

ŚWIATOWE STANDARDY WYKONYWANIA ORZECZEŃ

Marek Konopczyński

Współczesne kierunki zmian w teorii i praktyce resocjalizacyjnej. Twórcza resocjalizacja – od korekcji do rozwoju

Miniony XX wiek zaowocował istotnymi odkryciami badawczymi w zakresie nauk społecznych, które wywarły duży wpływ zarówno na teorię tworzącą się nauki o resocjalizacji przestępców, jak i na jej praktyczne implikacje.

Jeszcze 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 i 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.

mi. Możemy zatem wyróżnić koncepcje: behawioralne, psychodynamiczne, interakcyjne, wielowymiarowe oraz kognitywno-interakcyjne (Pytka, 2005; Urban, 2004; Konopczyński, 2006, 2007). Grupa koncepcji behawioralnych (Pawłow, Thorndike, Skinner, Watson, Hull), zwanych też teoriami objawowymi, 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 utrwalenia się zachowań jest tym większe, im częstsze lub mocniejsze jest nagradzanie psychologiczne tych zachowań. Tak więc każde zachowanie ludzkie (z wyjątkiem kategorii zachowań odruchowych, choć tu też nie ma stuprocentowej pewności) jest zachowaniem nabytym w procesie uczenia się w wyniku wpływu bodźców pozytywnych lub negatywnych. Podobnie nasze 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 (Freud, Jung, Abraham, Adler, Erikson, Horney, Sullivan, Fromm) 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, takich jak: psychoterapia indywidualna, grupowa, psychodrama czy socjodrama.

Inaczej ujmuje zjawisko nieprzystosowania społecznego grupa koncepcji interakcyjnych (Goffman, Kelly). Odwołują się one w swojej istocie do stosunków międzyludzkich (interakcji) ujmowanych w kategoriach jakościowych. Według teorii interakcyjnych człowiek jest przede wszystkim istotą społeczną i wszystkie jego zachowania i reakcje należy rozpatrywać w kategoriach pełnionych przez niego ról społecznych. Role te narzucają mu sposoby zachowań od prospołecznych do aspołecznych czy antyspołecznych. Istnieje szereg teorii interakcyjnych wyjaśniających uwarunkowania ludzkich zachowań oraz ukazujących ich mechanizmy psychologiczne i społeczne.

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 – Maslow, Allport, Rogers, Dąbrowski, Koziński) 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 Ka-

nadzie (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.

Interesującym przykładem ukazującym wielowymiarowość myślenia resocjalizacyjnego jest koncepcja Sullivana i Granta (1957), a przede wszyst-

kim 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 zaspakaja 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.

Sullivan i Grant uznają, że osiągnięcie kolejnych poziomów rozwoju dojrzałości interpersonalnej jest zjawiskiem nieodwracalnym, co znaczy, że człowiek nie może się cofnąć do poziomu niższego. Może jedynie się zablokować na określonym poziomie, co świadczy o zaburzonych warunkach socjalizacyjnych. W trakcie rozwoju socjalizacyjnego wzrasta poczucie tożsamości człowieka, która jest podstawowym warunkiem jego adaptacji społecznej. Jeśli socjalizacja przebiega prawidłowo w rozumieniu ilości i jakości bodźców środowiskowych jako pozytywnych stymulatorów rozwojowych, wówczas tożsamość nabiera pełnego wymiaru i człowiek się twórczo adaptuje do zastanej rzeczywistości społecznej, jednocześnie ją kreując. Odpowiada to piątemu, szóstemu i siódmemu poziomowi rozwoju dojrzałości interpersonalnej. Jeśli natomiast warunki socjalizacji są niesprzyjające, a jej mechanizmy wadliwe, mamy do czynienia z niedorozwojem poczucia tożsamości „ja” przejawiającym się nieprzystosowaniem społecznym. Te cechy reprezentuje drugi, trzeci i czwarty poziom dojrzałości interpersonalnej. Koncepcja Sul-

livana i Granta eksponuje przewagę metod doradczych i terapeutycznych w postępowaniu resocjalizacyjnym nad metodami korekcyjnymi i represyjnymi.

