

**EXCLUSION VERSUS INCLUSION
IN THE PEDAGOGY OF RESOCIALIZATION**

**EKSKLUZJA VERSUS INKLUZJA
W PEDAGOGICE RESOCJALIZACYJNEJ**

Lesław Pytka

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej
im. Alcide De Gasperi w Józefowie

pytkal@tlen.pl

ABSTRACTS

The author of this paper presents two opposite ideas; social exclusion and inclusion in the pedagogy of resocialization. The first idea is related to the punishment stream according to criminal law and the second is concerned with the more liberal thinking so called; pedagogical associated with the values such as: tolerance and (caritas) love of neighbor. In the final conclusions we find the fundamental thesis about social inclusion as the remedium and prevention of social pathology.

Autor przedstawia dwie przeciwstawne idee: ekskluzji oraz inkluzji społecznej w rozmaitych odmianach pedagogiki resocjalizacyjnej. Pierwsza z nich związana jest z nurtem myślenia, w którym sankcje są prawomocne na gruncie prawa (punitywizm), druga z myśleniem bardziej liberalnym (permissywnym) i wartościami takim jak tolerancja i miłosierdzie (*caritas*). We wnioskach końcowych przedstawiono podstawowe założenia edukacji inkluzyjnej jako swoistego remedium na marginalizację społeczną i wykluczenie osób nieradzących sobie z wymogami systemu społecznego.

KEY WORDS:

Social exclusion, marginalization, stigmatization, inclusive education, paradigms and strategy of resocialization

wykluczenie społeczne, marginalizacja, stygmatyzacja, edukacja włączająca (inkluzja) paradygmaty i strategie pedagogiki resocjalizacyjnej

WSTĘP

W zależności od orientacji aksjologicznych i teoretycznych w pedagogice można mówić o swoistych triadach. Po pierwsze podejściu segregacyjnym (wyłączającym), charakterystycznym dla tzw. pedagogiki przystosowania, po drugie podejściu integracyjnym, dążącym do scalania z systemem elementów odrzucanych i stygmatyzowanych, oraz o podejściu inkluzyjnym, lasującym włączanie jednostek w proces społecznej kreatogenności, zapobiegającej odrzuceniu i naznaczaniu społecznemu. Wspomniane tu trzy nurty są ściśle powiązane z jednej strony z pojęciami etycznymi, takimi jak kara, tolerancja i dobroczynność (miłosierdzie), z drugiej zaś trzema paradygmatami uprawiania nauki i trzema odmianami pedagogiki jako dyscypliny teoretycznej i praktycznej. Zatem w kolejności ukażą wątki stygmatyzujące, związane z pojęciem kary i wykluczenia, a następnie nurty myślenia przeciwnego budowanego na takich wartościach, jak tolerancja i miłosierdzie obecne od zawsze w rozmaitych odmianach pedagogiki resocjalizacyjnej w kontekście trzech paradygmatów: nomotetycznego, idiograficznego oraz systemowego.

WYKLUCZANIE SIĘ I KOMPLEMENTARNOŚĆ ZAŁOŻEŃ AKSJOLOGICZNYCH

Pojęcia: **kary, tolerancji i miłosierdzia** wydają się stare jak świat. Jednak ich zakres i treść zmieniały się w ciągu wieków, wszak istota pozostawała mniej więcej ta sama. Mimo rozmaitych eufemizmów, które je zastępują w nauce i w kulturze, utrzymują się w języku potocznym i są obecne w codziennych zachowaniach ludzkich. Karą określa się w pedagogice zdarzenia awersyjne, przy pomocy których chce się uzyskać określony efekt wychowawczy, np. powstrzymanie od zachowania nagannego lub jego wygaszenie lub zapomnienie. Niezastosowanie spodziewanej przez wychowanka nagrody traktowane bywa przez niego jako rodzaj kary psychologicznej. O małej skuteczności kar w wychowaniu napisano już wiele, wykazując przede wszystkim na jej instrumentalne i emanacyjne znaczenie. O wiele więcej zalet przypisuje się wszak nagrodzie, czyli zdarzeniu redukującym napięcie wewnętrzne jednostki a przez to zwiększające prawdopodobieństwo jego powtórzenia. Od zarania dziejów mechanizmy nagradzania i karania zachowań pożądanych i zabronionych pozostawały w użyciu rozmaitych instancji społecznych. Potocznie określa się te mechanizmy jako pedagogikę kija i marchewki, jak dla tresowanego i upartego osła. Klasyfikacja kar pedagogicznych daleka jest od zamknięcia i wyczerpania, wiedza o nich wbrew pozorom także. Wspomnę tylko,

że obok kar typowo zewnętrznych (środki przymusu) wyróżnia się także kary wewnętrzne (wyrzut sumienia), których źródło tkwi w jednostce ludzkiej. Czyli obok kar eksternalizacyjnych są kary internalizacyjne, tkwiące u podstaw kształtowania się mechanizmów kontroli wewnętrznej, tj. sumienia.

W encyklopedycznych i słownikowych ujęciach kary w definiensie wymienia się jej: awersyjność, dolegliwość, przykrość, następstwo, konsekwencję, skutek itp.

Typologia kar zależna jest od rozmaitych czynników branych pod uwagę przy jej konstrukcji, na przykład mówi się o karach pierwotnych, naturalnych i stanowionych, ale także o skutecznych i nieskutecznych, natychmiastowych i odroczonej, sprawiedliwych i niesprawiedliwych.

W debatach na temat kary i polityki karnej przytacza się rozmaite argumenty za i przeciw stosowaniu kar kryminalnych (J. Utrat - Milecki), a w pedagogice argumentację za dopuszczalnością kar wychowawczych jako środków dyscyplinujących (L. Pytka) w wychowaniu resocjalizującym nieletnich. Chociaż ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich nie mówi o stosowaniu środków karnych wobec nieletnich, a jedynie wychowawczych i poprawczych, to jednak wiadomo, że zastosowanie najsurowszego środka, tj. zakładu poprawczego, wobec nieletniego jest faktyczną, psychologiczną, dolegliwą karą, o czym wypowiadają się w tych kategoriach sami nieletni. W założeniach teoretycznych mają tkwić środki pozytywne. Karanie i dyscyplinowanie to pojęcia w pedagogice resocjalizacyjnej nieco wstydlive, tak jak pojęcie „nieskuteczności” resocjalizacji. Wiemy, że kary są na ogół nieskuteczne w wychowaniu (S. Mika, *Skuteczność kar w wychowaniu*, 1969), a jeśli mają być skuteczne, to powinny być: nieuchronne, natychmiastowe, adekwatne do przekroczonej normy, czyli sprawiedliwe, nie powinny być odwetem ani zemstą, karanego i karzącego winny łączyć więzy sympatii, ciepłe relacje emocjonalne itp., itd. Nadrzednym interesem w relacjach wychowawczych powinien być interes nieletniego (dziecka), a nie inne dobra i interesy państwa, czy jakiejś społeczności. Wiadomo jednocześnie z góry, że wspomniane warunki nie są, a nawet nie mogą być respektowane w instytucjonalnych formach wychowania resocjalizującego typu zakład poprawczy czy wychowawczy. Widać tu jakąś hipokryzję pedagogiczną, która w dążeniu do eliminacji zła usprawiedliwia stosowanie innego zła, jakim jest kara wychowawcza. Czy tzw. dyscyplinowanie wychowawcze albo „kształtowanie postawy karności” u nieletnich jest pożądanym, czy raczej niedopuszczalnym, tak jak to

