

Marek Konopczyński*

Pedagogika resocjalizacyjna – w kierunku twórczej resocjalizacji¹

Abstrakt

Artykuł omawia podstawowe zagadnienia twórczej resocjalizacji na tle klasycznej pedagogiki resocjalizacyjnej. Autor przedstawia koncepcje teoretyczne będące źródłem zarówno klasycznej pedagogiki resocjalizacyjnej, jak i twórczej resocjalizacji. Opisał także destygmatyzującą istotę oddziaływań metod twórczej resocjalizacji w kontekście stygmatyzującej metodyki preferowanej przez tradycyjną pedagogikę resocjalizacyjną.

Słowa kluczowe: pedagogika resocjalizacyjna, resocjalizacja, klasyczna, twórcza resocjalizacja, destygmatyzacja, twórczość, potencjały, tożsamość, metody twórczej resocjalizacji, teorie behawioralne, teorie psychodynamiczne, teorie poznawcze, interakcjonizm symboliczny.

Rehabilitation pedagogy – towards creative resocialization

Abstract

The article discusses the basic issues of Creative Social Rehabilitation against Classical Pedagogy of Social Rehabilitation. The author presents the theoretical concepts that are the roots of both Classical Pedagogy of Social Rehabilitation and Creative Social Rehabilitation. He also describes the destigmatizing essence of the effects of Creative Social Rehabilitation in the context of the stigmatizing methodology preferred by traditional Pedagogy of Social Rehabilitation.

Keywords: Pedagogy of Social Rehabilitation, Social Rehabilitation, Classical Pedagogy, Creative Social Rehabilitation, destigmatization, creativity, potentials, identity, methods of Creative Social Rehabilitation, behavioral theories, psychodynamic theories, cognitive theories, symbolic interactionism.

* Katedra Pedagogiki Specjalnej, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku.

¹ Niniejszy tekst zawiera fragmenty zamieszczone w innych publikacjach autora.

Współczesna pedagogika resocjalizacyjna ma wiele obliczy. Niewątpliwie korzeniami sięga początku XX w., kiedy jeszcze uznawano, że tak rozumiana działalność „naprawcza” powinna polegać na skutecznym odizolowaniu „złoczyńcy” od reszty społeczeństwa, a im surowszym będzie podlegał rygorom izolacyjnym i im dotkliwszy będzie ten pobyt, tym szybciej przemyśli swoje postępowanie i nabierze chęci pozytywnej zmiany.

Ten sposób myślenia wynikający z zakorzenionej w naukach prawnych i filozoficznych oświeceniowej koncepcji retributywności kary i wolnej woli sprawcy oraz jej późniejszych XIX i XX-wiecznych mutacjach dostrzegamy i dzisiaj, i nie tylko w jej wymiarze aplikacyjnym, ale również w publikacjach niektórych przedstawicieli nauk społecznych (prawnych i filozoficznych).

Dopiero powstający i rozwijający się „pozytywistyczny” dorobek nauk o człowieku, 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 nauk o resocjalizacji największy wpływ wywarły identyfikowalne w XX w. nurty teoretyczne: behawioralny, psychodynamiczny, nurt psychologii humanistycznej oraz nurt kognitywny (psychologia poznawcza) i interakcyjny (interakcjonizm symboliczny). 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 (Pytka 2005; Urban 2004; Machel 2006; Konopczyński 1996, 2006, 2013, 2014; Ambroziak 2016).

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

Koncepcja twórczej resocjalizacji różni się w kilku zasadniczych kwestiach od dotychczasowych, tradycyjnych sposobów rozumienia istoty wychowania resocjalizacyjnego wynikającego z założeń klasycznej (tradycyjnej) pedagogiki resocjalizacyjnej.

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 i zachowań, zaburzonych relacji interpersonalnych i wadliwych ról społecznych czy patologicznych zachowań, cech osobowości oraz preferencji aksjologicznych. 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, poprzez wychowawczą korekcję, psychokorekcję, socjokorekcję czy inne sposoby antropotechnicznych oddziaływań wychowawczych (Konopnicki 1972; Czapów 1978; Czapów, Jedlewski 1971; Pospizyl 1998; Urban 2004; Pytka 2005).

