

ADRIANNA URBAŃSKA-KRUSIK

Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Poznań

Etyka dyskursu w resocjalizacji: nowe metody pracy z grupami podwyższonego ryzyka

W Polsce, podobnie jak w wielu innych krajach, agresja i przemoc widoczne są w zachowaniu coraz młodszych dzieci. Wczesna agresja jest zapowiedzią późniejszych konfliktów międzyludzkich, przestępczości i wielu innych problemów społecznych. Jest ona także efektem skomplikowania współczesnego świata, wzrastającej bezradności środowiska wychowawczego i edukacyjnego i niskiej zdolności młodych ludzi do rozwiązywania codziennych problemów międzyludzkich w sposób racjonalny, bez użycia przemocy fizycznej (zob.: Nowak 2011; Lind 1994).

Agresja nie jest wrodzonym znamieniem tzw. charakteru. Jej wyzwalaczem jest niska jakość społeczna otoczenia, które zaniedbuje lub zrywa wzajemne więzi i przede wszystkim pozytywne, aktywne interakcje i współdziałanie z młodym człowiekiem na poziomie uczuciowym, tj. poczucie szacunku, godności, akceptacji, uznania, zaufania itd. i reaguje na jego zachowania czy inicjatywy lekceważeniem, wykluczeniem, dyskryminacją, presją, przemocą werbalną, fizyczną i psychiczną. Nie jest wyrazem agresji „siłowanie” wśród chłopców, dla których współzawodniczenie o hierarchię w grupie jest czymś ewolucyjnie naturalnym i przejawem ciekawości, „kto jest silniejszy?”. Jednak oprócz tych niewinnych prób użycia przemocy u młodych ludzi obserwuje się coraz częściej zachowania powodowane trwałymi urazami psychicznymi: przemocą fizyczną i werbalną wobec nich, wykorzystywaniem seksualnym, konfliktami i agresją fizyczną między rodzicami, poczuciem bezwzględnej zależności od innych, niezdolnością do panowania nad negatywnymi emocjami w sytuacjach, gdy młody człowiek musi rozwiązać określony problem, zareagować na agresywne zachowanie bliskich, kolegów lub obcych ludzi w miejscach publicznych, a także w miejscach zamkniętych. Powtarzające się zachowania agresywne prowadzą często do zakładu wychowawczego, poprawczego, karnego. Instytucje te,

choć przeznaczone do profilaktyki i redukcji przemocy – często sprzyjają wzrostowi agresji. Ich skuteczność prewencyjna, terapeutyczna i resocjalizacyjna jest niska: oprócz tradycyjnych potrzebne są nowe metody. Mam na myśli metody edukacyjne, rozwijające u młodych ludzi trwale umiejętności psychologiczne, pomocne w kontroli własnych zachowań, pomocne w rozwiązywaniu problemów bez użycia przemocy i agresji werbalnej w stosunku do innych.

Zaniedbania wychowawcze i traumatyczne doświadczenia są także przyczyną niepowodzeń edukacyjnych. W niesprzyjającym otoczeniu społecznym dzieci uczą się słabiej. Ich rozwój umysłowy jest wolniejszy i nie radzą sobie one z codziennymi decyzjami i konfliktami, a tych życie rówieśnicze nikomu nie szczędzi. Racjonalną samokontrolę zachowania jako hamulec chroniący przed użyciem przemocy, czyli umiejętność radzenia sobie z problemami bez użycia agresji, można wzmacniać i rozwijać. Sama socjalizacja to za mało, ponieważ ludzie rodzą się w różnych środowiskach i uzyskują różnej jakości wychowanie (Nowak 2011).

