

TOMASZ WACH

CHARAKTER ADOLESCENCYJNYCH ZACHOWAŃ TRUDNYCH A INICJOWANIE ODDZIAŁYWAŃ WYCHOWAWCZO-RESOCJALIZUJĄCYCH

WSTĘP

Rozpatrywanie okoliczności i czynników warunkujących efektywne oddziaływanie wychowawcze i resocjalizujące oznacza między innymi konieczność zdefiniowania, które pojawiające się problemy wymagają takich reakcji, oraz określenia optymalnej pory (czasu, momentu) ich inicjacji. Znaczenie tych kwestii jawi się jako istotne, bo chodzi przecież o uzyskanie *odpowiedniego ukierunkowania dalszego rozwoju osób doświadczających danych trudności* – co jest warunkowane optymalizacją oferty wsparcia pomocowego.

Artykuł niniejszy porusza problematykę efektywnych oddziaływań systemowych, podejmowanych w sytuacji wystąpienia pierwszych, wczesnych przejawów adolescencyjnych trudności wychowawczych. Wypowiedź jest formułowana pod adresem specjalistów zajmujących się badaniem zjawisk nieprzystosowania i niedostosowania społecznego, czyli też związanych z nimi trudności wychowawczych analizowanych w kontekście ewentualnego zagrożenia demoralizacją.

Pytanie operacjonalizujące, które warto w tym momencie zadać, brzmi: *czy możliwe jest zaproponowanie jakichś optymalizacji w obszarze decyzji dotyczących inicjacji oddziaływań mających ukierunkowanie korekcyjne (wychowawczych, resocjalizujących, socjalnych)?* Mowa tu zatem o pierwszych – w odniesieniu do danej osoby – okresach życia, gdy już uznaje się, że zasadne byłoby jakieś specjalistyczne oddziaływanie zmieniające kierunek rozwoju

społecznego i indywidualnego tej osoby – bo utrzymanie i kontynuowanie dotychczasowego (kierunku) mogłoby przynieść eskalujące skutki negatywne w realnej perspektywie czasowej, osłabiające jakość relacji społecznych.

1. WYBRANE KONTEKSTY ETIOLOGICZNE ZACHOWAŃ TRUDNYCH WYCHOWAWCZO

Istotne wątpliwości cząstkowe, które pojawiają się w kontekście tak zarysowanego problemu głównego, dotyczą rodzaju reakcji, ich głębokości/intensywności oraz oczywiście adresatów/uczestników – *czy mają dotyczyć samej osoby przejawiającej dane zachowania, czy także jej otoczenia, i jeśli tak, to kogo należy tymi oddziaływaniami objąć i jaki ma być ich postulowany udział (poziom aktywności własnej)?*

Dla pracowników sfery *human service's*, szczególnie dla pedagogów, nie ma raczej wątpliwości, że warto zastanawiać się nad wyżej zarysowanym obszarem problemowym. Stąd artykuł niniejszy zawiera szereg uwag, które mogą ułatwić podjęcie decyzji merytorycznych w potencjalnie trudnych sytuacjach wychowawczych. Poruszanie się w takim, dość przecież specjalistycznym obszarze problemowym, wymaga dokonania przynajmniej ogólnego sprecyzowania terminologicznego. Mimo że obecna wypowiedź jest kierowana do środowiska specjalistów, to jednak warto określić główne pojęcia. Oczywiście należą do takich „trudności wychowawcze” i „zachowania trudne”, ale też celowe jest przynajmniej ogólne uwzględnienie „wychowania resocjalizującego”. Wprawdzie to pojęcia w obszarze nauk społecznych powszechnie znane, ale przydatne będzie ich sprecyzowanie – szczególnie w kontekście uwagi, że definicji ich dotyczących jest w piśmiennictwie specjalistycznym wiele, choć liczne z nich są wręcz bliskoznaczne. Dla potrzeb niniejszego artykułu uznano zatem, że „trudności wychowawcze” i „zachowania trudne” dotyczą wielostronnych (cyrkularnych) relacji danej osoby i jej otoczenia, ale jednocześnie, że relacje te zostają w jakiś sposób zakłócone, a doraźnie przynajmniej uchwytą przyczyną powstania tych zakłóceń są zachowania tej osoby, niemające uwarunkowań medycznych¹. Skomentowania wymaga użycie zwrotu „doraźnie uchwytą przyczyną” – otóż jest to wynik przyjęcia

¹ Szersze, autorskie uwagi na ten temat zawarto także w: T. W a c h, *Trudności wychowawcze w okresie adolescencji – diagnoza, oddziaływania, efekty*, w: *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, red. E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wydawnictwo KUL 2012, s. 131.

założenia, że zakłócenia relacji, aczkolwiek początkowo mogące sprawiać wrażenie, że wynikają z powodów ulokowanych „po stronie” osoby je przejawiającej, musiały być poprzedzone wytworzeniem się specyficznych warunków tym zakłóceniom sprzyjającym. Te zaś warunki tworzy otoczenie socjalizujące. Tym samym „trudności...” czy „zachowania trudne” mogą być (i bardzo często są) reakcją np. dziecka na swoiste wpływy środowiska – np. dziecko może realizować uznawany tam model funkcjonowania w relacjach międzyludzkich. Dziecku można zatem przekazać rekomendacje dotyczące zachowań, które będą obiektywnie przejawami trudności wychowawczych – jak to się dzieje przy występowaniu dysfunkcji wychowawczych – ale jednocześnie dziecko absolutnie nie będzie przecież zdolne do oceny ich znaczenia. Gotowość do takiej oceny, zdolność do niej, jest nabywana w toku procesu rozwoju wychowawczego, co ma związek z pojawieniem się odpowiednich kompetencji społecznych. Normalnie otoczenie wychowujące bardzo dba, by takie pozytywne kompetencje zostały wytworzone², ale są przecież liczne części środowiska, gdy troska o to nie jest dominująca. Bywa też tak, że otoczenie społeczne chętniej przypisuje konkretnej osobie (dziecku) „sprawstwo” trudności, nie dostrzegając, że rzeczywiste przyczyny tych zachowań są usytuowane bynajmniej nie w osobie, ale – jak wspomniano – stanowią reakcję na wpływy zewnętrzne. Uzasadnioną zatem konstatacją staje się stwierdzenie, że dziecięce (i adolescencyjne) trudności wychowawcze, jeśli nie są uwarunkowane medycznie (chorobą), powstają wskutek oddziaływania otoczenia i stanowią swoistą reakcję dzieci (i adolescentów). Stąd wcześniejsza uwaga o doraźności początkowo dostrzeganych kontekstów zachowań trudnych musi być uzupełniona istotnym spostrzeżeniem, że konieczne jest dokonywanie analiz pozwalających odkryć uwarunkowania rzeczywiste, nie poprzestawanie na pierwszym wrażeniu.

