



Angelika Cieślikowska-Ryczko

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0002-5270-2739

Współpraca rodziców „zdemoralizowanych synów” z instytucjami edukacyjnymi. Perspektywa interakcyjna

Cooperation between Parents of „demoralized sons” and educational institutions. A symbolic interactionist perspective

Abstract: The subject of the article is part of a study on the problem of the penitentiary crisis of families. The study of biographical experiences of mothers and fathers of prisoners allowed to trace the trajectory of parenthood in relation to crime and demoralization of the (adult)child. Parents reconstructed the stages of escalating difficulties, described their experiences of time in prison isolation, and most importantly, presented the process of „reaching” the moment of incarceration of their adult sons. One of the elements of these reconstructions is a specific (self)diagnosis made by the parents, concerning the sources of criminal behavior and the dynamics of the accumulation of educational problems resulting in imprisonment. Respondents revealed a variety of remedial strategies aimed at stopping their children’s criminal careers. In this paper I focused on one selected area of these interactions, i.e. ways of creating and organizing cooperation between parents and educational institutions. In the main part of the study, I discussed three key directions of activities revealed by parents. The characteristics of these areas allow us to answer the question – what are the characteristics of the interaction between parents and teachers in the situation of the threat of demoralization of a teenager, and what preventive and remedial measures against problematic students are taken by schools from the perspective of parents? I have

framed the presented observations within the theoretical and methodological framework of the Symbolic Interactionism perspective.

Keywords: narrative research, experiences of prisoners' families, educational problems, demoralization of juveniles, role of educational institutions.

Wprowadzenie

Wywołując do tablicy szkołę, a dokładnie – pedagogów i nauczycieli współtworzących środowisko edukacyjne, zapewne pierwszym i intuicyjnie nasuwającym się rymem jest uczeń. Umownie ci dwaj partnerzy interakcji – podążając za myślą Herberta Blumera (2007) – świadomie działają, interpretują, a zarazem wytwarzają znaczenia w ciągłym procesie wzajemnych oddziaływań. Komunikacja (interakcja) istotnie komplikuje się w momencie, gdy uczeń uzyska lub też „zapracuje sobie” na – z wielu względów – niepożądaną etykietę (Becker 2009) ucznia problematycznego, trudnego, zdemoralizowanego. Renata Szczepanik (2019) zgłębiając biografie wielokrotnych sprawców przestępstw przeanalizowała relacje w jakie wchodziły recydywiści z nauczycielami. Osadzeni powracając do wspomnień sprzed lat, wywołując *ja* w roli ucznia zwrócili uwagę na dwa ważne typy, czy też style działania pedagogów. Mowa więc o pracy tzw. nauczycieli – „Rzeczników” i „Kolaborantów” (Szczepanik, 2019, s. 78). Rzecznicy w relacji z problematycznymi uczniami – jak charakteryzuje Szczepanik (2019) – postrzegani byli jako ci, którzy okazują życzliwość, zainteresowanie i troskę. To sojusznicy stroniący od stereotypowego szufladkowania podopiecznych. Ich przeciwieństwem są wspomniani Kolaboranci. Oni, choć sprawiają wrażenie przyjaznych lub nieszkodliwych, w rzeczywistości zatajają swoje autentyczne intencje, uciekają się do oszustw, manipulacji i fałszywej lojalności. Jak opisuje autorka

w przebiegu negocjacji z tymi partnerami interakcyjnymi uczniowie z etykietą demoralizacji lokują się na pozycji uczestników gry z góry skazanych na porażkę, ponieważ byli za mali i niedoświadczeni na tyle, aby poprawnie odczytać rzeczywiste intencje nauczycieli i chronić się przed nimi (Szczepanik, 2019, s. 81).

Zgłębianie perspektywy różnych stron interakcji poszerza wiedzę na temat jakości oraz skuteczności rozmaitych oddziaływań, tutaj szczególnie odsłaniając repertuar błędów i porażek wychowawczych poniesionych przez placówki. W tym uczniowsko-nauczycielskim duecie pojawia się jednak jeszcze jedna, istotna strona wymiany znaczeń, którą reprezentują rodzice. W proponowanym artykule skoncentrowałam się właśnie na tym

obszarze, uwzględniając punkt widzenia i sposób działania matek oraz ojców karanych mężczyzn. W interpretatywnej perspektywie przyjrzałam się zrekonstruowanym biografiom rodziców, którzy doświadczyli izolacji penitencjarnej syna, zaś w okresie jego adolescencji dążyli do wyhamowania postępujących problemów wychowawczych. W zaprezentowanych biografiach badani wiele uwagi poświęcili szkole, nauczycielom i wychowawcom współdziałającym i uczestniczącym w staraniach na rzecz poprawy funkcjonowania ich dziecka. Ten obszar problemowy zrodził pytania o zakres i jakość „sojuszu” między placówką edukacyjną a rodzicami. Głównym celem analiz uczyniłam więc identyfikację (diagnozę) obszarów tej współpracy oraz rozpoznanie i zgłębienie perspektywy rodziców wchodzących w interakcję z nauczycielami. W zasadniczej części opracowania omówiłam trzy wzory sytuacyjne (swoiste modele rozwiązań), w oparciu o które rodzice podejmowali współpracę z placówkami oświaty. Szerzej przyjrzałam się strategii zorientowanej na usuwanie napotkanych trudności; pomniejszanie przeszkód oraz negowanie zaistniałych problemów.

Placówki edukacyjne. Uczeń zdemoralizowany. Rodzic (wymiana, działania i interakcje)

Litera prawa wyznacza ramy w obrębie których porusza się nauczyciel w sytuacji zagrożenia niedostosowaniem społecznym dzieci i młodzieży, zarazem nakreśla kierunek pracy edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej odpowiadający zdiagnozowanym problemom. Ustawodawca mówi więc o konieczności podejmowania oddziaływań o charakterze uniwersalnym (orientacja na wszystkich uczniów celem ograniczenia zachowań ryzykownych), selektywnym (orientacja na uczniów w wyższym stopniu zagrożonych niedostosowaniem) oraz wskazującym (orientacja na uczniów i wychowanków, u których rozpoznano pierwsze sygnały demoralizacji) (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 18 sierpnia 2015 r., § 5. 1.). Podobny, a wręcz synonimiczny (zarazem dość ogólny) zapis widnieje w dokumencie opatrzonym tytułem „Program Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przystępczości wśród Dzieci i Młodzieży” opracowanym przez tzw. Zespół Międzyresortowy powstały w tym celu (PZNSiPwDiM, 2004). W założeniach programu czytamy o konieczności organizowania działań (1) uprzedzających o charakterze edukacyjnym, kierowanych do ogółu społeczeństwa, (2) powstrzymujących zorientowanych głównie na dzieci i młodzież z grupy ryzyka oraz (3) interwencyjnych zdefiniowanych jako działania „resocjalizacyjne, lecznicze kierowane do środowisk zagrożonych patologią społeczną i dzieci niedostosowanych

społecznie, popełniających czyny karalne” (PZNSiPwDiM, 2004, s. 29). Ponadto prawo stanowi jasno:

Każdy, kto stwierdzi istnienie okoliczności świadczących o demoralizacji nieletniego, w szczególności naruszanie zasad współżycia społecznego, popełnienie czynu zabronionego, systematyczne uchylanie się od obowiązku szkolnego lub kształcenia zawodowego, używanie alkoholu lub innych środków w celu wprowadzenia się w stan odurzenia, uprawianie nierządu, włóczęgostwo, udział w grupach przestępczych, ma społeczny obowiązek odpowiedniego przeciwdziałania temu, a przede wszystkim zawiadomienia o tym rodziców lub opiekuna nieletniego, szkoły, sądu rodzinnego, Policji lub innego właściwego organu (Ustawa z dnia 26 października 1982r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, Art. 4. § 1.).

