

Új megközelítés

A konstruktív életvezetés megalapozásának korrekciós-pedagógiai rendszere

A dolgozatban egy speciálisan a korrekciós nevelés területére vonatkozó új nevelésméleti megközelítés felvázolására teszünk kísérletet. A rendszerteremtési törekvés során alapvetően két meghatározó pedagógiai iskola (jelesül a hazai Bábosik- és a kanadai Ross-féle nevelésméleti modell) által megfogalmazott törvényszerűségekre alapozunk. Szándékunk szerint kiemeljük e koncepciók legjellemzőbb jegyeit, majd azokat egy közös szakpedagógiai rendszerbe integráljuk. Megítélésünk szerint az általános pedagógiai alapokon nyugvó hazai büntetés-végrehajtási nevelés és a kognitív pedagógiára épülő kanadai korrekciós nevelés célrendszere nem ellentétes egymással. Az elméleti megközelítésben felfedezhető különbség mellett számos lényegi megegyezés ismerhető fel.

Az angolszász pedagógiai megközelítés jellemzőinek kiemelését, illetve elemzését nagyban megnehezíti az a tény, hogy jelentős különbség van az angol és magyar szakterminológiai fogalmak között. A legáltalánosabb *skill* fogalom például az operatív tudás széles skáláját fogja át, magyarul *készségnek, jártasságnak és képességnek* egyaránt fordítható, attól függően, milyen skillről van szó (Csapó, 1992). Más a terminusuk és szinonimáik jelentése, másutt húzódnak az egyes árnyalatok közötti határok.

velés fogalmának meghatározására már sokan és sokféle aspektusból tettek kísérletet. A próbálkozások tiszteletre méltóak, hiszen minden esetben egy hagyományokkal alig rendelkező szaktudomány fogalomrendszerét kívánták kidolgozni, illetve a fogalmak értelmezésében meglévő bizonytalanságot kiküszöbölni. A szerzők hangsúlyozták, hogy „*a kriminálpedagógia helyének és szerepének tisztázása a neveléstudomány rendszerében azért jelentős, mert a korábbi nevelésméleti tanácsok azt tanították, hogy (...) a bűncselekményt elkövető személyek nem igényelnek különleges nevelést, nincs szükség valamiféle különleges pedagógiára, amely a bűnözők nevelésével foglalkozik*” (Balogh-Pál, 1975, p. 18.). A közelmúlt egyik

82

Tisztázatlan fogalomrendszer

A kriminálpedagógia, és ettől elválaszthatatlanul a büntetés-végrehajtási ne-

lényeges eredményének tartjuk, hogy megfogalmazódott az igény „*valamiféle különleges pedagógiára*”. A megközelítések azonban rendkívül eltérőek voltak. Egyes szerzők az általános pedagógiától eltérő speciális jelleget emelték ki. S. Németh Lajos és Szentirmai Jánosné szerint: „*A büntettesek pedagógiája – bár nem képezi tudományelméleti értelemben neveléstudományunk kidolgozott részét – mint alkalmazott része a neveléstudománynak, rendszertanilag a speciális nevelési formákkal egyetemben a pedagógiai tudomány rendszerében foglal helyet. A büntettesek neveléstana pedig az általános pedagógia nevelélméletének alkalmazott ága, amely a büntetőintézetekben folyó értelmi, erkölcsi, esztétikai és testi nevelés sajátos céljával, feladataival, elveivel, módszereivel foglalkozik, az elítéltek megjavítása és a szabad életbe való visszahelyezése érdekében*” (S. Németh–Szentirmai, 1996, p. 25.). A definíció egyrészt túlzottan bonyolult, másrészt bátortalan kísérletet tesz csupán a speciális jegyek megragadására.

Mások túlzottan leegyszerűsített definícióval is megelégedtek. Pál László szerint „*kriminálpedagógia az a tudomány, amely a törvénysértők átnevelésével, megjavításával foglalkozik*” (Pál, 1974, p. 73.). Ugyanez a szerző az idő múlásával finomította meghatározását: „*A kriminálpedagógia olyan speciális tudományág, amelynek feladata, hogy vizsgálja az elítéltek nevelésének a folyamatait, feltárja az elítéltek nevelésének lényegét, törvényszerűségeit és sajátosságait, elemezze a nevelési folyamat célkitűzéseit, a benne szerepet játszó tényezőket, a nevelési folyamat tartalmát, módszereit és szervezeti formáit. Feladata az is, hogy adjon útmutatást a nevelési problémák helyes megol-*

dásához, dolgozzon ki a gyakorlat számára hasznos eljárásokat. Ugyancsak a kriminálpedagógia feladatai közé tartozik, hogy kritikai szempontokat adjon a nevelésben érvényesülő helytelen nézetek leküzdéséhez, s a gyakorlat elemző értékeléséhez. A büntetés-végrehajtás ideje alatt végzett nevelőmunkának ugyanis mások a funkciói, szervezeti és tevékenységi formái, mint az iskolai nevelésnek. Ebből adódik, hogy csak akkor válhat hatékonyra, ha nem veszi át mechanikusan az általános pedagógia tanításait, hanem (...) megteremti a maga nevelési koncepcióját, nevelélméleti rendszerét” (Pál 1975, pp. 18–19.). A szerzők észrevételei sok időtálló megállapítást tartalmaznak a kriminálpedagógia sajátosságait és feladatait illetően, azonban megközelítési módjukra a „*naiv pedagógiai optimizmus*” (Lőrincz, 1993) jellemző: „*Túlzás nélkül állítható, hogy a büntetés-végrehajtás nevelőmunkája csak ott veszi kezdetét, ahol az elítéltek nevelhetetlenségéről vallott nézetek végződnek. A nevelhetetlenség ítéletét az emberről legkorábban csak a nekrológiájában lehet kimondani, amikor már meghalt, de sohasem előbb. Amíg az ember él, megváltozhat, s amíg megváltozhat, nevelhető is...*” (Balogh–Pál, 1975, p. 23.).