Docenienia wymaga wspomniana już systemowość zachowań, która powoduje, że znaczenia nabierają: zestaw/układ okoliczności oraz konteksty indywidualne i społeczne. Mowa zatem o wymiarze analitycznie szerszym niż incydentalny, jednostkowy („doraźny”). Może się naturalnie zdarzyć, że niekiedy nawet pojedynczy przejaw zachowania zaobserwowany u podopiecznego wymaga głębszego wychowawczego namysłu i rozstrzygnięcia, czy nie jest to element właśnie pojawiających się systemowych trudności, ale wtedy szczególnie należy poszukiwać kontekstualnych przejawów innych zachowań,

² L. Pietruszka, *Volunteering as a path of personal and social development*, w: *The selected areas and social work under contemporary conditions*, red. F. W. Wawro, Lublin: Wydawnictwo KUL 2014, s. 335.

które ewentualnie wypełnią zestaw uzasadniający posłużenie się definicją „zachowanie trudne wychowawczo” ze wszystkimi tego konsekwencjami.

W toku interakcji wychowawczej mogą u wychowanków występować przejawy funkcjonowania, których wychowawca nie aprobuje i tym samym oddziałuje w kierunku wywołania zmiany – jeśli jednak zachowania takie uda się skorygować w toku normalnych oddziaływań wychowawczych, nie ma uprawnienia do operowania zwrotem „trudności wychowawcze”; czyli należy uznać za w pełni normalne, że w toku procesu wychowawczego mogą wystąpić różne sytuacje – także wymagające ukierunkowanej wobec nich aktywności korekcyjnej wychowawczo w celu dokonania zmiany. Oczywiście eskalacja niepokojących sytuacji, pojawienie się przejawów zachowań ponadstandardowo naruszających normę wychowawczą, spowoduje, że stosowanie określenia „trudność wychowawcza” nabierze uzasadnienia³. W znaczeniu definicyjnym przyjętym w niniejszym artykule, „trudności wychowawcze” będą zatem korespondować z pojęciem nieprzystosowania społecznego, a szczególnie z częścią definicji wskazującą, że chodzi „o wadliwe funkcjonowanie jednostki znajdującej się pod presją niekorzystnych czynników biopsychicznych i socjokulturowych prowadzących w konsekwencji do nieadekwatnego odgrywania przypisanych jej ról społecznych i przejawiania postaw antagonistyczno-destrukcyjnych stymulujących jednostkę do zachowań sprzecznych z powszechnie uznawanymi normami i wartościami”⁴.

Jak wynika z dotychczasowych uwag do oceny, czy ma się do czynienia z trudnościami wychowawczymi czy jeszcze z normalnymi (choć w pewien sposób problemowymi) przejawami zachowań, należy stosować, w miarę możliwości, sprecyzowane kryteria (z podkreśleniem zwrotu „w miarę możliwości”, bo opracowanie jakichś całkowicie precyzyjnych list kryteriów diagnostycznych – w rodzaju np. stosowanych w medycynie – nie jest tu do końca możliwe, choć oczywiście wskazania pozwalające odnieść się np. do kwestii demoralizacji i związanych z nią zachowań trudnych są obecne⁵). Kiedy bowiem dane przejawy zachowań osoby są „jeszcze” w normie, a kiedy tę normę już naruszają na tyle, że można mówić o trudnościach wychowawczych, ale też używać innych określeń, w rodzaju np. wstępnych przejawów demoralizacji, nieprzystosowania i niedostosowania społecznego czy

³ L. P y t k a, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa: Wydawnictwo APS 2001, s. 22.

⁴ Tamże, s. 23.

⁵ Wysoki poziom szczegółowości tych wskazań osiągnięto w art. 4 ustawy z dnia 30 sierpnia 2013 r. o zmianie ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. 2013 poz. 1165.

patologii funkcjonowania społecznego? Nie ma jakiegoś jednego, powszechnie obowiązującego zestawu całkowicie sprecyzowanych wskaźników diagnostycznych, które mogłyby dać podstawę do dokonania takich ocen i podjęcia stosownych decyzji realizacyjnych (wychowawczych, resocjalizacyjnych). Występuje przecież bardzo dużo okoliczności etiologicznych, w tym różne są indywidualne i społeczne tła, gdzie przejawiane są dane zachowania podlegające ocenie np. pedagogicznej.

Jednak należy zauważyć, że kluczowe jest rozstrzygnięcie decyzyjne: *to jeszcze norma wychowawcza i nie należy podejmować specjalistycznych reakcji wychowawczych, bo wystarczy działanie standardowe, albo: to już zachowanie poza normą i konieczne jest oddziaływanie bardziej specjalistyczne, korekcyjne, np. wychowawczo-resocjalizujące*. Z jednej bowiem strony może dojść do zaniechania udzielenia specjalistycznego wsparcia wychowawczego w sytuacji tego wymagającej, ale można też wyobrazić sobie sytuację, że interwencja jest przeprowadzana, gdy charakter danego zachowania nie jest rzeczywiście taki, za jaki został początkowo wzięty, czyli nie jest to „trudność wychowawcza”, a problem wymaga innego podejścia. I w tym momencie warto wskazać sposób rozumienia „wychowania resocjalizującego”. Otóż chodzi o tak ukierunkowane wychowanie (w znaczeniu ogólnie przyjętym), które już w pewien wstępny sposób uwzględnia konieczność korekcyjnego odniesienia się do występujących zakłóceń, mogących – przy braku takiej korekty – utrudnić realizację założonych celów.

