

Lesław Pytk

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

O karze, tolerancji i dobroczynności w pedagogice resocjalizacyjnej

The punishment, tolerance and charity in resocialization pedagogy

Streszczenie: W artykule autor rozważa powiązanie trzech nurtów pedagogiki: z jednej strony – segregacyjnego, integracyjnego oraz inkluzyjnego z pojęciami etycznymi, takimi jak: kara, tolerancja i dobroczynność (miłosierdzie), z drugiej zaś – z trzema paradygmatami uprawiania nauki i trzema odmianami pedagogiki jako dyscypliny teoretycznej i praktycznej.

Słowa kluczowe: pedagogika resocjalizacyjna, kara, tolerancja, dobroczynność, wychowanie

Abstract: In this article author examines the association of the three strands of pedagogy: segregation, integration and inclusion with ethical concepts such as punishment, tolerance and charity (mercy) and with three science-making paradigms as well as with three varieties of pedagogy - theoretical and practical.

Key words: resocialization pedagogy, punishment, tolerance, charity, education

Wstęp

W zależności od orientacji aksjologicznych i teoretycznych w pedagogice można mówić o swoistych triadach. Po pierwsze – o podejściu segregacyjnym (wyłączającym) charakterystycznym dla tzw. pedagogiki przystosowania, po drugie – o podejściu integracyjnym dążącym do scalania w system elementów odrzucanych i stygmatyzowanych, oraz o podejściu inkluzyjnym lansującym włączanie jednostek w proces społecznej kreatogenności, zapo-

biegającej odrzuceniu i naznaczaniu społecznemu. Wspomniane tu trzy nurty są ściśle powiązane, z jednej strony z pojęciami etycznymi, takimi jak: kara, tolerancja i dobroczynność (miłosierdzie), z drugiej zaś z trzema paradygmatami uprawiania nauki i trzema odmianami pedagogiki jako dyscypliny teoretycznej i praktycznej.

Pojęcia: **kara, tolerancja i miłosierdzie**, wydają się dość stare. Ich zakres i treść zmieniały się w ciągu wieków, wszak istota pozostawała mniej więcej ta sama. Mimo rozmaitych eufemizmów, które je zastępują w nauce i w kulturze, utrzymują się w języku potocznym i są obecne w codziennych zachowaniach ludzkich.

Karą określa się w pedagogice zdarzenia awersyjne, przy pomocy którego chce się uzyskać określony efekt wychowawczy, np. powstrzymanie od zachowania nagannego lub jego wygaszenie lub zapomnienie. Niezastosowanie spodziewanej przez wychowanka nagrody, traktowane bywa przez niego jako rodzaj kary psychologicznej. O małej skuteczności kary w wychowaniu napisano już wiele, wskazując przede wszystkim na instrumentalne i emanacyjne znaczenie. O wiele więcej zalet przypisuje się jednak nagrodzie, czyli zdarzeniu redukującemu napięcie wewnętrzne jednostki, a przez to zwiększającemu prawdopodobieństwo jego powtórzenia. Od zarania dziejów, mechanizmy nagradzania zachowań pożądanых i karania zabronionych pozostawały w użyciu rozmaitych instancji społecznych. Potocznie określa się te mechanizmy jako pedagogikę kija i marchewki, jak dla tresowanego i upartego osła. Klasyfikacja kar pedagogicznych daleka jest od zamknięcia i wyczerpania, wiedza o nich wbrew pozorom także. Wspomnę tylko, że obok kar typowo zewnętrznych (środki przymusu) wyróżnia się także kary wewnętrzne (wyrzut sumienia), których źródło tkwi w jednostce ludzkiej. Czyli, obok kar eksternalizacyjnych są kary internalizacyjne, tkwiące u podstaw kształtowania się mechanizmów kontroli wewnętrznej, tj. sumienia.

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

Typologia kar zależna jest od rozmaitych czynników branych pod uwagę przy ich konstrukcji, na przykład mówi się o karach pierwotnych, na-

turalnych i stanowionych, ale także o skutecznych i nieskutecznych, natychmiastowych i odroczonech, sprawiedliwych i niesprawiedliwych.

W debatach na temat kary i polityki karnej przytacza się rozmaite argumenty za i przeciw stosowaniu kar kryminalnych [J. Utrat-Milecki, 2008], a w pedagogice argumentację za dopuszczalnością kar wychowawczych jako środków dyscyplinujących w wychowaniu resocjalizującym nieletnich. Chociaż ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich nie mówi o stosowaniu środków karnych wobec nieletnich, a jedynie wychowawczych i poprawczych, to jednak wiadomo, że zastosowanie najsurowszego środka, tj. zakładu poprawczego, wobec nieletniego jest faktyczną, psychologiczną, dolegliwą karą, o czym wypowiadają się w tych kategoriach sami nieletni. W założeniach teoretycznych mają tkwić środki pozytywne, karanie i dyscyplinowanie to pojęcia w pedagogice resocjalizacyjnej nieco wstydlive, tak jak pojęcie „nieskuteczności” resocjalizacji. Wiemy, że kary są na ogół nieskuteczne w wychowaniu [S. Mika, 1969], a jeśli mają być skuteczne, to powinny być: nieuchronne, natychmiastowe, adekwatne do przekroczonej normy, czyli sprawiedliwe, nie powinny być odwetem ani zemstą, karanego i karzącego winny łączyć więzy sympatii, ciepłe relacje emocjonalne itp., itd. Nadrzednym interesem w relacjach wychowawczych powinien być interes nieletniego (dziecka), a nie inne dobra i interesy państwa czy jakiejś społeczności. Wiadomo jednocześnie, że wspomniane warunki nie są, a nawet nie mogą być respektowane w instytucjonalnych formach wychowania resocjalizującego typu zakład poprawczy czy wychowawczy. Widać tu jakąś hipokryzję pedagogiczną, która w dążeniu do eliminacji zła usprawiedliwia stosowanie innego zła, jakim jest kara wychowawcza. Czy tzw. dyscyplinowanie wychowawcze albo „kształtowanie postawy karność” u nieletnich jest pożądane czy raczej niedopuszczalne, tak jak to sugeruje antypedagogika? W tym wymiarze pedagogika resocjalizacyjna definiowana bywa jako odmiana myślenia i działania autorytarnego, do czego się trudno przyznać pedagogowi. Jednakże pedagogika proponuje nie tylko strategie dostosowawcze, najbardziej znane i „oklepane” kulturowo, strategie modyfikujące niepożądane stany i korygujące rzeczywistość wychowawczą, ale także strategie i procedury kreujące, współtworzące rzeczywistość społeczną, w tym politykę edukacyjną, reedukacyjną i opiekuńczą.

