



Przedsiębiorcza Uczelnia

Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie



**WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA
TOWARZYSTWA WIEDZY Powszechnej
WYDZIAŁ NAUK SPOŁECZNYCH W WARSZAWIE**

Kierunek: politologia

Specjalność: metody i techniki aktywnej polityki integracyjnej

Katarzyna Jurak

Sylwia Szerszeń

Problemy resocjalizacji nieletnich

*Praca dyplomowa
napisana pod kierunkiem
prof. dr hab. Andrzej Rejzner*

Warszawa 2010



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Wstęp.....	3
Rozdział 1.....	6
Modele zdrowej osobowości a przystosowanie społeczne	6
1.1 Model osobowości dojrzałej w ujęciu G. Allporta.....	7
1.2 Model osobowości w pełni funkcjonującej C. Rogera.....	9
1.3 Model osobowości samorealizującej się A. Masłowa.....	10
1.4 Model rozwoju osobowości i jej zaburzeń w ujęciu E. Eriksona.....	13
1.5 Model „wektorów rozwoju” osobowości według Cz. Czapówa.....	13
Rozdział 2.....	15
Nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży	15
2.1 Objawy nieprzystosowania społecznego.....	15
2.2 Stadia i typologie nieprzystosowania społecznego	17
2.3 Badania nad nieprzystosowaniem społecznym	18
2.4 Eliminowanie rozmiarów nieprzystosowania społecznego.....	23
Rozdział 3.....	28
Resocjalizacja i profilaktyka w środowisku otwartym	29
3.1 Powstanie i rozwój kurateli sądowej dla nieletnich	29
3.2 Ewolucja systemu kurateli sądowej dla nieletnich.....	34
3.3 Kuratorski ośrodek pracy z młodzieżą	44
Zakończenie	48
Bibliografia.....	57

Wstęp

Wiadomo powszechnie, że pedagogika jest nauką o wychowaniu. Tego rodzaju określenie, aby miało sens, wymaga uzupełnienia, czym jest wychowanie, resocjalizacja lub wychowanie resocjalizujące. Zdefiniowanie tych pojęć przybliży przedmiot „pedagogika resocjalizacyjna”. Tak więc przez wychowanie będziemy rozumieć proces celowego i świadomego kształtowania ludzkich zachowań, postaw, ról społecznych czy osobowości (lub jej ważnych cech), zgodnie z wcześniej założonym ideałem pedagogicznym, czyli wzorcem, modelem człowieka, którego chcemy ukształtować w toku wychowania. Przez socjalizację rozumie się natomiast całokształt wpływów wywieranych na jednostkę przez środowisko społeczno-kulturowe, w którym ona żyje i rozwija się jakby niezależnie od wysiłków i starań wychowawców i nauczycieli. Proces socjalizacji jest na ogół spontaniczny i mało kontrolowany, tzn. nie jest sterowany intencjonalnie przez odrębną kategorię osób zwanych wychowawcami czy nauczycielami. Jednak można wyróżnić obiekty znaczące socjalizująco dla przebiegu tego procesu, np. osoby czy dobra kulturowe, normy, standardy, wzorce środowiskowe.

Dla ścisłości dodajmy, że nie da się rozdzielić wpływów wyraźnie socjalizacyjnych od wychowawczych społeczeństwa jako całości. Jednakże, jak się wydaje, pojęcie socjalizacji jest znacznie szersze. W wyniku wychowania kształtuje się osobowość człowieka wychowanego zgodnie z określonym, wyraźnie wyartykułowanym wzorcem, natomiast końcowy produkt socjalizacji nie musi odpowiadać jakimś z góry określonym ideałom czy standardom. Celem socjalizacji jest na ogół poprawne przystosowanie jednostki do adekwatnego funkcjonowania w rolach przypisanych jej przez system społeczny. Gdy cele wychowania znacznie wykraczają poza ten rodzaj wymagań, oznacza to, że celem wychowania bywa znacznie szerszy i jednocześnie ściślej określony krąg modyfikacji, obejmujący nie tylko poprawne funkcjonowanie w rolach społecznych, ale także ukształtowanie odpowiednich postaw wobec innych ludzi, norm, wartości i standardów aksjologicznych, a także, uznanych za pożądane, cech osobowościowych osób wychowywanych, tzn. takich sposobów myślenia, odczuwania i działania, które w świetle ideałów pedagogicznych są uznawane za wartościowe i przez to pożądane jako cele działalności pedagogicznej.

Natomiast pedagogika resocjalizacyjna jest dyscypliną teoretyczną i praktyczną zajmującą się wychowaniem osób z zaburzeniami w procesie socjalizacji, tj. tą kategorią

osób, która z rozmaitych powodów wykazuje objawy nieprzystosowania i wykołajenia społecznego, para przestępczości i przestępczości. A więc interesuje się osobami, wobec których zarówno proces socjalizacji, jak i wychowania nie powiódł się, dlatego jednostka nieprzystosowana społecznie bywa postrzegana jako odchylająca się od normy (najczęściej w sensie statystycznym), a jej odchylenia są niekorzystne dla niej samej lub dla społeczeństwa (grupy społecznej, w której się socjalizuje itp.). Jednym słowem — jednostka wadliwie z socjalizowana lub wychowana przejawia wiele zachowań uznawanych za niewłaściwe, niepożądane lub wręcz szkodliwe w sensie społecznym lub indywidualnym, np. bywa nadmiernie agresywna, przejawia skłonności samobójcze, do izolowania się, uzależnień.

Zespół zabiegów pedagogicznych o charakterze resocjalizacyjnym ma na celu doprowadzenie do stanu poprawnego przystosowania społecznego jednostki, a następnie — ukształtowania takich cech jej zachowania i osobowości, które będą jej gwarantować optymalne uspołecznienie i twórcze funkcjonowanie w społeczeństwie, którego normy i wartości (standardy aksjologiczne) będzie respektować ze względu na — zaistniały w toku oddziaływania resocjalizującego — proces internalizacji wartości i norm prowadzący do przyswojenia ideałów i wzorców zbliżonych do ideału czy tzw. normy w sensie psychologiczno-społecznym. Zakłada się, jak widać, że społeczeństwo jest nośnikiem wartości, stanowiących kryteria prawidłowego lub wadliwego przystosowania i złego lub dobrego wychowania. Teza ta, jak się okaże później, nie zawsze jest słuszna, gdyż naciski społeczne są niekiedy sprzeczne z naturalnymi, zdrowymi odruchami jednostki nie pozwalającej się konformizować zgodnie ze standardami, których nie uznaje lub uznać nie chce ze względu na ich relatywizm aksjologiczny lub inne cechy, których w danej fazie rozwoju nie uznaje lub uznaje za mało sensowne, racjonalne czy ważne.

Dlaczego określiliśmy pedagogikę resocjalizacyjną jako dyscyplinę zarazem i teoretyczną, i praktyczną? Określamy ją jako dyscyplinę teoretyczną dlatego, iż w procesie historycznego rozwoju wypracowała — równoległe do rozmaitych metod wychowania dzieci i młodzieży w różnorodnych typach społeczeństw i w różnych okresach historycznych — pewien zespół twierdzeń teoretycznych, a więc — zależności o stosunkowo wysokim szczeblu ogólności, zwanych ogólną teorią wychowania. Twierdzenia te były, i są nadal, poddawane nieustannej weryfikacji zgodnie z kanonami tworzenia wiedzy naukowej, tj. zgodnie z regułami formułowania twierdzeń o zależnościach między dwiema lub więcej zmiennymi. Podobnie dzieje się w innych naukach o człowieku, tj. w psychologii czy socjologii, z których to dyscyplin czerpie również określony rodzaj wiedzy do formułowania zaleceń praktycznych, przydatnych w toku codziennych oddziaływań wychowawczych.

Ambicją pedagogiki resocjalizacyjnej jest zatem nie tylko opis i wyjaśnienie określonych procesów zachodzących między wychowywanym i wychowującym w procesie wychowania, ale przede wszystkim modyfikacja tych parametrów osobowościowych czy tych zachowań, które są określane jako niekorzystne, szkodliwe, wadliwe, patologiczne czy zgubne dla jednostki lub społeczeństwa. Jej praktycznym celem jest dokonywanie zmian, czyli modyfikacji rzeczywistości wychowawczej dzięki znajomości twierdzeń o charakterze opisowo-wyjaśniającym, które czerpie z teorii wychowania. W dużym uproszczeniu można powiedzieć, iż istotą pedagogiki resocjalizacyjnej jako dyscypliny praktycznej jest formułowanie zaleceń, czyli opracowywanie, uzasadnianie i wdrażanie projektów określonych zmian w procesie kształtowania człowieka i jego środowiska wychowawczego. Tak więc pedagogika resocjalizacyjna w sensie pragmatycznym przywiązuje największą wagę do tzw. metodyki przekształcania rzeczywistości wychowawczej, a nie jej objaśniania, tak jak to bywa w innych dyscyplinach. Chociaż trzeba powiedzieć, że i inne nauki społeczne (np. psychologia czy socjologia) też próbują zastosować twierdzenia teoretyczne w praktyce społecznej, wyodrębniając rozmaite programy psychoterapii czy socjoterapii.

Rozdział 1

Modele zdrowej osobowości a przystosowanie społeczne

Istnieje kilka powodów do zapoznania się z problematyką optymalnego przystosowania społecznego oraz modelami zdrowej osobowości, mimo że pedagogika resocjalizacyjna eksponuje przede wszystkim problematykę pracy metodycznej z ludźmi z zaburzeniami przystosowania społecznego.

Po pierwsze dlatego, że — jak zauważyliśmy w definicjach nieprzystosowania społecznego — używa się określeń „normy”, „prawidłowości”, „zaburzenia” czy „odchylenia” od normy, nie definiując przy tym charakteru norm czy standardów będących punktem odniesienia w formułowaniu ocen, na ile dany stan odchyła się, czy nie od tzw. normy.

Po drugie, chcąc zaprojektować jakiegokolwiek oddziaływanie opiekuńcze, wychowawcze czy terapeutyczne — a więc w intencjach resocjalizujące — należy znać nie tylko stan wyjściowy (diagnozę), ale także mi obraz stanu, do którego chcemy stan wyjściowy przybliżyć, czyli winniśmy operować modelem czy pojęciem optymalnego przystosowania li osobowości (osoby) zdrowej, dojrzałej, prawidłowo funkcjonującej.

Po trzecie, jeśli chcemy reformować w określonym kierunku stał wyjściowe — choćby jak najbardziej patologiczne — to jest potrzebna wiedza nie tylko o nich, a więc o przejawach i mechanizmach zaburzeń, a przede wszystkim o stanach pożądanym, zarówno z punktu widzeń dobrego przystosowania, jak i teleologii resocjalizacyjnej. Pozwala on prawidłowo odpowiedzieć na pytania: „Co osiągać?”, „Jakie kierunków działania preferować?”, a nie tylko koncentrować się na pytaniu: „J; jest?”, czyli na opisie symptomów przyczyn i mechanizmów negatywny ocenianych stanów faktycznych.

Rozpocznę od prezentacji teorii rozwojowych ukazujących zdrów funkcjonowanie indywidualne i społeczne jednostki jako pewnego rodzaju proces nabywania własnej tożsamości i dochodzenia do poczuć własnej tożsamości osobowej. Będą to teorie z kręgu tzw. psycholog humanistycznej, ale nie tylko. Wiele teorii pedagogicznych kładzie również akcent na te wartości, które w teoriach psychologicznych (mniej lub bardziej aksjologicznych) są uznawane jako komponenty osobowość dojrzałej, w pełni funkcjonującej, samorealizującej się itp. Różna jest te role rozmaitych czynników mających istotne znaczenie w kształtowani osobowości; chodzi tu o następujące problemy:

- świadomej czy nieświadomej motywacji w działaniu;

- odpowiedzialności za siebie i za innych;
- obiektywnego czy subiektywnego postrzegania świata, siebie i innych
- pełnej lub częściowej kontroli nad własnym życiem popędowym emocjonalnym czy kontaktami z innymi ludźmi;
- wzrostu czy redukcji napięcia w kontaktach z otoczeniem zewnętrznym;
- roli wyobraźni, a więc i roli przeszłości czy przyszłości (planów aspiracji, programów życiowych w kształtowaniu się aktualnych form myślenia, odczuwania i działania.

1.1 Model osobowości dojrzałej w ujęciu G. Allporta

Zanim przejdę do charakterystyki zdrowej osobowości i jej rozwoju pragnę zauważyć, że Allportowska koncepcja powstała jako reakcja na freudyzm i motywacje nieświadomie eksponowane przy wyjaśnianiu zachowań ludzkich przez psychoanalityków. Tego rodzaju czynniki wyjaśniające mogą odegrać rolę przy wyjaśnianiu zachowań neurotycznych, nie mają jednak żadnej mocy wyjaśniającej zachowanie zdrowych dojrzałych ludzi.

Jednostka w rozwoju osobowym przechodzi siedem wyraźnie zróżnicowanych faz kształtowania własnej niepowtarzalności i indywidualności zwanej „*proprium*”. Ewolucja jednostki - to proces nabywania i rozrastania się „ja” aż do uzyskania „ja-intencjonalnego”, świadomego własnej tożsamości.

Faza 1. Jest to okres wyłaniania się „ja-cielesnego” (*Bodily Self*). W tym czasie (około 15 miesiąca życia) jednostka jest w stanie odróżnić siebie od otoczenia.

Faza 2. Charakteryzuje się wyłonieniem w toku różnicowania bodźców i reakcji (a więc na bazie uczenia się) „ja-materialnego” pozwalającego dziecku odróżnić siebie od innych ludzi i skonstruować elementarne poczucie ciągłości własnego ja — najczęściej związanego z własnym imieniem (20 miesiąc życia). Faza nazwana została *Self-identity*.

Faza 3. *Self-esteem* — to okres pojawienia się pierwszych ocen samego siebie związanych z egocentryzmem, miłością własną i szacunkiem dla siebie. Jest to także czas wzrostu poczucia autonomii, negatywizmu. Zdaniem Allporta to kluczowy moment w rozwoju dziecka (2 rok życia). W tym stadium pragnie ono robić coś niezależnie od innych, samodzielnie, chce zaspokajać potrzebę ciekawości i manipulowania otoczeniem. W późniejszych fazach potrzeba dodatniej samooceny rozwija się przede wszystkim w kontaktach z rówieśnikami.

Faza 4.. *Self-extension* — czyli okres „ja-posiadającego” czy rozszerzającego własny zakres, wchłaniającego coraz to nowe elementy jako własne (4- ty rok życia). Dziecko staje się świadome przedmiotów i ludzi i zauważa, iż niektóre z nich należą właśnie do niego. Mówi wówczas „mój dom”, „moja rodzina”, „moja szkoła”. Uczy się posiadania i rozumienia wartości należących do jego subiektywnego świata przeżyć. Proces rozszerzania poczucia własnego „ja” obejmuje nie tylko konkretne obiekty i ludzi z najbliższego otoczenia, ale także abstrakcyjne idee (wartości, wierzenia, przekonania).

Faza 5. W kolejnym stadium rozwija się obraz siebie (*Self-image*). Zawiera on postrzeżenia siebie oraz ocenę naszego obrazu przez inne osoby w bezpośrednich kontaktach. Dzięki uczeniu się rodzicielskich oczekiwań dziecko kształtuje i rozwija poczucie moralnej odpowiedzialności, zaczyna formułować cele oraz wyraźniej określać swe zamiary. Jest to etap „ja-odzwierciedlonego” w opiniach osób socjalizująco znaczących. Obejmuje 5-6 rok życia.

Faza 6. W fazie tej (*Self as a Rational Copier*) wyodrębnia się poczucie „ja — jako racjonalnego układu radzenia sobie”. Dziecko uczy się, że dzięki własnej aktywności umysłowej może rozwiązać niektóre problemy, podjąć pewne decyzje, czyli zaczyna racjonalnie wybierać. Obejmuje ona okres od 6 do 12 roku życia.

Faza 7. Etap ten bywa najczęściej osiągniany w okresie dorastania, tj. powyżej 13 roku życia, i jest nazywany fazą „ja-intencjonalnego”, świadomego własnej tożsamości, ponieważ w tym czasie dziecko potrafi dość adekwatnie odpowiadać na pytanie „Kim jestem?”. Eksperymentuje, sprawdza rozmaite warianty siebie w kontaktach z innymi, poszukuje długodystansowego celu, zarówno w życiu realnym, jak i we własnych marzeniach. Na ogół uwalnia się od presji opinii innych osób, staje się coraz bardziej autonomiczne i dojrzałe, zarówno w myśleniu jak i działaniu wytyczonym przez własne cele życiowe (Schultz 1977; Chłopkiewicz 1980).

Rozwój zdrowej osobowości jest uzależniony od tego, jak się kształtuje przebieg poszczególnych stadiów rozwoju osobowości u dziecka. Szczególnie istotna jest jakość stosunków emocjonalnych łączących dziecko z matką. Gdy nie zaspokaja się potrzeb dziecka, staje się ono w późniejszych fazach życia osobą niepewną, agresywną, złośliwą, egoistyczną i zazdrosną, a jego prawidłowy rozwój staje pod znakiem zapytania.

Centralnym składnikiem zdrowej osobowości jest rodzaj kształtujących się motywacji. Osoba zdrowa przejawia świadome motywacje wynikające z aspiracji i dążeń do realizacji długodystansowych celów. Jesteśmy motywowani nie przez dążenie do redukcji napięcia (jak to opisuje psychoanaliza), ale poprzez wzmaganie napięcia wewnętrznego. Z pewnością część

naszych zachowań daje się wyjaśnić w ramach modelu redukcji napięć, ale zachowania typowo ludzkie — to zachowania wynikające z potrzeby zmienności, aktywności, doznawania wielu pobudzeń i wrażeń. Cała aktywność ludzka przysparza napięć, które wcale nie muszą być natychmiast zredukowane, a wprost przeciwnie — stanowią pewnego rodzaju ryzyko — stymulują człowieka do produktywnych działań. Analizując zachowania ludzi zdrowych i biografie osiągających znaczną pozycję czy prestiż społeczny, Allport doszedł do sformułowania siedmiu zasadniczych kryteriów dojrzałej osobowości, pozostających w ścisłym związku z przebiegiem kształtowania się poczucia własnej tożsamości osobowej.

1.2 Model osobowości w pełni funkcjonującej C. Rogera

Przykładem innej koncepcji osobowości z kręgu psychologii humanistycznej jest Rogersowskie ujęcie. Rogers, inaczej niż Allport, opracoł (z pacjentami poszukującymi u niego pomocy) zarówno koncepcję osobowości, jak i kierunek w psychoterapii zwany terapią zorientowaną pacjenta (skoncentrowaną na pacjencie). Rozwinął je na bazie doświadczenia klinicznego i własnej refleksji. Uważał m.in., że wyleczenie żyć przede wszystkim od pacjenta, od jego odpowiedzialności. Sądzę: że nawet najbardziej zaburzeni pacjenci mają pewien poziom zdolności i świadomości. Informuje nas to w pewnym stopniu o jego punkcie widzenia na naturę ludzką. Był przekonany, że ludzie są za siebie odpowiedzialni, zdolni do doskonalenia się, a więc świadoma motywacja odgrywa decydującą rolę, a zwłaszcza sposób postrzegania innych ludzi oraz otaczającego świata. Nie jesteśmy do końca zdeterminowani przydarzeniami z dzieciństwa (np. przez trening czystości, wczesne odsiwiernie od piersi, przedwczesne doświadczenia seksualne). Ani los, a przeznaczenie nie decydują o naszych konfliktach i obawach, nad którymi nie mamy kontroli. O wiele większe znaczenie dla zdrowej osobowości mają wydarzenia aktualne niż minione doświadczenia.

