

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXVII: 2022

NUMER 4 (266)

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

MIĘDZYNARODOWA RADA NAUKOWA, PROGRAMOWA I KONSULTACYJNA

Prof. Michael Apple, the John Bascom Professor of Curriculum and Instruction
and Educational Policy Studies at the University of Wisconsin-Madison
and Distinguished Professor of Educational Policy Studies at Northeast
Normal University in China, USA i Chiny

Prof. Gert Biesta, Maynooth University, Ireland, The University of Edinburgh, UK,
the University of Humanistic Studies, Holandia

Prof. Maria Assunção Flores, University of Minho, Portugalia

Prof. A. Lin Goodwin, University of Hong Kong, Hongkong

Prof. Eric Mangez, University of Louvain, Belgia

Prof. Joe O'Hara, Dublin City University, Irlandia

Prof. Qing Qu, University College London, Wielka Brytania

Prof. Barbara Schneider, John A. Hannah University Distinguished Professor
in the College of Education and the Department of Sociology, USA

Prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

Dr hab. Anna Odrowąż-Coates, prof. APS, Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Prof. dr hab. Krzysztof Rubacha, Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, Uniwersytet Łódzki

Prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek, Uniwersytet Gdański



KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXVII: 2022

NUMER 4 (266)

Janusz Korczak współcześnie.
Jak budować świat przyjazny dziecku?



Warszawa 2022

Rada Redakcyjna: **Joanna Madalińska-Michalak** (red. naczelna), **Grzegorz Szumski**, **Elżbieta Durys**,
Agnieszka Naumiuk, **Joanna Dobkowska**, **Paulina Nowak** (sekretarz redakcji)

Adres redakcji: „Kwartalnik Pedagogiczny”,
Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny,
ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa,
e-mail: kwartalnik.pedagogiczny@uw.edu.pl; <http://www.kp.edu.pl>

Projekt okładki i stron tytułowych: **Jakub Rakusa-Suszczewski**

Redaktor prowadzący: **Dorota Dziedzic**

Redakcja językowa: **Katarzyna Kaczmarek**

Redakcja tekstów angielskich: **Paulina Marchlik**

Redaktor statystyczny: **Jan Łaszczyk**

PL ISSN 0023-5938
e-ISSN 2657-6007

© Copyright by Authors, 2022

Pismo dofinansowane przez Uniwersytet Warszawski

Edycja papierowa jest wersją pierwotną czasopisma

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
02-678 Warszawa, ul. Smyczkowa 5/7
<http://www.wuw.pl>; e-mail: wuw@uw.edu.pl
Dział Handlowy: tel. (48 22) 55-31-333,
e-mail: dz.handlowy@uw.edu.pl

Studio DTP: **Beata Stelęgowska**. Usługi Wydawniczo-Poligraficzne

Druk i oprawa: POZKAL

Spis treści

Joanna Madalińska-Michalak i Marek Michalak – Janusz Korczak współcześnie. Jak budować świat przyjazny dziecku?	7
--	---

ARTYKUŁY

Barbara Smolińska-Theiss – Miejsce Janusza Korczaka w polskiej pedagogice akademickiej	13
Wiesław Theiss – Przestrzenie życia i śmierci. <i>O Pismach czasu wojny (1939–1942)</i> Janusza Korczaka	33
Maria Czerepaniak-Walczak – Humoreski, felietony, drobiazgi satyryczne – formy publicznego intelektualizmu Janusza Korczaka	47
Marek Konopczyński – Pedagogika resocjalizacyjna a pedagogia Korczakowska. W poszukiwaniu wspólnych kontekstów	59
Moshe Shner – The Isaiah of the 20th century – Korczak's utopia of all men solidarity ..	69
Marek Michalak – Wzywam o <i>magna charta libertatis</i> – aktualność Korczakowskiego wezwania	83
Bogusław Śliwerski – Od idei korczakowskiej samorządności do niemożności jej spełnienia w publicznym szkolnictwie	99
Ewa Jarosz – Dzieci jako partnerzy życia społecznego – Korczakowskie poglądy w tworzeniu i rozwoju idei partycypacji społecznej dzieci i młodzieży	115
Avi Tsur, Batia Gilad – The importance of a children's newspaper	131
Anna Kamińska-Malandain – Szkoła pracy – aktualny namysł nad teorią i praktyką Janusza Korczaka i Marii Montessori	145
Agnieszka Naumiuk, Barbara Sochal – Myśl Janusza Korczaka/ Henryka Goldszmita w kontekście debat obywatelskich o edukacji w Polsce oraz dyskusji nad realizacją demokratycznych praw dziecka w edukacji	169
Wojciech Lasota – Korczakowski wykład jako przestrzeń doświadczania podmiotowości	187

ARTYKUŁ RECENZyjNY

Adam Solak – <i>Opowieści o tym, co w życiu ważne</i> – aksjosphera korczakowska	209
--	-----

SPRAWOZDANIE

Anna Górka-Strzałkowska – Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Korczakowskiej „Janusz Korczak i dzieci. Lekcja przeszłości i nadziei. 80. rocznica śmierci Janusza Korczaka”	219
Noty o Autorach	227

Contents

Joanna Madalińska-Michalak and Marek Michalak – Janusz Korczak in the present times. How to build a child-friendly world?	7
--	---

ARTICLES

Barbara Smolińska-Theiss – The place of Janusz Korczak in Polish academic pedagogy	13
Wiesław Theiss – Spaces of life and death. On <i>Wartime writings (1939–1942)</i> by Janusz Korczak	33
Maria Czerepaniak-Walczak – Humorous sketches, columns, epigrams – Janusz Korczak's forms of public intellectualism	47
Marek Konopczyński – Rehabilitation pedagogy and Korczakian pedagogy. In search of common contexts	59
Moshe Shner – The Isaiah of the 20th century – Korczak's utopia of all men solidarity	69
Marek Michalak – I call for <i>magna charta libertatis</i> – the topicality of Korczak's appeal . .	83
Bogusław Śliwerski – From Korczak's idea of self-governance to the impossibility of fulfilling it in public education	99
Ewa Jarosz – Children as partners in social life – Korczakian views in the creation and development of the idea of social participation of children and young people	115
Avi Tsur, Batia Gilad – The importance of a children's newspaper	131
Anna Kamińska-Malandain – The school of work – A current reflection on the theory and practice of Janusz Korczak and Maria Montessori	145
Agnieszka Naumiuk, Barbara Sochal – The thought of Janusz Korczak/ Henryk Goldszmit in the context of civic debates on education in Poland and discussions over the implementation of children's democratic rights in education	169
Wojciech Lasota – The Korczakian lecture as a space for experiencing subjectivity	187

REVIEW ARTICLE

Adam Solak – <i>Stories about what is important in life</i> – Korczak axiosphere	209
--	-----

REPORT

Anna Górka-Strzałkowska – Report on the International Korczak Conference entitled: "Janusz Korczak and Children. A lesson of the past and hope. 80th Anniversary of Janusz Korczak's Death"	219
Contributors to this issue	227

Janusz Korczak współcześnie. Jak budować świat przyjazny dziecku?

Niniejszy numer „Kwartalnika Pedagogicznego” jest poświęcony postaci niezwyklej, jaką był Janusz Korczak: pedagog-badacz, reformator wychowania, odkrywca badań nad dzieciństwem, znawca i rzecznik dziecięcych spraw i praw, autorytet pedagogiczny, a także naukowy.

Prezentowane w tym numerze „Kwartalnika Pedagogicznego” artykuły pozwalają spojrzeć z perspektywy teoretycznej i praktycznej na dzieło i dokonania Korczaka. Prowadzą one do wydobycia i pokazania bogactwa myśli pedagogicznej Korczaka z odniesieniem do kierunków przemian, które muszą się urzeczywistnić, aby mogło zostać zrealizowane podstawowe prawo każdego człowieka do edukacji i aby można było myśleć o budowaniu bardziej zrównoważonej, inkluzywnej i pokojowej przyszłości. Zgodnie z duchem raportu UNESCO „Futures of Education” projektowanie przyszłości powinno być poprzedzone przywróceniem równowagi w relacjach, zarówno międzyludzkich, jak i z naturą, a także techniką, która w coraz większym stopniu przenika nasze życie, stwarzając niezwykle możliwości, ale także i zagrożenia dla równości szans rozwojowych, inkluzywności i demokratycznego uczestnictwa.

Na obecny tom składa się: 12 artykułów naukowych, jeden artykuł recenzyjny i jedno sprawozdanie z konferencji. Szczególna uwaga została skierowana na analizę idei korczakowskich w kontekście obecnych realiów edukacyjnych, społecznych, kulturowych oraz geopolitycznych ze wskazaniem propozycji zmian i modernizacji wybranych obszarów rzeczywistości na rzecz projektowania przyszłości stwarzającej świat, który jest przyjazny dzieciom i nam wszystkim. Zmiany uwarunkowań zewnętrznych, w tym zmiany społeczne, instytucjonalne, kulturowe wynikające z nowych wyzwań, narastających nierówności społeczno-gospodarczych, problemów środowiska przyrodniczego, czy problemów migracji mają silny wpływ na rozwój ludzkości, edukację i jakość życia dzieci i osób dorosłych. Zgromadzone tutaj

teksty przedstawiają autorskie pomysły na rozwiązanie zdiagnozowanych problemów, wynikające z zastosowania współcześnie myśli pedagogicznej Korczaka.

Tom otwiera niezwykle ważny artykuł Barbary Smolińskiej-Theiss *Miejsce Janusza Korczaka w polskiej pedagogice akademickiej*. Artykuł prezentuje unikatowe badania dotyczące dorobku Korczaka, jego nowatorskich idei pedagogicznych i postrzegania jego pedagogiki przez środowiska naukowe w Polsce. Autorka podkreśla, że przez długi czas polska pedagogika nie była otwarta na nowe podówczas idee Korczaka. Jego dzieła były dyskredytowane naukowo i ideologicznie. Pedagogika Korczaka była dla konserwatystów zbyt radykalna, zaś dla lewicy za mało rewolucyjna. Jednak wraz z upływem czasu życie i dzieło Korczaka stało się przedmiotem szerokiego zainteresowania w kraju i zagranicą. Korczak stał się czołowym przedstawicielem pedagogiki opiekuńczej wraz ze stworzonym przez siebie oryginalnym systemem wychowawczym. Przełom antypozytywistyczny i zmiana paradygmatów w naukach o wychowaniu pozwoliły Korczakowi wejść do grona najwybitniejszych przedstawicieli współczesnej pedagogiki.

Wiesław Theiss w artykule: *Przestrzenie życia i śmierci. O „Pismach czasu wojny (1939–1942)” Janusza Korczaka*, analizuje wydany w 2021 r. piętnasty tom wszystkich *Dzieł* Korczaka zatytułowany *Pisma czasu wojny (1939–1942)*. Na ten tom składa się 86 tekstów napisanych przez autora *Dzieł* podczas jego pobytu w „dzielnicy zamkniętej”, zwanej też „terenem śmierci” getta warszawskiego. *Pisma czasu wojny (1939–1942)* w całości prezentują zachowaną spuściznę pisarską Korczaka z okresu II wojny światowej. Stanowią one dramatyczne świadectwo heroicznej i pełnej determinacji walki Korczaka o prawo dziecka do życia, nawet w sytuacji granicznej. Jest to także wspomnienie jego własnych poszukiwań odpowiedzi na pytanie o sens ludzkiego świata w czasach zagłady.

Maria Czerepaniak-Walczak w tekście: *Humoreski, felietony, drobiazgi satyryczne – formy publicznego intelektualizmu Janusza Korczaka* stawia tezę, że Korczak był publicznym intelektualistą, a jednym z instrumentów używanych przez niego do wzbudzania namysłu i demaskowania osobowych i systemowych ograniczeń był komizm, satyra, groteska. Autorka wskazuje na intelektualny i emocjonalny potencjał felietonów i humoresek Korczaka zamieszczanych na łamach satyrycznego czasopisma „Kolce”. Ta część twórczości Korczaka nieczęsto jest przedmiotem analiz pedagogicznych. Jej adresatem mieli być dorośli, co dowodzi, że Korczak był pisarzem dla wszystkich i adresował swoje „prawidła” do ludzi w każdym wieku. Autorka podkreśla, że sięganie do instrumentarium problematyki gelologicznej w odczytywaniu przesłania Korczaka, zwłaszcza kierowanego do dorosłych, domaga się pogłębionych analiz. Jest to jeden z warunków rozumienia specyfiki korczakowskiej publicznej pedagogii i stosowania jej w trosce o teraźniejszość i przyszłość.

Marek Konopczyński w artykule: *Pedagogika resocjalizacyjna a pedagogia korczakowska. W poszukiwaniu wspólnych kontekstów* dokonuje wprowadzenia do opisu pedagogicznego (edukacyjnego i wychowawczego) dorobku Korczaka widzianego z perspektywy teorii i praktyki zarówno klasycznej, jak i współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej. Analizy autora cechują się oryginalnością – w naukowej literaturze pedagogicznej takie ujęcie problemu jest nowatorskie.

Moshe Shner w artykule: *The Isaiah of the 20th century – Korczak's utopia of all men solidarity* omawia ideę solidarności Korczaka, mającą swoje źródła głęboko w Jego humanistycznych poglądach. Autor, podobnie jak inni żydowscy intelektualisci nowoczesności, pokazuje, że Korczak wyobrażał sobie rzeczywistość pełną jedności i solidarności wszystkich ludzi. Autor *Pism czasu wojny*... był świadomy politycznych, kulturowych i społecznych realiów XX w. W Polsce międzywojennej, podobnie jak w innych krajach europejskich, obecne były idee antysemickie. Niemniej jednak Korczak miał nadzieję, że świat jest do naprawienia i że pewnego dnia wszyscy ludzie na świecie zjednoczą się wokół sprawy dziecka. Zdaniem Moshe Shnera słowa Korczaka, podobnie jak biblijne prorocтва Izajasza, „pozostały niespełnione”, ale my, żyjący w niespokojnych czasach, musimy mieć nadzieję, że pewnego dnia, „na końcu dni”, staną się one rzeczywistością.

Marek Michalak w tekście: *Wzywam o magna charta libertatis – aktualność Korczakowskiego wezwania* koncentruje się na analizie zjawiska, instytucji i specyficznego znaku społeczno-kulturowego i pedagogicznego, jakim jest Order Uśmiechu, będącego gwarantem realizacji Korczakowskiego wezwania o prawa dziecka, o *magna charta libertatis*. Autor ukazał aktualność pedagogii Korczaka i jego wołania o przestrzeganie praw dziecka. Zwrócił uwagę na godność ludzką jako fundament praw dziecka, dziecięce obywatelstwo i dziecięcą podmiotowość. Idea Orderu Uśmiechu wpisała się w mądrość przesłania Korczaka, który na wiele sposobów dowodził, że nie tylko dorosły uczy dziecko bądź uczy się z dzieckiem, lecz dorosły uczy się od dziecka, a dziecko uczy dorosłego.

Bogusław Śliwerski w artykule: *Od idei korczakowskiej samorządności do niemożności jej spełnienia w publicznym szkolnictwie* na podstawie przeprowadzonych przez siebie badań historyczno-problemowych dokonuje ustaleń dot. źródeł samorządności uczniowskiej w szkolnictwie publicznym w Polsce i ukazuje ich związek z pedagogiką Korczaka. Autor omawia trzy okresy prób wyjścia ku demokratyzacji procesu uspołecznienia wychowania w szkołach ogólnodostępnych na wzór Korczakowskiej republiki edukacyjnej, której istotą jest autentyczna partycypacja dzieci w podejmowaniu decyzji dotyczących środowiska ich codziennego rozwoju. Uzyskane wyniki pokazują, że korczakowska idea samostanowienia dzieci w kwestiach dotyczących ich praw w instytucjach publicznych jest wyjątkowa, ponieważ

i nauczycielom i sprawującym władzę w państwie brakuje odwagi do demokratyzacji procesu wychowawczego w tych instytucjach. Wspomniane w artykule pokolenia wychowawców i nauczycieli nie były w stanie powstrzymać reprodukcji quasi-samorządności w edukacji publicznej. Autor zachęca do ponownego studiowania myśli Korczaka i ponawiania prób zmian na rzecz wychowania dzieci i młodzieży szkolnej w demokracji, zamiast uczenia tylko o demokracji.

Ewa Jarosz w artykule: *Dzieci jako partnerzy życia społecznego – Korczakowskie poglądy w tworzeniu i rozwoju idei partycypacji społecznej dzieci i młodzieży* wskazuje, że dynamiczny rozwój praktyki oraz teorii partycypacji społecznej dzieci i młodzieży, który można zaobserwować w ostatnich kilku dekadach, ma swoje korzenie w pedagogice i filozofii wychowania stworzonej przez Korczaka. Autorka zaproponowała badania oparte o analizę dyskursu dotyczącą formalnych podstaw partycypacji społecznej dzieci oraz wielowątkowego dyskursu we współczesnej literaturze przedmiotu. Badania dowodzą aktualności poglądów Korczaka, które są podstawą konstituowania się oraz rozwoju idei i praktyki udziału dzieci w obserwowanych obecnie tendencjach.

Avi Tsur i Batia Gilad w artykule *The importance of a children's newspaper* dokonują namysłu nad wpływem pism tworzonych przez dzieci na ich rozwój w zakresie odpowiedzialności, uczestnictwa w życiu społecznym, partycypacji, samooceny i statusu społecznego. Badania autorów pokazują, że Korczak nakreślał problemy, z jakimi mogą się spotkać szkoły chcące tworzyć gazetkę szkolną, poruszał również kwestię tematów, które mogą interesować dzieci i wzmacniać ich poczucie przynależności. W ostatnich latach gazetki młodzieżowe w szkołach nabrały rozpędu ze względu na postęp technologiczny oraz nowe i nowoczesne możliwości medialne. Promowanie przez Korczaka postępowych technik edukacyjnych obejmowało realne możliwości upodmiotowienia dzieci i młodzieży. Doskonałym tego przykładem było zaangażowanie dzieci w tworzenie „Małego Przeglądu”.

Anna Kamińska-Malandain w artykule: *Szkoła pracy – aktualny namysł nad teorią i praktyką Janusza Korczaka i Marii Montessori* przedstawia analizy dotyczące filozoficznego kontekstu myśli i twórczości Korczaka i Montessori. Autorka ukazuje ich jako myślicieli krytycznych i podkreśla aktualność ich myśli dotyczących edukacji, a także szeroko rozumianego życia społecznego. W artykule podjęto namysł nad tym, jaki świat chcemy pokazać tym, którzy będą tu po nas? Co jest dla nas najważniejsze? Jaki jest sens naszego życia? Waleń i innowacyjność naukowa artykułu polega na pogłębionej refleksji filozoficznej nad myślą i sztuką Korczaka oraz na uszczegółowieniu jej w odniesieniu do wychowania. Z badań wynika, że rozważania Korczaka i Marii Montessori w kwestii wartości i godności pracy oraz edukacji dla pokoju są wciąż często przedstawiane jako kontrowersyjne i postrzegane jako utopijne. Tymczasem dotyczą one także współczesnych czasów, w których ludz-

kość zмага się z problemami wojny, epidemii, nacjonalizmu, przemocy, biedy i wykluczenia. Rozumiejąc przeszłość, budujemy naszą przyszłość – powrót do refleksji i kierunków myślenia tych obojga pedagogów, lekarzy i myślicieli, może przyczynić się do budowania przyszłości dzieci na całym świecie.

Agnieszka Naumiuk i Barbara Sochał w artykule: *Myśl Janusza Korczaka/ Henryka Goldszmita w kontekście debat obywatelskich o edukacji w Polsce oraz dyskusji nad realizacją demokratycznych praw dziecka w edukacji* zapoznają z wnioskami z debat o edukacji. Debaty te miały miejsce w latach 2017–2018 w Polsce, w konsekwencji kryzysu polskiej szkoły. Wnioski z debat skonfrontowane zostały z uniwersalnością myśli Korczaka. Autorki podkreślają wagę uznania szkoły jako miejsca edukacji do demokracji i miejsca doświadczania demokracji przez uczniów, odwołując się do twórczości Korczaka, dla którego demokracja oznaczała partnerstwo z dzieckiem w budowaniu rzeczywistości społecznej. Proces uczenia się demokracji nie powinien odbywać się bez aktywnego udziału dzieci, lecz z ich aktywnym wkładem.

Wojciech Lasota w artykule *Korczakowski wykład jako przestrzeń doświadczania podmiotowości* przedstawia wyniki swoich badań dotyczących zrozumienia doświadczeń i refleksji osób uczestniczących w wykładzie na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. Pytania badawcze dotyczyły odbioru oraz interpretacji prowadzonego przez niego wykładu: „Janusz Korczak: inspiracje dla psychologów”, jak też deklarowanego wpływu tegoż wykładu na zachowania i sposób postrzegania rzeczywistości przez studentów i studentki. Badania pozwoliły na wyprowadzenie wniosków dotyczących przeżycia wykładu jako przestrzeni doświadczania podmiotowości oraz konsekwencji udziału w nim. Jedną z istotniejszych była gotowość do aktywnej zmiany otaczającego świata z uwzględnieniem poszanowania podmiotowości innych osób, w tym dzieci.

Tom zamykają dwa teksty. Pierwszy z nich to artykuł recenzyjny Adama Solaka „*Opowieści o tym, co w życiu ważne*” – *aksjosefera korczakowska*. Autor ukazał książkę Marka Michalaka *Opowieści o tym, co w życiu ważne* w konstelacji pedagogii korczakowskiej, ze szczególnym uwzględnieniem obszaru aksjologicznego, łączącego wartość merytoryczno-formalną publikacji z myślą i dziełem życia Korczaka. Drugi zaś, to sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Korczakowskiej przygotowane przez Annę Górkę-Strzałkowską. Konferencja opatrzona tytułem „Janusz Korczak i dzieci. Lekcja przeszłości i nadziei. 80. rocznica śmierci Janusza Korczaka” odbyła się 20 października 2022 r. w Senacie Rzeczypospolitej Polskiej.

Joanna Madalińska-Michalak
Marek Michalak

ARTYKUŁY

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

2022 NUMER 4(266)

ISSN 0023-5938; E-ISSN 2657-6007

COPYRIGHT © BY BARBARA SMOLIŃSKA-THEISS, 2022

CREATIVE COMMONS: UZNANIE AUTORSTWA 3.0 POLSKA (CC BY 3.0 PL)

[HTTP://CREATIVECOMMONS.ORG/LICENSES/BY/3.0/PL/](http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/)

[HTTPS://DOI.ORG/10.31338/2657-6007.KP.2022-4.1](https://doi.org/10.31338/2657-6007.KP.2022-4.1)

Barbara Smolińska-Theiss

*Uczelnia Korczaka w Warszawie**

Email: b.m.smolinska-theiss@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0003-3475-6765

Miejsce Janusza Korczaka w polskiej pedagogice akademickiej**

Summary

THE PLACE OF JANUSZ KORCZAK IN POLISH ACADEMIA PEDAGOGY**

Janusz Korczak did not have any formal pedagogical education. He learned pedagogy on his own by studying the works of Western and Polish scholars. Almost 40 years of pedagogical practice – his working with children accompanied by his rich literature publishing and journalistic activity, made him a researcher-educator, expert and the advocate of children's issues and rights. Polish pedagogy, however, was not open to Korczak's innovative pedagogical ideas. University circles disregarded his achievements for a long time and his pedagogical contribution was scientifically and ideologically discredited. For conservatives it was too radical whilst for those close to the left it was not revolutionary enough. Slowly and with great reluctance, Korczak became regarded as one of the important Polish teachers. First, he was recognised as the creator of the original educational system and a leading representative of care pedagogy. Then, the anti-positivist turn and the change of paradigms in educational sciences allowed Korczak to become one of the most outstanding representatives of modern pedagogy. Today he is regarded as an educational reformer, creator of research on childhood, and a pedagogical and academic authority.

Keywords: Janusz Korczak, care pedagogy, research on childhood

W kręgu pedagogiki społecznie zaangażowanej

Janusz Korczak marzył, żeby być literatem, rozczytywał się w literaturze młodopolskiej, fascynowała go twórczość Mickiewicza, Sienkiewicza, Prusa, Bayrona.

* Adres: Urbanistów 3, 02-397 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Ulubionym pisarzem Korczaka był Antoni Czechow. Książki towarzyszyły młodości Korczaka. Bardzo wcześnie zetknął się z dziełami Herberta Spencera, Johanna Heinricha Pestalozziego, Friedricha Fröbela. Jako młody student współpracował z czasopismem „Czytelnia dla Wszystkich”, w którym publikował własne teksty, ale także recenzje, sprawozdania zachęcające do czytelnictwa.

Formalne wykształcenie połączył jednak nie z literaturą, ale z medycyną. Trafił na wydział lekarski późniejszego Uniwersytetu Warszawskiego. Został lekarzem-pediatrą, odbył dodatkowe staże medyczne w Berlinie, Paryżu, Londynie. A jednak to nie medycyna stała się jego pasją. „Zdradził ją dla jakiejś pedagogiki” – co wielokrotnie powtarzał sarkastycznie i trochę z wyrzutem. Od początku interesowało go dziecko, praca z dziećmi i to zadanie stało się treścią jego życia. Fascynacją Korczaka i ważnym doświadczeniem w jego biografii pedagogicznej było dzieło Pestalozziego i jego wkład w budowę szkoły ludowej, a przede wszystkim w opiekę nad dzieckiem zaniedbanym. Jako młody student wizytował Zakład Wychowawczy w Neuhof w Szwajcarii, znał rozprawę Pestalozziego *Leonard i Gertruda*, pewnie także *Łabędzi śpiew*. Trudno jednak te różne wybory Korczaka, jego doświadczenia i tożsamości zawodowe traktować alternatywnie. Biografia Korczaka jest syntezą literatury, medycyny i pedagogiki, syntezą działania i słowa pisanego, syntezą lekarskiej diagnozy i pedagogicznego programu rozwoju dziecka (zob. Smolińska-Theiss, 2013).

Korczak nie miał formalnego wykształcenia pedagogicznego. Był samoukiem, studiował dzieła klasyków, był na bieżąco ze znanymi pracami czołowych przedstawicieli pedagogiki zachodniej i Nowego Wychowania: Jeana Jacquesa Rousseau, Ellen Key, Jeana Piageta, Friedricha Fröbela, Marii Montessori. Uczył się pedagogiki od polskich mistrzów i działaczy oświatowych. Był blisko związany z Janem Władysławem Dawidem, Stanisławem Brzozowskim, Stefanią Sempołowską, Izą Moszczeńską, Anielą Szycówną. W późniejszym czasie znalazł się w kręgu wykładowców Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej (Maria Grzegorzewska, Józefa Joteyko, Michalina Stefanowska), a przede wszystkim Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie (Helena Radlińska, Stefan Baley, Józef Chałasiński, Marian Falski, Maria Librachowa, Bogdan Suchodolski, Ludwik Krzywicki, Józef Babicki, Ryszard Wroczyński).

Korczak dystansował się od pedagogiki akademickiej, czy raczej uniwersyteckiej, sam również nie był partnerem dla uniwersyteckiej elity. Tworzone w II Rzeczypospolitej katedry pedagogiki i ich wielcy mistrzowie: Bogdan Nawroczyński (Uniwersytet Warszawski), Zygmund Mysłakowki (Uniwersytet Jagielloński), Ludwik Jaxa-Bykowski (Uniwersytet Poznański), Bogdan Suchodolski (Uniwersytet we Lwowie), Ludwik Chmaj (Uniwersytet w Wilnie) – budowały pedagogikę jakby z innego obszaru. Rozwijana na uniwersytetach teoria pedagogiczna, dyskusja nad nauko-

wym statusem pedagogiki, nad jej filozoficznymi i aksjologicznymi podstawami nie przenikała zbyt do przestrzeni publicznej. Także dość wąska i hermetyczna pozostawała pedagogika kultury Suchodolskiego, czy pedagogika ogólna Sergiusza Hessena, nie mówiąc o wcześniejszej *Chowannie* Bronisława Ferdynanda Trentowskiego. Bardzo ważną, wyraźną barierą społeczną pedagogiki uniwersyteckiej było jej dystansowanie, czy zamknięcie się na środowiska kobiece. W tym kręgu zabrakło miejsca np. dla Marii Grzegorzewskiej czy Józefy Joteyko, które wróciły do Polski ze znakomitą kapitałem intelektualnym i społecznym zdobytym w najbardziej prestiżowych ośrodkach zachodnich.

Uniwersyteckie katedry pedagogiczne rozwijały tradycyjny, konserwatywny w dużej mierze filozoficzny model pedagogiki jako nauki skupionej wokół idei wychowania i kształcenia. Nic więc dziwnego, że poza, czy też obok pedagogiki uniwersyteckiej powstawały znaczące, prężne ośrodki pedagogiki społecznie zaangażowanej. Takim ośrodkiem stała się od 1919 r. Wolna Wszechnica Polska, która uzyskiwała status prywatnego uniwersytetu oraz powstały w 1922 r. Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej. Miały one odpowiadać na palące problemy społeczne: spuściznę porozbiorową II Rzeczypospolitej, widoczne skutki wojny, analfabetyzm, biedę, fatalną kondycją zdrowotną polskiego społeczeństwa, a także nękające Polskę epidemie. Szczególnie dotyczyło to dzieci. Wielką była skala umieralności niemowląt. Jak podaje Aniela Uziembło na podstawie dokumentów Wydziału Zdrowia Publicznego m. st. Warszawy w 1931 r. umieralność niemowląt w Warszawie wynosiła 31% (Uziembło, 1995, s. 22). W całej Polsce w latach 30. około 200 tysięcy dzieci chorowało na gruźlicę, w tym 60 tys. prątkowało. Około 170 tys. miało zaawansowaną jaglicę (Kulpiński, 1986, s. 81). Stan ten pogarszała epidemia tyfusu, tragiczny stan mieszkalnictwa skazujący wiele dzieci na życie w suterrenach, bezdomność, żebractwo, dziecięcą prostytucję. Wyjątkowo trudny był los porzuconych niemowląt, dzieci podrzucanych, tzw. tajemnych dzieci nieślubnych (zob. Kępski, 1991).

Te tragiczne warunki życia dzieci w okresie międzywojennym, pogłębione jeszcze ogromnym analfabetyzmem, dokumentują dobitnie badania Heleny Radlińskiej, Aleksandry Majewskiej, Marii Kuzańskiej-Obrączkowej, Mariana Balcerka, Franciszka Kulpińskiego. Pokazują one obraz niedoli dziecka jako ofiary wojny, biedy, głodu, epidemii, nierówności, niesprawiedliwości społecznej. Trudno się dziwić, że stan taki budził sprzeciw środowisk oświatowych, medycznych, pokolenia niepokornych zaangażowanych w budowę II Rzeczypospolitej. Zbiegało się to z płynącymi z Zachodu ideami i utopijnymi nadziejami Nowego Wychowania, budowania nowej rzeczywistości XX w. przez dziecko, dla dziecka i wokół dziecka (Key). Te idee, nie były zbyt eksponowane w pedagogice uniwersyteckiej. Pojawiały się najczęściej na łamach związkowych czasopism nauczycielskich (zob. „Ruch Pedagogiczny”). Jak

pokazuje Jędrzej Sobczak (1978, 1979) Nowe Wychowanie nie przekładało się na praktykę polskiej konserwatywnej szkoły. Zarówno Nowe Wychowanie, jak i także amerykański progresywizm budziły zainteresowanie przede wszystkim radykalnych środowisk: ruchu nauczycielskiego, nauczycielskich związków zawodowych, uczelni związkowych, środowiska Wolnej Wszechnicy Polskiej, Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej. Odkrywcze badania skoncentrowane na dziecku, nowe wizje szkoły i reformy pedagogiczne skupiały uwagę wielu działaczy tworzących ruch społeczno-oświatowy, o którym Wroczyński, a także historyk Norman Davies dowodzą, że był to ewenement na skalę europejską. Z tym ruchem związany był także Korczak. Był jego ważnym przedstawicielem.

W taki społeczno-oświatowy kontekst wpisuje się pedagogika Korczaka i w tym kontekście daje się ona odczytać. Wielu badaczy konsekwentnie rozdziela kategorie pedagogiki i pedagogii, teorii i praktyki oświatowej oraz pedagogiki jako nauki. Analiza dziedzictwa Korczaka nie daje podstaw do zachowania takich podziałów. Korczakowska spuścizna odsłania praktykę wielkiego Mistrza wychowania i opieki nad dzieckiem, wpisującą się w przeszłość i teraźniejszość, w praktykę oświatową i w uniwersalne prawa pedagogiki jako teorii i praktyki. Korczak nie był naukowcem w tradycyjnym znaczeniu. Dla wielu w tamtym czasie nie był nawet rozpoznawalny jako pedagog. Sama pedagogika była także nowym, mało znanym zjawiskiem i akademickim pojęciem.

Korczak budował nową, inną pedagogikę – pedagogikę społecznie zaangażowaną, refleksyjną, pedagogikę praktyczną, sięgając do wzorów Radlińskiej, Grzegorzewskiej, wykorzystując doświadczenia Pestalozziego, wskazówki Dawida i innych. Praktyka połączona z refleksją, a dokładniej z nauką, wiedza i działanie stanowiły fundament, źródło, narzędzie i cele jego biografii zawodowej. W 1912 r. Korczak został dyrektorem Domu Sierot, unikatowej placówki wychowawczej dla dzieci żydowskich. W późniejszym czasie dołączyła do niego Stefania Wilczyńska absolwentka uniwersytetu w Liège.

Korczak uczył się pedagogiki i uczył się dziecka. Uczył się jako młody korepetytor, jako członek Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego, jako młody lekarz kwalifikujący dzieci na kolonie letnie, jako wychowawca na koloniach letnich, jako frontowy lekarz praktykujący w internacie Macierzy Szkolnej w Kijowie prowadzonym Marię Rogowską-Falską i jednocześnie jako lekarz i kierownik przytułków ukraińskich (1917 r.) (Falkowska, 1989, s. 163, 167). Także praktyka lekarska była dla Korczaka źródłem doświadczeń pedagogicznych. Jako lekarz frontowy w czasie pobytu w Mandżurii prowadził studium dziecka – czteroletniej Chinki Iuo-Ja. Znany jest także korczakowski dziennik obserwacji małego Stefana, przygarniętego z sierocińca w Tarnopolu. Cała dalsza praktyka Korczaka była uczeniem się i naucza-

niem. „Czytywałem interesujące książki, teraz czytuję interesujące dzieci” – napisał Korczak w *Sztuce wychowania* (Korczak, 2017, s. 294).

Korczak myślał jak pedagog, badał jak pedagog, pisał jak pedagog skoncentrowany na dziecku i całą swoją biografią zgłębiający tajniki rozwoju dziecka i pracy z dziećmi. „Wielka synteza dziecka – oto co mi się śniło, gdy w bibliotece paryskiej z rumieńcem wzruszenia czytałem dzieła francuskich klasyków klinicyistów” – zwierzał się autor *Internatu* (Korczak, 1993, s. 211). Takiego dzieła Korczak formalnie nie napisał. Stworzył je jednak w bogatej eseistyce pedagogicznej, w pracach uznawanych dzisiaj za klasykę europejskiej pedagogiki dziecka: *Jak kochać dziecko*; *Dziecko w rodzinie*; *Internat*; *Kolonie letnie*; *Prawo dziecka do szacunku*; *Momenty wychowawcze*; *Prawidła życia*; *Jośki, Mośki i Srule*, *Józki, Jaśki i Franki*, także w wielu innych rozprawach i utworach należących do publicystyki dla dorosłych i dla dzieci.

Jaki rezonans społeczny miały te prace w okresie międzywojennym? Aleksander Lewin – wychowawca-bursista, jednocześnie uznany biograf Korczaka – twierdzi, że niewielki (Lewin, 1999, s. 342). To samo zdanie powtarza Marta Ciesielska (2020). Idee pedagogiczne Korczaka trafiały do przyszłych wychowawców, nauczycieli, higienistek, położnych, pracowników społecznych, działaczy spółdzielczych bynajmniej nie przez literaturę pedagogiczną, ale za pośrednictwem różnych regularnych studiów i kursów, a także przez liczne wykłady i odczyty.

W 1922 r. Korczak nawiązał kontakt z Państwowym Instytutem Pedagogiki Specjalnej (PIPS) założonym przez Grzegorzewską. Prowadził tam wykłady pt. „Zasady wychowania w internacie”, obejmujące trzy zagadnienia: nauczyciel i wychowanie, szkoła a internat, dzieci klasy szkolnej i dziecko internatu. Długoletni związek z PIPS i z Grzegorzewską zaowocował wieloma publikacjami na temat dzieci specjalnej troski zamieszczanymi w czasopiśmie „Szkoła Specjalna”.

W środowisko badaczy i działaczy społeczno-oświatowych Korczak wszedł za sprawą Radlińskiej – twórczyni polskiej pedagogiki społecznej. Znalazł się w gronie wykładowców Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Został zatrudniony jako kontraktowy docent na specjalności **opieka społeczna nad dziećmi**. Prowadził kurs **społeczeństwo dziecięce** (Szubert, 1966, s. 39). Radlińska ceniła osiągnięcia pedagogiczne Korczaka, dostrzegała nowatorstwo programu wychowawczego Domu Sierot, a także Naszego Domu. Do tych placówek kierowała czołowych przedstawicieli badań nad dzieckiem, którzy w tym czasie na zaproszenie WWP odwiedzali Polskę. Jak podaje Małgorzata Sobecki, w listopadzie 1931 r. z Korczakiem kontaktował się m. in. Jean Piaget oraz Charlotte Bühler (Sobecki, 2002).

Jak układała się współpraca Korczaka z Wolną Wszechnicą Polską? Można znaleźć wiele wspólnych punktów w biografii i działalności zawodowej Korczaka

i Radlińskiej. Tym, co ich zasadniczo różniło był stosunek do środowiskowych warunków rozwoju i wychowania dziecka. Korczak akcentował przede wszystkim znaczenie relacji wychowawca–wychowanek, Radlińska podkreślała rolę kontekstu społecznego w socjalizacji dzieci. Ten problem stał się źródłem krytyki Korczaka, a także głęboko odczuwanej przez niego porażki pedagogicznej. Zarzucano mu hermetyczny model funkcjonowania Domu Sierot, brak przygotowania wychowanka do życia w środowisku, a także preferowanie instytucjonalnych rozwiązań w opiece nad dzieckiem oraz burzenie tradycyjnych relacji między dorosłymi i dziećmi. Wydaje się, że ten ostatni zarzut spowodował, że koncepcje Korczaka były marginalizowane w reformowanym wtedy systemie opieki nad dzieckiem w II RP.

W 1925 r. Korczak znalazł się wśród oficjalnych wykładowców Wydziału Opieki nad Dziećmi i Młodzieżą Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej, którym kierował kurator ministerialny – Czesław Babicki. Do tego zespołu należeli m.in. Radlińska, Wanda Szuman. Pilnym zadaniem zespołu było przygotowanie brakujących kadr do placówek wychowawczo-opiekuńczych. W *Projekcie programu wykładów na kursach dokształcających dla czynnych wychowawców w zakładach opiekuńczo-wychowawczych* uwzględniony został m.in. cykl zajęć Korczaka pt. „Prawa dziecka jako jednostki”. Obejmował on następujące tematy: 1. prawo dziecka do warunków sprzyjających wzrastaniu i rozwojowi; 2. prawo dziecka do swobodnego poznania; 3. prawo dziecka do pracy nad sobą; 4. prawo dziecka do pełnego obywatelstwa we własnym świecie; 5. prawo dziecka do uznawania jego niedoświadczenia i słabości; 6. prawo dziecka do radości i rozrywki; 7. prawo dziecka do demokratyzacji wychowania (Korczak, 2017, s. 314).

Niestety Korczak niezbyt długo utrzymał się w grupie ministerialnych wykładowców. Przesunięto go do grupy prowadzącej wykłady uzupełniające, a temat praw dziecka zastąpiono zagadnieniem moczenia nocnego. Podobnych przykładów można podać więcej. Nazwisko Korczaka pojawia się wśród inicjatorów Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka przygotowywanego przez znaczące siły społeczne i rządowe II RP. W Komitecie honorowym Kongresu znalazła się m.in. Aleksandra Piłsudska oraz Felicjan Sławoj-Składkowski. Nad programem kongresu pracowała Komisja Pracy dla Dziecka. Korczak według projektu znalazł się w Komitecie organizacyjnym kongresu, miał zająć się ważną sekcją dotyczącą opieki nad dzieckiem. Kongres odbył się w październiku 1938 r. Korczaka na nim nie było (Smolińska-Theiss, Theiss, 2022).

Trudno powiedzieć, na ile Korczak dystansował się od oficjalnych działań podejmowanych przez władze ministerialne. Swoją aktywność koncentrował na różnorodnych społecznych inicjatywach. Był na tym polu niezwykle aktywny. Prowadził niestrudzoną działalność odczytową. Maria Falkowska, autorka *Kalendarza*

życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka w okresie od 12 lutego do 21 listopada 1925 r. wymienia: 12 lutego – odczyt „Dyscyplina w klasie”; 26 lutego – odczyt „Życie osobiste wychowawcy”; 18 kwietnia – odczyt „Wychowawcze znaczenie sportu”; 9 maja – odczyt „Dusza dziecka ze szczególnym uwzględnieniem stosunku nauczyciela do dziecka”; 21 listopada – odczyt „Nauczyciel i klasa” (Falkowska, 1989, s. 210). Korczak był także bardzo aktywny w nauczycielskim ruchu związkowym, zarówno nauczycieli szkół powszechnych, jak i szkół specjalnych. Ogółowi był znany przede wszystkim jako pisarz dziecięcy. Za swoją działalność 4 listopada 1937 r. otrzymał Złoty Wawrzyn Polskiej Akademii Literatury.

Prawdziwą sławę przyniosło mu jednak radio. 1 września 1935 r. słuchacze po raz pierwszy usłyszeli transmisję z kolonii letnich prowadzonych przez Korczaka w Małkini. Dwa tygodnie później czwartkowe spotkania radiowe z dziećmi i dorosłymi weszły na stałe do programu radiowego. Korczak, korzystając z pomysłu dzieci nazwie je później „gadaninkami”. Radio fascynowało Korczaka. Widział w nim możliwość dyskusji z tysiącami słuchaczy nie tylko przez przekaz radiowy, ale za pomocą czasopisma „Antena”. Gwałtownie rosła publiczność radiowa. W 1924 r. radio nie miało ani jednego odbiorcy, w 1939 r. już milion (Janicki i in., 2022, s. 278). Już po paru pierwszych audycjach słuchała go prawie cała Polska. Słuchacze, którzy mieli okazję zetknąć się z korczakowskimi gadaninkami – po latach wspominają dziennikarski talent Starego Doktora. Korczak zachwycał barwnym językiem, urokliwymi prześmiewczymi porównaniami, ciepłym radiowym głosem, rytmem wypowiedzi. Łączył w nich talent pisarza dla dzieci z doświadczeniem nauczyciela pedagoga. Jan Piotrowski, redaktor czasopisma „Antena”, w broszurze *Ojciec cudzych dzieci*, zachwycał się przekazem Korczaka. Pisał wtedy: „Niczego nam mądrą sokratejską metodą, przemawiający nie narzuca. Tylko dopomaga, abyśmy sami z własnych piersi wyjęli czysty kryształ zrozumienia” (Piotrowski, 1947, s. 30). Radio zmieniło rozpoznawalność Korczaka w przestrzeni publicznej. Piotrowski uważał: „Zanim Janusz Korczak zaczął wygłaszać swe rewelacyjne: *gadaninki* przed mikrofonem Polskiego Radia był znany stosunkowo niewielkiemu sferom czytelnictwem. Czytali go i zachwycaли się nim tacy mocarze ducha, jak Żeromski, podziwiali go literaccy smakosze – i to wszystko. [...] A Korczak nie umiał, nie chciał reklamować siebie jako autora, a nawet swoich idei” (Piotrowski, 1947, s. 16). Podobnie pisze Aleksander Lewin:

Mimo iż zasięg oddziaływania Korczaka w okresie międzywojennym był coraz większy, czołowi przedstawiciele pedagogiki, oficjalnie, choć niemało wiedzieli o Korczaku i szanowali jego działalność opiekuńczo-wychowawczą, nie wyróżniali go zbyt w sensie naukowym”. Ludwik Chmaj, a nawet Henryk Rowid – wielki admirator i propagator Nowego Wychowania, jak podaje Lewin – pomijają Korczaka (Lewin, 1999, s. 342).

Podobnie Bogdan Nawroczyński zaledwie mimochodem wspomina Korczaka w perspektywie krytyki szkoły (1937, s. 125).

Korczak budzi uznanie w kręgach pokolenia niepokornych, działaczy społeczno-oświatowych, pracowników społecznych. lekarzy, higienistek położnych, wszystkich tych którym bliska była idea Stanisława Karpowicza czy Radlińskiej budowy Rzeczypospolitej przez szkołę, oświatę, opiekę nad dzieckiem, szacunek dla jego praw. Tak Korczaka wspomina Aleksander Hertz:

Mówiono o Doktorze, że był przyjacielem dziecka (przez duże P i D). Nie w jego obecności. Takie określenie – nie wątpię – bardzo by go oburzyło. I słusznie. Przyjaciół dziecka? On był czymś nieskończenie większym. On był przede wszystkim poetą dziecka (przez małe p i d). Rozumiał dziecko, bo się z nim utożsamiał, bo mógł się w dziecko wcielić (Hertz, 1991, s. 407).

Maria Czapska, która z Domem Sierot i Korczakiem spotykała się kilkakrotnie, tak przywołuje rozmowę z ostatniego spotkania:

– A pan doktor zapytałam – jak się czuje? Ja?... Ja czuję się jak motyl w poczwarcie, jak motyl na wylocie.... Zdaje się, że ten inny lepszy świat, do którego się wyniosę, już jest blisko, czuję go... Tak mi się jakoś majaczy... Ale może to tylko skleroza?... (Czapska, 2006, s. 54).

5 lub 6 sierpnia 1942 r. Janusz Korczak z wychowankami Domu Sierot, z wychowawczynią Stefanią Wilczyńską wyruszyli w ostatni marsz na Umschlagplatz, skąd odjeżdżały transporty Żydów z warszawskiego getta. Zostali zamordowani w niemieckim nazistowskim obozie zagłady w Treblince. Po Korczaku została walizka dokumentów, 28 książek, broszur, tysiące artykułów, notatek, listów odnajdywanych do dzisiaj i... stłuczone okulary – jedyny rzeczowy znak jego niezwyklej, tragicznej biografii.

Korczak na sztandarach lewicy

Rozpoczął się nowy okres zbierania dzieł Korczaka, poszukiwania oryginalnych prac, notatek, listów, dokumentowania jego bogatego, niezwykłego życia. Korczak nie zostawił spadkobierców. O jego materialne i duchowe dziedzictwo zadbali w pierwszej kolejności wychowankowie, bursiści, współpracownicy: Aleksander Lewin, Wiktor Newerly, Michał Wróblewski, Ida Merżan. Maryna Falska, Maria Falkowska i inni. Lewin mówi o nowym, powojennym etapie recepcji Korczaka i budowaniem jego legendy, odbiegającej wielokrotnie od rzeczywistości. I stawia pytania: kiedy, w jaki sposób i pod wpływem czego dokonywała się wędrówka idei Korczaka, jakie czynniki sprawiły, że jego oddziaływanie przekształciło się ze zjawiska lokalnego w zjawisko ogólnokrajowe, a potem międzynarodowe, na czym polega

specyfika, odrębność recepcji idei korczakowskich w różnych krajach (Lewin, 1999, s. 339–340). Są to pytania o podstawowe fakty, zdarzenia, które są niezbywalne dla badań historycznych czy biograficznych.

