

opieka wychowanie terapia



SKŁAD ZESPOŁU REDAKCYJNEGO

Redaktor naczelny
Lesław Pytka

Zastępca redaktora naczelnego
Jarosław Utrat-Milecki

Redaktor wydania
Irena Malanowska

Członkowie
Włodzimierz Brzeziński, Barbara Głowacka,
Leszek Gomółka, Bożenna Kamińska-Buśko,
Wiesław Kołak, Andrzej Martuszewicz, Józef Nowak,
Tadeusz Pilch, Adam Szecówka

Na fotografii:
Uroczyste zakończenie XIV Ogólnopolskiego Konkursu Ekologicznego TPD
„Dbam o piękno mego Domu – Ziemi”.

Adres redakcji:
00-325 Warszawa, ul. Krakowskie Przedmieście 6
tel 0-22 828 62 73, tel./fax 0-22 826 27 68
Redaktor wydania: tel. 0-22 827 78 44

Wydawca:
Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego
im. Kazimierza Lisieckiego
członek Międzynarodowej Federacji Wspólnot Wychowawczych – FICE
e-mail: biuro-kkwr@org.pl

opieka wychowanie terapia

PISMO METODYCZNO-TEORETYCZNE
POŚWIĘCONE PROBLEMOM PROFILAKTYKI SPOŁECZNEJ I RESOCJALIZACJI

Od Redakcji

Do rozmaitych kryzysów, które ogłoszono w ubiegłym stuleciu (kryzys systemów: sprawiedliwości, zdrowia, oświaty, religii) dochodzi teraz kryzys ekonomiczny, którego skutki trudne są w tej chwili do przewidzenia. Przechodzimy nieustannie jakieś kryzysy także w skali indywidualnej. A to kryzys adolescencji lub wieku dojrzałego, a to kryzysy zdrowotne ludzi w podeszłym wieku itp. Ma się wrażenie obecności chronicznych kryzysów we wszystkich wymiarach ludzkiej egzystencji. Ta ich wszechobecność stępią naszą wrażliwość na nie. A jeśli dane zjawisko jest nagminne czy powszechne, trudno nazywać je kryzysowym. Nadużywamy pewnych określeń, które w miarę upływu czasu tracą swe pierwotne znaczenie lub stają się pojęciami pustymi.

Tak właśnie stało się z pojęciami: kryzysu, stresu czy paradygmatu. Wszyscy na ogół są zestresowani, przeżywają kryzysy, sięgają do „nowych paradygmatów”, „pochylają się” nad „problemami społecznymi”, wykazują „zero tolerancji” dla przestępczości i osiągają „zerowe efekty” resocjalizacyjne, podejmują „nowe wyzwania” w „zmieniającej się dynamicznie” rzeczywistości, którą należy „zdiagnozować” w „przestrzeni społecznej”, zanim dokona się jej „postmodernistycznej dekonstrukcji”. Pewnego rodzaju ironia i jawna kpina z tego rodzaju języka, zademonstrowana w poprzednim zdaniu, ma nam pomóc w wyłowieniu ziarna z plewy „nowomowy”, występującej coraz częściej w potoku publikacji nie tylko pedagogicznych.

W obecnym, podwójnym numerze występują zasadniczo trzy rodzaje materiałów. Po pierwsze, są

to głównie opracowania, powstałe na podstawie badań bardzo rozległych (np. artykuł K. Linowskiego o czynnikach kształtujących skuteczną i nieskuteczną readaptację społeczną korzystających z przedterminowego warunkowego zwolnienia), sondaży diagnostycznych (np. artykuł D. Sikory i J. Wrótniak o mobbingu między uczniami). Po drugie, mamy tu opracowania wybitnie teoretyczne (np. artykuł L. Pytki, będący kontynuacją jego rozważań nad kondycją polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej i jej języka). Po trzecie, jak zwykle zamieszczamy recenzje książek godnych przeczytania. Tym razem pod szczególną uwagę poddajemy Czytelnikom niezwykle wartościową książkę Ewy Wysockiej o diagnostyce w resocjalizacji.

Mówiąc o nowych wydawnictwach, zwłaszcza tych znaczących dla naszego pola zainteresowań, warto odnotować, że trwają już końcowe prace nad siódmym, czyli ostatnim tomem „Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku” pod redakcją naukową prof. Tadeusza Pilcha. Jej promocja odbędzie się w styczniu 2009 r. Wypada dodać, że wielu naszych autorów opracowało dla niej stosowne hasła. Na jej łamach nasze pismo OWT było i jest nadal przywoływane jako istotne źródło bibliograficzne.

Pragniemy również przypomnieć na zakończenie, że w następnym roku przypada dwudziesta rocznica założenia Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego. W związku z tym oczekujemy na wypowiedzi retrospektywne dotyczące naszej działalności.

From the Editor

Different kinds of crisis had been declared and discovered in the previous century (crisis of justice system, health system, education, religion). Nowadays the economic crisis has been emphasized with still unpredictable consequences. We have been overcoming different kinds of crisis in our individual lives too. For instance, crisis of adolescence, of middle age, crisis of health of aging people are experienced. It looks like the chronic crisis would be permanently present in all dimensions of our lives. However, if a given phenomenon is a common experience it is difficult to call it crisis. We overuse certain words, which in the course of time have lost their meanings and became void (without real designates).

This is exactly what happened to such notions as "crisis", "stress", or "paradigm". Indeed, people are in general stressed, they experience "crisis" or they reach "new paradigms" or they lean over "social problems", they show "zero tolerance" towards criminality, and they say that "nothing works" in rehabilitation of offenders, they face "new challenges" in "dynamically changing" reality, which should be "diagnosed" in "living space" before the "post-modernist deconstruction" of that reality would be accomplished. A kind of irony and mockery of that "newspeak" presented in the previous sentence shall help us to find some good ideas hidden in a great number of publications concerning education and other questions.

In this double issue of our *Quarterly* 3 types of materials are presented. Firstly, there are works

elaborated on the basis of profound and large researches (for instance the article of K. Linowski concerning factors which influence the effectiveness of social reintegration of persons who benefited from conditional release from prison), diagnostic opinion polls (for instance article by D. Sikora and J. Wrótniak about mobbing among students of schools). Secondly, in this issue there are very theoretical works (for instance article by L. Pytka which is the continuation of his previous study of the condition of Polish pedagogics of resocialization and its language). Thirdly, this time we present a review of especially valuable book of Ewa Wysocka about diagnosis in resocialization.

Talking about new publications, especially those important for our field of interest, it is worth to pay attention to the coming edition of the VII Volume of the *Encyclopedia of Pedagogics of XXI Century* (chief editor prof. Tadeusz Pilch). The Volume is going to be published in January 2009. Indeed a lot of our Authors prepared entries for this *Encyclopedia*. Our *Quarterly* has been quoted many times in this *Encyclopedia* as an important bibliographical source.

Finally we would like also to remind you that in 2009 there will be the 20th anniversary of KKWR (National Committee of Education and Resocialization). In relation to this jubilee we expect some retrospective articles concerning our activities.

Translated by
Jarosław Utrat-Milecki

Dorota Sikora
Joanna Wrótniak

Nauczyciel wobec problemu mobbingu wśród uczniów. Komunikat z badań

Wprowadzenie

Przemoc międzyrówieśnicza jest zjawiskiem istniejącym od dawna, chociaż można z przekonaniem stwierdzić, że w ostatnim czasie zaczęła ona narastać i przybierać coraz drastyczniejsze formy. Przemoc występuje w środowisku szkolnym na różnych szczeblach edukacji, ale nie tylko. W literaturze przedmiotu odnaleźć można doniesienia z badań ukazujące rozmiar i przejawy tego zjawiska, nawet w placówkach przedszkolnych (por. m.in. Muszyńska, 1997; Dambach, 2003). W naszym kraju przemoc w szkole zaczęto czynić przedmiotem badań w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia, chociaż na świecie zainteresowano się tym zjawiskiem znacznie wcześniej. Na przykład w krajach Skandynawii, już w latach siedemdziesiątych rozpoczęto diagnozowanie problemu oraz projektowanie działań zapobiegających przemocy międzyrówieśniczej (Bragiel, 2002).

Problematyka przemocy jest zjawiskiem wieloaspektowym i złożonym. Jednym z jej aspektów jest rodzaj przemocy, określanej ostatnio coraz częściej mobbingiem w szkole. Pojęcie to wywodzi się od angielskiego słowa „mob” – duża liczba osób, tłum. Oznacza pierwotnie długotrwałe wykluczenie jednostki z ogółu. W krajach anglojęzycznych używa się także pojęcia „bulling” (Portman, 2006). Określenia mobbing oraz bulling używane są często zamiennie, chociaż niektórzy autorzy rezerwują pojęcie mobbingu jedynie dla przemocowych relacji w miejscu pracy, bullingiem zaś nazywając agresywne stosunki między uczniami, których celem jest zdobycie kontroli nad rówieśnikami (por. m.in. Ojrzyńska, 2004). W literaturze krajowej, znacznie częściej można spotkać określenie tego rodzaju przemocy, definiowane jako mobbing. Opisy przykładów takich zachowań dzieci i młodzieży, występują zarówno w prasie, jak i publikacjach naukowych. Oto niektóre z takich raportów, zgromadzone przez A. Domeredzką:

- 10-letni chłopiec stał się ofiarą przemocy wewnątrzklasowej w szkole podstawowej. Uczni-

wie urządzali w szkole zabawy typu „krecik”, „cyklop”, „motylek”, które stały się przyczyną okaleczenia chłopca oraz spowodowały nagromadzenie frustracji, złości, poczucia krzywdy i lęku przed szkołą.

- Inny, spokojny z natury chłopiec przez dwa lata był dla kolegów z klasy „żywą zabawką”. Zabierali mu pieniądze, zmuszali do jedzenia trawy i picia mleka ze środkami piorącymi, bili go w toalecie, zakładali na szyję obrożę i kazali udawać psa.
- 10-letnia dziewczynka była stale prześladowana przez dwie koleżanki z klasy za to, że wraz z nimi nie rozrabiała w czasie lekcji. Przeżywały ją, groziły jej pięściami. Udało im się przekonać innych uczniów, by ją wyizolować z klasy (Domeredzka, 2001, s. 62).

Według D. Olweusa o zjawisku mobbingu można mówić wtedy, „gdy ofiara przez dłuższy czas jest wielokrotnie narażana na negatywne działania ze strony innej osoby lub osób” (Olweus, 1998, s. 16). Nieco wężiej problem ten traktuje K. E. Dambach. Autor terminem „mobbing” określa długotrwałe, trwające co najmniej kilka miesięcy, wykluczenie jednostki z grupy. W zakres tego pojęcia, zdaniem autora, nie wchodzi sytuacja konfliktu, nawet długotrwałego, między dwoma uczniami; mobbingiem nie jest również zaczepianie przez dłuższy czas osoby, z powodu której na przykład grupa przegrała mecz. Dopiero długotrwałe upokarzanie tej samej osoby przez większość członków grupy, można nazwać mobbingiem (Dambach, 2003).

Obaj cytowani wyżej autorzy podkreślają, że ten rodzaj przemocy dotyczy negatywnych działań wobec osoby, które są powtarzane i trwają dłużej. Wyklucza się więc z zakresu tego pojęcia przypadki sporadycznych negatywnych działań, skierowanych raz przeciw jednej osobie, raz przeciw innej (Olweus, 1998).

Negatywne działania dotyczą sytuacji, w której ktoś wyrządza komuś innemu krzywdę lub przykrość. Mogą to być działania werbalne, a więc groźby, złośliwości, mogą również przyjmować postać

przemocy fizycznej, takiej jak uderzenia, pchnięcia, ograniczanie wolności, albo też manifestować się działaniami bez użycia słów i bez kontaktu fizycznego, np. poprzez grymasy, wrogie gesty, unikanie. Należy także odróżnić prześladowania bezpośrednie od pośrednich. Bezpośrednie wiążą się z otwartymi atakami na osobę, natomiast pośrednie polegają na doprowadzeniu do wyobcowania ofiary i odizolowaniu jej od reszty uczniów (Olweus, 1998).

Według K. E. Dambacha, w szkolnictwie, w przeciwieństwie do sytuacji w sferze pracy zawodowej, jedynie sporadycznie podejmowane są działania profilaktyczne zapobiegające mobbingowi. Jednak pozostaje sprawą bezsporną fakt, że zachowania określane mianem mobbingu są przez uczniów w szkole przyswajane, ćwiczone oraz udoskonalane (Dambach, 2003).

Ofiary długotrwałej przemocy – outsiderzy – „cierpią w milczeniu”, zdając sobie sprawę z własnej bezsilności i osamotnienia. Często prześladowcy nie wiedzą, dlaczego wybierają właśnie tę, a nie inną osobę na swoją ofiarę. Nierzadko jednak zauważa się agresję skierowaną na dzieci w jakiś sposób się wyróżniające: np. jękające się, zbyt dobrze albo zbyt biednie ubrane, otrzymujące bądź bardzo dobre, bądź bardzo złe oceny. Powodem takiego stanu rzeczy jest, zdaniem psychologów, mechanizm związany z zachowywaniem się ludzi w przypadku napotkania wszelkiego rodzaju krańcowości. Atak na osoby inne niż my spowodowany jest pojawieniem się niechęci, zakłopotania, obaw, niepokoju (Kmieciak-Baran, 1999). Nauczyciele nierzadko nie wiedzą, że któryś z wychowanków jest ofiarą tego rodzaju przemocy, gdyż outsiderzy, bojąc się pogorszenia swojej sytuacji, zatają ten fakt przed nauczycielem (Kmieciak-Baran, 1999). Interesujące wydaje się poznanie opinii nauczycieli na temat tego zjawiska, ponieważ to właśnie na nich spoczywa odpowiedzialność za bezpieczeństwo, prawidłowy rozwój i wychowanie powierzonych im uczniów.

Założenia badań własnych

Celem niniejszego opracowania jest analiza opinii badanych nauczycieli na temat mobbingu wśród uczniów oraz ich doświadczeń związanych z tym problemem. Realizując badania, opierano się na rozumieniu zjawiska mobbingu przedstawionego przez D. Olweusa, zgodnie z którym, przemoc tego rodzaju dotyczy sytuacji długotrwałego wielokrotnego narażania ofiary na negatywne działania ze strony innej osoby lub osób (Olweus, 1998). Aby zrealizować cel badawczy sformułowano następujące pytania:

- Czy nauczyciele dostrzegają przemoc, definiowaną jako mobbing w relacjach między uczniami?
- Jakie są przyczyny mobbingu wśród uczniów zdaniem badanych nauczycieli?
- Którzy uczniowie stają się ofiarami tego rodzaju przemocy?
- Czy i jakie działania podejmują nauczyciele w sytuacji zaistnienia mobbingu wśród uczniów?
- Czy i jakiego rodzaju działania profilaktyczne w tym zakresie podejmują badani nauczyciele?
- Czy badani nauczyciele uczestniczyli w szkoleniach dotyczących tej problematyki?

Materiał empiryczny zebrano wykorzystując kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji, zawierający pytania z kafeterią półotwartą i otwartą. Badania miały charakter sondażu. Objęto nimi nauczycieli dwóch zespołów szkół lubelskich. Ogółem przebadano 43 osoby, w tym 34 kobiety (79,07%) i 9 mężczyzn (20,93%). Respondenci to głównie nauczyciele pracujący w zawodzie powyżej 20 lat (32,56%), najmniejszą grupę stanowiły osoby, których staż pracy nie przekroczył 5 lat (4,65%). Szczegółowe dane na ten temat zawiera tabela 1.

Tabela 1. Staż pracy badanych

Staż pracy w latach	N=43	%
Do 5	2	4,65
6–10	8	18,60
11–15	9	20,93
16–20	10	23,26
Powyżej 20	14	32,56

Analiza badań własnych

Z wypowiedzi badanych nauczycieli dotyczących występowania zjawiska mobbingu wśród uczniów wynika, że 40 osób spośród respondentów, tj. 93,02% spotkało się w ciągu swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej z tego rodzaju przemocą międzyrówieśniczą. Jedynie 2 osoby (4,65%) nie dostrzegły takich sytuacji w swoich klasach, zaś 1 osoba (2,33%) nie potrafiła wypowiedzieć się na ten temat. Na pytanie o nasilenie przemocy tego rodzaju w ostatnich latach 18 osób (41,86%) odpowiedziało, że raczej nie zauważyli nasilenia tego zjawiska w szkole. Na zdecydowany jego wzrost wskazało 7 osób (16,28%), zaś zdaniem 12 badanych nauczycieli (27,91%) raczej można mówić o wzroście przemocy związanej z mobbingiem wśród uczniów.

Nauczyciele wyrazili także opinie na temat przyczyn występowania mobbingu w szkole. Otrzymałe wyniki przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Przyczyny mobbingu wśród uczniów

Kategorie odpowiedzi	N=43	%
Sytuacja rodzinna	15	34,88
Wpływ mediów	6	13,95
Psychospołeczne funkcjonowanie młodzieży	6	13,95
Brak autorytetów	3	6,98
Wzrost agresji	3	6,98
Inne odpowiedzi	4	9,30

Wśród przyczyn dotyczących przemocy określanej mobbingiem podkreślano przeważnie czynniki tkwiące w rodzinie (34,88%). Nauczyciele, którzy zwrócili uwagę na ten aspekt szczegółowo wskazywali na: różnicowanie materialne rodzin, małe zainteresowanie dziećmi ze strony rodziców, brak czasu na wychowanie dzieci; niewydolność wychowawczą rodzin, w tym np. brak jasno określonych zasad w rodzinie, przemoc w rodzinie, brak współpracy ze szkołą.

Nieco mniej badanych (13,95%) wyróżniło wśród przyczyn czynniki, które rozpatrywać można w kontekście psychospołecznego funkcjonowania młodzieży. Zaliczono do nich chęć zwrócenia na siebie uwagi, potrzebę rozładowywania emocji i napięć, a także szybkie tempo życia. Tyleż samo respondentów (13,95%) przyczynę tego rodzaju zachowań wśród uczniów zauważa we wpływie mediów.

Kolejnym zagadnieniem podjętym w badaniach była charakterystyka ofiar mobbingu.

Tabela 3. Charakterystyka ofiar mobbingu

Kategorie odpowiedzi	N=43	%
Gorzej ubrane	16	37,21
Otyłe	14	32,56
Ciche, spokojne, nieśmiałe	13	30,23
Mieszkające na wsi	12	27,91
Bardzo dobrzy uczniowie	7	16,28
Słabsi fizycznie	6	13,95
Grzeczni, kulturalni	4	9,30

Zgodnie z opiniami badanych nauczycieli outsiderami stają się przeważnie osoby gorzej ubrane – na ten aspekt zwróciło uwagę 37,21% badanych nauczycieli – ale również otyłe (32,56%) oraz

mieszkające na wsi (27,91%). Najmniej nauczycieli wskazało jako ofiary uczniów bardzo dobrze uczących się (16,28%). Mimo, że respondenci mieli do wyboru kategorię: „innego wyznania” to jednak żaden z nauczycieli nie uwzględnił jej wśród swoich odpowiedzi, co, jak się wydaje, można optymistycznie interpretować, odnośnie tolerancji wśród dzieci i młodzieży w tym zakresie. Szczegółowe dane dotyczące opisywanych wyników badań zawiera tabela 3.

Charakteryzując ofiary mobbingu nauczyciele opisywali je również jako *słabszych psychicznie, sprawiających wrażenie przestraszonych, życiowe „fajtlapy”, przyjmujących rolę ofiary, trudno nawiązujących kontakty, innych w jakiś sposób* (odpowiedzi pojedyncze).

Chcąc uzyskać wiadomości na temat działań podejmowanych przez badanych nauczycieli w sytuacji przemocy związanej z mobbingiem, zapytano badanych o ich doświadczenia w tym zakresie. Wyniki zaprezentowano w tabeli 4.

Tabela 4. Działania nauczycieli w sytuacji mobbingu

Kategorie odpowiedzi	N=43	%
Rozmowa ze sprawcą	36	83,72
Rozmowa z ofiarą	35	81,40
Rozmowa z rodzicami sprawcy	26	60,47
Rozmowa z rodzicami ofiary	23	53,49
Sankcje w stosunku do sprawcy	12	27,91
Rozmowy z psychologiem, pedagogiem	7	16,28

Większość badanych nauczycieli podejmuje przede wszystkim rozmowę ze sprawcą (83,72%) oraz z ofiarą przemocy (81,40%). Oprócz tego nauczyciele rozmawiają z rodzicami zarówno sprawcy (60,47%), jak i ofiary (53,49%). Niektórzy (27,91%) stosują kary w stosunku do sprawcy, takie jak: nagana, obniżona ocena ze sprawowania, zawieszenie w prawach ucznia, słowne upomnienia, wezwanie rodziców. Tylko 7 osób (16,28%) spośród badanej grupy nauczycieli korzysta z pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Na pytanie otwarte związane z najbardziej skutecznym działaniem związanym z badanym zagadnieniem odpowiedziało jedynie 19 osób (44,18%). Za najskuteczniejsze uznano przeprowadzanie różnego rodzaju rozmów (rozmowa z uczniami, rodzicami w obecności dyrektora, rozmowa z wychowawcą, pedagogiem).

W odniesieniu do oddziaływań profilaktycznych, zgodnie z wynikami badań własnych wszyscy ba-

dani nauczyciele podejmują działania w tym zakresie. Najczęściej jest to praca z grupą na godzinach wychowawczych, 28 osób (65,12%). Nauczyciele realizują założone cele, przede wszystkim podejmując z uczniami rozmowy na temat przemocy, tolerancji, szacunku. Są to również pogadanki, zajęcia integrujące zespół klasowy, rozwijające umiejętności asertywnego zachowania. Wśród respondentów 11 osób (25,58%) upatruje skuteczność działań profilaktycznych w indywidualnych rozmowach z wychowankami, natomiast jedynie 3 osoby (6,98%) uznały za ważne obserwację zachowania uczniów.

Niewiele ponad połowę respondentów uczestniczyło w szkoleniach z zakresu przemocy międzyrodzicielskiej (53,49%). Kilku nauczycieli zwróciło uwagę, że nie spotkało się z ciekawymi ofertami szkoleń w tym zakresie.

Podsumowanie i wnioski

Celem niniejszych badań było poznanie opinii nauczycieli na temat mobbingu wśród uczniów. Przeprowadzone badania nie upoważniają, ze względu na niewielki ich zasięg, do uogólniania płynących z nich wniosków. Można jednak w ich świetle poczynić pewne refleksje dotyczące badanych zagadnień.

Podsumowując otrzymane wyniki związane z opinią badanych nauczycieli na temat występowania zjawiska mobbingu wśród uczniów, można stwierdzić, że znaczna większość respondentów spotkała się z tego rodzaju przemocą międzyrodzicielską w trakcie swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej, przy czym zdecydowany wzrost omawianego zjawiska dostrzega tylko 7 badanych nauczycieli.

W badaniach poruszono aspekt przyczyn występowania mobbingu wśród uczniów. Badani nauczyciele zwrócili uwagę przede wszystkim na czynniki tkwiące w rodzinie, takie jak: różnicowanie materialne rodzin, małe zainteresowanie ze strony rodziców, brak czasu na wychowanie dzieci, niewydolność wychowawczą rodzin, przemoc w rodzinie, brak współpracy ze szkołą. Podkreślano następnie czynniki tkwiące w samych uczniach, zwłaszcza o charakterze psychospołecznym, m.in. chęć zwrócenia na siebie uwagi, potrzeba rozładowania emocji i napięć. Podobny procent badanych przyczynę przemocy dostrzega także w negatywnym oddziaływaniu mediów. W świetle otrzymanych wyników szczególnie ważne wydaje się zwrócenie uwagi nauczycieli, zwłaszcza pełniących funkcję wychowawców klas na aspekt dogłębnego poznawania rodzi-

ny oraz szeroko pojmowaną współpracę szkoły i rodziców uczniów. Zadaniem nauczycieli – wychowawców jest przecież wspomaganie rodziny w wychowaniu dzieci i młodzieży, zwłaszcza wtedy, gdy rodzice nie radzą sobie z wypełnianiem zadań wychowawczych. Dużo uwagi należałoby także przywiązywać do kształtowania w uczniach umiejętności korzystania z mediów oraz zauważania potencjalnych zagrożeń wynikających z bezrefleksyjnego ich odbioru.

Kolejnym analizowanym zagadnieniem była charakterystyka ofiar mobbingu. Według badanych nauczycieli najczęściej ofiarami przemocy międzyrodzicielskiej stają się osoby gorzej ubrane oraz otyłe, a także mieszkające na wsi. Omawiane badania własne nie potwierdzają, podobnie jak wyniki J. Brągiel, ustaleń D. Olweusa, że cechy fizyczne mają drugorzędowe znaczenie w wybieraniu ofiary (za: Brągiel, 2002).

Inna płaszczyzna poruszona w badaniach dotyczyła działań jakie podejmują badani nauczyciele w sytuacji mobbingu. Znaczna większość respondentów dostrzega rozwiązanie tego problemu w rozmowie ze sprawcą oraz z ofiarą przemocy. Dodatkowo istotna – według badanych nauczycieli – jest rozmowa z rodzicami zarówno sprawcy, jak i ofiary. Mniej respondentów zwraca uwagę na stosowanie kar wobec sprawcy w postaci: nagany, obniżonej oceny ze sprawowania, słownego napomnienia, czy też wezwania rodziców. Wydaje się, że można to interpretować pozytywnie z uwagi na znaną w psychologii i pedagogice kwestię małej skuteczności restrykcyjnych oddziaływań w wychowaniu dzieci i młodzieży.

W literaturze przedmiotu znaleźć można szereg propozycji dotyczących działań związanych z zapobieganiem zjawisku mobbingu w środowisku uczniów. Wśród środków zaradczych wymienia się zarówno te, które mogą być realizowane zarówno w kontekście oddziaływań grupowych, jak i indywidualnych. Na przykład działania, które mogą być podejmowane przez szkołę, to: przeprowadzanie ankiety wśród uczniów, dzień poświęcony zjawisku przemocy, większa kontrola podczas przerw międzylekcyjnych, uruchomienie telefonu zaufania, ogólnoszkolne zebrania rodziców, współpraca szkoły z policją. W odniesieniu do klasy szkolnej wskazane są takie działania, jak: przestrzeganie regulaminu klasowego, odpowiednia tematyka godzin wychowawczych; zaś na poziomie indywidualnym proponuje się: rozmowę z uczniami stosującymi przemoc, rozmowę z ofiarą przemocy, z rodzicami sprawców i ofiar przemocy, czy też pomoc terapeutyczną dla rodziców i uczniów. (Domeredzka, 2001). W przedstawianych badaniach, odnośnie

działań profilaktycznych podejmowanych przez badanych nauczycieli wobec mobbingu, wymieniano przede wszystkim pracę z grupą na godzinach wychowawczych, głównie w formie rozmów na temat przemocy, tolerancji i szacunku, następnie nauczyciele wskazują na indywidualne rozmowy z wychowankami. Porównując wyżej wymienione działania z wypowiedziami badanych nauczycieli, można przypuszczać, że badani nauczyciele mają ogólną wiedzę, co do działań jakie warto podejmować wobec sprawców i ofiar przemocy międzyrówieśniczej, ale być może brakuje im umiejętności szczegółowego jej wykorzystania w praktyce, co wynikać może z niezbyt szerokiego dostępu do różnego rodzaju szkoleń w tym zakresie. Jak dowodzą przeprowadzone badania, tylko połowa respondentów zadeklarowała uczestnictwo w szkoleniach z zakresu przemocy międzyrówieśniczej.

Warto zauważyć, że oprócz zjawiska mobbingu w relacji uczeń-uczeń, które poruszono w niniejszych badaniach, istotna wydaje się również przemoc w innych relacjach, takich jak: uczeń-nauczyciel, nauczyciel-uczeń, czy też przemoc wśród nauczycieli, której celem jest doprowadzenie do wyeliminowania niewygodnego pracownika ze szkoły przez zmuszenie go do rezygnacji lub wypowiedzenia umowy o pracę. Nauczyciele są grupą zawodową bardzo narażoną na wystąpienie mobbingu, gdyż, jak donoszą badania, wśród zgłaszających się o pomoc do stowarzyszeń antymobbingowych nauczyciele stanowią około 30% (Ojrzyńska 2004). Można przypuszczać, że może istnieć związek między przemocą międzyrówieśniczą wśród uczniów a obserwowaną przez młodzież przemocą wśród nauczycieli. Działania mobbera mogą stanowić model zachowań agresyw-

nych. Jak podaje B. K. Ojrzyńska, w szkole, gdzie istnieje mobbing wśród nauczycieli, dołączający do grupy agresora są lepiej traktowani przez dyrektora oraz nagradzani za przejawianie zachowań agresywnych wobec ofiary. Obserwacja przez uczniów świata dorosłych uczy podziału tegoż świata na silnych i słabych oraz pokazuje, że bardziej opłaca się być tym silnym (Ojrzyńska, 2004). Warto byłoby więc kolejne analizy badawcze poświęcić właśnie temu aspektowi.

Bibliografia

1. Brągiel J., *Przemoc międzyrówieśnicza na terenie szkoły*, (w:) J. Brągiel, Z. Jasiński (red.), *Przemoc międzyrówieśnicza w szkole*, Wałbrzych 2002.
2. Dambach K.E., *Mobbing w szkole. Jak zapobiegać przemocy grupowej*, Gdańsk 2003.
3. Domeredzka A., *Zapobieganie zjawisku przemocy w szkole*, (w:) W. Kwiatkowska-Darul (red.), *Przemoc w rodzinie i w szkole. Materiały z sesji naukowej*, Toruń 2001.
4. Kmiecik-Baran K., *Młodzież i przemoc: mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*, Warszawa 1999.
5. Muszyńska E., *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach: dziecko – dorosły*, Poznań 1997.
6. Ojrzyńska B.K., *Mobbing wśród nauczycieli przyczyną przemocy wśród młodzieży. Wnioski z obserwacji życia w szkole*, (w:) A. Rejzner (red.), *Agresja w szkole. Spojrzenie wieloaspektowe*, Warszawa 2004.
7. Olweus D., *Mobbing – fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, Warszawa 1998.
8. Portman R., *Przemoc wśród dzieci*, Kielce 2006.

Zapal zielone światło dla dzieci gorszych szans

Wpłać 1% swojego podatku z przeznaczeniem
na pomoc dla podopiecznych TPD.

W deklaracji PIT wpisz: odliczoną od podatku kwotę oraz

Towarzystwo Przyjaciół Dzieci Zarząd Główny

Numer KRS 0000114345

Tomasz Wach

Rodzina w percepcji nieletnich sprawców czynów zabronionych i młodzieży nieprzestępczej

Problematyka zachowań pozaprawnych młodzieży wpisuje się w nurt zainteresowań współczesnych pedagogów resocjalizacyjnych. Niniejszy artykuł prezentuje **wybrane wyniki badań** środowiska nieletnich sprawców czynów karalnych, na tle poglądów młodzieży nieprzestępczej. Mowa w nim o relacjach rodzinnych.