Stworzył więc model osobowości zwany modelem osobowości w pełni funkcjonującej (*the fully functioning person*). Zakładał, że osobowo ludzka jest owładnięta zasadniczą potrzebą, tj. dążeniem do podtrzymania, aktualizowania i wzmagania możliwości (w założeniu przeciw wszystkim biologicznym, ale nie tylko). Dążenie do aktualizacji jest silniejsze niż strach, lęk, obawy; powoduje, że przechodzimy przez kolejne stadia rozwoju i stajemy się doskonalsi. Dążenie to nie jest zorientowane na redukcję napięcia, ale na jego wzmaganie, którego najwyższym wyrazem jest twórczość. Celem życia nie jest zatem

podtrzymanie homeost; tycznej równowagi procesów psychobiologicznych czy wysoki poziom komfortu, ale przede wszystkim — wzrost, rozwój, doskonalenie. Same aktualizacja jest procesem stawania się, rozwojem jedyne w swoim rodzaju charakteru psychicznego jednostki ludzkiej, jej potencjału i możliwości. W toku rozwoju jest najważniejsze — jak się wydaje z analiz; jego tekstów — ukształtowanie tak zwanego bezwarunkowego pozytywnego układu odniesienia, w którego formowaniu zasadniczą rolę odgrywa matka. Potrzeba bezwarunkowego pozytywnego układu odniesieni; jest nieodzowna dla wszystkich istot ludzkich. Ma on zasadniczy wpływ na ukształtowanie pozytywnego obrazu siebie. Dzieci rosące z poczuciem bezwarunkowego pozytywnego układu odniesienia nie rozwijają tzw. wartości warunkowych (względnych) związanych z oceną własne osoby, a zatem nie mają patologicznych potrzeb związanych z uruchamianiem mechanizmów obronnych. Czują się wartościowe we wszystkich okolicznościach i warunkach. Taka jednostka jest elastyczna, przystosowana, otwarta na doświadczenia, żadna część jej „ja” nie jest niesprawna. Jest zdolna i skłonna do rozwijania swego potencjału, do stania się osobą w pełni funkcjonującą.

Osoba w pełni funkcjonująca charakteryzuje się następującym zestawem (konfiguracją) cech:

1. Otwartością na doświadczenia (gotowością doświadczenia nowych wrażeń).
2. Skłonnością doświadczenia „pełni życia” w każdym jego momencie.
3. Zaufaniem do siebie i własnego organizmu.
4. Poczuciem wewnętrznej wolności, swobody i autonomii.
5. Zdolnością i skłonnością do tworzenia, kreatywności w kontaktach ze światem.

Jeśli człowiekowi brakuje atmosfery pełnej bezwarunkowej akceptacji — a zdarza się to dosyć często wówczas, gdy styka się z krytycznymi, kategorycznymi ocenami, sądami wpojonymi przez innych — to staje się nieznośny, agresywny, uzależniony od innych, nie potrafi sobą pokierować i rozwinąć własnego potencjału.

1.3 Model osobowości samorealizującej się A. Masłowa

Model osobowości w ujęciu A. Masłowa można nazwać humanistycznym, wyrosłym na gruncie tzw. trzeciej siły w psychologii. Przez wielu teoretyków był postrzegany jako antidotum na mechanicyzm behawioryzmu z jednej strony i mroczny smutek desperackiej psychoanalizy — z drugiej. Jeżeli pełniej byśmy wykorzystali nasz potencjał rozwojowy,

osiągnęlibyśmy stan bliższy temu, co nazywa się stanem idealnym, innymi słowy — stan samorealizacji (podmiotowego spełnienia się).

Zdaniem Masłowa wszystkie istoty ludzkie mają wrodzone dążenia (motywację) do samorealizacji. To jest coś więcej niż tylko proste twierdzenie. Daje bowiem istotną podstawę do jego teorii hierarchii potrzeb.

Potrzeby ludzkie są uporządkowane hierarchicznie. Zaspokojenie potrzeby niższego rzędu wyzwala motywację do zaspokojenia potrzeby wyższego rzędu. Aby dojść do zaspokojenia potrzeby samorealizacji, wcześniej należy zaspokoić cztery kategorie niższego rzędu, a mianowicie:

- 1) potrzeby fizjologiczne;
- 2) potrzeby bezpieczeństwa;
- 3) potrzeby przynależności i miłości;
- 4) potrzeby dodatniej samooceny (pozytywnej oceny).

Potrzeby niższego rzędu nie muszą być całkowicie zaspokojone, aby mogły wystąpić potrzeby wyższego rzędu, włącznie z potrzebą samorealizacji. Nie jesteśmy wszak motywowani wszystkimi rodzajami potrzeb jednocześnie. Tylko jedna potrzeba staje się w danym momencie najważniejsza, a każda z nich zależy od innej, uprzedniej, która winna być zaspokojona. Jeśli jest się głodnym przez kilka dni, to wówczas fizjologiczna potrzeba pożywienia staje się dominująca.

W miarę pracy nad poznaniem osób samorealizujących się Maslow zaczął podejrzewać, że różnią się one jakościowo od innych osób, zwłaszcza jeśli chodzi o czynniki je motywujące. To stwierdzenie pozwoliło mu na sformułowanie radykalnej teorii (miejscami niejasnej) motywacji osób samorealizujących się. Teorię tę nazwał „teorią wzrostu motywacji” lub meta motywacji. Przedrostek „meta” oznacza „po” albo „poza”; koncepcja meta motywacji odrzuca tradycyjną ideę motywacji. Paradoksalnie oznaczałoby to brak motywacji, czyli jej zerową rolę. *Najwyższy motyw — pisze Maslow — polega na braku motywacji i braku popędu (dążenia instynktownego)* (za: Schultz 1977, rozdz. *The Self-Actualizing Person: Maslow's Model*, s. 58-81). Innymi słowy, osoby samorealizujące się nie są popychane (nie borykają się) — one się rozwijają.

Aby zrozumieć tę teorię, musimy dokonać rozróżnienia między „motywacją” osób samorealizujących się (meta motywacją) i motywacją innych (pozostałych osób), zwaną dosłownie motywacją deficytu lub „D—motywacją”. Motywacja deficytu jest motywacją uzupełnienia braku w organizmie. Na przykład, jeśli jakiś czas pozostajemy bez jedzenia, pojawia się deficyt ciała. Deficyt ten powoduje cierpienie i dyskomfort: fizyczny i

psychologiczny. Wydaje się, choć nie powiedziano tego wprost, że ten typ motywacji odnosi się również do potrzeb nie-fizjologicznego pochodzenia, tj. potrzeby bezpieczeństwa, przynależności, miłości, dodatniej samooceny itp. Realizowanie tego rodzaju potrzeb polega na redukowaniu napięcia i uzupełnianiu braków. W ten sposób zaspokajają własne potrzeby zarówno osoby zdrowe, jak i neurotycy. Dążą one do zaspokojenia niższych potrzeb. Wysoce zdrowe osoby są skoncentrowane na potrzebach wyższego rzędu: na wypełnieniu swych potencji, możliwości, na poznaniu i rozumieniu otaczającego świata. W tym przypadku meta motywacją osoby nie polega na usiłowaniu uzupełniania braku czy redukcji napięcia. Celem jest wzbogacenie i rozszerzenie doświadczenia życiowego, przyrost (pojawienie się) radości i ekstazy przeżywanej przez istotę żyjącą. Ideałem jest wzrost napięcia poprzez nowość, wyzwanie i różnorodność doświadczeń. Osoby samorealizujące się nie są motywowane w tradycyjnym sensie, są raczej meta motywowane do bycia pełnym człowiekiem, do zrealizowania własnego potencjału (możliwości). Motywacja ta ma *charakter wzrostu, charakter ekspresji, dojrzewania i rozwoju w świecie samorealizacji* (Schultz 1977). Osoby samorealizujące się pozostają poza dążeniami, pragnieniami i życzeniami korygowania deficytów. Ich deficyty już zostały uzupełnione (skorygowane). One już nie stają się -w sensie zaspokojenia ich niższych potrzeb. Teraz są w stanie „bycia” — istnienia naturalnie (spontanicznie), radośnie, ekspresyjnie w pełni ludzkiego.

Chcąc przybliżyć tę kwestię, Maslow sporządził listę meta potrzeb, które stanowią o stanach wzrostu lub istnienia (albo celach) ku którym zmierzają osoby samorealizujące się. Odwołuje się tutaj również przez to do wartości typu B rozumianych raczej jako cele niż środki prowadzące do zaspokojenia innych potrzeb.

Jeśli istnieją blokady zaspokojenia potrzeb niższego rzędu, pojawia się stan niezadowolenia i frustracji, analogicznie - w przypadku potrzeb wyższego rzędu frustracja meta potrzeb prowadzi do meta patologii. Niektóre rodzaje chorób powodowane przez frustrację potrzeb wzrostu nie są doświadczane jako bezpośredni rezultat niezaspokojenia potrzeb niższego rzędu. O ile niezaspokojenie lub uniemożliwienie zaspokojenia potrzeb niższego rzędu może prowadzić do zaburzeń zachowania, które są uchwytnie, o tyle frustracja meta potrzeb powoduje dyskomfort mniej wyraźny, którego źródeł nie zawsze jesteśmy świadomi. Z pewnością możemy być świadomi, że coś jest nie tak, że jest źle, ale nie wiemy, co to jest, nie wiemy, czego nam brakuje. Meta patologia jest raczej niedyspozycją, złym samopoczuciem, czujemy się samotni, nieszczęśliwi, niezrozumiani, depresyjni, lecz nie jesteśmy zdolni powiedzieć: „Ta oto osoba czy ta rzecz jest przyczyną mego złego samopoczucia”.

1.4 Model rozwoju osobowości i jej zaburzeń w ujęciu E. Eriksona

E. Erikson jest jednym z najbardziej znanych teoretyków rozwoju dziecka inspirowanych przez psychoanalizę. Na jego poglądy wywarły wpływ doświadczenia z pracy z dziećmi trudnymi, Indianami w rezerwach i weteranami wojennymi w ośrodku w San Francisco. Zauważył, że wielu jego pacjentów wykazuje wiele takich symptomów, z którymi klasyczna psychoanaliza nie może sobie poradzić. Przyczyną zaburzeń w ich zachowaniu okazywała się często utrata poczucia tożsamości, a więc poczucia kim są naprawdę i ku czemu zmierzają.

W 1950 r. opublikował książkę *Childhood and Society*, która stała się podstawą rozwoju kierunku zwanego w psychologii *ego-psychology*. Przedstawił w niej koncepcję rozwoju człowieka o wiele bardziej rozbudowaną, niż zrobili to psychoanalitycy. Zdaniem Eriksona, obok opisanych przez Freuda stadiów rozwoju psychoseksualnego (oralnego, analnego, fallicznego, genitalnego), istnieją inne psychospołeczne stadia rozwoju jaźni, pozwalające jednostce wytworzyć nową orientację wobec siebie i otoczenia społecznego. Ponadto rozwój nie kończy się w wieku młodzieńczym, jak to sugerowali psychoanalitycy, ale trwa całe życie. W każdym kolejnym stadium rozwoju ludzkiego są zawarte pozytywne i negatywne komponenty. Podstawowe znaczenie dla ukształtowania się ludzkiej tożsamości mają kolejne kryzysy, przez które jednostka ludzka przechodzi w toku uczenia się form współdziałania społecznego.

Na podstawie studiów klinicznych wyodrębnił osiem kolejnych faz rozwoju człowieka, zawierających kształtowanie się przeciwstawnych cech i tendencji osobowości w zależności od typu doświadczeń z osobami socjalizująco znaczącymi.

1.5 Model „wektorów rozwoju” osobowości według Cz. Czapówa

Czesław Czapów, główny reprezentant „warszawskiej szkoły pedagogiki resocjalizacyjnej”, jej czołowy teoretyk, po przeanalizowaniu wielu rozmaitych koncepcji rozwoju i zaburzeń osobowości¹ sformułował ogólny zarys kierunków rozwoju osobowości zdrowej. Uznawał jednocześnie, że istotnymi elementami tzw. ideału wychowawczego w pedagogice są:

1) *optymalne uspołecznienie i optymalne eliminowanie egoizmu, oraz*

2) *optymalny rozwój osobowości manifestujący się aktywnością twórczą i eliminowanie zahamowań i dewiacji rozwojowych* (Czapów 1978, s. 28).

Szczególną wagę przywiązywał do tzw. twórczej samodzielności człowieka rozwijającego się zgodnie z własnym wewnętrznym rytmem psychospołecznym, pozwalającym mu w poszczególnych fazach życia osiągać stany równowagi funkcjonalnej, zarówno w sensie rozwoju poznawczego, emocjonalnego, moralnego, jak i społecznego.

Analizując niżej zamieszczony obszerny cytat z jego fundamentalnego dzieła *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, można dojść do wniosku, że jego koncepcja jest w wielu punktach zbieżna z prezentowanymi w niniejszym opracowaniu modelami osobowości zdrowej, które mogą być przecież traktowane jako tzw. stany dojścia, czyli swoiste koncepcje teleologiczne (związane z realizacją tzw. ideałów wychowawczych, zdecydowanie odmiennych od tych, które wraz z upadkiem doktryny socjalistycznej zostały automatycznie unieważnione)

Rozdział 2

Nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży

2.1 Objawy nieprzystosowania społecznego

Definicje utylitarne (zdroworozsądkowe, administracyjne), ujmujące nieprzystosowanie społeczne od strony pewnej bezradności środowiska wychowawczego wobec jednostki sprawiającej mu trudności wychowawcze oraz „niedostosowania” tego środowiska do potrzeb i aspiracji oraz poziomu rozwoju dziecka oznaczonego jako „zaburzone”, wobec którego należy zastosować „specjalne metody i środki”. Definicja stosowana przez MEN jest właśnie oparta na ostatniej grupie definicji. Należy jednak dodać, iż rozróżniono w niej dwie odmiany zaburzeń — tzw. niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem. Niedostosowani społecznie — to dzieci i młodzież, u których na skutek zaburzeń wewnętrznych lub niekorzystnych warunków środowiskowych występują utrwalone (powtarzające się) zaburzenia w zachowaniu. Natomiast zagrożeni niedostosowaniem — to dzieci i młodzież wychowująca się w warunkach niekorzystnych dla rozwoju psychospołecznego, na który negatywny wpływ wywierają takie środowiska wychowawcze, jak: rodzina (własna), grupa rówieśnicza i inne, a także, u której rejestrowane przejawy zaburzeń występują sporadycznie (*Informacja statystyczna...* 1986). Oba określenia, które przytoczyliśmy za cytowanym dokumentem, sprowadzającym „nieprzystosowanie” do „zaburzeń”, czyli odchyłeń od normalnego (w sensie statystycznym) rozwoju, są wysoce arbitralne i niejasne, zarówno w sensie teoretycznym, jak i praktycznym, nawet przy założeniu, że „nieprzystosowani społecznie” różnią się poziomem nasilenia oraz intensywności negatywnych cech od „zagrożonych” nieprzystosowaniem.

Wspólnym elementem różno dyscyplinarnych definicji nieprzystosowania społecznego jest przekonanie, iż zjawiskami wskazującymi na nieprzystosowanie społeczne młodzieży są te jej zachowania, które pozostają w sprzeczności z powszechnie uznawanymi normami, wartościami i oczekiwaniami. Negatywnymi konsekwencjami tych zachowań w skali makrospołecznej są zaburzenia funkcjonowania systemu społecznego (np. dezorganizacja społeczna), natomiast w skali mikrospołecznej — zagrożenia bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego poszczególnych jednostek. Zachowaniom tym przypisuje się negatywne oceny społeczne, obwarowuje zakazami i sankcjonuje.

Najczęstszymi wskaźnikami nieprzystosowania społecznego młodzieży, które budzą niepokój ze względu na konsekwencje społeczne, są tzw. zachowania antagonistyczno-destruktywne, będące wyrazem konfliktu jednostki ze społeczeństwem. Pozostają one w wyraźnej opozycji do wartości społecznych oraz norm obyczajowych, moralnych i prawnych, a ich celem jest szeroko rozumiana destrukcja istniejącego ładu społecznego.

Objawami nieprzystosowania społecznego młodzieży są negatywne i nieadekwatne reakcje na wymagania i nakazy zawarte w przypisanych jej rolach społecznych — dziecka w rodzinie, kolegi w grupie rówieśniczej czy zabawowej, ucznia w szkole, pracownika w zakładzie pracy itp. Chodzi głównie o te role, które są najważniejsze z punktu widzenia organizacji, jaką jest społeczeństwo rozwijające się.

Literatura przedmiotu obfituje w liczne opisy objawów nieprzystosowania społecznego młodzieży (Jasiński 1978). Jeśli w ogóle można mówić o zgodności poglądów na temat pojmowania nieprzystosowania społecznego, to dotyczy ona raczej jego symptomów — chociaż i w tym przypadku można zaobserwować znaczne zróżnicowanie stanowisk — niż jego mechanizmów — i determinantów psychospołecznych.

AV utylitarnych definicjach nieprzystosowania społecznego przede wszystkim eksponuje się symptomy i właśnie poprzez nie definiuje zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży. Liczba najczęściej wymienianych podstawowych symptomów nieprzystosowania społecznego zawiera się w przedziale 3-15. Do jego typowych przejawów zalicza się: nadużywanie alkoholu przez młodzież, uzależnienie lekowe, toksykomanie, samobójstwa i zamachy samobójcze, prostytutkę i promiskuityzm, ucieczki z domu, wagary, pasożytnictwo społeczne, uczestnictwo w gangach podkulturowych. Jednak niektórzy autorzy są skłonni uznać za symptomy nieprzystosowania społecznego również takie formy zachowania, jak: notoryczne kłamstwa, werbalną agresję (wulgarność), lenistwo szkolne, nieprzestrzeganie wewnętrznych zarządzeń i przepisów szkoły, zaburzenia koncentracji uwagi, lękliwość, konflikty z nauczycielami lub wzmożone konflikty z rówieśnikami itp. (Lipkowski 1976; Lipka 1977; Pytka 1984). Mimo że dość powszechnie jest akceptowana definicja, według której nieprzystosowanie to zespół zachowań nacechowany objawami świadczącymi o „nieprzestrzeganiu” przez dziecko „pewnych podstawowych zasad postępowania” i norm obowiązujących w danym wieku, to jednak nie wiadomo, o jaki zespół objawów chodzi (Ostrihańska 1978). Dlatego też rodzi się potrzeba „wystandaryzowanego” pomiaru. Autor Skali Nieprzystosowania Społecznego — znormalizowanego i „wystandaryzowanego” narzędzia do badania nieprzystosowania społecznego — jako cząstkowe wskaźniki uznał takie symptomy, jak: notoryczne kłamstwa, wagary, alkoholizowanie się, ucieczki z domów,

kradzieże, niekonwencjonalne zachowania seksualne, rozmaite formy agresji antyspołecznej, łącznie z autoagresją (Pytka 1984).