W literaturze specjalistycznej często spotykanym określeniem jest też „wychowanie resocjalizacyjne”, oznaczające oddziaływania wobec wyraźnie społecznych i faktycznie zagrażających rozwojowi przejawów zachowań, ale forma przyjęta w niniejszej wypowiedzi („...resocjalizujące”) specjalnie podkreśla, że chodzi o aktywność wychowawczą podejmowaną w sytuacjach początkowych, niejako potencjalnych trudności, czyli wtedy, gdy tradycyjnie rozumiane wychowanie jeszcze jest jak najbardziej zasadne. Oba terminy – „resocjalizujący” i „resocjalizacyjny” mają oczywiście wspólne zakresy i w pewnych warunkach mogą być nawet stosowane zamiennie, ale nie należy ich traktować jako synonimów. Taki sposób rozumienia użytego obecnie określenia wydaje się najbardziej korzystny, a dodatkowo warto wspomnieć, że w literaturze specjalistycznej spotykane są cenne doprecyzowania, dotyczące np. przedmiotu pedagogiki resocjalizacyjnej⁶.

⁶ Zob. P y t k a, *Pedagogika resocjalizacyjna*, s. 10; T. W a c h, *Profilaktyka i resocjalizacja nieletnich zagrożonych uzależnieniem od środków psychoaktywnych*, Warszawa: Wydawnictwo Difin 2014, s. 91.

W kontekście dotychczasowych uwag szczególnego uzasadnienia nabiera podkreślenie znaczenia taktu i kompetencji wychowawczych, które muszą cechować specjalistów. Przy nie do końca sprecyzowanym (bo – jak wspomniano – nie da się tego osiągnąć) zestawie kryteriów diagnostycznych ważne jest ukierunkowanie się na podopiecznego i jego środowisko i dokonywanie ocen diagnostycznych z rzeczywistym nastawieniem na udzielenie wsparcia rozwojowego, rozumianego szeroko. Uzyskanie poprawnej merytorycznie diagnozy dotyczącej charakteru problemu i na tej podstawie opracowanie adekwatnych propozycji zaradczych – mimo trudności – jest możliwe, choć najczęściej wymaga intensywnego wysiłku koncepcyjnego i realizacyjnego. Dla specjalistów wskazywane tu dylematy są w pełni czytelne, ale ze względu na stopień ich skomplikowania – mimo licznych dyskusji toczonych w kręgu branżowym instytucji opiekuńczo-wychowawczych, edukacyjnych, resocjalizacyjnych, a także w pomocy społecznej – pozostają niezmiennie aktualne. Dyskusje takie są konieczne, a można zaryzykować stwierdzenie, że ich prowadzenie jest istotnym elementem odpowiedzialnej pracy wychowawczej i pomocowej, służy zatem także osobistemu rozwojowi zawodowemu specjalistów z korzyścią dla podopiecznych/klientów.

Jakie zatem powinny być podstawy decyzyjne dotyczące momentu podejmowania reakcji wychowawczej o ukierunkowaniu korekcyjnym, czyli które przejawy zachowań/funkcjonowania osób powinny niepokoić na tyle, że takie korekcyjne działania byłyby uzasadnione, tzn. tym samym powstawałoby uzasadnienie do określania tych przejawów zachowań za pomocą pojęcia „trudności wychowawcze”? Otóż subiektywnie rekomendowany – po uwzględnieniu wyżej wyrażonych uwag – wybrany zestaw cech tych zachowań jest następujący:

– zachowania mają mieć charakter powtarzalny i rozłożony w czasie, przy czym nie chodzi o jakieś bardzo długie ciągi czasowe i wielokrotne powtórzenia, czasem powtarzalność definiowana może być na podstawie mniejszej liczby zdarzeń;

– muszą być systemowo relacyjne, czyli dotyczyć negatywnego kierunkowania się związków osoby z otoczeniem, a ocena kierunku powinna być dokonywana według kryterium obiektywnego (w środowiskach obciążonych dysfunkcjonalnością⁷ liczne zachowania obiektywnie definiowane jako trudne wychowawczo mogą być akceptowane...);

⁷ Szersze uwagi na temat dysfunkcjonalności rodzin zawarto między innymi w opracowaniu: A. Ł u c z y ń s k i, *Dzieci w rodzinach zastępczych i dysfunkcjonalnych*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2008, s. 36.

– zachowania nie muszą przybierać od razu charakteru zdecydowanie antyspołecznego, w oczywisty sposób naruszającego normy społeczne (w takich przypadkach wątpliwości diagnostycznych przecież by nie było), jednak muszą to być zachowania, co do których wiedza pedagogiczna nakazuje przewidywać negatywną eskalację, gdy nie nastąpi stosowna reakcja wychowawcza zachowania te racjonalizująca lub niwelująca;

– ponieważ oczywistym problemem jest określenie etiologicznego tła analizowanych zachowań – a trzeba podkreślić, że w niniejszej wypowiedzi nie chodzi o tło medyczne – dane zachowania nie mogą być wynikiem występowania jakiejś okoliczności/sytuacji, wymagającej w pierwszej kolejności interwencji lekarskiej (niektóre postacie schorzeń wymagających pomocy np. psychiatrycznej mogą się objawowo manifestować zachowaniami, które otoczenie może kwalifikować jako trudne wychowawczo, a przecież w takich sytuacjach „pierwszeństwo” przed pedagogiem miałby oczywiście lekarz specjalista, np. psychiatra...).

