

Wiesław Nynca

Nacisk, przymus, przemoc, a wychowanie resocjalizujące : spór semantyczny czy ideologiczny?

Niepełnosprawność nr 8, 149-158

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Wiesław Nynca

Nacisk, przymus, przemoc, a wychowanie resocjalizujące. Spór semantyczny czy ideologiczny?

Liberalizm, swoboda, dyscyplinowanie, karanie... Gdzie na tym kontinuum odnajdziemy proces pierwotnego i wtórnego wychowania? Któremu biegunowi mu bliżej? Spór wydaje się pozornie błahy i banalny. Czy jednak tak jest naprawdę? W przypadku pierwszego pytanego elementu o wychowanie pierwotne eksplanacja wydaje się być nieco prostsza. Skupiając się na kreatywnym rozwoju jednostki, nie hamowaniu jej w procesie rozwoju poznawczego, a jednocześnie zabiegając o budowanie prawidłowego fundamentu emocjonalnego, bezsprzecznie wskażemy na adekwatność kierunku opartego na optymalnie demokratycznym modelu oddziaływań. Powinien on zmierzać do możliwie pełnej, acz rozsądkowej liberalizacji postaw opiekuna-wychowawcy, a co więcej, swoje pole do działania znajdują tu i zwolennicy antypedagogiki. Można by się pokusić o polemikę i w tym obszarze, zwłaszcza, kiedy obserwuje się występujące zjawiska w skupiających populacje podmiotów oddziaływań, którymi są przede wszystkim szkoły. Na dowód świadczą o tym badania chociażby E. Karcz, która wskazuje, że 61,7% badanych dzieci oraz 31,5% nauczycieli uważają szkołę za miejsce niebezpieczne (Karcz 2000). Niepokojące, zweryfikowane naukowo przez H. Sęk informacje, podaje również B. Śliwierski, wskazując, że 33% nauczycieli uważa szkołę za miejsce, gdzie brakuje przyjaźni i szczerości i aż 25% z nich wskazuje na obojętność tej grupy zawodowej (Śliwierski 2004).

Nieodosobnionymi przypadkami są opisywane w mediach zjawiska nieporadności wychowawczej grona pedagogicznego wobec uczniów stwarzających poważne trudności wychowawcze. Ich postaciami są już nie tylko drobne problemy, ale takie świadczące o postępującej degeneracji jednostki i eskalacji form niedostosowania społecznego pod postaciami chociażby brutalnych pobić, znęcania się nad rówieśnikami oraz nauczycielami, czy w końcu pojawiania się przemocy seksualnej, a nawet zabójstw.

Powyższa egemplifikacja poddaje pod wątpliwość słuszość szeroko głoszonej w literaturze przedmiotu humanizacji oddziaływań wobec małoletnich i dostarczaniu im pełni swobody w zakresie ich rozwoju. Z uwagi na obszerność tematu i mimo wszystko braku doświadczenia autora w obszarze występowania tego typu zjawisk w warunkach szkół masowych, w niniejszym artykule skupię się na wskazywanych w temacie artykułu elementach i ich opisie, odnosząc się do środowiska zamkniętego, w którym realizuje się proces wtórnego już wychowania, tj. resocjalizacji nieletnich.

Wieloletnie doświadczenie empiryczne w pracy z nieletnimi nieprzystosowanymi społecznie pozwoliło autorowi na obserwację, a następnie weryfikację ewolucji zmian w kontekście podejścia do osób poddanych procesowi wychowania. Owa ewolucja dotyczy przede wszystkim modelu pracy, jaki towarzyszy stosunkom i relacjom pomiędzy osobą wychowującą a wychowywaną.

W literaturze odnajdujemy trzy podstawowe sposoby oddziaływania na dziecko, tj.:

- liberalny,
- autokratyczny,
- demokratyczny.

Ich występowanie zależy *stricte* od modelu zarządzania w grupie przez jego lidera, tj. wychowawcę, które jest niczym innym jak planowaniem, organizowaniem oraz kontrolowaniem działalności w grupie (Czapów, Jedleński 1962). Te czynności z kolei określają stopień, z jednej strony nacisku i przymusu ze strony pedagoga, a z drugiej – stopień swobody wychowanka.