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” w 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 „fałszywych” prezentacjach polegających na próbie celowego wprowadzenia w błąd otoczenia społecznego oglądającego nasz „występ” lub „mistyfikacjach”, 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 ścisłej 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, w celu osiągnięcia celu indywidualnego lub zbiorowego. „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 „rozwagi dramaturgicznej” 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: technicznym, politycznym, strukturalnym i kulturowym.

Według koncepcji *Resilience* (oporu – elastyczności) przemyślana działalność resocjalizacyjna powinna opierać się z jednej strony na rejestrowaniu i analizie oddziałujących na nieletnich niekorzystnych czynników biopsychicznych i socjokulturowych, z drugiej zaś na stymulowaniu wpływu innych czynników lub ich układów mogących te negatywne czynniki zrównoważyć (Urban, 2005). Ten sposób pedagogicznego myślenia odgrywa szczególną rolę zarówno w synergetycznym modelu profilaktyki społecznej (Urban, 2000), jak i grupowych oddziaływaniach resocjalizacyjnych. Polega on na przyjęciu założenia, że pozytywna adaptacja społeczna, a więc uzyskiwany oczekiwany poziom społecznego przystosowania, wymaga osiągnięcia przez jednostkę punktu krytycznego, od którego jest możliwe „odbicie”, a więc odwrócenie negatywnego procesu socjalizacji. Wiąże się to ze zdiagnozowaniem tej sfery rozwojowej nieletniego, która może stać się płaszczyzną „oporu”, a więc być punktem zwrotnym w procesie jego społecznego funkcjonowania.

Przyjmuje się, że taką płaszczyzną „oporu” w okresie wczesnej socjalizacji dziecka może między innymi stać się grupa rówieśnicza, która poprzez jego zaakceptowanie może doprowadzić do rozwoju jego pozytywnych relacji interpersonalnych, opartych na właściwych podstawach emocjonalno-percepcyjnych (Urban, 2005). W ten sposób wytwarza się pewnego rodzaju osłona i przeciwwaga dla ujemnych wpływów patologicznego środowiska rodzinnego.

Wpływ rówieśniczych kontaktów interpersonalnych na rozwój społeczny dzieci i młodzieży posiada niekwestionowane dowody empiryczne. Może on mieć charakter wpływu pozytywnego, jak również negatywnego. W pierwszym przypadku, biorąc pod uwagę jednostki podlegające wadliwej socjalizacji rodzinnej i przejawiające syndrom nieprzystosowania społecznego, możemy mówić o jego profilaktycznej czy wręcz resocjalizacyjnej roli, w drugim zaś, w przypadku jednostek pozostających pod wpływem prawidłowych wpływów rodzinnych, o roli demoralizującej i patologizującej.

Pozytywny wpływ kontaktów rówieśniczych spełnia na ogół w środowisku otwartym funkcję profilaktyczną, dającą „opór” negatywnym inspiracjom rodzinnym oraz powstrzymującą dzieci i młodzież przed zachowaniami patologicznymi. Jeśli zaś chcemy nadać mu charakter działalności wspierającej proces resocjalizacji w warunkach zorganizowanego środowiska wychowawczego, wówczas realizujemy to poprzez stosowanie odpowiednich metod resocjalizacyjnych. Metody te mogą posiadać zarówno formę wychowawczej pracy grupowej, jak i wychowawczej pracy zindywidualizowanej.

