

Marek Konopczyński

PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej
w Warszawie

Nowa resocjalizacyjna szkoła warszawska – twórcza resocjalizacja w kontekście kształcenia akademickiego

PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej w Warszawie jest najmłodszą w Polsce autorską Szkołą Wyższą, profesjonalnie kształcąca specjalistów w zakresie pracy profilaktycznej, resocjalizacyjnej, socjalnej oraz w zakresie bezpieczeństwa publicznego. Misją PEDAGOGIUM jest wdrażanie w życie naukowe, edukacyjne i społeczne koncepcji twórczej resocjalizacji autorstwa Marka Konopczyńskiego. Istota koncepcji polega na metodycznym rozpoznawaniu i rozwijaniu potencjałów oraz talentów tkwiących w osobach nieprzystosowanych społecznie, osobach wykluczanych społecznie i kulturowo, oraz innych jednostkach niepotrafiących samodzielnie rozwiązywać swoich problemów egzystencjalnych, w celu stymulowania ich przemiany tożsamościowej, umożliwiającej im adekwatne społecznie funkcjonowanie.

PEDAGOGIUM jest jedyną w Polsce szkołą wyższą samodzielnie zajmującą się powyższą problematyką (w innych uczelniach publicznych i niepublicznych istnieją wydziały, instytuty, zakłady, katedry i inne komórki organizacyjne prowadzące kształcenie w tym zakresie). Żadna jednak inna uczelnia nie wdraża w życie dydaktyczne, naukowe oraz do praktyki pedagogicznej wspomnianej na wstępie twórczej resocjalizacji.

PEDAGOGIUM powstało w 2004 roku z inicjatywy i według pomysłu dwóch osób: Marka Konopczyńskiego i Marioli Daszkiewicz-Konopczyńskiej, jako aplikacyjna i dydaktyczna formuła nowego myślenia o procesie resocjalizacji i readaptacji społecznej oraz poszukiwania nowych form i metod wychowania resocjalizacyjnego, opartych na najnowszych osiągnięciach nauk społecznych i humanistycznych. Bazą teoretyczną i programową Uczelni jest wieloletni dorobek teoretyczny i praktyczny światowej i polskiej naukowej refleksji resocjalizacyjnej, a pracujący w niej nauczyciele akademicy są uczniami i jednocześnie kontynuatorami dzieła takich wybitnych twórców pedagogiki społecznej, pedagogiki resocjalizacyjnej oraz pedagogiki bezpieczeństwa publicznego jak: Jan Konopnicki, Stanisław Jedlewski, Czesław Czapów, Helena Radlińska, Ryszard Wroczyński, Aleksander Kamiński, Stanisław Kowalski. Mam tu na myśli m.in.

Bronisława Urbana, Tadeusza Pilcha, Wiesława Theissa, Mikołaja Winiarskiego, Zdzisława Kosyrza, Jerzego Kunikowskiego, Wiesława Ambrozika czy Lesława Pytkę. Refleksje towarzyszące kreowaniu istoty edukacyjnej Uczelni wiążą się z próbą łączenia tradycji światowej i polskiej nauki w zakresie profilaktyki i resocjalizacji, pedagogiki społecznej, pracy socjalnej i nauk z zakresu bezpieczeństwa indywidualnego i zbiorowego, z najnowszymi teoretycznymi i praktycznymi osiągnięciami w tym zakresie.

Dlatego też koncepcja kształcenia w PEDAGOGIUM Wyższej Szkole Pedagogiki Resocjalizacyjnej w Warszawie nakierowana jest na wykształcenie nowego pokolenia specjalistów posiadających opisane poniżej kompetencje i umiejętności i realizujących w praktyce wychowawczej i społecznej przyjęte przez twórczą resocjalizację założenia i cele.

Metodyczne założenia koncepcji kształcenia studentów resocjalizacji w PEDAGOGIUM

Strategie praktyczne twórczej resocjalizacji charakteryzuje dwukierunkowość i dwupoziomowość. Na poziomie dydaktycznym rozpoznają i uaktywniają one potencjały i talenty w zakresie artystycznym i sportowym naszych studentów, dla których stanowią one w przyszłości zarówno narzędzie oddziaływań pedagogicznych, jak i pozwalają na dalszy własny rozwój osobowy i społeczny.

Po drugie, uaktywniają one potencjały rozwojowe u osób nieprzystosowanych społecznie i kreują konkretne materialne i społeczne dzieła – efekty ich twórczości. Rozwijane potencjały wychowanków nieprzystosowanych społecznie wpływają na ich nowy stosunek do otaczającej rzeczywistości społecznej, którą zaczynają postrzegać w kategoriach sytuacji akceptowalnych i rozwiązywalnych.

Otrzymane w trakcie zajęć dydaktycznych, a następnie wdrażane metodycznie w życie, nowe kompetencje poznawczo-osobowe pozwalają zarówno studentom jak i ich wychowankom na rozwiązywanie sytuacji życiowych w sposób odmienny niż dotychczas.

Studenci i wychowankowie sami współtworzą i wypełniają treścią ramy swojej odmiennej tożsamości, rozwijają się poprzez obcowanie z nowymi dla nich elementami kultury i sztuki, poszerzają i pogłębiają swoje emocje, percepcję, myślenie i wyobraźnię.

Jeśli przyjmiemy założenie, że twórcze rozwiązywanie sytuacji problemowych oraz nabyte dzięki temu nowe parametry tożsamościowe zaspokajają potrzeby człowieka w sposób akceptowalny społecznie, to w dużym stopniu minimalizujemy niebezpieczeństwo kontynuacji jego zachowań patologicznych, redukując lub przynajmniej minimalizując wszelkie negatywne skutki wadliwych procesów socjalizacyjnych.

Z punktu widzenia przyjętej koncepcji najważniejsze jest wyposażenie studentów w trakcie realizowanego procesu dydaktycznego w nowe, kreatywne i twórcze, indywidualne i społeczne kompetencje. Przez rozwijanie ich potencjałów stwarza się możliwość kreowania określonych parametrów tożsamości kształconego pedagoga czy pracownika socjalnego oraz zakotwiczenie tych parametrów w środowisku społecznym i kulturowym. Następnie, dzięki nabytym umiejętnościom, absolwenci i studenci PEDAGOGIUM stymulują analogiczne procesy u swoich podopiecznych w trakcie podejmowanych oddziaływań wychowawczych (zakładają i prowadzą teatry resocjalizacyjne, realizują projekty dramatyczne, plastykoterapeutyczne, muzykoterapeutyczne czy też zakładają i prowadzą kluby i sekcje sportowe dla osób nieprzystosowanych społecznie).

Tak rozumiana misja uczelni posiada swoje uzasadnienia teoretyczne, dydaktyczne, metodyczne i organizacyjne. Szczególnie przekłada się to na przyjętą i realizowaną w Szkole koncepcję kształcenia studentów.

Koncepcja kształcenia w PEDAGOGIUM opiera się z jednej strony na dorobku współczesnych nauk społecznych i humanistycznych, z drugiej zaś korzeniami sięga do doświadczeń dydaktycznych i naukowych istniejących w okresie Drugiej Rzeczypospolitej Zakładów Kształcenia Nauczycieli, noszących tę samą nazwę (Pedagogia). Ich celem było możliwie praktyczne i aplikacyjne, a jednocześnie oparte na najnowszych osiągnięciach naukowych kształcenie nauczycieli – wychowawców podejmujących pracę w powszechnych szkołach podstawowych, w odbudowującej się po odzyskaniu niepodległości, Polsce. Kształcenie w przedwojennych Pedagogiach polegało na ścisłych związkach teorii z praktyką pedagogiczną i ten związek wyróżniał je spośród innych instytucji kształcących międzywojenną grupę nauczycieli i wychowawców.

Kształcenie studentów PEDAGOGIUM na trzyletnich studiach pierwszego stopnia na kierunku Pedagogika w zakresie specjalności resocjalizacja społecznie nieprzystosowanych, Edukacja obronna i bezpieczeństwo publiczne oraz na kierunku Praca socjalna, oparte jest na współczesnej interdyscyplinarnej i zintegrowanej wiedzy z zakresu nauk społecznych i humanistycznych oraz stwarzaniu możliwości aplikacyjnego jej wdrażania w ramach realizowanych przez Uczelnię projektów metodycznych.

