

Joanna Żeromska-Charlińska

*Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Polska**

E-mail: joanna.charlinska@uwm.edu.pl

ORCID: 0000-0002-5921-5810

Nieprzypadkowy specjalista resocjalizacji – *empowerment* w akademickim procesie edukacji**

Summary

A NONCONTINGENT SOCIAL REHABILITATION EXPERT – EMPOWERMENT IN THE ACADEMIC EDUCATIONAL PROCESS**

The purpose of the article is to emphasise the importance of the concept of empowerment in the process of individual understanding of the category of resources by the students of social rehabilitation, in the context of “creative potentials”, “life orientation”, with confrontation with persons who are marginalised, excluded, under social pressure, by stimulating their defensive abilities, capability to take a risk of stigma management, creating constructive social independence and a new quality of life. The subject of descriptive literature analysis, however, is a reflection on the shape of non-obvious social rehabilitation students’ competence in terms of their professional functioning in the area of inclusion/exclusion. The indicated dimensions of the issue determine a starting point for a pedagogical confrontation with real day-to-day influences in the contemporary academic area as well as in the context of social rehabilitation practice. The conducted analysis indicates the need to elaborate a concept of the subject which would enable future pedagogues to have a look at the “Others”, not only through the prism of their own understanding, but above all in the dialectic perspective of becoming the subject.

Keywords: empowerment, potential, social rehabilitation students, values, inclusion, education

red. Paulina Marchlik

* Adres: Wydział Nauk Społecznych, ul. Żołnierska 14, 10-561 Olsztyn

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

W procesie rozwoju kompetencji i zasobów studentów resocjalizacji dużą rolę odgrywa *empowerment*¹. W tym artykule podejmuję próbę dookreślenia zasadności eksponowania egalitarnego wymiaru potencjałów studenta resocjalizacji wobec jego przyszłej konfrontacji z sytuacją opresji, kryzysu, sytuacją graniczną, stanowiącą barierę rozwojową i życiową podopiecznych. Uważam, że istotne jest ukierunkowanie na proces stymulowania potencjałów twórczych, uwzględniających humanistyczną troskę o człowieka, a w tym: kreujących jego społecznie konstruktywną samodzielność czy nową jakość życia, które mogą stanowić alternatywę wobec innych narracji poznawczych.

Praca resocjalizacyjna zbudowana na osobistych przekonaniach studentów, które warunkują ich sposób postrzegania i interpretowania roli przyszłego specjalisty resocjalizacji, stanowi istotną przestrzeń do „wyjścia” poza schematy poprzez prezentowanie refleksyjnej, otwartej na zmiany postawę. Inną przesłanką formującą efektywne oddziaływania wobec osób z syndromem nieprzystosowania społecznego jest doświadczenie praktyczne pedagogów resocjalizacyjnych (Konopczyński, 2018, s. 7) i wiedza na podstawie obserwacji, przeżyć dotycząca życia, rzeczy, ludzi. Najistotniejszym atrybutem tegoż doświadczenia zawodowego jest przekonanie o konieczności zaangażowania przyszłego wykładowcy w stabilizowanie dynamiki rzeczywistej przestrzeni penitencjarnej i postpenitencjarnej oraz podejmowanie prób rozwiązywania problemów podopiecznych.

¹ Pojęcie to już zakorzeniło się w Polsce w angielskim brzmieniu, bo nie ma polskiego (jednowyrazowego) odpowiednika. W zależności od kontekstu jego rdzeń (*power*) można określić jako: władza, siła, moc, uprawnienie, zdolność, energia. Przedrostek *em-* sygnalizuje aktywny stosunek do tego, co znaczą te pojęcia, w szczególności nastawienie na zmianę władzy, siły, mocy etc. W stosowanych w Polsce tłumaczeniach taką rolę ma przedrostek *u-* np. upodmiotowienie, uprawomocnienie, umacnianie. Zakładając, że władzę, moc, uprawnienie można dawać i odbierać, zwiększać i zmniejszać, zastosowanie pojęcia *empowerment* wskazuje na pierwsze elementy. Nie chodzi przy tym o dawanie, przekazywanie i zwiększanie ich tam, gdzie już są, ale tam gdzie ich nie ma, lub jest ich za mało, np. dać, przekazać władzę tym, którzy są jej pozbawieni; dać, dodawać siły tym, którzy są bezsilni; dać prawa tym, którym ich odmówiono; umocnić, wzmocnić tych, którzy są w gorszej niż inni sytuacji, zajmują niższe pozycje (<http://rszarf.ips.uw.edu.pl/pdf/Empowerment2.pdf>).

