



8/2009 (15)

Mariusz Sztuka

Niewiele jest obszarów praktycznego angażowania się pedagogiki, w stosunku do których zarzut irracjonalizmu pojawiałyby się z taką częstotliwością i taką siłą jak ma to miejsce w przypadku pedagogiki resocjalizacyjnej. Na pierwszy rzut oka, owo twierdzenie o braku racjonalnych podstaw do urzeczywistniania idei resocjalizacji rozbrzmiewa głównie w sferze potocznego dyskursu, także w obszarze publicznej debaty politycznej, tam też wykorzystywane jest jako bodaj jeden z bardziej efektywnych instrumentów pozyskiwania głosów elektoratu. Wydaje się, iż nie jest też dziełem przypadku, że w tym popularnym sporze o sens/bezsens oddziaływań resocjalizacyjnych uczestnicy odwołują się częściej niż kiedykolwiek do figury retorycznej: wierzę/nie wierzę (w resocjalizację, w możliwość poprawy recydywisty, w udaną readaptację itp.), co już samo w sobie wyraża ukryte założenie, jakoby działania naprawcze w stosunku do tych, których określamy jako społecznie wykolejonych, w niewielkim tylko stopniu podlegały dającym się uzasadnić racjonalnie regułom.

Deklaracja wiary bądź niewiary w powodzenie projektu skutecznej korektury postaw osób przestępczych, gdy staje się elementem codziennej potocznej retoryki, jest w istocie wyrazem zaufania bądź jego braku do świata ekspertów, do świata teorii, w tym też – co jest cechą szczególnie polską – zorientowanej pedagogicznie teorii oddziaływania penitencjarnego. I choć kryzys legitymizacji teorii resocjalizacyjnej odstania się tu w sposób najbardziej oczywisty, to rekonstrukcja jego kulisów wymaga sięgnięcia do poziomu dyskursu teoretycznego, gdzie przyjmuje on postać zakwestionowania prawomocności racjonalności jako zasady. Konkretnie, mam na myśli te odmiany racjonalności i racjonalizmu, które odnosić się będą do relacji łączącej środki i cele określonego działania w ramach praktyki społecznej, a więc do

tej relacji, która decyduje o funkcjonalistycznym paradygmacie pedagogiki w ogóle.

Kryzys resocjalizacji może tu jawić się jako fragment trwającej cały czas polemiki, a właściwie sądu nad zasadą racjonalności w kształcie nadanym przez Maxa Horkheimera w jego krytyce rozumu instrumentalnego¹. Jest to tym samym sąd nad dziedzictwem oświeceniowej idei postępu wraz z towarzyszącą jej wizją doskonalenia świata społecznego na drodze uwalniania go od tego, co nieracjonalne, nie poddające się weryfikacji rozumowej. Z całą pewnością idea resocjalizacji zasłużyła sobie na to, by przypisać jej status takiej właśnie inżynierii społecznej, czy raczej – jeśli wziąć pod uwagę upodobanie do operowania metaforą zdrowia i choroby (patologia społeczna, upośledzenie moralne itp.) – chirurgii społecznej. Fakt, że myśl resocjalizacyjna podejmowana jest w obrębie nauk o wychowaniu, a więc zrodzonych bezpośrednio z ducha oświecenia, cechę tę dodatkowo uwypukla².

Krytyka rozumu instrumentalnego, podejmowana także na gruncie teorii pedagogicznej, zaznaczyła dość wyraźnie swoją obecność. I podobnie jak w przypadku szerszej refleksji społecznej, także wśród teoretyków wychowania dostrzec można, jak w oskarżeniu oświecenia jednoczą się fundamentalizmy z postmodernizmami³. Jest przy tym zrozumiałe, że kwestia racjonalności pedagogiki podejmowana w duchu krytycyzmu wobec spuścizny oświecenia w sposób nieuchronny eksponować będzie aspekt metodologiczny. Spróbujmy zatem przyjrzeć się wybranym wątkom krytycznym tej debaty i w tak zarysowującej się perspektywie postawić problem racjonalności resocjalizacji.

Pewien szczególny rys nadaje dyskusji wokół paradygmatu pedagogiki w Polsce to, że odbywa się ona w warunkach spo-

¹ Por. M. Horkheimer, *Krytyka instrumentalnego rozumu*, Warszawa 2007; por. M. Horkheimer, T. Adorno, *Dialektyka Oświecenia. Fragmenty filozoficzne*, Warszawa 1994. W podobnym tonie wypowiada się także J. Habermas, gdy krytycznie podejmuje wątek racjonalności instrumentalnej; por. tenże, *Teoria i praktyka*, Warszawa 1983, s. 30.

² Doskonałą ilustracją może tu być odżywający co pewien czas pomysł wyodrębnienia tzw. pedagogiki penitencjarnej.

³ Na paradoks ten zwrócił uwagę B. Baczek; por. tenże, *Hiob, mój przyjaciel. Obietnice szczęścia i nieuchronność zła*, Warszawa 2002, s. 9. W zbliżony sposób wspólne elementy stanowisk pre- i postmodernistów charakteryzuje też Ch. Taylor; tenże, *Immanentne kontroświecenie*, w: *Oświecenie dzisiaj. Rozmowy w Castel Gandolfo*, red. K. Michalski, Kraków 1999.

łecznych wyznaczonych dokonana przed dwudziestu laty zmianą formacyjną. To także pod jej wpływem uległ rozpadowi model pedagogiki czerpiącej pełną garścią ze scjentystycznego ideału metodologicznej jedności nauk – model, którego monopolistyczna pozycja wiązała się z przyjętą na siebie (nie zawsze w sposób dobrowolny) funkcją umacniania państwa ideologicznego⁴. Andrzej Papuziński dokonuje bliższej charakterystyki owego schematu, wywodząc zasady konstrukcyjne pedagogiki z cech kartezjańsko-newtonowskiego wzorca nauki⁵. Matematycyzm i metodycyzm modernistycznej nauki znajduje odzwierciedlenie we właściwych dyscyplinom pedagogicznym zasadach homogenizacji zbiorowości oraz funkcjonalizacji osobowości. Pierwsza z nich wyrasta z przekonania o możliwości sensownego poznania tylko tych zjawisk i czynności, które dają się opisać w języku operacji liczbowych. W badaniach pedagogicznych realizacja tego postulatu wyraża się w stosowaniu zabiegów operacjonalizacji zmiennych wyróżnionych w obszarze poznawanej rzeczywistości społecznej. Zabieg ten jest konieczny, jeśli uznać, iż wiedza faktycznie wartościowa to wiedza, którą można uzyskać w oparciu o metodę ścisłego pomiaru natężenia zmiennej jako arbitralnie wyróżnionej właściwości psychologicznej czy społecznej (zasada funkcjonalizacji). Z kolei przyjęcie zasady weryfikowalności jest konsekwencją uznania wcześniejszych założeń, a skutkować ma ograniczeniem pola krytycznego myślenia,

zostaje ono skurczone do dziedziny faktów będących zbiorem potwierdzeń lub zaprzeczeń – odpowiednio – własnych lub sprzecznych z własnymi przekonaniem odnoszącymi się do rzeczywistości podwójnie zmistyfikowanej w aksjologicznym obrazie projektu rzeczywistości⁶.