Istotą takiego kształcenia jest powiązanie przekazywanych studentom treści teoretycznych z praktyką pedagogiczną i wychowawczą. Każdy ze studentów PEDAGOGIUM w toku swoich studiów realizuje w konkretnym miejscu projekt wychowawczy, profilaktyczny, resocjalizacyjny, socjalny związany z wybranym modulem: artystycznym lub sportowym. Uczelnia założyła w tym celu Fundację oraz własną poradnię profilaktyczno-wychowawczą, będącymi miejscem praktyk, oraz ściśle współpracuje z dwoma Schroniskami dla Nieletnich i Zakładami Poprawczymi w Mrozach i Falenicy, stanowiącymi swoiste „szkoły ćwiczeń” dla studentów. Studenci PEDAGOGIUM swoje projekty realizowali i realizują zarówno w zakładach karnych, zakładach poprawczych, domach dziecka i innych instytu-

cjach oświatowych, opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych, jak i w szkołach różnego typu nieomal w całej Polsce.

Wiedzę i umiejętności słuchacze studiów I stopnia otrzymują w ramach kilkunastu przedmiotów specjalnościowych (teoretycznych, metodycznych i warsztatowych) między innymi: pedagogiki resocjalizacyjnej, twórczej resocjalizacji, metodyki twórczej resocjalizacji, metodyki oddziaływań profilaktycznych i resocjalizacyjnych, metodyki pracy kulturotechnicznej, warsztatów: artystycznych, literacko-scenariuszowych, muzykoterapeutycznych, plastykoterapeutycznych, teatralnych, dramowych, sportowych. W ramach tych przedmiotów, studenci przyswajają wiedzę oraz umiejętności związane z realizacją konkretnych projektów profilaktycznych, resocjalizacyjnych i socjalnych.

Wspomniana wiedza i umiejętności, dotyczą konkretnych autorskich metod i technik pracy resocjalizacyjnej, takich jak Technika Kreatywności Interpersonalnej, Technika Kreatywności Plastycznej, Technika Kreatywności Muzycznej, składających się na Metodę Teatru Resocjalizacyjnego (MTR) oraz Technika Kreatywności Fizyczno-Ruchowej i Technika Kreatywności Kooperatywnej składające się na Metodę Resocjalizacji przez Sport (MRS).

Podstawowym założeniem studiów uzupełniających II stopnia jest natomiast zainspirowanie słuchaczy do samodzielnej pracy badawczej, umożliwiającej samodzielne rozwiązywanie problemów teoretycznych i praktycznych z zakresu wybranej specjalności. Mają one z założenia znacznie poszerzyć i pogłębić zakres wiedzy pedagogicznej, społecznej i humanistycznej słuchaczy. Mają też nieco inne zadanie do spełnienia. O ile studia licencjackie (I stopnia) nastawione są na wyposażenie studentów przede wszystkim w konkretne pedagogiczne umiejętności profesjonalne, rozumiane jako warsztatowe kompetencje praktyczne, takie między innymi jak: organizowanie pracy resocjalizacyjnej poprzez utworzenie i poprowadzenie specjalistycznej działalności teatralnej, sportowej, plastycznej, muzycznej z elementami socjodramy czy psychodramy, to uzupełniające studia magisterskie (II stopnia) mają za zadanie przygotować ich do pogłębionej refleksji pedagogicznej opartej na samodzielnej aktywności intelektualnej popartej umiejętnościami interpretowania i analizowania materiałów badawczych, które sami słuchacze będą potrafili zbierać w ramach autorskich badań pedagogicznych.

Absolwenci studiów II stopnia mają funkcjonować samodzielnie zarówno w trakcie realizacji indywidualnej pracy pedagogicznej, jak również w trakcie pełnienia kierowniczych ról zawodowych. Stąd też pomysł, aby w procesie kształcenia, szczególnie w zakresie współczesnych teorii pedagogicznych i społecznych oraz związanych z nimi koncepcji metodycznych, oprzeć się na uzyskanych doświadczeniach i ich zweryfikowanych rezultatach. Wyposażony w wiedzę wynikającą nie tylko z przeczytanych prac naukowych, ale również z analiz samodzielnie zaprojektowanych i przeprowadzonych projektów empirycznych, absolwent studiów magisterskich może skutecznie realizować zawód pe-

dagoga resocjalizacyjnego, zarówno w ramach organizacyjnych placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych, jak i w warunkach środowiska otwartego. Należy podkreślić bowiem, że Uczelnia w procesie kształcenia na studiach II stopnia zwraca szczególnie uwagę na profesjonalne (teoretyczne i praktyczne) przygotowanie absolwentów do pracy w warunkach pozainstytucjonalnych. Jest to wyzwanie szczególnie istotne w obecnej sytuacji funkcjonowania polskiej oświaty oraz jej współczesnych zagrożeń. Praca resocjalizacyjna i profilaktyczna realizowana w warunkach środowiska otwartego, oparta na zasadach komplementarności oddziaływań, jest niewątpliwie bardziej efektywna pedagogicznie i społecznie.

Współczesne realia kulturowo-cywilizacyjne i społeczno-wychowawcze narzucają wręcz poszukiwanie nowych rozwiązań organizacyjno-metodycznych, związanych z profilaktyczną i resocjalizacyjną pracą środowiskową (np. formuła wychowawców środowiskowych czy wychowawców ulicy, rozszerzenia formuły i zakresu pracy instruktorów pracujących w domach kultury, instruktorów i trenerów sportowych, pracowników socjalnych czy funkcjonariuszy straży miejskiej, policji itp). Uczelnia podejmuje analizy, badania i wdrożenia w tym zakresie. Dlatego też każdy ze studentów w ramach przedmiotów specjalistycznych ma za zadanie realizować własne projekty badawcze i na ich bazie projektować określone rozwiązania merytoryczne (wychowawczo-profilaktyczno-organizacyjne). Taka koncepcja kształcenia zakłada ścisły związek z praktyką, a więc ścisłą współpracę zarówno z instytucjami i placówkami opiekuńczo-wychowawczymi, jak i środowiskami otwartymi, zagrożonymi patologią społeczną.

Ważną rolę w koncepcji kształcenia odgrywa system projektów wdrożeniowych. Polegają one na tworzeniu pod opieką pracowników naukowo-dydaktycznych studenckich zespołów badawczo-wdrożeniowych, projektujących określone rozwiązania metodyczne i organizacyjne w rozmaitych placówkach opiekuńczo-wychowawczych, profilaktycznych i resocjalizacyjnych, a następnie dokonujących analiz empirycznych w tym zakresie. Z jednej strony prace te mają dostarczyć studentom określonej wiedzy dotyczącej realiów funkcjonowania placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych w Polsce, z drugiej zaś wdrożyć ich do samodzielnych poszukiwań nowych rozwiązań profilaktycznych i resocjalizacyjnych oraz nauczyć organizowania i pedagogicznego weryfikowania nowatorskich przedsięwzięć wychowawczych. Jednocześnie studenckie projekty wdrożeniowe będą wkomponowane w życie organizacyjne Uczelni, gdyż studenci młodszych roczników pomagają w pracach organizacyjnych, w badaniach empirycznych i wdrażaniu projektów.

Podstawowe funkcje kształcenia w PEDAGOGIUM można określić następująco:

- Przygotowanie absolwentów do samodzielnego rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych z zakresu wybranej specjalności.
- Dostarczenie im rzetelnej, wiedzy humanistycznej i społecznej o charakterze interdyscyplinarnym.

- Zainspirowanie do działalności prospołecznej, samodoskonalenia oraz pełnienia roli kierowniczej w instytucjach i placówkach oświatowych.

