

Zbigniew Nowacki

Agresja skazanych mężczyzn w teorii uczenia się¹

Aggression of male convicts in the theory of learning

Podstawą opracowania jest materiał badawczy uzyskany w wyniku badania kompletnej dokumentacji sporządzonej na okoliczność 67 przypadków agresji (zdarzeń nadzwyczajnych), które miały miejsce w Zakładzie Karnym w Pińczowie w latach 2000-2009. Badanie dotyczyło 81 agresorów oraz 67 poszkodowanych. Charakterystyka badanych uwzględniała m.in. przynależność podkulturową oraz wiek. Omawiając zjawisko agresji, uwzględniono rodzaje aktów agresji, czas i miejsce ich zaistnienia, zachowanie osadzonych oraz kontekst sytuacyjny. Wykazano, że agresja najczęściej występowała w postaci pobicia (46 przypadków) oraz bójki (10 przypadków). Okazało się, że więźniowie najczęściej dopuszczali się agresywnych zachowań w celi mieszkalnej (49 przypadków). Na uwagę zasługuje fakt, że w 40 przypadkach były to cele, w których przebywali wyłącznie skazani nieuczestniczący w podkulturze gypserskiej. Przeprowadzono analizę czynników mogących pozostawać w związku z ponownym zaistnieniem agresji.

Słowa kluczowe: agresja, uczenie się, normy i oczekiwania społeczne, prowokacja, pobudzenie emocjonalne, czynniki osobowościowe, zdarzenia nadzwyczajne.

The study is based upon research material obtained after the analysis of a complete documentation compiled for 67 cases of aggression (extraordinary events) that took place in Pińczów Penitentiary in the years 2000 – 2009. The study deals with 81 aggressors and 67 victims. The characteristics of the inmates under consideration comprises, among others,

¹ Z. Nowacki., Badanie przeprowadzone w 2009 r. w Zakładzie Karnym w Pińczowie (zakład typu zamkniętego).

subcultural affiliation and age. The phenomenon of aggression includes: types of aggression acts, time and place of their occurrence, behaviour of inmates and situational context. It has been indicated that beatings (46 cases) and fights (10 cases) were the most frequent forms of aggression. It turns out that inmates most often showed aggressive behaviour in their residential cells (49 cases). It should be stressed that in 40 cases these were the cells inhabited by inmates who were not the participants of the prison slang subculture. The factors that may be related to the re-occurrence of aggression have been also analysed.

Key words: aggression, learning, social standards and expectations, provocation, emotional stimulation, personality factors, extraordinary events.

Wprowadzenie

Podstawą opracowania jest kompletna dokumentacja sporządzona na okoliczność wypadków nadzwyczajnych (a zgodnie z aktualnie obowiązującą terminologią – zdarzeń nadzwyczajnych) mających miejsce w Zakładzie Karnym w Pińczowie w latach 2000-2009. Rozpatrywanie agresji skazanych implikowało badanie tej części zgromadzonej dokumentacji, która dotyczy właśnie agresji więźniów. Agresji o znaczącym stopniu nasilenia. Jako metodę zastosowano monografię pedagogiczną. Zdaniem Tadeusza Pilcha, jej specyfika ujawnia się w „badaniu rzeczywistości wychowawczej dla celów wychowawczych”². Przechodząc z kolei do kwestii związanych z doborem technik, to jako podstawową obrano badanie dokumentacji (zakładu karnego). Zastosowanie znalazła także obserwacja oraz analiza treści. Walory zastosowania ostatniej z wymienionych technik podkreśla wspomniany T. Pilch, wskazując, że: „Zafałszowania i zniekształcenia celowe i mimowolne stają się przedmiotem analizy socjologicznej pod kątem szukania ich przyczyn [...]. Wyrażają się w nich określone cechy psychospołeczne, projekcyjne manifestacje osobowości”³. Szerzej o technikach w dalszej części opracowania.

² T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1998, s. 45.

³ *Ibidem*, s. 90.

Istota agresji skazanych zdaje się wynikać ze skutków bliskich i dalekich tych zachowań. Pierwsze można przybliżyć szeroko rozumianymi konsekwencjami agresji. O dalszych implikacjach (zwłaszcza dla poszkodowanego) często możemy się jedynie domyślać. Jedno nie ulega wątpliwości, mogą poważnie zakłócać funkcjonowanie jednostki penitencjarnej. Ponadto stanowią o dyskomforcie ofiar przemocy (choć nie tylko ofiar).

