

Marek Konopczyński

Uniwersytet w Białymstoku, KNP PAN
marek@konopczynski.eu; ORCID: 0000-0003-4483-9361

Resocjalizacja w kryzysie zmiany

Abstrakt: Artykuł poświęcony jest kryzysowi zmiany w resocjalizacji. Ujmuje ów kryzys jako zmianę paradygmatów społecznych w teorii i praktyce wychowawczej, zmianę, która powoduje opór intelektualny i poznawczy zarówno przedstawicieli świata akademickiego jak i wychowawców-praktyków. Zmiana paradygmatyczna w przestrzeni pedagogiki resocjalizacyjnej skutkuje kilkoma obliczami współczesnej refleksji naukowej i praktyki resocjalizacyjnej na przełomie wieków.

Słowa kluczowe: resocjalizacja, pedagogika resocjalizacyjna, paradygmaty społeczne, twórcza resocjalizacja, kryzys zmiany, oblicza resocjalizacji, rzeczywistość poszerzona.

Nie ulega wątpliwości, że polska pedagogika resocjalizacyjna przeżywa na przełomie XX i XXI wieku kryzys zmiany. Widać to dobitnie na przykładzie refleksji teoretycznej oraz podejmowanych działań wychowawczo-resocjalizacyjnych wobec dzieci i młodzieży.

Myślenie resocjalizacyjne oparte jest na określonych paradygmatach, rozumianych jako zbiór ogólnych przesłanek w wyjaśnianiu obszaru rzeczywistości, przyjęty przez przedstawicieli dyscypliny naukowej jako wzór ostatecznego myślenia. Na przełomie wieków ukształtowało się kilka paradygmatów społecznych, które wywarły największy wpływ na bazę teoretyczną i metodologiczną pedagogiki resocjalizacyjnej, a tym samym również na jej praktykę wychowawczą (Konopczyński 2014).

Paradygmat humanistyczny wywodzący się z nominalizmu i woluntaryzmu, a więc subiektywizmu naukowego, uzasadnia indywidualne i subiektywne znaczenie życia społecznego. Według tego nurtu myślenia człowiek ma prawo do stanowienia zasad i realnego wpływu na kulturę oraz interpretowania konfliktów społecznych z punktu widzenia ochrony interesu jednostki.

Podobne założenia przyjmuje *paradygmat interpretatywny*, który również preferuje subiektywizm naukowy, odrzucając tak jak paradygmat humanistyczny porządek deterministyczny i zajmując się rozwojem świadomości jednostek funkcjonujących w ramach struktur społecznych.

Przedmiotem *paradygmatu interpretatywnego* jest subiektywne rozumienie doświadczenia społecznego poprzez testowanie konkretnych zbiorowości ludzkich.

Według tego nurtu myślenia, człowiek ma prawo do stanowienia zasad i realnego wpływu na kulturę oraz interpretowania konfliktów społecznych z punktu widzenia ochrony interesu jednostki.

Paradygmat strukturalistyczny z kolei wywodzi się z realizmu i determinizmu, a więc obiektywizmu naukowego, i zakłada istnienie obiektywnych struktur, w których przebiega życie społeczne. Każda jednostka przyporządkowana jest określonej strukturze i poddana oddziaływaniu obiektywnych sił determinujących jej los. Ten paradygmat bada zakładane konflikty społeczne z punktu widzenia organizacji struktur społecznych.

Paradygmat funkcjonalistyczny wywodzący się także z realizmu i determinizmu, ujmuje świat społeczny jako byt obiektywny, z gotowymi strukturami regulującymi życie jednostki. Formą opisu świata jest system kulturowy, podporządkowujący sobie osobowości jednostek. Jest w pewnym sensie paradygmatem homeostazy Społecznej, uznającym nierówności społeczne jako koszty równowagi społecznej.

Na bazie wspomnianych paradygmatów powstały dwie tendencje budowania teorii resocjalizacyjnych i oddziaływań metodycznych obejmujących nieletnich sprawców czynów karalnych. Do pierwszej z nich zaliczamy wywodzący się z paradygmatu humanistycznego *pajdocentryzm*, którego celem jest rozwój osobowo-społeczny nieletnich, preferujący świadome działania wychowawcze, wzmacniające jego wzrastanie i usuwające społeczne blokady tego rozwoju.