Znając przepisy, czyli zakres obowiązkowych lub sugerowanych sposobów reagowania, istotne jest aby ustalić nie tylko co wpisuje się w katalog obowiązków nauczyciela, ale także to jakimi narzędziami operuje. Pedagodzy poszukujący wiedzy, czy też jasnych modeli rozwiązań pracy z uczniem problematycznym potykają się o – po pierwsze ustawy i rozporządzenia, głównie obowiązujące zapisy Ministra Edukacji Narodowej lub też Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich, po wtóre dysponują ofertami – ogólnie rzecz ujmując – ogólnokrajowych programów i strategii działania. Wymieniając jedynie kilka wybranych pomysłów można w tym miejscu przywołać wspomniany już „Krajowy Program Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przystępności wśród Dzieci i Młodzieży”, Rządowy Program na lata 2008–2013 „Bezpieczna i przyjazna szkoła”, działania podjęte w 2013r. opatrzone tytułem „Wzmacnianie bezpieczeństwa w szkołach i placówkach oświatowych”, Rządowy Program „Bezpieczna i Przyjazna Szkoła” realizowany w latach 2014–2016, czy też jedna z najnowszych ofert, tj. Rządowy program na lata 2015–2018 „Bezpieczna szkoła +” (źródło: men.gov.pl; ore.edu.pl). Ostatecznie pewnym drogowskazem w pracy pedagogicznej i wychowawczej stają się poradniki zamieszczane na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji. Jedna z udostępnionych broszur informacyjnych zawiera prezentację procedur postępowania nauczycieli w sytuacjach zagrożenia dzieci i młodzieży demoralizacją i przestępczością (Macander, 2016). Autorzy wypunktowują jasno – nauczyciel obserwując zachowania świadczące o demoralizacji ucznia zobowiązany jest by pierwszoplanowo poinformować

o tym fakcie wychowawcę klasy, pedagoga szkolnego oraz dyrekcję, a zaraz za tym upoważniona do tego osoba

„wzywa do szkoły rodziców (prawnych opiekunów) ucznia i przekazuje im uzyskaną informację [...] Jeżeli rodzice odmawiają współpracy lub nie stawiają się do szkoły, a nadal z wiarygodnych źródeł napływają informacje o przejawach demoralizacji ich dziecka, dyrektor szkoły pisemnie powiadamia o zaistniałej sytuacji sąd rodzinny lub policję (specjalistę ds. nieletnich)” (Macander, 2016, s. 4).

Warto zauważyć, że rodzic w tej sytuacji nie tylko odpowiada prawnie za dziecko, ale więcej – staje się buforem, negocjatorem, czy też (metaforycznie) mediatorem, który pozostając w sojuszu z placówką edukacyjną może zapobiec lub odroczyć dalsze postępowanie prawne względem dziecka.

Beata Czarnecka-Działuk i Katarzyna Drapała (2015) analizując opinie pracowników oświaty na temat użyteczności dostępnych strategii działania stawiają ważne pytanie o to w jakim punkcie zbiega się teoria z praktyką? Autorki zauważyły, że istotnym problemem obniżającym jakość pracy szkół są niejasne i podzielone zdania kadry na temat współpracy międzyinstytucjonalnej, a także brak określonych procedur wyznaczających zakres wzajemnego wsparcia. Niektórzy z badanych pedagogów przyznali, że szkoła kieruje się nadmierną potrzebą samodzielnej pracy nad problemem, a dyrekcja – celem zachowania dobrego wizerunku placówki – zachęca do nieupubliczniania informacji na temat przejawów demoralizacji wśród uczniów. W konsekwencji nauczycielom pozostaje niewielkie pole działania, ograniczone do zasobów wewnątrzszkolnych. Ponownie niebagatelną rolę odgrywa w tym zakresie kontakt z rodziną.

Mam problem ze zdemoralizowanym uczniem. Kontakt z opiekunem jest, ale nic to nie daje (lekceważy sprawę, zresztą rodzina chłopca to też bardzo trudne środowisko, łagodnie mówiąc). Chłopak (klasa VI) zafascynowany środowiskiem przestępczym, bardzo wulgarnym (swoim zachowaniem obraża głównie dziewczęta, jeśli chodzi o chłopców - prowokuje bójki). Ma orzeczenie o lekkim [tj. niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim – przypis własny], nic nie robi na lekcjach, trudno go zmusić do czegokolwiek, jest coraz gorzej. Pedagog nic nie poradził (choć oczywiście rozmowy, jakieś zeszyty obesrwacyjne, kontrakty...). Ktoś mi doradzał, abym sprawę zgłosiła policji. Ale co ja mogę powiedzieć...? Że zaczepia dzieci? Że się bije na przerwach? Że jest zbyt- jak na swój wiek- pobudzony seksualnie...? Nikogo jeszcze nie okradł, nie zabił ani nie „uszkodził”. więc nie

wiem, czy policję to w ogóle zainteresuje... Ostatnio napisałam opinię do sądu rodzinnego(negatywną), ale wciąż te opinie piszę, a nadal jest, jak było(dzieciak jest w rodzinie zastępczej- dziadkowie, rodzice są pozbawieni praw rodzicielskich). Co -jako wychowawca- mogę zrobić? Dzieciak niedługo pójdzie do gimnazjum i boję się jakiegoś nieszczęścia...A jak już do czegoś dojdzie, to zaraz media powiedzą, że nauczyciele nic nie zrobili... Doradźcie coś, proszę... [...] Problem w tym, że chłopaka już niczym „zastraszyć się nie da” a o tym, że pójdzie do poprawczaka albo domu dziecka słyszy codziennie od swoich bliskich, którzy nadużywają tego „straszaka”. Policja już z nim rozmawiała, niewiele to dało. Chyba już nic więcej nie mogę zrobić. Modłę się tylko, żeby niczego złego nie zrobił, szczególnie w tym okresie, kiedy ja jestem jego wychowawczynią. Wiem, że to brzmi orkopnie, co napisałam, ale ja mam własne dzieci i mam dla kogo żyć, nie chcę być ciągnana po sądach i odsądzana od czci i wiary przez media. Po prostu się boję. No, nic. Pozostaje już tylko modlitwa. Moim zdaniem najlepiej by było, gdyby chłopak trafił do jakiejś normalnej rodziny zastępczej i zmienił środowisko. Ale to moje pobożne życzenie (wpis na Forum 45min, zamieszczono: 12 grudnia 2008).

Powyższa wypowiedź pochodzi z jednego z ogólnopolskich forów internetowych dla nauczycieli. Zdaje się, że opisany dylemat doskonale obrazuje punkt stykowy między wspomnianą teorią a praktyką. Mimo jasnych wykładni prawnych problematyczne jest już samo zdefiniowanie i zaklasyfikowanie ucznia jako zdemoralizowanego. Na tym tle ujawnia się obraz nauczyciela obwarowanego przepisami prawnymi oraz wyposażonego w szereg krajowych programów profilaktycznych i naprawczych, jednocześnie stojącego w potrzasku oczekiwań przełożonych (dyrekcji), pozostającego w kontakcie z mniej lub bardziej „opornymi rodzicami”, o zróżnicowanych kompetencjach wychowawczych.

