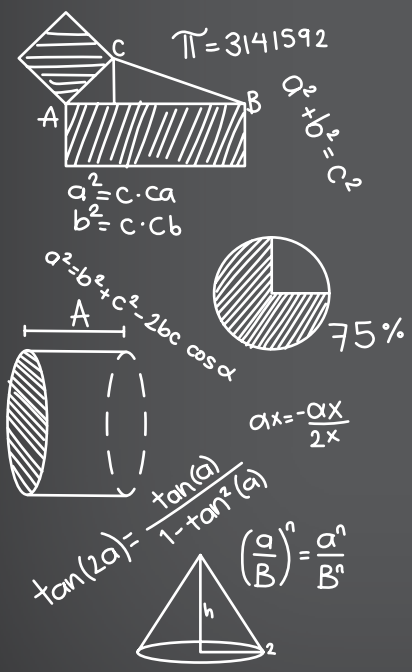
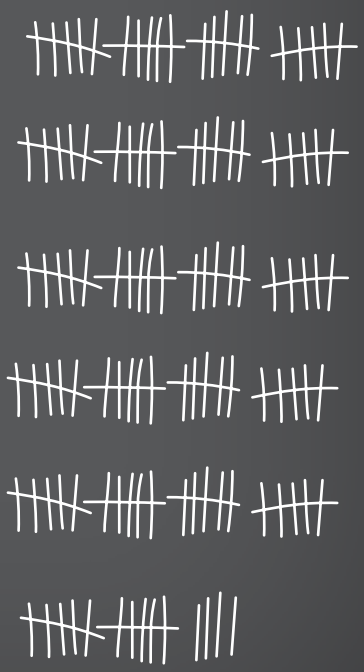
Uniwersytet Wrocławski

Joanna Helios
Wioletta Jedlecka
Tomasz Kalisz

Zakład karny i szkoła jako przykłady instytucji totalnych





Wrocław 2020

Zakład karny i szkoła
jako przykłady instytucji totalnych

Prace Naukowe
Wydziału Prawa, Administracji i Ekonomii
Uniwersytetu Wrocławskiego

Seria: **e-Monografie** Nr 173

Dostęp online: https://www.bibliotekacyfrowa.pl/dlibra/publication/129477
DOI: 10.34616/23.20.130

Joanna Helios
Uniwersytet Wrocławski
ORCID: 0000-0003-3571-1665

Wioletta Jedlecka
Uniwersytet Wrocławski
ORCID: 0000-0002-0542-9303

Tomasz Kalisz
Uniwersytet Wrocławski
ORCID: 0000-0002-9751-3616

Zakład karny i szkoła jako przykłady instytucji totalnych

Wrocław 2020

Kolegium Redakcyjne
prof. dr hab. Leonard Górnicki – przewodniczący
dr Julian Jezioro – zastępca przewodniczącego
mgr Aleksandra Dorywała – sekretarz
mgr Ewa Gałyga-Michowska – członek
mgr Bożena Górna – członek
mgr Tadeusz Juchniewicz – członek

Recenzenci: *dr hab. Urszula Bartnikowska, prof. UWM w Olsztynie;*
dr hab. Agnieszka Bielska-Brodziak, prof. UŚ

© Copyright by Joanna Helios, Wioletta Jedlecka, Tomasz Kalisz

Korekta: *Magdalena Wojcieszak*
Projekt i wykonanie okładki: *Andrzej Malenda*
Skład i opracowanie techniczne: *Aleksandra Kumaszka eBooki.com.pl*

Druk: *Drukarnia Beta-druk, www.betadruk.pl*

Wydawca
E-Wydawnictwo. Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa.
Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego

ISBN 978-83-66601-30-7 (druk)
ISBN 978-83-66601-31-4 (online)

Spis treści

Wprowadzenie 9

Rozdział I. Pojęcie instytucji totalnej 11

Rozdział II. Zakład karny – pojęcie i podstawowe regulacje prawne 19

1. Pojęcie zakładu karnego i systemu penitencjarnego 19
2. Cele wykonywania kary pozbawienia wolności 23
3. Typy, rodzaje zakładów karnych i systemy odbywania kary pozbawienia wolności 26
4. Prawa i obowiązki więźnia 34
5. Wpływ pandemii COVID-19 na sytuację więźniów 61
6. Indywidualizacja 64

Rozdział III. Zakład karny jako instytucja totalna 67

1. Realizacja celów instytucji penitencjarnych 67
2. Izolacja jako forma kary. Od środka nowoczesnego do stałej krytyki 70
3. Utrata wolności. Status „osoby niewolnej” 72
4. Dyscyplina a wolność. Podkultura a cele kary kryminalnej 75
5. Jednostka w perspektywie izolacji penitencjarnej 80
6. Specyfika relacji interpersonalnych społeczności więziennej 83
7. Więzienie – instytucja karna czy resocjalizacyjna? 88

Rozdział IV. Szkoła – pojęcie i podstawowe regulacje prawne 93

1. Pojęcie szkoły 93
2. Prawa ucznia 100

Rozdział V. Szkoła jako instytucja totalna 107

1. Przemoc symboliczna w edukacji jako przejaw działania instytucji totalnej 107
2. Rola nauczyciela – pomiędzy systemem a uczniem 141
3. Agresja szkolna 156
4. Nowa wizja przemocy szkolnej w czasach COVID-19 170

5. *O przemocy w szkole w wypowiedziach uczniów – absolwentów szkół podstawowych* – badanie przeprowadzone przez Maję Jedlecką 176

Zamiast zakończenia 179

Bibliografia 183

Wprowadzenie

Celem rozważań zawartych w niniejszej monografii jest charakterystyka dwóch instytucji: szkoły i zakładu karnego, ze szczególnym uwzględnieniem ich cech przemawiających za nazywaniem ich instytucjami totalnymi. Cechą dominującą przy określaniu właściwości instytucji totalnych jest ścisły podział na personel i zwykłych uczestników, jak np. w więzieniu – na osadzonych i strażników czy w szkole – na nauczycieli i uczniów. Nie ma właściwie możliwości przejścia z jednej grupy do drugiej, obowiązuje ścisła hierarchia i normatywność zachowań. Instytucje totalne zmierzają do zamykania się w ramach swoich zadań i problemów, co oznacza, że dążą do stworzenia członkom w nich funkcjonującym jak gdyby odrębnego świata. Według reguł biurokracji działają zgodnie z narzuconym im regulaminem i planem. W związku z tak sformułowanym celem w rozdziale I prezentujemy samo pojęcie instytucji totalnej, by potem przenieść te rozważania na zakład karny (rozdział III) oraz szkołę (rozdział V). Żeby przybliżyć czytelnikom owe instytucje, w rozdziale II oraz IV opisujemy kwestie szczegółowe z nimi związane.

Pomysł na napisanie niniejszej książki, łączącej analizę dwóch różnych instytucji: zakładu karnego i szkoły, wziął się stąd, iż XXI wiek przynosi generalne rozczarowanie instytucją zakładu karnego, a także szkoły. Według powszechnej opinii instytucje te są nieefektywne, stąd postuluje się ich gruntowne zmiany. Zestawienie zakładu karnego i szkoły pokazuje, że instytucje totalne mogą mieć różnorodny charakter i mogą

służyć różnym celom. W istocie totalność nie jest złem samym w sobie, o ile tylko można ją uznać za zgodną z zasadą proporcjonalności. Poszczególne ograniczenia muszą więc prowadzić do realizacji celów, dla których powołano daną instytucję; ograniczenia te nie mogą być ponadto nadmierne, tj. muszą pozostawać na minimalnym poziomie koniecznym do realizacji celów.

Sama koncepcja instytucji totalnej cieszy się zainteresowaniem socjologów i pedagogów, niemniej jednak może być wykorzystana przez prawników w ramach integracji zewnętrznej prawoznawstwa.

W monografii poruszono wiele wątków, które pozornie mogą wydawać się odległe od głównego nurtu rozważań. Jednakże owe wątki mają uzmysłowić czytelnikowi, że „totalność" instytucji może być rozumiana na wiele sposobów. Badając totalność dwóch wybranych instytucji – zakładu karnego i szkoły – zwróciliśmy uwagę na ich „jasne" strony. Wszak w różnych instytucjach totalność przejawia się w różny sposób. Przepisy prawne, odnoszące się m.in. do praw więźnia czy praw ucznia, chronią podmiotowość jednostki, chociaż w ramach poszczególnych instytucji mogą być w sposób nieadekwatny interpretowane, a w skrajnych przypadkach nie są przestrzegane.

Niniejsza monografia nie wyczerpuje problemu. Jest zaproszeniem do dyskusji nad ewentualnymi zmianami w systemie więziennictwa i w systemie edukacyjnym.

Autorzy

Rozdział I

Pojęcie instytucji totalnej

Na generowanie zjawiska przemocy instytucjonalnej wpływa posiadanie przez określone instytucje cech instytucji totalnej w rozumieniu przyjętym przez Ervinga Goffmana. Wychodzi on z założenia, że każda instytucja społeczna charakteryzuje się tendencją do zawładnięcia w jakimś stopniu czasem i zainteresowaniami swych członków. Usiłuje też ona wywierać określony wpływ na ich postawy i zachowania. Należy pamiętać, że w społeczeństwie funkcjonują rozliczne instytucje o bardzo zróżnicowanym stopniu absorbowania swych członków i podporządkowania ich swoim podstawowym celom. Są wśród nich takie, które zmierzają do wytworzenia silnych i z trudem przekraczalnych barier w sferze stosunków społecznych między członkami danej instytucji a światem zewnętrznym, na który składa się globalny system instytucji. Każda z takich instytucji, jak stwierdza, stanowi „hybrydę" społeczną, jest częścią społeczności rezydencjalnej i częścią organizacji formalnej. Z tego właśnie powodu są one przedmiotem specjalnego zainteresowania socjologicznego. W społeczeństwie obecne są instytucje przymusowe powołane do „odmieniania ludzi". Każda z nich stanowi eksperyment świadczący o tym, co można uczynić z człowiekiem[1].

[1] E. Goffman, *Charakterystyka instytucji totalnych*, [w:] W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (red.), *Elementy teorii socjologicznych*, PWN, Warszawa 1975, s. 150–151.

Prawzorem oraz w pewnym sensie typem idealnym instytucji totalnej jest Panopticon, czyli wielofunkcyjny budynek służący nadzorowaniu ludzi (*inspection house*), zaprojektowany przez oświeceniowego prawnika, filozofa i ekonomistę Jeremy'ego Benthama. Zasada jego konstrukcji opierała się na projekcie architektonicznym, który umożliwiał ekonomizację nadzoru nad więźniami poprzez uczynienie ich i ich cel widzialnymi przez potencjalnego nadzorcę znajdującego się w centralnej wieży, z której widać wszystko, samemu będąc niewidocznym. Owa niewidoczność zapewniać miała powstanie u więźniów przekonania, że są obserwowani cały czas, bez względu na to, czy tak rzeczywiście było, czy też nie. Nie znając sytuacji, zakładali, że są obserwowani zawsze. W ten sposób za pomocą spojrzenia można było nadzorować wielu więźniów, do pilnowania których w tradycyjnym więzieniu potrzeba było mnogości strażników. Dla Michela Foucaulta Panopticon jest przykładem działania nowej władzy, która będąc niewidoczna, znajduje się wszędzie, dyscyplinując ludzi za pomocą technik nadzoru korzystających z mechanizmu działania spojrzenia i obserwacji. Nie idzie już więc o tradycyjne i brutalne oddziaływanie na ciało, lecz o wywołanie internalizacji nadzoru przez „humanitarne" praktyki obserwacji i opisu. „Humanizm" nowej władzy oznacza przejście od nagiej przemocy do permanentnego dyscyplinowania. Jej narzędziem są instytucje społeczne, do których zalicza się interesującą nas szkołę. Owe instytucje, wspierając się na nowej wiedzy naukowej, wdrażają jednostkę do życia w społeczeństwie dyscyplinarnym, fabrykując jej osobowość tak, aby stała się ona funkcjonalna wobec zapotrzebowania nowego systemu społecznego, który narodził się w XVIII wieku. Chodziło o kapitalizm. Schemat panoptyczny stosowany w różnych dziedzinach życia przyczynił się do znacznej ekonomizacji nadzoru, czyniąc go wydajnym narzędziem sprawowania kontroli nad jednostkami, wydajnością swą wpisując się w ogólny schemat działania nowego systemu ekonomicznego i politycznego[2].

[2] A. Szahaj, M.N. Jakubowski, *Filozofia polityki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 155–156.

Zainteresowania Ervinga Goffmana instytucjami totalnymi stają się częścią socjologii, a także psychologii społecznej opisujących procesy społeczne zachodzące w strukturach zamkniętych – więzieniach, klasztorach, domach opieki, zakładach psychiatrycznych[3].

Instytucja totalna to taka, która stwarza dla osób z tą instytucją związanych rodzaj odrębnego świata odseparowanego od reszty społeczeństwa i rządzącego się własnymi regułami. Cechy instytucji totalnej to:

– ścisła hierarchizacja statusów;
– formalizm;
– podział na personel i podwładnych;
– dehumanizacja;
– brak podmiotowości w stosunkach międzyludzkich;
– orientacja na wykonywanie zadań, a nie na człowieka[4].

Możemy mówić o instytucjach totalnych *sensu stricto*, czyli takich, które właściwie posiadają wszystkie wymienione cechy, ale są też takie instytucje, które mają pewne cechy instytucji totalnej.

Cechą dominującą przy określaniu właściwości instytucji totalnych jest ścisły podział na personel i zwykłych uczestników, jak np. w więzieniu – na osadzonych i strażników. Nie ma właściwie możliwości przejścia z jednej grupy do drugiej, obowiązuje ścisła hierarchia i normatywność zachowań[5].

Instytucje totalne są zakładami przymusowego przekształcania osobowości. Jak pisze E. Goffman: „każda z nich swoiście eksperymentuje na naturze, zwykle brutalnie, aby wykazać, co może uczynić z ludzkim »Ja«”[6]. Każdy człowiek, który zaczyna funkcjonowanie w instytucji totalnej, stara się przystosować do warunków występujących w danej

[3] M. Kępiński, *Antropologiczne studium instytucji o charakterze totalnym*, „Kultura i Historia” 2002, nr 2, s. 87.

[4] M. Sobkowiak, *Przemoc instytucjonalna w jednostkach organizacyjnych pomocy społecznej*, Publikatornia Self-publishing platform, Szczecin 2012, s. 8.

[5] M. Kępiński, *Antropologiczne studium*…, s. 88.

[6] E. Goffman, *Charakterystyka instytucji*…, s. 150.

sytuacji. Warunki te są uciążliwe, ale istnieją sposoby, by stawić im czoła. Poznanie i wyjaśnienie społecznych uwarunkowań zachowań ludzi w instytucji totalnej pozwoli efektywniej organizować i planować działania, rozwiązywać problemy wynikające z niedostosowania zachowań do wymogów i ograniczeń instytucjonalnych oraz eliminować dysfunkcje w instytucjach (np. konflikty spowodowane doborem środków do celów, dysfunkcje w systemie komunikacji interpersonalnej)[7].

Goffman zróżnicował formy totalizacji i stworzył typologię, która zakreśla horyzont opisywanego zjawiska. Po pierwsze, instytucje totalne służą opiece nad osobami niesprawnymi oraz nieszkodliwymi i są to takie placówki jak domy opieki dla osób starszych lub osób z niepełnosprawnością, przytułki dla ubogich czy schroniska dla bezdomnych. Po drugie, służą opiece nad osobami, które sobie nie radzą, a równocześnie mogą stanowić zagrożenie dla otoczenia w sposób niezawiniony, z ośrodkami takimi jak sanatoria i leprozoria oraz szpitale psychiatryczne. Po trzecie, służą ochronie społeczeństwa przed osobami stanowiącymi zagrożenie, z placówkami społecznymi typu zakłady karne i więzienia, obozy jenieckie, koncentracyjne i zagłady. Po czwarte, służą celom instrumentalnym, żeby lepiej wykonywać zadania, przypominające prace, jak w przypadku koszar, baz i szkół wojskowych, statków, szkół z internatem, obozów pracy i kolonii, rezydencji i posiadłości. Po piąte, służą ucieczce od świata, z ośrodkami praktykowania ćwiczeń duchowych i religijnych, jak opactwa, klasztory, szkoły przyklasztorne czy monastyry męskie[8].

Instytucje totalne mają tendencję do zamykania się w obrębie własnych zadań i problemów, co oznacza, że zmierzają do stworzenia swoim członkom jak gdyby odrębnego świata. Zgodnie z regułami biurokracji działają według narzuconego regulaminu i planu. Plan jest wykonywany przez podwładnych,

[7] A. Baranowska, *Proces kształtowania się tożsamości w instytucji totalnej na przykładzie żołnierzy – mieszkańców obozu Babilon w Iraku*, Acta Universitatis Wratislaviensis No 3096, Socjologia XLV, Wrocław 2009, s. 30.

[8] Za: Ł. Posłuszny, *Instytucje totalne dzisiaj: stan badań, krytyka, rekonfiguracje*, „Studia Socjologiczne" 2017, nr 4, s. 121.

nadzorowanych przez personel (strażników, nadzorców), a każda planowana czynność i nadzorców, i podwładnych stanowi część zadania, jakie wykonuje dana instytucja. Nadrzędność zaplanowanych zadań nad jednostkowymi potrzebami, biurokratyczna procedura ich realizacji oraz oceny wyników prowadzą zdaniem Goffmana do ujednolicenia tożsamości członków instytucji poprzez upodobnienie ich wyglądu zewnętrznego, ograniczenie w zakresie posiadania rzeczy osobistych, poddanie ścisłej dyscyplinie ustalonej przez regulamin, podporządkowanie personelowi. W ten sposób instytucja totalna staje się „społecznym mikrokosmosem narzuconym przez hegemonię i hierarchiczny porządek". Produktem ubocznym instytucji totalnych jest zjawisko znane jako tzw. drugie życie, przez co definiuje się wytworzoną spontanicznie organizację nieformalną, która „porządkuje codzienne życie poza układami sformalizowanymi i która uzupełnia i wypełnia luki w organizacji formalnej". Do zjawisk „drugiego życia" zaliczamy obecność w obrębie instytucji różnych grup nieformalnych, takich jak kliki czy koterie, oraz organizowanie nieformalnych rytuałów i zachowań symbolicznych, do których należą fala w wojsku czy grypsera w zakładach poprawczych i więzieniach. Grupy nieformalne przeradzają się często w subkultury przekraczające ramy pojedynczych instytucji, a wspólne i typowe dla szerszych układów, np. sieci instytucji pewnego typu, obejmujących szkoły, szpitale, zakłady poprawcze itp.[9]

Łukasz Posłuszny uważa, że istnieją dwa warunki konieczne, które określają, czy daną organizację/instytucję można traktować jako instytucję totalną. Po pierwsze, musi mieć ona strukturę biurokratyczną, z którą wiążą się deklarowane lub realizowane cele, a także wizja sposobów osiągania tychże celów pod postacią pisanych i niepisanych reguł. Po drugie, przez większość swojego czasu dana osoba musi być podporządkowana organizacji, poprzez przebywanie w jej fizycznym obrębie lub pod jej delegowanym nadzorem. Stopień totalizacji wiąże się natomiast ze zdolnością

[9] J. Rokicki, *Szkoła jako instytucja totalna*, http://serwer1423016.home.pl/autoinstalator/wordpress1/wp-content/uploads/2013/05/Rokicki-Szkoła-totalna.pdf [dostęp: 20.06.2020].

utrzymywania swoistości, zwartości i reprodukcji poprzez dwie właściwości – ograniczoną przenikalność i reformowanie. Przenikalność to nic innego jak zdolność komunikowania się ze światem zewnętrznym instytucji totalnej. Może to czynić przez trzy rodzaje przepływów skierowanych na zewnątrz lub/i do środka: ludzi, rzeczy oraz informacji. Pewnymi gotowymi wskaźnikami przenikalności mogą być: umiejscowienie fizyczne placówki, jej transparentność oraz kultura organizacji. O niskiej przenikalności decydowałoby po pierwsze, umieszczenie placówki z dala od zbiorowości ludzi; po drugie, uczynienie jej dodatkowo niewidoczną (np. poprzez uniemożliwienie czynienia sprawozdań, kontroli, wizyt, a także ukrycie za wysokim murem); oraz po trzecie, rozpowszechnianie dogmatycznej kultury organizacyjnej, przez co rozumie się wyeliminowanie lub radykalne ograniczenie możliwości działań i odgrywania ról innych niż te, które wynikają z przynależności do struktury organizacyjnej. Wysoka przenikalność odznaczałaby się zatem umiejscowieniem placówki pośród społeczności, otwartej na kontrole zewnętrzne poprzez ograniczenie przeszkód w dostępie. Kultura organizacyjna posiadałaby cechy liberalne i byłaby otwarta na wpływy z zewnątrz, umożliwiając realizację alternatywnych ról i tożsamości. Kultura organizacyjna stanowi czynnik, który wpływa na drugą właściwość, tj. reformowanie. Przyjmuje się, że im bardziej kultura ta jest dogmatyczna, tym silniej wpływa na „Ja" członka organizacji. Może objawiać się to w minimalnej postaci naznaczenia społecznego (np. żołnierza poprzez wygląd zewnętrzny, zachowanie), ale też w radykalnej – w postaci stygmatyzacji, sformatowania, wytworzenia nowej tożsamości lub uzależnienia od świata instytucji totalnej. Na trwałość tych wzorów organizacyjnych wpływają charakter kultury organizacyjnej, czas oraz stopień przenikalności[10].

Zdaniem Posłusznego należy porzucić typologię Goffmana i decydować każdorazowo o charakterze analizowanej formy organizacyjnej ze względu na dwie zmienne: realizowane cele oraz sposoby podporządkowania.

[10] Ł. Posłuszny, *Instytucje totalne dzisiaj: stan badań*…, s. 136–139.

Pierwsze zmienne dzielą się na instrumentalne/produkcyjne (np. obozy pracy czy statki handlowe), opiekuńcze (sierocińce czy sanatoria), ochronne (więzienia), reformujące (klasztory i instytucje doskonalenia), służące terrorowi i torturom (obóz koncentracyjny) i eksterminacyjne (obóz koncentracyjny i zagłady). Drugie zmienne dzielą się z kolei na przymusowe, wynagrodzeniowe, normatywne i performatywne. Rzadko bywa jednakże, żeby instytucja totalna realizowała tylko jeden cel lub wykorzystywała jeden sposób podporządkowania. Hierarchizacja tychże elementów przyczynia się do określenia specyfiki, swoistości danej placówki i można dokonywać między placówkami porównań[11].

W opinii Łukasza Posłusznego Goffmanowska koncepcja instytucji totalnych stępiła się więc i rodzi dzisiaj więcej pytań, niż udziela odpowiedzi. W ciągu ponad pięćdziesięciu lat od wydania *Asylums* narosło wokół pracy wiele nieporozumień, a definicja stała się rozmyta i niejasna, umożliwiając używanie jej do opisu nieomal każdej instytucji społecznej, co rodzi oczywiste niebezpieczeństwa[12]. Cytowany autor zauważa, że organizacje mogą odznaczać się pewnym stopniem totalizacji, ale nie czyni ich to instytucjami totalnymi. Sugeruje dlatego, aby w przypadkach granicznych mówić raczej o totalizmie organizacji. Pozwoli to, wykorzystując pojęcia izolacyjności, przenikalności, zachłanności itd., zwrócić uwagę na kierunki przeobrażania się instytucji społecznych czy sprawdzić użyteczność tych kategorii w stosunku do nieoczywistych fenomenów, jak getta i fawele. Analogicznie organizacje o bardzo niskim stopniu totalizacji mogłyby być (przenikalnymi) instytucjami totalnymi. Warto pamiętać, że określenie organizacji instytucją totalną nie stanowi infamii, ponieważ pełnią one wiele pozytywnych funkcji, dzięki którym ludzie realizują swoje potrzeby. Nie należy równocześnie ignorować wysokiego stopnia totalizacji, informuje on bowiem o potencjalnym niebezpieczeństwie[13].

[11] Tamże, s. 139.
[12] Tamże, s. 121.
[13] Tamże, s. 139.

Immanentną cechą systemów opartych na nierównorzędnych relacjach, w których jedna ze stron posiada zasoby konieczne drugiemu, wydaje się przemoc. Skłania to do refleksji, że w zasadzie niemożliwe jest całkowite wykorzenienie zjawiska przemocy instytucjonalnej[14]. Czy oznacza to, że realizacja postulatów dotyczących koniecznych zmian w zakresie zarządzania, kultury organizacji, komunikacji w placówkach, np. w szkołach, jest z góry skazana na niepowodzenie? Z pewnością nie, trzeba jednak – dyskutując o tych problemach, szkoląc personel, wprowadzając rozmaite regulacje – mieć na uwadze instytucjonalne i dyskursywne uwarunkowania funkcjonowania tego typu podmiotów.

Współcześnie odnoszenie cech totalności do instytucji pełniących w społeczeństwie klarownie określone i szczególne funkcje społeczne byłoby anachronizmem. W procesie globalizacji współczesnych społeczeństw wciąż postępującym, postrzeganym czy to jako mechanizm równouprawniania i upowszechniania wielokulturowości, czy jako proces upowszechniania uniwersalności i narzucania ujednoliconych standardów kulturowych, obojętnie, za którym ze wskazanych stanowisk się opowiadamy, mamy do czynienia ze zjawiskiem totalnej globalizacji albo globalizowanej totalności. Można więc powiedzieć, że trudno byłoby obecnie wskazać instytucję społeczną, która nie narzucałaby swym członkom jakichś ograniczeń, leżących w interesie tych jednostek, albo nie wymagałaby od nich głębokiego zaangażowania w działalność tychże instytucji. Ludzie są coraz bardziej uwikłani w życie zglobalizowanego społeczeństwa, podporządkowani w bezwzględny sposób narzuconym wzorcom funkcjonowania, zarówno tym, które dotyczą ich życia osobistego czy rodzinnego, jak i zawodowego, kulturalnego, społeczno-obywatelskiego, towarzyskiego itp.[15]

[14] M. Sobkowiak, *Przemoc instytucjonalna w jednostkach organizacyjnych*…, s. 32.

[15] W. Ambrozik, *Totalny, stygmatyzujący i wykluczający charakter oddziaływań resocjalizacyjnych*, „Resocjalizacja Polska" 2013, nr 5, s. 13.

Rozdział II

Zakład karny – pojęcie i podstawowe regulacje prawne

1. Pojęcie zakładu karnego i systemu penitencjarnego

Kara pozbawienia wolności jest przedmiotem bardzo ostrej krytyki, która w ostatnim okresie tylko przybiera na sile. Nasze dotychczasowe doświadczenia związane z tą formą reakcji na przestępstwo oraz wyzwania współczesności skłaniają nas do poszukiwania bardziej racjonalnych, a zwłaszcza efektywnych form wykonywania kar opartych na izolacji penitencjarnej. W dyskusji nad karą pozbawienia wolności podkreśla się jej niską efektywność, wysokie koszty społeczne i ekonomiczne oraz wiele negatywnych następstw w sferze indywidualnej, bezpośrednio związanych z bardzo głęboką ingerencją w sferę praw i wolności człowieka. W perspektywie socjologicznej mocno krytykowany jest także sam schemat organizacyjny więzienia jako instytucji, która stwarza rodzaj odrębnego świata rządzącego się własnymi prawami i odseparowanego od reszty społeczeństwa[16]. W praktyce mamy do czynienia z wyraźnym paradoksem, polegającym na stworzeniu instytucji represyjnej w swym rzeczywistym charakterze i resocjalizacyjnej w przestrzeni oczekiwań (związanej z oczekiwaniem na pełną społeczną readaptację skazanego).

[16] E. Goffman, *Charakterystyka instytucji…*

Kara pozbawienia wolności musi być stosowana bardzo ostrożnie i z uwzględnieniem wszystkich kosztów i negatywnych następstw izolacji i przy założeniu ograniczonych możliwości osiągnięcia celów resocjalizacyjnych. O potrzebie reformowania kary pozbawienia wolności i poszukiwania skutecznych form organizacyjnych dla systemów penitencjarnych przekonywać powinny rozmiary populacji osób karnie izolowanych na całym świecie, a zwłaszcza tendencje w tym zakresie[17]. Reformy penitencjarne muszą także uwzględniać problem stale spadającej efektywności kary pozbawienia wolności mierzony powrotnością do przestępstwa (wyraźnie odnotowujemy wzrost liczby recydywistów w populacji skazanych na całym świecie). Niska efektywność kary pozbawienia wolności, jej ekonomiczne koszty, wymiar społecznych zakłóceń i problemy czysto personalne skazanych to stałe elementy współczesnych rozważań dotyczących kary pozbawienia wolności. Systemy penitencjarne muszą się także borykać z problemem tzw. kompresji populacji osadzonych. Zmniejszający się w strukturze skazań procentowy udział bezwzględnej kary pozbawienia wolności (który nie zawsze przekłada się na zmniejszenie ogólnych rozmiarów populacji osadzonych) oznacza w praktyce, iż na terenie zakładów karnych gromadzą się skazani o najgorszej prognozie społecznej, głęboko zdemoralizowani, skazani za najpoważniejsze przestępstwa (w ostatnim okresie odnotowujemy wyraźny wzrost skazanych za przestępstwa terrorystyczne). Oznacza to potrzebę istotnych zmian w zakresie funkcjonowania systemów penitencjarnych. Dotyczyć to powinno

[17] Szacowana na podstawie danych gromadzonych przez Institute for Criminal Policy Research w Londynie populacja skazanych na świecie oscyluje w granicach 10 mln 350 tys. osób. W tym największe systemy penitencjarne na świecie to liczące: 2,2 mln USA, 1,65 mln Chiny, 640 tys. Rosja, 607 tys. Brazylia, 418 tys. Indie, 311 tys. Tajlandia, Meksyk 250 tys., Iran 225 tys., Turcja 172 tys. oraz RPA 159 tys.. O ile populacja całej planety w relacji do roku 2000 wzrosła o 18%, o tyle populacja skazanych w tym samym okresie urosła aż o 20%. Bardzo znamienny jest wzrost w ramach tej populacji kobiet, który osiąga wartość 50%. W liczbach bezwzględnych oznacza to, iż aktualnie w instytucjach izolacyjnych na całym świecie przebywa ok. 700 tys. kobiet. R. Walmsley, *World Prison Population List*, Eleventh edition, http://www.prisonstudies.org [dostęp: 5.09.2020].

zwłaszcza aspektów ochronnych, modelu oddziaływania penitencjarnego, zwiększenia instrumentów terapeutycznych w toku wykonywania kary pozbawienia wolności czy instytucjonalnych rozwiązań w zakresie pomocy postpenitencjarnej.

Zakład karny to miejsce wykonywania kary pozbawienia wolności. W świetle kodeksu karnego wykonawczego (k.k.w.)[18] zakłady karne podlegają Ministrowi Sprawiedliwości. Zakładem karnym kieruje dyrektor, a wyodrębnionym oddziałem może kierować podlegający dyrektorowi kierownik. Funkcjonariusze i pracownicy zakładu karnego, w którym skazany przebywa, a także osoby kierujące jego pracą lub innymi zajęciami są, w zakresie wykonywanych przez nich czynności służbowych, przełożonymi skazanego. Zakłady karne mogą być tworzone jako samodzielne zakłady lub jako wyodrębnione oddziały zakładów karnych i aresztów śledczych. Kilka zakładów może posiadać wspólną administrację bądź wydzielone służby. Minister Sprawiedliwości w drodze zarządzenia tworzy i znosi zakłady karne, mając na względzie istniejące w tym zakresie potrzeby. Dyrektor Generalny Służby Więziennej (bezpośredni przełożony wszystkich funkcjonariuszy służby więziennej) w drodze zarządzenia określa przeznaczenie zakładów karnych, uwzględniając w szczególności potrzebę zapewnienia oraz racjonalnego wykorzystania miejsc zakwaterowania dla wszystkich grup skazanych. W zakładzie karnym utrzymuje się dyscyplinę i porządek w celu zapewnienia bezpieczeństwa i realizacji zadań kary pozbawienia wolności, w tym ochrony społeczeństwa przed przestępczością. Obok zakładów karnych w polskim systemie penitencjarnym funkcjonują także areszty śledcze, przeznaczone do wykonywania środka zapobiegawczego w postaci tymczasowego aresztowania. Aktualnie w polskim systemie penitencjarnym mamy 176 jednostek penitencjarnych, w tym: 39 aresztów śledczych, 81 zakładów karnych, 52 oddziały zewnętrzne

[18] Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy, t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 523, 568 z poźn. zm.

i 4 oddziały tymczasowego zakwaterowania osadzonych. W tych jednostkach przebywa 80 992 osadzonych (stan na lipiec 2020 roku)[19].

W literaturze penitencjarnej brakuje jednolitej definicji systemu penitencjarnego. Zgłaszane przez poszczególnych autorów definicje nie wykazują zasadniczo istotnych różnic merytorycznych, akcentując wszak za każdym razem inne elementy składowe tego systemu[20]. Stanisław Ziembiński określa system penitencjarny jako całokształt zdefiniowanych prawem instytucji i środków oraz zasad ich funkcjonowania i stosowania, które służą osiąganiu zadań kary pozbawienia wolności[21]. Zdaniem Jerzego Śliwowskiego system penitencjarny stanowi całokształt przepisów i instytucji prawa penitencjarnego oraz urządzeń zakładów penitencjarnych zmierzających według określonego sposobu do osiągnięcia zasadniczego celu kary[22]. Dla Stanisława Walczaka system penitencjarny to określony, ujęty w normy prawa sposób wykonywania kary wraz z towarzyszącym mu i dostosowanym do jego założeń zespołem środków o charakterze techniczno-materialnym (odpowiednia architektura zakładów karnych, wydzielone pomieszczenia przeznaczone na szkolenie i urządzenia produkcyjne). System ten polega na ściśle określonych zasadach klasyfikacji więźniów, ich rozmieszczaniu w dostosowanych do niej rodzajach zakładów karnych oraz na określonych metodach i środkach postępowania z więźniami w celu osiągnięcia ich poprawy[23]. Jeszcze inną definicję systemu penitencjarnego znaleźć możemy u Stefana Lelentala, który stwierdza: „Mówiąc o systemie wykonywania kary pozbawienia wolności, mamy na myśli, opartą na założeniach teoretycznych, działalność obejmującą sposoby postępowania ze skazanymi odbywającymi karę pozbawienia wolności oraz związane z tą działalnością przedsięwzięcia

[19] Dane za: https://www.sw.gov.pl/strona/statystyka-roczna [dostęp: 15.07.2020].

[20] B. Stańdo-Kawecka, *Prawne podstawy resocjalizacji*, Kantor Wydawniczy „Zakamycze" Kraków 2000, s. 69.

[21] S. Ziembiński, *Klasyfikacja skazanych*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1973, s. 9.

[22] J. Śliwowski, *Prawo i polityka penitencjarna*, PWN, Warszawa 1982, s. 83.

[23] S. Walczak, *Prawo penitencjarne. Zarys systemu*, PWN, Warszawa 1972, s. 107.

o charakterze organizacyjnym, podejmowane w celu realizacji określonych zadań, których osiągnięcie możliwe jest w trakcie wykonywania kary. Chodzi tutaj m.in. o sposoby dokonywania klasyfikacji skazanych, zasady ich rozmieszczania wewnątrz zakładu karnego, środki stosowane w celu osiągnięcia zadań kary i inne przedsięwzięcia”[24].

2. Cele wykonywania kary pozbawienia wolności

Artykuł 67 k.k.w. formułuje podstawowe cele, jakie ustawodawca wyznaczył karze pozbawienia wolności. Przepis stwierdza, że wykonanie kary ma w szczególności na celu wzbudzanie w skazanym woli współdziałania w kształtowaniu jego społecznie pożądanych postaw, przede wszystkim: 1) poczucia odpowiedzialności, 2) potrzeby przestrzegania porządku prawnego, 3) a wszystko w związku z założeniem, iż tym samym powstrzyma się on od powrotu do przestępstwa. Kara powinna uświadomić skazanemu społeczną szkodliwość popełnionego przez niego czynu, utrwalić postawę, w ramach której po stronie skazanego wytworzy się stan świadomościowy, inaczej mówiąc, będzie on zdawał sobie sprawę z potrzeby odpowiedzialnego postępowania w codziennym życiu[25]. Chodzi o wzbudzenie w skazanym potrzeby, czyli stanu, w którym jednostka odczuwa wolę (chęć) zaspokojenia jakiegoś braku, który tu w związku z faktem, iż odbywa on karę pozbawienia wolności, w wyniku złamania prawa, jest wypełniany wskazaniem konieczności przestrzegania porządku prawnego. Ważne jest znalezienie odpowiedniej motywacji, a następnie korygowanie własnego postępowania.

W obrębie analizowanej regulacji konstrukcją o doniosłym znaczeniu jest tryb (sposób) osiągania zakreślonej jako cel wykonywania kary

[24] S. Lelental, *Wykład prawa karnego wykonawczego z elementami polityki kryminalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1995, s. 30.

[25] L. Bogunia, T. Kalisz, *W sprawie interpretacji art. 67 k.k.w. Rozważania o celach wykonywania kary pozbawienia wolności i kierunkach współczesnej polityki penitencjarnej*, „Nowa Kodyfikacja Prawa Karnego”, red. L. Bogunia, t. XXVI, Wrocław 2010, s. 125 i n.

pozbawienia wolności tzw. społecznie pożądanej postawy skazanego. Artykuł 67 § 1 k.k.w. sugeruje nam, iż proces oddziaływania penitencjarnego ma być przede wszystkim impulsem, bodźcem, swoistą zachętą skierowaną do skazanego w celu wyzwolenia jego aktywności. Zadaniem działań podejmowanych wobec skazanego jest takie ukształtowanie okresu odbywania przez niego kary, w wyniku którego nastąpi u niego wzbudzenie (wywołanie, powstanie) woli, czyli zdolności do świadomego, zamierzonego i pozbawionego wewnętrznego przymusu wykonania pewnych czynności oraz powstrzymania się od innych.

Użyte przez ustawodawcę sformułowanie „wola" traktować należy jako zdolność psychiczną człowieka do świadomego i celowego regulowania swego postępowania. Zdolność do podejmowania decyzji i wysiłków w celu realizacji pewnych działań, przyjęcia pewnych postaw, a zaniechania innych. Proces oddziaływania penitencjarnego co do zasady powinien być oparty na aktywności i wolnej woli samego zainteresowanego – skazanego. Założenie to dotyczyć powinno jednostkowych zadań wyznaczanych w toku odbywania kary, jak i w odniesieniu do całego procesu wykonawczego. Ustawodawca, mówiąc o wzbudzeniu w skazanym aktu woli w kształtowaniu jego społecznie pożądanych postaw, stwierdza jednocześnie, że powinno to być ukierunkowane na „współdziałanie" z kompetentnymi i uprawnionymi do tego podmiotami: funkcjonariuszami Służby Więziennej, wychowawcami, terapeutami, kuratorami sądowymi, duchownymi, przedstawicielami organizacji społecznych zajmujących się pomocą skazanym itp. Współdziałające podmioty mogą jedynie starać się oddziaływać na świadomość skazanego, wskazać na motywy, które ewentualnie skazany zaakceptuje, jak też dostarczyć mu odpowiednich technik i rad pomocnych w pracy nad sobą. Jednakże decyzję o zmianie swego postępowania musi podjąć sam skazany, dokonując w ten sposób wyboru moralnego między dobrem a złem.

Konsekwentnie trzeba podkreślić, że w toku działalności penitencjarnej, w świetle aktualnego prawodawstwa (z wyłączeniem młodocianych i skazanych wymagających oddziaływań terapeutycznych), odrzucony został przymus poddania się określonym zabiegom wychowawczym. Ujęcie zadań wykonywania kary w kodeksie różni się wyraźnie od dawnego tym zwłaszcza, że oddziaływanie, nazwijmy je nawet resocjalizacyjnym, stosowane wobec skazanego ma stać się jego uprawnieniem lub ofertą ze strony organu wykonującego, z której nie musi on – skazany – skorzystać.

Naiwnością byłoby zamknięcie szczegółowych rozważań dotyczących celów wykonywania kary pozbawienia wolności wyłącznie w ramach wskazanego wyżej celu wychowawczego. Kara pozbawienia wolności na etapie wykonawczym, przy uwzględnieniu całokształtu regulacji, determinowana może być także przez cel izolacyjno-zapobiegawczy. Głównym założeniem dla tak zakrojonego zadania jest to, iż przez fakt samego zamknięcia uniemożliwia się osadzonemu popełnianie dalszych przestępstw. Ustawodawca nie potraktował ochrony społeczeństwa jako jednego z ważnych celów kary (art. 67 k.k.w., poświęcony bezpośrednio celom wykonywania kary pozbawienia wolności, w tej kwestii milczy). Stosowne założenia zostały mimo to określone w kodeksie karnym wykonawczym. W art. 73 k.k.w. (przepisy dotyczące zakładów karnych) ustawodawca stwierdza, że w zakładzie karnym utrzymuje się dyscyplinę i porządek w celu zapewnienia bezpieczeństwa i realizacji zadań kary, w tym ochrony społeczeństwa przed przestępczością. Cel izolacyjno-zabezpieczający ma szczególne znaczenie w stosunku do skazanych za najgroźniejsze czyny, uznanych za całkowicie zdemoralizowanych (bez praktycznego widoku na resocjalizację), stanowiących jednocześnie najpoważniejsze zagrożenie dla bezpieczeństwa społeczeństwa, a także współwięźniów. Wobec tej kategorii sprawców sama idea resocjalizacji musi ustąpić ze swojego wiodącego miejsca, a wszystko to w celu obrony społeczeństwa oraz zapewnienia porządku i wewnętrznego bezpieczeństwa w zakładach

karnych. To przesunięcie akcentów, co wyraźnie należy podkreślić, nie oznacza oczywiście rezygnacji z zadań wychowawczych, te ostatnie zawsze mogą powrócić na swoje miejsce, o ile osadzony swoją postawą udowodni, że nie stanowi już niebezpieczeństwa dla społeczeństwa.

3. Typy, rodzaje zakładów karnych i systemy odbywania kary pozbawienia wolności

Karę pozbawienia wolności wykonuje się w następujących rodzajach zakładów karnych: 1) zakładach karnych dla młodocianych; 2) zakładach karnych dla odbywających karę po raz pierwszy; 3) zakładach karnych dla recydywistów penitencjarnych; 4) zakładach karnych dla odbywających karę aresztu wojskowego. Wymienione zakłady karne mogą być organizowane jako: 1) zakłady karne typu zamkniętego; 2) zakłady karne typu półotwartego; 3) zakłady karne typu otwartego. Wskazane typy zakładów karnych różnią się w szczególności stopniem zabezpieczenia, izolacji skazanych oraz wynikającymi z tego ich obowiązkami i uprawnieniami w zakresie poruszania się w zakładzie i poza jego obrębem.

Zakład karny typu zamkniętego charakteryzuje się następującymi ograniczeniami: 1) cele mieszkalne skazanych mogą być otwarte w porze dziennej przez określony czas, jeżeli względy bezpieczeństwa nie stoją temu na przeszkodzie; 2) skazani mogą być zatrudniani poza terenem zakładu karnego w pełnym systemie konwojowania; 3) zajęcia kulturalno-oświatowe i sportowe oraz nauczanie organizuje się w obrębie zakładu karnego; 4) ruch skazanych po terenie zakładu karnego odbywa się w sposób zorganizowany i pod dozorem; 5) skazani mogą korzystać z własnej bielizny i obuwia, a za zezwoleniem dyrektora zakładu karnego także z odzieży; 6) skazani mogą korzystać z dwóch widzeń w miesiącu, a za zgodą dyrektora zakładu karnego wykorzystać je jednorazowo; 7) widzenia skazanych podlegają nadzorowi administracji zakładu karnego, rozmowy skazanych w trakcie widzeń podlegają kontroli

administracji zakładu karnego; 8) korespondencja skazanych podlega cenzurze administracji zakładu karnego, chyba że ustawa stanowi inaczej; 9) rozmowy telefoniczne skazanych podlegają kontroli administracji zakładu karnego.

Nieco złagodzony, w stosunku do wskazanego wyżej, reżim obowiązuje w typie półotwartym, gdzie: 1) cele mieszkalne skazanych pozostają otwarte w porze dziennej, natomiast w porze nocnej mogą być zamknięte; 2) skazani mogą być zatrudniani poza terenem zakładu karnego w systemie zmniejszonego konwojowania lub bez konwojenta, w tym również na pojedynczych stanowiskach pracy; 3) skazanym można zezwalać na uczestniczenie w nauczaniu, szkoleniu oraz w zajęciach terapeutycznych organizowanych poza terenem zakładu karnego; 4) skazani mogą brać udział w organizowanych przez administrację poza terenem zakładu karnego grupowych zajęciach kulturalno-oświatowych lub sportowych; 5) skazani mogą poruszać się po terenie zakładu karnego w czasie i miejscach ustalonych w porządku wewnętrznym; 6) skazani mogą korzystać z własnej odzieży, bielizny i obuwia; 7) skazanym można udzielać przepustek z zakładu karnego nie częściej niż raz na dwa miesiące, łącznie na okres nieprzekraczający 14 dni w roku; 8) skazani mogą korzystać z trzech widzeń w miesiącu, które za zgodą dyrektora zakładu karnego mogą być połączone; 9) widzenia skazanych podlegają nadzorowi administracji zakładu karnego, rozmowy skazanych w trakcie widzeń mogą podlegać kontroli administracji zakładu karnego; 10) korespondencja skazanych może podlegać cenzurze administracji zakładu karnego; 11) rozmowy telefoniczne skazanych mogą podlegać kontroli administracji zakładu karnego.

Najbardziej złagodzoną formą wykonywania kary pozbawienia wolności, w ramach przewidzianych w polskim systemie penitencjarnym jednostek, jest formuła zakładu karnego typu otwartego, w ramach którego: 1) cele mieszkalne skazanych pozostają otwarte przez całą dobę; 2) skazanych zatrudnia się przede wszystkim poza terenem zakładu

karnego, bez konwojenta, na pojedynczych stanowiskach pracy; 3) skazanym można zezwalać na uczestniczenie w nauczaniu, szkoleniu oraz zajęciach terapeutycznych organizowanych poza terenem zakładu karnego; 4) skazani mogą brać udział w organizowanych przez administrację poza terenem zakładu karnego grupowych zajęciach kulturalno-oświatowych lub sportowych; 5) skazanym można zezwalać na udział w zajęciach i imprezach kulturalno-oświatowych lub sportowych organizowanych poza terenem zakładu karnego; 6) skazani mogą poruszać się po terenie zakładu karnego w czasie i miejscach ustalonych w porządku wewnętrznym; 7) skazani mogą korzystać z własnej odzieży, bielizny i obuwia; 8) skazani mogą otrzymywać z depozytu zakładu karnego pieniądze pozostające do ich dyspozycji; 9) skazanym można udzielać przepustek z zakładu karnego nie częściej niż raz w miesiącu, łącznie na okres nieprzekraczający 28 dni w roku; 10) skazany może korzystać z nieograniczonej liczby widzeń; 11) widzenia skazanych mogą podlegać nadzorowi administracji zakładu karnego, rozmowy skazanych w trakcie widzeń nie podlegają kontroli administracji zakładu karnego; 12) skazanym w miarę możliwości stwarza się warunki do przygotowywania dodatkowych posiłków we własnym zakresie; 13) korespondencja skazanych nie podlega cenzurze administracji zakładu karnego; 14) rozmowy telefoniczne skazanych nie podlegają kontroli administracji zakładu karnego.

Należy jeszcze wspomnieć o jednostkach o najwyższym poziomie zabezpieczenia, są to tzw. oddziały dla osadzonych niebezpiecznych. Skazani oraz tymczasowo aresztowani stwarzający poważne zagrożenie społeczne albo poważne zagrożenie dla bezpieczeństwa jednostek penitencjarnych stanowią szczególną grupę osób karnie izolowanych. Bardzo często są to osoby wykazujące znaczny stopień demoralizacji, agresywne, niebezpieczne dla społeczeństwa i współosadzonych. Zaliczamy do nich również osoby bezpośrednio zaangażowane, a niejednokrotnie pełniące funkcje kierownicze w ramach przestępczości zorganizowanej.

W praktyce funkcjonowania systemów penitencjarnych osoby te stanowią realne zagrożenie dla prawidłowego funkcjonowania i bezpieczeństwa zakładów karnych. Osadza się ich odrębnie od innych osadzonych, w wyznaczonym oddziale lub celi zakładu karnego typu zamkniętego, w warunkach zapewniających wzmożoną ochronę społeczeństwa i bezpieczeństwo tego zakładu. Na dodatkowe zabezpieczenia i ograniczenia składają się następujące elementy: 1) cele mieszkalne oraz miejsca i pomieszczenia wyznaczone do: pracy, nauki, przeprowadzania spacerów, widzeń, odprawiania nabożeństw, spotkań religijnych i nauczania religii oraz zajęć kulturalno-oświatowych z zakresu kultury fizycznej i sportu wyposaża się w odpowiednie zabezpieczenia techniczno-ochronne; 2) cele mieszkalne pozostają zamknięte całą dobę i są częściej kontrolowane; 3) skazani mogą uczyć się, pracować, bezpośrednio uczestniczyć w nabożeństwach, spotkaniach religijnych i nauce religii oraz korzystać z zajęć kulturalno-oświatowych z zakresu kultury fizycznej i sportu tylko w oddziale, w którym są osadzeni; 4) poruszanie się skazanych po terenie zakładu karnego odbywa się pod wzmocnionym dozorem i jest ograniczone tylko do niezbędnych potrzeb; 5) skazanych poddaje się kontroli osobistej przy każdorazowym wyjściu i powrocie do cel; 6) spacer skazanych odbywa się w wyznaczonych miejscach pod wzmocnionym dozorem; 7) sposób osobistego kontaktowania się przedstawicieli podmiotów określonych w art. 38 § 1 k.k.w. ze skazanymi określa każdorazowo dyrektor zakładu karnego; 8) widzenia skazanych odbywają się w wyznaczonych miejscach pod wzmocnionym dozorem; 9) widzenia mogą być udzielane w sposób uniemożliwiający bezpośredni kontakt z osobami odwiedzającymi, jeżeli zachodzi poważne zagrożenie bezpieczeństwa osób odwiedzających; 10) skazani nie mogą korzystać z własnej odzieży i obuwia.

W zakładzie karnym dla młodocianych odbywają karę skazani, którzy nie ukończyli 21. roku życia. W uzasadnionych wypadkach skazany może odbywać karę w tym zakładzie po ukończeniu 21. roku życia

(zwłaszcza gdy do końca kary pozostał krótki okres bądź w celu kontynuacji programu resocjalizacyjnego lub nauki). Jeżeli jest to uzasadnione potrzebami oddziaływania, dorosły skazany po raz pierwszy, wyróżniający się dobrą postawą może, za swoją zgodą, odbywać karę w zakładzie karnym dla młodocianych. W zakładzie karnym dla recydywistów penitencjarnych odbywają karę dorośli skazani za przestępstwo umyślne na karę pozbawienia wolności lub zastępczą karę pozbawienia wolności oraz ukarani za wykroczenia umyślne karą aresztu lub zastępczą karą aresztu, którzy uprzednio już odbywali takie kary, lub karę aresztu wojskowego za umyślne przestępstwa lub wykroczenia, chyba że szczególne względy resocjalizacyjne przemawiają za skierowaniem ich do zakładu karnego dla odbywających karę po raz pierwszy. W zakładzie karnym dla odbywających karę aresztu wojskowego osadza się skazanych odpowiadających za czyny zabronione określone w ramach części wojskowej kodeksu karnego (aktualnie w związku z rezygnacją z powszechnego poboru w tego rodzaju jednostkach penitencjarnych nie odbywa kary żaden skazany). W zakładzie karnym dla odbywających karę po raz pierwszy osadza się pozostałych osadzonych niespełniających kryteriów zaklasyfikowania do dwóch wcześniej wymienionych rodzajów zakładów karnych (w tym skazanych odbywających zastępczą karę pozbawienia wolności orzeczoną w tej samej sprawie oraz skazanych). Kobiety odbywają karę pozbawienia wolności odrębnie od mężczyzn. Skazana kobieta odbywa karę w zakładzie karnym typu półotwartego, chyba że stopień demoralizacji lub względy bezpieczeństwa przemawiają za odbywaniem kary w zakładzie karnym innego typu. Kobiecie ciężarnej lub karmiącej zapewnia się opiekę specjalistyczną. W celu umożliwienia matce pozbawionej wolności sprawowania stałej i bezpośredniej opieki nad dzieckiem organizuje się przy wskazanych zakładach karnych domy dla matki i dziecka, w których dziecko może przebywać na życzenie matki do ukończenia trzeciego roku życia, chyba że względy wychowawcze lub zdrowotne, potwierdzone opinią lekarza albo psychologa, przemawiają za oddzieleniem dziecka

od matki albo za przedłużeniem lub skróceniem tego okresu. Decyzje w tym zakresie wymagają zgody sądu opiekuńczego.

