eksperymentując z alkoholem, miękkimi narkotykami, ale nie kradzieżami etc.

3.3.2. Czynniki znaczące dla wzmocnienia znaczenia uczestnictwa społecznego „nie – przeszkadzających" w świecie „obcych"

Moje towarzyszenie w życiu Badanych przez kilka lat pokazało, w którym kierunku ewoluować może uczestnictwo społeczne „nieprzeszkadzającego". Powyższe sytuacje dotyczyły raczej okresu związanego z działaniem w przestrzeni, w której tożsamość „nieprzeszkadzającego" została przez nich obrana, jako sposób radzenia sobie ze sprzecznością oczekiwań w przestrzeni sprzyjającej konfrontacji.

Z – skończywszy studia w szkole prywatnej – mając szczęśliwy związek z kochaną przez niego dziewczyną, na jednej z *imprez* zgodził się na prośbę kolegów na prowadzenie samochodu pod wpływem alkoholu.

Z: – Raczej żadnych problemów z prawem nie miałem. Byliśmy w Aleksandrowie u kumpla, mieliśmy w sumie coś przypalić. Pojechałem tam samochodem. Palenia nie skołowaliśmy, ale za to wypiliśmy jakieś wino piwo i wódkę. Później jechaliśmy na stację samochodem, bo prosili mnie żebym ich podrzucił, na stacje po fajki. Stacja była oddalona o jakieś 300 metrów, no i jechaliśmy i policja nas dygnęła.

AG: – I dostałeś kuratora za to?

Z: – Tak, dostałem zawiasy 3 miesiące na 2 lata. To z tego względu, że miałem wysokie stężenie alkoholu we krwi – 1,3 promila. Czułem się za pewnie i to mnie zgubiło. Moja głupota, bo do tej stacji było z 300 metrów… I mogliśmy iść i kupić papierosy. Ktoś zaproponował, żebyśmy wsiedli i pojechali. Ja, będąc pod wpływem alkoholu wsiadłem i pojechałem. Myślałem, że w Aleksandrowie, tej pieprzonej mieścinie, nie spotka mnie policja, jeszcze o 2 rano. Myliłem się.

AG: – Ale jechałeś jakoś dziwnie?

Z: – Po prostu pech…

AG: – Łączyli tę sprawę z tą poprzednią?

Z: – Nie tamta była dawno… Nie mogłem w to uwierzyć… Pech… Przez to mi zabrali prawo jazdy na 2 lata, bo to jest już nie wykroczenie, tak jak było wcześniej, tylko teraz traktują to jako przestępstwo…

Wyrok w zawieszeniu i trudność w otrzymaniu pracy zawiesiły jego uczestnictwo wśród „obcych". Konflikt z prawem i nieposiadanie prawa jazdy utrudniają znalezienie pracy zgodnej z zawodem, co wyklucza go z roli pracownika. Mając licencjat z informatyki pracuje nielegalnie na budowie jako pracownik fizyczny… Po kilku latach wyrusza ze swoją żoną do Anglii. Cisza w naszej relacji

przerywana była informacjami o dwóch ważnych momentach – zdobyciu dobrej pracy i narodzinach córeczki. Odmienne uwarunkowania strukturalne, jak i – jak przypuszczam – odmienność kontekstu interakcyjnego, pozbawionego *swoich* i poinformowanych „obcych" – znacząco wyprofilowały przebieg biografii Z.

M i R ukończyli szkoły średnie. M, w rozmowie na przypadkowym spotkaniu ze mną kilka lat po formalnym zakończeniu badania, powiedział, że jest w I klasie liceum zawodowego. Opis wydarzeń szkolnych wskazywał na to, iż jego dotychczasowa tożsamość „nieprzeszkadzającego" zaczynała w nowej szkole zmieniać się w tożsamość ucznia „trudnego". Największa w klasie liczba nieusprawiedliwionych godzin, bycie pijanym na terenie szkoły, spowodowały zawieszenie w prawach ucznia. W przeszłości, w naszej grupie miał zawsze takie samo zdanie jak jego najlepszy kolega – R. Kiedy było głosowanie dotyczące jakiejkolwiek sprawy związanej z realizowanym projektem fotograficznym, R z góry zakładał już nawet, że M będzie głosował tak jak on. Mama M podkreślała coraz silniej obawy o syna. W rozmowie ze mną podzieliła się nimi:

– On jest dobry chłopak, ale ja się o niego bardzo boję. On jest taki, że jak mu się powie „zrób tak", to tak zrobi… Nigdy się nawet nie buntuje, nie sprzeciwia. Zupełnie jak jego ojciec… Też kolegom nie mógł odmówić.

Nie mając już kontaktu z M, z opowieści kolegów wiem, jedynie, że *zmienił kolegów* (grupę odniesienia). Ich opowieści ukazywały M, jako aktywnie uczestniczącego w życiu towarzyskim z kolegami z nowej grupy, o czym wnosili po stanie, w jakim powracał do domu, wskazującym nie tylko na alkoholowe upojenia, ale i czasami i na udział w bójkach. Czas pośredniej wiedzy o M zakończył fakt podjęcia przez niego pracy poza Łodzią.

R „nieprzeszkadzajacym" był tylko w przebiegu edukacji w szkole lokalnej. W kontekście grupy Badanych miał zawsze swoje zdanie i potrafił do niego przekonać kolegów. Nie lubił, kiedy w projekcie nie jego zdjęcia pojawiały się w miejscach strategicznych, jak afisz czy gazeta. Wyraźnie definiował siebie jako *chłopaka z dzielnicy*, jakkolwiek krytycznie wypowiadał się o wielu nieaprobowanych przez niego manifestacjach przynależności do *dzielnicy*. W wywiadzie zaprezentował się jako podmiot, w którego życiu miejsce miał **punkt zwrotny**, który chłopak wiązał wprost ze **zmianą szkoły** lokalnej na szkołę sportową:

AG: – A teraz? Jak czułeś się w tej szkole, co ostatnio byłeś?

R: – Dużo się nauczyłem… dużo ludzi poznałem.

AG: – Czego się nauczyłeś?

R: – Myślenia pozytywnego… Wiem, w którym momencie przystopować. Jestem bardziej pewny siebie.

AG: – A dlaczego dopiero teraz się nauczyłeś, tego, tu w gimnazjum?

R: – Bo teraz jest inne towarzystwo. Tutaj to byli sami swoi, jakieś imprezy, czy coś. A tutaj w gimnazjum to chodzi się na dyskoteki. Trzeba mieć grosz w kieszeni… a ja tam z nimi nie chodzę.

AG: – A czym się różnią koledzy z gimnazjum od twoich kolegów?

R: – Różnią się tym, że chce im się gdzieś połazić, pojechać w nieznane.

AG: – Lubią zaryzykować…

R: – Lepszą gadanę mają, z każdym umieją pogadać. No nie wiem, ciężko jest mi powiedzieć. Każdy lubi być w centrum uwagi… można z nimi coś poodwalać…

AG: – A jak się różnią rodziny, z których pochodzą twoi koledzy?

R: – Na pewno nie ma czegoś takiego, że człowiek myśli, jak przeżyć od miesiąca do miesiąca. U nich jest taki spokój, że mogą sobie pozwolić na takie pierdoły. U nich nie ma czegoś takiego, jak pieniądze. To jest normalna rzecz, że nie ma czegoś takiego, co tu na obiad ugotować… nie ma takich pierdół. Oni mogą sobie pozwolić na wypad gdzieś indziej, są obeznani w innym świecie. U nich – wyjście to muszą mieć papierosy, muszą mieć na piwo.

Koncepcja **punktu zwrotnego** (*turning point*) używana jest dla teoretycznego ujęcia istotnego wydarzenia definiowanego przez podmiot, jako wydarzenie zmieniające widzenie świata, stosunek do otoczenia, a jednocześnie inspiracja do przetwarzania własnej tożsamości (Hughes: 1958)[30]. Podmiot staje się kimś innym. Wydarzeniom takim towarzyszy zadziwienie, rozczarowanie, niepokój refleksja i potrzeba nowej autodefinicji.

Zmiana w tożsamości R była związana ze zmianą szkoły i rozszerzeniem swojego kręgu rówieśników o odmienną grupę odniesienia. Dostąpienie przez chłopca szansy uczestnictwa w kulturowo odmiennej przestrzeni sprzyjała konfrontacji perspektyw, w której *dzielnica* zdecydowanie bladła. Prywatna szkoła sportowa, do której uczęszczał, dzięki zainteresowaniu jego talentem przez jednego z pracowników tej szkoły, nie była niejednorodną przestrzenią współtworzoną z kolegami z *dzielnicy*, jak i z „obcymi" ze szkoły lokalnej. Codzienna aktywność chłopca rozszerzyła swój zakres poza obszar bramy, sąsiedztwa i rodziny o obszar codziennej aktywności w innej części miasta. Nowi koledzy nie budowali wobec niego oczekiwań w oparciu o dotychczasowo wypracowaną tożsamość społeczną w świecie *swoich*, lecz kryterium określonych umiejętności, pozwalających im współdziałać w przestrzeni komunikacji obudowującej inne działanie podstawowe – grę w piłkę.

W życiu R stają się oni **przestrzenią alternatywnego odniesienia**, czyli taką, w której realnie uczestniczy. R, mimo niewątpliwych trudności w nauce również w tej szkole, nie relacjonuje sytuacji reprezentatywnych dla podtrzymywania tożsamości społecznej ucznia „trudnego". Nie sprzyja temu, ani publiczność (nie z *dzielnicy*), ani nauczyciele – uczący sportowców – nie „dzieci z trudnych środowisk". Doświadczenie odmiennego kontekstu interakcyjnego, w którym chłopak

[30] Koncepcję punktu zwrotnego rozwinął w socjologii Everett Hughes (Hughes, 1958). Problematyką znaczącej zmiany w życiu człowieka i jej włączeniem w organizację biograficzną zajmował się również Fritz Schutze, który dla jej określenia wyprowadził jedną z kilku struktur procesowych przebiegu życia – przemianę, która jest projektem biograficznym jednostki nastawionym na zmianę tożsamości. Może być specjalnym typem biograficznego planu działania. Szerzej w: Prawda, 1989; Schutze, 1997; Rokuszewska-Pawełek, 2002.

ma możliwość uzyskania satysfakcjonującej go tożsamości społecznej i odpowiedniego statusu, zmienia wtórnie znaczenie *dzielnicy* w jego życiu.

AG: – W życiu każdego człowieka są takie momenty przełomowe, kiedy coś się zmienia. Czy w twoim życiu był taki moment, sytuacje?

R: – W sumie nie miałem takiego zdarzenia, które wywarłoby taki wpływ na mnie. Duży wpływ na mnie miała szkoła sportowa, do której poszedłem. Zacząłem jakoś myśleć logicznie, zacząłem mieć własne zdanie. Poznałem dużo osób, które miały własne zdanie.

AG: – A osoby, które cię w życiu zawiodły, rozczarowały?

R: – Nie było takich osób. Były takie osoby w życiu, które mi mogły podpaść – wałki strzelał np. ukradł D telefon.

AG: – A osoby, które w twoim życiu są ważne teraz?

R: – Koledzy i… rodzina – już w mniejszym stopniu.

AG: – A kiedy dzielnica jest ci wyjątkowo potrzebna?

R: – Koledzy mi są potrzebni. W domu to w sumie nie mam takiej gadany z rodzicami. Odkąd jestem u siebie w szkole to nie mam takiej potrzeby żeby być tutaj. A tutaj wyjdę to winka, pójdziemy do parku… Nie chce mi się.

