

# Marek Konopczyński

---

## Wstęp : współczesna myśl resocjalizacyjna a paradygmaty pedagogiczne XX wieku

---

Resocjalizacja Polska (Polish Journal of Social Rehabilitation) 7, 9-12

---

2014

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

## Wstęp

# Współczesna myśl resocjalizacyjna a paradygmaty pedagogiczne XX wieku\*

Myślenie pedagogiczne, a więc będące również udziałem pedagogów resocjalizacyjnych, oparte jest na określonych paradygmatach, rozumianych jako zbiór ogólnych przesłanek w wyjaśnianiu obszaru rzeczywistości, przyjęty przez przedstawicieli dyscypliny naukowej jako wzór ostatecznego myślenia.

W dwudziestym wieku ukształtowało się kilka paradygmatów społecznych i pedagogicznych, które wywarły największy wpływ na bazę teoretyczną pedagogiki resocjalizacyjnej, a tym samym również na praktykę wychowawczą.

Paradygmat strukturalistyczny wywodzi się z realizmu i determinizmu, więc obiektywizmu naukowego, i zakłada istnienie obiektywnych struktur, w których przebiega życie. Każda jednostka przyporządkowana jest określonej strukturze i poddana oddziaływaniu obiektywnych sił determinujących jej los. Bada zakładane konflikty społeczne z punktu widzenia organizacji (struktur) społecznych.

Podobnie wywodzący się z realizmu i determinizmu (obiektywizm naukowy) paradygmat funkcjonalistyczny ujmuje świat społeczny jako obiektywny byt z gotowymi strukturami regulującymi życie jednostki. Formą opisu świata jest system kulturowy, podporządkowujący sobie osobowości jednostek. Jest w pewnym sen-

.....

\* Niniejszy tekst jest fragmentem książki autora *Pedagogika Resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

się paradygmatem homeostazy społecznej, uznającym nierówności społeczne jako cenę równowagi społecznej.

Paradygmat humanistyczny mający swoje korzenie w nominalizmie i woluntaryzmie, a więc subiektywizmie naukowym, uzasadnia indywidualne i subiektywne znaczenie życia społecznego. Prezentuje krytyczne stanowisko wobec kultury jako zbioru faktów narzucanych człowiekowi. Według tego nurtu myślenia człowiek ma prawo do stanowienia zasad i realnego wpływu na kulturę oraz interpretowania konfliktów społecznych z punktu widzenia ochrony interesu jednostki.

Podobne założenia przyjmuje paradygmat interpretacyjny, który również preferuje subiektywizm naukowy, odrzucając (tak jak paradygmat humanistyczny) porządek deterministyczny, zajmując się rozwojem świadomości jednostek funkcjonujących w ramach struktur społecznych. Przedmiotem paradygmatu interpretacyjnego jest subiektywne rozumienie doświadczenia społecznego poprzez testowanie konkretnych zbiorowości ludzkich.

Na bazie paradygmatów powstały dwie tendencje budowania teorii pedagogicznych. Do pierwszej z nich zaliczamy *pajdocentryzm*, którego celem jest nieskrępowany rozwój dziecka (paradygmat humanistyczny), preferujący świadome, radykalne działania, wzmacniające jego rozwój i usuwające społeczne blokady tego rozwoju (*antypedagogika*, *pedagogika postmodernizmu*), oraz działania świadome regulujące i wzmacniające u dziecka rejestry subiektywnych znaczeń nadawanych otaczającej rzeczywistości (paradygmat interpretacyjny – *pedagogika personalistyczna*, *pedagogika religii*).

Przeciwstawieniem tej tendencji jest *didaskaliocentryzm*, mieszczący się w paradygmacie strukturalistycznym i funkcjonalistycznym, a polegający na świadomych i radykalnych działaniach kształtujących osobowość dziecka, zdolną do działania w warunkach strukturalnych konfliktów (pedagogika Herbertowska, pedagogika pozytywistyczna) oraz świadomych działaniach, kształtujących osobowość dziecka zgodnie ze standardami psychologiczno-społecznymi obowiązującymi w danej kulturze.

Efektom ścierania się wspomnianych wizji budowania teorii pedagogicznych są widoczne dwa podstawowe nurty myślenia o pedagogice jako teorii i praktyce społecznej. Pierwszym z nich jest *pedagogika neopozytywistyczna*, drugim natomiast *pedagogika kultury*.

Pedagogika neopozytywistyczna sięga do dorobku Herbartowskiego (1806) „*nauczania wychowującego*” opartego na determinizmie psychologicznym (behawioryzm) i determinizmie socjologicznym (Comte, 1961), oraz dorobku E. Durkheima (1968) (określenie teoretycznych i praktycznych uwarunkowań relacji między jednostką a społeczeństwem).

Pedagogika kultury natomiast uznaje i preferuje kształcenie i wychowywanie jednostki poprzez jej kontakty z obiektywnymi dobrami kultury. Nastawiona jest na hermeneutykę, a więc pogłębione interpretacje i rozumienie symboli poprzez ujmowanie różnych oddziaływań edukacyjno-wychowawczych (wychowania este-

tycznego, etycznego, artystycznego) jako pedagogicznego stymulowania wpływu wartości kulturowych na kształtowanie się ludzkiej osobowości. W pewnym sensie stała się obroną pedagogiki przed orientacjami *stricte* scjentyistycznymi, naturalistycznymi, materialistycznymi.