W kierowaniu autokratycznym dominuje przede wszystkim zależność zewnętrzna, która jest wyrażana poprzez rozkaz i arbitralną decyzję, a osoby kierowane nie mają na nie wpływu (*tamże*). Cechą charakterystyczną tego modelu jest skoncentrowanie władzy w jednych rękach oraz zdecydowany podział na kierujących oraz podwładnych (Górski 1985).

W tak prowadzonej grupie podział obowiązków następuje po ich wyznaczeniu przez przełożonego. Z kolei do obowiązków podwładnego należy ich bezwzględne wykonanie. Nie ma tam miejsca na polemikę nad zasadnością wyznaczonych prac czy próbą kompromisowych rozwiązań. Komendy i polecenia są jasne, wyczerpujące, wyrażane w sposób nakazowy. Zaletą tego modelu pracy jest jasność, klarowność oraz przejrzystość. Relacje są zrozumiałe. Odpowiedzialność spoczywa wyłącznie na kierowniku, do którego należy pełen zakres władzy. Stosowany jest w instytucjach totalnych, gdzie władza zależy od stopnia, np. wojskowego lub służby więziennej.

Wadami polityki autokratycznej jest przede wszystkim nie liczenie się z potrzebami jednostki. Priorytetem jest założony cel, który uświęca środki.

Kolejny, liberalny styl wychowania polega na pozostawieniu całkowitej swobody członkom grupy w zakresie decyzyjności i funkcjonowania. Tym samym stanowi zaprzeczenie kierowania. W takim modelu informacje i zalecenia od kierownika otrzymuje się na wyłączną prośbę samego zainteresowanego. Podstawowa zaleta korzystania z liberalnej formy wychowania polega na braniu odpowiedzialności przez jednostkę za swoje działania. Powinna przy tym dążyć do ukształtowania najwyższych form samodzielności. Jako wadę liberalizmu w wychowaniu można określić praktycznie nieobecność wychowawcy, co jest szczególnie niebezpieczne przy pracy z młodzieżą nieprzystosowaną społecznie, która już z definicji nie powinna pozostawać bez chociażby funkcji kontrolnej.

Ostatnim modelem wychowania jest styl demokratyczny. Cechuje go ważność wszystkich członków grupy, ich współpraca oraz współdziałanie zarówno w kwestiach organizacyjnych, jak i decyzyjnych. Rolą kierownika demokratycznego jest przedstawianie grupie sugestii, możliwości rozwiązań, zaś ta ma możliwość wyrażenia swojego zdania, a tym samym akceptacji bądź odrzucenia stanowiska zarządcy. Interesem kierownika jest interes całej grupy. Wszelkie jego działania opierają się na perswazji, dyskusji, polemice. Członkowie, łącznie z liderem formalnym, liczą się ze swoim zdaniem i wspólnie dochodzą do konsensusu.

Członkowie grupy prowadzonej w sposób demokratyczny prezentują pozytywny stosunek do wychowawcy i dążą do podtrzymywania z nim interakcji. Poza tym w optymalnym stopniu akceptują normy wewnętrzne, bo są ich autorami. Najważniejszym chyba jednak atutem wychowania demokratycznego jest dążenie do zaspokojenia i liczenie się z potrzebami jednostki. W tym modelu w wychowankach nie narasta poczucie buntu i krzywdy. Mają oni świadomość poczucia bycia ważnymi, a jednocześnie nie pozostawionymi samym sobie – bez zainteresowania i uwagi.

Po przytoczonej analizie nie trudno wybrać najbardziej pożądaną formę kierowania grupą, czy sposób wpływania na swoich podopiecznych. Kiedy jednak mimo najszczerzych chęci i silnych przekonań co do słuszności demokratycznej formy współdziałania, nie przynosi ona zamierzonych efektów. Jej wychowankowie zamiast wykreowania nowej tożsamości ulegają demoralizującemu wpływowi degeneracyjnej wolności prowadzącej do anarchii i zubożenia. Ich zachowanie w poczuciu bezkarności ulega rozzuchwaleniu. A co najgorsze – obserwowane formy zachowań zaczynają się rozprzestrzeniać początkowo na inne jednostki, a później w ramach modelowania i grupy. Co wówczas należy zrobić? Czy stosowana polityka demokratyczna powinna ustąpić miejsce działaniom kratyckim, autorytarnym? Jeśli tak, to w jakim stopniu? Czy zważając na skutki nie będzie już za późno? A może inna, nie idealistyczna, i racjonalnie zgoła nie utopijna polityka stosowana od początku, pozwoliłaby wykluczyć wydarzenia nadzwyczajne, jakimi mogą być bunt, ucieczki, ataki?

