

MAREK KONOPCZYŃSKI
Uniwersytet w Białymstoku

PEDAGOGIKA RESOCJALIZACYJNA – W POSZUKIWANIU NOWYCH KONTEKSTÓW TEORETYCZNYCH I APLIKACYJNYCH

Funkcjonujące w przestrzeni ostatniego stulecia koncepcje i teorie, stanowiące bazę teoretyczną tradycyjnej pedagogiki resocjalizacyjnej, możemy podzielić na zasadnicze grupy, charakteryzujące się odmiennymi podejściami metodologicznymi. Warto jednak podkreślić, że jeszcze na początku XX wieku uznawano, że działalność resocjalizacyjna powinna polegać na skutecznym odizolowaniu „złoczyńcy” od reszty społeczeństwa, a im surowszym i dotkliwszym podlegał będzie rygorom więziennym, tym szybciej przemyśli swoje postępowanie i nabierze chęci pozytywnej zmiany. Ten sposób myślenia wynikał bezpośrednio z zakorzenionej w naukach prawnych oświeceniowej koncepcji retributywności kary i wolnej woli sprawcy oraz jej późniejszych mutacji filozoficznych.

Pedagogika resocjalizacyjna jako pedagogiczna subdyscyplina naukowa ukształtowała się w Polsce stosunkowo późno, gdyż około połowy lat pięćdziesiątych ubiegłego wieku, na bazie pedagogiki specjalnej. Jej status naukowy zawdzięczamy między innymi takim uczonym, jak: Maria Grzegorzewska (Warszawa), Stanisław Jedlewski (Warszawa), Czesław Czapów (Warszawa), Jan Konopnicki (Kraków), Stanisław Kowalski (Poznań), Lidia Mościcka (Wrocław). Nie oznacza to, że wcześniej, zarówno w okresie międzywojennym, jak i do połowy XX wieku, nie istniała w Polsce działalność naukowa podejmująca problematykę resocjalizacyjną, istniała, lecz przypisana była zazwyczaj naukom psychologicznym, kryminologicznym, prawnym czy socjologicznym. Podejmowane działania praktyczne o charakterze resocjalizacyjnym były zazwyczaj oparte na wymienionych naukach i miały z nimi wyraźne związki teoretyczne i metodyczne.

Spśród wielu koncepcji i teorii, które w większym lub mniejszym stopniu miały wpływ na rozwój klasycznej pedagogiki resocjalizacyjnej w XX wieku możemy wyróżnić zasadnicze grupy określonych wizji naukowych. W pewnym uproszczeniu można powiedzieć, że na jej rozwój największy wpływ wywarły trzy nurty teoretyczne: behawioralny, psychodynamiczny, psychologii humanistycznej.

Dlatego też koncepcje i teorie naukowe stanowiące bazę teoretyczną i metodyczną tradycyjnej resocjalizacji oraz wynikające z tych podejść formy i sposoby oddziaływań możemy podzielić na kilka grup charakteryzujących się odmiennymi podejściami metodologicznymi. Należy jednak zaznaczyć, że zaprezentowany podział jest nieostry, gdyż poszczególne grupy koncepcji korzystały ze swojego dorobku, a występujące przez lata metody oddziaływań resocjalizacyjnych charakteryzowały się (charakteryzują się) określonym sposobem eklektyzmu.

Grupa koncepcji behawioralnych ujmuje nieprzystosowanie jako społecznie niepożądane, zaburzone formy zachowań, które są awersyjne i kłopotliwe dla otoczenia społecznego, a w konsekwencji także dla osób je przejawiających. Chodzi tu o takie formy zachowań, które pozostają w statystycznej mniejszości (teorie objawowe odwołują się do pojęcia normy statystycznej) i które burzą ustalony ład społeczny i komplikują relacje interpersonalne. W tej grupie zachowań mieszczą się również zachowania autodestrukcyjne, powodujące cierpienie i zagrożenie dla innych ludzi. Behawioralne koncepcje nieprzystosowania społecznego opierają się w zasadzie na teoriach „uczenia się”, a szczególnie ich współczesnych odmianach związanych z teoriami zachowania się oraz „koncepcjami uczenia się społecznego”¹. Teorie behawioralne uznają, że człowiek w toku swego rozwoju osobowego i społecznego uczy się form zachowań i reakcji. Uczenie to podlega procesom wzmocnień psychologicznych, co oznacza, że prawdopodobieństwo wystąpienia i utrwalenia się zachowań jest tym większe, im częstsze lub mocniejsze jest nagradzanie psychologiczne tych zachowań.

Tak więc każde zachowanie ludzkie (z wyjątkiem kategorii zachowań odruchowych, choć tu też nie ma stuprocentowej pewności) jest zachowaniem nabytym w procesie uczenia się w wyniku wpływu bodźców pozytywnych lub negatywnych. Podobnie nasze relacje interpersonalne i społeczne są wynikiem takiego samego procesu. Negatywne zachowania i reakcje ludzkie ujmowane jako „produkt” procesu socjalizacji podlegają więc według tej koncepcji zmianom polegającym na „wytrenowaniu” nowych zachowań i reakcji aprobowanych społecznie.

