

Mirosław Kowalski, Ernest Magda

Uniwersytet Zielonogórski [m.kowalski@ipp.uz.zgora.pl; ernest.magda@wp.pl]

Strategie myślenia o resocjalizacji na tle przemian paradygmatów w pedagogice

Abstrakt: W artykule zawarto opis zmian, jakie zaszły w działalności resocjalizacyjnej w Polsce na przestrzeni kilkudziesięciu lat, ze wskazaniem aktualnych tendencji rozwojowych w teorii i praktyce resocjalizacyjnej. Ewolucję zmian można zaobserwować w podejściu do istoty natury ludzkiej i problemu zła, w odpowiedzialności za problemy, które człowiek generuje i za rozwiązywanie tych problemów, a także w obrazie samego wspomaganego w procesie resocjalizacji, czy w końcu w percepcji roli wychowawcy (osoby pomagającej).

Słowa kluczowe: paradygmat, kontakt wspierający, oddziaływanie resocjalizacyjne.

Pedagogika resocjalizacyjna, jako gałąź nauk o wychowaniu ewoluuje, tak jak ewoluują doktryny pedagogiczne i teoria wychowania w ogóle. Lesław Pytka stwierdza, że „wiele wątków pedagogicznych wypadło lub unieważniło się wskutek zmiany społeczno-ustrojowej 1989 roku. Wiele też się w niej zmieniło przez ostatnie trzydziestolecie. [...] Zaistniała, jako postulat i fakt społeczny, wykryła swą strukturę i zaczęła funkcjonować samodzielnie. Ewolowała od monodyscyplinarności przez interdyscyplinarność do wielowymiarowości i w niej pozostaje, poszukując własnej tożsamości” (Pytka 2010). Ewolucja zmian strukturalnych i funkcjonalnych dotyczy paradygmatów determinowanych przez teleologię i teorię wychowania resocjalizującego i przekłada się na metody pracy realizowane przez wychowawców w zróżnicowanych instytucjach resocjalizacyjnych.

Termin paradygmat używany jest powszechnie w znaczeniu klasycznym, wprowadzonym do nauki przez Thomasa Kuhna i rozumiany, jako ogólne wzorce pracy badawczej, oparte na wyraźnych założeniach pojęciowych, metodologicznych i metafizycznych. Waga i doniosłość terminu „paradygmat” dla właściwego pojmowania istoty przemian w pedagogice została poruszona w pracach Amadeusza Krause. Dzięki dyskusji o paradygmatach możemy uzyskać szereg odpowiedzi na pytania aktualizujące samą dyscyplinę, jej przeszłość i szanse rozwoju. Istotne pozostaje pytanie na ile i w jakim zakresie myślenie w kategoriach paradygmatycznych możemy przenieść na grunt współczesnej pedagogiki i jej subdyscyplin? Otóż, myślenie w duchu paradygmatycznym przyczynia się do merytorycznego powiązania subdyscyplin pedagogiki z pedagogiką ogólną, pozwala uniknąć swobody argumentacji w dyskursie naukowym (porządkuje wiedzę), oraz wskazuje na potencjał rozwojowy i gotowość aktualizacji paradygmatycznej danego środowiska (Krause 2010, 2011). Nie wnikając w zawłości paradygmatów strukturalistycznego, funkcjonalistycznego, humanistycznego czy interpretatywnego, które wywarły istotny wpływ na rozwój pedagogiki resocjalizacyjnej, na użytek przedmiotowego opracowania terminem paradygmat określono „zbiór ogólnych przesłanek w wyjaśnianiu obszaru rzeczywistości, przyjęty przez przedstawicieli dyscypliny naukowej, jako wzór ostatecznego myślenia” (Konopczyński 2015, s. 58). Lata transformacji społeczno-ustrojowej pozwoliły na zgromadzenie wiedzy na temat przemian dotyczących relacji wychowawca–wychowanek w procesie oddziaływania resocjalizacyjnego. Zmiany były na tyle istotne, że wywierają wpływ na „obowiązujące” paradygmaty we wszystkich płaszczyznach refleksji naukowej i praktyki. Zmieniły się koncepcje funkcjonowania jednostki występną w świecie i jej relacji z otoczeniem. Modyfikacji uległa aparatura pojęciowa i szereg założeń filozoficznych, których osią sporu był problem dobra i zła w naturze ludzkiej. W działalności praktycznej zmiany przejawiają się w wytycznych do metodyki resocjalizacyjnej i w inicjatywach legislacyjnych. Najistotniejsze są jednak zmiany w relacji bezpośredniej wychowawca–wychowanek. Kazimierz Pospiszyl za najbardziej znamienne czynniki przemian w resocjalizacji uważa różnicowanie instytucji resocjalizacyjnych „polegające na dążeniu do coraz to precyzyjniejszego dostosowania programów resocjalizacyjnych do typu osobowości przestępcy” (Pospiszyl 2008, s. 49).

Zakładając, że celem nadrzędnym wychowania resocjalizującego jest zmiana w postawach i zachowaniu wychowanek, to należy przyjąć określone modele pracy (interakcji) z wychowankiem i prześledzić przemiany, jakie w tych modelach zaszły w perspektywie temporalnej. W tym celu posłużyć może klasyczny model procesu wspomaganego, autorstwa P. Brickmana i współpracowników, adaptowany do polskiej literatury przez Zbigniewa Gasia. Dzięki analizie porównawczej modeli wykazać można zmiany, które zaszły na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci w pedagogice resocjalizacyjnej, a tym samym wskazać przemiany paradygmatów preferowanych przez naukowców. Brickman wyróżnił cztery modele udzielania pomocy i radzenia sobie z problemami.