Próby wyjaśnienia relacji przemoc-wychowanie dokonał w swoim podręczniku Z. Kosyrz (2005). Wskazuje tam na analogiczną trudność określenia nie tylko samej relacji, ale również znaczenia tych dwóch terminów. Sam fakt współistnienia obydwu pozostaje jednak *a priori*. Dowodem na to, że polemika nad zagadnieniem przemocy – również w wychowaniu – nie jest nietaktem, wskazuje chociażby jej ciągła aktualność i ponadczasowe ramy zapoczątkowane już od Sokratesa, a skończywszy na współczesnych przedstawicielach i twórcach teorii psychologicznych.

Cóż innego tak nas pociąga jak nie antynomie popędów ludzkich, jak mówi starożytna doktryna – *neikos kai philia*, czy innej – *libido versus tanatos*. Owy obszar, zwłaszcza wzajemnych związków pozostaje permanentnie empirycznie niewyjaśniony, a tym samym stanowi wciąż żywe wyzwanie dla jego, co rusz to nowych odkrywców...

Jednak rozważania dotyczące zjawisk wprowadzania do wychowania chociażby elementów przymusu i nacisku są odbierane zazwyczaj jednoznacznie. Wiąże się z nimi negatywne konotacje znaczeniowe dążące do uogólnienia związanego z przemocą. W związku z tym, chcąc się temu zjawisku przyjrzeć bliżej, należy oprzeć się towarzyszącym obciążeniom emocjonalnym, jakie w nas wywierają, a skupić na samej semantyce i relacjach formy znaku językowego co do jego treści. Nie traktować ich jako zjawisk antynomicznych procesu wychowania, a wręcz spróbować wykorzystać ich określone funkcje jako pomocne.

Według I. Pospiszyl przemocą nazwiemy wszelkie nieprzypadkowe akty wykorzystujące przewagę sprawcy, które godzą w osobistą wolność jednostki, przyczyniają się do jej fizycznej lub psychicznej szkody i wykraczają poza społeczne normy wzajemnych kontaktów, albo też wszelkie akty udręczenia i okrucieństwa (Pospiszyl 2008). Przemoc może wynikać z utraty kontroli nad agresywnym zachowaniem, z kompulsywnej potrzeby kontroli, z poczucia bezradności, z poczucia siły, a także być zachowaniem planowanym lub impulsywnym, bądź być efektem ignorancji sprawcy (*tamże*).

Najogólniejszy podział stosowanej przemocy – rozumianej jako atak na inną osobę, określa jej charakter rozgraniczany na fizyczny i psychiczny. Ten pierwszy następuje przy użyciu siły (np. pobicie, zgwałcenie, tymczasowe aresztowanie, pozbawienie wolności), natomiast drugi – przy użyciu komunikacji interpersonalnej (np. groźby, inwektywy, molestowanie psychiczne).

Celowo, próbując skłonić Czytelnika do refleksji, podałem przykłady pozbawienia wolności – jako wyraźnej sytuacji zawierającej element przemocy, a służącej naprawie funkcjonowania społecznego jednostki. Wymieniony przypadek nie stanowi przejawienia obrazu przemocy, bo jak piszą znawcy problematyki, przemocą jest nawet najmniejsze działanie sprawcy zaspokajające jego potrzeby kosztem ofiary, jak chociażby spolszenie jednego ucznia

od drugiego podczas klasówki, czy uniesienie głosu przez nauczyciela w trakcie lekcji...

Przymusem z kolei nazwiemy takie działanie, które wywiera nacisk na inną osobę.