Różnice pomiędzy koncepcją twórczej resocjalizacji a klasycznie pojmowaną pedagogiką resocjalizacyjną stanowią nie tylko o jej metodycznej odrębności, lecz również o różnicy w zakresie przywoływanego kontekstów teoretycznych. Twórcza resocjalizacja sięga do dorobku nauk zajmujących się procesami twórczymi człowieka i czyni z nich bazę umożliwiającą uzyskiwanie zakładanych efektów.

W rozważaniach dotyczących twórczej resocjalizacji występują trzy kluczowe zagadnienia, które konstytuują jej podstawowe założenia metodologiczne, oraz określają istotę oddziaływań. Są to w kolejności: twórczość – resocjalizacja – tożsamość. Ich szersze zdefiniowanie oraz umiejscowienie w kontekstach pedagogicznych i wychowawczych pozwala doprecyzować przedmiot naszych zainteresowań. Prezentowana koncepcja jest próbą ukazania występujących korelacji pomiędzy twórczością rozumianą jako efekt pracy strukturalnych czynników procesów poznawczych i twórczych, procesem resocjalizacji a ich wpływem na kształtowanie się nowych tożsamości wychowanków. Możemy zatem powiedzieć, że poprzez włączenie w proces resocjalizacji młodzieży nieprzystosowanej społecznie oddziaływań stymulujących i rozwijających jej potencjały mamy szansę uzyskać nowy efekt resocjalizacyjny w postaci odmiennych, akceptowanych społecznie parametrów tożsamościowych.

Dość powszechnie przyjęło się uważać, że cele wychowania resocjalizacyjnego możemy klasyfikować w zależności od określonych wymiarów kontekstowych, na które zazwyczaj albo nie mamy znaczącego wpływu, albo ten wpływ jest zminimalizowany, oraz przyjętych przez nas celowych sposobów działania (Czapów 1978; Pytka 2005). Niewątpliwie oddziałują na nie w mniej lub bardziej wyraźny sposób dominujące aktualnie prądy społeczne, filozoficzne i wynikające z nich prądy myślenia pedagogicznego (Śliwerski 1998). Możemy projektować resocjalizacyjne cele wychowawcze z perspektywy uwzględniania interesów indywidualnych lub zbiorowych, aksjologicznych lub antropologicznych, empirycznych lub idealistycznych, epistemologicznych lub metafizycznych (Sobczak 2000). Cele wychowania resocjalizacyjnego mogą być tworzone mniej lub bardziej subiektywnie albo z uwzględnieniem założonego obiektywizmu. Ich przedmiotem może być jedna cecha ludzka, wybrana grupa cech lub zbiór cech tożsamych człowiekowi nieprzystosowanemu społecznie.

Na ogół zakłada się, że celem wychowania resocjalizacyjnego jest całościowe ujęcie perspektywy rozwojowej człowieka nieprzystosowanego społecznie w jego wymiarach osobowych i pełnionych ról i to ujęcie jest podstawą wszelkich oddziaływań pedagogicznych. Uczynienie człowieka z jednej strony podmiotem życia,

a z drugiej przystosowywanie go do innych podmiotów (ludzi), sytuacji i zdarzeń jest w gruncie rzeczy zadaniem socjalizacyjnym. Celem tradycyjnego wychowania resocjalizacyjnego jest więc wspomaganie procesów socjalizacji, a tam, gdzie nie spełniają one swej roli lub socjalizacja przebiega nieprawidłowo, dokonywanie wychowawczych korekt, modelowań i uzupełnień.

Stwierdzenie to budzi szereg wątpliwości i wydaje się z perspektywy praktyki pedagogicznej mało realne. Nieustanny dialog efektywności wpływów procesów socjalizacji i procesów wychowania przynosi efekty zdecydowanie przemawiające na korzyść socjalizacji. Stąd też określone problemy skuteczności wychowania resocjalizacyjnego, które ma za zadanie dokonać korekty i zmian wadliwych wpływów socjalizacyjnych. Rodzi się więc wątpliwość dotycząca samej istoty konstruowania celów wychowawczych, a właściwie ich bazy metodologicznej.

