

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2006	R. XLIX (LXII)	T. 2 (27)	s. 75–90
------------	--	---------------	-------------------	--------------	----------



Maciej BERNASIEWICZ

Teoria interakcjonistyczna a metody pracy terapeutyczno-resocjalizacyjnej z dziećmi niedostosowanymi społecznie

Zależnie od miejsca, osób, okoliczności, byłem mądry, głupi, prostak, wyrafinowany, milczek, causeur, niższy, wyższy, płytki lub głęboki, byłem lotny, ociężały, ważny, żaden, wstydlivy, bezwstydnny, śmiały lub nieśmiały, cyniczny albo szlachetny... czymże nie byłem? Byłem wszystkim!

Gombrowicz, 1990, s. 25

Wstęp

Pedagog resocjalizacji, pracownik socjalny, terapeuta, *streetworker* i wszyscy ci, którzy zderzają się z problemem niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży, zauważają nierzadko, iż dysponują bardzo ubogimi środkami oddziaływania wychowawczego na swoich podopiecznych. Uzbrojeni w imperatyw życzliwości i podmiotowego traktowania wychowanków szybko orientują się, że praca z agresywnymi, nadpobudliwymi bądź wycofanymi i zaniebdującymi swoje zadania życiowe osobami wymaga wiele cierpliwości i fachowego podejścia. Oprócz znajomości metod stosowanych dziś w resocjalizacji, takich jak przekonywanie, doradzanie, oddziaływanie poprzez własną postawę, konieczne jest, by każdy praktykujący specjalista pedagog dysponował jeszcze dogłębną wiedzą na temat mechanizmów kryjących się za ludzkim zachowaniem. Bez zrozumienia istoty ludzkiego działania, w szczególności zaś przyczyn

zachowań aspołecznych – społecznie potępianych – które zwykliśmy nazywać niedostosowaniem społecznym, wszelkie metody oddziaływania resocjalizującego, choć poprawnie wdrażane, nie przyniosą pożądanych efektów. Bez odpowiedniej wiedzy osoba pracująca z dziećmi i młodzieżą niedostosowaną społecznie wystawia się na ryzyko szybkiego wypalenia zawodowego i zniechęcenia.

Najpierw postaram się zdefiniować pojęcie niedostosowania społecznego, by potem zająć się ogólnymi mechanizmami ludzkiego działania w perspektywie teorii interakcjonistycznej. Pozwoli to na zaplanowanie solidnie osadzonego teoretycznie oddziaływania wobec dzieci, które swoim zachowaniem stwarzają społeczeństwu szczególną trudność wychowawczą, na siebie zaś sprowadzają osobiste cierpienie. Należy przypomnieć, iż ważną cechą niedostosowania społecznego jest cierpienie jednostki niedostosowanej, której nieadekwatne do oczekiwań społecznych zachowanie szkodzi nie tylko społeczeństwu, ale również – albo przede wszystkim – jej samej (zob. definicja niedostosowania społecznego J. K o n o p n i c k i e g o, 1957). Rzadko pamięta się o tym wymiarze dewiacji (rozumianej jako patologia społeczna; *pathos* po grecku to tyle, co cierpienie, a *logos* – to nauka; zob. R a d z i e w i c z - W i n n i c k i, S t a n k o w s k i, 1992, s. 105), którym jest cierpienie dewianta, częściej natomiast zwracamy uwagę na społeczną szkodliwość dewiacji (społeczną szkodliwość niedostosowania społecznego), uderzającą w stabilność systemu społecznego.

O. Lipkowski definiuje niedostosowanie społeczne jako zaburzenie charakterologiczne o niejednorodnych objawach, spowodowane niekorzystnymi zewnętrznymi lub wewnętrznymi warunkami rozwoju, a wyrażające się wzmożonymi i długotrwałymi trudnościami w dostosowaniu się do normalnych warunków społecznych oraz w trudnościach w realizacji zadań życiowych jednostki (L i p k o w s k i, 1971, s. 37). Można powiedzieć, że niedostosowanie społeczne – wedle tej definicji – jest niepełnosprawnością społeczną. Jednak niedostosowanie społeczne zdaje się nie wynikać tylko z trudności, niezdolności przystosowania się społecznego, może być również efektem niechęci do podporządkowania się społecznym normom i regułom, czego nie podkreśla definicja O. Lipkowskiego. O tej właściwości niedostosowania społecznego pisze F. Z n a n i e c k i; definiuje on podnormalność jako odchylenie w dół od normy (możemy bowiem mówić również o odchyleniu w górę – w przypadku dewiantów pozytywnych), które zachodzi wtedy, kiedy osobnik bądź nie umie stosować norm systemów kulturowych, w których uczestniczy, bądź nie chce przystosować się do wymagań społecznych swego kręgu – czasem i nie umie, i nie chce; swą rolę społeczną spełnia „źle”, psując ustalony w danym wzorze osobowy porządek, a nie wprowadzając żadnego innego (Z n a n i e c k i, 2001, s. 268). Czasem brak skłonności (w przeciwieństwie do braku zdolności) do pełnienia ról wskutek negatywnego ustosunkowania się wobec różnych oczekiwań społecznych nazywa się wykołajeniem społecznym (zob. G ó r s k i, 1985, s. 11).

O substracie naszej pracy pedagogicznej – człowiek jako istota biologiczna

Strukturę niniejszego artykułu chciałbym oprzeć na dwóch postulatach pracy z osobami niedostosowanymi społecznie. Pierwszy, którego podstawą jest biologiczna koncepcja natury, zakłada konieczność kształtowania społecznych dążeń, które nierzadko przeciwstawiają się silniejszym popędom natury biologicznej. Drugi natomiast wynika z ujęcia człowieka jako istoty społecznej, przy czym rozważania nad możliwościami resocjalizacji osób niedostosowanych społecznie chciałbym oprzeć na paradygmacie interakcjonizmu symbolicznego – z tego pedagog wyprowadzić może użyteczne wskazówki dotyczące jego pracy z dziećmi i młodzieżą, której zachowania nie są aprobowane przez społeczeństwo i jako takie podlegają negatywnej ocenie.