Odwołując się do zamieszczonego wyżej cytatu, nauczyciel jako anonimowy uczestnik internetowego forum precyzuje swoje „życzeniowe myślenie”. Dezorientacja, bezsilność, zapętłające się rozwiązania, wszystko to sprawia, że pedagog chętnie usunąłby problematycznego ucznia z szeregu szkoły. Tak wyrażone dążenia pokrywają się z obserwacjami Szczepanik (2019). Autorka w odpowiedzi na pytanie o to – w jakie relacje ze zdemoralizowanymi uczniami wchodzi nauczyciele, zauważa, że

dominującym sposobem autodefiniowania recydywisty – ucznia zdemoralizowanego w okresie dorastania było opisywanie

doświadczeń szkolnych przez pryzmat determinacji środowiska, tj. otwartych i konsekwentnych działań kadry pedagogicznej na rzecz usunięcia go ze swoich szeregów [...]. Pracownicy szkoły (nauczyciele, pedagodzy, dyrektorzy) stali na straży „normalnego społeczeństwa”, które eliminuje tych, którzy stwarzają mu kłopoty i nie przystają do obowiązujących standardów. Ta specyficzna nieprzystawalność i odrzucenie (poprzez usunięcie) towarzyszyć będzie recydywistom przez całą ich karierę dewiacyjną (Szczepanik, 2019, s. 71).

Szczepanik (2019) dodaje, że oddziaływania szkolne odbijają się echem w całości kariery dewiacyjnej badanych. Szkoła eliminująca problematycznych nastolatków staje się dla recydywistów pierwszą przestrzenią polaryzacji społecznej, dzielącą ludzi na tych „normalnych” i tych, którzy „mają siedzibę w zamkniętych placówkach”. Natomiast Agnieszka Jaros (2021, s. 77) w badaniu byłych wychowanek młodzieżowych ośrodków wychowawczych (dalej: MOW) zauważa, że szkoła, a w szczególności: przyjazny stosunek do nauczycieli oraz dobre relacje z wychowawcami, obecność kompetentnej, wyszkolonej i wspierającej kadry, brak trudności w nauce oraz przekonanie, że nauka pomaga w osiągnięciu celów życiowych, mogą stanowić istotny czynnik chroniący w sytuacji gdy, dziecko doświadcza dysfunkcjonalności domu rodzinnego. Przede wszystkim pozytywny stosunek do środowiska edukacyjnego wzmacnia odporność dziecka oraz jego poczucie kompetencji.

Znów – nieobojętnym ogniwem w tej relacji jest przestrzeń wychowawcza i przede wszystkim wola współpracy rodziny. Z punktu widzenia nauczycieli ta gotowość do współdziałania matek i ojców przyjmuje zróżnicowane oblicza. Można więc mówić o rodzicach 1) współpracujących, działających na rzecz dobra dziecka; 2) zaprzeczających sytuacji; 3) stających w obronie, a zarazem pozostających w opozycji względem wykluczającej szkoły; 4) zobojętniałych i ostatecznie 5) zdemoralizowanych, problemowych i niewydolnych wychowawczo (Czarnecka-Działuk i Drapała, 2015, s. 327-328).

Co decyduje o stylu i chęci zaangażowania rodziców w pomoc zdemoralizowanemu nastolatkowi? Co sprawia, że rodzice podejmują/odrzucają możliwość współpracy z placówkami edukacyjnymi i wychowawczymi? W tym miejscu warto sięgnąć po punkt widzenia samych matek i ojców. Badacze (np. Arditti, 2005; Holt, 2010; Condry, 2006, 2013) podkreślają, że rodzice posiadający zdemoralizowane dziecko, zwłaszcza jeśli popełniło ono przestępstwo, odczuwają silne obciążenie swojej roli potęgowane przez proces naznaczenia społecznego oraz specyficzne przypisywanie im winy za

działalność kryminalną synów/córek. Zmianie ulega zarówno nastawienie społeczeństwa, jak i sposób postrzegania siebie samych. Rodzice oceniają własną skuteczność, analizują popełnione błędy wychowawcze lub uparcie poszukują winy w czynnikach pozarodzinnych, a co najważniejsze mierzą się z poczuciem bycia „nieidealną matką lub nieidealnym ojcem” (Cieślukowska-Ryczko, w druku). Utrata akceptowalnego wizerunku, zostaje zastąpiona przez wizję siebie jako niekompetentnych, niezaradnych oraz współwinnych (Howarth i Rock, 2000). Negatywnym odczuciom dodatkowo towarzyszy specyficzne doświadczenie ambiwalencji powodowanej sprzecznymi oczekiwaniami i potrzebami (Birditt, Fingerman i Zarit, 2010). Z jednej strony rodzice pozostają pod naciskiem społeczeństwa, szkół, instytucji dążących do wymierzenia kary i wyciągnięcia konsekwencji, z drugiej zaś ojcowska i matczyzna troska zmusza wewnątrz rodzica do stałego otaczania dziecka opieką oraz wsparciem (chronienia przed tymi konsekwencjami) (Condry, 2006, 2013; Szczepanik, 2021; Cieślukowska-Ryczko, w druku).

Ostatecznie rodzice zdemoralizowanych dzieci narażani są na zintensyfikowane kontakty z różnymi instytucjami nadzorczymi i kontrolnymi, a to zaś sprawia, że pozostają oni pod ciągłą presją „przyglądania im się” i upubliczniania sfery prywatnej (Barczykowska, 2015; Sturges i Hanrahan, 2011). Specjaliści, eksperci (m.in. kuratorzy, terapeuci, wychowawcy, pedagodzy) nierzadko stawiają wymagania przerastające zasoby rodziców. Rodziny najzwyczajniej nie dysponują pewnymi umiejętnościami, możliwościami lub wiedzą by skutecznie pomagać swoim dzieciom, jednocześnie pozostają pod stałym ostrzałem oczekiwań. Opiekunowie odczuwają dyskomfort w przebiegu kontaktów interpersonalnych, mają poczucie bycia niższym na drabini relacji, podległym oraz pozbawionym decyzyjności. W tym kontekście przyjmuje się, że rodziny reprezentujące tzw. klasę średnią, legitymizujące się wyższym wykształceniem, ze względu na swoją pozycję społeczną, nie odczuwają tak dotkliwie hierarchizowania, a zarazem dzięki posiadanym kompetencjom są w stanie aktywniej zaangażować się w pomoc dziecku (Cutler, 2000). A zatem głównym czynnikiem decydującym o aktywnej postawie rodziców jest ich status społeczny, poczucie partnerstwa i bezpieczeństwa w relacji z przedstawicielami instytucjonalnymi, aniżeli zła wola i lekceważąca lub zobojętniała postawa względem problemów wychowawczych dziecka (Karp, 1993 za: Barczykowska 2015; Sturges i Hanrahan, 2011).

