

Miłosz Mólka
Akademia Ignatianum w Krakowie

O problemie duchowości w pedagogice resocjalizacyjnej

About the Problem of Spirituality
in Rehabilitation Pedagogy

ABSTRAKT

Artykuł podejmuje próbę ukazania możliwości zwiększenia poziomu efektywności readaptacji społecznej skazanych, jaki może wynikać z połączenia założeń tradycyjnej resocjalizacji i resocjalizacji twórczej z założeniami pedagogiki towarzyszenia. Innymi słowy, chodzi o zwrócenie uwagi na potencjał transcendencji w szeroko pojmowanych procesach resocjalizacji. Tę próbę poszerzenia refleksji resocjalizacyjnej o aspekt transcendentálny rozpoczynają zasygnalizowane badania, które ukazują stosunkowo niski poziom życia duchowego skazanych w porównaniu z grupą kontrolną, czyli osobami niekaranymi (studentami warszawskich uczelni). Uzasadniając potrzebę zmiany tej sytuacji, odwołano się do pedagogiki transcendentalnej po to, by na tej podstawie zaproponować obszar dalszych badań i oddziaływań pozostających dotychczas na marginesie refleksji i praktyki kryminologicznej, penitencjarnej czy penologicznej. Przedstawione analizy oparte na promowanej przez Zbigniewa Marka postawie towarzyszenia pozwalają upatrywać pożądaną zmianę w warstwie teoretycznej pedagogiki resocjalizacyjnej, którą przez pryzmat zasygnalizowanych zależności wyraża triada: towarzyszenie – wspomaganie – transgresja.

SŁOWA KLUCZOWE

duchowość, „nowa resocjalizacja”, pedagogika towarzyszenia, readaptacja społeczna, transcendencja

KEYWORDS

spirituality, “new resocialization”, pedagogy of accompaniment, social re-adaptation, transcendence

SPI Vol. 21, 2018/1
ISSN 2450-5358
e-ISSN 2450-5366
DOI: 10.12775/SPI.2018.1.003
Nadesłano: 16.12.2017
Zaakceptowano: 15.03.2018

ABSTRACT

The article attempts to show the possibility of increasing the level of efficiency of the social readaptation of convicts, which may result from combining the assumptions of traditional resocialization and creative social rehabilitation with the assumptions of the pedagogy of accompaniment. In other words, it is about drawing attention to the potential of transcendence in the broadly understood processes of resocialization. This attempt to broaden social rehabilitation reflections by means of the transcendental aspect, begins with the planned research, which results in a relatively low level of spiritual life of the convicts in comparison with the control group – unpunished persons (students of various Warsaw universities). Justifying the need to change this situation, reference was made to transcendental pedagogy in order to propose the area of further research and certain impacts that have remained on the margins of reflection and criminological, penitentiary or penological practice. The presented analyses, based on the attitude of accompaniment promoted by Zbigniew Marek, allow us to see the desired change in the theoretical dimension of resocialization pedagogy, which through the prism of these relations is expressed by the following triad: accompaniment – support – transgression.

Wprowadzenie

Z uwagi na dostrzegalną eskalację problemów społecznych, działalność profilaktyczna oraz resocjalizacyjna wydaje się nieodzowna we współczesnym świecie. Zasadność organizowania procesów profilaktyczno-resocjalizacyjnych potwierdzają między innymi badania, z których wynika, że osoby opuszczające placówki resocjalizacyjne najczęściej borykają się z problemem braku pracy oraz braku pomocy ze strony członków rodzin, a także innych środowisk, instytucji¹.

¹ Por. T. Sołtysiak, *Trudna praca resocjalizacyjna w narastającym konsumeryzmie*, w: *Współczesne uwarunkowania i wzory procesów resocjalizacji, reintegracji, inkluzyj*, red. K. Marzec-Holka, K. Mirosław-Nawrocka, J. Moleda, Warszawa 2014, s. 61–62; J. Mólka, *Zaburzenia w zachowaniu a przestępczość nieletnich*, w: *Katecheza drogą do Boga*, red. I. Popiołek, S. Cieślak, Kraków 2011, s. 353–356.

Niepokój budzi zwłaszcza fakt, że zamiast wspomaganie czy choćby jakiegokolwiek doraźnego wsparcia osoby takie bywają napiętnowane przez najbliższych. Oznacza to, że z jednej strony środowisko lokalne nader często „zapala zielone światło” dla zachowań destrukcyjnych, z drugiej zaś ze względu na kryminalną przeszłość stygmatyzuje tych, którzy czynią starania o to, aby ponownie włączyć się w życie społeczne. Dlatego też, zgodnie z paradygmatem humanistycznym wpisującym się w tak zwany nurt „nowej resocjalizacji”², procesy zarówno profilaktyczne, jak i resocjalizacyjne powinny być organizowane przede wszystkim w środowisku lokalnym osób zagrożonych wykołajaniem społecznym (ryzykiem popadnięcia w przestępczość) lub tych opuszczających zakłady karne. Mając to na względzie, warto przez pryzmat nowej resocjalizacji (ograniczenia idei retributywnej

² Paradygmat to przyjęty sposób widzenia rzeczywistości w danej dziedzinie. Do rozpowszechnienia tego pojęcia przyczynił się amerykański fizyk Thomas Samuel Kuhn, który zaproponował 21 definicji paradygmatu. Dokonując ich analizy, Magdalena Ciechowska i Maria Szymańska zwracają uwagę na wiodące dwa znaczenia. Pierwsze z nich dotyczy „wspólnoty naukowej” i wiąże się z tym, co jest przyjmowane za wspólnie uznawane przekonania uczonych, sposoby ich patrzenia na badany świat. Drugie z kolei odnosi się do paradygmatu jako „wzorca”, „modelu” czy „przykładu” i określa „powszechnie uznawane osiągnięcia naukowe, które w pewnym czasie dostarczają społeczności uczonych modelowych problemów i rozwiązań”. Por. M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych. Część I*, Kraków 2017, s. 25–26. W kwestii roli paradygmatów w resocjalizacji szerzej wypowiada się Małgorzata Michel. Jej zdaniem, dostrzegany w literaturze przedmiotu kryzys resocjalizacji wiąże się z dezaktualizacją tradycyjnego podejścia do korektury przestępców, które obok specjalnych metod wychowawczych opiera się na rozwiązaniach metodyczno-psychologicznych i medycznych. Impulsów do przezwyciężenia tego kryzysu upatruje natomiast w paradygmacie humanistycznym lokowanym w nurcie „nowej resocjalizacji”. Zauważa przy tym, że w toczącej się dyskusji nad znaczeniem paradygmatów w dyskursie resocjalizacyjnym „warto dodać nieczęsto zaznaczany przez poszczególnych autorów czynnik związany z przestrzenią rozwoju duchowego człowieka. A przecież, na co wskazują liczne badania, to programy resocjalizacyjne i readaptacyjne oparte na duchowości i wartościach moralnych, jak choćby niezwykle popularny Program Dwunastu Kroków, realizowane na marginesie oficjalnego systemu lub obok niego wykazują się niezwykłą skutecznością”. Por. M. Michel, *Zmiana myślenia o procesie resocjalizacji i osobach niedostosowanych społecznie w świetle zmian paradygmatów w polskiej myśli resocjalizacyjnej. Nurt „nowej resocjalizacji”*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2017, nr 3, s. 96–97.

na rzecz idei wspomagania³⁾ ukazać znaczenie pedagogiki towarzyszenia. Może ona stanowić nie tylko konstruktywną inspirację w ich codziennych kontaktach z podopiecznymi, ale również być swego rodzaju pedagogicznym drogowskazem na drodze opracowywania niejednokrotnie skomplikowanych oddziaływań readaptacyjnych.

