



***Etykieta „obcego” w instytucji totalizującej.
Adaptacja (pod)kulturowa młodzieży pochodzenia
ukraińskiego w placówkach resocjalizacyjnych
The Labeling of the ‘Stranger’ in Totalizing Institutions.
Subcultural Adaptation of Ukrainian Youth in Juvenile
Rehabilitation Facilities***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the analysis is to describe the problem of placement and adaptation of Ukrainian youth in male juvenile rehabilitation institutions.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main problem area is the experience of working with Ukrainian youth who committed crimes and were incarcerated in Polish male juvenile rehabilitation institutions. The analyses undertaken are based on an (auto)ethnographic research strategy and observations collected in the course of working with Ukrainian offenders.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The theoretical framework of the own research was made the concept of juvenile adaptation to selected dimensions of the totalization institution. The formal-legal context of isolation institutions was outlined, as well as the way of understanding and interpreting the ‘stranger’, the new juvenile of the institution in different spheres of functioning.

RESEARCH RESULTS: As a result of the analyses conducted, a specific and at the same time completely new context of (sub)cultural adaptation was characterised for the former pupils, who face not only social isolation, but also accumulated educational difficulties and the experience of migration and war.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Research on refugee youth in isolation facilities is significant in the discourse on the quality of rehabilitative work with minors. The observed distinctiveness in the adaptation process of Ukrainians is helpful for educators in effectively planning pedagogical methods for the new group of juvenile offenders represented by war migrants.

→ **KEYWORDS:** REHABILITATION INSTITUTIONS FOR JUVENILES, SOCIAL ISOLATION, MIGRANTS, UKRAINIAN YOUTH, MARGINAL MAN

Sugerowane cytowanie: Cieślukowska-Ryczko, A. (2024). Etykieta „obcego” w instytucji totalizującej. Adaptacja (pod)kulturowa młodzieży pochodzenia ukraińskiego w placówkach resocjalizacyjnych. *Horyzonty Wychowania*, 23(65), 117-127. <https://doi.org/10.35765/hw.2024.2365.12>

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem podjętej analizy jest nakreślenie problemu umieszczania i adaptacji młodzieży pochodzenia ukraińskiego w męskich placówkach resocjalizacyjnych dla nieletnich.

PROBLEMY I METODY BADAWCZE: Zasadniczym obszarem problemowym jest doświadczenie pracy z młodzieżą pochodzenia ukraińskiego, która w wyniku popełnionych przestępstw trafiła do polskich placówek resocjalizacyjnych dla nieletnich. Podjęte analizy oparte są na (auto)entnograficznej strategii badawczej oraz obserwacjach zebranych w toku pracy z ukraińskimi wychowankami.

PROCES WYWODU: Ramą teoretyczną badań własnych uczyniono pojęcie adaptacji nieletnich do wybranych wymiarów instytucji totalizującej. Nakreślono formalno-prawny kontekst placówek izolacyjnych, a także sposób rozumienia i interpretowania „obcego”, nowego wychowanka placówki w różnych sferach funkcjonowania.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: W rezultacie przeprowadzonych analiz scharakteryzowano specyficzny kontekst adaptacji (pod)kulturowej wychowanków, którzy mierzą się nie tylko z izolacją społeczną, ale też skumulowanymi trudnościami wychowawczymi oraz doświadczeniem migracji i wojny.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Analizy stanowią ważny wkład w aktualną dyskusję na temat kierunku pracy resocjalizacyjnej z nieletnimi. Odnotowana odmiennność procesu adaptacji Ukraińców może przede wszystkim posłużyć praktykom w efektywnym planowaniu metod pracy wychowawczej z nową grupą wychowanków, jaką stanowią migranci wojenni.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** INSTYTUCJE RESOCJALIZACYJNE DLA NIELETNICH, IZOLACJA SPOŁECZNA, MIGRANCY, WYCHOWANEK POCZODZENIA UKRAIŃSKIEGO, CZŁOWIEK MARGINALNY