- A. Model medyczny opiera się na założeniu, że osobę z problemami należy traktować jak chorego, gdyż nie jest on odpowiedzialny ani za swoje problemy, ani za ich rozwiązanie. Aktywność „chorego” może ograniczyć się jedynie do poszukiwania fachowej pomocy, a następnie do bezwzględnego podporządkowania się profesjonalście niosącemu pomoc.
- B. Model kompensacyjny opiera się na założeniu, że człowiek nie jest odpowiedzialny za powstawanie problemów, lecz jest odpowiedzialny za ich rozwiązywanie. Rola wychowawcy polega na kompensowaniu braków, czyli dostarczaniu i wyrównywaniu tego, co jest niezbędne do życia potrzebującemu. Brickman akcentuje, jako główną zaletę modelu, twórczą aktywność podopiecznego, który ma szansę i okazję do zmiany swojego położenia życiowego.
- C. Model oświatowy opiera się na założeniu, że człowiek odpowiedzialny jest za pojawienie się swoich problemów, ale nie jest odpowiedzialny za ich rozwiązywanie. Istotą modelu stanowi edukacja wspomaganego w zakresie charakteru i sposobu przeżywania przez niego trudności.
- D. Model moralny opiera się na założeniu, że człowiek jest odpowiedzialny za to, iż ma problemy, jak i za to, żeby je rozwiązać (Gaś 1995, s. 33).
- W dalszej części opracowania podjęto próbę przedstawienia zachodzących zmian w obszarze resocjalizacji, przyjmując jako kryterium podstawowe „cechy kontaktu wspierającego” (Gaś 1995, s. 32). Termin „kontakt wspierający” najtrafniej określa relacje jakie powinny dominować między wychowankiem a wychowawcą w oddziaływaniu korygującym deficyty funkcjonalne. Do analizy przemian w działalności resocjalizacyjnej zestawiono cechy kontaktu wspierającego występujące w modelu oświatowym na tle pozostałych trzech modeli, których w chwili tworzenia prezentowanej klasyfikacji nie utożsamiano z działalnością resocjalizacyjną.

Tabela 1. Klasyczne modele procesu wspomaganego Brickmana w adaptacji Zbigniewa B. Gasia

Cechy kontaktu wspierającego	Model oświatowy	Model medyczny	Model kompensacyjny	Model moralny
Istota natury ludzkiej	zła	słaba	dobra	silna
Odpowiedzialność za problem	tak	nie	nie	tak
Odpowiedzialność za rozwiązanie	nie	nie	tak	tak
Obraz wspomaganego	winny	chory	zdeprywowany*	leniwy
Obowiązki wspomaganego	podporządkowanie	akceptacja	oczekiwanie	dążenie

Cechy kontaktu wspierającego	Model oświatowy	Model medyczny	Model kompensacyjny	Model moralny
Obraz pomagającego	autorytet	ekspert	podwładny	partner
Obowiązki pomagającego	dyscyplinowanie	leczenie	mobilizacja	zachęta
Potencjalne zagrożenie	fanatyzm	zależność	alienacja	samotność

* Przyjęto słownikowe znaczenie określenia od terminu „deprywacja”, czyli stan wywołany brakiem możliwości zaspokojenia istotnej potrzeby lub popędu.

Źródło: Gaś 1995, s. 32, układ tabeli – modyfikacja E. Magda.

Zdaniem Z. Gasia w placówkach resocjalizacyjnych dominuje model oświatowy, gdyż wychowanków traktuje się jako odpowiedzialnych za trudności oraz niezdolnych do ich samodzielnego rozwiązywania. Nadto, oczekuje się od nich bezwarunkowego podporządkowania zaleceniom i decyzjom wychowawców (Gaś 1995, s. 33).

Istota natury ludzkiej

Wychodząc z założenia, osadzonego w teleologii wychowania resocjalizacyjnego, że celem wszelkich zabiegów instytucjonalnych w obszarze resocjalizacji jest przywrócenie homeostazy rozwojowej jednostce w jakiś sposób skonfliktowanej ze społeczeństwem i/lub z samym sobą, należy poszukiwać źródeł tego konfliktu. Antagonizm człowieka wobec społeczeństwa przejawia się w akcji społecznie destrukcyjnej (przestępczość) lub w działaniach autodestrukcyjnych (uzależnienia). Działania tego rodzaju kształtują konotacje pejoratywne w społecznej ocenie sprawcy, niezależnie od etiologii problemu. Automatycznie pojawia się kryterium oceny sprawcy, gdzie linię demarkacyjną wyznacza pojęcie dobra i zła, a co za tym idzie, potrzeba wymierzenia kary za wyrządzone zło lub przymus zmiany (leczenie odwykowe).