Trzecim elementem, który tworzy podstawy funkcjonowania systemu penitencjarnego w Polsce, są tzw. systemy odbywania kary. Kodeks karny wykonawczy przewiduje trzy systemy odbywania kary pozbawienia wolności w ramach zakładów karnych (system programowanego oddziaływania, system terapeutyczny oraz system zwykły) oraz dodatkowo możliwość odbywania kary pozbawienia wolności poza zakładem karnym w systemie dozoru elektronicznego. Warto podkreślić w tym miejscu, że nasz ustawodawca wyraźnie odrzucił model przymusowej resocjalizacji, w zamian proponując realizację złożonych celów kary w ramach trzech odrębnych systemów jej wykonywania, w postaci systemów zwykłego, programowanego i terapeutycznego oddziaływania (jest to jednocześnie wyjątkowe podkreślenie zasady indywidualizacji w oddziaływaniu na skazanych). Systemem szczególnie nakierowanym na cele wychowawcze jest system programowego oddziaływania (art. 95 k.k.w.), w którego ramach opracowywane są indywidualne programy, przy dobrowolnym (co do zasady) udziale konkretnego skazanego. Takie stanowisko podkreśla podmiotowość skazanego, poszanowanie praw i wolności człowieka do samodecydowania, a także realistyczne założenie, że efektywne jest tylko takie oddziaływanie, które on sam zaakceptuje. W systemie programowanego oddziaływania odbywają karę skazani młodociani, a także skazani dorośli, którzy po przedstawieniu im projektu programu oddziaływania wyrażają zgodę na współudział w jego opracowaniu i wykonaniu. W programach oddziaływania ustala się zwłaszcza: rodzaje zatrudnienia i nauczania skazanych, ich kontakty przede wszystkim z rodziną i innymi osobami bliskimi, wykorzystywanie czasu wolnego, możliwości wywiązywania się z ciążących na nich obowiązków oraz inne przedsięwzięcia niezbędne do przygotowania skazanych do powrotu do społeczeństwa. Od strony praktycznej to wychowawca w zakładzie karnym przedkłada komisji penitencjarnej opracowany przy

udziale skazanego projekt indywidualnego programu oddziaływania penitencjarnego oparty w szczególności na: wynikach badań osobopoznawczych, analizie treści zapisów z rozmów przeprowadzonych ze skazanym oraz innych notatek dotyczących jego osoby. Indywidualny program oddziaływania penitencjarnego poprzedza się opracowaniem diagnozy zawierającej: opis i wyjaśnienie przyczyn nieprzestrzegania przez skazanego norm prawnych lub niedostosowania społecznego; opis funkcjonowania skazanego w kontaktach społecznych; opis podstawowych problemów skazanego. Opracowując indywidualny program oddziaływania penitencjarnego, należy określić: zakres prowadzonych oddziaływań; cele oddziaływań możliwe do realizacji w warunkach zakładu oraz wynikające z nich szczegółowe zadania nałożone na skazanego wraz z terminami ich realizacji; kryteria wywiązywania się skazanego z zadań określonych w indywidualnym programie oddziaływania. Indywidualny program oddziaływania penitencjarnego aktualizuje się w zależności od potrzeb wynikających z oceny postępów skazanego w realizacji programu.

Od zasady, że poddanie się resocjalizacji nie jest obowiązkiem skazanego, regulacje k.k.w. przewidziały dwa wyjątki. Pierwszym są sprawcy młodociani, którzy karę odbywają obowiązkowo w systemie programowego oddziaływania, gdyż głównym celem stosowania wobec nich wszelkich środków jest ich wychowanie (art. 54 § 1 k.k.). Drugi z wyjątków to sytuacja, gdy zachodzą przesłanki uzasadniające odbywanie kary pozbawienia wolności w systemie terapeutycznym (art. 96 k.k.w.) oraz w przypadku skazanych uzależnionych od alkoholu albo środków odurzających, a także skazanych za przestępstwo określone w art. 197–203 k.k., popełnione w związku z zaburzeniami preferencji seksualnych, którzy mogą być poddani leczeniu i rehabilitacji nawet bez swojej zgody (art. 117 k.k.w.). Skazanego zakwalifikowanego do odbywania kary w systemie terapeutycznym, skierowanego do oddziału terapeutycznego, umieszcza się w oddziale o specjalizacji dla skazanych: z zaburzeniami psychicznymi lub upośledzonych umysłowo, w tym

skazanych z zaburzeniami preferencji seksulanych; uzależnionych od alkoholu; uzależnionych od środków odurzających lub substancji psychotropowych; niepełnosprawnych fizycznie. W oddziale terapeutycznym oddziaływania specjalistyczne realizuje zespół terapeutyczny. Prowadząc oddziaływania w systemie terapeutycznym, uwzględnia się w szczególności: indywidualne i grupowe metody oddziaływań terapeutycznych; nadrzędność oddziaływań terapeutycznych nad pozostałymi oddziaływaniami penitencjarnymi; integrację oddziaływań terapeutycznych z innymi oddziaływaniami prowadzonymi w zakładzie. Programy oddziałów terapeutycznych zawierają w szczególności: założenia merytoryczne i organizacyjne oraz szczegółowe cele programu; metody i techniki oddziaływania; harmonogram realizacji i czas trwania programu; określenie sposobów pomiaru efektów oraz kryteriów realizacji celów programu. Podobnie jak w systemie programowanego oddziaływania w ramach systemu terapeutycznego opracowuje się indywidualny program terapeutyczny. Przygotowanie tego programu poprzedza się opracowaniem diagnozy, która zawiera: opis przyczyn zaburzeń; opis zaburzeń w zakresie procesów poznawczych, emocjonalnych i w zachowaniu; charakterystykę aktualnego stanu psychofizycznego; opis problemu stanowiącego podstawę skierowania do systemu terapeutycznego; opis indywidualnych problemów skazanego; ocenę motywacji do uczestnictwa w realizacji indywidualnego programu terapeutycznego; wskazanie pozytywnych cech osobowości i zachowania skazanego. Opracowując indywidualny program terapeutyczny, należy określić: zakres prowadzonych oddziaływań; cele oddziaływań możliwe do realizacji w warunkach oddziału terapeutycznego lub poza tym oddziałem, uwzględniające właściwości skazanego; metody oddziaływań specjalistycznych; kryteria realizacji indywidualnego programu terapeutycznego.

Niepodjęcie przez skazanego indywidualnego programu czy też niezakwalifikowanie go do systemu terapeutycznego nie oznacza, że wobec takiego skazanego nie będą stosowane żadne środki i metody

wychowawczego oddziaływania. Tacy sprawcy będą odbywać karę w systemie zwykłym (art. 98 k.k.w.), w którego ramach mogą korzystać ze wszystkich normalnie dostępnych form oddziaływania przez pracę, naukę oraz zajęcia kulturalne i sportowe.

4. Prawa i obowiązki więźnia

Pozbawienie wolności jest stosunkiem prawnym zachodzącym pomiędzy osobą pozbawioną wolności (więźniem) a państwem (właściwymi jego organami). Na ten stosunek składają się szczegółowe (specjalne) prawa i obowiązki obu stron. Istotne znaczenie ma tu stosunek zakładowy, czyli wzajemne relacje między więźniem a administracją więzienną[26]. W myśl art. 5 § 1 k.k.w. skazany jest podmiotem określonych w tym kodeksie praw i obowiązków. Wyrażona została w ten sposób zasada podmiotowości skazanego. Celem umożliwienia jej realizacji, w myśl art. 101 k.k.w., po osadzeniu w zakładzie karnym skazanego należy bezzwłocznie poinformować o przysługujących mu prawach i ciążących na nim obowiązkach oraz o konsekwencjach wynikających z art. 139 przyznawanie nagród § 1 Kodeksu postępowania karnego, a zwłaszcza umożliwić mu zapoznanie się z przepisami niniejszego kodeksu i regulaminu organizacyjno-porządkowego wykonywania kary pozbawienia wolności oraz poddać odpowiednim badaniom lekarskim i zabiegom sanitarnym.

Przedmiotem postępowania wykonawczego, zbudowanego z licznych postępowań incydentalnych, stają się swoiste kontrowersje, do jakich może dojść między państwem a skazanym. Kontrowersje te dotyczą problematyki praw i obowiązków wynikających z procesu wykonywania kary pozbawienia wolności. Z koncepcją praw podmiotowych skazanego należy wiązać wyraźny postulat, że skazany nie może być traktowany jako

[26] Z. Hołda, *Prawa i obowiązki więźniów*, [w:] T. Bulenda, R. Musidłowski (red.), *System penitencjarny i postpenitencjarny w Polsce*, Wydawnictwo Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003, s. 161.

przedmiot zabiegów i oddziaływań wychowawczych, resocjalizacyjnych, jako swoisty przedmiot środków przymusu. Wręcz przeciwnie – nowoczesny penitencjaryzm podkreśla, że w całym procesie wykonywania orzeczeń muszą być zachowane podmiotowe prawa skazanego związane z położeniem prawnym, w jakim się znajduje. Dotyczy to także obowiązków związanych z prawidłowym wykonaniem orzeczenia realizowanych przez skazanego oraz organy kompetentne do wykonania orzeczeń[27].

Zasada humanitaryzmu i poszanowania godności ludzkiej znajduje wyraz w art. 3 k.k. oraz art. 4 k.k.w. Według art. 4 k.k.w. środki karne zabezpieczające i zapobiegawcze wykonuje się w sposób humanitarny, z poszanowaniem godności ludzkiej skazanego. Zakazuje się tortur lub nieludzkiego albo poniżającego traktowania i karania[28]. Artykuł 4 ma charakter programowy, stanowi ogólną dyrektywę dla stosowania przepisów karnych. Zasada humanitaryzmu w nim wyrażona, co wynika z tytułu rozdziału III k.k.w., odnosi się do szczególnej kategorii, jaką jest skazany. Należy zaznaczyć, że naczelna zasada dotyczy również tymczasowo aresztowanych. Zasadę ogólną wprowadza również k.k., który stanowi, że kary oraz inne środki stosuje się z uwzględnieniem zasad humanitaryzmu, w szczególności z poszanowaniem godności człowieka. Zastrzeżenie odnosi się do wszystkich etapów stosowania kary, także do jej wykonania. Zasadę humanitaryzmu należy rozumieć jako dyrektywę minimalizowania cierpień, dolegliwości i innych niedogodności zadawanych człowiekowi przy stosowaniu kar kryminalnych oraz ich wymierzania tylko wtedy i w takich granicach, w jakich jest to konieczne dla realizacji norm prawa karnego[29].

---

[27] S. Pawela, *Kodeks karny wykonawczy. Praktyczny komentarz*, Wydawnictwo Zrzeszenia Prawników Polskich, Warszawa 1999, s. 30.

[28] Szeroko na temat relacji prawa z ideą humanizmu w kontekście dyskusji nad torturami w państwie prawa odsyłamy do rozdziału 3 – J. Zajadło, *Po co prawnikom filozofia prawa?*, Wydawnictwo Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2008, s. 30–54.

[29] K. Chmielewski, M. Pająk, *Zasada humanitaryzmu w krajowych i międzynarodowych standardach prawa penitencjarnego*, „Adam Mickiewicz University Law Review" 2015, nr 5, s. 58–60.

Zasada poszanowania godności więźnia należy do jednej z podstawowych zasad prowadzenia penitencjarnych działań resocjalizacyjnych. Zgodnie z ową zasadą skazani powinni być traktowani z szacunkiem, a odbywana kara nie może być wzmacniana przez dodatkowe dolegliwości. Stosowanie tej reguły pozwala na utrzymanie pozytywnych relacji pomiędzy personelem i więźniami i wzmacnia autorytet wychowawczy kadry penitencjarnej[30]. Jeśli nawet przestępca aktem własnej (samo)woli pozbawia się godności osobowościowej, to przecież nadal w pełni i mimo tego zachowuje godność osobową. Ona, a nie nadanie, jest źródłem jego praw. Zachowuje je bez względu na stosunek do praw innych, bez względu na stosunek do własnych obowiązków, a także bez względu na sposób życia i kondycję. Przekładają się one wszakże na powinności respektowania człowieka dla niego samego. Ten aksjomat jest uznawany za punkt orientacyjny dla namysłu nad prawami więźniów, jeśli humanitaryzm ma być treścią polityki penitencjarnej, a nie uspokajającym czujność frazesem[31].

Podkreślenie podmiotowości skazanego jest skutecznym mechanizmem umacniającym jego pozycję w prawie karnym wykonawczym, ma to istotne znaczenie w kontekście założeń postępowania wykonawczego, gdzie niejednokrotnie skazany wobec organów wykonawczych pozostaje w stosunku uzależnienia i podległości. Dlatego ogromnie ważne jest precyzyjne określenie elementów stosunku prawnego łączącego skazanego z organami prawa karnego wykonawczego i to w sferze zarówno praw skazanego, jak i jego obowiązków. Skazani pomimo izolacji, można nawet powiedzieć, że w ramach izolacji, zachowują wiele praw, okoliczność ta nakazuje wręcz włączenie w proces wykonywania kary czytelnego i skutecznego mechanizmu nadzoru nad wykonywaniem kary. Mechanizm ten realizowany przez czynnik sądowy jawi się jako procedura o najwyższym stopniu jakości, gwarantując najpełniej

[30] I. Niewiadomska, *Polski model resocjalizacji penitencjarnej*, „Teka Komisji Prawniczej – OL PAN" 2016, s. 102–103.

[31] M. Porowski, *Ludzkie prawa więźniów*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1992, s. 167.

postulat bezstronności. Do najważniejszych aktów zarówno międzynarodowych, jak i krajowych, zawierających spis praw przysługujących pozbawionym wolności, należą: po pierwsze, Kodeks karny wykonawczy, po drugie, Europejskie Reguły Więzienne, po trzecie, Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych, po czwarte, Konwencja w sprawie Zakazu Stosowania Tortur oraz Innego Okrutnego, Nieludzkiego lub Poniżającego Traktowania albo Karania, po piąte, Europejska Konwencja Praw Człowieka. W przypadku Europejskich Reguł Więziennych istotne są pierwsze, podstawowe zasady, gdyż stanowią one o gruntownych, najważniejszych sprawach dotyczących sytuacji traktowania więźnia. Wyróżniamy dziewięć podstawowych zasad wymienionych w Europejskich Regułach Więziennych. Stanowią one m.in. o poszanowaniu godności i właściwym traktowaniu osób pozbawionych wolności. Zapewniają również utrzymanie i nakaz przestrzegania praw przysługujących takim osobom. Inne zasady dotyczą zapewniania monitoringu i wysokich standardów personalnych oraz sanitarnych, a również zapewnienia warunków, które pomogą w poprawie zachowania osadzonego.

Europejskie Reguły Więzienne stanowią m.in., że „restrykcje nałożone na osoby pozbawione wolności powinny być ograniczone do koniecznego minimum i proporcjonalne do uzasadnionego celu, dla którego zostały nałożone" oraz że „życie w więzieniu odpowiada, tak jak tylko jest to możliwe, pozytywnym aspektom życia w społeczeństwie"[32]. W myśl Europejskich Reguł Więziennych porządek w więzieniu powinien być utrzymywany m.in. dzięki zapewnieniu bezpieczeństwa i dyscypliny przy jednoczesnym zapewnieniu osadzonym warunków bytowych respektujących poczucie godności ludzkiej i oferty odpowiednich zajęć. Brak środków nie uzasadnia warunków uwięzienia naruszających prawa skazanych i tymczasowo aresztowanych. Zgodnie z koncepcją dynamicznego

[32] Rekomendacja Rec (2006) 2 Komitetu Ministrów do państw członkowskich Rady Europy w sprawie Europejskich Reguł Więziennych (przyjęta przez Komitet Ministrów w dniu 11 stycznia 2006 r. na 952 posiedzeniu delegatów).

bezpieczeństwa dobre kontakty pomiędzy personelem a więźniami dostarczają funkcjonariuszom i pracownikom informacji na temat tego, co się dzieje w zakładzie karnym lub areszcie śledczym, zmniejszając tym samym ryzyko buntów i innych wypadków nadzwyczajnych[33].

Aktem, który wprost odnosi jeden ze swoich przepisów do osób pozbawionych wolności, jest Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych. W art. 10 przyjmuje się, że „każda osoba pozbawiona wolności będzie traktowana w sposób humanitarny i z poszanowaniem przyrodzonej godności człowieka". Przepis ten odnosi się także do powinności odmiennego traktowania i oddzielenia osób oskarżonych, w stosunku do osób skazanych[34] oraz młodocianych, w stosunku do osób dorosłych. Jako główny priorytet traktuje się „poprawę i rehabilitację społeczną"[35].

Konwencja w sprawie Zakazu Stosowania Tortur oraz Innego Okrutnego, Nieludzkiego lub Poniżającego Traktowania albo Karania zawiera wiele przepisów, które ustosunkowują się do „określenia definicji tortur i nieludzkiego traktowania; przepisów dotyczących przystosowania prawa wewnętrznego państw członkowskich; zakresu stosowania tortur i nieludzkiego traktowania wobec osób wymienionych w konwencji; środków ochrony praw osób, wobec których zastosowano nieludzkie traktowanie". Zgodnie z konwencją każde państwo-strona ma podjąć skuteczne środki ustawodawcze, administracyjne, sądowe oraz inne w celu zapobieżenia stosowaniu tortur na całym terytorium znajdującym się pod jego jurysdykcją oraz ma obowiązek sprawić, aby wszelkie akty

[33] G. Wągiel-Linder, *Więziennictwo w systemie bezpieczeństwa państwa a bezpieczeństwo w więzieniach*, „Forum Penitencjarne" 2011, nr 157 (XIV), s. 12.

[34] Osoby oskarżone będą, oprócz wyjątkowych okoliczności, oddzielone od osób skazanych i będą podlegały innemu traktowaniu, odpowiadającemu ich statusowi osób nieskazanych. K. Grajewski, *Prawo konstytucyjne*, Wydawnictwo Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2008, s. 206.

[35] Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 16 grudnia 1966 r., Dz. U. z 1977 r. Nr 38, poz. 167.

tortur stanowiły przestępstwa w rozumieniu jego prawa karnego[36]. Wskazana konwencja wraz z Protokołem Optional protocol to the convention against torture (OPCAT) zapoczątkowały stworzenie w Polsce Krajowego Mechanizmu Prewencji Tortur. Organ ten zajmuje się wizytacją obiektów, w których przebywają osoby pozbawione wolności. Nadmienimy, iż w wyniku reorganizacji przeprowadzonej w Biurze Rzecznika Praw Obywatelskich wyodrębniony został zespół o nazwie Krajowy Mechanizm Prewencji. Jego głównym celem jest ochrona osób pozbawionych wolności przed torturami oraz podejmowanie czynności mających na celu eliminację tego zjawiska[37].

Skoncentrowana na ochronie praw człowieka Rada Europy wśród swoich osiągnięć ma wypracowanie tzw. europejskich standardów traktowania więźniów. Standardy te należą do najważniejszych instytucji prawnych z prawa karnego wykonawczego. Mają też ogólniejsze znaczenie z punktu widzenia ochrony praw człowieka[38]. W Europejskiej Konwencji Praw Człowieka znajdziemy wiele artykułów, które odnoszą się nie tylko do osób przebywających na wolności. Już w art. 2 możemy dostrzec zaakcentowanie ochrony prawa do życia. Zabronione jest wobec tego stosowanie kary śmierci w stosunku do pozbawionych wolności. Każdy oskarżony, wobec którego toczy się postępowanie o pozbawienie wolności, ma prawo do rzetelnego procesu sądowego oraz zakazuje się karania bez podstawy prawnej. Wśród licznych innych praw warto jeszcze zwrócić uwagę np. na prawo każdego człowieka do zawarcia małżeństwa[39].

---

[36] K. Szalacha, *Prawa osób osadzonych*, s. 250–252, http://m.wspia.eu/file/21423/27-SZALACHA.pdf [dostęp: 1.08.2020].

[37] *Raport Rzecznika Praw Obywatelskich z działalności w Polsce Krajowego Mechanizmu Prewencji w roku 2011*, Wydawnictwo Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2012, s. 13.

[38] Z. Hołda, *Europejskie standardy traktowania więźniów. Kilka uwag o Europie, Radzie Europy, Polsce i prawach więźniów*, „Czasopismo Prawa Karnego i Nauk Penalnych" 2009, r. XIII, z. 1, s. 97.

[39] Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, Dz. U. z 1993 r. Nr 61, poz. 284.

Status prawny skazanego opiera się na założeniu istnienia określonych norm prawnych. Normy te nie mogą być przekraczane, tym samym stanowią one skuteczną zaporę wobec bezprawnych działań ze strony organów administracji penitencjarnej. Jednocześnie przepisy określające obowiązki, zakazy i prawa skazanego wyznaczają czytelny i pewny zakres kompetencji organów, pozwalając na egzekwowanie określonych zachowań w zgodzie z wolą ustawodawcy. Skazany ma prawo w szczególności do odpowiedniego ze względu na zachowanie zdrowia wyżywienia, odzieży, warunków bytowych, pomieszczeń oraz świadczeń zdrowotnych i odpowiednich warunków higieny. Ma prawo do utrzymywania więzi z rodziną i innymi osobami bliskimi, korzystania z wolności religijnej, otrzymywania związanego z zatrudnieniem wynagrodzenia oraz do ubezpieczenia społecznego w zakresie przewidzianym w odrębnych przepisach, a także pomocy w uzyskiwaniu świadczeń inwalidzkich. Sfera praw skazanego dotyczy także prawa do kształcenia i samokształcenia oraz wykonywania twórczości własnej, a za zgodą dyrektora zakładu karnego do wytwarzania i zbywania wykonanych przedmiotów. Skazany może także korzystać z urządzeń i zajęć kulturalno-oświatowych i sportowych, radia, telewizji, książek i prasy. Ma prawo do komunikowania się z obrońcą, pełnomocnikiem, właściwym kuratorem sądowym oraz wybranym przez siebie przedstawicielem. Prawo to dotyczy także podmiotów takich jak kościoły, związki wyznaniowe czy też organizacje społeczne, których zadaniem jest pomoc w społecznej readaptacji skazanych. W toku postępowania wykonawczego skazany ma prawo do zapoznawania się z opiniami sporządzonymi przez administrację zakładu karnego, stanowiącymi podstawę podejmowanych wobec niego decyzji, składania wniosków, skarg i próśb organowi właściwemu do ich rozpatrzenia oraz przedstawiania ich, w nieobecności innych osób, administracji zakładu karnego, kierownikom jednostek organizacyjnych Służby Więziennej, sędziemu penitencjarnemu, prokuratorowi i Rzecznikowi Praw Obywatelskich. Ważnym prawem jest także prawo do prowadzenia korespondencji z organami

ścigania, wymiaru sprawiedliwości i innymi organami państwowymi, organami samorządu terytorialnego, Rzecznikiem Praw Obywatelskich, Rzecznikiem Praw Dziecka oraz organami powołanymi na podstawie ratyfikowanych przez Rzeczpospolitą Polską umów międzynarodowych dotyczących ochrony praw człowieka.

Mając powyższe na uwadze, przypominamy, iż Kodeks karny wykonawczy wprost w art. 102 odnosi się do praw więźnia. Prawa osób pozbawionych wolności skatalogowane są we wskazanym artykule i jest to wyliczenie przykładowe. Są to prawa przysługujące każdemu człowiekowi, ale wobec osoby pozbawionej wolności na skutek decyzji państwa muszą być wyraźnie wyartykułowane. Uszczegółowienie to jest swoistego rodzaju ograniczeniem konstytucyjnych praw i wolności obywatela. Przepisy poszczególnych aktów prawnych (od kodeksu karnego wykonawczego poprzez regulaminy organizacyjno-porządkowe do porządków wewnętrznych aresztów śledczych i zakładów karnych wydanych przez dyrektorów tych jednostek) określają granice korzystania przez osoby osadzone z ich praw[40].

Wyartykułowane w art. 102 pkt 1 k.k.w. prawo skazanego do odpowiednich ze względu na zachowanie zdrowia świadczeń zdrowotnych i odpowiednich warunków higieny możemy odnieść do art. 68 ust. 1 Konstytucji, w myśl którego każdy ma prawo do ochrony zdrowia. Prawo to jest przeznaczone dla każdego obywatela. Ustęp 2 niniejszego artykułu mówi, iż obywatelom, niezależnie od ich sytuacji materialnej, władze publiczne zapewniają równy dostęp do świadczeń opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych[41]. W kwestii zapewnienia opieki zdrowotnej osadzonym Kodeks karny wykonawczy w art. 115 § 1

[40] O. Sitarz, A. Jaworska-Wieloch, *Prawa osób tymczasowo aresztowanych na tle uprawnień przysługującym osobom odbywającym karę pozbawienia wolności*, https://pk.gov.pl/wp-content/uploads/2016/06/4fc0a6651844d7639c7b34c7d87c3280.pdf [dostęp: 13.07.2020].

[41] A. Królikowska, *Regulacje prawne dotyczące opieki zdrowotnej osób pozbawionych wolności*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 2010, nr 67–68, s. 216.

stanowi, iż skazanemu zapewnia się bezpłatne świadczenie zdrowotne, leki oraz artykuły sanitarne. Skazany odbywający karę pozbawienia wolności nie ma prawa do wyboru lekarza, pielęgniarki, podstawowej opieki zdrowotnej, świadczeniodawcy udzielającego ambulatoryjnych świadczeń opieki zdrowotnej, lekarza dentysty oraz szpitala. Natomiast świadczenia zdrowotne przeznaczone dla tej kategorii skazanych udzielane są przede wszystkim przez podmioty lecznicze dla osób pozbawionych wolności (art. 115 § 4 k.k.w.)[42]. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 14 czerwca 2012 r. w sprawie udzielania świadczeń zdrowotnych przez podmioty lecznicze dla osób pozbawionych wolności[43] w szczegółowy sposób określa warunki, tryb oraz zakres udzielania świadczeń zdrowotnych osobom pozbawionym wolności. Na podstawie tego aktu prawnego podmioty lecznicze udzielają osobom pozbawionym wolności świadczeń zdrowotnych związanych z: badaniem i poradą lekarską; leczeniem; badaniem i terapią psychologiczną; rehabilitacją leczniczą; opieką nad kobietą ciężarną i jej płodem; badaniem diagnostycznym, w tym analityką medyczną; pielęgnacją chorych; pielęgnacją niepełnosprawnych i opieką nad nimi; zapobieganiem podstawowym urazom i chorobom przez działanie profilaktyczne oraz obowiązkowe szczepienia ochronne; leczeniem stomatologicznym; orzekaniem i opiniowaniem o stanie zdrowia; zaopatrzeniem w przedmioty ortopedyczne i środki pomocnicze. W przypadku kobiet ciężarnych odbywających karę pozbawienia wolności częstotliwość i zakres udzielanych świadczeń zdrowotnych określana jest przez lekarza podmiotu leczniczego dla osób pozbawionych wolności. Lekarz ten zajmuje się także wydawaniem zaleceń dotyczących określenia diety, czasu spaceru oraz kąpieli skazanych kobiet ciężarnych. Podejmuje również decyzję o skierowaniu kobiety

[42] Z. Hołda, *Prawo karne wykonawcze*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2017, s. 230.

[43] Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 14 czerwca 2012 r. w sprawie udzielania świadczeń zdrowotnych przez podmioty lecznicze dla osób pozbawionych wolności, Dz. U. z 2012 r., poz. 738.

ciężarnej na dwa miesiące przed terminem porodu lub wcześniej, jeśli wymaga tego jej stan zdrowia, do zakładu karnego, w którym znajduje się szpitalny oddział ginekologiczno-położniczy[44].

Pionier angielskiej nowoczesnej penitencjarystyki John Howard twierdził: „Pozwólcie więźniom pracować, a będą cnotliwi". Owo poniekąd górnolotne stwierdzenie stało się podstawą jednej z głównych aktywności programu postępowania z więźniami – pracy. Wyrobienie nawyku pracy należy do najważniejszych warunków adaptacji społecznej i równocześnie antycypacji więźniów. Z tych też powodów praca, stanowiąca element systemu postępowania z więźniami podczas całego okresu odbywania kary pozbawienia wolności, była znaczącym elementem resocjalizacji zarówno w przeszłości, jak i obecnie. Europejskie zasady więziennictwa uważają pracę skazanych za najważniejszy czynnik społeczny oraz integracyjny. Brak zajęć u więźniów jest jednym z największych zagrożeń możliwego niepowodzenia reintegracyjnego[45]. Różne opinie wzbudza temat pracy więźniów. Przymusowa praca[46] najczęściej jest niewydajna. Propozycją dla poprawy efektywności może być zasada pracy dobrowolnej. Katalog podstawowych przywilejów przysługujących skazanemu zmodyfikowany by był wtedy do minimum[47]. Więzienia umożliwiają niektórym osadzonym pracę zawodową w trakcie odbywania kary. Przybiera ona formy zatrudnienia płatnego i bezpłatnego. Praca zawodowa umożliwia osadzonym m.in.: doskonalenie nabytych

[44] K. Dąbkiewicz, *Kodeks karny wykonawczy. Komentarz*, wyd. IV, art. 115 k.k.w., WKP 2018, lex.

[45] M. Juzl, *Programy postępowania z więźniami jako podstawa resocjalizacji oraz przestrzegania ich praw*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja" 2013, nr 1, s. 122–123.

[46] W świetle międzynarodowych standardów swoistą konsekwencją odbywania kary pozbawienia wolności może być obowiązek wykonywania pracy, który mimo swojego przymusowego charakteru nie będzie wyrazem braku poszanowania dla praw człowieka. T. Kalisz, *Zatrudnienie skazanych odbywających karę pozbawienia wolności*, Wydawnictwo Kolonia Limited, Wrocław 2004, s. 188.

[47] M. Adamczyk, *System penitencjarny w Polsce oraz możliwości reformacyjne*, „Horyzonty Bezpieczeństwa" 2015, nr 1 (1), s. 20.

umiejętności, zdobywanie nowych kwalifikacji, kształtowanie postawy samodzielności oraz odpowiedzialności, wyrównywanie szans na rynku pracy, utrzymywanie i rozwój sił fizycznych i umysłowych[48]. Należy odróżnić obowiązek pracy od prawa do pracy. Kodeks karny wykonawczy w art. 116 pkt 4 nakłada na skazanego obowiązek wykonywania pracy, jeżeli przepisy szczególne, także wynikające z prawa międzynarodowego, nie przewidują zwolnienia od tego obowiązku oraz wykonywania prac, o których mowa w art. 123a nieodpłatna praca skazanego § 1. Na skazanych ciąży również obowiązek wykonywania prac porządkowych w obrębie zakładu karnego. W § 39 regulaminu wykonywania kary pozbawienia wolności ustawodawca dodatkowo stwierdza, że skazany jest obowiązany pracować sumiennie i wydajnie, przestrzegać dyscypliny i regulaminu pracy, przepisów porządkowych, przeciwpożarowych oraz bezpieczeństwa i higieny pracy, a także dbać o porządek w miejscu pracy, jak również o stan obsługiwanych maszyn i urządzeń. Od obowiązku pracy zwolnieni są skazani na karę pozbawienia wolności za przestępstwa popełnione z motywacji politycznej, religijnej lub przekonań ideowych. W nauce prawa karnego wykonawczego są określani jako „więźniowie sumienia" (art. 107 k.k.w.). Skazani, o których mowa, nie podlegają obowiązkowi pracy. Nie są oni jednak zwolnieni z wykonywania prac porządkowych w obrębie zakładu karnego. Przepis art. 107 k.k.w. należy rozumieć jako uprawnienie skazanego i w przypadku gdy oświadczy, że chce podjąć pracę, należy mu ją umożliwić na zasadach ogólnych. Na szczególny status „więźnia sumienia" oprócz zwolnienia od pracy składają się także: możliwość odbywania kary oddzielnie od skazanych za inne przestępstwa, a także prawo do korzystania z własnej odzieży, bielizny i obuwia. O przyznaniu takiego statusu w ramach klasyfikacji skazanych decydować będzie komisja penitencjarna w formie stosownej decyzji. Ocena motywów przestępstwa, niezbędna dla potrzeb

[48] K. Jamroży, *Praca socjalna z osadzonymi w więzieniach – realne założenie czy mglisty postulat?*, „UR Journal of Humanities and Social Sciences" 2018, nr 1 (6), s. 68.

klasyfikacji, może być w postępowaniu wykonawczym znacznie utrudniona. Podstawą podejmowania decyzji przez komisję penitencjarną mogą tu być: treść czynu przestępnego (wynikająca z jego kwalifikacji), pisemne uzasadnienie wyroku oraz akta sprawy. Z dobrodziejstwa zwolnienia od obowiązku pracy wyłączeni są jednakże ci „więźniowie sumienia", którzy popełnili swoje przestępstwo z użyciem przemocy (art. 107 § 2 k.k.w.). Z obowiązku pracy zwolnieni są także skazani uznani przez lekarza za niezdolnych do pracy ze względu na stan zdrowia. Ponadto w art. 121 § 7 k.k.w. przewidziano możliwość zwolnienia z obowiązku pracy skazanego kształcącego się lub z innych ważnych przyczyn. Tym samym w kodeksie karnym wykonawczym zrealizowano postulat, który od wielu lat podnoszony był w nauce, a mianowicie postulat zrezygnowania z jednoczesnego nakładania na skazanego obowiązków pracy i nauki. Stwarzając możliwość zwolnienia z obowiązku pracy skazanych pobierających naukę, ustawodawca umożliwia w miarę równomierne rozłożenie obowiązków na całą populację skazanych. Jednocześnie pamiętać należy o zapewnieniu pracy tym, którzy mają w programie nauczania przewidziane praktyki zawodowe lub w ogóle uczą się zawodu. Wymóg ten jest tym bardziej istotny, że w kontekście art. 132 k.k.w. praca w warsztatach szkolnych i praktyczna nauka zawodu jest obowiązkowa, jeżeli wynika z programu nauczania. Praktyczna nauka zawodu może być połączona z pracą produkcyjną, jeżeli jest to zgodne z tym programem. Wskazane byłoby również zapewnienie zatrudnienia w wyuczonym zawodzie absolwentom szkół przywięziennych. Okoliczność taka byłaby dobrą podstawą zdobycia praktycznych umiejętności i wyraźnym impulsem w ich dalszym doskonaleniu zawodowym. Mając na uwadze powyższe, należy uznać, że główną grupą zwolnionych z obowiązku pracy mogą być uczniowie szkół podstawowych czy średnich[49]. Ostatnią grupę skazanych, którzy mogą być zwolnieni z obowiązku

[49] T. Kalisz, *Zatrudnienie skazanych*…, s. 182–185.

pracy, stanowią osoby wyłączone z „innych ważnych przyczyn" (art. 121 § 7 k.k.w.). Użyta przez ustawodawcę swoista klauzula generalna[50] ma być wyrazem uelastycznienia regulacji dotyczącej podstaw zwolnienia od obowiązku pracy skazanych odbywających karę pozbawienia wolności. Taka formuła stwarza możliwość uwzględnienia różnych zdarzeń i okoliczności, które są udziałem skazanego, a w sposób znaczący mogą wpływać na możliwość wypełniania przez niego podstawowego obowiązku wynikającego z faktu odbywania kary, czyli świadczenia pracy. Poszukując zdarzeń oraz okoliczności, które w konsekwencji mogą być podstawą takiego zwolnienia, pamiętać musimy, iż ustawodawca, regulując opisywany wyjątek, posłużył się określeniem „ważne przyczyny", co precyzuje znaczną wagę tych zdarzeń oraz istotnie ogranicza ich ewentualny zakres. Mówiąc o obowiązku pracy skazanego, pamiętać musimy, że status prawny skazanego znacząco różni się, oczywiście na niekorzyść, od statusu prawnego człowieka wolnego. A nawet człowiek wolny ma, jeżeli nie swoisty obowiązek, to na pewno nakaz moralnego podjęcia pracy. Praca jest w zasadzie jedynym i akceptowanym społecznie środkiem zaspokajania potrzeb materialnych człowieka. Owo założenie trzeba odnieść do skazanych, którzy najczęściej mają w bardzo małym zakresie wykształcony nawyk pracy społecznie użytecznej. Zwolnienie z obowiązku pracy na podstawie przesłanki „innych ważnych przyczyn" powinno być stosowane wyjątkowo i w wąskim zakresie. Do przykładowych przyczyn, które mogą być brane pod uwagę w prezentowanych okolicznościach, można zaliczyć m.in.: zagrożenie bezpieczeństwa ze strony skazanego, szczególne warunki osobiste lub stan psychiczny

[50] Klauzule generalne to przepisy odsyłające do ocen interpretatorów prawa, w szczególności do ocen organów stosujących prawo. To odesłanie może mieć postać użycia przez ustawodawcę w tekście prawnym zwrotów ocennych odsyłających do określonego systemu wartości (np. moralnych) lub występuje poprzez odesłanie do pozaprawnych zasad postępowania, które mają uzasadnienie aksjologiczne, czyli do innego niż prawny systemu normatywnego. S. Kaźmierczyk, Z. Pulka, *Wstęp do prawoznawstwa*, Wydawnictwo KORAB, Wrocław 1999, s. 37–38.

(np. depresja), gdy ma do wykonania pewne zadania (np. zdanie egzaminu), a także okoliczność, w której skazanemu w związku z wykonywaniem pracy groziłoby niebezpieczeństwo ze strony innych osadzonych. Trzeba pamiętać, że o zwolnieniu skazanego z obowiązku pracy może zadecydować jedynie komisja penitencjarna (art. 76 k.k.w.)[51].

W przeciwieństwie do unormowań kodeksu karnego wykonawczego z 1969 roku skazany odbywający karę pozbawienia wolności nie ma prawa do zatrudnienia, którego w rzeczywistości i tak nie posiadał, skoro skazanemu niezatrudnionemu nie przysługuje żadna możliwość dochodzenia tego prawa. Obecny kodeks zawiera jedynie dyrektywę obligującą administrację zakładu karnego do zapewnienia skazanemu w miarę możliwości świadczenia pracy (art. 121 § 1 k.k.w.). Powiązanie tej regulacji z ustawą o zatrudnianiu osób pozbawionych wolności[52] można odczytywać jako wskazówkę jednego z najważniejszych kierunków działalności więziennictwa w postaci rozwijania (na wszelkie możliwe sposoby) stanu zatrudnienia, połączonego z aktywizacją zawodową skazanych[53].

Zgodnie z obowiązującymi normami kodeksu karnego wykonawczego osoba, która odbywa karę pozbawienia wolności lub tymczasowego aresztowania, powinna mieć zagwarantowane minimum trzy posiłki o określonej wartości odżywczej, chociaż jeden z nich musi być gorący. Każdy skazany powinien mieć adekwatną do pory roku odzież, bieliznę i obuwie. Przede wszystkim powinny zostać zapewnione godne warunki mieszkaniowe dla skazanych[54]. Skazany w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności ma prawo utrzymywać kontakty z rodziną. Co więcej, niektórzy więźniowie mają to wpisane w swoim

[51] T. Kalisz, *Zatrudnienie skazanych*…, s. 185–186.

[52] Ustawa z dnia 28 sierpnia 1997 r. o zatrudnianiu osób pozbawionych wolności, Dz. U. z 2017 r., poz. 2151 z późn. zm.

[53] T. Kalisz, *Zatrudnienie skazanych*…, s. 188.

[54] I. Sierpowska, *Ustawa o pomocy społecznej. Komentarz*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2007, s. 80–81.

programie w ramach indywidualnego programu oddziaływania. Coraz częściej rodzinie przypisuje się dominującą rolę w procesie resocjalizacji, gdyż dla niektórych skazanych kontakt z rodziną może być tym czynnikiem, który zmotywuje więźnia do pracy nad sobą i przemiany swojego życia[55].

Wedle norm prawa karnego wykonawczego skazany ma prawo do wykonywania praktyk religijnych i korzystania z posług religijnych oraz bezpośredniego uczestniczenia w nabożeństwach odprawianych w zakładzie karnym w dni świąteczne i słuchania nabożeństw transmitowanych przez środki masowego przekazu, a także do posiadania niezbędnych w tym celu książek, pism i przedmiotów (art. 106 § 1 k.k.w.). Skazany ma także prawo do uczestniczenia w prowadzonym w zakładzie karnym nauczaniu religii, brania udziału w działalności charytatywnej i społecznej kościoła lub innego związku wyznaniowego, a także do spotkań indywidualnych z duchownym kościoła lub innego związku wyznaniowego, do którego należy. Ci duchowni mogą odwiedzać skazanych w pomieszczeniach, w których przebywają (art. 106 § 2 k.k.w.). Korzystanie z wolności religijnej przez osadzonych nie może jednak naruszać zasad tolerancji ani zakłócać ustalonego porządku w zakładzie karnym (art. 106 § 3 k.k.w.). Korzystanie z działań duszpasterskich stanowi ważny środek resocjalizacji osadzonych, ponieważ do zaistnienia poprawy moralnej skazanego niezbędna jest wewnętrzna przemiana, w której pomaga realizacja wartości religijnych. W perspektywie chrześcijańskiej karanie powinno być zgodne z zasadą miłości, a poprawa moralna przestępcy – z winą, pokutą, przebaczeniem za zło wyrządzone przestępstwem. W ocenie Iwony Niewiadomskiej pokuta służy przywróceniu naruszonej przez czyn równowagi zarówno we własnym sumieniu, jak i w naruszonym porządku społecznym. Osiągnięcie takiej gotowości, a następnie jej realizacja

[55] K. Lenart-Kłoś, *Podmioty i uwarunkowania resocjalizacji na przykładzie Aresztu Śledczego w Lublinie*, „Górnośląskie Studia Socjologiczne. Seria Nowa" 2013, t. 4, s. 196.

w postaci różnych form zadośćuczynienia przyczynia się do poprawy moralnej oraz do oczekiwania na przebaczenie ze strony innych ludzi[56].

W zakładach karnych powinny zostać uwzględnione także specyficzne potrzeby więźniów niepełnosprawnych. Niepełnosprawni pensjonariusze jednostek penitencjarnych stanowią niemałą część populacji więziennej w Polsce. Z uwagi na ich ograniczenia funkcjonowanie tych osób w izolacji z wielu przyczyn jest bardzo problematyczne. Egzystowanie w zakładzie karnym czy areszcie śledczym znacząco różni się od życia na wolności. Posiadana niepełnosprawność w warunkach więziennych powoduje konieczność jeszcze większego zindywidualizowania wykonywania wobec charakteryzujących się ową dysfunkcją osadzonych kary pozbawienia wolności niż w przypadku sprawnych pensjonariuszy. Niepełnosprawni przestępcy, oprócz standardowych przejawów demoralizacji, które doprowadziły ich do popełnienia czynu zabronionego, mają niejednokrotnie również inne problemy związane z poprawnym funkcjonowaniem. Wszystko to łącznie może sprawić duże trudności pracującemu z takimi pensjonariuszami personelowi. W związku z tym, oprócz podejmowanych wobec ogółu więźniów oddziaływań resocjalizacyjnych, wymagają oni także skutecznej rehabilitacji, a oba te sposoby uspołeczniania muszą być sprawowane równolegle jako wzajemne uzupełnienie[57]. Wiele placówek penitencjarnych w Polsce posiada cele przystosowane dla osób niepełnosprawnych fizycznie, np. poruszających się na wózku inwalidzkim. Jednak nie wszystkie rodzaje fizycznych niesprawności wymagają dostosowania odrębnych pomieszczeń mieszkalnych. Osoby np. bez którejś kończyny mogą przebywać w celach wraz z innymi skazanymi. Degradacja z powodu fizycznej ułomności zdarza się bardzo rzadko, zależy to głównie od tego, czy np. w przypadku ewentualnego konfliktu dana osoba będzie mogła się bronić przed oprawcą/oprawcami.

[56] I. Niewiadomska, *Polski model resocjalizacji penitencjarnej*…, s. 114–115.

[57] P. Braun, *Osoba niepełnosprawna w izolacji penitencjarnej*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania" 2013, nr II (7), s. 131.

Niepełnosprawność fizyczna nie jest uznawana za czynnik tak istotny jak niepełnosprawność psychiczna. Ponadto osoby przewlekle chore (np. wszelkiego rodzaju choroby zakaźne) powinny być odseparowane od pozostałych więźniów w celu uniknięcia zarażenia. Zdarza się, iż niektórzy skazani z różnych przyczyn ukrywają swoją chorobę, narażając tym samym współwięźniów i personel na zakażenie. W sytuacji ujawnienia pozostali skazani w formie odwetu degradują chorego skazanego. Takie sytuacje nie należą do częstych, głównie z uwagi na znajomość choroby przez personel, jak również nieukrywanie tego faktu przez samych skazanych. Należy pamiętać, iż zgodnie z unormowaniami prawnymi osoby upośledzone umysłowo powinny odbywać karę w systemie terapeutycznym w celach lub oddziałach odrębnych niż osoby odbywające karę w innym systemie. Zdarza się, iż tacy skazani przebywają w celi z innymi skazanymi w normie intelektualnej. Osoby opóźnione w rozwoju często są wykorzystywane przez innych, a ich ułomność staje się przyczyną poniżania i szykanowania[58]. Pewien problem stanowią osadzeni cudzoziemcy i kwestia realizacji ich praw (np. praw edukacyjnych). W polskich zakładach karnych znajdują się w roli osadzonych obywatele państw ze wszystkich zakątków świata. Rekomendacja nr R (84) 12 Komitetu Ministrów Rady Europy dla państw członkowskich[59] dotycząca więźniów cudzoziemców zaleca, by narodowość nie była wyłącznym kryterium skierowania danego więźnia cudzoziemca do danego zakładu karnego. Zalecenie to wskazywałoby na zakaz grupowania skazanych pod względem pochodzenia, gdyby nie było zrównoważone przez sformułowanie, że skierowania takiego można dokonać, jeżeli działanie to ma złagodzić poczucie izolacji więźnia, w szczególności związane z porozumiewaniem się z osobami tej samej narodowości, mówiącymi tym samym językiem,

[58] M. Snopek, *Przyczyny degradacji skazanych poszkodowanych w realiach polskich więzień*, „Resocjalizacja Polska" 2013, nr 5, s. 179–180.

[59] Rekomendacja Nr R (84) 12 Komitetu Ministrów do państw członkowskich Rady Europy dotycząca więźniów cudzoziemców przyjęta w dniu 21 czerwca 1984 r.

wyznającymi tę samą religię oraz wywodzącymi się z tego samego obszaru kulturowego. Kierowanie skazanych obcokrajowców do jednego lub kilku zakładów karnych nie jest więc samo w sobie niepożądane, jeśli przyświecają mu względy personalistyczno-resocjalizacyjne, a nie opresyjne czy represyjne[60].

Kolejną grupą więźniów, którzy posiadają określone prawa, są więźniowie długoterminowi lub dożywotni. Rekomendacja Rady Europy nr 2003 (23)[61] wymienia specjalne kategorie więźniów długoterminowych lub dożywotnich. Mamy więźniów cudzoziemców, wobec których, oprócz przywilejów wymienionych powyżej, powinna być rozważona możliwość repatriacji. Inna grupa to więźniowie zagrożeni groźbami oraz znęcaniem się przez innych więźniów. W tym przypadku konieczna jest segregacja ochronna, jednak powinno się unikać zupełnej izolacji. Dalej idąc, zwraca się uwagę na więźniów cierpiących na zaburzenia umysłowe, wskazując, iż wobec tej kategorii więźniów należy podjąć działania zmierzające do odpowiednio wczesnego diagnozowania skazanych, a także podjęcia przez nich specjalistycznych terapii. W postępowaniu z tą kategorią więźniów należy dążyć do zapewnienia jak najlepszej opieki specjalistycznej, a także w miarę możliwości do poprawy psychicznego funkcjonowania. Następną grupą są więźniowie w podeszłym wieku, którzy powinni być wspomagani w celu utrzymania zdrowia fizycznego i psychicznego na dobrym poziomie. Pracownicy jednostek penitencjarnych więźniom tej kategorii powinni zapewnić przede wszystkim dostęp do odpowiednich służb leczniczych i diagnostycznych. Więźniom długoterminowym w podeszłym wieku należy umożliwić wykonywanie ćwiczeń i innych aktywności, które byłyby dostosowane do

[60] A. Ornowska, *Edukacja penitencjarna a pluralizm kulturowy: współczesne dylematy i przyszłe wyzwania*, „Studia Iuridica Toruniensia" 2014, t. XV, s. 132.

[61] Rekomendacja nr 2003 (23) Rady Europy o wykonywaniu przez administrację więzienną kary dożywotniego pozbawienia wolności oraz innych długoterminowych kar pozbawienia wolności przyjęta wraz z Urzędowym komentarzem przez Komitet Ministrów na jego 885 posiedzeniu w dniu 9 października 2003 roku.

możliwości poszczególnego więźnia, a które mogłyby wpłynąć na poprawę sprawności funkcjonowania w sferze ruchowej. Rekomendacja Rady Europy nr 2003 (23) odnosi się ponadto do więźniów terminalnie chorych. W celu zezwolenia w tej grupie skazanych na śmierć w godności pracownicy więzienia powinni wziąć pod uwagę możliwość udzielenia zwolnienia, tak by więźniowie ci mogli być leczeni poza więzieniem. Jeśli jednak nie jest to możliwe do zrealizowania, administracja więzienna powinna podejmować wszelkie wysiłki, by zapewnić chorym więźniom i ich rodzinom opiekę i wsparcie, jak również dążyć do ulżenia więźniom w cierpieniu. Kolejną wyróżnioną grupą są więźniarki długoterminowe. Zaznaczmy, iż stanowią one niewielką populację skazanych osób. Funkcjonariusze powinni unikać izolacji społecznej skazanych przez osadzanie ich tak dalece, jak to możliwe w ogólnej populacji osadzonych kobiet. Ponadto wobec skazanych kobiet, które były obiektem przemocy, nadużyć fizycznych, psychicznych i seksualnych, administracja powinna podejmować specjalne działania mające charakter terapeutyczny. Matkom, które odbywają karę długoterminowego pozbawienia wolności, nie powinno odmawiać się możliwości bycia z małymi dziećmi. Ostatnią kategorią specjalnych więźniów długoterminowych są nieletni więźniowie. Osoby takie mogą odbywać kary pozbawienia wolności wyłącznie w zakładach, które zostały dostosowane do ich potrzeb. Nieletni nie powinni mieć styczności z dorosłymi, zdemoralizowanymi skazanymi, gdyż taki kontakt może źle na nich wpłynąć. Trzeba im zapewnić nauczanie szkolne i pozaszkolne, ukierunkowywać ich rozwój emocjonalny, zapewnić wsparcie nie tylko w trudnych sytuacjach, pozwolić utrzymywać ścisły kontakt z rodziną, stwarzać możliwości nieletnim do aktywności sportowej oraz starannie planować przenoszenie nieletnich do zakładów dla dorosłych, biorąc pod uwagę ich rozwój osobowościowy[62].

[62] K. Gruzińska, *Więzień długoterminowy w izolacji penitencjarnej*, „Resocjalizacja Polska" 2013, nr 4, s. 234–235.

Pozostaje problem osadzonych o innej orientacji seksualnej, niebinarnych, generalnie osób z kręgu LGBT. Ich sytuacja w zakładach karnych czy aresztach śledczych jest trudniejsza z uwagi na „inność". Osoby transpłciowe i niebinarne są narażone na stres mniejszościowy i wykluczenie, co sprawia, że traumatyczne wydarzenie, jakim jest pobyt w areszcie (czy zakładzie karnym), jest przez taką osobę przeżywany jeszcze intensywniej. Wobec tego warto dbać o to, aby osoby należące do mniejszości, w tym nonkonformistyczne płciowo, mogły czuć się w systemie penitencjarnym bezpiecznie oraz mogły tam korzystać ze specjalistycznej pomocy[63]. Poszukując w prawie karnym wykonawczym różnic w traktowaniu osadzonych ze względu na ich płeć[64], w pierwszej kolejności należy zwrócić uwagę na art. 82 § 2 pkt 1 k.k.w., zgodnie z którym klasyfikacji skazanych dokonuje się, mając na względzie w szczególności płeć. Z przywołanym przepisem koresponduje art. 87 § 1 k.k.w., stosownie do którego kobiety odbywają karę pozbawienia wolności odrębnie od mężczyzn. Kryterium podziału skazanych według płci jest najstarszym kryterium klasyfikacji, u którego podstaw wprowadzenia leżały przyczyny natury moralnej, a mianowicie troska o przeciwdziałanie demoralizacji. Obecnie potrzeba oddzielania mężczyzn od kobiet ma uzasadnienie znacznie głębsze – odmienność cech biopsychicznych kobiety i mężczyzny wymaga uwzględnienia w procesie oddziaływania penitencjarnego, m.in. poprzez odmienne rygory

[63] *Mówiła o niej cała Polska. Siedzi w męskim areszcie. Wiemy, jak wygląda jej sytuacja*, https://www.fakt.pl/wydarzenia/polska/margot-na-oddziale-dla-mezczyzn-to-nie-powinno-miec-miejsca/r537p51 [dostęp: 30.08. 2020].

[64] Miejmy na uwadze, iż w potocznym rozumieniu płeć społeczno-kulturowa w prosty i nierozerwalny sposób zlewa się z płcią biologiczną, która ma być jej cielesnym „fundamentem". Taki pogląd jest podstawą stereotypów głoszących, że prawdziwa kobieta jest przeciwieństwem prawdziwego mężczyzny. Obraz niezmiennej historycznie i geograficznie „natury" kobiet i mężczyzn stał się obowiązującą normą zachowań, podstawą organizacji życia społecznego oraz podstawą do uprzedzeń i dyskryminacji. Milczącym założeniem tego rozumienia jest również heteroseksualność tak postrzeganej kobiety i mężczyzny. *Gender. Przewodnik krytyki politycznej*, t. XXXVIII, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014, s. 46–47.

wykonania kary i środków oddziaływania wychowawczego, takich jak rodzaj kar dyscyplinarnych, zatrudnienia oraz szkolenia zawodowego, liczba korespondencji, widzeń i innych form kontaktu ze światem zewnętrznym. Wykonywanie kary pozbawienia wolności wobec kobiet odrębnie od mężczyzn uzasadnione jest tym samym nie tylko względami czysto fizycznymi (np. higienicznymi), ale również potrzebami natury psychologicznej i społecznej[65]. Co w takim układzie z osobami LGBT, które nie mieszczą się w tradycyjnym podziale? Płeć kulturowa postrzegana jest jako inność[66], zwłaszcza w więzieniach jako instytucjach totalnych. Co więcej, osoba inna ze względu na płeć nie ma zagwarantowanej ochrony praw w areszcie śledczym lub zakładzie karnym. Przykładem jest kazus Margot (Michała S.), aktywistki LGBT, która została tymczasowo aresztowana i osadzona w męskim więzieniu w Płocku. W piątek 7 sierpnia na mocy decyzji Sądu Okręgowego w Warszawie zatrzymano Margot, osobę transpłciową działającą w walczącym o prawa osób LGBT stowarzyszeniu „Stop Bzdurom". Formalnie Margot to Michał S. Identyfikuje się jednak jako osoba niebinarna, czyli taka, która nie czuje się ani mężczyzną, ani kobietą[67]. Komisarz ds. praw człowieka Dunja Mijatović już na drugi dzień wezwała do wypuszczenia Margot z aresztu, były solidarnościowe protesty i otwarte listy sygnowane nazwiskami międzynarodowych sław z różnych dziedzin, jak Margaret Atwood, Pedro Almodóvar, Paul Auster czy Timothy Snyder[68]. Margot dla bezpieczeństwa, nie tylko związanego z pandemią COVID-19,

[65] A. Jaworska-Wieloch, *Znaczenie płci za kratami więzienia*, „Probacja" 2015, nr 4, s. 73.

[66] A. Buczkowski, *Płeć kulturowa jako kategoria historyczna. Relacje między medyczną koncepcją ciała a pojęciem płci kulturowej*, „Adeptus. Pismo Humanistów" 2017, nr 9, s. 6.

[67] *Areszt dla Margot. Wiadomo, dlaczego sąd przychylił się do wniosku prokuratury*, https://www.wprost.pl/kraj/10352935/areszt-dla-margot-wiadomo-dlaczego-sad-przychylil-sie-do-wniosku-prokuratury.html [dostęp: 30.08.2020].

