

Lesław Pytka

Zakład Pedagogiki Resocjalizacyjnej IPSiR UW

Pedagogika resocjalizacyjna w Uniwersytecie Warszawskim. Wczoraj, dziś, jutro?

Pedagogika resocjalizacyjna w Uniwersytecie Warszawskim zaistniała zasadniczo dzięki trzem postaciom: Marii Grzegorzewskiej, Stanisławowi Jedlewskiemu oraz Czesławowi Czapówowi. Ta wielka trójka przyczyniła się do wykrystalizowania się tzw. „warszawskiej szkoły pedagogiki resocjalizacyjnej”, która do chwili obecnej przeszła istotną ewolucję. O niej traktuje właśnie niniejsza rozprawa. Jest ona w niektórych jej partiach powtórzeniem tez oraz rozwinięciem wątków sygnalizowanych przeze mnie, przy różnych okazjach, w referatach i artykułach wcześniej już publikowanych. Taką okazją do refleksji nad stanem uniwersyteckiej pedagogiki resocjalizacyjnej była, między innymi, konferencja jubileuszu pięćdziesięciolecia Katedry Pedagogiki Specjalnej w Uniwersytecie Warszawskim zorganizowanego przez Grażynę Dryżałowską i Hannę Żuraw – pracowników naukowych Wydziału Pedagogicznego UW, jesienią 2008 roku, z udziałem kolegów z Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji UW oraz innych zaprzyjaźnionych wydziałów uniwersyteckich i szkół wyższych w Polsce. Wielokrotnie wypowiadałem się już o jej specyficznym języku, głównie kształtowanym przez osiągnięcia nauk prakseologicznych, społecznych, prawnych, wspominałem także o wielu eufemizmach, do których się uciekała poszukując własnej tożsamości. Jednakże nie rozwinąłem, jak dotąd jej perspektyw jako dyscypliny akademickiej, która zmuszona jest do odpowiedzi na szereg istotnych pytań, które zamieszczam pod koniec niniejszej rozprawy. Odpowiedzi na te pytania zadecydują prawdopodobnie o kierunkach jej dalszego rozwoju lub o jej degeneracji, jako dyscypliny bezradnej wobec nowych wyzwań i zagrożeń społecznych, choćby takich jak masowe uzależnienia czy nowe generacje terroryzmu. Jaki będzie kształt pedagogiki resocjalizacyjnej i czy nie zostanie ona zastąpiona przez jakąś superdyscyplinę z ambicjami integralno-kulturowymi, transkulturowymi lub megaspołecznymi podbudowaną antropologią filozoficzną i politologiczną – trudno powiedzieć. Z obecnego poziomu rozwoju pedagogiki resocjalizacyjnej w jej wymiarze teoretycznym i praktycznym trudno być zadowolonym, zwłaszcza, że tzw. praktyka społeczna w dość nikłym stopniu wdraża albo usiłuje wdrażać rozwiązania problemów społecznych proponowane przez pedagogikę resocjalizacyjną i dyscypliny pokrewne.

„Warszawska szkoła pedagogiki resocjalizacyjnej”, to pewien skrót językowy na określenie pewnej formacji intelektualnej uczonych i badaczy wywodzących się z Uniwersytetu Warszawskiego i skupionych wokół jej liderów: Stanisława

Jedlewskiego i Czesława Czapówa oraz ich naśladowców i kontynuatorów prowadzących swą działalność w stolicy. Wspólnym mianownikiem zainteresowań i aktywności naukowo-badawczej tego grona uczonych jest pedagogika i rozmaite jej mutacje zorientowane psychologicznie, socjologicznie lub kryminologicznie.

Pedagogika, mimo starożytnej proveniencji, to jednak nie osiągnęła takiego statusu jak inne nauki społeczne. Zarzuca się jej pseudonaukowość, doktrynalność, pewnego rodzaju konserwatyzm myślenia i działania, nieustannie spóźnionego w stosunku do zapotrzebowań społeczno-kulturowych i wyzwań cywilizacyjnych. Wiele wątków pedagogicznych wypadło lub unieważniło wskutek zmiany społeczno-ustrojowej 1989 roku. Wiele też się w niej zmieniło przez ostatnie trzydziestolecie. Wyłoniła się jako subdyscyplina pedagogiki specjalnej, obok oligofrenopedagogiki, tyflo- i surdopedagogiki. Zaistniała jako postulat i fakt społeczny, wykryształizowała swą strukturę i zaczęła funkcjonować samodzielnie. Ewoluowała od monodyscyplinarności przez interdyscyplinarność do wielowymiarowości i w niej pozostaje, poszukując własnej tożsamości

Narodziny

Po uruchomieniu w Warszawie, Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej stworzonego przez Marię Grzegorzewską w 1922 roku, wyłoniły się zasadnicze działy pedagogiki specjalnej (subdyscypliny), w tym – pedagogika niedostosowanych społecznie. Dopiero, mniej więcej pięćdziesiąt lat później, Jan Konopnicki publikuje dzieło o dość zasadniczym znaczeniu dla pedagogiki resocjalizacyjnej pt. „Niedostosowanie społeczne”. Natomiast sama nazwa „pedagogika resocjalizacyjna” zostaje wprowadzona później, wraz z opublikowaniem przez Czesława Czapówa i Stanisława Jedlewskiego podręcznika akademickiego (1971) tak właśnie nazwanego. Zatem już na samym początku drogi rozwoju tej nowej subdyscypliny rozwidlały się i zasadniczo ograniczały do trzech ośrodków WSPS, UW i UJ. Po roku siedemdziesiątym rozwinęła się pedagogika resocjalizacyjna także w innych uczelniach wyższych.

W ciągu swego ponadpółwiecznego istnienia na Uniwersytecie Warszawskim, rozwinęła się w wielu wymiarach i ma znaczny dorobek diagnostyczny, teoretyczny i metodyczny. Ale także została przyćmiona kaskadową produkcją raportów z badań i pseudobadań sondażowych. Popłynął potok (po roku 1990) dzieł i dziełek, materiałów postkonferencyjnych, wydawanych na siłę, dla stopni i tytułów „naukowych” lub innych pozamerytorycznych celów, zwłaszcza w licznych wyższych szkołach prywatnych, walczących o utrzymanie się na rynku i przetrwanie w darwinowskim sensie.

Moją retrospekcję rozpocznę od analizy języka, którym posłużono się przy pisaniu pierwszego podręcznika „Pedagogiki resocjalizacyjnej” (1971). Języka dość specyficznego i trudnego, zarówno dla studentów sprzed prawie czterdziestu laty jak i obecnych.

Główną część tego dzieła napisał Cz. Czapów, a tylko rozdział szósty St. Jedlewski, widać to wyraźnie ze względu na język używany przez jednego i drugiego autora. Generalnie jednak, był to język o ambicjach interdyscyplinowych a faktycznie powstał język hybrydowy, dość zróżnicowany, trudny w odbiorze. Był to język naszpikowany rozmaitymi neologizmami, terminologią nauk społecznych, psychologicznych i prawnych. Autorzy starali się pokazać pedagogikę resocjalizacyjną jako naukę teoretyczną i praktyczną, osadzoną w kontekście innych nauk, które nazywano pomocniczymi lub służebnymi w stosunku do pedagogiki. Psychologia czy socjologia opisują i wyjaśniają interesujące ich fenomeny i struktury, tymczasem pedagogika resocjalizacyjna miała na celu nie tylko opis i wyjaśnienie zjawisk patologicznych, ale także zaprojektowanie zmian w praktyce społecznej, czyli w realiach PRL. Ówczesna pedagogika resocjalizacyjna pojmowana jako nauka, przesyciona była z jednej strony treściami „socjalizmu demokratycznego” z konieczności cenzuralnymi, z drugiej zaś aksjologią personalizmu. Wyraźne tego ślady widać jeszcze w kolejnym dziele, najbardziej znaczącym dla rozwoju tej dyscypliny, tj. w „Wychowaniu resocjalizującym” wydanym w 1978 r. przez Cz. Czapówa. W warstwie teoretycznej Cz. Czapów nawiązywał do najnowszych wyników badań z zakresu psychologii, socjologii, kryminologii, psychiatrii, tworząc zręby koncepcji wykołajenia społecznego jako układu postaw oraz tworząc fundamenty nowej „socjotechnicznej” metodyki resocjalizacji. Jak nigdy dotąd, w pedagogice, wprowadzono terminologię prakseologiczną, tj. zwaną także logiką działania praktycznego. Stało się to nie tylko pod wpływem mody na socjotechnicznie zorientowaną socjologię dewiacji zapoczątkowaną przez Adama Podgóreckiego, ale także ze względu na fakt, że dzieło Tadeusza Kotarbińskiego „Traktat o dobrej robocie” dawał solidne, racjonalne, pozaideologiczne podstawy projektowania racjonalnie funkcjonujących systemów i podsystemów społecznych. Do tej pory nurt prakseologiczny i systemowy utrzymuje się przecież w naukach zajmujących się profilaktyką społeczną i resocjalizacją. Oto przykładowe tytuły rozdziałów dzieła Cz. Czapówa i St. Jedlewskiego (podaję dla ilustracji też): „Resocjalizacja jako proces aktywizującej reedukacji”, „Prakseologiczny model wychowania resocjalizującego”, „Techniki i metody wychowania resocjalizującego”. Znacznie większe i bogatsze zróżnicowanie językowe występuje w książce Cz. Czapówa, gdzie już wprost nawiązuje się do teorii systemu społecznego T. Parsonsa, zwłaszcza w drugiej części opisującej rzeczywistość wychowawczą w sposób analityczny i syntetyczny (czyli dwojako, prawie że dialektycznie). Stąd tytuły podrozdziałów dotyczą działania systemu społecznego: funkcje zewnętrzno-wynikowe, wewnętrzno-wynikowe, instrumentalne. Dzieło Cz. Czapówa dało prawdziwy, systematyczny, pełny wykład metodyki wychowania resocjalizującego, zawierający opis strategii, procedur, metod i technik wychowania resocjalizującego. Skoro korzystano z wielu źródeł, z niejednorodnych i nieprzystających do siebie uogólnień i nieporównywalnych ze sobą rezultatów badawczych, koncepcja pedagogiki resocjalizacyjnej jawiła się jako swoisty amalgamat. Został on jednak przez Cz. Czapówa opanowany i uporządkowany. To właściwie ten uczony, stworzył naukowe fundamenty pedagogi-

ki resocjalizacyjnej. Nadał jej status nauki stosowanej, nauki społecznej. Zainspirował liczne badania, w których sam uczestniczył ze zmiennym szczęściem. Dokonując krótkiego przeglądu osiągnięć i dylematów pedagogiki resocjalizacyjnej pragnę ukazać jej oryginalność i specyfikę w kontekście innych nauk i dyscyplin.