Perspektywa teoretyczna

Zasadniczy potencjał poznawczy prezentowanego tu spojrzenia na złożoność i wielowymiarowość motywów wizji działań przyszłego, a więc w pewnej mierze odpowiedzialnego za kształt przestrzeni społecznej, pedagoga resocjalizacji – tkwi w próbie odpowiedzi na pytanie: Do życia w jakim społeczeństwie przygotowuje człowieka? (Po)nowoczesny model społeczeństwa skonstruowany na bazie rozwoju, wiedzy i zindywidualizowanej podmiotowości, zdaniem Mariusza Granosika (2019, s. 186), wymusza pewne struktury tożsamościowe oraz biograficzne, pozwalające precyzyjniej lokować kluczowe imperatywy, w efekcie zmieniające stabilny udział tożsamościowy na korzyść „elastycznego”, wyzwalanego impulsem dyskursowym. W takim ujęciu istotne stają się wspieranie, umacnianie i rozwijanie postawy proaktywnej i twórczej, rozwijanie samoświadomości i świadomości zarówno jednostek, wspólnot, jak i organizacji, przekładających się na kontekst skuteczności w rozwiązywaniu problemów społecznych. Dobrą ilustracją uelastyczniania tożsamości może stanowić koncepcja zarządzania zasobami ludzkimi – *empowerment*, prowadząca do wzmocnienia i usamodzielnienia się podmiotów (Mitchel, 2012, s. 146). Natomiast centralną kategorią dla wyuczonego optymizmu i modelu mocnych stron w procesie definiowania, operacjonalizacji i praktycznych zastosowań koncepcji *empowerment* staje się poczucie kontroli (recepja na poziomie jednostkowym). Recepja kontroli jest konceptem wielowymiarowym, definiowanym przez przedstawicieli psychologii kognitywnej, psychologii tożsamości, psychologii motywacji. W odniesieniu do podjętych rozważań chcę zwrócić uwagę na poznawczy komponent postrzeganej kontroli, jaką jest w teorii kognitywnej poczucie własnej skuteczności, zaś w teorii motywacji akcent jest położony na istotę postrzegania kontroli, którą są motywacje do sprawowania kontroli, natomiast w teorii tożsamości na osobowościowy komponent postrzeganej kontroli, czyli na umiejscowienie kontroli (Zimmerman, 1990, s. 71–86). *Empowerment* „zakłada zdolność jednostek i społeczności do podejmowania działań w celu zapewnienia sobie dobrostanu lub prawa do udziału w decyzjach, które ich dotyczą” (Calves, 2009, s. 736). To zarówno proces, jak i wynik wysiłków zmierzających do tego, by uzyskać względny stopień zdolności wpływania na świat (Schulz i in., 1993, s. 570–571). Celem działań upelnomacniających, uprawomocniających, upodmiotawiających jest osiągnięcie takiego stanu, w którym ludzie odzyskują indywidualną i grupową kontrolę nad własnym życiem, miejscem, postulatami,

prawami, przestrzenią, językiem, będąc jednocześnie zdolnymi do określenia swoich potrzeb, celów życiowych i działania, mając poczucie sprawstwa/wpływu na szereg życiowych zdarzeń (Jarczyńska, 2017, s. 121–122). To proces wzmacniający poczucie kontroli podmiotu nad własnym życiem, wiarę we własne możliwości i integrację społeczną (Mitchel, 2012, s. 146), to czynnik wzmacniający proces aktywizacji (Gucwa-Porębska, 2017, s. 315), i co za tym idzie rozwój kompetencji społecznych. *Empowerment* może być traktowany jako efekt oddziaływań edukacyjnych, których celem jest kompensowanie deficytów rozwojowych uniemożliwiających wielostronny i wielowymiarowy rozwój wychowanka (Cudowska, 2018, s. 427). Warto zasygnalizować wymiary koncepcji *empowerment* (Bugdol, 2006, s. 42–73), eksponującej metodykę wzmacniania zdolności podmiotu do obrony, usamodzielniania: organizacyjny (elastyczność, współpraca), pedagogiczny (rozwój i kształtowanie relacji), psychologiczny (Zbierowski, 2012, s. 140) (integracja, przekonywanie, negocjowanie), socjologiczny (rozwój więzi organizacyjnej). Według Marka Bugdola (2006, s. 51) kształtowanie odpowiednich postaw pracowniczych dopiero w trakcie zatrudnienia, nie jest działaniem skutecznym, dlatego zalecane jest, aby już na studiach wdrażać przyszłych pracowników do myślenia w kategoriach koncepcji *empowerment*. Ugruntowaniu i rozwijaniu tej strategii winien towarzyszyć wysiłek prowokowania studentów do twórczego myślenia, zachęcania ich do samodzielności, podejmowania inicjatywy i przyjmowania odpowiedzialności za efekty własnej pracy, wzmacniania przekonania o własnej skuteczności oraz zaangażowania w naukę, zachęcania do odkrywania i rozwijania swoich umiejętności i kompetencji do współpracy z innymi. Można to osiągać przez stworzenie przyjaznego klimatu, pozostawiania pola do działań własnych studentów, stosowanie pozytywnej komunikacji (Dankiewicz, 2016, s. 252). Powstaje pytanie czy idea owego procesu znajduje uzasadnienie w zastanej rzeczywistości akademickiej, w której status zawodowy i społeczny pedagogów resocjalizacji pozostaje nieostry, nieoczywisty, nieokreślony, a przez to niedoceniony, a nawet zagrożony marginalizacją zawodową? Swoistą szansę partycypacji w rzeczywistości czy jej ekstensywną i ekspansywną zmianę można próbować opisać, częściowo zrozumieć i systematycznie wyjaśniać poprzez percepcję owej zmiany na płaszczyźnie, na której współczesna młodzież akademicka kształtuje swoje odniesienia, aktualizując wiedzę o sobie, o relacjach ze światem, będąc jednocześnie aktywnym podmiotem perspektywnych zmian. Jak zauważa Joanna Moczydłowska, z koncepcji *empowerment* wynika wciąż aktualne stwierdzenie: ludzie to wspólnota szukająca możliwości współtworzenia wartości (2013, s. 15).

Dla tej koncepcji charakterystyczne jest postrzeganie i dostrzeganie tendencji rozwojowych i kierunków potencjalnych przeobrażeń, szans i wyzwań jako predyktorów wzmacniających poczucie własnej wartości, godności i samorealizacji.

W rozważaniach istotne wydaje się wskazanie m.in. konieczności zintensyfikowanych oddziaływań nauczycieli akademickich wobec potrzeb:

- autonomii (nie stosowanie przymusu, uzasadnianie słuszności działania, umożliwianie dokonywania samodzielnego wyboru),
- kompetencji (przydzielanie zadań dostosowanych do możliwości i udzielanie informacji zwrotnych o postępach),
- afiliacji (relacji z innymi, okazywanie życzliwości i zainteresowania).