Całość badań, z których fragment niniejszym prezentujemy, dotyczyła szerokiej problematyki wychowawczej. Respondentami byli nieletni przebywający w schroniskach dla nieletnich (tytułem stosowania środka zapobiegawczego w sytuacji zarzutu popełnienia czynu zabronionego i demoralizacji) i była to grupa podstawowa, oraz młodzież męska ze szkolnictwa otwartego/gimnazjalnego, nie będąca w sytuacji oskarżenia o dokonanie czynów karalnych. Gimnazjaliści byli grupą porównawczą. Wiek badanych w obu grupach był podobny i wynosił 13-16 lat. Dodatkowe podobieństwo wynikało z faktu, że wszyscy nieletni byli uczniami na poziomie edukacyjnym gimnazjum. Liczebności badanych wynosiły odpowiednio: 69 w schroniskach i 194 w gimnazjach. Uzyskano pełną reprezentatywność populacyjną, stąd pojawiło się uprawnienie do uogólnień.

Problem badawczy, dotyczący także prezentowanej w niniejszym artykule części wyników, wynikał z chęci **postawienia diagnozy przyczyn rosnącej skali niedostosowania społecznego, a także określenia możliwości korekcyjnych w stosunku do tego problemu**. Uznano, że badania porównawcze obu wymienionych grup respondentów mogą umożliwić wskazanie zoptymalizowanych kierunków działań resocjalizacyjnych wobec nieletnich, a także określenie, czego szkolnictwo otwarte ma unikać, by wychowankowie nie znaleźli się w sytuacji oskarżenia o łamanie prawa, jak to miało miejsce w przypadku nieletnich izolowanych w placówkach schroniskowych. Aktualności tak określonej problematyki nie trzeba dodatkowo uzasadniać, ale konstruując przedsięwzięcie na poziomie koncepcji, skorzystano z literatury specjalistycznej. Do badań celowo wybrano nieletnich, którym postawiono zarzuty dokonania czynów w typie zbrodni, głównie zabójstwa i rozbo-

ju (*ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. kodeks karny – Dz. U. Nr 88, poz. 553*). Drastyczność przebiegu niektórych czynów była znaczna, co ze względu także na określony wyżej wiek sprawców, stało się szczególnym powodem troski pedagogicznej. Przyjęte kierunki diagnozy zostały określone po dokonaniu przeglądu istniejącego stanu badań (zob.: Czerwińska, 2001; Surzykiewicz, 2000; Kmiecik-Baran, 1999).

Dominującą metodą badawczą był sondaż diagnostyczny, użyto technik ankietowych (kwestionariusz ankiety i rozmowy kierowane). Istotnym uzupełnieniem była oczywiście analiza dokumentów. Podstawowym narzędziem badawczym był kwestionariusz SSPN – „*Sytuacja społeczno-prawna nieletniego*” (Wach, 2007, s.191).

Należy wskazać, że cele podjętych badań, w tym cel związany z fragmentem obecnie prezentowanych wyników, udało się osiągnąć, a określone wnioski mogą być pomocne przy określaniu propozycji optymalizujących oddziaływania profilaktyczne i korekcyjne wobec młodzieży i ich rodzin z obu badanych środowisk.

Aby dodatkowo pokazać istotność problematyki badawczej, związanej z badaniem zachowań młodych osób naruszających normy społeczne, należy przywołać treść prezentacji statystycznych, zamieszczanych np. na stronach Komendy Głównej Policji (*kgp.gov.pl*).

Relacje respondentów z własnymi rodzinami

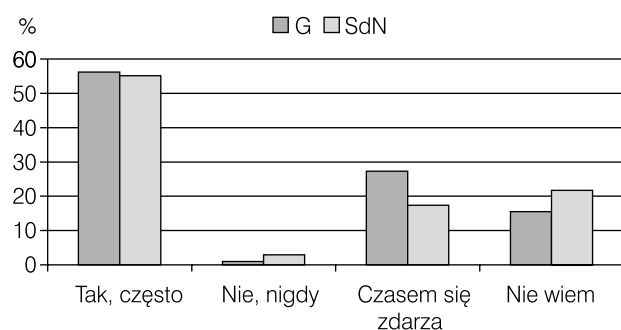
Na początku zaprezentowane zostaną wybrane wyniki, przedstawione w pełnym układzie tabel, wykresów i opisów. Prezentacja ta zostanie uzupełniona poprzez opisowe przedstawienie innych ważnych kategorii, co nastąpi w dalszej kolejności. Na końcu artykułu zostanie dokonana syntetyczna analiza zbiorcza.

Analizę rozpoczyna prezentacja odpowiedzi uzyskanych na pytanie kwestionariusza o oszukiwanie swoich rodziców. Wyniki mogą się okazać prawdziwym wyzwaniem zarówno dla rodziców, jak i dla wychowawców.

Tabela 1. Oszukiwanie rodziców („Czy zdarza się, że uczniowie w twoim wieku oszukują swoich rodziców?”)

L.p.	Kategorie (oszukiwanie)	Grupa					
		G			SdN		
		N	%	Ranga	N	%	Ranga
1.	Tak, często	109	56,2	1	39	55,1	1
2.	Nie, nigdy	2	1,0	4	2	2,9	4
3.	Czasem się zdarza	53	27,3	2	12	17,4	3
4.	Nie wiem	30	15,5	3	16	21,7	2
	Łącznie	194	100,0		69	100,0	

Ocena istotności różnic. Kategorie: 1/(2+3+4). $\chi^2 = 0,01$; $df = 1$; $p > 0,9$ (nieistotna).

Wykres 1. Oszukiwanie rodziców

Obie badane grupy w podobnej liczbie wskazują, że oszukują swoich rodziców (55,1% SdN i 56,2% gimnazjaliści, bez wyniku „czasami...”). Jako powody takich zachowań wskazywano także podobne: spędzanie czasu wolnego, towarzystwo kolegów, trudności w szkole. Oznaczać to może konieczność rozważenia jakości przygotowania rodziców do pełnienia swoich ról, czyli ich kompetencji społecznych. Byłoby oczywiście utopią oczekiwanie, że uczniowie zupełnie przestaną oszukiwać swoich rodziców, ale może przynajmniej częściowo udałoby się zmienić proporcje analizowanych zachowań.

Pytaniem o znaczeniu uzupełniającym było kolejne, dotyczące okoliczności – powodów takiego oszukiwania. Okazało się, że najczęściej występującą

okolicznością, gdy badani oszukują swoich rodziców był u gimnazjalistów czas wolny (52,0%), a wśród nieletnich ze schronisk spotkania z osobami, których rodzice nie akceptują (34,3%). Może to oznaczać, że rodzice podejmują jakieś próby wpływania wychowawczego na swoich podopiecznych i nie jest przypadkiem, że przeważająca liczba rodziców nieletnich ze schronisk wskazuje właśnie na kolegów swoich synów jako na głównych sprawców demoralizacji.

Dokonano sprawdzenia opinii badanych, na temat rodzicielskiej tolerancji dotyczącej wagarów. Zapytano ich, czy rodzice są skłonni usprawiedliwiać taką nieregulaminową absencję szkolną.

Okazało się, że gimnazjaliści wskazali na występowanie usprawiedliwień w 16% zdecydowanie i w 34%, że „czasami się zdarzało”. Jednocześnie odpowiedź kategorię NIE, uzyskano w prawie 31%. Odmienne wyniki uzyskano w grupie schroniskowców. Tutaj naczelną kategorią to NIE (nie usprawiedliwiali) – 50,7%.

Kolejne pytanie dotyczyło ważnego przejawu zachowań, związanego z niedostosowaniem społecznym, bo ucieczek z domu. W literaturze przedmiotu wskazuje się, że ucieczki dowodzą poważnych dysfunkcji środowisk domowych. Zbadano także ten problem – należy przypomnieć, że uzyskiwane drogą ankietową wyniki były weryfikowane poprzez analizę dokumentów.

Tabela 2. Rodzicielska tolerancja nieregulaminowej absencji szkolnej („Czy rodzice usprawiedliwiali twoje wagary szkolne?”)

L.p.	Kategorie (usprawiedliwianie wagarów)	Grupa					
		G			SdN		
		N	%	Ranga	N	%	Ranga
1.	Tak, często	31	16,0	4	10	14,5	3
2.	Nie, nigdy	60	30,9	2	35	50,7	1
3.	Czasem tak	66	34,0	1	18	26,1	2
4.	Nie wiem	37	19,1	3	6	8,7	4
	Łącznie	194	100,0		69	100,0	

Ocena istotności różnic. Kategorie: (1+3+4)/2. $\chi^2 = 0,01$; $df = 1$; $p > 0,9$ (nieistotna).

Tabela 3. Ucieczki z domu („Czy zdarzyło ci się uciec z domu?”)

L.p.	Kategorie (ucieczki)	Grupa					
		G			SdN		
		N	%	Ranga	N	%	Ranga
1.	Tak	66	34,0	2	38	55,1	1
2.	Nie	87	44,8	1	19	27,5	2
3.	Nie wiem	40	20,6	3	12	17,4	3
4.	Brak odpowiedzi	1	0,5	4	–	–	4
	Łącznie	194	100,0		69	100,0	

Ocena istotności różnic. $\chi^2 = 9,7$; $df = 2$; $p < 0,01$ (w analizie pominięto kategorię „brak odpowiedzi”).

W grupie młodzieży schroniskowej dominowały wybory kategorii TAK, czyli potwierdzenie, że występowały ucieczki z domu (55,1%). W środowisku gimnazjalistów przeważała natomiast kategoria NIE (44%). Przy czym wskazania TAK wystąpiły tu w 34%. Stanowi to dowód na istnienie swoistej grupy ryzyka wychowawczego, sięgającej swoimi rozmiarami 30-35% populacji uczniów gimnazjum.

Analizując stosunek badanej młodzieży do środowiska społecznego, zadano pytanie o osobę zaufaną. Chodziło o sprawdzenie, czy badani mają osoby zaufane, dokonano też weryfikacji, kim były osoby opisywane jako zaufane. Chodziło o sprawdzenie, czy wskazania dotyczą raczej osób dorosłych, czy też młodzież poszukuje osób zaufanych w gronie swoich rówieśników

Obie badane grupy wskazały, że w większości mają osoby zaufane, choć przewaga wskazań należy do schroniskowców (ponad 91%). W grupie gim-

nazjalistów uzyskano tu wynik 73,7%. Celowo stworzono możliwość odpowiedzi wyłącznie dwubiegunowych (tak/nie). Bardzo ciekawe wyniki uzyskano w pytaniu dodatkowym o konkretną osobę, wskazywaną jako zaufana.

Zastanawiające, ale u gimnazjalistów nie wskazano matki na pierwszym miejscu. Została wskazana jako druga, dominowali koledzy (43%, gdy matka – 32%).

U schroniskowców wskazano na matkę w 25,7% i była to kategoria wybierana najliczniej.

Uogólniając należy dostrzec, że przez gimnazjalistów osoby z rodziny (ojciec, matka, rodzeństwo), wskazane zostały w 44%, natomiast w grupie SdN kategorie te uzyskały 45,7%. Jak widać, są to wielkości podobne. Nie sposób przejść nad tym do porządku dziennego, bo np. na nauczyciela nie wskazano w ogóle: czy można więc uznać, że stanowi to informację o kondycji systemu wychowawczego?

Tabela 4. Posiadanie osób zaufanych („Czy masz osoby, którym ufasz?”)

L.p.	Kategorie (posiadanie osób zaufanych)	Badani			
		G		SdN	
		N	%	N	%
1.	Tak, mam	143	73,7	63	91,3
2.	Nie, nie mam	51	26,3	6	8,7
	Łącznie	194	100,0	69	100,0

$\chi^2 = 9,3$; $df = 1$; $p < 0,005$

Tabela 5. Respektowanie zakazów rodziców („Czy respektowałeś zakazy swoich rodziców?”)

L.p.	Kategorie (respektowanie zakazów)	Grupa					
		G			SdN		
		N	%	Ranga	N	%	Ranga
1.	Tak, zawsze	49	25,3	2	15	21,7	2
2.	Tak, ale tylko czasami	128	66,0	1	44	63,8	1
3.	Nie, nigdy	17	8,8	3	10	14,5	3
	Łącznie	194	100,0		69	100,0	

Ocena istotności różnic. $\chi^2 = 1,9$; $df = 2$; $p > 0,3$ (nieistotna).

Tabela 6. Reakcja na deprivację potrzeby materialnej („Jak zareagujesz, gdy rodzice z jakiegoś powodu nie mogą ci kupić np. drogiego ubrania, a bardzo chciałbyś coś takiego mieć?”)

L.p.	Kategorie (rodzaj reakcji)	Grupa					
		G			SdN		
		N	%	Ranga	N	%	Ranga
1.	Złoszczę się	9	4,6	5	2	2,9	5
2.	Drażnię się	3	1,5	6	4	5,8	4
3.	Mówię, co o tym myślę	12	6,2	4	8	11,6	2
4.	Staram się to zrozumieć	111	57,2	1	33	47,8	1
5.	Chcę postawić na swoim	27	13,9	3	6	8,7	3
6.	Inne — zawsze mi kupią	32	16,5	2	6	8,7	3
7.	— zarabiam na to	–	–	7	6	8,7	3
8.	— nie chcę mieć takich rzeczy	–	–	7	4	5,8	4
	Łącznie	194	100,0		69	100,0	

Relacje wychowawcze pomiędzy badanymi a ich rodzicami diagnozowało także kolejne pytanie, dotyczące respektowania zakazów rodziców.

Obie grupy respondentów wskazały, że zawsze lub czasami (ale łącznie w uogólnionej kategorii TAK), przestrzegaly zakazów rodziców – ponad 85% nieletni i ponad 90% gimnazjaliści. Dla optymistycznie nastawionego pedagoga, wskazania te oznaczają występowanie sporego i korzystnego potencjału socjalizacyjnego, naturalnie pod warunkiem, że kierunek oddziaływań wychowawczych w rodzinach jest akceptowany społecznie, a w etiologii zaburzeń zachowania nieletnich dominują czynniki inne niż rodzinne (sytuacja taka rzadko, ale czasem się rzeczywiście zdarza).

Więź z rodzicami, zaufanie do nich, poczucie oparcia to kategorie ważne przy ocenie jakości życia rodzinnego. Elementem budowania takich więzi jest przygotowanie adolescentów do odraczania spełniania niektórych ich potrzeb, np. materialnych. Zadano respondentom także takie pytanie.

W tym pytaniu chodziło o sprawdzenie, jak to będzie wyglądało, gdy nastąpi niemożność natychmiastowego spełnienia potrzeby materialnej. Okazało się, że około połowy respondentów (47,8% w SdN i 57,2% w gimnazjach) stara się deklaratywnie zrozumieć taką sytuację. Wybór tej kategorii jest z wychowawczego punktu widzenia najkorzystniejszy. Badani w pewnej części wskazywali też, że przejawiali zachowania roszczeniowe. Świadczą o tym występujące wybory kategorii „mówię, co o tym myślę” oraz szczególnie „chcę postawić na swoim”.

Problematykę relacji wychowawczych pomiędzy badanymi a ich rodzicami zbadano wielopłaszczyznowo. Zadano pytania dotyczące zarówno postulowanego przez respondentów modelu traktowania ich przez rodziców, jak też sprawdzono, kto z rodziców traktuje ich tak rzeczywiście. Znaczącym uzupełnieniem były pytania o preferowany model życia rodzinnego.

Tabela 7A. Preferowany sposób traktowania przez rodziców („Określ sposób, w jaki byś chciał, aby rodzice cię traktowali”)

L.p.	Kategorie (sposób traktowania)	Grupa					
		G			SdN		
		N	%	Ranga	N	%	Ranga
1.	Życzliwy, łagodny, bez większych wymagań i kontroli	77	39,7	2	12	17,4	2
2.	Życzliwy, ale z pewnymi wymaganiami i kontrolą	106	54,6	1	43	62,3	1
3.	Stanowczy, przy ścisłych wymaganiach i kontroli	8	4,1	3	10	14,5	3
4.	Surowy, przy dużych wymaganiach	3	1,5	4	4	5,8	4
5.	Inny (jaki?)	–	–	5	–	–	5
	Łącznie	194	100,0		69	100,0	

Ocena istotności różnic. $\chi^2 = 16,3$; $df = 2$; $p < 0,001$ (w analizie pominięto kategorie 4 i 5).

Tabela 7B. Rzeczywiste traktowanie przez rodziców („Kto z twoich rodziców traktuje cię w sposób, jak zaznaczyłeś wyżej?”)

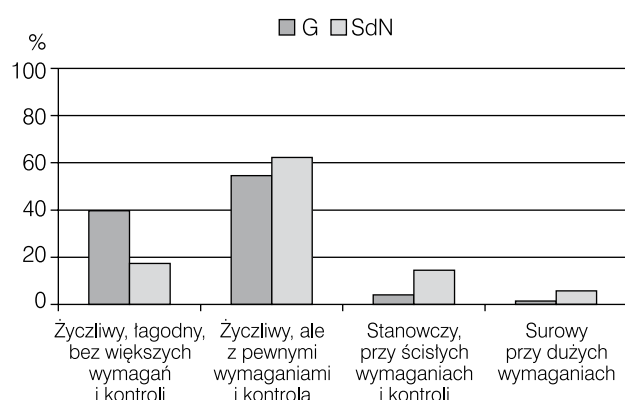
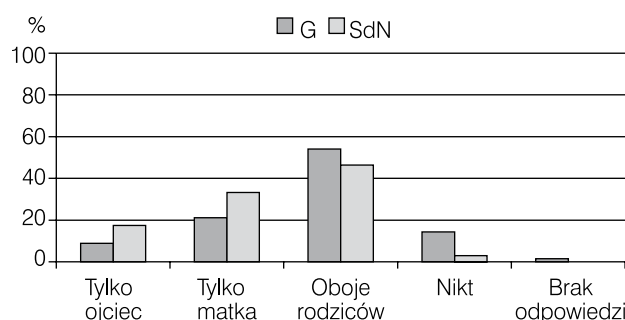
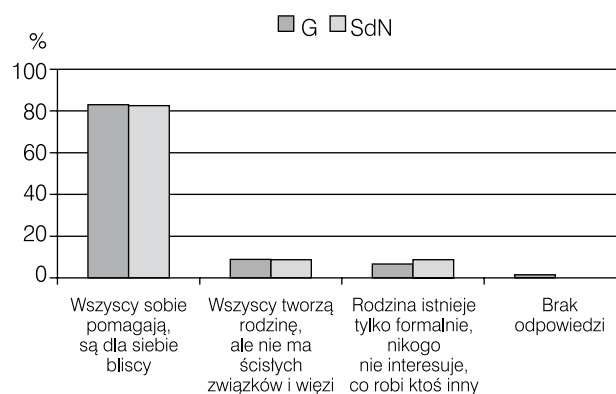
L.p.	Kategorie (osoba(y) traktujące)	Grupa					
		G			SdN		
		N	%	Ranga	N	%	Ranga
1.	Tylko ojciec	17	8,8	4	12	17,4	3
2.	Tylko matka	41	21,1	2	23	33,3	2
3.	Oboje rodzice	105	54,1	1	32	46,4	1
4.	Nikt	28	14,4	3	2	2,9	4
5.	Brak odpowiedzi	3	1,5	5	–	–	5
	Łącznie	194	100,0		69	100,0	

Ocena istotności różnic. $\chi^2 = 13,0$; $df = 3$; $p < 0,005$ (w analizie pominięto kategorię „brak odpowiedzi”).

Tabela 7C. Preferowany model życia rodzinnego („Jaki model życia rodzinnego uznajesz za najlepszy?”)

L.p.	Kategorie (model życia)	Grupa					
		G			SdN		
		N	%	Ranga	N	%	Ranga
1.	Wszyscy sobie pomagają, są dla siebie bliscy	161	83,0	1	57	82,6	1
2.	Wszyscy tworzą rodzinę, ale nie ma ścisłych związków i więzi	17	8,8	2	6	8,7	2
3.	Rodzina istnieje tylko formalnie, nikogo nie interesuje, co robi ktoś inny	13	6,7	3	6	8,7	2
4.	Brak odpowiedzi	3	1,5	4	–	–	3
	Łącznie	194	100,0		69	100,0	

Ocena istotności różnic. $\chi^2 = 0,3$; $df = 2$; $p > 0,8$ (nieistotna, w analizie pominięto kategorię „brak odpowiedzi”).

Wykres 2A. Preferowany sposób traktowania przez rodziców**Wykres 2B. Rzeczywiste traktowanie przez rodziców.****Wykres 2C. Preferowany model życia rodzinnego**

Okazało się, że badani chcieliby być traktowani w sposób życzliwy i łagodny, ale z pewnymi wymaganiami (62,3% grupa SdN oraz 54,6% gimnazja). W znaczącej liczbie wskazali, że byli właśnie tak traktowani przez obojga rodziców (46,4% SdN i 54,1% gimnazja). Jednak zaznaczenia wymaga liczebność kategorii „tylko matka mnie tak traktuje”. Otóż wskazało na nią 33,1% nieletnich ze schronisk oraz 21,1% gimnazjalistów. Może to oznaczać, że poważny odsetek badanych znacznie niżej ceni rolę ojca, co w przypadku nieletnich znajduje swoje potwierdzenie w literaturze.

Znamienne, że badani w obu grupach jednako-
wo wysoko wskazali, że chcieliby żyć w rodzinie,
gdzie „wszyscy sobie pomagają, są dla siebie bli-
scy” (82,6% SdN oraz 83% gimnazjaliści). Jest to
wynik ważny dla profilaktyki zaburzeń życia rodzi-
nnego, także dla resocjalizacji sprawców czynów i ich
rodzin. Bazując na pozytywnie przeformułowanych
więziach rodzinnych (np. w drodze socjoterapii, czy
czasem nawet terapii systemowej), można skutecz-
nie wpływać na jakość funkcjonowania społecznego
młodzieży – bez uciekania się do stosowania środ-
ków izolacyjnych, tym samym do przerywania kon-
taktu nieletnich z rodzinami (choć posunięcie takie
może się czasem okazać niezbędne, przynajmniej
na jakiś krótki czas).

Wiedza taka powinna służyć opracowywaniu
praktycznych programów wychowawczych, służą-
cych optymalizacji kompetencji społecznych mło-
dzieży. W tym obszarze pozostało wiele do zrobie-
nia, mimo systematycznych prób i wskazówek, jak
to się powinno odbywać (zob. Skorny, 1987).

Projektując badania założono wstępnie, że więk-
szość badanych żyje w rodzinach, gdzie zachodzą
potencjalne możliwości poprawnego realizowania
procesu wychowawczego. Naturalnie możliwości te
są na różnym poziomie i nieraz nie mogą się przeja-
wić – np. na skutek zdominowania przez inne oko-
liczności społeczne. Uznano, że potencjalność re-
socjalizacji występuje właściwie w każdych warun-
kach egzystencjalnych.

Istotnie: okazało się, że rodzina zajmuje dekla-
ratywnie wysokie miejsce w systemie wartości re-
spondentów, choć nie są to opinie jednolite. Podob-
na niejednorodność występuje zresztą w zakresie po-
ziomu demoralizacji.

Uzyskane wyniki ogólnie potwierdziły trafność
sformułowania problemów badawczych. Mniej ko-
rzystne warunki rozwojowe mieli nieletni ze schro-
nisk. Brak istotnych różnic w przypadku pytania o
poziom życia (dominowało wskazanie na poziom
średni), można odczytać jako dowód na występo-
wanie podobnych warunków bytowych, choć natu-
ralnie pozostaje otwarty problem szczegółowej in-
terpretacji pojęcia „poziom średni życia”. Wskaza-
ne osoby głównie utrzymujące rodziny to przeważ-
nie rodzice. Podkreślić wypada dużą aktywność ma-
tek na tym polu. Analizując warunki bytowe należy
posłużyć się także kategorią bezrobocia. Mimo ko-
rzystnych zmian w tym obszarze, jest to nadal po-
ważny czynnik pauperyzujący społeczeństwo, po-
wodujący tworzenie się zjawiska wykluczenia spo-
łecznego i bezradności.

Jeśli chodzi o kategorię „wykształcenie rodzi-
ców” to zaobserwowano, że grupa gimnazjalistów
jest mniej jednorodna (liczne wskazania na poziom

wykształcenia zarówno „wyższy”, jak i „podstawo-
wy”). W grupie SdN, co należy podkreślić, wystąpi-
ło najmniej wskazań na wykształcenie wyższe rodzi-
ców. W aktualnych tendencjach społecznych zdo-
bywanie wykształcenia jest coraz bardziej cenione.
Jeśli więc okazało się, że w grupie obciążonej na-
ruszeniem prawa (schroniska), poziom wykształce-
nia wyższego wśród rodziców nie jest zbyt wysoko
reprezentowany, może to stanowić istotny element
środowiskowy, pogarszający jakość życia społecz-
nego. Im więc wyższy poziom wykształcenia rodzi-
ców, tym lepsze warunki do pozytywnej socjalizacji
dzieci, w tym także do ochrony przed patologią.

Badani powszechnie mówią, że w ich rodzinach
zwracano uwagę na zasady moralne (znów powtó-
rzyć wypada pytanie o jakość tych zasad...). Ta aku-
rat kategoria nie różnicuje badanych. Znamienne
także, że zarówno gimnazjaliści, jak i podopieczni
schronisk wskazali na duże zainteresowanie rodzi-
ców sposobem spędzania czasu wolnego. Ta ka-
tegoria wymaga jeszcze dodatkowych weryfikacji.
Znaczenie rodzicielskiej troski o czas wolny dzie-
ci jest istotne wychowawczo: czy bowiem można
wątpić, że zainteresowanie rodziców dziećmi, prze-
jawiające się w wychowawczej kontroli czasu wol-
nego, może mieć wpływ na jakość życia rodzinne-
go? Okazało się, że także w tej dziedzinie występu-
je pewien wyraźny, choć potwierdzony tylko wstęp-
nie, pozytywny potencjał wychowawczy. W oparciu
o uzyskane wyniki można wskazać na ważny kieru-
nek oddziaływań wspierających rodziny, związany
z pedagogicznym racjonalizowaniem postaw rodzi-
ców wobec czasu wolnego dzieci.

Kategorią, istotnie różnicującą badanych, było
„poczucie znaczących osiągnięć życiowych”. Naj-
więcej wskazań na poziom najwyższy („mam istotne
osiągnięcia życiowe”), wystąpiło u gimnazjalistów.
Mniej tych wyborów było u nieletnich ze schronisk i
trudno to tłumaczyć tylko chwilową w końcu „trud-
nością”, jaką jest pobyt w placówce izolacyjnej. Po-
jawia się tym samym istotny wskaźnik, który koniecz-
nie należy uwzględnić przy projektowaniu oddzia-
ływań wychowawczych. Bardzo ciekawe potwier-
dzenie znaczenia „samooceny” uzyskano poprzez
pytanie o „ocenę poziomu wiedzy na temat otacza-
jącego świata”. Tu również uzyskano wyniki w pełni
korespondujące z poprzednimi. Znowu młodzież ze
schronisk najliczniej wskazała na poziom niski: „nie
mam istotnej wiedzy”, a jednocześnie w tej grupie
najmniej badanych wybrało poziom wysoki: „mam
dużą wiedzę na ten temat”. Młodzież schroniskowa
jest mniej niż gimnazjaliści pewna swoich osiągnięć.
Jej samoocena w tym obszarze jest niższa, choć nie
ma podstaw, by wątpić w jej adekwatność. Wydaje
się, że pojawiła się kolejna niezwykle istotna z wy-

chowawczego punktu widzenia różnica, ale jednocześnie czynnik konieczny do korygowania w procesie resocjalizacji. Chodzi o wyrównywanie poziomu wiedzy formalnej nieletnich, ale też optymalizowanie ich poziomu motywacji do nauki, co wpłynie korzystnie na poziom samooceny, naturalnie przy stosowaniu akceptowanego społecznie systemu wartości jako punktu odniesienia.

Istotnym kryterium oceny jakości sytuacji społeczno-wychowawczej badanych są ich plany życiowe. Wszak zdolność do kreatywnego planowania swojego życia jest elementem pozytywnych kompetencji społecznych. Więcej wskazań na tradycyjnie pozytywne i aprobowane wychowawczo kategorie (szczęście rodzinne, wykształcenie i pracę) wystąpiło w grupie gimnazjalistów. Mniej takich wyborów było u schroniskowców: ci wskazali na posiadanie dóbr materialnych oraz życie towarzyskie. Były to kategorie istotnie różnicujące badane grupy.

Okazuje się, że potwierdzeniu ulega spostrzeżenie o niejednorodnej sytuacji wychowawczej w obu grupach. Sytuacja nieletnich umieszczonych w schroniskach jest wyraźnie gorsza. Czy więc potwierdza się teza o wpływie jakości relacji domowych na kształtowanie obrazu adolescenta? Można z całą stanowczością powiedzieć, że uzyskane wyniki badań tezę taką potwierdzają.

Kształt życia rodzinnego poszczególnych osób jest warunkowany obrazem całej rodziny. Okazało się, że wśród osób zaufanych, na które wskazują badani sami będący w trudnej sytuacji egzystencjalnej, jaką jest pobyt w izolacji, dominują matki. Jednak już wskazania na ojca istotnie statystycznie różnicują badane grupy, nieletni ze schronisk oceniają go znacznie niżej. Jego obraz nie jawi się w ich poglądach jako w pełni wartościowy. Problem ten powinien być szeroko uwzględniany w projektowanych oddziaływaniach socjalizacyjnych i korekcyjnych.

Badając relacje respondentów z własnymi rodzinami zadano pytania o zaufanie, poczucie oparcia itd. Wystąpiły tu istotne różnice: grupa gimnazjalistów wskazała na korzystniejsze wychowawczo relacje domowe. To w tej grupie wystąpiła większa jednolitość w opiniach na temat oddziaływań rodziców. Pojawił się tym samym kolejny istotny czynnik różnicujący badane grupy i konieczny do uwzględniania przy projektowaniu przedsięwzięć wychowawczych. Znamienne, że wszyscy badani wyrażają opinię, że najlepszy jest model życia rodzinnego oparty na wzajemnej pomocy, ale w przypadku nieletnich ze schronisk jest on osiąga-ny mniej licznie.

Istotnym (także statystycznie) elementem różnicującym sytuację badanych schroniskowców w stosunku do gimnazjalistów, były kontakty koleżeń-

skie. Okazało się, że w grupie podopiecznych schronisk dominowały kontakty osiedlowe, pozaszkolne. W grupie gimnazjalistów było dokładnie odwrotnie. Tym samym przywołana zostaje kwestia sprawności wychowawczej, w tym korekcyjnej, szkoły.

Wyniki te można uznać za potwierdzające wpływ instytucji na proces wychowania/socjalizacji (co samo w sobie jako spostrzeżenie jest mało oryginalne), ale po ich odniesieniu do sytuacji nieletnich ze schronisk, pojawia się kolejna możliwość określenia obszaru niezbędnej korekty systemowej. Wychowawcza sprawność szkoły nie wypada w odniesieniu do nieletnich najlepiej. Jest to niestety stan, który utrzymuje się od szeregu lat (zob. np. Ekiert-Grabowska, 1982).

Wyniki uzyskane w przypadku pytania o wartości preferowane przez badanych, okazały się być różnicujące w przypadku kategorii: „posiadanie dobrych kolegów”, „być wolnym” oraz „posiadać szczęśliwą rodzinę”. Najwięcej kolegów chcą mieć schroniskowcy, oni także wskazują na wartość związaną z wolnością (oczywiście w ich przypadku, mimo komentarza ze strony prowadzących badanie, chodziło o wolność rozumianą „kryminologicznie”, polegającą na opuszczeniu placówki). Istotne okazały się też wskazania na posiadanie szczęśliwej rodziny.

