




Colloquium3(51)/2023
ISSN 2081-3813, e-ISSN 2658-0365
CC BY-NC-ND.4.0
DOI: <http://doi.org/10.34813/26coll2023>

KOMPETENCJA A PRZYWÓDZTWO W RODZINIE. O (POZORNYM) PARADOKSIE PODMIOTOWOŚCI W KONCEPCJI JESPERA JUULA

**Competence and leadership in a family. On the (apparent) paradox
of subjectivity in Jesper Juul's pedagogy**

Sylwester Zielka
Uniwersytet Gdański
Instytut Pedagogiki
e-mail: sylwester.zielka@ug.edu.pl
ORCID  0000-0001-8406-7429

Streszczenie

Artykuł koncentruje się na analizie pedagogii Jespera Juula, duńskiego pedagoga i terapeuty. Podstawowym wątkiem jest rekonstrukcja jego koncepcji życia rodzinnego w odniesieniu do dwóch kluczowych składników: kompetencji oraz przywództwa. Celem jest analiza tych wątków jego twórczości, które odnoszą się do problematyki kryzysu rodziny i dróg jego przezwyciężenia, które proponuje Juul. Podstawową metodą stosowaną w tekście jest krytyczna analiza źródeł. Pozwala to dostrzec, że rodzicielskie przywództwo nie musi stać w opozycji do rozwoju kompetencji dziecka, lecz może być istotnym jego katalizatorem.

Słowa kluczowe: Jesper Juul, kryzys rodziny, kompetencje, przywództwo.

Abstract

The paper focuses on Jesper Juul's (Danish pedagogist and therapist) pedagogy. The most essential thread of this paper is his idea of a family life in terms of its two most important elements: competence and leadership. The aim here, is to discuss the components of his theory, which are related to the issue of facing crisis within the family, and strategies to overcome it proposed by Juul. The main method applied in this paper is the critical source analysis. It allows to reveal, that parental leadership does not have to be in opposition to the development of the child's competences, but can even act as a catalyst.

Keywords: Jesper Juul, family in crisis, competence, leadership.

Wprowadzenie

Pedagogika jest nauką, która bada to, co edukacyjne. Zaś to, co edukacyjne jest – wedle określenia Joanny Rutkowiak (1995) – pulsującą kategorią: zmienną, niestabilną, o nieoczywistych granicach i sposobach użycia. To, co edukacyjne tymczasowo domyka się w różnych conceptach i opisowych regulacjach, tworząc powiązania i dyskursywne odniesienia do innych conceptów i regulacji. Pedagogika próbuje uchwycić niektóre z tych wiedz i opisów, przykładając do nich różne miary i perspektywy, które mieszczą się w naukowej „skrzynce z narzędziami”. Nie wskazując tu żadnych narzędzi jako najlepszych, można stwierdzić – wypowiadając się z poziomu pedagogiki ogólnej – że pedagogika przygląda się pedagogiom (choć, rzecz jasna, nie czyni i nie czyniła tylko tego, ani tylko do tego była angażowana). Pedagogie zaś, przy całej ich różnorodności metodycznej, odmienności teleologicznej i bogactwie treściowym, są niekonkluzywnymi odpowiedziami na tradycyjne i nowe problemy i pytania, przed którymi staje człowiek.

Jedną z takich pedagogii, której przyglądam się w tym tekście, jest koncepcja Jespera Juula (1948–2019), duńskiego pedagoga i terapeuty rodzinnego, założyciela organizacji FamilyLab postulującej relacyjny model wychowania. O ile we wcześniejszym tekście poświęconym pedagogii Juula, ukazywałem ją jako utopijną alternatywę dla (głównie) tradycyjnego systemu klasowo-lekcyjnego i skupiałem się na „kryzysie szkoły” (Zielka, 2017), o tyle tutaj koncentruję się na jego koncepcji „kryzysu rodziny” jako podstawowej instytucji socjalizacyjnej i wychowawczej. Dokładniej zaś ujmując, poszukuję odpowiedzi na pytanie, które rodziło się w trakcie lektury jego prac: jak w ujęciu Juula możliwe jest jednoczesne uznanie kompetencji dziecka i przywództwa dorosłego w rodzinie? Przywództwo nieodmiennie łączy się bowiem z władzą prowadzenia (gr. *agoge*), wskazywania kierunku, wyboru wartości, jaki zatem jest konieczny typ przywództwa, który nie tylko szanuje, ale i uwiarygadnia dziecięcą (a szerzej: ludzką) godność, integralność i jego granice? I jaki typ władzy rodzicielskiej pozwala na przezwycięzenie „kryzysu rodziny”? Aby odpowiedzieć na te pytania dokonuję: 1) analizy kluczowych – z punktu widzenia powyższych pytań – pojęć w koncepcji Juula (do których zaliczam: „kryzys wychowania”, kwestię określania granic niezbędnych do budowania kompetencji), aby 2) przejść do jego rozumienia przywództwa w rodzinie (oraz powiązania go ze stylami wychowawczymi) i 3) zastanowić się, czy interesująca mnie sprzeczność jest tu rzeczywiście zniesiona, a jeśli tak, to w jaki sposób. Opisom pedagogii Juula towarzyszą – najczęściej w postaci przypisów – odesłania do niektórych ujęć, teorii i badań z zakresu pedagogiki i innych nauk społecznych. Nie jest to próba „unaukowienia” koncepcji duńskiego pedagoga, a raczej próba zwrócenia uwagi na to, że jego postulaty znajdują odzwierciedlenie w naukowym sposobie myślenia o wychowaniu i rodzinie. Zastosowana w tekście metoda analityczna pozwala na krytyczną rekonstrukcję treści pedagogii Juula oraz na wskazanie spośród nich wątków,

które stanowiły inspirację dla wyłonienia powyżej opisanych problemów dotyczących kwestii związków przywództwa i kompetencji w wychowaniu.