Zaspokojenie tych potrzeb (Deci, Ryan, 2000, s. 227) jest warunkiem wzbudzenia motywacji wewnętrznej, aktywizującej uczenie się i rozwój człowieka, w tym wytrwałości, skuteczności i kreatywności w działaniu. Co najistotniejsze, owe zabiegi wymagają współodpowiedzialności studenta za przebieg procesu rozwoju. Współczesne uczenie się dorosłych domaga się świadomego i efektywnego zarządzania własnymi schematami uczenia się, konstytuując świadomość kariery edukacyjnej i zawodowej (Adams, Galanes, 2008, s. 222). Rzeczywistym wyzwaniem egzystencjalnym pedagogów, w najważniejszym okresie formowania ich profesjonalnej tożsamości, powinno być kreowanie samego siebie poprzez znalezienie swojego miejsca w świecie. Z tej perspektywy istotnym celem szkoły wyższej jest wspieranie indywidualnego rozwoju studentów poprzez tworzenie warunków do podjęcia i realizacji zadań rozwojowych. Jednym z zasadniczych warunków jest kształtowanie kompetencji autokreacyjnych. Należy zwrócić uwagę na możliwość wykorzystania przez nauczycieli akademickich jednego z podstawowych sposobów w tym procesie: modelu edukacji podmiotowej. Ten model edukacji stwarza szansę w zakresie: samo-określenia, autoprojekcji i własnego życia, konfrontowania wizji rzeczywistości z oczekiwaniami społecznymi, rozwijania własnych kompetencji, uczenia się podejmowania decyzji i ponoszenia odpowiedzialności. Owe możliwości generują szansę rozwoju kompetencji biograficzno-narracyjnych (podstawa procesu autokreacji w konstruowaniu opowieści i historii życia, samoświadomość, refleksyjność, wiedza, system wartości) i realizacyjnych (wiedza, umiejętności zarządzania samym sobą – planowanie, realizacja i kontrola planów własnego rozwoju) (Śladek, 2009, s. 106–107). Rozumienie znaczenia kompetencji autokreacyjnych/kompetencyjności autokreacyjnej w procesie własnego rozwoju poprzez analizę swojej historii życia oraz dostrzeganie konieczności konstruowania dalszych jej etapów, sprzyja świadomemu i intencjonalnemu ukierunkowaniu edukacyjnemu.

Organizowanie procesów rozwoju w szkole wyższej jako predyktor wspierania upodmiotowienia i umacniania studentów

Niezbędny potencjał w poszerzaniu perspektywy przyszłych klientów, podopiecznych o nowe, wzmacniające znaczenia czy możliwości doświadczania w praktyce umiejętności tworzenia bardziej optymistycznej wizji przyszłości, wspólnego odkrywania wartości i konsekwencji w ich realizacji, wydobywania zasobów, pomocnych i niezbędnych w projektowaniu rozwiązań – pozwoliłby przyszłym pedagogom spojrzeć na Innych nie tylko przez pryzmat własnego wyobrażenia, ale przede wszystkim w perspektywie dialektyki stawania się podmiotem. Pedagog resocjalizacji bez względu na optykę subiektywnego spojrzenia i rozumienia kategoryzacji rzeczywistości przez Innych, ich niepoznanego, niemożliwego do wyobrażenia, wymykającego się symbolizacji status quo, winien angażować przemyślenia odwołujące się do idei szacunku, godności (Ostrowska, 2004, s. 39–40), integralności wobec człowieka. W perspektywie działań naprawczych, podejmowanych wobec osób pozostających w konflikcie z prawem, w kryzysie osobowościowym bądź tożsamościowym, czy w sporze z przyjętymi normami społecznymi, wyrażających bunt przeciwko narzucanym ramom zachowań, ustalenie przyczyn mieszczących się w uogólnionej klasyfikacji jako tych, uruchamiających działania socjalne, resocjalizacyjne nie jest ani jednoznaczne, ani proste. Współcześnie w trosce o jakość kształcenia pedagogicznego studentów resocjalizacji, uczelnia partycypując w urzeczywistnianiu profesjonalizacji zawodu, odwołuje się do możliwości rozwojowych studentów, krytycznej refleksji i empirycznej weryfikacji stosowanych paradygmatów dydaktycznych.

Przypadająca na okres studiów wczesna dorosłość wiąże się z budowaniem i krystalizacją własnego oglądu świata, tj. wewnętrznej reprezentacji otaczającego świata i doświadczeniem własnego w nim miejsca. W rezultacie dochodzi do wyboru orientacji życiowej, dookreślenia znaczenia i hierarchizacji preferowanych wartości. Nabywanie wiedzy i niezbędnych umiejętności w celu podjęcia i wykonywania przyszłego zawodu oraz wykrystalizowana postawa wobec własnego usytuowania w zawodzie (Kupiec, 2018, s. 514) stanowi o rzeczywistym poczuciu podmiotowości (Ruciński, 1991, s. 133–144; 1999, s. 141–143). Polega ono na dostrzeżeniu własnej wartości, bez odnoszenia wartości istnienia do wartości pochodnych, będących atrybutami jednostki, determinującymi sukcesy i klęski w zmaganiu się z posiadanymi ograniczeniami. Rozumienie podmiotowości podopiecznego, jego istnienia i obecności w świecie jest pierwszym i koniecznym warunkiem zaakceptowania i ułożenia z nim relacji na zasadzie