sugeruje antypedagogika? W tym wymiarze pedagogika resocjalizacyjna definiowana bywa jako odmiana myślenia i działania autorytarnego, do czego się trudno przyznać pedagogowi. Jednakże pedagogika proponuje nie tylko strategie dostosowawcze, najbardziej znane i „oklepane” kulturowo, strategie modyfikujące niepożądane stany i korygujące rzeczywistość wychowawczą, ale także strategie i procedury kreujące, współtworzące rzeczywistość społeczną, w tym politykę edukacyjną, reedukacyjną i opiekuńczą. Będzie o tym mowa trochę dalej. Obecność kar, przymusu i dyscyplinowania w systemie społecznym każdego ze znanych nam systemów kulturowych i cywilizacyjnych wydaje się niepodważalna. Nawet w tzw. społeczeństwie obywatelskim sankcje zgodne z kodeksem karnym są przecież powszechne i niepodobna ich uniknąć.

Myślenie karnistyczne, zorientowane na kodeks karny w polityce prawnej, penitencjarnej spotyka się z oporem i krytyką, która odwołuje się do co najmniej czterech typów argumentów przekonujących za łagodzeniem polityki karnej lub jej eliminowaniem, które wielokrotnie już przedstawiałem w innych publikacjach, bez uzyskania oczekiwanych efektów. Stąd pojawia się kwestia kolejna, do jakich granic można i trzeba tolerować podejścia zorientowane na karanie i kary w co najmniej w trzech ważnych instancjach, takich jak: Państwo, Kościół, Szkoła, wszak to one mają znaczenie decydujące w socjalizacji, formowaniu i edukacji człowieka-obywatela. Zagadnienie to rozwinąłem nieco w innym opracowaniu (L. Pytka, *Resocjalizacja nieletnich w perspektywie kar i nagród. Punitywność i permissywność systemowa*, 2009), do którego odsyłam Czytelnika.

TOLERANCJA, PERMISYWNOŚĆ, GODNOŚĆ CZŁOWIEKA

Pojęcie **tolerancji** zakłada pewnego rodzaju symetryczność przedmiotu i podmiotu tolerancji czego wobec kogo i tolerancji kogo wobec czego, roszczeń i powinności, praw i uprawnień.

Jeśli karać, to w imię czego i do jakich granic? Czy potencjalne skutki karania nie przerastają szkód wyrządzonych przez winowajcę? Czy pojęcie winy i wstydu, odpowiedzialności moralnej, cywilnej, karnej mogą mieć pełne zastosowania w odniesieniu do dzieci i młodzieży? Przypominam jedynie te pytania, nie udzielając odpowiedzi wprost, podając je pod roz wagę Czytelnika.

1. Zapobiegać w miarę możliwości przez kształtowanie odpowiedniej polityki społecznej, np. poprzez optymalizację dobrostanu osobowe-

go ludzi i dobrobytu społecznego? Albo rozwijać ideę edukacji inkluzyjnej, uwzględniającej specyfikę potrzeb ludzi zmarginalizowanych i odrzucanych przez system społeczny?

2. Integrować poprzez wsparcie społeczne, dążąc do reintegracji zmarginalizowanych, niepełnosprawnych, bezdomnych, bezrobotnych i nieoależnych czy liczyć tylko na prawa rynku?
3. Jeśli w pierwszej kolejności należy wspomagać, leczyć i wychowywać, to w imię czego i do jakich granic?

Pedagogika resocjalizacyjna opowiadała się od dawna za ideą prewencji i pomocy zbłąkanym i odrzuconym, stygmatyzowanym, wychodząc od idei **miłosierdzia**, charytatywności, dobroczynności-etyki ufundowanej na wierze w potencjalne dobro i mocne strony jednostki ludzkiej jako podmiotu i osoby. Nakazuje widzieć w przestępcy, dewiancie, odmieńcu własne alter-ego, bliźniego. Była przy tym zawsze bliższa pomysłom i rozwiązaniom humanitarnym i często wpraszała się do instytucji totalitarnych, mimo że niekiedy wyraźnie ją z nich wypraszano, zwłaszcza w złych czasach PRL.

W pedagogice chętniej niż w naukach prawnych odwołujemy się do pozytywnych stron natury ludzkiej i centralne jej pojęcia wiążą się z **optymalnym rozwojem osoby** ludzkiej i jej **optymalną socjalizacją** poprzez zastosowanie pozytywnych (wzmacniających środków) metod wzmacniania i stymulowania potencjałów intelektualnych i emocjonalnych człowieka. Cel podstawowy to uzyskanie autonomii osobowej i moralnej, swoistej samodzielności w odpowiedzialnych decyzjach za siebie, pozwalajmy funkcjonować w zgodzie ze sobą i z innymi. **Godność osoby** ludzkiej wyznacza granice dopuszczalności wszelkiej interwencji wobec człowieka.

Jeśli w pedagogice resocjalizacyjnej mówi się o karach i karaniu, to raczej nieco w innym kontekście i sensie niż w penologii. Kara ma istotne znaczenie w kształtowaniu się sumienia, wrażliwego na krzywdę i cierpienie ludzi – ofiar, ale też i sprawców. Pozytywne znaczenie kary dostrzegane jest przez pryzmat **mechanizmu „samokarania”, prowadzącego do ukształtowania się kontroli wewnętrznej**. Zinterioryzowany system norm i wartości składający się na główny regulator zachowań będących poza kontrolą społeczną jest takim właśnie „stróżem wewnętrznym”, pozwalającym na powstrzymanie się od zachowań nagannych w sytuacjach pokusy. W niektórych podejściach kryminologiczno – psycholo-

gicznych nazywa się go „powściągamami wewnętrznymi”, w odróżnieniu od „powściągowów zewnętrznych”, będących synonimem kontroli społecznej (M. LeBlanc). Udana interwencja pedagogiczna są możliwe, gdy obydwa rodzaje powściągowów są uruchamiane jednocześnie i uzupełniają się wzajemnie. Tak więc w programach prewencyjnych, readaptacyjnych wobec potencjalnych i aktualnych sprawców czynów karalnych uwzględniać należy te dwa mechanizmy związane ze stosowaniem sankcji wewnętrznych i zewnętrznych, niezależnie od tego czy procesy opisywane w tych programach nazywać będziemy resocjalizacją, readaptacją czy najszerzej jak to możliwe, czyli „reintegracją społeczną”.