Pozornie mogłoby się wydawać, że gimnazjalistów obciąża znacznie niższa liczba wskazań na tę właśnie (rodzinną) kategorię wyborów. Jednak należy pamiętać, że to w grupie gimnazjalistów stwierdzono mniej czynników patologicznych, nieprawidłowych, dotyczących warunków wychowawczych, w tym rodzinnych. Wskazania młodzieży schroniskowej wyrażają swoistą tęsknotę za pozytywnymi warunkami, których przecież młodzież ta jest ogólnie przynajmniej świadoma, ale świadomość ta dotyczy także braku realizacji pozytywnego modelu życia rodzinnego.

Liczne wskazania na „kolegów” potwierdzają, że to ze strony tej części szerokiego środowiska oczekiwana jest rekompensata za deficyty rodzinne, choćby związane z postawami ojców. Wiadomo, że wpływ środowisk rówieśniczych jest często kryminogenny, negatywnie stymulujący aktywność związaną z popełnianiem czynów zabronionych.

Główne, istotne wnioski, wypływające z dokonanych analiz badawczych (w części prezentowanej w niniejszym artykule), są następujące:

- rodziny, szczególnie nieletnich ze schronisk, ale także gimnazjalistów, przejawiają wybiórcze dysfunkcje socjalizacyjne;
- badani deklaratywnie cenią życie rodzinne, co jednak nie idzie w parze z realizacją wobec nich funkcji opiekuńczo-wychowawczych;

- poziom demoralizacji nieletnich okazał się niejednorodny;
 - obraz niedostosowania społecznego, jaki prezentują zarówno gimnazjaliści, jaki i nieletni ze schronisk, mógłby być skuteczniej korygowany, gdyby konieczne działania wspierające wobec rodzin podejmowano znacznie wcześniej, już przy wystąpieniu pierwszych symptomów trudności. Ponieważ instytucją o charakterze powszechnego uczestnictwa jest szkoła, można ją obciążyć odpowiedzialnością za niską skuteczność socjalizacyjną, diagnozowaną wobec nieletnich ze schronisk;
 - gimnazjaliści, w około 1/3 swojej populacji, przejawiają niepokojące wychowawczo cechy, np. związane ze stosunkiem do własnych rodzin.
- Badania, które realizowano i których część znajduje swoją prezentację w niniejszym artykule, nie zamkają katalogu możliwości dotyczących obszarów i zagadnień, którym warto poświęcić uwagę. Aktualne pozostają także inne kierunki badawcze, których realizacja przyczyni się do dalszego poznania zło-

zonych uwarunkowań, dotyczących funkcjonowania osób naruszających normy społeczne.

Bibliografia

1. Czerwińska E., *Sprawcy zabójstw na tle sytuacji trudnej*, (w:) B. Urban (red.), *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, Wyd.UJ, Kraków 2001.
2. Ekiert-Grabowska D., *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa 1982.
3. Kmiecik-Baran K., *Młodość i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*, PWN, Warszawa 1999.
4. Skorny Z., *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1987.
5. Surzykiewicz J., *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, Centrum Metodyczne Pomocy PP, Warszawa 2000.
6. Wach T., *Nieletni sprawcy czynów karalnych w praktyce diagnostycznej*, *Lubelski Rocznik Pedagogiczny XXVI*, UMCS, Lublin 2007.

Ośrodek Pracy Środowiskowej

Nową ofertą TPD jest wieloprofilowy Ośrodek Pracy Środowiskowej, który zgodnie ze statutem ma być zespołem placówek i stałych form pracy Towarzystwa Przyjaciół Dzieci.

Przy takim ośrodku powinno istnieć koło (koła) przyjaciół dzieci zrzeszające rodziców, byłych wychowanków ognisk lub inne osoby rozumiejące potrzebę pracy na rzecz dzieci oraz przynajmniej dwie stałe placówki lub formy działania. Przede wszystkim należy do nich zaliczyć środowiskowe ogniska wychowawcze, ogniska pracy pozaszkolnej, świetlice środowiskowe, socjoterapeutyczne, warsztaty terapii zajęciowej dla dzieci niepełnosprawnych, ośrodek interwencji kryzysowej, poradnie dla dzieci i rodziców, ośrodki mediacji rodzinnej i inne. Przy Ośrodku Pracy Środowiskowej skupione być powinny także projekty długoterminowe o charakterze środowiskowym np. programy: pedagog rodzinny, wychowawca podwórkowy, pedagog uliczny. Byłoby też dobrze, gdyby ktoś mógł podjąć się funkcji rzecznika praw dziecka; właśnie ośrodek skupiający wszelkie problemy dotyczące dzieci i młodzieży jest dobrym miejscem dla kogoś, kto broniłby dziecka i pilnował przestrzegania jego praw. Ponadto ośrodek organizowałby: wakacyjne i śródroczne pobyty wypoczynkowe, rekreacyjne i rehabilitacyjne dla dzieci z rejonu działania ośrodka, programy edukacyjne dla rodziców i nauczycieli, dzieci i młodzieży. Jak widać, proponowany Ośrodek Pracy Środowiskowej skupiać może wiele placówek i programów, zależnie od lokalnych potrzeb. Dla młodszych dzieci ośrodek mógłby zainicjować tworzenie opieki przedszkolnej, dla dzieci niepełnosprawnych – integracyjne formy zajęć i wiele innych. Po prostu chodzi o to, aby reagować na potrzeby i podejmować odpowiednią działalność.

Proponowane ośrodki mogą podejmować rozmaite ważne zadania, np. koordynowanie działań w danym środowisku, organizowanie współpracy środowiskowej, pozyskiwanie środowiskowych partnerów i współrealizatorów projektów środowiskowych. Chodzi tu szczególnie o współpracę z władzami jednostek samorządu terytorialnego. Dzięki takiemu podejściu do działalności środowiskowej i współpracy z samorządami Towarzystwo Przyjaciół Dzieci mocniej zaznaczy swoją obecność w społeczeństwie lokalnym, a w ślad za tym uzyska większe możliwości pozyskiwania środków finansowych na swoją działalność.

Lesław Pytka

Rozkwit pedagogiki resocjalizacyjnej w Polsce

Wstęp

Po upływie dwudziestu lat od ukazania się pierwszego podręcznika pedagogiki resocjalizacyjnej (1971), 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 pozostał mój znakomity kolega Marian Kalinowski. Dalsze losy tego dzieła zależą od jego autora i wydawnictwa APS. Być może ostatnie, siódme wydanie zostanie wydane pod koniec 2008 roku. W ostatnich dwu 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 i współpracujących z pedagogiką. A więc w dziełach zbiorowych przede wszystkim (np. Resocjalizacja t. 1 i 2 pod red. B. Urbana i J.M. Stanika) to zaiste wieża Babel, każdy z autorów stosuje własny język będący mieszaniną psychologii, 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 (A. Rejzner, M. Konopczyński, B. Nowak, F. Kozaczuk, B. Urban i inni). Stąd niepokojące pytanie, czy język pedagogiki w ogóle istnieje, czy to są 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 redukcji jednej dyscypliny do innej. To, co różni zasadniczo pe-

dagogikę 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.

Założenia, przedzałożenia i „paradygmaty” w pedagogice

Łatwo zauważyć, że w bieżących publikacjach 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. Ale czy nie można stosować wykluczających się paradygmatów w teorii i w badaniach empirycznych, bo to prowadzi podobno do absurdów interpretacyjnych? Prawdę mówiąc, nie jestem tego pewien. Wszak w fizyce znany jest dualizm korpuskularno-falowy i zasada nieoznaczoności Heisenbega. Czy w geometrii rzut równoległy nie wyklucza zastosowania rzutu prostokątnego? Planimetria nie eliminuje stereometrii, monofoniczność polifoniczności. Innego zdania wszakże jest A. Folkierska, wypowiadająca się o „paradygmatach” i tożsamości pedagogiki ogólnej (A. Folkierska w: „Ruchu Pedagogicznym” nr 5–6 z 1991 r., A. Folkierska, Przyczynek do rozważań dotyczących pedagogiki ogólnej, s. 37–46). W moim jednak przekonaniu można stosować komplementarne względem siebie metody badawcze (jakościowe, czyli idiograficzne i równoległe ilościowe, czyli nomotetyczne), traktując je jako komplementarne w **weryfikowaniu** hipotez. Tym bardziej dopuszczalna wydaje się ich wielowymiarowa, wielopasmowa, czy wieloaspektowa **interpretacja** materiału (czyli przedmiotu badania).

Istnieje zatem jakiś 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 lub kryminologii) do podejść interdyscyplinarnych (początkowo tak nazywanych) poprzez wielodyscyplinarne

aż do transdyscyplinarnych. Wspomniana tu transformacja myślenia o resocjalizacji pojmowanej jako odmiana reintegracji społecznej związana jest z coraz powszechniejszym przekonaniem, że tylko jeden rodzaj optyki (paradygmat?) bywa zwykle niewystarczający w zrozumieniu ciemnych stron natury ludzkiej, człowieka jako istoty autonomicznej, niewolonej przez kulturę, która, jak wiadomo od czasów Z. Freuda, jest dla niego „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 odślaniane przy różnych okazjach, jest jednością bio-psycho-społeczno-kulturową. Trudno to wszystko ogarnąć; nieporównywalne ze sobą perspektywy mieszają się i nie widać żadnej jednolitości interpretacyjnej. W pewnym momencie rozwoju pedagogiki resocjalizacyjnej wylaniają się wątki antropologiczno-filozoficzne, ale także i systemowe, aspirujące do wyjaśnień i koncepcji globalnych, integralnych, całościowych. W nich tkwi nadzieja ogarnięcia tego teoretycznego amalgamatu, w którym zanurzają się nauki pedagogiczne i pokrewne im. Zatem usprawiedliwić należy narodziny badań, a więc i metodologii integralno-kulturowej (J. Utrat-Milecki, J. 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 (Cz. Czapów, L. Pytka, W. W. Szczęsny i inni). Nieprzypadkowo więc wprowadza się pojęcie wielowymiarowości, wielopasmowości (S. Sobczak) czy polifoniczności resocjalizacji do pedagogiki, a do praktyki edukacyjnej metody integracyjne czy nawet, jak w ostatnich latach – jako postulat „edukację inkluzywną”, przystosowującą społeczność do specyficznych potrzeb i parametrów osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie (T. 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 odwro-

tu od nich (antypedagogika). Obecne są we współczesnej pedagogice resocjalizacyjnej bardzo nurt 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 zanedbało 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 (M. Konopczyński, K. Sawicka, A. Bałandynowicz, A. Szecówka, F. Kozaczuk, A. Węgliński, H. Machel, W. Ambrozik, J. Banasiak, P. Szczepaniak, A. Rejzner i inni). 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 odślaniając (dzięki osobistym relacjom uczestników programów profilaktycznych, korekcyjnych i kreatywnych) zanedbane dotąd aspekty rzeczywistości społecznej. Dokonało się więc przesunięcie w teleologii (ustanawiania celów) ku adaptacji twórczej, w teorii zaś przededefiniowanie wiedzy użytecznej i jej generowania, a w metodyce pojawiła się niezwykle mnogość propozycji inspirowanych tzw. praktyką nie zawsze odwołującą się do określo-

nej koncepcji metodycznej lub inspirowaną przez zaradność zbiorową wychowawców, przyjmujących rozmaite pomysły wysoce eklektyczne.

Pożądane i faktyczne kierunki zmian

Sytuację komplikuje również fakt, że wiele pomysłów organizacyjnych zgłaszanych przez Komisję ds. Reformy Systemu Resocjalizacji (1991-1999) nie znalazło zastosowania w praktyce placówek 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 przewodniczącego Wiesława Kołaka. Długofalowy program adresowany do dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo, zaowocował środowiskowymi ogniskami wychowawczymi oraz swobodnym streetworkingiem w ramach projektu „Bezpieczne podwórko” itp. Ale nie rozwinęto 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 (A. Bałandynowicz, w: B. Urban, J. M. Stanik [red.], 2007, s. 93–103). Najogólniej rzecz ujmując, nawet dość proste postulaty, zawarte w syntetycznym opracowaniu T. Szymańskiego 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. (W. Ambroziak, w: B. Urban, J. M. Stanik [red.], 2007, s. 183–186).

Wobec przytoczonych tu faktów sygnalizowany rozdział 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 „niczy-

je”, 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 złożonego z 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 jakiegoś języka przekładalnego na system operacji praktycznych: penitencjarnych czy pedagogicznych zmieniających realną rzeczywistość. Nie wiem, czy to samo można powiedzieć o praktykujących w zawodach związanych z penitencjarystką, kuratelą sądową, pracą socjalną i wychowawczo-terapeutyczną. Wydaje się, że praktycy także są zbłąkani 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. Dwa zasadniczo słowa 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 jaki i w czym się on wyraża? Tym samym wracamy do punktu wyjścia, to jest do wartości i celów nadrzędnych polityki społecznej (w tym penitencjarnego i edukacyjnego), a także podejmujemy kwestię strategii i procedur społecznie dopuszczalnych, optymalnych i zarazem skutecznych w zakresie profilaktyki społecznej i kontrolowania przestępczości oraz innych zjawisk dewiacyjnych i alternatywnych wobec tych, które okazują się mało skuteczne, przebrzmiałe i nie do przyjęcia w nowych warunkach społeczno-ekonomicznych.

Poszukiwanie alternatyw profilaktyczno-resocjalizacyjnych (prewencyjnych, kreacyjnych)

Od dość dawna postuluje się wprowadzanie do myślenia i działania penitencjarnego i pedago-

gicznego 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 mediuwane w interakcjach społecznych. Efektem tego ma być twórcze, autonomiczne usamodzielnienie w zakresie podejmowanych przez podmiot decyzji (K. Obuchowski). Drugi przykład to (załączkowa) teoria twórczej samodzielności wychowanka (Cz. 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 egzemplifikacja to koncepcja „kreatywnej profi-laktyki 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” (L. Pytka, 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 (Z. 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 (P. Moczydłowski, Drugie życie więzienia), analizując funkcjonowanie instytucji totalnej i jej psychologiczne i społeczne skutki. (M. Kosewski, Ludzie w sytuacjach pokusy i upokorzenia, 1986). Czwartą egzemplifikacją 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 przystoso-

wania, 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, wrastania w niechciane niekiedy role społeczne i stygmatyzuje wciąż otoczenie społeczne. Mówiąc wprost: to nauczycieli i wychowawców, pracowników społecznych 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” (M. 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 samorealizację 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” (E. 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 wdrożeń. O próbach mniej lub bardziej udanych czy nieudanych rozwiązań praktycznych mówię w następnym akapicie.

Kolejnymi alternatywnymi rozwiązaniami, proponowanymi od lat, są koncepcje sprawiedliwego karaniania (A. Bałandynowicz) oraz – o czym wspominałem wcześniej – 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 w 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 (L. Pytko [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 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 (od korekcji przez kreację do edukacji inkluzyjnej)

Ewolucja pedagogiki resocjalizacyjnej stymulowana jest przede wszystkim wprowadzaniem do niej, jako szerokopasmowej, dyscyplin rozmaitych pomysłów, teorii i modeli działania prowadzących do pożądaných 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. 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?

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 osiągnięte 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 nie wykluczającym 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 różnymi 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 sterowa-

nych 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 (L. 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 zarówno 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 zamętu. Sam nie jestem wolny od prób „innowacyjnych” w tym zakresie. Są to właśnie produkty swobodnej myśli różnych autorów dążących do innowacji. Częstość 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 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 mie-

rzyć, 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 **„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. Zatem pojęcie „postawy”, pod wpływem dynamicznie rozwijającej się psychologii społecznej i socjologii lat siedemdziesiątych, zdominowało zarówno diagnostykę, jak i metodykę warszawskiej szkoły pedagogiki resocjalizacyjnej. W sensie empirycznym, lawinowo mnożyły się badania postaw i ich korelatów psychospołecznych (K. Pospiszyl, *Analiza wadliwych postaw społecznych młodzieży*; Cz. Czapów, *Postawy młodzieży pracującej*; S. Nowak, *Postawy młodych Polaków*; J. Kwaśniewski, *Spółczesność wobec dewiacji... itp.*). Równoległe prawie, 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 konstruktowi wchodziła negatywna ocena funkcjonowania w rolach społecznych, ważnych dla systemu społecznego (T. Parsons) i wynikające z tego negatywne pojęcie stygmatyzacji (E. Lemert). A więc odwoływano się do systemu społecznego jako swoistego „teatru życia codziennego” (E. Goffman). Warto zauważyć, że obydwie pojęcia „postawy” i „roli” miały swe reperkusje metodyczne w odniesieniu do resocjalizacji. Proces resocjalizacji definiowany był jako kształtowanie postaw konstruktywnych społecznie i wrastanie w konstruktywne role społeczne (redukcja). Pod wpływem prac zorientowanych biologicznie i psychologicznie specjalnej wagi nabrało pojęcie „potrzeby” ich hierarchii, ich deprivacji (np. odtrącenie emocjonalne dziecka przez rodziców lub przez system społeczny), (A. Bandura, R. Walters, *Agresja w okresie dorastania*, 1968; R. Zazzo, *Odtrącenie*). W związku z tym istotnym składnikiem resocjalizacji oprócz leczenia (terapii behawioralnej i wychowania pojmowanego jako kształtowanie postaw i ich składników) dochodzi jej składnik trzeci: opieka mająca na celu zaspokajanie potrzeb pierwszego i

drugiego rzędu podopiecznego. Ostatecznie wyklarowały się w ujęciu Czapówowskim trzy funkcje resocjalizacji: opieka resocjalizująca, wychowanie resocjalizujące i terapia resocjalizująca (Cz. Czapów, 1978). Wskutek rozwoju licznych badań nad przejawami patologii społecznej (A. Podgórecki i inni, 1976, 1984, 1986) oraz pod wpływem prac kryminologicznych (A. Jasiński [red.], Zagadnienia nieprzystosowania społecznego i przestępczości w Polsce, 1979), coraz powszechniej zaczęto używać pojęcia „nieprzystosowania społecznego” obok istniejącego już terminu ukutego przez M. Grzegorzewską i J. Konopnickiego (J. Konopnicki, 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. Pytka 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. Pytka zaproponował własną definicję nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży integrującą różne podejścia. Nieprzystosowanie wyraża się jego zdaniem: 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) silniejsze są sytuacje pokusy oddziałujące na jednostkę przeżywającą dylematy moralne.

Dlatego 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. Pytka 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 konstruktorów bardziej złożonych, niż postawa czy rola. Odwoływali się do pojęcia osobowości psychopatycznej, potem antyspołecznej (K. Pospiszyl, Psychopatia; M. Radochoński, Osobowość antyspołeczna). Przez pewien czas istniała wiara, że uda się skonstruować model osobowości przestępczej (M. Le Blanc, M. Frechette), który byłby użyteczny w kryminologii i pedagogice resocjalizacyjnej, ostatecznie jednak nie dało się tego zrobić z wielu względów, które w tej chwili pominę. Jednakże usiłowania i poszukiwania teoretyków, empiryków i metodyków zagranicznych przyniosły w konsekwencji pewne modele oddziaływania resocjalizującego, zwłaszcza na nieletnich przestępców (K. Pospiszyl, L. Pytka). Myślę tu o modelach zróżnicowanych oddziaływań, wynikających z teorii rozwoju dojrzałości interpersonalnej (L. Pytka) oraz systemie diagnostyczno-metodycznym „I-level”, które zostały opisane w innym miejscu, a także o koncepcji podatności na oddziaływania korekcyjne Quya (K. Pospiszyl). Obydwie wiązały proces resocjalizacyjnej zmiany w kategoriach korektury struktur regulacyjnych osobowości, postrzegania siebie i świata, a co więcej, oferowały dość 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 transplantacji na grunt pedagogiki dość uporczywie próbowali dokonać L. Pytka i W. W. Szczęśny. Jej ślady odnajdujemy w najbardziej popularnych podręcznikach dla studiujących resocjalizację i nauki pokrewne (L. Pytka, 2005; W. W. Szczęśny, 2003, 2007). 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”, nie zaś celowym. Zatem 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 (P. Szczepaniak, 2003; M. Konopczyński, 1996; J. Florczykiewicz, 2008; T. Rudowski).

Mimo pewnego ożywienia inspirowanego psychologią i socjologią dewiacji oraz pedagogiką specjalną, nie udało się jednak stworzyć konsekwentnej teorii resocjalizacji jako kształtowania osobowości. Pojawiły się tylko luźne propozycje metodyczne „traktowania” psychopatów, pełne zresztą sprzeczności (K. Pospiszyl, Psychopatia). Tu powiem, że dopiero w roku bieżącym (2008) został wydany pierwszy w Polsce podręcznik psychologii resocjalizacji autorstwa K. Ostrowskiej. W dziele tym odnajdujemy 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 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* (M. Konopczyński, op. cit., s. 10). 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 funk-

cjonowania 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.

Pedagogika resocjalizacyjna jako nauka, sztuka czy refleksja krytyczna ?

„Tożsamość” jest pojęciem bardzo pojemnym, bardziej niż osobowość, role społeczne czy postawy, ponadto stało się niezwykle modnym w ostatnich czasach. Oznacza ono także, a może przede wszystkim, **samoświadomość podmiotu**. Nauki o resocjalizacji i jej korelatach, w tym sama pedagogika resocjalizacyjna, uzyskały także pewnego rodzaju świadomość własnych możliwości i ograniczeń nie tylko 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, wykorzystanie dla celów prospołecznych twórczych potencjałów ludzkich i podmiotowego traktowania człowieka, nawet gdyby był on stygmatyzowany jako odpad społeczny wysoce kłopotliwy i szkodliwy „odszczępieniec”. Natomiast to, co zmienne i zmieniające się w pedagogice resocjalizacyjnej, to mniej lub bardziej usprawiedliwione wybory określonych opcji teoretycznych i metodycznych, oddziałujących zwrotnie także na jej warstwę aksjologiczno-teleologiczną. Patrząc na działalność pedagogów resocjalizacyjnych, czyli na praktykę pedagogiczną, odnosi się wrażenie, że najważniejsza dla nich jest konkretna metodyka, gwarantująca sukces wychowawczy (J. Banasiak, Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania, 2003, oraz P. 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, wyzwalamie twórczych potencjałów i zmiana tożsamości, szerokopasmowa reintegracja społeczna, reedu-

kacja 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 pożądaných 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. Dlaczego pedagogika nie miałaby postępować analogicznie czy podobnie? – zapytują niektórzy teoretycy. Inni, zorientowani „krytycznie” odpowiadają: *Pedagogika umieszczona w perspektywie krytycznej odwraca więc fundamentalną dla myślenia pedagogicznego relację między teorią a praktyką. Rozumowanie wciąż jeszcze niematej części pedagogów zdominowane jest przekonaniem, że praktyka badawcza jest następstwem teoretycznie sformułowanych powinności dotyczących wykreowania przedmiotu tej praktyki. Pedagogika ogólna ukazuje iluzoryczność tego przeświadczenia, iluzoryczność, która jest wynikiem braku rzeczywistego uprzytomnienia sobie tego, że określone podejście badawcze nie jest odpowiedzią na takie czy inne zalecenie dotyczące tego, co być powinno, ale jest wyrazem owego Lebensweltu, jedną z możliwych jego form. Tymczasem pedagogika w swej samowiedzy wciąż ucieka od tego świata przeżywanego. Nie tylko, iż nie rozumie, że sama jest jedną z możliwych jego form, ale także nie chce go poddać rozumiejącemu namysłowi, co wszak dla wychowania jest sprawą pierwszorzędnej wagi. W miejsce namysłu nad tym, co jest zajmuje się tym, co być powinno. Tylko, że ta „powinność” jakoś nigdy, mimo usilnych zabiegów pedagogów, nie może się urzeczywistnić, z czego zresztą sami pedagogowie zaczynają zdawać sobie sprawę*” (A. Folkierska, op. cit. s. 45–46). Jeśli jest tak właśnie, jak sugeruje autorka cytatu, rację mają praktycy zanurzeni w „świecie przeżywanym” (Lebenswelt) wraz ze swymi wychowankami w środowisku naturalnym lub w murach instytucji korekcyjnych. To treści ich (wychowanków i wychowawców) przeżyć, sposoby widzenia i rozumienia świata, ich priorytety życiowe stają się centrum zainteresowania pedagogiki nieaspirującej do sztucznie dorabianej jej naukowości. Wiadomo od dawna, że treści tzw. ideałów pedagogicznych (samorealizacja, dobre przystosowanie, poprawne funkcjonowanie w rolach społecznych, stymulowanie postaw prospołecznych, konwencjonalne zaspokajanie potrzeb, przebudowa osobowości, modyfikacja parametrów tożsamości, kontrola złych emocji) pozostają w za-

sadniczej sprzeczności z preferencjami etycznymi, orientacjami normatywnymi, aspiracjami życiowymi i w końcu praktyką życiową wielu pełnoletnich i nieletnich sprawców czynów karalnych. Jeśli do tego dodać czynniki kryminogenne (ubóstwo, bezdomność, uzależnienia), w których żyją znaczne zbiorowości i sytuacje pokusy, na które są narażone, jaśniejszym się staje, dlaczego pedagogika resocjalizacyjna wobec nich częstokroć okazuje się bezradna ze swym arsenalem diagnostyczno-metodycznym. Nie jedyny to powód porażek pedagogicznych w praktyce resocjalizacyjnej.

Wnioski i nowe pytania

Jeśli w perspektywie hermeneutycznej (krytycznej) uzna się nierozdzielność **wartości, faktów i działań** (tak jak proponują to fenomenologowie i hermeneutycy typu E. Husserl, J. Habermas, H. G. Gadamer, A. Folkierska i inni) to wypada zakwestionować dotychczasową pedagogikę wraz z pedagogiką resocjalizacyjną i jej misternymi budowlami teoretyczno-metodycznymi. Sam przecież, w pedagogice resocjalizacyjnej wyodrębniam trzy jej oddzielne (aczkolwiek przenikające się i współzależne) warstwy: **aksjologiczną (wartości), teoretyczną (fakty) i metodyczną (działania)**. Czy należałoby zgodnie z duchem ponowoczesności zdekonstruować i zbudować od nowa zręby wszelkiej pedagogiki nie silącej się już na naukowość w sensie neopozytywistycznym lub zrezygnować? Wypadałoby wszak zbudować nową, stworzyć, wykreować? Jak widać niepodobna wyrwać się z zakłętą (stałą w czasie i w przestrzeni) kręgu pytań podstawowych, świadczących o tożsamości pedagogiki już nie jako nauki, ale sztuki przeżywania świata. Czy można odrzucić odradzającą się w nas (naiwną) tęsknotę jego rozumienia i tworzenia na nowo? Skoro świat człowieka okazuje się ciągle niepojęty, tajemniczy, niezrozumiały i niedostępny, a wiedza nasza ciągle iluzoryczna, czy jest sens podejmowania tych samych pytań bez szans na uzyskanie odpowiedzi „ostatecznych”? Proponowana przez autorkę dzieła „Pytanie o pedagogikę” próba wyjścia z rzekomego czy prawdziwego impasu mogłaby, jej zdaniem, polegać na przyjęciu innej perspektywy myślenia. *Perspektywę taką oferuje krytyczna myśl filozoficzna. Podkreślić tu należy słowo krytyczna – nie chodzi bowiem o powrót pedagogiki do tradycyjnie rozumianej filozofii, która była w mniejszym stopniu myślą filozoficzną, a większym ideologiczną, lecz o włączenie pedagogiki w inny, nowy horyzont, który jest horyzontem myśli drugiej połowy XX wieku i w którym nauka przestaje już być przedsięwzięciem oczywistym, samo przez się zrozumiałym* (A. Folkierska op. cit. s. 46).

Na czym miałyby polegać owa inność, w gruncie rzeczy nie wiadomo, bo mimo upływu kilkunastu lat od tej propozycji, w realiach pedagogiki faktycznie uprawianej przez pedagogów 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 zafellowania 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, a głównie w Pedagogium WSPR w Warszawie? Czy, gdyby nawet zakazać jej nauczania i uprawiania w praktyce społecznej, nie odradzałyby się jak Feniks z popiołów? 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. 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, opozycji lub sprzeczności. Po wielu przecież znakomitych analizach antropologiczno-filozoficznych, analizie krytycznej ponad wiekami, której swego czasu dokonał B. Suchodolski (*Narodziny nowożytnej filozofii człowieka*, 1963; *Rozwój nowożytnej filozofii człowieka*, 1967), jedno z ostatnich dzieł swego życia zatytułował wszak bardzo znamienne „Wychowanie mimo wszystko”. Nadal wszak pozostaje otwarte 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 ontologicz-

nych i epistemologicznych, które są wciąż przed nami? Gdy ku nim się przybliżamy oddalają się. Czy nie jest to pogoń za mirażami? Nie wiem, kto zna odpowiedź na te pytania. Czy same pytania są zasadne? Przeszłość 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.

Przypomnieć na zakończenie pragnę, że u podstaw pedagogiki resocjalizacyjnej od samego jej początku (jako dyscypliny akademickiej), znajduje się wszak prakseologia czyli logika praktycznego działania (T. Kotarbiński) oraz wiele założeń sformułowanych przez A. Podgóreckiego w małej, ale jakże znaczącej dla pedagogiki resocjalizacyjnej rozprawie pt. „Charakterystyka nauk praktycznych” (1967). Wymienione tu dzieło było inspiracją dla późniejszego nurtu w teorii i w badaniach zorientowanych socjotechnicznie, z których do tej pory pedagogika resocjalizacyjna z bardzo dobrymi skutkami korzysta. Nie można zapomnieć faktu, że profilaktyka społeczna i resocjalizacja, w które uwikłała się pedagogika resocjalizacyjna są formami kontroli społecznej, dlatego właśnie zarzuca się jej czasami uległość względem systemu społecznego, któremu służy. Z drugiej jednak strony, biorąc to pod uwagę należy powiedzieć, że lansuje mimo wszystko podmiotowość jednostki wobec nacisków społecznych, preferuje metody permissywne, a nie punitywne w oddziaływaniu na jednostkę czy na grupy społeczne. Opowiada się za samorealizacją człowieka, jego samourzeczywistnieniem, a sprzeciwia manipulacji w skali jednostkowej czy zbiorowej. Biorąc udział w swoistym dialogu społecznym: autonomia czy kontrola, sprawiedliwa odpłata czy wspomaganie, miłosierdzie czy wymierzanie sprawiedliwości? – orientuje się w stronę człowieka jako podmiotu, a nie odpadu życia społecznego. Wnosi jako postulat humanizację systemów penitencjarnych, dąży do zmiany w postrzeganiu człowieka stygmatyzowanego. Właśnie dzięki obecności pedagogiki w funkcjonowaniu instytucji kontroli społecznej rozwijają się programy readaptacji, reintegracji, a nawet terapii resocjalizującej, warsztaty pracy twórczej oraz wszelkie formy pomocy i wspomaganie społecznego. Zaproszenie pedagogiki resocjalizacyjnej do więzienia, czy „poprawczaka”, chociaż brzmi to paradoksalnie, ma swój głęboki sens i wymiar ludzki. Najlepiej, aby instytucji izolacyjnych (wraz z ich totalitarnym koszmarem) nie było, ale jak na razie, na obecnym etapie rozwoju społeczeństw, życzenie to pozostaje mrzonką, humanistyczną utopią.