Istotnym uzupełnieniem zestawu cech zachowań, które potraktowane być powinny jako trudne wychowawczo, jest ich odbieranie przez najbliższe otoczenie, oczywiście w odniesieniu do adolescentów chodzi głównie o ich rodziców. Znaczenia nabiera zatem społeczne tło rozgrywania się problematycznych przejawów aktywności, a warto o tym wspomnieć z powodu możliwych różnic w ocenach. Otoczenie społeczne dokonuje ocen (przypisuje definicje) zachowań najczęściej w sposób potoczny, czyli możliwe są tu np. wskazania, że jakieś zachowanie dziecka jest „trudne wychowawczo”, przy czym dokonujący takich ocen może stosować bardzo subiektywne i przypadkowe kryteria, niemieszczące się w standardzie naukowo diagnostycznym⁸. Uwaga ta podkreśla zatem znaczenie wymienionych już: relacyjności zachowań i jakości reakcji wspierających socjalizacyjnie i wychowawczo.

⁸ Tak się dzieje np. przy ocenie aktywności dzieci dokonywanych przez osoby nad wyraz ceniące sobie „spokój” w swoim otoczeniu, co może dotyczyć także rodziców. Takie nastawienia mogą skutkować poszukiwaniem rozwiązań niemających uzasadnienia wychowawczego, co może prowadzić nawet do określania celowości stosowania farmakoterapii przywracającej „normalne”, czyli np. spokojne zachowania aktywnych podopiecznych. Problemy takie pojawiają się np. przy ocenach dotyczących kierunkowania się aktywności psychoruchowej niektórych adolescentów, w tym w ewentualnym kontekście ADHD (uwaga niniejsza nie kwestionuje farmakoterapii psychiatrycznej co do zasady, jednak podkreśla znaczenie odpowiedzialnego i właściwego merytorycznie podejścia do oceny znaczenia zachowań adolescentów z uznaniem, że mają oni pełne prawo także do momentami „dużej” aktywności i nie musi to wynikać z przyczyn innych niż wychowawcze).

2. DEFINIUJĄCA OCENA CHARAKTERU ZACHOWAŃ PROBLEMOWYCH, POTENCJALNIE BĘDĄCYCH TRUDNYMI WYCHOWAWCZO

Kolejne warte rozważenia problemy są możliwe do pokazania poprzez pytania: *kto powinien dokonywać oceny charakteru i znaczenia danych przejawów zachowań oraz kto powinien inicjować i realizować ewentualne działania o charakterze korekcyjnym wychowawczo czy wręcz resocjalizacyjnym (na adekwatnym poziomie)?* Przed wyrażeniem rekomendacji dotyczących możliwych odpowiedzi na te kwestie warto zauważyć, że w życiu społecznym występują liczne próby okazynego nazywania danych okoliczności i czynników – jednych jako „dobre”, a innych jako „złe”. Niekiedy pojawiają się swoiste „mody” czy „trendy” tego dotyczące. W niektórych grupach społecznych kwestionowane bywa – konieczne dla właściwego ukierunkowania się procesu rozwoju każdego człowieka – posługiwanie się uwspólnionym systemem przekazów tworzących podstawy aksjonormatywne przy podejmowaniu decyzji (nadanie jakiemuś zjawisku, np. zachowaniom człowieka, danej definicji wartościującej jest przykładem znaczącego procesu decyzyjnego – bywa że bardzo ważnego dla samej osoby, ale także otoczenia). Dla środowiska pracowników *human service's* ukierunkowanych na wspomaganie ludzi w procesie osiągania przez nich „dobra rozwojowego”, wątpliwości tu raczej nie ma i powszechnie uznaje się, że należy wskazywać systemowo trwałe podstawy normatywne, które po powszechnym przyjęciu i wdrożeniu realizacyjnym mają kierunkować procesy postawotwórcze, czyli wpływać na ludzką aktywność. Zestawy takich wskazań są w pełni dostępne, a należy do nich szczególnie docenienie znaczenia między innymi dobra wspólnego czy życia i godności człowieka. Uznawanie tego rodzaju wartości z pewnością ukierunkuje aktywność ludzi i nie pozwoli na zakłócenia w dziedzinie relacji międzyludzkich. Jeśli jednak uznane będą inne „podstawy aksjonormatywne” – w rodzaju silnie preferowanych między innymi przez niektóre ośrodki wpływu społecznego „dążenia do zabawy w każdych warunkach”, „absolutnej doraźności normatywnej w relacjach międzyludzkich”, czy dopuszczalności korzystania ze sztucznych „rozwiązywaczy problemów” (naturalnie chodzi o środki i sytuacje psychoaktywne) – dojdzie do podejmowania decyzji definiujących sytuacje (i na tej podstawie przejawiania rodzajów aktywności), mających cechy doraźności, przypadkowości i relatywności, co wprost oznacza chaos. Charakterystyczne przy tym, że spotykane są uzasadnienia dotyczące danych zachowań ludzkich obiektywnie negatywnych, ale mające pozory bazowania na wartościach trwałych – dość przywołać w tym miejscu przykład „uzasadnień” dla poszukiwania „dobra” czy „szczęścia” na drodze naruszania godno-

ści innych osób, np. poprzez przemoc instytucjonalną czy budowanie relacji z otoczeniem o charakterze dewiacyjnie podkulturowym⁹. Zmieniane zatem mogą być uznawane definicje danych wartości ogólnie ważnych (czyli także postaw i zachowań ludzkich) i ich relatywizująca subiektywizacja.

Możliwe są sytuacje, gdy kulturowo uzasadnione cele (w tym wymienione „dobro”) są osiągnięte metodami, które są wprawdzie dostępne, a nawet w danym otoczeniu człowieka postulowane, ale naruszające inne kluczowe wartości (w rodzaju „godności człowieka”). Oczywiście – mimo licznej obecności w przestrzeni życia społecznego pozornie wartościowych przekazów normatywnych – warto docierać w oddziaływaniach wychowawczych z informacjami o normach rzeczywiście wartościowych, tworzących trwałe podstawy do osiągnięcia stanu „dobra rozwojowego osoby”¹⁰. Konieczne jest też wskazywanie, że ważny jest sposób osiągania danego, postulowanego stanu – nie można wszak uznawać, iż ponieważ cel aktywności danej osoby był pozytywny („dobro”), to uzasadnione są różne – także wątpliwe etycznie – metody jego realizacji.