Przeciwstawieniem tej formuły myślenia i tendencji do praktycznych działań resocjalizacyjnych jest *didaskaliocentryzm*, mieszczący się w paradygmacie strukturalistycznym i funkcjonalistycznym. Polega on na świadomych i radykalnych działaniach karno-dyscyplinujących, kształtujących osobowość nieletniego, zdolną do działania w warunkach strukturalnych konfliktów, oraz na świadomych działaniach kształtujących jego tożsamość osobową i społeczną, zgodnie ze standardami formalno-prawnymi i organizacyjnymi, obowiązującymi w danej przestrzeni oddziaływań resocjalizacyjnych.

U podstaw klasycznej pedagogiki resocjalizacyjnej leży paradygmat strukturalistyczny i funkcjonalistyczny z teoretyczną i metodyczną koncepcją didaskaliocentryzmu, natomiast dominującą szeroką bazą teoretyczną i metodyczną

współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej, której przykładem jest twórcza Resocjalizacja, jest paradygmat humanistyczny i interpretatywny z wizją pajdcentryzmu.

Ta zasadnicza różnica w teoretycznym podejściu do problemu skutkuje nowymi rozwiązaniami wychowawczymi i wywołuje żywe polemiki i dyskusje w środowiskach naukowych, ale przede wszystkim budzi niepokój i liczne wątpliwości w środowiskach wychowawców-praktyków z rozmaitych placówek resocjalizacyjnych.

W akademickiej przestrzeni społecznej związanej z pedagogiką resocjalizacyjną trwają zawzięte dyskusje i spory, gdyż skutki kryzysu zmiany są widoczne w sferze aksjologii, w sferze pedagogicznej teorii i praktyki, wywołując liczne i często zaskakujące konsekwencje w przestrzeni społecznej.

A może to praktyczna działalność resocjalizacyjno-wychowawcza, wynikająca z narzucanych odgórnie reguł i nakazów i wpisująca się w istniejący społeczny klimat polityczno-administracyjny, odcisnęła piętno na sferze aksjologiczno-teoretycznej i metodycznej współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej oraz jej kierunkach rozwoju?

Pedagogika resocjalizacyjna ma w Polsce stosunkowo krótką historię. U podłoża jej powstania legły z jednej strony próby przeciwstawiania się pedagogicznym środowisk naukowych wielowiekowym tradycjom bezwzględного i okrutnego traktowania osób będących w konflikcie z prawem, a szczególnie dzieci i młodzieży, z drugiej zaś badawcze odkrycia nauk humanistycznych i społecznych, które w pierwszej połowie XX wieku na większą niż dotychczas skalę zajęły się problematyką etiologii, fenomenologii i możliwości przeciwdziałania społecznym i indywidualnym zjawiskom dewiacyjnym i patologicznym.

Kiedy niecałe siedemdziesiąt lat temu organizowały się w Polsce pierwsze pedagogiczne środowiska naukowe zajmujące się problematyką resocjalizacji, skupione wokół profesorów: Marii Grzegorzewskiej (1888–1967), Ottona Lipkowskiego (1907–1982), Jana Konopnickiego (1905–1980), Stanisława Jedlewskiego (1906–1992), Czesława Czapówa (1925–1980), Stanisława Kowalskiego (1904–1990), wiązano z nowo powstającą nauką duże nadzieje na wymierne sukcesy teoretyczne i praktyczne (Konopczyński 2022).

Zaczęto szerzej i odmiennie niż dotychczas postrzegać rolę kary, a w tym i kary kryminalnej – penitencjarnej, poprawczej i wychowawczej – uzupełniając ją o treści i wymiary pedagogiczne, a także wkomponowywać refleksję pedagogiczną w system organizacyjny placówek i instytucji resocjalizacyjnych.

Dynamicznie rozwijające się przez ostatnie kilkadziesiąt lat aksjologiczno-teoretyczne i metodyczne konteksty pedagogiki resocjalizacyjnej od początku wywoływały dyskusje i spory wśród przedstawicieli nie tylko nauk o wychowaniu, ale również innych dyscyplin naukowych, szczególnie prawników, socjologów i psychologów. Bowiem zakresy merytoryczne pedagogiki resocjalizacyjnej pokrywają się z zakresami wspomnianych dyscyplin naukowych.

