

Andrzej
BALANDYNOWICZ

PROBNA

**SPRAWIEDLIWOŚĆ
KARZĄCA**



Wolters Kluwer

Andrzej
BALANDYNOWICZ

PROB JNA

**SPRAWIEDLIWOŚĆ
KARZĄCA**



Wolters Kluwer

Warszawa 2015

Recenzent

Prof. zw. dr hab. dr h.c. Brunon Hołyst

Dr hab. Anna Kieszowska, prof. UJK

Wydawca

Monika Pawłowska

Redaktor prowadzący

Kinga Puton

Opracowanie redakcyjne

Bartosz Stanisławski

Łamanie

JustLuk Łukasz Drzewiecki, Justyna Szumięt, Krzysztof Drzewiecki

Projekt graficzny okładki

Tomasz Nowak

Ta książka jest wspólnym dziełem twórcy i wydawcy. Prosimy, byś przestrzegał przysługujących im praw. Książkę możesz udostępnić osobom bliskim lub osobiście znanym, ale nie publikuj jej w internecie. Jeśli cytujesz fragmenty, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło.



SZANUJMY PRAWO I WŁASNOŚĆ

Więcej na www.legalnakultura.pl

POLSKA IZBA KSIĄŻKI

© Copyright by

Wolters Kluwer SA, 2015

ISBN: 978-83-264-8005-8

Wydane przez:

Wolters Kluwer SA

Dział Praw Autorskich

01-208 Warszawa, ul. Przyokopowa 33

tel. 22 535 82 00, fax 22 535 81 35

e-mail: ksiazki@wolterskluwer.pl

www.wolterskluwer.pl

księgarnia internetowa www.profinfo.pl

Profesorowi Stanisławowi Walczakowi
– Promotorowi, Wybitnemu Humaniście,
Prekursorowi prawa i polityki penitencjarnej
za ukształtowanie mojej tożsamości naukowej
ku nieprzemijającej pamięci o Mistrzu i Nauczycielu
– monografię poświęcam
Autor

SPIS TREŚCI

Wykaz skrótów	13
Wprowadzenie	15
Rozdział 1	
Terapia probacyjna podstawą edukacji szkolnej w procesie profilaktyki pre- i postdeliktualnej	21
1.1. Zachowania problemowe młodzieży	21
1.1.1. Indywidualna i zbiorowa interwencja	21
1.1.2. Przestępczość wśród uczniów „problemowych”	23
1.1.3. Problemy w szkole jako źródło przestępczości nieletnich	24
1.1.4. Interpretacja związku między problemami w szkolnej edukacji nieletnich a ich przestępczością	25
1.1.5. Szkoła i przestępczość	26
1.1.6. Przestępczość uczniowska w różnych szkołach	27
1.1.7. Uczniowie narażeni na wysokie ryzyko przestępczości i różnice międzyszkolne	29
1.1.8. Obszary środowisk marginesowych a przestępczość uczniowska	30
1.1.9. Przestępczość i skład uczniowski	31
1.1.10. Przestępczość a organizacyjne, społeczne i edukacyjne funkcje szkoły	32
1.1.11. Paradygmat pomocy podstawą interwencji podmiotu wychowującego w szkole	35
1.2. Profilaktyka przestępczości nieletnich	38
1.3. Filozofia probacji – idea resocjalizacji w oparciu o społeczeństwo	56
1.4. Środki probacyjne dla nieletnich w środowisku lokalnym	62
1.4.1. Formalnoprawne cele i funkcje kuratorskich ośrodków pracy z młodzieżą	63
1.4.2. Struktura organizacyjna ośrodków kuratorskich	65
1.4.2.1. Zasady podporządkowania i nadzór	65
1.4.2.2. Organizacja wewnętrzna	67
1.4.2.3. Zasady finansowania	67
1.4.3. Funkcjonowanie kuratorskich ośrodków pracy z młodzieżą w praktyce	68
1.4.3.1. Charakterystyka grupy	68
1.4.3.2. Nieprzystosowanie społeczne nieletnich przed skierowaniem do kuratorskich ośrodków pracy	69

1.4.4.	Sytuacja rodzinna nieletnich oraz jej wpływ na proces demoralizacji młodzieży uczęszczającej do kuratorskich ośrodków	70
1.4.4.1.	Uwagi ogólne	70
1.4.4.2.	Pobyt badanych w kuratorskich ośrodkach pracy z młodzieżą ...	71
1.4.5.	Ocena efektywności pracy resocjalizacyjnej w kuratorskich ośrodkach	72
1.4.5.1.	Program sportowy realizowany w warunkach ośrodków kuratorskich – propozycja kształtowania prospołecznych wzorów osobowości młodzieży	73
1.4.5.2.	Charakterystyka osób badanych na podstawie badań kwestionariuszowych	76
1.4.5.3.	Skuteczność programu wychowawczego młodzieży w ośrodkach kuratorskich	88
1.4.5.4.	Wnioski, implikacje i uwagi dotyczące funkcjonowania nieletnich w programie sportowym	95
1.5.	Działalność probacyjna jako kontrola, opieka i zmiana społeczna będąca resocjalizacją wspierającą z udziałem społeczeństwa	96

Rozdział 2

System probacji – kary średniej mocy i kary wolnościowe jako propozycja

nowej filozofii karania	105
2.1. Uwagi wstępne	105
2.2. Konwergencja w zakresie sposobów karania	106
2.3. Orzekanie kar zgodnie z regułami sprawiedliwości formalnej	107
2.4. Polityka karna oparta na podejściu systemowym	110
2.5. Sposoby postrzegania przedsięwzięć karnych	111
2.6. Lokalny system sprawiedliwości karnej	117
2.7. Władza wykonawcza a reformy	122
2.8. Ograniczenia fiskalne i prawne	125
2.9. Polityka karna źródłem systemu sprawiedliwego karania	127

Rozdział 3

Modernizacja zakładów karnych jako próba reformowania systemu karania

3.1. Historia systemu penitencjarnego we Włoszech	134
3.2. Więzienia w perspektywie aglomeracji miejskich	138
3.3. Kolonizacja przestępczości	141
3.4. Więzienia a infrastruktura społeczna	144
3.5. Technologie izolacji więziennej	146
3.6. Cele więzienne	149
3.7. Czas izolacji więziennej	151

Rozdział 4

Ujęcie religijne i filozoficzne reformy więzienia

4.1. Scena kary	156
4.2. „Przestrzeń” życiowa więźniów	159

4.3. Internowanie więźniów	161
4.4. Więzienia a reforma	164
4.5. Więzienia a brutalizacja obyczajów	167
4.6. Więzienia a ideał braterstwa ludzi	170

Rozdział 5

Kryzys kary pozbawienia wolności w świetle teorii i praktyki penitencjarnej	177
5.1. Uwagi wstępne	177
5.2. Kara pozbawienia wolności jako sytuacja deprywacyjna	177
5.3. Wpływ nieformalnej organizacji skazanych na efektywność procesów resocjalizacyjnych	178
5.4. Dehumanizacja instytucji penitencjarnych	179
5.5. Ograniczony zakres środków oddziaływania wychowawczego	181
5.6. Reperkusje niespójności poszczególnych stadiów polityki karnej	183
5.7. Efektywność kary pozbawienia wolności w świetle ważniejszych badań empirycznych	187
5.8. Współczesne niewolnictwo więźniów zatrudnionych w zakładach karnych ..	192
5.9. Krytyczna analiza ustawy z dnia 9 kwietnia 2010 r. o Służbie Więziennej (tekst jedn.: Dz. U. z 2014 r. poz. 173 z późn. zm.)	202

Rozdział 6

Odpowiedzialność karna a środki probacyjne	207
6.1. Polityka karania – jej mankamenty	207
6.2. Rozbudowany system odpowiedzialności karnej	214
6.3. Teoria zasłużonej kary	220

Rozdział 7

Współczesna przestępczość kryminalna w ujęciu kognitywistycznym a interwencja probacyjna	226
7.1. Przestępczość przeciwko środowisku naturalnemu na tle przestępczości gospodarczej. Próba wyjaśnienia zjawiska w świetle interdyscyplinarnych teorii prawno-kryminologicznych	226
7.1.1. Przestępczość przeciwko środowisku naturalnemu a przestępczość gospodarcza	227
7.1.2. Zjawisko przestępczości przeciwko środowisku naturalnemu w świetle teorii prawno-kryminologicznych	230
7.2. Prewencja przestępczości skierowanej przeciwko ochronie środowiska naturalnego w świetle kognitywnych badań kryminologicznych	243
7.2.1. Badania kryminologiczne wsparte na paradygmacie interpretatywnym wyjaśniające istotę przestępczości skierowanej przeciwko ochronie środowiska naturalnego	245
7.3. Dobro jednostki a dobro wspólne wobec przestępczości przeciwko środowisku naturalnemu na poziomie wiedzy kryminologicznej	267

7.3.1. Interdyscyplinarne teorie prawno-kryminologiczne wyjaśniające mechanizm popełniania przestępstw w obszarze ochrony środowiska naturalnego	268
7.4. Granice depenalizacji w systemie kontroli przestępczości ekonomicznej w Polsce	287
7.4.1. Przeciwdziałanie patologiom w administracji i biznesie	287
7.4.2. Środki zapobiegawcze	288
7.4.3. Związek przyczynowy	290
7.4.4. Kontrola jako działanie dyscyplinarne	292
Rozdział 8	
Wykluczenie społeczne recydywistów jako następstwo niesprawiedliwego i nieskutecznego karania	296
8.1. Prawo karne i prawo penitencjarne pozbawione sumienia a wykluczenie społeczne jednostek	297
8.2. Diagnoza środowisk wychowawczych recydywistów	300
8.3. Stadium przekryminalne w dynamicznym ujęciu dewiacyjnych zachowań recydywistów	303
8.4. Kariera kryminalna badanych osób	304
8.5. Postawa pracownicza badanych	305
8.6. Postawy recydywistów wobec własnych środowisk rodzinnych	308
8.7. Postawy recydywistów w miejscach publicznych	309
8.8. Postawa recydywistów wobec prawa w okresie badań katamnesticznych	311
8.9. Zastosowanie środków alternatywnego karania wobec badanych osób	314
Rozdział 9	
Reintegracja społeczna skazanych wsparta na paradygmacie tożsamości osobowej, społecznej i kulturowo-cywilizacyjnej	317
9.1. Przedzałożeniowe myślenie aksjologiczne dotyczące procesu reintegracji społecznej	317
9.2. Diagnozowanie społeczne a teorie naukowe	320
9.3. Funkcjonalność struktur społecznych	325
9.4. Reintegracja wsparta na wartościach	332
Rozdział 10	
Podmiotowość osoby i dobro wspólne w procesie reintegracji społecznej a system probacji	337
10.1. Podmiotowość a przedmiotowość osoby w procesie reintegracji	337
10.2. Autonomia i godność osoby a reintegracja społeczna	342
10.3. Wzmacnianie procesu destygmatyzacji eksdewianta jako warunek reintegracji społecznej	351
Rozdział 11	
Metodyka oddziaływania pedagogicznego a skuteczność procesu reintegracji społecznej w warunkach probacji	360
11.1. Funkcjonalność systemu reintegracji a stopień jego koherencji	360

11.2. Terapia indywidualna, na rzecz grupy i środowiska oraz podejście rezydencjalne	363
11.3. Dekalog praktycznych oddziaływań pomocowych w systemie reintegracji i probacji	367
11.4. Terapia środowiskowa i rezydencjalna jako kierunek pomocy, zmiany i kontroli społecznej	374
11.5. Proces integracji społecznej dewiantów w ujęciu terapii systemów	377
11.6. Inkluzja i integracja społeczna podstawą przeciwdziałania wykluczeniu i marginalizacji jednostki	382

Rozdział 12

Obozy dyscyplinujące jako kary średniej mocy w Stanach Zjednoczonych

Ameryki – ujęcie historyczne. Poszukiwanie alternatywnych rozwiązań	390
12.1. Uniwersalna wymowa obozów dyscyplinujących	391
12.2. Stanowe obozy dyscyplinujące dla dorosłych	394
12.3. Cechy obozu dyscyplinującego	399
12.3.1. Lokalizacja	399
12.3.2. Struktura militarna i dyscyplina	399
12.3.3. Programy dodatkowe	401
12.3.4. Zróżnicowanie programów	402
12.3.5. Długość programu	403
12.3.6. Pomoc postpenitencjarna dla uczestników obozów dyscyplinujących ..	404
12.4. Obozy dyscyplinujące dla dorosłych prowadzone przez władze lokalne	404
12.5. Obozy dla więźniów federalnych	405
12.6. Obozy dyscyplinujące dla nieletnich	406
12.6.1. Uwagi ogólne	406
12.6.2. Programy stosowane w obozach dyscyplinujących dla nieletnich	409
12.6.3. Programy postpenitencjarne	409
12.7. Funkcjonalność i efektywność obozów dyscyplinujących	410
12.7.1. Uwagi ogólne	410
12.7.2. Obozy dyscyplinujące a zjawisko recydywy	411
12.7.3. Obozy dyscyplinujące a zjawisko recydywy w grupach przestępców ...	413
12.8. Idea obozów dyscyplinujących w praktyce resocjalizacyjnej	416

Rozdział 13

Efektywność aresztu domowego z elektronicznym monitoringiem

na przykładzie stanu Arizona Ameryki Północnej – ujęcie historyczne	418
13.1. Ekonomiczna efektywność kar średniej mocy	422
13.2. Program społecznego karania na przykładzie stanu Arizona	425
13.3. Organizacja wykonywania kary średniej mocy na przykładzie stanu Arizona	427
13.4. Wyposażenie wchodzące w skład systemu monitoringu elektronicznego – ujęcie historyczne	428
13.4.1. Procedury weryfikacyjne w przypadku naruszenia zasad monitoringu	429

13.5. Badania nad ekonomiczną efektywnością aresztu domowego z elektronicznym monitoringiem	430
Rozdział 14	
Humanistyczny model kurateli wychowującej w Wielkiej Brytanii – ujęcie historyczne	444
14.1. Historia rozwoju stosunków między sędziami pokoju a urzędem kuratora . . .	446
Rozdział 15	
Resocjalizacja wspierająca z udziałem społeczeństwa wobec przestępców wsparta na wartościach	466
15.1. Casework jako podstawowa strategia i procedura oddziaływania resocjalizacyjnego w warunkach probacji	466
15.2. Terapia grupowa, praca środowiskowa i opieka rezydencjalna	469
15.3. Podejście systemowe do praktyki pracy resocjalizacyjnej w warunkach probacji	472
Rozdział 16	
Resocjalizacja wspierająca w społeczeństwie wobec skazanych w warunkach probacji	480
16.1. Fazy oddziaływania wychowawczego	480
16.2. Potrzeby podopiecznych, których zaspokojenie stanowi warunek powodzenia procesu resocjalizacji	484
16.3. Metody wykorzystywane w probacji organizowanej strategią indywidualnych przypadków	489
Rozdział 17	
Kuratela dla dorosłych – pomoc w przystosowaniu do życia w społeczeństwie	497
17.1. Interwencje w sytuacji kryzysowej a praca długoterminowa	497
17.2. Oddziaływanie na środowisko rodzinne	501
17.3. Praca terenowa i etapy procesu adaptacyjnego	507
Zmiany w polityce karania – postulaty	517
Bibliografia	525

WYKAZ SKRÓTÓW

Akty normatywne

- k.k. – ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny (Dz. U. Nr 88, poz. 553 z późn. zm.)
- r.o.k. – rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 5 października 2001 r. w sprawie ośrodków kuratorskich (Dz. U. Nr 120, poz. 1294)

Czasopisma

- Arch. Krymin. – Archiwum Kryminologii
- AUL Fol. Iur. – Acta Universitatis Lodzensis. Nauki Humanistyczno-Społeczne. Seria I Folia Iuridica
- GSiP – Gazeta Sądowa i Penitencjarna
- NP – Nowe Prawo
- PiP – Państwo i Prawo
- PNUŚ Karn. – Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego. Problemy Prawa Karnego
- PP – Przegląd Penitencjarny
- PPiK – Przegląd Penitencjarny i Kryminologiczny
- Prok. i Pr. – Prokuratura i Prawo
- Stud. Krymin. – Studia Kryminologiczne, Kryminalistyczne i Penitencjarne
- ZNIBPS – Zeszyty Naukowe Instytutu Badania Prawa Sądowego
- ZNUS – Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Roczniki Prawnicze

WPROWADZENIE

Kara bezwzględnego pozbawienia wolności stała się w wielu krajach swoistą obsesją. Retrybutywny system prawa karnego zbudowany w większości na fundamentach filozofii zemsty i wstydu nie skutkuje sprawiedliwym rozwiązaniem – ani dla ofiar, ani dla przestępców.

Ze względu na niesłychaną wprost skalę niepowodzenia obecnego systemu odpłaty (resocjalizacji instytucjonalnej), w którym stopień recydywy w ciągu 2 lat od zakończenia odbywania kary izolacyjnej wynosi od 60 do 80%, rodzi się pytanie, czy kara powinna w dalszym ciągu stanowić centralny punkt zainteresowania struktur wymiaru sprawiedliwości. Retrybutywny model polityki kryminalnej oparty jest w dużej mierze na karze bezwzględnego pozbawienia wolności i na zemście. Podczas gdy w ostatnich latach obserwujemy coraz bardziej wyraźną degradację socjalno-bytową oraz wzrost liczby biednych, bezrobotnych, uzależnionych od alkoholu i innych środków psychoaktywnych, przeważająca część społeczeństwa oraz władza publiczna koncentrują się głównie na zaostrzeniu kar i masowym korzystaniu z instytucji pozbawienia wolności. Należy jednak zauważyć, że ze wszystkich form polityki społecznej ta właśnie jest najbardziej nieefektywna. Żaden system społeczny nie był tak drogi i tak nieustannie nieskuteczny jak powiązana z więzieniem machina prawa karnego, przy której tak niewolniczo obstajemy i w ramach której projektujemy oddziaływania „pseudoresocjalizacyjne”.

Czyż nie wydajemy olbrzymich kwot ze środków publicznych na patologiczny system, traktując mniejszości w niesprawiedliwy sposób, dehumanizujący wszystkich uczestników tegoż systemu, a gwarantujący jedynie stały wzrost przestępczości i masowe zaludnianie zakładów karnych?

W ciągu ostatnich 20 lat wraz z rozwojem globalnej gospodarki rynkowej i pojawieniem się prywatnych więzień dokonał się mariaż przemysłu i więziennictwa, który zdominował ewolucję systemu penitencjarnego na całym świecie.

Jest to zatrważająca tendencja, która konstytuuje zespół biurokratycznych, politycznych i gospodarczych interesów, które zachęcają do zwiększania wydatków na więziennictwo – i to niezależnie od zdiagnozowanych i rzeczywistych potrzeb społecznych. Skala przestępczości jest dynamicznie zmienna, natomiast nauka wypracowała alternatywne środki probacyjne zamiast pejoratywnej izolacji przestrzennej, jednakże bezrefleksyjnie z pominięciem dialogu społecznego realizuje się program budowy nowych więzień. Kompleks przemysłowo-więzienny powstaje dzięki złudnym teoriom resocjalizacji penitencjarnej, obietnicom dużych pieniędzy i gwarantowanych miejsc pracy. Jego uczestnikami są nadal w większości osoby wymagające wyłącznie resocjalizacji socjalnej, gdyż są one pozbawione środków materialnych, jakichkolwiek zabezpieczeń bytowych, obciążone chorobami psychicznymi, alkoholizmem i z konieczności przyjmują status tożsamości przestępczej.

Poprawcze wartości izolacyjnych środków karnych podaje się w wątpliwość. Nurt ten wywodzi się z obserwacji penitencjarnych poczynionych już na początku XIX w.

W literaturze epoki tzw. gorączki penitencjarnej żywo dyskutowano problem wpływu izolacji więziennej na powstawanie niekorzystnych zmian w biopsychicznej i psychospołecznej strukturze osobowości więźniów. Postrzeganie zmian w fizjonomii skazanych i nieodwracalnych odchyśleń w ich psychice zostało wzbogacone w końcu XIX w., a więc już w czasie nobilitacji wychowawczych doktryn kary, dzięki koncepcjom demoralizującego wpływu środowiska więziennego, pogłębiającego społeczną degradację osoby. I tak: wolność jest jedną z naczelnych kategorii aksjologicznych, do której zmierza każdy człowiek i która zakresem znaczeniowym obejmuje zarówno elementy przedmiotowe, jak i przeżywane stany psychiczne. Elementy przedmiotowe wolności składają się na wolność zewnętrzną, a przeżycia psychiczne wypełniają treści, pojęcia wolności wewnętrznej. Granice wolności zewnętrznej wytyczane są w zasadzie przez prawa przyrody, natomiast dążenia jednostki do uwalniania się od popędów natury pierwotnej i zastępowania ich wartościami moralnymi stanowi wyraz wolności wewnętrznej.