Można przyjąć założenie, że płaszczyzną „oporu” – umożliwiającą odwrócenie niekorzystnego przebiegu socjalizacji dzieci i młodzieży – mogą być również odkryte i uaktywnione ich potencjały. Można tu mówić zarówno o posiadanych przez nieletnich załączkach talentów, jak i określonych predyspozycjach osobowych. Wsparcie wychowawcze, o jakim wówczas może być mowa, polegać będzie na stymulowaniu rozwoju wspomnianych talentów lub predyspozycji oraz doprowadzaniu do społecznego „zakorzenienia” uzyskanych efektów rozwojowych. Ten rodzaj działalności wychowawczej można traktować jako istotną przesłankę kreatywnej resocjalizacji, a więc działalności pedagogicznej nastawionej na diagnozowanie nie tyle deficytów i zaburzeń, ile potencjalnych możliwości rozwojowych nieletnich.

Koncepcja „oporu–elastyczności” posiada cechy predysponujące ją do odegrania szczególnej roli w założeniach oddziaływań resocjalizacyjnych, gdyż u swoich podstaw nawiązuje do tych przesłanek osobowych i społecznych, których naprawianie i kreowanie związane jest z mechanizmem wieloaspektowego wspierania rozwoju nieletnich, przesuując akcenty z korektywnej modyfikacji ich parametrów osobowych i społecznych na rzecz kreowania i rozwijania osobowego.

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 opartej na psychologii humanistycznej.

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

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 stosunkowo nowymi na gruncie socjologii, a już zupełnie nowymi i mało analizowanymi na gruncie pedagogiki resocjalizacyjnej. Możemy przyjąć za Adlerem, że destygmatyzacja jest procesem kasowania tożsamości dewiacyjnej i przekształcania jej wymiarów w dominujące parametry akceptowane społecznie. Nabycie przez jednostkę cech „normalna”, 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 (przestępca, agresora, nieudacznika itp.), a więc od dostrzeżenia efektów procesu stygmatyzacji negatywnej. Uświadomienie to ma charakter „ośnienia” przypominającego nieco zjawisko „ośnienia schizofrenicznego”. Jest ono zaczątkiem 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 doświadczeniem 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 spo-

łecznych 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 autoprzezentacji (inscenizacji jaźni w interakcjach), jak i wizualizacji skorygowanych parametrów tożsamości (autoprzezentacji atrybutywnej).

Resocjalizacja oparta na założeniach teorii poznawczej 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 eks-dewiantów. Treścią tej przestrzeni, a więc podmiotem oddziaływań wychowawczych są ich potencjały kreowane poprzez metodyczny rozwój strukturalnych czynników procesów poznawczych i twórczych.

Wydaje się, że ta teoretyczna prawidłowość może stanowić bazę modyfikacji współczesnej praktyki resocjalizacyjnej. Efektem końcowym tego procesu może stać się wykreowana tożsamość eks-dewiacyjna a więc osobowy status człowieka, który pozytywnie przeszedł proces destygmatyzacji i zaakceptował swój nowy pozytywny status wewnętrzny i zewnętrzny.

W ramach powyższej refleksji teoretycznej, mieści się koncepcja twórczej resocjalizacji jako nowy i swoisty kierunek rozwoju teorii i praktyki resocjalizacyjnej. Pojęcie to wiąże się z jednej strony z heurystyką, czyli interdyscyplinarną nauką zajmującą się metodologią twórczości, z drugiej zaś z pedagogiką resocjalizacyjną, a patrząc szerzej – z nauką o resocjalizacji. Oznacza to, że twórcza resocjalizacja czerpie swoje przesłanki teoretyczne zarówno z heurystycznych teorii dotyczących rozwoju twórczych metod rozwiązywania problemów, jak i z koncepcji antropologicznych, kognitywistycznych, interakcjonistycznych określających teoretyczne podstawy procesów resocjalizacji. Mamy zatem do czynienia z oglądem rzeczywistości resocjalizacyjnej z metodologicznej perspektywy twórczego, wewnętrznego i społecznego kreowania osób nieprzystosowanych społecznie, w miejsce perspektywy korygowania i usprawniania ich zaburzonych funkcji i struktur osobowych.

