

Utopia podmiotowości Jespera Juula

Abstrakt: Utopia kieruje się przekonaniem, że inny świat jest możliwy, że współczesność nie wyczerpuje ludzkiej potencji kreacji świata. Myślenie edukacyjne przepełnione jest ideami innego, alternatywnego społeczeństwa, choć wydaje się, że obecnie duch utopii znajduje się w odwrocie. Celem artykułu jest przybliżenie koncepcji pedagogicznej duńskiego pedagoga i terapeuty Jespera Juula, potraktowanej tu jako alternatywa dla współczesnych niedostatków edukacji. Juul proponuje interesującą i kompleksową wizję zmiany relacji międzyludzkich, będącą podstawą budowy nowych relacji społecznych. Projekt ten można potraktować jako utopijny, ponieważ zakłada, że budowanie wielowymiarowych relacji służących wszystkim (dzieciom, rodzicom, szkołom, społeczeństwu): 1) wiąże się z wykroczeniem poza obowiązujące schematy myślowe dotyczące wychowania i życia społecznego, gdzie ich podstawą stać się powinny kategorie odpowiedzialności i kompetencji; 2) wymaga radykalnej zmiany języka i sposobu jego używania w kierunku niewymuszonego dialogu; 3) powoduje konieczność przekształcenia szerszego kontekstu społeczno-ekonomicznego od nadzoru w stronę samodzielności myślenia.

Słowa kluczowe: Jesper Juul, kompetencja, kryzys szkoły, odpowiedzialność, podmiotowość

Myślenie utopijne zdaje się *implicite* wpisane we wszelkie projekty wychowawcze, jako że zakładają one wizję przekształcenia człowieka ku pewnemu bardziej lub mniej dookreślonemu celowi, którego urzeczywistnienie ma stanowić jednocześnie potwierdzenie słuszności uprzednich diagnoz i założeń tejże rzeczywistości się tyjących. Projekty wychowawcze (szerzej: edukacyjne) korelują z projektami utopijnymi także dlatego, że stworzenie nowej przestrzeni do życia (utopii) nieodzownie związane jest ze stworzeniem nowego człowieka (edukowaniem), który tę przestrzeń nie tylko ma zamieszkiwać, lecz także zapewne nie zechce jej porzucać na rzecz innych. Wyłaniają się stąd dwie podstawowe funkcje projektów utopijnych: krytyka odziedziczonych porządku oraz apologia nowego ładu. Krytyka wskazuje przy tym zarówno na niedostatki i niedoskonałości zastanej rzeczywistości, jak i dotychczasowych sposobów jej ujmowania, apologia kieruje zaś w stronę przyszłego szczęścia oraz środków

służących jego zdobyciu¹. Ten ogólny schemat posiada wiele wariantów, w których zarówno krytyczna, jak i apologetyczna funkcja zyskuje swoje konkretne dopełnienie (do których jeszcze się będę odwoływał), niemniej jednak stanowi pewien standard przy określaniu i kategoryzowaniu danych projektów jako utopijnych.

Celem tego tekstu jest przybliżenie koncepcji pedagogicznej Jespera Juula, duńskiego pedagoga i terapeuty rodzinnego, dosyć jeszcze słabo znanego w Polsce, którego twórczość potraktuję jako utopijną w pewnym poniżej określonym sensie. Aby tego dokonać, 1) pokrótce przedstawię sylwetkę Juula, 2) wskażę kilka znaczeń pojęcia utopii i w jednym z nich usytuuję jego dzieło oraz wskażę, dlaczego tak czynię, po to, aby 3) nieco szerzej przyjrzeć się założeniom jego praktyki edukacyjnej i 4) wyprowadzić kilka wniosków ogólnych, także natury krytycznej. Rekonstrukcja ta jest efektem poszukiwania alternatyw edukacyjnych dla współczesnej rzeczywistości szkolnej, których to poszukiwań – jak sądzę – nie powinniśmy ograniczać wyłącznie do pola refleksji filozoficznej, uznając jednocześnie, że edukacja to przede wszystkim praktyka naszego życia codziennego, warto więc posłuchać tego, co postulują praktycy.