Wolność wewnętrzna winna być rozważana w płaszczyźnie psychologicznej jako proces przeżyć psychicznych, przez które osoba dąży do poszerzania zakresu duchowej wolności, a zatem do zintegrowanego rozwoju osobowości.

Osobom skazanym na bezwzględną karę pozbawienia wolności zostaje ona odebrana w sensie zewnętrznym i wewnętrznym. Bariere uniemożliwiającą osiągnięcie wolności w sensie zewnętrznym stwarzają zamknięty charakter zakładu penitencjarnego i styl systemu silnej kontroli. W stosunku zaś do więźniów niebezpiecznych system oparty jest na superizolacji zewnętrznej w ramach i tak zamkniętej przestrzeni społecznej. Restrykcje regulaminowe krępują zaś rozwój psychiczny skazanych, a niejednokrotnie odbierają im możliwość takiego rozwoju. Istotną bowiem właściwością (eksplikacją) kary pozbawienia wolności i instytucji ją realizujących jest przymus. Skazany odczuwa go jako narzucone odgórnie, wbrew jego woli, działania organizacyjne, fizyczne i psychiczne w zakresie własnego funkcjonowania, co jest on skłonny odebrać jako przemoc. Poczucie wynikających z tego dolegliwości wzmacnia odczucie nagłego zwrotu w sytuacji życiowej, w statusie prawnym oraz narzuconego uczestnictwa w nieakceptowanych sytuacjach i środowisku.

Powstająca na skutek izolacji przestrzennej suma przykrych doznań i negatywnych bodźców oraz procesów zaraźliwości grupy w dużej mierze prowadzi osoby skazywane na pobyt w więzieniu do niekorzystnej sytuacji z punktu widzenia wewnętrznego rozwoju osobowego i depersonalizacji struktur osobowościowych, a zwłaszcza samooceny i samoświadomości społecznej. Rozmiar odczuwanych dolegliwości i psychicznego cierpienia zależy od intensywności bodźców je wywołujących i od poziomu zasobów wewnętrznych jednostki poddanej represji.

Resocjalizacja penitencjarna może być skutecznym procesem wyłącznie w następstwie doprowadzenia systemu więzień do stanu społecznej deizolacji. Może się on odbywać przez komórkowy proces minimalizowania izolacji wewnętrznej oraz integrowania instytucji izolujących poza więzienną strukturą społeczną. Integracja powinna się odbywać przez uczestnictwo osób niezwiązanych profesjonalnie z więziennictwem w strukturach instytucji penitencjarnych oraz wprowadzanie więźniów w istniejące pozapenitencjarne struktury społeczne.

Zasada integracyjności powinna być sprzężona ze stopniem zabezpieczenia danego więzienia. I tak w zakładach karnych o maksymalnym stopniu zabezpieczenia (zwłaszcza w przypadku osadzonych niebezpiecznych) zagwarantowany powinien być udział w realizacji pozaochronnych zadań penitencjarnych społeczników stowarzyszonych w organizacjach patronackich, głównie w zaspokajaniu socjalnych i kulturalnych potrzeb skazanych. W zakładach penitencjarnych o minimalnym stopniu zabezpieczenia więźniowie powinni zaś mieć stworzone warunki naturalnego udziału w życiu komunalnych instytucji użyteczności publicznej. Natomiast w więzieniach o średnim stopniu zabezpieczenia obie te formy należy stosować równocześnie, z naciskiem na ułatwienie skazanym udziału w życiu społecznym.

Eksplikatywną formą resocjalizacji penitencjarnej w świetle zaprezentowanego materiału badawczego jest powierzenie zadań pedagogicznych profesjonalistom, ale od systemu więziennego organizacyjnie i funkcjonalnie niezależnym. Na przykład zawodowi kuratorzy sądowi mogą spełniać rolę opiekunów, nauczycieli, doradców, ekspertów i pośredników w procesie resocjalizacji i readaptacji społecznej. Szczególną formą deizolacji społecznej, która ma wartość resocjalizacyjną sama w sobie, jest umożliwienie skazanym wierzącym udziału w praktykach religijnych oraz w organizowanych dla nich specjalnych zajęciach religijno-moralnych lub etycznych dla pozostałych osadzonych.

Prawidłowy przebieg procesu resocjalizacji w warunkach szczelnej izolacji może mieć miejsce jedynie przez zagwarantowanie warunków dla uprzedniej deizolacji wewnętrznej. Może on polegać na eliminowaniu irracjonalnych urządzeń ochronnych, gdyż wiele z nich w polskich więzieniach służy zorganizowanemu systemowi zalegalizowanego terroru stosowanego automatycznie i przybierającego formę stylu życia. Inną procedurą gwarantującą osiągnięcie projektowanego stanu deizolacji wewnętrznej jest minimalizowanie izolacji wewnętrznej nie przez mechaniczne i przymusowe narzucanie wzorców i reguł postępowania, ale przez powiększanie zakresu samokontroli zachowania się więźniów wobec innych oraz zachowania się w grupie.

Więźniowie i interakcje wewnątrzzakładowe nie mogą brutalizować obyczajów, podważać ideału solidaryzmu społecznego (braterstwa ludzi) i eliminować tych, którzy swoim zachowaniem zagrażają aktualnej strukturze społecznej. Transmisja sprawiedliwości karzącej w przestrzeni zamkniętej winna wygenerować treść procesu resocjalizacji dla tych, którzy tego potrzebują na warunkach segregacyjnych, przy jednoczesnym zachowaniu szans na ich pełną inkluzję społeczną oraz zintegrowany rozwój osobowościowy na podstawie salutogenetycznych zasobów i potencjałów.

Analiza kondycji funkcjonowania społecznego w aspekcie rozwoju relacji interpersonalnych prowadzi do konieczności utworzenia odpowiednich sposobów oddziaływania, które powinny stanowić miarę profesjonalizmu w obszarze eliminowania zagrożeń oraz kontroli i zmiany społecznej zjawisk dewiacyjnych i opresyjno-kryzysowych w przestrzeni indywidualnej, grupowej, lokalnej, krajowej, a także międzynarodowej (np. w przypadku konfliktów rasowych, wyznaniowych czy zagrożeń terrorystycznych). Zaadaptowanie rozwiązań praktycznych z obszaru pedagogiki resocjalizacyjnej oraz rozwojowych modeli terapii społecznej pozwoliłoby doprowadzić do integracji systemu terapii probacyjnej na trzecim poziomie, uwzględniającym trafność, trwałość, skuteczność, efektywność, funkcjonalność, innowacyjność oraz kosztochłonność oddziaływań.

Badania naukowe podkreślają istnienie związku pomiędzy zagrożeniem demoralizacją, nieprzystosowaniem, przestępczością a innymi problemami społecznymi na poziomie struktury mikro- i makrospołecznej. Istnienie tej korelacji upoważnia do przyjęcia zintegrowanego modelu interwencji terapeutycznej, który będzie zapobiegał zjawiskom dewiacyjnym i opresyjnym lub stany występujące korygował. Terapia probacyjna stanie się szansą interpretacyjno-moderacyjną zarówno w sferze integralności myśli teoretycznej, jak i idei prakseologicznej prowadzącej do skonstruowania odpowiednich umiejętności praktycznych. Opierając się na pogłębionej analizie przypadku stanowiącego przedmiot oddziaływania terapeutycznego, można będzie podjąć próbę indywidualnego i lokalno-środowiskowego rozwiązywania problemów interakcyjnych. System interwencji terapeutycznej zorientowany na jednostkę lub problem społeczny określi warunki brzegowe, dynamikę i motywy budowania struktur odpowiedzialnych za wykonawstwo na poziomie profilaktyki predeliktualnej, objawowej i postwykonawczej oraz przyczyni się do sformułowania zaleceń moderacyjnych pozwalających prewencyjnie wpływać na treść, zakres i dynamikę zjawiska na określonym terenie.

Model terapii probacyjnej rozumiany jako obszar kontroli i zmiany społecznej odzwierciedlający teorie naukowe w interdyscyplinarnym myśleniu zakłada udział wielu dziedzin nauki oraz zindywidualizowanych doktryn badawczych opisujących i wyjaśniających przedmiot poznania. Zakładany pluralizm poznawczy w terapii probacyjnej jako stały element formułowania diagnozy oraz prognozy zjawisk dewiacyjnych i sytuacji opresyjno-konfliktowych będzie podejściem etnocentrycznym, fenomenologicznym, ekologicznym i synergetycznym w kierunku empirycznego rozpoznania zjawiska. W obszarze tego rodzaju algorytmu naukowego będzie można wyjaśnić etiologię, przebieg oraz formułować praktyczne programy interwencji profilaktycznych, prewencyjnych, korekcyjnych i prognostycznych.

Do sprawnego funkcjonowania środowiskowych form terapii probacyjnej konieczne jest właściwe wykształcenie i wprowadzenie do systemu społecznego odpowiednio przygotowanych osób, zdolnych do podejmowania zadań związanych ze społecznym modelem terapii. Takie wykształcenie nie pociąga za sobą tak dużych kosztów jak przygotowanie wysoko kwalifikowanych specjalistów z zakresu terapii, jednocześnie upowszechnia kontakt z odpowiednio przygotowaną osobą. Tę rolę i zadania może spełniać terapeuta probacyjny.

Koncepcja roli terapeuty probacyjnego związana jest z modelem oddziaływań stanowiących podstawę do określenia kariery zawodowej wykonawców wielu ról etatowych. Kompetencje terapeuty probacyjnego mogą stanowić wkład wiedzy podstawowej oraz praktycznych umiejętności do podejmowania się roli tutora, superwizora, negocjatora, mediatora, pośrednika bądź wychowawcy w sferze usług, zadań i interwencji w określonych sytuacjach konfliktowych w instytucjonalnym systemie organów wymiaru sprawiedliwości (sądy rodzinne, sądy powszechne, kuratela sądowa), systemie organów świadczących działalność wychowawczą, resocjalizacyjną na rzecz dzieci, młodzieży i osób dorosłych (ośrodki szkolno-wychowawcze, socjoterapeutyczne, środowiskowe, ogniska kwalifikacji zawodowych, rodziny zastępcze, placówki oświatowo-wychowawcze, zakłady opieki lekarskiej dla osób uzależnionych od alkoholu, narkotyków, dopalaczy lub środków farmakologicznych, zakłady poprawcze, karne) oraz systemie organów administracji państwowej, definiujących i realizujących lokalno-środowiskową politykę

społeczną, w tym działalność pomocową na rzecz osób dużego ryzyka stygmatyzacji, wykluczenia lub nieprzystosowania społecznego (obszary pomocy społecznej).

Zadaniem terapeuty probacyjnego w szczególności będą:

- 1) diagnozowanie i prognozowanie społeczne prowadzące do wyjaśnienia etiologii (wykrycia endo- i egzogennych czynników zaburzenia), określenia faz, etapów i czynności przebiegu oddziaływania probacyjnego, sformułowanie praktycznego programu interwencji (profilaktycznej, prewencyjnej, korekcyjnej, naprawczej);
- 2) monitorowanie i rozstrzyganie lokalnych problemów społecznych odnoszące się do sformułowania strategii kontroli w rygorach właściwych dla postępowania prognostycznego, profilaktycznego, prewencyjnego i korekcyjnego zmierzającego do skutecznego i efektywnego rozstrzygnięcia;
- 3) doradztwo i rozwiązywanie problemów środowiskowych zmierzające do podejścia pomocowego stanowiącego proaktywną, epistemologiczną, strukturalną i synergiczno-ekologiczną interwencję rozwiązań systemowych w sytuacjach kryzysowo-opresyjnych;
- 4) rozwiązywanie sytuacji kryzysowych w obszarze zjawisk patologicznych pozwalające na modyfikację obejmującą przewartościowanie celów, funkcji, zadań, metod i środków postępowania w ujęciu strukturalno-dynamicznym oraz przebudowę zachowań w wybranych elementach zmiany z katalogu czynników oddziałujących na społeczeństwo, jednocześnie wywołujących pozytywne skutki w sferze kontroli pozwalającej prewencyjnie wpływać na treść, zakres i dynamikę zjawiska oraz kontrolować zmiany społeczne zjawisk wiktymogennych.

Stały kontakt z podopiecznym o dużym ryzyku stygmatyzacji zapewni ciągłość prowadzącą do udostępniania właściwych form opieki, wsparcia i pomocy z zakresu polityki społecznej państwa, a współdziałanie prowadzi do homeostazy wszystkich podmiotów organizujących interwencje profilaktyczno-socjalizacyjne i resocjalizacyjno-readaptacyjne z zakresu kontroli zjawisk dewiacyjnych, sytuacji opresyjnych, marginalizacji, wykluczenia społecznego czy konfliktów społecznych.

Publikacja ta ukazuje nowoczesną teorię kary, opartą na paradygmacie sprawiedliwości formalnej, ekwiwalentnej i naprawczej, dającą podstawę do dywersyfikacji środków karnych, w tym realizacji probacji w szerokim zakresie jako nowoczesnego systemu sprawiedliwego karania, rozumianego jako wielopasmowa teoria resocjalizacji z udziałem społeczeństwa w środowisku lokalnym, i udostępnienia właściwych form opieki terapii probacyjnej jako systemu oddziaływań zmierzających do integracji i inkluzji społecznej.

TERAPIA PROBACYJNA PODSTAWĄ EDUKACJI SZKOLNEJ W PROCESIE PROFILAKTYKI PRE- I POSTDELIKTYWALNEJ

1.1. Zachowania problemowe młodzieży

Wiele badań dotyczących przyczyn przestępczości nieletnich – i możliwych sposobów zapobiegania jej – sugerowało, że wykształcenie odgrywa w tej kwestii centralną rolę¹. W ciągu ostatnich lat ograniczenie edukacji szkolnej jako elementu warunkującego przestępstwo było szczegółowo omawiane przez różnych badaczy². Podobne dyskusje toczyły się również w latach 50. i 60. Przykładowo badania szwedzkie zajmujące się sposobami i środkami zapobiegania przestępczości wśród młodych ludzi wykazały, że „(...) powstanie obowiązkowej 9-letniej szkoły powszechnej będzie z kilku względów umożliwiało większe wysiłki podejmowane w kierunku zapobiegania przestępczości” (Raport oficjalny Rządu Szwedzkiego, 1964)³. Wśród badaczy i personelu szkolnego istnieje silne przekonanie, że jedną z funkcji szkoły jest rzeczywiste zapobieganie przestępczości, a bardziej aktywne i systematyczne wysiłki w tym kierunku mogą sprawić, że szkoła efektywniej zapobiegać będzie dewiacji młodzieży.

1.1.1. Indywidualna i zbiorowa interwencja

Zasadniczo szkoły mogą podejmować kroki w kierunku zapobiegania przestępstwom, stosując dwie główne metody. Pierwsza z nich sprowadza się do sformułowania specjalnych programów przystosowanych dla uczniów mających problemy w szkole (mierne osiągnięcia w nauczaniu, wagary, chuligańskie zachowanie itp.), narażonych na ryzyko rozwoju przestępczego zachowania. Jest to tzw. interwencja indywidualna⁴. Druga metoda obejmuje działania zaprojektowane w celu obniżenia poziomu przestępczości wśród ogółu uczniów. Jest to interwencja zbiorowa. Indywidualna interwencja może przybrać formę poparcia i kontroli klasy przez psychologa lub doradcę czy też indywidualnego skierowania

¹ J. Wilson, G. Loeber, *From Children to Citizens. Families, Schools and Delinquency Prevention*, t. 3, New York 1994.

² D. Farrington, L. Ohlin, J. Wilson, *Understanding and Controlling Crime*, New York 1995; D. Farrington, R. Loeber, *RIOC and Phi as Measures of Predictive Efficiency and Strength of Association*, *Journal of Quantitative Criminology* 1991, nr 5.

³ *Aktion mot ungdomsbrott. En modell till försöksverksamhet (Action against Juvenile Delinquency. A Model for Experiment)*, Swedish Government Official Reports 1964.

⁴ J. Emanuelsson, *Särundervisningens förutsättningar och mål (Remedial Tuition: Requirements and Objectives)* (w:) M. Gummesson, L. Alexandersson, *Brottsförebyggande arbete i skolan – några forskningsvoön (Crime Prevention at School – Research Results)*, National Council for Crime Prevention 1992, nr 2, s. 103–111.

na korekcję. W rzeczywistości takie poparcie jest w dzisiejszych szkołach dość powszechne, chociaż rzadko motywowane ambicją zwalczania przestępczości nieletnich⁵. Tradycja umieszczania uczniów „problemowych” w specjalnych klasach czy szkołach sięga daleko wstecz i ma kilka zalet: jedną z nich jest umożliwienie polepszenia jakości metody regularnego nauczania proponowanej przez szkołę. Gold zauważył, że jeżeli uczniowie mający problemy są motywowani do pozytywnych nastawień w stosunku do szkoły oraz do aprobaty stabilnych związków z nauczycielami i kolegami ze szkoły, to powinni oni również być umieszczani w specjalnych, ochronnych klasach czy szkołach⁶.

Segregacja osób doświadczających trudności w szkole może także wywoływać wiele niepożądanych konsekwencji. Uczniowie tacy mogą zostać napiętnowani, ale też „mogą zacząć kreować samospełniające się przekonanie o własnym niepowodzeniu, które może stymulować danego człowieka do popełnienia przestępstwa, a nie temu zapobiegać” (Farrington)⁷. Po drugie, izolowani uczniowie mogą stracić kontakt z pozostałymi i wiązać się tylko z osobami o podobnych problemach⁸. Takie grupy problemowe, jak zostało wykazane, podnoszą poziom przestępczości⁹. Interwencja zbiorowa zmierza do ulepszenia pracy i osiągnięć szkoły przez organizacyjne, społeczne i edukacyjne innowacje. Przykładami obszarów, na których takie zmiany mogą być dokonane, są kontakty nauczyciel – uczeń, współpraca między uczniami, udział uczniów w nauczaniu i podziale odpowiedzialności w obrębie całej szkoły. Przypuszcza się, że zmiany innowacyjne w działalności i prowadzeniu szkoły wzmacniają pozytywne postrzeganie nauczania w szkole oraz obniżają ryzyko przestępczości¹⁰.

W szkołach, w których wskaźnik przestępczości uczniowskiej jest wysoki (i w których prawie zawsze istnieją inne typy problemów), nauczycielom trudno jest pełnić swoje obowiązki w sposób satysfakcjonujący. W tym samym czasie działania organizacyjne, takie jak dodatkowe zatrudnienie oraz wymiana wykwalifikowanych nauczycieli, mogą być ograniczone. Według G. Gottfredsona należy przede wszystkim udzielić poparcia raczej ulepszaniu aktualnej pracy szkoły niż zapobieganiu przestępczości uczniowskiej za pomocą indywidualnych interwencji¹¹.

W Stanach Zjednoczonych Ameryki ukończono kilka projektów mających na celu zredukowanie przestępczości wśród uczniów przez interwencje zbiorowe. W badaniu eksperymentalnym, w którym wykorzystywane były rozmaite programy w celu wzmocnienia zaangażowania uczniów w nauczanie oraz kreowania pozytywnego klimatu w szkole, D. Gottfredson stwierdził mały, aczkolwiek zauważalny spadek wskaźnika przestępstw zgłaszanych przez uczniów.

Indywidualne i zbiorowe interwencje nie wykluczają się wzajemnie¹². Interwencja zbiorowa może być np. wprowadzona jako próba zmniejszenia proporcji uczniów popeł-

⁵ M. Gold, *Scholastic Experiences. Self-Esteem and Delinquency: A Theory for Alternative Schools, Crime and Delinquency* 1990, nr 24.

⁶ Tamże.

⁷ D. Farrington, *Schools and Delinquency Prevention, Today's Delinquent* 1993, nr 6.

⁸ J. Hawkins, H. Doueck, D. Lishner, *Changing Teaching Practices in Mainstream Classrooms to Improve Bonding and Behavior of Low Achievers*, *American Educational Research Journal* 1992, nr 2.

⁹ D. Hargreaves, *Social Relations in a Secondary School*, London 1991.

¹⁰ Tamże.

¹¹ D. Gottfredson, *Examining the Potential of Delinquency Prevention Through Alternative Education*, *Today's Delinquent* 1993, nr 6.

¹² G. Gottfredson, *American Education: American Delinquency*, *Today's Delinquent* 1996, nr 6.

niających przestępstwa jako całości, podczas gdy interwencje indywidualne mogą być skierowane na obniżenie przestępczości wśród uczniów, którzy przeżywają problemy związane ze szkołą¹³. Połączeniem teoretycznych założeń tych dwóch typów interwencji jest stwierdzenie, że szkoła jako instytucja społeczna odgrywa ważną rolę w rozwoju dzieci i młodzieży. Zaobserwowano także, iż ciężar odpowiedzialności za socjalizację dziecka i młodego człowieka jest przeniesiony z rodziców na szkołę i że konsekwencje niepowodzenia mają większe znaczenie dla jednostki¹⁴.