Po upływie dwudziestu lat od ukazania się pierwszego podręcznika pedagogiki resocjalizacyjnej, pojawił się na rynku drugi bardzo skromny podręcznik napisany jako dzieło trzech autorów. Miał kilka wydań (1991, 1993, 1995) ale w małym nakładzie, dopiero na przełomie wieków nabrał stosownych rozmiarów i zaprezentowano w nim wiele nowych treści w stosunku do podręcznika nestorów polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej (wyd. 2000, 2001, 2005). Głównym autorem tego dzieła jest piszący te słowa, a współautorem rozdziału czwartego jest Marian Kalinowski. W ostatnich dwu latach nastąpiła eksplozja publikacji książkowych z zakresu nauk o profilaktyce społecznej i resocjalizacji. Jednakże język stosowany w tych publikacjach przypomina w stylu i formie języki nauk pokrewnych i współpracujących z pedagogiką. A więc w dziełach zbiorowych, każdy z autorów stosuje własny język będący mieszaniną psychologizmu, socjologizmu i „kryminologizmu”. Język pedagogiczny pozostaje w formach szczątkowych a jego specyfika wydaje się niezauważalna. Przeciwnie, można zauważyć pewnego rodzaju uniwersalizację i standaryzację (jednolitość), jeśli idzie o warstwę metodologiczno-empiryczną w cytowanych badaniach, na które powołują się autorzy nieprzystających do siebie fragmentów opracowania zbiorowego, czy innych opracowań zwłaszcza, postkonferencyjnych (Rejzner oraz Konopczyński, Nowak, Kozaczuk, Urban i inni). Stąd niepokojące pytanie czy język pedagogiki w ogóle istnieje, czy to są tylko popłuczyny języków innych dyscyplin? Czy może to jedynie jakieś implikacje wyników i ustaleń dyscyplin bardziej metodologicznie rozwiniętych niż pedagogika resocjalizacyjna. A może, jak mówiono niegdyś, pedagogika to stosowana psychologia wychowawcza a pedagogika społeczna to stosowana socjologia dewiacji? Daleki byłbym od redukcji jednej dyscypliny do innej. To, co różni zasadniczo pedagogikę od innych spokrewnionych z nią dyscyplin opisowo-wyjaśniających to jej aspekt praktyczny czyli użytkowy, technologiczny związany z zastosowaniem wyników badań do działalności praktycznej w opiece, wychowaniu, terapii bez względu na to czy do tych dziedzin dodaje się przymiotnik „pedagogiczny” czy nie. Istnieje jakiś rodzaj refleksji naukowej, który daje się śledzić w procesie rozwoju dyscypliny pedagogicznej, w tym pedagogiki resocjalizacyjnej. Najkrócej można to określić jako przejście od ujęć monodyscyplinowych (ograniczanie się tylko do jednej perspektywy i dyscypliny np. do pedagogiki lub kryminologii) do podejść (początkowo nazywanych) interdyscyplinarnymi poprzez wielodyscyplinarne aż do transdyscyplinowych. Wspomniana tu transformacja myślenia o resocjalizacji pojmowanej jako odmiana reintegracji społecznej związana jest z coraz powszechniejszym przekonaniem, że tylko jeden rodzaj optyki bywa zwykle niewystarczający w zrozumieniu ciemnych stron natury ludzkiej, człowieka jako istoty autonomicznej i zniewolonej przez kulturę, która, jak wiadomo od czasów Z. Freuda, jest „źródłem cierpień”. Zachowania dewiacyjne i kon-

trowersyjne, stojące w centrum uwagi nauk o patologii społecznej są widocznym efektem tego pierwotnego zderzenia natury i kultury w indywidualnym człowieku. Jednakże człowiek jest bytem niezwykle złożonym i nie daje się zredukować do żadnego z wymiarów (biologicznego, psychologicznego, społecznego czy kulturowego), przy pomocy których chce się dokonać jego charakterystyki i zrozumieć go. Pojawiają się więc próby komplementarnych ujęć człowieka i jego świata, nazywane holistycznymi czyli całościowymi, gdyż sam człowiek, jak to stopniowo było odślaniane przy różnych okazjach, jest jednością biopsycho-społeczno-kulturową. Stąd w pewnym momencie rozwoju pedagogiki resocjalizacyjnej wyłaniają się wątki antropologiczno-filozoficzne, ale także i systemowe aspirujące do wyjaśnień i koncepcji globalnych, integralnych, całościowych. Zatem usprawiedliwić należy narodziny badań a więc i metodologii integralno-kulturowej (Utrat-Milecki, Królikowska) w naukach społecznych zwłaszcza w penologii i w bliskiej jej pedagogice penitencjarnej. Podobnie, tą samą intencją poznawczą można usprawiedliwić popularność teorii systemowych przenoszonych na teren pedagogiki resocjalizacyjnej (Czapów, Pytka, Szczęsny i inni). Nieprzypadkowo więc wprowadza się pojęcie wielowymiarowości, wielopasmowości (Sobczak) czy polifoniczności resocjalizacji do pedagogiki a do praktyki edukacyjnej metody integracyjne czy nawet, jak w ostatnich latach – jako postulat „edukację inkluzyjną”, przystosowującą społeczności do specyficznych potrzeb i parametrów osób niepełnosprawnych i nieprzygotowanych społecznie (Zacharuk).

W historii rozwoju pedagogiki resocjalizacyjnej narasta jej samoświadomość i krystalizuje jej tożsamość metodologiczna. Wspomniane już trzy jej warstwy (aksjologiczna, teoretyczna i metodyczna) ewoluują nierównomiernie. W sferze aksjologicznej pojawia się pluralizm wartości a w związku z nim mnogość teleologii pedagogicznych czyli celów wychowania oraz ich ustanawiania lub odwrotu od nich (antypedagogika). Obecne są we współczesnej pedagogice resocjalizacyjnej nurty myślenia etycznego i antropologiczno-filozoficznego (od behawioryzmu, poprzez fenomenologię i strukturalizm do postmodernizmu kwestionującego i „odczarowującego” tzw. rzeczywistość wychowawczą i poprawczą). Od dawna wiadomo, że niepodobna uwolnić się od rozmaitych ukrytych przedzałożeń i hipotez światopoglądowych. W wymiarze teoretycznym (opisowo wyjaśniającym) pedagogika dokonała znacznego postępu angażując się w liczne badania empiryczne dające podstawy do formułowania trafnych sądów o rzeczywistości (o tym co jest i jakie jest). Ostatnie dwudziestolecie ubiegłego wieku owocuje różnorodnymi raportami z badań terenowych, które w swych konkluzjach sygnalizują pożądane kierunki zmian racjonalnie uzasadnione. Pedagogika resocjalizacyjna jakby odkrywa na nowo, że zanim zaproponuje się określony projekt zmian w zakresie kształcenia, wychowania czy leczenia trzeba dokonać szeregu rozpoznań (diagnostycznych) rzeczywistości, w którą zamierza się interweniować. Stąd wzięła się w badaniach pedagogicznych moda na stosowanie „sondażu diagnostycznego” jako podstawowej metody. A zaniedbano nieco badania eksperymentalne zbudowane na tzw. twardej metodologii. Co więcej pod wpływem nurtów socjologicz-

nych, np. symbolicznego interakcjonizmu, czy teorii konfliktu kultur a zwłaszcza hermeneutyki przesunięto akcenty w stronę badań jakościowych – czyli tzw. miękkiej metodologii, dopuszczającej jako materiał źródłowy wypowiedzi swobodne, konfesje osobiste, opinie i przekonania, zamienione w tekst mający być przedmiotem interpretacji a nie jak dotąd ścisłej weryfikacji. Dzięki rozwojowi metod pracy warsztatowej, treningowej czyli szeroko pojmowanej kulturotechnice znacznie wzbogaciła się trzecia warstwa pedagogiki resocjalizacyjnej zwana metodyczną. (Konopczyński, Sawicka, Bałandynowicz, Szczówka, Kozaczuk, Węgliński, Machel, Ambrozik, Banasiak, Szczepaniak, Rejzner i inni). Rozwój nowych technologii wywierania wpływu na zachowania i motywacje ludzi w rozmaitych warunkach (od izolacyjnych kontrolowanych do swobodnych) zaczął oddziaływać zwrótnie na treści warstwy teoretycznej i aksjologicznej odsłaniając (dzięki osobistym relacjom uczestników programów profilaktycznych, korekcyjnych i kreacyjnych) zaniedbane dotąd aspekty rzeczywistości społecznej. Dokonało się więc przesunięcie w teleologii (ustanawiania celów) ku adaptacji twórczej, w teorii zaś przeddefinowanie wiedzy użytecznej i zasad jej generowania (stąd często przywoływane terminy takie jak „paradygmat”, „korelat”, „determinanty” itp.), a w metodyce – niezwykła mnogość propozycji inspirowana tzw. praktyką nie zawsze odwołującą się do określonej koncepcji metodycznej lub stymulowana przez zaradność zbiorową wychowawców, przyjmujących rozmaite pomysły wysoce eklektyczne. Ale bywa też inaczej. Pedagodzy w dramatycznej pogoni za sukcesem wychowawczym poszukują rozwiązań metodycznych dobrze osadzonych nie tylko w teorii, ale także i praktyce dnia codziennego. Poszukują racjonalnych standardów działania w sytuacjach wymagających natychmiastowej interwencji (sytuacje kryzysowe) lub działań długofalowych (rozłożonych w czasie). (Banasiak, Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania). Korzystają także z rozwiązań metodycznych gotowych, poniekąd o niejasnym pochodzeniu i rodowodzie teoretycznym. Zwykle zrodzonym na pograniczu praktyki interwencyjnej w sytuacji wielkich zagrożeń i katastrof oraz terapii zaburzeń w zachowaniu ludzi będących wynikiem jakiegoś krytycznego, kryzysowego wydarzenia osobistego, losowego (James, Gilliland, Strategie interwencji kryzysowej). Wiadomo wszak, że nie można stworzyć ogólnej teorii wszystkiego (choć próby w tym zakresie wciąż trwają – przykład: Ken Wilber i jego integralna teoria wszystkiego). Przez analogię, nie można znaleźć panaceum na wszelkie zło w skali makrospołecznej i mikrospołecznej (od konfliktów międzynarodowych poprzez terroryzm do nerwic dziecięcych i zachowań ryzykownych nastolatków). A jednak usiłowania w tym zakresie trwają, wykraczają one zwykle poza monodyscyplinowe działki i jednostronne ujęcia psychosocjo-pedagogiczne, prawno-kryminologiczne. Tutaj przyjmuje się optykę mutacyjną, poprzeczną, transdyscyplinową. Dobrą ilustracją tego rodzaju metodyki, której uczy się także pedagogika resocjalizacyjna jest dzieło już wspomniane Strategie interwencji kryzysowej, wydane w Polsce w 2008 r., w którym odnajdujemy liczne zalecenia, typy, zasady, reguły i dyrektywy postępowania w trudnych, kryzysowych sytuacjach.

Poszukiwanie alternatyw – inspiracje psychospołeczne

Od dość dawna postuluje się wprowadzanie do myślenia i działania pedagogicznego wątków „pozytywnych”, konstruktywnych, twórczych, zwłaszcza wobec przeładowania postulatynościami negatywną typu „nie należy”, „nie wolno, pedagog musi”. Pierwszym przykładem niech będzie pojęcie „twórczej adaptacji”. Jej celem nie jest proste dostosowanie człowieka z zaburzeniami zachowania, dewianta, nieprzystosowanego – do istniejących standardów i norm społecznych ale mediowane w interakcjach społecznych. Efektem tego ma być twórcze, autonomiczne usamodzielnienie w zakresie podejmowanych przez podmiot decyzji (Obuchowski). Drugi przykład to (załączkowa) teoria twórczej samodzielności wychowania (Czapów, 1978), według której istotą resocjalizacji jest samorealizacja człowieka przez wykorzystanie jego mocnych stron (talentów i zdolności) w procesie rozwoju i optymalnej, wtórnej socjalizacji. Trzecia egemplifikacja to koncepcja „kreatywnej profilaktyki społecznej” czyli resocjalizacji potencjalnej sformułowana najbardziej konsekwentnie i klarownie przez J. Kwaśniewskiego (1984), której głównym postulatem jest wykorzystanie naturalnej odporności i potencjałów ludzkich oraz tzw. pozytywnych środków w zapobieganiu dewiacjom i patologiom, metaforycznie nazywanych „chwastem społecznym” lub „ludzkim odpadem” (Pytko, Kara, miłosierdzie, resocjalizacja: Sakralizacja versus utylizacja ludzkich odpadów). W języku stosowanym do opisu różnorodności patologii społecznych pobrzmiewają czasami nutki postmodernistycznej ideologii „życia na przemiał”, ludzi bez szans, wyalienowanych, marginalizowanych, odrzuconych przez system społeczny (Bauman, *Życie na przemiał*, 2005). Tymczasem, odwracając perspektywę można powiedzieć, że to sam system społeczny wraz z jego agendami kontroli społecznej produkuje patologię społeczną, co doskonale wykazał swego czasu P. Moczydłowski (Moczydłowski, *Drugie życie więzienia*) analizując funkcjonowanie instytucji totalnej i jej psychologiczne i społeczne skutki (Kosewski, *Ludzie w sytuacjach pokusy i upokorzenia*, 1986). Czwartą egemplifikacją alternatywnych podejść do readaptacji i polityki społecznej wobec „niepoprawnych, nieprzystosowanych, zbuntowanych” a zwłaszcza recydywistów jest zrodzona stosunkowo niedawno koncepcja edukacji inkluzyjnej mająca przede wszystkim swe rozwinięcie i zastosowanie w ramach pedagogiki rewalidacyjnej. Tak jak niegdyś wypowiedziane przez M. Grzegorzewską zdanie „nie ma kaleki jest człowiek” tak współcześnie zgodnie z założeniami inkluzyjności (reintegracji, włączania społecznego, destygmatyzowania) – należy przetransponować i powiedzieć, że w wychowaniu resocjalizującym „nie ma przestępcy jest człowiek”.