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 obydwa 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 odmienne 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 społecznych. 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, sięgająca do dorobku teoretycznego i metodologicznego psychologii twórczości i pedagogiki twórczości oraz resocjalizacyjnych koncepcji interakcyjnych i koncepcji kognitywnych, 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 wyznaczone 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 oraz 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 z poza środowiska podkulturowego);
- po drugie, ukształtowania wartościowych z ich punktów widzenia relacji interpersonalnych, zaspakajających ich potrzeby psychologiczne;
- po trzecie, w celu wywierania manipulatywnego wpływu na otoczenie, potwierdzające ich domniemane znaczenie społeczne (wynika to z zanizzonego 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 merytorycz-

nych 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 nieświadomy 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 jakościowym, 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 uwzględnić w kategoriach norm autoprezentacyjnych. Mogą mieć one charakter deskryptywny, 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 uwidaczniających nieakceptowane społecznie cechy jego wizerunku publicznego. Jednostki wykluczone społecznie, nieprzystosowane, posiadają zaniżony i ograniczony poziom funkcjonowania tego mechanizmu i stąd w oddziaływaniach pedagogicznych istnieje konieczność jego modyfikacji.

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 oraz 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 wytłumaczalnej (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 nim 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 postępowanie się agresją jako narzędziem manipulacji wrażeniami (środowiska patologiczne i przestępcze) niż w środowiskach nieakceptujących tego rodzaju technik (tak zwane normalne środowiska społeczne). Wiąże się to z uwarunkowaniami wadliwego procesu socjalizacyjnego, wyposażającego człowieka w sposoby zaspakajania 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, które nie zauważał lub które dla niego były 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 społeczne potwierdzenie lub zanegowanie własnego wizerunku. W przypadku potwierdzenia, czyli akceptacji społecznej, w 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 być może powodu 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 tożsamo-

ściowych, 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 umiejętne modyfikowanie 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 auto-prezentacyjnych cech powszechnie akceptowanych kulturowo.

Parametry 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.

Pojęcie tożsamości stanowi jedno z kluczowych zagadnień omawianej koncepcji. Wyznacza główne kierunki aktywności pedagogicznej oraz treści podejmowanych działań wychowawczych. Jest podmiotem i przedmiotem oddziaływań resocjalizacyjnych. Aby analizowane sposoby postępowania mogły zacząć funkcjonować w postaci konkretnych projektów metodycznych, należy określić i doprecyzować definicyjne pojęcie tożsamości nieletnich oraz te jej parametry, które w ramach procesu twórczej resocjalizacji chcemy

modelować lub rozwijać. Tożsamość jednostki nie jest konstruktem teoretycznym. Ma wskaźnik i „moce” dyspozycyjne, umożliwiające regulowanie relacji społecznych. Wyznacza kierunki aktywności i jest stymulatorem, regulatorem oraz transformatorem sygnałów społecznych.

Klasyczna pedagogika resocjalizacyjna w swoim wymiarze praktycznym za główny cel oddziaływań obiera korektę, eliminowanie bądź usprawnianie zaburzonych struktur i mechanizmów osobowych oraz behawioralnych osób funkcjonujących patologicznie w swoich rolach życiowych. To eliminująco-naprawcze podejście ma swoje źródła w trzech zasadniczych grupach koncepcji wyjaśniających złożone problemy zjawiska nieprzystosowania społecznego, tj. behawioralnych, psychodynamicznych oraz wielowymiarowych. Koncepcje te próbują wieloaspektowo wyjaśniać przyczyny, mechanizmy i skutki ludzkich reakcji oraz zachowań patologicznych. Posiadają one jednak jeden wspólny mankament, a mianowicie w znikomym stopniu odnoszą się do metodycznej problematyki samego procesu resocjalizacji oraz uwarunkowań jego efektywności, skupiając się przede wszystkim na wyjaśnianiu etiologii i fenomenologii tego zjawiska.