Jesper Juul urodził się w Dani w 1948 roku, z wykształcenia jest pedagogiem i trenerem rodzinnym, choć studiował także historię i religioznawstwo. Swoją karierę zaczynał u boku Wiktora Kemplera, znanego amerykańskiego psychiatry, z którym od 1979 roku współtworzył Skandynawski Instytut Kemplera, którego działalność skierowana była na kształcenie i doksztalcanie pedagogów i nauczycieli. W 2004 roku zainicjował powstanie sieci poradni wychowawczych „Family-Lab International” (obecnie: „Familylab Association”), mającej swoje placówki w ponad 15 krajach, między innymi w Niemczech, Austrii, Włoszech, Chorwacji, krajach skandynawskich i Ameryce Południowej. Prowadzi także wykłady, seminaria oraz warsztaty dla rodziców i organizacji publicznych. Co ważne, pracuje również z ofiarami przemocy (którą to kwestię uważa za najbardziej współcześnie palący problem do rozwiązania), uchodźcami czy weteranami wojennymi². Ponadto jest autorem kilkunastu prac, wielu artykułów i publikowanych odczytów. Do najbardziej znanych prac należą: *Twoje kompetentne dziecko*, *Kryzys szkoły*, *Zamiast wychowania* oraz *Agresja – nowe tabu?*, do nich też, jako do pewnego „kanonu”, będę się odwoływał, rekonstruując jego projekt.

Choć w swojej pracy zawodowej łączy te dwa elementy swojej biografii, znany jest w Polsce raczej pedagogom nieprofesjonalnym (rodzicom i trenerom interpersonalnym) niż pedagogom profesjonalnym (nauczycielom i wykładowcom akademickim). A dzieje się tak z dwóch głównych powodów. Po pierwsze,

¹ Por. L. T. Sergeant, *In defence of utopia*, „Diogenes” 2006, nr 1, s. 11–17.

² Biogram Jespera Juula można znaleźć na oficjalnej stronie internetowej Family-Lab: <http://www.family-lab.com/>, 10.12.2016.



intencjonalnie to nieprofesjonalni pedagodzy są w koncepcji Juula traktowani jako główni aktorzy zmiany społecznej, stąd też bierze się „poradnikowy” styl jego wypowiedzi i to, że jego prace wydawane są głównie w wydawnictwach o *stricte* poradnikowym charakterze. Nie oznacza jednak, że pod pozornie przystępnymi podanymi treściami, nie kryje się poważny i rozległy intelektualnie horyzont myślowy. Po drugie, pewne podobieństwa w jego projekcie wychowawczym z innymi, zasymilowanymi już przez teorie pedagogiczne (takimi jak choćby Jeana Jacquesa Rousseau, Ellen Key czy Janusza Korczaka), powodują, że w dobie tworzenia różnorodnych konceptów edukacyjnych jego twórczość może wydać się niewiele wnoszącą rekapitulacją twierdzeń uznanych poprzedników, co akurat nie jest oceną adekwatną, przy bliższym bowiem porównawczym spojrzeniu (na które nie ma tu co prawda miejsca), okaże się, że przy ewidentnych podobieństwach występują też zasadnicze rozbieżności między poszczególnymi autorami, co oznacza, że choćby takie okoliczności, jak czas i miejsce tworzenia, są czynnikami różnicującymi poszczególne utopijne projekty.

Wyrażenie *utopia* należy do repertuaru pojęć z zakresu nauk społecznych i humanistycznych, i jako takie nie posiada jednego ustalonego znaczenia, ponieważ utopie poddawane są nieustającemu procesowi interpretacji. Sytuację komplikuje dodatkowo fakt, że oprócz samej niezwykle bogatej twórczości utopijnej, powstał szereg dyskursów próbujących różnymi metodami je uszeregować i sklasyfikować³. I choć zabiegi te przynoszą zwykle niezadowolające efekty (czego nie omieszkają zaznaczyć kolejni badacze), niemniej jednak są pewną naukową koniecznością radzenia sobie z tą różnorodnością i wielością. Przyjmuję zatem – za Dariuszem Brzezińskim⁴ – że pole semantyczne wyrażenia *utopia* odsyła do trzech sensów podstawowych: utopia jako projekt świata idealnego, jako wytwór fantazji oraz jako alternatywa. Utopijny projekt świata bez skazy to wizja świata przyszłości, świata harmonijnego, podporządkowanego jakiejś Wyższej Zasadzie, wizja zazwyczaj zakładająca jednolitą koncepcję natury ludzkiej; świat idealny to produkt filozofów-architektów planujących szczęście innych. Utopia bywa określana także jako twór fantazyjny, a bywa tak opisywana głównie przez krytyków pierwszego ujęcia, którzy podkreślają „niepraktyczny” jej wymiar i rozczarowania, które za sobą niosą próby jej wprowadzania. Trzecie, najbardziej mi bliskie, ujęcie ukazuje utopię jako alternatywę, która, rozpoznając okoliczności i ograniczenia historycznej aktualności, proponuje zmianę i rozwiązania konkretnych dylematów i problemów; nie jest to bynajmniej wizja całościowa, lecz lokalna i kontekstowa. Utopijny projekt Juula traktuję właśnie jako jedno z możliwych rozwiązań sytuacji polskiej oświaty, o której w sposób niezwykle przekonujący pisał przed laty Bogusław

³ Por. B. Baczek, *Światła utopii*, Warszawa 2016, s. 19–74.