[68] A. Żelazińska, *Aktywistka Margot opuściła areszt. „Presja ma sens"*, „Polityka" 28 sierpnia 2020, https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1969394,1,aktywistka-margot-opuscila-areszt-presja-ma-sens.read [dostęp: 30.08.2020].

została osadzona w jednoosobowej celi[69]. Kazus Margot wywołał ogromne poruszenie w społeczeństwie i wiele pytań, które śmiało można osadzić w dyskursie o prawach człowieka.

Na drugim biegunie elementów budujących status prawny skazanego należy umieścić obowiązki. Pełne ukształtowanie statusu prawnego nie jest równoznaczne z jednością praw i obowiązków. W przypadku więźnia pozbawionego wolności obowiązki pozostają w stosunku nadrzędnym do praw podmiotowych[70]. Podstawowy obowiązek skazanego ustanawia art. 5 § 2 k.k.w. W myśl owego artykułu skazany ma obowiązek stosować się do wydanych przez właściwe organy poleceń zmierzających do wykonania orzeczenia. W odniesieniu do kary pozbawienia wolności taką ogólną normą jest przepis art. 73 k.k.w., który stanowi, że w zakładzie karnym utrzymuje się dyscyplinę i porządek w celu zapewnienia bezpieczeństwa i realizacji zadań kary pozbawienia wolności, w tym ochrony społeczeństwa przed przestępczością. Dyrektor ustala porządek wewnętrzny zakładu karnego[71].

Warto w tym miejscu podkreślić, że skazany zgodnie z art. 5 § 2 k.k.w. ma obowiązek stosować się do wydanych przez właściwe organy poleceń zmierzających do wykonania orzeczenia (tzw. obowiązek poddania się karze). Ponadto zgodnie z art. 116 k.k.w. skazany ma obowiązek przestrzegania przepisów określających zasady i tryb wykonywania kary, ustalonego w zakładzie karnym porządku oraz wykonywania poleceń przełożonych i innych osób uprawnionych, a w szczególności poprawnego zachowania się, przestrzegania higieny osobistej i czystości pomieszczeń, w których przebywa. Skazany zobowiązany jest do niezwłocznego

[69] K. Sulowski, *Margot dla jej bezpieczeństwa dwa miesiące aresztu spędzi w jednoosobowej celi*, https://warszawa.wyborcza.pl/warszawa/7,54420,26197575,margot-spedzi-dwa-miesiace-w-jednoosobowej-monitorowanej-celi.html [dostęp: 30.08. 2020].

[70] J. Górny, *Elementy indywidualizacji i humanizacji karania w rozwoju penitencjarystyki*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa 1996, s. 21.

[71] S. Pawela, *Prawo karne wykonawcze. Zarys wykładu*, Kantor Wydawniczy „Zakamycze", Kraków 2003, s. 252.

zawiadomienia przełożonego o chorobie własnej oraz o zauważonych objawach chorobowych u innego skazanego, a także poddania się – niezależnie od obowiązków określonych w przepisach o zwalczaniu chorób zakaźnych, wenerycznych i gruźlicy, alkoholizmu i narkomanii – przewidzianym przepisami badaniom, leczeniu, zabiegom lekarskim, sanitarnym oraz rehabilitacji, a także badaniom na obecność w organizmie alkoholu, środków odurzających lub substancji psychotropowych, a skazany, co do którego sędzia penitencjarny zarządził przeprowadzenie badań psychologicznych lub psychiatrycznych, dodatkowo udzielania osobom prowadzącym badania informacji o stanie zdrowia, przebytych chorobach i urazach oraz warunkach, w jakich się wychowywał, a także wykonywania zleconych przez psychiatrę lub psychologa czynności niezbędnych na potrzeby badania. Na skazanym ciąży obowiązek wykonywania pracy, jeżeli przepisy szczególne, także wynikające z prawa międzynarodowego, nie przewidują zwolnienia od tego obowiązku oraz wykonywania prac porządkowych oraz pomocniczych wykonywanych na rzecz jednostek organizacyjnych Służby Więziennej, a także prac na cele społeczne. Musi także dochować staranności w zakresie dbałości o mienie zakładu karnego oraz instytucji lub podmiotu gospodarczego, w którym jest zatrudniony. Skazany zobowiązany jest do poddania się czynnościom mającym na celu identyfikację osoby oraz informowania o zmianie danych osobowych. Jednocześnie wobec skazanego przepisy k.k.w. formułują rozbudowany katalog zakazów, w ramach których nie wolno mu: uczestniczyć w grupach organizowanych bez zgody lub wiedzy właściwego przełożonego; posługiwać się wyrazami lub zwrotami powszechnie uznawanymi za wulgarne lub obelżywe albo gwarą przestępców; uprawiać gier hazardowych; spożywać alkoholu oraz używać środków odurzających lub substancji psychotropowych; odmawiać przyjmowania posiłków dostarczanych przez administrację zakładu karnego w celu wymuszenia określonej decyzji lub postępowania, a także powodować u siebie uszkodzenia ciała lub rozstroju zdrowia, jak również

nakłaniać lub pomagać w dokonywaniu takich czynów. Skazani nie mogą także wykonywać tatuaży i zezwalać na ich wykonywanie na sobie, jak również nakłaniać lub pomagać w dokonywaniu takich czynów; porozumiewać się z osobami postronnymi oraz osadzonymi w innej celi, jeżeli naruszałoby to ustalony w zakładzie karnym porządek. Nie wolno im także samowolnie zmieniać celi mieszkalnej, miejsca wyznaczonego do spania, stanowiska pracy i miejsca wykonywania zleconej czynności. Zakaz zmiany dotyczy wyglądu zewnętrznego, który mógłby utrudnić identyfikację, w szczególności poprzez zgolenie lub zapuszczenie przez skazanego włosów, brody lub wąsów albo zmianę ich koloru, chyba że skazany uzyska na to zgodę dyrektora zakładu karnego.

Obowiązek poprawnego zachowania się skazanego w zakładzie karnym wydaje się kwestią bezdyskusyjną. Skazani zobowiązani są do „poddania" się rozmieszczeniu w wyznaczonej celi i zajęcia wyznaczonego indywidualnego miejsca do spania (nie jest to tożsame z łóżkiem). Brakuje tu dowolności wyboru, a sugestie skazanych wcale nie muszą być uwzględniane. Samowolna zmiana takiego miejsca może narazić skazanego na odpowiedzialność o charakterze dyscyplinarnym. To samo dotyczy oddalenia się z miejsca pracy, nauki, a także innego miejsca wyznaczonego przez przełożonych. Obowiązkiem skazanego wyznaczonego do pełnienia funkcji tzw. starszego celi jest przyjęcie tych zadań i nie przewidziano tu możliwości odmowy wykonania takiego polecenia. Jednak bezwzględne wypełnienie tego obowiązku może okazać się kłopotliwe szczególnie dla tych skazanych, którzy funkcjonują w strukturach grup nieformalnych i z założenia sabotują wszelkie polecenia przełożonych traktowane przez podkulturę więzienną w kategoriach niedopuszczalnej „kolaboracji z władzą". Jeszcze inny obowiązek skazanych wynika z konieczności uwzględnienia wymogów wynikających z porządków wewnętrznych dotyczących liczby i rodzajów przedmiotów, które mogą posiadać w celi mieszkalnej. Następny obowiązek związany jest z koniecznością korzystania z posiłków dostarczanych przez administrację

więzienną, możliwy jest catering spoza więzienia, najczęściej za „niechętną" zgodą dyrektora zakładu karnego. Skazani powinni także poddać się ustaleniom dotyczącym czasu i miejsca na odpoczynek, zajęć kulturalno-oświatowych i sportowych, spacerów, zakupów, widzeń, udziału w posługach religijnych, kontaktów telefonicznych, kąpieli. Skazanym nie zostawiono możliwości innego wykorzystania czasu pobytu w więzieniu, poza ustaleniami wynikającymi z porządku wewnętrznego. Mają oni tzw. wolny czas zarezerwowany na czynności, które nie są obowiązkowe dla skazanych[72].

Obowiązki z zakresu higieny odnoszą się do powinności zachowania czystości w celi, a także dbania o osobiste warunki życia. To więźniowie są odpowiedzialni za sprzątanie i utrzymywanie porządku w pomieszczeniach, a zadaniem służby pracowniczej jest dostarczenie niezbędnych do tego środków. Bardzo często obserwuje się jednak problem w obu tych przypadkach. Kierownictwo zakładu karnego nie zawsze jest w stanie zapewnić odpowiednie środki higieny osobistej, a osoby pozbawione wolności z reguły niechętnie podchodzą do obowiązku, który na nich ciąży. Wynika to z reguły z patologicznej przeszłości osób osadzonych i braku utrwalenia nawyku dbania o higienę. Zachowanie porządku i czystości jest niesamowicie istotne, z racji tego, że bardzo często do zakładów trafiają osoby, które przenoszą różnorodne choroby, mogące być zagrożeniem dla innych, zdrowych osadzonych. Dużym problemem wydaje się też to, iż więźniowie mają z reguły prawo do wzięcia jednego prysznica w ciągu tygodnia. Europejskie Reguły Więzienne stanowią o konieczności zagwarantowania skorzystania z minimum dwóch pryszniców w ciągu tygodnia. Warto również zwrócić uwagę na obowiązek poprawnego zachowania się. Zakres tej powinności jest bardzo szeroki i odnosi się do

[72] J. Nikołajew, *Obowiązki skazanych odbywających karę pozbawienia wolności. Zagadnienia normatywne i uwagi praktyczne*, s. 8–9, https://www.google.pl/search?ei=ELwRX9XnCsTF8gLusr6ABQ&q=J.+Nikołajew%2C+Obowiązki+skazanych+odbywających+karę+pozbawienia+wolności.+Zagadnienia+normatywne+i+uwagi+praktyczne%2C&oq [dostęp: 17.07.2020].

wielu spraw. Obowiązek ten jest bezsprzecznie uzasadniony i nie podlega żadnym dyskusjom. Podkreśla on specyfikę przebywania w zakładzie karnym oraz panujący tam rygor. Więźniowie są w związku z nim zobowiązani do akceptacji wszelkich decyzji, które zostały podjęte przez administrację czy personel pracowniczy. Jako przykład można podać wybór celi czy łóżka dla osadzonego. Wiąże się on również ze zgodą na warunki dotyczące m.in. liczby posiadanych w celi rzeczy czy czasu i miejsca odbywania zajęć dydaktycznych, sportowych czy kulturalnych. Nieodłącznym elementem tego obowiązku jest przede wszystkim akceptacja reguł panujących w zakładzie karnym[73]. Każde działanie skazanego sprzeczne z prawem, a więc naruszające ustalone normy, należy traktować jako sprzeczne z obowiązkiem poprawnego zachowania. W konsekwencji, skazani naruszający takie zasady narażają się na odpowiedzialność nie tylko dyscyplinarną, ale także karną. Chodzi tu zwłaszcza o zdarzenia naruszające porządek i bezpieczeństwo w zakładzie karnym, a w szczególności o bójki, pobicia, kradzieże, wymuszenia i zgwałcenia, czyli czyny wypełniające znamiona przestępstwa. W katalog podstawowych nakazów wykonywania kary pozbawienia wolności wpisuje się również obowiązek związany z wykonywaniem poleceń przełożonych[74]. Ponadto skazany, który w celu (art. 119 k.k.w.):

- wymuszenia określonej decyzji lub postępowania organu wykonawczego lub
- uchylenia się od ciążącego na nim obowiązku

powoduje u siebie uszkodzenie ciała lub rozstrój zdrowia, niezależnie od odpowiedzialności dyscyplinarnej może być obciążony w całości lub w części kosztami związanymi z leczeniem. O obciążeniu kosztami orzeka sąd penitencjarny. Na postanowienie sądu przysługuje zażalenie[75].

[73] Tamże, s. 10–11.

[74] Tamże, s. 10.

[75] M. Całus, *Status prawny skazanych (materiały dla studentów)*, prawo.uni.wroc.pl [dostęp: 10.08.2020].

Podsumowując uwagi o podstawowych prawach i obowiązkach skazanego, warto odwołać się do art. 4 § 2 k.k.w., gdzie ustawodawca stwierdza, że skazany zachowuje prawa i wolności obywatelskie, a ich ograniczenie może wynikać jedynie z ustawy oraz z wydanego na jej podstawie prawomocnego orzeczenia. W myśl omawianej zasady skazany zachowuje wszystkie prawa i wolności wynikające z Konstytucji, które nie zostały odjęte mu na mocy ustawy i prawomocnego orzeczenia. Nie oznacza to wszakże, że skazany nie może być pozbawiony określonych praw i wolności. Takie ograniczenia w sposób oczywisty wynikają z faktycznej sytuacji skazanego. Obecnie wszystkie regulacje wkraczające w sferę praw i obowiązków skazanych muszą wynikać z przepisów rangi ustawy lub być następstwem orzeczenia wydanego na podstawie ustawy. Przypomnijmy, iż przepis art. 5 § 1 k.k.w. stanowi, że skazany jest podmiotem określonych w niniejszym kodeksie praw i obowiązków. Oznacza to, że skazany nie może być traktowany jako przedmiot zabiegów i oddziaływań wychowawczych, resocjalizacyjnych, jako przedmiot środków przymusu, ale że w całym procesie wykonywania orzeczeń muszą być zachowane jego podmiotowe prawa, związane z położeniem prawnym, w jakim się znajduje, i przestrzegane przez niego oraz organy wykonania orzeczeń obowiązki związane z prawidłowym wykonaniem orzeczeń. Podkreślenie podmiotowości skazanego jest skutecznym mechanizmem umacniającym jego pozycję w prawie karnym wykonawczym, ma to istotne znaczenie w kontekście założeń postępowania wykonawczego, gdzie niejednokrotnie skazany wobec organów wykonawczych pozostaje w stosunku uzależnienia i podległości. Dlatego ogromnie ważne jest precyzyjne określenie elementów stosunku prawnego łączącego skazanego z organami prawa karnego wykonawczego i to w sferze zarówno praw skazanego, jak i jego obowiązków.

5. Wpływ pandemii COVID-19 na sytuację więźniów

Wirus SARS-CoV-2 jest siódmym poznanym wirusem z rodziny koronawirusów zarażających człowieka. Okazał się wysoce zakaźny, a przenoszony z człowieka na człowieka drogą kropelkową bardzo szybko został „wywieziony" do najodleglejszych krańców świata[76]. Koronawirus przyniósł nie tylko zagrożenie epidemiczne. Obnażył słabości systemu opartego na indywidualnej odpowiedzialności za kontrolowanie ryzyka[77]. W Polsce jest grupa ponad 70 tys. osób, o których w obecnej sytuacji mówi się stosunkowo niewiele. Chodzi o osadzonych w zakładach karnych i aresztach śledczych. Osoby nierzadko skazane za bardzo poważne przestępstwa[78]. Przez pandemię COVID-19 więźniowie zostali jeszcze bardziej odizolowani[79]. A przecież kontakty z bliskimi osobami to kluczowy element resocjalizacji. Odkąd wybuchła epidemia koronawirusa do aresztów śledczych i zakładów karnych może wchodzić tylko służba więzienna i obrońcy. Zawieszono grupy AA, edukację, msze święte, co spowodowało, że sytuacja w zakładach karnych zrobiła się jeszcze bardziej napięta[80]. Wskutek epidemii COVID-19 krajowe organy administracji penitencjarnej są pod presją ograniczania wpływu wirusa

[76] Z. Drulis-Kawa, *Koronawirus SARS-CoV-2 – biologia, wykrywanie i zwalczanie*, „Przegląd Uniwersytecki" 2020, nr 1 (231), s. 24.

[77] I. Taranowicz, *Zaraza – czas próby*, „Przegląd Uniwersytecki" 2020, nr 1 (231), s. 27.

[78] G. Broński, *Koronawirus za kratkami. Co się dzieje w więzieniach podczas pandemii…*, https://filarybiznesu.pl/koronawirus-za-kratkami-co-sie-dzieje-w-wiezieniach-podczas-pandemii/a3517 [dostęp: 5.08.2020].

[79] Pamiętajmy, że w normalnych warunkach następstwami izolacji więziennej, które dają o sobie znać we wszystkich fazach uwięzienia, choć z prawdopodobnym nasileniem, są: proces stygmatyzacji więźniów, proces standaryzacji, proces degradacji oraz proces depersonalizacji. Zjawiska te dotyczą w większym lub w mniejszym stopniu wszystkich uwięzionych osób. J.F. Terelak, M. Steckiewicz, *Charakterystyka stresu ekologicznego i różnice indywidualne w radzeniu sobie z nim na przykładzie osób przebywających w więzieniu*, „Studia Ecologiae et Bioethicae" 2007, nr 5, s. 28.

[80] B. Rogowska, *Przez koronawirusa więźniowie jeszcze bardziej odizolowani. „A kontakt z bliskimi to kluczowy element resocjalizacji*", https://lodz.wyborcza.pl/lodz/7,35136,25947853,przez-koronawirusa-wiezniowie-jeszcze-bardziej-odizolowani-od.html [dostęp: 12.07.2020].

na zamknięte i szczególnie podatne na zagrożenia środowisko więzienne. Środki służące przeciwdziałaniu szerzenia się wirusa obejmują tymczasowe zawieszenie wszystkich odwiedzin przez członków rodzin oraz wszelkiej aktywności z udziałem osób z zewnątrz, m.in. aktywności sportowej czy szkoleń zawodowych[81]. Zarówno członkowie personelu, jak i więźniowie obawiają się o swoje zdrowie. Brak aktywności i odwiedzin negatywnie wpływa na samopoczucie więźniów, co sprawia, że utrzymanie odpowiedniego poziomu zmotywowania personelu i przeciwdziałanie wszczynaniu zamieszek przez więźniów stanowi wyzwanie. W szczególności państwa członkowskie, w których odnotowuje się wysoki poziom przeludnienia więzień, są zmuszone podejmować trudne decyzje dotyczące potencjalnych przedterminowych zwolnień. Większość państw członkowskich przełożyła również wszystkie działania związane z fizycznym przekazywaniem więźniów zgodnie z decyzją ramową Rady 2008/909/WSiSW z dnia 27 listopada 2008 roku[82]. Europejski Komitet ds. Przeciwdziałania Torturom oraz Nieludzkiemu lub Poniżającemu Traktowaniu i Karaniu (CPT) zaleca, żeby zwłaszcza teraz rozgęścić więzienia, wypuszczając czasowo na wolność – np. do odbywania kary w areszcie domowym – jak najwięcej osób, które nie są niebezpieczne[83]. JUSTICIA European Rights Network podkreśliła, że stopień izolacji, którego doświadczają osoby pozbawione wolności podczas pandemii, jest bardzo niepokojący. Może on mieć niekorzystny wpływ na dobrostan

[81] Zdalnie funkcjonowały więzienne szkoły. Dla przykładu w Zakładzie Karnym w Płocku dyrektor więziennej szkoły zobowiązał nauczycieli do przygotowania materiałów edukacyjnych, które były przekazywane każdemu uczniowi indywidualnie do oddziałów mieszkalnych. M. Gardyas, *Wirtualne widzenia w więzieniach. „Zwiększono przepustowość łączy internetowych"*, https://www.rmf24.pl/raporty/raport-koronawirus-z-chin/polska/news-wirtualne-widzenia-w-wiezieniach-zwiekszono-przepustowosc-la,nId,4469821 [dostęp: 5.08.2020].

[82] https://e-justice.europa.eu/content_impact_of_the_covid19_virus_on_the_justice_field-37147-pl.do [dostęp: 12.07.2020].

[83] E. Siedlecka, *Dziwne oazy zdrowia, czyli wirus w polskich więzieniach*, https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1957646,1,dziwne-oazy-zdrowia-czyli-wirus-w-polskich-wiezieniach.read [dostęp: 5.08.2020].

psychiczny więźniów, ich zdolność przygotowania się do procesu bądź zwolnienia czy też uzyskania dostępu do niezależnej opinii prawnej i mechanizmów składania skarg. Stwierdziła, że jednym z pierwszych kroków podjętych przez wiele państw członkowskich w celu zaradzenia zagrożeniu związanemu z COVID-19 w zakładach karnych było wprowadzenie w nich zakazu wizyt, co wywołało wielki niepokój wśród więźniów i ich rodzin oraz doprowadziło do zamieszek w więzieniach w niektórych krajach. Wielu więźniów nie ma również dostępu do zewnętrznego wsparcia ze strony terapeutów i przedstawicieli wiary, pojawiły się też obawy, że nowi więźniowie zostaną umieszczeni w izolacji prewencyjnej (dotyczy to Belgii, Irlandii, Austrii). Pomimo tych wyzwań na plus zaliczyła próby wprowadzenia technologii zdalnych umożliwiających wirtualne wizyty oraz dystrybucję darmowych telefonów komórkowych wśród zatrzymanych (w Hiszpanii). Wskazała, iż niektóre kraje już zaczęły łagodzić ograniczenia dotyczące wizyt (Austria)[84].

Od czasu wprowadzenia lockdownu w Polsce do biura Rzecznika Praw Obywatelskich wpłynęło 370 wniosków od więźniów i ich bliskich. Niektórzy skarżą się, że są zbywani przez personel medyczny przy objawach takich jak kaszel i gorączka, zamiast badania otrzymywali tylko leki przeciwbólowe. W wyjątkowo trudnej sytuacji są więźniowie przewlekle chorzy. Skazani narzekają na brak dostatecznych informacji dotyczących zagrożenia epidemicznego w więzieniach oraz sposobów walki z koronawirusem czy pomocy psychologicznej[85]. Więźniowie wiedzą, że aby zapobiec zarażaniu się, należy stosować szczególne środki ostrożności i utrzymywać taki poziom higieny jak w całym społeczeństwie. Tym-

[84] Stanowisko JUSTICIA European Rights Network w sprawie praw osób pozbawionych wolności w trakcie epidemii koronawirusa, https://www.hfhr.pl/stanowiska-justicia-european-rights-network-w-sprawie-epidemii-koronawirusa-i-praw-osob-pozbawionych-wolnosci/ [dostęp: 10.08.2020].

[85] A. Mikulska, *Epidemia za kratkami. Więźniowie w czasach koronawirusa*, https://krytykapolityczna.pl/kraj/epidemia-za-kratkami-wiezniowie-w-czasach-koronawirusa/ [dostęp: 5.08.2020].

czasem według skarg normy środków higieny – mydła, szamponu, proszku do prania – nie wystarczają do zachowania podwyższonych wymagań. Przepisy nie przewidują też dostarczania przez administrację środków do dezynfekcji rąk. Nie wszystkich zaś osadzonych stać na kupno w kantynie brakujących detergentów. Szczególnie uciążliwy jest brak dostępu w celi do ciepłej wody. Udostępnianie ciepłej wody trzy razy w ciągu dnia, w wyznaczonych godzinach, uznano za niewystarczające. Wprowadzona zaś w niektórych więzieniach trzecia kąpiel w tygodniu nie rekompensuje potrzeby przestrzegania zaleceń sanitarnych. Według wnioskodawców do Rzecznika Praw Obywatelskich niemożliwe jest zachowanie odpowiedniej odległości od innych osób. Więźniowie gromadzą się w stołówkach, łaźniach, kantynach, a spacery odbywają w dużych grupach, nawet 50-osobowych. Część odbywa karę w celach wieloosobowych, przeznaczonych nawet dla kilkunastu osób. Rodziny wskazują głównie na zagrożenia wynikające z transportowania osadzonych do innych więzień. Na czas transportu więźniowie nie dostawali maseczek czy rękawiczek jednorazowych, a w więźniarkach nie było środków do dezynfekcji[86].

6. Indywidualizacja

Zasada indywidualizacji w toku wykonywania kary pozbawienia wolności oznacza, iż postępowanie wykonawcze w toku realizacji celów stawianych tej karze powinno być procesem dopasowanym do indywidualnych potrzeb skazanego. Chodzi o uwzględnianie w toku postępowania wykonawczego konkretnych cech danego skazanego. Organy postępowania wykonawczego w toku wykonywania orzeczeń powinny opierać się w szczególności na analizie: danych osobowych skazanego; informacji dotyczących życia rodzinnego skazanego; kontaktów społecznych skazanego; przyczyn i okoliczności popełnienia przez skazanego przestępstwa;

[86] https://www.rpo.gov.pl/pl/content/koronawirus-a-wiezienia-skargi-rpo-od-osadzonych-i-rodzin%C2%A0 [dostęp: 5.08.2020].

uprzedniej karalności; stopnia podatności skazanego na wpływy podkultury przestępczej; zachowań wskazujących na możliwość występowania zaburzeń psychicznych albo uzależnienia od alkoholu, środków odurzających lub substancji psychotropowych; umiejętności przystosowania się skazanego do warunków i wymagań zakładu oraz środowiska, w którym przebywa; wyników badań psychologicznych, a także psychiatrycznych.

Uwzględnienie powyższych okoliczności stwarza możliwość rzeczywistego dopasowania sankcji do konkretnego sprawcy i jest zaprzeczeniem mechanicznego podejścia do problematyki wykonywania kar, a przy uwzględnieniu zasady elastyczności w modyfikowaniu kar i innych środków reakcji na przestępstwo jest wyrazem racjonalnej i nowoczesnej polityki wykonywania kar.

Rozdział III

Zakład karny jako instytucja totalna

1. Realizacja celów instytucji penitencjarnych

Wiele instytucji powołanych do życia przez państwo ma za zadanie realizację określonych funkcji społecznych, aby państwo tym samym mogło wypełnić powinności wobec swojego społeczeństwa. I tak np. szkolnictwo zajmuje się edukacją, a służba zdrowia ma chronić życie i zdrowie członków społeczeństwa. Aby te cele były realizowane, powoływane są właściwe instytucje, czyli w naszych przykładach szkoły i szpitale. Także zakład karny jest instytucją państwową powołaną w celu ochrony społeczeństwa przed przestępcami, a ponadto zajmuje się również resocjalizacją osób naruszających obowiązujące normy prawne.

Instytucję więziennictwa tworzy, jak wskazywaliśmy wyżej, system penitencjarny, który obejmuje całokształt przepisów i instytucji prawa penitencjarnego oraz urządzeń zakładu karnego, zmierzających do osiągnięcia podstawowego celu wykonania kary pozbawienia wolności. Elementami kreującymi system penitencjarny są: przepisy regulujące funkcjonowanie zakładu karnego, sposób realizacji celów, zasadnicze środki oddziaływania na przestępców odbywających karę pozbawienia wolności i ich status prawny (czyli prawa i obowiązki więźnia, o których pisaliśmy wcześniej). Istotną częścią systemu penitencjarnego są: więzienna kadra

i relacje, jakie panują między nią a osadzonymi, sposób zarządzania, a także środki sprawowania kontroli i zapewnienia bezpieczeństwa. Placówką przeznaczoną do realizacji celów instytucji penitencjarnej jest zakład karny lub areszt śledczy. Pełni ona wiele doniosłych funkcji w wymiarze sprawiedliwości, wśród których wskazać należy:

1) realizację funkcji poprawczej (resocjalizacyjno-wychowawczej) więźniów, tzn. wywołanie u nich korzystnych zmian w postawach;
2) prewencję szczególną, czyli uniemożliwianie przestępcy dalszego popełniania przestępstw;
3) prewencję ogólną, czyli odstraszanie innych potencjalnych przestępców;
4) izolację osadzonych (ich klasyfikację i właściwe rozmieszczenie wewnątrz zakładu);
5) zapewnienie godnych warunków egzystencji osób pozbawionych wolności.

Jak podkreśliliśmy wyżej, wszystkie instytucje państwa mają określone cele, lecz niektóre z nich, aby prawidłowo je realizować, izolują osoby znajdujące się wewnątrz nich od reszty społeczeństwa i *ipso iure* ograniczają niektóre przywileje obywatelskie. Instytucjami, w których izolacja oraz ograniczenie swobód przebywających w nich osób przyjmują postać skrajną, są zakłady karne i areszty śledcze oraz zamknięte zakłady poprawcze. Rzeczywistość tworzona przez instytucje staje się odrębnym światem dla osób z nią związanych, w którym panują inne reguły niż w tzw. świecie wolnym. Można więc powiedzieć, że więzienie to instytucja totalna, której można przypisać wszystkie właściwie cechy definicyjne takiej instytucji:

1) jednostki penitencjarne powoływane są w celu wykonywania kar skutkujących pozbawieniem wolności czy tymczasowym aresztowaniem; celem wykonywania kary pozbawienia wolności jest wywołanie u skazanego woli współdziałania w kształtowaniu jego społecznie pożądanych postaw, a zwłaszcza poczucia odpowiedzialności,

potrzeby przestrzegania prawa, a tym samym powstrzymania się od popełniania przestępstw;

2) rozwiązania architektoniczne i procedury wstępu osób postronnych na teren jednostki penitencjarnej skutecznie izolują przebywające w więzieniu osoby od reszty społeczeństwa;
3) obowiązywanie wielu przepisów regulujących codzienne funkcjonowanie i sposób zaspokajania różnorakich potrzeb, które to regulacje ograniczają autonomię oraz swobodę działania osadzonych[87].

W zakładzie karnym typu zamkniętego lub w areszcie śledczym osadzony pracuje i uczy się w tym samym miejscu, korzysta z rozrywek i śpi też w tym samym miejscu. Kontakt ma w zasadzie ciągle z tymi samymi osobami, czyli z personelem i współosadzonymi. Poczucie prywatności i własnego terytorium ograniczone jest właściwie do minimum, co niewątpliwie stanowi jedną z głównych dolegliwości uwięzienia człowieka[88]. Zakład karny typu otwartego też charakteryzuje się totalnością, ponieważ więzień podlega jurysdykcji administracji więziennej nawet wówczas, gdy fizycznie przebywa poza obrębem więzienia. Oczywiście totalność zakładu otwartego jest w tym przypadku na niższym poziomie niżeli aresztu śledczego czy zakładu karnego zamkniętego, jednak ma ona miejsce. Oznacza to zatem, że skazany może się poruszać, ale tylko w takie miejsce i w takim celu, jaki został mu wyznaczony przez administrację zakładu karnego[89].

Więzienie posiada specyficzną architekturę, jego budowla jest charakterystyczna: wysokie ogrodzenie z betonu, wieże z widokiem stojących w nich uzbrojonych strażników, mur z okalającymi go zasiekami, wielka brama z metalu. Tego rodzaju zabezpieczenia o charakterze techniczno-

[87] R. Poklek, *Instytucjonalne i psychospołeczne aspekty więzienia*, Centralny Ośrodek Szkolenia Służby Więziennej, Kalisz 2010, s. 35–38.

[88] D. Schmidt, *Proksemiczny wymiar instytucji więziennej*, [w:] Z. Jasiński, D. Widelak (red.), *Polska resocjalizacja i więziennictwo. Konteksty – praktyki – studia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2009.

[89] R. Poklek, *Instytucjonalne i psychospołeczne*…, s. 39.

-ochronnym są materialną barierą, która oddziela osadzonych od świata wolności. Oprócz tych zewnętrznych oznak izolacji więzienie charakteryzuje się ponadto izolacją społeczną. Polega ona na utrudnieniu przedostania się na teren instytucji osób postronnych. Każda osoba chcąca wejść na teren jednostki penitencjarnej musi przejść odpowiednie procedury polegające na sprawdzeniu tożsamości oraz zdeponowaniu przedmiotów niedozwolonych i skierowaniu jej w określone miejsce, np. do sali widzeń czy pokoju przesłuchań. Osoba postronna nie może wchodzić na ścisły teren więzienia. Można więc powiedzieć, że większość działań podejmowanych przez personel więzienny rzeczywiście pozostaje ukrytych dla osób z zewnątrz[90].

2. Izolacja jako forma kary. Od środka nowoczesnego do stałej krytyki

Zakład karny oraz sama kara pozbawienia wolności nie mogą być postrzegane jedynie przez pryzmat obowiązujących przepisów, wyłącznie jako kara kryminalna wpisana w proces odpowiedzialności sprawców czynów zabronionych, czy też zestaw reguł związanych z ich celowym i praworządnym schematem wykonawczym. Zakład karny jako swoista instytucja totalna to zagadnienie ogólnokulturowe, wywołujące liczne problemy natury społecznej, psychologicznej i kulturowej. Analizując współczesny zakład karny w perspektywie socjologicznego fenomenu instytucji totalnej, nie możemy zapominać, że izolacja jako świadoma forma karania pojawia się w repertuarze kar jako sankcja dominująca dzięki ruchom intelektualnym oświecenia i rewolucjom burżuazyjno-demokratycznym z XVIII i XIX wieku (odróżnić musimy w tym miejscu fakt, że izolacja jako środek zapobiegawczy, jako miejsce tortur śledczych występowała dużo wcześniej, ale nie była to wtedy kara kryminalna

[90] Tamże, s. 40.

w pełnym rozumieniu procesu karania, z nielicznymi wyjątkami oczywiście – domami pracy przymusowej)[91]. Podkreślić należy, że jest to etap bardzo ważny w rozwoju społeczeństw, moment gdy „wolność ludzka" zaczynała uzyskiwać wysoką cenę na ogólnej giełdzie wartości (chodzi o te dobra/wartości, które mogą być celem kary kryminalnej, tak aby móc stanowić dolegliwość, która powszechnie przypisywana jest pojęciu kary kryminalnej). Odebranie człowiekowi wolności stało się w konsekwencji tej przełomowej zmiany kulturowej i społecznej potężnym orężem w arsenale kar kryminalnych. Do zakładu karnego skazany wysyłany (w przeszłości mówiliśmy: wtrącony) jest siłą, przemożną siłą heteronomiczną, wynikającą z atrybutu władzy państwowej. Dlatego oczywiste jest, że skazany jako indywidualny podmiot reakcji państwa każdą chwilę trwającego przymusu przeżywa bardzo boleśnie, jako doznanie pozbawione całkowicie udziału własnej woli, jako akt wyzbycia się swojej wolności/autonomii.

W perspektywie historycznej pojawienie się kary pozbawienia wolności było ewidentnym czynnikiem postępu, co dzisiaj wydawać się może paradoksem. Nie powinniśmy jednak zapominać, że najsurowsza z kar kryminalnych – pozbawienie wolności – wypierała stosowane z całym okrucieństwem karę śmierci i kary cielesne[92]. W dokumentach jednego z pierwszych Międzynarodowych Kongresów Penitencjarnych, który odbył się w 1847 roku w Brukseli, możemy przeczytać, że: „Ani nie przypadek, ani nie kaprys prawodawcy sprawiły, że uwięzienie jest fundamentem i niemal całym gmachem naszej obecnej konstrukcji kar, jeno postęp techniczny i złagodzenie obyczajów"[93]. Jeżeli w wyniku

[91] T. Kalisz, *Kara pozbawienia wolności na ziemiach polskich od XV do połowy XIX wieku*, Acta Universitatis Wratislaviensis No 3978, „Przegląd Prawa i Administracji" 2020, 120/2, s. 679–694.

[92] L. Lernell, *Współczesne zagadnienia polityki kryminalnej. Problemy kryminologiczne i penologiczne*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1978, s. 221.

[93] M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 1998, s. 224.

doświadczeń XX wieku i dwóch dekad XXI wieku klimat ten uległ istotnej zmianie, to przecież zupełnie nie zaniknął.

Nasza wiedza o niedogodnościach i niebezpieczeństwach więzienia jest coraz większa. Doskonale zdajemy sobie sprawę, że jest to forma najdalej idącej ingerencji w sferę praw i wolności człowieka (zwłaszcza w kontekście procesu eliminacji z praktyki wymiaru sprawiedliwości kary śmierci). Na żadnym etapie rozważań o więzieniu nie wolno nam pomijać negatywnych następstw, jakie pociąga za sobą ta forma karania. Kara pozbawienia wolności jest daleko idącą ingerencją w sferę autonomii jednostki, oznacza oderwanie od rodziny i społeczeństwa.

3. Utrata wolności. Status „osoby niewolnej"

Niezbędnym składnikiem wszelkiej refleksji o więzieniach musi być świadomość, że zakład karny – miejsce wykonywania kary pozbawienia wolności – niezależnie od typu stanowi szczególne środowisko społeczne, jak również charakteryzującą się pewnymi osobliwościami instytucję społeczną. Cechą szczególną zakładu karnego jest właśnie to, że należy on do klasy organizacji społecznych, które Erving Goffman nazwał instytucjami totalnymi. Czyli, jak pokazaliśmy, organizacjami, które stwarzają dla osób z nimi związanych rodzaj odrębnego świata, rządzącego się własnymi prawami i odseparowanego od reszty społeczeństwa mniej lub bardziej szczelnymi barierami[94]. W przypadku zakładu karnego mówimy o instytucji totalnej, represyjnej w swym rzeczywistym charakterze i resocjalizacyjnej w przestrzeni oczekiwań.

Izolacja penitencjarna zmienia radykalnie status osobowy jednostki. Skazany z człowieka „wolnego" przechodzi (najczęściej przy negatywnym, stygmatyzującym odbiorze społeczeństwa) w nowy status człowieka „niewolnego". Status w tym przypadku ma charakter całokształtu sytuacji

[94] E. Goffman, *Charakterystyka instytucji…*

osobowej skazanego, nie odnosi się zatem jedynie do wyodrębnianych pozycji jednostki (np. prawnej, ekonomicznej, cywilnej itp.), lecz do całokształtu życia osobistego i relacji społecznych jednostki. Klimat instytucjonalnego przymusu, przemocy oraz obowiązek bezwzględnego podporządkowania się jest wszechobecny w zakładzie karnym i stale towarzyszy skazanemu, przenika całe jego codzienne życie. Pozbawienie wolności staje się egzystencjalnym wymiarem jednostki, a przez jej totalny charakter staje się przestrzenią nieustannej konfrontacji i uzgadniania swojego statusu jako „osoby niewolnej".

Życie w tradycyjnym więzieniu podporządkowane jest wymaganiom regulaminu, nastawionym przede wszystkim na zapewnienie skutecznej izolacji skazanego od świata zewnętrznego i wyegzekwowanie przestrzegania dyscypliny. Stosunek władz więziennych do skazanych jest w najlepszym razie bezosobowy, surowy i bezwzględny, a na ogół funkcjonariusze traktują ich jako niebezpiecznych i szkodliwych wyrzutków społeczeństwa. W konsekwencji pozbawienie wolności stwarza liczne sytuacje stresowe przede wszystkim o charakterze deprywacyjnym i traumatyzującym. Czynniki te w pewnym stopniu wyjaśniają charakterystyczną negatywną postawę więźniów wobec zakładu karnego jako instytucji i wobec jego personelu. Przejawia się to w różnorodnych zachowaniach typu walki i obrony, często przekształcając się w prawdziwą, pełną goryczy nienawiść.

Bardzo charakterystycznym aspektem życia w zakładzie karnym jest narzucona jednostce przymusowa integracja środowiskowa. Środowisko, w którym żyje człowiek, może być naturalne lub sztuczne. Środowisko ludzi okalające jednostkę zawsze jest ich wytworem, zjawiskiem kultury, a wpływ jednostki na wybór środowiska może być rozmaity, większy lub mniejszy. Czasem bywa bardzo nikły (np. rodzice, rodzeństwo). Zakłada się jednak, że dorosły człowiek może mieć jakiś minimalny wpływ na wybór środowiska, gdzie w ramach tego wpływu akcentuje swoją wolność. Człowiek wolny, nawet jeżeli jest to wybór bardzo

ograniczony, dysponuje przestrzenią, w której może decydować o środowisku, w którym będzie lub zamierza przebywać. Możemy pokusić się o stwierdzenie, że sama świadomość możliwości zmiany środowiska wzmacnia autonomię jednostki i jednocześnie w schemacie internalizacji wzmacnia jej więź z „dobrowolnie wybieranym środowiskiem". Skazany natomiast znajduje się w skrajnie odmiennej sytuacji. Ma świadomość absolutnej niezmienności środowiska, z którym musi funkcjonować dniem i nocą, miesiąc za miesiącem. To przymusowe środowisko, funkcjonowanie w skrajnym modelu instytucji totalnej, staje się bardzo często źródłem powtarzających się konfliktów, osobistych dramatów i napięć psychicznych wśród skazanych.

Naszkicowana tutaj „interpersonalna sytuacja" charakterystyczna dla modelu represyjnego stanowić może, choćby przez swoją krańcowość, dogodny punkt wyjścia do rozważań o socjologicznych aspektach zakładu karnego jako instytucji totalnej. Szczegółowych problemów w tym obszarze może być bardzo wiele. Zakład karny można analizować jako strukturę społeczną, jako układ ról społecznych tworzących określony system stratyfikacyjny, jako konstelację szczególnych więzi, wreszcie jako specyficzny twór kulturowy, w którym panują szczególne systemy norm i wartości.

Ze stanowiska socjologii możemy przyjąć, że zakład karny to twór celowy, którego zasadniczym i formalnym zadaniem jest realizacja celów stawianych przed karą pozbawienia wolności. Nie tylko zadania tej organizacji są szczególne. Specyfiką nacechowane jest także uczestnictwo w zakładzie karnym jako organizacji, która składa się z dwóch zasadniczo odmiennych subzbiorowości: personelu i skazanych. Wskazane subzbiorowości prowadzą nas do kolejnego niezwykle ważnego rozróżnienia między tzw. organizacją formalną i nieformalną zakładu karnego[95].

[95] A. Krukowski, *Socjologia zakładu karnego*, [w:] B. Hołyst (red.), *Problemy współczesnej penitencjarystyki w Polsce*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1984, s. 43 i n.

Pojęcie organizacji formalnej zakłada istnienie ścisłego systemu przepisów, stanowisk, ról, sankcji i instytucji ustalonych w drodze prawnej. W przypadku zakładu karnego jest to całokształt przepisów regulujących wykonywanie kary pozbawienia wolności i funkcjonowanie systemu penitencjarnego. W praktyce jest to bardzo rozległa sieć norm formalnych reglamentujących niezwykle szczegółowo niemal całość zachowań uczestników organizacji, jaką jest zakład karny: personelu i skazanych.

Nawet najbardziej drobiazgowy system norm formalnych nie jest w stanie przewidzieć i objąć siatką przepisów wszelkich możliwych sytuacji i zachowań. W przepisach zawsze powstają jakieś luki, jednocześnie sam proces realizacji oficjalnych norm może przebiegać w pewnych częściach sprzecznie czy też odmiennie od założeń twórców organizacji. W tej przestrzeni niemal naturalnie tworzy się nieformalna organizacja oparta na normach wynikających ze zwyczajów i tradycji, organizacja obejmująca określone cele i idee, które mogą być odmienne od tych wynikających z relacji oficjalnych. Zbiorowość więzienna – skazani kontra personel – stanowi system społeczny o złożonej strukturze, w której w sposób niezwykle skomplikowany elementy formalnego układu przeplatają się z elementami układów nieformalnych. Ponadto każda z tych grup wewnętrznie także jest mocno zróżnicowana. Wszystkie te elementy w praktyce oddziałują na proces wykonywania kary pozbawienia wolności i to w bardzo różnych kierunkach, nierzadko mocno utrudniając osiąganie celów oficjalnych.

4. Dyscyplina a wolność. Podkultura a cele kary kryminalnej

Jednym z podstawowych elementów instytucji totalnych jest „dyscyplina". Jest to pojęcie wieloznaczne, które możemy w uproszczeniu rozumieć jako podleganie systemowi nakazów i zakazów regulujących

i krępujących postępowanie człowieka, narzucone jednostce siłą (nie tylko fizyczną, nieraz moralną lub w ramach społecznego konformizmu). W zwykłych sytuacjach uleganie łączy się z komunikacją w relacji hierarchicznej, gdzie jednostka jest częścią struktury, w której funkcjonuje i którą wspólnie z innymi buduje. Często dyscyplina ma charakter nakazów spersonifikowanych, czyli jest posłuchem nie tylko wobec norm, lecz także wobec ludzi znajdujących się wyżej w hierarchii. Tak postrzegana dyscyplina sytuuje funkcjonujących w tej relacji ludzi jako nadawców lub odbiorców nakazów, należących do tej samej struktury społecznej. Struktury zbudowanej na podstawie hierarchicznych zróżnicowań wynikających z odgrywanej roli (rola ta jest co do zasady świadomie przyjęta i akceptowana w ramach założenia dobrowolnego uczestnictwa w danej strukturze społecznej). Zupełnie inaczej jest w przypadku dyscypliny więziennej. Skazani i funkcjonariusze służby więziennej nie należą do jednej i tej samej struktury hierarchicznej. System nakazów i zakazów płynie w zakładzie karnym nie „z góry", tylko z zewnątrz, od ludzi przynależnych do zupełnie innej klasy, od ludzi pilnujących dyscypliny w imieniu ludzi wolnych i egzekwujących dyscyplinę od skazanych. Obowiązek podporządkowania nie wypływa z zasad hierarchii w ramach wspólnej – dla dającego polecenie i jego adresata – struktury powiązań społecznych. Jego źródłem jest potwierdzony orzeczeniem sądowym fakt przynależności do innej, wyodrębnionej i odizolowanej kategorii ludzi pozbawionych wolności. W takiej perspektywie możemy powiedzieć, że mamy do czynienia z mechanizmem całkowicie narzuconym, a sama dyscyplina ma charakter „zewnętrzny", gdy na ogół mamy do czynienia z dyscypliną „wewnętrzną".

Uleganie dyscyplinie zewnętrznej jest dużo trudniejsze i może wywoływać większy opór przed podporządkowaniem, ale także tworzy inną relację między wydającym polecania strażnikiem a skazanym. Jednym z problemów tej relacji może być przemoc oraz brak poszanowania drugiej osoby. Zjawiska te z punktu widzenia ich etiologii i fenomenologii są

oczywiście bardzo złożone, niejasne i w ludzkim wymiarze często przybierają tragiczny wymiar[96]. Dobrze sens tej obserwacji potwierdza doświadczenie płynące ze słynnego stanfordzkiego eksperymentu więziennego przeprowadzonego w 1971 roku przez Philipa Zimbardo[97]. Eksperyment niemal klinicznie pokazał kruchość granicy między złem a dobrem, między przemocą a egzekwowaniem regulaminu. Jak podkreśla Zimbardo: „[…] w symulowanym więzieniu, które moi współpracownicy i ja utworzyliśmy w podziemiach Wydziału Psychologii Uniwersytetu Stanforda. W ciągu zaledwie paru dni i nocy prawdziwy raj, jakim są Palo Alto w Kalifornii i Uniwersytet Stanforda, stał się piekłem. U zdrowych, młodych mężczyzn wystąpiły patologiczne objawy, wynikające z ekstremalnego stresu, poczucia frustracji i beznadziejności, których doświadczali jako więźniowie. Inni studenci, którym w drodze losowania przydzielono role strażników, wielokrotnie przekraczali linię oddzielającą żartobliwe odgrywanie tej roli od poważnego znęcania się nad »swoimi więźniami«. W czasie krótszym niż tydzień nasz mały »eksperyment«, nasze symulowane więzienie, zszedł na drugi plan naszej zbiorowej świadomości, zastąpiony przez rzeczywistość więźniów, strażników i kierownictwa więzienia, która wszystkim wydawała się niezwykle realna”[98]. Czego uczy nas ten ekstremalny i etycznie kontrowersyjny eksperyment? Pokory wobec konfrontacji jednostki z siłą instytucji. W perspektywie więzienia (czy też szerzej relacji władza–kontrola) przekonujemy się o sile oddziaływania pozornie drugorzędnych czynników sytuacyjnych i systemowych. Eksperyment więzienny Zimbardo bardzo czytelnie wykazał istotne znaczenie takich czynników, jak: role społeczne, normy, przepisy czy zewnętrzne artefakty (np. mundur). Co więcej, dowiódł, że powinniśmy je stale analizować i brać pod uwagę

[96] E. Aronson, J. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, tłum. J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 260–281.

[97] Szczegółowy opis eksperymentu przedstawiony został w: P.G. Zimbardo, *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

[98] Tamże, s. 428.

w perspektywie funkcjonowania zarówno jednostek, jak i zakładów karnych. Stanfordzki eksperyment więzienny to ilustracja możliwych splotów różnych czynników: wpływu instytucji na kształtowanie osobowości ludzkiej, relacji ról „wolny" – „pozbawiony wolności", absolutyzacji stosunku panowania i podległości. W schemat ten wkrada się zawsze oddziaływanie tzw. czynników sytuacyjnych i interakcyjnych. Jedni tracą wolność, a drudzy zostają uzbrojeni w totalną wolność, nawet do tego stopnia, że przestają się liczyć z pozycją innego człowieka. Niebezpieczeństwo tej skrajnej relacji polega na tym, że deklarowana dyscyplina i porządek przestają być atrybutem społecznie akceptowanego sposobu traktowania skazanych. W tym miejscu pojawia się wyobcowanie, degradacja do życia poza wolnością, poza społeczeństwem, a co najważniejsze – następuje symboliczne przesunięcie poza układ stosunków międzyludzkich, w których można manifestować swoją wolność. Uwięzienie w skrajnie totalnym więzieniu jest prostą drogą do wyobcowania społecznego, a stosunki międzyludzkie wypełnione po brzegi układem panowania i podległości, nieoparte na zasadach hierarchii integrującej (brak chęci chociaż częściowej integracji podległych i dominujących lub czytelnych mechanizmów ochrony praw uwięzionych) mogą prowadzić do nieludzkiego i poniżającego traktowania.

W perspektywie skazanych oprócz jawnych norm i sposobów zachowania, narzuconych w warunkach więziennych odgórnie, istnieje inny, zakamuflowany, okryty tajemnicą nurt życia więziennego, przeciwstawny celom resocjalizacyjnym, kolidujący z powszechnie wyznawanymi normami, swoisty zbiór zasad regulujących postępowanie w różnych sferach więziennego bytowania, które zwykło się nazywać drugim życiem. Zjawisko to jest wyrazem istnienia tzw. podkultury więziennej, które to pojęcie wprowadził do literatury Donald Clemmer[99]. Podkultura więzienna dokonuje po pierwsze, wyraźnego rozróżnienia społeczności więźniów

[99] D. Clemmer, *The prison community*, New York 1960.

od społeczności funkcjonariuszy. Po drugie, dokonuje równie rzeczywistego, choć mniej widocznego dla zewnętrznego obserwatora, podzielenia społeczności więźniów na prawdziwych ludzi odgrywających odpowiednie do swojej pozycji role oraz więźniów nie-swoich, którzy odgrywają – dobrowolnie lub pod przymusem – więzienne role społeczne godne potępienia i pogardy. Struktura społeczności więziennej ma charakter mocno spolaryzowany[100]. W naszych zakładach karnych na jej czele stoją tzw. git-ludzie – elita tworząca i nadająca ton podkulturze. Poniżej znajduje się cała rzesza tzw. frajerów, niezaangażowanych w sprawy podkultury, traktowanych jako nieludzie. Na samym dnie społeczności więziennej pozostają poszkodowani – cwele, zupełny margines, swoiści pariasi celi, poniżani, traktowani z pogardą i wykorzystywani przez współwięźniów[101]. Stosunki wewnątrz zakładu reguluje nieformalny kodeks postępowania więźniów – centralny element podkultury więziennej. Zasady te zbudowane są na założeniu zakazu jakiejkolwiek współpracy z administracją, nakazu wzajemnej solidarności i pomocy, ale tylko w obrębie grupy uprzywilejowanej, manipulacji administracją penitencjarną oraz eksploatacji innych więźniów. Kultywowane są opanowanie, siła i twardość oraz przyzwolenie na agresję i cwaniactwo. Normy te stają się niebezpieczne dla oficjalnego nurtu, zwłaszcza że podkultura więzienna wytworzyła wokół swoich norm bardzo konsekwentny system autokontroli społecznej więźniów, wsparty surowym repertuarem sankcji przewidzianych w przypadku lekceważenia norm podkultury więziennej.

Drugie życie jest swoistą konsekwencją dolegliwości wytworzonych przez sytuację uwięzienia, jego nieformalna struktura, system normatywny, jak i kulturowe osobliwości mają za zadanie kanalizować agresję wywołaną deprywacją różnorakich potrzeb więźniów. Różne czynniki

[100] P. Moczydłowski, *Drugie życie więzienia*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2002.

[101] S. Przybyliński, *Podkultura więzienna. Wielowymiarowość rzeczywistości penitencjarnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2006, s. 27 i n.

(m.in. stopień izolacji, charakter i liczebność populacji skazanych, postępowanie funkcjonariuszy) powodują, że nieformalna struktura społeczności skazanych, jej spoistość, formy, w których przejawia się drugie życie, system komunikacji i wiele innych jej elementów ma charakter zmienny w czasie i przestrzeni. Podkultura to zjawisko o charakterze dewiacyjnym i antyprawnym, które promując antyspołeczne postawy, silnie przeciwstawia się wysiłkowi reedukacyjnemu. Dąży do przejęcia władzy nad społecznością skazanych, tym samym doprowadzając do sytuacji, w której w zakładach karnych zaprogramowanych jako jeden z elementów systemu wymiaru sprawiedliwości panuje ukryte bezprawie i brutalność, a poniżanie ofiar i łamanie poczucia godności własnej są na porządku dziennym. Grozę zjawiska może pojąć tylko ten, kto potrafi wczuć się w sytuację jakiegoś zaszczutego, nieustannie prześladowanego więźnia, bezradnego, bezwolnego i niezdolnego do obrony w obliczu bezrozumnej agresji współwięźniów.

5. Jednostka w perspektywie izolacji penitencjarnej

Szczególnie trudną perspektywą funkcjonowania zakładów karnych jest bezpośrednia sytuacja jednostki poddanej procesowi izolacji. Problem przystosowania się człowieka do środowiska więziennego i psychologiczne następstwa izolacji penitencjarnej to niezwykle ważne elementy charakteryzujące funkcjonowanie instytucji totalnych. Badając proces izolacji więziennej, której przymusowo zostaje poddany przestępca, bardzo silnie podkreśla się nieadekwatność stworzonych w zakładach karnych warunków do wymogów prawidłowego funkcjonowania psychicznego i fizycznego jednostki. W zakładach karnych częściej niż w normalnych środowiskach występują negatywne zmiany w psychice człowieka, zakłócenia w sferze świadomości, uczuć i procesu podejmowania decyzji, co w konsekwencji bardzo często prowadzi do zaburzeń

zachowań[102]. W trakcie odbywania kary pozbawienia wolności może występować bardzo silna deprywacja sensoryczna i informacyjna polegająca na ograniczeniu lub zupełnym odcięciu określonych bodźców oddziaływających na zmysły wzrokowe, słuchowe i inne. Deprywacji ulegają też potrzeby samorealizacji, poczucia własnej wartości, bezpieczeństwa, miłości, przyjaźni, stowarzyszenia i kontaktów z otoczeniem, zespół potrzeb estetycznych i twórczych. Pojawić się może natomiast poczucie zagrożenia własnej osoby, a w przypadkach intensywniejszych objawów spadek sprawności intelektualnej, zmniejszenie koncentracji uwagi, stereotypia oraz utrata poczucia rzeczywistości. Nie możemy także zapominać o problemach seksualnych więźniów. Przedłużająca się sytuacja deprywacji seksualnej – przy monotonii wrażeń i wspomnieniach swoich wcześniejszych doświadczeń seksualnych – przyczynia się do wzrostu napięcia seksualnego i popycha więźniów do poszukiwania zastępczych sposobów jego rozładowania[103].

