Lesław Pytka[1]

Uniwersytet
Warszawski

# *Teoretyczne i praktyczne problemy nieprzystosowania społecznego*

# *Theoretical and practical problems of social maladjustment*

*1) Prof. L. Pytka – Uniwersytet Warszawski, Wydział Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji. Od wielu lat prowadzi badania nad nieprzystosowaniem społecznym dzieci i młodzieży, przejawami patologii społecznych i przestępczością nieletnich. Współpracuje z wieloma ośrodkami naukowymi w Polsce i za granicą, prowadząc m.in. badania nad statusem obywatelskim nieletnich, zakresem autonomii i kontroli nad dziećmi i młodzieżą w krajach europejskich.*

## Streszczenie

Autor, uwzględniając własne doświadczenia badawcze i dorobek teoretyczny z okresu 30 lat, dokonuje pewnego rodzaju przeglądu koncepcji nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży. Uwzględnia przy tym trzy jego aspekty: teoretyczny, diagnostyczny i praktyczny. Zagadnienie zachowań ryzykownych, agresywnych i dewiacyjnych umieszcza w kontekście pedagogiki resocjalizacyjnej pojmowanej ewolucyjnie od lat siedemdziesiątych do czasów współczesnych. Uwzględnia zatem także rozwój innych pojęć, takich jak patologia, społeczna, wykolejenie społeczne i nowszej metodologii stosowanej w naukach społecznych współpracujących z pedagogiką resocjalizacyjną w zakresie teoretycznych i praktycznych problemów profilaktyki społecznej i resocjalizacji oraz edukacji inkluzyjnej i pracy socjalnej.

## Abstract

The author, having regard his own experience and achievements of 30 years period, made some sort of review of the concept of social maladjustment of children and adolescents. He takes into account three aspects: theoretical, practical and diagnostic. The issue of risky, aggressive and deviant behavior is placed in the context of correctional pedagogy that dates from the seventies to the present day. Moreover, he takes into account the development of other concepts such as social pathology, social derailment, and the methodology used in social sciences, working with rehabilitation in the field of theoretical and practical problems of social prevention and rehabilitation, inclusive education and social work.

# Nieprzystosowanie społeczne jako problem pedagogiczny

Tematyką nieprzystosowania społecznego zajmuję się od ponad trzydziestu lat. Mimo upływu czasu poziom zaradności i bezradności pedagogów i pedagogiki resocjalizacyjnej wobec tego zagadnienia pozostaje mniej więcej ten sam. Chociaż przyrasta wiedza i umiejętności psychopedagogiczne rozmaitych specjalistów, to jednak równolegle pojawiają się coraz to nowsze formy zaburzeń przystosowania dzieci i młodzieży. Od lat funkcjonuje definicja nieprzystosowania społecznego sformułowana przez piszącego te słowa, w związku z opracowaniem przez niego Skali Nieprzystosowania Społecznego na początku lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku. Nieprzystosowanie społeczne wyraża się w nieadekwatnym funkcjonowaniu dziecka w ważnych dla systemu społecznego rolach, w przejawianiu zachowań ryzykownych, zwanych antagonistyczno-destruktywnymi, w nieumiejętności lub w niechęci do zaspokojenia potrzeb pierwszego i drugiego rzędu, w sposób akceptowany społecznie. Prawdopodobieństwo nieprzystosowania jest większe, im wyższy bywa poziom skumulowania niekorzystnych czynników socjokulturowych i biopsychicznych działających w życiu jednostki oraz im silniejsze są pokusy, którym ulega. Ten styl myślenia o nieprzystosowaniu społecznym wywarł istotny wpływ na prowadzone w Polsce badania nad nieprzystosowaniem społecznym dzieci i młodzieży przez wiele ośrodków naukowych i usługowych (psychologiczno-pedagogicznych), a zwłaszcza przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne.

Po wielu latach pracy zauważam, że zmienia się najwyraźniej jedynie słownictwo i frazeologia.W literaturze przedmiotu daje się obserwować daleko posunięta ewolucja języka pedagogiki resocjalizacyjnej. Na przykładzie zmian językowych w tej dyscyplinie postaram się pokazać problem nieprzystosowania społecznego i zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży oraz prób zapobiegania im.

Są na ogół dwa powody, dla których specjaliści z rozmaitych monodyscyplin zaczynają zajmować się słownictwem czy szerzej językiem poletka, które uprawiają. Pierwszy z nich to kryzys tożsamości danej dyscypliny. Drugi to jej mniej lub bardziej wyraźny rozkwit. Gdy pojawiają się dysonanse, nieporozumienia terminologiczne, zwłaszcza w humanistyce, narasta potrzeba systematyzacji czy choćby uporządkowania w postaci słowników, leksykonów i encyklopedii. Wincenty Okoń, autor „Słownika Pedagogicznego" uważa, że rozwój pedagogiki jako nauki wiąże się z przyrostem słownictwa, bogactwem pojęciowym czyli leksykografii[2]. Warto odnotować, że pierwsza jednotomowa „Encyklopedia Pedagogiczna" powstała z inspiracji Bogdana Suchodolskiego i Wojciecha Po-

2) W. Okoń, *Słownik pedagogiczny,* pierwsze wydanie, Warszawa 1981.