⁴ Por. D. Brzeziński, *Myślenie utopijne w teorii społecznej Zygmunta Baumana*, Warszawa 2015, s. 40–56.



Śliwerski: „Głęboki kryzys oświaty i edukacji w okresie powstawania zrębów nowego ustroju społeczno-politycznego i gospodarczego Rzeczypospolitej Polskiej ujawnił skalę bezradności i zagubienia u wielu pedagogów”⁵. W poszukiwaniach dróg wyjścia z owej bezradności i zagubienia warto także uwzględnić głos tych, którzy proponują realny świat inaczej pomyślany.

Chociaż Juul znany jest głównie jako autor wielu tekstów o charakterze poradnikowym (lub tak odbieranych), to jednak posiadają one wyraźną teoretyczną podstawę, służącą do budowy tego, co nazywa „zdrowymi relacjami społecznymi”. Projekt ten można potraktować jako utopijny, ponieważ zakłada, że budowanie wielowymiarowych relacji, służących wszystkim (dzieciom, rodzicom, szkołom, społeczeństwom): 1) wiąże się z wykroczeniem poza obowiązujące schematy myślowe dotyczące wychowania i życia społecznego, gdzie ich podstawą stać się powinny kategorie odpowiedzialności i kompetencji; 2) wymaga radykalnej zmiany języka i sposobu jego używania w kierunku niewymuszonego dialogu; 3) powoduje konieczność przekształcenia szerszego kontekstu społeczno-ekonomicznego od nadzoru w stronę samodzielności myślenia. Juulowski projekt opisuję właśnie na tych trzech płaszczyznach, uznając je za najbardziej obiecujący wkład w szeroko rozumianą twórczość pedagogiczną i zmianę społeczną.

Punktem wyjścia swojego myślenia i działania pedagogicznego (edukacyjnego) czyni Juul wezwanie do uznania dziecka za kompetentnego członka rodziny i społeczeństwa⁶. Osią jego koncepcji jest rodzina, rozumiana jako przestrzeń bliskości, wyrozumiałości i uczenia się wszystkich jej członków – nie tylko starszych wobec młodszych, lecz także młodszych wobec starszych. Uznaje on – całkiem standardowo – że jest to zróżnicowana kulturowo międzyludzka przestrzeń kształtowania się człowieczeństwa, człowiek nie żyje bowiem ani sam, ani też w społeczeństwie jako całości; żyje zawsze w bardzo konkretnych wspólnotach, które zazwyczaj opierają się na reprodukcji biologicznej. Całkiem standardowo także uznaje, że rodzina jest siecią społeczną, która ma określone funkcje. Najważniejszą z tych funkcji czy też zadań, jakie posiadają rodzice względem swoich dzieci, jest utrzymanie/podtrzymanie ich kompetencji. Jak Juul rozumie kompetencje? Zakłada on, po części idąc za Rousseau i Johnem Deweyem, że dzieci rodzą się jako obdarzone „własną mądrością”⁷. To naturalistyczne spojrzenie zakłada, że już od momentu urodzenia bardzo dobrze orientują się one w swoich potrzebach, które wyznaczone są cyklem życia. Również niezwykle sprawnie, szybko i chętnie uczą się od innych zachowań

⁵ B. Śliwerski, *Wstęp*, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Kraków 2001, s. 9.

⁶ Por. J. Juul, *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?*, Podkowa Leśna 2011, s. 9.

⁷ Tamże, s. 10n.



społecznych, ograniczonych w ramach socjalizacji pierwotnej z początku do mikroprzestrzeni rodzinnej, ale z biegiem czasu poszerzanej o kolejne elementy życia społecznego.

Przyjęcie takiego spojrzenia zakłada, że rodzina (a szerzej społeczeństwo) powinna zrezygnować z modelu wychowania, który zakłada, że dzieci są *de facto* istotami aspołecznymi i potencjalnie podobnymi do zwierząt. Taka bowiem koncepcja dziecka zakłada, że należy poszukiwać najlepszych, najskuteczniejszych metod wychowania, które pozwolą na wyuczenie go obowiązujących w świecie dorosłych wzorców i schematów, bez specjalnej refleksji nad tym, jakie to dziecko jest, jakie są jego indywidualne potrzeby, predyspozycje. Metody te były różne w zależności od panujących ideologii, ale żadna z nich nie kwestionowała nacisku na wymuszoną socjalizację⁸. Wymuszona socjalizacja oznacza przyjęcie przez dorosłych opiekunów dziecka (rodziców, nauczycieli) optyki „dziecka jako problemu”, którym należy się zająć przez stosowanie różnego rodzaju mechanizmów nacisku i władzy (na przykład w postaci indywidualnego lub zespołowego zestawu kar i nagród), na plan dalszy odsuwając lub w ogóle ignorując potrzeby dziecka i dziecko jako człowieka.

