

*Justyna Kusztal**, *Joanna Sztuka***

Pedagog resocjalizacji wobec zmian w systemie edukacji

Czasopismo „Resocjalizacja Polska” prezentuje najbardziej aktualne problemy pedagogiki resocjalizacyjnej, tak w obszarze teorii naukowych, badań empirycznych, jak i w obszarze praktyki badawczej i edukacyjnej. Pytania, a może i próby ustosunkowania się do ważnych dla pedagogów resocjalizacji problemów, pojawiających się w kontekście wprowadzania reformy szkolnictwa wyższego w licznych dyskusjach czy polemikach, mogą dzięki temu rocznikowi dotrzeć do szerszej grupy odbiorców. Autorki niniejszego artykułu od kilku lat uczestniczą aktywnie w procesie wdrażania reformy szkolnictwa wyższego, zarówno na poziomie swoich uczelni macierzystych jak i na poziomie ogólnopolskim. Analiza tego procesu, uczestnictwo w różnorodnych konsultacjach i dyskusjach, a wśród nich w konsultacjach z pracodawcami (których analizy i wnioski z analiz stanowią część niniejszego artykułu), pozwalają im na wyrażenie mało optymistycznych refleksji.

Jednym z czynników warunkujących takie refleksje jest niepewność prawa, widoczna właśnie najostrej na kolejnych etapach realizacji zmian w systemie kształcenia akademickiego. Niepewność prawa oraz czynienie wszystkiego w bardzo krótkich, palących wręcz terminach, obwarowanych sankcją prawną, działania „na już”, „na wczoraj”, niejednokrotnie pociągają za sobą poważne skutki w każdej sferze życia społecznego. W obszarze kształcenia akademickiego niepewność prawa dezorganizuje proces kształcenia i czyni go dysfunkcyjnym. Zmiany w szkolnictwie wyższym i w całym systemie edukacji trwają jeszcze na poziomie ustawodawczym, a równocześnie, niejako równolegle, uczelnie polskie zobowiązane zostały do wdrażania reformy na poziomie wykonawczym. Taka organizacja działań reformatorskich wprowadza chaos w każdym ich obszarze. Władze i pracownicy uczelni odpowiedzialni za realizację reform funkcjonują w stresie związanym z poczuciem odpowiedzialności za terminowe wywiązanie się z postawionych przed nimi zadań.

* Dr Justyna Kusztal, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

** Mgr Joanna Sztuka, Akademia Ignatianum, Kraków.

Niedookreślenie tych zadań, niedopowiedzenie już na poziomie definicji ustawowych, nieoperacyjność pojęć, którymi posługuje się „język krajowych ram kwalifikacji” nie ułatwia pracy na żadnym poziomie: tak zarządzeń władz uczelnianych, pracy działów nauczania, jak i na poziomie wymaganych prawem konsultacji z przedstawicielami rynku pracy lub środowiskiem studentów.

Kształcenie pedagogów ulega współcześnie zróżnicowaniu zmierzającemu do określenia podstaw skuteczności edukacji zgodnie z tendencjami innych krajów Europy zachodniej, wymogami tradycji narodowej oraz postępowaniem technologicznym i wskazaniem rynku pracy oraz wciąż zmieniającymi się oczekiwaniami edukacyjnymi¹.

Orientacje kształcenia nauczycieli i pedagogów mają swą podstawę w szerokim spektrum teorii psychologicznych, którymi także należy się kierować tworząc podstawy programowe. Istotne znaczenie mają tu: orientacja technologiczna określająca człowieka jako reaktywny układ dążący do obiektywnego poznania (koncepcja „refleksyjnej praktyki” D. Schona), orientacja humanistyczna kładąca nacisk na aspekt podmiotowy – jakże istotny w procesie komunikacji międzyludzkiej oraz orientacja funkcjonalna podkreślająca znaczenie nasyceniu działania nauką będącą wynikiem poznania poprzez informacje które przyjmuje, przetwarza i wytwarza².

Każde społeczeństwo, niezależnie od okresu historycznego, na tle którego jest rozpatrywane, posiada także charakterystyczne dla siebie zestawy kompetencji niezbędnych do podjęcia w normalnych warunkach przez jednostkę pracy zawodowej i funkcjonowania jej jako pełnoprawny obywatel kraju. Społeczeństwo XXI wieku, w myśl powyższego, wymaga od swoich członków nabycia kompetencji określonych jako potrzebnych w społeczeństwie wiedzy. Ich celem jest działanie ku przyszłości, w której wiedza jest warunkiem rozwoju społeczno-gospodarczego. Obszar przygotowania do pracy zawodowej określa potrzebę dostępu (teoretycznego, technicznego i operacyjnego) do technologii informacyjno-komunikacyjnych³, mających być siłą napędową rozwoju ekonomicznego i kulturalnego świata. Obszarami priorytetowymi, usankcjonowanymi prawnie przez władze UE, są działania w celu ukierunkowania reform oraz inwestycji na obszary kluczowe dla społeczeństwa opartego na wiedzy, w myśl pilnej potrzeby szerszego i bardziej efektywnego inwestowania w zasoby ludzkie: jako potencjalne (korzystne dla wszystkich członków społeczeństwa bez barier), zbieżne z wartościami i konwencjami etycznymi, gospodarczymi i kulturowymi danego społeczeństwa⁴. Obszary te rozpatrywane są w kontekście sytuacji wielu ludzi, co pozwoliło na określenie dwóch kategorii kompetencji niezbędnych współczesnemu człowiekowi: kompetencji generycznych (dotyczących umiejętności komunikacji,

