

Wiesław Ambrozik

ORCID: 0000-0003-3780-7310

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Zakorzenia pedagogiki resocjalizacyjnej

The roots of social rehabilitation

Abstract

The article deals with the issue of rooting social rehabilitation in such disciplines as special pedagogy and social pedagogy. Affiliation of the analyzed field also affects the today's shape of the theory and practice of resocialization, causing a number of disputes about the subject.

Keywords

social maladjustment, crime as a social act, social personality of the offender, rehabilitation as a process of social reorganization

Pedagogika w procesie rozwoju, poszerzając stopniowo swoje pola badawcze, podejmowała nie tylko te problemy, które sprzyjały procesowi uspołecznienia i wychowania dorastających pokoleń, ale również i te, które u części dzieci i młodzieży ten proces zakłócały, albo też go dezorganizowały, uniemożliwiały lub też wręcz czyniły go dewiacyjnym. Tym też sposobem przedmiotem pedagogiki stały się również te dzieci, a zdecydowanie później również osoby dorosłe, które odbiegały od norm rozwojowych, albo też manifestowały rozmaite zaburzenia w zachowaniach, względnie też przejawiały mniej lub bardziej zaawansowane stany niedostosowania społecznego lub wykolejenia przestępczego. Nim jednak doszło do wyłonienia się odrębnej dziedziny pedagogiki zajmującej się tego typu wychowanymi, a określanej mianem pedagogii resocjalizacyjnej, to jednak musiało jeszcze upłynąć wiele czasu.

Początki pedagogiki resocjalizacyjnej związane są bez wątpienia z pedagogiką specjalną, w ramach której ta rozwijająca się dziedzina pedagogiki skupiała swoje zainteresowanie na zjawiskach niedostosowania i wykolejenia społecznego dzieci i młodzieży. To właśnie dzięki Marii Grzegorzewskiej – twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej – jej przedmiotem, obok problematyki rehabilitacji dzieci

upośledzonych fizycznie i umysłowo, uczyniono również problemy związane z rewalidacją dzieci niedostosowanych społecznie. Manifestowane u tego typu dzieci zachowania destruktywne łączono głównie z zaniedbaniami w zakresie opieki wychowawczej i negatywnymi wpływami najbliższego środowiska, bądź z mniej lub bardziej wyraźnymi zaburzeniami lub schorzeniami psychicznymi, u podłoża których diagnozowano z reguły rozmaicie nasilone dysfunkcje w obszarze wyższych czynności nerwowych. Dlatego też proces wychowania tego typu dzieci M. Grzegorzewska określała mianem rewalidacji społecznej, mającej wyraźnie charakter neurofizjologiczny, jako że obejmuje ona zmiany w obszarze stereotypu dynamicznego, której celem pozostaje głównie „wykształcenie nowych rodzajów reagowania i hamowania reakcji dawniejszych”, ale i również zmiana w obszarze układu dotychczasowych bodźców przez pozbawienie ich uprzedniego znaczenia sygnalizacyjnego. Źródła zaburzeń występujących m.in. u młodzieży niedostosowanej społecznie M. Grzegorzewska wiązała przy tym głównie z zaburzeniami charakterologicznymi i emocjonalnymi, a nie z niedostosowaniem się jednostki do uczestnictwa w życiu społecznym. Poszukiwano ich bowiem głównie w obszarze stereotypu dynamicznego, a w szczególności w związkach zachodzących pomiędzy I i II układem sygnałowym. Z tego też względu w całym obszarze wychowania specjalnego, w tym i resocjalizacyjnego, pierwszoplanowego znaczenia nabierały, w myśl przyjętej koncepcji rewalidacji, działania sprowadzane głównie do kompensacji, usprawniania oraz do działań korygujących¹.