Omawiając psychologiczne następstwa izolacji penitencjarnej, zwrócić należy także uwagę na procesy stygmatyzacji, standaryzacji, degradacji i depersonalizacji, które to z różnym nasileniem dotyczą większości skazanych – taki podział tych procesów sugeruje Mieczysław Ciosek[104]. Stygmatyzacja to proces instytucjonalnego naznaczenia skazanego, gdzie utrata wolności jest formą moralnego odrzucenia i potępienia przez wolne społeczeństwo. Silny efekt etykietyzacji skazanego towarzyszy mu przez cały okres uwięzienia, a nierzadko również po wyjściu na wolność, przypomina człowiekowi, że utracił status normalnego obywatela i został zaliczony do kategorii dewiacyjnej, jaką są przestępcy. Kolejny proces – standaryzacja – jest konsekwencją swoistej

[102] B. Waligóra, *Funkcjonowanie człowieka w warunkach izolacji więziennej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1974.

[103] T. Kolarczyk, *Psychologia penitencjarna*, Centralny Zarząd Zakładów Karnych, Warszawa 1980.

[104] M. Ciosek, *Psychologia sądowa i penitencjarna*, Wydawnictwa Prawnicze PWN, Warszawa 2001, s. 216–231.

uniformizacji społeczności więziennej wynikającej z regulaminu więziennego: te same ubrania, sprzęt kwaterunkowy, posiłki, jednakowy sposób zaspokajania podstawowych potrzeb. Standaryzacja życia więziennego kłóci się z naturalną cechą każdego człowieka, jaką jest jego indywidualizm, w konsekwencji wywołuje niepokój, poczucie zagrożenia, a także gwałtowne reakcje, których celem jest zwrócenie uwagi innych na siebie i swoją odrębność. Proces degradacji wiąże się z tym, że człowiek pozbawiony wolności staje się często przedmiotem manipulacji zarówno ze strony administracji, jak i współwięźniów. Na proces ten składają się wcale nierzadkie w warunkach izolacji penitencjarnej sytuacje poniżania, upokarzania i znieważania godności własnej. Ostatni proces – depersonalizacja – oznacza subiektywne doznanie wewnętrznej zmiany przeżywanej jako poczucie obcości lub wręcz nierealności siebie. Doznania te występują u ludzi zdrowych w warunkach silnego stresu lub w długotrwałych sytuacjach trudnych. Postępowi procesu depersonalizacji w więzieniu sprzyjają takie konsekwencje izolacji jak: zawieszenie na przyszłość planów osobistych dotyczących życia rodzinnego i zawodowego, pozbawienie możliwości podejmowania dobrowolnych decyzji i brak potrzeby planowania działań codziennych, które niemal zawsze wyznacza za skazanego administracja penitencjarna.

W perspektywie jednostki treścią kary pozbawienia wolności pozostaje sama utrata wolności przez skazanego. Nie może tego zmienić fakt, że współcześnie kara pozbawienia wolności stanowi zróżnicowany instrument oddziaływania, który w ciągu ostatnich lat przeszedł ewolucję. Część tych działań zmierza do intensyfikacji mechanizmów izolacyjnych, co wiązać należy z istnieniem grup tzw. przestępców niepoprawnych, którzy nie rokują zmian nawet przy długotrwałych i wieloaspektowych oddziaływaniach resocjalizacyjnych. Jednocześnie kara pozbawienia wolności bardzo płynnie przechodzi w projekty bardzo symbolicznej i mocno zredukowanej izolacji w ramach zakładów otwartych, kar weekendowych oraz kary realizowanej przy wykorzystaniu monitoringu

elektronicznego. Traktowanie kary pozbawienia wolności jako zamknięcia w murach zakładu karnego oraz idące za tym istotne ograniczenia w swobodzie decydowania o organizacji czasu, a także przymusowa integracja z innymi osadzonymi czy też koncentrowanie się na fizycznym unieruchomieniu lub istotnym ograniczeniu poruszania i kontaktowania się z innymi to tylko mały fragment współczesnych systemów penitencjarnych. Można pokusić się o stwierdzenie, że jest to model ustępujący miejsca systemom penitencjarnym o charakterze otwartym, często o symbolicznych formach izolacji i zmierzających jak to możliwie najszybciej do społecznej reintegracji skazanych i realizacji programu oddziaływań w warunkach wolnościowych albo w warunkach do takich najbardziej zbliżonych. Nie zmienia to wszakże istoty tej kary i nie powinno powodować rozbieżności w ocenie jej charakteru prawnego, jako najdalej idącej ingerencji w sferę praw i wolności obywatelskich. Każdy przymus wkraczający w egzystencję człowieka staje się negatywnym przeżyciem psychicznym dla jednostki, która współcześnie coraz bardziej ceni własną wolność. Doświadczenie płynące z funkcjonowania instytucji izolacyjnych dowodzi, że nawet krótkie epizody związane z uwięzieniem, często realizowane w złagodzonych warunkach, prowadzą do poczucia utraty egzystencjalnej wolności, wpływają na autoocenę skazanych i prowadzą do społecznych procesów naznaczenia/stygmatyzacji.

6. Specyfika relacji interpersonalnych społeczności więziennej

Jeśli chodzi o społeczność więzienną, tworzą ją, jak już nadmieniliśmy, dwie subzbiorowości:

- osoby pozbawione wolności (skazani, ukarani i tymczasowo aresztowani) oraz
- personel więzienny (funkcjonariusze Służby Więziennej i pracownicy cywilni zatrudnieni w więziennictwie).

W ramach personelu więziennego możemy wyodrębnić:

- część ochronną (strażnicy, oddziałowi, dozorujący), czuwającą nad bezpieczeństwem na terenie jednostki penitencjarnej i zajmującą się ochroną społeczeństwa przed przestępcami oraz
- część penitencjarną (wychowawcy, psychologowie, terapeuci, instruktorzy), skupioną na procesie resocjalizacji i readaptacji skazanych, a także
- osoby zajmujące się administracją więzienną (ewidencja, finanse, zatrudnienie);
- osoby obsługujące osadzonych pod względem socjalno-bytowym (kwatermistrzostwo);
- osoby zajmujące się higieną i zdrowiem osadzonych (służba zdrowia).

Każdy dział ma swojego kierownika, a ten z kolei podlega bezpośrednio dyrektorowi jednostki. Tego typu struktura powoduje, że utrudniony jest poziomy przepływ informacji między komórkami organizacyjnymi, a poszczególne piony służb pomocniczych separują się i nie identyfikują z głównym celem instytucji[105].

Relacje interpersonalne w więzieniu charakteryzują się wysokim stopniem formalizacji i oparte są na zasadzie podległości. Wszyscy funkcjonariusze, a także inni pracownicy więzienia, są przełożonymi osadzonych, co powoduje, że mogą oni wydawać osadzonym polecenia i domagać się posłuszeństwa. Ta regulacja statuuje tzw. władzę grupową, charakterystyczną dla instytucji totalnych[106]. Nawet wśród grup osadzonych stworzonych administracyjnie powoływana jest osoba dbająca o porządek i dyscyplinę w podległej im grupie i reprezentująca osadzonych przed administracją. Sa to np. starszy celi, grupowy czy rzecznik skazanych.

[105] J. Rejman, *Zespołowość pracy personelu więzień. Aspekty prakseologiczne*, [w:] T. Bulenda, W. Knap, Z. Lasocik (red.), *Więziennictwo na początku XXI wieku*, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007, s. 87.

[106] J. Hołda, Z. Hołda, *Prawo karne wykonawcze*, Kantor Wydawniczy „Zakamycze", Kraków 2004, s. 101–102.

Biorąc zaś pod uwagę relacje pomiędzy personelem, zawsze obowiązuje w nich hierarchia służbowa i podporządkowanie się rozkazom przełożonych. Można więc powiedzieć, za Foucaultem, że każdy z członków społeczności jest trybem machiny napędzającej aparat władzy[107].

Dodać należy, że dyrektor zakładu karnego ma liczne uprawnienia w zakresie kontroli, karania i nagradzania zarówno personelu, jak i osób skazanych. Od poziomu jego kwalifikacji zawodowych, postaw oraz cech osobowości zależą w dużej mierze powodzenie przedsięwzięć resocjalizacyjnych i atmosfera w zakładzie[108]. Zauważyć trzeba w tym miejscu, że charakterystycznym sposobem funkcjonowania instytucji totalnych jest stosowanie kar i nagród, przy czym karaniu podlegają liczne zachowania, które poza instytucją, na zewnątrz, są powszechne i dozwolone[109]. Od decyzji dyrektora jednostki uzależnione są właściwie wszystkie czynności personelu więziennego, a także aktywność osób osadzonych. Zatem, jak w każdej instytucji totalnej, obecny jest w więzieniu daleko posunięty formalizm decyzyjny. Każda pisemna prośba osadzonego jest kierowana do dyrektora, który po wcześniejszym zaopiniowaniu jej przez wychowawcę bądź funkcjonariuszy innych działów podejmuje decyzję w sprawie i udziela odpowiedzi w formie pisemnej[110].

Organizacja życia w więzieniu jest ściśle zaplanowana. Plan dnia, który wynika z porządku wewnętrznego, konkretyzuje m.in.: czas na sen, pracę, naukę, zorganizowane przez administrację zajęcia, a także zajęcia własne osadzonych, miejsce i godziny spożywania posiłków, miejsce, czas i sposób spacerów i korzystania z kąpieli. Z owego porządku wewnętrznego wynika również: gdzie i kiedy osadzeni mogą być przyjęci przez dyrektora, kierowników czy lekarza, organizacja widzeń, odprawianie nabożeństw itp. Ingerencja instytucji za pomocą ustalonego porządku

[107] Za: R. Poklek, *Instytucjonalne i psychospołeczne*…, s. 41.
[108] M. Ciosek, *Psychologia sądowa…*, s. 255.
[109] J. Hołda, Z. Hołda, *Prawo karne*…, 2004, s. 101–102.
[110] R. Poklek, *Instytucjonalne i psychospołeczne*…, s. 42–43.

wewnętrznego w osobiste sfery życiowe osadzonych jest niezmiernie nasilona, w szczególności w przypadku tymczasowo aresztowanych i skazanych z zakładu typu zamkniętego[111]. Podkreśla się jednak, że personel więzienny powinien w swych działaniach mieć na uwadze integralność i godność jednostki i jeżeli to możliwe, nie wybierać działań ingerujących w nie[112].

Jak wcześniej wskazywaliśmy, głównym założeniem instytucji totalnych jest wykonywanie formalnych zadań, do jakich zostały powołane, w sposób możliwie niezakłócony. Ich cechy charakterystyczne, przesądzające o totalności, podporządkowane są właśnie realizacji instytucjonalnych celów, nierzadko kosztem autonomii przebywających w nich osób. Specyfika więzienia wymusza konieczność formalnej regulacji większości aspektów życia więziennego, a to zaś przekłada się na relacje interpersonalne między personelem a osadzonymi, jak też relacje wśród samych osadzonych. W sposób, rzec można, naturalny następuje przyjmowanie skrajnych ról społecznych, tj. roli więźnia i roli funkcjonariusza. W związku natomiast z faktem, iż obydwie wskazane grupy postrzegają w odmienny sposób swoje role i chcą realizować częstokroć antagonistyczne cele, następuje ich polaryzacja i wrogie nastawienie wobec siebie[113]. Funkcjonariusze postrzegani są przez osadzonych jako główne źródło cierpienia i stają się obiektem manipulacji, a w skrajnych przypadkach agresji. Funkcjonariusze zaś, chcąc kontrolować więźniów i utrzymać dyscyplinę, stosują różnorakie sankcje za wszelkie przejawy niesubordynacji. Utrzymuje się, że między personelem a osadzonymi występuje interakcja konfliktu i panuje atmosfera „zimnej wojny"[114].

Stosunki interpersonalne między funkcjonariuszami a więźniami cechuje wzajemny brak zaufania, wynikający z konfliktu interesów,

[111] Tamże, s. 42.

[112] E. Pitrów, *Wykonywanie kary pozbawienia wolności względem kobiet*, [w:] A. Jaworska (red.), *Kryminologia i kara kryminalna. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2008, s. 176.

[113] R. Poklek, *Instytucjonalne i psychospołeczne*…, s. 43.

[114] Tamże.

sytuacji przymusu izolacji oraz obowiązujących przepisów ochronnych (konieczność przeprowadzania przez funkcjonariuszy kontroli osobistych oraz kontroli rzeczy w celach), a to potęguje u więźniów nieprzyjazne nastawienie do wykonawców kary pozbawienia wolności. Interakcje o takim charakterze wytwarzają sytuacje permanentnego konfliktu z powodu odmiennych celów i potrzeb realizowanych w instytucji totalnej przez funkcjonariuszy oraz więźniów. Więźniowie są zainteresowani zwiększaniem zakresu autonomii i swobód, z kolei funkcjonariuszy interesuje ograniczanie tych swobód, by zapewnić porządek i bezpieczeństwo zakładów karnych. W związku z wszechobecną kontrolą realizowaną w sposób formalny przez funkcjonariuszy, jak też przez innych osadzonych w sposób nieformalny, skazani odczuwają zawężanie się sfery prywatnej i rozszerzanie sfery publicznej. Można więc utrzymywać, że występujące sytuacje przymusu i konfliktu są immanentną cechą instytucji totalnej, które z pewnością przyczyniają się do problemów z kształtowaniem pozytywnej atmosfery wychowawczej. Nadmierny rygor systemu prowadzi wszak więźniów do frustracji, a ona z kolei do buntu i agresji, będących naturalną reakcją obronną na opresyjne warunki izolacji. Totalność instytucji więzienia zmniejsza się wraz ze wzrostem demokratyzacji i liberalizacji warunków odbywania kary pozbawienia wolności oraz otwartości tej instytucji na świat zewnętrzny, zbliżającej ją do warunków wolnościowych. Trzeba jednakże mieć na uwadze, że realizacja permisywnej, nadopiekuńczej polityki wobec skazanych często prowadzi do rozwijania się u podopiecznych „syndromu wyuczonej bezradności", a to powoduje potem trudności w radzeniu sobie w naturalnych warunkach społecznych[115].

Stosunki interpersonalne między ludźmi przymusowo izolowanymi na ograniczonej przestrzeni życiowej charakteryzują się agresywnymi zachowaniami i poczuciem obcości innych i własnej osoby. Poczucie dyskomfortu, drażliwości i lęku przejawia się w postaci dysforii neurotycznej,

[115] W. Kędzierski, *Deprywacyjne oraz subkulturowe aspekty odbywania kary pozbawienia wolności*, „Probacja" 2017, nr 1, s. 50–52.

czyli zaburzenia nastroju, a w skrajnych przypadkach mówi się nawet o lęku psychotycznym, który ma charakter ciągłej obrony przed zagrożeniem. Rozluźniają się więzi emocjonalne pomiędzy przebywającymi w izolacji osobami i powstają procesy psychospołeczne mające destrukcyjny wpływ na kontakty międzyludzkie. Procesy takie jak standaryzacja, stygmatyzacja, degradacja społeczna, deprecjacja godności, depersonalizacja i derealizacja sprawiają, że zachowanie osób przebywających w izolacji więziennej w innych warunkach w ogóle by nie zaistniało. Więzienie bowiem zdecydowanie obniża wrażliwość i uczuciowość, wydobywając z ludzi najgorsze wręcz instynkty i zwiększając znieczulicę na krzywdę innych[116].

7. Więzienie – instytucja karna czy resocjalizacyjna?

Zakład karny wyraźnie łączy dwie bardzo nieprzystające do siebie rzeczywistości, z jednej strony jest to świat instytucji totalnej, z jej wszystkimi wadami i ograniczeniami, a z drugiej założenie co do realizacji społecznie pożądanych celów, stawianych przed karą kryminalną przez współczesne społeczeństwa. Tradycyjnie wśród celów kary wyróżniamy: sprawiedliwą odpłatę, prewencję ogólną oraz prewencję szczególną[117]. Cel sprawiedliwościowy (sprawiedliwa odpłata) – aktualnie podkreśla się, że karą sprawiedliwą jest kara współmierna do wagi popełnionego czynu (stopnia społecznej szkodliwości) oraz do stopnia winy. Tak ujęty cel to niezbędny element warunkujący realizację innych celów kary. Tylko kara sprawiedliwa może oddziaływać prewencyjnie zarówno na sprawcę, jak i na ogół społeczeństwa[118]. Zastosowana jako swoista forma odwetu kara stanowi wyraźną dolegliwość dla skazanego.

[116] R. Poklek, *Instytucjonalne i psychospołeczne*…, s. 43–45.

[117] W. Wróbel, A. Zoll, *Polskie prawo karne. Część ogólna*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak", Kraków 2010, s. 411–412.

[118] Z. Sienkiewicz, [w:] M. Bojarski, J. Giezek, Z. Sienkiewicz, *Prawo karne materialne. Część ogólna i szczególna*, Wydawnictwo Prawnicze Lexis Nexis, Warszawa 2004, s. 264.

Racjonalizacja sprawiedliwościowa, obecnie odnosząca się do kategorii określonych i definiowanych przez prawo, realizuje najskuteczniej funkcję gwarancyjną prawa karnego, prowadząc do wymierzania kar proporcjonalnych do wagi popełnionego przestępstwa. Prewencja ogólna (generalna) rozumiana jest jako zapobiegawcze oddziaływanie karą na społeczeństwo. Przyjmuje ona formę kontroli społecznej, gdzie kara kryminalna staje się instrumentem oddziaływania na grupę społeczną dla zapewnienia określonego stopnia jej konformizmu z przyjętymi normami postępowania. Ten rodzaj prewencji jest formułą skierowaną do adresata, którym jest ogół społeczeństwa, realizowaną za pomocą zagrożenia karą, gdzie zagrożenie to jest bezpośrednim źródłem różnorodnych mechanizmów oddziaływania. Współcześnie podkreśla się, że kara, a właściwie jej obietnica, powstrzymuje członków społeczeństwa od popełnienia przestępstwa na bardzo wiele sposobów. Tradycyjnie wymieniane odstraszanie jest tylko jednym z nich i to – jak można zasadnie twierdzić – nie najważniejszym. Większość ludzi powstrzymuje od popełnienia przestępstwa coś innego niż strach przed karą[119]. Obok odstraszania (aspekt negatywny) na prewencję generalną składają się jeszcze dwa elementy: moralno-wychowawczy wpływ kary na społeczeństwo oraz jej udział w wyrabianiu nawyku zgodnego z prawem zachowania się (aspekt pozytywny). Prewencja szczególna (indywidualna) pojmowana tradycyjnie jest działaniem skierowanym na konkretnego skazanego, u którego poprzez wymierzenie i wykonanie kary osiągnięty zostanie spodziewany skutek w postaci odstraszenia lub uniemożliwienia temu skazanemu popełnienia kolejnego przestępstwa, względnie osiągnięta zostanie jego poprawa, która także zabezpieczy nas przed recydywą z jego strony[120]. Wskazane tutaj trzy czynniki prewencji szczególnej realizują swoje zadanie prewencyjne za pomocą

[119] B. Szamota, *Badania nad prewencją generalną: problemy metodologiczne*, „Archiwum Kryminologii" 1984, t. 11, s. 97.

[120] M. Szerer, *Karanie a humanizm*, PWN, Warszawa 1964, s. 105–106.

różnych mechanizmów oddziaływania na konkretnego adresata. Uniemożliwienie jest działaniem o charakterze technicznym, które ma za zadanie nie pozwolić skazanemu na powtórne dokonanie (czasowo lub zupełnie) czynu zabronionego. Prewencja szczególna może także przyjąć wymiar zastraszenia skazanego. Sankcja (operująca niemal organicznie pewną dozą groźby) nastawiona może być także na wywołanie strachu. Efekt ten jest o tyle pewniejszy, o ile wymierzenie, a zwłaszcza wykonanie kary jest odpowiednio dolegliwe. Ostatnim i najmocniej akcentowanym czynnikiem prewencji indywidualnej jest poprawa skazanego. Trzeba wyraźnie stwierdzić, że kara pozbawienia wolności, a także w pewnym sensie cały system penitencjarny realizują w odpowiednich proporcjach wszystkie wskazane tutaj ogólne cele kary, co czyni izolację penitencjarną niezbędnym elementem polityki kryminalnej.

Mówiąc współcześnie o karze pozbawienia wolności, należy zaakcentować nie tylko dynamikę, lecz także wyraźne rozszerzanie się procesu realizacyjnego. Obecnie kara znacząco przesunęła się w kierunku bardzo złożonej formuły mającej zmienny charakter. Elementy konstytutywne kary nie wynikają dzisiaj wyłącznie z treści pierwotnego orzeczenia. Bardzo często zdarza się, że pewne składniki orzeczenia nie mogą być od razu precyzyjnie określone, co więcej uznajemy, że czynniki te narastają powoli i stopniowo przekształcają się w toku procesu wykonywania kary. Orzeczenie pod względem „koncentratu treści" wpisać możemy obecnie w ramy tzw. zasady elastycznej modyfikacji kar i środków reakcji na przestępstwo. Postępowanie wykonawcze staje się zatem procesem stałego i konsekwentnego dopasowywania treści zastosowanej sankcji do ulegających przekształceniu w miarę postępów w oddziaływaniu na skazanych form i metod tego oddziaływania.

Rozbudowanie formuły wykonawczej musi być jednocześnie połączone z postulatem ścisłego przestrzegania praw osób izolowanych i egzekwowania od nich wyłącznie prawem przewidzianych obowiązków i zakazów. Obecnie wyraźnie akcentuje się, że skazany nie może być

traktowany jako przedmiot zabiegów i oddziaływań wychowawczych, resocjalizacyjnych, jako swoisty przedmiot środków przymusu. Wręcz przeciwnie – podkreśla się, że w całym procesie wykonywania kary muszą być zachowane podmiotowe prawa skazanego związane z położeniem prawnym, w jakim się znajduje. Dotyczy to także obowiązków związanych z prawidłowym wykonaniem orzeczenia.

Na tle współczesnego obrazu przestępczości oraz dyskusji o celach kary pozbawienia wolności najwięcej wątpliwości rodzi się w kontekście rozważań na temat celów indywidualno-prewencyjnych kary. Szczególna krytyka skupia się na funkcji poprawczej, która oceniana jest najsurowiej. Niektórzy obrońcy kary pozbawienia wolności, a jeszcze bardziej zwolennicy represyjnej polityki kryminalnej, starają się usprawiedliwiać sięganie po izolację skazanych, eksponując pozostałe cele prewencyjne w postaci funkcji eliminacyjnej i odstraszającej. Taka obrona (uzasadnienie) jest ryzykowna, a nawet przewrotna, prowadzić może do dehumanizacji kary pozbawienia wolności, czego najlepszym przykładem jest tzw. eksperyment masowego uwięzienia, który stał się determinantem polityki kryminalnej prowadzonej w ostatnim okresie w USA, które z poziomu ok. 500 tys. osadzonych w latach 80. XX wieku izolują obecnie w zakładach karnych blisko 2300 osób.

Konflikt między więzieniem izolacyjnym a resocjalizacyjnym wynika w pewnym sensie z dość jednostronnego postrzegania funkcji poprawczej. Jeżeli uznamy, że poprawa to tak naprawdę proces towarzyszący pobytowi człowieka w zakładzie karnym oraz że jest to „genetyczna" filozofia (ideologia) instytucji izolacyjnej, dojść musimy, używając optyki, która wyraźnie rozszerzy naszą refleksję, do przekonania, że elementem koniecznym izolacji jest nasycenie jej akcją wychowawczą, co ma ogromne znaczenie praktyczne. Treść wychowawcza działać ma w takim układzie jak środek stosowany dla zachowania sił fizycznych, utrzymania kompetencji społecznych oraz zachowania zdrowia psychicznego człowieka. Model resocjalizacyjny oznaczać ma koncentrację wokół rozwoju

umiejętności poznawczych i społecznych, które ułatwią skazanym reintegrację społeczną po opuszczeniu zakładu karnego. W tym duchu poprawione w 2006 roku Europejskie Reguły Więzienne – zalecenia Rady Europy – wyraźnie podkreślają, że wykonywanie kar i środków izolacyjnych powinno następować w taki sposób, aby ułatwić osobom pozbawionym wolności reintegrację społeczną (reg. 6). Reguła 103 zaś zawiera zalecenia, aby po przyjęciu skazanego do zakładu karnego sporządzić, tak szybko jak to możliwe, raport dotyczący jego sytuacji osobistej, proponowanego planu wykonania kary oraz strategii przygotowania go do zwolnienia. Skazanych należy przy tym zachęcać do współdziałania w opracowywaniu indywidualnego planu wykonania kary, który powinien obejmować pracę, naukę, innego rodzaju zajęcia i przygotowanie do zwolnienia[121].

Jeżeli zgodzimy się z założeniem, że kara pozbawienia wolności, przeciwko której wymierzono najzupełniej słusznie wiele słów ostrej krytyki, w istocie długo jeszcze będzie stanowiła niezbędny instrument polityki karnej, to trzeba wyraźnie stwierdzić, że jednym z najważniejszych zadań w wymiarze społecznym i kulturowym oraz w wymiarze *stricte* penitencjarnym jest doprowadzenie do sytuacji, w której kara ta nie będzie antytezą pozytywnego oddziaływania. Stąd wypływa konieczność jej ciągłego doskonalenia[122].

[121] B. Stańdo-Kawecka, *Cele wykonywania kary pozbawienia wolności w krajach europejskich*, „Czasopismo Prawa Karnego i Nauk Penalnych" 2007, nr 1 s. 295 i n.; M. Płatek, *Jakie cele zdolne są pomieścić cele? Zgodność polskiego prawa karnego wykonawczego z Europejskimi Regułami Więziennymi*, [w:] *Problemy penologii i prawa człowieka na początku XXI stulecia. Księga poświęcona pamięci Profesora Zbigniewa Hołdy*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011, s. 487 i n.

[122] B. Stańdo-Kawecka, *O koncepcji resocjalizacji w polskiej literaturze naukowej polemicznie*, „Probacja" 2010, nr 1, s. 108 i n.

Rozdział IV

Szkoła – pojęcie i podstawowe regulacje prawne

1. Pojęcie szkoły

Nie można jednoznacznie określić, czym jest szkoła. Można ją rozpatrywać jako system społeczny, instytucję i organizację. W każdym z tych pojęć odnajdywane są poszczególne funkcje szkoły oraz określone sposoby ich realizowania. Szkoła jest instytucją powołaną w celu realizacji ważnych społecznie funkcji poprzez gromadzenie różnych ludzi i poddawanie ich określonym i zorganizowanym działaniom. Szkoła jest także systemem społecznym. W tym rozumieniu jest to grupa społeczna o szczególnym układzie relacji pomiędzy jej członkami. Szkołę można też rozpatrywać w kategoriach cech organizacji, gdyż jest celowa, złożona i stanowi odrębną od otoczenia strukturę przy jednoczesnym powiązaniu z otoczeniem[123]. Szkoła bywa określana jako miejsce antropologiczne, czyli literackie obrazy szkoły oscylują między jej utopijną wizją a przedstawieniem jej jako heterotopii, które za Michelem Foucaultem bywa rozumiane jako „kontrmiejsce", czyli takie miejsce, które kumuluje w sobie inne czasoprzestrzenie i istnieje w stosunku do nich

[123] A. Perkowska-Klejman, A. Górka-Strzałkowska, *Szkoła jako instytucja, system społeczny i organizacja*, https://www.researchgate.net/publication/315759731 [dostęp: 6.05.2020].

w relacji odwrócenia, bywa też miejscem wykluczenia, opresji[124]. Szkoła jest środowiskiem kulturowym, w którym istnieją wzory postępowania wobec siebie nawzajem, traktowania osób odmiennej płci, ludzi z innej szkoły, uczniów i nauczycieli itd. Analizując szkołę, dostrzeżemy dwa główne pola budowania kultury – świat uczniów i świat nauczycieli. Środowisko szkolne bywa widziane jako wspólnota młodzieży, która tworzy swoją kulturę. Jest to środowisko specyficznych wartości i norm, na podstawie których kształtują się wzory zachowań, wierzeń i fizycznego otoczenia, odrębne od innych instytucji społecznych. Szkoła to specyficzne środowisko zbudowane wokół instytucji, stanowiące sieć społecznych powiązań, przeniknięte specyficzną kulturą. To, jak będzie wyglądał obraz konkretnej szkoły, jest wypadkową tych czynników. Uczeń uczący się w danej szkole znajduje się w instytucji, która ma pewne założone cele i określa zasady funkcjonowania. Jest nastawiona na kształtowanie pożądanego „ideału" (obróbkę osobowości) młodego człowieka[125].

Często przyjmuje się, że szkoła jest instytucją oświatowo-wychowawczą, która koncentruje się na realizowaniu celów i zadań kształcenia, wychowania oraz opieki szkolnej dzieci, młodzieży oraz dorosłych. Szkoła to również budynek, który jest siedzibą placówki spełniającej cele edukacyjne, oraz wspólnota nauczycieli i uczniów, stanowiąca swoistego rodzaju formę przekazu kulturowego, realizowanego za pośrednictwem wyspecjalizowanych czynności nauczania oraz uczenia się[126]. W ujęciu funkcjonalistycznym przed szkołą stawiane są zasadniczo trzy cele:

[124] M. Rusek, *Szkoła jako miejsce antropologiczne. Świadectwa literackie*, https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/11707/rusek_szkola_jako_miejsce_antropologiczne_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 30.06.2020].

[125] P. Mikiewicz, *Nauczyciel jako aktor społecznego świata szkoły*, https://opub.dsw.edu.pl/bitstream/11479/132/1/Nauczyciel_jako_istotny_aktor_spolecznego_swiata_szkoly.pdf [dostęp: 15.06.2020].

[126] P. Kowolik, *Szkoła jako miejsce edukacji uczniów*, „Nauczyciel i Szkoła" 2003, nr 1–2 (18–19), s. 92.

kształcenia, wychowania i opieki. Niektórzy naukowcy za cel działania szkoły uznają jej rolę w przekazywaniu informacji oraz wiadomości i kształceniu umiejętności. W szkole przekazywana jest wiedza. Wskazywane są trzy rodzaje wiedzy: potoczna, instytucjonalna i naukowa. Wiedza potoczna jest przyswajana w sposób naturalny. W szkole doświadczenia są nabywane w kontaktach z kolegami i koleżankami – podczas zabawy, wspólnej nauki – oraz w relacjach z nauczycielami na wszystkich etapach edukacyjnych. Z kolei wiedza instytucjonalna dotyczy obowiązujących w danej szkole norm i usytuowania placówki w systemie oświatowym. Pierwsza grupa norm to te wynikające z wszelkiego rodzaju przepisów formalnych zawartych w uchwałach, ustawach i instrukcjach doraźnych normujących pracę nauczycieli i szkół, które są podobne w określonych typach placówek. Druga grupa to normy nieformalne, tworzone w okresie funkcjonowania konkretnej placówki oświatowej. Budowana tradycja szkoły czy innej placówki jest przyjmowana, przestrzegana i kontynuowana przez kolejnych nauczycieli i uczniów. Mogą ją stanowić określone uroczystości, obrzędy, realizowane projekty czy opracowywane programy autorskie oraz sukcesy szkolne uczniów. Reguły pracy i życia kształtują klimat szkoły, a zarazem poszczególnych klas. Ogólnie wiedza ta określa standardy postępowania, jakie muszą spełniać nauczyciele, uczniowie oraz ich rodzice we wzajemnych relacjach. Wiedza instytucjonalna jest wspólna dla wszystkich osób odgrywających określone role w szkole. Natomiast wiedza naukowa to wiedza, którą powinni legitymizować się nauczyciele. Tworzona jest przez badaczy rzeczywistości edukacyjnej, implikowanej przez powstawanie nowych zjawisk społecznych[127]. Wiedza przekazywana jest w systemie kształcenia. Nowoczesna szkoła[128] nie może ograniczyć się wyłącznie do realizacji celów związanych

[127] T. Sokołowska-Dzioba, *Wiedza jako podstawa kompetencji nauczyciela*, [w:] J. Andrzejewska, B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Oblicza edukacji przedszkolnej i szkolnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2020, s. 53–54.

[128] Szkoła współczesna opiera się na najnowszych ustaleniach pedagogiki i psychologii. Dużą rolę odgrywa pedagogika społeczna. Uwzględnia ona w rozwoju osobowości uczniów

z kształceniem, ale odpowiedzialna jest także za wychowanie, które powinna łączyć z nauczaniem, tworząc sytuacje sprzyjające kształtowaniu systemu wartości, wrażliwości emocjonalnej i odpowiedzialności. Funkcja[129] opiekuńcza szkoły wiązana jest z pomocą uczniom, którzy nie mogą rozwijać się prawidłowo w typowo szkolnych warunkach, poprzez prowadzenie oddziaływań kompensujących i profilaktycznych. Cele te znajdują swoje odzwierciedlenie w przepisach Prawa oświatowego[130]. W przypadku prawa oświatowego jest to przestrzeń niezwykle silnie

czynniki zewnętrzne i wewnętrzne. Szkoła współczesna uwzględnia kierowanie aktywnością uczniów przez nauczyciela i samokierowanie swoją indywidualną działalnością przez samych uczniów oraz współkierowanie kooperacją partnerską uczniów z sobą i uczniów z nauczycielami. Szkoła współczesna oparta jest na stylu demokratycznym. J. Kujawiński, *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010, s. 27 i n.

[129] Szkoła pełni dwie funkcje: zewnętrzną i wewnętrzną. Tę pierwszą narzuca społeczeństwo, drugą spełnia określony poziom organizacyjny, który tworzą zarówno nauczyciele, jak i uczniowie. Zewnętrzne funkcje szkoły określają zbiorowości powołujące ją do życia, organizujące działalność, zapewniające bazę materialną i ciągłość działania. Czynnikami społecznymi wywołującymi funkcje zewnętrzne są: 1) kultura narodowa stanowiąca postulaty ciągłości kulturowej, rozwoju kulturowego oraz podnoszenia aspiracji kulturowych warstw społecznych; 2) ideologia, zwłaszcza polityczna, oraz system norm moralnych i obyczajowych w zakresie współżycia ludzi; 3) poszczególne działy gospodarki narodowej i prywatnej profilujące szkolnictwo oraz poszczególne szkoły według potrzeb ekonomicznych kraju; 4) struktura społeczno-zawodowa wyznaczająca role społeczne, kariery zawodowe i sposób życia społeczności lokalnej, w której działa. Funkcje wewnętrzne stanowią nadbudowę struktury instytucjonalnej szkoły. Zatem wewnętrzne funkcje szkoły to te, które niejako nadbudowują się nad jej strukturą instytucjonalną czy też wypełniają tę strukturę zindywidualizowanymi zachowaniami. Szkoła pełni wiele funkcji wewnętrznych. Zalicza się do nich: 1) funkcje edukacyjne polegające na przekazywaniu określonej wiedzy, umiejętności i nawyków; 2) funkcje selekcyjne decydujące o liczbie i jakości przygotowywanych kadr, ich doborze i specjalizacji, przy uwzględnieniu stopnia demokratyzacji, wyrównywaniu startu życiowego; 3) funkcje adaptacyjne i kulturowe wyrażające się we wprowadzaniu do społeczności lokalnej i jej kultury; 4) funkcje ideologiczne wskazujące określone cele działania, filozofię edukacji lub alternatywne wizje edukacji; 5) funkcje integracyjne i dezintegracyjne; 6) funkcje społeczne szkoły wynikają z etapu rozwoju społecznego, stosunków społecznych i układu tych stosunków. Wpływ na funkcję i miejsce szkoły w społeczeństwie wywierają również tradycje oświatowo-kulturalne i historyczne poszczególnych społeczeństw. T. Krupa, *Koncepcje szkoły. Sposoby pojmowania szkoły*, http://www.publikacje.edu.pl/pdf/10598.pdf [dostęp: 28.06.2020].

[130] Prawo oświatowe, Dz. U. z 2019 r., poz. 1148, 1078, 1287, 1680, 1681, 1818, 2197 i 2248 oraz z 2020 r., poz. 374.

zorientowana formalnie, proceduralnie, ale także politycznie. Wydawać by się mogło nawet, że jednym z zasadniczych źródeł w procesie tworzenia prawa są konkretne narzędzia sprawowania władzy politycznej[131]. Prawo oświatowe to zespół norm, za pomocą których regulowana jest problematyka organizacji i zarządzania oświatą. Prawo oświatowe nie występuje jako odrębna gałąź prawa w polskim systemie prawa. Przynależy do systemu prawa administracyjnego. Warto jednak podkreślić, że dopiero dodatkowe posiłkowanie się normami z zakresu prawa pracy, prawa cywilnego czy finansowego umożliwia kompleksowe zestawienie problematyki prawa oświatowego[132]. Do przepisów prawa oświatowego należy prawo do kształcenia się, wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju. Co za tym idzie, uznanie wychowawczej i opiekuńczej roli szkoły za ważny element stawianych przed nią zadań nakłada na dyrektorów szkół obowiązek troszczenia się w równym stopniu o efekty kształcenia, jak i o rozwój społeczny i emocjonalny uczniów, tworzenia odpowiednich warunków i oddziaływań wspierających te obszary rozwoju[133].

Przepisy kompetencyjne ustrojowej ustawy Prawo oświatowe normują działalność szkoły (zakładu), jej organów i poszczególnych pracowników. Szkoła prawnie działa na zewnątrz przez swoje organy (dyrektor szkoły i rada pedagogiczna, samorząd uczniowski oraz rada szkoły i rada rodziców, jeżeli powstały), wewnątrz zaś wobec użytkowników – również przez swych pracowników – nauczycieli i wychowawców. Dyrektor prawnie reprezentuje nie tylko szkołę (jako organ kierujący zakładem), ale także władze szkolne (jako organ władzy publicznej), może wydawać

[131] M. Jurczyk, *Dobre – lepsze – instrumentalne – czyli rzecz o poszukiwaniu dobrego prawa w systemie oświaty w Polsce*, „Rocznik Pedagogiczny" 2016, nr 39, s. 85.

[132] A. Balicki, M. Pyter, *Prawo oświatowe*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2011, s. 4.

[133] J. Kołodziejczyk, *Przywództwo edukacyjne a przemoc rówieśnicza*, Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019, s. 36.

wiążące akty prawne (zarządzenia, decyzje i polecenia)[134]. Natomiast rada pedagogiczna, działając jako organ wewnętrzny szkoły (zakładu wychowawczego), może miewać nawet kompetencje kierownicze. Wtedy jako organ współkierowniczy dzieli kompetencje kierowania zakładem z jego dyrektorem. Wymaga to prawnego określenia kompetencji rady pedagogicznej i rozgraniczenia ich z kompetencjami dyrektora zakładu. Mimo iż wskazane organy szkoły mają zakresy swych zadań i kompetencji, to jednak wyraźnie nadrzędne jest stanowisko dyrektora. Dyrektor szkoły prawnie odpowiada za całokształt pracy szkoły. Odpowiada również za działalność rady pedagogicznej, którą kieruje. Dyrektor jest kierownikiem zakładu pracy dla zatrudnionych w szkole lub w placówce nauczycieli i pracowników niebędących nauczycielami. W wykonywaniu swoich zadań współpracuje z radą szkoły lub placówki, radą pedagogiczną, samorządem uczniowskim i rodzicami. W szkołach i placówkach mogą działać rady szkół i placówek. W szkołach lub w placówkach, w których rada nie została powołana, zadania rady szkoły wykonuje rada pedagogiczna. Rada szkoły uczestniczy w rozwiązywaniu spraw wewnętrznych szkoły. W szkole może działać także rada rodziców, stanowiąca reprezentację rodziców uczniów. Rada rodziców ma prawo występować do rady szkoły, rady pedagogicznej

[134] Dyrektor szkoły/placówki oświatowej jest zobowiązany do tworzenia norm prawa wewnętrznego. Sporządzenie ich wymaga od dyrektora umiaru i namysłu, aby sformułować wewnętrzny system prawny, który będzie pomagał w pracy szkoły, a nie ją ograniczał. To, co gubi organy prowadzące i dyrektorów szkół/placówek oświatowych to rutyna. Zmiany ustrojowe w Polsce w 1989 roku i nowa ustawa o systemie oświaty z 1991 roku dały każdej szkole/placówce oświatowej autonomię i zapewniły warunki do suwerennego tworzenia prawa wewnętrznego. Ograniczeniem w tym zakresie są normy prawa ogólnie obowiązujące, jak również osiągnięcia naukowe pedagogiki i psychologii. Ważnym elementem tego systemu jest usytuowanie dyrektora szkoły/placówki. Dyrektor jest samodzielnym kierownikiem zakładu pracy, a nie pracownikiem wójta, burmistrza, starosty czy prezydenta. To w gestii dyrektora leży obowiązek tworzenia prawa, powinien on jednak zadać sobie kilka podstawowych pytań i udzielić na nie odpowiedzi. M. Krajewski, *Doskonalenie zarządzania reformą w oświacie*, [w:] A. Maj, E. Domagała-Zyśk (red.), *Zarządzanie szkołą w procesie zmian oświatowych*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 76.

i dyrektora szkoły z wnioskami i opiniami dotyczącymi wszystkich spraw szkoły. Prawo oświatowe (art. 85 ust. 1) statuuje samorząd uczniowski, który może występować do rady szkoły, rady pedagogicznej i dyrektora szkoły z wnioskami i opiniami we wszystkich sprawach szkoły, w szczególności dotyczących realizacji podstawowych praw uczniów. Szczegółowe kompetencje organów szkoły określa statut szkoły. Reguluje on również zasady współdziałania organów szkoły oraz sposób rozwiązywania sporów pomiędzy nimi. Statut szkoły reguluje zagadnienia ustrojowe i organizacyjne zakładu, zasady rekrutacji uczniów, prawa i obowiązki uczniów. Statut określa zakres zadań nauczycieli oraz innych pracowników szkoły (np. bibliotekarzy). System szkolny charakteryzuje się niezwykłą różnorodnością szkół rodzajów i szczebli[135].

Szkoła i placówka w myśl przepisów ustawy Prawo oświatowe może być szkołą i placówką publiczną albo niepubliczną, może być zakładana i prowadzona przez jednostkę samorządu terytorialnego, inną osobę prawną, jak również osobę fizyczną (art. 8 ustawy). Szkołą publiczną jest szkoła, która: zapewnia bezpłatne nauczanie w zakresie ramowych planów nauczania, przeprowadza rekrutację uczniów, opierając się na zasadzie powszechnej dostępności, zatrudnia nauczycieli posiadających kwalifikacje określone w odrębnych przepisach (art. 14 ustawy). Szkoła podstawowa może być tylko szkołą publiczną lub niepubliczną o uprawnieniach szkoły publicznej (art. 17 ustawy). Ustawa wprowadza podział szkół publicznych i niepublicznych na: ośmioletnią szkołę podstawową oraz szkoły ponadpodstawowe, do których zalicza czteroletnie liceum ogólnokształcące, pięcioletnie technikum, trzyletnią branżową szkołę I stopnia, trzyletnią szkołę specjalną przysposabiającą do pracy, dwuletnią branżową szkołę II stopnia, szkołę policealną dla osób posiadających

[135] R. Raszewska-Skałecka, *Szkoła publiczna jako zdecentralizowany podmiot administracji publicznej. Studium administracyjnoprawne*, Prace Naukowe Wydziału Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego, seria e-Monografie, nr 132, Wrocław 2019, s. 130–133.

wykształcenie średnie lub wykształcenie średnie branżowe, o okresie nauczania nie dłuższym niż 2,5 roku (art. 18 ustawy). Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania koordynuje i realizuje politykę oświatową państwa i współdziała w tym zakresie z wojewodami oraz z innymi organami i jednostkami organizacyjnymi właściwymi w sprawach funkcjonowania systemu oświaty. Do jego zadań należy również sprawowanie nadzoru pedagogicznego nad szkołami i placówkami. Przy ministrze właściwym do spraw oświaty i wychowania może działać Krajowa Rada Oświatowa, będąca społecznym organem opiniodawczym i wnioskodawczym w sprawach oświaty (art. 43 ustawy)[136].

2. Prawa ucznia

W polskim systemie prawa nie ma aktu normatywnego zawierającego wyczerpującą listę praw ucznia[137]. W polskiej szkole bezpośrednio stanowią o nich liczne ustawy i rozporządzenia MEN oraz te dokumenty międzynarodowe, które dotyczą praw i wolności człowieka: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka; Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r. (Dz. U. z 1977 r. Nr 38, poz. 167); Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności, sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2 (Dz. U. z 1993 r. Nr 61, poz. 284); Konwencja o Prawach Dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526). Statut szkoły, będąc wykładnią praw ucznia, normatywną regulacją, obejmuje uczących się w danej placówce, gdyż tylko

[136] A. Grzejdziak-Przybyłowicz, *Prawo do nauki. Prawa dziecka-ucznia*, „Studia Prawa Publicznego" 2017, nr 4 (20), s. 116.

[137] Ł. Bojarski, M. Płatek, *Z prawem na ty*, Kantor Wydawniczy „Zakamycze", Kraków 1999, s. 193.

w niej te prawa obowiązują. Ponieważ poszczególne placówki opracowują własne statuty, różnią się one między sobą treścią zawartych w nich postanowień[138]. Statut jest ważnym dokumentem regulującym funkcjonowanie szkoły i powinien być także swoistym narzędziem wychowawczym. Na poziomie szkoły to dokument rangi konstytucji. Uczeń zrozumie znaczenie takich pojęć jak społeczeństwo obywatelskie, konstytucja, prawa człowieka, obowiązki obywatela tym lepiej, im poważniej będą traktowane przepisy statutu, zwłaszcza określające kompetencje poszczególnych organów szkoły i relacje uczeń–władze szkolne. Niestety w podstawach programowych, a także w programach wychowawczych nie przewidziano nauczania posługiwania się statutem szkolnym, który w swoim założeniu ma być instrumentem ochrony praw i egzekwowania obowiązków[139]. Jednakże statut szkoły musi być zgodny z aktami wyższego rzędu. Nie można nałożyć na ucznia dodatkowych obowiązków, nieprzewidzianych w aktach wyższej rangi (np. obowiązku sprzątania szkoły). Gdyby jednak znalazły się w statucie szkoły, byłyby z mocy samego prawa nieważne[140]. Co ciekawe, Helsińska Fundacja Praw Człowieka wyodrębniła dziewięć najistotniejszych i najbardziej znaczących praw dla każdego ucznia. Składają się na nie: prawo do edukacji, prawo do wyrażania swojej opinii, prawo do swobodnej wypowiedzi i informacji, prawo do nienaruszania godności ucznia przez przyjęte w szkole reguły dyscypliny, prawo do jawnej i umotywowanej oceny postępów w nauce i zachowaniu, prawo do życzliwego, podmiotowego traktowania w procesie dydaktyczno-wychowawczym, prawo do wpływania na życie szkoły poprzez działalność samorządową, prawo

[138] M. Groenwald, *Szkoła milczących praw dziecka*, [w:] I. Surina, A. Babicka-Wirkus (red.), *Prawa dziecka w przestrzeni edukacyjno-społecznej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2016, s. 53.

[139] E. Czyż, *Prawa i obowiązki ucznia w statutach szkolnych*, „Dziecko Skrzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2017, vol. 16, no. 2, s. 224.

[140] Ł. Bojarski, M. Płatek, *Z prawem na ty*…, s. 194.

do uznania i zachowania tożsamości narodowej, prawo do swobody myśli oraz przekonań światopoglądowych i religijnych[141].

Obecnie jest zniesiony, ale przez wiele lat był wdrażany w życie kodeks ucznia. Kodeks praw ucznia, ustanowiony przez władze oświatowe, miał chronić dzieci przed nadużyciami ze strony nauczycieli, instytucjonalnych wychowawców, a zarazem zobowiązać pedagogów do przestrzegania tych praw. Uczniowie w szkole mają prawo do: właściwego zorganizowanego procesu kształcenia, zgodnie z zasadami higieny pracy umysłowej; opieki wychowawczej i warunków pobytu w szkole zapewniających bezpieczeństwo; ochrony przed wszelkimi formami przemocy oraz ochrony i poszanowania ich godności oraz nietykalności osobistej; korzystania z pomocy materialnej; życzliwego podmiotowego traktowania w trakcie procesu dydaktyczno-wychowawczego; swobody wyrażania myśli i przekonań (w szczególności dotyczących życia szkoły, a także światopoglądowych i religijnych), jeśli nie narusza to dóbr innych osób, rozwijania zainteresowań, zdolności, talentów (np. ukończenia szkoły w skróconym czasie, realizowania indywidualnych programów kształcenia); zachowania tożsamości narodowej i etnicznej; zapoznawania się z programem nauczania, z jego treścią, celem i stawianymi wymaganiami; jawnej i umotywowanej oceny postępów w nauce i zachowaniu, w tym do znajomości ustalonych kryteriów i metod kontrolowania osiągnięć szkolnych; pomocy w przypadku trudności w nauce; korzystania z poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego (także w zakresie orientacji zawodowej); wpływania na życie szkoły poprzez działalność samorządową, wyboru nauczyciela opiekuna samorządu, zrzeszania się w organizacjach działających na terenie szkoły, reprezentowania uczniów w radzie szkoły; korzystania z pomieszczeń szkolnych, sprzętu, środków dydaktycznych, księgozbioru biblioteki szkolnej; redagowania i wydawania gazety szkolnej, organizowania działalności kulturalnej i oświatowej,

[141] E. Socha, *Prawa ucznia we współczesnej szkole*, [w:] P. Bała (red.), *Konstytucyjne prawo do nauki a polski system oświaty*, Wydawnictwo von borowiecky, Warszawa 2009, s. 117.

sportowej oraz rekreacyjnej. Pomimo zmian i ustania realizacji kodeksu ucznia w wielu szkołach te prawa są respektowane, w niektórych ze względu na różnorodne zagrożenia nie są obowiązujące – np. szkoła w „blokowisku", środowiskowa, w dużych aglomeracjach – nie udostępnia pomieszczeń szkolnych w godzinach popołudniowych, ma dozór ochroniarzy itp. Są też takie placówki, w których łamie się wszelkie prawa dzieci, bo tam obowiązuje „prawo dorosłych i silniejszych". Zależy to przede wszystkim od całej społeczności szkolnej i terytorialnej. Wedle Renaty Zachary można polemizować z twórcami kodeksu ucznia, czy nie jest to tylko deklaracja pisemna dorosłych, ale to właśnie ten kodeks w dużej mierze przyczynił się do zauważenia problemów dzieci i był pierwszym dokumentem regulującym układy w relacji dorosły–dziecko na terenie szkoły. Zauważono również, że uczeń ma prawa i to analogiczne do tych, które mają dorośli[142].

Szkoła jest dobrodziejstwem, jest prawem i tak powinna być postrzegana przez dziecko – obecnie jest tylko obowiązkiem dla dziecka i to obowiązkiem przykrym. W XXI wieku w wyniku edukacji szkolnej dokonuje się selekcji uczniów. Zdaniem pedagogów i psychologów stosowanie wobec wszystkich uczniów jednakowych miar czy kryteriów, a w konsekwencji jednakowego systemu kar i nagród, nie uwzględniając różnic indywidualnych i możliwości poszczególnych osób, jest zabiegiem niepedagogicznym[143]. System szkolnictwa oparty na obecnych założeniach i celach nie może zreformować swojego paradygmatu nauczania. Tymczasem coraz wyraźniej widać, że konieczna jest jego silna decentralizacja i powszechna indywidualizacja nauczania. Zamiast kategoryzowania dzieci według ich „braków" edukacyjnych i wdrażania ich i dopasowywania przy pomocy wielu bardzo kosztownych poradni i specjalistów do

[142] R. Zachara, *Wychowanie a prawa dziecka w praktyce szkolnej*, [w:] P. Bała (red.), *Konstytucyjne prawo do nauki…*, s. 148–149.

[143] T. Wejner, *Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, [w:] *Polska dla dzieci. Ogólnopolski szczyt w sprawach dzieci. Warszawa 23–24 maja 2003 r.*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2001, s. 110.

istniejących skostniałych struktur trzeba dać rodzicom możliwość wyboru, tworząc tym samym wiele różnych szkół, różnych systemów nauczania[144]. Prawo dziecka do nauki może pozostać pustą deklaracją, jeżeli nie będzie skutecznych procedur normujących korzystanie z tych praw oraz ich dochodzenia w przypadku ograniczenia, zawieszenia bądź łamania przez innych uczniów, nauczycieli bądź władze szkoły[145]. Trzeba mieć na uwadze, iż treść praw, które dotyczą dziecka i ucznia, świadczy o woli podmiotowego ich traktowania. W braku procedur, które gwarantowałyby urzeczywistnienie przepisów, to, czy prawa te będą realizowane, zależy od wielu czynników, m.in. od polityki władz państwowych, od poziomu zaangażowania rodziców, kadry nauczycielskiej, ale także od aktywności samych uczniów[146]. Na szkole spoczywa szczególny obowiązek edukowania dzieci i młodzieży o prawach człowieka i dziecka, a także respektowania tych praw wobec tych podmiotów[147]. Taki obowiązek nałożony jest na państwo i jego instytucje przez art. 42 Konwencji o prawach dziecka. Jednakże wiele szkół nie przyczynia się do rozwoju indywidualności uczniów i nie współdziała w tworzeniu wspólnoty[148]. Należy pamiętać o tym, iż bardzo szkodliwy pod względem

[144] W. Stebnicki, *Edukacja domowa*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam", Warszawa 2014, s. 190–191.

[145] E. Tokarczyk, *Prawo dziecka do uzyskania wykształcenia*, [w:] T. Smyczyński (red.), *Konwencja o prawach dziecka. Analiza i wykładnia*, Wydawnictwo Ars boni et aequi, Poznań 1999, s. 304.

[146] Ł. Bojarski, M. Płatek, *Z prawem na ty*…, s. 192.