W kontekście głównego wątku niniejszego artykułu ostatnia uwaga jawi się jako ważna, bo umożliwia wskazanie znaczenia jakości reakcji wychowawczych na przejawy zachowań np. adolescentów. Jest oczywiste, że dzieci i młodzież poszukują wzorców zachowań i są w stanie czerpać z różnych źródeł, a na pewno także z najbliższego otoczenia. Problemem zatem będzie, jeśli w treści wyrażanych przez otoczenie przekazów socjalizacyjnych, młodzież znajdzie wskazania na takie schematy zachowań, które będą naruszały obiektywne normy społeczne, ale które w danym otoczeniu będą aprobowane. Pojawia się w tym momencie oczywista konieczność wskazania na znaczenie wspólnego, wręcz ogólnospołecznego definiowania niektórych ważnych okoliczności – nadawania im kierunku: pozytywnego (aprobowanego, wspieranego) lub negatywnego (co powinno wywoływać powszechną dezaprobatę i sprzeciw). Tworzenie wspólnych podstaw aksjonormatywnych jest ważnym elementem budowania struktur wspólnotowych i naturalnie sfera *human service's* w przeważającej większości o tym pamięta.

⁹ Pełniejszą charakterystykę problemu *podkultury dewiacyjnej* zawarto między innymi w: W a c h, *Profilaktyka i resocjalizacja*, s. 59.

¹⁰ R. J u s i a k, *Pedagogia społeczna Kościoła Katolickiego*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2013, s. 195.

3. DZIAŁANIA WYCHOWAWCZE – RESOCJALIZUJĄCE – SOCJALNE WOBEC PROBLEMU TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZYCH

Przechodząc do problemu inicjacji oddziaływań wychowawczo-resocjalizujących, w pierwszej kolejności należy podkreślić wagę oceny potencjału rozwojowego środowiska macierzystego osoby, której zachowanie jest analizowane i ewentualnie będzie zmieniane. Rekomendowane może być posługiwanie się *konceptjami uwzględniającymi znaczenie zasobów odpornościowych i czynników ryzyka*, np. wyraźnie przydatnej *salutogenezy* w ujęciu Antonovsky'ego¹¹. Nie wdając się w szczegółową charakterystykę możliwych stanowisk (w tym także *salutogenezy*), dość wskazać, że chodzi o dokonywanie swoistego *bilansu cech i okoliczności*, które bezpośrednio dotyczą danej osoby i jej najbliższego otoczenia, a którym można przypisać główne znaczenie kierunkujące aktywność, czyli także znaczenie decyzyjne odnoszące się do dokonywania wyborów normatywnych. Dla wychowawców typowym czynnikiem wspierającym rozwój (czyli zasobem) będzie występująca, pozytywna więź międzypokoleniowa w rodzinie, a spotykanym przykładem obciążenia (okoliczności utrudniającej realizację celów wychowawczych) stanie się np. niski poziom kulturowy rodziców, stowarzyszony z problemem alkoholowym. Te przykłady syntetycznie, ale czytelnie pokazują istotę rekomendowanego podejścia, wykazują całościowy wpływ zasobów i obciążeń na charakter aktywności egzystencjalnej. Oczywiście układ systemowy okoliczności i czynników wspierających-obciążających jest dynamicznie zmienny i jednostkowo dotyczy każdego człowieka i jego otoczenia. Przy ocenie należy posługiwać się pomiarem natężenia/ukierunkowania danej cechy/okoliczności.

Objętość niniejszej wypowiedzi uzasadnia podanie wybranego, syntetycznego zestawu warunków, które należy spełnić przy podejmowaniu decyzji na temat inicjacji wsparcia korekcyjnego wychowawczo (w tym o ukierunkowaniu resocjalizującym) wobec osób i środowisk z problemem powstających trudności wychowawczych. Oto należy:

– dokonać prawidłowej metodologicznie analizy charakteru danych zachowań problemowych, przy czym kategorię „trudnych wychowawczo” można im nadać dopiero w wyniku przeprowadzenia takiego postępowania i koniecznie po uwzględnieniu wyrażonych już uwag, dotyczących między innymi powtarzalności i systemowości zachowań;

¹¹ Zob. www.salutogenezaantonovsky [dostęp: maj 2014].

– nadawać analizie, o której mowa wyżej, charakter wieloaspektowy i koniecznie łączyć ją z oceną potencjału najbliższego środowiska np. adolescenta (bilans zasobów odpornościowych i czynników obciążających np. w rodzinie);

– bezwzględnie (sic!) szanować istniejące, pozytywne elementy więzi międzyludzkich w najbliższych środowiskach osób i zawsze traktować je jako ważny zasób socjalizacyjny – uwaga ta oznacza dobitnie wyrażoną rekomendację, że należy projektować oddziaływania wychowawcze – resocjalizujące – socjalne z uwzględnieniem potencjału własnego osób i ich środowisk (dobre pomaganie nie oznacza wszak bezwzględnego zastępowania, a przecież jakieś elementy pozytywne rozwojowo są dostrzegalne nawet w środowiskach z cechami intensywnej patologii systemowej);

– uwzględniać ważne elementy, jakimi są: zestaw pierwszych uchwytnych przejawów zachowań problemowych ewentualne wcześniejsze próby wywołania zmian w zachowaniu (korekty wychowawczej) oraz określenie ich skutków.