Refleksja nad „pierwiastkiem zła” w naturze ludzkiej wydaje się immanentną cechą filozofii, teologii, psychologii i nauk o wychowaniu, a problem sprawiedliwej kary za wyrządzone zło od czasów starożytnych jest przedmiotem dociekań naukowych. Kolejni badacze na gruncie filozofii, socjologii, psychologii, prawa i pedagogiki poszukiwali panaceum na uwolnienie świata od wszelkiej niegodziwości. Na przełomie XIX i XX wieku Cesare Lombroso, Charles Goring, Ernest Hooton, Ernest Kretschmer poszukiwali „zła wrodzonego”, czyli podejmowali próby wyodrębnienia takich cech psychosomatycznych, które przesądzały o przestępczych skłonnościach człowieka praktycznie od urodzenia (Mościskier 2001, s. 130 i n.).

Czasy nowożytne wygenerowały szereg koncepcji opisu i wyjaśnień relacji: sprawca–wina–kara, do których, po mrocznych czasach średniowiecza dołączono jeszcze resocjalizację, pojmowaną jako szeroko rozumiany korekcjonizm, czyli myśl dopuszczającą możliwość poprawy „złoczyńców” przy użyciu celowych i świadomie stosowanych środków wychowawczych.

Aktywności naukowej Cesare Beccarii, Jeremy Benthama, Immanuela Kanta, Georga W. F. Hegla, czy L. Feuerbacha zawdzięczamy oryginalne koncepcje winy i kary określane wspólną nazwą Szkoła klasyczna prawa karnego. Podejście klasyczne przyjmowało pesymistyczną wizję natury człowieka, oznaczającą, że wszyscy ludzie są ze swej natury istotami złymi, czyli, że każdy człowiek jest potencjalnym przestępcą w takim samym stopniu. Zatem kara ma służyć jedynie prewencji generalnej, odstraszać potencjalnych sprawców bez wyprowadzania z niej jakichkolwiek celów społecznie użytecznych. W ujęciu klasycznym korekcjonizm, jako namiastka resocjalizacji, praktycznie nie istniał (Błachut i in. 2001, s. 41–43).

W drugiej połowie XIX wieku za sprawą C. Lombroso, Enrico Ferriego czy Raffaele Garofalo zmianie ulega wizja natury ludzkiej. Zaczyna dominować pogląd, że człowiek z natury jest dobry. Optymistyczna wizja natury człowieka wynika z determinizmu, powszechnego w fundamentalnych założeniach tzw. pozytywistycznej szkoły prawa karnego. Prawidłowy rozwój i funkcjonowanie społeczne człowieka może zaburzyć czynnik endogeny lub egzogeny, który prowadzi do fiksacji. Jednostka posiada jednak na tyle sił, aby przełamać impas egzystencjalny i wsparta środowiskowo może powrócić do społeczeństwa jako pełnoprawny obywatel. Indywidualizm wyrażany w koncentracji na osobie sprawcy przestępstwa i wiara w siły drzemące w każdym człowieku to początek korekcjonizmu, nienazwanej jeszcze, lecz pojawiającej się w świadomości społecznej potrzebie i możliwości resocjalizacji złoczyńców (Błachut i in. 2001, s. 44–45).

Współcześnie w kryminologicznych koncepcjach mieszanych idea zła immanentnego – wrodzonego – została wyparta. Dominują poglądy, że przyczyną upadku człowieka jest polimotywowana słabość różnych obszarów osobowości, przy czym jednostka w chwili kryzysu egzystencjalnego jest na tyle silna, że przy odpowiednim wsparciu potrafi przetrwać impas i rozwinąć wszelkie swoje potencjały dla dobra własnego i społeczeństwa.

Odpowiedzialność za problem

W modelu oświatowym przyjęto a priori, że osoby poddawane resocjalizacji są winne zaistnienia problemu, co jest zrozumiałe z perspektywy tych, którzy przyjmują pogląd o złej naturze człowieka. Współcześnie w działalności praktycznej koncentrujemy się na naukowo zdefiniowanych problemach, z którymi borykają się podopieczni. Tam, gdzie to możliwe, wdraża się mechanizmy indywi-

dualizacji procesu resocjalizującego. Środowisko tzw. dewiantów nie jest bowiem homogeniczne, a biografie bywają na tyle zawite, że wymagają interdyscyplinarnej diagnostyki. Zabiegi korekcyjne mają na celu zredukowanie lub wyeliminowanie deficytów, których geneza sięga poza granice odpowiedzialności wychowanka. Do katalogu problemów wiodących zalicza się: brak kompetencji (umiejętności) społecznych, zaburzone poczucie własnej wartości, złożone deficyty wychowawcze wyniesione z rodzin generacyjnych, wypaczona wizja adekwatnego pełnienia ról społecznych (dziecka, rodzica, partnera życiowego, pracownika itp.), problemy z identyfikacją uczuć i emocji własnych oraz partnerów interakcji społecznych, indyferencja uczuciowa, nieumiejętność tworzenia konstruktywnych celów i planów życiowych, problemy z właściwym kanalizowaniem agresji bądź jej zastępowaniem, niezdolność do asertywności w sytuacjach pokusy, fiksacyjny popęd seksualny i wiele innych.

Odpowiedzialność za rozwiązanie problemu

Od czasów starożytnych dominującą formą odpowiedzialności za niegodziwe zachowania była kara kryminalna, czyli taka, która nie uwzględniała żadnych aspektów wychowawczych. Kara jest dolegliwością za świadomie wyrządzone zło – według starożytnych zasad prawa talionu: „oko za oko”. Celem nadrzędnym było odstraszenie potencjalnych złoczyńców, a nierzadko eliminacja sprawcy poprzez śmierć.