[147] Ochrona praw dziecka, tak jak ochrona praw człowieka w ogóle, oznacza, że to po stronie państwa, instytucji państwowych leży obowiązek stworzenia i zabezpieczenia takiego porządku społecznego, w którym relacje między państwem, prawem a samą jednostką są oparte na poszanowaniu praw tej jednostki. Ze względu na fakt, że dziecko – podobnie jak dorosły – przynależy do wielu grup i społeczności, odgrywa wiele ról społecznych, to w relacji z państwem, którego obowiązkiem jest ochrona i zabezpieczenie praw dziecka, nie pozostaje samo. Instytucjonalna ochrona praw dziecka odbywa się za pośrednictwem rodziny. J. Kusztal, *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 166.

[148] A. Babicka-Wirkus, *Miejsce praw dziecka w prawie szkolnym. Studium przypadku*, [w:] I. Surina, A. Babicka-Wirkus (red.), *Prawa dziecka w przestrzeni edukacyjno-społecznej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2016, s. 69.

wychowawczym jest brak poczucia swoich praw. Ich poczucie i możliwość działania są korzystne dla zdrowego rozwoju charakteru człowieka[149]. Dorośli nie mają wątpliwości co do swoich praw, jednakże pojawia się problem, kiedy trzeba ich przekonać, że prawa przysługują także uczniom. Niekiedy nauczyciele zapominają, iż uczeń jest człowiekiem i przysługują mu określone prawa[150]. Co zastanawiające, uczniowie szkół podstawowych mają większe pojęcie na temat „praw ucznia" aniżeli uczniowie szkół średnich. Ich wiedza na temat „praw ucznia" jest wyniesiona nie tylko ze szkoły, ale także z innych źródeł. Można również sądzić, że mają większą wiedzę na temat znaczenia czy funkcjonowania oraz praktyk związanych z przestrzeganiem praw ucznia i człowieka. Niestety wiedza, z którą się spotykają uczniowie w szkole, jest raczej powierzchowna i dotyczy bardziej samego pojęcia „praw ucznia", aspektów teoretycznych aniżeli praktyk związanych z ich przestrzeganiem. Przeprowadzane badania na temat „praw ucznia" pokazują, iż pozytywna opinia nauczycieli i rodziców na temat przestrzegania praw ucznia w szkole nie daje podstaw do stwierdzenia, że są one w szkołach respektowane. Wypowiedzi uczniów potwierdzają to tylko w niewielkim stopniu, stąd głosy sugerujące, że dyrektorzy powinni mieć większy udział i nadzór w tym zakresie. Szkoda, że wiedza nauczycieli na temat praw uczniów niekiedy bywa niepełna, dlatego też potrzebna jest dalsza i głębsza edukacja pedagogów na temat praw ucznia i ich aspektów praktycznych[151].

[149] S.L. Stadniczenko, P. Zamelski, *Pedagogika prawa. Vade mecum! Pójdź za mną!*, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania, Warszawa 2016, s. 40.

[150] E. Socha, *Prawa ucznia w szkole*, „Nauczyciel i Szkoła" 2007, nr 1–2, s. 77.

[151] J. Jakubowska, D. Nowak, *Prawa ucznia w szkole. Przestrzeganie wybranych praw ucznia na podstawie badań przeprowadzonych w szkołach województwa dolnośląskiego*, Wydawnictwo Kuratorium Oświaty we Wrocławiu, Wrocław 2006, s. 15–16.

Rozdział V

Szkoła jako instytucja totalna

1. Przemoc symboliczna w edukacji jako przejaw działania instytucji totalnej

Funkcjonująca we współczesnej polskiej szkole zasada ujednolicania dotyczy nie tylko treści dydaktycznych, ale i sposobu organizacji czasu, przestrzeni, wyglądu, co niekiedy prowadzi do ingerencji systemu w prywatność uczniów. Szkoła wymusza podporządkowanie się rytmowi lekcji, kontroluje lub usiłuje kontrolować wygląd uczniów (fryzura, sposób ubierania się, makijaż dziewcząt itd.). Wymusza także ciągłe przebywanie w grupie klasowej, siedzenie w ławkach, uczęszczanie na wszystkie lekcje, noszenie zewnętrznych symboli szkoły (np. tarcze, mundurki[152]). Ograniczenia te są przez wielu uczniów odczuwane jako nieuzasadnione w kontekście efektywnej percepcji wiedzy, które nie mają

[152] Dziecko, przekraczając próg szkoły, zostaje fizycznie i emocjonalnie oddzielone, odseparowane od domu, wyłączone z jego życia i kultury. Wdziewa „odpowiedni" ubiór, którym jest dzisiaj niekoniecznie szkolny mundurek, ale zawsze stosowny wobec wymagań szkoły przyodziewek. W szkole brakuje myślenia zorientowanego na fakt, że uczeń nie przybywa do niej sam, że przekraczając próg szkoły, wnosi do niej swój świat, otoczenie, z którego przychodzi. Jednakże szkoła traktuje go jako pozbawionego kontekstu „singla", który wymaga określonej obróbki. M. Mendel, *Przekraczanie progu szkoły jako rite the passage*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo WN DSWE TWP, Wrocław 2006, s. 184–185.

nic wspólnego z regułami obowiązującymi w świecie pozaszkolnym. Polski system oświatowy jest określany jako totalitarny, gdyż cele edukacji, treści nauczania, organizacja szkoły są projektowane centralnie. Wszyscy uczniowie muszą uczyć się tego samego w jednakowych szkołach. Jednakowa wiedza i jednakowe umiejętności są mierzone testami. Wszelkie zmiany w szkole są zarządzane przez centralę obowiązkową i jednakową dla wszystkich szkół. Totalitarny system edukacji, szkoła sterowana centralnie, nauczyciel kierowany za pomocą instrukcji i uczeń poddany reżimowi testów nie są w stanie sprostać wymaganiom współczesnego demokratycznego świata[153]. Uczniowie są dostosowywani do systemu oświaty. Owo dostosowywanie polega na: replikowaniu w szkole warunków spotykanych w miejscu pracy – hierarchicznego podziału pracy i jego wertykalnej konstrukcji, warunków pracy wyobcowanej poprzez pozbawienie kontroli uczniów nad ich uczeniem się; koncentracji szkoły na zewnętrznych czynnikach motywacji, co ma przypominać proces produkcji, w którym wynagrodzenia motywują pracę, ale oceniany (wyceniany) jest końcowy produkt (wiedza); konkurencyjności poprzez podsycanie współzawodnictwa między uczniami i koncentrację na rankingach i systemach ewaluacji[154]. Dostosowaniu do systemu służą „ukryte programy edukacji".

„Ukryte programy edukacji" wiązane są ze szkołą totalitarną i znajdują się na cenzurowanym obok nauczycieli. „Ukryte programy edukacji" są to wszystkie działania i praktyki społeczne, praktyki codzienności szkolnej, które nie są badane z uwagi na brak świadomości, że istnieją. To mogą być zachowania nauczycieli, organizacja klas, zajęć, chociażby tylko z wychowania fizycznego, konkursów, ilość czasu poświęcanego przez wykładowców na rozmowę z uczennicą i z uczniem. Zwracana jest

[153] I. Fudali, *Instytucje totalne – jak myślą instytucje w zglobalizowanym społeczeństwie*, „Drohiczyński Przegląd Naukowy. Wielokulturowe Studia Drohiczyńskiego Towarzystwa Naukowego" 2017, nr 9, s. 117–118.

[154] D. Uryga, *„System edukacji" jako pomnik funkcjonalizmu w dyskursie oświatowym*, „Forum Oświatowe" 2014, nr 2, s. 76.

uwaga na stereotypy związane z płcią, które wpływają na życie w szkole i powodują brak równości[155]. Ukryty program funkcjonuje obok programu formalnego. Oficjalne programy nauczania określają zakres wiedzy z danego przedmiotu, jaki powinien opanować uczeń na danym etapie procesu kształcenia. Państwo, realizując określoną politykę oświatową, powołuje wiele wyspecjalizowanych instytucji, których celem jest prowadzenie nadzoru pedagogicznego, a tym samym kontrola jakości i warunków nauczania. W Polsce funkcja ta leży w gestii MEN oraz generalnego i wojewódzkich kuratorów oświaty. Jednakże to, czego uczeń uczy się w szkole, nie jest wyłącznie rezultatem planowych intencjonalnych działań nauczycieli czy władz oświatowych, lecz stanowi wypadkową wielu rozmaitych oddziaływań, jakim uczeń podlega w środowisku szkolnym[156]. Ujednolicenie w systemie edukacji to nie tylko zgodność merytoryczna, lecz uleganie dwóm formom nacisku:

- po pierwsze, tyranii formy (porządek języka) – gdy tzw. poprawna odpowiedź oznacza nie tylko zgodność treści, ale też oczekiwaną ich ekspresję (użycie określonych słów, preferowanej formy gramatycznej, przewidzianych przykładów itd.);
- po drugie, tyrania czasu (porządek struktury), gdy regulatorem opracowywania wiedzy jest przyjęty arbitralnie rozkład materiału i konspekt lekcji.

Dorota Klus-Stańska wskazuje na wytwarzanie praktyk, w których wiedza osobista i jej zindywidualizowana ekspresja staje się elementem obcym, zbędnym, a nawet destrukcyjnym. Jest ignorowana i marginalizowana przez nauczycieli. Bywa też jawnie wygaszana i eliminowana. Uczniowie szybko uczą się ukrywać swoje nieprzewidziane przez

[155] A. Niewińska, *Raport o gender w Polsce*, Wydawnictwo Fronda, Warszawa 2014, s. 215.

[156] A. Wesołowska, *Ukryty program szkoły jako przejaw władzy symbolicznej w koncepcji Pierre'a Bourdieu*, http://www.dialogi.umk.pl/ukryty-program-szkoly.html [dostęp: 7.03.2020].

nauczyciela kompetencje, interpretacje, strategie działania i rozumowania[157]. Dalej idąc, Dorota Klus-Stańska upatruje źródeł zniewolenia w tradycjonalizmie. Pokusiła się o wskazanie przejawów niepokojącego w polskiej szkole tradycjonalizmu zniewalającego ucznia w trzech zakresach:

- pierwszy zakres – powszechnie przyjmowane atrybuty wiedzy, mające swoje źródła w scjentyzmie;
- drugi zakres – atrybuty roli nauczyciela, konstruowane w klimacie postfiguratywnej kultury „nieocenionych przodków";
- trzeci zakres – wymagane atrybuty roli ucznia, wyraźnie wywiedzione z socjalizacyjnej spuścizny pochodzącej z poprzedniej transformacji ustrojowej.

Zakresy te pozostają we wzajemnych związkach i zależnościach, konstruując określoną racjonalność szkoły i logikę praktyk w niej uruchamianych, tworząc swoistą subkulturę kształcenia w sztucznych instytucjonalnych warunkach, dla których nie mechanizmy uczenia się, ale mechanizmy biurokracji są rozpatrywane jako ważne dla procedur realizacyjnych[158].

Mikołaj Marcela porównuje szkołę do fabryki rodem z początków XIX wieku, która praktycznie nie zmieniła się od 1817 roku. Szkoła jest jak fabryka, gdyż:

- po pierwsze, wytwarza identyczne produkty (uczniów) według określonego wzorca (podstawa programowa);
- po drugie, organizuje edukację w postaci linii produkcyjnej (szkoła podstawowa, szkoła średnia, studia wyższe);
- po trzecie, testuje gotowy produkt (matura i egzamin magisterski);
- po czwarte, na każdym etapie standaryzuje produkcję (klasy organizowane według rocznika, 30 osób w klasie, te same

[157] D. Klus-Stańska, *Wiedza osobista uczniów jako punkt zwrotny w teorii i praktyce dydaktycznej*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 2019, nr 1 (251), s. 13.

[158] D. Klus-Stańska, *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe" 2012, nr 1 (46), s. 25.

sprawdziany dla wszystkich, tak samo umeblowane sale z ławkami ustawionymi w rzędach i skierowanymi w stronę biurka nauczyciela);
- po piąte, organizacja pracy w 8-godzinnych dniówkach podzielonych na równe okresy pracy (po 45 minut) i przerwy, które oznajmiane są za pomocą dzwonka (zastępującego fabryczny gwizdek);
- po szóste, bazuje na mechanicznej pracy uczniów (zapamiętywanie informacji z kolejnych przedmiotów);
- po siódme, traktuje przedmiotowo pracowników (nauczycieli) i produkty (uczniów), odmawiając jednym i drugim jakiejkolwiek decyzyjności;
- po ósme, normalizuje metody i narzędzia pracy (zamiast młotków i śrubokrętów – programy nauczania i podręczniki)[159].

Biorąc pod uwagę zaprezentowane wyżej podobieństwa, funkcjonowanie szkoły można porównać z funkcjonowaniem fabryki. W takiej metaforze domeną źródłową będzie fabryka, natomiast domeną docelową – szkoła. Szkoła będzie fabryką, w której wszystko jest ściśle określone i zaplanowane, w której będzie produkowało się masowo, na dużą skalę, na podstawie pracy maszyn. Będzie w niej dominować jednolitość, standaryzacja i konformizm, systematyczność, cykliczność, taśmowość, przewidywalność oraz powtarzalność. Czynności w niej wykonywane będą się powtarzać, przez co praca będzie wykonywana rutynowo i szablonowo. Bezrefleksyjne działania będą skutkowały dużą wydajnością oraz szybkością produkcji. Brak swobody myślenia i poruszania się będą powodować m.in. nudę i alienację pracowników, w przypadku szkoły – uczniów[160]. Metafora szkoły-fabryki zachęca Sylwię Jaskulską do pójścia jeszcze dalej, a zespół Pink Floyd (w klipie Another Brick in The Wal) ją do tego

[159] M. Marcela, *Jak nie spieprzyć życia swojemu dziecku. Wszystko, co możesz zrobić, żeby edukacja miała sens*, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2020, s. 25–26.

[160] K. Motyl, *O szkole jako fabryce nudy i śmiechu*, „Podstawy Edukacji" 2014, nr 7, s. 147.

prowokuje. Autorka przypomina, że ów klip zaczyna się od kilku obrazów. Nauczyciele wychodzący z pokoju nauczycielskiego niby pluton egzekucyjny, z dziennikami w rękach jak z karabinami. Potem jeden z nauczycieli jedzący obiad ze swoją surową, despotyczną matką. I wreszcie ten sam nauczyciel w klasie szkolnej wymierzający uczniowi karę za to, że zamiast skupić się na treści lekcji, czyta poezję. Uczeń dostaje srogie razy za swój „występek" podczas lekcji. Przedtem jednak nauczyciel ocenia go, wyśmiewa, szydzi, a klasa się śmieje. Cytowana autorka podkreśla, iż w oczach chłopca widzimy ogromny żal. Został publicznie upokorzony za swoją próbę ucieczki z taśmy transmisyjnej, za próbę zachowania odrobiny siebie, za myślenie poza schematem, za przejaw buntu. Jego bunt objawił się czytaniem poezji[161]. Niewesoły obraz szkoły wyłania się z uczniowskich metafor na jej temat. Mamy zatem metaforę szkoły jako:

- po pierwsze, więzienia – młodzież generalnie czuje się zniewolona przez szkołę, najczęstszym zaś towarzyszem jej codziennej egzystencji w szkole okazuje się ustawiczne poczucie zagrożenia. Szkoła jest jak więzienie, w którym muszą się zmieścić dobrzy uczniowie z klas „a", „b" i „c" oraz ci znacznie słabsi intelektualnie, ale za to bardzo agresywni. W gronie nauczycieli raczej nie traktuje się serio metafory szkoły jako więzienia, a przecież tak wielu ludzi wspomina swoje szkolne lata jako pobyt w więzieniu, swoich nauczycieli jako więziennych strażników, innych uczniów zaś jako współwięźniów maltretujących siebie nawzajem;
- po drugie, nudy – równie negatywne nastawienie wobec szkoły emanuje z porównania tej instytucji do nudnego obowiązku. W wypowiedziach uczniów o szkole słowo „nuda" powtarza się wielokrotnie, informacja o znudzeniu zaś pojawia się zwykle tam, gdzie uczniowie czują się ośmieleni do szczerego wyrażania sądów o tej instytucji;

[161] S. Jaskulska, *Upokorzenie ucznia przez nauczyciela jako jeden z mechanizmów oceniania szkolnego*, „Parezja" 2014, nr 2, s. 80.

– po trzecie, rajskiego horroru – szkoła jawi się jako instytucja, w której na co dzień zwykle dominują nuda i lęk. Prym w tym duecie wiedzie lęk jako doznanie bardziej uciążliwe. Z nudą bowiem uczeń może się jakoś „zaprzyjaźnić", może ją po prostu łatwiej znieść, natomiast z lękiem jest zdecydowanie gorzej. Lęku nie da się oswoić, trudniej sobie z nim poradzić;
– po czwarte, film – uczniowie porównują szkołę do filmu, np. *Świat według Kiepskich* czy *Szklana pułapka*. Metafora ta pozornie wydaje się zabawna, choć jak każda metafora prezentuje drugie dno;
– po piąte, rewia mody – zanim jeszcze mundurki stały się obowiązkowe, codzienne przebywanie uczniów w szkole niektórym z nich stwarzało okazję do zaprezentowania modnego, wyzywającego stroju, szokującej biżuterii czy ostrego, ekstrawaganckiego makijażu, stąd częste porównania szkoły do domu lub rewii mody czy wybiegu[162].

Szkoła zostaje porównana także do instytucji przymusowego pobytu. Jest instytucją przymusowej terapii. Wszak zgodnie z decyzją społeczeństwa jedna grupa ludzi, nauczyciele, może podejmować dowolne działania wobec drugiej grupy ludzi, uczniów, czy oni tego chcą, czy też nie, do chwili, kiedy nauczyciele uznają, że uczniowie są już wystarczająco dobrzy i wiedzą o świecie na tyle dużo, że mogą zostać wypuszczeni w świat, ażeby w nim żyć[163]. Szkoła często przypomina instytucję, wewnątrz której uczniowie żyją jak w edukacyjnej szklarni. Nie jest ona zmącona żadnymi problemami. Uczniowie izolowani są od problemów współczesnej kultury, nie uczy się ich, jak z tymi problemami sobie radzić. Gdy dziennikarz zapyta danego dyrektora szkoły, jak w jego szkole poradzono sobie np. z agresją, nadużywaniem alkoholu czy narkotykami, dyrektor chłodno stwierdza, że w „jego" szkole nie ma takich problemów,

[162] W. Martyniuk, *Uczniowskie metafory szkoły*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2010, nr 2 (50), s. 67 i n.
[163] M. Marcela, *Jak nie spieprzyć życia swojemu dziecku*…, s. 84.

podczas gdy fakty temu przeczą. Jeśli jednak szkoła zapoznaje uczniów z istnieniem w kulturze problemów, czyni się to w sposób nudny i nieodpowiedni[164]. Problem oderwania szkoły od życia wynika stąd, że jej działalność jest zamknięta w instytucjonalnych ramach, sprowadza się do realizacji programu nauczania i ma na celu wyposażenie uczniów w wiedzę. Nie uwzględnia się w szkole zadań dotyczących kształtowania umiejętności mających zastosowanie przy rozwiązywaniu konkretnych, życiowych problemów[165].

W szkole istnieje dystans między nauczycielami a uczniami. Dystans ten tworzy nierówność między zakresem praw (przewaga praw po stronie nauczyciela) i obowiązków (przewaga obowiązków po stronie ucznia). Tak określane stosunki, z wyraźnie naznaczoną nadrzędnością nauczyciela, dają mu – w jego mniemaniu – prawo do całkowitego panowania nad aktywnością uczniów. Odbywać się ma to w imię socjalizacji. Celem tej ostatniej jest umożliwienie dziecku internalizacji otaczającej go społecznie ukształtowanej rzeczywistości. Anna Śniegulska pisze, iż panowanie realizowane jest w szkole w każdej chwili: zarówno na przerwach, jak i podczas lekcji i dotyczy różnych obszarów. Nauczyciele sprawują władzę nad przestrzenią, komunikacją, modelem rzeczywistości i czasem. Władza ta jest w różnorodny sposób demonstrowana. W szkole jako instytucji totalitarnej demonstrowana jest władza nad przestrzenią. Już samo rozmieszczenie ławek świadczy o traktowaniu uczniów jako biernych odbiorców werbalnych komunikatów kierowanych do nich przez nauczyciela (ławki ustawiane są w rzędach skierowanych w jedną stronę – na wzór tradycyjny). Na środku klasy jest specjalnie wyeksponowane miejsce dla nauczyciela (często na podwyższeniu). Takie ustawienie jego miejsca ułatwia sprawowanie kontroli nad uczniami oraz symbolicznie

[164] S. Taboł, *Edukacja a kultura szkoły*, https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/646/Sebastian%20Tabol%20Edukacja%20a%20kultura%20szkoly.pdf?sequence=1 [dostęp: 3.07.2020].

[165] M. Kędra, M. Zatorska, *Razem z dzieckiem*, Wydawnictwo ORE, Warszawa 2013, s. 20.

podkreśla dominującą pozycję nauczyciela. Na terenie szkoły miejscem specjalnie przeznaczonym dla nauczycieli jest pokój nauczycielski. Generalnie uczniowie nie mają do niego wstępu. W szkole demonstrowana jest władza nad komunikacją. To nauczyciele sprawują nieograniczoną władzę nad przebiegiem procesów komunikacyjnych. To nauczyciele ustalają porządek interakcyjny zgodny z własnymi preferencjami, regulują kolejność wypowiedzi, ograniczają czas jej trwania, zezwalają lub nie na powstawanie wszelkich procesów komunikacyjnych. Nauczyciele demonstrują władzę nad modelem rzeczywistości. Objawia się to tym, że jedynie nauczyciele wiedzą wszystko, natomiast uczniowie niewiele. Również do nauczycieli należy władza nad czasem. Wszak nauczyciele określają sami moment rozpoczęcia i zakończenia lekcji. W skrajnych przypadkach w szkole problemem są groźby i straszenie uczniów przez nauczycieli (np. uwagą, obniżeniem sprawowania czy złą oceną). Problemem bywa złośliwa presja dydaktyczna (np. pytanie za karę), agresja słowna i fizyczna czy brak kwalifikacji metodycznych nauczycieli skutkujący zaburzeniami relacji z uczniami[166]. Centralnym zadaniem szkoły jest sprawowanie władzy nad uczniami poprzez przystosowanie ich do istniejących stosunków społecznych. Jako instytucja zhierarchizowana i biurokratyczna nie tylko uczniom, ale także nauczycielom wyznacza miejsce podrzędne w układzie ról. Takie usytuowanie szkoły bywa określane jako destrukcyjne z uwagi na to, że z jednej strony wiąże się z poddawaniem pedagogów nieustannym naciskom, inwigilacji i manipulacji oraz z oczekiwaniem na profesjonalne odstępstwa od prodziecięcych emocji i bagatelizowanie młodzieńczej natury, z drugiej zaś z patrzeniem na nich jako na winnych słabości szkoły i władnych, aby ją przekształcić. W rzeczywistości nienadążająca za zmianami rozwojowymi szkoła wydaje się nie potrzebować autonomicznego nauczyciela, który by był niezależny intelektualnie i niezniewolony ideologicznie. Systemowo

[166] A. Śniegulska, *Środowiskowe uwarunkowania przemocy w Pogotowiu Opiekuńczym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004, s. 95–103.

szkoła potrzebuje nauczyciela, który będzie potrafił odnaleźć się w jej hierarchicznych układach[167]. Kultura współczesnej szkoły polskiej najczęściej nadal opiera się na realizacji oczekiwań starszego pokolenia, na niemal bezwzględnie egzekwowanym spełnieniu jego wymagań. Taka atmosfera nauczania leży u podstaw relacji między uczniami a nauczycielami. Buduje kontekst interakcji. Szkoła realizująca postfiguratywny model wychowania pozostaje w tyle za innymi sferami życia społecznego, które już dawno poszerzyły repertuar wzorów relacji pokoleniowych o elementy konfiguratywne i prefiguratywne. Nadrzędna pozycja nauczyciela, nadawana i potwierdzana przez szkołę, przestaje znajdować zrozumienie i legitymizację poza murami instytucji. Klasyczne atrybuty władzy pedagogicznej, takie jak system oceniania, inicjatywa w procesie nauczania czy prestiż zawodu i roli społecznej, przestają mieć decydujące znaczenie i tracą moc symboliczną. Nie mamy już do czynienia z oczywistą dominacją nauczyciela nad uczniami. Formalnie przypisana mu przez instytucję pozycja słabnie. Za pedagogiem nie stoi już autorytet szkoły. W zasadzie wszystkie jego decyzje i oceny łatwo zakwestionować. Nauczyciel nie może liczyć na współudział rodziców w procesie wychowawczym. Coraz częściej w rodzicach odnajduje wrogów, którzy podważają jego autorytet. Narzędzia przemocy symbolicznej związane z totalitarnym systemem edukacji, choć obiektywnie pozostały takie same – pała nadal oznacza niezdanie do następnej klasy, a wejście nauczyciela do klasy po dzwonku świadczy o rozpoczęciu lekcji – nie są już odbierane jako oczywiste atrybuty władzy przysługujące nauczycielowi, który ma święte prawo nimi rozporządzać. Nie są bezwarunkowo akceptowane. Tracą moc symboliczną i stają się narzędziami przemocy jawnej[168]. Stąd nauczyciele „systemowi" są niezdolni do akceptacji tych

[167] M. Zalewska-Bujak, *Nauczyciel w polu szkolnym w świetle teorii Pierre'a Bourdieu i nauczycielskich narracji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017, s. 11.

[168] K. Kalinowska, *Interakcje pedagogiczne w szkole gimnazjalnej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej" 2012, t. XVIII, nr 3, s. 42.

uczniów, którzy są krytyczni, dociekliwi, którzy podają w wątpliwość słuszność przekazu nauczyciela (w ten sposób obalają atrybuty „władzy nauczycielskiej"). Ten typ uczniowskiej postawy jest niewątpliwie świadectwem narodzin krytycznego myślenia i autonomii ucznia, które jednak nie zawsze z punktu widzenia nauczyciela gloryfikującego pewność są pożądane. Inną negatywną konsekwencją pewności w działaniu pedagogicznym jest kształtowanie wśród uczniów postaw uległych, konformistycznych, bezwolnych. Prezentowanej przez pedagoga pewności często towarzyszy wymaganie bezwzględnego posłuszeństwa[169]. Pamiętajmy, że uczenie się w polskiej kulturze to przede wszystkim szkoła. A szkoła to lekcja, którą prowadzi kompetentny nauczyciel, i uczniowie, którzy opanowują przekazywany materiał. Dostają za to stopnie i osiągają lepsze lub gorsze wyniki w testach. W polskim szkolnym systemie panuje ład i porządek, które dają, jeśli wszystko dobrze się układa, spokój ducha nauczycielom, uczniom i ich rodzicom. Ten spokój jest ważny, zwłaszcza dla osób dorosłych. Stąd nauczyciele przywiązują ogromną wagę do dyscypliny podczas lekcji. Zapewnienie jej uważają za swój obowiązek i dowód kompetencji. Zagrożenie bezpieczeństwa uczniów jest w związku z tym najczęściej wymienianym czynnikiem na liście obaw, które zniechęcają ich do prowadzenia doświadczeń. Ilona Iłowiecka-Tańska sygnalizuje, że oddanie inicjatywy dzieciom podczas eksperymentów[170] wiąże się z ryzykiem nieprzewidywalności. Dotyczy to zarówno fizycznego porządku w klasie (uczniowie chodzą, rozmawiają, wykonują różne czynności), jak i rezultatów pracy. W związku z tym podczas np. lekcji przyrody nauczyciele wolą prowadzić lekcje z podręcznikiem, niż robić

[169] A.J. Matusz-Rżewska, *Ku wyzwaniom ambiwalencji w edukacji*, [w:] K. Dziurzyński (red.), *Dylematy współczesnej edukacji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej, Józefów 2012, s. 224.

[170] Na temat uczenia się i edukacji, zwłaszcza metod, eksperymentów edukacyjnych, powstało wiele ciekawych opracowań. Mamy też mity związane z procesem edukacji. Por. J.D. Holmes, *Edukacja i uczenie się. 16 największych mitów*, tłum. E. Czerniawska, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2019, ss. 234.

doświadczenia. Nauczyciele dość chętnie korzystają też z pokazów czy filmów. To, co się dzieje wówczas w klasie, pozostaje pod ich pełną kontrolą. Mogą zdążyć do końca omówić temat i podyktować definicje. Zdecydowanie wolą to od bałaganu, który powstaje, gdy robi się eksperymenty i prowadzi dyskusje z uczniami. Tak wygląda „każda normalna klasa". W tym przywiązaniu do spokoju, przewidywalności i dyscypliny widać nie tyle naturę szkoły, ile nasze potrzeby jako społeczeństwa. Polska znalazła się w pierwszej dziesiątce krajów, których mieszkańcy chcą unikać sytuacji niepewnych. Badania pokazują, iż studenci krajów, gdzie silnie dąży się do unikania niepewności, oczekują od nauczycieli, że będą ekspertami znającymi odpowiedź na każde pytanie. W kulturach, w których ludzie starają się unikać niepewności, rodzice są rodzajem publiczności, która co prawda bierze udział w procesie kształcenia, ale nigdy nie jest pytana o zdanie. Z tego też powodu można uznać silną aprobatę społeczeństwa (społeczeństw) dla autokratycznych metod podejmowania decyzji. W takich kulturach podmiotami całego procesu nauczania są nauczyciele. To oni są najważniejsi i decydują o drodze intelektualnego rozwoju uczniów. Wszelkie formy komunikowania się w klasie są inicjowane przez nauczyciela i na ogół panuje tam idealny porządek. Uczniowie mogą zabierać głos tylko wtedy, kiedy są o to poproszeni. Proces edukacyjny jest traktowany bardzo osobiście. Przy tematach bardziej zaawansowanych przekazuje się wiedzę z jakiejś dziedziny nie w postaci uniwersalnych prawd, lecz jako osobistą mądrość nauczającego. W krajach o dużym dystansie władzy większy nacisk kładzie się na szkolnictwo wyższe. Podtrzymywane jest tym samym rozwarstwienie społeczeństwa na elity i ludzi słabo wykształconych. W krajach o niskiej zgodzie na nierówność, do których można zaliczyć Austrię, Szwecję czy Nową Zelandię, większość środków z budżetu przeznacza się na powszechne szkolnictwo na poziomie średnim, które

przyczynia się do rozwoju klasy średniej[171]. Jolanta Jabłońska-Bonca zauważa, że polska szkoła nie kształtuje w uczniach w wystarczającym stopniu kompetencji wychodzenia poza schematy, uczniowie boją się myśleć kreatywnie, nie umieją współpracować. Autorka uważa te kompetencje za kluczowe, gdyż pozwalają na innowacyjność w dorosłym życiu. Eksperci stawiają tezę, że XIX-wieczny model szkoły, jej encyklopedyzm, funkcjonujący w Polsce całkowicie się zdezaktualizował. Dlatego powinno się zmienić cały system. Szkoła promuje powierzchowną naukę. To powoduje, że 90% wiadomości uczniowie uczą się na pamięć i szybko zapominają. Poza tym szkoła często uczy treści nieaktualnych. Nauczyciele twierdzą, że może szkoła uczy pokonywania problemów i trudności, ale już gorzej z analitycznym myśleniem czy umiejętnością nauki. Najgorzej jest z improwizacją i zarządzaniem zmianami[172]. Współcześnie nie chodzi już o kosmetyczne zmiany tych czy innych metod nauczania, ale o zasadniczo nową koncepcję tego, czym jest szkoła. Christoph Lindenberg powołuje się na jednego z reformatorów, który pozostawał w niemieckiej służbie państwowej i tam skorzystał ze swobody, jaką daje szkoła eksperymentalna, Petera Petersena, który podsumował swoje doświadczenia. Stwierdził, że praktyka lat 50. nauczyła go, że nowa szkoła, o którą toczy się walka, nigdy nie powstanie przez zmianę programów nauczania, jak i nie dzięki samemu tylko wsparciu ze strony pedagogiki, psychologii i socjologii. Chodzi o to, ażeby ze szkoły jako całości uczynić nową jakość, tzn. jej życie przemienić radykalnie i od samych podstaw. Inny myśliciel Jurgen Habermas wyraził się, że kulturowe oczywistości prysły oraz że nie tylko treści tradycji, ale także techniki jej przekazywania stały się wskutek rosnącej świadomości ich relatywizmu czymś wątpliwym i wymagają uprawomocnienia. Dlatego też fundamentem pedagogiki powinna być demokracja. Niestety

[171] I. Iłowiecka-Tańska, *Czas na emocje i chaos*, „Psychologia" 2015, nr 2, s. 77–79.

[172] J. Jabłońska-Bonca, *O szkolnictwie wyższym i kształceniu prawników*, Wydawnictwo IWS, Warszawa 2020, s. 108.

w tradycyjnej szkole dominuje nastawienie technik demokratycznych graczy, zorientowanych na ogół behawioralnie. Nie interesuje ich życie duchowe dziecka. Ważne jest tylko to, co można z dzieckiem zrobić. Jak twierdzi Christoph Lindenberg, z dzieckiem można zrobić bardzo dużo, gdyż młodzi ludzie ulepieni są z bardzo giętkiego materiału. Na tym plastycznym surowcu, na dzieciach przed siódmym rokiem życia dokonuje się specyficznych aktów tresury. O wiele aktualniejsze dla Lindenberga jest stanowisko pedagogiczne opisujące wychowanie przede wszystkich jako socjalizację, uwydatniające znaczenie wychowawcze struktur i sił społecznych, często przypisujące wychowaniu kompensacyjne, wyrównawcze zadania. Nacisk powinien być położony na porozumienie między dzieckiem, wychowawcą i otoczeniem. Praca wychowawcza wymaga zaś dostosowania się do języka, zachowań i oczekiwań dziecka i uczenia się sztuki obserwacji. Do dzieci przed szóstym rokiem życia nie dociera jeszcze racjonalna argumentacja ani „dorosłe" uzasadnienie, zwłaszcza kiedy w grę wchodzą ich pragnienia. Jednak szkoły państwowe cechuje tendencja do „oddalania się od życia". I tak np. nauczycielem zostaje ktoś, kogo specjalnie w tym celu wykształcono. Lindenberg zastanawia się, cóż by szkodziło, gdyby nauczycielami mogli być po prostu ludzie, którzy błyskotliwie sprawdzili się w swoim zawodzie i chcieliby uczyć innych. Za najdziwniejszy wytwór szkoły uważa egzaminy. Chodzi w nich wyłącznie o odpytywanie uczniów z wiedzy, którą w tym celu im się wpaja. W jego ocenie ten z gruntu absurdalny proceder wziął się stąd, że tylko wiedza pokawałkowana, znormalizowana i sprawdzalna poddaje się zbadaniu i przeliczeniu na stopnie. Dziwny nacisk na drobiazgi przenika i zatruwa całe szkolnictwo. Egzamin na koniec jest równoznaczny z promocją. W poszukiwaniu „obiektywnych" kryteriów następuje ucieczka do rzeczy uchwytnych, np. do poprawnej pisowni. Wymyślane są związane z nią niemądre pogróżki typu: „kto uje kreskuje, ten dostaje dwóje". Egzaminy ze swoim sztucznym i głęboko nieżyciowym „obiektywizmem" kładą się cieniem patosu i powagi na tylu

szkołach. Trening przedegzaminacyjny decyduje o planie dnia: dyktanda oraz zadania matematyczne wytyczają nauczycielom cele, nadają im autorytet. Narzucane z góry cele zaburzają proces uczenia się, pośpiech i nacisk na wyniki dotykają już dziewięciolatków, bo trzeba wyrobić pensum, zrealizować program, nauczyciel też chce uniknąć nagany, chętnie by zabłysnął, wysyłając jak najwyższy procent swoich uczniów do liceum. Szkoła nie musi tak wyglądać i niejednego mogłaby dzieciom oszczędzić. Jej organizatorzy powinni zrozumieć, co robią dziecku i czym dla niego jest szkoła. Często wmawia się dzieciom, iż szkoła to coś cudownego, coś strasznie ważnego. Oczekiwanie dziecka potęguje się aż do pierwszego dnia lekcji. Oczywiście nadzieje skierowane ku zaczarowanej krainie szkolnej są produktem społecznym dostarczanym dziecku przez otoczenie. Podobnie obraz tego, czego oczekuje się od szkoły, bierze się ze społecznie uwarunkowanych wyobrażeń o niej, różnych w zależności od miejsca i domu rodzinnego. Niemniej oczekiwanie to jest pewną energią i może później pomóc w pracy. Jest źródłem siły. Jednakowoż owo źródło można zadeptać[173]. W szkołach świadectwa, oceny i drugoroczność są nie tylko narzędziami selekcji, ale zwłaszcza źródłem ciągłego lęku wielu uczniów, potęgującego się do bezsenności i jeszcze silniejszych objawów, ubocznie zaś służą często do dyscyplinowania młodzieży. Jeśli chcemy zaspokoić ambicje oświatowe szerokich kręgów społeczeństwa, jeśli nie chcemy dawać przywilejów tym, którzy mogą sobie pozwolić na korepetycje i którzy tak czy inaczej mają lepszy start życiowy, to trzeba zerwać z tradycją drugoroczności i selekcji. Kiedy nauczyciel od samego początku odwołuje się – już przez sam sposób mówienia i zachowania dystansu – do wysokich standardów językowych, kiedy szybko przechodzi na poziom myślenia bardziej abstrakcyjnego, lekceważy bezpośrednie, sytuacyjne rozumienie, kiedy nie dostrzega potencjału uzdolnień artystycznych uczniów, to jego lekcje

[173] Ch. Lindenberg, *Szkoła bez lęku*, tłum. J. Dąbrowski, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co. Agencja Wydawnicza, Warszawa 1993, s. 17, 25, 26, 27, 42, 43.

znajdują odbiorcę w dzieciach z jednej tylko warstwy społecznej, inteligencji w szerszym rozumieniu, zwanej też warstwą pracowników umysłowych (urzędniczą). Kiedy jednak mówi stylem obrazowym, kiedy zamiast „krzyczeć bardzo głośno" powie „krzyczeć wniebogłosy" albo „że aż uszy puchną", jeśli zamiast „bardzo chudy" powie „chudy jak tyczka", to już się go łatwiej słucha i rozumie, jak jeszcze nauczy się wymyślać historyjki albo przynajmniej opowiada baśnie, legendy tak, że docierają głęboko do sfery uczuć, to odwołuje się do powszechnie ludzkich zdolności pojmowania, jakie mają wszystkie dzieci. Język abstrakcji jest właściwy tylko jednej warstwie społecznej, nie dociera do dzieci z rodzin robotniczych[174]. Szkoła jako organizm społeczny żyje w pewnym otoczeniu. Żywi on swoje oczekiwania, stawia żądania, warunki i stanowi obowiązujące prawo. Ale też daje środki finansowe w formie płac, subwencji, nagród, upominków, stawia obiekty szkolne. Do otoczenia szkoły zalicza się system nadzoru nad szkołą, klimat duchowy i ekonomiczny. Można zastanawiać się, jak dalece w takiej sytuacji jest możliwa wolność, skoro szkoła jest organem wykonawczym podporządkowanym ministerstwu i kuratorium, ma się trzymać planu nauczania, podlega kontroli, a jej decyzje są zaskarżane w sądzie. Szczególne piętno na szkolnej rzeczywistości wyciskają egzaminy końcowe – zwłaszcza centralnie organizowane[175].

„Ruina systemu szkolnego" jest widoczna nie tylko w Polce czy w państwach Europy. Christopher Lasch odniósł się do ruiny systemu szkolnego w Ameryce, stwierdzając, iż coś w systemie poszło nie tak w przypadku szkół czy szerzej systemu edukacji. Stąd też wielu amerykańskich krytyków systemu szkolnego zwróciło się ku przeszłości w nadziei uchwycenia momentu, w którym sprawy poszły w niedobrym kierunku, jak i w nadziei znalezienia właściwej drogi. Krytycy amerykańscy z lat 50. źródeł kłopotów upatrywali w ideologiach progresywnych,

[174] Tamże, s. 52–53.
[175] Tamże, s. 107.

które jakoby uczyniły naukę zbyt łatwą i wyssały z programów nauczania wszelki rygor intelektualny. W Stanach w latach 60. fala krytyki nadeszła ze strony historyków rewizjonistów, którzy uznali, że system szkolny służy za „maszynkę selekcyjną", czyli mechanizm dystrybucji przywilejów klasowych pogłębiający podziały społeczne, a jednocześnie obłudnie zalecający równość. Niektórzy spośród rewizjonistów posunęli się do twierdzenia, iż system szkolnictwa powszechnego został skrzywiony już u swych początków pod wpływem wymagań rodzącego się porządku industrialnego, przez co prawie nieuchronnie szkoły, zamiast kształcić ludzi na czujnych i politycznie aktywnych obywateli, wpajały wyłącznie nawyki punktualności i posłuszeństwa. Pojawiło się ujęcie szkoły jako ramienia „kontroli społecznej". Szkoła powszechna ma wyrobić nawyk pracowitości. Tego rodzaju nawyki miały wyjść na korzyść zarówno pracownikom, jak i pracodawcom. Na poparcie tej tezy jej zwolennicy przytaczali argumenty w postaci wyższych zarobków osób lepiej wykształconych. Jednakowoż pozytywna ocena skutków, jakie kształcenie wywiera na powodzenie i majątek u ludzi, nie jest bynajmniej najważniejszym argumentem przemawiającym za szkolnictwem powszechnym. Do bardziej znaczących argumentów na rzecz edukacji zaliczano: „upowszechnianie użytecznej wiedzy", „krzewienie tolerancji, wyrównywanie szans życiowych", „powiększanie zasobów narodowych", tępienie nędzy, przezwyciężanie umysłowej tępoty i ociężałości, wprowadzenie oświecenia i nauki w miejsce „przesądu i tolerancji" oraz zastąpienie w rządzeniu przymusu i działań zbrojnych metodami pokojowymi. Ponadto istniało przekonanie, że szkoła może dostarczyć uczniom namiastki podróży, jednakże nie dostarczy jej, trzymając się kurczowo przekonania, iż jedynym sposobem „motywowania" uczniów jest konfrontowanie ich wyłącznie z rzeczami już im znanymi lub mającymi bezpośrednie zastosowanie. Dobra szkoła miała być panaceum na wszystkie ludzkie bolączki. Jednocześnie zdawano sobie sprawę, że szkoły nie zbawią społeczeństwa, nie wpłyną na

wyeliminowanie nędzy i przestępczości[176], być może dlatego iż wciąż są postrzegane jako szkoły totalitarne, element władzy, niezależnie od państwa. Obraz szkoły jako jednostki represyjnej występuje również w filmach. Nagminnie pojawiającym się w filmach o szkole motywem jest przemoc. Ukazana w nich praktyka edukacyjna często jest uwarunkowana ideologicznie. Przemoc występuje w formie symbolicznej, uprawomocnionej przez szkolne instytucje, oraz w postaci bezpośredniej, fizycznej, kiedy to uczniowie znęcają się nad swoimi ofiarami. Negatywny obraz szkoły, pojawiający się w wielu filmach, nie jest charakterystyczny wyłącznie dla dzieł, w których autorzy są wyczuleni na ideologię totalitarną. Proces przejścia przez system szkolny bywa porównywany do nieustannej walki o władzę, jest on związany z piętnowaniem i wykluczaniem uczniów przez naruszanie ich wolności i odbieranie im godności, przez stosowanie przez rówieśników bezpośredniego przymusu, przez fizyczny atak i psychiczne poniżanie. Ukryta w strukturach świadomościowych, społecznych, politycznych i kulturowych przemoc strukturalna, narastając i utrwalając się w procesie socjalizacji, jest często wynikiem uniemożliwiającym rozwój jednostki i prowadzącym do jej zniszczenia. Bywa i tak, że uzależnienie od ideologii rodzi katastrofalną w skutkach przemoc. Problemem staje się także represyjne wychowanie oparte na przemocy. Filmy o szkole wyprodukowane w Szwecji, Estonii, Austrii, Niemczech i Stanach Zjednoczonych pokazują, jak frustracja i agresja powoduje eskalację przemocy. Kino edukuje i wychowuje, co więcej, dosadnie uwypukla paradoksy związane z nieudolnym systemem edukacji opartym na przemocy[177].

[176] Ch. Lasch, *Bunt elit*, tłum. D. Rodziewicz, Wydawnictwo Platan, Kraków 1997, s. 140–157.

[177] E. Konieczna, *Obraz szkoły w kinie współczesnym: konteksty społeczno-kulturowe*, [w:] J. Gazda, S. Ruchała (red.), *Filozoficzna refleksja nad kulturą jako próba odpowiedzi na problemy współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 276 i n.

Szkoła jest jednym ze źródeł przemocy wobec dzieci i młodzieży, a także obszarem przemocy strukturalnej oraz symbolicznej. Równocześnie szkoła to znaczące środowisko w życiu dziecka. Przez swoje intencjonalne oddziaływania nie tylko stymuluje intelektualny rozwój ucznia, ale także wspiera kształtowanie cech jego osobowości. Bardzo ważną rolę w tym procesie odgrywa klimat oraz relacje interpersonalne dziecka, zarówno z nauczycielami, jak i uczniami. Ale to równocześnie obszar, na którym młody człowiek styka się z przemocą i tę przemoc odczuwa[178]. Instytucje edukacyjne wdrażają i konfirmują formy przemocy symbolicznej, która tym sposobem staje się przemocą „nierozpoznaną", elementem współtworzącym światopogląd i praktykę życia codziennego[179]. W teoriach konfliktu szkoła jest instytucją społecznie wytworzoną, która umacnia tych, którzy mają władzę. Powtórzmy, iż jest przestrzenią przemocy symbolicznej. Ponadto nadal jest traktowana jako domyślny element struktury (przez strukturę wygenerowany), a logiką swojej organizacji (kulturowo określonej) wpływa na sposób myślenia i działania jednostek. Wobec tego stawiane jest zasadnicze pytanie: kto ma władzę nad szkołą, w szkole? A kto się tej władzy podporządkowuje? Metody dydaktyczne i programy szkoły są poddawane analizie celem sprawdzenia, czy szkoła rzeczywiście wspomaga rozwój jednostki i uczy ją analitycznego i krytycznego myślenia, czy jednak nadal jest narzędziem utrzymywania władzy i fałszywej obiektywizacji istniejącej struktury społecznej[180]. Pierre Bourdieu mówi o tzw. antynomii dominacji, która polega na tym, że gdy zdominowany sprzeciwia się systemowi szkolnemu (czy też

[178] K. Dojwa, *Przemoc wśród nieletnich*, [w:] R. Szczepanik, J. Wawrzyniak (red.), *Różne spojrzenia na przemoc*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2008, s. 73.

[179] D. Grzonka, *Metafory i performance przemocy – konflikty społeczne i przemoc w świetle rozważań współczesnych teoretyków nauk społecznych*, „Państwo i Społeczeństwo" 2014, nr 2 (XIV), s. 32.

[180] E. Januszewska, M. Kulesza, M. Kwiatkowski, A. Odrowąż-Coates, A. Perkowska-Klejman, M. Wiatr, *W poszukiwaniu teorii szkoły*, „Pedagogika Społeczna" 2015, r. XIV, nr 3 (57), s. 9.

więziennemu) w działaniach wywrotnych lub niekiedy odbieranych jako przestępcze, wyklucza się automatycznie z systemu i zaczyna się więzić w losie zdominowanego. Przeciwnie zaś, akceptując asymilację i przyswajając kulturę oficjalną (np. szkolną), zostaje pozyskany przez instytucję i tym samym afirmuje też swoje podporządkowanie. Fikcja mówiąca o jedności świata społecznego, jak i fikcja mówiąca o jego niezmienności utwierdza jednocześnie zdominowanych w podporządkowaniu, a panujących w dominacji. Bourdieu mówi o nierozpoznawaniu, ponieważ uznaje, że przemoc dokonuje się dokładnie tam, gdzie się jej za przemoc nie uznaje, gdzie się przemocy w ogóle nie dostrzega, gdzie nie pada nawet podejrzenie o przemoc, gdzie widzi się nawet konsens i pokojowe współistnienie. Przemoc symboliczna, charakterystyczna dla systemu oświaty, opiera się na fakcie akceptowania przez ludzi zespołu podstawowych, przedrefleksyjnych założeń. Podmioty (w szkole uczniowie) przyjmują świat jako zrozumiały sam przez się, tzn. nie kwestionują jego zasadności, uznając go za naturalny lub zgodny z naturalnym porządkiem rzeczy[181]. Dla Pierre'a Bourdieu każdy system oświaty jest systemem przemocy symbolicznej. W toku edukacji narzucane są dzieciom niejawne sposoby rozumienia i interpretacje przekazów symbolicznych grupy dominującej. Niejawność ta nie jest wynikiem intencjonalnych działań organizatorów praktyki edukacyjnej, może być natomiast konsekwencją niezdawania sobie sprawy z takiej formy przemocy. W związku z tym przemoc symboliczna jest obecna w codziennej praktyce edukacyjnej i odgrywa istotną rolę w procesie wychowania i nauczania, a także pełni ważną funkcję w kształtowaniu osobowości dziecka oraz w utrzymaniu ciągłości kulturowej. W przekazie kulturowym ważną rolę odgrywają instytucje oświatowe, w których następuje proces reprodukcji systemu. Proces wychowania i nauczania, jednakowy dla wszystkich grup

[181] P. Dybel, S. Wróbel, *Granice polityczności. Od polityki emancypacji do polityki życia*, Wydawnictwo Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Fundacja Aletheia, Warszawa 2008, s. 232–233.

społecznych, staje się zatem miejscem i elementem przemocy symbolicznej[182], zaś sama przemoc symboliczna dokonuje się tam, gdzie się jej za przemoc nie uważa. Dzięki przemocy symbolicznej w instytucjach edukacyjnych reprodukowane są przede wszystkim: wiedza, relacje społeczne i wzorce kultury. Mechanizm przemocy jest ugruntowany przez strukturę władzy[183]. Sam mechanizm awansu szkolnego jest aspektem realizacji przemocy symbolicznej[184]. Proces instytucjonalnej segregacji dokonującej się w ramach szkół, zwłaszcza dawniej, bazował na nieustającej manifestacji kulturowego dystansu, przede wszystkim w formie uczniowskiego języka opanowanego i używanego przez uczniów. Sposób użycia języka w szkole odzwierciedlał behawioralne oczekiwania w stosunku do uczniów, opierające się na wysokiej kulturze, która

[182] Z twierdzeniem o jednakowym systemie edukacyjnym dla wszystkich możemy zestawić funkcjonowanie szkół prywatnych. Dla przykładu w Stanach Zjednoczonych kto ma pieniądze, może zapewnić swoim dzieciom dobre wykształcenie, kto ich nie ma, skazuje potomstwo na półanalfabetyzm. Państwo amerykańskie nie jest zdolne zapewnić swoim obywatelom równych szans. Jednakże przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów nie weryfikuje ani rynek, ani państwowe konkursy. Jeden kończy marne szkoły i nigdy się tego nie dowie (inaczej nie byłby kulturowo poszkodowany), drugi kończy doskonałe szkoły i będzie należał do klasy rządzącej. Stąd w kontekście szkół prywatnych w Stanach stawiane jest pytanie o pełną demokrację. W demokracji rodzice mają prawo decydować o edukacji własnych dzieci. Trzeba jednak, aby szkoła prywatna, choćby najznakomitsza, nie wymagała dodatkowych opłat poza bonem, w przeciwnym razie, aby przyciągnąć zamożnych i wykształconych rodziców, wynajdzie zawsze jakąś przeszkodę uniemożliwiającą zgłaszanie się dzieci emigrantów lub bezrobotnych. Umberto Eco stawia pytania: 1. Czy można wymóc na szkole prywatnej, aby przyjęła dziecko, które jest czarne albo kulturowo opóźnione? 2. Gdyby szkoła prywatna musiała dostosować się do poziomu niektórych uczniów, regularnie subwencjonowanych przez państwo, jak mogłaby pozostać szkołą elitarną? Na te pytania musi odpowiedzieć sobie każdy obywatel. Natomiast ważne jest, że społeczeństwo wielokulturowe musi wychowywać swoich obywateli tak, aby znali oni, uznawali i akceptowali dzielące ich różnice, nie zaś, aby je ignorowali. U. Eco, *Rakiem. Gorąca wojna i populizm mediów*, tłum. J. Ugniewska, K. Żaboklicki, A. Wasilewska, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2007, s. 116 i n.

[183] M. Kosiorek, *Przemoc symboliczna w edukacji*, [w:] R. Szczepanik, J. Wawrzyniak (red.), *Różne spojrzenia na przemoc…*, s. 49–50.