Dzisiejsze nauki społeczne wykraczają jednak poza dokumentację. W świetle paradygmatu interpretatywnego na pierwszym planie stawiają kwestie interpretacji, konstruowania różnorodnych znaczeń. Nie szuka się już jednej niekwestionowanej prawdy. Obszarem dociekań stają się także indywidualne różnorodne znaczenia i wartości. Jan Assmann jako historyk mówi o pamięci kulturowej, która wymaga stawiania pytań o kontekst czasu i przestrzeni opisywanych zdarzeń. Autor ten dowodzi w tym przypadku o rekonstruktywności badań, o sięganiu do pamięci i odczytywania przeszłości w perspektywie współczesnych kodów kulturowych i społecznych oczekiwań (Assmann, 2008, s. 56–57). W tej perspektywie pytanie o pedagogiczną spuściznę Korczaka oznacza wpisanie jej w zmieniające się modele pedagogiki, w społeczno-polityczne meandry jej uwikłań, w różnorodne zmieniające się cele i interesy. Jest to pytanie, jak interpretowano korczakowskie idee, jakie jej elementy akcentowano, na jakie potrzeby społeczno-edukacyjne miała odpowiedzieć.

Pierwsze lata powojenne to okres wielkich wyzwań opiekuńczych i oświatowych. Ogromne straty ludzkie, liczba osieroconych, okaleczonych, zagubionych dzieci, straty nauczycielskie, zniszczona infrastruktura oświatowa powodowały, iż ważnym, pierwszoplanowym zadaniem stało się zorganizowanie opieki nad dziećmi i uruchomienie szkół. Rozpoczął się intensywny proces kształcenia kadr pedagogicznych do różnorodnych placówek wychowawczo opiekuńczych. Już pod koniec wojny sięgnięto do literackich lektur Korczaka. Bibliografia jego prac z lat 1943–1987 obejmuje najbardziej znaną klasykę pedagogiczną i dziecięcą Starego Doktora (*Jak kochać dziecko*, *Król Maciuś Pierwszy*, *Dziecko salonu*). A jednocześnie odnotowuje coraz liczniejsze wspomnienia i wypowiedzi polemiczne przywołujące postać i dzieło Korczaka w perspektywie nowej rzeczywistości społeczno-politycznej (Lewin, 1988).

Sam Korczak stronił od polityki, nie był formalnie związany z żadną partią, zżymał się na polityczne zaangażowanie swoich wychowanków. Aleksander Lewin wspomina jak zdecydowanie, ale i dyskretnie w cztery oczy został upomniany i skrytykowany przez Korczaka za organizowanie w Domu Sierot, jak to określa „oświeceniowych” spotkań, pogadanek na temat sytuacji politycznej międzywojennej Polski (Lewin, 1999, s. 23–25). A jednak to Lewin na wiele lat stał się czołowym pedagogiczno-politycznym interpretatorem spuścizny Korczaka. Wcześniej, taka interpretacja pojawiała się w pracach Hanny Mortkowicz-Olczakowej, Jana Piotrowskiego, Leona Rygiera, Wacława Tułodzieckiego, Michała Wróblewskiego, Igora Newerlego oraz innych. Były to różnorodne rozsiane wypowiedzi

publikowane na łamach czasopism: „Robotnik”, „Głos Ludu”, „Walka Młodych”, „Polska Zbrojna”, „Opiekun Społeczny”. Ukazywały one zarówno Starego Doktora, jak i jego społeczno-pedagogiczne dziedzictwo w ideologicznej perspektywie lewicowej.

W publikacjach z tamtego okresu pojawiają się, podnoszone wcześniej przez Falską, zarzuty o izolowaniu wychowanków Domu Sierot od świata społecznego i budowaniu abstrakcyjnego modelu opieki nad dzieckiem. Krytycy Korczaka akcentowali, że nie przygotowuje on wychowanków do walki ze złem, nie uczy ich zmagania się z nieprawościami systemu i przeciwnościami losu. Wytykano Korczakowi konserwatyzm, czy raczej idealizm społeczny. W powojennej prasie coraz wyraźniejsze stawały się polityczne pytania stawiane pod jego adresem. Coraz bardziej nachalnie próbowano wpisać Korczaka w sztandarowe lewicowe hasła. Bolesław Milewicz już 1947 r. pytał wprost: „co może przyjąć od Korczaka pedagogika socjalistyczna” i jednocześnie odpowiadał, że może ona wnieść „socjalistyczne wyzwolenie człowieka” (Milewicz, 1947, s. 8–9).

Nie było to tylko hasło. Znalazło ono praktyczne zastosowanie w ośrodkach „resocjalizacyjnych” tworzonych w czasie wojny przez Aleksandra Lewina w Monetnej na Uralu, czy też w późniejszym, powstałym z inicjatywy Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci (RTPD) – Centralnym Ośrodku Szkoleniowo-Wychowawczym im. J. Korczaka w Bartoszycach. W skrajnej, wynaturzonej postaci, zmanipulowane, wypaczone hasła pedagogiki Korczaka pojawiły się także jako zasłona dymna w specjalnym ośrodku, a właściwie obozie karnym w Jastrzębiu, w którym w czasach stalinizmu osadzano dzieci i młodzież z wieloletnimi wyrokami za sprzeniewierzenie się władzy. Te niechlubne w historii polskiej pedagogiki placówki – realizowały sowieckie, komunistyczne wzory resocjalizacji nieletnich. Propagowały ukryty program pedagogiki Antoniego Makarenki (Theiss, 1999, s. 105–107, 169–194).

Skrajne praktyki prowadzone na wzór sowiecki przysłał budowany przez lata przez Aleksandra Lewina akademicki obraz Korczaka jako przedstawiciela lewicy politycznej. Lewin z wielkim przekonaniem dowodzi, że „wbrew utartym mniemaniom należy wyraźnie powiedzieć, że punktem wyjścia działalności i twórczości Korczaka było nie tyle dziecko, ile raczej świat, w którym dziecko żyje i na które jest skazane” (Lewin, 1986, s. 32). Lewin, ale także Falkowska, Hanna Mortkowicz-Olczakowa, Alicja Szlajakowa, akcentowali przede wszystkim korczakowską ideę dziecięcego społeczeństwa opartego na zasadach równości, sprawiedliwości, braterstwa. To społeczeństwo budowało się w opozycji, niejako w walce klas między dziećmi a dorosłymi. Dzieci postrzegane były jako grupa uciśnionych. Sam Korczak nazywał je czasami dziecięcym proletariatem.

Dom Sierot tworzył grupę, społeczność, kolektyw. Taki instytucjonalny i kolektywny charakter pedagogiki korczakowskiej doskonale wpisywał się w lewicową

ideologię i partyjne hasła ówczesnej Polski. Lewicowi ideolodzy coraz mocniej podkreślali rolę dziecięcej wspólnoty, kolektywu. Na plan pierwszy wysuwane były metody pracy z grupą. Nowatorski charakter nadawano korczakowskiemu samorządowi, sądowi koleżeńskiemu, skrzynce pytań, gazetce prowadzonej przez dzieci. Z pewnym uproszczeniem można powiedzieć, że pedagogika Korczaka wprowadzana przez powojenną władzę na sztandary lewicy coraz wyraźniej była redukowana do metodyki pracy wychowawczej z grupą, z kolektywem.

Ale jednocześnie, obok tych ideologicznych działań, środowisko wychowanków Korczaka, jego współpracownicy, admiratorzy, reformatorzy wychowania, a także sam Lewin dokładali wiele starań o zachowanie korczakowskiego dziedzictwa i pamięć o Korczaku. Trudno jednak było walczyć z coraz bardziej agresywnymi atakami wobec Starego Doktora. Skrajnym przykładem jest wypowiedź Ireny Chmieleńskiej, współpracownicy Stefana Baleya, uczestniczki badań nad dziecięcymi doświadczeniami wojny, twórczyni tzw. pedagogiki podwórkowej i późniejszej opozycjonistki. Chmieleńska знаła Korczaka, spotykała się z nim w ruchu higienistycznym, wspierała sierocińce, które funkcjonowały na terenie warszawskiego getta. O Korczaku, jego Domu Sierot na Krochmalnej, ale także na Śliskiej wypowiada się bardzo krytycznie. Powtarzała, nie tylko znane wcześniej argumenty o tym, że Korczak budował dzieciom hermetyczny zamknięty świat, że tworzył dziecięcą wyspę szczęśliwości, która nie przystawała i nie przygotowywała dzieci do zmagania się z trudnymi realiami społecznymi. Chmieleńska zarzucała Korczakowi izolacjonizm, brak zrozumienia i rozeznania w warunkach życia, a nawet strach i sztywność myślenia. „Korczak bał się polityki, nie ufał jej, nie wierzył, aby zmiana ustroju zniosła fakt dla niego najistotniejszy, nędzę dziecka, krzywdę dziecka nie tylko ubogiego” – pisała Chmieleńska (1948, s. 5).

Dalej dodaje, że Korczak sam zamykał się w hermetycznej bańce. „Asceta, dziwak, żyjący w niezgodzie ze światem dorosłych, skonstruował Korczak sobie i dzieciom inny świat – taki, jakim według niego świat być powinien. I żył w tym świecie. Jego wizja świata, ludzi, dzieci i bodaj siebie samego była wizją poetycką. Poezja zawiodła go też na śmierć” – dowodzi Chmieleńska (1948, s. 4). Obraz Korczaka dopełniają określenia: nieporadny, arogancki, zadufany w sobie, nieskory do kompromisu. Bał się, nie umiał sprostać codziennym zadaniom pracy z dzieckiem, napoić, ubrać – przekonuje Chmieleńska. Brak kompetencji i wiedzy zastępował formalizmem codziennego życia. Regulaminy, paragrafy, oceny, wykresy obserwacji pojawiały się w Domu Sierot tam, gdzie powinna być empatia i zwyczajna komunikacja – dowodzi cytowana autorka. „Korczak nie lubił szkoły. Dzieci Korczaka były nie lubiane w szkole, bo były niekoleżeńskie” (tamże).

Chmieleńska wypowiada się negatywnie o praktyce wychowawczej Korczaka. Dostrzega jednak jego wkład w teorię opieki, podkreśla znaczenie spuścizny

literackiej, nowatorstwo idei uprawnień dziecięcych i szacunku do dziecka. Wypowiedź Chmieleńskiej na łamach „Kuźnicy” miałaby pewnie inne znaczenie, gdyby nie konkluzja autorki, w której konfrontuje ona dzieło Korczaka z innym „wielkim wychowawcą”:

Nie dlatego «inny», że «drugi», a dlatego że krańcowo różny od Korczaka: tak życiowy – jak ten był niezyciowy; tak prosty, jak ten był wyrafinowany i subtelny; tak umiętny i zdolny – jak ten bezradny; tak pewny i śmiały – jak ten lękliwy i pełen skrupułów; tak wychowujący zgodnie z rytmem czasów do życia w określonym społeczeństwie – jak ten w abstrakcji, dla abstrakcji i niezależnie od życia: Makarenko (tamże).

W konfrontacji z Makarenką Korczak był na przegranych pozycjach. Sowiecka „pedagogika” Antoniego Makarenki miała dwa oblicza. Z jednej strony, wyrastając z praktyki Komuny im. Feliksa Dzierżyńskiego, propagowała Dziecięce Korpusy Pracy, była wielkim partyjnym projektem wychowania masowego przez kolektyw i pracę. Służyła także pacyfikacji trudnego problemu bezprizornych w Sowieckiej Rosji. Z drugiej strony nad tą ukrytą ciemną stroną praktyki makarenkowskiej unosiła się zmitologizowana, uwznioślona próba budowy nowej syntezy teoretycznej wychowania młodego pokolenia. Makarenko, podobnie jak Korczak, marzył o takiej pedagogicznej syntezie, zbierał do niej materiały. Swoim *Poematem pedagogicznym* Makarenko uwodził i dystansował wielu pedagogów (Lewin, 1986, s. 72). Nie było przy nim miejsca dla Korczaka. Wyrok zapadł w 1954 r. Publikacje Korczaka trafiły do spisu książek zakazanych. Z bibliotek szkolnych zostały usunięte zarówno książki dla dzieci, jak i eseje pedagogiczne. Uznano je za prace bezwartościowe, szkodliwe (Theiss, 1997, s. 218–229).

Janusz Korczak – klasyk pedagogiki opiekuńczej

Nie udało się próba zepchnięcia dorobku Korczaka w społeczny i kulturowy niebyt. Wielka w tym zasługa reaktywowanych katedr pedagogiki społecznej na Uniwersytecie Warszawskim, Łódzkim, Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, które podjęły próbę przywrócenia międzywojennego dorobku, a także znalezienia dla siebie obszaru badawczego i aplikacji zawodowej. Tym obszarem w nowych warunkach społeczno-politycznych stała się pedagogika opiekuńcza. Dla nowo powołanych katedr otwierała ona specjalną przestrzeń wychowania instytucjonalnego. W centrum pedagogiki opiekuńczej znalazło się dziecko i opieka nad dzieckiem, co w naturalny sposób przybliżyło korczakowski dorobek do akademickich programów dydaktycznych i badawczych.

Problem jednak w tym, iż w rozwoju pedagogiki opiekuńczej w PRL niemalże od początku pojawiły się dwie przeciwstawne tendencje i wektory. Ryszard Wro-

czyński, Kamiński, częściowo także Janina Maciaszkowa czy Edmund Trempała wiązali pedagogikę opiekuńczą z wcześniejszym dorobkiem. Stawiali ją w opozycji do działań charytatywnych, łączyli jednoznacznie z pedagogiką społeczną i przesłaniem społeczno-wychowawczym Radlińskiej. Rozumieli i podkreślali znaczenie tożsamości pedagogiki opiekuńczej i jej historyczne ugruntowanie.

Na przeciwnym biegunie znaleźli się zwolennicy oddzielnej, samodzielnej dyscypliny zajmującej się instytucjonalną opieką nad dzieckiem. Najważniejszą instytucją, wokół której budowali tę subdyscyplinę i profesję był dom dziecka „jako wiodąca państwowa placówka opiekuńcza”. Ten model opieki nad dzieckiem miał wyraźne wsparcie polityczne. Przy ministerialne usytuowanych protektorach – pedagogika opiekuńcza stała się w środowisku uniwersyteckim samodzielną dyscypliną akademicką, a także znaczącą, oddzielną specjalnością i profesją na studiach pedagogicznych (pomińmy w tym miejscu dyskusje nad jakością i statusem akademickim pedagogiki opiekuńczej tamtych czasów).

Najważniejsza w całym tym obszarze pedagogiki opiekuńczej jest przywoływana postać Korczaka. Specjaliści w zakresie pedagogiki opiekuńczej akcentowali przede wszystkim doświadczenia Domu Sierot, zwracali uwagę na instytucjonalny model opieki całkowitej, podkreślali znaczenie formalnych regulacji pracy z grupą dziecięcą. Na plan pierwszy wysuwali sąd koleżeński, samorząd. Dorobek korczakowski interpretowali głównie w perspektywie metodycznej.

Natomiast mistrzowie pedagogiki społecznej widzieli dziedzictwo Korczaka w szerokim kontekście rozwoju pedagogiki. Podkreślali szczególne miejsce Korczaka wśród zasłużonych praktyków i teoretyków opieki nad dzieckiem. Kamiński wymienia trzech czołowych twórców pedagogiki opiekuńczej II Rzeczypospolitej. „Janusz Korczak był w tej trójce postacią najbardziej znaną” stwierdza *expressis verbis* Kamiński. Obok Korczaka sytuuje Czesława Babickiego i Kazimierza Jeżewskiego (Kamiński, 1980, s. 7).

Babicki i Korczak byli bliskimi współpracownikami. Mieli wspólne doświadczenia dydaktyczne w Wolnej Wszechnicy Polskiej, obydwa swoje poglądy wywodzili z wieloletniej praktyki w opiece nad dziećmi. Jak pisze Kamiński, szanowali się. Babicki był w jakiejś mierze zafascynowany Korczakiem, a jednak było to zarówno urzeczenie, jak i sprzeciw. Jednocześnie – różnili się zasadniczo w poglądach na system opieki nad dzieckiem. Babicki budował reformę placówek opiekuńczych opartą na wzorach rodzinnych. Korczak konsekwentnie optował za modelem placówki opieki całkowitej tworzącej zamknięte, specyficzne dziecięce środowisko wychowawcze.

Korczak był wymieniany, wspominany jako czołowy przedstawiciel pedagogiki opiekuńczej, ale rzadko kiedy rozwijano wątek pedagogiki korczakowskiej w literaturze naukowej. Specyficzna eseistyka pedagogiczna Starego Doktora niezbyt

pasowała do materialistycznej, empirycznej uniwersyteckiej pedagogiki PRL. Znacznie bardziej otwarte na korczakowskie dziedzictwo okazało się główne pismo pedagogiki opiekuńczej „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”. W dwudziestolecie śmierci Korczaka redakcja przygotowała cały numer pisma dokumentujący powojenne osiągnięcia i braki w zakresie opieki nad dzieckiem (*W XX-lecie śmierci Janusza Korczaka*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1962, nr 8). Korczak pojawił się także na łamach tego czasopisma jako rzecznik praw dziecka (MK, 1968). Wyraźnie, oficjalnie o prawo dziecka do głosu upomniała się Natalia Han-Ilgiewicz (1967, s. 5–7).

Przytoczone przykłady dowodzą, jak powoli, można powiedzieć, drobnymi krokami, postać Korczaka zdobywała miejsce w polskiej pedagogice. Nie było to zadanie łatwe. Przełomem okazał się Rok Korczakowski – ogłoszony w stulecie urodzin autora *Sztuki wychowania*. Wypromował on Korczaka w przestrzeni międzynarodowej i w polskich ośrodkach akademickich. Międzynarodowa sesja zatytułowana „Janusz Korczak – życie i dzieło” (Warszawa, 12–15 października 1978 r.) oraz konferencje na uczelniach pedagogicznych w Bydgoszczy, Opolu, Katowicach – zgromadziły liczne grono teoretyków i praktyków zainteresowanych i zafascynowanych dziedzictwem Korczaka. W większości przypadków koncentrowali się oni na systemie wychowawczym Starego Doktora, podkreślali nowatorskie metody, akcentowali znaczenie samorządności, samowychowania, podkreślali spójność między ideami wychowawczymi a działaniem wychowawczym.

Powoli, konsekwentnie postać Korczaka i jego pedagogiczny dorobek budził coraz większe zainteresowanie w środowiskach akademickich. Duża w tym zasługa Pracowni Korczakowskiej, przekształconej następnie w Korczakianum – Ośrodek Dokumentacji i Badań gromadzących wszelkie dokumenty życia i bogatej, różnorodnej twórczości Starego Doktora. Jego najważniejszym dorobkiem jest 15-tomowa edycja *Dzieł Korczaka*, w tym również prac pedagogicznych z publicystyką społeczno-pedagogiczną włącznie. Coraz wyraźniej rośnie liczba publikacji pokazującej Korczaka. Pod tym hasłem w Bibliotece Narodowej figuruje już kilkaset pozycji.

Kolejne publikacje pokazują Korczaka nie tylko jako przedstawiciela pedagogiki opiekuńczej. Stefan Wołoszyn sytuuje Starego Doktora wśród reprezentantów pokolenia Judymów i Siłaczek, jako badacza dziecka, dzieciństwa i praw dziecka. W konkluzji swoich rozbudowanych studiów wymienia Korczaka wśród reformatorów wychowania i jednocześnie stwierdza, że idee i koncepcje Korczaka „bynajmniej nie stały się chlebem powszechnym praktyki wychowawczej i pedagogiki opiekuńczej, chociaż uznajemy ich słuszność” (Wołoszyn, 1978, s. 14–15).

Wiele lat później w 2012 r. idee te wyraźnie wybrzmiały w przestrzeni społecznej. Parlament Rzeczypospolitej z inicjatywy ówczesnego Rzecznika Praw Dziecka ogłosił Rok Korczakowski jednocześnie nadał mu wymiar międzynarodowy. Jego osią stały się hasła godności dziecka, praw dziecka, dziecięcego obywatelstwa.

Był to wielki program społeczno-edukacyjny o szerokim zasięgu, angażującym instytucje państwowe, samorządowe oraz pozarządowe. Do działań włączyły się szkoły, uczelnie wyższe, instytucje kultury, media. Ewaluacja Roku Korczaka pokazała znaczący rezonans tego programu (Smolińska-Theiss, 2012, s. 445–481). Według Google Analytics – specjalna strona www.2012Korczak.pl miała w tym czasie blisko 321 tys. wejść. Odkonano ponad 2 tys. zarejestrowanych imprez, w tym 17 centralnych wojewódzkich konferencji z udziałem polskich uniwersytetów.

Dziedzictwo Korczaka zaistniało także w międzynarodowym przekazie społecznym i akademickim. Z inicjatywy ministra Radosława Sikorskiego ambasady polskie zwróciły się w różnych państwach do stołecznych uniwersytetów, inicjując tłumaczenia dzieł Korczaka na różne języki. Korczakowskie idee praw dziecka wybrzmiały na seminariach w Brukseli, Genewie, Paryżu, Nowym Jorku, Pekinie, Tokio, Londynie, w Rzymie, Wiedniu, Pradze, Berlinie, Kijowie, Tiranie, Sztokholmie i wielu innych krajach europejskich i azjatyckich. W obchody Roku Korczaka aktywnie zaangażowały się ambasady polskie w Ameryce Południowej, organizując wspólnie z tamtejszymi środowiskami pedagogicznymi korczakowskie seminaria w Brazylii, w Argentynie, Urugwaju, na Kubie. Postać Korczaka i jego pedagogiczne przesłania związane z dzieckiem, z dzieciństwem, a przede wszystkim z prawami dziecka stały się widocznym, rozpoznawalnym, międzynarodowym i polskim znakiem pedagogicznym. Ten międzynarodowy, uniwersalny walor korczakowskiej pedagogiki podkreśla Bogusław Śliwowski, wskazując jednocześnie, że „idee Korczaka przeniknęły do polskiej oświaty ponownie dzięki zmianom ustrojowym po 1989 r. wpisując się w modele wychowania antyautorytarnego i szkolnictwa niepublicznego” (Śliwowski, 2019, s. 744).

Janusz Korczak – reformator pedagogiki akademickiej

Jakie miejsce zajmuje Korczak we współczesnej pedagogice? Akademicki status pedagogika Korczaka zdobyła najwcześniej na uniwersytetach... niemieckich. Duży w tym udział Ericha Dauzenrotha z Uniwersytetu w Giessen, profesora, wieloletniego badacza biografii Korczaka, autora wielu inicjatyw badawczych, wydawniczych i społecznych związanych z odkrywaniem i propagowaniem postaci i dzieła Starego Doktora. Dauzenroth jako historyk oświaty zafascynowany autorem *Jak kochać dziecko*, przypisywał mu szczególne miejsce w pedagogice nazywając Korczaka – Pestalozzim z Warszawy (*Der Pestalozzi aus Warschau*) (Dauzenroth, 1978). Dzięki staraniom środowisk uniwersyteckich (Uniwersytet w Giessen, Wuppertalu, Dusseldorfie, Oldenburgu, a także w Berlinie) Korczak (nie bez przeszkód) stawał się coraz bardziej znaną postacią w niemieckiej pedagogice. Jego *Dzieła* przetłuma-

czony na język niemiecki (Korczak, 1996–2010) pokazywały nowy model pedagogiki. Wpisywały się w zmiany emancypacyjne i metodologiczne. Dawały się interpretować jako prace dokumentujące przełom antypozytywistyczny. Akcentowały one zwrot nauk społecznych w stronę teoretyczności, historyczności i praktyczności. Korczakowska spuścizna pozwalała na reinterpretację fundamentalnych kategorii filozoficznych (*Theorie und Praxis*) zarówno w perspektywie pedagogiki krytycznej, jak z punktu widzenia refleksyjnego działania pedagogicznego. Sięganie do biografii Korczaka pokazywało autentyczność, spójność jego idei. Korczak w tej perspektywie pokazywany był przede wszystkim jako pedagog-badacz, obserwator, jako pierwszy dokumentalista dziecięcych narracji, jako innowator wykraczający poza swój czas. Fridrich W. Busch, badacz i admirator Korczaka, stawia go wśród najbardziej znaczących pedagogów XX w., którzy na nowo zdefiniowali relacje między pokoleniem dorosłych i dzieci (Busch, 2005, s. 8).

Te pedagogiczne interpretacje korczakowskiej spuścizny pomimo bliskiej współpracy niemieckich badaczy z polskimi środowiskami uniwersyteckimi, z trudem i powoli docierały do polskiej pedagogiki, zorientowanej wąsko empirycznie i powierzchownie praktycystycznie. Dopiero po 1989 r. w nowych warunkach społeczno-politycznych pojawiała się otwarta przestrzeń pozwalająca na nowy model uprawiania pedagogiki łączącej teorię z praktyką, pedagogiczne myślenie z pedagogicznym działaniem.

Bibliografia publikacji korczakowskich, jak już wspomniano, obejmuje w języku polskim kilkaset pozycji. Coraz wyraźniejsze miejsce znajdują w niej prace pedagogiczne, jak rozprawy autorstwa m.in. Aleksandra Lewina, Marii Falkowskiej, Stefana Wołoszyna, Antoniny Guryckiej, Jadwigi Bińczyckiej, Mariana Jakubowskiego, Bogusława Śliwerskiego, Barbary Smolińskiej-Theiss, Wiesława Theissa, Bożeny Matyjas, Marka Michalaka, Anny Kamińskiej, Ireneusza Pyrzyka, Urszuli Markowskiej-Manisty. W tym obfitym zasobie pedagogicznych opracowań szczególne miejsce zajmuje rozprawa naukowa ks. Janusza Tarnowskiego, *Janusz Korczak dzisiaj* (Tarnowski, 1990). Jest to jedna z pierwszych publikacji opartych tak wyraźnie na personalizmie chrześcijańskim.

Ksiądz Tarnowski jako psycholog, pedagog, teolog stawia sobie zadanie rozpoznania osobowości Korczaka i odczytania jego spuścizny w perspektywie współczesnej pedagogiki. Pomija korczakowską dokumentację dokonań Starego Doktora. Nacisk kładzie – jak podaje: „jedynie na styczności głównych myśli Korczaka z tym, co dzieje się dzisiaj na polu pedagogicznym dostępnym (jego) rozpoznaniu i doświadczeniom w zupełnie odmiennych okolicznościach i uwarunkowaniach” (tamże, s. 97). W konkluzji opracowuje specyficzny pedagogiczny profil osobowości Korczaka i jego dialogiczną, otwartą postawę wobec drugiego człowieka, a zwłaszcza wobec dziecka. Ta mało dostrzegana i doceniana rozprawa jest do-

bitnym dowodem tego, jak bogate, inspirujące i żywe jest dziedzictwo Korczaka, jak wiele można czerpać, wyprowadzać z tej spuścizny, odnajdując nowe treści i interpretacje. Kontynuacją nowatorskich odkryć ks. Tarnowskiego są książki Bin-czyckiej (2009) oraz Kamińskiej (2011). Korczak pojawia się w tych pracach jako przedstawiciel i inicjator pedagogiki dialogu.

Znane, wielokrotnie powtarzane jest stanowisko, że korczakowska pedagogika wybiega daleko w przyszłość. Korczak z jednej strony czerpał z doświadczeń nowego wychowania, a jednocześnie przekraczał jego wąskie psychologiczne granice. Występował jako trybun, adwokat, rzecznik dziecka wołający o dziecięcą godność, dziecięce obywatelstwo i o prawa dziecka. Głos jego żołnierskiego apelu wzywającego o prawa dziecka wybrzmiał 50 lat później. Wpisał się w hasła emancypacji i pedagogiki krytycznej podnoszone zarówno przez radykalne środowiska akademickie, jak i zrewoltowaną młodzież studencką uniwersytetów niemieckich czy francuskich. W centrum tej pedagogiki znalazły się problemy dzieci, młodzieży i kobiet. Zachodnia pedagogika niejako na nowo odkryła problemy dziecka i dzieciństwa. Korczak stał się obok Rousseau, Johna Locke'a, Pestalozziego czołowym przedstawicielem tego nurtu.

Do Polski badania nad dzieciństwem trafiły z 30-letnim opóźnieniem. Ominęła nas także wielka dyskusja nad teoretycznością, historycznością oraz nad społeczną *praxis* towarzyszącą badaniom nad edukacją i dzieciństwem. Ma to swoje konsekwencje dla akademickiej recepcji Korczaka w polskiej pedagogice. Czy było i jest w niej miejsce dla Korczaka, czy i na ile korczakowska pedagogika zyskuje akceptację środowiska akademickiego? Można się sprzeczać, na ile spełnia ona wymagania teorii pedagogicznej (Bogusław Śliwerski konsekwentnie używa tu pojęcia pedagogia).

Korczakowska spuścizna konsekwentnie wchodzi w akademicki dyskurs już nie tylko jako oryginalny, nowatorski system opiekuńczo-wychowawczy (Smolińska-Theiss, 2021). Korczak staje się obecny na polskich uczelniach pedagogicznych jako pedagog, jako rzecznik i adwokat praw dziecka, jako reformator wychowania i pedagogiki. Lektury Korczaka są stałym elementem programów kształcenia studentów. John Ziman taką sytuację traktuje jako działanie tzw. niewidzialnego uniwersytetu, który w dzisiejszych czasach nie tylko opiniuje, ale nadaje akademicki status wybranym ideom czy stanowiskom (Ziman, 1972). Pytaniem pozostaje jednak, jak odczytuje się dorobek Korczaka, w jakim nurcie pedagogiki się go lokuje. Odpowiedź na to pytanie jest możliwa tylko w perspektywie rozumienia zmian, jakie dokonują się w samej pedagogice jako nauce, sięgających jej podstaw ontologicznych i epistemologicznych. W takiej filozoficznej perspektywie pedagogika Korczaka zyskuje status metateorii, metapedagogiki, a może jest tylko metarefleksją – dla jednych o dziecku i dzieciństwie, dla innych o wychowaniu we współczesnym świecie (zob. Śliwerski, 2015, s. 14–41).

Zgodnie podkreśla się humanistyczny charakter korczakowskiej pedagogiki, jej wyraziste podstawy aksjologiczne, uniwersalne przesłania do dorosłych i dzieci. Można je odczytywać na różnych poziomach: teraźniejszości – przyszłości; potoczności – wyjątkowości; reprodukcji odwiecznych zasad – kreacji i nowatorstwa; bezpośredniego znaczenia – głębokiego sensu. Pedagogika Korczaka w warstwie bezpośredniej ociera się o oczywistość, a nawet banał. W głębokiej analitycznej perspektywie zawiera uniwersalne przesłanie do świata oparte na podstawowych wartościach i normach: dobra, miłości, szacunku, obywatelstwa, współpracy, demokracji, praw i praworządności. Nie jest to wizja związana z procesami czy prawami społecznymi, jak to chcieli wcześniej marksiści. Korczak buduje pedagogikę personalistyczną, normatywną, opartą na edukacji i na kreatywnym, oddolnym działaniu dzieci i dorosłych. Nie bez przyczyny osiłą tej pedagogiki jest obywatelstwo i partycypacja. W jej centrum stawia dziecko i dorosłego, którzy się wzajemnie poznają, obserwują, uczą, zmieniają siebie i świat. Korczak nie daje prostych reguł pracy pedagogicznej, pokazuje pedagogikę otwartą, wielowymiarową, poszukującą, błędzącą, bardzo mocno zakorzenioną w realiach praktycznych i coraz bardziej legitymowaną przez środowiska akademickie. Dla jednych – to za dużo, dla innych – za mało.

References

- Assmann, J. (2008). *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach historycznych*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Bińczycka, J. (2009). *Spotkanie z Korczakiem*. Olsztyn: Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Rusieckiego.
- Busch, F. W. (2005). *Über den Umgang mit Kindern. Die Bedeutung Janusz Korczak für das pädagogische Denken der Gegenwart*. Oldenburg: Oldenburger Universitätsreden.
- Chmieleńska, I. (1948). Janusz Korczak. *Kuźnica*, 40, 4–5.
- Ciesielska, M. (2020). [Janusz Korczak] Prawa dziecka jako jednostki. *Przegląd Krytyczny*, 2, 121–130.
- Czapska, M. (2006). *Ostatnie odwiedziny i inne szkice*. Warszawa: Biblioteka Więzi.
- Dauzenroth, E. (1978). *Der Pestalozzi aus Warschau*. Zürich: Schweizerischer Lehrverein.
- Falkowska, M. (1989). *Kalendarz życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Han-Ilgiewicz, N. (1967). Prawo dziecka do głosu. (W systemie korczakowskim). *Problemy Opiekuńczo Wychowawcze*, 9, 5–7.
- Hertz, A. (1991). *Wspomnienia starego człowieka*. Warszawa: PIW.
- Janicki, K.; Zaprutko-Janicka, A., Kaliński, D., Kuza, R. (2022). *Przedwojenna Polska w liczbach*. Warszawa: Bellona.
- Kamińska, A. (2011). *Wrażliwość a podmiotowość. Teoria Emmanuela Lévinasa i praktyka Janusza Korczaka*. Kraków: Instytut Wydawniczy Maximum.
- Kamiński, A. (1980). Wprowadzenie. W: A. Kamiński, F. Kulpiński, Z. Skalska (oprac.), *Pedagogika opiekuńcza Józefa, Czesława Babickiego. Pisma wybrane*. Warszawa: WSiP.

- Kępski, Cz. (1991). *Dziecko sieroce i opieka nad nim w Polsce w okresie międzywojennym*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej.
- Korczak, J. (1996–2010). *Sämtliche Werke*. Hrsg. F. Beiner, E. Dauzenroth, Band 1-16. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Korczak, J. (1993). *Dzieła. Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku*, t. 7, s. 211. Warszawa: Wydawnictwo Latona.
- Korczak, J. (2017). Sztuka wychowania. W: J. Korczak, *Teoria i praktyka. Artykuły pedagogiczne (1919–1939)* (s. 289–294), t. 13. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Kulpiński, F. (1986). *Józef Babicki. Życie, działalność, dorobek pedagogiczny*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej.
- Lewin, A. (1986). *Tryptyk pedagogiczny. Korczak – Makarenko – Freinet*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Lewin, A. (1999). *Korczak znany i nieznan*. Warszawa: WSP–ZNP.
- Lewin, A. (red.). (1988). *Janusz Korczak. Bibliografia publikacji Janusza Korczaka i o Januszu Korczaku w Polsce 1943–1987*. Heinsberg: Agentur Dieck.
- M.K. (1968). W obronie praw dziecka. 10-lecie Deklaracji Praw Dziecka. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 5.
- Milewicz, B. (1947). Nomen et omen. *Biuletyn Robotniczy TPD*, 9/10, 8–9.
- Nawroczyński, B. (1937). *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne*. Lwów: Książnica Atlas.
- Piotrowski, J. (1947). *Ojciec cudzych dzieci*. Łódź: Poligrafika.
- Smolińska-Theiss, B. (2012). Ewaluacja Roku Janusza Korczaka. W: *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci są ludzie*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Smolińska-Theiss, B. (2013). *Korczakowskie narracje pedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Smolińska-Theiss, B. (2021). Korczakowska spuścizna – między znakiem Holocaustu a prawami dziecka. *Pedagogika Społeczna Nova*, 2, 45–62.
- Smolińska-Theiss, B., Theiss, W. (2022). Ogólnopolski Kongres Dziecka w 1938 roku. Wizja wielkiej zmiany. W: J. Modrzewski i in. (red.), *Pedagogika społeczna w służbie człowiekowi. Jubileusz poznańskiej pedagogiki społecznej*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Sobczak, J. (1978, 1979). *Recepcja idei „Nowego Wychowania” w Polskiej pedagogice okresu międzywojennymi*, cz. 1, cz. 2. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Sobecki, M. (2002). Janusz Korczak, Helena Radlińska, Maria Grzegorzewska – gemeinsame biographische Wurzeln und pädagogische Konzepte. *Korczak Bulletin*, 1, 10–23.
- Szubert, E. (1966). *Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej. Geneza – rozwój – perspektywy*. Warszawa: Towarzystwo Wiedzy Powszechnej.
- Śliwerski, B. (2015). Nauki o wychowaniu a pedagogika. Nauki o wychowaniu. *Studia Interdyscyplinarne*, 1, 14–41.
- Śliwerski, B. (2019). Pedagogika Janusza Korczaka. W: B. Śliwerski, Z. Kwieciński (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 345–353). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tarnowski, J. (1990). *Janusz Korczak dzisiaj*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej.
- Theiss, W. (1997). Stary Doktor na indeksie. Nieznane recenzje dzieł Janusza Korczaka z 1954 roku. *Przegląd Powszechny*, 2, 218–229.
- Theiss, W. (1999). *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Uziembło, A. (1995). Reforma służby zdrowia i opieki społecznej Zarządu Miejskiego Miasta Stołecznego Warszawy. W: M. Gładkowska i in. (red.), *Opieka społeczna w Warszawie 1923–1947*. Warszawa: Interart. W XX-lecie śmierci Janusza Korczaka (1962). *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 8.
- Wołoszyn, S. (1978). *Korczak*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Ziman, J. (1972). *Spółeczeństwo nauki*. Warszawa: PIW.

Wiesław Theiss

Uniwersytet Warszawski*

Email: w.theiss@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-7942-6498

Przestrzenie życia i śmierci. O *Pismach czasu wojny (1939–1942)* Janusza Korczaka**1

Summary

SPACES OF LIFE AND DEATH. ON *WARTIME WRITINGS (1939–1942)* BY JANUSZ KORCZAK**

The article presents volume 15 of Janusz Korczak's collected works entitled *Wartime Writings (1939–1942)* (published in 2021). This collection volume is a unique historical publication containing 86 texts written by the famous educator and writer during his stay in a 'closed district', also referred to as 'death territory' of the Warsaw Ghetto. The book is a dramatic testimony of Korczak's heroic and determined struggle for the right of a child to live, even in a borderline situation. It is also a memoir of Korczak's own search for answers to the question about the meaning of the human world during the Holocaust.

Keywords: Janusz Korczak, Holocaust, Warsaw Ghetto, children's rights

Dzieła wszystkie Janusza Korczaka – geneza

Ponad trzydzieści lat temu, 7 sierpnia 1992 r., reporterki stołecznego dziennika „Życie Warszawy” opublikowały tekst *Cisza na ulicach getta*. Oto fragmenty tego zapisu:

* Adres: Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

¹ Przygotowując artykuł, korzystałem z najnowszego wydania (2021) książki Janusza Korczaka *Pisma czasu wojny (1939–1942)*. Redakcja naukowa tomu H. Kirchner, oprac. tekstów B. Dziadkiewicz, geneza utworów J. Leociak, przypisy M. Ciesielska przy współpracy A. M. Czernow. Warszawa: Międzynarodowe Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka, Muzeum Warszawy i Instytut Badań Literackich PAN, ss. 696.

Trzeci Marsz Milczenia, upamiętniający rocznicę tragicznej śmierci Janusza Korczaka i dzieci getta, zakończył się na Umschlagplatz, przy rampie kolejowej, gdzie, jak powiedział organizator pochodu Sławomir Kowalewski, odbywał się przeładunek z życia do śmierci.

Zebrał się w miejscu, w którym ostatnią siedzibę miał Dom Sierot Janusza Korczaka – przy dawnej ulicy Śliskiej 9/ Siennej 16, gdzie teraz znajduje się teatr „Lalka” w Pałacu Kultury i Nauki. Henryk Machalica, odtwórca roli Korczaka w spektaklu Teatru TVP Epizod z roku 1942 zaprezentował fragmenty relacji Marka Rudnickiego z ostatniej drogi Janusza Korczaka i dzieci. Potem ponad sześćsetosobowy III Marsz Milczenia ruszył ulicami dawnego getta na Woli [...] Chcemy, by nasze dzieci weszły w życie z zasadami, jakimi się kierował Korczak – mówili nauczyciele i opiekunowie biorących udział w marszu grup młodzieży.

Milczący pochód dwie godziny szedł drogą, którą pół wieku temu pokonywali Janusz Korczak, Stefania Wilczyńska, pracownicy Domu Sierot i ponad dwustu wychowanków.

W marszu wzięli udział uczestnicy Złotu Młodzieży, zorganizowanego przez Międzynarodowe Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka i Polski Komitet Korczakowski (także Stowarzyszenie im. Edyty Stein – przyp. WT). Wspólnie z Polakami, którzy zjechali się z kilkudziesięciu miast, szli więc ludzie z Francji, Szwajcarii, Rosji, Korei, Izraela, Włoch, Niemiec, Belgii, Austrii, Turcji, Azerbejdżanu.

Szli Śliską, koło szpitala, w którym pracował Korczak, Żelazną, przez którą biegła granica getta, mijali domy pamiętające wojnę – przez Pereca i Waliców, poznali miejsce, gdzie znajdował się słynny most getta – na rogu Żelaznej i Chłodnej, w kinie «Femina» – zachowanym centrum kulturalnym getta – obejrzeni fragmenty filmu Andrzeja Wajdy *Korczak*.

Ostatnim etapem wczorajszego marszu pamięci był Umschlagplatz i teren dawnej rampy kolejowej, zwanej przez Niemców «drogą do nieba» (Halena, Małecka, 1992).

Rok 1992 można przyjąć za umowny początek nowej fazy recepcji dziedzictwa Janusza Korczaka, znanego pedagoga, pisarza, lekarza oraz – jak się od pewnego czasu podkreśla – pierwszego rzecznika praw dziecka. Przypadająca wtedy 50. rocznica śmierci Starego Doktora sprawiła, że jego życie i dzieło stało się przedmiotem szerokiego zainteresowania w kraju i zagranicą. Doszło do tego w szczególnej sytuacji społeczno-politycznej, w okresie transformacji ustrojowej kraju. Wśród wielu nowych inicjatyw związanych z postacią Korczaka spektakularny charakter miały marsze pamięci. Ich celem było, tak jak w przypadku wyżej przywołanego marszu, upamiętnienie ostatniego okresu życia Starego Doktora i jego wychowanków w warszawskim getcie. Marsze odsłaniały szeroki historyczny i moralny kontekst tamtych wojennych wydarzeń. Kierując w stronę czasu zagłady i bohaterskiej walki Żydów o przetrwanie, przywoływały m.in. zjawisko bierności i obojętności polskich świadków czy też proceder ludzkich hien rabujących uciekinierów z getta. Podobne funkcje jak marsze pełniły, pierwsze tego typu w kraju, programy dydaktyczne, realizowane przez studentów pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego oraz Uniwersytetu Technicznego z Berlina Zachodniego (Smolińska-Theiss, Theiss, 1988).

Kolejnym ważnym, o ile nie najważniejszym osiągnięciem ówczesnych prac nad poznawaniem, udostępnianiem oraz popularyzacją osoby i dzieła Korczaka były

inicjatywy wydawnicze. Szły one w dwóch kierunkach: popularnym oraz naukowym. Do pierwszych należało wydanie znanego eseju Korczaka *Jak kochać dziecko*, w formie adresowanej do jak najszerszego kręgu odbiorców (Korczak, 1992a; kolejne wydania 1995, 1998, 2002, 2004). W drugim przypadku światło dzienne ujrzał tom *Janusz Korczak w getcie. Nowe źródła* (Korczak, 1992b). Książka ta, zasadniczo wzbogacająca dotychczasowy stan źródłowej wiedzy o Korczaku, była tym cenniejsza, iż po raz pierwszy udostępniała grupę 65 ocalonych i szczęśliwie odnalezionych dokumentów z ostatniego okresu życia Starego Doktora. Przygotowana do druku w Pracowni Korczakowskiej Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie pod kierunkiem Aleksandra Lewina, stawiała nowe pytania i wytyczała kierunki dalszych badań nad dziedzictwem Korczaka.

W 1992 r. zostały również wydane dwa pierwsze tomy *Dzieł* wszystkich Korczaka: *Dzieci ulicy. Dziecko salonu* (jako t. 1) oraz *Król Maciuś pierwszy. Król Maciuś na bezludnej wyspie* (t. 8). Okazało się, że był to początek wielkiego, a nawet – nie ma w tym przesady – historycznego osiągnięcia. Kontynuowana przez 30 lat edycja (1992–2021) obejmuje 15 tomów (19 woluminów); w zapowiedziach jest jeszcze jeden tom. Został w nich zgromadzony i opracowany cały dotąd poznany dorobek piśmienniczy Korczaka – od jego najwcześniejszych pism publicystycznych, felietonów i humoresek, drobnych tekstów pedagogicznych i medycznych, poprzez pierwsze opowiadania i powieści, w tym książki dla dzieci, oraz utwory radiowe, po rozpoznawane na całym świecie dzieła pedagogiczne, na czele ze słynnym esejem „pisanym w lazarecie polowym, pod huk armat” – *Jak kochać dziecko*. Razem – ok. 9700 stron druku! Nie ma w polskiej literaturze pedagogicznej drugiego tak wielkiego projektu wydawniczego. I nie ma chyba drugiego autora, który by na takie rozwiązanie bardziej zasłużył, aniżeli Korczak. Redaktorami naukowym serii byli kolejno Lewin oraz Hanna Kirchner, a funkcję sekretarza komitetu redakcyjnego pełniła, począwszy od pierwszego do ostatniego tomu – Marta Ciesielska.

Klucz do tomu piętnastego

Pisma czasu wojny (1939–1942) Korczaka stanowią 15. tom wspomnianej serii wydawniczej. Książka została przygotowana we współpracy z Muzeum Warszawy i dofinansowana przez Międzynarodowe Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka. Jest to publikacja wyjątkowa z kilku powodów. Po pierwsze pełni rolę szczególnego dokumentu osobistego – świadectwa losu człowieka, który znalazł się w sytuacji granicznej, w przestrzeni warszawskiego getta: tego „terytorium śmierci”, „obozu skazanych” „dzielnicy zamkniętej” itd. On, powszechnie znany jako Stary Doktor, pisarz, wychowawca i lekarz wraz ze swoimi wychowankami współdzielił tragedię

ok. 350–400 tys. Żydów osadzonych w nieludzkich warunkach, na obszarze ok. 400 ha. W tym „więzieniu o 22 bramach”, w przestrzeniach życia i śmierci, Korczak przebywał niewiele ponad czterdzieści miesięcy, od 6 listopada 1940 r. do 5 sierpnia 1942 r. Prowadził wtedy nieustępliwą i heroiczną walkę o prawo dziecka do życia, do szacunku, także – godnej śmierci. Po drugie prezentowana książka jest cennym źródłem historycznym, przynosi unikatowy materiał dokumentujący życie warszawskiego getta, realia widziane w perspektywie klasycznej triady stosowanej przez badaczy Holocaustu: oprawcy – obserwatorzy – ofiary.

Obszerny tom *Pism czasu wojny* (stron 696) składa się z dwóch części: „Pism różnych” autorstwa Korczaka (s. 7–296) oraz „Noty wydawniczej” (s. 299–690). Ogółem książka zawiera 86 tekstów Starego Doktora, które są ponumerowane w kolejności od 1 do 86 oraz uporządkowane w układzie chronologicznym: rok 1939 (3 teksty), 1940 (15 oraz 2 aneksy osobno drukowane), 1941 (9 oraz 4 aneksy), 1942 (43 oraz 5 aneksów), maj – 4 sierpień 1942 – *Pamiętnik*, teksty niedatowane (16). Zróżnicowana forma tych tekstów obejmuje prywatną oraz oficjalną korespondencję Korczaka, sprawozdania, artykuły do gazетки tygodniowej domu sierot, teksty literackie, luźne notatki oraz wspomniany utwór autobiograficzno-diarystyczny *Pamiętnik*. Opublikowano także odręczny, sporządzony przez Korczaka, odpis jego dyplomu lekarskiego, uzyskany w 1905 r. w Cesarskim Uniwersytecie Warszawskim.