Współcześnie w pedagogice resocjalizacyjnej kara ma status niejednoznaczny. Rozwiązaniem problemu nie ma być cierpienie czy eliminacja ze społeczeństwa, lecz oddziaływanie poprzez dolegliwość dla dobra ukaranego. Przy czym dolegliwość nie może oznaczać prześladowania czy nieuzasadnionej wychowawczo represji. Stąd powszechne już stanowiska naukowe zdecydowanie odrzucające kary fizyczne, kary naruszające godność. Postuluje się, aby problemy rozwiązywać przez rehabilitację sprawcy i pojednanie z ofiarą (Utrat-Milecki 2006, s. 26).

Niektóre przejawy zaburzeń wymagają zdecydowanej, wręcz autorytarnej, działalności instytucjonalnej, pozornie represyjnej. Klasycznym przykładem jest postępowanie z osobami uzależnionymi od narkotyków. Model społeczności terapeutycznej oparty jest na zasadach instytucji totalnej z wewnętrznymi rygorystycznymi zasadami i ustaloną hierarchią. Na podmiotowe traktowanie i szacunek trzeba założyć. Z czasem jednak model społeczności terapeutycznej uległ zmianie. Zaczęto wprowadzać indywidualne plany terapii, wdrożono metodę dialogu motywacyjnego lub terapię rodzin, skrócono wymagany czas pobytu w ośrodku (Szczepkowski 2016, s. 47–51). Priorytet zindywidualizowanego oddziaływania połączony z minimalizacją restrykcji promuje się w niektórych modelach pracy z osobami uzależnionymi od alkoholu (Sobell 2000). Wytworzone zręby indywidualizacji oddziaływania terapeutycznego stanowią przejaw zmian w kierunku uznania, że podopieczny jest odpowiedzialny i zdolny do rozwiązania własnych

problemów. Praktyka wskazuje zatem na odrzucenie tezy modelu oświatowego na rzecz modelu kompensacyjnego. Należy podkreślić, że w ostatnich latach w publikacjach z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej licznie pojawiają się zagadnienia odnoszące się do modelu moralnego. Przykładem jest Program 12 Kroków AA, w którym wprost odnosi się do autorytetu Boskiego jako Siły Wyższej, za stawiennictwem której można wyzwolić się z nałogu (Bębas 2015). Zagadnienia duchowości stanowią współcześnie istotny atrybut procesu resocjalizacji wspierający psychoterapię i socjoterapię.

Obraz wspomaganego

Aby zrozumieć motywy działania człowieka, należy go poznać. Proces diagnozowania jednostki w resocjalizacji wydaje się czynnością podstawową, najtrudniejszą i niestety często niedocenianą. Diagnozowanie to procedura treściowo pojemna, wielopłaszczyznowa i metodycznie zawiła, ponieważ „diagnoza to holistyczne, czyli wielopłaszczyznowe poznanie człowieka [...] we wszystkich sferach jego życia z oddziaływaniami przyczynowo-objawowo-skutkowymi na siebie” (Sołtyś 2017, s. 51). Zatem oczekuje się, że w procesie diagnostycznym wyłoni się w pełni obraz fiksacji jednostki zaburzonej z całą gamą składowych mających wpływ na obraz kliniczny zaburzenia. Początkiem procesu poznania jest moment wydania wyroku (orzeczenia) sądowego, gdzie zapada decyzja o uznaniu winy oskarżonego. Kolejnym etapem jest postępowanie diagnostyczne właściwe, kiedy to osobę ze stygmatem winnego klasyfikuje się na podstawie kryterium dewiacji w celu programowania dalszego oddziaływania wychowawczego.

Dzieje się tak, ponieważ zaburzenia zachowania oraz zaburzenia emocjonalne charakteryzują się szerokim zróżnicowaniem objawów, mogą manifestować się w różny sposób na poszczególnych etapach rozwoju, przejawiają różną siłę oraz częstotliwość, mogą przybierać postać skrajnego wycofania, lęku i depresji, aż po zachowania eksternalizacyjne – agresywne (Opora 2009, s. 15–17). Generalnie można przyjąć, że w koncepcjach tradycyjnych obraz wspomaganego budowany był na bazie pejoratywnie zabarwionych inklinacji negatywnych: – niedostosowany, – nieprzystosowany, – asocjalny, – dyssocjalny, – antysocjalny, – dewiant, – psychopatyczny, – fiksacyjny..., zatem wyłania się obraz jednostki chorej, osadzonej w modelu medycznym. Współczesny obraz wspomaganego wydaje się wyłaniać z przesłanek psychologii humanistycznej, jako jednostka o potencjałach kreatywnych, głównie w obszarze tożsamości, która „jest kategorią ludzkich cech, które wyznaczają kierunki aktywności jednostki” (Konopczyński 2015, s. 120) oraz „jako osoby dążącej ku pełni człowieczeństwa w relacjach do drugiego człowieka [...], odpowiedzialnej za własny rozwój” (Ostrowska 2008, s. 240). To również obraz wychowanka postrzeganego przez resocjalizację spersonalizowaną (Fidelus 2017, s. 206–208), w której akcentuje się zdolność osoby resocjalizowanej do tworze-

