

RENATA SZCZEPANIK

Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

e-mail: renata.szczepanik@uni.lodz.pl; ORCID: 0000-0002-7443-0463

Legitymizowanie etykiety demoralizacji ucznia. Doświadczenia biograficzne dorosłych przestępców powrotnych

Celem artykułu jest analiza procesu potwierdzania etykiety i utrwalania naznaczenia demoralizacją ucznia. Ponadto celem jest również pokazanie możliwości, jakie daje przyjęta perspektywa teoretyczno-metodologiczna w badaniu problemów demoralizacji nieletnich. Punktem wyjścia analiz podjętych w artykule są następujące pytania: jakie znaczenia nadają recydywiści działaniom szkoły na rzecz legitymizacji ich statusu zdemoralizowanego nieletniego? Po jakie taktyki autoprezentacji w interakcjach z nauczycielami sięgają uczniowie z etykietą demoralizacji? I w końcu: w jakie relacje ze zdemoralizowanymi uczniami wchodzi nauczyciele? Uczestnikami badań byli recydywiści, którzy w okresie dorastania mieli doświadczenie pobytu w placówkach resocjalizacyjnych. Materiał empiryczny stanowiły zapisy autobiograficznych wywiadów narracyjnych i pogłębionych z elementami narracji. Przyjęcie perspektywy poznania wykraczającej poza indywidualne biografie jednostek i dającej warunki odkrywania ogólnych wzorów i mechanizmów kształtujących sens działania uczniów i nauczycieli umożliwiły procedury metodologii teorii ugruntowanej. Działania podejmowane przez nauczycieli na rzecz legitymizacji statusu ucznia zdemoralizowanego poprzez umieszczenie w placówce resocjalizacyjnej określono jako strategię „reguły drugiej szansy”. Oprócz opisu znaczeń, jakie przyjmuje dla zdemoralizowanych uczniów ta reguła, zaproponowano także typologię nauczycieli, których działania tworzą określone warunki autoprezentacji uczniów – kandydatów na wychowanków placówek resocjalizacyjnych. Badania w nurcie interpretatywnym oraz kierowanie się założeniami symbolicznego interakcjonizmu stwarza możliwość analizy i interpretacji wzajemnych interakcji (nauczyciele – naznaczeni uczniowie) i podejmowanych działań (przez obie strony). Przyjęta perspektywa poznawcza jest przydatna dla opisu dynamiki etykietowania ucznia. Umożliwia również zrozumienie warunków procesu negocjacji charakteru i zakresu jego dewiacji, a także sposobu definiowania przez ucznia zdemoralizowanego zaangażowania nauczycieli w rozwiązywanie jego problemów.

Słowa kluczowe: badania biograficzne, teoria ugruntowana, naznaczenie społeczne, autoprezentacja, relacje nauczycieli z uczniami

Szerokim kontekstem analiz prezentowanych w artykule są kariery przestępcze mężczyzn z doświadczeniem kilkakrotnych i wieloletnich pobyków w instytucjach resocjalizacyjnych i penitencjarnych.

Na potrzeby niniejszego opracowania rekonstrukcję doświadczeń biograficznych recydywistów rozpoczynam od momentu, kiedy w okresie dorastania zostali oni zidentyfikowani jako osoby sprawiające poważne trudności wychowawcze i oznaczeni etykietą „uczeń zdemoralizowany”. Zainteresowaniem objęłam tę przestrzeń komunikacji, w obrębie której badani – kandydaci na wychowanków placówki resocjalizacyjnej podejmowali negocjacje z nauczycielami na rzecz odroczenia konsekwencji naznaczenia demoralizacją.

Zarówno z punktu widzenia przyjętej perspektywy teoretyczno-metodologicznej badań (paradygmat interpretacyjny, symboliczny interakcjonizm), jak i przedmiotu zainteresowania, opracowanie to koresponduje w dużym stopniu z doniesieniami A. Gulczyńskiej (2013) pt. *Chłopaki z dzielnicy. Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej* oraz P. Chomczyńskiego (2014) pt. *Działania wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych. Socjologiczna analiza interakcji grupowych*. Uczestnikami badań A. Gulczyńskiej byli nastoletni chłopcy, wzrastający w wielkomiejskiej dzielnicy stanowiącej środowisko ich życia, natomiast P. Chomczyński niejako spotkał niektórych z nich w warunkach izolacji społecznej instytucji resocjalizacyjnych.

„Chłopaki z dzielnicy” opisywani przez A. Gulczyńską (2013, s. 198 i n.) to ci, którzy w interakcjach z nauczycielami podejmują próby neutralizowania wizerunku ucznia „trudnego” i „podejrzanego” poprzez sięganie po określone taktyki autoprezentacji „ucznia nieprzeszkadzającego”. Z kolei uczestnicy badań P. Chomczyńskiego (2014) oswiają przestrzeń życiową środowiska pierwszych „poważnych” rangą instytucji resocjalizacyjnych dla nieletnich. Z punktu widzenia kariery recydywisty¹ można uznać, że badacz odnajduje uczniów na dość zaawansowanym etapie kariery instytucjonalnej – już po „usunięciu ich” na trwałe z ogólnodostępnej szkoły z powodu demoralizacji.

Opisane w niniejszym artykule działania recydywistów należy umiejscowić w czasie pomiędzy doświadczeniami nieletnich charakteryzowanymi przez wyżej wspomnianych autorów. W narracjach instytucjonalnych karierowiczów uwagę moją zwracały rekonstrukcje doświadczeń z okresu, kiedy byli jeszcze uczniami tzw. szkół ogólnodostępnych, jednakże ponieśli już porażkę w działaniach na rzecz neutralizowania narzuconej im etykiety „ucznia trudnego” i jej redefinicji na tego, który nie sprawia problemów (zob.: Gulczyńska 2013). Oznacza to, że w obrębie środowiska szkolnego dokonało się już symboliczne przesunięcie ich statusu z ucznia „podejrzanego” na tego, który jest „z reguły winny”, czyli zdemoralizowany.

¹ Określiłam ją mianem „instytucjonalnej”, ponieważ istotnym elementem świata społecznego recydywistów są regularne pobyty w instytucjach (placówki wychowawcze, resocjalizacyjne i penitencjarne), co stanowi konsekwencję formalnej reakcji kontroli społecznej (zob.: Szczepanik 2015; Chomczyński 2014).

Zasadniczym przedmiotem badań zaprezentowanych w artykule jest przebieg negocjacji definicji demoralizacji wymagającej eskalacji (formalnej) kontroli społecznej poprzez umieszczenie w instytucji resocjalizacyjnej. Partnerami interakcyjnymi (negocjatorami) są uczniowie z etykietą demoralizacji i nauczyciele. Pojęcia i kategorie opisane w artykule wygenerowałam z materiału empirycznego pozyskanego w badaniach wielokrotnych przestępców. Punktem wyjścia analiz podjętych w opracowaniu uczyniłam następujące pytania: jakie znaczenia nadają recydywiści działaniom szkoły na rzecz legitymizacji ich statusu „zdemoralizowanego nieletniego”? Po jakie taktyki autoprezentacji w interakcjach z nauczycielami sięgają uczniowie z etykietą demoralizacji? I w końcu: w jakie relacje ze zdemoralizowanymi uczniami wchodzi nauczyciele?

Działania podejmowane przez uczniów (zorientowane na odroczenie lub uniknięcie umieszczenia w instytucji resocjalizacyjnej) i nauczycieli (na rzecz nadania formalnej legitymizacji demoralizacji kandydatowi na wychowanka placówki resocjalizacyjnej) określam jako strategię „reguły drugiej szansy”.

Oprócz opisu znaczeń, jakie przyjmuje dla zdemoralizowanych uczniów „reguła drugiej szansy”, proponuję także typologię nauczycieli, których działania tworzą określone warunki starań zakończonych sukcesem lub porażką kandydatów na wychowanków placówek resocjalizacyjnych na rzecz odrzucania zmiany środowiska szkolnego (na szkołę w obrębie instytucji zamkniętej).

Teoretyczno-metodologiczne podstawy badań własnych

Materiał empiryczny stanowiły zapisy autobiograficznych wywiadów narracyjnych i pogłębionych z elementami narracji. Wywiady przeprowadziłam ze skazanymi, którzy odbywali karę pozbawienia wolności w więzieniu dla recydywistów. Stanowili zróżnicowaną grupę, jeśli chodzi o wiek (25–51 lat), charakter przestępstwa (rozboje, kradzieże samochodów, działalność w zorganizowanych grupach przestępczych, pobicie ze skutkiem śmiertelnym) oraz dynamikę skazań (najkrótszy łączny okres pozostawania w warunkach izolacji więziennej wynosił 5 lat, a najdłuższy 31). Wspólnym mianownikiem ich wszystkich było natomiast to, że w okresie dorastania sąd rodzinny i dla nieletnich orzekł demoralizację i zastosował środek wychowawczy w postaci umieszczenia w ośrodku wychowawczym lub placówce resocjalizacyjnej.

Sposób mojego postępowania badawczego wyznaczały procedury metodologii teorii ugruntowanej, która jest rezultatem założeń teoretycznych paradygmatu interpretatywnego, a ściślej, symbolicznego interakcjonizmu (Wyka 1993; Konecki 2000; Hałas 2006).