Czy jednak słuszne jest używanie określenia „wychowanie” w odniesieniu do koncepcji Juula? Wszak jedna z jego najbardziej poczytnych książek nosi tytuł *Zamiast wychowania* (2016), co może przywołać na myśl odwołanie do nurtów antypedagogiki (Schonebeck, 1994)¹. Bliższa jednak lektura skłania do wniosku, że nie tyle o odrzuceniu wychowania jako takiego Juulowi chodzi, ile o odrzuceniu pewnej jego wersji. W koncepcji duńskiego pedagoga wyraźnie widoczne jest nastawienie na wiązanie wychowania, które on poddaje krytyce, z wychowaniem autorytarnym (nie oznacza to jednak, że każde wychowanie rozumie on w ten sposób). Wychowanie autorytarne realizuje technologiczne myślenie o wychowaniu, gdzie zakłada się ścisły związek między zaplanowaną postawą lub zmianą osobowości a faktycznym ich nabyciem, przy czym nad całością tego procesu czuwa onnipotentna instytucja (państwo, szkoła, rodzina), która nie tylko wyznacza cele takiego wychowania, ale również planuje je w najdrobniejszych szczegółach i kontroluje oraz koryguje jego efekty. Tak pomyślane wychowanie nie tylko nie sprzyja podkreślaniu unikalnych cech ludzkiego indywiduum, ale jest także po prostu manipulacją prowadzącą wprost do wyzbycia się pierwiastków oporu i kontestacji niezbędnych w procesie samoregulacji emocji i zachowań oraz zdolności do dokonywania wyborów.

Wychowanie rozumiane jako narzucony plan działania oznacza nastawienie na korygowanie i poprawianie tych elementów działania i myślenia dziecka, które odstają od i nie spełniają narzuconej mu normy poprawności. Nie oznacza to jednak rezygnacji z norm czy zasad – generalnie społeczeństwo nie jest w stanie bez nich funkcjonować; problemem nie jest samo istnienie norm, ale ich stanowienie i rozpowszechnianie: posiadają one charakter bezosobowy i najczęściej nie zostały stworzone na potrzeby konkretnego układu wychowawczego, lecz raczej nierefleksyjnie „odziedziczone” z funkcjonującego systemu społecznego. Wychowawcy rzadko modyfikują swoje sposoby oddziaływania i dopasowują je do wymogów konkretnej relacji, postępują według utartych schematów opartych na tradycyjnym przekazie lub doświadczeniu, które być może sprawdzało się w innych sytuacjach. Dlatego też Juul jest wyraźnie krytyczny wobec używania wyrażenia „wychowanie” do opisu stanów, które tworzą hierarchiczne układy posłuszeństwa. Zamiast wychowania postuluje on mówienie o „pomaganie dziecku w stawaniu się dorosłym” (Juul, 2016, s. 7), przy czym „bycie dorosłym” nie jest celem samym w sobie, bo to oznaczałoby „nieważność” dzieciństwa jako koniecznego etapu życia. Wychowanie, w proponowanym przez niego sensie, nastawione powinno być nie na wytworzenie posłusznych i uległych dzieci (a dalej: uczniów,

¹ Część postulatów Juula rzeczywiście pokrywa się z narracjami antypedagogiki, bliższa jednak analiza porównawcza w zakresie różnic i podobieństw oraz konsekwencji dla edukacji i życia rodzinnego wymagałaby osobnego omówienia.

pracowników), a na wytworzenie takich relacji, w których każda ze stron jest w stanie wyrażać, chronić i troszczyć się o swój zbiór kompetencji.

Juul, w przeciwieństwie do wielu tradycyjnych ujęć socjalizacji i wychowania, uznaje dziecko za kompetentnego członka społeczeństwa i rodziny. Jest ono bowiem, z zakresie określonym przez swój wiek i etap rozwojowy, obdarzone „własną mądrością” (Juul, 2011b, s. 11). Oznacza to, że dzieci świetnie orientują się w swoich potrzebach, stanach i emocjach, choć mogą mieć problemy z ich rozumieniem, nazywaniem i regulowaniem (warto dodać na marginesie: czy takie problemy dotyczą tylko dzieci?). Oznacza to również, że są istotami chętnymi i skłonny do uczenia się, naśladowania i eksperymentowania z różnymi elementami otoczenia fizycznego, społecznego i językowo-znakowego (Wygotski, 2006). Juul podkreśla tym samym – przyjmując założenie o słuszności projektu naturalistycznego i jego pochodnych w wychowaniu – że trzeba włożyć wiele wysiłku, aby w dziecku dostrzec istotę bierną i podporządkowaną, a nie sprawczą i aktywną. Kompetencja dziecka jest rzecz jasna w początkowym okresie jego rozwoju skierowana przede wszystkim i niemal wyłącznie na swoją własną wiedzę, swoje umiejętności i doświadczenia. Dopiero wraz z poszerzaniem horyzontów możliwych oddziaływań, kompetencje te ulegają zintegrowaniu z kompetencjami innych ludzi (Juul, 2012, s. 48). Przyjęcie takiego podejścia pozwala Juulowi mówić o dziecku jako istocie posiadającej własne granice, a zatem istocie strzegącej własnego „ja”. Koncepcja „kompetentnego dziecka” odrzuca zatem przekonanie, wyrażane przez choćby J. Piageta, że myślenie dzieci o świecie jest z gruntu naiwne, niepełne czy wręcz prymitywne (co było nawiązaniem do powiązania konceptu „dziecka” z rzekomymi „ludami prymitywnymi” i ich „ograniczonymi” zdolnościami intelektualnymi; Schaffer i Kipp, 2015, s. 244–245). W zamian zaś podkreśla, że dzieci są zdolne do refleksji, zdziwienia, rozmowy i odkrywania siebie i świata, o ile zostaną stworzone warunki, które im to umożliwią. To zaś może dokonać się tylko wtedy, gdy zostaną potraktowane poważnie.