nia osobistego projektu. W procesie diagnostycznym doszukujemy się tego, co negatywne, ale głównie tego, co pozytywne w życiu człowieka w celu eliminacji deficytów i wzmacniania potencjału (Wysocka 2015). W projekcie spersonalizowanym zakłada się, że wspomagany jest zdolny do samooceny, samodecydowania, samoakceptacji i rozumienia samego siebie. Współcześnie podkreśla się zdolność samoregulacji (autoregulacji) jednostki, jako ważnego czynnika osobowościowego, który może mieć wpływ na przebieg resocjalizacji (Muraven, Baumeister 2000). Wyłania się obraz człowieka zdolnego do wysiłku samowychowawczego przez odbudowę wartości duchowych (Iwański 2003, s. 27). Przełamanie mechanizmów deprywacyjnych nastąpić może poprzez uruchomienie potencjałów twórczych charakterystycznych dla modelu kompensacyjnego.

Obowiązki wspomaganego

W procesie resocjalizacji i w leczeniu odwykowym najważniejszym czynnikiem jest świadoma wola beneficjenta pomocy. Polega ona na decyzji, aby się zmienić, aby żyć inaczej (Hołyst 2017, s. 16). Wzbudzenie chęci zmiany jest procesem bardzo trudnym, ponieważ u osób resocjalizowanych zmianie ulec powinny postawy, nawyki, system wartości, a często i tożsamość, przy czym skazany musi widzieć korzyść osobistą z efektu zmiany (Korwin-Szymanowska 2013, s. 96). W tradycyjnym nurcie resocjalizacji, w którym dominuje korekcyjność, koncentracja na problemie dotyczy zafiksowanych cech jednostki, często postrzeganych parcjalnie. Fragmentaryzacja problemów uniemożliwia holistyczną analizę przypadku, co utrudnia pełny kontakt w relacji wychowawca–wychowanek. W koncepcjach psychodynamicznych i behawioralnych obszernie charakteryzowanych w literaturze (Pospiszyl 1998), wydaje się dominować podporządkowanie wychowanek względem procedur i autorytetu wychowawcy, charakterystyczne dla modelu oświatowego. Operowanie silnymi bodźcami pozytywnymi lub bodźcami awersyjnymi prowadzi do wyuczenia oczekiwanych reakcji, co nie gwarantuje rzeczywistej, zinternalizowanej zmiany postaw czy systemu wartości.

W opozycji do nurtu tradycyjnego proponuje się rozwiązania pedagogiki resocjalizacyjnej o kreującym charakterze. Przyjmuje się, że istotą procesu resocjalizacji jest umiejętne modyfikacja zastałych dewiacyjnych tożsamości, która polega na uzupełnieniu ich nowymi skryptami poznawczymi, co otwiera nową przestrzeń rozwoju jednostek niedostosowanych społecznie. Kreowanie potencjałów i zasobów osobowo-społecznych ma walor destygmatyczny (Konopczyński 2015, s. 137). Dzięki zabiegom twórczej resocjalizacji można zapobiegać zjawisku „wyobcowania tożsamości”, które przejawia się w syndromie poczucia tymczasowości, nieokreśloności kulturowo-aksjologicznej, zagubienia priorytetów życiowych i braku samookreślenia (Konopczyński 2015, s. 120). Ów syndrom wydaje się początkiem głębszego zjawiska określanego „załamaniem planu życiowego” poprzez manifesta-

cję udaremnienia pomyślnej realizacji potrzeb, dążeń, aspiracji i planów życiowych (Makowski 1992, s. 71). Manifestowanie załamania planu życiowego to w modelu kompensacyjnym informacja dla wychowawcy, że wspomagany, w swojej bezradności, oczekuje pomocy.

Obraz pomagającego

Zasady wychowania resocjalizującego wymagają od wychowawców najwyższych standardów moralno-etycznych oraz wiedzy i umiejętności pedagogicznych. Przy zasadzie „twarzą w twarz” postuluje się wytworzenie silnych pozytywnych więzi emocjonalnych z wychowankiem tak, aby czuł życzliwe zainteresowanie swoim losem. Realizacja zasady „akceptacji” powinna wyrażać się nastawieniem do wychowanka w sposób analogiczny jak postępuje lekarz wobec chorego, przy czym należy pomagać w sposób wolny od jakichkolwiek nacisków zewnętrznych, presji, groźby czy strachu. Proces wychowawczy powinien przebiegać z zastosowaniem zasady indywidualizacji i zasady optymizmu pedagogicznego, z zastrzeżeniem, że jest to działalność nowatorska, twórcza, podobna do sztuki (Kalinowski 2004, s. 220–223).

Efektywny proces resocjalizacji w duchu postulowanych zasad wymaga posiadania określonych cech osobowości wychowawcy. Podstawą jest zdolność dobrej komunikacji z wychowankiem oparta na głębokiej empatii. Komunikacja z wychowankiem wymaga umiejętności interpretacji manifestowanych stanów emocjonalnych, których ten nie potrafi wyrazić werbalnie. Obiektywizm jest kolejną cechą wymaganą od personelu resocjalizacyjnego wyrażającą się w braku uprzedzeń do wychowanka, co pozwala na sprawiedliwy osąd i bezstronność w zabiegach wychowawczych. Wśród innych istotnych cech wychowawcy wymienia się: umiejętność demonstrowania zaufania, odporność na prowokację i zastraszanie, umiejętność doradzania (Machel 2007, s. 222–225).