Narracje biograficzne pozwoliły mi na uchwycenie elementów życia osób systematycznie skazywanych na karę pozbawienia wolności za łamanie norm prawnych,

z których ostatecznie wyłonił mi się świat społeczny recydywistów. Światy społeczne to *grupy zaangażowane w pewną działalność, wyposażone w kompetencje do jej wykonywania (...) odczuwające zobowiązanie do prowadzenia tej działalności i wytwarzające wspólną ideologię odnośnie tego, jak zajmować się danym działaniem i jak realizować własne interesy* (Kacperczyk 2012, s. 276). Z punktu widzenia przedmiotu badań prezentowanych w artykule istotnym składnikiem definicji świata społecznego jest *przestrzeń komunikacyjna, narzucająca uczestnikom wspólną perspektywę oglądu rzeczywistości* (tamże).

Nieodzownym elementem badań nad światami społecznymi jest badanie „działań” (Hałas 2006; Kacperczyk 2012). Poprzez „działanie” należy rozumieć pewną zdolność jednostki (aktora) do refleksyjnego interpretowania rzeczywistości, czyli *nadawania sensu i znaczenia różnego typu obiektom stanowiącym uniwersum jednostki i dopiero w tym kontekście podejmowanie przez nią określonych czynności* (Dymarczyk 2012, s. 64). Działania będące przedmiotem moich badań (negocjowanie definicji demoralizacji wymagającej eskalacji formalnej kontroli społecznej) obejmują sferę aktów komunikacyjnych, gdzie partnerami interakcyjnymi są uczniowie z etykietą demoralizacji i ich nauczyciele. W polu zainteresowania umieściłam również znaczenia nadawane działaniom przez samych działających uczniów z etykietą demoralizacji.

Teoretyczne ramy analiz materiału empirycznego stanowiły teoria etykietowania, a szczególnie wchodząca w jej skład koncepcja naznaczania społecznego w ujęciu E.M. Schura (1971) oraz podejście dramaturgiczne E. Goffmana (2008a).

Centralnym przedmiotem analiz badaczy skupionych wokół teorii etykietowania jest dewiacja. E.M. Schur (1971; zob. także: Kojder 1980; Krajewski 1983) koncentruje swoją uwagę na dynamice procesu naznaczania dewiantów. Według niego spychanie jednostki poza nawias społeczeństwa podlega stopniowaniu, które rozpoczyna postrzeganie jej i ocena w kategoriach odpowiedniego stereotypu. W momencie „przyłapania” osoby na zachowaniu, które wpisuje się w daną definicję (np. zły uczeń to taki, który nie przynosi do szkoły książki i zeszytów), zostaje do niej natychmiast zastosowany szablon oceny przez pryzmat stereotypu.

Kolejny stopień naznaczania określany jest mianem retrospektywnej interpretacji i oznacza, że w przypadku odkrycia pewnej właściwości jednostki (np. informacja o tym, że wobec nieletniego sąd zastosował orzeczenie o demoralizacji), otoczenie zaczyna reinterpretować jej przeszłe zachowania, które dotychczas nie budziły żadnych zastrzeżeń, w świetle stereotypu (np. zdemoralizowanego ucznia). Zdumione „odkryciem” właściwości jednostki otoczenie stosuje mechanizmy racjonalizacji na rzecz zmniejszenia dyskomfortu powodowanego „niespodzianką”, a sama retrospektywna interpretacja mieści się w takich określeniach, jak: „to było po nim widać”, „zawsze był agresywny”, „wiedziałem, że tym się skończy” itp. Owo postrzeganie jednostki „wstecz” przez pryzmat nowej (dewiacyjnej) tożsamości w sposób szczególnie wzmacnia procesy degradacyjne dewianta w jego otoczeniu (Schur 1971; Snyder, Swann 1978). Dodatkowo procesy te potęgują taktyki stosowane przez naznaczają-

cych określane mianem „ceremonii degradacji”. Kluczową cechą ceremonii degradacji jest transformacja tożsamości jednostki naznaczonej, która dokonuje się w przebiegu specyficznej pracy komunikacyjnej. Osoba staje się inną i nową osobą w oczach osób potępiających. Ceremonia degradacji dotyczy bowiem całkowitej zmiany tożsamości. Kluczowe znaczenie dla udanej ceremonii degradacji ma publiczne potępienie. Ktoś publicznie ogłasza, że dana osoba jest w istocie niższym gatunkiem. W ceremonii degradacji chodzi bowiem o zniszczenie publicznego wizerunku osoby² (Garfinkel 1956; za: Schoepflin 2009, s. 361).

Ostatnim etapem procesu naznaczania jest wpisanie jednostki w rolę (Schur 1971). Oznacza to, że dla otoczenia dewiant staje się przede wszystkim dewiantem i właściwość ta jest podstawowym kryterium oceny całej jej osobowości. Uwaga naznaczających skupia się jedynie na wybranych „objawach” zachowań dewianta. Co więcej, otoczenie może prowokować naznaczoną jednostkę do negatywnych reakcji (np. szydzenie z osoby chorej psychicznie i wyczekiwanie odzewu w postaci wybuchu negatywnych emocji), zyskując w ten sposób dowody na potwierdzenie jego dewiacji (Snyder, Swann 1978).

Z punktu przedmiotu badań zaprezentowanych w opracowaniu szczególnie ważne jest stanowisko zwolenników tej koncepcji (Schur 1971; Fischhoff 1975), w myśl którego jednostka poddana procesowi naznaczania podejmuje działania negocjacyjne na rzecz neutralizowania etykiety i redukcji jej konsekwencji. W interakcji pomiędzy naznaczanym a naznaczającymi można bowiem zaobserwować wyraźne elementy licytacji, a ostateczny charakter i zakres nadanej etykiety jest wynikiem pewnego kompromisu. Ilustracją tego zjawiska może być np. przebieg i rezultat negocjacji między sprawcą wykroczenia a policjantem na temat charakteru i rangi przewinienia. Do opisu tego elementu procesu naznaczania uczniów z etykieta demoralizacji wykorzystalam założenia podejścia dramaturgicznego E. Goffmana (2008a)

Najogólniej mówiąc, E. Goffman sięga po metaforę teatru do wyjaśniania zachowań społecznych. Według niego relacje społeczne to powtarzające się spotkania ludzi, z których każdy „gra” lub coś/kogoś „odgrywa” i stara się narzucić partnerom interakcji pożądaną obraz własnej osoby. Zagadnienie autoprezentacji (*presentation of self*) stanowi kluczową kategorię analityczną w wielu pracach E. Goffmana (2006, 2008b, 2010; zob. także: Czyżewski 1988). Obejmuje ono wszystkie działania jednostki, które służą budowaniu pożądanego wizerunku przed innymi. Zdaniem E. Goffmana autoprezentacja przyjmuje często postać manipulowania wrażeniem. Nie należy jednak rozumieć tego jako działania na rzecz wizerunkowej mistyfikacji czy celowego wprowadzenia kogoś w błąd. Jest to raczej taki dobór ujawnianych informacji, które są dla jednostki ważne w danej sytuacji. Sygnalizowana kategoria teoretyczna posłużyła mi

² W odniesieniu do zdemoralizowanych nieletnich zjawisku temu poświęcił wiele uwagi m.in. R.M. Emerson (1969) przez pryzmat opisu procedur degradacyjnych stosowanych wobec dorastających delikwentów przez sąd.

do analizy działań nastawionych na negocjowanie etykiety demoralizacji, zwłaszcza w przypadku uczniów, którzy na potrzeby parterów interakcyjnych, jakimi są nauczyciele, dokonują autoprezentacji osoby, która się „stara” oraz podejmuje się realizacji zadań do wykonania.

W narracjach recydywistów szkoła i relacje z nauczycielami ujawniają się we fragmentach autobiografii, które stanowiły rekonstrukcje pierwszych problemów z prawem. W kontekście narzucanych przez szkołę standardów roli dorastającego dziecka dochodziło do negatywnej diagnozy społecznej recydywisty w dzieciństwie i oznaczenia go etykietą demoralizacji: „szkodnika” [R17]³, „buntownika” [R11], a nawet „patologii” [R13], czyli osoby, która nie powinna uczyć się w „normalnej szkole” [R17]. Badani byli kandydatami na wychowanka placówki resocjalizacyjnej, a legitymizacja statusu zdemoralizowanego nieletniego zasługującego na umieszczenie go tam była właściwie kwestią czasu.

Biorąc pod uwagę dotychczasowe ustalenia, na potrzeby prezentowanych badań przez legitymizowanie statusu ucznia z etykietą demoralizacji rozumiem dynamikę interakcji, w obrębie której dokonuje się zarówno gromadzenie przez nauczycieli puli dowodów dewiacji podopiecznego, jak i uczniowska prezentacja „ja” zasługującego na odroczenie decyzji o usunięciu ze szkoły.