Juul dokonuje tu zupełnie świadomie pewnej tranzycji w stosunku do, głównie funkcjonalno-strukturalnej, koncepcji socjalizacji: to nie dzieci mają stać się poważne, tzn. dorosłe, lecz to dorośli winni zacząć traktować je poważnie. Tranzycja ta polega na potraktowaniu dzieci jako pełnoprawnych uczestników życia społecznego, w różnych jego kręgach i zakresach, w których bierze ono udział. To z kolei wymaga zupełnie poważnego podejścia do jego potrzeb, zdolności, umiejętności komunikacyjnych i właściwych mu sposobów postrzegania i rozumienia świata. Powaga w traktowaniu dziecka jako istoty kompetentnej nie jest jednak możliwa, gdy widzi się w nim kogoś obdarzonego brakiem, istotę niepełną i pozbawioną wiedzy o sobie.

Również świat znaczeń dziecka nie jest uboższy czy bardziej „prymitywny” niż świat znaczeń dorosłego. Założenie, że jest on uboższy, stanowi rezultat przyjęcia przekonania o reaktywności postrzegania świata przez dzieci i wtórności ich doświadczeń i sposobów myślenia wobec tego, co jest w stanie zaproponować im świat urządzony

przez dorosłe jednostki. Naśladowanie jako jedyna i najbardziej skuteczna droga do pełnego uczestnictwa w kulturze dorosłych jest generalnie błędna. Zakłada ona bowiem, że uczenie się „po śladzie” jest w ogóle uczeniem się (z naciskiem na „się”). Aby uczyć się, niezbędny jest proces interpretacji, czyli proces rozumienia języka jako społecznego systemu symbolicznego, w którym i za pomocą którego dokonuje się uczenie. Dlatego też naśladowanie, rozumiane jako odtwarzanie dotychczasowych relacji i znaczeń kulturowych, nie sprzyja budowaniu (konstruowaniu) opowieści o sobie, swoich doświadczeniach i eksploracjach świata (Klus-Stańska i Nowicka, 2005).

Kluczową rolę rozwojową i wychowawczą odgrywają więc możliwości narracyjne dziecka i dorosłego. „Ja” dziecka stanie się kompetentne tylko wtedy, przekonuje Juul, gdy przyzna się mu prawo do wyrażania wrażeń i przekonań o świecie, uznając jednocześnie jego do tego gotowość (Juul, 2011a, s. 28). Szkoła rzadko bywa takim miejscem inaczej niż postulatywnie (Kwaśnica, 2003). Układ klasowo-lekcyjny nastawiony jest na realizację zadań związanych z uogólnionym systemem społecznym, a zatem oderwanym od codziennej sprawczości uczniów. Nadrzędnym celem tego układu jest propedeutika do znormalizowanej wersji kultury i reprodukcja istniejących narracji. Tym zaś, czego potrzebujemy do uczenia się – niezależnie od tego, czy chodzi o dziecko, czy o dorosłego – jest dystans międzynarracyjny (określenie moje – SZ), czyli umiejętność dostrzegania i konfrontowania różnych wersji opowieści o świecie, włączając w to swoje własne opowieści. Kompetentne dziecko nie stanie się nim, jeśli zostanie mu zablokowany rozwój jego zdolności tworzenia i przekształcania świata symbolicznego, na którym oparta jest kultura. Kompetencje komunikacyjne pozwalają bowiem na refleksyjne odniesienie się do tego, kim i wobec czego się jest, czyli określenia swoich granic.

Zagadnienie granic odgrywa w pedagogii Juula niepoślednią rolę. Jednak, w przeciwieństwie do innych ujęć operujących tym terminem, pisze, że „Nikt nie ma prawa wyznaczać granic innym ludziom” (Juul, 2016, s. 40) i dodaje: „Dzieci nie potrzebują granic, tylko równorzędnego dialogu, w którym ich integralność nie zostaje naruszona” (s. 16). Granice bywają zazwyczaj rozumiane jako punkty orientacyjne, przekroczenie których skutkuje negatywnymi sankcjami, dlatego „wyznaczanie granic” dziecku uznawane jest w podejściu instrumentalnym za niezbędny składnik socjalizacji i wychowania. Określenie „dziecko musi znać granice” rozumiane jest jako wyznaczenie repertuaru pożądanych zachowań, a ich brak jako samowola lub efekt zaniedbania rodzicielskiego. Juul odrzuca takie rozumienie granic, stwierdzając, że mówi ono więcej o tym, kto granice stawia, niż komu są one stawiane, ponieważ dziecko, któremu wyznacza się granice, nadal nie wie, kim jest w sensie pozytywnym. Prawidłowe pojmowanie zagadnienia granic w wychowaniu musi wychodzić od możliwości definiowania samego siebie, poznania swoich możliwości, potrzeb i preferencji. Każdy zatem potrzebuje określania własnych granic i możliwości konfrontowania ich z granicami innych osób (Juul, 2020). Jest to cecha rozwoju osobniczego, pozwalająca na orientację siebie