mykały[3] w wydawnictwie „Innowacja". Druga zrodziła się w wydawnictwie „Żak" pod redakcją Tadeusza Pilcha. „Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku" pomyślana jest jako obszerne dzieło[4]. Zawiera hasła – artykuły pedagogiczne, ale nie tylko, bo jej tematyka znacznie wykracza poza obszar pedagogiki pojmowanej jako nauka teoretyczna i praktyczna. Jak do tej pory nie ma leksykonu z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej. Istnieje natomiast coś w rodzaju słownika „pedagogiki specjalnej" powstałego pod redakcją Jana Pańczyka w wydawnictwie WSPS w Warszawie[5]. Tenże uczony i redaktor zainicjował na początku obecnego wieku dyskusję w środowisku naukowym pedagogów specjalnych na temat języka naukowego pedagogiki. Wypowiedzi drukowano w specjalnie stworzonej serii wydawniczej „Forum Pedagogów Specjalnych XXI w."[6]. Miałem przyjemność zabrać głos w artykule pt. „O mglistości języka pedagogiki resocjalizacyjnej". Drugi raz wypowiedziałem się na konferencji w Uniwersytecie Jagielońskim, zorganizowanej w Krakowie w 2005 roku, na temat eufemizmów w pedagogice resocjalizacyjnej.

## Terminologia klasycznej pedagogiki resocjalizacyjnej

Punktem wyjścia niech będzie terminologia, którą posłużono się przy pisaniu pierwszego podręcznika tej dyscypliny[7]. Generalnie był to język o ambicjach interdyscyplinarnych, a faktycznie powstał język hybrydowy, dość zróżnicowany, trudny w odbiorze. Był on naszpikowany rozmaitymi neologizmami, terminologią nauk społecznych, psychologicznych i prawnych. Autorzy starali się pokazać pedagogikę resocjalizacyjna 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 przesycona była z jednej strony ideologią „socjalizmu demokratycznego" z konieczności cenzuralnych, z drugiej zaś aksjologią personalizmu, czego wyraźne ślady widać w kolejnym dziele, najbardziej znaczącym dla rozwoju tej dyscypliny, tj. w „Wychowaniu resocjalizującym" wydanym przez Czesława Czapówa[8]. W warstwie teoretycznej Czesław Czapów nawiązywał

3) B. Suchodolski, W. Pomykała, *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1993.
4) Siedmiotomowe wydawnictwo i suplement było opublikowane na przestrzeni lat 2003-2010.
5) *Pedagogika specjalna: psychopedagogiczne i medyczne studium terminologiczne*, J. Pańczyk (red.), Warszawa 1991.
6) W serii *Forum Pedagogów Specjalnych XXI w.* w latach 2002-2007 ukazało się siedem tomów.
7) C. Czapów, S. Jedlewski, *Pedagogika resocjalizacyjna,* Warszawa 1971.
8) C. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki,* Warszawa 1978.

do najnowszych wyników badań z zakresu psychologii, socjologii, kryminologii, psychiatrii, tworząc zręby koncepcji wykolejenia społecznego jako układu postaw oraz budując fundamenty nowej „socjotechnicznej" metodyki resocjalizacji. Jak nigdy dotąd w pedagogice wprowadzono terminologię prakseologiczną, także znaną jako logika 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 w naukach zajmujących się profilaktyką społeczną i resocjalizacją. Oto przykładowe tytuły rozdziałów dzieła C. Czapówa i S. Jedlewskiego (podaję dla ilustracji): „Resocjalizacja jako proces aktywizującej reedukacji", „Prakseologiczny model wychowania resocjalizującego", „Techniki i metody wychowania resocjalizującego".

Znacznie większe i bogatsze zróżnicowanie językowe występuje w książce C. Czapówa, gdzie wprost nawiązuje się do teorii systemu społecznego T. Parsonsa. Szczególnie widać to w drugiej części opisującej rzeczywistość wychowawczą w sposób analityczny i syntetyczny (czyli dwojako, prawie że dialektycznie). Stąd tytuły podrozdziałów dotyczące działania systemu społecznego: funkcje zewnętrzno-wynikowe, wewnętrzno-wynikowe, instrumentalne. Dzieło Czesława 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 przez C. Czapówa opanowany i uporządkowany.

## Rozkwit wątków dewiacji i nieprzystosowania społecznego

W 1991 roku, po upływie dwudziestu lat od ukazania się pierwszego podręcznika pedagogiki resocjalizacyjnej, pojawił się na rynku drugi bardzo skromny podręcznik napisany jako dzieło trzech autorów[9]. Po roku 2000 rynek zdominował podręcznik napisany przez L. Pytkę[10]. W ostatnich latach nastąpiła jakby 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

9) L. Pytka, M. Konopczyński, M. Kalinowski, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1991.
10) L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne,* Warszawa 2000.