W zbliżonym nurcie mieściła się również koncepcja wychowania resocjalizacyjnego N. Han-Ilgiewicz, osadzona w neopsychoanalizie i przyjmująca postać psychoterapii wychowawczej, mającej na celu przede wszystkim „spowodowanie wzrostu wychowanka (jego rozwoju osobistego) oraz zdobycie umiejętności i sprawności w przewyciężaniu trudności życiowych”, czemu towarzyszyć powinno eliminowanie objawów niedostosowania społecznego, ale i zarazem wzbudzenie u tego typu wychowanków odpowiednich postaw zarówno wobec własnych wcześniejszych przeżyć i doświadczeń, jak i tych, które występują aktualnie bądź mogą się pojawić w przyszłości². Zasadniczym więc celem oddziaływania resocjalizacyjnego, przyjmującego w koncepcji N. Han-Ilgiewicz postać procesu psychoterapii wychowawczej, było „spowodowanie u wychowanka wzrostu zdolności i umiejętności indywidualnego dostosowania się względem sytuacji życiowych i trudności”³.

Nieco inne podejście do procesu rewalidacji społecznej, którego podmiotem pozostają z jednej strony jednostki upośledzone bądź przewlekłe chore, a z dru-

¹ *Polska myśl resocjalizacyjna, Wybór tekstów*, oprac. K. Sawicka, Warszawa 1993, s. 6, 19–20.

² *Ibidem*, s. 21.

³ N. Han-Ilgiewicz, *Założenie ogólne procesu resocjalizacji*, [w:] *Polska myśl...*, op. cit., s. 36.

giej strony niedostosowane czy wykolejone społecznie, prezentowali Cz. Czapów i S. Jedlewski – autorzy pierwszego podręcznika *Pedagogiki resocjalizacyjnej* (PWN 1971). Twierdzili oni bowiem, że w przypadku pierwszej kategorii wychowanków ich rewalidacja zostaje zasadniczo sprowadzona do procesu uczenia się, natomiast w przypadku drugiej kategorii wychowanków sensowniej jest jednak mówić o resocjalizującej reedukacji, u których proces uczenia się polega na eliminowaniu nawyków niepożądanych, „będących źródłem ustosunkowań antagonistycznych i destruktywnie sprzecznych z określonymi oczekiwaniami społecznymi”⁴.

Takie oto postrzeżenie istoty niedostosowania społecznego oraz procesu rewalidacji społecznej zadecydowało o kształcie polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej. Nie jest bowiem przypadkiem, że wspomniani autorzy – Cz. Czapów i S. Jedlewski – kiedy wywodzili genezę pedagogiki resocjalizacyjnej i wskazywali na jej istotę, określali ją jako specjalną pedagogikę resocjalizacyjną. I choć skoncentrowaną, w ujęciu M. Grzegorzewskiej, wyłącznie na osobach nieletnich i młodocianych, to jednak również obejmującą swoimi zainteresowaniami i praktycznymi oddziaływaniami rewalidacyjnymi osoby dorosłe wykolejone społecznie i przestępczo. Prowadzone przez wspomnianych Autorów studia nad istotą samego procesu resocjalizacji jednostek wykolejonych społecznie, ale i ich bogate doświadczenia praktyczne zapewne zadecydowały, że nakreślona w podręczniku istota tego procesu przyjęła ostatecznie kształt aktywizującej reedukacji, sprowadzanej do postaci socjalizacji reedukacyjnej (oduczającej) – „zmiernącej do wylimowania stanu wykolejenia społecznego przez usuwanie negatywnych zachowań oraz korektę i przekształcanie układów psychicznych je warunkujących” oraz do socjalizacji edukującej (uczającej) – „dążącej do wyposażenia wychowanka w odpowiednie dyspozycje instrumentalne (wiadomości i umiejętności) oraz emocjonalno-motywacyjne, które decydują o przyswojeniu i respektowaniu pozytywnych wzorów aktywności” (Cz. Czapów)⁵. Tak rozumiany proces resocjalizacji toczyć się oczywiście może albo drogą spontanicznych i niezamierzonych wpływów ze strony naturalnych środowisk uczestnictwa społecznego wychowanków, albo też drogą celowych, instytucjonalnych czy też systemowych oddziaływań wychowawczych, opiekuńczych i psychokorekcyjnych, respektujących równocześnie zasadę reedukacji i wszechstronnego rozwoju, perspektywicznej i wszechstronnej opieki, ale i również zasadę wymagań oraz akceptowania i respektowania osoby wychowanka⁶.