Wychowanie resocjalizacyjne będzie zatem polegało na odszukaniu repertuaru bodźców, które mogą wygasić patologiczne formy zachowań, a poprzez system wzmocnień pozytywnych (bodźców psychologicznych dodatnich) w to miejsce wprowadzić nowe formy akceptowalne społecznie. Tak ujmowana resocjalizacja opiera się w głównej mierze na stosowaniu metod treningowych (treningi psychologiczne), a systemy oddziaływań instytucjonalnych oparte są na tak zwanej „ekonomii punktowej”².

Teorie behawioralne nastawione są na wyjaśnianie zewnętrznych form zachowań osób nieprzystosowanych społecznie, a cała ich aparatura pojęciowa i metodyczna dokonuje analizy, oceny i korekcji tego wszystkiego, co jest zauważalne i rozpoznawalne. Można przyjąć, że ta grupa teorii zajmuje się diagnozowaniem i terapią osób nieprzystosowanych społecznie przede wszystkim z zewnętrznej perspektywy poznawczej.

¹ A. Malewski, *O zastosowaniach teorii zachowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1964.

² K. Pospiszyl, *Resocjalizacja*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.

Koncepcje psychodynamiczne swój rodowód wywodzą z osiągnięć freudowskiej psychoanalizy oraz neopsychoanalizy. Ich istotą jest postrzeganie zachowań człowieka przede wszystkim z perspektywy jego doświadczeń z okresu wczesnego dzieciństwa, a szczególnie – jakości relacji z matką. Wyróżnia się tu dominujące znaczenie trzech ludzkich sfer: id, ego i superego, a więc podświadomości, świadomości i nadświadomości (sterownika moralnego). Zachwiana równowaga energetyczna pomiędzy nimi jest przyczyną zaburzeń w zachowaniu człowieka. Nurt psychodynamiczny wprowadził do praktyki resocjalizacyjnej rozmaite formy psychoterapii, takie jak: psychoterapia indywidualna, grupowa, psychodrama czy socjodrama.

Kolejna grupa teorii wyjaśniających mechanizmy przejawów nieprzystosowania społecznego wyrosła na gruncie niezadowolających efektów działań profilaktycznych, korekcyjnych i resocjalizacyjnych dwóch poprzednich koncepcji. Przyjęła ona nazwę „koncepcji wielodyscyplinowych” i oparła się w swojej warstwie koncepcyjnej na teoriach kontroli społecznej. Pluralistyczne podejście do zagadnień patologizacji życia społecznego oraz do metod resocjalizacji wynika z dużej liczby koncepcji i teorii próbujących wyjaśniać te zagadnienia. Wielość ta prowadzi w konsekwencji do eklektyzmu teoretycznego i metodologicznego. To jeden z poważniejszych zarzutów stawianych założeniom pedagogiki resocjalizacyjnej. Właściwie w chwili obecnej nie występują już w czystej formie zarówno podstawy teoretyczne, jak i założenia metodyczne oparte na jednej dyscyplinie naukowej lub grupie spójnych teorii.

Tak czy inaczej poszukiwania teoretycznych podstaw pedagogiki resocjalizacyjnej w zasadzie ukierunkowane są na podejścia socjologiczno-psychologiczno-kryminologiczne, ze szczególnym zwróceniem uwagi na możliwości korekcji i naprawy zaburzonych funkcji. Ta „korekcyjno-naprawcza” tendencja działalności resocjalizacyjnej jest mocno utrwalona w praktyce wychowawczej i wynika z jednej strony z uniwersyteckich treściowych modeli kształceniowych, z drugiej zaś – z wieloletnich doświadczeń polskich, instytucjonalnych systemów resocjalizacji.

W założeniach współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej zjawisko powstawania zachowań dewiacyjnych i możliwości przeciwdziałania im jest w mniejszym niż dotychczas stopniu przedmiotem analiz wynikających z klasycznego już ujęcia behawioralnego, psychodynamicznego czy opartego na psychologii humanistycznej.

Obecnie coraz większego znaczenia nabierają dwa nurty teoretyczne charakteryzujące się wprawdzie odmiennymi podejściami metodologicznymi, lecz zbliżoną refleksją pedagogiczną. Mam tu na myśli koncepcje interakcyjne, ściśle powiązane z interakcjonizmem symbolicznym, oraz koncepcje kognitywne ze szczególnym uwzględnieniem poznawczej teorii osobowości Georga Kelley’ego.

Koncepcje interakcyjne mają swoje źródła w interakcjonizmie symbolicznym (Herbert Blumer, George Herbert Mead, Erving Goffman, Anthony Giddens), który zakłada istotną rolę znaczeń symboli w ludzkich działaniach. Kontakty międzyludzkie interpretowane są jako wymiana i współtworzenie symbolicznych znaczeń wywoływanych interakcjami, stymulujących i modyfikujących interakcje. Konsekwencją tych procesów jest kształtowanie osobowości partnerów interakcji i tworzenie możliwości funkcjonowania

w grupach społecznych. Kategoriami analizy w interakcjonizmie są: Umysł – rozumiany jako proces myślenia w kategoriach alternatywnych możliwości działania, Jaźń – świadomość swojej odrębności, Interakcja – wzajemne oddziaływanie na siebie dwóch lub więcej jednostek, polegające na obustronnym wpływaniu na swoje zachowania, Społeczeństwo – forma życia zbiorowego ludzi, oparta na interakcjach pomiędzy jednostkami, które tworzą samowystarczalną zbiorowość.