Ponieważ przejawy zachowań, którym potencjalnie nada się znaczenie „trudnych...”, z reguły mają liczne konteksty etiologiczne, konieczne jest możliwie jak najpełniejsze uwzględnienie zestawu okoliczności i czynników dotyczących konkretnego przypadku osobowego¹². Kluczowa zatem staje się konkludująca ocena potencjału socjalizacyjnego danego środowiska, a ponieważ mowa tu jest o ewentualności udzielania wsparcia z zewnątrz, ważny staje się element takiej oceny, dotyczący możliwych eskalacji trudności. Jeśli są podstawy do wskazania, że brak obecnej korekty wychowawczej przyniesie eskalację zachowań i (co ważne) osoba oraz jej najbliższe środowisko nie są w stanie dokonać zmiany własnymi siłami, inicjacja oddziaływań korekcyjnych wychowawczo jawi się jako uzasadniona lub wręcz konieczna.

Analizowanie zasadności wdrożenia oddziaływań wychowawczych, stanowiących reakcję na przejawy zachowań trudnych, wiąże się także z koniecz-

¹² Charakterystycznym, powszechnie znanym w środowisku pracowników służb społecznych przykładem zachowań „trudnych wychowawczo” jest opozycyjność adolescencyjna, manifestowana negacją roli ucznia (aspoczętnymi zachowaniami międzyrówieśniczymi i wobec nauczycieli, nieregularnością, powtarzającą się absencją, brakiem reakcji na próby korekty itd.). Zachowania opozycyjne – także przejawiane w szkole – mogą jednak mieć bardzo skomplikowane tło etiologiczne, a charakterystyczna jest np. sytuacja rozwodu rodziców – kiedy dziecko swoimi trudnościami angażuje rodziców, niejako wymuszając koncentrację obojga na sobie, co opóźnia proces rozwodowy i daje wrażenie, że rodzice znów są ze sobą, bo się kontaktują omawiając problemy dziecka. Dziecko jest zatem dla otoczenia „trudne wychowawczo”, ale dopiero pełna ocena kontekstualna pozwoli dotrzeć do przyczyn i określić optymalne propozycje oddziaływań. Przykład powyższy obrazuje stopień komplikacji omawianych problemów i celowo został przedstawiony w uproszczonej, schematycznej postaci.

nością zdefiniowania charakteru (konkretnego rodzaju, intensywności, adresatów, czasu trwania, metod oceny skuteczności, sposobów modyfikowania w zależności od uzyskiwanych efektów) podejmowanej aktywności. To złożony proces, a przy jego projektowaniu warto pamiętać między innymi, że:

1) Występuje kompatybilność oddziaływań wychowawczych, resocjalizujących (także resocjalizacyjnych) i socjalnych – obszary te mimo swojej formalnej specyfiki w wyraźny sposób się przenikają, mają charakterystyczne części wspólne. Nie powinno być zatem oporów przed skorzystaniem z metod leżących np. w formalnym obszarze resocjalizacji, jeśli akurat takie byłyby uzasadnione. Ukierunkowanie się na dobro rozwojowe człowieka wręcz nakazuje poszukiwanie skutecznych sposobów udzielenia mu optymalnego wsparcia w sytuacji występujących obciążeń.

2) Pojawia się konieczność określenia „korzyści”, jakie osoba przejawiająca trudności wychowawcze do tej pory subiektywnie osiągała, jakie potrzeby w swoim przekonaniu zaspokajała. To paradoksalne, ale bardzo często bywa, że zachowania kwalifikowane jako trudne, są dostępnym danej osobie, subiektywnie ocenianym jako skuteczny sposobem na rozwiązanie jakiegoś innego (bywa że ukrytego, ale ważnego) problemu. Tym samym warto uznać trafność spostrzeżenia, że trudności wychowawcze są, co prawda, przejawiane przez konkretne osoby, ale rozgrywają się w otoczeniu społecznym, czyli problem staje się szerszy, zwłaszcza że tworzony jest nowy typ relacji osoby z otoczeniem, bo osoba na to otoczenie wpływa, ale także przyjmuje swoiste informacje zwrotne. Powstaje zatem zestaw zależności cyrkularnych, gdzie w efekcie nie ma oczywistego podziału na „przyczyny-skutki”.

3) Uzasadnione jest dociekanie przyczyn dotychczasowego braku reakcji otoczenia wobec przejawianych trudności (jeśli takowe już wcześniej występowały). Istotne jest wskazanie, czy trudności dopiero zostały zaznaczone i obecnie zaczynają przyjmować postać problemową, czy też występowały wcześniej, ale nie podejmowano wobec nich żadnych oddziaływań (i z czego taka bierność wynikała).

4) Specjalnego znaczenia nabiera kolejna uwaga, dotycząca postrzegania problemowych zachowań osoby przez jej najbliższe otoczenie, a w przypadku adolescentów chodzi oczywiście o rodziców. Kluczowe staje się rozstrzygnięcie, jak sytuację kwalifikują najbliższe osoby mające na nią wpływ – pojawienie się trudności wychowawczych u dzieci (czyli w rodzinie) nakazuje wręcz dokonanie oceny wpływu rodziców na taki nowy stan. Także określanie i podejmowanie ewentualnych oddziaływań zaradczych wychowawczo powinno bazować na potencjale własnym najbliższego środowiska. Brak zrozumienia problemu ze strony rodziców, także ich niska gotowość do podjęcia od-