Aleksandra Kuklińska

Formy, przebieg i efekty terapeutycznej jazdy konnej

Hipoterapia jest stosunkowo młodą metodą terapii. Metodą będącą alternatywą dla klasycznej rehabilitacji ruchowej. Jednak jej rozwój, jako bardzo specyficznej, wielopłaszczyznowej formy rehabilitacji osób z różnego rodzaju dysfunkcjami i problemami następuje szybko, czyniąc z niej metodę stosowaną coraz częściej na całym świecie. Metodę niezwykłą, bo przynoszącą efekty, jakich nie jest w stanie osiągnąć klasyczna medycyna czy rehabilitacja.

Według Polskiego Towarzystwa Hipoterapeutycznego hipoterapią nazywamy „ogół zabiegów terapeutycznych, do których wykorzystuje się konia. Hipoterapia stanowi jedną z form rehabilitacji wieloprofilowej. Uniwersalność metody polega na jednoczesnym oddziaływaniu ruchowym, sensorycznym, psychicznym i społecznym”.

Jak już sama nazwa wskazuje, podstawą tej formy terapii jest koń. To właśnie zwierzę sprawia, że jest ona tak bardzo wyjątkowa i niezwykła dla pacjentów. Specyfika ruchu konia daje nieporównywalne do żadnej innej terapii efekty fizjoterapeutyczne, przy jednoczesnym rozwoju sensorycznym, motorycznym, poznawczym i emocjonalnym dziecka. Ale hipoterapia ma jeszcze jedną bardzo ważną zaletę. Dla dzieci niepełnosprawnych, które mają bardziej ograniczoną możliwość poznania świata, często mających życie uboższe pod względem ilości działających bodźców i doznań zmysłowych, możliwość jazdy na koniu, żywym, poruszającym się, dużym stworzeniu, zazwyczaj wśród natury, jest sama w sobie ogromnym przeżyciem i przygodą.

Różnorodność dysfunkcji i kategorii niepełnosprawności u pacjentów, mogących korzystać z tej formy terapii stała się powodem, dla którego hipoterapia nie ma jednorodnej, stałej systematyki, lecz jej forma zmienia się w zależności od potrzeb pacjenta. Specyfikę hipoterapii stanowi zespół hipoterapeutyczny. Hipoterapia jako element rehabilitacji leczniczej osób niepełnosprawnych jest zawsze prowadzona na zlecenie lekarza przez zespół specjalistów. Ten zespół to pacjent, terapeuci (przede wszystkim hipoterapeuta, ale także fizjoterapeuta, psycholog, pedagog specjalny, neurolog, ortopeda, bądź inny

specjalista, w zależności od potrzeby) oraz pomocnik prowadzący konia. Zajęcia muszą być prowadzone przez wykwalifikowanego hipoterapeutę, czyli osobę, która ukończyła kurs instruktora rekreacji ruchowej ze specjalnością *hipoterapia*. Kursy takie w Polsce są organizowane przez Polskie Towarzystwo Hipoterapeutyczne. Dobrze jest (lecz nie jest to warunkiem koniecznym), żeby terapeuta był jednocześnie instruktorem jazdy konnej. W przypadku osób upośledzonych w stopniu lekkim daje to między innymi możliwość dynamicznego rozwoju umiejętności jazdy konnej, a nawet osiągnięcia poziomu sportowego przez tych pacjentów. W zespole terapeutów nie powinno zabraknąć rehabilitanta, a także pedagoga bądź psychologa. Istotną rolę pełni również pomocnik, czyli osoba, która prowadzi konia. Od jej wyczucia, szybkości reakcji i umiejętności porozumienia się z koniem zależy w dość istotnym stopniu powodzenie zajęć. Z pewnością nie może być to osoba przypadkowa. Musi znać reakcje koni, potrafić szybko działać, a jednocześnie wykazywać się serdecznością, taktem i zapałem do współpracy zarówno z pacjentem, jak również koniem.

Wreszcie koń, także „członek zespołu”. To jego obecność przede wszystkim odróżnia hipoterapię od innych form terapii osób niepełnosprawnych. Tutaj narzędziem jest żywe zwierzę: czujące, mające swoje potrzeby, charakter i wolę. Dobór konia jest niezwykle istotnym elementem. Istotą oddziaływania konia na pacjenta jest ruch. To właśnie ruch zwierzęcia sprawia, że w jakości funkcjonowania człowieka poddanego hipoterapii zachodzą zmiany. Pod względem ilości kroków chód konia zbliżony jest do chodu dorosłego człowieka, który idąc, wykonuje ok. 110–120 kroków na minutę, podczas gdy duży koń robi ok. 100–120. Długość kroku konia idącego stępem jest podobna do długości kroku idącego człowieka. Co więcej, badania wykazały, że ruch miednicy stępującego konia przypomina ruch miednicy człowieka podczas prawidłowego chodu. Boczne ruchy rotacyjne miednicy człowieka podczas chodu i jazdy na koniu różnią się wielkością, ale pod względem czasu i sekwencji są do siebie podobne. Tak więc jazda konna w sposób istotny znajduje zastosowanie w nauce schematu pra-

widłowego chodu. Żadna maszyna rehabilitacyjna czy ćwiczenia przy użyciu najróżniejszych przyrządów, jak do tej pory, nie są w stanie odtworzyć tego schematu.

Wskazań do hipoterapii jest bardzo wiele, jednak istnieje wiele chorób i dysfunkcji, w wypadku których taka forma rehabilitacji i terapii jest szczególnie zalecana. U dzieci wskazania do hipoterapii możemy zasadniczo podzielić na dwie grupy. Są to zespoły neurologiczne oraz ortopedyczne. Dzieci z zaburzeniami neurologicznymi to przede wszystkim te, które cierpią na mózgowie porażenie dziecięce; dzieci po urazach czaszkowo – mózgowych. Często pojawiają się dzieci z ADHD, a także niewidome i niedowidzące, niedosłyszące i głuche.

Do wskazań ortopedycznych należą przede wszystkim wszelkie wady postawy, skoliozy I stopnia (wg skali Cobba), stany po amputacjach oraz wady rozwojowe kończyn (zarówno górnych, jak i dolnych).

Inne wskazania to najczęściej zespoły genetyczne, jak np. zespół Downa. W tym wypadku ważne jest wykonanie zdjęcia rtg boczne i czynnościowego szyjnego odcinka kręgosłupa. Na hipoterapię kierowane są dzieci z przepukliną oponową – rdzeniową, w zależności od stopnia uszkodzenia, obrazu klinicznego oraz współwystępowania wodogłowia. Często pacjentami są dzieci z zaburzeniami psychologicznymi, przede wszystkim jednak z problemami emocjonalnymi, upośledzeniem umysłowym, a także niedostosowane społecznie.

W przypadku osób dorosłych wiele wskazań pokrywa się z tymi wymienionymi powyżej (m. in. uszkodzony wzrok, słuch, zespoły genetyczne, choroby psychiczne i zaburzenia psychologiczne, stany po urazach czaszkowo – mózgowych, zespoły ortopedyczne). Dołączyć można tutaj jako jedno z bardzo ważnych wskazań SM (stwardnienie rozsiane), a także stany po udarze, uzależnienia czy różnorodne patologie społeczne.

Hipoterapia częściej stosowana jest u dzieci i młodzieży, między innymi ze względu na ich wzrost i wagę. Zdarza się, że dorosły niepełnosprawny nie jest w stanie, nawet przy pomocy rampy wsiąść na konia, a jest zbyt ciężki, aby można go było wsadzić. Również dla zwierzęcia tusza jeźdźca może stać się problemem. Zbyt duży ciężar niesiony na grzbiecie uniemożliwia mu bowiem swobodny ruch, który stanowi istotę hipoterapii.

Jazda konna, ze względu na obecność konia, który jest stworzeniem dużym, a jednocześnie niezwykle płochliwym, stwarza dla pacjenta pewne ryzyko, tak więc istnieje szereg przeciwwskazań do

uprawiania tej dyscypliny, a tym samym do hipoterapii. Zapoznanie się z wszelkimi przeciwwskazaniami do tej formy terapii jest w pierwszym rzędzie obowiązkiem lekarza. Przeciwwskazania również możemy podzielić na dwie grupy. Pierwszą z nich stanowią przeciwwskazania bezwzględne, do których zaliczyć można alergię na sierść, pot, zapach konia, pogorszenie stanu w zespołach neurologicznych, stanach po urazach czaszkowo-mózgowych, brak kontroli głowy w rozwoju motorycznym. Nie mogą jeździć konno osoby z nadciśnieniem tętniczym ze skłonnością do występowania stanów kryzysowych, zakrzepowym zapaleniem żył, układowymi zakrzepicami (ze względu na ryzyko wystąpienia zatoru). Z oczywistych względów przeciwwskazaniem są ostre choroby infekcyjne, podwyższona temperatura, a także wszelkie niewygojone rany ze względu na ryzyko zakażenia się tężcem. Jazda konna jest również niewskazana przy zmianach kostno-stawowych o charakterze zapalnym, przy utrwalonych zniekształceniach struktury kręgosłupa (m.in. zniekształcające zapalenie stawów kręgosłupa – choroba Bechterewa, uszkodzenia kręgosłupa, skoliozy powyżej 1°).

Druga grupa przeciwwskazań to przeciwwskazania względne. Zalicza się do tej grupy upośledzenie umysłowe w stopniu głębokim, utrwalone deformacje i zniekształcenia, przykurcze w obrębie kończyn, ograniczenia zakresu ruchu układu kostno-stawowego (np. zwłknięcia w stawach biodrowych). Problem może stanowić zaburzenie mineralizacji kości (osteoporoza) czy padaczka. Każda osoba chcąca korzystać z zajęć hipoterapeutycznych musi skorzystać z konsultacji lekarza, a następnie doświadczonego hipoterapeuty, w celu uniknięcia pogorszenia stanu zdrowia i zminimalizowania ryzyka.

Polskie Towarzystwo Hipoterapeutyczne wyróżniło cztery główne formy oddziaływań hipoterapeutycznych. Należy jednak pamiętać, że podział ten nie jest sztywny i poszczególne formy terapii nawzajem przenikają się i uzupełniają.

Fizjoterapia na koniu polega przede wszystkim na przywracaniu sprawności fizycznej poprzez odpowiednio dobraną gimnastykę leczniczą, wykonywaną na poruszającym się koniu. Jest to metoda uzupełniająca klasyczną fizjoterapię. W przypadku takim w zespole hipoterapeutycznym powinna znaleźć się osoba, będąca z wykształcenia fizjoterapeutą. Istnieją dwa modele tej formy hipoterapii. Pierwszy z nich to model neurofizjologiczny, w którym najważniejsza jest prawidłowa pozycja siedząca i prawidłowy ruch. Model ten jest szczególnie wskazany dla pacjentów w wieku przedszkolnym. Drugi to mo-

del funkcjonalny, gdzie najistotniejsza jest funkcja terapii, w drugiej kolejności postrzegane są prawidłowości pozycji i ruchu. Jest on szczególnie wskazany dla dzieci starszych, powyżej 5 roku życia.

Odmianą formą jest **psychopedagogiczna jazda konna**, którą można określić jako zespół działań podejmowanych w celu usprawnienia intelektualnego, poznawczego, emocjonalnego i fizycznego pacjenta. Podczas jazdy konnej i związanych z nią czynności stosowane są różnorodne działania edukacyjne, pedagogiczne, elementy psychoterapii, terapii zajęciowej, logopedii etc. Terapia ta jest prowadzona przede wszystkim przy współpracy pedagogów i psychologów. Pacjenci, którym proponowana jest ta forma to niekoniecznie osoby niepełnosprawne. Często wystarczającym wskazaniem do psychopedagogicznej jazdy konnej są trudności w przystosowaniu społecznym czy zaburzenia emocjonalne.

Podobny wymiar ma **terapia z koniem**, gdzie zbliżenie pacjenta i konia daje efekt terapeutyczny. Pacjent dzięki relacjom nawiązanym ze zwierzęciem poprawia swoją komunikację ze światem zewnętrznym. W przypadku tej terapii istotny jest sam kontakt, przebywanie z koniem, pomoc przy czyszczeniu czy karmieniu go. Sama jazda konna może być jednym z elementów tej formy terapii, ale nie musi nią być. Prowadzona jest, podobnie jak psychopedagogiczna jazda konna, przy współpracy pedagogów, psychologów bądź psychiatrów.

Jazda konna dla osób niepełnosprawnych to czwarta z form hipoterapii wymienianych przez PTHip. Nie stanowi ona części klasycznej hipoterapii, ale jest z nią ściśle związana i ma aspekt terapeutyczny. Umożliwia aktywność sportową i rekreacyjną osobom niepełnosprawnym, wyrabia u nich nawyk i potrzebę aktywnego spędzania wolnego czasu w kontakcie ze zwierzęciem i przyrodą.

Należy pamiętać, że wymienione formy terapii mogą się uzupełniać u danego pacjenta, a z czasem nawet zmieniać. Dziecko początkowo skierowane na terapię z koniem może rozwinąć swoje umiejętności do tego stopnia, że będzie mogło uczestniczyć w jeździe konnej sportowej bądź rekreacyjnej, prowadzonej pod okiem specjalnie wyszkolonego instruktora.

Od formy hipoterapii, stosowanej w przypadku poszczególnych pacjentów, zależy przebieg zajęć. Scenariusz każdego spotkania powinien być szczegółowo zaplanowany i indywidualnie dostosowany, a także, w razie potrzeby, modyfikowany. Zajęcia mają być zorganizowane nie tylko w sposób uwzględniający aspekty fizjoterapeutyczne i lecznicze, ale należy również pamiętać o walorach ludycznych.

W pracy z pacjentami niepełnosprawnymi intelektualnie hipoterapeuta powinien skupiać swoją uwagę przede wszystkim na dwóch, bardzo ogólnych aspektach: na rozwoju ruchowym, oraz na rozwoju poznawczym (ćwiczeniu wrażliwości zmysłowej, spostrzegania, a także mówienia czy rozumienia mowy).

W przypadku osób niepełnosprawnych fizycznie treść zajęć powinna być ukształtowana tak, aby utrwałać prawidłowe schematy ruchowe. Jednocześnie wskazane jest, aby całość zajęć poprowadzona była w taki sposób, aby wzbudzać w pacjencie pozytywne odczucia spełnienia, rozluźnienia, pewności siebie czy zwyczajnej radości ze spędzenia czasu w takiej właśnie formie. Zajęcia z hipoterapii trwają przeciętnie 30 minut. Jest to czas optymalny dla dziecka czy osoby upośledzonej umysłowo, ponieważ dłużej nie są one w stanie skupić swojej uwagi, a krótsze zajęcia mogą nie przynieść oczekiwanego efektu. W przypadku osób dorosłych niepełnosprawnych fizycznie czy z zaburzeniami zachowania sesja może trwać godzinę, tak jak w przypadku normalnego treningu jeździeckiego.

Bardzo ważne jest zwrócenie uwagi na schemat metodyczny zajęć. Należy się skupić na tym, aby stosować symetryczne formy ruchu, zwracając uwagę na ułożenie głowy i tułowia, reakcje równoważne i położenie ciała. Ruchy początkowo wykonywane są tylko przez jedną kończynę, dopiero po zdobyciu pewnej wprawy obiema jednocześnie. Stosowane są następnie ćwiczenia wykorzystujące możliwość rotacji w poszczególnych połączeniach stawowych. Stopniowo następuje proces zwiększania trudności wykonywanych ćwiczeń poprzez dodanie odpowiednich przyrządów, zwiększenie tempa poruszania się konia, wprowadzenie nierówności terenu i inne. Korzystne jest, gdy kolejno po sobie następują ćwiczenia o przeciwstawnych celach (np. napinanie mięśni, a następnie ich rozluźnianie, jazda po prostych trasach i na zakrętach).

W przypadku niektórych pacjentów hipoterapeuta znajduje się na koniu razem z dzieckiem, które siedzi oparte o jego brzuch plecami i utrzymuje kontakt jednocześnie z nim i z koniem. Taka pozycja jest wskazana w przypadku, gdy dziecko nie jest w stanie siedzieć samodzielnie lub gdy jego lęk i obawa przed koniem jest zbyt silna, aby terapia mogła przynieść efekt. Jest to metoda zaczerpnięta z dorobku terapeutycznego Weroniki Sherborne.

Zajęcia hipoterapeutyczne mogą odbywać się zasadniczo w trzech miejscach: na ogrodzonym placu do jazdy konnej, w hali lub w terenie. Każde z tych miejsc możemy wykorzystać w nieco inny sposób.

W hali lub na placu uwagę pacjenta możemy skupić przede wszystkim na wykonywanych zadaniach. Zamknięta przestrzeń sprzyja bowiem koncentracji. Zajęcia w terenie możemy wykorzystać na osvajanie się z koniem i jego ruchem, na odprężenie, relaks, czerpanie radości z jazdy i przemieszczania się na grzbiecie konia, a także na poznawanie okolicznej przyrody. Możliwe są dwa podstawowe sposoby jazdy konnej: w siodle i na oklep, czyli bez siodła. W hipoterapii pojawiają się obie z tych form. Jazda w siodle daje większe poczucie bezpieczeństwa i pewności, przede wszystkim dzięki zastosowaniu podparcia dla stóp w postaci strzemion. Istotne jest, aby siodło było wyposażone w tzw. bezpieczne strzemiona, odpinające się i łatwo uwalniające stopę w razie upadku. Dodatkowo z przodu siodła można doczepić pasek skórzany lub sznurek, służący pacjentowi do trzymania się. Jazda na oklep daje większe poczucie bliskości z koniem, a dodatkowo ruch i ciepło konia (temperatura jego ciała wynosi ok 37, 5- 38, 5 ° C) przenoszą się na ciało jeźdźcy – pacjenta, dając efekt w postaci rozluźnienia mięśni. Koń podczas hipoterapii działa na pacjenta jak specyficzny masażysta. Proponując jazdę na oklep dobrze jest używać tzw. obergourtu – specjalnego pasa z uchwytami – zapinanego na ciele konia tak, aby jeździec mógł się z przodu trzymać. Pas powinien być płaski, aby zapewnić kolanom całkowitą swobodę. Uchwyty pasa muszą być dostatecznie szerokie, by w razie potrzeby zmieściła się w nich również dłoń osoby pomagającej. Dodatkowo pod pasem, na grzbiecie konia, może znajdować się pad, czaprak – najlepiej wykonany z futra owczego. Nie jest to niezbędny element wyposażenia, jednak stosuje się go w wielu ośrodkach prowadzących zajęcia z hipoterapii. Istotnym elementem wyposażenia konia są także wypinacze – skórzane bądź materiałowe pasy idące od wędzidła do popręgu, stabilizujące pozycję głowy i szyi konia, a jednocześnie dające większą kontrolę nad zwierzęciem. Wypinacze nie są konieczne, ale często ułatwiają pracę z koniem, a tym samym poprawiają jakość pracy z pacjentem. Absolutnie niedozwolone jest używanie wszelkiego rodzaju pasów przymocowujących jeźdźcę do konia ze względu na zwiększone ryzyko wypadku. W niektórych sytuacjach bowiem dobrze jest, gdy jeździec jak najszybciej „rozstanie się” ze swoim wierzchowcem. Ponadto użycie tego rodzaju „zabezpieczenia” może powodować u pacjenta poczucie fizycznego bądź psychicznego ograniczenia, a tym samym dyskomfort psychiczny.

Pomoce do ćwiczeń i zabaw są niezwykle istotnym elementem w hipoterapii i bardzo często znaj-

dują zastosowanie w trakcie sesji terapeutycznej. Mają znaczenie pomocnicze, ale również ogromne oddziaływanie motywacyjne. Poprawiają zdolność koncentracji, a dodatkowo, przysparzając dziecku – pacjentowi radości wynikającej z sukcesu w zabawie, podnoszą efekt terapeutyczny. Sukces w wykonaniu danego ćwiczenia toruje drogę do zwiększenia stopnia jego trudności. O zastosowaniu przyrządów czy zabaw z ich użyciem decyduje założony, konkretny cel terapeutyczny, w którego osiągnięciu proponowane ćwiczenia mają pomóc. Ćwiczenia te nie mogą jednak zakłócać równowagi, jaką do tej pory dziecko osiągnęło na koniu, ani zaburzać rozluźnionego dosiada.

Do ćwiczeń poprawiających koordynację wzrokowo – ruchową możemy zaliczyć rzucanie piłką na różne odległości, w różnych kierunkach, rzucanie nią do celu np. do kosza stojącego na ziemi, ale także do celu ruchomego (np. inna tocząca się piłka). Ciekawym rozwiązaniem są zabawy z piłką w duecie: pacjent – terapeuta, polegające po prostu na rzucaniu i chwytaniu piłki na przemian. Zabawy z piłką mogą być też samodzielne: podrzuty w górę, podrzuty z klaśnięciami, odbijanie od podłoża czy ściany. Ćwiczeniem dobrze rozwijającym koordynację wzrokowo – ruchową może być również zakładanie kółek na pacholki czy trafianie kijkiem w środek kółka, a także toczenie piłki laską gimnastyczną lub kijem do minihokeja połączone z trafianiem do bramki lub dołka. Oczywiście wszystkie wyżej wymienione propozycje ćwiczeń pacjent wykonuje, siedząc na stojącym bądź poruszającym się koniu. Ćwiczenia bardziej związane z samą jazdą konną, które jednocześnie znacząco wpływają na ogólną koordynację pacjenta to przede wszystkim jazda w prawidłowym dosiadzie slalomem (jako pomoc pacholki, słupki etc.), jazda nad ułożonymi na ziemi drągami, wjeżdżanie w „korytarz” ułożony np. z drągów.

Aby stymulować i rozwijać poszczególne partie mięśniowe hipoterapeuci poświęcają sporo czasu na ćwiczenia z elastyczną taśmą gimnastyczną. Naciągana w różnych kierunkach, na wiele sposobów, daje szereg możliwości wykonywania różnych zadań. Dzięki temu ćwiczenia z taśmą są bardzo różnorodne.

Przy używaniu jakichkolwiek przedmiotów do ćwiczeń w hipoterapii bardzo ważny jest aspekt zabawy. Wszelkie zaproponowane formy aktywności nie powinny być dla pacjenta nużące czy zniechęcające go do dalszej współpracy.

W terapii z koniem ciężko o nudę. Prawie na każdych zajęciach pojawiają się nowe wyzwania i nowe przedmioty mogące służyć zabawie, a co za tym

idzie, urozmaiconym ćwiczeniom. Kreatywny hipoterapeuta potrafi te wyzwania dostrzec i wykorzystać. Aby terapia przyniosła więcej radości, można uciekać się do rozwiązań ciekawych dla pacjenta – dziecka. Czasem wystarczy zastąpić zwykłą piłkę kulką śnieżną albo jabłkiem, które po skończonych zajęciach dziecko samo da koniowi.

Podejmując się prowadzenia terapii z koniem, hipoterapeuta powinien mieć świadomość tego, że hipoterapia jest jedynie jednym z elementów pracy z pacjentem i starać się, w pewnym chociaż stopniu, dostosować zakres wykonywanych ćwiczeń i podejmowanych zadań do tego, jak przebiegają pozostałe elementy terapii. Wyczucie i zdolność analizy sytuacji pozwala hipoterapeucie zauważać zmiany w zachowaniach i motoryce pacjenta, oraz tempo tych zmian. Dodatkowo pomaga w poszukiwaniu przyczyn ewentualnego braku postępów w terapii. Niezwykle istotną zaletą dobrego hipoterapeuty jest chęć pracy z osobą niepełnosprawną, a także świadomość własnych reakcji na sytuacje trudne i stresowe, pojawiające się w pracy z takimi osobami. Hipoterapeuta musi być cierpliwy, tolerancyjny, musi potrafić panować nad własnymi emocjami, a jednocześnie powinien wykazywać się pogodnym nastawieniem, umiejętnością okazywania ciepłych uczuć. Istotne jest również poczucie odpowiedzialności za bezpieczeństwo pacjenta w trakcie zajęć z koniem. Niezbędna jest tutaj wiedza z zakresu jeździectwa oraz umiejętność przewidywania i interpretowania zachowań i reakcji konia.

Przyjmując pacjenta na zajęcia, hipoterapeuta powinien zacząć od zapoznania się ze stanem jego zdrowia na podstawie diagnozy lekarskiej, psychologicznej, pedagogicznej, a także zebrać informacje od opiekunów. Następnie musi określić i wybrać te umiejętności, których zdobycie jest w danym momencie dla pacjenta najważniejsze i trenować je poprzez terapię z koniem. Istotne jest ustalenie celów pracy z pacjentem, a także określenie formy prowadzonych zajęć i dostosowanie jej do głównego problemu pacjenta. Wreszcie hipoterapeuta opracowuje program oddziaływań, dobiera ćwiczenia i zadania zgodne z głównym celem terapii; przy planowaniu terapii musi uwzględnić współpracę z rodzicami lub opiekunami dziecka. Rozsądne jest sformułowanie pewnego rodzaju kontraktu już na początku współpracy, w którym zostaną ustalone obowiązujące zasady. Obecność rodziców lub opiekunów może podnosić poczucie bezpieczeństwa dziecka, pomagać w pokonywaniu lęku i niepewności. Istotne jest ponadto, aby hipoterapeuta był dla pacjenta autorytetem i jednocześnie przyjacielem, tak aby

terapia była przyjemnością i aby dziecko z niecierpliwością czekało na cotygodniowy kontakt nie tylko z koniem, ale także ze swoim terapeutą.

Według entuzjastów hipoterapii, ale także zajmujących się nią badaczy, to właśnie koński ruch w sposób idealny jest w stanie odtworzyć schemat ruchu człowieka. Ciało osoby siedzącej na oklep na koniu, przemieszczającym się stępem, porusza się praktycznie tak samo jak ciało człowieka w czasie chodu. Odkrycie tego rodzaju właściwości końskiego ruchu sprawiło, że terapia poprzez jazdę konną zaczęła być coraz częściej stosowana.

Literatura dotycząca hipoterapii porusza zagadnienie jej efektów. Wśród najczęściej wymienianych pozytywnych skutków hipoterapii znalazła się między innymi normalizacja napięcia mięśni u osób spastycznych, a u osób wiotkich wzmocnienie mięśni grzbietu i brzucha. Lekarze mówią także o poprawie kontroli głowy i tułowia, kształtowaniu reakcji równoważnych, poprawie koordynacji wzrokowo – ruchowej, poprawie w zakresie orientacji w schemacie własnego ciała i orientacji przestrzennej. Najbardziej charakterystycznym efektem dla tej metody zdaje się jednak pozostawać zapoznanie się ze stereotypem chodu ludzkiego oraz jego trening.

Hipoterapia to nie tylko efekty fizyczne, ale także psychologiczne. Już sam fakt przemierzania przestrzeni na grzbiecie konia daje niezwykle uczucie odprężenia i pewnego rodzaju wyjątkowości chwili. Zauważalne i nie mogące pozostać pominiętymi efekty hipoterapii to przede wszystkim poprawa nastroju u dzieci – pacjentów, radość wynikająca z jazdy konnej i przebywania w otoczeniu koni oraz natury, satysfakcja z podejmowania aktywności tego rodzaju oraz uczucie pozytywnego zmęczenia po odbytych zajęciach. Dodatkowo w większości przypadków hipoterapia nie ogranicza się tylko do jazdy i ćwiczenia na koniu. Często dzieci są zachęcane do opieki nad wierzchowcem, czyszczenia go, głaskania, karmienia przysmakami czy samodzielnego prowadzenia. U każdego dziecka wzbudza to poczucie odpowiedzialności i „mocy sprawczej” – to wielka rzecz sprawować opiekę nad tak dużym zwierzęciem. Dzieci niepełnosprawne dzięki temu są dodatkowo motywowane do podejmowania samodzielnych działań i odpowiedzialności za drugą istotę. Często mają taką możliwość tylko podczas kontaktu z koniem. Jako niepełnosprawne bowiem zazwyczaj same są otaczane opieką. W czasie przebywania w stajni i przy koniu rola się zmienia. Teraz to dziecko ma „kogoś” do opieki.

Ogromnym atutem konia jest również jego cierpliwość i swojego rodzaju wyrozumiałość. Dziecko

czuje się przez konia akceptowane. Zwierzę staje się przyjacielem, któremu można wszystko powiedzieć i który nigdy nie powie nic przykrego. Dzieci niepełnosprawne dążą do kontaktu z koniem, ponieważ on ich nie ocenia, nie krytykuje, tylko zawsze jest i cierpliwie znosi wykonywane przy nim zabiegi oraz samą jazdę. Dlatego też tak ważny jest dobór konia do hipoterapii. Nie mogą to być konie złośliwe, zestresowane czy nie chcące współpracować z jeźdźcem.

Dodatkowo bardzo znaczący wydaje się czynnik satysfakcji i odniesionego sukcesu, jaki niesie ze sobą jazda konna. Wzrasta nie tylko poczucie własnej wartości u pacjenta. Również jego rodzice lub opiekunowie dostrzegają jego możliwości, czują dumę i w wielu wypadkach zaczynają traktować jak pełnowartościową osobę. Wielu rodziców podkreśla, że widok dziecka jadącego konno i nie odbiegającego w tej jeździe od „normalnych” dzieci jest momentem bardzo wzruszającym i w pewnym stopniu przelomowym. Pozwala na zaakceptowanie niepełnosprawności nie tylko przez samo dziecko – pacjenta, ale także właśnie przez jego rodziców bądź opiekunów oraz rówieśników.

Obok efektów bezpośrednich hipoterapii pojawiają się również te pośrednie, wśród których wymienić należy między innymi samopoczucie pacjenta, jego radość, satysfakcję oraz wzrost samoakceptacji wynikający z przebywania w towarzy-

stwie koni oraz z możliwości konnej jazdy. Choćby z tego powodu terapeutyczna jazda konna powinna być stosowana u dzieci niepełnosprawnych zarówno intelektualnie, jak i ruchowo. Jeżeli nawet nie byłoby potwierdzonych w jakikolwiek sposób efektów medycznych, to zajęcia hipoterapeutyczne mają sens właśnie ze względu na przeżywanie głęboko podczas przejażdżek konnych i treningów jeździeckich chwile radości i zapomnienia, jakie przynoszą wszystkim, a w szczególności w wymiarze niepełnosprawnym dzieciom.

Bibliografia

1. Heipertz – Hengst Christine, *Jazda konna dla osób niepełnosprawnych*, Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa 1997.
2. Strauss Ingrid, *Neurofizjologiczna gimnastyka lecznicza na koniu*, Fundacja na Rzecz Rozwoju Rehabilitacji Konnej Dzieci Niepełnosprawnych, Kraków 1996.
3. Strumińska Anna (red.), *Psychopedagogiczne aspekty hipoterapii dzieci i młodzieży niepełnosprawnych intelektualnie*, PWRiL, Warszawa 2003.
4. Teichmann Engel Barbara (red.), *Terapeutyczna jazda konna II. Strategie rehabilitacji*, Fundacja na Rzecz Rozwoju Rehabilitacji Konnej Dzieci Niepełnosprawnych, Kraków 2004.