Od szkół oczekuje się nie tylko tego, by przekazywały podstawowe umiejętności, lecz także by wprowadzały w życie uczniów wzory odpowiedzialności, aby wychowywały ich na rozumnych członków społeczeństwa. Innymi słowy, na szkołach ciąży powinność przekazania uczniom wartości i norm oraz wpojenia im standardów zachowań, które są w danym społeczeństwie akceptowane¹⁵. Dlatego też kwestia, czy szkoły, przez indywidualną czy zbiorową interwencję, naprawdę mogą zapobiegać przestępstwom, pozostaje z natury rzeczy sprawą empiryczną.

Głównym zamysłem poniższych rozważań jest przeanalizowanie niektórych wyników badań nad przestępczością wśród uczniów z problemami szkolnymi i określenie, jak duży zasięg szkolnych problemów może skutkować zachowaniem przestępczym. Zaprezentowany zostanie również przegląd badań na temat międzyszkolnych różnic w przestępczości uczniowskiej oraz omówione zostanie znaczenie społecznej, ekonomicznej i demograficznej struktury obszarów, składu uczniów oraz społecznych, organizacyjnych i edukacyjnych działań szkoły podejmowanych w związku z kwestią przestępczości.

1.1.2. Przestępczość wśród uczniów „problemowych”

Dogmatem badań kryminologicznych jest, że uczniowie, którzy mają problemy w szkole, popełniają przestępstwa i o wiele częściej niż pozostali są notowani w kryminalnych kartotekach. Ma to zastosowanie przede wszystkim w stosunku do chłopców; niestety, niewiele badań zostało przeprowadzonych wśród dziewcząt¹⁶.

Badania prowadzone przez wielu badaczy dowiodły istnienia znaczącego związku pomiędzy:

- 1) niskim poziomem nauczycielskich osiągnięć, niskimi ocenami a przestępczością¹⁷;
- 2) naganami i przestępczością¹⁸;
- 3) zachowaniem w szkole a przestępczością¹⁹.

¹³ G. Gottfredson, *An Empirical Test of School-Based Environmental and Individual Interventions to Reduce the Risk of Delinquent Behavior*, Criminology 1994, nr 24.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ D. Farrington, *Schools and Delinquency Prevention...*; D. Olweus, *Det gär att minska mobbing i skolan! (Mobbing at Schools Can be Reduced!)*, Psykologtidningen 1989, nr 7.

¹⁷ J. Hawkins, T. Lam, *Teacher Practices, Social Development and Delinquency* (w:) *The Prevention of Delinquent Behavior*, red. J. Burchard, S. Burchard, Beverly Hills 1992.

¹⁸ J. Ouston, *Delinquency, Family Background and Educational Attainment*, British Journal of Criminology 1994, nr 24.

¹⁹ D. Farrington, *Truancy, Delinquency, the Home and the School* (w:) *Out of School: Modern Perspectives*, In *Truancy, and School Refusal*, red. L. Hersov, I. Berg, New York 1990, s. 49–63; T. Tennent, *School Non-Attendance and Delinquency*, Educational Review 1991, nr 13; B. Tizard, T. Burgess, H. Francis, H. Goldstein, M. Joung, J. Hewison, *Fifteen Thousand Hours: A Discussion*, London 1990.

Inne związane ze szkołą zmienne, takie jak postawy uczniów względem szkoły i plany co do dalszej edukacji, również wykazują związek z przestępczością²⁰.

1.1.3. Problemy w szkole jako źródło przestępczości nieletnich

Wartościowym zarówno teoretycznie, jak i praktycznie zabiegiem jest zbadanie problemów w szkole jako istotnych okoliczności skutkujących zachowaniem przestępczym. Analiza oparta na wielu badaniach wskazuje, w jakim stopniu niskie oceny, słabe osiągnięcia nauczycielskie, wagary i złe sprawowanie w szkole wpływają na zachowania przestępcze. Przyпуска się, że czynniki te skutkują popełnianiem przestępstw przeciętnie w 28% i są o 34% bardziej efektywne niż pozostałe okoliczności. Jeden na czterech uczniów z niskimi ocenami posiada przestępczą przeszłość, podczas gdy w przypadku uczniów o wyższych osiągnięciach wskaźnik ten wynosi 15%. Możliwość badań retrospektywnych pozwala na ustalenie proporcji uczniów z przestępczą karierą, którzy również osiągają słabe wyniki w nauce.

Badania wskazują, że ok. 30% zarejestrowanych przestępców otrzymywało niskie oceny w szkole. Chociaż uczniowie uzyskujący niskie wyniki w nauce są narażeni na większe ryzyko wejścia na drogę przestępczości, niskie oceny same w sobie nie są tego powodem²¹. Bardziej wiarygodnymi wskaźnikami są wagary lub naganne zachowanie w szkole. Jednakże większość zarejestrowanych przestępców nie napotykała na tego typu problemy w szkole, a większość wagarowiczów i uczniów źle zachowujących się nie została ujęta w kartotekach kryminalnych²².

Teoretycznie, jeżeli indywidualne interwencje mogłyby zapobiec przestępczości wynikającej z problemów w szkole, proporcja młodocianych przestępców spadłaby o 10–15%. W praktyce jednak jest to niemożliwe. Ewolucja programów podkreślających znaczenie indywidualnych interwencji wykazało, że nie mają one żadnego wpływu na stymulatory do popełniania przestępstw. Zastosowanie metody indywidualnej interwencji napotyka trudności w postaci wyboru najbardziej sprzyjającego momentu jej zastosowania. Wilson zaobserwował, że „programy szkolne zaprojektowane, by obniżyć wskaźnik przestępczości, powinny być wdrażane, gdy dziecko jest bardzo małe, albo powinny angażować w swoje działanie całą szkołę”²³. Uogólniając, można stwierdzić, że na podstawie problemów istniejących w szkole można przewidzieć powstanie zachowań przestępczych nawet dokładniej niż na podstawie statusu społeczno-ekonomicznego rodziny czy jej struktury. Efekt będzie jeszcze większy, jeżeli weźmiemy pod uwagę jedynie recydywistów. Blumstein, Farrington i Moitra odkryli na podstawie badań całościowych, że złe zachowanie w szkole w wieku 8–10 lat może skutkować recydywizmem w wieku dorosłym²⁴.

²⁰ N. Lie, A. Haeggernes, *Lawbreaking in Former Remedial Class Pupils*, Criminal Justice and Behavior 1993, nr 14; G. Spivack, J. Marcus, M. Swift, *Early Classroom Behavior and Later Misconduct*. Developmental Psychology 1996, nr 22.

²¹ D. Elliott, H. Voss, *Delinquency and Dropout*, New York 1994; T. Hirschi, *Causes of Delinquency*, Berkeley 1989; W. Skinner, *Educational Social Climate and Delinquency in Ireland: An Integrated Perspective*, Acta Sociologica 1991, nr 30.

²² J. Hawkins, D. Lishner, *Schooling and delinquency (w:) Handbook on Crime and Delinquency Prevention*, red. E. Johnson, Greenwood Press 1993, s. 231–235.

²³ J. Wilson, G. Loury, *From Children to Citizens...*; J. Wilson, R. Herrnstein, *Crime and Human Nature*, New York 1995.

²⁴ A. Blumenstein, D. Farrington, S. Moitra, *Delinquency Careers: Innocents, Desisters and Persisters*, Crime and Justice 1995, nr 6, s. 187–219.

Retrospektywne badania jakościowe recydywistów udowodniły, że niemalże bez wyjątku mieli oni problemy w szkole. Sveri w badaniach przeprowadzonych na 25 włamywaczach odkrył, że 16 z nich chodziło na wagary i było nieposłusznym w szkole²⁵. Hyden wykazał z kolei, że z 15 szesnastolatków z bogatą kartoteką policyjną 13 (brak danych dla 2 chłopców) miało kłopoty w podstawowej i średniej szkole. Kiedy osiągnęli poziom seniora, zostali odesłani do specjalnych szkół dla dzieci z problemami wychowawczymi²⁶.

1.1.4. Interpretacja związku między problemami w szkolnej edukacji nieletnich a ich przestępczością

Powstały rozmaite teorie interpretujące zależności pomiędzy problemami w szkole a zachowaniami przestępczymi młodych ludzi²⁷. Zasadniczo twierdzi się, że: problemy w szkole dają początek przestępczości²⁸; przestępczość powoduje niepowodzenia w szkole²⁹; zarówno problemy w szkole, jak i przestępczość są determinowane przez inne czynniki³⁰. Powyższe zróżnicowane podejścia badawcze powodowane są m.in. wiekiem uczniów w czasie badania. Poza tym na ich niezgodność może wpływać również struktura badań samych w sobie. Problemy w szkole we wczesnym wieku (7–12 lat) oraz zachowania przestępcze mogą być do pewnego stopnia wyjaśnione przez pochodzenie społeczne ucznia i jego osobowość. Spirack, Marcus i Swift odkryli, że agresywność, niska samoocena oraz brak cierpliwości w wieku 5–6 lat mogą powodować powstanie problemu w szkole w wieku lat 13–16³¹. Zachowanie dzieci w pierwszej klasie szkoły podstawowej może również wykazywać słabe, lecz istotne powiązanie z ich przestępczością w wieku 17 lat. West i Farrington wykazali natomiast, że prawie połowa uczniów, którzy nagannie zachowywali się w szkole podstawowej, była ujęta w kartotekach kryminalnych przed ukończeniem 17. roku życia³².

Fakt, iż pewni badacze wykazali wpływ zachowań przestępczych wśród uczniów na powstawanie problemów związanych ze szkołą, może być powodowany tym, że większość badań skupiała się na nastolatkach. Elliot i Voss stwierdzili, że „przypuszczalnie można wysunąć hipotezę, iż przestępczość powoduje brak powodzenia w szkole”, co może być interpretowane w ten sposób, że „przystąpienie młodych ludzi do grup kryminalnych osłabia ich łączność ze szkołą”³³. Niemniej jednak, niezależnie od tego, czy problemy w szkole i przestępczość mogą do pewnego stopnia zostać wytłumaczone jako wynikające z pewnych czynników zewnętrznych, właściwych dla obu powyższych

²⁵ K. Sveri, *Persistenta Brottslingar (Persistent Criminals)*, Stockholm 1994.

²⁶ L. Hyden, *Kriminalitet som livsval. En socialaktsstudie av 15 kriminella pojkar (Criminality as a Chosen Way of Life. A Study of the Social Dossiers of 15 Criminal Boys)*. Stockholm Social Services Administration. Research and Development Bureau. Social Arbete, 1989, Report nr 10.

²⁷ J. Phillips, D. Kelly, *School Failure and Delinquency: Which Causes Which?*, Criminology 1989, nr 17.

²⁸ K. Polk, W. Schaffer, *Schools and Delinquency*, Englewood Cliffs 1992.

²⁹ A. Liska, M. Reed, *Ties to Conventional Institutions and Delinquency: Estimating Reciprocal Effects*, American Sociological Review 1995, nr 50.

³⁰ J. Wilson, *Strategic Opportunities for Delinquency Prevention* (w:) J. Wilson, G. Loury, *From Children to Citizens...*, s. 291–311.

³¹ G. Spivack, J. Marcus, M. Swift, *Early Classroom...*

³² D. West, D. Farrington, *Who Becomes Delinquent?*, London 1993.

³³ D. Elliott, D. Huizinga, S. Ageton, *Explaining Delinquency and Drug Use*, Beverly Hills 1985.

lub niezależnych od tego, czy przestępczość sama w sobie może powodować problemy w szkole, można rozważać szczegółowo, czy szkoły – przez skład grona uczniowskiego lub działalność organizacyjną, społeczną i edukacyjną – mogą odgrywać istotną rolę w zapobieganiu przestępczości.

1.1.5. Szkoła i przestępczość

W ostatnim okresie wielu badaczy odkryło, że przestępczość uczniowska może różnić się w zależności od rodzaju szkoły, tak jak może się różnić rodzaj ofiar przestępstw w zależności od charakteru czynów, takich jak np. włamania czy kradzieże³⁴. Zróżnicowania te można uzasadnić faktem, że uczniowie, którzy wykazują większe skłonności do zachowań przestępczych, popełniają czyny zabronione niezależnie od rodzaju szkoły, do której uczęszczają. Natomiast okoliczność, że istnieją szkoły z wysokim wskaźnikiem przestępczości wśród uczniów, może być wytłumaczona w ten sposób, iż placówki te przyjmują więcej uczniów z problemami społecznymi i osobistymi. Jednakże istnieją też inne czynniki stymulujące przestępczość szkolną. Uogólniając, można stwierdzić, że szkoły o wyższym wskaźniku przestępczości wśród uczniów mogą mieć:

- 1) społecznie, ekonomicznie i demograficznie nieuprzywilejowane grupy uczniów, np. z dużą liczbą problemów rodzinnych;
- 2) niejednorodny skład populacji uczniów w kategoriach np. pochodzenia społeczno-ekonomicznego i etnicznego oraz uzdolnień;
- 3) źle funkcjonującą strukturę organizacyjną oraz wadliwą działalność socjalną i edukacyjną.

Opinie są podzielone w kwestii tego, która z powyższych zmiennych może najlepiej opisywać różnice w poziomie przestępczości obserwowane pomiędzy różnymi szkołami. Głównym zagadnieniem jest, czy szkoła ma w ogóle jakiś wpływ na przestępczość wśród uczniów, a jeśli tak, to w jakim zakresie. Zdaniem Hargreavesa nasz brak wiedzy w tym zakresie wynika częściowo z faktu, że badania empiryczne rzadko były porównywane i że nie mamy żadnego teoretycznego odnośnika do badań nad związkiem między szkołą a przestępczością³⁵.

Skład grona uczniowskiego jest zdeterminowany przez społeczną, ekonomiczną i demograficzną strukturę szkoły. Oznacza to, że albo szkołom wyznacza się pewne obszary, z których rekrutują się uczniowie, albo też uczniowie chodzą do szkoły położonej najbliżej ich domu. Na edukacyjną, organizacyjną i socjalną działalność danej szkoły wpływa struktura rejonów, która jeśli szkoła obejmuje obszar o silnej koncentracji rodzin z problemami społeczno-ekonomicznymi, doprowadzi do większego przepływu nauczycieli słabiej wykształconych niż w innych szkołach czy na innych obszarach³⁶. Badania wykazały, że wskaźnik przestępczości jest wyższy w dzielnicach z problemami

³⁴ M. Rutter, B. Maughan, P. Mortimore, J. Ouston, *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and their Effects on Children*, Cambridge 1989.

³⁵ D. Hargreaves, *Schooling for Delinquency* (w:) *Schools, Teachers and Teaching*, red. L. Barton, S. Walker, London 1991, s. 9–25.

³⁶ D. Hargreaves, *Classrooms, Schools and Juvenile Delinquency*, Educational Analysis 1990, nr 2; W. Schafer, K. Polk, *Delinquency and the Schools. In Juvenile Delinquency and Youth Crime*, Report of a Task Force to the President's Commission on Law Enforcement and Administration of Justice, Washington, D. C. Government Printing Office 1989.

społeczno-ekonomicznymi. Co do szkoły, model zakłada, że skład grona uczniowskiego i działalność szkoły mogą same w sobie mieć wpływ na przestępczość uczniów, podczas gdy co do składu uczniów zakłada się, że koncentracja uczniów o wysokim wskaźniku czynów przestępczych w danej szkole lub w klasie zwiększa ryzyko przestępczości wśród uczniów jako całości³⁷.

Badania wykazały, że skład społeczności uczniowskiej ma głównie wpływ na społeczną i edukacyjną działalność szkoły, chociaż prawdopodobne jest, że organizacja szkoły sama w sobie *de facto* wpływa na skład grona uczniowskiego³⁸. Jednak przed rozpoczęciem szczegółowej dyskusji na temat różnych hipotetycznych wyjaśnień występowania zróżnicowania przestępczości między szkołami warto zbadać rozmiar faktycznie obserwowanych niezgodności.

1.1.6. Przestępczość uczniowska w różnych szkołach

Międzyszkolne różnice w przestępczości uczniowskiej mogą być opisane na kilka naciąganych sposobów; pierwszym i najprostszym jest ustalenie liczby uczniów w szkole, którzy pojawiają się w kartotekach kryminalnych albo którzy określają siebie jako osoby naruszające prawo. Ta miara wskazuje poziom udziału w przestępczości albo liczbę uczniów przestępców w szkole. Inną metodą jest ustalenie ogólnej liczby przestępstw zanotowanych jako popełnione przez uczniów poszczególnych szkół lub jako wskazanych w wyniku badań opartych na danych kwestionariuszowych. Ta miara, która wskazuje poziom przestępczości przypadający na szkołę, wpływa zarówno ze stosunku udziału uczniów, jak i częstotliwości, z jaką poszczególni uczniowie popełniają przestępstwa³⁹.

Wyniki badań wskazują, że dla pewnych rodzajów typowych przestępstw popełnianych przez nieletnich (np. kradzieże, umyślna szkoda) stosunek ich udziału i ogólny poziom przestępczości mogą być relatywnie wysokie (Klein)⁴⁰. W jednym z pierwszych badań, jakie wykonano na tym polu, Power i inni odkryli, że średnia zanotowanego wskaźnika przestępczości na rok szkolny wahała się między 0,7 a 7,8%⁴¹. Przeciętny wskaźnik udziału 20 przebadanych szkół w całości wyniósł 3,5%. Poziom przestępczości na szkołę wahał się pomiędzy 0,9 a 19,0 na 100 uczniów, co oznaczało, że uczniowie najmniej przestępczej szkoły popełnili średnio 1,3 zanotowanych przestępstw (wyroki sądowe), podczas gdy ci z najbardziej przestępczych szkół popełnili 3,2 zanotowanych przestępstw. Przeciętna liczba wyroków dla wszystkich szkół wynosiła 2. Power i inni zdołali ustalić, że w szkołach z wyższym wskaźnikiem udziału uczniów w przestępczości istnieje większe prawdopodobieństwo wyższego poziomu przestępczości. W badaniach 11 wybranych szkół odkryli oni, że w ciągu 10-letniego okresu wskaźnik udziału uczniów w przestępczości, bez względu na to, czy był wysoki, czy niski, pozostał niezmieniony

³⁷ G. Gottfredson, D. Gottfredson, *Victimization in Schools*, Law, Society and Policy 1995, nr 2.

³⁸ J. Wilson, R. Herrnstein, *Crime...*

³⁹ A. Blumstein, J. Cohen, D. Farrington, *Criminal Career Research: Its Value for Criminology*, Criminology 1989, nr 26; A. Blumstein, J. Cohen, J. Roth, C. Visser, *Criminal Careers and „Career Criminals”*, Washington 1994.

⁴⁰ *Cross-National Research in Self-Reported Crime and Delinquency*, red. M. Klein, Dordrecht-Boston-London 1989; R. Kornhauser, *Social Sources of Delinquency. An Appraisal of Analytic Models*, Chicago 1990.

⁴¹ M. Power, M. Alderson, J. Phillipson, E. Schoenberg, J. Morris, *Delinquent Schools?*, New Society 1992, nr 19; M. Power, R. Benn, J. Morris, *Neighbourhood Schools and Juveniles Before the Courts*, British Journal of Criminology 1993, nr 12.

we wszystkich badanych szkołach. Farrington odkrył, że w ciągu jednego roku szkolnego poziom przestępczości w 13 szkołach z dzielnicy zamieszkałej przez klasę robotniczą w Londynie wahał się między 0,3 a 21,0 na 100 uczniów w szkole. Wskaźnik udziału uczniów w przestępczości przypadający na szkołę nie został wykazany⁴².

W odniesieniu do kompleksowej analizy grupy młodych ludzi urodzonych w latach 1959–1960 Rutter ustalił wskaźnik ich udziału w przestępstwach w każdej z 12 różnych szkół, do których uczęszczali. Udział w przestępczości chłopców został przebadany w 9 szkołach, udział w przestępczości dziewcząt – w 7. Dane zostały zebrane z kartotek policyjnych i dotyczyły przestępstw popełnionych przez uczniów w wieku od 14 do 17 i 18 lat. Dla chłopców wskaźnik udziału przypadający na szkołę wahał się między 16 a 44%, dla dziewcząt liczba ta wynosiła 1–11%. Wykazano też, że średni wskaźnik udziału w przestępczości wynosił 28,1% dla chłopców i 6% dla dziewcząt. By upewnić się, czy różnice zaobserwowane pomiędzy szkołami odnoszą się tylko do tych specyficznych grup uczniów, Rutter porównał międzyszkolne zróżnicowania w udziale uczniów w przestępczości w dwóch innych grupach wiekowych i uszeregował wskaźnik udziału przypadający na szkołę we wszystkich trzech grupach. Korelacja pomiędzy szkołami była znacząca, tzn. szkoły z wysokim (lub niskim) wskaźnikiem udziału w jednej grupie także miały tendencje do wysokiego (lub niskiego) wskaźnika w pozostałych dwóch grupach. Szkoły z wysokim wskaźnikiem udziału w przestępczości miały także wysoki poziom przestępczości⁴³. Ouston, pracując nad tym samym zagadnieniem, wykazał, że uczniowie z przeszłością kryminalną znacznie częściej zmieniali szkołę niż ich niekarani rówieśnicy. Względnie wysoki wskaźnik udziału zauważony w badaniach wynika z faktu, że dane na temat przestępczości były sporządzone, dopóki uczniowie nie osiągnęli 18 lat; znaczyło to, że ok. 1/5 chłopców i 1/3 dziewcząt z przeszłością kryminalną po ukończeniu 16 lat przestała chodzić do szkoły⁴⁴.