INTEGRACJA I REINTEGRACJA SPOŁECZNA

Reintegracja i readaptacja społeczna jako hasła działalności służb kuratorskich i penitencjarnych wywołują rozmaite skojarzenia, najczęściej optymistyczne. Nie brakuje jednak także sceptycyzmu wobec rozczarowań tzw. „resocjalizacją penitencjarną”, którą ocenia się jako mało efektywną lub traktuje się ją, jak jeden z ministrów sprawiedliwości określił, jako fikcyjną czy „lipną”. Zarówno optymiści, jak i pesymiści mają rację, jest bowiem jakaś prawda i fałsz w jednej czy drugiej opinii. Trzeba tu zgodzić się z opinią H. Machela, że nie ma odwrotu od idei resocjalizacji, że nie ma dla niej innej, sensownej alternatywy, a więc programy readaptacji skazanych mają swe uzasadnienie i głęboki sens. Nawet gdyby przyjąć na chwilę (tymczasowo), że jedynie surowa polityka penitencjarna, kumulacja bezwzględnych kar wobec przestępców, jest jedynym remedium na ograniczenie przestępczości, to powstaje wówczas pytanie postawione w tytule pracy A. Szymanowskiej „Więzienie i co dalej?”. Jeszcze raz więzienie i jeszcze surowsze? A przecież wiadomo, że tzw. recydywiści to ludzie nieudolni nie tylko dlatego, że dali się złapać, ale także dlatego, że są nieudacznikami życiowymi, uwikłanymi w rozmaite problemy patologicznego środowiska i swoje własne (B. Jarzębowska-Baziak). Do jakich granic można karać i powodować cierpienie człowieka uwikłanego w pętlę penitencjarną-zapytuje N. Christie w książce „Granice cierpienia”. Z drugiej jednak strony, wypada też zapytać, jakie mogą być granice wobec zła społecznego w skali indywidualnej i społecznej, wyrządzanego przez świat przestępczy światu nieprzestępczemu - czyli nam? O to zapytują kryminolodzy, z A. Siemaszko na czele, w fundamentalnej rozprawie „Granice tolerancji”. Ambiwalencja orientacji, nastawień i postaw wobec traktowania przestępców jako niebezpiecznych dewiantów (katów, zwyrodnialców) lub ofiar,

bezradnych wobec wyzwań losu i własnego środowiska, wydaje się dosyć trwała w kulturze europejskiej. „Karać i nadzorować?”, „Karać i wychowywać?”, „Leczyć i wychowywać?”, „Karać czy resocjalizować?” – oto przykłady dramatycznych pytań stawianych przez teoretyków i praktyków na rozmaitych sympozjach i konferencjach czy opracowaniach dotychczasowych. Jakakolwiek odpowiedź na wspomniane pytania zawsze budzi niepokój i wydaje się wątpliwa wobec faktów, statystyki, struktury i dynamiki przestępczości nieletnich, młodocianych i dorosłych. Jeżeli karać, to jak? Jeśli wychowywać, to w jaki sposób? A jeśli nawet leczyć, to czym, skoro system zdrowotny, edukacyjny i penitencjarny pozostają w chronicznym kryzysie, a więzienia pękają w szwach z przeludnienia?

Wydaje się, że powoli przechodzimy z poziomu pytań: „czy?” i „co?” (postulowanie), do pytań i odpowiedzi „w jaki sposób?” (optymalizowanie). Pojawiają się tu inne, odmienne optyki widzenia, wyjaśniania i przekształcania świata. Świat realny nie pasuje do żadnych ideałów i modeli wymyślonych przez teoretyków, polityków czy zwykłych praktyków i „pomagaczy” rozwiązywania problemów społecznych w ramach działalności państwa, kościoła czy szkoły. Świat stoi na głowie, jest to świat na opak, co dawno zauważył M. Montaigne, a potwierdzają rodzimi i obcy mistrzowie postmodernizmu.

TRZY PARADYMATY W PEDAGOGICE

Najstarszym i podstawowym w humanistyce jest **paradygmat idiograficzny**. Przez to pojęcie rozumie się zespół założeń, według których zjawiska, łącznie z człowiekiem jako podmiotem działania, są niepowtarzalne jedyne w swoim rodzaju, jednorazowe, unikatowe. Przykładem nauki typowo idiograficznej jest historia i jej pochodne, np. ostatnio modna biografistyka. Stąd metodologia nauk idiograficznych nazwana bywa miękką, dopuszcza sprawozdania subiektywne, eksponuje wrażenia, przeżycia, impresje konkretnych ludzi w określonym miejscu i czasie. Podstawową metodą jest **interpretacja** znaczeń ukrytych w wypowiedziach, tak jak to dzieje się w hermeneutyce. A zadaniem podstawowym jest docieranie do sensu i ukrytych znaczeń i symboli, przechodzenie od znaku do znaczenia, ściśle powiązanych z kulturą i dziedzictwem kulturowym człowieka. Hasłem wywoławczym jest humanistyczne „**rozumienie**”, swoisty wgląd –pojmowanie sensu intersubiektywnego i przekazywanego słowem, czyli w wypowiedziach ludzkich, na przykład w wyniku dialogu i dialogiczności. W pedagogice na tym paradygmacie opierają się wszelkie propo-

zycje metodyczne (wychowawcze) zwane strategiami **poszukującymi** (J. Banasiak). Chodzi tu o sposób definiowania „procesu wychowawczego”, jego badania w znaczeniu: postulowania celów, optymalizowania metod i realizowania praktycznego rozmaitych zabiegów wychowawczych. Istotą procesu wychowawczego jest „bycie z wychowankiem” rezygnującym z tradycyjnych (kształtujących metod) stawiania pytań, których odpowiedzi są z góry znane nauczycielowi. W sferze teleologicznej jest wychowanie bez z góry określonego celu, a w sferze metodycznej wymaga się rezygnacji z tradycyjnych metod perswazji i urabiania wychowanka. Najpełniej w polskiej pedagogice stanowisko takie przedstawia S. Ruciński w książce „Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe” (Wyd. UW, 1988) oraz inni autorzy piszący o niedyrektywnej pedagogice, programowo rezygnującej z jakiegokolwiek urabiania, kształtowania itp. (np. J. Rutkowiak, *Dialog bez arbitra jako koncepcja relacji między uczniem a nauczycielem a uczniem*, *Ruch Pedagogiczny* 1984, nr 5-6).