To właśnie przedstawiające się pierwotne zakorzenie pedagogiki resocjalizacyjnej w pedagogice specjalnej bez wątpienia nie tylko zadecydowało o jej

⁴ Cz. Czapów, S. Jedlewski, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971, s. 106.

⁵ Cz. Czapów, *Zarys koncepcji resocjalizacji*, [w:] *Polska myśl...*, op. cit., s. 82–83.

⁶ L. Pytka, *Aksjologiczno-pedagogiczne podstawy resocjalizacji*, [w:] *Polska myśl...*, op. cit., s. 78.

kształcie i rozwoju, ale i również nadało jej w znacznym stopniu dzisiejsze oblicze, które niewątpliwie w dalszym ciągu – podobnie zresztą jak i współczesna pedagogika specjalna – mocno nawiązuje do dokonań psychologii. Wyrazem tego są jej liczne zakotwiczenia, począwszy od hormizmu i szczególnego wkładu psychoanalizy, poprzez wszechobecny we współczesnych koncepcjach resocjalizacyjnych behawioryzm, po psychologię humanistyczną i kognitywną, kształtującą wyrastający z nich nurt kognitywno-behawioralny, bez wątpienia w pełni rozwinięty i opisany od strony teoretycznej, jednak z dużymi trudnościami wpisujący się w praktykę resocjalizacyjną. Tym też sposobem na współczesnej pedagogice resocjalizacyjnej ciąży swoisty psychologizm oraz wpisujące się w niego jurystyczne koncepcje resocjalizacji zakładające, że drogą do ponownego uspołecznienia (resocjalizacji) wykołojonych społecznie czy przestępczo osobników, jest ich kumulacja i izolacja w stosownych grupach dyspanseryjnych bądź w mniej lub bardziej zamkniętych instytucjach korekcyjnych albo też wręcz karnych, które przybierają postać instytucji totalnych, w pełni organizujących, kontrolujących i sankcjonujących życie swoich podopiecznych. Celem tego typu działań, opartych na dyscyplinie i dominacji kar, jest dążenie do uspołecznienia świadomości i postaw wychowanków, który to stan będzie się już dowolnie przenosił na sytuacje, w których znajdują się oni w bliższej czy dalszej przyszłości⁷. Podejście to w dość oczywisty sposób wpisuje się także w kryminologiczną koncepcję kary, której celem jest głównie zagwarantowanie obywatelom ładu społecznego, poczucie sprawiedliwości i bezpieczeństwa, a nie zresocjalizowanych przestępców.

Obok wskazanego tu zakotwiczenia pedagogiki resocjalizacyjnej należy również wskazać na nieco inne jej korzenie, które w równie istotny i nieco odmienny sposób ukształtowały tę autonomiczną już dziś dyscyplinę pedagogiki. Koncentrują one tę wersję pedagogiki resocjalizacyjnej wokół nieco innych wymiarów niedostosowania społecznego czy wykołojenia przestępczego, jak również w inny sposób definiują sam proces resocjalizacji. Historycznie rzecz ujmując, okazuje się, że wskazywane przez pedagogikę specjalną przejawy upośledzenia społecznego równoległe stały się także przedmiotem rozwijającej się w tym samym czasie pedagogiki społecznej. Bezpośrednim bodźcem dla kształtowania się jej przedmiotu i rozwoju stały się te wszystkie przeobrażenia gospodarcze, społeczno-kulturowe i polityczne, które przetoczyły się zwłaszcza przez Europę i Amerykę na przełomie XIX i XX wieku, kształtując zupełnie nowe oblicze ówczesnych społeczeństw. To właśnie te procesy zmian, obok niewątpliwie korzystnych przemian społeczno-ekonomicznych, spowodowały także szereg problemów socjalnych, dla rozwiązania których działające wcześniej ruchy filantropii i dobroczynności okazały się nie-