wobec innych elementów świata i ponoszenia wobec nich osobistej odpowiedzialności. Juul zwraca przy tym uwagę, że dbanie o rozwój osobistej odpowiedzialności, to nie konsekwencja „egocentryzmu”, który rzeczywiście w pewnym sensie jest produktem nowoczesności jako buntu wobec społecznej nieakceptacji eksperymentowania z normami. Troska o swoje granice i potrzeby nie nosi jednak takich znamion, bowiem pozwala dostrzec manipulatorskie zapędy, które inni mogą stosować, aby narzucić własne granice, potrzeby i definicje sytuacji. Poznanie i ochrona własnych granic jest jednym z kluczowych elementów przezwyciężenia „kryzysu rodziny”.

„Nasz świat zmienia się szybciej niż kiedykolwiek. Wszyscy próbujemy dotrzymać mu kroku i rozpaczliwie poszukujemy sposobów dopasowania się do przemian tak, aby służyły nam i naszym dzieciom” – pisze Juul (2017, s. 5), podkreślając, że choć zmiana jest czymś naturalnym, to jednak długi okres trwania wychowania opartego na posłuszeństwie i typu rodziny, która go realizowała, spowodował, że zmiany i ich natężenie przyczyniły się do „kryzysu rodziny”. Kryzys rodziny to kategoria wieloznaczna (Szlendak, 2008), jednak u Juula oznacza on słuszne porzucenie tradycyjnych wzorów życia rodzinnego opartych na męskiej dominacji i podporządkowaniu funkcji rodziny realizacji ideałów, na które nie mogła ona wpływać, przy jednoczesnej utracie poczucia stabilności i przewidywalności ludzkich losów. Kryzys rodziny nie może być jednak zażegnany żadnym powrotem do przeszłości lub jakiejś jej wersji, co nie oznacza, że takich prób się nie czyni.

Kryzys rodziny wiąże się zatem z postrzeganiem rodziny jako podsystemu społecznego opartego na odziedziczonych z przeszłości wzorach patriarchalnych i autorytarnych. Wiedza, którą kierowali się rodzice, była niedyskutowalna, a zatem również nie poddawana refleksji. Rodzice byli rodzicami, nie zastanawiając się, co to właściwie dla nich oznacza, co to oznacza dla wszystkich elementów tego układu. W patriarchalno-autorytarnym modelu władzy w rodzinie, który działał w oparciu o rzekomo wynikające z tradycji nakazy słusznego i dobrego życia, każde wychylenie ku indywidualizmowi rozumiane było jako zagrożenie dla ładu i porządku społecznego. Szczególnie dotyczyło to kobiet, od których wymagano realizacji ideału samopoświęcenia na rzecz męża i rodziny, a przejawy wychodzenia poza schemat brano za przejaw krnąbrnością, nieposłuszeństwa, lekkomyślności czy wręcz choroby psychicznej (Juul, 2017, s. 65, s. 73).

W relacjach rodzinnych model autorytarny charakteryzował się przede wszystkim wymuszonym dystansem i wymuszoną bliskością. Pierwszy dotyczył relacji ojciec–dzieci, ale również relacji mąż–żona. Wymuszony dystans oznaczał sformalizowane i sztywne kontakty między poszczególnymi członkami takiego układu, w których posłuszeństwo było oznaką mieszaniny szacunku i strachu. Wymuszona bliskość dotyczyła relacji matka–dzieci, gdzie choć matka nie mogła decydować o losie dzieci, to zmuszona była odnajdywać się w funkcjach opiekuńczych.

Dominującą funkcją rodziny była jej funkcja kontrolna – rodzina ograniczała wychowanie do nadzoru (pilnowania), koncentrując się niepowodzeniach i nieprawidłowościach wychowanków. Cele rodziny i poszczególnych jej członków nie były rozumiane jako zasób wspólny, o którym można dyskutować i decydować. To w żaden sposób nie zachęcało do zmiany i uważniejszego przyglądania się własnym zachowaniom. Blokowało też możliwość poszukiwania zasobów indywidualnych i określania ścieżek ich realizacji.

Procesy demokratyczne, szczególnie zaś realna możliwość wpływu na wybór władzy – nie tylko osób, lecz przede wszystkim kierunków działania społecznego, uruchomiły potencjał troski o państwo, rodzinę oraz siebie. To doprowadziło do wyłonienia się różnych podejść do rozumienia rodziny i relacji w niej panujących.