Paradygmat nomotetyczny, aspirujący do naukowości w sensie najczystszy, wywodzi się z myślenia pozytywistycznego, neopoztywistycznego. Jest charakterystyczny dla nauk fizycznych i przyrodniczych, przyjmuje szereg założeń i przedzałożeń dotyczących świata i człowieka, pojmowanych jako „nagie fakty”. Ma raczej genealogię arystotelesowską niż platońską. W warstwie metodologicznej aspiruje do twardych, obiektywnych metod poznawania rzeczywistości. Koncentruje się na weryfikowaniu i falsyfikowaniu hipotez poprzez badania empiryczne, czyli rozpoznanie faktów, poprzez ich identyfikowanie i mierzenie możliwie ścisłymi technikami badawczymi (np. psychometria). Interpretacja danych jest ścisła, sformalizowana, zmatematyzowana (w przypadku badań empirycznych liczą się prawa stochastyczne, statystyka i testowanie hipotez). Ich interpretacja ma raczej drugorzędny charakter, ważniejszy jest opis, wyjaśnienie związków przyczynowo-skutkowych. Świat i człowiek w świetle tego paradygmatu dają się opisywać i ujmować w kategoriach mierzalnych wymiarów i cech. Rozumienie humanistyczne ma tu zdecydowanie mniejsze znaczenie, a w wersji radykalnej należy je wykluczyć, gdyż jest przejawem niedozwolonego subiektywizmu. Metodologia ufundowana jest na dedukcji, systemach logicznych, sformalizowanych, indukcja bywa dopuszczana pomocniczo, gdyż nie daje wyników pewnych i niepodważalnych. Tymczasem w paradygmacie tym idzie o wiedzę pewną dająca wyrazić się w postaci praw i reguł trudnych do podważenia. Paradygmat nomotetyczny, historycznie rzecz ujmując, wywodzi się z kartezjańskiego racjonalizmu z jednej strony

(poszukiwać, upraszczać, redukować, analizować, rozkładać na mniejsze elementy, *rozprawa o metodzie*) oraz z filozofii przyrodoznawstwa nowożytnego wywodzącego się od J. S. Mila i F. Bacona formułujących zasady i reguły empirycznego badania rzeczywistości. Postulat weryfikowania hipotez przez eksperymentowanie i empiryczne badania stał się wzorcem prawdziwej nauki, wolnej od sądów wartościujących i tzw. artefaktów. Nawet nauki społeczne zafascynowały się nim na długie lata i założenia tego paradygmatu na trwałe zostały wprowadzone do metodologii nauk społecznych, w tym także do pedagogiki, zwłaszcza jej odmian dyrektywnych, niekiedy nawet autorytarnych. Na tym paradygmacie wyrastają w pedagogice najstarsze style i strategie wychowania, które nazwać można **strategiami kształtującymi** (urabiającymi), których istotą jest dostosowywanie wychowanka do zastanego świata tu i teraz, mniej lub bardziej akceptowanego jako całość. Tu zwraca się uwagę na służebną funkcję pedagogiki wobec rozmaitych form życia społecznego, w tym politycznego, łącznie ze wszelkimi totalitaryzmami, które narzucają określone ideologie czy systemy dogmatyczne, bezdyskusyjne. Nie ma tu miejsca na wybór. Jest on już dokonany przez prawodawcę, państwo, organizację, zbiorowość. Wszelkie odmiany pedagogiki behawioralnej, treningu i konformizowania, resocjalizowania i społecznej rehabilitacji dobrze się wkomponowują w ten typ paradygmatu jako pedagogika technologiczno-manipulatorska, socjotechnicznie doskonała, aksjologicznie wątpliwa. Podmiotem jest wychowawca, przedmiotem oddziaływania i urabiania- wychowanek, tworzywo działalności pedagogicznej, grzeczne i posłuszne ciało i umysł uczniowski itp.

Paradygmat systemowy (holistyczny) abstrahuje od kategorii przedmiot-podmiot (poznania, oddziaływania), ujmuje on świat w kategoriach układów sprzęgających się sieciami zależności, czyli w kategoriach układów względnie samodzielnych lub autonomicznych, realizujących własne interesy i cele. Świat i człowiek w tej perspektywie jawią się jako podsystemy, systemy i nadsystemy w sieci sprzężeń zwrotnych, które same z siebie też generują nowe systemy relacji i zależności powstających na bazie wymiany informacji i energii. Powstają więc skomplikowane systemy przetwarzania i magazynowania informacji w społeczeństwie „informacyjnym”, wytwarzającym nowe wirtualne światy i wirtualnego człowieka w jego wielkiej, nieprzewidywalnej różnorodności i mnogości. Każdy system pojmowany jako autonom (w tym człowiek) funkcjonuje w określonym kontekście przyrodniczym, cywilizacyjnym, kulturowym, z którego czerpie energię i informację, tworząc własną niepowtarzalną tożsamość autonomu

stającego się podmiotem i przedmiotem działania. System ma określoną strukturę, funkcje i genezę pozwalającą mu na wyłanianie się poczucia ciągłości (a więc i na rozwój poprzez różnicowanie struktur oraz integrowanie funkcji) tak w wymiarze mikro, jak i makrospołecznym. Zastosowanie tego paradygmatu w pedagogice owocuje przyjęciem i uznaniem jako sensownej **otwartej strategii** wychowania, określanej jako „wychowanie alternatywne”, inne, odmienne od dwu wcześniej omówionych: poszukującej i kształtującej. Istotą wychowania w tymże ujęciu jest budowanie własnej tożsamości (poczucia odpowiedzialności, bezpieczeństwa i godności) w ramach **wspólnoty** wychowanków i wychowawców. Jest to pedagogika „pomiędzy” z jednej strony odwróceniem się od przymusu i przemocy, ale z drugiej także odwróceniem się od totalnego liberalizmu i nieskrępowanej swobody i wolności, którą lansują niektóre nurty pajdocentryczne, pedagogika serca czy pedagogika emancypacyjna, w niektórych jej odmianach albo antypedagogika. Tożsamość współczesnego człowieka (wychowanka) daje się scharakteryzować jako „osobliwie otwarta”, niedokończona, migrująca przez różne światy, systemy, podsystemy i nadsystemy, „osobliwie zróżnicowana”- doświadczająca pluralizmu światów zbudowanych z nieprzystających do siebie kawałków (systemów), „osobliwie refleksyjna”- zwracająca się myślą ku sobie w kalejdoskopie doświadczeń, emocji i myśli samozwrotnej (ku *ja* narcystycznemu), „osobliwie zindywidualizowana” – pragnie się bowiem urzeczywistnić we właściwy dla siebie sposób, zgodnie z własnymi wartościami, marzeniami i aspiracjami, a nie pod presją narzucanych jej ideałów, których treści są jej zupełnie obce i nieprzystawalne. W wersji radykalnej pojawiają się tu rozmaite propozycje, postulaty i nurty pedagogiczne zwane głoszącymi postulatami „szkoły dla ucznia” czy dostosowywania nauczyciela do ucznia, „sytuacje do charakteru wychowanka” (M. Mazur). Jeszcze bardziej zasadniczo żąda się dostosowania warunków społecznych i ekonomicznych społeczeństwa do specyficznych potrzeb, zindywidualizowanych sylwetek ludzi odrzuconych, wyalienowanych i niepełnosprawnych. Widać to najwyraźniej w założeniach tzw. „edukacji inkluzyjnej”, której książkę poświęciła T. Zacharuk. Paradygmat ten wyjątkowo dobrze pasuje do opisu i wyjaśniania człowieka współczesnego i jego sytuację, zakotwiczenia w świecie realnym i wirtualnym.