W ramach tych funkcji podejmowane są działania obejmujące:

- poszukiwanie i odkrywanie teoretycznych podstaw nowych metod pedagogicznych;
- poszukiwanie oraz doskonalenie badawczych metod i technik empirycznych w zakresie weryfikowania stosowanych metod pedagogicznych;
- stymulowanie autokreacji i kreatywności studentów, przygotowujące ich do twórczej, opartej na pogłębionej refleksji teoretycznej i empirycznej pracy pedagogicznej;
- poszukiwanie nowych metod, technik, form pracy profilaktycznej i resocjalizacyjnej, wychodzących poza dydaktyzm i schematyzm wynikający z klasycznych reguł i form szkół;
- wyposażanie studentów i absolwentów w kompetencje wynikające z pogłębionej wiedzy teoretycznej, przyswojonego warsztatu badawczego umożliwiającego samodzielne projektowanie badań empirycznych oraz zbieranie i analizowanie materiału badawczego w celu opracowywania i dostosowywania metod i technik wychowawczych do założonych celów pedagogicznych.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że realizowane w ramach studiów treści kształcenia przedmiotów specjalistycznych (głównie o charakterze warsztatowym) wiążą się bezpośrednio z koncepcją „twórczej resocjalizacji” i zakładają znaczący udział metod kulturotechnicznych zarówno w procesie kształcenia studentów, jak również ich wykorzystania w samej pracy profilaktyczno-resocjalizacyjnej. Doświadczenia oparte są między innymi o utworzony w 1991 r. Teatr Resocjalizacyjny „Scena Coda”, w ramach którego realizowany był autorski projekt teatralno-resocjalizacyjny z grupą nieletnich dziewcząt z Zakładu Poprawczego z Falenicy oraz z udziałem zawodowych aktorek i reżyserów. Prace oparte były na źródłowych materiałach dotyczących fragmentów losów życiowych nieletnich przestępców. Działania teatralne były w zasadzie pretekstem do intensywnych oddziaływań terapeutyczno-resocjalizacyjnych, mających na celu wykreowanie odmiennych postaw i zachowań możliwych do zaadaptowania i przeniesienia do realnego życia społecznego. Podobne doświadczenia zostały zebrane i opracowane przy organizowaniu i wykorzystaniu eksperymentów sportowych, realizowanych z udziałem innych grup podkulturowych (m.in. Skinheadów – eksperyment realizowany we współpracy z Telewizją Polską). Dlatego też w uczelni powstał i funkcjonuje teatr resocjalizacji „Scena Pedagogium” oraz realizowane są projekty filmowe.

Z wykształconych w trakcie studiów kompetencji i umiejętności wyrasta zasadnicza cecha profilu sylwetki absolwenta, jaką jest spełnianie kreatywnej i kulturotwórczej roli w środowisku lokalnym. Można tu mówić o potrójnej roli: po pierwsze, jest to rola profesjonalisty, potrafiącego postawić trafną diagnozę zjawiska, kreującego właściwą prognozę oraz prowadzącego skuteczną, zakończoną suk-

cesem pedagogicznym i społecznym terapię. Po drugie, jest to rola animatora społecznej i wychowawczej integracji środowiskowej, a więc współistnienia i kooperacji rozmaitych środowisk, w tym środowiska marginesu społecznego. Rola ta ma urzeczywistniać zasadę rozumnej tolerancji wobec odmienności. Po trzecie wreszcie, dzięki uzyskanym kompetencjom i umiejętnościom z zakresu badawczej pracy naukowej oraz umiejętności analizowania materiałów empirycznych, nasz absolwent może projektować, inicjować i kreować nowe formy środowiskowej działalności pedagogicznej i społecznej, oparte na założeniach twórczej resocjalizacji, przynoszące wymierne efekty profilaktyczne i wychowawcze.

Absolwent PEDAGOGIUM ma postrzegać środowisko, w którym działa, w perspektywie dalekiej od partykularyzmu i konformizmu, a przede wszystkim diagnozować, a następnie kreować tendencje rozwojowe jednostek i środowisk społecznych. Ta umiejętność szerszego i rozwojowego widzenia problemów wychowawczych na tle środowisk i społeczności lokalnych, stanowi wyróżniającą cechę sylwetki oraz osobowości społecznej wykształconego w PEDAGOGIUM specjalisty.

Teoretyczne podstawy kształcenia studentów resocjalizacji w PEDAGOGIUM

Jeszcze nie tak dawno, bo na początku XX wieku, uznawano, że działalność resocjalizacyjna w zasadzie powinna polegać na skutecznym odizolowaniu „złoczyńcy” od reszty społeczeństwa, a im surowszym i dotkliwszym będzie podlegał 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.

Dopiero powstający i rozwijający się „pozytywistyczny” dorobek nauk społecznych identyfikujący i uzasadniający tzw. determinanty, a więc czynniki społeczne, biologiczne i kulturowe mające wpływ na ludzkie postępowanie doprowadził do stopniowej zmiany stosunku do osób przejawiających rozmaite formy zachowań patologicznych i spowodował rozwój teorii resocjalizacyjnych. W pewnym uproszczeniu można powiedzieć, że na rozwój nauki o resocjalizacji największy wpływ wywarły identyfikowalne w XX wieku nurty teoretyczne: behawioralny, psychodynamiczny, nurt psychologii humanistycznej oraz nurt kognitywno-interakcyjny. Dlatego też koncepcje i teorie naukowe stanowiące bazę teoretyczną i metodyczną resocjalizacji oraz wynikające z tych podejść formy i sposoby oddziaływań możemy podzielić na kilka grup charakteryzujących się odmiennymi podejściami metodologicznymi. Możemy zatem wyróżnić: koncepcje behawioralne, koncepcje psychodynamiczne, koncepcje wielowymiarowe oraz koncepcje interakcyjne i kognitywne (Pytka, 2005, Urban, 2004, Konopczyński, 2006, 2007).

Należy jednak zaznaczyć, że zaprezentowany podział nie jest ostry, gdyż poszczególne grupy koncepcji korzystały ze swojego dorobku, a współcześnie występujące zarówno założenia teoretyczne jak i metody resocjalizacji, charakteryzują się określonym sposobem eklektyzmu.

Grupa koncepcji behawioralnych zwana też *teorią m i o b j a w o w y m i* ujmuje nieprzystosowanie społeczne 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 oraz 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 jej współczesnych odmianach związanych z teoriami zachowania się oraz” koncepcjami uczenia się społecznego” (Malewski, 1964). 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 utrwalenie 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 behawioralne 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” (*token economy*) (Pospiszyl, 1998). 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.

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 super ego, 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” (wielowymiarowych) i oparła się w swojej warstwie koncepcyjnej na teoriach kontroli społecznej (Urban, 2004). Pluralistyczne (wielodyscyplinarne) podejście do zagadnień patologizacji życia społecznego oraz do zagadnień resocjalizacji osób wykazujących zachowania dewiacyjne i patologiczne wynika z dużej liczby koncepcji i teorii próbujących wyjaśniać te zagadnienia. Wielość ta prowadzi w konsekwencji do eklektyzmu teoretycznego i metodologicznego. Jest to jeden z poważniejszych zarzutów stawianych tej grupie teorii. Mimo tego faktu, teorie wielodyscyplinarne odcisnęły swój ślad w myśleniu pedagogicznym, co wyraźnie widać w praktyce resocjalizacyjnej. Właściwie w chwili obecnej nie występują już w czystej formie zarówno podstawy teoretyczne jak i założenia metodyczne oparte na jednej dyscyplinie naukowej (na przykład psychologii, socjologii, pedagogice, czy kryminologii).

Poszukiwania optymalnych jednorodnych rozwiązań metodycznych w resocjalizacyjnej praktyce jak dotąd nie przyniosły pełnego efektu. Najbliższy oczekiwaniom osób akceptujących, podejście wielodyscyplinarne jest model „zróżnicowanych oddziaływań”, wyrosły na gruncie „integracyjnej teorii zachowania przestępczego” M. Leblanca (1983), która zdobyła uznanie w Kanadzie (Frechette, Leblanc, 1980). Model ten opisuje uwarunkowania procesu demoralizacji oraz potencjalne możliwości resocjalizacyjne w kontekście poziomu rozwoju dojrzałości społecznej (interpersonalnej) wychowanków nieprzystosowanych społecznie, rozkładając akcenty na postępowanie opiekuńcze i doradcze. Podstawą koncepcji „Integracyjna teoria zachowania przestępczego” Leblanca (1983) jest teoria kontroli społecznej Hirschego (1969). Zakłada ona, że każdy człowiek może podejmować działania przestępcze, w sytuacjach zerwania lub osłabienia więzów społecznych. Istotnymi czynnikami więzi społecznych są: przywiązanie, będące odmianą przymusu psychologicznego spowodowanego emocjonalnymi związkami z innymi ludźmi, zobowiązanie, które jest rachunkiem korzyści wynikających z przestrzegania zasad i norm społecznych, zaangażowanie, traktowane jako postępowanie zgodne z normami a wynikające ze zbyt wysokich kosztów emocjonalnych ponoszonych w trakcie zachowań niezgodnych z normami, oraz przekonania, traktowane jako obligacja jednostki do zachowań konformistycznych wobec społeczeństwa, z powodu obowiązującego systemu wartości. Leblanc