Edukacja inkluzyjna oznacza, że główny akcent położony zostaje na organizację środowiska do specyficznych potrzeb osób z zaburzeniami przystosowania, zmarginalizowanych i przestępców. Innymi słowy to społeczeństwo i jego służby powinny dostosować się do „niedostosowanych” w większym zakresie niż to dzieje się obecnie. Reedukacja inkluzyjna, to coś więcej niż reintegracja społeczna. Ta pierwsza wymaga zmiany społecznej w skali makro by osiągnąć zadowalające wy-

niki w skali mikro, czyli na poziomie jednostek ludzkich i grup ludzkich z trudnościami adaptacyjnymi. Ta druga wciąż wspiera się ideą poprawy, psychokorekcji i wrastania w niechciane niekiedy role społeczne i stygmatyzuje wciąż otoczenie społeczne. Mówiąc wprost, to nauczycieli i wychowawców, pracowników socjalnych i kuratorów należy dostosować do ich podopiecznych, a nie odwrotnie. Przewidywanym efektem działań inkluzyjnych w ramach określonej polityki wychowawczej i penitencjarnej powinna być zmiana interakcji społecznych i niektórych wymiarów tożsamości osobowej, którą od pewnego czasu nazywa się „twórczą resocjalizacją” (Konopczyński, *Twórcza resocjalizacja*, 1996; *Metody twórczej resocjalizacji* 2007 i inne). Wspomniany autor postuluje jednak konieczność zmiany założeń podstawowych: proponuje odrzucenie korekcyjno-naprawczego modelu działań resocjalizacyjnych, na rzecz kreacyjnego budowania nowej tożsamości wychowanka, na bazie istniejących w nim potencjałów poznawczych, emocjonalnych i operacyjnych. Proces taki rozpoczynałby się od zmiany kostiumu, odrzucenia stygmatu przestępcy, dewianta, nieudacznika na rzecz innych coraz bardziej konstruktywnych jednostkowo i społecznie kostiumów, prowadzących do transformacji w zakresie pełnionych przez siebie ról społecznych i w końcu, poprzez samo-realizację do zmiany „osobowościowego jądra”, którym jest własna, nowa twarz społeczna. Łatwo zauważyć, że koncepcja twórczej resocjalizacji w ujęciu M. Konopczyńskiego ma proveniencję nieco teatralną nawiązującą do „teatru życia codziennego” (Goffman) jak i do jego własnych doświadczeń związanych z teatrem resocjalizacyjnym *Scena CODA* (1995–1996) i *Stowarzyszeniem Ars pro Educationis* – efemerydami ale jakże twórczymi. Wszystkie te przykłady ilustrują kierunki poszukiwań w obrębie pedagogiki resocjalizacyjnej ostatnich lat. Słabością tych pomysłów jest brak trwałych wdrożeń. O próbach mniej lub bardziej udanych, czy nieudanych rozwiązań praktycznych, mówię w następnym akapicie.

Kolejnymi alternatywnymi rozwiązaniami proponowanymi od lat są koncepcje sprawiedliwego karania (Bałandynowicz) oraz – o czym wspominałem wcześniej – systemu dobrze zorganizowanego, systemu probacji, czyli resocjalizacji w warunkach wolnościowych dla pewnych kategorii przestępców, dla których uwięzienie zamiast pomóc w społecznej readaptacji, pogłębia procesy patologizacji zachowań, niszczy to, co w człowieku osadzonym zakładzie karnym jest jeszcze zdrowe i dobre. Jednakże, nie doczekano się wdrożeń w tym zakresie, podobnie jak nie udało się dokonać pełnej reformy systemu resocjalizacji nieletnich, piszącemu te słowa, co nie oznacza rezygnacji z dalszych prób poprawy sytuacji i losu ludzi osadzonych. Największym moim osobistym osiągnięciem było zaprojektowanie i wdrożenie kilku nowych placówek resocjalizacyjnych dla nieletnich, zwanych młodzieżowymi ośrodkami adaptacji społecznej (Pytka, red., *O stanie wdrażania reformy resocjalizacji w zakładach poprawczych*, 1999). Pisałem o tym wielokrotnie w różnych miejscach, przy różnych okazjach, nie kryjąc własnego rozczarowania brakiem woli politycznej ze strony resortu sprawiedliwości, któremu kilka lat służyłem z nadzieją, że możliwe są korzystne zmiany w zakresie prawa dla nieletnich jak i metamorfozy organizacyjno-pedagogiczne gwarantujące większą sku-

teczność resocjalizacji instytucjonalnej nieletnich. Jednakże nie należy mylić roli eksperta czy uczonego z rolą urzędnika ministerialnego czy sądowego, dla którego ważniejsze są priorytety biurokratyczne niż teoretyczne czy metodyczne wynikające z badań naukowych.

Konteksty aksjologiczne, teoretyczne, metodyczne wychowania resocjalizującego

Ewolucja języka pedagogiki resocjalizacyjnej, stymulowana jest przede wszystkim z wprowadzaniem do niej, jako szeroko-pasmowej dyscyplin rozmaitych pomysłów, teorii i modeli działania prowadzących do pożądanych zmian w społecznym i osobistym funkcjonowaniu jednostki jak i do zmian w jej otoczeniu fizycznym i społecznym. Kategorią podstawową narzucającą się w sposób oczywisty, gdy analizuje się treść wypowiedzi pedagogicznych, jest „zmiana”, jakaś modyfikacja. Kogo i czego ma dotyczyć, w jakim zakresie oraz jakimi sposobami i środkami ma być osiągnięta? Na tak sformułowane pytanie czy szereg pytań, odpowiedzi bywają różne w zależności od jawnych i ukrytych założeń aksjologicznych, teoretycznych i metodycznych tych, którzy tę dyscyplinę uprawiają.

Jednakże pojęciem centralnym dla pedagogiki resocjalizacyjnej jest „wychowanie resocjalizujące” spełniające jedną z trzech funkcji (obok opieki i terapii resocjalizującej).

O ile resocjalizacja obejmuje całokształt zabiegów, mających na celu przystosowanie jednostki do życia społecznego zgodnego z normami i regułami tejże społeczności, o tyle samo wychowanie obejmuje tylko te strategie, procedury i metody postępowania, które mają na celu wywołanie korzystnych zmian w zachowaniach, motywacjach i strukturach regulacyjnych jednostki nieprzystosowanej. Jednostka ta bywa pojmowana jako autonomiczny podmiot zgodnie z przyjętą aksjologią pedagogiczną. Ta natomiast nie zawsze pokrywa się z ideologią penitencjarną czy karną (ewentualnie socjalną) dopuszczającą jako metodę prostą manipulację, zastraszanie czy grożenie środkami przymusu. Wszędzie tam, gdzie pojawia się ograniczenie wolności osobistych, tam wychowanie czy jego usiłowanie, staje się problematyczne. Zwykle przeradza się ono w jakiś rodzaj tyranii, podporządkowania jednej kategorii ludzi innej, uzurpującej swe prawa do sterowania zachowaniami i motywacjami ludzkimi w skali indywidualnej i zbiorowej bez respektowania podmiotowości jednostek. W takiej sytuacji, tzw. wychowanie penitencjarne, mimochodem przekształca się w trening sprawności albo zwykłą tresurę. Wychowanie resocjalizujące inspirowane jest ideą miłosierdzia i miłości bliźniego wobec tego, który zbłądził, wykoleił się, został odrzucony i potępiony, osądzony i stygmatyzowany jako wykolejeniec lub kryminalista. Wychowanie ma spełnić funkcję jego wewnętrznej przemiany, swoistej transformacji duchowej, psychicznej, moralnej, motywacyjnej i behawioralnej.

Podmiot wychowania resocjalizującego to „syn marnotrawny”, który pragnie powrócić do „domu ojca swego”, tj. do społeczności, którą zdradził, porzucił lub wyalienował się z niej. Natomiast w pewnej opozycji do wychowania resocjalizującego pozostaje traktowanie penitencjarne, które ze swej natury i etymologii jest postępowaniem inspirowanym punitwnością, sprawiedliwą (lub nie) odpłatą za niegodziwości petenta, pensjonariusza, skazanego, odpokutować zło wyrządzone innym (społeczności). Stąd usprawiedliwiona wydaje się tu izolacja więzienna, stosowanie sankcji karnych, wzmaganie dolegliwości wykonania kary w przypadku recydywy przestępczej. Wynika też stąd wiele dylematów: czy i na ile możliwe są oddziaływania wychowawcze za kratami? czy łagodnie rzecz ujmując, można uprawiać wychowanie „ku wolności” pod nadzorem prokuratorsko-sądowym czy kuratelą grożącą ograniczeniem lub utratą wolności? Wychowanie resocjalizujące koncentruje się na osobie i godności człowieka, stąd w dużej mierze jest wychowaniem re-personalizującym, odślaniającym na nowo „osobę” wychowanek w nowym kontekście społeczno-moralnym. W sensie wąskim wychowanie resocjalizujące to jedna z funkcji (wewnętrzno-wynikowych) układu społecznego. Obejmuje ono działalność kształtującą i korygującą, tzn. nauczanie i rozwijanie umiejętności, zdolności i talentów przez aktywność szkolną, samokształceniową i pracowniczą oraz korygowanie form i treści zabaw (aktywności ludycznych) oraz rekreacji.

Służą temu metody stymulowania i wzmacniania. Pozwalają one kreować i rozwijać nowe wymiary rzeczywistości wychowawczej lub wręcz stwarzać zupełnie nową rzeczywistość. Wychowanie resocjalizujące jest zatem oddziaływaniem nauczającym i rozwijającym. Według Cz. Czapówa (1978): „Wychowanie nauczające, służące resocjalizacji – to stymulowanie i wzmacnianie uczenia się reedukującego rezultaty uczenia się wykolejającego oraz stymulowanie i wzmacnianie uczenia się edukującego w zakresie dotąd zaniedbanych zdolności i skłonności. Wychowanie rozwijające, służące resocjalizacji to ułatwianie i inspirowanie spontanicznej aktywności sprzyjającej rozwojowi życiowych dążeń i pasji, na tyle silnych, że wychowanek dla nich gotów jest walczyć ze swoim egocentrycznym i socjocentrycznym egoizmem i na tyle cennych społecznie, że w oparciu o nie wychowanek jest w stanie łączyć się z grupą konstruktywną wobec społeczeństwa”.

Należy zwrócić uwagę na swoistą dialektykę zawartą w pojęciu wychowanie resocjalizujące – z jednej strony idzie o wykrycie potencjałów osobistych wychowanek, takich jak zdolności i talenty, a następnie edukacyjne ich ukształtowanie – z drugiej zaś chodzi także o to, aby wtórnie dokonać korekty (naprawy) tego, co niepożądane, wadliwe, patologiczne. Temu ma służyć reedukacja jako podstawa procesu resocjalizowania nieprzystosowanych społecznie, czyli cierpiących na narcystyczne zaburzenia osobowości związane z przerostem własnego egoizmu indywidualnego (egoizm egocentryczny) i egoizmu grupowego (egoizmu socjocentrycznego).