Koncepcje kognitywne mają źródła w psychologii poznawczej, a szczególnie – w poznawczych teoriach osobowości (George Kelly, Raymond Cattell, Janusz Reykowski). Teorie zakładają, że ludzka aktywność psychiczna i społeczna jest tworzeniem reprezentacji i konstruowaniem rzeczywistości, to zaś pozwala nam na przekształcanie siebie poprzez konstrukty (zasoby informacyjne) tworzone poprzez porównania, polegające na dostrzeganiu podobieństw i różnic między zdarzeniami. Właśnie te różnice w systemach konstruktów są przyczyną problemów w interakcjach społecznych i komunikacji międzyludzkiej. Osobowość jest indywidualnym systemem ustrukturalizowanych informacji, a więc niepowtarzalnych, osobistych doświadczeń, a wejście w pogłębioną interakcję z inną osobą wymaga poznania i zaakceptowania systemu jej konstruktów (skryptów poznawczych i atrybucji). System skryptów i atrybucji nie wymusza bezradnego podlegania presji zdarzeń, lecz pozwala na rozstrzygnięcie o ich znaczeniu, ponieważ w żaden sposób nie można dokonywać wyborów poza światem alternatyw, który samemu się zbudowało³.

Zarówno koncepcje interakcyjne, jak i poznawcze eksponują pojęcie ludzkiej tożsamości i nadają jej wyraźnie regulacyjny charakter. Oznacza to, że kategoria tożsamości może być interesującym przedmiotem rozważań na gruncie pedagogiki resocjalizacyjnej.

Przyjmuje się, że ludzka tożsamość ma silne powiązania z odgrywanymi rolami społecznymi. Jednak tylko te role, które są uwewnętrznione (zinterioryzowane) posiadają charakter i cechy tożsamościowe⁴. Oznacza to, że ludzie mogą tworzyć różnorodne przestrzenie tożsamościowe powiązane z ich rolami życiowymi, które mogą się często wzajemnie uzupełniać lub wykluczać. Zjawisko to jest ściśle powiązane z parametrami strukturalnymi ich tożsamości.

Wyróżniamy dwa podstawowe typy parametrów strukturalnych ludzkiego Ja: zróżnicowanie i integrację. Pierwszy związany jest ze stopniem zróżnicowania wymiarów i aspektów spontanicznego myślenia o sobie, drugi natomiast – z jakością i jednorodnością tego myślenia. Z kolei integracja jako cecha strukturalna Ja przejawia się skalą poziomą: od niejednorodności do względnej zgodności treściowej ról życiowych i prowadzi do wykluczania się tych ról lub ich współlistnienia. Integracja i zróżnicowanie jako cechy strukturalne ludzkiego Ja są od siebie współzależne, a od stopnia wieloaspektowości schematu Ja zależy poziom ujednoczenia wizerunku podczas odgrywania poszczególnych ról życiowych.

³ G. Kelly, *A Theory of Personality: The Psychology of Personal Constructs*, W.W. Norton & Company, New York 1958.

⁴ E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, tłum. J. Gilwewicz, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1997.

Wysoki poziom zróżnicowania obrazów własnej osoby prowadzi do utworzenia wielu wyspecjalizowanych tożsamości. Zapewniają one elastyczne przystosowanie człowieka do wielu okoliczności i kontekstów związanych z pełnieniem ról społecznych, a więc pozwalają na wypełnienie tych ról poprawnymi i akceptowanymi społecznie treściami tożsamościowymi. Dzięki temu zwiększa się jakościowy poziom przystosowania się społecznego jednostki do wymagań środowiskowych i kulturowych. Mówimy wówczas o jakościowo prawidłowym poziomie przystosowania społecznego danego człowieka i o prawidłowej realizacji przez niego ról społecznych. Z kolei mały stopień zróżnicowania wiąże się z niską elastycznością i wysokim poziomem kompulsywności przystosowawczej, co z kolei prowadzi do trudności tożsamościowych w wypełnianiu ról społecznych⁵. Człowiek posiadający fragmentaryczne, o niskim poziomie zróżnicowania Ja odczuwa brak wewnętrznego punktu odniesienia umożliwiającego integralne i ciągle poczucie tożsamości⁶.

Osoby nieprzystosowane społecznie w toku swojego społecznego rozwoju mają do czynienia ze zjawiskiem dysonansu poznawczego, polegającym na występujących rozbieżnościach poznawczych, wytwarzających u nich stan psychicznego dyskomfortu⁷. Rozbieżności poznawcze występujące u wymienionej kategorii osób uwarunkowane są z jednej strony ich zubożałą i na ogół jednostronną socjalizacją, z drugiej zaś – wynikającymi z konieczności i jednocześnie potrzeby – próbami funkcjonowania w rolach społecznych, a więc w konsekwencji tworzeniem, realizowaniem i wypełnianiem nowymi treściami tożsamościowymi tych ról. Dyskomfort ten jest redukowany poprzez działania mające na celu zmianę elementów poznawczych wchodzących w skład ich wiedzy, takich jak: przekonania, uczucia względem własnej osoby, uczucia względem innych osób, postawy. Cechujący osoby wykluczone społecznie niski poziom zróżnicowania obrazu własnej osoby powoduje, że próby redukcji dyskomfortu psychicznego, powstałego w wyniku działania mechanizmu dysonansu poznawczego, ograniczają się do nikłego repertuaru środków umożliwiających wspomnianą redukcję, a więc nieelastycznych, usztywnionych i ubogich sposobów wypełniania podejmowanych ról, co z kolei skutkuje ich zubożalymi i na ogół społecznie nieakceptowanymi, fragmentarycznymi tożsamościami.