Wprowadzenie

Diagnoza działalności instytucji resocjalizacyjnych dla nieletnich, zwłaszcza badanie klimatu społecznego tychże placówek (zob. np. Staniaszek, 2018), ocena funkcjonowania wychowanków (zob. np. Chomczyński, 2014), w tym również ich kompetencje i ograniczenia w procesie readaptacji społecznej (zob. np. Jaros, 2022), a także – w mniejszym stopniu – diagnoza działalności samych pedagogów (wychowawców) (np. Dobińska, 2020) to tematy stale poruszane na łamach literatury. Jednocześnie zmiany regulacji prawnych, a dokładnie wprowadzenie w 2022 roku Ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich istotnie ożywiły dyskusję na temat zasadności wdrażanych procedur, stosowanych metod, zakresu działania, a także podmiotowości dziecka i skuteczności programów resocjalizacyjnych (Kusztal, 2022; zob. także Szczepanik i in., 2018). Równolegle w dobie ważnych przemian społeczno-kulturowych (w obliczu kryzysu migracyjnego) wiele miejsca poświęca się działaniom organizacyjnym szkół, które stoją przed wyzwaniem włączenia

uczniów obcokrajowców obciążonych doświadczeniem kryzysu i traumy wojennej (Pyżalski i in., 2022; Sztobryn-Bochomulska 2023). W proponowanym artykule sięgam do zagadnienia łączącego te dwa wspomniane obszary i eksploruję problematykę funkcjonowania wychowanków pochodzenia ukraińskiego w męskich placówkach korekcyjnych.

Z formalnego punktu widzenia w Polsce istnieją cztery typy placówek wychowawczych i resocjalizacyjnych dla nieletnich, są to: (1) młodzieżowy ośrodek wychowawczy (MOW), (2) powstały na mocy nowej ustawy tzw. okręgowy ośrodek wychowawczy (OOW), (3) zakład poprawczy (ZP) oraz (4) schronisko dla nieletnich (SdN) jako rozwiązanie tymczasowe (Ustawa..., 2022, art. 46, pkt 1). Pośród wymienionych wyżej instytucji wyłącznie MOW jest objęty nadzorem Ministerstwa Edukacji Narodowej. Pozostałe jednostki, mimo stawiania w centrum swoich oddziaływań nieletnich, podlegają jurysdykcji Ministerstwa Sprawiedliwości. Wychowawcy zatrudnieni w placówkach na przestrzeni ostatnich lat z jednej strony dostosowywali swój warsztat do nowych regulacji prawnych, z drugiej strony mierzyli się z nieoczekiwanym wyzwaniem zawodowym, jakim jest praca z wychowankiem imigrantem wojennym, a to doświadczenie dla wielu pedagogów stanowiło swoiste *novum*. Realizując wielomiesięczne badania (auto)etnograficzne w wybranych zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich, stałam się niejako naocznym obserwatorem i zarazem aktywnym uczestnikiem wspomnianych przemian. Praca w ZPiSdN dała mi wgląd w proces adaptacji ukraińskich wychowanków w przestrzeni instytucji izolacyjnej. Zasadniczym celem niniejszego opracowania jest przybliżenie obserwacji pracy własnej z wychowankiem pochodzącym z Ukrainy. Ze względu na wciąż trwający proces badawczy niniejszy artykuł stanowi wyłącznie wstęp do tej problematyki. W zebranych refleksjach staram się odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób przebiega adaptacja wychowanka obciążonego wielowymiarowym kryzysem, a także jakie trudności napotykają wychowawcy/pedagodzy w pracy z nieletnim obcokrajowcem.

Co to znaczy nosić etykietę „obcego” w instytucji totalizującej?

Nie od dziś wiadomo, że pobyt w placówkach resocjalizacyjnych niesie ze sobą nieodwracalny bagaż o stygmatyzującym charakterze (Ambrozik, 2013; Jaros, 2022). Ciekawą perspektywę tego problemu charakteryzuje nam Agnieszka Jaros (2022). Badaczka skoncentrowała się na rozmaitych sposobach radzenia sobie z etykietą demoralizacji przez kobiety, były wychowanki MOW. Autorka w wyniku przeprowadzonych analiz ukazuje, jak dalece wdziera się wspomniana „etykieta”, którą zostają naznaczeni wychowankowie instytucji izolacyjnych. Zidentyfikowane przez Jaros (2022) strategie zaradcze podejmowane przez badanych (np. strategia nieujawniania etykiety, minimalizowanie ryzyka ujawnienia, strategia ujawniania bezpośredniego i inne) wskazują na to, że ustanie formalnego wymiaru kary nie zwalnia z posiadania „przestępczego statusu”. Sam proces etykietowania – mówiąc za Beckerem (1963) – to nic innego jak tworzenie się dewiacyjnej tożsamości w wyniku reakcji społecznej. Obok aktów i norm prawnych funkcjonuje całe zaplecze nieformalnych sankcji wyrażonych w formie uprzedzeń i stereotypów.