Rezygnacja z przemocy fizycznej i agresji werbalnej wymaga długotrwałego i starannie prowadzonego treningu zachowań racjonalnych i dyskursywnych, które stymulują rozwój umysłowy, czyniąc człowieka po jakimś czasie zdolnym do zachowań wolnych od przemocy, lepiej przemyślanych i silniej powiązanych z regułami życia społecznego. Nie chodzi więc tylko o przyswajanie wiedzy naukowej i wpajanie wartości (pensjonariusze zakładów poprawczych i karnych deklarują te same wartości co inni ludzie), lecz aktywny rozwój zdolności osądu, rozumienia i podejmowania decyzji opartych na konstruktywnych zasadach zamiast używania przemocy, i to w sposób samodzielny (wychowawca i czy opiekun nie może stać nad podopiecznym i decydować za niego w prawdziwym życiu). Jeśli chcemy, aby młodzi ludzie żyli w sposób odpowiedzialny, aby nie tylko deklarowali określone zasady i postawy moralne, lecz także faktycznie myśleli, decydowali i postępowali tak, by nie sprawiać kłopotów społeczeństwu, to edukacja musi im zaoferować nowe rodzaje współpracy wychowawczej, bardziej efektywnej od jednostronnego nadzoru, napominania i karcenia, oraz przestrzeń dydaktyczną, w której mogą oni (1) samodzielnie podejmować zadania i rozstrzygać problemy; (2) podejmować odpowiedzialność; (3) prowadzić rozmowy nad problemami społecznymi i ich rozwiązaniem z osobami mającymi odmienne przekonania – ucząc się tolerancji i wzajemnego poszanowania; (4) uzyskać profesjonalne wsparcie w ćwiczeniu tychże umiejętności od fachowo przeszkolonych instruktorów.

Demokracja, wielokulturowość, prawa i swobody, o które walczono w Polsce przed 1989 rokiem, wymagają umiejętności korzystania z nich. Młodzi ludzie od wczesnych lat konfrontowani są z wyborami i decyzjami, z którymi sobie nie radzą. Edukacja musi im pomóc rozwinać tę umiejętność, tym bardziej że rodzice są często bezradni wobec takich problemów wychowawczych. Należy o tym myśleć od początku, aby zapobiegać późniejszym kłopotom, kolizjom z prawem i wykluczeniu społecznemu osób nieprzygotowanych do budowania relacji z innymi ludźmi. Zakład poprawczy, areszt śledczy, zakład karny mają wiele funkcji, jednak ich skuteczność

jest niewielka. Karze w sensie prawnym przypisuje się wiele funkcji, w tym zwłaszcza funkcję poprawy i funkcję resocjalizacyjną, bardzo istotne z punktu widzenia reintegracji społecznej. Chodzi tu o ponowne przygotowanie człowieka do życia w społeczeństwie opartym na zasadach demokratycznych (rezygnacja z przemocy, poszanowanie prawa, wzajemny respekt, indywidualna odpowiedzialność itd.). Takie są cele i ideały. Realne efekty są inne. Ich przyczyny nie tkwią jedynie w „uporczywie” złym charakterze, lecz także w bezradności systemu resocjalizacyjnego. Należy więc szukać metod, których efektywność wykracza poza pozbywanie się problemu (czyli zamykanie w więzieniu). Tylko wtedy programy resocjalizacyjne mające na uwadze trwałą poprawę będą obiecujące i bardziej skuteczne.

O nowe standardy w resocjalizacji

Przedstawiłam wyżej dwie potrzeby: edukacji etycznej mającej na celu wzmocnienie socjalizacji oraz rozwoju efektywnych metod resocjalizacji. Drugie zadanie jest znacznie trudniejsze, ponieważ osoby poddawane resocjalizacji muszą nie tylko nauczyć się określonych nawyków kognitywnych i samokontroli agresji, lecz także oduczyć nawyków poprzednich zachowań poprzez zabiegi reedukacyjne. Znacznie prostsza i mniej kosztowna jest wczesna edukacja etyczna, zapobiegająca powstawaniu nawyku sięgania po przemoc fizyczną. Wczesna edukacja etyczna może stać się też ważnym elementem profilaktyki pozwalającej nie dopuścić do rozwoju agresji, a społeczeństwu i państwu – uniknąć nakładów związanych z ponownym przygotowywaniem człowieka do życia w społeczeństwie. Innymi słowy, profilaktyka może chronić zarówno przed zachowaniami kolidującymi z prawem, jak i przed koniecznością stosowania sankcji karnych, tradycyjnej resocjalizacji, terapii więźniów itd. O jej potrzebie świadczą zwłaszcza coraz częstsze wczesne „zachowania antyspołeczne, szczególnie częsty problem okresu dziecięcego i zapowiedź późniejszych kłopotów z prawem (zob.: Losel, Beelmann 2003, s. 85).