Zjawisko agresji

„Definicja agresji określa ją jako zachowanie ukierunkowane na zadanie cierpienia innemu człowiekowi, który jest motywowany do jej uniknięcia”⁴. Należy koniecznie zauważyć, że w zachowaniu sprawcy musi zostać wyeksponowany aspekt intencjonalny, w tym przypadku chęć wyrządzenia krzywdy, jako zmienna definicyjna zjawiska agresji. W literaturze przedmiotu spotykamy się z pewnymi różnicami agresji, a mianowicie z **agresją wrogą** (gniewną), kiedy cierpienie ofiary jest wyłącznym bądź podstawowym celem sprawcy oraz z **agresją instrumentalną**, kiedy ból ofiary przemocy w jakiś sposób może posłużyć sprawcy do realizacji innego celu, np. rozboju czy wymuszenia⁵. Wyróżnia się trzy teorie wyjaśniające zjawisko agresji, a mianowicie: teorię instynktu, teorię popędu oraz teorię uczenia. Jak podaje Bogdan Wojciszke, teoria instynktu oraz teoria popędu nie przetrwały próby czasu – nie ukazują bowiem prawdy o zjawisku, jakim jest agresja⁶. Niemniej myślenie potoczne często opiera się o twierdzenia tych teorii.

Istnieje wiele teorii uczenia się. W artykule odniesiono się do teorii modelowania społecznego oraz warunkowania instrumentalnego, a zatem skoncentrowano się na teorii, która okazała się wiarygodną, a mianowicie – teorii uczenia. Uczenie się jest rozumiane jako proces w ujęciu psychologicznym. Jak podaje Anna Brzezińska, przez uczenie się rozumiemy: „[...] proces wytwarzania się, przekształcania i utrwalania tych czynności (regulacyjnych) na podłożu doświadczenia indywidualnego, [...] zdobytego [...], pod wpływem bodźców środowiska zewnętrznego

⁴ B. Wojciszke, *Relacje interpersonalne*, [w]: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. III, (red.) J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 147.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem, s. 153.

i aktywności podmiotu, a zatem podczas działania i ćwiczenia”⁷. W przypadku agresji – uczenia się za pośrednictwem procesu warunkowania instrumentalnego i modelowania.

Analizując prawidłowości instrumentalnego uczenia się, warto nawiązać zwłaszcza do ustaleń Thorndike’a, który eksponował rolę „prawa efektu” w tworzeniu się nawyków⁸. Wspomniane prawo odnosi się do utrwalania bądź osłabiania związków między bodźcami a reakcjami w zależności od wywoływanych następstw. Jeśli reakcja na pewien bodziec skutkuje pojawieniem się jakiegoś zadowalającego stanu rzeczy, to należy oczekiwać, że siła związku między bodźcem a reakcją będzie rosła. Jeśli zaś reakcji na określony bodziec towarzyszy niezadowalający stan rzeczy, to najprawdopodobniej siła związku będzie maleć. E.L. Thorndike podkreśla rolę mechanizmu reakcji wywoływanych przez dany bodziec zależnie od współwystępujących nagród i kar. Identyczny bodziec może skutkować pojawieniem się jakże odmiennych reakcji. Wydaje się, że przydatność tego mechanizmu w życiu istot żywych jest niekwestionowana. Przyczynia się do zastępowania nieskutecznych sposobów zachowania takimi, które dają lepsze gwarancje powodzenia⁹.

Jak podaje B. Wojciszke, „warunkowanie instrumentalne jest procesem, za pomocą którego organizm uczy się znaczenia obojętnej pierwotnie reakcji, a więc tego, że jest ona instrumentem osiągnięcia pożądanego stanu rzeczy”¹⁰. A zatem, jeśli po jakimś zachowaniu (zawierającym komponent agresji) następuje nagroda, oznacza to, że rośnie prawdopodobieństwo, iż w przyszłości takie właśnie (agresywne) zachowanie powtórzy się. Oczywiście nigdy nie możemy mieć w tej kwestii absolutnej pewności – możemy jednak formułować sądy ze znacznym prawdopodobieństwem. Fundamentalny charakter kar i nagród w procesie uczenia się sugeruje zasygnalizowanie ich złożoności. Definicja „nagrody” wyrażona w terminach obserwacyjnych stanowi, że „nagrodą jest dowolne zdarzenie towarzyszące lub następujące po danej reakcji, które zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia tej reakcji w tej samej

⁷ A. Brzezińska, *Psychologia wychowania*, [w]: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, (red.) J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 239.

⁸ E.L. Thorndike, *Animal intelligence* 1911, podają za: A. Malewski, *O nowy kształt nauk społecznych. Pisma zebrane*, PWN, Warszawa 1975, s. 373 i nast.

⁹ Ibidem.