(Nie)obecność ducha w resocjalizacji?⁴

Pedagogika resocjalizacyjna jako dyscyplina naukowa została ukształtowana w drugiej połowie minionego stulecia. Można powiedzieć, że jej rozwój wyznacza coraz większa samodzielność, choć w swojej warstwie teoretycznej była i nadal jest dziedziną interdyscyplinarną – czerpie dorobek z wielu dziedzin i różnego rodzaju badań naukowych. Pomimo wyraźnego rozwoju tej dyscypliny i wielu osiągnięć, wydaje się, że w resocjalizacji brakuje wyraźnego zwracania się ku wnętrzu człowieka, ku jego formacji rozumianej jako integralna troska o jego dobro. Ten brak nazywamy brakiem rozwijanej duchowości. Duchowość, ogólnie rzecz biorąc, oznacza określony styl życia, który wyrażają zajmowane przez osobę postawy, przywoływane wartości i pielęgnowane tradycje⁵.

³ Por. H. Machel, *Czy istnieje alternatywa dla resocjalizacji penitencjarnej?*, w: *Prawne i socjokulturowe uwarunkowania profilaktyki społecznej i resocjalizacji*, red. F. Kozaczuk, Rzeszów 2009, s. 143; K. Gucwa-Porębska, *Ewolucja systemów oddziaływań resocjalizacyjnych. Od instytucjonalnej izolacji w kierunku oddziaływań wolnościowych*, „Probacja” 2015, nr 3, s. 75–79.

⁴ Zaproponowany tytuł niniejszego paragrafu nawiązuje do artykułu Krystyny Ablewicz. Por. K. Ablewicz, *(Nie)obecność ducha w wychowaniu człowieka. Z filozofii kultury Bogdana Nawroczyńskiego*, „Horyzonty Wychowania” 2007, t. 6, nr 11, s. 57–79. Treść tego punktu stanowi próbę poszerzenia refleksji nad znaczeniem duchowości w kontekście rozwoju człowieka z płaszczyzny tradycyjnie pojmowanego wychowania na płaszczyznę wychowania resocjalizującego. Chodzi tu o zwrócenie uwagi na duchowość rozumianą jako integralny składnik natury ludzkiej, dzięki któremu możliwe jest doświadczanie transcendencji nie tyle w procesach edukacji (wychowanie – kształcenie), ile procesach resocjalizacji (reintegracji, readaptacji, reedukacji – we wszystkich trzech przypadkach „społecznej”). Dla uzmysłowienia istoty tego specyficznego rodzaju doświadczenia warto odwołać się do terminu *magis*, który w duchowości ignacjańskiej (jezuickiej) oznacza „jeszcze więcej, coś większego”. Por. C. Lowney, *Heroiczne przywództwo. Tajemnice sukcesu firmy istniejącej ponad 450 lat*, przeł. Ł. Malczak, Kraków 2013, s. 41.

⁵ Pojęcie duchowości może być rozpatrywane wielowymiarowo i z różnych perspektyw. Dlatego też w niniejszym artykule przyjmuję za Zbigniewem

Uznanie duchowości wiąże się z koncepcją dualistycznej natury człowieka, która odznacza się dychotomią cielesno–duchową. Innymi słowy, człowiek składa się z substancji cielesnej – materialnej i duchowej – niematerialnej, co powoduje, że jego życie duchowe jest ściśle splecione z życiem biologicznym i psychicznym⁶. Równowaga w dowartościowywaniu tych wymiarów natury ludzkiej nie zawsze jest jednak zachowana. Bywa tak, że sfera duchowości człowieka zostaje przysłonięta materialistycznym punktem widzenia. Problem ten uwidacznia się szczególnie w epoce ponowoczesności „przeziąkniętej” relatywizmem norm, instrumentalizmem czy też technokratyzmem⁷. W rozumieniu Krystyny Ablewicz istnieją trzy momenty, w których dochodzi do „odduchowienia” kultury:

Pierwszy to brak transcendencji w kierunku wartości normatywnych, dodatnich. Tak jakby pozostawanie na poziomie wartości nienormatywnych groziło niespełnieniem warunku dokonywania się życia duchowego. Drugi moment to brak spójności pomiędzy wewnętrznymi strukturami czy warstwami, planami dóbr kulturalnych, zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych. I trzeci moment to odłączenie kultury czynnościowej (życia duchowego) od kultury martwej, materialnej, czyli wewnętrznej od zewnętrznej⁸.

Zarysowany problem wydaje się dostrzegalny również w praktyce wychowawczej. Jeśli weźmiemy pod lupę rzeczywistość edukacyjną

Markiem, że jest to termin antropologiczny, odwołujący się do właściwości natury człowieka: doświadczenia transcendencji, które umożliwia poznanie osoby oraz jej duchowego istnienia. Szerzej por. Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Kraków 2017, s. 94–109.

- ⁶ Por. K. Ablewicz, *(Nie)obecność ducha w wychowaniu człowieka. Z filozofii kultury Bogdana Nawroczyńskiego*, dz. cyt., s. 58.
- ⁷ Jak zauważa Mariusz Sztaba, do zanegowania duchowego wymiaru człowieka doszło pod wpływem fascynacji zwłaszcza naukami przyrodniczymi, scjentyzmem, materializmem oraz różnego rodzaju ideologiami. Chodzi tu między innymi o marksizm, neomarksizm czy neoliberalizm, które dążą do urynkwienia edukacji i kreowania konsumerycznej tożsamości według rynków, koniunktur i mód, a także ideologię postmodernizmu, który kreuje antysubstancjalistyczny i antyontologiczny obraz człowieka rozumianego jako „sieć przekonań i pragnień” (Richard Rorty), negując duchowy wymiar osoby ludzkiej na rzecz promowania żywiołowej witalności i seksualności. Por. M. Sztaba, *Pedagogia osoby wobec zagadnienia duchowości*, „Forum Pedagogiczne” 2015, nr 2, s. 42–43.
- ⁸ K. Ablewicz, *(Nie)obecność ducha w wychowaniu człowieka. Z filozofii kultury Bogdana Nawroczyńskiego*, dz. cyt., s. 78.

to dostrzeżemy, że we współczesnych programach szkolnych wiele uwagi poświęca się aspektom rozwoju biologicznego kosztem sfery ducha (duchowej) człowieka⁹. Należy zgodzić się z Krystyną Ablewicz, która podkreśla, że obok materialistycznych elementów również elementy duchowe mają znaczenie dla przebiegu procesu wychowania. Mogą one być nie tylko celem tego procesu, ale również sposobem jego realizacji. Analogicznie, mogą stanowić postulowany efekt procesu resocjalizacji, jak i metodykę postępowania z osobami wykolejonymi przestępczo. Niedostrzeganie lub pomijanie sfery duchowej w procesie zarówno pierwotnego, jak i resocjalizującego wychowania domaga się dowartościowania działań wspierających, tudzież wspomagających wewnętrzny rozwój człowieka.