KRAJOWY KOMITET WYCHOWANIA RESOCJALIZUJĄCEGO

TOWARZYSTWO PRZYJACIÓŁ DZIECI
ZARZĄD ODDZIAŁU WOJEWÓDZTWA MAZOWIECKIEGO

CENTRUM DZIAŁALNOŚCI CHARYTATYWNEJ **PUNKT ZBIÓRKI DARÓW**

DNI POWSZEDNIE GODZINA 9⁰⁰–16⁰⁰, TEL./FAX 022 827 58 21
WARSZAWA, UL. KREDYTOWA 1A

mail: biuro@tpd-maz.org.pl

Anetta Jaworska

O nowy paradygmat w wychowaniu młodzieży niedostosowanej społecznie

Nikt nie tęskni dziś za jedynie słuszną ideologią wyznaczającą kierunek wychowania dzieci i młodzieży, i do tak pojmowanej ideologii, miejmy nadzieję, nie ma już powrotu. A jednak coś się stało ze światem współczesnej szkoły, która tracąc drogowskazy, jednocześnie zdaje się prowadzić swoich wychowanków drogą do nikąd. W powszechnym chaosie znaczeniowym, etycznym, kulturowym, w powszechnej otwartości na pluralizm i wielorakość rzeczywistości, nie potrafimy jednocześnie nawiązać z dziećmi i młodzieżą autentycznego dialogu, oczekując od nich samorodnej mądrości odnajdywania się w świecie.

Dwoistość poglądów w sferze etyki, z jednej strony stoi na stanowisku relatywizmu etycznego, wskazującego przede wszystkim na utylitaryzm (dobre jest to, co jest użyteczne) i hedonizm (dobre jest to, co jest przyjemne), z drugiej zaś strony na etyczny absolutyzm wywodzący się z etyki chrześcijańskiej. Te dwie etyki od wielu już lat toczą w teorii i praktyce wychowawczej trudny do pogodzenia spór, stawiając z jednej strony na godność i zdolność do transcendencji osoby ludzkiej, na niezmienność i fundamentalistyczną pewność określonych ogólnoludzkich wartości, z drugiej zaś na zmienność norm etycznych, kierowanie się w życiu kryteriami subiektywistycznymi, uzależnionych od celów użytkowych i konsumpcjonistycznych. Wartości zgodne z etyką relatywną mają służyć przede wszystkim dobru państwa, wartości personalistyczne – z góry określonego dobru człowieka. Spirytualistyczny personalizm zakłada istnienie w człowieku pierwiastka duchowego, transcendentalnego, z którym związana jest wolność i odpowiedzialność człowieka jako bytu moralnego, osobowego i społecznego¹. Rzeczywistość współczesnej szkoły rozdarta jest pomiędzy dwoistość poglądów dotyczących wszystkich obszarów poznania i działania człowieka. Ów dychoomiczny aspekt rzeczywistości szkolnej, rozpościerający się poprzez teorie antropologiczne, etyczne i poznawcze ma swoje źródła w postmodernistycz-

nych nurtach pedagogiki, w których zarówno teorie romantyczne (takich pedagogów jak J.J. Rousseau, M. Montessori, czy J. Korczak), jak i modernistyczne podejście do kształcenia i wychowania straciły rację pedagogicznego bytu. Szkoła jako instytucja służąca wciąż strukturom państwa traci swą humanistyczną treść, staje się odpersonalizowanym tworem, który, obok tak istotnych dla funkcjonowania w świecie zachodnim cech, jak optymizm i zdolność dążenia do sukcesu, kształtuje jednocześnie bezrefleksyjną postawę wobec życia, odbierając młodzieży najbardziej istotny rodzaj wolności: wolność wyboru, czy chce uczestniczyć we wszechobecnym wyścigu po sukces. Młodzieży, której przypisuje się właściwości dewiacyjne, przy pozornie głoszonych hasłach wolności, odbiera się jednocześnie obszar nieredukowalnej wolności, która nie jest danym z zewnątrz przywilejem, lecz stanowi trudne do wykonania, życiowe zadanie. Wyścig po sukces – sukces, który nieodłącznie w naszej kulturze związany jest z dobrami materialnymi (trudno lub niemal niemożliwe jest wskazanie na człowieka sukcesu, który nie posiada pieniędzy) mogą wygrać tylko nieliczni. Z samej definicji sukcesu wynika bowiem, że nie może być on dobrem powszechnym, wtedy bowiem przestaje być sukcesem. A jednak współczesna szkoła, przygotowuje młodzież właśnie do sukcesu, gwarantującego sukcesu gospodarczy państwa, bo odnoszący sukces (czytaj: posiadający pieniądze) ludzie będą mogli stać się aktywnymi (choć w zasadzie biernymi, bo nieświadomymi) konsumentami. Do sukcesu dążą zatem wszyscy, tylko nieliczni mogą do niego dotrzeć. Cała rzesza nastolatków i później dorosłych osób pozostaje poniżej możliwości osiągnięcia sukcesu (celu kultury zachodniej). Stan ten prowadzi do narastającej frustracji, ta z kolei wprost do zachowań agresywnych i paraprzestępczych, a z czasem przestępczych. Dla większości rówieśników nie liczy się bowiem, skąd młody człowiek posiada pożądane przez innych dobra; ważne, by je posiadał. W pogoni za dressem i butami firmy „Nike”, za nowym modelem telefonu komórkowego, za możliwością zabawy w modnym nocnym klubie zatraciła się wewnętrzna osobowa wolność. Kiedy wydaje się, że młodzi ludzie wybierają

¹ K. Osińska, *Człowiek zagrożony dwoistością etyki, antropologii i teorii poznania*, [w:] *Człowiek w sytuacji trudnej*, (red.) B. Hołyst, Towarzystwo Higieny Psychiczej, Warszawa 1991.

„swój” styl życia, w rzeczywistości wybierają tylko to co mają im do zaoferowania największe światowe korporacje. Wydaje się, że szkoła staje dziś przed dylematem: **uwrażliwiać człowieka na innych, czy uczyć przetrwania i sukcesu.**

Kryzys wartości dotyczący współczesny świat Zachodu, obejmuje także kryzys moralny, dotyczący zarówno biednych, jak i bogatych krajów Europy Zachodniej i Ameryki. W tym stwierdzeniu ważne jest jednak przede wszystkim zwrócenie uwagi na fakt, że kryzys nie musi się równać przegranej; kryzys może bowiem stać się zaczątkiem **nowego**. Chodzi zatem o nowy paradygmat w pedagogice, o nowy paradygmat prewencji zagrożeń i patologii społecznych. O nowy paradygmat integrujący zdolność człowieka do przystosowania się do technicznie zorientowanej rzeczywistości przy jednoczesnym kulturowym i duchowym rozwoju, umożliwiającym proces wewnętrzznego wzrostu. We współczesnej szkole kultura materialna stanowi bowiem z kulturą duchową system naczyń połączonych. Odgraniczanie jednej od drugiej i rozważania na temat wyższości jednej z nich prowadzą do totalnego chaosu znaczeniowego, w którym zamiast postulowanego pluralizmu norm otrzymujemy stan całkowitej anomii, prowadzącej do postaw dewiacyjnych wobec świata, a w konsekwencji i samego siebie.

Aby temu przeciwdziałać, potrzebna jest przede wszystkim racjonalna diagnoza zagrożeń, zarówno pod względem ich przejawów, jak i ich przyczyn.

Główne systemowe podejścia do prewencji i resocjalizacji postaw dewiacyjnych można odnaleźć w klasyfikacji K. Julla². Modele te należałoby uwzględnić w procesie wychowywania młodzieży społecznie niedostosowanej. Poniższe rozważania skupię głównie na etiologicznych przestankach zachowań dewiacyjnych w szkole, gdyż tak, jak w przypadku chorób, ich profilaktyka wymaga najpierw dokładnego rozpoznania diagnostycznego w zakresie genezy.

Przyczyną zaburzeń w zachowaniu młodzieży szkolnej często bywa **niewspółmierność wymagań stawianych przez system szkolny w stosunku do indywidualnych możliwości dzieci i młodzieży**. Szkoła, wciąż kładąc niezmienny nacisk na system encyklopedyczno-pamięciowy, nie tylko nie uczy samodzielnego poszukiwania wiedzy, ale przede wszystkim zapomina o indywidualizacji nauczania związanego ze zdolnościami i zainteresowaniami uczniów. Problem braku sukcesów w nauce znacznej części uczniów, stający się na ogół zaczątkiem zachowań dewiacyjnych, wywodzi się po pierwsze z braku możliwości niektórych uczniów w podołaniu

wymaganiom stawianym przez nauczycieli, po drugie łączy się z brakiem zrozumienia dla konieczności nabywania wiedzy, która zdaniem wielu uczniów nie znajduje zastosowania w praktyce. O fakcie, że młody człowiek jest w stanie nauczyć się niemal wszystkiego, gdy uzna to za swoją życiową szansę i dostrzeże racjonalną korzyść, świadczy choćby to, że nawet najslabsi uczniowie, potrafią błyskotliwie zdać egzamin na prawo jazdy lub nauczyć się obsługi i programowania komputerów. Inne problemy nastręcza jednak fakt odmiennych predyspozycji indywidualnych do przyswajania wiedzy z zakresu programów szkolnych.

W systemowych podejściach do etiologii przestępczości warto zwrócić szczególną uwagę na **model transcendentálny**, oparty na psychologii humanistycznej i sięgający po idee takich badaczy jak E. Fromm, A. Maslow czy C. Rogers. L. Binswanger, odnosząc się do terminu *transcendencja*, określa go jako zdolność osoby do bezpośredniego poznania wymiarów swego istnienia, uświadomienia sobie różnych możliwości istnienia, zajęcia własnego stanowiska wobec tych możliwości i samookreślenia siebie, a więc świadomego doświadczenia własnego istnienia³. Zgodnie z modelem transcendentálnym – człowiek rodzi się dobry, a na drogę przemocy wchodzi z powodu uśpienia swojej autentycznej natury. Uśpienie to przychodzi na skutek niewłaściwych oddziaływań środowiskowych, głównie niezaspokojenia podstawowych potrzeb emocjonalnych: potrzeby miłości i bezpieczeństwa. **W profilaktyce i terapii zachowań dewiacyjnych na terenie szkół należałoby zatem zwrócić szczególną uwagę na obudzenie uśpionej, dobrej natury człowieka. W praktyce, aby działania te miały możliwość powodzenia, niezbędną jest właściwa sylwetka wychowawcy, zdolnego do życzliwości, cierpliwości i pełnej akceptacji wychowanka jako osoby ludzkiej, niezależnie od przejawianych przez niego zachowań.** „Budzenie” dobrej natury człowieka w praktyce może odbywać się poprzez zaangażowanie młodych, niedostosowanych społecznie ludzi w wolontariat: prace z osobami niepełnosprawnymi, starszymi, słabszymi, wymagającymi opieki, a także w opiekę nad zwierzętami. Model transcendentálny, prowadzący do rozumienia samego siebie to także działania oparte na autorefleksji, które na terenie szkół spotyka się jedynie sporadycznie. W tym zakresie swoje zadanie mogą spełniać treningi jogi, uczące panowania nad emocjami i pozwalające na dostrzeżenie własnych, głęboko skrywanych uczuć. Na szczególną uwagę zasługuje także nauka relak-

² Zob. K. Pospiszyl, *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Wyd. Żak, Warszawa 1998.

³ R. May, E. Angel, H.F. Ellenberger, *Existens*, New York 1958, Basic Books, s.191 – 213.

sacji i ćwiczenia medytacyjne pozwalające na skupioną koncentrację i poszerzenie samoświadomości. Innym elementem oddziaływań transcendentalnych jest terapia poprzez sztukę, której wartości wychowawczej przecenić nie sposób⁴.

Przyczyn dewiacyjnych zachowań na terenie szkół należałoby także dopatrywać się w **niewłaściwym dostosowaniu dzieci i młodzieży do otoczenia** zarówno społecznego, jak i naturalnego środowiska człowieka. Należy zdać sobie sprawę, że wiele z tych osób wykazuje zaburzone stosunki z rówieśnikami na skutek braku umiejętności właściwej komunikacji interpersonalnej. Tu swoje zadanie reedukacyjne powinny spełniać oddziaływania psychopedagogiczne oparte na treningach komunikacji, rozwijających nie tylko zdolność porozumiewania się, ale także empatycznego rozumienia drugiego człowieka.

Genezę zachowań dewiacyjnych w szkołach należy rozpatrywać także z uwzględnieniem **podejścia kontrkulturowego**, upatrującego przyczyn zaburzeń w zachowaniu młodzieży w wadliwości instytucji odpowiedzialnych za jej wychowanie. Z uwagi na ograniczony zakres tego artykułu nie będę w tym miejscu skupiać uwagi na wadliwości samej instytucji, koncentrując się jedynie na niewłaściwych postawach i braku umiejętności wychowawczych samych nauczycieli. Problem pogłębia fakt nie udzielania odpowiedniej pomocy ofiarom przemocy rówieśniczej przez wychowawców i dyrektorów szkół. Brak prawidłowego wsparcia i odpowiedzialnych reakcji w stosunku do sprawców ze strony osób odpowiedzialnych za wychowanie młodzieży w szkole, powoduje wtórną wiktyimizację, czyli powtarzające się ataki na wybranego „kozła ofiarnego”. Szczególny brak profesjonalizmu nauczycieli uwidacznia się w braku ich zdolności do racjonalnego, konstruktywnego i asertywnego rozwiązania problemu, emocjonalnym angażowaniu się w sytuację (najczęściej okazywaniu wrogości sprawcy lub obwinianiu ofiary) i braku pomocy zarówno ofiarom, jak i sprawcom działań dewiacyjnych. Częstym problemem jest także „nieostrzeżenie” lub bagatelizowanie sytuacji lub wręcz jej zaprzeczanie. Dodatkowym bodźcem dla rozwoju postaw aspołecznych i dalszego rozwoju osobowości socjopatycznej wśród szczególnie brutalnych sprawców przemocy rówieśniczej (często powiązanej jednocześnie z przemocą wobec nauczyciela) jest brak reakcji ze strony szkoły, która zamiast likwidować przyczyny przemocy, po prostu pozbywa się jej skutków, wydalając ze szkoły trudną młodzież (kierując do in-

nych szkół lub powodując niezastudzoną promocję z klasy do klasy, by czym prędzej pozbyć się uczniów szczególnie uciążliwych). Pozbywanie się uczniów trudnych wychowawczo ze szkół skutkuje brakiem możliwości doświadczenia przez nich wzmocnień pozytywnych w zakresie działalności akceptowanej społecznie i szukaniem uznania w działalności przestępczej. Zadziwiającym, lecz wyjątkowo niebezpiecznym w XXI wieku wydaje się fakt, że szkoły podstawowe opuszczają uczniowie niepotrafiący pisać i czytać. Bez odpowiedzi pozostaje pytanie, jak udało im się przechodzić z klasy do klasy. Pozbycie się tych uczniów ze szkół, bez opanowania przez nich podstawowych zdolności komunikowania się, jakim jest pismo, skutkuje brakiem ich szans na zdobycie zawodu i podjęcie jakiegokolwiek pracy. Takie osoby, które nigdy nie przyswoiły sobie znajomości alfabetu, a mimo to ukończyły szkołę podstawową, mam okazję spotykać przy okazji sondaży prowadzonych w zakładach poprawczych dla nieletnich oraz zakładach karnych i zapewniam, że nie są to przypadki odosobnione. Umiejętność pisania i czytania przyswajają sobie dopiero w warunkach zakładu zamkniętego, do którego doprowadziły ich między innymi zaniedbania ze strony szkoły, która nie tylko nie spełniła wobec nich swojej funkcji wychowawczej, ale nawet kształceniowej.

Abnegacja wychowawcza ze strony szkoły dostrzegalna bywa także w odniesieniu do ofiar przestępstw. Zdarzają się bowiem przypadki, gdy zamiast mediacji pomiędzy sprawcą i ofiarą, nakłania się rodziców, by przenieśli dziecko do innej szkoły, w której nie będzie miało kontaktu z oprawcą. Wychowawcom nie wolno zapominać, że wynikające z paradygmatu wiktymologicznego działania profilaktyczne muszą być ukierunkowane zarówno na sprawcę jak i ofiarę przemocy, gdyż pomiędzy nimi zachodzą wzajemne sprzężenia zwrotne. W zakresie prewencji i terapii postaw dewiacyjnych w szkołach należy pamiętać, że uczenie się nowych zachowań jest związane z wpływami społecznymi, a w przypadku młodzieży głównie z wpływem grupy rówieśniczej⁵.

Na rozprzestrzenianie się patologicznych zachowań na terenie szkół niebываły wpływ wywiera także **ideologia konsumpcji**, w której wszystko trzeba otrzymać natychmiast. Podłożem konsumpcjonizmu jest parafraza maksymy Kartezjusza *Robię zakupy, więc jestem*. Zarabianie pieniędzy i kupowanie stało się dla ludzi naczelną wartością. Niekończący się zalew przekazów reklamowych wzmacnia wśród ludzi złudne przekonanie, że gromadzenie dóbr materialnych jest doskonałą drogą do szczęścia, esen-

⁴ A. Jaworska, *Readaptacyjna wartość sztuki w zakładach karnych*, Wyd. AP, Słupsk 2008.

⁵ Z. Gaś, *Profilaktyka uzależnień*, WSiP, Warszawa 1993.

cją życia. Młody człowiek żyje w świecie, w którym wszystko jest względne, nie ma w nim absolutnych prawd, a prawdą jest jedynie to, co pozwala iść do przodu. Inflacja wartości dotyczy także tej, bez której po prostu trudno żyć – wartości sensu życia.

Kolejną przyczyną dewiacji, rozprzestrzeniającą się w polskich szkołach, leży w **braku propagowania postaw prozdrowotnych**. Nieodpowiednia dieta, uboga w substancje odżywcze, a zdominowana przez chemikalia, konserwanty, zapychacze, polepszacze, sztuczne stymulatory nastroju i energii jest jedną z przyczyn zaburzeń w zachowaniu. Urynkowanie sportu, brak ruchu i możliwości rozwoju zainteresowań sprzyja zaburzeniom nastroju, nudzie i depriacji potrzeby stymulacji, zaspokajanej czasem w skrajnie agresywnych formach. Należy pamiętać, że zachowania prozdrowotne mają na celu nie tylko sprawność fizyczną, ale doprowadzenie do dobrostanu duchowego i cielesnego (wellness). Propagowanie postaw prozdrowotnych w szkołach oznacza takie działania, które pomogą osiągnąć: zadowolenie z nauki, z samego siebie, satysfakcjonujące relacje z ludźmi, radość z ruchu, racjonalne odżywianie.

Pomimo pluralizmu poglądów i wieloznaczności paradygmatów obowiązujących w oddziaływaniach pedagogicznych, nie należy pytać, jaki model wychowania jest najlepszy, lecz integrować oddziaływania tak, aby urzeczywistnić w wychowaniu sekwencję dwujedni metafizycznej, kształtować istotę ludzką będącą jednocześnie istotą społeczną. Cel wychowania sprowadza się do uświadomienia uczniom atrybutów duchowości, jako kategorii specyficznie ludzkiej, po to jednak, by potrafili oni mądrze posługiwać się rozumem i rozsądnie działać w świecie społecznym. Wśród głównych zaleceń pedagogicznych należy postulować przede wszystkim integrację oddziaływań, opartą na wiedzy międzykulturowej.

W interakcjach grupowych należy budować w dzieciach i młodzieży wysokie poczucie sprawstwa w życiu. Brak przekonania o własnej skuteczności powoduje obniżone poczucie własnej wartości oraz pesymizm, te zaś są bezpośrednimi implikacjami zachowań o charakterze dewiacyjnym⁶. Trudną młodzież należy zatem aktywizować do działalności społecznie akceptowanej i angażować w działania konstruktywne. Zamiast eliminować z grupy lub ze szkoły należy uczynić małego dewianta odpowiedzialnym za ważne klasowe przedsięwzięcie, wyznaczyć liderem drużyny sportowej, przewodniczącym kółka filmowego, koordynatorem przysto-

wał do wspólnego wyjazdu na obóz przetrwania, a jeżeli zaczyna kraść – skarbnikiem klasowym, okazując mu (być może pierwszy raz w życiu) zaufanie. Owszem, istnieje niebezpieczeństwo, że zawiedzie pokładane w tym działaniu nadzieje; na przeciwnym biegunie ryzyka znajduje się jednak możliwość uratowania ludzkiego życia (życia ku Dobru, Pięknu i Prawdzie). Dużo prościej i taniej jest inwestować w społeczne zaufanie do młodzieży socjopatycznej, niż energię i nakłady finansowe kierować na budowanie nowych więzów. Danie możliwości odniesienia sukcesu w tym, co społecznie pożądane, to jedna z niewielu szans na zapobieganie rozwojowi zachowań dewiacyjnych w kierunku niedostosowania przestępczego i kariery kryminalnej.

Kolejnym postulatem musi być kształtowanie prospołecznych standardów osobistych uczniów przejawiających zachowania agresywne i paraprzestępcze⁷. Standardy te w postaci poczucia odpowiedzialności za własne życie, za innych i świat, w którym żyjemy, mogą być jednak kształtowane wyłącznie poprzez osobiste zaangażowanie uczniów w prowadzone działanie, dobrowolność uczestnictwa w zajęciach i takie metody oddziaływań, które będą zgodne z indywidualnymi zainteresowaniami uczniów, i które uznają oni za swoje. Bezskuteczne jest w tym zakresie organizowanie wycieczek „patriotycznych” do miejsc pamięci narodowej. Wartości będą zinternalizowane tylko wówczas, gdy podmiot oddziaływań zechce uznać je za własne a nie narzucone odgórnie. Ogromną rolę w tym wymiarze może odgrywać potępiana i odrzucana na ogół przez pedagogów kultura masowa, kultura pop, którą młodzież uznaje za swoją. Potępianie jej prowadzi jedynie do antagonizmu świata dorosłych i świata młodzieży. W zamian za to należałoby wykorzystać jej dynamikę i siłę do budowania wartości ogólnoludzkich. Kultura popularna i inne proponowane młodzieży zajęcia zgodne z jej zainteresowaniami, mogą stać się płaszczyzną porozumienia. Trzeba więc rozmawiać z młodzieżą, wczuwając się w jej punkt widzenia.

Nie należy przeciwstawiać sobie różnych form wychowania, ale je integrować. Żadna z poniższych form wychowania nie posiada pierwszeństwa nad drugą, żadna też nie może być w wychowaniu pomijana, zwłaszcza w wychowaniu resocjalizującym w szkołach, w kontakcie z młodzieżą wykazującą cechy socjopatyczne. Oto one.

⁶ S. Williams, *Perceived self-efficacy and phobic disability*, [w:] *Self-efficacy, Thought Control of Action*, red. R. Schwarzer, Washington DC Hemisphere 1992, s. 149–176.

⁷ J. Reid, G. Patterson, *Early prevention and intervention with conduct problems: a social interactional model for the integration of research and practice*, [w:] *Interventions for Achievements and Behavior Problems*, red. G. Stoner, M. Shimm, H. Walker, Silver Spring MD National Association of School Psychologists 1991, s. 715–739.

1. Wychowanie przez pracę na rzecz drugiego człowieka i świata (wolontariat), w którym żyjemy służy mobilizowaniu młodych ludzi do realizacji zadań społecznie użytecznych, uczy współpracy i współdziałania w grupie, uczy niezbędnych norm życia społecznego, ale przede wszystkim pozwala czuć się potrzebnym.

2. Wychowanie przez twórczość artystyczną pobudza do pełnego wyrażania i rozumienia siebie, a przez to pełniejszego rozumienia otaczającego świata i innych ludzi. Od zarania swych dziejów człowiek nie tylko organizował życie prawdziwe, lecz także konstruował życie w wymiarze wyobraźni, tworzył obrazy, idee, symbole. Człowiek tworzy sztukę, sztuka równocześnie wyraża i współtworzy człowieka. Człowiek snuje refleksje na temat swojej sztuki, a one z kolei pogłębiają jego wiedzę, nie tylko o tym, co stworzył, ale i o tym, jak rósł i dojrzewał w procesie tworzenia sam twórca. Ludzie wreszcie wzbogacają dzięki swej sztuce wizje i sposoby życia, kształtują własne człowieczeństwo. B. Sucho-dolski pisał: *Sztuka na równi z nauką, techniką, prawem, moralnością jest wielkim przedsięwzięciem człowieka, który stwarza siebie samego przez budowanie warunków swego istnienia i formułowanie odpowiedzi na podstawowe pytania życia*⁸. W różnych koncepcjach filozoficznych i estetycznych sztuka ujmowana była jako środek pozwalający ludziom na spełnienie własnego człowieczeństwa, jako istota tego, co najbardziej ludzkie, jako czynnik samowiedzy i autokreacji. To właśnie dzięki sztuce pewne dyspozycje człowieka, jego wrażliwość, wyobraźnia, zdolność do najbardziej osobistego reagowania na bodźce świata zewnętrznego ujawniają się w sposób wyjątkowy.

3. Rozwój samoświadomości w procesie wychowawczym, prowadzi do zdolności panowania nad sobą. Samoświadomość powoduje wzrost otwartości na wartości duchowe. Człowiek prawdziwie pełny, to człowiek świadom swej przynależności do społeczeństwa, ale również swej cielesności, umysłu, a przede wszystkim ducha.

4. Wychowywanie w kierunku nawiązania kontaktu z samym sobą, zdolności do pozostania w ciszy i odosobnieniu, w kontakcie z własnymi, autentycznymi potrzebami, oddania się medytacji, kontemplacji, rozmyślaniu i milczeniu to skuteczny środek prewencyjny w zakresie postaw antagonistycznych – destrukcyjnych oraz wytworzenia zdolności do przeciwstawienia się obeształdningącemu działaniu kultury konsumpcjonizmu. Młodzież (zwłaszcza młodzież sprawiająca problemy wychowawcze) boi się

pozostawać w odosobnieniu i ciszy, by przypadkiem nie odkryć własnej samotności w świecie, który dzięki internetowi i telefonii komórkowej podobno zbliża ludzi. Starając się wypełnić pustą przestrzeń własnego „ja”, młodzież taka sięga po narkotyki, które można kupić prawie wszędzie: w pubach, klubach, na ulicy, na dworcu⁹. Najczęściej pierwszy kontakt ze środkami uzależniającymi następuje między 12 a 16 rokiem życia¹⁰. Dalej, wypełniając pustkę, młodzież słucha głośnej muzyki, dopuszcza się wandalizmu, by w pogoni i chaosie przypadkiem nie usłyszeć siebie. Tymczasem umiejętność bycia z samym sobą jest największym hamulcem samotności. Nie chodzi jednak o to, aby uczynić z młodych ludzi introwertycznych neurotyków, zaabsorbowanych własną osobą, lecz uczyć ich autorefleksji: w ciszy, medytacji, sztuce, kontakcie z przyrodą. Uczenie konfrontacji z własnym życiem w ciszy to jedno z najważniejszych zadań prewencji zachowań dewiacyjnych w szkole.

Świat człowieka to świat osobowy, społeczny, kulturowy i ekologiczny. W prewencji zachowań dewiacyjnych nie wolno wychowawcom zadawać jedynie pytań o to, jak uchronić społeczeństwo przed destrukcyjną działalnością niedostosowanych społecznie dzieci i młodzieży. Największą bowiem wartością zawsze pozostaje człowiek, także ten, w którym na skutek niewłaściwego postępowania dorosłych (to dorośli kształtują świat pełen konfliktów i zagrożeń) trudno dostrzec przejawy człowieczeństwa. Dbałość i życzliwość okazywana młodzieży o rysach socjopatycznych, to jedyna droga zapobiegania ich kryminalnej przyszłości. Dbałość ta leży jednocześnie w ogólnie pojętym interesie całego społeczeństwa. Zapobiegając patologii na terenie szkół należy pamiętać, że *młodzież nie jest ani dobra ani zła, a zawsze taka, na jaką zasłużyło pokolenie, które ją przysposobiło do życia*.

Współczesne teorie człowieka przewyższają kartezjańskie przeciwstawienie duchowości i cielesności i ujmują człowieka jako integralną całość. Integralność ta rozszerza się na jedność człowieka ze społeczeństwem i światem przyrody. Kształtowanie tożsamości osobowej oznacza zezwolenie młodzieży na zachowanie świata wolności wewnętrznej. Kształtowanie tożsamości społecznej to położenie nacisku na możliwość bycia użytecznym, uczciwym, pomocnym. Nie jest to zadanie ani łatwe, ani

⁸ B. Sucho-dolski, *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka*, Warszawa 1963, s.21.

⁹ G. Durka, *Studenci i narkotyki*, [w:] *Psychospołeczne determinanty niedostosowania społecznego oraz nowatorskie prądy działań zaradczych*, (red.) A. Jaworska, Ł. Wirkus, P. Kozłowski, Słupsk 2007, s.259.

¹⁰ G. Durka, *Życie bez nałogów*, [w:] *Wybrane problemy współczesnej edukacji*, (red) J. Kwapiszewski, Słupsk 2000, s.124.

proste. Nie mamy także żadnej pewności, że działania te przyniosą oczekiwany efekt w postaci ograniczenia zachowań dewiacyjnych w szkole. Należy jednak pamiętać, że efekt ten nigdy nie jest wykluczony! Trzeba wyrwać młodych ludzi z odrętwienia i tłumy, budzić ich do myślenia, zastanawiania się nad sensem tego, co robią i kim są.

Bibliografia

1. Durka G., *Życie bez nałogów*, [w:] *Wybrane problemy współczesnej edukacji*, (red) J. Kwapiszewski, Stupsk 2000.
2. Durka G., *Studenci i narkotyki*, [w:] *Psychospołeczne determinanty niedostosowania społecznego oraz nowatorskie prądy działań zaradczych*, (red.) A. Jaworska, Ł. Wirkus, P. Kozłowski, Stupsk 2007.
3. Gaś Z., *Profilaktyka uzależnień*, WSiP, Warszawa 1993.
4. Jaworska A., *Readaptacyjna wartość sztuki w zakładach karnych*, Wyd. AP, Stupsk 2008.

5. May R., E. Angel, H.F. Ellenberger, *Existens*, Basic Books, New York 1958.

6. Osińska K., *Człowiek zagrożony dwoistością etyki, antropologii i teorii poznania*, [w:] *Człowiek w sytuacji trudnej*, (red.) B. Hołyst, Towarzystwo Higieny Psychicznej, Warszawa 1991.

7. Pospiszyl K., *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Wyd. Żak, Warszawa 1998.

8. Reid J., Patterson G., *Early prevention and intervention with conduct problems: a social interactional model for the integration of research and practice*, [w:] *Interventions for Achievements and Behavior Problems*, red. G. Stoner, M. Shimm, H. Walker, Silver Spring MD National Association of School Psychologists 1991.

9. Suchodolski B., *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka*, Warszawa 1963.

10. Williams S., *Perceived self-efficacy and phobic disability*, [w:] *Self-efficacy, Thought Control of Action*, red. R. Schwarzer, Washington DC Hemisphere 1992.

Międzynarodowa Federacja Przyjaciół Dzieci

W 2006 roku zawiązała się Międzynarodowa Federacja Przyjaciół Dzieci, w skrócie MFPD, która chce skupiać organizacje pozarządowe działające na rzecz dzieci i dla ich dobra w Polsce i poza jej granicami.

W celu realizacji tej idei działa grupa inicjatywna składająca się z przedstawicieli: Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego, Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, Polskiego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka, TPD Liban oraz Międzynarodowej Federacji Wspólnot Wychowawczych – FICE. Zespół działa pod kierunkiem pomysłodawcy tej inicjatywy **Wiesława Kotaka**.