2.2 Stadia i typologie nieprzystosowania społecznego

Próby dokonania typologii nieprzystosowania społecznego lub — co zdarza się częściej — wykolejenia społecznego sprowadzają się do wyróżnienia kryteriów klasyfikowania zachowania dewiacyjnego według czynników etiologicznych lub opisujących formy zachowania.

Przykładem pierwszej typologii jest propozycja Cz. Czapówa (1978) wyróżniająca trzy zasadnicze typy wykolejenia społecznego ze względu na trzy różne czynniki etiologiczne:

1. Zwichniętą socjalizację — prowadzącą do manifestowania nieprzystosowania społecznego w różnorodnych formach. Jednak czynnik dominujący i warunkujący jest ten sam, a mianowicie: niedostatki w zakresie socjalizacji dziecka (nieodpowiednia opieka rodzicielska lub jej brak, odtrącenie emocjonalne, zaniedbanie społeczne i pedagogiczne).
2. Demoralizację — pojawiającą się wówczas, gdy dziecko prawidłowo zsocjalizowane dostaje się pod wpływem innej obyczajowości i kultury niż ta, w jakiej było wychowane (emigracja ze wsi do miasta, z jednego kraju do drugiego). Proces demoralizacji wiąże się zwykle z przewartościowaniem wartości tradycyjnych na rzecz nowych, do których jednostka nie potrafi się w pełni dostosować.
3. Socjalizację podkulturową — będącą odmianą nieprzystosowania społecznego z uwagi na związek jednostki z wartościami i normami podkultury pozostającej w opozycji do kultury szerszej zbiorowości społecznej (np. społeczeństwa jako całości). Socjalizacja dziecka przebiega prawidłowo z punktu widzenia poprawności funkcjonowania mechanizmów psychologicznych. Popada ono jednak w konflikt z normami ogólnospołecznymi z powodu identyfikacji z własną podstawową grupą respektującą normy podkulturowe, chuligańskie, złodziejskie czy w ogólności przestępcze.

Przykładem innej typologii odmian nieprzystosowania społecznego jest propozycja CE. Sullivana i M.Q. Granta (1957), badaczy amerykańskich. Klasyfikacja amerykańska

nawiązuje do charakterystycznych form dewiantywnego zachowania się jednostek nieprzystosowanych społecznie, wyróżniając trzy klasy:

1. **Aspołeczni** — to jednostki dostrzegające inne osoby jako teren potencjalnej eksploatacji. Nie są w stanie przewidzieć zachowań innych osób wobec siebie, dlatego w sytuacji niepewności lub nawet lekkiego zagrożenia reagują złością i agresją antyspołeczną. Innymi osobami interesują się jedynie w sensie instrumentalnym, jako przeszkodami lub „ułatwieniami” w realizacji własnych egoistycznych celów. Działają dość impulsywnie, dlatego nie są w stanie w pełni kontrolować efektów własnego zachowania.
2. **Konformiści** — są jednostkami, które na frustrację własnych potrzeb reagują nadmiernym serwilizmem w stosunku do osób je frustrujących, przy założeniu, iż są to osoby znaczące. Takie zachowanie spełnia funkcje czysto instrumentalne, gdyż jednostka próbuje manipulować swym konformizmem w celu uzyskania doraźnych korzyści i nagród poprzez utajnienie wewnętrznego sprzeciwu. Natomiast w sytuacji braku kontroli zewnętrznej postępuje zgodnie z własnymi przekonaniem i upodobaniami.
3. **Neurotycy** — są jednostkami, które w wyniku zabiegów socjalizacyjnych zinternalizowały już pewien zbiór wartości nakazujących im postępowanie zgodnie z ich treścią, tzn. akceptowane społecznie. Jednak przeżywają nieustanny lęk, iż nie sprostają tym wartościom i normom, co prowadzi do poczucia niemocy i bezradności i dlatego jako reakcja na tę sytuację indolencji pojawiają się zachowania nieakceptowane społecznie.

W przytoczonej wyżej klasyfikacji kryterium wyróżniającym poszczególne formy zachowania nieprzystosowawczego jest jakość stosunków interpersonalnych, jakie utrzymuje jednostka z osobami z najbliższego otoczenia społecznego.

2.3 Badania nad nieprzystosowaniem społecznym

Czy jest sensowne pytanie o możliwość pomiaru nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży, skoro samo pojęcie nieprzystosowania jest niejasne, zmienne i uzależnione od arbitralnych niekiedy ocen i rozstrzygnięć przedstawicieli szeroko rozumianej kontroli społecznej?

Na pytanie to należy odpowiedzieć, mimo wszystko, twierdząco, jeśli uprzednio operacyjne zdefiniuje się „nieprzystosowanie społeczne”, czyli - określi się jego empiryczne, definicyjne oraz inferencyjne wskaźniki (Malewska, Peyre 1973) oraz jeżeli na ich bazie i opierając się na istniejących koncepcjach (Brzeziński 1978; Podgórecki 1976) dewiacji społecznej jednostek i grup społecznych, zbuduje się wystarczająco trafne i rzetelne narzędzie pomiarowe. Gdy wspomniane narzędzie będzie spełniało kryteria poprawności metodologicznej (psychometrycznej) (Brzeziński 1978, s. 162), takie jak: standaryzacja, obiektywność, normalizacja, rzetelność, trafność, wówczas, odwołując się do pojęcia normy w sensie psychometrycznym (Kostrzewski 1977, s. 110-130), odchylenia jednostki w jej społecznym funkcjonowaniu można określić ze stosunkowo wysoką precyzją.

Można na przykład uznać, że jednostką nieprzystosowaną społecznie jest ta, której społeczne zachowanie mierzone odpowiednim narzędziem pomiarowym uzyskuje wyniki wykraczające poza jedno odchylenie standardowe od średniej standaryzowanej. Podkreślić przy tym należy, iż interesuje mnie jedynie tzw. negatywna dewiacja społeczna, wyróżniona ze względu na swe ujemne skutki społeczne. Pomiar nieprzystosowania społecznego jest więc w pełni możliwy i uprawniony. Ewentualna arbitralność rozstrzygnięć diagnosty posługującego się odpowiednim narzędziem pomiarowym jest ograniczona przez stosowne do parametrów rozwojowych i środowiskowych tablice normalizacyjne dobierane dla każdej z osób badanych.

Dysponowanie narzędziem pomiaru nieprzystosowania społecznego umożliwia prowadzenie indywidualnych badań diagnostycznych dla potrzeb codziennej praktyki opiekuńczej, wychowawczej i terapeutycznej. Pozwala także na uzyskanie informacji o rozmiarach nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży w skali makrosocjalnej. Natomiast posiadanie empirycznych danych o rozmiarach i dynamice form wadliwego przystosowania społecznego ma strategiczne znaczenie w projektowaniu działań profilaktyczno-resocjalizujących na rozmaitych szczeblach systemu socjalizacyjno-educacyjnego. Toteż nie tylko względy poznawcze, ale nade wszystko praktyczne stymulują do podejmowania możliwie wielostronnych badań nad zjawiskiem nieprzystosowania społecznego.

Autor, kierując się wspomnianymi względami, podjął się przeprowadzenia badań na temat nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży w Polsce we współpracy z Centralnym Ośrodkiem Metodycznym Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego (standaryzacja i normalizacja narzędzia badawczego) oraz z instytutem Profilaktyki

Społecznej i Resocjalizacji koordynującym tzw. problem międzynarodowy, w ramach którego prowadzi się badania nad patologią społeczną, profilaktyką i resocjalizacją.

Zasadnicza część prezentowanego opracowania dotyczy właśnie trzech głównych problemów badawczych oraz wyników badań nad nieprzystosowaniem społecznym dzieci i młodzieży uzyskanych w pierwszej fazie wielostopniowych badań. W kolejnych punktach przedstawiam: problemy badawcze, charakterystykę narzędzia badawczego, teren badań, a następnie — wyniki oraz ich interpretację.

PROBLEMY BADAWCZE

W badaniach nad nieprzystosowaniem społecznym dzieci i młodzieży sformułowano trzy problemy badawcze dające się zredukować do następujących pytań:

1. Jakie są rozmiary nieprzystosowania społecznego w sensie statystycznym? Dokładniej: Jaka jest częstość zachowań antyspołecznych w populacji dzieci i młodzieży w Polsce w wieku 13-17 lat?
2. Jak się kształtuje poziom nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży w zależności od jej niektórych cech demograficzno-społecznych, takich jak: płeć, środowisko, pochodzenie społeczne, wiek?
3. Które spośród czynników określanych jako niekorzystne w rozwoju dziecka najczęściej się łączą z różnymi formami zachowań antyspołecznych świadczących o wysokim poziomie nieprzystosowania społecznego? Innymi słowy, które z niekorzystnych czynników biopsychicznych (Firkowska-Mankiewicz 1972) współwystępują z wysokim poziomem nieprzystosowania społecznego, zwiększając lub zmniejszając jego prawdopodobieństwo? (Pytka 1979).

CHARAKTERYSTYKA NARZĘDZIA BADAWCZEGO

Nieprzystosowanie społeczne obejmuje zróżnicowane formy zachowania ujawniające się na zewnątrz oraz różnorodne mechanizmy psychologiczne sterujące nim, a także różną etiologię. Dlatego też należało skonstruować lub dobrać takie narzędzie, które pozwoliłoby na zbadanie różnych aspektów, wymiarów nieprzystosowania społecznego. Warunkom tym w najpełniejszym zakresie odpowiadała Skala Nieprzystosowania Społecznego (Pytka 1984, s. 26) dla dzieci i młodzieży będąca w użyciu poradni wychowawczo-zawodowych na terenie całego kraju. Wspomniana technika badawcza pozwoliła na uzyskanie odpowiedzi na sformułowane wyżej pytania.

Skala Nieprzystosowania Społecznego (patrz: Aneks. SNS) jest wy-standaryzowana i znormalizowana na próbie ogólnopolskiej. Dołączone do niej tablice normalizacyjne

pozwalają na transformację wyników surowych na wyniki wyrażone w skali standardowej, co z kolei umożliwia ich porównywalność międzyosobniczą. Trafność i rzetelność SNS także została określona i jest w pełni zadowalająca.

CHARAKTERYSTYKA PRÓBY

Badaniami objęto dzieci i młodzież w wieku 13-17 lat (Pytko 1984, s. 45) z populacji ogólnopolskiej. Jej liczebność odczytana z „Rocznika Demograficznego” z 1978 r. wyniosła 2 642 900 osób. Jednak do badań wylosowano tylko 701 osób, przy niezbędnej wielkości próby obliczonej na 666 osób, w tym 350 chłopców i 351 dziewcząt. Liczebność próbek na poszczególnych poziomach wieku wahała się w granicach 136-143 osób. Losowanie próby z populacji było wielostopniowe, warstwowe i na ostatnim etapie indywidualne, nieograniczone.

Badania były prowadzone w latach osiemdziesiątych przez uprzednio przeszkolonych pracowników poradni wychowawczo-zawodowych z terenu całej Polski.

Mając na uwadze to, że wylosowana zbiorowość będzie podstawą do ekstrapolacji i szacunków odnoszących się do całej populacji dzieci i młodzieży w podanym wyżej przedziale wieku, szczególnie rygorystycznie przestrzegano zasad dotyczących doboru próby i jej reprezentacyjności.

WYNIKI BADAŃ

Jednym z podstawowych zadań badawczych było dokonanie analizy częstotliwości zachowań antyspołecznych przejawianych przez dzieci i młodzież z próby normalnej, aby w następnej fazie dokonać ekstrapolacji i oszacować częstotliwość tych zachowań w populacji.

Uzyskane w trakcie badań wyniki pozwalają na udzielenie odpowiedzi na trzy podstawowe pytania badawcze dotyczące:

- rozmiarów nieprzystosowania społecznego w sensie statystycznym;
- poziomu nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży w zależności od płci, wieku, środowiska i pochodzenia społecznego;
- niekorzystnych czynników biopsychicznych i socjokulturowych współwystępujących z wysokim poziomem nieprzystosowania społecznego. Analizując dane procentowe dotyczące częstości występowania rozmaitych zachowań antyspołecznych w próbie normalnej, można optymistycznie stwierdzić, iż wskaźniki te nie są wysokie, gdyż kształtują się w granicach 1% - 13%. Jednakże początkowy optymizm pedagogiczny może się błyskawicznie przerodzić w swoje przeciwieństwo, gdy wspomniane współczynniki procentowe odniesie się do wielkości (liczebności) populacji. Nawet po uwzględnieniu współczynnika rzetelności estymacji, który radykalnie redukuje te

współczynniki, liczebności osób przejawiających krańcowe formy zachowań antyspołecznych okazują się bardzo wysokie (np. wielokrotne wagary, agresja antyspołeczna) lub względnie wysokie (wielokrotne zachowania przestępcze, upijanie się). Wspominane liczebności wyrażone w liczbach bezwzględnych zamykają się w przybliżeniu w przedziale 14 000 - 265 000. Liczby te w pełni chyba uświadamiają rozmiary i zasięg społeczny zjawiska wadliwej adaptacji dzieci i młodzieży w wieku 13-17 lat. Jednakże z pedagogicznego punktu widzenia znaczenie mają nie tylko rozmiary zjawiska (w ujęciu statystycznym), ale przede wszystkim ich **szkodliwość** indywidualna i społeczna, tj. konsekwencje zachowań antyspołecznych zarówno dla samej jednostki, przejawiającej je, jak i dla pozostałych członków społeczeństwa.

Ustalono zatem, iż poziom nieprzystosowania społecznego jednostek jest tym większy, im poważniejszych wykroczeń dokonują oraz im częściej wykroczenia te kumulują się w czasie, dając w konsekwencji wiele negatywnych skutków indywidualnych i społecznych. Wychodząc z tego założenia, określono poziom i różnice nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży z próby normalnej, w zależności od niektórych cech demograficzno-społecznych. Stwierdzono, iż poziom nieprzystosowania społecznego jest uzależniony od płci i pochodzenia społecznego oraz częściowo od wieku badanych. Najwyższe wskaźniki nieprzystosowania społecznego dotyczą chłopców pochodzenia robotniczego w wieku 16 lat, najniższe natomiast dziewcząt pochodzenia inteligenckiego w wieku 13 lat.

Wysoki poziom nieprzystosowania społecznego jest uzależniony nie tylko od statystycznej charakterystyki jednostki (płeć, pochodzenie społeczne, wiek), ale przede wszystkim od kumulacji niekorzystnych czynników biopsychicznych i socjokulturowych, obrazujących jej indywidualną sytuację życiową, z których najważniejszą rolę należy przypisać tzw. niekorzystnym czynnikom socjokulturowym. Wyniki przedstawione w niniejszym opracowaniu wykazują ponad wszelką wątpliwość, iż zjawisko nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży jest silnie sprzęgnięte z różnymi formami patologii społecznej ludzi dorosłych, a zwłaszcza rodziców (alkoholizm rodziców, udział w przestępczości). Co więcej, można zasadnie twierdzić, iż rozmiary, zasięg, poziom i uwarunkowania zjawiska nieprzystosowania społecznego, dowodzą wielu wyraźnie zidentyfikowanych dysfunkcji społeczno-kulturowych i społeczno osobowościowych społeczeństwa polskiego, których źródeł należy poszukiwać nie tylko na szczeblu indywidualnym funkcjonowania jednostki w rodzinie, szkole, zakładzie pracy, ale także — w obrębie struktur społecznych, politycznych, kulturowych.

2.4 Eliminowanie rozmiarów nieprzystosowania społecznego

Resocjalizacja młodzieży nieprzystosowanej społecznie jest procesem analogicznym do zdrowienia. Istotą nieprzystosowania jest nieadekwatne reagowanie jednostki na przepisy i normy zawarte w przypisanych jej rolach społecznych. Na ogół owo nieadekwatne reagowanie wynika z niedostatków lub zaburzeń socjalizacyjnych dziecka w rodzinie, czyli z nieskutecznego nabywania przez nie wartości i norm społecznych. Główną przyczyną tego stanu rzeczy, jak wykazaliśmy wcześniej, jest frustracja potrzeby zależności emocjonalnej oraz wszystkie czynniki utrudniające jej prawidłowe zaspokojenie, przede wszystkim we wczesnym okresie życia. Niezaspokojenie potrzeby emocjonalnej zależności prowadzi w konsekwencji do zaburzeń w kształtowaniu się mechanizmów kontroli wewnętrznej jednostki (sumienie) oraz uformowania się zniekształconego obrazu świata i własnej osoby.

Proces zniekształcania prawidłowej socjalizacji dziecka jest swoistą edukacją opartą na zasadach uczenia się, w której ważną rolę odgrywa tzw. warunkowanie instrumentalne, czyli nabywanie nowych form zachowania poprzez mechanizm karania i nagradzania psychologicznego. Zachowania antyspołeczne, tak jak i wszelkie inne (np. prospołeczne), są zachowaniami wyuczonymi przy wydatnym udziale mechanizmu naśladownictwa społecznego.

Podstawowym problemem resocjalizacji w takim ujęciu staje się „oduczanie” zachowań antagonistyczno-destruktywnych oraz uruchamianie prawidłowych mechanizmów socjalizacyjnych w warunkach kontrolowanych przez wychowawców.

W prawidłowo przebiegającej resocjalizacji dają się wyodrębnić poszczególne fazy oddziaływania resocjalizującego.

Faza pierwsza

W pierwszym etapie resocjalizacji muszą zostać spełnione te warunki, które nie były spełnione w pierwszym etapie socjalizacji dziecka, tzn. podstawowym zadaniem jest nawiązanie kontaktu i wytworzenie więzi uczuciowej z wychowankiem. W tym celu należy wykorzystać dostępny zestaw nagród psychologicznych, stwarzając wychowankowi możliwości osiągnięcia sukcesów w tych dziedzinach, w których może zaprezentować swe zalety. Można zatem odwołać się do jego zainteresowań, umiejętności i zdolności. Konieczne jest zatem odwoływanie się do realizowania celów i zadań wychowawczych będących w zasięgu możliwości intelektualnych i emocjonalnych dziecka oraz stopniowanie trudności w realizacji tychże celów tak, aby dziecko w pewnym momencie mogło dostrzec alternatywę

między atrakcyjnymi celami, jakie oferuje wychowawca oraz „atrakcyjnością” wynikającą z zachowania antyspołecznego.

Faza druga

Po nawiązaniu silnej więzi emocjonalnej między wychowankiem a wychowawcą, co jest rzeczą najtrudniejszą, oraz uruchomieniu konfliktu wewnętrznego jednostki związanego z dwoma alternatywnymi formami zachowania się należy nauczyć wychowanka prawidłowych sposobów rozwiązywania tego konfliktu. W tym celu należy stworzyć taki system bodźców, aby antyspołeczne zachowanie jednostki straciło swoją wartość nagradzającą i aby wybór zachowania społecznie akceptów, znanego był naturalną reakcją jednostki redukującą wspomniany konflikt wewnętrzny.

Faza trzecia

Po opanowaniu przez jednostkę umiejętności dokonywania wyborów zgodnych z oczekiwaniami społecznymi należy zmniejszać intensywność zewnętrznej kontroli wychowawczej, pozostawić jej swobodę działania w wybranych płaszczyznach. Wyższy poziom autonomii wychowanka sprzyja kształtowaniu się w nim mechanizmu kontroli wewnętrznej, czyli sumienia. Przeżywanie przez wychowanka wyrzutów sumienia jest widocznym wskaźnikiem rozwoju moralnego w kierunku pożądanym przez wychowawcę.