Jednocześnie jednak, zarówno wśród akademickich pedagogów resocjalizacyjnych jak i wychowawców-praktyków, niemal od początku zaistnienia nowej

dyscypliny naukowej pojawiały się głosy, mówiące o rozbieżnościach pomiędzy przyjętymi założeniami teoretycznymi i wynikającymi z nich metodami postępowania a efektami praktycznymi tych zabiegów, wynikającymi z różnorodnych uwarunkowań. Pisał już o tym przed laty Stanisław Jedlewski, wskazując jako przyczyny niedostateczne liczenie się decydentów politycznych i administracyjnych z osiągnięciami nauk humanistycznych, zwłaszcza psychologii i Pedagogiki, a także wskazując na naukowe postawy samych pedagogów resocjalizacyjnych wobec przedmiotu swojej działalności (Jedlewski 1965, 1978).

Współczesna pedagogika resocjalizacyjna, sięgająca do wizji pajdocentrycznej opartej na paradygmacie humanistycznym i interpretatywnym, nadal wywołuje żywe polemiki i dyskusje w środowiskach naukowych, ale przede wszystkim budzi niepokój i liczne wątpliwości w środowiskach wychowawców-praktyków (Konopczyński 2013).

Wszelobeczny kryzys *zmiany* wpłynął niewątpliwie nie tylko na naukowe koncepcje i teorie pedagogiki resocjalizacyjnej oraz wynikające z nich konkretne wskazówki metodyczne, ale przede wszystkim na ukonkretnione postawy i działania wychowawców, uwarunkowane wiedzą i doświadczeniami oraz wpływami zewnętrznymi, które podlegają dynamicznym i trudnym do przewidzenia przeobrażeniom.

Na skutek kryzysu paradygmatycznego w refleksji i praktyce resocjalizacyjnej na przełomie wieków istnieje kilka twarzy resocjalizacji (Skuza 2012).

Oblicze pierwsze – dyscyplinująco-karzące – ma najdłuższą, wielowiekową historię, i odwołuje się do „ciemnej strony” natury człowieka, uznając jego dewiacyjne funkcjonowanie jako zło samo w sobie i przypisując mu antynormatywne, antyaksjologiczne i sprzeczne z przyjętymi zasadami konotacje. Reprezentanci tego oblicza odwołują się do historycznych i tradycyjnych reguł socjalizacyjno-wychowawczych, oraz obowiązujących w naszym kręgu kulturowym zapisów kodeksowych i źródeł wartościujących, takich jak: normy moralne i etyczne, przepisy prawa stanowionego, zalecenia i wskazania religijne, obyczaje i zwyczaje. Uważają, że najskuteczniejszą drogą poprawy sytuacji jest zwiększanie represyjności moralnej, obyczajowej i funkcjonalno-organizacyjnej, a przede wszystkim kodeksowej prawnokarnej.

To właśnie przedstawiciele tego oblicza akceptują i wspierają dążenia do wprowadzania regulacji normatywnych zakazujących i penalizujących coraz to nowe kategorie zjawisk i zachowań społecznych. Swoje myślenie opierają na dorobku koncepcji behawioralnych w ich wymiarze biologicznym, psychologicznym i społecznym. Możemy ich nazwać pedagogami dyscyplinującymi. Uważają oni, że tylko rygorystyczne i karno-dyscyplinujące podejście do osoby nieprzestrzegającej obowiązujących norm prawnych, moralnych czy obyczajowych, skłoni ją do zmiany postępowania. W swoim myśleniu opierają się często na teoriach uczenia się zachowań społecznych, polegających między innymi na publicznym piętnowaniu jednostek wadliwie funkcjonujących w celu wyeliminowania zachowań odbiegających od przyjętych kodeksowo norm postępowania.

Pedagodzy dyscyplinujący przyczyniają się również pośrednio do powstawania klimatu społecznego, akceptującego stosowanie coraz surowszych kar kryminalnych, w tym coraz szerzej kar izolacyjnych.

U podłoża takiego myślenia leży *mit społeczny* podtrzymujący przekonanie, iż zwiększanie surowości kar, powoduje zmniejszanie się liczby przestępców, oraz większą skuteczność ich resocjalizowania.

Ten ugruntowany historycznie mit, pomimo braku naukowych dowodów dotyczących jego słuszności, zakorzeniony jest mocno w szerszej świadomości społecznej i współtworzy określony klimat instytucjonalny w ośrodkach resocjalizacyjnych. Badania naukowe prowadzone w ostatnich kilkudziesięciu latach zarówno w Europie, jak i na pozostałych kontynentach udowadniają, że takiego związku nie ma, a istnieją tylko zależności istotne statystycznie pomiędzy liczbą przestępstw a skutecznością ich wykrywania (Staniaszek 2018).

