



Anita Gulczyńska

“Chłopaki z dzielnicy”

*Studium społeczno-pedagogiczne
z perspektywy interakcyjnej*



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO



*“Chłopaki z dzielnicy”
Studium społeczno-pedagogiczne
z perspektywy interakcyjnej*



40 LAT

WYDAWNICTWA
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

Anita Gulczyńska

“Chłopaki z dzielnicy”

*Studium społeczno-pedagogiczne
z perspektywy interakcyjnej*



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2013

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

RECENZENT

Bogusław Śliwerski

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

Ewa Siwińska

SKŁAD I ŁAMANIE

Oficyna Wydawnicza Edytor.org

PROJEKT OKŁADKI

Zbigniew Piotrowicz

Autorem zdjęcia na okładce jest jeden z Badanych

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2013

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

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

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

Moim Rodzicom

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	9
Rozdział I. Charakterystyka perspektywy badawczej	
1. Społeczne usytuowanie badacza.....	15
1.1. Wymiary społecznego usytuowania badacza w procesie badawczym.....	15
1.2. Prezentacja głównych bohaterów badania.....	19
2. Dyscyplinarny kontekst prowadzonego badania.....	23
3. Teoretyczno-metodologiczna perspektywa rekonstrukcji świata Badanych.....	29
3.1. Znaczenie teorii w przebiegu badania.....	30
3.2. Wybór metody generowania teorii ugruntowanej.....	34
4. Punkt wyjścia – czyli o pojęciach uwrażliwiających.....	38
Rozdział II. Sąsiedztwo społecznie niejednorodne, czyli o relacjach pomiędzy nieuprzywilejowaną większością i uprzywilejowaną mniejszością	
1. Infrastruktura sąsiedztwa jako kontekst działania społecznego jego mieszkańców.....	43
2. Interakcyjna mapa sąsiedztwa z perspektywy Badanych.....	49
2.1. Zróżnicowanie mieszkańców na uczestników i nieuczestników.....	49
2.2. Typyfikacje partnerów interakcji sąsiedzkich z perspektywy Badanych.....	51
2.3. Sąsiedztwo jako konstrukcja społecznie tworzona, czyli o <i>dzielnicy</i> i „obcych”.....	63
3. Dynamika procesu społecznej dystrybucji przestrzeni sąsiedztwa, czyli o stygmatyzacji dośrodkowej.....	67
3.1. Administracyjny wymiar procesu społecznej dystrybucji przestrzeni materialnej sąsiedztwa.....	68
3.2. Interakcyjny wymiar procesu społecznej dystrybucji przestrzeni materialnej sąsiedztwa.....	72
3.3. Symboliczny wymiar procesu społecznej dystrybucji przestrzeni materialnej sąsiedztwa.....	79
4. Stygmatyzacja dośrodkowa, czyli o bramie i „obcych spoza sąsiedztwa”.....	86
4.1. „Wytapianie czasu”.....	86
4.2. <i>Dzianie się</i>	90
4.3. Interakcje z „obcymi spoza sąsiedztwa”.....	93
5. Społeczna niejednorodność sąsiedztwa i jej znaczenie dla uczestnictwa społecznego niektórych grup jego mieszkańców.....	98
Rozdział III. <i>Dzielnica</i> jako przestrzeń uczestnictwa społecznego Badanych	
1. Wprowadzenie.....	107
2. Rekonstrukcja interakcyjnych wzorów uczestnictwa społecznego w świecie <i>dzielnicy</i>	112
2.1. Włączenie się w świat <i>dzielnicy</i>	112
2.2. Interakcyjny wymiar zaawansowanego uczestnictwa społecznego w <i>dzielnicy</i>	123
3. Podsumowanie.....	143

4. Mechanizmy trwania <i>dzielnic</i> w czasie (wertykalnie) i w przestrzeni terytorialnej (horyzontalnie).....	151
4.1. Mechanizmy trwania <i>dzielnic</i> w wymiarze wertykalnym.....	151
4.2. Mechanizmy podtrzymywania <i>dzielnic</i> w wymiarze horyzontalnym.....	162

Rozdział IV. Ścieżki kariery szkolnej *chłopaków z dzielnic*, czyli o grze oporu i grze pozorów

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

Rozdział V. Zakończenie, czyli o społeczno-pedagogicznej perspektywie poszerzania przestrzeni uczestnictwa społecznego *chłopaków z dzielnic*

1. Teoria uczestnictwa społecznego <i>chłopaków z dzielnic</i> z sąsiedztw społecznie niejednorodnych – podsumowanie.....	237
2. Zarys orientacji działania społeczno-pedagogicznego w polu przeciwdziałania wyłączeniu społecznemu młodzieży z sąsiedztw społecznie niejednorodnych.....	243
3. Podsumowanie, czyli o perspektywach rozwoju.....	250