Bardzo istotna jest kondycja psychiczna wychowawców, na co wyraźnie zwracał uwagę Dąbrowski, który „domagał się, by osoby zajmujące się resocjalizacją [...] odznaczały się wysokim poziomem rozwoju uczuć i dużą wrażliwością. Postulował [...] by wykluczyć z tych zawodów psychopatów” (Szyszkowska 2017, s. 22).

Konfrontując przytoczone postulaty dotyczące cech wychowawcy resocjalizującego (obraz pomagającego), trudno wyznaczyć wektor przemian na kontinuum: ekspert–podwładny–autorytet–partner. Ambiwalencja towarzysząca ocenie wynika z szeregu faktów. Bez wątplenia od wychowawcy wymaga się wiedzy eksperckiej, jednak współcześnie zagadnienia resocjalizacyjne dotyczą tak wielu obszarów i płaszczyzn życia, że w miejsce meta-ekspertów, oczekuje się specjalizacji na wzór medycyny. W modelu oświatowym kładzie się akcent na autorytet. Jednak w czasach, kiedy powszechnie, a szczególnie w pedagogice, mamy dowody na kryzys autorytetu, rodziny, wiary, systemu sprawiedliwości (!), trudno wskazać

fundamenty, na których ten autorytet ma być budowany. Podmiotowe traktowanie wychowanka poprzez indywidualizację oddziaływań resocjalizacyjnych wymusza niejako partnerstwo w relacji typowe dla modelu moralnego, jednak nadmierne akcentowanie praw podopiecznego przeradza się w szereg postaw roszczeniowych, czyniąc wychowawcę „podwładnym” w różnych groteskowych wręcz przejawach.

Obowiązki pomagającego

Stulecia starożytności i średniowiecza zdominowane były przez jednoznaczne i radykalne odrzucenie przestępców oraz grup społecznych, które współcześnie określamy środowiskami zmarginalizowanymi. Ówczesne więzienia były skrajnie opresyjne. „Ich zasadnicza funkcja polegała nie na organizowaniu wykonania kary pozbawienia wolności, ale na przetrzymywaniu podejrzanego w okresie toczącego się przeciwko niemu postępowania aż do czasu wykonania orzeczonej kary, która z reguły była karą śmierci, karą męczeńską (okaleczającą) lub inną karą cielesną” (Stańdo-Kawecka 2000, s. 66). Odwet i odpłata za wyrządzone zło dominowały do końca XVI wieku. Dopiero w angielskim więzieniu Bridewell, a następnie w amsterdamskich domach poprawy, wprowadzano zabiegi korekcyjne zmierzające do poprawy skazanych. Obok środków klasycznych – dyscyplinujących, wprowadzono odpłatną pracę, naukę zawodu czy oddziaływanie moralne (Machel 2006, s. 9). Stopniowo łagodzone postępowanie represyjne na rzecz postępowania wychowawczo-poprawczego, przesuwając akcent działalności na sprawy profilaktyki i wspomagania rozwoju człowieka. Oczywiście w polskiej rzeczywistości powojennej długo dominował reżim więzienny oparty na bezwzględnej dyscyplinie, a eksperymenty penitencjarne, takie jak funkcjonowanie w latach 1951–1956 Progresywnego Więzienia dla Młodocianych w Jaworznie przeszły do historii jako symbole ucisku politycznego, gdzie praca niewolnicza stanowiła podstawową formę „resocjalizacji”. Współcześnie określone cele kary pozbawienia wolności nie zawierają nawet śladowych elementów dolegliwości i odwetu. Pozbawienie wolności ma służyć wzbudzeniu woli wskazanego do zmiany postaw na społecznie aprobowane poprzez działalność zindywidualizowaną, przy poszanowaniu praw skazanego (art. 67 § 1–3 ustawy z dnia 6 kwietnia 1997 roku Kodeks karny wykonawczy).

Dlatego też „resocjalizacja [...] musi oznaczać socjoterapię przyczynową jako ten rodzaj oddziaływania, który ma szansę na ukształtowanie świadomej i utrwalonej postawy otwartej na niekonfliktowe [...] rozwiązywanie problemów życiowych. Działania socjotechniczne wymagają zastosowania wielu narzędzi oddziaływania nastawionego na otwarcie się jednostki ku myśleniu w kategoriach rozwiązań wariantowych” (Hołyst 2017, s. 17). W odróżnieniu od koncepcji tradycyjnych promujących dyscyplinowanie jako podstawowy mechanizm resocjalizacji, współcześnie dominuje zachęta i mobilizacja do zmiany typowa dla modelu moralnego i kompensacyjnego.

Potencjalne zagrożenia

Każdy model procesu wspomagania zakłada możliwość wystąpienia zagrożeń wynikających z kontaktu wspierającego. Wymienia się kolejno: zależność, alienację, fanatyzm, samotność. Na tym polu przemiany mają charakter jakościowy, co materializuje się w wyuczonych bezradności, postawach roszczeniowych, radykalizacji poglądów, alienacji w świecie rzeczywistym na rzecz przestrzeni wirtualnej itp.