Na problem duchowości w pedagogice zwrócił uwagę również Stefan Kunowski. Jego zdaniem, duchowość jako właściwość ogólnoludzka jest:

- rozumna, czyli zdolna do obiektywizacji poznania rzeczywistości w procesie abstrakcji umysłowej;
- zdolna do wartościowania i oceniania wszystkich przedmiotów i przeżyć, przez co może dążyć do najwyższych ideałów – prawdy, dobra, piękna oraz świętości – i żyć nimi;
- wolna w wyborze dobra i posiada możliwość brania odpowiedzialności za czyny osoby;
- twórcza, ale nie stwórcza;
- otwarta na głębię metafizyczną, przekraczając granice zmysłowego doświadczenia (transcendencja) i sięgając aż do źródeł każdego bytu – do absolutu/Boga¹⁰.

Przenosząc powyższe rozważania na grunt resocjalizacyjny, warto przez ich pryzmat postawić pytanie o obecność ducha w procesach resocjalizacji. Chodzi o poszukiwanie możliwości, jakie dla readaptacji społecznej mogą wynikać z fuzji klasycznie pojmowanej idei resocjalizacji i koncepcji tak zwanej twórczej resocjalizacji z pedagogiką transcendentną, a konkretnie z duchowością (np.

⁹ Dla przykładu, w obowiązującej ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty ani razu nie pojawiają się odniesienia do rozwoju duchowego. Mowa o kształceniu, wychowaniu czy opiece, o potrzebach rozwojowych czy edukacyjnych – nie ma natomiast żadnych wzmianek na temat ducha, duchowości czy też potrzeb duchowych w kontekście rozwoju.

¹⁰ Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2001.

ignacjańską)¹¹. Nakreślony kierunek wyводу bierze się stąd, że duchowość wydaje się nieco zaniedbanym aspektem w polskich badaniach penitencjarnych. Jak zauważają Bartłomiej Skowroński i Aneta Domżańska, rodzime projekty badawcze zasadniczo poruszają kwestie religijności osób odbywających karę pozbawienia wolności. Nie ma natomiast takich badań, które dotyczyłyby duchowości w wymiarze zarówno religijnym, jak i naturalnym¹². Innymi słowy, na ogół podejmowane badania znacznie częściej koncentrują się na duchowości religijnej, a pomijają kwestie związane z duchowością pozareligijną (naturalną). O ile problem duchowości jest więc podnoszony w literaturze przedmiotu, o tyle ogranicza się on do religijnych konotacji, marginalizując tym samym inne płaszczyzny związane z duchowością, takie jak na przykład poszukiwanie sensu, poszerzanie świadomości, wrażliwość na sztukę czy na przykład na czynienie dobra.

Dostrzeżona tendencja jest niepokojąca, ponieważ z prekursorских badań opublikowanych przez wymienionych autorów wynika, że osoby odbywające karę pozbawienia wolności charakteryzują się istotnie uboższym życiem duchowym, są mniej otwarte na doświadczenie transcendencji¹³. Oznacza to, że kształtowanie i rozwijanie

¹¹ Zdaniem niektórych badaczy od pewnego czasu zapanowała swoistego rodzaju „moda” na duchowość w pedagogice. Por. Z. Babicki, D. Stępkowski (red.), *Pedagogika wobec duchowości – duchowość wobec pedagogiki*, Warszawa 2016. W polemice z takim stanowiskiem warto zastrzec, że podjęcie tej problematyki z perspektywy pedagogiki resocjalizacyjnej wynika nie tyle z dostrzeżonej „atrakcyjności” duchowości, ile z potrzeby głębszego, bowiem wzbogaconego o pierwiastek transcendentalny, namysłu nad procesami społecznej reintegracji, readaptacji i reedukacji, czyli w istocie wszystkiego tego, co jest wyznacznikiem realizacji w praktyce idei resocjalizacji.

¹² Por. B. Skowroński, A. Domżańska, *Duchowość osób odbywających karę pozbawienia wolności*, „Resocjalizacja Polska” 2017, nr 13, s. 91.

¹³ W badaniach wzięły udział dwie grupy mężczyzn: pierwsza to mężczyźni osadzeni w placówkach penitencjarnych (N = 361), druga (N = 203) to studenci warszawskich uczelni (Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego). Badania osób osadzonych odbyły się jesienią 2015 roku, natomiast badania studentów zostały przeprowadzone w latach 2013–2015. Wyniki badań ukazują istotne różnice statystyczne między badanymi grupami, występujące zarówno w zakresie poddanych eksploracji niereligijnych obszarów duchowości (poszerzania świadomości, poszukiwania sensu, wrażliwości na sztukę, czynienia dobra, piękna zewnętrznego i wewnętrznego), jak również w zakresie wyniku ogólnego, ujmującego duchowość religijną i niereligijną zarazem. Szerzej por. tamże, s. 95–104.

duchowości może stanowić znaczącą formę wspomagania skazanych w ich readaptacji społecznej. Z drugiej strony wydaje się, że zaniedbania w obszarze rozwoju duchowego mogą sprzyjać zaburzeniom w zachowaniu, a w konsekwencji – przynajmniej pośrednio – prowadzić nawet do wykolejenia społecznego. Duchowość, czy też szerzej transcendentja, jawi się więc jako ważny czynnik na drodze uspołeczniania osób borykających się z problemami przestępczości¹⁴. Tym samym umniejszanie roli transcendentji w procesach resocjalizacji nie tylko nie sprzyja zwiększeniu efektywności tych procesów, ale również stwarza ryzyko ich odhumanizowania. Biorąc pod uwagę dostrzeżone zależności, nasuwa się pytanie o to, jakie możliwości wiążą się z ujmowaniem procesów resocjalizacji w perspektywie transcendentalnej. Czy transcendentja rzeczywiście może stanowić pomoc dla skazanych, czy też jest zagrożeniem dla ich readaptacji społecznej?

Klasyczny i nowy (współczesny) paradygmat resocjalizacji *versus* resocjalizacja oparta na założeniach pedagogiki transcendentalnej

W klasycznej pedagogice resocjalizacyjnej, która ukształtowana została w drugiej połowie XX wieku, oddziaływanie resocjalizacyjne sprowadzało się w głównej mierze do korekty zaburzonych struktur i funkcji osób niedostosowanych społecznie¹⁵. Można więc

¹⁴ Formacja duchowa, o której tu mowa, rozumiana jest nie tylko jako formacja religijna, odnosząca się do transcendentji, ale formacja całego, integralnego człowieka, z pełnym zasobem jego intelektu i mądrości, możliwości percepcyjnych, czyli chodzi o całego, autentycznego człowieka. „Chodzi o to, przez co człowiek się staje, w jaki sposób siebie uprawia”. Por. W. Pasierbek, *Duchowa formacja człowieka wyzwaniem dla humanizmu XXI wieku*, w: *Człowiek w jednoczącej się Europie*, red. A. Królikowska, Kraków 2004, s. 68.