Faza czwarta

Po wykształceniu się w należyтым stopniu kontroli wewnętrznej oraz zdolności do utrzymania dojrzałych kontaktów z innymi osobami zjawiskiem zupełnie naturalnym jest autonomizowanie wychowanka oraz rozluźnianie więzów między nim a wychowawcą oraz wzmacnianie więzi z innymi osobami dorosłymi i rówieśnikami. Sprzyja temu wykształcona w procesie resocjalizacji bardziej adekwatna percepcja samego siebie oraz bardziej realistyczny obraz stosunków jednostki ze światem zewnętrznym.

Zarysowanemu szkicowi zasadniczych faz resocjalizacji w warunkach konfliktu wewnętrznego jednostki odpowiadają dwa typy strategii wychowawczej.

Pierwszy polega na zmianie dominacji postaw antyspołecznych w układzie postaw, drugi natomiast - na zmianie integracji w układzie postaw, tzn. zmiany te dotyczą orientacji wartościującej jednostki.

Warto podkreślić, że wspomniane etapy resocjalizacji, a także wyróżnione typy strategii, mogą być realizowane zarówno w oddziaływaniach indywidualnych (wychowanek-wychowawca), jak i w grupie wychowanków i poprzez grupę.

Studia historyczne nad modelami resocjalizacji młodzieży pozwalają wyodrębnić kilka modeli resocjalizacji pojmowanej jako celowe, świadome oddziaływanie interwencyjne organizowane przez społeczeństwo.

Są to następujące modele:

1. Model dyscyplinarno-izolacyjny, w którym resocjalizacja ma się odbywać poprzez odizolowanie od wpływów środowiska zewnętrznego oraz różne formy dyscyplinowania młodzieży, łącznie z karami fizycznymi.
2. Model opiekuńczy jest w pewnym stopniu zaprzeczeniem pierwszego modelu, z którego usunięto elementy dyscyplinarne na rzecz zaspokojenia podstawowych potrzeb młodzieży, kładąc nacisk na stworzenie jednostce sprzyjających warunków do nauki szkolnej oraz zdobywania wykształcenia zawodowego. W modelu tym zaczęto podkreślać rolę więzi interpersonalnej między wychowawcą i wychowankiem w prawidłowym przebiegu resocjalizacji.
3. Model terapeutyczny akcentuje zagadnienia uzdrawiania jednostki i poprzez różne formy oddziaływania na jej psychikę za pomocą środków psychologicznych mających na celu przede wszystkim zmianę ustosunkowań jednostki do innych ludzi oraz norm i wartości oferowanych przez społeczeństwo. Głównym elementem tego modelu jest manipulowanie obrazem świata oraz stosunków międzyludzkich w oczach wychowanka.
4. Model wolnościowy lub półwolnościowy powstał jako reakcja na stosunkowo małą efektywność oddziaływań resocjalizujących w instytucjach zamkniętych. Jak wynika z licznych badań, resocjalizacja w warunkach wolnościowych, tzn. w naturalnym środowisku społecznym, jest dość trudna, lecz jej efektywność stosunkowo wysoka, ale tylko w odniesieniu do osób o stosunkowo niskim poziomie nieprzystosowania społecznego. Model ten jest realizowany przez system kurateli społecznej i zawodowej.

Współczesna praktyka resocjalizacyjna zawiera w różnym stopniu poszczególne elementy wzięte z wyżej wymienionych modeli, trochę na zasadzie prób i błędów, trochę na zasadzie eklektyzmu.

TRUD PROGNOZY ZJAWISKA NIEPRZYSTOSOWANIA SPOŁECZNEGO

Każdy rodzaj prognozowania społecznego ma, jak się wydaje, więcej wad niż zalet, niemniej jednak próby przewidywania przynajmniej podstawowych tendencji rozwojowych są, mimo ryzyka popełnienia błędu, podejmowane od lat w wielu dziedzinach życia społecznego (Siciński, Raźniewski 1976). Szczególnie trudne jest przewidywanie rozwoju

zjawisk, które w zasadzie nie powinny się rozwijać, a raczej zanikać. Tak właśnie jest w przypadku nieprzystosowania społecznego oraz jego symptomów będących przedmiotem niniejszej analizy. Założyć tu można, że prognozowanie zjawisk dewiacyjnych musi uwzględniać co najmniej dwa typy podejścia. Pierwsze polega na określeniu zasadniczych cech danego zjawiska, przy założeniu, iż nie interweniuje się w nie za pomocą mniej lub bardziej bogatego repertuaru środków prewencyjnych czy profilaktycznych. Drugie zaś przyjmuje, iż jednak jakieś działania zostaną podjęte, gdyż oczywiste jest, iż w sytuacji zagrożenia społecznego pojedynczy ludzie czy grupy społeczne (instytucje) będą interweniować w celu ograniczenia zjawisk niekorzystnych lub wyraźnie patologicznych. Chcąc zatem przewidzieć stan zjawisk dewiacyjnych (zwłaszcza nieprzystosowania społecznego młodzieży szkolnej), należałoby dysponować obszerną wiedzą o stanach wyjściowych w rozmaitych sferach funkcjonowania ludzi i warunkach określających te stany. Jednym słowem — dysponowanie danymi statystycznymi na temat przejawów nieprzystosowania społecznego, jego dynamiki, struktury nie jest wystarczające do snucia w pełni racjonalnych przewidywań. Możemy ograniczać się jedynie do ekstrapolacji stanów aktualnych w przyszłość, zawężając przy tym horyzont czasowy jakiegokolwiek prognozy (np. do pięciu lat). Wykluczyć przy tym należy wystąpienie zjawisk niespodziewanych (tzn. katastrof, mutacji, przerwania cykli itp.), a więc — bazować na względnej trwałości co najmniej cech organicznych i psychicznych ludzi, a także relatywnej trwałości struktur społecznych i instytucjonalnych. A przecież prognoza ma się odnosić do zmian zachodzących w tych względnie stałych cechach. Nawet w modelach ekonometrycznych (najbardziej sformalizowanych w naukach społecznych) niewątpliwie dadzą się określić pewne zjawiska z dużym prawdopodobieństwem (np. kryzys, załamanie gospodarcze itp.), ale niepodobna przewidzieć na podstawie tych modeli wielu zmian, jakie prognozowane zjawisko wywoła w innych sferach życia społecznego i jak te zmiany zwrotne zmodyfikują przebieg procesu wyjściowego. Na ograniczenia prognozowania społecznego w dziedzinie patologii społecznej wskazuje A. Jasiński (1978, s. 155-183), mówiąc o „hipotezie przestępczych pokoleń” weryfikowanej za pomocą analizy danych statystycznych.

Po przedstawieniu wielu drobiazgowych tabel i analiz formułuje dwa wnioski, z których obydwaj mają wydźwięk optymistyczny:

- aktywność przestępcza maleje wraz z wiekiem,
- zaangażowanie się w przestępczość nieletnich chłopców nie powoduje w ich dorosłym życiu poważnych następstw w sensie trwałego wykołajenia społecznego czy wysokiego wskaźnika recydywy.

Większość wyrastając z wieku dojrzewania i wchodząc w role społeczne ludzi dorosłych, stabilizuje się w ich pełnieniu w sposób podobny jak ci, co nie byli przestępcami jako nieletni. Zatem, po pierwsze, z analiz statystycznych wynika, iż aktywność przestępcza obejmuje przede wszystkim roczniki młodzieży starszej (adaptującej się do życia dorosłego), przy założeniu, że — zgodnie z definicją autorów raportu „Polska młodzież” (1986) - młodzież to kategoria wiekowa w przedziale 15-34 lata. Po drugie, zjawiska przestępczości i nieprzystosowania społecznego są efemeryczne, tj. przejściowe, i związane przede wszystkim z fazą cyklu życiowego człowieka. Aczkolwiek wiemy, że właśnie z tego powodu przestępczość i nieprzystosowanie społeczne są nieodłącznymi, względnie stałymi elementami życia społecznego, jakby dziedziczonymi przez następne, młodsze pokolenia w wyniku subiektywnie przeżywanych trudności adaptacyjnych w zmieniających się warunkach społecznych (zdrowotnych, ekonomicznych, społeczno-politycznych).

To, co jest szczególnie trudne do przewidzenia, to nie tylko rozmiary zjawisk czy ich intensywność, ale przede wszystkim — „nowe formy dewiacji” oraz ich negatywne skutki społeczne i indywidualne. Kto mógł bowiem przewidzieć dwadzieścia lat wcześniej pojawienie się w Polsce bikiniarzy w latach pięćdziesiątych, „git-ludzi” w szkołach w latach siedemdziesiątych czy narkomanii w latach osiemdziesiątych? Na przykładzie zjawisk podkulturowych możemy zauważyć, że liczą się nie tylko zjawiska zachodzące w kraju w zakresie mody, obyczaju czy warunków bytowania, ale także to, co dzieje się na świecie, zarówno w kontekście politycznym, jak i społeczno-kulturowym. Te właśnie czynniki komplikują trafne przewidywanie faktów społecznych.

WNIOSKI

Nieprzystosowanie społeczne jest zjawiskiem złożonym. Jedna dyscyplina naukowa nie jest w stanie ogarnąć owej złożoności. W związku z tym analizując zagadnienie nieprzystosowania społecznego, należy uwzględniać jego różnorakie aspekty tak, aby móc je możliwie wszechstronnie poznać.

Tak więc nieprzystosowanie społeczne jest problemem teoretycznym i badawczym dla następujących monodyscyplin:

1. Patologii społecznej interesującej się społecznymi aspektami nieprzystosowania dzieci i młodzieży, jego przejawami, etiologią i dynamiką w sensie demograficznym i społecznym.
2. Psychologii klinicznej i społecznej analizującej indywidualne i społeczne konsekwencje nieprzystosowania w skali jednostki i w skali społeczeństwa.

3. Socjologii podkultur dewiantywnych, rozpatrującej różnego rodzaju związki zachodzące między funkcjonowaniem grup społecznych o charakterze antagonistyczno-destruktywnym a funkcjonowaniem społeczeństwa jako całości.
4. Nauk prawnych, dla których nieprzystosowanie społeczne młodzieży wiąże się z szerszym zagadnieniem regulacji prawnej zachowań ocenianych jako szkodliwe, pozostające w ścisłych związkach z parą przestępczością i przestępczością młodzieży.
5. Pedagogiki resocjalizującej, która interesuje się przede wszystkim metodami i technikami oddziaływania resocjalizującego na młodzie; wykolejającą się lub wykolejoną społecznie.
6. Prognozyki społecznej starającej się określić główne tendencje rozwoju zjawisk społecznych, w tym także nieprzystosowania społecznego.

Przytoczona lista nauk współpracujących w rozwiązywaniu i badaniu problemów nieprzystosowania społecznego jest wyrywkowa i niepełna. Jednakże już na tej podstawie możemy stwierdzić, iż monodyscyplinarne traktowanie zagadnienia nieprzystosowania społecznego jest pojęciem błędnym. Istniejący stan badań i teorii na temat nieprzystosowania społecznego nakazuje odejście od monodyscyplinarnej ujmowania zjawisk. W związku z tym preferuje się obecnie podejście wielodyscyplinarne, które jest etapem przejściowym do prawdziwie interdyscyplinarnych ujęć nieprzystosowania społecznego. Jednym z koniecznych warunków takich ujęć jest ustalenie, przynajmniej minimalnej, wspólnoty pojęciowej, pozwalającej na interpretację nieprzystosowania społecznego w kategoriach systemowych, czyli w pojęciach, na których obecnie bazuje analiza systemowa czy teoria systemów (Koźmiński 1979) umożliwiającą wyjaśnienie zjawisk zarówno natury psychologicznej, jak i społecznej we wzajemnych sprzężeniach i wielowymiarowych uwarunkowaniach.

Rozdział 3

Resocjalizacja i profilaktyka w środowisku otwartym

3.1 Powstanie i rozwój kurateli sądowej dla nieletnich

Instytucja kuratorów sądowych dla nieletnich powstała na przełomie XIX i XX w. Jak wynika z danych Organizacji Narodów Zjednoczonych, nadzór kuratora sądowego zawdzięcza swe powstanie nie aktom prawnym, lecz postępowym praktykom sądowym. Oczywiście najłatwiej było stosować je na gruncie prawa niepisanego. Angielskie *Common Law* wykształciło w XIX w. kilka różnych odmian procedury sądowej, pozwalającej zawiesić sam wymiar kary bądź też jej wykonanie na okres próby (ang. *probation*). Takie warunkowe pozostawienie na wolności wymagało jednak kontroli w okresie próby. Stąd zrodziła się instytucja kuratora sądowego (*probation officer*), który sprawował nadzór nad podsądnymi. Rozwój tej instytucji doprowadził do uznania nadzoru za samoistną sankcję sądową, a zajmujące się nadzorowaniem osoby stały się przedstawicielami władzy sądowej — kuratorami sądowymi.

Kurator sądowy, jako organ społeczny i pomocniczy sądu w Polsce, jest ściśle związany z sądownictwem dla nieletnich. W 1919 r., po zakończeniu I wojny światowej i uzyskaniu niepodległości, w Polsce powstało sądownictwo dla nieletnich. Jednocześnie zostali ustanowieni opiekunowie sądowi, nazwani później kuratorami nieletnich.

Dawne prawo polskie nie miało oddzielnych przepisów dotyczących nieletnich. Nawet w osiemnastowiecznych *Volumina Legum* nie ma na ten temat żadnych wzmianek. Jedynie prawo cywilne zajmowało się dzieckiem i już za Kazimierza Wielkiego, a potem za Jagiellonów wydawano przepisy dotyczące praw cywilnych dziecka. Brak zainteresowania dziećmi w dawnym polskim prawie karnym tłumaczy się tym, że gdy nowe prądy zaczęły przenikać ustawodawstwo prawne, Polska była już w niewoli. W rozbitej na trzy dzielnice, zniewolonej Polsce obowiązywały na początku XX w. różne kodeksy karne.

Podczas I wojny światowej, po opuszczeniu Warszawy przez wojska rosyjskie, powstały w sierpniu 1915 r. sądy obywatelskie i od razu mianowano przy sądzie warszawskim trzech sędziów dla nieletnich, powierzając im misję utworzenia sądów dla nieletnich. Zamierzenia te nie zostały jednak zrealizowane ze względu na rozwiązanie sądów obywatelskich we wrześniu 1915 r. Sprawa utworzenia specjalnego sądownictwa dla nieletnich znajdowała się jednak nadal na porządku dziennym władz ustawodawczych. Znalazła ona swój wyraz w wydanym 7 lutego 1919 r. dekreście Naczelnika Państwa, który

nadał temu sądownictwu normy prawne. Wydane następnie w związku z tym dekretem rozporządzenie wykonawcze ministra sprawiedliwości w sprawie urządzenia sądów dla • nieletnich uregulowało też działalność instytucji opiekunów sądowych (kuratorów). Sądy zostały utworzone w Warszawie, Lublinie i Łodzi.

Dekret zlecił sędziom powołanie opiekunów sądowych podległych sędziemu dla nieletnich. Do ich obowiązków należało udzielanie pomocy w zakresie zbierania informacji o nieletnich oraz roztaczanie nad nimi opieki na polecenie sądu, szczególnie w okresie zawieszenia kary. Opiekunowie sądowi pobierali wynagrodzenie z funduszu dyspozycyjnego sądu. Z założeń tych wynika, że odrodzone państwo polskie już u zarania swego istnienia przyjęło zasadę stosowania wobec nieletnich środków wolnościowych i wprowadziło instytucję płatnych opiekunów sądowych. O prawach i obowiązkach opiekunów sądowych przy Sądzie dla Nieletnich w Warszawie informuje instrukcja wydana w marcu 1925 r. przez sędziego dla nieletnich Antoniego Komorowskiego. O praktycznej działalności opiekunów sądowych przy Sądzie dla Nieletnich w Warszawie pisze sędzia A. Komorowski (1928) informując, że utworzone koło opiekunów składało się z 43 osób, wśród których było 9 studentów prawa. Pod ich opieką w 1925 r. pozostawało 90 nieletnich. Później zmieniono nieco system opieki sądowej nad nieletnimi. Zasadnicza zmiana zasad działania kuratorów sądowych została wprowadzona w 1929 r. Wydane wówczas rozporządzenie ministra sprawiedliwości zniósło możliwość opłacania kuratorów, co przesądziło sprawę tego zawodu aż do 1959 r., kiedy to powołano zawodowych kuratorów dla nieletnich. Pełnienie obowiązków kuratora uznano w 1935 r. za obywatelską funkcję honorową. Liczbę kuratorów dla każdego okręgu apelacyjnego określał minister sprawiedliwości. Powoływanie i odwoływanie kuratorów należało do prezesów sądów apelacyjnych. Kuratorów dla nieletnich powoływano spośród osób mających odpowiednie kwalifikacje w zakresie opieki nad dzieckiem moralnie zaniedbanym. Kurator był powoływany do pełnienia obowiązków określonych w Kodeksie Karnym i Kodeksie Postępowania Karnego, czyli przede wszystkim do pełnienia nadzoru jako środka wychowawczego.

Kodeks Karny z 1932 r. przewidywał trzy typy nadzorów:

- nadzór kuratora jako środek wychowawczy samoistny (art. 29 § 2 kk i art. 71 kk);
- nadzór kuratora w okresie zawieszenia pobytu w zakładzie poprawczym na okres od 1 roku do lat 3 (art. 73 kk),
- nadzór kuratora w okresie warunkowego zwolnienia z zakładu poprawczego (art. 75 kk) sprawowany jako opieka następcza.

Kodeks Postępowania Karnego z 1928 r. wprowadził nadzór kuratora do środków zapobiegawczych (art. b20 § 1 p.a. kpk).

Według ostatnich przedwojennych danych statystycznych liczba nieletnich, wobec których zastosowano środki wychowawcze, w 1937 r. wynosiła 21 tys. osób, w tym 2085 dziewcząt. Pod nadzór kuratora oddano w tym roku 8584 nieletnich. Nie wiemy, jak przebiegało stosowanie nadzorów kuratorskich w praktyce, jakie osiągnęto rezultaty i ilu kuratorów działało na terenie Polski w okresie międzywojennym, ponieważ nie zachowały się — wskutek zniszczenia Warszawy i innych miast polskich, w których znajdowały się archiwa sądów — oficjalne dane statystyczne (Cybulska 1959).

Rozwój instytucji kuratora sądowego w Polsce ściśle się wiąże z powołaniem do życia sądownictwa dla nieletnich, wraz z jego przeobrażeniami i doskonaleniem funkcji, oraz organizacji sądów dla nieletnich. Ze względu na określone fazy przeobrażeń w naszym kraju oraz zmiany w organizacji samego sądownictwa M. Kopec-Chrościcka wyróżnia w rozwoju instytucji kuratora sądowego następujące okresy:

- międzywojenny, tj. lata 1919-1939;
- lata 1945-1959, tj. do czasu powołania kuratorów zawodowych;
- lata 1959-1978, tj. do okresu utworzenia sądów rodzinnych;
- 1979 r. - 13 maja 1983 r., tj. do dnia wejścia w życie ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich.