Jak tworzyć podstawy nowego standardu resocjalizacji i reedukacji (a także prewencji przemocy i agresji) w demokratycznym społeczeństwie, które cierpi na niedostatek środków i chętniej „karze” zamiast wychowywać? Chodzi o warunki, pod jakimi system resocjalizacyjny pochodzący z kultury przeddemokratycznej, a więc opartej na dyktacie, pasywności, wykluczeniu, represji i sankcji, postawi na edukację kompetencji moralno-społecznych przez inkluzję, aktywność i wsparcie rozwoju, bacząc na poczucie godności i szacunku, które w zakładach zamkniętych są wciąż deficytowe. Taka zmiana wymaga sformułowania na nowo zadania resocjalizacji. Zadaniem tym jest uczynienie jednostki zdolną do zachowań społecznych: chodzi bowiem o wewnętrzne zdolności na poziomie umysłowym.

Porównajmy założenia nowego standardu resocjalizacji ze starymi założeniami:

1. Przeddemokratyczne społeczeństwo oparte było na wykluczeniu całych grup, na hierarchii (dominacji i podległości jednych wobec drugih), na decydowaniu i przejmowaniu odpowiedzialności za innych, na rozstrzyganiu problemów jednych ludzi przez innych, na przywileju edukacji dla elit – większość społeczeństwa nie osiągała wykształcenia. Natomiast społeczeństwo demokratyczne nie może promować wykluczenia, podległości społecznej czy ekonomicznej. Nie ma tu instancji decydujących za jednostkę, nie ma ostatecznej wyroczni i autorytetu moralnego, politycznego czy religijnego. Człowiek musi być wychowywany i kształcony ku samodzielności, ku podejmowaniu odpowiedzialności, autonomicznemu podejmowaniu właściwych decyzji indywidualnych, i ku rozstrzyganiu konfliktów społecznych przy użyciu rozumu i dyskursu zamiast przemocy fizycznej, werbalnej, gróźb itd.

2. Zasadą resocjalizacji w celu włączania człowieka do społeczeństwa demokratycznego nie może już być izolacja i wykluczenie, lecz włączanie i przygotowywanie do społecznego uczestnictwa w relacjach międzyosobowych, osobowo-instytucjonalnych itd. Toteż polityka penitencjarna powinna umożliwić pensjonariuszom zakładów karnych i wychowawczych doświadczenie poczucia własnego i cudzego człowieczeństwa, własnej i cudzej godności, przeżycia partycypacji dyskursywnej, relacji interpersonalnych opartych na wzajemnym szacunku i godności zamiast próżni i odczłowieczenia. Poniżanie, bezradność i poczucie winy są w warunkach izolacji doświadczeniem psychicznie i społecznie destruktywnym. Istnieją metody i programy oferujące więźniom i wychowankom takie doświadczenie edukacyjne, włącznie z etyką dyskursu.

3. Zasadą nowego typu resocjalizacji na rzecz inkluzji społecznej są zajęcia rozwijające umiejętność nawiązania i podtrzymania konstruktywnych relacji międzyludzkich, opartych na uczciwości i zaufaniu. Wymaga to także kształcenia personelu zakładów penitencjarnych w kierunku umiejętnego traktowania pensjonariuszy w sposób wolny od przemocy fizycznej, agresji werbalnej i emocjonalnej, w sposób rozwijający i konstruktywny wychowawczo. Zajęcia rozwijające takie umiejętności to zajęcia, za które człowiek czuje się odpowiedzialny i które są dla niego osobiście ważne.

4. W koncepcjach i praktyce resocjalizacji starego typu dominował model zmiany człowieka z zewnątrz lub na zasadzie tzw. wpływania z zewnątrz środkami i metodami drastycznymi. Jednak niezmiernie wysoki odsetek recydywistów każe zrewidować te metody i wzbogacać je o metody wywołujące zmiany wewnętrzne, wymagające rzeczywistej, autentycznej pracy ze skazanymi na poziomie kognitywnym i afektywnym (np. regulacja agresji i negatywnych emocji w sposób racjonalny, nauka takiej regulacji poprzez trening i ćwiczenie).