działań wychowawczych, co najmniej osłabia uzyskiwany wynik końcowy, czyli zmianę wychowawczą u dziecka. Można zaryzykować stwierdzenie, że rodzice nie dość aktywni wręcz uniemożliwiają uzyskanie tej zmiany. Sytuacja taka jest powszechnie znana między innymi w środowisku pedagogów resocjalizacyjnych, w tym kuratorów sądowych sprawujących nadzory rodzinne orzekane w wyniku pojawienia się u nieletnich (czyli w rodzinach) problemów z demoralizacją. Występują dość liczne sytuacje, że konieczne staje się stosowanie coraz bardziej intensywnych środków oddziaływań wychowawczych ze względu na nieskuteczność oddziaływań dotychczasowych, przy czym nieskuteczność ta jest ewidentnie związana z biernością lub wręcz opozycyjną negacją ze strony najbliższego środowiska. Dostrzeżenie niewłaściwości (czy wręcz toksyczności) danych zachowań dzieci jest zatem podstawą do powstania u rodziców gotowości do włączenia się w proces uzyskiwanej zmiany. Wymaga to podjęcia odpowiedzialnych decyzji, co czasem bywa utrudnione choćby ze względu na wymienione wcześniej przypadkowe, doraźne wpływy socjalizujące, dostarczające rodzicom uzasadnień dla np. dokonywania ocen doraźnych, niezwiązanych z pełną analizą aktywności dzieci w obszarze odpowiedzialnego wychowania, opartego na rzeczywiście ważnych podstawach normatywnych. Rodzice mogą zostać wręcz przekonani, że dane zachowanie obiektywnie problemowe ich dzieci takowe nie jest i nie ma potrzeby inicjowania jakiegokolwiek korekty wychowawczej. Ocena, jak rodzice widzą swój udział w powstaniu danego problemu manifestowanego przez dzieci, ale też wskazanie, czy i jak mogą się włączyć w działanie wychowawcze, jest tym samym każdorazowo konieczna. Byłoby naturalnie najlepsze, żeby sami rodzice dostrzegli dany problem z zachowaniami „trudnymi” występującymi u ich dziecka i sami podjęli odpowiednie działania zaradcze. Trzeba powiedzieć, że tak się dzieje w licznych przypadkach, i to stan optymalny. Jednak bywa także, że rodzina wymaga wsparcia pedagogizującego (i/lub innego systemowego) i dopiero wtedy będzie w stanie przejawiać konstruktywny wysiłek wychowawczy. W takich przypadkach istotne jest wstępne uznanie przez rodzinę, że jakieś zmiany są w jej systemie konieczne, bo trwałą zmianę wychowawczą można uzyskać tylko przy współpracy najbliższego otoczenia osoby, ale oznacza to także, że konieczne jest udzielanie temu otoczeniu pomocy na poziomie wyważonym, dostosowanym do intensywności powstających trudności (czyli z możliwie pełnym włączeniem samej rodziny do inicjowanego procesu).

Niewątpliwie każde zachowanie człowieka, które negatywnie modyfikuje jego relacje z otoczeniem (uwaga na wspomnianą wyżej cyrkularność dotyczącą występujących zależności między okolicznościami żywymi), powinno

budzić refleksję wychowawczą. Projektowana i wdrażana reakcja – by była skuteczna – musi wynikać z poprawnej metodologicznie diagnozy stanu. Czas, moment inicjacji takiej reakcji nie jest możliwy do jakiegoś ujednoczonego określenia, ale pomocne będzie przestrzeganie zasady „minimalnych koniecznych przedsięwzięć zewnętrznych”, co oznacza także rozpatrywanie możliwości samodzielnego poradzenia sobie przez najbliższe otoczenie/rodzinę z danym problemem i przy założeniu, że szanse na taką racjonalną samodzielność wzmacniają odpowiednio stopniowane oddziaływania zewnętrzne.

Wśród możliwych postaci zachowań trudnych wychowawczo można wymienić przykłady aktywności o wymiarze bardzo problemowym i na tyle poważne, że reakcja systemowa wobec nich musi być zarówno skoncentrowana w czasie, jak i wieloaspektowa merytorycznie. W tej części artykułu warto wskazać na takie, przykładowo wybrane sytuacje¹³. Jeśli któraś z nich wystąpi, pojawia się – zdaniem autora – oczywiste uzasadnienie do podjęcia oddziaływań wręcz interwencyjnych, czyli bez przedłużania procedur decyzyjnych. Mowa o:

1) Zagrożeniu przemocą skierowaną wobec osób o obniżonych lub zredukowanych możliwościach przeciwdziałania. Każda przemoc tworzy i/lub wykorzystuje zależności międzyludzkie, a każdy sprawca dąży do podporządkowania sobie ofiary, ale obecnie mowa o potencjalnych lub już realnych ofiarach niedysponujących możliwościami szybkiego i skutecznego ochrony siebie. Im zatem młodsze takie osoby (dzieci) lub im więcej w nich nieporadności (wynikającej z różnych przyczyn, nie tylko wiekowych), tym bardziej stanowcza powinna być reakcja otoczenia z priorytetowym nastawieniem na szybkie zapewnienie bezpieczeństwa. Przy poziomach zagrożenia ocenianych jako wysokie/realne, uzasadnione są działania nawet izolujące sprawcę, i warto to wyraźnie podkreślić.

2) Pojawieniu się zagrożenia suicydalnego, przy czym należy tu przestrzec przed jakimiś pseudonaukowymi, potocznymi próbami dokonywania ocen dotyczących realności/nierrealności tych zagrożeń. Relatywizowanie, obniżanie znaczenia objawów presuicydalnych, nadawanie zachowaniom znaczeń po zaledwie wstępnej diagnozie i bez dotarcia do wszystkich okoliczności, a także posługiwanie się sztywnymi schematami (np. „to nie próba samobójcza tylko demonstracja, tak właśnie bywało w przeszłości...”), jest niedopuszczalne i grozi poważnymi konsekwencjami (pomijając, że dowodzi niskich kom-

¹³ Wybór subiektywny nie stanowi katalogu pełnego ani nie jest formułowany rozłącznie. Tym samym wskazane przykłady sytuacji mogą mieć wspólne zakresy znaczeniowe.

petencji zawodowych osoby w taki sposób działającej). Naturalnie każdy pracownik obszaru *human service's* powinien mieć podstawy wiedzy suicydologicznej, ale ocenę całościową danej sytuacji należy przeprowadzać na drodze konsultacji interdyscyplinarnych (w przypadku zagrożeń adolescencyjnych koniecznie z udziałem lekarza psychiatry) i dopiero po zapewnieniu bezpieczeństwa wszystkim uczestnikom. Włączenie zagrożenia próbami samobójczymi do obecnie omawianego katalogu jest wynikiem dostrzeżenia faktu, że niektóre zachowania trudne wychowawczo mogą przybrać postać właśnie autoagresywną, i jest to w pewnym sensie specyfika młodzieżowa, ale należy powtórzyć, że priorytetem jest bezpieczeństwo, a oceny rzeczywistego znaczenia danych zachowań należy oczywiście dokonać, lecz dopiero po jego (bezpieczeństwa) zapewnieniu¹⁴.