Álláspontunk szerint Földvári József professzornak a büntetés-végrehajtási nevelés jellemzőivel kapcsolatos meghatározása a legkorszerűbb teóriák sorába illik. Véleménye szerint „*a nevelés a személyiségformálás eszköze. A nevelés tehát nem cél, hanem eszköz. Eszköze a bűnelkövetők életfelfogása, gondolkodásmódja, érték- és motivációrendszere megváltoztatásának*” (Földvári, 1987. p. 256.; Horváth–Nagy, 1981. p. 41.; Szarka–Bábosik, 1984, p. 31).

Helytelen módszerek

Véleményünk szerint a büntetés-végrehajtási nevelés módszereit mindmáig helytelenül választják meg, illetve alkalmazzák. Az előzőekben bemutatunk néhány, a büntetés-végrehajtási nevelés fogalomrendszerével és feladatával kapcsolatos eltérő nézetet, amelyek – ha áttételesen is, de – még ma is éreztetik hatásukat. Ezek ismeretében nem lehet csodálkozni azon, hogy a nevelési módszerek sem adekvátak, hiszen nincs mihez adekvátnak lenniük. A legnagyobb probléma azonban az, hogy „*az egyik legfontosabb emberi értékről, a pedagógiai tevékenység által kialakított konstruktív életvezetésről*” (Bábosik, 1994) a maga teljességében még csak szó sem esik. A büntetés-végrehajtás feladatrendszerének eltérő megközelítéseiben bizonyos alapvetések napjainkra azért már kikristályosodtak. Egyik legfontosabb annak kimondása volt, „*hogy a büntetés-végrehajtási intézetek nem nevelőintézetek, és nem az az alapvető feladatuk, hogy a szabad életben csődöt mondott nevelőmunkát itt korrigálják*” (Földvári, 1987, p. 254.). Hangsúlyozni kell továbbá, hogy a büntetés-végrehajtás a *goffmani értelmezés* szerint (Goffman, 1961) lényegében totális szervezet, „*amelynek fontos tulajdonsága, hogy azt hivatalos személyek kívülről és felülről irányítják. Az irányítás nem leplezett, hanem nyílt, és egy szuperterv megvalósítását szolgálja. Az irányításon, illetőleg a szuperterven belül a szervezet egységeinek működését, valamint tagjai életének valamennyi mozzanatát megfelelő részlettervek vezetik. Fontos sajátossága, hogy teljességre tö-*

rekszik, a vele kapcsolatba lépő embert egészében és tökéletesen igénybe veszi.” (Lukács, 1979) A szervezet fenti tulajdonságaiból is következik – habár a totális intézmény, mint a tökéletes szervezet ideája még aligha valósult meg (Huszár, 1997) –, hogy a büntetés-végrehajtás nem tekinthető klasszikus értelemben pedagógiai gyakorlóterepnek, másrészt a fogvatartottak hozzáállása sem teszi lehetővé a klasszikus pedagógiai nevelőmunkát. „*A büntetés-végrehajtás során a nevelési alaphelyzet kényszer alkalmazásával jön létre. Az elítéltek jelentős részének akarása, beállítottága a nevelési alaphelyzetben negatív. Nem érzik a nevelés szükségességét.*” (Balogh-Pál, 1975, p. 48.) Elutasítóak, sokukban személyi ellenállás ébred a nevelővel és annak követelményeivel szemben (Bábosik, 1994. p. 143.). Véleményünk szerint ez az a körülmény, amely a „klasszikus nevelésméleti alapokon nyugvó” büntetés-végrehajtási pedagógia eredményességét minimálisra csökkenti.

Tovább rontja a helyzetet, hogy a büntetés-végrehajtási nevelés során alkalmazott pedagógiai eljárások kiválasztásakor nem veszik figyelembe a korrekciós nevelés legmeghatározóbb sajátosságait sem. Az eddig alkalmazott módszerek szinte kivétel nélkül megegyeznek az általános pedagógia módszereivel, melyeket változtatás nélkül, az eredetileg „normál” közegű és szinterű pedagógiai folyamatokra kidolgozott formájukban alkalmaznak. Ugyanakkor a korábban megfogalmazott büntetés-végrehajtási nevelési koncepciók szinte mindegyike hangsúlyozza a tevékenység speciális jellegét, de képtelenek továbblépni, elakadnak a probléma felvetésénél.

Konstruktív életvezetés

A büntetés-végrehajtási nevelés céljának minden korábbi meghatározásakor elkövetették az elméleti szakemberek azt a hibát, hogy *generálisan* fogalmaztak. A fogvatartottakat egységes masszaként kezelve, mindenfajta kategorizálás nélkül valamennyiüktől ugyanazt a mértékű „megjavulást” várták el, és megközelítően azonos módszereket alkalmaztak. Nem számoltak a különböző jellemfejlődési szintek sajátosságaiival, és ebből következően a változtathatóság eltérő mértékével sem (McDugall. 1924; Kennedy–Fraser 1944; Havighurst–Taba, 1949). A büntetés-végrehajtási nevelés célja véleményünk szerint nem lehet más, mint *a fogvatartottak konstruktív életvezetése megalapozásának az elősegítése*. Az általunk elfogadott meghatározás előnye, hogy nem ír elő konkrét, kötelezően elérendő személyiségjegy-módosulásokat, hiszen a kiindulási szint személyenként más és más. Nem vár többet, mint törekvést (tehát egyidejű szándékot és cselekvést) a konstruktív életvezetés megalapozása érdekében.

1. Bábosik-féle koncepció

Az egységes értelmezés érdekében meg kell határozni, hogy a konstruktív életvezetésen olyan életvitelt értünk, amely *szociálisan értékes, de egyénileg is eredményes* (Bábosik, 1994). Miután az alapvető célunkat a fenti módon meghatároztuk, a következő feladat a végrehajtás pedagógiai elveink rendszerbe szervezése.