stoi na stanowisku, że zachowania przestępcze uwarunkowane są socjalizacyjnie, a ich brak świadczy o w miarę prawidłowym przebiegu mechanizmów uspołeczniania. Jeśli mechanizmy socjalizacyjne w należyty sposób kontrolują poszanowanie innych osób oraz powściągają i ograniczają impulsy popędowo-emocjonalne wówczas mamy do czynienia z socjalizacją prawidłową i nie występują w jej następstwie zachowania przestępcze. Teoria „zachowania przestępczego” jest interesująca jeszcze z innego punktu widzenia. Pozwala mianowicie na wyciągnięcie wniosków praktycznych o metodycznym charakterze. Na jej podstawie można projektować zarówno indywidualne programy resocjalizacyjne o wymiarze terapeutycznym jak i działania profilaktyczne o skali makrospołecznej. Jeśli uznaje się, że jednostka lokuje się w strefie „wadliwego zsocjalizowania” działania mają charakter profilaktyczny, jeśli jest to strefa „marginalizacji” wówczas występujące deficyty rozwojowe należy kompensować terapeutycznie, natomiast jeśli jest to strefa „przestępczości” należy interweniować instytucjonalnie oraz resocjalizacyjnie. Tak czy inaczej poszukiwania teoretycznych podstaw resocjalizacji rozumianej, jako „społeczne nawrócenie” osób zdemoralizowanych, 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 i zagranicznych instytucjonalnych systemów resocjalizacji.

Przykładem ukazującym wielowymiarowość myślenia resocjalizacyjnego jest koncepcja Sullivana i Granta (1957), a przede wszystkim wynikający z niej system diagnostyczno-resocjalizacyjny „I-Level Classification” – „The Interpersonal Maturity Level Classification System”. Ukazuje ona jakość i trwałość wpływów mechanizmów socjalizacyjnych determinujących ludzki rozwój i inspirowanie do poszukiwań rozwiązań metodycznych. Podstawowym założeniem teorii „rozwoju dojrzałości interpersonalnej” jest stwierdzenie, że człowiek w toku swojego socjalizacyjnego wzrastania osiąga coraz to wyższe poziomy dojrzałości interpersonalnej, a więc wkracza na coraz wyższe etapy uzyskiwania kompetencji społecznego współżycia z innymi ludźmi. Zdaniem autorów każdy człowiek od chwili narodzenia wchodzi w permanentny kontakt ze swym otoczeniem, dzięki czemu redukuje wewnętrzne napięcia i zaspokaja potrzeby. O jakości tych kontaktów decyduje indywidualny potencjał popędowo-emocjonalny. Efektem kontaktów organizmu ludzkiego z wieloaspektowymi sygnałami środowiska socjalizującego jest proces różnicowania bodźców oraz indywidualizowania reakcji na te bodźce. W toku swojego rozwoju człowiek dokonuje porządkowania i integrowania dostarczanych mu poprzez środowisko socjalizujące bodźców i reakcji przekształcając je w struktury informacyjne. Te struktury mają w przyszłości decydujące znaczenie w kontaktach interpersonalnych i mają charakter elementarnych struktur poznawczych,

emocjonalnych i behawioralnych. Wszystkie następne doświadczenia społeczne są analizowane i modyfikowane poprzez już istniejące struktury. W trakcie zdobywania socjalizacyjnych doświadczeń człowiek różnicuje i integruje sygnały bodźcowe tworząc poznawczą reprezentację siebie samego oraz innych ludzi i zjawisk (swoją tożsamość). Rozróżniamy siedem poziomów (etapów) dojrzałości kontaktów interpersonalnych. Wyróżnikiem każdego z nich jest sytuacja problemowa, od rozwiązania której zależy przejście danego człowieka na następny poziom rozwoju dojrzałości kontaktów interpersonalnych.

W założeniach współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej zjawisko powstawania zachowań dewiacyjnych i możliwości im przeciwdziałania 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 wprowadzaniem 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 mające 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. Dla prezentowanej koncepcji resocjalizacji szczególne znaczenie posiadają teorie: stygmatyzacji i destygmatyzacji oraz ról społecznych – tzw. „teatr życia społecznego” E. Goffmana.

Przykładem wizji interakcyjnej wykorzystywanej w metodyce oddziaływań resocjalizacyjnych jest koncepcja „człowieka w teatrze życia codziennego” Ervinga Goffmana.

Według Goffmana każdy człowiek odgrywając jakąś rolę oczekuje, że wrażenie jakie chce wywołać będzie zgodne z jego oczekiwaniami. Może to czynić z pełnym przekonaniem i zaangażowaniem uczuciowym lub z dystansem połączonym z cynizmem. W ten sposób tworzy się dwa skrajne bieguny ról społecznych,

od ról pełnych zaangażowania i pasji, do ról pełnych dystansu i powierzchowności. Działalność ludzka przebiegająca w obecności obserwatorów (nazywanych widzami) i wywierająca na nich wpływ nazwana została „występem”, natomiast ta jej część, która jest najistotniejsza – „fasadą”. Wszystko to co znajduje się dookoła, a nie jest otoczeniem społecznym, autor nazywa „dekoracjami”. Każdy człowiek chcący uwypuklić i wzmocnić swój „występ”, szczególnie w zakresie jego „fasady” używa „dramatyzacji” swojej działalności poprzez środki wyrazu, które mogą mieć charakter werbalny lub pozawerbalny. Każda prezentacja z reguły oddaje i odzwierciedla wartości danej grupy społecznej czy reprezentowanego kręgu społecznego. To zjawisko Goffman nazywa „idealizacją”. Ważną rolę w procesach prezentacyjnych odgrywa kontrolowanie i spójność ekspresji, polegające na jej adekwatności sytuacyjnej i kontekstowej. Możemy tu mówić o „falszywych” prezentacjach polegających na próbie celowego wprowadzenia w błąd otoczenia społecznego oglądającego nasz „występ” lub „mystyfikacjach” polegających na wywoływaniu u „publiczności” poczucia lęku i przez to ograniczaniu z nią kontaktu w celu ukrycia istotnych mankamentów „aktora”. Koncepcja Goffmana zakłada indywidualne „występy” społeczne oraz „występy” zespołowe. Polegają one na mniej lub bardziej ściślejszej współpracy grupy ludzi w celu „prezentacji” społecznej. Wówczas istnieje potrzeba reżyserii takiej prezentacji. Pojęcie „reżyseria” obejmuje działania jednej lub kilku osób wpływających mniej lub bardziej formalnie na „występ społeczny”, aby osiągnąć cel indywidualny lub zbiorowy. „Występy społeczne” mogą odbywać się na „scenie” lub w „kulisach”. W pierwszym przypadku chodzi o próbę stworzenia wrażenia, że „aktorom” chodzi o uosobienie i ucieleśnienie pewnych wzorców obowiązujących w danym kręgu społecznym, natomiast „gra zakulisowa” polega na wychodzeniu poza schematy roli i uzewnętrznianiu prawdziwych intencji i zamierzeń. Sytuacje „sceniczne” i „zakulisowe” są zdaniem autora powszechne i wszechobecne w naszym życiu społecznym. Obok głównych ról indywidualnych i zespołowych możemy mówić o „rolach pobocznych”. Role te przeznaczone są dla tych osób, które nie są ani „głównymi aktorami” ani „widzami”, a ponieważ znają wiele tajemnic „zakulisowych” trzeba je jakoś zagospodarować społecznie. Mogą to być role: „informatora”, „klakiera”, „przynęty”, „wtyczki”. Do tego aby dany „występ” społeczny mógł przynieść korzyści psychologiczne lub społeczne dla jego wykonawców muszą być spełnione następujące warunki: Warunek „lojalności dramaturgicznej” polegającej na spełnianiu wzajemnych zobowiązań moralnych i społecznych członków zespołu prezentacyjnego. Warunek dyscypliny dramaturgicznej a więc dobrej znajomości roli, jej atrybutów i kostiumów scenicznych. Warunek „rozważań dramaturgicznych” polegającej na ostrożności i wyobraźni związanej z projektowanymi przedsięwzięciami scenicznymi. Erving Goffman określając swoją koncepcję jako podejście „dramaturgiczne” do przejawów życia społecznego, głównie instytucjonalnego, przeciwstawił ją podejściom: technicznemu, politycznemu, strukturalnemu i kulturowemu.