¹⁵ Szerzej pojęcie „niedostosowania społecznego” omawiam w: M. Mółka, *Między inkluzją a ekskluzją w resocjalizacji. Perspektywa biograficzna w pedagogicznej refleksji nad readaptacją społeczną*, Kraków 2018, s. 41–57. Mając świadomość występujących w literaturze przedmiotu nieścisłości w zakresie definiowania tego pojęcia, na potrzeby niniejszego artykułu przyjmuję, że przez „niedostosowanie społeczne” należy rozumieć względnie trwałe i utrzymujące się zaburzenia w funkcjonowaniu społecznym o charakterze dewiacyjnym. W tym rozumieniu „niedostosowanie społeczne” obejmuje więc te

powiedzieć, że tradycyjny paradygmat resocjalizacji zakłada możliwie wszechstronne usprawnienie wadliwych parametrów osobowych (cech psychofizycznych) na bazie działalności korekcyjnej, psychokorekcyjnej lub socjokorekcyjnej. Odwołuje się przy tym do koncepcji behawioralnych, koncepcji psychodynamicznych i niektórych koncepcji humanistycznych¹⁶. Tak rozumianą korekturę (naprawę) przestępców nestor polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej Czesław Czapów wiązał z trzema procesami: wychowaniem – opieką – terapią¹⁷. Triada ta aż do początków XXI wieku była w głównej mierze jedyną podstawą konstruowania oddziaływań o charakterze korekcyjno-naprawczym, które przybierały postać tak zwanych metod kulturotechnicznych (uczenie się, praca, rekreacja¹⁸). Warto jednak zauważyć, że

[...] korekcyjno-naprawcza tendencja pedagogiki resocjalizacyjnej była i jest nadal mocno utrwalona w praktyce wychowawczej i wynika z jednej strony z uniwersyteckich treściowych modeli kształceniowych,

zaburzenia, które przyczyniają się do „wykolejenia społecznego” (destrukcji charakteryzującej osoby niedostosowane społecznie o głębokim stopniu dewiacji, która sprawia, że pozostają one w drastycznej kolizji z prawem i ze społeczeństwem), a zarazem stanowią przedmiot badań pedagogiki resocjalizacyjnej. Jak zauważają Czesław Czapów i Stanisław Jedlewski, „wykolejenie społeczne” obejmuje trzy zakresy, a mianowicie „wykolejenie przestępcze”, „wykolejenie obyczajowe” (np. prostytutka) oraz „wykolejenie mieszane”. Por. C. Czapów, S. Jedlewski, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971, s. 59. Oznacza to, że w świetle prezentowanych rozważań pojęcie „niedostosowanie społeczne” będzie używane przede wszystkim w odniesieniu do osób uwikłanych w problemy z prawem (przestępców) lub przejawiających oznaki paraprzestępczości (zachowania, które nie wyczerpują znamion czynu zabronionego prawem, ale stoją w opozycji do ogólnie panujących norm w społeczeństwie, np. nadmierne picie alkoholu, wagary, ucieczki z domu). Warto jednak pamiętać, że w swojej pierwotnej formie pojęcie to odnosiło się głównie do nieletnich wymagających specjalnych metod wychowawczych, medyczno-psychologicznych i medycznych, którymi w warstwie teoretycznej zajmowały się szczegółowe dyscypliny pedagogiki specjalnej, takie jak na przykład logopedia, oligofrenopedagogika czy tyflopädagogika.

¹⁶ Rozwinięcie tych koncepcji można odnaleźć w wielu podręcznikach akademickich i innych opracowaniach, które sygnalizuje w swojej pracy Marek Konopczyński. Por. M. Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Kraków 2014, s. 63.

¹⁷ Por. C. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, Warszawa 1978, s. 208–222.

¹⁸ Por. W. Woźniak, *Oddziaływania kulturotechniczne w procesie resocjalizacji*, „Fides et Ratio” 2015, nr 4(24), s. 189.

z drugiej zaś z wieloletnich doświadczeń polskich i zagranicznych instytucjonalnych systemów resocjalizacji¹⁹.

W konsekwencji w przestrzeni resocjalizacyjnej obserwuje się coraz wyraźniejszy zwrot w kierunku badań interdyscyplinarnych, natomiast pokłosem tych badań są wielowymiarowe korzyści, czego przykładem może być opracowany przez Clyde'a E. Sullivana i Marguerite Q. Grant system diagnostyczno-resocjalizacyjny (*The Interpersonal Maturity Level Classification System*)²⁰ czy model szacowania ryzyka recydywy autorstwa Donalda A. Andrewsa i Jamesa Bontę” (*Model Risk-Need-Responsivity*)²¹.

Skala kreślonych przeobrażeń doprowadziła do tego, że z końcem XX wieku obok korygowania dewiacyjnych form funkcjonowania zaczęto dostrzegać potrzebę poszerzenia tradycyjnej oferty resocjalizacyjnej o inne formy wspomagania rozwoju osobowego i społecznego niedostosowanych społecznie przestępców. Stąd też zrodziła się koncepcja twórczej resocjalizacji, która w swej warstwie teoretycznej poza wychowaniem, opieką i terapią akcentuje dowartościowanie triady: twórczość – resocjalizacja – tożsamość²². Podstawą zastosowania tych działań w resocjalizacji osób wykolejonych przestępczo stały się koncepcje interakcyjne (zwłaszcza koncepcja teatru życia codziennego Ervinga Goffmana) oraz koncepcje kognitywne (zwłaszcza poznawcza teoria osobowości George'a Kelly'ego) i tak zwana koncepcja *resilience* (oporu-elastyczności)²³. W przełożeniu tych koncepcji na praktykę chodzi o działania przybierające swoją metodyczną postać w pracy teatralnej, sportowej, muzycznej czy plastycznej, dzięki której dąży się do destygmatyzacji „dewiantów”. Destygmatyzacja w świetle twórczej resocjalizacji polega natomiast na swoistym nakładaniu/przyswajaniu przez osobę niedostosowaną społecznie nowych

¹⁹ Por. M. Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, dz. cyt., s. 73.

²⁰ Por. L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2001, s. 148–174.

²¹ Por. J. Chojecka, *Model dla wszystkich? Spory wokół koncepcji szacowania ryzyka recydywy*, „Resocjalizacja Polska” 2014, nr 7, s. 85–100.

²² Por. M. Konopczyński, *Twórcza resocjalizacja: zarys koncepcji rozwijania potencjałów*, „Resocjalizacja Polska” 2014, nr 7, s. 19.

²³ Por. M. Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*, Warszawa 2006.

„kostiumów tożsamościowych” w miejsce dotychczasowych prób ich dekompletowania czy kasowania/usuwania²⁴. W związku z tym resocjalizację twórczą można utożsamiać z kreującą pedagogiką resocjalizacyjną, która wyraża się alternatywnym sposobem postępowania ze skazanymi. Chodzi o stosowanie w praktyce niekonwencjonalnych metod pracy resocjalizacyjnej (teatr resocjalizacyjny, psychodrama, socjodrama, muzykoterapia, warsztaty literackie czy turnieje sportowe). Najogólniej ujmując, mają one na celu wzbudzenie w nich twórczego i poznawczego potencjału, który – w założeniach zwolenników omawianej koncepcji – przyczyni się do zmiany ich wewnętrznego wizerunku: wymodelowania prospołecznej tożsamości.

Już pobieżna analiza pedagogiki resocjalizacyjnej w warstwie koncepcyjnej pozwala upatrywać potencjał resocjalizacyjny nie tylko w korekcji negatywnego zachowania, charakteryzującego się odstępstwem od kryterium przyjętej w danym społeczeństwie normy, ale też w kreacji nowej tożsamości osób uchodzących w społeczeństwie za niedostosowane bądź wykołejone społecznie. Zasygnalizowane tendencje w namyśle resocjalizacyjnym należy uznać za pożądany kierunek przemian na płaszczyźnie refleksyjności, która nie pozostaje przecież obojętna na płaszczyznę decyzyjności. Z jednej strony przemiany te akcentują sposoby i warunki umożliwiające indywidualną przemianę wykołejonych przestępczo (resocjalizację). Z drugiej natomiast strony stwarzają okazję do zmiany (przewartościowania) potocznego – często nieadekwatnego – myślenia społeczeństwa o sytuacji osób dopuszczających się przestępstw, a przede wszystkim do zmiany stereotypowego, bo punitywnego podejścia do procesu ich poprawy, które to podejście („nadzorować i karać”) wymownie określił niegdyś w jednym ze swoich fundamentalnych dzieł Michel Foucault²⁵.