Proces aksjologizacji rzeczywistości jawi się tu bowiem jako tworzenie

stereotypów poznawczych i im odpowiadających (w dziedzinie praktyki pedagogicznej – M.S.) standardów działania. Są one

⁴ Por. S. Sarnowski, *O krytyce rozumu pedagogicznego*, w: *Krytyka rozumu pedagogicznego*, red. S. Sarnowski, Bydgoszcz 1993, s. 22-28.

⁵ Por. A. Papuziński, *Pedagogika a egzystencja. Krytyka nauki w filozofii współczesnej jako pytanie o racjonalność pedagogiki*, w: *Krytyka rozumu pedagogicznego*, red. S. Sarnowski, dz. cyt., s. 58-66.

⁶ Tamże, s. 61.

kształtowane na podstawie zaksjologizowanego obrazu rzeczywistości empirycznej w sposób odpowiadający pedagogicznemu projektowi homogenicznej rzeczywistości⁷.

Charakter związków pomiędzy przedstawionymi przez autora zasadami konstrukcyjnymi pedagogiki pozwala określić ich miejsce w ramach ogólniejszego paradygmatu redukcjonistycznego. Odpowiada mu na gruncie pedagogicznym zasada naturalizacji egzystencji pozwalająca sprowadzać w procesie wyjaśniania odrębne w swej istocie jakości do jednej z nich. Za element wyróżniający krytykowaną postać nauki o wychowaniu Papuziński uznaje także respektowaną w jej ramach zasadę komplementarności społecznej jako świadectwa silnego związku z praktycyzmem scjentyistycznego modelu nauki.

Wypada w tym miejscu postawić pytanie o pozycję dorobku teoretycznego pedagogiki resocjalizacyjnej względem do krytykowanego zespołu założeń przyjmowanych jako zrab zasadniczej perspektywy poznawczej.

Początkowy okres konceptualizacji teorii w pedagogice resocjalizacyjnej związany jest tradycyjnie z postacią Marii Grzegorzewskiej. Twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej zakreśliła obszar interwencji pedagogicznej właściwej postulowanym działaniom o charakterze rewalidacji społecznej, wprowadzając pojęcie wychowanka społecznie niedostosowanego. Sam proces wychowawczy (proces rewalidacji) charakteryzowany był tu w kategoriach neurofizjologicznych. Wobec wychowanków społecznie niedostosowanych proponuje się więc działanie, które polegać ma na

przekształcaniu stereotypów dynamicznych i na tworzeniu nowych, gdyż sprawą zasadniczą w wychowaniu jest wykształcenie nowych rodzajów reagowania i hamowania dawniejszych⁸.

Zdaniem autorki,

wszystkie środki działania pedagogicznego i słowo są w fizjologicznym znaczeniu bodźcami ze świata zewnętrznego. W wyniku tego tworzą się określone odruchy warunkowe, ich układy, stereotypy dynamiczne, które się rozwijają, różnicują, przekształ-

⁷ Tamże.

⁸ M. Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna. Skrypt wykładów*, Warszawa 1964, s. 72.

cają dawne układy, układają nowe stosunki. Realizuje się słowem praca analityczno-syntetyczna, która wyraża się w myśleniu i zachowaniu się danego osobnika czy zespołu. Zależnie więc od kierunku i treści działania pedagogicznego kształtują się odpowiednie zachowania, postawy. Podstawą wychowania jest wypracowanie odpowiednich zespołów, układów, odruchów warunkowych o charakterze tendencji społecznych⁹.

Język, jakim się tu operuje, wskazuje na bardzo wyraźne zakotwiczenie myśli w paradygmacie scjentyistycznym. Wyraża on przyjęty sposób ujmowania istoty rewalidacji społecznej w kategoriach procesów przebiegających na gruncie fizjologii człowieka. W przypadku Grzegorzewskiej wiele jednak wskazuje na to, iż w tym niewątpliwie redukcjonistycznym podejściu do osoby wychowanka nie była konsekwentna. Ewentualne oceny winno się w tym względzie czynić ze świadomością ówczesnych warunków wyodrębniania się nowej dyscypliny szczegółowej. Perspektywę wiedzy pewnej i naukowo wartościowej, a tym samym – społecznie użytecznej, „gwarantowało” oparcie się w konstruowanych teoriach na wyłącznie oświeceniowym modelu epistemologicznym. Warto także pamiętać, iż przypadającej na lata sześćdziesiąte i siedemdziesiąte w Stanach Zjednoczonych popularności stosowanych w praktyce resocjalizacyjnej technik, jakie wypracowano w obrębie psychologii behawioralnej – będącej najpełniejszą projekcją modelu kartezjańskiego – towarzyszyło właśnie podobne poczucie pewności.

W sposób najbardziej systematyczny problematykę perspektywy epistemologicznej podjęto w pierwszym podręczniku akademickim pedagogiki resocjalizacyjnej autorstwa Czesława Czapówa i Stanisława Jedlewskiego¹⁰. Autorzy rozważając teoretyczne podstawy dyscypliny, stwierdzają jasno, że:

naukowe wyjaśnianie tego, czym jest człowiek oraz wyjaśnianie jego zachowań dokonuje się według tego samego schematu, co wyjaśnianie stosowane w naukach przyrodniczych¹¹.

Podejście naukowe utożsamia się tu jednoznacznie z postępowaniem badawczym polegającym na analizie związków

⁹ Tamże, s. 72.

¹⁰ Por. Cz. Czapów, S. Jedlewski, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971.

¹¹ Tamże, s. 9.

przyczynowo-skutkowych. Wiedza wartościowa naukowo oznacza system prawdziwych twierdzeń o rzeczywistości odnoszących się do zjawiska wychowania resocjalizującego rozumiane go jako fakt¹². Przyjęcie paradygmatu funkcjonalnego w opisie zjawisk społecznego wykołajenia wyraża się w odwołaniu do teorii postaw oraz koncepcji opartych na założeniach psychologii uczenia się. Konsekwentnie, projektowanie modelu resocjalizacji opiera się na dorobku prakseologii (T. Kotarbiński). Teoria praktycznego działania, jako instrument opisu wychowania resocjalizującego, wskazuje na głębokie związki z tradycją neopozytywizmu, obecną na gruncie polskim w spuściźnie filozoficznej szkoły lwowsko-warszawskiej¹³.

Cz. Czapów¹⁴ mówiąc o rozpoznawaniu rzeczywistości wychowawczej, wyodrębnia i różnicuje pojęcia diagnostyki i metodologii. Pierwsze odnosi się do swoistej metodyki badania uszczegóławiającego, jakim jest opis pojedynczego fenomenu z uwzględnieniem jego cech jednostkowych. Ten typ poznania dominuje w działalności praktycznej pedagoga diagnosty i znajduje najczęściej wyraz w sporządzanych pisemnie opiniach i ekspertyzach. Metodologia zaś określa rodzaj poznawczego zaangażowania pedagoga, który polega na uporządkowanym wyprowadzaniu syntez i uogólnień z materiału empirycznego. Takie podejście wydaje się charakteryzować w pełni przestrzeń epistemologiczną, w obrębie której realizowane są badania z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej. Dotyczy to zarówno badań samego zjawiska niedostosowania społecznego, jak i procesów resocjalizacyjnych w ramach instytucji wychowawczych.