Koncepcje kognitywne mające źródła w psychologii poznawczej, a szczególnie poznawcza teoria 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 z inną osobą w pogłębioną interakcję, wymaga poznania i zaakceptowania systemu jej konstruktów (skryptów poznawczych i atrybucji). System skryptów i atrybucji nie wymusza bezradnego podlegania presji zdarzeń, lecz pozwala na rozstrzyganie o ich znaczeniu, ponieważ w żaden sposób nie można dokonywać wyborów poza światem alternatyw, które samemu się zbudowało” (Kelly, 1958).

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.

Anthony Giddens (A. Giddens, 2007 – wykład niepublikowany) definiuje tożsamość jako „...funkcjonalny sposób myślenia o samym sobie i własnych priorytetach w kontekście ich społecznego odbioru...”. Funkcjonalność myślenia o sobie przekłada się na treści pełnionych ról społecznych, natomiast funkcjonalność myślenia o priorytetach, na wybory ról i ich zakresów. Współtworzy to tak zwaną tożsamość indywidualną (jednostkową). Konteksty społecznego obioru posiadają charakter informacyjnego sprzężenia zwrotnego i nadają wymiar tzw. tożsamości społecznej. Mogą również inicjować zjawisko stygmatyzacji społecznej.

Zdaniem Lemerta i Beckera zjawisko usztywniania w roli i statusie *odmieńca*, rozpoczyna się od stygmatyzacji *dewiacji zakamuflowanej*, a więc abstrakcyjnego statusu jednostki wynikającego na ogół z jej doświadczeń socjalizacyjnych. Polaryzacja postaw i uzewnętrznienie sposobów myślenia o posiadanych priorytetach życiowych prowadzi w takich przypadkach do tak zwanej tożsamości dewiacyjnej wpisującej jednostkę w określone role społeczne skutkując *dewiacyjną karierą*.

Interakcje społeczne stabilizują jednostkę pro-dewiacyjną w jej sposobie myślenia o samym sobie i w ten sposób usztywniają ją w ubogich treściowo i zakresowo rolach społecznych, prowadząc do pogłębiania się procesu jej marginalizacji i wykluczania. Reakcją jednostki na ten stan rzeczy jest między innymi eskalacja poziomu agresji interpersonalnej, nieakceptowane społecznie sposoby zaspakajania potrzeb oraz patologiczne sposoby redukcji emocjonalnych napięć wewnętrznych.

Pojęcie destygmatyzacji i pojęcie dewiacji pozytywnej są pojęciami nowymi i mało analizowanymi na gruncie pedagogiki resocjalizacyjnej. Możemy przyjąć,

że *destygmatyzacja jest procesem kasowania tożsamości dewiacyjnej i przekształcania jej wymiarów w dominujące parametry akceptowane społecznie*. Nabycie przez jednostkę cech *normalsa* jak określa ten proces Goffman, a więc pozbycie się poczucia *piętna*, zmienia nie tylko jej status społeczny, ale przede wszystkim przeobraża jej Ja indywidualne i Ja społeczne, współtworząc sylwetkę psychospołeczną.

Proces destygmatyzacji rozpoczyna się od uświadomienia przez jednostkę niewłaściwego dotychczasowego życia (swojego nieszczęśliwego losu), które powoduje pełnienie dewiacyjnych ról społecznych (przestępcy, agresora, nieudacznika itp.) a więc od dostrzeżenia efektów procesu stygmatyzacji negatywnej. Uświadomienie to ma charakter „olśnienia” przypominającego nieco zjawisko „olśnienia schizofrenicznego”. Jest ono początkiem nawrócenia, które rozpoczyna dramatyczny i długotrwały proces „walki ze sobą samym” a wyrzeczenia na jakie musi się zdobyć jednostka można porównać do opisywanych ludzkich wyrzeczeń w historii religii (wyrzeczenia świętych i błogosławionych).

Proces destygmatyzacji to negocjacje lub kasowanie dewiacyjnej tożsamości jednostki i takie jej przekształcanie, że **Ja** dewiatywne jest zastępowane **Ja** normatywnym. Proces destygmatyzacji jest niezwykle trudnym doświadczaniem faktu czasowego występowania dwóch tożsamości – starej dewiatywnej i niejako nakładanej na nią nowej pozytywnej. Zjawisko to przybiera postać tzw. pozytywnej dewiacji, a więc objawia się gwałtownym manifestowaniem swoich nowych przekonań (alkoholik, który przestał pić i działa w AA, były narkoman pomagający innym pozbyć się nałogu itp.).

Można uznać, że koncepcja destygmatyzacji znajduje wymierne wsparcie w psychologii kognitywnej.

Według Kelly’ego (prekursora teorii poznawczej) pierwotnym elementem struktury Ja są informacje, które składają się na konstrukty osobowościowe, czyli zakodowane skrypty przekształcające się w wiedzę o społecznym otoczeniu, postawy wobec tego otoczenia, respektowanie bądź nie norm społecznych i prawnych. Owe skrypty generowane są i rozwijane w trakcie interakcji z osobami znaczącymi, a więc w procesie socjalizacji.

W przypadku osób wadliwie socjalizowanych informacje o otoczeniu społecznym (skrypty) są zafałszowane i na ogół niezgodne z obowiązującymi normami społecznymi. Wyraża się to w finalnych złożonych strukturach poznawczych w postaci tzw. wrogiego zniekształcenia atrybucji polegającego na dominatywnym postrzeganiu nastawień partnerów interakcji jako wrogie i godzące w interesy jednostki.

„Wrogie zniekształcone atrybucje” funkcjonują w postaci tzw. *przymuszającego zachowania* – jednostka odczuwa przymus wrogiego zachowania. Taka atrybucja wiąże przykre dla jednostki skutki zachowania z wrogim zamiarem innych ludzi.

Korygowanie lub eliminowanie zniekształconych atrybucji może dokonywać się w toku właściwie prowadzonej reinterpretacji sytuacji społecznych, a więc zarówno w toku pedagogicznie wykreowanej autoprezentacji (inscenizacji jaźni w interakcjach) jak i wizualizacji skorygowanych parametrów tożsamości (autoprezentacji atrybutywnej).

Resocjalizacja oparta na założeniach teorii poznawczej i teorii interakcyjnej prowadzi do powstania procesu destygmatyzacji, gdyż proces ten dokonuje się w kontekście interakcji społecznych. Do uzyskania tego stanu najlepiej nadają się niekonwencjonalne metody resocjalizacji. Tego typu oddziaływania mają swoje uzasadnienie w tym, że proces destygmatyzacyjny rozwija się pod wpływem doznań niekonwencjonalnych i udziałem czynników temporalnych (związanych między innymi z procesem dojrzewania – jednostka dostrzega, że jej dotychczasowe życie było klęską, ale jeszcze się nie skończyło) oraz czynników interpersonalnych (między innymi o charakterze społecznego wsparcia).

Możemy przyjąć, że z punktu widzenia współczesnej refleksji resocjalizacyjnej proces destygmatyzacji będzie polegał na swoistym „nakładaniu” (przyswajaniu) przez jednostkę nowych kostiumów tożsamościowych, w miejsce prób ich dekompletowania czy kasowania (usuwania). Na marginesie można dodać, że owo „dekompletowanie czy kasowanie tożsamościowe” dominujące w praktycznych oddziaływaniach resocjalizacji instytucjonalnej (zakłady karne, schroniska dla nieletnich i zakłady poprawcze) może być jedną z głównych przyczyn braku trwałości i skuteczności oddziaływań w tym zakresie.

Proces umiejętnego modyfikowania zastałych dewiacyjnych tożsamości poprzez uzupełnianie ich o nowe parametry (informacje i kompetencje) otwiera nową przestrzeń rozwoju osobowego i społecznego perspektywicznych ex-dewiantów. Treścią tej przestrzeni, a więc podmiotem oddziaływań wychowawczych są ich potencjały kreowane poprzez metodyczny rozwój strukturalnych czynników procesów poznawczych i twórczych.