⁷ S. Kowalski, *System wychowania prewencyjno-resocjalizacyjnego*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1973, nr 3, s. 242.

wystarczające. W takiej to właśnie aurze rozwijać się zaczęła pedagogika społeczna „jako teoria zmierzająca do uogólnienia wychowawczego aspektu »warunków« społecznych, środowiskowych ludzkiego życia oraz praktyki instytucji powoływanych do ich ulepszenia”⁸. Tym też sposobem problemy wykolejenia czy degradacji społecznej postrzegane jako efekt niekorzystnych warunków środowiskowych, w jakich przyszło wzrastać i bytować narastającej części członków uprzemysławiających się i urbanizujących się społeczeństw oraz problemy związane z ich przewyciężaniem, stały się właśnie przedmiotem dociekań pedagogiki społecznej, zarówno w jej wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym. Skoro wykolejenie – jak podkreślała to H. Radlińska, twórczyni polskiej pedagogiki społecznej – „stanowi każdorazowo efekt zejścia z prawidłowej drogi życia pod wpływem niekorzystnych warunków środowiskowych (a niekiedy i schorzeń), które należy wykryć i na nie oddziaływać”, albo też – jak artykułowała to I. Lepalczyk – „wykolejenie pozostaje zawsze przejawem braku lub niedostatku pomocy wychowawczej w procesach wprowadzania i wrastania w kulturę”⁹, to najbardziej pożądanymi działaniami naprawczymi winny zatem stać się stosowne zabiegi kompensacyjne, opiekuńcze i profilaktyczne bądź wspomagające rozwój jednostek, grup i instytucji. Celem tego typu zabiegów stało się przede wszystkim przewyciężanie negatywnych zachowań, ale i likwidowanie lub przetwarzanie niekorzystnych warunków środowiskowych, przy wykorzystaniu sił społecznych tkwiących w środowisku życia wykolejonych jednostek¹⁰. Tym też sposobem – powielając przywołany wcześniej pomysł Cz. Czapów i S. Jedlewskiego – charakteryzowaną tu dziedzinę pedagogiki nazwać by można społeczną pedagogiką resocjalizacyjną. Znajduje to zresztą szczególne uzasadnienie zwłaszcza w tym, że każde zachowanie nieprawidłowe, dewiacyjne czy też przestępcze należy postrzegać za F. Znanieckim zarówno w aspekcie czynu społecznego, jak i w aspekcie osobowości społecznej samego przestępcy czy dewianta. W niezmiernie złożonych często aktach przestępstwa czy w rozmaitych innych zachowaniach dewiacyjnych jednostki uczestniczy z reguły kilka odrębnych systemów społecznych. Z jednej strony stanowi o nim osobowość społeczna jednostki, która popełnia czyn przestępczy, łącznie z jej wrodzonymi skłonnościami oraz wszelkimi wpływami, którym podlegała ona od okresu dzieciństwa do momentu poprzedzającego sam akt przestępczy. Z drugiej natomiast strony stanowią o nim wszystkie przeszłe i teraźniejsze warunki zewnętrzne sytuacji, które jednostka próbowała swoim przestępstwem rozwiązać. Nie ma takich samych dla wszystkich warunków zewnętrznych (środowiskowych) dla popełnienia przestępstwa. Zawsze jest bowiem tak, że jednostka o innej wrodzonej naturze lub z innym

⁸ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1972, s. 9.

⁹ *Ibidem*, s. 321.