Budując tę swoistą hybrydę językową (wychowanie resocjalizujące), Czapów wskazywał tym samym nie tylko na korekcyjny (rekonstrukcyjny) charakter oddziaływań resocjalizujących, ale przede wszystkim na ich charakter kreacyjny, (konstrukcyjny). Wychowanie jest zatem, niezbywalnym elementem resocjaliza-

cji, pojmowanej na kilka sposobów. W nauce o wychowaniu resocjalizującym, czyli w pedagogice resocjalizacyjnej, wyodrębnia się wiele metod wychowawczych, takich jak: stymulowanie i wzmacnianie aktywności intelektualnej i emocjonalnej, ukierunkowywanie informacji oraz aktywności, pobudzanie angażujące refleksje i emocje, organizowanie i wzmacnianie doświadczeń i sytuacji wychowawczych, oddziaływania dyscyplinujące.

Syntetycznie rzecz ujmując, wielopasmowość i złożoność wychowania resocjalizującego ukazuje „skrzynka morfologiczna” systemu resocjalizacji pojmowanego jako układ sprzężonych ze sobą klas działań (Pytko, 2005) w trzech płaszczyznach:

- strukturalnej – postulowanie, optymalizowanie realizowanie celów i funkcji;
- funkcjonalnej – opieka, wychowanie, terapia;
- proceduralnej – antropotechnika i kulturotechnika oddziaływań opiekuńczych, wychowawczych i terapeutycznych.

Wychowanie resocjalizujące ma swoje miejsce w każdej z trzech odmian pedagogiki.

Po pierwsze – jako nauka o wychowaniu dostosowującym, adaptacyjnym do istniejącego ładu naturalnego (przyrodniczego) i społecznego wzmacnianego odpowiednimi formami kontroli społecznej.

Po drugie – jako nauka o wychowaniu modyfikującym rzeczywistość przez jej reformowanie, dekonstrukcję postmodernistyczną.

Po trzecie – jako naukę o wychowaniu kreującym nową rzeczywistość, częstokroć wirtualną, zastępującą tę realną, prymitywną (pedagogika mediów i kontroli zachowań przez środki elektroniczne).

Poszukiwanie poczucia bezpieczeństwa indywidualnego i społecznego paradoksalnie prowadzi do zacieśniania się kręgu ludzkich swobód i wolności, do stosowania samoograniczeń i zabezpieczeń (kraty, sztaby, bramy, monitoring). Wychowanie ma zawsze na celu stymulowanie i rozwijanie kontroli wewnętrznej, mającej być gwarantem praworządnego postępowania.

Wychowanie resocjalizujące wielokrotnie podejmowało i podejmuje wątek dialogu jednostki ze społeczeństwem, jej buntu i autonomii wobec przymusów prawa, moralności i obyczaju. W rozmaitych systemach wychowania resocjalizującego w ciągu wieków różnie kształtowały się proporcje punitwności i permissywności, wykorzystywania kar i nagród, wygaszania i wzmacniania egoizmu i prospołeczności. Częstokroć systemom resocjalizacyjno-korekcyjnym zarzuca się tyranie i totalitaryzm dehumanizujący społeczności więzienne. Pojawiła się więc krytyka systemów dyscyplinarno-izolacyjnych w latach 70., ale po wielu latach powracają głosy kontrkrytyczne. Dotyczą przywrócenia silnej kontroli zewnętrznej wobec podsądnych pozostających w środowisku naturalnym (np. obroże elektroniczne) wobec nieudolności resocjalizacyjnej i wychowawczej instytucji penitencjarnych. Zdaniem niektórych badaczy „sensu i absurdu” resocjalizacji penitencjarnej, poprawczej, oddziaływania na populację więzienne należy ograniczyć do izolacji i dyscypliny w geście sprawiedliwej odpłaty za krzywdy popełnione przez zлочyńców. Zatem w takim podejściu postulat wychowania i wspomagania wychowawczego (osadzonego, więźnia, penitenta), w środowisku zamkniętym – to utopijne

mrzonki, niemające szans na realizację. Wobec tego usiłowania wychowawcze w więzieniu nie tylko są pozbawione sensu, ale niepotrzebnie degradują pedagogikę do poziomu dozoru behawioralnego. Dobrowolność pedagogiczna i przymus penitencjarny są niezwykle trudne do pogodzenia. Pedagogika resocjalizacyjna kładzie nacisk na kształtowanie kontroli wewnętrznej i jej mechanizmów u osadzonego, a penitencjarystka idzie w kierunku wzmacniania kontroli zewnętrznej technologicznie coraz bardziej wyrafinowanej. Wychowanie resocjalizujące możliwe jest tam, gdzie istnieje choćby minimalny ale konieczny zakres wolności i swobód w zakresie: prawa, moralności, obyczaju. Im więcej przymusu tym mniej wychowania w oddziaływaniach resocjalizujących, na co od dawna wskazują pedagodzy resocjalizacyjni i codzienna praktyka wychowawcza i penitencjarna. Idzie więc o zachowanie zawsze chwiejnej równowagi między autonomią jednostki ludzkiej i kontroli społecznej nad nią.

Trzy warstwy pedagogiki resocjalizacyjnej

Jeśli idzie o pierwszą warstwę pedagogiki resocjalizacyjnej (aksjologiczno-teologiczną) możliwe są co najmniej trzy podejścia:

- a) dostosowywać jednostkę do jej środowiska życiowego czy raczej jej środowisko do niej?
- b) dostosowywać jednostkę (jej zachowania, postawy, osobowość, mechanizmy regulacyjne do wymogów społecznych i jej środowiska czy raczej dokonywać zmian w jej środowisku by korzystniej na nią wpływało?
- c) jednocześnie dokonywać zmian adaptacyjnych w jednostce i w jej środowisku? Opcja trzecia uznawana bywa za optymalną, czego dowodzą liczne badania nad resocjalizacją w środowisku naturalnym. Ale to nie koniec pytań.

Może nie należy nikogo do niczego dostosowywać (jednostki do środowiska czy środowiska do niej) tylko raczej modyfikować wzajemne relacje między nią i środowiskiem, czyli dopasowywać je wzajemnie bez głębokiej ingerencji w struktury regulacyjne jednostki i jej środowiska, na zasadzie poszukiwania, mediowania i dialogu między autonomią jednostki i kontrolą społeczną? Znika tu pytanie w co ingerować mocniej w jednostkę czy w środowisko? Modyfikować należy jedynie to co dzieje się w relacjach, interakcjach jednostki i społeczeństwa. Dobre społeczne funkcjonowanie osiągane jest jako odmiana homeostazy czyli swoistej równowagi psychospołecznej uzyskiwanej przez równoważenie skłonności akomodatywnych i asymilacyjnych jednostki i jej otoczenia. Jednostka uzyskuje poczucie wolności, pozostaje w zgodzie z sobą i z innymi, bez osadu goryczy, że działa pod przymusem prawa, moralności czy obyczaju. Ale możliwe jest jeszcze inne ujęcie odrzucające dwa poprzednie: zarówno dostosowanie jako cel i modyfikację jako cel nadrzędny. Trzecia perspektywa jawi się jako konsekwencja myślenia w kategoriach tworzenia nowej rzeczywistości, nowej tożsamości jednostki i nowego otoczenia społecznego, sprzyjającego rozwojowi mocnych stron człowieka (jedno-

stki) z wykorzystaniem potencjałów instalowanych w nowym niewykluczającym środowisku społecznym. Tu odnajdujemy miejsce na myślenie i działanie inkluzyjne (włączające), wygaszające wykluczenie i stygmatyzację jednostek i grup, pojawiające się w podejściach i modelach tradycyjnych („dostosowania do” oraz „modyfikowania” korygującego).

Druga warstwa, teoretyczna z jej rozmaitymi teoriami opisowo-wyjaśniającymi społeczne funkcjonowanie jednostki zdrowej i zaburzonej generuje także szereg pytań:

- a) Które z dostępnych teorii najtrafniej odpowiadają na praktyczne pytania pedagogów i kryminologów poszukujących uwarunkowań (przyczyn) zachowań dewiacyjnych czy przestępczych?
- b) Jeśli dokonuje się wyboru konkretnej teorii (mniej ważne jakiej proveniencji: psycho-socjo-antropologicznej) to dlaczego tej właśnie odrzucając inne?
- c) Czy teorie, na które powołuje się pedagogika resocjalizacyjna, sama nie produkując ich (np. teorie ról społecznych, teorie postaw sterowanych antagonizmem destruktywnym, teorie symbolicznego interakcjonizmu, konfliktu kultur, zróżnicowanych powiązań, zaburzeń tożsamości, stygmatyzacji społecznej, frustracji i blokowania potrzeb) – są użyteczne i dają się przełożyć na język praktyki resocjalizacyjnej czyli metodyki.

Tu najczęściej wykorzystuje się trzy typy teorii:

- a) behawioralne,
- b) interakcyjne,
- c) wielowymiarowe (interdyscyplinarne, wieloczynnikowe, holistyczne, systemowe) (Pytka, Pedagogika resocjalizacyjna, 2005).

Trzecia warstwa, metodyczna czyli najbardziej praktyczna, ma także swe dylematy ściśle powiązane z dwiema wyżej wymienionymi warstwami aksjologiczno-teleologiczną i teoretyczną. W warstwie metodycznej idzie o formułowanie zaleceń (taktycznych, strategicznych, proceduralnych, metodycznych, technicznych i organizacyjnych) na różnych poziomach ogólności, w odniesieniu do przekształcania czy tworzenia nowego człowieka jak i w stosunku do jego środowiska. Cz. Czapów w cytowanej tu pracy „Wychowanie resocjalizujące” 1978, dokonał systematyzacji zaleceń metodycznych, dzieląc je na: zasady, reguły i dyrektywy, ale od tamtego czasu pojawiło się wiele innych systematyzacji i klasyfikacji rozmaicie nazywanych, które wprowadzają trochę zamieszania i zamęt. Sam nie jestem wolny od prób „innowacyjnych” w tym zakresie. Są to właśnie produkty swobodnej myśli różnych autorów dążących do innowacji. Często te „nowości”, to tylko zmiana nazewnictwa próba wyklarowania, własnego, autorskiego języka przy omawianiu starych problemów i rozgrzebywaniu odwiecznych wątków ontologicznych i epistemologicznych (Czy coś istnieje, jak się przejawia, skąd o tym wiemy i czy wiedza ta jest prawomocna?). To także efekt, niekiedy przypadkowej konfiguracji zestawień i mozaik teoretyczno-metodycznych budowanych z przekonaniem, że to w tym wyraża się innowacyjność myśli pedagogicznej. Analogiczne trudności w klasyfikacjach rozmaitych „zasad i reguł” występują w dydaktyce, gdy ta odeszła od starych systematyzacji W. Okonia czy K. Sośnickiego.

Pedagogika resocjalizacyjna ma pewien stały rdzeń (najbardziej stały w warstwie aksjologiczno-teleologicznej) ale też ulega modom teoretycznym i metodycznym, zwykle pod wpływem tego co dzieje się w dziedzinach pokrewnych czyli tych z których korzysta. Nie chodzi mi tym razem tylko o hasła interdyscyplinarności, wielodyscyplinarności, czy transdyscyplinowości i metodologię badań „integralno-kulturowych”. Idzie mi o bardziej przyziemne i konkretne pomysły, które uzyskują status koncepcji, modeli metodyczno-teoretycznych. W zależności od tego, co uznaje się za istotę (jądro) nieprzystosowania społecznego, wykołajenia czy dewiacji, rozmaicie kształtują się pomysły badawcze i diagnostyczne jak mierzyć, opisywać i wyjaśniać te fenomeny i co więcej jak w nie ingerować metodycznie, operacyjnie czy też w jaki sposób im zapobiegać.