W uzasadnianiu hierarchii ważności odnosi się nie do *dzielnicy*, ale do personalnie znaczących relacji z kolegami z pierwotnej grupy odniesienia. *Dzielnica*, jako kontekst znaczący dla podejmowanych działań istnieje o tyle, o ile pozwala podtrzymać relacje osobowe z najbliższymi kolegami. Nie jest ona jedynym i/bądź najważniejszym punktem normatywnego odniesienia w konstruowaniu własnego działania. Uczestnictwo w kontekście grupy reprezentującej logikę racjonalności świata *swoich* godzi ze społecznymi wymaganiami symbolicznie odmiennej przestrzeni – szkoły prywatnej. Ta równoległość uczestnictwa w dwóch światach, przy braku przestrzeni wspólnego spotkania ich reprezentantów, oraz braku informacji dyskredytujących R w świecie „obcych", pozwalają na wypracowanie **przekładalności perspektyw,** w zależności od kontekstu działania. R opanował symboliczną warstwę każdego ze światów, dysponując społeczną wprawą osiągania satysfakcjonującej tożsamości społecznej i wysokiego statusu w każdym z nich. Faktyczne (nie pozorne) uczestnictwo w każdym z nich konstruuje kontekst stałego doświadczania różnicy w obrazie siebie konstruowanym w obu tych znaczących przestrzeniach, co w sposób naturalny prowadzi do refleksji. Wartość *dzielnicy* zostaje podważona nie na drodze intencjonalnego włączania taktyk wykorzeniania z *dzielnicy* poprzez izolację, ale poprzez stworzenie **przestrzeni alternatywnego odniesienia.** Własnościami takiej przestrzeni wydają się być:

– warunki progowe uczestnictwa zdefiniowane na takim poziomie i w języku takich sprawności, które z czasem pozwalają włączającemu się podmiotowi uzyskać w nim poczucie sprawstwa i status pełnoprawnego uczestnika, czego wskaźnikiem będzie satysfakcjonujący go obraz siebie oraz pozytywny wynik statusotwórczych zmagań;

– brak oczekiwań rezygnacji podmiotu z uczestnictwa w innych przestrzeniach dlań znaczących;

– brak informacji dyskredytujących podmiot bądź – przy ich posiadaniu – odnoszenie się do niego przez pryzmat jakości wypełniania oczekiwań związanych ściśle z nowym działaniem podstawowym we współtworzonej z nim przestrzeni;

– szacunek dla biograficznej organizacji indywidualnych stref ważności i unikanie konstruowania sytuacji wymagających lojalnościowych deklaracji i ich manifestacji;

– upatrywanie sposobów podwyższenia wartości tej alternatywnej przestrzeni w strefach ważności podmiotu nie w izolowaniu go z przestrzeni „konkurencyjnej", ale podwyższaniu atrakcyjności (nowego działania podstawowego), przy podtrzymywaniu jednoczesnego uczestnictwa w świecie/światach konkurencyjnych w celu budowania przez podmiot autorefleksji.

Punkt zwrotny w biografii R doprowadził do rozszerzenia przestrzeni jego społecznego uczestnictwa o kontekst reprezentatywny dla „obcych", przy jednoczesnym zaangażowaniu w świat *swoich*. Możemy tutaj mówić o **równoległym uczestnictwie społecznym** podmiotu, w którym jednoczesność komunikacji prowadzonej z reprezentantami różnych perspektyw poznawczych implikuje ciągłość pragmatycznej refleksji, konstruując kontekst sprzyjający redefinicji osobistego układu ważności, przy zachowaniu ciągłości i spójności tożsamości własnej.

Równoległe uczestnictwo w obu światach, wzmacnia znaczenie uczestnictwa w świecie „obcych", czyniąc jego strukturę symboliczną znaczącą w konstruowaniu nie tylko działania w przestrzeniach z nimi współtworzonych przez podmiot, ale i w projektowaniu swojej przyszłości. Poczucie sprawstwa w nowym kontekście pozwala mu strukturyzować teraźniejszość przyszłością, wiązaną z określonymi planami. Działania R w czasie objętym badaniem wydawały się wykazywać pewne zbieżności ze specyfiką organizacji doświadczenia opisaną i wyrażoną kategorią **biograficznego planu działania** (Rokuszewska-Pawełek, 2002)[31]. W sposób intencjonalny wpływał na swoje życie, nie poddając się okolicznościom zewnętrznym i nie schodząc z tej ścieżki. Rozszerzenie obszarów uczestnictwa społecznego o odmienne przestrzeni społeczne, nie działania pedagogiczne wyrażane taktykami rozciągającymi zakres kontroli symbolicznej obcych nad *dzielnicą*, wydają się skutkować reorientacją w procesie uczestnictwa społecznego – **reorientacją „na obcych"**, o czym najlepiej świadczyć może wypowiedź R.

AG: – Opowiedz mi o swoich planach na przyszłość?

R: – Chciałbym gdzieś prysnąć z Łodzi. Na studia na AWF. Chciałbym się stąd wyrwać, bo tu nie ma nic do roboty.

---

[31] Biograficzne plany działania odpowiadają zasadzie perspektywistycznego planowania przebiegu własnego życia, które jest kierowane realizacją określonych zamierzeń powziętych przez samą jednostkę. Działanie takie może obejmować wiele dziedzin – krótko- i długoterminowych. Niezależnie od charakteru przedmiotu planowania jest to ten okres w życiu człowieka, w którym „w sposób intencjonalny czyni on coś z własnym życiem i swoją tożsamością" (Rokuszewska-Pawełek, 2002: 48; Kaźmierska, 1996: 42).

4. Podsumowanie, czyli o dwóch ścieżkach kariery szkolnej

Kariera szkolna chłopaków z *dzielnicy* wyraża się w próbie pogodzenia pracy nad podtrzymaniem podstawowej dla siebie identyfikacji społecznej – ze *swoimi* – z budowaniem wizerunku w relacjach z pracownikami szkoły – „obcymi". Włączanie w rolę ucznia przebiega równolegle do procesów intensyfikacji uczestnictwa społecznego w *dzielnicy*

(również w szkole) i jest procesem ujawniającym znamiona stygmatyzacji, co znacząco modeluje przebieg tejże kariery.

Proces zaburzonej komunikacji pomiędzy pracownikami szkoły a uczniami „trudnymi" układa się we wzory, pozwalające zrekonstruować dwie strategie w ich karierach szkolnych. Pierwsza z nich, nazwana grą pozorów, budowana jest przez interakcje przebiegające w udawanym kontekście świadomościowym, a druga – gra oporu – przebiega w podejrzliwym kontekście świadomościowym.

W przestrzeni interakcyjnej składającej się na grę pozorów podmiot jest skazany na ciągły wysiłek kontroli swojego odbioru społecznego w interakcjach z reprezentantami obu ze światów, gdyż stale zagrożony jest zdemaskowaniem pozorności identyfikacji z „obcymi" ze szkoły, przy faktycznej identyfikacji z *dzielnicą*. Takie usytuowanie zmienia wtórnie kontekst komunikacji ze *swoimi*. Tak, jak w szkole „nieprzeszkadzający" unika sytuacji publicznie potwierdzających adekwatność w roli ucznia, tak w sąsiedztwie stara się on zadbać w dwójnasób o swój całościowy wizerunek społeczny *na dzielnicy*, stąd stara się nasycać go spektakularnymi prezentacjami, potwierdzającymi obywatelstwo, zapobiegając jednocześnie konstruowaniu kontekstów weryfikacji przez *swoich*.

Dalsze losy „nieprzeszkadzających" pokazały, że gra pozorów wyraża się w ich biografiach pewną zewnątrzsterownością, jako cechą ich relacji z innymi. Zaprzeczeniem tej tezy był przypadek R, który na skutek poszerzenia środowiska życia o kontekst sukcesu społecznego poza *dzielnicą*, przy równoległym uczestnictwie w *dzielnicy*, zbudował refleksję, a na jej podstawie biograficzny plan działania.

Grę oporu charakteryzuje ciągła niezgodą *chłopaka z dzielnicy* na tożsamość narzucaną mu w interakcjach z wybranymi pracownikami szkoły. Stosowane przez nauczycieli taktyki podtrzymujące tożsamość nie uwzględniają sprzeczności oczekiwań, z którą musi radzić sobie w szkole *chłopak z dzielnicy* oraz wyższości znaczenia przywilejów *dzielnicowych* nad szkolnymi w jego układzie stref ważności. Wypracowanie satysfakcjonujących tożsamości w komunikacji „na pograniczu" jest utrudnione, bo każdy odnosi się do innej struktury symbolicznej i jest zamknięty na zrozumienie perspektywy „innego". Jakkolwiek strategia ta przypomina dynamikę historii otwartego konfliktu, w którym jedna ze stron jest uprzywilejowana. Cyklicznie utwierdzany obraz ucznia w relacjach

na poziomie tożsamości społecznej prowadzi do interpretacji pogłębiających definicje obarczone piętnem, a konsekwentne im taktyki eliminacji, integrują uczniów realizujących tę strategię, wtórnie sprzyjając wertykalnej i horyzontalnej intensyfikacji ich uczestnictwa społecznego w świecie *swoich*. Strategia ta wydaje się odwzorowywać procesy wyłączające *chłopaków z dzielnicy* w kontekście sąsiedztwa.

ROZDZIAŁ V

ZAKOŃCZENIE
CZYLI O SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNEJ PERSPEKTYWIE POSZERZANIA PRZESTRZENI UCZESTNICTWA SPOŁECZNEGO *CHŁOPAKÓW Z DZIELNICY*

Zbieranie i jednoczesne opracowywanie danych doprowadziło drogą indukcyjną do ujęcia codzienności Badanych w kategorie interakcyjno-symboliczne. Generowana teoria, wyrażona od-empirycznie wyprowadzanymi kategoriami, ich własnościami oraz wzajemnymi ich związkami, na pewnym etapie analizy zogniskowała się wokół kategorii **procesu uczestnictwa społecznego** *chłopaków z dzielnicy*, której nadałam status kategorii centralnej w badaniu.

Jej syntetyczna prezentacja oraz zarys orientacji działania społeczno-pedagogicznego, będący efektem próby jej przełożenia na potrzeby praktyki społecznej, stanowią treść rozdziału wieńczącego niniejszą pracę.

1. Teoria uczestnictwa społecznego *chłopaków z dzielnicy* z sąsiedztw społecznie niejednorodnych – podsumowanie

Badanie uwieńczone zostało sformułowaniem teorii odzwierciedlającej proces, nie stan, będący efektem tego procesu. Teoretyczna rekonstrukcja badanego procesu nie wyraża go w kategoriach wypełniania ról społecznych (np. syna, ucznia, pracownika etc.), świadczącego o efektywności procesu socjalizacji, ale w kategoriach procesów interakcyjnych. Uczestnictwo nie istnieje więc poza interakcją. W niej jest powoływane i w niej zanika. Zatem przestrzeń uczestnictwa społecznego jest przestrzenią interakcji i jest zawsze „czyjaś", pozostając w związku z identyfikacją osobową i społeczną podmiotu. Jakkolwiek podobieństwo kontekstu codziennego działania podmiotów i/czy współtworzenie przestrzeni ich społecznego doświadczenia uzasadnia wnioskowanie o ponadindywidualnych regułach jego przebiegu, a tym samym podejmowanie prób ich rekonstrukcji zarówno w dynamice, jak i zakresie uczestnictwa społecznego podmiotu kolektywnego – *chłopaków z dzielnicy*. W codziennych interakcjach zarysowują się bowiem uwspólnione wzory działania w przestrzeniach interakcyjnych o podobnych własnościach kontekstualizujących ich działanie.

Przestrzeń społecznego uczestnictwa podmiotu jest **subprzestrzenią** konstruowaną przez te interakcje, które w przebiegu całościowej wymiany z interlokutorami układają się w **komunikację**, czyli historię interakcji pomiędzy podmiotami odnoszącymi się do intersubiektywnie tworzonej, podtrzymywanej i rozwijanej w ich przebiegu **perspektywy poznawczej**. Wypracowanie w ich interakcyjnej historii uwspólnionych definicji sytuacji, oraz definicji samego siebie (względnie satysfakcjonujących ich tożsamości osobowych i społecznych) sprzyja rozwojowi komunikacji pomiędzy nimi, a tym samym wzajemnemu uczeniu się siebie w jej przebiegu.

Uczestnictwo społeczne podmiotu, rozumiane jako proces komunikacyjny, wyraża się w dwóch wzajemnie przenikających się warstwach:

– **symbolicznej** – odnoszeniu się w interpretacjach partnera do wspólnej, intersubiektywnie tworzonej perspektywy poznawczej, na którą składają się znaczenia przypisywane rzeczywistości wyrażane w modelowych kategoriach oceny innych i siebie;

– i**nterakcyjnej** – obejmującej kompetentne działanie społeczne w przestrzeniach interakcjach rozwijających i podtrzymujących tę warstwę symboliczną. Odnoszenie się przez nich w interakcji do wspólnej płaszczyzny symbolicznej ujawnia się względnym uwzorowaniem i ujednoliceniem linii działania. Źródeł jego zróżnicowania u partnerów interakcji poszukuje się w odmienności warunków kontekstu interakcji (przestrzeni fizycznej, składu publiczności, dotychczasowo wypracowanej tożsamości społecznej z partnerami tej interakcji czy jej publiczności etc.).

Teoria wygenerowana w badaniu wydaje się uzasadniać stawianie pytań zarówno o przestrzenie uczestnictwa podmiotu indywidualnego, jak i zbiorowego. Zatem, myśląc w kategoriach wygenerowanej teorii, możemy mówić o przestrzeni uczestnictwa społecznego w indywidualnej – **aktualnej** bądź **biograficznej przestrzeni interakcji podmiotu**, jak i o **kontekstach społecznych sprzyjających powoływaniu przestrzeni uczestnictwa podmiotu zbiorowego** – mającego wspólne doświadczenie społeczne, stad symbolicznie podzielającego określoną perspektywę poznawczą, ujednolicającą ich działanie. Uzasadnia również stawianie pytań o **dynamikę** i **zakres procesu uczestnictwa społecznego** w **wymiarze indywidualnym**, jak i **zbiorowym,** na tle dynamiki procesów interakcyjnych układających się we wzory odmienne od uczestnictwa.