W badaniach nad przestępczością wśród uczniów 9 szkół średnich dla klasy pracującej w typowym mieście w Walii, Reynolds i Jones odkryli, że przeciętny wskaźnik udziału w przestępczości na szkołę wahał się pomiędzy 3,8 a 10,5%⁴⁵. W badaniu włączony został zestaw danych o przestępstwach zgłoszonych przez samych uczniów popełnionych podczas jednego roku szkolnego. Liczba uczniów na szkołę, którzy przyznali się do popełnienia włamania w okresie ich edukacji, wahała się pomiędzy 14,3 a 50,0%⁴⁶.

Krohn w badaniach nad dobrowolnie zgłaszaną przestępczością przez uczniów 15 szkół wykazał, że poziom przestępczości przypadający na szkołę (kradzież i umyślna szkoda) wahał się pomiędzy 7,0 a 8,5. Przeciętna liczba dla wszystkich szkół wynosiła 7,7⁴⁷. W Szwecji zaś Elmhorn przeprowadził badania porównawcze przestępczości dobrowolnie zgłoszonej w 7 szkołach w Sztokholmie. Wskaźnik przestępczości uwzględniający rodzaj przestępstw i ich częstotliwość wśród uczniów przypadający na szkołę wahał

⁴² D. Farrington, *Delinquency Begins at Home*, New Society 1992, nr 21.

⁴³ M. Rutter, B. Maughan, P. Mortimore, J. Ouston, *Fifteen Thousand...*

⁴⁴ M. Rutter, H. Giller, *Juvenile Delinquency. Trends and Perspectives*, Harmondsworth 1993.

⁴⁵ J. Ouston, *Delinquency, Family Background...*

⁴⁶ D. Reynolds, D. Jones, *Education and the Prevention of Juvenile Delinquency* (w:) *Alternative Strategies for Coping with Crime*, red. N. Tutt, Oxford 1989

⁴⁷ D. Reynolds, *The Delinquent School* (w:) *Process of Schooling: A Sociological Reader*, red. M. Hammersley, P. Woods, London 1993.

się pomiędzy 15,7 a 24,9. Ogólny szacunek dla wszystkich szkół wynosił 19,5. Różnica zwiększa się, jeśli porównamy uczniów tylko w ich 8. roku szkoły. W szkole z najniższym wskaźnikiem przestępczości indeks przestępczości wynosił 22,1, a w szkołach z najwyższym wskaźnikiem przestępczości wynosił 84,5⁴⁸.

Jak wykazano w literaturze omawianej powyżej, oczywiste jest, że przestępczość, zarówno rejestrowana oficjalnie, jak i zgłaszana dobrowolnie, różni się w zależności od szkoły. Wgląd w przyczyny tych różnic, nawet najbardziej wyczerpujący, wymaga wzięcia pod uwagę wielu aspektów funkcjonowania szkoły, włączając w to specyfikę obszaru, na którym działa, strukturę zbiorowości uczniowskiej oraz organizacyjne, społeczne i edukacyjne warunki działalności szkoły. W zasadzie niewiele badań dostarczyło materiału ze wszystkich tych obszarów.

1.1.7. Uczniowie narażeni na wysokie ryzyko przestępczości i różnice międzyszkolne

Przed zanalizowaniem znaczenia różnych czynników warunkujących udział w przestępczości i poziom przestępczości w szkole warto zadać sobie pytanie, czy jednostkowe (poszczególne) charakterystyki mogą być niewystarczające do wyjaśnienia różnic, których występowanie można zaobserwować. Jeżeli uczniowie narażeni na wysokie ryzyko przestępczości wykazują tendencje do popełniania przestępstw niezależnie od tego, do jakiej szkoły chodzą, zaistniałby powód do przypuszczeń, że społeczny, ekonomiczny i demograficzny charakter obszarów, w których mieszkają, skład uczniów i organizacyjna, społeczna oraz edukacyjna działalność szkoły nie mają tu znaczenia. Długotrwałe badania – w których grupa uczniów jest badana nieprzerwanie od wczesnych lat – dostarczają najwięcej możliwości do określenia, czy zmiany międzyszkolne istnieją, nawet gdy weźmie się pod uwagę podłoże społeczne i poprzednie zachowanie uczniów.

W swoich badaniach z 1972 r., ustalwszy, że poziom przestępczości jest różny w poszczególnych szkołach, Farrington zastanawiał się, czy zaobserwowane różnice mogą być wytłumaczone faktem, iż pewne szkoły były zobligowane przyjąć większą liczbę uczniów narażonych na wysoki stopień zagrożenia przestępczością⁴⁹. Uczniowie zostali podzieleni na trzy różne kategorie w zależności od oceny wystawionej przez nauczyciela w oparciu o ich zachowanie. Analiza wykazała, że wcześniejsze zachowanie uczniów miało większy wpływ na przestępczość indywidualną niż szkoła, do której chodzili w trakcie badania, chociaż odkryto także, że więcej uczniów, niż się spodziewano, zostało wprowadzonych do karatek kryminalnych ze szkół o wysokiej przestępczości.

Badania prowadzone przez Ruttera dotyczyły kwestii, czy zmiany międzyszkolne pozostałyby takie same, gdyby wzięto pod uwagę wcześniejsze osiągnięcia w nauczaniu i pochodzenie społeczne uczniów⁵⁰. Analiza szczegółowa grupy wykazała, że zmiany międzyszkolne we wskaźniku udziału dziewcząt mogłyby być w pełni wytłumaczone tymi

⁴⁸ M. Krohn, R. Akers, M. Radosevich, L. Lanza-Kaduce, *Social Status and Deviance. Class Context of School, Social Status and Delinquent Behavior*, Criminology 1990, nr 18.

⁴⁹ K. Elmhorn, *Faktisk brottslighet bland skolborn (Actual Delinquency among Schoolchildren)*, Swedish Government Official Reports 1994, nr 1.

⁵⁰ P. Farrington, *Delinquency Begins...*

czynnikami. W przypadku chłopców odkryto trwale zmiany w różnicach międzyszkolnych. Dla chłopców o niższym statusie społecznym i słabych osiągnięciach w nauce w przeszłości udział w przestępstwie wahał się w granicach 20–50%. Analogicznie, dla chłopców o średnim statusie i z wcześniejszymi przeciętnymi wynikami w nauce odsetek ten wynosił 15–35%; dla chłopców z wyższych klas społecznych i z najlepszymi osiągnięciami w nauce wskaźnik udziału wahał się pomiędzy 5 a 15%⁵¹. Zarówno z tych długoterminowych badań – skoncentrowanych na przestępczości – jak i z innych można wyciągnąć wnioski, że indywidualne czynniki pochodzenia mogą wytłumaczyć znaczną część różnic między szkołami w poziomie przestępczości, chociaż inne czynniki również odgrywają pewną rolę⁵².

1.1.8. Obszary środowisk marginesowych a przestępczość uczniowska

Podstawową przyczyną różnic przestępczości uczniowskiej w różnych szkołach jest fakt ich rozlokowania w różnych rejonach geograficznych, o zróżnicowanej charakterystyce społecznej, ekonomicznej i demograficznej⁵³. Wcześniejsze penetracje badawcze ujawniły, że szkoły z wysokim poziomem przestępczości uczniowskiej znajdują się przede wszystkim w rejonach z rozległymi problemami społeczno-ekonomicznymi⁵⁴. Obszary z problemami społecznymi często charakteryzują się dużą liczbą osób otrzymujących wsparcie pomocy społecznej, wysoką liczbą rodziców samotnie wychowujących dzieci oraz koncentracją rodzin z problemami uzależnienia. Szkoły w takich rejonach mają niewielki wpływ na poprawę swoich uczniów⁵⁵.

Power zastanawiał się, czy uczniowie ze szkół o wysokim poziomie przestępczości pochodzą głównie z rejonów, gdzie przestępczość była wysoka. W wyniku analizy pięciu szkół autor doszedł do wniosku, iż „szkoły z konsekwentnie niskimi wskaźnikami spraw sądowych próbowały wyciągnąć uczniów mieszkających w rejonach o wysokiej przestępczości, podczas gdy inne ze zgodnie (stale) wysokimi wskaźnikami miały uczniów mieszkających w rejonach o niskiej przestępczości”⁵⁶. Baldwin zauważył jednak, że Power nie zdołał oddzielić efektów obszaru od wpływów szkolnych m.in. dlatego, że przebadane szkoły nie miały szczególnych środowisk marginesowych, innymi słowy – od rodziców zależał wybór szkoły dla swych dzieci⁵⁷.

W badaniach Ruttera większość uczniów pochodziła z obszarów typowo nieuprzywilejowanych w znaczeniu społecznym i ekonomicznym. Szkoły nie miały szczególnych obszarów środowisk marginesowych; w zamian były wybierane przez rodziców według typu szkoły, osiągnięć dzieci na poziomie średniozaawansowanym oraz odległości od domu. W niektórych szkołach tylko połowa uczniów objętych badaniami sama wybrała szkoły, do których uczęszczała. Analiza relacji pomiędzy wyborem szkoły przez rodi-

⁵¹ M. Rutter, B. Maughan, P. Mortimore, J. Ouston, *Fifteen Thousand...*

⁵² M. Rutter, H. Giller, *Juvenile Delinquency. Trends and Perspectives*, Harmondsworth 1993.

⁵³ P. Mortimore, P. Sammons, L. Stoll, P. Lewis, R. Ecob, *School Matters. The Junior Years*, Open Books 1990.

⁵⁴ G. Gottfredson, D. Gottfredson, *Victimization...*; J. Wilson, R. Herrnstein, *Crime...*; A. Blumstein, J. Cohen, J. Roth, C. Visser, *Criminal Careers...*; *Cross-National Research in Self-Reported...*, red. M. Klein; P. Wikström, *Patterns of Crime...*

⁵⁵ D. Gottfredson, *Examining the Potential...*

⁵⁶ P. Wikström, *Brott och Stadsmiljö (Crime and the Urban Environment)*, National Council for Crime Prevention Research Report 1992, nr 3.

⁵⁷ M. Power, R. Benn, J. Morris, *Neighbourhood Schools and Juveniles...*

ców a udziałem uczniów w przestępczości wykazała – chociaż ta różnica nie jest statystycznie znacząca – że szkoły rzadko wskazywane przez rodziców przy pierwszym wyborze faktycznie miały wyższy poziom przestępczości⁵⁸.

Przedstawiciele połowy populacji chłopców z terenów najbardziej zagrożonych zostali poddani badaniom, by ustalić, czy cechy charakterystyczne rejonów, w których mieszkali, mogłyby wytłumaczyć różnice pomiędzy szkołami w udziale w odnotowanych przestępstwach. Wyniki ponownie potwierdziły, iż udział w przestępstwach był różny w różnych szkołach i Rutter doszedł do wniosku, że zmiany międzyszkolne nie mogą być wytłumaczone przez społeczno-ekonomiczne czy demograficzne charakterystyki rejonów, w których uczniowie żyją⁵⁹.

W badaniach Reynoldsa szkoła miała swoje środowisko marginesowe. Badania te za pomocą danych ze spisu ludności umożliwiały rozważenie, czy charakterystyki tych środowisk byłyby wystarczające do wytłumaczenia różnic pomiędzy szkołami. Skład społeczny środowisk marginesowych faktycznie wykazał pewną korelację z udziałem uczniów w przestępstwach, ale różnice w poziomach przestępczości wciąż były potwierdzane w szkołach, których środowiska marginesowe były we wszystkich cechach praktycznych jednakowe⁶⁰.

Naturalnie w badaniach szkół bez szczególnych środowisk marginesowych trudno jest dojść do jakichkolwiek stałych wniosków co do znaczenia społecznej, ekonomicznej i demograficznej struktury rejonów, w których uczniowie mieszkali, jako że skład uczniowski mógł być modyfikowany pod wpływem innych czynników, takich jak np. reputacja i status samej szkoły⁶¹.

1.1.9. Przestępczość i skład uczniowski

Bardziej prawdopodobne jest twierdzenie, że skład uczniowski ze względu na kryteria społeczne, ekonomiczne, etniczne i potencjał intelektualny ma większy wpływ na przestępczość uczniowską niż charakterystyka rejonów mieszkalnych.

W badaniach przeprowadzonych w latach 50., obejmujących ponad 900 uczniów uczęszczających do 39 różnych szkół, Reiss i Rhodes odkryli, że uczniowie z domów społecznie i ekonomicznie nieuprzywilejowanych (nieupośledzonych) umieszczeni w szkołach, których uczniowie pochodzili z różnych społeczno-ekonomicznych środowisk, byli rejestrowani w kartotekach kryminalnych znacznie rzadziej niż ci o podobnym pochodzeniu, ale chodzący do szkół, których uczniowie pochodzili z rodzin upośledzonych⁶². Co więcej, odkryto, że ten społeczno-ekonomiczny skład szkoły miał wtedy większy wpływ na przestępczość uczniowską niż społeczno-ekonomiczny status poszczególnych uczniów.

Badania dobrowolnie zgłaszanej przestępczości wykazały także, że społeczno-ekonomiczny skład uczniowski może mieć znaczenie. Kratcoscy w badaniach trzech różnych szkół wykazali, że odnotowany poziom przestępczości był bezpośrednio zwią-

⁵⁸ J. Baldwin, *Delinquent Schools in Tower Hamlets: A Critique*, British Journal of Criminology 1992, nr 12.

⁵⁹ M. Rutter, H. Giller, *Juvenile Delinquency...*

⁶⁰ M. Rutter, B. Maughan, P. Mortimore, J. Ouston, *Fifteen Thousand...*

⁶¹ D. Reynolds, *The Delinquent School...*

⁶² J. Baldwin, *Delinquent Schools in Tower Hamlets...*; P. Farrington, *Delinquency Begins...*

zany z liczbą uczniów, których rodzice należeli do klasy robotniczej, ale nie było korelacji pomiędzy zgłaszaną przestępczością a przynależnością klasową na poziomie indywidualnym. Kratcoscy skonkludowali, że „(...) gdy w populacji szkolnej dominowali uczniowie o statusie robotniczym, liczba zachowań przestępczych uczniów wszystkich klas społeczno-ekonomicznych wzrastała”⁶³.

Krohn podkreśla, że nie znaleźli żadnych śladów wpływu społeczno-ekonomicznego składu uczniowskiego na dobrowolnie zgłaszaną przestępczość uczniowską. Definityjne i metodologiczne różnice poszczególnych badań w rzeczywistości komplikują jeszcze zagadnienie, czy skład społeczno-ekonomiczny ma w ogóle jakiś wpływ na przestępczość uczniowską⁶⁴.

Rutter rozważał skład uczniowski, biorąc pod uwagę liczbę uczniów o słabych osiągnięciach, liczbę uczniów z niższych klas społecznych i liczbę tych z mniejszości etnicznych⁶⁵. Podłoże społeczne i pochodzenie etniczne nie wykazały wpływu na udział w przestępczości, jakkolwiek okazało się, że wpływ taki miała przeciętna zdolność uczniów do nauki. Podsumowując swe wyniki, Rutter doszedł do konkluzji, iż „dziecko chodzące do szkoły legitymującej się dużą liczbą uczniów mniej uzdolnionych intelektualnie było bardziej wystawione na ryzyko zostania przestępcą niż dziecko z podobną początkową charakterystyką społeczną, ale chodzące do szkoły z przewagą uczniów uzdolnionych”⁶⁶. To, że skład uczniowski mógłby wpłynąć na udział uczniów w przestępstwie, jest oczywiste m.in. na podstawie badań doświadczalnych na wielką skalę zrelacjonowanych przez Recklessa i Dinitza⁶⁷. Uczniowie oceniani przez nauczycieli jako potencjalni przestępcy byli przypadkowo rozmieszczani w klasach eksperymentalnych lub zwykłych. Po 3-letniej kontroli okazało się, że przestępczość w grupie eksperymentalnej była nieco wyższa niż w grupach kontrolnych. Jakkolwiek uczniowie i nauczyciele byli przychylnie nastawieni do eksperymentu, nie ujawnił on rzeczywistych rozmiarów przestępczości uczniowskiej. Wyjaśniając wynik swoich badań, Reckless i Dinitz stwierdzili, że ich program mógł być niewystarczająco efektywny, że uczniowie powinni być zostac inaczej dobrani (klasy eksperymentalne zostały utworzone jedynie z uczniów przypuszczalnie narażonych na duże ryzyko przestępczości)⁶⁸ oraz że nauczyciele powinni być lepiej przygotowani.

1.1.10. Przestępczość a organizacyjne, społeczne i edukacyjne funkcje szkoły

Badania edukacyjne nad efektywnym nauczaniem upewniły nas m.in., że placówki szkolne przez środki organizacyjne, działalność społeczną i oświatową mają wpływ na międzyszkolne różnice w zachowaniu i osiągnięciach uczniów (Rutter, Mortimore,

⁶³ A. Reiss, A. Rhodes, *The Distribution of Juvenile Delinquency in the Social Class Structure*, American Sociological Review 1991, nr 26.

⁶⁴ P. Kratcoski, J. Kratcoski, *The Balance of Status Grouping Within Schools as an Influencing Variable on the Frequency and Character of Delinquent Behavior* (w:) *Youth Crime and Juvenile Justice. International Perspectives*, red. P. Friday, V. Stewart, New York 1993, s. 160–172.

⁶⁵ M. Krohn, R. Akers, M. Radosevich, L. Lanza-Kaduce, *Social Status and Deviance...*

⁶⁶ M. Rutter, H. Giller, *Juvenile Delinquency...*

⁶⁷ M. Rutter, B. Maughan, P. Mortimore, J. Ouston, *Fifteen Thousand...*

⁶⁸ W. Reckless, S. Dinitz, *The Prevention of Juvenile Delinquency*, Columbus 1992.

Andersson)⁶⁹. Centralnym zagadnieniem, którego dotyczyły te badania, była weryfikacja tezy, że usprawnienie funkcji szkoły może podnieść standardy zachowań uczniów i ograniczyć ich przestępczość⁷⁰. Większość badań koncentrowała się na tych aspektach szkoły lub klasy, od których można oczekiwać wpływu na czynniki osiągnięć oświatowych w procesie edukacji młodych ludzi. Reynolds zauważył, że „(...) obecnie wiemy znacznie więcej o tym, jakie czynniki wpływają na efektywność nauczania, niż o tym, które z nich warunkują rezultaty uspołecznienia jednostki”⁷¹.

Organizacyjne, społeczne i edukacyjne aspekty działalności szkoły, które przyciągały uwagę badaczy, dotyczyły w głównej mierze:

- 1) liczby uczniów przypadającej na nauczyciela oraz rozmiarów szkół i klas;
- 2) źródeł finansowania;
- 3) relacji pomiędzy nauczycielami i uczniami oraz pomiędzy samymi uczniami;
- 4) współpracy rodziców ze szkołą;
- 5) poświęcenia nauczycieli i uczniów dla pracy w szkole, nacisku na wiedzę oraz kwalifikacje edukacyjne nauczycieli;
- 6) kontroli społecznej w szkole i klasie, przepisów szkolnych, systemu kar i nagród⁷².

Szeroko publikowane badania Ruttera dostarczają informacji na temat funkcjonowania szkół przydatnych do określenia źródeł przestępczości wśród uczniów. Odkrył on, że udział w przestępstwie był niższy w szkołach, gdzie uczniowie przebywali w tych samych klasach przez kilka lat, gdzie ci sami nauczyciele wykładali po kilka przedmiotów i wraz ze swymi kolegami planowali dalsze lata nauki, gdzie kontrola sprawowana była zazwyczaj nad całą grupą, a nie nad jednostką, gdzie nauczyciele nagradzali uczniów w dowód uznania ich pracy i gdzie sami uczniowie byli odpowiedzialni za rezultaty swych osiągnięć⁷³.

Złożona miara charakterystyk szkół, nazywana ogólnie etosem lub klimatem, miała związek z przestępczością uczniowską. Toteż w końcu, by określić wpływ klimatu szkoły na przestępczość, przeprowadzono analizę porównawczą jednostkowych zachowań uczniów, składu uczniowskiego i klimatu szkolnego. Rezultat pokazał, że klimat ma tylko marginalny wpływ na wyjaśnienie różnic pomiędzy szkołami⁷⁴.