Konstruowanie celów wychowania podlega mechanizmom myślenia przedzałożeniowego, które możemy zdefiniować jako wartościujące podejście poznawcze, składające się z dwóch płaszczyzn: ontologicznej i aksjologicznej (Sobczak 2000). Płaszczyzna ontologiczna związana jest z myśleniem przednaukowym, natomiast płaszczyzna aksjologiczna opiera się na systematyzacji i hierarchizacji wartości.

Antropologiczne wymiary teleologii we współczesnych podejściach pedagogicznych są na ogół niekwestionowane, choć czasami pojawiają się próby odmiennych spojrzeń na to zagadnienie. Pedagogika resocjalizacyjna, przy kreowaniu celów swoich oddziaływań, posługuje się takim samym aparatem metodologicznym jak inne nauki społeczne.

Możliwości ograniczenia lub korekty syndromu nieprzystosowania społecznie możemy analizować z kilku perspektyw i w zależności od tego, którą przyjmemy, będzie to owocowało konsekwencjami celowościowymi. Jeśli przyjmemy perspektywę behawioralną, wraz z całym jej aparatem diagnostycznym i metodycznym, wówczas nasze cele będą zorientowane na korektę indywidualnych zachowań i reakcji. Podporządkowane temu celowi metody (na ogół metody treningowe oparte na „teorii uczenia się zachowań społecznych” (Malewski 1964)) będą służyły wygaszaniu wyuczonych reakcji i zachowań oraz uczeniu nowych, akceptowanych społecznie.

W przypadku perspektywy interakcyjnej, a więc oglądu jakości relacji interpersonalnych, konstruowane cele będą ukierunkowane na odkrywanie i modyfikowanie zróżnicowanych struktur poznawczych oraz integrowanie funkcji psychicznych w celu osiągnięcia określonego poziomu rozwoju dojrzałości interpersonalnej (Pytka 2005).

Z kolei perspektywa kognitywna oznacza wieloaspektowe i wielowymiarowe działania informacyjne, ukierunkowane nie tylko na jednostkę nieprzystosowaną społecznie, ale jej otoczenie społeczne.

Generalnym celem twórczej resocjalizacji, sięgającej do dorobku teoretycznego i metodologicznego koncepcji interakcyjnych, oraz koncepcji kognitywnych jest doprowadzenie do zaistnienia i pomyślnego zakończenia dwóch procesów. Pierw-

szy 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, alternatywnych tożsamości osób nieprzystosowanych społecznie. Parametry tej tożsamości wynikają z rozwoju struktur poznawczych i inicjowania procesów twórczych sposobów rozwiązywania sytuacji problemowych (Ja indywidualne), natomiast 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.

Heurystyczny wymiar tak rozumianej twórczej 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 i zmierzającą do rozwiązania najważniejszego z nich – wykreowania nowej tożsamości osoby nieprzystosowanej społecznie.

Możemy powiedzieć, że twórcza resocjalizacja jest w tej perspektywie rozumowania „twórczością stosowaną” (Nęcka 2005). To ostatnie, charakterystyczne dla heurystyki pojęcie wymaga wyjaśnienia. Twórczość stosowana jest pewnego rodzaju postępowaniem mającym dwa podstawowe cele do spełnienia. Pierwszy z nich polega na rozwiązywaniu konkretnych zadań problemowych za pomocą konkretnych metod i technik działania, drugi zaś, interesujący nas szczególnie, 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.