Analiza interakcji Badanych, działających w różnych przestrzeniach interakcyjnych, pozwoliła na wyabstrahowanie z kontekstów ich interakcji kryterium kluczowego dla dynamiki i zakresu ich uczestnictwa społecznego, a mianowicie ***poziomu jednorodności społecznej kontekstu interakcji***.

Przestrzeń społecznie jednorodną stanowią takie interakcje, których własnością jest poznawczy consensus podmiotów tworzących ją w interakcjach. Podmioty płynnie dostosowują swoje linie działania, gdyż ustalają definicje sytuacji i swoich tożsamości w interakcji, poprzez odnoszenie się do pewnej intersubiektywnej puli sensów i znaczeń, wypracowanej i podtrzymywanej przez nie w przebiegu ich wspólnego (współtworzonego bądź podobnego) doświadczenia.

Analogicznie, pojęciem **przestrzeni społecznie niejednorodnej** obejmuję takie przestrzenie interakcyjne, na które powoływane są przez interakcje ujawniające w swym przebiegu znaczące różnice w perspektywach poznawczych interlokutorów, co nie sprzyja wypracowaniu intersubiektywności. Płynność interakcyjnych wymian jest zaburzona, a wymiany interakcyjnych sekwencji mogą ewoluować w kierunku komunikacji bądź ją blokować. Poziom jednorodności

społecznej przestrzeni interakcyjnych staje się cechą znacząco kontekstualizującą tożsamość społeczną i osobową aktora, które to wydają się być konstruowane na bieżąco, jako efekt **ciągłych ustosunkowań się do „innego"** (w znaczeniu „obcego") w **wymiarze abstrakcyjnym** („obcy" występujących w interakcjach ze *swoimi* jedynie symbolicznie, jako negatywny wzór, obrazujący kogoś odmiennego od *swojego* i siebie samego) oraz w **wymiarze sytuacyjnym,** jako interlokutor interakcji w kontekście typu mieszanego (np. Badanych z policją czy nauczycielami pracującymi nad zmianą ich tożsamości) albo jako element kontekstualizujący kontakty jednorodne w przestrzeni społecznie niejednorodnej (np. publiczność interakcji ze *swoimi* w kontekście szkoły).

Przestrzeń uczestnictwa społecznego moich Badanych okazała się być w dużej mierze ograniczona do przestrzeni społecznie jednorodnej – *dzielnicy.*

W komunikacji ze *swoimi* prezentowali się oni w tożsamościach sytuacyjnych którejś z modelowych tożsamości społecznych, wprawnie rozpoznawanych przez uczestników tego świata. Przyoblekając stosowne tożsamości sytuacyjne w interakcjach ze *swoimi*, podmioty działające starały się konsekwentnie budować swój obraz społeczny, co znajdowało antycypowane przez nich odzwierciedlenie w sposobach odnoszenia się do nich oraz w ich udziale w dystrybucji społecznego prestiżu. Podmioty brały więc udział w grze prowadzonej na wspólnych, wynegocjowanych regułach, wypracowując społeczną tożsamość, ale i przejmując zestaw kategorii dla oceny innych i samego siebie. Partnerzy takich interakcji nie stanowili dla siebie indywidualności, a obiekt odniesienia do uwarstwiających typifikacji.

Taka interakcyjna dynamika charakteryzowała przestrzeń interakcji Badanych z kolegami z grupy podwórkowej, *swoimi* z sąsiedztwa (ale spoza grupy aktualnego odniesienia), jak i w interakcjach ze *swoimi*, napotykanymi w biograficznie kolejno udostępnianych im, przestrzeniach interakcji poza sąsiedztwem (np. szkoła, świetlice środowiskowe, dom dziecka, praca, instytucje resocjalizacyjne etc.). Uczestnictwo w *dzielnicy* okazało się być znaczące dla jakości działania podmiotu w tych przestrzeniach.

Komunikacja tak prowadzona dawała poczucie zakorzenienia, sprawstwa oraz prawa obywatelskie i szereg przywilejów w granicach świata nią podtrzymywanego. Badani wydawali się je tym bardziej cenić, im bardziej niepewne wydawały się im reguły działania w innych przestrzeniach interakcyjnych, które mieli sposobność współtworzyć w przestrzeni biograficznej. O kluczowym znaczeniu *dzielnicy* w przestrzeni interakcji Badanych wydaje się decydować nie tylko pierwotność i naturalność wrastania w nią, społeczna organizacja jej przestrzeni edukacyjnej, transterytorialnosć czy stale pogłębiane odczucie siebie, jako „innego" w znaczeniu „gorszego" a budowane w ciągłym doświadczaniu różnicy i niemocy w interakcjach z biograficznie następującymi po sobie spotkaniami z „obcymi", ale przede wszystkim obecność partnerów rozpoznających w podmiocie osobę.

Konteksty interakcji pomiędzy *swoimi* sprzyjały bowiem rozwojowi **komunikacji na poziomie społecznym** w **komunikację na poziomie osobowym**.

Relacje pomiędzy wybranymi kolegami z grupy podwórkowej czy z wybranymi **innymi – ważnymi** (*swoimi*) obrazowały dynamikę uczestnictwa dokonującego się w oparciu o cechy osobowe partnerów nie tożsamościową i statusotwórczą grę. Warunkiem prowadzenia takich interakcji była ***zmiana kontekstu***, pozbawiająca go publiczności, oczekującej autoprezentacji na poziomie tożsamości społecznej. Komunikacja na poziomie osobowym jest bowiem relacją nie pomiędzy reprezentantami danej wspólnoty symbolicznej, ale relacją pomiędzy osobami, które ujawniały sobie wzajemnie wiedzę intymną, nieudostępnianą na poziomie komunikacji społecznej. W przypadku Badanych była przestrzenią wymiany doświadczeń życiowych, jakkolwiek nie stanowiła **przestrzeni wzajemnego rozwoju poprzez wymianę odmiennych treści symbolicznych**, ze względu na odnoszenie się do perspektywy poznawczej *dzielnicy*. Może być raczej traktowana jako przestrzeń refleksji budowanej w oparciu o wspólne doświadczenie, a nie o doświadczenie różnicy – warunku znaczącego dla życiowych przewartościowań i przeformułowań definicji siebie.

Szansę na przemianę wydaje się natomiast oferować **komunikacja osobowa z innymi – ważnymi – „obcymi"**. Rodowód takiej przestrzeni uczestnictwa obejmuje, podobnie, jak w przypadku komunikacji z innym – ważnym, ale *swoim*, zmianę odnoszenia się partnerów interakcji do siebie z poziomu tożsamości społecznej na poziom tożsamości osobowej. Zmiana ta wymaga jednak szczególnych warunków kontekstu, gdyż partnerzy reprezentują przecież inne perspektywy poznawcze. Interlokutorzy początkowo intuicyjnie poruszają się w kategoriach perspektywy partnera, by z czasem trwającej wymiany, względnie ją opanować. Intersubiektywność – warunek *sine quo non* tworzenia swoistej trzeciej przestrzeni interakcyjnej – obok tych współtworzonych ze *swoimi* i z „obcymi" – wyraża się wprawdzie we wzajemnym rozumieniu się partnerów, dzięki wypracowaniu uwrażliwiającej przekładalności perspektyw, ale jest „intersubiektywnością pomimo". Uwzględnia bowiem różne rozłożenie tych perspektyw w indywidualnych układach stref ważności partnerów. Szczegółowa analiza interakcji moich Badanych w sąsiedztwie czy w szkole uzasadnia tezę o ubóstwie komunikacji tego typu w całościowej przestrzeni ich interakcji[1]

Dzielnica czy interakcje z innymi-ważnymi ze świata „obcych" zakreśliły przestrzeń uczestnictwa społecznego Badanych. Dynamika interakcji, tworzących te subprzestrzenie ich uczestnictwa społecznego, odbiegała od interakcyjnych scenariuszy współtworzących przestrzenie społecznie niejednorodne, w których

[1] W taki wzór komunikacji można byłby wpisać komunikację z mną, sąsiadem – opiekunem podwórkowego ołtarza czy nielicznymi nauczycielami skategoryzowanymi w badaniu, jako pracownicy szkoły pracujący nad zmianą tożsamości *chłopaka z dzielnicy*.

relacje pomiędzy partnerami adekwatnie wyrażają pojęcia będące antonimami uczestnictwa, a mianowicie społeczna nieobecność bądź wyłączanie społeczne.

Społeczna nieobecność ujawnia się w takich wymianach tworzących przestrzeń społecznie niejednorodną, których partnerzy, odnosząc się do różnych perspektyw poznawczych, wchodzą ze sobą w interakcje ze względu na niemożność uniknięcia siebie nawzajem oraz antycypację (przynajmniej przez jednego z interlokutorów) negatywnych konsekwencji w ich zarzuceniu. Są to interakcje oparte na wspólnie ustalonej konwencji i mają w pewnym sensie charakter grzecznościowy. Własnością takich wymian jest cykliczność i powierzchowność ocen partnera, przy jednoczesnym zdystansowaniu i zapobieganiu rozwojowi takiej relacji, w kierunku komunikacji. Wzajemne wymiany nie prowadzą w zasadzie do znaczącej zmiany w wiedzy o partnerze. Nie poruszają też systemem kategoryzacji „innych" podmiotu konstruowanym w przebiegu jego biografii. Są one biograficznie nieznaczące z perspektywy działających podmiotów, gdyż ani nie prowadzą do komunikacji, ani nie mogą służyć, jako rekwizyt znaczący w procesie budowania ich tożsamości w innych – znaczących już – konstelacjach interakcyjnych.

Pojęciem tym obejmuję takie subprzestrzenie interakcji podmiotu z innymi, które nie rozwijały się w przebiegu ich wzajemnej historii interakcyjnej w komunikację. Upraszczając, ludzie mogą żyć obok siebie, ale wciąż żyć w zupełnie innych światach, czego przykładem empirycznym były grzecznościowe wymiany interakcyjne z wybranymi sąsiadami. Przymus styczności wynikający ze wspólnego miejsca zamieszkania czy charakteru pracy sprzyjał konstruowaniu całych sekwencyjnie odtwarzanych interakcyjnych wymian, które nie prowadziły do wzajemnego poznania i uwrażliwiającego uwspólnienia doświadczenia ani nawet do konfliktu, stanowiącego wskaźnik czegoś wspólnego, mogącego stanowić początek procesu otwierania się partnerów na siebie nawzajem. Stanowiły przestrzeń interakcji gwarantujących „obcym" bezpieczny dystans, bezbolesną mądrość, opartą na pewności napiętnowanej klasyfikacji „innego" oraz trwałość dóbr znaczących (samochodu, okien etc.) Były to interakcje, w których nie doszło do wzajemnego udostępnienia perspektyw poznawczych interlokutorów, którzy, mimo że żyją obok, są dla siebie wzajemnie nieobecni.

Przestrzeni **wyłączania społecznego** podmiotu poszukiwać można w takich subprzestrzeniach interakcyjnych, które są powoływane przez interlokutorów odnoszących się do odmiennych perspektyw poznawczych, a ujawnianych w interakcjach prowadzonych o wspólnie znaczący dlań przedmiot, przy jednoczesnej odmienności znaczenia mu przez nich przypisywanego. Cechą kontekstualizującą przestrzeń interakcji wykluczających Badanych była społeczna niejednorodność ich kontekstu. Przykładem subprzestrzeni interakcji, w przebiegu których dochodzi do wyłączania społecznego**,** są interakcje sąsiedzkie Badanych, które układały

się we wzory stygmatyzacji odśrodkowej i dośrodkowej oraz interakcje szkolne z „obcymi spoza sąsiedztwa".

Wyłączanie społeczne podmiotu indywidualnego czy zbiorowego polega na pomniejszaniu jego ***wpływu na wynegocjowanie definicji sytuacji uwzględniającej jego oczekiwania***. Jakość tego wpływu zależy od ***dystansu pomiędzy perspektywami poznawczymi działających podmiotów***, jak i ***poziomu władzy formalnej i/czy symbolicznej*** ujawnianej w danej przestrzeni społecznej. I tak, relacje pomiędzy *chłopakami z dzielnicy* a „obcymi" – *czepiającymi się*, czy nauczycielami pracującymi nad zmianą tożsamości społecznej, przebiegające nie tylko w oparciu o rozbieżne perspektywy poznawcze, ale w sytuacji uprzywilejowania jednej ze stron, nie prowadziły do wypracowania intersubiektywności w komunikacji opartej o przedmiot wzajemnie dla nich ważny. Stąd, przyjmowały one postać historii cyklicznych interakcyjnych wymian, w których reprezentanci **„uprzywilejowanej mniejszości"** – mając po swojej stronie władzę formalną i symboliczną, oraz uzasadnienie dla swoich działań w postaci teorii piętna – zamykali się na komunikację z reprezentantami **„nieuprzywilejowanej większości".** Ponieważ reprezentanci „obcych" odnoszą się w działaniu do struktury symbolicznej zgodnej z kulturą dominującą, ich argumentacje oraz sposoby ich prezentacji w konfliktach z reprezentantami świata *dzielnicy*, przemawiają silniej do reprezentantów instytucji publicznych podtrzymujących *status quo*.