Tego typu myślenie związane jest z uznaniem rodziny jako „struktury władzy, w której – zarówno w kategoriach społecznych, politycznych i psychologicznych – mężczyźni mieli absolutną kontrolę nad kobietami, a dorośli kontrolę nad dziećmi”⁹. Przez wieki ta hierarchia pozostawała niekwestionowana: mężczyzna znajdował się na najwyższym szczeblu, następnie kobieta, potem synowie, a na końcu córki. Oczywisty cel wychowania dzieci stanowiło przystosowanie ich do tego, by stały się posłuszne osobom sprawującym władzę, co Juul porównuje do życia w strukturach totalitarnych, w których nie wybuchają otwarte konflikty, a gdy to się jednak dzieje, spotykają się z przemocą, w tym fizyczną, lub ograniczaniem znikomej wolności. Ci, którzy się przystosowali, byli w zasadzie bezpieczni i gotowi do reprodukcji tych struktur. Ci zaś o silniejszym indywidualizmie narażeni byli na różnego rodzaju zabiegi i terapie – wychowawcze, resocjalizacyjne czy medyczne po to, by szybko przystosowali się do życia w strukturach władzy.

Przemiany społeczne, polityczne, ekonomiczne sprawiły jednak, że ten tradycyjny model rodziny zaczął się rozpadać, czego skutkiem był między innymi krok ku rodzinie demokratycznej. W niej uznaje się, że dziecko to pełnowartościowy człowiek, a zatem istota społeczna, wrażliwa i empatyczna. To cechy, z którymi dziecko przychodzi na świat, a nie wyuczone w procesie socjalizacji. Aby jednak mogły się one rozwijać, dziecko musi przebywać z dorosłymi, którzy respektują i kształtują społeczne, ludzkie zachowania. Stosowanie zatem jakiś

⁸ Tamże, 17–18.

⁹ Tamże, s. 16.



specjalnych metod „jest nie tylko niepotrzebne, lecz wręcz szkodliwe, bo redukuje dziecko do roli przedmiotu”¹⁰. Uznanie dziecka za kompetentne jest pierwszym krokiem do uznania go jako podmiotu relacji, gdzie wychowanie będzie rozumiane jako pełna zaangażowania opieka, z poszanowaniem jego godności i odrębności oraz uważnością na to, co dziecko chce przekazać swoim dorosłym i jednocześnie czego nauczyć ich o nich samych. Tym samym wychowanie powinno utracić swoje konotacje związane z poprawianiem, korygowaniem i modelowaniem na rzecz tych, które podkreślają jego zadanie jako szczególnego rodzaju pomoc w stawaniu się osobą dorosłą¹¹. Pierwszy typ wychowania jest w ujęciu Juula związany z hierarchią i opresją, wymuszaniem określonych przez dorosłych sposobów postępowania i myślenia, i powoduje destrukcyjne skutki w psychice dziecka, drugi zaś nawołuje do towarzyszenia dziecku w drodze do dorosłości, wymaga od dorosłych przede wszystkim pozbycia się przywiązania do idei panowania i nadzorowania. Pierwszy z nich jest nadal w dużej mierze zbieżny z wieloma wymiarami współczesnego świata, dlatego też jest niejako „naturalny” wielu rodzicom (szczególnie tym, którzy sami takiego wychowania doświadczyli, a obecnie jako dorośli nie mają możliwości kontestowania przemocowych struktur swojego życia codziennego). Drugi „wymaga ogromnych zasobów cierpliwości i otwartości”¹² ze strony dorosłych i zrozumienia przez nich, że w tej relacji to obie strony podlegają wychowaniu, co w efekcie powinno prowadzić do uznania równorzędności obu stron pod względem możliwości wyrażania swoich emocji, potrzeb i aktów woli.