Tak zatem pokazałem genezę **trzech pedagogik** oraz założenia i przedłożenia składające się na główne nurty, z których wyrastają liczne mutacje i odmiany myślenia i działania pedagogicznego. Są to: pedagogika

dostosowania się (konformizmu), pedagogika **modyfikowania** i pedagogika **tworzenia** nowej rzeczywistości z adekwatnie dobranymi strategiami działania wynikającymi z trzech głównych paradygmatów: nomotetycznego, idiograficznego oraz systemowego. W każdej z nich zawierają się jawne i ukryte założenia natury aksjologicznej i społecznej dotyczące co najmniej trzech pojęć, które wrosły w kulturę judeochrześcijańską, to znaczy: karania, tolerancji i miłosierdzia w rozmaitych taktykach i strategiach polityki społecznej, pedagogiki rewalidacyjnej i pedagogiki resocjalizacyjnej. Co więcej, rozmaicie też rozumieją i realizują swe funkcje kontrolne, konformizujące i wychowawcze trzy wielkie instytucje, wszechobecne prawie we wszystkich znanych nam formacjach społeczno-ekonomicznych, tj: **Państwo, Kościół, Szkoła**.

POSTMODERNIZM I JEGO IMPLIKACJE SPOŁECZNE

Należy dokonać dekonstrukcji obrazu świata, wyeliminować wszelkie mity, bezkompromisowo „odczarować” (Szachaj), zdemaskować (Bauman) i odbudować. Co miałyby to oznaczać w interesującej nas dziedzinie? Przyjąć odmienne założenia epistemologiczne? Na przykład, po pierwsze, że to nie my, zdrowe społeczeństwo mamy problem z przestępcami, ale to przestępcy i inni odmieńcy mają problem z nami, „zdrowym społeczeństwem”. Ono wcale nie jest zdrowe ze swoimi strukturami ekonomicznymi, społecznymi, politycznymi, prawnymi i religijnymi. Przeżarte jest hipokryzją, zakłamaniami strukturalnym; konflikty są nieuchronne, a przestępczość jest właśnie jego produktem systemowym, ubocznym efektem globalnym. Po drugie, to systemy i podsystemy społeczne powinny dostosować się do specyficznych, indywidualnych potrzeb tzw. dewiantów poprzez integrację i reintegrację społeczną, a nie poprzez stygmatyzację oraz wykluczenie (ekskluzyję), eliminować z normalności, wrzucając ich do śmietnika ludzkich odpadów.

Może mniej drastycznie, ale analogicznie traktowano niegdyś osoby ułomne, upośledzone i chronicznie chore-ukryć, wyeliminować z jawnego życia społecznego. Dopiero od niedawna w skali dwóch ostatnich wieków dostrzega się ich człowieczeństwo oraz przysługujące im z przyrodzenia prawa człowieka. Analogia z dewiantami przestępczymi i niepełnosprawnymi może się wydawać chybiona, ci pierwsi z własnej woli stają się przestępcami, a ci drudzy upośledzeni są przez los lub nieszczęśliwe wypadki. Chcą być sprawnymi, lecz nie mogą. Przestępcy mogą być układni i konformistyczni wobec wymogów społecznych, ale nie chcą. To także

nie do końca prawda, sami niekiedy winni jesteśmy różnych upośledzeń i defektów w nie mniejszym stopniu niż innych dziwactw i szkodliwych dla nas i otoczenia społecznych nawyków. Pomijając spór o udział wolnej woli w powstawaniu dewiacji, zaburzeń i czynników środowiskowych, pod wpływem filozofii „praw człowieka” pojawiła się idea „integracji niepełnosprawnych” z pełnosprawnymi. Powstały klasy integracyjne dla dzieci sprawnych i niepełnosprawnych, ba, całe szkoły. System oświatowy przez ostatnie piętnastolecie został ovladnięty teleologią „integracji”, która jak się okazało ma swe liczne plusy, ale nie mniej liczne minusy. Ostatnio pojawiła się idea i towarzysząca jej metodyka „edukacji inkluzyjnej”, czyli wychowania włączającego, jako alternatywa wykluczenia. Te właśnie pomysły wywodzące się z pedagogiki rewalidacyjnej z powodzeniem mogą być zastosowane w odniesieniu do nieletnich przestępców w szczególności, a i w jakimś zakresie i dorosłych.

W pedagogice resocjalizacyjnej nie odchodzi się od pojęcia „resocjalizacji” w ogóle. Przeciwnie, można obserwować rozkwit tej dziedziny i jej metodyk szczegółowych. Ale coraz częściej pojęcie resocjalizacji jako wstydlive zastępowane bywa przez „reintegrację społeczną”. W pedagogice penitencjarnej (jeśli taka w sensie ścisłym istnieje) coraz wyraźniej mówi się o „readaptacji skazanych”, a nie tylko o ich penitencjarnym traktowaniu. Stąd się bierze popularność programów readaptacyjnych wobec skazanych, których nie tylko się po prostu izoluje, ale leczy, kształci i reintegruje, ciągle chcąc ich dostosować do „wymogów życia społecznego”. Tymczasem, po trzecie, z punktu widzenia edukacji inkluzyjnej należałoby zmodyfikować owe wymogi, uwzględniając demograficzne, psychospołeczne parametry egzystencji odrzucanych i wykluczanych. Na ile to możliwe, to odrębne zagadnienie. Wszak od dawna wiadomo, że każdy system autonomiczny ma pewne cechy (parametry charakteru) „nieprzerabialne” (Mazur) ze względu na tworzywo, z którego jest zbudowany. Wszelkie więc próby zmiany tego, co nieprzerabialne, skazane są na niepowodzenie. Raczej, na co wskazywałem wielokrotnie, należy dostosować „sytuację” (układy bodźców, stymulacji, informacyjnej i energetycznej) do charakteru systemu. Dobierając je trafnie, możemy uzyskać pożądane społecznie efekty, tj. zachowania systemu zgodne z przewidywaniami. Przy czym specyficzny system autonomiczny (którym jest wychowanek, podopieczny, pacjent, skazany) nie ma poczucia wymuszenia, dostosowywania go, zniewolenia. Przeciwnie, jest przekonany, że to, co robi, to jego osobista, podmiotowa reakcja na wspomniane, celowo dobierane sytuacje przez

jego wychowawcę czy terapeutę. To właśnie ci, którzy sterują, wychowują, terapeutyzują, dostosowują sytuacje i siebie samych do podmiotowości własnych klientów.

Idąc tym tropem (podmiotowości, specyfiki potrzeb, postaw i motywacji), dochodzimy do istoty inkluzji (włączania) i ekskluzji (wyłączania) człowieka do / z systemu społecznego. Dochodzimy do innych strategii i procedur traktowania człowieka jako twórcy własnej biografii, własnej osobowości nie poprzez negację, ale samodzielny rozwój poprzez afirmację siebie w odmiennym kształcie motywacyjnym i osobowym.