[184] P. Ciołkiewicz, *Przemoc symboliczna i telewizja. Kilka uwag na marginesie rozważań Pierre'a Bourdieu o panowaniu dziennikarstwa*, „Media, Kultura, Społeczeństwo" 2000, nr 1, s. 210.

identyfikowana była – zdaniem Bourdieu – z klasą wyższą. Zatem „bycie dobrym" nie dla wszystkich oznaczało to samo, ponieważ przekaz wiedzy był zawsze bardziej zrozumiały tylko dla części uczniów. Nauczyciele nie oczekiwali od uczniów tylko stosowania gramatycznie poprawnej mowy i imponująco bogatego słownictwa. Nauczyciele oczekiwali osobowości kreowanej za sprawą mowy. Nauczyciele tylko teoretycznie dążą do osiągania najlepszych wyników ze wszystkimi uczniami, tak naprawdę ich działania opierają się na odtwarzaniu historii ich relacji z „najlepszą" kulturą. Nauczyciele w wyniku własnej edukacji zostali już niejako „ewolucyjnie" obciążeni założeniem o jakościowej dominacji kultury klasy wyższej. Bourdieu twierdził, że tacy nauczyciele będą dążyć do nagradzania „dobrych" uczniów, tzn. pochodzących z „kulturalnej" rodziny, oraz „karania" tych, którzy mogą uczyć się kultury jedynie w szkole. Nauczycielskie zaangażowanie w odkrywanie „najlepszych" prowadzi głównie do odkrywania na nowo nie tyle najlepszych intelektualnie jednostek, ile najlepszych kulturowo. Szkoła jako instytucja ma za zadanie „wytwarzać" ludzi, którzy będą gotowi zająć przygotowywane dla nich pozycje, a w ten sposób również „odtwarzać" podziały struktury społecznej. Szkoły również mają autoreprodukować swe zdolności „powielająco-odtwarzające", tak by „dowodzący" nie musieli nieustannie kontrolować jakości reprodukcyjnych zdolności tych instytucji. W oczekiwaniu nauczycieli nauka powinna stać się obiektywnym medium, za sprawą którego dziecko wyrabiałoby sobie tożsamość oraz które „rządziłoby" dziecięcą relacją ze światem innych. Poza przyswajaniem wiedzy szkolnej w grę wchodzi również naukowa orientacja w kierunku „kulturalnego życia" jako formy pewnego dopełnienia, połączona z jednoczesnym uznaniem zalegitymizowanej kultury. Szkolny świat kulturowych dystynkcji, „dobrego smaku" i erudycji wymaga, by dziecko rozpoznało swoje miejsce w klasie, do której trafiło. Dziecko w klasie jest „modelowane" na podstawie założenia, że jego rodzina już zajmuje określoną przestrzeń społeczną, w której określone dystynkcje są

sposobem na życie i dzięki procesowi edukacji mają one stać się udziałem tego dziecka[185]. Pierre Bourdieu wskazał na kapitał kulturowy, który zawiera całość dóbr symbolicznych i istnieje w trzech stanach czy postaciach. Po pierwsze, jako kapitał inkorporowany wcielony, zinternalizowany, czyli wiedza tworząca trwałe dyspozycje jednostki – kompetencje. Przejawia się w formie kompetencji w jakiejś dziedzinie, poprawnym używaniu języka, znajomości konwencji, orientacji w świecie społecznym. Po drugie, kapitał zobiektywizowany, czyli dziedzictwo kulturowe (np. obrazy, książki, instrumenty, maszyny itp.). Po trzecie, kapitał zinstytucjonalizowany poprzez uznanie społeczne – tytuły, dyplomy, zwycięstwa w konkursach. Społeczne w tym przypadku oznacza raczej państwowe nadawanie statusu (magistra, profesora, urzędnika państwowego). Kapitał kulturowy nie podlega prostemu i pełnemu dziedziczeniu; wymaga indywidualnego wysiłku, długotrwałej pracy agenta (podmiotu) zmierzającej do „inkorporacji", czyli internalizacji norm i umiejętności. Kapitał kulturowy jest wyraźnie powiązany z kapitałem ekonomicznym. Stanowi przejaw jego konwersji. Co istotne z punktu prowadzonych rozważań, pozwala on na ukazanie nierówności społecznych w systemie edukacyjnym. Wszak wyniki szkolne i sukcesy szkolne uczniów z różnych klas społecznych oraz ich frakcji są wyraźnie skorelowane z kapitałem kulturowym tych klas i frakcji (a nie wyłącznie z talentem i pracowitością jednostkową). System szkolny powiela, a nawet zaostrza nierówności kulturowe wynikające z odmiennych rodzinnych kapitałów kulturowych. Pozwala na dziedziczenie dominującej pozycji społecznej i reprodukcję struktury klasowej w kolejnych pokoleniach. Socjalizacja wtórna utrzymuje nierówności wynikające ze zróżnicowania środowisk socjalizacji pierwotnej[186]. Szkoła stanowi jedno z pól w socjologii przestrzeni

[185] S. Hinc, *Pierre Bourdieu o edukacji i społeczeństwie oraz reprodukcji kulturowej*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa" 2009, nr 3, s. 15–17.

[186] A. Matuchniak-Krasuska, *Koncepcja habitusu u Pierre'a Bourdieu*, „Hybris" 2015, nr 31, s. 99–100.

społecznych Bourdieu. W wielokulturowej szkole można mówić o dominacji i monopolizacji kapitału kulturowego, jakie wnosi grupa większościowa, w stosunku do nielicznie reprezentowanych całkowicie odmiennych habitusów[187], przez przedstawicieli mniejszości narodowych i etnicznych stanowiących podmioty szkolne w polskich placówkach edukacyjnych. Stawiane są pytania o szanse edukacyjne uczniów reprezentujących odmienne kultury narodowe i etniczne. Przyjmuje się, iż szkoła nie jest instytucją, która może wyrównywać różnice w społecznie ustanowionej naturze, wynikającej z przynależności do określonej mniejszości narodowej czy etnicznej, a nawet nie powinna o to zabiegać. Różnorodność kulturowa podmiotów edukacyjnych stanowi o bogactwie habitusów. Tym samym kreuje nowe pola ścierania się i wzajemnych społeczno-kulturowych konfrontacji. Z żadnej strony nie powinna mieć

[187] Habitus w rozumieniu Bourdieu zaciera różnice pomiędzy subiektywnym i obiektywnym wymiarem życia społecznego lub takimi perspektywami jego analizy. Podważa jednocześnie myślenie w kategoriach działań przeciwstawionych regułom oraz strukturom społecznym. Habitus nie daje się opisać jako efekt świadomego przyswojenia jakkolwiek rozumianych norm czy reguł społecznych. Jest raczej efektem uczestnictwa w grze toczonej w różnych polach konstytuujących ogólną przestrzeń społeczną. Między przyswojeniem reguł gry a umiejętnością grania istnieje ogromna różnica. Prawdziwą wirtuozerię w grze osiąga się w przestrzeni pomiędzy regułami gry. Kształtowanie habitusu to nabywanie dyspozycji do zachowań także na poziomie ciała. Habitus jest zawsze ucieleśnieniem warunków jego wdrożenia i na tym poziomie nie może być także mowy o udawaniu świadomości gry. Co ciekawe, Bourdieu odcina się od teorii socjalizacji i teorii działania, kładących nacisk na internalizację wartości, oraz norm jako gotowych algorytmów postępowania. Nadmienimy jeszcze, iż habitus odtwarza ogólną logikę związku między działaniem a strukturą w swojej relacji do pola. Zróżnicowanie habitusów wynika bowiem z tego, iż są one efektami funkcjonowania różnych pól. Pola odtwarzają się przede wszystkim dzięki reprodukcji habitusów, czyli najpierw pole będące czynnikiem pierwotnym (obiektywnym) ucieleśnia się w habitusie, a ten odtwarza okoliczności własnego wdrożenia w procesie jednostkowego (by nie powiedzieć subiektywnego) odegrania ucieleśnionej w nim wiedzy. Dalej idąc, Bourdieu jest przekonany o niezmienności habitusu. Ponadto dopuszcza powrót nieco mechanistycznych interpretacji związku między polem a habitusem, co wiąże się z założeniem, że integracja grupy oparta jest na tożsamości habitusów. R. Sojak, *Paradoks antropologiczny. Socjologia wiedzy jako perspektywa ogólnej teorii społeczeństwa*, Monografie FNP. Seria Humanistyczna, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2004, s. 191–195.

miejsca symboliczna przemoc, będąca formami narzucania dominującej kultury i tworzenia szkolnego habitusu, w której mniejszość ulega szkolnej dominacji i kulturowej supremacji większości. Pojawiają się i takie twierdzenia, wedle których w systemie edukacji ukryty jest pewien paradoks. Mianowicie z jednej strony we współczesnych społeczeństwach wykształcenie jest podstawowym czynnikiem mobilności społecznej, a z drugiej instytucje edukacyjne mogą tę mobilność hamować. Edukacja bywa porównywana do taśmy produkcyjnej. Najwcześniej wysadza tych z warstw niższych, a ci z wyższych dochodzą do jej końca[188].

Filozof Michel Foucault uznał szkoły za jedną z kluczowych instytucji władzy, ponieważ umożliwiają modelowanie ludzi poprzez wiedzę. System kształcenia dostarcza wiedzy, która wpływa na nasze czyny, myśli i uczucia oraz ogólny ogląd rzeczywistości i obraz samych siebie. Na lekcjach uczniowie uczą się, co jest normalne, a co nie mieści się w normie. Na ogół to, czego nie ma w szkole, uznajemy za nieważne albo nienormalne[189]. Wedle Michela Foucaulta każdy system edukacyjny jest instrumentem politycznym pozwalającym na utrwalanie bądź modyfikację form dyskursu uznanych za odpowiednie, wraz z wiedzą i władzą, jaką z sobą niosą. Porządek w instytucjach edukacyjnych jest utrzymywany za pomocą władzy dyscyplinarnej, której sprawowanie umożliwia stosowanie technik:

- repartycji (podziału) jednostek w przestrzeni (podziału dzieci na grupy wiekowe, osobne gabinety dla specjalistów lub administracji, osobne szatnie, łazienki itp.);
- podziału czasu, podziału aktywności na okresy (ściśle określony czas zabaw, zajęć dydaktycznych, posiłków itp.);

[188] B. Dobrowolska, *Transmisja i reprodukcja wartości kulturowych w szkole na przykładzie wybranych mniejszości narodowych i etnicznych a kontekst społeczny. Elementy założeń teorii Pierre'a Bourdieu i Basila Bernsteina*, „Edukacja Kulturowa" 2018, nr 1 (8), s. 92–93.

[189] M. Marcela, *Jak nie spieprzyć życia swojemu dziecku…*, s. 161–162.

– szczegółowej kontroli (kontroli pracowników przez nadzór pedagogiczny, obowiązek pisania planów rocznych i miesięcznych, konieczność prowadzenia dzienników, kontrola dzieci poprzez ocenę ich umiejętności i wiedzy;
– stworzenia systemu taktyk pozwalających na efektywne wykorzystanie aktywności i możliwości dzieci[190].

Swoistym procesem sprawowania władzy nad dzieckiem są reguły i system oceniania[191]. Nauczyciel dysponujący władzą ma formalne przyzwolenie na to, by nie tylko wskazywać dziecku, co i jak ma robić, ale także oceniać jakość jego wytworów, realizację zadań oraz zachowanie. Według Małgorzaty Kosiorek przejawem przemocy symbolicznej w instytucjach edukacyjnych jest aranżacja przestrzeni, w której znajdują się strefy wydzielone dla uczestników procesu edukacyjnego, wyznaczone na podstawie struktury wiedzy, władzy i dominacji. W sferze organizacji pracy edukacyjnej przemoc symboliczna przejawia się w wielu aspektach. Pierwszym z nich jest stosowanie przez władze oświatowe przemocy symbolicznej wobec nauczycieli, których działania wyznaczane są przez różnego rodzaju trendy i tendencje w pedagogice oraz psychologii, sytuację polityczną i gospodarczą kraju, tradycje itp. Każdy nauczyciel jest urzędnikiem państwowym. W związku z tym zobowiązany jest do zgodnej z aktualnie obowiązującymi celami wychowania realizacji polityki oświatowej państwa. Proces wychowania i nauczania organizuje on w sposób zgodny z oczekiwaniami społeczeństwa. Drugim przejawem przemocy symbolicznej, na który zwraca uwagę Małgorzata Kosiorek, jest narzucanie nauczycielom określonej struktury pracy i jej koncepcji. Przemoc symboliczna w edukacji stanowi podstawowy czynnik

[190] M. Kosiorek, *Przemoc symboliczna w edukacji*…, s. 49–50.

[191] Najlepiej byłoby, gdyby stopnie szkolne były traktowane jako symbole, a nie liczby i kryteria, i były ustalane mądrze, czyli jak najbardziej sprawiedliwie – nieszkodliwe wychowawczo i niebędące upokorzeniem dla uczniów. L. Pawelec, *Dyskusje nad reformą oświaty w wybranych czasopismach pedagogicznych*, „Rodzina, szkoła, kultura – społeczeństwo otwarte. Seria Pedagogika" 2005, t. XIV, s. 296.

legitymizujący i petryfikujący istniejącą hierarchię oraz społeczne relacje dominacji–podporządkowania[192]. Typ „władzy nad" jest wpisany w system szkolny. Polega on na tym, że „władca" wie lepiej, co jest dla „podwładnych" lepsze, czego chcą, według jakich norm i wartości mają funkcjonować. „Władza nad" jest podstawą przedmiotowego traktowania jednostek, których status zostaje zredukowany do kategorii rzeczy, które można „przestawiać" zgodnie z zamysłem sprawujących władzę. Centralną zasadą jest posłuszeństwo i poszanowanie dla hierarchicznych struktur. W szkole uczeń pozostaje trybikiem w maszynie systemu edukacji, nie ma tu miejsca na poszukiwanie wiedzy, znajdowanie własnych, niepowtarzalnych dróg rozwiązań napotykanych problemów. Rzeczywistości przedstawianej przez nauczycieli muszą być nadane te same znaczenia, to oni decydują, jakie pytania powinny być zadane i jakich na nie należy udzielać odpowiedzi. Uczniom narzucane są konkretne wizje świata, zgodnie z kulturą akceptowaną przez dysponujących władzą (dyrektor, nauczyciele). Uczniowie, nawet gdy nie zgadzają się z narzucanymi interpretacjami zastanej rzeczywistości, przyjmują postawę obronną, „na przeczekanie". Uczniowie starają się trafnie interpretować oczekiwania nauczycieli i odpowiednio zgodnie z ich oczekiwaniami reagować na wymagania (interpretowanie lub konstruowanie wypowiedzi zgodnie z zasadą „co autor nauczyciel miał na myśli")[193]. Szkoła jest instytucją, która powinna dawać równe szanse wszystkim do jednakowego wykształcenia, drogi kariery, jednak tak naprawdę szkoła buduje bariery pomiędzy uczniami oraz często posługuje się stereotypami. Szkoła narzuca kulturę, wiedzę, język, wzorce zachowań, jest miejscem stygmatyzowania uczniów i tworzenia nierówności szans życiowych. Także hierarchiczność struktury systemu wychowawczego szkoły

[192] Tamże, s. 51–53.

[193] A. Suchocka, *Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia polskiej szkoły*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej" 2011, r. LII, nr 4 (187), s. 296–297.

i związana z tym nierówność władzy odznaczająca się przypisywaniem sobie przez nauczycieli i dyrekcję prawa do posiadania monopolu na wiedzę, stanowi istotny składnik przemocy stosowanej przez szkołę. Nauczyciele – często postrzegani jako pedagogiczne autorytety w dziedzinie – czasami prowadzą między sobą opisywany wcześniej „ukryty program", którego istotą zdaje się wychowanie do zaakceptowania przemocy symbolicznej jako immanentnej i nieodłącznej właściwości świata. Wszak w szkole nie tylko zdobywamy wiedzę – uczymy się również zachowań poddawania się bez sprzeciwu mechanizmowi manipulacji, czyli przemocy symbolicznej. Bardzo często uczeń stygmatyzowany przez nauczycieli jako „mniej zdolny", „leniwy" wraz z wiekiem dostosowuje się do etykiety, jaką narzucili mu nauczyciele i nie realizuje swoich ambicji[194]. Nauczyciele różnicują uczniów ze względu na płeć oraz status majątkowy. Zatem w szkole mamy segregację uczniów na bazie kryterium zamożności, miejsca zamieszkania, pozycji zawodowej rodziców. Segregacja przyczynia się do wykluczenia z życia klasy i szkoły uczniów o stygmatyzujących cechach. Do praktyk wykluczających zaliczane są wycieczki szkolne, korzystanie z darmowych obiadów, zbiórki ubrań dla dzieci ubogich, zajęcia wychowawcze czy też korzystanie z pomocy dydaktycznych (uczeń, żeby odrobić zadanie domowe, musi dysponować komputerem z odpowiednim oprogramowaniem)[195]. Nauczyciele szkół podstawowych prezentują nieprzychylne postawy wobec uczniów niepełnosprawnych, szczególnie wobec dzieci z porażeniem mózgowym i zaburzeniami emocjonalnymi. Jednakowoż istotną zmienną w kształtowaniu postaw nauczycieli wobec niepełnosprawnych uczniów jest kontakt i własne doświadczenie. Nadmienimy, iż ci podejmujący osobiste kontakty z dziećmi niepełnosprawnymi i ich rodzinami charakteryzują się bardziej pozytywnymi postawami niż nauczyciele, którzy takich kontaktów nie

[194] K. Niedobecka, *Przemoc symboliczna – mit czy rzeczywistość?*, http://wiecjestem.us.edu.pl/przemoc-symboliczna-mit-czy-rzeczywistosc [dostęp: 20.02.2020].

[195] A. Suchocka, *Przemoc symboliczna jako element*…, s. 299.

utrzymują. Joanna Buława-Halasz sygnalizuje problem władzy nauczycieli, którzy podobnie jak terapeuci (autorka odnosi się do terapeutów dzieci autystycznych) sprawują władzę najbardziej subtelną. Przez fakt subtelności władza nauczycieli jest jak najbardziej niebezpieczna. Jest to mikrowładza, rozproszona i mało uchwytna, nad szczegółami, mikroelementami życia codziennego. Mechanizm użycia przewagi i dominacji, autorytetu i przemocy pozwala nie tylko w skutkach prowadzić do usprawiedliwienia (w oczach podmiotu) istniejących stosunków siły i nierówności. Może też być sam z siebie usprawiedliwiony, gdy ten przymus sprzyja korzystnym stanom rozwojowym jednostki i grup społecznych[196]. W środowisku szkolnym nie tylko dzieci z deficytami, niepełnosprawne, pochodzące z rodzin ubogich traktowane są jako „Inne", czyli w pewnym sensie wykluczone ze środowiska szkolnego, grupy klasowej. „Inność" w szkole wiąże się z różnicami rozwojowymi, w tym intelektualnymi. Zatem również dziecko zdolne, jako mające specjalne potrzeby edukacyjne, stanowi ciężar i kłopot polskiej szkoły, przysparzając nadmiaru pracy swoim nauczycielom. W szkole „wygodniej" jest takich dzieci nie zauważać. Dziecko zdolne nie ma wprost zauważalnych, zewnętrznych atrybutów swej odmienności. Nie wyróżnia się wizualnie, nie ma specjalnego „oprzyrządowania", nie ma też „szczególnie inteligentnego spojrzenia". Zdolności ogólne przejawiają się w wysokim poziomie myślenia abstrakcyjnego, zdolnościach przestrzennych i umiejętności operowania materiałem liczbowym, w bardzo dobrej pamięci i płynności słownej. Uważny, refleksyjny i „otwarty na dziecko" nauczyciel sklasyfikuje je jako wybitnie zdolne. Natomiast autorytarny, rutynowy w działaniu i zatrwożony o własny prestiż nauczyciel może sklasyfikować ucznia zdolnego jako gadatliwego, bezczelnego lub krnąbrnego. Powszechnie w społeczeństwie panuje pogląd, że problemy szkolne mają dzieci odbiegające w „dół" od przeciętnej. Na zasadzie kontrastu wytworzył się pogląd, iż dziecko zdolne to całkowity

[196] J. Buława-Halasz, *Władza symboliczna terapeutów osób autystycznych*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej" 2014, nr 6, s. 76–78.

brak szkolnych problemów dla niego i jego rodziców. Niestety szkoła nie jest przygotowana do pracy z dzieckiem zdolnym ani w obszarze dydaktycznym, ani wychowawczym i często nie wykazuje zaangażowania i ochoty do takiej pracy. Taka sytuacja generuje trudności dwojakiego rodzaju: po pierwsze, uniemożliwia dziecku zdolnemu osiągnięcie potencjalnie możliwego poziomu rozwoju (tzw. syndrom nieadekwatnych osiągnięć); po drugie, implikuje wiele kłopotów związanych z funkcjonowaniem takiego dziecka w szkole. Uczeń wyraźnie różniący się od rówieśników wyższym poziomem zdolności poznawczych wymaga szczególnej opieki i troski. Tymczasem szkoła jako instytucja edukacyjna jedynie deklaratywnie nastawiona jest na rozwój człowieka. W rzeczywistości stawia na obsługę normy i unifikację. Wszelkie rozbieżności „w górę" lub „w dół" od średniej postrzegane są jako kłopotliwa „inność"[197], na którą nie ma miejsca w szkole, jednostce edukacyjnej o charakterze totalitarnym.

Już na poziomie przedszkola występują praktyki dyscyplinarne, które przywodzą na myśl analizowane przez Foucaulta procedury mikropenalizacji ciała, aktywności czy zachowania, stanowiące sposoby „dobrego tresowania". Francuski myśliciel zauważył, iż wiele subtelnych środków, począwszy od łagodnych kar fizycznych poprzez ograniczenie praw aż po akty upokorzenia, może być wykorzystywanych jako forma kary. Celem jest tu uczynienie z każdego aspektu zachowania przedmiotu oceny przy jednoczesnym przekształceniu pozornie neutralnych elementów aparatu dyscyplinarnego w narzędzia wymierzania kary. Podobnie jak żołnierze, urzędnicy czy uczniowie dzieci w przedszkolu, co wynika z badań przeprowadzonych przez Katarzynę Gawlicz, musiały zwracać uwagę na to, jak jedzą, w jaki sposób poruszają się, bawią, także w jaki sposób funkcjonuje ich ciało. Podstawą tego typu samokontroli jest

[197] M. Giercarz-Borkowska, *Dlaczego nie pasuję właśnie tutaj…? Dziecko zdolne – Inny w systemie edukacji*, [w:] L. Dziewięcka-Bokun, A. Śledzińska-Simon (red.), *Społeczeństwo wobec Innego. Kategoria Innego w naukach społecznych i życiu publicznym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 185–188.

wcześniejsze skonstruowanie przez nauczycieli definicji „normalnego", właściwego i akceptowalnego zachowania. Do tej definicji „normalności" dzieci musiały się dostosować. Rzeczywistość przedszkolna jest rzeczywistością panoptykonu, w której dzieci mają świadomość ciągłego kontrolowania ich zachowania[198]. Sytuacja nie przedstawia się lepiej na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Polska wczesna edukacja mimo kolejnych reform strukturalnych realizowana niezmiennie w sztywnym, inercyjnym modelu skostniałej transmisji kulturowej traktuje znaczenia związane z tekstem dla dzieci jako legitymizowane przez program nauczania i ustalone poza uczniem interpretacje autorów podręczników, interpretacje, które autorzy uznali za odpowiednie dla dzieci. W tym przypadku samodzielność uczniowska może być rozumiana jedynie jako odgadnięcie tego, co nauczyciel/autor podręcznika miał na myśli, i deklarowanie, że te właśnie znaczenia, interpretacje i wartości stały się znaczeniami, interpretacjami i wartościami danego ucznia. Indywidualne interpretacje uczniowskie nie są uznawane za ważne. Nawet jeśli nie zostaną zakwestionowane, podważone przez nauczyciela, nie zajmują nigdy znaczącego miejsca. Zostają zastąpione przez utopijną wizję wytworzoną drogą manipulacyjnej pogadanki. W czasie tej pogadanki uczniowie doskonale zdają sobie sprawę, że nie chodzi o samodzielne odkrycie przez nich czegoś samodzielnego/nowego, ale przeciwnie, że nauczyciel zna od dawna wszystkie odpowiedzi, rolą ucznia jest jedynie ich odkrycie. Podsumowaniem lekcji jest kolektywna notatka, której nadaje się status „wspólnego wniosku z lekcji"[199]. Pod pozorem zapewniania bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom wprowadzono w codzienność szkolną wzmożoną kontrolę i obserwację wszystkich członków

[198] K. Gawlicz, *Wzrastanie w nierówność. Edukacja przedszkolna a odtworzenie struktur dominacji i podporządkowania*, [w:] A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee – diagnozy – nadzieje: Szkoła polska a idee równości*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009, s. 89–90.

[199] D. Klus-Stańska, *Od niechęci wobec dziecięcej samodzielności myślenia do przekazu fikcji społecznej, czyli edukacja dla niekompetencji*, „Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego" 2009, t. 18, s. 24–25.

tego środowiska. Spowodowało to wzrost poczucia niepewności, wynikający z atmosfery braku zaufania. Nieufność i podejrzliwość nie pozwalają na zaistnienie w szkole relacji opartych na szczerości i otwartości oraz ułatwiają wprowadzanie obowiązkowej kontroli wszelkich aspektów życia szkoły. Nie istnieją wówczas warunki do budowy kultury zaufania. Kultura szkoły ulega ciągłym przeobrażeniom, co może wzbudzać w jej uczestnikach poczucie niepewności i lęku. Dojrzała kultura zaufania w szkole oparta jest na krytycznej świadomości tworzących ją uczestników. Wymaga realnego zaangażowania i negocjowania jej kształtu. Wymaga także odwagi i zaufania do reprezentantów grupy przeciwnej: nauczycieli do uczniów, uczniów do nauczycieli, dyrekcji do uczniów i nauczycieli. W dzisiejszej szkole „okablowanej", odgrodzonej od świata zewnętrznego murami i pełnej kamer trudno jest mówić o zaufaniu. Polskie szkoły (nie oznacza, że wszystkie) tkwią w kulturze podejrzliwości. Będąc nią przepełnione, uczą takiego podejścia uczęszczających do niej uczniów, którzy opuszczając jej mury, będą reprodukować swoje szkolne doświadczenia w dorosłym życiu. Konsekwencją takiego braku zaufania jest kultura nieufności, która przejawia się brakiem zaufania do obywateli i obywateli między sobą, co polega na traktowaniu ich jako potencjalnie łamiących prawo, żądaniu certyfikatów poświadczających nawet najmniejszą aktywność, nieustannym sprawdzaniu i stosowaniu poważnych kar nawet za drobne przewinienia[200].

Michael Schulte-Markwort jest zdania, że dzisiejsza szkoła nie jest najczęściej miejscem radosnej i przyjemnej nauki, w wielu przypadkach jest wręcz zaniedbana. W szkole istnieją namacalne problemy w sferze relacji międzyludzkich. Zbyt często dialog nauczycieli z uczniami nie przebiega tak, jak powinien. Autorowi nie chodzi o to, że uczniom brakuje poczucia, że nauczyciele są dostępni. Zbyt rzadko daje im się odczuć, że w rozmowach przyjmowana jest ich perspektywa i że zostają

[200] A. Babicka-Wirkus, *Kultura szkoły w optyce metafory*, „Parezja. Studia i eseje" 2018, nr 2 (10), s. 61 i n.

wysłuchani. Często relacja nauczyciel–uczeń jest naznaczona brakiem szacunku. Trudności we wzajemnej komunikacji można powiązać z przekazywaniem wiedzy u nauczycieli. Źródeł kłopotów w nauce automatycznie szuka się w uczniu, a nie w metodach nauczania, oceny zależą od nauczyciela. Szkoła już w pierwszej klasie zaczyna się od rozczarowań i z każdym rokiem jest gorzej, aż do przytłaczającego uczucia wysiłku, który prowadzi do wyczerpania, ponieważ dzieci mimo wszystko starają się dostosować. Uczniowie opowiadają o obszarze, który ma decydujące znaczenie w ich życiu – o szkole – jako o miejscu naznaczonym lekceważeniem, pogardą, za wysokimi lub za niskimi wymaganiami oraz narastającym poczuciem napięcia i wypalenia. Michael Schulte-Markwort zauważa, że to bardzo wcześnie rozpoczynające się życie *quasi*-zawodowe, które już staje się podobne do życia dorosłego, uzupełniane jest w domu nadmiernym zawodowym obciążeniem rodziców, którzy już nie mają siły na nic więcej albo mają za wysokie wymagania. Rodzina ukazuje się nam niczym postmodernistyczna fabryka, która pracując na wysokich obrotach, wypluwa wszystkich, którzy nie są w stanie wytrzymać tempa[201]. Pierwsze lata szkolne mogą również dostarczać doświadczeń skłaniających dzieci do zamknięcia się w sobie i ucieczki w samotność. Dziecko rozpoczynające szkołę przeżywa niepewność, stres, obawy dotyczące nowych relacji z rówieśnikami i nauczycielami. Potrzebne jest wtedy stabilne i mocne oparcie w dorosłych, zarówno w domu, jak i w szkole. Gdy zabraknie stabilizacji, bardziej wrażliwe jednostki mogą sobie nie poradzić z nową sytuacją i z nowymi zadaniami. Nauczyciel powinien stworzyć klimat zgody i współpracy sprzyjający uwolnieniu od stresu, obaw i niepewności. Powinien od samego początku pozytywnie motywować uczniów, tak by niezależnie od wyników nie dopuścić do zniechęcenia i obniżenia poczucia wartości. Można to osiągnąć w dość łatwy sposób, podkreślając mocne strony uczniów, umacniając poczucie

[201] M. Schulte-Markwort, *Wypalone dzieci. O presji osiągnięć i pogoni za sukcesem*, tłum. M. Guzowska, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015, s. 98–103.

bezpieczeństwa i pomagając im przezwyciężyć trudności. Ewa Woydyłło stwierdza, iż ta prawda nie jest oczywista dla wszystkich[202].

W szkole uczeń powinien być traktowany z szacunkiem. Maria Groenwald zaznacza, iż zadaniem wszelkich przepisów prawa ustalanego, czy to na poziomie międzynarodowym, krajowym bądź lokalnym, jest pomoc w uszczegółowieniu zobowiązań rządu w zakresie respektowania praw dziecka, zwłaszcza chronienia przed upokorzeniem czy odbieraniem godności. Maria Groenwald, opisując łamanie praw dziecka w szkole, na konkretnych przykładach stwierdza, iż akty formalnoprawne – zawierające kryteria i mechanizmy rozliczania niezbędne do skutecznego wprowadzania w życie zawartych w Konwencji o prawach dziecka norm – okazują się niewystarczające, gdy brakuje społecznego zainteresowania ich przestrzeganiem. W jej przekonaniu problem nabiera wymiaru szczególnie bolesnego wówczas, gdy osoby pozostające z dzieckiem w bliskich relacjach, czyli rodzice i nauczyciele, łamią jego prawa bądź świadomie ich nie dostrzegają. Mogą czynić to na dwa sposoby: po pierwsze, jawnie – w formie przemocy lub wykorzystywania; po drugie, w ukryciu – poprzez odbieranie godności, okłamywanie czy instrumentalne traktowanie. Maria Groenwald zwraca uwagę na fakt, iż obok osób łamiących prawa dziecka jest liczna rzesza tych, którzy naruszenia wprawdzie dostrzegają, lecz stosują przeróżne strategie, by uniknąć roli świadka wykroczeń[203]. Wtedy przyjmują postawy, które za Jackiem Filkiem[204] można określić jako zachowanie: po pierwsze, nieprzytomności; po drugie, obojętności; po trzecie, bierności; po czwarte, poczucia niewinności, stanu wywodzącego się z przekonania, że wszelkie próby łamania praw dziecka leżą po stronie innych[205].

---

[202] E. Wojdyłło, *Bo jesteś człowiekiem. Żyć z depresją, ale nie w depresji*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2017, s. 174.

[203] M. Groenwald, *Szkoła milczących praw dziecka…*, s. 60.

[204] J. Filek, *Filozofia jako etyka. Eseje filozoficzno-etyczne*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2001, s. 163 i n.

[205] M. Groenwald, *Szkoła milczących praw dziecka…*, s. 60–61.

Minęło 200 lat od wprowadzenia obowiązku szkolnego. XIX-wieczny model edukacji centralnie sterowanej przez urzędników, którzy decydują o wieku szkolnym i programach, z klasami jednorocznikowymi, w których dzieci realizują ten sam program w tym samym czasie, z dzwonkami co 45 minut, funkcjonuje do dzisiaj. Zmienił się świat, przebrzmiało militarne państwo pruskie, a industrializacja ma dziś zupełnie inne oblicze. Ostatnie 30 lat przyniosło ogromny naukowy postęp w dziedzinie zrozumienia, jak wygląda nauka przyjazna mózgowi. Psychologia rozwojowa i neuronauki mówią o nieskuteczności i wręcz szkodliwości obecnego modelu. A my nadal go podtrzymujemy. Dlaczego? Bo jest czymś, co dobrze znamy i boimy się nowego, innego? Ale przy takiej postawie niemożliwy jest żaden postęp. Dorośli wychodzą z założenia, iż skoro oni przetrwali, to dzieci również dadzą radę przetrwać system, który niszczy ich kreatywność. Płacą za to określoną cenę[206].

2. Rola nauczyciela – pomiędzy systemem a uczniem

I tutaj w odniesieniu do szkoły i szerzej systemu edukacji warto odnieść się do drugiej strony medalu. Również z nauczycielskiej narracji wyłania się niewesoły obraz szkoły. Nauczyciel jest ciągle na celowniku. Jego samodzielność jest ograniczona przez różnorakie czynniki. Możemy do nich zaliczyć np.: podstawę programową, programy nauczania, biurokrację szkolną, odgórne kontrole. Wszystko to prowadzi do bardzo wczesnego wypalenia zawodowego nauczycieli[207].

Z pracą nauczyciela społeczeństwo wiązało i wiąże nadzieje na wypełnianie zadań edukacyjnych na jak najwyższym poziomie. Uważa

[206] A. Motylewska, *Tkwimy w XIX-wiecznym modelu edukacji stworzonym na potrzeby państwa pruskiego!* https://czasnamontessori.pl/tkwimy-w-xix-wiecznym-modelu-edukacji-stworzonym-na-potrzeby-panstwa-pruskiego [dostęp: 3.07.2020].

[207] K. Starnawska, *Nauczyciel na celowniku (Małgorzata Zalewska-Bujak: „Nauczyciel w polu szkolnym…”)*, „ArtPapier” 1 marca 2018, nr 5 (341), http://artpapier.com/index.php?page=artykul&wydanie=343&artykul=6667 [dostęp: 17.04. 2020].

się, że nauczyciele w dużym stopniu decydują o jakości kształcenia i wychowania, pomimo silnych determinat zewnętrznych. Z tych też względów wobec tej grupy stawia się coraz bardziej rozległe zadania i oczekuje się pełniejszej ich realizacji[208]. Postać nauczyciela jest tak ważna w procesie dydaktyczno-wychowawczym, że poświęcono jej odrębną gałąź wiedzy – pedeutologię, która obejmuje zagadnienia dotyczące zawodu nauczycielskiego (rozumianego holistycznie). Pedeutologia to nauka o działalności i (samo)kształceniu nauczycieli. Wywodzi się od greckiego słowa *paideutes*, oznaczającego wychowawcę, nauczyciela, pedagoga i powstałego od słów *pais*, *paidos* (dziecko, chłopiec), *paidagogos* (niewolnik opiekujący się dziećmi swego pana i odprowadzający je do szkoły) oraz *agogos* (kierownik, przewodnik). Zatem te dwa słowa: nauczyciel i dziecko, są z sobą nierozerwalnie związane. Nie ma ucznia bez nauczyciela i nauczyciela bez ucznia[209]. Bycie nauczycielem to wykonywanie określonego zawodu, ale też odgrywanie wyjątkowej roli społecznej, którą powinny podejmować wyłącznie osoby odpowiednio do tego przygotowane, posiadające gruntowną wiedzę przedmiotową, specjalistyczne przygotowanie pedagogiczne oraz dydaktyczne, a także odpowiednie cechy osobowościowe i właściwą postawę moralno-etyczną. Wszystkie wymienione wymogi są niezwykle ważne ze względu na szczególną funkcję pełnioną przez pedagoga w społeczeństwie – ma on przygotowywać młode pokolenia do samodzielnego funkcjonowania w świecie dorosłych, wyposażając je w niezbędną do tego wiedzę oraz przydatne umiejętności. Dodatkowo zawód ten jest ściśle związany z posłannictwem, wręcz misją, którą nauczyciele realizują w imię górnolotnie brzmiących haseł: „dla dobra ojczyzny i narodu", „dla dobrobytu społecznego". Nauczyciel powinien mieć świadomość, że swoją osobą

[208] G. Cęcelek, *Rola nauczyciela-wychowawcy we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, „Nauczyciel i Szkoła" 2006, nr 1–2 (30–31), s. 53.

[209] Ł. Reczek-Zymróz, *Współczesne funkcjonowanie nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie" 2011, t. 18, nr 1, s. 128.

i postawą dostarcza uczniom wzorców zachowań, a także udowadniać swoim życiem, że sam robi to, co deklaruje. Ciekawość innych ludzi ma prowadzić do gromadzenia wiedzy na temat mechanizmów funkcjonowania człowieka, relacji międzyludzkich i społecznych. Wychowanie odbywa się już przez samo przebywanie z wychowawcą lub nauczycielem, przez kontakt z jego osobą, zasadami i poglądami. Wynika z tego, że nauczyciel powinien być wyposażony w określone, pożądane cechy osobiste. Są to m.in.: jasne zasady etyczne, świadomość siebie i swojego systemu wartości, poczucie odpowiedzialności, świadomość własnych emocji, pełnienie funkcji modelowych dla wychowanka, zainteresowanie ludźmi i sprawami społecznymi. Nauczyciel to osoba, która ma za zadanie wspomagać ucznia w rozwoju. Warunkiem niezbędnym w tym działaniu jest empatia, czyli umiejętność współodczuwania. Jest to element konieczny do zrozumienia ucznia, wczucia się w jego sytuację, spojrzenia z jego perspektywy na rozgrywające się wydarzenia. Bywa to potrzebne do zrozumienia, co dzieje się z wychowankiem. Równocześnie ze zrozumieniem punktu widzenia wychowanka nauczyciel nie może tracić własnej perspektywy zdarzeń. Drugim niezbędnym elementem jest ciepło i opiekuńczość wychowawcy. Wychowanie na wszystkich etapach edukacji i we wszystkich obszarach działania szkoły jest nierozerwalnie związane z kształceniem. Wszystkie cele edukacji i wychowania nauczyciel musi realizować we współpracy z najbliższym środowiskiem lokalnym i rodzinnym. Pamiętajmy, że nauczyciel jest wychowawcą, lecz nie wyręcza rodziców w zadaniach opiekuńczo-wychowawczych. Tylko wspólna droga wychowania może zapewnić osiągnięcie wytyczonych celów. W obecnej sytuacji oświatowej zdecydowanie wzrasta rola nauczyciela, który powinien być dla uczniów przywódcą, doradcą, ale i przyjacielem. Im lepiej to zadanie zostanie wypełnione, tym uczniowie będą mieli większą szansę na pełny rozwój osobowościowy i intelektualny. Relacje nauczyciel–dziecko muszą być oparte na życzliwości, zaufaniu i przestrzeganiu

ustalonych reguł postępowania[210]. W związku z tym kluczową rolę odgrywa etyka zawodowa nauczycieli. Nauczyciel niejednokrotnie znajduje się w sytuacji konfliktu między swoimi obowiązkami zawodowymi a sprzecznymi z nimi naciskami grup czy jednostek. To od nauczyciela żąda się, by oceniał ucznia wyżej, niż na to zasługuje; by postępował zgodnie z różnymi oczekiwaniami środowiska, a nie z własnymi pedagogicznymi przekonaniami; by podporządkował się życzeniom ingerującego urzędnika, a nie potrzebom ucznia i rodziców; by upowszechniał poglądy zgodne z celami określonej instytucji, a występujące w sprzeczności z nauką. Wydaje się, że w kodeksie etyki zawodowej nauczyciel mógłby mieć oparcie w sytuacjach charakteryzujących się rozbieżnością między różnymi oczekiwaniami a podejmowanymi przez nauczyciela decyzjami pedagogicznymi. Kodeks etyki zawodowej w tym przypadku nie jest tylko zbiorem życzeń i wymagań wobec nauczyciela, lecz jednocześnie narzędziem go chroniącym i broniącym. Wrażliwość moralna nauczyciela nie jest dyspozycją wrodzoną. Stanowi jakby syntezę licznych percepcji, przeżyć i doświadczeń. Kształtowanie wrażliwości moralnej nauczyciela jest procesem długotrwałym; kumulują się tu doświadczenia lat szkolnych, okresu studiów, okresu startu w zawodzie i pełnej aktywności zawodowej, właściwie całego życia. Stopniowo w wyniku dłuższego doświadczenia nauczyciel nabywa zdolności do bezpośredniej oceny różnych sytuacji konfliktowych, dokonywania wyboru moralnego. Ale mogą też zachodzić procesy znieczulające moralnie nauczyciela. Stanisław Krawcewicz jest przekonany, iż włączenie elementów etyki zawodowej w proces edukacji nauczycieli niewątpliwie wzmacniałoby ich kwalifikacje, podnosiło poziom refleksji etycznej. Nauczyciel, opuszczając zakład kształcenia i podejmując pracę pedagogiczną, powinien mieć ukształtowaną świadomość wagi moralnej swego zawodu, swoich

[210] M. Łuka, *Praca nauczyciela wobec wyzwań współczesności*, [w:] M. Łuka, P. Witek, D. Grzesiak-Witek, *Nauczyciel a współczesne zagrożenia*, Wydawnictwo Towarzystwo Naukowe KUL Jana Pawła II, Lublin 2019, s. 11–15.

moralnych powinności i zobowiązań wobec dziecka, rodziców, państwa i społeczeństwa. Nauczyciele boją się krytyki ze strony młodzieży, ze strony rodziców, ze strony środków masowego przekazu. W zawodzie nauczyciela mają miejsce wykroczenia, łamanie prawa, dobrych obyczajów etyki pracownika. Można podać wiele przykładów: nauczyciela, który z własnej winy nie prowadzi lekcji, nie prowadzi kółka przedmiotowego, a bierze za to pieniądze. Są nauczyciele, którzy z racji takiego czy innego święta biorą prezenty od dzieci i młodzieży. Stanisław Krawcewicz zwraca uwagę na nieetyczne postępowanie nauczycieli, którzy mówią uczniom, jaki prezent by chcieli dostać, proponują płatne korepetycje; mają za nic godność dziecka, serwują dzieciom i młodzieży upokarzające epitety. Od czasu do czasu prasa zasygnalizuje wypadek niskiego poziomu moralnego niektórych nauczycieli. Niestety, nauczyciele odczuwają to jako osobistą obrazę i podrywanie autorytetu. Nie należy przymykać oczu na ujemne zjawiska w szkole. Szkoła i nauczyciele nie mogą być chronieni przed słuszną i rzeczową krytyką[211]. Z zawodem nauczyciela związanych jest wiele konfliktów o podłożu etycznym. Często na nauczycieli wywierana jest presja ze strony rodziców czy społeczności lokalnej. Grupa rodziców, którzy są osobistymi znajomymi nauczyciela lub którzy są lokalnymi dostojnikami, może oczekiwać, a nawet domagać się od nauczyciela ulgowego potraktowania swoich dzieci na egzaminie, ale grupy te nie muszą wcale być dla nauczyciela – przynajmniej w zakresie jego zawodowej praktyki – grupami odniesienia, chociaż mogą być grupami, które usiłują wywrzeć presję na jego zachowanie, z którymi się liczy i którym może w jakichś szczególnych okolicznościach skłonny będzie ulec, jeśli będzie chciał uniknąć dotkliwych skutków swojego trwania przy odmiennej koncepcji własnej roli społecznej, np. jeśli będzie

[211] S. Krawcewicz, *Rozważania nad etyką zawodu nauczyciela*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1987, s. 150–151, 119–120, [w:] Z. Kalita (red.), *Etyka w teorii i w praktyce. Antologia tekstów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001, s. 230–231.

chciał utrzymać się na stanowisku. A gdy ulegnie wymaganiom grupy, która dysponuje środkami przymusu, trudno wtedy będzie określić jego postępowanie – jako zgodne z rolą zawodową nauczyciela czy sprzeniewierzenie się swojej roli zawodowej[212].

Trzeba pamiętać, że powodzenie w edukacji w dużym stopniu zależy od zasobów osobistych uczniów, ale w znaczącym zakresie determinuje je osoba nauczyciela, który jest bezpośrednim realizatorem polityki oświatowej. W obecnej rzeczywistości nauczyciele powinni nie tylko przekazywać wiedzę, lecz także sprzyjać w nabywaniu przez uczniów umiejętności funkcjonowania w obszarze osobistym, społecznym i ukierunkowanym na sferę, która jest przedmiotem zainteresowania czy nawet pasji poszczególnych osób. Techniki informacyjne stwarzają możliwości uczenia się indywidualnie, jak również w sposób oparty na współpracy i sposób problemowy. Skuteczność oddziaływań nauczyciela zależy od odpowiedniego wspomagania rozwoju i uczenia się przy jego uważnej i życzliwej obecności w klimacie zaufania. Nauczyciele muszą zatem świadomie podejmować właściwe czynności, by wspomagać rozwój dziecka, wpływać na aktywność ucznia, warunkującą efektywne uczenie się, poprzez przekazywanie wiedzy i kształtowanie umiejętności w przyjaznej dziecku przestrzeni edukacyjnej. W złożonej relacji nauczyciel–uczeń przy rozwiązywaniu podobnych problemów osoby odpowiedzialne za edukację w codziennych sytuacjach podejmują różne, a czasem odmienne działania. Nauczyciele różnią się stylami nauczania, wychowania oraz umiejętnością tworzenia określonego środowiska klasy szkolnej, w której często odmienne jest poczucie życzliwości, kontroli czy sensowności działania. W pracy nauczycielskiej chodzi o sprawienie, by młodzi ludzie mogli wspólnie osiągać wyznaczone cele, wyznając wspólne wartości, działając w odpowiedniej strukturze, mając możliwość

[212] I. Lazari-Pawłowska, *Etyka. Pisma wybrane*, red. P.J. Smoczyński, Ossolineum, Wrocław 1992, s. 84–91, [w:] Z. Kalita (red.), *Etyka w teorii i w praktyce. Antologia tekstów*…, s. 226–227.

szkolenia i rozwoju, co jest niezbędne do właściwego działania i odpowiadania na zmiany. Przede wszystkim to posiadana przez nauczyciela wiedza o prawidłowościach rozwoju i zróżnicowanej skuteczności podejmowanych oddziaływań pedagogicznych odpowiada za profesjonalne działania nauczycieli i wspomaganie optymalnego rozwoju ucznia, czyli głównego celu edukacji[213]. Nauczyciele powinni umieć dzielić się z sobą swoją wiedzą i doświadczeniem, współpraca powinna być nieodzownym aspektem ich pracy. Współcześni pedagodzy powinni umieć pracować w grupie i dzielić się z sobą dobrymi praktykami, znalezionymi materiałami czy pomysłami na lekcje lub projekty. Powinni mieć czas spotykać się z sobą w zespołach, wspólnie znajdować rozwiązania problemów czy oceniać pracę uczniów. Przede wszystkim zaś powinni kochać swoją pracę, entuzjastycznie przekazywać wiedzę i nieustannie się uczyć. Innowacyjność takich nauczycieli powinna się przejawiać nie tylko w użyciu technologii, ale przede wszystkim w zmianie sposobu myślenia o roli nauczyciela w procesie edukacji[214].

Podawane są następujące style pracy nauczyciela:

- po pierwsze, nauczyciel autokratyczny – wydaje polecenia i wskazówki oraz udziela pochwał lub nagan;
- po drugie, nauczyciel demokratyczny – udziela rad, sugestii, zasięga opinii innych dzieci, wysłuchuje ich ocen, śmieje się, żartuje;
- po trzecie, nauczyciel liberalny – udziela rad, gdy jest o to proszony, nie bierze jednak czynnego udziału w stymulowaniu spontanicznej aktywności grupy.

Co ciekawe, dzieci będące pod opieką nauczyciela postępującego w sposób demokratyczny wykazały najwięcej różnic w zakresie indywidualnej ekspresji twórczej oraz najmniej zniecierpliwienia i agresywności

[213] T. Sokołowska-Dzioba, *Wiedza jako podstawa kompetencji nauczyciela*…, s. 52–53.

[214] G. Leśniewska, *Gotowość do zmiany nauczycieli szansą edukacji XXI wieku*, „Studia i Prace WNEIZ US" 2016, nr 46/1, s. 43.

wobec pozostałych członków grupy. Autentyczność, empatia i bezwarunkowa akceptacja korelują pozytywnie w stopniu istotnym statystycznie z rozwojem uczniów. Są też głosy, formułowane na podstawie doświadczeń w pracy nauczycielskiej i psychoterapeutycznej, wedle których podstawę zmian w zachowaniu się człowieka stanowi jego zdolność do wzrostu i rozwoju, zdolność uczenia się na podstawie własnych doświadczeń. Nie można nikogo zmienić, nie można mu przekazać gotowych doświadczeń[215], chociaż nauczyciel może być mentorem dla ucznia, co jest niezwykle cenne we współczesnym świecie. Wobec nauczycieli zmieniają się oczekiwania. Także wobec nauczycieli pracujących w przedszkolu. W ciągu 200 lat od momentu założenia w Polsce pierwszych przedszkoli zmieniły się zadania osób w nich pracujących: od sprawowania opieki i ochrony dzieci przez zadania wychowawcze, wspieranie rodziców i prawnych opiekunów dzieci do szeroko rozumianych zadań edukacyjnych, diagnostycznych, profilaktycznych, terapeutycznych, doradczych, animacyjnych i innych. Aktualnie najważniejszym zadaniem nauczycielek i nauczycieli przedszkoli jest przygotowanie dzieci do funkcjonowania w świecie, który je otacza i który zmienia się nieustannie w sposób trudny do przewidzenia. Współcześnie dzieci muszą nauczyć się funkcjonować w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, w świecie płynnych, nietrwałych relacji, w rzeczywistości wirtualnej. Zadanie nauczycielki/nauczyciela przedszkola jest zatem o wiele trudniejsze i bardziej złożone niż przygotowanie dziecka do radzenia sobie z zadaniami szkolnymi i sprawnego (bezbolesnego) pokonania przez niego progu szkoły. W literaturze pedagogicznej funkcjonuje termin „powinności nauczyciela", które są związane z wprowadzaniem dziecka w świat zjawisk społeczno-przyrodniczych, pomaganiem dziecku być w nim wrażliwością podmiotową. W nowo opublikowanym standardzie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela

[215] U. Szuścik, *Rysunek dziecka a jego rozwój*, [w:] J. Andrzejewska, B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Oblicza edukacji przedszkolnej i szkolnej*…, s. 106–107.

przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (także we wcześniej obowiązujących standardach) podkreśla się konieczność wszechstronnego przygotowania do wykonywania zawodu, na które składa się opanowanie przez kandydata/kandydatkę podstaw wiedzy z zakresu filozofii, psychologii, socjologii, metodyki pracy z dzieckiem (z zakresu edukacji polonistycznej, matematycznej, społeczno-przyrodniczej, zdrowotnej, plastycznej, muzycznej, technicznej, z zakresu wychowania fizycznego i metodyki nauczania języka obcego), znajomość podstaw prawa, wiedzę na temat struktury i funkcji systemu oświaty, zagadnień edukacji włączającej, zagadnień edukacji międzykulturowej, zasad bezpieczeństwa i higieny pracy w instytucjach edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych, innowacji pedagogicznych, procesów komunikacji społecznej. Od nauczyciela/nauczycielki przedszkola oczekuje się ponadto, by dysponował/dysponowała kompetencjami do: rozpoznawania indywidualnych potrzeb, możliwości i uzdolnień dzieci, sprawnego diagnozowania czynników zagrażających i identyfikowania ryzyka przyszłych niepowodzeń szkolnych, skutecznego wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych w realizacji zadań dydaktycznych, identyfikowania i rozbudzania zainteresowań dzieci, udzielania pierwszej pomocy itp.[216] Idąc dalej, przyjmowanie na siebie zadań i powinności nauczycielskich wynika z wewnętrznie odczuwanego powołania oraz satysfakcji płynącej z kontaktów z dziećmi, satysfakcji w ogóle, z odczuwanej przyjemności kontaktów z młodym człowiekiem. Nauczyciel/nauczycielka przedszkola jest traktowany/traktowana jako zawód zaufania publicznego[217].

[216] Zob. rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. z 2019 r., poz. 1450.

[217] K. Kuszak, *Paradoks: nauczyciel(ka) przedszkola – profesja społecznie ważna o niskim poziomie prestiżu*, [w:] J. Andrzejewska, B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Oblicza edukacji przedszkolnej i szkolnej*…, s. 27–30.

Nauczyciel stara się być przewodnikiem życiowym dla swoich wychowanków. Mądre prowadzenie ucznia wiąże się ze wspólnym wędrowaniem po znanych pedagogowi szlakach wiedzy, umiejętności, sprawności, postaw oraz wspólnym budowaniu perspektyw. Przyjazny przewodnik poszukuje szczególnych predyspozycji i ewentualnych ograniczeń swojego ucznia. Dojrzały nauczyciel inspirująco, najlepiej jak potrafi, dzieli się z uczniem swoją bogatą wiedzą specjalistyczną i ogólną, wieloletnim doświadczeniem, umiejętnościami, sprawnościami i pasjami. W dzisiejszych czasach, mając poczucie swojej misji, przewodnik – nauczyciel z powołania – z coraz większą trudnością, a także z coraz mniejszą efektywnością realizuje swoje zadania dostępnymi, naturalnymi, sprawdzonymi od lat, prorozwojowymi metodami. Zewnętrznie motywowany różnego rodzaju środkami odgórnego nacisku zmuszany jest do ścisłego dostosowywania się do wytycznych systemu oświaty tak, aby nauczani zapamiętali wszystko to, co może być sprawdzane przez osoby kontrolujące efektywność pracy dydaktycznej nauczyciela. W realnej rzeczywistości model działania dzisiejszego systemu oświaty nie oczekuje od nauczyciela, by był romantycznym przewodnikiem. Dla urzędników rozliczających nauczycieli według tego, co da się szybko, doraźnie zmierzyć, zdecydowanie lepszym pracownikiem wydaje się pedagog ściśle realizujący podstawę programową. System preferuje więc mało empatycznego behawiorystę, praktyka, będącego sprawnym narzędziem systemu, który za pomocą negatywnych i pozytywnych wzmocnień, jakimi dysponuje, w przewidzianym programem czasie, skutecznie przekazuje i egzekwuje od uczniów pożądane przez nadrzędny system wiadomości, umiejętności i sprawności. Coraz częściej brakuje czasu na zadania doraźnie nieweryfikowalne, w których głównymi nauczanymi cechami są empatia i wrażliwość. Współcześnie pedagog stoi przed dylematem, czy ma być twórczym nauczycielem, przyjaznym przewodnikiem, odkrywającym i rozwijającym w wychowanku pożądane cechy i postawy, czy też przede wszystkim skutecznym pracownikiem wykonującym coraz

większą liczbę narzuconych zewnętrznie, niekiedy nawet w jego odczuciu, sprzecznych wewnętrznych zadań. W konsekwencji nauczyciel, przeciążony tymi koniecznymi działaniami, a przecież mający najczęściej obowiązki wobec najbliższej rodziny, zostaje niemal pozbawiony czasu wolnego i mimo zamiłowania, talentu pedagogicznego oraz nieustannej chęci ma już niewiele czasu i siły, aby skutecznie dbać o harmonijny rozwój ucznia. W ten sposób pojawia się dylemat: po czyjej stronie jest nauczyciel – systemu czy wychowanka?[218] Oczywiście w przypadku zawodu nauczyciela możemy mówić o pewnej autonomii. W myśl przepisów ustawy Karta nauczyciela (art. 12 ust. 1) nauczyciele zatrudnieni na podstawie mianowania nie podlegają podporządkowaniu służbowemu określonemu w innych przepisach prawnych dla mianowanych funkcjonariuszy państwowych. Przepis ten nie dotyczy nauczycieli zatrudnionych na podstawie umowy o pracę, czyli większości rozpoczynających pracę w zawodzie. Nauczyciel w realizacji programu nauczania ma prawo do swobody stosowania takich metod nauczania i wychowania, jakie uważa za najwłaściwsze spośród uznanych przez współczesne nauki pedagogiczne, oraz do wyboru spośród zatwierdzonych do użytku szkolnego podręczników i innych pomocy naukowych. Aby przepis nie był martwą literą, z woli ustawodawcy nauczyciel powinien pogłębiać swoją wiedzę ogólną i zawodową, korzystając z prawa pierwszeństwa do uczestnictwa we wszelkich formach doskonalenia zawodowego na najwyższym poziomie[219]. Współczesny nauczyciel musi wbrew wszystkiemu poszukiwać własnej tożsamości, aby kształtować edukacyjnie i społecznie ucznia w taki sposób, żeby dzięki niemu szkoła mogła spełniać określoną funkcję. Chodzi o stworzenie uczniom warunków umożliwiających odkrywanie siebie, uzyskanie poczucia własnej wartości, dojrzewanie społeczne,

[218] M. Łuka, *Praca nauczyciela wobec wyzwań współczesności*…, s. 18–20.