Już tylko zebranie i skompletowanie wymienionych tekstów – oryginałów, kopii, skanów – było dużym wyzwaniem organizacyjnym. Przeważająca część dokumentów pochodzi ze zbiorów archiwum Lohamei Hagetaot w Izraelu, Głównej Biblioteki Lekarskiej w Warszawie, Żydowskiego Instytutu Historycznego w Warszawie oraz Korczakianum pracowni Muzeum Historii Warszawy. Niewiele, bo tylko pięć spośród opublikowanych tekstów znalazło się w druku po raz pierwszy (teksty nr 11, 13, 15, 18, 19). Inne wydano wcześniej, głównie w książkach: *Janusz Korczak w getcie*. *Nowe źródła* (Korczak, 1992b) oraz *Pamiętnik i inne pisma z getta* (Korczak, 2012). Sytuacja ta wcale nie ułatwiała prac redakcyjnych nad tym tomem. Było wręcz przeciwnie, żmudne porównania opublikowanych wersji (nie tylko w wymienionych książkach) ujawniły wiele wymagających korekty błędów, zmian, braków.

Wprowadzeniem do książki są uwagi Jacka Leociaka *Geneza utworów* (s. 299–311, podpisane J. L.). Autor, znany badacz historii warszawskiego getta i problematyki Holocaustu (zob. Engelking, Leociak, 2001), znawca i edytor dzieł Korczaka, w kilku krokach prowadzi czytelnika przez przestrzeń życia i śmierci „dzielnicę zamkniętą”, aby w tej „topografii Zagłady” finalnie skupić się na losach i twórczości Korczaka. Są to ważne uwagi. Niczym drogowskaz orientują czytelnika w gąszczu trudnych i na ogół mało znanych treści i problemów związanych z ostatnim okresem życia Korczaka.

Najpierw Leociak zwraca uwagę na zagadnienia ogólne, pisze o czasie i topografii getta oraz ukazuje przebieg deportacji ludności getta do obozu zagłady w Treblince. Bardziej szczegółowo – to drugi krok na zaproponowanej drodze – została przybliżona działalność samopomocowa, prowadzona przez oficjalne żydowskie instytucje, a także różnego rodzaju organizacje charytatywne oraz inicjatywy prywatne. Autor podkreśla rolę, jaką na polu opieki nad dziećmi sprawował Centos, czyli powstały w 1923 r. Związek Towarzystw Opieki nad Sierotami i Dziećmi Opuszczonymi. Wysiłki wymienionych oraz wielu innych organizacji skupiały się na rozwiązywaniu problemów, których źródłem były powszechne w getcie zjawiska: głód, napływ uchodźców oraz tragiczny los dzieci. W tej właśnie przestrzeni, na różnych polach opieki, pomocy i troski o ludzi pozbawionych warunków do życia działał Korczak. Mowa o instytucjach, w których Stary Doktor zabiegał o pomoc, o ludziach, od których otrzymywał (lub nie) wsparcie, okazjonalnych akcjach pomocowych czy też o konkretnych formach pomocy. W trzecim kroku wreszcie, niczym w soczewce, Leociak koncentruje uwagę na tragicznej sytuacji dzieci getta. Na obszarze tym funkcjonowało ok. 30 sierocińców, w tym także kierowany przez Korczaka dom sierot. Jednakże była to – trzeba zauważyć na marginesie omawianego tekstu – tylko niewielka część dzieci getta. One, najsłabsze, najczęściej chorowały i umierały. Ale one także, silne i zdeterminowane, zdobywały środki do życia poza murami getta, stając się często jedynymi żywicielami pozostałych członków rodziny.

Podążając dalej zaproponowaną drogą, w umownym czwartym kroku, Leociak przybliży i wnikliwie komentuje gettową twórczość Korczaka. Przyjmuje i rozwija założenie, iż – co z pewnością może ułatwić czytelnikowi pierwszy kontakt z tym pisarstwem – publikowane w tomie 15. pisma „składają się na niezwykłą Korczakową *summę*” (s. 305). Obecny jest w nich zarówno typowy dla Korczaka styl i język wypowiedzi, obecne są także jego idee, koncepcje filozoficzne i wychowawcze oraz motywy pisarskie, które towarzyszyły Staremu Doktorowi przez całe życie. Jednakże, jak zauważa Leociak, w okresie wojennym intensywniejsza była dynamika stylistyczna tej twórczości: „[...] chropawość języka, żywioł mowy potocznej, na którą Korczak miał słuch absolutny, kolokwialność zderzona z metaforą, poetycka wrażliwość sąsiadująca z gwałtownością oskarżeń i złorzeczeniami” (s. 305). Natomiast wśród tematów stale obecnych w twórczości Korczaka, podejmowanych także w granicznej sytuacji getta, Leociak wymienia, a są to tylko niektóre wątki: problematykę bioetyczną związaną z zagadnieniem eugeniki, temat starości, wątek chorób i samotności oraz topos dziecka-starca. Osobną uwagę zwraca powstały w getcie *Pamiętnik*, odsłaniający „literacki geniusz Korczaka”.

Przytoczone ustalenia są – z jednej strony – ważnym autorskim wkładem Leociaka do Korczakowskiego dyskursu, z drugiej – pomocną dłońią wyciągniętą

do tych, których Korczak, jego losy i twórczość widziana w perspektywie getta, dopiero niedawno zainteresowały. W tym przypadku, nie naruszając autonomii czyichś zainteresowań i własnych poszukiwań, Leociak ułatwia i skraca czytelnikowi drogę do celu. Czy ta ważna, praktyczna okoliczność nie jest argumentem za tym, aby uwagi Jacka Leociaka zawarte w *Genezie utworów* znalazły się na początku *Pism czasu wojny*... Korczaka i otwierały ten tom, pełniły funkcję wstępu?

Prace edytorskie nad *Pismami czasu wojny*...

Pisma czasu wojny... Korczaka wyróżniają się, a jest to trwała i widoczna cecha całej serii opublikowanych dzieł Starego Doktora, bardzo dobrym poziomem edytorskim. Nie byłoby tego bez wzorowej wręcz analityczno-krytycznej pracy z tekstem. Stopień trudności, jaki w tym zakresie musiała pokonać Bianka Dziadkiewicz (podpisana B. D.), autorka *Uwag o tekstach* zamieszczonych w t. 15, był nie tylko wysoki, ale pod wieloma względami – szczególny (s. 312–362). Kondycja fizyczna większości opracowanych dokumentów przedstawiała zły stan techniczny – to maszynopisy sporządzone na papierze przebitkowym, przepisywane z Korczakowskich oryginałów przez pracowników Domu Sierot, pełne błędów maszynowych. Istotną trudnością był brak wersji-matki, z którą można by porównywać kolejne kopie dokumentów; ten problem rozwiązano przyjmując za punkt odniesienia wersję najpełniejszą oraz wiarygodność zbioru, z którego dokument pochodził.

Rodzaj trudności, które Dziadkiewicz miała do pokonania na tym polu, dobrze ilustruje historia maszynopisu *Pamiętnika*, a dokładniej siedmiu (!) jego kopii maszynowych, powstałych po 1945 r. Każda z tych wersji została poddana analizie wewnętrznej, skupionej na zawartości treściowej maszynopisu oraz analizie zewnętrznej, porównawczej, prowadzonej w wymiarze chronologicznym. Bardzo dobra znajomość zagadnienia i perfekcyjny wręcz warsztat sprawił, że Dziadkiewicz zdołała ustalić odmiany wersji *Pamiętnika* i zachodzące między nimi relacje.

Edytorskie opracowanie maszynopisów Korczaka obejmowało także analizę historyczno-genetyczną, której celem było ustalenie proveniencji badanych dokumentów oraz okoliczności ich przetrwania. Skomplikowane, niejasne, pełne luk a nawet tajemnic losy uratowanych tekstów Korczaka zmuszały do zgoła detektywistycznego zaangażowania. Tak było w przypadku słynnej walizki z papierami Korczaka, wyniesionej z getta. Znane są różne i sprzeczne relacje, jak do tego doszło i kto rzeczywiście uratował dokumenty. Domniemany przebieg tego wydarzenia został przedstawiony także w filmie *Korczak* Andrzeja Wajdy. Z czasem fakt ten obrósł w legendę i żył własnym życiem. Pojawiły się nowe pytania: kto i gdzie przechowywał te dokumenty po wojnie, dlaczego przez czterdzieści lat nie udostępniał ich badaczom i instytucjom zajmujących się spuścizną Korczaka. Dopiero w połowie

1988 r. ktoś anonimowo i nie osobiście, a przez pośrednika przekazał zbiór tych materiałów Stowarzyszeniu Korczakowskiemu w Izraelu (Lewin, 1996, s. 6–7). Na te i inne pytania usiłowali bezskutecznie odpowiedzieć wcześniejsi badacze i edytorzy dzieł Korczaka, m.in. Igor Newerly, Lewin, Betty Jean Lifton. Tropem tym poszła także Dziadkiewicz. W wyniku żmudnych, drobiazgowych, ale wręcz fascynujących poszukiwań i analiz ustaliła, krok po kroku, co działo się z gettowymi papierami Korczaka, w czyich pozostawały rękach, gdzie były ukryte, nawet zamurowane, kiedy ujrzały światło dzienne, jak trafiły do Izraela, co bynajmniej nie oznacza rozwiązywania wszystkich zagadek, jakie pojawiły się w tej zagmatwanej historii.

Jeżeli praca edytorska z tekstem, zwłaszcza z dokumentem historycznym, kolacjonowanie różnych wersji tego samego zapisu, eliminowanie błędów i fałszywych tropów, nadaje dokumentowi tożsamość, to opatrzenie – w następnym już etapie pracy – dokumentu przypisami, odnośnikami, wyjaśnieniami sprawia, że dokument staje przed szansą zaistnienia w sferze praktyki naukowej i życia publicznego. Przypisy zakotwiczą dokument w czasie i przestrzeni, kierują w stronę związanych z jego treścią wydarzeń, problemów, ludzi i instytucji, odsłaniają inne punkty widzenia, a także inspirują czytelnika do własnych badań.

Przygotowane przez Ciesielską we współpracy z Anną Marią Czernow przypisy do *Pism czasu wojny* nie tylko są bezcenną wręcz pomocą w lekturze tekstów Korczaka, ale także wartością samą w sobie, często w sposób istotny wzbogacającą stan badań nad spuścizną Starego Doktora. Ten obszerny fragment książki (s. 363–690) jest w istocie „książką w książce” (327 stron druku!). „Księga” ta, rezultat ogromnego wysiłku, znajomości problematyki, bibliotecznych i archiwalnych poszukiwań, zwielokrotnia zasięg i znaczenie opublikowanych dokumentów. Prowadzi czytelnika precyzyjnie wyznaczoną drogą do celu – wydarzeń, miejsc, instytucji, osób. Przypisy, niczym mapa, przybliżają zarówno szeroki kontekst historyczny, społeczny, kulturowy, jak i na pierwszy rzut oka mało ważny szczegół, który okazuje się jednak istotną częścią pola poznania; odsłaniają sieć bezpośrednich i pośrednich powiązań między ludźmi i wydarzeniami; przybliżają polskie, żydowskie oraz polsko-żydowskie realia świata Korczaka. Niektóre hasła osobowe zamieszczone w przypisach są jakby ze słownika biograficznego, inne są minimonografiami instytucji społecznych czy kulturowych. Co równie ważne, sporządzona przez Ciesielską i Czernow aparatura naukowa nie zamyka drogi do kolejnych, własnych poszukiwań na tym polu.

Warszawskie getto – perspektywa Korczaka

Dokumenty i utwory prozatorskie składające się na *Pisma czasu wojny* (1939–1942) Korczaka mają układ w zasadzie chronologiczny; kilka z opublikowanych

tekstów nie jest datowanych, co spowodowało odejście od tej zasady. Wybór rozpoczyna *List do Redakcji* z dn. 4 września 1939 r., zamyka natomiast *Pamiętnik*, którego pisanie Korczak zakończył 4 sierpnia 1942 r. *Pamiętnik* zamykał nie tylko twórczość Korczaka, ale w istocie był jego testamentem, co nadaje temu zbiorowi pism szczególną wartość.

Warszawskie getto było przestrzenią śmierci, w której obowiązywało, sięgając po metaforę Otto Dov Kulki, „niezmienne prawo śmierci” (Kulka, 2014, s. 15). Korczak nie poddawał się ani tej przestrzeni, ani temu prawu. Ze wszystkich sił budował przestrzeń życia – ratunku, pomocy, opieki. Obraz tych konsekwentnych, usilnych, pełnych pasji działań przynoszą dwie, umownie tu wyróżnione, grupy opublikowanych dokumentów. Jedna obejmuje apele i wołania o pomoc do potencjalnych darczyńców, druga wiąże się obecnością Korczaka w Głównym Domu Schronienia przy ulicy Dzielnej 39.

Niesienie pomocy w skrajnej sytuacji getta Korczaka przyjmował za swój niezbywalny obowiązek i nawoływał innych do walki z krzywdą i zagrożeniem dzieci. Pisał w tej sprawie do przedstawicieli Gminy Żydowskiej, w tym do prezesa tej instytucji Adama Czerniakowa, dyrekcji różnych towarzystw pomocowych, urzędników, lekarzy, do chrześcijan i Żydów, znajomych i nieznajomych, do swoich wychowanków z Domu Sierot. Apelowal, prosił, błagał, żądał. Odwoływał się do prawa moralnego, które każe zwracać się o wsparcie, i do obowiązku pomocy bliźniemu. Jego głos był żarliwy i realistyczny. „W warunkach istniejących dzieci do roku nie mają szans na przeżycie” (s. 9) – pisał o dzieciach z internatu z ulicy Leszno 127 w liście do Związku Towarzystw Opieki nad Sierotami Żydowskimi „Centos” z dn. 26 grudnia 1939 r. W innym piśmie stwierdził: „Giniemy z braku doraźnej pomocy. Żądam: pożyczki 2000 złotych” (s. 12). W odezwie z marca 1940 r. wołał jakby w spokojnym tonie: „Proszę o: 1. Zasiłek pieniężny, 2. ofiarę w naturze (przydaje się wszystko), 3. Adresy zamożnych znajomych [...]” (s. 19).

Nawet na tle ogólnie złej sytuacji placówek opiekujących się dziećmi w getcie Główny Dom Schronienia przy ulicy Dzielnej 39 był uosobieniem koszmaru. Nazywany „karnym zakątkiem, miejscem grozy i cierpienia niewinnych ludzi” (s. 457), a przez Korczaka – „obozem koncentracyjnym dla sierot” (s. 79), nie dawał dzieciom szans na przeżycie. Korczak usilnie starał się zmienić ten stan rzeczy: „od trzydziestu miesięcy pyskuję na całą dzielnicę. Narobiłem sobie niechętnych bez liku, bo nikomu miłe nie jest: krzywa gęba i wredny jęzor łysiego zrzędy” (s. 117) – pisał. W lutym 1942 r. Korczak zatrudnił się w tej placówce w roli wychowawcy. Kilkanaście tekstów Starego Doktora na temat „Dzielnej” tworzą szczególny raport. Mówią o pracy w tym „przedpogrzebowym domu”, wysiłku podejmowanym w sytuacji skrajnego zagrożenia, w przestrzeni liminalnej, w której człowiek i jego dotychczasowy świat został wzięty w nawias i zawieszony w przestrzeni zagłady.

Uwagę przykuwa m.in. topos dziecka przedwcześnie dojrzałego, dziecka-starca, osoby małoletniej, która dobrze rozumie to, co się wokół dzieje. Jednym spośród wyniszczonych mieszkańców Domu Schronienia był chłopiec – „najuczciwszy z uczciwych spotkany człowiek”. Mowa o przedszkolaku, z którym Korczak zetknął się w następującej sytuacji: „Na łóżku na poduszkę kładzie dyżurny sześciolatek zmarłemu przed godziną – chleb z marmoladą. Pytam się: «Po co mu kładziesz chleb?». – Odpowiedź: «Bo to jego porcja²»” (s. 97). I następne słowa Starego Doktora, skierowane do swoich przyszłych czytelników, także do nas: „Więc przekazuję wam ku pamięci te trzy proste wyrazy: To jego chleb, to jego porcja” (s. 100).

Na przeciwnym biegunie zapisów dokumentujących tragiczną sytuację więźniów getta oraz raportów z nieustępliwej walki o pomoc dzieciom, znajduje się trzecia grupa wojennych pism Korczaka – utwory prozatorskie. Mają one różne formy – przypowiastek, opowieści, bajek, moralitetów, a kierowane są tak do dzieci, jak i dorosłych. Wyrósł z podłoża wizji o świecie wolnym od wojny, życiu szczęśliwych dzieci, nie pomijają także tragicznych realiów getta i obrazów śmierci. Jednakże w większości teksty te skupiają się na tym, co dobre i potrzebne w życiu człowieka, co w sytuacji zagrożenia może przynieść choćby chwilową ulgę, m.in. na matczynej miłości, wolności, szczęściu, Bogu, modlitwie, dobru i złu, nadziei. W pięknej kołysance *Świeczka chanukowa*, napisanej w 1941 r., Korczak wyszedł poza granice getta i sięgnął w daleką przyszłość dzieci:

Ty śpisz i rośniesz [...] Wy śpicie i rośnięcie.

We śnie, ciszy, rosną wasze ręce. Ręce potrzebne są do pracy.

Mała ręka może tylko małą pracę wykonać, a was czeka trudna praca.

Mała ręka może tylko lekką pracę wykonać, a was czeka ciężka praca.

Mała ręka może tylko nieważną pracę wykonać, a was czeka ważna praca.

Na wasze ręce czeka wielka, trudna, ciężka, twarda, piękna, celowa, twórcza praca [...]

Szalom, miłe dzieci. Śpijcie i rośnijcie. – Żyćcie i rośnijcie dla dalekiej drogi życia, dla pięknej, jasnej, czystej pracy – dla słodyczy i goryczy, ciepła i chłodu, dla woni wszystkich kwiatów i zaduchu murów – dla wolności, dla miłości” (s. 59–60).

O *Pamiętniku* Korczaka, drugiej zasadniczej części *Pism czasu wojny*, napisano wiele, bardzo wiele. I zapewne ten szczególny utwór Starego Doktora będzie przedmiotem i źródłem wielu kolejnych wypowiedzi. *Pisma* ... powstawały – zauważa Leociak – „tam i wtedy”.

² Na szczególne znaczenie tej wypowiedzi Korczaka zwrócił uwagę Andrzej Mencwel podczas międzynarodowej konferencji „Janusz Korczak. Lekcja przyszłości i nadziei”, która odbyła się 20 października 2022 r. w Senacie RP w Warszawie.

Tam – czyli w trzypiętrowym gmachu Towarzystwa Wzajemnej Pomocy Pracowników Handlowych i Przemysłowych, usytuowanym na posesji pomiędzy Śliską 9 i Sienną 16, z głównym wejściem od ulicy Siennej. Na pierwszym piętrze jedną ogromną salę przedzielono szafami i parawanami, urządając tam jadalnię, szwalnię, pokój rozrywkowy oraz izolatkę. Na noc salę przekształcano w wielką sypialnię, w której spały dzieci i personel. Korczak sypiał w izolacie obok. Wtedy – czyli między majem a sierpniem 1942 roku (Leociak, 2022, s. 75).

Rozwijając znaczenie jakże ważnego tu słowa „wtedy”, Leociak ma na uwadze „sytuację abisalną”, „czas abisalny” (od greckiego słowa *abyssos* – otchłań). Termin ten, zaczerpnięty ze studiów Barbary Engelking nad doświadczeniem czasu w getcie warszawskim, mówi o sytuacji „zstępowania w otchłań”, w „otchłań czasu”, to „życie w szczelinach czasu”. Był to czas „ogołocoony z przeszłości i przyszłości, zatopiony w otchłani ekstremalnego teraz [...] (tamże). W takiej sytuacji, gdzie „czas został wchłonięty przez otchłań, a jego porządek, rytm, miary zostały rozbite” Korczak – stwierdza dalej Leociak – znajdował chwile na pisanie. To było jego szczęście, bezpieczeństwo, spokój, spełnienie, wytchnienie. Bycie w takiej chwili, w „tej kropki czasu” oddzielało go od getta (Leociak, 2022).

Pamiętnik Korczaka jest, jak podkreśla Leociak, a także inni autorzy, dziełem otwartym, które – z jednej strony – oświetla samego Starego Doktora, całe jego życie i dorobek, z drugiej – mówi o sprawach uniwersalnych i ponadczasowych (Leociak, 2012, s. 281–300; zob. Rudnicki, 2013). W jednym i drugim przypadku jest to świadectwo nieocenione; „najbardziej przejmujące świadectwo – dodaje Lewin – nieludzkich czasów” (Lewin, 2012, s. 134). Jest także możliwy inny punkt widzenia. Barbara Smolińska-Theiss, doceniając oczywistą wartość obecnych w *Pamiętniku* szkiców dokumentujących sceny z życia w getcie, „ironicznych, zdystansowanych uwag” autoobserwacji Korczaka, a także poruszających mistyczno-filozoficznych refleksji nad światem i Bogiem, na plan pierwszy wysuwa odmienne – edukacyjne znaczenie *Pamiętnika*. Korczak:

[...] zostawił nam – dowodzi autorka – przesłanie, które skupia się wokół takich fundamentalnych kategorii, jak dobro i zło. Dla Korczaka dobro i zło nie są kontrapunktami. Są to pojęcia ciągle, usytuowane na jednej linii. «Świat jest przemianą zła, wiecznie trwałą» – pisze Stary Doktor [...] Widzi zmiany w świecie i rozwój człowieka: dziecka, osoby dorosłej, a także rozwój społeczny. Stary Doktor wierzy w rozwój, bo oznacza zmianę w kierunku coraz lepszych rozwiązań, możliwości, warunków życia. Jest to fundamentalna idea pedagogiki Korczaka (Smolińska-Theiss, 2013, s. 95).

Nie ma jednej perspektywy i drogi czytania i rozumienia *Pamiętnika*. Dzisiejszy czytelnik spojrzy na to dzieło w horyzoncie wybranych nowych koncepcji m.in. pedagogiki, historii, filozofii, antropologii kulturowej czy literaturoznawstwa. Odwoła się do współczesnych kontekstów, postawi aktualne pytania, odkryje niedostrzegane

wcześniej wartości. Prawdopodobnie jednak nie pominie jednego ze stałych, ciągle obecnych w badaniach nad *Pamiętnikiem* tematów. Jest to wieloznaczna, nieodgadniona i cokolwiek tajemnicza „mowa programowa historii”. Idzie o końcowy fragment *Pamiętnika*, w którym Korczak zastanawia się nad sensem toczącej się wojny i eksterminacyjnych działań podejmowanych przez Niemców wobec żydowskiego narodu (s. 288–290). Wyraża się jasno, gdy pisze o stosunku Niemców do Żydów. Podszycując się niejako pod figurę nazisty, w tonie komunikatu wojennego informuje i wyjaśnia: „Prowadzimy gigantyczne przedsiębiorstwo. Imię jego: wojna. – Pracujemy planowo, karnie, metodycznie. – Wasze drobne interesy, ambicje, sentymenty, kaprysy, pretensje, żale, apetyty nie obchodzą nas” (s. 289). Natomiast wątpliwości pojawiają się wtedy, gdy starając się zrozumieć sens „nowej karty Historii” Korczak pisze o – po pierwsze – nieprzeszkadzaniu Niemcom w realizacji założonych planów („Jesteśmy żelaznym walcem czy pługiem, czy sierpem. Byle z tej mąki był chleb. A będzie, jeśli przeszkadzać nie będziecie”, s. 290), a po drugie – wywózkach Żydów na Wschód, gdzie dzięki swojej pracy znajdą jakąś szansę na przetrwanie.

Przedstawiona przez Korczaka „mowa programowa Historii” była i jest przyjmowana z niedowierzaniem, bulwersowała, niepokoiła; czytelnicy i badacze nie wiedzieli, co w istocie te słowa znaczą, w czym imieniu były wypowiedzane itd.. Cały wysiłek interpretacyjny szedł w kierunku odpowiedzi na pytanie: „Czyżby [...] Korczak pogodził się z ówczesnym biegiem wydarzeń i wyrokiem historii” (Lewin, 1996, s. 144). Albo: „Czyżby [...] bulwersująca „mowa” była jedynie zabiegiem retorycznym, intelektualną prowokacją zastosowaną w celach heurystycznych – poszukiwania odpowiedzi na frapujące Korczaka pytania” (Leociak, 2022)? A może – zmieniając pytanie – w realiach tej „nieszczęsnej, obłąkanej dzielnicy”, kiedy począwszy od lipca 1942 r. „akcja likwidacyjna” objęła 300 tys. mieszkańców warszawskiego getta, Korczak po prostu chciał przedstawić – jakby w ostatniej swojej wypowiedzi – oprawcę i ofiarę; Niemca – w „ramie wojennego planu i porządku” oraz Żyda – w „ramie nadziei na życie, jaką dawał mityczny «Wschód»”? I być może, że wcale tu nie szło o to, czy Korczak ulegał złudzeniu, że ratunek jest możliwy czy też nie. Korczakowska „mowa programowa Historii” była i jest głęboką analizą przebiegu „nowoczesnego ludobójstwa”, programu i realizacji Holocaustu, a w drugim planie – obrazu aryjskiej utopii (zob. Bauman, 1992, s. 136–138; także Baumeister, 2009, s. 220–221)?

W dniu 6 sierpnia 1942 r., Korczak wraz ze swoimi wychowankami wyruszył na Umschlagplatz (plac przeładunkowy), skąd tory kolejowe prowadziły do obozu zagłady w Treblince. Poeta napisał:

Co robił Stary Doktor
w bydłęcym wagonie

jadącym do Trebłinki dnia 5 sierpnia
przez kilka godzin krwiobiegu
przez brudną rzekę czasu

nie wiem
co robił Charon dobrowolny
przewodnik bez wiosła
czy rozdał dzieciom resztę
zdyszanego tchu
i zostawił dla siebie
tylko mróz po grzbiecie [...] (Ficowski, 1983)

„Do pojęcia ojczyzna należy książka” – pisała blisko sto lat temu Helena Radlińska (1879–1954), która nota bene dobrze знаła Korczaka i współpracowała z nim w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. *Pisma czasu wojny (1939–1942)*, dzieliły los ojczyzny, kraju i ludzi. Wydobyte – dosłownie – z przestrzeni śmierci, z ruin i popiołów warszawskiego getta, poddane konserwacji, starannie edytorsko i naukowo opracowane, zostały przywrócone życiu. *Pisma...* są ważnym dziełem w najnowszych dziejach naszej kultury i historii. Zapisana na kruchych kartach papieru myśl Korczaka zwyciężyła. Przetrwała wydarzenia, które są zaliczone do jednych z najgorszych i najbardziej haniebných wydarzeń XX w. Dzisiaj dzieło Starego Doktora jest świadectwem historii, która nie milczy, wręcz przeciwnie – każe stawiać opór źródłom i formom zła w dzisiejszym świecie.

References

- Bauman, Z. (1992). *Nowoczesność i zagłada*. Warszawa: Fundacja Kulturalna Masada.
- Baumeister, R. F. (2009). Holokaust i cztery korzenie zła. W: L. S. Newman, R. Erber (red.), *Zrozumieć zagładę. Społeczna psychologia Holokaustu* (s. 215–232). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Engelking, B., Leociak, J. (2001). *Getto warszawskie. Przewodnik po nieistniejącym mieście*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Ficowski, J. (1983). 5 VIII 1942. *Tygodnik Powszechny*, 17(1765), 4.
- Halena, J., Małecka, A. (1992), 7 sierpień. Cisza na ulicach Warszawy. *Życie Warszawy*, 188, 6.
- Korczak, J. (1992a; kolejne wyd. 1995, 1998, 2002, 2004). *Jak kochać dziecko*. Redakcja, posłowie i kalendarium W. Theiss. Warszawa: Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO.
- Korczak, J. (1992b). *Janusz Korczak w getcie*. *Nowe źródła*. Wstęp i red. nauk. A. Lewin, przypisy M. Ciesielska, M. Falkowska, M. Matysiak. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (2012). *Pamiętnik i inne pisma z getta*. Przypisy M. Ciesielska, posłowie J. Leociak. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.

- Kulka, O. D. (2014). *Pejzaże metropolii śmierci. Rozmyślenia o pamięci i wyobraźni*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Leociak, J. (2022). Czas abisalny getta a perspektywa „jutra” (Leib Goldin, Stella Fidelseid, Janusz Korczak). *Konteksty. Polska Sztuka Ludowa*, 1–2(336–337), 73–80.
- Lewin, A. (1996). *Gdy nadchodził kres... Ostatnie lata życia Janusza Korczaka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Rudnicki, Z. (red.) (2013). *Korczak na marginesach. Czytając „Pamiętnik” Starego Doktora*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Smolińska-Theiss, B. (2013). *Korczakowskie narracje pedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Smolińska-Theiss, B., Theiss, W. (1988). Śladami Janusza Korczaka – od Warszawy do Treblinki. *Kultura i Społeczeństwo*, 4, 241–244.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

2022 NUMER 4(266)

ISSN 0023-5938; E-ISSN 2657-6007

COPYRIGHT © MARIA CZEREPIANIAK-WALCZAK, 2022

CREATIVE COMMONS: UZNANIE AUTORSTWA 3.0 POLSKA (CC BY 3.0 PL)

[HTTP://CREATIVECOMMONS.ORG/LICENSES/BY/3.0/PL/](http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/)

[HTTPS://DOI.ORG/10.31738/2657-6007.KP.2022-4.3](https://doi.org/10.31738/2657-6007.kp.2022-4.3)

Maria Czerepaniak-Walczak

*Uniwersytet Szczeciński**

E-mail: maria.czerepaniak-walczak@usz.edu.pl

ORCID: 0000-0002-7565-5904

Humoreski, felietony, drobiazgi satyryczne – formy publicznego intelektualizmu Janusza Korczaka**

Summary

HUMOROUS SKETCHES, COLUMNS, EPIGRAMS – JANUSZ KORCZAK'S FORMS
OF PUBLIC INTELLECTUALISM**

The purpose of this text is to draw attention to the intellectual and emotional potential of that part of Janusz Korczak's work which is not often the subject of pedagogical analysis, namely the content of the columns and humorous sketches published in the satirical magazine *Kolce*. The addressees of this content were adults, which makes us realise that Korczak was a writer for everyone and addressed his "guidelines" to people of all ages. The text attempts to prove the thesis that Janusz Korczak was a public intellectual, and one of the instruments he used to provoke reflection and expose personal and systemic limitations was the comic strip, satire, and grotesque. Editorial forms – humorous columns – turn out to be an attractive means of criticising hypocritical morality and stimulating pedagogical reflection to this day. Although gelotological approaches are in the field of pedagogical interest, using its instruments in reading Janusz Korczak's thoughts and messages, especially addressed to adults, requires in-depth analysis. It is one of the conditions for understanding the specificity of Korczak's public pedagogy and applying it for the sake of the present and the future.

Keywords: Janusz Korczak, public intellectual, public pedagogy, humor, satire, comism

* Adres: al. Papieża Jana Pawła II 22a, 70-453 Szczecin

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

Pisanie o inspiracjach Korczakiem i jego spuścizną, w sytuacji, gdy istnieje już bogata „korczakologia” – jest bardzo dużym wyzwaniem. O obecności tego autora, jego dzieł, myśli oraz odwołań do nich we współczesnym świecie świadczy liczba rekordów w sieci www: 2 lipca 2022 r. hasło Janusz Korczak zostało wyszukane 2 170 000 razy w ciągu 0.55 sekundy, a Henryk Goldszmit 35 400 razy w 0.46 sekundy.

Te liczby uświadamiają uniwersalność przesłania i praktyk Starego Doktora, jak również i to, jak bardzo aktualne są jego myśli i postulaty oraz jak mało zmienił się świat, mimo rozwoju nauki o człowieku i mimo osiągnięć techniki wszechobecných, a wręcz nieodzownych w codziennym życiu. Myśli Korczaka oraz sposób ich upowszechniania przez autora wciąż są źródłem inspiracji nie tylko dla profesjonalnych wychowawców i nie tylko w kręgu osób, którym zależy na poszanowaniu praw dzieci, ale także dla tych, którzy zdają sobie sprawę z tego, że „nie wolno zostawić świata, jakim jest” (Korczak, 1998, s. 529). Wciąż aktualna jest uwaga Starego Doktora: „A ludzie teraz i niecierpliwi, i roztargnieni i często mówią wcale nie to, co chcą, i robią wcale nie to, co chcą, a ot tak, co zdarzy się akurat” (Korczak, 2012, s. 233). Dokładał więc starań, by ludzie zatrzymali się na chwilę, zastanowili, pośmiali, a co najmniej uśmiechnęli.

W popularnym odbiorze pisarstwo i praktyki Korczaka kojarzone są z dzieckiem i dzieciństwem, troską o tych, którzy są ludźmi, a nie kandydatami do bycia ludźmi. Spuścizna Korczaka jest jednak, moim zdaniem, klasycznym przykładem działalności publicznego intelektualisty. Jego przesłania są bowiem adresowane do szerokiego spektrum odbiorców i użytkowników, w różnym wieku, o różnym cenzusie edukacyjnym i statusie społecznym; mówiąc kolokwialnie – do zwykłych ludzi. Do dziś są specyficzną pedagogią publiczną. Moją uwagę skupia Korczak właśnie jako publiczny intelektualista, który swoimi wypowiedziami porusza umysły i emocje ludzi. Jak pisze Jadwiga Bińczycka: „Zasługą Korczaka jest to, że on nie tylko opisywał [i dodam: objaśniał – MC-W] świat, ale też starał się go zmienić” (Bińczycka, 2009, s. 132). Czynił to przez własną działalność medyczną i pedagogiczną, ale także poprzez teksty, zarówno o charakterze akademickim, jak i publicystycznym.

Z tej właśnie perspektywy odczytuję tu aktualność idei Korczaka oraz jego sposobu ich upowszechniania. Jego praktyki lekarskie, wychowawcze, literackie i publicystyczne noszą znamiona aktywności, którą współcześnie uznaje się za działania publicznego intelektualisty. Odnosi się to zarówno do treści, jak i do formy publicznych wypowiedzi. Miało to znaczenie w historycznym czasie życia i działalności Korczaka, ale ma też znaczenie współcześnie, gdy „akrobaci płynnego

czytania” (Korczak, 2017, s. 60) wciąż należą do mniejszości, system edukacji całościowej nie mieści się w ramach polityki oświatowej, a raz po raz ujawniają się w telewizjach i portalach internetowych jacyś „eksperci” [...] a to hochsztaplerzy rzekomi znawcy...” (Widacki, 2022).

W artykule w pierwszej kolejności przybliżam właściwości i zadania publicznego intelektualisty jako postaci. Następnie skupiam się na elementach stylistycznych wypowiedzi Korczaka – humorze, komizmie i satyrze, wskazując je jako środki wzbudzania refleksji w publicystyce Starego Doktora. W uwagach końcowych stawiam pytania o możliwości współczesnego wykorzystania pedagogicznego potencjału komizmu i humoru przez publicznych intelektualistów i w pedagogiach publicznych.

Cechy i zadania publicznego intelektualisty¹

Zanim udowodnię słuszność postawionej tezy, omówię pokrótce specyfikę aktywności publicznego intelektualisty. Zwrócenie się ku roli publicznego intelektualisty w trzeciej dekadzie XXI w. wynika z dwóch powodów. Po pierwsze z faktu dewaluacji roli wiedzy i wzrostu negatywnego stosunku do niej (Furedi, 2013, s. 14), co ma istotne konsekwencje dla jednostkowego i zbiorowego życia, dla bytowania ludzi oraz bezpieczeństwa planety i kosmosu. Po drugie z uznania trwałości i aktualności przesłania Korczaka odnośnie do teraźniejszości i przyszłości świata.

Obserwowany wzrost sceptycyzmu wobec naukowych odkryć (możemy to obserwować m.in. w dyskusjach na temat zmian klimatycznych, a ostatnio na temat pandemii i szczepionek), obskurantyzmu i zaufania do szarlatanów, a jednocześnie hermetyzacja i ekskluzywność języka publikacji naukowych sprawiają, że dwa światy – nauki i zwykłego człowieka – funkcjonują równolegle. Dzieje się to ze szkodą dla każdego z nich. Dlatego wielkiego znaczenia nabiera aktywność osób łączących owe dwa światy, przekraczających dzielące je granice, odślanających potencjał i korzyści z wiedzy naukowej w życiu codziennym. Takimi osobami są publiczni intelektualiści, kierujący swoje wypowiedzi do szerokiego grona nieprofesjonalnych odbiorców w celu wzbudzania ich krytycznej refleksji. Są to osoby, które wywierają duży wpływ na współczesne społeczeństwo poprzez swoje myśli, pisma lub wypowiedzi. Podejmują się one niekiedy roli Dawida w walce z Goliatem – z systemem albo jego elementami, w tym z populistyczną opinią publiczną.

¹ Mimo tendencji do używania feminatywów, w tekście posługuję się rodzajem męskim – publiczny intelektualista – co nie znaczy, że rola ta przypada wyłącznie mężczyznom. Tekst ten poświęcony sile i zasięgowi publicznego oddziaływania Korczaka na jednostkowe i zbiorowe wybory i decyzje usprawiedliwia użycie rodzaju męskiego.

Są aktywnymi publicznie polemistami z postprawdą, fałszowanymi informacjami („faktami alternatywnymi”), kulturą chciwości i egoizmu, kulturą postetyki, odrętwienia i analfabetyzmu obywatelskiego, infantylnego spektaklu (Kwieciński, 2017, s. 62). Nieustraszeni, posługując się konstruktywnymi argumentami, odsłaniają obszary i siły ucisku, niesprawiedliwości, zadają niewygodne pytania, gdy poszczególne filary społeczeństwa (władza, politycy, przywódcy religijni, a także edukacja) w imię podtrzymywania istniejącego ładu premiuja, a niekiedy wręcz dopuszczają jako jedyny – własny dyskurs ograniczający społeczną i ekonomiczną równość, sprawiedliwość dla wszystkich oraz wolność mówienia, myślenia i wyznawania, czyli podstawowe wymogi dobrego obywatelstwa. Ich niezależny głos demaskuje obskurantyzm i populizm, przejawy deprywacji i jest nastawiony na ochronę praw człowieka.

Zadaniem publicznego intelektualisty jest informować, wzbudzać zaniepokojenie i krytyczny namysł, wyzwać odwagę stawiania pytań i wyrażania niezgody. Nie nauczać, nie instruować, a inspirować samodzielne dostrzeganie niesprawiedliwości i wykluczania oraz reagowanie na nie. Wyróżnia się on takimi cechami jak: umiejętność obserwowania, słuchania, dialogowania, debatowania oraz odwaga, krytyczność i determinacja w obronie wyznawanych wartości. Ważną cechą publicznego intelektualisty jest świadomość własnej mocy, filozoficzne samorozumienie i etyczne imperatywy, którymi kieruje się, mówiąc prawdę. Według Henry’ego A. Giroux, publiczni intelektualiści są najważniejszymi wychowawcami. Uznają potrzebę działania na rzecz świata, łączenia czytania słowa z czytaniem świata (2012). Mówiąc o Korczaku jako publicznym intelektualistcie, można wręcz mówić o publicznym pedagogu w znaczeniu greckim *agōgos*.

John Issitt (2013), na podstawie dyskusji z współpracownikami, sporządził listę typów publicznych intelektualistów ze względu na ich dominujące pola i sposoby aktywności. Jak zastrzegł, jest to lista otwarta i znajdują się na niej:

- dysydent – rozumie dominujące idee i nie zgadza się na nie. Czuje się nieswojo w świecie i jest dla niego obcy (outsider). Jest politycznym i społecznym radykałem;
- ujawniacz prawdy/ demaskator fałszu, manipulacji i iluzji – odsłania i krytykuje dominujące i instytucjonalne oczekiwania, zakłęcia i zabobony zakorzenione w uzusach językowych oraz stereotypowe zachowania;
- myśliciel – odkrywca/ twórca nowych idei, interpretacji świata, jego przeszłości, współczesności i przyszłości z zachowaniem poprawności naukowej. Dzieli się swoimi przemyśleniami, przez co ma szansę inspirować i wyzwać inicjatywy zmiany społecznej, otwartości intelektualnej i praktyk życia codziennego;
- ekspert – autor i tłumacz wskazówek, a używając terminologii Korczaka – prawideł, podejmowania decyzji dotyczących konkretnych spraw;

- gwiazda medialna – uczestnik publicznych debat objaśniający świat. Charyzma w połączeniu z rzetelną wiedzą wzbudzającą zaufanie i umiejętnościami retorycznymi sprawiają, że ten typ publicznego intelektualisty jest często zapraszany na spotkania z publicznością i staje się magnesem przyciągającym widzów/słuchaczy/czytelników, w tym nieprofesjonalistów. Współcześnie areną działalności gwiazdy medialnej są media cyfrowe oraz platformy (YouTube, TED, podcasty itp.);
- strażnik wiedzy – dbający o rzetelność profesjonalnych informacji z poszanowaniem kompetencji komunikacyjnych nieprofesjonalistów. Troszczy się o unikanie powierzchowności, banalności, uproszczeń, zachowując prawdziwość, jasność i zrozumiałość przekazu; demaskuje fałsz.

Wymienione typy nie są rozłączne. Dopełniają się, a ich cechy i zachowania wręcz kumulują; są synergiczne. Można bez trudu wskazać osobę, której publiczna aktywność upowszechniająca idee, wartości i wiedzę jest egzemplifikacją każdego z tych typów, a ponadto swoimi profesjonalnymi czynami zaświadcza o słuszności i prawdziwości tego, co głosi. Niewątpliwie jako przykład tak rozumianego publicznego intelektualizmu można wskazać praktyki i nauki Korczaka.

Zaangażowany publiczny intelektualista jest wychowawcą o dużym polu oddziaływania, co wiąże się z poczuciem wzmożonej odpowiedzialności. Nie tylko jego słowa, ale czyny, zachowania w różnorodnych sytuacjach, są informacją dla szerokiego kręgu uczestników życia społecznego, sprzyjają rozumieniu i wartościowaniu tego, co się dzieje. Korczak miał tego świadomość: „Każde słowo moje znajduje echo w stu umysłach, każdy czyn śledzi sto par czujnych oczu” (Korczak, 2017, s. 51) stwierdzał. Publiczny intelektualista obnaża głupotę, ale nie osób, lecz systemu stawiającego człowieka w niezrozumiałej dla niego sytuacji. Dylematy etyczne i intelektualne wyraża językiem prostym, zrozumiałym, lecz nietrywialnym i nieinfantylnym.

Społeczne zaangażowanie Korczaka, lewicowa orientacja publicystyki i mentorstwa uwidoczniona jest zarówno w treściach tekstów, jak i w mediach, w których je udostępniał. Były to adresowane do szerokiego spektrum odbiorców czasopisma: tygodniki naukowo-literackie (m.in. „Głos”, „Przegląd Społeczny”, „Społeczeństwo”), ale także ilustrowane humorystyczno-satyryczne czasopismo „Kolce”. Nie wymieniam wszystkich czasopism, na łamach których publikował Korczak. Mimo pokus nie podejmuję się też wykorzystywania całej Korczakowskiej publicystyki do udowodnienia postawionej na wstępie tezy. To wymagałoby ogromnego wysiłku i solidnych prac studyjnych. Skupiam się jedynie na przywołaniu przykładowych tekstów satyrycznych dostępnych czytelnikom, zamieszczonych w drugim tomie *Dzieł* (Korczak, 1998) pod naukową redakcją Hanny Kirchner.

Żart, dowcip, satyra – formy narracji publicznego intelektualisty

Ważną cechą publicznego intelektualisty jest odpowiednia stylistyka tekstów, zachowująca równowagę między akademickością i potocznością oraz pozwalająca na komunikowanie wyników lub procesów aktywności intelektualnej. Zapewnia ona zrozumienie treści przez nieprofesjonalistów, ale strzeże przed populizmem, uproszczeniami, sentymentalizmem i banalizacją. Publiczny intelektualista może przyjąć w swoich przekazach perspektywę gelotologiczną (Grzybowski, 2015, s. 15) – uznać żart, dowcip, humor za nośny i atrakcyjny środek objaśniania świata, wykorzystywać zmysł komizmu – własny i odbiorcy/odbiorców. W tej perspektywie stosowane są różne formy ekspresji, nie tylko werbalnej. Współcześnie, w związku z wykorzystaniem potencjału mediów cyfrowych nabiera to szczególnego znaczenia. Radykalnie i ustawicznie wzrasta arena działania publicznych intelektualistów. Nie oznacza to, że jest owocnie wykorzystywana. Korczak zamieszczał swoje humoreski w dostępnych dla niego mediach, a siłę ich oddziaływania wychowawczego wzbogacał formą, stylistyką swoich wypowiedzi. Wykorzystywał w tym m.in. swoje wielkie poczucie humoru (Grzybowski, 2015, s. 244). Posługiwanie się żartem, ironią satyrą było dla niego łatwe, gdyż lubił żartować (Medvedev-Nathoo, 2012, s. 26). Jednakże, jak pisał:

Dziwne też mają ludziska pojęcia o humorystach. Zdaje im się, że humorysta jest najszcześliwszym pod słońcem człowiekiem, że obronny w nieprzystępną twierdzę dowcipów i «kawałów» umie wykpić się z każdej, najcięższej nawet sytuacji, że zyskuje sobie kosztem żartów serca ludzkie (Korczak, 1998, s. 93).

I podkreślał, że „iskrę wrodzonego talentu szanować należy ku pożytkowi ogółu, że ta iskra nie powinna służyć do zapalania cygar dobrobytu dla jednostek, lecz do zapalania wielkiego stosu, gdzie by cały naród mógł gotować jajecznicę pożywną rozwoju i chwały...” (tamże).

Dzięki poczuciu humoru, przy równoczesnej umiejętności posługiwania się nim w upowszechnianiu wyznawanych wartości, Korczak stworzył interesujące i atrakcyjne formy pisarskie, w których prawda i wiedza są nierozzerwalnie splecione z retoryką. Jak zauważa Marta Rakoczy:

Korczakowski projekt nowych form pisarstwa pedagogicznego był ściśle związany z jego filozofią wychowania oraz jej etycznymi implikacjami. Miał rewidować utrwalone sposoby myślenia i działania poprzez własną treść, ale przede wszystkim formę. Jego celami były dehegemonizacja i decentralizacja wypowiedzi eksperckiej (2021, s. 43).

Odnosi się to nie tylko do pisarstwa pedagogicznego, ale również do uprawianej przez Korczaka publicystyki, w tym humoresek, felietonów i drobiazgów

satyrycznych. Warto przy tym podkreślić, że poprzez swoją narrację, publiczny intelektualista sprawuje niewidzialną władzę, obnaża niesprawiedliwość, naiwność i głupotę, wzbudza refleksję i nadaje sens temu, co wymyka się spod potocznego rozumienia. Jest to wyraźnie widoczne w wypowiedziach Korczaka.

O ile w tekstach dla dorosłych o tematyce wychowawczej (*Jak kochać dziecko*; *Prawo dziecka do szacunku*) znajdują się swoiste instrukcje, o tyle w tekstach satyrycznych Korczak wychodzi poza rolę Starego Doktora i pajdocentryka. Swoje przesłania kieruje do dorosłych, pokazując ich właściwości, a raczej wady w codziennych relacjach z innymi dorosłymi. Bohaterami i adresatami jego tekstów zamieszczanych na łamach czasopisma humorystyczno-satyrycznego „Kolce” byli dorośli. Należy podkreślić, że łamy czasopism satyrycznych ze swoim przekazem kulturalnym i społecznym są nierozzerwalnie związane z kwestiami polityki, władzy i kontroli. Oznacza to, że zamieszczane w nich treści nie tylko bawią, dostarczają rozrywki, ale reprezentują formy wiedzy, praktyki językowe, relacje społeczne i wartości, które są szczególnymi krytykami selekcji i wykluczeń z szerzej pojętej kultury. Są ważnymi instrumentami demaskowania niedoskonałości, nieodpowiedniości określonych form życia społecznego oraz wzbudzania refleksji nad możliwościami wprowadzania i uprawomocniania zmiany.

Przedstawiane w żartobliwy sposób wady były (i są) źródłem refleksji pedagogicznej. Zaprezentowane w humorystycznej, satyrycznej formie każde zdarzenie z życia codziennego staje się – czy raczej: ma szansę stać się – „momentem wychowawczym”², zarówno dla jego uczestników, jak i dla obserwatora. Wzbudza refleksję tu i teraz, ale też potem. Dla publicznego intelektualisty nie ma zdarzeń bez znaczenia. Jak pisał sam Korczak: „Trzeba notować i zastanawiam się nad wszystkim, odrzucać, co przypadkowe, łączyć, co pokrewne, szukać kierujących praw” (2017, s. 9).

Treści humoresek wzbudzają refleksję, demaskują obłudę i hipokryzję. W treściach humoresek i satyr znajdujemy krytykę systemu, a także duży ładunek edukacyjny. Jak pisze Bożena Wojnowska, autorka *Noty wydawniczej* do tomu *Koszałki opałki. Humoreski i felietony* (1998), były one adresowane do „względnie zamożnego mieszczaństwa, drobnych rentierów i urzędników, drobnej burżuazji i «czytającego», i lepiej sytuowanego drobnomieszczaństwa. [...] Była to zatem publiczność, którą tworzyli ludzie «z towarzystwa». [...] Dla tak określonego kręgu odbiorców Korczak wybrał satyrę jako środek wyrazu” (Wojnowska, 1998, s. 529). Według niej teksty Korczaka „Przynosiły prawdy niemiłe, nie pozwalały trwać w samozadowo-

² Jest to tytuł książki Korczaka, która ukazała się po raz pierwszy w styczniu 1919 r. Zob. Michalak (2017). *Słowo wstępne*, (s. 5). W: J. Korczak (2017). *Momenty wychowawcze*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.

leniu, były lustrem odbijającym obraz czytającej publiczności daleki od wizerunku, jaki ta chciała pielęgnować. Wyrwały ze stanu gnuśności, oglupienia, drętwoty” (Wojnowska, 1998, s. 530).

W przywoływanych poniżej przykładach cytuję tylko wybrane fragmenty tekstów:

Moje mądre myśli.

Pewna pani miała dwie sługi i rzekła:

Sługi są dziś tak zdemoralizowane, że wcale im ufać nie można.

I wstawiła do kredensu cukierniczkę z cukrem i słoik z konfiturami. [...]

Najmniejszego zaufania nie mam do moich dwóch sług – powiedziała [...].

Po czym wyszła z mężem na koncert, a pod opieką swoich dwóch sług zostawiła troje dzieci (Korczak, 1998, s. 441).

Treści felietonów wzbudzały i nadal wzbudzają refleksję nad codziennymi rytuałami. Obnażają ich bezsens. Ilustracją tego jest treść felietonu *Zdrowie twoje*, którego niewielki fragment przytaczam:

[...] Zdrowie gospodarza, gospodyni, zdrowie gospodarzy, zdrowie miłych gości; zdrowie pana konsyliarza, pana mecenas, radcy, prezesa, profesora, redaktora!...

Pomyślcie tylko: młodzi i starzy, ludzie często nawet niezupełnie niemądrzy, nawet skądinąd dość rozbawni, plotą jak dzikusy podzwrotnikowi, plotą w dobrej wierze, aż żal patrzeć, smutno słuchać.

Jaki może być związek, u licha starego, między czymś zdrowiem, a wypitym przeze mnie kieliszkiem wódki, piwa, wina lub koniaku, choćby nawet bardzo oryginalnej zagranicznej marki (Korczak, 1998, s. 287).

Interesujące są prezentacje postaci, zwłaszcza tych, które cieszą się powszechnym autorytetem i uznaniem społecznym, a ich zachowania i wypowiedzi wzbudzają respekt. Do takich postaci należy opisywany tu krytyk:

Miał bladą twarz, przenikliwy wzrok, w nieładzie włosy i zaniedbane ubranie. Ruchy jego wskazywały lekceważenie, a w głosie dźwięczała nuta nieśmiertelnej ironii.

Słyszałem wiele o nim. Jedni twierdzili, że jest samym Prometeuszem, tylko nie chce mu się zerwać z łańcucha; drudzy mniej krzepcy w mitologii szukali porównań w dziedzinie nauk biologicznych: lew, orzeł, dąb, rozumie się piorunem życia zdruzgotany, no i tak dalej ...

[...] Poznałem go wreszcie. Udzielił mi się dreszcz ogólnego ku niemu szacunku.

[...] Przez cały wieczór nie wyrzekł ani słowa. Tylko od czasu do czasu mruknął niecierpliwie, przesunął palcami po włosach, dwa razy poruszył się energiczniej na krześle, a uśmiech nie zniknął z jego wąskich warg. Podczas kolacji jadł dużo, ale z ironią, kto wie nawet czy nie z sarkazmem.

[...] A pańskie zdanie jakie? – ośmielił zwrócić się do niego jakiś gorętszy młodzieniec.

On chrząknął. Zaległa cisza. Oczy jego wskazywały, że w tej tajemnej duszy odbywa się głęboki proces myślowy. Potem rozejrzał się wokoło. Cisza jak w grobie; skupienie. Potem wstał,

lewą ręką oparł się o brzeg stołu, a prawą wyciągnął przed siebie. Wszystkie piersi naraz przestały oddychać. A on prawą ręką wziął duży kawał placka i usiadł.

[...] Nazajutrz proszeni byliśmy na zwykłą tygodniową kolację [...]. Znowu powitano go szmerem podziwu. On znowu nie mówił przez cały wieczór tylko się uśmiechał zjadliwie, potem dużo jadł z sarkazmem, a potem wybrał sobie mową ofiarę i, wsunąwszy rękę pod jej ramię, rzekł: – Chodźmy.

Wszyscy zazdrościli szczęśliwcowi (Korczak, 1998, s. 194–198).

Treścią tej humoreski Korczak demitologizuje poszczególne osoby, uwypukla ich zadęcie, próżność i ograniczoną wiarygodność. Sugeruje odnoszenie się do ich opinii, wyrażanych m.in. w czasopismach kulturalno-społecznych, z dystansem i dużą dozą sceptycyzmu.

Korczak zdawał sobie sprawę z atrakcyjności i nośności treści czasopism „strawnych” dla nieprofesjonalnych czytelników. W jednym ze swoich artykułów zauważał:

Gdyby w Warszawie powstał nowy dziennik, gdzie by ani słóweczkiem nie wspomniano o teatrach, koncertach, balach i skandalach, a zapelniano szpalty wiadomościami ważnymi i uczynionymi artykułami, to myślę – miałby tak mało prenumeratorów, że po tygodniu zostałby zwinięty (Korczak, 1998, s. 282).

Jako publiczny wychowawca Korczak wykorzystywał komizm jako narzędzie krytyki dla wydobycia z opisywanych sytuacji momentów wychowawczych. Humorystyczne przedstawianie zachowań bohaterów felietonów służy czytelnikowi za zwierciadło z gabinetu luster. Może się w nim przeglądać z różnych perspektyw i każde zniekształcone, groteskowe odbicie wywołuje (u)śmiech, ale także chęć zmiany miejsca w celu zobaczenia „porządnego” własnego obrazu. Krytyka przedstawianych zachowań (*exemplum*) odbywa się z wykorzystaniem humoru, wywołowania śmiechu, ale też przywołuje nawiązania do wielu współczesnych obserwacji.

Dla zilustrowania tego przytoczę fragment jednego z moich ulubionych felietonów z „Kolców” – *Prawo o małżeństwie*. Fragment ten jest ilustracją wciąż obserwowanego (w interakcjach edukacyjnych, ale przede wszystkim w wypowiedziach polityków) nieodpowiadania na postawione pytanie. Oto co w nim pisze:

Jakie są obowiązki matki względem dziecka? Matka, to jest – dziecko – powinno być posłuszne, grzeczne, czyste – i żeby umiało rozmaite wierszyki (Korczak, 1998, s. 464).

Można powiedzieć, że to nie humorystyczny felieton z satyrycznego czasopisma, nie żart, a obserwowane niemal powszechnie zachowanie. Jakże często mamy do czynienia z takimi właśnie odpowiedziami na jednoznacznie brzmiące pytania.

Uwagi końcowe

Intencją działania publicznego intelektualisty jest zmiana istniejących praktyk, instytucji i praw, ale także indywidualnych i zbiorowych wyobrażeń i wartości. Korczak jako publiczny intelektualista swoimi tekstami, w tym także humorystycznymi, przekraczał ograniczenia językowe czytelników, jak ich nazywał „nie-akrobatów płynnego czytania”, a nawet tych, którzy byli/są zanurzeni w profesjonalnym żargonie. Wzbudzał refleksję, nie tyle rozstrzygał dylematy moralne, ile je wyzwalał i wywoływał namysł nad indywidualnymi zachowaniami. Dodawał też siły moralnej tym, którzy w chwilach trudnych szukali wsparcia. Śmianie się z innych (bohaterów humoresek i felietonów Korczaka) do dziś wywołuje pytanie: a co ja robię/zrobiłbym/zrobiłabym w takiej sytuacji, w takim momencie wychowawczym? Jaka byłaby na przykład odpowiedź na pytanie: „a czym jest dziecko” (Korczak, 1998, s. 464)? Czy po przeczytaniu felietonu *Na zdrowie* (Korczak, 1998, s. 287 i n.) wznosząc toast „twoje zdrowie” mam świadomość, że „zabobon ten sięga odległych czasów i wyrósł na tle najczarniejszych chwil w rozwoju ludzkości. [...] Że życzenie to, drwiące z logiki i ostatnich zdobyczy wiedzy jest gusem nie do przebaczenia, niegodnym ludzi oświeconych”? (s. 291). W tekstach zamieszczanych na łamach „Kolców” znajdujemy wiele podobnych demistyfikacji. Znajdujemy też przestrogi przed naśladownictwem, które „bywa niezręczne, bo chwyta postać zewnętrzną, nie wnikając w treść” (s. 292).

W humoreskach, felietonach i drobiazgach satyrycznych publiczny intelektualista przedstawia historie, aby pokazać (a nie intelektualnie wyjaśnić) dziwaczność i śmieszność zachowań. Te formy ekspresji pozwalają unikać, a co najmniej ograniczyć, użycie profesjonalnego i akademickiego żargonu – języka zrozumiałego tylko dla wąskiego grona odbiorców. Na tym właśnie polega specyfika humoru i satyry jako środków informowania, wzbudzania zaciekawienia i krytycznego namysłu oraz wyzwalań odwagi stawiania pytań i wyrażania niezgody. Pozwala, jak podkreśla Monika Rakoczy, „ludziom wzrastać, dojrzewać, otwierać się na międzyludzkie przestrzenie solidarności, lojalności i empatii” (2021, s. 48). Treści korczakowskich humoresek, felietonów i drobiazgów satyrycznych były i są interesującymi i inspirującymi środkami pedagogii publicznych i są/mogą być wykorzystywane jako znaczący czynnik angażowania ludzi (nie tylko profesjonalnych pedagogów i nauczycieli) w różnorodne formy aktywizmu.

Nie jest moim zamiarem szczegółowa analiza wszystkich humoresek i felietonów. Przytaczam treści tylko niektórych z nich dla zilustrowania ich potencjału refleksyjotwórczego oraz podkreślenia intelektualnej i emocjonalnej głębi żartu, dowcipu, który może konkurować z poważnym dziełem literackim i strawną, acz nie populistyczną, publicystyką. W tych formach znajduję rzeczowe argumenty na

rzecz postawionej na wstępie tezy – Korczak był publicznym intelektualistą. To stwierdzenie wywiedzione jest z treści humorystycznych i satyrycznych tekstów. Swoimi działaniami i publicznymi wypowiedziami uosabiał synergię wszystkich typów publicznego intelektualisty wyróżnionych przez Johna Issita. I, co ważne, teksty te wciąż inspirują i dostarczają rzeczowych argumentów współczesnym intelektualistom i praktykom. Wyzwalają i wzmacniają kultury oporu wobec opresji władzy, która, jak trafnie napisał recenzent mojego tekstu, boi się śmiechu. Zdają sobie z tego sprawę ci, dla których humor, żart, śmiech jest środkiem oporu, ma potencjał emancypacyjny (Witkowski, 1991). Na tym tle nasuwają się pytania, na ile ta część spuścizny Korczaka ma szansę stać się inspiracją i wzmocnieniem współczesnego intelektualizmu publicznego i publicznych pedagogii? Na ile publiczni intelektualiści mający do swojej dyspozycji, za sprawą mediów cyfrowych, szeroką arenę oddziaływania, mogą wykorzystywać komizm, satyrę, humor w realizacji swoich idei pedagogicznych, nie wpadając w banał, populizm i naiwny dydaktyzm?

References

- Bińczycka, J. (2009). *Spotkanie z Korczakiem*. Olsztyn: Olsztyńska Szkoła Wyższa im. J. Rusieckiego.
- Comer, K., Jensen, T. (2012). Language and Limitations: Toward a New Praxis of Public Intellectualism. W: S. Nagy-Zekmi, K. Hollis, K. (red.), *Global Academe* (s. 135–148). New York: Palgrave Macmillan.
- Furedi, F. (2013). *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, tłum. K. Makaruk. Warszawa: PIW.
- Giroux, H. A. (2012). The War Against Teachers as Public Intellectuals in Dark Times. *Truthout*, December 17th. Pobrane z: <https://truthout.org/articles/the-corporate-war-against-teachers-as-public-intellectuals-in-dark-times/> (otwarty 25.06.2022).
- Grzybowski, P. P. (2015). *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Issit, J., Jackson, D. (2013). *What Does it Mean to be a Public Intellectual?* Pobrane z: <https://www.heacademy.ac.uk/node/5039> (otwarty 30.06.2022).
- Korczak, J. (1998). *Koszalki opalki. Humoreski – felietony – drobiazgi satyryczne (1890–1911)*. W: H. Kirchner (red.), B. Wojnowska (oprac.), *Dzieła*, t. 2. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (2012). *Pamiętnik i inne pisma z getta*. Warszawa: W.A.B.
- Korczak, J. (2017). *Momenty wychowawcze*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Kwieciński, Z. (2017). Edukacja publiczna w chybotałej demokracji. Perspektywa pedagogiki krytycznej. *Nauka*, 3, 57–70.
- Medvedev-Nathoo, O. (2012). *Oby im życie łatwiejsze było. O Januszu Korczaku i jego wychowanku*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Michalak, M. (2017). Słowo wstępne. W: J. Korczak, *Momenty wychowawcze*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.

- Rakoczy, M. (2021). Korczak, gatunki empatyczne i głos „ludu małego”. Inspiracje kulturoznawcze. *Prace Kulturoznawcze*, 4, t. 25.
- Widacki, J. (2022). Czas postnauki. *Przegląd*, 19(1165).
- Witkowski, L. (1991). Śmiech jako opór i wyzwolenie (pogranicze wiedzy, wiary i władzy). W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, (s. 80–96), cz. 1. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Wojnowska, B. (1998). Nota wydawnicza. Przypisy. W: J. Korczak, *Koszałki opałki. Humoreski – felietony – drobiazgi satyryczne (1890–1911)*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.

Marek Konopczyński

*Uniwersytet w Białymstoku**

E-mail: marek@konopczynski.eu

ORCID: 0000-0003-4483-9361

Pedagogika resocjalizacyjna a pedagogia korczakowska. W poszukiwaniu wspólnych kontekstów**

Summary

REHABILITATION PEDAGOGY AND KORCZAKIAN PEDAGOGY. IN SEARCH OF COMMON CONTEXTS**

The aim of the article is to provide an introductory description of the pedagogical (education and upbringing) achievements of Janusz Korczak as seen from the perspective of both classical and modern social rehabilitation pedagogy theory and practice. In the scholarly pedagogical literature such an approach to the problem has not occurred so far, therefore this text should be treated as an introduction and invitation to further, in-depth reflections and analyses.

Keywords: rehabilitation pedagogy, Korczak pedagogy, behavioural concepts, psychodynamic concepts, interactional concepts, cognitive concepts, creative social rehabilitation

Zamiast wstępu, czyli jak jedna rozmowa może ukierunkować myślenie

Kiedyś, w trakcie jednej z naszych rozmów, dr Marek Michalak zwrócił mi uwagę na resocjalizacyjne konteksty działalności wychowawczej i literackiej wybitnego polskiego pedagoga Janusza Korczaka, którego do tej pory postrzegałem przede wszystkim jako współtwórcę i kreatora nowoczesnego, instytucjonalnego systemu opieki nad osieroconymi dziećmi w Polsce w okresie II Rzeczypospolitej, współtwórcę i niestrudzonego propagatora praw dziecka a przede wszystkim Człowieka,

* Adres uczelni: ul. Świerkowa 20B, 15-328 Białystok

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

który swoim życiem i swoją postawą w egzystencjalnie ekstremalnej sytuacji udowodnił, że miłość i oddanie najmłodszym nie ma swojej ceny i swojej granicy.

Ponieważ ze współczesnych znanych mi pedagogów, to właśnie dr Michalak (2020, 2022) najbardziej zasługuje na miano kontynuatora dziejowej misji Korczaka i to nie tylko w zakresie obrony i ochrony praw dziecka, ale również kontynuacji tworzenia wartościowej literatury pięknej o wyraźnych wątkach pedagogicznych, poważnie potraktowałem naszą rozmowę i zastanowiłem się nad formą i treścią jej naukowej materializacji.

Na marginesie zresztą warto dopowiedzieć, że Michalak – najlepszy moim zdaniem do tej pory Rzecznik Praw Dziecka nie tylko w Polsce i Europie, a być może i na świecie, a także wybitny badacz i ekspert pedagogicznych osiągnięć Starego Doktora – niewątpliwie miał w tym względzie nie tylko rację, ale i „siłę sprawczą”, która doprowadziła do powstania niniejszego tekstu.

Zdaję sobie w pełni sprawę, iż prezentowany ogłód problemu jest zaledwie zwróceniem uwagi na nowe wątki i konteksty pedagogii korczakowskiej, a nie jej dojrzałym opisem naukowym. Dlatego też proszę czytelników o wyrozumiałość i potraktowanie niniejszego artykułu jako zaledwie wprowadzenia do głębszej merytorycznej analizy życiowego dorobku Korczaka w perspektywie pedagogiki resocjalizacyjnej, który to dorobek w moim odczuciu w pełni zasługuje również na taki ogłód.

Resocjalizacyjne konteksty pedagogii Janusza Korczaka

W pojawiających się na przestrzeni pierwszej połowy XX w. koncepcjach i teoriach stanowiących bazę pedagogiki resocjalizacyjnej a także uprawianej przez Korczaka autorskiej pedagogii, możemy znaleźć wspólne inspiracje teoretyczne i praktyczne. W pewnym uproszczeniu można powiedzieć, że na teoretyczny i praktyczny rozwój nauk o resocjalizacji, a poprzez to i na wymiary korczakowskiego wychowania wpływ wywarły nurty teoretyczne, które pojawiły się i dominiowały nauki społeczne za życia Starego Doktora. Były to koncepcje behawioralne i psychodynamiczne oraz rodzące się powoli w latach 30. i 40. ubiegłego wieku nowy nurt pedagogiki i psychologii humanistycznej.

Dlatego też koncepcje i teorie naukowe stanowiące bazę teoretyczną i metodyczną przedwojennej myśli resocjalizacyjnej i związanej z nią korczakowskiej pedagogii, jak również wypływające z tych podejść formy i sposoby oddziaływań, możemy podzielić co najmniej na dwie grupy charakteryzujące się odmiennymi podejściami metodycznymi. Należy jednak zaznaczyć, że zaprezentowany podział jest płynny, gdyż poszczególne grupy koncepcji korzystały ze wspólnego swojego

dorobku, a kształtujące się przez lata metody oddziaływań praktycznych charakteryzowały się wzajemnym przenikaniem.

Grupa koncepcji behawioralnych ujmuje nieprzystosowanie jako społecznie niepożądane, zaburzone formy zachowań, które są awersyjne i kłopotliwe dla otoczenia społecznego, a w konsekwencji także dla osób je przejawiających. Chodzi tu o takie formy zachowań, które pozostają w statystycznej mniejszości (teorie objawowe odwołują się do pojęcia normy statystycznej) i które burzą ustalony ład społeczny i komplikują relacje interpersonalne. W tej grupie zachowań mieszczą się również zachowania autodestrukcyjne, powodujące cierpienie i zagrożenie dla innych ludzi. Behawioralne koncepcje nieprzystosowania społecznego opierają się w zasadzie na teoriach „uczenia się”, a szczególnie jej współczesnych odmianach związanych z teoriami zachowania się oraz „koncepcjami uczenia się społecznego” (Malewski, 1964). Teorie behawioralne uznają, że człowiek w toku swego rozwoju osobowego i społecznego uczy się form zachowań i reakcji. Uczenie to podlega procesom wzmocnień psychologicznych, co oznacza, że prawdopodobieństwo wystąpienia i utrwalenie się zachowań jest tym większe, im częstsze lub mocniejsze jest nagradzanie psychologiczne tych zachowań.

Tak więc prawie każde zachowanie ludzkie jest nabyte w procesie uczenia się w wyniku wpływu bodźców pozytywnych lub negatywnych. Podobnie nasze relacje interpersonalne i społeczne są wynikiem takiego samego procesu. Negatywne zachowania i reakcje ludzkie ujmowane jako „produkt” wadliwego procesu socjalizacji, podlegają więc według tej koncepcji zmianom polegającym na „wytrenowaniu” nowych zachowań i reakcji aprobowanych społecznie.

Tak rozumiane wychowanie resocjalizacyjne, a także pedagogia korczakowska będą zatem polegały na odszukaniu repertuaru bodźców, które mogą wygasić patologiczne formy zachowań, a poprzez system wzmocnień pozytywnych (bodźców psychologicznych dodatnich) w to miejsce wprowadzić nowe formy akceptowalne społecznie. Tak ujmowana resocjalizacja opiera się w głównej mierze na stosowaniu metod treningowych (treningi psychologiczne) a systemy oddziaływań instytucjonalnych oparte są na tak zwanej „ekonomii punktowej” (Pospiszyl, 1998).

Teorie behawioralne nastawione są na wyjaśnianie zewnętrznych form zachowań osób nieprzystosowanych społecznie a cała ich aparatura pojęciowa i metodyczna dokonuje analizy, oceny i korekcji tego wszystkiego co jest zauważalne i rozpoznawalne. Można przyjąć, że ta grupa teorii zajmuje się diagnozowaniem, wychowaniem i terapią osób nieprzystosowanych społecznie prezentuje ogląd zjawiska przede wszystkim z zewnętrznej perspektywy.

Ślady myślenia o wychowaniu opartym na koncepcjach behawioralnych możemy zauważyć w sposobach wychowawczych Starego Doktora, ale nie stanowiły one dominujących trendów i nie determinowały jego wychowawczej i literackiej

twórczości. Kto i kiedy, w jak wyjątkowych warunkach, ośmieli się dorosłego pchnąć, szarpnąć, uderzyć. A jak codzienny i niewinny klaps wymierzony dziecku, mocne pociągnięcie za rękę, bolesny uścisk pieszczoty.... (Korczak, 2017a, s. 29)

Z kolei koncepcje psychodynamiczne swój rodowód wywodzą z osiągnięć freudowskiej psychoanalizy oraz kształtującej się latami neopsychoanalizy, której autorami byli jego uczniowie. Ich istotą jest postrzeganie zachowań człowieka przede wszystkim z perspektywy jego doświadczeń z okresu wczesnego dzieciństwa. Wyróżnia się tu dominujące znaczenie trzech ludzkich sfer: id, ego i super ego, a więc podświadomości, świadomości i nadświadomości (sterownika moralnego). Zachwiana równowaga energetyczna między nimi jest przyczyną zaburzeń w zachowaniu człowieka. Nurt psychodynamiczny wprowadził do praktyki resocjalizacyjnej rozmaite formy psychoterapii, takich jak: psychoterapia indywidualna, grupowa, psychodrama czy socjodrama.

Z dorobku tych koncepcji czerpał niewątpliwie również swoje wychowawcze przemyślenia i praktyczne działania Korczak, któremu jako lekarzowi dorobek psychoanalizy był niewątpliwie intelektualnie bliski, o czym zresztą może świadczyć fragment jego wypowiedzi: „W świecie uczuć dzieci są od nas wiele bogatsze, uczuciami myślą” (Korczak, 2017b, s. 35).

Pedagogia Janusza Korczaka z perspektywy dzisiejszych nauk o resocjalizacji

Poddając analizie zarówno niekwestionowany wychowawczy dorobek praktyczny, jak i ogromny dorobek literacki Korczaka widziany z perspektywy dzisiejszego pedagoga resocjalizacyjnego, spróbuję spojrzeć na jego dokonania nie z punktu widzenia ówczesnego i znanego mu dorobku naukowego z zakresu nauk pedagogicznych, ale z perspektywy aktualnej pedagogicznej wiedzy naukowej. Dokonując takiej analizy możemy dojść do wniosku, że Korczak, który nie mógł znać z przyczyn oczywistych współczesnej nam wiedzy naukowej, wyprzedził w swoich praktycznych, wychowawczych działaniach oraz w swojej literackiej twórczości nieomal całą swoją epokę.

Zarówno analizy działań wychowawczych, jak i analiza całych fragmentów literackich dzieł Starego Doktora wskazują na inspiracje intelektualne koncepcjami i teoriami, które za jego życia nie były znane, a które dziś stanowią podstawę myślenia o procesach wychowawczych i resocjalizacyjnych. Być może czytelnicy uznają postawioną tezę za nieuzasadnioną lub bardzo ryzykowną, niemniej spróbuję ją teraz uzasadnić.

W założeniach współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej zjawisko powstawania zachowań dewiacyjnych i możliwości im przeciwdziałania jest w zdecydowanie

mniejszym stopniu przedmiotem analiz wynikających z klasycznego już ujęcia behawioralnego i psychodynamicznego, które były dominującymi podejściami naukowymi za czasów życia Korczaka.

Obecnie coraz większego znaczenia nabierają dwa nurty teoretyczne charakteryzujące się wprawdzie odmiennymi podejściami metodologicznymi, lecz zbliżoną refleksją pedagogiczną i zbliżonymi formami oddziaływań metodycznych. Mam tu na myśli koncepcje interakcyjne, ściśle powiązane z interakcjonizmem symbolicznym oraz koncepcje kognitywne ze szczególnym uwzględnieniem poznawczej teorii osobowości George'a Kelly'ego (1958). Koncepcje interakcyjne mające swoje źródła w interakcjonizmie symbolicznym, który zakłada istotną rolę znaczeń symboli w ludzkich działaniach. Kontakty międzyludzkie interpretowane są jako wymiana i współtworzenie symbolicznych znaczeń wywoływanych interakcjami, stymulujących i modyfikujących interakcje. Konsekwencją tych procesów jest kształtowanie osobowości partnerów interakcji i tworzenie możliwości funkcjonowania w grupach społecznych. Kategoriami analizy w interakcjonizmie są: **umysł** – rozumiany jako proces myślenia w kategoriach alternatywnych możliwości działania; **jaźń** – świadomość swojej odrębności; **interakcja** – wzajemne oddziaływanie na siebie dwóch lub więcej jednostek, polegające na obustronnym wpływu na swoje zachowania; **społeczeństwo** – forma życia zbiorowego ludzi, oparta na interakcjach między jednostkami, które tworzą samowystarczalną zbiorowość. Doskonale rozumiał to Stary Doktor:

Ma dziecko przyszłość, ale ma i przeszłość: pamiętne zdarzenia, wspomnienia, wiele godzin najistotniejszych samotnych rozważań. Nie inaczej niż my pamięta i zapomina, ceni i lekceważy, logicznie rozumuje – i błądzi, gdy nie wie. Rozważnie ufa i wątpi (Korczak, 2017, s. 1).

Koncepcje kognitywne mające źródła w psychologii poznawczej, a szczególnie poznawczych teoria osobowości. Teorie te zakładają, że ludzka aktywność psychiczna i społeczna jest tworzeniem reprezentacji i konstruowaniem rzeczywistości, to zaś pozwala nam na przekształcanie siebie poprzez konstrukty (zasoby informacyjne) tworzone poprzez porównania, polegające na dostrzeganiu podobieństw i różnic między zdarzeniami. Właśnie te różnice w systemach konstruktów są przyczyną problemów w interakcjach społecznych i komunikacji międzyludzkiej.

Osobowość jest indywidualnym systemem ustrukturalizowanych informacji, a więc niepowtarzalnych, osobistych doświadczeń, a wejście z inną osobą w pogłębioną interakcję wymaga poznania i zaakceptowania systemu jej konstruktów (skryptów poznawczych i atrybucji). System skryptów i atrybucji nie wymusza bezradnego podlegania presji zdarzeń, lecz pozwala na rozstrzyganie o ich znaczeniu, ponieważ „w żaden sposób nie można dokonywać wyborów poza światem alternatyw, które samemu się zbudowało” (Kelly, 1958).

Dlatego tak trudno porozumieć się nam z dziećmi, że one używając tych samych co my wyrazów, wkładają w nie zupełnie inną treść. Moje ogród, ojciec, śmierć, nie są jego ogrodem, ojcem, śmiercią (Korczak, 2017b, s. 35).

Zarówno koncepcje interakcyjne, jak i poznawcze eksponują pojęcie ludzkiej tożsamości i nadają jej wyraźnie regulacyjny charakter. Oznacza to, że kategoria tożsamości rozumianej jako określona forma ludzkiej podmiotowości, może być interesującym przedmiotem rozważań tak na gruncie współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej, jak i korczakowskiej pedagogii.

Umysł dziecka – las, którego wierzchołki lekko się poruszają,
gałęzie spletają, liście drząc, dotykają.
Są chwile, gdy drzewo łączy się delikatnym dotknięciem z sąsiadem,
a przez sąsiada udziela mu się drganie stu, tysiąca drzew – całego lasu”
(Korczak, 2017b, s. 9)

Korczak napisał też:

Dziecko jest istotą rozumną, zna dobrze potrzeby, trudności i przeszkody swojego życia. Nie despotyczny nakaz, narzucane rygory i nieufna kontrola, ale taktowne porozumienie, wiara w doświadczenie, współpraca i współżycie (Korczak, 2017b, s. 21).

Warto zwrócić uwagę jak ogromne znaczenie w pedagogii autora *Prawa dziecka do szacunku* miała podmiotowość dzieci i młodzieży. W zasadzie można uznać, iż podmiotowość młodych ludzi była podstawową kategorią oddziaływań wychowawczych Starego Doktora i najważniejszym jego wyzwaniem pedagogicznym. Podmiotowość z kolei ściśle współwystępuje z pojęciem tożsamości.

Pedagogiczna „konstytucja” Korczaka określająca prawa dziecka, m.in. takie jak niezbywalne prawo do: „Szacunku do jego (dziecka) niewiedzy. [...] Szacunku dla pracy poznania. [...] Szacunku dla niepowodzenia i łez. [...] Szacunku dla własności dziecka i jego budżetu.[...] Szacunku dla tajemnic i wahań ciężkiej pracy wzrostu. [...] Szacunku dla każdej bieżącej godziny, dla dnia dzisiejszego” (Korczak, 2017 s. 37), jest niczym innym jak budowaniem parametrów tożsamości i ich wzmacnianiem, a także przygotowywaniem młodych osób do odgrywania ról społecznych i życiowych opartych na wartościach uniwersalnych.

Pedagogia korczakowska a twórcza resocjalizacja

Zarówno definicję *twórczej resocjalizacji*, jak i *korczakowską pedagogię* w ujęciu heurystycznym możemy rozpatrywać dwupłaszczyznowo. Po pierwsze jako problem do rozwiązania dla osób zajmujących się nim zawodowo, a więc wychowawców i po drugie jako problem do rozwiązania przez młodzież nieprzystosowaną społecznie.

Zdefiniowanie pojęć resocjalizacji i korczakowskiej pedagogii w kategoriach postępowania zmierzającego do rozwiązania określonego problemu, pozwala określić ją jako heurystyczną drogę utorowania rozwoju człowieka, który ten rozwój miał utrudniony lub zablokowany. Służyć temu mają określone metodycznie sposoby postępowania składające się na określone sposoby wychowania. Możemy powiedzieć, że twórcza resocjalizacja, jak i korczakowska pedagogia są zbiorem uzasadnionych teoretycznie metod rozwijających umiejętności i nowych sposobów rozwiązywania sytuacji problemowych przez osoby nieprzystosowane społecznie.

Aby taki proces mógł zaistnieć muszą być spełnione określone warunki o charakterze wewnętrznym i zewnętrznym. Pierwsze związane są z parametrami osobowymi oraz strukturalnymi czynnikami procesów poznawczych i twórczych wychowanków, drugie natomiast z parametrami zarówno osób kierujących tym procesem, jak i uwarunkowaniami administracyjno-infrastrukturalnymi.

Zarówno pierwsze, jak i drugie decydują o efektach etapowych i końcowych procesu resocjalizacji. Możemy więc powiedzieć, że w takim rozumieniu twórcza resocjalizacja i pedagogia korczakowska określają nowe sposoby rozwiązywania problemów przez dzieci i młodzież nieprzystosowaną społecznie, ale też posiadają nieco odmienne podejścia metodologiczne do tego problemu.

Każda tożsamość ludzka adaptując się w przestrzeni kulturowej i społecznej, jednocześnie ją mniej lub bardziej subtelnie modyfikuje. Wybitny polski filozof Roman Ingarden (1999) napisał, że tożsamość oznacza, że w ciągu całego życia człowiek jest jednym indywiduum, że w ciągu całego życia pozostaje tym samym człowiekiem w pełnej swej niezmiennej naturze.

Oznaczałoby to w przypadku osób nieprzystosowanych społecznie kres nadziei pomocy im – w odszukaniu nowego wcielenia. Ale jednocześnie ten sam autor daje nam nadzieję, mówiąc o roli czasu w naszym życiu – czasu, który określa kim jesteśmy aktualnie, kim byliśmy kiedyś i kim mamy szansę zostać w przyszłości.

Klasyczna pedagogika resocjalizacyjna jest nauką o korekcyjnym wychowaniu ludzi nieprzystosowanych społecznie. Działania te zazwyczaj mają charakter naprawczy. Polegają na korygowaniu wadliwych postaw i nastawień społecznych oraz naprawianiu zaburzonych struktur i funkcji osobowych. Ocena tych działań ma zazwyczaj zewnętrzny, społeczny charakter i polega na ocenie prawidłowości wypełniania poprawną i akceptowaną społecznie treścią tożsamościową pełnionych ról.

Perspektywa oceny zewnętrznych efektów resocjalizacji jest perspektywą na ogół powszechną i w tym ujęciu możemy powiedzieć, że klasyczna pedagogika resocjalizacyjna jest nauką o naprawianiu człowieka, nauką o jego leczeniu w wielu aspektach jego funkcjonowania z uwzględnieniem przede wszystkim perspektywy społecznej jego zaburzeń.

Twórcza resocjalizacja, podobnie jak pedagogia korczakowska, przyjmuje nieco inną perspektywę. Poprzez swoje metody chce odnaleźć, rozwinąć i społecznie

zaadaptować potencjały wychowanków. Tak więc zarówno twórcza resocjalizacja, jak i pedagogia korczakowska skupiają się na rozwijaniu i wzmacnianiu młodych ludzi, tak w ich wymiarach indywidualnych, jak i społecznych.

Efektom oddziaływań twórczej resocjalizacji i pedagogii korczakowskiej są nie tylko rozwinięte ludzkie alternatywne parametry tożsamościowe, lecz również kompetencje i umiejętności. Dzięki nim młody człowiek podejmuje działania, które w finalnym efekcie pozwalają mu na aktywne społeczne funkcjonowanie.

Chcę wyraźnie pokreślić, że w rozumieniu pedagogii korczakowskiej i twórczej resocjalizacji efektem twórczości wychowanków jest ich innowacyjny, kreatywny sposób rozwiązywania sytuacji problemowych. Efektem istotnym, ale o ubocznym charakterze, są wytwory materialne działalności twórczej osób nieprzystosowanych społecznie. Te wytwory będące niejako produktami ubocznymi procesu wychowania resocjalizacyjnego i wychowania korczakowskiego, nabierają znaczenia w społecznym kontekście adaptowania nowej tożsamości wychowanków.

Młody człowiek, który się rozwija poprzez obcowanie z nowymi dla niego elementami kultury i sztuki, poszerza i pogłębia swoje emocje, percepcję, myślenie i wyobraźnię. Jeśli przyjmiemy założenie, że twórcze rozwiązywanie sytuacji problemowych oraz nabyte dzięki temu nowe cechy tożsamościowe zaspakają potrzeby człowieka w sposób akceptowalny społecznie, to w dużym stopniu minimalizujemy niebezpieczeństwo kontynuacji jego zachowań patologicznych, redukując lub przynajmniej minimalizując wszelkie negatywne dla tożsamości młodego człowieka skutki wadliwych procesów socjalizacyjnych.

Koncepcja twórczej resocjalizacji (Konopczyński, 2007, 2014) różni się w pięciu zasadniczych kwestiach od dotychczasowych, tradycyjnych sposobów rozumienia istoty wychowania resocjalizacyjnego, wynikającego z założeń klasycznej pedagogiki resocjalizacyjnej. Jej zasadniczym przesłaniem jest traktowanie procesu resocjalizacji jako procesu twórczego rozwoju osobowego i społecznego jednostki, a nie jako procesu korekcyjnego, psychokorekcyjnego czy socjokorekcyjnego.

Po pierwsze więc, określa resocjalizację jako proces rozwijania i kreowania potencjałów, a nie jak to się przyjęło, korektywną zmianę parametrów społecznych i osobowych nieletnich.

Po drugie traktuje nieprzystosowanie społeczne jako problem wadliwie ukształtowanej tożsamości, a nie wadliwych postaw, nieakceptowania i nieprzestrzegania norm społecznych, nieadekwatnych postaw, przekonań i nastawień.

Po trzecie celem resocjalizacji jest w istocie wykreowanie nowych parametrów tożsamościowych wychowanków, a nie tylko jak do tej pory, korektywna zmiana przekonań, nastawień i preferencji aksjologicznych czy form reakcji, zachowań, postaw i ról społecznych.

Po czwarte środkiem do tego celu jest rozwój strukturalnych czynników i mechanizmów procesów twórczych nieletnich, a nie zamiana jednych wadliwych form

funkcjonowania na inne, akceptowane społecznie, która odbywa się przez wychowawczą korekcję, psychokorekcję, socjomodyfikację albo przez inne sposoby antropotechnicznych oddziaływań wychowawczych.

Po piąte wreszcie proponowanym sposobem, a więc metodą osiągania tego celu jest resocjalizowanie przez metodyczną działalność kulturotwórczą.

Twórcza resocjalizacja nastawiona jest na wykorzystanie tkwiących w człowieku potencjałów kreacyjnych w celu adekwatnego readaptowania go do warunków społecznych, by mógł on w innowacyjny, ale akceptowalny społecznie sposób, rozwiązywać sytuacje problemowe.

Podobnie myślał o wychowaniu Korczak, dając temu wyraz zarówno w swoich działaniach praktycznych, jak i w swoich refleksjach literackich.

Metody twórczej resocjalizacji, podobnie jak metody pedagogii Korczakowskiej, nie są celem samym w sobie, a jedynie narzędziami metodycznymi umożliwiającymi osiągnięcie zaplanowanego celu, jakim jest: rozwój społeczny i moralny podopiecznych przez rozwój ich struktur poznawczych i twórczych, a dzięki temu z jednej strony zmiana treści i struktury informacyjnej skryptów poznawczych i atrybucji, z drugiej zaś, rozwijanie potencjałów umożliwiających wypełnianie nową treścią i formą alternatywne role społeczne, do których przygotowuje tak rozumiana działalność wychowawcza.

W ten właśnie sposób powstaje i konstytuuje się proces przemiany tożsamościowej „eksdewiantów”, rozumiany jako zmiana funkcjonalnego sposobu postrzegania samego siebie i swoich priorytetów życiowych w kontekście ich społecznego odbioru.

Współczesna analiza dorobku pedagogii korczakowskiej odsłania jej nowe oblicze wykraczające poza typowe schematy behawioralne i psychodynamiczne składa się na pewną zauważalną kognitywno-interakcyjną wizję korczakowskiego wychowania zawartego w pedagogii Korczaka.

W dużym uproszczeniu można określić ją jako wizję potencjalności, rozumianą z jednej strony jako celowo przewidywany czy zaprogramowany rozwój jednostkowy i społeczny, polegający na przemianach tożsamościowych inspirowanych, czy wręcz implikowanych posiadanymi potencjałami, z drugiej natomiast jako proces możliwy do realizacji czy wręcz wymagany wychowawczo.

Wizja ta wiąże się bezpośrednio z rozumieniem przez Korczaka determinantów rozwoju parametrów Ja indywidualnego i Ja społecznego (bądź uwarunkowań blokad w tym rozwoju) swoich podopiecznych. Przede wszystkim jednak źródeł owego rozwoju upatruje się w społecznych i ludzkich potencjałach, a więc naturalnych endogennych i egzogennych siłach drzemących w człowieku i jego społecznym otoczeniu. Możemy zatem powiedzieć, że w wymiarze teoretycznym, metodologicznym i metodycznym pedagogia korczakowska powoli i konsekwentnie w miej-

sce „ujmowania”, eliminowania i korekty nieakceptowanych form funkcjonowania wychowanka, wprowadziła kreowanie jego tożsamości osobowej i społecznej oraz akcentowała znaczenie społecznego otoczenia i jego funkcji stabilizatora parametrów tożsamościowych wychowanków Starego Doktora. I w tym właśnie zakresie Korczak wyprzedził własną epokę.

Współczesna pedagogika resocjalizacyjna dążąc do zrównywania szans socjalizacyjnych, edukacyjnych i środowiskowych dzieci i młodzieży pochodzących ze środowisk wykluczonych społecznie, kulturowo i ekonomicznie nie do końca chyba zdaje sobie sprawę, ile zawdzięcza Korczakowi.

Mówiąc inaczej, można postawić tezę, że u źródeł współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej niewątpliwie myśli i refleksje Korczaka i jego pedagogia powinny stanowić ważną bazę nie tylko współczesnej teoretycznej refleksji resocjalizacyjnej, ale również, a może przede wszystkim, współczesnej praktyki wychowawczo-resocjalizacyjnej, która jak się wydaje potrzebuje nowych inspiracji humanistycznych.

References

- Czapów, C., Jedlewski, S. (1971). *Pedagogika resocjalizacyjna*. Warszawa: PWN.
- Ingarden, R. (1999). *Książeczka o człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Michalak, M. (2022). *Opowieści o tym, co w życiu ważne*. Warszawa: Ibis.
- Michalak, M. (2020). *Order Uśmiechu – wspólny świat dzieci i dorosłych*. Warszawa: Międzynarodowa Kapituła Orderu Uśmiechu.
- Kelly, G., Kelly, G. A. (1963). *A theory of personality: The psychology of personal constructs* (No. 152). Nowy Jork: WW Norton & Company.
- Korczak, J. (2017a). *Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Korczak, J. (2017b). *Momenty wychowawcze*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Konopczyński, M. (2007). *Metody twórczej resocjalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konopczyński, M. (2014). *Pedagogika resocjalizacyjna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Malewski, A. (1964). *O zastosowaniach teorii zachowania*. Warszawa: PWN.
- Pospiszyl, K. (1998). *Resocjalizacja*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Moshe Shner

*Oranim College of Education**

Email: moshe_s@oranim.ac.il

ORCID: 0000-0002-5361-7579

The Isaiah of the 20th century – Korczak's utopia of all men solidarity**

Summary

Korczak scholars deal mainly with his pedagogy, extensive writings, the legacy of his two children's homes, and the tragic end of Korczak and his Jewish children in the Holocaust. Less attention is given to his humanistic worldview. Korczak, who claimed that the child is a human being here and now, not a man in the making, developed a philosophy that places the child, as any other human being, in his broad understanding of Humanity. This study aims to explore Korczak's utopian idea of one united Humanity. As a Jew, Korczak knew the price people pay for these historical divisions. This study shows that, like other Jewish intellectuals of modernity, Korczak envisioned a reality of all men's unity and solidarity. Korczak was not blind to the political, cultural, and social realities of the 20th century. Antisemitic ideas were present in interwar Poland, as in other European countries, yet, he hoped that the world of men is mendable. One day, all people of the world will unite around the cause of the child. A renewed reading of Korczak's texts, including his exchange of letters with his friends in Palestine, the Land of Israel, the Holy Land of the Christians, and his impressions from his two visits to Palestine showed his broad universal view. A renewed reading of his classic novel, *King Matt the First*, would reveal, besides the idea of a children's kingdom, the idea that Europeans, Africans and Asians, boys and girls, rich and street people, can live together in peace. It is possible if they would go beyond political rivalries, greediness for power and money, admiration of military might, and social prejudices. The Kingdom of Matt failed. Society is not ready for such a worldview. Korczak's words like the Biblical prophecies of Isaiah, remained unfulfilled, but we, living in a troubling era, must hope that one day, "at the end of days," they will become a reality.

Keywords: a reality of all men's unity and solidarity, perspective of one infinite Stoic cosmos, Biblical prophecies of Isaiah, a troubling era, Korczak

* Address: Qiryat Tivon, Qiryat Tiv'on, Haifa, IL

** The publication was financed by the University of Warsaw

Going beyond Korczak pedagogy

Korczak scholars deal mainly with Janusz Korczak's pedagogy, his extensive writings, the legacy of his two children's homes, and the tragic end of Korczak and his Jewish children in the Holocaust. Less attention is given to his humanistic worldview. Korczak, who claimed that the child is a human being here and now, not a man in the making, developed a philosophy that places the child, as any other human being, in his broad understanding of Humanity. In previous writings, I showed that Korczak had, despite his aphoristic writings, a philosophy that places all men, including children, in a broad perspective of one infinite Stoic cosmos (Shner, 2012; 2021). The idea of one cosmic reality and one Humanity also has social and political implications (Freeman, 2020; Shner, 2021).

In my Korczak courses, when I discuss Korczak's pedagogical work and writings, my students challenge me with the claim that Korczak, inspiring as he may be, belongs to a different reality. He is a heroic persona because of his total dedication to his children in the Warsaw Jewish ghetto, but he does not add anything meaningful to a 21st-century education. The reality of children has improved much since Korczak's time; our pedagogy is already focused on the child. To a limited extent, I agree with the students' claim that in Western societies, the reality of children has improved much since Korczak's time. Charles Dickens's nineteenth-century novel *Oliver* (1837–1839) brought a new awareness of children's unprotected status and started a movement toward the emancipation of children. Indeed, the reality of children has improved much in recent two centuries.

In 1924, the League of Nations adopted the *Declaration of the Rights of the Child*; It was the first international declaration of its kind. Yet, it had no real enforcement power (Van Bueren, 1998). Korczak, whose work probably inspired the discourse about this declaration, recognized its weak advisory nature, "The Geneva lawgivers have confused duties with rights. The tone of the declaration is not insistence but persuasion: an appeal to goodwill, a plea for kindness" (Korczak, 1967, p. 368). Weak as this charter was, it was an essential step in the long road to children's emancipation. In 1948, the newborn United Nations passed its *Declaration of Universal Human Rights*, which referred to all human beings but not to children specifically. In 1959, it approved an extended version of the League of Nations Declaration of Children's Rights. Finally, in 1989, the General Assembly passed its robust declaration, *The Convention on the Right of the Child*; it came into force in September 1990 (Van Bueren, 1998). So, by the twenty-first century, it is widely recognized that children deserve rights.

Nonetheless, my answer to my students' claim is that even if children's reality has fundamentally changed in modernized societies, children's rights are still

violated worldwide (Shner, 2018a; 2018b). Children are still weak, dependent, and unprotected during childhood and are often used by adults. Despite these international declarations, conventions, and state legislation, children are still abused in various parts of the world. Their fundamental human rights are still being violated: *War crimes, Poverty, Hard labor, No education – especially for girls, Sexual abuse, Improper welfare conditions and lack of primary medical care, violence in the family and the community, Bullying, insecurity of Refugee children* (Sigad et al., 2015).

Despite the work of the UN agencies, state governments, and civic organizations to tackle these abuses of children’s rights, there remains a troubling gap between the promises of international declarations and Conventions and the reality of children all over the world. It is an all-men enterprise. The mission of all men to protect children’s rights is bound to the universal message in Korczak’s prolific heritage: the utopia of all men’s solidarity. The reality of children everywhere is an all-men moral obligation (Eichsteller, 2009). In Korczak’s worldview, children’s rights are bound to the reality of all Humanity; as he wrote in his early diary, *The Fly of the Butterfly*, “changing the world and changing education are inseparable.” Only such a recognition of all-men unity establishes the ground for international efforts toward the cause of the child.

This study aims to explore Korczak’s utopian vision of one united Humanity. Humanity is still fragmented and divided culturally, economically, and politically. Religious fanaticism is still spreading hate among people instead of love and compassion. Wars and poverty still push millions to the roads in search of haven, children still suffer, and men still need Korczak’s all-men vision as a lighthouse to show Humanity its way.

The most popular dream of modernized Jews

As we all know, Janusz Korczak was a Pole, a Jew, or maybe none of both, a citizen of a universal reality that does not exist yet. The question of Korczak’s identity occupies scholars who wish to understand his work’s context and define his place in the history of education. Sharshevsky claims that Korczak belongs to both Polish nationality and Jewish identity (Sharshevsky, 1990). Others may argue that Korczak’s identity was fundamentally shaped by his not fully belonging to any nationality and his tragic failure to feel at home in any national milieu.

This sense of homelessness is the thread that runs through the different stages of Janusz Korczak–Henryk Goldszmit’s life. Like many modernized Jews, it defined his Jewish identity and motivated his educational pathos. Korczak was a tragic hero not because of his death but because of his life as a persona torn between different identities, belonging to none (Shner, 1996). Korczak is the typical modernized Jew

who searched for a home and identity that would end generations of isolation and persecution. It was not Zionism but the vision of one Humanity that would accept every human being, including the Jews, as respected members of the all-men community. His inspiring dream remained unfulfilled.

George Steiner, a contemporary thinker and literary scholar, describes modern Jewish identity as based on detachment and homelessness (Steiner, 1977). It is the fate of the modern Jew to be the lonely stranger: this is what defines his-her identity. The destiny of the Jew, as tricky as it is, is to be the eternal guest. Only trees, not people, grow roots, according to Steiner. He turns Jewish homelessness into a moral challenge and mission to make the world a better place for Humanity:

Trees have roots, and men and women have legs. To traverse the barbed-wire idiocy of frontiers, with which to visit, to dwell among the rest of mankind as guests (Steiner, 1997, p. 61).

The Jew should struggle against nationalism in all its forms and facets. Worship of land or a state is idolatry; only human dignity deserves our full attention. Korczak was an excellent example of the homeless Jew who searched for redemption in an all-men reality.

This modern Jewish dream is ancient, a Biblical vision and **the essence of Monotheism: one God, one world, one Humanity, and one Justice**. All men are created in God's image and follow one universal world order and one morality. The ideal unity of Humanity was broken because of human hubris – so tells us in its mythic way the story of the Babylonian tower (Genesis, 11, 1-9) – and Humanity had been shattered into different peoples and faiths. History reveals a broken reality of hatred among men, violence, and injustice; the Biblical prophet Isaiah promises his audience an inspiring vision. One day, all the nations will come together in Zion to follow the word of God. Peace will prevail among all men, and aggression will disappear from nature

2. And it shall come to pass at the end of days, that the mountain of the LORD'S house shall be established as the top of the mountains, and shall be exalted above the hills; and all nations shall flow unto it.

3. And many peoples shall go and say: 'Come ye, and let us go up to the mountain of the LORD, to the house of the God of Jacob; and He will teach us of His ways, and we will walk in His paths.' For out of Zion shall go forth the law and the word of the LORD from Jerusalem.

4. And He shall judge between the nations, and shall decide for many peoples; and they shall beat their swords into plowshares, and their spears into pruning hooks; nation shall not lift up sword against nation, neither shall they learn war anymore (Isaiah, 2:1-4; 11:1-10).

Even secular people recite these inspiring words of hope that one day the world will achieve its redemption.

The ancient universal dream returned to modern Jewish thought in many forms. It inspired Jews to be part of a new society of all men's solidarity in secular Monotheism or even secular Messianism (Steiner, 1977). Jews celebrated New Age ethical monotheism, according to which there is one God, even if people worship Him in different cultural styles, one rationality, one rational faith, and one rational ethics. They praised Kant's Critical Philosophies as it pointed to the principal possibility of such Humanity.

Various modern interpretations were given to this Messianic hope: Karl Marks spoke about one history, which encompasses all; naive Jews enthusiastically joined the universal promise of Socialism. Sigmund Freud advocated one psyche – all men share the same psyche and the same road of Psychoanalysis to mental health – and Jews celebrated his discovery. Jews in all scientific fields hoped to find their home in a universal scientific endeavor. Science has a messianic appeal. In the leading German university of Heidelberg, 40% of the professors in 1933 were Jews. For the Nazis, it was intolerable. Ludwig Zamenhof, now just a name of a Warsaw street, hoped that all men would share the same language, Esperanto. One common language would reverse the mythical Biblical curse of the Babylonian Tower and foster all-men's unity. It was Janusz Korczak, torn between his identities, who hoped that all men would come together around the cause of the child.

In the pre-emancipation period, the world of Rabbinic tradition was a kind of mobile home for the Jewish person. The Jewish person knew where he came from, where he was going, how to live in this world, and to whom the Jewish person is accountable (Mishna, Avot 3:1). This 'being at home' collapsed in modernity. Jewish emancipation in modern Europe was built on the dream of integrating into the surrounding European society. Among liberal Jewish circles, there was an ideology of assimilation into a universal family of humankind, which rationalized the abandonment of what remained of the traditional Jewish world.

Towards the end of the nineteenth century, this struggle for equality and integration reached an impasse as European society rejected the efforts of modernized Jews to be part of the new Europe. Rising waves of nationalism and spirits of anti-Semitism closed the doors of social integration. The modernized Jew was left displaced and alienated from his previous being and the Gentile-like image he tried to wear. Decades of secularization and emancipation in European society left Jews' identities fractured and insecure.

Korczak's life epitomized this tragic reality of a generation of Jewish intellectuals caught in no man's land, hanged between sky and earth, like in Marc Chagall's drawings. The nucleus of their being was torn and bereft of any illusion of emancipation, yet they felt distanced and alienated from the Jewish world. Jean Amery, another twentieth-century Jewish intellectual who deeply felt this

loneliness, worded the paradox of modern Jewish identity: "I cannot be a Jew but have no choice" (Amery, 1990, pp. 82–101). Jewish identity became an extraterritorial border zone that Jews could not leave if they wanted to remain loyal to themselves. Amery argued that this was the experience of an entire generation of Jews, probably "numbering into millions" (Amery, 1990, p. 94). Korczak was one of those Jews.

Korczak, caught between two cultures – his identity was shaped by intense feelings of not belonging to either: he felt his homelessness was an insult as he wanted to be accepted as Polish but refused. In the Thirties, Polish society rejected him as being a no genuine Pole. The Polish society that embraced Korczak in the twenty-first century pushed him away in the early decades of the previous century. Nonetheless, when he looked towards the Jewish side, he understood that this national milieu was not his home either. Both Poland and Palestine were exile. Korczak admitted the impasse at which he had arrived. In Poland, in those last years of Polish independence, he bitterly described himself as an object devoid of value; in Palestine, he saw himself as impotent and lacking any importance.

Korczak hoped all his life that his work on behalf of children would be the longed-for bridge between Jews and non-Jews. His efforts to create an ideal home for children can be seen as an attempt to bridge this divide: his radical vision of a children's democracy would overcome the traditional boundaries of European society. His life's work, entirely dedicated to children, was a creative attempt to build a world in which he, the Jew, could be a wholly accepted, complete citizen.

The tragic and heroic story of Korczak reflects the crumbling of this naïve vision in the middle of the twentieth century. Korczak spoke about education and children's rights in universal terms. He hoped that the cause of children would bring all men together; however, his two children's houses, one for Polish Jewish children and one for Polish Christian children, remained separate until the end. The Jewish children and the Christian children had different fates.

Like Esperanto for Ludwig Zamenhof, psychoanalysis for Sigmund Freud, the economy for Karl Marx, humanism for George Steiner, and art and music for many modern Jewish artists, the world of children was for Korczak. This milieu would end, he hoped, the long history of Jewish loneliness and humiliation. However, history developed differently, and his legacy ended in Treblinka; his fate shadows any post-Holocaust discussion of universal ideals and global understanding.

Universal worldview in Korczak's heritage

Korczak's universal vision is expressed in several fundamental points in his legacy and in practice and philosophical and literal means. His humanistic vision in "How to Love a Child" (1919) started with the Stoic idea of Infinity in time and

space. “The baby is not yours,” he surprised the mother who came to ask for his advice as a pediatrician. Of course, the mother gave birth to the child and, therefore, has ultimate responsibility, but a broad, cosmic perspective tells us that all children belong to one infinite reality. The baby is part of the infinite universe and the endless chain of human generations. Infinity does not know any value distinction between the young and the old, the small in size and the big, genders, social class, race, faith, and nationality. The baby is not Polish, Jewish, European, rich or poor, a boy or a girl – he or she is an ultimate part of the infinite nature and has utmost, unmeasurable worth. This metaphysical statement is the ground for his demand for the rights of all children (Shner, 2021).

Throughout his life, despite the political reality in Poland, Korczak repeatedly stated that Jewish and Christian children have equal worth to him. In a letter to his friend Moshe Zilbertal in Palestine in 1937, Korczak wrote, “The children, the “Yosekim” [the Jewish children] and the “Yashekim” [the Polish children] are dear to me all the same. Here and there, so many manifestations of human kindness and nobility were trampled in the mud” (Korczak, 1978, p. 208).

In another text, he said that “The problem of ‘Man,’ his past and future on earth, somehow overshadows the problem ‘Jew’” (Korczak, 1978, p. 177). Even in the worst reality of the Ghetto, Korczak did not abandon his belief that human suffering is universal (Korczak, 1980).

Korczak’s universal pluralistic vision is shown in his classic novel *King Matt the First* (1924). Matt’s kingdom, the kingdom of children, has no name or geographic location – it is an all-children place.¹ The child king, the representative of Korczak’s naïve vision of one Humanity, tries to bring together children from the West, Africa, and Asia, boys and girls, rich and poor. Only the adults fail him (Shner, 2021).

Matt, the child king, makes the street child Felek, his best friend. The idea of friendship is explored throughout the book, but class differences are not the main factor of reliable friendship.

One girl – the African princess Klu Klu – does have a significant presence in the novel. She has no inferiority complex in her interactions with the boys around her; she is confident in her physical abilities and has a strong personality and wise character. Korczak is troubled by women’s rights and status in society. Klu Klu represents the feminist persona who fights for women’s equality, which Korczak supported: “In my country, in Africa, the girls are as good as the boys in everything” (Korczak, 2005, p. 253).

¹ In 1958, a full-length movie was created, based on the novel. It speaks Polish and has Polish artistic character, but still Matt’s kingdom has no name and no geographic location (Jakubowska, 1958).

However, when Klu Klu falls in love with Matt, he ignores her feelings: like Korczak, he is too busy with his duties (Korczak, 2005). In a noble act, Matt saves Klu Ku from a wolf's sharp teeth (Korczak, 2005), but this act does not lead to a romantic ending. Matt, like Korczak, rejects the possibility of intimate relationships.

Klu Klu is an idealistic figure who fights for men's and women's equality. She is brave, powerful, and critical of the traditional conventions of society. One can discern in her character both the idealism of Korczak and the images of the two strong women who ran Korczak's two orphanages. The feminist Movement of the twentieth century did not develop until after World War II, but this novel, years before, already had a strong feminist message.

Klu Klue, the principal female character in *King Matt*, is from Africa; it conveys another important message to Korczak: the equality of all races and inter-race partnership. Although his description of her homeland as a country of cannibals reflected European stereotypes of Africa in the early twentieth century, the actions and character of Klu Klu prove that she is not inferior to white children.

The novel *King Matt* was written when the major European countries ruled colonies in Africa and when their leaders despised the people of those colonies. The kings in the book proclaim, "We are civilized kings, and we do not wish to sit at the same table with cannibals" (Korczak, 2005, p. 177). Korczak was critical of this pervasive westernized view as he portrayed King Matt's tireless efforts to overcome racist attitudes and promote the possibility of good inter-race relationships. The plot suggests that children can bridge their racial differences, but adults cannot.

Korczak did not adopt a relativist approach to culture, nor did he hide the differences between different cultures: he believed that the African peoples had a lot to learn from Western countries and could benefit from exposure to Western culture. All men, regardless of their skin color, can progress through education. Klu Klu represents the modern-era naïve idea that education can bring progress to undeveloped societies. "The sooner more children start studying, the sooner we can build a new Africa" (Korczak, 2005, p. 276).

Korczak believed in education's ability to change society. This Socratic and platonic idea – that rational thinking can change human behavior for the better – appears many times in Korczak's writings and guides his pedagogical practice. Matt explains to King Bum Drum, Klu Klu's father, why he must stop engaging in cannibalism, and the story suggests that there is a real chance that he will listen to Matt. The adults in both cultures, representing each society's traditions and prejudices, try to ruin this equal, mutually beneficial relationship, but the children can sustain it. Korczak trusts the possible solidarity between all peoples, including natives of distant countries, cannibals from islands near Australia, and residents of 'civilized' European societies (Korczak, 1980).

In the book, the kingdom of Matt is styled as a Polish kingdom and even more so in the film of 1958, but it is a 'no-place' kingdom with no name that only exists in Korczak's utopian mind. The same is true of the home country of Klu Klu and her father, King Bum Drum, which represents all the non-European peoples. Klu Klu is, until the end of the book, the most staunch and effective supporter of Matt-Korczak. King Matt, free from that prejudice that infects adults, has no problem having Klu Klu or Asian people at his side. The story thus realizes the idea of all human solidarity. Through the characters of Matt and Klu Klu, Korczak expresses his hope that one day the solidarity between races will become a reality and move beyond fiction. Years later, Korczak added another layer to his utopia when he suggested that this ideal human solidarity should be realized in the 'land of Hope': the Land of Israel.

All human dreams are directed to the Land of Hope

Korczak visited Palestine, the Land of Israel, the Christian Holyland, in 1934 and 1936. He was not a member of the Zionist Movement, and the Jewish settlements in this desert land attracted him as a humanistic enterprise, a new effort to revive human relations. For him, the young Zionist communities – the Kibbutz – were unique human laboratories in which the settlers experimented, as he wrote, with new possibilities of social life in their own life and the lives of their children (Shner, 2008).

The Kibbutz social phenomena, the life of its members and their children, was an aspect of Korczak's universal lesson from his observation of the Land of Israel. The settlements inspire him, not as a national project but as a human experiment, a living laboratory. It is a world research institute that would develop the vaccination that will prevent.

Children exploitation, in particular, and oppression, in general, found throughout Europe:

Life is hard, and its wonders go beyond the child and the adult, [even] before they grow into it. I can confirm with full responsibility to my words that they seek in honesty and in totality to solve the fundamental problem of joint work and common life of people that are different by race, faith, culture, gender, temper, knowledge, talents, qualities, and ambitions.

They seek – it is important not to hide, to evade lies, but to solve the problem. More than that, they try in their life and their children's life – seek, adapt, suffer, change, and accept. In this 'game,' they involve with full trust – I repeat – all their lives and the lives of their children (Korczak, 1978, pp. 119–120, my translation).

Korczak looked with wonder at the efforts of the young pioneers to mold a new type of individual and to create a new society built on new types of human relationships. "Life is not a game", Korczak told his young friends in Eretz Yisrael,

“one must have the courage to admit the seriousness of life” (Korczak, 1978, p. 106). The young pioneers were taking upon themselves the challenge of opening up old social conventions. Their goal was a new society with different human relations.

1936 was extremely violent as the local Arabs revolted against the British and the Jewish settlements. It was a bloody year, yet Korczak never left his universal worldview. In his writings, he expressed interest in the Jews, settling in their old-new land, Palestinians, the centers of Christianity, and even the Bahai Movement. For him, the Land of Israel was “the Land of Hope” for all Humanity.

During Korczak’s second visit to Israel, he faced the realities of the Jewish-Arab conflict; the Arab uprising against the British (1936–1939) and bloody Arab-Jewish clashes had occurred earlier in 1936. Yet Korczak’s observations remained unemotional and objective; he did not adopt wholesale the Jewish perspective of reality in the Land of Israel. He recognized that both Arabs and Jews were engaged in the human struggle for a better life; he looked at the Arabs as humans who had just started to organize to achieve their destiny. He showed empathy for their poor living conditions and understood that their first attempts to promote a national revival paralleled those of the Jews:

The Jews are being deported from Europe because they are needed at another front in the war for humankind’s tomorrow. They carried out their duties well and quickly, amazingly quickly. The Arabs already know not only how to shoot and throw bombs – that is a marginal detail in their new ‘daily’ journal. They opened their sleepy eyes, saw their poverty and misery, and sensed that they were responsible for this. The plowing is also a meter deep, and many rocks are strewn on the field (Korczak, 1978, p. 93).

Korczak showed great sensitivity to the Arab children who grew up in poverty close to the kibbutzim and Jewish settlements (Korczak, 1978, p. 108). As an external observer, he looked with wonder and hope at the Jewish and Arab children who examined each other through the kibbutz fence. In both the Arab and Jewish communities, children were trying to find their way in life, and they deserved the same rights. He gave no voice to the fear of a national Arab-Jewish confrontation, even though he was writing soon after the beginning of the bloody Arab uprising of 1936.

Korczak was also very interested in Nazareth, Bethlehem, and other sites holy to Christians. He saw Jesus as an individual who sought to improve the welfare and conditions of humankind, as one in a line of dedicated individuals who struggled for a better human existence. He had a similar view of the Bahai movement, whose world centers are in Haifa and Akko:

When I looked at Nazareth from above, I don't know why, but I asked myself a great question: who was Achad Ha'am, and what did he write?

Secondly, I remember standing in a garden on the Carmel, in front of the Persian Ali Muhammad Bab mausoleum, or Hussein Baha-Ullah: 20,000 of his followers were tortured to death; the cult is one hundred years old and has half a million believers. (The children of Ein-Harod visited its settlement beside the Jordan on a school trip several years ago). And here is this cult's program: The unity of the human race – and to forget prejudices; belief must unite; independent search for truth; belief and knowledge and intelligence fitting each other; an international language taught in all the schools in the world, art, science and work for all, not a competition but working together; a comprehensive peace (Korczak, 1978, p. 138).

The Bahai-s are part of a long line of dreamers and people of vision who have been attracted to the land of Israel, especially to Galilee, throughout human history.

It is fascinating to see how positively Korczak wrote about the Bahai faith and its vision that universal peace and the fusion of all world faiths would be realized in the Land of Israel. Korczak even mentioned a field trip he took with the children of Kibbutz Ein-Harod to a Bahai village across the Jordan River (Korczak, 1978, p. 138). He saw the Land of Israel not as an arena of conflict between peoples who each claimed ownership of it but as the meeting place of all the world's great cultures that would bring about the revival of Humanity. It would be a place where a moral and just society would again come into being.

Palestine has a spiritual dimension that speaks to all men. Korczak expressed his deep impressions of this desert land in a religious language. In the Land of Israel, the heavens are higher and more profound; the stars are brighter, hiding a secret that puts a spell on human souls:

Even the beautiful night – its stars are the largest – and most respectful. They speak a foreign language. They speak in a very important language, in the language of the Bible, about eternal, secret matters. The stars of the land of Israel demanded an effort of emotions and thought and did not leave a moment of rest. I tried to examine my impression, my subjective one, in my conversations. I even had the theory – perhaps that is why people run away from the voices of the stars and silence them, a little here and a little there, in pleasures of the flesh.

One day, psychologists will deal with the danger of evening in the land of Israel when people refuse to listen to the eternal truths of the stars and their categorical commands. The pure words emitting from them, they will attempt to drown in a muddy wave of red blood (Korczak, 1978, p. 89).

All the ancient prayers of men are directed to this land: "All yearning, not Jewish but human, is directed to the Land of Israel" (Korczak, 1978, p. 176). A new Bible may be written (Korczak, 1978, p. 211), following the Hebrew Bible and the Christian New Testament, a trilogy (Korczak, 1978, p. 83).

The Land of Israel, the cradle of the great spiritual traditions, attracted Korczak as if he were under its magic spell. He conceived religion not as a historical phenomenon but as a great adventure of the human mind that seeks the secret of human existence. Korczak did not affiliate with any established religion, but he recognized the holiness and spirituality that were immanently present in this land because of its history. Being neither fully Jewish nor thoroughly Polish, Korczak was open to the spirituality of the Land of Israel; one just had to listen to its message and open one's eyes to see.

People relate to the Land of Israel as a value concept, the aim of their dreams, and the space of holy traditions. Those who come to this land must struggle stubbornly, physically and spiritually, to understand what it tells. It demands the truth: "The Land of Israel is allowed not to be afraid of the truth, not of peeling off the Bronze from it [...] it is worthy not to be treated as a wunderkind" (Korczak, 1978, p. 114).

In this land, loaded with secrets, one has the right to be excited. It demands human efforts of observation, listening, and learning. One must learn to know the land, mountains, and stones. Each mountain has its character and its secret.

Korczak was not an observant person. He did not attend synagogues or churches' sermons and prayers, but he recognized the place of religious sentiments in people's minds. Religiosity is an authentic part of Humanity. In their prayers, people express their most intimate feelings and hopes for salvation, individual and collective. The Land of Israel is the main historical stage for these all-men sentiments.

The Land of Israel, the Holyland, has a mission and a responsibility to human history. In a letter to Yuzek, Yosef Arnon, on May 1933, Korczak wrote: "The world does not need new work and more oranges but rather a new belief. And this belief in future life must be bonded to the child as the source of hope" (Korczak, 1978, p. 179). Here, the future of children and the future of all Humanity merge. Like Isaiah's prophecies of all-men unity at the End of Days, Korczak drew his utopia anchored in the place that this country got in the epochs of so many people (Korczak, 1978).

The Land of Israel, the birthplace of Humanity's most significant spiritual traditions, does not belong to one nation or one community of faith but speaks to all men and reminds all of the messianic vision of justice and solidarity: it is "a country searching for God" (Korczak, 1978, p. 203). One day, he envisioned, a second League of Nations would be established in Jerusalem to deal with Human relations and children's rights (Korczak, 1978).

Korczak invited us to return to this utopian meaning of the Land of Israel. And though this inspiring utopia still waits for its fulfillment, Korczak brought horizons of hope into our education and public discourse.

Final words of Hope

We are not naïve dreamers. When one reads Korczak’s words, he or she may feel somewhat confused or may have a cynical response as Humanity is far from Korczak’s ideal reality. The “Land of Hope” is an arena of national conflicts, and Jerusalem is a place of intolerance, zealotry, and hatred among men of rival faiths. In Europe, even today, decades after WWII, an ugly senseless war is waged in Ukraine. Millions of Ukrainian refugees entered Poland and other European countries. In Africa and the middle east, Millions of others, including children, are on the roads, trying to reach a haven.

Facing reality with open eyes, Korczak was a realistic dreamer. In *King Matt the First*, the kingdom of children had failed. Korczak, a tragic spokesman of all men’s ancient hopes, acknowledged his failure. The world was not ready to go beyond the old wars among different peoples. A few years later, his life led him not to a new Jerusalem but to Treblinka. However, we are also far from Isaiah’s *End of Days* **and** still embrace his ancient prophetic words. We need Isaiah and Korczak, today as in yesterday, to hold our hope for a better future for Humanity. Hope must overcome despair. Even if we cannot redeem the world now, we can add our little efforts in that direction. As Korczak told us, “We should not leave the world as it is” (Korczak, 1978, p. 213).

References

- Amery, J. (1990). *At the minds limits: Contemplation by a survivor on Auschwitz and its realities*. New York: Schocken Books.
- Amery, J. (1984). *Radical humanism*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Eichsteller, G. (2009). Janusz Korczak: His legacy and its relevance for children’s rights today. *International Journal of Children’s Rights*, 17, 377–391.
- Freeman, M. (2020). *A Magna Carta for children?: Rethinking children’s rights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jakubowska, W. (1958, 89 min.). *Król Maciuś I* [King Matt the First] (based on the novel by Janusz Korczak). Warsaw: Zespół Filmowy “Start”.
- Korczak, J. (2005). *King Matt the First*. Trans. by R. Lourie. London: Vintage.
- Korczak, J. (1978). *Dat HaYeled*. [The religion of the child]. Tel Aviv: the Ghetto Fighters Museum and Hakkibutz HaMeuchad.
- Korczak, J. (1967). *Selected works of Janusz Korczak*. Trans. by J. Bachrach. Washington, D.C.: Published for the National Science Foundation by the Scientific Publications Foreign Cooperation Center of the Central Institute for Scientific, Technical and Economic Information, Warsaw.
- Korczak, J. (1980). *The Ghetto Years*. Tel Aviv: The Ghetto Fighters Museum and Hakkibutz HaMeuchad.
- Sharshevsky, M. (1990). *Two homelands*. Tel Aviv: Tel Aviv University.

- Shner, M. (2021). *Janusz Korczak and Yitzhak Katzenelson: Two educators in the abysses of history*. Oldenburg, Germany: De Gruyter.
- Shner, M. (2018a). Why children have rights: Children rights in Janusz Korczak's education philosophy. *The International Journal of Children Rights*, 26(4), 740–760.
- Shner, M. (2018b). Why children have rights: Children's rights in Janusz Korczak's philosophy of education. In M. Michalak (Ed.), *The rights of the child yesterday, today and tomorrow – the Korczak perspective*. Warsaw: Biuro Rzecznika Praw Dziecka. (Both in English and Polish translation)
- Shner, M. (2012). What Korczak has learned from the ancient Greeks. *Dapim*, 53, 11–43.
- Shner, T. (2008). Janusz Korczak's visit to Eretz Israel in 1934 and in 1936. *Interdisciplinary Studies in the Heritage of Janusz Korczak*, 33, 39–64.
- Shner, M. (1996). Janusz Korczak – between two Worlds. *Studies in the Heritage of Janusz Korczak*, 6, 72–92.
- Sigad, L., Sofer, R., Yazbak, M. & Ahmad, A. (2020). *Learning to live together: Children's rights in and through education*. Haifa: Gordon College.
- Steiner, G. (1977). *Language and silence: Essays on language, literature, and inhuman*. New York: Atheneum.
- Steiner, G. (1997). *Errata*. New Haven: Yale University Press.
- Van Bueren, G. (1998). *The international law on the rights of the child*. London: Martinus Nijhoff.

Marek Michalak

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie**

*Instytut Praw Dziecka im. Janusza Korczaka w Warszawie**

E-mail: mm@marekmichalak.pl

ORCID: 0000-0001-5054-4979

Wzywam o magna charta libertatis – aktualność Korczakowskiego wezwania^{1}**

Summary

I CALL FOR MAGNA CHARTA LIBERTATIS – THE TOPICALITY OF KORCZAK'S APPEAL^{**}

The article presents the topicality of Janusz Korczak's pedagogy and his call for respecting children's rights. Attention was paid to human dignity as the foundation of children's rights, children's citizenship and children's subjectivity. The aim of the research undertaken is to diagnose the unique institution and pedagogical label that is the Order of the Smile, to show its social legitimacy over fifty years, as well as to show the exemplification of Korczak's idea of a reversed child-adult relationship, where it is no longer just the child who draws on the wisdom of the adult, but it is the adult who learns from the child. Additionally, the analysis aims to give credence to a new model of education based on child citizenship, children's rights and the expression of the child's voice in the public space, where it is the children who promote the adults by introducing them to the arena of the Knights of the Order of the Smile. The research on the Order of the Smile presented in this paper draws on both traditional monographs of the institution and contemporary case studies. The institution of the Order of the Smile was indicated as a socio-cultural phenomenon of the world of children and adults, and at the same time a guarantor of the implementation of Korczak's call for children's rights, for *magna charta libertatis*, which reflects Korczak's model of child-adult relations.

Keywords: Janusz Korczak, children's rights, dignity, the Order of the Smile, subjectivity, citizenship

* Adres uczelni: Akademia Pedagogiki Specjalnej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

¹ Tekst artykułu stanowi zredagowany i uzupełniony skrót części dysertacji doktorskiej autora artykułu (*Order Uśmiechu jako fenomen społeczno-kulturowy świata dzieci i dorosłych*) obronionej 20.11.2020 r. w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie.

Korczakowski apel

„Baczność – albo porozumiemy się teraz, albo rozejdziemy się na zawsze. Wzywam o *magna charta libertatis*. Wołam o prawa dziecka!” (Korczak, 2012a, s. 55). Te znane słowa Janusza Korczaka, prekursora praw dziecka, brzmią dzisiaj szczególnie. Są nakazem do wspólnego działania, wyrażenia wspólnej woli czynu w obronie dzieci, wszystkich dzieci – w Polsce i na świecie. Dzieci, które potrzebują wsparcia, uznania ich podmiotowości, obywatelstwa i praw dziecka. Do tego działania skłania nas dorosłych rozumienie współczesnego świata, podzielenie wspólnych wartości i norm zawartych w różnorodnych dokumentach, w szczególności w Konwencji o prawach dziecka, na świecie uznawanej za światową konstytucję praw dziecka. Nietrudno zauważyć na przestrzeni wieków, szczególnie ostatniego stulecia, wielkiej, zasadniczej i potrzebnej zmiany w podejściu do dziecka, do jego osoby, jego praw, praw dziecka-człowieka.

Korczak wiedział, że edukacja w relacjach dziecka i dorosłego jest zjawiskiem obustronnym, że każdy ma tu swoją znaczącą rolę do odegrania. Dla niego wywyższanie w tej relacji osoby dorosłej było objawem arogancji oraz braku rozumienia dziecka i dzieciństwa. Negując panujące przekonania na temat dzieci i ich pozycji społecznej, wskazywał, że „[...] szacunek i podziw budzi to, co duże, więcej zajmuje miejsca. Mały – pospolity, nieciekawý. Mali ludzie, małe potrzeby, radości i smutki” (Korczak, 2012b, s. 7). Korczak jak mało kto rozumiał ideę praw dziecka jako kategorii praw człowieka fundamentalnie zbudowanej na ludzkiej godności dziecka i jego podmiotowości. Jego słowa „Nie ma dzieci – są ludzie”² (Korczak, 2013, s. 20) stały się przesłaniem, mottem „prawdzieckowym” (Michalak, 2014, s. 15–19; Smolińska-Theiss, 2013a, s. 11–43 i 418–427)³. Hasło to korespondoowało z pojawiającymi się w tym czasie głosami postępowych elit oświatowych. Jednak to Korczak sformułował je i nadał mu znaczenie, wręcz sens pedagogicznego aksjomatu. Nie tylko napisał czy powiedział, ale wziął na siebie obowiązek upowszechniania, edukacji, tłumaczenia i popularyzacji idei, którą wprowadził do swojej praktyki. W znaczeniu pedagogicznym można powiedzieć, że dzięki Korczakowi dziecko stało się człowiekiem (Smolińska-Theiss, 2013b, s. 117–119). „Teza «dziecko jest człowiekiem» ma wymiar aksjologiczny, filozoficzny, religijny, a także teologiczny. Korczak odkrył, przywrócił, a nawet w sensie społecznym wykrzyczał hasło godności dziecka-człowieka” (Smolińska-Theiss, 2013b, s. 119).

² W oryginale: „Nie ma dzieci – są ludzie; ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych popędach, innej grze uczuć. Pamiętaj, że my ich nie znamy”.

³ Słowa Korczaka „Nie ma dzieci – są ludzie” jako Rzecznik Praw Dziecka wybrałem na motto roku 2012, ogłoszonego przez Sejm RP uchwałą z dn. 16 września 2011 r. Rokiem Janusza Korczaka.

Godność jest fundamentem praw człowieka. To na niej osadzone są prawa człowieka, w tym prawa dziecka. „Dać dziecku godność – to uznać je za człowieka. [...] Tej godności nie można zabrać. Można ją zniszczyć, naruszyć, ale nie zabrać. Godność jest przypisana każdemu człowiekowi” (Michalak, 2014, s. 17). Można powiedzieć – tak jak to formułuje *Katechizm Kościoła katolickiego* – godność jest przypisana każdej osobie ludzkiej, jest niezbywalna, potwierdzona prawem naturalnym. Godność można zdeptać, ale nie można – jak pokazał Korczak – nikomu jej odebrać. O tę godność człowieczą dziecka Korczak upominał się dobitnie jako lekarz, pisarz, wychowawca i niekwestionowany badacz dzieciństwa (Michalak, 2015, s. 15–19; Smolińska-Theiss, 2013b, s. 117–127; Solak, 2003, s. 34–46). Na ludzką godność każdego dziecka wielokrotnie wskazywał również Jan Paweł II, zwracając uwagę na konieczność przestrzegania praw dziecka: „W rodzinie, wspólnocie osób, szczególną troską winno być otoczone dziecko; należy rozwijać głęboki szacunek dla jego godności osobistej oraz ze złości i wielkodusznie służyć jego prawom” (Adhortacja apostołska..., 2006, s. 125).

Korczak dowodził, że dziecko jest człowiekiem tu i teraz, pełnym, prawdziwym, co brzmiało kiedyś dość kontrowersyjnie. Było odczytywane jako burzenie naturalnego porządku rodziny, podważanie autorytetu dorosłych. Człowieczeństwo dziecka w pedagogice Korczaka oznacza uznanie, akceptację dla dziecięcego świata do tego, by było tym, kim jest. Korczak wzywa nas dorosłych do apelu i stawia na baczność, przypomina, upomina, wyznacza zadania do odrobienia. Ta lekcja to proces społecznej edukacji, ciągłego odczytywania i urzeczywistniania podmiotowości dziecka i jego prawa do dzieciństwa. Korczak przekonywał, że dorosły powinien umieć nie tylko uczyć dzieci, ale również samemu uczyć się od dzieci (Michalak, 2018). Zauważał, że czym innym jest mówić do dziecka, zupełnie zaś inną rzeczą mówić (rozmawiać) z dzieckiem. Pisze o tym w dziele *Jak kochać dziecko?* w części poświęconej koloniom letnim:

[...] podczas pogadanki w lesie po raz pierwszy mówiłem nie do dzieci, a z dziećmi, mówiłem nie o tym, czym chcę, aby były, ale czym one chcą i mogą być. Może wówczas po raz pierwszy przekonałem się, że od dzieci można się wiele nauczyć, że i one stawiają i mają prawo stawiać swe żądania, warunki, czynić zastrzeżenia (Korczak, 2013c, s. 112).

Korczak był przekonany, że dorosły od dziecka jest w stanie wiele się nauczyć, musi jednak chcieć i być na to gotowy. „Podmiotowość dziecięca stanowi fundament przesłania Korczakowskiego” (Michalak, 2013a, s. 300). Dla Korczaka dziecko jest twórczym, aktywnym podmiotem, o którym Jürgen Zinnecker (niemiecki badacz dziecka i dzieciństwa) mówi, że w trudzie, ale jednak z odpowiedzialnością buduje swoją dziecięcą biografię.

Korczak w całej swojej twórczości jest konsekwentny w upominaniu się o podmiotowe traktowanie młodych ludzi. Wskazuje wprost słowami kierowanymi do dzieci, a w imieniu dorosłych – rodziców, opiekunów, wychowawców – na konieczność pokory i zrozumienia w budowaniu wzajemnych relacji: „[...] oto prawda, którą każdy powinien rozumieć i dobrze pamiętać. [...] Każdy powinien starać się dobrze wychowywać swego wychowawcę. Każdy powinien zrozumieć, że my wychowujemy was, ale i wy nas wychowujecie – źle albo dobrze” (Korczak, 1992a, s. 184–185). Korczak pokazuje proces wymiany ról w relacjach dziecko–dorosły, wskazuje, że nadszedł najwyższy czas uznania dziecięcej podmiotowości, ponieważ podmiotowość dorosłego nie jest poddawana dyskusji.

Stary Doktor poddaje krytyce przez lata utrwalaną w praktyce pedagogicznej nieomyślność dorosłego (wychowawcy, rodzica, opiekuna) wobec dziecka: „Ale niech ma zawsze świadomość, że może się mylić” (Korczak, 1978, s. 252). Korczak zauważa, że wychowawca, nauczyciel, dorosły, żeby móc właściwie i kompetentnie pracować z dziećmi, musi być rozumny.

Stary Doktor zwraca uwagę, że najważniejszą relacją z dzieckiem jest dialog, z którego należy czerpać najwięcej, co możliwe jest, kiedy dzieci zadają pytania. Sam Korczak jest wzorem słuchacza, powiernika dziecięcych problemów. Jak wskazuje Aleksander Lewin, zdolność wsłuchiwania się w dziecko Korczak posiadał niemal do perfekcji: „[...] wsłuchiwał się całym sobą. [...] przykładł ucho do wnętrza, do żywo bijącego serca” (Lewin, 1997, s. 24–25). Wielu dorosłych, wychowawców, rodziców uznających i pielęgnujących dominujący w przestrzeni społeczno-politycznej paradygmat socjalizacyjny, według którego dziecko jest niepełnym, nie-uformowanym jeszcze członkiem społeczeństwa, jakby przyszłym obywatelem, który musi nabrać kompetencji społecznych, aby móc uczestniczyć w budowaniu społeczeństwa, państwa, świata, może pytać, zastanawiać się, co Korczak może słyszeć, tak bardzo wsłuchując się w dziecko (Brzozowska-Brywczyńska, 2014, s. 12).

Jak zauważa, za Korczakiem, Janusz Tarnowski, dorośli mogą i powinni otrzymywać od dzieci wiedzę na temat „konkretnego zastosowania praw ogólnych w życiu” (Tarnowski, 1990, s. 73). Korczak pisze: „Jesteśmy znacznie doświadczeńsi od dzieci. Wiemy bardzo wiele, czego dzieci nie wiedzą, ale co myślą i czują dzieci, one lepiej od nas wiedzą” (Korczak, 1978, s. 281). Korczak dostrzegał wagę dziecięcych problemów, które dorosłym wydają się często błahе, nieistotne. Lekceważenie ich uważał za poważny błąd pedagogiczny i znowu z pokorą przyznawał, że i sam takowe popełniał: „Lekceważyłem dzieci, ich zabawy, spory, sprawy, bo były dla mnie wówczas «drobne»” (Korczak, 1978, s. 273).

Wołanie o dziecięce obywatelstwo

Jasna i wyrazista jest przewodnia myśl pedagogiczna Korczaka. Celem i metodą pracy, jak wielokrotnie podkreśla, jest dziecięce obywatelstwo, które ma znaczenie pedagogiczne. Łączy trzy ważne elementy: samodoskonalenie, samokontrolę i wychowanie we wspólnocie, tzw. wychowanie kolektywne, co najwyraźniej w jego praktyce wychowawczej widoczne było w Domu Sierot i w Naszym Domu (Smolińska-Theiss, 2013b, s. 139). Dla Korczaka dziecięce obywatelstwo jest konkluzją i następstwem implementowania do życia codziennego prawa dziecka do szacunku – przekonują Barbara Smolińska-Theiss (2010) i Maria Szczepska-Pustkowska (2012, s. 8–23). Wątek obywatelstwa dziecięcego przewija się od początku XX w., ogłoszonego stuleciem dziecka (Key, 1928), obok Korczaka pisze o nim Helena Radlińska (Michalak, 2013b, s. 40–41).

Dziecięce obywatelstwo (Brzozowska-Brywczyńska 2014, s. 12; Cockburn, 1999, s. 65–84), podobnie jak dziecięca partycypacja, nie było czymś oczywistym w czasach Korczaka i nadal nie zawsze jest. Jednak to Korczak jako pierwszy nazwał dziecko obywatelem⁴: „dziecko – już [...] obywatel i już człowiek” (Korczak, 1928, za <http://2012korczak.pl/node/75>), wzmacniając pozycję społeczną dziecka i wywołując dyskurs nad symetrycznością pozycji w relacji dziecko–dorosły. To Korczak jednocześnie upomniął się wyraźnie o prawo dziecka do szacunku oraz, jak to dzisiaj nazywamy, do wyrażania własnego zdania w sprawach dziecka dotyczących (Jarosz, 2013, s. 21). O tym drugim pisał: „[...] pierwszym, niespornym jest prawo dziecka do wypowiedzania swych myśli, czynnego udziału w naszych o nim rozważaniach i wyrokach” (Korczak, 2012a, s. 56). Akcentował w sobie charakterystyczny sposób konieczność kształtowania pokory dorosłego wobec dziecka: „Gdy dorośniemy do szacunku i ufności, gdy samo zaufa i powie, co jest jego prawem – mniej będzie zagadek i błędów” (Korczak, 2012a, s. 56). Korczak wierzył w dziecko i dzieciństwo. Z jednej strony sarkastycznie punktował świat dorosłych: „Dziecko nie jest żołnierzem, nie broni ojczyzny, choć wraz z nią cierpi. O opinię nie trzeba się ubiegać, bo nie jest wyborcą: nie grozi, nie żąda, nie mówi. Słabe, małe, biedne, zależne – dopiero będzie obywatelem. [...] Smarkacz, dziecko tylko, przyszły człowiek, nie terazniejszy. Będzie dopiero naprawdę” (Korczak, 2012b, s. 13–14), po czym bez zgody na sprzeciw wskazywał: „Są jakby dwa życia: jedno poważne, szanowane, drugie pobłażliwie tolerowane, mniej warte. Mówimy: przyszły człowiek, przyszły pracownik, przyszły obywatel. Że będą, że później zaczną naprawdę, że na serio dopiero w przyszłości” (Korczak, 2012b, s. 26). Następnie zauważał, że „Dzieci stano-

⁴ W pojęcie „obywatel” wpisany jest zestaw cech i przymiotów określających we właściwy sposób świat zarezerwowany dla osób dorosłych – dojrzałość emocjonalna, odpowiedzialność, racjonalność, moralność, samowystarczalność.

wią dużą odsetkę ludzkości, ludności, narodu, mieszkańców, współobywateli – stali towarzysze. Były, będą i są” (Korczak, 2012b, s. 26), żeby na koniec dosadnie, bez możliwości nadinterpretacyjnych, konkludować: „Dziecko nie jest głupie, głupców wśród nich nie więcej niż wśród dorosłych” (Korczak, 2012b, s. 28).

Smolińska-Theiss i Wiesław Theiss zwracają uwagę na bardzo szeroki zakres terminu „obywatelstwo dziecka”: od „demokratycznej potrzeby wprowadzenia dziecka w życie społeczne na równych prawach z dorosłymi” (Smolińska-Theiss, Theiss, 2018, s. 137), przez „obowiązki społeczeństwa wobec dzieci, w tym zwłaszcza bezwarunkową ochronę oraz wsparcie rozwoju dzieci i młodzieży” (Smolińska-Theiss, Theiss, 2018, s. 137–138), po „potrzebę ustanowienia gwarancji, zapewniających dziecku realizację jego praw” (Smolińska-Theiss, Theiss, 2018, s. 137–138). Korczak używał określenia „dziecięce obywatelstwo” w tradycyjnym znaczeniu, najbliższym koncepcji Thomasa H. Marshalla, który mówił o obywatelstwie uprawnień na podstawie triady praw: osobistych, socjalnych i politycznych. Tych ostatnich rozumianych jako prawo do głosu i wyrażania własnego zdania (Michalak, 2013b, s. 40–41). Dziecięce obywatelstwo „uwzględniało także wartość, godność dziecka, korczakowskie prawo do szacunku i do tego, by było tym, kim jest” (Michalak, 2013b, s. 40–41). We wstępie do *Pedagogiki żartobliwej* Korczak pisał: „[...] dziecko jest równo nam wartościowym człowiekiem. [...] Pozwólmy swobodnie rozwijać się życiu. [...] Bez pedanterii, życzliwie i ufnie widzieć w dziecku człowieka. Nie ważyć lekce” (Korczak, 1994a, s. 187). Korczak na pierwszym miejscu stawiał prawo dziecka do szacunku (Korczak, 2012b, s. 30–32)⁵, to na nim budował całą koncepcję praw dziecka, także tych prowadzących do uznania obywatelstwa dziecięcego, szanującego godność człowieczą dziecka i jego wartość.

Na trudne relacje dorosłych i dzieci, brak zrozumienia i życie jakby w dwóch światach zwraca uwagę Jadwiga Bińczycka, cytując bohaterów książki *Kiedy znów będę mały* Korczaka:

Tak żyjemy obok siebie, ale nie razem. Są niby dwa różne życia: ich poważne i godne szacunku i nasze niby na żart. Że mniejsi, że słabsi, więc jakby zabawka tylko. Stąd lekceważenie. Dzieci to przyszli ludzie. Więc dopiero będą, więc jakby ich nie było. A przecież jesteśmy. Żyjemy, czujemy, cierpimy. Lata nasze dziecięce – są to lata naprawdę życia. Dlaczego każą nam czekać?” (Korczak, 1991 za: Bińczycka, 2013, s. 15).

Słusznie uważał Korczak, że dzieciom należy się szacunek oraz poważne i sprawiedliwe traktowanie na mocy ich człowieczeństwa chronionego prawem

⁵ Janusz Korczak wzywa do „Szacunku dla jego [dziecka] niewiedzy. [...] Szacunku dla pracy poznania. Szacunku dla niepowodzeń i łez. [...] Szacunku dla własności dziecka i jego budżetu. [...] Szacunku dla tajemnic i wahań ciężkiej pracy wzrostu. Szacunku dla bieżącej godziny, dla dnia dzisiejszego. [...] Szacunku dla każdej z osobna chwili”.

naturalnym. Więcej, uważał, że dzieci mają prawo do poważnego traktowania ich opinii, ich woli i pomysłów na rozwiązywanie spraw dla nich ważnych. Stary Doktor apelował o szacunek dla myśli dziecka, dla jego werbalnego przekazu w sprawach osobistych, ale również innych osób. Wskazywał na możliwości percepcyjne dziecka, na jego obywatelskie umiejętności i ograniczenia: „Dziecko nie może myśleć «jak dorosły», ale może dziecięco zastanawiać się nad poważnymi zagadnieniami dorosłych, brak wiedzy i doświadczenia zmusza je, by inaczej myślało” (Korczak, 2012a, s. 122). Korczak był gorącym orędownikiem teorii równości w relacjach dziecko–dorosły, szanowania spraw dziecka, uznania tych spraw i pełnego udziału dziecka w życiu społecznym. Akcentował obywatelstwo dziecka, które ma prawa i kompetencje do społecznego podejmowania decyzji i uczestnictwa – dowodzi Ewa Jarosz (Jarosz, 2013, s. 22–23).

Ta Korczakowska teza dobitnie wybrzmiała na seminarium w Genewie w referacie autora tej pracy:

Dzisiaj wracamy do dziecięcego obywatelstwa. Jest ono wyrazem społecznej obecności dzieci, ich partycypacji w życiu społecznym, praw przyznanych i potwierdzonych praktyką. Obywatelstwo oznacza jednak dzisiaj coś więcej. To nie tylko wspólnota, ale też zróżnicowanie. Jedność i różnorodność dzieciństwa. Dzieciństwo chłopców i dziewczynek, starszych i młodszych, dzieci biednych i bogatych, chorych i zdrowych, żyjących w mieście i na wsi, w rodzinach pełnych i niepełnych etc. Równe prawa, ale różne ich realizacje (Michalak, 2013b, s. 40–43).

Jarosz zauważa, że we współczesnym dyskursie „idea obywatelstwa dzieci spostrzegana jest jako szczególnie istotny kierunek działań na rzecz dzieci, zarazem ogólny kierunek rozwoju społecznego” (Jarosz, 2013, s. 23).

Głos pedagogów, działaczy społecznych dotyczących uznania ważności dziecka i ochrony jego osoby wybrzmiewa dość wyraźnie od dawna. Jest nim przyjęta w 1924 r. Deklaracja praw dziecka, powszechnie znana jako Deklaracja genewska⁶. Korczak nie był jednak nią zachwycony, gdyż on apelował o konkrety, nie jedynie deklaracje. W *Prawie dziecka do szacunku* napisał, wyłuszczając swój punkt widzenia ochrony dzieci: „Prawodawcy genewscy pomiesza li obowiązki i prawa; ton deklaracji jest perswazją, nie żądaniem (Jaros, Michalak, 2016, s. 46–47, 120–122)⁷:

⁶ Deklaracja praw dziecka została przyjęta przez Radę Generalną Międzynarodowego Związku Pomocy Dzieciom 13 lutego 1923 r., a następnie inkorporowana przez Zgromadzenie Ogólne Ligi Narodów 16 listopada 1924 r.

⁷ W Deklaracji genewskiej czytamy: „Niniejszą Deklaracją Praw Dziecka, nazwaną Deklaracją Genewską, mężczyźni i kobiety wszystkich narodowości uznający, że ludzkość powinna dać dziecku wszystko, co posiada najlepszego i stwierdzają, że ciąży na nich, bez względu na rasę, narodowość i wyznanie, następujące obowiązki:

I. Dziecku powinno się dać możliwość normalnego rozwoju fizycznego i duchowego.

apel dobrej woli, prośba o życzliwość” (Korczak, 2012b, s. 28). Lewin zauważa, że w pięciu punktach Deklaracji genewskiej zapisano jedynie obowiązki ludzi dorosłych wobec dzieci, nie określono w niej praw dzieci, chociaż już sama nazwa dokumentu na to wskazuje (Lewin, 1999, s. 236–237). Największe znaczenie dla rozwoju koncepcji uczestnictwa społecznego dzieci miało uchwalenie Konwencji o prawach dziecka (Dz.U. 1991 nr 120 poz. 526),⁸ w którą niejako wszczepiono korczakowskiego ducha rozumienia praw dziecka i dziecięcego obywatelstwa.

Jarosz zauważa, że:

II. Dziecko głodne powinno być nakarmione, dziecko chore powinno być pielęgnowane, dziecko wykolejone wrócone na właściwą drogę, sierota i dziecko opuszczone – wzięte w opiekę i wspomagane.

III. Dziecko powinno przed innymi otrzymać pomoc w czasie klęski.

IV. Dziecko powinno być przygotowane do zarobkowania na życie i zabezpieczone przed wszelkim wyzyskiem.

V. Dziecko winno być wychowane w wierze, że jego najlepsze cechy powinny być oddane na usługi współbraci.

Na ponowny apel Międzynarodowego Związku Pomocy Dzieciom, w 1948 r., Deklaracja praw dziecka została rozszerzona i uzupełniona. Wstęp pozostał bez zmian, dopełniono poszczególne punkty, których treść teraz brzmiała:

I. Dziecku powinna być zapewniona ochrona, bez względu na jego rasę, narodowość i wyznanie.

II. Dziecku powinna być zapewniona pomoc przy zachowaniu integralności rodziny.

III. Dziecku powinno się dać możliwość normalnego rozwoju fizycznego, moralnego i umysłowego.

IV. Dziecko głodne powinno być nakarmione, dziecko chore – pielęgnowane, dziecko upośledzone powinno otrzymać pomoc, dziecko wykolejone powinno być wrócone na właściwą drogę, sierota i dziecko opuszczone powinny być wzięte w opiekę i wspomagane.

V. Dziecko powinno w najszerszym zakresie korzystać ze świadczeń profilaktyki i zabezpieczenia społecznego, dziecko powinno być przysposobione do rozpoczęcia we właściwym czasie zarobkowania na życie; dziecko powinno być zabezpieczone przed wszelkim wyzyskiem.

VI. Dziecko powinno być wychowywane w wierze, że jego najlepsze cechy mogą być oddane na usługi współbraci.

VII. Dziecko powinno przed innymi otrzymać pomoc w czasie klęski.

Kolejna dyskusja nad jeszcze lepszym zabezpieczeniem praw dziecka doprowadziła do uchwalenia 20 listopada 1959 r. przez Zgromadzenie Ogólne ONZ, przy współudziale Polski, kolejnej Deklaracji Praw Dziecka zawierającej 10 zasad.

⁸ Konwencja o Prawach Dziecka powstała z inicjatywy Polski, która w 1978 r. zaproponowała Organizacji Narodów Zjednoczonych jej projekt. Została przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 r. Polska ratyfikowała ją 30 kwietnia 1991 r. i jednocześnie złożyła do niej dwa zastrzeżenia i dwie deklaracje. Zastrzeżenia na wniosek Rzecznika Praw Dziecka zostały wycofane 4 marca 2013 r.

[...] chociaż *Konwencją* ustanowiono standard rozwoju partycypacji społecznej dzieci w sensie legalnym i moralnym, jednak nie sprecyzowano szczegółowych treści, zakresu i obszarów owej partycypacji. W konsekwencji realizacja tych praw napotykała na wiele przeszkód i przyjmowała postaci niepożądane. Już w latach 90. XX w. Roger Hart (1997), analizując stan urzeczywistniania partycypacji dzieci, zauważał wiele nieprawidłowości, i podkreślał, iż minie wiele czasu zanim w poszczególnych krajach nastąpią rzeczywiste zmiany w podejściu do dziecięcej partycypacji w życiu obywatelskim i zacznie się ona w pełni realizować (Jarosz, 2016, s. 70).

Konwencja o prawach dziecka jest z jednej strony obszernym zbiorem praw dzieci, ale jednocześnie także obowiązków świata dorosłych wobec najmłodszych członków społeczeństwa. Na plan pierwszy wysuwa się oczywiście podstawowy obowiązek rodziców i opiekunów właściwego wychowania polegającego na stymulacji rozwoju dziecka i jego ochronie przed niebezpieczeństwami i zagrożeniami. Już tutaj widać wpływ Korczaka, który pisał: „Wychowywać – znaczy chować, chronić, ukrywać przed krzywdą i szkodą, zabezpieczyć” (Korczak, 1992b, s. 135). O wadze wychowania dziecka w nauczaniu Korczaka czytamy również w „Naszym Przeglądzie”, gdzie autor pisze: „Jest piękny wyraz polski: wychowywać, chować. Nie niemieckie: *erziehen* – ciągnąć, wlec, wyciągać. Chować to chronić, osłaniać, zabezpieczyć przed chłodem, poniewierką, cierpieniem” (Korczak, 1983, s. 108). Bliskie Korczakowi byłoby współczesne przesłanie „Prawa człowieka zaczynają się od praw dziecka”⁹, gdyż Stary Doktor wielokrotnie przypominał, że dzieci są pełnowartościowymi ludźmi, obywatelami. Podkreślał, że „dzieci nie będą dopiero, ale już są ludźmi” (Korczak, 1994b, s. 226) i z całą mocą niemal krzyczał: „Nie ma dzieci – są ludzie; ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych popędach, innej grze uczuć” (Korczak, 2013c, s. 20).

Konwencja o prawach dziecka odzwierciedla korczakowskie idee dziecka i dzieciństwa, chroni prawa dziecka, nie tworzy pozorów, mówi o obywatelstwie dziecka i jego prawie do partycypacji we wszystkich grupach i strukturach społecznych, w których pojawia się dziecko (Forma, 2020, s. 163–172). W dwunastym artykule Konwencji czytamy wprost o prawie dziecka do wyrażania własnego zdania we wszystkich sprawach go dotyczących oraz konieczności przyjmowania ich przez Państwa-Strony z należytą wagą stosownie do wieku i dojrzałości dziecka (Jaros, Michalak, 2016, s. 202).

O obywatelstwie dziecka mówią także artykuły 13–17 Konwencji o prawach dziecka, gdzie zwrócono uwagę na prawo dziecka do swobodnej wypowiedzi (zawiera swobodę poszukiwania, otrzymywania i przekazywania informacji), prawo do swobody myśli, sumienia i wyznania (przy konieczności respektowania praw i obowiązków rodziców), prawo do swobodnego zrzeszania się oraz wolności

⁹ Motto Biura Rzecznika Praw Dziecka, autor nieznany.

pokojowych zgromadzeń, prawo do prywatności, tajemnicy korespondencji i ochrony honoru i reputacji oraz prawo do informacji (Jaros, Michalak, 2016, s. 203–204)¹⁰. Dzięki aktywności Marii Łopatkowej prawo to jeszcze lepiej zostało zabezpieczone w art. 72 pkt 3 uchwalonej w 1997 r. Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, gdzie konieczność wysłuchania zdania dziecka nie została ograniczona jego wiekiem ani stopniem dojrzałości (Konstytucja RP, 2010, s. 27).

Obywatelstwo dziecka wyraża jego uprawnienia zapisane w dokumentach i w różnych strukturach społecznych otwartych na obecność dzieci i ich głos. Niejako przedłużeniem, egzemplifikacją obywatelstwa dzieci jest ich dziecięca partycypacja. Odnosi się ona do realnego udziału, aktywności dzieci w życiu społecznym. Partycypacja potwierdza i rozwija dziecięce obywatelstwo. W tej perspektywie partycypacja odwołuje się do idei demokratyzacji stosunków społecznych i budowy nowych relacji społecznych opartych na równości i współdziałaniu na różnych poziomach społecznych – w perspektywie makro i mikro.

Partycypacja rozgrywa się w przestrzeniach: między państwem, społeczeństwem, środowiskiem lokalnym, organizacjami pozarządowymi, rodziną i jednostką. W ten sposób partycypację analizują politycy społeczni, prawnicy, a także socjologowie. Specyficzny charakter partycypacji zyskuje w perspektywie pedagogicznej, a szczególnie gdy połączymy ją z dzieckiem. Partycypacja dziecka, partycypacja dzieci oznacza nie tyle zmiany struktury społecznej, co wskazuje na role społeczne dziecka, na istotność pozycji społecznej dziecka, określając jednocześnie jego aktywność w środowisku życia. W każdym środowisku życia – w rodzinie, w szkole, w społeczności lokalnej, w państwie – partycypacja oznacza głos dziecka w sprawach, które dotyczą dzieci, oznacza także jego aktywne bycie i działanie w rodzinie, szkole, środowisku lokalnym.

Hart, pisząc o partycypacji dzieci, podkreśla, że właściwość partycypacji społecznej dzieci często wychodzi poza określone ramy podejmowania decyzji i konsultowania się z dziećmi, ważna jest współpraca dzieci z dziećmi oraz dzieci z dorosłymi w celu wypracowania wspólnego stanowiska lub zaplanowania wspólnych działań. Autor wskazuje, że partycypacja społeczna dzieci może dotyczyć spraw

¹⁰ Należy zwrócić także uwagę na inne gwarancje obywatelstwa dzieci wynikające z przepisów Konwencji: art. 5, który mówi o podejmowaniu decyzji przez rodziców z koniecznością respektowania praw dziecka, art. 9, który mówi o ochronie najlepiej pojętego interesu dziecka podczas konieczności odseparowania go od rodziny biologicznej, art. 23 gwarantujący aktywne uczestnictwo dziecka z niepełnosprawnością w życiu w społeczeństwie, art. 29 mówiący o edukacji promującej szacunek dla praw człowieka, wartości demokratycznych i wolnego od nienawiści społeczeństwa oraz niejako podsumowujący przedstawiany zakres tematyczny art. 42, który zobowiązuje do szerzenia informacji zarówno wśród dzieci, jak i dorosłych o prawach dziecka i zasadach ich realizacji.

bardzo przyziemnych, jak budowa placu zabaw czy boiska oraz tych, które do tej pory całkowicie były poza dziecięcą sferą wpływów, jak wypracowanie rozwiązań w sferze polityki państwa, np. dotyczących sportu, edukacji czy kultury. Hart zauważa również, że prawdziwa partycypacja dzieci to nie tylko sformalizowane, określone przepisami formy działań, lecz taka polityka państwa, jego struktura globalna i lokalna, która pozwala na naturalny, codzienny udział dzieci w jego życiu (Hart, 1997; Jarosz, 2016, s. 70). W tym samym duchu sens partycypacji społecznej dzieci określają instrumenty prawne o międzynarodowym charakterze promujące ideę partycypacji dzieci i młodzieży.

Partycypacja dzieci posiada kilka wymiarów. Obok wspomnianego uwzględniania głosu dzieci, czyli ich udziału w decydowaniu w sprawach, które ich dotyczą, oznacza także informowanie młodych ludzi w sposób dostosowany do ich percepcji o działaniach i propozycjach działań w ich sprawach, ocenianie działań podejmowanych na rzecz dzieci przez dorosłych, współdziałanie dzieci i dorosłych w obszarze rozwiązywania problemów, które dotyczą dzieci, podejmowanie przez młodych ludzi inicjatyw działania na rzecz własnego rozwoju oraz środowiska, w którym żyją. Szczególnie eksponowany jest wymiar udziału dzieci w decyzjach na poziomie społecznym, ale też budzi on najwięcej kontrowersji. Oponenty idei wskazują na niebezpieczeństwa związane z brakiem kompetencji dzieci do współdecydowania.

Hart podkreśla, że właściwa, rzetelna i szanująca dziecięcą podmiotowość partycypacja oparta jest na zasadniczych warunkach:

świadomości i rozumieniu intencji projektu przez dzieci, dobrowolności ich udziału lub własnej inicjatywy co do jego powstania, rozumieniu zasad swojego udziału w wyrażaniu opinii i w podejmowaniu decyzji, ważności udziału i faktycznej mocy wpływu, rzeczywistym reprezentowaniu rówieśników przez struktury oraz na dużym stopniu swobody do formy i szczegółowych aspektów wypowiedzi (Jarosz, 2016, s. 72).

Partycypacja dzieci jest celem społeczno-edukacyjnym, jest także rozwijającym się procesem. Hart mówi o drabinie partycypacyjnej, której najniższym stopniem jest manipulacja dorosłych wykorzystująca dzieci do realizowania narzucanych im celów. Dorośli traktują dzieci jako dekorację, jako pozór demokratycznych stosunków. Najwyższym stopniem partycypacji jest, zdaniem Harta, inicjatywa dziecięca wspierana i realizowana w partnerstwie z dorosłym.

Order Uśmiechu – dziecięcy głos w przestrzeni publicznej

W literaturze przedmiotu podaje się różne przykłady najbardziej rozwiniętej dziecięcej partycypacji. Na ogół mówi się o udziale dzieci w szkolnych samorządach, w lokalnych radach, w dziecięcym sejmie, o udziale dzieci w polityce,

w gospodarce, o dziecięcej kulturze, dziecięcych mediach, dziecięcych odkryciach i badaniach. Tę oczywistą listę dopełnia i poszerza niezwykła inicjatywa, fenomen pedagogiczny, jakim jest Order Uśmiechu (Michalak, 2019). Celnie wpisuje się on w cały „proces powstawania zobowiązań międzynarodowych ochrony praw człowieka i praw dziecka. [...] była to pierwsza tego typu inicjatywa o wymiarze międzynarodowym oraz pierwsze odznaczenie nadawane dorosłym wyłącznie na wniosek dzieci” (Krawczak-Chmielecka, 2017, s. 15). Dzieci zgłaszają, wyróżniają i nagradzają dorosłych za ich działania na rzecz najmłodszych. Przyznają im wyróżnienie, które w skali polskiej i międzynarodowej stało się w ciągu ponad 50 lat znaczącym, bardzo szanowanym i nobilitującym znakiem więzi, dialogu i partnerstwa między dziećmi a dorosłymi.

Order Uśmiechu jest korczakowskim znakiem, kapitałem i wyzwaniem budującym nowe relacje międzypokoleniowe. Dzieci promują dorosłych, których postrzegają jako postaci wybitne, godne zaufania, bliskie ich wizjom świata społecznego i ładu między dorosłymi a dziećmi. Nadają im zaszczytne wyróżnienie, obdarzają zaufaniem, przyjmują zobowiązania. Nominowani Kawalerowie i Damy Orderu stają się widzialnym znakiem dziecięcych preferencji, pełnią rolę dziecięcych wybrańców i autorytetów.

Order Uśmiechu jest realizacją korczakowskiego testamentu pedagogicznego, zjawiskiem upodmiotawiającym dziecko i uznającym zwierzchność dziecka w tym konkretnym dziele. Przeprowadzona diagnoza instytucji Orderu Uśmiechu pokazuje, że odznaczenie to żyje konkretnymi ludźmi. Wypowiedzi Dam i Kawalerów Orderu Uśmiechu (Michalak, 2020, s. 277–316) pozwalają zauważyć ukształtowaną w nich „racjonalność pedagogiczną” służącą dziecku i jego prawom. Jak wskazuje Bogusław Śliwerski, „racjonalność pedagogiczna człowieka powstaje w wyniku posługiwania się przez niego językiem, za pomocą którego przekazuje on w procesie interakcji znaczenia, myśli, wyodrębnia i nazywa obiekty wokół siebie, nadaje im treść, ustanawia ich ważność” (Śliwerski, 2015, s. 114).

Idea Orderu Uśmiechu wpisuje się w mądrość pedagogii Korczaka, który na wiele sposobów dowodził, że:

- nie tylko dorosły naucza dziecko, kiedy młodszy jest całkowicie podporządkowany starszemu,
- nie tylko dorosły uczy się z dzieckiem, kiedy obserwujemy swoisty dialog młodszego ze starszym,
- lecz również dorosły uczy się od dziecka, a dziecko tym samym uczy dorosłego (Smolińska-Theiss, 2018, s. 12–31).

Order Uśmiechu w swojej aksjologicznej podstawie rozwija i kontynuuje kopernikańską ideę Korczaka postrzegania dziecka i należnego mu miejsca w społeczeństwie. Jest w niej nowe odczytanie godności dziecka. To dzieci w instytucji Orderu Uśmiechu pełnią trzy nieformalne funkcje społeczne: nauczycielską nakie-

rowaną na edukowanie dorosłych, wychowawczą ukierunkowaną na systematyczną weryfikację świata wartości i zachowań świata dorosłych oraz funkcję promotorską skierowaną na ukazanie światu wyjątkowych dojrzałych osobowości ludzi dorosłych. Order Uśmiechu poprzez moc wprowadzania osób znaczących na specyficzną, a jednocześnie elitarną i wpływową arenę Kawalerów i Dam tego odznaczenia, dla których prawa dziecka, podmiotowość dziecka i jego obywatelstwo nie są pojęciami obojętnymi, stanowi dzisiaj pewną gwarancję realizacji Korczakowskiego wezwania o prawa dziecka, o *magna charta libertatis*.

Podsumowanie

W artykule skoncentrowano się na analizie zjawiska, instytucji i specyficznego znaku społeczno-kulturowego i pedagogicznego, jakim jest Order Uśmiechu. W badaniach przyjęto i uzasadniono tezę, iż Order Uśmiechu jest wyjątkowym, specyficznym fenomenem społeczno-kulturowym świata dzieci i dorosłych. Ramą teoretyczną badań była szeroko rozumiana pedagogika Korczaka, akcentująca przede wszystkim specyficzne relacje dziecko–dorosły. Celem podjętych badań była diagnoza unikalnej instytucji i znaku pedagogicznego, jakim jest Order Uśmiechu oraz pokazanie jego społecznej legitymizacji w ciągu pięćdziesięciu lat. Dodatkowo, dążono do egzemplifikacji korczakowskiej idei dotyczącej odwróconych relacji dziecko–dorosły, gdzie już nie tylko dziecko czerpie z mądrości osoby dorosłej, ale to dorosły uczy się od dziecka. Praca miała także na celu uwiarygodnienie nowego modelu wychowania opartego na dziecięcym obywatelstwie, prawach dziecka i wyrażaniu głosu dziecka w przestrzeni publicznej, gdzie to dzieci promują dorosłych poprzez wprowadzenie ich na arenę Dam i Kawalerów Orderu Uśmiechu.

W artykule ukazano aktualność pedagogii Korczaka i jego wołania o przestrzeganie praw dziecka. Zwrócono uwagę na godność ludzką jako fundament praw dziecka, dziecięce obywatelstwo i dziecięcą podmiotowość. Wskazano na instytucję Orderu Uśmiechu jako gwaranta realizacji korczakowskiego wezwania o prawa dziecka, o *magna charta libertatis*. Konkludując, idea Orderu Uśmiechu wpisała się w mądrość przesłania Janusza Korczaka, który na wiele sposobów dowodził, że nie tylko dorosły uczy dziecko bądź uczy się z dzieckiem, lecz dorosły uczy się od dziecka, a dziecko uczy dorosłego.

References

Adhortacja apostolska „Familiaris consortio” Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów, kapłanów i wiernych całego Kościoła Katolickiego o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie

- współczesnym (2006). W: *Adhortacje apostolskie Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 1, 1979–1995. Kraków: Znak.
- Bińczycka, J. (2013). Korczakowskie prawa dziecka. W: E. Jarosz, B. Dyrda (red.), *Szanować – słuchać – wspierać – chronić. Prawa dziecka w rodzinie, szkole, społeczeństwie* (s. 13–19). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Brzozowska-Brywczyńska, M. (2014). Dziecięce obywatelstwo: kilka refleksji na marginesie idei dziecięcej partycypacji. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica*, 49, 11–27.
- Cockburn, T. (1999). "Children, foolies, and mad-men." Children's relationship to citizenship in Britain from Hobbes to Bernard Crick. *The School Field*, vol. 10, 3/4, 65–84.
- Forma, P. (2020). Order Uśmiechu a świadomość praw dziecka w przestrzeni społecznej. *Wychowanie w Rodzinie*, t. 22, 1, 163–172.
- Jaros, P., Michalak, M. (2016). *Prawa dziecka. Dokumenty Organizacji Narodów Zjednoczonych*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Jaros, E. (2013). Obywatelstwo dzieci – kaprys pedagogiczno-polityczny czy konieczność na drodze rozwoju społecznego. W: E. Jarosz, B. Dyrda (red.), *Szanować – słuchać – wspierać – chronić. Prawa dziecka w rodzinie, szkole, społeczeństwie* (s. 21–35). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Jaros, E. (2016). Partycypacja dzieci a rozwój zaangażowania obywatelskiego. *Pedagogika Społeczna*, 2(60), 67–87.
- Key, E. (1928). *Stulecie dziecka*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (2010). Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.
- Konwencja o prawach dziecka, Dziennik Ustaw 1991 r., nr 120 poz. 526.
- Korczak, J. (1899, grudzień). Rozwój idei miłości bliźniego w XIX wieku. Czytelnia dla Wszystkich, nr 52. W: J. Korczak (1994), *Dzieła*, t. 3* (s. 223–227). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1928). Wstęp. W: M. Rogowska-Falska, *Zakład Wychowawczy Nasz Dom*. Pobrane z: <http://2012korczak.pl/node/75> (dostęp 20.09.2022)
- Korczak, J. (1937). O ratunek dla dzieci. *Nasz Przegląd*, nr 362. W: M. Falkowska (wybór). (1983). *Mysł pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, t. 2 (s. 106–109). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Korczak, J. (1978). *Pisma wybrane*, t. 1. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Korczak, J. (1992). Multatuli Max Havelaar. W: *Janusz Korczak w getcie. Nowe źródła* (s. 133–139). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1992). Trzeba to zrozumieć. W: A. Lewin (red.), *Janusz Korczak w getcie. Nowe źródła* (s. 182–185). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1994). Pedagogika żartobliwa. W: J. Korczak. *Dzieła*, t. 10, (s. 187–268). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (2012a). *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Korczak, J. (2012b). *Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Korczak, J. (2013). *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie. Dom Sierot*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Krawczak-Chmielecka, A. (2017). O rozwoju praw dziecka w Polsce i na świecie. *Dziecko Krzywdzone. Teoria – Badania – Praktyka*, vol 16, 2, 11–23.
- Lewin, A. (1997). *Takim go zapamiętałem*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Lewin, A. (1999). *Korczak znany i nieznany*. Warszawa: EZOP.

- Michalak, M. (2013a). Korczakowskie prawo do społecznej partycypacji dziecka. Dziecięce obywatelstwo. W: B. Smolińska-Theiss (red.), *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci – są ludzie* (s. 32–43). Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Michalak, M. (2013b). Podmiotowe traktowanie dziecka. W: E. J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska (red.), *Dziecko w historii – wątek korczakowski* (s. 300–303). Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie TRANS HUMANA.
- Michalak, M. (2014). Nie ma dzieci – są ludzie. Janusz Korczak pierwszym niekonstytucyjnym rzecznikiem dziecka. W: R. Gawrych, A. Solak, T. Wardzała (red.), *Interdyscyplinarność w wychowaniu. Inspiracje korczakowskie* (s. 15–19). Gdańsk: Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna.
- Michalak, M. (2015). Korczakowskie prawo do społecznej partycypacji dziecka. Dziecięce obywatelstwo. W: S. L. Stadniczeńko (red.), *Konwencja o prawach dziecka. Wybór zagadnień* (s. 15–19). Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Michalak, M. (red.). (2018). *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska*, t. 1-3. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Michalak, M. (2019). *Order Uśmiechu jako fenomen społeczno-kulturowy świata dzieci i dorosłych*. [Rozprawa doktorska, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie]. Repozytorium Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Michalak, M. (2020). *Order Uśmiechu – wspólny świat dzieci i dorosłych*. Warszawa: Międzynarodowa Kapituła Orderu Uśmiechu.
- Nowakowska-Siuta, R., Śliwerski B. (red.). (2015). *Racjonalność procesu kształcenia*, t. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Smolińska-Theiss, B. (2010). Korczakowska idea praw dziecka. *Pedagogika Społeczna*, 3–4, s. 7–19.
- Smolińska-Theiss, B. (2013). *Korczakowskie narracje pedagogicznie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Smolińska-Theiss, B. (red.). (2013). *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci – są ludzie*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Smolińska-Theiss, B. (2018). Janusz Korczak i refleksyjne uczenie się. W: M. Michalak (red.), *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska*, t. 2. (s. 12–31). Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Smolińska-Theiss, B., Theiss, W. (2018). *Konwencja o prawach dziecka – między literą prawa a korczakowskim duchem*. W: U. Jeruszka, J. Łaszczyk, B. Marcinkowska, F. Szlosek (red.), *Nauka, edukacja, praca. Profesorowi Stefanowi Kwiatkowskiemu z 70-lecie urodzin* (s. 136–149). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Solak, A. (2003). Prawa dziecka w pedagogice korczakowskiej. W: E. Markowska-Gos, H. Sommer, W. Walc (red.), *Prawa dziecka. Teoria i praktyka* (s. 34–48). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Szczepka-Pustkowska, M. (2012). Dziecko – obywatel czy wykluczony? *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(17), 8–23.
- Tarnowski, J. (1990). *Janusz Korczak dzisiaj*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Thomas, N. (red.). (1997). *Children politics and communication. Participation at the margins*. Bristol: The Policy Press University of Bristol.

Bogusław Śliwerski

*Uniwersytet Łódzki**

E-mail: boguslaw.sliwerski@uni.lodz.pl

ORCID: 0000-0002-3875-8154

Od idei korczakowskiej samorządności do niemożności jej spełnienia w publicznym szkolnictwie**

Summary

FROM KORCZAK'S IDEA OF SELF-GOVERNANCE TO THE IMPOSSIBILITY OF FULFILLING IT
IN PUBLIC EDUCATION**

The purpose of the historical and problematic research was to establish the sources of student self-government in public education and to establish their relationship with the pedagogy of Janusz Korczak. Eighty years had passed since Korczak's death, and the political and school system changed. In the process of educational activities, the author distinguishes three generations of scholars who took up the issues of student self-government: (1) the generation that preserved the memory of Korczak's pedagogical thought during the communist period; (2) the generation on the border of the political transformation in 1989 and (3) the generation of a new interpretation of Korczak's pedagogical thought in the first decades of the 21st century. Research shows that Korczak's idea of self-determination of young people in matters concerning their rights in public institutions is unique, because teachers and wielding power in the state lack courage to democratise the educational process in these institutions. The generations of educators and teachers mentioned in the article were not able to stop the reproduction of quasi-self-governance in public education. The author encourages the renewed study of Korczak's thought and renewed attempts to change for the benefit of educating school children and youth in democracy, instead of teaching only about democracy.

Keywords: democracy, self-governance, participation, school, education, Korczak, anti-authoritarian pedagogy

* Adres: Uniwersytet Łódzki, ul. Narutowicza 68, 90-136 Łódź

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

Przedmiotem analizy jest nieprzenikalność od przeszło osiemdziesięciu lat myśli pedagogicznej Janusza Korczaka do edukacji w polskim szkolnictwie publicznym. O konieczności rozwijania świadomości pedagogicznej nauczycieli w zakresie tworzenia autentycznej samorządnej wspólnoty szkolnej pisali współcześni kontynuatorzy spuścizny Starego Doktora. Niestety wciąż sprawia ona ogromny kłopot osobom odpowiedzialnym za edukację w edukacji powszechnej w związku z czym reprodukowana jest quasi samorządność uczniowska. Wyróżniam w procesie działań oświatowych trzy generacje uczonych:

1. Pokolenie przechowujące w okresie PRL pamięć o pedagogicznej myśli Janusza Korczaka: Aleksander Kamiński (1962, 1965, 1966, 1978), Aleksander Lewin (1972); Aleksander Lewin (1983, 1986), Mieczysław Łobocki (1985), Heliodor Muszyński (1972), Igor Newerly, Aleksander Kamiński, Włodzimierz Żelazko (1962), Zofia Prywer, Zofia Ziarko (1980), Julian Radziewicz (1985, 1988, 1989);
2. Pokolenie pogranicza transformacji ustrojowej: Jadwiga Bińczycka (1989, 1997), Andrzej Murzyn (2011); Antoni Smołański (1999); Bogusław Śliwerski (1993, 1996a, 1996b, 1998, 2002a, 2002b, 2009, 2017, 2020), Janusz Tarnowski (1990, 1993);
3. Pokolenie nowej interpretacji myśli pedagogicznej Korczaka w pierwszych dziesięcioleciach XXI w.: Barbara Smolińska-Theiss (2013), Ewa Jarosz, Marek Michalak (2018).

Przyjrzyjmy się tym trzem okresom prób wyjścia ku demokratyzacji procesu uspołecznienia wychowania w szkołach ogólnodostępnych na wzór korczakowskiej republiki edukacyjnej, której istotą jest w niektórych zaledwie placówkach autentyczna partycypacja dzieci w podejmowaniu decyzji dotyczących środowiska ich codziennego rozwoju przez cały rok szkolny.

Korczakowska pedagogia spersonalizowanej samorządności

Korczak nie (s)tworzył teorii wychowania ani też nie (s)konstruował w sensie naukowym pedagogiki uczestniczącej w procesie demokratyzacji dziecięcego świata życia. Jednak jego pedagogia zawarta w opowiadaniach, listach, prasowych felietonach, pismach, esejach i autobiograficznej narracji w stylowo różnych publikacjach, które rozeszły się już na całym świecie w milionowych nakładach i przekładach na kilkanaście języków, doskonale służyła szeroko pojmowanym pedagogom myśleniu społeczno-moralnymi wartościami oraz normami o charakterze deklaratywnym. Te ostatnie stały się imperatywami także w międzynarodowej skali celem uświadomienia światu dorosłych, że dzieci nie mogą być ostatnią mniejszością na

świecie, która niemalże systemowo, ale i kulturowo pozbawiana jest praw człowieka. Korczak pytał i odpowiadał:

Czym jest dziecko jako odmienna od naszej organizacja duchowa? Jakie są jej cechy, potrzeby, jakie kryje możliwości nie dostrzeżone? Czym jest ta połowa ludzkości żyjąca razem i obok nas w tragicznym rozdwojeniu? Nakładamy na nie brzemień obowiązków jutrzejszego człowieka, nie dając żadnego z praw człowieka. Jeśli podzielić ludzkość na dorosłych i dzieci, a życie na dzieciństwo i dojrzałość, to tego dziecka na świecie i w życiu jest bardzo, bardzo dużo. Tylko, że zapatrzeni we własną walkę, własną troskę nie dostrzegamy go, jak dawniej nie dostrzegaliśmy kobiety, chłopca, ujarzmionych warstw i narodów (Korczak, 1984, s. 150).

Stary Doktor kreował w swoich dziełach humanistyczne podejście do dziecka, a więc antyautorytarne, redukujące do minimum konieczności reaktywność adaptacyjną pedagogów w sytuacjach zagrożeń zdrowia i życia dziecka. Sam tworzył w relacjach z wychowankami partnerskie relacje, które były zorientowane na wspieranie swobodnego rozwoju każdego dziecka postrzeganego jako „potencjał nadziei”, bez konieczności dochodzenia do jego urzeczywistnienia poprzez dyrektywne jego wychowanie. Tymczasem, jak pisał: „Jasny demokratyzm dziecka nie zna hierarchii” (tamże, s. 65). Korczak rezygnował z formalnego autorytetu, wymuszania na dziecku posłuszeństwa i konformizmu na rzecz aktywowania dialogicznej interakcji między nim a dzieckiem, w przebiegu której oboje się wzajemnie szanowali, uznawali i wzajemnie sobie mogli zaufać. Współpraca między nimi była zatem wynikiem symetrycznych relacji, partnerstwa i obustronnego poczucia bezpieczeństwa.

Jako wychowawca w Domu Sierot był zwolennikiem szczęśliwego dzieciństwa i wychowywania dzieci bez tradycyjnej surowości, ku optymizmowi, ufności i samodzielności, do realizacji których to celów wychowania nie jest konieczne posługiwanie się wzbudzaniem u dzieci lęku czy ich upokarzaniem. „Poczucie niemocy wychowuje cześć dla siły; każdy, już nie tylko dorosły, ale starszy i silniejszy, może brutalnie wyrazić niezadowolenie, siłą poprzeć żądanie i wymóc posłuch; może skrzywdzić bezkarnie. Uczymy własnym przykładem lekceważenia [tego], co słabsze. Zła szkoła, ponura przepowiednia” (Korczak, 1984, s. 62). Ten typ relacji pedagogicznych musi być zastąpiony w wychowaniu zwrotem ku dziecku jako podmiotowi oraz ku poznaniu mechanizmów sprawiających, że niektórzy wychowawcy stają się zdolni do przemocy. Trzeba zarazem ujawniać społeczeństwu uwarunkowania i mechanizmy tzw. czarnej pedagogii (Miller, 1991), by przez rozbudzenie powszechnej świadomości ich występowania nie dopuścić do ich reprodukcji przez kolejne generacje.

Odwołując się do idei wolności wychowawcy, Korczak nie krył za nią jakiegokolwiek chęci do manipulowania dzieckiem. Było to niemożliwe, skoro w jego systemie wychowawczym kluczową rolę odgrywał sąd koleżeński, którego roli poświęcił

około 70% dokładnych regulacji codziennego życia w opracowanym kodeksie mającym obowiązywać w tym samym zakresie wszystkich – wychowawców i wychowanków. Na wydzielonej w internacie tablicy spraw, każdy mógł zapisać pozew przeciwko osobie naruszającej normy współżycia. Ten zaś rejestrowano w książce sądowej, by na tej podstawie mogło dojść do rozprawy. Na wspomnianej tablicy ogłaszano wyrok sądowy.

Już to jedno wskazuje na rolę sądu w systemie korczakowskim, rolę dotyczącą nie tylko regulowania praktycznych spraw życia internatowego, lecz także nadziei, iż właśnie sąd może stać się „załącznikiem równouprawnienia dziecka” i zmusić do „ogłoszenia deklaracji praw dziecka”, co stanowiło jedną z idei życia Janusza Korczaka (Kamiński, 1962, s. 35).

W szkolnictwie publicznym nawet nie podjęto prób, by to rozwiązanie mogło być sprawdzone i przyjęte jako ważny komponent samorządności szkolnej wspólnoty. Nie wprowadzono także do szkół instytucji korczakowskiego samorządu, jaką był sejm w „Domu Sierot”.

Jednakże sejm był najściślej związany z sądem. „Posłem” mogło być tylko to dziecko, które nie miało ani jednej sprawy sądowej o nieuczciwość – z czasem zrodzi się stąd podział dzieci na kategorie obywatelskie w zależności od ilości i rodzajów wyroków sądowych. Zadanie sejmu polegało na zatwierdzeniu (lub odrzuceniu) praw opracowanych przez radę sądową. Ponadto sejm uchwalał dnie „kalendarza”, przyznawał prawo do pocztówki pamiątkowej, rozpatrywał przyjmowanie nowych dzieci etc. (Kamiński, 1962, s. 36–37).

Jednak w pedagogii Starego Doktora nie chodziło tylko o procedury, dokumenty, regulacje, ale o konieczne do ich przestrzegania postawy pedagogiczne wobec dzieci.

Także nauczyciele powinni zmienić swój punkt widzenia na własne interakcje z dziećmi i socjalizacyjno-emancypacyjne funkcje szkoły. Największą bowiem barierą w reformowaniu wychowania jest dominująca u większości spośród nich patriarchalna mentalność i wzmacniane w toku ich kształcenia tradycyjnych wzorów zniewalania dzieci. Istotą przesłania korczakowskiej pedagogii nie jest zatem narzucenie społeczności dorosłych dziecięcej wizji świata czy jego interesów, ale wbudowanie jej w harmonię wzajemnych stosunków. Wymaga to nie tylko rozumienia oraz zaakceptowania idei wolności i demokracji, ale także innego postrzegania dziecka z całą złożonością i autentycznością jego natury. Dziecko bowiem ma dojrzewać według praw swobodnego rozwoju i zasady samoregulacji. „Dziecko jest pergaminem szczelnie zapisanym drobnymi hieroglifami, których część tylko zdołasz odczytać, a niektóre nie potrafisz wytrzeć lub tylko zakreślić i własną dopełnisz treścią” (Korczak, 1984, s. 95).

Wychowawcy powinni zaufać immanentnej tendencji rozwoju i wzrostu organizmu oraz osobowości dziecka. Oznacza to, że dziecko może w każdym okresie swojego życia samo regulować zaspokajanie oraz ujawnianie takich podstawowych potrzeb, jak jedzenie, spanie, seksualizm, zachowanie społeczne, zabawy, uczenie się itp. Powinno mieć ku temu możliwość i wsparcie, by jego indywidualne i społeczne interesy były dostrzegane i stosownie respektowane. Sensem korczakowskiego wychowania jest wolny człowiek, istota w pełni szczęśliwa, żyjąca w harmonii z pokoleniem rówieśniczym, jak i z ludźmi dorosłymi oraz starszymi. Wychowanie powinno być zatem rozwijaniem i wspieraniem zainteresowań oraz ciekawości dziecka, gdyż dzięki temu może ono być w pełni sobą, szczęśliwe. Oznacza to także umożliwianie dziecku rozwijania całej jego osobowości, kreatywności, a nie tylko sfery intelektualnej. Dzieci muszą mieć wolność, gdyż dzięki temu nie będzie rodzić się w nich postawa wrogości i nienawiści wobec innych.

Wolność jednak to nie tylko równość wobec praw społecznych i indywidualnych, to nie tylko zewnętrzna możność bycia sobą i samourzeczywistniania naturalnych potencji, ale to także konieczność liczenia się z warunkami wspólnego i własnego bezpieczeństwa oraz respektowania prawa do autonomii i suwerenności innych osób. Celem ostatecznym tej pedagogii jest ukształtowanie osobowości dziecka jako osoby, zaś kształcenie musi być równocześnie humanistyczną wartością samoistną, dzięki której egzystencja i życie ludzkie stają się bogate i godne. Dziecko jest człowiekiem ze wszystkimi ludzkimi cechami, uczuciami i reakcjami. Nie stanowi własności rodziców, szkoły, Kościoła czy partii politycznej, lecz jest wobec nich odrębną osobą, indywidualnością, która otrzymała od rodziców swoje własne życie i swoją własną tożsamość. Ma ono w związku z tym prawo także do swojej prywatności oraz posiada zdolność do samodzielnego rozwiązywania własnych problemów, gdyż jest w stanie myśleć samodzielnie, prowadzić własną diagnozę problemu i poszukiwać konstruktywnych rozwiązań.

Wzywam o Magna Charta Libertatis, o prawa dziecka. Może jest ich więcej, ja odszukałem trzy zasadnicze: 1. Prawo dziecka do śmierci. 2. Prawo dziecka do dnia dzisiejszego. 3. Prawo dziecka, by było tym, czym jest. Trzeba je poznać, by przy udzielaniu tych praw popęlić możliwie najmniej pomyłek (Korczak, 1984, s. 124).

W tak warunkowanym procesie wychowania kluczowe jest zatem wzrastanie i rozwój dziecka we wspólnotach samowychowawczych, zaś wychowawcy powinni umacniać w nim odwagę do decydowania o własnym losie, odpowiedzialność za siebie, zdolność do samokontroli i samooceny. Należy umożliwić dziecku polubienie i zaakceptowanie siebie, by miało poczucie własnej wartości, gdyż tylko wówczas będzie mogło rozwijać się i zrealizować własne możliwości, pokonać drogę

od socjalnej zależności do duchowej samodzielności i kulturowego samostanowienia, rozwiązywać własne problemy, osiąść siłę, by sobie radzić w konstruktywny sposób z rozczarowaniami i cierpieniami wieku dziecięcego. „Mamy dwa wyrazy: swoboda i wolność. Swoboda, zda mi się, oznacza posiadanie: rozporządzanie swoją osobą. W wolności mamy pierwiastek woli, więc czynu zrodzonego z dążenia” (tamże, s. 125). Dziecko musi nauczyć się radzić sobie z rzeczywistością i ograniczeniami, zrozumieć i przyjąć granice swojej wolności oraz nieuniknionej niesprawiedliwości życia. Nie musi biernie podporządkowywać się stanowionym przez dorosłych granicom, gdyż samo powinno stawiać sobie pewne ograniczenia ze względu na potrzeby otaczających je ludzi. „W każdym jest iskra własna, która może rozpałać ogniska szczęścia i prawdy, może w dziesiątym pokoleniu wybuchnąć pożarem geniuszu i spali własny ród, dając ludzkości światło nowego słońca” (Korczak, 1984, s. 139).

Modele i blokady szkolnej samorządności w szkole socjalistycznej

Czy w Polsce Ludowej, w której dbano o pamięć o życiu i dziełach Korczaka, przyzwolono na jego pedagogię w wychowaniu szkolnym? Można powiedzieć, że Korczak był spośród pedagogów okresu międzywojennego najbardziej lubianym i najczęściej przywoływanym przez naukowców w ich studiach na temat wychowania społecznego w szkole (Kamiński, 1962, 1965, 1966; Lewin, 1972, 1983, 1986; Łobocki, 1985; Muszyński, 1972; Newerly, Kamiński, Żelazko, 1962; Prywer, Ziarko, 1980; Radzewicz, 1985, 1988, 1989), a mimo to, jak pisał Igor Newerly (1962, s. 15) na podstawie badań czterystu nauczycieli na początku lat 60. XX w.: „[...] Korczak, czytany w oryginale zaledwie przez siedmiu nauczycieli samorządów, znajduje się niemalże na ostatnim miejscu [...]”. Dwadzieścia lat później przywoływał w korczakowskim duchu istotę samorządności szkolnej Julian Radzewicz, wskazując, że dotyczy ona przecież tych, „[...] którzy wychowują siebie samych i jedni drugich. [...] Bo wychowywanie siebie nawzajem – to istota i sens samorządu” (Radzewicz, 1985, s. 5).

Nie pomogły w nadaniu samorządności szkolnej metody partycypacji uczniów w rozwiązywaniu ich spraw i podejmowaniu właściwych decyzji rozprawy Aleksandra Kamińskiego, który pisał:

System wychowawczy Janusza Korczaka można rozpatrywać pod różnymi kątami widzenia. Niech wolno będzie na tym miejscu spojrzeć na system Korczaka jako na metodę organizowania samorządności dziecięcej, a w szczególności przyjrzeć się „protoplastom” tej metody (Kamiński, 1962, s. 35).

Nic dziwnego, że ponad dwie dekady później Radzewicz przypominał nauczycielom, że praca samorządowa w szkole nie powinna rozpoczynać się od wybo-

rów samorządu w klasie i całej placówce, ale od zastanowienia się społeczności uczniowskiej nad tym, co chcieliby razem uczynić dla siebie i innych.

W samorządzie nie ma kierowników i podwładnych. Są tylko ci, którzy zobowiązali się, że będą coś robić dla wszystkich – i są wszyscy, którzy to kontrolują i oceniają. Korzyści muszą mieć i jedni, i drudzy. Samorząd, który nie przynosi korzyści wszystkim – nie jest samorządem (tamże, s. 12).

Biorąc pod uwagę ważność, trudność i pilność spraw tego wymagających, uczniowie powinni odpowiedzieć sobie na pytanie – „Co trzeba i warto zrobić? Co zmienić?”, a dopiero na tej podstawie stworzyć plan działań i własnej organizacji na rzecz jego wdrażania w życie. Uczniowski namysł powinien prowadzić do odpowiedzi na pytanie, kto i jak będzie go realizował. Jeśli uznają, że potrzebny jest do tego samorząd, to przecież nie jest nim jedynie „grupa wybranych uczniów, ale sposób ich działania” (tamże, s. 9)

Samorząd jest potrzebny, by przestrzegano w szkole praworządności, a więc by wszyscy podporządkowali się obowiązującym w niej normom społecznym i samowychowawczym. We wrześniu 1982 r., kiedy w Polsce obowiązywał stan wojenny, a władza rozprawiała się z opozycją polityczną, minister oświaty i wychowania wydał „Zarządzenie w sprawie zasad działalności samorządu uczniowskiego”. Dokument ten regulował w skali ogólnopolskiej wspólne dla wszystkich szkół zasady, jakimi powinni kierować się uczniowie tworzący w nich samorządy. Był w tym zawarty paradoks wolności, bowiem cóż to za samorządność, która staje się nakazem władzy. „Uczniowie we wszystkich szkołach tworzą samorządy uczniowskie. Uczniowie danej szkoły tworzą samorząd szkolny, a uczniowie danej klasy – samorząd klasowy” (tamże, s. 173).

Tworzenie samorządów szkolnych (uczniowskich) miało charakter heterogeniczny, a nie autonomiczny, ale i zasady jego działania musiały być zatwierdzane przez radę pedagogiczną. Samorząd uczniowski nie był suwerenny w swojej sprawczości, skoro musiał wnioskować do dyrektora szkoły w sprawie powołania nauczyciela, w tym dla samorządów klasowych – wychowawcy klasy na opiekuna tej społeczności z ramienia rady pedagogicznej. To władze szkolne miały też czuwać nad zgodnością działalności samorządu uczniowskiego z celami wychowawczymi szkoły, a te przecież nie były stanowione czy współstanowione przez uczniów czy ich rodziców, gdyż określała je na każdy rok szkolny władza polityczna kraju.

Nieporozumienie w ogólnie organizowanej i sterowanej samorządności uczniowskiej wynikało z tego, że w celach działania owej struktury przewidywano takie, które wykraczały poza problemy uczniów i ich postrzeganie szkolnego świata na rzecz postulowania w nim zmian czy organizowania w nim własnych działań. Oprócz bowiem celów związanych z uczestnictwem uczniów w samodzielnym

rozwiązywaniu własnych problemów, zapisano jako cel samorządu także partnerstwo uczniów z nauczycielami w realizacji celów wychowawczych szkoły, rozwijanie demokratycznych form współżycia, współdziałania czy kształtowania umiejętności zespołowego działania.

Julian Radzewicz (1988) przypomniał podstawowe idee samorządności, które w okresie PRL były łamane „tak zwaną samorządnością”. Mieliśmy bowiem do czynienia z sytuacją występowania „samorządności przeciw samorządności” albo pseudosamorządności czy samorządności pozorującej samorządność. Rozparcelowanie samorządności na poszczególne podmioty, czyli osobno dla uczniów, osobno dla nauczycieli i rodziców było wyrazem tego:

[...] jakby ci uczniowie, nauczyciele te szkoły istniały na osobnych wyspach, obleganych przez obojętne i nic nikomu nie szkodzące wody. Rzadko wiąże się te „pożądane symptomy” samorządności z prawem do autonomii w skali szerszej, całego systemu oświatowego, a ten – w kontekście systemu społeczno-politycznego (Radzewicz, 1988, s. 7).

Powód niezdolności oświaty doby totalitarnej tkwił głównie w tym, że:

[...] między szlachetnie brzmiącymi założeniami i zakłęciami (Samorządność! Podmiotowość! Partnerstwo! Postęp Pedagogiczny!) a rzeczywistością istnieje rozbieżność nie mniejsza niż dystans między małym fiatem a seryjnym volkswagenem. Rozbieżność ta jest widoczna w sferze najczulszej: sterowaniu niesamorządnym systemem oświatowym, tak, by pozostawał on nadal niesamorządny, przy obwieszeniu go ze wszystkich stron transparentami z wyżej wymienionymi zakłęciami (tamże).

Brak prawdziwej samorządności w szkole i w ustroju szkolnym PRL czynił je bardziej środowiskami instytucjonalnymi niż wychowawczymi, gdyż były one oddalone od spraw ludzkich, uczniowskich i postrzegania ich oraz traktowania jako aktorów życia społecznego w szkole. To był też powód, dla którego uczniowie emigrowali wewnątrznie, uciekali w alkohol, narkotyki, a przede wszystkim wagarowali, uciekali ze szkoły jak z więzienia. „[...] Dlaczego uciekają? [...] bo nie czują się tu u siebie: wszystko tu jest dla nich wrogiem, albo choćby tylko niechętnie czy obojętne. To instytucja. Uciekają do ludzi, jacy by nie byli ci ludzie” (Radzewicz, 1988, s. 7).

W sposób niezgodny z ideą demokracji upowszechniło się w państwowym szkolnictwie przekonanie, że wzajemne stosunki władz oświatowych z dyrektorami szkół, dyrektorów z nauczycielami oraz tych ostatnich z uczniami i ich rodzicami muszą być oparte na autorytecie formalnym (władzy, instytucji) wyżej usytuowanej w społecznej hierarchii osoby, przy czym przez autorytet rozumie się tu określony stopień posłuszeństwa czy podporządkowania. Autorytarne społeczeństwo bardziej jednak sprzyja kształceniu autorytarnych osobowości. Taki stan rzeczy krytykował Korczak, pisząc: „Nie możemy zmienić naszego życia dorosłych, bośmy

sami wychowani w niewoli, nie możemy dać dziecku swobody, dopóki samiśmy w kajdanach” (1984, s. 187).

Szkoły publiczne w Polsce Ludowej były organizowane i prowadzone na wzór biurokratycznych instytucji państwowych końca XIX w., by politycy światopoglądowo monistycznej partii władzy mogli za ich pośrednictwem realizować cele zgodnie z zasadą administracyjnej racjonalności, a więc przy stosowaniu tych samych, jak najniższych nakładów finansowych, w tym samym czasie i względnie w tych samych warunkach. Chodziło o to, by do maksimum wykluczyć z ich funkcjonowania przypadek, los, co, jak się wydaje, jest możliwe tylko wówczas, kiedy postępowanie jednostek w instytucji nie będzie warunkowane ich indywidualnymi potrzebami i uniezależni się od ich subiektywnych doznań. Korczak zapewne tak by to skomentował: „Urządziliśmy się tak, by nam dzieci najmniej przeszkadzały, najmniej domyślały się, czym istotnie jesteśmy i co istotnie robimy” (Korczak, 1984, s. 150). Powyższej racjonalności poddano nie tylko czas trwania szkoły, metody nauczania, jej wyposażenie w pomoce dydaktyczne, ale i ocenianie zachowania uczniów czy postaw nauczycieli. Okres PRL-owskiego państwa totalitarnego sprzyjał nadużywaniu władzy na każdym szczeblu zarządzania szkołami, w tym niestety także toksycznym postawom części nauczycieli wobec uczniów, a nawet ich rodziców.

Pedagogia pogranicza z jurydycznym wsparciem społecznienia edukacji szkolnej w III Rzeczpospolitej

Niewątpliwie Korczak był w polskiej praktyce pedagogicznej prekursorem wdrożenia idei społecznienia procesu kształcenia i wychowania, pisząc m.in.:

Szkoła tworzy rytm godzin, dni i lat. Urzędnicy szkoły mają zaspokajać dzisiejsze potrzeby młodych obywateli. Dziecko jest istotą rozumną, zna dobrze potrzeby, trudności i przeszkody swego życia. Nie despotyczny nakaz, narzucone rygory i nieufna kontrola, ale taktowne porozumienie, wiara w doświadczenie, współpraca i współżycie (Korczak, 1984, s. 76).

Wydawałoby się zatem, że po to właśnie sięgnięto z początku lat 90. po idee społecznienia szkół, by przerwać łańcuch potajemnych sądów kapturowych nad dzieckiem. Po 1989 r. szkoła państwowa miała być ewolucyjnie przekształcana w instytucję publiczną, prowadzoną przez samorząd terytorialny. Przejście z instytucji swoistego rodzaju „terroru” politycznego i administracyjnego, który miał miejsce w naszym kraju przez kilkadziesiąt lat, do placówki społecznionej wymagało radykalnej zmiany postaw władz oświatowych wobec nadzoru szkolnego, a tego ostatniego w stosunku do nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Trzeba było uczyć się rozumienia siebie, uczyć się korzystania z wolności, o którą walczyło pokolenie opozycji solidarnościowej w latach 80. XX w.

Zgodnie z korczakowską ideą aktywizowania uczniów do samorządności szkolnej przez przyznanie im prawa do członkostwa w radzie szkoły w równej liczbie przedstawicieli w niej rodziców i nauczycieli. Uważano, podobnie jak Korczak, że: [D]ziecko „nie jest głupie; głupców wśród nich nie więcej niż wśród dorosłych” (1984, s. 80). Dlaczego zatem nie stworzyć im szansy do poznania, diagnozowania, analizowania problemów wychowawczych w ich szkole, by mogli wraz z rodzicami i nauczycielami włączyć się do podejmowania decyzji, które będą sprzyjać naprawie Rzeczypospolitej szkolnej w tych sferach, które dotychczas były albo nieuświadomiane sobie przez wszystkie podmioty albo przemilczano ich występowanie, by nie trzeba było podejmować koniecznych rozwiązań nie tyle w kategoriach sankcjonowania winnych niedociągnięć, niewłaściwych postaw czy zachowań, ale poszukiwania profilaktycznych rozwiązań zachowań antyspołecznych czy szkodliwych dla ich osobistego rozwoju wynika z bezradności, a może nawet jakichś obaw i lęku. Nie musi być tak, jak przed kilkudziesięciu laty pisał o tym Korczak, że pojawiające się konflikty „[...] między rodziną i szkołą obarczają dziecko. Rodzice solidaryzują się z nie zawsze sprawiedliwym oskarżeniem dziecka przez szkołę, broniąc się przed narzucaną przez szkołę opieką” (Korczak, 1984, s. 76). Konfrontowanie na posiedzeniu rady szkoły wszystkich stron zaistniałych konfliktów może służyć ich przeciwdziałaniu w na przyszłość, gdyż każda ze stron będzie świadoma nieskrywaniu ich przed opinią publiczną szkoły, którą kształtują także członkowie rady szkoły.

Przestrzeń pozwalającą na tworzenie wspólnoty nauczycieli, rodziców i uczniów nadal może być rada szkoły. To w niej wszystkie strony uzyskują pełną (szczególnie w szkołach ponadgimnazjalnych), równowagę, pełną podmiotowość, pełną możliwość współdecydowania, współangażowania się w szeroko pojmowane procesy edukacyjne. To jest doskonałe miejsce, w którym można poznawać, odkrywać czy monitorować różne zdarzenia. Można w niej rozliczać, kontrolować i oceniać siebie oraz innych, nie czekając na to, co ujawnią media. Wiadomo przecież, że w szkole jest dużo pozorów, ale i dużo rozwiązań, które są chybione, pozorne. Zamiast tworzyć statuty, regulaminy, które i tak żyją własnym życiem, lepiej jest na bieżąco tworzyć program edukacyjny, który bazuje na autentycznym zaangażowaniu uczniów, rodziców i nauczycieli w zapewnienie wszystkim nie tylko transparentnej informacji o stanie edukacji i problemach wychowawczych, ale także pozwoli na kreowanie z udziałem ekspertów nowych rozwiązań czy ofert kształcenia. Rada szkoły jest tym organem, w którym żadna ze stron nie uzyskuje nadwładzy. Każda społeczność może ją wykorzystać do rozwiązywania problemów w sposób godny i właściwy społecznie. To jest właśnie ta dobra przestrzeń, w której można zatrzymać proces wszelkiej niegodziwości czy toksyczności we wzajemnych relacjach (Śliwerski, 2002a, 2002b, 2017). Trzy światy, trzech społeczności

choć w sensie strukturalnym istnieją dla siebie, mając odmienne role i zadania, to jednak mogą być razem dla dostrzegania i realizacji dobra wspólnego.

Kolejne rozczarowanie pozorowaniem samorządności szkolnej

Po ponad trzydziestu latach budowania zrębów państwa prawa na zasadach ustroju demokratycznego, prawdopodobnie już tylko oświata opierała się jego procesom. Wydawało się wręcz nieprawdopodobne, że instytucje powszechnego kształcenia, które powinny być „kołem napędowym” przemian społeczno-ustrojowych i kulturowych w naszym państwie, stały się inhibitorami reform, czyli czynnikiem opóźniającym zaistnienie adekwatnych do przemian gospodarczych, technologicznych zmian w państwie i społeczeństwie. Pomimo przesłanek prawnych, jakie udało się wprowadzić do oświatowego ustawodawstwa w III RP, ogromny wysiłek i podziemna walka czołowych przedstawicieli świata kultury, nauki i edukacji w okresie PRL nie zostały właściwie skonsumowane. Orientacja szkół na pedagogikę humanistyczną, choć w rozwinięciu przepisów ustawy ma aksjonormatywną reprezentację chociażby w preambule do ustawy Prawo oświatowe, to jednak w rzeczywistości edukacyjnej jest ona zasadniczo marginalizowana.

Współczesna, polska szkoła jest społecznością pozornie samorządną, gdyż częściej jednoczy jej podmioty strach i przymus, obowiązki i zagrożenie wykluczeniem, aniżeli zjednoczenie sumień, autentyzm działań, dobra wola, profesjonalizm i wspólnota ludzkich serc (Śliwerski, 1993, 1996, 2009, 2017). Nie tylko sprawujący władzę w resorcie edukacji, ale także nauczyciele i dyrektorzy szkół nie chcą zgodzić się z przenikaniem do ich środowiska demokracji partycypacyjnej, uważając, że nie jest ono do tego powołane. W następstwie takiego podejścia samorządność ma jedynie deklaracyjny charakter. Rządzeni nie są zarazem współrządzącymi. Nadal o sprawach uczniów stanowi się bez ich aktywnego i rzeczywistego udziału, a więc o nich, bez nich, lekceważąc także rzeczników ich interesów i potrzeb, jakimi są ich rodzice. Ci bowiem też mają niewiele do powiedzenia w szkole publicznej poza ich zobowiązaniem do materialnego wychodzenia z instytucjonalnego ubóstwa i nędzy infrastrukturalnej.

Wbrew zapowiedziom kolejnych rządów o rekonstruowaniu szkoły w kierunku jej uspołecznienia, by mogła służyć rozwijaniu społeczeństwa obywatelskiego w wyniku praktykowania w niej m.in. samorządności uczniów, nauczycieli i rodziców, a także koniecznego zwiększenia poziomu i zakresu decentralizacji oraz decentracji władztwa pedagogicznego, nadal odtwarza ona właściwą dla systemów hierarchicznych strukturę nadrzędności i podporządkowania wszystkich jej podmiotów w stosunku do politycznie konstytuowanych władz zwierzchnich (Śliwerski, 2009, 2021). Szkoła publiczna nie stała się wspólnotą wychowującą,

gdyż nadal obowiązuje w niej posłuszeństwo nauczycieli wobec dyrekcji szkoły, dyrekcji szkoły wobec kuratorium oświaty, rodziców wobec nauczycieli, „małych” uczniów wobec „wielkich” pedagogów, słabszych wobec silniejszych, podwładnych wobec zwierzchników. Jak pisał Korczak: „Żądamy uniformu cnót i momentów, nadto – według naszych upodobań i wzorów” (1984, s. 82).

Nauczyciele nie są zainteresowani samorządnością własnej grupy zawodowej, naiwnie licząc na załatwienie ich spraw przez związki zawodowe (Śliwerski, 2002a). W szkołach obowiązuje idea demokracji proletariackiej, czyli łączenia w sobie przez poszczególne podmioty: dyrektorów wobec nauczycieli, nauczycieli wobec uczniów i ich rodziców wyłączności na prawdę z siłą instrumentów przemocy, jakimi są możliwości negatywnej selekcji uczniów, wprowadzania restrykcji wobec niepokornych nauczycieli lub uczniów czy zniechęcanie rodziców do wtrącania się w sprawy opiekuńczo-wychowawcze w sytuacji pojawiających w szkole wypaczeń czy błędów wychowawczych (Gurycka, 1997).

Nie pozwalamy się dzieciom zorganizować; lekceważąc, nie ufając, niechętni, nie dbamy; bez rzeczoznawców udziału nie podaliśmy; a rzeczoznawcą jest dziecko. [...] Nie pozwalamy dzieciom krytykować ani się sami kontrolujemy. Rozgrzeszeni rzekliśmy się walki z sobą, obarczając ciężarem jej dzieci (Korczak, 1984, s. 74).

Niektórzy dyrektorzy, akceptując ideę demokracji, ubolewają zarazem, że muszą wdrażać jej procedury i mechanizmy w życie. Bywa, że bezkarnie uczestniczą w biernym oporze wobec niej oraz stosują jawny lub ukryty sabotaż (Śliwerski, 1994).

Potwierdzał swoją postawą tę korczakowską diagnozę Józef Pielachowski, przekonując w 1997 r. dyrektorów szkół, że nie ma potrzeby włączania uczniów do procesu oceniania nauczycieli, gdyż ich opinie:

[...] mogą być dojrzałe, a równie dobrze niedojrzałe, tendencyjne czy powierzchowne. W znowelizowanej ustawie o systemie oświaty w art. 51. ust. 5a zapisano: W regulaminie (rady szkoły) mogą być określone rodzaje spraw, w których rozpatrywaniu nie biorą udziału przedstawiciele uczniów (Pielachowski, 1997, s. 2).

Uczniowski przywilej do partycypacyjnej samorządności w szkole został potraktowany w zdecydowanej większości tych placówek jako zagrożenie dla nauczycieli, którzy odczuwają nieodpartą potrzebę ingerowania w proces, „ręcznego” sterowania samorządem uczniowskim, by pozostał „przedłużonym ramieniem” władzy pedagogicznej. Korczak tak to by skomentował: „Uczymy własnym przykładem lekceważenia (tego), co słabsze. Zła szkoła, ponura przepowiednia” (Korczak, 1984, s. 62).

Szkoła nie stała się wspólnotą wychowującą, skoro wciąż obowiązuje w niej posłuszeństwo uczniów wobec pedagogów, słabszych wobec silniejszych, podwładnych wobec zwierzchników. Zdaniem Korczaka w takiej sytuacji wychowawca „[...] skwapliwie przyswaja dorosły przywilej: nie siebie, a dzieci pilnować, nie swoje, a dzieci rejestrować winy” (1984, s. 80). Nic nie zmieniło się w sferze demokratyzacji szkoły i polityki oświatowej od trzydziestu trzech lat, mimo tego, że żyjemy w ustroju, który mieni się demokratycznym. Niezależnie od zmian kadrowych i ideowo-politycznych w resorcie edukacji, kiedy dochodziło do nowelizacji ustawy oświatowej, samorząd szkolny jako organ społeczny szkoły nie podlegał zasadniczo regulacjom w duchu korczakowskim. Co najwyżej dodawano lub redukowano (nie)przypisane mu wcześniej prerogatywy, zachowując zarazem formalną, proceduralną konieczność jego organizacyjnego istnienia i funkcjonowania w szkołach publicznych (zob.: Kasperowiczowa, 1960; Prywer, Ziarko, 1980; Bojarska, 2011; Smołalski, 1999; Śliwerski 2017).

Ćwiczmy uwagę swą i wynalazczość w podpatrywaniu zła, doszukiwaniu się, węszeniu i tropieniu, przylapywaniu na gorącym uczynku, w złych przywidzaniach i krzywdzących podejrzeniach. Czy pilnujemy starców, by nie grali w futbol? (Korczak, 1984, s. 81).

Podsumowanie

Szkoła tylko wówczas ma sens, kiedy staje się dla wszystkich jej podmiotów środowiskiem wzajemnego i autentycznego zainteresowania, troski oraz prawdziwego wysiłku. Tam, gdzie pozoruje się zaangażowanie w proces wychowania, przy nawet najlepszych regulaminach, statutach i systemach formalnego nagradzania nauczycieli i uczniów, nie można liczyć na rzeczywistą zmianę postaw. Ta bowiem wymaga szczerości, bezpośredniości, empatii i działania każdej z osób w zgodzie z obowiązującym je wartościami i normami. Media najczęściej interesują się dającymi się rozpoznać jako właśnie skrajne, rzadkie, nietypowe takimi oddziaływaniami nauczycieli na uczniów, które choć może i są skuteczne, to jednak rodzą pytanie o ich sensowność. Niepotrzebnie, gdyż ich znaczenie wynika przecież z indywidualnego rozpoznania przez pedagogów swoistych uwarunkowań takich a nie innych zachowań uczniów, które wymagają określonej interwencji, jakiejś reakcji, zajęcia określonej wobec nich postawy.

W edukacji nie ma standardowych rozwiązań dla trudnych sytuacji. Każdy pedagog musi je dobierać indywidualnie, stosownie do przyczyn zaistniałego zdarzenia, jego przebiegu i możliwych skutków. Musi w tym celu kierować się nie tylko osobistymi doświadczeniami i wiedzą (oby jak najgłębszą i wszechstronną)

o uczniach w danym wieku życia oraz o wieku ich rozwoju psychospołecznego, ale także wyczuciem sytuacji, osobistym taktem i moralną wrażliwością. Ważną rolę odgrywa w tym wszystkim czas, którego najczęściej jest za mało, by można było spokojnie i z rozwagą przygotować się do adekwatnej interwencji. Nauczyciel łączyć w takiej społeczności rolę mistrza, przewodnika, wrażliwego na nieprzewidywalność końcowego efektu własnych działań artysty z rolą lekarza, terapeuty lub spolegliwego opiekuna, który interweniuje w ludzką biografię, w byt istoty często nieświadomej własnego potencjału i wynikających z jej zachowań zysków czy strat rozwojowych.

Nie ma demokracji w otaczającym szkołę świecie, więc niby dlaczego miałyby mieć miejsce właśnie tu? Demokracja wiąże się z kontrolą nad środkami przemocy, a tego także obecne władze resortu edukacji wcale sobie nie życzą. Naprawa szkoły jest konieczna i możliwa zarazem. W przeciwnym wypadku szkoła publiczna zawsze będzie przedmiotem skrywanej i publicznej (najczęściej medialnej) krytyki. Szkoła unikająca zmiany zawsze będzie dramatem czy przestrzenią rodzącego się bólu egzystencjalnego uczniów, nauczycieli lub rodziców. Pojawia się zatem pytanie, kiedy skończymy w szkołach z fikcją, działalnością pozorną, z ukrywaniem w niej pseudowychowania i udawaniem tego, czego w istocie w niej nie realizujemy, czyli zasad dialogu i demokratyzacji?

Samorządność nie stała się kluczową kompetencją społeczną w wychowaniu młodych pokoleń i jako taka nie podlega obowiązkowi udokumentowania przez nauczycieli zakresu i stopnia jej urzeczywistniania w szkolnej czy pozaszkolnej praktyce wychowawczej. Skoro samorząd uczniowski musi istnieć w każdej szkole publicznej, to wystarczy przeprowadzenie wyborów do jego organów klasowych i ogólnoszkolnego, by powołany przez uczniów opiekun z nauczycielskiego grona zapewnił możliwość realizowania ustawowych funkcji i zadań. Te zaś nie są zbyt wygórowane, a już niewątpliwie częściowo zaprzeczają idei samorządności. Ministerstwo Edukacji i Nauki także w swoich poprzednich strukturach i odmiennych nazwach nigdy nie było zainteresowane zamówieniem badań naukowych, które dotyczyłyby powyższej problematyki.

Czyżby nadal miało nadal obowiązywać ostrzeżenie Korczaka: „Rośnie nowe pokolenie, nowa wznosi się fala. Idą z wadami i zaletami; dajcie warunki, by wzrastali lepsi. Nie wygramy procesu z trumną chorej dziedziczności, nie powiemy chabrom, by były zbożem” (1984, s. 87).

Pedagog, który pracuje w szkole nie tylko dla materialnych korzyści, ale dlatego, że chce z głębszą refleksją odpowiedzialnie łączyć moc i wartość oddziaływań pedagogicznych z ich skutecznością dla dobra wspólnego, nie potrzebuje ministerialnego zobowiązania do swojego zaangażowania w proces kształcenia i wychowania, uczulania na jakieś wyjątkowe wartości czy idee dialogu. Powinien jedynie

wczytać się w tkwiące w nim samym wartości, doznania, przeczucia i nadzieje, aby wpisywać je w szkolną codzienność. Uczy bowiem sobą i poprzez siebie.

References

- Bińczycka, J. (1989). Janusz Korczak a pedagogika humanistyczna. W *Korczakowskim Kręgu*, 25, 45–55.
- Bińczycka, J. (1997). *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bojarska, L. (2011). *Samorząd uczniowski nie bibelot. Ściągawka dyrektora gimnazjum*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Gurycka, A. (1997). *O sztuce wychowania*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Jaros, E., Michalak, M. (2018). *Bicie dzieci... Czas z tym skończyć! Kontestacja kar cielesnych we współczesnym świecie*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Kamiński, A. (1962). *Korzenie historyczne samorządu dziecięcego Janusza Korczaka*. W: I. Newerly, A. Kamiński, Wł. Żelazko (red.), *Samorząd uczniowski w systemie wychowawczym Korczaka* (s. 33–62). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kamiński, A. (1965, 1973). *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Kamiński, A. (1966). *Aktywizacja i uspołecznienie uczniów w szkole podstawowej*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Kamiński, A. (1978). *Organizacja życia społeczności uczniowskiej*. W: T. Wiloch (red.), *Szkola wychowująca* (s. 117–131). Warszawa: WSiP.
- Kasperowiczowa, (red.). (1960). *Samorząd uczniowski w Polsce w latach 1918–1939. Cz. 1. Z doświadczeń nauczycieli. Z prac Podsekcji Samorządu Uczniowskiego Wydziału Pedagogicznego Związku Nauczycielstwa Polskiego*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Korczak, J. (1984). *Pisma wybrane. Wprowadzenie i wybór A. Lewin*, t. 1. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Lewin, A. (1972). *O systemie wychowania. Tworzenie systemu wewnątrz szkoły – problemy i technika*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Lewin, A. (1983). *System wychowania a twórczość pedagogiczna*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Lewin, A. (1986). *Tryptyk pedagogiczny. Korczak–Makarenko–Freinet*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Lewin, A. (red.). (1972). *Dylematy wychowawcze. Z badań nad zachowaniem społecznym uczniów szkoły średniej*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Łobocki, M. (1985). *Wychowanie w klasie szkolnej*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Miller, A. (1991). *Mury milczenia. Cena wyparcia urazów dzieciństwa*, tłum. J. Hockuba, Warszawa: PWN.
- Muszyński, H. (1972). *Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły, z. 1. System wychowawczy szkoły podstawowej*. Warszawa; Poznań: Instytut Pedagogiki UAM.
- Murzyn, A. (red.). (2011). *Samorządność wczoraj i dziś. Wychowanie do społeczeństwa obywatelskiego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Newerly, I., Kamiński, A., Żelazko, Wł. (red.). (1962). *Samorząd uczniowski w systemie wychowawczym Korczaka*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

- Pielachowski, J. (1997). Delikatna sprawa. Głos dyrektora menadżera. *Głos Nauczycielski*, 14, 1–3.
- Prywer, Z., Ziarko, Z. (red.). (1980). *Samorządna i organizacyjna działalność dzieci i młodzieży w szkole*. Warszawa; Poznań: PWN.
- Radziewicz, J. (1985). *Równi wśród równych, czyli o samorządzie uczniowskim*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Radziewicz, J. (1988). Samorządność przeciw samorządności. *Edukacja i Dialog*, 7, 3.
- Radziewicz, J. (1989). *Szkola uspołeczniona i uspołeczniająca*. Warszawa: Zespół Oświaty Niezależnej.
- Smolińska-Theiss, B. (2013). *Korczakowskie narracje pedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Smolański, A. (1999). *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce. Zagadnienia administracji edukacyjnej*, t. 3. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (1993). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (1996a). *Edukacja autorska*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (1996b). *Klinika szkolnej demokracji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (1998). *Jak zmieniać szkołę?* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2002a). *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa: WSiP.
- Śliwerski, B. (2002b). *Rada szkoły. Rada oświatowa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Śliwerski, B. (2017). *Meblowanie szkolnej demokracji*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Śliwerski, B. (2020). *(Kontr-)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Tarnowski, J. (1990). *Janusz Korczak dzisiaj*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej.
- Tarnowski, J. (1993). *Jak wychowywać? W ogniu pytań*. Ząbki: Wydawnictwo Apostolicum.
- Zarządzenie ministra oświaty i wychowania z dn. 8.09.1982 r. w sprawie zasad działalności samorządu uczniowskiego, Dz. Urz. MOiW nr 11 z 1982, poz. 109.

Ewa Jarosz

*Uniwersytet Śląski w Katowicach**

Email: ewa.jarosz@us.edu.pl

ORCID:0000-0002-3207-0148

Dzieci jako partnerzy życia społecznego – Korczakowskie poglądy w tworzeniu i rozwoju idei partycypacji społecznej dzieci i młodzieży**

Summary

CHILDREN AS PARTNERS IN SOCIAL LIFE – KORCZAKIAN VIEWS IN THE CREATION
AND DEVELOPMENT OF THE IDEA OF SOCIAL PARTICIPATION OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE**

The dynamic development of the practice and theory of social participation of children and youth observed in recent decades has its roots in the pedagogy and philosophy of education created by Janusz Korczak. The analysis conducted on the formal foundations of children's participation and on multi-issued discourse in modern literature makes it possible to indicate the accentuated perspectives of the topic, but also to identify the Korczakian echoes on children and calling for relations between adults and children. This paper presents the results of the overview analysis, in which Korczak's views as presented in his main pedagogical texts are compared with the main features identified in the modern discourse on children's participation and its currently dominant perspectives of its understanding and development. The conclusion is that Korczak's views are still relevant even though they were presented long time ago. They appeared to be the foundations of the idea and practice of children's participation in the trends observed today.

Keywords: Janusz Korczak, children's participation, children's citizenship, children's rights

Wprowadzenie

Początki dyskursu o partycypacji społecznej młodych ludzi utożsamiane są w literaturze przedmiotu z różnymi momentami historii oraz postaciami myślicieli

* Adres: ul. Bankowa 12, 40-007 Katowice

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

i filozofów. Brian Milne (2013) kieruje spojrzenie na Immanuela Kanta, Georga Wilhelma Friedricha Hegla oraz Jana Jakuba Rousseau, widząc w nich protagonistów poglądów o dziecku jako obywatelu równym dorosłemu w znaczeniu i prawach. Do tego grona Milne dołącza Marię Montessori oraz Johna Deweya, określając ich wizjonerami praw dziecka oraz demokratycznych relacji w edukacji. Inni autorzy, jak na przykład Kay Tisdall (2015) czy Roger Hart (1992) zauważają z kolei, że w praktyce społecznej partycypacja dzieci w znaczeniu spontanicznej aktywności oraz różnych zachowań i akcji społecznych generowanych samodzielnie przez dzieci od zawsze miała miejsce w historii społecznej, a problemem jest jej uznanie przez dorosłych. Tisdall (2015) jako przykład spontanicznej oddolnej akcji społecznej dzieci wskazuje strajk dziecięcy z 1911 r., w ramach którego żądano lepszego traktowania dzieci w szkołach. Hart (1992) z kolei odwołuje się do artystycznego obrazu spontanicznego organizowania się społecznego dzieci przedstawionego we *Władcy much* Williama Goldinga.

Partycypacja dzieci rozumiana jest dzisiaj przede wszystkim jako idea konstruująca koncept pełnego i pełnoprawnego udziału społecznego dzieci głównie w oparciu o kategorię podmiotowości dzieci i ich równoważności społecznej jako osób stanowiących społeczność (społeczeństwo) oraz wskazująca na ich uprawnia w możliwie wszelkich procesach podejmowania decyzji (Wyness, 2018), ale też w społecznym zaangażowaniu czy organizowaniu się. W takim jej ujęciu, przy poszukiwaniu źródeł uwaga koncentruje się na postaci Janusza Korczaka, który jako pierwszy dał kompletną ideologiczną podstawę uzasadniającą uczestnictwo społeczne dzieci jako równoważnych dorosłym (Jarosz, 2018). Korczak bowiem nie tylko podkreślał wartość dziecka jako człowieka, nie tylko pisał o prawie do wolności wyborów, potencjałach dziecka do dokonywania racjonalnych wyborów oraz potencjał do rozwoju czy o podmiotowości dzieci, ale także mówił o dziecięcym obywatelstwie, nazywając dziecko obywatelem w wymiarze aktualnym, a nie osiągniętym ten status w dorosłości. Wielu badaczy zauważa, że Korczak rozumiał pozycję społeczną dzieci jako pełnoprawnych członków społeczeństwa od chwili urodzenia (Cockburne, 2013; Jarosz, 2013; Krappmann, 2013; Milne, 2013; Mitchell, 2015). Obywatelskość dzieci jako ideę swej pedagogiki Korczak nie tylko opisywał, ale także skutecznie aplikował do praktyki społecznej prowadzonych przez siebie domów dla dzieci. Dzisiaj te działania i stosowane przez Korczaka rozwiązania dla urzeczywistniania podmiotowości społecznej dzieci można byłoby identyfikować jako lokujące się na najwyższym poziomie partycypacji w opisach współczesnych taksonomii (zob. Hart, 1992; Lansdowne, 2010; Shier, 2000). W tym sensie, co podkreśla Milne (2013), Korczak powinien być widziany jako najbardziej wpływowy dla idei partycypacji społecznej dzieci myśliciel, a wręcz jej protagonista. To na jego tezach o dziecku, na realizowanej przez Korczaka praktyce wychowawczej

opisywanej w rozlicznych utworach, opierali się kreatorzy swoistej światowej konstytucji – Konwencji o prawach dziecka uchwalonej w 1989 r., ustanawiając jako uniwersalny jej wymiar podmiotowość społeczną dzieci i ich aktywne obywatelstwo (Milne, 2013).

Korczakowskie poglądy jako fundament współczesnej idei partycypacji społecznej i obywatelskości dzieci

Wyabstrahowanie szczególnie istotnych dla współczesnego rozumienia idei partycypacji społecznej dzieci idei i praktyk Korczaka jest niełatwym zadaniem w świetle jego ogromnego dorobku i bogactwa idei w nim zawartych. W kontekście analizy najbardziej znaczących dla podejmowanego tu tematu tekstów deklaratywnych i opisów praktyk wychowawczych Korczaka¹, wydaje się uzasadnionym, z zastrzeżeniem oczywistym subiektywnego wyboru w tym badaniu, by zwrócić szczególną uwagę na kilka wątków podstawowych korczakowskiej pedagogiki – jej swoistych zasad, jako istotnych w prymarnym wymiarze dla powstania formalnych fundamentów idei partycypacji, jaką jest Konwencja o prawach dziecka oraz jej podstaw naukowych. Do tych korczakowskich zasad należeć wydają się przede wszystkim: spostrzeganie obywatelstwa dzieci jako aktywnego i aktualnego, ustanowienie poszanowania podmiotowości dziecka jako podstawy relacji z nim, a w konsekwencji respektowanie opinii i wyboru dziecka, promowanie dzieci jako zdolnych do wyrażania trafnych opinii i podejmowania racjonalnych decyzji oraz promowanie przez niego równości i współpracy między dziećmi i dorosłymi.

Dla Korczaka respektowanie podmiotowości dziecka było fundamentalną zasadą relacji z nim. W tym znaczeniu, w szczególności uznanie dziecięcej opinii i tego, jak dziecko spostrzega rzeczywistość było dla Korczaka podstawową regułą pedagogiczną. W celu jej promowania dowodził wartości dziecka jako istoty ludzkiej od samego początku, dowodził racjonalności dziecka i jego potencjału do podejmowania odpowiedzialnych decyzji oraz podkreślał zdolność dziecka do poważnego rozważania nawet trudnych spraw. Korczak domagał się uznawania opinii i woli dziecka w codzienny życiu, w codziennych praktykach opiekuńczych i wychowawczych. Te poglądy Korczaka łatwo rozpoznać można jako fundament ideologiczny Konwencji o prawach dziecka z 1989 r., w szczególności artykułu 12 w brzmieniu:

Państwa-Strony zapewniają dziecku, które jest zdolne do kształtowania swych własnych poglądów, prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach do-

¹ Analizie poddane zostały przede wszystkim teksty: *Prawo dziecka do szacunku, Jak kochać dziecko, Prawidła życia, Kiedy znów będą mały* zawarte w *Pismach wybranych* (Korczak, 1984–1985).

tyczących dziecka, przyjmując je z należytą wagą, stosownie do wieku oraz dojrzałość dziecka (Konwencja o prawach...).

Korczakowskie tezy o dziecku i poszanowaniu jego podmiotowości wybrzmiewają także w innych przepisach Konwencji... dotyczących partycypacji dzieci (artykuły 13–17) oraz w wykładni jaką jest Komentarz Ogólny Komitetu Praw Dziecka nr 12 (2009) (zob. też. Coady, 2008; Doek, 2020).

Można podkreślić, jak fundamentalne dla Korczaka było uznanie dziecka jako podmiotu i jako zdolnego do praktykowania podmiotowości. Uznanie to rozumiał Korczak jako dostrzeżenie i uszanowanie wartości dziecka jako podmiotu woli i decyzji, jako osoby, jako godnego szacunku i zaufania. Co interesujące, w aktualnych dyskusjach naukowych o partycypacji dzieci wyraźnie widoczny jest nurt teoretyczny w koncepcjach partycypacji kierujący się w stronę teorii uznania (zob. Fitzgerald i in., 2010; Thomas, 2012; Thomas, 2018). Teorie te akcentują znaczenie uznania społecznego jako fundamentalnego doświadczenia rozwojowego, wskazując na krytyczną jego rolę dla życiowej funkcjonalności i satysfakcji, a brak uznania spostrzega się jako podłoże powstawania wielu negatywnych konsekwencji rozwojowych, ale też konsekwencji społecznych (zob. Honneth, 2010). W tym znaczeniu Nigel P. Thomas, odnosząc się do dorobku Korczaka, wskazuje na model intersubiektywnego uznania Axela Honnetha z jego kategoriami miłości, szacunku i poważania (Thomas, 2018).

Podstawowym dla idei partycypacji dzieci poglądem Korczaka jest uznawanie przez niego dziecięcego obywatelstwa jako aktualnego, jako „tu i teraz”, a nie dopiero rozwijającego się i osiąganego przez dziecko w dorosłości (Jarosz, 2013). Korczak pisał o dzieciach jako „ludziach dnia dzisiejszego”. Uznawał dzieci za pełnoprawnych członków społeczeństwa i na tej podstawie widział je jako równoprawnych do podejmowania aktywności i uczestniczenia w formułach społecznych i obywatelskich, w tym do wyrażania krytyki i społecznego osądu czy na przykład tworzenia i dzielenia się informacjami. Te uprawnienia dzieci realizował w praktyce wychowawczej prowadzonych przez siebie instytucji opiekuńczo-wychowawczych przy użyciu różnych środków, w tym stworzenia instytucji sądu czy gazety dziecięcej. Ale to, co wydaje się być szczególnie ważne, to fakt nazwania przez Korczaka dziecka obywatelem (Korczak, 1928; zob. Jarosz, 2013; Jarosz, 2018). W dzisiejszym dyskursie o partycypacji społecznej dzieci, kategoria dziecięcego obywatelstwa, przez niektórych doprecyzowywana jako „aktywne obywatelstwo”, w przeciwieństwie do kategorii obywatelstwa biernego rozumianego jako przynależność do określonego państwa i jego systemu prawnego (Lister, 2008), jest intensywnie promowana i badana przez wielu autorów (zob. Alderson, 2008, Bartholomaeus i in., 2016; Coady, 2008; Cockburne, 2013; Ennew, 2008; Invernizzi i Williams,

2008; Lister, 2008; Milne, 2008), ale także w dokumentach międzynarodowych promujących partycypację młodych.

Korczakowskie dziedzictwo a rozwój współczesnego dyskursu o partycypacji dzieci

Analizy współczesnego dyskursu na temat partycypacji dzieci (np. zob. Bruselius-Jensen i in., 2021; Johnson i West, 2018; Le Borgne, 2014; Percy-Smith i Thomas, 2010; Toots i in., 2014), pozwalają wyłonić dominujące dzisiaj kierunki interpretacji tej idei i jednocześnie kierunki rozwoju praktyki społecznej w tym obszarze. Można do nich zaliczyć m.in.: uznanie wartości relacji dzieci na temat ich subiektywnego obrazu świata i siebie samych oraz przyjęcie tej perspektywy za podstawową dla poznania i rozumienia dzieciństwa i młodości, uznanie społecznego współdecydowania przez dzieci za ich niezbywalne prawo oraz umożliwianie dzieciom samodzielnego zarządzania w możliwie szerokich perspektywach, a także rozumienie partycypacji dzieci w sensie zbiorowym i uznanie dzieci za grupę podmiotową politycznie.

Zestawiając te akcenty z poglądami Korczaka, można odnaleźć swoisty rezonans przede wszystkim z jego тезami o „eksperckości” dzieci w sprawach dzieci i ważności poznania i zrozumienia relacji dziecka o sobie i tego, jak spostrzega ono swoje sprawy i swoje otoczenie, z jego wiarą w zdolności dzieci do samodzielnego zarządzania oraz rozumieniem prawa dzieci do wypowiedzania się nie tylko w swoich sprawach i udziału dzieci w decyzjach, nie tylko o znaczeniu indywidualnym, ale także w sensie grupowym (zbiorowym).

Dzieci eksperci od spraw dziecięcych – uznanie wartości relacji dzieci o sobie i świecie

Korczak nazywał dzieci najlepszymi ekspertami od dziecięcych spraw i zachęcał dorosłych do korzystania z tej zdolności u dzieci, wręcz uzależniał od tego sukces relacji pedagogicznych. Uznawał, że to dzieci najtrafniej potrafią relacjonować swoje potrzeby i problemy. „My wiemy lepiej, co nam dolega” – pisał w imieniu dzieci. Wysłuchanie dzieci jako ekspertów od własnych problemów, poszanowanie relacji dzieci o własnym świecie było zdaniem Korczaka podstawą trafnej i konstruktywnej relacji pedagogicznej oraz pomocy dziecku w rozwiązywaniu różnych trudności. Co więcej, Korczak organizował dzieciom możliwość szerszego publicznego wypowiedzania się o sobie, o swoich sprawach i relacjonowania tego, jak dzieci widzą świat. „Mały Przegląd” – gazeta tworzona i redagowana swobodnie przez

dzieci z inspiracji Korczaka (której wydawanie w wielkim nakładzie z sukcesem utrzymywało się przez wiele lat) – może być widziana jako najprawdopodobniej pierwsza forma realizowania się dziecięcego dziennikarstwa.

Przyglądając się aktualnemu dyskursowi, ale też i praktyce implementowania idei partycypacji społecznej (zob. np. Tisdall, i in. 2021), uznanie fachowości młodych ludzi w prezentowaniu własnego świata i własnych problemów wydaje się być niezwykle silnym wymiarem jej rozumienia i przejawiania się. W tym świetle bowiem spostrzega się dzisiaj różne formy aktywności społecznej młodych ludzi, widząc ich zarówno jako twórców informacji o sobie, o swojej sytuacji i problemach oraz o swoim spostrzeganiu otaczającej rzeczywistości, jak i jako podmioty upowszechniające tworzone przez siebie przekazy, czy to w formule powszechnego prezentowania w różnych mediach społecznościowych i komunikatorach internetowych (zob. np. Alaste i Cairns, 2021; Wyness, 2018), czy też w postaci swoistego organizowania się, samodzielnie lub przy pomocy dorosłych, w medialne podmioty dziennikarstwa dziecięcego (*child journalism*), które powstają i działają na mniejszą (np. gazetki dziecięce w szkołach) lub większą skalę (centra dziennikarstwa dziecięcego) (Damaj i in., 2010). W ostatniej dekadzie obserwować można ogromną dynamikę rozwoju tychże zjawisk, które rozumieć należy w świetle stanowisk na temat różnych przestrzeni i odmian partycypacji młodych, jako rozwojowe aktywności społeczne (zob. Hart, 1992), jako naturalna dla młodych forma społecznego uczestnictwa, swoista przestrzeń realizowania się życia społecznego młodych służąca im dla rozwoju ich samych i grup, które tworzą oraz wykorzystywana dla dzielenia się doświadczeniami i tworzenia kultury społecznej młodych.

Ekspersckość dzieci jest uznawana w aktualnym dyskursie o dzieciństwie również jako włączanie młodych ludzi w różne formuły rozwiązywania trudnych problemów i zjawisk jakie dotyczą i dotyczą dzieci. Pod tym względem coraz częściej zarówno na dużą, jak i mniejszą skalę dzieci włączane są w grupy ekspertów pracujące nad różnymi problemami lub w inny sposób realizuje się konsultacje z młodymi w celu ustanowienia skutecznych rozwiązań w danej kwestii (np. Cooper i Holford, 2021). Praktyka włączania lub konsultowania się z dziećmi i młodymi ludźmi staje się też powoli standardem opracowywania różnych strategii rozwojowych (np. Dobosz i in., 2021).

Rozszerzając refleksję na temat uznania dziecięcej eksperckości, którą przed stu laty już uznawał i promował Korczak, w szczególności zwrócić można też uwagę na znacznie „zasady eksperckości dziecka” dla rozwoju nowoczesnej formuły badań dotyczących dzieciństwa. Badania te, określane obecnie jako *childhood and youth studies*, mające interdyscyplinarną perspektywę, podejmują różne problemy dzieciństwa i dzieci w wielorakich kontekstach społecznych, kulturowych, politycznych i ekonomicznych, ukazując ich znaczenie i wpływ na zróżnicowanie

kształtowania się i przeżywania dzieciństwa (Montgomery, 2021). Dzieciństwo nie jest tu traktowane jako przede wszystkim biologicznie w sensie rozwojowym determinowane i standaryzowane, a ma, jak określił to James Prout (2011), „hybrydową naturę” zderzając w sobie czynniki biologiczne ze społecznymi i kulturowymi. Nowoczesne badania dzieciństwa są mocno oparte o ideę praw dziecka w sensie respektowania podmiotowego statusu udziału dzieci w badaniach, co oznacza z jednej strony, nacisk na restrykcyjne przestrzeganie określonych etycznych zasad w badaniach z udziałem dzieci (Berman i in., 2013; Canosa i in., 2018; Powell i in., 2013). Z drugiej strony oznacza to uznanie subiektywnego obrazu świata dzieci i wartości subiektywnej relacji dzieci o swoim dzieciństwie w eksplorowaniu sytuacji i problemów dzieci (Soffer i BenArieh, 2014). W szczególności przy tym sposób należy zaakcentować ten rodzaj partycypacji społecznej dzieci, który oznacza ich podmiotowy udział w badaniach na ich temat, gdzie występują w roli współbadaczy. Tak bowiem wręcz przekłada się obecnie znaczenie przedmiotowej idei, wprowadzając w obszar prowadzenia badań dzieciństwa dzieci jako badaczy, poprzez umożliwianie, wspomaganie i zachęcanie dzieci, aby wspólnie z dorosłymi badaczami, a jeśli to możliwe, także samodzielnie eksplorowały i opisywały swój świat oraz doświadczane sytuacje i problemy (Dahl, 2014; Liebel, 2008; Skyrme i Woods, 2018; Yamashita i Davies, 2010).

Dzieci są zdolne do decydowania i samodzielnego zarządzania

Korczak promował udział dziecka w procesach decyzyjnych, pisał o niekwestionowanym prawie dziecka do wypowiedzania swojej woli i aktywnego udziału w dyskusjach i decyzjach na jego temat. Tej zasady stanowczo przestrzegał w praktykach wychowawczych w swoich placówkach. Co więcej, przyglądając się tym regułom dzisiaj wyraźnie widać, że uznanie głosu dziecka wykraczało w nich poza tylko „jego sprawy” i dotyczyło całego otoczenia społecznego. Poprzez użycie różnych metod i środków pedagogicznych Korczak dawał dzieciom przestrzeń i możliwość do podejmowania decyzji ważnych nie tylko indywidualnie, lecz także istotnych dla całej społeczności w ramach tych instytucji. Stwarzał dzieciom i dorosłym możliwość wspólnego decydowania o wspólnym życiu w placówce, kreując w ten sposób jako pierwszy rzeczywistą demokratyczną wspólnotę pedagogiczną (Milne, 2013).

Respektując prawo dzieci do decydowania o sobie Korczak poszedł w swych poglądach i praktyce pedagogicznej jeszcze dalej, umożliwiając dzieciom samorządzenie się w wielu przestrzeniach decyzyjnych w codziennym życiu stworzonych przez siebie środowisk. Oznaczało to możliwość podejmowania przez dzieci wielu decyzji bez udziału dorosłych i bez ich nadzoru czy cenzury. W korczakowskich placówkach

dzieci były zachęcane do samostanowienia, do podejmowania odpowiedzialności za codzienne decyzje i za samodzielne rozwiązywanie wielu problemów dotyczących dziecięcej społeczności. Z tych możliwości dzieci te często korzystały.

Samorządzenie, działania i projekty inicjowane przez dzieci, projekty zarządzane przez młodych – te kategorie wymieniane są jako szczególnie pożądane zjawiska w rozwoju partycypacji społecznej dzieci. W różnych taksonomiach dotyczących etapów rozwojowych partycypacji dzieci, te właśnie zjawiska partycypacyjne lokowane są najwyższych poziomach. Hart (1992) nazywa stan inicjowania decyzji o działaniu (o projekcie) przez dzieci i podzielenie ich przez dorosłych najwyższym stadium partycypacji. Paul Treseder (1997) wskazuje jako najwyższy poziom „inicjowanie działań i realizowanie przez dzieci”. Podobnie lokuje ten stan Gerison Lansdowne (2005), która nazywa ją „partycypacją kierowaną przez dzieci” (*child-led participation*) i definiując ją jako sytuację, w której dzieciom zapewniana jest przestrzeń i możliwości inicjowania swobodnego różnych własnych aktywności oraz, w której dzieci mogą tworzyć własne struktury i organizacje, zajmujące się sprawami najbardziej dla nich istotnymi. Zdaniem Lansdowne (2005) partycypacja kierowana przez dzieci może przyjmować różne postaci, od projektów kierowanych przez dzieci i organizacji zakładanych przez dzieci, po prowadzone przez dzieci badania. Rolą dorosłych w osiąganiu tych etapów rozwoju partycypacji jest wzmacnianie dzieci i zachęcanie ich do „brania spraw w swoje ręce” bez względu na poziom społeczny – czy to lokalny, czy krajowy, czy międzynarodowy (Johnson, 2009).