W praktyce tak rozumiana resocjalizacja charakteryzuje się nadmiernym stosowaniem różnego rodzaju środków dyscyplinujących o charakterze karnym, w tym środków izolacyjnych, niewspółmiernych do potrzeb i okoliczności, oraz przekonaniem, że tego typu postępowanie samo w sobie jest *stricte* pedagogiczne.

Zwolennicy **drugiego oblicza**, skłaniają się do traktowania ludzkich zachowań odbiegających od przyjętej normy, jako naturalnego i nieuniknionego procesu spowodowanego szybkimi i mało kontrolowanymi przeobrażeniami cywilizacyjnymi, które patologizują relacje i kontakty międzyludzkie w skali mikro- i makrospołecznej. Przedstawiciele tego oblicza, odbiegające od normy zachowania tłumaczą albo okolicznościami wewnętrznymi (dysfunkcje psychiczne, osobowościowe, neurologiczne), na które osoba dewiacyjnie funkcjonująca nie ma wpływu, albo dysfunkcjami zewnętrznymi, jak wadliwie funkcjonujące rodziny, niewychowujące szkoły, wirtualizacja życia dzieci i młodzieży czy postępujące rozbieżności społeczno-ekonomiczne. Dlatego też są na ogół przeciwnikami zwiększania represyjności i surowości działań kodeksowych i pedagogicznych, a proponowane przez nich rozwiązania metodyczne mają charakter terapeutyczno-wychowawczy. Umownie możemy ich nazwać przedstawicielami terapeutycznego oblicza pedagogiki.

Pedagodzy terapeutyczni dostrzegają postępujące i widoczne bankructwo stosowanych tradycyjnych metod i strategii opartych na założeniach wychowawczej „kary i nagrody”, a w poszukiwaniach rozwiązań, sięgają do dorobku koncepcji psychodynamicznych oraz nauk z zakresu neurologii, neurobiologii czy bioekologii. W ten sposób wywołują, stymulują i utrwalają przekonanie społeczne, że przestępczość, dewiacje i patologie są chorobami społecznymi, i w związku z tym przeciwdziałanie im powinno mieć charakter leczniczy, a nie karno-prawny.

Dotyczy to przede wszystkim procesu resocjalizacji instytucjonalnej, która zdaniem wspomnianych osób powinna przebiegać w odmiennych od dotychczasowych warunkach organizacyjnych, zbliżonych do warunków stosowanych w postępowaniu leczniczym i polegać na stosowaniu rozmaitych form i metod terapii indywidualnej i grupowej.

Ponieważ poważniejsze choroby leczy się w specjalnie utworzonych szpitalnych oddziałach specjalistycznych, dlatego tę funkcję przypisano rozmaitym placówkom, tworząc ich nowe mutacje, takie jak: świetlice terapeutyczne, młodzieżowe ośrodki socjoterapii czy oddziały terapeutyczne w zakładach poprawczych i karnych. Tłem teoretycznym *resocjalizacji terapeutycznej* jest dorobek naukowy m.in. Sigmunda Freuda, Carla Gustava Junga, Alfreda Adlera, Erika Eriksona, Karen Horney, Harrego Sullivana, Granta czy Ericha Fromma (Freud 1976).

Reprezentanci **trzeciego oblicza resocjalizacji**, są z kolei przekonani, że najskuteczniejszym sposobem resocjalizacji jest działalność wychowawcza o charakterze wspierającym, ukierunkowana na wszechstronny rozwój potencjałów dzieci i młodzieży wykazujących syndrom nieprzystosowania społecznego, a więc prezentujących zachowania i postawy anormatywne, aspołeczne i antyspołeczne, w celu zmiany ich dotychczasowych ról osobowych i społecznych.

Podobnie jak przedstawiciele resocjalizacji terapeutycznej dostrzegają negatywne efekty niekontrolowanych wpływów cywilizacyjnych, wywierających socjalizacyjną presję na prezentowanie dewiacyjnych i patologicznych postaw, reakcji i zachowań, które współtworzą destrukcyjne formy funkcjonowania społecznego licznej grupy dzieci, młodzieży i osób dorosłych.