[219] J. Madalińska-Michalak, *Autonomia nauczyciela: uwarunkowania prawne i rozwijanie kompetencji nauczyciela do bycia autonomicznym*, „Forum Oświatowe" 2019, vol. 31, no. 2 (62), s. 17.

a przede wszystkim przeżycie radości własnego zachowania. Wydawane w kolejnych latach akty prawne kształtujące politykę oświatową wskazują nauczycieli jako zobligowanych do zapewnienia wszechstronnego rozwoju osób edukowanych. Sam zaś proces edukacyjny ma być realizowany w pełnej symbiozie nauczania z wychowaniem, mając na względzie dobro dziecka. Mogą zdarzyć się sytuacje, że uczeń jest osamotniony w środowisku szkolnym i z tego powodu bywa przygnębiony. Może to mieć źródło w bierności nauczyciela wobec szkolnych dysfunkcjonalności, kiedy nauczyciel nie potrafi zrozumieć problemów codziennego życia swoich uczniów. Nieustanna gonitwa nauczycieli za zrealizowaniem podstawy programowej powoduje, że dzieci niejednokrotnie uczą się tego, co później wykorzystają tylko w niewielkim stopniu na kolejnych etapach edukacji czy przy wyborze zawodu. Istotnym zagrożeniem dla systemu edukacyjnego i pracy nauczyciela jest schematyczność procesów i procedur oraz brak nowatorstwa w stosowanych metodach. Olbrzymim zagrożeniem dla pracy nauczycieli jest zmęczenie uczniów procesem kształcenia oraz spadek ich aktywności edukacyjnej. Jest to spowodowane m.in. używaniem przez nauczyciela w praktyce edukacyjnej nazbyt ograniczonego repertuaru metod aktywizujących. Zagrożeniem dla efektywnej pracy nauczyciela są niewątpliwie popełniane przezeń błędy dydaktyczne:

- po pierwsze, nauczyciel źle rozplanowuje czas zajęć i w konsekwencji nie ma możliwości zastosowania przygotowanych środków dydaktycznych;
- po drugie, wśród niektórych wychowawców istnieje przekonanie, że „aby nauczyć, wystarczy pokazać". Jest to wąskie i przestarzałe rozumienie zasady poglądowości oraz korzystania ze środków dydaktycznych;
- po trzecie, niektórzy nauczyciele wciąż wolą prowadzić zajęcia metodą wykładu, w której ograniczają stosowanie środków dydaktycznych;

– po czwarte, spotyka się nauczycieli, którzy twierdzą, że poglądowości na niektórych lekcjach nie da się zastosować ze względu na rodzaj przekazywanych treści;
– po piąte, zdarza się, że uczący lekceważą podstawowe reguły dydaktyczne, powtarzając: uczę „po swojemu";
– po szóste, istnieje permanentny problem z uzyskaniem i doborem odpowiednich środków dydaktycznych;
– po siódme, w niektórych sytuacjach nauczyciele eksponują przez całą lekcję środek dydaktyczny, uniemożliwiając np. komentarz lub przekazanie jakiegoś kwantu informacji[220].

Nauczyciel jako kluczowy przedstawiciel systemu edukacyjnego musi, mimo kryzysu tegoż systemu, zadbać o przestrzeń uspołecznienia przez kreowanie i uczenie takich postaw społecznych, dzięki którym zostanie zbudowany bądź odbudowany system wartości ucznia. Pomimo podejmowanych starań nauczycielom nie zawsze udaje się osiągnąć cel wychowawczy w postaci pokazywania określonych wzorców zachowań. Mimo takich starań wielu uczniów wykazuje niedostosowanie w postaci zachowań agresywnych, aspołecznych, czego konsekwencją są uzależnienia od alkoholu czy narkotyków[221].

Pomijając błędy w pracy nauczyciela i niekorzystne oddziaływania systemowe, zwróćmy uwagę na jego rolę w przeciwdziałaniu przemocy. Niezmiernie ważna jest rola nauczyciela w pracy z dzieckiem skrzywdzonym. Literatura wskazuje na trzy główne podejścia dotyczące sposobów radzenia sobie z przemocą: moralistyczne, humanistyczne i legislacyjne. Pierwsze z nich wychodzi z założenia, że do zminimalizowania zjawiska przemocy w szkole wystarczy wielokrotne powtarzanie norm i zasad określających stosunek szkoły do przemocy. Poprzez to uczniowie są w stanie dostosować się do norm wyznaczonych przez szkołę. Podejście

[220] P. Witek, *Wybrane zagrożenia i problemy w pracy nauczyciela*, [w:] M. Łuka, P. Witek, D. Grzesiak-Witek, *Nauczyciel a współczesne zagrożenia*…, s. 59–64.
[221] Tamże, s. 86.

humanistyczne każdego z uczestników przemocy traktuje jako osobę zasługującą na szacunek. Osoby agresywne zachowują się w ten sposób, ponieważ nie nabyły jeszcze ważnych umiejętności polecanych, np. dziękowania czy proszenia. Podejście to zakłada możliwość zmiany zachowań przemocowych i agresywnych na rzecz zachowań prospołecznych poprzez współpracę. Fundamentalnym założeniem podejścia legislacyjnego jest przekonanie, że skutecznym sposobem ograniczenia agresji jest ustanowienie jasnych reguł i zasad wobec osób prezentujących zachowania agresywne. Skuteczność ta wiąże się również z konsekwentym stosowaniem sankcji w przypadku łamania i naruszania obowiązujących norm. Jak zauważa Magdalena Barabas, zazwyczaj poszczególne podejścia są stosowane przez szkołę i poszczególnych nauczycieli w dość zróżnicowanym zakresie i natężeniu. Możliwe jest zatem eklektyczne nastawienie do przemocy, które łączy w sobie zalety wszystkich trzech podejść. W ocenie Magdaleny Barabas stanowisko takie wymagałoby stawiania jednoznacznych granic oraz precyzyjnie określonych norm i zasad dotyczących bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego, wynikających z szacunku i podmiotowego traktowania wszystkich osób umożliwiających współpracę[222]. Działania placówki oświatowej (przedszkola, szkoły) wobec dziecka stosującego przemoc wobec rówieśników nie mogą ograniczać się jedynie do podjęcia interwencji kryzysowej. Ważne jest podjęcie na rzecz takiego ucznia działań, które będą ukierunkowane na zmianę jego postawy wobec przemocy. Zdarza się, że dziecko ma w rodzinie jedynie osoby dorosłe wspierające go w jego działaniach przemocowych, dające przyzwolenie na akty agresji i przemocy. Wówczas nauczyciele niejednokrotnie są jedynymi osobami, które umożliwią mu doświadczanie sytuacji, w których dzieci te mogą zachować się w sposób społecznie akceptowany. Magdalena Barabas podkreśla, iż niezwykle ważnym elementem pracy z dziećmi w jakikolwiek sposób uwikłanymi w przemoc (będącymi jej

[222] M. Barabas, *Dzieci uwikłane w przemoc*, [w:] J. Andrzejewska, B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Oblicza edukacji przedszkolnej i szkolnej*…, s. 219–220.

świadkami, doznającymi aktów krzywdzenia czy jej sprawcami) jest osobiste przekonanie nauczycieli i wychowawców o tym, czym jest przemoc. Postawy wychowawców i pozostałych członków społeczności szkolnej determinują w pewien sposób strategie radzenia sobie z agresją i przemocą wśród uczniów. Dlatego też warto w procesie edukacji przyszłych nauczycieli i wychowawców zwrócić szczególną uwagę na wyposażanie ich w kompetencje, które pomogą skutecznie wspierać swoich uczniów (w różny sposób uwikłanych w przemoc) w dokonywaniu zmian i „wychodzeniu" z relacji przemocowych. Kompetencje te to nie tylko wiedza dotycząca zjawiska agresji i przemocy, lecz także umiejętności m.in. w jej rozpoznawaniu oraz identyfikowaniu roli ucznia w konkretnej relacji opartej na krzywdzeniu, umiejętności w zakresie budowania bezpiecznego kontaktu z uczniem i z jego rodzicami czy szeroko rozumianej komunikacji interpersonalnej. Fundamentem efektywnych oddziaływań i pracy z dzieckiem skrzywdzonym są postawy nauczyciela wobec przemocy, charakteryzujące się brakiem zgody na stosowanie jej wobec kogokolwiek. Ważnym elementem w działaniach podejmowanych wobec dzieci uwikłanych w sytuację przemocy jest bez wątpienia znajomość obowiązujących procedur prawnych w zakresie przeciwdziałania przemocy. Niezmiernie ważna jest znajomość idei i zakresu działania Zespołów Interdyscyplinarnych oraz warunków wdrażania i realizacji procedury Niebieskiej Karty. Najistotniejsza jest świadomość pedagogów, nauczycieli dotycząca tego, jak ogromne znaczenie ma ich osoba w całej procedurze NK i procesie wychodzenia rodziny z sytuacji przemocy domowej. Ważne, żeby nauczyciele prezentowali postawę reagowania w sytuacji krzywdzenia i podejmowania zdecydowanych działań wobec uczniów zarówno stosujących, jak i doświadczających przemocy[223].

[223] Tamże, s. 221–222.

3. Agresja szkolna

Najczęściej agresja ujmowana jest jako specyficzny rodzaj zachowania, wyodrębniony z innych zachowań według określonych kryteriów, i jest definiowana jako:

- reakcja lub aktywność prosta lub bardziej złożona, będąca zachowaniem interpersonalnym, opisywanym przez wskazanie jego intencji, przejawów, celów lub funkcji;
- sytuacyjnie wywołany stan motywacyjny, traktowany zamiennie z takimi określeniami emocji jak: gniew, złość, irytacja czy tzw. emocjonalna gotowość do agresji;
- stała cecha indywidualna definiowana opisowo w kategoriach powtarzalności i odznaczająca się transsytuacyjną stałością wzorów zachowania oraz stałymi orientacjami życiowymi;
- sekwencja interpersonalnych lub społecznych interakcji, wyodrębniona na podstawie intrapsychicznych determinantów, odgrywanych ról i pełnionych funkcji wobec innych oraz odniesienia tych interakcji do oceny opartej na społeczno-kulturowych standardach[224].

Od agresji, jako jednorazowego zachowania czy sekwencji zachowań, należy odróżnić agresywność, jako cechę osobowości, tj. skłonność do zachowań agresywnych i częste ich manifestowanie. Psychologowie, traktujący osobowość jako zespół cech, agresywność charakteryzują jako właściwość osobowości, której pomiar ma znaczenie dla przewidywania zachowania się jednostki. Charakteryzuje się ona powtarzalnością manifestowania agresji pomimo zmieniających się okoliczności, stabilnością agresywnego zachowania w długich okresach oraz różnorodnością działań agresywnych. Agresywność będąca „cechą" osobowości zależy zarówno od stopnia utrwalania się manipulacyjnego typu zachowań agresywnych, jak też nieukształtowanych środków kontroli – hamowania agresji.

[224] D. Rode, *Psychologiczne uwarunkowania przemocy w rodzinie. Charakterystyka sprawców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, s. 37.

Z kolei w poznawczych koncepcjach osobowości agresywność oznacza, że w strukturze motywacji danej jednostki dążenie do szkodzenia i napastliwych zachowań jest ulokowane centralnie i bardziej niżeli inne motywacje organizuje działanie człowieka[225]. Marek Kosewski z kolei wyróżnił mechanizmy psychologiczne stosowane przez jednostki, których cechą osobowości jest agresywność. Są to według niego osoby, które:

- w sytuacji zewnętrznej dostrzegają więcej niż inni sygnałów wywoławczych agresji i interpretują ją jako szczególnie zagrażającą lub frustrującą;
- posiadają silnie utrwalony nawyk agresywnego zachowania. Może on zaistnieć w trakcie uczenia się agresji przez obserwację i naśladownictwo, a także przez nagradzanie zachowań agresywnych. Utrwalony w ten sposób nawyk reakcji agresywnej ujawnia się zarówno w sytuacji emocjonalnego pobudzenia, jak gniew, złość, jak i w sytuacji instrumentalnej, czyli zaspokajania potrzeb, dążenia do celu, podporządkowania innych;
- posiadają słabo utrwalone mechanizmy kontroli zachowania agresywnego. Osoba taka cechuje się brakiem potrzeb społecznych, takich jak: kontakt emocjonalny, przynależność czy akceptacja ze strony innych. Przejawia słabą internalizację norm i wartości społecznych, w wyniku czego nie jest w stanie kontrolować swego agresywnego zachowania, w sposób inny niż obawiając się kary lub będąc pod silnym oddziaływaniem czynników zewnętrznych;
- odznaczają się określoną predyspozycją wrodzoną, która polega na tym, że w określonych sytuacjach wykazują zdolność do

[225] A. Frączek, *Agresja interpersonalna: opis i analiza z perspektywy psychologii społecznej*, [w:] Ł. Jurasz-Dudzik (red.), *Człowiek i agresja. Głosy o nienawiści i przemocy. Ujęcie interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2002, s. 47.

szczególnego natężenia negatywnych emocji, takich jak: gniew, wściekłość, złość[226].

Danuta Rode zauważa z kolei, że doszło do eksploracji pojęcia przemocy z bezpośrednich aktów, mających charakter agresji fizycznej, na różne pośrednie formy zachowań agresywnych i w efekcie powstało zjawisko swoistej dyfuzji pojęć agresji i przemocy. Stąd stosowana terminologia nie jest zbyt precyzyjna, jej spektrum znaczeniowe rozciąga się na wielu płaszczyznach obejmujących działania jednostek i funkcjonowanie struktur, osób i rzeczy. A doszło do tego m.in. przy uwzględnieniu kompleksu różnych, instytucjonalnych i ogólnospołecznych, procesów mających wpływ na agresywne zachowanie. Konkludując, rzec można, że termin „przemoc" oznacza najbardziej szkodliwą formę, podtyp agresji obejmujący skrajne formy agresji fizycznej. Kładzie się mocniejszy akcent na przemoc jako formę zachowania wynikającą z trudności indywidualnego reagowania w bliskich kontaktach interpersonalnych oraz w sytuacjach ekspozycji społecznej. Termin „przemoc" wyraża ponadto aspekt instytucjonalno-strukturalny (organizacja szkoły i warunki) oraz uwzględnia uwarunkowania ogólnospołeczne (wpływy społeczno-kulturowe), a więc w konsekwencji umożliwia przeprowadzenie wielopoziomowych analiz[227].

Środowisko szkolne, złożone i niejednorodne pod względem struktury organizacyjnej oraz jakości społeczno-wychowawczej, odgrywa niewątpliwie doniosłą rolę w rozwoju dziecka. Szkoła to główny, oprócz rodziny, czynnik kształtowania osobowości jednostki. Szkoła wprowadza dziecko w stosunki pomiędzy ludźmi, zapoznaje je z pracą i odpowiedzialnością. Jednakże bywa także ogniwem w procesie patologizacji, miejscem porażek i niepowodzeń[228]. Wiemy już, iż każda szkoła to gru-

[226] M. Kosewski, *Agresywni przestępcy*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1977, s. 137.

[227] D. Rode, *Psychologiczne uwarunkowania przemocy*…, s. 47.

[228] K. Pospiszył, E. Żabczyńska, *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1985, s. 103–104.

pa społeczna złożona z nauczycieli oraz uczniów i jest oczywiste, że dziecko może być celem ataków zarówno ze strony rówieśników, jak i nauczycieli[229]. W literaturze psychologicznej agresja definiowana jest jako zachowanie intencjonalne, mające na celu wyrządzenie komuś krzywdy. Użycie terminu „komuś" zakłada zwykle skierowanie działania przeciwko innej osobie, może jednak dotyczyć także wyrządzenia krzywdy samemu sobie (autoagresja). Drugi z elementów definicji zakłada celowość (intencjonalność) zachowania, co wyklucza wszelkie przypadkowe, niezamierzone i nieświadome działania. Celowe wyrządzenie komuś szkody może przyjmować różną postać, zarówno szkód fizycznych, jak i psychicznych[230]. Na agresję szkolną można patrzeć jako na wzorzec zachowania cechującego się postawą antyspołeczną i brakiem zdyscyplinowania. Działania agresywne można tłumaczyć wśród agresorów jako reakcję na frustrację lub jako przejaw wrogości. O ile chłopcy stosują bardzo mocne metody nękania innych, o tyle dziewczynki wykorzystują pośrednie sposoby, takie jak oszustwo, plotkarstwo, zazdrość, celowe wykluczenie kogoś z grupy oraz manipulowanie związkami, np. przyjaźni. Takie formy agresji są trudniejsze do wykrycia. Wynika z tego, iż agresja[231] nie jest wyłącznie kwestią płci, wychowania czy też statusu społecznego. Jest zjawiskiem obecnie powszechnie występującym, które zatraca ramy ścisłego zaszeregowania[232]. Miejscem formowania się

[229] M. Dąbrowska-Bąk, *Przemoc w szkole*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1987, z. 124, s. 94.

[230] J. Kołodziejczyk, *Przywództwo edukacyjne a przemoc rówieśnicza*…, s. 37.

[231] Agresja może być często bezsensowna i nielogiczna, tak że na nic się nie zda pytanie dziecka, które ją przejawia, dlaczego stłukło szybę, lub dziecka, które ukradło – dlaczego wzięło pieniądze. Bywa tak, że deprywacja mająca miejsce wcześniej w rozwoju emocjonalnym dziecka wywołuje skłonność do kradzieży, a deprywacja późniejsza jest odpowiedzialna za wybuchy agresji. D.W. Winnicott, *Dom jest punktem wyjścia. Eseje psychoanalityczne. Jednostka – Rodzina – Społeczeństwo*, tłum. A. Czownicka, Wydawnictwo Imago, Gdańsk 2011, s. 93–94.

[232] J. Maciejewski, *Agresja w środowisku szkolnym. Kontekst socjologiczny*, [w:] R. Szczepanik, J. Wawrzyniak (red.), *Różne spojrzenia na przemoc*…, s. 63.

zachowań agresywnych jest szkoła. Przyczyny takich zachowań w szkole są dzielone na:

- po pierwsze, czynniki pozaszkolne, czyli złe funkcjonowanie osobowości ucznia[233], kłopoty w nauce, zazdrość w odniesieniu do kolegów z rodzin lepiej sytuowanych[234], rywalizacja w nauce, wadliwe funkcjonowanie rodziny ucznia i jego środowiska pozaszkolnego, nieodpowiedniego wpływu rodziny i mass mediów;
- po drugie, czynniki szkolne, czyli wadliwe funkcjonowanie szkoły (zbyt duża liczba uczniów, brak współpracy szkoły z rodziną), niesprawiedliwa funkcjonalność kadry pedagogicznej, niesprawiedliwość w ocenianiu[235].

Zaznaczmy, iż zachowania agresywne i przemoc rówieśnicza nie są wyłącznie funkcją cech osobniczych. Można na nie patrzeć również jako na „produkt" działania szkoły, relacji między członkami społeczności szkolnej, podejmowania i zaniechania określonych działań i sposobów ich realizacji. Na ten fakt zwracają uwagę również badacze przyjmujący w swoich rozważaniach perspektywę socjoekologiczną, wskazując na znaczenie takich elementów jak oddziaływanie najbliższego i dalszego otoczenia, które wpływa na powstawanie zachowań agresywnych i przemocy. Dane dotyczące przemocy gromadzone są w Polsce najczęściej w związku z realizacją międzynarodowych i krajowych

[233] Agresja jest autodestrukcyjną siłą zwróconą na zewnątrz przeciw obiektom zastępczym. Człowiek kieruje agresję na zewnątrz, ponieważ jego pragnienie śmierci jest zablokowane przez siły popędów życia bądź inne przeszkody w osobowości, które przeciwne są popędom śmierci. M. Michalik-Jeżowska, *Psychoanaliza i neopsychoanaliza*, [w:] L. Gawor, Z. Stachowski (red.), *Filozofia współczesna*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz-Warszawa-Lublin 2006, s. 132.

[234] Narastająca fala przemocy, z którą mamy obecnie do czynienia, jest niewątpliwie skutkiem „kryminalizacji ubóstwa". Ludzie wykluczeni i odrzuceni uciekają się bowiem do odrzucenia tych, którzy ich wykluczyli. L. Kulińska, *Bieda w czasach globalnej obfitości*, [w:] R. Borkowski (red.), *Globalopolis. Kosmiczna wioska. Szanse i zagrożenia*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2003, s. 166.

[235] J. Jabłoński, J. Kusek, W. Hanuszewicz, *Przemoc i jej różnorodne formy,* http://trijar.republika.pl/przem_form.html [dostęp: 26.01.2016].

projektów badawczych. O skali przemocy rówieśniczej wiele możemy dowiedzieć się z międzynarodowych badań prowadzonych przez Światową Organizację Zdrowia pod nazwą *Zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej* przeprowadzonych w 2014 roku[236].

Warto mieć na uwadze, że przeprowadzone w latach 90. badania ukazały przymus i przemoc zawartą w strukturze stosunku wychowawczego. Badania potwierdziły istnienie pośredniego wpływu przemocy w formie tzw. zjawiska klimatu bezprawia, ujawniającego się w powszechnym paleniu papierosów, spożywaniu alkoholu podczas wycieczek szkolnych i dyskotek, braku zdyscyplinowania, wandalizmie, lekceważącym stosunku do nauczycieli i młodszych kolegów, a także wpływu bezpośredniego wypływającego z nieprawidłowej relacji uczeń–nauczyciel. Zidentyfikowanymi strefami największych zagrożeń w życiu szkoły w opinii uczniów były: higiena, agresja słowna, tłok, hałas, agresja fizyczna. Nauczyciele natomiast wskazywali za najbardziej uciążliwe higienę, hałas i tłok. Kolejne badania, przeprowadzone w zbliżonym okresie, ujawniły istnienie silnych form przemocy wśród uczniów ówczesnych klas ósmych szkoły podstawowej: krzywdzenie emocjonalne, fizyczne przez kolegów, seksualne. W Polsce to właśnie okres transformacji ekonomicznej w latach 90. nasilił przemoc szkolną. Zjawisko to stało się jednym z ważniejszych powodów zmiany systemu szkolnego wprowadzonego w 1999 roku, który polegał na wyodrębnieniu organizacyjnym grupy nastolatków (gimnazjum) w wieku 13–16 lat. Owo wyodrębnienie przyniosło dobre efekty w szkole podstawowej, jednak gimnazja, szczególnie wielkomiejskie z dużą grupą uczniów, stały się niezwykle trudnym środowiskiem wychowawczym o nasilonych zjawiskach przemocy rówieśniczej. W związku z badaniami prowadzonymi w krajach Unii Europejskiej zaczęto zwracać coraz większą uwagę na prawidłowość relacji

[236] J. Kołodziejczyk, *Przywództwo edukacyjne a przemoc rówieśnicza…*, s. 36, 46–47.

interpersonalnych w szkole, te relacje wiązano z efektami uczenia się i nasileniem niepożądanych zachowań uczniów[237].

W polskich szkołach ok. 9% uczniów jest uznawanych za ofiary dręczenia szkolnego. Wynika z tego, że jeden na jedenastu uczniów jest prześladowany przez kolegów i koleżanki[238]. W przypadku szkół (wiejskich i w małych oraz średnich miastach) możemy mówić o całym spektrum zjawisk wywodzących się z uprzedzeń. Wiemy już, że gorsze traktowanie przejawia się w różnorodny sposób – od mniej przychylnego podejścia poprzez pomijanie i izolacje do przezywania, poniżania i agresji fizycznej skierowanych przeciwko konkretnym uczniom i uczennicom. Prowadzone przez badaczki/badaczy obserwacje nauczycieli i nauczycielek w mikroskali pojedynczych szkół odpowiadają tzw. skali Allporta ukazującej narastające przejawy uprzedzeń w relacjach międzygrupowych na poziomie całych społeczeństw. Początek skali to żarty, przezwiska i akty przemocy słownej (m.in. mowa nienawiści), następnie mamy do czynienia z unikaniem lub wykluczeniem i kolejno: dyskryminacją, atakami fizycznymi oraz eksterminacją. Odniesienie doświadczeń nauczycieli i nauczycielek do teorii uprzedzeń Gordona Allporta pozwala uwidocznić mechanizm wzrastającej agresji wobec braku wcześniejszej reakcji na pomniejsze, pozornie mało szkodliwe czy bolesne, przejawy uprzedzeń. Jednocześnie należy podkreślić, iż w konkretnych sytuacjach nie musi dochodzić do stopniowego narastania problemu. Problem może dotyczyć jedynie agresji słownej lub od razu (bez wcześniejszych etapów) przejawiać się w izolacji i wykluczeniu lub agresji fizycznej[239]. Z kolei

[237] E. Leszczyńska, *Mediacje rówieśnicze jako forma rozwiązywania konfliktów w szkole i przeciwdziałanie zachowaniom agresywnym uczniów*, [w:] W. Heller (red.), *Czy polska szkoła ceni dobrą rozmowę? Komunikacja interpersonalna w edukacji*, Wydawnictwo UAM, Poznań-Kalisz 2011, s. 30 i n.

[238] J. Tracz-Dral, *Agresja i przemoc w szkołach*, Kancelaria Senatu Biuro Analiz i Dokumentacji, Opracowania Tematyczne, OT – 613, Warszawa 2012, s. 7.

[239] M. Rawłuszko, *Dyskryminacja, przemoc i mowa nienawiści w społecznościach szkolnych – charakterystyka zjawiska oraz strategie przeciwdziałania na podstawie wywiadów z nauczycielami i nauczycielkami ze wsi oraz małych i średnich miast*, [w:] K. Gawlicz,

w szkołach znajdujących się na terenie dużych miast uczennice i uczniowie stosują bardzo szeroki wachlarz zachowań o charakterze przemocy motywowanej uprzedzeniami – przemoc werbalną, w tym nienawiść i język nierównościowy, wykluczający, przemoc fizyczną, przemoc psychiczną, seksualną, cyberprzemoc. Ich zachowania w efekcie powodują poczucie zagrożenia w osobach należących do mniejszości i uczęszczających do ich szkoły. Nawet w obliczu wyraźnych aktów przemocy i agresji szkoła pozostaje w większości przypadków bierna na problem przemocy ze względu na „inność". Instytucja, jaką jest szkoła, zwykła powtarzać, iż nie ma potrzeby wyróżniania tego rodzaju przemocy czy konkretnych przesłanek celem ich przeciwdziałania. W szkołach w dużych miastach przesłankami, ze względu na które najczęściej dochodzi do dyskryminacji w relacjach rówieśniczych, są: wygląd, status społeczno-ekonomiczny (ubóstwo), płeć, orientacja homoseksualna[240]. Wszelkie formy przemocy rówieśniczej stanowią zagrożenie dla zdrowia psychicznego młodzieży. To, czego w ekstremalny sposób w szkole doświadczają pojedynczy uczniowie, znajduje odzwierciedlenie w bardziej powszechnych zachowaniach dotykających całej społeczności szkolnej, np. pożyczanie pieniędzy bez oddawania, wyzwiska szkolne. Problem przemocy i agresji występuje nie tylko w „złych" szkołach. W jednej ze szkół, która cieszyła się dobrą opinią, uczniowie uzyskiwali wysokie wyniki w egzaminach ogólnopolskich, niektórzy uczniowie mieli poczucie, iż jest na nich systematycznie wywierana presja. Czynnikiem ryzyka są nie tylko zbyt wysokie wymagania nauczycieli, ale również ich

P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*, Wydawnictwo Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015, s. 188.

[240] M. Jonczy-Adamska, *Dyskryminacja i edukacja antydyskryminacyjna w społecznościach szkolnych na podstawie wywiadów indywidualnych z nauczycielami i nauczycielkami dużych miast*, [w:] K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), *Dyskryminacja w szkole*…, s. 260.

sposób odnoszenia się do uczniów[241]. Stąd dziecko/nastolatek może być ofiarą agresji ze strony nie tylko innego ucznia, ale także nauczyciela. Maria Dąbrowska-Bąk przeprowadziła w 1986 roku badania na temat przemocy w szkole. Nie negując roli starć w układzie uczeń–uczeń, uznaje zatargi rówieśnicze, mimo ich silnego ładunku emocjonalnego, za mniej ważne w życiu dziecka niż zatargi z nauczycielami. Konflikty rówieśnicze są na ogół jawne i krótkotrwałe, ponadto uczeń ma więcej szans na likwidację zatargu z kolegami niż z nauczycielami/wychowawcami. Konflikty są przy tym z reguły sytuacjami trudnymi dla dziecka, mało zaś znaczącymi dla drugiej strony, która często ich nie dostrzega bądź je lekceważy. Z badań przeprowadzonych w latach 80. przez autorkę wynika, że przemoc nauczycieli wobec uczniów w badanym okresie polegała na: „straszeniu szkolnym", a więc używaniu w służbie strachu technik kontroli i oceny wiadomości; presję dydaktyczną, czyli zjawisko, które badani określali jako „żyłowanie"; złośliwą presję dydaktyczną („pytali po to, aby dać dwóję"); naruszenie godności ucznia przez ranienie uczuć, niesprawiedliwość, pogardę („traktowali nas jak powietrze", „uważali nas za coś gorszego"); agresję słowną; agresję fizyczną; demonstrowanie władzy („dawali odczuć, że rządzą, a my jesteśmy pod ich rozkazy"); brak kwalifikacji merytorycznych nauczyciela, traktowany przez ucznia jako odbieranie szans na start do lepszej szkoły, blokowanie przyszłości, marnowanie życia; inne. Wśród kategorii przemocy dominowało naruszenie godności w powiązaniu z agresją fizyczną oraz słowną. W owym okresie formy opresji w szkołach zdominowane były przez naruszenie godności uczniów połączone z agresją słowną oraz rękoczynem. Towarzyszyło im szczególnie instrumentalne traktowanie technik sprawdzania wiadomości szkolnych, skierowane przeciwko dziecku, nie zaś jego niewiedzy. Trzy dominujące w badanej populacji kategorie

[241] K. Okulicz-Kozaryn, *Klimat i kultura szkoły a zdrowie psychiczne uczniów i nauczycieli*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/projekty/klimat-i-kultura-szkoy-a-zdrowie-psychiczneg-uczniw_last.pdf [dostęp: 20.05.2020].

przemocy, a więc naruszenie godności, agresja słowna i fizyczna, były udziałem młodzieży uczącej się w szkołach zarówno na wsi, jak i w mieście. Młodzież miejska częściej sygnalizowała dewaloryzację wartości godnościowych, natomiast młodzież wiejska za dominujące formy opresji podawała rękoczyny i agresję słowną[242]. Zjawisko przemocy w relacji uczeń–nauczyciel jest stosunkowo słabo rozpoznawane w Polsce. Z badań amerykańskich wynika, iż taki problem istnieje i – co ciekawe – to nauczyciel może wystąpić w roli ofiary. Amerykańscy badacze ujawniają i analizują liczby napaści na nauczycieli, które systematycznie wzrastają z roku na rok. W psychiatrii wyłonił się nowy zespół urazowy, który jest nazywany jako „zespół pobitego nauczyciela". Przeprowadzone w Polsce badania dotyczące agresji uczniów wobec nauczycieli wskazują, iż przede wszystkim zagrożeni są nauczyciele pracujący w szkołach zawodowych, zastraszani groźbami pobicia i wyzwiskami. Nauczyciele szkół podstawowych i licealnych narażani są częściej na złośliwości i podważanie ich kompetencji[243].

Iwona Chmura-Rutkowska wiąże przemoc w szkole z kulturowo ugruntowanymi stereotypami związanymi z „płcią", co za tym idzie – agresję i przemoc w środowisku szkolnym można rozpatrywać w kontekście społeczno-kulturowym. Relacje pomiędzy rówieśnikami w szkole są relacjami dziewcząt i chłopców. Wobec tego, badając problem przemocy i agresji w szkole, trzeba brać pod uwagę rodzajową specyfikę rozwoju psychobiologicznego oraz cały bagaż stereotypów i norm społeczno-kulturowej konstrukcji kobiecości i męskości, w których wzrastają i do przestrzegania których są socjalizowane dzieci obu płci. Iwona Chmura-Rutkowska pisze, że w Polsce istotne różnice między dziewczynkami a chłopcami w częstości używania i podlegania różnym formom przemocy są rejestrowane we wszystkich badaniach, jednakże nie są

[242] M. Dąbrowska-Bąk, *Przemoc w szkole*…, s. 96–98.

[243] D. Rode, *Przemoc w szkole: rozmiary i charakter zjawiska*, „Chowanna" 1998, nr 1, s. 26.

brane pod uwagę przy projektowaniu prewencji pedagogicznej i psychologicznej w szkołach. Jest i tak, iż „niewidoczność" mężczyzn jako głównych sprawców przemocy jest przejawem androcentryzmu kulturowego. Natomiast samo unikanie krytycznej refleksji nad indywidualną i instytucjonalną przemocą mężczyzn wynika z faktu, że zbyt wielu z nich czerpie korzyści z utrzymywania możliwości sprawowania władzy za pomocą siły i przymusu. Przemoc wewnątrzszkolna jest pochodną przemocy, którą dzieci i młodzi ludzie obserwują i której doświadczają ze strony dorosłych. Społeczno-kulturowe determinanty przemocy są o wiele silniejsze aniżeli biologiczne[244]. Przemoc, agresja i wykluczenie w szkole związane są nie tylko z „płcią", ale także z ubóstwem ekonomicznym, pochodzeniem z rodzin dysfunkcyjnych i niepełnosprawnością. Dzieci już od najmłodszych lat dostrzegają w swoim otoczeniu inność i dążą do jej wykluczenia. Stąd duża rola nauczycieli, pedagogów, a także lektur szkolnych w zapobieganiu wykluczeniu i agresji w szkole[245].

Co ciekawe, kryminolodzy od lat wskazują na ścisłą zależność między niepowodzeniami w szkole a przestępczością nieletnich. System szkolny nastawiony na uczniów przeciętnych nie daje sobie rady z realizacją postulatu zwiększonego zainteresowania ze strony pedagogów wobec takich, którzy odstają od przeciętności. Dotyczy to zarówno lepszych, jak i gorszych uczniów, jednakże z punktu widzenia kryminologii szczególnie ci ostatni wymagają dodatkowego wysiłku pedagogów i psychologów. Szkoła nie spełnia już niczyich oczekiwań w tym względzie. Boją się jej uczniowie i ich rodzice, a także sami nauczyciele. Nerwica, którą dziecko nabywa już w pierwszych latach edukacji, często towarzyszy mu potem przez całe życie. Pole działania dla nauczycieli,

[244] I. Chmura-Rutkowska, *Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a płeć. Kontekst społeczno-kulturowy*, „Forum Oświatowe. Ku perspektywie społeczno-kulturowej w edukacji" 2012, nr 1 (46), s. 41–49.

[245] J. Gromysz, *Prawo do (nie)bycia innym. Rozważania o wykluczonych w przedszkolnej lekturze*, [w:] K. Pujer (red.), *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Wybrane problemy*, Wydawnictwo Exante, Wrocław 2016, s. 33 i n.

którzy chcieliby wprowadzić do swych zajęć odrobinę partnerstwa i otwartości, jest ograniczone do minimum poprzez odgórnie narzucane programy nauczania i presję kolegów z grona pedagogicznego. Stan taki może zmienić wprowadzenie bardziej ramowych programów zajęć, gdzie określone byłyby jedynie cele, a sposoby ich osiągania zostawiono by w gestii nauczyciela. Łatwo jest bowiem wymagać zwiększonego zaangażowania w walkę z problemami, które stają się determinantami przestępczości. Ażeby jednak taki stan osiągnąć, trzeba adresatowi tych żądań dać wyraźny sygnał, że państwo ma do niego zaufanie. Psycholodzy, pedagodzy oraz kryminolodzy od dawna wskazują, że prawdopodobieństwo wystąpienia tzw. porażki szkolnej, która może mieć charakter porzucenia szkoły na rzecz nieformalnych grup młodzieżowych, jest wprost proporcjonalne do liczby etapów edukacji. Każda zmiana szkoły pociąga za sobą ogromny stres, a trudności adaptacji do nowej sytuacji szkolnej mogą odbijać się niekorzystnie na wynikach nauki, a to z kolei zwiększa prawdopodobieństwo opuszczenia lekcji (tzw. wagarów) w obawie przed kolejnymi komplikacjami. To obrazuje pewien schemat wykolejenia nieletniego na skutek ujemnej oceny szkoły lub stawianych przez nią wymagań. Totalny charakter szkoły może prowadzić do niechęci do niej, która objawia się w postaci kłamstw, złego nastawienia do nauczycieli, agresywnych zachowań w stosunku do innych uczniów. Stąd już tylko krok do stygmatyzacji nieletniego jako ucznia trudnego, wykolejonego. Pogłębia to tylko niechęć, a coraz częstsze wagary zwiększają prawdopodobieństwo nawiązania kontaktów z młodzieżą rzeczywiście zdemoralizowaną, co prowadzić może do wejścia na drogę przestępczą[246]. Szkołę często obarcza się winą za pogłębianie stresów dziecka, jednakże w wielu wypadkach i sama szkoła powoduje stresy. W środowisku szkolnym możemy wyróżnić: stosunki interpersonalne nauczyciel–uczeń i stosunki ucznia ze współuczniami. Niepowodzenia szkolne wyciskają

[246] B. Hołyst, *Kryminologia*, Wydawnictwo Lexis Nexis, Warszawa 2004, s. 806, 1075.

piętno na rozwoju psychofizycznym dzieci i młodzieży. Prowadzą do dewiacji i niedostosowania społecznego. Niepowodzenia szkolne najczęściej są uwarunkowane: psychosomatycznymi zaburzeniami rozwojowymi, zbyt trudnym programem w ogóle lub w zakresie tych jego partii, którym dziecko nie może sprostać ze względu na określony deficyt rozwojowy, brakiem odpowiedniej preorientacji zawodowej dla uczniów ostatnich klas, trudnościami adaptacyjno-przystosowawczymi do warunków życia i nauki w szkole, a co za tym idzie – trudnościami w kontaktach międzyosobniczych. W odniesieniu do uczniów starszych, którzy najczęściej doznają niepowodzeń szkolnych w pierwszej klasie szkoły średniej zawodowej, przykładowo zaliczyć można: wybór nieodpowiedniego do zainteresowania typu szkoły kształcącej w odpowiednim zawodzie; zbyt wysoki poziom w zakresie kształcenia teoretyczno-zawodowego; trudności z adaptacją do warunków nauki i wychowania danej szkoły; nieodpowiednią atmosferę, jaka towarzyszy procesowi edukacji i uzawodowienia w niektórych typach szkół, w których wraz z młodzieżą ułożoną i dostosowaną kształci się młodzież znajdującą się na pograniczu wykolejenia. Można tam także zaobserwować szczególnie niekorzystne zjawisko dotyczące nieporozumień i zatargów nauczyciela z uczniami. Należy zwrócić szczególną uwagę na utrudnienia w nauce wynikające z negatywnych czynników środowiskowych lub z niedostatecznie wspieranego rozwoju dziecka we wczesnym okresie jego życia. Z sytuacjami takimi spotykają się nader często pracownicy pedagogiczni świetlicy socjoterapeutycznej. Dzieci zaniedbane przez rodziców wykazują deficyty rozwojowe psychofizyczne i intelektualne (umysłowe); także niedojrzałość szkolną oraz opóźnienia w rozwoju, w wyniku czego mają trudniejszy start w szkole i kłopoty w nauce. Uogólniając, można wyróżnić trzy grupy niepowodzeń szkolnych:

– po pierwsze, przyczyny psychofizyczne – wynikające z zaburzeń rozwojowych samego ucznia; zaburzenia te dewiacyjnie rzutują na jego temperament, cechy charakteru, zainteresowania

i ogólny stan zdrowia, stanowią zatem istotną przyczynę zaburzeń w socjalizacji;

– po drugie, przyczyny dydaktyczne – wynikające z określonych treści nauczania, organizacji procesu dydaktycznego i sposobu realizacji założeń programowych przez różniących się osobowościowo i pod względem przygotowania zawodowego nauczycieli, od których przede wszystkim zależą wyniki w nauce;
– po trzecie, przyczyny społeczno-środowiskowe – uwzględniające warunki pracy ucznia i nauczyciela, stosunki międzyosobnicze w układzie: uczeń–uczeń, uczeń–nauczyciel, a także relacje rodzice–szkoła[247].

Ponieważ niepowodzenia szkolne dziecka zależą od wielu powiązanych z sobą czynników: społecznych, psychologicznych, pedagogicznych, w niesprzyjających warunkach stanowią one źródło trudności wychowawczych i sprzyjają zarazem powstawaniu niedostosowania społecznego młodej generacji. Środowisko społeczne może być terenem, a nawet ośrodkiem wszelkich form aspołecznej działalności nieformalnych grup przestępczych. Zwłaszcza jednostki osamotnione, przeżywające niepowodzenia szkolne, pozbawione właściwej opieki rodzicielskiej są podatne na wpływ takich grup, które mogą zaimponować, wciągnąć lub przygarnąć – szczególnie dorastającą młodzież. Tam mogą znaleźć miejsce uczniowie doznający niepowodzeń szkolnych bądź mający problemy w życiu rodzinnym[248].

W związku z powyższym należy zgodzić się z twierdzeniem, iż szkoła nie może być antidotum na przemoc i agresję, gdyż sama je tworzy. Podobnie jak inne instytucje zamykające w małej przestrzeni dość liczne grupy ludzi szkoły też produkują przemoc i agresję. Tego stanu rzeczy nie należy odbierać jako tylko kryzysu szkoły, ale są i głosy mocniejsze,

[247] A. Makowski, *Niedostosowanie społeczne młodzieży i jej resocjalizacja*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1994, s. 33 i n.
[248] Tamże, s. 34–36.

zgodnie z którymi jest to stadium agonalne szkoły, przynajmniej takiego szkolnictwa, nad którym resort edukacyjny stracił kontrolę. Powstała nowa rzeczywistość, wedle której nie da się powstrzymać tej machiny społecznej wraz z wpisaną w nią przemocą i agresją. Być może ludzie jako społeczeństwo stracili poczucie koherencji własnego świata i siebie samych[249]. Oczywiście nie można poddawać się przytoczonej negatywnej wizji szkoły jako instytucji generującej przemoc i agresję, lecz próbować dążyć do eliminacji wszelkich ich form ze środowiska szkolnego. Przeciwdziałanie przemocy wśród uczniów jest zadaniem nie tylko nauczycieli, lecz także rodziców. Proces ten jest trudny i złożony. Aczkolwiek jest wiele propozycji i programów wdrażanych w szkołach, w niektórych nawet przeciwdziałanie przemocy jest elementem szkolnego programu profilaktyki. Ofiary i sprawcy przemocy w szkole stanowią grupę ryzyka zaburzeń zdrowia psychiczno-społecznego. W związku z tym tacy uczniowie powinni być objęci wsparciem pedagoga i psychologa szkolnego[250]. Badacze podpowiadają nauczycielom, by agresji uczniowskiej nie traktowali zbyt osobiście. Może być ona właśnie wcześniej wyuczoną i utrwaloną reakcją na zachowania dorosłych przeniesioną z domu do szkoły. Dziecku trudno uwierzyć w dobre zamiary jakiegokolwiek dorosłego. Stanowczy, wspierający i cierpliwy nauczyciel może zbudować z nim przyjazne relacje oparte na zaufaniu, zapobiegając eskalacji niepożądanych zachowań, ale nie nastąpi to szybko. Dziecko potrzebuje czasu, by nauczyć się ufać znaczącej osobie dorosłej[251].

---

[249] L. Pytka, *Pedagogika wobec przymusu i przemocy*, „Kwartalnik Policyjny" 2008, nr 1, http://kwartalnik.csp.edu.pl/kp/archiwum-1/2008/nr-12008/1073,PEDAGOGIKA-WOBEC-PRZYMUSU-I-PRZEMOCY.html [dostęp: 9.04.2020].

[250] J. Skubisz, *Agresja i przemoc wśród młodzieży szkolnej*, [w:] K. Dziurzyński (red.), *Dylematy współczesnej edukacji*…, s. 267.

[251] A. Borkowska, J. Szymańska, M. Witkowska, *Przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo ORE, Warszawa 2012, s. 22.

4. Nowa wizja przemocy szkolnej w czasach COVID-19

Pandemia COVID-19 wymusiła zmiany w edukacji, spowodowała chaos na różnych szczeblach zarządzania państwem[252]. W związku z koniecznością zapobiegania, przeciwdziałania i zwalczania COVID-19 wiosną 2020 roku niezbędne stało się wprowadzenie ważnych rozwiązań umożliwiających szkołom i placówkom działanie w zmienionych warunkach organizacyjnych, a także pracę z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. W tym właśnie celu Minister Edukacji Narodowej wydał 20 marca 2020 roku rozporządzenia, które regulują ową edukację zdalną w Polsce: rozporządzenie zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19; rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19. W dokumentach tych zawarto istotne informacje stanowiące nowe zasady funkcjonowania placówek oświatowych. Przyjęto w nich rozwiązania, które umożliwiają organizację i realizację procesu kształcenia z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. W pierwszym etapie po ogłoszeniu w Polsce stanu epidemicznego uczniowie doświadczyli znacznej radości i ulgi związanej z zamknięciem szkół. Jednak z czasem pojawiało się wiele innych, czasem trudnych, emocji. Konieczność izolacji, brak kontaktu z rówieśnikami, osamotnienie generowały spadki nastroju, a niekiedy nawet apatię. Sytuacja w kraju spowodowała zmianę dotychczasowych przyzwyczajeń, zobowiązań oraz redukcję planów. Te aspekty silnie wpłynęły na wszystkich uczniów, burząc wypracowane poczucie bezpieczeństwa,

[252] Por. J. Auleytner, M. Grewiński, *Pandemia koronawirusa i ryzyka społeczne z nią związane a chaos w zarządzaniu państwem – dokąd zmierzamy?*, [w:] N.G. Pikuła, M. Grewiński, E. Zdebska, W. Glac (red.), *Wyzwania dla polityki społecznej w kontekście pandemii koronawirusa*, Biblioteka Instytutu Spraw Społecznych Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków 2020, s. 11 i n.

ale szczególnie zdestabilizowały ich funkcjonowanie, a zwłaszcza uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi[253]. Przejście na różne formy edukacji zdalnej pokazało, jak ważne jest dbanie o relacje nauczyciel–uczeń i relacje pomiędzy uczniami. Relacja nauczyciel–uczeń jest kluczowa dla procesów edukacyjnych, ale w szerszym znaczeniu dla rozwoju ucznia, rozumianego globalnie. Nauczyciel może utrzymywać relacje z uczniami bez kontaktu fizycznego przy nauce zdalnej. Do tego celu może wykorzystywać np. różnorakie filmiki. Dla zespołu klasowego funkcjonującego w szkole ważne jest, aby był społecznością. Niestety nie zawsze tak bywa. Na wszystkich etapach życia młodego człowieka więzi z rówieśnikami stanowią ważny aspekt rozwojowy. Zależnie od formy tych relacji efekt może być pozytywny (np. kiedy doświadczamy wsparcia i akceptacji) oraz negatywny (np. kiedy zostaliśmy wykluczeni lub jesteśmy ofiarą przemocy rówieśniczej). Obecna sytuacja wiele zmieniła w sferze kontaktów rówieśniczych. Uczniowie albo nie spotykają się offline (twarzą w twarz), albo spotykają się w bardzo ograniczonym zakresie. Nauczyciel powinien stwarzać możliwości i warunki, które sprzyjają podtrzymywaniu poczucia więzi pomiędzy uczniami należącymi do zespołu klasowego. Nauczyciel musi pamiętać o tym, że znaczna część kontaktów między uczniami przed pandemią odbywała się także online. Przy próbach podejmowania kontaktu pomiędzy uczniami nauczyciel musi uwzględniać wcześniejsze problemy klasowe. Jeżeli w klasie występowało wykluczenie czy przemoc, nie stosuje metod losowych, tylko szuka innych adekwatnych do sytuacji metod komunikacji[254]. Nauczanie zdalne w szkołach pokazuje, iż biurokracja w tym przypadku również jest ogromnym problemem. Nauczyciele skarżą się na biurokratyczne podejście dotyczące rozliczania nauczania

[253] I. Glac, *Formy wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w czasach edukacji zdalnej*, [w:] N.G. Pikuła, M. Grewiński, E. Zdebska, W. Glac (red.), *Wyzwania dla polityki społecznej w kontekście pandemii koronawirusa…*, s. 157–158.

[254] W. Poleszak, J. Pyżalski, *Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie jedynie zapośredniczone*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID–19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Wydawnictwo EduAkcja, Warszawa 2020, s. 29–33.

zdalnego. Machina systemu pochłania czas i pracę nauczycieli i dyrektorów szkół, w tryby machiny systemowej włączeni zostają oprócz uczniów, także ich rodzice, co powoduje frustracje i przenoszenie odpowiedzialności z jednego ogniwa na kolejne[255]. Aż 47% przebadanych nauczycieli jako główny problem wskazało czasochłonność procesu nauczania. Braki sprzętowe i łącze internetowe uczniów stanowią największe ograniczenie dla 36% uczniów i 32% nauczycieli[256]. Eksperci edukacyjni dostrzegają wiele problemów związanych z edukacją zdalną. Do wskazanych możemy jeszcze zaliczyć konieczność współdzielenia sprzętu pomiędzy rodzicami i dziećmi, chaos, który wkradł się do szkół, oraz obawy o byt ekonomiczny w przypadku przynajmniej niektórych nauczycieli i rodziców uczniów[257]. Problemem jest podstawa programowa. Zmienia się forma nauczania, podstawa programowa jest taka sama. Zwłaszcza na początku pandemii pojawiły się głosy o realizacji fetyszyzowanej podstawy programowej w postaci wysyłania poleceń i zadań w formie plików pdf. Pandemia pokazała, że problem nierówności w dostępie do usług edukacyjnych świadczonych przez szkoły się pogłębił, w rozumieniu „prawa do nauki", jakie gwarantuje art. 70 Konstytucji. Zwrócono uwagę na silne zróżnicowanie pomiędzy szkołami prywatnymi a publicznymi, regionami „biedniejszymi" a „bogatszymi"[258]. Nauczanie zdalne w okresie pandemii generuje nowe

[255] P. Otto, K. Klinger, *Koronawirus w edukacji: biurokracja ważniejsza od uczniów*, https://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/7682007,edukacja-koronawirus-covid-19-epidemia-uczen.html [dostęp: 7.06.2020].

[256] D. Więcławek, S. Rybińska, *Edukacja zdalna podczas epidemii koronawirusa: Jak radzą sobie polscy uczniowie i nauczyciele?*, https://polskatimes.pl/edukacja-zdalna-podczas-epidemii-koronawirusa-jak-radza-sobie-polscy-uczniowie-i-nauczyciele/ar/c5-14971756 [dostęp: 6.06.2020].

[257] S. Bounaoui, *„(R)ewolucja w oświacie". O szkole w czasie epidemii*, https://www.rmf24.pl/raporty/raport-koronawirus-z-chin/komentarze-ekspertow/news-r-ewolucja-w-oswiacie-o-szkole-w-czasie-epidemii,nId,4445428 [dostęp: 7.06.2020].

[258] N. Przybylska, *Nauczanie w dobie koronawirusa – „to się nie może udać". Eksperci przygotowują projekt zmian*, https://businessinsider.com.pl/technologie/digital-poland/nauczanie-w-czasie-koronawirusa-to-sie-nie-moze-udac-eksperci-przygotowuja-projekt/4yjshn5 [dostęp: 7.06.2020].

formy przemocy. Uczniowie zakłócają lekcje zdalne poprzez gwizdy, pisanie obraźliwych słów na czatach[259]. Wielu nauczycieli i uczniów podczas lekcji prowadzonych online doświadcza cyberbullingu. Związany jest z nim nowy, niepokojący trend. Uczniowie umożliwiają udział w zajęciach swoim rówieśnikom albo po prostu obcym, anonimowym użytkownikom Internetu. Te osoby robią tzw. rajdy na zdalne zajęcia. Wcześniej takie rajdy robiono na streamerów podczas pokazu gier komputerowych na żywo, na konkurentów czy przeciwników w wirtualnym świecie. Cyberprzemoc jest diagnozowana jako zjawisko, które spotyka konkretną osobę czy grupę osób. Przy nauce zdalnej jest mowa o trollowaniu. Ono odbywa się w formie łagodnej i tylko zakłóca lekcje online (np. głośna muzyka, przedrzeźnianie) albo w formie drastycznej, kiedy są otrzymywane sygnały o publikowaniu twardej pornografii lub innych brutalnych treści[260]. Wobec tego w sytuacji edukacji zdalnej dobrze jest przypomnieć uczniom, że zasady, które obowiązują w szkole, są cały czas aktualne, przypomnieć im definicję przemocy rówieśniczej online, uzupełnioną o przykłady negatywnych zachowań, które mogą się pojawić w trakcie lekcji online, oraz szkolne procedury. Każdy akt przemocy podczas zajęć zdalnych albo wynikający z zajęć zdalnych – przemoc na czacie, upublicznienie wizerunku, podszywanie się pod innych uczniów czy inne – wymaga zdecydowanej reakcji. Czas edukacji zdalnej to potencjalnie więcej przypadków cyberprzemocy wobec nauczycieli. Podobnie jak w przypadku przemocy rówieśniczej sytuacje takie nie powinny pozostawać bez odzewu. W interwencję powinien być zaangażowany pedagog, psycholog szkolny oraz rodzice

[259] M. Konczal, *Tak uczniowie „rozrabiają" na e-lekcjach. W kilku przypadkach interweniowała… policja!*, https://mamadu.pl/146687,przemoc-wobec-nauczyciela-w-dobie-naucznia-zdalnego# [dostęp: 6.06.2020].