¹⁰ *Ibidem*, s. 39–40, 66–77.

wychowaniem nie popełni przestępstwa w takich samych warunkach zewnętrznych, a ta sama osoba w innych warunkach postąpi zupełnie inaczej¹¹. Tym samym postrzegając przestępstwo jako określony czyn społeczny, należy mieć na uwadze to, że każdorazowo jest ono „próbą zaspokojenia pewnej skłonności poprzez zdefiniowanie i rozwiązanie zaistniałej sytuacji”, przy czym skłonność ta może być efektem wpływów, którym jednostka podlega, bądź jest ona jej wrodzoną skłonnością, która nie została zmodyfikowana czy przekształcona naturalnymi względnie zorganizowanymi oddziaływaniami wychowawczymi czy terapeutycznymi¹². W sytuacji zaistniałego przestępstwa mamy zatem do czynienia z przestępcą jako osobą społeczną, którą traktować możemy albo jako „odchyloną od normalnego typu kulturowego”, albo jako „odrębny typ kulturowy”. W przypadku pierwszym mamy raczej do czynienia z typem przestępcy sporadycznego, czasami przypadkowego, a w przypadku drugim z typem przestępcy notorycznego (zawodowego czy też recydywisty rozmaitego pokroju). Podział ten choć powstał wiele lat temu, nadal jest aktualnym, bowiem „w przypadku przestępcy sporadycznego – jak pisze F. Znaniecki – poza psychologicznymi faktami dotyczącymi jego przestępstwa, istotnym problemem jest jego odchylenie od wypełnianej funkcji społecznej, natomiast w drugim przypadku popełniona zbrodnia jest już szczególną funkcją społeczną, od której zależy status zawodowego przestępcy w jego środowisku” i którym to aktem przestępczym sprawca tę pozycję z reguły sobie umacnia¹³.

Takie właśnie spojrzenie na czyn przestępczy czy też jakikolwiek inny przejaw niedostosowania społecznego oraz na towarzyszący mu układ przeszłych i teraźniejszych sytuacji społecznych, które dezorganizując osobowość jednostki, doprowadziły ją do wykolejenia społecznego, w zupełnie innym świetle stawia samą istotę procesu resocjalizacji przestępców. Podejmując go nie można bowiem koncentrować się wyłącznie na sprawcach czynów przestępczych, ale i również trzeba mieć na uwadze ich zdeorganizowane środowiska dotychczasowego uczestnictwa, gdyż tylko skumulowane i zintegrowane oddziaływania na dewiacyjną osobowość przestępcy oraz równocześnie podejmowane działania reorganizujące ich zdeorganizowane środowiska może przynieść oczekiwane efekty. Rzecz bowiem polega na tym, aby poprzez „wzajemne oddziaływanie czynników obiektywnych i subiektywnych, kultury i osobowości czy też wartości i postaw indywidualnych” tworzyć zwłaszcza na bazie grup pierwotnych normy (reguły) społeczne, budując w konsekwencji stosowną ich organizację społeczną. Oczywiście jest, że kiedy dochodzi do destrukcji tych norm, czy też do powstania ich nowego układu, to niewątpliwie

¹¹ F. Znaniecki, *Social Research in Criminology*, „Sociology and Social Research” 1928, vol. 12, no. 4, s. 310.

¹² *Ibidem*, s. 313.

¹³ *Ibidem*, s. 316–317.

mamy do czynienia z procesem dezorganizacji społecznej generującym mniej lub bardziej nasilające się stany dezorganizacji osobowości u członków danej grupy. Równie istotnym jest przy tym również i to, że każda grupa społeczna rozporządza stosownymi środkami przeciwdziałającymi jej dezorganizacji, uruchamiając stosowne procesy reorganizacji społecznej¹⁴, a więc tworząc „nowe schematy zachowania, nowe normy postępowania jednostek i nowych instytucji, które zastąpią lub zmodyfikują dawne i lepiej będą odpowiadały zmienionym postawom”¹⁵.

Trudno rzecz jasna przypisywać W.I. Thomasowi i F. Znanieckiemu pomysł wypracowania spójnego systemu resocjalizacji zdeorganizowanych osobowości chłopskich migrantów, jednak ukazane w dziele *Chłop polski w Europie i Ameryce* mechanizmy społecznej dezorganizacji, jak i reorganizacji – z racji, że stanowią każdorazowo o zmianach zarówno w obszarze osobowości ludzkich, jak i w obszarze instytucji społecznych – to i również w przestrzeni tychże samych procesów i mechanizmów należy poszukiwać inspiracji dla kształtu współczesnej teorii i praktyki resocjalizacyjnej.