Első lépésként a büntetés-végrehajtási nevelés alapgondolatát kell revízió alá venni. Szem előtt kell tartani azt, hogy „*az ember életvezetése konstruktív irányba*

egy konstruktív magatartás- és tevékenység-repertoár fokozatos kiépítésével állítható be” (Bábosik, 1994, p. 3.), hiszen a nevelési folyamat, és az abban funkcionáló nevelési hatásrendszer alapjának a tevékenység tekinthető. Olyan tényleges nevelési akciókat kell tehát szerveznünk, „amelyek a magatartás és a tevékenység formálását szolgálják” (Bábosik, 1994, p. 12.).

A magatartás-determinációra vonatkozó elméleti megállapítások figyelembe vétele elengedhetetlen a magatartásformálást célzó nevelési akciók megtervezéséhez. Az egyén aktivitását a személyiség egymással szoros kölcsönhatásban álló két fő funkcionális komponense, az ösztönző-reguláló sajátosságcsoporthoz és a szervező-végrehajtó sajátosságcsoporthoz szabályozza.

A konstruktív életvezetés kialakítása

Bábosik-féle nevelésméleti modell
(Bábosik, 1994)



Az ösztönző-reguláló sajátosságcsoport foglalja magában a motivációs-szükségleti képződményeket. A szervező-végrehajtó sajátosságcsoport lényegében az ismeretekből, készségekből, képességekből épül fel (Rubinstein, 1967).

A büntetés-végrehajtási nevelés tevékenységrendszerének megtervezéséhez figyelembe kell venni, hogy a fenti sajátosságcsoportok között funkciójukat tekintve alapvető eltérések vannak. A szervező-végrehajtó sajátosságcsoport a kivitelezés részleteit határozza meg, az egyéni aktivitás szociális alapirányát nem. Ennek megfelelően a szervező-végrehajtó sajátosságok fejlettsége nem garantálja azt, hogy az egyén magatartása és tevékenysége társadalmilag értékes irányt vesz fel. Ezzel szemben az ösztönző-reguláló sajátosságcsoport, vagyis a személyiség *motivációs szükségleti szférája* közvetlenül felelős az aktivitás szociális minőségéért, és ettől a sajátosságcsoporttól függ az, hogy az ember saját szervező-végrehajtó lehetőségeit társadalmilag hasznos vagy antiszociális irányban mozgósítja-e (Bábosik, 1994). Könnyen belátható, hogy a büntetés-végrehajtási nevelés során a konstruktív – azaz a szociálisan értékes, de egyénileg is eredményes – életvezetés megalapozása érdekében elsősorban a személyiség motivációs-szükségleti szférájának formálására kell kísérletet tenni. Szeretnénk hangsúlyozni, hogy szándékosan nem az autonóm vezérlésű közösségfejlesztő és önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák kialakítását tűzzük ki a büntetés-végrehajtási nevelés céljaként. Ha ezt tennénk, akkor ugyanúgy a naiv pedagógiai optimizmus, jobb esetben a maximalizmus hibájába esnénk, mint elődeink mindannyian. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy ne ismer-

nénk el, hogy minden klasszikus „*nevelési folyamat struktúrájának záró eleme, végeredménye az autonóm szabályozású közösségfejlesztő és önfejlesztő magatartás és tevékenységformák kialakulása, megszilárdulása*” (Bábosik, 1994, p. 18.). Véleményünk szerint esetünkben meg kell elégedni annyival, hogy a fogvatartott a szabadságvesztés ideje alatt, a büntetés-végrehajtás keretében az intézmény ösztönzésére, tehát külső hatások nyomán, mintegy ezekhez alkalmazkodva produkáljon konstruktív tevékenység- és magatartásformákat. Bizonyára nem tévedünk, ha – a fogvatartottak esetében – már ezt is komoly eredménynek tartjuk.

A Bábosik-féle általános pedagógia megállapításainak igazságtartalmát nemcsak elméletileg ismerjük el, hanem a feltárt törvényszerűségeket szakpedagógiánk során alkalmazzuk is. A büntetés-végrehajtási nevelés pedagógiai hatásrendszerének kialakításához – éppen a sajátosságai miatt – elengedhetetlen az ösztönző-reguláló személyiségbeli sajátosságcsoport szükségleti-motivációs variánsai meghatározott körének preferálása. Nevelési tevékenységünk során ez elsősorban a *szokásoknak* mint pozitív minőségű ösztönzők kialakításának dominanciáját jelenti, és bizonyos mértékben a példaképzeménypé formálására is sor kerülhet.

Tevékenységünk megszervezését elősegíti annak a törvényszerűségnek az ismerete, miszerint a szokás kialakításánál valamely magatartás- vagy tevékenységforma reprodukálásával a gyakoroltatott magatartás-, illetve tevékenységforma kerül beprogramozásra a keletkező új szükségletbe. A konkrét tevékenység meghatározásakor pedig messzemenően figyelembe kell venni, hogy a nevelés keretében az egyént ne csupán a tá-

gabb közösség szempontjából készítsük fel konstruktív életvezetésre. Emellett rendkívül fontos az *egyéni sikeresség*, konstruktivitás biztosítása is az életvezetésben (Bábosik, 1994). Csak így lehet a nevelés során elérni, hogy a fogvatartottak számára megalapozzuk a szociálisan értékes, de egyénileg is eredményes aktivitás képességét.

2. Ross-féle megközelítés

Első közelítésként azt mondhatjuk, hogy a megismeréssel, a gondolkodással, az értelmi fejlődéssel, az információ-feldolgozással összefüggő jelenségeket tekintjük kognitívnek. A kognitív pedagógiának elvitathatatlan érdeme, hogy a (tanulói) személyiséget *komplex rendszernek* tekinti, a kognitívítást ezen rendszernek csak egyik oldalaként szemléli (Csapó, 1992). A fenti értelmezés rendszerében Robert R. Ross pedagógiai megközelítésére meghatározóan a kognitív irányzat a jellemző.