Przyjęcie przez badaczy charakteryzowanej wyżej orientacji poznawczej konsekwentnie określa typ szczegółowego instrumentarium badawczego. W opracowaniach mamy więc do czynienia z dominacją metod ilościowych. Konkluzje budowane są głównie w oparciu o techniki analizy statystycznej – statystykę opisową i wnioskowanie statystyczne. Zakłada się zatem – aby odwołać się do wspomnianych zasad konstrukcyjnych w ramach

¹² Por. tamże, s. 11-25.

¹³ Autorzy projektując procesy wychowawcze, opierają konstrukcję modelu resocjalizacji np. na pojęciu wytworu wprowadzonym przez K. Twardowskiego, twórcę i czołowego przedstawiciela filozoficznej Szkoły lwowsko-warszawskiej.

¹⁴ Por. Cz. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, Warszawa 1978, s. 208.

modelu autorstwa Papuzińskiego – konieczność wstępnej funkcjonalizacji w obrębie badanej rzeczywistości wychowawczej. Pod tym względem koncepcje wyrosłe na gruncie dyscyplin pokrewnych okazują się pomocne o tyle tylko, o ile spełniają wymagania paradygmatu funkcjonalistycznego. Przykładowo, spośród teorii psychologicznych tworzących, zdaniem Kazimierza Pospiszyla¹⁵, intelektualne zaplecze współczesnych rozwiązań resocjalizacyjnych: hormizmu, teorii psychodynamicznych oraz behawioryzmu, tylko psychologia uczenia się może bez zastrzeżeń czynić zadość roszczeniom rozumu instrumentalnego¹⁶. Dominującemu nastawieniu analitycznemu towarzyszy wyjaśnianie przyczynowo-skutkowe¹⁷. Zgodnie z zasadą homogenizacji powstaje typologia niedostosowania, zakładająca jednorodność w obrębie wyróżnionych typów. Teoria operuje charakterystycznymi konstruktami, sprowadzając – w myśl zasady naturalizacji – istotę niedostosowania do wyabstrahowanych konstruktów (np. postawa antagonistyczno-destrukcyjna), natomiast jego bogatą na ogół symptomatologię do wyróżnionych, często arbitralnie, kategorii. Na tej podstawie formułowane są zalecenia metodyczne w odniesieniu do poszczególnych przypadków. Rozstrzygnięcia podjęte na poziomie analiz uogólniających wyznaczają też ramy indywidualnego poznania wychowanka.

Podjęta tu próba – dość fragmentarycznej ze względu na objętość opracowania – konstrukcji możliwych wątków krytyki w odniesieniu do właściwej pedagogice resocjalizacyjnej strategii poznawczej odsłania szereg istotnych kwestii, bez których rozważenia trudno jest w sposób jednoznaczny ocenić słuszność przyjętych na gruncie metodologicznym rozwiązań. I tak, w pierwszym rzędzie godnym rozpoznania wydaje się problem: czy w dziedzinie poznawczego opanowywania zjawisk związanych

¹⁵ Por. K. Pospiszyl, *Psychologiczne podstawy resocjalizacji*, w: *Resocjalizacja*, red. B. Urban, J.M. Stanik, t. 1, Warszawa 2007, s. 77-95.

¹⁶ Stąd też wydaje się zrozumiałe, że pierwsza spójna i najlepiej jak dotąd teoretycznie opracowana formuła pedagogiki resocjalizacyjnej zaproponowana przez Czapówa i Jedlewskiego (por. *Pedagogika resocjalizacyjna*, dz. cyt., s. 174 nn.) opisuje proces resocjalizacji w kategoriach reedukacji.

¹⁷ Teoria wychowania resocjalizującego realizuje zgodnie z tym zadanie poszukiwania, formułowania i wykorzystywania w celach praktycznych twierdzeń o zależnościach przyczynowych między faktami wychowawczymi: praw ogólnych, opisujących funkcjonowanie jednostki i grup; por. L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2000, s. 11 nn.

z wychowaniem resocjalizującym istnieje rzeczywista potrzeba – oraz możliwość – odwołania się do innych badań niż tradycyjnie (tj. w sposób naturalistyczny) realizowanych? A więc, czy krytyka racjonalności pedagogiki scjentystycznej w ogóle, odnosi się w równym stopniu do sfery wpływu wychowawczego wobec osób wykołejonych społecznie?

Wątpliwości powyższe skłaniają do bliższego przyjrzenia się związkom pomiędzy założoną charakterystyką uczestniczących w procesie wychowania podmiotów a odpowiadającym jej sposobem poznawania rzeczywistości wychowawczej¹⁸. Formułując na przykład ideał wychowawczy w kategoriach konformizmu, dostosowywania tego, co odmienne, do wyznaczonego oczekiwaniami standardu w zakresie funkcjonowania społecznego, przyjmuje się jednocześnie perspektywę poznawczą umożliwiającą opis i wyjaśnianie służące maksymalnej skuteczności procesów korekcyjnych. Zakłada to logicznie poddanie czynności badawczych procedurom zapewniającym możliwość formułowania praw o charakterze ogólnym, a zatem przyjęcie konsekwentnego podejścia redukcyjnego zgodnie z przedstawionymi wcześniej zasadami konstrukcyjnymi pedagogiki.

Zasadniczo odmienna postawa epistemologiczna zdaje się odpowiadać koncepcji wychowania akcentującego elementy swobodnego rozwoju i autokreacji, zakładającego zmniejszoną asymetrię podmiotów, gdzie roli wychowawcy nie określa funkcja urabiania, korygowania i kontroli. Badacz może czuć się tu zwolniony z wymogu projektowania „obiektywnych” strategii i procedur interwencji pedagogicznej, jak również szczegółowej analizy pola oddziaływań pod kątem ich potencjalnej efektywności. W tym wypadku aktywność poznawcza kieruje się raczej na do-

¹⁸ Na gruncie socjologicznym zbliżony problem związków metodologii i przyjętej wizji jednostki ludzkiej rozważa A. Wyka; por. tenże, *Model badań poprzez wspólne doświadczenie, czyli o pewnej wersji empirii „jakościowej”*, „Kultura i Społeczeństwo” 1985 nr 2. Referując alternatywny (jakościowy) model badań socjologicznych autorka stwierdza: „W socjologii dominującej wizja jednostki występuje w postaci założenia ukrytego, w socjologii alternatywnej obecna jest jako założenie jawne i pełni rolę centralnego wątku światopoglądowego. Socjologia dominująca milcząco zakłada swoistą niemoc jednostki wobec jej uwarunkowań społecznych. Jednostka staje się tworem reaktywnym, wypadkową oddziaływania na nią praw rządzących życiem społecznym – a więc przedmiotem. Światopogląd scjentystyczny zorganizowany jest wokół pojęcia metody naukowej (w przyjętym przez siebie rozumieniu naukowości). Koncepcja człowieka jest wtórna, stanowi rezultat wymagań narzuconych przez metodę”; por. tamże, s. 95-96.

strzeżenie wyjątków niż tego, co powszechne. Badacz skłania się do formułowania praw jednostkowych w odróżnieniu od dominującego w modelu scjentystycznym nomotetyzmu. Godnymi zastosowania stają się interpretacjonizm i techniki komunikacyjne¹⁹. Sposób poznania i opisu rzeczywistości wychowawczej jest zatem w poważnym stopniu determinowany jakością i charakterem przypisywanych wychowaniu funkcji. Proces resocjalizacji, jeśli rozpatrywać go pod względem proporcjonalnej obecności czynników kontroli i swobody, ujawnia – co oczywiste – zdecydowaną przewagę tych pierwszych. Nasycenie systemów resocjalizacyjnych elementami kontroli oraz przyznawanej wychowankowi autonomii jest co prawda różne i pozwala sytuować poszczególne podejścia na skali wyznaczonej przez przeciwstawne instytucjonalne modele: systemu dyscyplinarno-izolacyjnego oraz systemu wolnościowego. W każdym jednak przypadku mamy do czynienia z występowaniem w większym stopniu elementów o charakterze dyrektywnym, co w znacznej mierze przesądza też może o rodzaju dominującego nastawienia poznawczego.