Stwierdzenie, że człowiek dąży raczej do przyjemności niż do przykrości, trąci banałem takim samym jak konstatacja, że każdy z nas w ciągu swojego życia osobniczego uczy się powściągać swoje naturalne popędy, by realizując swoje potrzeby, nie narazić się na jakieś społeczne sankcje. Ta ludzka właściwość refleksji i przewidywania następstw swoich poczynań jest jednak sztuką, której nabywamy w procesie socjalizacji – Socjalizacji nie przebiegającej prawidłowo wśród osób, które określimy mianem niedostosowanych społecznie. Dlatego większość tych osób ma tendencję do prostego reagowania na chemiczne i fizyczne bodźce, bez uprzedniego rozważenia konsekwencji swoich poczynań. Należy zauważyć, że „zwierzęta wyższe, a człowiek przede wszystkim, mają możność niereagowania na bodziec, na który reagowały uprzednio. Uprzednia reakcja na bodziec mogła mieć przykre konsekwencje, wobec czego reguła zachowania w tej sytuacji czy zwyczaj uległy zmianie. Zdolność tę nazywamy umiejętnością hamowania reakcji, wypływa zaś ona z faktu, że system nerwowy przenosi pamięć minionych doświadczeń lub je rejestruje. W tym momencie determinacja działania nie pochodzi wyłącznie ze źródeł zewnętrznych, lecz wypływa z wnętrza samego organizmu” (Thomas, 1975, s. 67). Dlatego też pedagodzy zgadzają się z koniecznością kształtowania w wychowankach takiej pamięci (zniechęcającej do zachowań nieaprobowanych społecznie) poprzez organizowanie w procesie resocjalizacji odpowiednich sytuacji wychowawczych, sytuacji, które miałyby na celu „wyrwać” osoby niedostosowane społecznie z biologicznego determinizmu ku zachowaniom przemyślanym i zorganizowanym. Oczywiście, nie może być zgody na pedagogiczne oddziaływania, które miałyby znamiona jakiejś behawioralnej tresury. Jakimi środkami zatem dysponujemy? Na terenie socjologii – jak pisze D.H. Wrong – pytania o możliwość trwania ładu społecznego (ratującego nas przed grozą hobbesowskiego stanu walki każdego z każdym, gdzie człowiek człowie-

kowi jest wilkiem) zyskują najczęściej dwie odpowiedzi: „Pierwsza odpowiedź zawarta jest w pojęciu internalizacji norm społecznych. Druga zazwyczaj stosowana lub zakładana w badaniach empirycznych głosi, że człowieka zasadniczo motywuje pragnienie osiągnięcia pozytywnego wizerunku samego siebie przez zdobycie akceptacji lub prestiżu w oczach innych” (W r o n g, 1984, s. 50). Tym drugim pragnieniem zajmuje się szerzej teoria interakcjonistyczna, do której omówienia chciałbym teraz przejść. Zaznaczę jednak uprzednio, iż odrzucając skrajny behawioryzm („siermiężne” metody warunkowania klasycznego oraz instrumentalnego) w oddziaływaniu na dzieci niedostosowane społecznie jako mało humanistyczne, nie należy zapominać o ludzkich dążnościach wynikających z naszej biologicznej natury (w całym artykule pomijam, kluczowe skądinąd, teorie psychologiczne i medyczne, które dostarczają jeszcze innych, swoistych metod pracy z osobami niedostosowanymi społecznie, ponieważ przekracza to ramy niniejszego artykułu). Rozważania poprzedzające właściwe omówienie teorii interakcjonistycznej umieściłem, aby nie popadać w monokauzalne tłumaczenie niedostosowania społecznego, o którym to błędzie w następujący sposób pisze D.H. Wrong: „Zachowanie dewiacyjne pozostaje tłumaczone szczególnymi okolicznościami: dwuznacznością norm, anomią społeczną, konfliktem ról lub większym kulturowym naciskiem na cele niż na aprobowane środki ich osiągania. [...] zaprzecza się [jednocześnie – M.B.] obecności w człowieku sił motywacyjnych, buntujących się przeciw społecznej dyscyplinie” (W r o n g, 1984, s. 50). Tymczasem „przekonanie, że człowieka nieodmiennie pchają do działania zinternalizowane normy lub pociąga go nęcące potwierdzenie ze strony innych, ignoruje – wyrażając się przez moment archaicznie – zarówno to, co w naturze człowieka najwyższe, jak i to, co w niej najniższe, zarówno zwierzę, jak i anioła. E. Durkheim, od którego w dużym stopniu wywodzi się dzisiejszy socjologiczny punkt widzenia na sprawy ludzkiej natury, przyznawał, że samo istnienie normy społecznej pociąga za sobą, a nawet stwarza możliwość jej pogwałcenia. Taki jest sens jego słynnej sentencji, że zbrodnia jest zjawiskiem normalnym” (W r o n g, 1984, s. 50). Powraca pytanie o metody pracy z dziećmi i młodzieżą niedostosowaną społecznie. Teoria interakcjonistyczna formułuje szereg twierdzeń, które pozwalają na zorganizowanie takiej celowej pracy.

Teoria interakcjonistyczna – człowiek jako istota społeczna

Fundamentalne w teorii interakcjonistycznej pozostaje pytanie, dlaczego osoba niedostosowana społecznie zachowuje się w taki a nie inny sposób. Jeśli