¹ H. Kwiatkowska. *Pedeutologia*. WAIp, Warszawa 2008, s. 47.

² Tamże, s. 48–63.

³ S.M. Kwiatkowski. *Priorytety edukacyjne Unii Europejskiej*. W: C. Plewka (red.), *Edukacja. Tradycje, rzeczywistość, przyszłość. Materiały pokonferencyjne I Zachodniopomorskiego Kongresu Edukacyjnego*. Szczecin 2005, s. 46.

⁴ M. Mazińska. *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej*. Warszawa 2004, s. 18–19.

rozwiązywania problemów, rozumowania, zdolności przywódczych, kreatywności, motywacji, pracy zespołowej, umiejętności uczenia się) oraz kompetencji kluczowych (swobodnego porozumiewania się w języku ojczystym i w językach obcych, wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych, umiejętności w zakresie matematyki, nauk ścisłych i technologii, przedsiębiorczości, kompetencji interpersonalnych i obywatelskich, umiejętności uczenia się i posiadania kultury ogólnej⁵.

Zmiany w szkolnictwie wyższym orientują się na uzyskanie przez studenta określonych kwalifikacji – efektów kształcenia, poświadczonych dyplomem, świadectwem, certyfikatem lub innym dokumentem wydanym przez uprawnioną instytucję potwierdzającym uzyskanie zakładanych efektów kształcenia⁶. Kwalifikacje te określane są przez „zasób wiedzy, umiejętności posiadanych przez absolwenta, a także charakteryzujące go postawy”⁷, definiowane jako kompetencje. Samo rozumienie pojęcia kompetencji nastrocza poważnych trudności. Tradycyjne ujęcie kompetencji nie do końca rozumiane jest tak samo, jak w języku Krajowych Ram Kwalifikacji. Kompetencje to udowodniona w pracy, nauce oraz rozwoju osobistym zdolność stosowania posiadanej wiedzy i umiejętności z uwzględnieniem zinternalizowanego systemu wartości. Kompetencje społeczne określa się bazując na kategoriach odpowiedzialności i autonomii⁸.

Warto pokreślić, że właśnie „podmiotowy wymiar kompetencji nadaje kierunek, sens oraz określa jakość profesjonalnego działania”⁹. Niezbędne w rozumieniu kompetencji (szczególnie pedagogicznych) wydaje się podkreślenie pozytywnych postaw, „nastawień na”, „stosunku do”, „przekonania o czymś”. Na etapie konsultacji wewnętrzuczelnianych i podczas licznych szkoleń (autorki niniejszego tekstu uczestniczą w różnego rodzaju inicjatywach związanych z wprowadzeniem reformy szkolnictwa wyższego od 2010 roku) pojawiały się niejednokrotnie głosy o nieoperacyjności tych określeń, pojawiały się pytania o to, jak to zbadać?, jak oszacować?, czy rzeczywiście możliwy do zrealizowania jest efekt kształcenia w postaci prezentowania przez studenta pożądaných postaw? Głosy krytyczne należały najczęściej do tych dyskutantów, którzy po raz pierwszy zetknęli się z założeniami reformy szkolnictwa pod koniec 2011 roku. Powoływali się oni na argumenty ideologiczne, odwoływali się do patologii edukacyjnych minionego ustroju społeczno-politycznego. Wydaje się, że na etapie konsultacji wewnętrzuczelnianych argumenty te nie powinny się już pojawiać, kiedy założenia reformy szkolnictwa zostały zapisane w ustawie – akcie abs-

⁵ Tamże, s. 22–23.

⁶ E. Chmielecka (red.). *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*. wyd. MNiSW, Warszawa 2010, s. 124.

⁷ A. Kraśniewski. *Proces Boloński. Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe*. Warszawa 2006, s. 10–11, http://umed.lodz.pl/procesbolonski/materialy/proces_bolonski.pdf, z dnia 19.09.2010, za: A. Barczykowska, M. Muskała. *Pedagogika resocjalizacyjna wobec Procesu Bolońskiego*. W: B. Urban (red.). *Aktualne osiągnięcia w naukach społecznych a teoria i praktyka resocjalizacyjna*. Wyd. GWSP, Mysłowice 2010, s. 236.

⁸ A. Sajdak. *Kształtowanie kompetencji dydaktycznych pedagogów*. W: A. Sajdak, D. Skulicz (red.). *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*. Wyd. UJ, Kraków 2011, s. 130.