Mniej rozległe badania Finlaysona i Longhrana porównały postrzeganie klimatu szkolnego przez uczniów w czterech szkołach z podobnymi środowiskami marginesowymi, ale o różnych poziomach przestępczości. Uczniowie szkół o wysokiej przestępczości wykazywali tendencje do mniejszej satysfakcji z własnej pracy i czuli się mniej pewni, a także uważali swych nauczycieli za autorytarnych⁷⁵.

Badania przeprowadzone w Islandii dotyczyły wpływu postrzegania klimatu szkolnego przez uczniów na ich dobrowolnie zgłaszaną przestępczość (Skinner). Autorzy jednej z hipotez sformułowanych w tych badaniach twierdzili, że negatywne postrzeganie

⁶⁹ Tamże.

⁷⁰ P. Mortimore, P. Sammons, L. Stoll, D. Lewis, R. Ecob, *School Matters...*; B. Andersson, *Elevers Skolmiljö. En översikt av forsknings- och utvecklingsarbete med inriktning mot grundskolan. (The School Environment of School Children. A Review of Research and Development with Special Reference to Nine-Year Compulsory School)*, Stockholm 1993.

⁷¹ M. Rutter, *School Effects on Pupils' Progress: Findings and Policy Implications*, Child Development 1993, nr 54.

⁷² D. Reynolds, *School Effectiveness and Improvement. The End of the Beginning?*, London 1989.

⁷³ M. Rutter, B. Maughan, P. Mortimore, J. Ouston, *Fifteen Thousand...*

⁷⁴ M. Rutter, H. Giller, *Juvenile Delinquency...*

⁷⁵ W. Schafer, K. Polk, *Delinquency and the Schools...*

klimatu może przyczynić się do odłączenia od szkoły, unikania kolegów szkolnych, przez co w rezultacie uczniowie stają się bardziej podatni na przestępczość⁷⁶.

Oceniając społeczny klimat szkoły, wzięto pod uwagę:

- 1) relacje pomiędzy nauczycielami i uczniami oraz pomiędzy samymi uczniami;
- 2) nacisk szkoły na wiedzę i współzawodnictwo między uczniami;
- 3) przepisy szkolne i zdolność nauczycieli do utrzymania porządku w klasie.

Tylko relacja uczeń – nauczyciel może być przedstawiona jako mająca bezpośredni – ale słaby – wpływ na wskaźnik dobrowolnie zgłaszanej przestępczości uczniów⁷⁷.

Reynolds i Sullivan w swoich badaniach określili dwa różne typy szkół. W szkołach o niskiej przestępczości uczniowie byli zachęcani do aktywnego udziału w lekcjach, a relacje między nauczycielami i uczniami były ogólnie dobre. Nauczyciele i uczniowie byli bardzo oddani swojej pracy. Natomiast w szkołach o wysokiej przestępczości uczniowie i rodzice mieli niewiele do powiedzenia na temat organizacji toku nauczania, a uczniowie byli trzymani pod stałą kontrolą instytucjonalną⁷⁸.

Chociaż szkoły z wysoką przestępczością mogą również być organizacyjnie, społecznie i edukacyjnie dysfunkcjonalne, nie musi to znaczyć, że działalność szkolna jest bezpośrednim powodem przestępczości uczniowskiej. Wiele zróżnicowanych elementów może uprawdopodobniać tę tezę. Klimat np. może być inaczej postrzegany przez uczniów i inaczej przez nauczycieli. Ekholm odkrył, że w szkołach, w których klimat postrzegany był przez nauczycieli jako dobry, uczniowie oceniali go dokładnie na odwrót. Zjawisko to dodatkowo komplikuje fakt, że jak dotychczas badania tego typu zawsze lekcewałyby możliwe różnice pomiędzy klasami w tej samej szkole⁷⁹.

Bazując na teorii rozwoju społecznego, Hawkins badał wpływ adaptacji społecznej i przestępczości uczniowskiej o nasilonym bodźcu przez stosowanie zróżnicowanych systemów oddziaływań (modyfikujących środowisko szkolne)⁸⁰. W doświadczalnych długoterminowych badaniach 1200 uczniów w wieku ok. 13 lat Hawkins zastanawiał się, „(...) czy istniejące szkoły i klasy mogą być zmienione, by stworzyć społeczne przywiązanie do szkoły i zobaczyć czy utworzenie takich warunków jest powiązane ze zmniejszonymi wskaźnikami przestępczości”⁸¹.

W 54 klasach eksperymentalnych wykorzystano 3 różne typy interwencji:

- 1) praktyczne zarządzanie klasą (nauczyciele dają jednoznaczne instrukcje uczniom, wyjaśniając, jakiego oczekują zachowania);
- 2) nauczanie interaktywne (nauczyciele podążają za postępem swoich uczniów, upewniając się, czy w pełni zrozumieli swoją pracę);
- 3) kooperatywne uczenie się (uczniowie pracują w grupach o mieszanym składzie).

Po jednorocznym testowaniu nauczyciele grup eksperymentalnych musieli modyfikować swoje zajęcia w określonym kierunku – uczniowie tworzący grupy eksperymentalne zachowywali się lepiej w klasie i bardziej podobało im się nauczanie. Chociaż ba-

⁷⁶ L. Finlayson, J. Loughran, *Pupils' Perceptions in High and Low Delinquency Schools*, Crime and Delinquency 1994, nr 24.

⁷⁷ W. Skinner, *Educational Social Climate...*

⁷⁸ Tamże, s. 112–130.

⁷⁹ D. Reynolds, M. Sullivan, *Bringing Schools Back* (w:) *Schools, Pupils and Deviance*, red. L. Barton, R. Meighan, Nafferton Books 1993, s. 43–58.

⁸⁰ M. Ekholm, *Social utveckling i skolan* (*Social Development at School*), Stockholm 1992.

⁸¹ J. Hawkins, T. Lam, *Teacher Practices...*; J. Hawkins, H. Doueck, D. Lishner, *Changing Teaching Practices...*, s. 112–141.

dania nie zademonstrowały bezpośredniego wpływu wyżej wymienionych czynników interwencyjnych na przestępczość, uczniowie byli rzadziej relegowani i to, pośrednio i w długiej perspektywie, może faktycznie w dużym stopniu ograniczyć przestępczość.

1.1.11. Paradygmat pomocy podstawą interwencji podmiotu wychowującego w szkole

Cele jakiegokolwiek grupy są określone przez potrzeby i system podstawowych wartości jej członków. Jednostka zdobywa poczucie wartości, a w każdym razie powinna je zdobywać, we własnej rodzinie (i to jest powód, dla którego praca z rodziną ma największe znaczenie), ale wraz z wiekiem musi ono być uzupełniane i podkreślane w stosunkach z rówieśnikami. Człowiek należy w ciągu swego życia do trzech kolejnych grup różnego rodzaju. Są to:

- 1) podstawowa grupa (*primary group*), w której jednostka rodzi się, tj. rodzina;
- 2) swobodnie dobierające się grupy przyjaciół (*friendship groups*);
- 3) grupy żywotnych interesów (*vital interests groups*).

W grupach zorientowanych na rozwój, tj. w większości grup terapeutycznych, podmiot wychowujący musi zdawać sobie sprawę ze specyficznych potrzeb każdej osoby, powinien też niekiedy zapewniać takie doświadczenia grupowe, które przypominają doświadczenia wyniesione z grupy podstawowej, np. z rodziny. Ze względu na olbrzymią dynamikę procesów indywidualnych i grupowych nauczyciel musi być szczególnie wrażliwy na występujące w grupie siły, ale jednocześnie na wymogi etyczne i na własne impulsy, które mogłyby doprowadzić go do nadużycia autorytetu, wynikającego z jego centralnej pozycji w grupie. Jeśli jednostka jest częścią grupy – jej zachowanie zdeterminowane jest nie tylko przez jej siły wewnętrzne, lecz również przez otaczających ją ludzi. Dlatego osoby wychowujące muszą rozumieć oprócz dynamiki jednostki również dynamikę grup, czyli koncepcje procesów grupowych. Procesem grupowym jest siatka psychologicznej interakcji występującej w każdej grupie. Proces terapii grupowej oznacza, iż świadoma, pomocna siła – nauczyciel – wkracza w to wzajemne oddziaływanie powiązań.

Przypomnę, że grupę stanowi pewna liczba osób oddziałujących wzajemnie na siebie i tworzących pewną całość, różniącą się od innych. Ważne jest zapamiętanie tej definicji grupy, gdyż pozwala ona jasno odróżnić grupę od ludzi występujących razem przez przypadek. Kilka osób stojących razem na przystanku i czekających na autobus nie tworzy grupy; po prostu są razem w tym samym czasie. Nauczyciel pracuje głównie z grupami, w których istnieje interakcja i w których możliwa jest indywidualizacja. Stopień interakcji może być bardzo różny w różnych grupach. Tak samo poszczególni członkowie grupy mogą charakteryzować się różnym stopniem interakcji.

Elementami procesów grupowych bywają podgrupy. Żadna grupa nie robi wszystkiego w pełnym swoim składzie, a poszczególni członkowie nawiązują różne związki z innymi. Każda grupa formuje pewną liczbę podgrup. Ale aby zdiagnozować grupę, należy stwierdzić, czy te podgrupy nie zagrażają jedności grupy, czy nie powstały ze zwalczających się frakcji lub z dogmatycznego trzymania się pewnych poglądów, czy stały się przyjaznymi formacjami, świadczącymi o silniejszych związkach między poszczególnymi osobami.

Istotny czynnik procesu grupowego stanowi więź wewnątrzgrupowa. Jest to świadomość powiązań formujących grupę. Jeśli zdefiniujemy więź wyłącznie jako „poczucie

przynależności”, możemy mierzyć efektywność grupy według tej więzi wewnątrzgrupowej. Ale więź grupowa może być też destrukcyjna. Jej siła wynikać może ze strachu lub głębokiej wzajemnej zależności członków grupy. Przykładem więzi grupowej wywołanej strachem jest banda przestępcza, w której silne powiązania grupowe utworzyła żelazna ręka herszta. Więź grupową, opartą na współzależności, prezentuje grupa chuligańska, która trzyma się razem od dzieciństwa i zapobiega nawiązywaniu nowych, indywidualnych znajomości przez okazywanie ostrej dezaprobaty każdej osobie, która próbuje to zrobić. W tym ujęciu więź grupowa może być silnym elementem procesu grupowego w sensie zarówno konstruktywnym, jak i destruktywnym.

Zasadniczy problem dotyczy prawidłowego rozumienia zjawiska wrogości grupowej (*group hostility*) oraz zaraźliwości grupowej (*group contagion*). Bardzo opanowana osoba może niekiedy wykazywać niezwykle objawy wrogości tylko dlatego, że jej zachowanie staje się częścią wrogiej atmosfery grupowej. Może wystąpić wrogość wobec osób, które nie byłyby oceniane ujemnie, gdyby można było zetknąć się z nimi indywidualnie. Taką wrogość możemy często obserwować w stosunku do grup mniejszościowych⁸².

Zaraźliwość grupowa jest zjawiskiem, które obserwuje się, ale którego dynamiki jeszcze w pełni się nie rozumie. Nie wiemy, dlaczego w niektórych przypadkach działa ona jak czar i dlaczego np. cały obóz wrze, gdy dwoje lub troje skazanych zdradza objawy niepokoju. W innym przypadku ci sami skazani mogą nie mieć żadnego wpływu na zachowanie pozostałych członków grupy.

Nie ma chyba więźnia, który nie znałby potęgi zaraźliwości grupowej w okresie początkowego stadium uwięzienia. Nawet cichy, spokojny, opanowany więzień może być wciągnięty w wir dręczącego niepokoju wywołanego obawami grupy przeżywającej wspólnie doświadczenia związane z sytuacją utraty wolności. Każdy zaś, kto musi przeciwstawić się prześladowaniom i okrutnym przesłuchaniom, wie, ile dla niego znaczy świadomość, że inni przeżywają to samo. To właśnie są aspekty zjawiska przynależności do grupy i zaraźliwości grupowej.

Ścisłe z tym związane jest wsparcie grupowe (*group support*). Zdajemy sobie sprawę, że kradzież rzadko jest dziełem tylko jednej osoby. Przeważnie jest jakiś gang, którego członkowie zapewniają sobie oparcie i wzbudzają w sobie odwagę. Zjawisko grupowego wsparcia wykorzystywane jest skutecznie w grupach formowanych w celach terapeutycznych. Jedną z głównych podstaw grupowego postępowania z ludźmi o psychicznych lub emocjonalnych zaburzeniach jest właśnie wsparcie ze strony innych, którzy mają te same problemy.

Konflikty grupowe i sposoby ich rozwiązywania muszą być dokładnie obserwowane. Wiemy, iż istnieją różne drogi rozwiązywania konfliktów: odejście jakiejś części grupy („mamy dosyć”, „nie mamy złudzeń”, „uciekamy”, „stworzymy własną grupę”), zasada większości (największa liczba głosów decyduje o akcji, bez względu na argumenty przemawiające za odmiennym rozwiązaniem), zgody mniejszości (rządzi większość, ale mniejszość nie czuje się pobita, gdyż zgadza się na akcję), kompromis (dwie pozostające w konflikcie podgrupy zgadzają się na „złoty środek”) oraz integracja (przeciwstawne opinie są dyskutowane, wyważane i przepracowywane, aż grupa podejmie decyzję zadowalającą każdego). Integracja jest najdojrzałym sposobem rozwiązywania konfliktów. Obserwując, jak grupa rozwiązuje swe konflikty, można określić poziom jej dojrzałości. Pomoc grupie w dążeniu do dojrzałości działania jest jednym z obowiązków podmiotu wychowującego.

⁸² W.G. Runciman, *Relative Deprivation and Social Justice*, Berkeley 1966.

Nie ma dwóch ludzi, którzy prowadziliby terapię grupową jednakowo. Najefektywniejszym wychowawcą jest ten, który potrafi stosować podstawowe zasady w sposób twórczy i zdyscyplinowany. Zasady te są następujące:

- 1) funkcja nauczyciela polega na pomaganiu i umożliwianiu działania. Oznacza to, że celem działania jest pomoc członkom grupy i grupie jako całości w dążeniu do większej niezależności oraz w nabywaniu zdolności do samopomocy. Ustalając swój sposób pomocy, wychowawca stosuje naukową metodę – gromadzenie faktów (obserwację), analizę i diagnozę – w odniesieniu do jednostki, grupy i środowiska społecznego;
- 2) metoda terapii grupowej wymaga od nauczyciela wchodzenia w celowe powiązania z członkami grupy i z grupą. To postępowanie uwzględnia świadomą koncentrację na zasadniczym celu reprezentowanej przez pracownika szkoły oraz na potrzebach grupy, wyrażonych przez jej członków bezpośrednio lub poprzez ich zachowanie. Na tym polegają różnice pomiędzy takimi powiązaniami a przypadkowymi interakcjami o niesprecyzowanym nastawieniu;
- 3) jednym z głównych sposobów tworzenia takich powiązań jest świadome wykorzystanie siebie. Obejmuje to samowiedzę i samodyscyplinę w powiązaniach, przy zachowaniu jednak spontaniczności;
- 4) akceptacja ludzi, jednak bez akceptowania wszystkich form ich zachowania. Obejmuje to zasadniczy szacunek oraz pozytywny stosunek zarówno do ich siły, jak i do słabości. Takie postępowanie jest dalekie od sentymentalizmu; jest ono wzmacniające rozumieniem potrzeb jednostki i wymogami społecznymi;
- 5) włączanie się z pracą wychowawczą w taki sposób, który nie burzyłby dotychczasowych osiągnięć grupy. Konieczna jest tu umiejętność nieingerowania i pozwolenie na swobodny przez pewien czas rozwój grupy bez nakładania na nią zewnętrznych rygorów;
- 6) konstruktywne użycie ograniczeń. Ograniczenia muszą być stosowane mądrze, w dostosowaniu do indywidualnych i grupowych potrzeb oraz funkcji szkoły. Formy tych ograniczeń powinny być zróżnicowane. Nauczyciel powinien głównie wykorzystywać siebie samego, materiały programowe, interakcję wewnątrzgrupową oraz pobudzenie świadomości członków grupy;
- 7) indywidualizacja. Jest to jedna ze specyficznych cech metody terapii grupowej, która sprawia, że jednostka nie ginie w całości, że odczuwa własną indywidualność i jako taka może przysłużyć się grupie;
- 8) wykorzystanie procesu interakcji. Jest to umiejętność utrzymania równowagi w grupie, dopuszczania do konfliktu, gdy jest on niezbędny, oraz niedopuszczania do niego, gdy okaże się szkodliwy. Pomoc osamotnionemu członkowi grupy udzielana jest nie tylko na drodze indywidualnego zajęcia się nim przez wychowawcę, lecz także przez związanie go z innymi członkami. Pomoc udzielana jest też przodującemu członkowi grupy przez wzmożenie jego naturalnych umiejętności, aby stał się demokratycznym liderem, zwiększającym możliwości grupy;
- 9) docenianie i świadome wykorzystywanie programu zarówno bezsłownego, jak i słownego (dyskusje)⁸³.

⁸³ R.E. Smalley, *Theory for Social Work Practice*, New York–London 1974.

1.2. Profilaktyka przestępczości nieletnich

Ostatnie lata w Polsce zaowocowały przemianami w wielu dziedzinach życia. Dynamiczne zmiany społeczne nie tylko doprowadziły do powstania nowego obrazu kondycji polityczno-ekonomicznej kraju, lecz także uaktywniły przeobrażenia życia publicznego. Pogarszające się warunki życia wielu rodzin, bezrobocie, konieczność podejmowania dodatkowej pracy, nieprzystosowanie rodziców do nowych warunków życia oraz wiele innych czynników wpływają na zachowania przestępcze nieletnich. Brak spójnego, zintegrowanego systemu profilaktyki przestępczości, w tym przestępczości nieletnich, nie poprawia obecnego stanu rzeczy. Wobec powszechnie zgodnej negatywnej oceny efektywności instytucjonalnych procesów opiekuńczo-wychowawczych poszukuje się alternatywnych rozwiązań przez pracę w środowisku otwartym. Jest to nowy trend zgodny z ogólnie panującymi tendencjami światowymi preferującymi stosowanie środków nieizolacyjnych⁸⁴.

Jedną z wielu alternatywnych form oddziaływania na młodzież przejawiającą objawy niedostosowania społecznego jest praktyka mediacji między sprawcą i ofiarą. Postępowanie mediacyjne stosuje się w wielu krajach Europy, w przypadkach gdy przewiduje się, że mediacja zakończy się pozytywnie. Nie jest to oczywiście powszechna forma postępowania w rozwiązywaniu problemów przestępczości, sprawy kierowane do mediacji stanowią bowiem kilkuprocentowy wskaźnik instytucjonalnej prawnokarnej reakcji, np. w Belgii ok. 1,5%, w Norwegii ok. 5%⁸⁵. Mediacja odbywa się poza sądem, jest dobrowolna, prowadzona przez specjalistów z zakresu technik mediacyjnych i negocjacji. Celem postępowania mediacyjnego jest wzbudzenie w nieletnim poczucia odpowiedzialności za własny czyn, uświadomienie wszystkich skutków i konsekwencji jego postępowania. Sprawca i ofiara wybierają sposób zadośćuczynienia i wynagrodzenia wyrządzonej krzywdy i szkody. Mediator jest osobą neutralną, pomaga przy przeprowadzeniu mediacji, ale ingeruje tylko wówczas, gdy zachowanie sprawcy staje się zbyt agresywne, albo gdy strony nie mogą dojść do porozumienia. Jeśli spotkanie mediacyjne kończy się pojednaniem sprawcy i ofiary, zostaje spisana umowa, w jakim terminie i w jaki sposób sprawca zadośćuczyni ofierze wyrządzoną krzywdę. Mediator ma obowiązek sprawdzić, czy sprawca wywiązał się ze złożonych zobowiązań.

Mediacja zakończona pojednaniem, wyrównaniem szkody, z równoczesną możliwością interwencji natury socjalnej, wychowawczej czy edukacyjnej może stać się początkiem końca kryminalnej aktywności nieletniego. Każdemu sprawcy konfrontacja z ofiarą w psychologicznym ujęciu rozwiązywania konfliktu umożliwia pełniejsze zrozumienie skutków swego przestępczego postępowania, możliwość podjęcia racjonalnego zadośćuczynienia i wyrównania wspólnie uzgodnionej wysokości szkody⁸⁶. Dzięki takiej praktyce powstaje niepowtarzalna możliwość poznania wzajemnych odczuć i zrozumienia w tej szczególnej sytuacji społecznej i prawnej problemu drugiego człowieka, jak również możliwość ograniczenia poczucia lęku ofiary przed przestępcą. W psychice sprawcy po bezpośrednim spotkaniu z ofiarą budzi się z reguły gotowość do poniesienia skutków

⁸⁴ B. Hołyst, *Kryminologia*, Warszawa 1999, s. 645–662.