Przestrzeń interakcji wykluczających społecznie charakteryzuje się sprzecznością oczekiwań, kontekstualizujacą dynamikę przebiegu interakcyjnych wymian podmiotów w kierunku procesu stygmatyzacji, a w końcu – wraz ze wzrostem napięcia interakcyjnego – w kierunku wycofania się partnera/ów odnoszącego/ych się do perspektywy mniejszościowej. Mechanizmem dynamizującym ten proces jest reakcja społeczna na ich „inność", z czasem doprowadzająca do samowyłączania się podmiotów nieuprzywilejowanych, jako sposobu obrony własnej tożsamości. Brak otwarcia na perspektywę chłopców w negocjacjach z sąsiadem – byłym policjantem, policjantami służb prewencyjnych czy przechodniami – nie tylko zamykał możliwość kontynuacji zaburzonej komunikacji, ale doprowadzał do zarzucenia negocjacji przez stronę nieuprzywilejowaną, zagrożoną odwetem sił formalnego porządku społecznego reprezentującego perspektywę bliższą stronie uprzywilejowanej. Wyłączanie społeczne podmiotu jest więc procesem wymiany pomiędzy wyłączającymi reakcjami obywateli świata „obcych" a samowyłączającymi reakcjami przedstawicieli świata *swoich*, którzy – paradoksalnie – w ten właśnie sposób chronią integralność swojej tożsamości i podmiotowość.

Przestrzeń społecznego wykluczania obejmowała swym zakresem przestrzenie zaburzonej komunikacji, w której podmioty wprawdzie udostępniają sobie w interakcjach elementy własnych perspektyw, jakkolwiek nie towarzyszy temu ani pozyskanie przez partnera nieuprzywilejowanego społecznych kompetencji czy atrybutów statusotwórczych wysoko ocenianych w kategoriach perspekty-

wy partnerów uprzywilejowanych, ani otwartość na negocjacje, uwzględniające perspektywę nieuprzywilejowaną w historii ich wzajemnych interakcji. Nawet względne opanowanie perspektywy „obcych" nie daje szansy na kompetentne uczestnictwo w świecie *swoich*, jeśli jest on światem wtórnym w indywidualnej hierarchii ważności, a zakres odmienności struktur symbolicznych, nie pozwala na **uczestnictwo równoległe**, sytuując podmiot stale w kontekstach sprzecznych oczekiwań.

Powyższe, syntetyczne ujęcie teorii uczestnictwa społecznego oddaje logikę tego procesu w kategoriach najbardziej ogólnych, do których doprowadziły następujące po sobie etapy konceptualizacji, opartej o przesłanki wybranej przez mnie metody badawczej. Teoria ta może zakreślać pewien, myślę alternatywny, sposób rozumienia młodzieży z opisywanego, jak i innych miejsc zamieszkania, noszących cechy zrekonstruowane i wyrażone w badaniu kategoriami i kryteriami teoretycznymi.

Biorąc pod uwagę społeczną odpowiedzialność, jako cechę kluczową badań społeczno-pedagogicznych, równolegle do procesu generowania teorii uczestnictwa społecznego, konstruowałam refleksję zakreśloną pytaniem o orientację działania społeczno-pedagogicznego, która w teorii wygenerowanej w badaniu znajdowałaby swoją legitymizację.

2. Zarys orientacji działania społeczno-pedagogicznego w polu przeciwdziałania wyłączaniu społecznemu młodzieży z sąsiedztw społecznie niejednorodnych

Przegląd społeczno-pedagogicznych prac badawczych, których zainteresowania są zbiorowości terytorialne (sąsiedztwa, lokalne społeczności, osiedla etc.) pozwala mówić o pewnej „typowości" wiedzy, będącej ich efektem[2]. Źródeł podobieństwa własności procesów badawczych, zarówno w zakresie definiowania przedmiotu eksploracji, jak i elementów procedury badawczej, można upatrywać w odwoływaniu się badaczy do kluczowej kategorii pojęciowej – środowiska, które w tradycyjnym rozumieniu oznacza zespół warunków, czynników czy okoliczności natury przyrodniczo-społeczno-kulturowej, w których oddziaływaniu na podmioty poszukuje się determinantów ich biosocjokulturalnej kondycji[3].

---

[2] Szersze uzasadnieni dla tej tezy prezentowałam w rozdziale I, &2.

[3] Mam świadomość prowadzenia w środowisku pedagogów społecznych dyskursu wokół rozumienia środowiska, w którym podejmowane są próby rekonceptualizacji tej podstawowej społeczno-pedagogicznej kategorii, a którego głównym dynamizmem wydają się być pytania powstałe na skutek zastosowań teorii reprezentujących paradygmat intepretatywny w badaniach i refleksji nad typowymi mi problemami społeczno-pedagogicznymi. Patrz np. (Kargulowa, 1998; Urbaniak-Zając, 2004; Marynowicz-Hetka, 2007; Piekarski, 2007 etc.). Trudno jednak odnaleźć w praktyce

Badania, niezależnie od poziomu ich prekonceptualizacji i standaryzacji, przyjmują formułę środowiskowych diagnoz, których efektem jest raport rozbieżności pomiędzy faktyczną wartością wybranych komponentów środowiska a ich obrazem modelowym, by zdefiniować obszar społecznych zagrożeń oraz potencjałów, mogących poruszyć środowiskiem ku zmianie „w imię ideału" wprowadzanej siłami społecznymi.

W kontekście takiej tradycji badań społeczności terytorialnych przeprowadzone przez mnie badanie wydaje się być nietypowym. Jego niespecyficzność, przy jednoczesnym założeniu społeczno-pedagogicznej identyfikacji badacza, rodzi wątpliwości i pytania.

Jak zdefiniować obszar społeczno-pedagogicznych zagrożeń i konsekwentnej mu oczekiwanej zmiany w rzeczywistości objętej badaniem? Jakie przesłanki dla orientacji działania społecznego wynikają z udokumentowanego w tej publikacji obrazu empirycznego? Obrazu skonstruowanego w pewnym miejscu zamieszkania, a prezentującego jednak nie efekt weryfikacji wzoru i wzorca społeczności terytorialnej, ale teorię rekonstruującą rzeczywistość z perspektywy jej działających podmiotów, która ujawnia wewnętrzne reguły działania nieuświadomione nawet przez same działające podmioty? Odpowiedź na te pytania jest kłopotliwa, bo ramy rzeczywistości udostępnionej zaangażowanemu badaczowi, nie przystają do znaczeniowych granic, zakreślanych społeczno-pedagogicznymi kategoriami diagnostycznymi.

Oba te pytania sprowadzają się *de facto* do pytania głównego, które sproblematyzowało zakończenie niniejszej pracy – pytania o to, co pedagog społeczny może zrobić z tą w pewien sposób „trudną/niewygodną wiedzą"?

Trudność wyraża się zarówno w podejmowanych próbach inkorporowania jej w sieć konceptualizacji tłumaczących społeczno-pedagogiczne aspekty życia społeczności terytorialnych, jak i jakości zrekonstruowanego obrazu rzeczywistości – obrazu demaskującego interakcyjny wymiar nadużyć systemowych, organizacji i osób działających niejako na straży tegoż „ideału".

Swoje prace koncepcyjne, inspirowane tymi „efektami ubocznymi" jakościowego wglądu w typowe przedmioty społeczno-pedagogicznych eksploracji, rozpoczęłam od namysłu nad **orientacją działania pedagoga społecznego**[4] logicznie i aksjologicznie konsekwentną teorii uczestnictwa społecznego *chłopa-*

---

badań tej subdyscypliny pedagogicznej diagnozy miejsc zamieszkania, czy innych zbiorowości terytorialnych, prowadzone z zastosowaniem podejść teoretycznych tego paradygmatu, uwzględniające jego specyfikę zarówno na poziomie konceptualizacji badania, jak i przesłanek dla orientacji działania zeń wyprowadzanych.

[4] Pojęciem tym zastępuję w swojej pracy pojęcie orientacji działania społecznego Ewy Marynowicz Hetki, zakładając tożsame znaczenie obu terminów. Por. Marynowicz-Hetka, 2007). Zabieg ten jest kolejną konsekwencją rozbieżności pomiędzy rozumieniem działania społecznego w interakcjonizmie symbolicznym a podstawowym znaczeniem przypisywanym temu terminowi przez pedagogów społecznych, o czym szerzej napisałam w rozdziale I, & 3.1 tej pracy.

ków z dzielnicy. Próbę zakreślenia społeczno-pedagogicznej orientacji działania rozpoczęłam od postawienia pytania o symboliczno-interakcyjnie definiowane **zagrożenia procesu uczestnictwa społecznego** *chłopaków z dzielnicy***.** Trwający ponad trzy lata proces mojego towarzyszenia w życiu bohaterów badania pozwolił mi na zrekonstruowanie interakcyjnych mechanizmów budujących przestrzenie ich społecznego wyłączania i społecznej nieobecności, które powoływane były w interakcjach zarówno w sąsiedztwie, jak i w instytucjach (szkoły, instytucje wychowania równoległego, policja etc.).

Szczegółowa analiza ich dynamiki pozwala na podjęcie próby konceptualizacji zagrożeń uczestnictwa społecznego, która – w przeciwieństwie do klasycznych koncepcji etiologii zagrożeń uczestnictwa społecznego opartych na założeniu „wyuczenia się złego" – orientowałaby działanie pedagoga społecznego na od-podmiotowo rekonstruowane przestrzenie **społecznego niewyuczenia,** a więc przestrzenie społecznej nieobecności bądź społecznego wyłączania podmiotu/ów, stanowiące pierwotne kategorie diagnostyczne w analizie przestrzeni interakcyjnej podmiotu/ów.

Za niepokojące opisy diagnostyczne uznać należałoby takie, które zarysowują tendencję minimalizowania się i ujednolicania przestrzeni uczestnictwa społecznego podmiotu, wraz z procesem poszerzenia się jego całościowej przestrzeni interakcyjnej. Zwyczajowo bowiem w przebiegu biografii ludzkich zauważa się stopniową dywersyfikację od-podmiotowo rekonstruowanej przestrzeni interakcyjnej, co jest efektem społecznej konieczności, jak i własnych poszukiwań. Granice wewnątrz tej przestrzeni, jak i jej granice z przestrzenią społecznej nieobecności czy społecznego wyłączania krystalizują się wszędzie tam, gdzie zmienia się kontekst odniesień symbolicznych i konsekwentnie – działanie podmiotu. Analiza przestrzeni interakcji *chłopaków z dzielnicy* pozwala twierdzić o stopniowym ograniczaniu przestrzeni uczestnictwa społecznego do przestrzeni społecznie jednorodnych (odzwierciedlających logikę racjonalności *dzielnicy* bądź jej zbliżoną) w całościowej przestrzeni ich interakcji, pomimo jej stopniowego rozbudowywania o przestrzenie społecznie niejednorodne, a współtworzone przez działający podmiot w przebiegu jego życia.

Zatem o zagrożeniu uczestnictwa społecznego podmiotów można wnioskować na podstawie analizy **własności kontekstu interakcji** tę przestrzeń budujących.

Prowadzone badanie pozwoliło na zrekonstruowanie pewnych elementów kontekstu działania podmiotów (cząstkowych ocen diagnostycznych?), których specyfika znacząco różnicowała przestrzenie uczestnictwa, społecznej nieobecności czy wyłączania społecznego podmiotu. Stanowiły je:

– w wymiarze **materialnym** (otoczenie materialne ograniczające wpływ podmiotów na jego zmianę, brak administracyjnie wydzielonych miejsc dla poszczególnych kategorii wiekowych mieszkańców)

– w wymiarze **interakcyjno-symbolicznym** (odmienność znaczenia otoczenia materialnego dla działających tam podmiotów; odmienność perspektyw

poznawczych podmiotów współtworzących daną przestrzeń interakcyjną; formalne decyzje podejmowane bez negocjacji z przedstawicielami innych grup mieszkańców, niż członkowie wspólnoty; dynamika interakcyjnych wymian pomiędzy mieszkańcami i niemieszkańcami (*swoimi* i „obcymi") przypisującymi odmienne znaczenie otoczeniu materialnemu, a szczególnie sposoby manifestowania się władzy w interakcjach pomiędzy przedstawicielami grup zróżnicowanych tymi kryteriami; znaczenie reakcji społecznej przedstawicieli grup nieuprzywilejowanych na manifestacje władzy dla ich wewnętrznego społecznego pozycjonowania; dobrowolność działania podmiotów w wybranej przestrzeni interakcyjnej; od-podmiotowo definiowana dostępność grup alternatywnego odniesienia w codziennym działaniu *swoich*) etc.

Przestrzeni zagrożonego uczestnictwa społecznego podmiotu upatrywałabym w tych przestrzeniach interakcji, których konteksty współtworzone są przez partnerów o rozbieżnych perspektywach poznawczych i jednocześnie **zamkniętych na otwarcie komunikacji** bądź **prowadzących komunikację zaburzoną uprzywilejowaniem jednej ze stron**.