⁹ Tamże, s. 131.

trakcyjnym i generalnym, bezwzględnie wszystkich obowiązującym. Ale do dziś aktualne pozostaje pytanie – jakie kompetencje są najważniejsze, kluczowe dla pedagoga? Czy są to kompetencje określane jako komunikacyjne, interpersonalne?... i jak je zmierzyć? Jak stwierdzić, że są wystarczające do „pracy z ludźmi”? Pytania te wydają się szczególnie ważne dla gremiów odpowiedzialnych za kształcenie pedagogów resocjalizacji, którzy kierunkują się na pracę z osobami niedostosowanymi społecznie lub zagrożonymi marginalizacją.

Reformowanie szkolnictwa wyższego oparte jest na zasadach uniwersalizmu i autonomii. Zasady te uzupełniają się i oznaczają, że poszczególne kraje Unii Europejskiej zachowują wolność w kształtowaniu struktur edukacyjnych, struktur szkolnictwa wyższego, różnorodność modeli kształcenia, przy czym poszukuje się punktów odniesienia umożliwiających porównywalności oraz kompatybilność poszczególnych kierunków kształcenia¹⁰, efektów kształcenia i profili. Jeszcze do niedawna sam termin „profil kształcenia” nie był rozumiany jednoznacznie. Profil praktyczny jest utożsamiany w języku potocznym ze studiami zawodowymi, licencjackimi, postrzeganymi w opinii społecznej jako studia „gorsze”, nieuniwersyteckie. Oczywiście nazwa „studia zawodowe” nie jest pejoratywna, jednakże zmiana w postrzeganiu studiów pierwszego stopnia przez społeczeństwo wymaga czasu, aby ugruntowała się ich wartość. Nie sprzyja temu obecny stan funkcjonowania absolwentów studiów pedagogicznych na rynku pracy, podczas gdy w krajach europejskich wykształcenie zawodowe jest normą.

Zespół badawczy Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Londyńskiego prowadził badania porównawcze, koncentrując się na jakości kształcenia, pracy personelu pedagogicznego, kwalifikacji i procesu rekrutacji pedagogów. Wnioski z badań wskazują, że sam termin „pedagogika” jest praktycznie nieużywany w UK, a jeśli tak, to w odniesieniu do pracy nauczyciela w klasie szkolnej. Inaczej jest w Europie kontynentalnej, gdzie znaczenie tego słowa jest szerokie i obejmuje specjalistów zajmujących się nie tylko dzieckiem, ale też jego całym społecznym otoczeniem, pracą z dziećmi w potrzebie, pracą z dorosłymi itd. W całej Europie występują znaczne różnice w kształceniu i przygotowaniu zawodowym pedagogów. Kształcenie uniwersyteckie w Wielkiej Brytanii trwa 3–4 lata (poziom *undergraduate*) i obejmuje teoretyczne przedmioty z zakresu nauk społecznych i nauk o zachowaniu, rozwijanie takich umiejętności jak praca w grupie i rozwiązywanie konfliktów, a także kreatywne i praktyczne przedmioty takie, jak: sztuka, teatr, praca w drewnie, ogrodnictwo, które mają dostarczyć narzędzi i umiejętności do pracy i zabawy z dziećmi, a także pracy terapeutycznej. Istnieje również możliwość podjęcia dodatkowych modułów (czyli grup naszych przedmiotów), specjalistycznych, takich jak: praca z niepełnosprawnymi dziećmi, opieka w instytucji zamkniętej, praca z dorosłymi chorującymi psychicznie. Inaczej jest w Niemczech, Holandii i Flandrii, gdzie pedagog zdobywa kwalifikacje podczas pięcioletnich kursów teorii pedagogicznej wraz z praktyką w różnorodnych ośrodkach i instytucjach, czego efektem może być uzyskanie dyplomu, który jest odpowiednikiem angielskiego magistra

¹⁰ Tamże, s. 132.

(*Masters*). Zupełnie inaczej jest w Danii, gdzie istnieje tylko jedna droga edukacyjna dla pedagogów chcących pracować w przedszkolu, z dorosłymi, w ośrodkach zamkniętych. Są to jedne studia z możliwymi dodatkowymi specjalizacjami. Mimo dużej popularności pedagogiki na uczelniach europejskich, w Wielkiej Brytanii taki zawód praktycznie nie istnieje, choć obecnie podejmuje się próby wprowadzenia idei pedagogicznych, pedagogiki do kształcenia uniwersyteckiego, np. w ramach kierunku „Curative Education” (terapia pedagogiczna) czy „Youth and Community Work” (prawdopodobnie zbliżona do polskiej profilaktyki i resocjalizacji w środowisku otwartym¹¹).

Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk podczas posiedzenia 30 stycznia 2012 roku poddał pod dyskusję najnowsze dane Głównego Urzędu Statystycznego z 2011 roku. Na kierunku pedagogika studiowało 217 464 studentów na ogólną liczbę 1 841 251 studentów szkół wyższych. Jeszcze w 2007 roku pedagogika była na czele najpopularniejszych kierunków studiów¹², dziś zajmuje 4 miejsce po budownictwie, zarządzaniu i informatyce (a będąc jeszcze przed prawem) w uczelniach publicznych. O miejsce na studiach na tym kierunku ubiegało się w 2011 roku 25 839 kandydatów. Pedagogikę na różnych specjalnościach ukończyło w całym kraju na studiach stacjonarnych 25 095, zaś na niestacjonarnych – 49 141 osób¹³. W naszym kraju wykształciliśmy i kształcimy obecnie o wiele więcej pedagogów, niż wymaga tego rynek pracy. Oczywiście, nie wszyscy absolwenci szukają pracy w wyuczonym zawodzie, a wśród studentów są tacy, którzy już mają swoje miejsce na rynku pracy, a podnoszą jedynie lub uzupełniają swoje kwalifikacje. Bezsporny jest jednak fakt, że tak duża liczba pedagogów w społeczeństwie obniża prestiż zawodu. Kontrowersyjne wydaje się pytanie prof. Marii Czerepaniak-Walczak o pedagogizację społeczeństwa i podnoszenie kultury wychowania w społeczeństwie polskim. Prawdą jest bowiem, że pedagogzy są grupą absolwentów uważaną powszechnie za niewystarczająco przygotowaną do roli pedagoga, a studia pedagogiczne uchodzą za te, które „najłatwiej można skończyć”.

W czasie wymaganych procedur¹⁴ konsultacji ze środowiskiem studentów i przedstawicielami rynku pracy, pojawiają się różne opinie. W dobie dużej mobilności studentów i pracowników uczelni europejskich, powszechne staje się studiowanie za granicą i poszukiwanie tam pracy. Warto zaakcentować, że mimo orientacji europejskich systemów kształcenia na uniwersalizację, kompatybilność i porównywalność efektów kształcenia, je-

¹¹ P. Petrie, J. Boddy, C. Cameron, E. Heptinstall, S. McQuail, A. Simon, V. Wigfall. *Pedagogy – a holistic, personal approach to work with children and young people, across services: European models for practice, training, education and qualification, Briefing paper*. University of London, 2009, <http://eprints.ioe.ac.uk/58/> dostęp 25.02.2012.

¹² J. Kusztal. *Kształcenie pedagogów resocjalizacji a potrzeby praktyki*. W: A. Sajdak, D. Skulicz (red.). *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*. Wyd. UJ, Kraków 2011, s. 176.

¹³ Biuletyn informacyjny Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Wydanie 4Z(6 Z), 2012, Warszawa–Zielona Góra, s. 2.

¹⁴ E. Chmielecka (red.). *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*. wyd. MNiSW, Warszawa 2010, s. 126.

steśmy jeszcze na początku drogi... Pokazują to dostępne raporty, analizy europejskich rynków pracy, opracowania różnych gremiów uniijnych czy niezależnych organizacji pozarządowych¹⁵. Przykładem „z życia” jest sytuacja wykształconych w naszym kraju pedagogów, a szczególnie pedagogów resocjalizacji: „Problemem w kształceniu pedagogów resocjalizacji jest to, że za granicą ten dyplom nic nie znaczy. Jest niewystarczający do pracy w sądach czy różnych ośrodkach pomocy (bo nie jest pracą socjalną czy psychologią, a nikomu nie kojarzy się z pedagogiką o specjalności, która za granicą nie istnieje), nie jest kwalifikowany przez wewnętrzne ramy kwalifikacji jako pracownik socjalny, nie jest też dla „wyspiarzy” nauczycielem, więc nie ma szans na zatrudnienie w szkole. Jest wszystkim i niczym, jesteśmy po trochu nauczycielami, wychowawcami, pracownikami socjalnymi, psychologami, a w praktyce – dla zachodnich pracodawców – nasz dyplom jest zupełnie niezrozumiały i martwy”¹⁶.

Sekcja Pedagogiki Resocjalizacyjnej afiliowana przy Zespole Pedagogiki Społecznej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk już w 2010 roku powołała Zespół do analizy planów i programów nauczania¹⁷. Troską inicjatorów powstania tego zespołu było przede wszystkim zapewnienie jak najwyższej jakości kształcenia na specjalności resocjalizacji w polskich uczelniach wyższych. U podstaw inicjatywy znalazły się również obawy, uzasadnione opiniami w środowisku naukowym, o niską merytoryczną jakość dydaktyki uprawianej w różnych, najczęściej niepublicznych uczelniach wyższych. Obawy te wyrażał już Profesor Wiesław Ambrozik w publikacji z 2010 roku, pisząc, że „znacznie poważniejsze zarzuty pojawiają się w odniesieniu do kształcenia specjalnościowego [...] jest to duża dowolność programowa, bazująca na tradycyjnym, skrajnie behawioralnym podejściu do samego procesu reedukacji, ograniczająca często przedmiot oddziaływań resocjalizacyjnych do dzieci i młodzieży zagrożonych bądź wykolejonych społecznie. Rzadko kiedy te studia dają odpowiednie przygotowanie merytoryczne i metodyczne do pracy w specjalistycznych placówkach profilaktycznych i resocjalizacyjnych, a zwłaszcza w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, w zakładach poprawczych różnych kategorii oraz w zakładach karnych dla dorosłych i z różnymi kategoriami osadzonych”¹⁸.