i współpracujących z pedagogiką. A więc w dziełach zbiorowych przede wszystkim[11] prześwituje daleko posunięty eklektyzm, to zaiste wieża Babel. Każdy z autorów stosuje własny język będący mieszaniną psychologizmu, socjologizmu i „kryminologizmu", a język pedagogiczny pozostaje w formach szczątkowych, zaś jego specyfika wydaje się niezauważalna. Z kolei coś odwrotnego można zauważyć w pewnego rodzaju uniwersalizacji i standaryzacji (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 pokonferencyjnych[12]. Stąd niepokojące pytanie, czy język pedagogiki w ogóle istnieje, czy są to tylko popłuczyny (jak mówią złośliwcy) języków innych dyscyplin, czy może tylko jakieś implikacje wyników i ustaleń dyscyplin bardziej metodologicznie rozwiniętych niż pedagogika resocjalizacyjna. Czy może faktycznie, jak mówiono niegdyś, pedagogika to stosowana psychologia wychowawcza a pedagogika społeczna to stosowana socjologia dewiacji? Daleki byłbym od redukowania 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. Nadużywa się pojęcia „paradygmatu" w naukach społecznych a w pedagogice w szczególności dla oznaczenia jakichkolwiek wstępnych założeń teoretycznych i perspektyw badawczych, które można zawrzeć przecież pod inną, skromniejszą nazwą. A już z pewnością nie można stosować wykluczających się paradygmatów w badaniach empirycznych, bo prowadzi to do absurdów interpretacyjnych, na co m.in. wskazała A. Folkierska, wypowiadając się o tożsamości pedagogiki[13]. Można zaś, w moim przekonaniu, stosować komplementarne względem siebie metody badawcze, ale w ramach tego samego paradygmatu, nawet przy odmiennych założeniach i „przedzałożeniach" koncepcyjnych.

Istnieje zatem rodzaj refleksji naukowej, który daje się śledzić w procesie rozwoju dyscyplin pedagogicznych, w tym pedagogiki resocjalizacyjnej. Najkrócej można to określić jako przejście od ujęć monodyscyplinarnych (ograniczanie się tylko do jednej perspektywy i dyscypliny, np. do pedagogiki czy kryminologii) do podejść nazywanych początkowo interdyscyplinarnymi poprzez wielodyscyplinarne aż do transdyscyplinarnych. Wspomniana tu transformacja myślenia o resocjalizacji, pojmowanej jako odmiana reintegracji społecznej, związana jest z coraz powszechniejszym

11) Por. *Resocjalizacja*, B. Urban, J.M. Stanik (red.), Warszawa 2007.
12) Por. *Resocjalizacja – ciągłość i zmiana*, M. Konopczyński, B. M. Nowak (red.), Warszawa 2008.
13) A. Folkierska, *Przyczynek do rozważań dotyczących pedagogiki ogólnej*, „Ruch Pedagogiczny" 1991, nr 5-6, s. 37-46.

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 kontrowersyjne, 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 odsłaniane przy różnych okazjach, jest jednością bio-psycho-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[14] 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[15]. Nieprzypadkowo więc wprowadza się pojęcie wielowymiarowości, wielopasmowości[16] 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 nieprzystosowanych społecznie[17].

## Różnorodność podejść metodologicznych

W historii rozwoju pedagogiki resocjalizacyjnej narasta jej samoświadomość i krystalizuje się tożsamość metodologiczna. Wspomniane już trzy 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). We współczesnej pedagogice resocjalizacyjnej obecne są nurty myślenia etycznego i antropologiczno-filozoficznego (od behawioryzmu, poprzez fenomenologię i strukturalizm, do postmodernizmu kwestionującego i „odczarowującego" tzw. rzeczywistość wychowawczą i poprawczą). Od daw-

14) Por. J. Utrat-Milecki, J. Królikowska, *Polityczność przestępstwa*, Warszawa 1997.
15) Por. C. Czapów, op.cit.; L. Pytka, *op. cit.*; W. Szczęsny, *Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej i profilaktyki*, Warszawa 2003
16) Por. S. Sobczak, *Aksjologia i teleologia pedagogiki resocjalizacyjnej*, Warszawa 2009.
17) Por. L. Pytka., T. Zacharuk, *Zaburzenia przystosowania społecznego dzieci i młodzieży. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*, Siedlce 1995.

na wiadomo, że nie sposób 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 socjologicznych, 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[18]. Rozwój nowych technologii wywierania wpływu na zachowania i motywacje ludzi w rozmaitych warunkach (od izolacyjnych kontrolowanych do swobodnych) zaczął oddziaływać zwrotnie 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 przedefiniowanie wiedzy użytecznej i jej generowania, a w metodyce – niezwykła mnogość propozycji inspirowana tzw. praktyką nie zawsze odwołującą się do określonej koncepcji metodycznej lub inspirowaną przez zaradność zbiorową wychowawców, przyjmujących rozmaite pomysły wysoce eklektyczne.