¹⁰ B. Wojciszke, op. cit., s. 153.

lub podobnej sytuacji”¹¹. Zauważamy, że definicja wcale nie upraszcza zagadnienia. Dzieje się tak za sprawą zdarzeń towarzyszących, których rola może być równie ważna co zdarzeń następujących po reakcji. Ograniczone ramy artykułu nie sprzyjają gruntownemu omówieniu całokształtu zagadnień związanych z procesem warunkowania, stąd propozycja zapoznania się z opracowaniem Andrzeja Malewskiego. A oto jak przedstawiają się wybrane twierdzenia teorii zachowania:

- „Prawdopodobieństwo występowania reakcji wzrasta wraz ze wzrostem wartości, częstości i regularności nagród otrzymywanych w następstwie tego rodzaju reakcji”¹².
- „Nagrody opóźnione są mniej skuteczne dla zwiększenia prawdopodobieństwa wystąpienia nagradzanych reakcji aniżeli nagrody bezpośrednie – przy czym im bardziej opóźnione, tym mniej skuteczne”¹³. Co oznacza m.in., że bezpośrednie nagrody mogą silniej oddziaływać aniżeli bardziej odległe kary.
- „Gdy powtarzanie jakiejś wyuczonej reakcji nie przynosi żadnych nagród, prawdopodobieństwo występowania tej reakcji stopniowo słabnie”¹⁴. Zjawisko to nosi nazwę wygaszania.
- „Nagradzanie danej reakcji przy określonym zespole bodźców zwiększa prawdopodobieństwo występowania tej samej reakcji nie tylko przy tym samym, ale również przy podobnych zespołach bodźców”¹⁵. Mówimy tu o generalizacji bodźca.
- „Między nagrodami i karami zachodzi pewien ścisły związek. Mianowicie, pozbawienie nagrody działa jak kara, a uniknięcie kary działa jak nagroda”¹⁶.

Wydaje się, że przytoczenie twierdzeń teorii zachowania jest w pełni uzasadnione. Jak powiada A. Malewski, w badaniach zachowań ludzi znaczącą rolę zdają się odgrywać wyuczone rodzaje kar, nagród oraz symbole tych wzmocnień¹⁷. Niemniej, aby uzasadnić ludzkie zachowania,

¹¹ J. Dese, *The Psychology of Learning*, New York 1958, podają za: A. Malewski, *O nowy kształt nauk społecznych. Pisma zebrane*, PWN, Warszawa 1975, s. 378-379.

¹² J. Dese, *The Psychology of Learning*, New York 1958; E. R. Hilgard, D. G. Marquis, *Conditioning and Learning*, London 1961, podają za: A. Malewski, *O nowy kształt nauk społecznych. Pisma zebrane*, PWN, Warszawa 1975, s. 382.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Por. J. Dollard, N. E. Miller, *Personality and Psychotherapy*, New York 1950, podają za: A. Malewski, *O nowy kształt nauk społecznych. Pisma zebrane*, PWN, Warszawa 1975, s. 383.

¹⁵ E.R. Hilgard, D.G. Marquis, *Conditioning and Learning*, London 1961, podają za: A. Malewski, *O nowy kształt nauk społecznych. Pisma zebrane*, PWN, Warszawa 1975, s. 384.

¹⁶ Ibidem, s. 378.

¹⁷ A. Malewski, op. cit., s. 377.

zachodzi potrzeba uwzględnienia zarówno warunkowania klasycznego, jak i instrumentalnego¹⁸. Nie powinno się pomijać również kontekstu sytuacyjnego, którego rola ujawnia się choćby implikacjami zdarzeń towarzyszących. Mając zaś na uwadze aspekt wychowawczy, warto odwołać się do słów Lucyny Adamowskiej, która podaje, że cechą charakterystyczną kar i nagród (w ujęciu pedagogicznym – wzmocnień negatywnych i wzmocnień pozytywnych) jako metod jest ich regulacyjne działanie. Ich istota ujawnia się w postaci zainicjowania mechanizmu regulacyjnego, jakim jest warunkowanie¹⁹.

Odniesienie do specyficznych warunków izolacji więziennej

Populacja osób przebywających w warunkach izolacji więziennej pod wieloma względami różni się od społeczności ludzi, którzy nie popełnili czynu przestępczego. Można oczekiwać, że przynajmniej część spośród nich przyjęła właśnie agresywny sposób reagowania w sytuacjach trudnych. Bez wątplenia są to osoby w znacznym stopniu ukształtowane przez własne doświadczenia osobiste, proces wychowania oraz socjalizacji, pozostające pod wpływem okresu historycznego, w którym przyszło im żyć. We wszystkich tych obszarach procesy warunkowania instrumentalnego (i klasycznego) oraz modelowania musiały odcisnąć swoje piętno. Sposobów zawierających komponent agresji mogły nauczyć się, obserwując zachowanie innych ludzi (swoich rodziców, osób bliskich, członków grupy własnej), czyli za pośrednictwem modelowania. Jeśli zaś zachowanie agresywne implikowało korzystne rozwiązania, to uznali je za dobre dla siebie sposoby zachowania, tu ujawnia się siła procesu warunkowania instrumentalnego. Osoby przebywające w izolacji więziennej często mają bogate doświadczenia w funkcjonowaniu w środowisku przestępczym, gdzie agresywne zachowanie przynosi zdecydowanie więcej korzyści (m.in. ułatwiając zdobycie silnej pozycji w grupie) niż prezentowanie postaw zawierających komponent uległości, pokory czy też łagodności (stwarzające ryzyko bytowania w roli uszkodzowanego). Spotykamy się tu również ze wspomnianym wcześniej mechanizmem warunkowania instrumentalnego oraz modelowania. Pobyt w warunkach

¹⁸ Ibidem, s. 376.