Kurator sądowy dla nieletnich sprawuje nadzór nad tymi nieletnimi, którzy popełnili czyn karalny w wieku 13-17 lat i sąd rodzinny orzekł wobec nich nadzór kuratora jako środek wychowawczy, a także nad nieletnimi w przypadku warunkowego zawieszenia umieszczenia w zakładzie poprawczym lub warunkowego zwolnienia wychowanka z zakładu poprawczego. Kurator może również sprawować nadzór nad nieletnim w okresie jego czasowego przebywania poza zakładem. Należy nadmienić, iż nowa ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich z 1982 r. rozbudowuje arsenał środków wychowawczych i nadzorem kuratorskim obejmuje również nieletnich do 18 roku życia zagrożonych procesem demoralizacji w środowisku, w którym przebywają. W każdym z wymienionych przypadków orzeczonego nadzoru kurator pełni głównie funkcje wychowawcze i resocjalizacyjne. Jego zadanie polega tu na eliminowaniu zaburzeń procesu socjalizacji nieletniego przez ingerencję, dla jego dobra, w życie rodziny, środowiska szkolnego, a także — rówieśniczego. *Kurator sądowy ma na celu nie tylko wyprowadzenie nieletniego ze złej drogi, na jaką wkroczył, lecz wprowadzenie go na drogę dobrą, na której realizowane będą jego plany i zamierzenia życiowe.*

Najbardziej różnorodne, a także odpowiedzialne są zadania kuratora sądowego wynikające z postępowania opiekuńczego (art. 109 kodeksu rodzinno opiekuńczego). Zadania te dotyczą sprawowania przez kuratora nadzoru nad sposobem wykonywania przez rodziców ich obowiązków wobec dzieci (przy ograniczeniu władzy rodzicielskiej). Do kuratora w tym przypadku należy stała troska o właściwy rozwój dzieci w rodzinie, a często o konkretne udzielanie im pomocy materialnej przez różne instytucje, zajmujące się dzieckiem w rodzinie (np. Polski Komitet Pomocy Społecznej, Społeczny Komitet Przeciwalkoholowy itp.), jak też o rozwiązywanie problemów nauki szkolnej, pracy oraz zorganizowanie czasu wolnego dzieci z uwzględnieniem ich uzdolnień i zainteresowań. Rola kuratora w tym przypadku wiąże się często z konkretną pomocą rodzinie w załatwianiu różnych spraw, a także z oddziaływaniem na rodziców, aby uwrażliwić ich na potrzeby własnych dzieci (Kopeć-Chrościcka 1984, s. 23).

Rola kuratora w przypadku nadzoru nad sposobem wykonywania obowiązków rodzicielskich sprowadza się do bycia doradcą rodziny, a czasem nawet organizatorem jej życia. Nadzór kuratorski nad rodziną ma na celu profilaktykę rozumianą jako zapobieganie zjawiskom, które jeszcze nie wystąpiły, ale których należy się spodziewać (np. wykolejenie społeczne). Najbardziej popularną metodą pracy kuratorów sądowych z nieletnimi jest metoda indywidualnych przypadków, zwana *case-work*, która ma na celu udzielanie pomocy nieletnim i ich rodzinom.

W myśl współczesnych teoretyków tej metody pomoc polega nie tylko na udzielaniu wsparcia nieletniemu w zaspokajaniu jego potrzeb i współudziale kuratora w rozwiązywaniu różnych problemów życiowych nieletniego, ale również na kształtowaniu właściwego dla jego rozwoju środowiska kulturowego. Taka wersja metody indywidualnych przypadków znalazła zastosowanie w typie kurateli dla nieletnich, który uwzględnia zarówno procedurę *social-work*, jak i *case-work* z wyeksponowaniem jego funkcji psychoterapeutycznej. A zatem kuratela tego rodzaju stanowi system zachęt i pomocy przy właściwej dla terapeuty funkcji *case-work* i istniejących wewnętrznych zależności między kuratorem sądowym a podopiecznym. Jest to psychoterapeutyczny model kurateli dla nieletnich (Sawicka 1985).

W naszym kraju nadal jednak dominuje w praktyce model kurateli kontrolno-represyjnej. Praca kuratora sądowego lansującego tego typu model polega na opracowaniu odpowiedniego układu nacisków i idących za nimi sankcji formalnych oraz na sprawowaniu kontroli zewnętrznej nad nieletnim. W pracy kuratora sądowego eksponuje się przede wszystkim takie działania, które zmuszają nieletniego do podjęcia określonych obowiązków i które są jednocześnie czynnościami kontrolującymi, zmierzającymi do określenia, na ile nieletni podporządkowuje się oczekiwaniom i nakazom sądu, a zwłaszcza kuratora pełniącego nad

nim nadzór. Głównym źródłem nacisku jest groźba zastosowania przez sąd rodzinny bardziej dolegliwego środka wychowawczego albo środka poprawczego (Gagodzińska 1981).

Zupełnie odmienny model kurateli sądowej dla nieletnich, zawierający elementy dwóch wyżej przedstawionych, został zaproponowany przez Czesława Czapówa (1978) i nazwany przez niego modelem systemu oddziaływań na nieletniego. *Zgodnie z duchem tej koncepcji, kurator jest organizatorem oddziaływań resocjalizujących, a z praktycznego punktu widzenia organizacja oddziaływań resocjalizujących polegałaby na:*

- *kształtowaniu środowiska rodzinnego lub wyłączeniu wychowanka spod jego wpływu, kiedy byłoby to niezbędne;*
- *włączeniu podopiecznych w środowiska proponujące nowe, a zarazem konstruktywne wzory aktywności, np. domy kultury, kluby itp.;*
- *kontrolowaniu i wyszukiwaniu w najbliższym otoczeniu podopiecznego osób dla niego znaczących i uczących go zarazem;*
- *udzielaniu pomocy i aktywnym włączaniu wychowanka w środowisko szkolne lub w środowisko pracy;*
- *zastosowaniu specjalnych metod, w razie potrzeby psychoterapeutycznych i farmakoterapeutycznych (Sawicka 1985, s. 104).*

Według tej koncepcji kurator sądowy dla nieletnich jest przede wszystkim inspiratorem i koordynatorem oddziaływań psychologicznych, pedagogicznych, dydaktycznych, socjologicznych oraz usług lekarskich, a także — animatorem życia społecznego i kulturalnego nieletnich. W myśl koncepcji Cz. Czapówa (1978) kurator sądowy jest również autorytetem dysponującym sankcjami, *wyrazicielem woli sądu eksponującym swoją władzę, pełniącym ją jednak sprawiedliwie i po ojcowsku* (s. 187). Do koncepcji modelu kurateli sądowej Cz. Czapówa nawiązuje proponowany przez S. Górskiego model kurateli wychowującej, który — w przeciwieństwie do modelu Cz. Czapówa — eksponuje psychoterapeutyczne funkcje *case-work*.

Cele, a w konsekwencji strategia i procedura oddziaływania resocjalizującego różnią się od kurateli kontrolno-represyjnej. O ile kuratela wychowująca polega na podejmowaniu czynności, które powodują trwałe zmiany w psychice nieletniego, a zwłaszcza w sferze jego motywacji i postaw, o tyle kuratela represyjno-kontrolna zadowala się jego poprawą w sferze behawioralnej, tj. poprawą zachowania nie na skutek zmian w systemie wartości i postaw, ale wskutek oddziaływań zewnętrznych uniemożliwiających lub utrudniających wystąpienie zachowań niepożądanych społecznie. Istota kurateli wychowującej polega na stwarzaniu i

włączaniu podopiecznego w nowe sytuacje kształcące oraz na uczącym i psychologicznym oddziaływaniu kuratora. Metodyka kurateli wychowującej zawiera się więc głównie w procedurze indywidualnych przypadków dostosowanych do resocjalizacyjnych wymagań w zależności od diagnozy przypadków.

Wprowadzie model kurateli wychowującej i model kurateli postulowanej przez Cz. Czapówa są polecane zarówno przez naukowców, jak i praktyków, a także odpowiadają potrzebom praktycznym na dziś i jutro, jednakże nie istnieją w naszym kraju warunki umożliwiające i stymulujące jego twórczą realizację przez kuratorów sądowych dla nieletnich. Dotychczas obowiązujące rozwiązania organizacyjne kurateli sądowej dla nieletnich eksponują model represyjno-kontrolny. Realizowany jest on przede wszystkim przez kuratorów społecznych, niedostatecznie przygotowanych do pełnienia funkcji wychowawczej, psychologicznej i opiekuńczej. Upowszechnienie zaś modelu wychowującej kurateli sądowej dla nieletnich wymaga przejścia w naszym kraju od obowiązującej kurateli społeczno-zawodowej do kurateli zawodowo--społecznej, co absolutnie nie oznacza rezygnacji z działania kuratorów społecznych, lecz — zmianę proporcji i nieco inne rozłożenie akcentów w pracy resocjalizacyjnej. Z doświadczeń światowych w tym zakresie wynika bowiem, że oparcie kurateli sądowej dla nieletnich wyłącznie na pracy etatowych kuratorów sądowych grozi pewnym sformalizowaniem działań kuratorskich.

Należy dodać, że ten model kurateli sądowej jest niedostrzegany także przez kuratorów sądowych, ponieważ nie są ani doskonale przygotowani, ani zainteresowani przekształcaniem swoich zadań resocjalizacyjnych, a w podejmowaniu czynności innowacyjnych napotykają przeszkody organizacyjne i prawne tkwiące w obowiązującym w Polsce systemie kurateli sądowej dla nieletnich.

3.2 Ewolucja systemu kurateli sądowej dla nieletnich

Badania nad działalnością kuratorów ukazują wysoce niezadowolający stan tej instytucji (Heine 1986; Kołakowska-Przełomiec 1977; Słupczyński, Smoczyk, Tobis 1977; Wójcik 1988). Konieczne jest więc poszukiwanie nowych rozwiązań, które zmierzają do:

- odrzucenia charakteru kontrolnego kurateli;
- stworzenia zawodowo-społecznego aparatu kuratorskiego;
- wyodrębnienia organizacyjnego kuratorów sądowych w ramach organizacji sądownictwa rodzinnego (Kowalska-Ehrlich 1989). Koncepcje te w sposób optymalny rozwijają S. Górski i K. Sawicka.

Stanisław Górski (1981) proponuje wprowadzenie tzw. kurateli wychowującej. Natomiast Katarzyna Sawicka (1985) postuluje, aby kuratorzy stanowili autonomiczną służbę społeczną powiązaną z sądami jedynie więzami funkcjonalnymi i informacyjnymi, a nie służbowymi, jak to dotychczas regulują przepisy prawa.

W. Stojanowska i A. Strzembosz (1978) również proponują tworzenie samodzielnych zespołów kuratorskich, skupiających merytorycznie odpowiedzialnych przed kierownikiem kuratorów o różnych stopniach zawodowych w zależności od stażu pracy i posiadanych umiejętności. Proponowane zmiany modelowe zakładają dominującą rolę kuratora sądowego w postępowaniu wykonawczym jako kompetentnego specjalisty, a nie jak dotychczas — pomocnika sądowego.

Zgodny z tendencjami światowymi model organizacyjny kurateli sądowej zaproponowała K. Sawicka (1996):

Aktualnie obowiązujący model organizacyjny kurateli sądowej nie sprzyja rozwojowi tej grupy zawodowej ani realizacji podstawowych zadań. I tak:

- *W strukturze organizacyjnej sądu kuratorzy są umiejscowieni w pionie pracowników administracyjnych pomimo wyraźnie określonej w przepisach roli zawodowej kuratora, jego zadania są zdecydowanie odmienne od zadań pracownika administracyjnego, co jednak nie znajduje swojego odzwierciedlenia w zaszeregowaniu tej grupy zawodowej.*
- *Przepisy określają kuratelę sądową jako pomocniczy organ sądu. Tymczasem szczegółowy wykaz zadań kuratora wskazuje na wyraźnie specyficzną strukturę jego czynności zawodowych zwłaszcza wtedy, gdy kuratelę traktuje się jako środek sądowy: profilaktyczno-wychowawczy i poprawczo-wychowawczy.*

Aktualnie kuratorzy zawodowi nie stanowią autonomicznej grupy pracowniczej sądu w związku z tym służbowo podlegają sędziom. Oznacza to, iż sędziowie sprawują kontrolę merytoryczną nad pracą kuratorów, która z istoty rzeczy przekształca się w kontrolę formalną, a ponadto od decyzji sędziów pełniących funkcje kierownicze zależy zatrudnienie, awansowanie, karanie i nagradzanie, udzielanie urlopów, określenie czynności zawodowych kuratorów itp.

Aktualna struktura organizacyjna sądu, biorąc pod uwagę miejsce zajmowane w niej przez kuratorów, jest wyraźnie wysmukła i hierarchiczna. Kuratorzy zatem podlegają służbowo prezesowi sądu wojewódzkiego, prezesowi sądu rejonowego, przewodniczącemu wydziału oraz sędziom orzekającym. Wśród strukturalnych „władców” nie ma kuratora. Kurator wojewódzki i w niektórych sądach kurator koordynator pełni w zasadzie rolę

organizatora pracy. Nie ma zaś on żadnych uprawnień decyzyjnych ani instrumentów motywujących.

Istotną cechą usytuowania kuratorów w systemie organizacyjnym sądu jest brak możliwości awansu w strukturze pionowej (np. kurator koordynator ze względu na swoją nijaką rolę nie jest pozycją wyższą w strukturze władzy od kuratora) jak i, a może przede wszystkim, awansu w strukturze poziomej.

Aktualny model organizacyjny kurateli sądowej nie uwzględnia różnorodnych wzorów motywacyjnych sprzyjających efektywności wykonywanych zadań. Odwołuje się on w zasadzie do legalistycznych postaw osób będących kuratorami. Ten wzór motywacyjny wydaje się generalnie dominować w sądownictwie dla nieletnich i dotyczy zarówno sędziów, jak i kuratorów. O ile jednak w przypadku sędziów czynnikami motywującymi jest autonomia zawodowa, jednorodne kwalifikacje, udział w podejmowaniu decyzji, prestiż społeczny zawodu i sądownictwa, o tyle w przypadku kuratorów te wzory motywacyjne nie znajdują zastosowania. Nie są oni bowiem wyodrębnioną w strukturze organizacyjnej sądu i autonomiczną grupą zawodową, nie uczestniczą w podejmowaniu decyzji mających wpływ na funkcjonowanie sądu nawet *in* sprawach, za które są merytorycznie odpowiedzialni. Co prawda, reprezentują oni sąd — instytucję o wysokim prestiżu społecznym, jednakże działanie tego typu instrumentu motywacyjnego, zwanego nagrodami systemowymi jest znacznie ograniczone ze względu na zmienną psychologiczną, jaką jest spostrzeganie równości między elementami systemu. I tak kuratorzy mają poczucie przynależności do grupy rozwodowej o niższym statusie organizacyjnym, z niższym wynagrodzeniem, gorzej traktują przy rozdziale nagród i instytucjonalnych zasobów materialnych (np. materiałów piśmiennych, przydziału pokoi, miejsc na parkingu itd. (s. 12-13).

Wymienione cechy obowiązującego systemu organizacyjnego kurateli sądowej wskazują na konieczność dokonania takich zmian, które stworzą dogodne warunki do rozwoju idei kurateli w Polsce, najbardziej popularnej, i niekiedy jedynej, formy pomocy nieletnim i małoletnim, realizowanej w warunkach naturalnego środowiska społecznego, i do podniesienia poziomu jej efektywności.

Zmiany proponowane przez Katarzynę Sawicką obejmują wyodrębnienie zespołu kuratorskiego w strukturze organizacyjnej sądu. Pierwsza propozycja, która ma charakter docelowy, dotyczy powołania w Sądzie Rejonowym Wydziału Kuratorskiego (Biura Kuratorów), jednostki organizacyjnej równorzędnej wobec innych wydziałów, wraz z przewodniczącym (kierownikiem biura) bezpośrednio służbowo podległym prezesowi sądu rejonowego. Kuratorzy zatrudnieni w wydziale podlegaliby służbowo przewodniczącemu

wydziału kuratorskiego, następnie — prezesowi sądu rejonowego, kuratorowi wojewódzkiemu i prezesowi sądu wojewódzkiego. W dużych sądach przewodniczący wydziału kuratorskiego mógłby powoływać zespoły kuratorskie wraz z ich kierownikami. Bezpośrednim przełożonym kuratorów byłby wówczas kurator mianowany przewodniczącym przez prezesa sądu. Jego zadaniem byłoby organizowanie pracy podległym mu kuratorom, kontrolowanie i motywowanie do pracy, planowanie i koordynowanie działań profilaktycznych i resocjalizacyjnych. Są to zadania, które obecnie wchodzi w zakres obowiązków przewodniczącego Wydziału Rodzinnego. Zespół kuratorski, będący komórką organizacyjną równorzędną w stosunku do Wydziału Rodzinnego, nie byłby z nim powiązany hierarchicznie, lecz funkcjonalnie. Ten sam rodzaj więzi organizacyjnych łączyłby sędziów i kuratorów. Wydziały te współdziałałyby przy realizacji celów wspólnych, ale osiąganym za pomocą różnych mechanizmów i różnych procedur. Kooperacja musiałaby polegać na uzgadnianiu, powiadamianiu, porozumiewaniu się itp. Ponadto między tymi wydziałami powinny istnieć więzi informacyjne. Można przypuszczać, że tego typu zmiany musiałaby spowodować wypracowanie sprawnych poprzecznych kanałów informacyjnych, obejmujących łączność dokumentacyjną, kontakty typu konferencyjnego, techniczne środki przekazu itp.

Pomimo zasygnalizowanych trudności w sferze obiegu informacji zalety tej propozycji są następujące:

- spłaszczona struktura hierarchiczna z większą liczbą funkcjonalnych i poprzecznych więzi informacyjnych, co jest zgodne z postulatami teorii organizacji i zarządzania;
- bezpośredni kontakt kierownika z podwładnymi;
- uproszczona i jednolita droga służbowa;
- warunki do innowacji i zwiększonego poczucia odpowiedzialności.

Druga propozycja Sawickiej jest propozycją pośrednią w stosunku do modelu docelowego. Dotyczy ona wyodrębnienia zespołu kuratorów w podległą przewodniczącemu wydziału rodzinnego samodzielną komórkę organizacyjną, wraz z kierownikiem — mianowanym przez prezesa sądu spośród kuratorów - i obsługą administracyjną. Zmiana ta wiązałaby się z przekazaniem części uprawnień kierowniczych kierownikowi zespołu i z uwzględnieniem tej funkcji w tabeli zaszeregowania. Zaletą proponowanej zmiany jest scedowanie na kuratorów obowiązku organizacji pracy i ponoszenia odpowiedzialności za wykonywany zakres czynności zawodowych. Zdecydowaną zaś wadą — utrzymanie wysmukłej i wieloszczeblowej struktury hierarchii władzy, która w zasadzie dotyczy

wyłącznie kuratorów. I tak kurator podlegałby kierownikowi zespołu, przewodniczącemu wydziału rodzinnego, prezesowi sądu rejonowego, kuratorowi wojewódzkiemu i prezesowi sądu wojewódzkiego.