Perspektywa teoretyczno-metodologiczna badań własnych

W najogólniejszym ujęciu Elżbieta Hałas (2012, s. 43) podkreśla, że „interakcjonizm symboliczny jest orientacją, którą wyznacza triada koncepcji:

jaźń, interakcja, społeczeństwo”. Kierunek symbolicznego interakcjonizmu stanowi jedną z dostępnych dróg uprawiania paradygmatu interpretacyjnego i właśnie z pomocą tej perspektywy teoretyczno-metodologicznej zdecydowałam się przyrzeć narracjom biograficznym matek i ojców inkarcerowanych synów. Zgodnie z obranym paradygmatem sięgam po interpretacje znaczeń jakie jednostka przypisuje przeżywanym i doświadczanym zdarzeniom. Koncentruję się na wszystkich elementach wytwarzania znaczenia począwszy od odczytywania, poprzez wyrażanie, dekodowanie, aż po rozumienie i nadawanie sensów (Ziółkowski, 1981; Blumer, 2007). Co istotne interakcjonisci skupiają się nie tyle na osobowości (tożsamości) samej w sobie, lecz szczególnie zwracają uwagę na społeczne mechanizmy procesu jej tworzenia. Kluczowe zatem są pytania o to – jak powstają, jak kształtują się, jak „dzieją się” mechanizmy nabywania osobowości przez jednostkę? To zaś sprawia, że dużą uwagę przywiązuje się do specyfiki kontaktów bezpośrednich – kluczowych z punktu widzenia podjętego tematu interakcji między partnerami wymiany (Ziółkowski, 1981).

Zaprezentowane analizy stanowią część szerszego projektu badawczego poświęconego problematyce kryzysu penitencjarnego rodzin¹. W projekcie tym zastosowałam jakościową strategię analiz, a dokładnie – podejście biograficzne oparte na założeniach Fritza Schützego (2012a, 2012b; Kaźmierska i Waniek, 2020). Zasadniczą metodą analizy, a zarazem techniką pozyskiwania danych, w myśl tej koncepcji, jest tzw. autobiograficzny wywiad narracyjny (Schütze, 2012a). Propozycja Schützego (2012a, 2012b) obejmuje sprecyzowane instrumentarium pojęć oraz zaplecze procedur niezbędne do realizacji, opracowywania i analizy materiału empirycznego. Kluczowe w realizacji strategii jest pozyskanie nieskrępowanej narracji obejmującej możliwie szczegółową historię życia opowiadaczy. Badacz za pomocą pytania inicjującego niejako wywołuje i uruchamia w narratorze spontaniczną opowieść, następnie bez jakichkolwiek ingerencji w postaci dopowiedzeń czy komentarzy wysłuchuje narracji, tak by wraz z zakończeniem opowieści przejść do fazy pytań uzupełniających (Schütze, 2012a). Całość przebiegu wywiadu podlega transkrypcji, a przeniesiony na papier zapis rozmowy (opowieści) zostaje poddany wielowarstwowej pracy analitycznej. Kluczowa dla obranej metody jest owa wielowarstwowość analiz. Badacz nie tylko rekonstruuje bieg

¹ Projekt doktorski realizowany w Katedrze Socjologii Kultury UŁ pod kierunkiem dr hab. prof. UŁ Kai Kaźmierskiej oraz projekt badawczy finansowany w ramach konkursu Narodowego Centrum Nauki, Grant numer: 2017/27/N/HS6/00501, realizowany w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji UŁ.

biografii (porządkuje i charakteryzuje zrelacjonowane wydarzenia), ale także przygląda się i poddaje interpretacji sposób opowiadania o doświadczeniach (Każmierska i Waniek, 2020). Istotne jest więc nie tylko co, ale także w jaki sposób interpretują i charakteryzują narratorzy,

jaką opinię na temat wydarzeń, tematów i etapów swojego życia chcą w nas wywołać? Jak się nam prezentują? Jaki morał opowieści biograficznej chcą nakreślić? [...] Jakie znaczenie mają zmiany podjętych decyzji i przerwanie [opowieści] w toku podejmowanych przez improwizującego [narratora] prób kontrolowania przebiegu swojej improwizacji? (Wengraf, 2012, s. 353).

Obrana metoda stanowiła istotną, a zarazem szczególnie przydatną drogę poznania doświadczeń rodzin więźniów. W podjętym artykule ograniczyłam się do przeanalizowania wybranych fragmentów opowieści dotyczących problematyki zawiązywania współpracy między rodzicami synów przejawiających problemy wychowawcze, a środowiskiem szkolnym. Z całej kolekcji zgromadzonych wywiadów (łącznie 61 rozmów realizowanych z członkami rodzin więźniów) wybrałam 10 narracji pochodzących od 7 matek oraz 3 ojców między 50. a 75. rokiem życia, którzy doświadczyli lub wciąż doświadczają izolacji penitencjarnej swojego dorosłego dziecka. Część badanych opiekunów nie obserwowała żadnych trudności w okresie adolescencji, a uwięzienie zdarzyło się zupełnie nagle i nieprzewidziane, kiedy syn był już osobą dojrzałą/pełnoletnią. Do analizy problemu wybrałam więc te historie, w których to badani rekonstruując rodzicielską biografię scharakteryzowali rozmaite procesy narastania bezładu i popadania synów w przestępczy styl życia w trakcie dorastania. Uzyskując pewną perspektywę czasową rodzice ci dokonywali specyficznych ocen, komentarzy i interpretacji podejmowanych w tamtym czasie oddziaływań (starań) służących zapobieganiu lub wyhamowywaniu kariery przestępczej dzieci (nastolatków). Jednym z kluczowych elementów tej pracy wychowawczej było środowisko szkolne, a dokładnie reakcje na przejawiane trudności dziecka oraz oferty wsparcia i obszary współdziałania proponowane przez nauczycieli, wychowawców i pedagogów.

Należy zaznaczyć, że przebadani rodzice sami nigdy nie doświadczyli kary pozbawienia wolności. W większości (poza dwoma przypadkami) byli to rodzice o stabilnej sytuacji finansowej i mieszkaniowej. Zwykle reprezentowali średni lub wysoki status społeczny, posiadali wyższe wykształcenie, podejmowali stałą pracę zarobkową oraz nie doświadczali problemu uzależnienia.

Przejawy demoralizacji synów, a zwłaszcza ich przyszłe umieszczenie w zakładzie karnym stanowiło wyjątek na tle biografii rodziny. Rodzice ci nie wpisują się zatem w „typową” charakterystykę rodzin wieloproblemowych lub rodzin z dysfunkcyjnością (Karwacki, 2006; Kantowicz, 2008; Cudak, 2011).

Uwzględniając charakter próby badawczej (specyfikę rodziców), przedmiotem analiz uczyniłam reprezentowane strategie wychowawcze zorientowane na wyhamowywanie przestępczego stylu życia dzieci. Przede wszystkim skoncentrowałam się na współdziałaniu w tym zakresie rodziców oraz nauczycieli. Kluczowe pytania problemowe na jakie odpowiadam to – w jaki sposób rodzice z perspektywy czasu postrzegają oddziaływania proponowane przez przedstawicieli oświaty? Jaką rolę przypisują placówkom edukacyjnym, a także jakie kierunki współpracy z nauczycielami i pedagogami obierali w tamtym czasie?

