

Małgorzata Michel

"Kariery małych dewiantów", czyli fenomen wykluczania dzieci przedszkolnych, zagrożonych niedostosowaniem społecznym na wczesnych etapach edukacji

Resocjalizacja Polska (Polish Journal of Social Rehabilitation) 7, 103-116

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

piętno określa ich status w kontaktach ze zwykłymi ludźmi. Są to zawoalowane działania i schematy interakcyjne⁴, bardzo często mające charakter gry. Niezależnie od tego czy stosowane są świadomie po obraniu pewnej strategii, czy nieświadomie, zwykle działają wykluczająco, kreśląc granicę pomiędzy normalnymi i naznaczonymi – używając nomenklatury E. Goffmana: pomiędzy normalsami a dewiantami.

W badaniach dokonują próby przyjrzenia się interakcjom społecznym poprzez perspektywę patrzenia na relacje międzyludzkie w konwencji gry. Teoria gier zajmuje się logiczną analizą sytuacji konfliktu i kooperacji. Jest to teoria podejmowania decyzji w szczególnych, interaktywnych warunkach, w których konsekwencje działań podejmowanych przez poszczególnych uczestników, nazywanych graczami, zależą od działań pozostałych uczestników. Podstawowe terminy to gra, gracz, strategia, reguły gry, wypłata⁵.

W analizie stosowanych gier w wykluczenie na pierwszym etapie edukacji graczami są osoby dorosłe: nauczyciele wychowania przedszkolnego oraz inni specjaliści i dzieci. Każdy z graczy poszukuje sojuszników swoich działań. W przypadku nauczycieli pozyskanymi sojusznikami staje się personel pomocniczy, dyrekcja oraz – w przypadku przedszkoli prywatnych – właściciele. Do gry zapraszani są specjaliści: pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych, psychologowie, pedagodzy, terapeuci, neurologi, psychiatrzy dziecięcy. Czasami udaje się pozyskać na swoją stronę rodziców, chociaż tu sprawa wydaje się skomplikowana, rodzice bowiem popadają w konflikt lojalności i często odgrywają w grach w wykluczenie dziecka podwójną rolę, zmieniając sojusz w zależności od sytuacji i po dokonaniu kalkulacji zysków i strat. Najcenniejszym zyskiem z sojuszu z nauczycielem jest to, że zaprzestanie on stosowania strategii „wet za wet” w interakcji z ich dzieckiem. Drugim graczem jest dziecko. Sojusznikami podejmowanych przez siebie działań zwykle czyni rodziców, czasami udaje się pozyskać jednego przedstawiciela z grupy „specjalistów”. Zwykle, już na zaawansowanym etapie szukania przez rodziców pomocy i wsparcia, jest to przychylny terapeuta. **Grę w wykluczenie społeczne** inicjują osoby dorosłe, a podejmowane przez nich działania to gry o sumie zerowej (czyli takie, w którym zysk jednego uczestnika równa się stracie drugiego) i niesprawiedliwe (czyli takie, w których szanse jednej ze stron są wyższe, a oczekiwana wartość wypłat różna dla różnych uczestników gry).

.....
⁴ W swoich rozważaniach i analizie danych odwołuję się do koncepcji interakcjonizmu symbolicznego.

⁵ Ph.D. Straffin, *Teoria gier*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004; T. Tyszka, *Konflikty i strategię. Niektóre zastosowania teorii gier*, WNT, Warszawa 1978. Teoria Gier została sformułowana w 1944 r. przez Johna von Neumanna i Oskara Morgensterna dla potrzeb ówczesnej ekonomii społecznej, lecz jej intensywny rozwój nastąpił po II wojnie światowej. Została ona stworzona, by umożliwić uproszczony opis skomplikowanych zjawisk ekonomicznych, politycznych a później społecznych. Teoria gier może być wykorzystywana do analizowania zachowań, w których przynajmniej dwa podmioty wchodzi w interakcje. Jest wykorzystywana do analizy interakcji wszędzie tam, gdzie występują sytuacje konfliktu bądź kooperacji.

Uczestnicy analizowanej przeze mnie gry w wykluczenie mają do wyboru kilka **strategii interakcyjnych**, realizowanych przez graczy na poszczególnych poziomach. Dziecko jako pierwszy gracz w grze w wykluczenie jest graczem słabszym i choćby przez to z góry skazanym na przegraną, która wynika z nierówności szans. Zwykle zyski z gry dla nauczyciela oznaczają straty dla dziecka. Również szanse na zwycięstwo są niższe u dziecka. W wielu przypadkach przewaga wypląt, jakie uzyskuje nauczyciel, przesądza o wykluczeniu dziecka z placówki. Dziecko nie rozumie świata, który je wyklucza. To powoduje, iż głównie stosuje **strategie obronne** (wybory egoistyczne), oparte na działaniach impulsywnych, czego widocznym wynikiem jest zachowanie agresywne. Dziecko eksponuje zachowania agresywne celem odzyskania kontroli nad sytuacją oraz, albo przede wszystkim, celem ochrony siebie. Wynik gry jest istotny z punktu widzenia procesu socjalizacji, albowiem uczestnictwo w niej zakłada cel symboliczny, jakim jest **negocjowanie tożsamości**. W sytuacji przegranej, dziecko z piętnem „innego” eliminowane jest na margines i zyskuje status tożsamościowy dewianta. Wszelkie następne udziały w grach społecznych (z nauczycielami, instytucjami edukacyjnymi itp.) będą jedynie status ten wzmacniać (podtrzymywanie tożsamości dziecka „trudnego” przez nauczycieli oraz proces automarginalizacji, stosowany przez dziecko dla podtrzymania tożsamości „nie dającego się”)⁶. Próba neutralizacji statusu dewianta odbędzie się dopiero w grupie rówieśniczej (zwykle negatywnie naznaczonej społecznie i dewiacyjnej), natomiast próby „naprawiania” błędnej socjalizacji będą podejmowane przez instytucje re-socjalizacyjne.

Jeśli chodzi o drugiego z głównych graczy w grze w wykluczenie społeczne, czyli nauczyciela, najczęściej stosowane strategie interakcyjne to: konfrontacja oraz powielanie działań przeciwnika („wet za wet”), rzadziej wybory egoistyczne. Konfrontacja zwykle zachodzi wtedy, kiedy dziecko porównywane jest z pozostałymi dziećmi w grupie w celu ustalenia podobieństw i różnic, najczęściej na niekorzyść dziecka. Specyfiką jest fakt, iż badani przeze mnie nauczyciele zwykle stosowali tę strategię, aby urzeczywistnić swój skrypty myślowy dotyczący dziecka i utwierdzić się w swoim wewnętrznym przekonaniu na jego temat. Tym samym dziecko wchodziło w proces nadawania mu statusu piętna dewianta. Często tego rodzaju sytuacje działały na zasadach samospełniających się przepowiedni, a wyplątą dla nauczyciela było poczucie satysfakcji i przeświadczenie o swojej nieomyślności, komunikowanej światu poprzez narracje typu: „a nie mówiłam”. Stosowanie strategii „wet za wet” w interakcji z dzieckiem i jego rodzicami, czyli powielanie działań przeciwnika, miało najczęściej miejsce w dwóch sytuacjach: pierwsza z nich to taka, gdy nauczyciela zawiodły stosowane przez niego konwencjonalne i działa-

.....

⁶ Proces ten analizuje i opisuje dokładnie A. Gulczyńska w książce *Chłopaki z dzielnicy. Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013. Autorka koncentruje się na uczniach szkół podstawowych oraz gimnazjalnych, którzy trafiają do placówki edukacyjnej już z piętnem „innego”, gorszego.

jące na większość dzieci w grupie metody wychowawcze i formy nagradzania/karania; wówczas nauczyciel stosował wypowiedzi typu: „zobaczysz, na drugi raz ja ciebie nie posłucham, jak będziesz czegoś chciał”. Zwykle narracja ta kończyła się jedynie na deklaracji, jednak wyplatą dla gracza było poczucie mocy i odzyskanie kontroli nad sytuacją. Druga sytuacja, w której nauczyciele stosowali strategię wykluczania (zwykle w interakcji z rodzicami), była w momencie, gdy nauczyciel dowiadywał się, iż rodzic szuka sojuszników dla swoich działań wśród dyrekcji przedszkola lub innych specjalistów. Nauczyciele wówczas odwoływali się do swoich kompetencji formalnych, popartych dyplomami ukończenia studiów lub szukali sojuszników również wśród dyrekcji, ale także wśród innych nauczycielek. Podnosili swój status społeczny kosztem statusu rodziców dziecka.

Nauczyciele wychowania przedszkolnego stosują pewne **narracje wykluczające**, które charakteryzują się swoistą powtarzalnością, stąd można ułożyć je w pewne **kategorie strategii wykluczających**. I tak, pierwsza z nich oparta jest na następujących narracjach: „robimy to dla dobra dziecka, niech się nim zajmą specjaliści”, „on (to dziecko) nie nadaje się do normalnego przedszkola, jest zaburzone więc dla jego dobra proszę mu poszukać innego przedszkola”, „to nie jest dziecko, które się tutaj nadaje. Najlepiej jak państwo z nim pójdą do specjalisty. Nie mówimy tego bo go nie lubimy, chcemy jego dobra”. W niemal wszystkich wypowiedziach pojawia się kategoria „dobra dziecka”. W związku z tym strategię tę nazwałam **strategią „eliminacji dziecka dla jego dobra”**, w ramach której działania oparte są na dążeniu do pozbycia się dziecka „w białych rękawiczkach” w trosce o jego rzekome dobro.

Druga opiera się na takich przykładowych narracjach: „Proszę z dzieckiem coś zrobić, bo my nie mamy warunków (kadry, sprzętu, specjalistów itp.)”. Tę strategię nazwałam **strategią „politycznych” racjonalizacji**.

Efektom stosowania powyższych strategii jest fakt, iż tworzy się błędne koło wykluczenia przez instytucje edukacyjne i pomocowe, w które wpada dziecko i jego rodzice, poszukujący pomocy. Są to przedszkola, szkoły (klasy 0–3) oraz poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Każda instytucja ma swój powód, aby wykluczyć dziecko. Najczęściej wykluczane są dzieci, które „sprawiają problemy wychowawcze”, są „niegrzeczne”, „niewychowane”. Jednak tak naprawdę są to dzieci mające poważne problemy ze zrozumieniem warunków otaczającej rzeczywistości społecznej oraz tym samym mają ograniczone możliwości dostosowania się społecznego. We wszystkich ich zachowaniach cechą wtórną, nakładającą się jako reakcja na odrzucenie i ograniczone możliwości dostosowania się, jest agresja. To jednak agresja właśnie (jako taktyka obronna dziecka) jest zwykle zasadniczym argumentem, stosowanym przez nauczycieli w sytuacjach pozbycia się dziecka z placówki przedszkolnej: „on nie może chodzić do grupy z dziećmi, bo jest agresywny w stosunku do mnie [nauczycielki – przypis autorki] oraz do innych dzieci a nawet pań pomagających”, „najlepiej będzie jak państwo wypiszecie dziecko z przedszkola bo zagraża innym”.

Rzeczywiste jednak przyczyny wykluczenia dzieci mających problem z dostosowaniem na wczesnych etapach systemu edukacji, pomocy i wsparcia, to: mylne utożsamianie przez nauczycieli trudności z dostosowaniem się dziecka do warunków środowiskowych z problemami wychowawczymi i byciem przez dziecko „niegrzecznym”; brak wsparcia rodziców ze strony dyrekcji i kadry w zakresie wstępnej diagnozy, możliwości kierowania do specjalistów czyli deficyty w zakresie wiedzy z zakresu profilaktyki społecznej i wczesnego wspomagania; brak wsparcia i pomocy ze strony poradni psychologiczno-pedagogicznych. Problemem tym zajmę się w kolejnej części opracowania.

Problematyka niedostosowania społecznego w kontekście gry w wykluczenie społeczne dzieci przedszkolnych

Gdy rodzice dziecka przedszkolnego otrzymują coraz częściej komunikaty od kadry placówki, że „z dzieckiem coś jest nie tak”, zaczynają poszukiwać pomocy u specjalistów. Tym samym, sami jeszcze nie będąc świadomymi, wkraczają na wyboistą drogę, często pełną braku zrozumienia, braku profesjonalnego wsparcia i rzeczywistej pomocy. To droga, gdzie wraz z dzieckiem odsyłani są do różnych specjalistów i terapeutów, a w międzyczasie dziecko zmienia dwa lub nawet trzy razy przedszkole⁷.

W przeprowadzanych przeze mnie badaniach okazało się, iż interpretacja takich pojęć, jak: **niedostosowanie społeczne** i **zagrożenie niedostosowaniem** przez pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych i innych specjalistów (neurolog dziecięcy, psychiatra dziecięcy, pedagog przedszkolny, psycholog przedszkolny) jest często dowolna i umowna. Bardzo często pojęcia te utożsamiane są z demoralizacją⁸, zaburzeniami w zachowaniu, Zespołem Nadpobudliwości Psychoruchowej z Deficytem Uwagi ADHD⁹ lub nawet psychopatią.

.....

⁷ Badany przeze mnie przedszkolak-rekordzista zmieniał placówkę 4 razy, w końcu trafił do klasy zerowej w szkole, w której udział jest obowiązkowy.

⁸ Pojęcie to pojawia się w Ustawie o Postępowaniu w Sprawach Nietletnich z dnia 26 października 1982 r. (z późn. zm.) i dotyczy dzieci, które ukończyły 13 rok życia, dlatego też nazywanie 3- lub 4-latka „zdemoralizowanym nieletnim” jest poważnym nadużyciem wobec dziecka, wynikającym z braku wiedzy i jakiegokolwiek profesjonalizmu kadry.

⁹ Istnieje pewna „moda diagnostyczna” w środowisku nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz specjalistów zajmujących się tą grupą wiekową (pedagogzy przedszkolni, psychologowie a nawet psychiatrzy dziecięcy i neurologi), aby każde dziecko, które jakkolwiek odbiega od norm w zachowaniu lub oczekiwań, etykietyzować jako dziecko z Zespołem ADHD. Zdarza się, iż tego rodzaju opinie o dziecku wyrażane są w formie pisemnej (opinie wychowawcze), bez jakiegokolwiek toku postępowania diagnostycznego oraz bez znajomości kryteriów tego zespołu oraz specyfiki stawiania diagnozy (warto wziąć pod uwagę choćby fakt, iż zespół ten diagnozuje się u dzieci, które osiągnęły gotowość szkolną, zatem nie można go diagnozować w przypadku 3-4-latka).

Wywiady z pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznych (przebadane zostały 4 poradnie w różnych częściach Polski) wykazały, iż pracownikom nie zdarza się udzielać pomocy i wsparcia rodzicom i dzieciom, które mają w przedszkolu problemy z dostosowaniem się. Argumentują to zwykle tym, iż prawdopodobnie zachowanie dziecka jest problem wychowawczym, który – bez diagnozy sytuacji dziecka – interpretują autorytarnie jako brak umiejętności wychowawczych rodziców, brak umiejętności wychowawczych i dydaktycznych nauczycieli wychowania przedszkolnego lub winą obciążają samo dziecko, etykietyzując je, jako „rozpieszczone dziecko” lub „po prostu niegrzeczne”. Tymczasem, jak wynika między innymi z moich badań, są to dzieci, które stygmatyzowane jako „niegrzeczne”, „trudne”, „sprawiające trudności wychowawcze” itd., mają poważne problemy z dostosowaniem się do wymogów życia społecznego. Problem sprawia im asymilacja informacji społecznych, ich przetwarzanie oraz adekwatne nań reagowanie odpowiednim zachowaniem.

Nie ma usankcjonowanej formalnie (lub rekomendowanej np. przez Ministerstwo Edukacji Narodowej) definicji niedostosowania społecznego. Z Rozporządzenia MEN z dnia 2 sierpnia 2013 w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. 2013, poz. 957), w § 1 wyraźnie wymienione są kategorie dzieci niepełnosprawnych¹⁰, które stanowią pewne kryteria do wystawiania opinii i orzeczeń, co umożliwia tym dzieciom stosowną organizację specjalnych metod pracy. Natomiast nie ma ani słowa o kryteriach zagrożenia niedostosowaniem oraz niedostosowania społecznego. Powoduje to czasami kuriozalne sytuacje, kiedy to na przykład niedostosowanie społeczne mylone jest z demoralizacją (zgodnie z Ustawą o Postępowaniu w sprawach Nieletnich z dnia 26 października 1986 r. z późn. zm. o demoralizacji możemy mówić u dziecka, które ukończyło 13 rok życia.). W badaniu treści dokumentów poradni psychologiczno-pedagogicznych odkryłam, że często stanowi to uzasadnienie braku podejmowania działań wobec dzieci mających trudności z dostosowaniem się na etapie przedszkola. W analizowanym przeze mnie przypadku 5-letni chłopiec, który 3 razy zmieniał przedszkole, posiada pięć różnych diagnoz (m.in. Zespół ADHD oraz Zespół Aspergera – które się wykluczają). Przy pełnej dokumentacji: opinia od wychowawczyni z przedszkola, zaświadczenia lekarskie (od neurologa oraz psychiatry dziecięcego), wyniki badań medycznych i psychologicznych jednoznacznie stwierdzające u dziecka zaburzenia w dostosowaniu, wynikające z uwarunkowań wewnętrznych (zaburzenia w zapisie EEG, zaburzenia

.....

¹⁰ Czytamy tam: „Rozporządzenie określa warunki organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych: niesłyszących, słabo słyszących, niewidomych, słabo widzących, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z upośledzeniem umysłowym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera i z niepełnosprawnościami sprzężonymi”.

biologicznego funkcjonowania na poziomie faz czuwania-snu, częste zapadanie na choroby z wysoką gorączką, deficyty w zakresie integracji sensorycznej i zaburzeń funkcjonowania CUN, nadwrażliwość, niski poziom koncentracji sensorycznej i nadpobudliwość) oraz zewnętrznych (obronność dotykowa, brak kooperacji w grupie, brak umiejętności inicjowania i podtrzymywania relacji z rówieśnikami, niszczenie zabawek, agresywność reakcji, inicjowanie zabaw o treści przemocowej itd.) pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznej nie chcieli wydać orzeczenia o „potrzebie kształcenia specjalnego” ani orzeczenia „o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego”. Tym samym dziecko zostało skazane na izolację od rówieśników oraz wykluczone z systemu pomocowego. Po rozszerzeniu pola badawczego na inne przypadki, celem nasyceń kategorii badawczych, okazało się, że sytuacje takie są normą instytucjonalną. Głównym powodem wykluczania takich dzieci zdaje się być niechęć dorosłych do dziecka sprawiającego problemy oraz bezradność specjalistów w zakresie postępowania, od momentu projektowania toku postępowania diagnostycznego oraz planowania i podjęcia postępowania metodycznego (wspierającego, profilaktycznego i terapeutycznego z akcentem położonym na uruchomienie prawidłowych mechanizmów socjalizacyjnych) z tymi dziećmi.

W literaturze przedmiotu, w związku z wielością interpretacyjną pojęć „nie-dostosowanie społeczne” oraz „zaburzenia zachowania”, panuje chaos, co ma swoje przełożenie na taki stan w praktyce. Problematyka zaburzeń zachowania, zaburzeń emocjonalnych i ich rozpoznania została ujęta w klasyfikacjach psychiatrycznych DSM-V oraz ICD-10. W pierwszej pojęcie „zaburzenia zachowania” oznacza: „uporczywy i powtarzający się wzorzec, charakteryzujący się zachowaniem aspołecznym i buntowniczym. Stąd mianem zaburzenia, czyli nieprawidłowego zachowania można objąć wszelkie niekorzystne odchylenia od prawidłowego rozwoju organizmu oraz psychiki dziecka i zdefiniować je jako obejmujące wszystkie rodzaje trudności dziecięcych [...]. Zaburzenia zachowania są czymś więcej, niż tylko zwykłą dziecięcą złośliwością czy buntem. Są względnie trwałym i społecznie nie aprobowanym nawykiem. Istotnym objawem zaburzeń zachowania jest powtarzający się i utrzymujący wzorzec zachowania, w którym podstawowe prawa innych i ważne, stosowne do wieku życia normy społeczne i reguły są łamane¹¹. Natomiast ICD-10 definiuje, iż „zaburzenia zachowania cechują powtarzające się i utrwalone wzorce zachowania dysocjalnego, agresywnego lub buntowniczego. W skrajnej formie takie zachowanie powoduje poważne przekroczenie oczekiwań i norm społecznych dla danego wieku i tym samym jest czymś więcej niż zwykłą dziecięcą złością lub młodzieżową buntowniwością. Izolowane działania dysocjalne lub przestępcze same w sobie nie stanowią podstawy do

.....

¹¹ M.B. Pecyna, *Rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka w świetle psychologii klinicznej*, WSiP, Warszawa 1998, s. 195–196.

rozpoznania, które implikuje trwałość wzorca nieprawidłowych zachowań¹². Pojęcie zaburzeń zachowania z punktu widzenia kryteriów diagnostycznych DSM oraz ICD różni się jednak od tego, które stosuje się w potocznym rozumieniu. W obydwu klasyfikacjach interesujące mnie zachowania pojawiają się w grupie „**Zaburzeń zachowania i emocji rozpoczynających się zwykle w dzieciństwie i w wieku młodzieńczym**” i oznaczone są kodami od F 90-F 98. Wśród nich są zarówno zaburzenia hiperkinetyczne (F 90), zaburzenia zachowania (F 91) jak i mieszane zaburzenia zachowania i emocji (F 92), zaburzenia emocjonalne rozpoczynające się zwykle w dzieciństwie (F 93), zaburzenia funkcjonowania społecznego rozpoczynające się zwykle w dzieciństwie lub w wieku młodzieńczym (F 94) oraz inne zaburzenia zachowania i emocji rozpoczynające się zwykle w dzieciństwie i w wieku młodzieńczym (F 98). W klasyfikacjach wszystko ma swoje miejsce i wydaje się panować tu porządek. Każde z zaburzeń posiada kryteria diagnostyczne, które dosyć precyzyjnie pozwalają na diagnozę konkretnego zaburzenia. Dlaczego zatem i gdzie wkrada się chaos? Termin „zaburzenia zachowania” używany jest przecież w piśmiennictwie psychiatrycznym z niezwykłą precyzją.

Bronisław Urban pisze, iż **zaburzenia emocjonalne** niekoniecznie muszą przejawiać się w zachowaniu i niedostosowaniu społecznym, natomiast niedostosowanie społeczne zwykle zaczyna się od różnych postaci zaburzeń emocjonalnych oraz zawiera element naruszania norm¹³. „Najczęściej jednak zaburzenie emocjonalne nieuchronnie prowadzi do zaburzeń zachowania i niedostosowania społecznego¹⁴. Badacze zwracają uwagę na złożoność tych zjawisk ze względu na określone ich uwarunkowania i formę. „Charakter zaburzeń w zachowaniu i zaburzeń emocjonalnych w znacznym stopniu utrudnia określenie kryteriów, pozwalających stworzyć taką definicję, która zadowoliła by zarówno teoretyków jak i praktyków¹⁵.”

Dzieci charakteryzujące się zaburzeniami zachowania odróżniają się od swoich rówieśników trudnościami w funkcjonowaniu w sferze poznawczej, behawioralnej i edukacyjnej, a czasami również moralnej. Konsekwencją natomiast zaburzeń zachowania może być niedostosowanie społeczne. Logiczny wydaje się zatem fakt, iż dzieci, które przejawiają symptomy zaburzeń zachowania bądź (i) zaburzeń emocjonalnych, są **zagrożone niedostosowaniem społecznym**.

W Polsce mamy znakomitą tradycję w zakresie badań i tworzenia teorii dotyczącej niedostosowania społecznego. Takim przykładem jest Krakowska Szkoła Resocjalizacji, której badacze w osobach Jana Konopnickiego oraz Bronisława Urbana

.....

¹² J. Różańska-Kowal, *Motywacja zachowań prospołecznych i antyspołecznych nieletnich*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 52.

¹³ B. Urban, *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000.

¹⁴ Ibidem, s. 141.

¹⁵ P. Huguet, *Kompetencje społeczne dzieci z zaburzeniami w zachowaniu*, [w:] *Spoleczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, Urban B. (red.), Wydawnictwo UJ, Kraków 2001, s. 54.

precyzyjnie definiują problematykę niedostosowania społecznego, która to definicja ma duże zdolności aplikowalności do praktyki pedagogicznej (diagnostycznej oraz metodycznej i terapeutycznej).

Termin **niedostosowanie społeczne** wprowadziła w Polsce w 1959 roku Maria Grzegorzewska. Czerpiąc z opracowania Światowego Związku Opieki nad Dziećmi i Młodzieżą, rozumiała ona pod pojęciem dziecka niedostosowanego społecznie: „zespół wszystkich nieletnich **wymagających specjalnych metod** wychowawczych, medyczno-psychologicznych i medycznych; tych wszystkich, wobec których wychowawcy muszą się uciekać do sposobów specjalnych: tych wszystkich, dla których trzeba czegoś innego niż dla zespołu pozostałych”¹⁶. Autorka terminem tym objęła wszystkie dzieci, nie wyodrębniła tych, których defekty polegają na odstępstwach ich zachowania od ogólnie przyjętych norm obyczajowo-prawnych¹⁷. Natomiast wymieniła najbardziej charakterystyczne objawy – cechy niedostosowania społecznego: tendencje społecznie negatywne, nieżyczliwy stosunek do człowieka, do cudzego mienia, norm, nieumiejętność zżycia się z grupą, chęć wyżycia się w akcji społecznie destruktywnej, brak hamulców krytycyzmu, brak poczucia odpowiedzialności za swoje czyny, zrzucanie winy na otoczenie, niechęć do nauki i pracy, nieumiejętność wyjścia z trudnej sytuacji¹⁸. Autorka nie precyzuje wieku dzieci, o których mowa.

W latach 60. i 70. XX wieku problem niedostosowania społecznego, podobnie jak zaburzeń zachowania, stał się przedmiotem intensywnych badań empirycznych na gruncie krakowskim¹⁹. Za pioniera w tym zakresie uważa się Jana Konopnickiego, który wprowadził termin niedostosowanie społeczne na grunt pedagogiki resocjalizacyjnej. Zaprezentował on wyniki badań nad środowiskowymi uwarunkowaniami i procesem rozwoju zjawiska niedostosowania społecznego. W jego opracowaniach pojawia się osobno wobec zaburzeń zachowania termin **niedostosowanie społeczne**. Autor wyraźnie sugeruje, iż zaburzenia zachowania to wstępna faza niedostosowania, przy czym oba zjawiska mają wspólne elementy składowe (zaburzenie emocjonalne) i pod tym względem są tożsame²⁰.

Według J. Konopnickiego niedostosowanie społeczne ma aspekt wewnętrzny – psychologiczny (równoznaczny z zaburzeniami sfery emocjonalnej i kontrolnej)

.....

¹⁶ M. Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, Warszawa 1964, s. 317–318.

¹⁷ K. Pospiszyl, E. Żabczyńska, *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*, PWN, Warszawa 1985.

¹⁸ M. Grzegorzewska, op. cit., s. 33.

¹⁹ Obszerne kompendium wiedzy na temat historii badań nad niedostosowaniem społecznym i zaburzeniami zachowania w Krakowie znajdzie czytelnik w jubileuszowym dziele, wydanym z okazji setnej rocznicy urodzin i dwudziestej piątej rocznicy śmierci profesora Jana Konopnickiego, pod redakcją B. Urbana i W. Kubika, pt: *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” oraz Uniwersytet Jagielloński – Instytut Pedagogiki, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.

²⁰ B. Urban, *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000.

oraz zewnętrzny – socjologiczny, przejawiający się w naruszeniu norm społecznych – moralnych, obyczajowych, prawnych²¹. Kierując się wynikami badań przeprowadzonych przez zespół pod kierunkiem D.H. Stotta, J. Konopnicki przyjął kilka symptomów dziecka niedostosowanego społecznie. Uznał, iż: 1. Dziecko to nie działa w swoim najlepszym interesie, motywacja jego kroków jest w związku z tym nierealistyczna, jest dowodem daleko posuniętej frustracji; 2. Dziecko swoim działaniem stwarza sobie wiele kłopotów, których samo nie jest w stanie rozwikłać, a których mogło uniknąć; 3. Reakcje takiego dziecka są skomplikowane, tj. nie można ich przewidzieć i na ogół są one nieproporcjonalne do bodźców, które je wywołały. To powoduje, że dziecko takie rzadko jest sprawiedliwie oceniane przez mało wytrawnych i wnikliwych pedagogów; 4. Cechą charakterystyczną takiego dziecka jest brak sukcesów, które są głównym motorem działania; 5. Brakowi sukcesu towarzyszy złe samopoczucie dziecka, które w ostateczności wyraża się tym, iż czuje się ono nieszczęśliwe²². Również tutaj nigdzie nie mamy doprecyzowanego wieku dziecka, natomiast wszystkie wymienione wyżej symptomy charakterystyczne są dla tych dzieci, które objęłam badaniami. Ważny czynnik, na który zwracał uwagę cytowany autor, mianowicie **cierpienie dziecka** mającego trudności z dostosowaniem się, w procesie charakteryzowanego przeze mnie wykluczania społecznego jest czynnikiem współcześnie wyraźnie pomijanym. W wyodrębnionej przeze mnie strategii „eliminacji dziecka dla jego dobra”, stosując taktyki eliminujące wyraźnie szafuje się pojęciem „dobra dziecka”, realizując swoje interesy, z których najważniejszym jest pozbycie się problemu²³.

Bronisław Urban jest zdania, iż ostatnim etapem i zarazem następstwem zaburzeń zachowania jest zachowanie naruszające normy prawne czyli przechodzące w stronę czynów karalnych i przestępczości²⁴. W tym przypadku mówimy o demoralizacji. Dlaczego zatem w opiniach z poradni psychologiczno-pedagogicznych terminy „niedostosowanie społeczne” oraz „zagrożenie niedostosowaniem” utożsamiane są przez specjalistów przeprowadzających tok postępowania diagnostycznego oraz sporządzających opinie i orzeczenia z demoralizacją? Za objawy niedostosowania społecznego (utożsamianego przez diagnostów z demoralizacją) przyjmuje się m.in.: wagarowanie, ucieczki z domu, picie alkoholu, niszczenie

²¹ B. Urban, *Zaburzenia w zachowaniu i niedostosowanie społeczne w świetle współczesnych wyników badań*, [w:] Urban B., Stanik J.M., (red.), *Resocjalizacja*, t. I, PWN, Warszawa 2007.

²² B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*, t. I, PWN, Warszawa 2007, s. 139–140.

²³ Kilka razy miałam okazję usłyszeć, wypowiedane z ust pedagogów pojęcie, którym określa się tę grupę dzieci na etapie edukacji szkolnej. Dzieci sprawiające problemy, co do których podejmuje się czynności wykluczające i taktyki eliminujące, najczęściej pozbywając się ich najpierw z klasy szkolnej a później ze szkoły, określa się mianem: „odpad szkolny”. Jakież to bliskie Baumanowskiemu rozważaniom o „odpadach ludzkich”, co do których społeczeństwo próbuje stosować różne procesy „recydingu społecznego”, a w momencie niepowodzenia, pod przykrywką „dla dobra tych ludzi”, wyrzuca się ich na „śmietnik odpadów ludzkich”.

²⁴ B. Urban, *Zaburzenia w zachowaniu i niedostosowanie społeczne...*

mienia, stosowanie przemocy, kradzieże, udział w grupach dewiacyjnych. Dziecko przedszkolne jeszcze nie chodzi na wagary, nie kradnie, nie uczestniczy w grupach dewiacyjnych, nie pije alkoholu i nie zażywa narkotyków. Za to ma problem z prawidłowym funkcjonowaniem, spowodowany impulsywnością, brakiem zdolności inicjowania i podtrzymania relacji rówieśniczych, ze zrozumieniem komunikatów ze świata, np. poleceń osób dorosłych. Ten ostatni fakt często jest wykorzystywany w momencie problemów wychowawczych z dzieckiem, na które nie działają tradycyjne metody wychowawcze. Dlatego terminem często stosowanym i łączącym się z pojęciem niedostosowania społecznego jest pojęcie „**trudności wychowawcze**”. Według H. Izdebskiej na tego rodzaju trudności „składają się problemy, przysparzane przez dziecko rodzicom i nauczycielom w procesie swojego psychofizycznego i społecznego rozwoju). Definicja ta zawiera dwa ważne elementy: sytuację, która wymaga ingerencji wychowawczej oraz przebieg rozwoju dziecka i jego uwarunkowania”²⁵. Dodałabym jeszcze jedną, istotną kwestię, mianowicie obciążanie dziecka winą za zaistniałe trudności. Rzeczywiste trudności wychowawcze można ująć w następujące grupy: 1. Trudności wynikające z zaniedbań wychowawczych oraz negatywnych oddziaływań środowiska rodzinnego; 2. Trudności związane z niepowodzeniami szkolnymi; 3. Trudności spowodowane błędami wychowawczymi, głównie w środowisku rodzinnym; 4. Trudności wynikające z nieprawidłowego funkcjonowania rodziny; 5. Trudności związane z psychofizycznym rozwojem dziecka, głównie z przebytymi chorobami powodującymi deficyty lub mikrodeficyty rozwojowe, zaburzenia w sferze emocjonalnej w kierunku nadpobudliwości bądź zahamowania²⁶.

Trudności wychowawcze zatem to niejako konsekwencje stosowania błędnych, niedostosowanych do dziecka metod wychowawczych. Jednak zarówno w międzynarodowych jak i krajowych standardach prawnych oraz metodycznych funkcjonuje pojęcie: „**dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych**”²⁷. Wśród dzieci tych są również takie, które sprawiają trudności wychowawcze. Natomiast faktem jest, iż to drugie pojęcie powoduje przełożenie punktu ciężkości, jeśli chodzi o odpowiedzialność. Nakłada ono bowiem na dorosłych odpowiedzialność za proces zorganizowania takich metod i form pracy, które będą odpowiadały potrzebom dziecka (*de facto* specjalnych metod wychowawczych i edukacyjnych), odciążając tym samym dzieci z odpowiedzialności za sprawianie trudności. Wydaje mi się to o tyle ważne, iż związane jest z problematyką prawa dziecka do edukacji, które w Polsce zdecydowanie nie jest priorytetowe, a wręcz nie jest przestrzegane²⁸. Natomiast z punktu widzenia koncepcji piętna E. Goffmana zdejmuje z dziecka choćby częściowo odpowiedzialność za przypisanie mu statusu dewianta.

.....

²⁵ M. Pecyna, op. cit., s. 263–264.

²⁶ Ibidem, s. 264.

²⁷ Raport z monitoringu, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, 2010.

²⁸ Ibidem.

„Kariery małych dewiantów” generowane narracjami dorosłych

Inicjując gry w wykluczenie społeczne, przynajmniej dorosłe osoby powinny sobie zdawać sprawę z konsekwencji uczestnictwa w tej grze. Przegrany – którym zwykle jest dziecko – poza systemem pomocy, wsparcia i edukacji, nie znika jednak z powierzchni Ziemi. Z pewnością gdzieś znajdzie swoje miejsce. Znamy meandry życia takich osób, a jeśli nie, to łatwo sobie jest je zrekonstruować hipotetycznie, wyznaczając punkty stałe w karierze dewianta. Meandry życia dziecka wykluczonego prowadzą poprzez kolejne wykluczenia. Tym samym coraz częściej podejmują zachowania faktycznie definiowane jako zdemoralizowane. Nasila się popadanie w konflikty z dorosłymi oraz z rówieśnikami, coraz częściej dochodzi do sytuacji uwikłania w przemoc, również fizyczną, zdarzają się konflikty z prawem. W 13 roku życia sytuacja takich dzieci często się zmienia, ponieważ od tego wieku uczeń podlega już pod Ustawę o Postępowaniu w Sprawach Nieletnich. Nauczyciele oraz czasami rodzice oddychają z ulgą, teraz bowiem można skierować sprawę do Sądu Rodzinnego i dla Nieletnich. Zaczyna się nowy etap w życiu dziecka i często „kariera” dziecka w placówkach socjalizacyjnych, wychowawczych, terapeutycznych, a w końcu w wielu przypadkach – poprawczych.

Jeden z istotnych wniosków wynikający z powyższych rozważań jest taki, iż jako społeczeństwo, a nierzadko również specjaliści, sami tworzymy przestępców. Dla zobrazowania tego wniosku niech posłużą następujące narracje nauczycieli wychowania przedszkolnego, stosowane wobec zachowania dzieci lub wobec samych dzieci z trudnościami w dostosowaniu się. Narracje te, zgodnie z metodologią teorii ugruntowanej pogrupowałam w pewne kategorie oraz odpowiednio nazwałam:

- **narracje kryminalizujące:** „on stanowi zagrożenie społeczne” – nauczycielka o 4-latku; „on kiedyś kogoś zabije i skończy się cackanie z nim” – nauczycielka o 5-latku;
- **narracje odwołujące się do służb i specjalistów:** „na drugi raz zadzwonimy na policję, bo my sobie nie radzimy” – nauczycielka o 5-latku; „to jest psychopata, powinno się go zamknąć” – nauczycielka o 4,5-latku;
- **narracje bezradności:** „niech go sobie zabiorą rodzice, bo my sobie nie radzimy z nim, on zagraża innym dzieciom, niech się z nim męczą rodzice” – nauczycielka o 4-latku;
- **narracje psychiatryzujące:** „niech go gdzieś zamkną, bo on jest chory, rodzice już dawno powinni z nim iść do psychiatry, bo to dziecko jest nienormalne” – nauczycielka o 3,5-latku.

Narracje te można uznać za taktyki eliminujące lub strategie wykluczające, stosowane w grach w wykluczenie społeczne, inicjowane przez dorosłych w interakcjach z dziećmi.

Zakończenie

Wykluczanie dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych często odbywa się już na pierwszym etapie edukacji. Proces wykluczenia można interpretować na poziomie formalnym oraz symbolicznym. Inicjatorami procesu wykluczenia na poziomie formalnym są zwykle nauczyciele nauczania przedszkolnego. Zainicjowany proces wykluczenia pociąga za sobą konsekwencje w postaci faktu, iż rówieśnicy dziecka zaczynają reagować podobnie i również wykluczają dziecko-kolegę, zachowując się „inaczej”. Na poziomie symbolicznym zaczyna się błędne koło wykluczenia społecznego oraz wzmacnianie całego procesu poprzez dorosłych, stosujących opisane przeze mnie strategie gry w wykluczenie. Dodatkowymi graczami, którzy również są wykluczani na kolejnym etapie, są rodzice dziecka.

Szukanie efektywnych rozwiązań tych problemów, począwszy od trafnej diagnozy, aż po zaplanowanie działań terapeutycznych, wydaje się dosyć trudne i skomplikowane. Jednak nie możemy zapominać o tym, że raz odrzucony jest na zawsze odrzuconym, dostaje stygmat i nawet, jeśli stworzy tożsamość eksdewianta²⁹), będzie to tożsamość naznaczona dewiacją i na dewiacji zbudowana.

Abstract: “Careers of young delinquents” i.e. the phenomenon of excluding pre-school children who are at risk of social maladjustment during the early stages of education

The article presents research on the process of social exclusion from the first stage of the education of children at risk of social maladjustment. The author presents strategies and tactics used by teachers of preschool education to eliminate the exclusion of children who cause educational problems. The author analyzes the data in accordance with the methodology of grounded theory in the context of game theory. **Keywords:** Social exclusion, game theory, social maladjustment.

Bibliografia

- [1] Bauman Z., *Moralność w niestabilnym świecie*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 2006.
- [2] Bauman Z., *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.

.....

²⁹ M. Konopczyński, *Teoretyczne podstawy metodyki kulturotechnicznych oddziaływań resocjalizacyjnych wobec nieletnich*, PWN, Warszawa 2006; idem, *Metody twórczej resocjalizacji*, PWN, Pedagogium, Warszawa 2006.

- [3] Bauman Z., *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.
- [4] Bauman Z., *Płynne czasy, życie w epoce niepewności*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2007.
- [5] Bauman Z., *Płynny lęk*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008.
- [6] Biała M., *Problemy z zachowaniem dzieci i młodzieży. Poradnik nauczyciela, wychowawcy, pedagoga*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna sp. z o.o., Warszawa 2006.
- [7] Bryman A., *Social Research Methods*, Oxford University Press 2001.
- [8] Frieske K., *Marginalność i procesy marginalizacji*, IPiPS, Warszawa 1999.
- [9] Goffman E., *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, GWP, Gdańsk 2005.
- [10] Grzegorzewska M., *Pedagogika specjalna*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, Warszawa 1964.
- [11] Gulczyńska A., „Chłopaki z dzielnicy”. *Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
- [12] Huget P., *Kompetencje społeczne dzieci z zaburzeniami w zachowaniu*, [w:] *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, Urban B. (red.), Wydawnictwo UJ, Kraków 2001.
- [13] Konecki K., Chomczyński P., *Słownik socjologii jakościowej*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012.
- [14] Konopczyński M., *Teoretyczne podstawy metodyki kulturotechnicznych oddziaływań resocjalizacyjnych wobec nieletnich*, PWN, Warszawa 2006.
- [15] Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji*, PWN, Pedagogium, Warszawa 2006.
- [16] Pecyna M.B., *Rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka w świetle psychologii klinicznej*, WSiP, Warszawa 1998.
- [17] Pospiszyl K., Żabczyńska E., *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*, PWN, Warszawa 1985.
- [18] *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Raport z monitoringu*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2010.
- [19] Różańska-Kowal J., *Motywacja zachowań prospołecznych i antyspołecznych nieletnich*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- [20] Spionek H., *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa 1965.
- [21] Straffin Ph.D., *Teoria gier*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.
- [22] Sulestrowska H., *Zaburzenia zachowania i nieprawidłowy rozwój osobowości u dzieci i młodzieży*, [w:] *Psychiatria wieku rozwojowego*, Popierska A. (red.), PZWŁ, Warszawa 1989, 2000.
- [23] Tyszka T., *Konflikty i strategie. Niektóre zastosowania teorii gier*, WNT, Warszawa 1978.
- [24] Urban B., *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000.
- [25] Urban B., *Zaburzenia w zachowaniu i niedostosowanie społeczne w świetle współczesnych wyników badań*, [w:] Urban B., Stanik J.M. (red.), *Resocjalizacja*, t. I, PWN, Warszawa 2007.
- [26] Urban B., Stanik J.M. (red.), *Resocjalizacja*, t. I, PWN, Warszawa 2007.
- [27] Urban A., *Bezpieczeństwo społeczności lokalnych*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- [28] Young H.P., *Sprawiedliwy podział*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003.
- [29] Akty prawne
- [30] Rozporządzenie MEN z dnia 2 sierpnia 2013 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz nie-

dostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. 2013, poz. 957).

- [31] Rozporządzenie MEN z dnia 3 lutego 2009 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz.U. Nr 23, poz. 133 z późn. zm.);
- [32] Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013 poz. 532 z późn. zm.);
- [33] Rozporządzenie MEN z dnia 18 września 2008 r. w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz.U. Nr 175, poz. 1086 z późn. zm.);
- [34] Ustawa o Postępowaniu w Sprawach Nieletnich z dnia 26 października 1982 r. (z późn. zm.).