¹⁹ L. Adamowska, *Kara*, [w]: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, (red.) T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 532-535.

izolacji więziennej to czas funkcjonowania w środowisku, które różni się w sposób znaczący od środowiska ludzi przebywających na wolności. Jest to miejsce szczególne pod wieloma względami. Wydaje się, że zwłaszcza postawy wobec agresji jako takiej mogą znacząco odbiegać (przynajmniej pewnej części osadzonych) od postawy osób, które nie weszły w kolizję z prawem. Obserwacja zachowania osadzonych wskazuje, że w wielu sytuacjach agresywne reakcje są jak najbardziej pozytywnie odbierane (agresja – jeden z czynników decydujących o pozycji wśród grypsujących, tj. tej „lepiej” kasty skazanych). Niski zaś poziom agresji może zostać odebrany przez innych osadzonych jako przejaw słabości. Może implikować zachętę do rozpoczęcia różnego rodzaju gier i zabaw (początkowo może nawet niewinnych), które jednak bardzo szybko mogą zmienić początkowy charakter i ujawnić się w postaci znęcania się czy też pobicia.

Metodologia badań

Głównym celem badań było rozpoznanie agresji skazanych mężczyzn przebywających w zakładzie karnym. Specyfika agresji, teren badań oraz cel badawczy zadecydował o przyjęciu metody badawczej, a następnie o doborze stosownych technik. Zapowiedź metody zawarto we wprowadzeniu. W tej części zostaną omówione techniki. Podstawową techniką było badanie przedmiotowej dokumentacji. Przede wszystkim sporządzonej na okoliczność agresywnego zachowania (mającego status zdarzenia nadzwyczajnego). Zachowując chronologię, należy rozpocząć od odrębnie pisanych oświadczeń (zazwyczaj od zaraz) agresora, poszkodowanego oraz świadków agresji (skazanych). Tuż po ujawnieniu agresji funkcjonariusze SW piszą stosowne notatki służbowe, dowódca zmiany oraz oddziały dokumentują zdarzenie odpowiednio w książce przebiegu służby dowódcy zmiany/oddziałowego. Zostają sporządzone wnioski o wymierzenie kary dyscyplinarnej. We właściwym czasie wychowawca oraz psycholog przeprowadzają rozmowy ze skazanymi – uzyskane informacje znajdują odzwierciedlenie w notatkach oraz opiniach. Poprzestając na wymienionych dokumentach (choć przeanalizowano szerszy zakres materiału źródłowego, jest to jednak dokumentacja instytucji i powinno się to honorować), należy koniecznie dodać, że całość agresji rozpatrywano w oparciu o informacje zawarte w aktach osobowych skazanego. Całość zespala osobista obserwacja autora opracowania, który

niejednokrotnie wsłuchiwał się w to, co ma do powiedzenia agresor i poszkodowany, który widział jak zachowują się skazani, który dostrzegał ich emocje, który czytał ich oświadczenia. Autor miał możliwość monitorowania zachowania skazanych w różnych sytuacjach (przed i po agresywnym zachowaniu), w wielu przypadkach bezpośrednio po zaistnieniu agresji. Reasumując, analiza treści dostępnej dokumentacji (często ukazującej ważne fakty na przestrzeni lat), monitorowanie zachowania skazanych w wielu sytuacjach, bezpośredni kontakt ze skazanym (postrzeganie jego emocji, słuchanie co i jak mówi oraz pisze) zostało wykorzystane do przygotowania opracowania.