Wszystko to daje szansę na zwiększenie efektywności procesu resocjalizacji. Szansę tę Marek Konopczyński upatruje w „resocjalizacyjnym kreowaniu rozwoju potencjałów”, tłumacząc, że

[...] efektem procesu resocjalizacji rozumianej jako działalność kreująca może stać się readaptowany społecznie człowiek, który uzyskał nowe

²⁴ Por. tamże.

²⁵ Por. M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komentant, Warszawa 2009.

kompetencje indywidualne i społeczne poprzez rozwój swoich potencjałów, uzyskując w ten sposób alternatywne do dotychczasowych parametry tożsamościowe²⁶. Taka perspektywa zakłada wyposażenie osoby resocjalizowanej w umiejętność autostymulacji samorozwoju oraz kompetencje rozwiązywania sytuacji problemowych w sposób innowacyjny i różniący się od sposobów dotychczasowych²⁷.

Warto podjąć próbę głębszego namysłu nad tym tokiem rozumowania, ponieważ obecnie mamy problem z odróżnianiem twórczości od stwórczości (kreowania). Zwraca na to uwagę Mariusz Sztaba, zdaniem którego bezmyślnie i w sposób nieuprawniony posługujemy się czasownikiem „kreować”.

Mocno akcentował to św. Jan Paweł II w *Liście do artystów*, wskazując na zasadniczą różnicę pomiędzy Stwórcą, który wydobywa coś z nicości (*ex nihilo sui et subiecti*), a twórcą, który „wykorzystuje coś, co już istnieje i czemu on nadaje formę i znaczenie” (nr 1). W tym samym duchu wypowiadał się Benedykt XVI, który jeszcze jako kardynał obnażał „stwórcze” zapędy człowieka określane jako kreatywność. Podkreślał wówczas, że termin ten powstał na gruncie światopoglądu marksistowskiego i związany był z przekonaniem, że „w świecie, który sam w sobie jest bezsensowny i powstał w wyniku ślepej ewolucji, człowiek w sposób twórczy buduje sobie nowy, lepszy świat. W nowoczesnych teoriach sztuki chodzi tutaj o nihilistyczną formę twórczości: sztuka nie ma niczego naśladować, a twórczość artystyczna jest wolnym działaniem człowieka, które nie przywiązuje się do żadnych miar i celów, i które nie podlega jakimkolwiek pytaniom o sens. Dające się słyszeć w takich wizjach wołanie o wolność staje się w stechnicyzowanym świecie wołaniem o pomoc. Sztuka pojmowana w ten sposób wydaje się bowiem ostatnim miejscem, które mogłoby się stać schronieniem dla wolności. Prawdą jest, iż sztuka ma związek z wolnością. Jednakże tak rozumiana wolność jest pusta. Nie zbawia, lecz sprawia, że ostatnim słowem ludzkiej egzystencji zdaje się być rozpacz”²⁸.

²⁶ Warto zauważyć, że niektórzy autorzy polemizują z tym stanowiskiem, uznając, że tak rozumiany proces resocjalizacji na gruncie realnej polityki kryminalnej pozostaje jedynie w sferze „teleologii pobożnych życzeń”. Do grona tych autorów zaliczyć można między innymi Piotra Stępniaaka, który podaje w wątpliwość możliwość budowania nowoczesnej profilaktyki i prewencji w oparciu o diagnozę wynikającą z teorii twórczej resocjalizacji. Jego zdaniem, nie istnieją empirycznie udokumentowane badania pozwalające zweryfikować przydatność tej teorii do rozwiązywania konkretnych problemów jakie niesie rzeczywistość współczesnej penitencjarystyki. Por. P. Stępniaak, *Resocjalizacja (nie)urojona. O zawłaszczaniu przestrzeni penitencjarnej*, Warszawa 2017, s. 39, 56, 60.

²⁷ Por. M. Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, dz. cyt., s. 155.

²⁸ M. Sztaba, *Pedagogia osoby wobec zagadnienia duchowości*, dz. cyt., s. 47.

Dlatego też – w zamyśle autora niniejszego artykułu – pojawia się potrzeba uzupełnienia współczesnych rozstrzygnięć resocjalizacyjnych o założenia pedagogiki transcendentnej, gdyż dzięki temu będzie można ukazać problematykę pomocy osobom wykluczonym społecznie w nowej – transcendentnej – perspektywie²⁹. Perspektywa ta jawi się nie tyle jako alternatywa dla dotychczasowych sposobów resocjalizacji, ile raczej jako propozycja wzbogacenia ich o jeszcze jedną triadę, a mianowicie: towarzyszenie – wspomaganie – transgresja³⁰. Idzie tu zatem o możliwości, jakie w świetle niezadawalającej efektywności procesu readaptacji społecznej może stwarzać perspektywa połączenia głównych założeń klasycznej i neoklasycznej pedagogiki resocjalizacyjnej z założeniami pedagogiki transcendentnej (akcentującej znaczenie duchowości).

Parafrazując słowa Krystyny Ablewicz, można powiedzieć, że uzupełnienie antropologicznej refleksji w kontekście tradycyjnych i neoklasycznych rozwiązań resocjalizacyjnych o zasygnalizowane obszary ma szansę zbudować podstawy duchowej transcendencji, dzięki której człowiek skazany mógłby przekraczać tajemnicę losu³¹. Przedłożone wyjaśnienia uzasadniają tym samym potrzebę ujmowania procesów resocjalizacji przez pryzmat nakreślonych kategorii. Ich legitymizacji naukowej należy natomiast upatrywać w paradygmacie synergiczno-partycypacyjnym oraz podmiotowo-partycypacyjnym. Wspólną cechą wymienionych kategorii jest bowiem to, że sprzyjają

²⁹ O potrzebie uwzględniania personalistycznej aksjologii resocjalizacji w procesach ukierunkowanych na integrację (readaptację) społeczną osadzonych pisze także Kazimierz Pierzchała. W tym kontekście zauważa, że praktyka resocjalizacyjna zna takie przykłady, kiedy otwarcie się na sferę wyższych wartości przez resocjalizowanego wywołuje (nawet głębokie) zmiany w jego świadomości. Por. K. Pierzchała, *Destygmatyzacja przestępców w świetle Magisterium Kościoła oraz poglądów na resocjalizację*, Kraków 2016, s. 112. Inspirację dla tego rodzaju pożądanej praktyki mogą stanowić właśnie założenia pedagogiki transcendentnej.

³⁰ Badania nad aplikacją przywołanych obszarów są w fazie koncepcyjnej, dlatego należy je traktować jedynie jako propozycję, przyczynek do dyskusji. Wszelkie głosy w tej sprawie, jak i projekty badawcze odnoszące się do poruszonych kwestii, będą przedmiotem dalszych analiz autora, które zapewne osadzone zostaną w duchu transgresjonizmu. Por. J. Koziol, *Psychotransgresjonizm: Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2007.