A kognitív faktor vizsgálata a '60-as évek végétől egyre nagyobb szerepet kapott a bűnözői magatartás elemzésében. Hunt statisztikailag próbálta igazolni, hogy nagyobb valószínűséggel lehet találni bűnelkövetőket azok körében, akiknél *„nem fejlődött ki a belső önábrázolás/önkép, akik egocentrikusak és impulzívak, valamint akiknek frusztrációs-, vagy félreérthető helyzetben a toleranciaszintje alacsony”* (Hunt, 1971). Dean szerint a bűnelkövetők – legalábbis azok, akiket bebörtönöznek – a személyközi kapcsolataikban a normál populációtól eltérő mértékben, annál felszínebben képesek csak észlelni és megérteni az okozati összefüggéseket (Dean, 1979). A sokszoros bűnismétlők (persistent delinquents) vizsgálatakor más szerzők arra az eredményre jutottak, hogy ezek az emberek *„csak korlátozott mértékben képesek megérteni a szociális maga-*

tartás lényegét, valamint elfogadni a mások által megalkotott szabályokat”. Ebből következően minimális mértékben tudják előre megjósolni, illetve előre látni mások magatartását és reakcióit (Jurkovic–Prentice, 1977). Chandler szerint a fogvatartottak képtelenek méltányolni mások nézőpontját, illetve véleményét, és nem tudnak megfelelően reagálni arra. Szociális döntéseik/ítéletük nem megfelelő (Chandler, 1971). King következtetése szerint *„a bűnelkövetők impulzív magatartása és gyenge döntési képessége részben visszavezethető a sikertelen kognitív fejlődésre”* (King, 1975). Ayers tanulmánya szerint a legtöbb elítéltnak *„hiányos a problémamegoldó elemzőképessége a személyközi kapcsolataikban, és nem rendelkeznek azokkal az életismeretekkel, amelyek nélkülözhetetlenek a tisztességes társadalmi aktivitáshoz”* (Ayers, 1979). Duguid arra hívja fel a figyelmet – kutatási eredményei összefoglalásakor –, hogy *„a legtöbb felnőtt bűnelkövető gondolkodása még a serdülőkre jellemző szintet sem éri el”*. Piaget terminológiáját használva megállapítja, hogy gondolkodásmódjuk nem haladja meg a kognitív fejlődés konkrét műveleti szintjét (Duguid, 1981).

Sarason alkotta meg a *„kognitív szociális tanulás perspektívája”* (cognitive social learning perspective) elnevezésű eljárást alapjait. Nézete szerint a bűnelkövetők alapvetően a világ dolgainak és saját jövőjüknek a felfogásában különböznek a nem bűnelkövetőktől, mivel a szociális tanulásuk (szocializációjuk) rendkívül szegényes. Munkássága során azt igyekezett bebizonyítani, hogy a bűnelkövetők antiszociális magatartásának háttérében a hibás percepció (észlelés, felfogóképesség) áll. (Sarason, 1968; Sarason–Ganzer, 1973).

Kognitív pedagógia és a büntetés

Az 1970-es években a büntetés-végrehajtás keretei között folyó rehabilitációs munka eredményességével foglalkozó tanulmányokról megközelítően 20 áttekintő munka jelent meg. Szinte valamennyi ugyanarra a következtetésre jutott: „*a fogvatartottak rehabilitációja nem vezet eredményre*”, a „*büntetés-végrehajtási nevelés/kezelés tehetetlen*” (Martinson, 1974).

Ross és munkatársainak sorozatosan megjelenő tanulmányai (Gendreau–Ross, 1979; Ross–Gendreau, 1980; Ross–Fabiano, 1985; Ross–Fabiano, 1986; Gendreau–Ross, 1987; Ross–Fabiano–Dierner, 1988; Izzo–Ross, 1989; Ross, 1989) ugyanakkor 1973 óta bizonyítják, hogy van számos olyan korrekciós program, amely eredményes. Több mint száz olyan tanulmányt sorakoztattak fel elméletük igazolására, amelyek hatékony büntetés-végrehajtási kezeléstről számolnak be. Fontos hangsúlyozni, hogy az elért eredmények nem tekinthetők rövid távúaknak, hiszen az utánkövetési időszak a szabadulást követő 3-tól 15 évig terjedt, a vizsgálatokba bevont fogvatartottak száma pedig meghaladta a kétezret. Általánosságban megállapítható, hogy a hatékony programok valamennyire jellemző, hogy a nevelési tevékenység során nemcsak a fogvatartottak környezetével, érzéseikkel, magatartásukkal, esetleg szakmai képzésükkel, hanem ismereteik bővítésével, illetve a megismerés folyamatának tökéletesítésével is foglalkoztak. Előtérbe állították az elítéltek gondolkodási képességének fejlesztését, valamint az őket körülvevő világ kiértéke-

lésének megtanítását. A korrekció során olyan módszereket alkalmaztak, amelyek fejlesztették a fogvatartottak logikus okfejtési, illetve vitakészségét, a magatartásuk következményei iránti érzékenységüket, megtanították őket a cselekvést megelőző gondolkodásra, kifejlesztették az interperszonális problémák kezelésének képességét, bővítették a világról alkotott ismereteiket, hozzásegítették őket ahhoz, hogy értelmezni tudják a társadalmi szabályokat és kötelezettségeket, valamint segítették más emberek gondolatainak és érzéseinek megértését (Ross, 1989).