Przyjmując taką definicję zjawiska przymusu i nacisku, czyż nie można stwierdzić o przemocowej formie wychowania, które w warunkach zakładów dla nieletnich – bo o nich mowa w niniejszym artykule – jest niczym innym jak naciskiem na zmianę osobowości wychowanka, jego manipulacją podjętą w celu zmiany jego wadliwych postaw.

Podążając dalej – czyż poza działaniem na osobę wychowanka samo umieszczenie go, wbrew jego woli, w placówce wychowawczej czy poprawczej, nie jest wyrazistym aktem przemocy? Jaki ma z kolei charakter owa instytucja, w jakiej się znalazł? Goffman wymienia szereg zbieżnych właściwości wskazujących na totalny charakter tego typu zakładów, co potęguje wymiar stosowanej przemocy (Meighan 1993):

1. Wszystkie aspekty życia toczą się w tym samym miejscu i są kontrolowane przez jedną, tę samą, władzę.
2. Każda faza jakiegoś działania jest przeprowadzana w bezpośredniej obecności innych osób, wszystkich traktuje się jednakowo i wymaga od nich wykonywania wspólnie tych samych czynności.
3. Codzienne zajęcia mają swój ścisły rozkład, według którego bezpośrednio po jednym typie zajęć następuje drugi, wszystko w ustalonym wcześniej czasie.
4. Kolejność czynności jest narzucana przez system jawnie sformułowanych, formalnych rozporządzeń oraz przez zespół urzędników, których zadaniem jest nadzór.
5. Różne czynności i działania łączone są ze sobą w jednym, racjonalnym planie, który ma za zadanie wypełnianie oficjalnych zadań i celów instytucji.
6. Istnieje zasadniczy rozdział między ogromną grupą rządzonych, czyli pensjonariuszy danej instytucji a małą grupką nadzorców.
7. Każda z tych grup jest skłonna wyobrażać sobie drugą grupę w kategoriach wąskich, pełnych wrogości, stereotypów.
8. Członkowie kadry (personel) skłonni są uważać się za nadrzędnych i pełnych prawości, natomiast pensjonariuszy – za gorszych, godnych potępienia i winnych.
9. Ruchliwość społeczna między tymi dwoma grupami jest bardzo ograniczona: dystans społeczny jest bardzo duży i formalnie zalecany.
10. Przepływ informacji do pensjonariuszy (np. o planach personelu) jest ograniczony; pensjonariusze nie biorą udziału w podejmowaniu decyzji o swoim losie.
11. Bodźce skłaniające do pracy mają niewielkie znaczenie poza instytucją.
12. Grupy mają jedynie oficjalne miejsca kontaktu ze sobą.

13. Istnieje bariera między pensjonariuszami a światem zewnętrznym.
14. Pensjonariuszy pozbawia się podstawowych praw.
15. Pensjonariusze wyżsi rangą mają więcej władzy niż niscy rangą członkowie nadzoru.
16. Od pensjonariuszy oczekuje się, aby przyswoili sobie normy personelu.

Analizując dalsze przykłady stosowania różnorodnych form przemocy wobec nieletnich rozpatrzeć należy sytuacje, w jakich dochodzi do prawnego akceptowania tego typu zjawisk.

Są nimi zapewne stosowane, a regulowane aktem prawnym w zakładach dla nieletnich, następujące środki przymusu bezpośredniego¹:

- założenie kaftana bezpieczeństwa bądź pasów obezwładniających,
- umieszczenie w izbie izolacyjnej,
- zastosowanie siły fizycznej.

Ustawodawca wyraźnie określa, jakie sytuacje zezwalają czy też wymagają ich zastosowania w celu przeciwdziałania²:

- usiłowaniu targnięcia się nieletniego na życie lub zdrowie własne, albo innej osoby,
- nawoływaniu do buntu,
- zbiorowej ucieczce,
- niszczeniu mienia powodującego poważne zakłócenie porządku,
- samowolnemu opuszczaniu przez nieletniego zakładu poprawczego, schroniska dla nieletnich, placówki opiekuńczo-wychowawczej, ośrodka szkolno-wychowawczego,
- w celu doprowadzenia nieletniego do takiego zakładu, placówki lub ośrodka.