Im silniej ujawnia się sprzeczność oczekiwań stawianych działającemu podmiotowi, im większe jest symboliczne zróżnicowanie publiczności interakcji, oraz im silniejsze są taktyki pracy nad tożsamością społeczną podmiotu ze strony uprzywilejowanego partnera, tym bardziej zagrożone wydaje się być proces społecznego uczestnictwa podmiotu nieuprzywilejowanego w tej przestrzeni.

Analogicznie, jakość dynamiki procesu włączania się podmiotu w nowe przestrzenie społecznie niejednorodne można antycypować na podstawie następujących własności kontekstu interakcji tę przestrzeń tworzących:

– reakcja społeczna na „innego";
– dobrowolność uczestnictwa;
– poziom wyuczenia perspektywy dominującej w nowej przestrzeni interakcyjnej podmiotu oraz jej miejsce w jego układzie stref ważności;
– uprzednie uczestnictwo podmiotu w podobnych przestrzeniach interakcyjnych
– w przypadku przymusu – jakość taktyk pracy nad tożsamością społeczną podmiotu oraz czas rozpoczęcia ich stosowania;
– znaczenie przypisywane tej przestrzeni przez jego innych znaczących;
– zagrożenie sytuacjami ujawniającymi publicznie sprzeczność oczekiwań stawianych podmiotowi i wymagającymi opowiedzenia się;
– od-podmiotowa ocena szans na satysfakcjonującą pozycję w procesie dystrybucji społecznego prestiżu w komunikacji z partnerami „obcymi" w tej przestrzeni;
– możliwość nawiązania w tym kontekście komunikacji osobowej – otwartość obcych na rolę innego-ważnego.

Nieprzychylna reakcja społeczna na innego w nowej przestrzeni interakcji *chłopaka z dzielnicy*, przymus uczestniczenia w nim, czas ochronny (pozwalający na wypracowanie strategii radzenia sobie ze sprzecznością oczekiwań nie

prowadzących do procesu stygmatyzacji), zagrożenie sytuacjami weryfikującymi tożsamość podmiotu w tej przestrzeni, jak i przewaga relacji na poziomie tożsamości społecznej nad relacjami osobowymi, wydają się reprezentować elementy kontekstu interakcji współtworzących modelową przestrzeń zagrożonego uczestnictwa społecznego.

Będąc świadomą uwrażliwiającego, nie rozstrzygającego, charakteru zdefiniowanych kryteriów ocen uszczegóławiających diagnozę przestrzeni zagrożonego uczestnictwa społecznego w całokształcie przestrzeni interakcyjnej podmiotu/ów, diagnoza nimi konceptualizowana ukierunkowywana byłaby pytaniem o **stopień zróżnicowania przestrzeni uczestnictwa społecznego podmiotu/ów**? Konsekwentnie, kategorią najogólniej wyrażającą tożsamość i celowość orientacji działania społeczno-pedagogicznego byłaby **hybrydyzacja przestrzeni uczestnictwa społecznego**[5].

Stwarzanie warunków do powoływania przestrzeni społecznej wymiany i wypracowywania przekładalności perspektyw, pozwalających na otwarcie komunikacji, a tym samym na negocjacje a nie zamykanie się w okowach własnych wersji rzeczywistości, zakreślałyby specyfikę roli pedagoga społecznego. W koncepcji tej roli zacierałyby się granice pomiędzy podmiotem a przedmiotem, „winnym" a ofiarą, „beneficjentem" czegoś, a obywatelem niezależnym/radzącym sobie w życiu, na rzecz operowania pojęciem **społecznej przestrzeni**, tworzonej w interakcjach pomiędzy podmiotami.

Orientacja działania społeczno-pedagogicznego odzwierciedlająca teorię uczestnictwa społecznego, byłaby **pracą nad komunikacją** pomiędzy pomiotami reprezentującymi odmienne definicje rzeczywistości. Opierałaby się na:

– **powoływaniu nowych przestrzeni interakcyjnych** sprzyjających uczeniu się siebie nawzajem, wypracowywaniu przekładalności perspektyw oraz umiejętności negocjacji pomiędzy podmiotami reprezentującymi odmienne, nie rzadko znoszące się wersje rzeczywistości;

– **udrożnianiu komunikacji zburzonej uprzywilejowaniem** jednej z wersji rzeczywistości, szczególnie, kiedy uprzywilejowaną jest wersja dominująca w danym społeczeństwie.

Odwołując się do sąsiedztwa społecznie niejednorodnego, zmierzałaby do zbudowania kontekstów interakcyjnych sprzyjających udrożnieniu ich komunikacji budowanej w oparciu o przedmioty dla nich znaczące (np. sąsiedztwo) oraz powołaniu przestrzeni komunikacyjnej wokół nowych przedmiotów, w której

---

[5] Zakreślana orientacja działania społeczno-pedagogicznego wydaje się wpisywać w koncepcje edukacji „nawołujące do osadzenia edukacyjnego doświadczenia podmiotu w przestrzeni różnicy, która dostarcza mu możliwości pokonywania granic pomiędzy odmiennymi obszarami kultury" (Męczkowska, 2006: 48) . Przyjęcie takiego założenia wymagałoby odniesienia się w dalszej konceptualizacji tej orientacji do poglądów L. Witkowskiego (2001) i T. Szkudlarka (1999), a dotyczących kulturowej hybrydyzacji przestrzeni edukacji.

partnerzy ujawnią nowe tożsamości społeczne, a także zmianie (w granicach każdej z perspektyw) w kategoriach oceny „obcego".

Biorąc pod uwagę fakt, iż interakcje *swoich* z „obcymi" (z sąsiedztwa jak i spoza niego), są w przypadku większości z nich, jedyną przestrzenią biograficznego spotkania z „innym", jakkolwiek nie przestrzenią konstruktywnej komunikacji, prowadzącej do wypracowania intersubiektywności, a jedynie historią cyklicznych interakcyjnych starć, skutkujących ufortyfikowaniem się ich partnerów w swoich racjach i – sprzyjających ich podtrzymaniu – powierzchownych definicjach „innego", hybrydyzacji przestrzeni uczestnictwa społecznego podmiotów sprzyjałoby **powoływanie przestrzeni interakcji łączących dwa światy**.

Ponieważ logika społecznego interakcyjno-symbolicznie rozumianego wyłączania opiera się na mechanizmie stygmatyzacji reprezentantów perspektywy mniejszościowej, a piętno jest cechą nadaną w komunikacji opartej na powierzchownej wiedzy o „innym", kluczową sprawą wydaje się być konstruowanie okoliczności sprzyjających powołaniu przestrzeni komunikacyjnych umożliwiających zwyczajnie lepsze wzajemne poznanie się, sprzyjające obustronnemu rozpoznaniu logiki racjonalności „innego" oraz wypracowaniu „przekładalności perspektyw" (przyjmując założenie, iż pierwsze jest warunkiem *sine quo non* drugiego).

Tak zarysowana orientacja działania społeczno-pedagogicznego obsadza pedagoga społecznego w roli podmiotu świadomego zróżnicowania wersji rzeczywistości, który pól swojego działania poszukuje w **przestrzeniach ich styczności**, a szczególnie w przestrzeniach współtworzonych przez podmioty reprezentujące perspektywy odbiegające od perspektywy dominującej.

Nie jest tym, który wie lepiej, ale tym, który wątpi, uczy się i stara się zrozumieć, by współtworzyć z podmiotami **nowe przestrzenie komunikacji** – platformy potencjalnej obopólnej zmiany – bądź **udrożniać komunikację zaburzoną**.

Ograniczenie konceptualizacji orientacji działania społeczno-pedagogicznego jedynie do jej celów, przedmiotu diagnozy czy roli pedagoga społecznego, może być sposobem pobudzania wyobraźni podmiotów zainteresowanych rozwojem społeczno-pedagogicznej pracy nad komunikacją w różnych przestrzeniach interakcyjnych, odzwierciedlających dynamikę interakcyjną opisaną w badaniu, a nie tylko w sąsiedztwach społecznie niejednorodnych. Jakkolwiek opracowywanie koncepcji praktyki prowadzącej do społecznej zmiany na mocy przesłanek teorii substancjalnej domaga się specyficzności, a więc propozycji skierowanych do młodzieży ze starych, społecznie niejednorodnych sąsiedztw.

Wprowadzenie „obcych" do sąsiedztwa, budujących z mieszkańcami komunikację nie w kanonie kontrolno-dystrybutywnego modelu pracy środowiskowej, ale komunikację z uwzględnieniem potrzeby hybrydyzacji przestrzeni uczestnictwa społecznego grup nieuprzywilejowanych stanowi jedną z możliwości wyrażenia zarysowywanej tutaj orientacji działania społeczno-pedagogicznego. Praca na

rzecz komunikacji sprzyjającej, uczestnictwu równoległemu, zarówno pedagoga, jak i mieszkańców – reprezentantów *dzielnicy* – wydaje się najogólniej zakreślać pole, jak i formy działania pedagoga społecznego. Obopólna zmiana, dokonywana w przestrzeni komunikacji – odzwierciedlałaby się w przemianach tożsamości podmiotów, którzy doświadczając „innego" w codziennych interakcjach, uczą się jego perspektywy, budują pomost wzajemnego zaufania, a dalej – okoliczności służące pozyskaniu honorowego obywatelstwa w świecie „obcego", jak i towarzyszeniu społecznemu w procesie zmian osiąganych „siłami społecznymi" ujawnianymi w najbliższym otoczeniu[6].

Praca społeczno-pedagogiczna, uwzględniająca dynamikę przestrzeni społecznie niejednorodnych, oparta byłaby na włączeniu pedagoga społecznego do kontekstu interakcji tę przestrzeń budujących, tj. do sąsiedzkich interakcji ujawniających uprzywilejowanie mniejszości, jak i szkół, instytucji wychowania równoległego czy instytucji resocjalizacyjnych.

Praca w obszarze zaburzonej komunikacji w sąsiedztwie, czy wyżej wymienionych instytucjach byłaby ukierunkowana na ułatwianie wzajemnej adaptacji i zmierzałaby, tak jak w przypadku projektu fotograficznego zrealizowanego wspólnie z Badanymi, do uwrażliwienia, budowania okoliczności sprzyjających biograficznym zderzeniom i przekładalności perspektyw, jak i nauczaniu negocjacji. Termin **„pomostowanie**" wydaje się najpełniej oddawać wyrażaną przeze mnie intencję.

W przypadku relacji długotrwale zaburzonej procesami stygmatyzacji praca nad komunikacją wymagałaby jednak wprowadzenia działań reprezentatywnych dla społecznego rzecznictwa. **Rzecznictwo** (*advocacy*) polega na reprezentowaniu interesów klientów przed posiadającymi władzę jednostkami czy strukturami społecznymi (Payne, 1997). Podkreślając potrzebę instytucjonalnej niezawisłości rzeczników, mam tu na uwadze nie rzeczników praw ucznia etc., ale rzeczników rodzin, czy grup podwórkowych – podmiotów uczestniczących równolegle i reprezentujących prawa perspektywy mniejszości, a i podważających pewność ocen formułowanych w kategoriach perspektywy uprzywilejowanej.

Działanie takie podważałoby oczywistość interpretacji „innego" w kategoriach dominującej perspektywy w poszukiwaniu przyczyn zaburzeń funkcjonowania społecznego (w jednostce, jej rodzinie czy najbliższym otoczeniu), które doprowadza do stygmatyzacji, nie modyfikując interakcyjnych warunków ten proces uruchamiających.

---

[6] Mam tu na myśli nie pracę zmierzającą do zmiany zgodnej z normatywnymi oczekiwaniami pedagoga, który przekonuje do swoich racji nieświadomy podmiot grupowy, ale raczej pracę metodą organizacji społeczności lokalnej kierowaną przesłankami „community action", czyli oddolnym, wspólnym z mieszkańcami, definiowaniem zakresów pożądanych zmian o charakterze emancypacyjnym , a dalej podejmowaniem działań je urzeczywistniających z zaangażowaniem sił społecznych sąsiedztwa. Szerzej w: Dominelli, 1990. Por. Kamiński, 1972; De Robertis, Pascal, 1997.

Wieloaspektowa, promocyjna, nie adaptacyjna praca w środowisku otwartym, przeciwstawiana instytucjonalizacji, wydaje się być tym kierunkiem w pracy z młodzieżą z *dzielnicy*, który sprzyja zapobieganiu niekorzystnym aberracjom procesu ich społecznego uczestnictwa, w którym podmiotowość, nie „wykorzenienie" i podporządkowanie wydają się gwarantować obopólnie satysfakcjonującą równowagę.

3. Podsumowanie czyli o perspektywach rozwoju

Wracając do zaproponowanej we wprowadzeniu do tej książki alegorii podróży, w momencie jej rozpoczęcia jedynym, co tak naprawdę zaplanowałam, było zaskoczenie. Zrezygnowałam z wyboru opcji gwarantującej mniejszą bądź większą przewidywalność, wypracowaną i często niezwykle zachęcająco opisaną przez uprzednich podróżników. Naturalną potrzebą odmienionego odkrywcy jest uważnienie i uwiarygodnienie jego prawdy, co sprowadza się do poszukiwania odniesień dla jej społecznego odzwierciedlenia.