Celem pracy Zespołu nie było narzucanie wszystkich treści kształcenia pedagogów resocjalizacji, nie było nim także wprowadzenie kolejnej standaryzacji, a jedynie pró-

¹⁵ Por przykł. Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Organizacyjna i merytoryczna koordynacja procesu opracowania projektów sektorowej strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020, ze szczególnym uwzględnieniem okresu do 2015 roku. Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum Ernst and Young Business Advisory. Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, listopad 2011, s. 104.

¹⁶ Transkrypcja wywiadu z 15.02.2012.

¹⁷ Dnia 27 stycznia 2012 r. odbyło się spotkanie zorganizowane w celu przekształcenia Sekcji (struktury formalnej reprezentującej środowisko pedagogów resocjalizacji w Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN w Zespole Pedagogiki Resocjalizacyjnej KNP, http://pedagogium.pl/strona/33/zespole_pedagogiki_resocjalizacyjnej_komitetu_nauk_pedagogicznych/, z dnia 25.02.2012.

¹⁸ W. Ambrozik. *Współczesne koncepcje resocjalizacji a system kształcenia kadr na potrzeby praktyki*. W: B. Urban (red.). *Aktualne osiągnięcia...*, dz. cyt., s. 197.

ba dookreślenia tych treści i efektów kształcenia, które powinny stanowić „bazę” wiedzy, umiejętności i właśnie kompetencji pedagoga resocjalizacji. W wyniku prac Zespołu powstał dokument, który został rozesłany do wielu, prawie wszystkich, uczelni polskich, prowadzących studia resocjalizacyjne. Faktem jest, że resocjalizacja prowadzona jako specjalność pedagogiki lub pedagogiki specjalnej częstokroć występuje pod różnymi nazwami specjalności, bardzo odległymi od rdzenia pedagogicznego. A samo pojęcie specjalności pedagogicznej w kontekście reformy szkolnictwa wyższego nie jest obecnie jednoznacznie rozumiane. Często w dyskusjach w uczelniach pada pytanie: „co ze specjalnościami?” Specjalności pedagogiczne budowane były na podstawie treści ogólnopedagogicznych, kierunkowych i specjalizacyjnych kształcenia na kierunku pedagogika i pedagogika specjalna. Dziś specjalności to po prostu odpowiednio dobrane moduły kształcenia.

Warto jeszcze raz zwrócić uwagę na „oryginalność profesji” pedagoga resocjalizacji. Ze względu na specyfikę rynku pracy (instytucje zamknięte ministerstwa sprawiedliwości lub ministerstwa spraw wewnętrznych i administracji) pedagog w instytucji resocjalizacyjnej jest przede wszystkim funkcjonariuszem publicznym. Często „będąc już w służbie” zdobywa wykształcenie pedagogiczne. Na stanowiskach wychowawców w zakładach karnych oraz aresztach śledczych pracuje 2071 osób, w tym 458 kobiet. W zdecydowanej większości są to funkcjonariusze (2037 osoby), pracownicy cywilni to jedynie 34 osoby. „Gdy przeanalizujemy ich kwalifikacje zawodowe, prawie wszyscy mają wyższe wykształcenie. Tylko 1 proc. (22 osoby) legitymuje się wykształceniem średnim” – informuje kpt. Teresa Staszewska z Biura Kadr i Szkolenia CZSW. Wykształcenie wyższe humanistyczne ma 98 proc. osób, 2 proc. – techniczne. Spośród humanistów najliczniej reprezentowani są absolwenci studiów pedagogicznych (69 proc.), prawniczych (4 proc.), socjologicznych (2,7 proc.) i psychologicznych (1,5 proc.)¹⁹. W kształceniu pedagogów resocjalizacji ważne jest różnicowanie treści, ale i możliwych do osiągnięcia efektów kształcenia w zależności od posiadanych już kompetencji studenta. „Kształcenie przyszłych resocjalizatorów na uczelniach musi wg mnie z samego założenia różnić się od kształcenia „klawisz”. Jedni to ludzie młodzi i jeszcze niewykształceni, bez najmniejszego doświadczenia pedagogicznego – chyba że zaoczni – drudzy, to ludzie z wyższym wykształceniem, którzy zdążyli już popracować z przestępcami i rozwiązać setki ich problemów lub przynajmniej asystować przy takich sprawach. Pierwsi to przyszli pedagodzy, drudzy to zmilitaryzowani funkcjonariusze państwowi. Zakres odpowiedzialności za czyny w związku z posiadaną wiedzą też znacznie różny. Jeżeli student popełni błąd to pogrożą mu palcem – jeżeli klawisz, to skutki mogą być bardzo duże z karą kryminału włącznie. Jedno co powinno łączyć kształcenie pierwszych i drugich to doskonalenie komunikacji interpersonalnej z trudnymi osobami. Studentów trzeba leczyć z łatwowierności w kontekście ich przyszłej pracy, środowiska konsumpcji i cwaniactwa. Ale też muszą dobrze znać zachowania empatyczne, które jeżeli mądrze