Usuwanie ze szkoły. Perspektywa zdemoralizowanego ucznia

Używając języka normatywnego, sytuację szkolną badanych można opisać następująco: w okresie dorastania cechowali się demoralizacją o różnym natężeniu. Z perspektywy szkoły ich problematyczność miała charakter indywidualny i społeczny. Oznaczało to znaczne opóźnienia szkolne (zaniedbania i nawarstwione zaległości powodowane nieregularnym uczęszczaniem do szkoły) oraz uciążliwość dla otoczenia rówieśniczego i dorosłych. To, co dla normatywnych definicji jest środkiem wychowawczym zapobiegania demoralizacji i przestępczości nieletnich w postaci umieszczenia nieletniego w instytucji resocjalizacyjnej (art. 6 ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich), dla ucznia z etykietą demoralizacji oznacza usunięcie z macierzystej szkoły poprzez tzw. „wywózkę”.

W rekonstruowanych przez recydywistów sytuacjach „bycia problemem dla szkoły” najsilniej wyłania się sylwetka ucznia, który jest zbuntowany wobec autorytetów, niszczy przedmioty, sięga po agresję i przemoc w relacjach z rówieśnikami, kradnie i używa substancji psychoaktywnych, a także je rozprowadza na terenie szkoły. Nie-

³ Informacja w nawiasach obejmuje numer wywiadu z recydywistą (R).

powodzenia edukacyjne określane są przez badanych pojemną definicją „problemów szkolnych” [R14], „nieradzenia sobie z nauką” [R3], „niechodzenia do szkoły” [R16], „opuszczenia się w nauce” [3R] albo „niezdania z klasy do klasy” [R17].

Te problemy...⁴ ja...yy chyba zawsze były ze mną problemy. Przestałem yy uczyć się, były ze mną non stop problemy yy matka była wzywana do szkoły na... bo to kogoś pobitem, bo coś znowu zbroilem, powybijalem jakieś szyby w szkole, bo coś tam. Cały czas ze mną były problemy. No i kiedy, kiedy ... wchodziłem już w takie starsze... nie wiem... skończyłem z 12–13 lat to już zaczęłem się zadawać z towarzystwem złodziejskim, które ... było ode mnie 5–6 lat starsze. No i wiadomo, zaczęłem się obracać w ...yy no i zaczęło się to wszystko. (...) Szkoła zaczęła mi przeszkadzać. (...). No bo do tego ośrodka wychowawczego to yyy za to moje rozrabianie, za to napadanie na ludzi i...niechodzenie do szkoły. Bo nauka... nie miałem nigdy problemów z nauką. Tylko to, że nie chodziłem do tej szkoły (R16).

Pierwszy wyrok⁵ miałem za pobicie w szkole podstawowej. No bo na wuefie coś tam się nie zgodziliśmy, z kimś tam jakoś się nie zgodziliśmy podczas zajęć lekcyjnych ... było pobicie (...) kolegę z klasy. Szkoła musiała zgłosić. Jako instytucja państwowa musiała zgłosić no i ...bo był ...powyżej 7 dni w szpitalu przebywał... no to miałem 14–13 lat (R36).

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 (*takich jak ja, szkoła pozbywała się* [R1]). Pracownicy szkoły (nauczyciele, pedagogzy, 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. W sposób lokowania się na marginesie społecznym wpisuje się operowanie przez nich sztywnymi podziałami z użyciem określeń: „my” (ewentualnie „ja”) vs. „normalne społeczeństwo”. Szkoła była pierwszą przestrzenią, w której i w związku z którą rozgrywały się negocjacje selekcyjne i podział na „dewiantów” i „normalne społeczeństwo”. Porównanie doświadczeń badanych każe sądzić, że działania szkoły stanowiły ostateczne warunki kształtowania się zbiorowej tożsamości *outsidera*, a kolejno dewianta (zob.: Becker 2009), którego „normalne społeczeństwo” się boi, wobec którego jest niechętnie, podejrzliwe

⁴ Prezentowane fragmenty wypowiedzi badanych są rezultatem uproszczonej wersji transkrypcji wywiadów. Na potrzeby tej wersji transkrypcji trzykropki oznaczają pauzę w wypowiedzi (kilkusekundowy namysł, zawahanie).

⁵ Narratorzy operowali terminologią charakterystyczną dla sądów karnych, mimo że ich sprawy toczyły się w sądach rodzinnych i dla nieletnich.

i dąży do pozbycia się go (Szczepanik 2015). Uczestnicy badań sytuują się w roli szkolnych buntowników, których się rozpoznaje i zwalcza. Owo „zwalczanie” to sporządzenie przez otoczenie negatywnego bilansu renegackiej aktywności oraz wyeliminowanie poprzez umieszczenie w instytucji (tzw. wywózka).

W szkole się bardzo szybko na mnie poznali (R17).

W szkole byłem jak yy za przeproszeniem taki wrzód na d--ie. (...) nauczyciele tępiłi mnie (R24).

W piątej klasie szkoły podstawowej... jakieś towarzystwo... nie dawali sobie ze mną rady, nie zdałem, ani prośby, ani groźby. (...) No i doszli do wniosku... pedagog w szkole z rodzicami doszli do wniosku, że y zostałem skierowany do państwowego domu młodzieży (R21).

Mając powyższe na uwadze, można uznać, że interakcje uczniowsko-nauczycielskie to specyficzna praca oparta na komunikacji, która jest zorientowana na całkowitą zmianę tożsamości jednostki, a właściwie jej specyficzną degradację – z ucznia szkoły ogólnodostępnej na dewianta, tj. wychowanka instytucji resocjalizacyjnej. W całościowej perspektywie doświadczeń biograficznych kariera szkolna i przebieg edukacji w okresie dorastania stanowi dla recydywistów najważniejszy element konstytuujący tożsamość dewiacyjną.

Wywieźli mnie do J. Yyy to był ośrodek młodzieżowy ze szkołą pod P. (...) Tam były różne osoby i starsze ode mnie i młodsze, yy dziewczyny też były w internacie obok, ale wszystkie yy wszyscy byliśmy tacy y patologiczni... co szkoły nie kończą i inne wybryki (...) Małoletni kryminaliści (R1).

Dewiacyjna kariera szkolna wytycza następne ścieżki i determinuje wybory życiowe (zob.: Lemert 1974). Kariera edukacyjna staje się dla recydywistów wyraźnym kryterium różnicującym, a nawet polaryzującym społeczeństwo (*nasze drogi się rozeszły* [R7]). Tworzą je jednostki z odmiennymi biegunowo właściwościami, gdzie po jednej stronie stoją ci, którzy „normalnie” skończyli szkołę, to znaczy nie mieli problemów z prawem, a po drugiej ci, którzy „siedzieli po ośrodkach”:

Ja nie miałem szansy na to aby to zdać yy ale co by było jakbym wtedy zdał tą poprawkę? Zresztą tak po prawdzie to nikt nie był zainteresowany abym tą poprawkę zdał y ani ja też (...) miałem wtedy już inne sprawy na głowie y te problemy y z moim towarzystwem od yy różnych spraw...Tylko moja mama taką y desperację miała i no i naciskała na to, ażeby normalnie skończył tą szkołę (...) Ja straciłem kontakt z tamtymi kolegami, nasze drogi się rozeszły. (...) On normalnie skończył szkołę i ma normalną pracę. Nigdy po żadnym ośrodku nie siedział (R7).

Uczeń z etykietą demoralizacji to taki, który został oznaczony przez nauczycieli jako sprawiający poważne trudności wychowawcze i wobec którego dotychczasowe

formy kontroli społecznej kończyły się porażką (*nie dawali sobie ze mną rady (...) ani prośby, ani groźby* [R21]). Jest on więc szczególnie obserwowany (*miała mnie na celowniku* [R15]), z intencją gromadzenia danych ostatecznie potwierdzających niemożność ukończenia przez niego edukacji w warunkach ogólnodostępnej szkoły (eskalacja formalnej kontroli społecznej). Właściwością procesu selekcyjnego w szkole były działania podmiotów zaangażowanych w „usuwanie problemu”, jaki stanowili badani. Cele te zdemoralizowani uczniowie lokowali daleko poza obszarem troski pedagogicznej, pomocy i opieki. Najwyraźniej rekonstruowanym w narracjach rzeczywistym celem działań selekcyjnych było uwolnienie się od dewianta i przywrócenie równowagi w otoczeniu.

Buntowniczo-opozycyjne zachowania uczestników badań zaburzały harmonijne funkcjonowanie szkoły. Otoczenie odczuwa więc komfort uwolnienia się nie tyle z powodu umieszczenia delikwenta w instytucji, w której uzyska on edukacyjne wsparcie i pomoc, ile z tytułu pozbycia się go ze swojego środowiska. Recydywiści, którzy w ten sposób definiowali proces usuwania ich ze szkoły, rekonstruowali moment, w którym dowiedzieli się o decyzji sądu. Towarzyszyły jej demonstrowane przez nauczycieli oznaki ulgi i zadowolenia.

No i wsadzili mnie potem do tego ośrodka y do K. To chociaż trochę, że można powiedzieć w szkole ode mnie odetchnęli, prawda? (R32).

Takich małych szkodników jak ja...było nas więcej. Co drugi nie zdawał z klasy do klasy, a koniec końców miał wywózkę do ośrodka. O! I po sprawie (R17).

Innym sposobem nadawania znaczenia „wywózce” jest definiowanie procesu usuwania ucznia ze szkoły jako nagrody w postaci odczucia ulgi z powodu pozbycia się dwojakiego problemu: po pierwsze „szkodnika” [17R] działającego na rzecz dezorganizacji środowiska edukacyjnego, a po drugie, jako ustanie konieczności angażowania się w rozwiązywanie stwarzanych przez niego problemów. Z narracji recydywistów wyłania się obraz partykularnego charakteru granic troski otoczenia. Ich trudności życiowe to balast przrzucany z instytucji do instytucji.