Takie właśnie spojrzenie z jednej strony na mechanizm kształtowania się zachowań dewiacyjnych czy też przestępczych (dezorganizacja społeczna → dezorganizacja osobowości), a z drugiej strony na istniejącą funkcjonalną zdolność każdej grupy do wzbudzania stosownych mechanizmów reorganizujących (rekonstruujących) jej dotychczasowe normy, obowiązujące schematy zachowań czy też jej społeczną organizację, wydaje się wyjaśniać istotę i funkcje procesu resocjalizacji, jaką winien on spełniać we współczesnych społeczeństwach. To jemu właśnie należy przypisywać ową funkcję reorganizującą czy też rekonstruującą pojawiające się stany społecznej i indywidualnej dezorganizacji. Takie jednak podejście do istoty procesu resocjalizacji wymaga już dzisiaj nie tylko tego, aby lokować go wyłącznie w jurystyczno-kryminologicznych koncepcjach kary i zespolonych z nimi psychologiczno-behawioralnymi koncepcjami oddziaływań terapeutyczno-poprawczych, ale należy spojrzeć na te działania jako element systemu wychowania, który będąc osadzonym i warunkowanym określoną rzeczywistością społeczną, równocześnie przygotowuje swoich podopiecznych do pełnego i akceptowanego uczestnictwa społecznego.

Spojrzenie to wydaje się podzielać współczesna pedagogika społeczna, która stanowiąc w strukturze pedagogiki – nie tyle kolejną dziedzinę, a raczej jej socjologiczny kierunek – sprawia, że zasadniczo każda z jej współczesnych dziedzin może być uprawiana właśnie z perspektywy pedagogii społecznej. Wszelkim postaciom wychowania zawsze bowiem towarzyszą jakieś warunki i sytuacje społeczne, a ono samo również zawsze przybiera kształt jakiegoś działania społecznego. Pedagogi-

¹⁴ J. Szacki, *Historia myśli społecznej*, Warszawa 1983, s. 607, 614.

¹⁵ W.I. Thomas, F. Znaniecki, *Chłop polski w Europie i Ameryce*, t. 4, Warszawa 1978, s. 111.

ka społeczna, rozwijając się w naszej rodzimej tradycji równoległe z socjologią wychowania, pełniła bowiem od swego zarania funkcję swoistego ogniwa pośredniczącego między tą właśnie dziedziną socjologii a praktyką, czerpiąc przede wszystkim przesłanki dla zasad skutecznego działania, ukierunkowanego na to, co i w jaki sposób w owej rzeczywistości wychowawczej poprawić, zmieniać czy udoskonalić. Stąd też stawiane w pedagogice społecznej problemy badawcze koncentrowały się nie tyle na opisie określonych struktur czy też procesów społecznych, ile na poszukiwaniu skutecznych sposobów działania (określaniu potrzeb, warunków, sił oraz celów działania na ich miarę, przygotowywaniu innowacji i ich korygowaniu z punktu widzenia założonych celów itp.). Wyrażała to zresztą nader jednoznacznie H. Radlińska przy okazji określania przedmiotu pedagogiki społecznej, wskazując m.in. na to, że „w przeciwieństwie do socjologii wychowania zajmuje się ona przebiegiem i sposobami poczynań wychowawczych i rolą środowisk w związku z życiem jednostek, (...) zagadnieniami rozpoznawania i wspomaganie rozwoju sił ludzkich (fizycznych i psychicznych) jeszcze nie rozrosłych, włączania ich w twórczość dnia bieżącego i przyszłego”¹⁶.