W kolejnym akcie prawnym z kolei, opisane jest, na czym ma polegać zastosowanie poszczególnych środków³:

- użycie siły fizycznej polega na doraźnym, krótkotrwałym, ręcznym obezwładnieniu nieletniego,
- użycie pasa obezwładniającego lub kaftana bezpieczeństwa polega na ograniczeniu swobody ruchów przez częściowe unieruchomienie nieletniego,
- umieszczenie w izbie izolacyjnej polega na odosobnieniu nieletniego w pomieszczeniu dźwiękochłonnym, ogrzonym i oświetlonym, którego wyposażenie stanowią przymocowane do podłogi: stół, krzesło i łóżko.

¹ Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U. Nr 35, poz. 228 ze zm.).

² Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U. Nr 35, poz. 228 ze zm.).

³ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 1 lutego 2005 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu użycia środków przymusu bezpośredniego wobec nieletnich umieszczonych w zakładach poprawczych, schroniskach dla nieletnich, młodzieżowych ośrodkach wychowawczych i młodzieżowych ośrodkach socjoterapii (Dz.U. Nr 25, poz. 203).

Humanitarnym wyjaśnieniem zastosowanych okoliczności związanych ze stosowaniem środków przymusu jest § 3, pkt. 1 UPN, który stanowi, że ich zastosowanie nie może zmierzać do poniżenia lub upokorzenia nieletniego⁴. Cel bez wątpienia słuszny i pożądany, jednak praktyczny wymiar zaistnienia takiej sytuacji w percepcji wychowanka daleki od zakładanego. Jak inaczej czuje się wychowanek zmuszony siłą do podporządkowania się, jak nie upokorzony, słaby, bezradny?

Pobyt nieletniego w placówce resocjalizacyjnej zobowiązuje go do określonej aktywności oraz uczestnictwa w organizowanych zajęciach. W zależności od zaangażowania kadry pedagogicznej oferta tego typu zajęć może stanowić całkiem ciekawą alternatywę dla obecnej często nudy i bezczynności. Większość wychowanków przyjmuje ją z zadowoleniem, ale zdarzają się i tacy, którzy nie są nią zainteresowani, a skupieniu raczej na pasywnym charakterze pobytu w jednostce korekcyjnej. Tym samym, w zależności od swojej nieformalnej pozycji w grupie rówieśniczej, dezorganizują funkcjonowanie całej społeczności. W celu zapobiegnięcia takim sytuacjom wychowawca stosuje sankcje, aby mimo wszystko zmotywować opornego wychowanka do współpracy. Stosuje ku temu nacisk – początkowo przez przekonywanie i doradzanie wychowawcze, a w razie nieskuteczności tej antropotechnicznej formy oddziaływania przechodzi na typowe behawioralne działania dyscyplinujące, tj. stosowanie wzmocnień negatywnych – odpowiedników niepoprawnej wobec nieletnich nomenklatury karania.

W stosowanych metodach oddziaływania na nieletnich modną stała się szeroko rozumiana psychoterapia. I tak jak znajduje ona swoje wytłumaczenie do stosowania w warunkach wolnościowych, gdzie jest zapewniony jej podstawowy warunek dobrowolności, to w warunkach instytucjonalnych niejako mija się z celem. Świadczą o tym konkretne wyniki badań przedstawiane za amerykańskimi naukowcami, a przytaczane przez B. Urbana, który jednoznacznie wypowiada się o ich bardzo niskiej skuteczności bądź nawet odwrotnym skutku takich działań podjętych wobec młodzieży z zaburzeniami zachowania (Urban 1995). A mimo to niejednokrotnie przy presji, czy to na szczeblu placówki, nadzoru pedagogicznego, czy w końcu ministerialnego, niejako na siłę wprowadza się takie właśnie rozwiązania. Na końcowym etapie tej zależności znajduje się wychowanek, którego po raz kolejny zmuszamy do poddania się kolejnym wymysłom kontrolerów jego procesu ucłowieczania. Poprzez takie działania sięgamy po pięknie określone środki, a jednocześnie zaniedbujemy te najbardziej podstawowe, którymi powinna posługiwać się pedagogika resocjalizacyjna skupiająca się przecież na opiece – sprowadzającej się do dostarczenia takiej pomocy, która zapewni zaspokojenie jego potrzeb, wychowaniu – mającemu za zadanie wdrożenia młodego człowieka

⁴ Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U. Nr 35, poz. 228 ze zm.).

do pełnienia roli społecznej w jego rozwijającym się życiu i terapii, której nadrzędnym celem jest przywrócenie homeostazy somatycznej i psychicznej jednostki (Pytka 2005).