Badacz konstruujący teorię w badaniu interpretatywnie zorientowanym, będąc już na zaawansowanym etapie jej rozwoju, w sposób naturalny odczuwa potrzebę postawienia pytania, o miejsce jego perspektywy w dostępnych nurtach myślenia reprezentowanej przez niego dyscypliny. Nie jest to jedynie kwestią uwiarygodnienia, czy tym bardziej – weryfikacji, ale kwestią jego tożsamości. Poszukiwania prowadzące do odczucia intelektualnej bliskości bądź dystansu są formą pracy nad nią i to nie tylko w wymiarze „tu i teraz", ale i w projektowaniu siebie w przyszłości.

W szerszej perspektywie identyfikacyjnej zaprezentowana teoria, jak i orientacja działania społeczno-pedagogicznego zarysowana w jej terminach, wydają się wpisywać w pedagogikę społeczną pojmowaną jako dyscyplina „zachowująca identyczność […] poprzez fakt stałego stawiania pytań o warunki uczestnictwa podmiotu w rzeczywistości społeczno-kulturowej, wciąż ponawianych w celu określenia możliwości ich zmiany" (Piekarski, 2007: 39), która zakłada „komunikacyjny charakter wszystkich zjawisk wychowawczych" (Piekarski, 2007: 41).

Ogólne założenie o komunikacyjnej naturze zjawisk wychowawczych wymagałoby jednak uszczegółowienia innymi stanowiskami, które wydają się ramować konceptualizowaną orientację działania społeczno-pedagogicznego, aspirującą do logicznej i aksjologicznej spójności z od-empirycznie generowaną teorią.

Pierwsze z nich zasadza się na założeniu kluczowego znaczenia tożsamości dla zrozumienia społecznych uwarunkowań procesów edukacyjnych, a w tym szczególnie zrozumienia jej związków z „miejscem" (Mendel, 2006; Męczkowska, 2006), czy szerzej – przestrzenią geograficzno-kulturową (Szkudlarek, red., 1995; Melosik, 1998).

Drugie – idea społecznego tworzenia rzeczywistości (Berger, Luckmann, 1983) – pozwala natomiast, wytyczyć ścieżki interpretacji związku pomiędzy zjawiskami komunikacyjnymi a doświadczeniem społecznego nieuprzywilejowania, czego interakcyjne manifestacje uchwycone zostały badaniem[7].

Powyższe stanowiska wydają się osadzać moje badanie oraz zarysowaną orientację działania społeczno-pedagogicznego w szerszej perspektywie teoretycznej. W ich przesłankach, jak i powrotach do wygenerowanej teorii uczestnictwa społecznego, poszukiwała będę inspiracji do rozwoju i uszczegółowiania zarysowanej w tej pracy **upełnomocniającej orientacji działania społeczno-pedagogicznego**, która w pracy nad komunikacją upatruje szansy na poszerzenie uczestnictwa społecznego, czyli pedagogiki sprzyjającej wzbogacaniu siebie o „innego". Pedagogiki, mieszczącej się wśród tych „trudniejszych", bo wymagających pracy ze społeczeństwem, w tym z jego „większością", której szlachetna odrębność zasadza się na wykluczeniu siebie z kategorii „winnych".

W takim rozumieniu podmiotu refleksji i pracy pedagogicznej uwydatniają się wspólne wątki zaproponowanej orientacji działania pedagoga społecznego i pedagogiki krytycznej (Szkudlarek, Śliwerski, 1991, 1993; Melosik, 1995; Śliwerski, 2003; Szkudlarek, 2003, w Kwieciński, Śliwerski, 2003) etc., pedagogiki emancypacyjnej (Czerpaniak-Walczak, 2006) czy radykalnej pracy socjalnej (Bailey, Brake, 1975; Galper, 1980; Payne, 1991; Fook, 1993; Dominelli, 1997) etc. Zrekonstruowane procesy komunikacyjne uznać przecież można za egzemplifikację socjalizacji strukturalnie ograniczającej uczestnictwo społeczne, czyli przygotowującej do odtwarzania określonej struktury społecznej.

Niezależnie, iż odczucie tego pokrewieństwa uświadomiłam sobie w efekcie badania, nie na etapie jego prekonceptualizacji, bogactwo tych teoretycznych podjeść oraz ich narzędzi odważnych analiz może stanowić źródło inspiracji i odwołań w dalszej pracy doprecyzowującej zakreśloną tutaj orientację działania społeczno-pedagogicznego, jak i przyszłe analizy empiryczne.

Przeprowadzone przeze mnie badanie, jak i proces refleksji nad nim, nadając jego przedkładanej Czytelnikowi dokumentacji kształt odmienny od źródłowego opracowania (mojej pracy doktorskiej), dało mi tyleż samo odpowiedzi, co pytań, wyznaczając ścieżki dalszych poszukiwań. Podjęcie próby badań uczestniczących, gdzie uczestnictwo oznacza nie tylko obecność fizyczną, ale i perspektywę poznawczą, sprzyja zaangażowaniu badacza i rozpoczęciu działania metodą prób

---

[7] Berger i Luckmann twierdzą, że dominujące w społeczeństwie sposoby definiowania rzeczywistości pozostają w zgodzie z interesem sprawowania społecznej kontroli, tożsamości podmiotów, jako wytwarzane w obszarze dominującej wersji rzeczywistości pozostają – na mocy dostarczonych mu identyfikacji – podległe wobec społecznych form kontroli (Berger, Luckamnn, 1983; Męczkowska, 2006) Analogicznie, alternatywne wersje identyfikacji podmiotów, a tym samym alternatywne wersje rzeczywistości, mogą być marginalizowane i poddawane strategiom sprzyjającym „słusznej" zmianie.

i błędów w trakcie przebiegu badania[8]. Wielowymiarowość jego roli w świecie Badanych, przy jednoczesnym niskim poczuciu pewności i pewnym osamotnieniu, sprzyja nie tylko kontynuacji jego równoległego uczestnictwa społecznego, wyrażanego ciągłymi powrotami do Badanych z intencją uważnienia wygenerowanych twierdzeń, ale i stałej refleksji nad badaniem. Wyabstrahowanie jej głównych wątków wydaje się być ważne nie tylko w wymiarze indywidualnej biografii naukowej badacza, który w narracji z samym sobą i w dyskusji z innymi projektuje przyszłość w refleksyjnym związku z przeszłością, ale przede wszystkim dla uświadomienia tematów, zagadnień czy dyskursów, w ramach których podobne badania znajdowałyby zastosowanie.

Biorąc od uwagę specyfikę metodologii przyjętej w badaniu, **rozwój teorii wygenerowanej w badaniu** można uznać za pierwszą i kluczową pokusę poznawczą osób prowadzących badania w zbliżonej formule.

Zdaniem twórców metody teorii ugruntowanej „osoba, która stosuje ją, staje się w efekcie wytwórcą teorii i w tym przypadku teoria jest jasno widziana jako proces, ciągle rozwijająca się całość (Glaser, Strauss, 2009 [1967]: 189). O prawdziwości tej myśli przekonywująco świadczy czas potrzebny mi na uznanie swojej pracy za dojrzałą do opublikowania. Od czasu formalnego zakończenia moich badań do napisania tej książki minęło kilka lat. Był to okres, który nazwałabym „twórczym biograficznym zawieszeniem", gdzie stan zawieszenia definiuję w kontekście pewnej typowości kariery moralnej w roli pracownika naukowo-dydaktycznego, której naturalnym elementem jest biograficzne zespolenie obrony pracy doktorskiej ze staraniami o publikację jej rezultatu.

W moim przekonaniu, w momencie formalnego zakończenia badania i złożenia pracy doktorskiej, rekonstrukcja obrazu świata Badanych była niekompletna. W przekonaniu tym umacniałam się dzięki trwałości mojego usytuowania w świecie Badanych. Wspólne z Badanymi miejsce zamieszkania oraz nawiązanie głębszych relacji, naturalnie obsadzały mnie w roli badacza, a raczej nie pozwoliły mi z tą rolą się rozstać jeszcze przez kilka lat. Empiryczny dostęp do nowych wydarzeń z życia sąsiedztwa czy informacje o wydarzeniach z życia głównych bohaterów mojego badania demaskowały pewne obszary ich doświadczenia nie poddające się antycypacji i kontroli w kategoriach wygenerowanej teorii, co skłaniało mnie do dalszych analiz. Czynnikiem kluczowym dla istotnych modyfikacji wygenerowanej teorii była minimalizacja mojego zaangażowania w życie Badanych, sprzyjająca stopniowemu dystansowaniu się, co wtórnie inspirowało rekonceptualizację, doprowadzając w efekcie do poważnych przeformułowań w próbie wyrażenia świata Badanych w języku teoretycznym. Takie „biograficzne zawieszenie" zarysowuje wachlarz trudności, jak i kontrowersji, wynikających z łączenia pracy badawczej ze społeczno-pedagogicznym zaangażowaniem badacza w przebiegu prowadzonej eksploracji.

---

[8] Problem ten opisany został przez M. Kostrzyńską (2010).

Z drugiej jednak strony kierunki podejmowanej przeze mnie w tym okresie pracy koncepcyjnej uznać można właśnie za płaszczyzny rozwoju teorii powstałej w **badaniu społecznie zaangażowanym prowadzonym metodą generowania teorii ugruntowanej** (MTU). W szerszym, aspekcie można je uznać za elementy rekonstrukcji płaszczyzn pracy badacza nad wiarygodnością badania – jednego z licznych kierunków rozwoju badacza „czerpiącego" ze źródła swoich specyficznych (wiązanych z postawą badacza i przyjętą metodą badania) doświadczeń badawczych[9].

Prowadzona refleksja pozwala również wyjść poza pracę w obszarze teorii uczestnictwa społecznego, czy poza obszar pierwotnego zainteresowania społeczno-wychowawczą rolą miejsca zamieszkania. Rozwój badacza społeczno-pedagogicznego w przebiegu badania uczestniczącego popełnionego z perspektywy interakcyjno – symbolicznej pozwala pogłębiać refleksję na temat kwestii wpisujących się we współczesne dyskursy społeczno-pedagogiczne, a w tym kwestii statusu wiedzy, specyfiki/tożsamości metodologii społeczno-pedagogicznej, a szczególnie jej diagnostyki, w obliczu zastosowania na jej gruncie teorii i badań paradygmatu intepretatywnego[10], a przede wszystkim kwestii roli pedagogiki społecznej we współczesnym świecie.

Obejmować może również kwestię zastosowania podejść interakcyjnych (czy szerzej intepretatywnych) dla analiz społeczno-pedagogicznych oraz prac nad modelowym ujęciem procedury badania interakcyjnego prowadzonego przez badacza zaangażowanego, którego zaangażowanie nie wpisuje się ani w tradycyjny model badania w działaniu, gdzie przedmiotem badania jest proces zmiany społecznej (stabilizującej bądź emancypującej), ani w modelowe ujęcie krytycznego badania w działaniu (prowadzonego w celu uczynienia „ich głosu" słyszalnym)[11]. Jego (badania) specyfikę stanowi bowiem tożsamościowa przemiana badacza zachodzącą w przestrzeni komunikacji z Badanymi, oraz jego (badacza) społeczno-pedagogiczna niezgoda na rzeczywistość zastaną, której nie może się

---

[9] Szerzej o wiarygodności teorii ugruntowanej w danych empirycznych w (Glaser, Strauss, 2005 [1967]: 178–184). Obranie takiej ścieżki rozwoju implikowałoby poszukiwania nowych grup porównawczych, by z czasem dążyć do zarysu teorii formalnej, czyli tej znajdującej swoje zastosowanie poza polem badania (np. w innych sąsiedztwach społecznie niejednorodnych czy w sąsiedztwach społecznie jednorodnych, np. tych stanowiących wspólnotę tworzoną w codziennych interakcjach przez aktorów społecznych odnoszących się do perspektywy *swoich*) etc.

[10] Rozmowy prowadzone pomiędzy mną a dr Granosikiem, wspierającym mnie w analizie danych, były jednym przyczynków do dyskusji o diagnostyce interpretatywnej, jako alternatywnym podejściu diagnostycznym w pedagogice społecznej , prowadzonej aktualnie przez wybranych pracowników Katedry Pedagogiki Społecznej UŁ, w oparciu o własne prace empiryczne, jak i o doświadczenia dydaktyczne, wynikające z wprowadzenia w program studiów przedmiotu o nazwie diagnostyka interpretatywna.

[11] Szerzej o emancypacyjnej orientacji badań społecznych w: Johnston, 2010; Czerpaniak-Walczak, 2006; Payne, 1991. O specyfice badań krytycznych szerzej np. w: Szkudlarek, 2004; Kemmis, 2010.

jedynie przyglądać, markując dystans, kiedy dana mu jest szansa stworzenia przestrzeni przeobrażonej, w której – dzięki postawie zaangażowanej i podejmowanym działaniom w trakcie badania – dostępuje statusu honorowego obywatelstwa w świecie „innego".