zachowuje się wobec innych ludzi (odtąd niedostosowanie społeczne chciałbym odnosić do relacji międzyludzkich, podstawową jednostką analizy interakcjonistycznej jest bowiem **spotkanie** przynajmniej dwóch aktorów społecznych) w sposób naganny, łamiąc obowiązujące normy społeczne, dajmy na to reaguje w sposób wulgarny na przypadkowe potrącenie przez nieznaną osobę w tłumie miejskim, to wskazuje to przynajmniej na dwa zjawiska. Pierwsze dotyczy nas wszystkich i polega na tym, iż nikt z ludzi nie czuje się dobrze, jeśli – nawet przypadkowo – doświadcza takiego potrącenia. Drugim zjawiskiem jest reakcja na takie zdarzenie. Mówimy, że człowiek „przystosowany”, dobrze wychowany, wyczekuje na reakcję przepraszającą, by potem uprzejmie oświadczyć, że nic się nie stało, tudzież stwierdzić, iż nie poniósł wielkiej szkody. Odmienna reakcja, polegająca na wystosowaniu nieprzyjemnych epitetów pod adresem sprawcy zajścia, skłania nas do zadania pytania o jej przyczyny. O ile pierwsze zjawisko ma znamiona reakcji bezwarunkowej (powszechne jest bowiem chwilowe oburzenie w sytuacji bycia potrącanym), o tyle drugie (możliwość odmiennej reakcji) sugeruje, iż pomiędzy bodźcem (potrąceniem) a reakcją zaszło jeszcze coś, co decydowało o kulturalnym bądź wulgarnym zachowaniu. Tym czymś jest dla „interakcjonisty” **jaźń** reagującego oraz zastosowana przez niego **interpretacja** tej sytuacji. Oczywiście można by powiedzieć, że za tymi odmiennymi reakcjami społecznymi stoją wyuczone wzory generalnego zachowania. W pierwszym przypadku jest to wzór przyjaznego, kompromisowego, a w drugim wrogiego i gwałtownego reagowania na mające miejsce zdarzenia (tym samym przyczyny niedostosowania społecznego upatruje się w układzie nerwowym, charakterze, osobowości itp.). Jednak „interakcjonista” będzie widział za tymi wzorami odmienny sposób nadawania znaczeń zjawiskom świata zewnętrznego. W pierwszym przypadku nasz „kulturalny” aktor społeczny nadaje sytuacjom pozytywne znaczenia i w swych **interpretacjach** skłonny jest usprawiedliwiać takie zdarzenia. Świat jest dla niego przyjazny i uporządkowany. Jeśli zdarzą się jakieś incydenty, to należy szybko przywrócić zaburzony porządek rzeczy. Drugi aktor zaś przypisuje światu zewnętrznemu „nieczyste” intencje i takie zdarzenia, jak potrącenie, **interpretuje** jako prowokację. Jeden z największych teoretyków interakcjonizmu symbolicznego tak pisze o tych mechanizmach: „[...] ludzie **interpretują** czy **definiują** wzajemnie swoje działania, zamiast na nie po prostu reagować. Tak więc ludzka interakcja zapośredniczona jest przez symbole, przez interpretację, czy też przez nadawanie znaczenia działaniom innych. Zapośredniczenie to oznacza wprowadzenie procesu interpretacji pomiędzy bodziec a reakcję w zachowaniu jednostki” (Blumer, 1984, s. 72).

W analizowanej sytuacji zauważyć można, iż w obliczu tych samych okoliczności możliwe jest różne ludzkie działanie. Jednak tylko jedno stanowi oczekiwany społecznie sposób „znalezienia się” w tej sytuacji. Człowiek potrącający drugiego winien złożyć przeprosiny, przepraszany zaś powinien je

przyjąć. Jednak osoba nieprzystosowana społecznie bądź nie dysponuje taką wiedzą (a zatem nie może w sposób właściwy **zinterpretować** sytuacji), bądź, co zdarza się znacznie częściej, nadaje całej sytuacji inne **znaczenie**. Moglibyśmy powiedzieć, iż osoba niedostosowana społecznie **definiuje sytuację** bez uwzględnienia podzielanych przez większość norm społecznych. I tak, okazja kradzieży, wykorzystania słabszego, ominięcia obowiązku szkolnego staje się dla osoby niedostosowanej społecznie szansą, z której ochoczo korzysta, podczas gdy dla ludzi „przystosowanych społecznie” stanowi albo pokusę, którą trzeba przezwyciężyć, albo możliwość, z której nigdy nie skorzystają. „Każdy samodzielnie wyznaczony akt zachowania poprzedzony jest zawsze stadium badania i zastanawiania się, które możemy nazwać definicją sytuacji” (Thomas, 1975, s. 67). Osoby niedostosowane społecznie dysponują zatem innym zestawem **definicji sytuacji** niż reszta społeczności tworzącej i respektującej określone normy społeczne.

Powoli wyłania się więc pedagogiczny cel, wokół którego winniśmy zorganizować swoje oddziaływania na dzieci i młodzież społecznie niedostosowane. A jest nim zmiana **interpretacji** i reorganizacja **definicji**, jakimi dysponują osoby niedostosowane społecznie. Ponieważ podstawą wszelkich interpretacji jest zasób uprzednich doświadczeń własnych lub przekazanych nam przez rodziców czy nauczycieli, w których doświadczenia te pełnią rolę zasobów wiedzy podręcznej oraz rolę schematów odniesienia (Schütz, 1984), praca nasza polegać musi na organizacji takich doświadczeń podopiecznych oraz takim przykładzie własnym, które byłyby w stanie poczynić zmiany w dotychczasowym układzie odniesienia osób niedostosowanych społecznie. Zmiany, które znalazłyby swoje odzwierciedlenie w działaniach tych osób. „Człowiek znajduje się w każdym momencie swego codziennego życia w biograficznie zdeterminowanej sytuacji, w zdefiniowanym przez siebie fizycznym i społeczno-kulturowym środowisku [...]. Powiedzieć, że definicja sytuacji jest biograficznie zdeterminowana, to przyznać, że ma ona swoją historię, która stanowi nawarstwienie wszystkich uprzednich doświadczeń zorganizowanych w stale posiadany przez niego [poszczególnego człowieka – M.B.] zasób wiedzy podręcznej, zasób unikalny, dany jemu i tylko jemu” (Schütz, 1984, s. 145). A zatem wychowawca musi w sposób cierpliwy i trwający najczęściej przez długi okres czasu uczestniczyć w procesie budowy zasobu wiedzy o świecie u swojego podopiecznego. Jeśli zastaje u wychowanka **definiowanie sytuacji**, które upośledza jego funkcjonowanie w społeczeństwie, to musi skonfrontować jego **interpretacje**, zasady funkcjonowania społecznego i reguły życia ze swoimi, społecznie podzielanymi **znaczeniami**. Oczywiście, jeśli to „zderzenie” wizji świata i życia społecznego ma wyjść na dobre wychowankowi i społeczeństwu oraz przyczynić się do realizacji procesu, który zwykliśmy nazywać resocjalizacją, to wychowawca musi posiadać w oczach wychowanka określony autorytet i zaistnieć jako osoba znacząca w jego świecie. Tylko w ten

sposób mamy szansę na kształtowanie owych **interpretacji**. Postulowaną tutaj **metodą wpływu osobistego** może posłużyć się tylko ten wychowawca, którego łączy z wychowankiem stosunek wewnętrzny, zachodzący wtedy, gdy zachowanie wychowawcy ma dla podopiecznego wartość nagradzającą – kiedy wychowankowi zależy na aprobachie wychowawcy, na dobrej opinii, na udzielanych radach, gdy z własnej woli i inicjatywy spędza on czas wspólnie z wychowawcą i cieszy go jego obecność (zob. Górski, 1985, s. 140).