W przypadku wychowanków pochodzenia ukraińskiego mówimy jednak nie tylko o etykiecie wychowanka placówki resocjalizacyjnej, lecz także etykiecie, która urzeczywistnia się wewnątrz samej instytucji. A zatem jest to pozostawanie „obcym” dla świata zewnętrznego – marginalizowanym, przestępczym, dysfunkcyjnym, z drugiej strony stawanie się „obcym” kulturowo i etnicznie wewnątrz samej struktury instytucjonalnej. Kluczowym problemem młodego, dojrzewającego człowieka staje się proces nabywania, rozumienia i kształtowania osobistej, społecznej i kulturowej tożsamości (zob. szerzej Valente i Caravita, 2021). W tym kontekście możemy mówić za Everettem Stonequistem (1961) o budowaniu tożsamości człowieka marginalnego, który postawiony jest w roli imigranta przechodzącego proces asymilacji, a jednocześnie człowieka, który niejako podporządkowuje się lub też usilnie dopasowuje do grupy, o której sądzi, że posiada większy prestiż lub znaczącą władzę. Choć postępuje wśród tych jednostek proces identyfikacji psychicznej z grupą, nadal pozostają oni nie w pełni zaakceptowani i uznani za część tej społeczności (Stonequist, 1961).

Całość tych procesów odbywa się w nader niesprzyjających okolicznościach, w ramach istnienia i funkcjonowania tzw. instytucji totalnych (Goffman, 2011). Wychowanek jako „nośnik” swojego świata macierzystego, ukształtowany przez *home world*, wraz z wejściem do placówki zderza się z instytucjonalnym wymiarem życia. Warto zauważyć, że wychowanek pochodzenia ukraińskiego niejako „wnosi” do tego świata zupełnie odmienny od pozostałych wychowanków świat macierzysty, zakorzeniony w innej kulturze, odrębnym języku, a nawet odmienności religijnej. Natomiast sama instytucja totalna w rozumieniu Goffmana (2011) odbiera jednostce swobodę funkcjonowania, a jej ograniczający charakter wyraża się zarówno w symbolicznych, jak i fizycznych barierach (mury, kraty). Ponadto w obrębie jednej instytucji występują dwa równoległe i zarazem nieprzystające do siebie światy społeczne – podlegający kontroli świat więźniów/podwładnych (*inmate*) oraz mniej liczna choć bardziej decyzyjna grupa personelu (*staff*). Wychowanek obcokrajowiec jako człowiek marginalny niejako klasyfikuje się do świata „podwładnych”, lecz stanowi jednocześnie pewną nieprzystawalną odrębność.

Stonequist (1961) podkreśla, że choć nie ma stereotypowego, jednoznacznego wzorca adaptacji człowieka marginalnego, w każdej biografii można wyodrębnić pewne niezmiennie punkty cyklu życia. Trajektorja ta wyraża się w trzech zasadniczych fazach: (1) czas, w którym jednostka nie jest świadoma tego, że konflikt „odmienności” dotyczy jej osoby; (2) czas, w którym świadomie doświadcza tych konfliktów opartych na „odmienności” oraz (3) etap, w którym podejmuje lub rezygnuje z trudu przystosowania się. Można przypuszczać, że pobyt w placówce resocjalizacyjnej istotnie dynamizuje przebieg tego procesu. Imigrant nagle staje się w specyficzny sposób widoczny, a nawet intencjonalnie obserwowany przez publiczność społeczną (sąd, wychowawców, wychowanków). Pojawienie się nowego wychowanka w strukturze placówki nie dzieje się niepostrzeżenie. Wręcz przeciwnie, z jednej strony wzmaga czujność personelu, z drugiej zaś aktywizuje samych podopiecznych. „Nowy” poddawany jest swoistemu testowaniu w ramach nieformalnych struktur. Wychowankowie zbierają rekomendacje i weryfikują jego tożsamość, korzystając z kontaktów spoza placówki. Jednak jak zauważa