Bliższe spojrzenie na poszczególne prace dowodzi, że podejściu redukcjonistycznemu w dziedzinie metodologii nie zawsze towarzyszyć musi okrojony i zinstrumentalizowany obraz ideału wychowawczego. Mamy bowiem do czynienia z sytuacją, gdzie teoria wychowania resocjalizującego – prócz wyraźnych wpływów psychologii i socjologii w ich wydaniu naturalistycznym – korzysta również z inspiracji humanistycznych, co wyraża się w deklarowanej afirmacji podmiotowości²⁰ odbiorcy oddziaływań oraz odwoływaniu się do kategorii samowychowania i rozwoju w zakresie stanowienia celów pracy korekcyjnej. W tym ostatnim przypadku dorobek polskiej myśli resocjalizacyjnej zawiera przykłady świadczące o wyczuleniu na element napięcia pomiędzy racjonalnością wywiedzioną z poziomu rozumu instrumentalnego a tym, co – zgodnie z dystynkcją poczynioną przez Habermasa – określić można jako rozum substancjalny (wykraczający

¹⁹ Por. M. Straś-Romanowska, *Hermeneutyka w psychologicznych badaniach jakościowych*, w: *Hermeneutyka a psychologia*, red. A. Gałdowa, Kraków 1997, s. 144.

²⁰ Inna rzecz, iż sposób, w jaki podejmuje się kwestię podmiotowości w wychowaniu (pewnie nie tylko) resocjalizacyjnym, nierzadko razi swoją naiwnością: widzeniem bezrefleksyjnym, uproszczonym oraz nieświadomym komplikacji i ograniczeń związanych z wyprowadzeniem ostatecznych konsekwencji z uznania podmiotowości partnera relacji.

w swej funkcji poza dostosowywanie środków do realizacji przyjętego z zewnątrz celu, a tym samym zdolny także do określania celów działań²¹. L. Pytka rekonstruuje teleologiczną warstwę teoretycznych propozycji Cz. Czapówa, wskazuje na obecną tam koncepcję wektorów rozwoju człowieka: obiektywnych, wyprowadzonych z praw rozwoju jednostki, a nie z dominującej ideologii fundamentów formułowania ideału wychowawczego.

Wydaje się, iż odpowiedź na pytanie o zasadność dominującego w resocjalizacji typu racjonalności zostanie nieco lepiej naświetlona, gdy spróbujemy przyrzeć się propozycjom podejść alternatywnych wobec paradygmatu funkcjonalistycznego, a wypracowanych na gruncie dyscyplin pokrewnych. Propozycje te są o tyle istotne, że odnoszą się do kluczowych obszarów tematycznych wychowania resocjalizacyjnego.

W rozważaniach na temat resocjalizacji instytucjonalnej względnie często odwołujemy się do socjologicznej analizy Ervinga Goffmana²² dotyczącej charakterystyki instytucji totalnych. W tworzonym opisie badacz ten abstrahuje od przyjętego w tradycyjnych ujęciach sposobu przedstawiania zagadnień. Wyjaśnienie procesów występujących w ramach fenomenu, jakim są środowiska zorganizowanej izolacji, odwołuje się do analogii gry:

To, co się dzieje w szpitalu psychiatrycznym, innej lecznicy albo w więzieniu czy nawet w internacie, u Goffmana staje się „obrzędowną grą w jaźń”, gdzie większość honorów i wszystkie atuty znajdują się w rękach personelu²³.

Obszar analiz przyjmuje tu postać sceny dramatycznej, na której rozgrywa się swoiste przedstawienie. Zjawiska i procesy grupowe tworzą strategię sceniczną. Zadaniem badacza zaś, jest odnaleźć obserwowane zachowania grup i pojedynczych osób w ogólnym porządku dramatu. Nawet jednostkowy akt niezgo-

²¹ Por. L. Pytka, *Aksjologiczno-pedagogiczne podstawy resocjalizacji*, w: *Polska myśl resocjalizacyjna. Wybór tekstów*, red. K. Sawicka, Warszawa 1993, s. 75-79.

²² Por. E. Goffman, *Charakterystyka instytucji totalnych*, w: *Elementy teorii socjologicznych. Materiały do dziejów socjologii zachodnich*, red. W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki, Warszawa 1975.

²³ C. Geertz, *O gatunkach zmaconych*, w: *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Kraków 1997, s. 222.

dy na kontynuowanie gry wedle narzuconych zasad przyjmuje tu postać jednej z możliwych ról (por. dostosowawcza technika wycofania jako reakcja na opresyjny charakter instytucji). Proponowany styl opisu oddaje sens diagnozy rozumianej między innymi jako tworzenie. L. Pytka określa ten wymiar diagnozowania w pedagogice resocjalizacyjnej jako

obserwację i odkrywanie niedostrzeganych dotąd wymiarów danego przedmiotu lub pomijanych w dotychczasowych ujęciach cech, funkcji, struktur, obiektów i zjawisk. Ten rodzaj badania diagnostycznego – dodaje autor – wiąże się czasami ze zmianą paradygmatu lub stylu poznawania i badania w danej dyscyplinie²⁴.

Można zasadnie przypuszczać, iż właśnie modyfikacja postawy poznawczej w badaniach środowisk zamkniętych stwarza obiecującą perspektywę zwrócenia się ku problemom niemożliwym do uchwycenia w badaniach ilościowych.

Dla Pawła Moczydłowskiego²⁵ punktem wyjścia w eksplorowaniu złożonych zjawisk funkcjonowania społeczności więziennej było przyjęcie postawy naiwnej poznawczo. Badaczowi nie towarzyszyła również jakaś określona koncepcja metody (w rozumieniu, jakie nadaje temu pojęciu tradycja scjentyistyczna). Autor podejmując badania ma świadomość, iż rzeczywistość penitencjarna „chroni się przed poznaniem”. Celowa rezygnacja z ustrukturalizowanego instrumentarium poznawczego jest zabiegiem umożliwiającym zyskanie wiedzy autentycznej. Dzieje się tak na drodze dialogu – bezpośredniego spotkania z więźniami. Pozostałością podejścia redukcjonistycznego jest tu, co prawda, element manipulacji (autor ukrywa przed badanymi oraz personelem więziennym faktyczny cel spotkania, oficjalnie przedstawia się jako zbierający dane w oparciu o techniki kwestionariuszowe). Badacz, jak sam powiada, „rzuca na żer” ankiety będące fikcyjną racją jego obecności w zakładzie karnym. Jednocześnie, co zasygnalizowano, zakłada nieistnienie u siebie jakiegokolwiek formy wyjściowej wiedzy, najbardziej ogólnego nawet „przedrozumienia” zjawisk będących przedmiotem badań – pod tym względem pozostaje w obrębie projektu oświeceniowego z właściwym mu

²⁴ L. Pytka, *Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizującym*, Warszawa 1986, s. 56.