Kognitív készségek

Ross és *Fabiano* szerint a fogvatartottak megismerési sajátosságai, ismereteinek köre, az, hogy miről és hogyan gondolkodnak, mi módon szemlélik a világot, hogyan következtetnek, milyen mértékben képesek megérteni másokat, mit tartanak értéknek és hogy mi módon próbálják meg kezelni a problémáikat, mind jelentős szerepet játszik bűnözői magatartásuk alakulásában (Ross–Fabiano, 1985). A szerzők álláspontja ugyanakkor nem kötődik a szélsőségesen intellektuális alapú jellemfejlődési koncepcióhoz, mert hangsúlyozzák, hogy a fenti faktorok nem kizárólagos magatartás-determinánsok. Nem vonják kétségbe a társadalmi-közöségi, a gazdasági és a kulturális tényezők jelentőségét sem. Sőt tovább mennek, hiszen elfogadják, hogy ezek a faktorok alapvetően meghatározhatják a fogvatartottak gondolkodásmódját. Nem vitatják olyan tényezők jelentőségét sem, mint a szegénység, a lehetőség hiánya, a korlátozott intellektuális ösztönzés, az elégtelen vagy nem megfelelő



oktatás, az olyan modellszerepet betöltő személyek hiánya, akiktől lemásolható lenne a proszociális és hatékony probléma-kezelés, a környezeti-tapasztalati és családi tényezők. Véleményük szerint ezen faktorok mindegyike jelentős hatást gyakorolhat az egyén gondolkodási fejlődésére és az antiszociális magatartás esetleges bekövetkezésére (Ross–Fabiano, 1985). A szerzők realitásérzékét bizonyítja, hogy eljárásukat nem tartják csodaszermek. Felhívják a figyelmet arra, hogy a ténylegesen hatékony korrekciós programok sosem korlátozódtak egy kizárólagos módszerre. Többarcú programok kellene, amelyek a bűnözői magatartás komplexitásának megfelelően a módszerek széles skáláját alkalmazzák. A gondolkodási képesség fejlesztésére úgy tekintenek, mint a hatékony beavatkozás egy meghatározó aspektusára, de hangsúlyozzák, hogy a kognitív tréning önmagában nem jelent elixírt. Ross korrekciós nevelési rendszerének alaptétele, hogy a fogvatartottak sikeres rehabilitációja érdekében elsősorban az elítéltek gondolkodás-módjának formálására kell koncentrálni, mert a bűnelkövetők jelentős részénél akadályozva van a szociális adaptációhoz elengedhetetlenül szükséges kognitív készségek kifejlődése.

Az integráció lehetősége

Az általunk felvázolásra kerülő új korrekciós nevelési rendszer egyszerre támaszkodik a Bábosik-féle koncepció rendszerszemléletére és a Ross-féle kutatások eredményeire. A Bábosik-féle neveléseméleti megközelítés pontos útmutatással szolgál a magatartás szabályozását ellátó személyiségbeli feltételrendszerrel.

A sajátosságcsoportok kidolgozott hierarchikus rendszere egyértelműen meghatározza a nevelési feladatokat. Az általános pedagógia számára karakteresen jelöli ki az individuum autonóm vezérlésű, szociálisan és személyileg egyaránt értékes magatartás- és tevékenységformáinak kialakításához és ezzel a konstruktív életvezetés megalapozásához vezető utat (Bábosik–Mezei, 1994).

A korrekciós pedagógia sajátosságából adódik azonban, hogy a büntetés-végrehajtási nevelés/kezelés pedagógiai rendszerének kialakításakor nagyobb súlyt kell helyezni a bűnelkövetők kognitív sajátosságaira. Szem előtt kell tartani, hogy az érintettek „*úgy alkotnak meg maguknak egy világot, hogy közben hiányzik a társadalmi adaptáció proszociális módjának mintája. Adatok bizonyítják, hogy a bűnelkövetők esetében azért vallott kudarcot a világ dolgaira való reagálás társadalmilag hasznos módjának elsajátítása, mert nem áll rendelkezésükre megfelelő alkalom, hogy megfigyeljék, begyakorolják, majd ezt követően megerősítsék önmagukban a társadalmilag hasznos magatartásformákat*” (Sarason–Ganzer, 1973).

A Ross által elemzett kutatások (Ross, 1989) bizonyossága szerint a bűnelkövetők jelentős részénél akadályozva van a szociális adaptációhoz elengedhetetlenül szükséges kognitív készségek kifejlődése. Érdemes sorra venni ezeket.

Önkontroll

Impulzív módon cselekednek, képtelenek késleltetni a reakcióikat. Nem gondolkodnak, hanem azonnal cselekszenek. A tetteik után sem elemzik a történeteket, nem gondolják végig magatartásukat és annak következményét.

Észlelési mód

A fogvatartottak többsége a külsődleges dolgokat helyezi előtérbe. Véleményük szerint a történések sorsszerűek, az okok között a véletlen, illetve a szerencse dominál. Úgy vélik, hogy tehetetlenek, képtelenek kontrollálni az eseményeket, az irányítás mások kezében van, továbbá olyan körülmények áldozatai, amelyekre nem tudnak befolyást gyakorolni. Vég-eredményben feladják saját sorsuk irányításának igényét.

Konkrét és elvont gondolkodás

A kutatások eredménye szerint a bűnelkövetők gondolkodása hangsúlyozottan konkrét. Csak akkor képesek valamit megérteni, illetve foglalkozni valamivel, ha azt láthatják, megérinthetik, hallhatják, érezhetik, esetleg szagolhatják. Ugyanakkor alapvető problémát jelent számukra, ha valami absztrakt dologról kell gondolkodniuk, olyanról, amiről nincs azonnali érzékelésük. Az elvont gondolkodás képességének hiánya nagy mértékben megnehezíti a világban való eligazodásukat, ugyanakkor az absztrakt gondolkodás megléte az alapfeltétele mások gondolkodásának és érzéseinek megértéséhez.

A fogalmak merevsége

A bűnelkövetők gondolkodásmódját általánosságban rugalmatlanság, szűklátókörűség, merevség, a többértelműség elutasítása, valamint dogmatizmus jellemzi. Ebből következik az, hogy kitananak magatartásuk helyessége mellett, annak ellenére, hogy az bajba sodorta őket. Rendkívül nehéz vitatkozni velük, illetve elfogadtatni az övéktől eltérő nézőpontot.