W biografiach recydywistów rysuje się zatem obraz systemu, na który składa się szereg czynności pracowników – rozrzuconych w czasie i miejscu oraz ograniczonych formalnymi kompetencjami. Działania poszczególnych agend (szkoła, dom dziecka, świetlica środowiskowa, ośrodek pomocy itp.) są fragmentaryczne, a przejawiana troska personelu mieści się w granicach procedur wyznaczanych prawnospołecznymi funkcjami, jakie pełnią w systemie zapobiegania demoralizacji dzieci i młodzieży (*Bardzo chciałaby mi pomóc* [pedagog szkolny], *ale to nie leżało w jej uprawnieniach* [R32]). Wygenerowana z materiału empirycznego kategoria „instytucjonalizacja zainteresowania problemami ucznia” sprawiającego kłopoty wychowawcze oznacza rozproszenie działań instytucji powołanych na rzecz opieki i rozwoju dziecka oraz poprawy jego sytuacji życiowej. Zjawisko to należy analizować przez pryzmat niewydolności

systemu zapobiegania demoralizacji dzieci i młodzieży, a w konsekwencji braku spójności działań poszczególnych agend wychowawczych i ich przedstawicieli, zwłaszcza tych, którzy wchodzą w bezpośrednie relacje z dzieckiem. Mamy tu bowiem do czynienia z troską o sytuację życiową dziecka jedynie w obrębie danej instytucji, do której formalnie jest ono przypisane, np.:

Dyrektor [szkoły] powiedział, że już mi nie przysługuje świadczenie ze szkoły i że bym zgłosił tą sprawę w ośrodku (R36).

W narracjach dorosłych przestępców instytucjonalizacja zainteresowania ich problemami życiowymi w okresie dorastania rekonstruowane były poprzez takie określenia, jak: *to już nie była ich sprawa (R16), i po sprawie (R17), czy pozbyli się problemu (R36), przestawali się mną interesować (R9)*. Dodam, że instytucjonalizacja zainteresowania problemami ucznia obejmuje również zrywanie relacji przez nauczycieli z podopiecznym, choć deklarowali oni bliskość i zażyłość w czasie, gdy był on uczniem danej szkoły:

Chyba to było na rękę szkole, że bym ja tam nie chodził do tej szkoły. Nie zadawał się z tym towarzystwem z tej szkoły... no...chyba było to im na rękę, bo... dużo broilem tam no i właśnie (ścisza głos) chyba było to tam na rękę... żeby przestać się mną interesować, że bym był zdany sam na siebie, że czy zginę i tak dalej... to to ich to nie interesowało, o. (...) [Pedagog szkolny] wcześniej chodziła do mojego domu, rozmawiała z tatą, żeby mi pomóc w mojej sytuacji (...) jako uczniom załatwiła nam, że za darmo obiady dostawaliśmy w tym ośrodku [pobliski dom czasowy]. Miałem z nią zawsze dużo rozmów i zajmowała się tymi y moimi problemami w szkole. (...) [Po ucieczce z ośrodka wychowawczego narrator poszedł pod szkołę] Spojrzała się y widziała mnie, ale udala, że mnie nie widzi y nie rozpoznaje... Było to dla mnie troszeczkę dziwne, bo nie chodzi, nie uczy się, ślad o nim zanika, znaczy ...widać go, ale do szkoły wiadomo nie chodzi...No ale nikt się tym już ze strony szkoły nie interesował (R16).

Innym wyłonionym celem działania otoczenia na rzecz umieszczenia zdemoralizowanego ucznia w instytucji były zemsta i odwet (*W poprawczaku zrobią z tobą porządek. Tam dostaniesz yy co ci się należy. Odgrzązał się (R13)*). W groźbach używanych przez przedstawicieli instytucji „niższej rangi” systemu zapobiegania demoralizacji nieletnich zawierają się obietnice surowych metod wychowawczych i uprawnień, jakie posiadają te placówki, do których kierowany jest „renegat”. Nadawano im wprost charakter miejsc, w którym dokonuje się odwetu na nieletnim oraz gdzie ponosi on zasłużoną karę za swoje nieprzystosowanie. Były to jednak znaczenia przypisywane przez uczestników badań przede wszystkim działaniom personelu placówek opiekuńczo-wychowawczych (domy dziecka, ośrodki socjoterapii), dlatego jedynie je sygnalizuję, natomiast ich charakterystyka wykracza poza ramy niniejszego opracowania.

Legitymizowanie statusu kandydata na wychowanka placówki resocjalizacyjnej w perspektywie „reguły drugiej szansy”

W tej części opracowania uwaga skoncentrowana zostanie na działaniach uczniów i nauczycieli, które poprzedzają ostateczną degradację statusu ucznia z etykietą demoralizacji poprzez usunięcie go ze szkoły i umieszczenie w instytucji resocjalizacyjnej. Opiszę specyficzne działania uczniów i nauczycieli, które określić można mianem „walki o czas”.

Biografie recydywistów wypełnione są stawianiem im przez reprezentantów kontroli formalnej warunków „odraczających” umieszczenie w różnego rodzaju instytucjach izolacji społecznej oraz ich własnymi deklaracjami skruchy, obietnicami poprawy i poczuciem zawodu, jakiego dostarczają otoczeniu z powodu łamania zaciągniętych zobowiązań.

No ale co, udało jej się pozalatwiać wszystko z dyrektorem i tak i tak nie chodziłem. Można powiedzieć, że dawano mi szansę, ale ja i tak nie chodziłem do szkoły, bo woląłem robić swoje (R33).

(...) wiadomo, znowu zawałem y wszystko. Nawaliłem znowu (R11).

Tworzy to pewien schemat powtarzających się działań, które określiłam mianem „reguły drugiej szansy” (Szczepanik 2015). Z perspektywy całożyciowych doświadczeń recydywisty jest ona atrybutem jego szeregu negocjacji z góry skazanych na porażkę, natomiast dla reprezentantów kontroli formalnej narzędziem działań selekcyjnych nastawionych na sukces, tzn. zgromadzenie dowodów ostatecznie potwierdzających dewiacyjność podopiecznego (zob.: Schur 1971; Snyder, Swann 1978).

W rekonstruowanych doświadczeniach recydywistów – uczniów z etykietą demoralizacji, „druga szansa” jawi się jako wyrafinowany wybieg pracowników szkoły polegający na narzuceniu zobowiązań do wykonania nieadekwatnych do możliwości podopiecznego. Nauczyciele stawiają uczniowi wygórowane warunki, jakie musi spełnić, by uniknąć sformalizowania demoralizacji. Są one formułowane na bardzo wysokim poziomie ogólności (*że moje zachowanie musi ulec zmianie* [R9]) albo nieodpowiadające posiadanym przez badanego zasobom i predyspozycji. „Druga szansa” jest ustawieniem narratorowi poprzeczki, której przeskoczenie jest niemożliwe, a jej poziom zawyżony w stosunku do posiadanej przez niego kondycji. Jest to więc wymóg, którego wypełnienie jest z góry skazane na niepowodzenie.

Rekonstrukcji zmagania w obrębie tak definiowanej „drugiej szansy” towarzyszy osamotnienie narratora lub brak warunków do wypełnienia zobowiązań z powodu braku wiary we własne możliwości, nawarstwionych problemów w nauce, silnego uzależnienia od substancji psychoaktywnych, uwikłania w zależności i zobowiązania

w destrukcyjnej grupie rówieśniczej itp. To dlatego „druga szansa” staje się dla problematycznych uczniów synonimem nieuchronnej porażki, „wyrokiem” odsuniętym w czasie.

Miałem wtedy w szkole pewnego nauczyciela wuefu, który chciał mi zawsze pomagać, ale... nie umiałem z tego skorzystać, gdzieś... czasem byłem wściekły na nauczycieli, że próbują tylko gdzieś naciskać i naciskać, a nikt cię nie spyta jak u mnie. Nigdy tak nie było (R14).

Nie chodziłem wtedy do szkoły prawie wcale można powiedzieć, bo jakby było już przesądzone, że mnie z niej usuną. (...) I że jeśli się poprawię z matematyki, to da mi szansę. Miałem ...to nie było jednak możliwe z mojej strony, dlatego że nie umiałem sobie z nią poradzić (R34).

Jakbym przestał ćpać, to by mnie nie wywieźli. To miała być moja szansa, ale ośobiście nie potrafiłem zerwać z narkotykiem (R16).

„Drugą szansę” badani traktują również jako usprawiedliwienie przez pracowników szkoły decyzji, jaką podjęli wobec ucznia poprzez przesunięcie odpowiedzialności za usunięcie ze szkoły z „selekcjonerów” na samego kandydata na wychowanka placówki resocjalizacyjnej.

Walczyła o mnie [pedagog szkolny], ale wiadomo, znowu zawałem y wszystko. Nawaliłem znowu. „Ja z mojej strony zrobiłam już wszystko ażebyś nie miał ośrodka” (...) I że pozostawiłem ją bez wyjścia (R11).

Kierownik internatu dał mi szansę, ale nie umiałem z niej skorzystać i dlatego trafiłem do ośrodka w Z. (R17).