Tak oto odwołując się do historii pedagogiki resocjalizacyjnej jako dyscypliny teoretycznej (pomijam wątek praktyczny), daje się zauważyć, że u akademickich ojców tej dyscypliny w Polsce, w ścisłym sensie, tj. St. Jedlewskiego i Cz. Czapówa jednym z terminów podstawowych używanych we wszystkich przypadkach jest „wykołajenie” przestępcze i obyczajowe. Rozumiane ma być ono jako swoisty układ postaw, zdominowanych antagonizmem destruktywnym lub wadliwie zintegrowanych, czego efektem są zachowania pozostające w sprzeczności z normami prawnymi, moralnymi lub obyczajowymi. Zatem pojęcie „postawy” zdominowało zarówno diagnostykę jak i metodykę warszawskiej szkoły pedagogiki resocjalizacyjnej pod wpływem dynamicznie rozwijającej się psychologii społecznej i socjologii lat siedemdziesiątych. W sensie empirycznym, lawinowo mnożyły się badania postaw i ich korelatów psychospołecznych (Pospiszyl, Analiza wadliwych postaw społecznych młodzieży; Czapów, Postawy młodzieży pracującej; Nowak, Postawy młodych Polaków wobec...; Kwaśniewski, Społeczeństwo wobec dewiacji... itp.). Prawie równolegle zaczęto wprowadzać, jako niezwykle nośne inne pojęcie „roli społecznej” oraz socjalizacji prawidłowej i „zwichniętej” pod ewidentnym wpływem rozlicznych prac socjologicznych (zwłaszcza badań empirycznych). Wykołajenie społeczne jawiło się więc jako konstrukt obejmujący postawy antagonistyczno-destruktywne wobec istniejącego ładu normatywnego (o ile ten ład był) ale także w skład tego konstruktu wchodziła negatywna ocena funkcjonowania w rolach społecznych ważnych dla systemu społecznego (Parsons) i wynikające z tego negatywne pojęcie stygmatyzacji (Lemert). A więc odwoływano się do systemu społecznego jako swoistego „teatru życia codziennego” (Goffman). Warto zauważyć, że obydwa pojęcia „postawy” i „roli” miały swe reperkusje metodyczne w odniesieniu do resocjalizacji. Proces resocjalizacji definiowany był jako kształtowanie postaw konstruktywnych społecznie i wrastanie a konstruktywne role społeczne (reedukacja). Pod wpływem prac zorientowanych biologicznie i psychologicznie specjalnej wagi nabrało pojęcie „potrzeby” ich hierarchii, ich depriwacji, np. odrącenie emocjonalne dziecka przez rodziców, lub przez system społeczny (Bandura, Walters, Agresja w okresie dorastania, 1968; Zazzo, Odrącenie). W związku z tym istotnym składnikiem resocjalizacji oprócz leczenia (terapii behawioralnej i wychowania pojmowanego jako kształtowanie postaw i ich skład-

ników) dochodzi jej trzeci składnik opieka, mająca na celu zaspokajanie potrzeb pierwszego i drugiego rzędu u podopiecznego. Ostatecznie wyklarowały się w ujęciu Czapówowskim trzy funkcje resocjalizacji: opieka resocjalizująca, wychowanie resocjalizujące i terapia resocjalizująca (Czapów, 1978). Wskutek rozwoju licznych badań nad przejawami patologii społecznej (Podgórecki i inni, 1976, 1984, 1986) oraz pod wpływem prac kryminologicznych (Jasiński, red., Zagadnienia nieprzystosowania społecznego i przestępczości w Polsce, 1979), coraz powszechniej zaczęto używać pojęcia „nieprzystosowania społecznego” obok istniejącego już terminu (ukutego przez Grzegorzewską i J. Konopnickiego, Niedostosowanie społeczne, 1970). Pewnego rodzaju bałagan terminologiczny, który pojawił się w latach siedemdziesiątych trwa do dziś a nawet, się zwiększa. Na tle różnorodności ujęć (demoralizacja, wykołajenie, dewiacja, nieprzystosowanie społeczne, patologia społeczna, przestępczość), na początku lat osiemdziesiątych L. Pytko usiłował dokonać uporządkowań teoretycznych i zaproponował wieloaspektową definicję nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży i jednocześnie opracował technikę diagnostyczną do wstępnego pomiaru nieprzystosowania społecznego nieletnich zwaną Skalą Nieprzystosowania Społecznego. U teoretycznych podstaw konstrukcji tej skali odnajdujemy teorie ról społecznych, postaw antagonistyczno-destruktywnych oraz naznaczania społecznego. L. Pytko zaproponował własną definicję nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży integrującą różne podejścia. Nieprzystosowanie wyraża się jego zdaniem w:

- a) w nieadekwatnym funkcjonowaniu w rolach społecznych ważnych dla danego systemu społecznego,
- b) w przejawianiu postaw antagonistyczno-destruktywnych wobec istniejącego porządku prawnego, moralnego i obyczajowego,
- c) w nieumiejętności lub niechęci do zaspokajania potrzeb pierwszego i drugiego rzędu w sposób dopuszczalny i akceptowany społecznie.

Prawdopodobieństwo nieprzystosowania jest tym większe im:

- a) wyższa jest kumulacja niekorzystnych czynników socjokulturowych (w tym naznaczających jednostkę jako dewiacyjną),
- b) wyższy jest poziom nagromadzenia niekorzystnych czynników biopsychicznych (w tym zaburzeń neuropsychiatrycznych, stygmatyzujących jednostkę jako odmienca organiczno-psychicznego,
- c) im silniejsze są sytuacje pokusy oddziałujące na jednostkę przeżywającą dylematy moralne.

W konsekwencji pełna paleta oddziaływań resocjalizacyjnych proponowana przez tego autora obejmuje strategie i procedury skoncentrowane na: rolach społecznych, postawach, potrzebach oraz czynnikach (tkwiących w jednostce i jej środowisku) zwiększających odporność psychospołeczną na uleganie pokusom i wpływom destruktywnym. Mówiąc krótko, L. Pytko poszedł w ślady Cz. Czapówa i w syntetyczny sposób zawarł metodykę wychowania resocjalizującego w tzw. skrzynce morfologicznej systemu resocjalizacji, wyczerpująco opisaną w „Pedagogice resocjalizacyjnej”.

Jednakże uczeni i badacze zorientowani psychologicznie, zjawiska negatywne: patologie i przestępczość usiłowali wyjaśniać odwołując się do konstruktów bardziej złożonych niż postawa czy rola. Odwoływali się do pojęcia osobowości psychopatycznej, potem antyspołecznej (Pospiszył, Psychopatia; Radochoński, Osobowość antyspołeczna). Przez pewien czas istniała wiara, że uda się skonstruować model osobowości przestępczej (Le Blanc, Frechette), który byłby użyteczny w kryminologii i pedagogice resocjalizacyjnej, ostatecznie jednak nie dało się tego zrobić z wielu względów, które w tej chwili pominię. Jednakże usiłowania i poszukiwania teoretyków, empiryków i metodyków zagranicznych przyniosły w konsekwencji pewne modele oddziaływania resocjalizującego, zwłaszcza na nieletnich przestępców (Pospiszył, Pytka). Myślę tu o modelach zróżnicowanych oddziaływań wynikających z teorii rozwoju dojrzałości interpersonalnej (Pytka) oraz systemie diagnostyczno-metodycznym „I-level”, które zostały opisane w innym miejscu, a także o koncepcji podatności na oddziaływania korekcyjne Quya (Pospiszył). Obydwie wiązały proces resocjalizacyjnej zmiany w kategoriach korektury struktur regulacyjnych osobowości, postrzegania siebie i świata i co więcej oferowały dość przejrzyste typy i podtypy diagnostyczne, dla których przewidywano indywidualne, zróżnicowane programy resocjalizacyjne (treatment). W tym, psychologizującym nurcie znalazła się także teoria autonomu M. Mazura, naszego rodzimego uczonego zajmującego się układami samodzielnymi. Jej transplantacji na grunt pedagogiki dość uporczywie próbowali dokonać L. Pytka i W.W. Szczesny. Jej ślady odnajdujemy w najbardziej popularnych podręcznikach dla studiujących resocjalizację i nauki pokrewne (Pytka, 2005; Szczesny, 2003, 2007). Najważniejszą konkluzją teorii autonomu jest konstatacja, tzw. charakter systemu autonomicznego rozumiany jako „zespół sztywnych cech sterowniczych” jest nieprze-rabialny a jeśli ulega zmianom to „samorzutnym” a nie celowym. W związku z tym usiłowania w zakresie modyfikacji, konformizacji charakteru skazane są na klęskę. W związku z tym kierunek podstawowy w generowaniu zachowań osób z zaburzeniami przystosowania to dopasowywanie sytuacji wychowawczych do parametrów charakterologicznych jednostki pojmowanej jako układ (system) autonomiczny (samodzielny). Tu właśnie istnieje zbieżność koncepcji inkluzyjnych z wcześniejszą wszakże teorią autonomu M. Mazura i teoriami „zróżnicowanych oddziaływań. Samodzielność, samorealizacja, kierowanie własnym rozwojem, kształtowanie dobrostanu psychospołecznego, wdrażanie odpowiedzialności przez sztukę i arteterapię to w wielu pomysłach resocjalizacyjnych pojęcia podstawowe lub przynajmniej wiążące w sensie pedagogicznym (Szczepaniak, 2003; Konopczyński, 1996; Florczykiewicz, 2008; Rudowski).

Mimo pewnego ożywienia inspirowanego psychologią i socjologią dewiacji i pedagogiką specjalną, to nie udało się jednak stworzyć konsekwentnej teorii resocjalizacji jako kształtowania osobowości. Pojawiły się tylko luźne propozycje metodyczne „traktowania” psychopatów, pełne zresztą sprzeczności (Pospiszył, Psychopatia). Tu powiem, że dopiero w roku 2008, został wydany pierwszy w Polsce podręcznik psychologii resocjalizacji autorstwa K. Ostrowskiej. W dziele tym od-

najdujemy wiele prób wykorzystania wiedzy stricte psychologicznej w tworzeniu zaleceń metodycznych.

Wreszcie, należy zauważyć, że oprócz usiłowań transplantowania pojęcia osobowości antyspołecznej do pedagogiki resocjalizacyjnej, dokonała się także swoista translacja pojęcia „tożsamości” z nauk społecznych i antropologii kulturowej do metodyki resocjalizacyjnej. Dokonał tego M. Konopczyński w książce pt. „Teoretyczne podstawy metodyki kulturotechnicznych oddziaływań resocjalizacyjnych wobec nieletnich. Zarys koncepcji twórczej resocjalizacji” (2006). „Tożsamość bywa rozmaicie definiowana jak wszelkie pojęcia używane w humanistyce. Wspomniany autor uczynił z niej słowo klucz, wyodrębniając za E. Goffmanem jej odmianę pozytywną (gdy obraz siebie jest źródłem satysfakcji) oraz tożsamość negatywną (gdy obraz siebie obciążony trudnym do przyjęcia stygmatem). Stąd pojawia się definicja tożsamości nieletnich jako: otwarty zbiór nie do końca ukształtowanych parametrów osobowych, utrudniający lub uniemożliwiający właściwe sposoby myślenia o sobie i własnych priorytetach, których społeczna prezentacja jest nieadekwatna do obowiązujących wzorców kulturowych i społecznych” s. 10 (Konopczyński, 2006, op.cit.). Zatem, w następstwie przyjęcia takiej perspektywy, istotą twórczej resocjalizacji będzie kształtowanie odmiennej tożsamości, przez zmianę pewnych jej parametrów i wykorzystanie potencjałów twórczych tkwiących w wychowanku. W gruncie rzeczy idzie tu o przededefiniowanie obrazu siebie i własnej roli w społeczeństwie (grupach socjalizujących). Tak rozumiana resocjalizacja to w pierwszej kolejności „zrzucanie starych masek” i wkładanie nowych. Ale to nie tylko o to idzie. Chodzi także o dokonanie zmian strukturalnych w obrębie osobowości wychowanka w celu wzmocnienia jego samokontroli i dobrego społecznego funkcjonowania w nowych rolach społecznych. Jak widać są tu elementy nowe ale i stare. Przesunięte są mocno akcenty z „korekcji” wychowania na jego „kreację” i wykorzystanie autonomicznych motywacji samego wychowanka jako uczestnika interakcji wychowawczej. Wprowadzanie nowych pojęć i koncepcji przejmowanych z innych dyscyplin oraz ich zastosowanie, znacznie poszerzyło repertuar metod i technik wychowania resocjalizującego. Innym przykładem ilustrującym stałość i konsekwencję w stylu myślenia przedstawicieli warszawskiej szkoły pedagogiki resocjalizacyjnej są próby wkomponowania dość wąskiego tradycyjnego pojmowania „resocjalizacji” w szerszy kontekst psychospołeczny, integralno-kulturowy, poprzez optykę holistyczną, a ściślej – systemową, od której nie stronił Cz. Czapów, o czym była już mowa.