¹⁹ G. Korwin-Szymanowski. *Zawodowi naprawiacze*. „Forum Penitencjarne”, nr 04(155), kwiecień 2011, s. 3.

są stosowane – dają przewagę w walce. Więzienie to nieustająca walka... – dla humanistów o dobre wychowanie, a dla realistów... walka dwóch światów – świata prawa ze światem przestępczości w całym tego słowa znaczeniu, na przykład o utrzymanie władzy w więzieniu, o strefy wpływów handlu prochami, z podkulturą i z wieloma innymi patologiami!”²⁰

Krajowy rynek pracy jest bardzo ograniczony dla pedagogów resocjalizacji. Wspomniana już wyżej niepewność prawa, ale i inflacja ustawodawstwa powoduje, że uczelnie w toku kształcenia studenta orientują się, że absolwent nie będzie przygotowany do wymogów rynku pracy. Najnowszy przykład to Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku, na mocy którego do nauczania w przedszkolach nie jest wymagane wykształcenie uzyskane na studiach II stopnia²¹... Jak więc wygląda obecnie sytuacja studenta, który pół roku temu rozpoczął studia magisterskie na kierunku pedagogika, specjalność edukacja wczesnoszkolna? Podobna sytuacja dotyczy pedagoga specjalnego, który ma przecież uprawnienia pedagogiczne w zakresie pedagogiki specjalnej, nie może jednak być nauczycielem w szkole specjalnej, jeśli nie jest nauczycielem konkretnego przedmiotu. Stając więc w konkurencji ze swoim kolegą polonistą ma mniejsze szanse na rynku niż osoba, która nie jest specjalistą od nauczania w placówce specjalnej i która w półtora roku na studiach podyplomowych zdobędzie wymagane kwalifikacje. A jeśli do tego dodamy jeszcze definicję legalną z Ustawy Karta Nauczyciela z 1982 roku, to jedynie uśmiech na twarzy wywołać może to, że nauczycielem na gruncie tej ustawy jest nauczyciel, wychowawca i inny pracownik pedagogiczny zatrudniony w przedszkolach, szkołach i placówkach takich jak: publiczne przedszkola, szkoły i placówki, zakłady kształcenia i placówki doskonalenia nauczycieli, zakłady poprawcze, schroniska dla nieletnich, rodzinne ośrodki diagnostyczno-konsultacyjne²². Warto tu jeszcze przywołać zdanie Prof. Marka Andrzejewskiego o inflacji norm i przepisów w prawie oświatowym²³.

Wracając na grunt pedagogiki resocjalizacyjnej, obecny stan prawny nie sprzyja znalezieniu się absolwentów na rynku pracy. Gdzie więc szukać miejsc pracy dla pedagoga

²⁰ Transkrypcja wywiadu z dnia 15.01.2012 r.

²¹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. Nr 0, poz. 131.

²² Por. Art. 3 Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 Karta Nauczyciela, Dz.U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674: Ilekroć w ustawie jest mowa o: 1) nauczycielach bez bliższego określenia – rozumie się przez to nauczycieli, wychowawców i innych pracowników pedagogicznych zatrudnionych w przedszkolach, szkołach i placówkach wymienionych w art. 1 ust. 1;

Ustawie podlegają nauczyciele, wychowawcy i inni pracownicy pedagogiczni zatrudnieni w:

- 1) publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz zakładach kształcenia i placówkach doskonalenia nauczycieli działających na podstawie ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm., z zastrzeżeniem ust. 2 pkt 1a oraz pkt 2 lit. a;
- 2) zakładach poprawczych, schroniskach dla nieletnich oraz rodzinnych ośrodkach diagnostyczno-konsultacyjnych działających na podstawie ustawy z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U. z 2002 r. Nr 11, poz. 109, z późn. zm.).