Od dawna przedmiotem sporów i dyskusji zarówno wśród uczonych, jak i wychowawców-praktyków jest problem skuteczności oddziaływań resocjalizacyjnych. Dla nikogo już nie jest tajemnicą, że pomimo coraz szerszego wachlarza stosowanych środków wychowawczych, korekcyjnych i psychokorekcyjnych efekty resocjalizacyjne wciąż nie są w pełni zadowalające. Mówi się nawet o kryzysie resocjalizacji (Pytka 2005; Konopczyński 2013, 2014). U źródeł poszukiwań i refleksji związanych z praktycznym funkcjonowaniem metod i form resocjalizacyjnych leży pogląd, że projektując i realizując rozmaite metody i techniki oddziaływań mające za zadanie urealniać i uefektywiać procesy resocjalizacji, nie wykorzystujemy w pełni tkwiących w osobach nieprzystosowanych społecznie potencjałów rozwojowych. Pisałem o tym już w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych, wprowadzając do polskiej myśli resocjalizacyjnej pojęcie twórczej resocjalizacji. Wówczas też zaprojektowałem i opisałem wstępnie jej metody i techniki (Konopczyński 1996).

Metody twórczej resocjalizacji działają dwupłaszczyznowo. Po pierwsze, uaktywniają potencjały rozwojowe u osób nieprzystosowanych społecznie i po drugie,

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 oddziaływań nowe kompetencje poznawczo-osobowe pozwalają im na rozwiązywanie sytuacji życiowych w sposób odmienny niż dotychczas. W taki oto sposób wychowankowie sami współtworzą i wypełniają treścią ramy swojej nowej tożsamości. Materialne i społeczne efekty oddziaływań metod twórczej resocjalizacji, do których należą zarówno konkretne wytwory, takie jak: namalowane obrazy, wykonane rzeźby, napisane opowiadania czy wiersze (materialne wytwory twórczości), jak i prezentacje teatralne, wykonywane utwory muzyczne czy realizowana aktywność sportowa (społeczne wytwory twórczości), mają za zadanie utrwalać i zakorzeniać społecznie powstające cechy tożsamości wychowanków.

Wychowanie resocjalizacyjne wynikające z przesłanek teoretyczno-metodycznych twórczej resocjalizacji wpływa na dwa wymiary kształtowania parametrów tożsamościowych wychowanka: wymiaru wewnętrznego kreowania wychowanka poprzez rozwój jego potencjałów i wymiaru społecznego kreowania wychowanka poprzez prezentowanie jego twórczych dokonań. Posługując się terminologią socjologiczną, można powiedzieć, że w ten sposób współtworzy się Ja indywidualne i Ja społeczne wychowanka.

Tak rozumianą twórczość osoby nieprzystosowanej społecznie możemy nazywać twórczością resocjalizacyjną wewnętrzną i twórczością resocjalizacyjną zewnętrzną. Twórczość wewnętrzna to pozytywne zmiany dotyczące parametrów osobowych, natomiast twórczość zewnętrzna to społeczne rezultaty tych zmian.

W naukach o twórczości zwykło się przyjmować klasyczny podział twórczości na: twórczość obiektywną i twórczość subiektywną. Pierwszy jej rodzaj polega na rzeczywistym, obiektywnym kreowaniu czegoś nowego, nadzwyczajnego, unikalnego. Natomiast twórczość subiektywna to kreowanie czegoś nowego i istotnego, ale tylko dla osoby tworzącej (Poppek 2003).

W procesie twórczej resocjalizacji będziemy mieli do czynienia z bardziej skomplikowaną rzeczywistością klasyfikacyjną i dotyczącą innych wymiarów oceny twórczości wychowanków. Odnajdujący i kreujący swoje nowe wymiary osobowe i społeczne wychowankowie stają się twórcami samych siebie, nadając swojemu życiu inny wyraz i charakter. I nie jest istotne, jak tę twórczość zakwalifikujemy i jaki jej nadamy status. Istotne jest to, że w jej wyniku powstaje szansa stworzenia nowego wymiaru tożsamościowego człowieka nieprzystosowanego społecznie, który jeszcze do niedawna w swoim poprzednim „wcieleniu” miał znikome szanse na akceptację swojego społecznego funkcjonowania.