dialogu. Dialog może być zabezpieczeniem jego moralnego rozwoju przed dewiacjami oraz pomocą w odkryciu podmiotowości, a więc wartości samego siebie. Nie ulega wątpliwości, że w toku swego rozwoju, jednostka osiągając coraz wyższy poziom empatii, wrażliwości, allocentryzmu, odpowiedzialności i współdziałania, powinna samodzielnie kierować swoim rozwojem, przechodząc od sterowania zewnętrznego do sterowania wewnętrznego, od poddawania się wychowaniu do samowychowania. Studenci wszechstronnie rozwijający się stają na swej drodze życiowej wobec trudnego wyzwania: określenia siebie, własnej tożsamości oraz znalezienia swego miejsca w świecie. Rozwikłanie tego naturalnego, rozwojowego zadania wiąże się z wieloma utrudnieniami i ograniczeniami. Jednak doświadczanie: miłości do drugiego człowieka, przyjaźni z nim, zdolności do wybaczenia, gotowości niesienia pomocy, życzliwości, tolerancji – świadczy o egzystencjalnym rozwoju, o rozwoju człowieka i całego jego wewnętrznego świata. Poszerzanie się zakresu wrażliwości emocjonalnej na drugiego człowieka wiąże się z rozwojem świadomego Ja, z rozwojem *self* (por. Borowska, 1998, s. 59 i nast.). Psychologowie zaś uważają, iż możliwe jest przezwyciężanie egocentryzmu dzięki rozdzielności Ja–podmiotowego i Ja–przedmiotowego, stanowiące warunek wglądu w samego siebie, samokontroli i samosterowania oraz dzięki poznawczej dyferencjacji Ja–Inni (Jarymowicz, 1994). Niemniej kształtowanie tożsamości staje się personalną sprawą każdego człowieka, jako że jest determinowane głównie jego doświadczeniem oraz osobową wrażliwością (zob. Zamojska, 1998), a w odniesieniu do analizowanej rzeczywistości także wrażliwością aksjologiczną, sytuującą się na różnych poziomach (zob. Ostrowska, 1998, s. 59 i nast.). To właśnie doświadczanie otaczającej rzeczywistości – a w niej samych siebie, jest źródłem samowiedzy i układem odniesienia wobec innych (por. Bell, 1994, s. 126). Można pokusić się o stwierdzenie, iż:

[...] stawiane studentom cele, zadania, wymagania czy wzory osobowe wśród kadry akademickiej, w znacznym stopniu decydują, czy praca będzie traktowana jako droga rozwoju, realizacji własnego człowieczeństwa i potrzeby sensu życia, czy też stanie się ona wyłącznie sposobem zdobywania środków do życia (Jaskot, Murawska, 2006, s. 113).

Jeśli wśród potencjalnych kandydatów do zawodu resocjalizatora dominującą postawą będzie unikanie zobowiązań, ograniczona eksploracja dostępnych alternatyw i przejmowanie typowych dla środowiska wzorców zachowań, można się wówczas spodziewać, że z chwilą zatrudnienia będą oni jedynie zdolni do wzmocnienia jurydyczno-opresyjnego modelu resocjalizacji, zamiast

wprowadzania innowacyjnych oddziaływań kreujących (Konopczyński, 2013). Kategoria doświadczeń praktycznych i kompetencji profesjonalnych, to równie istotny asumpt do formowania sylwetki osobowej pedagoga resocjalizacyjnego (Konopczyński, 2018, s. 8), jednakże należałoby w tym względzie zaakcentować zasadność różnicowania treści, jak też możliwych do osiągnięcia efektów kształcenia w zależności od posiadanych już kompetencji studenta. Przyszli resocjalizatorzy to ludzie młodzi, bez pedagogicznych doświadczeń biograficznych. Ich odpowiedzialność za podejmowane próby przeformułowywania celów resocjalizacji z destruktywnych na konstruktywne jest odmienna od odpowiedzialności zmilitaryzowanych funkcjonariuszy państwowych. Spoiwem łączącym kształcenie tych grup winno być doskonalenie komunikacji interpersonalnej z podmiotami oddziaływań resocjalizacyjnych (Kuszał, Sztuka, 2012, s. 295–296) oraz przeświadczenie o istocie koncepcji humanistycznej w resocjalizacji. Pedagodzy humaniści, których postawy aksjologiczne winny wytyczać ścieżki operacjonalizacji kompetencyjności zawodowej poprzez potrzebę samokształcenia, rozwoju i samorealizacji, zaangażowania, towarzyszenia, współdziałania w relacji z podopiecznym, partycypują w przestrzeni dialogu jako podmioty twórczo i czujnie zmagające się ze złożoną materią. Mam tu na uwadze, różnorodność kognitywną, wielość znaczeń i sensów ukształtowanych wokół pojęć: „upełnomocnienie, uprawomocnienie, upodmiotowienie” oraz różnorodność obszarów badawczych wyznaczanych przez ten konstrukt. Niewątpliwie wytyczne koncepcji *empowerment* w kształceniu pedagogicznym, w odniesieniu do realiów społecznych, wpisują się w humanistyczny paradygmat, w założeniach odnoszący się do pozostawiania człowiekowi swobody w kształtowaniu własnej tożsamości. tworzonej w kontekście opisu, rozumienia i refleksji, wynikającego z aktywnego poznawania (Konopczyński, 2014, s. 60). Istotą humanizmu staje się ideał człowieka, pedagogika natomiast w tym zakresie zajmuje się „czynieniem człowieka z człowieka” (Kubinowski, 2011, s. 107). Jak słusznie zauważa Hubert Kupiec bez wątpienia u podstaw twórczej resocjalizacji leżą założenia paradygmatu humanistyczno-interpretatywnego, pedagogiki kultury, stąd adekwatne jest kumulowanie wysiłków w procesie kształcenia pedagogicznego w obszarze paradygmatów: humanistycznego i konstruktywistycznego (2018, s. 514). Dla studentów resocjalizacji, kształconych w tym paradygmacie, ułatwione będzie zrozumienie faktu, iż wychowanie powinno polegać na wspieraniu Innych w rozwijaniu posiadanych przez nich zasobów i dążeniu do samorealizacji, a resocjalizacja na stymulowaniu podopiecznego do urzeczywistniania zmian wektorowych w obrębie postrzegania, myślenia, refleksyjności,

emocji, aktywności, celów i dążeń, integracji wewnętrznej oraz autonomii (Czapów, 1978, s. 27–30). Kształcenie w paradygmacie humanistycznym partycypuje w kreowaniu świadomości konieczności przeprowadzania:

[...] diagnozy osobistych preferencji i wartości jednostki niedostosowanej społecznie, wykorzystywanych następnie w projektowaniu działań korekcyjno-terapeutycznych, uwzględniających osobistą motywację do zmiany, a jednocześnie wskazuje się tu wagę wyposażenia w kompetencje i możliwości potrzebne do realizacji osobistych planów opartych na zdefiniowanych i znaczących wartościach uznawanych przez jednostkę (Wysocka, 2012, s. 308).