W ramach powyższej refleksji teoretycznej, mieści się koncepcja twórczej resocjalizacji jako nowy i swoisty kierunek rozwoju teorii i praktyki resocjalizacyjnej.

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

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 (Pospiszyl,

1973), nieakceptowania i przestrzegania norm społecznych (Konopnicki, 1972), nieadekwatnych postaw, przekonań i nastawień (Czapów, 1978), zaburzonych relacji interpersonalnych i wadliwych ról społecznych (Urban, 2004 i 2005), czy też patologicznych zachowań, cech osobowości oraz preferencji aksjologicznych (Pytko, 1986 i 2005). Po trzecie, celem resocjalizacji jest w istocie wykreowanie nowych parametrów tożsamościowych wychowanków, a nie korektywna zmiana przekonań, nastawień i preferencji aksjologicznych czy form reakcji, zachowań, postaw i ról społecznych. Po 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 to poprzez wychowawczą korekcję, psychokorekcję, psychomodyfikację, czy inne sposoby antropotechnicznych oddziaływań wychowawczych (Konopnicki, 1972; Czapów, 1980; Pospiszyl, 1998; Urban, 2004; Machel, 2005; Pytko, 2005). Po piąte wreszcie, proponowanym sposobem, a więc metodą osiągnięcia tego celu jest resocjalizowanie poprzez trenowaną autoprezentację wizualizowanych parametrów tożsamości.

Heurystyczny wymiar resocjalizacji nadaje jej rolę, jakiej do tej pory klasyczna pedagogika resocjalizacyjna nie pełniła. Rola ta, zgodnie z założeniami heurystyki, określa pedagogikę resocjalizacyjną jako naukę o kreowaniu skutecznych i twórczych sposobów rozwiązywania problemów, zmierzającą do wykreowania nowych cech tożsamości osoby nieprzystosowanej społecznie. W tej perspektywie rozumowania twórcza resocjalizacja jest „twórczością stosowaną” (Nęcka, 2005; Góralski, 2003). Twórczość stosowana jest pewnego rodzaju postępowaniem mającym dwa podstawowe cele do spełnienia. Pierwszy z nich polega na rozwiązywaniu zadań problemowych za pomocą konkretnych metod i technik działania, drugi zaś na rozwijaniu twórczych zdolności i predyspozycji zarówno poszczególnych osób jak i zespołów ludzkich. Proces twórczej resocjalizacji realizuje obydwie cele, kładąc nacisk na wymiar kreacji nowych parametrów tożsamości osób nieprzystosowanych społecznie.

Teleologia twórczej resocjalizacji wyróżnia obok celu generalnego również cele etapowe. Tych ostatnich możemy wymienić cztery. Pierwszym z nich jest zidentyfikowanie strukturalnych składników procesu umożliwiającego twórcze rozwiązywanie problemów. Drugim celem etapowym będzie rozwijanie strukturalnych składników procesu twórczego polegające na ćwiczeniach i próbach. Trzeci cel możemy zdefiniować jako próbę zadaniową realizacji dzieła twórczego, jakim są nowe parametry tożsamości wychowanka, a poprzez nie odmiennie sposoby rozwiązywania sytuacji problemowych. Natomiast czwarty jest uzasadnieniem i urzeczywistnieniem społecznym wykonanego dzieła. Pod pojęciem twórczości i dzieła twórczego rozumiem nie działania artystyczne i ich wytwory, lecz twórczy sposób rozwiązywania sytuacji problemowych, prowadzący do kreowania nowych parametrów tożsamościowych. Teleologia twórczej resocjalizacji odnosi się zarówno do indywidualnych kontekstów antropologicznych, jak i do kontekstów społecz-

nych. Jej weryfikacją i realnym uzasadnieniem jest podejście metodyczne realizowane praktycznie w ramach twórczego wychowania resocjalizacyjnego. Podejście to wymaga sformułowania zaleceń metodycznych, które stanowią podstawowe przesłanki podejmowanych czynności wychowawczych.

Twórcza resocjalizacja mówi o potencjalności osób nieprzystosowanych społecznie. Oznacza to, że jej metody mają za zadanie poszukiwać i rozwijać zarówno potencjały tkwiące w tych osobach, jak i stwarzać perspektywy wykreowania odmiennej od dotychczasowej tożsamości indywidualnej i społecznej osób nieprzystosowanych.

Twórcza resocjalizacja ma na celu doprowadzenie do zaistnienia i pomyślnego zakończenia dwóch procesów. Pierwszy z nich polega na wzbudzaniu rozwoju strukturalnych czynników procesów twórczych i poznawczych jednostek nieprzystosowanych społecznie, drugi zaś na zmianie ich zewnętrznego wizerunku społecznego. Działania te mają w konsekwencji doprowadzić do wymodelowania nowych parametrów tożsamości osób nieprzystosowanych społecznie. Zagadnienie to wiąże się bezpośrednio ze zjawiskiem autoprezentacji społecznych.

Autoprezentacje osób nieprzystosowanych społecznie mają na ogół nieadekwatny sytuacyjnie charakter oraz są ubogie w treści wyrażania własnego Ja. Ich podstawowym wyznacznikiem są cele wyznaczane 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. Można powiedzieć, że ich działanie jest podobne do działania programu komputerowego, który uruchomiony, już samoistnie, a więc bez udziału świadomości realizuje założone cele. Możemy uznać, że związek założonego celu oraz powiązanego z nim skryptu lub planu określamy jako dążenie (Baumeister, 1986). 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 nieprzystosowana społecznie posiada skrypty, które są ściśle powiązane z ich wizerunkiem tożsamości. Stąd też nie potrafi lub nie ma możliwości wypełniać akceptowaną treścią wymagane od niej role. Modelowanie zarówno celów, dążeń, skryptów i planów tej kategorii młodzieży w ramach metod stosowanych przez pedagogikę resocjalizacyjną jest jednym z zasadniczych motywów podejmowanych oddziaływań.

Prezentując się innym, ludzie przedstawiają parametry własnej tożsamości, tworząc swój publiczny wizerunek. Wizerunek ten rzutuje bezpośrednio na jakość relacji interpersonalnych oraz określa miejsce w stratyfikacji społecznej. Osoby nieprzystosowane społecznie wywierają na ogół złe wrażenie na innych. To wrażenie powoduje zwiększanie wzajemnego dystansu społecznego oraz poczucie

dyskomfortu i izolacji interpersonalnej. Nie są na ogół świadome uwarunkowań tego zjawiska a przyczyn swoich nieadekwatnych sytuacyjnie (agresywnych lub wycofujących) reakcji upatrują w przyjmowanej wobec nich perspektywie. Trudno im zrozumieć, że istotą takiego stanu rzeczy jest ich sposób prezentowania samych siebie.

Sytuacyjne i planowane przedstawianie innym osobom swoich cech nosi znamiona autoprezentacji. Zachowania autoprezentacyjne w zasadzie ujawniają prawdziwe informacje o osobie (Leary, Kowalski, 1990). 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 tożsamościowych (Konopczyński, 2006).

Pojęcie wizualizacji tożsamości oznacza subiektywne wskaźniki stosunku percepcyjnego postrzegających osób do podmiotu interakcji. W tym sensie znaczeniowym jest to proces umożliwiający atrybutywne „rozkodowanie” emitowanych sygnałów informacyjnych posiadających zarówno werbalny jak i pozawerbalny charakter. Percepcja wzbogacona o wyobrażeniowe standardy cech postrzeganej osoby urealnia jej sylwetkę tożsamościową i powoduje uruchamianie względem niej stosunku emocjonalnego.

Zjawisko wizualizacji jest w psychologii traktowane jako proces uzupełniania żywymi obrazami treści myślenia. W naszych rozważaniach pedagogicznych przyjęliśmy poszerzony zakres definicyjny tego pojęcia, uzupełniając jego ramy o nowe kontekstowe znaczenie. Jeśli wizualizowane parametry tożsamościowe są akceptowane społecznie, mamy do czynienia z poprawnymi kontaktami interpersonalnymi oraz funkcjonowaniem w rolach przyjętych i zaadaptowanych w szerszych kręgach społecznych. Jeśli nie, wówczas powstaje problem braku porozumienia.