Resocjalizacja, readaptacja, reintegracja społeczna w ujęciu systemowym

Aby uchwycić wielowymiarowość, wielopasmowość i złożoność wzajemnych powiązań między poszczególnymi podsystemami systemu społecznego, wykorzystałem dość stare pomysły oraz przemyślenia własne by dojść do modelu teoretycz-

nego o charakterze holistycznym. Jego strukturę, elementy i zespoły strukturalno-funkcjonalne ukazuje tabela 1. Pod nią znajdujemy jej lakoniczny opis i komentarz, ukazujący wzajemne powiązania systemów i podsystemów (organizm, osobowość, grupa społeczna, kultura) oraz ich funkcji socjalizacyjnych, integracyjnych, regulacyjnych, kontrolnych.

Tabela 1. System społeczny, jego podsystemy i funkcje

Systemy, podsystemy	Funkcje	Elementy struktury	Zespoły strukturalno-funkcjonalne	Porządek informacyjno-energetyczny
Kultura	Stabilność normatywna	Wartości Wzory kulturowe	Socjalizacja Edukacja Resocjalizacja Readaptacja	
Społeczeństwo	Integracja społeczna	Normy Nakazy	Prawo Moralność Obyczaj (Sumienie społeczne)	
Osobowość	Realizacja celów jednostki (samorealizacja)	Realizacja celów grupy (Spójność i solidarność)	Polityka Globalna Realizacja celów makrospołecznych	
Organizm	Adaptacja Akomodacja Asymilacja	Role społeczne i postawy	Ekonomia Gospodarka (Infrastruktura)	–Nasycenie+energetyczne

Każdy człowiek, to przede wszystkim istota biologiczna wraz ze swą genetycznie uwarunkowaną anatomią i fizjologią. I jako organizm wchodzi w relacje ze swym otoczeniem fizycznym i społecznym. Wymienia z nim energię oraz informację, czyli utrzymuje swoisty metabolizm energetyczno-informacyjny przez całe życie. Pierwszym zadaniem życiowym człowieka, mówiąc, po darwinowsku jest utrzymanie pewnej kontroli nad otoczeniem i nad własnym organizmem – czyli przetrwanie. Drugim, ewentualna reprodukcja zapewniająca ciągłość gatunku. Trzecim zadaniem to rozrost albo rozwój, oczywiście do pewnych tylko granic (optymalnych). Potem, pozostaje już tylko inwolucja, starzenie się i śmierć biologiczna. Najtrudniej przyjąć do wiadomości tę ostatnią konstatację, tak oczywistą. A przecież śmiertelność człowieka i jego cierpienie uznawane bywa za jedno ze źródeł kultury. Ten irytujący schematyzm zastosowany tu budzi sprzeciw bardziej uduchowionych czytelników, wszak człowiek to coś więcej niż ciało, które się rodzi, egzystuje i umiera. Człowiek ma przecież wiele innych wymiarów choćby takich jak: psychologiczny, społeczny i kulturowy (duchowy). I to właśnie próbuję pokazać przy pomocy tabeli, w którą wpisałem wspomniane wymiary wyłaniające się na poszczególnych poziomach funkcjonowania człowieka indywidualnego czy jego społeczności. Zastosowana tu systemowa optyka ujmuje człowieka i jego

świat w kategoriach systemowych, jako sprzężone ze sobą układy struktur i funkcji. Zmiana jednego z elementów struktury lub funkcji pociąga za sobą szereg innych zmian trudnych do przewidzenia. Zaburzenie, odchylenie, dysfunkcja w jednym z nich prowadzi do wadliwości działania całego systemu. Tak, więc, gama potencjalnych patologii rozpoczyna się na poziomie biologicznym, przechodzi przez poziom psychologiczny i społeczny i zatrzymuje się na poziomie najwyższym tzn. systemu kultury owocując metapatologiami. Utrzymanie prawidłowego metabolizmu informacyjno-energetycznego między podsystemami gwarantuje sprawne funkcjonowanie całości i sprzyja rozwojowi całego systemu, jest źródłem jego sprawności, skuteczności i zdrowia.

Drugi (psychologiczny) poziom funkcjonowania człowieka wiąże się z kształtowaniem się struktur poznawczych, emocjonalnych i zachowaniowych oraz wypełnianiem ich treściami społeczno-kulturowymi. Jednostka realizuje własne cele życiowe ale w obrębie grup pierwotnych, przede wszystkim rodziny a następnie grupy rówieśniczej i rozmaitych grup zadaniowych. Zmuszana jest do uwzględniania nie tylko własnych interesów ale także interesów grupowych. Umieszcza się zatem w nurcie podtrzymującym rozmaite typy polityki makrospołecznej (od polityki społeczno-ekonomicznej, poprzez politykę zdrowotną, edukacyjną, socjalną itd.) prowadzonej przez państwo. W ten sposób, jednostka ludzka, jako konkret biopsychiczny wrasta w inny konkret jakim jest podstawowa dla niej grupa społeczna – konkretna: rodzina, klasa szkolna, konkretny zakład pracy, konkretna lokalność (miejsce i czas ściśle określony – „tu i teraz”).

Trzeci poziom wrastania w społeczeństwo i jego kulturę, zorientowany jest na cele społeczne, myślenie w kategoriach „my” a nie tylko „ja”. Podstawowa funkcja systemu społecznego wyraża się w zainicjowaniu i podtrzymaniu stabilności normatywnej całego systemu poprzez procesy socjalizacyjne, edukacyjne, skłaniające do uwewnętrznienia (internalizacji) norm obyczajowych, moralnych i prawnych. Właśnie na tym poziomie, wyłania się z indywidualnej jednostki – człowiek dobrze lub źle socjalizowany, wychowany, ukształtowany – jako obywatel, człowiek uspołeczniony, prawidłowo lub wadliwie funkcjonujący w ważnych dla systemu społecznego rolach. Przykładem człowieka dobrze przystosowanego jest konformista. Wadliwie socjalizowany, z niedoborami lub nadwyżkami socjalizowanymi to: „undersocialized man” lub „oversocialized man” – czyli człowiek niedosocjalizowany lub przesocjalizowany. Egzemplifikacja pierwszego – to osobowość aspołeczna lub antyspołeczna, psychopatycznie niewrażliwa na cudzą krzywdę, przykładem drugiego – to osobowość neurotyczna, nadwrażliwa itp. Na tym poziomie właśnie ma zastosowanie działanie społeczne, aktywna polityka, w tym edukacyjna i reedukacyjna, integracyjna i reintegracyjna, wykluczająca i włączająca jednostki i grupy społeczne w system lub eliminująca i stygmatyzująca je.

Czwarty poziom, zwany skrótowo „kulturowym”, wyodrębnia się ze względu na treści i wzory kulturowe, tworzone przez określone grupy, społeczności, które są transmitowane w procesach socjalizacyjnych i edukacyjnych. Chodzi tu nie tylko o to, że konkretna jednostka ludzka, urodzona w ściśle określonym miejscu

i czasie ma stać się osobowością, bytem upersonalizowanym, władającym tym a nie innym językiem, wyznawcą określonej religii, czy światopoglądu, ale także i o to, że kontekst kulturowy w dużej mierze determinuje sylwetkę osobowościową i społeczną każdego członka systemu społecznego poprzez jego agendy (podsystemy strukturalne) takie jak: państwo, szkoła, kościół (dominujące wyznanie lub jego brak). Na tym tle przecież dochodzi do licznych konfliktów psychicznych przeżywanych przez jednostki ale także do konfliktów społecznych (etnicznych, wyznaniowych, politycznych). Podstawową funkcją każdej kultury (ewentualnie kontrkultury lub podkultury) jest zapewnienie stabilności normatywnej w społeczności. Idzie tu głównie o dominujące lub preferowane typy wartości deklarowanych, uznawanych i realizowanych na różnych poziomach istnienia i funkcjonowania jednostek, grup społecznych i państwa jako systemu nadrzędnego. Wspomniana stabilność normatywna wymuszana bywa na rozmaite sposoby poprzez różne instrumenty polityki społecznej a nawet ekonomicznej. Tu właśnie dotykamy, sygnalizowanego wcześniej przepływu energii oraz informacji między wyodrębnionymi tu poziomami funkcjonowania człowieka indywidualnego i społecznego. Funkcjonowanie każdego z poziomów nie byłoby możliwe bez odpowiednich zasileń energetycznych i przepływu informacji. Każdy z wyodrębnionych tu poziomów i podsystemów ma swój własny metabolizm informacyjno-energetyczny. Jednakże, warto zauważyć, że przepływ informacji odbywa się z góry do dołu (patrz tabela) a przepływ energii z dołu do góry. W dobrze funkcjonującym systemie zawsze istnieje określony i utrzymany porządek informacyjno-energetyczny. Niedobory informacji, fałszywe informacje, dezinformacje uniemożliwiają prawidłowe funkcjonowanie całego systemu i jego podsystemów. Analogicznie, niedobory energetyczne (brak środków ekonomicznych, bieda, bezrobocie, bezdomność) lub po prostu penuria ekonomiczna powodują perturbacje i dysfunkcjonalność systemu i jego elementów.

Zatem konstruując programy naprawcze lub doskonalące funkcjonowanie systemu społecznego określonego kraju, jego regionu itp., powinno wychodzić się od poziomu najniższego – bytu fizycznego konkretnych ludzi w ich uwikłaniach ekonomicznych, przechodzić przez inne poziomy (kształtowanie dobrostanu jednostek i grup) i dochodzić do ich systemu norm i wartości. Jednakże konieczny jest ruch i myślenie w drugą stronę, proponowane przez tzw. idealistów czy utopistów. Należy zacząć od naprawy wewnętrznej jednostek i grup ludzkich, od dekonstrukcji ich nawyków myślenia i wartościowania świata poprzez wizję „nowego ładu”, wdrażać nowe rozwiązania społeczno-ekonomiczne i antropologiczne, odchodzić od stereotypów typu „byt kształtuje świadomość” na rzecz tezy przeciwnej.

Pedagogika resocjalizacyjna na rozdrożu?

Nauki o resocjalizacji i jej korelaty, w tym sama pedagogika resocjalizacyjna uzyskała pewnego rodzaju świadomość własnych możliwości i ograniczeń nie tyl-

ko w wymiarze praktycznym ale i teoretycznym. Ciągłość jej tożsamości wyraża się w powracających pytaniach o wartości i cele, dopuszczalność lub niedopuszczalność pewnych sposobów wywierania wpływu, obecność i nieobecność nacisku, przemocy i przymusu w procesie kontroli społecznej, wykorzystania dla celów prospołecznych twórczych potencjałów ludzkich i podmiotowego traktowania człowieka, nawet gdyby ten stygmatyzowany był jako odpad społeczny wysoce kłopotliwy i szkodliwy „odszczepieniec”. Natomiast to, co zmienne i zmieniające się w pedagogice resocjalizacyjnej to mniej lub bardziej usprawiedliwione wybory określonych opcji teoretycznych i metodycznych, oddziałujących zwrótnie także na jej warstwę aksjologiczno-teleologiczną. Patrząc na działalność pedagogów resocjalizacyjnych, czyli na praktykę pedagogiczną odnosi się wrażenie, iż najważniejsza dla nich jest konkretna metodyka, gwarantująca sukces wychowawczy (Banasiak, *Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania*, 2003, oraz Szczepaniak, *Kara pozbawienia wolności a wychowanie*, 2003). Wtórnymi są w ich optyce uzasadnienia czy podstawy teoretyczne tejże metodyki. Celami operacyjnymi są tutaj poprawność metodyczna (zgodność ze standardami pedagogicznymi) oraz skuteczność (osiągnięcie celu – brak powrotności do przestępstwa). Jeśli praca, nauka szkolna, modlitwa czy arteterapia stosowane są skutecznie, to godne są włączenia do procedur resocjalizujących niezależnie od tego, co mówią poszczególne teorie resocjalizacji (resocjalizacja jako trening, kształtowanie postaw i ról, wzmacnianie rozwoju dojrzałości interpersonalnej, kształtowanie mechanizmów kontroli wewnętrznej, wyzwalanie twórczych potencjałów i zmiana tożsamości, szerokopasmowa reintegracja społeczna, reedukacja inkluzyjna). Pragmatyzm dnia codziennego kadr „wychowujących” wynika z uznania prymatu praktyki wobec tzw. teorii (założeń antropologiczno-filozoficznych i tzw. nauk pozytywnych). Tymczasem pedagodzy akademicy, przeciwnie powtarzają w nieskończoność, że wszelka działalność praktyczna (wywoływanie pożądanych zmian) jest, była i będzie wtórna wobec teorii naukowych. Tak właśnie wszelkie technologie, zwłaszcza w technice i w medycynie (pojmowane jako sztuka sprawnego działania w wybranym wycinku rzeczywistości fizycznej) są zależne od ustaleń nauk fizycznych i przyrodniczych. Jeśli podważy się nierozdzielność wartości, faktów i działań (tak jak proponują to fenomenologowie i hermeneutycy typu Husserl, Habermas, Gadamer, Folkierska i inni) to wypada także zakwestionować wszelką pedagogikę, wraz z pedagogiką resocjalizacyjną i jej misternymi budowlami teoretyczno-metodycznymi, gdyż w niej, nie kto inny ale ja sam (Pytko, op.cit., 2005) wyodrębniam trzy jej oddzielne (aczkolwiek przenikające się i współzależne warstwy: aksjologiczną (wartości), teoretyczną (fakty) i metodyczną (działania), co już przecież sygnalizowałem. Należałoby zgodnie z duchem ponowoczesności zdekonstruować i zbudować od nowa zręby wszelkiej pedagogiki nie siłacej się już na naukowość w sensie neopozytywistycznym lub zrezygnować? Wypadałoby wszak zbudować nową, stworzyć, wykreować? Ale po co, z czego i jak? Jak widać, trudno wyrwać się z zakłętą (stałą w czasie, w przestrzeni) kręgu pytań podstawowych świadczących o tożsamości pedagogiki już nie jako nauki ale sztuki przeży-

wania świata i uczestnictwa w nim poprzez jego wciąż odradzającą się w nas tęsknotę jego rozumienia i tworzenia na nowo. Na czym miałyby polegać owa inność, w gruncie rzeczy nie wiadomo, bo mimo upływu kilkunastu lat od tej propozycji niewiele się zmieniło, poza neurotyczną potrzebą wykazania inności i oryginalności własnych propozycji i sugestii teoretycznych. Istnieje wszak niepokój czy pedagogika resocjalizacyjna ma jeszcze coś sensownego do zaoferowania wobec jej spektakularnych porażek w sferze praktyki resocjalizacyjnej i penitencjarnej? Próby przededefiniowania jej w pracę socjalną ze wspomaganie wychowawczym, czy rozwinięcie jej klinicznych inklinacji w kierunku terapeutyczno-leczniczym i poniechanie wątków wychowawczych to wątpliwe wektory jej rozwoju. Chciałoby się powiedzieć, że pojęcie „zmiany” korekcyjnej, lub rekonstrukcyjnej w tej optyce, powinno również odnosić się do wszelkich odmian pedagogiki, w tym także resocjalizacyjnej, która o ile mi wiadomo w takiej postaci jak w Polsce nie istnieje w innych krajach. Czy można na serio, porzucić klasyczną pedagogikę resocjalizacyjną, mimo olbrzymiej jej popularności jako kierunku studiów (lub specjalności) we wszystkich wyższych szkołach pedagogicznych w Polsce? Można wszak, zmienić jej nazwę, składniki, strukturę i treści, tak jak próbuje się zastąpić pojęcie wychowania resocjalizującego innymi pojęciami jak „oddziaływanie psychokorekcyjne”, „oddziaływanie penitencjarne”, „traktowanie poprawcze” czy kształtowanie „nowej tożsamości”, ale jej istota pozostanie ta sama. Zmieniają się wprawdzie sposoby rozumienia człowieka i jego rzeczywistości społecznej, jego natury i uwikłań społeczno-kulturowych. Jeśli nawet świat człowieka to wynik uzgodnień społecznych ustalanych w codziennych interakcjach, to i wszelka odmiana pedagogiki podlega tymże konwencjom i uzgodnieniom, których dokonują konkretni ludzie a nie człowiek pojmowany jako tekst, w kontekście innych tekstów pozostających z nim w zgodzie lub w opozycji. Po wielu przecież znakomitych analizach antropologiczno-filozoficznych, analizie krytycznej ponad wiekami, której swego czasu dokonał B. Suchodolski (*Narodziny nowożytnej filozofii człowieka, Rozwój nowożytnej filozofii człowieka*, 1967) jedno z ostatnich dzieł swego życia zatytułował wszak bardzo znamienne „Wychowanie mimo wszystko”. Nadal pozostaje otwartym wszak pytanie, jakie wychowanie, dla kogo i w jakim celu, skoro filozofia postmodernizmu kwestionuje i dekonstruuje zastane idee, ale czy stwarza jakieś wartościowe dla nas propozycje poza ogólnikowymi opowieściami o nowych horyzontach ontologicznych i epistemologicznych, które są wciąż przed nami. Gdy ku nim zmierzamy, oddalają się, jak linia horyzontu, której przekroczyć się nie da. Czy nie jest to pogoń za mirażami? Nie wiem kto zna odpowiedzi na te pytania. Czy same pytania są zasadne? A przestępczość i zagrożenie patologią społeczną jest niekwestionowanym faktem społecznym, tak jak i erozja systemów wartości oraz jej postmodernistyczne rozdygotanie, pozostaje wszak jako niezbywalna konieczność działania. I to jest właśnie fundament profilaktyki społecznej i resocjalizacji – działanie, wspomagane myśleniem i wartościowaniem. Praktycznie zorientowana pedagogika resocjalizacyjna nie uczestniczy w sporach i debatach metateoretycznych, chociaż wiadomo, że przyjmuje pewne założenia (jawne

i ukryte) teoretyczne i metodologiczne. Bliższa jest więc prakseologii niż tzw. refleksji krytycznej. Wyżej ceni ustalenia nauk empirycznych niż abstrakcyjne rozważania o prawomocności i legitymizacji proponowanych zaleceń metodycznych. Wystarczającą dla niej legitymizacją jest tzw. dobro podmiotu-wychowanka (podopiecznego) zagwarantowane w sensie formalnym obowiązującym prawem opiekuńczym, rodzinnym, karnym, na które zwrotnie oddziałuje „pedagogizując” je w miarę swych ograniczonych możliwości. Ale i tu w lokalnie bezpiecznym środowisku szkoły, zakładu pracy, gminy, parafii nie możemy być wolni od pytań: jak uchronić się od zła społecznego w mikroskali ale czy możliwe jest zachowanie pewnych wartości, w świecie pojmowanym jako globalna wioska? W świecie, któremu się przepowiada „koniec historii” czy w świecie „Wielkiego Wstrząsu” (informacyjnego) – tak sugestywnie opisanego przez Francisa Fukuyamę (Fukuyama, Wielki Wstrząs, 2000). Niepokój i brak zaufania do instytucji państwowych bezradnych wobec przemocy, terroryzmu, wydaje się być znakiem czasu (signum temporis) i lawinowo rośnie tak jak nasze obawy w stosunku do terroryzmu nowej generacji, którą cechują: bezczelność i bezkarność a nas obywateli nowej demokracji: bezsilność i rozpacz przechodzącą niekiedy w cynizm i obojętność albo gniew i agresję (Mroziewicz, Bezczelność. Bezkarność. Bezsilność. Terroryzmy nowej generacji, 2009). Na tym tle próby naprawy świata przez inżynierów społecznych takich jak pedagodzy, terapeuci, pracownicy socjalni, kuratorzy, psychologowie społeczni, a nawet politycy lokalni i globalni – wydają się naiwne i żalosne. Niemniej jednak, mimo tego dość ponurego obrazu wyłaniającego się z postmodernistycznych wizji świata, wartością niezwykłą wydaje się być nadzieja, bez której żadne działanie naprawcze, korekcyjne, doskonalące i kreacyjne nawet w najmniejszej mikroskali nie byłoby wszak możliwe. Nadzieja i racjonalność, to istota i podstawa wszelkich strategii: integracji, reintegracji społecznej w wymiarze mikro- i makrospołecznym, które właśnie pedagogika resocjalizacyjna jako dyscyplina akademicka od zaistnienia w Uniwersytecie Warszawskim lansuje. Można na zakończenie paradoksalnie powiedzieć, że przy założeniu autonomiczności człowieka jako systemu samodzielnego, dokonującego wolnych wyborów, „skazany” jest on nadzieją. Jeśli ta z jakichś względów uschnie lub zniknie pozostaje tylko rozpacz, co trafnie zauważył w jednym swych dzieł K. Wojcieszek, w książce o uzależnieniach pod zmiennym tytułem „Na początku była rozpacz”. Po dokonaniu pewnego rodzaju bilansu i podsumowania rozmaitych wątków przewijających się w pedagogice omawianej w ramach jej warszawskiej szkoły i w innych ośrodkach akademickich, wypada zastanowić się nad istotnymi pytaniami. Odpowiedzi na nie wyznaczają, jak sądzę, jej dalsze kierunki rozwoju i progresywnej ewolucji. Listę tych pytań przedstawiam niżej, zamiast wniosków końcowych. Z oczywistych względów nie należy jej traktować jako zamkniętej, ale przeciwnie trzeba i należy ją uzupełniać w miarę uzyskiwanych rezultatów badawczych i osiągnięć z poszczególnych szkół myślenia i tradycji akademickich zorientowanych wielokierunkowo. To właśnie, starałem się wykazać dokonując tego dość szerokiego i obszernego spectrum zagadnień, w które uwikłana jest pedagogika

resocjalizacyjna jako nauka teoretyczna i praktyczna (sztuka pedagogicznej interwencji).