## Kierunki reform

Sytuację komplikuje również fakt, że dużo pomysłów organizacyjnych zgłaszanych przez Komisję ds. Reformy Systemu Resocjalizacji (1991-1999) nie

18) Por. M. Konopczyński, *op. cit.*;, K. Sawicka, *Terapia w resocjalizacji,* [w:] *Resocjalizacja*, Warszawa 2007; A. Bałandynowicz, *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*, Warszawa 2006; A. Szecówka, *Pozazakładowe formy oddziaływania resocjalizacyjnego na nieletnich* [ w:] K. Pospiszyl ( red. ) *Resocjalizacja nieletnich. Doświadczenia i koncepcje*, Warszawa 1990; F. Kozaczuk, *Świat wartości młodzieży z symptomami niedostosowania społecznego: analiza porównawcza postaw wobec norm i wartości nieletnich oraz młodzieży szkolnej i skazanych*, Rzeszów 1994; A.Węgliński (red.), *Skuteczna resocjalizacja*, Lublin 2008; H. Machel, *Wprowadzenie do pedagogiki penitencjarnej*, Gdańsk 1994; W. Ambrozik (red.) *Współczesne kierunki zmian w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Warszawa 2009; P. Szczepaniak, A. Rejzner (red.) *Terapia w resocjalizacji. Cz. 1, Ujęcie teoretyczne*, Warszawa 2009.

znalazło zastosowania w praktyce w wielu placówkach dla nieletnich. Nie wykorzystano także importowanych koncepcji resocjalizacji nieletnich w środowisku otwartym, np. *Teaching Family Program*. Chociaż nadspodziewanie dobrze rozwinęły się rozmaite formy pomocy dzieciom i młodzieży organizowane w ramach działalności Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego inspirowane przez jego wieloletniego prezesa Wiesława Kołaka. Długofalowy program adresowany do dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo zaowocował środowiskowymi ogniskami wychowawczymi oraz swoistym streetworkingiem w ramach projektu „bezpieczne podwórko" itp. Ale nie rozwinięto niestety, w sensie praktycznym, systemu probacji w stosunku do dorosłych, o co wielokrotnie apelował zwolennik tego systemu A. Bałandynowicz. Istotą probacji w rozumieniu, jakie nadał temu pojęciu ten autor, jest resocjalizacja w środowisku otwartym, spełniająca jednocześnie funkcje kontrolne, opiekuńcze – prowadzące do „zmiany społecznej" ze wspierającym udziałem społeczeństwa[19]. Najogólniej rzecz ujmując, nawet dość proste postulaty zawarte w syntetycznym opracowaniu T. Szymanowskiego pt. „Przemiany systemu penitencjarnego w Polsce" z 1966 roku nie zostały w większości zrealizowane, mimo że w polskiej penitencjarystyce zmieniło się wiele na rzecz humanizacji wykonywania kary pozbawienia wolności. W ostatnich latach, mimo wysiłków teoretyków coraz częściej odchodzących od tzw. czystej resocjalizacji w sensie korekcji, psycho- i socjokorekcji, pojawiają się nowe nurty myślenia i działania społecznego w zakresie readaptacji dewiantów (przestępców) poprzez reorganizację środowiska społecznego, czyli z wykorzystaniem „wsparcia, pomocy, wzmocnienia oraz integracji" odrzuconych i stygmatyzowanych jako przestępcy, kryminaliści, recydywiści itp.[20]

Wobec przytoczonych tu faktów sygnalizowany dysonans między naukami (pedagogicznymi i penitencjarnymi) zajmującymi się resocjalizacją i readaptacją społeczną nieletnich i dorosłych przestępców a praktyką powiększa się. Banalnie mówiąc, teoria swoje a praktyka swoje… i powstaje z tego „niczyje", czyli polityka i metodyka penitencjarna tworzona na zasadzie „prób i błędów", czyli ślepa w sensie aksjologicznym i teoretycznym. Narasta zatem w tym skomplikowanym świecie teorii i praktyki coś w rodzaju amalgamatu luźnych pomysłów metodycznych i organizacyjnych, zarządzeń, wytycznych oraz instrukcji. Teoretycy i praktycy od dawna nie mają wspólnego języka, i chyba mieć nie mogą, ale ostatnio gubią nić porozumienia badacze i teoretycy z kręgu kryminologii, penologii, pedagogiki i psychologii resocjalizacyjnej czy socjologii dewiacji, którym nie udało się wypracować wspólnego języka przekładalnego na system operacji praktycznych: penitencjarnych czy pedagogicznych, zmieniających realną rzeczywistość. Nie wiem, czy to samo

19) A. Bałandynowicz, *Profilaktyka i środki probacyjne w praktyce resocjalizacyjnej* [w:] Urban, Stanik (red.), Resocjalizacja t. 1-2, Warszawa 2007, s. 93-103.
20) W. Ambroziak, *Proces readaptacji społecznej i jego istota oraz czynniki społecznej readaptacji byłych przestępców* [w:] B.Urban, J. M. Stanik (red.), Resocjalizacja t. 1-2, Warszawa 2007, s. 183-196.

można powiedzieć o praktykujących w zawodach związanych z penitencjarystyką, kuratela sądową, praca socjalną i wychowawczo-terapeutyczną. Wydaje się, że praktycy także są zabłąkani w wielu wymiarach: aksjologicznym, teoretycznym i metodycznym, choć z satysfakcją należy odnotować próby trzymania się standardów europejskich, zwłaszcza w zakresie poszanowania praw człowieka i jego humanitarnego traktowania przez instytucje kontroli społecznej. Zasadniczo dwa pojęcia zdominowały myślenie i działanie, jeśli idzie o politykę reintegracji społecznej (w tym sprawiedliwego karania i traktowania przestępców), są nimi: projekt i program. Stąd niezwykła popularność tzw. „projektów" socjalnych w pracy socjalnej czy szerzej środowiskowej oraz wprowadzenie do oficjalnego języka prawa karnego (wykonawczego i penitencjarystyki) pojęcia „oddziaływania programowanego". Trwająca od lat dyskusja pod hasłami: „karać czy resocjalizować?", „Czy resocjalizacja penitencjarna ma sens?" nasuwa kolejne pytania, nie udzielając na poprzednie satysfakcjonujących odpowiedzi „Jeśli nie ma sensu, to dlaczego?", „Jeśli tak, to jak i w czym się on wyraża?" Tym samym wracamy do punktu wyjścia, wartości i cele nadrzędne polityki społecznej (w tym penitencjarnej i edukacyjnej).