Wyniki badań własnych

Analiza materiału empirycznego pozwoliła mi wyodrębnić trzy zasadnicze wymiary oddziaływania wychowawczego matek/ojców w powiązaniu ze środowiskiem szkolnym. Wszystkie zaobserwowane obszary (współ)działania inicjowano w momencie, gdy synowie badanych już przejawiali wyraźne trudności wychowawcze (wagarowanie, zażywanie substancji psychoaktywnych, udział w bójkach, dopuszczanie się drobnych kradzieży) i były one dostrzeżone zarówno przez rodziców, jak i nauczycieli. Co ciekawe opowiadanie o początkach trudności wychowawczych synów zwykle rozpoczynało się na tle doświadczeń edukacyjnych/szkolnych. Była to nie tylko próba ulokowania historii w danym przedziale czasowym, ale także sposób wskazywania pierwszego dostrzeżonego symptomu świadczącego o zagrożeniu. Wagary, pogorszenie rezultatów szkolnych oraz spadek ocen – to trzy główne punkty alarmowe skłaniające rodziców do namysłu nad podjęciem środków zaradczych.

N1: W szkole podstawowej zaczęło się od wagarów później, później były problemy ze szkołą, z niechodzeniem do szkoły [...].

N6: Szkoła zasadnicza [...] szła zupełnie nieźle. W trzecim roku się zaczęła tragedia. Zaczęło się wszystko, no przestał chodzić [...] On od początku miał problemy z nauką, tak. To nie był człowiek, który łapał w lot wszystko. [...] Zaczęły się imprezy, czyli właściwie wracał coraz później, właściwie to już nad ranem zaczął wracać, to już było prawie dzień w dzień. [...].

Jednocześnie opisywane dalej działania organizowane były w sytuacji, w której problemy synów nie zostały jeszcze „upublicznione”, czy też zgłoszone innym organom nadzorczym, takim jak policja, sąd, kurator rodzinny. Była to więc trudność obciążająca wyłącznie rodzica i włączającej się w pracę wychowawczą szkoły. W tym obszarze wyróżniłam trzy zasadnicze kierunki reagowania rodziców zorientowane na – usuwanie, pomniejszanie lub przekazywanie oraz negowanie różnorodnych problemów.

Usuwanie kamieni z drogi. Środowisko szkolne odsłania przed rodzicem swoją wiedzę na temat trudności dziecka, informuje o zagrożeniach i konsekwencjach (głównie związanych z zablokowaniem promocji do następnej klasy ze względu na zbyt niską frekwencję), zaś ojcowie i matki świadomi problemów, dyplomatycznie wycofują się i nie wchodzą w dialog z placówką edukacyjną. Zwykle rodzice eliminują przeszkody wcześniej niż szkoły dostrzegają trudności, posiadają wiedzę na temat występów dziecka, lecz niechętnie dzielą się informacjami z pedagogiem/nauczycielem. Innymi słowy – opiekunowie kierujący się tą strategią mieli świadomość narastania bezładu (widzieli trudności, a nawet niekiedy byli świadkami popełniania przestępstw przez dziecko), jednak za wszelką cenę gasili pożary, rozwiązywali problemy samodzielnie, bez wsparcia zewnętrznych instytucji, w tym także szkoły. Główną taktyką usuwania przeszkód było przenoszenie dziecka do innej placówki w momencie, gdy wychowawcy zaczęli sygnalizować i diagnozować trudności synów.

N11: Wszystko mieli. Wyjeżdżało się zimą w góry, latem nad morze. Jak nie tu, to Bułgaria, Rumunia. Trzy razy po cztery miesiące Saint-Tropez, bo tam znajoma moja taka została na stałe i tam nam ułatwiała pobyt. Mieli wszystko. Kłopoty tam trochę były. Ten młodszy trochę w koszykówkę grał, też się za bardzo nie chciał uczyć. Jednego musiałem przenosić z liceum do liceum, drugiego też musiałem, żeby tylko zrobili maturę, bo nic więcej. [...].

Rodzice wprost przyznawali, że szkoły publiczne, które zaczynały stawiać warunki, dyscyplinować, czy też ingerować w życie rodziny zamieniali na mniej wymagające – w ich opinii – szkoły prywatne. W dużej mierze rozwiązanie to było dla nich dostępne ze względu na wysoki status materialny, którym dysponowali w tamtym czasie.

B: A szkoła właśnie, jakoś wpierała nie wiem, pani pedagog, szkolny psycholog?

N1: Nie, nie.

B: Nauczyciele, coś tam kierowali, pomagali cokolwiek?

N1: Nie, nie.

B: Była jakaś próba nawiązania takiego sojuszu?

N1: Karol chodził w ogóle do szkoły prywatnej. Do liceum, wiadomo z jakich względów. Tam jest łatwiej. No co tam można wspierać jeżeli dziecko nie chodzi do szkoły, na zajęcia no to frekwencja jest żadna. No to jest niekwalifikowane, tak nieklasyfikowane. Pani pedagog [w szkole prywatnej] no po prostu była z urzędu osobą. No ja wiem... nadzorująca, tak jak urząd przysługuje taka po prostu była.

Można przyjąć, że rodzice zorientowani na usuwanie kamieni pożąдали pewnej biernej postawy nauczycieli/pedagogów. Szkoła wymagająca, egzekwująca, angażująca rodzica, który tkwił w swoistym poczuciu bezradności i napięcia stawała się nie sojusznikiem, lecz jedną z przeszkód, które trzeba było pokonać.

Sytuacja matki (N1) doskonale obrazuje ten proces pokonywania i eliminowania trudności. Syn przed zmianą placówki przede wszystkim unikał obowiązku szkolnego. Matka znając główne zarzuty i wymagania jakie stawiali nauczyciele zdecydowała się na dosyć nieskuteczne, a zarazem bardzo wyczerpujące starania kontrolne.

N1: No cóż przy dwójce dzieci, zawsze to jedno jest bardziej problematyczne i tym problematycznym dzieckiem był zawsze Karol. No szkołę podstawową mineliśmy jakoś tam w porządku. Problemy zaczęły się w gimnazjum, wagary no palenie papierosów to było rzeczą normalną, więc w pewnym etapie życia to już ciężko to wyeliminować. W szkole podstawowej zaczęło się od wagarów... później, później były problemy ze szkołą, z niechodzeniem do szkoły, tak no co. Rozmowa z pedagogiem, wożenie dziecka do szkoły. Nie pomagało to, wychodził sobie drugą stroną. No ale jakoś to gimnazjum przebrnęliśmy, skończył szkołę.

Narratorka przyznaje, że odpowiadała na trudności w sposób doraźny i interwencyjny (przywożenie nastoletniego syna pod budynek szkoły, fizyczne, dosłowne monitorowanie jego wejścia do placówki). Warto zauważyć, że preferowane strategie nie są w tym wypadku zorientowane na źródło problemu, wręcz przeciwnie, mają charakter fasadowy, dotyczą umownego „tu i teraz”, a przede wszystkim ograniczają się do kontekstu sytuacji szkolnej.

Zdaje się, że głównym celem rodzica jest przywrócenie i utrzymanie syna w roli ucznia, tymczasem ten przejawia już szereg innych trudności takich jak używanie substancji psychoaktywnych i dopuszczanie się kradzieży. Szkoła jednak nie jest informowana o pozostałych obserwacjach rodzica, nie czyni się z niej partnera i sojusznika, lecz egzekutora pewnych standardów funkcjonowania dziecka. Tymczasem rodzice nie wzmacniają relacji, nie poszukują źródeł niepowodzeń, lecz przede wszystkim stają się tymi, którzy przejmują kontrolę, dysponują wiedzą, a co najważniejsze nie dopuszczają do ujawnienia problemów i jednoczesnego potwierdzenia oraz upublicznienia demoralizacji dziecka.