Koncepcja twórczej resocjalizacji różni się w pięciu zasadniczych kwestiach od dotychczasowych, tradycyjnych sposobów rozumienia istoty wychowania resocjalizacyjnego, wynikającego z założeń 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 (Pospiszyl, 1973), nie akceptowania 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 (Pytka, 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; Pytka, 2005). Po piąte wreszcie, proponowanym sposobem, a więc metodą osiągnięcia tego celu, jest resocjalizowanie poprzez trenowaną autoprezentację wizualizowanych parametrów tożsamości.

Największą wartość wychowawczą stanowią te potencjały, które uaktywniają się przez strukturalne mechanizmy procesów twórczych. Strategie praktyczne twórczej resocjalizacji charakteryzuje dwukierunkowość. Po pierwsze, uaktywniają one potencjały rozwojowe u osób nieprzystosowanych społecznie, a 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. 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 zaspakajają potrzeby człowieka w sposób akceptowalny społecznie, to w dużym stopniu minimalizujemy niebezpieczeństwo kontynuacji jego zachowań patologicznych, redukując lub przynajmniej minimalizując wszelkie negatywne młodego człowieka skutki wadliwych procesów socjalizacyjnych. Z punktu widzenia przyjętej koncepcji najważniejsze jest wyposażenie nieletnich w nowe indywidualne i społeczne kompetencje. Przez rozwijanie ich potencjałów stwarza się możliwość kreowania określonych parametrów tożsamości nieprzystosowanego społecznie człowieka oraz zakotwiczenie tych parametrów w środowisku społecznym i kulturowym.

Postrzegając inne osoby, człowiek określa je na podstawie atrybutywnie przyporządkowanego im zestawu charakterystycznych i zauważalnych cech. W sytuacji, gdy nie znamy bliżej osób, z którymi wchodzimy w interakcje, ich zauważone cechy stanowią dla nas podstawę wyrobienia sobie o nich sądów. W trakcie swoich autoprezentacji młodzież nieprzystosowana społecznie przedstawia cechy trudne do zaakceptowania. Dlatego społeczna tożsamość tej młodzieży stanowi jej podstawowy problem, który Erving Goffman (2005) nazwał piętnem. Przez przyjęcie perspektywy rozwojowej w założeniach teoretycznych i metodycznych twórczej resocjalizacji staramy się to piętno usunąć.

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.

Zaprezentowane w skrócie refleksje dotyczące kierunków rozwoju teorii i metodyki oddziaływań resocjalizacyjnych ukazują złożony i bogaty dorobek naukowy w tym zakresie. Dorobek ten w różnym stopniu znajduje swoje

aplikacje praktyczne. Wynika to z rozmaitych przyczyn edukacyjnych i politycznych. Szczególnego znaczenia w tym zakresie nabiera kontekst społeczny, a więc stosunek tzw. przeciętnego obywatela do osoby przejawiającej zachowania dewiacyjne, a szczególnie do jego resocjalizacji.

Można uznać, że szersze zainteresowanie społeczne problemem skutecznej resocjalizacji osób popełniających czyny przestępcze jest niewątpliwie jedną z miar dojrzałości społeczeństwa obywatelskiego – społeczeństwa wewnątrzsterownego. Społeczeństwo takie chce uczestniczyć i uczestniczy aktywnie w procesie pozbawiania piętna dewiantów. Czyni to w imię własnego interesu zbiorowego oraz interesu poszczególnych obywateli. Wynika to z faktu, iż efektywna resocjalizacja minimalizuje negatywne skutki społeczne i indywidualne zjawiska nieprzystosowania społecznego i przestępczości, a jednostkom powracającym z placówek penitencjarnych i poprawczych umożliwia pełnienie pozytywnych ról społecznych. Dzięki temu zmniejsza się zakres negatywnych stygmatyzacji, a przeciętny obywatel funkcjonuje, posiadając względne poczucie bezpieczeństwa.