⁸⁵ Z. Piechowiak, *Wybrane problemy praktyki mediacji pomiędzy sprawcą i ofiarą (w świetle Seminarium Rady Europy, Barcelona, 12–12 lipca 1995 r.)*, *Opieka – Terapia – Wychowanie* 1996, nr 4 (28).

⁸⁶ B. Hołyst, *Wiktymologia*, Warszawa 1997, s. 266–278.

swego postępowania bez potrzeby oczekiwania na rozstrzygnięcie uzyskane na drodze sądowej. W tej sytuacji mediacja, a w jej rezultacie pojednanie między sprawcą i ofiarą, pozwala dostrzegać wzajemną relację, w wyniku której droga do normalności jest bliższa. Dzięki temu mediacja stanowi jedną ze skuteczniejszych metod profilaktyki społecznej⁸⁷.

Realizacja postulatu odejścia od zinstytucjonalizowanych form opiekuńczo-wychowawczych przejawia się przede wszystkim w pracy pedagoga zorganizowanej tak, aby poprzez likwidację patologii rodzinnych dziecko wychowywało się w naturalnej rodzinie. Obowiązkiem pedagoga jest pomoc nie tylko dziecku, lecz także jego rodzinie. Jest to wymóg oczywisty, bez spełnienia którego nawet najbardziej intensywna praca z dzieckiem nie przyniesie rezultatów.

Wobec powyższych założeń powołano instytucję pedagoga rodzinnego i podwórkowego. Po zlikwidowaniu przez resort oświaty zajęć pozaszkolnych dzieci i młodzieży po zajęciach lekcyjnych pozostawione same sobie niejednokrotnie organizują się w nieformalne, często chuligańskie grupy, które promują nieakceptowane społecznie formy spędzania czasu wolnego. Przeciwwagą dla tychże grup jest środowiskowe ognisko wychowawcze. Środowiskowe ogniska wychowawcze swoje zadania realizują przez pracę z dzieckiem i jego rodziną. Praca wychowawców wspomagana jest przez wolontariuszy, terapeutów, psychologów oraz pedagoga rodzinnego i podwórkowego.

Pedagog rodzinny pracuje z najtrudniejszymi rodzinami. Istotą jego pracy jest poprawa sytuacji dziecka, pomoc w przetrwaniu kryzysu, wskazanie perspektyw, nauczanie rozwiązywania konfliktów i możliwości zaspokajania potrzeb legalną drogą. Pedagog jest diagnostą, mediatorem, organizatorem pomocy. Działa w interesie i dla dobra dziecka⁸⁸.

Celem programu dotyczącego udziału pedagoga rodzinnego w systemie wychowania i środowiskowej opieki nad dzieckiem jest tworzenie właściwych dla prawidłowego rozwoju dziecka warunków wychowawczych i opiekuńczych oraz usuwanie lub łagodzenie przeszkód w prawidłowym przebiegu procesów rozwoju i socjalizacji.

Główne zadania pedagoga rodzinnego to:

- 1) poprawa komunikacji i relacji pomiędzy rodzicami i dziećmi oraz rodzicami i instytucjami wychowawczymi wspierającymi rodzinę;
- 2) pozytywna zmiana nastawień, postaw, sposobów wyrażenia emocji, poprawa więzi rodzinnych;
- 3) zwiększenie umiejętności rozwiązywania problemów i konfliktów wewnątrzrodzinnych;
- 4) właściwe ukierunkowanie celów, dążeń oraz wzrostu aspiracji życiowych rodziny;
- 5) podniesienie poziomu kultury osobistej członków rodziny;
- 6) poprawa wizerunku rodziny w środowisku lokalnym.

Pedagog rodzinny przez oddziaływanie na rodzinę ma w efekcie uzyskać daleko idącą naprawę więzi między wszystkimi członkami rodziny. W tym rozumieniu w oddziaływaniach na dziecko wykazujące objawy niedostosowania społecznego w jego naturalnym środowisku można upatrywać możliwości wypracowania niezwykle ważnej, głęboko wnikającej w problemy formy profilaktyki społecznej.

Pedagog podwórkowy jest łącznikiem pomiędzy środowiskiem a placówką; organizuje środowiskowe imprezy sportowe, turnieje, rajdy turystyczne, tworzy alternatywę

⁸⁷ Z. Piechowiak, *Wybrane problemy...*

⁸⁸ W. Kołak, *Nasz sposób na brutalne dzieci*, Nasz Animator 1997, nr 1 (13).

dla chuligańskiej zadymy, alkoholu, narkotyków⁸⁹. Jako animator działalności środowiskowej jest brakującym ogniwem łączącym społeczność lokalną z placówką opiekuńczo-wychowawczą. Pedagog podwórkowy, umiejscowiony przy środowiskowym ognisku wychowawczym, wspiera pracę wychowawców i pedagogów rodzinnych. Dla dziecka stanowi on przykład „pozytywnego dorosłego”, który potrafi zorganizować rajd i wycieczkę, poprowadzić zawody sportowe, nauczyć osiągania sukcesów, a zatem przedstawić ofertę atrakcyjnego spędzania wolnego czasu. Więzy nawiązane podczas uprawiania aktywnych form wypoczynku i rekreacji umożliwiają realizację programu pedagogizacji środowiska i wszechstronne oddziaływanie wychowawcze na podopiecznych i społeczność lokalną⁹⁰. Należy również zauważyć, że pedagog podwórkowy to nie tylko organizator zawodów sportowych, ale przede wszystkim pedagog, który – pracując z dziećmi – współpracuje z rodziną, szkołą i innymi organizacjami wychowawczymi. To osoba, która trafi do młodzieży trudnej i włączy ją do wspólnej zabawy i zajęć, co umożliwi oddziaływanie wychowawcze. Zatem głównym zadaniem pedagoga podwórkowego jest wyjście do młodzieży, nawiązanie z nią kontaktu, pozyskanie zaufania i chęci współpracy. Tak rozumiana pozycja pedagoga podwórkowego stanowi integralną całość z pedagogiem rodzinnym i środowiskowym ogniskiem wychowawczym.

Po wnikliwej analizie omawianych programów profilaktycznych można wysnuć uzasadniony wniosek o potrzebie stworzenia kompleksowego systemu, który koordynowałby działania społeczne w zakresie niesienia pomocy rodzinie. Ponad 2000 różnych organizacji deklaruje świadczenie pomocy na rzecz dzieci i ich rodzin, przy czym sytuacja dziecka i rodziny rzeczywiście nie ulega poprawie. Taki kompleksowy system nie dopuszczałby do powielania działań różnych organizacji i wymuszałby przepływ informacji pomiędzy nimi, zarówno na etapie socjalizacji, profilaktyki, jak i resocjalizacji. Dotychczas zaś każdy resort zajmujący się wspomnianymi problemami rozbudowuje ponad miarę swoje struktury i oczekuje wsparcia finansowego z tytułu niesionej pomocy. Powiązanie kompleksowej, specjalistycznej opieki niesionej całej rodzinie w obrębie jednej naczelnej organizacji zdaje się jedynym rozsądnym rozwiązaniem reformy systemu opieki nad dzieckiem.

Obecny system opieki nad dzieckiem, zamiast udzielać pomocy rodzinie i dziecku, poniekąd promuje nieudolnych, patologicznych rodziców przez zasiłki z pomocy społecznej czy inne świadczenia finansowe. Sąd, umieszczając nieletniego w ośrodku resocjalizacyjnym, nagradza rodziców, którzy tym samym pozbywają się problemu. Praktyka taka rodzi swego rodzaju poczucie bezkarności u nieletnich. Rodzice nie są również zobowiązani do pokrycia kosztów pobytu ich dziecka w ośrodku resocjalizacyjnym czy domu dziecka. Dlatego tak ważki jest problem zreformowania całego systemu opiekuńczo-wychowawczego oraz przesunięcie możliwie wszelkich oddziaływań do etapu profilaktyki kreatywnej, profilaktyki pomagającej dziecku w jego naturalnym środowisku.

Tym samym zachodzi konieczność przeprowadzenia reformy mało efektywnego systemu opiekuńczo-wychowawczego. Zarówno w Polsce, jak i w innych państwach obserwowana jest tendencja polegająca na odchodzeniu od zinstytucjonalizowanych form opieki i wychowania. Praca pedagoga ma na celu takie oddziaływanie na dziecko i jego rodzinę, aby możliwie każda osoba wychowywała się w środowisku rodzinnym. Praca

⁸⁹ Tenże, *Nasz sposób...*

⁹⁰ Materiały Klubu Dyskusyjnego KKWR, *Nasz Animator* 1997, nr 2 (14).

z dzieckiem w środowisku naturalnym jest jak dotąd niezastąpioną formą najbardziej efektywnych oddziaływań resocjalizacyjnych.

Niezmiernie ważnym warunkiem dobrze funkcjonującego systemu opieki i wychowania jest stworzenie spójnego systemu koordynującego prace wielu organizacji deklarujących chęć niesienia pomocy dziecku w rodzinie. Nawet najlepszy program terapeutyczny nie będzie skuteczny, jeżeli nie zostanie skoordynowany z systemem obejmującym problem całościowo. Fragmentaryczne podejście do problemu może złagodzić, czasem nawet wyeliminować, tylko niektóre objawy, jednak nie usunie źródeł niepowodzeń wychowawczych. Dlatego należałoby stworzyć system resocjalizacyjny obejmujący nie tylko program terapeutyczny, lecz także oddziaływania profilaktyczne i opiekę po zakończeniu oddziaływań terapeutycznych. Tylko taki system, który traktuje problem całościowo oraz w którym następuje wymiana spostrzeżeń i doświadczeń, może być skuteczny w osiągnięciu nadrzędnego celu, jakim jest prawidłowa socjalizacja młodzieży.

Jak ukazują wyniki badań naukowych⁹¹, pierwsze objawy niedostosowania społecznego występują dość wcześnie i często są lekceważone. Położenie nacisku na wczesną i skuteczną działalność profilaktyczną w znacznej mierze ograniczyłoby rozmiary zjawiska wadliwej socjalizacji. Główne przyczyny wczesnych trudności wychowawczych wynikają z dysfunkcjonalności rodziny. Często problemy wychowawcze są skutkiem nieświadomie popełnianych błędów wychowawczych czy braku znajomości podstawowej wiedzy pedagogicznej, a nie złej woli rodziców czy wychowawców. Zatem nadrzędnym celem oddziaływań profilaktycznych jest, po pierwsze, dostarczenie rodzicom wszechstronnej pomocy w rozwiązywaniu problemów rodzinnych; po drugie, wykrywanie i likwidowanie wczesnych objawów wykolejenia. Sprawnie i skutecznie działający system resocjalizacyjny na poziomie profilaktyki powinien w znacznym stopniu ograniczyć potrzebę istnienia innych jego składowych. Warto się zatem zastanowić, czy nie lepiej byłoby, gdyby zamiast poszukiwania niezawodnych sposobów resocjalizacji przesunąć znaczną część środków, w tym głównie finansowych, na rozwijanie efektywnej działalności profilaktycznej.

Niestety nawet najskuteczniejsza profilaktyka nie może zupełnie wyeliminować zjawiska niedostosowania społecznego, dlatego muszą istnieć ośrodki resocjalizacyjne. Ponieważ zakłady poprawcze już od dość dawna są oceniane jako mało efektywne, należałoby je przeorganizować na ośrodki wzorowane na rodzinnych domach terapeutycznych. Za zastosowaniem tego programu przemawia jego charakterystyczna plastyczność, która pozwala na indywidualny dobór metod i środków wychowawczych wobec podopiecznych.

Dopełnieniem oddziaływań resocjalizacyjnych jest zapewnienie opieki nieletnim po powrocie do naturalnego środowiska. Głównie chodzi tu o utrzymanie prospołecznych zachowań wyuczonych w ośrodku terapeutycznym, ale również o pomoc w rozwiązywaniu bieżących problemów, jakie pojawiają się w momencie powrotu do otoczenia, w którym doszło do zachowań patologicznych. Wprowadzenie modelowego systemu resocjalizacyjnego tylko na pozór wydaje się mało realne. Przy wykorzystaniu dość pokaźnego zaplecza pedagogicznego może się okazać prawdopodobne nie tylko ze względów personalnych, lecz także finansowych. Jednostka strukturalna systemu obejmowałaby swym

⁹¹ B. Urban, *Zaburzenia w zachowaniu i niedostosowanie społeczne w świetle współczesnych wyników badań* (w:) *Resocjalizacja*, t. 1, red. B. Urban, J.M. Stanik, Warszawa 2007, s. 136 i n.

zasięgiem obszar jednego miasta wraz z okolicznymi terenami. Nadzór nad tą jednostką sprawowałby koordynator programu, któremu podlegaliby wszyscy członkowie biorący w nim udział. Koordynatorzy poszczególnych jednostek systemowych odpowiedzialiby za przebieg programu przed władzami oświatowymi. Niemal w każdej szkole jest zatrudniony pedagog szkolny. Osoba zajmująca to stanowisko byłaby odpowiedzialna za działalność profilaktyczną. Do jej obowiązków należałoby wykrywanie najwcześniejszych objawów trudności wychowawczych oraz stosowanie środków zaradczych. Szczególnie chodziłoby tu o wyrównywanie opóźnień szkolnych. W tym celu należałoby zaktywizować nauczycieli prowadzących zajęcia. Także pedagog szkolny zajmowałby się terapią głównie patologicznych rodzin i pomocą w rozwiązywaniu problemów rodzinnych. Na terenie miasta rozmieszczone byłyby domy terapeutyczne. Liczebność wychowanków w takim domu nie mogłaby przekraczać 10 osób. W zależności od potrzeb można byłoby stworzyć więcej niż jeden dom. Wychowawcy bezpośrednio podlegaliby koordynatorowi programu i byłiby przez niego rozliczani ze swych osiągnięć.

Po opuszczeniu przez wychowanka domu terapeutycznego opiekowałby się nim kurator sądowy, który byłby odpowiedzialny za utrzymanie wyuczonych zachowań prospołecznych. Jego obowiązkiem byłaby pomoc w rozwiązywaniu bieżących problemów, które spotkałyby nieletniego po powrocie do domu. Kurator sądowy byłby – tak jak pozostali członkowie programu – zobowiązany do ścisłej współpracy z koordynatorem programu.

Rodzinne domy terapeutyczne to program terapeutyczny, w którym oddziaływania resocjalizacyjne są osadzone na założeniach terapii behawioralnej⁹², i jako taki realizuje on podstawowe cele tej terapii, tzn. przez wyrównywanie braków w zachowaniu się, eliminowanie negatywnych cech zachowania oraz wzmocnienie kontroli własnego zachowania prowadzi do ponownej socjalizacji młodzieży. Program jest pod kontrolą społeczną, gdzie za jego przebieg odpowiada prowadzący przed lokalnymi władzami oświatowymi i społecznymi.

Cele programowe ustalane są przez nauczycieli-rodziców, lokalne władze oświatowe, władze szkolne, sąd dla nieletnich, inne władze społeczne oraz zainteresowanych mieszkańców. Wszystkie te instytucje tworzą tzw. radę społeczną, która kieruje młodzieżą do „rodzin”. Program jest oceniany na podstawie weryfikacji osiągniętych celów.

Do domów terapeutycznych młodzież jest kierowana dobrowolnie. Domy te znajdują się blisko domów rodzinnych, co pozwala na częste kontakty z rodziną. Przebywanie w rodzinie oraz naturalnym środowisku szkolnym może być pomocne w rozwiązywaniu wielu problemów w domu i w szkole. Ponieważ zdecydowana większość zaburzeń zachowania wynika z wadliwie funkcjonującej rodziny, częste kontakty z naturalnymi rodzicami z jednej strony umożliwiają lepsze zrozumienie stosunków panujących w rodzinie, z drugiej jakby natychmiastową ocenę oddziaływań terapeutycznych. Ciągłe nierozwiązane lub wręcz nasilające się problemy rodzinne świadczą o konieczności modyfikacji metod terapeutycznych.

„Rodzina” składa się z 6–8 nieletnich i dwojga nauczycieli-rodziców. Nieletni dołącza do istniejącej grupy, która na niego oddziałuje, dostarczając wraz z nauczycielami-rodzicami właściwych wzorców zachowań. Z kilku „rodzin” tworzone są tzw. komuny. Taka struktura daje możliwość podziału młodzieży według zaburzeń zachowania i roz-

⁹² Zob. A. Bałandynowicz, *Rodzinne domy terapeutyczne resocjalizacją w środowisku otwartym*, Warszawa 2006, s. 25.

mieszkania ich w odpowiednich domach nastawionych na terapię określonych form zaburzeń. Nieliczne grupy umożliwiają bardzo intensywną pracę z młodzieżą, co warunkuje dokonanie dużych zmian w dość krótkim czasie.

Program ten różni się od typowych programów terapeutycznych. Personel pracujący z młodzieżą nie posiada typowego wykształcenia pedagogicznego, aczkolwiek kierownikiem całego programu jest psycholog lub osoba przygotowana w zakresie pomocy społecznej. Kierownik odpowiada przed radą społeczną za przebieg programu oraz stronę materialną.

Nauczycieli-rodziców przygotowuje się do pracy z młodzieżą, realizując z nimi odpowiedni program kształcenia. Program ten trwa około jednego roku i jest podzielony na 3-miesięczne bloki. Po zakończeniu każdej 3-miesięcznej praktyki nauczycieli rodziców następuje ocena i weryfikacja popełnionych błędów. W trakcie kursu nauczyciele-rodzice są sukcesywnie douczani. Jeśli po zakończeniu kursu oceniający wypowiadają się pozytywnie, nauczyciele-rodzice otrzymują dyplom. Jeśli ocena jest negatywna, kandydatowi na nauczyciela-rodzica przedłuża się kurs o dalsze 3 miesiące.

Nauczycielami-rodzicami musi być małżeństwo. Oni sami kierują przebiegiem programu, wpajają właściwe wzorce zachowań w szkole, społeczeństwie. Nauczyciele-rodzice mogą wynajmować przeszkolonych asystentów na czas, kiedy np. udają się na urlop.

Generalne zasady, jakimi powinni kierować się wychowawcy w pracy z młodzieżą, to:

- 1) praca z grupą musi być rozpoczęta w ściśle określony sposób, co może wydawać się niewygodne i czasochłonne, jednak jest niezbędne, aby osiągnąć cel programu;
- 2) pierwszego dnia należy wychowankowi objaśnić cele i zadania programu oraz zasady panujące w „domu”;
- 3) podczas pierwszego tygodnia podopiecznego nie należy karać, natomiast trzeba poświęcić dużo czasu na udzielanie wskazówek (po szczególnych przewinieniach można stosować karę. W czasie tego tygodnia uczy się wychowanek pewnych umiejętności społecznych, takich jak zachowanie się w domu, kiedy są w nim goście, odpowiadania na pytania itp.);
- 4) należy wytłumaczyć wychowankowi, czym jest dobre zachowanie;
- 5) nauczyciel-rodzic musi wiedzieć, jak karać (stosowanie kar zależy w pewnym stopniu od wiedzy o przewinieniu, np. jeśli wychowawca widział, kto źle się zachowuje, z pewnością ukarze właściwą osobę, ale może również ukarać osoby podejrzane).

Aby wyegzekwować właściwe zachowanie od młodzieży, należy wcześniej udzielić zrozumiałych, sprecyzowanych wskazówek. Wychowanek musi wiedzieć, czego się od niego oczekuje, jak powinien się zachowywać. Należy także nauczyć podopiecznych właściwych reakcji na krytykę, z jaką mogą się spotkać ze strony nauczyciela-rodzica. W trakcie programu wychowanek powinien nabyć umiejętność samokontroli w stanach wzburzenia emocjonalnego. Zasadniczym celem programu jest jednak wpojenie młodzieży umiejętności rozwiązywania problemów.

Podczas oddziaływań terapeutycznych zachodzą interakcje między nauczycielami-rodzicami a wychowankiem. Wzajemne poprawne stosunki w grupie mają duży wpływ na powodzenie programu. Program jest oparty na systemie punktowym, gdzie punkty premiowe wpływają pozytywnie na zachowanie, punkty karne działają jako kara. Sam system punktowy nie byłby tak skuteczny, jednak powiązanie go z właściwymi interakcjami umożliwia osiągnięcie zamierzonego celu.

Interakcje pozbawione uczucia, zaangażowania emocjonalnego ze strony nauczyciela-rodzica nie odnoszą właściwego skutku. Są one natomiast bardziej naturalne, jeśli są wzbogacone o wiele zróżnicowanych uczuciowo-emocjonalnych komponentów. Agresja ze strony nauczyciela-rodzica, nawet tylko werbalna, jest źle widziana przez wychowanka. Bywają jednak takie sytuacje, kiedy nauczyciel-rodzic musi być stanowczy, poważny, a interakcja jest pozbawiona pozytywnych emocjonalnie komponentów.