EDUKACJA INKLUZYJNA – JAKO REMEDIUM

Inkluzyjne wychowanie resocjalizujące realizuje kilka celów jednocześnie: **-stwarza warunki do uruchomienia samodzielnych motywacji** wynikających z naturalnego potencjału rozwojowego każdego człowieka. Wskazuje na to Cz. Czapów w „teorii wektorów rozwoju”, pokazując, że jednostka ludzka przechodzi przez różne fazy myślenia, odczuwania, aktywności oraz integracji. Zadaniem wychowawcy jest stymulowanie naturalnych procesów i potencjałów prowadzących w końcu do optymalnego jej rozwoju, czyli osiągnięcia stanu zbliżonego do ideału. Gdyż sam ideał definiowany jest jako stan dojścia do mety lub do pewnego etapu w procesie rozwijania się;

-umożliwia pobudzenie procesu internalizacji wartości prospołecznych i eliminowanie motywacji i zachowań egoistycznych, antyspołecznych poprzez uczestnictwo w konstruktywnych rolach społecznych. Jednostka czuje się akceptowana, gdyż jej specyficzne potrzeby są respektowane. Cały system wychowania zorientowany jest wszak na dostosowanie się do niej i do wszystkich jego uczestników, co pozwala zrzucić z siebie stygmat dewianta. Zatem ten kierunek rozwoju prowadzi do optymalnego społecznienia na miarę możliwości, zdolności i skłonności do podejmowania zadań życiowych;

-daje szansę dla wszystkich uczestników (wychowanków, podopiecznych, uczniów) edukacji inkluzyjnej zrealizowania się (samorealizacji), mimo uprzednich porażek socjalizacyjnych czy życiowych. Uruchomienie procesu konstruktywnej samorealizacji wygasza tzw. antagonizm destrukcyjny i motywacje antyspołeczne, daje szansę na przebudowę wadliwych postaw społecznych, destruktywnych ról stygmatyzujących i degradujących „nieprzystosowanego”. Jednym słowem przeciwdziała społecznemu

i kulturowemu wykluczeniu. Dobrym przykładem polityki społecznej przeciw wykluczeniu społecznemu jest pomysł i wdrożenie (legislacyjne) „asystentury rodziny” i zawodu asystenta rodziny.

W pedagogice społecznej i opiekuńczej, od dawna wiadomo, że dobrze funkcjonująca rodzina, będąc „podstawową komórką” każdego systemu społecznego, jest gwarantem prawidłowego rozwoju wszystkich jej członków (zwłaszcza młodego pokolenia). Jest ona źródłem potencjałów rozwojowych i realnych szans życiowych wzrastających w niej dzieci, ale i z drugiej strony też wiadomo, że bywa zarzewiem wszelkich dysfunkcji społeczno-rozwojowych i tzw. patologii społecznej, a w konsekwencji zjawisk dewiacyjnych prowadzących do społecznego wykluczenia i stygmatyzacji jej członków jako dewiantów, nieudaczników. Dotyczy to zwłaszcza rodzin żyjących w trudnych warunkach społeczno-ekonomicznych, o niskim statusie. Długotrwały stan ubóstwa, bezradności rodziców prowadzi do kumulacji niekorzystnych czynników socjokulturowych rzutujących negatywnie na przebieg socjalizacji i edukacji dzieci pochodzących z tychże rodzin, czego konsekwencją są uzależnienia, wzrost częstotliwości zachowań ryzykownych i przestępczości. Aby zapobiec powstawaniu takich zjawisk lub je ograniczyć, potrzebne bywa minimum wsparcia społecznego i pomocy społecznej. Do tej pory zajmowały się tym zagadnieniem rozmaite służby społeczne, w tym: pracownicy socjalni, kuratorzy sądowi i pedagodzy środowiskowi (rodzinni) zakotwiczeni w odpowiednich instytucjach, ale także wolontariusze stowarzyszeń uczestniczący w akcjach pomocy rodzinie i jej wspomaganie. W ostatnich latach (tj. po roku 2000) powstało wiele inicjatyw ustawodawczych w zakresie pomocy społecznej, prewencji. Niektóre z nich zostały szczęśliwie sfinalizowane. Pozytywnym przykładem mogą być prace legislacyjne nad wprowadzeniem nowego zawodu zwanego „asystentem rodziny” funkcjonującego na poziomie samorządu gminnego. Ostatecznie ustawa „O wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej” weszła w życie z dniem 1 stycznia 2012 roku. W dużym uproszczeniu rzecz ujmując, asystentura rodziny polega na bezpośredniej indywidualnej pracy z rodziną i poszczególnymi jej członkami poprzez wspólne poszukiwanie rozwiązań problemów, z którymi sama rodzina poradzić sobie nie może. Asystent rodziny *„...ma zmienić stosunek do osób w rodzinie do własnej sprawczości, zwiększyć ich poczucie wpływu na własne życie, podnieść samoocenę. Indywidualna pomoc służy rozwojowi kompetencji poszczególnych członków rodziny, osiągnięciu wyznaczonych przez nich celów, wzbudzania w nich wiary we własne możliwości*

oraz motywowaniu do podejmowania działań do tej pory uznawanych za niemożliwe. Aktywność asystenta i rodziny zmierzają do usamodzielnienia i pozostawienia w niej dzieci, w środowisku zapewniającym im poczucie bezpieczeństwa i prawidłowy rozwój” (s.167, I. Krasiejko, A. Imielińska, *Efektywność asystentury rodziny na podstawie badań przeprowadzonych w MOPS w Częstochowie*, [w:] *Asystentura rodziny*, Małgorzata Szpunar (red.), Gdynia 2011). W uszczegółowionym opisie funkcji asystenta rodzin wymienia się kilkanaście jego funkcji, a miarą ich efektywności mają być m.in.: bezpieczeństwo dzieci, umiejętności opiekuńczo-wychowawcze rodziców, ograniczenie zjawisk dysfunkcyjnych, samodzielność w rozwiązywaniu problemów życiowych, umiejętność regulowania spraw urzędowych na bieżąco, samodzielność, poczucie sprawstwa i własnej wartości i panowania nad własnym życiem.

Można mieć uzasadnioną nadzieję, że realne wprowadzenie w życie zasad asystentury rodzinnej znacznie wzmocni dotychczasowe próby interwencji społecznej poprzez system pomocy socjalnej i kurateli, a w przyszłości stanie się istotnym elementem edukacji inkluzyjnej oraz reintegracji społecznej.

EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA I READAPTACJA SPOŁECZNA

„Readaptacja społeczna” ma kilka znaczeń. Pierwotnie oznaczała i oznacza ponowne dostosowanie człowieka (podopiecznego, wychowanka, skazanego) do społeczeństwa, jego wymogów społecznych i kulturowych poprzez oddziaływanie w środowisku naturalnym lub izolacyjnym. Ale równie dobrze pojęcie readaptacji można odnieść do systemu społecznego, który powinien się dostosować i dostosowuje do specyficznych sytuacji i cech społeczno-demograficznych wykluczonych przez ten właśnie system. System społeczny w mniejszym lub większym stopniu sam produkuje dewiantów, przestępców, bezrobotnych i bezdomnych. Zatem i on sam wymaga leczenia, reform w skali makrospołecznej. Systemy społeczne do tej pory radzą sobie na rozmaite sposoby z zagadnieniem readaptacji (o czym wielokrotnie już pisałem): poprzez karanie i eliminację ze społeczeństwa (izolacja), poprzez zapobieganie, czyli profilaktykę, poprzez próby resocjalizowania w środowisku naturalnym (kuratela, pomoc socjalna) lub w warunkach izolacji więziennej. Najnowsze propozycje resocjalizacji wielowymiarowej, z udziałem całego społeczeństwa (Bałandynowicz, Sobczak), wymagają przebudowy, przeformułowania polityki społecznej z „restrykcyjno-stygmatyzującej”, w efekcie wykluczającej człowieka ze

społeczności, w kierunku polityki reintegracji społecznej realizowanej zgodnie z propozycjami „inkluzyjności”, czyli inkluzyjnej pomocy społecznej i wsparcia, inkluzyjnej edukacji zaczynającej się w przedszkolu, oraz kreatywnej profilaktyki społecznej, trwającej przez całe życie. Brzmi to dość przesadnie, ale chcę podkreślić ciągłość procesów socjalizacyjnych i wychowawczych. Idzie mi ciągle o stwarzanie warunków (wewnętrznych i zewnętrznych) uodporniających ludzi na wykołajenie społeczne i dewiację w środowisku naturalnym, przy udziale skoordynowanej polityki reintegracji społecznej państwa, stowarzyszeń pomocowych, kościoła. Dobre wychowanie, właściwy klimat emocjonalny rodziny, sukces szkolny dziecka to od dawna znane czynniki immunizujące przed angażowaniem się w patologiczne formy życia społecznego.

Niepodobna wszak wyeliminować systemu stosowania kar, musi zatem istnieć racjonalna polityka penitencjarna, system sprawiedliwego karania. Usunąć należy z niego jedynie elementy absurdalne lub wyraźnie szkodliwe i przeorientować system penitencjarny w kierunku probacji, o co od lat zabiega A. Bałandynowicz, jeśli idzie o politykę wobec dorosłych przestępców. Jednakże, jak dotąd, w żadnym kraju nie wyeliminowano karania jako mniej lub bardziej sprawnego instrumentu sterowania motywacją ludzką w skali masowej. Można powiedzieć, biblijna historia ludzkości rozpoczyna się od ustalenia przez instancję najwyższą drobnego zakazu i jego transgresji. A potem to już tylko falowanie strumienia kar i niezasażonych nagród, czyli łask wszelakich- w strumieniu wydarzeń historii ludzkości.

Jednakże w zgodzie z intencją niniejszego opracowania należy zapytać także o granice dobroczynności, etyki serca i miłości w pedagogice resocjalizacyjnej. Przywykliśmy (jako chrześcijanie) do tezy, że miłość boska nie zna granic, że miłość wszystko zwycięża- w wersji patetycznej - *Amor omnia vincit!* W zbanalizowanym kulturą masową świecie od dawna stare płyty sączą melodramatyczne piosenki w stylu „miłość ci wszystko wybaczy”, bez precyzowania, ale z wyliczeniem, co może być wybaczone „zdrada, kłamstwo i grzech” - tyle i tylko tyle i ludzie w to wierzą. Jednakże pedagogika jako nauka zna oblicza ludzkiej miłości i nienawiści i do nich odnosi swe programy działań. A ściślej w stosunku do ludzi-podmiotów, którzy działając w złej lub dobrej wierze, dopuszczają się czynów nagan-nych, takich właśnie jak: przestępstwo, grzech, występki, nietakt. Pedagogika, doceniając rolę podmiotowości człowieka –jako wartości niezbywalnej, autotelicznej –jak mówił Czapów, odcina się jednak od pochwalania

zbrodniczych niekiedy aktów przemocy, agresji – tychże ludzi, dla których domaga się podmiotowego traktowania. Zatem głosząc ideę dobroczynności, odnosi ją do konkretnych ludzi (nie ma przestępcy – jest człowiek cierpiący), a nie do ich mniej lub bardziej paskudnych czynów, które są osądzone i słusznie sankcjonowane przez odpowiednie instancje świeckie lub religijne. Jednakże konsekwencje fizyczne i psychologiczne ponosi konkretny sprawca, wobec którego pedagogika resocjalizacyjna nakazuje respekt i szacunek. Dziwne to doprawdy i zawile, ale oddzielenie czynu od sprawcy na poziomie ocen stwarza możliwość, tak jak w przypadku medycyny – priorytet udzielenia pomocy np. rannemu, cierpiącemu przed osądem, czy jest on zbrodniarzem czy świętym, włóczęgą i żebrakiem, czy sam sobie winien, czy jest ofiarą własnego, kryminogennego środowiska. Ten rodzaj patrzenia na człowieka pozwala afirmować godność osoby ludzkiej, a potępiać jej czyny niezgodne z normami i standardami prawnymi i społecznymi.

REFERENCES

- Ambrozik W. (2009). *Spoleczność lokalna jako płaszczyzna funkcjonowania systemu profilaktyczno-resocjalizacyjnego*, Maszynopis, Poznań.
- Baka G., Pytka L. (red.) (1999). *Pomoc rodzinie*, Białystok.
- Bałandynowicz A. (2009). *Rozwój konceptualizacji środków probacyjnych i kształtowanie się metod resocjalizacyjnych*, [w:] Rejzner A., Szczepaniak P. (red.), *Terapia w resocjalizacji* Cześć I. Ujęcie teoretyczne, Warszawa.
- Banasiak J. (1998). *Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania. Elementy teorii i metodyki*, Warszawa.
- Bauman Z. (2005). *Życie na przemiał*, Warszawa.
- Bauman Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Warszawa.
- Christie N. (1991). *Granice cierpienia*, Warszawa.
- Christie N. (2005). *Dogodna liczba przestępstw*, Warszawa.
- Czapiński J. (red.) (2005). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Warszawa.
- Czapów Cz., Jedlewski S. (1971). *Pedagogika resocjalizacyjna*.
- Czapów Cz. (1971). *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, Warszawa.
- Florczykiewicz J. *Resocjalizacja jako proces podnoszenia dobrostanu psy-*