N7: U Norberta też oczywiście, jeszcze wróć do jego tych, tego wkraczania w dorosłość. Też dreptałam po piętach, żeby wagary nie były, bo by też nie zrobił matury. Ale widział, że jeżeli coś chce to nie dostanie jak będą zaległości w ocenach. Jak będą wagary no to nie dostanie.

Rodzice przede wszystkim kontrolują wypełnianie zobowiązań edukacyjnych i za wszelką cenę bronią wizerunku, chroniąc dziecko przed prawnymi i normatywnymi konsekwencjami. Co istotne z perspektywy czasu interpretują swoje starania w kategorii błędów wychowawczych. Dostrzegają daremność i powierzchowność podejmowanych w tamtym czasie działań.

N1: Również mnie kiedyś zginął samochód, okazało się, że właśnie była w nim maryha. No broniąc swoje dziecko wiadomo no, że nie składałam żadnych doniesień o tym, że ukradziono mi auto, tak. Może to był mój błąd. No ale Karolowi tak się zbierało, zbierało przez kilkanaście miesięcy aż się tak uzbierało, że został pierwszy raz aresztowany.

Pomniejszanie lub przeskakiwanie przeszkód. Szkoła w tym kontekście prezentuje się jako ta, która po zaobserwowaniu problemów wychowawczych dziecka znacząco egzekwuje dyscyplinę, wymaga dostosowania do obowiązującego poziomu kształcenia, przypomina o normatywnych regulacjach oraz sankcjach za nieprzestrzeganie zasad, lecz nie proponuje żadnych dodatkowych rozwiązań. Rodzice pomniejszający lub przeskakujący przeszkody o trudnościach dziecka dowiadują się na ogół od nauczycieli/wychowawców (inaczej niż w przypadku poprzedniego typu). Aktywnie odpowiadają na zaproszenie pedagogów, wchodzą w dialog z placówkami, a na nawet więcej – przejmują inicjatywę w swoistych negocjacjach.

N7: Ja tam [do szkoły] prawie co dwa tygodnie dreptałam, bo tam chodził do szkoły. I oczywiście kontakt z wychowawczynią. Ja już się nawet obawiałam, czy jak ona mnie zobaczy to powiem – Boże znowu! Ale niestety tylko na to byłam skazana. No ale jakoś trzecia klasa powiedzmy sobie przeszła, w czwartej też, ale piąta, kiedy przyszła matura.... [...].

O ile rodzice usuwający kamienie starali się przemilczeć trudności wychowawcze dziecka (np. poprzez stwarzanie szansy w nowej szkole lub nieinformowanie nauczycieli o popełnianiu przestępstw), tak rodzice pomniejszający problemy przyznają przed edukatorami, że dziecko jest w pewnych sferach problematyczne, pozyskują informacje, ale zarazem starają się zminimalizować straty wizerunkowe. W tym celu podejmują wszelkich starań by przekonać nauczycieli do wyrozumiałości, obniżenia wymagań, udzielania „taryfy ulgowej”, dążąc do tego by przyjęli oni postawę „Rzeczników-protektorów” (Szczepanik, 2019, s. 80). Jak charakteryzuje Szczepanik (2019, s. 80) ten typ pedagogów „wspiera ucznia w jego działaniach na rzecz opóźnienia otrzymania legitymacji zdemoralizowanego nieletniego poprzez stawianie mu niskich wymagań i pomoc w wypracowywaniu taktyki «bycia mało widocznym», (nieprzeszkadzającym) w relacjach z nauczycielami-niesojusznikami”. Rodzice całe swoje wysiłki koncentrują na tym by wynegocjować dla swojego dziecka promocję do kolejnej klasy, możliwość przebrnięcia przez system edukacji, wzniesienia syna na możliwie wysoki pułap sformalizowanych osiągnięć, takich jak ukończenie szkoły zawodowej i otrzymanie dyplomu lub ukończenie szkoły średniej i dopuszczenie do matury.

N6: Chwilę przed osiemnastymi urodzinami porzucił zupełnie szkołę. Ja jeszcze z nim ostatni raz byłem chwilę przed końcem roku i uzgodniłem z wychowawcą jego, przy nim z resztą, że jeżeli będzie chodził naprawdę codziennie przez dwa miesiące do końca roku to go przepuszczą. Czyli skończy szkołę. Następnego dnia już nie przyszedł, już nigdy nie przyszedł, nie skończył szkoły choć było bardzo blisko.

Co istotne w tym kontekście żaden z rodziców nie wspominał o innych formach współpracy ze szkołą, a pracę nauczycieli/pedagogów oceniali głównie przez pryzmat wynegocjowanych przywilejów (dobry, zaangażowany nauczyciel to ten, który dopuszcza do matury, daje świadectwo ukończenia szkoły, dostrzega potencjały dziecka etc.). Podobnie jak w przypadku pierwszej strategii brakuje tutaj zgłębiania źródeł problemu, a sojusz między rodzicem i szkołą, choć wydaje się zintensyfikowany, głównie opiera się na pewnej grze pozorów.

NM_7: No w końcu faktycznie ukończył szkołę z dyplomem, bo to było technikum zawodowe i matura też pozaliczał. No oczywiście na propozycję studiów pan wychowawca miał już łzy w oczach [łzy wzruszenia, ponieważ – zdaniem matki – wierzył w potencjał swojego ucznia]. On się faktycznie kwalifikuje do pójścia na polibudę . [...] Nie skorzystał z tej oferty naszej. No i zdecydował, że nie będzie studiował.

Warto zauważyć, że nadrzędnym celem rodziców jest uzyskanie znormatywizowanego statusu przez dziecko. „Etykieta dobrego ucznia” lub absolwenta liceum – w odczuciu badanych – zapobiega ugruntowaniu dewiacyjnej łatki. Osiągnięcia edukacyjne w pewnym sensie przysyłają trudności wychowawcze i stanowią argument przemawiający za poprawą dziecka i jego odstępowaniem od przestępczości.

Negowanie przeszkód. Ostatecznie wyodrębniłam tych rodziców, którzy nie pozorują sojusz lub nie unikają go, lecz ostentacyjnie i jednoznacznie odrzucają przeszkody, w tym również placówki edukacyjne. W ujęciu tych narratorów nauczyciele/pedagodzy postrzegani są jako ci, którzy naznaczają, kategoryzują, a przede wszystkim starają się pozbyć problematycznego ucznia poprzez nadanie mu negatywnej etykiety i upublicznienie trudności. Rodzice zorientowani na negowanie przeszkód zaprzeczają zarówno trudnościom dziecka, jak i propozycjom i obserwacjom placówek edukacyjnych.

Jedna z matek relacjonuje zakres swojego zaangażowania w proces kształcenia. Jak zaznacza – była obecna w szkole niemal każdego dnia, ze względu na problematyczne zachowanie dwóch synów. Badana uznaje jednak, że było to nadużycie ze strony nauczycieli, którzy wydawali się niezadani w swojej pracy wychowawczej. Jak wspomina narratorka – problemy synów były „typowe, nastoletnie, młodzieńcze, przejściowe”. Na potwierdzenie swoich słów wspomina, że starszy syn wyrósł z tego „młodzieńczego butny”, a obecnie jest zaradnym mężem, ojcem i właścicielem dobrze prosperującej firmy.