Punitywność, segregacja, przystosowanie

Myślenie zorientowane na Kodeks karny w polityce prawnej, penitencjarnej spotyka się z oporem i krytyką. Kary kryminalne nie przynoszą spodziewanych efektów i co więcej wywołują szereg niekorzystnych skutków ubocznych. Kolejny raz powtórzę ich najbardziej rażące skutki:

1. Nieuchronna stygmatyzacja i prizonizacja, wynikająca ze stosowania kar, zwłaszcza dolegliwych, prowadzi do wtórnej dewiacji i wzmacnia piętno trudne do usunięcia u byłego skazanego.
2. Stosowanie kar sprowadza relacje państwo – obywatel do płaszczyzny „dominacja – uległość” i nadweręża relacje prawdziwie demokratyczne, nie licuje z istotą demokracji „w państwie prawnym i społeczeństwie obywatelskim” – degradując i stygmatyzując mniejszości „przestępcze”.
3. Polityka karna zbyt często pomija wiele aspektów społecznego oraz indywidualnego funkcjonowania ludzi bez uwzględniania ich specyfiki kulturowej, obyczajowej, religijnej, socjalno-ekonomicznej. Posługuje się uproszczonym obrazem człowieka – przestępca, przeźroczyściego tak dla instancji sądowych, jak i dla myślenia przystosowawczego, zachowawczego.

Stąd pojawia się kwestia kolejna, do jakich granic można i trzeba tolerować podejścia zorientowane na karanie i kary, co najmniej w trzech ważnych instancjach, takich jak: Państwo, Kościół, Szkoła, wszak to one mają znaczenie decydujące w socjalizacji, formowaniu i edukacji człowieka-obywatela. Zagadnienie to rozwinąłem nieco w innym opracowaniu [L. Pytka, 2009b]), do którego odsyłam Czytelnika.

Tolerancja, permissywność, godność człowieka

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

Jeśli karać, to w imię czego i do jakich granic? Czy potencjalne skutki karania nie przerastają szkód wyrządzonych przez winowajcę? Czy pojęcie winy i wstydu, odpowiedzialności moralnej, cywilnej, karnej mogą mieć

pełne zastosowania w odniesieniu do dzieci i młodzieży? Przypominam jedynie te pytania nie udzielając odpowiedzi wprost, podając je pod rozwagę Czytelnika.

1. Karać czy zapobiegać w miarę możliwości przez kształtowanie odpowiedniej polityki społecznej, np. poprzez optymalizację dobrostanu osobowego ludzi i dobrobytu społecznego? Albo rozwijać ideę edukacji inkluzyjnej, uwzględniającej specyfikę potrzeb ludzi zmarginalizowanych i odrzucanych przez system społeczny?
2. Karać czy resocjalizować, dążąc do reintegracji zmarginalizowanych, niepełnosprawnych, bezdomnych, bezrobotnych i niedołączonych?
3. Jeśli w pierwszej kolejności należy wspomagać, leczyć i wychowywać, to w imię czego i do jakich granic?

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

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

Jeśli w pedagogice resocjalizacyjnej mówi się o karach i karaniu, to raczej w nieco innym kontekście i sensie niż w penologii. Kara ma istotne znaczenie w kształtowaniu się sumienia, wrażliwego na krzywdę i cierpienie ofiar, ale też i sprawców. Pozytywne znaczenie kary dostrzegane jest przez

pryzmat **mechanizmu „samokarania”, prowadzącego do ukształtowania się kontroli wewnętrznej**. Zinterioryzowany system norm i wartości, składający się na główny regulator zachowań będących poza kontrolą społeczną, jest takim właśnie „stróżem wewnętrznym” pozwalającym na powstrzymanie się od zachowań nagannych w sytuacjach pokusy. W niektórych podejściach kryminologiczno-psychologicznych nazywa się go „powściągamami wewnętrznymi” w odróżnieniu od „powściąągów zewnętrznych”, będących synonimem kontroli społecznej. Udana interwencje pedagogiczne są możliwe, gdy obydwaj rodzaje powściągów są uruchamiane jednocześnie i uzupełniają się wzajemnie. Tak więc w programach prewencyjnych, readaptacyjnych wobec potencjalnych i aktualnych sprawców czynów karalnych uwzględniać należy te dwa mechanizmy związane ze stosowaniem sankcji wewnętrznych i zewnętrznych, niezależnie od tego, czy procesy opisywane w tych programach nazywać będziemy resocjalizacją, readaptacją czy - najszerzej jak to możliwe „reintegracją społeczną”.