Badano zbiorowość składającą się z 81 osadzonych agresorów oraz 67 osadzonych poszkodowanych, którzy byli uczestnikami 67 wypadków nadzwyczajnych (zgodnie z obecną terminologią – zdarzeń nadzwyczajnych). To podstawowy podział tej niejednorodnej zbiorowości. Większa liczba agresorów wynika z faktu, że w kilku wypadkach nadzwyczajnych wystąpił więcej niż jeden agresor. Analizując wskaźniki dotyczące wieku sprawcy, stwierdzono, że w zbiorowości 81 agresorów najmłodszy ukończył 17 lat i cztery miesiące, wiek zaś najstarszego to 52 lata i dwa miesiące, a zatem rozpiętość wieku jest znacząca. W analizowanej grupie sprawców średnia wieku wynosiła 25 lat i 8 miesięcy, mediana – 23 lata i 4 miesiące, wartość zaś najczęściej występująca – 24 lata i 8 miesięcy. Biorąc pod uwagę przynależność do podkultury grypserskiej, należy zauważyć, że wśród 81 sprawców wyróżniono 23 uczestników tej podkultury oraz 58 osadzonych nieuczestniczących w tej podkulturze. W analizowanej grupie znajdują się skazani przebywający po raz pierwszy oraz recydywiści penitencjarni.

Analiza wyników badań

Postać, czas oraz miejsce agresywnych zachowań

Prezentację wyników warto rozpocząć od określenia zachowań będących przedmiotem rozważań oraz podania danych statystycznych, które przybliżają skalę zjawiska agresji w omawianym okresie w pińczowskim zakładzie. Jak wynika ze zgromadzonej dokumentacji, agresja ujawniała się najczęściej w jednej z trzech postaci, a mianowicie: pobić (46 przypadków), bójek (10 przypadków) oraz znęcania się (6 przypadków).

Pozostałe nieliczne agresywne zachowania zakwalifikowano jako „inne” (5 przypadków). Zaprezentowane dane wskazują w sposób jednoznaczny, że agresji było jakby mniej niż należałoby oczekiwać.

Kolejna ważna kwestia, to próba odniesienia się do momentu zaistnienia agresywnego zachowania, a więc aspektu czasowego agresji. Z materiału źródłowego wynika, że 41 przypadków agresji miało miejsce w godzinach pracy administracji, tj. między godziną 8.00 a 16.00. Natomiast 24 agresywne zachowania miały miejsce po „godzinach pracy administracji”. Jedyne w dwu przypadkach nie ustalono czasu agresji. Co jeszcze można powiedzieć o zbiorze liczb, jakim są godziny wskazujące na moment agresywnego zachowania. Jedną z miar jest wartość modalna (występująca najczęściej), w przypadku tego zbioru liczb jest to wartość odpowiadająca godzinie 16.00. Inną statystyką umożliwiającą wgląd w zbiór liczb jest mediana, która w rozpatrywanym zbiorze liczb przybiera wartość 14.20. Liczby wskazują zatem na skumulowanie wartości wskazujących czas zaistnienia agresji. O ile przytoczenie wartości mediany ma walor istotny dla rozważań teoretycznych, o tyle wskazanie wartości modalnej ma także walor użyteczny. Pojawienie się agresywnych zachowań tuż przed zakończeniem pracy przez administrację zakładu karnego może wskazywać na chęć przysporzenia kłopotów jak największej liczbie funkcjonariuszy.

Kolejna kwestia sprowadza się do wskazania miejsca agresji. Z materiału źródłowego wynika, że najczęściej miejscem tym była cela mieszkalna. Warto podkreślić i to, że była to cela, w której przebywali tylko osadzeni nieuczestniczący w podkulturze grypsterskiej (40 przypadków). Kolejnym miejscem, pod względem częstotliwości występowania agresji, była tzw. cela „mieszana”, czyli taka, w której przebywają zarówno uczestniczący, jak i nieuczestniczący w podkulturze grypsterskiej (8 przypadków). Na uwagę, pod względem częstotliwości występowania zdarzeń nadzwyczajnych, zasługują jeszcze dwa miejsca, tj. place spacerowe (7 przypadków) oraz korytarz oddziału mieszkalnego (5 przypadków). W pozostałych miejscach agresja miała miejsce rzadko, a mianowicie po jednym przypadku w ambulatorium, drzwiach celi mieszkalnej, pokoju wychowawcy, świetlicy, poczekalni magazynu mundurowego i na boisku sportowym.

Zachowanie osadzonych, złożony kontekst sytuacyjny agresji

Analiza agresji skazanych na podstawie dokumentacji zgromadzonej na okoliczność zdarzeń nadzwyczajnych związana była z pewnymi niedogodnościami. Wszak dokumentację sporządzono w innym celu niż opracowanie naukowe, niemniej zawarte w niej zapisy wskazują na pewne fakty, okoliczności, postawy głównych uczestników, tj. sprawcy agresji i poszkodowanego. Ukazują także niejednokrotnie postawy i zachowania osadzonych, którzy byli obserwatorami agresywnych zachowań. Mowa o osadzonych z celi mieszkalnej, skazanych przebywających w krytycznym momencie na placu spacerowym, osadzonych przemieszczających się po korytarzu oddziału mieszkalnego. Analiza danych przedstawionych w tabeli 1 umożliwia wgląd w ważne aspekty agresji więźniów.