³¹ Por. K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003, s. 143.

one rozwojowi humanistycznego podejścia badacza do podmiotu badania jakim jest badany – zawsze osoba, która wymaga indywidualnego, niezwykle dokładnego poznania³². Ponadto pozwalają wyartykułować fenomen obecności ducha ludzkiego w ramach specyficznej przestrzeni oddziaływań resocjalizacyjnych, przez co mogą stanowić wartość dodaną w postaci waloru synergicznego jeśli idzie o organizację i przebieg procesów reintegracji, readaptacji i reedukacji społecznej. Takie podejście ostatecznie ma prowadzić do autoresocjalizacji wyrażanej w autostymulacji przez adresatów procesu resocjalizacji tych procesów, które na bazie duchowej transgresji prowadzą tak do uspołecznienia, jak do jeszcze większego wzrostu w zgodzie z przyjętymi normami społecznymi i prawem naturalnym danym od Stwórcy (przekraczanie własnych osiągnięć i możliwości)³³.

Zasygnalizowany problem mieści się w obszarze naukowej refleksji nowoczesnego nurtu resocjalizacyjnego *what works*, w obrębie którego podejmowane są starania, aby wypracować racjonalne i efektywne strategie reagowania w obliczu współczesnych problemów przestępczości. Zwolennicy tego nurtu podkreślają znaczenie podejścia humanistycznego do penitencjarystyki i do resocjalizacji przestępców. Zgodnie z tym podejściem, nie należy redukować możliwości ludzkich jedynie do zachowań z przeszłości, lecz umiejscawiać te zachowania w obszarze szerszego kontekstu społecznego. Efektem tak rozumianego procesu resocjalizacji jest przeniesienie akcentu z korekty przekonań, postaw, nastawień i preferencji aksjologicznych w sytuacji izolacji penitencjarnej na kreację nowych parametrów tożsamości poprzez wspomaganie rozwoju z wiarą w poprawę indywidualnego i społecznego funkcjonowania osób niedostosowanych społecznie w szerszym kontekście ludzkich doświadczeń niż tylko zakład karny³⁴, a w przypadku

³² Por. Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika katolicka w perspektywie pedagogiki transcendentnej*, „Horyzonty Wychowania” 2017, t. 16, nr 38, s. 137.

³³ Por. K. Kwiatkowska, M.M. Kwiatkowska, P. Markowicz, *Zachowania transgresyjne a uwarunkowania osobowościowe*, „Fides et Ratio” 2017, nr 2(30), s. 18.

³⁴ Por.: M. Michel, *Zmiana myślenia o procesie resocjalizacji i osobach niedostosowanych społecznie w świetle zmian paradygmatów w polskiej myśli resocjalizacyjnej*. Nurt „nowej resocjalizacji”, dz. cyt., s. 104–105; J. Mółka, *Wiarygodność programów wychowawczych i profilaktycznych w edukacji*, w: *(Bez)radność wychowania...?*, red. Z. Marek, M. Madej-Babula, Kraków 2007, s. 137–146.

„resocjalizacji transcendentnej” na przekraczanie możliwości autoadaptacyjnych. Istotna w tego rodzaju wspomaganium staje się rola nie tylko specjalistycznych instytucji o charakterze korekcyjno-resocjalizacyjnym, ale również lokalnego społeczeństwa. Tym samym nieodzowna staje się rola umiejętnego, roztropnego towarzyszenia skazanym w procesie ich readaptacji społecznej. Postawa, o której tu mowa, wiąże się z założeniami pedagogiki towarzyszenia, która w szeroko pojmowanej transcendencji upatruje czynnik wspomagający rozwój człowieka. W kręgu kultury zachodnioeuropejskiej termin „transcendencja” zazwyczaj odnosi się do osobowego Boga³⁵. Przywoływanie transcendencji w pedagogice pokazuje natomiast nowy sens życia i daje obiektywne odniesienie do norm życia moralnego. Dlatego też transcendencja jawi się jako wartość, której uwzględnianie w organizacji procesów resocjalizacyjnych może pełnić funkcję „katalizatora” nie tylko społecznie pożądanym postaw, ale również konstruktywnej autorefleksji życiowej osób borykających się z problemami przestępczości.

Towarzystwo jako forma wspomaganie osadzonych w przygotowaniu do wyjścia na wolność

Powołując się na norweskiego kryminologa Nilsa Christie, Mariusz Sztuka zauważa, że jeśli obecnie mamy jeszcze podstawy określać instytucję korekcyjną jako miejsce niehumanitarne, to dzieje się tak w konsekwencji pozbawienia głosu najważniejszych osób dramatu.

³⁵ Jak zauważa Bogusław Śliwerski, „pedagogika bez transcendencji to pedagogika bez odwoływania się do wiary rozumianej jako obszar Bożego objawienia, jako sfera tego, co jest dane, a na co wychowawcy i wychowankowie powinni się otwierać, to pedagogika bez mistyki, bez wskazywania na rolę doświadczenia transcendencji w ich życiu”. Tak więc w pedagogice transcendentnej istotną rolę odgrywa to, co w człowieku emocjonalne, co wiąże się z jego wiarą jako religijnością, misteryjnością, kultem czy nawet okultyzmem w przeciwieństwie do tego, co racjonalne. Oznacza to, że dzięki doświadczeniu transcendencji zarówno wychowankowie, jak i wychowawcy mają szansę przeżywać niepokój metafizyczny. Ten swoisty niepokój może zaś wzbudzić w nich potrzebę wybierania Boga jako tego, który daje ostateczną odpowiedź na pytanie o sens ludzkiego życia. Por. B. Śliwerski, *Pedagogika bez transcendencji*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, red. W. Pasierbek, Kraków 2008, s. 80–81.

Przywrócenie im, choćby częściowe, możliwości wpływu na rozwiązanie problemu winy, odpowiedzialności, naprawy, nie zaowocuje wzrostem okrucieństwa w stosunku do przestępcy. Przeciwnie, poprzez umożliwienie osobowej relacji, jakkolwiek trudnej i bolesnej, stworzy szanse rozstrzygnięć jednocześnie sprawiedliwych i humanitarnych³⁶.

Pożądaną w tym zakresie praktykę można upatrywać w specyficznej postawie osób stykających się z wykolejonymi przestępczo, która określana jest mianem towarzyszenia³⁷.

Właściwe, bowiem adekwatne procesom wychowawczym, rozumienie postawy towarzyszenia prezentuje pedagogika towarzyszenia³⁸. Według Zbigniewa Marka pedagogika towarzyszenia opiera się na zaufaniu i relacjach transcendentnego Boga z człowiekiem. Tak rozumiane towarzyszenie przekłada się na specyficzną formę wychowania, które

[...] wyraża się w opartych na zaufaniu relacjach między osobami, z których każda musi być postrzegana jako podmiot tego związku. Samo towarzyszenie pedagogiczne można przyrównać do wspólnej drogi prowadzącej do osiągnięcia wyznaczonego celu. Dzięki odniesieniom w pedagogice towarzyszenia do Transcendencji-Boga cele te wykraczają poza empirycznie wyznaczone im granice. Cele takie człowiek może sobie wyznaczać dzięki poznaniu religijnemu, które otwiera przed nim nowe perspektywy poznania sensu życia człowieka. Sens ten jest ukazany przez chrześcijaństwo i łączony z dostąpieniem przez człowieka w nieskończoności życia wypełnionego szczęściem, dobrem i miłością³⁹.