²⁵ Por. P. Moczydłowski, *Drugie życie więzienia*, Warszawa 1991.

roszczeniem do obiektywności i niezangażowania. W efekcie jednak otrzymujemy znaczący i wartościowy opis rzeczywistości sekretnej, ukrytej pod formalną fasadą organizacyjną.

Nieco odrębny obszar problematyki, godny przywołania w ramach prezentacji, pozanaturalistycznego podejścia do zagadnień epistemologicznych, wiąże się z dorobkiem myśli lekarza psychiatry Antoniego Kępińskiego²⁶. Szczególnie cenne wydają się refleksje autora dotyczące poznawania człowieka – adresata wpływów²⁷. Właściwy pedagogom wysiłek poznania rzeczywistości wychowawczej, w swym podstawowym wymiarze sprowadza się przecież do poznania indywidualnej osoby, jej horyzontu aksjologicznego, sposobów poszukiwania i nadawania sensu sobie samej i otaczającej rzeczywistości. Moment spotkania z drugim człowiekiem jest niejako prymarnym stanem wychowawcy, warunkującym zakres i jakość poznania. Kluczowymi kategoriami stają się dla Kępińskiego w rozważanym spotkaniu osób pojęcia: rozumienia i wczucia. Wyznaczają one klimat spotkania, zakładają postawę otwartości obydwu podmiotów spotkania – dialogu – poznania²⁸. Warto w tym miejscu zauważyć, iż na gruncie teorii profilaktyki społecznej i teorii resocjalizacji pojawiają się w ostatnim okresie postulaty silniejszego oparcia się na elementach filozofii spotkania i dialogu przy projektowaniu praktyki wychowawczej²⁹.

Przywołane propozycje każą powrócić do kwestii możliwości i potrzeb rozszerzenia towarzyszącej pedagogice resocjalizacyjnej perspektywy poznawczej o elementy podejścia wyrosłego z krytyki paradygmatu funkcjonalistycznego oraz warunków, w jakich to byłoby uzasadnione. Możliwe w tym względzie rozstrzygnięcia odnoszą się w pierwszym rzędzie do konkretnych czynności badawczych, chodziłoby zatem o perspektywę badań o charakterze jakościowym w ogólnym horyzoncie pedagogiki resocjalizacyjnej.

²⁶ Na potencjalną użyteczność opracowań A. Kępińskiego dla teorii i praktyki resocjalizacji wskazywał W. Cichoń; por. tenże, *Wartości, Człowiek, Wychowanie*, Kraków 1996, s. 166.

²⁷ Por. A. Kępiński, *Poznanie chorego*, Warszawa 1978.

²⁸ Por. J. Tischner, *Filozofia wypróbowanej nadziei*, w: *Filozofia współczesna*, red. J. Tischner, Kraków 1989, s. 459-468

²⁹ Por. np. B. Urban, *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Kraków 1997, s. 188 nn; A. Bałandynowicz, *Probacja. Wychowanie do wolności*, Warszawa 1996, s. 136-138.

Analizując charakterystykę problemów ze względu na możliwość zastosowania wobec nich metodologii jakościowej, Maria Straś-Romanowska³⁰ wyróżnia trzy kategorie zjawisk. Są to po pierwsze problemy, na które nie znaleziono odpowiedzi w badaniach ilościowych. Chodzi tu o osoby badane, których indywidualna charakterystyka przekracza ramy prawideł ogólnych – nie potwierdzają hipotezy badawczej wywiedzionej z dotychczasowej wiedzy empirycznej. Inny rodzaj problemów stanowi obszar indywidualnego, subiektywnego doświadczenia człowieka, zagadnienia jego autonomii, samowiedzy i samourzeczywistnienia. Trzecią kategorią zjawisk są problemy egzystencjalne człowieka, często przeżywane w kontekście doświadczeń granicznych, dotyczące prób nadawania i odnajdywania sensu życia. Autorka odnosi powyższą charakterystykę do kategorii metod upodmiatawiających – nie wyczerpują one całego spektrum podejścia jakościowego, obejmującego także jakościowe metody uprzedmiotawiające, oparte na opisie z perspektywy przyjętej wcześniej teorii i interpretacji przy założonej możliwości odkrycia sensu obiektywnego, na przykład studium przypadku, metoda psychoanalityczna, metoda psychobiograficzna. Metody jakościowe pierwszego rodzaju (upodmiatawiające) wyróżnia obecność kategorii rozumienia; w istocie wiążą się one z „rozumieniem (przez badacza) rozumienia (osoby badanej)”³¹. W tym sensie analiza jakościowa odwołuje się bezpośrednio do tradycji hermeneutyki, na której gruncie sformułowano kluczową tezę o braku jedności metodologicznej nauk (W. Dilthey, M. Heidegger, H.G. Gadamer, P. Ricoeur). Właściwe rozumienie odnosi się tu najczęściej do tekstu jako indywidualnej próby nadawania sensu rzeczywistości. Równoprawnym obiektem rozumiejącego poznania mogą stać się też inne „obiektywizacje rzeczywistości” (Dilthey): systemy edukacyjne, systemy prawne, dzieła sztuki, instytucje życia zbiorowego, orientacje światopoglądowe³². W polskiej refleksji ogólnopedagogicznej ostatnich dwudziestu lat nurt opracowań odwołujących się do paradygmatu rozumienia

³⁰ Por. M. Straś-Romanowska, *Hermeneutyka w psychologicznych badaniach jakościowych*, dz. cyt., s. 144-147.

³¹ Tamże, s. 146.

³² Por. A. Przyłębski, *Wilhelm Dilthey – hermeneutyka jako antynaturalistyczna metodologia*, w: *Oblicza hermeneutyki*, red. A. Przyłębski, Poznań 1995, s. 35.

zaznaczył się bardzo wyraźnie jako projekt przewyciężenia dominującego wcześniej podejścia naturalistycznego³³.