Badania, którego najpiękniejszym i najbardziej wartościowym rezultatem dla badacza jest hybrydyzacja i poszerzenie jego własnej przestrzeni uczestnictwa społecznego, a jednocześnie badania proponującego pewien (być może przewrotny) wyraz sposobu pojmowania pedagogiki społecznej, jako dyscypliny, w której „proces komunikowania leży u podłoża zmian dokonujących się w (jej) obrębie" (Piekarski, 2007: 41).

BIBLIOGRAFIA

Ambrozik W., Włodarek J. (1996), *Funkcja społeczności lokalnej w rozwiązywaniu problemów społecznych*, [w:] R. Cichocki (red.), *Podmiotowość społeczności lokalnych*, Poznań

Barker E. (1980), *The Professional Stranger: Some Methodological Problems Encountered in the Study of the Reverend Sun Myung Moon's Unification Church*, Open University Course Media Notes for AD 207. *An Introduction to the Sociology*, Milton Keynes: Open University

Bailey R., Brake M. (1975), *Radical Social Work*, Edward Arnold, London

Batwia S. (1951), *Społeczne skutki nałogowego alkoholizmu*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa

Bauman Z. (2000), *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika?* (tłum. E. Klekot), Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa

Berger P. L., Luckmann T. (1983), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa

Bernstein B. (1990), *Odtwarzanie kultury*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa

Blumer H. (1954), *What is Wrong with Social Theory?*, „American Sociological Review", vol. 19

Blumer H. (1984), *Społeczeństwo*, *jako symboliczna interakcja*, [w:] E. Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma*, t. 1, *Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa

Blumer H. (2007), *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda* (tłum. G. Woroniecka), Zakład Wydawniczy „Nomos", Kraków

Bokszański Z. (1989), *Tożsamość*, *interakcja*, *grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie socjologicznej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź

Bryman A. (2001), *Social Research Methods*, Oxford University Press

Burdzik T. (2012), *Przestrzeń jako składnik tożsamości w świecie globalizacji*, „Kultura – Historia – Globalizacja", nr 11, http://www.khg.uni.wroc.pl/files/2khg11_burdzik_t.pdf [12.03.2013]

Charmaz K. (2001), *Grounded Theory*, [w:] *Contemporary Field Research: Perspectives and Formulations*, R.M. Emerson, Prospect Heights, IL, Waveland Press

Charmaz K. (2009), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej* (tłum. B. Komorowska), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Chmieleńska I. (1963), *O pedagogice podwórkowej*, [w:] Chmieleńska I. (red.), *Pedagogika podwórkowa*, Warszawa

Ciczkowska-Giedziun M. (2002), *Dzieci i młodzież w osiedlu miejskim: diagnoza i rozwiązania modelowe*, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, Olsztyn

Crittenden P. (1991), *Treatment of Child Abuse and Neglect*, „The Journal of Systematic Consultation & Management", vol. 2

Cueff D. (1995), *Pedagogika społeczna. Kwartalnik polsko-francuski*, nr 1, Warszawa WODN w Warszawie

Cueff D., Caugant F. (1998), *Pedagogika społeczna. Kwartalnik polsko-francuski*, nr 4, Warszawa, WODN w Warszawie

Cueff D. (2006), *Dziecko na ulicy. Zwalczenie przemocy wobec dzieci ulicy* (*Przewodnik metodologiczny dla pedagogów ulicy: metody pracy w środowisku otwartym*, Europejski projekt Daphne (dokument PDF)

Cueff D. (2007) *Dzieci ulicy – potrzeby i możliwości oddziaływań resocjalizacyjnych*, [w:] I. Pospiszyl, M. Konopczyński (red.), *Resocjalizacja – w stronę środowiska otwartego*, Wydawnictwo PEDAGOGIUM, Warszawa

Cumming D., Cumming D. (1968) *The Everyday Life of Delinquent Boys*, [w:] I. Deutscher, Thomson E. (red.), *Among the People. Encounters with the Poor*, Basic Books Inc., Publishers, New York, London

Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk

Czyżewski M. (1984) *Socjolog i życie potoczne. Studium z etnometodologii i współczesnej socjologii interakcji*, „Acta Universitas Lodziensis", Folia Sociologica 8

Czyżewski M. (1990), *Interakcjonizm i analiza konwersacyjna*, *jako sposoby badania biografii. Etnografia wobec etnometodologii*, [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Poznań

De Robertis C., Pascal H. (1997), *Postępowanie metodyczne w pracy socjalnej z grupami i społecznościami*, Biblioteka Pracownika Socjalnego, Warszawa

DuBois B., Miley K.K. (1999), *Praca socjalna. Zawód*, *który dodaje sił* (tłum. K. Czekaj), Wydawnictwo „Śląsk", Katowice

Dominelli L. (1990), *Women and Community Action*, Venture Press

Dominelli L. (1997), *Sociology for Social Work*, Macmillan

Dudzikowa M. (2001), *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*, *Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków

Fook J. (1993), *Radical Casework: A Theory of Practice*, St Leonards, NSW, Allen & Unwin

Galper Jeffrey (1980) *Social Work Practice: a Radical Approach*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, New Jork

Gałaś M. (2001), *Problemy egzystencjalne dzieci ulicy wyzwaniem dla pedagogiki społecznej*, [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualności – perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń

Glaser B., Strauss A.L. (1964), *Awareness Contexts and Social Interaction*, „American Sociological Review", vol. 29, no. 5

Glaser B., Strauss A. (1968), *Time for Dying*, Adline Publishing Company, Chicago

Glaser B. G., Strauss A. L. (2009 [1967]), *Odkrywanie teorii ugruntowanej* (tłum. M. Gorzko), Zakład Wydawniczy „Nomos", Kraków (wyd. oryg.: 1967, *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine)

Gliszczyńska X. (1983), *Poczucie sprawstwa*, [w:] X. Gliszczyńska (red.), *Człowiek*, *jako podmiot życia społecznego*, Wrocław

Głowacka B. (1997), *Dzieci ulicy – jak je rozumieć*, „Nasz Animator", nr 4

Goffman E. (2005 [1979]), *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, GWP, Gdańsk (wyd. oryg. 1979, *Stigma. Notes on Management of Spoiled Identity*, Harmondsworth Penguin Books)

Goffman E. (2011), *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych* (tłum. O. Waśkiewicz, J. Łaszcz), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot (wyd. oryg., 1961, *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, York, Doubleday)

Granosik M. (2003), *Interakcjonistyczne badania działania w pracy socjalnej jako pomost między teorią i praktyką*, [w:] E. Kantowicz, A. Olubiński (red.), *Działania społeczne w pracy socjalnej na progu XXI wieku*, Wydawnictwo Akapit, Toruń

Granosik M. (2004), *Walka interakcyjna o sytuacyjny status w młodzieżowej grupie rówieśniczej – studium przypadku*, „Przegląd Socjologiczny", nr 1

Granosik M. (2006), *Profesjonalny wymiar pracy socjalnej*, Biblioteka Pracownika Socjalnego, Katowice

Granosik M. (2007), *Główne kierunki socjologii interpretatywnej. Symboliczny interakcjonizm*, [w:] E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. I, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Granosik M., Gulczyńska A., Marynowicz-Hetka E. (red.) (2010), *Partcipative Approaches in Social Work Research/ Les approches participatives dans les recherches en travail social*, (tłum. J. Sobolewska, G. Karbowska), Wydawnictwo UŁ, Łódź

Grzegorzewska S. (2009), *Różnicowanie kształcenia w klasach początkowych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków

Guba E.G. (1990), *The alternative paradigm dialo*g, [w:] E.G. Guba, *The Paradigm Dialog*, Newbury Park, CA: Sage

Gulczyńska A. (2007a), *Model radykalnej pracy socjalnej – analiza na podstawie badań nad procesem wrastania społecznego nastoletniej młodzieży w wielkomiejskim środowisku życia*, [w:] E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. I, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Gulczyńska A. (2007b), *Zagrożenia rozwoju społeczno-kulturowego – przykład wrastania społecznego nastoletniej młodzieży w kontekście sąsiedztwa*, [w:] E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. I, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Gulczyńska A. (2011), *Koncepcja dziecka na ulicy. Analiza z perspektywy interakcyjnej*, [w:] K. Frysztacki, M. Nóżka, M. Smagacz-Poziemska M. (red.), *Dzieci ulicy. Studium szczególnego problemu miejskiego*, Wydawnictwo UJ, Kraków

Gulczyńska A. (2012), *Empowering interventions in the course of a socially engaged research. An example of participatory study on youth from an unprivileged neighborhood in Łódź*, Socialinis Darbas. Patirtis ir Metodai, Specialus numeris: Dabarai Apie Igalinimą (Social Work Experinces and Methods, Special Issue: Debates on Empowerment), 9(1), Vytautas Magnus University Press, Kaunas

Hałas E. (1981), *Symboliczny interakcjonizm – wielość orientacji a podstawy jedności perspektywy*, „Studia Socjologiczne", nr 4

Hałas E. (2005) *Klasyczna socjologia kulturowa: nowe odczytanie spuścizny Floriana Znanieckiego*, „Studia Socjologiczne", nr 3

Hałas E., K.T. Konecki (2005), *Wprowadzenie*, [w:] E. Hałas, K.T. Konecki (red.), *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa

Hałas E. (2006), *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Henderson P., Thomas D.N. (2000), *Skills in Neighbourhood Work*, Routledge, London

Hewitt J.P. (1976), *Self and Society. A Symbolic Interactionist Social Psychology*, Allyn and Bacon Inc., Boston

Holman B. (1998), *Neighbourhoods and Exclusion*, [w:] M. Barry., Ch. Hallett (eds), *Social Exclusion and Social Work. Issues of Theory*, *Policy and Practice*, Russell House Publishing

Hughes E. (1958), *Man and Their Work*, The Free Press, Glencoe

Iwan A., Stanowski K. (2012), *Spalony*, Wyd. Buchmann, Warszawa

Jacyno M., Szulżycka A. (1999), *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Oficyna Naukowa, Warszawa

Jakubowski J. (1998), *Racjonalność a normatywność działań* (*Alfred Schutz a Talcott Parsons*), Pisma Filozoficzne, t. LIII, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii, Poznań

Johnston R. (2010), *Etyka*, *badania emancypacyjne i bezrobocie* (przeł. A. Nizińska), [w:] H. Cervinkova, B.D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław

Kacperczyk A. (2005), *Zastosowanie koncepcji społecznych światów w badaniach empirycznych* Wrocław, [w:] E. Hałas, K. Konecki (red.), *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa

Kamiński A. (1965), *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*, Warszawa–Wrocław

Kamiński A. (1972), *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa

Kargulowa A. (1998), *Kilka uwag na temat przesłanek metodologicznych pedagogiki społecznej* (*relacja jednostka-środowisko*), [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Wydawnictwo UŁ, Łódź

Kaźmierska K. (1996), *Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne*, [w:] M. Czyżewski, A. Piotrowski, A. Rokuszewska-Pawełek, *Biografia a tożsamość narodowa*, Katedra Socjologii Kultury UŁ, Łódź

Kemmis S. (2010), *Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu* (przeł. K. Liszka), [w:] H. Cervinkova, B.D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław

Kołak W. (1998), *W trosce o dzieci ulicy*, „Nasz Animator", nr 4

Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Konecki K. (2005), *Teoria ugruntowana a kontekst odkrycia. Naturalna historia pewnego badania*, [w:]: E. Hałas, K.T. Konecki (red.), *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa

Konecki T. K. (2009), *Przedmowa*, [w:] K. Charmaz, *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej* (tłum. B. Komorowska), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Korczak J. (1992), *Dzieła*, t.1, Dzieci ulic. Dziecko salonu, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa

Kosewski M. (1985), *Ludzie w sytuacjach pokusy i upokorzenia*, Wiedza Powszechna, Warszawa

Kostrzyńska M. (2010), *Challenges faced by a researcher – the understanding participant in the world of the Homeless*, [w:] M. Granosik, A. Gulczyńska, E., Marynowicz-Hetka (red.), *Participative Approaches in Social Work Research*, Wydawnictwo UŁ, Łódź

Kundera M. (1998), *Tożsamość* (tłum. M. Bieńczyk), Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa

Kunowski S. (2000), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa

Labov W., Cohen P., Robins C., Lewis J. (1969), *A Study of a Non-Standard English of Negro and Puerto Rican Speakers in New York City*, vol. I, *Phonological and Grammatical Analysis*, vol. II, *The Use of Project no. 3288*, Office of Education, Washington, DC.