Tabela 1. Zachowanie osadzonych oraz „aspekty kontekstu sytuacyjnego” agresji a możliwość pojawienia się agresywnych zachowań w przyszłości

Rodzaj czynnika	Istota okoliczności			
	sprzyjająca	niesprzyjająca	trudna do określenia	ogółem
zachowanie osadzonego poszkodowanego	51 przypadków	9 przypadków	7 przypadków	67 przypadków
zachowanie „innych” osadzonych	48 przypadków	5 przypadków	14 przypadków	67 przypadków
„aspekty kontekstu sytuacyjnego”	56 przypadków	1 przypadek	10 przypadków	67 przypadków

Źródło: opracowanie własne.

Aby zinterpretować dane zawarte w tabeli 1, zachodzi potrzeba przybliżenia zachowań osadzonych, które stanowiły podstawę ich kwalifikacji do poszczególnych kategorii, tj. jako sprzyjających bądź niesprzyjających ponownemu zaistnieniu agresji – czyli mogących pozostawać w związku z uczeniem się agresji. Rozpocznę od zachowań osadzonych poszkodowanych. Zgromadzona dokumentacja dostarcza jakże konkretnych

egzemplifikacji. W wielu sytuacjach poszkodowany nie poinformował (choć jest to jego obowiązkiem) Służby Więziennej o początkowych przejawach agresji, uważając, że: „może to minie”; „są to żarty”, „to zaraz się skończy”. W znacznej części oświadczeń poszkodowanych zawarto sformułowania, które świadczą, że pierwsze przejawy agresji były bagatelizowane. W kategoriach uczenia się mamy zatem sytuację, kiedy brak jest jakiegokolwiek kary po agresywnym zachowaniu sprawcy (brak kary stanowi swego rodzaju nagrodę dla agresora, a to oznacza, że wzrasta prawdopodobieństwo, że negatywne zachowanie może się powtórzyć w przyszłości). Ponadto agresor mógł z tej sytuacji uzyskać pewne korzyści (nagrody w kategoriach warunkowania), np. mogła wzrosnąć jego samoocena, mógł nabrać pewności siebie, mogła wzrosnąć jego pozycja w grupie, mógł zwyciężyć w rywalizacji, mógł zdobyć uznanie wśród innych, mogło wzrosnąć u niego poczucie kontroli w celi mieszkalnej – a to są właśnie nagrody, które zwiększają prawdopodobieństwo pojawienia się agresywnych zachowań. Z czasem dochodziło do eskalacji konfliktu. W wielu takich sytuacjach „poszkodowany nadal nie zgłaszał tego faktu funkcjonariuszom Służby Więziennej ani nie oddał uderzenia” (wielokrotne zapisy w dokumentacji). A zatem sprawca uzyskał kolejne „nagrody”, dalej mogło wzrastać u niego poczucie siły. W sytuacji, kiedy sprawcą jest grypsujący, a poszkodowany nie jest grypsującym, prezentowana agresja jest jak najbardziej pozytywnie odbierana przez grypsujących, a więc przez grupę odniesienia, co prowadzi do wzrostu pozycji w grupie, stanowi o poczuciu własnej wartości, poczuciu bezpieczeństwa – a więc agresor uzyskuje kolejne nagrody. W zasygnalizowanej sytuacji spotykamy się zatem zarówno z mechanizmem warunkowania (dla agresora), jak i modelowania dla potencjalnych agresorów – którzy uczą się, obserwując zachowania osadzonych należących do grupy własnej. Analizowana dokumentacja dostarcza konkretne przykłady, kiedy poszkodowany ewidentnie ukrywał sprawcę agresji, twierdząc, że: „nic się nie stało, on sam się przewrócił – stąd właśnie ślady na ciele”. Z jakże wymownego zapisu wynikało, że sprawca przyznał się, że uderzył poszkodowanego, a poszkodowany nadal uporczywie twierdził, że „nic się nie stało, że sam spadł z łóżka”. Analiza materiału źródłowego w bardzo wielu przypadkach ukazuje „bierność i brak zdecydowanej reakcji poszkodowanego”.

Wnioskowanie nie byłoby kompletne, gdyby pomijało zachowanie „innych osadzonych”, a zwłaszcza mogące pozostawać w związku z uczeniem