5. Dolegliwość tzw. odpłaty (jednej z najważniejszych funkcji karania w społeczeństwie przeddemokratycznym) nie może być jedyną ani dominującą funkcją kary. Z etycznego, filozoficznego punktu widzenia należy wątpić, czy kara dotkliwa, przymus, dyscyplina, długotrwała izolacja wraz z zakazem wszelkiej aktywności, obowiązek milczenia, wpisanie w więzienne struktury terroru i zależności, przygotowują do

życia samodzielnego, odpowiedzialnego, do wolności, zachowań rozumnych i prospołecznych. Strach, wyparcie winy jako strategia przetrwania, degeneracja intelektualna, bierność, wykluczenie i szykany społeczne nie są żadnym przygotowaniem do egzystencji przystającej do współczesnego społeczeństwa.

6. Państwo i społeczeństwo demokratyczne powinno wzorem innych państw o niskiej przestępczości kłaść nacisk na wysoką jakość wychowania i edukacji pierwotnej. Jest to strategia zdecydowanie tańsza, bezpieczniejsza i społecznie racjonalna.

Znaczna część tych nowych założeń jest testowana przeze mnie, doktorantkę, w ramach praktyk zawodowych. Chodzi tu m.in. o „metodę konstancą” (KMDD) opartą na zasadach afektywno-dyskursywnej stymulacji zdolności umysłowych i emocjonalnych. Chodzi też o regularne oferowanie specjalnej przestrzeni i atmosfery do podjęcia wspólnej refleksji etycznej nad problemami moralnymi i konfliktami społecznymi bez użycia przemocy fizycznej i agresji werbalnej, bez wykluczania kogokolwiek, przy wzajemnym okazywaniu szacunku. Podopieczni mają w ten sposób wielokrotną i unikalną okazję doświadczenia odpowiedzialności za własne słowa i osądy oraz możliwość otwartego wyrażenia własnej opinii. Jest to o tyle ważne, że ludzie wykluczeni z dyskursów społecznych mają zwykle poczucie, że „nic nie znaczą”. Poczucie to rodzi bezsilność, frustrację i wreszcie agresję; dlatego uważa się, że agresywne zachowanie jest dla wielu ludzi sposobem zwrócenia na siebie uwagi (zob.: Lind 1994, s. 26–37). Ponadto ważne jest to, że podopieczni mają możliwość usłyszenia, jak dany problem rozumieją inni: nieporozumienia są częstą przyczyną zatargów i konfliktów. Regularny trening takich zachowań daje znaczące efekty resocjalizacyjne (zob.: Hemmerling/Scharlipp 2009; Hemmerling 2010). Dydaktyczną przestrzeń wspólnej refleksji i dyskursu moralnego stworzyć może tylko odpowiednio wykwalifikowany instruktor. Każda faza dyskusji ma specjalne funkcje, rozwijające określone kompetencje kognitywne (refleksja, ocena, wybór, uzasadnienie, wspólny namysł). Społecznym celem metody jest zapobieganie rozwojowi agresji, i taki też cel przyświeca autorce tego komunikatu, stosującej metodę pilotażowo w polskich warunkach.

W roku 2010 przeprowadziłam badania w jednym z polskich zakładów poprawczych. Spotkania z podopiecznymi, podczas których prowadziłam dyskusje konstancie, pokazały, że ludzie odizolowani od społeczeństwa i realnie pozbawieni wolności mają niską samoocenę. Nie dowierzają, że ktoś chce z nimi porozmawiać jak z ludźmi właśnie, i że nie wykorzysta wyników rozmowy przeciwko nim. Możliwość otwartego, swobodnego wypowiadania się i porozumiewania paraliżuje ich i zawstydza. Trening zaczyna się więc od oswajania z tym, że nie ma ocen, szykan, poniżania, wszechobecnej i deprymującej krytyki. Jest za to szacunek i poczucie godności, niezależnie od różnic opinii. Różnorodność jest ciekawa, a opowiedziany przez instruktora dylemat przykuwa uwagę i wzbudza silne uczucia. Rozumienie przychodzi powoli, a słowa z trudem. A na koniec obu stronom trudno się rozstać, tak wyrosło wzajemne zaufanie.