## Poszukiwanie alternatyw profilaktycznych i resocjalizacyjnych

Od dość dawna postuluje się wprowadzanie do myślenia i działania penitencjarnego i pedagogicznego wątków „pozytywnych", konstruktywnych, twórczych. 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 interakacjach społecznych.

Efektem tego ma być twórcze, autonomiczne usamodzielnienie w zakresie podejmowanych przez podmiot decyzji[21]. Drugi przykład to (zalążkowa) teoria twórczej samodzielności wychowanka[22], według której istotą resocjalizacji jest samorealizacja człowieka przez wykorzystanie jego mocnych stron (talentów i zdolności) w procesie rozwoju i optymalnej, wtórnej socjalizacji. Trzecia egzemplifikacja to koncepcja „kreatywnej profilaktyki społecznej", czyli resocjalizacji potencjalnej sformułowanej najbardziej konsekwentnie i klarownie przez J. Kwaśniewskiego[23]. Jej 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"[24]. W języku opisu różnorodności

21) K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993.
22) C. Czapów, *Pedagogika … op. cit.* 1978.
23) Kwaśniewski, *Społeczeństwo wobec dewiacji*, Warszawa 1983.
24) L. Pytka, *Kara, miłosierdzie, resocjalizacja : sakralizacja versus utylizacja „ludzkich odpadów"*, Opieka,

patologii społecznych pobrzmiewają nutki postmodernistycznej ideologii „życia na przemiał", ludzi bez szans, wyalienowanych, marginalizowanych, odrzuconych przez system społeczny[25]. Tymczasem, odwracając perspektywę, można powiedzieć, że to sam system społeczny wraz z jego instytucjami kontroli społecznej produkuje patologię społeczną. Doskonale to wykazał P. Moczydłowski[26], analizując funkcjonowanie instytucji totalnej i jej psychologiczne i społeczne skutki[27].

Czwartą egzemplifikacją alternatywnych podejść do readaptacji i polityki społecznej wobec „niepoprawnych, nieprzystosowanych, zbuntowanych" a zwłaszcza recydywistów jest zrodzona stosunkowo niedawno koncepcja „edukacji inkluzyjnej". Ma ona 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 wyniki 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"[28]. 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, odrzu-

Wychowanie, Terapia, 2005, nr. 1-2, s. 17-20.

25) Z. Bauman, *Życie na przemiał*, Kraków 2005.

26) P. Moczydłowski, *Drugie życie więzienia*, Warszawa 2002.

27) M. Kosewski, *Ludzie w sytuacjach pokusy i upokorzenia*, Warszawa 1986.

28) M. Konopczyński, *Twórcza resocjalizacja*, Warszawa 1996, oraz M. Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa 2007.

cenia 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 samorealizację, do zmiany „osobowościowego jądra", którym jest własna, nowa twarz społeczna. Łatwo zauważyć, że koncepcja twórczej resocjalizacji w ujęciu M. Konopczyńskiego ma proweniencję nieco teatralną, nawiązującą do „teatru życia codziennego"[29], jak i do jego własnych doświadczeń związanych z teatrem resocjalizacyjnym, sceną 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 wdrożeń.

Kolejnymi alternatywnymi rozwiązaniami proponowanymi od lat są koncepcje sprawiedliwego karania[30] oraz, o czym wspominałem wcześniej, sposobu 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 piszącemu te słowa nie udało się dokonać pełnej reformy systemu resocjalizacji nieletnich, 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[31]. Pisałem o tym wielokrotnie, 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 skuteczność 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.

## Ciągłość i zmiana w pedagogice resocjalizacyjnej

Ewolucja języka pedagogiki resocjalizacyjnej stymulowana jest przede wszystkim wprowadzaniem do niej, jako szerokopasmowej dyscypliny, rozmaitych pomysłów, teorii i modeli działania prowadzących do pożądanych zmian w społecznym i osobistym funkcjonowaniu jednostki, jak i do zmian

29) E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 1982.
30) Por. A. Bałandynowicz, *Profilaktyka* … op. cit.
31) L. Pytka (red.) *O stanie wdrażania reformy resocjalizacji w zakładach poprawczych*, Białystok 1999.

w jej otoczeniu fizycznym i społecznym. Kategorią podstawową, narzucającą się w sposób oczywisty, gdy analizuje się treść wypowiedzi pedagogicznych, jest „zmiana", rozumiana jako 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. Logicznie rzecz ujmując, można wyodrębnić następujące perspektywy: aksjologiczno-teleologiczną (co osiągać?), teoretyczną (przy pomocy jakiego rodzaju wiedzy?) i metodyczną (jakimi sposobami i środkami). Jeśli idzie o pierwszą warstwę, 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?