Odmiennego rodzaju reakcja na dominację metodologii redukcjonistycznej ukształtowała się w obrębie postmodernizmu. Wedle rodzących się na tym gruncie koncepcji przewyciężanie scjentystycznej metanarracji poprzez odwołania do tradycji fenomenologii i hermeneutyki nie spełnia nadziei stworzenia faktycznie nowej perspektywy poznawczej. Nurt ponowoczesny koncentruje się raczej na poszukiwaniu nowych możliwości poznawczych, niesprowadzalnych do klasycznie ujmowanej opozycji: metoda scjentystyczna – metoda humanistyczna (por. np. referowana przez Tomasza Szkudlarka³⁴, a wywodząca się od Jacquesa Derridy strategia dekonstrukcji). Jakkolwiek także wśród badaczy opisujących świat z perspektywy ponowoczesnej dostrzec można swoiste relatywizujące przekształcenie metody hermeneutycznej. Zygmunt Bauman, pytany o szanse poznania w ponowoczesności, odpowiada:

Wyraźnie ponowoczesna wersja hermeneutyki poczyna się od przesunięcia punktu wyjścia z tekstu na rozmowę. Centralną kwestią hermeneutyki jest wtedy nie tyle przedzieranie się do coraz głębszych pokładów znaczeń w tekście ukrytych, ile proces osiagania wzajemnego rozumienia i porozumienia przez rozmówców. Gubi się założenie tradycyjnej hermeneutyki, że jedynym punktem spotkania odmiennych stanowisk jest wykładnia prawdziwa, że jest zatem ten punkt z góry określony, nawet jeśli rozmówcy nie wiedzą jeszcze, gdzie się on znajduje. W perspektywie hermeneutyki ponowoczesnej punkt spotkania wykładni jest funkcją, wytworem rozmowy samej. Porozumiewanie się jest niekończącą się drogą, i drogą bynajmniej nie prostolinią³⁵.

Nie sposób w tym miejscu nie dostrzec, że zwrot w kierunku metod dialogicznych ma wiele wspólnego z powołaną przez Haber-

³³ Por. np. K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1994; tenże, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej: studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003; M. Sawicki, *Hermeneutyka pedagogiczna*, Warszawa 1996; J. Kruk, *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*, Kraków 1998.

³⁴ Por. T. Szkudlarek, *Pedagogizm i pedagogika*, w: *Racjonalność pedagogiki*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz 1995, s. 47 nn.

³⁵ Z. Bauman, R. Kubicki, A. Zeldler-Janiszewska, *Humanista w ponowoczesnym świecie. Rozmowy o sztuce życia, nauce, życiu sztuki i innych sprawach*, Poznań 1998, s. 69.

masa ideał rozumu komunikacyjnego i opartego na nim działania komunikacyjnego, które wraz z postępem procesów demokratycznych zastępować ma strategie wywiedzione z racjonalności instrumentalnej³⁶.

Wiele przemawia za tym, by problem rozlokowania perspektyw metodologicznych w poznawaniu rzeczywistości opisywanej przez teorię resocjalizacji widzieć przede wszystkim jako problem proporcji. Obiecującą, jak się zdaje, perspektywę poszukiwań ukazują w tym względzie propozycje wolne od tendencji do stosowania przywileju słuszności wobec jednej z opcji poznawczych (jednej z odmian racjonalności) i fundowanej na jej gruncie metodologii, co mam miejsce w przypadku zbyt radykalnego opozycjonowania paradygmatów przy jednoczesnym niedostrzeganiu złożoności zjawisk wychowawczych. I tak, pozostając przy hermeneutycznym rozróżnieniu rozumienia i wyjaśniania w zakresie badań psychologicznych, Jacek Neckar³⁷ proponuje przyjęcie w psychologii perspektywy uwzględniającej oba bieguny. W dorobku psychologii Abrahama Masłowa – na co zwrócił uwagę Zenon Uchnast³⁸ – odnaleźć można rozróżnienie wiedzy z doświadczenia oraz wiedzy obserwatora zewnętrznego jako równoważnych komponentów poznania.

Wśród teoretyków wychowania szczególnie warty przywołania jest w tym miejscu Sergiusz Hessen. Określa on schemat poznawczy przedmiotu dyscyplin współpracujących z pedagogiką (fizjologia, socjologia, psychologia), jako utrzymany w paradygmacie nomotetycznym – właściwym naukom przyrodniczym. Co się tyczy pedagogiki, czyli – jak nazywał ją autor – filozofii stosowanej, której domeną jest świat wartości będących celami wychowania, właściwa jej metodologia podporządkowuje się zasadom modelu idiograficznego. Autor warstwicowej koncepcji człowieka zwrócił pośrednio uwagę na zróżnicowane znaczenie badań o charakterze uogólniającym w zależności od specyfiki zagadnień wychowawczych, co miało charakter kluczowy dla

³⁶ Por. J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego. Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, t. 1, Warszawa 1999.

³⁷ Por. J. Neckar, *Hermeneutyka a metodologia wywodząca się z logicznego pozytywizmu. O możliwości pojednania*, w: *Hermeneutyka a psychologia*, dz. cyt., s. 67.

³⁸ Por. Z. Uchnast, *Hermeneutyka w psychologii jako nauce humanistycznej*, w: *Hermeneutyka a psychologia*, dz. cyt., s. 51.

problemu rozlokowania perspektyw poznawczych w pedagogice resocjalizacyjnej:

Znaczenie danych fizjologii i psychologii wzmacnia się tam, gdzie wskutek braków fizycznych albo psychicznych proces kształcenia natrafia na specjalne trudności i wymaga usunięcia albo kompensacji tych braków przy pomocy specjalnych zabiegów techniki psychofizycznej³⁹.

W kontekście tej ostatniej uwagi pora odnieść się do kwestii racji, jakie przemawiałyby za szerszym przyjęciem przez pedagogikę resocjalizacyjną perspektywy badawczej związanej z podejściem idiograficznym. Zakładam przy tym, iż chodzi tu o racje inne niż te, które wynikałyby wyłącznie z pokrewieństwa, jakie w warunkach polskich wiąże instytucjonalnie pedagogikę i resocjalizację na mocy wspólnego umiejscowienia w ramach struktury dyscyplin akademickich. Przeciwno mechanicznym zabiegom powielania, w obszarze problematyki resocjalizacyjnej, podejścia znajdującego coraz szersze zastosowanie w badaniach ogólnopedagogicznych przemawiać musi względem na wyraźne różnice co do zakresu towarzyszącego zamierzeniom badawczym instrumentalnego interesu poznawczego. Dla pedagogiki resocjalizacyjnej z całą pewnością nie do przecenienia jest umiejętność dostrzegania segmentów rzeczywistości, do których dostęp nie jest w pełni możliwy, jeśli przyjąć scjentystyczny – utrzymany w duchu racjonalności instrumentalnej – model poznania⁴⁰. Z tego wszakże nie powinno wynikać dążenie do radykalnego przeorientowania perspektywy epistemologicznej na model racjonalności marginalizującej funkcję optymalizowania relacji pomiędzy środkami i celami. Podobnie też świadomość ograniczeń, jakie nakłada przyjęcie strategii funkcjonalistycznej, nie wydaje się wystarczającym powodem do tego, by punkt ciężkości refleksji resocjalizacyjnej przenieść na sferę problematyki aksjologicznej. Chodziłoby raczej o taki model postępowania, który w stosunku do zdarzeń wymagających rozpoznania – a te w resocjalizacji przyjmują postać konkretnych, na ogół wymiernych i cechujących

³⁹ S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Warszawa 1997, s. 95.