Uczestnicy sesji KMDD biorą udział w idealnej, starannie zaaranżowanej sytuacji komunikacyjnej. Płynnie prowadzeni przez instruktora czują, rozumieją i omawiają

wspólnie realistyczny problem moralny lub społeczny. Stworzenie im takich warunków wymaga specjalnych umiejętności. Wiedza o procesach afektywnych i kognitywnych, jakie wzbudza każde zachowanie instruktora, jest tu bardzo pożądana. Efekt ostateczny zależy od umiejętności doświadczonego instruktora, który potrafi wydobyć ogromny potencjał z metody konstanckiej.

Regularnie powtarzane doświadczanie udziału w takiej wspólnocie intensyfikuje „dyskursywną socjalizację” (tutaj: resocjalizację) w rozumieniu A. Honnetha. Podkreśla on, że już w pierwszych latach życia zaczyna się przeddyskursywna socjalizacja, która w późniejszym czasie przybiera formy dyskursywne: *rozwój społeczny w pierwszym roku życia dokonuje się poprzez wzajemną regulację emocjonalną i wzajemne poświęcanie sobie uwagi. Odbywa się to w dużej mierze na poziomie gestów* (Honneth 2003, s. 16). Z uczuć rodzi się dalej poczucie szacunku, empatii i pozytywnego postrzegania innych ludzi. Ludzie stają się dla siebie „społecznie widzialni” i „znaczący”, jeszcze zanim zaczną mówić i rozmawiać ze sobą (tamże, s. 15). Łatwo sobie wyobrazić, czego zabrakło w dzieciństwie osobom milczącym i nieufnym.

Aby stworzyć optymalne warunki do dyskusji konstanckiej:

1. Instruktor musi znać i mieć dobrze przećwiczone fazy dyskusji dostosowane do rytmu aktywności umysłu ludzkiego, i dyskretnie zachęcać uczestników do kolejnych zadań. Musi bacznie obserwować ich zachowania, aby wiedzieć, kiedy są gotowi do kolejnej fazy. Musi mieć przygotowany specjalistyczny materiał dydaktyczny (dylemat edukacyjny). Musi od początku interweniować, gdy ktokolwiek złamie reguły dyskusji.

2. Instruktor stosuje pedagogiczną zasadę Deweya: „uczenia przez działanie” i uczenia przez wzajemną, pozytywną relację społeczną, lub – jak powiada L. Vygotsky – wspólne uczenie się.

3. Instruktor jest nauczycielem wolnym od dominacji i autorytetu, *wykonując swoje zadanie przede wszystkim jako gwarant otwartej, wolnej od represji atmosfery dyskusji* (Hinte 1980, s. 150).

Uczestnicy natomiast:

1. Mają otwarty i równy dostęp do dyskursu, uznając się tym samym za równoprawnych uczestników sytuacji komunikacyjnej i okazując sobie wzajemny szacunek. Rezygnują z agresji fizycznej, werbalnej, nacisku, przymusu, presji, manipulacji i innych nieracjonalnych środków przekonywania.

2. Oddziałują na siebie komunikacyjnie: werbalnie i emocjonalnie. Bardzo ważna jest „reguła respektu”: pozwala ona powiedzieć, co się myśli, a jednocześnie wyklucza komentarze personalne (rozmawia się tylko o problemach i argumentach).

3. Dzięki regule „ping-pong” uczestnicy sami dbają o równowagę między mówieniem i słuchaniem. Wszyscy mają tu równe szanse wypowiedzenia się i bycia wysłuchanym.

4. Mogąc wypowiadać się otwarcie, uczestnicy unikają hipokryzji, udawania, wypowiedzi dla przypodobania się i „sprzeczności performatywnej” między tym, co się myśli i tym, co się mówi. Uczą się odwagi cywilnej i poszanowania cudzego zdania. Jak zauważył J. Habermas, ludziom zwykle trudno przychodzi zrozumieć i docenić odmienne, kontrowersyjne opinie.