Integracja i reintegracja społeczna

Reintegracja i readaptacja społeczna, jako hasła działalności służb kurtorskich i penitencjarnych, wywołują rozmaite skojarzenia, najczęściej optymistyczne. Nie brakuje jednak także sceptycyzmu wobec rozczarowań tzw. „resocjalizacją penitencjarną”, którą ocenia się jako mało efektywną lub traktuje się ją, jak jeden z ministrów sprawiedliwości określił, jako fikcyjną czy „lipną”. Zarówno optymiści, jak i pesymiści mają rację, jest bowiem jakaś prawda i fałsz w jednej czy w drugiej opinii. Trzeba tu zgodzić się z opinią H. Machela, że nie ma odwrotu od idei resocjalizacji, że nie ma dla niej innej, sensownej alternatywy, a więc programy readaptacji skazanych mają swe uzasadnienie i głęboki sens. Nawet gdyby przyjąć na chwilę (tymczasowo), że jedynie surowa polityka penitencjarna, kumulacja bezwzględnych kar wobec przestępców jest jedynym remedium na ograniczenie przestępczości, to powstaje wówczas pytanie postawione w tytule pracy A. Szymanowskiej „Więzienie i co dalej?”. Jeszcze raz więzienie i jeszcze surowsze?

A przecież wiadomo, że tzw. recydywiści, to ludzie nieudolni, nie tylko dlatego, że dali się złapać, ale także, dlatego, że są nieudacznikami życiowymi, uwikłanymi w rozmaite problemy patologicznego środowiska i swoje wła-

sne [B. Jarzębowska-Baziak, 1975]. Do jakich granic można karać i powodować cierpienie człowieka uwikłanego w pętlę penitencjarnej – zapytuje N. Christie w książce „Granice cierpienia”. Z drugiej jednak strony, wypada też zapytać: jakie mogą być granice wobec zła społecznego w skali indywidualnej i społecznej, wyrządzanego przez świat przestępczy światu nieprzestępczemu – czyli nam? (pytanie takie zadają kryminolodzy z A. Siemaszko na czele, w fundamentalnej rozprawie „Granice tolerancji”). Ambiwalencja orientacji, nastawień i postaw wobec traktowania przestępców jako niebezpiecznych dewiantów (katów, zwyrodnialców) lub ofiar, bezradnych wobec wyzwań losu i własnego środowiska, wydaje się dosyć trwała w kulturze europejskiej. „Karać i nadzorować?”, „Karać i wychowywać?”, „Leczyć i wychowywać?”, „Karać czy resocjalizować?” – oto przykłady dramatycznych pytań stawianych przez teoretyków i praktyków na rozmaitych sympozjach i konferencjach czy w opracowaniach. Jakakolwiek odpowiedź na wspomniane pytania zawsze budzi niepokój i wydaje się wątpliwa wobec faktów, statystyki, struktury i dynamiki przestępczości nieletnich, młodocianych i dorosłych. Jeżeli karać, to jak? Jeśli wychowywać, to, w jaki sposób? A jeśli nawet leczyć, to czym, skoro system zdrowotny, edukacyjny i penitencjarny pozostają w chronicznym kryzysie, a więzienia pękają w szwach?

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

Trzy paradygmaty w pedagogice

Najstarszym i podstawowym w humanistyce to **paradygmat idiograficzny**. Rozumie się przez to pojęcie zespół założeń, według których zjawiska, łącznie z człowiekiem jako podmiotem działania, są niepowtarzalne, jedyne w swoim rodzaju, jednorazowe, unikatowe. Przykładem nauki typowo idiograficznej jest historia i jej pochodne, np. ostatnio modna biografistyka. Stąd metodologia nauk idiograficznych nazywana bywa miękką, dopuszcza sprawozdania subiektywne, eksponuje wrażenia, przeżycia, impresje konkretnych ludzi w określonym miejscu i czasie. Podstawową metodą jest **interpretacja** znaczeń ukrytych w wypowiedziach, tak jak to dzieje się w hermeneutyce. A zadaniem podstawowym jest docieranie do sensu i ukrytych znaczeń i symboli, przechodzenie od znaku do znaczenia, ściśle powiązanych z kulturą i dziedzictwem kulturowym człowieka. Hasłem wywoławczym jest humanistyczne „**rozumienie**”, swoisty wgląd – pojmowanie sensu intersubiektywnego i przekazywanego słowem, czyli w wypowiedziach ludzkich na przykład w wyniku dialogu i dialogiczności. W pedagogice na tym paradygmacie opierają się wszelkie propozycje metodyczne (wychowawcze) zwane strategiami **poszukującymi** [J. Banasiak, 1998]. Chodzi tu o sposób definiowania „procesu wychowawczego”, jego badania w znaczeniu: postulowania celów, optymalizowania metod i realizowania praktycznego rozmaitych zabiegów wychowawczych. Istotą procesu wychowawczego jest „bycie z wychowankiem”, rezygnacja ze stawiania pytań, na które odpowiedzi są z góry znane nauczycielowi. W sferze teleologicznej jest to wychowanie bez z góry określonego celu, a w sferze metodycznej wymaga rezygnacji z tradycyjnych metod perswazji i urabiania wychowanka. Najpełniej w polskiej pedagogice stanowisko takie przedstawia [S. Ruciński, 1988] oraz inni autorzy piszący o niedyrektywnej pedagogice, programowo rezygnującej z jakiegokolwiek urabiania, kształtowania, itp. (np. J. Rutkowiak, *Dialog bez arbitra jako koncepcja relacji między uczniem a nauczycielem*, „Ruch Pedagogiczny”, 1984, nr 5-6).