Znaleźliśmy się zatem w kleszczach pewnej dychotomii wyznaczonej przez dwa ekstrema: z jednej strony był autorytaryzm, a z drugiej wolne współdziałanie. Rozwiązania demokratyczne leżały gdzieś pośrodku. Jednak okazało się, że nasze życie osobiste i rodzinne nie daje się zamknąć w tych conceptach. Jeśli chcemy znaleźć prawdziwie alternatywne podejście do autorytaryzmu w relacjach rodzinnych, które będzie uwzględniało potrzebę bliskości i rozwoju dorosłych i dzieci, to musimy przyjąć inną perspektywę i stworzyć nowy paradygmat. (Juul, 2017, s. 10)

Pisząc o „wolnym współdziałaniu”, Juul zwraca uwagę, że krytyka modelu autorytarnego doprowadziła do wykreowania również modelu autorytaryzmu *à rebours*: modelu liberalnego (zwanego również permissywnym). To ujęcie rodziny i związków w niej się dokonujących kładące nacisk na „dobro dziecka” jako dobro samo w sobie. O ile w modelu autorytarnym dominowało wyraźne stawianie granic dziecku, ale i innym członkom rodziny, o tyle w modelu liberalnym granice uznaje się za niepotrzebne, a jeśli takowe się stawia, to są one całkowicie przygodne, a ich obrona nie jest w żaden sposób konsekwentna. Zmienia się również środek ciężkości władzy: z tej opartej na manipulacji rodzica tożsamością, potrzebami i zakresem działania dziecka na władzę opartą na realizacji kaprysów i zachcianek i przyzwoleniu na manipulowanie emocjonalne dorosłymi przez dzieci (Liberska i Matuszewska, 2014). Żadnego z tych dwóch modeli nie można określić jako zmierzających do realizacji modelu „kompetentnej rodziny”.

Tym bowiem, co w pedagogii Juula jest warte podkreślenia w odniesieniu do relacji rodzinnych, jest określenie ich jako zmierzających do punktu równowagi między różnymi, lecz zbieżnymi interesami wszystkich jej członków. Juul wielokrotnie podkreśla, że kompetentne dziecko może stać się takim właśnie tylko dzięki kompetentnej rodzinie. Oznacza to koncentrację na rodzinie jako typie budowania relacji opartych na zrozumieniu wzajemnych zależności, celów i wartości przez wszystkich jej uczestników. Nikt z budowania tych relacji nie jest zwolniony, ani nikt nie posiada *a priori* kompetencji do ich urzeczywistniania. W kompetentnej rodzinie nikt nie ma pierwszeństwa, choć bywają sytuacje, gdy czasowo się to dzieje.

O ile zarówno macierzyństwo, jak i ojcostwo, muszą do pewnego stopnia realizować ideał samopoświęcenia, o tyle powinien być to również okres świadomego przededefiniowywania swoich pozycji i ról społecznych. Pojawiające się w rodzinie dzieci to obiekty miłości i troski, lecz również pewnego rodzaju pułapka emocjonalna, która nie pozostawia przestrzeni dla siebie. Przesadna koncentracja na dzieciach oraz ich domniemanych potrzebach (domniemanych, bowiem wywiedzionych z rodzicielskiej wizji dziecka, która nie musi mieć cokolwiek wspólnego z wizją dziecka prezentowaną przez samo dziecko), prowadzi do względnie szybkiego wypalenia w związku małżeńskim (partnerskim), ponieważ mimowolnie zakłada się, że dobro dziecka stoi ponad dobrem związku. Zazwyczaj tacy rodzice w pewien sposób dziedziczą przekazane im w dzieciństwie negatywne myślenie o własnej, osobistej integralności i godności jako osoby. „Integralność osobista – pisze Juul – to nasz granice, wartości, uczucia” (2017, s. 71). Czyli coś, do czego jako ludzie nie tylko mamy prawo, ale coś bez czego nie jesteśmy ludźmi. W ramach zachowania własnej integralności rodzice mają prawo do powiedzenia, że są zmęczeni, że zachowania dzieci naruszają ich granice, że ich działania są niezgodne z wartościami rodziców. Mówienie „nie” własnemu dziecku, o ile pozbawione jest złości, irytacji, manipulacji i przemocy, jest zdrowym i słusznym postępowaniem. Towarzyszyć takiej komunikacji musi jednak zawsze opis i wyjaśnienie sytuacji (przykładami granicznymi są sytuacje związane z bezpośrednim niebezpieczeństwem). Kompetentny rodzic w kompetentnej rodzinie jest osobą, która dba o rozwój osobowy dziecka dlatego, że wszyscy stanowią *demos*, zbiór równych sobie ludzi. Demokratyczne inklinacje w koncepcji kompetentnych rodziców i kompetentnego dziecka są u Juula bardzo wyraźne ze względu na niezbędność wypracowania nowego typu przywództwa.

Kompetentna rodzina może i powinna podtrzymywać oraz wzmacniać relacje wiążące członków rodziny, jednak przewodzić (w) niej winni dorośli. Przewodnictwo dorosłych nie wynika jednak z tradycji, lecz ugruntowane jest na niezbędności prowadzenia jako takiego – życie w stadzie, a człowiek do takich istot się zalicza, musi być z natury na nim oparte. Dlatego też dzieci potrzebują przewodnictwa dorosłych, a sami dorośli nie mogą się go wyrzec. Dlaczego jednak dzieciom potrzebni są dorośli jako przewodnicy w ich życiu? Juul (2017) odpowiada w ten sposób: „Dzieci dorastające w rodzinach, gdzie nie ma przywództwa dorosłych albo jest go za mało, nie mają się dobrze i nie rozwijają się prawidłowo” (s. 12). Choć bowiem są istotami kompetentnymi z natury, to jednak nie zawsze potrafią właściwie rozróżnić swoje pragnienia i potrzeby, ani nadać im hierarchii ważności. Ponadto przewodnictwo dorosłych jest potrzebne jako niezbędny element wprowadzania w kulturę, a rodzic jest kimś w rodzaju doświadczonego przewodnika wyposażonego w praktyczną mądrość życiową, zdolność przewidywania i wiedzę o świecie. Rezygnacja przez dorosłego z przywództwa w rodzinie oznacza, że niczyje cele nie zostaną w tym układzie zrealizowane we właściwy sposób (s. 13).