Warto wspomnieć, iż tylko niewielka część naszej wiedzy o świecie ma swoje źródło w osobistym doświadczeniu. Większa część ma społeczne pochodzenie, została nam przekazana przez naszych przyjaciół, rodziców, naszych nauczycieli i nauczycieli naszych nauczycieli (zob. Schütz, 1984). Największe znaczenie ma tutaj oczywiście dom rodzinny, który najczęściej w przypadku dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie nie spełniał dobrze swojej roli. To rodzina jest tym pierwszym, najlepszym „inkubatorem”, w którym dojrzewają dziecięce **interpretacje** rzeczywistości, miejscem, gdzie nabywamy poczucia granic, czyli tego, co nam wolno, a czego nie. „Gdy tylko dziecko [...] zaczyna ciągnąć, drzeć, szperać, być wścibskie i kręcić się, rodzice poczynają definiować sytuację za pomocą mowy i innych znaków: »Bądź cicho«, »Siedź prosto«, [...] »Słuchaj matki«” (Thomas, 1975, s. 68–69). Bez takiej „szkoły życia” trudno potem dostrzegać społeczne granice w postaci różnych norm i reguł. Wychowawca, który w późniejszym okresie życia dziecka stara się korygować negatywne wpływy wychowania rodzinnego, musi dysponować ogromną siłą przekonywania i być osobą, na której ocenie podopiecznemu bardzo zależy, by stało się możliwe „opóźnione” uspołecznienie (lub tak zwana **alternacja** – ponowne definiowanie rzeczywistości społecznej, połączone z silną identyfikacją emocjonalną z osobami dokonującymi socjalizacji) (zob. Wrzesień, 2003).

Proces pozytywnego wzrastania dziecka w społeczność (czyli takiego, które pozwala mu z czasem stać się jej bezkonfliktowym członkiem) ma pewne cechy „urabiania” – jak za Wordsworthem pisze Thomas – „pragnienia i czynności dziecka zaczynają być hamowane stopniowo pod wpływem definicji sformułowanych w łonie rodziny, przez towarzyszy zabaw, w szkole, w szkółce niedzielnej, w społeczności lokalnej, poprzez lekturę, instrukcje formalne, nieformalne znaki aprobaty i dezaprobaty wzrastający członek zbiorowości poznaje kodeks swego społeczeństwa” (Thomas, 1975, s. 69). Dziecko niedostosowane społecznie to nierzadko dziecko, u którego stwierdzamy deficyt **interpretacji**, brak wycucia tego, co dozwolone, i tego, czego robić nie wolno. Reakcje takiego dziecka w obliczu trudności życiowych (nieuchronnie związanych z ludzką egzystencją) są prostym refleksem warunków środowiskowych. Wyzwania, z którymi trzeba się zmierzyć, postrzegane są jako nieprzekraczalne przeszkody – trzeba od nich „uciec” bądź je zniszczyć.

Zaprezentowana tutaj koncepcja indywidualnej **wiedzy o świecie**, która determinuje **interpretacje i definiowanie sytuacji** przez osoby niedostosowane społecznie (i w ten sposób decyduje o interakcjach i zachowaniach społecznych tych osób wobec konkretnych przedmiotów świata zewnętrznego), zawiera również elementy myśli fenomenologicznej E. Husserla. „Husserl przyjmuje, że ludzie wiedzą coś o świecie jedynie dzięki doświadczeniu. Wszystkie pojęcia świata zewnętrznego, świata »tam, na zewnątrz« są zapośredniczone przez sens, który im nadajemy, i mogą być poznane jedynie dzięki procesom świadomościowym [...]. Nikt nie ma bezpośredniego kontaktu z rzeczywistością; kontakt ten jest zawsze pośredni i dokonuje się poprzez procesy zachodzące w umyśle ludzkim” (Turner, 2004, s. 411). Stąd też płynie dla pedagogów postulat konieczności poznania **rzeczywistości** dzieci niedostosowanych społecznie, która odbiega od **rzeczywistości** reszty społeczeństwa. Przy czym **rzeczywistość** rozumiem tutaj – na sposób fenomenologiczny – jako zasób wiedzy określonych ludzi. Prawidłowy proces resocjalizacji oprzeć musi się na znajomości społecznie podzielanych sensów i **wiedzy**, którą należy niejako „zaaplikować” tym, którzy nie przestrzegając norm społecznych, sądzą, iż wszyscy czynią podobnie. Dlatego już sama **obecność** wychowawcy wśród wychowanków jest metodą resocjalizacji. Wychowawca wnosi bowiem wraz ze swoją fizyczną obecnością własny **zasób wiedzy**, własne **interpretacje**, a nade wszystko własne postawy wobec wychowanka, które mogą mieć wpływ na wzbogacenie oglądu „świata” wychowanka o element prospołeczny. Negatywny obraz świata, który każe wychowankowi ustosunkować się agresywnie wobec otoczenia, pochodzi nie tylko z opinii znanych mu z jego środowiska, lecz przede wszystkim z doświadczeń frustracyjnych związanych z najbliższymi mu osobami. Zwłaszcza te negatywne doświadczenia każą mu **definiować świat** w „ciemnych barwach”. Dlatego też wychowawcza obecność winna się koncentrować nie tyle na poznawczej rekonstrukcji świadomości wychowanka, ile na jej emocjonalnych komponentach, związanych z zaspokajaniem jego potrzeb.

Po tej krótkiej analizie znaczenia w naszym życiu **definiowania sytuacji**, a zatem zapoznaniu się z możliwościami, jakimi dysponuje osoba pracująca z dziećmi i młodzieżą niedostosowaną społecznie, przejdę do – bodajże najważniejszego dla naszego życia i działania – rodzaju definicji.