Możemy też uznać, że efekty dysonansu poznawczego wynikają z potrzeby zachowania własnej integralności (integralności własnego Ja). Chodzi tu o integralność aksjologiczną (moralność) i aspekty przystosowawczej adekwatności sytuacyjnej. Jak bowiem wynika z założeń teorii zgodności Ja w sytuacjach wzbudzania dysonansu poznawczego jest on bardziej zauważalny u osób posiadających pozytywny obraz samego siebie niż

⁵ E. Goffman, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, tłum. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

⁶ A. Tesser, R.B. Felson, J.M. Suls, *Ja i tożsamość*, tłum. A. Karolczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

⁷ L. Festinger, *A theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press, California 1957; E.E. Jones, *Interpersonal perception*, Freeman, New York 1990.

osób, u których ten obraz jest zaniżony⁸. W tej sytuacji rozbieżność pomiędzy pojęciem własnego obrazu a wiedzą na temat własnego, wadliwego zachowania jest zdecydowanie większa u pierwszej kategorii osób, gdyż osoby te dostrzegają różnice pomiędzy swoim Ja idealnym a swoim Ja realnym. W przypadku osób, które mają zaniżone i negatywne pojęcie Ja, ta różnica będzie nieistotna lub nie będzie występowała, gdyż ich obraz samych siebie dopuszcza możliwość wadliwych zachowań, a konstruowane przez nich parametry tożsamości są na ogół jednowymiarowe i zubożałe.

Można stwierdzić, że efekty dysonansu poznawczego występują przede wszystkim w sytuacjach zagrożenia potrzeby postrzegania siebie jako osoby kompetentnej, moralnej i racjonalnej⁹. Takimi sytuacjami w przypadku wielu osób będzie większość ich relacji interpersonalnych związanych ze szkolną edukacją oraz kontaktami z osobami reprezentującymi szersze kręgi społeczne. Młodzież nieprzystosowana w toku swojej negatywnej socjalizacji zostaje wyposażona w kompetencje, określony system wartości i sposoby rozwiązywania sytuacji problemowych. Dlatego też trudno mówić w środowiskach i kręgach społecznych tych osób, o powstających efektach dysonansu poznawczego i wynikających z niego zaburzeniach adekwatnego obrazu własnej osoby. Te wszystkie wymienione kategorie pozostają na ogół w opozycji do kompetencji, wartości i sposobów rozwiązywania problemów przez osoby poddane poprawnej socjalizacji. Dlatego mechanizm dysonansu poznawczego może jedynie zafunkcjonować w momencie przemieszania obu środowisk, a mówiąc inaczej – w momencie, gdy opisywane osoby wejda w bliższe i głębsze relacje osobowe z osobami odmiennie i poprawnie zsocjalizowanymi. Wówczas istnieje szansa podwyższenia u nich poziomu różnicowania własnego Ja i w ten sposób doprowadzenia do kreowania bardziej wyspecjalizowanych parametrów tożsamości, mogących wypełniać treścią aprobowane społecznie role.

Autoprezentacje młodzieży nieprzystosowanej społecznie mają na ogół nieadekwatny sytuacyjnie charakter oraz są ubogie w treści wyrażania własnego Ja. Ich podstawowym wyznacznikiem są cele wytyczane z jednej strony przez kierunki realizacji potrzeb, z drugiej zaś sposoby realizacji zakładanych celów uwarunkowane cechami doświadczeń socjalizacyjnych. Osiąganie celów odbywa się dzięki skryptom i planom. Są one reprezentacjami poznawczymi mającymi za zadanie doprowadzić do realizacji działania celowego, przy czym skrypty są zawczasu sformułowane, a plany dotyczą rozwiązania bardziej skomplikowanych sytuacji problemowych. Możemy uznać, że związek założonego celu oraz powiązanego z nim skryptu lub planu określamy jako dążenie¹⁰. Kontakty międzyludzkie wymagają od ludzi podtrzymywania i prezentowania względnie spójnej tożsamości. Społeczne interakcje, w których bierze udział również młodzież wymagają od niej zachowań zgodnych z rolami społecznymi. Młodzież wykazująca syndrom nie-

⁸ P. Lockwood, Z. Kunda, *Superstar and Me. Predicting the impact of role models on the self*, "Journal of Personality and Social Psychology" 1997, nr 73; P. Lockwood, Z. Kunda, *Solient best selves can undermine inspiration by outstanding role models*, "Journal of Personality and Social Psychology" 1999, nr 76.

⁹ E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, tłum. A. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.

¹⁰ R.F. Baumeister (red.), *Public self and private self*, New York, Springer-Verlag 1986.

przystosowania społecznego posiada skrypty, które są ściśle powiązane z jej wizerunkiem tożsamości. Stąd też młodzież nie potrafi lub nie ma możliwości wypełniać akceptowaną treścią wymaganych od niej ról. Modelowanie zarówno celów, dążeń, skryptów i planów dla tej kategorii młodzieży (w ramach metod stosowanych przez pedagogikę resocjalizacyjną) jest jednym z zasadniczych motywów podejmowanych oddziaływań.