³⁶ Por. M. Sztuka, *Dalekie i bliskie konteksty humanizacji w postępowaniu resocjalizacyjnym*, w: *Pedagogika wiary*, red. A. Hajduk, J. Mólka, Kraków 2007, s. 180.

³⁷ Por. M. Mólka, *Między inkluzją a ekskluzją w resocjalizacji. Perspektywa biograficzna w pedagogicznej refleksji nad readaptacją społeczną*, dz. cyt., s. 457.

³⁸ Pedagogika towarzyszenia jest teorią, w kontekście której można mówić, że „wszelkie działania wychowawcy zmierzają do wyzwiania w wychowanku poczucia własnej podmiotowości, odkrywanej nie tylko z perspektywy naturalnej, ale też nadnaturalnej – Boga. Pokazuje to, że dla teorii towarzyszenia pedagogicznego religia stanowi istotny punkt odniesienia w postrzeganiu ludzkiego życia. Przyjmując nie tylko świat wartości naturalnych, ale i religijnych, teoria towarzyszenia wpisuje się w nurt pedagogiki transcendentnej, dostarczając nowych motywów uzasadniających taki a nie inny sposób postępowania”. W nurt tego rodzaju poszukiwań wpisuje się między innymi subdyscyplina pedagogiki nazywana „pedagogiką religii”, która wyrasta z chrześcijańskiego personalizmu i założeń chrześcijańskiej antropologii. Por. Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, dz. cyt., s. 187 i 295.

³⁹ Tamże, s. 292. Szerzej na temat postawy towarzyszenia wychowawczego pisze także Ewa Dybowska. Por. E. Dybowska, *Towarzyszenie*

Pedagogika towarzyszenia stanowi więc specyficzną formę wychowania zorientowanego na wszechstronny i integralny rozwój osobowości wychowanka. I choć w tym rozumieniu jej założenia są dedykowane przede wszystkim oddziaływaniom wzmacniającym (pierwotną) socjalizację, to z powodzeniem mogą zostać wykorzystywane również przy wspomaganiu procesów resocjalizacji. Taką możliwość dostrzega między innymi Krzysztof Biel, który w postawie towarzyszenia upatruje konkretne wskazania dotyczące podejścia wychowawców do pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie⁴⁰. Chodzi o wskazówki sprecyzowane w następujących postulatach:

- Słuchać uważnie, mówić ostrożnie: słuchając wychowawca poznaje historię życia wychowanka, jego tożsamość, potrzeby czy aspiracje. W tej zasadzie istotna jest koncentracja uwagi wychowawcy zarówno na przeszłości, teraźniejszości oraz przyszłości, która dopiero się otwiera przed wychowankiem. Ważne jest również to, żeby wychowawca nie dawał wychowankowi gotowych recept, a jedynie wskazówki mające na celu wyzwolić w nim twórczy potencjał do uporania się w miarę możliwości samodzielnie z aktualnymi problemami;
- Wyzwolić od wolności: zgodnie z tą zasadą rola wychowawcy sprowadza się do skorygowania źle pojmowanej wolności, która prowadzi wychowanka do złych wyborów i nauczania go postawy prawdziwej wolności rodzącej się w miejscu, gdzie krzyżują wartości z antywartościami – aktywność z pasywnością itp.;
- Szacunek wobec wyjątkowości każdego człowieka: w myśl tej zasady wychowawca z jednej strony powinien dać wychowankowi wolną przestrzeń i ukierunkowywać środki oddziaływań konkretnie na niego, z drugiej zaś sam nie zniechęcać się wobec powtarzających się negatywnych postaw i zachowań – braku szybkich i wymiernych efektów;
- Towarzyszyć z czystymi zamiarami: zasada ta zakłada autentyczne pragnienie niesienia pomocy wychowankom przy jednoczesnym przekonaniu o konieczności wystąpienia warunku

wychowawcze według pedagogiki ignacjańskiej, „Teologia i Moralność” 2014, nr 2(16), s. 81–93.

⁴⁰ K. Biel, *Pedagogia ignacjańska w procesie resocjalizacji*, w: *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, red. A. Królikowska, Wydawnictwo WSP-P „Ignatianum” w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010, s. 274.

dobrowolności. Tym samym wychowawca nie powinien narzucać w sposób autorytarny swojego punktu widzenia wychowankowi i wymuszać na nim zachowań, których od niego oczekuje. Ideałem byłaby sytuacja, w której to wychowanek sam doszedłby do przekonania, że życie zgodne z normami społecznymi jest dla niego najlepsze i prowadzi do rozwoju jego osobowości;

- Spotykać w miłości: ta zasada mówi o tym, aby w swoich działaniach wychowawca kierował się postawą bezinteresownej miłości, uwalniając się od wszelkich myśli, które mogłyby wpłynąć na zaburzenie w wychowanku poczucia bycia szanowanym⁴¹.

W tak nakreślonych wskazówkach słusznie dostrzec można analogię do pedagogii ignacjańskiej (jezuickiej). W istocie jest ona drogą, na której nauczyciele towarzyszą wychowankom w ich wzroście i rozwoju⁴². Finalnie droga ta ma zaś prowadzić do pełnego wzrostu osoby wyrażającego się w kierowaniu się w codziennym życiu następującymi kategoriami: otwartością na rozwój, kompetencjami intelektualnymi, wartościami religijnymi, miłością, sprawiedliwością⁴³. Można więc powiedzieć, że wspomaganie wychowanka uwzględniające założenia wynikające z pedagogiki towarzyszenia zakłada wszechstronny rozwój osoby przejawiający się wykształceniem postawy otwartej na rozwój, ukształtowaniem intelektualnych kompetencji tej osoby przy uwzględnieniu wartości religijnych, a także zadbaniem o to, by osoba ta kierowała się w swoim życiu miłością oraz była zaangażowana w czynienie sprawiedliwości. W przypadku wychowania resocjalizującego celem tym nie będzie zatem tylko rozwiązanie konkretnych problemów wychowawczych, które stwarzają niesforne wychowankowie, ale raczej zaproszenie do wkroczenia na drogę, która otwiera na lepszą przyszłość.

Na tej drodze wychowanek staje się podmiotem własnego życia, zdolnym do dokonywania właściwych i odpowiedzialnych wyborów oraz do nawiązywania głębokich relacji interpersonalnych. Cechy te są szczególnie pożądane u ludzi młodych niedostosowanych społecznie

⁴¹ Por. tamże, s. 284–285.

⁴² Por. V.J. Duminuco, *Formacja czy indoktrynacja w pedagogice ignacjańskiej?*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, red. W. Pasierbek, Kraków 2008, s. 175.

⁴³ Por. E. Dybowska, *Wychowawca w pedagogice ignacjańskiej*, Kraków 2013, s. 281–285.

i uwikłanych w działalność przestępczą, którzy mają trudności w planowaniu przyszłości, a w swych oczekiwaniach wobec siebie i świata są bardzo nierealistyczni⁴⁴.

Rekapitulując, należy podkreślić, że postawa towarzyszenia nie sprowadza się bynajmniej do bierności wobec losów wychowanka, a opanowanie umiejętności przyjmowania takiej właśnie postawy w procesach charakterystycznych dla wychowania resocjalizującego wymaga dojrzałości. Nie bez znaczenia będzie też uświadomienie sobie przez pedagogów resocjalizacyjnych własnych ograniczeń, a zarazem wyzbycie się przekonania o samowystarczalności (swoistej „wszechmocy”), nierzadko przyświecającego zwłaszcza tym z nich, którzy stawiają swoje pierwsze kroki zawodowe na resocjalizacyjnej niwie.