Innym przykładem stosowanego wobec nieletnich nacisku są same środki wychowawcze przytaczane przez art. 6 UPN⁵. Jednym z nich jest chociażby zobowiązanie do określonego postępowania. Wówczas w celu zapobiegnięcia demoralizacji nieletniego sąd w trybie nakazowym może zobowiązać nieprzystosowanego społecznie do określonego zachowania, jak na przykład poprawy zachowania, właściwego realizowania obowiązku szkolnego, powstrzymania się od przebywania w towarzystwie osób zdemoralizowanych i innych. Pomijam surowsze środki, jakie mogą dotyczyć zmiany środowiska dziecka i umieszczenie w odpowiedniej placówce. Ten kolejny przykład wskazuje na to, jak nieodłącznym elementem oddziaływań staje się forma nacisku czy przymusu. Jak jest ona nie tyle niezbędna, co nierozzerwalna. Niejako wkomponowana w strukturę działalności człowieka.

Nie należy zatem jej przekreślać, ale wydobyć te czynniki, które uznamy za stosowane i pomocne. Proces resocjalizacji trzeba od czegoś zacząć. Aby doprowadzić do wykształcenia odpowiedniej motywacji młodzieży ku zmianie należy spowodować u niej wystąpienie wydarzenia krytycznego. To ono może być zalążkiem zmiany. Dalsza praca nie może zapewne na niej bazować, a wręcz powinna być rozwijana przez zastosowanie szeregu procedur resocjalizacyjnych, wykorzystujących cały potencjał oddziaływań humanitarnych, kształtujących w swoich podopiecznych mechanizmy kontroli wewnętrznej, takich jak: sumienie, poczucie wstydu, współczucie. Jednak, aby dojść do tego poziomu, należy rozpocząć pracę od podstaw, od przewartościowania systemu wartości dziecka nieprzystosowanego, niejako zburzyć jego dotychczasowy piedestał rzeczy ważnych. Na chwilę zatrzymać, pobudzić do refleksji.

Sposobem ku temu nie jest wyposażanie nieletnich bezgranicznym zakresem swobód i przywilejów, bo jak pisze L. Pytka, ich przerost jest niekorzystny, gdyż prowadzi do chaosu i anarchii (*tamże*). Wtórzy temu pogładowi również A. Szcówka, pisząc, że: „...humanizacja środka poprawczego sprowadza się najczęściej do łagodzenia dolegliwości tegoż środka, przy równoczesnym zmniejszeniu zobowiązań ze strony resocjalizowanych. Takie działania powodują eskalację żądań oraz roszczeń ze strony wychowanków i często wobec nierealności ich spełnienia pogłębiają frustrację, bunt i agresję kierowaną przeciwko bezpośrednim przełożonym” (Szcówka 1996). Ten sam autor doskonale obrazuje pensjonariuszy zakładów poprawczych jako tę część młodzieży, wobec której wszelkie inne środki opiekuńcze i wychowawcze okazały się nieskuteczne.

⁵ Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U. Nr 35, poz. 228 ze zm.).

Zatem jako zdecydowany i świadomy zwolennik demokratycznego stylu wychowania, dostrzegania w wychowanku mocnych stron jego osobowości i bazowania na nich podczas pracy z nim, nie obawiam się wyrazić pogląd, w którym nie stronię od stosowania działań punitywnych. Za toksyczne, uważam, zalewanie nieprzystosowanych jednostek nieograniczonym zakresem swobód i przywilejów, które prowadzą do tak naprawdę niczego, bądź – jak wskazuje E. Fromm (1978) – są ucieczką od wolności.