Bibliografia	255
---------------------------	-----

Spis fotografii	263
------------------------------	-----

Spis rysunków	265
----------------------------	-----

WPROWADZENIE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Badanie nastoletnich chłopców w miejscu zamieszkania, przeprowadzane przez badacza-sąsiada towarzyszącego im w codzienności, było pogłębiającym się wglądem w kolejne wymiary ich rzeczywistości. Było procesem stopniowego odrywania się od wymiaru terytorialnych i funkcjonalnych własności kontekstu działania Badanych (np. infrastruktura miejsca zamieszkania), w kierunku jego warstwy symbolicznej, by finalnie sprobematyzować poszukiwania wokół głównej kategorii – procesu uczestnictwa społecznego *chłopaków* identyfikujących się ze światem *dzielnicy*, rozumianego jako proces komunikacyjny¹.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ROZDZIAŁ I

CHARAKTERYSTYKA PERSPEKTYWY BADAWCZEJ



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

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

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

1. Społeczne usytuowanie badacza

1.1. Wymiary społecznego usytuowania badacza w procesie badawczym

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

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

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

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

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

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

ciu obserwowanej przeze mnie grupy, w moim zaangażowaniu się w ich sprawy upatrywali szansy na rozwiązanie problemów osobistych. Tak jak socjolog może kierować się jedynie ciekawością poznawczą i wiernie kanonom metodologicznym opisywać badaną rzeczywistość, tak pedagog społeczny, którym się czuję z tytułu edukacji i społecznej wrażliwości, nie mógł pozostać niewzruszonym nawet za cenę modyfikacji pierwotnie formułowanych intencji badawczych. Dlatego też w moim przypadku relacja pomiędzy obecnością interaktywną i aktywną nie miała charakteru następstwa przyczynowo-skutkowego, gdzie okres samych sekwencji interaktywnych, pozwalający rozumiejąco rozpoznać wzory służące nabyciu kulturowej wprawy, ewoluuje stopniowo w kierunku aranżowania sytuacji². Rozwój interaktywności przebiegał równoległe do wzrostu zaangażowania w relację pomocową pomiędzy mną a trzema pierwszymi bohaterami – D, H i Y. Spotkania z nimi – informatorami kluczowymi w moim badaniu – miały charakter indywidualny, jakkolwiek równie często miejsce miały spotkania wspólne (głównie D, H i ja) i trwały około roku przed moim faktycznym „wejściem do grupy”, które stało się naturalną konsekwencją zaangażowanych relacji z informatorami kluczowymi.

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

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

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

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

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

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

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

„ko(konstruowanej)”, pozwalało mi na stopniowe odzwierciedlanie złożonego obrazu kolejno krystalizujących się jej struktur³.

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

1.2. Prezentacja głównych bohaterów badania

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

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

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

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

O zapoznanie się z H poprosił mnie D, twierdząc, że H potrzebuje pomocy⁴. Poznanie H było momentem przełomowym badania. Poziom skomplikowania sytuacji rodzinnej i prawnej zdecydowanie przerósł moje najśmielsze wyobrażenia. Zdecydowały one nie tylko o moim włączeniu się w próbę rozwikłania jego sytuacji prawnej i w pomoc w jego rozwoju⁵, ale wymagały też w pewnym momencie podjęcia się przeze mnie opieki prawnej nad nim⁶. Już w pierwszym tygodniu znajomości zostałam zaproszona do domu przez matkę, która za główny problem rodziny uważała brak dochodów, zagmatwanie sytuacji prawnej chłopców i wynikający z tego lęk przed zabraniami jej synów przez sąd. H i jego brat Y byli w domu za zezwoleniem sądu, co nazywali „umową z Sędzią”. Obaj mieli na koncie sprawy karne, które popełnili będąc pod opieką domu dziecka, ośrodków szkolno-wychowawczych oraz podczas ucieczek z tych drugich. Z domu rodzinnego zostali zabrani około 10 lat wcześniej, wspólnie z trzecim najstarszym bratem. Matka wychowywała ich sama. Kiedy starsi synowie poszli do szkoły, upubliczniony został jej alkoholizm. Trzej bracia zabrani zostali z domu do placówki opiekuńczo-wychowawczej. Najstarszy brat pozostał w domu dziecka do usamodzielnienia. Natomiast H i Y, ze względu na kłopoty wychowawcze i konflikty z prawem, umieszczeni zostali w placówkach o charakterze resocjalizacyjnym, z których systematycznie uciekali. Kiedy ich poznałam, byli w domu na warunkach określonych przez sąd, które nie były dla nich zrozumiałe. Wynikający z tego lęk powodował unikanie nałożonego przez Panią Sędzię cotygodniowego obowiązku stawiania się u Niej, który – obok nie-

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

⁵ Pomoc w rozwoju rozumieniem za: Marynowicz-Hetka, 1987, 2007.

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

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

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

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

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

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