Proponowane rozwiązania organizacyjne są wyrazem następujących założeń:

- *kuratorzy sądowi są merytorycznymi pracownikami sądu;*
- *kuratorzy sądowi są autonomicznym zespołem wkomponowanym w strukturę organizacyjną sądu;*
- *kuratorów sądowych oraz sędziów łączą więzi funkcjonalne i informacyjne, nie zaś służbowe i kontrolne.*

Zakres czynności zawodowych kuratora, wynikających z funkcji wewnętrznej, wyznaczają z jednej strony etapy postępowania jurysdykcyjnego, z drugiej zaś — struktura organizacyjna sądu. Pierwsze nazywamy czynnościami wspomagającymi sąd w fazie postępowania wyjaśniającego, rozpoznawczego i wykonawczego w sprawach opiekuńczych, w sprawach nieletnich oraz w sprawach osób uzależnionych od alkoholu i innych środków odurzających. Drugie — czynnościami organizacyjnymi związanymi z pracą zespołu kuratorskiego, tj. organizacją pracy, samokształceniem, wewnętrzną kontrolą merytoryczną i oceną efektywności.

Czynności zawodowe kuratora wynikają z funkcji zewnętrznej i wewnętrznej sądu rodzinnego dla nieletnich. Jedne są związane z realizacją nadzoru kuratorskiego nad nieletnimi i małoletnimi (tzw. czynności resocjalizacyjne), drugie — z kształtowaniem środowiska, w którym na co dzień funkcjonują podopieczni kuratora i ich rodziny (tzw. czynności wczesno profilaktyczne). W tym przypadku chodzi o uaktywnienie różnych służb społecznych we wczesnym etapie zaburzeń w procesie socjalizacji dzieci i młodzieży oraz zakłóceń w rodzinie, co może w konsekwencji zmniejszyć napływ spraw do sądów rodzinnych oraz usprawnić pracę kuratora w zakresie czynności resocjalizacyjnych.

Czynności zawodowego kuratora sądowego K. Sawicka podzieliła na cztery grupy:

- czynności wspomagające sąd;
- czynności organizacyjne;
- czynności resocjalizacyjne;
- czynności profilaktyczne.

Czynności związane z procesem sądowym — pisze K. Sawicka (1996) — tworzą aktualnie największą grupę w systemie czynności składających się na zawód kuratora sądowego. Tradycyjnie w postępowaniu wyjaśniającym kurator przeprowadza na zlecenie

sądu wywiad środowiskowy. Wydaje się on funkcjonalnym narzędziem służącym wstępnemu rozpoznaniu sytuacji środowiskowej dziecka, jednakże dane uzyskane tylko z wywiadu środowiskowego nie stanowią wystarczającej podstawy do podjęcia odpowiedniej decyzji przez sąd. Dlatego też proponujemy, by w postępowaniu wyjaśniającym i rozpoznawczym kurator podejmował, na zlecenie sądu, czynności diagnostyczne. Ich celem powinno być wszechstronne rozpoznanie sytuacji wychowawczej dziecka. Chodzi więc tu o diagnozę środowiska rodzinnego i rówieśniczego, sytuacji szkolnej dziecka, poziomu przystosowania społecznego, form zaburzeń w procesie socjalizacji itd.

W postępowaniu diagnostycznym kurator powinien przeprowadzić wywiad w środowisku rodzinnym i szkolnym, rozmowę indywidualną typu klinicznego z dzieckiem, przeanalizować dokumenty dziecka, jak np. z poradni wychowawczych, szkoły i innych instytucji, z którymi dziecko lub jego rodzice mieli kontakt itp. Tylko bowiem pogłębiona diagnoza sytuacji wychowawczej dziecka może stanowić podstawę zaprojektowania reakcji sądowej, co byłoby naturalną konsekwencją przeprowadzonego rozpoznania kuratorskiego. Na podstawie diagnozy kurator może zaproponować sądowi sposób rozwiązania sytuacji dziecka. Może więc on proponować środki zawarte w ustawie, ale także inne, mniej konwencjonalne, acz adekwatne do sytuacji dziecka. W poszukiwaniu środków niekonwencjonalnych szczególną rolę powinien odgrywać kurator, który z racji swojej profesji zna otoczenie społeczne i jego potencjalne i rzeczywiste możliwości korekcyjne i profilaktyczne. Zatem kurator może zaproponować sądowi zobowiązanie dziecka i jego opiekunów na przykład do osobistego cotygodniowego składania sprawozdań z własnej aktywności, do uczęszczania na zajęcia dydaktyczno wyrównawcze, czy zajęcia socjoterapeutyczne, do ukończenia określonego kursu przysposobienia zawodowego itp. To kurator bowiem powinien być, w pewnym sensie, odpowiedzialny za poszerzenie katalogu sądowej reakcji na zachowania antyspołeczne dzieci i młodzieży i ich zwykle niekorzystną sytuację wychowawczą. Reasumując, w sądowym postępowaniu wyjaśniającym kurator może, na zlecenie sądu:

- przeprowadzić wywiad środowiskowy służący rozpoznaniu sytuacji rodzinnej dziecka, który jednak nie stanowi podstawy do sformułowania wniosku dotyczącego środka sądowego lub sądowej reakcji;
- sporządzić diagnozę pedagogiczną, korzystając z danych zebranych przez siebie i inne placówki, kończącą się uzasadnionym wnioskiem odnośnie sądowego środka lub sądowej reakcji.

W przypadku przeprowadzonej, na zlecenie sądu, diagnozy pedagogicznej kurator powinien obligatoryjnie uczestniczyć w sądowym postępowaniu rozpoznawczym, co pozwoliłoby na zaprezentowanie przez kuratora propozycji co do sposobu rozwiązania sytuacji dziecka wraz z uzasadnieniem;

- uzyskania przez sąd dodatkowych informacji niezbędnych, w jego opinii, do podjęcia właściwej decyzji;*
- ustosunkowania się stron procesowych do propozycji kuratora sądowego. Obok zadań diagnostycznych w sądowym postępowaniu wyjaśniającym kurator sprawuje także nadzór tymczasowy oraz, na zlecenie sądu, wskazuje osobę godną zaufania, która mogłaby podjąć się opieki nad dzieckiem.*

Uogólniając, rola kuratora w sądowym postępowaniu wyjaśniającym w naszej propozycji została sprowadzona do roli diagnosty, nie zaś, jak dotychczas, osoby przeprowadzającej wywiad środowiskowy oraz do udzielenia pomocy nieletniemu lub małoletniemu do chwili podjęcia przez sąd odpowiedniej decyzji. Na zakończenie należy również podkreślić, że kurator jako osoba reprezentująca interes dziecka, wychowująca i kształtująca system wartości nie może podejmować żadnych czynności typu „prokuratorskiego” czy „sędziowskiego”, „komorniczego”, „policyjnego”, a nawet administracyjnego. Zalecane niekiedy przez sąd tego typu czynności w postępowaniu wyjaśniającym, rozpoznawczym i wykonawczym eliminują w zasadzie możliwość prowadzenia lub koordynacji przez kuratora dalszego procesu wychowawczego lub resocjalizacyjnego wobec podopiecznych (s. 16-18).

Nadrzędnym zadaniem kuratora w postępowaniu wykonawczym jest sprawowanie orzeczonego przez sąd nadzoru kuratorskiego. Jego czynności zawodowe są wówczas bardziej podporządkowane oczekiwaniom szerszego systemu społecznego niż sądu jako instytucji orzekającej. Czynności związane z wykonywaniem samodzielnego i autonomicznego środka sądowego zostały więc włączone do działań wychowawczo-resocjalizacyjnych. Jednakże dotychczasowe zadania kuratora w sądowym postępowaniu wykonawczym polegają także na przygotowywaniu wykonawczych sesji sądu, co sprowadza się do przeglądania akt pod kątem terminowości składania sprawozdań i opinii napływających z odpowiednich placówek realizujących sądowe orzeczenie. W konsekwencji kurator wykonuje czynności administracyjne, stereotypowe, nie wymagające specjalistycznego przygotowania. Jeśli jednak dokonuje analizy sprawozdań z odpowiednich placówek, wówczas wkracza w zakres kompetencji merytorycznych pracowników tych instytucji lub też realizuje kontrolną funkcję sądu. Powstaje wówczas pytanie, czy kurator ma prawo kontro-

lować realizację orzeczonych przez sąd środków instytucjonalnych? Jeśli tak — to nie został przecież wyposażony w odpowiednie instrumenty, jeśli nie — to jego rola ogranicza się do sprawowania kontroli nad aktami, a tę czynność z powodzeniem może wykonywać pracownik administracyjny. Przyjeliśmy zatem, iż w postępowaniu wykonawczym kurator sądowy sprawuje opiekę tylko nad wykonaniem orzeczeń sądowych, które są realizowane w warunkach środowiska naturalnego.

W zakres czynności kuratora sprawującego opiekę kuratorską nad nieletnimi i małoletnimi, wobec których orzeczono środki o charakterze wolnościowym, wchodzi:

- przyjmowanie sprawozdań ustnych lub pisemnych od osób do nich zobowiązanych;
- bieżący przegląd korespondencji dotyczącej środka „wolnościowego”;
- podejmowanie czynności o charakterze interwencyjnym;
- podejmowanie działań związanych z przygotowaniem sesji wykonawczych oraz uczestnictwo w posiedzeniach wykonawczych sądu.

Podstawowymi zadaniami kuratora zawodowego w postępowaniu wykonawczym byłyby więc: realizacja nadzoru kuratorskiego oraz sprawowanie opieki nad nieletnimi i małoletnimi, wobec których sąd orzekł środek realizowany w warunkach naturalnego środowiska społecznego.

Do organizacyjnych czynności kuratora zawodowego Katarzyna Sawicka zalicza działalność związaną z pracą zespołu kuratorskiego. Wyodrębnienie zespołu kuratorskiego w strukturze organizacyjnej sądu nakłada na kuratorów zawodowych obowiązek organizacji pracy i ponoszenia odpowiedzialności za wykonawczy zakres czynności zawodowych. Kurator zawodowy jest zatem zobowiązany do podejmowania zadań wynikających z organizacji pracy, samokształcenia oraz wewnętrznej kontroli i oceny efektywności.

Nadzór kuratorski — pisze Sawicka (1996) — realizuje bądź cele resocjalizacyjne w przypadku nieletnich sprawców czynów karalnych, bądź cele wychowawcze, w przypadku małoletnich. Zawsze jednak praca kuratora ukierunkowana jest na korygowanie środowiska wychowawczego i na kształtowanie pożądanych zachowań i postaw podopiecznego. Cele te kurator winien realizować metodą indywidualnych przypadków. Polega ona na bezpośrednim wpływie kuratora na osobę wychowanka, co wiąże się z nawiązaniem osobistych konfliktów i budowaniem więzi emocjonalnej, które mają charakter wychowawczy bądź korekcyjny oraz na udostępnieniu podopiecznemu świadczeń społecznych, i umożliwienie mu korzystania z form pomocy oferowanej przez środowisko lokalne (np. szkoła, świetlica Ud.). Na działanie kuratora w każdym konkretnym indywidualnym przypadku składa się:

- *postępowanie diagnostyczne zmierzające do określenia głównego problemu dziecka i jego aktualnych i potencjalnych możliwości rozwojowych, przyczyn niekorzystnego funkcjonowania społecznego i stanu środowiska społecznego sprzyjających realizacji celów wychowawczych i korekcyjnych; sporządzenie planu postępowania korekcyjnego i wychowawczego; prowadzenie indywidualnego przypadku według opracowanego planu (s. 18).* Kurator zawodowy podejmuje także czynności profilaktyczne w środowisku lokalnym. Zapobieganie przestępczości to- między innymi kształtowanie środowiska społecznego.

Rola kuratora polega zatem na współdziałaniu / instytucjami lokalnymi i samorządami w zakresie:

- Organizowania doradztwa wychowawczego i prawnego;
- inspirowania i współrealizowania programów zapobiegających ubóstwu i biedzie, gdyż właśnie z takich środowisk wywodzą się najczęściej sędziowie podopieczni;
- inspirowania i realizowania programów edukacyjno-profilaktycznych w środowisku lokalnym;
- podejmowania działań wspierających rodzinę;
- wzbogacania środowiska w instytucje pomocy stałej i okresowej itp.

Istotną rolę w proponowanym modelu kurateli, sądowej odgrywa problem edukacji kuratorów zawodowych. Aktualny stan rzeczy wydaje się wielce niezadowolający. Według informacji Ministerstwa Sprawiedliwości z 1994 r. zaledwie 10% całej kadry kuratorskiej (społecznej i zawodowej) ma kwalifikacje upoważniające do pełnienia swoich obowiązków. Wśród tych 10% znajdują się przede wszystkim kuratorzy zawodowi. Realizacja nowego modelu kurateli sądowej zakłada zaś wysoki poziom profesjonalizmu u osób podejmujących się roli kuratora. Za odpowiednie przygotowanie merytoryczne kuratorów sądowych uznajemy wyższe wykształcenie (licencjackie lub magisterskie) z resocjalizacji. Ten bowiem kierunek studiów wyposaża swoich studentów w podstawową wiedzę z zakresu prawa, kryminologii, pedagogiki resocjalizacyjnej, psychologii — zwłaszcza klinicznej — i niedostosowania społecznego, socjologii dewiacji i metodyki pracy z indywidualnym przypadkiem. Studia pokrewne — socjologia, pedagogika społeczna, polityka społeczna — również mogą być wystarczająco przydatne do wykonywania obowiązków kuratora, po uzupełnieniu podstawowych wiadomości z prawa, co staje się możliwe w toku odbywania stażu kuratorskiego. Również ukończenie studiów podyplomowych w zakresie profilaktyki i resocjalizacji winno upoważniać do ubiegania się o pracę w sądzie na stanowisku kuratora

sądowego. W kontekście tak sformułowanych wymagań powstaje problem doksztalcania się aktualnie zatrudnionych kuratorów. Stąd też proponujemy zobowiązać kuratorów zawodowych ze średnim wykształceniem do podjęcia trzyletnich studiów licencjackich lub studiów magisterskich, a absolwentów innych niż resocjalizacyjne lub pedagogiczne kierunków do doksztalcania w trybie bądź studiów podyplomowych organizowanych przez szkoły wyższe, bądź kursu organizowanego przez powstałe przy Ministerstwie Sprawiedliwości Centrum Doskonalenia Kadr.

Kolejnym zagadnieniem związanym z wprowadzeniem proponowanych *zmian w modelu kurateli sądowej jest przeszkolenie aktualnie zatrudnionych kuratorów zawodowych w zakresie umiejętności diagnostycznych, metodyki pracy z indywidualnym przypadkiem oraz „menadżerstwa środowiskowego”*. Są to bowiem nowe zadania i czynności zawodowe, do wykonywania których nie wszyscy kuratorzy są profesjonalnie przygotowani. *Postulat ten obejmuje także sędziów rodzinnych, którzy pracując w aktualnie obowiązującym systemie, stereotypowo postrzegają rolę kuratora w poszczególnych fazach postępowania sądowego, co może zdecydowanie utrudniać wprowadzenie w życie nowego podejścia do procesu interwencji instytucji sądowej w los i karierę życiową młodych ludzi.. Porozumienie merytoryczne między sędzią a kuratorem jest chyba jednym z nielicznych elementów decydujących o jakości pracy sądu rodzinnego. Przygotowanie kuratorów zawodowych i sędziów rodzinnych do wprowadzania w życie nowego modelu kurateli sądowej można uznać za pierwszy etap realizacji reformy, który może zdecydować o losach kurateli sądowej i związanych z nią nadziejach na wzbogacanie środowiska lokalnego w różnorodne, ale wolnościowe formy pomocy dzieciom i młodzieży z trudnymi zachowaniami bądź zagrożonym wykojeniem społecznym i ich rodzinom* (Sawicka 1996, s. 19-20).

Model edukacji zawodowej kuratorów sądowych poza kształceniem profesjonalistów obejmuje także, a w przyszłości — jedynie, doskonalenie zawodowe. Polega ono na uzupełnianiu wiedzy o człowieku, podnoszeniu kwalifikacji pedagogicznych, zdobywaniu umiejętności specjalistycznych, które umożliwiają poziomy awans zawodowy, na wzbogaceniu zachowań pomocniczych oraz na doskonaleniu siebie i rozwoju osobistego i społecznego.

Realizację zadań edukacyjnych należy powierzyć Centrum Doskonalenia Kuratorów Sądowych Ministerstwa Sprawiedliwości powołanemu na szczeblu centralnym lub na poziomie wojewódzkim. *Byłoby ono odpowiedzialne za formy organizacyjno-programowe doksztalcania i doskonalenia. Mogłoby zatem opracowywać kryteria doboru kandydatów na kuratorów, zwłaszcza opracować test przydatności zawodowej (postulat ten nie zyskał w*

Zespole jednomyślnej akceptacji), prowadzić studia, kursy w zakresie metodyki pracy kuratora oraz kursy specjalistyczne, organizować konferencje metodyczne służące głównie wymianie doświadczeń kuratorów, prowadzić seminaria i warsztaty. Na szczeblu wojewódzkim proponujemy powołać samodzielne stanowisko kuratora specjalisty do spraw doskonalenia i doskonalenia, który by dokonywał rozpoznania potrzeb kuratorów w tym zakresie i współpracował z Centrum Doskonalenia Kadr Kuratorskich. Organizowałby także wewnętrzne i zewnętrzne doskonalenie zawodowe, upowszechniał fachową literaturę specjalistyczną i materiały metodyczne, był inspiratorem samokształcenia. Proponujemy także, by Ministerstwo Sprawiedliwości wydzieliło odrębne finanse dla potrzeb kurateli sądowej, aby osoby doskonalące się wesprzeć finansowo w formie częściowej, a niekiedy i całkowitej refundacji kosztów kształcenia w Centrum lub w innych placówkach, a także w ośrodkach akademickich. Uznano bowiem, iż koszty kształcenia mogą ponosić osoby zainteresowane pracą zawodową kuratora przy częściowym wsparciu resortu (Sawicka 1996, s. 21).

Proponowany powyżej model kurateli sądowej obejmuje zmiany w strukturze organizacyjnej sądu oraz w zakresie merytorycznej aktywności zawodowej kuratora sądowego. Spowoduje to prawdopodobnie wprowadzenie odpowiednich uregulowań prawnych w przepisach o ustroju sądów oraz w rozporządzeniu o kuratorach.

3.3 Kuratorski ośrodek pracy z młodzieżą

Do podstawowych instytucji resocjalizacyjnych o charakterze otwartym działających w miejscu zamieszkania nieletniego należy kuratorski ośrodek pracy z młodzieżą, rodzina zastępcza i kurator sądowy. Organizacje i zakres działalności kuratorskich ośrodków pracy z młodzieżą reguluje zarządzenie ministra sprawiedliwości z 26 kwietnia 1983 r.

Do ośrodków kieruje się nieletnich na podstawie orzeczeń sądowych. Mogą z nich korzystać także nieletni mający rodziców, wobec których orzeczono ograniczenie władzy rodzicielskiej i jeżeli pozostają oni bez należytego nadzoru i opieki w czasie wolnym od zajęć szkolnych lub pracy oraz, gdy ze względu na cechy osobowości i sytuację życiową wymagają systematycznej kontroli i pomocy (Kalinowski 1996, s. 219).