Paradygmat nomotetyczny, aspirujący do naukowości w sensie najczystszej, wywodzi się z myślenia pozytywistycznego, neopozytywistycznego, charakterystyczny dla nauk fizycznych i przyrodniczych przyjmuje szereg założeń i przedzałożeń dotyczących świata i człowieka, pojmowa-

nych jako „nagie fakty”. Ma raczej genealogię arystotelesowską niż platońską. W warstwie metodologicznej aspiruje do twardych, obiektywnych metod poznawania rzeczywistości. Koncentruje się na weryfikowaniu i falsyfikowaniu hipotez poprzez badania empiryczne, czyli rozpoznanie faktów, poprzez ich identyfikowanie i mierzenie możliwie ścisłymi technikami badawczymi (np. psychometria). Interpretacja danych jest ścisła, sformalizowana, zmatematyzowana (w przypadku badań empirycznych liczą się prawa stochastyczne, statystyka i testowanie hipotez). Ich interpretacja ma raczej drugorzędny charakter, ważniejszy jest opis – wyjaśnienie związków przyczynowo-skutkowych. Świat i człowiek w świetle tego paradygmatu dają się opisywać i ujmować w kategoriach mierzalnych wymiarów i cech. Rozumienie humanistyczne ma tu zdecydowanie mniejsze znaczenie, a w wersji radykalnej należy je wykluczyć, gdyż jest przejawem niedozwolonego subiektywizmu. Metodologia ufundowana jest na dedukcji, systemach logicznych, sformalizowanych, indukcja bywa dopuszczana pomocniczo, gdyż nie daje wyników pewnych i niepodważalnych. Tymczasem w paradygmacie tym idzie o wiedzę pewną, dającą wyrazić się w postaci praw i reguł trudnych do podważenia. Paradygmat nomotetyczny, historycznie rzecz ujmując wywodzi się z kartezjańskiego racjonalizmu z jednej strony (poszukiwać, upraszczać, redukować, analizować, rozkładać na mniejsze elementy – Kartezjusz „Rozprawa o metodzie”) oraz z filozofii przyrodoznawstwa nowożytnego wywodzącego się od J.S. Mila i F. Bacona, formułujących zasady i reguły empirycznego badania rzeczywistości. Postulat weryfikowania hipotez przez eksperymentowanie i empiryczne badania stał się wzorcem prawdziwej nauki, wolnej od sądów wartościujących i tzw. artefaktów. Nawet nauki społeczne zafascynowały się nim na długie lata i założenia tego paradygmatu na trwałe zostały wprowadzone do metodologii nauk społecznych, w tym także do pedagogiki, zwłaszcza jej odmian dyrektywnych, niekiedy nawet autorytarnych. Na tym paradygmacie wyrastają w pedagogice najstarsze style i strategie wychowania, które nazwać można **strategiami kształtującymi** (urabiającymi), których istota jest dostosowywanie wychowanka do zastanego świata tu i teraz, mniej lub bardziej akceptowanego jako całość. Tu zwraca się uwagę na służebną funkcję pedagogiki wobec rozmaitych form życia społecznego, w tym politycznego, łącz-

nie z wszelkimi totalitaryzmami, które narzucają określone ideologie czy systemy dogmatyczne, bezdyskusyjne. Nie ma tu miejsca na wybór. Wybór jest już dokonany przez prawodawcę, państwo, organizację, zbiorowość. Wszelkie odmiany pedagogiki behawioralnej, treningu i konformizowania, resocjalizowania i społecznej rehabilitacji dobrze się wkomponowują w ten typ paradygmatu jako pedagogika technologiczno-manipulatorska, socjotechnicznie doskonała, aksjologicznie wątpliwa. Podmiotem jest wychowawca, przedmiotem oddziaływania i urabiania – wychowanek, tworzywo działalności pedagogicznej, grzeczne i posłuszne ciało i umysł uczniowski itp.

Paradygmat systemowy (holistyczny) abstrahuje od kategorii przedmiot – podmiot (poznania, oddziaływania), ujmuje on świat w kategoriach układów sprzęgających się sieciami zależności, czyli w kategoriach układów względnie samodzielnych lub autonomicznych realizujących własne interesy i cele. Świat i człowiek w tej perspektywie jawią się jako podsystemy, systemy i nadsystemy w sieci sprzężeń zwrotnych, które same z siebie też generują nowe systemy relacji i zależności powstających na bazie wymiany informacji i energii. Powstają więc skomplikowane systemy przetwarzania i magazynowania informacji w społeczeństwie „informacyjnym” wytwarzającym nowe wirtualne światy i wirtualnego człowieka w jego wielkiej, nieprzewidywalnej różnorodności i mnogości. Każdy system, pojmowany jako autonom (w tym człowiek), funkcjonuje w określonym kontekście przyrodniczym, cywilizacyjnym, kulturowym, z którego czerpie energię i informację tworząc własną niepowtarzalną tożsamość autonomu stającego się podmiotem i przedmiotem działania. System ma określoną strukturę, funkcje i genezę pozwalającą mu na wyłanianie się poczucia ciągłości (a więc i na rozwój poprzez różnicowanie struktur oraz integrowanie funkcji) tak w wymiarze mikro, jak i makrospołecznym. Zastosowanie tego paradygmatu w pedagogice owocuje przyjęciem i uznaniem jako sensownej **otwartej strategii** wychowania, określanej jako „wychowanie alternatywne”, inne, odmienne od dwu wcześniej omówionych: poszukującej i kształtującej. Istotą wychowania w tymże ujęciu jest budowanie własnej tożsamości (poczucia odpowiedzialności, bezpieczeństwa i godności) w ramach **wspólnoty** wychowanków i wychowawców. Jest to pedagogika „pomędzy”, z jednej strony odwrócenia się od przymusu i przemocy, ale z drugiej także odwró-