Podejmowane również przez pedagogikę społeczną od początków jej powstania problemy związane z samą istotą wykojenia społecznego jednostek wzrastających w niekorzystnych warunkach środowiskowych, jak i z koniecznością ich resocjalizowania, nabierały od zawsze zdecydowanie szerszego, interdyscyplinarnego i prakseologicznego zarazem spojrzenia. Wskazywała ona bowiem na to, że takie jednostki wymagają nie tylko całościowego spojrzenia na ich przeszłe i teraźniejsze warunki rozwoju i życia (a czasami także i dotyczące ich schorzenia psychofizyczne), jakie stwarzają im środowiska ich społecznego uczestnictwa, ale i równocześnie na konieczność wzbudzenia bądź organizowania w tych środowiskach odpowiednich sił i działań społecznych, które by te niedostosowane czy wykojenone jednostki przekształcały w „imię ideału”.

Przywołując wskazane tu zakotwiczenie pedagogiki resocjalizacyjnej również w pedagogice społecznej, bez wątpienia nadajemy zarazem tej dyscyplinie, jak i samym oddziaływaniom resocjalizacyjnym, zdecydowanie bardziej społeczny charakter. Stwarza to zakotwiczenie bez wątpienia nie tylko szansę na przełamanie wszechobecnej w teorii i praktyce resocjalizacyjnej orientacji psychologiczno-jurystycznej, preferującej tradycyjne behawioralne koncepcje oddziaływań poprawczych, wpieranych przy tym nadmiernymi, momentami odhumanizowanymi uregulowaniami prawnymi. Prowadzą one w praktyce resocjalizacyjnej do dominacji oddziaływań dyscyplinarno-izolacyjnych, których uporczywe utrzymywanie i skalowane w dobie rozwoju rozmaitych form i środków komunikacji międzyludzkiej,

¹⁶ S. Kowalski, *Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej a socjologia wychowania*, „Studia Socjologiczne” 1980, nr 3, s. 15.

graniczny momentami z absurdem, a przecież koszty ich podtrzymywania mogłyby być sensowniej wykorzystywane na rzeczywistą działalność resocjalizacyjną. Jej istota – zgodnie z przywoływaną wyżej socjologiczną orientacją pedagogiki społecznej i wyrastającą z niej pedagogiką resocjalizacyjną – sprowadzona winna być z jednej strony do szczególnego rodzaju rekonstrukcji osobowości społecznej wykolejonych jednostek, a z drugiej do reorganizacji środowisk ich uczestnictwa społecznego. Tym samym przypisywane oddziaływaniom resocjalizacyjnym funkcje rekonstrukcji i reorganizacji społecznej zdeorganizowanych społeczności i indywidualnych osobowości możliwe są zaistnieć w postaci swoistych serwomechanizmów (samoregulatorów) w funkcjonującym systemie profilaktyki społecznej i resocjalizacji. Rzecz bowiem polega na tym, że w przypadku zarówno aktualnego stanu działalności analizowanego systemu, jak i jego wcześniejszych postaci, trudno jest mówić o jego funkcjonalności. Od zawsze pozostawał on bowiem na marginesie życia społecznego, będąc skrywanym i izolowanym społecznie układem instytucji, pełniących głównie funkcje kontrolne, karno-represjonujące oraz odstrasżające, a nie resocjalizacyjne i w pełni reintegrujące społecznie. Z tego też względu bardziej zasadnym wydaje się dziś mówienie, w odniesieniu do tego systemu, o konieczności jego uspołecznienia (a może nawet o jego resocjalizacji), a nie o funkcjonalnym kryzysie. Żadna bowiem z dotychczasowych wizji czy koncepcji resocjalizacji nigdy nie doprowadziła go do stanu powiązania ze społeczeństwem i ścisłego kooperowania z jego systemem wychowania, opieki czy pomocy społecznej, a także do sytuacji pełnej kontroli społeczeństwa nad jego funkcjonowaniem.