Osoby prezentujące wspomniany sposób rozumienia i definiowania teorii i praktyki pedagogiki resocjalizacyjnej nastawione są krytycznie wobec współczesnej rzeczywistości pedagogicznej, stawiając jej zarzuty działań pozornych i nieefektywnych.

Pedagogika resocjalizacyjna ich zdaniem nie powinna akceptować stosowania przymusu instytucjonalnego, antropotechnicznego, psychotechnicznego czy socjotechnicznego (Fromm 1966)), nastawionego przede wszystkim na przystosowanie i adaptację do instytucjonalnych warunków placówki i traktowania tego faktu jako pełnego sukcesu wychowawczego, co niestety dzisiaj jest dość powszechną praktyką, usankcjonowaną w sposób formalno-prawny.

Przedstawiciele tego nurtu myślenia można nazwać *couchami resocjalizacyjnymi*, a uprawianą przez nich działalność, za profesorem Bogusławem Śliwskim – *resocjalizacją pozytywną*, albo – za autorem niniejszego wykładu – *twórczą resocjalizacją*. Bowiem pojęcie twórczej resocjalizacji mówiący te słowa, wprowadził do polskiej przestrzeni pedagogicznej przeszło 27 lat temu, wydając książkę *Twórcza resocjalizacja*, w której została opisana eksperymentalna działalność warszawskiego teatru resocjalizacyjnego Scena Coda, założonego i prowadzonego wspólnie z żoną Mariolą Daszkiewicz-Konopczyńską – aktorką i reżyserką.

Postrzeganie resocjalizacyjnych oddziaływań pedagogicznych nie jako procesu przymusu do zmiany postaw i zachowań, ale jako procesu wywoływania tej zmiany poprzez stosowanie określonych metod pedagogicznych, zyskuje coraz większe grono zwolenników wśród wykładowców akademickich. Powstają w polskich uniwersytetach i akademiach nowe kierunki studiów o nazwie „twórcza resocjaliza-

cja”, a coraz większa liczba placówek resocjalizacyjnych w Polsce przyjmuje nazwę „placówka twórczej resocjalizacji”.

Oblicze twórczej resocjalizacji to twarz nadziei, wiary i refleksji w możliwość mało represyjnej, ale też i nie permissywnej, przemiany indywidualnego i społecznego funkcjonowania osób nieprzystosowanych społecznie. Perspektywa ta wynika z przyjęcia współczesnych osiągnięć nauk społecznych i humanistycznych, interpretujących procesy wychowawcze jako działalność pedagogiczną, wspierającą wszechstronny rozwój podopiecznych w celu stworzenia odmiennych od dotychczasowych, alternatywnych priorytetów życiowych.

Tak rozumiana działalność wychowawcza polega na równoczesnym uruchomieniu dwóch procesów: rozwoju struktur poznawczych i twórczych wychowanków oraz destygmatyzacji indywidualnej i społecznej w ramach zaprojektowanych oddziaływań metodycznych.

To oblicze pedagogiki resocjalizacyjnej powstało w wyniku niezadowolających efektów resocjalizacji karno-dyscyplinującej i resocjalizacji terapeutycznej, a więc dwóch utrwalonych na przełomie wieków dość powszechnych interpretacji działalności resocjalizacyjnej.

Dobitym przykładem takiego sposobu myślenia o teorii i praktyce resocjalizacyjnej jest wspomniana już wcześniej koncepcja *twórczej resocjalizacji*, polegająca m.in. na wykorzystywaniu oddziaływań teatralnych, sportowych, dramowych, muzycznych i plastycznych w procesie resocjalizacji nieletnich, jako kreatora i akceleratora rozwoju poznawczego i twórczego osób nieprzystosowanych społecznie, i w ten niewymuszony sposób uzyskiwanie trwałej zmiany resocjalizacyjnej (Erikson 2004).

Twórcza resocjalizacja sięga do dorobku humanistycznych koncepcji wielowymiarowych (Maslow 1959; Rogers; Koziński 2001) dorobku psychologii poznawczej (Reykowski 1981; Kelly), koncepcji interakcyjnych (Mead 1975; Goffman 2000, 2005 [21, 22]) oraz dorobku psychologii i pedagogiki twórczości (Nęcka 2005; Szmida 2001) i opiera się w swojej warstwie teoretycznej i metodycznej na akcentowaniu podmiotowości człowieka, jego praw oraz jego niezbywalnej potrzeby transgresji (Sullivan i in.).