Piotr Chomczyński (2014), „nowi”, którzy przybywają z zewnątrz (nie doświadczyli wcześniej kariery instytucjonalnej lub ta kariera jest zupełnie nieznaną), poddawani są innym próbom, a ich aktywność koncentruje się głównie na kreowaniu akceptowalnej, atrakcyjnej i wiarygodnej tożsamości (Chomczyński, 2014, s. 147–153). Trudno jednak mówić o tym procesie w sytuacji wyraźnych ograniczeń komunikacyjnych. Cechą nadrzędną konstytuującą tożsamość staje się zatem wspomniana „obcość”. Wychowanek posiadający ograniczenia w zakresie komunikacji werbalnej nie snuje historii, nie uczestniczy w interakcjach z taką swobodą wyrażania, jak w przypadku pozostałych uczestników życia instytucjonalnego. Warto podkreślić, że bariera komunikacyjna jest nadrzędna wśród innych cech wychowanków pochodzących z Ukrainy. Chłopców nie różnicuje na ogół kolor skóry, ogólny wygląd zewnętrzny czy też repertuar codziennych praktyk (por. Valente i Caravita, 2021). To właśnie możliwość werbalizacji myśli staje się podstawą ich odmienności.

Kontekst metodologiczny badań własnych

Przedmiotem podjętych badań stały się doświadczenia zawodowe pracy z wychowankiem „marginalnym”. W perspektywie interpretatywnej (Blumer, 2009) podjęłam namysł nad procesem specyficznego kontekstu asymilacji imigrantów, którzy utracili możliwość naturalnego i swobodnego włączania do społeczeństwa. W wyniku podejmowanych działań przestępczych proces ten zastąpiła adaptacja (pod)kulturowa organizowana w ramach struktury instytucji resocjalizacyjnej. Szczególnie interesował mnie początkowy etap funkcjonowania w nowej i nieznaną obcokrajowcom rzeczywistości społecznej. Rekonstrukcja pierwszego etapu pobytu w placówce pozwoliła odpowiedzieć na pytania, w jaki sposób wychowanek obcokrajowiec wchodzi w poszczególne role (uczni, członka grupy, wychowanek placówki resocjalizacyjnej), a także jakie trudności i nowe wyzwania napotyka pedagog podejmujący pracę z wychowankiem obcokrajowcem.

Podstawę opracowania artykułu stanowiły obserwacje zgromadzone w toku realizacji szerszego projektu poświęconego konstruowaniu tożsamości wychowawcy w męskich placówkach resocjalizacyjnych. Zastosowana metoda badawcza oparta jest na założeniach podejścia jakościowego (interpretatywnego) (Hałas, 2006), a główną strategią badawczą stanowiła strategia autoetnografii analitycznej (Anderson, 2014). W toku realizacji projektu podjęłam etatową pracę w wybranej męskiej placówce resocjalizacyjnej, gdzie gromadziłam obserwacje związane z realizacją przypisanych mi funkcji – pedagoga i nauczyciela.

Podstawowym materiałem empirycznym, który posłużył do opracowania wniosków, są notatki utrwalone w formie autonarracyjnych dzienników obserwacji. Opisowi poddałam głównie sposób postrzegania i realizowania swojej roli, w tym m.in. doświadczone trudności w pracy wychowawczej, bariery, ograniczenia, obrane strategie wychowawcze, sukcesy, wdrażane kierunki oddziaływań, a także proces wchodzenia w interakcję z grupą. Obecność trzech wychowanków pochodzenia ukraińskiego pozwoliła mi przyjrzeć się

wspomnianym obszarom w kontekście pracy z nieletnimi obcokrajowcami – migrantami wojennymi. Chłopcy¹ w trakcie realizacji badań pozostawali wychowankami SdN, były to osoby małoletnie, doświadczające środka izolacyjnego w Polsce po raz pierwszy (bez poprzednich doświadczeń pobytu w instytucjach wychowawczych/resocjalizacyjnych).

Proces adaptacji wychowanka – wybrane obserwacje

Adaptacja w relacji z kadłą wychowawczą: Zasadniczym i kluczowym problemem, który towarzyszył przyjęciu „wychowanków marginalnych”, było samo nastawienie oraz krytyczna ocena własnych kompetencji ze strony kadry pedagogicznej. „Nowy” obcojęzyczny wychowanek przede wszystkim jawił się jako niekomunikatywny, żyjący poza kontekstem jasnych poleceń, które zwykle zostają szybko przyswojone przez nowo przybyłych wychowanków. Kontakt z ukraińskim podopiecznym (który z początku nie ujawniał własnych kompetencji komunikacyjnych w zakresie rozumienia mowy) niejako zmuszał do zwiększonej koncentracji na wdrażaniu regulaminu, rutyny dziennej, wyznaczaniu obowiązków (np. dyżurów porządkowych). Ta koncentracja na „technicznych” aspektach pracy znacząco modyfikowała wypracowany system obserwacji i diagnozy nowicjusza (por. Chomczyński, 2014, s. 161–162). Wychowanek pochodzenia ukraińskiego z początku nie tyle był poznawany jako uczestnik życia grupowego, ile jako jednostka o ograniczonych kompetencjach komunikacyjnych. Ta dysproporcja działań jest szczególnie znacząca w obszarze pracy w schronisku dla nieletnich, gdzie głównym działaniem kadry jest raczej diagnoza i rozpoznanie wychowanka aniżeli sama praca resocjalizacyjna. Z drugiej strony Ukrainiec nie ma możliwości pełnego poznania kadry wychowawczej/nauczycieli. Trudno jest podjąć rozmowy indywidualne, trudno ustalić zakres potrzeb i trudności, a sama komunikacja z początku sprowadza się do mechanicznych poleceń i uproszczonych komunikatów, które pozwolą zrealizować dzienny plan zadań grupy wychowawczej (np. teraz schodzisz na apel, teraz idziemy się myć, teraz sprzątamy). Z pewnością ta wymuszona forma komunikacji nie sprzyja obniżeniu napięcia i dyskomfortu.

W tym obszarze pojawia się również pewne istotne utrudnienie związane z budowaniem i podtrzymywaniem kontaktu z rodziną wychowanka. Sytuacja ta komplikuje się zwłaszcza wtedy, gdy rodzice/opiekunowie nie władają językiem polskim i jednocześnie, ze względu na oddalenie miejsca zamieszkania, nie podtrzymują bezpośredniego kontaktu z dzieckiem. Agnieszka Barczykowska (2015) charakteryzowała przyczyny swojej (nie)obecności rodziców w procesie resocjalizacji nieletnich, mówiąc m.in. o doświadczeniu unieważniania głosu, poczuciu nadmiernego kontrolowania i ograniczania decyzyjności, autorytarnego dyktowania rozwiązań dotyczących pracy z dzieckiem etc.

¹ Informacje takie jak wiek, popełnione przestępstwo, długość pobytu w Polsce wychowanków pochodzenia ukraińskiego to dane mogące pozwolić na identyfikację osób badanych, dlatego nie zostały zamieszczone w tekście artykułu.

Warto zauważyć, że sytuacja ta generuje nowe obciążenia w kontakcie z rodziną migrantów. Z jednej strony występuje jasna i nieuchronna dominacja systemu, kultury i języka, z drugiej zaś w samym procesie komunikacyjnym pojawiają się na ogół osoby postronne, które podejmują działania translatorskie (niezawodowi tłumacze, którzy uczestniczą w rozmowach telefonicznych, stają się zarazem osobami „nieformalnie uprawnionymi” do pozyskiwania informacji na temat nieletniego).