Właściwym zadaniem mikroświata rodzinnego oraz szkoły staje się w obliczu tych wyzwań budowanie w dziecku wysokiej samooceny: „Poczucie własnej wartości, nazywane też czasem samooceną, odnosi się do tego, kim jestem. Decyduje o nim to, jak dobrze siebie znam i czy rozumiem własne uczucia i postępowanie”¹³. Poczucia własnej wartości nie należy mylić z wiarą w siebie, czyli z umiejętnościami, kompetencjami i sprawnościami w jakiejś dziedzinie życia. Ten pierwszy termin odnosi Juul do poczucia swojego istnienia i stosunku do niego, i podkreśla jego nowatorski wpływ na pedagogikę zorientowaną na odpowiedzialność. Do tej pory bowiem tłumiono dziecięce „ja”, wymagając od nich posłuszeństwa i dostosowania się do reguł dorosłego świata, z czasem dopuszczając możliwość pracy nad wiarą w siebie, aby dzieci mogły osiągnąć sukces w świecie dorosłych. Jak pisze Juul:

Poczucie własnej wartości składa się więc z dwóch wymiarów: ilościowego, czyli tego, ile o sobie wiem i jak dobrze siebie znam; oraz jakościowego, czyli

¹⁰ Tamże, s. 18.

¹¹ Por. J. Juul, *Zamiast wychowania. O sile relacji z dzieckiem*, Podkowa Leśna 2016, s. 7.

¹² Tamże.

¹³ J. Juul, *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?*, Podkowa Leśna 2014, s. 109.



mojego stosunku do tego, co o sobie wiem, a zatem jak traktuję siebie samego i co o sobie myślę. Inaczej niż przy pewności siebie, która zależy od moich najlepszych umiejętności i osiągnięć¹⁴.

Relacje rodzinne oraz szkolne powinny budować w dziecku „zdrowe poczucie własnej wartości”, oznaczające jednocześnie realne spojrzenie na siebie oraz akceptację. Dzieci traktują bowiem siebie tak, jak traktują je dorośli. Jeśli zatem otrzymają wyraźny przekaz poważnego potraktowania ich przeżyć i doświadczeń, to również one same zaczną tak siebie postrzegać i traktować.

Podobnie rzecz ma się w odniesieniu do relacji rodzinnych i grupowych: otwarte wyrażanie radości z powodu ich obecności i bycia częścią wspólnoty sprawi, że doświadczą one, że ich istnienie posiada większą wartość niż ich osiągnięcia. Krytyka i negatywne komunikaty, takie jak na przykład „jesteś niegrzeczny” czy „jesteś leniwy”, nie pozwalają dziecku na wejście w siebie i zdobycie wiedzy o sobie, wszystkie uczucia i myśli bowiem, jakich w tej chwili dostarcza, zostają ujęte za pomocą jednego ogólnego, niesprawiedliwego i krzywdzącego epitetu. Co więcej, komunikaty takie powodują w dziecku wytwarzanie poczucia winy za taką sytuację i informują je, że „to, co się z nim dzieje, jest błędne, fałszywe i nie powinno mieć miejsca”¹⁵.

Aby zmienić te niewłaściwe relacje, skutkujące negatywnym wizerunkiem samego siebie i prowadzące do destrukcyjnych i autodestrukcyjnych zachowań, Juul postuluje przejście od pedagogiki posłuszeństwa do pedagogiki odpowiedzialności. W pedagogice posłuszeństwa chodzi o władzę – rodzice, zdaniem Juula, często myślą władzę z odpowiedzialnością, uznając, że pozwolenie dziecku na bycie odpowiedzialnym za coś oznacza dla nich utratę części władzy nad nim. Dyskurs posłuszeństwa prowadzi w konsekwencji do manipulacji dzieckiem, jego emocjami i potrzebami, w takich sytuacjach dziecko nie uczy się, a nawet oducza się, rozpoznawania samego siebie i koncentruje się na poznaniu tego, czego od niego chcą inni. Dodatkowo manipulacje takie ukrywane są często pod postacią hasła „dzieci potrzebują granic”, co Juul odczytuje jako kolejny akt egzekwowania władzy nad dzieckiem. Nie odrzuca on jednak myślenia w kategoriach stawiania granic, ale chodzi mu raczej o umiejętność wyznaczania swoich własnych granic, a nie stawianie ich innym. W potocznym rozumieniu brak granic w wychowaniu oznacza, że dzieci „robią, co chcą”, że panuje chaos i anarchia, i aby im zapobiec, konieczne jest limitowanie pewnych zachowań lub typów sytuacji, które z perspektywy władzy rodzicielskiej przywrócą ład i porządek. Juul wyraźnie podkreśla, że „nikt nie ma prawa wyznaczać granic innym ludziom”¹⁶, a „Dzieci nie potrzebują granic, tylko równorzędnego dialogu,

¹⁴ Tamże, s. 111.

¹⁵ Tamże, s. 114.