Zachowania autoprezentacyjne w zasadzie ujawniają prawdziwe informacje o osobie¹¹. Stosunkowo rzadko w typowych sytuacjach społecznych spotyka się sytuacje tworzenia nieprawdziwych wizerunków publicznych. Niewątpliwie jednak zjawisko to dotyczy ludzi, dla których wywierany efekt autoprezentacyjny spełnia zaplanowaną rolę. Można wśród nich wymienić między innymi profesjonalnych oszustów, aktorów na scenie teatralnej czy polityków. Jeśli schemat autoprezentacji jest względnie trwały, cyklicznie powtarzalny oraz identyfikowalny kontekstowo, wówczas możemy mówić o zjawisku wizualizacji parametrów tożsamościowych¹².

Autoprezentacja jest celowym działaniem ukierunkowanym na wywołanie u osób ze społecznego otoczenia pożądanego przez daną jednostkę wizerunku własnej osoby¹³. Jest to więc specyficzna forma wywierania wpływu społecznego, a nawet – jak podkreślają niektórzy autorzy – sposób manipulowania innymi ludźmi¹⁴. Ludzkie motywacje do manipulowania swoim obrazem uzależnione są od ważności realizowanych celów, przekonaniem o występowaniu zależności pomiędzy wywieranym wrażeniem a podjętym działaniem, oraz rozbieżnością pomiędzy prezentowanym wizerunkiem a jego odbiorem społecznym¹⁵.

Erving Goffman zauważył, że warunkiem istnienia interakcji społecznych jest konstruowanie przez ludzi publicznych wymiarów ich tożsamości. Tak więc społeczne parametry tożsamości umożliwiają kontakty interpersonalne i tworzą ramy kreowanych ról życiowych. Dotyczy to w takim samym stopniu osób tak zwanych „normalnych”, jak i wykazujących daleko idące zaburzenia w zachowaniach i postawach społecznych. Krańcowo odmienne będą tylko wewnętrzne i zewnętrzne czynniki i mechanizmy uruchamiające schematy strukturalne parametrów tożsamościowych obu kategorii ludzi. Osoby nieprzystosowane społecznie podejmują swoje autoprezentacje z kilku powodów: w celu ochrony poczucia własnej wartości lub podwyższenia własnej wartości, ukształtowania wartościowych – z ich punktów widzenia – relacji interpersonalnych, zaspokajających ich potrzeby psychologiczne, w celu wywierania manipulacyjnego wpływu na

¹¹ R.M. Kowalski, *Strategic self-presentation and The avoidance of aversive events. Antecedents and consequences of self-enhancement and self-depreciation*, „Journal of Experimental Social Psychology” 1999, nr 26.

¹² M. Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006; M. Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

¹³ A. Szmajke, *Autoprezentacja: maski, pozy, miny*, Ursa Consulting, Olsztyn 1999.

¹⁴ E. Goffman, *Piętno. Rozważania...*

¹⁵ M. Leary, *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*, tłum. A.M. Kacmayer, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

otoczenie, potwierdzające ich domniemane znaczenie społeczne, w celu podtrzymywania i tworzenia własnej tożsamości lub niektórych ich cech¹⁶.

Określone kultury ustanawiają rejestry atrybutów charakteryzujących ramy tożsamościowe i zbiory cech. W przypadku wspomnianej kategorii osób, będą to na ogół rejestry negatywnych cech i nieakceptowanych społecznie atrybutów. Dlatego też ich tożsamość stanowi dla nich samych barierę ograniczającą ich rozwój wewnętrzny i społeczny. Jednocześnie nie są oni w stanie nic z tym faktem zrobić, gdyż autoprezentacja ich tożsamości przebiega w sposób automatyczny, zgodny z socjalizacyjnymi sposobami wyuczenia.

Można przyjąć, że forma i treści ról pełnionych przez młodzież nieprzystosowaną społecznie są wypadkową sytuacji społecznych, w których oni uczestniczą, oraz sposobów i form ich autoprezentacji. W ten sposób parametry tożsamościowe (zbiory charakterystycznych cech Ja indywidualnego i społecznego) uniemożliwiają im poprawne i akceptowane funkcjonowanie w rolach i doprowadzają do zawężenia kręgu ich kontaktów, oraz zminimalizowania poziomu jakościowego relacji interpersonalnych.

Analizując zjawisko kreowania parametrów tożsamości osób nieprzystosowanych społecznie, powinniśmy to zagadnienie uwzględniać w kategoriach norm autoprezentacyjnych. Mogą mieć one charakter preskryptywny, czyli nakazujący, jakiego rodzaju wrażenie należy wywierać na otoczenie społeczne, i charakter restrykcyjny, ograniczający zakres i treści autoprezentacji¹⁷. Istotną rolę w kształtowaniu się zarówno umiejętności identyfikowania społecznych kontekstów funkcjonowania norm autoprezentacyjnych, jak i stosunku do nich odgrywają procesy socjalizacyjne. Można przyjąć, że osoby stosujące się do norm autoprezentacyjnych przeszły prawidłowy proces socjalizowania i osiągają efekty w postaci postrzegania ich wizerunku zgodnie z ich intencjami. Natomiast jednostki wadliwie socjalizowane mają problemy z identyfikacją tej kategorii norm a ich wizerunek jest nieintencjonalny.