Mówienie w tym przypadku o uspołecznieniu systemu oddziaływań resocjalizacyjnych nadaje temu pojęciu zupełnie innego charakteru. Odniesione ono tu zostaje do układu instytucjonalnych oddziaływań resocjalizacyjnych, a w szczególności do konieczności wzbudzenia w nim takiego stanu funkcjonowania, który by stanowił wspólnotę więzi pomiędzy poszczególnymi jego elementami, a także wspólnotę wiedzy oraz uwspólnotowiony stan działań profilaktycznych i resocjalizacyjnych¹⁷. Właśnie to uwspólnotowanie działań resocjalizacyjnych podejmowanych przez poszczególne podmioty systemu i równoczesne funkcjonalne powiązanie ich ze sobą, stworzone na podzielanych podstawach teoretycznych może dopiero służyć tworzeniu nowoczesnego, humanistycznie zorientowanego i uspołecznionego systemu profilaktyki społecznej i resocjalizacji, wyraźnie dostrzegającego potrzebę dynamicznego rozwoju jego funkcji opiekuńczych, wychowawczych, readaptacyjnych i reintegracyjnych, realizowanych zarówno w odniesieniu do środowisk przestępczych bądź zagrożonych wykolejeniem przestępczym, jak i do samego holistycznie ujmowanego układu instytucji ten system stanowiących.

¹⁷ M. Marody, A. Giza-Poleszczuk, *Przemiany więzi społecznych*, Warszawa 2004, s. 330–331.

Takie oto przesłanki wydają się mieć wpływ na oblicze współczesnej teorii i praktyki resocjalizacyjnej, których źródła tkwią niewątpliwie w pedagogice społecznej.

Przesłanki, które legły u podstaw przygotowania tej publikacji, niewątpliwie wynikają z faktu, że w polskiej tradycji w związku z narastającymi zjawiskami niedostosowania społecznego i wykolejenia przestępczego oraz z koniecznością ich społecznej rewalidacji i resocjalizacji – analizowanych i uruchamianych początkowo wyłącznie w odniesieniu do dzieci i młodzieży, a później także wobec i dorosłych przestępców – znalazły swoje odbicie w niemal równolegle rozwijającej się pedagogice specjalnej oraz w pedagogice społecznej. W zasadzie każda z tych dziedzin pedagogiki stworzyła swoją wizję zarówno mechanizmów społecznego i przestępczego wykolejenia, jak i resocjalizacji tego typu jednostek. Stąd też w obrazie naszej rodzimej współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej znaleźć można jej dwie opcje: specjalną pedagogikę resocjalizacyjną oraz społeczną pedagogikę resocjalizacyjną. Obie wnoszą do tej dziedziny istotne dla jej rozwoju wątki poznawcze, ukazujące zarówno istotę mechanizmów i źródła współczesnych społecznych wykolejeń, jak i sposoby, formy i środki odpowiednich działań rewalidacyjnych i resocjalizacyjnych, jakim takie jednostki winny być systemowo poddawane. By jednak uniknąć swoistego dualizmu oddziaływań, zwłaszcza w obszarze instytucjonalnych rozwiązań resocjalizacyjnych oraz znajdujących się u ich podstaw uregulowań prawnych, system ten mimo wszystko wymaga uspołecznienia w rozumieniu uwspólnotowionej wiedzy, ścisłej więzi i wspólnych, skoordynowanych działań, tworzących w tym względzie stosowne rozwiązania systemowe.

Bibliografia

- Czapów Cz., Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1972.
- Kowalski S., *Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej a socjologia wychowania*, „Studia Socjologiczne” 1980, nr 3.
- Kowalski S., *System wychowania prewencyjno-resocjalizacyjnego*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1973, nr 3.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A., *Przemiany więzi społecznych*, Warszawa 2004.
- Polska myśl resocjalizacyjna. Wybór tekstów*, oprac. K. Sawicka, Warszawa 1993.
- Szacki J., *Historia myśli społecznej*, Warszawa 1983.
- Thomas W.L., Znaniński F., *Chłop polski w Europie i Ameryce*, t. 4, Warszawa 1978.
- Znaniński F., *Social Research in Criminology*, „Sociology and Social Research” 1928, vol. 12, no. 4.