się agresji. Rozważania odnoszące się do zachowania „innych osadzonych” (czyli więźniów obserwujących agresywne zachowanie) są nierozwalnie związane z „aspektami kontekstu sytuacyjnego” agresji – stąd nierozłączna analiza i wielowątkowa refleksja. Ujawnienie agresji rozpoczyna postępowanie (wyjaśniające) prowadzone przez funkcjonariuszy odpowiednich działów Służby Więziennej. Istotnym elementem postępowania jest zebranie oświadczeń skazanych, w tym także „świadków” zachowania agresora. Często jednak było tak, że nikt ze skazanych nic nie widział, co oświadczał pisząc: „w tym czasie byłem akurat w kąciaku sanitarnym”; „w tym czasie spałem i nic nie słyszałem”. Istotne, że była to cela sześciuosobowa, a oświadczenia o podobnej myśli przewodniej. Treść cytowanych powyżej wypowiedzi należy uznać za typową dla oświadczeń skazanych będących bez wątpienia obserwatorami agresji – wszak byli przecież fizycznie obecni w celi. Takie zachowanie skazanych mogło być implikowane normami i oczekiwaniami społecznymi współwięźniów. Osadzeni powodowani solidarnością grupową i obawą o swoje bezpieczeństwo wolą nic nie widzieć. A zatem „bierność innych osadzonych oraz brak zdecydowanej reakcji świadków agresji” mogą być odebrane przez agresora jako przyzwolenie na agresywne zachowanie. Agresor może poczuć się bezkarny, co może pozostawać w związku z jego agresywnym zachowaniem w przyszłości. Brak dezaprobaty ze strony więźniów oraz odroczone kary regulaminowe mogą pozostawać w związku z uczeniem się agresji. Odroczone kary są zazwyczaj nieskuteczne – to po pierwsze. Po drugie, w świadomości sprawcy może rozwijać się korzystne dla niego uzasadnienie własnego zachowania, implikując zaistnienie kolejnych nagród wewnętrznych. Mogły pojawić się także nagrody zewnętrzne – uznanie osadzonych. W tej sytuacji znacząco odroczone kary regulaminowe raczej nie spełni funkcji kary. W ogóle należy koniecznie zauważyć, że funkcja, jaką spełni kara regulaminowa, może nie być do końca jasna. Na przykład, jeśli sprawcą jest grypsujący a poszkodowany niegrypsujący, to kara regulaminowa może nie być w rzeczywistości karą – lecz nagrodą. Bowiem agresor postąpił zgodnie z normami grupy odniesienia, a surowa kara, np. umieszczenie w celi izolacyjnej, raczej dodaje sprawcy powodów do chluby, powodując uznanie – a więc otrzymuje „nagrodę” (zwiększającą prawdopodobieństwo ponownego pojawienia się agresywnego zachowania). Niejasność kary regulaminowej wynika z faktu, że z jednej strony jest w rzeczywistości karą – implikuje bowiem pewne wymierne dolegliwości dla agresora. Ze względów jednak utylitarnych

zostaje wymierzona z pewnym opóźnieniem, co dla mechanizmu uczenia się jest niezwykle istotne. W tej sytuacji kara regulaminowa może raczej wpływać na zachowania „innych osadzonych”. Natomiast odroczone kara regulaminowa raczej nie spowoduje jakichkolwiek zmian w obrębie systemu postaw agresora. Tym bardziej, jeśli karę regulaminową poprzedzą nagrody od grupy odniesienia (często uzyskane od zaraz). Należy również zaznaczyć, że skazani zdecydowanie bardziej liczą się z opinią innych osadzonych niż ocenami funkcjonariuszy SW. Stąd wynika siła nagród uzyskiwanych od grupy własnej, a zwłaszcza grupy odniesienia oraz słabość nagród grupy obcej – funkcjonariuszy SW. Reasumując, można dopatrzeć się różnorodnych zachowań „innych osadzonych”, które stanowią reakcję na agresję sprawcy, spełniają funkcję zmiennych, które mogą stanowić o jakimś zadowalającym stanie rzeczy dla agresora (spełniają funkcję nagród; nie spełniają funkcji kary; nie spełniając funkcji kary – stanowią dla agresora nagrodę). Tak oto agresywne zachowanie może okazać się skutecznym sposobem funkcjonowania w zbiorowości więziennej.

Tabela 2. Uczenie się agresji a stopień ujawnienia się poszczególnych mechanizmów

Rodzaj mechanizmu	Stopień ujawnienia		Ogółem
	wyraźnie zaznaczony	dostrzega się	
warunkowanie instrumentalne	32	25	57
modelowanie	24	27	51
ogółem	56	52	108