Pojawiające się jednak od jakiegoś czasu informacje medialne oraz – do niedawna prezentowane – oficjalne informacje rządowe przeczą temu stanowi rzeczy i kreują obraz naszego kraju jako niebezpiecznego, nasyconego przestępczością i patologiami społecznymi. Społeczną reakcją na tego typu informacje jest zaniżone, subiektywne poczucie bezpieczeństwa obywateli, a w wymiarze zbiorowym pojawianie się tendencji i orientacji odwetowych charakterystycznych dla społeczeństw zewnątrzsterownych. Naturalnym odruchem społecznym jest również oczekiwanie na natychmiastowe rozwiązanie zaistniałej sytuacji przez powołane do tego organy i służby państwowe, polegające na izolowaniu „bandytów”, „złodziei”, „skorumpowanych” urzędników i lekarzy oraz innych „odmieńców” od reszty zdrowego społeczeństwa. W tej sytuacji trudno mówić nie tylko o społecznym zainteresowaniu efektami resocjalizacji, ale również uzasadniać udział społeczeństwa w tym procesie. Owo zainteresowanie bowiem ukierunkowane jest głównie na skuteczność karania i izolowania, a udział społeczeństwa polega na kibicowaniu śledczym i oczekiwaniu coraz surowszych wyroków,

Nasuwa się w tym miejscu pytanie, na jakim etapie rozwoju społecznego w zakresie postaw wobec przestępczości i dewiacji są Polacy? Odpowiedź na nie jest prosta. Tak jak nie proste i skomplikowane są drogi rozwoju społecznego. Jeśli prześledzimy ostatnie kilkadziesiąt lat funkcjonowania polskiego systemu karnego, penitencjarnego, poprawczo-wychowawczego, a szerzej rzecz ujmując systemu profilaktyki społecznej i resocjalizacji, możemy zauważyć, że nie dawał on zbyt wiele możliwości szerszego udziału społeczeństwa w kreowaniu form i metod oddziaływań destygmatyzujących i resocjalizacyjnych. Podstawową przyczyną tego stanu rzeczy było i jest nadal nadmierne zinstytucjonalizowanie oraz zbiurokratyzowanie procesu

resocjalizowania, a przez to również jego upolitycznienie, a także przywiązanie osób bezpośrednio kierujących tym procesem (części dyrektorów placówek i instytucji resocjalizacyjnych, jak również części wychowawców) do stereotypowych, opartych na przestarzałych koncepcjach i teoriach, rozwiązań organizacyjnych i metodycznych. Jednocześnie jednak mamy przykłady odmienne, budujące, ukazujące nowe oblicza i trendy resocjalizacji, resocjalizacji skutecznej oraz pozbawionej piętna niemożności i bezradności wychowawczej. Dotyczy to w znacznej mierze oddziaływań podejmowanych w warunkach środowiska naturalnego wychowanków, a więc tak zwanej korektywnej socjalizacji czy wręcz resocjalizacji w środowisku otwartym, prowadzonej przez członków rozmaitych organizacji pozarządowych i kościelnych, ale również znane są przykłady skutecznej resocjalizacji przebiegającej w instytucjach penitencjarnych i resocjalizacyjnych, a więc tak zwanej resocjalizacji instytucjonalnej.

Resocjalizacja przestępców oraz ludzi łamiących w jaskrawy i permanentny sposób normy obyczajowe i moralne, a także jednostek i grup społecznych wykazujących silne tendencje do zachowań oraz postaw agresywnych i przemocowych lub osób i grup trwale wycofujących się z przestrzeni życia społecznego, od lat jest przedmiotem zainteresowania wielu dyscyplin naukowych. Zainteresowanie to wynika z jednej strony z pragmatycznie rozumianej potrzeby ochrony systemu społecznego i systemu państwa, z drugiej zaś z dorobku ukierunkowanych na dobro jednostki określonych nauk społecznych. Mam tu na myśli zarówno nauki prawne, ze szczególnym uwzględnieniem prawa karnego, penitencjarnego czy kryminologii, nauki społeczne, w tym: psychologię, a zwłaszcza psychologię kliniczną, społeczną, wychowawczą i penitencjarną, oraz socjologię – przede wszystkim socjologię dewiacji, a także nauki medyczne, szczególnie psychiatrię i neurologię, oraz pracę socjalną czy nauki ekonomiczne.