Személyek közötti problémák

Általánosságban megállapítható, hogy az antiszociális magatartást tanúsítóknál hiányos a személyek között kialakuló

problémák kezelésének készsége: 1) a kapcsolataik során gyakran nem érzékelik a problémák meglétét, vagy azok felmerülését, illetve ha érzékelik is, akkor sem képesek megérteni azok lényegét; 2) a problémák megoldásának alternatív lehetőségeit nem veszik fontolóra, illetve képtelenek felismerni, így a reakcióikban ugyanazokat a már kialakult és eredménytelen régi formákat alkalmazzák; 3) a magatartásuk másokra gyakorolt hatásával nem számolnak; 4) az interszociális kapcsolataikban nem képesek felismerni, illetve meghatározni céljaik elérésének legcélszerűbb útját; 5) magatartásuk következményeinek megítélésakor csak a rövid távú haszonra gondolnak, a tényleges, hosszú távú következményekkel nem számolnak.

Egocentrikus viselkedés, a szociális empátia hiánya

Valószínűsíthetően a fogvatartottaknak ezen a területen van a leglényegesebb hiányosságuk. A világot teljesen egocentrikus nézőpontból szemlélik. Képtelenek belegondolni, illetve elfogadni, hogy mások gondolatai és érzelmi eltérések lehetnek az övékétől. Sosem tanulták meg tekintetbe venni mások gondolatait és érzéseit, éppen ezért gyakran félreértik más cselekvéseit és szándékait. A mások gondolatai és érzelmi iránti tudatosság és érzékenység hiánya nagy mértékben rontja az esélyét annak, hogy elfogadható kapcsolatokat tudjanak kiépíteni.

A bűnelkövetők közismert önzősége és érzéketlensége feltehetően nemcsak vérmérséklet kérdése. Minden bizonnyal gondolkodási, kognitív hiányosságra is visszavezethető, hiszen ők sosem fejlesztették a szociális gondolkodásukat. A törvénytelen viselkedés tilalmának rendkívül

lényeges összetevője nem tudatosult náluk: a más emberekre gyakorolt hatásuk bekalkulálása, illetve felmérése.

Értékrend

A fogvatartottak értékrendje az ego-centrizmusukat tükrözi. Annak eldöntésekor, hogy „mi a jó”, ők kizárólag a saját érdekeiket veszik figyelembe, mások szempontjaira nincsenek tekintettel. Véleményük szerint: „ha ez a dolog jó nekem, akkor ez jó”. Nemcsak magatartásukban, de kognitív szinten is érzéketlenek mások iránt.

Kritikai gondolkodás

A bűnelkövetők gondolkodásmódjára általában az irracionális, a logikátlanág és az önkritika hiánya jellemző. Ennek eredményeképpen könnyen becsaphatók, naivak és mások által befolyásolhatók. Könnyen manipulálhatók és ezt sokan kihasználják, hiszen annak eldöntésében, hogy mit mondjanak, illetve tegyenek, nem befolyásolja őket sem az ésszerűség, sem a realitás. Hangsúlyozni kell azonban – és a kutatások is figyelmeztetnek erre –, hogy a fenti hiányosságok az elítéltek meghatározó többségénél ugyan tettenérhetőek, azonban nem jellemzőek egyformán valamennyi fogvatartottra. Vannak közöttük olyanok, akiknek a gondolkodási képessége kifogástalan (Ross, 1989), sőt néhány esetben az átlagot messze meghaladja. *Gondolkodási deficit* ugyanakkor nemcsak a bűnelkövetők körében mutatható ki. A bűnözői magatartás csak az egyike azoknak az életvezetési problémáknak, melyek kapcsolatban vannak a hibás, illetve a nem megfelelő fejlettségű gondolkodással. Széles körben találtak olyan más jellegű problémát, amely kialakulásának, illetve meglétének egyik alapvető faktora szintén a gondolkodási defi-

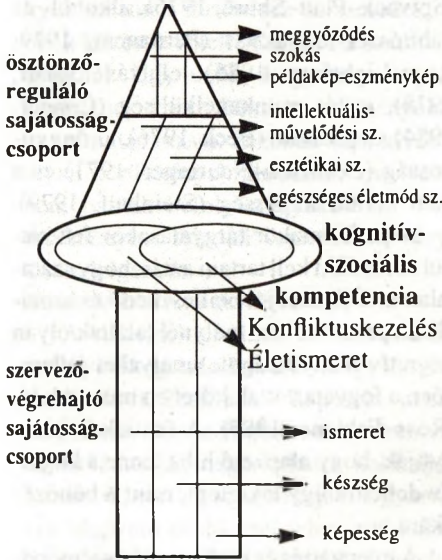
cit. Ilyen például gyerekek érzelmi zavara és magatartási problémái (Platt–Spivack, 1972; Serman–Lavin–Brion–Meisels, 1982), a serdülők irányításának problémái (Spivack–Platt–Shure, 1976), alkohol- és kábítószer-fogyasztás (Pernanem, 1979; Ross–Lightfoot, 1985), elhízás (Stuart, 1978), tartós munkanélküliség (Conger, 1984), depresszió (Beck, 1976), az öngyilkosság (Levinson–Neuringer, 1971) és a nem kívánt terhesség (Steinlauf, 1979).

A problémakör tárgyalásakor feltétlenül szem előtt kell tartani azt is, hogy számtalan intelligens, jól beilleszkedő és szociálisan produktív személynél találtak olyan kognitív hiányosságot, amelyeket jellemzően a fogvatartottak körében mutattak ki. (Ross–Fabiano, 1985). A fentiek is bizonyítják, hogy alapvető hiba lenne a kognitív deficitre úgy tekinteni, mint a bűnözés okára.