Normy autoprezentacyjne, czyli *kontekstowe wzory sposobów wywierania wrażenia społecznego* uzależnione są od wielu czynników. Do najważniejszych z nich możemy zaliczyć kulturę dominującą w danym typie środowiska, warunki cywilizacyjne i społeczne, obowiązujące normy prawne, wpływy religijne i światopoglądowe oraz aktualną ideologię polityczną. Są to więc te kategorie, które należą do tradycyjnych sfer zainteresowania pedagogiki. Kształtowanie i wizualizacja parametrów tożsamości wynika w dużej mierze z tych ograniczeń i uwarunkowań. Stąd proces ten ma charakter działań kontekstowych, biorących pod uwagę zależności kulturowo-społeczne i wynikające z nich konsekwencje.

Reakcją na upokorzenie i żal spowodowany naruszeniem społecznego wizerunku danej osoby jest zakłopotanie¹⁸. Jest to najczęściej spotykany nieprzyjemny uczuciowo

¹⁶ E. Goffman, *Piętno. Rozważania...*; por. R.M. Kowalski, *Strategic self-presentation...*; M. Leary, *Wywieranie wrażenia...*; A. Szmajke, *Autoprezentacja: maski...*

¹⁷ M. Leary, *Wywieranie wrażenia...*

¹⁸ R.S. Miller, *The nature and severity of self-reported embarrassing circumstances*, "Personality and Social Psychology Bulletin" 1992, nr 18.

efekt psychologiczny wynikający z porażki autoprezentacyjnej. Emocja ta spełnia jednak rolę mechanizmu stabilizacyjnego, powstrzymującego człowieka od zachowań uwidaczniających nieakceptowane społecznie cechy jego wizerunku publicznego. Jednostki wykluczone społecznie, nieprzystosowane, posiadają zaniżony i ograniczony poziom funkcjonowania tego mechanizmu i stąd w oddziaływaniach pedagogicznych istnieje konieczność jego modyfikacji.

Efektom zaniżonego poziomu mechanizmu zakłopotania na opór interpersonalny w kontaktach społecznych jest taktyka atrybucyjna zastraszania. Jest to specyficzna forma wizualizacji parametrów tożsamości charakterystyczna dla większości osób z grup podkulturowych, nieprzystosowanych społecznie. Jej rola polega na wymuszaniu aktów uległości i podporządkowania się osobie dokonującej autoprezentacji i wykorzystującej w niej repertuar reakcji i znaków werbalnych i pozawerbalnych (język, mimika, gesty, tatuaże itp.). Można do tego repertuaru taktyki zaliczyć również niektóre akty przemocy psychicznej i fizycznej. Czasami analizowane akty bezprzedmiotowej i brutalnej przemocy pokazują, że wykazują cechy autoprezentacji i jednocześnie są w swojej wymowie społecznej o wiele skuteczniejsze niż inne formy agresji wytłumaczalnej¹⁹.

W środowiskach podkulturowych i patologicznych występuje zjawisko agresji zwrotnej. Polega ono na przywoływaniu przez daną osobę reakcji agresywnych będących konsekwencją sposobu wywierania na niej wrażenia przez inną osobę. Tego rodzaju wzajemność relacji uwarunkowana jest socjalizacyjnymi wzorcami zachowań i ma na celu odwrócenie wywieranego wrażenia, jest więc pewnego rodzaju manipulacją autoprezentacyjną (ty chcesz mnie zdominować, to ja zdominuję ciebie). Jak wynika z badań, opisywane reakcje prezentacyjne występują częściej w środowiskach akceptujących posługiwanie się agresją jako narzędziem manipulacji wrażeniami (środowiska patologiczne i przestępcze) niż w środowiskach nieakceptujących tego rodzaju technik (tak zwane normalne środowiska społeczne). Wiąże się to z uwarunkowaniami wadliwego procesu socjalizacyjnego, wyposażającego człowieka w sposoby zaspokajania potrzeb, oraz nagradzającego postępowania powszechnie uważane za naganne i patologiczne, w tym również jego taktyki atrybucyjne.

Na ogół prezentowany przez ludzi ich publiczny wizerunek nie odbiega zasadniczo od ich „prawdziwego” Ja. Każde Ja indywidualne jest przez wszystkie osoby w pewnym sensie chronione. Dotyczy to w równej mierze tak zwanych „normalnych” ludzi, jak i dewiantów. Z tego powodu być może dla realizacji zamierzonych celów przestępcy często przyjmują pseudonimy, aby pod maską „innej” tożsamości ukryć choć trochę te swoje cechy, które nie pasują do realizowanego zadania. Zachodzący związek wzajemnego wpływu pomiędzy ich Ja indywidualnym a jego społecznym odbiorem powoduje, że mimowolnie modyfikują się parametry tożsamościowe wspomnianych osób. Od tego, w sferze jakich wpływów będą pozostawali młodzi ludzie, zależy nie tylko ich wizerunek publiczny, ale przede wszystkim zależą cechy ich Ja.

¹⁹ M. Leary, *Wywieranie wrażenia...*

Wydaje się, że ta prawidłowość stanowi również niepowtarzalną szansę na modyfikację metod pracy pedagogicznej, będących w rejestrze pedagogiki resocjalizacyjnej. W zależności od tego, jaki repertuar technik i środków metodycznych zastosujemy, możemy uzyskać dwa rodzaje efektów. Pierwszy będzie wynikiem procesu modyfikowania istniejącej tożsamości kształtującej negatywny wizerunek społeczny osoby wychowanka, drugi zaś – rezultatem procesu kreowania nowych, konstruktywnych dla jego publicznego wizerunku parametrów.