Podejście trzecie uznawane za optymalne, 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 (jednostki) 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, pojawiającą 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 proweniencji: 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: behawioralne, interakcyjne, wielowymiarowe[32].

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 tak do przekształcania czy tworzenia nowego człowieka, jak i w stosunku do jego środowiska. Czesław Czapów w „Wychowaniu resocjalizującym" 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 zamętu. Sam nie jestem wolny od prób „innowacyjnych" w tym zakresie. Są to właśnie produkty swobodnej myśli różnych autorów dążących do innowacji. Częstokroć 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 teoretycz-

32) L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 2005.

nym 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 transdyscyplinarności 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, wykolejenia 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. S. Jedlewskiego i C. Czapówa, jednym z terminów podstawowych używanych we wszystkich przypadkach jest „wykolejenie" 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. 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[33].

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). Wykolejenie 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[34] i wynikające z tego negatywne pojęcie stygmatyzacji[35]. A więc odwoływano się do systemu społecznego jako swoistego „teatru życia codziennego"[36]. Warto zauważyć, że obydwa pojęcia „postawy" i „roli" miały swe konsekwencje metodyczne w odniesieniu do resocjalizacji. Proces resocjalizacji definiowany był jako kształtowanie postaw konstruktywnych społecznie i wrastanie a role społeczne jako konstruktywne (reedukacja). Pod wpływem prac zorientowanych biologicznie i psychologicznie specjalnej wagi nabrało pojęcie„potrzeby", ich hierarchii, ich deprywacji (np. odtrącenie emocjonalne dziecka

33) Por. K. Pospiszyl, *Psychologiczna analiza wadliwych postaw społecznych młodzieży*, Warszawa 1973; C. Czapów, *Kształtowanie postawy młodzieży pracującej*; J. Kwaśniewski, *Społeczeństwo wobec dewiacji*…op. cit.
34) Por. T. Parsons, *Working papers in the Theory of Action*, Glencoe 1953.
35) Por. E. Lemert, *Social pathology*, New York 1951.
36) Por. E. Goffman, *Człowiek* … op. cit.

przez rodziców lub przez system społeczny)[37]. W związku z tym istotnym składnikiem resocjalizacji, oprócz leczenia (terapii behawioralnej i wychowania pojmowanego jako kształtowanie postaw i ich składników), staje się składnik trzeci – opieka mająca na celu zaspakajanie potrzeb pierwszego i drugiego rzędu u podopiecznego. Ostatecznie wyklarowały się w ujęciu Czapówowskim trzy funkcje resocjalizacji: opieka resocjalizująca, wychowanie resocjalizujące i terapia resocjalizująca[38]. Wskutek rozwoju licznych badań nad przejawami patologii społecznej[39] oraz pod wpływem prac kryminologicznych[40] coraz powszechniej zaczęto używać pojęcia „nieprzystosowania społecznego". Pewnego rodzaju chaos terminologiczny, który pojawił się w latach siedemdziesiątych, trwa do dziś a nawet się zwiększa. Na tle rozmaitości ujęć (demoralizacja, wykolejenie, dewiacja, nieprzystosowanie społeczne, patologia społeczna, przestępczość) na początku lat osiemdziesiątych usiłowałem dokonać uporządkowań teoretycznych i zaproponowałem wieloaspektową definicję nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży integrującą różne podejścia. Nieprzystosowanie wyraża się w:

a) nieadekwatnym funkcjonowaniu w rolach społecznych ważnych dla danego systemu społecznego,

b) przejawianiu postaw antagonistyczno-destruktywnych wobec istniejącego porządku prawnego, moralnego i obyczajowego,

c) 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 odmieńca organiczno-psychicznego),

c) silniejsze są sytuacje pokusy oddziałujące na jednostkę przeżywającą dylematy moralne.

Dlatego w konsekwencji pełne spektrum oddziaływań resocjalizacyjnych zaproponowane przeze mnie obejęło 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, poszedłem w ślady C. Czapówa i w syntetyczny sposób zawarłem metodykę wychowania resocjalizującego w tzw. skrzynce morfologicznej

37) A. Bandura, R. Walters, *Agresja w okresie dorastania*, 1968; R. Zazzo, *Odtrącenie*.

38) Por. C. Czapów, *Pedagogika … op. cit*.

39) Por. A. Podgórecki (red.), *Patologia życia społecznego*, Warszawa 1969. *Zagadnienia patologii społecznej*, A. Podgórecki (red.) Warszawa 1976.

40) A. Jasiński (red.), *Zagadnienia nieprzystosowania społecznego i przestępczości w Polsce*, Wrocław –Warszawa, Kraków, Gdańsk 1978.

systemu resocjalizacji (wyczerpująco opisaną w „Pedagogice resocjalizacyjnej").

Jednocześnie opracowałem 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.