Chcąc pomóc nieprzystosowanym w ich readaptacji niezbędne jest otoczenie ich pełną gamą środków oddziaływania. Wzmocnieniami pozytywnymi i negatywnymi. Nagradzaniem i dyscyplinowaniem. Głaskami i szpileczkami. Czy w końcu nagrodami i karami. Semantyka nie może powodować dezorganizacji działań. Zakłócać swoją formą na niekorzyść treści. Tak naprawdę idee i sukcesy oddziaływań resocjalizacyjnych wyznaczają fakty, a nie spisane teorie czy nomenklatura. A te, jak pisał L. Pytka tuż po zmianie ustrojowej, nie są wcale takie pesymistyczne. Obecne zakłady poprawcze to już nie anachronizmy, relikty poprzedniej epoki (Pytka 1993). Ich praca ewoluuje, a jej pracownicy stoją na straży praw swoich podopiecznych. Nie należy pozwolić jednak, abyśmy, przechodząc długą drogę, z jednej skrajności popadali w drugą. Skądinąd wiadomo, że przemoc – nawet tej psychicznej – jest obecnie więcej w szkołach masowych, aniżeli w zakładach dla nieletnich, patrz poprawczych (Pospiszyl 1997). Należałoby więc korzystać z doświadczeń uzyskanych w wyniku obserwacji funkcjonowania tych szkół, w których ubezwłasnowolnionym nauczycielom brakuje instrumentów zapanowania nad danym uczniom nadmiarem pozornej wolności i swobody. A kiedy spostrzeżemy się, oby nie było za późno i żebyśmy nie stali się powieleniem przykładu upadku człowieczeństwa, jakiego jest w stanie dopuścić się gatunek ludzki, wskazywanym w eksperymencie, opisanym przez Haneya, Banksa i Zimbardo (2005). Wówczas błędne koło się zamknie, a słabość nasza będzie polegała na obieraniu skrajnych biegunów kontinuum liberalizm *versus* totalitaryzm, gdzie nie ma miejsca na rozsądek i Arystotelesa środek złoty.

Bibliografia

- Aronson E. (red.) (2005), *Człowiek istota społeczna. Wybór tekstów*, Warszawa
Czapów Cz., Jedlewski S. (1971), *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa
Fromm E. (1978), *Ucieczka od wolności*, Warszawa
Górski S. (1985), *Metodyka resocjalizacji*, Warszawa
Haney C., Banks C., Zimbardo P. (2005), *Więźniowie i strażnicy – badanie w symulowanym więzieniu*, [w:] *Człowiek istota społeczna. Wybór tekstów*, red. E. Aronson, Warszawa
Karcz E. (2000), *Prawo dziecka, a przemoc wśród uczniów*, [w:] *Pedagogiczne aspekty Paktów Praw Człowieka i Konwencji Praw Dziecka*, Zielona Góra
Kosyrz Z. (2005), *Osobowość wychowawcy*, Warszawa

- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*, Toruń
- Pospiszyl I. (red.), (1997), *Przemoc w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych*, Warszawa
- Pospiszyl I. (2008), *Przemoc w rodzinie*, [w:] *Resocjalizacja*, red. B. Urban, J.M. Stanik, Warszawa
- Pytka L. (1993), *Mity i półprawdy o resocjalizacji nieletnich*, OWT, nr 4(16)
- Pytka L. (2005), *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa
- Resocjalizacja* (2008), Warszawa
- Szeczówka A. (1996), *Między punitywnością a permissywnością w resocjalizacji nieletnich*, OWT, nr 4(28)
- Śliwerski B. (2004), *Szkola – terytorium niczyje*, „Psychologia w Szkole”, nr 1
- Urban B. (1995), *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Kraków

**Pressure, force, violence and social rehabilitation.
Semantic or ideological contestation?
(Summary)**

The author analyses a well-known contestation in social rehabilitation which is referred to a dilemma between discipline. It is mainly a theoretical reflection on a difficulty that emerges between remaining faithful to the ideas of liberation, freedom and autonomy in education in reflection to the increase of pedagogical and social rehabilitation problems at work with the youths. The article brings to question the accuracy of liberation of actions towards juveniles, especially in social rehabilitation institutions. The author compares the styles of education and analyses the sphere of pressure and force necessary to use to score social rehabilitation effects.