W ten sposób interpretowana działalność wychowawcza stwarza szansę uzyskiwania głębszych i trwalszych efektów zmiany resocjalizacyjnej niż metody wynikające z przyjętych dotychczasowych założeń i modeli. Odmienny sposób identyfikowania istoty przedmiotu i podmiotu procesu resocjalizacji znalazł już liczne potwierdzenia w praktyce pedagogicznej (Rogers).

Z mglistej, ale już niedalekiej przyszłości, wyłania się zarys **czwartego oblicza resocjalizacji**. Przyjmuje ono rysy jeszcze nie do końca wyraźne, ale już zauważalne gołym okiem. Aby wyraźniej dostrzec to oblicze, należy podjąć intelektualne wyzwanie – zrozumieć i zdefiniować możliwości resocjalizacji dzieci i młodzieży w rzeczywistości poszerzonej.

Dlatego też coraz więcej pedagogów skupia się na badaniach empirycznych poświęconych możliwości kreowania procesów socjalizacyjno-wychowawczych, budowania parametrów tożsamości w wirtualnej przestrzeni Internetu, nazywanej już od kilku lat *rzeczywistością poszerzoną* (Fromm 1966).

Z niektórych badań wynika, że nasza tożsamość „realna” i nasza tożsamość „wirtualna” podlegają tym samym regułom i mechanizmom tworzenia, funkcjonowania i przekształcania.

Różnica między nimi może polegać jedynie na występujących poziomach zniekształcania jakości myślenia o sobie samym, w skład którego wchodzi samoocena, oraz rozpiętość pomiędzy „Ja *realne*” a „Ja *idealne*”, wynikająca z przyjętych priorytetów życiowych, a także poziomów jakościowego postrzegania i identyfikowania kontekstów społecznych, oraz typów i poziomów cech strukturalnych ludzkiego „Ja”.

Z teoretycznej perspektywy podobne lub tożsame skutki wpływów socjalizacyjnych i wychowawczych w *świecie realnym*, mogą też występować w *świecie wirtualnym*, należy jednak pamiętać, że cała nasza dotychczasowa wiedza o wzajemnych relacjach między ludźmi w wirtualnej przestrzeni oparta jest tylko na względnej znajomości współwystępowania pewnych związków i korelacji.

Tendencja do samorealizacji każdego człowieka, także w warunkach *internetowej rzeczywistości poszerzonej* ma ścisły związek z twórczością rozumianą jako zdolność do wykorzystywania wszystkich swoich możliwości do wyzwalać potencjalnych sił osobowych i społecznych. Wszyscy ludzie bowiem są potencjalnymi twórcami samych siebie, potrzeba tylko uruchomić warunki umożliwiające rozwinięcie ukrytych do tej pory ich twórczych możliwości.

Poszukiwacze współczesnych teoretycznych i metodycznych kontekstów pedagogiki resocjalizacyjnej coraz częściej inspirowani są badaniami nad cyberprzestrzenią rozumianą w kategoriach *rzeczywistości poszerzonej*, a szczególnie jej wpływie zarówno na funkcje poznawcze i behawioralne dzieci i młodzieży, ale także na kreowanie przez nich parametrów tożsamości osobowej i społecznej w trakcie przebiegających w sieci procesów osobotwórczych i socjalizacyjnych.

W przypadku osób nieprzystosowanych społecznie w realnej rzeczywistości cel resocjalizacyjny można osiągnąć poprzez wspieranie rozwoju ich potencjałów poznawczych i twórczych.

Być może ta prawidłowość, mająca już swoje naukowe i badawcze potwierdzenia, występuje również w *rzeczywistości poszerzonej*, w której zacierają się granice stygmatyzacji i wykluczania, prizonizacji i zniewolenia, w której mogą się urealniać i utrwalać nowe wirtualne alternatywne role życiowe i społeczne młodych ludzi, konstruowane, wspierane i rozwijane przy pomocy przygotowanych do tego zadania pedagogów resocjalizacyjnych.