N13: On [karany syn] ma jeszcze starszego brata o rok, tak. U nich to było tak. Jeden rok zaczął Tomek [sprawiać problemy], drugi rok Wiktor. I to tak było na zmianę. To się ze mnie śmiali: pani Elżbieto, pani sobie zbuduje namiot pod szkołą [śmiech]. No tak kazali zrobić, bo ja dzień w dzień byłam w szkole. A później tak z czasem, z czasem, bo im to zaczęło przechodzić, tak. Tomkowi przeszło w ogóle, a Wiktorowi to... [...].

Zupełnie inaczej potoczyły się losy młodszego syna, który w chwili udzielania wywiadu odbywał po raz trzeci karę pozbawienia wolności. Narratorka dopytywana o zakres współdziałania z placówką edukacyjną przede wszystkim ma poczucie niekompetencji nauczycieli, którzy za wszelką cenę starali się „zdiagnozować i zaszufłdkować ucznia” (przypisać mu i nazwać jego problem).

N13: W gimnazjum to chłopak jak chłopak. Rozrabiał. Mama dam radę, mama to. A mama codziennie w szkole, bo Wiktor tamto, bo Wiktor dyrektorkę opluł. Bo Wiktor to. Ale on był dobre dziecko, on gimnazjum zdał z czerwonym paskiem. A poszedł w jaką.../ jaki kierunek.

B: Czy szkoła próbowała jakoś pomóc, poradzić?

N13: Tak, był u psychiatry dwa razy, co mu przepisał leki i gdzie siedział na lekcji, spał. Co stwierdziłam, że sami niech sobie biorą te leki, bo mówię dziecko to nie jest chory psychicznie. Stwierdzili, że mój syn ma ADHD. Byłam z nim na badaniach, wszędzie. Nie ma ADHD bo... zmienił się po prostu. To było tak.

Zdaje się, że szkoła słusznie poszukuje źródeł problemów, jednak w opinii matki jest to działanie szkodliwe dla jej syna. Stymulowanie zachowania poprzez farmakoterapię lub wystawienie diagnozy o nadpobudliwości psychoruchowej to niezmiennie środki tymczasowe, usprawniające funkcjonowanie dziecka w roli ucznia, wyłącznie na terenie placówki. Co ciekawe, matka (N13) podobnie jak poprzedni rodzice posługuje się argumentem opartym na normatywnych „poświadczeniach i dowodach”, w tym przypadku – niezdemoralizowany uczeń to ten, który otrzymał świadectwo z wyróżnieniem (dobre wyniki edukacyjne traktowane jako dowód, czy też „symptom przystosowania”).

Uwagi zebrane i podsumowanie

Specyfika próby badawczej, tj. pochodzenie i kompetencje społeczne rodziców – tak jak zaznaczałam wcześniej – istotnie oddziałują na wybierane przez nich strategie działania. W badaniu wzięli udział rodzice posiadający znaczące zasoby, co bez wątplenia przekłada się na aktywne i zaangażowane przejmowanie kontroli nad procesem naprawczym dziecka. Z narracji wyłania się obraz matek i ojców obecnych w środowisku edukacyjnym, aktywizujących się, gotowych na konfrontację, a także rodziców negocjujących lub taktycznie lawirujących w kontaktach z nauczycielami i pedagogami.

Mimo wszystko aktywność ta nie przekłada się na jakość współdziałania stron interakcji. Wręcz przeciwnie, w żadnym z opisanych wymiarów współpracy w rzeczywistości nie można mówić o zawiązywaniu wspólnego frontu i autentycznego sojuszu między rodzicami a wychowawcami. Modele pracy z rodziną realizowane przez placówki edukacyjne zdecydowanie bazowały na tzw. profesjonalnym kierownictwie (*professional-directed*) zorientowanym na działania doraźne, fasadowe, interwencyjne, priorytetowo traktujące swoistą normalizację zachowań, czy też unifikację funkcjonowania dziecka. Jak zaznacza Agnieszka Barczykowska (2021) w modelu tym rodzina postrzegana jest głównie jako źródło niepowodzeń (czynnik ryzyka), a zatem trudno mówić o projektowaniu współpracy i działaniu partnerskim. Podobnie dzieje się w przypadku realizacji modelu zwanego sojuszem prorodzinnym (*family-allied*), który ujawnił się w narracjach badanych. Choć ten kierunek działania pozwala na dostrzeganie potencjałów (zasobów) tkwiących w rodzinie, nadal pedagogzy/wychowawcy w sposób arbitralny projektują zakres oddziaływań odbierając rodzicom decyzyjność i podmiotowość. Rodzina jako narzędzie zmiany staje się wyłącznie przedmiotem oddziaływania profesjonalnego (Rhoades 2010, s. 172 za: Barczykowska 2021, s. 52). Kluczowe zatem wydają się trzy aspekty istotnie oddziałujące na jakość pracy wychowawczej, tj. 1) sięganie po adekwatne modele pracy z rodziną, oparte na jawnym i autentycznym sojuszu, bazujące na podmiotowości, angażujące zasoby i uwzględniające ograniczenia (czynniki ryzyka); 2) prawidłowa i rzetelna diagnoza niepowodzeń dziecka; 3) uwspólnianie celu i kierunku działania placówek edukacyjnych oraz rodziców.

Szczególnie ostatni czynniki, a dokładnie pozornie wspólnoty celów ujawnia się w toku narracji badanych. Relacje rodziców pokazują, że szkoły (nauczyciele) dążą głównie do „przepchnięcia problematycznego ucznia” (czyli oddalenia i zatuszowania problemu) lub też „wyciszenia i usadzenia” problematycznego ucznia (usprawnienia, zunifikowania lub zneutralizowania sposobu jego funkcjonowania w sytuacji szkolnej). Tymczasem rodzice pierwszoplanowo są zorientowani na osiągnięcie formalnych i znomartywizowanych statusów przez ich dziecko (uzyskanie świadectwa lub promocji do kolejnej klasy, zdobycie dyplomu zawodowego etc.), co z jednej strony ma zaprzeczyć statusowi dewianta, z drugiej zaś – w ich ocenie – dowodzi „normalności” i prawidłowemu przystosowaniu synów. Szkoła staje się więc nie tyle sojusznikiem i partnerem interakcji, lecz dysponentem informacji odgórnie zarządzającym niepożądanymi etykietami. Z narracji wyłania się obraz opiekunów pokonujących szkołę, takich którzy muszą wraz z dzieckiem

przebrnąć, przejść, odhaczyć, zdać, ugrać, wynegocjować etc. Paradoksalnie wynegocjowane warunki „dalszego uczestnictwa dziecka w życiu placówki” to jedyny w tych okolicznościach dostępny rodzicom cel działania, z drugiej zaś jego osiągnięcie dawało im złudne poczucie skuteczności. Uzyskanie świadectwa czy promocji do kolejnej klasy stanowiło dla badanych dowód osiągnięcia sukcesu. Ukończenie szkół lub zdobycie czerwonego paska na świadectwie nie miało jednak przełożenia na zaprzestanie działalności przestępczej synów.