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 2, wartości określające częstotliwość występowania wyróżnionych sposobów uczenia się nie różnią się znacząco. Niemniej nieznacznie częściej ujawniło się warunkowanie instrumentalne (57). Pewien wgląd w omawiane zagadnienie daje też porównanie stopnia ujawnienia się poszczególnych mechanizmów uczenia się agresji. W 56 przypadkach mechanizmy uczenia się agresji zaznaczyły się wyraźnie. A oto wskaźniki wskazujące na uczenie się agresji za pośrednictwem warunkowania instrumentalnego: brak kar za wcześniejsze agresywne zachowanie; zapisy w dokumentacji świadczące o uczeniu się

agresywnego zachowania za pośrednictwem warunkowania instrumentalnego w młodości (informacje z wywiadu środowiskowego i innych placówek o charakterze resocjalizacyjnym); osobiste doświadczenia sprawców agresji, które umożliwiły im realizację celów; brak reakcji na agresję ze strony skazanych; bierność innych jako reakcja na agresję; nagradzanie agresora przez grupę własną i/lub osadzonych zżytych ze sprawcą agresji; implikacje nie zawsze respektującego prawa warunkowania regulaminowego systemu karania (odroczone kary). Jako zaś wskaźniki uczenia się za pomocą mechanizmu modelowania przyjęto w szczególności: obserwowaną agresję w środowisku rodzinnym (zwłaszcza pochodzącą od agresywnych ojców w sytuacji braku wsparcia ze strony matki); obserwację agresji w środowisku przestępczym; obserwację agresywnego zachowania w placówkach o charakterze resocjalizacyjnym (w schroniskach dla nieletnich, zakładach poprawczych); obserwację agresywnego zachowania skazanych (za które nie ponieśli żadnej kary, a które przyniosło agresorom korzyść); obserwację biernego zachowania „innych osadzonych”; preferowanie przez środowisko przestępcze agresywnego zachowania.

Wnioski

Realizacja podstawowych zadań związanych z oddziaływaniem wychowawczym na osadzonego wymaga często sporo czasu. Także urzeczywistnienie procedur związanych z reakcją na agresję jest realizowane w określonym przedziale czasowym. W przypadku warunkowania instrumentalnego czas odgrywa wyjątkowo ważną rolę. O skutkach uczenia się za pośrednictwem warunkowania instrumentalnego zdecyduje zwłaszcza to, co będzie stanowiło bezpośrednią reakcję na określone zachowanie (tu – reakcję na agresję). Czyli to, co nastąpi od zaraz: kara czy nagroda. Odroczone (poniewczasie) kara regulaminowa jako instytucjonalna reakcja na agresję może się przyczynić do uczenia się agresji za pośrednictwem warunkowania instrumentalnego. Zważywszy ponadto, że nigdy nie możemy mieć pewności, co stanowi o zadowalającym stanie rzeczy (czyli w istocie jest nagrodą), sprawa komplikuje się znacząco. Złożona jest natura człowieka, a reguły procesu uczenia działają bezwzględnie.

Dlatego też instytucjonalną reakcję na poważne „przekroczenie” (tu agresywne zachowanie skazanego) warto byłoby traktować jako swego rodzaju proces (a nie zbieg przypadkowych działań). Proces, w trakcie

którego każda zaangażowana w jego przebieg osoba ma świadomość, że kara powinna mieć charakter wychowawczy. A zatem funkcjonariusz stwierdzający „przekroczenie” bez zbędnej zwłoki sporządza wniosek o wymierzenie kary dyscyplinarnej. Podobnie (w aspekcie czasowym) postępuje wychowawca – po ustaleniu faktów związanych z agresywnym zachowaniem opiniuje wniosek i przedstawia go dyrektorowi (lub osobie upoważnionej przez dyrektora do wymierzenia kary dyscyplinarnej). Proces spaja wymierzenie kary oraz jej wykonanie. Całokształt działań związanych z wymierzeniem kary dyscyplinarnej, tj. od stwierdzenia przekroczenia do rozpoczęcia wykonywania kary dyscyplinarnej, można (w sprzyjających warunkach, w godzinach pracy administracji) zrealizować w zaledwie kilka godzin (autor opracowania miał możliwość obserwowania koherentnego działania). Bywa i tak, że owo postępowanie jest znacząco rozłożone w czasie. Wydaje się, że o wychowawczym spożytkowaniu regulaminowej kary zadecyduje całokształt realizacji procedury instytucjonalnej reakcji na agresję.

Bibliografia

- Adamowska L., *Kara*, [w]: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, (red.) T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Brzezińska A., *Psychologia wychowania*, [w]: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, (red.) J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Diese J., *The Psychology of Learning*, New York 1958.
- Dollard J., Miller N.E., *Personality and Psychotherapy*, New York 1950.
- Hilgard E.R., Marquis D. G., *Conditioning and Learning*, London 1961.
- Instrukcja nr 9/2003 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z 29 grudnia 2003 r. w sprawie informowania o wypadkach nadzwyczajnych.
- Malewski A., *O nowy kształt nauk społecznych. Pisma zebrane*, PWN, Warszawa 1975.
- Nowacki Z., *Wypadki nadzwyczajne w warunkach izolacji więziennej w świetle teorii uczenia się*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego” 2011, nr 70.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1998.
- Thorndike E.L., *Animal intelligence*, New York 1911.
- Wojciszke B., *Relacje interpersonalne*, [w]: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. III, (red.) J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.