Adaptacja w życiu szkolnym (w roli ucznia): Poza oczywistymi barierami związanymi z brakiem jasnej i czytelnej komunikacji, różnicami programowymi oraz charakterem organizacji szkół przyplacówkowych dodatkowym problemem jest jawny negatywizm szkolny, powodowany innymi utrwalonymi dysfunkcjami w sferze wychowawczej. Największym zidentyfikowanym problemem było angażowanie ucznia, który niechętnie podejmował edukację w swojej macierzystej szkole, zaś na terenie Polski w ogóle nie przystąpił do realizacji obowiązku szkolnego. Co istotne frustrację i niezrozumienie w tym zakresie potęgowały głównie dostrzegane przez nieletniego różnice systemowe. Uczeń, który na terenie Ukrainy ukończył dziesiątą klasę i nie planował dalszej edukacji, został niejako „cofnięty” w systemie szkolnictwa polskiego do poziomu szkoły podstawowej (klasy siódmej). Jak wynika z deklaracji samego wychowanka – powodowało to poczucie niezrozumienia oraz swoiste poczucie degradacji jego statusu. Ponadto na tle innych wychowanków był to uczeń, który dołączał do nowej klasy bez żadnej „historii szkolnej” (brak ocen, frekwencji, a także brak wiedzy w zakresie wiodących przedmiotów, takich jak język polski i historia). Założona podstawa programowa, a także sam plan pracy przygotowany przez nauczycieli przedmiotu nie był dostosowany do budowania klasy międzykulturowej. Uczeń przejawiający silny negatywizm szkolny realnie nie był zainteresowany historią, literaturą i kulturą polski, a także nie dostrzegał potrzeby edukowania się w tym zakresie. Trudno polemizować z takim stanowiskiem w sytuacji izolacji instytucjonalnej, kiedy to wychowanek koncentruje się głównie na własnej aktualnej trajektorii życiowej lub – mówiąc za Riemannem i Schützem (2012) – trajektorii cierpienia rozumianej jako ciąg bezładnych procesów społecznych, które dezorganizują biografię.

Adaptacja w grupie wychowawczej i roli wychowanka instytucji totalizującej: Wiadome jest, że jednym z elementów „życia placówki” (w tym także życia podkulturowego), jest wyznaczanie hierarchicznych układów, które decydują o pozycji danej jednostki w grupie (zob. Przybyliński, 2005; Chomczyński, 2014). Wychowankowie niejako intuicyjnie posługują się wskaźnikami decydującymi o możliwości nabywania i podnoszenia nieformalnego statusu. W przypadku „obcych” wychowanków nie tylko nie ma możliwości weryfikacji tych informacji, ale też sami nie mogą potwierdzić i zbudować własnego wizerunku w oczach grupy. Niejako obciążeni są automatyczną „dyskwalifikacją” z nieformalnych struktur hierarchicznych, a tym samym stają się nieprzewidywalni w relacjach rówieśniczych, co istotnie komplikuje pracę wychowawczą.

Chomczyński (2014) zwrócił uwagę, że jednym z czynników sprzyjających nabywaniu pozycji w grupie jest skłonność do działań ryzykownych wśród wychowanków. Obserwacja ta potwierdziła się w przypadku działania Ukraińców, którzy mimo tego, że

nie mogą potwierdzić swojej tożsamości, dysponują lepszymi kompetencjami komunikacyjnymi i w celu osiągnięcia względnie bezpiecznej i uznawanej pozycji są skłonni do łamania regulaminu lub dzielenia się swoimi zasobami. Natomiast wychowanek marginalny, który nie miał nic do zaoferowania, a jednocześnie zmagał się z ograniczeniami komunikacyjnymi, stawał się „wychowankiem niewidzialnym”. W tych okolicznościach zupełnie tracił wpływ na procesy stratyfikacyjne, doświadczał jawnego etykietowania ze strony grupy, a co ciekawe, nawet w sytuacji ujawnienia swoich kompetencji w zakresie rozumienia mowy nadal pozostawał w pozycji niewidzialnego i nierozumiejącego, a próba jego integracji z grupą stawała się niemal niemożliwa.

Z drugiej strony paradoksalnie pierwsze oznaki wchodzenia w struktury podkulturowe uwidoczniły się właśnie w języku wychowanków. Choć nadal funkcjonują „na obrzeżach”, w pozycji marginalnej, równolegle przesiąkają nieuniknionym stylem życia wewnątrz instytucji. Wychowankowie z czasem w dosyć swobodny sposób posługiwali się określeniami i zwrotami, które nie należą do „oficjalnego słownika”. Co ciekawe, utrwalone słownictwo wykorzystywali jako naturalne, zinternalizowane, użyteczne w komunikacji z wychowankami i wychowawcami.

Ostatecznie uwagę zwraca ogólna nieznamość polskiego systemu i struktur instytucjonalnych. Wychowankowie innej narodowości podlegają jurysdykcji obcego im porządku prawnego i w przeciwieństwie do rodzimych wychowanków nie mają wiedzy na temat możliwych rozwiązań, jakie może orzec sąd (nie znają typów i przeznaczenia określonych placówek, nie rozumieją różnic między poszczególnymi instytucjami, nie znają kolejności procedur sądowych etc.). Wychowankowie zależni są od tłumaczy, polskich obrońców i polskiego sądownictwa, przy jednoczesnym regulowanym dostępie do mediów, kontaktów telefonicznych i Internetu, pozostają bezwolni, ograniczeni i orbitujący gdzieś między różnymi światami życia (Schütz, 2012). W tym kontekście praca wychowawcza ustępuje miejsca swoistej pracy informacyjnej i edukacyjnej (definiowanie, wykładanie regulacji prawnych etc.).

Dyskusja i podsumowanie

Zaprezentowane obserwacje stanowią wyłącznie przyczynek do dalszych dyskusji wokół poruszanej problematyki, niemniej należy zdecydowanie podkreślić, że jest to istotny rozdział w projektowaniu współczesnego obrazu instytucji resocjalizacyjnych dla nieletnich. Nowy typ wychowanka imigranta wojennego generuje wiele trudności i zarazem wymusza pewne zmiany w wyznaczaniu priorytetów edukacyjnych, wychowawczych i terapeutycznych. Zasadnicze pytanie, jakie stawiam w tym miejscu, odnosi się do ustalenia kierunku proponowanych oddziaływań pedagogicznych. Adriana Valente i Silvia Caravita (2021) poruszyły kontekst stwarzania szansy rozwojowej imigrantom (małoletnim i młodym dorosłym) przebywającym we włoskich placówkach detencyjnych, a za kluczowy wskaźnik sukcesu uznały ich osiągnięcia edukacyjne i szkolne (doskonalenie zawodowe, uzyskiwanie certyfikatów językowych). W kontekście badań własnych stawiam jednak pytanie

o to, czy adaptacja do życia instytucjonalnego powinna być wspierana przez pedagogów resocjalizacyjnych. Jeśli tak, to w jaki sposób ukierunkować to wsparcie? Czy edukacja ustawiczna powinna być traktowana jako priorytet w pracy pedagoga? Biorąc pod uwagę charakter placówek, jakimi są ZP i SdN, *de facto* głównym celem oddziaływań nie jest przecież adaptowanie i przyswajanie jednostki do życia w wykreowanym i izolacyjnym świecie, a sam cel pracy wyraża się w określeniu (re)socjalizacji – rozumianej jako dążenie do ponownego uspołeczniania jednostki (w tym także dążenia do integralności tożsamościowej). Niejednokrotnie zadania edukacyjne schodzą na drugi plan, ustępując miejsca priorytetom wychowawczym i terapeutycznym.

Do podnoszenia efektywności pracy niezbędne jest zatem rozumienie procesu adaptacyjnego wychowanków imigrantów wojennych. Wstępne ustalenia pozwoliły zaobserwować dwa odmienne style wchodzenia chłopców w grupę wychowawczą. Powracając do koncepcji Stonequista (1961), wśród analizowanych przypadków pojawili się zarówno ci, którzy podejmują wyzwania w pokonywaniu i neutralizowaniu swojej marginalnej pozycji, jak i ci, którzy biernie przyjmują status „niewidzialnych”, zdegradowanych i poddanych stratyfikacji. Czynnikiem sprzyjającym w nabywaniu pozycji skrajnie marginalnej były przede wszystkim maskowane i/lub niższe kompetencje językowe. Wychowankowie ci z góry są postrzegani jako niezdolni, mniej inteligentni, pozostawieni na marginesie grupy rówieśniczej. Nie jest to jednak jednoznaczne z jawnym pozbawianiem praw, tak jak w przypadku hierarchii więziennej wśród osadzonych „niegrypsujących” i „poszkodowanych” (zob. szerzej Przybyliński, 2005).

Badania na tym etapie nie umożliwiają ustalenia całości przebiegu procesu wchodzenia w struktury instytucji, a zebrane wnioski dotyczą głównie kilku pierwszych miesięcy pobytu nieletnich w placówce izolacyjnej. Niemniej już te spostrzeżenia pozwalają sądzić, że złożoność sytuacji „wychowanków marginalnych” związana z doświadczeniem wojny, migracji, izolacji, wyobcowania, niezrozumienia, poczucia degradacji wynika z doświadczeń na wskroś kryzysowych, pozbawiających poczucia sprawstwa, decyzyjności i panowania nad własnym losem o traumatycznym charakterze (Sztobryn-Bochomska, 2023). W szczególnie zagrażającej sytuacji są ci wychowankowie, którzy nie nabyli wcześniej w Polsce doświadczeń szkolnych, nie zbudowali pozytywnych relacji rówieśniczych, nie przyswoili w pełni języka, a ich proces asymilacji właściwie w całości odbywa się w warunkach izolacyjnych. Na podstawie tych doświadczeń wychowankowie nie tylko budują swoje wyobrażenia na temat relacji koleżeńskich, ale też roli i pozycji otaczających ich osób dorosłych, wspierających kształtowanie tożsamości. Pozycję ukraińskich wychowanków najlepiej oddają takie określenia, jak nieistotność i niewidzialność, i to właśnie te doświadczenia stają się w mojej ocenie centralne w projektowaniu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla nieletnich imigrantów.

BIBLIOGRAFIA

- Ambrozik, W. (2013). Totalny, stygmatyzujący i wykluczający charakter oddziaływań resocjalizacyjnych. *Resocjalizacja Polska*, 5, 13–21.
- Anderson, L. (2014). Autoetnografia analityczna (M. Brzozowska-Brywczyńska, tłum.). *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10(3), 144–166.
- Barczykowska, A. (2015). (Nie)obecni – o roli rodziców w procesie resocjalizacji. *Studia Edukacyjne*, 35, 275–298. <https://doi.org/10.14746/se.2015.35.15>
- Becker, H.S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. The Free Press of Glencoe.
- Blumer, H. (2009). *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda* (G. Woroniecka, tłum.). Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Chomczyński, P. (2014). *Działania wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych. Socjologiczna analiza interakcji grupowych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dobińska, G. (2020). Theoretical and methodological aspects of tacit knowledge research of educators at youth educational centres in Poland in the context of social worlds theory. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1(30), 269–291. <https://doi.org/10.12775/PBE.2020.015>
- Goffman, E. (2011). *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych* (O. Waśkiewicz i J. Łaszcz, tłum.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hałas, E. (2006). *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jaros, A. (2022). *Naznaczone. Radzenie sobie z etykietowaniem w narracjach byłych wychowanków placówek resocjalizacyjnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kuszał, J. (2022). Zasada dobra dziecka. Refleksje pedagoga po lekturze projektu ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich. W: W. Ambrozik i M. Konopczyński (red.), *Współczesne problemy resocjalizacji. W stronę integracji teorii z praktyką* (s. 185–202). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Przybyliński, S. (2005). *Podkultura więzienna – wielowymiarowość rzeczywistości penitencjarnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pyżalski, J., Łuczyńska, A., Kata, G., Plichta, P. i Poleszak, W. (2022). *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek. Raport z badań*. Fundacja Szkoła z Klasą.
- Riemann, G. i Schütze, F. (2012). „Trajektoria” jako podstawowa koncepcja teoretyczna w analizach cierpienia i bezładnych procesach społecznych (Z. Bokszański i A. Piotrowski, tłum.). W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów* (s. 389–414). Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Schütz, A. (2012) *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej* (B. Jabłońska, tłum.). Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Staniaszek, M. (2018). Diagnoza klimatu społecznego młodzieżowych ośrodków wychowawczych w Polsce. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 21(1), 175–197. <https://doi.org/10.12775/SPI.2018.1.008>
- Stonequist, E.V. (1961). *The life cycle of the marginal man*. W: E.V. Stonequist (red.), *Marginal man: A study in personality and culture conflict* (s. 120–138). Rusell and Rusell Inc.
- Szczepanik, R., Staniaszek, M. i Jaros, A. (2018). *Sąd nad demoralizacją nieletnich. Konteksty wychowawcze*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Sztobryn-Bochomska, J. (2023). O potrzebie przygotowania nauczycieli do bycia z dziećmi i młodzieżą doświadczonymi kryzysem lub traumą. *Horyzonty Wychowania*, 22(62), 107–117. <https://doi.org/10.35765/hw.2023.2262.12>

Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (2022). Dz. U. 2022 r., poz. 1700. (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20220001700/T/D20221700L.pdf>

Valente, A. i Caravita, S. (2021). Foreign minors and young adults in detention facilities in Italy: Successful pathways and critical factors in the education process. *Italian Journal of Sociology of Education*, 13(3), 111–134. <https://doi.org/10.14658/PUPJ-IJSE-2021-3-6>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).