⁴⁰ Na problematyczność projektu badań empirycznych wobec pewnych istotnych aspektów zmiany osobowej zwróciłem uwagę w innym miejscu; por. M. Sztuka, *O odwadze bycia bezsilnym. Paradoksy samokontroli*, „Horyzonty Wychowania” 5/2006 (10), s. 149-156.

się regularnością problemów społecznych – przyjmuje strategię ilościowych badań empirycznych. Jednocześnie powinien on otwierać możliwość penetracji tych obszarów problemowych, które nie mieszczą się w wyznaczonym schemacie, wykraczają poza ramy analizy ilościowej, a tym samym wymagają analizy w oparciu o instrumentarium wypracowane na bazie paradygmatu idiograficznego. W ten sposób kreślona perspektywa, zachowując zasadniczą odrębność i wzajemną niesprowadzalność racjonalności w jej obydwu wersjach (instrumentalnej i substancjalnej), stwarza grunt dla badań podejmujących konkretne wyzwania praktyczne, a takie winny dominować w polu zainteresowania zorientowanej korekcyjnie pedagogiki, oraz otwiera przestrzeń dla – niezbędnej, biorąc pod uwagę ubiegłowieczne doświadczenia błędzącego rozumu, jego zdolność do przeradzania się we własne przeciwieństwa – refleksji krytycznej, skupionej na ocenie racjonalności celów działania.

Interesujące światło na podejmowane w ten sposób zagadnienie rzuca szereg okoliczności, które łącznie składają się na obraz społeczeństwa w epoce zaawansowanej nowoczesności. Nie da się o nim pomyśleć bez uwzględnienia istotnych kwestii nowego rodzaju ryzyka i odmiennej percepcji ryzyka⁴¹. Patrzenie na współczesne wysokorozwinięte społeczeństwo przez pryzmat przeobrażeń w zakresie skali i rodzaju przestępczości skłania nawet do używania określenia *high crime society* (społeczeństwo wysokiej przestępczości)⁴². Wspomniane określenie wyraża nie tylko stan wzmożonego doświadczenia lęku przed przestępczością, wiąże się z nim bowiem traktowanie owego zagrożenia jako nieodzownego elementu wyposażenia współczesności, na sposób podobny do tego, w jaki postrzegamy prawdopodobieństwo katastrofy ekologicznej, wojny nuklearnej, ataku terrorystycznego czy globalnego załamania ekonomicznego. Jak przekonuje David Garland⁴³, za takim właśnie traktowaniem przestępczości (jako zjawiska normalnego) kryje się jedno jeszcze doświadczenie, a mianowicie doświadczenie kryzysu, czy wręcz upadku

⁴¹ Por. np. U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002; por. także: A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001, s. 151 nn.; tenże, *Konsekwencje nowoczesności*, Kraków 2008, s. 88 nn.

⁴² Por. D. Garland, *The Culture of Control. Crime and Social Order in Contemporary Society*, Chicago 2001, s.152 nn.

⁴³ Por. tamże, s. 106.

idei resocjalizacji w kształcie społecznej inżynierii nadanym jej przez tradycję oświeceniową wraz z towarzyszącą jej utopijną wizją możliwości stworzenia doskonałego (w tym także wolnego od zjawisk przestępczych) świata. Jest to, jak wspomniano na wstępie, kryzys pewnego rodzaju myślenia podporządkowanego zasadzie racjonalności instrumentalnej, kryzys jej zdolności do legitymizowania instytucjonalnych działań w zakresie rozwiązywania problemów przestępczości, słowem: kryzys zaufania w stosunku do tych, którym wydawało się, że wiedzą, co należy czynić, aby skutecznie resocjalizować.

Dla podjętych w niniejszym tekście wątków znaczenie ma wszakże nie tyle sam kryzys projektu oświeceniowego urzeczywistniającego się w idei resocjalizacji, ile pewne wyraźnie zarysowujące się sposoby reagowania na jego wystąpienie. Simon Hallsworth⁴⁴ wyróżnia w związku z tym trzy zasadnicze typy odpowiedzi na zjawisko, określane mianem kryzysu penalnego modernizmu. Są nimi: (1) powrót do przednowoczesnego w swej warstwie programowej (choć wzbogaconego „technologicznie”) modelu represji, (2) wytrwała kontynuacja idei resocjalizacji w jej dotychczasowej postaci oraz (3) projekt oczyszczony z oświeceniowych iluzji, lecz nie pozbawiony ambicji rozwiązywania problemów społecznych na drodze uzasadnianych empirycznie procedur. Ostatni z wariantów należałoby częściowo wiązać z intensywnie rozwijającym się i zdobywającym coraz większy wpływ na praktykę penitencjarną nurtem badań zorganizowanych wokół idei *what works*⁴⁵. Istotą owego projektu – rozwijanego początkowo głównie w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie – jest pozyskiwanie empirycznie potwierdzonych przesłanek dla racjonalnego projektowania oddziaływań korekcyjnych zorientowanych głównie na ograniczenie prawdopodobieństwa powtórnej kolizji z prawem. Typ myślenia właściwy dla przedsięwzięć spod znaku *what works* charakteryzuje się wysokim poziomem pragmatyzmu, co jest także jednym z głównych powodów krytyki, z jaką się spotyka⁴⁶. Wysiłki

⁴⁴ Por. S. Hallsworth, *The case for a postmodern penalty*, „Theoretical Criminology” 10 (2002) 2, s. 155.

⁴⁵ Obszerniej przedstawiam ten nurt badań w: M. Sztuka, *Efektywność oddziaływań w zorientowanym korekcyjnie modelu instytucji penitencjarnej. Doświadczenia amerykańskie*, „Czasopismo Prawa Karnego i Nauk Penalnych” (2007) 1.

⁴⁶ Jakkolwiek przeważająca część zarzutów dotyczy tu nie tyle możliwości aplikacji osiągnięć *what works* w odniesieniu do metodyki pracy resocja-

badawcze są tu bowiem w pierwszym rzędzie ukierunkowane na identyfikację swoistych czynników ryzyka recydywy. Dotychczasowe analizy wskazują, iż wśród istotnych czynników ryzyka powrotności do przestępstwa zdecydowaną większość stanowią te, które stać się mogą przedmiotem skutecznej modyfikacji; skutecznej, a więc takiej, która bierze pod uwagę także indywidualne zróżnicowanie odbiorców ze względu na podatność na odpowiednie rodzaje działań korekcyjnych. W ten sposób, w oparciu głównie o metodę metaanalizy i przy użyciu rozbudowanego instrumentarium statystycznego, uszczegóławia się obszar oddziaływania resocjalizacyjnego określonego wstępnie przez trzy ogólne zasady *what works* będące podstawą modelu R-N-R (*risk – need – responsivity*): zasadę ryzyka (*risk principle*), zasadę potrzeb (*need principle*) i zasadę reaktywności (*responsivity principle*)⁴⁷. Na obecnym etapie prac nad modelem R-N-R badacze dysponują przekonującymi dowodami jego funkcjonalności, co wyraża się w statystycznie istotnym spadku recydywy u osób poddawanych oddziaływaniom odwołującym się do wskazanych wyżej reguł.