Materiał empiryczny wskazuje, że „druga szansa” była traktowana jako narzędzie wykorzystywane przez nauczycieli do ogłoszenia przed szerszym audytorium ostatecznego dowodu słuszności dokonanej przez nich negatywnej oceny ucznia na rzecz legitymizacji jego demoralizacji. Ten rodzaj działań to w istocie wpisywanie w rolę zdemoralizowanego nieletniego (por.: Schur 1971) i oznacza, że podopieczny szkoły przestaje być uczniem, a staje się dewiantem.

Miałem wtedy konflikt z trenerem (...) Rzuciłem piłką w przeciwnika y podczas gry, y dostał w twarz i krew się z tego polala i tak dalej, tak? (...) Wtedy trener ogłosił, że przez moją agresję jestem wykluczony z zespołu. (...) Miałem o to żal do niego, bo to nie było specjalnie, że ja uderzyłem go czy coś... ale od razu że ja jestem agresywny i że to był powód, że dlatego nie nadają się do zespołu (R28).

Po pierwsze, we wszystkich zachowaniach ucznia otoczenie doszukuje się potwierdzenia etykiety osobnika zdemoralizowanego. Po drugie, zadania, jakie mu się stawia do wykonania, są bezpośrednio zorientowane na potwierdzenie stereotypu, „sprowokowanie” ucznia do określonej reakcji, która stanowić będzie dowód jego

demoralizacji (zob.: Snyder, Swann 1978). Ponadto porażki w ramach „drugiej szansy” ucznia z etykietą demoralizacji są upubliczniane, co stanowi zwieńczenie i utrwalenie procesu legitymizowania jego dewiacji:

No ale, że jakbym dostał trójkę, to może pomyśli co ze mną zrobić. To się cała klasa y wszyscy nawet z tego śmiali w klasie (...) No ale co, pośmialiśmy się pośmialiśmy...oczywiście na tej klasówce dostałem od niej dwójkę i nie miałem już czego szukać w szkole (R11).

(...) i że skierują mnie do ośrodka, bym tam mógł ukończyć zaczęłą szkołę. Grozili, grozili, aż w końcu... no bo to było tak yy. Ja już nie chodziłem do szkoły przez dłuższy czas. Można powiedzieć, ja tą szkołę porzuciłem, tak? (...) A on mi powiedział wtedy yy przy świadkach ci to obwieszczę ... „Daję ci szansę. Jak pokażesz, że będziesz chodził do szkoły normalnie, to unikniesz. Spotkamy się tu wszyscy za tydzień i wtedy się okaże, jakim jesteś uczniem”. Ale ... za tydzień, to mnie nawet w szkole nie było tego dnia, bym mógł się z nim spotkać [śmiech]. Nooo ... prawda jest taka, że nie byłem właściwym uczniem i nie potrafiłem utrzymać się w normalnej szkole (R4).

W końcu „druga szansa” to synonim rozczarowania, jakie sprawia uczeń swoim nauczycielom, którzy inwestowali energię i pokładali wiarę w poprawę dorastającego wychowanka. Nieskorzystanie z niej powoduje zawód oraz utratę pokładanego w nim zaufania, którego odzyskanie staje się niemożliwe. „Druga szansa” to specyficzna wizytówka recydywisty, brzemień bycia osobą regularnie nadwerężającą zaufanie najbliższych. W rezultacie zyskuje on status osoby niezastługującej na „drugą szansę”, to jest takiej, która jest niegodna zaufania.

Był w porządku wobec mnie. Poprosiłem więc...mówię: „chciałbym ażeby dał mi pan szansę. Już będę chodził do szkoły”. Ale prawda jest taka, że długo nie pochodziłem. Znowu zacząłem wagarować. Zawiodłem go sobą. (...) tyle brudów w życiu narobiłem, że nie zasługuję na taką szansę, by w pół roku, czy w rok czy nawet w 3 lata ktoś miał yyy mógł mi zaufać i żeby wszystko było tak jak kiedyś, nie? (R28).

(...) pomógł mi tam wydostać się stamtąd mój nauczyciel od wuefu (..) Przyjechał z dyrektorem tam do zakładu poprawczego do schroniska i...czy będę chodził do szkoły. Powiedziałem wtedy, że tak. Mówił, „to pomożemy ci się stąd wydostać, tylko” mówił, „taka umowa jest, że masz zacząć chodzić do szkoły” ... Wróciłem wtedy do szkoły ... ale chodziłem ... cztery miesiące (...) już mnie trener stamtąd nie chciał wyrwać ...powiedział, że dał mi szansę... raz (R14).

Reguła „drugiej szansy” towarzyszy procesom selekcji osób z etykietą demoralizacji i naznacza je jako osoby marnotrawiące możliwości oraz nadużywające zaufania, jakim obdarza je otoczenie. Niedotrzymanie obietnic i deklaracji wpisanych w „drugą szansę” powoduje, że otoczenie nadaje im miano osób niewiarygodnych, a nawet nie-

godnych inwestycji energii i czasu. Tak więc społeczna definicja ucznia z etykietą demoralizacji – użytkowników „drugiej szansy”, zostaje uzupełniana o dodatkowe negatywne cechy i właściwości, jak bycie nieodpowiedzialnym, nieprzewidywalnym, niegodnym zaufania.

Z perspektywy całowyciowych doświadczeń recydywistów nieskorzystanie „z drugich szans” staje się także synonimem ich zniewolenia od impulsów, stylu życia oraz etykiety manipulatora. Reguła „drugiej szansy” to rodzaj błędnego koła, pułapki, w jaką wpadają. Ostatecznie bowiem definiowani są jako osoby, które nie zasługują na „kolejną szansę”, ponieważ złamały zobowiązania w ramach każdej z posiadanych dotąd „kolejnych szans”.

Recydywista to człowiek, co zmarnował szanse, jakie dostał w swoim życiu (...) na normalne życie. Trudno mu odzyskać zaufanie najbliższych, skoro y je tyle razy zawiódł. Nie wiem czy to jest możliwe, żeby mi zaufali jeszcze raz (R22).

Regułę „drugiej szansy” można potraktować jako element definicji „dewianta z natury” (Becker 2009). Oznacza to oczekiwanie społeczne, że użytkownik „drugiej szansy” będzie wciąż naruszał zasady, które uprzednio już naruszył. „Dewiant z natury” traktowany jest przez otoczenie zgodnie z tym przekonaniem, a procesy naznaczenia społecznego i jego konsekwencje dynamizuje mechanizm samospełniającego się proroctwa.

Reasumując, „reguła drugiej szansy” potwierdza ostatecznie stereotyp dewianta, który nie przystaje do standardów „normalnego społeczeństwa” i stanowi element potwierdzający zasadność działań szkoły na rzecz umieszczenia problematycznego podopiecznego w instytucji resocjalizacyjnej. Negocjacje zakresu i charakteru dewiacji ucznia w obrębie „drugiej szansy”, mimo że formalnie zawierają warunki uniknięcia „wywózki”, w istocie są pracą komunikacyjną wzmacniającą proces jego odsiewu z „normalnej szkoły”.

Nauczycielskie strategie legitymizowania demoralizacji ucznia

Z analizy rekonstruowanych doświadczeń szkolnych recydywistów wyłaniają się wizerunki nauczycieli, których, z uwagi na charakter interakcji z problematycznymi uczniami, można określić mianem „Rzeczników” i „Kolaborantów”. Są to dwie przeciwstawne biegunowo figury nauczycieli biorących bezpośredni udział w działaniach uczniów na rzecz odraczenia „wywózki”. W narracjach recydywistów nauczyciele ci wzbudzali najwięcej emocji. Pojawiali się oni w wielu miejscach biografii badanych mężczyzn i relacje z nimi przywoływane były w rozmaitych kontekstach i na różnym etapie kariery instytucjonalnej. Przykładowo:

I wtedy przypomniała mi się taka szczerza rozmowa, jaką miałem w dzieciństwie z moim trenerem, y nauczycielem od wuefu. Bo on wtedy pamiętam jak dziś, powiedział (...) (R28).

Czasem badani wymieniali ich imiona i nazwiska, mimo że od rekonstruowanych wydarzeń minęło kilkadziesiąt lat, a kontakt z przywoływanym nauczycielem był krótki i efemeryczny:

(...) na zastępstwo przyszła do nas yy w IV czy tam w V klasie (...) i wie pani, że ja nawet teraz pamiętam jak się nazywała? [mówi szybko i głośno] Pani Ania⁶, yy Nowak Anna!" (R1).

„Rzecznikami” byli nauczyciele, których zaangażowanie na rzecz problematycznego ucznia interpretowane było przez recydywistów w kategoriach życzliwego zainteresowania i troski. W rekonstruowanych fragmentach biografii byli oni sojusznikami działań uczniowskich, jawili się jako ci, którzy przejawiają dystans wobec etykiety i nie kierują się stereotypem dewianta (*on nie był uprzedzony względem mnie* (R11); *umiał znaleźć do mnie podejście* (R22)).