Jaźń

Jedną z najważniejszych dla naszego działania interpretacji jest ta, w której nie odnosimy się do przedmiotów świata zewnętrznego, nadając im określone

znaczenia, lecz ujmujemy siebie jako przedmiot, któremu świat zewnętrzny nadaje znaczenie. Interakcjonizm nazywa ten przedmiot jaźnią. William James, psycholog z Harvardu, był prawdopodobnie pierwszym badaczem społecznym, który utworzył klarowne pojęcie jaźni. James uznał, że ludzie mają zdolność postrzegania samych siebie jako obiektów oraz zdolność wytwarzania odczuć i postaw skierowanych na siebie samych (podaję za: Turner, 2004). Jednak to G.H. Mead i Ch.H. Cooley rozwinęli najpełniej tę koncepcję jaźni, która dla osób pracujących z dziećmi niedostosowanymi społecznie odgrywa kluczową rolę. Koncepcję, która genezy jaźni poszczególnego człowieka każe szukać w opinii jego środowiska na temat tego, kim ów człowiek jest dla tego środowiska. Przy czym całą tę koncepcję należy rozbudować o kilka wymiarów. Po pierwsze, za naszym zachowaniem wobec innych ludzi, ale i wszelkich przedmiotów świata zewnętrznego nie stoją tylko (co podkreśla teoria interakcjonistyczna) ślepe popędy biologiczne, role społeczne, pozycja społeczna, czy szerzej: jakaś struktura społeczna czy rodzaj organizacji, w ramach której działamy, lecz twórcza jaźń, która ocenia bieżącą sytuację, uwzględnia swoje priorytety, odwołuje się do swoich pragnień, ale i ideałów, a wszystko to czyni, starając się zachowywać w sposób konsekwentny. Taki model ludzkiego działania ma przynajmniej kilka dodatkowych implikacji dla pracy pedagogicznej z osobami niedostosowanymi. Jeśli bowiem osoby niedostosowane społecznie zachowują się w sposób nieadekwatny do sytuacji i niekoherentny (jak głoszą definicje niedostosowania społecznego), prawidłowo ukształtowana jaźń zaś przejawia się w konsekwencji i prawidłowym rozpoznaniu sytuacji, to nasza praca winna skupiać się na budowie takiej dojrzałej jaźni. Poza tym teoria interakcjonistyczna zwraca uwagę, iż zachowanie jednostki nie jest rezultatem sił, takich jak naciski środowiskowe, bodźce, motywy, postawy czy idee, lecz wynikiem sposobu, w jaki jednostka je interpretuje i poczyną sobie z nimi w działaniu, które konstruuje (Blumer, 1984). Zwolennicy interakcjonizmu nie twierdzą zatem (byłoby to absolutnie niewiarygodne), iż takie siły, jak oczekiwania społeczne, naciski wynikające z położenia w strukturze społecznej nie mają znaczenia, lecz – przy całej ich „opresyjności” – teoria interakcjonizmu symbolicznego przyznaje jednostce pewną możliwość oporu wobec nich, pewien potencjał samostanowienia; teoria interakcjonizmu ujmuje działanie ludzkie „nie jak emanację struktury społecznej, lecz jako kształtowanie będące dziełem aktorów ludzkich” (Blumer, 1975, s. 82). Temu kształtowaniu własnego działania poszczególne teoretyczne szkoły interakcjonizmu symbolicznego (szkoła chicagowska – w jej ramach H. Blumer, i szkoła Iowa – M. Kuhn) przypisywały zresztą różną naturę. H. Blumer i zwolennicy szkoły chicagowskiej przyznawali człowiekowi dużą zdolność kreacyjną i twierdzili, że schematy, które usiłują ułożyć jaźń w strukturze, utożsamiają ją z *ego*; uczeni, którzy uważają jaźń za zorganizowany kompleks potrzeb czy motywów oraz myślą o niej jak o organizacji postaw lub zinter-

nalizowanych norm i wartości, mylą się, gdyż pomijają proces refleksji – jedyny, który może zrodzić i ustanowić jaźń (zob. Blumer, 1975). „W przeciwieństwie do Blumera Kuhn (przedstawiciel szkoły Iowa) podkreśla siłę *rdzenia jaźni* i kontekstu grupowego w wymuszaniu interakcji. Interakcja jest w znacznej mierze raczej wyzwalana niż konstruowana, ponieważ jednostki wchodzące w interakcję ulegają nakazowi postaw wobec siebie samych i oczekiwania od nich odpowiednich ról. Wprawdzie Kuhn nie zaprzeczyłby z pewnością zdolności jednostek do konstruowania i przebudowy interakcji, skłania się on jednak do postrzegania jednostek jako osobników w wysokim stopniu krępowanych w trakcie swych zachowań *rdzeniem jaźni* i wymogami sytuacji, które tworzą w relacjach wzajemnych” (Turner, 2004, s. 423–424, podkr. – M.B.). Oczywiście spór ten jest pewnym refleksem długo rozważanego w naukach społecznych problemu, czy istnieje w człowieku jakaś substancja stała, niezmienna, a zatem, czy człowiek jest istotą przewidywalną, czy też jesteśmy tworzeni przez konkretne sytuacje i opinie naszego środowiska, a pod wszystkimi „maskami”, jakie prezentujemy innym, nie kryje się żadna twarz. Przedstawiciele obu szkół interakcjonizmu symbolicznego zgodziliby się może, gdybyśmy zaproponowali koncepcję jaźni jako struktury wielokrotnie (nie rozstrzygając jednak, jak często) redefiniowanej i zmienianej. Zresztą takie założenie wydaje się podstawą resocjalizacji, która ma sens tylko wtedy, gdy stwierdzamy, iż możliwe jest przededefiniowanie jaźni osoby niedostosowanej społecznie. Tego zaś, że przede wszystkim od wizji samego siebie, czyli od jaźni, zależy nasze zachowanie, nikt raczej nie kwestionuje. To właśnie na tej podstawie wnioskujemy często, iż nasza samoocena wpływa na to, jak zachowujemy się wobec siebie i innych ludzi. Z potocznych obserwacji wynika, iż osoba o niskim poczuciu własnej wartości skłonna jest do zaniedbywania swoich obowiązków, natomiast ktoś, kto uważa się za dewianta, ma mniejsze bariery przed łamaniem norm społecznych (tę koncepcję rozwijają teorie naznaczania, stygmatyzacji, które głoszą, że „człowiek naznaczony przez społeczeństwo jako dewiant zostaje przezeń odrzucony, przyjmuje narzuconą mu etykietkę i zaczyna się zachowywać zgodnie z nią, co w konsekwencji sprawia, że może poszukiwać swego miejsca w grupie dewiacyjnej” (Nowak, Wysocka, 2001, s. 45).