Odnoszony do resocjalizacji paradygmat interpretatywny, zgodnie z którym osoby uczestniczące w procesie resocjalizacji winny doświadczyć „przeformułowania poznawczego”. Eliminuje on ze struktur poznawczych schematy dysfunkcjonalne, zastępując je schematami funkcjonalnymi, ułatwiającymi asymilację i akomodację społeczną (Opora, 2009). „Transfer” tożsamości dewiacyjnej następuje w wyniku zmian pojawiających się w strukturach samowiedzy. Konstytuują one autokonceptę i krystalizują się w wyniku informacji zwrotnych, w kontekście pełnienia przez człowieka ról społecznych i mogą ulegać zniekształceniom w efekcie aberracyjnej interpretacji. Stąd w aktywizowaniu klienta do dokonywania zmian w zakresie posiadanej wiedzy o sobie i rzeczywistości, adekwatność czynionych interpretacji będzie zależna od umiejętności współuczestniczenia/współkreowania przestrzeni dialogicznej, a w konsekwencji, aspirowania do kreatywnego postrzegania rzeczywistości i perspektywnych odniesień do niego samego.

Uwzględniając próbę zaakcentowania obszarów namysłu nad aspektami znaczeń i możliwościami ich zastosowania do organizowania procesów rozwoju w szkole wyższej, należałoby przyjąć za Charlotte Bühler, że osoba w wieku studenckim jest zdolna do twórczości, planowych działań ukierunkowanych na wytwarzanie rezultatów (1999, s. 131). Dopiero zdolność do twórczości, do strategicznego kierowania swoimi działaniami (Taylor, 2001, s. 63) sprawia, że możliwe jest pełne doświadczenie podmiotowości, wskazujące na kondycję rozumowania moralnego (Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 53). Stąd odkrywanie rzeczywistości, jej specyficznych właściwości, pozyskiwanie wiedzy i świadome posługiwanie się nią jest przejawem osobistego zaangażowania ukierunkowanego na przewartościowane myślenie o Innych z poczuciem „braku” egzystencjalnego, kwalifikowanych do grona „spoza”, „nie-ludzi” oraz ryzyka poszerzania granic (nie)rozumienia tego, co wyobrazeniowe, co symboliczne, a co realne. Fenomen osoby z jej dylematami i kontrowersjami, uwrażliwia na problemy

i emocje, jakich może doświadczać podopieczny wykluczany i umożliwia przyjęcie się życiu z własnej bądź obcej perspektywy, co z kolei może stanowić warunek zrozumienia zastanego mikroświata (Żeromska-Charlińska, 2018, s. 17). Swoistą odpowiedzią na wyzwania coraz bardziej złożonej, dynamicznej i nieprzewidywalnej współczesności w procesie indywidualnego rozumienia jej przez człowieka jest twórcza orientacja.

Orientacje życiowe w kreatywnym wymiarze są aksjologicznie nasycone i etycznie zaangażowane. Są dynamiczne i procesualne, bo nie powstają w jednorazowym akcie wyłonienia się, lecz wciąż się ujawniają, kształtują i zmieniają. Pozostają permanentnie niedokończone, transcendentalne w sensie możliwym i transgresyjne w wymiarze koniecznym. Zawsze wiążą się z przekraczaniem ograniczeń. Mają charakter emancypacyjny i dialogiczny, kształtują się w relacji człowieka ze światem, w procesie zdobywania podmiotowości i wolności, w dialogu z Innym. Aby mogła się zrealizować, trzeba dostrzec rzeczywistość w perspektywie fenomenologicznej gdyż zdolność widzenia inaczej odnosi się do istoty twórczego podmiotu. Człowiek kreuje swoje życie. Ocenia stan aktualny, dostrzega potrzebę i możliwości zmiany, podejmuje wyzwania i działanie. Staje na drodze osiągania osobistej wolności poprzez dostrzeganie tego, co jest, tego, co można zmienić oraz tego, co w wyniku tej zmiany może się dokonać (Cudowska, 2018, s. 421). Twórcze orientacje życiowe są zdaniem Agaty Cudowskiej konsekwencją świadomego wyboru (2001, s. 290). Osoby te są lepiej przygotowane do życia w dynamicznie zmiennym i zróżnicowanym społeczeństwie, bo niepoznane wywołuje u nich potrzebę uczenia się, poznawania i doświadczenia a ich autonomiczna motywacja poznawcza, znacząco ukierunkowuje działanie. Z założenia akceptują one zmianę jako coś naturalnego, gdyż same nieustannie się zmieniają, aprobują różnice, posiadają poczucie wolności moralnej i autonomii sądów oceniająco-wartościujących. Zgodnie z założeniami psychologii humanistycznej wykazują umiejętność dostrzegania konkretów, jak też uogólniania, abstrahowania, klasyfikowania, innowacyjnego spojrzenia, pełnej koncentracji i fascynacji sytuacją, zdarzeniem. Ogląd rzeczywistości resocjalizacyjnej z metodologicznej perspektywy twórczego wewnętrznego i społecznego kreowania osób nieprzystosowanych społecznie, w miejsce perspektywy prawie wyłącznego korygowania i usprawniania ich zaburzonych funkcji i struktur osobowych, tworzy filary rozumienia założeń twórczej resocjalizacji jako koncepcji o potencjałach osób nieprzystosowanych społecznie. Jej metody mają za zadanie poszukiwać zasobów i rozwijać zarówno potencjały tkwiące w tych osobach, jak i stwarzać perspektywy wykreowania