A magatartás és tevékenység személyiségbeli alapjainak alakulásában, valamint fejlesztésében a kognitív készségek jelentőségét természetesen nem egyedül Ross és munkatársai hangsúlyozzák. Bábosik szerint is „*az értelmi tényezők szerepéről megállapítható, hogy ezek a moralitás magas vagy legmagasabb fejlődési szintjének eléréséhez szükséges, de nem kizárólagos és önmagukban nem elégséges feltételeknek tekinthetők*” (Bábosik, 1987). Más megfogalmazás szerint „*a morális elvek szerinti cselekvés képessége csak a fogalmi gondolkodás szintjén alakulhat ki*” (Kay, 1975), vagyis „*az érett erkölcsi cselekvés a morális gondolkodás érett formáit feltételezi*”. (Kohlberg–Turiel, 1978).

A büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés elméleti rendszerének kidolgozása során a Bábosik-féle neveléseméleti modellt egészítettük ki a gondolkodási deficit,

A konstruktív életvezetés megalapozásának korrekciós-pedagógiai rendszere



a kognitív, és szociális hiányosságok fel-számolását célzó alkotórész rendszerbe illesztésével.

Készenléti állapot

A destruktív életvezetés kialakulását elősegítő tényezők összegyűjtése és csoportosítása után kézenfekvő az igény arra, hogy a büntetés-végrehajtási pedagógia korrekciós céllal igyekezzen felhasználni a feltárt összefüggéseket. Ennek érdekében létrehoztuk a „kognitív-szociális kompetencia” fogalmi kategóriát, amelyet a következőképpen próbáltunk definiálni: A kognitív-szociális kompetencia egy információ-feldolgozáson alapuló (kognitív) folyamat eredményeként létrejövő sajátosság-csoport, amelynek célja a személyes (önmaga stabilizálása) és so-

ciális kompetencia (együttélés, tágabb közösséget, a társadalmat szolgáló) viselkedés megteremtése. Más szavakkal: a kognitív-szociális kompetencia egy olyan személyes és szociális készenléti állapotot jelent, amely elégséges alapot biztosít a humán funkciók kibontakoztatására.

Alkotórészei: konfliktuskezelés (interperszonális, interperszonális és szociális konfliktuskezelés), életismeretek.

Erkölcsei töltése: ez a sajátosság-csoport már hordoz erkölcsi diszpozíciót, azonban ennek kiteljesedése csak az önfejlesztő és a közösségfejlesztő aktivitás gyakorlása során valósul meg.

Elhelyezkedése: a kognitív-szociális kompetencia az ösztönző-reguláló sajátosság-csoport és a szervező-végrehajtó sajátosság-csoport között helyezkedik el, de úgy, hogy a határoló területekkel részleges átfedésben van. Ez a részleges átfedés egy sajátos kölcsönhatást eredményez. A szervező-végrehajtó sajátosság-csoport önmagában nem hordoz erkölcsi irányultságot, azonban a kognitív-szociális kompetencia „megszínezi” az alkotórészeket. Nézetünk szerint ez azt jelenti, hogy a szervező-végrehajtó csoport alkotórészei közül a készségek és a képességek egy része már nemcsak a kivitelkezés részleteiért lesz felelős, hanem az egyén aktivitásának szociális minőségére is hatást gyakorol. Ugyanakkor a szociális képességek megléte önmagában nem jelent garanciát arra, hogy az egyén a saját szervező-végrehajtó képességeit társadalmilag hasznos irányba mozgósítja majd. Más szavakkal: a szociális képességek fejlettsége a magatartás és a tevékenység társadalmilag hasznos irányultságának szükséges, de nem elégséges feltétele.

A korrekciós nevelési rendszer fentiek szerinti kialakítása jól példázza, hogy a különböző pedagógiai elméletek, illetve megközelítési módok – amennyiben azonos célokat fogalmaznak meg – kiegészítik egymást. A javasolt korrekciós nevelési eljárás természetesen nem jelent egyetemes megoldást. „A nevelés eredményessége vagy eredménytelensége rendkívül nehezen állapítható meg” (Peters, 1960),

és ez így lesz a jövőben is. Ha azonban a fentiek szerint tudjuk realizálni a konstruktív életvezetés megalapozását, akkor komoly esélyünk lesz arra, hogy az elítélt szabadulása után nem érzi majd úgy, hogy *“életének ez a szakasza, a hörtönben eltöltött idő elveszett. (...) hogy az egész időt kiiktatja az életéből, illetve önmagából”* (Lukács, 1979, p. 221.).

Ruzsonyi Péter

Felhasznált irodalom

- Ayers, D. J.** (1979): Education in Prisons: A Developmental and Cultural Perspective. Előadás szövege, Symposium on Education as A Cultural Alternative for Prisoners and Delinquents. Canadian Society for Study of Education, 1979. június 5–8.
- Bábosik I.** (1987): Jellemformálás és jellemfejlődés. Tankönyvkiadó, Budapest
- Bábosik I.** (1994): A nevelés folyamata és módszerei. Leopárd Könyvkiadó Kft., Budapest
- Bábosik I.–Mezei Gy.** (1994): Neveléstan. Telosz Kiadó, Budapest
- Balogh L.–Pál L.** (1975): Kriminálpedagógia, Tanárképző főiskolai jegyzet, Budapest, kézirat
- Beck, A. T.** (1976): Cognitive Therapy and the Emotional Disorders. Scarborough, Ontario: New American Library
- Chandler, M. J.** (1971): Egocentrism and childhood psychopathology: The development and application of measurement techniques. Előadás szövege, elhangzott a Society for research in Child Development konferencián, Minneapolis
- Conger, S.** (1984): Personal Communication. Kézirat
- Csapó B.** (1992): Kognitív pedagógia. Akadémiai Kiadó, 1992
- Dean, D.** (1979): Some correlates of social insight in adult incarcerated males. Offender Rehabilitation, 1979. Vol. 3, pp. 257–270.
- Duguid, S.** (1981): Rehabilitation Through Education: A Canadian Model. T. L. Morin(ed.). On Prison Education. Ottawa: Ministry of Supply and Services
- Földvári J.** (1987): Kriminálpolitika. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- Gendreau, P.–Ross, R. R.** (1979): Effective Correctional Treatment: Bibliotherapy for Cynics. Crime and Delinquency, 1979:25, p. 463–489.
- Gendreau, P.–Ross, R. R.** (1987): Revivication of Rehabilitation: Evidence from the 1980s. Justice Quarterly, 1987:4, p. 349–407.
- Goffman, E.** (1961): Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates. Garden City, New York. Doubleday
- Havighurst, R. J.–Tab, H.** (1949): Adolescent Character and Personality. New York, USA