Zakończenie

Przyjęcie perspektywy nowej resocjalizacji rokuje realną szansę na poprawę dotychczasowych efektów procesów resocjalizacyjnych. W ramach tej perspektywy lokują się możliwości, jakie dla tych procesów wynikają z inspirowanej pedagogią ignacjańską pedagogiki towarzyszenia. W przeciwieństwie do tradycyjnie pojmowanej pedagogiki resocjalizacyjnej oraz resocjalizacji twórczej elementem wyróżniającym podejście do skazanych w optyce pedagogiki towarzyszenia jest duchowość ukierunkowana na transcendencję. Dzięki uwzględnieniu założeń pedagogiki towarzyszenia uzasadniono podejmowanie działań na rzecz zaznaczenia obecności problematyki związanej z duchowością w dyskursie polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej. Aplikowanie wartości związanych z odkrywaniem duchowości w procesach resocjalizacji wymaga jednak dalszych badań. Dlatego pozostaje mieć nadzieję, że tego rodzaju badania coraz częściej będą znajdować swoje odzwierciedlenie w polskiej pedagogice resocjalizacyjnej.

⁴⁴ Por. K. Biel, *Towarzyszenie, czyli o postawie wychowawcy resocjalizującego*, „Rocznik Wydziału Pedagogicznego Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej Ignatianum w Krakowie”, Kraków 2004, s. 144.

Bibliografia

- Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2003.
- Ablewicz K., *(Nie)obecność ducha w wychowaniu człowieka. Z filozofii kultury Bogdana Nawroczyńskiego*, „Horyzonty Wychowania” 2007, t. 6, nr 11, s. 57–79.
- Babicki Z., Stępkowski D. (red.), *Pedagogika wobec duchowości – duchowość wobec pedagogiki*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2016.
- Biel K., *Pedagogia ignacjańska w procesie resocjalizacji*, w: *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, red. A. Królikowska, Wydawnictwo WSF-P „Ignatianum” w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010, s. 269–288.
- Biel K., *Towarzystwo, czyli o postawie wychowawcy resocjalizującego*, „Rocznik Wydziału Pedagogicznego Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej Ignatianum w Krakowie”, Kraków 2004, s. 141–156.
- Chojacka J., *Model dla wszystkich? Spory wokół koncepcji szacowania ryzyka recydywy*, „Resocjalizacja Polska” 2014, nr 7, s. 85–100.
- Ciechowska M., Szymańska M., *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych. Część I*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017.
- Czapów C., *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, PWN, Warszawa 1978.
- Czapów C., Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, PWN, Warszawa 1971.
- Duminuco V.J., *Formacja czy indoktrynacja w pedagogice ignacjańskiej?*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, red. W. Pasierbek, Wydawnictwo WSF-P „Ignatianum” w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 173–192.
- Dybowska E., *Towarzystwo wychowawcze według pedagogiki ignacjańskiej*, „Teologia i Moralność” 2014, nr 2(16), s. 81–93.
- Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2009.
- Gucwa-Porębska K., *Ewolucja systemów oddziaływań resocjalizacyjnych. Od instytucjonalnej izolacji w kierunku oddziaływań wolnościowych*, „Probacja” 2015, nr 3, s. 65–80.
- Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Konopczyński M., *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Konopczyński M., *Twórcza resocjalizacja: zarys koncepcji rozwijania potencjałów*, „Resocjalizacja Polska” 2014, nr 7, s. 13–28.
- Kozielecki J., *Psychotransgresjonizm: Nowy kierunek psychologii*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2001.

- Kwiatkowska K., Kwiatkowska M.M., Markowicz P., *Zachowania transgrecyjne a uwarunkowania osobowościowe*, „Fides et Ratio” 2017, nr 2(30), s. 17–37.
- Lowney C., *Heroiczne przywództwo. Tajemnice sukcesu firmy istniejącej ponad 450 lat*, przeł. Ł. Malczak, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.
- Machel H., *Czy istnieje alternatywa dla resocjalizacji penitencjarnej?*, w: *Prawne i socjokulturowe uwarunkowania profilaktyki społecznej i resocjalizacji*, red. F. Kozaczuk, Wydawnictwo UR, Rzeszów 2009, s. 143–150.
- Marek Z., *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Kraków 2017.
- Marek Z., Walulik A., *Pedagogika katolicka w perspektywie pedagogiki transcendentnej*, „Horyzonty Wychowania” 2017, t. 16, nr 38, s. 125–141.
- Michel M., *Zmiana myślenia o procesie resocjalizacji i osobach niedostosowanych społecznie w świetle zmian paradygmatów w polskiej myśli resocjalizacyjnej. Nurt „nowej resocjalizacji”*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2017, nr 3, s. 95–110.
- Mółka J., *Wiarygodność programów wychowawczych i profilaktycznych w edukacji*, w: *(Bez)radność wychowania...?*, red. Z. Marek, M. Madej-Babula, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 137–146.
- Mółka J., *Zaburzenia w zachowaniu a przestępczość nieletnich*, w: *Katecheza drogą do Boga*, red. I. Popiołek, S. Cieślak, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 347–358.
- Mółka M., *Między inkluzją a ekskluzją w resocjalizacji. Perspektywa biograficzna w pedagogicznej refleksji nad readaptacją społeczną*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2018.
- Pasierbek W., *Duchowa formacja człowieka wyzwaniem dla humanizmu XXI wieku*, w: *Człowiek w jednoczącej się Europie*, red. A. Królikowska, Wydawnictwo WSF-P „Ignatianum” w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 65–75.
- Pierzchała K., *Destygmatyzacja przestępców w świetle Magisterium Kościoła oraz poglądów na resocjalizację*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wydawnictwo APS im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2001.
- Skowroński B., Domżalska A., *Duchowość osób odbywających karę pozbawienia wolności*, „Resocjalizacja Polska” 2017, nr 13, s. 87–108.
- Sołtysiak T., *Trudna praca resocjalizacyjna w narastającym konsumeryzmie*, w: *Współczesne uwarunkowania i wzory procesów resocjalizacji, reintegracji, inkluzji*, red. K. Marzec-Holka, K. Mirosław-Nawrocka, J. Moleda, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2014, s. 54–65.
- Stępiak P., *Resocjalizacja (nie)urojona. O zawłaszczaniu przestrzeni penitencjarnej*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2017.
- Sztaba M., *Pedagogia osoby wobec zagadnienia duchowości*, „Forum Pedagogiczne” 2015, nr 2, s. 41–62.



- Sztuka M., *Dalekie i bliskie konteksty humanizacji w postępowaniu resocjalizacyjnym*, w: *Pedagogika wiary*, red. A. Hajduk, J. Mólka, Wydawnictwo WSF-P „Ignatianum” w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 171–180.
- Śliwerski B., *Pedagogika bez transcendencji*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, red. W. Pasierbek, Wydawnictwo WSF-P „Ignatianum” w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 79–108.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425 ze zm.).
- Woźniak W., *Oddziaływania kulturotechniczne w procesie resocjalizacji*, „Fides et Ratio” 2015, nr 4(24), s. 189–201.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Miłosz Mólka
Akademia Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
e-mail: miłosz.molka@ignatianum.edu.pl