Pytania istotne – zamiast wniosków

1. Do jakich granic pedagogika resocjalizacyjny ma być nauką w sensie neopozytywistycznym? Czy raczej należy zrezygnować z próby jej unaukowania, tak by pozostała refleksją krytyczną?
2. Jeśli miałyby być refleksją krytyczną, to, nad czym? Kim jest człowiek – dewiant, odchylony od normy, zmarginalizowany i stygmatyzowany? Czy zasadne są próby ingerowania w podmiotowość człowieka popełniającego przestępstwa?
3. Czy refleksja krytyczna inspirowana antropologią filozoficzną może być wystarczającą podstawą do formułowania zaleceń metodycznych? Czy jest ona przekładalna na język tzw. praktyki pedagogicznej, penitencjarnej czy terapeutycznej?
4. Czy współczesna myśl ponowoczesna, będąca odmianą krytycznej refleksji wobec zastanych treści i form życia społecznego daje jakiekolwiek podstawy do myślenia pozytywnego o człowieku, w szczególności o człowieku wyalienowanym, dewiancie? Czy nie daje takich przesłanek, gdyż ich programowo dawać nie chce?
5. Czy mnogość propozycji teoretycznych i metodycznych w obrębie tzw. nauk o profilaktyce społecznej i resocjalizacji ma jakieś głębsze uzasadnienie? Jeśli tak to jakie? Jeśli nie, to dlaczego?
6. Czy współczesna pedagogika resocjalizacyjna przeżywa kryzys, bo znalazła się w stanie zbłąkania aksjologicznego, teoretycznego i metodycznego? Raz przyjmuje rozdzielną wartość, faktów i działań, innym razem ich (starogrecką) nierozdzielność? Ujmowana bywa jako refleksja teoretyczna o procesach celowej zmiany w człowieku, a niekiedy tylko jako nauka o sztuce działania skutecznego zgodnego z jakąś ideologią (zwaną aksjologią).
7. Może przeciwnie, pedagogika resocjalizacyjna przeżywa rozkwit w wielu swych wymiarach, mimo że jej postulaty metodyczne nie znajdują zastosowania w tzw. praktyce społecznej? Na przykład, nowe mody i zjawiska takie jak teatr resocjalizacyjny, rzucanie masek, modyfikacja parametrów tożsamości, biblioterapia, czy inne terapie zamiast niegdysiejszego „traktowania penitencjarnego” – to zjawiska względnie trwałe czy efemerydy zwłaszcza wobec głosów domagających się surowego karania przestępców a nie leczenia ich?
8. Czy tzw. aksjologia pedagogiki resocjalizacyjnej może być spójna wewnętrznie, wobec rozchwiania systemów wartości we współczesnym ponowoczesnym świecie, coraz mniej zrozumiałym i chaotycznym?
9. Czy dają się określić jakieś kryteria, dzięki którym pedagogika resocjalizacyjna mogłaby odnaleźć własny język i metodologię? Czy raczej należy zrezyg-

nować z tego rodzaju prób i kontynuować jej hybrydowość aksjologiczno-teoretyczną i metodyczną?

10. Czy pedagogika chce i może być względnie autonomiczną dyscypliną wolną od wpływów i kontaminacji dyscyplin pokrewnych? Czy ten rodzaj izolacji nie skaże jej na degenerację i jeszcze większą bezradność wobec rzeczywistości społecznej, i jej zagrożeń cywilizacyjnych?

Streszczenie

Autor, dokonuje wielowymiarowej analizy stanu pedagogiki resocjalizacyjnej jako dyscypliny akademickiej uprawianej przede wszystkim w Uniwersytecie Warszawskim ale także i w innych środowiskach naukowych Warszawy. Przedstawiono więc kolejno etapy rozwoju tej odmiany pedagogiki od jej narodzin do chwili obecnej, pokazując ewolucję pojęć i koncepcji teoretycznych i metodycznych (od resocjalizacji korekcyjnej, poprzez adaptacyjną i kreatywną, do edukacji inkluzyjnej ukierunkowanej na integrację społeczną). Artykuł kończy lista istotnych pytań, na które odpowiedzi wyznaczają prawdopodobną drogę rozwoju myślenia i działania polskich pedagogów resocjalizacyjnych, pracowników socjalnych oraz kuratorów sądowych w ramach wielopasmowej, transdyscyplinowej dziedziny, którą dziś nazywamy profilaktyką społeczną i resocjalizacją.

Bibliografia

- Balandynowicz A. (1996), *Probacja, czyli wychowanie do wolności*, Warszawa.
- Baka G., Pytka L. (red.) (1999), *Pomoc rodzinie*, Białystok.
- Banasiak J. (1966), *Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania. Elementy teorii i metodyki*, Warszawa.
- Bauman Z. (2005), *Życie na przemiał*, Warszawa.
- Bauman Z. (2000), *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa.
- Bulenda T. (1996), *Implikacje koncepcji antropologiczno-kryminalnych w postępowaniu z więźniami*, [w:] *Problemy więziennictwa u progu XXI wieku*, (red.) B. Hołyst, S. Redo.
- Czapiński J. (red.) (2005), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Warszawa.
- Czapów Cz., Jedlewski S. (1971), *Pedagogika resocjalizacyjna*.
- Drzyżałowska G., Żuraw H. (red.) (2009), *Trwałość i zmiana w pedagogice specjalnej*, Warszawa.
- Dyckik W. (2001), *Pedagogika specjalna*, Poznań.
- Czapów Cz. (1970), *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*.
- Florczykiewicz J., *Resocjalizacja jako proces podnoszenia dobrostanu psychicznego. Zarys koncepcji*, [w:] *Opieka Wychowanie Terapia*, nr 1–2 (73–74).
- Folkierska A. (1990), *Pytanie o pedagogikę*, Warszawa.
- Folkierska A. (1991), *Przyczynek do rozważań dotyczących pedagogiki ogólnej*, [w:] *Ruch Pedagogiczny*, nr 5–6.
- Fukuyama F. (2000), *Wielki Wstrząs*, Warszawa.

- Gaik B.** (2008), *Myślenie ponowoczesne i jego reperkusje pedagogiczne*, [w:] *Opieka Wychowanie Terapia*, nr 1–2 (73–74).
- Gara J.** (2007), *Człowiek i wychowanie. Implikacje pedagogiczne antropologii filozoficznej Maxa Schellera raz analogie z wybranymi koncepcjami psychologicznymi*, Warszawa.
- Górny J.** (1996), *Elementy indywidualizacji i humanizacji karanía w rozwoju penitencjarystyki*.
- Hołyst B.** (1984), *Bariery resocjalizacji penalnej*, [w:] *Problemy współczesnej penitencjarystyki w Polsce* (red. B. Hołyst).
- James R.K., Gilliland B.E.** (2008), *Strategie interwencji kryzysowej*, Warszawa.
- Jarzębowska-Baziak B.** (1975), *Praca wychowawcza w zakładzie karnym dla młodocianych na tle doświadczeń zakładu w Szczypiornie*.
- Kaczyńska W.** (1992), *Przedzałożeniowość myślenia i postępowania pedagogicznego*, Warszawa.
- Kalinowski M., Pelka J.** (1996), *Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich*, Warszawa.
- Karwat M.** (2004), *Figurantwo jako paradoks uczestnictwa*, Warszawa.
- Konopczyński M.** (1996), *Twórcza resocjalizacja*, Warszawa.
- Konopczyński M.** (2006), *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa.
- Konopczyński M., Nowak B.** (red.) (2008), *Resocjalizacja ciągłość i zmiana*, Warszawa.
- Konopnicki J.** (1971), *Niedostosowanie społeczne*, Warszawa.
- Kosyrz Z.** (2005), *Osobowość wychowawcy*, Warszawa.
- Kosewski M.** (1986), *Ludzie w sytuacjach pokusy i upokorzenia*, Warszawa.
- Kubik W. SJ, Urban B.** (red.) (2005), *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży*, Kraków.
- Levinas** (2008), *Bóg, śmierć i czas*, Kraków.
- Lipkowski O.** (1981), *Pedagogika specjalna*, Warszawa.
- Machel H.** (2008), *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej-cacusz polski. Studium penitencjarno-pedagogiczne*, Warszawa.
- Malewska H.P.** (1993), *Tap, Marginalites et troubles de la socialisation*, Paris.
- Malewska H.** (2005), *Jednostka w zmieniającym się świecie*, [w:] *Człowiek Niepełnosprawność Społeczeństwo*, nr 1.
- Moczydłowski P.** (1991), *Drugie życie więzienia*, Warszawa.
- Mroziewicz K.** (2009), *Bezczelność, bezkarność, bezsilność. Terroryzmy nowej generacji*, Bydgoszcz–Warszawa.
- Ostrowska K.** (2008), *Psychologia resocjalizacyjna. Ku nowej specjalności psychologii*, Warszawa.
- Porowski M.** (1985), *Karanie a resocjalizacja*, [w:] *Studia Kryminologiczne, Kryminalistyczne i Penitencjarne*, t 16.
- Pospiszyl K.** (1973), *Psychologiczna analiza wadliwych postaw społecznych młodzieży*.

- Pospiszył K.** (1998), *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Warszawa.
- Pospiszył K.** (1994), *Narcyzm*, Warszawa.
- Pytka L.** (2002), *Powinowactwo i zróżnicowanie semantyczne w obrębie pedagogiki resocjalizacyjnej*, [w:] Pańczyk J. (red.), *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku*, t. 1, Łódź.
- Pytka L.** (2002), *O mglistości języka pedagogiki resocjalizacyjnej*, [w:] *Opieka Wychowanie Terapia*, nr 1 (49).
- Pytka L.** (2005), *O eufemizmach w pedagogice specjalnej*, [w:] Kubik W., Urban B. (red.), *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży*, Kraków.
- Pytka L.** (2005), *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa.
- Pytka L., Zacharuk T.** (1998), *Zaburzenia przystosowania społecznego dzieci i młodzieży*. Siedlce.
- Pytka L.** (2006), *Poprawczak – ostatni bastion „utopijnego re-socjalizmu”?* [w:] *Opieka Wychowanie Terapia*, nr 1–2 (65–66).
- Rejzner A., Szczepaniak P.** (red.) (2009), *Terapia w resocjalizacji*. Tomy 1 i 2, Warszawa.
- Radochoński M.** (2000), *Osobowość antyspołeczna. Geneza, rozwój i obraz kliniczny*, Rzeszów.
- Rudowski T.** (2007), *Arteterapia – inspiracje i wartości*, Warszawa.
- Sawicka K.** (red.) (1998), *Socjoterapia*, Warszawa.
- Schmidt D.** (2008), *Wizerunek Służby Więziennej w świetle badań naukowych*. Główne kierunki eksploracji, ich wartość poznawcza oraz znaczenie dla praktyków penitencjarnych. Raport z badań, Zakład Pedagogiki Resocjalizacyjnej IPSiR UW, Warszawa.
- Sobczak S.** (2000), *Celowość wychowania*. Tomistyczne podstawy teleologii wychowania, Warszawa.
- Sobczak S.** (2005), *Antropologiczne podstawy teleologii profilaktyki*, [w:] Pytka L., Konopczyński M., Sobczak S., *Skala nieprzystosowania społecznego na Mazowszu*, Warszawa.
- Stępnia P.** (1999), *Od resocjalizacji do pracy socjalnej. O konieczności zmiany modelu postępowania*, [w:] *Opieka Wychowanie Terapia*, nr 2.
- Szecówka A.** (2001), *Korygowanie interakcji uczniów społecznie*, [w:] Urban B., *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*, Kraków.
- Szecówka A.** (2008), *„Drugie życie” w wychowaniu zbiorowym dzieci i młodzieży*, [w:] *Opieka Wychowanie Terapia*, nr 1–2 (73–74).
- Szczepaniak P.** (2003), *Kara pozbawienia wolności a wychowanie*, Warszawa.
- Szczepaniak P.** (2008), *Pedagogika penitencjarna – przegląd problemów*, [w:] *Prace IPSiR* t. 13.

- Szczęsny W.W.** (1995), *Między dobrem a złem. Wprowadzenie do systemowej antropologii pedagogicznej*, Warszawa.
- Śliwerski B.** (red.) (1992), *Edukacja alternatywna. Dylemat teorii i praktyki*.
- Śliwerski B.** (1998), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków.
- Rejzner A.** (red.) (2007), *Postępy resocjalizacji i profilaktyki społecznej*, Warszawa.
- Rejzner A., Szczepaniak P.** (red.) (2009), *Terapia w resocjalizacji*, tom 1–2, Warszawa.
- Urban B., Stanik J.M.** (red.) (2007), *Resocjalizacja*, tomy 1–2, Warszawa.
- Urban B.** (2005), *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Kraków.
- Wilber K.** (2006), *Integralna teoria wszystkiego*, Poznań.
- Wojcieszek K.** (1995), *Na początku była rozpacz*, Warszawa.
- Zacharuk T.** (2008), *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Siedlce.