„Obrona” ucznia problematycznego to rodzaj transakcji: są wymagający, stawiają mu konkretne zadania do wykonania oraz precyzują ryzyko zysków i strat będących rezultatem umowy. Ich zaangażowanie definiowane jest przez ucznia przez pryzmat elastyczności wobec istniejących procedur i zasad. Nie jest to jednak pobłażliwość i „przymykanie oka” na niewłaściwe zachowania podopiecznego, ale stwarzanie mu warunków do naprawienia szkód i troska o to, by nie wzmacniać jego negatywnego wizerunku w środowisku szkolnym. Ilustracją działań „Rzeczników” jest następujący fragment wywiadu:

Dostałem od niego szansę (...) „Nie zgłoszę do pedagoga, ale wiedz, że tylko raz”. Iii ...że podwinęła mi się noga, ale y „pamiętaj Krzychu, że jak drugi raz, to już zgłoszę” (R22).

Jeśli „Rzecznicy” stosują regułę „drugiej szansy”, to szacują czynniki warunkujące porażkę oraz sukces i jest ona dla nich środkiem wychowawczym, a nie narzędziem, które ma dostarczać dowodów demoralizacji ucznia. W takim rozumieniu „reguła drugiej szansy” była stosunkowo rzadką właściwością nauczycielskich działań:

Odpuścił mi na chwilę [przełożył termin poprawkowego zaliczenia przedmiotu]. Umówił się z dyrektorem tak, żebym miał czas na dogonienie innych uczni (R11).

W narracjach recydywistów pewnego rodzaju podgrupę „Rzeczników” stanowią „Protektorzy”. Cechuje ich specyficzny pragmatyzm, który przejawia się działaniami na rzecz osłabiania negatywnego wizerunku podopiecznego poprzez zastąpienie go

⁶ Wszystkie pojawiające się we fragmentach narracji imiona i nazwy miejsc zostały zmienione.

takim, który co prawda jest wciąż problematyczny, ale spełnia minimalne kryteria „roli ucznia”.

Rzecznicy-protektorzy wspierają 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 (zob.: Gulczyńska 2013) w relacjach z nauczycielami-niesojusznikami. Obniżają wymogi szkolne wobec niego oraz proponują minimalny zestaw zadań, których wykonanie stanowi warunek *sine qua non* negocjacji na rzecz powstrzymania procedur związanych z procesem usunięcia ucznia ze szkoły. W rzeczywistości jest to działanie na rzecz wspólnego wypracowania skutecznych wzorów komunikacji opartej na „grze pozorów”.

Żebyś nauczył się tylko z zaznaczonych przez niego stron i jak się nauczę, to on mnie przepuści (...) Obiecałem też jej, że chociaż ten jeden tydzień udowodnię jej, że nie ma skarg na moją osobę (...) (R11).

(...) w olimpiadach szkół gimnazjalnych yy o puchar województwa walczyliśmy, tak? I że odnoszę sukcesy w sporcie, to dlatego jakby troszkę nauczyciele mnie lżej traktowali można powiedzieć i przymykali oczy y na moje różne niedociągnięcia (R21).

Zanim przejdę do omówienia równie silnie zaznaczonej w materiale empirycznym wspomnianej już figury „Kolaboranta”, nakreślę sylwetkę „Selekcjonera”. „Selekcjonerzy” odgrywali bowiem przeciwstawną w stosunku do „Rzeczników” rolę w działaniach na rzecz osłabienia wizerunku „ucznia do usunięcia” ze szkoły.

W narracjach recydywistów sylwetki „Selekcjonerów” rekonstruowane są zwykle przez pryzmat opisu sytuacji konfliktowych i bezpośrednich konfrontacji ucznia z nauczycielem. Byli to nauczyciele, którzy z perspektywy ucznia mieli duże wpływy w szkole. Cechowała ich determinacja i upór. Mimo dość negatywnych emocji, jakie wzbudzali w uczniu, ich zamiary były dla niego czytelne i jasne, a przez to interakcja z takim nauczycielem, w odróżnieniu od dalej opisanego „Kolaboranta”, przewidywalna.

„Selekcjonerzy” tworzyli silne lobby na rzecz wyeliminowania renegata ze szkoły. W sposób otwarty gromadzili dowody szkodliwości społecznej ucznia („Tropiciele”). Najbardziej transparentni w swoich działaniach byli ci „Selekcjonerzy” („Inkwizytorzy”), którzy po zgromadzeniu określonego „materiału dowodowego” bezpośrednio angażowali się w walkę o usunięcie ucznia ze szkoły. Stanowili oni dla badanych widocznych wrogów. Nie kryli swojej niechęci do zdemoralizowanego ucznia. W narracjach recydywistów opisywani byli za pomocą takich określeń, jak *obserwował mnie* (R9), *miała mnie na celowniku* (R15), *czy szukał na mnie haka* (R11). Rekonstruowane były również niezwykle emocjonalne wypowiedzi, typu: *jeszcze cię załatwię* (R36), *zgniesz w poprawczaku, załatwię ci to* (R13).

Mimo że „Selekcjonerzy” stanowili bezpośrednie zagrożenie dla uczniowskich działań na rzecz odroczenia konsekwencji etykiety ucznia zdemoralizowanego, to nie

byli określani przez nich mianem „nie w porządku”. Byli to bowiem nauczyciele, których działania były usprawiedliwione, acz nieżyczliwi, to nie przekraczali zasad *fair play*. „Selekcjonerzy” kierowali się jasnymi intencjami, ich cele były dla zdemoralizowanych uczniów przejrzyste, a nawet uzasadnione:

On był cięty na takich jak ja i mówił, że zrobi wszystko, aźby się mnie pozbyć z tej szkoły (R36).

Zrobili mi to, co mi obiecali, że jak mnie przyłapią, to już nie będzie powrotu. Bo...wiele razy zostałem przyłapany gdzieś tam z papierosami nie w takim... w takim towarzystwie a nie innym. Yy nauczycielka, dyrektor widział, że... bo zaraz na przeciwko szkoły jest kościół, że przychodziłem co niedziela o tych samych godzinach na główną mszę, żeby kraść radia z samochodów. Zostałem nawet nagrany. Ukradłem radio spod samej szkoły dostawcy chipsów, też zostałem nagrany przez kamerę przez dyrektora o i (...) na pewno no dogadali się kurator z dyrektorem, z nauczycielami, z pedagogiem... zostałem skierowany do ośrodka w (...) (R16).

„Selekcjonerami” stawiali się również „Rzecznicy”, których nieletni zawiedli poprzez niedotrzymanie obietnic czy niewykonanie zadań. Owa zamiana ról nie była charakteryzowana przez pryzmat zemsty czy odwetu, ale logicznej konsekwencji działań: zaprzepaszczenie „drugiej szansy”, jaką nieletni dostawał od „Rzecznika”, oznaczało urzeczywistnienie zapowiadanych sankcji, które uprzednio stanowiły element negocjacji. Tak więc zmiana roli z „Rzecznika” na „Selekcjonera” była zrozumiała dla recydywistów i stanowiła naturalny efekt niedotrzymania warunków umowy przez ucznia:

Wróciłem wtedy do szkoły...ale chodziłem ...cztery miesiące (...) już mnie trener stamtąd nie chciał wyrwać ...powiedział, że dał mi szansę... raz (R14).

Inaczej jest w przypadku tych, których można określić mianem „Kolaborantów” i którzy w odróżnieniu od „Selekcjonerów” i „Rzeczników” są nauczycielami „nie w porządku”.

„Kolaboranci” kamuflują swoje rzeczywiste zamiary wobec ucznia. Składają obietnice bez pokrycia, oszukują, a nawet zdradzają. Na pozór życzliwi i przyjaźni lub „nieszkodliwi” [R1], w rzeczywistości ich działania pokrywają się z intencjami „Selekcjonerów-Tropicieli”. W narracjach recydywistów fragmenty rekonstruowanego przebiegu interakcji z tymi nauczycielami przepełnione są takimi opisami, jak: *nie w porządku, dwulicowy, donoszący, podstępny* itp.

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. Przykładowymi ilustracjami tak rozumianej relacji ucznia z „Kolaborantem” są następujące fragmenty narracji:

To się spodziewałem, że znowu będzie narzekanie na mnie i tak jak zawsze y że „a gdzie masz książki?”, y i że „po co przyszełeś do szkoły, skoro y i tak i tak nie uczysz się” i tak dalej, no... Była taka młoda wychowawczyni, która przyszła do nas na zastępstwo i mówiła, że będziemy zawsze w jej życiu, bo nawet o to, że jesteśmy jej pierwszą klasą w życiu. To zapamiętałem do dziś. (...) Wzięła mnie i żebym jej opowiedział co się u mnie w domu dzieje. Ona wiedziała już, że ojciec we więzieniu. Że ojciec yyy że yy nie jest wesoło jeśli chodzi o nasz byt socjalny, prawda? No. I że ona będzie w stanie pomóc, żeby rozwiązać problemy... I że ona pomoże... No i co się okazało proszę panią... ona tak pomogła, że doniosła na nas do sądu i nas zabrali y do domu dziecka. (...) Długo nie mogłem się pogodzić z tym, że poczułem się jak y jakby z mojej winy y i od tego czasu jakby zaczęły się w życiu i w mojego brata też y zaczęły się już problemy, że już nigdy nie wróciliśmy do tego domu można powiedzieć. I dalej po placówkach (..) Dzisiaj nie mam do niej żalu, ale do siebie, bo byłem mały, no. I jako małe dziecko mnie podeszła można powiedzieć (R1).