Przywódtwo, również przywództwo w rodzinie, bezpośrednio związane jest z autorytetem. Jednak, jak zauważa Juul, dawna koncepcja autorytetu w łatwy sposób przekształcała się w autorytaryzm, bowiem skorelowana była z mechanizmami zarządzania czyjąś wolnością. Autorytet od autorytaryzmu dzieli niezwykle cienka granica, szczególnie w sytuacji, gdy stawką jest określenie czyjejs tożsamości i zdolności orientowania się w świecie i myśleniu. Pokusa autorytaryzmu w odniesieniu do przywództwa ujawnia się szczególnie wtedy, gdy potrzebne są szybkie i doraźne rozwiązania, a problemy są uznawane za zbyt złożone, by poddawać je deliberacji. Sprawcza moc autorytetu daje złudne poczucie bezpieczeństwa i zachęca do rezygnacji z wolności – badania Adorno (2010) czy Miligrama (2008) pozostają w tym aspekcie aktualne. Dlatego też w pedagogii Juula dawną koncepcję autorytetu należy zastąpić autorytetem opartym na poczuciu własnej wartości przywódcy i zaufania do tych, którzy takiemu autorytetowi podlegają.

Autorytaryzm i ciążenie ku niemu w relacjach rodzinnych zanika wraz z przyjęciem postawy akceptacji i współdziałania. Akceptacja dla dziecka jest nie tylko odrzuceniem modelu dziecka jako wybrakowanego dorosłego, ale również modelu, w którym od dziecka niczego się nie wymaga. Akceptacja to zatem uznawanie dziecka takim, jakim ono jest w danym momencie swojego rozwoju, wraz ze wszystkimi jego cechami. Nazywanie dzieci „dobrymi” lub „złymi” to tworzenie etykiet, które w żaden konstruktywny sposób nie pomagają w orientowaniu się przez dziecko w swoich zasobach, możliwościach i stanach do korekty. Kompetentny rodzic jako przywódca nastawiony na akceptację odrzuca takie etykiety, rozumie bowiem, że jest to niesłuszne podejście do dziecka jako osoby oraz rozumie, że ocena cech, to nie ocena osoby. Podobnie rzecz na się ze współdziałaniem – przywódca to nie tyle osoba, która zarządza, wydaje polecenia lub rozkazy, a raczej ktoś, kto świadomie włącza dziecko do uczestnictwa w zadaniach rodziny, samemu będąc w nie zaangażowany. Współdziałanie to nie tylko wspólne wykonywanie pewnych działań, choć jest to niezwykle ważne dla poczucia sensu życia w rodzinie, ale także ukazywanie wartości działania jako takiego. To ukazywanie pól kompetencji, wskazywanie własnych granic i zdolności w praktyce codziennego życia rodzinnego. Takie podejście do przywództwa pozwala na rezygnację z niezdrowego dla rodziny postrzegania odpowiedzialności, gdzie rodzic jest odpowiedzialny „za wszystko”, a dziecko „za nic”. Tak niewłaściwie rozumiana odpowiedzialność rodzicielska jako nadrzędna i onnipotentna wobec odpowiedzialności dziecięcej, prowadzi dziecko do nierealistycznej oceny własnej wartości, a właściwie do negatywnej oceny własnej wartości.

Przywództwo w kompetentnej rodzinie wymaga, zdaniem Juula, aby rodzice realizowali pewien typ idealny przywództwa (2017, s. 14–15)². Zawiera on takie cechy jak: proaktywność, empatyczność, elastyczność, orientację na dialog oraz troskliwość. Proaktywność (odwrotność reaktywności) to tyle, co możliwość oraz konieczność realizowania w działaniach wobec dziecka swoich wartości i celów, nie zaś wyłącznie koncentracja na reagowaniu na to, co ono mówi i jak się zachowuje. Empatyczność pozwala na skierowanie uwagi na istnienie i potrzeby drugiego człowieka jako osoby o określonych przez niego samych granicach. Elastyczność zaś rozumie Juul jako dyspozycję do brania pod uwagę zmienności i procesualności w życiu dziecka – dziecko (a także dorosły) nie jest jakiegoś „na zawsze”, stosowanie więc np. „konsekwentnie” tych samych metod wychowawczych, jest działaniem przynoszącym odwrotne rezultaty od zamierzonych. Troska i dialog (wymienione obok siebie) to dbanie o powagę rozmowy i wyrażanych w niej potrzeb, myśli, uczuć – nie ma znaczenia, że mogą one nie być zgodne z potrzebami, uczuciami i myślami rodzica. Realizacja tego typu idealnego „w sposób naturalny” uczyni rodziców autorytetami. Jest to jednak autorytet oparty na cechach osobistych, w przeciwieństwie do autorytetu opartego na zarządzaniu wolnością.