Tak ogólna nawet charakterystyka idei *what works* unaocznia jej zakorzenienie w schemacie instrumentalnym. Racjonalizacja oddziaływania korekcyjnego odnosi się tu zasadniczo wyłącznie do optymalizacji procedur resocjalizacyjnych, nie uwzględniając elementu refleksji teleologicznej: jako zasadniczą miarę efektu przyjmuje się tzw. poprawę jurydyczną, zaplecze metodologiczne opiera się głównie na technikach wnioskowania statystycznego. Dodajmy do tego, że korzyści, jakie niesie ze sobą wdrożenie modelu R-N-R, przedstawiane są na ogół w kategoriach korzyści ekonomicznych (niższe wskaźniki recydywy = mniej liczna populacja więzienna = niższe obciążenia podatnika). Już tylko przywołane elementy wystarczą, by wyobrazić sobie możliwe stanowisko zorientowanej antynaturalistycznie części środowiska pedagogów resocjalizacyjnych wobec referowanego podejścia⁴⁸.

lizacyjnej, ile raczej perspektywy podporządkowania orzecznictwa sądowego (w zakresie wysokości sankcji) ustaleniom określającym miarę ryzyka recydywy w przypadku konkretnego podsądnego.

⁴⁷ Bliższy opis zasad *what works*, patrz: słownik tematyczny „Horyzontów Wychowania”.

⁴⁸ Należy w tym miejscu zaznaczyć, iż wśród kryminologów spór dotyczący formuły menedżeryzmu w kontekście możliwych obecnie sposobów radzenia sobie z problemem przestępczości toczy się głównie na gruncie amerykańskim.

Skądinąd, zbliżona czy wręcz w zasadniczych swych założeniach identyczna perspektywa poznawcza, zbyt łatwo tworzyć może złudzenie podobieństwa propozycji kanadyjskich kryminologów do wypracowanego wcześniej „klasycznego” modelu resocjalizacji. Bliższe spojrzenie mogłoby bowiem ujawnić wyraźne różnice także w wymiarze paradygmatycznym. Tworzona na potrzeby oddziaływania penitencjarnego strategia minimalizowania ryzyka recydywy daje się wpisać w szerszy nurt późnonowoczesnej praktyki społecznej, którą Jock Young⁴⁹ charakteryzuje, przywołując zapożyczone ze świata rachunkowości ubezpieczeniowej pojęcie procedur aktuarialnych (aktuariusz zajmuje się wyceną ryzyka ubezpieczeniowego i kalkulacją składki). Aktuariaлизм, jako uogólniony sposób reagowania na różnorodne zjawiska dewiacyjne, jest już na gruncie polskim obecny w postaci strategii redukcji szkód (*harm reduction*), realizowanej wobec narkomanów⁵⁰. Podzielając założenia co do współczesnej przestępczości jako normalnego faktu społecznego, poznawanie i projektowanie w kategoriach aktuarialnych sięga, co prawda, do rekwizytorium badań empirycznych, lecz – odmiennie niż w dotychczasowym podejściu resocjalizacyjnym, czerpiącym z empirycznej wiedzy o zależnościach przyczynowych wyjaśniających genezę dewiacji – wykorzystuje te metody przede wszystkim w celu szacowania prawdopodobieństwa szkody wynikającej każdorazowo z faktu powtórnej kolizji z prawem oraz w celu minimalizowania szkód poprzez aplikację odpowiedniego poziomu i rodzaju oddziaływania. Podejście takie można więc traktować, kontynuując argumentację Younga⁵¹, jako charakterystyczne świadectwo odrotu

Wiele wskazuje na to, że u podstaw stanowisk krytycznych tkwią – w postaci ukrytych założeń – twierdzenia zbliżone do tych, które znamy z krytyki pedagogicznej wersji racjonalności instrumentalnej. Rekonstrukcji wybranych wątków debaty dokonuje J. Utrat-Milecki; por. tenże, *Podstawy penologii. Teoria kary*, Warszawa 2006, s. 145-167.

⁴⁹ Por. J. Young, *The exclusive society*, London 1997, s. 65 nn.

⁵⁰ Kwestię kontrowersji wokół programów *harm reduction* omawiam w innym miejscu; por. M. Sztuka, *Aksjologiczny wymiar rozstrzygnięć w teorii i praktyce resocjalizacji*, „Horyzonty Wychowania” 3/2004 (6), s. 135-137; w kontekście dyskursu pedagogicznej utopii i anty-utopii piszę o tym także w: M. Sztuka, *Aktualność Jana Konopnickiego koncepcji społecznego niedostosowania w obliczu współczesnych wyzwań resocjalizacji*, w: *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży*, red. W. Kubik, B. Urban, Kraków 2005, s. 106.

⁵¹ Por. J. Young, *The exclusive society*, dz. cyt., s. 62.

od paradygmatu etiologicznego w myśleniu o zjawiskach dewiacyjnych. Z drugiej strony, jeśli zwrócić uwagę na sposób, w jaki budowany jest teoretyczny model *what works*, choćby w zakresie konstruowania narzędzi diagnostycznych (służących określaniu ryzyka, kierunku oddziaływania i form pracy penitencjarnej), to nie da się zaprzeczyć, iż właśnie problem etiologii odgrywa tu – wbrew wyrażonym wcześniej sugestiom – rolę kluczową.

Czy mamy zatem do czynienia z ciągłością tradycji resocjalizacyjnej, czy raczej z fundamentalną zmianą optyki widzenia problemu korektury osób wykolejonych? O tym zadecyduje przyszły rozwój praktyki społecznej urzeczywistnianej w duchu filozofii zarządzania ryzykiem. Wówczas też, w odmiennym być może kontekście, powróci pytanie o racjonalność.

→ **SŁOWA KLUCZOWE** – RESOCJALIZACJA, PEDAGOGIKA RESOCJALIZACYJNA, RACJONALNOŚĆ, ROZUM INSTRUMENTALNY, METODY BADAŃ, WHAT WORKS, ZARZĄDZANIE RYZYKIEM

SUMMARY

M. SZTUKA, *Resocialization and the Legacy of Instrumental Rationality*

The text takes up the issues of the rationality of resocialization as a field of social practice and the rationality of pedagogically orientated theory of corrective influences upon socially demoralized people. The context for deliberations presented is an argument about the role and meaning of instrumental rationality (referring to the relations between the means and goals of practical action) in pedagogy, being a manifestation of a critical reflection on the legacy of the Enlightenment idea. Reducing the problem to the level of methodological deliberations, the text constitutes an attempt to reconstruct the dominating on the grounds of Polish resocialization thought cognitive orientation in comparison with the redefinitions of paradigmatic nature taking place in the sphere of the general theory of education. A question arises in this context; it concerns the arguments which would call for broader adoption by resocialization pedagogy of the research

perspective connected with the idiographic approach, thus the question concerns the need, scope, conditions and opportunities of undertaking quality research. The author opts for a solution which treats the issue of placing methodological perspectives in recognizing reality described by the theory of resocialization first and foremost as a problem of proportions marked by the specificity of the reality being recognized. A mode of conduct based on this assumption, compared to the events requiring recognition – and these in resocialization take the form of tangible, usually notable and marked by regularity social facts – adopts a strategy of quantity empirical research, and at the same time opens a possibility to penetrate these problem spheres, which do not fall into the determined pattern, go beyond the framework of quantity analysis, and thereby require an analysis based on the instrumentarium developed on the basis of the idiographic paradigm. In the last part of the text, the problem of appropriate methodological approach is undertaken in the context of the challenges that the late-modern society of risk poses to resocialization pedagogy.

Mariusz Sztuka, urodzony w 1968 roku, doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz w Wyższej Szkole Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” w Krakowie. W latach 1992-1998 wychowawca w zakładzie penitencjarnym.