Jednakże uczeni i badacze zorientowani psychologicznie: patologie i przestępczość usiłowali wyjaśniać, odwołując się do konstruktów bardziej złożonych niż postawa czy rola. Odwoływali się oni do pojęcia osobowości psychopatycznej, czy antyspołecznej (K. Pospiszyl, czy M. Radochoński). Przez pewien czas istniało przekonanie, że uda się skonstruować model osobowości przestępczej, który byłby użyteczny w kryminologii i pedagogice resocjalizacyjnej. Ostatecznie jednak nie dało się tego zrobić[41]. Jednakże usiłowania i poszukiwania zagranicznych teoretyków, empiryków i metodyków przyniosły pewne modele oddziaływania resocjalizującego, zwłaszcza na nieletnich przestępców[42]. Myślę tu o modelach zróżnicowanych oddziaływań wynikających z teorii rozwoju dojrzałości interpersonalnej[43] oraz systemie diagnostyczno-metodycznym „I-level", a także o koncepcji podatności na oddziaływania korekcyjne Quya[44]. Wiązały one proces resocjalizacyjnej zmiany w kategoriach korektury struktur regulacyjnych osobowości, postrzegania siebie oraz świata, i oferowały przejrzyste typy i podtypy diagnostyczne, dla których przewidywano indywidualne, zróżnicowane programy resocjalizacyjne *(treatment)*. W tym psychogizującym nurcie znalazła się także teoria autonomu M. Mazura, naszego rodzimego uczonego zajmującego się układami samodzielnymi. Jej przeniesienia na grunt pedagogiki próbowali dokonać L. Pytka i W. Szczęsny. Jej ślady odnajdujemy w podręcznikach resocjalizacji i nauk pokrewnych[45]. Najważniejszą konkluzją teorii autonomu jest konstatacja, że tzw. charakter systemu autonomicznego – rozumiany jako „zespół sztywnych cech sterowniczych" – jest nieprzerabialny, a jeśli ulega zmianom, to „samorzutnym", a nie celowym. W związku z tym usiłowania w zakresie modyfikacji, konformizacji charakteru skazane są na klęskę. Zatem kierunek podstawowy w generowaniu zachowań osób z zaburzeniami przystosowania to dopasowywanie sytuacji wychowawczych do parametrów charakterologicznych jednostki pojmowanej jako układ (system)

41) Por. M. Leblanc, *Une théorie intégrative de la régulation de la conduite délinquante* [w:] *Anaales de Vaucresson*, Montreal 1983 no 20.

42) K. Pospiszyl, L. Pytka, *Psychologiczna analiza … op. cit.*, Warszawa 1977, L. Pytka, *Pedagogika …* op. cit., Warszawa 2005.

43) Por. L. Pytka, *Pedagogika … op. cit.*, Warszawa 2005.

44) Por. K. Pospiszyl, *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Warszawa 1998.

45) Por. L. Pytka, *Pedagogika … op. cit.*, Warszawa 2005; W. Szczęsny, *Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej i profilaktyki*, Warszawa 2003.

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[46].

Mimo pewnego ożywienia inspirowanego psychologią i socjologią dewiacji i pedagogiką specjalną nie udało się stworzyć konsekwentnej teorii resocjalizacji jako kształtowania osobowości. Pojawiły się tylko pełne sprzeczności propozycje metodyczne „traktowania" psychopatów[47], a pierwszy podręcznik psychologii resocjalizacji autorstwa K. Ostrowskiej. ukazał się w 2008 roku. Odnajdujemy w nim 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 potrzeb metodyki resocjalizacyjnej. Dokonał tego M. Konopczyński, w wydanej w 2006 r., pracy pt: *„Teoretyczne podstawy metodyki kulturotechnicznych oddziaływań resocjalizacyjnych wobec nieletnich. Zarys koncepcji twórczej resocjalizacji"*. „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 jest 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[48]. 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 przedefiniowanie 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

46) Por. P. Szczepaniak, *Kara pozbawienia wolności a wychowanie*, Kalisz, Warszawa 2003; M. Konopczyński, *Twórcza resocjalizacja*, Warszawa 1996; J. Florczykiewicz, *Resocjalizacja jako proces podnoszenia dobrostanu psychicznego. Zarys koncepcji* [w:] *Opieka, wychowanie, terapia*, 2008, nr 1-2 (73-74); T. Rudowski, *Arteterapia – inspiracje i wartości*, Warszawa 2007.

47) Por. K. Pospiszyl, *Psychopatia*, Warszawa 1985.

48) Por. M. Konopczyński, *Teoretyczne podstawy metodyki kulturotechnicznych oddziaływań resocjalizacyjnych wobec nieletnich. Zarys koncepcji twórczej resocjalizacji,* Warszawa 2006.

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.

Mimo upływu lat w realiach pedagogiki, poza neurotyczną potrzebą wykazania inności i oryginalności własnych propozycji i sugestii teoretycznych niewiele się zmieniło. Istnieje wszak niepokój, czy pedagogika resocjalizacyjna ma coś sensownego do zaoferowania wobec jej spektakularnych porażek w sferze praktyki resocjalizacyjnej i penitencjarnej? Próby przedefiniowania jej w pracę socjalną ze wspomaganiem wychowawczym czy rozwinięcie jej klinicznych inklinacji w kierunku terapeutyczno-leczniczym i zaniechanie wątków wychowawczych to wątpliwe wektory jej rozwoju. Chciał by 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 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. Jednakże fenomenologia „zachowań ryzykownych", „nieprzystosowania" czy „wykolejenia społecznego", czy po prostu ludzkiej „odmienności" zmienia się jak w kalejdoskopie, na co zwracają uwagę zamieszczone w niniejszym tomie opracowania cząstkowe.