Zadaniem ośrodków jest wdrażanie uczestników do przestrzegania zasad współżycia społecznego i porządku publicznego oraz kształtowanie właściwego stosunku do nauki i

pracy, a także budzenie zainteresowań i rozwijanie uzdolnień poprzez: , — udzielanie pomocy w usuwaniu zaniedbań wychowawczych;

- podnoszenie poziomu kultury osobistej;
- wyrabianie i utrwalanie nawyków pracy społecznie użytecznej;
- udzielanie pomocy w nauce przy zdobywaniu przygotowania zawodowego;
- organizowanie wolnego czasu;
- udzielanie pomocy w rozwiązywaniu trudności życiowych;
- udzielnie pomocy materialnej.

Diagnoza dotycząca osobowości jednostki i jej środowiska rodzinnego, rówieśniczego, szkolnego i lokalnego, a także diagnoza społeczna dotycząca całej grupy umożliwia stosowanie indywidualnego i zespołowego podejścia w procesie wychowawczym, opiece i psychoterapii uczestników kuratorskich ośrodków pracy z młodzieżą. A więc działalność kuratorskich ośrodków pracy z młodzieżą obejmuje takie funkcje, jak: wychowanie, opieka i psychoterapia. Uważa się również, że kuratorskie ośrodki pracy z młodzieżą powinny jednocześnie prowadzić działalność resocjalizującą potencjalnie, czyli — profilaktyczną. Chodzi tu szczególnie o profilaktykę objawową, która polega na interwencji wychowawczej obejmującej dzieci i młodzież, zdradzające wstępne objawy wykołejenia społecznego.

Funkcje i zadania realizowane w kuratorskich ośrodkach pracy z młodzieżą można wyodrębnić, analizując działalność kuratora dla nieletnich oraz wychowawcy — instruktora pracujących w ośrodku. Do nich między innymi należy:

- przeprowadzanie zajęć dydaktyczno-wychowawczych z nieletnimi;
- współdziałanie z rodzicami lub opiekunami uczestników zajęć;
- współpraca ze szkołami, do których uczęszczają nieletni lub też z zakładami pracy, w których pracują lub odbywają praktyki;
- stosowanie indywidualnej pracy wychowawczej i zaleceń wynikających z opieki psychologiczno-lekarskiej nad nieletnimi;
- w uzasadnionych przypadkach składanie wniosków o skierowanie uczestników na badania specjalistyczne;
- kontrolowanie wyników w nauce i udzielanie pomocy nieletnim w zakresie wyrównywania braków w nauce szkolnej.

Na podstawie analizy tych zadań i kierunków działań opiekuńczo--wychowawczych podejmowanych wobec nieletnich można wyodrębnić następujące funkcje pełnione przez kuratorskie ośrodki pracy z młodzieżą: opiekuńczo-wychowawczą, dydaktyczną,

profilaktyczno-kompensacyjną i resocjalizacyjną oraz integracyjno-społeczną. Działania te obejmują wiele złożonych zadań, niezbędnych nie tylko na terenie ośrodka, ale również w takich środowiskach wychowawczych, jak: rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza czy też osiedle. Kuratorskie ośrodki przede wszystkim pełnią funkcję opiekuńczo-wychowawczą i dydaktyczną, tzn. zapewniają opiekę w godzinach popołudniowych pod kierunkiem kuratorów społecznych i instruktorów zatrudnionych w niepełnym wymiarze godzin, organizują zajęcia świetlicowe oraz stwarzają odpowiednie sytuacje wychowawcze, a także przygotowują do zajęć samoobsługowych. Niezmiernie ważna jest także odpowiednia realizacja zadań z zakresu usuwania braków i zaniedbań w nauce, podnoszenie sprawności w nauczaniu i uczeniu się oraz częściowa reedukacja. *Podstawowym zadaniem złożonej funkcji profilaktyczno-kompensacyjnej — pisze Krystyna Marzec-Holka (1984) — jest rozpoznanie sytuacji zagrożenia nieletnich pozostających pod opieką sądu. W zakres tej funkcji wchodzi następujące zadania: częściowe izolowanie i uodpornianie nieletnich na negatywne bodźce środowiska wychowawczego, np. zdemoralizowanej bądź niewygodnej rodziny, grupy rówieśniczej, środowiska lokalnego. Kolejne zadania to: rozpoznawanie fazy niedostosowania społecznego, określenie objawów oraz opracowanie programu resocjalizacji i jego systematyczna realizacja. Należy również podkreślić niezwykle znaczenie takich zadań ośrodka, jak rozpoznawanie potrzeb opiekuńczo-wychowawczych i ich zaspokajanie w stopniu pozwalającym pozostać nieletnim objętym kuratelą grupową, w ich naturalnym środowisku (s. 196).*

Następna funkcja, którą pełnią ośrodki, to funkcja integracyjno-społeczną. Są to zadania polegające na współdziałaniu kuratorskiego ośrodka pracy z młodzieżą, rodzicami, szkołą, instytucjami i placówkami społeczno-wychowawczymi oraz kulturalno-oświatowymi. Działania te stanowią zresztą znikomy procent zadań kuratorskich ośrodków pracy z młodzieżą. Ośrodki te w ostatnim okresie są wolno modyfikowane, rozszerzając formy pracy nie tylko w zakresie kompensowania braków w opiece domowej nieletnich, ale także w zakresie opieki specjalistycznej, pedagogicznej, psychologicznej, medycznej oraz w zakresie podnoszenia poziomu organizacyjnego. Dostrzega się coraz lepsze powiązanie czynności podejmowanych przez pracowników ośrodków z działaniami rodziców, nauczycieli oraz działaczy społecznych w lokalnym środowisku osiedlowym.

Ewolucja zmierzająca do humanizacji systemu postępowania z młodzieżą niedostosowaną społecznie powoduje systematyczne rozszerzenie kręgu instytucji zaangażowanych w proces wykrywania zaburzeń, ich diagnozowania i korekcji, co wyznacza

konieczność współdziałania różnych osób, organów i instytucji (Kowalska-Ehrlich 1989, s. 216).

Podstawy prawne tej współpracy były określone w aktach normatywnych niższego rzędu: w statutach i regulaminach określonych placówek. Realizacja dyrektyw normatywnych w praktyce napotykała znaczne trudności, działalność wielu instytucji była rozproszona, cechował je woluntaryzm i niewłaściwe wykonywanie ich zadań statutowych. Dlatego też poszczególne resorty, a przede wszystkim resort wymiaru sprawiedliwości, organizowały własne placówki diagnostyczne, poradnie opiekuńczo-wychowawcze i różne formy pomocy socjalnej, którymi obejmowały swoich podopiecznych i ich rodziny. W konsekwencji prowadziło to do dublowania świadczeń, mnożenia form pomocy w rodzinie, a także pracy opiekuńczo-wychowawczej w zależności od tego, który resort ją inicjował. Na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych — wraz ze wzrostem zainteresowania profilaktyką niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży — pojawiła się konieczność koordynacji, zarówno w zakresie działalności indywidualnej, jak i rozeznania oraz zwalczania zjawiska patologii w skali szkoły, dzielnicy, miasta i kraju. Przejawiało się to tworzeniem specjalnych stanowisk pracy, powoływaniem komisji, zespołów i rad na szczeblach terenowych i centralnych, a także nawiązywaniem porozumień między resortami, organami centralnymi i organizacjami społecznymi. Członkami tych nowych struktur zostają przedstawiciele wszystkich instytucji, organów i organizacji społecznych pracujący w dziedzinie wychowania dzieci i młodzieży na określonym terenie.

Zakończenie

W praktyce interwencyjnej (karnej, socjalnej, edukacyjnej) decydenci są przepełnieni dobrymi intencjami, intuicją, głębokimi przekonaniem lub po prostu — rutyną. Bez wątplenia byłaby iluzją nadzieja, że pewnego dnia każdy typ oddziaływania przeciwko przestępczości zostanie zbudowany na pewnej, stałej, trwałej wiedzy. Sama nauka nie będzie nigdy w stanie kontrolować zachowania ludzkiego i szybko ewoluujących społeczeństw powodujących dezaktualizację wiedzy, która już w chwili jej ustalenia przestaje być aktualna. Tymczasem byłoby dobrze, aby decyzje praktyczne (w sprawach konkretnych ludzi) były podejmowane przy szerokim wykorzystaniu faktów i aby były motywowane możliwie pełnym wyjaśnieniem celów i możliwości. Winny więc uwzględniać racjonalne parametry, nie ograniczające się do jednego wymiaru funkcjonowania człowieka w społeczeństwie.

Jesteśmy nieustannie jako społeczeństwo ukierunkowani na:

- korygowanie negatywnych efektów działań karni stycznych;
- znajdowanie środków alternatywnych (de jurydyzacja, depenalizacja, mediacja);
- niedopuszczanie do zachowań negatywnych (karalnych) poprzez rozmaite formy prewencji sytuacyjnej, kreatywnej i negatywnej stosowanej w zależności od konkretnego przypadku, czyli w sposób zindywidualizowany.

Granice kontroli społecznej winny być dość wyraźnie określone, gdyż częstokroć pod pretekstem dobra oraz interesu społecznego swobody obywatelskie (zwłaszcza dzieci i młodzieży) są ograniczane. Ale czy autonomia młodego człowieka może być bezgraniczna? W każdym razie jej kontrola nie może powodować zbędnego cierpienia indywidualnego i społecznego — obecnego szczególnie w instytucjach o charakterze kolektywnym czy wręcz totalitarnym, takich jak szkoły, internaty, domy dziecka, zakłady wychowawcze i poprawcze. Oprócz jawnych i brutalnych form przemocy (legalizowanych przez system społeczny w postaci interwencji policyjnej, sądowej) istnieje cała gama środków bardziej dyskretnych i symbolicznych służących zawładnięciu dziecka przez rodzinę, państwo, Kościół czy podkultury młodzieżowe i środki masowego przekazu. Jak wskazywaliśmy, wspomniane instytucje (lub niektóre ich formy) dokonują dyskretnego zawłaszczenia duszy i niekiedy ciała młodego obywatela, który nawet nie wie, że jest manipulowany, że w jego głowie odbywa się nic innego jak zwykłe pranie mózgu (Siek 1993).

Jak znaleźć ową rozsądną granicę między dopuszczalną, jawną kontrolą społeczną a autonomią osobistą człowieka — oto pytanie, od którego zaczynaliśmy i na nim w gruncie

rzeczy kończymy, ale wzbogaceni o wiedzę, iż ustalenie tych granic jest szczególnie trudne w przypadku dzieci i młodzieży. Kontekst zagadnienia bywa tak skomplikowany, że trudno odróżnić fakty od ideologii i rzeczywiste bariery od artefaktów. To, co wydaje się dość oczywiste, to poszukiwanie swoistej równowagi funkcjonalnej między tym, na co pozwala system społeczny w danym momencie (a obszar swobód zawsze można poszerzyć, jeśli nie koliduje 'to z dobrem innych ludzi) a zakresem swobód i dopuszczalnych form zachowania w indywidualnym postępowaniu każdego człowieka (Pytka 1993). Jak staraliśmy się wykazać, bez owego uzgodnienia granic łatwo dochodzi do nadwyrężania stosunków: jednostka — społeczeństwo i albo patologizują się zachowania indywidualne aż do zaburzeń typu psychotycznego, lub podsystemy społeczne typu rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza lub cały układ społeczny (Pytka 1994). Toteż wydaje się, że odpowiedź na centralne pytanie naszego wywodu nigdy nie może być ostateczna. Samo pytanie o granice kontroli i wolności osobistej będzie się pojawiać w każdym pokoleniu i w każdym typie ustroju społecznego dopóty, dopóki człowiek zachowa swobodę stawiania pytań i nie wybierze krańcowych form własnego światopoglądu, w których te kwestie są zredukowane do zera, tzn. nihilizmu lub dogmatyzmu, gdzie zdaje się na doktrynę lub autorytet, który za niego rozstrzyga kwestie egzystencji.

Wobec narastających przejawów agresji antyspołecznej, wyrażającej się w przestępczości nieletnich i młodocianych, pozostaje otwarta kwestia nie tylko reformy resocjalizacji, ale także głębszej refleksji teoretycznej nad głównymi strategiami oferowanymi przez nauki pedagogiczne i społeczne w postępowaniu z młodzieżą wykolejającą się. Wskazać tu można na trzy główne nurty, w ramach których bywa podejmowana problematyka ukierunkowanego wpływu na młode pokolenie w różnym stopniu ograniczająca autonomię osobistą młodzieży lub stymulująca ją. Różne są również ideologie leżące u ich podstaw. Idzie tu głównie o resocjalizację, socjalizację i antypedagogikę jako wiodące orientacje przy teoretycznym podejściu do problemu związków autonomii osobistej dziecka i kontroli społecznej nad jego zachowaniem. Rozpocznę od próby zarysowania tych nurtów (od najbardziej łagodnego, permissywnego, do kontrolnego), pokazując ich wzajemne powiązania i niektóre konsekwencje ich praktycznego zastosowania zarówno w codziennym oddziaływaniu, jak i myśleniu o nich w kategoriach języka potocznego.

Wielu tradycyjnie nastawionym pedagogom i rodzicom włos się jeży na hasło „antypedagogika”. Bo jakże to być i wspierać, zamiast wychowywać? Ale, czy tego od setek lat nie robią rodzice i wychowawcy wobec dzieci? Robią o wiele więcej. Nie tylko są z dziećmi (zawsze w jakiś sposób), ale wspierają je przez całe życie. Zwłaszcza ostatnio, gdy

okres młodości się wydłuża aż do granic wieku mocno dojrzałego! Czy dzieci nie korzystają z doświadczenia życiowego, dorobku i portfeli rodziców aż do ostatniego ich tchnienia? Czy rodzice nie zabiegają o to, aby jakoś ustawić swe już niby samodzielne, a w gruncie rzeczy mało zaradne latorośle?

Rodzice starają się przekazać dzieciom to, co najlepsze, tj. majątek i doświadczenie, a niekiedy jeszcze więcej: wpoić im jakiś sposób na życie, uczynić z nich osoby szlachetne, przyzwoite i uczciwe, przynajmniej na własną miarę i sens tych normatywnych określeń. Ale dla antypedagogiki to za mało i wcale nie o to chodzi. Wspomniane zabiegi to przejaw egoizmu i zachłannej władzy rodziców, którą chcą rozciągnąć na wszystkie aspekty jego życia i w sposób mniej lub bardziej zakamuflowany uzależnić dziecko od siebie, od własnych sposobów widzenia i rozumienia świata, własnych sposobów odczuwania i działania w świecie i wśród ludzi.

Krótko rzecz ujmując: tradycyjne wysiłki wychowawcze rodziców, zmierzają do narzucenia dzieciom własnej woli, zniewolenia ich pod pretekstem ich dobra, zdrowia, ich interesu, bo oni z racji wieku, doświadczenia i klęsk własnych chcą uchronić dzieci od porażek, niebezpieczeństw i cierpienia, przez które sami przeszli jako dzieci lub osoby dorastające. Mimo szlachetnych, wynikających z troski i postawy opiekuńczej, intencji wychowawczych dzieci czują się wyobcowane i nie przystające do świata wartości oferowanych przez starsze pokolenia. Nie znajdują wspólnoty odczuwania i rozumienia świata z dorosłymi. Mimo pozornych swobód czują się skrępowane i zażenowane dziedzictwem swych rodziców. Niekiedy wręcz wstydzą się tego najlepszego, co od nich otrzymały, bo w ich ocenie jest to zupełnie zbędny balast krępujący swobodę działania i własnego istnienia.

Wszystkie te zabiegi wychowawcze, pedagogiczne, ojcowskie i macierzyńskie są tylko jakąś wersją zakamuflowanej manipulacji po to tylko, aby dziecko nigdy nie stało się prawdziwym, autonomicznie działającym dorosłym. Jednakże dzieci wyzwolone spod rodzicielskich wpływów stają się osobami w pełnym tego słowa znaczeniu samodzielne, rozumne i zaradne. To, co było wychowaniem w ocenie antypedagogiki, jest swoistą formą toksyczności i uprzedzeń społecznych poprzedniego pokolenia, które żyło w innej epoce, w odmiennych warunkach i okolicznościach historycznych. Oczywiście, że część z tych dzieci staje się jednostkami społecznie wykojejonymi i nieszczęśliwymi. Jakże często oskarżają przede wszystkim za swe niepowodzenia i porażki życiowe właśnie rodziców, osoby najbardziej kochane i znenawidzone zarazem. Brakuje im odwagi przyznania się do osobistej klęski, bo nikt nie nauczył ich odpowiedzialności za własne decyzje. A decyzje, które podjęły,

okazały się fatalne w skutkach, bo przecież nie miały szans na nauczenie się pełnej odpowiedzialności dopóty, dopóki roztaczała się nad nimi władza i odpowiedzialność rodzicielska.

Jak widać, nie jest dobrze, gdy rodzice i wychowawcy przesadnie instruuja, pouczaja, wymuszaja, kieruja, rząda dziećmi. Prowadzi to do wielu zaburzeń w indywidualnym i społecznym przystosowaniu, unieszczęśliwia i wprowadza w zakamuflowany i delikatny rodzaj poddaństwa. Czy zatem nie lepiej zrezygnować z prób pedagogicznego kierowania, wychowania, wpajania i kształtowania cech osobowości dziecka, skoro i tak z góry efektów przewidzieć nie można? Czy nawet z ekonomicznego punktu widzenia nie byłoby to celowe? Czy warto angażować czas, wysiłek i pieniądze w edukację własnych dzieci, skoro i tak efekt naszych zabiegów z punktu widzenia rozwoju dziecka i jego szczęścia jest wątpliwy, a przynajmniej ryzykowny? Czy nie lepiej pozwolić mu rozwijać się według jego naturalnych, przyrodzonych mu praw takich, jakim podlegają wszelkie istoty żywe? Czy ktoś pyta o zdanie uszlachetniane sztucznie zwierzęta i rośliny, choć nowe odmiany zwierząt i roślin z pragmatycznego punktu widzenia człowieka są korzystne? Ale czy przez to suma dobra się powiększa? Czy z punktu widzenia owych istot poddawanych manipulacjom hodowlanym, agrotechnicznym i zootechnicznym zmiany te sprzyjają pełniejszej ich egzystencji? Analogia daleka i nie ma związku z wychowaniem dzieci. Tak by się wydawało, ale odsłania ona instrumentalne podejście człowieka do siebie i swej progenitury. Jesteś tyle wart, ile będzie z ciebie zysku społecznego. Jesteś użyteczny albo się marginalizujesz i stajesz dewiantem, zboczeńcem, ewentualnie pasożytem. Nie możesz sobie żyć ot tak, po prostu! Ten właśnie rodzaj myślenia leży u podstaw prób urabiania czy wychowania intencjonalnego istot ludzkich.

Aspiracje do perfekcji niszczą naturalne odruchy i spontaniczność, stwarzają zagrożenia i tłumią tendencje rozwojowe w człowieku jednostkowym i gatunkowym. Dlatego stosowanie przymusu, a zwłaszcza przemocy wobec krnąbrnych i trudnych jednostek (uczniów, wychowanków) wydaje się być usprawiedliwione, przynajmniej z punktu widzenia tzw. kontroli społecznej i jej form instytucjonalnych, takich jak państwo, szkoła, policja, sądy i prokuratury itp. Jeśli już brzydzimy się formami bezpośredniego, fizycznego przymusu, to przecież są bardziej łagodne sposoby zniewalania i podporządkowywania ludzi ładowi społecznemu.

W skali społecznej dobro jednostki przekłada się na dobro systemu społecznego — w obydwu przypadkach dobro wątpliwe, co w sposób dość zdecydowany wykazują przedstawiciele antypedagogiki. Ale mimo tego nie możemy odstąpić od kontrolowania

zachowań cudzych i własnych, bo groziłby nam totalny chaos, anarchia i zachwianie poczucia bezpieczeństwa.

Współczesne społeczeństwa chyba jeszcze długo nie odstąpią od zasad etyki kłów, pazurów, walki i fizycznego wyniszczenia się. Prawo silniejszego ciągle jeszcze zwycięża. W gruncie rzeczy tradycyjna pedagogika pozostaje i będzie pozostawać na usługach silniejszego, tj. władzy politycznej. Toteż propozycje anty pedagogów na tym tle brzmią z jednej strony dość rozsądnie (nie produkujemy zbędnego cierpienia, skoro efekty i tak będą wątpliwe, jeśli idzie o tradycyjne wychowanie), ograniczmy się jedynie do prawdziwego bycia z dzieckiem i wspierania jego rozwoju. Spróbujmy być partnerem, przyjacielem, doradcą i opiekunem, na tyle, na ile dziecko tego wyraźnie pragnie, bez nachalnej ingerencji w każdym momencie jego życia. Nie wychowujemy, ale kochajmy dziecko! Pozwólmy robić dziecku to, na co ma ochotę, oby tylko nie naruszało autonomii i dobra innych. I tu kończy się zabawa! Jednak są pewne konieczne ograniczenia. Tym razem chodzi o dobro innych, tzn. czyje? bliźniego (a więc i innych dzieci i dorosłych). Tu właśnie wychodzi naiwność i nieoryginalność etyczna antypedagogiki, która dla tych, którzy próbują nie tyle wychowywać, co socjalizować i resocjalizować innych, była od dawna oczywista. Bo jak postępować z nieletnim przestępcą, który popełnił już kilka zbrodni czy nadal pozwalać mu na wszystko? Z pewnością nie! Ale czy nieletni przestępca pyta kogokolwiek o zgodę na dokonanie tego aktu? Też nie. Działa wedle swego najlepszego przekonania i rozeznania, że przestępstwo się uda i pozwoli mu na zaspokojenie istotnych dla niego potrzeb, tego, co dla niego w tym momencie jest ważne. Liczy się jego dobro, jego interes — czyli mówiąc językiem antypedagogiki, realizuje siebie, odczuwa pełnię własnego istnienia. W pewnym sensie dokonuje on aktu transgresji, przekracza normy, przekracza sytuację, przelamuje konwenanse i strach. Ponosi ryzyko w walce z ofiarą i z porządkiem społecznym, w którym się nie mieści. Czy nie jest to zespół postaw tak zachwalany przez anty pedagogów? Czy nie należałoby wzmacniać, a nie potępiać tego rodzaju motywacji? Czy nie jest to świadomy wybór? Przecież przestępstwa dokonuje się dobrowolnie. Nie można się zgodzić z tezą, że warunki środowiskowe czy szczególna konstrukcja biopsychiczna zmusza do popełnienia zbrodni.

Determinizm psychologiczny ani środowiskowy, choć pomagają zrozumieć niektóre zachowania, są niewystarczające jako satysfakcjonujące koncepcje wyjaśniania zachowań ludzkich. Przecież zachowanie nie jest do końca przezroczyście, zrozumiałe i zawsze wyjaśniane w kategoriach przyczynowo-skutkowych. Tak więc nieletni przestępca ma jakąś świadomość tego, co czyni i jakie są z grubsza przewidywalne konsekwencje jego zachowania (nawet niemowlę rozróżnia to, co korzystne od tego, co szkodliwe, co przyjemne,

a co przykre). Rzecz rozpoczyna się, gdy wchodzi w grę tzw. odpowiedzialność za skutki własnego postępowania. Jakie są granice tej odpowiedzialności i uznania własnej winy (czyli udziału świadomego aktu zaangażowania się w aktywność transgresyjną)? Dzieci przecież mają prawo do błędu, prawo do przekraczania narzuconych im granic. Pojawia się więc tu problem poczucia winy i skruchy, ewentualnego naprawienia szkody i rozumienia tych procesów. Ale czy dzieci mogą ponosić konsekwencje karne? Czy mają być odpowiedzialne w sensie formalnoprawnym? Ten właśnie krąg tematyczny będący zarazem terenem wspólnym prawa i pedagogiki jest jednocześnie punktem zapalnym, związanym z pytaniem o granice swobody i przymusu w oddziaływaniu na młode pokolenie i konformizowaniu jego zachowań.

Dając pełnię praw dziecku jako istocie ludzkiej, uczymy je jednocześnie odpowiedzialności, a raczej dziecko korzystając z tych praw uczy się konsekwencji i skutków własnego zachowania. Ponosi, jak mówi J.J. Rousseau, naturalne kary i uzyskuje naturalne nagrody. Tam, gdzie ingeruje w jakimś sensie władza człowieka nad innym, tam — wydawać by się mogło — kończą się granice dialogu i mediacji. W grę wchodzi przymus i jego psychologiczne oraz społeczne skutki. Czy są one ze sobą zbieżne czy któryś jest nadrzędny? Trudno to rozstrzygnąć czy uzasadnić. Wiadomo tylko tyle, że prawo nie musi ferować wyroków i orzeczeń optymalnych z punktu widzenia dziecka — nieletniego przestępcy, ale wyroki sprawiedliwe z prawnego punktu widzenia. Tam, gdzie wchodzi w grę prawo i jego zinstytucjonalizowane formy przymusu, kończy się również i antypedagogika ze swą ckliwą przyjaźnią i miłością dziecka—partnera. Czy zatem resocjalizacja jako dyscyplina od antypedagogiki niczego się nie nauczyła? Owszem, nauczyła się uznawania dobrowolności dziecka w podejmowaniu wysiłków socjalizacyjnych i resocjalizacyjnych. Szkoda tylko, że nie wprowadzono tego realnie do tzw. procedury sądowej, w której dziecku dawałoby się szanse bycia z wychowawcą (resocjalizacja dobrowolna) lub bez niego (np. w formie izolacji), jako konsekwencja zachowań nagannych.

W sytuacji gdy nieletni przestępca odmawia współpracy z oferującym mu pomoc wychowawcą, nie pozostaje nic innego jak tylko powstrzymać nieletniego od popełnienia przestępstw poprzez stworzenie blokad fizycznych, społecznych, a więc poprzez jakąś formę zakazu, nacisku, przemocy zinstytucjonalizowanej. Oferta sformułowana przez antypedagogikę wydaje się interesująca tylko w dość specyficznych warunkach, tzn. gdy nie ma zbyt wyraźnej agresji, przemocy, tj. zła, które wynika z tego, co jest przedmiotem nienawiści antypedagogiki, tj. dominacji, władzy w stosunkach międzyludzkich. Dylematy antypedagogiczne przypominają niekiedy problem kury i jajka. Bo oto w imię szczęścia i

rozwoju jednostki pozwalamy jej na wszystko! (Ba, nawet słowo „pozwalamy” jest nie na miejscu), by w konsekwencji po prostu dojść do społeczeństwa budowanego na zasadzie wolnego rynku, anarchii i swobód ograniczanych jedynie prawami dżungli. Na serio i do końca nie można zaufać antypedagogice, tak jak nie można tego zrobić w stosunku do terapeutów i resocjalizatorów, którzy nie wychowują, ale socjalizują i resocjalizują, posługując się częstokroć zwykłą manipulacją czy konformizującą perswazją. Chodzi tu o cele będące na usługach systemu społecznego, który w wyniku socjalizacji i resocjalizacji ma być odtwarzany, a faktyczne dobro dziecka błąka się na peryferiach zinstytucjonalizowanych form oddziaływań opiekuńczych, wychowawczych i terapeutycznych. Propozycja pajdokratów, jak i dyktatura ideologiczna wychowania w posłuszeństwie są propozycjami krańcowymi, poza które współczesna myśl edukacyjna wyjść nie może. Szybko też nie wyjdzie, zwłaszcza że nawet sprawdzone i wartościowe idee społeczno-pedagogiczne nie wykraczają poza swe wersje eksperymentalne i modelowe ze względu i na to, że oświata, wychowanie i usługi socjalne to te dziedziny życia, które są skazane na chroniczne niedoinwestowanie, bo brutalna siła pieniądza, rynku pracy, kwestie praw dziecka, jego pełnego rozwoju spychają na pozycje marginalne. Wydaje się, że nasz system społeczny inwestuje tylko tyle w dzieci i młodzież, na ile się to opłaca w krótkowzrocznej perspektywie, bo dłuższe dystanse, zwłaszcza inwestycyjne, trąca totalitaryzmem. To, co łączy resocjalizację jako sztukę wchodzenia w kontakt z innymi ludźmi i antypedagogikę jako sztukę bycia z innymi i wspierania ich — to między innymi stosunek do konfliktów społecznych, międzyosobowych i międzypokoleniowych. Zarówno w jednej, jak i w drugiej istnienie konfliktu nie uznaje się za zło konieczne, ale za istotny składnik życia. Sposób ich rozwiązywania różnicuje obydwie te umiejętności.

Procesy socjalizacyjne, czyli uspołeczniające jednostkę ludzką, przekształcające ją z istoty biologicznej w społeczną, mogą sprzyjać tradycyjnemu wychowaniu, ale mogą również mu przeszkadzać. Zbieżność ułatwia wychowanie, tzn. jednostka łatwiej podporządkowuje się określonym autorytetom czy — szerzej rzecz ujmując — władzy i konformizuje się. Jednak proces socjalizacji może się — jak powiada Cz. Czapów, współtwórca koncepcji resocjalizacji w warunkach konfliktu wewnętrznego — zwichnąć. Mamy wówczas do czynienia ze zwichniętą socjalizacją lub socjalizacją dysocjalną, zwłaszcza jeśli proces uspołeczniania przebiega w środowisku podkulturowym, np. podkulturze mafii czy złodziei zawodowych, przemytników, kłusowników itp., gdzie łamanie prawa, a zwłaszcza unikanie skutków kontroli społecznej uchodzi za przejaw sprytu życiowego. Wówczas procesy osobowościowo-twórcze nie muszą być wcale zaburzone. Nie ma zachwiania równowagi

psychologicznej czy wyraźnych zaburzeń zachowania z punktu widzenia norm i wartości danej podkultury. Troskliwy ojciec, zawodowy przestępca spełnia wymogi antypedagogiki, wprowadzając swe dziecko w świat przestępczy. Daje mu szansę, pozwala na samodzielność, wzmacnia i premiuje zachowania świadczące o radzeniu sobie przez dziecko w trudnych sytuacjach, zwłaszcza tych niemożliwych do przewidzenia. On nie wychowuje, on pomaga. Troszczy się, nie narzuca, lecz proponuje. Dziecko samo sprawdza wartość wybranych rekomendacji.

Gdyby z tej perspektywy spojrzeć na przebieg socjalizacji w rodzinach, zobaczylibyśmy, że wielu tzw. porządnym obywateli było socjalizowanych w podkulturach czy kontrkulturach, a mimo to wyszło na prostą i do zaspokojenia wielu istotnych potrzeb życiowych nie musiało korzystać z przestępczych sposobów i środków osiągnięcia celów życiowych, gdyż zostali poddani przez siebie stosownej autoresocjalizacji, przeprogramowaniu bez interwencji z zewnątrz. Skuteczna resocjalizacja (czyli uspołecznienia ponowne albo przewartościowanie wartości i sposobów osiągnięcia celów życiowych) jest możliwa wówczas, gdy staje się samodzielnym, dobrowolnym procesem, do którego się dojrzewa. Proces ten obejmuje dostrzeżenie błędów, odróżnianie tego, co pożądane od tego, co niepożądane, a w sytuacji konfliktu rozwiązywanie go na korzyść i zgodnie z tzw. interesem społecznym i osobistym zarazem. Jeżeli jednostka podkulturowo zsocjalizowana nie ma konstruktywnych alternatyw, nie wyrwie się ze szponów przestępczego stylu życia i nielegalnych strategii osiągnięcia sukcesu. Co można zaproponować zatwardziałemu przestępcy, gospodarczemu, skorumpowanemu policjantowi, sędziemu, prokuratorowi poza sankcjami karnymi? Resocjalizację? To chyba żarty! Pozostaje tylko odpłata! A co można zaoferować nieletnim włamywaczom, rozbójnikom czy nieletniej prostytutce w zamian za rezygnację z pomnażania własnych dóbr czy uzyskiwania korzyści stokrotnie wyższych niż w przypadku ich zgodnego z prawem nabywania? Dobra wola, wyrzut sumienia i obietnica poprawy to za mało. Trzeba coś dać w zamian równie atrakcyjnego lub nagradzającego, jak dotychczasowy styl życia nadającego sens nowej egzystencji, ku której skłaniamy w toku oddziaływań perswazyjnych, kontrolnych, interwencyjnych (np. życie czyste bez skazy, ale ubogie i nijakie?).

Czasami słuszne się wydaje, iż opieranie „społecznego nawracania” bez zasadniczej reorientacji duchowej człowieka nie może być skuteczne i najczęściej takim bywa. To, co mogą zrobić instytucje kontroli społecznej to karać, sankcjonować, powstrzymywać, odstraszać. Ale nawet w sytuacji jawnego łamania prawa zgodnie z duchem antypedagogiki nie należy i nie można próbować człowieka zniewalać przez manipulację, pranie mózgu czy prostą izolację i odcięcie od środowiska naturalnego poprzez zamykanie w obozie pracy,

zakładzie poprawczym czy więzieniu. Sytuacja wygląda dość beznadziejnie, jeśli najpierw nie doprowadzi się do zaakceptowania projektowanych zmian, gdy podopieczny nie przyjmie nowej roli sam z siebie, samorzutnie. Tego typu sytuacja skłania do uwagi metodycznej (strategicznej), że antypedagogika od dawna była i nadal jest wykorzystywana w oddziaływaniach resocjalizujących naprawdę skutecznych. Tam bowiem, gdzie mamy do czynienia z przymusem i brakiem dobrowolności, proces patologizacji zachowań jednostki się pogłębia i prowadzi do degradacji osobowościowej, zarówno wychowanków, jak i samej kadry, czego dowodem są pierwotne i wtórne efekty funkcjonowania systemów dyscyplinarno-izolacyjnych wraz z ich klasycznym wykwitem podkulturowym oraz odczłowieczaniem wychowanków, zwanych frajerami czy cwelami. Toteż akt dobrej woli ma być zaczynem wszelkiej przemiany i bez niego każdy typ interwencji, nawet o intencjach niezwykle czystych, może się przekształcić w akt przemocy, manipulacji i moralnej hipokryzji, gdyż z pola widzenia znika sam człowiek.

Bibliografia

1. Akoliński S., Wpływ spożycia napojów alkoholowych na proces rozwoju i wychowania dziecka, szkoła specjalna [w:] Szkoła Specjalna 1981 nr 4.
2. Cekiera Cz., Ryzyko uzależnień, TN KUL, Lublin 1994.
3. Cekiera Cz. , Ryzyko uzależnień, TN KUL, Lublin 2001.
4. Cierpiałkowska L., Alkoholizm, przyczyny, leczenie. Profilaktyka, Media i rodzina, Poznań 2000.
5. Cudak H., Funkcje szkoły w kształceniu kultury pedagogicznej rodziców, Łódź 1987.
6. Dutkiewicz W., Praca magisterska przewodnik metodyczny, Strzelec, Kielce 1996.
7. Dziewiecki M., Przesłanianie nadziei, PARPA, Warszawa 1993.
8. Dziewiecki M., Alkohol a młodzież [w:] Problemy alkoholizmu, 1993 nr 1.
9. Dziewiecki M., Nowoczesna profilaktyka uzależnień, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2000.
10. Falewicz J., Bądźmy trzeźwi, PARPA Warszawa 1982.
11. Falewicz J.K., ABC Problemów alkoholowych, PARPA, Warszawa 1993.
12. Fiutowski J., Biologiczno-prawne zagadnienia alkoholizmu, PZWL, Warszawa 1970.
13. Gaś Z., Rodzina wobec uzależnień, PARPA, Warszawa 1993.
14. Hrynkiewicz L., Człowiek, alkohol – alkoholizm, PZWL, Warszawa 1968.
15. Hrynkiewicz L., Kliniczne zagadnienia alkoholizmu, PZWL, Warszawa 1969.
16. Kołakowska – Przełomiec H., Społeczne uwarunkowania alkoholizowania się nieletnich, Ossolineum, Wrocław 1979.
17. Kukołowicz T., Rodzina wychowuje, OWFU, Stalowa Wola 1998.
18. Kulik T.B., Profilaktyka niedostosowania społecznego młodzieży szkolnej, OWFU, Stalowa Wola, 1997.
19. Kulisiewicz T., Alkoholizacja młodzieży [w:] Oświata i Wychowanie, 1986 nr 40.
20. Kulisiewicz T., Choroba alkoholowa, PZWL, Warszawa 1973.
21. Kulisiewicz T., Uzależnienie alkoholowe, PZWL, Warszawa 1992.
22. Łobocki M., Metody badań pedagogicznych, PWN, Warszawa 1984.
23. Makowski A., Niedostosowanie społeczne młodzieży i jej resocjalizacja, PWN, Warszawa 1994.

24. Ochmański M., Losy młodzieży z rodzin alkoholycznych i jej charakterystyka psychospołeczne, Wydawnictwo ODN, Ciechanów 1987.
25. Ochmański M., Nadużywanie alkoholu przez ojców, a sytuacja domowa i szkolna dzieci, UMCS, Lublin 1993.
26. Ochmański M., Sytuacja psychospołeczna młodzieży z rodzin alkoholycznych, UMCS, Lublin 1985.
27. Ochmański M., Wpływ alkoholizmu rodziców na poziom inteligencji i przystosowanie ich dzieci do nauki szkolnej, PZWL, Warszawa 1981.
28. Pieter J., Przedmiot i metody psychologii, Ossolineum, Wrocław 1963.
29. Pilch T., Zasady badań pedagogicznych, WZ, Warszawa 1995.
30. Piłat Z., Rodzina ważnym środowiskiem wychowawczym, [w:] Życie szkoły, 1998 nr 1.
31. Pomykało W., Encyklopedia pedagogiczna, PWN, Warszawa 1993.
32. Pospiszyl K., E. Żabczyńska, Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie, PWN, Warszawa 1980.
33. Raczkowska J., Nadużywanie alkoholu z zagrożeniem rozwoju dzieci i młodzieży, [w:] Problemy opiekuńczo-wychowawcze, 1994 nr 2.
34. Skala J., Alkoholizm, mianownictwo, rozpoznanie, leczenie, zapobieganie, PZWL, Warszawa 1966.
35. Sztumski J., Wstęp do metod i technik badań społecznych, Katowice 1977.
36. Tomaszewski T., Wstęp do psychologii, PWN, Warszawa 1971.
37. Wald J. (red), Alkohol oraz związane z nim problemy społeczne i zdrowotne, PWN, Warszawa 1986.
38. Wielgus A., Czy bezrobotni piją alkohol?, [w:] Problemy alkoholizmu, 1994 nr 11.
39. Zaczyński W., Praca badawcza nauczyciela, WSiP, Warszawa 1995.
40. Ziemska M., Postawy rodzicielski, WP, Warszawa 1969.