¹⁶ J. Juul, *Zamiast wychowania*, dz. cyt., s. 40.



w którym ich integralność nie zostaje naruszona”¹⁷, co jednak nie oznacza, że we wspólnotowym życiu rodzinnym nie obowiązują żadne reguły – jest to rzecz jasna niemożliwe, bo bez nich taka wspólnota nie mogłaby istnieć. Właściwe relacje między członkami rodziny wymagają umiejętności określania samego siebie przez każdego z jej członków. Ta trudna sztuka autodefiniowania pozwala na świadome i refleksyjne określenie swoich celów, dążeń, zachowań i towarzyszących człowiekowi emocji, a tym samym daje właściwą podstawę do prowadzenia wszelkiego dialogu: szczerłość.

Aby zapobiec postawie manipulacyjnej, rodzice powinni wyrzec się stosowania siły (przemocy fizycznej i psychicznej, na którą składa się także język dyskredytacji, obwiniania, oceniania czy pouczenia¹⁸) we wzajemnych relacjach między sobą i między sobą a dzieckiem. Oznacza to przejście od języka ideału do języka codzienności. Używanie języka ideału oznacza werbalne konfrontowanie aktualnej postawy bądź zachowania dziecka z wymyśloną i fantazyjną wizją, czy też modelem „właściwego” zachowania wyprowadzonym z jakiejś przebrzmiałej już tradycji lub innych czasów historycznych. Zdaniem Juula jednak „żaden model nie dorówna nigdy prawdziwemu życiu”¹⁹, które jest pełne zmienności, niedookreśloności i przygodności. Język codzienności to komunikaty zawierające osobisty stosunek do tego, z czego składa się życie. Szczere powiedzenie, że się czegoś nie lubi lub że pewna sytuacja komuś nie odpowiada, nie przynosi ani dziecku, ani dorosłemu żadnej ujemy, przeciwnie: pozwala na wyjście z roli, której nie chce się odgrywać, i jednocześnie pozwala na zakomunikowanie partnerowi dialogu czegoś o sobie.

Kiedy dziecko czegoś chce, co nam się nie podoba, trzeba mu to jasno zakomunikować i powiedzieć, dlaczego uważamy ten pomysł za niezbyt dobry. Wtedy będzie ono równie poważnie traktować nas. Ale jeśli nie jesteśmy gotowi, żeby traktować swoje dziecko poważnie, to nie możemy oczekiwać, że ono będzie poważnie traktować nas. Gdy zorientuje się, że nie traktujemy go serio, będzie tylko pozornie *posłuszne*, a w rzeczywistości zbojkotuje nas za plecami²⁰.

Tym samym należy pomóc dzieciom w braniu odpowiedzialności za własne życie, co oznacza naukę ponoszenia konsekwencji za własne decyzje i wybory. W odpowiedzialnym dialogu nie ma relacji wygrany – przegrany, każdemu uczestnikowi zależy bowiem na lepszym poznaniu siebie i partnera.

Zmiana języka nie może jednak dotyczyć wyłącznie relacji rodzinnych i winna obejmować także szersze relacje społeczne, w tym przede wszystkim szkolne.

¹⁷ Tamże, s. 16.

¹⁸ Por. J. Juul, *Agresja – nowe tabu? Dlaczego jest potrzebna nam i naszym dzieciom?*, Podkowa Leśna 2013.

¹⁹ J. Juul, *Zamiast wychowania*, dz. cyt., s. 16.

²⁰ Tamże, s. 29.



Jeśli chcemy uczynić szkołę miejscem bardziej znośnym dla dzieci, to najpierw musimy sprawić, żeby stała się ona miejscem bardziej znośnym dla nauczycieli. [...] Zawód nauczyciela jest czymś niezwykle wartościowym, czego jednak większość ludzi nie rozumie. Z ich pracą nie wiążą się ani dobre zarobki, ani jakiś szczególnie szacunek społeczeństwa. Uważam, że dopiero kiedy się to zmieni, w szkołach pojawi się więcej radości²¹.