# Bibliografia

1. Bałandynowicz A., *Probacja, czyli wychowanie do wolności*, Warszawa 1996.

2. Bulenda T., *Implikacje koncepcji antropologiczno-kryminalnych w postępowaniu z więźniami*, [w:] *Problemy więziennictwa u progu XXI wieku*, (red.) B. Hołyszt, S. Redo, Warszawa 1996.

3. Czapów C., Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971.

Czapów C., *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, Warszawa 1970.

4. *Edukacja alternatywna. Dylemat teorii i praktyki*, (red.) B. Śliwerski, Kraków 1992.

5. Falandysz L., *W kręgu kryminologii radykalnej*, Warszawa 1986.

6. Florczykiewicz J., *Resocjalizacja jako proces podnoszenia dobrostanu psychicznego. Zarys koncepcji,* [w:] *Opieka Wychowanie Terapia*, nr 1-2 (73-74).

7. Gaik B., *Myślenie ponowoczesne i jego reperkusje pedagogiczne,* [w:] *Opieka Wychowanie Terapia*, nr 1-2 (73-74) 2008.

8. Górny J., *Elementy indywidualizacji i humanizacji karania w rozwoju penitencjarystyki*, Warszawa 1996.

9. Hołyst B., *Bariery resocjalizacji penalnej, [w:] Problemy współczesnej penitencjarystyki w Polsce*, (red.) B. Hołyst, Warszawa 1984.

10. Jarzębowska-Baziak B., *Praca wychowawcza w zakładzie karnym dla młodocianych na tle doświadczeń zakładu w Szczypiornie*, Warszawa 1975.

11. Kalinowski M., Pełka J., *Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich,* Warszawa 1996.

12. Konopczyński M., *Twórcza resocjalizacja*, Warszawa 1996.

13. Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa 2006.

14. Konopczyński M., *Teoretyczne podstawy metodyki kulturotechnicznych oddziaływań resocjalizacyjnych wobec nieletnich*, Warszawa 2006.

15. Konopczyński M., Nowak B. (red.),*Resocjalizacja ciągłość i zmiana*, Warszawa 2008.

16. Konopnicki J., *Niedostosowanie społeczne*, Warszawa 1971.

17. Kosyrz Z., *Osobowość wychowawcy*, Warszawa 2005.

18. Kozaczuk F., *Świat wartości młodzieży z symptomami nieprzystosowania społecznego*, Rzeszów 1994.

19. Lipkowski O., *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1981.

20. Machel H., *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej-cacus polski. Studium penitencjarno-pedagogiczne*, Warszawa 2008.

21. Ostrowska K., *Psychologia resocjalizacyjna. Ku nowej specjalności psychologii*, Warszawa 2008.

22. Porowski M., *Karanie a resocjalizacja*, [w:] *Studia Kryminologiczne, Kryminalistyczne i Penitencjarne*, t. 16, 1985.

23. Pospiszyl K., *Psychologiczna analiza wadliwych postaw społecznych młodzieży*, Warszawa 1973.

24. Pospiszyl K., *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Warszawa 1998.

25. Pospiszyl K., *Narcyzm*, Warszawa 1994.

26. Pytka L, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa, 2005

27. Pytka L., Zacharuk T., *Zaburzenia przystosowania społecznego dzieci i młodzieży*, Siedlce 1998.

28. Pytka L., *Poprawczak – ostatni bastion „utopijnego re-socjalizmu?* [w:] *Opieka Wychowanie Terapia*, nr 1-2 (65-66) 2006.

29. Pytka L., Nowak B. (red.), *Problemy współczesnej resocjalizacji*, Warszawa 2010.

30. Rudowski T., *Arteterapia – inspiracje i wartości*, Warszawa 2007.

31. Sobczak S., *Celowość wychowania*, Warszawa 2000.

32. Sobczak S., *Antropologiczne podstawy teleologii profilaktyki*, [w:] Pytka L., Konopczyński M., Sobczak S., *Skala nieprzystosowania społecznego na Mazowszu*, Warszawa 2005.

33. Stępniak P., *Od resocjalizacji do pracy socjalnej. O konieczności zmiany modelu postępowania*, [w:] *Opieka Wychowanie Terapia*, nr 2 1999.

34. Szecówka A., *Korygowanie interakcji uczniów społecznie*, [w:] Urban B., *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*, Kraków 2001.

35. Szecówka A., *„Drugie życie" w wychowaniu zbiorowym dzieci i młodzieży,* [w:] *Opieka Wychowanie Terapia*, nr 1-2 (73-74) 2008.

36. Szczepaniak P., *Kara pozbawienia wolności a wychowanie*, Warszawa 2003.

37. Szczepaniak P., *Pedagogika penitencjarna-przegląd problemów,* [w:] *Prace IPSiR*, t.13, 2008.

38. Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.

39. Rejzner A. (red.), *Postępy resocjalizacji i profilaktyki społecznej*, Warszawa 2007.

40. Urban B., Stanik J. M.(red.), *Resocjalizacja*, t. 1-2, Warszawa 2007.

41. Urban B., *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Kraków 2005.

42. Zacharuk T. (red), *Mity dzieciństwa-dramaty socjalizacji*, t.1, Siedlce 2004.

43. Zacharuk T. (red.), *Pedagog jednej czy wielu dróg?*, t.1, Siedlce 2005.