Definicję resocjalizacji w ujęciu heurystycznym możemy rozpatrywać dwupłaszczyznowo. Po pierwsze jako problem do rozwiązania dla osób zajmujących się nim zawodowo, a więc wychowawców, i po drugie jako problem do rozwiązania

przez młodzież nieprzystosowaną społecznie. Zdefiniowanie pojęcia resocjalizacji w kategoriach postępowania zmierzającego do rozwiązania określonego problemu pozwala określić ją jako heurystyczną drogę utorowania rozwoju człowieka, który ten rozwój miał utrudniony lub zablokowany.

Służyć temu mają określone metodycznie sposoby postępowania resocjalizacyjnego, składające się na wychowanie resocjalizacyjne. Możemy powiedzieć, że twórcza resocjalizacja jest zbiorem uzasadnionych teoretycznie metod rozwijających umiejętności nowych sposobów rozwiązywania sytuacji problemowych przez osoby nieprzystosowane społecznie. Aby taki proces mógł zaistnieć, muszą być spełnione określone warunki o charakterze wewnętrznym i zewnętrznym.

Pierwsze związane są z parametrami osobowymi oraz strukturalnymi czynnikami procesów poznawczych i twórczych wychowanków, drugie natomiast z parametrami zarówno osób kierujących tym procesem, jak i uwarunkowaniami administracyjno-infrastrukturalnymi. Zarówno pierwsze, jak i drugie decydują o efektach etapowych i końcowych procesu resocjalizacji. Możemy więc powiedzieć, że w naszym rozumieniu twórcza resocjalizacja jest nauką nie tylko o nowych sposobach rozwiązywania problemów przez osoby nieprzystosowane społecznie, ale przede wszystkim o odmiennym podejściu metodologicznym do tego problemu.

Klasyczna pedagogika resocjalizacyjna jest nauką o korektywnym wychowaniu ludzi nieprzystosowanych społecznie. Wychowanie to nazywane wychowaniem resocjalizacyjnym polega na podejmowaniu celowych działań o pedagogicznym lub specjalistycznym charakterze ukierunkowanych na społeczną readaptację osób przejawiających zachowania patologiczne. Działania te zazwyczaj mają charakter naprawczy. Polegają na korygowaniu wadliwych postaw i nastawień społecznych oraz naprawianiu zaburzonych struktur i funkcji osobowych.

Ocena tych działań ma zazwyczaj zewnętrzny, społeczny charakter i polega na ocenie prawidłowości wypełniania poprawną i akceptowaną społecznie treścią tożsamościową pełnionych ról. Perspektywa oceny zewnętrznych efektów resocjalizacji jest perspektywą na ogół powszechną i niekwestionowaną tak przez badaczy tego problemu, jak i praktyków. Możemy powiedzieć, że klasyczna pedagogika resocjalizacyjna jest nauką o 'naprawianiu' człowieka, nauką o jego funkcjonowaniu uwzględniającą społeczną perspektywę zaburzeń.

Twórcza resocjalizacja przyjmuje nieco inną perspektywę. Poprzez swoje metody chce odnaleźć, rozwinąć i społecznie zaadaptować ludzkie potencjały. Jej podstawowym założeniem jest stymulowanie i rozwijanie strukturalnych czynników i mechanizmów procesów twórczych osób nieprzystosowanych społecznie. Rozwinięte i urealnione wspomniane czynniki strukturalne mają pomóc w konstruowaniu nowych sposobów rozwiązywania sytuacji problemowych przez osoby nieprzystosowane społecznie. Nowe sposoby rozwiązywania problemów mogą pomóc im w wykreowaniu nowej tożsamości. Twórcza resocjalizacja jest nauką o rozwijaniu i wzmacnianiu człowieka tak w jego wymiarze indywidualnym, jak i społecznym.

Efektom oddziaływań metod twórczej resocjalizacji są rozwinięte ludzkie alternatywne parametry tożsamościowe, a w tym również kompetencje i umiejętności. Dzięki nim człowiek podejmuje działania, które w finalnym efekcie pozwalają mu na aktywne społeczne funkcjonowanie. Chcę wyraźnie pokreślić, że w rozumieniu niniejszej koncepcji efektem twórczości rozumianej jako zmodyfikowane funkcjonowanie strukturalnych czynników procesów twórczych osób nieprzystosowanych społecznie jest ich innowacyjny, twórczy sposób rozwiązywania sytuacji problemowych.