cenia się od totalnego liberalizmu i nieskrępowanej swobody i wolności, którą lansują niektóre nurty pajdocentryczne, pedagogika serca czy pedagogika emancypacyjna, w niektórych jej odmianach, albo antypedagogika. Tożsamość współczesnego człowieka (wychowanka) daje się scharakteryzować jako „osobliwie otwarta”, niedokończona, migrująca przez różne światy, systemy, podsystemy i nadsystemy, „osobliwie zróżnicowana – doświadczająca pluralizmu światów zbudowanych z nieprzystających do siebie kawałków (systemów), „osobliwie refleksyjna” – zwracając się myślą ku sobie w kalejdoskopie doświadczeń, emocji i myśli samozwrotnej (ku „ja” – narcystycznemu), „osobliwie zindywidualizowana” – pragnie się bowiem urzeczywistnić we właściwy dla siebie sposób, zgodnie z własnymi wartościami, marzeniami i aspiracjami, a nie pod presją narzucanych jej ideałów, których treści są jej zupełnie obce i nieprzyswajalne. W wersji radykalnej, pojawiają się tu rozmaite propozycje postulatów i nurty pedagogiczne głoszące postulat „szkoły dla ucznia” czy dostosowywania nauczyciela do ucznia, „sytuacje do charakteru wychowanka” [M. Mazur, 1976]. Jeszcze bardziej zasadniczo żąda się dostosowania warunków społecznych i ekonomicznych społeczeństwa do specyficznych potrzeb, zindywidualizowanych sylwetek ludzi odrzuconych, wyalienowanych i niepełnosprawnych. Widać to najwyraźniej w założeniach tzw. edukacji inkluzyjnej, której książkę poświęciła T. Zacharuk. Paradygmat ten wyjątkowo dobrze pasuje do opisu i wyjaśniania człowieka współczesnego i jego sytuacji, zakotwiczenia w świecie realnym i wirtualnym.

Tak zatem pokazałem genezę **trzech pedagogik** oraz założenia i przedzałożenia składające się na główne nurty, z których wyrastają liczne mutacje i odmiany myślenia i działania pedagogicznego. Są to: **pedagogika dostosowania się** (konformizmu), **pedagogika modyfikowania** i **pedagogika tworzenia** nowej rzeczywistości z adekwatnie dobranymi strategiami działania wynikającymi z trzech głównych paradygmatów: nomotetycznego, idiograficznego oraz systemowego. W każdej z nich zawierają się jawne i ukryte założenia natury aksjologicznej i społecznej dotyczące co najmniej trzech pojęć, które wrosły w kulturę judeochrześcijańską, to mianowicie: karania, tolerancji i miłosierdzia w rozmaitych taktykach i strategiach polityki społecznej, pedagogiki rewalidacyjnej i pedagogiki resocjalizacyjnej. Co więcej,

rozmaicie też rozumieją i realizują swe funkcje kontrolne, konformizujące i wychowawcze trzy wielkie instytucje, wszechobecne prawie we wszystkich znanych nam formacjach społeczno-ekonomicznych tj.: **państwo, Kościół, szkoła**.

Postmodernizm i jego implikacje społeczne

Czy mamy zatem dokonać dekonstrukcji obrazu świata, wyeliminować wszelkie mity, bezkompromisowo „odczarować” [A. Szahaj, 2004], zdemaskować [Z. Bauman] i odbudować to co zakłamanie i przesiąknięte hipokryzją? Co miałyby to oznaczać w interesującej nas dziedzinie? Przyjąć odmienne założenia epistemologiczne? Na przykład, po pierwsze, że to nie my, zdrowe społeczeństwo mamy problem z przestępcami, ale to przestępcy i inni odmieńcy mają problem z nami, zdrowym społeczeństwem. Ono wcale nie jest zdrowe ze swoimi strukturami ekonomicznymi, społecznymi, politycznymi, prawnymi i religijnymi. Przeżarte jest hipokryzją, zakłamaniem strukturalnym, konflikty są nieuchronne, a przestępczość jest właśnie jego produktem systemowym, ubocznym efektem globalnym. Po drugie, to systemy i podsystemy społeczne powinny dostosować się do specyficznych, indywidualnych potrzeb tzw. dewiantów poprzez integrację i reintegrację społeczną, a nie poprzez stygmatyzację oraz wykluczenie (ekskluzyję) eliminować z normalności, wrzucając ich do śmietnika ludzkich odpadów.