Juul podkreśla, że współdziałanie, które ma przynosić pozytywne dla dziecka rezultaty, nie może opierać się ani na przeciwstawieniu sobie rodziny i szkoły jako dwóch podstawowych instytucji wychowawczych, ani też na konkutowaniu przez rodziców i nauczycieli w wykazywaniu swej siły narzucania dziecku znaczeń. Proponuje on, aby to współdziałanie następowało na poziomie dialogicznej relacji między nauczycielem a rodzicem. Polegać ma ona na odrzuceniu utartych schematów dotyczących przede wszystkim tego, że zarówno pierwsi, jak i drudzy uznają się za „ekspertów od dzieci”. Wspólną płaszczyzną porozumienia powinna być wymiana osobistych informacji między nauczycielami a rodzicami podyktowana troską o dziecko, w przeciwieństwie do oburzenia „złym” zachowaniem lub „złymi” ocenami. Często obie strony uznają się za najbardziej kompetentne, aby wypowiadać się o sytuacji dziecka. W rzeczywistości jednak często konfrontacja taka podyktowana jest chęcią walki o uznanie do decydowania o dziecku. Pozycja nauczyciela w systemie oświaty zapewnia mu poczucie siły instytucjonalnej, w ramach której często oczekuje on od rodzica posłusznego wcielania w życie środków zaradczych, które sformułował jako rozwiązanie problematycznej sytuacji z uczniem. Często reakcją rodziców jest z kolei niechęć konfrontowania się z możliwością, że z zachowaniem ich dziecka wiążą się jakieś problemy. Rozwiązaniem tej patowej sytuacji jest rezygnacja z wiedzy eksperckiej przez obie instancje i stanowi ona, zdaniem Juula, szansę na „autentyczne spotkanie ludzi zainteresowanych wspólną szkołą dla swoich dzieci”, to znaczy na „lokalny dialog”²² owocujący wielością pozbawionych osobistych uprzedzeń odpowiedzi i sprawdzaniem ich w praktyce wychowawczej.

Szkoła nie jest jednak pozbawiona zewnętrznych oddziaływań systemu politycznego, który także wywiera presję nawet na najbardziej wolnościowo nastawione szkoły: „Współczesny neokonserwatywny wiatr, który wieje przez Europę i przynosi więcej granic, więcej karania i więcej konsekwencji, da się być może wytłumaczyć rosnącą niepewnością i dezorientacją społeczeństwa w kwestii tego, co słuszne, a co nie”²³. Utrata społecznego konsensusu w kwestii wartości nie powinna być podstawą do rozpacz i działań zmierzających do przywrócenia rządów „silnej ręki”. Takie działania prowadzą bowiem do pogłębiania się społecznych napięć i frustracji, które w odniesieniu do edukacji Juul nazywa „kryzysem szkoły”.

²¹ Tamże, s. 76.

²² Tamże, s. 78–79.

²³ J. Juul, *Kryzys szkoły*, dz. cyt., s. 13–14.



Jakie rozwiązania „kryzysu szkolnego” proponuje Juul? Omówię pokrótce dwa z nich. Przede wszystkim zniesienie obowiązku szkolnego, który jest wyrazem państwowego przymusu edukacyjnego, na rzecz „prawa do nauki”²⁴. Ma to w efekcie spowodować przywrócenie poczucia godności uczestnikom systemu szkolnego. Zwróćmy od razu uwagę, że Juul nie proponuje zniesienia systemu edukacji publicznej finansowanej ze środków państwowych, ale rola państwa powinna ograniczać się do zapewnienia pomocy i wsparcia dla nauczycieli i uczniów na poziomie realizacji zadań edukacyjnych, jednocześnie nie wymagając określonego standardu nauczania jednakowego dla wszystkich uczniów. Wbrew obawom niektórych zniesienie obowiązku szkolnego nie spowoduje, że szkoły nagle opustoszeją. Jeśli uczniowie i nauczyciele rozpoznają je bowiem jako miejsca rozwoju i wzajemnego szacunku oraz ochrony swojej integralności, to nadal będą do nich uczęszczali, a nawet robili to z większą ochotą i zaangażowaniem niż dotychczas.

Drugi postulat Juula wiąże się z dowartościowaniem uczniowskiego samodzielnego myślenia, które zostaje przeciwstawione „wykonywaniu rozkazów”. Ta militarno-industrialna metafora opisuje nie tylko dawne podejście do szkoły i ucznia, lecz także – zdaniem Juula – oddaje także klimat szkoły współczesnej, w której od uczniów wymaga się przede wszystkim posłuszeństwa i zdawania się na zewnętrzny autorytet. Wskazując na nieetyczną i nieefektywną naturę takiej edukacji, pyta:

Czy naprawdę zależy nam, żeby wchłonęły jak najwięcej wiedzy, którą potem na komendę wypływają z siebie na teście, a następnie zapomną? Jeśli zapytamy o to specjalistów od zasobów ludzkich w firmach, okaże się, że tacy ludzie nie są już dzisiaj potrzebni. Firmy nie chcą posłusznych wykonawców rozkazów, ale odpowiedzialnych i silnych osobowości, które potrafią pracować w sposób kreatywny i podejmować samodzielne decyzje²⁵.

Oba postulaty mają charakter antykonserwatywny, niosą za sobą dużą dawkę jednostkowego i społecznościowego nonkonformizmu, co zawsze było niewygodne dla wszelkiej władzy o charakterze autorytarnym.