Hunt, D. E. (1971): *Matching Models in Education. The Coordination of Teaching Methods with Student Characteristics.* Toronto, Ontario Institute for Studies in Education

Huszár L. (1997): ... és bűnhődés: A magyar börtönlakók szociológiai vizsgálata. Kandidátusi értekezés, Budapest

Izzo, R.–Ross, R. R. (1989): *Meta-analysis of rehabilitation programs for juvenile delinquents.* *Criminal Justice et Behaviour*, 1989 (in press).

Jurkovic, G. J.–Prentice, N. M. (1977): *Relation of moral and cognitive development to dimensions of juvenile delinquency.* *Journal of Abnormal Psychology*, 1977. Vol. 86 (4), pp. 414–420.

Kay, W. (1975). *Die moralische Entwicklung des Kindes.* Düsseldorf, p. 201.

Kennedy–Fraser, D.: *The Psychology of Education.* London, 1944, 169. p.

King, C. H. (1975): *The ego and the integration of violence in homicidal youth.* *American Journal of Orthopsychiatry*, 1975, 45:134–145.

Kohlberg, L.–Turiel, E. (1978): *Moralische Entwicklung und Moralerziehung.* In: *Sozialisation und Moral.* Ed: Gerhardt portele. Weinheim und Basel, 1978, 69. p.

Levinson, M.–Neuringer, C. (1971): *Problem-solving behavior in suicidal adolescents.* *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1971, 37:433–436.

Lőrincz J. (1993): *A fiataalkorúak szabadságelvonással járó büntetőjogi szankcióinak végrehajtása.* Kandidátusi disszertáció, p. 252.

Lukács T. (1979): *Feljegyzések az élők házáról.* Gondolat, Budapest.

Martinson, R. (1974): „What Works? Questions and Answers about Prison Re-

form.” *The Public Interest*, 1974, 35:22–54.

McDougall, W. (1924): *Social Psychology.* London, 1924, 156. p.; *Nevelélmélet* (1981) (Szerk.: **Horváth L.–Nagy S.**), Tankönyvkiadó, Budapest, p. 41.; *Nevelélmélet.* (1984) (Szerk.: **Szarka J.–Bábosik I.**), Tankönyvkiadó, Budapest, p. 31.

Pál L. (1974): *Bevezetés a kriminálpedagógiába.* Tanárképző főiskolai jegyzet, Budapest

Pernanen, K. (1979): *Experiences of violence and their association with alcohol use in the general population of a community.* *Előadás szövege, amely elhangzott az American Society of Criminology 1979. évi éves konferenciáján, Philadelphiában*

Peters, K. (1960): *Grundprobleme der Kriminalpädagogik.* Berlin

Platt, J. J.–Spivack, G. (1972): *Problem-Solving Thinking of Psychiatric Patients.* *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1972, 39:148–151.

Ross, R. R.–Fabiano, E. (1985): *Time to Think: A Cognitive Model of Delinquency Prevention and Rehabilitation.* Institute of Social Science and Arts, Inc.

Ross, R. R.–Fabiano, E.–Diemer Ewles, C. (1988): *Reasoning and Rehabilitation.* *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 1988, 32. p. 29–36.

Ross, R. R.–Fabiano, E. (1986): *Female Offenders: Correctional After-thoughts.* Jefferson, N. C.: McFarland and Co.

Ross, R.R.–Gendreau (1980): *Effective Correctional Treatment.* Butterworth, Toronto

Ross, R. R.–Lightfoot, L. O. (1985): *Treatment of the Alcohol-Abusing Offender.* Springfield, Illinois: C. C. Thomas

Ross, R. R. (1989): Time to Think: A Cognitive Model of Offender Rehabilitation and Delinquency Prevention. Research Summary, Department of Criminology, University of Ottawa

Ross, R. R.–Fabiano, E. (1985): Time to Think (A Cognitive Model of Delinquency Prevention and Offender Rehabilitation). Institute of Social Sciences and Arts, Inc., Johnson City, Tennessee

Rubinstein, Sz. L. (1967): A pszichológia fejlődése. Tankönyvkiadó, Budapest

S. Németh L.–Szentirmay J. (1956): Bűntettesek neveléstana, Budapest, Belügyminisztérium Bűntetés-végrehajtási Parancsnokság

Sarason, I. G. (1968): Verbal learning, modeling and juvenile delinquency. American Psychologist, 1968, Vol. 23 (4), pp. 254–266.

Sarason, I. G.–Ganzer, V. J. (1973): Modeling and group discussion in the rehabilitation of juvenile delinquents. Journal of Consulting Psychology, 1973, Vol. 20 (5), pp. 442–449.

Serman, R. L.–Lavin, D. R.–Brion–Meisels, S. (1982): Troubled Children's Use of Self-Reflection. In: Serficia, F. C. (Ed.): Sociocognitive Development in Context. New York, Guilford Press

Spivack, G.–Platt, J. J.–Shure, M. B. (1976): The Problem-Solving Approach to Adjustment: A guide to research and intervention. San Francisco, Jossey–Bass

Steinlauf, B. (1979): Problem-solving skills, locus of control, and the contraceptive effectiveness of young women. Child development, 1979, 50:268–271.

Stuart, R. B. (1978): Act Thin, Stay Thin. New York: Norton

MINDEN PÉNTEKEN

BÖRRIÖN

ÚJSÁG

95