[260] J. Karpiński, *Nauczyciele nękani podczas lekcji online. Martyna Różycka: „To już nie jest tylko cyberprzemoc, to coś więcej"*, https://glos.pl/nauczyciele-nekani-w-sieci-podczas-prowadzenia-lekcji-online-to-juz-nie-jest-tylko-cyberprzemoc-mamy-do-czynienia-z-czyms-wiecej [dostęp: 8.06.2020].

ucznia. W niektórych przypadkach także administrator platformy edukacyjnej, na której odbywają się zajęcia, celem ustalenia sprawcy przemocy[261].

Od 1 września 2020 roku szkoły powróciły do tradycyjnych form nauczania. Wiążą się z tym określone problemy i obawy, przecież pandemia nie ustąpiła. Wójt lub prezydent miasta na podstawie rozporządzenia ministra edukacji narodowej z 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach[262] może natomiast zawiesić działalność placówki oświatowej, jeśli uzna, że wystąpiły zdarzenia, które mogą zagrozić zdrowiu uczniów. W ten sposób samorządy zawieszały już działalność przedszkoli. Decyzja o wprowadzeniu nauki na odległość nie leży jednak w ich gestii[263]. Jednakże MEN przygotował się na różne scenariusze od września. Wszystko będzie zależało od rozwoju koronawirusa w Polsce i zapowiadanej tzw. drugiej fali zachorowań[264].

W świetle wydarzeń związanych z pandemią koronawirusa formułowane są wnioski dotyczące edukacji zdalnej. Mamy również wnioski optymistyczne. Tomasz Chudak zauważa, iż: po pierwsze, technologia kolejny raz przyszła nam z ratunkiem i tym razem nie zawiodła; po drugie, uczniowie po ponad tygodniu przymusowej kwarantanny z zapałem zabrali się do nauki i chętnie uczestniczyli w wirtualnych spotkaniach[265].

---

[261] *Jak bezpiecznie prowadzić lekcje online? Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*, Wydawnictwo Rzecznik Praw Obywatelskich, Warszawa 2020, s. 10.

[262] Rozporządzenie MEN z 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach, Dz. U. z 2003 r., poz. 69 ze zm.

[263] R. Kamionowski, *Powrót do szkoły we wrześniu 2020 r. a koronawirus – problemy*, https://samorzad.infor.pl/sektor/zadania/oswiata/4625116,Powrot-do-szkol-we-wrzesniu-2020-r-a-koronawirus-problemy.html [dostęp: 5.07.2020].

[264] M. Poznańska, *Szkoły otwarte od września 2020. Powrót do szkolnych ławek. Jak będzie wyglądała edukacja od 1.09.2020? Bez obowiązkowego noszenia maseczek!*, https://dziennikbaltycki.pl/szkoly-otwarte-od-wrzesnia-powrot-do-szkol-pewny-mowi-mateusz-morawiecki-jak-bedzie-wygladala-nauka-od-1-wrzesnia-25062020/ar/c1-14917984 [dostęp: 5.07.2020].

[265] T. Chudak, *Zintegrowany model nauczania języka obcego w trybie lekcji odwróconej (flipped classroom)*, „Czasopismo dla nauczycieli. Języki obce w szkole" 2020, nr 1, s. 28.

5. *O przemocy w szkole w wypowiedziach uczniów – absolwentów szkół podstawowych* – badanie przeprowadzone przez Maję Jedlecką

Maja Jedlecka (obecnie uczennica LO nr XIV im. Polonii Belgijskiej we Wrocławiu) przeprowadziła rozmowy na temat przemocy w szkole z absolwentami szkoły podstawowej. Z rozmów tych można wyprowadzić następujące wnioski:

- po pierwsze, przemoc w szkole ma miejsce;
- po drugie, dotyka ona uczniów, w szczególności ze strony ich koleżanek i kolegów;
- po trzecie, nie jest to raczej przemoc fizyczna. Psychiczne znęcanie się nad innymi z różnych powodów, np. wyglądu, ma miejsce dużo częściej. Wyśmiewanie się, dogadywanie, dokuczanie – tego rodzaju sytuacje występują bardzo często;
- po czwarte, powyższe zachowania bez wątpienia mają wpływ na psychikę. Przemoc szkolna może wpływać na takie czynniki jak skłonność do ryzykownych zachowań (w tym sięganie po alkohol i papierosy) albo psychosomatyczne objawy doświadczonego stresu (bóle brzucha, zaburzenia odżywiania, bóle głowy, karku, depresja);
- po piąte, nastolatkowie doświadczają też cyberprzemocy, jak: wyzwiska, przemoc fizyczna i prześladowanie kolegów w serwisach społecznościowych;
- po szóste, przemoc ze strony nauczycieli nie jest tak dotkliwa jak ze strony innych uczniów;
- po siódme, nauczyciele nie stosują przemocy fizycznej, zdarza się jednak, że traktują uczniów nierówno, niesprawiedliwie, dogadują;
- po ósme, uczniowie nie zwracają się o pomoc do specjalistów, np. psychologów czy pedagogów. W rozmowach nikt o tym nie

wspomniał. Uczniowie nie mają też świadomości prawnej karalności czynów związanych z przemocą albo o tym nie wspominają. Nie wymieniają ponadto żadnych organizacji, które mogłyby pomóc młodym ludziom w tych trudnych dla nich sytuacjach doświadczania przemocy.

Poniżej zamieszczamy wybrane wypowiedzi anonimowych rozmówców.

„Było trochę przemocy w obu szkołach, za każdym razem kończyło się to depresją, brakiem szczęścia, zmieniło moją psychikę, ale z drugiej strony dzięki temu jestem mocniejsza i poznałam swoją wartość. Miało to także wpływ na zaburzenia odżywiania".

„Ze strony nauczycieli raczej nie było przemocy. Było parę takich średnich sytuacji, gdzie nauczyciele traktowali uczniów nierówno, co mogło mieć wpływ na psychikę, ale to raczej nie przemoc".

„Czepiano się mnie czasami, ale niezbyt często i nie tyle, żeby mnie to obchodziło".

„Na własnej skórze nie doświadczyłam przemocy, ale byłam jej świadkiem. Łatwo może to kogoś zniszczyć. Nauczyciele stosują przemoc raczej psychiczną, a nie fizyczną. Nie rozumieją czasami, że komuś szybciej wchodzi materiał, innej osobie wolniej. Potrafią bez potrzeby »opieprzyć« kogoś, stosując dyskryminację, np. z powodów religijnych czy koloru skóry. Przemoc psychiczna bardziej jest spotykana niż fizyczna".

„Uczniowie dokuczają innym np. z powodu wyglądu, a konkretnie tuszy. Dziewczyny dokuczały innej, która była troszkę »przy sobie«. Uważały siebie za kogoś lepszego niż ona. Prośby, aby one przestały dokuczać, nic nie dawały. Ze strony nauczycieli nie spotkało mnie nic złego".

„Uczniowie dogadują sobie, wyśmiewają, a jest to niezbyt przyjemne. Ze strony nauczycieli pojedyncze odzywki, ale *stricte* znęcania się nie było”.

„Pomiędzy uczniami panuje nieustanna rywalizacja. To ma wpływ na wzrost napięcia w kontaktach między nimi”.

Zamiast zakończenia

Instytucji więzienia na pewno nie da się wyeliminować z przestrzeni publicznej, ponieważ jest ona immanentnie związana z systemem wymiaru sprawiedliwości. Nie da się też wyeliminować wszystkich deprywacyjnych i podkulturowych konsekwencji wynikających z wykonywania kary pozbawienia wolności. Sposobem na ograniczenie zjawisk niekorzystnych jest przede wszystkim konsekwentna polityka w postępowaniu ze skazanymi, właściwe zagospodarowanie im czasu wolnego przez większą możliwość zatrudniania, organizowanie zajęć kulturalno-oświatowych i sportowych poza celami mieszkalnymi, poprawa jakości diagnostyki niedostosowania społecznego skazanych oraz prawidłowego doboru metod wychowawczych i terapeutycznych. To przyczyni się do zwiększenia efektywności oddziaływań resocjalizacyjnych i stworzy szansę na społeczną readaptację skazanych. A to chyba powinno być nadrzędnym celem instytucji więzienia, nawet jeśli posiada ona cechy instytucji totalnej. W swych założeniach więzienie nie powinno być wyłącznie instytucją izolacyjną, ale wychowawczą, w której właśnie proces resocjalizacji jest celem najistotniejszym. W systemie penitencjarnym należy zatem podejmować w większym zakresie działania organizacyjne, zbliżające jednostkę penitencjarną do instytucji wychowawczej, której kultura organizacyjna, klimat społeczny i relacje interpersonalne sprzyjałyby realizacji funkcji resocjalizacyjnej. Pobyt w więzieniu nie musi być czasem całkowicie straconym dla skazanego i daje mu szansę na poprawę (np. nadrobienie zaległości edukacyjnych, zdobywanie doświadczenia zawodowego,

zaspokojenie podstawowych potrzeb fizycznej egzystencji). Aby jednakże wypełnić resocjalizacyjno-wychowawczą funkcję kary pozbawienia wolności, należy zdiagnozować skazanego i postawić prognozę penitencjarną i kryminologiczno-społeczną, a następnie właściwie zaplanować i zaprojektować oddziaływania, które potem będą realizowane w sposób indywidualny i grupowy. Może zaś się to odbywać jedynie w warunkach nowoczesnego prospołecznego więzienia z wysoko wyspecjalizowaną kadrą z szerokim udziałem społeczeństwa.

Szkoła z kolei to typ instytucji, której działalność statutowa zmierza do edukacji, wychowywania i ochrony uczniów w niej przebywających. Pomoc jednak rodzi czasem przemoc, co odnieść można do instytucji zarówno więzienia, jak i szkoły. Stąd instytucje tego typu nierzadko nazywane są instytucjami totalnymi. Wydaje nam się, że jest to określenie zbyt mocne i może lepiej byłoby w tych przypadkach używać określenia *quasi*-totalne. Przecież cele podejmowanych działań z założenia nie godzą w dobro jednostek. Warunki funkcjonowania tych instytucji powodują, że jednostki dopuszczają się w ich ramach przemocy. Przemoc wydaje się bowiem nieodłączną cechą systemów opartych na nierównorzędnych relacjach, w których jedna ze stron posiada zasoby konieczne drugiemu (a tak jest w przypadku zarówno szkoły, jak i zakładu karnego). W wymienionych placówkach postuluje się zatem wprowadzenie koniecznych zmian w zakresie zarządzania, kultury organizacji, komunikacji. Należy jednak mieć na uwadze instytucjonalne i dyskursywne uwarunkowania funkcjonowania tego typu podmiotów.

Narastające niezadowolenie z funkcjonowania systemów oświatowych i skutków ich oddziaływania spowodowane jest tym, iż edukacja nie spełnia przypisanych jej funkcji. Słabo przygotowuje do życia społecznego, zawodowego, nie daje wytycznych do dalszego samodzielnego rozwoju, kształcenia, udziału w kulturze. Systemy edukacyjne nie mogą pozostawać obojętne na procesy globalizacyjne. Niezbędna jest zatem adaptacja systemu szkolnictwa do zmian. Współczesna szkoła nie może

zamykać drzwi przed zmianami zachodzącymi w jej otoczeniu. Wymieniane są zasadnicze przyczyny, które wymagają powiązania szkolnictwa ze światem zewnętrznym: 1) szkoły nie mogą zamykać swych bram i pozostawiać problemów zewnętrznego świata na swym progu; 2) szkoła traci swój monopol na nauczanie; 3) szkoła jest ostatnią nadzieją na ocalenie i wzmocnienie społeczności lokalnej; 4) nauczyciele potrzebują większego wsparcia; 5) konkurencja rynkowa, wybór szkoły przez rodziców oraz przez uczniów zmieniły relacje szkół z otoczeniem społecznym; 6) szkoła nie może pozostawać obojętna na świat pracy i czekać aż jej absolwenci sami rozwiążą problemy zatrudnienia[266].

[266] R. Pawlak, *Polska reforma oświaty a europejska polityka edukacyjna*, „Studia Europejskie" 2004, nr 6, s. 107.

Bibliografia

Adamczyk M., *System penitencjarny w Polsce oraz możliwości reformacyjne*, „Horyzonty Bezpieczeństwa" 2015, nr 1 (1).

Ambrozik W., *Totalny, stygmatyzujący i wykluczający charakter oddziaływań resocjalizacyjnych*, „Resocjalizacja Polska" 2013, nr 5.

Aronson E., Aronson J., *Człowiek istota społeczna*, tłum. J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

Auleytner J., Grewiński M., *Pandemia koronawirusa i ryzyka społeczne z nią związane a chaos w zarządzaniu państwem – dokąd zmierzamy?*, [w:] N.G. Pikuła, M. Grewiński, E. Zdebska, W. Glac (red.), *Wyzwania dla polityki społecznej w kontekście pandemii koronawirusa*, Biblioteka Instytutu Spraw Społecznych Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków 2020.

Babicka-Wirkus A., *Kultura szkoły w optyce metafory*, „Parezja. Studia i eseje" 2018, nr 2 (10).

Babicka-Wirkus A., *Miejsce praw dziecka w prawie szkolnym. Studium przypadku*, [w:] I. Surina, A. Babicka-Wirkus (red.), *Prawa dziecka w przestrzeni edukacyjno-społecznej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2016.

Balicki A., Pyter M., *Prawo oświatowe*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2011.

Barabas M., *Dzieci uwikłane w przemoc*, [w:] J. Andrzejewska, B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Oblicza edukacji przedszkolnej i szkolne*j, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2020.

Baranowska A., *Proces kształtowania się tożsamości w instytucji totalnej na przykładzie żołnierzy – mieszkańców obozu Babilon w Iraku*, Acta Universitatis Wratislaviensis No 3096, Socjologia XLV, Wrocław 2009.

Bogunia L., Kalisz T., *W sprawie interpretacji art. 67 k.k.w. Rozważania o celach wykonywania kary pozbawienia wolności i kierunkach współczesnej polityki penitencjarnej*, Nowa Kodyfikacja Prawa Karnego, red. L. Bogunia, t. XXVI, Wrocław 2010.

Bojarski Ł., Płatek M., *Z prawem na ty*, Kantor Wydawniczy „Zakamycze", Kraków 1999.

Borkowska A., Szymańska J., Witkowska M., *Przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo ORE, Warszawa 2012.

Bounaoui S., *„(R)ewolucja w oświacie". O szkole w czasie epidemii*, https://www.rmf24.pl/raporty/raport-koronawirus-z-chin/komentarze-ekspertow/news-r-ewolucja-w-oswiacie-o-szkole-w-czasie-epidemii,nId,4445428 [dostęp: 7.06.2020].

Braun P., *Osoba niepełnosprawna w izolacji penitencjarnej*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania" 2013, nr II (7).

Buczkowski A., *Płeć kulturowa jako kategoria historyczna. Relacje między medyczną koncepcją ciała a pojęciem płci kulturowej*, „Adeptus. Pismo Humanistów" 2017, nr 9.

Buława-Halasz J., *Władza symboliczna terapeutów osób autystycznych*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej" 2014, nr 6.

Cęcelek G., *Rola nauczyciela – wychowawcy we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, „Nauczyciel i Szkoła" 2006, nr 1–2 (30–31).

Chmielewski K., Pająk M., *Zasada humanitaryzmu w krajowych i międzynarodowych standardach prawa penitencjarnego*, „Adam Mickiewicz University Law Review" 2015, nr 5.

Chmura-Rutkowska I., *Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a płeć. Kontekst społeczno-kulturowy*, „Forum Oświatowe. Ku perspektywie społeczno-kulturowej w edukacji" 2012, nr 1 (46).

Chudak T., *Zintegrowany model nauczania języka obcego w trybie lekcji odwróconej (flipped classroom)*, „Czasopismo dla nauczycieli. Języki obce w szkole" 2020, nr 1.

Ciołkiewicz P., *Przemoc symboliczna i telewizja. Kilka uwag na marginesie rozważań Pierre'a Bourdieu o panowaniu dziennikarstwa*, „Media, Kultura, Społeczeństwo" 2000, nr 1.

Ciosek M., *Psychologia sądowa i penitencjarna*, Warszawa 2001.

Clemmer D., *The prison community*, New York 1960.

Czyż E., *Prawa i obowiązki ucznia w statutach szkolnych*, „Dziecko Skrzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2017, vol. 16, no. 2.

Dąbkiewicz K., *Kodeks karny wykonawczy. Komentarz*, wyd. IV, art. 115 k.k.w., WKP 2018, lex.

Dąbrowska-Bąk M., *Przemoc w szkole*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1987, z. 124.

Dobrowolska B., *Transmisja i reprodukcja wartości kulturowych w szkole na przykładzie wybranych mniejszości narodowych i etnicznych a kontekst społeczny. Elementy założeń teorii Pierre'a Bourdieu i Basila Bernsteina*, „Edukacja Kulturowa" 2018, nr 1 (8).

Dojwa K., *Przemoc wśród nieletnich*, [w:] R. Szczepanik, J. Wawrzyniak (red.), *Różne spojrzenia na przemoc*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2008.

Dybel P., Wróbel S., *Granice polityczności. Od polityki emancypacji do polityki życia*, Wydawnictwo Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Fundacja Aletheia, Warszawa 2008.

Eco U., *Rakiem. Gorąca wojna i populizm mediów*, tłum. J. Ugniewska, K. Żaboklicki, A. Wasilewska, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2007.

Filek J., *Filozofia jako etyka. Eseje filozoficzno-etyczne*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2001.

Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 1998.

Frączek A., *Agresja interpersonalna: opis i analiza z perspektywy psychologii społecznej*, [w:] Ł. Jurasz-Dudzik (red.), *Człowiek i agresja. Głosy o nienawiści i przemocy. Ujęcie interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2002.

Fudali I., *Instytucje totalne – jak myślą instytucje w zglobalizowanym społeczeństwie*, „Drohiczyński Przegląd Naukowy. Wielokulturowe Studia Drohiczyńskiego Towarzystwa Naukowego" 2017, nr 9.

Gawlicz K., *Wzrastanie w nierówność. Edukacja przedszkolna a odtworzenie struktur dominacji i podporządkowania*, [w:] A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee – diagnozy – nadzieje: Szkoła polska a idee równości*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009.

Gender. Przewodnik krytyki politycznej, t. XXXVIII, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014.

Giercarz-Borkowska M., *Dlaczego nie pasuję właśnie tutaj…? Dziecko zdolne – Inny w systemie edukacji*, [w:] L. Dziewięcka-Bokun, A. Śledzińska-Simon (red.), *Społeczeństwo wobec Innego. Kategoria Innego w naukach społecznych i życiu publicznym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.

Glac I., *Formy wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w czasach edukacji zdalnej*, [w:] N. G. Pikuła, M. Grewiński, E. Zdebska, W. Glac (red.),*Wyzwania dla polityki społecznej w kontekście pandemii koronawirusa*, Biblioteka Instytutu Spraw Społecznych Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków 2020.

Goffman E., *Charakterystyka instytucji totalnych*, [w:] W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (red.), *Elementy teorii socjologicznych*, PWN, Warszawa 1975.

Górny J., *Elementy indywidualizacji i humanizacji karania w rozwoju penitencjarystyki*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa 1996.

Grajewski K., *Prawo konstytucyjne*, Wydawnictwo Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2008.

Groenwald M., *Szkoła milczących praw dziecka*, [w:] I. Surina, A. Babicka-Wirkus (red.), *Prawa dziecka w przestrzeni edukacyjno-społecznej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2016.

Gromysz J., *Prawo do (nie)bycia innym. Rozważania o wykluczonych w przedszkolnej lekturze*, [w:] K. Pujer (red.), *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Wybrane problemy*, Wydawnictwo Exante, Wrocław 2016.

Gruzińska K., *Więzień długoterminowy w izolacji penitencjarnej*, „Resocjalizacja Polska" 2013, nr 4.

Grzejdziak-Przybyłowicz A., *Prawo do nauki. Prawa dziecka-ucznia*, „Studia Prawa Publicznego" 2017, nr 4 (20).

Grzonka D., *Metafory i performance przemocy – konflikty społeczne i przemoc w świetle rozważań współczesnych teoretyków nauk społecznych*, „Państwo i Społeczeństwo" 2014, nr 2 (XIV).

Hinc S., *Pierre Bourdieu o edukacji i społeczeństwie oraz reprodukcji kulturowej*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla bezpieczeństwa" 2009, nr 3.

Hołda J., Hołda Z., *Prawo karne wykonawcze*, Kantor Wydawniczy „Zakamycze", Kraków 2004.

Hołda Z., *Europejskie standardy traktowania więźniów. Kilka uwag o Europie, Radzie Europy, Polsce i prawach więźni*ów, „Czasopismo Prawa Karnego i Nauk Penalnych" 2009, r. XIII, z. 1.

Hołda Z., *Prawa i obowiązki więźniów*, [w:] T. Bulenda, R. Musidłowski (red.), *System penitencjarny i postpenitencjarny w Polsce*, Wydawnictwo Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003.

Hołda Z., *Prawo karne wykonawcze*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2017.

Holmes D.J., *Edukacja i uczenie się. 16 największych mitów*, tłum. E. Czerniawska, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2019.

Hołyst B., *Kryminologia*, Wydawnictwo Lexis Nexis, Warszawa 2004.

Iłowiecka-Tańska I., *Czas na emocje i chaos*, „Psychologia" 2015, nr 2.

Jabłońska-Bonca J., *O szkolnictwie wyższym i kształceniu prawników*, Wydawnictwo IWS, Warszawa 2020.

Jak bezpiecznie prowadzić lekcje online? Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów, Wydawnictwo Rzecznik Praw Obywatelskich, Warszawa 2020.

Jakubowska J., Nowak D., *Prawa ucznia w szkole. Przestrzeganie wybranych praw ucznia na podstawie badań przeprowadzonych w szkołach województwa dolnośląskiego*, Wydawnictwo Kuratorium Oświaty we Wrocławiu, Wrocław 2006.

Jamroży K., *Praca socjalna z osadzonymi w więzieniach – realne założenie czy mglisty postulat?*, „UR Journal of Humanities and Social Sciences" 2018, nr 1 (6).

Januszewska E., Kulesza M., Kwiatkowski M., Odrowąż-Coates A., Perkowska-Klejman A., Wiatr M., *W poszukiwaniu teorii szkoły*, „Pedagogika Społeczna" 2015, r. XIV, nr 3 (57).

Jaskulska S., *Upokorzenie ucznia przez nauczyciela jako jeden z mechanizmów oceniania szkolnego*, „Parezja" 2014, nr 2.

Jaworska-Wieloch A., *Znaczenie płci za kratami więzienia*, „Probacja" 2015, nr 4.

Jonczy-Adamska M., *Dyskryminacja i edukacja antydyskryminacyjna w społecznościach szkolnych na podstawie wywiadów indywidualnych z nauczycielami i nauczycielkami dużych miast*, [w:] K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*, Wydawnictwo Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015.

Jurczyk M., *Dobre – lepsze – instrumentalne – czyli rzecz o poszukiwaniu dobrego prawa w systemie oświaty w Polsce*, „Rocznik Pedagogiczny" 2016, nr 39.

Juzl M., *Programy postępowania z więźniami jako podstawa resocjalizacji oraz przestrzegania ich praw*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja" 2013, nr 1.

Kalinowska K., *Interakcje pedagogiczne w szkole gimnazjalnej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej" 2012, t. XVIII, nr 3.

Kalisz T., *Kara pozbawienia wolności na ziemiach polskich od XV do połowy XIX wieku*, Acta Universitatis Wratislaviensis No 3978, „Przegląd Prawa i Administracji" 2020, t. 120/2.

Kalisz T., *Zatrudnienie skazanych odbywających karę pozbawienia wolności*, Wydawnictwo Kolonia Limited, Wrocław 2004.

Kaźmierczyk S., Pulka Z., *Wstęp do prawoznawstwa*, Wydawnictwo KORAB, Wrocław 1999.

Kędra M., Zatorska M., *Razem z dzieckiem*, Wydawnictwo ORE, Warszawa 2013.

Kędzierski W., *Deprywacyjne oraz subkulturowe aspekty odbywania kary pozbawienia wolności*, „Probacja" 2017, nr 1.

Kępiński M., *Antropologiczne studium instytucji o charakterze totalnym*, „Kultura i Historia" 2002, nr 2.

Klus-Stańska D., *Od niechęci wobec dziecięcej samodzielności myślenia do przekazu fikcji społecznej, czyli edukacja dla niekompetencji*, „Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego" 2009, t. 18.

Klus-Stańska D., *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*, „Forum Oświatowe" 2012, nr 1 (46).

Klus-Stańska D., *Wiedza osobista uczniów jako punkt zwrotny w teorii i praktyce dydaktycznej*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 2019, nr 1 (251).

Kolarczyk T., *Psychologia penitencjarna*, Centralny Zarząd Zakładów Karnych, Warszawa 1980.

Kołodziejczyk J., *Przywództwo edukacyjne a przemoc rówieśnicza*, Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019.

Konieczna E., *Obraz szkoły w kinie współczesnym: konteksty społeczno-kulturowe*, [w:] J. Gazda, S. Ruchała (red.), *Filozoficzna refleksja nad kulturą jako próba odpowiedzi na problemy współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.

Kosewski M., *Agresywni przestępcy*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1977.

Kosiorek M., *Przemoc symboliczna w edukacji*, [w:] R. Szczepanik, J. Wawrzyniak (red.), *Różne spojrzenia na przemoc*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2008.

Kowolik P., *Szkoła jako miejsce edukacji uczniów*, „Nauczyciel i Szkoła" 2003, nr 1–2 (18 –19).

Krajewski M., *Doskonalenie zarządzania reformą w oświacie*, [w:] A. Maj, E. Domagała-Zyśk (red.), *Zarządzanie szkołą w procesie zmian oświatowych*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.

Krawcewicz S., *Rozważania nad etyką zawodu nauczyciela*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1987, [w:] Z. Kalita (red.), *Etyka w teorii i w praktyce. Antologia tekstów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001.

Królikowska A., *Regulacje prawne dotyczące opieki zdrowotnej osób pozbawionych wolności*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego" 2010, nr 67–68.

Krukowski A., *Socjologia zakładu karnego*, [w:] B. Hołyst (red.), *Problemy współczesnej penitencjarystyki w Polsce*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1984.

Kujawiński J., *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010.

Kulińska L., *Bieda w czasach globalnej obfitości*, [w:] R. Borkowski (red.), *Globalopolis. Kosmiczna wioska. Szanse i zagrożenia*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2003.

Kuszak K., *Paradoks: nauczyciel(ka) przedszkola – profesja społecznie ważna o niskim poziomie prestiżu*, [w:] J. Andrzejewska, B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Oblicza edukacji przedszkolnej i szkolnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2020.

Kusztal J., *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

Lasch Ch., *Bunt elit*, tłum. D. Rodziewicz, Wydawnictwo Platan, Kraków 1997.

Lazari-Pawłowska I., *Etyka. Pisma wybrane*, red. P.J. Smoczyński, Ossolineum, Wrocław 1992, [w:] Z. Kalita (red.), *Etyka w teorii i w praktyce. Antologia tekstów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001.

Lelental S., *Wykład prawa karnego wykonawczego z elementami polityki kryminalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1995.

Lenart-Kłoś K., *Podmioty i uwarunkowania resocjalizacji na przykładzie Aresztu Śledczego w Lublinie*, „Górnośląskie Studia Socjologiczne. Seria Nowa" 2013, t 4.

Lernell L., *Współczesne zagadnienia polityki kryminalnej. Problemy kryminologiczne i penologiczne*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1978.

Leśniewska G., *Gotowość do zmiany nauczycieli szansą edukacji XXI wieku*, „Studia i Prace WNEIZ US" 2016, nr 46/1.

Leszczyńska E., *Mediacje rówieśnicze jako forma rozwiązywania konfliktów w szkole i przeciwdziałanie zachowaniom agresywnym uczniów*, [w:] W. Heller (red.), *Czy polska szkoła ceni dobrą rozmowę? Komunikacja interpersonalna w edukacji*, Wydawnictwo UAM, Poznań-Kalisz 2011.

Lindenberg Ch., *Szkoła bez lęku*, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co. Agencja Wydawnicza, Warszawa 1993.

Łuka M., *Praca nauczyciela wobec wyzwań współczesności*, [w:] M. Łuka, P. Witek, D. Grzesiak-Witek, *Nauczyciel a współczesne zagrożenia*, Wydawnictwo Towarzystwo Naukowe KUL Jana Pawła II, Lublin 2019.

Maciejewski J., *Agresja w środowisku szkolnym. Kontekst socjologiczny*, [w:] R. Szczepanik, J. Wawrzyniak (red.), *Różne spojrzenia na przemoc*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2008.

Madalińska-Michalak J., *Autonomia nauczyciela: uwarunkowania prawne i rozwijanie kompetencji nauczyciela do bycia autonomicznym*, „Forum Oświatowe" 2019, vol. 31, no 2 (62).

Makowski A., *Niedostosowanie społeczne młodzieży i jej resocjalizacja*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1994.

Marcela M., *Jak nie spieprzyć życia swojemu dziecku. Wszystko, co możesz zrobić, żeby edukacja miała sens*, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2020.

Martyniuk W., *Uczniowskie metafory szkoły*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2010, nr 2 (50).

Matuchniak-Krasuska A., *Koncepcja habitusu u Pierre'a Bourdieu*, „Hybris" 2015, nr 31.

Matusz-Rżewska J.A., *Ku wyzwaniom ambiwalencji w edukacji*, [w:] K. Dziurzyński (red.), *Dylematy współczesnej edukacji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej, Józefów 2012.

Mendel M., *Przekraczanie progu szkoły jako rite the passage*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo WN DSWE TWP, Wrocław 2006.

Michalik-Jeżowska M., *Psychoanaliza i neopsychoanaliza*, [w:] L. Gawor, Z. Stachowski (red.), *Filozofia współczesna*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz-Warszawa-Lublin 2006.

Moczydłowski P., *Drugie życie więzienia*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2002.

Motyl K., *O szkole jako fabryce nudy i śmiechu*, „Podstawy Edukacji" 2014, nr 7.

Niewiadomska I., *Polski model resocjalizacji penitencjarnej*, „Teka Komisji Prawniczej – OL PAN" 2016.

Niewińska A., *Raport o gender w Polsce*, Wydawnictwo Fronda, Warszawa 2014.

Ornowska A., *Edukacja penitencjarna a pluralizm kulturowy: współczesne dylematy i przyszłe wyzwania*, „Studia Iuridica Toruniensia" 2014, t. XV.

Pawela S., *Kodeks karny wykonawczy. Praktyczny komentarz*, Wydawnictwo Zrzeszenia Prawników Polskich, Warszawa 1999.

Pawela S., *Prawo karne wykonawcze. Zarys wykładu*, Kantor Wydawniczy „Zakamycze", Kraków 2003.

Pawelec L., *Dyskusje nad reformą oświaty w wybranych czasopismach pedagogicznych*, „Rodzina, szkoła, kultura – społeczeństwo otwarte. Seria Pedagogika" 2005, t. XIV.

Pawlak R., *Polska reforma oświaty a europejska polityka edukacyjna*, „Studia Europejskie" 2004, nr 6.

Pitrów E., *Wykonywanie kary pozbawienia wolności względem kobiet*, [w:] A. Jaworska, *Kryminologia i kara kryminalna. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2008.

Płatek M., *Jakie cele zdolne są pomieścić cele? Zgodność polskiego prawa karnego wykonawczego z Europejskimi Regułami Więziennymi*, [w:] *Problemy penologii i prawa człowieka na początku XXI stulecia. Księga poświęcona pamięci Profesora Zbigniewa Hołdy*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2011.

Poklek R., *Instytucjonalne i psychospołeczne aspekty więzienia*, Centralny Ośrodek Szkolenia Służby Więziennej, Kalisz 2010.

Poleszak W., Pyżalski J., *Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie jedynie zapośredniczone*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Wydawnictwo EduAkcja, Warszawa 2020.

Porowski M., *Ludzkie prawa więźniów*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1992.

Posłuszny Ł., *Instytucje totalne dzisiaj: stan badań, krytyka, rekonfiguracje*, „Studia Socjologiczne" 2017, nr 4.

Pospiszył K., Żabczyńska E., *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1985.

Przybyliński S., *Podkultura więzienna. Wielowymiarowość rzeczywistości penitencjarnej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2006.

Raport Rzecznika Praw Obywatelskich z działalności w Polsce Krajowego Mechanizmu Prewencji w roku 2011, Wydawnictwo Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2012.

Raszewska-Skałecka R., *Szkoła publiczna jako zdecentralizowany podmiot administracji publicznej. Studium administracyjnoprawne*, Prace Naukowe Wydziału Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego, seria e-Monografie, nr 132, Wrocław 2019.

Rawłuszko M., *Dyskryminacja, przemoc i mowa nienawiści w społecznościach szkolnych – charakterystyka zjawiska oraz strategie przeciwdziałania na*

podstawie wywiadów z nauczycielami i nauczycielkami ze wsi oraz małych i średnich miast, [w:] K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*, Wydawnictwo Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015.

Reczek-Zymróz Ł., *Współczesne funkcjonowanie nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie" 2011, t. 18, nr 1.

Rejman J., *Zespołowość pracy personelu więzień. Aspekty prakseologiczne*, [w:] T. Bulenda, W. Knap, Z. Lasocik (red.), *Więziennictwo na początku XXI wieku*, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.

Rekomendacja Nr R (84) 12 Komitetu Ministrów do państw członkowskich Rady Europy dotycząca więźniów cudzoziemców przyjęta w dniu 21 czerwca 1984 roku.

Rekomendacja nr 2003 (23) Rady Europy o wykonywaniu przez administrację więzienną kary dożywotniego pozbawienia wolności oraz innych długoterminowych kar pozbawienia wolności przyjęte wraz z Urzędowym komentarzem przez Komitet Ministrów na jego 885 posiedzeniu w dniu 9 października 2003 roku.

Rekomendacja Rec (2006) 2 Komitetu Ministrów do państw członkowskich Rady Europy w sprawie Europejskich Reguł Więziennych (przyjęta przez Komitet Ministrów w dniu 11 stycznia 2006 roku na 952 posiedzeniu delegatów).

Rode D., *Przemoc w szkole: rozmiary i charakter zjawiska*, „Chowanna" 1998, nr 1.

Rode D., *Psychologiczne uwarunkowania przemocy w rodzinie. Charakterystyka sprawców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.

Schmidt D., *Proksemiczny wymiar instytucji więziennej*, [w:] Z. Jasiński, D. Widelak (red.), *Polska resocjalizacja i więziennictwo, Konteksty – praktyki – studia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2009.

Schulte-Markwort M., *Wypalone dzieci. O presji osiągnięć i pogoni za sukcesem*, tłum. M. Guzowska, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015.

Sienkiewicz Z., [w:] M. Bojarski, J. Giezek, Z. Sienkiewicz, *Prawo karne materialne. Część ogólna i szczególna*, Wydawnictwo Prawnicze Lexis Nexis, Warszawa 2004.

Sierpowska I., *Ustawa o pomocy społecznej. Komentarz*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2007.

Skubisz J., *Agresja i przemoc wśród młodzieży szkolnej*, [w:] K. Dziurzyński (red.), *Dylematy współczesnej edukacji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej, Józefów 2012.

Snopek M., *Przyczyny degradacji skazanych poszkodowanych w realiach polskich więzień*, „Resocjalizacja Polska" 2013, nr 5.

Sobkowiak M., *Przemoc instytucjonalna w jednostkach organizacyjnych pomocy społecznej*, Publikatornia Self-publishing platform, Szczecin 2012.

Socha E., *Prawa ucznia w szkole*, „Nauczyciel i Szkoła" 2007, nr 1–2.

Socha E., *Prawa ucznia we współczesnej szkole*, [w:] P. Bała (red.), *Konstytucyjne prawo do nauki a polski system oświaty*, Wydawnictwo von Borowiecky, Warszawa 2009.

Sojak R., *Paradoks antropologiczny. Socjologia wiedzy jako perspektywa ogólnej teorii społeczeństwa*, Monografie FNP. Seria Humanistyczna, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2004.

Sokołowska-Dzioba T., *Wiedza jako podstawa kompetencji nauczyciela*, [w:] J. Andrzejewska, B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Oblicza edukacji przedszkolnej i szkolnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2020.

Stadniczenko L.S., Zamelski P., *Pedagogika prawa. Vade mecum! Pójdź za mną!*, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania, Warszawa 2016.

Stańdo-Kawecka B., *Cele wykonywania kary pozbawienia wolności w krajach europejskich*, „Czasopismo Prawa Karnego i Nauk Penalnych" 2007, nr 1.

Stańdo-Kawecka B., *O koncepcji resocjalizacji w polskiej literaturze naukowej polemicznie*, „Probacja" 2010, nr 1.

Stańdo-Kawecka B., *Prawne podstawy resocjalizacji*, Kantor Wydawniczy „Zakamycze", Kraków 2000.

Stebnicki W., *Edukacja domowa*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam", Warszawa 2014.

Suchocka A., *Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia polskiej szkoły*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej" 2011, r. LII nr 4 (187).

Szahaj A., Jakubowski M.N., *Filozofia polityki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

Szamota B., *Badania nad prewencją generalną: problemy metodologiczne*, „Archiwum Kryminologii" 1984, t. 11.

Szerer M., *Karanie a humanizm*, PWN, Warszawa 1964.

Szuścik U., *Rysunek dziecka a jego rozwój*, [w:] J. Andrzejewska, B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Oblicza edukacji przedszkolnej i szkolnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2020.

Śliwowski J., *Prawo i polityka penitencjarna*, PWN, Warszawa 1982.

Śniegulska A., *Środowiskowe uwarunkowania przemocy w Pogotowiu Opiekuńczym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.

Tokarczyk E., *Prawo dziecka do uzyskania wykształcenia*, [w:] T. Smyczyński (red.), *Konwencja o prawach dziecka. Analiza i wykładnia*, Wydawnictwo Ars boni et aequi, Poznań 1999.

Tracz-Dral J., *Agresja i przemoc w szkołach*, Kancelaria Senatu Biuro Analiz i Dokumentacji, Opracowania Tematyczne, OT – 613, Warszawa 2012.

Uryga D., *„System edukacji" jako pomnik funkcjonalizmu w dyskursie oświatowym*, „Forum Oświatowe" 2014, nr 2.

Wągiel-Linder G., *Więziennictwo w systemie bezpieczeństwa państwa a bezpieczeństwo w więzieniach*, „Forum Penitencjarne" 2011, nr 157 (XIV).

Walczak S., *Prawo penitencjarne. Zarys systemu*, PWN, Warszawa 1972.

Waligóra B., *Funkcjonowanie człowieka w warunkach izolacji więziennej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1974.

Wamsley R., *World prison population list*, *Eleventh edition*, http://www.prisonstudies.org.

Wejner T., *Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, [w:] *Polska dla dzieci. Ogólnopolski szczyt w sprawach dzieci. Warszawa 23–24 maja 2003 r.*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2001.

Winnicott W.D., *Dom jest punktem wyjścia. Eseje psychoanalityczne. Jednostka – Rodzina - Społeczeństwo*, tłum. A. Czownicka, Wydawnictwo Imago, Gdańsk 2011.

Witek P., *Wybrane zagrożenia i problemy w pracy nauczyciela*, [w:] M. Łuka, P. Witek, D. Grzesiak-Witek, *Nauczyciel a współczesne zagrożenia*, Wydawnictwo Towarzystwo Naukowe KUL Jana Pawła II, Lublin 2019.

Wojdyłło E., *Bo jesteś człowiekiem. Żyć z depresją, ale nie w depresji*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2017.

Wróbel W., Zoll A., *Polskie prawo karne. Część ogólna*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak", Kraków 2010.

Zachara R., *Wychowanie a prawa dziecka w praktyce szkolnej*, [w:] P. Bała (red.), *Konstytucyjne prawo do nauki a polski system oświaty*, Wydawnictwo von Borowiecky, Warszawa 2009.

Zajadło J., *Po co prawnikom filozofia prawa?*, Wydawnictwo Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2008.

Zalewska-Bujak M., *Nauczyciel w polu szkolnym w świetle teorii Pierre'a Bourdieu i nauczycielskich narracji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017.

Ziembiński S., *Klasyfikacja skazanych*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1973.

Zimbardo P.G., *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Źródła

Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, Dz. U. z 1993 r. Nr 61, poz. 284.

Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 16 grudnia 1966 r., Dz. U. z 1977 r. Nr 38, poz. 167.

Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy, t.j. Dz. U. z 2020 r., poz. 523, 568 z poźn. zm.

Ustawa z dnia 28 sierpnia 1997 r. o zatrudnianiu osób pozbawionych wolności, Dz. U. z 2017 r., poz. 2151 z późn. zm.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz. U. z 2019 r., poz. 1148, 1078, 1287, 1680, 1681, 1818, 2197 i 2248 oraz z 2020 r., poz. 374.

Rozporządzenie MEN z 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach, Dz. U. z 2003 r., poz. 69 ze zm.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. z 2019 r., poz. 1450.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 14 czerwca 2012 r. w sprawie udzielania świadczeń zdrowotnych przez podmioty lecznicze dla osób pozbawionych wolności, Dz. U. z 2012 r., poz. 738.

Internet

Jabłoński J., Kusek J., Hanuszewicz W., *Przemoc i jej różnorodne formy*, http://trijar.republika.pl/przem_form.html [dostęp: 26.01.2016].

Kamionowski R., *Powrót do szkół we wrześniu 2020 r. a koronawirus – problemy*, https://samorzad.infor.pl/sektor/zadania/oswiata/4625116,Powrot-do-szkol-we-wrzesniu-2020-r-a-koronawirus-problemy.html [dostęp: 5.07.2020].

Karpiński J., *Nauczyciele nękani podczas lekcji online. Martyna Różycka: „To już nie jest tylko cyberprzemoc, to coś więcej”*, https://glos.pl/nauczyciele-nekani-w-sieci-podczas-prowadzenia-lekcji-online-to-juz-nie-jest-tylko-cyberprzemoc-mamy-do-czynienia-z-czyms-wiecej [dostęp: 8.06.2020].

Konczal M., *Tak uczniowie „rozrabiają” na e-lekcjach. W kilku przypadkach interweniowała… policja!*, https://mamadu.pl/146687,przemoc-wobec-nauczyciela-w-dobie-naucznia-zdalnego# [dostęp: 6.06.2020].

Krupa T., *Koncepcje szkoły. Sposoby pojmowania szkoły*, http://www.publikacje.edu.pl/pdf/10598.pdf [dostęp: 28. 06.2020].

Mikiewicz P., *Nauczyciel jako aktor społecznego świata szkoły*, https://opub.dsw.edu.pl/bitstream/11479/132/1/Nauczyciel_jako_istotny_aktor_spolecznego_swiata_szkoly.pdf [dostęp: 15.06.2020].

Motylewska A., *Tkwimy w XIX-wiecznym modelu edukacji stworzonym na potrzeby państwa pruskiego!*, https://czasnamontessori.pl/tkwimy-w-xix-wiecznym-modelu-edukacji-stworzonym-na-potrzeby-panstwa-pruskiego [dostęp: 3.07.2020].

Mówiła o niej cała Polska. Siedzi w męskim areszcie. Wiemy, jak wygląda jej sytuacja, https://www.fakt.pl/wydarzenia/polska/margot-na-oddziale-dla-mezczyzn-to-nie-powinno-miec-miejsca/r537p51 [dostęp: 30.08.2020].

Niedobecka K., *Przemoc symboliczna – mit czy rzeczywistość?*, http://wiecjestem.us.edu.pl/przemoc-symboliczna-mit-czy-rzeczywistosc [dostęp: 20.02.2020].

Nikołajew J., *Obowiązki skazanych odbywających karę pozbawienia wolności. Zagadnienia normatywne i uwagi praktyczne*, https://www.google.pl/search?ei=ELwRX9XnCsTF8gLusr6ABQ&q=J.+Nikołajew%2C+Obowiązki+skazanych+odbywających+karę+pozbawienia+wolności.+Zagadnienia+normatywne+i+uwagi+praktyczne%2C&oq [dostęp: 17.07.2020].

Okulicz-Kozaryn K., *Klimat i kultura szkoły a zdrowie psychiczne uczniów i nauczycieli*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/projekty/klimat-i-kultura-szkoy-a-zdrowie-psychiczneg-uczniw_last.pdf [dostęp: 20.05.2020].

Otto P., Klinger K., *Koronawirus w edukacji: biurokracja ważniejsza od uczniów*, https://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/7682007,edukacja-koronawirus-covid-19-epidemia-uczen.html [dostęp: 7.06.2020].

Perkowska-Klejman A., Górka-Strzałkowska A., *Szkoła jako instytucja, system społeczny i organizacja*, https://www.researchgate.net/publication/315759731 [dostęp: 6.05.2020].

Poznańska M., *Szkoły otwarte od września 2020. Powrót do szkolnych ławek. Jak będzie wyglądała edukacja od 1.09.2020? Bez obowiązkowego noszenia maseczek!*, https://dziennikbaltycki.pl/szkoly-otwarte-od-wrzesnia-powrot-do-szkol-pewny-mowi-mateusz-morawiecki-jak-bedzie-wygladala-nauka-od-1-wrzesnia-25062020/ar/c1-14917984 [dostęp: 5.07.2020].

Przybylska N., *Nauczanie w dobie koronawirusa – „to się nie może udać". Eksperci przygotowują projekt zmian*, https://businessinsider.com.pl/technologie/digital-poland/nauczanie-w-czasie-koronawirusa-to-sie-nie-moze-udac-eksperci-przygotowuja-projekt/4yjshn5 [dostęp: 7.06.2020].

Pytka L., *Pedagogika wobec przymusu i przemocy*, „Kwartalnik Policyjny" 2008, nr 1, http://kwartalnik.csp.edu.pl/kp/archiwum-1/2008/nr-12008/1073,PEDAGOGIKA-WOBEC-PRZYMUSU-I-PRZEMOCY.html [dostęp: 9.04.2020].

Rokicki J., *Szkoła jako instytucja totalna*, http://serwer1423016.home.pl/autoinstalator/wordpress1/wpcontent/uploads/2013/05/Rokicki-Szkoła-totalna.pdf [dostęp: 20.06.2020].

Rusek M., *Szkoła jako miejsce antropologiczne. Świadectwa literackie*, https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/11707/rusek_szkola_jako_miejsce_antropologiczne_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 30.06.2020].

Sitarz O., Jaworska-Wieloch A., *Prawa osób tymczasowo aresztowanych na tle uprawnień przysługującym osobom odbywającym karę pozbawienia wolności*, https://pk.gov.pl/wp-content/uploads/2016/06/4fc0a6651844d7639c7b34c7d87c3280.pdf [dostęp: 13.07.2020].

Starnawska K., *Nauczyciel na celowniku (Małgorzata Zalewska-Bujak: Nauczyciel w polu szkolnym…)*, „ArtPapier" 1 marca 2018, nr 5 (341), http://artpapier.com/index.php?page=artykul&wydanie=343&artykul=6667 [dostęp: 17.04.2020].

Sulowski K., *Margot dla jej bezpieczeństwa dwa miesiące aresztu spędzi w jednoosobowej celi*, https://warszawa.wyborcza.pl/warszawa/7,54420,26197575,margot-spedzi-dwa-miesiace-w-jednoosobowej-monitorowanej-celi.html [dostęp: 30.08.2020].

https://www.sw.gov.pl/strona/statystyka-roczna [dostęp: 1.11.2020].

Szalacha K., *Prawa osób osadzonych*, http://m.wspia.eu/file/21423/27-SZALACHA.pdf [dostęp: 1.08.2020].

Taboł S., *Edukacja a kultura szkoły*, https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/646/Sebastian%20Tabol%20Edukacja%20a%20kultura%20szkoly.pdf?sequence=1 [dostęp: 3.07.2020].

Wesołowska A., *Ukryty program szkoły jako przejaw władzy symbolicznej w koncepcji Pierre'a Bourdieu*, http://www.dialogi.umk.pl/ukryty-program-szkoly.html [dostęp: 7.03.2020].

Więcławek D., Rybińska S., *Edukacja zdalna podczas epidemii koronawirusa: Jak radzą sobie polscy uczniowie i nauczyciele?*, https://polskatimes.pl/edukacja-zdalna-podczas-epidemii-koronawirusa-jak-radza-sobie-polscy-uczniowie-i-nauczyciele/ar/c5-14971756 [dostęp: 6.06.2020].

Areszt dla Margot. Wiadomo, dlaczego sąd przychylił się do wniosku prokuratury, https://www.wprost.pl/kraj/10352935/areszt-dla-margot-wiadomo-dlaczego-sad-przychylil-sie-do-wniosku-prokuratury.html [dostęp: 30.08.2020]..

Żelazińska A., *Aktywistka Margot opuściła areszt. „Presja ma sens”*, „Polityka” 28 sierpnia 2020, https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1969394,1,aktywistka-margot-opuscila-areszt-presja-ma-sens.read [dostęp: 30.08.2020].

Publikacje z dyscypliny nauki prawne – teoria i filozofia prawa oraz prawo karne wykonawcze – które ukazały się w e-Wydawnictwa WPAE UWr

Maciej Pichlak, *Zamknięty system źródeł prawa. Studium instytucjonalizacji dyskursu prawniczego*, Wrocław 2013
Dostęp online: http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/41255

Współczesne koncepcje ochrony wolności i praw podstawowych, red. Andrzej Bator, Mariusz Jabłoński, Marek Maciejewski, Krzysztof Wójtowicz, Wrocław 2013
Dostęp online: http://bibliotekacyfrowa.pl/publication/42456

Paweł Jabłoński, *Polskie spory o miejsce filozofii w teorii prawa*, Wrocław 2014
Dostęp online: http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/62954

Rządy prawa i europejska kultura prawna, red. Andrzej Bator, Joanna Helios, Wioletta Jedlecka, Wrocław 2014
Dostęp online: http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/63754

Joanna Helios, Wioletta Jedlecka, *Podstawowe pojęcia prawa i prawoznawstwa dla ekonomistów*, Wrocław 2015
Dostęp online: http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/67006

Joanna Helios, Wioletta Jedlecka, *Dysocjacja jako hard case w systemie prawa*, Wrocław 2015
Dostęp online: http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/73300

Joanna Helios, Wioletta Jedlecka, *Wpływ feminizmu na sytuację społeczno-prawną kobiet*, Wrocław 2016
Dostęp online: http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/80044

Joanna Helios, Wioletta Jedlecka, Artur Ławniczak, *Aspekty prawne, filozoficzne oraz religijne ochrony roślin i zwierząt – wybrane zagadnienia*, Wrocław 2016
Dostęp online: http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/80042

Teoretyczne i praktyczne aspekty wykonywania kary ograniczenia wolności, red. Adam Kwieciński, Wrocław 2016
Dostęp online: http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/80489

Joanna Helios, Wioletta Jedlecka, *Podstawy prawoznawstwa dla ekonomistów. Materiały do ćwiczeń*, Wrocław 2017
Dostęp online: http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/82253

Joanna Helios, Wioletta Jedlecka, *Współczesne oblicza przemocy. Zagadnienia wybrane*, Wrocław 2017
Dostęp online: http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/85031

Prawo i polityka w sferze publicznej. Perspektywa wewnętrzna, red. Paweł Jabłoński, Jacek Kaczor, Maciej Pichlak, Wrocław 2017
Dostęp online: http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/94418

Joanna Helios, Wioletta Jedlecka, *Urzeczywistnianie idei feminizmu w ogólnoświatowym dyskursie o kobietach*, Wrocław 2018
Dostęp online: http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/94661

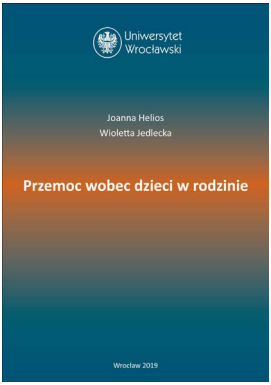
Prawo i polityka w sferze publicznej. Perspektywa zewnętrzna, red. Paweł Jabłoński, Jacek Kaczor, Maciej Pichlak, Wrocław 2018
Dostęp online: http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/95227

Joanna Helios, Wioletta Jedlecka, *Wykładnia prawa Unii Europejskiej ze stanowiska teorii prawa*, Wrocław 2018
Dostęp online: http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/95678

Jacek Kaczor, *Podmiotowość prywatnoprawna. Wolność – racjonalność – odpowiedzialność*, Wrocław 2019
Dostęp online: http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/101377

Prawo wobec wyzwań współczesności. Wybrane problemy teoretycznoprawne i dogmatycznoprawne, red. Joanna Helios, Wioletta Jedlecka, Adam Kwieciński, Wrocław 2019
Dostęp online: http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/103015

Prawo wobec wyzwań współczesności. Z zagadnień nauk penalnych, red. Joanna Helios, Wioletta Jedlecka, Adam Kwieciński, Wrocław 2019
Dostęp online: http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/103049



Joanna Helios, Wioletta Jedlecka, *Przemoc wobec dzieci w rodzinie*, Wrocław 2019
Dostęp online: http://www.bibliotekacyfrowa.pl/publication/102730

Publikacja bezwzględnie obnaża niedostatki systemu resocjalizacyjnego w postaci funkcjonowania zakładów karnych i ich skuteczności oraz systemu szkolnego i skutków jego oddziaływania na młode pokolenia. W obu przypadkach ukazane jest nienadążanie za postępową myślą resocjalizacyjną i pedagogiczną.

Mam nadzieję, że publikacja pobudzi do głębszej refleksji tych, którzy mają wpływ na funkcjonowanie szkoły, oraz tych, którym zależy na zwiększaniu efektywności działań penitencjarnych.

Z recenzji wydawniczej dr hab. Urszuli Bartnikowskiej, prof. UWM w Olsztynie

Za bardzo ciekawy uważam […] pomysł, by prawnicy skorzystali z tego osiągnięcia socjologii, jakim jest dostrzeżenie i zdemaskowanie „instytucji totalnych". Prawo jest narzędziem, które „totalność" tych instytucji zarówno umożliwia, jak i ogranicza. Wyświetlenie tych skutków obowiązywania norm prawnych pomogłoby nam więc lepiej rozumieć zarówno partykularne prawodawstwo dotyczące dziedzin poddanych analizie (w tym przypadku więziennictwa i szkolnictwa), lecz i naturę prawa jako takiego.

Z recenzji wydawniczej dr hab. Agnieszki Bielskiej-Brodziak, prof. UŚ

ISBN 978-83-66601-30-7 (druk)
ISBN 978-83-66601-31-4 (online)