nowej tożsamości indywidualnej i społecznej osób nieprzystosowanych (<http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2018/11/>). Dostarczanie jednostce użytecznej, wspierającej działania wiedzy, przyczynia się do wzbudzenia chęci podejmowania wysiłku na rzecz zmiany i przeświadczenia o konieczności pełnego zaangażowania w podejmowaniu ryzyka zmiany, a także do nabywania indywidualnych i społecznych kompetencji, niezbędnych do uczestniczenia w życiu społecznym. Stąd w procesie wspierania, upelnomocniania w kontekście przestrzeni akademickiej pedagog-resocjalizator, menadżer, łącznik, obserwator, propagator, dysponent zasobów, rzecznik procesu nauczania/uczenia się: motywuje, koordynuje, monitoruje, przygotowuje, ewaluuje, opracowuje, rozwiązuje, ustala, wdraża, zapewnia mapowanie ścieżki tożsamości zawodowej studentów, określającej niejako transgresyjność „ścieżki wykluczonych” w odnajdywaniu własnych zasobów i potencjałów w warunkach środowiska otwartego oraz możliwości zaspokajania potrzeby hubrystycznej, potwierdzającej własną wartość człowieka. Potrzeba wzmocnienia poczucia własnej wartości odgrywa główną rolę w motywowaniu człowieka do działań przekraczających jego własne możliwości. Wiesława Limont pisze: „w jej skład wchodzi przede wszystkim mechanizmy autowaloryzacji, samoprezentacji i podnoszenia własnych kompetencji, które mają służyć ciągłemu potwierdzaniu i wzrostowi własnej wartości osoby” (2011, s. 95–108). Człowiek potwierdza lub wzmocnia swoją wartość dzięki stałemu polepszaniu jakości swoich dokonań, dzięki sięganiu po mistrzostwo. Pojęcia takie jak: tworzenie samego siebie/orientacja życiowa ujmuję jako kategorię opisową, dynamiczną, procesualną. Podstawę jej określania stanowi ustosunkowanie się jednostki do wartości egzystencjalnych. To zespół poglądów i przekonań na temat potrzeb, dążeń i celów życiowych w obszarze najbardziej cenionych przez podmiot wartości. Orientacja życiowa jest wypadkową wielu czynników: doświadczeń życiowych, zakresu i rodzaju wiedzy, motywacji, umiejętności działania, typu osobowościowego, stylu poznawczego, nastawień oceniająco-wartościujących, czynników środowiskowych (Cudowska, 2014), jest źródłem uogólnionych zasad postępowania i szczegółowych koncepcji tego, co godne pożądania, stanowi zatem formę poznania i opisu wartości uznanych społecznie oraz wartości absolutnych. Z drugiej strony obejmuje afirmację wybranych wartości oraz poglądy dotyczące koncepcji i sensu własnego życia (Sowiński, 2006, s. 149). Orientacja życiowa spełnia ponadto doniosłą rolę w regulacji wzajemnych stosunków człowieka z otoczeniem, jest umiejętnością odbioru informacji o sytuacji, w jakiej znajduje się jednostka, co pozwala jej subiektywnie spostrzeżać i wartościować rzeczywistość i wyznaczać kierunek

życiowych dążeń i aktywności (tamże, s. 150). Twórcze orientacje życiowe jako specyficzny, głęboko osobisty i w pełni zaangażowany sposób pełnienia codziennych obowiązków w życiu cechuje świadomość i celowość działań podejmowanych przez człowieka, zdolność i chęć mierzenia się z nowymi zadaniami, poczucie sprawstwa i kontroli wobec zaistniałych sytuacji, podejmowanie nowych wyzwań, prób wykorzystania różnych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych, świadoma działalność na rzecz samorozwoju, wzbogacanie własnej osobowości, nabywanie nowych doświadczeń i umiejętności, poczucie wolności moralnej i autonomii sądów oceniająco-wartościujących, refleksyjność i podmiotowe zakorzenienie w bycie. To akt podmiotowej kreacji, dzięki któremu jednostka uważnie doświadcza codzienności. Owa twórczość umożliwia podejmowanie wysiłku kształtowania własnego życia, zapewnia refleksyjne ustosunkowanie się do reguł społecznych przyswojonych w procesie socjalizacji i świadome konfrontowanie się z własnymi lękami i słabościami. Człowiek twórczy jest otwarty na nowe, często sprzeczne informacje, dociekliwy w poszukiwaniu najlepszych rozwiązań problemów, wrażliwy na ukryte elementy rzeczywistości, odważny w podejmowaniu wyzwań poznawczych i ryzykownych projektów, wytrwały w pracy i zdolny do odraczania gratyfikacji za nią, niezależny w działaniach, w zgodzie z wewnątrznie utrwalonymi standardami, z wyobraźnią, przejawia krytyczny stosunek do siebie i świata, intuicyjny styl myślenia (Nęcka, 2002). Twórcza orientacja jest odpowiedzią na wyzwania złożonej, dynamicznej i nieprzewidywalnej współczesności, jest zorientowana na odłonę tego, co pomaga człowiekowi w osiągnięciu równowagi, mimo trudności i zagrożeń. Niesie w sobie określony potencjał interpretacyjny w twórczym postrzeganiu procesów inkluzji społecznej, ukierunkowanej na działania kreujące (Konopczyński, 1996, 2007, 2015).