Efektom istotnym, ale o ubocznym charakterze, są wytwory materialne działalności twórczej osób nieprzystosowanych społecznie. Te wytwory będące niejako produktami ubocznymi procesu wychowania resocjalizacyjnego nabierają znaczenia w społecznym kontekście adaptowania nowej tożsamości wychowanków.

Mówiąc innym językiem, człowiek zajmujący się teatrem, sportem, plastyką czy muzyką i odnoszący w tym względzie jakieś sukcesy (poprzez granie roli w teatrze, namalowania obrazu czy dobre występy sportowe) jest łatwiejszy do zaakceptowania przez innych ludzi niewykazujących zaburzeń patologicznych. Mówiąc o tego typu działaniach, mam na myśli nie wybitną twórczość artystyczną czy sportową, lecz wzbudzenie choćby najmniejszego zainteresowania tą twórczością, a mówiąc o wytworach materialnych osób nieprzystosowanych społecznie, mam na myśli ich choćby minimalne sukcesy (prezentacje teatralne, wystawy, gra w zespole sportowym).

Człowiek, który się rozwija poprzez obcowanie z nowymi dla niego elementami kultury i sztuki, poszerza i pogłębia swoje emocje, percepcję, myślenie i wyobraźnię. Jeśli przyjmiemy założenie, że twórcze rozwiązywanie sytuacji problemowych oraz nabyte dzięki temu nowe cechy tożsamościowe zaspokajają potrzeby człowieka w sposób akceptowalny społecznie, to w dużym stopniu minimalizujemy niebezpieczeństwo kontynuacji jego zachowań patologicznych, redukując lub przynajmniej minimalizując wszelkie negatywne dla tożsamości młodego człowieka skutki wadliwych procesów socjalizacyjnych.

Zaprezentowane podstawy twórczej resocjalizacji nie stanowią o jej odrębności w stosunku do klasycznej pedagogiki resocjalizacyjnej, ale są jej rozwinięciem i kontynuacją. Fakt występowania określonych różnic w podejściu teoretycznym i metodycznym nie stanowi tu strategicznej przyczyny ubiegania się o status nowej dziedziny pedagogicznej. Wręcz przeciwnie, twórcza resocjalizacja wypełnia swoją treścią merytoryczną pojemną przestrzeń pedagogiki resocjalizacyjnej, stając się jednym z wielu jej wewnętrznych wymiarów. Szczególnie istotne dla pedagogiki resocjalizacyjnej są jej konteksty metodyczne. Stanowią one uzupełnienie i w jakimś zakresie rozwinięcie myśli klasyków resocjalizacji: Marii Grzegorzewskiej, Jana Konopnickiego, Czesława Czapówa, Stanisława Jedleńskiego oraz współczesnych kontynuatorów ich testamentu naukowego, a więc uczonych i praktyków pochylających się nad trudną sztuką pomagania ludziom, którzy nazbyt często tę pomoc manifestacyjnie odrzucają.

Twórcza resocjalizacja jest zarówno koncepcją teoretyczną, jak i dziedziną praktyczną. Ten jej drugi wymiar jest najbardziej eksponowany we wszystkich założeniach teoretycznych. Jej podstawowe metody nastawione są na kreowanie nowych parametrów tożsamościowych poprzez rozwijanie i uaktywnianie potencjałów wychowanków. Potencjały bowiem nadają kierunek ludzkiej aktywności oraz kreują role społeczne.