Pedagogika resocjalizacyjna jako teoria i praktyka stanęła przed mało rozpoznaną przyszłością społeczną i cyfrową, a także przyszłością sztucznej inteligencji. Może w niej zabraknąć:

- dotychczasowo rozumianych procesów wychowawczych i resocjalizacyjnych;
- dotychczasowego – tradycyjnego definiowania ludzkich potrzeb i ograniczeń – ludzkich deficytów – i potencjałów;
- ludzkiej moralności – i sumienia;
- ludzkiej wolności – i ludzkiego zniewolenia.

Czy pedagogika resocjalizacyjna sprostą temu wyzwaniu, i czy resocjalizacyjne myślenie i działanie odnajdzie się twórczo w erze *rzeczywistości poszerzonej*, w której funkcjonują i realizują się kulturowo-społecznie młodzi ludzie, również z syndromem nieprzystosowania społecznego?

Aby tak się stało musimy odkryć i naukowo opracować nowe paradygmaty społeczne, i jest to w tej chwili jedno z najważniejszych wyzwań dla pedagogiki resocjalizacyjnej!

Abstract: Resocialization in the crisis of change

The article is dedicated to the crisis of change in resocialization. It captures this crisis as a shift in social paradigms in the theoretical and practical aspects of educational upbringing, a change that triggers intellectual and cognitive resistance from both academia and practitioner educators. The paradigmatic shift in the space of resocialization pedagogy results in several faces of contemporary scientific reflection and resocialization practice at the turn of the centuries.

Key words: Resocialization, resocialization pedagogy, social paradigms, creative resocialization, crisis of change, faces of resocialization, augmented reality

Bibliografia

- [1] Konopczyński M., 2014, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- [2] Konopczyński M., 2022, *Wybrane konteksty współczesnej myśli resocjalizacyjnej*, [w:] *Współczesne problemy resocjalizacji*, (red. nauk.) W. Ambrozik, M. Konopczyński, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- [3] Jedlewski S., 1965, *Zagadnienia kary i dyscypliny w procesie resocjalizacji nieletnich*, „Kwartalnik Pedagogiczny”
- [4] Jedlewski S. *Odnowa zakładów dla nieletnich*, WSiP, Warszawa, 1978
- [5] Konopczyński M., 2013, *Kryzys resocjalizacji (czy)li sukces działań pozornych*, Wydawnictwo Pedagogium, Warszawa.
- [6] Skuza A., 2012, *Klimat społeczny polskiego zakładu poprawczego*, „Polish Journal of Social Rehabilitation”, 3.
- [7] Staniaszek M., 2018, *Diagnoza klimatu społecznego młodzieżowych ośrodków wychowawczych w Polsce*, „Paedagogica Ignatiana”, 21, 1.
- [8] Freud Z., 1976, *Poza zasadą przyjemności*, PWN, Warszawa.
- [9] Jung C. G., 1993, *Archetypy i symbole*, Czytelnik, Warszawa.
- [10] Erikson E. H., 2004, *Tożsamość a cykl życia*, Zys i S-ka, Poznań.

- [11] Sullivan C. B., Grant M.Q., Grant J. D., *The development of interpersonal maturity: Applications to delinquency*, „Psychiatry”, 20 (4).
- [12] Fromm E., 1966, *Szkice z psychologii religii*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- [13] Konopczyński M., 1996, *Twórcza resocjalizacja*, Editions Spotkania, Warszawa.
- [14] Konopczyński M., 2007, *Metody twórczej resocjalizacji*, PWN, Warszawa.
- [15] Maslow A. H., 1959, *Creativity in self-actualizing people*, [w:] *Creativity and its cultivation*, (red.) H. H. Anderson, Harper and Bros, New York.
- [16] Maslow A. H., 1986, *W stronę psychologii istnienia*, Pax, Warszawa.
- [17] Rogers C. R., *Toward a theory of creativity*, „A Review of General Semantics”, 11 (4).
- [18] Kozielecki J., 2001, *Psychotranzgranicjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Oficyna Wydawnicza Żak, Warszawa.
- [19] Reykowski J., 1981, *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, Warszawa, KiW.
- [20] Kelly G., *A Theory of Personality: The Psychology of Personal Constructs*, W W Norton & Co.
- [21] Mead G., 1975, *Umysł osobowość i społeczeństwo*, PWN, Warszawa.
- [22] Goffman E., 2000, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, PWN, Warszawa.
- [23] Goffman E., 2005, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, GWP, Gdańsk.
- [24] Nęcka E., 2005, *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk.
- [25] Szmidt K. J., 2001, *Szkice do pedagogiki twórczości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.