5. Argumentują w sposób zróżnicowany jakościowo i uczą się oceniać argumenty ze względu na ich wartość moralną.

6. Przedmiotem dyskursu są wyłącznie wypowiedzi i argumenty. Wykluczone są oceny negatywne i pozytywne *ad personam*.

7. Dyskusja ma charakter egalitarny, włączeni są wszyscy, nikt nie jest z żadnego powodu wykluczony.

8. Dyskusja ma charakter praktyczny, moralny (a nie strategiczny czy pragmatyczny, nie ma monopolu na rację). Jej celem jest indywidualny i wspólny namysł moralny nad kontrowersją społeczną w kategoriach słuszności i sprawiedliwości (Habermas 1983, s. 46).

9. Uczestnicy kooperują ponad dzielącymi ich różnicami. Wchodzą w „skórę” innych osób, których dylematy i decyzje omawiają, ucząc się przyjmowania odmiennych punktów widzenia.

Aktywacja zachowań zorientowanych na takie wartości i zasady jest najbardziej skuteczna, gdy uczniowie/wychowankowie wielokrotnie doświadczają wspólnej refleksji, wzajemnego respektu i poszanowania dla każdej wypowiedzi, która pada w rozmowie odbywającej się na zasadzie: „równi i wolni” (Arystoteles). Tym samym demokracja jawi się nie jako abstrakcja, ale jako coś realnego, doświadczonego z innymi, bezpośrednio, tu i teraz.

System resocjalizacji i profilaktyki agresji w Polsce

Jakie są cele karania i efektywność metod resocjalizacyjnych, którym poddawane są osoby odbywające karę pozbawienia wolności w Polsce? Biorąc pod uwagę bardzo wysoki odsetek recydywistów, można przypuszczać, że resocjalizacja w warunkach zamknięcia, bezczynności i presji jest coraz mniej skuteczna i coraz bardziej kosztowna: oba zjawiska budzą uzasadnione niezadowolenie społeczne. Tym bardziej należy zbadać te problemy, aby zrozumieć ich przyczyny i podjąć wysiłki w celu podniesienia efektywności zabiegów resocjalizacyjnych. Leży to w interesie rodzin, wychowawców, pedagogów, wymiaru sprawiedliwości i całego społeczeństwa.

Funkcje kary mogą być bardzo różne i przypisuje się im różne priorytety. Dopóki jednak będziemy ograniczać te funkcje do odwetu (odpłaty), eliminacji (unieszkodliwienie) przestępcy, izolacji osoby, dopóty funkcja naprawcza czy resocjalizacyjna

będzie minimalna. W przypadku funkcji poprawczej zakłada się, że odbycie kary zmienia jakość ludzkich zachowań, podnosi rozumienie szkodliwości własnego działania itp. Jednak ta tradycyjna wykładnia upraszcza pojęcie zachowania. Zachowanie człowieka nie jest produktem zewnętrznych zabiegów, lecz efektem wewnętrznych procesów, które z zewnątrz są jedynie stymulowane.

Wewnętrzne są nie tylko orientacje moralne (wartości, zasady, motywacje, do których przywiązana jest dana osoba), ale i zdolność podejmowania opartych na nich wyborów i działania zgodnego z tymi wyborami. Niemal wszyscy ludzie deklarują, że cenią życie, sprawiedliwość, własność, przyjaźń, uczciwość itd. Nie inaczej jest w więzieniach. Jednak pomiędzy deklaracjami a rzeczywistym zachowaniem ludzi nierzadko istnieje przepaść.

Praca nad moralnością człowieka wymaga więc nie tyle wpajania wartości (bo te wszyscy zapytani deklarują), ile wzmacniania i rozwijania wewnętrznych zdolności pozwalających kierować się nimi w wyborach i działaniach. Rozwój taki – jak stwierdziłam wyżej – jest najbardziej efektywny przy zastosowaniu odpowiednich treningów edukacyjnych.