Autoprezentacja jest celowym działaniem ukierunkowanym na wywołanie u osób ze społecznego otoczenia pożądanego przez daną jednostkę wizerunku własnej osoby (Szmajke, 1999). Jest to więc specyficzna forma wywierania wpływu społecznego, a nawet jak podkreślają niektórzy autorzy sposobem manipulowania innymi ludźmi (Goffman, 2000; Schneider, 1981). 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 społecznym (Leary, 2004).

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:

Po pierwsze, w celu ochrony poczucia własnej wartości (kontakty na poziomie środowiska podkulturowego), lub podwyższenia własnej wartości (kontakty z ludźmi mającymi dla nich znaczenie, a pochodzącymi spoza środowiska podkulturowego).

Po drugie, ukształtowania wartościowych z ich punktów widzenia relacji interpersonalnych, zaspokajających ich potrzeby psychologiczne.

Po trzecie, w celu wywierania manipulatywnego wpływu na otoczenie, potwierdzające ich domniemane znaczenie społeczne (wynika to z zaniżonego poziomu samooceny).

Po czwarte, w celu podtrzymywania i tworzenia własnej tożsamości lub niektórych ich cech (por. Leary i Kowalski, 1990, Goffman, 2000, Szmajke, 1999). Ta ostatnia z wymienionych kategorii jest szczególnie istotna w naszych rozważaniach. 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.

Wizualizacja nabywanych parametrów tożsamości kreowanych przez oddziaływania wychowawcze jest jednym z istotniejszych założeń merytorycznych tak rozumianych form pracy pedagogicznej. Dotychczasowy wizerunek społeczny prezentowany przez wychowanków może ulegać daleko idącym zmianom w trakcie zdobywania i przeżywania nowych doświadczeń rozwojowych. Od poziomu i zakresu społecznego uwidaczniania parametrów tożsamościowych wpływających konstruktywnie na pełnione role społeczne, zależą ostateczne efekty projektowanego procesu wychowawczego.

W interakcjach międzyludzkich, w których uczestniczą wychowankowie istotną rolę odgrywa ich wizerunek zewnętrzny rozumiany jako świadomy lub nieuświadomiony sposób autoprezentacji społecznych parametrów tożsamości. To jakie wrażenie wywierają na innych, określa poziom ich relacji społecznych, kontekst tych relacji, krąg osób w nie zaangażowanych oraz ich jakość. Osoby szczególnie poddane wpływom podkulturowym, prezentują swój wizerunek zgodnie z wyuczonym socjalizacyjnie sposobem autoprezentacji. Zawiera ona ubogi repertuar zachowań i reakcji interpersonalnych zarówno w sensie ilościowym jak i jako-

ściowym oraz skutkuje wyuczonymi, prymitywnymi i zredukowanymi formami pełnionych ról. Wyuczone socjalizacyjnie sposoby reakcji i zachowań nie mieszczą się w formach ogólnie przyjętych i akceptowanych, i podlegają negatywnej ocenie, a poprzez to, osoby je prezentujące są odrzucane i izolowane w kontaktach interpersonalnych.

Można przyjąć, że forma i treści ról pełnionych przez młodzież nieprzystosowaną społecznie jest 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 otoczeniu społecznym i charakter restrykcyjny, ograniczający zakres i treści autoprezentacji (Leary, 2004). 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 zakłopotanie (Miller, 1992). Jest to najczęściej spotykany nieprzyjemny uczuciowo efekt psychologiczny wynikający z porażki autoprezentacyjnej. Emocja ta spełnia jednak rolę mechanizmu stabilizacyjnego, powstrzymującego człowieka od zachowań uwidoczniających 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.

Efektem 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 posiadają cechy autoprezentacji i jednocześnie są w swojej wymowie społecznej o wiele skuteczniejsze niż inne formy agresji wy tłumaczalnej (Leary, 2004).

W środowiskach podkulturowych i patologicznych występuje zjawisko agresji zwrotnej. Polega ono na przywoływaniu przez daną osobę reakcji agresywnych będących konsekwencją sposobu wywierania na nią 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 nie akceptujących tego rodzaju technik (tak zwane normalne środowiska społeczne). Wiąże się to z uwarunkowaniami wadliwego procesu socjalizacyjnego, wyposażającego człowieka w sposoby zaspokajania potrzeb oraz nagradzającego postępowanie powszechnie uważane za naganne i patologiczne, w tym również jego taktyki atrybucyjne.

Zmiana struktury parametrów tożsamości człowieka na skutek prezentowanych zachowań przybiera postać uwewnętrznionej (zinternalizowanej) autoprezentacji (Leary, 2004). Wspomniana internalizacja uwarunkowana jest kilkoma procesami. Jednym z nich jest proces uświadamiania sobie i obserwowania swoich cech uzewnętrznianych w trakcie wizualizacji własnych parametrów tożsamości. Oznacza to, że w trakcie tego procesu człowiek uczy się czegoś nowego o sobie. Prezentując siebie innym ludziom człowiek może nabrać przekonania, że posiada takie same cechy jakie występują w wykreowanym przez niego wizerunku.

Drugim czynnikiem umożliwiającym przebieg procesu internalizacji w trakcie prezentowania względnie trwałych zachowań jest rozpoczęcie przez danego człowieka pogłębionego myślenia o tych swoich cechach, których nie zauważał lub które były dla niego mało ważne, a które nabrały dla niego znaczenia w czasie autoprezentacji. Może to doprowadzić do zrewidowania struktury jego Ja i włączenie do struktury parametrów tożsamościowych wspomnianych cech. Po trzecie, kiedy dana osoba dokonuje wizualizacji swoich parametrów tożsamości, może uzyskać ze strony otoczenia społecznego potwierdzenie lub zanegowanie własne-

go wizerunku. W przypadku potwierdzenia czyli akceptacji społecznej, wizualizacji tożsamościowej może nastąpić proces uwewnętrznienia cech prezentowanego wizerunku (Leary, 2004).

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 cechy ich **Ja**.

Wydaje się, że ta prawidłowość stanowi również niepowtarzalną szansę na modyfikację metod pracy 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 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 resocjalizacyjnej (Urban, 2005, Konopczyński, 2006). Oba procesy, a więc umiejętnego 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.

Otoczenie społeczne w znacznej mierze tworzy i znosi ludzkie tożsamości. W pierwszym przypadku występuje to w trakcie procesu socjalizacji jednostki,

w drugim – w trakcie jej innych licznych, życiowych doświadczeń społecznych. Tożsamość może być dla człowieka źródłem satysfakcji lub zmartwień. Może być też piętnem (Goffman, 2005). To obrazowe stwierdzenie, odwołujące się wprost do stwierdzenia Goffmana, nabiera realnych kształtów w przypadku osób nieprzystosowanych społecznie. Noszony przez nich stygmat uniemożliwia im poprawne relacje interpersonalne, wyklucza pełnienie określonych ról, a przez to w zasadzie eliminuje z szerszego życia społecznego. Parametry ich tożsamości nie mieszczą się w zbiorach autoprezentacyjnych cech powszechnie akceptowanych kulturowo.

Parametry tożsamości powiązane są ściśle z poziomem rozwoju struktur poznawczych i twórczych, i stanowią bazę sposobów rozwiązywania sytuacji problemowych (Ja indywidualne), natomiast każda zmiana wizerunku jest ich pochodną i ma walory cech konstruujących role społeczne (Ja społeczne). To drugie oznacza funkcjonowanie osoby nieprzystosowanej społecznie w takich rolach, które postrzegane są nie jako role przestępcy czy dewianta, lecz jako role osoby rozwiązującej swoje problemy w inny, ale akceptowany społecznie sposób.

Szczególnego znaczenia w tym kontekście nabierają ludzkie potencjały jako sterowniki i wyznaczniki funkcjonalnych parametrów tożsamości umożliwiające wypełnianie treści realizowane role społeczne.