Efektywność oddziaływań w głównej mierze zależy od sposobu postrzegania nauczycieli-rodziców przez wychowanków. Rozwinięcie właściwych relacji między młodzieżą a ich opiekunami warunkuje poprawne działanie programu. Jeżeli nauczyciele-rodzice są lubiani przez wychowanków, ci będą bardziej przejęci pomocą wychowawców i bardziej będą cenili nagrodę. Młodzież w takim układzie staje się bardziej komunikatywna. Zachodzi większe prawdopodobieństwo, że będzie wzorować się na swych opiekunach, przez co stanie się bardziej podatna na modelowanie zachowań. Istnieje również mniejsze prawdopodobieństwo ucieczki z ośrodka. Młodzież biorąca czynny udział w programie będzie wręcz bronić programu przed krytycznymi uwagami otoczenia, ponieważ dzięki właściwemu postępowaniu wytworzy się pozytywna zależność między wychowankami a opiekunami. Elementy pozytywnej zależności to:

- 1) przywiązanie – okazywanie przywiązania do młodzieży ma istotny wpływ terapeutyczny;
- 2) sympatia – nieletnim należy okazywać sympatię i oferować pomoc w rozwiązywaniu szczególnie trudnych problemów;
- 3) zainteresowanie, troska – nauczyciele-rodzice nie mogą okazywać braku zainteresowania i troski o przyszłość wychowanków. Ważnym czynnikiem w okazywaniu zainteresowania jest doradzanie. Wychowawca powinien codziennie poświęcić przynajmniej 15 minut każdemu z podopiecznych na udzielanie wskazówek;
- 4) szacunek – nauczyciel-rodzic powinien szanować opinie podopiecznych i uwzględniać je zawsze, kiedy tylko jest to możliwe;
- 5) zabawa – wychowawca musi być przekonany, że młodzież ma czas na zabawę. Podczas zabaw nauczyciele-rodzice, przy zachowaniu pewnych oczywistych zasad, pozwalają na takie zachowanie, jakie w innych okolicznościach byłoby niedozwolone. Jeżeli jednak młodzież przekracza te zasady, należy również w trakcie zabaw przeprowadzić instruktaż;
- 6) zajęcia przygotowujące do życia w rodzinie – cała grupa, tzn. „rodzina”, powinna wychodzić razem do miasta, jeździć razem na wakacje itp. Spędzony razem czas powoduje poprawę stosunków w grupie, co ma również wpływ terapeutyczny;
- 7) uprzejmość – nauczyciele-rodzice powinni być uprzejmi w stosunku do wychowanków, nie mogą okazywać negatywnych emocji;
- 8) łatwość przystosowania – młodzież musi wiedzieć, że program ma pomóc w rozwiązywaniu problemów i nauczyć życia w społeczeństwie. Program jest plastyczny, nauczyciele-rodzice muszą zatem okazywać wychowankom, że można go dostosować do ich propozycji;
- 9) udział w podejmowaniu decyzji. System samorządowy, wykorzystany w tym programie, wpływa na poprawne stosunki panujące w grupie. Nauczyciele-rodzice uczą młodzież podejmowania decyzji i odpowiedzialności za nie. Wspólne podejmowanie decyzji zapobiega przeciwstawianiu się wychowawcom. Jeśli nawet mło-

dzień nie bierze udziału w podjęciu jakiejś decyzji, opiekunowie powinni zapoznać się z opinią wychowanków na jej temat. Każda zmiana powinna być przedyskutowana z młodzieżą. Jeżeli jakaś zmiana w programie nie jest właściwa, po przeprowadzeniu dyskusji należy powrócić do poprzedniej zasady.

Rozwijanie właściwych kontaktów pomiędzy nauczycielami-rodzicami a młodzieżą służy wpajaniu nieletnim poprawnych form zachowań. Wytworzenie pozytywnych stosunków w grupie wychowawczej wymaga od nauczycieli-rodziców wiele taktu i wyczucia możliwych reakcji wychowanka. W niektórych sytuacjach zbyt pobłażliwy lub nadmiernie surowy stosunek do wychowanka może nie tylko uniemożliwić osiągnięcie zamierzonego celu, lecz także wręcz zniechęcić nieletniego do jakiejkolwiek współpracy terapeutycznej.

Wszystkie metody oddziaływań terapeutycznych mają na celu wykształcenie u wychowanka właściwego systemu motywacyjnego. W głównej mierze przebiega to w trakcie procesu uczenia się, poprzez warunkowanie klasyczne, czyli nabywanie nowych form zachowań na drodze nagradzania i karania. Wzmocnienie pozytywne powoduje utrwalenie wyuczonych prospołecznych zachowań.

Nadrzędną zasadą programu rodzinnych domów terapeutycznych jest to, iż największy wpływ wywiera się na wychowanka w początkowej fazie programu. Podczas pracy z młodzieżą redukowane są początkowo ustalone reguły, które zastępują bardziej naturalne formy zachowań.

System motywacyjny tworzą następujące komponenty:

- 1) system wzmocnienia społecznego;
- 2) system samorządowy;
- 3) system punktowy.

System wzmocnienia pozytywnego prospołecznych zachowań to: ocena, zachęta, uwaga, krytyka, zaangażowanie, które przekazuje się młodzieży. Zadaniem nauczycieli-rodziców jest ugruntowanie poprawnych zachowań społecznych poprzez nagradzanie, krytykowanie oraz rozwijanie autentycznego zaangażowania młodzieży.

System samorządowy uczy podopiecznych rządzenia i kierowania grupą, w której funkcjonują, oraz współpracy w niej. Aby utwierdzić wyuczone, poprawne formy zachowań, używa się systemu organizacyjnego, tzn. wybiera się jednego spośród wychowanków, który będzie kontrolował zachowanie pozostałych członków grupy. Wychowanek ten jest wybrany większością głosów, ma prawo przydzielać i odbierać punkty, sam może tracić i zyskiwać punkty, może być wybrany ponownie większością głosów. Wychowanek jest zobowiązany opisać zachowanie menedżera. Nauczyciele rodzice muszą przygotować wychowanka do pełnienia funkcji menedżera, po czym sprawdzić w praktyce, jak podopieczny spełnia swą funkcję. Nie każdy wychowanek może od razu pełnić rolę menedżera, dlatego wychowawca powinien dołożyć wszelkich starań, aby nawet ci mniej zdolni mogli się tego nauczyć, ponieważ najtrudniejszym elementem programu jest wytworzenie mechanizmu kontroli wewnętrznej.

Bardzo istotnym składnikiem systemu samorządowego są zebrania rodzinne. Zebrania te mogą się odbywać np. w porze obiadowej, kiedy wszyscy zbierają się przy stole i mogą ze sobą porozmawiać. Podczas tych „konferencji” należy przedstawić zasady, których młodzież musi przestrzegać. Należy także powiadomić wychowanków, że za łamanie tych zasad będą karani. Podczas pierwszych zebrań nauczyciele-rodzice pełnią rolę dyktatorów, którzy ustalają reguły, objaśniają je oraz sprawdzają, czy młodzież je rozumie,

a nie, czy lubi. Po pewnym czasie, kiedy zasady sztywno wprowadzone obniżają zaufanie do nauczycieli-rodziców, należy je stopniowo redukować. Na konferencjach rodzinnych są analizowane i oceniane wszystkie niepoprawne zachowania. Po pewnym czasie przestrzegania zasad, które zostały wychowankom narzucone, młodzież powinna sama nabyć umiejętności tworzenia nowych reguł i respektowania ich. Aby to nastąpiło, nauczyciele-rodzice muszą brać pod uwagę, co młodzież mówi sama o sobie. W miarę realizacji programu wychowankowie samodzielnie ustalają obowiązujące zasady, które bardziej im odpowiadają. Kiedy zasady są wspólnie ustalane, młodzież informuje wychowawcę o ich nieprzestrzeganiu. Jeśli reguły postępowania wspólnie ustalone są nagminnie łamane, należy je razem przedyskutować, wzmocnić, zmodyfikować. Za informowanie o łamaniu zasad nauczyciel-rodzic może przyznać dodatkowe punkty premiowe. Jeżeli wychowawca wie, że są łamane zasady, za niepoinformowanie go o tym może przyznać punkty karne.

W przypadku gdy wychowanek łamie zasady panujące w domu, a nauczyciele-rodzice nałożą na niego zbyt surową karę, młodzież ma prawo przyjąć na siebie współodpowiedzialność za przewinienie. W momencie popełnienia tego samego wykroczenia wychowawcy karzą wszystkich podopiecznych. W sytuacji kiedy młodzież nie przyjmuje na siebie odpowiedzialności, a opiekunowie uważają, iż dany rodzaj przewinienia podlega karze, wspólnie poszukuje się – dyskutując – innego rozwiązania. Zwykle rzadko następują konflikty między wychowankami a ich opiekunami, kiedy to młodzież prosi o wzięcie na siebie odpowiedzialności zbiorowej.

Konferencje rodzinne dają wychowankom możliwość wypowiadania się o sobie samych, nauczycielach-rodzicach oraz programie. Młodzież należy zachęcać do wypowiadania nawet krytycznych uwag. Szczere wypowiedzi będą możliwe dopiero wtedy, kiedy wychowawcy będą brali pod uwagę sugestie wychowanków przy realizacji programu. Należy nauczyć podopiecznych poprawnych form przekazywania swych uwag podczas zebrań rodzinnych. Konferencje rodzinne są swego rodzaju formą terapii grupowej, gdzie wychowanek jest zachęcany do nawiązywania kontaktów z innymi osobami wchodzącymi w skład „rodzin”, uczy się współżycia w grupie społecznej. Wspólne dyskusje dotyczące bieżących problemów scalają grupę, a wychowankowie nie czują się osamotnieni; czują się bezpiecznie.

Nauczyciele-rodzice nie mogą zmieniać wszystkich zasad, ponieważ pewne reguły mają generalny wpływ na przebieg programu. Nie można wyłączyć z programu systemu punktowego, ale można go regulować przyznawaną liczbą punktów. Młodzież powinna być poinformowana, dlaczego pewne zasady są niezmiennie i dlaczego muszą funkcjonować.

Nauka umiejętności samorządzenia (samorządności) jest ważnym i trudnym elementem programu. Proces ten zachodzi przez:

- 1) modyfikowanie starych zasad i ustalanie nowych;
- 2) uzasadnianie każdej z ustalonych zasad;
- 3) poznawanie zachowań, które wykraczają poza przyjęte normy;
- 4) informowanie o łamaniu zasad;
- 5) ustalanie konsekwencji za łamanie zasad;
- 6) konstruktywną krytykę programu.

Istotą systemu samorządowego jest to, iż wszystkie zasadnicze decyzje są podejmowane z udziałem młodzieży. Wychowawcy dbają, aby w grupie panowały należyte sto-

sunki, co wpływa na zadowolenie wychowanków z udziału w programie. Troska o dobro podopiecznych przejawia się również w nagradzaniu poprawnych form zachowania, ukazywaniu zmian, jakie zaszły w ich zachowaniu.

System punktowy polega na przyznawaniu lub odbieraniu punktów. Pozwala on na natychmiastowe nagradzanie pozytywnych zachowań i karanie negatywnych. Aby uzyskać jakiś przywilej, młodzież musi go kupić za zdobyte punkty premiowe za pozytywne zachowanie. Głównym założeniem systemu punktowego jest to, aby młodzież nie zachowywała się na pozór pozytywnie w celu uzyskania punktów ani też pozornie nie unikała negatywnych zachowań. Wnikliwa obserwacja i ocena zachowania wychowanków pozwala na wykluczenie podstawowego niebezpieczeństwa systemu punktowego, mianowicie eliminację spekulacyjnych zachowań wychowanków podejmowanych w celu uzyskania możliwie dużej liczby punktów w relatywnie dość krótkim czasie, bez zmiany dotychczasowych form zachowań. Nieprawidłowe negatywne zachowanie nie zawsze jest skutkiem złej woli wychowanka, czasem może wynikać z braku umiejętności unikania sytuacji konfliktowych. Zatem zasadą pozytywnej korekcji jest m.in. nauka unikania sytuacji konfliktowych.

W systemie punktowym można wyróżnić następujące rodzaje ekonomii punktowej:

- 1) pozytywną, która charakteryzuje się tym, że można w niej tylko zarobić punkty za pozytywne zachowanie, nie traci się punktów;
- 2) negatywną, w której tylko traci się punkty za przewinienia, nie można zarobić punktów;
- 3) ekonomię o charakterze mieszanym, w której można zarówno zarabiać, jak i tracić punkty.

System ekonomii punktowej składa się z dwóch poziomów. Pierwszy poziom charakteryzuje się tym, że młodzież otrzymuje punkty za dobre zachowanie, za które może kupić przywileje. Kiedy wychowanek zbierze pożądaną liczbę punktów, przechodzi do drugiego poziomu, gdzie wszystkie przywileje są za darmo. Jeżeli nieletni zachowuje się nieodpowiednio, może być cofnięty do pierwszego poziomu.

Plastyczność ekonomii punktowej przejawia się w stosunku pomiędzy sposobnością do zarobienia punktów a liczbą punktów potrzebną do kupienia przywileju. Ekonomia punktowa nieplastyczna występuje np. wtedy, gdy liczba punktów dostępnych za specyficzne zachowanie każdego dnia jest limitowana i jednocześnie do kupna przywileju wymagana jest taka sama liczba punktów. W ekonomii nieplastycznej nie można zarobić (odrobić straconych) punktów. Ekonomia nieplastyczna to ekonomia pozytywna lub ekonomia negatywna.

W rodzinnych domach terapeutycznych zastosowano trzeci rodzaj ekonomii, to znaczy tę, w której można zarabiać i tracić punkty, oraz ekonomię plastyczną, ponieważ nie ma określonych limitów punktowych.

System punktowy składa się z kilku etapów, przez które przechodzi młodzież:

- 1) pierwszego poziomu:
 - a) godzinowego systemu punktowego, gdzie wychowanek musi zamieniać uzyskane punkty na przywileje w ciągu kilku godzin, bezpośrednio po ich zarobieniu,
 - b) dziennego systemu punktowego, w którym młodzież na wymianę zarobionych punktów na przywileje ma cały dzień,
 - c) tygodniowego systemu punktowego, w którym wychowanek na wymianę zarobionych punktów na przywileje ma tydzień;

- 2) drugiego poziomu, w którym wymaga się od młodzieży poprawnego zachowania bez pomocy systemu. Na tym poziomie nie ma już punktów. Jeżeli wychowanek zachowuje się poprawnie, przebywa tu tylko miesiąc. Właściwe zachowanie utwierdza się przez udzielanie wskazówek podopiecznym. Z tego poziomu można wychowanek cofnąć do poziomu pierwszego. Po zakończeniu tego etapu młodzież wraca do domu rodzinnego. Przebywając w domu, nieletni jest ciągle pod opieką prowadzących program, których zadaniem jest pomoc rodzicom w utrzymaniu wyuczonych, pożądaných form zachowań.

System punktowy rozpoczyna godzinowy system punktowy, ale zwykle większość wychowanków rozpoczyna program od dziennego systemu punktowego. Na każdym poziomie wychowanek posiada specjalną kartę, gdzie ma prowadzone rozliczenia punktowe. Punkty można zarobić lub stracić, przebywając w domu terapeutycznym, ale również w domu rodzinnym i w szkole.

Wyznacznikiem liczby przyznawanych punktów premiowych i karnych jest rodzaj zachowania. Ponieważ zachowanie agresywne jest najpoważniejszym przejawem niedostosowania społecznego, jako takie powinno być karane największą liczbą punktów karnych. Kiedy zawodzi system punktowy, można zastosować system wymiany rzeczy. W tym systemie przywileje muszą być szczególnie ważne dla młodzieży, aby ta chciała je zdobyć.

Jeżeli nieletni popełnia ciągle przewinienia i nie radzi sobie z godzinowym systemem punktowym, może być cofnięty do tzw. subsystemu. Ogólne zasady subsystemu są podobne do zasad obowiązujących w dziennym systemie punktowym, z tym że panuje tu większy rygor, np. przywileje można tu kupić, ale za dwa razy większą liczbę punktów. To, jak długo młodzież przebywa na tym etapie, zależy od liczby zdobytych punktów. Limit punktów ustalany jest na rodzinnej „konferencji”. Punkty tu służą głównie do tego, aby przejść do wyższego systemu, a nie do realnego zakupu przywilejów.

Postępy w zachowaniu młodzieży są oceniane i notowane przez nauczycieli-rodziców. Realna ocena skuteczności programu dokonuje się w momencie powrotu wychowanek do środowiska domowego.

Co roku wykonuje się rutynową ocenę programu i skuteczności działalności nauczycieli-rodziców przez rozesłanie kwestionariusza do sądów dla nieletnich, pomocy społecznej, szkół. Rodzic lub osoba będąca w kontakcie z nauczycielem-rodzicem przeprowadza wywiad z nieletnim, prosząc, aby ten wypowiedział się na temat wychowawców oraz odniósł się do tego, na ile program pomógł mu w odnalezieniu się w naturalnym środowisku. Rezultaty ocen uzyskanych z rocznej oceny są zestawiane i rozsyłane do zainteresowanych osób. Wyniki te dają ogólną ocenę skuteczności programu. Społeczności wychowawcze, które nie dokonują corocznej oceny skuteczności, nie mogą być członkami tego programu.

Wobec rosnącej przestępczości nieletnich ostatnie lata przyniosły szerokie zainteresowanie społeczeństwa systemem resocjalizacyjnym w Polsce. Niemal co wieczór w środkach masowego przekazu jest poruszany temat postępowania z młodocianymi przestępcami. Wśród wypowiadających się zdania są podzielone: jedni, namawiając do ostrego traktowania nieletnich, postulują obniżenie wieku odpowiedzialności karnej; inni, odwołując się do bardziej humanitarnych środków, nawołują do położenia nacisku na rolę wychowania, profilaktyki. Badania naukowe⁹³, poparte doświadczeniem życiowym, uka-

⁹³ Z.B. Gaś, *Rozwój profesjonalny wychowawców: terapia a praktyka* (w:) *Powinność i kompetencje w wychowaniu osób niedostosowanych społecznie*, red. Z. Bartkowicz, A. Węgliński, A. Lewicka, Lublin 2010, s. 13–25.

zują mało optymistyczny wizerunek polskiego systemu resocjalizacyjnego. Po bardzo radykalnym odcięciu się od systemu dyscyplinarno-izolacyjnego opowiedziano się za wychowaniem resocjalizacyjnym akceptującym i respektującym osobę wychowanka, bazującym na jego pasjach, zainteresowaniach i uzdolnieniach.

Wśród ogółu społeczeństwa nadal panuje przekonanie o konieczności izolacji osób wykolejonych. Izolacja w tym rozumieniu ma działać odstraszaюще, wobec czego wychowawczo na jednostkę, ma również nauczyć cenienia wolności. Tymczasem wychowanek jest skazany na przebywanie w sztucznie stworzonym, zamkniętym, odizolowanym od naturalnego środowiska internacie. Tam uczy się, pracuje, spędza czas wolny. Okazjonalnie przebywa poza zakładem poprawczym, kiedy wyjeżdża na przepustkę do domu. Kiedy przebywa poza zakładem, okazuje się, że „nikt” nie jest odpowiedzialny za jego zachowanie, ponieważ rodzice nie są zaangażowani w proces resocjalizacyjny, nie są zobowiązani do zdawania szczegółowej relacji z zachowania dziecka podczas pobytu w domu. Jest to z pewnością skutkiem tego, że cały proces resocjalizacyjny zaczyna się i kończy na pracy z nieletnim, a proces terapeutyczny dotyczący rodzin patologicznych – na zebraniu wywiadu środowiskowego.

Postępowanie z nieletnim w zakładzie poprawczym przeważnie ogranicza się do podporządkowania zachowania wychowanka regulaminowi zakładu. Rola wychowawcy często sprowadza się do funkcji kontrolująco-restrykcyjnej⁹⁴. Nakazująco-kontrolujący sposób traktowania nieletniego z pewnością nie wpływa pozytywnie na rozwój poprawnych stosunków interpersonalnych i samodzielnej aktywności wychowanka, nie ma on bowiem najmniejszego wpływu na reguły panujące w zakładzie, jest jedynie zmuszany do ich respektowania. Taki rodzaj postępowania musi wywołać oczywisty sprzeciw. Ponadto taki system oddziaływań pedagogicznych wydaje się najmniej obciążający wychowawcę, niewymagający od niego poświęcenia i zaangażowania emocjonalnego, ale jednocześnie jest najmniej efektywny. Nawet wychowankowie przestrzegający regulaminu po powrocie do środowiska naturalnego, gdzie nie ma kontrolującego wychowawcy, szybko zapominają o zasadach, których przestrzegali w zakładzie. Nie napawają optymizmem badania przeprowadzone w zakładzie poprawczym dotyczące klimatu społecznego. Rodzaj klimatu społecznego panującego w polskich placówkach resocjalizacyjnych można nazwać – o czym już wspomniano – kontrolująco-restrykcyjnym⁹⁵, gdzie głównie dba się o przestrzeganie zewnętrznej dyscypliny i regulaminu, mniejszą wagę przywiązuje się do kształtowania poprawnych stosunków interpersonalnych, zaś zupełnie zaniedbuje autonomię wychowanków i swobodę ekspresji. Jest zatem uzasadniona powszechna krytyka obecnie funkcjonującego systemu resocjalizacyjnego i konieczność poszukiwań nowych rozwiązań, które charakteryzowałyby się większą efektywnością oddziaływań resocjalizacyjnych.