Może mniej drastycznie, ale analogicznie traktowano niegdyś osoby ułomne, upośledzone i chronicznie chore. Chodziło o to, by je ukryć, wyeliminować z jawnego życia społecznego. Dopiero od niedawna, w dwu ostatnich wiekach dostrzega się ich człowieczeństwo oraz przysługujące im z przyrodzenia prawa człowieka. Analogia z dewiantami przestępczymi i osobami niepełnosprawnymi może się wydawać chybiona, ci pierwsi z własnej woli stają się przestępcami, a ci drudzy upośledzeni są przez los lub nieszczęśliwe wypadki. Chcą być sprawnymi, lecz nie mogą. Przestępcy mogą być układni i konformistyczni wobec wymogów społecznych, ale nie chcą. To także nie do końca prawda, sami niekiedy winni jesteśmy różnych upośledzeń i defektów w nie mniejszym stopniu niż innych dziwactw

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

W pedagogice resocjalizacyjnej nie odchodzi się od pojęcia „resocjalizacji” w ogóle. Przeciwnie, można obserwować rozkwit tej dziedziny i jej metodyk szczegółowych. Ale coraz częściej pojęcie resocjalizacji jakby wstydlive zastępowane bywa przez „reintegrację społeczną”. W pedagogice penitencjarnej (jeśli taka w sensie ścisłym istnieje) coraz wyraźniej mówi się o „readaptacji skazanych”, a nie tylko o ich penitencjarnym traktowaniu. Stąd się bierze popularność programów readaptacyjnych wobec skazanych, których nie tylko się po prostu izoluje, ale leczy, kształci i reintegruje, ciągle chcąc ich dostosować do „wymogów życia społecznego”. Tymczasem, po trzecie, z punktu widzenia edukacji inkluzyjnej należałoby zmodyfikować owe wymogi, uwzględniając demograficzne, psychospołeczne parametry egzystencji odrzucanych i wykluczanych. Na ile to możliwe – to odrębne zagadnienie. Wszak od dawna wiadomo, że każdy system autonomiczny ma pewne cechy (parametry charakteru) „nieprzerabialne” [M. Mazur, 1976], ze względu na tworzywo, z którego jest zbudowany. Wszelkie więc próby zmiany tego co nieprzerabialne, skazane są na niepowodzenie. Raczej, na co wskazywałem wielokrotnie, należy dostosować „sytuacje” (układy bodźców, stymulacji – informacyjnej i energetycznej) do charakteru systemu. Dobierając je trafnie, możemy uzyskać pożądane społecznie efekty, tj. zachowania systemu zgodne z przewidywaniami. Przy czym, specyficzny system autonomiczny, którym jest wychowanek, podopieczny, pacjent, skazany, nie ma poczucia wymuszenia, dostosowywania go, zniewolenia.

Przeciwnie, jest przekonany, że to co robi, to jego osobista, podmiotowa reakcja na wspomniane, celowo dobierane sytuacje przez jego wychowawcę czy terapeutę. To właśnie ci, którzy sterują, wychowują, terapeutyzują, dostosowują sytuacje i siebie samych do podmiotowości własnych klientów.

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

Reintegracja społeczna – jako remedium

Wyrażenie „readaptacja społeczna” ma kilka znaczeń. Pierwotnie oznaczała i oznacza ponowne dostosowanie człowieka (podopiecznego, wychowanka, skazanego) do społeczeństwa, jego wymogów społecznych i kulturowych poprzez oddziaływanie w środowisku naturalnym lub izolacyjnym. Ale równie dobrze pojęcie readaptacji można odnieść do systemu społecznego, który powinien się dostosować i dostosowuje do specyficznych sytuacji i cech społeczno-demograficznych wykluczonych przez ten właśnie system. System społeczny w mniejszym lub większym stopniu sam produkuje dewiantów, przestępców, bezrobotnych i bezdomnych. Zatem i on sam wymaga leczenia, reform w skali makrosocjalnej. Systemy społeczne do tej pory radzą sobie na rozmaite sposoby z zagadnieniem readaptacji, o czym wielokrotnie już pisałem: poprzez karanie i eliminację ze społeczeństwa (izolacja), poprzez zapobieganie, czyli profilaktykę, poprzez próby resocjalizowania w środowisku naturalnym (kuratela, pomoc socjalna) lub w warunkach izolacji więziennej. Najnowsze propozycje resocjalizacji wielowymiarowej, z udziałem całego społeczeństwa [A. Baładynowicz, 2009, S. Sobczak], wymagają przebudowy, przeformułowania polityki społecznej z „restrykcyjno-stygmatyzującej”, w efekcie wykluczającej człowieka ze społeczności, w kierunku polityki reintegracji społecznej realizowanej zgodnie z propozycjami „inkluzyjności”, czyli inkluzyjnej pomocy społecznej i wsparcia, inkluzyjną edukację zaczynającą się w przedszkolu oraz kreatywną profilaktykę społeczną trwającą przez całe życie. Brzmi to dość prze-

sadnie, ale chcę podkreślić ciągłość procesów socjalizacyjnych i wychowawczych. Idzie mi ciągle o stwarzanie warunków (wewnętrznych i zewnętrznych) uodporniających ludzi na wykołajenie społeczne i dewiację w środowisku naturalnym, przy udziale skoordynowanej polityki reintegracji społecznej państwa, stowarzyszeń pomocowych, Kościoła. Dobre wychowanie, właściwy klimat emocjonalny rodziny, sukces szkolny dziecka, to od dawna znane czynniki immunizujące przed angażowaniem się w patologiczne formy życia społecznego.