Labov W. (1972a), *Rules for Ritual Insults*, [w:] D. Sudnov, *Studies in Social Interaction*, The Free Press, New York

Labov W. (1972b), *The Logic of Nonstandard English*, [w:] P. Giglioli, *Language and Social Context*, Penguin Book

Lepalczyk I. (1972), *Wykolejenia dzieci i dorosłych w małym mieście. Wybrane zagadnienia pedagogiczno-społeczne*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Warszawa

Leppert R. (1998), *Nauczyciel jako adaptacyjny technik*, *refleksyjny praktyk*, *transformatywny intelektualista*, [w:] W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, TRANS HUMANA, Białystok

Lindesmith A.R., Strauss A.L., Denzin N.K. (1975), *Social Psychology*, Hinsdale, The Dryden Press, Illinois

Manstead A.S.R. i inni (2001), *Psychologia społeczna* (Encyklopedia Blackwella), Warszawa

Marshall G. (2004), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Marynowicz-Hetka E. (1987), *Pomoc w rozwoju dziecku i rodzinie*, Wydawnictwo UŁ, Łódź

Marynowicz-Hetka E. (1998), *Społeczno-pedagogiczny wymiar działania w edukacji i w pracy socjalnej – na marginesie lektury tekstów*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cy-

rańska E. (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Wydawnictwo UŁ, Łódź

Marynowicz-Hetka E. (2001), *Profesje społeczne i działanie społeczne w edukacji i w pracy socjalnej – w poszukiwaniu społeczno-pedagogicznego wymiaru działania społecznego*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Śmierzyński (red.), *Problemy teoretyczno-metodologiczne pedagogiki społecznej i pracy socjalnej. Z warsztatów badawczych polsko-słowackich*, Wydawnictwo UŁ, Łódź

Marynowicz-Hetka E., Piekarski J., Wagner A. (2001), *Wprowadzenie*, [w:] *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*, Biblioteka Pracownika Socjalnego, Wydawnictwo „Śląsk", Katowice

Marynowicz-Hetka E. (2007), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. I, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Mazurkiewicz E. (1995), *Diagnostyka w pedagogice społecznej*, [w:] I. Lepalczyk, T. Pilch (red.), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo „Żak", Warszawa

Mead G.H. (1975), *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, tłum. Z. Wolińska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Melchior M. (1990), *Społeczna tożsamość jednostki*, Uniwersytet Warszawski, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Warszawa,

Melosik Z. (1995), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Edytor, Poznań–Toruń

Melosik Z. (1998), *Obywatelstwo*, *czas* (*historia*) *i przestrzeń* (*geografia*), [w:] Z. Melosik, K. Przyszczypkowski (red.), *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne*, *porównawcze*, *empiryczne*, Edytor, Poznań–Toruń

Mendel M. (2006), *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław

Męczkowska A. (2006), *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*, [w:] Mendel M. (red.), *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław

Mikołajewicz W. (1999), *Praca socjalna jako działania wychowawcze*, Biblioteka Pracownika Socjalnego, Katowice

O'Donnell Mike (1981), *A New Introduction to Sociology*, Harrap

Payne M. (1991), *Modern Social Work Theory*, Macmillan Press LTD

Piekarski J. (2001), *Problemy pedagogiki społecznej jako dyscypliny akademickiej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Śmierzyński (red.), *Problemy teoretyczno-metodologiczne pedagogiki społecznej i pracy socjalnej. Z warsztatów badawczych polsko-słowackich*, Wydawnictwo UŁ, Łódź

Piekarski J. (2007), *U podstaw pedagogiki społecznej. Zagadnienia teoretyczno-metodologiczne*, Wydawnictwo UŁ, Łódź

Pilch T. (1995), *Metoda organizowania środowiska*, [w:] red. T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo „Żak", Warszawa

Piotrowski A. (1985), *Pojęcie tożsamości w tradycji interakcjonizmu symbolicznego*, „Kultura i Społeczeństwo", nr 3

Prawda M. (1989), *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości* (*O koncepcji badań biograficznych Fritza Schütze*), „Studia Socjologiczne", nr 4

Pyżalski J., Merecz D. (2010), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków

Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna*, Ossolineum, Warszawa

Richmond M. (1917), *Social Diagnosis*, Russell Sage Foundation, New York

Rokuszewska-Pawełek A. (2002), *Chaos i przymus. Trajektoria wojenna Polaków – analiza biograficzna*, Wydawnictwo UŁ, Łódź

Rutkowiak J. (1995), *Pulsujące kategorie jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków

Schutze F. (1997), *Trajektorie cierpienia*, *jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne", nr 1

Skulicz D. (1998), *Badanie w działaniu*, [w:] S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo UJ, Kraków

Smagacz-Poziemska M., Nóżka M., Frysztacki K. (2011), *Dzieci ulicy*, Wydawnictwo UJ, Kraków

Smolińska-Theiss B. (1993), *Dzieciństwo w małym mieście*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa

Strauss A. (1969), *Mirrors and Masks. The Search for Identity*, University of California Medical Center San Francisco, California, Sociology Press

Strauss A.L (1987), *Qualitative Analysis for Social Scientists*, Cambridge University Press, Cambridge

Strauss A.L., Corbin J. (1990), *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, SAGE Publications Ltd. First edition. Thusand Oakis

Strauss A.L., Fagerhaugh S., Suczek B. etc. (1985), *Social Organization of Medical Work*, Chicago Press

Szacki J. (1983), *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Szkudlarek T. (1999), *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków

Szkudlarek T. (2003), *Pedagogika krytyczna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Szkudlarek T., Śliwerski B. (1991), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", (wyd. 2 poprawione, rozszerzone), Kraków 1993

Szkudlarek T. (red.) (1995), *Różnica*, *tożsamość*, *edukacja: szkice z pogranicza*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków

Śliwerski B. (2001), *Program wychowawczy szkoły*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa

Śliwerski B. (2003a), *Nauki o wychowaniu wobec wyzwań postmodernizmu*, „Chowanna", R. XLVI (LIX), t. I(20)

Śliwerski B. (2003b), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków

Theiss W. (1984), *Radlińska*, wyd. II, Wiedza Powszechna, Warszawa

Tilmann K. J. (1996), *Teorie socjalizacji*, *Społeczność – instytucja – upodmiotowienie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Turner J.H. (1998), *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, przek. E. Różalska, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań

Turner R.H. (2006), *Koncepcja siebie w interakcji społecznej*, [w:] A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa

Urbaniak-Zając D. (2003), *Pedagogika społeczna w Niemczech. Stanowiska teoretyczne i problemy praktyki*, Wydawnictwo UŁ, Łódź

Urbaniak-Zając D. (2004), *Koncepcja „środowiska" w teorii pedagogiki społecznej Aleksandra Kamińskiego a idea „Lebenswelt"*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, H. Kubicka, M. Granosik (red.), *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, Wydawnictwo UŁ, Łódź

Urbaniak-Zając D. (2005), *Pedagogiczna perspektywa w badaniach narracyjno-biograficznych*, [w:] L. Koczanowicz, R. Nahirny, R. Włodarczyk (red.), *Narracje – (auto)biografia – etyka*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław

Warzywoda-Kruszyńska W. (1999), *Kwestia biedy dzieci* (*na przykładzie Łodzi*). „Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje", vol. 1

Warzywoda-Kruszyńska W. (2009), *Bieda dzieci w środowisku wielkomiejskim* (*na przykładzie Łodzi*), „Polityka Społeczna", nr 9

Warzywoda-Kruszyńska W. (red.) (1998), *Żyć i pracować w enklawach biedy*, Instytut Socjologii UŁ, Łódź

Warzywoda-Kruszyńska W. (red.) (1999), (*Żyć*) *Na marginesie wielkiego miasta*, Instytut Socjologii UŁ, Łódź

Warzywoda-Kruszyńska W., Grotowska-Leder J. (1996), *Wielkomiejska bieda w okresie transformacji. Zasiłkobiorcy pomocy społecznej*, Instytut Socjologii UŁ, Łódź

Warzywoda-Kruszyńska W., Jankowski B. (2010), *Mieszkańcy enklaw biedy 10 lat później*, Instytut Socjologii UŁ, Wydawnictwo Biblioteka, Łódź

Wilson T.P. (1973), *Normative and Interpretative Paradigms in Sociology*, [w:] J.D. Douglas (ed.), *Understanding Everyday Life. Toward the Reconstruction of Sociological Knowledge*, Routledge & Kegan Paul, London

Witkowski L. (2001), *Normatwyność pedagogiczna w świetle przekrojów i przekształceń w humanistyce i kulturze wspólczesnej* (*próba rekonesansu*), „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", nr specjalny

Zaręba E. (1998), *Badania empiryczne ilościowe i jakościowe w pedagogice*, [w:] S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo UJ, Kraków

SPIS FOTOGRAFII

Fot. 1. Zarys topografii przestrzeni sąsiedztwa Badanych (na podstawie Google Maps)..... 44

Fot. 2–5. Fotografie reprezentujące jedną z kategorii tematycznych wystawy – „Pod kapturem". Zdjęcia autorstwa Badanych przygotowane na wystawę pt. *My i nasza dzielnica*, Międzynarodowe Stowarzyszenie Muzeum Artystów, ul. Tymienieckiego 3, 19–30 listopada 2004..... 45

Fot. 6–7. Widok na wybrane podwórka sąsiedzkie z perspektywy bramy. Zdjęcia autorstwa Badanych przygotowane na wystawę pt. *My i nasza dzielnica*, Międzynarodowe Stowarzyszenie Muzeum Artystów, ul. Tymienieckiego 3, 19–30 listopada 2004..... 46

Fot. 8–9. Widok na wybrane podwórka sąsiedzkie. Zdjęcia autorstwa Badanych przygotowane na wystawę pt. *My i nasza dzielnica*, Międzynarodowe Stowarzyszenie Muzeum Artystów, ul. Tymienieckiego 3, 19–30 listopada 2004..... 46

Fot. 10–13. Fotografie reprezentujące „Miejsca dla dzieci i młodzieży" – jedną z kategorii tematycznych wystawy. Zdjęcia autorstwa Badanych przygotowane na wystawę pt. *My i nasza dzielnica*, Międzynarodowe Stowarzyszenie Muzeum Artystów, ul. Tymienieckiego 3, 19–30 listopada 2004..... 53

Fot. 14–15. Fotografie reprezentujące „Nasze miejsca" – jedną z kategorii tematycznych wystawy. Zdjęcia autorstwa Badanych przygotowane na wystawę pt. *My i nasza dzielnica*, Międzynarodowe Stowarzyszenie Muzeum Artystów, ul. Tymienieckiego 3, 19–30 listopada 2004..... 54

Fot. 16. Widok na *Rudery*. Zdjęcie autorstwa Badanych przygotowane w ramach projektu fotograficznego..... 60

Fot. 17. Fotografia obrazująca „Nasze miejsca" – jedną z kategorii tematycznych wystawy. Widok na jedną z czterech głównych ulic sąsiedztwa, na której chłopcy najczęściej spędzali wspólnie czas wolny..... 69

Fot. 18. Fotografia obrazująca „Nasze miejsca" – jedną z kategorii tematycznych wystawy. Brama przy tej samej ulicy zaanektowana przez Badanych..... 69

Fot. 19–22. Widok na fragmenty wybranych podwórek. Zdjęcia autorstwa Badanych przygotowane na wystawę pt. *My i nasza dzielnica*, Międzynarodowe Stowarzyszenie Muzeum Artystów, ul. Tymienieckiego 3, 19–30 listopada 2004..... 72

Fot nr 23–26. Fotografie obrazujące „Miejsca dla dzieci i młodzieży w sąsiedztwie" " – jedną z kategorii tematycznych wystawy. Zdjęcia autorstwa Badanych przygotowane na wystawę pt. *My i nasza dzielnica*, Międzynarodowe Stowarzyszenie Muzeum Artystów, ul. Tymienieckiego 3, 19–30 listopada 2004..... 74

Fot. 27–29. Fotografie obrazujące „Miejsca dla dzieci i młodzieży w sąsiedztwie" – jedną z kategorii tematycznych wystawy..... 77

Fot. 30–33. Fotografie wykonane w przebiegu projektu fotograficznego z intencją zobrazowania kategorii: „Nasze miejsca", które ilustrowały sytuację konfliktu z sąsiadem..... 78

SPIS RYSUNKÓW

Rys. 1. Proces stygmatyzacji odśrodkowej i dośrodkowej grup podwórkowych *chłopaków z dzielnicy* w kontekście sąsiedztwa..... 100

Rys. 2. Obszar uczestnictwa społecznego Badanych w przestrzeni interakcji sąsiedzkich..... 150

Rys. 3. Relacje pomiędzy reprezentantami profesji społecznych a podmiotem w sytuacji nieadekwatnej pomocy (wykres oparty na adaptacji schematu konsekwencji nieadekwatnej pomocy pracowników socjalnych w przypadkach przemocy w rodzinie w opracowaniu Patricii Crittinden na potrzeby badania prowadzonego przez mnie..... 212

Rys. 4. Proces minimalizacji przestrzeni komunikacji uczniów podejrzanych z „obcymi" spoza sąsiedztwa w szkole..... 220