- chicznego. Zarys koncepcji.* [w:] „Opieka Wychowanie Terapia” nr 1-2 (73-74).
- Gaik B. (2008), *Myślenie ponowoczesne i jego reperkusje pedagogiczne*, [w:] „Opieka Wychowanie Terapia” nr 1-2 (73-74).
- Gara J. (2007). *Człowiek i wychowanie. Implikacje pedagogiczne antropologii filozoficznej Maxa Schellera raz analogie z wybranymi koncepcjami psychologicznymi*, Warszawa.
- Hołyst B. (2001). *Kryminologia*, Warszawa.
- Kaczyńska W. (1992). *Przedzałożeniowość myślenia i postępowania pedagogicznego*, Warszawa.
- Kalinowski M., Pełka J. (1996). *Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich*, Warszawa.
- Konopczyński M. (2006). *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa.
- Konopczyński M., Nowak B. (red.) (2008). *Resocjalizacja ciągłość i zmiana*, Warszawa.
- Krasiejko I., Imielińska A. (2011). *Efektywność asystentury rodziny na podstawie badań przeprowadzonych w MOPS w Częstochowie*, [w:] Szpunar M. (red.), *Asystentura rodziny. Analiza efektywności pracy socjalnej w kontekście projektu systemowego MOPS w Gdyni „Rodzina bliżej siebie”*, Gdynia.
- Kosyrz Z. (2005). *Osobowość wychowawcy*, Warszawa.
- Królikowska J. (2004). *Socjologia dobroczynności, Zarys problematyki biedy i pomocy na tle doświadczeń angielskich*, Warszawa.
- Lalak D., Pilch (red.) (1999). *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa.
- Lalak D. (red.) (2008). *Dom i ojczyzna. Dylematy wielokulturowości*, Warszawa.
- Linowski K. (2009), *Warunkowe zwolnienie i jego korelaty socjopedagogiczne*, Warszawa.
- Machel H. (2001). *Psychospołeczne uwarunkowania pracy resocjalizacyjnej personelu więziennego*, Gdańsk.
- Machel H. (2008). *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej-cacus polski. Studium penitencjarno-pedagogiczne*, Warszawa.
- Malewska H., Tap P. (1993). *Marginalites et troubles de la socialisation*, Paris.

- Malewska H. (2005). *Jednostka w zmieniającym się świecie*, [w:] „Człowiek Niepełnosprawność Społeczeństwo” nr 1.
- Marchel-Kosiorek E. (2009). *Terapia w więzieniu?* [w:] Rejzner A., Szczepaniak P.(red.). *Terapia w resocjalizacji*. Część II. Ujęcie praktyczne, Warszawa.
- Ostrowska K. (2008). *Psychologia resocjalizacyjna. Ku nowej specjalności psychologii*, Warszawa.
- Pilch T. (red.) (2003-2009). *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t.1-7. Warszawa.
- Pilch T. (2000). *Dziecko ulicy. Ewolucja pojęcia*, [w:] „Opieka Wychowanie Terapia” nr 1.
- Pospiszyl I. (2008). *Patologie społeczne*, Warszawa.
- Pospiszyl K. (1998). *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Warszawa.
- Pytko L. (2002). *Powinowactwo i zróżnicowanie semantyczne w obrębie pedagogiki resocjalizacyjnej*, [w:] Pańczyk J. (red.), *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku*, t. 1, Łódź.
- Pytko L. (2002). *O mglistości języka pedagogiki resocjalizacyjnej*, [w:] „Opieka Wychowanie Terapia” nr 1 (49) 2002.
- Pytko L. (2004). *O eufemizmach w pedagogice specjalnej*, [w:] Kubik W., Urban B. (red.), *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży*, Kraków.
- Pytko L. (2008). *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa.
- Pytko L., Zacharuk T. (1998). *Zaburzenia przystosowania społecznego dzieci i młodzieży*, Siedlce.
- Pytko L. (2006). *Poprawczak – ostatni bastion „utopijnego re-socjalizmu?*, [w:] „Opieka Wychowanie Terapia” nr 1-2 (65-66) 2006.
- Pytko L. (2005). *Kara, miłosierdzie, resocjalizacja. Sakralizacja versus: utylizacja „ludzkich odpadów”*, [w:] „Opieka Wychowanie Terapia” nr 1-2, 2005.
- Pytko L. (2008). *Rozkwit pedagogiki resocjalizacyjnej w Polsce*, [w:] „Opieka Wychowanie Terapia”, nr 3-4, 2008.
- Pytko L. (2009). *Autonomia i uwikłanie transdyscyplinowe pedagogiki resocjalizacyjnej w Polsce*, [w:] Rejzner A., Szczepaniak P. (red.). *Terapia*

w resocjalizacji, część I. Warszawa.

- Radochoński M. (2000). *Osobowość antyspołeczna. Geneza, rozwój i obraz kliniczny*, Rzeszów.
- Siemaszko A. (1993). *Granice tolerancji*, Warszawa.
- Sobczak S. (2009). *Aksjologia i teleologia pedagogiki resocjalizacyjnej, Rozprawa habilitacyjna*, Warszawa.
- Stępnia P. (1999). *Od resocjalizacji do pracy socjalnej. O konieczności zmiany modelu postępowania*, [w:] „Opieka Wychowanie Terapia” nr 2.
- Surzykiewicz J., Kulesza M. (red.) (2008). *Integracja w świecie powszechnej migracji. Otwarte pytania pedagogiki społecznej*, Warszawa.
- Szahaj A. (2004). *Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury, poznania i polityki*, Toruń.
- Szczówka A. (2001). *Korygowanie interakcji uczniów społecznie*, [w:] Urban B., *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*, Kraków.
- Szymanowska A. (2003). *Więzienie i co dalej?*, Warszawa.
- Szczepaniak P. (2003). *Kara pozbawienia wolności a wychowanie*, Warszawa.
- Szczepaniak P. (2008). *Pedagogika penitencjarna-przegląd problemów*, [w:] Prace IPSiR t.13.
- Szczęsny W. (1995). *Między dobrem a złem. Wprowadzenie do systemowej antropologii pedagogicznej*, Warszawa.
- Śliwerski B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków.
- Rejzner A. (2007) (red.) *Postępy resocjalizacji i profilaktyki społecznej*, Warszawa.
- Rejzner A., Szczepaniak P. (red.). *Terapeutyczne funkcje resocjalizacji*, Warszawa, 2009.
- Ruciński S. *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*, Warszawa, 1988.
- Rutkowiak J. *Dialog bez arbitra jako koncepcja relacji między uczniem a nauczycielem*, [w:] „Ruch Pedagogiczny”, 1984, nr 5-6.
- Urban B., Stanik J. M. (red.) (2007). *Resocjalizacja*, tomy 1-2, Warszawa.
- Urban B. (2005). *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Kraków.
- Utrat – Milecki J. (red.) (2008). *Kara w nauce i kulturze*, Warszawa.
- Zacharuk T. (2001). *O wspólności i odrębności pojęciowej „trzech pedagogik” (spo-*

łecznej, rewalidacyjnej, resocjalizacyjnej), [w:] „Pedagogika Społeczna”
nr 1, 2001.

Zacharuk T. (2008). *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Siedlce.