Według Ch. Taylora, „wiedza o tym, kim jestem, to w rzeczywistości cała wiązka wiadomości o tym, jaką zajmuję pozycję. Moja tożsamość określona jest przez więzi i identyfikacje, stanowiące ramy lub horyzont, wewnątrz których mogę w każdym konkretnym przypadku próbować ustalić, co jest dobre czy wartościowe, co powinienem zrobić lub co popieram, a czemu się przeciwstawiam” (Taylor, 2001, s. 52–53). Wizja siebie samego, nasza jaźń jest ściśle związana z pozycją, jaką zajmujemy w danym kontekście społecznym. Ma to swoje dalekosiężne implikacje. Ludzka przynależność do różnych grup społecznych, w których zajmujemy różne pozycje społeczne i statusy (na

przykład w hierarchii władzy, prestiżu czy hierarchii ekonomicznej), będzie bowiem związana z pewnymi korektami w samopostrzeganiu, czyli w samej jaźni. Owe zmiany w samopostrzeganiu człowiek wprowadza zawsze wtedy, gdy zmienia swoje otoczenie społeczne. We własnej rodzinie możemy mieć wysokie poczucie własnej wartości, ale już inaczej może być w grupie pracowniczej. Również w tym świetle postrzegamy tożsamość (jaźń) jako strukturę ciągle redefiniowaną. Według A.V. Cicourela, „tożsamość związana jest z jej pozycją lub statusem w ramach wchodzącej w grę w danej sytuacji struktury społecznej. Określa ona jej prawa i obowiązki w odniesieniu do innych zajmujących pozycje w ramach tej samej struktury [...]. Na początku swego życia jednostka zajmuje pozycje niewyspecyfikowane [co daje jej jedność tożsamości – M.B.]. Wraz z upływem lat zajmuje pozycje bardziej określone, a jej faktyczne zachowanie w różnych sytuacjach, z którymi wiąże się te pozycje, służy doskonaleniu i modyfikacji nabytej pierwotnie tożsamości” (Cicourel, 1984, s. 318–319). Identycznie postrzega tożsamość G. Simmel: „To, czym ludzie są, tj. w jaki sposób myślą o sobie i w jaki sposób są przygotowani do działania, jest wyznaczone przez ich członkostwo w grupach. [...] geneza osobowości leży w punkcie przecięcia się niezliczonych wpływów społecznych; jest to końcowym produktem wpływu najróżniejszych grup i faz przystosowania się” (Turner, 2004, s. 408).

Przeprowadzona teoretyczna analiza wskazuje, iż metoda pracy z osobami niedostosowanymi społecznie poprzez **celowe organizowanie sytuacji wychowawczych** musi być wzbogacana o metodę chwalenia tych cech podopiecznego ujawnianych w sytuacjach wychowawczych, które mogą stanowić konstruktywny element jego jaźni, element, do którego wychowanek będzie się odwoływał przy podejmowaniu późniejszych decyzji. Metodę tę można nazwać metodą **pozytywnego komentowania**. Cechy w ten sposób unaocznione (uczciwość, odwaga w konstruktywnych działaniach, zaradność, użyteczność itd.) mogą stawać się silnymi składnikami autodefiniowania – „składać się” na tożsamość podopiecznego, ta z kolei będzie później przesądzać o wystąpieniu zachowań zgodnych z oczekiwaniami społecznymi. Koniecznym warunkiem powodzenia tej metody musi być autorytet wychowawcy, z którego opinią liczyć powinni się podopieczni. Zaproponowaną tu autorską metodę oddziaływania resocjalizującego należałoby umieścić pomiędzy opisywanymi przez S. Górskiego **metodami wpływu osobistego** (niewątpliwie metoda pozytywnego komentowania zasadza się na pedagogicznych umiejętnościach wychowawcy) a **metodami wpływu sytuacyjnego** (specyfika metody pozytywnego komentowania przypomina także specyfikę tej grupy metod, ponieważ również „pozytywne komentowanie” wykorzystuje odpowiednie, nadarzające się okazje, w których ujawniają się aktywa wychowanka; ma ona również niewątpliwie cechy działalności nagradzającej, wzmacniającej pożądane elementy tożsamo-

ści podopiecznego). Oprócz tych grup metod S. Górski opisuje jeszcze następujące metody resocjalizacji: wykorzystanie **grup formalnych i nieformalnych** oraz metody bazujące na **elementach kultury** (zob. Górski, 1985). Aby użyteczność metody pozytywnego komentowania jeszcze głębiej uzasadnić w świetle teorii interakcjonistycznej, odwołam się do pojęcia hierarchii uwydatnień, pojawiającego się w kontekście różnych ujęć jaźni i tożsamości. W przypadku większości teorii interakcjonistycznych „znaczącym sposobem nowej konceptualizacji jaźni stało się pojęcie **tożsamość**. Ogólnie rzecz biorąc, jaźń ujmowano jako zbiór bądź serie tożsamości stanowiących odpowiedzi na poszczególne sytuacje. Jaźń konstruowano zatem z wielu tożsamości, a te postrzegane były przez teoretyków jako zorganizowane w hierarchie uwydatnień i istotności. Tożsamości, które zajmują wysokie miejsce w takiej hierarchii, wywierają największy wpływ na dążenie jednostki do zorganizowania swego zachowania i przedstawienia siebie w pewnym świetle” (Turner, 2004, s. 435). Wedle tej koncepcji Sh. Strykera, sposób zachowania się człowieka, to, w jakie role społeczne „wejdzie” (czy będą one zgodne czy niezgodne z normami społecznymi działania), zależy od tożsamości, w jaką dany aktor społeczny jest w danym momencie zaangażowany. Ta tożsamość bowiem zajmuje naczelne miejsce w jego hierarchii uwydatnień i to ona określa dane zachowanie. Praca z niedostosowanymi społecznie i metoda pozytywnego komentowania powinna zmierzać do tego, by pożądana społecznie tożsamość podopiecznego (ta, w której definiuje się on poprzez cechy społecznie akceptowane i zgodne z normami) zajmowała jak najwyższe miejsce w jego hierarchii uwydatnień. Od czego zależy ów awans tożsamości pozytywnej, dzięki której możemy liczyć na zachowania zgodne z normami społecznymi? Sh. Stryker stawia kilka hipotez (zob. Turner, 2004, s. 438–439). Im bardziej jednostki angażują się w daną tożsamość, tym wyższe miejsce ta tożsamość zajmuje w ich hierarchii uwydatnień, a stopień zaangażowania w tożsamość jest proporcjonalny do:

- zakresu, w jakim ta tożsamość jest pozytywnie oceniana przez innych i z perspektywy szerszych definicji kulturowych;
- wyższego stopnia zgodności oczekiwań ze strony innych, od których jednostka uzależnia tożsamość;
- rozleglejszej sieci jednostek, od których dana osoba uzależnia tożsamość;
- większej liczby osób w sieci, od której jednostka uzależnia tożsamość.