Jeśli chodzi o warunki panujące w placówkach resocjalizacyjnych, w zakładach poprawczych i karnych, atmosfera dyscypliny, przymusu, autorytetu i hierarchii nie sprzyja rozwijaniu poczucia szacunku, respektu, partnerskiego dialogu, refleksji moralnej, odpowiedzialności i nawiązywaniu dyskursu demokratycznego. Jest to pierwsze, strukturalne ograniczenie, które nie sprzyja wprowadzeniu nowych metod resocjalizacji. Trudno mówić o równorzędnym dialogu, jeśli nie ma możliwości przeprowadzenia swobodnej rozmowy między pensjonariuszami, jeśli komunikacja między nimi a personelem jest znikoma albo przyjmuje formy skrajnej przemocy, a w cenie są bierność, podległość, izolacja i milczenie więźnia. Ponadto, wielkie zagęszczenie w zakładach penitencjarnych wzmacnia zachowania agresywne. Należy dodać, że przebywające tam osoby oczekują na wyroki w stanie skrajnej niepewności (grozi im utrata bliskich osób, kontaktów rodzinnych, pracy, szans życiowych itd.). Stan zagrożenia i poczucie utraty kontroli nad własnym życiem skutkuje silnym pobudzeniem emocjonalnym. Łatwo wtedy o konflikty i wybuch agresji (Hemmerling, Scharlipp 2011). W polskich warunkach (przypominających pod tym względem metody stosowane w Guantanamo lub pokazywane w filmach gangsterskich) zdarza się, że wypuszczane są psy zastępujące nocną straż pod celami. Ich wycie i warczenie wprowadza więźniów w stan paraliżu emocjonalnego lub stałej agresji.

Powyższe obserwacje skłaniają do przekonania, że osobom przebywającym w zakładach zamkniętych (poprawczych lub karnych) należy jak najprędzej stworzyć możliwości przygotowania do ponownego uczestnictwa w życiu społecznym. Swoich zdolności społecznych ludzie nigdy nie tracą całkowicie, i można je umiejętnie odbudowywać choćby przez *doświadczenie i poczucie, że są ludźmi i że mają godność*, jak mówi jeden z osadzonych w więzieniu *Moabit*, biorący udział w resocjalizacji prowadzonej metodą konstancką (Hemmerling, Scharlipp, Lind 2009).

Bibliografia

- ARYSTOTELES, 2000, *Etyka Nikomachejska*, przeł. D. Gramska, L. Regner, W. Wróblewski, PWN, Kraków.
- BALANDYNOWICZ A., 2006, *Probacja: resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*, Wydawnictwo Prawo i Polityka Gospodarcza, Warszawa.
- BANDURA A., 1983, *Psychological mechanisms of aggression*, [in:] R.G. Geen, E.I. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and Empirical Reviews*, Academic Press, NY.
- BRAUN G., KELLER M., 2008, *Ich sag NEIN: Arbeitsmaterialien gegen den sexuellen Missbrauch an Mädchen und Jungen*, Verlag an der Ruhr, Mülheim.
- DODGE K.A., LANSFORD J.E. et al., 2008, *Peer Rejection and Social Information-Processing Factors in the Development of Aggressive Behavior Problems in Children*, [in:] *Child Development*, March/April, Vol. 74, No 2.
- HABERMAS J., 1983, *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*, Suhrkamp, Frankfurt/M.
- HABERMAS J., 2005, *Faktyczność i obowiązywanie: teoria dyskursu wobec zagadnień prawa i demokratycznego państwa prawnego*, przeł. A. Romaniuk, P. Marszałek, Scholar, Warszawa.
- HEMMERLING K., SCHARLIPP M., 2010, *Four Didactic Principles Fostering Moral Education in Prison Education – Four Vignettes from the Penal System*, [in:] E. Nowak, D. Schrader (Eds.), *Educating Competencies for Democracy* (in press).
- HEMMERLING K., SCHARLIPP M., 2011, *The Keys of Cognition. Insights into Moral and Democratic Education in Prison*, [in:] E. Nowak, D. Schrader (Eds.), *Educating competences for democracy*, Peter Lang Verlag (in press).
- HEMMERLING K., SCHARLIPP M., LIND G., 2009, *Dyskusja Konstancka jako metoda edukacyjna w grupach wysokiego ryzyka*, [w:] K.M. Cern, P.W. Juchacz, E. Nowak, *Edukacja demokratyczna*, CoOpera, Poznań.
- HINTE W., 1980, *Non-direktive Pädagogik. Eine Einführung in Grundlagen und Praxis des selbstbestimmten Lernens*, Westdeutscher Verlag, Opladen.
- HONNETH A., 2003, *Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M.
- KALINOWSKI M., 2005, *Resocjalizacja nieletnich w państwach europejskich i pozaeuropejskich*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
- KOHLBERG L., 1964, *Development of moral character and moral ideology*, [in:] M.L. Hoffman, L.W. Hoffman (Eds.), *Review of Child Development Research*. Vol. 1, Russel Sage Foundation, NY.
- KOHLBERG L., 1984, *Essays on Moral Development*, *The Psychology of Moral Development*, Vol. 2, Harper&Row, San Francisco.
- KOZACZUK F., 2004, *Resocjalizacja instytucjonalna: perspektywy i zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- KOZACZUK F., URBAN B. (red.), 2004, *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- LERMER R., 2007, *Gewaltprävention in der Schule – Förderung von Selbstbehauptung und Zivilcourage am Beispiel eines Gewaltpräventionsprogramms in der Grundschule*, Deutsch GRIN Verlag.
- LIND G., 1993, *Zur Psychologie gewalttätigen Verhaltens und seiner Prävention*, *Psychology of Morality & Democracy and Education*, Konstanz.
- LIND G., 1994, *Jugendliche Gewalt – Fakten und Fiktionen*, [in:] *Politisches Lernen*, Oktober.
- LIND G., 1998, *Gewalt und Krieg als niedrigste Stufe der Konfliktbewältigung*, [in:] W. Kempf, I. Schmidt-Regener (Hrsg.), *Krieg, Nationalismus, Rassismus und die Medien*, LIT-Verlag, Münster.
- LIND G., 2009, *Jak uczyć studentów wypowiedziania się i słuchania innych*, [w:] K.M. Cern, P.W. Juchacz, E. Nowak, *Edukacja demokratyczna*, CoOpera, Poznań.
- LIND G., *Gewalt als die niedrigste Ebene der Konfliktlösung*, www.ethicsinprogress.org