Największą wartość wychowawczą stanowią te potencjały, które uaktywniają się przez strukturalne mechanizmy procesów twórczych. Otrzymane w trakcie oddziaływań nowe kompetencje poznawczo-osobowe pozwalają im na rozwiązywanie sytuacji życiowych w sposób odmienny niż dotychczas. Wychowankowie sami współtworzą i wypełniają treścią ramy swojej odmiennej tożsamości, rozwijają się poprzez obcowanie z nowymi dla nich elementami kultury i sztuki, poszerzają i pogłębiają swoje emocje, percepcję, myślenie i wyobraźnię. Jeśli przyjmujemy założenie, że twórcze rozwiązywanie sytuacji problemowych oraz nabyte dzięki temu nowe parametry tożsamościowe zaspokajają potrzeby człowieka w sposób akceptowalny społecznie, to w dużym stopniu minimalizujemy niebezpieczeństwo kontynuacji jego zachowań patologicznych, redukując lub przynajmniej minimalizując wszelkie negatywne skutki wadliwych procesów socjalizacyjnych młodego człowieka.

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 alternatywne role społeczne, do których pełnienia przygotowuje działalność resocjalizacyjna.

Streszczenie

Artykuł przybliża koncepcję kształcenia w PEDAGOGIUM opartą na założeniach twórczej resocjalizacji. Artykuł prezentuje założenia teoretyczne, metodyczne, i dydaktyczne alternatywnego kształcenia w autorskiej uczelni. W Pedagogium kształcenie studentów oparte jest na stymulowaniu rozwoju struktur poznawczych i twórczych poprzez aktywność teatralną, dramową, plastyczną, muzyczną i sportową, bowiem tylko wychowawca o rozwiniętym potencjale twórczym ma szansę diagnozować i rozwijać potencjały wychowanków nieprzystosowanych społecznie i w ten sposób realizować proces resocjalizacji, który jest alternatywny wobec tak zwanej resocjalizacji tradycyjnej.

Bibliografia

- Ambrozik W. (1997), *Dewiacje wychowawcze w środowisku wiejskim*, Poznań.
- Ambrozik W. (1983), *Sytuacja społeczna dziecka rodziny alkoholicznej w kulturowo zaniedbanym rejonie wielkiego miasta*, Poznań.
- Aronson E., *Człowiek – istota społeczna*, Warszawa.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań.
- Baumeister R.F. (red.) (1986), *Public self and private self*, New York, Springer-Verlag.
- Brown J.D. (1998), *The self*. New York, McGraw-Hill.
- Campbell D.T. (1990), *Blind variation and selective retention in creative thought as in other knowledge process*, Psychological Review no. 67.
- Campbell J. (1990), *Self-esteem and clarity of the self-concept*, Journal of Personality and Social Psychology no. 59.
- Cialdini R.B. (2004), *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańsk.
- Czapów Cz. (1978, 1980), *Wychowanie resocjalizujące*, PWN.
- Czapów Cz., Jedlewski S. (1971), *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa.
- Dąbrowski Z. (1979), *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa.
- Doliński D. (2005), *Techniki wpływu społecznego*, Warszawa.
- Dudzikowa M. (1987), *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, Warszawa.

- Dykcik W.** (2001), *Stanisława Kowalskiego koncepcja doskonalenia systemu wychowawczego w środowisku*, [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika Społeczna – dokonania – działalność – perspektywy*, Toruń.
- Festinger L.** (1957), *A theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press.
- Fontana D.** (1998), *Psychologia dla nauczyciela*, Poznań.
- Frąckowiak T.** (2001), *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, Warszawa.
- Frąckowiak T.** (2007), *Dziecko edukacyjne i pomocowe. Oferty małych ojczyzn*, Garmond.
- Fukuyama F.** (2004), *Koniec człowieka*, Wyd. Znak, Kraków.
- Gertsmann S.** (1982), *Psychologiczne podstawy oddziaływań wychowawczych*, Warszawa.
- Giddens A.** (2001), *Nowoczesność i tożsamość „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa.
- Giddens A.** (2006), *Socjologia*, Warszawa.
- Gnitecki J.** (2001), *Globalne problemy współczesnego świata w aspekcie edukacyjnym w cyklu życia*, [w:] T. Frąckowiak (red.), *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, Warszawa.
- Goffman E.** (2005), *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk.
- Jones E.E.** (1990), *Interpersonal perception*, New York, Freeman.
- Kawula S.** (2004), *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*, Toruń.
- Kawula S.** (red.) (2001), *Pedagogika Społeczna – dokonania – działalność – perspektywy*, Toruń.
- Kłoskowska A.** (1972), *Społeczne ramy kultury*, PWN, Warszawa.
- Konopczyński M.** (1996), *Twórcza resocjalizacja*, Editions Spotkania.
- Konopczyński M.** (2006), *Metody twórczej resocjalizacji*, PWN, Warszawa.
- Konopnicki J.** (1972), *Niedostosowanie społeczne*, Warszawa.
- Kowalski R.M., Leary M.R.** (1990), *Strategic self-presentation and The avoidance of aversive events. Antecedents and consequences of self-enhancement and self-depreciation*, Journal of Experimental Social Psychology, no. 26.
- Kowalski S.** (1979), *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa.
- Kwiatkowska H.** (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk.
- Kwieciński Z.** (2002), *Wykluczenie*, Toruń.
- Leary M.** (2004), *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*, tł. A.M. Kacmajej, Gdańsk.
- Lockwood P., Kunda Z.** (1999), *Solient best selves can undermine inspiration by outstanding role models*, Journal of personality and Social Psychology, no. 76.

- Lockwood P., Kunda Z.** (1997), *Superstar and Me. Predicting the impact of role models on the self*, Journal of Personality and Social Psychology, no.73.
- Łukaszewski W.** (1984), *Szanse rozwoju osobowości*, PWN, Warszawa.
- Marzec-Holka K.** (2004), *Dzieciobójstwo, przestępstwo uprzywilejowane czy zbrodnia*, Bydgoszcz.
- Maslow A.H.** (1959), *Creativity in self-actualizing people*, Michigan.
- Maslow A.H.** (1986), *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa.
- Melchior M.** (1990), *Spółeczna tożsamość jednostki*, Warszawa.
- Melosik Z.** (1996), *Tożsamość, ciało, władza*, Poznań-Toruń.
- Mendel M.** (red.) (2005), *Animacje współpracy środowiskowej na wsi*, Toruń.
- Mead G.H.** (1975), *Umysł – osobowość – społeczeństwo*, PWN, Warszawa.
- Miller R.S.** (1992), *The nature and severity of self-reported embarrassing circumstances*, Personality and Social Psychology Bulletin no. 18.
- Modrzewski J.** (2004), *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne*, Poznań.
- Nęcka E.** (2005), *Psychologia twórczości*, Gdańsk.
- Nikitorowicz J.** (2005), *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk.
- Pilch T., Lepalczyk I.** (1995), *Pedagogika społeczna*, Warszawa.
- Pospiszyl K.** (1998), *Resocjalizacja*, Warszawa.
- Pytko L.** (2001, 2005), *Pedagogika Resocjalizacyjna*, Warszawa.
- Radlińska H.** (1961), *Pedagogika społeczna*, Warszawa.
- Rosner K.** (2003), *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków.
- Roth D.L., Harris R.N., Snyder C.R.** (1988), *An individual differences measure of attributive and repudiative facts of favorable self-presentation*, Journal of Social and Clinical Psychology, no. 6.
- Sobczak S.** (2000), *Celowość wychowania*, Warszawa.
- Szczukiewicz P.** (1998), *Rozwój psychosomatyczny a tożsamość*, Lublin.
- Szmajke A.** (1999), *Autoprezentacja – maski, pozy, miny*, Olsztyn.
- Tesser A., Felson R.B., Suls J.M.** (2004), *Ja i tożsamość*, tł. A. Karolczak, Gdańsk.
- Theiss W.** (1997), *Listy o pedagogice społecznej. Helena Radlińska, Aleksander Kamiński, Adam Uziembło, Żak*, Warszawa.
- Theiss W.** (1997), *Radlińska, Żak*, Warszawa.
- Tice D.M.** (1992), *Self-concept change and self-presentation the looking glass self is a magnifying glass*, Journal of Personality and Social Psychology, no. 63.
- Tyszkowa M.** (1990), *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Warszawa.
- Urban B.** (2005), *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, Kraków.

- Winiarski M.** (2000), *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa.
- Winiarski M.** (1992), *Współdziałanie szkoły i środowiska. Aspekt socjopedagogiczny*, Warszawa.
- Wilson J.Q.** (1993), *The moral sense*. New York, Free Press.
- Wroczyński R.** (1964), *Pedagogika Społeczna*, Warszawa.