3) Konieczności przewidzenia wystąpienia zachowań o niejednoznacznej, trudnej w danym momencie do określenia etiologii, ale zachowań, które mają dużą dynamikę wzrostową (negatywnie, dynamicznie eskalują). W praktyce wychowawczej zdarzają się czasem sytuacje, że osoba zaczyna przejawiać zachowania zdecydowanie trudne wychowawczo, ale których wcześniej nie było (lub nie były dostrzegane), a ich ukierunkowanie/charakter jest ewidentnie zagrażający zarówno samej osobie, jak i otoczeniu. Wydaje się, że najczęściej takie zachowania przybierają kierunek opozycyjno-buntowniczy i są spotykane u osób z problemem niedostosowania społecznego i demoralizacji (niekiedy są to zachowania bardzo ostre w swojej postaci). Tu także zasadne jest wyrażenie rekomendacji, że priorytetem jest bezpieczeństwo osoby i otoczenia. Ponieważ występuje problem niejasnej w danym momencie etiologii tych zachowań, pełnego podkreślenia wymaga konieczność uruchamiania oddziaływań interdyscyplinarnych, międzyinstytucjonalnych. Potencjał np. pedagoga (choć bywa, że bardzo wartościowy merytorycznie) może się okazać niewystarczający i współpraca innych specjalistów staje się potrzebna. Ogól-

¹⁴ Celowe jest zasygnalizowanie występowania problemu zachowań: a) *autodestrukcyjnych suicydalnie*, czyli nastawionych na pozbawienie się życia, i b) zachowań *autodestrukcyjnych demonstracyjnie*, np. podkulturowo-dewiacyjnych. To zachowania mające swoje specyficzne uwarunkowania etiologiczne, ale należy wyraźnie wskazać na konieczność traktowania ich tak samo poważnego na wstępnych etapach postępowań pomocowych. Priorytetem niezmiennym jest zapewnienie podstawowego bezpieczeństwa i dopiero potem inicjacja procedur diagnozujących i innych z nich wynikających, w tym dociekanie o jaki rzeczywiście rodzaj problemu chodzi (co w tym przypadku oznaczałoby: ad a – długofalowe i wieloaspektowe odniesienie się do *syndromu postsuicydalnego* lub ad b – wychowawczo-resocjalizacyjne osłabienie relacji podkulturowych, szczególnie elementów antyspołecznych – przemocowych, manipulacyjnych, buntowniczych itd.).

nie można rekomendować zasadę, że wszelkie przypadki osobowe nie dość jasne diagnostycznie należy konsultować specjalistycznie w ramach systemu współdziałania instytucji. Pozwoli to optymalnie ocenić sytuację i dobrać oddziaływania zaradcze mające walor dużej skuteczności.

Warto dostrzegać wieloaspektowość ludzkich sytuacji egzystencjalnych i tak też projektować oddziaływania wspierające. Chodzi wszak o pomoc efektywną, czyli długotrwale usprawniającą osobę i jej otoczenie.

BIBLIOGRAFIA

- J u s i a k R.: Pedagogia społeczna Kościoła Katolickiego, Lublin: Wydawnictwo KUL 2013.
- Ł u c z y ń s k i A.: Dzieci w rodzinach zastępczych i dysfunkcyjnych, Lublin: Wydawnictwo KUL 2008.
- P i e t r u s z k a L.: Volunteering as a path of personal and social development, w: The selected areas and social work under contemporary conditions, red. F. W. Wawro, Lublin: Wydawnictwo KUL 2014.
- P y t k a L.: Pedagogika resocjalizacyjna, Warszawa: Wydawnictwo APS 2001.
- W a c h T.: Profilaktyka i resocjalizacja nieletnich zagrożonych uzależnieniem od środków psychoaktywnych, Warszawa: Wydawnictwo Difin 2014.
- W a c h T.: Trudności wychowawcze w okresie adolescencji – diagnoza, oddziaływania, efekty, w: Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym, red. E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wydawnictwo KUL 2012.

www.salutogenezaantonovsky

CHARAKTER ADOLESCENCYJNYCH ZACHOWAŃ TRUDNYCH A INICJOWANIE ODDZIAŁYWAŃ WYCHOWAWCZO-RESOCJALIZUJĄCYCH

S t r e s z c z e n i e

Artykuł porusza problem reakcji wychowawczych na pojawiające się zachowania trudne, które noszą cechy aspołeczności i eskalacyjności. Szczególnie podkreślono znaczenie podejmowania reakcji adekwatnych do rodzaju zagrożeń. Zwrócono uwagę na zasadność uaktywniania najbliższych środowisk adolescentów i na potrzebę projektowania zmian na podstawie występujących w najbliższych środowiskach zasobach wychowawczych/socjalizacyjnych.

Słowa kluczowe: adolescencyjne trudności wychowawcze, profilaktyka, wychowanie, resocjalizacja, systemowość oddziaływań wychowawczych, czas reakcji wychowawczej, potencjał wychowawczy.

THE NATURE OF ADOLESCENT BEHAVIOUR ISSUES
AND THEIR INFLUENCE ON EDUCATIONAL
AND RESOCIALIZING INTERVENTION

S u m m a r y

This article discusses the problem of educational interventions in reaction to behaviour issues that are aggravating and leading to antisociality. Particular emphasis is laid on the role of adjusting intervention to the circumstances of the particular types of hazard. It is also pinpointed that the environments in which the adolescents function have to be sensitized to their problems and activated to take proper action. Also stressed is the need to devise planned changes that can be introduced, based on the socializing/educational resources available in these closest environments.

Translated by Konrad Klimkowski

Key words: adolescent behaviour issues, prevention, education, resocialization, systemic educational impact, time of educational reaction, educational potential.