Poszedłem do szkoły że spotkać się z moimi kolegami, tak? I wyszła do mnie y na boisku stałem, wyszła moja nauczycielka od geografii, która zawsze była w porządku wobec mnie. Powiedziała mi: „tylko przyjdź jutro i napisz tą klasówkę, pokaz się na tej klasówce to yy no to ja będę mogła wtedy ...załatwić ci, że pójdziesz na zajęcia wyrównawcze i cię y nie cofną ze szkoły do ośrodka wtedy”. Ja się ucieszyłem y że ona mi pomoże, żebym już nie wracał do tego ośrodka i poszedłem... a przed wejściem czekała na mnie policja i mnie odwiozła do ośrodka w jednym momencie [z którego narrator uprzednio uciekł] (R15).

„Kolaboranci” starannie organizują warunki, w których będą mogli zgromadzić pożądaną pulę dowodów demoralizacji ucznia i pokonać specyficzne taktyki oporu, jakie stosuje kandydat na wychowanka instytucji resocjalizacyjnej przed ostatecznym przypisaniem mu formalnej etykiety dewianta.

„Kolaboranci” to także nauczyciele, którzy w sytuacji ponoszonych porażek w staraniach na rzecz usunięcia zdemoralizowanego ucznia ze szkoły chronią swój profesjonalny wizerunek poprzez ukrywanie przed szerszą publicznością swoich niepowodzeń oraz przypisywanie podopiecznemu intencji, które wykraczają poza obszar możliwych negocjacji w środowisku szkolnym. W „nowej” definicji problemu, jaki stwarza uczeń z etykietą zdemoralizowanego, eksponowane jest uzasadnienie usunięcia go ze szkoły:

Zamachłem się i zamiast w niego pech chciał, że tak nieszczęśliwie uderzyłem niechcący ręką w ścianę...Miałem pęknięcia yy szwy o tu [pokazuje]. Dyrektorka tylko na to czekała yy ... Powiedziała, że to było specjalnie z mojej strony, tak że jakbym chciał sam sobie zrobić krzywdę i że jestem szkodliwy psychicznie względem siebie. Żadne moje tłumaczenia jej nie przemawiały, ona swoje i swoje...yy że to nie jest szkoła dla dzieci chorych psychicznie...,„jak ty” (R12).

Narracje obejmujące doświadczenia szkolne z udziałem partnerów interakcyjnych, jakimi byli „Kolaboranci”, zawierały wiele szczegółowych opisów i cechowały się specyficzną dynamiką wypowiedzi. Poniższy fragment wywiadu jest przykładem tak rozbudowanej i ekspresyjnej (podniesiony głos, tempo wypowiedzi) rekonstrukcji scenariusza uknutego przez „Kolaboranta” (w tym przypadku portiera nocnego), który od dłuższego czasu „przyglądał się” aktywności ucznia z etykietą zdemoralizowanego i szukał dowodów jego nieuczciwości (wielu kradzieży). Wykorzystując okazję i dobierając sojusznika (innego portiera), skonstruował nową definicję problemu, jaki stanowi uczeń. Kolaborant odnosi sukces w procesie legitymizowania etykiety demoralizacji ucznia poprzez zmianę taktyki. Jego działanie polegało na wyszukaniu innej niż „zdemoralizowany” niekorzystnej dla ucznia definicji jego dewiacji: dewianta-złodzieja zastąpił dewiant-uczeń niebezpieczny (a być może nawet chory psychicznie):

Prawdziwą komedię urządzili mi wtedy. To była komedia. Jak przyjechała dyrektorka, to zamiast powiedzieć normalnie, co się stało, to yy ten stróż wyciągnął jakąś swoją torbę yy rozdartą torbę i krzyczał, że to ja mu ją podarłem, bo w szale napadłem i tak dalej, nie? Że w szale byłem yy obłąkany. Na to drugi mówi: „widziałem, widziałem na własne oczy” yy „jestem świadkiem”. Takiego ch--a widział. „Jak widziałeś to ty gnido” – się go pytam – „jak ciebie nie było w pracy wtedy jeszcze, co?”. No bo jak zacząłem do tej piwnicy się włamywać, to było nad ranem yy, ale ciemno jeszcze i wiedziałem, że drugi stróż przychodzi dopiero na siódmą, żeby otworzyć całą szkołę i tak dalej, nie? No to raz, że o czym w ogóle my tu mówimy, przecież ja tego człowiek nawet nie dotkłem. A dwa, że jak to było godzinę temu, to jeszcze tego drugiego nie miało nawet prawa być, a mówi że widział (R25).

Ostatnim wygenerowanym z danych typem nauczyciela jest taki, który nie przejawia zaangażowania ani na rzecz osłabiania, ani wzmacniania etykiety demoralizacji ucznia. Nauczyciele „Letni” określani byli przez recydywistów jako „w porządku”. Nie byli oni aktywnymi koalicjantami dążeń zdemoralizowanych uczniów, ale specyficznymi sojusznikami ich działań przez bierność, jaką przejawiali. W cieniu braku zainteresowania z ich strony uczniowie mogli znaleźć schronienie, by na jakiś czas uniknąć uwagi „Tropicieli” i „Inkwizytorów”.

Mianem „Letnich” określam nauczycieli, którzy z perspektywy uczniów są sprzymierzeńcami ich działań, ponieważ „przymykają oko” na atrybuty legitymizujące etykietę demoralizacji. Unikają tworzenia warunków, których konsekwencją byłaby konieczność definiowania tożsamości społecznej ucznia. Tworzą więc sytuacje, w których nie muszą przyjmować ról „Rzecznika”, „Kolaboranta” czy „Selekcjonera”. Opisywani są przez recydywistów jako ci, którzy „nie wchodzą w drogę”, nie interesują się nie swoimi sprawami, nie pomagają, ale też nie szkodzą, np.:

On był po chorobie i często go nie było i to tak, jakby nie miał kto się zająć naszą klasą, tak? Tylko dzięki temu rok dłużej utrzymałem się w szkole (...) To tacy nauczyciele co dawali ściągać, to każdy nie miał problemów, tak? (R22).

Wtedy poszła skarga od strony jednego rodzica, że jestem agresywny względem jednego ucznia (...). [wychowawca klasy] postawił mi wtedy sprawę tak, że jak będą jeszcze skargi, to będę miał te problemy. I że on nie będzie robił dochodzenia na tą okoliczność, ale że ma już nie być tych skarg, no. Yy i żeby do niego już nie dochodziło, że on nie chce już słyszeć o żadnych skargach (R9)

Podsumowanie

Z analizy polskiego piśmiennictwa naukowego wyłania się wielość opracowań poświęconych zagadnieniom profilaktyki nieprzystosowania społecznego, trudnościom wychowawczym i edukacyjnym dorastających uczniów i przestępczości nieletnich. Do rzadkości należą jednak projekty naukowe (zob.: Bernasiewicz 2012; Gulczyńska 2013; Chomczyński 2014; Michel 2016), w których problemy te analizowane są z zastosowaniem podejścia teoretyczno-metodologicznego, jakie zaproponowałam w niniejszym opracowaniu. Co daje badaczowi oparcie się na nurcie interpretatywnym oraz kierowanie się założeniami symbolicznego interakcjonizmu i koncepcji mieszczących się w jego obrębie? Przez pryzmat swoich badań mogę stwierdzić, że podejście takie stwarza możliwość nie tylko opisu, ale i prześledzenia dynamiki „radzenia sobie” z etykietą demoralizacji przez nieletniego i jego najbliższe otoczenie.

W artykule opisałam fragment kariery szkolnej ucznia „problemowego”, w której przebiegu otoczenie gromadzi dowody jego demoralizacji. Owa kariera to stopniowe przesuwanie statusów ucznia w kierunku jego ostatecznej degradacji poprzez usunięcie ze szkoły.

Przyjęta perspektywa poznawcza okazała się przydatna dla zrozumienia warunków procesu negocjacji charakteru i zakresu dewiacji problematycznego ucznia, a także sposobu definiowania przez niego zaangażowania nauczycieli w rozwiązywanie jego problemów wynikających z naznaczenia.

W swej karierze szkolnej uczeń z etykietą demoralizacji sięga po strategię autoprezentacji, której celem jest wymiana lub osłabienie niekorzystnej dla niego definicji tożsamości. Porażka autoprezentacyjna ucznia oznacza zmianę statusu – z ucznia „nie sprawiającego kłopotów” (Gulczyńska 2013) na tego, który je sprawia, a z podejrzanego na tego, który jest „z reguły winny”, czyli zdemoralizowany (zob.: Chomczyński 2014; Szczepanik 2015). Naznaczenie ucznia demoralizacją zmienia charakter interakcji pomiędzy naznaczonym uczniem i nauczycielami i zmusza obie strony podjęcia określonych działań. W przypadku nauczycieli mają one charakter porządkujący i for-

malizujący etykietę. Z kolei uczniowie starają się o przesuwanie w czasie konsekwencji tego naznaczenia. W artykule wykazałam, że w przypadku działań skupionych na definiowaniu charakteru i zasięgu etykiety ucznia zdemoralizowanego narzędziem negocjacji partnerów interakcyjnych jest reguła „drugiej szansy”.