Głównym celem Federacji jest podejmowanie działań na rzecz ochrony interesów **dzieci gorszych szans** na forum międzynarodowym. W każdym kraju są bowiem dzieci biedne, zaniedbane wychowawczo, spędzające większość czasu na ulicy, co stwarza takie zagrożenia, jak alkohol, narkomania, przestępczość.

Stworzenie platformy współpracy między stowarzyszeniami działającymi w różnych krajach, umożliwiając przedstawianie raportów i postulatów na forum międzynarodowym, powinno przyczynić się do wypracowania bardziej efektywnych możliwości udzielania pomocy dzieciom.

Członkiem MFPD może być stowarzyszenie nieochodowe, które działa na rzecz i dla dobra dzieci, zgłosi akces członkowski, przyjmie warunki określone przez statut Federacji i będzie czynnie uczestniczyć w jej pracach.

Z inicjatywy Federacji został ogłoszony apel o pokój dla dzieci, ukazał się Dodatek Specjalny do „Przyjaciela Dziecka” poświęcony tej tematyce (*patrz: www.tpdzg.org.pl*); wychodzi pismo „Nasz Animator”; została zorganizowana dyskusja na temat „Nasz pomysł na poprawę sytuacji w obszarze wychowania”, która również znajduje się na wyżej wymienionej stronie internetowej TPD. Zostały również nawiązane kontakty z innymi organizacjami europejskimi.

Pracami biura MFPD kieruje mgr Aneta Purzycka. Adres Federacji: Międzynarodowa Federacja Przyjaciół Dzieci, ul. Krakowskie Przedmieście 6, 00-325 Warszawa, tel. 022 827 78 44

Ewa Zawisza-Masłyk

Wokół pojęcia „eurosieroctwo”

Pojęcie „eurosieroctwo” robi w mediach zawrotną karierę. Samo zjawisko, kryjące się pod tym słowem, zaczęło być dostrzegane w momencie akcesji Polski do Unii Europejskiej. Termin powstał kilka lat temu i natychmiast upodobali go sobie dziennikarze. Nic w tym dziwnego, zawiera bowiem aż dwa ciekawe człony: „sieroctwo”, które nadaje terminowi dramatyzmu, budząc zainteresowanie odbiorców oraz wciąż świeżo brzmiący i dobrze widziany człon „euro”. Z punktu widzenia marketingowego słowo to zawiera wszystko, co powinno nieść w sobie doskonałe hasło, mające na celu przyciągnięcie uwagi. I czyni to, wywołując silne emocje. Jednak za tymi emocjami nie idą na razie odpowiednie rozwiązania problemów dzieci.

Sytuacja tak zwanych „eurosierot”, mimo że ostatnio nagłaśniana, nie doczekała się dotąd szczegółowych badań, ani tym bardziej sensownych rozwiązań prawnych. Jak donoszą media, w Polsce jest dziś 110 tysięcy dzieci w wieku szkolnym, które nazywa się „eurosierotami”. Dane te są jedynie szacunkowe i nie obejmują dzieci młodszych. Nikt dziś nie wie, ile jest w naszym kraju takich dzieci, których rodzice czasowo przebywają za granicą. Nikt nie wie, ile jest dzieci, których rodzice korzystają z przysługującej im władzy rodzicielskiej, ale w rzeczywistości nie wypełniają rodzicielskich obowiązków opieki nad dzieckiem. Nikt nie zliczył jeszcze dzieci, które cierpią z powodu zaniedbania emocjonalnego i braku kontaktu z rodzicem, który kierując się najczęściej dobrem dziecka i szlachetnymi intencjami porzuca je, by zarabiać na „lepsze życie” rodziny.

Według danych pochodzących z Głównego Urzędu Statystycznego, od czasu, gdy Polska stała się członkiem Wspólnoty, podwoiła się liczba Polaków, którzy wyemigrowali „czasowo” do krajów UE. Pod koniec 2007 roku było już ponad milion emigrantów – Polaków w Europie (w tym 690 tysięcy Polaków w Wielkiej Brytanii, 490 tysięcy w Niemczech, 200 tysięcy w Irlandii). Owa „czasowość” jest deklaratywna. Dane GUS są szacunkowe, ponieważ mobilność Polaków w ostatnich latach jest ogromna: część osób wyjeżdża sezonowo, a takich pracowników nie rejestrował w swym raporcie GUS. Nie wiemy, jaką część emigrantów stanowią oso-

by bezdzietne, a jaką te, które pozostawiły w kraju rodziny. Temat migracji Polaków, szczególnie w celach zarobkowych jest ściśle związany z pojęciem „eurosieroctwa”. To tutaj „eurosieroctwo” ma swój początek.

Poza koniecznością rozpoczęcia badań na szerszą skalę, należy uporządkować zarówno zasób już posiadanych danych, jak i język, którym się posługujemy, by opisać zjawisko. Nie jest to proste, gdyż termin „eurosieroctwo” żyje własnym, a może właściwszym byłoby określenie – „medialnym” życiem. Pojęcie „eurosieroctwo” jest tworem lingwistycznym, który powstał na skutek dostrzegania problemów dzieci pozostających w kraju, podczas gdy ich rodzice przebywają czasowo w którymś z krajów Unii Europejskiej w celach zarobkowych.

Dotychczas nie opracowano kryteriów diagnozy zjawiska; definicja „eurosieroctwa” jest więc dość szeroka i obejmuje wszystkie osoby niepełnoletnie, których rodzice stale lub czasowo przebywają za granicą, niezależnie od długości okresu tego pobytu i tego, czy rozłąka jest przerywana wizytami rodzica w kraju, czy też trwała. Określanie dziecka „eurosierotą” nie zależy również od rodzaju i formy opieki, którą rodzice zapewniają potomstwu w postaci osób trzecich podczas swojej nieobecności. Bywa, że tej opieki po prostu brak. Nie precyzuje się dziś, czy nieobecność dwojga, czy tylko jednego rodzica czyni z dziecka „eurosierotę”. W określeniu tym nie ma zawartych danych o innych czynnikach, które mogłyby przybliżyć, a tym samym różnić bardzo różne warunki życia dzieci nazywanych dziś powszechnie i coraz częściej „eurosierotami”. Do jednej grupy „eurosierot” zalicza się więc nieletnich członków rodziny, którzy są czasowo (w deklaracjach opiekunów) rozłączeni z jednym lub obojgiem rodziców, których rodzice przebywają za granicą Polski – na terenie Europy i w przypadku, gdy oficjalnym celem wyjazdu rodzica/rodziców jest najczęściej praca, a więc poprawa sytuacji materialno-bytowej rodziny.

Określenie to nie precyzuje jednakże bardzo istotnych czynników, w znaczący sposób różnicujących sytuację dzieci, na przykład:

– czy jedno, czy też dwoje rodziców przebywa za granicą,

- wieku dziecka pozostawionego w kraju,
- czasu rozstania rodzica/rodziców z dzieckiem,
- częstości i formy ich wzajemnych kontaktów,
- odległości miejsca pracy i zamieszkania rodzica/rodziców od miejsca zamieszkania dziecka,
- tego, czy dziecko pełni równocześnie rolę nieformalnego opiekuna swojego rodzeństwa,
- nie wskazuje osoby, która sprawuje opiekę nad dzieckiem w czasie nieobecności rodzica (i formy tej opieki, czyli na przykład zakresu praw i obowiązków względem dziecka).

Obowiązujący w całej Europie dokument – Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej (Tytuł III Równość, Art. 24 – Prawa dziecka (*Dz.U. C 303 z 14.12.2007, str. 7–7, data dokumentu 12.12 2007* roku, którego autorami są: Parlament Europejski, Rada, Komisja Europejska) zawiera kilka istotnych zdań, dotyczących dziecka:

„1. Dzieci mają prawo do takiej ochrony i opieki, jaka jest konieczna dla ich dobra. Mogą one swobodnie wyrażać swoje poglądy. Poglądy te są brane pod uwagę w sprawach, które ich dotyczą, stosownie do ich wieku i stopnia dojrzałości.

2. We wszystkich działaniach dotyczących dzieci, zarówno podejmowanych przez władze publiczne, jak i instytucje prywatne, należy przede wszystkim uwzględnić najlepszy interes dziecka.

3. Każde dziecko ma prawo do utrzymywania stałego, osobistego związku i bezpośredniego kontaktu z obojgiem rodziców, chyba że jest to sprzeczne z jego interesami”.

Niemal w każdym przypadku, który nazywamy „eurosieroctwem” można mówić o pogwałceniu tych zapisów. Chociaż prawo europejskie nie przewiduje sytuacji i nie zawiera wytycznych w stosunku do rodzica, który nie chce utrzymywać kontaktu z dzieckiem, takie rozwiązania w prawie polskim zawierają Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy oraz Kodeks Karny. Jednak pojęcie „eurosieroctwa” w zapisach prawnych jeszcze nie funkcjonuje.

Proponuję zatem określić definicję, a zarazem kryteria zjawiska nazywanego „eurosieroctwem”, jako: **czasowe pozostawienie dziecka w kraju, pod opieką dorosłych osób trzecich** (związanych z dzieckiem rodzinie lub obcych, ustanowionych sądownie, albo też, dziś najczęściej jedynie umownie, co jednak budzi wątpliwości), **spowodowanego przez wyjazd obojga rodziców za granicę (na terenie Europy) w celach zarobkowych z zachowaniem utrzymywania z dzieckiem stałych kontaktów (telefonicznych, poprzez komunikatory internetowe, listownych)**. Warto zaznaczyć, że pozostawienie

dziecka pod opieką niepełnoletniego rodzeństwa (na przykład nastolatka), co również się zdarza (jak donoszą media – nagminnie), nie zapewnia mu odpowiedniej opieki i stwarza zagrożenie zarówno dla najstarszego, pełniącego rolę opiekuna, jak i młodszych dzieci. Inną sytuację tworzy wyjazd tylko jednego z rodziców i logicznym, choć nie najszcześniejszym lingwistycznie, byłoby nazwanie takich okoliczności dziecka „euro-pólsieroctwem”.

Koniecznym wydaje się również odróżnienie dwóch powyższych rodzajów sieroctwa, które można by nazwać za A. Tynelskim (1972) „społecznym – losowym” od **porzucenia** dziecka, które będzie wyraźne, kiedy: oboje rodzice wyjeżdżają za granicę, a ich kontakt z dzieckiem jest ograniczony i brakuje ustalenia formalnej lub nieformalnej opieki nad dzieckiem. Taka sytuacja nie powinna budzić wątpliwości prawnych, ponieważ niesie ze sobą ryzyko utraty zdrowia lub nawet życia dziecka.

Jest niezwykle istotne, czy czasową emigrację rodzica możemy interpretować jako „porzucenie” dziecka, bowiem Kodeks Karny **Art. 210 k.k.** wyraża się o *porzuceniu* w taki sposób:

„§ 1 Kto, wbrew obowiązkowi troszczenia się o małoletniego poniżej 15 lat albo osobę nieporadną ze względu na jej stan psychiczny lub fizyczny osobę tę porzuca, podlega karze pozbawienia wolności do lat 3.

§ 2 Jeżeli następstwem czynu jest śmierć osoby określonej w par.1, sprawca podlega karze pozbawienia wolności od 6 miesięcy do lat 8.”

Polskim „eurosierotom” potrzebne są natychmiastowe uregulowania prawne, zmierzające do określenia, kiedy opuszczenie czasowe dziecka jest już przestępstwem przeciw dziecku i rodzinie (porzuceniem, zaniedbywaniem), a kiedy i na jakich warunkach może być akceptowane (czyli nie niesie ze sobą poważnych szkód psychicznych wywołanych rozłąką). W jakich sytuacjach wyjazdu (kryteria czasu oddalenia, odległości, częstości możliwych kontaktów bezpośrednich) należy ustanowić dla dziecka opiekuna prawnego, by mógł on decydować za rodziców w istotnych sprawach dotyczących na przykład zdrowia i życia dziecka czy jego edukacji. Ustalenie takiego opiekuna niesie przecież ze sobą konsekwencje ograniczenia praw rodzicielskich rodziców.

Na Litwie, gdzie problem dostrzeżono nieco wcześniej, od dwóch lat obowiązuje zapis, który dzieciom nazywanym „eurosierotami” przyznaje stałą opiekę psychologa. Wydaje się to zapisem poprawnym i potrzebnym, jednak stanowczo niewystarczającym, by rozwiązać brak rodzica w życiu dziecka.

Jest niezwykle istotne, jak długo rodzice pracujący za granicą pozostają w fizycznym oddaleniu od swoich dzieci. W zależności od długości rozłąki z rodzicem, skutki w życiu dziecka można klasyfikować według różnych kryteriów. B. Walczak (2008) wyodrębnił następujące przedziały czasowe emigracji rodzica/rodziców:

- **nieobecność rodzica do dwóch miesięcy:** efekt nie jest dla rozwoju dziecka znaczący;
- **nieobecność rodzica od dwóch do sześciu miesięcy:** ma niewielki wpływ na proces socjalizacji, ale brak tu zaburzenia struktury ról w rodzinie, natomiast istnieje możliwość nieznacznego osłabienia więzi pomiędzy rodzicem a dzieckiem;
- **nieobecność rodzica od sześciu miesięcy do roku:** w zależności od wieku dziecka pojawia się możliwość istotnego wpływu na socjalizację, możliwość przejęcia kulturowej roli rodzica migranta przez rodzica pozostającego w domu, może nastąpić wyraźne zaburzenie więzi, istnieje też możliwość wystąpienia traumatyzującego efektu odrzucenia;
- **nieobecność rodzica powyżej roku:** następuje znacząca restrukturyzacja rodziny i relacji z otoczeniem społecznym, przejęcie funkcji przez rodzica pozostającego w domu, pojawia się znaczące zaburzenie więzi, co daje wysoce prawdopodobny efekt odrzucenia u dziecka.

Można by zatem uznać, że nieobecność rodzica w okresie do pół roku jest dopuszczalna i nie sieje zniszczeń w rodzinie (pod warunkiem, że jest to nieobecność tylko jednego z rodziców), a ewentualne niekorzystne skutki można zniwelować po powrocie rodzica do domu. Każda trwająca dłużej nieobecność rodzica jest już dla dziecka na tyle silnym przeżyciem, z którym mogą wiązać się negatywne konsekwencje, że koniecznym może okazać się zapewnienie rodzinie opieki psychologa. Jeśli rodzica brakuje dłużej, skutki mogą być już poważniejsze. Konsekwencje separacji zależą również od wieku dziecka i wcześniejszych relacji panujących w rodzinie. Trzeba wziąć pod uwagę fakt, że problem polskich „eurosierot” został dostrzeżony dzięki częstym przypadkom opuszczania dzieci przez oboje rodziców i pozostawiania ich pod opieką osób, które sobie z tą opieką nie radziły.

W lutym 2008 roku, w czasopiśmie „Cogito” ukazał się wstrząsający reportaż z Siemiatycz – „widmowego miasta”. Bohaterka reportażu wypo-

wiada się dramatycznie: *Pusto u nas, coraz straszniej. Jak ktoś dłużej z młodych zostanie w Siemiatyczach, to wpada w nieróbstwo i alkohol przez te przysyłane pieniądze. Lepiej, żeby ich nie było, a rodziny razem żyły. Nierozbite.* (...) i dalej w tym samym artykule pytanie, które stawia osamotniona dziewczynka, zajmująca się swym młodszym rodzeństwem: – *Ile można mieć lat, żeby prowadzić dom? (...) – Tak minimalnie, jak ci się wydaje? Piętnaście, czternaście, trzynaście? Rodzice wracają od święta jak marynarze po półrocznym rejsie. Co im można życzyć na przykład przy wigilijnym stole, odpakowując w prezencie – powiedzmy – superlaptopa* (Łuszczyna, 2008).

Temat „eurosieroctwa” powinien być szeroko badany i dyskutowany, by można było znaleźć odpowiednie ramy prawne dla interpretacji zjawiska i dla rozwiązań, które z jednej strony będą chroniły dzieci, a z drugiej pomagały rodzinom. Nikt raczej nie wątpi, że migracja zarobkowa rodziców dzieci pozostawianych w kraju ma szlachetne pobudki (na przykład: poprawa bytu rodziny, zapewnienie dzieciom lepszej przyszłości), jednak wiele osób nie zdaje sobie równocześnie sprawy z jej konsekwencji. Kierując się zasadą dobra dziecka można znaleźć takie rozwiązania, które będą sprzyjały jednocześnie trwaniu rodziny, jak i zapewnieniu jej bytu. Jednym z rozwiązań jest taka polityka państwa, która będzie szła w kierunku łączenia rodzin (w kraju lub poza jego granicami).

Bibliografia

1. Baster M., *Piąta trzydzieści do Berlina, Polityka nr 47 z 22 XI 2003.*
2. Jończy R., *Exodus zarobkowy ludności autochtonicznej z województwa opolskiego i jego skutki, Polityka Społeczna nr 1/ 2006, s. 11-15.*
3. Kozerańska M., *110 tys. eurosierot czeka na pomoc, Gazeta Wyborcza 12 maja 2008.*
4. Kozerańska M., *Kto pomoże polskim eurosierotom?, Gazeta Wyborcza 13 maja 2008.*
5. Łuszczyna M., *Opowieść z widmowego miasta, Cogito, luty 2008, dostępny on-line: www.cogito.com.pl/PrezentacjaPisma/13/ReportaZ_Opowiesc_Z_Widmowego_Miasta.html*
6. Tynelski A., *Problemy sieroctwa naturalnego i społecznego, Biuletyn TWP nr 2/1972.*
7. Walczak B., *Wychowawcze i edukacyjne konsekwencje migracji rodziców i opiekunów dzieci, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze nr 5/2008.*

Wiesław Nynca

Kilka refleksji o resocjalizacji nieletnich. Analiza krytyczna

Resocjalizacja nieletnich jest zagadnieniem interdyscyplinarnym. W związku z tym nie możemy przedkładać wpływu na nią którejs z dziedzin nauki: swoją prawdę głoszą pedagodzy, inni psychologowie, a jeszcze inni socjologowie. Można by zapewne wyodrębnić jeszcze wiele innych nauk, które wniosły wkład w tworzenie oddziaływań korekcyjnych nieletnich. Wprowadza to zbędny chaos i dlatego korzystniej jest wypowiadać się na temat teorii bądź metod oddziaływań resocjalizacyjnych, rozważać możliwości podniesienia ich skuteczności.

W odniesieniu do resocjalizacji wymienione dziedziny nauki generalnie prezentują podobne stanowisko. Jej działania skupiają się na korekcie zachowania jednostki, które nie jest zgodne ze statystyczną normą w danej populacji, a jednocześnie noszą znamiona zachowań antagonistyczno-destrukcyjnych. Tworzy się i stosuje przeróżne programy korekcyjne. Jedne są bliższe humanitarnemu podejściu do spraw nieletnich, inne dalsze. Jednakże w dobie, gdzie wszelkie działania powinny traktować osobę nieletniego jako podmiot, a nie tylko przedmiot naszych działań, dążymy do korzystania z takich metod, które mają za zadanie poszanowanie godności naszego wychowanka, przestrzeganie jego autonomii, uwzględnianie jego woli.

Oczywiste wydaje się, że główny nacisk kładziony jest na to, aby oddziaływania te odbywały się w warunkach spontanicznych, swobodnych, niczym nieograniczanych. Wszystko po to, aby wychowanek miał możliwość samodzielnego wyboru decyzji o swojej przyszłości, zadeklarowania chęci uczestnictwa w proponowanych formach współpracy. Niepodważalna jest więc opinia Bałandynowicza, że najskuteczniejsze formy resocjalizacji nieletniego odbywają się w środowisku otwartym – stosując tzw. środki probacyjne¹.

Rzeczywistość pokazuje jednakże, że istnieje także konieczność realizacji procesu resocjalizacji w warunkach izolacji. Wiąże się to z wprowadzeniem kolejnego aparatu kontroli społecznej wobec podmiotu naszych oddziaływań. W warunkach wolnościowych jednostki wykołejone spo-

łecznie mają zaledwie sporadyczny kontakt z takimi formami kontroli, jak: czas ewentualnych przesłuchań przez pracowników policji, rozpraw sądowych, czy też nadzoru kuratora społecznego, pomijając tak naturalne formy kontroli społecznej, jak rodzina, szkoła, grupa społeczna, etc. Mówiąc o realizacji nadzoru społecznego, chodzi tu oczywiście o stosowaną praktykę, a nie założenia teoretyczne – stąd użyte przeze mnie stwierdzenie *sporadyczny kontakt*, bo przecież powszechnie wykorzystywane środki wychowawcze wobec nieletnich najczęściej sprowadzają się do jednorazowego w miesiącu sprawozdania (np. kuratora sądowego). Sam nieletni z kolei jest najczęściej pozostawiony sam sobie.

W sytuacji, kiedy nieletni trafia, najczęściej po uprzednio stosowanych środkach wychowawczych, na drogę procedur sądowych o trybie poprawczym, zmienia się diametralnie wspomniany system sprawowania nad nim kontroli. W tych okolicznościach nieletni od tego momentu pozostaje pod stałym nadzorem pracowników instytucji poprawczych bądź schroniska dla nieletnich. Wiąże się to z całodobowym stosowaniem wobec nieletniego systemu kontroli społecznej, a jednocześnie ogranicza mu się swobodny kontakt ze środowiskiem naturalnym poprzez wydziałanie kilkudziesięciu dni urlopu w roku, czy też kilkunastogodzinnych, odbywających się raz w tygodniu, odwiedzin najbliższej rodziny. W takich to warunkach, starając się o poszanowanie woli wychowanka, akceptowanie jego dążenia do swobody, ekspresji, niezależności, mamy podjąć się jego procesu naprawczego.

I tak pojawia się konflikt. Zadajemy sobie pytanie: w jaki sposób możemy przełamać barierę instytucji totalnej, w której skuteczność postępów resocjalizacji jest bardzo wątpliwa? Owa bariera powoduje, że pomimo stałego nadzoru i możliwości ciągłych, permanentnych oddziaływań na nieletniego, wynik postępów nie ma szansy porównania z tym, który odbywa się w warunkach otwartych, gdzie nieletni nie jest odseparowany od negatywnych czynników, które dotychczas pogłębiały jego proces demoralizacji. Jak to możliwe, że nieletni, pomimo całkowitego zerwania więzi ze środowiskiem patologicznym, światem najczęściej przestępczym, nie ule-

¹ A. Bałandynowicz, *Probacja. Wychowanie do wolności*, Grodzisk Mazowiecki 1996.

ga naszym próbom naprawy, odrzuca naszą ofertę? Czy niweczy to tylko specyfika działania w warunkach totalnych? Co możemy uczynić, aby tę barierę przymusu zlikwidować, a przynajmniej zminimalizować jej skutki?

Aby na te pytania odpowiedzieć, należy skupić się na pracy placówek zamkniętych i na jej dokładnej analizie. Jednakże trzeba mieć także świadomość, że praca poszczególnych placówek dla nieletnich, tj. zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, istotnie może się między sobą różnić. Przekornie, z odrobiną ironii, ale z całkowitym przekonaniem twierdę, że zjawisko to jest obserwowane na co dzień. Do analizowanego przeze mnie zestawu ośrodków umyślnie nie włączam placówek o charakterze wychowawczym (Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze, Specjalne Ośrodki Szkolno-Wychowawcze), a skupię się wyłącznie na środkach poprawczych, ponieważ te instytucje charakteryzują się „największym stopniem odizolowania” nieletnich od środowiska rodzinnego.

Obecna organizacja zajęć, czasu wolnego, propozycji dla nieletniego uzależniona jest od poziomu prezentowanego przez kadrę pedagogiczną w danej placówce. Celem placówek zamkniętych, jak wyjaśnia L. Pytka, jest realizacja funkcji systemu resocjalizacji, tj. opieki, wychowania, terapii². Za tym autorem postaram się krótko opisać motywy poszczególnych działań.

Opieka skupia się przede wszystkim na zaspokajaniu potrzeb nieletnich, począwszy od fizjologicznych do tych wyższego rzędu. Z uwagi na jasność tych działań nie wnikam głębiej w ich analizę. Zadaniem wychowania – nadrzędnego w interesie społecznym – jest wdrożenie wychowanka do pełnienia roli społecznej. Mowa tu o roli, jaką przyjmuje bądź będzie przyjmował wychowanek w swoim życiu: ucznia, obywatela, syna, rówieśnika, męża, pracownika, etc. Funkcja terapeutyczna realizuje się poprzez dążenie do przywrócenia homeostazy somatycznej i psychicznej jednostki, a więc oddziaływania w sfery emocjonalno-popędowe, poznawcze i wartościująco-normatywne.

Określając funkcje resocjalizacji, możemy podsumować, że jest to szereg naszych oddziaływań, których celem jest na początku przewartościowanie systemu wartości nieletniego, a następnie jego utrwalenie. Poza tym w tym obszarze powinno odbywać się kształtowanie mechanizmów kontroli wewnętrznej (sumienia) i formowanie nie zniekształconego obrazu świata i własnej osoby. Kiedy nieletni trafia do zakładu zamkniętego, powinien napotkać osoby chętne do udzielenia mu pomocy. Moż-

na stwierdzić, że dzieje się to zupełnie analogicznie jak wtedy, gdy człowiek przychodzi do przychodni czy szpitala celem uzyskania pomocy medycznej. Następnie specjaliści zajmują się jego diagnozą, po której rozpoczyna się, zaplanowany wcześniej, proces naprawczy. W zakładzie nieletni pozostaje cały czas pod okiem wykwalifikowanych przedstawicieli świata resocjalizacji.

Ludzie odpowiedzialni za proces naprawczy swojego wychowanka są zobowiązani do tego, aby wszelkie działania z ich strony były nakierowane na jego dobro, aby były to oddziaływania świadome, przemyślane. Pracownicy bezpośrednio pracujący z wychowankiem: wychowawcy, nauczyciele, a nawet strażnicy, powinni być odpowiednio wyselekcjonowani do tej trudnej, absorbującej pracy. Niedopuszczalne jest, aby sprawowały te funkcje osoby przypadkowe. Pokróćce postaram się przedstawić swoje wyobrażenia na temat roli agend, czyli swoistych „podinstytucji” w zakładzie zamkniętym, z jakimi spotyka się nieletni w placówkach zamkniętych, tj. szkoły, warsztatów zawodowych i internatu.

Nauczyciele w szkole muszą wykazywać się znajomością zasad ortodydaktyki i posługiwać się nimi w codziennej pracy. Główne ich zadanie to zachęcenie wychowanków do podejmowania wysiłku intelektualnego, wdrożenie do obowiązków szkolnych, ponieważ najczęściej oporna, asocjalna młodzież nie posiada nawet podstawowych nawyków. Nikt wcześniej nie poświęcił jej tyle uwagi, ile było potrzeba. Zazwyczaj wszelkie działania ze strony dydaktyków skupiały się przede wszystkim na instrumentalnym przekazaniu materiału dydaktycznego, najczęściej bez większego zaangażowania, bo już wtedy młodzież ta była postrzegana jako część odbiorców, której nie warto poświęcać zbyt wiele uwagi. Następnie skupiano się na weryfikacji przekazanej wiedzy. W przypadku jej negatywnego wyniku uczniowie otrzymywali zapewne wzmocnienia, ale już tylko negatywne. Sam młody człowiek z kolei, zrażony tym samym do instytucji szkolnej, starał się jak najskuteczniej ją omijać. Rodzina oczywiście powinna zapobiegać temu zjawisku, ale jak życie pokazuje, statystyczna większość rodzin omawianej trudnej młodzieży sama wykazuje głębokie symptomy patologii, a więc boryka się często z problemem alkoholowym albo niezbyt jest zainteresowana swoim potomstwem. Należy więc skupić się na tym, żeby wyposażać uczniów w niezbędną wiedzę dającą im szansę odnalezienia się na rynku pracy. Wiąże się to z zadaniem kolejnej agendy, czyli warsztatów, w której to agendzie wychowankowie nabierają kompetencji zawodowych. Ten obszar jest niezwykle ważny, bo od niego zale-

² L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 2005.

ży, czy wychowankowie posiadają zręczność wykonywania zawodu, dzięki której uzyskają pracę zarobkową.

Przed nauczycielami zawodu staje trudne zadanie do zrealizowania, ponieważ poza tym, że podczas zajęć warsztatowych muszą oni wdrożyć nieletniego do pracy, nauczyć profesjonalnego wykonywania zawodu, to także powinni się skupić na wdrożeniu młodego człowieka do pracy celem zapewnienia bytu sobie, a w przyszłości swojej rodzinie.

Znaczący wpływ na wychowanie uczniów mają bez wątpienia wychowawcy internatu. Bez przesady można określić tę grupę pracowników za inicjatorów procesu resocjalizacji, za fundament oddziaływań na nieletniego. To wychowawcy internatu spędzają największą ilość czasu z wychowankami, wypełniając jednocześnie ich czas wolny po zajęciach szkolnych i warsztatowych. Pozytywne jest także to, że są oni przyjaźniej niż inni traktowani przez swoich wychowanków, co zrozumiałe, skoro organizują im zajęcia zdecydowanie bardziej aprobowane i atrakcyjne, aniżeli są to w stanie zrobić pracownicy agendy szkolnej i warsztatów. Są to najczęściej zajęcia sportowo-rekreacyjne, niewymagające opornej podejmowanej przez wychowanków aktywności intelektualnej. Fakt ten pozytywnie wpływa na możliwość zawiązania się więzi emocjonalnej, niezbędnej w procesie resocjalizacji.

W grupie wychowawczej wychowankowie mają zapewnione warunki zbliżone do tych, jakie powinny panować w środowisku rodzinnym. Wychowawcy pełnią rolę autorytetów moralnych i wychowawczych, starają się – a przynajmniej powinni – zaszczerpić i ukształtować w swoich podopiecznych pozytywne wartości. Ponadto dysponują szeroką gamą środków do pracy z nieletnim, poczynawszy od możliwości zastosowania w swojej pracy indywidualnych metod, aż po metody grupowe. Ich umiejętność powiązania jest, moim zdaniem, optymalnym działaniem naprawczym, jakie możemy zaoferować w pracy resocjalizacyjnej. Zapewne większość stosowanych działań ma charakter intuicyjny, co jednak nie przekreśla ich szans powodzenia. Najważniejsza jest bowiem pozytywna intencja podejmowanych działań. Równie ważne jest, aby każdy pracownik zdawał sobie sprawę z wagi wszystkich swoich działań, jakie realizuje w codziennym procesie powtórnego wychowania. Mowa tu o czynnościach banalnych, jak zlecenie i wykonywanie czynności porządkowych, udział w grach zespołowych, wszystkie inne podjęte działania stricte terapeutyczne (zajęcia socjoterapeutyczne, zajęcia treningu zastępowania agresji, pomoc psychologiczna, itp.).

Nie sposób także pominąć roli i zadań strażników. Kiedy w ograniczonym, wąskim gronie ludzi, z którymi codziennie styka się młodzież, znajdują się strażnicy, mają oni niewątpliwie wpływ na kształtowanie wizerunku świata postrzeganego przez nieletniego. Szczególnie, kiedy są to ludzie prezentujący wyznawane przez młodych ludzi wartości, takie jak siła, sprawność fizyczna, swoisty styl bycia. W wielu z nich wychowankowie widzą swoje autorytety. Poprzez wspólne dialogi nawiązują się między nimi pozytywne relacje. Nierzadko wychowanek dąży do kontaktu ze strażnikiem, domaga się jego uwagi. Często nawet bardziej, aniżeli swojego wychowawcy.