Wymienione cechy przywódcze są jednak pewnymi postulatami, z którymi rodzicom przychodzi zmierzyć się, gdy stają w obliczu konkretnych dzieci i konkretnych sytuacji wychowawczych. A ponieważ nie ma ani powtarzalnych dzieci, ani powtarzalnych sytuacji wychowawczych, to każda realizacja przywództwa będzie wyglądała nieco inaczej. Typ idealny to nie typ doskonały, pozbawiony wad i defektów. Cechy przywództwa opisywane przez Juula są raczej pewnymi wskazówkami, w którą stronę należy iść w relacjach rodzinnych, a sposoby ich realizacji zależą będą od pola ich konkretyzacji: rozmowa z dzieckiem np. o jego potrzebach nie może realizować żadnego schematu „dobrej rozmowy o potrzebach”, i to wcale nie dlatego, że takich schematów nie ma (literatura poradnikowa jest ich pełna), ale dlatego, że tymczasowy schemat powinien zostać wypracowany w konkretnej relacji podmiotów.

Przywództwo w rodzinie, jak i inne typy relacji w grupach społecznych, nie mogą działać prawidłowo, jeśli nie są oparte na wartościach. Wartości to coś, co cenimy do tego stopnia, że jesteśmy skłonni poświęcić coś innego w imię ich ochrony i realizacji. W ujęciu Juula rodzina stanowi przestrzeń aksjologiczną, jednak nie w znaczeniu koncentracji na przekazie wartości. Przestrzeń aksjologiczna rodziny oznacza dla niego wytwarzanie pewnych wytycznych, którymi winna kierować się rodzina w sytuacjach zarówno zwyczajnych, jak i niezwykłych – wartości są zatem rozumiane jako drogowskazy dla wspólnego doświadczania wspólnej rodzinnej bliskości. I choć drogowskazy nie zastępują drogi, którą idzie rodzina, to w znaczący sposób ułatwiają jej

² W polskim tłumaczeniu występuje co prawda określenie „idealny typ”, a nie „typ idealny”, choć – co wykazuję w tekście – to drugie określenie jest poprawne ze względu na wykorzystanie – nie wiem, na ile czynione przez Juula świadomie – terminologii Maxa Webera i jego koncepcji „typów idealnych”.

przejście. Jako minimum aksjologiczne Juul (2017) wymienia cztery wartości: autorytet osobisty, odpowiedzialność osobistą, poczucie własnej wartości oraz uczenie się od siebie nawzajem (s. 105). Nie są to jednak jedyne wartości, którymi kierować się powinni członkowie rodziny, bowiem każda rodzina potrzebuje szerszego i pełniejszego repertuaru wartości. Ich źródła są oczywiście różne, a to powoduje, że wartości wykraczające poza minimum aksjologiczne będą w różnych rodzinach wyznawane i realizowane w różny sposób. Ważniejsze jednak od tych różnic jest postawienie się w sytuacji refleksyjnego odniesienia się do wyboru wartości – przyjmowanie ich na zasadzie rodzinnego lub społecznego przekazu nie prowadzi do sytuacji konfrontowania ich z wiedzą o sobie i celami rodziny.

W zarysowanym powyżej modelu przywództwa w rodzinie paradoks między podmiotowym traktowaniem wszystkich uczestników relacji rodzinnych a typem sprawowanej władzy okazuje się pozorny. Dzieje się tak ze względu na postulowany jako dominujący model przywództwa demokratycznego. Jest to prawdopodobnie model najtrudniejszy w realizacji, wymaga bowiem przywództwa o charakterze transformacyjnym, w którym dąży się do kształtowania świata wartości, według których funkcjonuje grupa rodzinna. Rodzina w omawianej pedagogii rozumiana jest tutaj przede wszystkim jako instytucja ucząca się – bowiem ten ma prawo do wychowywania, kto sam siebie wychowuje (Juul, 2013, s. 128). Wychowanie to stwarzanie warunków ujawniania siebie, a uczenie się następuje nie dzięki nabyciu wiedzy, lecz dzięki konfrontacji wiedzy. Nie ma ono charakteru asocjacyjnego, lecz negocjacyjny. Potrzebne jest tutaj podejście, które umożliwi otwartą komunikację wszystkich zainteresowanych stron, komunikację nastawioną na prezentowanie i referowanie własnych racji i opinii w konfrontacji do racji i opinii innych osób. Sens takiego (samo)wychowania oparty jest na wartościach, a sens przywództwa w rodzinie na wskazywaniu i dyskutowaniu o tych wartościach.