Wobec powszechnej krytyki polskiego systemu resocjalizacyjnego rodzinne domy terapeutyczne mogłyby być pomocne w rozwiązywaniu problemu małej skuteczności systemu resocjalizacyjnego. W porównaniu do typowych zakładów poprawczych rodzinne domy terapeutyczne okazują się o ok. 30% skuteczniejsze, co znaczy, że o tyle więcej wychowanków ukończyło szkołę i nie wchodziło w konflikt z prawem karnym⁹⁶.

⁹⁴ K. Sawicka, *System wychowawczy zakładów resocjalizacyjnych wczoraj i dziś (w:) Służyć ludziom. Księga jubileuszowa w 80-lecie urodzin profesora Stanisława Jedleńskiego*, red. L. Pytki, Warszawa 1990, s. 35.

⁹⁵ L. Pytki, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodyczne*, Warszawa 1993.

⁹⁶ *Problemy współczesnej resocjalizacji*, red. L. Pytki, B.M. Nowak, Warszawa 2010, s. 219–296.

Program ten jest odpowiedzią na małą efektywność oddziaływań resocjalizacyjnych w instytucjach zamkniętych. Jak wynika z badań, resocjalizacja w warunkach półwolnościowych, tzn. w naturalnym środowisku społecznym, jest dość trudna, lecz jej efektywność jest stosunkowo wysoka. Rodzinne domy terapeutyczne jako model półwolnościowy dają możliwość przezwyciężenia niedomagań działalności resocjalizacyjnej, w szczególności przez ograniczenie ogólnikowości zaleceń metodycznych na poziomie strategii, a także jakby decentralizację form środków resocjalizacyjnych, gdyż ich organizacja umożliwia skupienie uwagi na problemie i danej jednostce.

Rodzinne domy terapeutyczne cechują się dobrowolnością i respektowaniem wolności wychowanka. Już podczas kierowania do domu terapeutycznego wychowanek ma prawo wyboru, może wybrać ten program lub typowy ośrodek resocjalizacyjny. Sama taka możliwość wyboru wpływa terapeutycznie, ponieważ wychowanek ma świadomość, iż sam zdecydował, gdzie się znajdzie, i nikt go do tego nie zmuszał.

Respektowanie tożsamości osobowej wychowanka znajduje odzwierciedlenie również w tworzeniu zasad panujących w domu terapeutycznym, gdzie – o czym była mowa wcześniej – tylko w początkowej fazie programu nieletni jest podporządkowany panującym regułom, z czasem ma wpływ na tworzenie zasad na równi z pozostałymi członkami społeczności terapeutycznej. Na samym początku wychowanek, wchodząc do społeczności, jest dokładnie informowany o swoich prawach i obowiązkach. Nauczyciele-rodzice przedstawiają mu cel programu oraz zapewniają o chęci niesienia wszechstronnej pomocy. Wychowanek w tym programie jest traktowany jako partner, a nie dodatek do regulaminu. Wspólne tworzenie zasad panujących w domu terapeutycznym – poza uczeniem umiejętności samorządowych – ma jeszcze jedno nie mniej ważne znaczenie, które sprzyja uwewnętrznieniu norm współżycia społecznego. Trudniej złamać bowiem zasadę, którą się wspólnie ustaliło, będąc przekonanym o konieczności jej funkcjonowania.

Sama struktura domu terapeutycznego może sprzyjać rozwiązaniu wielu problemów młodzieży. Jak powszechnie wiadomo, większość zaburzeń zachowania ma źródło w patologicznej funkcji rodziny. Przebywanie w domu, gdzie funkcje wychowawców spełnia małżeństwo, a wychowankowie tworzą nieliczną, 6–8-osobową grupę, uczy właściwych form zachowań w rodzinie, właściwego wypełniania roli członka rodziny. Dodatkowym atutem mało licznej grupy wychowawczej jest możliwość indywidualnego podejścia, przejawiającego się głównie w poszukiwaniu wspólnych rozwiązań problemów podopiecznych.

Zadania nauczycieli-rodziców daleko wybiegają poza funkcję kontrolującą-restrykcyjną prezentowaną przez większość pedagogów pracujących z młodzieżą. Poza kontrolą zachowań nieletnich dbać mają oni przede wszystkim o uwewnętrznienie norm moralnych, które wyznaczają właściwe formy zachowań. Nauczyciele-rodzice, korzystając z różnych komponentów systemu wzmocnienia społecznego, dostarczają podpory dla pozytywnych zachowań, starają się zaangażować wychowanków w sprawy rodzinne. Do swych podopiecznych mają stosunek przepełniony uprzejmością, sympatią, szacunkiem oraz są szczerze zainteresowani ich problemami i przyszłością.

Lokalizacja domów terapeutycznych w pobliżu domów rodzinnych nieletnich pozwala na ich stałe kontakty z rodziną i naturalnym środowiskiem szkolnym. Częste spotkania z rodzicami są pomocne w rozwiązywaniu wielu problemów wynikających ze złych stosunków rodzinnych. Naturalni rodzice uczestniczą w procesie resocjalizacji

swych dzieci. Są na bieżąco informowani o postępach nieletnich oraz proszeni o informowanie, jak zachowują się oni podczas pobytu w domu. Wszystko to powoduje, iż nieletni nie czują się odizolowani; wręcz przeciwnie, przez stały kontakt ze społeczeństwem biorą czynny udział w jego życiu.

Niezmiernie ważny w odniesieniu do roli terapeutycznej jest cały system samorządowy, którego głównym zadaniem staje się uczenie kontroli własnych zachowań społecznych. Powierzenie roli menedżera wychowankowi sprzyja uwewnętrznieniu takich wyznaczników ludzkiego postępowania, jak uczciwość, sprawiedliwość, sumienność, chęć niesienia pomocy innym. Wychowanek jest świadomy spoczywającej na nim odpowiedzialności za rzetelną ocenę zachowania pozostałych członków grupy. Funkcję nagradzająco-karzącą spełnia nie tylko nauczyciel-rodzic, lecz również sprawujący rolę menedżera wychowanek. Takie rozwiązanie problemu oceny zachowania wpływa na zwrócenie większej uwagi na sens poprawnego zachowania oraz poprawia stosunki interpersonalne w grupie.

Cała procedura karania działa terapeutycznie. Polega ona nie tylko na przyznaniu punktów karnych, lecz także na wnikliwej analizie niepoprawnych form zachowań oraz wspólnym poszukiwaniu rozwiązań. Taka forma nie wywołuje sprzeciwu i poczucia krzywdy u wychowanka, który skądinąd nie tylko łamie wspólnie ustalone zasady, ale dodatkowo jest karany przez innego wychowanka.

Weryfikacja skuteczności oddziaływań resocjalizacyjnych następuje w momencie powrotu wychowanka do jego naturalnego środowiska. O efektywności programu świadczy zachowanie nieletniego po zakończeniu oddziaływań resocjalizacyjnych i dlatego tak ważnym elementem każdego programu terapeutycznego jest utrzymanie wpojonych form zachowań. W rodzinnych domach terapeutycznych wychowankowie są objęci opieką również po zakończeniu pobytu w domu terapeutycznym, kiedy to nauczyciele-rodzice w dalszym ciągu służą pomocą. Nie bez znaczenia jest fakt, że jednym z ważniejszych czynników sprzyjających powodzeniu programu jest zadowolenie młodzieży z udziału w programie, ponieważ chęć współpracy jest najważniejszym elementem wpływającym na efektywność oddziaływań resocjalizacyjnych.

Jeśli chodzi o analizę możliwości wprowadzenia programu rodzinnych domów terapeutycznych w Polsce, to należy ją przeprowadzić, uwzględniając bardzo różne aspekty tej sprawy. Jednym z ważniejszych jest już wcześniej wspomniane nastawienie polskiego społeczeństwa do nieletnich, którzy weszli w konflikt z prawem. Stwierdzana konieczność izolacji jest wynikiem szerszego problemu, mianowicie nietolerancji naszego społeczeństwa w stosunku do każdej odmienności. Ofiarami takiego stanu rzeczy są osoby kalekie, psychicznie chore, chore na AIDS, narkomani. Wszyscy są zgodni co do tego, że ludziom tym trzeba pomóc, ale nie w ich mieście, osadzie czy gminie. Dlatego też bardzo możliwe, że problematyczna stałaby się sama lokalizacja domów terapeutycznych. Innym, nie mniej ważnym problemem są finanse. Wiadomo, że już dziś nie wystarcza na finansowanie domów dziecka, domów pomocy społecznej, szkół czy zakładów poprawczych. Mimo że z wyliczeń przytaczanych przez autorów programu wynika, iż, „łóżko” w domu terapeutycznym jest tańsze niż w zakładzie poprawczym, niestety na początek byłaby potrzebna pewna – niemała – suma pieniędzy na zbudowanie tych domów, przygotowanie wychowawców do realizacji programu, choćby nawet tylko na etapie pilotażowym.

Należałoby również, co też łączy się z problemem finansowym, odpowiednio wynagradzać wychowawców pracujących w domach terapeutycznych. Działałoby to motywacyjnie oraz byłoby rzeczywistą gratyfikacją za wysiłek włożony w pracę. Co ciekawe, problematyczny może się okazać również stosunek do programu nauczycieli pracujących w szkole. Pedagodzy podchodzą dość sceptycznie do wszelkich innowacji, które przede wszystkim będą zapewne przeszkadzać w realizacji od lat ustalonych i przyjętych zasad nauczania. Chodzi tu o brak chęci do systematycznego uzupełniania wiedzy pedagogicznej, ponieważ wygodniej pracować starym i dobrze sprawdzonym sposobem niż metodą prób i błędów, stosując nowe środki dydaktyczne.

Młodzież, która weszła w konflikt z prawem, pochodzi głównie z rodzin patologicznych. Rodzice przeważnie nie angażują się w proces resocjalizacyjny swych dzieci, a często nawet ich nie odwiedzają w ośrodkach resocjalizacyjnych, nie przejawiają zainteresowania ich przyszłością. Dlatego kolejne wyzwanie stanowi przekonanie rodziców, aby wzięli udział w programie. Okazuje się bowiem, że poważnym problemem jest dostateczna praca pedagogiczna z rodziną – bez skutecznej pomocy rodziców proces terapeutyczny nie będzie przebiegał prawidłowo, a w opisie programu niestety nie ma wystarczających informacji na temat tego zagadnienia i możliwości jego rozwiązania.

Należy podkreślić, że wprowadzenie rodzinnych domów terapeutycznych wymaga zaangażowania lokalnych organizacji społecznych. Niestety, skuteczność ich działania często pozostawia wiele do życzenia, a program zapewne tylko na początku, będąc swoistą nowinką, budziłby powszechne zainteresowanie i deklaracje służenia pomocą; z czasem jednak, jak to zwykle bywa, zainteresowanie to znacznie by osłabło, co stanowi kolejny problematyczny aspekt działalności domów terapeutycznych.

Rodzinne domy terapeutyczne są dobrą alternatywą dla obecnie funkcjonującego systemu resocjalizacyjnego w Polsce i gdyby udało się przezwyciężyć wszelkie problemy, pomogłoby to poprawić skuteczność oddziaływań resocjalizacyjnych. Są to jednak rozważania czysto teoretyczne, które trudno zweryfikować.

Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (tekst jedn.: Dz. U. z 2013 r. poz. 135 z późn. zm.) miała być efektem tworzenia nowych rozwiązań w zakresie polityki rodzinnej, ale niestety już sam tytuł wydaje się nieprze-myślany i stanowi zbiór nieuporządkowanych elementów mało precyzyjnie charakteryzujących przedmiot regulacji normatywnej. Bardziej odpowiednim tytułem byłaby np. „ustawa o pomocy rodzinie i polityce prorodzinnej” lub „ustawa o pomocy rodzinie i alternatywnych formach władzy rodzicielskiej”. Ponadto ustawa adresowana jest do środowisk rodzinnych, gdy wystąpi „niemożność sprawowania opieki i wychowania przez rodziców” (art. 2 ust. 2 ustawy), podczas gdy bardziej właściwe wydaje się adresowanie ustawy do rodzin bez względu na cechy dezintegracji czy dysfunkcjonalności tychże środowisk. Ponadto stronami winny być rodziny, dzieci wychowujące się w takich rodzinach oraz środowisko lokalne zobowiązane do inicjowania odpowiednich działań środowiskowych.

Jeśli chodzi o system psychoprofilaktyki, opieki, wychowania, terapii i socjoterapii dla dzieci i rodzin, możliwość ich stosowania powinna być powierzona także organizacjom pożytku publicznego, a nie tylko osadzona na instytucjonalnym modelu władztwa państwowego bądź organizacji społecznych. Zgodnie z zasadami społeczeństwa obywatelskiego kompetencje, umiejętności, praktyczne działania mogą być oddane, zgodnie

z zasadą kompetencyjności i pomocowości, właśnie organizacjom pożytku publicznego, które mogą zadania zlecone na rzecz określonych adresatów wykonać profesjonalnie, skutecznie oraz opierając się na wartościach etycznych.

W przepisach ustawy podkreślona została potrzeba zabezpieczenia podmiotowości dziecka i rodziny, natomiast pominięto równoległą sferę aksjologiczną, która winna być wyraźnie określona, tj. tożsamości osoby i rodziny, solidaryzmu społecznego oraz tożsamości kulturowo-cywilizacyjnej. Z tego powodu tego typu regulacja prawa pozytywnego przybiera niestety postać dość prymitywną, gdyż uwalnia się od zabezpieczeń i wzmocnień pozytywnych odnoszących się do wolności jednostki, prawa decydowania osoby o wyborze środków interwencji prorodzinnej, odpowiedzialności, możliwości dobrowolnego zaciągania zobowiązań, uczciwości, pomocowości, użyteczności, akceptacji i zrozumienia. Treść prawa ma wyraźnie postać zapisów instytucjonalnych o zabarwieniu społecznym, natomiast nie uwzględnia sfery aksjologicznej, będącej sumą etycznych wartości pozwalających na włączenie dzieci i rodzin do życia w przestrzeni społecznej oraz ich integrację i pierwszoplanowe w nim traktowanie. Należy również zauważyć, że ustawodawca wielokrotnie posługuje się dowolnie wybranym prawem dziecka, pomijając potrzebę holistycznego określenia potrzeb i wolności jednostki. Świat każdego człowieka to suma wolności fizycznych, psychicznych, duchowych i społecznych. Osiągnięcie tychże stanów (potrzeb) gwarantuje autonomiczne i godnościowe traktowanie życia człowieka w środowisku społecznym.

Podstawowym środkiem pomocowej interwencji na rzecz dziecka i rodziny jest naukowe podejście do problemów rodziny. Naukowe podejście to przede wszystkim wykonanie pełnej – a nie częściowej – diagnozy psychopedagogicznej przez specjalistę z tego zakresu. Pełna diagnoza natomiast to rozpoznanie sytuacji kryzysowej, konfliktowej dziecka i rodziny na poziomie czynników stanowiących oszacowanie typu, gatunku, znaczenia i rozwoju (prognozy) poziomu elementów tworzących ciąg zdarzeń odpowiedzialnych za procesy dezintegracji czy dysfunkcji społecznej dziecka i rodziny. Podmiotami uprawnionymi do stawiania szacunków diagnostycznych spełniających kryteria pełnej diagnozy psychopedagogicznej powinni być pedagog szkolny lub pedagog rodzinny funkcjonujący w obecnym systemie prawnym. Wydaje się to rozwiązaniem najbardziej optymalnym i zdecydowanie lepszym niż powierzenie tych zadań podmiotowi wykreowanemu przez nową ustawę, tj. asystentowi rodzinnemu. Sprowadzają się one do:

- 1) poprawy komunikacji i relacji pomiędzy rodzicami a dziećmi oraz rodzicami a instytucjami wychowawczymi wspierającymi rodzinę;
- 2) pozytywnej zmiany nastawień, postaw, sposobów wyrażenia emocji, poprawy więzi rodzinnych;
- 3) zwiększenia umiejętności rozwiązywania problemów i konfliktów wewnątrzrodzinnych;
- 4) właściwego ukierunkowania celów, dążeń oraz wzrostu aspiracji życiowych rodziny;
- 5) podniesienia poziomu kultury osobistej członków rodziny;
- 6) poprawy wizerunku rodziny w środowisku lokalnym.

Dziecko i rodzina oraz system opieki nad nimi, wychowania, terapii powierzony został asystentom rodziny, zespołom interdyscyplinarnym, placówkom wsparcia rodzinnego, rodzinom wspierającym oraz innym podmiotom lub instytucjom działającym na rzecz dziecka i rodziny. Zaproponowaną reformę niestety można określić tylko

jako zmianę ilościową, a nie jakościową, a jej treścią jest instytucjonalna rozbudowa zastępczych form władzy rodzicielskiej powierzona nadzorowi ze strony koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej. Tego rodzaju usprawnienie polegające na dodaniu dodatkowych placówek wsparcia na rzecz dziecka i rodziny niesie za sobą ryzyko ich stagnacji i w praktyce może prowadzić do nieporozumień we wzajemnych relacjach tychże placówek co do rodzajowości i koherencji podejmowanych świadczeń na rzecz adresatów pomocy. Lepszym rozwiązaniem wydaje się więc stworzenie modelu funkcjonalnego opartego na kryterium jakościowym, a więc na rodzaju wymagalnej interwencji pomocowej względem dziecka i jego rodziny. Tym samym system ten uwzględniałby strategię oddziaływań psychoprofilaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych, terapeutycznych, socjoterapeutycznych i złożonych interwencji resocjalizacyjnych. Programowane oddziaływania mogą zostać powierzone, biorąc pod uwagę poziom wiedzy, kompetencji i etyki, pedagogom szkolnym, pedagogom rodzinnym, kuratorom sądowym, a jednostką strukturalną systemu byłby obszar jednego miasta wraz z okolicznymi terenami, gdzie nadzór nad nią sprawowałby koordynator programu, któremu podlegaliby wszyscy jego członkowie. Koordynatorzy poszczególnych jednostek systemowych odpowiedzialiby za przebieg oddziaływań przed władzami oświatowymi, a nie władzami administracji samorządowej.

Do obowiązków pedagoga należałoby wykrywanie najwcześniejszych objawów trudności wychowawczych oraz stosowanie środków zaradczych. Szczególnie chodziłoby tu o wyrównywanie opóźnień szkolnych. W tym celu należałoby zaktywizować nauczycieli prowadzących zajęcia. Pedagog szkolny zajmowałby się terapią głównie patologicznych rodzin i pomocą w rozwiązywaniu problemów rodzinnych. Jakościowa praca pedagogiczna wyrównująca szanse życiowe na poziomie dziecka i rodziny sprowadzałaby się do interwencji specjalistycznych, natomiast diagnozowanie problemów wychowawczych odbywałoby się w rodzinnych domach terapeutycznych, które zastępowałyby częściowo niewydolną rodzinę dziecka.

Strategiczne i operacyjne zadania asystenta rodziny wyznaczają cele jego pracy – ogólnie rzecz ujmując, jest to działalność organizacyjna mająca doprowadzić do zaplanowanej przez niego pozytywnej zmiany w sytuacji dziecka i rodziny, które przeżywają trudności. Wybór takiego rozwiązania wydaje się niedopuszczalny z perspektywy polityki społecznej i pracy socjalnej, należałoby raczej preferować układ oparty na strategii wychowania klinicznego dyscyplinującej podmioty uczestniczące w tym procesie do aktywizacji, zmiany i przyswojenia na stałe norm i wartości prospołecznych. Stąd też wyznaczone wobec rodziny zadania winny być związane z polifunkcyjnymi możliwościami zawodowymi i praktycznymi umiejętnościami pedagogów szkolnych, podwórkowych, kuratorów oraz rodziców-opiekunów organizujących pracę wychowawczą w terapeutycznych domach rodzinnych. Tym samym należałoby wprowadzić system zmiany podmiotów realizujących indywidualny kontrakt wobec dziecka i rodziny w sytuacji, gdy w określonym stopniu komplikacji problemów dziecka i rodziny opiekun sprawujący nad nim dotychczasową pieczę uznaje, że wyczerpał w tym konkretnym przypadku swoje możliwości i posiadane zdolności do rozwiązywania problemów życiowych podopiecznych i ich rodzin. Działalność prorodzinna winna być jednocześnie na poziomie indywidualnego przypadku skierowana jako interwencja wobec dziecka, rodziny, grup społecznych otoczenia lokalnego podopiecznego i jego środowiska rodzinnego. Proponowany układ