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

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

towego traktowania. Zatem głosząc ideę dobroczynności odnosi ją do konkretnych ludzi (nie ma przestępcy – jest człowiek cierpiący), a nie do ich mniej lub bardziej paskudnych czynów, które są osądzone i słusznie sankcjonowane przez odpowiednie instancje świeckie lub religijne. Jednakże konsekwencje fizyczne i psychologiczne ponosi konkretny sprawca, wobec którego pedagogika resocjalizacyjna nakazuje respekt i szacunek. Dziwne to doprawdy i zawile, ale oddzielenie czynu od sprawcy na poziomie ocen stwarza możliwość, tak jak w przypadku medycyny – priorytet udzielenia pomocy, np. rannemu, cierpiącemu, przed osądem, czy jest on zbrodniarzem czy świętym, włóczęgą i żebrakiem, czy sam sobie winien, czy jest ofiarą własnego, kryminalnego środowiska. Ten rodzaj patrzenia na człowieka pozwala afirmować godność osoby ludzkiej, a potępiać jej czyny niezgodne z normami i standardami prawnymi i społecznymi. Miłość ludzka ma, w przeciwieństwie do boskiej, granice określone standardami prawnymi, pedagogicznymi społeczeństwa demokratycznego. W obowiązującym obecnie prawie dla nieletnich nie mówi się wszak o miłości, ale o nadrzędnym interesie społecznym, którym jest **dobro dziecka**. Jak na razie, poza tę konstatację wyjść nie można. Tam, gdzie chronione jest dobro człowieka, muszą być wszak obecne tolerancja i miłość, które zastępowane są coraz częściej pojęciem dobroczynności, a ich efekty, nazywane bywają **dobrostanem** podopiecznego. Pojęcie miłości bliźniego i miłosierdzia dotyczy nie tylko człowieka – ofiary, ale także człowieka – sprawcy czynu zabronionego, o czym zapominają niekiedy zwolennicy surowego traktowania przestępców, w tym także nieletnich.

Bibliografia

- Ambrozik W., *Spółeczność lokalna jako płaszczyzna funkcjonowania systemu profilaktyczno-resocjalizacyjnego*, maszynopis, Poznań 2009.
- Baka G., Pytka L., (red.) *Pomoc rodzinie*, Białystok 1999.
- Bałandynowicz A., *Rozwój konceptualizacji środków probacyjnych i kształtowanie się metod resocjalizacyjnych*, w: Rejzner A., Szczepaniak P. (red.), *Terapia w resocjalizacji. Część I. Ujęcie teoretyczne*, Warszawa 2009.
- Banasiak J., *Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania. Elementy teorii i metodyki*, Warszawa 1998.

- Bauman Z., *Życie na przemiał*, Warszawa 2005.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000.
- Bulenda T., *Implikacje koncepcji antropologiczno-kryminalnych w postępowaniu z więźniami*, w: B. Hołyst, S. Redo (red.), *Problemy więziennictwa u progu XXI wieku*, 1996.
- Christie N., *Granice cierpienia*, Warszawa 1991.
- Christie N., *Dogodna liczba przestępstw*, Warszawa 2005.
- Czapiński J. (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Warszawa 2005.
- Czapów Cz., *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*. Warszawa 1971.
- Czapów Cz., Jedlewska S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Wyd. PWN, Warszawa 1971.
- Dykcik W. (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań 2001.
- Florczykiewicz J., *Resocjalizacja jako proces podnoszenia dobrostanu psychicznego. Zarys koncepcji, „Opieka – Wychowanie – Terapia” nr 1-2 (73-74)*.
- Gaik B., *Myślenie ponowoczesne i jego reperkusje pedagogiczne, „Opieka – Wychowanie – Terapia” nr 1-2 (73-74) 2008*.
- Gara J., *Człowiek i wychowanie. Implikacje pedagogiczne antropologii filozoficznej Maxa Schellera oraz analogie z wybranymi koncepcjami psychologicznymi*, Warszawa 2007.
- Hołyst B., *Bariery resocjalizacji penalnej*, w: B. Hołyst (red.) *Problemy współczesnej penitencjarystyki w Polsce*, 1984.
- Hołyst B., *Kryminologia*, Warszawa, 2001.
- Jarzębowska-Baziak B., *Praca wychowawcza w zakładzie karnym dla młodocianych na tle doświadczeń zakładu w Szczypiornie*, 1975.
- Kaczyńska W., *Przedzałożeniowość myślenia i postępowania pedagogicznego*, Warszawa 1992.
- Kalinowski M., Pełka J., *Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich*, Warszawa 1996.
- Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa 2006.
- Konopczyński M., Nowak B. (red.), *Resocjalizacja - ciągłość i zmiana*, Warszawa 2008.
- Kosyrz Z., *Osobowość wychowawcy*, Warszawa 2005.

- Królikowska J., *Socjologia dobroczynności. Zarys problematyki biedy i pomocy na tle doświadczeń angielskich*, Warszawa, 2004.
- Królikowska J. (red.), *Integralnokulturowe badanie kontaktu kulturowego*, Warszawa 2009.
- Kuroń J., *Działanie. Jeśli nie panujemy nad swoim życiem, ono panuje nad nami*, Wrocław 2002.
- Lalak D., Pilch T. (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999.
- Lalak D. (red.), *Dom i ojczyzna Dylematy wielokulturowości*, Wyd. UW, Warszawa 2008.
- Linowski K., *Warunkowe zwolnienie i jego korelaty socjopedagogiczne*. Warszawa 2009.
- Machel H., *Psychospołeczne uwarunkowania pracy resocjalizacyjnej personelu więziennego*, Gdańsk 2001.
- Machel H., *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarne cacus Polski. Studium penitencjarno-pedagogiczne*, Warszawa 2008.
- Malewska H., Tap P., *Marginalites et troubles de la socialisation*, Paris 1993.
- Malewska H., *Jednostka w zmieniającym się świecie*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” nr 1, 2005.
- Marchel-Kosiorek E., *Terapia w więzieniu?* w: Rejzner A., Szczepaniak P. (red.), *Terapia w resocjalizacji. Część II. Ujęcie praktyczne*, Warszawa 2009.
- Mazur M., *Cybernetyka i charakter*, Warszawa 1976.
- Mika S., *Skuteczność kar w wychowaniu*, Warszawa 1969.
- Ostrowska K., *Psychologia resocjalizacyjna. Ku nowej specjalności psychologii*, Warszawa 2008.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 1-7*. Warszawa 2003-2009.
- Pilch T., *Dziecko ulicy. Ewolucja pojęcia*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” nr 1, 2000.
- Pilch T., Lepalczyk I. (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Warszawa 1993.
- Pospiszyl I., *Patologie społeczne*, Warszawa 2008.
- Pospiszyl K., *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Warszawa 1998.