Szczególne i niepodważalne miejsce w tym względzie zajmują nauki pedagogiczne, głównie pedagogika resocjalizacyjna i społeczna, będące w istocie naukami aplikatywnymi, a więc nastawionymi na praktyczne wszechstronne wspomaganie (rozwijanie) człowieka i poprzez to kreowanie osoby ludzkiej i jej społecznego otoczenia. Wyodrębniona z nauk pedagogicznych w drugiej połowie ubiegłego wieku pedagogika resocjalizacyjna zajęła się problemem zjawiska nieprzystosowania społecznego dzieci, młodzieży i osób dorosłych oraz wynikających z niego osobowych implikacji indywidualnych i społecznych. Pozwoliło to jej naukowym przedstawicielom ukierunkować się na teoretyczne i praktyczne zgłębianie uwarunkowań, objawów, przejawów, możliwości zapobiegania, a przede wszystkim możliwości niesienia realnej pomocy socjalizacyjnej, wychowawczej i terapeutycznej dla wspomnianej kategorii osób. W zależności od przyjętej perspektywy poznawczej i naukowej rozwiązywanie wspomnianych problemów owocowało

w przeszłości i owocuje nadal określonymi dokonaniem organizacyjnymi i metodycznymi.

Bibliografia

1. Ambrozik W., *Dewiacje wychowawcze w środowisku wiejskim*, Poznań 1997.
2. Ambrozik W., *Sytuacja społeczna dziecka rodziny alkoholycznej w kulturowo zaniedbanym rejonie wielkiego miasta*, Poznań 1983.
3. Aronson E., *Człowiek – istota społeczna*, Warszawa 1992.
4. Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań 1997.
5. Baumeister R. F. (red.), *Public self and private self*, Springer-Verlag, New York 1986.
6. Brown J. D., *The self*, McGraw-Hill, New York 1998.
7. Campbell D. T., *Blind variation and selective retention in creative thought as in other knowledge process*, *Psychological Review* 1990, no. 67.
8. Campbell J., *Self-esteem and clarity of the self-concept*, *Journal of Personality and Social Psychology* 1990, no. 59.
9. Cialdini R. B., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańsk 2004.
10. Czapów C., *Wychowanie resocjalizujące*, PWN, Warszawa 1978¹, 1980².
11. Czapów C., Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971.
12. Dąbrowski K., *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa 1979.
13. Doliński D., *Techniki wpływu społecznego*, Warszawa 2005.
14. Dudzikowa M., *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, Warszawa 1987.
15. Dykcik W., *Stanisława Kowalskiego koncepcja doskonalenia systemu wychowawczego w środowisku*, (w:) S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna – dokonania – działalność – perspektywy*, Toruń 2001.
16. Festinger L., *A theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press 1957.
17. Fontana D., *Psychologia dla nauczyciela*, Poznań 1998.
18. Frąckowiak T., *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, Warszawa 2001.
19. Frąckowiak T., *Dziecko edukacyjne i pomocowe. Oferty małych ojczyzn*, Garmond 2007.
20. Fukuyama F., *Koniec człowieka*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2004.