Bardzo ważną sprawą dla powodzenia procesu resocjalizacyjnego jest więc zatrudnianie w placówkach odpowiedniej kadry. Pracownicy winni być zatrudniani po dokładnej i wyczerpującej weryfikacji ich kompetencji. Służą ku temu możliwe do przeprowadzenia wolontariaty ochotników do podjęcia pracy. W tym czasie wolontariusz ma możliwość zaprezentowania swojej wiedzy teoretycznej, skonfrontowania jej w praktyce, wykazania swojego zaangażowania, a co najważniejsze, wykazania swoich predyspozycji do pracy z jednostką niedostosowaną społecznie. Nie do przecenienia jest także pomoc wolontariusza skierowana do pracy wychowawcy czy nauczyciela. Kiedy wolontariusz pełni rolę pomocnika wychowawcy, co w warunkach polskiej resocjalizacji winno być zawsze realizowane (np. przy pomocy wolontariatów, bądź prowadzonych stażów), skutecznie wspiera jego osobę. W praktyce jednak przyjęcie kandydatów do pracy odbywa się na zasadzie weryfikacji spełnianych przez niego wymogów formalnych. Nikt nie przywiązuje większej wagi do jego predyspozycji, motywów, z jakimi przystępuje do pracy, a co gorsza, mało kto pomaga w adaptacji do warunków pracy, zaś współpracownicy wręcz wykazują satysfakcję z powodu niepowodzeń kolegi, co potwierdza w ich mniemaniu wyższość „starej, doświadczonej kadry”. Takie postępowanie tworzy niesprzyjający klimat wychowawczy placówki, a to z kolei – naganne, nieprawidłowe relacje między pracownikami, a także pracownikami i wychowankami. Ludzie, przeżywający notoryczne niepowodzenia wychowawcze, zaczynają postrzegać podmiot swojej pracy jako zło konieczne. Jedyłą motywacją do pracy staje się comiesięczne wynagrodzenie. W takim przypadku nie ma mowy o samorealizacji czy doskonaleniu się. Trudno o nawiązanie konstruktywnych relacji pomiędzy kadrą a wychowankami. Natomiast łatwo o rozkwit w placówce zasad drugiego życia i konflikty pomiędzy dwiema stronami procesu „wychowania”. Pracownicy powoli zaczy-

nają taką sytuację akceptować, być może z wygody czy bezsilności, z braku odwagi stawienia jej czoła. Nierzadko pracownicy przejmują wzory zachowań prezentowane przez swoich wychowanków, zamiast odwrotnie. Przyswajają sobie ich sposób wypowiedania się (używanie zwrotów zaczerpniętych z podkultury), czy prezentowany przez męską część załogi kult macho (nieugiętych zachowań gitowskich, nieokazywanie słabości). Pojawia się też niechęć wychowawców skierowana w stronę wychowanków, przejawiająca się w braku zrozumienia, uczuciu pogardy. W tych realiach placówka realizuje jedynie funkcję opiekuńczą w podstawowym rozumieniu swojego znaczenia.

Zgodnie z teorią Masłowa, aby mówić o realizacji potrzeb wyższego rzędu, należy najpierw zaspokoić te najbardziej podstawowe³. Nie ma mowy o innej drodze. Tak więc słusznie podejmujemy się remontów i modernizacji budynków zakładów dla nieletnich. Ale to tylko jeszcze bardziej obciąża nas do starań o rozwój osobowości pracowników. W tym obszarze konieczna jest zmiana na lepsze, abyśmy w pełni byli w stanie dokonywać przemian w systemie wartości naszych wychowanków.

Inną sprawą są kwalifikacje dotychczasowej kadry pedagogicznej. Generalnie w większości przypadków stanowią ją ludzie z wyższym wykształceniem, ale niekoniecznie kierunkowym. Reforma systemu oświaty zobowiązała ich do uzupełnienia wykształcenia w postaci ukończenia studiów podyplomowych. I podobnie jak z absolwentami studiów wyższych, mamy do czynienia z fabrykami magistrów, gdzie każdy, kto dokonał wpłaty czesnego, otrzymuje dyplom ukończenia studiów wyższych czy studiów podyplomowych. Oznacza to, że podjęta przez pracowników forma dokształcania nie wyposażała ich w pomocne umiejętności, a wątpliwe też, czy skłoniła do refleksji nad własnymi kompetencjami zawodowymi. Krępujące jest także pytanie, ilu dłuгоletnich pracowników instytucji poprawczych podejmowało inne formy doskonalenia zawodowego, chociażby samodzielne studiowanie literatury popularno – naukowej. Najczęściej nie znają oni filarów twórców polskiej resocjalizacji. Może z trudem potrafią sobie przypomnieć, z czasów studiów jeszcze, nazwiska Stanisława Jedleńskiego czy Czesława Czapówa, ale nazwiska współczesnych autorów bestsellerów przedmiotu jak Pytka, Bałandynowicz, Ciosek, Pospiszyl, Konopczyński są im raczej nieznane. Toteż w dobie, kiedy do placówek trafiają wychowankowie ze skomplikowanymi zaburzeniami zachowania, popełniający

coraz to bardziej specyficzne, a wręcz wyrafinowane przestępstwa, kadra nie jest przygotowana do pracy z nimi. Przede wszystkim brakuje indywidualizacji w prowadzeniu wychowanka. Podobne podejście i prowadzenie przypadku obserwuje się wobec wychowanka popełniającego zbrodnię zabójstwa, sprawcy czynów seksualnych, pospolitego złodzieja, czy w końcu nieletniego nie-realizującego obowiązku szkolnego.

Teoretycznie jesteśmy wyposażeni w wiele świetnie opracowanych metod pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie, powstają coraz to nowe strategie, programy oddziaływań i teorie mające za zadanie korektę zachowań niepożądanych społecznie. Prowadzi się szereg badań dotyczących ich skuteczności. Wypowiadamy się o trafności innowacyjnych pomysłów, ich zaletach, deficytach. Jednakże, kiedy wprowadzamy je do praktyki, często zapominamy, że najważniejszy w realizacji szerokiej gamy środków metodycznych jest czynnik ludzki. Od człowieka głównie zależy, jak program zostanie wcielony w życie i z jakim powodzeniem zostanie przeprowadzony. Jednak ludzie pracujący bezpośrednio z młodzieżą, pracownicy placówek, nie stają na wysokości zadania i ponoszą klęskę zawodową, która znajduje przełożenie na niski wynik osiągnięć resocjalizacyjnych. Toteż w tym obszarze powinno się podejmować działania nakierowane na wyeliminowanie wspomnianych barier, a tym samym poprawę systemu i metod tak ważnej dla społeczeństwa socjalizacji jednostek niedostosowanych.

Bibliografia

1. Bałandynowicz A., *Probacja. Wychowanie do wolności*, Grodzisk Mazowiecki 2006.
2. Kalinowski M., *Resocjalizacja nieletnich w państwach europejskich i pozaeuropejskich*, Warszawa 2005.
3. Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*, Warszawa 2006.
4. Kosek-Nita B., Raś D., *Kontakty z ludźmi „innymi” jako problem wychowania, opieki i resocjalizacji*, Katowice 2000.
5. Masłow A., *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2006.
6. Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 2005.
7. Urban B., Stanik J. M. (red.), *Resocjalizacja*, Warszawa 2007.

³ A. Masłow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2006.

Krzysztof Linowski

O udanej i nieudanej readaptacji społecznej w czasie warunkowego przedterminowego zwolnienia

Uwagi wstępne

Naczelnym celem wychowania resocjalizującego w placówce penitencjarnej jest wzbudzenie w skazanym woli współdziałania w kształtowaniu jego społecznie pożądaných postaw, w szczególności poczucia odpowiedzialności oraz potrzeby przestrzegania porządku prawnego i tym samym powstrzymywania się od powrotu do przestępstwa¹. Nie jest on łatwy do osiągnięcia, co nie znaczy, że niemożliwy. Powrót osoby pozbawionej wolności do społeczeństwa po czasie izolacji penitencjarnej stanowi poważne wyzwanie wychowawcze, zarówno dla samego skazanego, jak również dla społeczeństwa. Ponownie muszą być uruchomione mechanizmy asymilacji i akomodacji. Praca nad nimi powinna być rozpoczęta możliwie szybko, zaraz po rozpoczęciu odbywania kary pozbawienia wolności. W zależności od różnych czynników, które ogólnie można określić mianem podatności na wpływy resocjalizacyjne pobyt skazanego w warunkach więziennych może być skrócony, a sam skazany może uzyskać warunkowe przedterminowe zwolnienie. Warunkowe zwolnienie jest skróceniem okresu pobytu w warunkach izolacji, ale stanowi także okres próby. Skazany jest poddany szczególnej kontroli społecznej i w zależności od oceny tego okresu próby, warunkowe zwolnienie może być odwołane. Zasadnym zatem staje się kwestia poszukiwania czynników, które mogą sprzyjać udanej readaptacji społecznej w czasie warunkowego przedterminowego zwolnienia. Stąd poniższe wnioski dotyczą analizy czynników, jakie mogą mieć wpływ na readaptację społeczną warunkowo zwolnionych.

W 2007 roku zostały przeprowadzone badania obejmujące ponad 1400 skazanych, spośród których około 1100 znajdowało się ponownie w zakładach karnych w związku z odwołanym warunkowym przedterminowym zwolnieniem, a 320 przebywało na końcowym etapie dozoru kuratorskiego – właśnie ich dozory były kończone z wynikiem po-

zytywnym. Można było wobec tego porównać obie grupy w zakresie ich readaptacji społecznej. Były to badania sondażowe, przy użyciu ankiety. Przeprowadzone badania dotyczące funkcjonowania skazanych w czasie warunkowego przedterminowego zwolnienia pozwalają na wyciągnięcie pewnych wniosków. Wnioski płynące z badań można podzielić na następujące grupy tematyczne (czynniki osobiste, warunki rodzinne przyczyniające się do powodzenia resocjalizacji i readaptacji społecznej, warunki życia badanych oraz udzielona pomoc skazanym, rodzaj popełnionego przestępstwa, warunki odbywania kary pozbawienia wolności oraz obowiązki wynikające z udzielenia warunkowego zwolnienia) i w ramach tych grup wyróżnić czynniki mające związek z odwołanym warunkowym zwolnieniem i nie mające związku z odwołanym warunkowym zwolnieniem.

Czynniki sprzyjające udanej readaptacji skazanych w czasie warunkowego przedterminowego zwolnienia

Wśród czynników, które mają związek z odwołanym warunkowym zwolnieniem, można wymienić: wiek skazanych, posiadane wykształcenie, ocena poczucia odpowiedzialności wśród badanych, negatywny wpływ środowiska społecznego, demoralizująca atmosfera, wiek rozpoczęcia życia seksualnego, osoby najważniejsze w życiu badanych (przyjaciele), niesienie pomocy innym, uczciwe życie, poczucie szczęścia, zainteresowania, nauka i praca, uzależnienie, przynależność do podkultury przestępczej, wykorzystywanie osób do własnych celów, ocena dotychczasowego życia, deklarowana chęć zmiany w życiu, powtarzanie klas w czasie uczęszczania do szkoły, wpływ poszczególnych osób na postawy skazanych w poszczególnych okresach życia badanych, wpływ rodziny pochodzenia, zadowolenie z rodziny pochodzenia, poczucie bezpieczeństwa, postawy agresywne wobec rodziców, stosowanie przez rodziców przemocy wobec skazanych, częstotliwość występowania przemocy domowej, posłuszeństwo badanych rodzicom, sposób karania

¹ Art. 67 § 1 Kodeksu karnego wykonawczego (Dz. U. nr 90, poz. 557).

przez rodziców, konflikty z rodzeństwem, pomoc rodzeństwa w trudnych sytuacjach życiowych, występowanie konfliktów w rodzinie, chęć posiadania rodziny podobnej do rodziny pochodzenia, osoby wychowujące skazanych, stan zdrowia rodziców badanych, osoby uczące badanych odróżniać dobro od zła, zainteresowania rodziców problemami skazanych, miłość rodzicielska, nadużywanie alkoholu przez rodziców i rodzeństwo, sposób traktowania skazanych przez rodziców, religijność rodziców, wiara jako czynnik ułatwiający przetrwanie trudnych chwil, warunki materialne, miejsce pochodzenia badanych, elementy zaskoczenia badanych po wyjściu na wolność, trudności napotkane przez skazanych po wyjściu na wolność, typ i rodzaj zakładu karnego, system odbywania kary pozbawienia wolności, rodzaj popełnionego przestępstwa, podejmowanie terapii przez skazanych, korzystanie z zezwoleń na czasowe opuszczenie zakładu karnego, nagradzanie regulaminowe i karanie dyscyplinarne w czasie odbywania kary pozbawienia wolności, obowiązki nałożone na badanych na czas warunkowego przedterminowego zwolnienia.

Do czynników, które **nie wykazują związku** z odwołanym warunkowym zwolnieniem, zaliczyć należy: sytuację gospodarczą kraju, odrzucenie wartości, trudności materialne, nieprawidłowe funkcjonowanie rodziny, negatywne oddziaływanie mediów, stan cywilny, powód popełniania przestępstwa, najważniejsze sprawy w życiu, uczenie się kochania innych, najważniejsze wartości w życiu (rodzina, religia, używanie życia, pomaganie innym), najważniejsze osoby (dzieci, partnera, rodziców, rodzeństwa, nikogo, samych siebie, kogoś innego), stan zdrowia, zainteresowania (artystyczne, sportowe, techniczne, muzyczne, ogólne), wpływ na postawy badanych różnych osób w różnych okresach ich życia, karalność badanych w okresie nieletności, rodzina pochodzenia, ocena podobieństwa rodzin (pochodzenia i własnej), karalność rodzeństwa, wykształcenie i karalność rodziców, warunki materialne, problemy finansowe po wyjściu na wolność, deklaracja zmian dotychczasowego życia, oparcie w trudnych sytuacjach, oczekiwania badanych od otoczenia po zwolnieniu, ocena pobytu w więzieniu, podejmowanie terapii uzależnień przez badanych przed odbywaniem kary, w jej trakcie oraz w czasie warunkowego zwolnienia, korzystanie z przerwy w odbywaniu kary pozbawienia wolności, terminowy powrót z czasowych zezwoleń na czasowe opuszczenie zakładu karnego, podjęcie pracy w czasie pobytu na warunkowym zwolnieniu, podmiot występujący z wnioskiem o warunkowe zwolnienie.

Konkluzje i postulaty

Na podstawie przeprowadzonych badań należy stwierdzić, że młodsze osoby oraz ci skazani, którzy odbywali karę pozbawienia wolności po raz pierwszy, lepiej funkcjonują w czasie warunkowego przedterminowego zwolnienia. Tym samym zatem mają większe szanse na prawidłowe funkcjonowanie poza terenem zakładu karnego nie tylko w czasie warunkowego przedterminowego zwolnienia, ale również wtedy, kiedy czas próby dobiegnie końca. Znakomita większość badanych legitymuje się wykształceniem podstawowym i zasadniczym zawodowym. W tej kategorii występuje największa liczba osób, którym odwołano warunkowe przedterminowe zwolnienie. Być może jest to związane również z faktem, że właśnie tych osób jest najwięcej wśród badanych. Rzadziej do więzienia powracali skazani, którzy legitymowali się wykształceniem wyższym i średnim. Można zatem uznać, że nauczanie, poziom wykształcenia ma określone znaczenie dla procesu readaptacji społecznej i w działaniach resocjalizacyjnych trzeba zabiegać o podnoszenie wykształcenia i kwalifikacji zawodowych skazanych. Należy to czynić zarówno poprzez system kształcenia na wszystkich jego poziomach oraz w ramach kursów doskonalących. Nie można oczywiście tutaj zapomnieć o kwestii kształcenia na poziomie wyższym. Trzeba umożliwić oraz rozszerzyć zakres kształcenia skazanych na poziomie studiów zarówno licencjackich, jak i magisterskich. Z przykrością należy odnotować także fakt, że wśród skazanych, którym odwołano warunkowe przedterminowe zwolnienie znalazły się osoby z wyższym wykształceniem. Nie można wobec tego traktować wykształcenia jako gwaranta poprawnej readaptacji społecznej, co nie zmienia znaczenia wyżej przywołanych działań, jakie należy podejmować w ramach wychowania resocjalizującego. Można stwierdzić, że skazani, którzy podczas warunkowego przedterminowego zwolnienia znajdują się w środowisku, w którym panuje demoralizująca atmosfera, albo powracają do środowiska, które ma negatywny wpływ na ich postępowanie, albo istnieje duże prawdopodobieństwo, że powrócą do zakładu karnego w związku z odwołanym warunkowym przedterminowym zwolnieniem. Odnośnie życia seksualnego odnotować należy, że skazani, którzy wcześniej rozpoczęli życie seksualne częściej wracają do więzienia w związku z odwołanym warunkowym zwolnieniem. Działania profilaktyczne w zakresie wczesnych inicjacji (nie tylko seksualnej) powinny być wpisane w codzienną pracę penitencjarną.

Badania wykazały, że istotny wpływ na powrotność do więzienia mają „przyjaciele”. Ska-

zani, którzy wskazali tę grupę jako tę, która stanowi dla nich oparcie częściej wracali do więzienia. Wśród wartości, jakie wymieniają badani, a które negatywnie korelują z udaną readaptacją w czasie warunkowego zwolnienia to: uczciwe życie oraz „inne”. Niestety nie wiadomo o jakie wartości tutaj chodzi, ale przyznać trzeba, że skazani, którzy wymieniali te wartości, częściej wracali do więzienia. Powstaje zatem pytanie: dlaczego skazani, którzy twierdzą, że uczciwe życie stanowi dla nich najważniejszą wartość, częściej wracają do więzienia? Być może z chwilą ponownego osadzenia ich w zakładzie karnym dostrzegają „uczciwe życie” jako wartość o dużo większym znaczeniu niż do tej pory. Trzeba zatem podejmować działania zmierzające do kształtowania odpowiedniego systemu wartości skazanych, odbywających karę pozbawienia wolności. Należy też w tym zakresie angażować psychologów penitencjarnych, a także przedstawicieli różnych religii, związków wyznaniowych czy ruchów religijnych do pracy ze skazanymi.

Największe trudności, o jakich mówili badani, którzy wyszli z zakładu karnego na warunkowe przedterminowe zwolnienie, to trudności finansowe, które jednak nie mają istotnego związku z ich powrotnością do więzienia. Są inne, które wpływają na odwołanie warunkowego przedterminowego zwolnienia. Wśród nich są problemy osobiste, negatywne nastawienie społeczeństwa. Skazani, którzy mają problemy osobiste oraz odczuwają negatywne nastawienie społeczeństwa, częściej wracają do więzienia. Ci zaś badani, którzy twierdzą, że nie mają żadnych problemów, rzadziej wracają do zakładu karnego. Dane te pozwalają stwierdzić, że jeśli skazani po opuszczeniu zakładu karnego uzyskali pomoc od rodziny – rzadziej wracali do więzienia. Natomiast jeśli pomoc ta pochodziła od „innych osób”, od „nikogo”, częściej wracali do więzienia. Odnotowano również związek pomiędzy odwołanym warunkowym zwolnieniem, a tym, co zaskoczyło badanych po wyjściu na wolność. Charakterystycznym dla niniejszych badań jest to, że skazani, którym nie odwołano warunkowego zwolnienia, częściej podkreślali brak zaskoczenia zmieniającą się sytuacją na zewnątrz.

Można zatem przypuszczać, że skazani, którzy pozostali na wolności, bardziej znali jej realia, byli do niej lepiej przygotowani. Należy domniemywać, że karę pozbawienia wolności powinno się wykonywać w zakładzie karnym typu półotwartego i otwartego. Postulować w takim razie można, aby w czasie odbywania kary pozbawienia wolności szerzej stosować możliwość kierowania skazanych do zakładu karnego typu półotwartego. Znamionną

cechą, jaka została ukazana w niniejszych badaniach, było to, że ci skazani, którzy twierdzą, że ich życie było szczęśliwe, udane, a przynajmniej przeciętne, mają większe szanse na readaptację społeczną, rzadziej wracają do więzienia w związku z odwołanym warunkowym zwolnieniem. Zaś ci skazani, którzy oceniają swoje dotychczasowe życie jako zmarnowane, nic nie warte, częściej mają odwołane warunkowe zwolnienie. Można zatem wnioskować, że do pracy reedukacyjnej ze skazanymi trzeba angażować jak największą liczbę osób różnych profesji oraz osoby najbliższe. Takie działania bowiem mogą sprzyjać budowaniu własnej, realnej samooceny, odnajdywaniu własnego szczęścia i radości życia, które stanowią rzeczywisty element powodzenia w readaptacji społecznej skazanych. Uważa się, że ta współpraca jest konieczna z jeszcze jednego powodu, a mianowicie takiego, że skazani, którzy deklarowali chęć radykalnych zmian w swoim życiu, po wyjściu na wolność w związku z udzielonym warunkowym przedterminowym zwolnieniem, częściej wracali do więzienia z powodu jego odwołania. Wydaje się zatem zasadne, aby budowanie szczęścia i radości życia oraz dokonywanie zmian w życiu osobistym skazanych odbywało się przy współudziale innych osób. Więzienie nie może działać w pojedynkę, musi budować mosty współpracy pomiędzy różnymi organizacjami, federacjami, fundacjami, stowarzyszeniami, związkami, kościołami, związkami wyznaniowymi oraz osobami godnymi zaufania, a także rodzinami osób odbywających karę pozbawienia wolności w dążeniu do osiągnięcia celów wykonywania kary pozbawienia wolności.

W związku z obowiązkami, jakie skazani mieli nałożone na okres próby, należy zwrócić uwagę, że występuje istotny związek pomiędzy powrotnością do więzienia a powstrzymaniem się od nadużywania alkoholu (osoby, które nadużywały alkoholu, częściej wracały do więzienia), powstrzymaniem się od przebywania w określonych środowiskach (osoby, które nie potrafiły się odizolować od negatywnego środowiska, częściej wracały za kraty więzień), także nieinformowanie kuratora o realizacji obowiązków stanowiło przyczynę odwołania warunkowego zwolnienia, natomiast przestrzeżenie prawa pozwalało skazanym korzystać z warunkowego zwolnienia. Charakterystyczną rzeczą jest to, że ci skazani, którzy podjęli „próbę nowego życia” w trakcie warunkowego zwolnienia, rzadziej powracali do więzienia w związku z odwołanym warunkowym zwolnieniem. Pozostaje zatem ważną kwestią odpowiedni nadzór nad skazanym w czasie trwania warunkowego przedterminowego zwolnienia. Na tym etapie

wydaje się niezbędne to, aby kuratorzy sądowi, podobnie zresztą jak wychowawcy w zakładach karnych, realizowali mniej czynności administracyjnych czy urzędniczych, a zajęli się realizacją pracy wychowawczej. Nie można bowiem udzielić realnej i rzeczywistej pomocy tylu skazanym, ilu przypada na jednego kuratora sądowego czy wychowawcę w zakładzie karnym. Najważniejsze jednak, aby do pracy probacyjnej w czasie warunkowego zwolnienia angażować inne organizacje, fundacje, stowarzyszenia, kościoły, związki wyznaniowe oraz osoby godne zaufania.

Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają stwierdzić, że typ zakładu karnego ma związek z jakością funkcjonowania skazanych w czasie warunkowego przedterminowego zwolnienia. Skazani, odbywający karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym typu półotwartego, częściej pozostawali na wolności niż skazani odbywający karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym typu zamkniętego lub otwartego. W myśl zasady wpisanej w polski system penitencjarny, że najbardziej właściwym typem zakładu karnego jest zakład karny typu półotwartego, należy podejmować takie decyzje klasyfikacyjne, aby jak najczęściej kierować skazanych do zakładu karnego półotwartego. Zastanawiające, w świetle przeprowadzonych badań jest to, że także odbywanie kary pozbawienia wolności typu otwartego nie ułatwia readaptacji, wszak ideą uruchamiania zakładu karnego o charakterze otwartym jest tworzenie warunków odbywania kary pozbawienia wolności o charakterze jak najbardziej zbliżonym do warunków wolnościowych. Należy wobec tego pochylić się nad strukturą i jakością wykonywania kary pozbawienia wolności w zakładach karnych typu otwartego, aby w maksymalny sposób umożliwić skazanym „zbliżanie” się do życia w warunkach wolnościowych, a z drugiej, aby ćwiczyć w nich odpowiedni stopień samokontroli oraz samosterowności. Można bowiem postawić tezę, że skazani odbywając karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym typu otwartego, bardzo dużo „czerpią” z warunków wolnościowych, ale nie są jednak nauczeni odpowiedniej samodyscypliny oraz podejmowania decyzji życiowych. Z kolei skazani odbywający karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym dla młodocianych i odbywający karę po raz pierwszy rzadziej wracają do zakładów karnych w związku z odwołanym warunkowym przedterminowym zwolnieniem. Jest to pewna oczywistość, że właśnie recydywiści częściej wracają do zakładów karnych, ale stanowi także sygnał, że działania resocjalizacyjne kierowane w stronę skazanych recydywistów penitencjarnych nie są wystarczające. Należy podejmować bardziej intensywne działania w zakresie niwelowania siły „syndro-

mu wyuczonej bezradności”, „prizonizacji”, a także świadczenia innego rodzaju pomocy postpenitencjarnej, jak również zastanowić się nad podjęciem ściślejszej współpracy z organizacjami, fundacjami, stowarzyszeniami pozarządowymi, które zajmują się pomaganiem skazanym opuszczającym zakłady karne w nieco inny sposób, niż jest to czynione w ramach funduszu pomocy postpenitencjarnej przez administrację państwową. Trzeba bowiem odnotować, że skazani recydywiści nie posiadają odpowiednich kompetencji społecznych i poprzez tworzenie odpowiednich form wsparcia dla tej kategorii skazanych można stworzyć większe szanse na powodzenie procesu readaptacji społecznej. Mówiąc o wsparciu, ma się przede wszystkim na względzie udzielanie pomocy w zakwaterowaniu oraz umożliwianie podjęcia zatrudnienia.

Odbywanie kary pozbawienia wolności w określonym systemie ma także związek z powrotnością do zakładu karnego. Okazuje się bowiem, że osoby odbywające karę pozbawienia wolności w systemie programowanego oddziaływania, częściej powracały do więzienia w związku z odwołanym warunkowym zwolnieniem. Zauważyć przy tym należy, że znakomita większość warunkowych zwolnień jest udzielana właśnie skazanym, którzy odbywają karę pozbawienia wolności w systemie programowanego oddziaływania, stąd istnieje uzasadnione prawdopodobieństwo, że im więcej osób uzyska warunkowe zwolnienie z tego systemu, tym więcej może wrócić do więzienia. W uregulowaniach penitencjarnych odbywanie kary pozbawienia wolności w systemie programowanego oddziaływania jest traktowane jako pozytywny element w prognozowaniu penitencjarnym oraz kryminologicznym. Przyjmując jednak założenie, że właśnie ten system odbywania kary pozbawienia wolności jest najbardziej odpowiedni dla większości skazanych, trzeba wobec tego przyrzeć mu się oraz podjąć działania zmierzające do jego optymalizacji. Wydaje się bowiem, że realizacja systemu programowanego oddziaływania napotyka na wiele trudności, m.in. ze względu na zbyt liczne grupy wychowawcze, kadrę penitencjarną legitymującą się wprawdzie wyższym wykształceniem, ale nieposiadającą często odpowiednich kompetencji pedagogicznych i przygotowania zawodowego, jakość tworzenia programów indywidualnego oddziaływania, obowiązki nakładane na skazanych w ramach programów, sposób weryfikacji tych obowiązków, brak odpowiedniej i rzetelnej diagnozy połączony z brakiem jej odpowiedniego odczytania i zastosowania w przypadkach, kiedy ona już jest, dowolność kryteriów oceny programów. Takie działania w sposób oczywisty nie mogą prowadzić do prawdziwej i rzeczowej pomocy ska-

zanym.

Z badań wyłania się jeszcze jeden dosyć ciekawy wniosek. Otóż skazani, którzy nie deklarują przynależności do podkultury przestępczej, częściej wracają do więzienia w związku z odwołanym warunkowym przedterminowym zwolnieniem. Można wobec tego przypuszczać, że przynależność do określonej grupy, z którą skazani się identyfikują, może wspierać proces readaptacji społecznej. Wprawdzie przynależność do „podkultury przestępczej”, bo o takiej się mówi w uregulowaniach penitencjarnych, jest negatywnym czynnikiem w prognozie kryminologiczno-społecznej, to jednak nawet sądy w swoim orzecznictwie często odnoszą się dwuznacznie do tej materii. Często bowiem w orzeczeniach czytamy, że wprawdzie ktoś deklaruje przynależność do podkultury, ale nie przejawia negatywnych zachowań na tym tle bądź nie rodzi to konfliktów między innymi osobami itp. Z badań wynika, że skazani rzadko podejmowali terapię uzależnień. Skazani, którzy podejmowali terapię rzadziej powracali do więzienia. Skazani, którzy korzystali z widzeń i innych form czasowych zezwoleń na opuszczenie więzień, także rzadziej wracali do zakładu karnego w związku z odwołanym warunkowym przedterminowym zwolnieniem. Należy przy tym odnotować charakter tych kontaktów, które są skierowane do osób bliskich i członków rodzin.

Rysuje się zatem czytelna konkluzja, w ramach której należy podejmować działania, jednoznacznie prowadzące do umacniania więzi rodzinnych oraz więzi z osobami bliskimi. Przystoi zatem bardziej czytelnie i realnie stosować zasadę kodeksową, która mówi o prawie skazanych do utrzymywania kontaktów ze światem zewnętrznym. Zasada ta mówi także o tym, że osoby spokrewnione mogą korzystać z widzeń bez zgody dyrektora jednostki penitencjarnej, inne zaś osoby wyłącznie za jego zgodą. Należy wobec tego przyrzeć się listom osób wpisanym w karty widzeń osadzonych i podjąć takie działania, które będą promowały korzystanie z tych widzeń przez osoby najbliższe. Temu może także służyć zasada, jak się wydaje, odbywania kary pozbawienia wolności jak najbliższej miejsca zamieszkania. Trzeba także bardziej wnikliwie prowadzić obserwację osadzonych w trakcie tych kontaktów. Które z osób odwiedzających są dla nich ważne, bliskie i pomocne, a które z nich odwiedzają ich wyłącznie towarzysko lub koleżeńsko.

Odnótować trzeba również pewien ciekawy akcent wypływający z niniejszych badań, a mianowicie taki, że skazani, którzy deklarowali, że byli nagradzani regulaminowo lub karani dyscyplinarnie, częściej wracali do więzienia w związku z odwołanym warunkowym przedterminowym zwolnieniem, niż ci, którzy

deklarowali, że nie byli nagradzani regulaminowo lub karani dyscyplinarnie. Może to sugerować nieadekwatność systemu nagradzania i karania skazanych w czasie odbywania kary pozbawienia wolności. Być może zarówno nagrody, jak i kary w systemie penitencjarnym nie są ani atrakcyjne, ani zbyt motywujące do zmiany postaw. Może to być sygnałem dla całego procesu nagradzania i karania, opiniowania wniosków o udzielenie nagrody i wymierzenie kary dyscyplinarnej, czy sam sposób karania lub nagradzania. Odnótować także należy, że nagradzanie może stanowić wyraz zaaklimatyzowania się w więzieniu oraz rozpoznania sytuacji i umiejętnego „dopasowywania się” do wymagań więziennych. Często bowiem recydywiści są nagradzani, a mimo to wracają do więzienia.

Przerwa w odbywaniu kary pozbawienia wolności oraz terminowy powrót z niej nie ma wpływu na odwołanie warunkowego przedterminowego zwolnienia w badanych grupach. Następną konkluzją wynikająca z przeprowadzonych badań jest taka, że w grupie skazanych młodocianych istnieje większa szansa na poprawną ich readaptację w czasie warunkowego przedterminowego zwolnienia. Wobec tego należy podejmować intensywne działania na rzecz pracy resocjalizacyjnej z tą kategorią pozbawionych wolności. Jedną z podstawowych form intensyfikowania oddziaływań resocjalizacyjnych ze skazanymi młodocianymi jest odpowiednia realizacja systemu programowanego oddziaływania, jako podstawowego systemu dla tej kategorii skazanych. Potrzeba zatem, aby indywidualne programy oddziaływania resocjalizacyjnego dla tej kategorii skazanych były oparte na rzetelnych badaniach osobopoznawczych.

W następnej kolejności programy winny być tak konstruowane, aby były związane z autentycznymi potrzebami skazanych młodocianych, a nakładane obowiązki były możliwe do realizacji i weryfikacji. Należy także dołożyć starań, aby obowiązki te były związane z deficytami w zakresie funkcjonowania skazanych młodocianych. W trakcie badań ustalono, że stan cywilny nie ma związku z powrotnością do więzienia. A zatem, należy stwierdzić, że praca penitencjarna powinna skupić się przede wszystkim na skazanym młodocianym, budowaniu odpowiedniego systemu wsparcia więzi rodzinnych poprzez tworzenie odpowiedniej struktury widzeń oraz racjonalną gospodarkę tymi widzeniami (regulaminowe, dłuższe, dodatkowe, w oddzielnym pomieszczeniu, w oddzielnym pomieszczeniu bez osoby dozorującej, poza terenem zakładu karnego itp.) oraz dopasowaniu systemu nagradzania i karania skazanych w czasie odbywania kary pozbawienia wolności.

Dokonując dalszych eksploracji trzeba przyjąć, że pochodzenie społeczne nie ma związku z odwołaniem warunkowego zwolnienia. Ocena życia rodzinnego, atmosfery panującej w domu rodzinnym, relacje między członkami rodziny mają znaczący wpływ na to, jak skazani funkcjonują w czasie warunkowego przedterminowego zwolnienia. Inkarcerowani, którzy byli wychowywani przez pełne rodziny lub tylko matki, rzadziej powracali do więzienia. Ci skazani, którzy byli wychowywani przez inne osoby, placówki bądź ojczyma i matki, częściej powracali do więzienia. W związku z sytuacją rodzinną rysują się następujące wnioski z przeprowadzonych badań: zapewnienie poczucia bezpieczeństwa badanych w okresie dzieciństwa przez rodziców jest czynnikiem ułatwiającym readaptację społeczną. Skazani, którzy byli agresywni w stosunku do swoich rodziców, częściej powracali do więzienia, ale ci skazani, którzy byli uczeni przez rodziców życia religijnego, rzadziej powracali do więzienia. Skazani, których rodzice chorowali, częściej powracają do więzienia; osadzeni, których rodzina uczyła odróżniać dobro od zła, rzadziej wracają do więzienia, niż skazani, którzy sami uczyli się tej umiejętności lub uczył ich ktoś inny (niezależnie od tego, kim ten ktoś inny jest). Im bardziej rodzice interesują się problemami swoich dzieci, tym istnieje większe prawdopodobieństwo zmniejszenia recydywy.

Skazani, wobec których rodzice stosowali przemoc, częściej wracali do więzienia w związku z odwołanym warunkowym zwolnieniem, a skazani, którzy potwierdzili, że byli posłuszni rodzicom, rzadziej powracali do więzienia. Skazani, którzy potwierdzili, że byli bici, wyzywani, częściej powracali do więzienia. Z kolei miłość matki może stanowić jeden z ważnych elementów pozytywnego funkcjonowania skazanych w czasie warunkowego przedterminowego zwolnienia, także skazani, którzy podali, że ojciec ich kochał, rzadziej powracali do więzienia, podobnie jak ci, których rodzice darzyli się wzajemną miłością, a w domu panowała atmosfera ciepła i miłości. Z kolei skazani, którzy podali, że wchodzili w konflikty z rodzeństwem, częściej powracali do więzienia, natomiast ci, którzy uważają, że byli traktowani przez rodziców tak samo jak rodzeństwo, rzadziej powracali do więzienia. Rzadziej także do zakładu karnego wracali ci, którzy mieli więcej wsparcia w trudnych sytuacjach od rodzeństwa. Skazani, którym nie odwołano warunkowego zwolnienia, częściej chcą mieć taką samą rodzinę własną, jak rodzina pochodzenia. Osoby wierzące i systematycznie praktykujące rzadziej wracały do więzienia, podobnie jak skazani mający matkę wierzącą i prak-

tykującą i osoby mające ojca wierzącego i praktykującego; wiara w ogóle pozwala przetrwać w miejscu odosobnienia.

W praktyce resocjalizacyjnej, w tym także penitencjarnej, koniecznie należy rozszerzyć działania zmierzające do włączenia rodzin w oddziaływania resocjalizacyjne. Do tej pory najczęściej tę formę oddziaływania realizują działy terapeutyczne o określonej specjalności. Jest to dobry sygnał, ale nie ma on charakteru powszechnego, który byłby realizowany na terenie wszystkich oddziałów czy zakładów karnych. Przeciwnie, w dobie obowiązujących przepisów, związanych chociażby z ustawą o ochronie danych osobowych, trudno jest kadrze penitencjarnej prowadzić rozmowę telefoniczną z rodzinami podopiecznych.

Badania wskazują na istotną zależność pomiędzy relacjami rodzinnymi a readaptacją społeczną osób w czasie warunkowego zwolnienia. Biorąc pod uwagę także status większości rodzin, z których pochodzą osoby karane karą pozbawienia wolności, należy podkreślić, że wiele z tych rodzin funkcjonuje w grupach zapóźnień socjokulturowych. Z punktu widzenia prewencji generalnej pomoc pedagogiczna powinna być udzielana tym rodzinom wtedy, kiedy jej członkowie są pozbawieni wolności. Rodzinom tym należy także zapewnić odpowiednią pomoc medyczną, gdyż, jak wskazują badania, rodziny, w których rodzice często chorowali, dzieci w nich wychowujące się częściej wchodzą w konflikt z prawem. Być może w tym obszarze opieka rodzicielska nie jest sprawowana na odpowiednim poziomie i z należytą starannością. Po prostu stan zdrowia rodziców nie pozwala na otoczenie odpowiednią opieką dzieci. Ponadto, co wynika z przeprowadzonych badań, nadużywanie alkoholu i narkotyków przez skazanych powoduje częstszy powrót do więzienia, także karalność we wczesnym okresie życia niekorzystnie wpływa na jakość readaptacji społecznej w czasie warunkowego przedterminowego zwolnienia. Z kolei edukacja wpływa pozytywnie na jakość funkcjonowania społecznego w czasie trwania warunkowego przedterminowego zwolnienia.

W ramach przeprowadzonych badań odnotowano także prawidłowość, że jeżeli rodzice mieli wpływ na postawy i zachowanie się badanych w poszczególnych okresach wymienionych w badaniach, tj. w okresie dzieciństwa, szkolnym, pozaszkolnym i w czasie odbywania kary pozbawienia wolności, wówczas skazani rzadziej wracali do więzienia w związku z odwołanym warunkowym zwolnieniem. W przypadku, kiedy skazani twierdzili inaczej, częściej wracali do więzienia.

W czasie odbywania kary pozbawienia wolności jeszcze jedna osoba ma dla skazanego duże

znaczenie: jest nią wychowawca. Znaczenie osoby wychowawcy w procesie resocjalizacji penitencjarnej zostało mocno podkreślone przez skazanych, o których w swoich badaniach pisze prof. H. Machel. Dlatego osoby, które mają być przyjęte do pracy z więźniami nie mogą się kierować uprawnieniami, które obejmują funkcjonariuszy Służby Więziennej, w tym także wychowawców, ale autentyczną potrzebą rzetelnej pracy oraz „powołaniem”. W przypadkach, kiedy jest inaczej, odpowiedni cykl szkoleń i badań powinien to wychwycić i taką osobę odsunąć od bezpośredniej pracy z osobami pozbawionymi wolności.

Istnieje związek pomiędzy poczuciem oparcia w trudnych sytuacjach, a powrotem do zakładu karnego. W tych przypadkach, kiedy skazani liczyli wyłącznie na siebie, częściej wracali do więzienia. Jeśli rodzina bądź instytucja udzieliła wsparcia po wyjściu na wolność, skazani rzadziej wracali do więzienia w związku z odwołanym warunkowym zwolnieniem, zaś ci, którzy deklarują, że „ktoś” im pomógł częściej wracają do więzienia. W przypadku rozpatrywania przez sąd kwestii warunkowego zwolnienia, dyrektor jednostki penitencjarnej pozostaje w obowiązku sporządzić opinię na temat skazanego, która nie ma przeważającego znaczenia w podejmowaniu decyzji przez sąd, ale jest brana pod uwagę. Nadto w wielu przypadkach wnioski dyrektora o udzielenie warunkowego przedterminowego zwolnienia są częściej rozpatrywane pozytywnie niż wnioski skazanych. Ma to swoje uzasadnienie wynikające z przekonania, że to dyrektor, jako organ wykonawczy kary pozbawienia wolności lepiej zna skazanego niż sąd penitencjarny orzekający w sprawie warunkowego przedterminowego zwolnienia. Zarówno sąd penitencjarny, jak i dyrektor powinni przyglądać się postępowaniu w resocjalizacji skazanych oraz podejmować odważne decyzje w sprawie warunkowego przedterminowego zwolnienia. Wsparcia wymaga także system pomocy postpenitencjarnej.

Wnioski końcowe

Kara pozbawienia wolności, zgodnie z obowiązującymi zasadami, zarówno w Europie jak i w Polsce, powinna służyć poprawie ludzi skazanych. W tym celu prowadzi się wiele różnorodnych działań. Wyrok, jaki jest orzekany względem skazanego, nie zawsze musi, czy nie zawsze być powinien wykonany w całości w tych samych warunkach. W systemie wolnej progresji, przy udziale skazanego w procesie jego reedukacji, warunki odbywania kary mogą się zmieniać. Świadczą o tym chociażby systemy odbywania kary pozbawienia wolności, rodzaje zakładów karnych, a przede wszystkim typy zakładów

karnych. Osoba, która trafia do zakładu karnego, zostaje oderwana od dotychczasowego trybu życia, od wypełnienia dotychczasowych ról społecznych: rodzica, pracownika, sąsiada, a w potocznym odbiorze kary więzienia – także i obywatela². Za bramą więzienną człowiek wkracza w zupełnie inną rzeczywistość społeczną, inną od tej, która pozostała przed murem więziennym. Skazany przychodzi do więzienia z całym bagażem doświadczeń związanych z życiem w społeczeństwie. Do tego społeczeństwa ma wrócić po odbyciu kary pozbawienia wolności. Europejskie Reguły Więzienne i Minimalne Reguły Postępowania z Więźniami sugerują, aby kara pozbawienia wolności zmierzała od samego początku do przygotowania skazanego do życia na wolności. A zatem takie przygotowanie powinno się zacząć możliwie jak najwcześniej od chwili osadzenia osoby w warunkach izolacji penitencjarnej.

Niezbędnym elementem pracy penitencjarnej oraz oceny jej skuteczności jest trafna i rzetelna diagnoza. Pozwala ona na systematyczną kontrolę przebiegu procesu resocjalizacji oraz umożliwia przeprowadzenie oceny efektów pracy i korektury oddziaływań reedukacyjnych³. Proces resocjalizacji należy traktować jako proces wychowania, który charakteryzuje się swoistą dynamiką, indywidualnym przebiegiem oraz różnymi efektami wychowawczymi. W związku z tym istnieje uzasadnione przypuszczenie, że nie wszystkie osoby odbywające karę pozbawienia wolności w jednakowy sposób angażują się w proces resocjalizacji, nie osiągają odpowiednich zmian w zaplanowanym czasie, a efekty pracy wychowawczej nie zawsze są zadowalające. Wówczas w ramach zindywidualizowanego oddziaływania należy dokonywać odpowiednich zmian w programie resocjalizacji, w metodach i środkach postępowania resocjalizacyjnego, jak również dokonywać zmian w ramach warunków wykonywania kary pozbawienia wolności, przewidujących kierowanie skazanych do zakładu karnego typu półotwartego czy otwartego, a także warunkowe przedterminowe zwolnienie z odbywania reszty kary pozbawienia wolności. Aby skazany mógł ubiegać się o dobrodziejstwo warunkowego przedterminowego zwolnienia, musi spełniać określone warunki formalne wyznaczone przez normy prawne oraz przesłanki merytoryczne, które z punktu widzenia oddziaływań resocjalizacyjnych są bardziej pożądane i oczekiwane, gdyż to właśnie w nich można upatrywać sukcesów w pracy penitencjarnej.

² S. Przybyliński, *Podkultura więzienna – wielowymiarowość rzeczywistości penitencjarnej*, Kraków 2005, s. 243.

³ I. Mudrecka, *Z zagadnień pedagogiki resocjalizacyjnej*, Opole 2004, s. 140.

Sławomir Śliwa

Dariusz Widelak: *Educating Prisoners in the Polish Penal System (1945–2005)*, Opole 2008

Praca naukowa *Educating Prisoners in the Polish Penal System (1945–2005)* (tłum. *Kształcenie więźniów w polskim systemie penitencyjnym (1945 - 2005)*) autorstwa Dariusza Widelaka jest pozycją bardzo atrakcyjną na rynku wydawniczym z kilku względów. Przede wszystkim nie ma zbyt wielu opracowań dotyczących dziejów edukacji więziennej w Polsce po II wojnie światowej. Dotychczasowe opracowania z zakresu więziennictwa niewiele miejsca poświęcały temu zagadnieniu. Książka *Educating Prisoners in the Polish Penal System (1945–2005)* zawiera kompletną wiedzę na temat edukacji osadzonych w Polsce po II wojnie światowej. Autor dokładnie opisał historię szkół przywieziennych, a także dużo miejsca poświęcił współczesnym uwarunkowaniom i dylematom szkolnictwa przywieziennego. Ponadto jest on osobą, która potrafi łączyć praktykę z teorią. Dariusz Widelak przez kilka lat sprawował funkcję dyrektora w szkole przywieziennej, a obecnie jest pracownikiem naukowym Uniwersytetu Opolskiego oraz Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji. Niewątpliwie podnosi to walor naukowy omawianego opracowania. Połączenie praktyki z teorią oraz zaangażowanie autora skutkuje opracowaniem kompendium wiedzy z zakresu szkolnictwa więziennego.

Kolejnym bardzo ważnym walorem publikacji jest opracowanie jej w języku angielskim, dzięki czemu stała się ona dostępną i cenną źródłem informacji na temat szkolnictwa więziennego w Polsce dla osób z Europy i spoza niej; wzbogaca rynek europejski i może być z pewnością wykorzystana zarówno przez teoretyków, jak i praktyków zajmujących się podobną problematyką. Książka ta jest także przydatna dla pracowników naukowych, którzy zajmują się pedagogiką resocjalizacyjną oraz komparatystyką. Należy też dodać, że autor w aneksie załącza regulacje prawne dotyczące szkolnictwa przywieziennego w Polsce, które także są przetłumaczone na język angielski.

Książka D. Widelaka *Educating Prisoners in the Polish Penal System (1945 – 2005)* składa się z czterech rozdziałów.

Rozdział pierwszy *Education's traditions in closed surrounding* (tłum. *Tradycje edukacji w środowisku zamkniętym*) dotyczy genezy oświaty więziennej oraz charakterystyki szkolnictwa więziennego w Polsce w okresie międzywojennym.

Drugi rozdział *Present condition of schools development in penal institutions* (tłum. *Współczesne uwarunkowania rozwoju szkół w zakładach karnych*) porusza następujące kwestie: zadania szkolnictwa więziennego w świetle aktów prawnych, przemiany koncepcji zawodowego szkolnictwa więziennego, a także przemiany koncepcji ogólnego szkolnictwa więziennego.

W rozdziale trzecim o nazwie *Network and organization of prison education* (tłum. *Sieć i organizacja szkolnictwa więziennego*) czytelnicy mogą znaleźć informacje na temat pozawięziennych uwarunkowań kształcenia więźniów, typów i rodzajów szkół czy też organizacji procesu kształcenia. Ponadto w rozdziale tym autor umieszcza informacje z zakresu rozwoju ilościowego szkolnictwa więziennego oraz nadzoru nad systemem edukacji więziennej. Także z tego rozdziału możemy się dowiedzieć, jak wygląda współpraca szkół z kadrą jednostek penitencyjnych, w jaki sposób sprawowany jest nadzór pedagogiczny przez dyrektorów szkół, a także, jak wewnętrznie i zewnętrznie mierzy się jakość pracy tychże szkół. Autor w tej części pisze o przeszkodach w realizowaniu zadań dydaktyczno-resocjalizacyjnych w szkołach więziennych.

W czwartym rozdziale *The teachers and learners in prisons schools* (tłum. *Nauczyciele i uczniowie szkół więziennych*) autor skupia się na problematyce dotyczącej kwalifikacji nauczycieli, ocenie warunków i charakteru procesu kształcenia, a także specyficznego charakteru pracy nauczycieli w środowisku zamkniętym. Możemy także zapoznać się z charakterystyką uczniów szkół przywieziennych oraz poznać efekty zawodowego szkolnictwa więziennego.

Po zapoznaniu się z omawianą publikacją czytelnik z pewnością znajdzie odpowiedzi na wiele pytań, takich jak: *Jak kształtowała się historia szkolnictwa przywieziennego w Polsce? Jaki był kierunek promowania edukacji w więzieniach, zgodnie z zaleceniami Rady Europy w zmieniających się warunkach ekonomicznych, społecznych oraz politycznych? Jak nauczanie w środowisku zamkniętym wpływa na poprawę warunków odbywania kary pozbawienia wolności? Jaki jest związek szkolnictwa przywieziennego ze standardami nauczania obowiązującymi w szkołach publicznych?*

Lesław Pytka

Ewa Wysocka: Diagnoza w resocjalizacji. Obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym

Wydawnictwo PWN, Warszawa 2008

Minęło ponad dwadzieścia lat od opublikowania monografii na temat teoretycznych podstaw diagnozy i diagnozowania w wychowaniu resocjalizującym, autorstwa piszącego te słowa. W tym czasie nastąpił pewien postęp w zakresie teorii i w praktyce diagnozowania. Pojawiło się na rynku wydawniczym wiele artykułów i książek o poznawaniu uczniów, wychowanków, podopiecznych rozmaitych instytucji oświatowych, opiekuńczych, wychowawczych, rewalidacyjnych i resocjalizacyjnych. Jednak problematyka ta daleka jest od wyczerpania. Tematyka diagnozy w naukach społecznych obecna bywa od lat siedemdziesiątych, w naukach pedagogicznych od czasów H. Radlińskiej i M. Grzegorzewskiej, wielce zasłużonych prekursorok pedagogiki społecznej i pedagogiki specjalnej. W psychologii zaś wydaje się być obecna od zarania jej rozwoju, jako dyscypliny służebnej w praktyce dnia codziennego systemu edukacji, sprawiedliwości, zdrowia itp.

Recenzowane dzieło wyraźnie nawiązuje do tej obszernej literatury przedmiotu i przybliża w sposób prawie kompletny obraz obszarów problemowych i modeli rozwiązań diagnostycznych w diagnostyce resocjalizacyjnej, wywodzącej się z ubiegłego wieku. Przy czym, na wstępie warto zauważyć, że Autorka, dokonując refleksji nad dotychczasowym stanem rzeczy w analizowanej przez nią dziedzinie, osiągnęła poziom, który nazwać można prawie mistrzowskim. Czego nie mogłem, niestety, powiedzieć o poprzedniej wersji tej pracy (zatytułowanej podobnie) przysłanej mi do oceny ponad rok temu. Nie oznacza to, że tym razem nie ma żadnych usterek, np. niekonsekwentne używanie pojęcia „nieprzystosowanie społeczne”, „niedostosowanie”, wprowadzanie dziwolągów językowych, np. na str. 53 ... „trudności te są facylitowane przez społeczne...”, co mniej więcej oznacza, że trudności są „ułatwiane”, czy też przypisywanie sobie pomysłom przedstawianych na licznych schematach, gdzie Autorka pod-

pisuje „opracowanie własne”, gdy tymczasem są to schematy wyraźnie inspirowane przez innych autorów, a jedynie grafika jest jej oryginalnym pomysłem autorskim.

Recenzowane dzieło składa się z dwu części. Pierwsza obejmuje ogólnoteoretyczne i metodologiczne założenia diagnozy w resocjalizacji, w której pełnymi garściami czerpie się z literatury przedmiotu, a zwłaszcza piszącego te słowa – L. Pytki. Czego nie mam jej za złe; przeciwnie, mogę powiedzieć, że w wielu miejscach, wypowiadając się o różnych wymiarach diagnozy i diagnostyki resocjalizacyjnej, robi to lepiej niż ja sam. Dobrze więc systematyzuje i klaruje omawiane kwestie, wprowadza porządek w wielość stanowisk i ujęć, ukazując m.in. specyfikę diagnozy resocjalizacyjnej, jej tzw. aspekty: mono i wielodyscyplinarność, zamkniętość, otwartość, pełnię, cząstkowość itp. Jednym słowem, potrafi dokonać daleko posuniętych syntez i klasyfikacji w lakonicznych formach. Biorąc pod uwagę diagnozę pojmowaną jako proces poznawczy ukierunkowany na określony cel, Autorka, w tejże części pierwszej, omawia podmiotowe i przedmiotowe uwarunkowania przebiegu diagnozowania scalając i syntetyzując znane i mniej znane w literaturze przedmiotu podejścia psychometryczne i kliniczne, fenomenologiczne czy hermeneutyczne. Omawia zatem szeroką gamę zjawisk, składających się na tzw. kontekst procesu diagnozowania zjawisk, które wpływają dodatnio lub ujemnie, w każdym razie modyfikująco na efekty końcowe orzeczenia diagnostycznego.

Omawiana tu część pierwsza opracowania stanowi swoiste wprowadzenie teoretyczne w zagadnienia niezwykle ważne z punktu widzenia tzw. metodyki pracy resocjalizacyjnej w wymiarze opiekuńczym, wychowawczym i terapeutycznym. Zabieg ten, pozwala lepiej zrozumieć rozmaite kwestie szczegółowe i bardziej techniczne przedstawione w części drugiej recenzowanego dzieła.

Część druga składa się (tak jak i pierwsza) z trzech rozdziałów poświęconych po pierwsze, płaszczyznom i obszarom diagnozy resocjalizacyjnej, takim jak płaszczyzna biologiczna (trochę mało), psychologiczna i społeczno-kulturowa, zrelatywowanym do jednostki (osoby ludzkiej) i jej otoczenia społeczno-kulturowego (środowiska). Tutaj Autorka znacznie rozszerzyła krąg zagadnień, w porównaniu z innymi autorami piszącymi na podobne tematy w polskiej literaturze przedmiotu, jednak nie wyszła poza zakłete rewiry diagnostyczne rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej. A w moim przekonaniu mogłaby to zrobić, np. pisząc o diagnozie społecznej subkultur młodzieżowych, diagnozie idącej w głąb kulturowych standardów i pustki duchowej współczesnego człowieka. Po drugie, komentowana tu część druga zawiera opis wybranych metod i technik diagnozowania, „wykorzystywanych” w diagnozie resocjalizacyjnej. Należałoby raczej powiedzieć, że chodzi tu o techniki proponowane, niż faktycznie wykorzystywane w codziennej praktyce instytucji diagnostycznych, konsultacyjnych czy opiekuńczo-wychowawczych i wyraźnie korekcyjnych takich jak zakłady poprawcze czy zakłady karne. Wprawdzie, gdy mowa o „wybranych narzędziach do oceny różnych aspektów niedostosowania społecznego”, zawsze pozostaje w tle pytanie o kryteria wyboru i omówienia tego, a nie innego narzędzia. Omówiono tu np. Skalę Nieprzystosowania Społecznego L. Pytki a nie omówiono Arkusza Zachowania się Ucznia autorstwa B. Markowskiej. Analogicznie, Autorka scharakteryzowała Arkusz (kwestionariusz) Achenbacha a nie wspomniała o Kwestionariuszu Jesnessa, stosowanym w krajach anglosaskich. Omówiono za to rozmaite wersje Arkusza Diagnostycznego Scotta, nader przestarzałe

Optymalnym rozwiązaniem byłaby prezentacja własnego, nowoczesnego narzędzia diagnozującego zaburzenia przystosowania czy zaburzenia osobowościowe dzieci i młodzieży, a do jego konstrukcji Autorka ma pełne kwalifikacje i kompetencje, o czym przekonuje mnie wnikliwa analiza referowanej przez nią literatury przedmiotu oraz jej dotychczasowa twórczość naukowa. Po trzecie wreszcie, część drugą kończy jakże potrzebny i dobrze skomponowany rozdział szósty o diagnozie kontekstów resocjalizacyjnych i efektywności samego procesu resocjalizowania. Wykorzysta-

no tu, w sposób wysoce kumulatywny, wiedzę na temat mechanizmów i dynamizmów psychospołecznych determinujących stany nieprzystosowania oraz wiedzę metodyczną pozwalającą na racjonalizację procesu resocjalizacji, jako czynności planowanej, mającej swe podłoże proceduralne i strategiczne. W rozdziale tym (6.), wykorzystując pomysły pomiaru środowiska, wywodzące się z pedagogiki społecznej (H. Radlińska) i resocjalizacyjnej (S. Jedlewski), Autorka pokazała rozmaite aspekty diagnozy środowisk instytucjonalnych i wskazała stosowne narzędzia ewaluacji skuteczności resocjalizacji poprzez badanie jakości składników środowiska, jego klimatu społecznego itp.

Rozprawę zamyka refleksyjne „Zakończenie”, ukazujące, w syntetyczny, skondensowany sposób, podejmowane przez Autorkę wątki. Jednocześnie widzimy obraz osiągnięć polskiej diagnostyki resocjalizacyjnej (być może za mało uwzględniający osiągnięcia J.M. Stanika, które ten w wersji nowszej nieco przedstawił w ostatnio wydanej „Resocjalizacji” t. 1 i 2, PWN SA). Jednakże w globalnej ocenie, Autorka przebrnąwszy przez rozmaite meandry teoretyczne i metodyczne diagnostyki resocjalizacyjnej, nie zapomniała o etycznych aspektach procesu diagnozowania, a tym samym i stygmatyzowania jednostek i środowisk poddawanych rozpoznaniom diagnostycznym, ewaluacjom i ocenom utylitarno-instytucjonalnym.

Jej analityczna refleksja objęła obszerny zakres literatury psychologicznej, pedagogicznej i socjologicznej. To dało dobre podstawy rozbudowania wiedzy metodycznej w diagnostyce resocjalizacyjnej.

Dzieło stanowi swoistą monografię, w sposób całościowy ogarniającą stan wiedzy o diagnozie i diagnozowaniu w resocjalizacji. Wydaje się ono być znaczącym wkładem w rozwój polskiej diagnostyki resocjalizacyjnej w jej usystematyzowanie, ujednoczenie teoretyczne i metodyczne. A zatem ma także wybitne walory dydaktyczne i może z pożytkiem służyć wszystkim zainteresowanym problematyką opieki, wychowania, terapii, pomocy społecznej i resocjalizacji – aktualnej i potencjalnej. Biorąc pod uwagę zawartość, czyli względy merytoryczne oraz atrakcyjną formę (język, klarowność wykładu), pełne powodzenie książki na rynku wydawniczym jest zagwarantowane!

Warunki przyjmowania tekstów do druku

Redakcja przyjmuje teksty napisane na komputerze. Należy przysłać wydruk komputerowy oraz dyskietkę lub wysłać artykuł pocztą elektroniczną na adres e-mail: i.malanowska@tpdzg.org.pl. Teksty powinny być napisane z zachowaniem obowiązującej pisowni oraz mianownictwa polskiego.

W wykazie piśmiennictwa, ułożonym w porządku alfabetycznym, powinna być zachowana następująca kolejność: nazwisko autora, pierwsza litera imienia, tytuł pracy, wydawca, miejsce i rok wydania.

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i innych formalnych zmian w treści artykułów.

Redakcja posiada w sprzedaży archiwalne numery pisma, które po obniżonej cenie 5 zł za egzemplarz są do nabycia w Integracyjnym Centrum Opieki, Wychowania, Terapii KKWR w Serocku ul. Wyzwolenia 31, tel. (0-22) 782-68-43.

Warunki prenumeraty

W 2009 roku pismo ukaże się w formie dwóch numerów łączonych. Cena prenumeraty rocznej wynosi 40 zł (łącznie z wysyłką pocztową). Cena 1 podwójnego egzemplarza wynosi 20 zł.

Przy wnoszeniu opłat za prenumeratę przekazem pocztowym bądź bankowym prosimy poinformować o tym naszą Redakcję z zaznaczeniem, na jaki adres pismo ma być wysyłane.

Zamówienie wraz z przekazem pieniężnym należy nadesłać na adres:
Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego
00-056 Warszawa, ul. Kredytowa 1 A
Nr konta: PBH PBK O/Warszawa 27 1060 0076 0000 4010 2017 9479.

Od roku 2009 będzie obowiązywał następujący numer konta:
52 1240 6175 1111 0000 4567 8882.

Nakład 1000 egzemplarzy

ntp: www.makprint.pl

OPIEKA – WYCHOWANIE – TERAPIA

3–4 (75–76)

Od Redakcji
From the Editor

I. Sytuacja dziecka

1. D. Sikora, J. Wrótniak: Nauczyciel wobec problemu mobbingu wśród uczniów. Komunikat z badań 5
2. T. Wach: Rodzina w percepcji nieletnich sprawców czynów zabronionych i młodzieży nieprzestępczej 10

II. Samokształcenie

1. L. Pytka: Rozkwit pedagogiki resocjalizacyjnej w Polsce 18

III. Metodyka oddziaływań

1. A. Kuklińska: Formy, przebieg i efekty terapeutycznej jazdy konnej 28
2. A. Jaworska: O nowy paradygmat w wychowaniu młodzieży niedostosowanej społecznie 34

IV. Refleksje i polemiki

1. E. Zawisza-Masłyk: Wokół pojęcia „eurosieroctwo” 40
2. W. Nynca: Kilka refleksji o resocjalizacji nieletnich. Analiza krytyczna 43

V. Z doświadczeń

1. K. Linowski: O udanej i nieudanej readaptacji społecznej w czasie warunkowego przedterminowego zwolnienia 47

VI. Co warto przeczytać?

1. Dariusz Widelak: Educating Prisoners in the Polish Penal System (1945–2005), Opole 2008 – rec. S. Śliwa 54
2. Ewa Wysocka: Diagnoza w resocjalizacji. Obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym, Wyd. PWN, Warszawa 2008 – rec. L. Pytka 55