Wymienione warunki „zaangażowania” w tożsamość są w istocie potwierdzeniem znaczenia metody pozytywnego komentowania. Dowodzą one, jak ważne są istniejące w przestrzeni kulturalnej definicje tego, co wartościowe i godne szacunku. Niestety w Polsce „przez cały okres transformacji społeczno-ustrojowej młodzież miała mnóstwo okazji obserwować wiele przykładów błyskotliwych i imponujących karier jednostek odznaczających się niezwykle ciekawymi cechami instrumentalnymi, ale równocześnie zasługującymi jed-

noznacznie na negatywną ocenę moralną, a nawet społeczne potępienie” (Urban, 2003, s. 103). Permisywizm moralny mediów czy takie cechy polskiej „niekompetencji cywilizacyjnej”, jak „zanik etosu pracy, [...] lekceważenie dla prawa, gotowość omijania przepisów i swoista cnota cwaniactwa [...], lekceważenie dobra publicznego” (Sztopka, 1994, s. 15) itp., to okoliczności utrudniające przekonanie osoby niedostosowanej społecznie do życia uczciwego i zgodnego z normami społecznymi (tymi oficjalnymi). Jeśli dzieci niedostosowane społecznie żyją w środowisku, które oczekuje od nich pełnienia zupełnie innych ról społecznych niż te oferowane przez pedagoga, to „forsowana” przez niego tożsamość pozytywna będzie musiała rywalizować z tożsamościami, które wychowanek ujawnia w kontakcie ze swoim środowiskiem. Może to powodować silny tożsamościowy konflikt wychownika bądź sprawiać, że będzie on funkcjonował w sposób, który każe mu zawsze kogoś okłamywać. Ważne jest również, by „dobrego zachowania” od dziecka niedostosowanego społecznie oczekiwał i często podkreślał pozytywne cechy jego jaźni nie tylko wychowawca, lecz by włączyli się w to umiejętnie również nauczyciele, rodzice dziecka i wszyscy tworzący społeczną sieć interakcji dziecka.

Zakończenie

Przedstawione rozważania ukazały dwa istotne z punktu widzenia teorii interakcjonistycznej momenty w procesie resocjalizacji. Pierwszy aspekt związany jest z posiadanymi przez dzieci i młodzież niedostosowaną społecznie definicjami sytuacji i koniecznością ich zmiany (**metoda konstruktywnej obecności wśród wychowanków**), drugi zaś z postrzeganiem siebie samego, czyli z jaźnią tych osób i koniecznością odpowiedniego jej redefiniowania (**metoda pozytywnego komentowania**). Pierwszy moment wskazuje na wypaczony obraz rzeczywistości, jaki mają osoby niedostosowane społecznie. I choć fenomenologiczna myśl nic nie mówi o realnie istniejącej rzeczywistości, na której straży mieliby stać pedagodzy urabiający „odchylonych od normy” (głosi nawet, iż o takiej rzeczywistości, jednej dla wszystkich, nic pewnego powiedzieć nie możemy, ponieważ wszyscy ludzie doświadczają jej w sposób zapośredniczony poprzez swoją świadomość), to teoria interakcjonistyczna określa pewien obiektywny wzorzec rzeczywistości społecznej. Do tego wzorca powinni odwoływać się w swojej pracy wszyscy ci, którzy zajmują się niedostosowanymi społecznie. Zresztą tylko dzięki obecności takiego wzorca można mówić o problemie niedostosowania społecznego (bez obiektywnie określonych norm społecznych nie istniałby problem nieprzestrzegania tych norm). „Interak-

cjoniści” wzorzec ten nazywają **uogólnionym innym**. Pojęcie to wprowadził G.H. Mead na oznaczenie „wspólnoty postaw”, czyli wyobrażenia każdej jednostki na temat tego, jak powinna ona zachowywać się w swojej wspólnocie czy społeczności. To wyobrażenie jest formowane w procesie socjalizacji i stanowi ostatnie stadium kształtowania się jaźni każdej jednostki. „Jednostki będące w tym stadium przedstawia Mead jako osobniki zdolne do wyobrażenia sobie całościowej perspektywy społeczności lub też ogólnych wierzeń, wartości i norm” (Turner, 2004, s. 403). Stadium to poprzedzają dwa wcześniejsze, dzięki którym może ono zaistnieć. Stadia te związane są z kształtowaniem się koncepcji samego siebie, mogącej zaistnieć tylko w interakcjach z innymi. Jest to kluczowe stwierdzenie dla omawianego przez nas pierwszego momentu socjalizacji (a także resocjalizacji). Jeśli owi „inni”, uczestniczący w socjalizacji pierwotnej (rodzina, grupa sąsiedzka, grupa rówieśnicza) lub wtórnej, nie będą pełnili swych ról społecznych zgodnie z powszechnie uznanymi normami społecznymi, to w efekcie jednostka przyjmie koncepcję siebie samej jako podmiotu, który może „łamać” owe normy społeczne w poczuciu zupełnej normalności. Jest to nieuchronne, ponieważ etapy kształtowania się jaźni są w swej istocie szczeblami przyjmowania coraz to większej ilości perspektyw innych ludzi (ich interpretacji na temat własnych ról społecznych i ról, które pełnić powinien partner interakcji). Dlatego tak ważna jest **obecność** na wczesnych etapach kształtowania się jaźni ludzi, którzy szanują istniejące normy i wartości. Tu trzeba wskazać na wielkie znaczenie pracy środowiskowej pedagogów, streetworkerów itd., mogą oni bowiem przekazywać swoją perspektywę, a co za tym idzie – definiować konstruktywne role społeczne, jakie pełnić będzie w przyszłości wychowanek.