Podsumowując, utopia podmiotowości Juula proponuje wspólnotę szczerych, nawzajem doskonalących się i szanujących ludzi, których życie przepełnione jest wieloma relacjami na różnych poziomach życia społecznego, gdyż pisze zarówno o budowaniu poczucia własnej wartości przez wszystkich niezależnie od wieku, pisze o problemach wynikających z rozmiłowania się oczekiwań i możliwości poszczególnych członków rodziny, pisze wreszcie o szkole jako przestrzeni, która w swoim obecnym kształcie przechodzi poważny kryzys związany z brakiem umiejętności komunikacyjnych – zarówno ze strony uczniów, rodziców, jak i nauczycieli. Także język Juula nie jest „typowym” językiem

²⁴ Tamże, s. 11.

²⁵ Tamże, s. 15–16.



poradnikowym, nie epatuje on instruktażem i zaleceniami, nie podaje gotowej „recepty”, wedle której osiągnie się sukces, raczej wskazuje na bogactwo możliwości i konieczność podejmowania wysiłków zmierzających do zamiany teraźniejszego marnotrawstwa ludzkiej potencji. W swoich krytycznych uwagach nie pomija także szerszego kontekstu społecznego-ekonomicznego, oddziałującego zarówno na relacje rodzinne, jak i szkolne. Jednakże jest to najsłabsza strona Juulowskiego projektu. Chociaż rozważa on pozaszkolne czynniki wpływające, obecnie destrukcyjnie, na proces edukacji i system szkolny, to jednak proponuje wizję, w której szkoła i rodzina, dzięki partnerskiemu dialogowi, są w stanie przeciwstawić się niewłaściwej i antyrozwojowej polityce. Taka perspektywa w znacznej mierze spłaszcza świat życia dzieci i dorosłych, idealistycznie umiejscawiając ich w relacjach tylko szkolnych i rodzinnych. Ponadto słusznie proponowana postawa dialogu i odpowiedzialności zostaje domyślnie ograniczona do lokalnych wyzwań, przed którymi stają dzieci, rodzice i nauczyciele. Postawa taka wydaje się przesiąknięta duchem redukcjonizmu do spraw bieżących i autochtonicznych, wręcz oswojonych i potocznych, zamiast być punktem wyjścia do przekroczenia partykularyzmu i familiaryzmu „swoich” problemów.

Pomimo tych zarzutów sądzę, że alternatywa, na jaką wskazuje Juul, winna być odczytywana jako ważny głos praktyka w kwestiach dotyczących obecnej sytuacji człowieka, rodziny, szkoły i świata, także w kontekście polskim, aby przełamać to poczucie bezradności, o którym pisał przed laty Śliwerski, a które nie straciło niestety na aktualności.

Bibliografia:

- Baczko B., *Światła utopii*, przekł. W. Dłuski, Wydaw. IFiS PAN, Warszawa 2016.
- Brzeziński D., *Myślenie utopijne w teorii społecznej Zygmunta Baumana*, Wydaw. Naukowe Scholar, Warszawa 2015.
- FamilyLab International, <http://www.family-lab.com/>, 10.12.2016.
- Juul J., *Agresja – nowe tabu? Dlaczego jest potrzebna nam i naszym dzieciom?*, przekł. D. Syska, Wydaw. MiND, Podkowa Leśna 2013.
- Juul J., *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?*, przekł. D. Syska, Wydaw. MiND, Podkowa Leśna 2014.
- Juul J., *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?*, przekł. B. Hellmann, B. Baczyńska, Wydaw. MiND, Podkowa Leśna 2011.
- Juul J., *Zamiast wychowania. O sile relacji z dzieckiem*, przekł. D. Syska, Wydaw. MiND, Podkowa Leśna 2016.
- Sergent L. T., *In defence of utopia*, „Diogenes” 2006, nr 1.
- Śliwerski B., *Wstęp*, [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.



Jesper Juul's utopia of subjectivity

Abstract: Utopia is driven by the idea that another world is possible, that its current state is not exhaust its creative potential. Thinking about education is filled with ideas of other, alternative societies, even though it would seem that nowadays the spirit of utopia is retreating. The aim of this paper is to introduce educational ideas of the Danish pedagogue and therapist Jesper Juul. His ideas are treated here as an alternative for current deficiencies in the sphere of education. Juul offers an interesting and comprehensive vision of the changes within the sphere of interpersonal relationships which would become a foundation for developing improved social relations. This project may be treated as utopian, because it assumes that developing multidimensional relationships beneficial for everyone (children, parents, schools, societies) 1) is related to moving beyond the current thinking patterns concerning education and social life towards the dominant categories of responsibility and competence, 2) requires the radical change in language and its use towards the unforced dialogue, and 3) involves the need for reshaping the wider social and economic context from control towards independent thinking.

Keywords: competence, crisis of school, Jesper Juul, responsibility, subjectivity