Uczeń z etykietą demoralizacji wie, że takich jak on usuwa się ze szkoły, a umieszczenie go w instytucji resocjalizacyjnej jest kwestią czasu. Wobec tego przyjmuje taktyki interakcyjne, które nie są już nastawione na opór (zob.: Gulczyńska 2013), ale na odroczenie zamiarów otoczenia selekcjonującego (naznaczającego). Oznacza to podjęcie przez niego działań na rzecz osłabienia statusu ucznia, który jest do „wywózki”, na takiego, któremu można dać jeszcze „drugą szansę”. Jest to specyficzne balansowanie ucznia w przestrzeni komunikacyjnej szkoły pomiędzy „podejrzliwymi” (tamże, s. 204) i egzekwującymi a nauczycielami-rzecznikami, którzy pomagają mu neutralizować niekorzystny wizerunek. I jedni, i drudzy, pomimo różnych intencji, jakie im przyświecają, sięgają po regułę „drugiej szansy”.

Reguła „drugiej szansy” funkcjonuje w pewnym odcinku czasu. Oznacza to, że przez jakiś okres obie strony umyślnie uczestniczą w swoistym spektaklu wzajemnego udawania. Zastosowanie tej reguły powoduje, że partnerzy interakcyjni udają, że nie znają swojej prawdziwej tożsamości (zob.: Glaser, Strauss 2016; Gulczyńska 2013, s. 222–231), jednakże wcześniej czy później interakcje użytkowników „drugiej szansy” muszą stać się oficjalne.

Czym jest dla ucznia-kandydata na wychowanka placówki resocjalizacyjnej „druga szansa”? Mimo że jest narzędziem potwierdzania jego porażki w relacjach z naznaczającymi, to chętnie z niego korzysta, ponieważ pomaga mu w odsuwaniu czasu formalnej legitymizacji etykiety demoralizacji. Czuje się bezsilny wobec ustaleń „drugiej szansy”, mimo to składa obietnice nie do spełnienia. Co prawda nie wypełnia zobowiązań, ale osiąga swój cel – zyskuje czas, odroczenie „wywózki”.

Dla nauczycieli zaś stanowi ona narzędzie, po jakie się sięga, w przypadku gdy wszystkie dotąd wykorzystane „zabiegi wychowawcze” stosowane wobec problematycznego ucznia okazały się nieskuteczne. Reguła „drugiej szansy” pomaga także chronić samoocenę w sytuacji porażki wychowawczej. W tym wypadku będzie to narzędzie pracy komunikacyjnej na rzecz przesunięcia ciężaru odpowiedzialności za konsekwencje naznaczenia na samego ucznia, unaocnienia jego niewiarygodności społecznej, a tym samym uzasadnienia braku dalszej konieczności inwestowania energii i troski pedagogicznej. Z punktu widzenia koncepcji naznaczania (Schur 1971) „druga szansa” dla nauczycieli to w istocie skuteczny środek degradacji ucznia poprzez udowodnienie i upublicznienie etykiety jego demoralizacji. Co więcej pozwala ona zmniejszyć dyskomfort będący konsekwencją pełnienia roli „potępiającego” (por. także: Garfinkel 1956, za: Schoepflin 2009).

W perspektywie całościowych doświadczeń przestępców powrotnych szkoła stanowi swoisty poligon negocjacyjny i pierwszą oficjalną (publiczną) przestrzeń komunikacyjną, w której obrębie definiują z otoczeniem charakter i zasięg swojej dewiacji.

Nabywają tu specyficznych umiejętności i kompetencji interakcyjnych wykorzystywanych na dalszych etapach kariery dewiacyjnej. Z wyników badań zaprezentowanych w artykule wynika bowiem, że w szkole uczyli się odczytywać intencje działań partnerów interakcyjnych (typy nauczycieli) oraz dostosowywać odpowiednio taktyki autoprezentacji nastawione na wywieranie pożądanego wrażenia. Z perspektywy czasu recydywiści rekonstruuja pułapki „zastawiane” przez partnerów interakcyjnych („Kolaborantów”), w które wpadają naznaczani niedoświadczeni uczniowie z etykietą demoralizacji, oraz definiują warunki („reguła drugiej szansy”) porażek własnych działań i sukcesów reprezentantów kontroli formalnej. W przyszłości uczniowie z etykietą demoralizacji będą więc operować ulepszonymi taktykami negocjacyjnymi w obrębie instytucji, które skupiają innych dewiantów – głównie na rzecz zdania egzaminu z „postępów swojej resocjalizacji” (zob.: Chomczyński 2014, s. 296). Dodam, że najbardziej rozbudowany opis takich taktyk odnalazłam w rekonstrukcjach negocjacji warunków ich przedterminowego zwolnienia z więzienia dla recydywistów, jakie prowadzili z personelem penitencjarnym (Szczepanik 2015).

Bibliografia

- BECKER H., 2009, *Outsiderzy: studia z socjologii dewiacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- BERNASIEWICZ M., 2011, *Interakcjonizm symboliczny w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- CHOMCZYŃSKI P., 2014, *Działania wychowanków schronisk dla nieletnich i zakładów poprawczych. Socjologiczna analiza interakcji grupowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- CZYŻEWSKI M., 1998, *Goffman*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. I, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- DYMARCYK W., 2012, *Działanie społeczne*, [w:] K. Konecki, P. Chomczyński (red.), *Słownik socjologii jakościowej*, Difin, Warszawa.
- EMERSON R.M., 1969, *Judging delinquents: Context and process in juvenile court*, Chicago, Aldine Publishing Company.
- FISCHHOFF B., 1975, *Hindsight is not equal to foresight: The effect of outcome knowledge on judgment under uncertainty*, *Journal of Experimental Psychology: Human perception and performance*, Vol. 1 (3).
- GLASER B., STRAUSS A.L., 2016, *Świadomość umierania*, Nomos, Kraków.
- GOFFMAN E., 2006, *Rytuał interakcyjny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- GOFFMAN E., 2008a, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- GOFFMAN E., 2008b, *Zachowanie w miejscach publicznych: o społecznej organizacji zgromadzeń*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- GOFFMAN E., 2010, *Spotkania. Dwa studia z socjologii interakcji*, Nomos, Kraków.
- GULCZYŃSKA A., 2013, „Chłopaki z dzielnicy”. *Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- HAŁAS E., 2006, *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- KACPERCZYK A., 2012, *Świat społeczny*, [w:] K. Konecki, P. Chomczyński (red.), *Słownik socjologii jakościowej*, Difin, Warszawa.
- KOJDER A., 1980, *Co to jest teoria naznaczenia społecznego?*, *Studia Socjologiczne*, nr 3.

- KONECKI K., 2000, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- KRAJEWSKI K., 1083, *Podstawowe tezy teorii naznaczania społecznego*, Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny, R. XLV, z. 1.
- LEMERT E.M., 1974, *Beyond Mead: The societal reaction to deviance*, Social Problems, Vol. 21 (4).
- MICHEL M., 2016, *Gry uliczne w wykluczenie społeczne w przestrzeni miejskiej: perspektywa resocjalizacyjna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- SCHOEPFLIN T.A., 2009, *On being degraded in public space: An autoethnography*, The Qualitative Report, Vol. 14 (2).
- SNYDER M., SWANN W.B., 1978, *Behavioral confirmation in social interaction: From social perception to social reality*, Journal of Experimental Social Psychology, Vol. 14 (2).
- SZCZEPANIK R., 2015, *Stawanie się recydywistą. Kariery instytucjonalne osób powracających do przestępczości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich.
- WYKA A., 1993, *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.

Legitimizing the student demoralization label. Biographical experiences of (adult) habitual offenders

The aim of the article is to analyze the process of confirming and perpetuating the demoralization of students. Moreover, its aim is also to show the possibilities offered by the theoretical and methodological perspective adopted in studying the problems of demoralization of minors. The starting point for the analysis undertaken in the article are the following questions: What meaning do habitual offenders ascribe to the school's actions to legitimize their status as a "minor offender"? What are the tactics of autopresentation in the interactions with teachers for students with the demoralization label? And finally: how do teachers relate to the demoralized students? The participants of the study were recidivists who experienced staying in social rehabilitation centers during their adolescence. The empirical material were the records of autobiographical narrative interviews and in-depth interviews with elements of a narrative. The adoption of the cognitive perspective going beyond the individual biographies and giving the conditions for discovering general patterns and mechanisms shaping the sense of action of students and teachers, were made possible with the procedures of the grounded theory methodology. Actions taken by the teachers to legitimize the status of the demoralized student through the placement in a social rehabilitation facility were defined as the strategy of the "second-chance rule". In addition to the description of meanings that this rule adopts for demoralized students, the article proposes a typology of teachers whose activities create specific conditions for the self-presentation of students – candidates for correctional institutions' inmates. Relying on the interpretative trend and following the assumptions of symbolic interactionism creates the opportunity to analyze and interpret mutual interactions (teachers–marked students) and undertaken actions (by both sides). The adopted cognitive perspective is useful for describing the dynamics of confirming the label of students' demoralization. It also enables understanding of the conditions of the negotiation process of the character and scope of its deviation, as well as the way in which the demoralized student defines the commitment of teachers to solving their problems.

Keywords: *biographical study, grounded theory, labeling theory, presentation of self, teacher–student relationship*