- Pytka L., *Powinowactwo i zróżnicowanie semantyczne w obrębie pedagogiki resocjalizacyjnej*, w: Pańczyk J. (red.), *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku*, t. 1, Łódź, 2002.
- Pytka L., *O mglistości języka pedagogiki resocjalizacyjnej*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” nr 1 (49) 2002.
- Pytka L., *O eufemizmach w pedagogice specjalnej*, w: Kubik W., Urban B. (red.), *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży*, Kraków 2005.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2008.
- Pytka L., Zacharuk T., *Zaburzenia przystosowania społecznego dzieci i młodzieży*, Siedlce 1998.
- Pytka L., *Poprawczak – ostatni bastion „utopijnego re-socjalizmu”?*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” nr 1-2 (65-66) 2006.
- Pytka L., *Kara, miłosierdzie, resocjalizacja. Sakralizacja versus: utylizacja „ludzkich odpadów”*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” nr 1-2, 2005.
- Pytka L., Rudowski T. (red.), *Samoświadomość i jakość życia*, Warszawa 2007.
- Pytka L., *Rozkwit pedagogiki resocjalizacyjnej w Polsce*, „Opieka – Wychowanie – Terapia”, nr 3-4, 2008.
- Pytka L., *Autonomia i uwikłanie transdyscyplinarne pedagogiki resocjalizacyjnej w Polsce*, w: Rejzner A., Szczepaniak P. (red.), *Terapia w resocjalizacji. Część I*, Warszawa 2009a.
- Pytka L., *Resocjalizacja nieletnich w perspektywie kar i nagród. Punitivność i permissywność systemowa*, 2009b.
- Radochoński M., *Osobowość antyspołeczna. Geneza, rozwój i obraz kliniczny*, Rzeszów 2000.
- Rejzner A. (red.), *Postępy resocjalizacji i profilaktyki społecznej*, Warszawa 2007.
- Rejzner A., Szczepaniak P. (red.), *Terapeutyczne funkcje resocjalizacji*, Warszawa 2009.
- Ruciński S., *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*, Wyd. UW, 1988.
- Rudowski T., *Arteterapia – inspiracje i wartości*, Warszawa 2007.
- Rutkowiak J., *Dialog bez arbitra jako koncepcja relacji między uczniem a nauczycielem*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 5-6, 1984.

- Sawicka K. (red.), *Socjoterapia*, Warszawa 1998.
- Schmidt D., *Wizerunek Służby Więziennej w świetle badań naukowych. Główne kierunki eksploracji, ich wartość poznawcza oraz znaczenie dla praktyków penitencjarnych. Raport z badań*, Warszawa 2008.
- Siemaszko A., *Granice tolerancji*, Warszawa 1993.
- Sobczak S., *Celowość wychowania. Tomistyczne podstawy teleologii wychowania*, Warszawa 2000.
- Sobczak S., *Aksjologia i teleologia pedagogiki resocjalizacyjnej, rozprawa habilitacyjna*. Warszawa, 2009.
- Stępnik P., *Od resocjalizacji do pracy socjalnej. O konieczności zmiany modelu postępowania*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” nr 2, 1999.
- Surzykiewicz J., Kulesza M. (red.), *Integracja w świecie powszechnej migracji. Otwarte pytania pedagogiki społecznej*, Warszawa, 2008.
- Szahaj A., *Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury, poznania i polityki*, Toruń 2004.
- Szecówka A., *Korygowanie interakcji uczniów społecznie*, w: Urban B., *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*, Kraków 2001.
- Szymanowska A., *Więzienie i co dalej?*, Warszawa 2003 .
- Szczepaniak P., *Kara pozbawienia wolności a wychowanie*, Warszawa 2003.
- Szczepaniak P., *Pedagogika penitencjarna - przegląd problemów*, w: *Prace IPSiR*, t. 13, 2008.
- Szczęsny W.W., *Między dobrem a złem. Wprowadzenie do systemowej antropologii pedagogicznej*, Warszawa 1995.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.
- Urban B., Stanik J.M. (red.), *Resocjalizacja*, tomy 1-2, Warszawa 2007.
- Urban B., *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Kraków 2005.
- Utrat-Milecki J. (red.), *Kara w nauce i kulturze*, Warszawa 2008.
- Zacharuk T., *O wspólnotcie i odrębności pojęciowej „trzech pedagogik” (społecznej, rewalidacyjnej, resocjalizacyjnej)*, „Pedagogika Społeczna” nr 1, 2001.
- Zacharuk T., *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Siedlce 2008.