Co istotne rodzice zafiksowani na tych wysiłkach w konsekwencji nie zapobiegają demoralizacji, nie penetrują przyczyn niepowodzeń, nie podejmują innych pozaszkolnych prób wyhamowywania przestępczości. Podobnie szkoły w tym ujęciu całkowicie odstępują od wdrażania działań profilaktycznych ukierunkowanych na źródła problemów. Matki i ojcowie nadrzędnie traktują cel związany z unikaniem legitymizacji etykiety, obroną wizerunku, czy też neutralizacją odczuwanych szkód. Warto zauważyć, że cele te mogą wynikać z aktualnego położenia rodziców, bowiem w momencie podejmowania działań zaradczych problemy ich dzieci nie zostały jeszcze „upublicznione”, zgłoszone innym organom nadzorczym, takim jak policja, sąd, kurator rodzinny, a zatem rozgrywka o dalsze losy dziecka toczy się między rodzicem a nauczycielami. Ta obrona wizerunku być może nie jest bezzasadna. Powracając do obserwacji Szczepanik (2019), w opinii badanych przez autorkę recydywistów, szkoła odgrywała niebagatelną rolę w zapoczątkowywaniu ich kariery przestępczej. Zinstytucjonalizowane kroki pozwoliły na przyjęcie i ugruntowanie etykiety, (wtłoczenie w rolę zdemoralizowanego) niemal przesądzając o dalszych ścieżkach życiowych wielokrotnych sprawców przestępstw.

Ostatecznie warto podkreślić, że rodzice nie przypisują winy za niepowodzenia dziecka pracownikom szkół (nie przenoszą odpowiedzialności, nie stosują oskarżycielskich strategii językowych). Mówią o wąskim zakresie oddziaływań, lecz nie ukazują placówek edukacyjnych w jednoznacznie negatywnym świetle. Wręcz przeciwnie – rodzice w toku trwania całości wywiadu dzielą się pewną autorefleksją, w której wielokrotnie wskazują siebie jako winnych niepowodzeniom dziecka skutkującym umieszczeniem synów w ZK. Z perspektywy czasu krytycznie oceniają swoje dominujące i nadmierne zaangażowanie oraz dostrzegają daremność podejmowanych prób w „gaszeniu pożarów”. Krytyka ta wykracza jednak poza kontekst środowiska szkolnego i odnosi się do całości doświadczeń rodzicielskich (zob. Cieślukowska-Ryczko, w druku).

Bibliografia:

- Arditti, J. (2005). Families and Incarceration: An Ecological Approach. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 86(2), s. 251–260. DOI: 10.1606/1044-3894.2460
- Barczykowska, A. (2015). (Nie)obecni – o roli rodziców w procesie resocjalizacji. *Studia Edukacyjne*, 35, s. 275–298. DOI: 10.14746/se.2015.35.15
- Barczykowska, A. (2021). Od izolacji ku partnerstwu resocjalizacyjnemu – w poszukiwaniu optymalnego modelu współpracy z rodzinami w procesie resocjalizacji nieletnich. *Resocjalizacja Polska*, 21, 51-68. DOI: <https://doi.org/10.22432/pjsr.2021.21.04>
- Becker, H. (2009.) *Outsiderzy. Studia z socjologii dewiacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Birditt, K., Fingerman, K., Zarit, S. (2010). Adult children's problems and successes: implications for intergenerational ambivalence. *Journals of Gerontology: Psychological Sciences and Social Sciences*, 65B(2), 145–153. DOI: 10.1093/geronb/gbp125
- Blumer, H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Cieślukowska-Ryczko, A. (w druku). *Rodzice więźniów. Studium doświadczeń*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Condry, R. (2006). Stigmatised women: relatives of serious offenders and the broader impact of crime. W: F. Heidensohn (red.), *Gender and Justice New concepts and approaches*. London: Willan Publishing.
- Condry, R. (2013). *Families shamed: The consequences of crime for relatives of serious offenders*. London–New York: Routledge.
- Cudak, H. (2011). Dysfunkcje rodziny i jej zagrożenia opiekuńczo-wychowawcze. *Pedagogika rodziny*, (1-2), s. 7–14.
- Cutler, W. W. (2000). *Parents and Schools: The 150-Year Struggle for Control in American Education*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Czarnecka-Działuk, B., Drapała, K. (2015). Kontrowersje wokół reagowania na przejawy demoralizacji nieletnich. Opinie praktyków. *Prawo w Działaniu Sprawy Karne*, 23, 313–344.
- Forum 45minut.pl Problem ze zdemoralizowanym uczniem [Wpis na forum internetowym]. Pobrane z: <http://www.45minut.pl/forum/viewtopic.php?t=3698> (dostęp 20.12.2021).
- Hałas, E. (2012). *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo „Znak”.

- Holt, A. (2010). Managing „spoiled identities”: Parents’ experiences of compulsory parenting support programs. *Children and Society*, 24(5), 413–442.
- Howarth, G., Rock, P. (2000). Aftermath and the construction of victimisation: ‘The other victims of crime’. *The Howard Journal of Criminal Justice*, 39(1), 58–77.
- Jaros, A. (2021). Czynniki ryzyka i czynniki chroniące w środowisku szkolnym. Studium przypadków dwóch byłych wychowanek placówek resocjalizacyjnych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 7, 68–81. DOI: 10.5604/01.3001.0015.2554
- Kantowicz, E. (2008). Rodzina ryzyka jako przedmiot zainteresowań naukowo-profesjonalnych pracy socjalnej. W: W. Muszyński, E. Sikorska (red.), *Miłość, wierność i uczciwość na rozstajach współczesności. Kształty rodziny współczesnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Karwacki, A. (2006). *Błędne koło. Reprodukacja kultury podklas społecznych*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kaźmierska, K., Waniek, K. (2020). *Autobiograficzny wywiad narracyjny. Metoda – technika – analiza*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Macander, D. (2016). *Procedury postępowania nauczycieli w sytuacji zagrożenia dzieci i młodzieży demoralizacją i przestępczością*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. Pobrano z: www.ore.edu.pl (dostęp 20.12.2021).
- Międzyresortowy Zespół ds. Opracowywania Programu (2004). *Program Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przestępczości wśród Dzieci i Młodzieży*. Pobrano z: <https://www.kuratorium.waw.pl/pl/dyrektor-i-nauczyciel/szkoly-promujace-zdrowi/6527,Lista-programow-rzadowych-z-zakresu-profilaktyki-do-realizacji-w-szkolach-i-plac.html> (dostęp 20.12.2021).
- Opis Krajowego programu Bezpieczna szkoła + [strona informacyjna]. Pobrane z: <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/> (dostęp 20.12.2021).
- Rozporządzenie ministra edukacji narodowej z dnia 18 sierpnia 2015 r. w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii*. Pobrano z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20150001249> (dostęp 20.12.2021).
- Schütze, F. (2012). Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej. W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.

- Schütze, F. (2012a). Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne. W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Sturges, J. E., Hanrahan, K. J. (2011). The Effects of Children's Criminality on Mothers of Offenders. *Journal of Family Issues*, 32(8), 985–1006.
- Szczepanik, R. (2019). Legitymizowanie etykiety demoralizacji ucznia. Doświadczenia biograficzne dorosłych przestępców powrotnych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(85), 65–87.
- Szczepanik, R. (2021). Na mapie rodzicielskich doświadczeń: matki i ojcowie osób z etykietą dewianta. *Resocjalizacja Polska*, 21, 79–97.
- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich. Pobrano z: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=W-DU19820350228> (dostęp 20.12.2021).
- Wengraf, T. (2012). Interpretacja historii życiowych, sytuacji życiowych i doświadczeń osobistych: biograficzno-narracyjna metoda interpretacyjna. W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Ziółkowski, M. (1981). *Znaczenie, interakcja, rozumienie. Studium z symbolicznego interakcjonizmu i socjologii fenomenologicznej jako wersji socjologii humanistycznej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.