Podsumowanie

Zawód pedagoga resocjalizacji obliguje do nabycia wiedzy, kwalifikacji i kompetencji, które określają jego odrębność. Z pewnością wymaga też twórczego podejścia, bo jego realizację warunkują takie właściwości jak: niestandardowość, niedookreśloność, zmienność zdarzeń i sytuacji edukacyjnych. Niewątpliwie wobec dokonanej analizy teoretycznej należy zaakcentować kluczową rolę kadry akademickiej we wspieraniu, dodawaniu sił studentom resocjalizacji. Upelnomocnianie, nadanie im upoważnienia do wykonania określonego

zadania, kontrolowania i oceniania działań własnych lub wykonywanych przez innych – to akt, proces nadawania osobie lub grupie mocy i statusu w konkretnej sytuacji. Nie uwalnia od podległości, ale nadaje władzę w wyznaczonym polu, daje narzędzia do samodzielnego rozwiązywania doświadczanych problemów. Dzięki upelnomocnianiu zarówno jednostki, jak i grupy rozwijają umiejętności radzenia sobie i osiągania przez nich uznawanych wartości. W działaniu uczą się samodzielnego dostrzegania problemów i ich rozwiązywania, lecz tylko w polach wyznaczonych przez wykładowcę naukowca, doradcę, pośrednika, mediatora. Doświadczanie upelnomocniania może, choć nie musi, wyzwalać dążenia emancypacyjne (Czerepaniak-Walczak, 2018, s. 23). Implementowanie procesów uczestnictwa studentów w kołach naukowych, wykraczających poza formalne programy studiów, pozwalające na poczucie podmiotowego sprawstwa w wymiarze merytorycznym i organizacyjnym, w praktykach resocjalizacyjnych, warsztatach, np. klinice penitencjarystycznej. Uczestnicząc w nich zyskują poczucie kontroli i skuteczności, mają poczucie dostępu do zasobów własnych, orientację na racjonalność emancypacyjną, wiedzę „w jaki sposób”. Wspomaganie rozwoju profesjonalnego pedagoga resocjalizacji poprzez opowiadanie o doświadczeniach z własnej praktyki, wzmacnia poczucie własnej skuteczności, istoty w profesji związanej z edukowaniem innych.

Nieoczywistość zawodu pedagoga, a w nim istotność czynnika ludzkiego, jego potencjału, czyli warunków, jakie ma do dyspozycji oraz zasobów kreowania i zarządzania nimi w realizacji celów (Konaszewski, Kwadrans, 2018, s. 12), stanowi jego niekwestionowany atrybut i doceniany jest zwłaszcza w kwestii diagnostyki resocjalizacyjnej, konstruowania prognoz, indywidualnych planów oddziaływań resocjalizacyjnych. Jednakże poczucie satysfakcji i pozytywne doświadczenie własnego życia, wynika nie tylko z osiągnięć, realizacji ważnych celów czy codzienności funkcjonowania, ale z indywidualnych zasobów, czyli osobowych właściwości psychicznych człowieka, czyniących go odpowiedzialnym za jakość życia i jednocześnie decydujących w znaczącym stopniu o wykorzystaniu dostępnych mu zasobów społecznych (Trzebińska, 2008), swoistej siły psychicznej czyli umiejętności przezwyciężania trudności (tamże, s. 67–68). Transfer wysiłków edukacyjnych realizowanych przez teoretyków akademickich w paradygmacie interpretatywnym i konstruktywistycznym pozwoli studentom na autowgląd w rolę przyszłego edukatora resocjalizacji, ortopedagogiki. Przyjęcie perspektywy myślenia *empowerment* ukierunkowuje na poszukiwania tego, czego nie wiemy jeszcze o uwarunkowaniach kształtujących podmiotowość pedagoga resocjalizacji. Poszukiwanie to przypomina podróż z drogowskazami

w docieraniu do wydarzeń decydujących o podjęciu kluczowych decyzji czy stawianiu czoła pewnym wyzwaniom i rezygnacji z innych.