„[...] początkowe stadium przyjmowania roli, w trakcie którego można wyprowadzić wyobrażenia o samym sobie, Mead określa jako **zabawę**. W trakcie zabawy organizmy dziecięce są zdolne do przyjęcia perspektywy tylko ograniczonej liczby osób, najpierw jednej lub dwóch. Później na skutek dojrzewania biologicznego i nabywania doświadczenia w zdobywaniu roli, dojrzały organizm staje się zdolny do przyjęcia roli wielu innych osobników uwikłanych w zorganizowaną działalność. Mead nazwał to stadium **grą**, albowiem wyznacza ona zdolność jednostek do wyprowadzenia wielości wyobrażeń o samym sobie z reakcji grupy jednostek uwikłanych w pewną skoordynowaną działalność zakładającą wzajemną współpracę. Mead zazwyczaj ilustruje to stadium, dając przykład gry w piłkę, w której zawodnicy, „jeśli chcą osiągnąć efekty, muszą w sposób symboliczny wyobrazić sobie role wszystkich pozostałych graczy w zespole” (Turner, 2004, s. 403). Dopiero po stadium gry może pojawić się ogólne wyobrażenie o regułach życia społecznego, które tak dalece determinuje ludzką istotę, iż „każda rzecz – przedmiot lub zbiór przedmiotów, ludzki, zwierzęcy lub po prostu fizyczny – na którą ona reaguje

społecznie, jest dla niej elementem tego, czym jest dla niej uogólniony inny [...]” (Me ad, 1975, s. 214). Praca pedagogów w środowisku polegałaby na przekazywaniu dziecku takiej perspektywy, dzięki której jego przyszły uogólniony inny zawierałby społecznie akceptowane reguły i normy życia społecznego. Metodą pracy jest tutaj zwłaszcza **konstruktywna obecność** (pedagog jako przedmiot **definiujący sytuacje**, **interpretujący** przydarzające się wydarzenia, proponujący wychowankowi przyjmowanie określonych ról społecznych i będący przedmiotem jego identyfikacji). W pracy wśród osób niedostosowanych społecznie pedagog posługiwać się może tym samym mechanizmem, czyniąc w ten sposób „wyłom” w ogólnym obrazie świata podopiecznego (jego niepoprawnie ukształtowanym uogólnionym innym), a poprzez swoistą zabawę i grę próbując budować na nowo społeczny obraz świata zgodny ze wzorcem.

Drugim momentem, poprzez który odbywać się może wychowywanie resocjalizujące, jest właściwe definiowanie jaźni wychowanka. Wychodząc z założenia – niczym Ch.H. Cooley (opisujący efekt jaźni odzwierciedlonej) – że „ludzie kształtują swoją jaźń, czyli wizję samego siebie i samoocenę, w oparciu o reakcje, jakie napotykają ze strony partnerów interakcji” (Sztompka, 2002, s. 80), a podstawową reakcją wychowawczą w procesie resocjalizacji jest „akt werbalny”, dociera się do uznania pedagogicznej wartości **pozytywnego komentowania** tych cech podopiecznego, które pomagają respektować normy społeczne (bycie pomocnym, a przynajmniej niekrzywdzenie, uczciwość itd.). Metoda ta jest w istocie dostrzeganiem w wychowanku jego aktywów, tego, co dobre, na czym można zbudować solidną tożsamość. Jak wielokrotnie powtarzano, tym, co konstytuuje naszą jaźń, naszą hierarchię tożsamości są opinie i reakcje innych ludzi na nas jako przedmiot ich świata: „Kiedy traktują nas dobrze, z szacunkiem, uznaniem, sympatią, nagradzają i chwalą – mamy prawo sądzić, że jesteśmy wiele warci. Kiedy z nas szydzą, unikają, krytykują, atakują, karzą i ganią – nasza samoocena obniża się” (Sztompka, 2002, s. 80). To **inni** są zwierciadłem, w którym możemy się przeglądać. Oczywiście, „dodatkowa komplikacja to fakt, że społeczeństwo dostarcza nam wielu zwierciadeł, reakcje różnych partnerów na to samo zachowanie mogą być bowiem rozmaite. Gramy naraz przed różnymi audytoriami, krążąc między różnymi kontekstami życia społecznego. To, co spodoba się kumplom z podwórka, może być potępione w szkole, to, czym zyskam uznanie w pracy, może być mało istotne na boisku sportowym” (Sztompka, 2002, s. 80).

Niemniej jako specjaliści od metod pracy z dziećmi i młodzieżą niedostosowaną społecznie powinniśmy być zawsze takim zwierciadłem, w którym wychowankowie odnajdują wizerunek kogoś, kto potrafi i chce przestrzegać norm społecznych, wizerunek, który nie będąc zafałszowanym obrazem, będzie mógł zapaść im w świadomość tak głęboko, iż uczynią go codziennym sposobem autoprezentacji we wszystkich sytuacjach społecznych.

Bibliografia

- Blumer H., 1975: *Implikacje socjologiczne myśli George'a Herberta Meada*. W: *Elementy teorii socjologicznych*. Red. W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki. Warszawa.
- Blumer H., 1984: *Spółczesność jako symboliczna interakcja*. W: *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*. Red. E. Mokrzycki. T. 1. Warszawa.
- Cicourel A.V., 1984: *Procedury interpretacyjne i reguły normatywne w procesie negocjacji statusu i roli*. W: *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*. Red. E. Mokrzycki. T. 1. Warszawa.
- Gombrowicz W., 1990: *Testament*. Warszawa.
- Górski S., 1985: *Metodyka resocjalizacji*. Warszawa.
- Konopnicki J., 1957: *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych i środowisko*. Warszawa.
- Lipkowski O., 1971: *Dziecko społecznie niedostosowane i jego resocjalizacja*. Warszawa.
- Mead G.H., 1975: *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Warszawa.
- Nowak A., Wysocka E., 2001: *Problemy i zagrożenia społeczne we współczesnym świecie. Elementy patologii społecznej i kryminologii*. Katowice.
- Radziewicz-Winnicki A., Stankowski A., 1992: *Patologia społeczna w Polsce*. W: *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku*. Red. A. Radziewicz-Winnicki. Katowice.
- Schütz A., 1984: *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*. W: *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*. Red. E. Mokrzycki. T. 1. Warszawa.
- Sztompka P., 1994: *Teorie zmian społecznych a doświadczenie polskiej transformacji*. „Studia Socjologiczne”, nr 2.
- Sztompka P., 2002: *Socjologia*. Kraków.
- Taylor Ch., 2001: *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Warszawa.
- Thomas W.I., 1975: *Definicja sytuacji*. W: *Elementy teorii socjologicznych*. Red. W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki. Warszawa.
- Turner J.H., 2004: *Struktura teorii socjologicznej*. Tłum. G. Woroniecka i in. Warszawa.
- Urban B., 2003: *Uwarunkowania i możliwości ograniczania patologii społecznej w środowisku młodzieżowym*. „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne”, nr 1.
- Wrong D.H., 1984: *Przesocjalizowana koncepcja człowieka w socjologii współczesnej*. W: *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*. Red. E. Mokrzycki. T. 1. Warszawa.
- Wrzesień W., 2003: *Jednostka – rodzina – pokolenie*. Poznań.
- Znaniecki F., 2001: *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa.