

Beata Adamczyk, Jolanta E. Kowalska
(Uniwersytet Łódzki)

Pedagogika konfrontacyjna jako propozycja nowego podejścia do pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie w placówkach oświatowych. Doświadczenia niemieckie

1. Wprowadzenie

Pedagogika konfrontacyjna – jako pojęcie i sposób działania – jest jeszcze mało znana w Polsce. Jej elementy można jednak dostrzec w obszarze pedagogiki społecznej, resocjalizacji, socjoterapii, psychologii czy psychoterapii. Nazwa została zapożyczona ze Stanów Zjednoczonych i zaszczerpiona na gruncie niemieckim, gdzie do dnia dzisiejszego intensywnie pracuje się nad jej rozwojem. Wyrosła ona na podstawie praktyki pracy socjalnej i pedagogiki (zwłaszcza pedagogiki społecznej), korzystając z konfrontacyjnych działań metodycznych pracowników socjalnych i pedagogów (*die konfrontative Methodik*). Widoczny jest również wpływ psychologii poznawczej i terapii skierowanej na konfrontację Corsiniego oraz terapii prowokacyjnej Farrellysa.

Zdaniem Jensa Weidnera pedagogika konfrontacyjna nie jest alternatywą, lecz dopełnieniem zrozumienia drugiego człowieka zgodnie z tradycją pedagogiki humanistycznej. Uważa się ją za ostatnią „deskę ratunku” w pracy pedagogicznej z młodymi ludźmi wykazującymi zachowania agresywne i przemocowe. Występuje wtedy, gdy mamy do czynienia wśród młodych ludzi z mobbingiem, wandalizmem, wycofaniem, znieważaniem zarówno na terenie szkół, jak i innych placówek wsparcia dla dzieci i młodzieży. Jeśli nauczyciele i wychowawcy pozwolą na najmniejsze nawet oznaki zachowań agresywnych, to muszą się liczyć z tym, iż pojawią się ofiary. A to w działaniu profesjonalistów uznane jest za ogromny błąd¹.

¹ J. Weidner, *Konfrontative Pädagogik. Plädoyer für eine gerade Linie mit Herz – auch im schulischen Alltag*, [w:] U. Koch-Laugwitz (red.), *Konfrontative Pädagogik – neue Handlungsstrategien im Umgang mit Kindern und Jugendlichen als Täter und Opfer in einer erziehenden Schule*, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin 2005, s. 3.

Pedagogika konfrontacyjna znalazła w Niemczech zarówno zwolenników, jak i przeciwników. Nie była przyjęta z entuzjazmem. W początkowym okresie – według Wolfganga Tischnera – u wielu niemieckich pedagogów społecznych wywoływała mocne reakcje obronne, ponieważ masowo zaniżała pozycję zawodową pedagogów². Zarzuca się jej m.in. to, że pod nową terminologią próbuje się ukryć autorytarne struktury w stylu wychowania. Zwolennicy pedagogiki konfrontacyjnej uważają jednak, iż nie powinno się przypisywać każdemu zachowaniu czy działaniu konfrontacyjnemu takich założeń, ponieważ podczas konfrontacji chodzi przede wszystkim o budowanie relacji z uczniem:

Wymogiem każdej konfrontacji jest pozwolenie na interwencję w przypadku konkretnego zainteresowanego. To znaczy, że na bazie relacji opartej na sympatii i szacunku ważne jest to, aby powtarzające się odmienne (nieaprobowane) zachowanie poddać krytyce – zarówno ze strony kolegów i koleżanek, jak i wychowawcy. Celem jest zmiana postaw i zachowania u zainteresowanych³.

2. O profilaktyce zachowań agresywnych – proponowane rozwiązania w Niemczech

Rozwój pedagogiki konfrontacyjnej pociągnął za sobą szereg działań o charakterze profilaktycznym na terenie całego kraju. W ostatnich latach opracowano i wdrożono w Niemczech szereg projektów i programów, które swoim działaniem obejmują zarówno profilaktykę zachowań ryzykownych czy agresywnych, jak i niedostosowania społecznego. Jednym z projektów, na który warto zwrócić uwagę jest *stark.stärker.WIR.*, który był realizowany w roku szkolnym 2011/2012 przez 39 szkół na różnym poziomie edukacji (w tym: szkoły podstawowe, gimnazja, tzw. szkoły realne, szkoły zawodowe) na terenie kraju związkowego Badenii-Witembergii. Realizowane działania rozszerzyły pojęcie profilaktyki i dały podstawy do budowania „filarów” szkolnych programów profilaktycznych⁴.

Niemieccy eksperci edukacji twierdzą, że szkolna profilaktyka, aby mogła być skuteczna, musi być – zgodnie z propozycją Dana Olweusa – zakotwiczona na trzech społecznych poziomach, tj. na poziomie klasy, szkoły oraz na poziomie indywidualnym. Zmierza ona zarówno do zachowania zdrowia u każdego człowieka (profilaktyka zachowań), jak

² W. Tischner, *Konfrontative Pädagogik – die vergessene „vaeterliche” Seite der Erziehung*, 2004, http://www.antigewalt.com/c_fachartikeltischner.pdf [dostęp: 17.01.2015].

³ J. Weidner, *Konfrontative Pädagogik...*, s. 3.

⁴ *Eine Handreichung für Schulen*, praca zbiorowa w ramach projektu: *stark.stärker.WIR.*, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Württemberg-Stuttgart 2012, s. 9-47.

i do stworzenia środowiska sprzyjającego budowaniu relacji, związków międzyludzkich (profilaktyka relacji interpersonalnych). Włącza partnerów spoza środowiska szkolnego i jest elementem rozwoju jakości szkolnej. Ten wieloetapowy i specyficzny dla każdej szkoły proces zajmuje dużo czasu. Dzięki doświadczeniom szkół realizujących projekt pozyskano wiedzę o tym, że aby stworzyć i ustanowić kompleksowy program profilaktyki w szkole, trzeba intensywnie pracować przynajmniej przez okres 5-10 lat⁵.

Cele projektu:

- szkoła jest miejscem, w którym szanuje się godność i zdrowie każdego człowieka;
- szkoła jest miejscem, w którym zarówno uczniowie, jak i nauczyciele czują się bezpiecznie;
- wzmacnia się umiejętności rozwiązywania konfliktów u uczniów i nauczycieli;
- stwarza się uczniom dobre warunki do tego, aby mogli się rozwijać i radzić sobie w życiu;
- wzmacnia się osobowość uczniów i poczucie ich własnej skuteczności;
- w szkołach podejmuje się długofalowe, ukierunkowane i systematyczne działania o charakterze profilaktycznym⁶.

Idea projektu stark.stärker.WIR. prezentuje różnorodne działania w zakresie profilaktyki w szkołach w dość szerokim kontekście. Doceniono już istniejące strategie i programy, zwrócono uwagę na wcześniej podejmowane działania i jeśli uznano za konieczne, uzupełniano je działaniami „zakotwiczonymi” w programie profilaktycznym dopasowanym do charakterystyki konkretnej szkoły poprzez uzupełnienie istniejącego programu nauczania w zakresie umiejętności społecznych (*Sozialcurriculum*). Zewnętrznym motywem powstania i wdrożenia projektu stark.stärker.WIR. były tragiczne wydarzenia w Winnenden i Wendlingen w 2009 r., a w konsekwencji podjęte przez władze decyzje o wdrażaniu programów dla dzieci i młodzieży w zakresie przeciwdziałania przemocy w szkołach.

2.1. Działania profilaktyczne w szkołach

Przez długi czas działania o charakterze profilaktycznym kierowano przede wszystkim do szkół, gdzie występowały rzekomo największe zagrożenia dla uczniów, tj. uzależnienia i przemoc. Początkowo uruchamiano

⁵ Ibidem, s. 9.

⁶ Ibidem.

kampanie o charakterze odstrasżającym (dotyczące uzależnienia od narkotyków), które – jak się później okazało – odniosły niewielki sukces. Opracowano więc system działań oparty na uświadamianiu, prowadzeniu pogadarek, rozwijaniu umiejętności życiowych oraz oferowaniu konkretnej pomocy, włącznie ze stosowaniem środków karnych, aby ochronić osoby trzecie w przypadku aktów przemocy (interwencja). Utworzono liczne programy profilaktyki pierwszorzędowej, dostosowane do różnych obszarów problemowych. Wzrost chorób cywilizacyjnych i zaburzeń psychicznych pojawiających się zarówno w dzieciństwie, w okresie dojrzewania, jak i we wczesnej młodości skierował uwagę ekspertów, naukowców i praktyków na tematykę zapobiegania chorobom. Umieszczono więc w programach nauczania działania promujące aktywność fizyczną zarówno na terenie szkoły, jak i poza nią oraz treści na temat zdrowego odżywiania⁷.

2.2. Od profilaktyki do promocji zdrowia

Projekt *stark.stärker.WIR.* nie koncentruje się jedynie na samej profilaktyce uzależnień, lecz na szeroko pojętej profilaktyce zachowań skierowanej do wszystkich uczniów, a nie tylko tych, którzy biorą narkotyki czy wykazują zachowania przemocowe. Dzięki takiemu zabiegowi wzmacniane są czynniki chroniące, np. poprzez programy kształcenia umiejętności życiowych, do których należy ćwiczenie odporności na naciski grupowe i umiejętności mówienia „nie” w sytuacjach zagrożenia. W ramach projektu uczniowie nabywają również wiedzę na temat substancji psychoaktywnych i konsekwencji ich stosowania⁸.

Zapobieganie przemocy ogólnie określa projekty i działania, które powinny pomóc ludziom w unikaniu sporów o charakterze przemocowym oraz w uczeniu się konstruktywnego rozwiązywania konfliktów. Główną zasadą profilaktyki zachowań agresywnych i ryzykownych w szkole jest teza: „W szkole nie ma miejsca na przemoc. Szkoła musi być miejscem bezpiecznym, w którym wszyscy żyjemy bez strachu i lęku, gdzie możemy się uczyć i pracować”⁹.

Działania z obszaru profilaktyki szkolnej koncentrują się obecnie na zapobieganiu zachowaniom problemowym lub eliminowaniu ryzyka. Natomiast w promocji zdrowia uwagę skupia się na wzmacnianiu zasobów – mówi się tu o wzmacnianiu odporności (*Resilienzförde-*

⁷ Ibidem, s. 10.

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem.

runge). Jego podstawą jest podejście oparte na badaniu, jakie umiejętności i cechy utrzymują ludzi w dobrym stanie zdrowia. Strategie z tych dwóch obszarów łączy się w ramach obszaru umiejętności życiowych. Prowadzone działania pomagają dzieciom i młodzieży stać się świadomymi i odpowiedzialnymi za siebie osobami oraz rozwijać się jako niezależne i silne osobowości. Taki model opracowany został w omawianym projekcie¹⁰.

2.3. Wsparcie dla szkół

Projekt stark.stärker.WIR. oferuje osobowe wsparcie i narzędzia do planowania, adaptacji, wdrażania, realizacji i oceny koncepcji profilaktycznych dostosowanych do specyfiki szkół. Poniżej przedstawione zostały wnioski wypracowane w ramach projektu:

Cele dla przyszłych projektów profilaktycznych w szkołach:

- należy tworzyć wieloletnie, systematyczne i długofalowe koncepcje profilaktyki, które odnoszą się do różnych etapów rozwoju dziecka;
- należy tworzyć wielopoziomowe programy zorientowane na potrzeby;
- należy tworzyć ukierunkowaną współpracę różnych instytucji, np. zdrowia publicznego, edukacji i społeczności, aby łączyć zasoby¹¹.

Nauczyciele i wychowawcy mają dostęp do wielu publikacji o tematyce profilaktycznej, zarówno do podręczników, narzędzi, jak i opracowań naukowych. Obecnie jest ich na tyle dużo, że nawet eksperci mogą się pogubić w całej tej obfitości. Warto jednak zwrócić uwagę na publikację pt. *Myśl przewodnia profilaktyki. Modele rozwoju kompetencji społecznych i profilaktyki zachowań agresywnych i uzależnień*¹², która w sposób zwięzły przedstawia 40 modeli zapobiegania przemocy i uzależnieniom. W 2012 r. publikacja ta została na nowo opracowana i obecnie obok sprawdzonych programów z zakresu profilaktyki uzależnień i niedostosowania społecznego pojawiły się moduły wspierania zachowań prozdrowotnych, promujące umiejętności życiowe.

Opisane wyżej działania pokazują, jak wybrane założenia pedagogiki konfrontacyjnej mogą być realizowane na polu praktycznym i w jakim zakresie są możliwe zmiany w rzeczywistości szkolnej.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem, s. 47.

¹² Oryginalny tytuł publikacji: *Roter Faden Prävention – Modelle zur Förderung sozialer Kompetenzen und zur Gewalt- und Suchtprävention*, 2009 (tłum. B. Adamczyk).

3. Pedagogika konfrontacyjna jako pedagogika o „ojcowskim obliczu”

W niemieckim sektorze edukacji już od lat 90. obserwuje się, że chłopcy – w porównaniu z rówieśniczkami – osiągają zdecydowanie gorsze wyniki w nauce. Niestety, jest to tendencja wzrostowa. Z przeprowadzonych badań wynika, że tylko pod względem liczby absolwentów szkół odsetek chłopców spadł w ciągu ostatnich trzydziestu lat z 60 do 44%. Ponadto, oceny maturalne otrzymywane przez chłopców są przeciętnie gorsze o prawie jeden stopień od ich szkolnych koleżanek. Liczba chłopców w szkołach specjalnych wzrosła w ciągu ostatnich trzydziestu lat z 60 do 64%, a liczba absolwentów szkoły średniej, którzy nie zdali matury nawet z 55 do 65%¹³.

Wielu ekspertów (krytyków edukacji) za przyczynę tego niepokojącego stanu rzeczy w dużej mierze uznaje fakt, że szkoła pod wpływem feministycznych ruchów w pedagogice i edukacji oraz ze względu na próby przewyciężenia rzekomo istniejącej dyskryminacji dziewcząt stała się „środowiskiem wrogim dla chłopców”. Tak więc zachowania dziewcząt w szkole zostały uznane za najbardziej oczekiwane i podniesione do poziomu normy zachowań szkolnych, zaś chłopcy zostali zmierzeni według przyjętej skali. Naturalna potrzeba ruchu (aktywności) u chłopców jest pochopnie traktowana jako brak dyscypliny, a zazwyczaj łagodne bójki między nimi ocenia się jako groźne i patologiczne. Dyskusje na ten temat toczą się nie tylko w kręgach nauk społecznych, lecz także są poruszane na forum publicznym. Jeśli ktoś na placu zabaw, szkolnym podwórku czy w klasie występuje w tradycyjnej roli chłopca, jest przez nauczycieli i wychowawców postrzegany jako agresywny i społecznie niedostosowany. Nie jest przypadkiem to, że chłopcy stanowią około dwie trzecie pacjentów psychiatrów leczących młodzież oraz poradni wychowawczych¹⁴.

Dodatkowo, typowe zachowania w zakresie ról dla poszczególnych płci są dodatkowo wzmacniane, ponieważ edukacja i wychowanie są coraz bardziej zdominowane przez kobiety. Widoczne to jest szczególnie w przedszkolach, szkołach specjalnych, gimnazjach i szkołach średnich. Spośród wszystkich typów szkół szczególnie widoczna jest dominacja kobiet w szkołach podstawowych, gdzie udział kobiet w zawodzie nauczyciela kształtuje się obecnie na poziomie 84,7%. Skutki zjawiska braku mężczyzn-nauczycieli w przedszkolach i szkołach podstawowych, wywołane zmianą funkcjonowania rodziny, stale się nasila-

¹³ W. Tischner, *Konfrontative Pädagogik – die vergessene “vaeterliche” Seite...*

¹⁴ Ibidem.

ją. Coraz więcej chłopców wychowuje się w rodzinie bez ojca. Obecnie w co szóstej rodzinie w Niemczech matka samotnie wychowuje dzieci. Odsetek dzieci, które dorastają bez ojca, jest nieproporcjonalnie wysoki wśród późniejszych uczniów z niepowodzeniami szkolnymi, osób przerywających studia, narkomanów, gwałcicieli i więźniów. Rosnąca „feminizacja edukacji” w Niemczech przedstawia się nie tylko w wymiarze ilościowym, lecz znajduje swój wyraz w gruntownie zmieniającej się postawie wychowawczej. Przewaga „matczynej strony” wychowania wyraża się zwłaszcza w tym, że odnosi się do elementów konfrontacji w wychowaniu z bardzo dużym dystansem, niekiedy nawet określana jest mianem „pedagogiki przytulającej” (*Kuszelnpaedagogik*). Zamiast ćwiczyć zapobieganie konfliktom i utrzymywanie emocjonalnie ciepłych, autentycznych i empatycznych relacji, tylko niewielu wychowawców (lekceważąc ewentualną krytykę) przyjmuje pod swoim adresem zarzuty, że są „autorytarni”, kładąc jednocześnie nacisk na zgodność z obowiązującymi normami i ocenianie oparte na wynikach. Wielu jednak lubi być wspaniałomyślnymi, nierepresyjnymi i wyrozumiałymi, jednocześnie rezygnując z obstawania przy prawie i porządku, aby nie stracić „dobrego kontaktu” z młodzieżą¹⁵.

Teza dotycząca odsunięcia ojcowskiej strony wychowania nie jest nowa. O nowym ruchu wychowawczym w Niemczech pisał już w 1933 r. H. Nohl¹⁶. Jego zdaniem stosunki społeczne (dotyczące wychowania w rodzinie) będą się w kolejnych latach zmieniać (odwracać). Tam, gdzie wcześniej zaznaczała się pozycja ojca wraz z jego zasadami dyscypliny, obowiązku i efektywności, obecnie dominuje zbyt jednostronna macierzyńska rola. W całej tej historycznej zmianie dotyczącej przewagi strony w wychowaniu (czy to matczynej, czy ojcowskiej) znaczącą rolę odegrali pedagodzy, którzy starali się osiągnąć równowagę obu stron.

Oczywiste jest, że istota wychowania nie powinna być jednostronna i przejawiać się w byciu tylko „miękkim - uległym” czy tylko „konsekwentnym - niezmiennym”, jedynie subiektywnym czy też obiektywnym; w okazywaniu tylko wspierającego zrozumienia czy stosowaniu jedynie konfrontacji i ograniczeń w kontaktach z dziećmi i młodzieżą. Dla osobistego rozwoju zarówno dziecko, jak i młody człowiek potrzebuje obu stron wychowania: matczynej i ojcowskiej. Wzmocnienia „ojcowskiej” strony w wychowaniu upatruje się więc w stylu wychowania proponowanym przez pedagogikę konfrontacyjną¹⁷.

¹⁵ Ibidem, s. 3.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Ibidem, s. 5.

3.1. Główne założenia pedagogiki konfrontacyjnej

O pogłębianiu się zjawiska przemocy wśród młodzieży mówi się głośno nie tylko w Niemczech, lecz także w Polsce i innych krajach Europy. Każdy kraj tworzy własne strategie dotyczące wczesnego i planowego przeciwdziałania przemocy, a jednak zjawisko to zamiast zmniejszać się - wzrasta. Młodzi ludzie wykazujący zachowania agresywne i przemocowe potrafią zdezorganizować nawet najlepiej zaplanowane działania edukacyjne, społeczne czy wychowawcze. W oparciu o to, co proponuje pedagogika konfrontacyjna, podejmowane są działania mające na celu promowanie kompetencji społecznych - szczególnie kompetencji związanych z wyrażaniem uczuć, rozwiązywaniem konfliktów i pokonywaniem trudności. Dzięki nim można uniknąć problemów w kształtowaniu ścieżki edukacyjnej konkretnych uczniów. Strategie stosowane zgodnie z założeniami pedagogiki konfrontacyjnej opierają się na określonym projekcie działania w kontaktach z wieloma nieprzystosowanymi społecznie uczniami. Mogą być realizowane przez samych nauczycieli i wychowawców w szkołach, ośrodkach wychowawczych czy socjoterapeutycznych, a także w innych ośrodkach wsparcia dla dzieci i młodzieży. Strategie te nie są nastawione na szukanie rozwiązań i pomocy na zewnątrz placówki, lecz opierają się na samodzielnych działaniach nauczycieli, pedagogów czy psychologów szkolnych.

Podstawowym założeniem pedagogiki konfrontacyjnej jest określenie granic i reguł. Granice te zazwyczaj wyznacza sama młodzież. Przekraczanie ich jest konsekwentnie karane. Wspólnie ustalonych reguł muszą przestrzegać wszyscy - zarówno nauczyciele, jak i uczniowie. Naczelną zasadą obowiązującą wszystkich ludzi (tu: wychowanków i wychowawców) jest prawo do wolnego, przyjaznego otoczenia oraz warunków pracy i nauki. Jest to prawo niezbywalne.

Wyznaczanie granic jest nieodzowne w pracy z dziećmi i młodzieżą, które wykazują zachowania agresywne i przemocowe. Jest jednym z najważniejszych i najbardziej wymagających procesów edukacyjnych.

Istnieją trzy główne obszary, w których koniecznie należy podjąć interwencję, nawet wbrew woli dziecka czy nastolatka:

- 1) granice należy wyznaczać wtedy, kiedy wyraźnie i jednoznacznie dziecku zagraża niebezpieczeństwo (dotyczy zjawiska przemocy), szczególnie w sytuacjach zagrożenia na terenie szkoły lub innej placówki wsparcia dla dzieci i młodzieży;

- 2) granice są konieczne wówczas, jeśli - przy ich braku - ludzie mogliby być dręczeni i obrażani;

- 3) należy wyznaczać granice, które dotyczą obszaru życia społecznego i zwyczajów.

Podejmowanie interwencji w przypadkach naruszania ustalonych granic stanowi dla wielu wychowawców i nauczycieli ogromne wyzwanie. Wymaga przede wszystkim posiadania takich umiejętności, jak: rozwiązywanie (zwłaszcza zaognionych) konfliktów, umiejętność prowadzenia mediacji i negocjacji, zdolność do realistycznej oceny sytuacji i adekwatnego reagowania, zwłaszcza w kontaktach z trudnymi uczniami. Nie zawsze wychowawca wie, jak reagować na naruszenie granic. Psychoanalityk Redl proponuje prawie dwadzieścia możliwości interwencji u „dzieci, które nienawidzą”, począwszy od subtelnej – niewerbalnej wskazówki, poprzez napomnienie, aż do kar w różnych formach, np. naprawy szkód czy zadośćuczynienia¹⁸.

Pedagogika konfrontacyjna opisuje profesjonalne poczucie zrozumienia w kontaktach z niedostosowanymi społecznie w sposób następujący: profesjonalna osobowość powinna posiadać w 80% empatię, zrozumienie, wyrozumiałość, a w 20% konfliktowość i umiejętność wyznaczania granic. Dystansuje się też od autorytarno-patriarchalnego stylu wychowania, jak również od wyłącznie akceptującego wspierania i pobłażliwego zrozumienia, w których upatruje – w wymiarze społecznym – przyczyn zachowania dewiacyjnego, procesów etykietowania i zwalniania niedostosowanych z odpowiedzialności. Pedagogika konfrontacyjna kieruje się w stronę „autorytatywnego stylu wychowania”, co oznacza przede wszystkim: ciepło, uwagę i miłość, jasno uzasadnione oraz wyraźnie określone struktury i granice, zadania prorozwojowe i wymagania. Do zalet tego stylu, w przeciwieństwie do autorytarnego i permissywnego rozumienia, zalicza się prospołeczne zachowania u dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie, większą otwartość i społeczne kompetencje, w tym asertywność w codziennych zachowaniach młodych ludzi, ponieważ ten styl wychowania wymaga dążenia do ciągłego porozumienia pomiędzy wychowawcami i podopiecznymi. Szczególnie to ostatnie jest ważne w stosunku do agresywnych, niedostosowanych społecznie nastolatków, którzy chcieliby się zdefiniować zgodnie z procesem resocjalizacyjnym jako osoby, które stawiają na swoim, narzucając swoje zdanie innym. Autorytatywne podejście implikuje umiejętność kierowania konfliktami (zarządzania konfliktem) w przestrzeni społecznej. Mottem w pracy pedagogicznej jest: zrozumieć odmienne (nieakceptowane społecznie) zachowanie, ale nie być wobec niego pobłażliwym. Lokuje się ono w tradycji sprawdzonych już w praktyce programów dotyczących mediacji i rozwiązywania konfliktów¹⁹.

¹⁸ J. Weidner, *Konfrontative Pädagogik...*, s. 5-7.

¹⁹ *Ibidem*, s. 7.

W centrum uwagi pedagogiki konfrontacyjnej umieszczony jest kontakt z dzieckiem lub nastolatkiem, który wykazuje agresywne zachowania w szkole. Obecnie wśród nauczycieli, wychowawców, pedagogów i pracowników socjalnych w Niemczech występuje duży popyt na doksztalcanie się w zakresie pedagogiki konfrontacyjnej. Szczególnym zainteresowaniem cieszą się w pracy pedagogicznej metody radzenia sobie z „trudnymi, agresywnymi i niechętnymi do współpracy osobami”. Zwłaszcza w kontekście pracy społeczno-pedagogicznej z osobami niedostosowanymi społecznie oraz wykazującymi zachowania przemocowe koncepcja pedagogiki konfrontacyjnej wydaje się sprawdzać jako cenne uzupełnienie klasycznego działania pedagogicznego.

Termin „pedagogika konfrontacyjna” nie opisuje przy tym zamkniętej teorii, ale styl zachowania, w którym konfrontacja jest stosowana jako jedna z wielu form interwencji. Najbardziej znanymi metodami w tym obszarze jest trening zachowań antyagresywnych (*Anti-Aggressivitaets-training* - AAT) i trening „wyluzowania” (*Coolness Training* - CT)²⁰.

W treningach chodzi przede wszystkim o poznanie - w przypadku specyficznego deficytu czy czynu - sposobów postępowania sprawców chętnie używających przemocy. Trening trwa sześć miesięcy (jedno kilkugodzinne spotkanie w tygodniu), zaś spotkania odbywają się w kilku grupach. Trening AAT jest stosowany przede wszystkim w sądownictwie, zaś trening CT dobrze przyjął się w obszarze pomocy dla młodzieży oraz w edukacji. Są to wyspecjalizowane formy treningów umiejętności społecznych. Oba treningi są zorientowane na paradygmat teorii poznawczej i uczenia się oraz teoretycznie przyporządkowane pojęciu pedagogiki konfrontacyjnej. Podczas treningów i warsztatów stosuje się różne techniki, m.in. gry symulacyjne, technikę „gorącego krzesła”, filmy instruktażowe, dyskusje, tworzenie komunikatów - informacji zwrotnych. Obecnie nazwy treningów AAT i CT są chronione, dzięki temu utrzymuje się ich realizację na wysokim poziomie. Licencję trenera można otrzymać w ramach piętnastomiesięcznego kursu doksztalcającego, organizowanego przez Instytut Pracy Socjalnej i Pedagogiki Społecznej we Frankfurcie nad Menem oraz Niemiecki Instytut Pedagogiki Konfrontacyjnej w Hamburgu²¹.

Realizacja treningów AAT i CT w praktyce charakteryzuje się następującymi właściwościami:

- trening AAT jest osadzony w profilaktyce trzeciorzędowej, w przypadkach wykonania kary pozbawienia wolności. Motywacja uczestniczenia w treningu jest wtórna, ponieważ niedostosowany społecznie podejmuje terapię pod przymusem, co jest akceptowane. W trakcie

²⁰ <http://www.ifkh.de/konfrontative-handlungslehre/konfrontative-gesprachsfuehrung-in-der-jugendhilfe> [dostęp: 9.02.2015].

²¹ J. Weidner, *Konfrontative Pädagogik...*, s. 10.

czterech pierwszych tygodni uczestniczenia w treningu powinna nastąpić zmiana w motywacji, która u zainteresowanego przekształca się w motywację pierwotną;

- trening CT występuje w profilaktyce drugorzędowej i jest prowadzony w szkołach, w obszarze *streetwork*, w ośrodkach pomocy młodzieży, na zasadzie dobrowolnego uczestnictwa;

- grupę docelową stanowią ludzie, którzy się często i chętnie się biją oraz traktują przemoc jako zabawę. Muszą oni jednak być w stanie zrealizować program, zarówno poznawczo, jak i językowo;

- zespół prowadzący grupę stanowią w zasadzie dwaj absolwenci studiów humanistycznych, którzy posiadają certyfikat ukończenia dodatkowych szkoleń w zakresie AAT/CT i mają samoświadomość stosowania techniki „gorącego krzesła”;

- początkowy etap treningu stanowi praca nad motywacją, która obejmuje zarówno rozmowy ze sprawcami, jak i ciekawe prowadzenie rozmów konfrontacyjnych. Czas realizacji tego etapu zajęć wynosi około 60 godzin w grupie liczącej pięciu uczestników;

- treść szkolenia obejmuje: wywiady indywidualne, analizę skłonności do agresji i wyzwalania przemocy, konfrontację, listy, rozprawki i filmy ofiar przemocy w celu „wcielania się” w cierpienia ofiar, listy dystansujące od grupy gloryfikującej przemoc;

- przy sekwencjach zamykających spotkania konfrontacyjne należy szczególnie zwrócić uwagę na utrwalenie elementów relaksu i refleksji, jest to element niezbędny;

- treningi AAT i CT ukazują optymistyczny obraz człowieka. Sprawy mogą odrzucić swoją skłonność do przemocy²².

Warto w tym miejscu podkreślić, że dla potrzeb edukacji szkolnej został zaprojektowany w 2002 r. trening konfrontacyjno-społeczny (*Konfrontative Soziale Training* - KST), w którym nie stosuje się techniki „gorącego krzesła”, a podczas spotkań grupowych uczniowie jedynie krytycznie i refleksyjnie odnoszą się do złamania normy lub niestosownego zachowania. Celem tego treningu jest odbudowa u uczniów moralnej świadomości dotyczącej własnego zachowania, dzięki czemu nauczyciele mogą bez przeszkód prowadzić lekcje²³.

Pedagogikę konfrontacyjną można stosować w instytucjach i organizacjach pozarządowych, które podejmują działania z zakresu szeroko pojętej profilaktyki zachowań agresywnych i przemocowych, a które skierowane są do dzieci i młodzieży sprawiających trudności wychowawcze oraz dorosłych sprawców przemocy. Proponowane rozwiązania mogą przede wszystkim wykorzystać szkoły i inne placówki oświatowe. Należy

²² Ibidem, s. 12.

²³ Ibidem, s. 10.

pamiętać o tym, że najważniejsze w pracy pedagogicznej jest zbudowanie właściwych relacji interpersonalnych, opartych na zaufaniu i życzliwości oraz tworzenie atmosfery i klimatu współpracy, nagradzanie właściwych zachowań i konsekwentne karanie tych, którzy łamią reguły.

3.2. Trzy metody pedagogiki konfrontacyjnej (AAT/CT/KST)²⁴

W roku 1986, na polecenie dyrektora zakładu poprawczego w Hameln, w koordynacji z Ministerstwem Sprawiedliwości w Dolnej Saksonii, powstała interdyscyplinarna grupa robocza, mająca na celu stworzenie treningu „antyagresyjnego”, aby leczyć przestępców w zależności od popełnionego wykroczenia, a tym samym zmniejszyć problem stosowania przemocy. Autor, który w 1986 r. jako stażysta w zakładzie poprawczym w Hameln prowadził badania do swej pracy dyplomowej, został włączony do grupy roboczej składającej się z psychiatrów, nauczycieli, pracowników socjalnych i socjologów. Mógł w ten sposób wykorzystać swoje doświadczenia zebrane przy pracy z członkami gangów w USA w Glen Mills School w Filadelfii.

Należy w tym miejscu podkreślić, że Glen Mills School nie prowadzi treningu przeciw agresji i nie dostosowuje terapii do rodzaju wykroczenia/przestępstwa, nie praktykuje tzw. „gorących krzesel”, lecz pracuje codziennie w ramach szkolenia grupowego (GGI), w którym konflikty w codziennym życiu młodych ludzi są rozwiązywane werbalnie, a nie za pomocą agresywności. Zaangażowany, prowadzony z pasją i konfrontacyjny styl pracy miał jednak duży wpływ na metody AAT/CT.

3.3. Konfrontacyjny trening kompetencji społecznych (KSK) dla młodzieży uczącej się – na styku szkoły i kształcenia zawodowego Założenia podstawowe i warunki ramowe²⁵

Tradycyjne formy nauczania szkolnego oraz opieka pracowników socjalnych nie są dziś skuteczną koncepcją czy metodą postępowania, która rozwiązałyby problemy braku kompetencji lub przystosowania społeczne-

²⁴ Ibidem, s. 10–12.

²⁵ Opis metody na podstawie tekstów: M. Jetter-Schröder *et al.*, *Interventionsprogramm für verhaltensauffällige Schüler (InvaS). Ein Kooperationsprojekt von Stadtjugendamt, Staatlichem Schulamt und Polizeipräsidium Mannheim*, [w:] U. Koch-Laugwitz (red.), *Konfrontative Pädagogik – neue Handlungsstrategien...*, s. 16–26; R. Büchner, M. Ziegler, „Was tun mit den Schwierig(st)en?“ *Ein Interventionskonzept für (mehrfach-) auffällige, aggressive Schülerinnen an Berliner Schulen*, 2004, <http://www.soziales-training.de/down/Interventionskonzept.pdf> [dostęp: 16.01.2015]; R. Büchner, M. Ziegler, *Konflikt- und Teamkompetenz ist trainierbar! Konfrontatives Soziales Kompetenz-Training (KSK) für Jugendliche an der Schnittstelle von Schule-Ausbildung-Beruf*, [w:] U. Koch-Laugwitz (red.), *Konfrontative Pädagogik – neue Handlungsstrategien...*

go u wielu młodych ludzi oraz ich ogromnych problemów z zachowaniem. Konfliktów jest w nadmiarze – coraz ważniejsze jest zatem przekazywanie umiejętności i kompetencji społecznych, które pomogą młodym ludziom egzystować w szkole, w czasie nauki zawodu i w pracy oraz radzić sobie z rówieśnikami, nauczycielami, instruktorami, kolegami, przełożonymi itd. Głównym wyzwaniem jest zatem „radzenie sobie z innymi” w szkole i w czasie nauki zawodu, rozwijanie umiejętności odpowiedzialnego postępowania, rozwiązywania konfliktów i pracy w zespole.

Głównym celem konfrontacyjnego treningu kompetencji społecznych (KSK) jest bieżące i prewencyjne wspieranie społecznych i zawodowych umiejętności młodych ludzi, znajdujących się w trudnych warunkach społecznych. Koncepcja ta opiera się na sprawdzonych doświadczeniach praktycznych i teoretycznych prof. Bandury oraz prof. Weidnera, twórców „specjalnych” treningów społecznych oraz pedagogiki konfrontacyjnej, jak również stworzonego przez psychologa dr. Jugerta i prof. Petermanna treningu kompetencji społecznych dla młodzieży o nazwie: „Fit for life”²⁶. Struktura projektu, będąca podstawą koncepcji – jej cele, grupy docelowe, partnerzy – spowodowała, że zajęto się zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej następującymi zagadnieniami: kompetencje społeczne, ich podstawy oraz możliwości wspierania młodych osób, stworzenie i przetestowanie modułów konfrontacyjnego treningu kompetencji społecznych (KSK), doskonalenie zawodowe trenerów i osób wykwalifikowanych w zakresie pracy w szkole, przygotowania i kształcenia zawodowego, pracy w instytucjach pomocowych, domach poprawczych.

W konfrontacyjnym treningu kompetencji społecznych (KSK) chodzi o wypróbowany w praktyce „specjalny” instruktaż, mający na celu wspomaganie rozwoju kompetencji społecznych i prewencji dla młodzieży z zaburzeniami zachowania. KSK opiera się na kognitywnym paradygmacie. Oznacza to, że KSK chce pozytywnie wpływać na agresywne i antyspołeczne zachowania młodzieży oraz ich problematyczne nastawienie do społeczeństwa. Motto brzmi: „Zrozumieć zachowanie odbiegające od normy, ale nie zgadzać się na nie!”.

Cechy konfrontacyjnego treningu kompetencji społecznych (KSK)

Obszary zastosowania dotyczą prewencji w szkole w zakresie przygotowania i kształcenia zawodowego, w instytucjach pomocowych, sądach dla młodocianych, w nadzorze sądowym i domach poprawczych.

²⁶ R. Büchner, M. Ziegler, *Konflikt- und Teamkompetenz...*, s. 58.

Ramy czasowe obejmują dwu-trzygodzinne spotkania grupowe na tydzień, w sumie 40 godzin lekcyjnych w semestrze, do tego rozmowy indywidualne i projekty grupowe wraz z ich przygotowaniem i omówieniem.

Wielkość grup wynosi maksymalnie 10 osób, prowadzi go dwóch trenerów po studiach (pedagogika, praca socjalna, psychologia), w tym jedna osoba po kursie na trenera KSK i przygotowany młody asystent (młodzież wychowuje młodzież). Po pomyślnym ukończeniu kursu wystawiany jest certyfikat, który może być dołączany do podań o pracę.

KSK ma u podstaw wiarę w pozytywną naturę człowieka, akceptację, ale też brak zgody na zachowania odbiegające od norm: 80% empatii jest uzupełniane przez 20% konfrontacji (w sytuacjach konfliktowych).

KSK nie jest dodatkiem do normalnych lekcji, lecz innowacją, środkiem do profesjonalizacji, zagwarantowania jakości i rozwoju pracy pedagogicznej dla szkół i instytucji wychowawczych. KSK jest chronione patentem U.P. Monachium.

Certyfikat

Program szkolenia to 40 godzin lekcyjnych zawierających moduły: poprawiające i wspierające własną odpowiedzialność, umiejętności zarządzania konfliktami w pracy i w zespole. Uczestnik zdobywa kluczowe kwalifikacje w następujących obszarach:

- koncentracja i wytrwałość,
- motywacja do nauki i sukcesów,
- umiejętność komunikacji,
- postrzeganie siebie i innych,
- obraz siebie i realistyczna własna ocena,
- samokontrola i sterowanie własnym postępowaniem,
- wczuwanie się i gotowość do współpracy,
- przyjmowanie pochwały i krytyki, pokonywanie niepowodzeń,
- racjonalne (pozbawione agresji) zachowanie w sytuacjach konfliktowych.

Grupy docelowe²⁷

Grupą docelową są w pierwszym rzędzie młodzi ludzie z zaburzeniami w zachowaniu, którzy mentalnie i językowo są w stanie sprostać wymaganiom treningu. Są to następujące grupy:

²⁷ M. Jetter-Schröder *et al.*, *Interventionsprogramm für verhaltensauffällige Schüler...*, s. 16-26.

- młodzież w trakcie nauki szkolnej i przygotowania do zawodu,
- młodzież, która nie ukończyła tzw. *Hauptschule*,
- młodzież, która przerwała szkołę lub kształcenie zawodowe,
- młodzież objęta projektami instytucji wspomagających naukę zawodu,
- młodociani obcokrajowcy, imigranci, wysiedleni i przesiedleni.

Problemem młodocianych, których liczba ciągle rośnie, jest nieraz dzenie sobie z wytworzeniem społecznych kompetencji. Ma to głębokie konsekwencje dla ich życia osobistego, zawodowego, a w efekcie i społecznego. Osoby postronne, ale też doświadczeni pedagodzy, zadają sobie pytanie: „Czy oni nie mogą, czy nie chcą?”.

Teoretyk nauczania, prof. Bandura²⁸, stworzył pojęcie, które znosi sprzeczność między „móc” i „chcieć”. W zależności od tego, jakie doświadczenia zebraliśmy i jak oceniamy nasze umiejętności potrzebne do osiągnięcia celu i wykonania zadania, w taki sposób aktywizujemy nasze własne zasoby i kompetencje. Jeśli młodociani doświadczą tego, że ich własne działanie prowadzi do zamierzonych rezultatów, to wzmacniana jest ich osobowość i podwyższane zaufanie we własne siły, gdyż tzw. „trudna młodzież” odnosi zazwyczaj mało sukcesów, nie łączy skutków swoich działań z własnym postępowaniem i ma skłonność do powątpiewania w skuteczność swoich poczynań.

Zasadniczym celem pracy pedagogów jest zatem pobudzenie w młodych ludziach wiary we własną skuteczność, rozwinięcie jej jako kompetencji, aby ostatecznie nauczyć ich traktowania niepowodzenia jako kolejnego wyzwania.

Cele szkolenia

Uwzględniając kluczowe - ważne w kontekście pracy - kwalifikacje, przyjęte zostały następujące cele szkolenia:

- 1) uświadomienie odpowiedzialności za własne myślenie i postępowanie;
- 2) wspieranie działania jako kompetencji, zachowań prospołecznych, poczucia moralności oraz redukcja zaburzonego wzorca zachowania;
- 3) wzmacnianie poczucia własnej wartości i zaufania do samego siebie;
- 4) zrozumienie reguł panujących w szkole i w życiu zawodowym;
- 5) realistyczna ocena własnej roli w szkole i środowisku pracy;

²⁸ R. Büchner, M. Ziegler, *Konflikt- und Teamkompetenz...*, s. 61.

6) umiejętność przyjęcia roli społecznej bez obawy utraty tożsamości lub zaparcia się samego siebie;

7) wyćwiczenie podstawowych sprawności komunikacyjnych, aby w sytuacjach konfliktowych nie reagować agresją lub wycofaniem, np.:

- umiejętności werbalizowania pozytywnych i negatywnych uczuć,
- wyrażania opinii lub złości bez zranienia innych,
- stawiania żądań, aby dojsć swoich praw,
- bronięcia się przed niesprawiedliwym traktowaniem,
- stawiania czoła krytyce, umiejętności krytykowania innych we właściwy sposób,
- posiadania odwagi do zadawania pytań,
- posiadania odwagi proszenia innych o pomoc,
- bycia opanowanym i życzliwym w stosunku do innych.

Metody szkolenia

U wielu młodych ludzi szkoła budzi same negatywne skojarzenia, dlatego trening ma atrakcyjną formę i nie stosuje się tutaj oceniania. Zamiast tego uzyskuje się kwalifikacje. Następuje rezygnacja z nauczania frontального i odpytywania z wiedzy.

W postępowaniu w ramach konfrontacyjnego treningu kompetencji społecznych (KSK) chodzi o metody bazujące na kognitywnych teoriach nauczania. Koncentracja dotyczy radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych, np. w ramach indywidualnych testów prowokacyjnych lub przy analizie bodźców wywołujących agresję (w oparciu o zmniejszenie wrażliwości). Podejście kognitywne ma na celu zmianę nastawienia przy zachowaniu agresywnym lub odbiegającym od normy, w szczególności w odniesieniu do podwyższenia empatii.

Odgrywanie ról

Odgrywanie ról (*Rollenspiel*) jest główną metodą, przy pomocy której można bezpiecznie ćwiczyć z młodzieżą sposoby zachowania, nie narażając jej na zbędne ryzyko. Zadania to: nauczyć się nazwać i przeanalizować problem, w sposób kompleksowy przećwiczyć zachowanie społeczne, zmodyfikować je i utrwalić. Chodzi tu o poszerzenie spektrum zachowań i jednocześnie podwyższenie pewności siebie. Powstałe pytania o mentalną przemianę skłaniają do refleksji nad treścią wyuczoną. Młodociani mają za zadanie przenieść wypracowane rozwiązania na sytuację w ich życiu realnym.

Ćwiczenie zachowania

W ścisłym związku z odgrywaniem ról znajduje się ćwiczenie zachowania się w sytuacji realnej, wraz z zaleceniem samoobserwacji i kontroli zachowania. Nawiązuje ono często do *Rollenspiel* wtedy, gdy uczestnicy mają za zadanie kontrolę swego nowego zachowania przy pomocy arkusza obserwacyjnego, pod kątem odpowiednio badanego aspektu. Ćwiczenie zachowania podczas treningu daje możliwość trenowania określonych cząstkowych kompetencji społecznych, które są niezbędne w trakcie bardziej złożonych aktywności czy działań.

Reguły zachowania

Jednym z podstawowych celów konfrontacyjnego treningu kompetencji społecznych (KSK) jest stworzenie nowych, odpowiednich i prospołecznych sposobów zachowania młodocianych. Osiągnięcie tego celu jest możliwe dzięki jasnym, niebudzącym nieporozumień regułom zachowania oraz wyciąganiu konsekwencji w razie ich naruszenia.

Doświadczenie pokazuje, że nie jest trudno osiągnąć konsensus wśród uczestników co do konieczności stworzenia reguł. Zgadniają się oni od razu, że muszą istnieć reguły, wskutek czego można zastosować tzw. zasadę konfrontacji, tzn. można przeciwyczyć i utrwalić konsekwencje w przypadku naruszenia zasad. Reguły zachowania są nie tylko intensywnie omawiane na początku treningu, lecz także zawierają swego rodzaju rytuał, podczas którego uczestnicy nazywają uzgodnione reguły na forum grupy, jak również oceniają ich dotrzymanie na koniec każdego kolejnych zajęć.

Z tego powodu na początku treningu młodzież podpisuje „umowę”, która jest podstawą współpracy. Zajmowanie się regułami zachowania wspiera samokontrolę i sterowanie własnymi zachowaniami. Zamierzone kierowanie przeżyciami i zachowaniem buduje poczucie skuteczności swojego działania – jeden z najważniejszych elementów rozwoju własnej odpowiedzialności i kompetencji społecznych.

UMOWA

- Ja
- zobowiązuję się przez cały czas treningu do dotrzymania następujących reguł:
- Słucham, gdy inni mówią!
 - Nie obrażam, nie grożę i nie ranię innych!
 - Nie dokuczam i nie wyśmiewam nikogo!
 - Stosuję się do poleceń trenerów!
 - „Stop” oznacza zaprzestanie każdego działania!
 - Zachowuję dla siebie to, co było omawiane podczas treningu i nie opowiadam o tym innym!

Oprócz metod grupowych dodatkowo pracujemy z metodą „reguły własnej”. Ma ona źródło w sposobach zachowania, które jednostka musi zmienić, ponieważ stoją w sprzeczności z zachowaniami społecznymi. Można je stworzyć w oparciu o następujące pytania:

- 1) co najbardziej denerwuje cię w klasie (grupie)?
- 2) które zachowanie osobiste w klasie (grupie) zaszkodziło ci do tej pory najbardziej?
- 3) wskaż sposoby zachowania w klasie (grupie), które chciałbyś zmienić?

Jeśli reguła zostanie stworzona, zapisuje się ją na arkuszu obserwacyjnym lub w dzienniku („Co chcę do następnego spotkania u siebie obserwować?” lub „Co zamierzam?”), następnie jest ona regularnie sprawdzana na każdym spotkaniu przez trenerów i uczestników, czy została dotrzymana.

Rytuały

W czasie konfrontacyjnego treningu kompetencji społecznych (KSK) uczestnicy otrzymują instrukcję, aby wielokrotnie werbalizować swoje uczucia, cele i zainteresowania. Na początku spotkania ćwiczy się umiejętność werbalizacji poprzez „rytuał początkowy”, określenie stanu nastroju, używając kart informacyjnych, które mogą mieć również inne funkcje. Uczestnicy otrzymują karty zielone, czerwone i żółte. Młodzież proszona jest o pokazanie chwilowego nastroju. Zielony oznacza „dobry”, czerwony „zły”, a żółty „średni”. Młodzież może, ale nie musi komentować swoich kart. Karty stosuje się też przy ocenie całego spotkania oraz przy ocenie dotrzymania wypracowanych reguł grupowych.

Odpężenie

Wielu młodocianych cierpi na zaburzenia uwagi, nerwowość i nadaktywność. Przeprowadzenie ćwiczeń odpężających podnosi koncentrację i w dłuższym czasie ma pozytywny wpływ na zdrowie. Stosujemy progresywne odpężenie mięśni według Jacobsena²⁹, które jest szczególnie dobre dla chłopców. Polega ono na napinaniu mięśni przez krótki czas i zwalnianiu napięcia, co w efekcie daje uczucie odpężenia.

²⁹ Ibidem, s. 65.

Struktura spotkania

Zachowanie stałej struktury spotkania wspiera poczucie bezpieczeństwa oraz rozwija zaufanie do trenerów. Stałe elementy gry gwarantują zrozumienie i przejrzystość, lepszą koncentrację na treściach spotkania. Spotkanie najczęściej składa się z następujących elementów:

- określenia nastroju,
- omówienia reguł,
- rozgrzewki,
- pracy z modułem,
- odprężenia,
- oceny, analizy i transferu,
- zakończenia.

Zachowanie trenera/instruktora

Udział w treningu jest wyzwaniem nie tylko dla młodzieży, lecz także dla trenerów. Muszą oni zapoznać się z celami, metodami i treściami, opanować je i być przekonanymi do samej koncepcji. Każde spotkanie wymaga intensywnego przygotowania. Umiejętności pomyślnego prowadzenia treningu można się nauczyć, sposób zachowania się trenera można przekazać. Dalsza praca możliwa jest wówczas, gdy trenerzy są zmotywowani i mają radość z realizacji. Podobnie zmotywowani muszą być młodociani. Tylko ci, którzy aktywnie uczestniczą w treningu, odnoszą sukces i wzmacniają swoje kompetencje. Jeśli wytworzy się duch współpracy, należy zbudować zaufanie pomiędzy uczestnikami i trenerami. Zalecenia dotyczące zachowania, które się sprawdzily, zostaną opisane poniżej.

Budowanie zaufania i motywowanie

Trening musi mieć jasną i przejrzystą strukturę. Dobrze byłoby, aby ci, którzy uczestniczyli wcześniej, opowiedzieli o pomyślnie przeprowadzonych treningach, aby pokazać, jakie korzyści może mieć taki trening. Młodzi ludzie potrzebują pozytywnych uwag, które ich dobrze nastroją i motywują. Należy ich włączać w przebieg treningu i pytać o upodobania i zainteresowania. Na naruszenie reguł trenerzy muszą reagować bezpośrednio, zgodnie z zasadą konfrontacji. Należy zwrócić uwagę na oddzielenie osób i zachowań, wyjaśniać przyczyny porażki i opracowywać konstruktywne propozycje poprawy. Trenerzy powinni chwalić, okazywać radość, ale również uzasadnioną złość, aby zachować autentyczność zachowania. Nawet mały postęp jest godny uwagi.

Motywowanie – motto przewodnie

Młodzież należy traktować i akceptować jako samodzielne, autonomiczne jednostki. Główne przesłanie brzmi: „Interesuję się tobą i nie jesteś mi obojętny”. Młodzi ludzie doświadczający szacunku i zainteresowania swoją osobą oraz swoimi problemami, którzy wiedzą, że ich problemy traktowane są poufnie, czują się zmotywowani i stają się aktywni podczas treningu. Aby wesprzeć inicjatywę własną, należy dać im prawo do współdecydowania, np. przy tworzeniu grup, włączaniu własnych tematów, które grupę szczególnie interesują. Również przeniesienie odpowiedzialności wspiera motywację, zaufanie i współpracę. Trenerzy powinni zwracać uwagę na przejrzyste, niezawodne działania oraz stawiane wymagania, aby uzyskać sukcesy, które długofalowo prowadzą do stabilizacji poczucia pewności siebie i skuteczności. Ponadto młodzi ludzie otrzymują zróżnicowaną i ukierunkowaną informację zwrotną, żeby uzyskać orientację oraz pewność co do swego zachowania. Równie ważne jest uwzględnienie etapu rozwoju, aby wspólnie pracować nad dalszymi perspektywami. Dla wielu młodych osób jest to nowe doświadczenie, tym ważniejsze więc staje się stosowanie pochwał i wsparcia.

Informacja zwrotna (*feedback*)

Informacja zwrotna ma szczególne znaczenie i jest ważną częścią pracy trenera. Pomaga przy samoocenie i reguluje zachowania społeczne. Szczególnie w zakresie modyfikacji postawy analizuje się niepożądane rodzaje zachowania, koryguje się je i zastępuje innymi.

Pozytywny *feedback* wspiera i utrzymuje motywację uczestników do nauki. Poprzez te procesy szkoli się postrzeganie siebie i innych, uzmysławia się różnice między osobami.

Aby móc dawać i brać pozytywny *feedback*, konieczne są szczególne umiejętności:

- należy mówić w pierwszej osobie i tak wyrażać uczucia i potrzeby;
- opisywać, a nie interpretować zachowania, unikać moralnych ocen;
- odnosić się do konkretnych sytuacji;
- omawiać tylko takie rodzaje zachowania, na które można mieć wpływ;
- należy pozwolić sprawdzić innym własne obserwacje;
- dawać *feedback* zaraz po fakcie - im szybciej, tym skuteczniej;
- uznać możliwość pomyłki;
- na koniec fazy *feedback* zapytać uczestników o samopoczucie.

Ponieważ w czasie treningu zachęca się młodzież do dawania wzajemnego *feedbacku*, uczy się jego reguł, w jaki sposób „jasno i dokładnie opisywać, co rzuca się w oczy” oraz „wyrażać krytykę w formie propozycji ulepszenia czy poprawy”.

Moduły uczenia się

Program składa się z dziesięciu modułów tematycznych (dla przykładu poniżej omówiony został moduł „Pewność siebie”). Każdy moduł odnosi się do pewnego zakresu umiejętności i kompetencji oraz jest zbudowany w następujący sposób:

- rozpoczyna się od wyjaśnienia pojęcia i celów miękkich;
- następnie przedstawiane są propozycje ćwiczeń z odpowiednio podanym celem;
- podawane są interesujące, ważne dla młodych materiały do pracy i instrukcje do ćwiczeń;
- instrukcja oceny (ocena, analiza i transfer).

Moduły tematyczne:

1. Motywacja - polega na budowaniu zaufania, aby wzmocnić motywację do uczestnictwa w treningu.
2. Pewność siebie - to szkolenie w zakresie postrzegania problemów społecznych, tworzenia podstaw do zwiększenia zaufania wobec samego siebie i poczucia pewności siebie.
3. Język ciała - przekazywana jest wiedza na temat oddziaływania języka ciała, jego różnego postrzegania i świadomego stosowania.
4. Komunikacja - pozwala rozpoznawać działania różnych stylów komunikacji, ćwiczyć komunikację bez przemocy.
5. Konflikty i agresja 1:
 - postrzeganie agresywności i konfliktu,
 - rozróżnienie problemu i osoby,
 - nauczenie umiejętności radzenia sobie z konfliktami,
 - redukcja wrogości nastawienia, umocnienie standardów pokojowego współżycia.
6. Konflikty i agresja 2:
 - zachowanie spokoju pomimo prowokacji,
 - testowanie własnych granic,
 - uświadomienie sobie, że największą klęską prowokatora jest zignorowanie prowokacji,
 - analiza struktury grupy (sprawca - ofiara - obserwator),
 - zwiększenie stopnia antycypacji.

7. Zawód i przyszłość (planowanie życia) – uczy się rozróżniać cele bliższe i dalsze dotyczące perspektyw zawodowych.

8. Uczucia – postrzeganie własnych uczuć oraz uczuć innych osób, odpowiednie wyrażanie uczuć, postrzeganie punktu widzenia, myśli i uczuć innych, przewidywanie reakcji innych na swoje zachowanie.

9. Empatia – poprawa postrzegania punktu widzenia, myśli i uczuć innych osób, przewidywanie reakcji innych na swoje zachowanie i uwzględnianie jej we własnym zachowaniu.

10. Pochwała i krytyka – to ćwiczenie, jak radzić sobie z uzasadnioną i nieuzasadnioną krytyką, jak przyjmować pochwałę od innych osób.

PRZYKŁADOWY OPIS MODUŁU „PEWNOŚĆ SIEBIE”

Intencje/cele

Młodzi ludzie powinni się lepiej poznać i móc wypowiedzieć swoje własne wyobrażenia. Powinni zdobyć poczucie pewności siebie w kontaktach z rówieśnikami i nauczyć się właściwego nawiązywania kontaktu z mniej znanymi osobami. Ponadto uczą się umiejętności obserwacji poprzez rozróżnianie pewnego, niepewnego i agresywnego zachowania.

Propozycja ćwiczenia nr 1: „Kroki do stworzenia poczucia pewności siebie”

Omawiane jest pojęcie pewności siebie. Następnie każdy ocenia się w skali (od 1 do 10) i uzasadnia swoją ocenę przed grupą. Na koniec każdy otrzymuje zadanie wystąpienia przed grupą i przedstawienia, np. ostatniego weekendu.

Propozycja ćwiczenia nr 2: „Wywiad – 3 mocne, 3 słabe strony, jeden zły czyn”

Młodzi ludzie zadają sobie nawzajem pytania i przedstawiają uzyskane informacje na forum grupy.

Propozycja ćwiczenia nr 3: „Wyszkolone oko”

Młodzi ludzie uczą się rozróżniać pewne, niepewne i agresywne zachowania oraz zastanawiają się nad jego konsekwencjami. Odgrywają role, które są nagrywane kamerą wideo, np. „Jak nawiązuję kontakt w szkole, gdy nikogo nie znam”. Ćwiczenie odbywa się w małych grupach (3-4 osoby) w trzech wariantach (niepewne, pewne, agresywne zachowanie), a następnie nagrania są omawiane.

Analiza i transfer

Młodzież niechętnie omawia wykonane ćwiczenia. Analiza jest wydajna tylko wtedy, gdy udaje się dokonać transferu przepracowanych sytuacji na życie codzienne. Do każdego ćwiczenia przewidziano sześć pytań, które można odpowiednio wybierać, zmieniać bądź wymieniać. Występują trzy płaszczyzny oceny:

1) pierwsze pytanie dotyczy płaszczyzny emocjonalnej: czy uczestnicy mieli przyjemność, radość przy przeprowadzaniu ćwiczenia?

2) dwa kolejne pytania dotyczą zrozumienia ćwiczenia: czy rozumiano, o co chodzi?, czego uczestnicy się nauczyli?

3) ostatnie pytania dotyczą transferu: kiedy uczestnicy doświadczali takiego zachowania?, gdzie mogą je zastosować?

Najważniejszą częścią analizy jest transfer. W licznych grupach są obecni przedstawiciele innych kultur, wielu nie ma opanowanego w pełni języka niemieckiego. Zachęca się ich do przedstawiania przykładów z ich rodzinnych krajów. W razie problemów z językiem stosowane są wizualizacje, kolaże lub pantomima.

Zastosowanie modułów

Poszczególne treści i materiały są dopasowywane do każdej grupy. Zadania mogą być uproszczone lub bardziej kompleksowe, lecz musi być zachowany charakter konfrontacyjnego treningu kompetencji społecznych (KSK). Podobnie można elastycznie podejść do kolejności modułów, choć ich struktura i kolejność mają głębokie uzasadnienie. Nie ma powodu kwestionować zmiany kolejności modułów, gdy wynika ona np. z zainteresowań uczestników. Z uwagi na rosnący stopień trudności nie zaleca się jednak radykalnej zmiany kolejności.

Ewaluacja

Ewaluację treningu uważa się za niezbędną. Decydujące znaczenie dla przyszłych projektów i programów prewencyjnych ma przejrzysta i wiarygodna ocena.

Ewaluacja prowadzona jest na trzech płaszczyznach. Uczniowie (uczestnicy) otrzymują i wypełniają kwestionariusze na początku, podczas i na koniec treningu, a następnie są oceniani przez swych trenerów i nauczycieli co do swego zachowania.

Ewaluacja stanowi obiektywną podstawę dla argumentów za wprowadzeniem wypróbowanego i skutecznego treningu w praktyce.

4. Szanse konfrontacyjnego treningu kompetencji społecznych

Sukcesem treningu jest włączenie go do programu nauczania. Trening kompetencji społecznych i przekazywanie wartości nie są dobrami luksusowymi, lecz podstawowym warunkiem poprawy systemu szkolnego. Jest to oferta innowacyjna oraz środek do profesjonalizacji, gwarancji jakości i poprawy organizacji dla szkół oraz innych placówek.

1. Konfrontacyjny trening kompetencji społecznych (KSK) dotyczy wspierania działań, prospołecznych sposobów zachowania, przekazywania wartości.

2. Przedstawiciele szkół, instytucji pomocy dla młodzieży, gospodarki, związków zawodowych, policji i wymiaru sprawiedliwości widzą w tym programie szansę dla młodych osób i instytucji, które z nimi pracują.

3. Doskonalenie kompetencji młodych osób jest środkiem prewencji w szkole oraz w innych placówkach, a także wsparciem w momencie przejścia ze szkoły, poprzez naukę zawodu, do życia zawodowego.

4. Doskonalenie kwalifikacji z naciskiem na komunikację, pracę w zespole i rozwiązywanie konfliktów oraz odpowiedzialne postępowanie odpowiada wymaganiom stawianym młodym osobom przez przedsiębiorstwa i szkoły nauczające wykonywania określonego zawodu.

Pedagogika konfrontacyjna nie jest samodzielną teorią edukacyjną, lecz raczej „społeczno-pedagogicznym stylem działania”, który ma na celu promowanie własnej odpowiedzialności za przemoc wobec innych osób i respektowania ich prawa do nienaruszalności, przy jednoczesnym zachowaniu pełnego poszanowania jednostki. Ten styl działania przejawia się w kilku różnych formach, począwszy od postawy prowadzącego, który może przejść od nieformalnych oddziaływań na młodych ludzi do bardziej uporządkowanego podejścia z grupą (lub z kilkoma osobami). Pedagogika konfrontacyjna to takie podejście, w którym pedagog stara się bezpośrednio i aktywnie pracować z młodym człowiekiem, tak aby mógł on dostrzec swoją błędną interpretację sygnałów społecznych i zniekształcone postrzeganie rzeczywistości, przy czym jego akty przemocy są interpretowane jako obrona lub jakieś „zobojętnienie”. Zmiana wymaga tego, aby podopieczny dystansował się od zasad i norm panujących w subkulturze i aby wzrastał u niego poziom wrażliwości wobec innych osób.

Dalsze badania powinny mieć na celu pokazanie pedagogiki konfrontacyjnej jako skutecznej w zapobieganiu przemocy w dłuższej perspektywie, co mogłoby mieć ogromne korzyści dla pracowników, młodzieży, rodziców, ofiar i społeczeństwa. Być może najbardziej interesujące jest pytanie: w jaki sposób założenia pedagogiki konfrontacyjnej mogą mieć

wpływ na postawę osoby pracującej z młodzieżą? Ważne jest też myślenie nad budowaniem relacji w pracy ze sprawcami przemocy.

Pedagogika konfrontacyjna nie jest zatem nową metodą ani panaceum w zapobieganiu przemocy. Istnieją jednak wyraźnie zarysowane analogie, które pozwalają ją łączyć z ugruntowanymi programami, wymianą poprzez szkolenia, terapią poznawczo-behawioralną i innymi technikami w pracy z młodzieżą. Stanowi ona raczej uzupełniające podejście względem innych praktyk pedagogicznych.

Bibliografia

- Büchner R., „Miteinander klarkommen!“ – *Konfrontatives Sozial-Kompetenz Training (KSK)*, <http://www.soziales-training.de/down/KSK-Konzept%202008.pdf> [dostęp: 16.01.2015].
- Büchner R., Ziegler M., *Konflikt- und Teamkompetenz ist trainierbar! Konfrontatives Soziales Kompetenz-Training (KSK) für Jugendliche an der Schnittstelle von Schule-Ausbildung-Beruf*, [w:] U. Koch-Laugwitz (red.), *Konfrontative Pädagogik – neue Handlungsstrategien im Umgang mit Kindern und Jugendlichen als Täter und Opfer in einer erziehenden Schule*, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin 2005.
- Büchner R., Ziegler M., „Was tun mit den Schwierig(st)en?“ *Ein Interventionskonzept für (mehrfach-) auffällige, aggressive Schülerinnen an Berliner Schulen*, 2004, <http://www.soziales-training.de/down/Interventionskonzept.pdf> [dostęp: 16.01.2015].
- Eine Handreichung für Schulen*, praca zbiorowa w ramach projektu: stark.stärker.WIR., Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Württemberg–Stuttgart 2012, http://www.kontaktbuero-praevention-bw.de/site/pbsbw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/kontaktbuero-praevention-bw/pdf/Handreichung_Online.pdf [dostęp: 9.02.2015].
- Jetter-Schröder M., Matzke R., Negrelli B., *Interventionsprogramm für verhaltensauffällige Schüler (InvaS). Ein Kooperationsprojekt von Stadtjugendamt, Staatlichem Schulamt und Polizeipräsidium Mannheim*, [w:] U. Koch-Laugwitz (red.), *Konfrontative Pädagogik – neue Handlungsstrategien im Umgang mit Kindern und Jugendlichen als Täter und Opfer in einer erziehenden Schule*, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin 2005.
- Tischner W., *Konfrontative Pädagogik – die vergessene „vaeterliche“ Seite der Erziehung*, 2004, http://www.antigewalt.com/c_fachartikel_tischner.pdf [dostęp: 17.01.2015].
- Weidner J., *Konfrontative Pädagogik. Plädoyer für eine gerade Linie mit Herz – auch im schulischen Alltag*, [w:] U. Koch-Laugwitz (red.), *Konfrontative Pädagogik – neue Handlungsstrategien im Umgang mit Kindern und Jugendlichen als Täter und Opfer in einer erziehenden Schule*, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin 2005.
- Weidner J., Kilb R., *Handbuch Konfrontative Pädagogik*, Juventa Verlag, Weinheim und München 2010.
- <http://www.ifkh.de/konfrontative-handlungslehre/konfrontative-gesprachsfuehrung-in-der-jugendhilfe> [dostęp: 9.02.2015].
- <http://www.konfrontativepaedagogik.de> [dostęp: 16.01.2015].