- LÖSEL F., BEELMANN A., 2003, *Effects of Child Skills Training in Preventing Antisocial Behavior: A Systematic Review of Randomized Evaluations*, [in:] The Annals of the American Academy of Political and Social Science, text online: <http://ann.sagepub.com/cgi/content/abstract/587/1/84>
- MARCUS B.A., VOLLMER T.R., SWANSON V. et al., 2001, *An experimental analysis of aggression*, [in:] Behav. Modif., Vol. 25.
- MARZEC-HOLKA K. (red.), 2000, *Spółeczeństwo, demokracja, edukacja: nowe wyzwania w pracy socjalnej*, Bydgoskie Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- NOVACO R.W., TAYLOR J.L., 2008, *Anger and Assaultiveness of Male Forensic Patients with Developmental Disabilities: Links to Volatile Parents*, [in:] Aggressive Behavior, publikacja online: Wiley InterScience, Vol. 34.
- NOWAK B.M., KONOPCZYŃSKI M. (red.), 2008, *Resocjalizacja: ciągłość i zmiana*, PEDAGOGIUM, Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej.
- NOWAK E., 2011, *Edukacja etyczna non-fiction*, Przegląd, 13.03.
- NOWAK E., CERN K.M. (red.), 2000, *Ethos w życiu publicznym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- NOWAK E., *Ethics in Progress*, e-book, repozytorium AMUR, <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/handle/10593/592>
- PETERMANN F., PETERMANN U., 2000, *Aggressionsdiagnostik*, Hogrefe Verlag, Göttingen.
- PETERMANN U., PETERMANN F., 2003, *Training mit sozial unsicheren Kindern*, 8. Aufl., Beltz Verlag, Weinheim.
- POSPIESZYL K. (red.), 1990, *Resocjalizacja nieletnich: doświadczenia i koncepcje*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- RAINE A., DODGE K., LOEBER R. et al., 2006, *The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire: Differential Correlates of Reactive and Proactive Aggression in Adolescent Boys*, [in:] Aggressive Behavior, publikacja online: Wiley, InterScience, Vol. 32.