Wektory przemian paradygmatów w resocjalizacji Wnioski końcowe

Podsumowując analizę przemian paradygmatów w resocjalizacji opartej na kryterium kontaktu wspierającego, można wyprowadzić następujące wnioski. W modelach tradycyjnych resocjalizacja ujmowana jest jako działalność pedagogiczna ukierunkowana na reorientację postaw, nastawień, przekonań i zachowań nieprzystosowanych społecznie jednostek w celu umożliwienia im pełnienia ról adekwatnych do oczekiwań społecznych. Cechami dominującymi w aktywności praktycznej i zogniskowanej wokół tych cech działalności badawczej są:

- eliminacja zaburzeń w zachowaniu,
- kształtowanie prawidłowych postaw społecznych,
- kanalizacja nieokiełznanego instynktów.

W koncepcjach współczesnych resocjalizację postrzega się systemowo, gdzie połączone z sobą klasy działań obejmują różne poziomy rzeczywistości wychowawczej, począwszy od poziomu behawioralnego, przez zaspokajanie potrzeb, włączanie w nurt życia społecznego, aż po kształtowanie pozytywnego sposobu myślenia, co w konsekwencji prowadzi do zintegrowanego układu postaw.

Przemiany paradygmatów tradycyjnych i współcześnie dominujących na polu pedagogiki resocjalizacyjnej można sprowadzić do kilku konstytutywnych cech o wyraźnym wektorze zmian:

1. Stopniowe przechodzenie od podejścia parcjalnemu na rzecz działalności systemowej.
2. Zmiana podejścia do działalności diagnostycznej traktowanej pierwotnie jako jedyne i obiektywne źródło informacji o wychowanku na rzecz kontaktu bezpośredniego w działaniach praktycznych (interwencja kryzysowa, terapia, czynne uczestnictwo w różnych programach profilaktycznych i aktywizujących) pozwalających na odkrycie nieuświadomionych potencjałów podopiecznego.
3. Zmiana parcjalnej analizy przyczyn zaburzeń jednostki społecznie niedostosowanej na rzecz modelu holistycznego, bowiem fragmentaryzacja biogra-

fii eksponuje nadmiernie epizody negatywne, na których koncentrowane są badania i działalność wychowawcza. Podejście holistyczne zaś, wprowadza zrównoważony „bilans” biograficzny, w którym uwzględnia się otoczenie społeczne i środowiskowe wsporniki resocjalizacji. Wszak człowiek to byt bio-psycho-społeczny.

4. W oddziaływaniu resocjalizującym współcześnie promuje się metody i narzędzia oddziaływania zaczerpnięte z psychologii humanistycznej, psychologii zdrowia i wygenerowane w ramach twórczej resocjalizacji jako alternatywne wobec mrocznych założeń psychopatologii. W modelach tradycyjnych przystosowanie (zdrowie), oznaczało brak choroby, uwolnienie od uzależnienia. Współcześnie zdrowie oznacza optymalne funkcjonowanie, czyli pełną realizację osobistą i społeczną z wykorzystaniem potencjałów drzemających w jednostce. Koncepcja resocjalizacji jako subdyscypliny humanistyczno-społecznej jest podłożem strategii myślowych współczesnych oddziaływań resocjalizacyjnych. Wydaje się, że w pierwszym rzędzie winna wychodzić naprzeciw włączeniu do zabiegów koncepcyjnych propozycji z zakresu antropologii filozoficznej, określając sensowność aksjologii i teleologii resocjalizacyjnej. W konsekwencji zaś, być może oparcie resocjalizacji na całościowo pomyślanym paradygmacie osoby ludzkiej? Można dla przykładu też stawiać pytania: czy można skonstruować resocjalizację inaczej, aniżeli poza filozofią, antropologią filozoficzną (Kowalski, Falcman 2009, s. 179–194)? Filozoficzne potraktowanie resocjalizacji uczni ją nauką formalną, nada niepotrzebnych jej rysów teoretyczności i przekreśli przykładowo li tylko użyteczność kreślonego projektu oraz wzmocni potencjał pedagogiki resocjalizacyjnej (Konopczyński 2018, s. 5–8)?

Przypuszczalnie tekst nie wyczerpał wszystkich stojących przed resocjalizacją strategii myślowych, problemów szczegółowych (w zamierzeniu miał być jedynie szkicem, zarysem), ani też nie rozwiązał wątpliwości, które w trakcie lektury narodziły się, być może, w Czytelniku. Zamierzeniem Autorów było wszak nakłonić do analitycznej i krytycznej refleksji subdyscyplinarnej i zaproponować konstruktywny projekt usunięcia wykazanych słabości. Plan się spełnił, jeśli u końca tych refleksji oba z powziętych zadań doszły do skutku.

Abstract: Strategies of thinking about social rehabilitation against the background of paradigm shifts in pedagogy

The article contains a description of the changes that have taken place in social rehabilitation activity in Poland over several decades, indicating current development trends in the theory and practice of social rehabilitation. The evolution of changes can be observed in the approach to the essence of human nature and the problem of evil, in the responsibility for the problems that man generates and for solving these problems, as well as in the image of the person assisted in the process of social rehabilitation, or finally in the perception of the role of the educator (person providing support).

Key words: paradigm, supportive contact, social rehabilitation impact.