Konkludując, warto zauważyć, że pedagogia Juula jest odczytaniem relacji rodzinnych, które jest krytyczne zarówno wobec postaw autorytarnych, jak i romantyczno-liberalnych. Preferowane przez niego przywództwo w stylu demokratycznym uznaje dziecko za integralną część życia rodzinnego, a samo życie rodzinne za unikalny mikroświat wolnych jednostek. Choć przywództwo w rodzinie pozostaje w gestii dorosłych, to oparcie go na autorytecie osobistym pozwala na uznanie ważności wszystkich członków rodziny. Koncentracja na wspólnej trosce i negocjacyjnym podejściu do wartości, sprawia, że kompetentne dzieci wyrosną na kompetentnych przywódców kompetentnych rodzin. Choć badania nad rodzinami i stylami wychowawczymi, czyli *de facto* stylami przywództwa w rodzinie wskazują, że są one właściwie mniejszymi lub większymi mieszankami takich stylów, to jednak wskazują zarazem, że jeden ze stylów jest zawsze dominujący (Brenner i Fox, 1999). Pedagogia Juula wskazuje zalety przywództwa demokratycznego jako dominującego, ale podkreśla zarazem, że w ludzkich relacjach trudno o „modelowe” realizowanie jakiegось stylu wychowawczego, szczególnie

tak trudnego, jak demokratyczny. Przywództwo w rodzinie zawsze wiąże się z władzą, jednak w koncepcji Juula władza rodzicielska nie jest nastawiona na kształtowanie negatywnego poczucia wolności, lecz akcentuje jej, powyżej omówione, wymiary pozytywne. Przywództwo nakierowane na zachowanie podmiotowości uczestników relacji rodzinnych nie jest zatem żadnym pozorem, bowiem nie znosi ono konieczności przywództwa (panowania), jednocześnie czyniąc przedmiotem władzy ochronę (naturalnej) wolności jednostek.

Pedagogia Juula posiada jednak pewne słabości. W koncepcji tej brakuje przede wszystkim odesłania do szerszego kontekstu społecznego i politycznego. Określenia takie jak „czasy kryzysu” czy „demokratyzacja życia” są pewnymi skrótami myślowymi, i choć z pewnością są zamierzone, to jednak budzą niedosyt poznawczy i mogą prowadzić do zarzutów o banalizację problemów społecznych. Tym jednak, co pedagogii Juula można pedagogicznie zarzucić, to przesadna koncentracja na rodzinie jako jedynym źródle rozwoju człowieka. Jak bowiem sensownie podkreśla J. Bałachowicz (2017):

Czynniki rozwojowe nie tkwią tylko i wyłącznie w podmiocie, ani tylko w środowisku, ani w społeczeństwie, ani w kulturze. Są one wynikiem interakcji między tymi wszystkimi elementami, które konstytuują i konotują każdego ucznia. Każdy efekt wychowania to wypadkowa wielu działań, wyraz relacji kształtującej w sposób oryginalny różne elementy potencjalne podmiotu i aktywne elementy złożone go, dynamicznego środowiska. Współczesne nauki społeczne, w tym pedagogika, przyjmują założenie o interaktywnych i nierozłącznych oddziaływaniach mikro- i makrośrodowiska oraz ich wpływu na wewnętrzną konstrukcję osoby dziecka, poznania, wartości, przekonania i jego kompetencji itp. (s. 22)

Tym samym koncepcja Juula, choć wskazuje na rodzinę jako grupę społeczną o niebagatelnej sile oddziaływania socjalizacyjnego i wychowawczego, to zarazem ją właśnie czyni najbardziej odpowiedzialną za możliwe zmiany w świecie, a z tą tezą już bardzo trudno się zgodzić, choć warto poświęcić osobne miejsce.

BIBLIOGRAFIA

- Adorno, T. W. (2010). *Osobowość autorytarna*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bałachowicz, J., (2017). Edukacja wczesnoszkolna w procesie zmiany. Dyskurs standardów czy dyskurs wartości? *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 1, 11–27. <http://doi.org/10.17951/lrp.2017.36.1.11>
- Brenner, V., Fox, R. A. (1999). An Empirically Derived Classification of Parenting Practices. *The Journal of Genetic Psychology*, 160, 343–356. <http://doi.org/10.1080/00221329909595404>
- Juul, J. (2011). *Twoja kompetentna rodzina. Nowe drogi wychowania*. Wydawnictwo MiND.
- Juul, J. (2012). *Twoje kompetentne dziecko: dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?* Wydawnictwo MiND.
- Juul, J. (2013). *Życie w rodzinie. Wartości w rodzicielstwie i partnerstwie*. Wydawnictwo MiND.
- Juul, J. (2016). *Zamiast wychowania. O sile relacji z dzieckiem*. Wydawnictwo MiND.
- Juul, J. (2017). *Rodzic jako przywódca stada. Pełne miłości przywództwo w rodzinie*. Wydawnictwo MiND.
- Juul, J. (2020). *O granicach. Kompetentne relacje z dzieckiem*. Wydawnictwo MiND.

- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kwaśnica, R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 291–324). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Liberska, H., Matuszewska, M. (2014). Modele funkcjonowania rodziny. Style wychowania. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (s. 115–139). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Milgram, S. (2008). *Posłuszeństwo wobec autorytetu*. WAM.
- Rutkowiak J. (1995). „Pulsujące kategorie“ jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji* (s. 7–24). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Schaffer, D. R., Kipp, K. (2015). *Psychologia rozwoju. Od dziecka do dorosłości*. Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Schoenebeck, H. von (1994). *Antypedagogika: być i wspierać zamiast wychowywać*. Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza.
- Szlendak T. (2008). Interpretacje kryzysu rodziny w socjologii. Między rodzinnym fundamentalizmem a rewolucją stylów życia. *Studia Socjologiczne*, 4, 5–41.
- Wygotski, L. S. (2006). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zielka, S. (2017). Utopia podmiotowości Jespera Juula. W: K. Rejman, R. Włodarczyk (red.), *Utopia a edukacja* (t. 3, s. 140–151). Uniwersytet Wrocławski.