²³ M. Andrzejewski. *Prawo jako czynnik oddziaływania wychowawczego*. W: M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa (red.). *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*. Gdańsk 2008, s. 289–308.

resocjalizacji? Autorki niniejszego artykułu stawiają sobie za cel jedynie wskazanie tych najbardziej widocznych obszarów, gdzie wiedza, umiejętności i kompetencje pedagoga resocjalizacji wydają się konieczne. Nie ma w naszym systemie prawnym jednego aktu, który regulowałby status zawodowy pedagoga i określał chociaż rodzajowo miejsca pracy. Stąd podnoszona coraz częściej i głośniej inicjatywa powstania ustawy o zawodzie pedagoga. W obowiązującym porządku prawnym funkcjonują obecnie tylko dwa typy placówek, które ustawy i rozporządzenia nazywają resocjalizacyjnymi; zakłady karne i zakłady poprawcze podlegające ministrowi sprawiedliwości²⁴. Areszty śledcze nie są ściśle placówkami resocjalizacyjnymi, podobnie jak młodzieżowe ośrodki wychowawcze czy młodzieżowe ośrodki socjoterapii, które, choć podlegają ministrowi edukacji narodowej, spełniają funkcje resocjalizacyjne. Ustawa o systemie oświaty z 1982 roku stanowi, że do systemu oświaty należą obok szkół i placówek oświatowych²⁵ także te, które stanowić mogą miejsce pracy dla pedagoga resocjalizacji: młodzieżowe ośrodki wychowawcze, młodzieżowe ośrodki socjoterapii, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze oraz specjalne ośrodki wychowawcze dla dzieci i młodzieży wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania, a także ośrodki umożliwiające dzieciom i młodzieży, o których mowa w art. 16 ust. 7, a także dzieciom i młodzieży z upośledzeniem umysłowym z niepełnosprawnościami sprzężonymi realizację odpowiednio obowiązku, o którym mowa w art. 14 ust. 3, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki²⁶.

Szkoła ma prawny obowiązek obok kształcenia i wychowania, realizować program profilaktyczny. Nauczyciele przedmiotów często oddają sprawy wychowawcze, profilaktyczne, pedagogowi szkolnemu, choć to i oni mają obowiązek wychowywać, a nie tylko kształcić ucznia²⁷. Wyraźnie rysuje się potrzeba dookreślenia miejsca pedagoga resocjalizacji w szkole polskiej, co zauważa już Prof. Tamara Zacharuk odwołując się do uregulowań prawnych dotyczących organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkołach²⁸.

Oparcie reformy szkolnictwa wyższego na zasadzie orientacji kształcenia na wymagania rynku pracy, nakazuje kłaść jeszcze większy niż dotychczas nacisk na praktyki zawodowe i staże. Tymczasem wnioski z raportu częściowego opracowanego w ramach „Diagnozy

²⁴ Por. przykł. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich (Dz.U. z 2001 r. Nr 124, poz. 1359).

²⁵ Por. art. 2 ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, Dz.U. z 2004 r., Nr 256, poz. 2572.

²⁶ Tamże.

²⁷ *Dziecko wobec prawa w rodzinie, szkole i wobec wymiaru sprawiedliwości*. W: K. Biel, J. Kusztal (red.). *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*. Wyd. WAM, Kraków 2011, s. 270.

²⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. Nr 228, poz. 1487 oraz informacje dotyczące spotkania sekcji pedagogiki resocjalizacyjnej w Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, http://pedagogium.pl/strona/33/zespol_pedagogiki_resocjalizacyjnej_komitetu_nauk_pedagogicznych/, z dnia 25.02.2012.

stanu szkolnictwa wyższego w Polsce” wskazują, że „Pozytywny wpływ na perspektywę zatrudnienia ma odbywanie praktyk i staży podczas studiów, pod warunkiem jednak, że są samodzielnie zorganizowane przez studenta – praktyki i staże organizowane przez uczelnie takiego wpływu nie mają wcale²⁹. W tym miejscu należy jeszcze zwrócić uwagę na aktualny wciąż problem tak zwanego przygotowania pedagogicznego, którego nie dają automatycznie studia pedagogiczne³⁰.

Warto w tym miejscu podkreślić jeszcze raz, że wprowadzanie reformy szkolnictwa wyższego wymaga jak najszybszych zmian na poziomie ustaw i rozporządzeń regulujących rynek pracy pedagogów, a szczególnie regulacji dotyczących pracy pedagoga resocjalizacji. Być może remedium na problemy polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej byłaby Ustawa o zawodzie pedagoga, która regulowałaby jego status zawodowy, prawa, obowiązki i zadania.

Dziś w dobie generalnych reform w szkolnictwie wyższym, ale i w całym systemie edukacji, na każdym poziomie pojawia się duża szansa na wprowadzenie koniecznych zmian w obszarze kształcenia pedagogów resocjalizacji i ich funkcjonowania na rynku pracy. Rozsądne wykorzystanie tej szansy wymaga namysłu (a nie działania *ad hoc*), refleksji i oczywiście wytrwałości inicjatorów i realizatorów. Autorki tego tekstu, mimo nieoptymistycznych refleksji formułowanych w początkowych słowach, mają nadzieję na pozytywne zmiany w wielu obszarach życia społecznego i zawodowego pedagogów resocjalizacji i życzą sił i determinacji wszystkim tym, którzy podejmują wysiłki na rzecz naszej profesji.