21. Gertsmann S., *Psychologiczne podstawy oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982.
22. Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001.
23. Giddens A., *Socjologia*, Warszawa 2006.
24. Gnitecki J., *Globalne problemy współczesnego świata w aspekcie edukacyjnym w cyklu życia*, (w:) T. Frąckowiak (red.), *Arytmia egzystencji społecznej a wychowanie*, Warszawa 2001.
25. Goffman E., *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk 2005.
26. Jones E. E., *Interpersonal perception*, Freeman, New York 1990.
27. Kawula S., *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*, Toruń 2004.
28. Kawula S. (red.), *Pedagogika społeczna – dokonania – działalność – perspektywy*, Toruń 2001.
29. Kłoskowska A., *Spółeczne ramy kultury*, PWN, Warszawa 1972.
30. Konopczyński M., *Twórcza resocjalizacja*, Editions Spotkania 1996.
31. Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji*, PWN, Warszawa 2006.
32. Konopnicki J., *Niedostosowanie społeczne*, Warszawa 1972.
33. Kowalski R. M., Leary M. R., *Strategic self-presentation and The avoidance of aversive events. Antecedents and consequences of self-enhancement and self-depreciation*, *Journal of Experimental Social Psychology* 1990, no. 26.
34. Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa 1979.
35. Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005.
36. Kwieciński Z., *Wykluczenie*, Toruń 2002.
37. Leary M., *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*, Gdańsk 2004.
38. Lockwood P., Kunda Z., *Salient best selves can undermine inspiration by outstanding role models*, *Journal of Personality and Social Psychology* 1999, no. 76.
39. Lockwood P., Kunda Z., *Superstar and Me. Predicting the impact of role models on the self*, *Journal of Personality and Social Psychology* 1997, no. 73.
40. Łukaszewski W., *Szanse rozwoju osobowości*, PWN, Warszawa 1984.
41. Marzec-Holka K., *Dzieciobójstwo, przestępstwo uprzywilejowane czy zbrodnia*, Bydgoszcz 2004.
42. Maslow A. H., *Creativity in self-actualizing people*, Michigan 1959.
43. Maslow A. H., *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa 1986.
44. Melchior M., *Spółeczna tożsamość jednostki*, Warszawa 1990.
45. Melosik Z., *Tożsamość, ciało, władza*, Poznań–Toruń 1996.

46. Mendel M. (red.), *Animacje współpracy środowiskowej na wsi*, Toruń 2005.
47. Mead G. H., *Umysł – osobowość – społeczeństwo*, PWN, Warszawa 1975.
48. Miller R. S., *The nature and severity of self-reported embarrassing circumstances*, Personality and Social Psychology Bulletin 1992, no. 18.
49. Modrzewski J., *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne*, Poznań 2004.
50. Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2005.
51. Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2005.
52. Pilch T., Lepalczyk I., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1995.
53. Pospiszyl K., *Resocjalizacja*, Warszawa 1998.
54. Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 2001¹, 2005².
55. Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1961.
56. Rosner K., *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków 2003.
57. Roth D. L., Harris R. N., Snyder C. R., *An individual differences measure of attributive and repudiative facts of favorable self-presentation*, Journal of Social and Clinical Psychology 1988, no. 6.
58. Sobczak S., *Celowość wychowania*, Warszawa 2000.
59. Szczukiewicz P., *Rozwój psychosomatyczny a tożsamość*, Lublin 1998.
60. Szmajke A., *Autoprezentacja – maski, pozy, miny*, Olsztyn 1999.
61. Tesser A., Felson R. B., Suls J. M., *Ja i tożsamość*, Gdańsk 2004.
62. Theiss W., *Listy o pedagogice społecznej. Helena Radlińska, Aleksander Kamiński, Adam Uziembło*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.
63. Theiss W., *Radlińska*, wyd. 2 popr. i rozsz., Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.
64. Tice D. M., *Self-concept change and self-presentation the looking glass self is a magnifying glass*, Journal of Personality and Social Psychology 1992, no. 63.
65. Tyszkowa M., *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Warszawa 1990.
66. Urban B., *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, Kraków 2005.
67. Winiarski M., *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa 2000.
68. Winiarski M., *Współdziałanie szkoły i środowiska. Aspekt socjopedagogiczny*, Warszawa 1992.
69. Wilson J. Q., *The moral sense*, New York, Free Press 1993.
70. Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1964.