Niewątpliwie wspomniane paradygmaty i teorie pedagogiczne wywarły decydujący wpływ na teoretyczną i aplikacyjną przestrzeń pedagogiki resocjalizacyjnej, zarówno tej „klasycznej”, jak i nowych nurtów poszukiwań teoretycznych uzasadnień procesu resocjalizacji.

Jak się wydaje u podstaw powstawania *klasycznej pedagogiki resocjalizacyjnej* leżały: *paradygmat strukturalistyczny i funkcjonalistyczny z teoretyczną koncepcją didaskaliocentryzmu*, natomiast dominującą szeroką bazą teoretyczną i metodyczną była pedagogika neopozytywistyczna.

Natomiast *współczesna (nowa) pedagogika resocjalizacyjna* sięga do wizji *pajdocentrycznej opartej na paradygmacie humanistycznym i interpretatywnym*. Ta zasadnicza różnica w teoretycznym podejściu do problemu, a skutkująca nowymi rozwiązaniami metodycznymi, wywołuje żywe polemiki i dyskusje w środowiskach naukowych, ale przede wszystkim budzi niepokój i liczne wątpliwości w środowiskach wychowawców-praktyków. Dlatego też warto problemowi przyjrzeć się bliżej.

Sensem każdej działalności resocjalizacyjnej jest człowiek, zaś przedmiotem jego dobro. Należy je rozumieć w sposób pobawiony odcieni kontekstowych i interpretacyjnych. Dobrem każdego człowieka jest jego rozwój, który umożliwia mu pokonywanie przeciwności losu w taki sposób, aby za każdym razem oglądając się za siebie nie dostrzegał „społecznej ściany obojętności”, a patrząc w przyszłość, widział otwierające się przed nim społeczne perspektywy. Można powiedzieć, że te trzy wymienione podmioty odniesienia łączy kultura socjalizacyjna.

Podstawą każdej kultury socjalizacyjnej są wartości i normy. Dają one ludziom poczucie sensu i stanowią zespół wskazówek postępowania. Są one drogowskazami na drogach i bezdrożach naszego życia. Od poziomu stopnia ich przyswojenia oraz umiejętności właściwego stosowania zależy jakość naszej egzystencji. Warunki socjalizacyjno-kulturowe towarzyszące ludziom od urodzenia, wpływają na ich zachowania, nie pozbawiając ich równocześnie indywidualności i spontaniczności (Giddens, 2006).

To właśnie kultura socjalizacyjna współtworzy najważniejsze parametry naszej tożsamości, umożliwiając nam samorealizację w pełnionych rolach społecznych. Ludzka tożsamość jednostkowa i ludzka tożsamość społeczna określają istotę rozumienia zarówno nas samych, jak i innych ludzi (Giddens, 2006). Poprzez parametry tożsamości osobowej potrafimy lepiej rozumieć siebie, a poprzez parametry tożsamości społecznej jesteśmy zrozumiali dla innych.

Kultura socjalizacyjna i wynikające z niej twórcze rozwiązywanie sytuacji problemowych, umożliwiają zindywidualizowanie ludzkiego losu, oraz wyposażają człowieka w możliwości kreatywne. Kultura, twórczość, kreatywność stanowią

podstawowy społeczny wyznacznik rozwoju człowieka i jednocześnie określają główne parametry jego tożsamości jednostkowej i społecznej. Treść tych trzech pojęć buduje wewnętrzną intelektualną przestrzeń człowieka i wpływa na jego role życiowe.

Człowiek jako twórca i człowiek jako efekt twórczości. Te dwa wymiary wizji człowieka i wizji świata są wkomponowane w historię ludzkiej kultury i cywilizacji. Poprzez długie wieki rozwoju człowieka wymiary te eksponowały rozmaite pośrednie formy naszej kreacji, zawierające się w ideach filozoficznych i kulturowych. Bez względu jednak na to czy przyjmowana była perspektywa *teocentryczna*, *antropocentryczna*, czy *reicentryczna*, ludzie posiadali od zawsze niezachwianą wiarę, że ich ludzka egzystencja nie jest dziełem przypadku. Istnieją dla jakiegoś Celu wykreowani lub skonstruowani, z Duszą lub bez niej. Ludzkie życie posiada wiele wymiarów. Jednym z najistotniejszych wydaje się wymiar tworzenia człowieka przez człowieka.

Poszukiwania teoretycznych kontekstów, będących fundamentem rozważań dotyczących *współczesnej (nowej) pedagogiki resocjalizacyjnej*, definiowane są w ramach szerszych i odmiennych koncepcji niż klasycznie do tej pory przywoływane koncepcje kryminologiczne, prawno-karne, psychologiczne teorie behawioralne i psychodynamiczne.

Możemy stwierdzić zatem, że teoretyczna refleksja dotycząca współczesnej resocjalizacji oraz wynikające z niej metodyczne konteksty znajdują się w przestrzeni kognitywnej i interakcjonistycznej wizji człowieka i społeczeństwa a także pedagogiki kultury, a szczególnie w jej współczesnej emanacji jaką jest *psychologia i pedagogika twórczości* oraz w pedagogicznych i psychologicznych *teoriach zajmujących się heurystyką*.

Prof. zw. dr hab. Marek Konopczyński

## Literatura

- [1] Comte A., *Metoda pozytywna w szesnastu wykładach*, Warszawa 1961.
- [2] Durheim E., *Zasady metody socjologicznej*, Warszawa 1968.
- [3] Giddens A., *Socjologia*, Warszawa 2006.