Następujący w konsekwencji proces destygmatyzacji jednostki, a w dalszej konsekwencji również jej środowiska, będzie więc polegał na swoistym „nakładaniu” (przyswajaniu) przez jednostkę nowych kostiumów tożsamościowych, a nie – jak to się dotychczas często próbowało czynić – wyłącznie na próbach ich „zdejmowania” (dekompletowania). Na marginesie można sądzić, że owo „dekompletowanie tożsamościowe” powstające w procesie przede wszystkim resocjalizacji instytucjonalnej (zakłady karne, schroniska dla nieletnich i zakłady poprawcze) jest jedną z głównych przyczyn braku trwałości i skuteczności oddziaływań w tym zakresie.

Ta zasadnicza różnica w podejściu do opisanego problemu znajduje swoje uzasadnienie we współczesnych badaniach i stanowi podstawę teoretycznych poszukiwań pedagogiki resocjalizacyjnej²⁰. Oba procesy, a więc umiejętne modyfikowania zastałych tożsamości i uzupełniania ich o nowe parametry (kompetencje), zazwyczaj przeplatają się i uzupełniają wzajemnie, tworząc przestrzeń rozwoju osobowego i społecznego. Treścią tej przestrzeni, a więc podstawą i podmiotem oddziaływań wychowawczych, jest wspomaganie rozwoju potencjałów młodzieży pozostającej w polu zainteresowania pedagogiki resocjalizacyjnej przede wszystkim poprzez stymulowanie rozwoju jej strukturalnych czynników procesów poznawczych i twórczych.

W ramach opisanych powyżej refleksji mieści się koncepcja twórczej resocjalizacji jako nowy kierunek rozwoju teorii i praktyki resocjalizacyjnej.

Koncepcja twórczej resocjalizacji różni się w pięciu zasadniczych kwestiach od dotychczasowych, tradycyjnych sposobów rozumienia istoty wychowania resocjalizacyjnego, wynikającego z założeń pedagogiki resocjalizacyjnej. Jej zasadniczym przesłaniem jest traktowanie procesu resocjalizacji jako procesu rozwoju osobowego i społecznego jednostki, a nie jako procesu korekcyjnego, psychokorekcyjnego czy socjokorekcyjnego.

Po pierwsze, określa resocjalizację jako proces rozwijania i kreowania potencjałów, a nie jak to się przyjęło, korektywną zmianę parametrów społecznych i osobowych nieletnich. Po drugie, traktuje nieprzystosowanie społeczne jako problem wadliwie ukształtowanej tożsamości, a nie wadliwych postaw, nieakceptowania i nieprzestrzegania norm społecznych, nieadekwatnych postaw, przekonań i nastawień. Po trzecie, celem resocjalizacji jest w istocie wykreowanie nowych parametrów tożsamościowych wychowanków, a nie tylko jak do tej pory korektywna zmiana przekonań, nastawień i preferencji aksjologicznych czy form reakcji, zachowań, postaw i ról społecznych. Po

²⁰ B. Urban, *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005; M. Konopczyński, *Metody twórczej...*; M. Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna...*

czwarte, środkiem do tego celu jest rozwój strukturalnych czynników i mechanizmów procesów twórczych nieletnich, a nie zamiana jednych wadliwych form funkcjonowania innymi, akceptowanymi społecznie, która odbywa się poprzez wychowawczą korekcję, psychokorekcję, socjomodyfikację czy inne sposoby antropotechnicznych oddziaływań wychowawczych. Po piąte wreszcie, proponowanym sposobem, a więc metodą osiągnięcia tego celu jest resocjalizowanie poprzez metodyczną działalność kulturotwórczą.

Twórcza resocjalizacja nastawiona jest na wykorzystanie tkwiących w człowieku potencjałów kreacyjnych w celu adekwatnego readaptowania go do warunków społecznych, by mógł on w innowacyjny, ale akceptowalny społecznie sposób, rozwiązywać sytuacje problemowe. Stosowane metody twórczej resocjalizacji, takie jak: teatr resocjalizacyjny, resocjalizacja poprzez aktywność sportową oraz metody wspomagające – drama, muzykoterapia, plastykoterapia itp., nie są celem samym w sobie, a jedynie narzędziami metodycznymi umożliwiającymi osiągnięcie zaplanowanego celu, jakim jest rozwój struktur poznawczych i twórczych osób nieprzystosowanych społecznie, a poprzez to z jednej strony – zmiana treści i struktury informacyjnej skryptów poznawczych i atrybucji, z drugiej zaś – rozwijanie potencjałów umożliwiających wypełnianie nową treścią i formą alternatywnych ról społecznych, do których pełnienia przygotowuje tak rozumiana działalność resocjalizacyjna. W ten właśnie sposób powstaje i konstytuuje się proces przemiany tożsamościowej „eksdewiantów”, rozumiany jako zmiana funkcjonalnego sposobu postrzegania samego siebie i swoich priorytetów życiowych w kontekście ich społecznego odbioru.