Bibliografia

- [1] Bębas S., 2015, *Rola religii w procesie resocjalizacji*, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, Toruń.
- [2] Błachut J., Gaberle A., Krajewski K., 2001, *Kryminologia*, Arche, Gdańsk.
- [3] Fidelus A., 2017, *Resocjalizacja spersonalizowana. Antidotum na zagrożenia współczesnej rzeczywistości społecznej*, [w:] *Resocjalizować we współczesnej rzeczywistości społecznej? Ale jak?*, (red.) T. Sołtysiak, M. Gołembowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- [4] Gaś Z.B., 1995, *Pomoc psychologiczna młodzieży*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- [5] Hołyst B., 2017, *Kryminologiczna ocena granic resocjalizacji*, [w:] *Resocjalizować we współczesnej rzeczywistości społecznej? Ale jak?*, (red.) T. Sołtysiak, M. Gołembowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- [6] Iwański Z.S., 2003, *Wprowadzenie do pedagogiki resocjalizacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe „NOVUM”, Płock.
- [7] Kalinowski M., 2004, *Zarys metodyki pracy kuratora sądowego*, [w:] *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, (red.) F. Kozaczuk, B. Urban, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- [8] Konopczyński M., 2015, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- [9] Konopczyński M., 2018, *Potencjał pedagogiki resocjalizacyjnej*, „Resocjalizacja Polska”, nr 16.
- [10] Korwin-Szymanowska A., 2013, *Możliwości i ograniczenia resocjalizacji w warunkach izolacji*, [w:] *Współczesne wyzwania dla teorii i praktyki resocjalizacyjnej*, (red.) D. Rybczyńska-Abdel Kawy, M. Heine, A. Karłyk-Ćwik, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń.
- [11] Kowalski M., Falcman D., 2009, *Filozoficzne podstawy resocjalizacji (dyskurs o założeniach antropologicznych)*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne aspekty niedostosowania społecznego dzieci, młodzieży i dorosłych. Profilaktyka, reedukacja, resocjalizacja*, (red.) G. Miłkowska, A. Napadło, Wydawca SP „Patronat”, Zielona Góra.
- [12] Krause A., 2010, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- [13] Machel H., 2006, *Czym jest dzisiejsze polskie więzienie?* [w:] *Wykonywanie kary pozbawienia wolności w Polsce – w poszukiwaniu skuteczności*, (red.) H. Machel, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- [14] Machel H., 2007, *Rola i zadania kadry resocjalizacyjnej*, [w:] *Resocjalizacja*, (red.) B. Urban, J.M. Stanik, PWN, Warszawa.
- [15] Makowski A., 1992, *Ortopedagogika dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- [16] Mościskier A., 2001, *Natura ludzka i problem przestępczości*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- [17] Opora R., 2009, *Ewolucja niedostosowania społecznego jako rezultat zmian w okresie odporności psychicznej i zniekształceń poznawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

- [18] Pospiszyl K., 1998, *Resocjalizacja teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- [19] Pospiszyl K., 2008, *Współczesne trendy rozwoju resocjalizacji*, [w:] *Resocjalizacja ciągłość i zmiana*, (red.) M. Konopczyński, B.M. Nowak, Wydawnictwo PEDAGOGIUM, Warszawa.
- [20] Pytka L., 2010, *Pedagogika resocjalizacyjna w Uniwersytecie Warszawskim. Wczoraj, dziś, jutro?*, „Resocjalizacja Polska”, nr 1.
- [21] Sołtysiak T., 2017, *Katharsis w pracy resocjalizacyjnej i dalszym w miarę optymalnym funkcjonowaniu jednostki*, [w:] *Resocjalizować, ale jak we współczesnej rzeczywistości społecznej*, (red.) T. Sołtysiak, M. Gołembowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- [22] Stańdo-Kawecka B., 2000, *Prawne podstawy resocjalizacji*, Zakamycze, Kraków.
- [23] Szczepkowski J., 2016, *Resocjalizacja młodzieży uzależnionej oparta na potencjałach. W poszukiwaniu rozwiązań instytucjonalnych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- [24] Utrat-Milecki J., 2006, *Podstawy penologii. Teoria kary*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- [25] Wysocka E., 2015, *Diagnoza pozytywna w resocjalizacji. Model teoretyczny i metodologiczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

Źródła internetowe

- [26] Krause A., *Paradygmaty w Pedagogice i jej dyscyplinach szczegółowych*, http://files.clickweb.home.pl/homepl37784/file/sztw_2011_2_71_amadeuszkrause.pdf (dostęp: 1.05.2020).
- [27] Muraven M., Baumeister R.F., *Self-Regulation and Depletion of Limited Resources: Does Self-Control Resemble a Muscle?*, <https://www.onlinecasinoground.nl/wp-content/uploads/2018/12/Does-Self-Control-Resemble-a-Muscle-Muraven-ea-2000.pdf> (dostęp: 10.02.2020).
- [28] Sobell M.B., Sobbel L.C., *Stepped Care as a Heuristic Approach to the Treatment of Alcohol Problems*, https://www.researchgate.net/publication/12355720Sobell_MB_Sobell_LC_Stepped_care_as_a_heuristic_approach_to_the_treatment_of_alcohol_problems_J_Consult_Clin_Psychol_68_573-579 (dostęp: 10.02.2020).

Akty prawne

- [29] Ustawa z dnia 6 kwietnia 1997 r. – Kodeks karny wykonawczy (Dz.U. 1997 Nr 90 poz. 557).