Streszczenie

Celem artykułu jest prezentacja miejsca pedagogiki resocjalizacyjnej w systemie kształcenia akademickiego w kontekście reformy szkolnictwa wyższego. Reformy systemowe, ich założenia i cele są czynnikiem zmiany w myśleniu o kształceniu pedagogów resocjalizacji, a równocześnie dynamika zmian społecznych czy ekonomia wymuszają niejako potrzebę zmian w systemie ich kształcenia. Aktualne reformy szkolnictwa wyższego zakładają zmianę optyki kształcenia w ogóle, akcentując najsilniej potrzeby i uwarunkowania rynku pracy. Jednocześnie aktualny stan prawny nie pozwala jednoznacznie zdefiniować zakres kompetencji i miejsca pedagoga resocjalizacji na rynku pracy. Idee kształcenia uniwersalnego, a zarazem autonomicznego, otwierają szanse dla pedagogów resocjalizacji, równocześnie jednak jeszcze bardziej status zawodowy, a także społeczny „resocjalizatora” pozostaje nieokreślony, mglisty, a przez to niedoceniony, a nawet zagrożony marginalizacją zawodową.

²⁹ Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Organizacyjna i merytoryczna koordynacja procesu opracowania projektów sektorowej strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do roku 2020, ze szczególnym uwzględnieniem okresu do 2015 roku. Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum Ernst and Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, listopad 2011, s. 104.

³⁰ Por. A. Barczykowska, M. Muskała. *Pedagogika resocjalizacyjna wobec Procesu Bolońskiego*. W: B. Urban (red.). *Aktualne osiągnięcia...*, dz. cyt., s. 235.

Abstract

Position of remedial pedagogy in the context of reforms in the higher education system

The aim of the following paper is to present the position of remedial pedagogy in the higher education system in the context of reforms taking place in higher education. Systemic reforms, their aims and objectives, are factors affecting thinking about the education of remedial pedagogues, while the dynamics of social change and economy somehow force the need for changes in their training process. Current higher education reform includes changes in educational viewpoints in general, highlighting the needs and circumstances of the labour market. At the same time, the current legal status makes it impossible to clearly define the range of skills and the position of remedial pedagogue on the labour market. The ideas of university education, yet autonomous, open up new opportunities for remedial pedagogues but at the same time their professional and social status remains undefined, blur, and in consequence undervalued and even threatened with professional marginalisation.

Bibliografia

- Ambrozik W. (2010). Współczesne koncepcje resocjalizacji a system kształcenia kadr na potrzeby praktyki. W: Urban B. (red.). *Aktualne osiągnięcia w naukach społecznych a teoria i praktyka resocjalizacyjna*. Mysłowice: Wyd. GWSP, s. 197.
- Barczykowska A., Muskała M. Pedagogika resocjalizacyjna wobec procesu bolońskiego. W: Urban B. (red.). *Aktualne osiągnięcia w naukach społecznych a teoria i praktyka resocjalizacyjna*. Mysłowice: Wyd. GWSP, s. 229–240.
- Chmielecka E. (red.) (2010). *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*. Warszawa: wyd. MNiSW, s. 124 <http://www.ekspercibolonscy.org.pl/prezentacje>, dostęp z dnia 25.02.2012.
- Kraśniewski A. (2006). *Proces Boloński. Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe*. Warszawa, s.10–11, http://umed.lodz.pl/procesbolonski/materialy/proces_bolonski.pdf, z dnia 19.09.2010.
- Kraśniewski A. (2011). *Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego?* www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/skolnictwo/20111107_publicacja_mnisw_ak_111105_Wa_pn.pdf, dostęp z dnia 27.05.2011
- Kusztal J. (2011). Dziecko wobec prawa w rodzinie, szkole i wobec wymiaru sprawiedliwości. W: Biel K., Kusztal J. (red.). *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*. Kraków: Wyd. WAM.
- Kusztal J. (2011). Kształcenie pedagogów resocjalizacji a potrzeby praktyki. W: Sajdak A., Skulicz D. (red.). *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów*. Kraków: Wyd. UJ.

- Petrie P., Boddy J., Cameron C., Heptinstall E., McQuail S., Simon A., Wigfall V. (2009). Pedagogy – a holistic, personal approach to work with children and young people, across services: European models for practice, training, education and qualification, Briefing paper, University of London, <http://eprints.ioe.ac.uk/58/>, dostęp z dnia 24.02.2012.
- Sajdak A. (2011). Kształtowanie kompetencji dydaktycznych pedagogów. W: Sajdak A., Skulicz D. (red.). *Paradygmaty akademickiego kształcenie pedagogów*. Kraków: Wyd. UJ, s. 130.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, Dz.U. Nr 50, poz. 400.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. Nr 228, poz. 1487.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. Nr 0, poz. 131.
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, Dz.U. z 2001 r. Nr 124 poz. 1359.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku Karta Nauczyciela, Dz.U. z 2006 r. Nr 97, poz. 648 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty, Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.
- Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 roku w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, Dz.U. 253, poz. 152.