Metodyczne wymiary twórczej resocjalizacji stanowią o istocie pomocy pedagogicznej i nakreślają perspektywy dalszego rozwoju nieletnich. Tam, gdzie, jak się wydawało, małe są szanse „normalnego” społecznego istnienia wychowanków, a więc w środowiskach dotychczas dla nich zamkniętych, otwierają się nowe możliwości readaptacyjne. Nieprzystosowany społecznie młody człowiek, aby zostać zaakceptowanym społecznie, musi wykonać potrójny wysiłek. Rozstać się ze swoją przeszłością, zmodyfikować aktualność oraz wykreować przyszłość. To pierwsze polega na przeanalizowaniu i zrozumieniu przyczyn swoich wadliwych zachowań i postaw społecznych, usprawiedliwieniu wynikających z nich reakcji innych ludzi oraz ujawnieniu gotowości do zmian. W ślad za tym powinny podążać próby modyfikacji określonych cech tożsamości indywidualnej. Modyfikowanie aktualności polega na intelektualnym i emocjonalnym włączeniu się w działania rozwijające strukturalne czynniki i mechanizmy procesów twórczych. W ten właśnie sposób uzewnętrzniają się potencjały wychowanków. Natomiast kreowanie przyszłości dotyczy inicjowania procesu społecznego adaptowania własnych form aktywności, opartych na ujawnionych potencjałach. Tak oto powstające cechy nowej tożsamości społecznej nieletnich umożliwiają im podejmowanie odmiennych od dotychczasowych ról społecznych.

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

Możemy za Anthony Giddensem (Giddens, 2007 – wykład niepublikowany) definiować 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 odbioru posiadają charakter informacyjnego sprzężenia zwrotnego i nadają wymiar tzw. tożsamości społecznej. Mogą również inicjować zjawisko stygmatyzacji społecznej.

Zjawisko usztywniania w roli i statusie „odmieńca”, rozpoczyna się na ogół 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 prodewiacyjną 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 zaspokajania potrzeb oraz patologiczne sposoby redukcji emocjonalnych napięć wewnętrznych.

Pojęcie destygmatyzacji i pojęcie dewiacji pozytywnej są pojęciami stosunkowo nowymi na gruncie socjologii, a już zupełnie 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 (Goffman 2005).

Proces destygmatyzacji to negocjacje lub kasowanie dewiacyjnej tożsamości jednostki i takie jej przekształcanie, że Ja dewiacyjne jest zastępowane Ja normalnym. Proces destygmatyzacji jest niezwykle trudnym doświadczaniem faktu czasowego występowania dwóch tożsamości – starej dewiacyjnej 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.

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 wrogiem 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 z 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.

Kończąc swoje refleksje chciałbym podkreślić, iż zaprezentowaną skrótowo koncepcję twórczej resocjalizacji można traktować jako nowy i autorski kierunek rozwoju teorii i praktyki współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej. Wydaje się bowiem, że twórcza resocjalizacja wraz z jej określoną bazą teoretyczną, metodologiczną i metodyczną może stanowić nie tylko uzupełnienie tradycyjnej pedagogiki resocjalizacyjnej, ale przede wszystkim alternatywę dla poszukiwań dróg wyjścia z istniejącego impasu, a nawet kryzysu resocjalizacji instytucjonalnej i pozainstytucjonalnej.

Bibliografia

Ambrozik W. (2016) *Pedagogika resocjalizacyjna*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Czapów C. (1978) *Wychowanie resocjalizujące*, Warszawa, PWN.

Czapów C., Jedlewski S. (1971) *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa, PWN.

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

- Konopczyński M. (1996) *Twórcza resocjalizacja*, Warszawa, Wydawnictwo Editions Spotkania, MEN.
- Konopczyński M. (2006) *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konopczyński M. (2013) *Kryzys resocjalizacji, (czy)li sukces działań pozornych*, Warszawa, Wydawnictwo Pedagogium.
- Konopczyński M. (2014) *Pedagogika resocjalizacyjna*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Konopnicki J. (1972) *Niedostosowanie społeczne*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Machel H. (2006) *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Malewski A. (1964) *O zastosowaniach teorii zachowania*, Warszawa, PWN.
- Nęcka E. (2005) *Psychologia twórczości*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Popek S. (2001) *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Pospiszył K. (1998) *Resocjalizacja*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pytka L. (2005) *Pedagogika Resocjalizacyjna*, Warszawa, Wydawnictwo WSPS.
- Sobczak S. (2000) *Celowość wychowania*, Warszawa, Wydawnictwo Navo.
- Śliwerski B. (1998) *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Urban B. (2005) *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.