References

- Adams, K., Galanes, G. (2008). *Komunikacja w grupach* (s. 222). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bell, D. (1994). *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu* (s. 126). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Borowska, T. (1998). *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji* (s. 59). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Budgol, M. (2006). *Wartości organizacyjne. Szkice z teorii organizacji i zarządzania* (s. 42–73). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bühler, Ch. (1999). *Bieg ludzkiego życia* (s. 131). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Calves, A. E. (2009). Empowerment: genealogie d'un concept cle du discours contemporain sur le développement. *Revue Tiers Monde. Les mots du développement. Trajectoires et pouvoirs*, 4/200: 735–749. Pobrane z: <https://www.caim.info/revue-tiers-monde-2009-4-page-735.htm>.
- Cudowska, A. (2001). Twórczość–wartość postulowana czy aktualizowana w edukacji? W: U. Ostrowska (red.), *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych* (s. 290). Olsztyn: UWM.
- Cudowska A. (2014). *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne*. Białystok: Trans Humana.
- Cudowska A. (2018). Twórcze orientacje życiowe jako zasoby w readaptacji społecznej. W: W. Ambroziak, A. Kieszkowska, K. Sawicki (red.), *Współczesne dylematy resocjalizacyjne. W stronę twórczej resocjalizacji* (s. 421, 427). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Czapów, Cz. (1978). *Wychowanie resocjalizujące* (s. 27–30). Warszawa: PWN.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2018). Autonomia edukacji akademickiej w warunkach centralizmu programowego i dekretowanych efektów kształcenia. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2, 23.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). Filozoficzne konteksty podmiotowości w edukacji akademickiej. W: K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej* (s. 53). Szczecin: Oficyna In Plus.
- Dankiewicz, M. (2016). *Empowerment w organizacji czyli siła w pracownikach*. W: A. Hennel-Brzozowska (red.), *Empowerment czyli dodawanie siły w praktyce psychologicznej* (s. 252). Kraków: Wydawnictwo scriptum.
- Deci, E. L. R., Ryan, M. (2000). The „what” and „why” of goal pursuits: Human Leeds and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227.
- Gucwa-Porębska, K. (2017). Aktywizacja społeczna i zawodowa osadzonych jako istota oddziaływań probacyjnych w środowisku wolnościowym. *Zeszyty Pracy Socjalnej*, 22, z. 4, 315.
- Granosik, M. (2019). Tożsamość–biografia–rządzenie. Krytycznie o dominujących dyskursach indywidualnej przemiany. W: E. Dubas, A. Gutowska (red.), *Statość i zmienność w biografii. Przełomy biograficzne* (s. 186). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Jarczyńska, J. (2017). *Empowerment w pracy socjalnej jako skuteczne podejście stosowane w rozwiązywaniu problemów społecznych*. *Acta Universitatis Nicolai Copernici*, XXXIV, z. 440, 121–122.
- Jarymowicz, M. (1994). *Poznawcza indywidualizacja a społeczna identyfikacja: model zależności pomiędzy odrębnością schematów: Ja My Inni i gotowością do identyfikowania się z innymi*. Warszawa: IP PAN.
- Jaskot, K., Murawska, A. (2006). Charakterystyka „wieku studiów”. Konsekwencje pedagogiczne. W: K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej* (s. 113). Szczecin: Oficyna In Plus.
- Konaszewski, K., Kwadrans, Ł. (2018). *Zasoby osobiste młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Uwarunkowania środowiskowe* (s. 12). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Konopczyński, M. (1996). *Twórcza resocjalizacja*. Warszawa: Editions Spotkania.
- Konopczyński, M. (2000). *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konopczyński, M. (2013). *Kryzys resocjalizacji czy(lł) sukces działań pozornych – refleksje wokół polskiej rzeczywistości resocjalizacyjnej*. Warszawa: Pedagogium.
- Konopczyński, M. (2015). *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących* (s. 60). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Konopczyński, M. (2018). Wstęp. *Resocjalizacja Polska*, 15, 7, 8.
- Kubinowski, D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja* (s. 107). Lublin: UMCS.
- Kupiec, H. (2018). Kształcenie pedagogiczne studentów przez organizowanie warsztatów twórczej resocjalizacji. W: W. Ambrozik, A. Kieszkowska, K. Sawicki (red.), *Współczesne dylematy resocjalizacyjne. W stronę twórczej resocjalizacji* (s. 514). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kusztal, J., Sztuka, J. (2012). Pedagog resocjalizacji wobec zmian w systemie edukacji. *Resocjalizacja Polska*, 3, 295–296.
- Limont, W. (2011). Teoria dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego a zdolności, twórczość, transgresja. *Acta Universitatis Wratislaviensis. Prace Psychologiczne*, 60, 95–108.
- Michel, M. (2012). Strategia inkluzji społecznej osób marginalizowanych w lokalnym systemie resocjalizacji z perspektywy *welfare state* i *empowerment*. *Resocjalizacja Polska*, 3, 146.
- Moczyłowska, J. M. (2013). *Empowerment – upodmiotowienie we wspólnocie. Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa*, 11, 15.
- Nęcka, E. (2002). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Opora, R. (2009). *Ewolucja niedostosowania społecznego jako rezultat zmian w zakresie odporności psychicznej i zniekształceń poznawczych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Ostrowska, U. (1998). *Doświadczenie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*. Bydgoszcz: ART.
- Ostrowska, U. (2004). *Studenci wobec godności. Między nieodzownością a kontestacją* (s. 39–40). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ostrowska, U. (2011). Dyskurs w edukacji akademickiej. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 260.
- Ruciński, S. (1991). Podmiotowość z punktu widzenia pedagoga. W: B. Suchodolski (red.), *Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny i pedagogiczny* (s. 133–134). Warszawa: PAN.

- Ruciński, S. (1999). Nauczyciel – wychowawca: między ideałem a rzeczywistością. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania* (s. 141–143). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schulz, A. J., Israel, B. A., Zimmerman, M. A., Checkoway, B. (1993). *Empowerment as a Multi-Level Construct: Perceived Control at the Individual, Organizational and Community Levels* (s. 570–571). Michigan: PCMA Working Paper Series.
- Śladek, A. (2009). Znaczenie kompetencji autokreacyjnych w procesie kształcenia akademickiego. W: A. Szerląg (red.), *Kompetencje absolwentów szkół wyższych na miarę czasów. Wybrane ujęcia* (s. 106–107). Wrocław: ATUT.
- Sowiński, A. (2006). Samowychowanie w szkole wyższej. W: K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej* (s. 149). Szczecin: Oficyna In Plus.
- Szarfenberg, R. (2015). *Empowerment – krótkie wprowadzenie*. Pobrane z: <http://rszarf.ips.uw.edu.pl/pdf/Empowerment2.pdf>.
- Śliwerski, B. (2019). *Pedagogdy są po stronie twórczej resocjalizacji*. Pobrane z: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2018/11/pedagogdy-sa-po-stronie-tworczej.html>.
- Taylor, C. (2001). *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej* (s. 64). Warszawa: PWN.
- Trzebińska, E. (2008). *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Wysocka, E. (2012). Modele myślenia o resocjalizacji – obszary problemowe i sfery zaniedbane. Refleksja metateoretyczna i empiryczne eksploracje. W: T. Zacharuk, M. Konopczyński, S. Sobczak (red.), *Dialog w integracji i reintegracji społecznej* (s. 308). Siedlce: UPH.
- Zamojska, E. (1998). *Kulturowa tożsamość młodzieży. Studium empiryczne. Z badań nad młodzieżą ze szkół średnich*. Poznań; Toruń: EDYTOR s.c.
- Zbierowski, P. (2012). *Orientacja pozytywna organizacji wysokiej efektywności* (s. 51, 140). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Żeromska-Charlińska, J. (2018). Uwięziona/uwikłana kobiecość – wiktyimizacyjna autokreacja mylnego uznania. W: E. Kantowicz, I. Staszkiwicz-Grabarczyk, M. Zmysłowska (red.), *Zagrożone człowieczeństwo. Między bezradnością a działaniem* (s. 71). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zimmerman, M. A. (1990). Toward a Theory of Learned Hopefulness: A Structural Model Analysis of Participation and Empowerment. *Journal of Research in Personality*, 24, 1, 71–78.