Współczesny naukowy dorobek pedagogiki resocjalizacyjnej, wykraczający poza typowe schematy behawioralne, składa się na pewną zauważalną intencjonalną wizję wychowania. W dużym uproszczeniu można określić ją wizją potencjalności, rozumianą z jednej strony jako celowo przewidywany czy zaprogramowany rozwój jednostkowy i społeczny polegający na przemianach tożsamościowych inspirowanych czy wręcz implikowanych posiadanymi potencjałami, z drugiej natomiast – jako proces potencjalny, a więc możliwy do realizacji czy wręcz nieodzowny wychowawczo. Wizja ta wiąże się bezpośrednio z pojęciem determinantów rozwoju parametrów Ja indywidualnego i Ja społecznego (bądź uwarunkowań blokad w tym rozwoju), a więc kluczowymi pojęciami dla pedagogiki. Przede wszystkim jednak źródeł owego rozwoju wizja ta upatruje w społecznych i ludzkich potencjałach, a więc w naturalnych endogennych i egzogennych siłach drzemających w człowieku i jego społecznym otoczeniu.

Możemy zatem powiedzieć, że w wymiarze teoretycznym, metodologicznym i metodycznym pedagogika resocjalizacyjna powoli i konsekwentnie w miejsce „ujmowania”, eliminowania i korekty nieakceptowanych form funkcjonowania nieletniego wprowadza kreowanie jego tożsamości osobowej i społecznej, a także społecznego otoczenia.

Współczesna pedagogika resocjalizacyjna, dążąc do zrównywania szans socjalizacyjnych, edukacyjnych i środowiskowych dzieci i młodzieży pochodzących ze środowisk zagrożonych wykluczeniem społecznym, kulturowym i ekonomicznym z ich rówieśnikami ze środowisk „większych szans”, dostrzega na szczęście już potrzebę redefinicji jej podstawowych założeń koncepcyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, tłum. A. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, tłum. J. Gilwewicz, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1997.
- Baumeister R.F. (red.), *Public self and private self*, New York, Springer-Verlag 1986.
- Festinger L., *A theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press, California 1957.
- Goffman E., *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, tłum. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Jones E.E., *Interpersonal perception*, Freeman, New York 1990.
- Kelly G., *A Theory of Personality: The Psychology of Personal Constructs*, W.W. Norton & Company, New York 1958.
- Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2006.
- Konopczyński M., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Kowalski R.M., *Strategic self-presentation and The avoidance of aversive events. Antecedents and consequences of self-enhancement and self-depreciation*, “Journal of Experimental Social Psychology” 1999, nr 26.
- Leary M., *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*, tłum. A.M. Kacmajer, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Lockwood P., Kunda Z., *Solient best selves can undermine inspiration by outstanding role models*, “Journal of personality and Social Psychology” 1999, nr 76.
- Lockwood P., Kunda Z., *Superstar and Me. Predicting the impact of role models on the self*, “Journal of Personality and Social Psychology” 1997, nr 73.
- Malewski A., *O zastosowaniach teorii zachowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1964.
- Miller R.S., *The nature and severity of self-reported embarrassing circumstances*, “Personality and Social Psychology Bulletin” 1992, nr 18.
- Pospiszyl K., *Resocjalizacja*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.
- Szmajke A., *Autoprezentacja: maski, pozy, miny*, Ursa Consulting, Olsztyn 1999.
- Tesser A., Felson R.B., Suls J.M., *Ja i tożsamość*, tłum. A. Karolczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Urban B., *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

Marek Konopczyński: Pedagogika resocjalizacyjna – w poszukiwaniu nowych kontekstów teoretycznych i aplikacyjnych

Streszczenie: Koncepcje i teorie stanowiące bazę teoretyczną, metodologiczną i metodyczną XX-wiecznej, tradycyjnej pedagogiki resocjalizacyjnej, które możemy podzielić na trzy zasadnicze grupy charakteryzujące się odmiennymi podejściami teoretyczno-metodologicznymi w znacznym stopniu zdezaktualizowały się na początku XXI wieku. Dlatego też współczesna pedagogika resocjalizacyjna poszukuje nowych inspiracji teo-

retycznych i metodycznych. Jedną z nowych koncepcji może być twórcza resocjalizacja. Niniejszy artykuł przedstawia założenia teoretyczne i metodyczne zarówno tradycyjnej pedagogiki resocjalizacyjnej, jak i jej nowych odmian ze szczególnym zwróceniem uwagi na tradycyjne i współczesne konteksty teoretyczne, metodologiczne i metodyczne.

Słowa kluczowe: pedagogika resocjalizacyjna, koncepcje behawioralne, koncepcje psychodynamiczne, twórcza resocjalizacja, interakcjonizm symboliczny, kognitywizm, tożsamość, role społeczne, potencjały, rozwój

Title: Resocialization pedagogy – in search for new theoretical and applicational contexts

Summary: In the early 21st century, the concepts and theories which constitute the theoretical and methodological foundation of the traditional 20th century resocialization pedagogy (divided into three basic groups characterized by different theoretical and methodological approaches) got largely outdated. Therefore, contemporary resocialization pedagogy searches for new inspirations. What can become one of the new theoretical-methodological concepts is creative resocialization. The presented study concerns the assumptions of both the traditional resocialization pedagogy and its new varieties, with special focus on traditional and current theoretical and methodological contexts.

Keywords: resocialization pedagogy, behavioural concepts, psychodynamic concepts, creative resocialization, symbolic interactionism, cognitivism, identity, social roles, potentialities, development