Zaangażowanie publiczne i polityczne dzieci

Korczak nie jest powszechnie utożsamiany z promowaniem społecznego uczestnictwa dzieci w rozumieniu publicznym, tj. szerszego kontekstu środowiskowego wykraczającego poza rzeczywistość placówek opiekuńczych. Przykładowo, Lothar Krappman (2012) wyraźnie ogranicza znaczenie Korczakowskiej myśli o wspieraniu aktywności i podmiotowości społecznej dzieci do zarządzanych przez niego instytucji. Podkreśla tezę o chęci Korczaka, by uchronić dzieci przed negatywnym wpływem ogólnego społeczeństwa tamtych czasów, choć jednocześnie zastrzega też, że pewnie Korczak nie miałby nic przeciwko rozumieniu społecznego udziału dzieci także w sensie publicznym. Patrząc holistycznie na pisma i praktykę pedagogiczną Korczaka wydaje się jednak, że zdecydowane stawianie takiej tezy nie jest uzasadnione. Przyjęcie założenia o szerokim rozumieniu przez Korczaka obywatelstwa dzieci można by wesprzeć przykładem chociażby pozainstytucjonalnego wpływu społecznego „Małego Przeglądu” promowanego przez Korczaka albo podjąć wątki z niektórych pism Korczaka (np. *Jak kochać dziecko*, *Prawo dziecka do szacunku*), w których odnosi się do pozainstytucjonalnego kontekstu, ukazując

prawa dzieci do działania oraz do wypowiadania się publicznego. Widać to wyraźnie, kiedy na przykład pisze o drodze „od dziecięcego samorządu do parlamentów świata” albo kiedy zarzuca politykom i prawodawcom, że w decyzjach podejmowanych w sprawach dzieci, nie pytają ich o opinie i zgody. Podobnej interpretacji może podlegać wypowiedź się przez Korczaka o dzieciach jako obywatelach, członkach społeczności w sensie zbiorowości dzieci, czyli grupy społecznej jaką stanowią dzieci, którą dorośli powinni uznawać jako istotną część społeczeństwa oraz traktować partnersko i podmiotowo. Innymi słowy, w świetle takich Korczakowskich wypowiedzi wydaje się, że udział społeczny dzieci miał dla Korczaka nie tylko wymiar indywidualny, ale też kolektywny (zbiorowy) sens.

Jakkolwiek Konwencja o prawach dziecka nie promuje wyraźnie kontekstu politycznego partycypacji dzieci jako przestrzeni jej realizacji, to we współczesnym dyskursie na ten temat podkreśla się, że w rzeczywistości możemy obserwować go w zasadzie na całym świecie oraz że partycypacja polityczna dzieci przejawia się w różnych formach i postaciach (Toots i in. 2014; Wyness i in., 2004; Wyness, 2018). Akcentuje się przy tym, że udział polityczny młodych ludzi przybiera różne postaci, wykraczając poza istnienie tzw. ciał reprezentacji młodych w postaci rad, komisji czy parlamentów funkcjonujących na różnych poziomach społecznych (od lokalnego do międzynarodowego) i obejmuje także takie formy, jak na przykład wielorakie protesty czy strajki (Hart, 1992; Liebel, 2012; Thomas, 2010b), tworzenie się subkultur nacisku politycznego czy też indywidualna lub grupowa aktywność polityczna młodych w Internecie w różnych zresztą formach szczegółowych. Dzisiejsza rzeczywistość umożliwia młodym ludziom różne formuły politycznego angażowania się: od udziału w wyborach, przez obniżenie wieku wyborczego (Grover, 2011), przez akces do organizacji politycznych lub typu non profit czy przez możliwości udziału w agendach politycznych, po szerokie masowe lub lokalne protesty polityczne w postaci marszów czy nawet graffiti. Wszystkie formy są postaciami partycypacji politycznej, gdyż umożliwiają młodym ludziom ekspresję ich politycznych preferencji i aspiracji (Toots i in., 2014; Wyness, 2018). Brian Milne (2013) podkreśla, że jakkolwiek aktywność dzieci wyrażająca ich polityczne zaangażowanie lub preferencje, powinna być rozumiana jako partycypacja polityczna, nie tylko jej przejawianie się poprzez reprezentację młodych ludzi na scenie politycznej lokalnej czy ponadlokalnej.

Spojrzenie na partycypację dzieci w pryzmacie politycznym oznacza też zaakcentowanie zbiorowego, kolektywnego charakteru obywatelstwa dzieci i spostrzeżania ich udziału społecznego w sensie grupowym. Ta perspektywa jest żywo obecna w aktualnym przedmiotowym dyskursie (Cockburne, 2013; Lockyer, 2008; Lansdowne, 2010; Lockyer, 2008; Milne, 2013), a nawet wydaje się być w nim nadrzędna (Liebel, 2008). Dzieci są widziane głównie jako grupa społeczna, uprawnio-

na do udziału społecznego (Wyness, 2018), do decyzji i kształtowania rozwiązań politycznych, podobnie jak inne grupy społeczne (zob. Komentarz Ogólny Komitetu Praw Dziecka nr 12, 2009). Rośnie więc we współczesnym dyskursie tendencja do wykorzystywania teorii społeczno-politycznych dla opisywania partycypacji dzieci, w tym zwłaszcza używania teorii demokracji deliberatywnej, teorii zarządzania społecznego, teorii zmiany społecznej (np. Alderson, 2010; Butler i in., 2005; Kirby i Laws, 2010; Thomas, 2012). Wyrazisty jest też ton spostrzegania dzieci jako dyskryminowanej grupy społecznej wraz z wykorzystywaniem konceptów, takich jak na przykład adulyzm (Liebel, 2014). Wracając ponownie do Korczaka, widzimy zaznaczanie tej zbiorowej perspektywy analizy sytuacji społecznej dzieci. Wprost bowiem pisał on o społecznym wykluczeniu dzieci, porównując ich sytuację z wykluczeniem, które kiedyś dotyczyło kobiet. Dzisiaj społeczne wykluczanie dzieci jako grupy społecznej wydaje się być jedną z głównych teoretycznych i ideologicznych podstaw koncepcji partycypacji społecznej i argumentem na rzecz jej upowszechniania oraz, ogólniej, jest rysem podstawowym spostrzegania sytuacji społecznej dzieci we współczesnym świecie (Wyness, 2018). Dzisiaj to ujęcie przyćmiewa wcześniejsze koncepcje uzasadniające partycypację, to jest koncepcje zdolności dziecka do partycypacji i do bycia aktorem społecznym (Thomas, 2012).

Zakończenie

Przegląd aktualnego dyskursu o partycypacji społecznej dzieci (zob. Bruselius-Jensen i in. 2021; Johnson i West, 2008; Le Borgne, 2014, Percy-Smith i Thomas, 2010) w zestawieniu ze spuścizną pedagogiczną Korczaka – jego filozofią dziecka i relacji dorosłego z dzieckiem – pozwala widzieć Starego Doktora jako protoplastę najbardziej znaczących tez i kierunków rozwoju współczesnej idei partycypacji, nie tylko w sensie Korczakowskiej perspektywy przyjętej przez konstruktorów Konwencji o prawach dziecka, ale także w głębokim wymiarze sensu jego pedagogicznych poglądów i realizowanej praktyki pedagogicznej. Po stu latach odnajdujemy bowiem jego poszczególne myśli jako wyprzedzające rysy i akcenty rozwoju idei partycypacji dzieci widoczne wyraźnie dzisiaj.

Warto też na koniec zaznaczyć, że u Korczaka urzeczywistnianie partycypacji społecznej dzieci miało wymiar realizacji idei demokratycznej oraz było narzędziem rozwoju kompetencji i zdolności społecznych i obywatelskich. Korczak był przekonany, że dzieci są w stanie rozwijać swoje społeczne kompetencje oraz umiejętności i zaangażowanie obywatelskie przede wszystkim poprzez ich praktykowanie. By im to umożliwiać, stworzył określone narzędzia i środki, za pomocą których realizował swoje pedagogiczne cele. Do najbardziej znanych pod tym względem należały: parlament dziecięcy, sąd koleżeński oraz gazeta „Mały Przegląd”, ale tak-

że inne codzienne elementy życia w jego placówkach. W zasadzie cała przestrzeń stworzona dzieciom przez Korczaka pozwalała im praktykować i doświadczać różnych społecznych aktywności i partycypacji, często bez zarządczej, nadzorującej kontroli dorosłych. Starał się on zapewnić takie warunki, aby dzieci mogły efektywnie uczyć się „obywatelskości” przez jej doświadczenie. Podobna reguła funkcjonalności doświadczenia udziału młodych w rozwoju kompetencji obywatelskich jest wyraźnie widoczna w aktualnym dyskursie naukowym o partycypacji dzieci. Obok rozumienia uczestnictwa dzieci jako samego w sobie celu upowszechniania idei partycypacji i jednocześnie demokracji w praktyce, jest ona też rozumiana jako metoda, proces i sposób rozwijania w młodych ludziach umiejętności obywatelskich i innych dotyczących dorosłości (Liebel, 2012; Thomas, 2013). Innymi słowy, praktykowanie różnych form i aktywności partycypacji jest dzisiaj, podobnie jak widział to Korczak, spostrzegane jako najlepszy rodzaj edukacji obywatelskiej (Cockburne, 2013) oraz najbardziej efektywna droga osiągania możliwie najlepszych obywateli (Levy, 2016). W także tym sensie, podobnie jak kiedyś Korczak, również dzisiejsi „adwokaci” i „ambasadorzy” idei partycypacji dzieci widzą w jej zapewnianiu i upowszechnianiu drogę do społecznej odnowy i restauracji. Korczak miał nadzieję, że świat może się zmienić, być lepszym, jeśli dzieci będą szanowane i dobrze traktowane, i z takimi doświadczeniami „przejmą stery”, budując lepszy świat. Wierzył, że w ten sposób można stworzyć lepszą rzeczywistość, że każde dziecko jest nadzieją na przyszłość, że jeśli dzieci będą miały szansę na uznanie, szacunek i będą doświadczać podmiotowości oraz praktykować odpowiedzialność społeczną, będą aktorami, a wręcz kreatorami społecznymi, w efekcie świat stanie się lepszy. To dziecko jest jutrem, wierzył Korczak, widząc w dzieciach lepszą część ludzkości, posiadającą naturalny zmysł demokracji, sprawiedliwości i autentycznego humanitaryzmu, a jednocześnie widząc w nich część społeczeństwa posiadającą ogromny potencjał siły i kreatywności. Renowacja społeczeństwa jest więc najbardziej możliwa, wierzył Korczak, jeśli dzieciom zapewnić możliwość doświadczenia i praktykowania pełnej podmiotowości, pełnej partycypacji. Manfred Liebel (2013) podkreślał, że to, jak Korczak widział w dzieciach zastrzyk energii, kreatywności, uczciwości i sprawiedliwości dla społeczeństwa, nie było romantyczną mrzonką, ale wynikiem wnikliwych obserwacji świata dzieci.

Podobnie dzisiaj wierzymy, że partycypacja społeczna dzieci oraz respektowanie praw dzieci, ich upowszechnianie i urzeczywistnianie na co dzień we wszelkich środowiskach i miejscach życia dzieci, może być najlepszą drogą do doskonalenia społeczeństw. Co więcej, wiara ta poparta jest przykładami wielu realnych pozytywnych skutków, wpływów jakie społeczna partycypacja dzieci wniosła w życie społeczne większych lub mniejszych grup (np. Bartholomaeus i in., 2016; Hart, 1992; Percy-Smith i Thomas, 2010; Shier, 2010) oraz obserwacjami zmian, jakie

wywołuje działalność młodych aktywistów w kwestiach np.: ekologii, wojen, głodu czy dostępu do edukacji.

References

- Alderson, P. (2010). Younger children's individual participation in matters affecting them. W: B. Percy-Smith, N. Thomas (red.), *Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice* (s. 88–96) London; New York: Routledge.
- Bartholomaeus, C., Gregoric, C., Krieg, S. (2016). Young children as active citizens in local government: Possibilities and challenges from an Australian perspective. *International Journal of Early Childhood*, 48(1), 79–93.
- Beck, U. (1997). Democratization of the Family. *Childhood*, 4(2), 151–168.
- Berman, G., Hart, J., O'Mathúuna, D., Mattellone, E., Potts, A., O'Kane, C., Shusterman, J., & Tanner, Th. (2016). *What We Know about Ethical Research Involving Children in Humanitarian: An Overview of principles. The literature and case studies*. Innocenti Working Papers, nr 18. Florence: UNICEF, Office of Research – Innocenti.
- Bruselius-Jensen, M., Pitti, I., Tisdall, E.K.M. (red.). (2021). *Young Peoples Participation. Revisiting youth and Inequalities in Europe*. Bristol: Policy Press.
- Butler, I., Robinson, M., and Scanlan, L. (2005). *Children and Decision Making*. London: National Children's Bureau.
- Canosa, A., Graham, A., Wilson, E. (2018). Reflexivity and ethical mindfulness in participatory research with children: What does it really look like? *Childhood*, 25 (3), 400–415.
- Coady, M. (2008). Beings and becomings. Historical and philosophical considerations of a child as citizen. W: G. MacNaughton, P. Hughes, K. Smith (red.), *Young Children as Active: Principles, Policies and Pedagogies* (s. 2–14). Newcastle: Cambridge Scholar Publishing.
- Cockburn, T. (2013). *Rethinking Children's Citizenship*. New York: Palgrave Macmillan.
- Coleman, J. C. (2010). *The Nature of Adolescent*. London: Routledge.
- Cooper, V., Holford, N. (red.). (2021). *Exploring Childhood and Youth*. London; New York: Routledge.
- Komentarz Ogólny Komitetu Praw Dziecka /CRC General Comment No.12/ (2009) *The right of the child to be heard*. Pobrane z: <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/5040/pdf/5040.pdf> (otwarty 15.12.2022).
- Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. Pobrane z: https://unicef.pl/co-robimy/prawa-dziecka?gclid=Cj0KCQIAqOucBhDrARIsAPCQL1Zi6In7WAT62ekwwFcgQj5rpSe4MKhjnMzV_7_FZHBVWNdS-BLYnPrcaAvlSEALw_wcB (otwarty 15.12.2022).
- Dahl, T. (2014). Children as researchers: We have a lot to learn. W: G. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G.S. Goodman, N. Worley (red.), *The SAGE Handbook of Child Research* (s. 593–618). Los Angeles: SAGE.
- Damaj, M., Henderson, R. (2010). On strategies and practices. W: B. Percy-Smith, N. Thomas (red.), *Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice*. New York: Routledge.
- Davis, T. (2009). Can social networks bridge the participation gap? Pobrane z: <http://www.timdavies.org.uk/2009/05/18/can-social-networks-bridge-the-participation-gap/> (otwarte 15.12.2022).

- Dobosz, D., Gierczyk, M., Grzywna, P., Jarosz, E., Stępień-Lampa N. (2021). *Raport z projektu „Młodzi robią Metropolię”*. Pobrane z: <https://metropoliagzm.pl/wp-content/uploads/2021/11/RAPORT-Mlodzi-robia-Metropolie.pdf> (otwarte 15.12.2022).
- Doek, J. (2020). Child participation. W: J. Todres, S. King (red.), *Children's Rights Law*. New York: Oxford University Press.
- Driskell, D. (2002). *Creating Better Cities with Children and Youth. A Manual for participation*. London: Routledge.
- Fitzgerald, R., Graham A., Smith, A. & Ta, N. (2010). Children's participation as a struggle over recognition. Exploring the promise of dialogue. W: B. Percy-Smith, N. Thomas (red.), *A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspective From Theory and Practice* (s. 293–305). London; New York: Routledge.
- Hart, R. A. (1992). Children's participation: From Tokenism to citizenship. *Innocenti Essay*, nr 4. Florence: International Child Development Centre.
- Hart, R. A. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. New York: Routledge.
- Hart, R. A. (2009). Charting Change in the Participatory Settings of Childhood. W: N. Thomas (red.), *Children, Politics and Communication. Participation at the Margins*. Bristol: Policy Press.
- Honneth, A. (2013). *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*, tłum. J. Duraj. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Invernizzi, A., Williams, J. (red.). (2008). *Children and Citizenship*. London: SAGE.
- Jarosz, E. (2013). Korczakowskie dziedzictwo – współczesna koncepcja obywatelstwa dzieci. W: B. Smolińska-Theiss (red.), *Rok Janusza Korczaka 2012*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Jarosz, E. (2018). Partycypacja społeczna dzieci – szkic z rozwoju interdyscyplinarnego dyskursu. W: M. Michalak (red.), *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska*, cz. 2. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Johnson, V. (2009). Children's autonomous organisations: Reflections from the Ground. W: N. Thomas (red.), *Children, Politics and Communication. Participation at the Margins*. Bristol: Policy Press.
- Johnson, V., West, A. (red.). (2018), *Children's Participation in Global Contexts. Going Beyond Voice*. London, New York: Routledge.
- Kirby, P., Laws, S. (2010). Advocacy for Children in Family Group Conferences: Reflections on Personal and Public Decision-Making. W: B. Percy-Smith, N. Thomas (red.), *Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice* (s. 113–120). New York: Routledge.
- Korczak, J. (1928). Wstęp. W: M. Rogowska-Falska, *Zakład Wychowawczy „Nasz Dom”*. Szkic informacyjny. Warszawa: Nasz Dom.
- Korczak, J. (1984). *Pisma wybrane*, t. 1–4, wybór i opracowanie A. Lewin. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Krappmann, L. (2012). The child as a citizen. W: B. Smolińska-Theiss (red.), *The Year of Janusz Korczak 2012. There Are No Children, There Are People*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Lansdowne, G. (2010). Addressing the balance of power. W: M. Shuurman (red.), *Valuing Children's Potentials. How Children's Participation Contributes to Fighting Poverty and Social Exclusion*. Brussels: Eurochild.
- Lansdowne, G. (2011). *Every Child's Right to Be Heard. A Resource Guide on the UN Committee on the Rights of the Child General Comment no 12*. London: Save the Children.

- Le Borgne, C. (2014). *What next? Ways Forward for Children's and Young People's Participation*. World Vision International. DOI:10.13140/RG.2.1.2996.2081
- Levy, J. (2016). Democracy begins with children rights. *Pedagogika Społeczna*, 2, 61–66.
- Liebel, M. (2008). Citizenship from Below: Children's rights and social movements. W: A. Invernizzi, J. Williams (red.), *Children and Citizenship*. London: SAGE Publications.
- Liebel, M. (2012). *Children's Rights from Below*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Liebel, M. (2013). Janusz Korczaks Verstandnis der Kinderrechte als Handlungsrechte. W: M. Liebel (red.), *Janusz Korczak – Pionier der Kinderrechte. Ein Internationales Symposium*. Berlin: Lit Verlag.
- Liebel, M. (2014). Adulthood and Age-Based Discrimination: A Challenge for Children's Rights Research and Practice. W: D. Kutsar, H. Warming (red.), *Children and Non-Discrimination. Interdisciplinary Textbook*. Tartu: University Press of Estonia.
- Liebel, M., Hanson, K., Saadi, I., Wandenhole, W. (2012). *Children's Rights from Below: Cross-Cultural Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lister, R. (2008). Unpacking Children's Citizenship. W: A. Invernizzi, J. Williams (red.), *Children and Citizenship*. London: SAGE Publications.
- Milne, B. (2008). From chattels to citizens? Eighty years of englantyne Jebb's legacy to children and beyond. W: A. Invernizzi, J. Williams (red.), *Children and Citizenship*. London: SAGE Publications.
- Milne, B. (2013). *The History and Theory of Children's Citizenship in Contemporary Societies*. Dordrecht, Heidelberg, Nowy Jork, London: Springer.
- Mitchell, R. (2015). Children's rights and citizenship studies: Re-theorizing child citizenship through transdisciplinarity from the local to the global. W: W. Vandenhoe, E. Desmet, D. Reynaert, S. Lembrechts (red.), *Routledge International Handbook of Children's Rights Studies*. London, New York: Routledge International.
- Percy-Smith, B., Thomas, N. (2010). Emerging themes and new directions. W: B. Percy-Smith, N. Thomas (red.), *Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice* (s. 356–366). New York: Routledge.
- Roche, J. (2005). Children citizenship and human rights. W: A. Invernizzi, J. Williams (red.), *Children and Citizenship*. London: SAGE Publications.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children and Society*, 15(2), 107–117.
- Shier, H. (2010). Pathways to Participation Revisited. Learning from Nicaragua's Child Coffee Workers. W: B. Percy-Smith, N. Thomas (red.), *Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice* (s. 215–229). New York: Routledge.
- Skyrme, S. L., Woods, S. (2018). Researching disabled children and young people's views on decision-making: Working reflexively to rethink vulnerability. *Childhood*, 25(3), 355–368.
- Soffer, M., Ben-Arieh, A. (2014). School-Aged children as source of information about their lives. W: G. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G. S. Goodman, N. Worley (red.), *The SAGE Handbook of Child Research*. Los Angeles: SAGE.
- Thomas, N. (2002). *Children Family and the State: Decision Making and Child Participation*. Bristol: Policy Press.
- Thomas, N. (2010a). Introduction: Children, politics and communication. W: N. Thomas (red.), *Children, Politics and Communication. Participation at the Margins*. Bristol: Policy Press.
- Thomas, N. (2010b). Conclusion: Autonomy, dialogue and recognition. W: N. Thomas (red.), *Children, Politics and Communication. Participation at the Margins*. Bristol: Policy Press.

- Thomas, N. P. (2012). Love Rights and Solidarity: Studying Children's Participation Using Honneth's Theory of Recognition. *Childhood*, 19(4), 453–466.
- Thomas, N. P. (2013). Towards a Theory of Children's Participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15(2).
- Thomas, N. P. (2018). Od miłości do wolności: Dorobek Janusza Korczaka i partycypacja dzieci. W: M. Michalak (red.), *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska*, tłum. A. Gellert, cz. 2. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Tisdall, E. K. (2015). Children and Young People's Participation. A Critical Consideration of Article 12. W: W. Vandenhoe, E. Desmet, D. Reynaert, S. Lembrechts (red.), *Routledge International Handbook of Children's Rights Studies*. London; New York: Routledge International.
- Toots, A., Worley, N., Skosireva, A. (2014). Children as political actors. W: G. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G.S. Goodman, N. Worley (red.), *The SAGE Handbook of Child Research*. Los Angeles: SAGE.
- Treseder, P. (1997). *Empowering Children and Young People: Promoting Involvement in Decision-Making*. London: Save the Children.
- Powell, M. A., Taylor, N., Fitzgerald, R., Graham, A., & Anderson, D. (2013). Ethical Research Involving Children. *Innocenti Publications*. Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti.
- Wyness, M., Harrison, L., Buchanan, I. (2004). Childhood, politics and ambiguity: Towards an agenda for children's political inclusion. *Sociology*, 38(1), 81–99.
- Wyness, M. (2018). *Childhood, Culture and Society in a Global Context*. Los Angeles: SAGE.
- Yamashita, H., Davies, L. (2010). Students as professionals. W: B. Percy-Smith, N. Thomas (red.), *Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice* (s. 230–239). New York: Routledge.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

2022 NUMER 4(266)

ISSN 0023-5938; E-ISSN 2657-6007

COPYRIGHT @ BATIA GILAD, 2022

COPYRIGHT @ AVI TSUR, 2022

CREATIVE COMMONS: UZNANIE AUTORSTWA 3.0 POLSKA (CC BY 3.0 PL)

[HTTP://CREATIVECOMMONS.ORG/LICENSES/BY/3.0/PL/](http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/)

[HTTPS://DOI.ORG/10.31338/2657-6007.KP.2022-4.9](https://doi.org/10.31338/2657-6007.KP.2022-4.9)

Batia Gilad

*Haifa University**

E-mail: batia.gilad@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5362-742x

Avi Tsur

*Eotvos Lorand University***

E-mail: tsuravi@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-1239-3505

The importance of a children's newspaper***

Summary

Janusz Korczak's insights concerning children are as fresh and valuable today as they were when he promoted them. He believed that by enabling children to run their own journal in a democratic atmosphere through participation it will have a positive effect on them, make them more responsible and increase their self-esteem and social status. From the writings and recordings of the counselors and orphans from Korczak's orphanage in Warsaw and the facilities of the Korczak archives at the Ghetto Fighters' Museum in Israel and Korczakianum in Poland we elicited information pertaining to the subject of the newspaper that was produced at the orphanage and the weekly newspaper *Mały Przegląd* [The Little Review], which was promoted and produced under the wings of Janusz Korczak, Stefania Wilczyńska and Igor Newerly. A critical analysis of the original copies of the content of *Mały Przegląd* has enabled us to make a direct comparison between the subject matters chosen then and now and the whole concept of children's newspapers. Findings show that Korczak outlines the problems that schools may face when they want to produce a school newspaper. He also addresses the issue of relevant subjects that will be of interest to children mainly because the newspaper is produced by children for children, their participation reinforcing the feeling of belonging. In the past few years, youth newspapers at schools have taken a turn due to technological progress and new and modern

* Address: 95 Meron st. Kfar Vradim 2514700, Israel

** Address: 27/1 Bar Kochva St., Tel Aviv, 6342712, Israel

*** The publication was financed by the University of Warsaw.

media possibilities. Korczak's promotion of progressive educational techniques included real opportunities for youth empowerment in a democratic set-up.

Keywords: Korczak, newspaper, participation, self-esteem, empowerment, children's rights

Introduction

What is the benefit from a school newspaper? Immense! The newspaper is a link, which binds the class or school. It puts a spotlight on those quiet and thoughtful ones who in solitary silence can express themselves on paper but whose voice is lost in a vocal dispute (Wolins, 1967, p. 506).

The great Polish Jewish pediatrician, author, and pedagogue Janusz Korczak – Henryk Goldszmit, believed in the participation of children as active partners in making an influence in a democratic environment. By so doing, he hoped to have a positive educational effect on them, make them more responsible, increase their self-esteem and have a favorable effect on their social status. Korczak's insights concerning children are as fresh and valuable today as they were when he promoted them. He believed that by enabling pupils to run their own journal in a democratic atmosphere through participation, it would have a positive educational effect on them, make them more responsible and increase their self-esteem and social status.

From the writings and recordings of graduates (counselors and orphans) from Korczak's orphanage in Warsaw and the facilities of the Korczak archives situated at the Ghetto Fighters' Museum in Israel and Korczakianum in Poland we may elicit information pertaining to the subject of the newspaper that was produced at the orphanage and the weekly newspaper, *Mały Przegląd* [The Little Review], which was promoted and produced under the wings of Janusz Korczak, Stefania Wilczyńska and Igor Newerly¹. Original copies of this newspaper can be found at the archives of "The Ghetto Fighters' Museum" in Israel and Biblioteka Narodowa in Warsaw.

A closer reading of these historical newspapers juxtaposed with articles from youth journals that are printed by and for the youth of today, has enabled us to

¹ Igor Newerly (1903–1987) was one of Korczak's closest friends and his personal secretary. A non-Jew, he was one of the counselors at the Jewish orphanage and a co-editor of *Mały Przegląd*. In 1930 he took over the editorship from Korczak. The ideas of Korczak that there are children with inventive minds who have interesting observations and comments but do not write as they do not feel strong enough were first taken down in shorthand by I. Newerly. As an editor of *Mały Przegląd*, he recalls that when he typed the Korczak's idea out, he felt the seriousness and sincerity of Korczak. To have a newspaper run by youth and not by professionals was a revolutionary idea and can be regarded as a great success lasting for 13 years, till the outbreak of World War II in 1939.

make a direct comparison between the subject matters chosen then and now. Korczak outlines the problems that schools may face when they want to produce a school newspaper. In a document written in the year 1921 he claims: "The first pitfall into which the young editors stumble, it seems to me, is that they rely not on all classmates but only upon a definite, rather small group" (Wolins, 1967, p. 503). He also addresses the issue of relevant subjects that will be of interest to children mainly because the newspaper is produced by children for children, their participation reinforcing the feeling of belonging.

Newspapers as a Tool for Participation

The caregiver who frees rather than forces, lifts rather than drags, shapes rather than dictates, asks rather than demands, will experience many inspired moments with a child (Korczak, 2018, p. 70).

Schools can do much more to make a difference for students within their care. Educating comes from the heart and soul of the teacher. It comes from the belief that teaching pupils to take responsibility for their behavior is as much the duty of the educator as is teaching History, Mathematics or English and is more important than simply enforcing rules. It comes from the belief that most pupils do the best they can.

Korczak claims that "one must learn to know the child's character and take care that the school not distort it, not do as it will, not install the child's emotions with the feelings of inferiority" (Cohen, 1994, p. 168). Motivating pupils is vital for effective learning to take place, however, not all can be motivated by the same technique. The concept of motivation in education is based on the teacher's ability to inspire, challenge, and stimulate pupils to take an active role in their learning. As every pupil is unique, so is the key to unlocking their motivation to learn. Participation by the children in activities as well as outside of the classroom strengthens their contact with their residence, their surroundings, the society, their self-esteem, and confidence. A sense of uniqueness in the individual is a starting point for the building of his/her self-esteem. It is the task of the society and the school to empower the youngster toward participation so that their creative potential can be realized more fully.

Korczak called for an understanding of the emotional life of children. A child was not to be regarded as something to be shaped and trained to suit adults, but rather as someone whose soul is rich in perceptions and ideas, who should be observed and listened to within his or her own autonomous domain. He maintained that every child must be dealt with as an individual whose inclinations and ambitions, and the

conditions under which s/he grows up, require understanding. He indicated: "As for emotions, the child feels more strongly, having not yet developed inhibitions. As for intellect, he is at least our equal, wanting nothing but experience" (Arnon, 1977, p. 13). The active participation in running a newspaper by children, for children in any possible, existing format is the major tool that will enable the child to express him/herself and develop in a personal and social way to cater for their rights.

As a medical physician and pedagogue, Korczak believed that the teacher has the ability and the tools to mold the pupil. His insights into children were unclouded by sentimentality but were based on continuous clinical observation and meticulous listing and sifting of data. Korczak stated: "What a fever, a cough, or nausea is for the doctor, so a smile, a tear or a blush should be for a teacher. Medicine is concerned only with curing the sick child, but an educator could nurture the whole child. Teachers could be the sculptors of the child's soul" (Arnon, 1977, p. 51).

In the past few years, children's newspapers have changed immensely. This is mainly due to the technological changes that have brought about less printed newspapers and more digital ones, less content and thought-provoking articles and shorter, to the point information. This has brought about a change in the role of the educator who has become more of a mentor than a teacher. Today, unlike in the time of *Mały Przegląd*, the educator has less possibilities of having an influence on the content of what is being written in the varied media – Facebook, Twitter, Instagram, Tik-Tok, etc. that are always constantly open to all.

The role of the educator today is to guide towards varied possibilities, raising a warning against dangers and a teaching towards correct usage of the open-media systems that may at times be harmful even if it is not done on purpose. Recently, popularization of the social participation of children has become a very visible trend in the world and a basic task in the development of the social reality based on inclusion, partnership, democracy, community, and co-participation (Jarosz, 2018, p. 198). Korczak believed that the participation of children is instrumental to positive self-esteem enabling a greater achievement level of success which can affect their attitude and behavior inside and outside the classroom. Self-esteem is more likely to be fostered when children have opportunities to build self-confidence through effort, persistence, and the natural development of skills. Korczak says: "It must be remembered that a child's success does not depend exclusively on how adults judge him, but equally, and perhaps in greater measure, on the opinion of other children of his own age. They have a different set of rules governing the assessment of merit and the granting of rights to the members of their community" (Arnon, 1977, p. 135).

Many of the traditional frontal teaching methods disempower children and make it more difficult for them to succeed. In heterogeneous classes, the teacher does not and possibly cannot relate to the needs of all the students. Unfortunately,

administrators and school boards promote the method of directed teaching as they are interested in good results with the school's prestige in mind. Some teachers believe that giving the pupils a free hand in participation will lead to discipline problems. They feel the need to be in full control of the lesson from beginning to end taking upon themselves all the responsibilities that could be shared with the pupils to bring about a more meaningful lesson, a lesson in which "real" learning will take place.

Meaningfulness is the extent to which that which is perceived makes sense or is seen as significant or potentially useful to the student, it is a personal matter. It is affected by one's previous experiences and personal values and a sense of adequacy. Unless the student is able to see some personal relevance or potential usefulness for the information, it is not meaningful, thus not of interest (Frymier, 1985, pp. 13–14).

We believe that learning takes place when a teacher has a shared vision with the pupils, arriving at joint decisions which are acceptable by all concerned. By being part of this partnership process, pupils gain ownership for their input and will be more responsible and caring. It is the duty of the teacher to provide the stimulus that will awaken in each student the required response. For example: In an experiment that we carried out, we enabled the pupils to choose which one out of four teachers they wish to learn with. Leading to this process was preparing the pupils towards the meaningfulness and commitment of their choice. The result of the experiment showed that the learning and the participation of the pupils in the learning process became meaningful and the results were higher in comparison to classes where the teacher was not chosen. At the same time, it made the teacher more committed towards his pupils. This is proof that meaningful learning is not a passive or receptive process. Meaningful learning can be achieved when the learner feels connected to the educator and feels respected. We believe that a positive self-esteem will result when a pupil is happy with the work that s/he is involved in.

Creating a school newspaper in whatever format enables multi-disciplinary interaction. It is a useful tool that can bridge the gaps in heterogeneous classes enabling pupils of varied levels and age groups to succeed in the domain that they feel most competent and confident. By producing such a newspaper as a learning environment, pupils will enjoy the fruit of their outcome that each in his own way contributed to its creation. It can be the vehicle for pupils and teachers to experience meaning and purpose in their school lives and can produce a positive change in the school environment reflecting the values and goals adopted by the school and exemplifying the virtues children learn in the classroom. In an article Korczak wrote for the *Warsaw Courier*, August 26, 1925, a year prior to the first publication of *Mały Przegląd*, he calls for a children's newspaper entitled: *A B C*.

One child – a full and comprehensive world. Two children – three worlds: the world of each individual and that of both together. Lacking in determination, friendship, a quarrel, joy, depression, ... – think of how many worlds are to be found in ten, twenty, thirty kids. Alone, without the assistance of the children you will never get to know these worlds and your educational tasks will never succeed (Korczak, 1978, p. 302).

For pupils with poor academic achievement, the typical classroom is a breeding ground for feelings of incompetence and uselessness. In the past few years, educators have become increasingly aware of the relationship between self-esteem and students' academic performance and social behavior. The best way to counter feelings of incompetence and uselessness is to provide opportunities of participation on a regular basis for pupils to become competent in meeting goals and to become useful. Realistically, providing opportunities for pupils will not miraculously transform them into pupils who excel academically. But it will influence their attitudes about themselves and about their role in school. Producing a school newspaper is another means of benefiting the student in a way that he has the feeling of contributing to the school and the community. Korczak wrote: "If you can diagnose a child's happiness in all its intensity, then you cannot fail to notice that the highest level of joy results from having overcome some obstacle – from a goal attained or a mystery solved. This is the happiness of triumph and the bliss of independence" (Arnon, 1977, p. 38).

Since Korczak truly knew children, he did not idealize them. Korczak knew there are all kinds of children. His deepest belief was that the child, out of a natural tendency to establish an inner balance, tends toward self-improvement when given the chance, freedom, and opportunity to do so. Participation is one of the means to self-improvement. In section 12 of his brochure *The School Newspaper* Korczak wrote:

There are some who find it easy to write. They like and want to write. And there are those who dislike writing. Just as there are people who like to play, some who like to draw, some who excel in learning by heart, solving mathematical problems, to sew, sing, to assist on the farm, care for flowers, to care for young children, or to read books. It is a great joy that not all like the same things (Wolins, 1967, p. 515).

The Newspaper

In the orphanage run by Korczak and Stefa, children and educators gathered on Saturday mornings to read out loud from the newspaper of the orphanage. Korczak regarded the children's newspaper as a window into the child's life enabling us to look at events the child experiences, their problems, thoughts, and feelings. In

1921, five years before the founding of the children's newspaper *Mały Przegląd*, Korczak published his ideas in a pamphlet titled *The School Newspaper*, in which he wrote:

I deeply believe that there is a need for children's newspapers, but these must be periodicals written by themselves. Newspapers which deal with subjects which they find important and interesting, rather than periodicals which contain nothing but stories and poems. And what are the things which children and adolescents find important – they must say this themselves in their newspapers (Wolins, 1967, pp. 503–510).

Korczak gave specific advice regarding each stage of the paper's production: from choosing the chief editor and the editorial staff, to running the editorial meetings, collecting materials, suggesting writing topics, and even awarding prizes to encourage writers. He states that:

In an educational institution without a newspaper the staff seem to me uncoordinated and desperate, pottering and grumbling, going around in circles, leaving the children without orientation and control, proceeding ad-hoc and at random, without tradition, without memories, without a development path to the future. A newspaper links firmly one week to another. It binds the children, the professional staff, and the service staff into an integral whole. Every change, improvement, reform, every short coming and complaint find their reflection in it (Wolins, 1967, pp. 403–404).

Predicting that, in the future, teacher colleges would offer courses in educational journalism, Korczak launched the orphanage newspaper, which he called the *Alphabet of Life* because it linked one week to another and bound the children together. Korczak declared that "With a paper, we'll be able to know everything that's happening. It doesn't matter that we begin with a small handwritten one. Someday we'll type it, maybe even print it" (Lifton, 1988, p. 72). For the teacher who is anxious to understand the child and himself, the newspaper is an excellent regulator of words and actions. It is a vivid chronicle of his work, efforts, blunders, the difficulties which have had to be coped with. It is a certificate of his achievements, a testimony to his activity, a defense against possible charges. It is a priceless research material (Wolins, 1967, pp. 403–404).

One of Korczak's innovations in child-care was a weekly newspaper produced by the children themselves. At the orphanage of which he was the director, the orphans kept a small fact sheet which was read to all the children every Saturday after breakfast in the dining hall of the orphanage where the children were gathered – thus ensuring that everyone was informed. It normally consisted of a main article written by Korczak, articles written by the orphans and counselors, the outcome of the trials, requests, and other information. (Arnon, 1971, p. 43–44). The written

texts were deposited in a specially designated mailbox, and it was the responsibility of the counselors to copy the notes into a notebook.

Korczak felt that institutional newspapers were not sufficient. He wanted to see the publication of a newspaper for all the children, a journal that would answer all their questions and give them a feeling of independence and importance (Cohen, 1978, pp. 72–74). Reaching out beyond these institutions, Korczak founded *Mały Przegląd* as a weekly supplement to the Polish-language Jewish daily *Nasz Przegląd* ('Our Journal') in 1926. The children weekly appeared each Friday for 13 years, initially two pages in length but soon after it expanded to a four-page supplement. The readers of the paper were both Polish and Jewish children and its uniqueness was in the fact that it was produced almost entirely by children. At the outset (1926) the sub-title of the newspaper was *Pismo dla Dzieci i Młodzieży* ('Magazine for Children and Youth') and was changed at the end of March 1929 to *Dzieci i Młodzież* ('Children and Youth'). The Polish word "DLA" meaning "for" was omitted so instead of "A Newspaper for the Children" the new sub-title read *The Children and Youngsters Newspaper* (Poznanski-Hagari, 1978, pp. 347–348)².

There was no set model for *Mały Przegląd's* editions. Most of the articles were written by the kids, some of the articles on the main page were written by Korczak himself. He did not want to have short stories or poetry in the newspaper, and he explains this to the contributors in the 11th edition, December 1926. "The Little Review deals with general topics that all the readers will find interesting. There is not enough room for special articles about exceptional classes therefor, there is a need for school journals. We don't print poetry or short stories as they have a place in the school journal" (Korczak, 1926, p. 1).

The young writers wrote about themselves, raised complaints, asked for advice and help, wrote about problems they faced with their parents and teachers and forwarded ideas and new subjects for the newspaper. Sometimes there appeared an article about a public problem and how it was solved. There were editions on special subjects and at times competitions were announced. There was an attempt to correspond with children from the Land of Israel especially with children from

² Ada Poznanski-Hagari (1909–1999) worked in the orphanage as a training clinical psychologist (counselor) from 1931. She left Warsaw in August 1939, less than a week before the outbreak of the war and prior to completing her PhD titled: "The imagination of children and youth." On re-reading *Mały Przegląd*, Ada's first interest was Korczak's educational approach to all the children. She found that he desired to expand the knowledge of the child through his/her own expressions. The Bulletin board was always filled with current affairs and plans for various projects which drew the attention of the children. She mentions the graphs that Korczak displayed (a count of skirmishes etc.) and the weekly newspaper read by Korczak every Saturday morning to the children.

Kibbutz Ein Harod where Korczak and Stefa Wilczyńska spent time on their visits to Palestine. Unlike other Jewish youth newspapers, Korczak's newspaper was not connected to any educational stream, and he did not call on teachers for help. He explained:

We did not wish to become obligated and wanted to prove that we could manage the newspaper ourselves. We wanted to be masters in our own home. The teacher has his own newspaper. It is likely that the children will see the participation of their elders as a confrontation with their one and only open means of expression, causing a shortly lived newspaper (Korczak, 1978, pp. 61–62).

The 244 issues of *Mały Przegląd* provide a rich source of material on social, cultural, psychological, educational, and national mode of the Jews of Poland during the inter-war period, and especially on the problems they faced. They also illuminate Korczak's progressive and humanistic approach to education. His attitude to the child was imbued with love and respect in equal measure. Igor Newerly, Korczak's closest friend and the man who took over the editorship of *Mały Przegląd* in 1930 writes in his book *Żywe wiązanie* (Newerly, 1966, pp. 315–324) that in Korczak's opinion, youngsters need a newspaper which is produced by themselves. Observing the practice of upbringing, Korczak concluded that adults cherish a myth which maintains that they know best what the child needs most of all. They enjoy the right to manipulate the child for his own good, without asking his opinion. The awkwardness of this situation is experienced by the hero of the novel *When I am small again* who complains: "If only adults would ask us, we could give them some good advice. After all, we know best what we need, we know ourselves better, and spend more time together ... We are experts on our life and our issues" (Korczak, 1958, p. 279).

The estimated child gets self-confidence, especially by creative work, by engagement in social activities and by contributing to a better life by using his creativity. Korczak observed and used the creativity of children to solve problems. Self-organized social systems of an enormous human potential, which is only possible by using very democratic principles, especially the principle of respect of the other person (Edlinger, 1997, p. 169). Korczak reserved an important place for creative learning and creative work at school. He encouraged educators to provide children with possibilities of expressing themselves dramatically, and poetically, through creative writing and in movement. He demanded that the school direct its attention to the child's character, personality, traits, and life rather than to information and academic knowledge alone (Cohen, 1994, p. 167).

In an atmosphere of joint responsibility and self-government, children cared a lot about the opinions of their comrades and staff concerning tasks carried

out, progress in studies or other matters, constituting the life of the group or its individual members. Therefore, much attention was paid to various forms of exchange of views. These included newssheets, meetings of inmates and goodwill plebiscites. The above examples of his main ideas are enough to reveal Korczak's profoundly human attitude, the attitude of an educator creating his own program with mind and heart. Korczak advised teachers to develop and use the class/school bulletin board as he believed that the power of the written word was manifold. "I advise a bulletin board even in cases where the bulk of the children cannot read. Not knowing the letters, they will learn to distinguish their names, develop an appetite for words, feel their dependence on children who can read" (Wolins, 1967, p. 385). Korczak claimed that the bulletin board provided the orphan with an effortless routine answer to questions.

The board opens initiatives for both the teacher and the children. The calendar, the thermometer reading, headlines from the daily paper, a picture, a crossword puzzle. Something of a shopwindow, a child will stop by it whenever he has the time and inclination – just to have a look. Why not put up a list of principal cities, the population of a given city, food prices. Anything may make a hit (Wolins, 1967, p. 385).

Korczak was one of the main personae to actively deal with the idea of nurturing democratic aspects in education. He worked towards having a just community whose young citizens would run their own parliament, court of peers, and newspaper. In the process of working together, they would learn consideration and fair play, and develop a sense of responsibility toward others. In helping his orphans to respect others, a first step toward gaining self-respect, Korczak was a pioneer in moral education. In all his work with children, Korczak strove to serve more as facilitator and guide, relying on the natural abilities of the young to carry the burden of action. He strove to instill in his charges the ideas that the responsibility for their actions lay with them by participation, that placed in situations that challenged their behavior children would be able to cope, and that the best way to prepare children for life was to have them experience situations that were real. For Korczak a newspaper was the conscience of the community. It was one of the means of communication for rational thinking that gave an even balance between the staff and the kids.

Korczak gives a list of topics he feels that pupils will be interested in. These are sample topics and not core subjects. His list juxtaposed with the titles of the headlines found in *Mały Przegląd* (December 1926; December 1936) and *Israeli School Journals* (December 2005) shows an extremely close correlation, indicating how his ideas and the subjects that the pupils chose and choose to write about

have not changed. The only additional area worthy to be mentioned is the field of computers (Tsur, 2005, p.154, see: Appendix 1).

Conclusion

In the past few years, youth newspapers at Israeli schools have taken a turn due to technological progress and new and modern media possibilities. Likewise, Korczak's promotion of progressive educational techniques included real opportunities for youth empowerment in a democratic set-up. Korczak deals with the reform of almost the whole system of caring for, bringing up and educating children. All his activities and work had deep philosophical, ideological, and ethical sources. He went very far in his views, intentions, plans and activities. Throughout human history, children have suffered injustice. Their life was not important. Their voice was unheard. The Convention on Children's Rights adopted by the UN in 1989 created a commitment of 196 States to care for the rights of the children (Articles 12; 13; 17; 28; 29; 31). However, the emancipation of children is still a challenge to us.

School leaders can create a school culture conducive to learning by shaping the instructional climate and using activities and symbols to communicate goals. School restructuring that creates a positive psychological environment also influences student motivation. School leaders can create this environment by establishing policies and programs that: stress goal-setting and self-regulation, offer student choice, reward personal bests, foster teamwork, and teach time management skills. A school's organizational structure is another influence, which can offer intrinsic rewards and enhance student autonomy. School leadership can also promote motivation by demonstrating a school value system that creates consensus around goals related to motivation and achievement. Much can be learnt from non-educational settings which can be applied to education.

Let the child get to know the world s/he lives in, the country s/he inhabits, the people with whom s/he is bound in life, let her/him get to know every facet of life. The obligations it places upon us all, let her/him interpret it with her/his heart – and s/he will truly be a human being (Korczak, 2018, p. 89).

References

- Arnon, J. (1971). *Szitato hahinuchit shel Korczak [Korczak's educational method]*. Tel Aviv: Ocar Hamore.
- Arnon, J. (1977). *Who was Janusz Korczak*. Tel Aviv: The Ministry of Education.

- Cohen, A. (1978). Janusz Korczak. In: *Shaalim* 14, Pedagogical Library for Counselors, Jerusalem: Hahistadrut Hacionit.
- Cohen, A. (1994). *Lihot Shemesh, Lichiot Or [Education as love]*. Tel Aviv: Ach.
- Edlinger, V. (1997) Aspects of universal importance of Janusz Korczak's education. *Dialogue and Universalism*, 9–10, 169–170.
- Frymier, J. (1985). *Motivation to learn*. West Lafayette, IN: Kappa Delta Phi.
- Jarosz, E. (2018). Children's citizenship – between children's rights and reality. *Pedagogika Społeczna*, 4(70), 195–206.
- Korczak, J. (1926). Artykuł wstępny. *Mały Przegląd*, 346, 17.12.1926, p. 1, www.polona.pl.
- Korczak, J. (1958). *Haiton Bebieť Hasefer [The School Newspaper]*. Tel Aviv: Niv.
- Korczak, J. (1978). *Dat Hajeled [The child's religion]*. Tel Aviv: Hakibutz Hameuchad.
- Korczak J. (2018). *How to love a child and other selected works*. Vol. 1–2. London, Chicago: Valentine Mitchell.
- Korczak, J. (1978). *Pisma wybrane*. Vol. 2. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Lifton, B.J. (1988). *The king of children*. New York: Schocken Books.
- Newerly, I. (1966). *Żywe wiązanie [The living connection]*. Warszawa: Czytelnik.
- Poznanski-Hagagri, A. (1978). Janusz Korczak as editor of a children's newspaper. *Hachinuch, quarterly for pedagogy and psychology*, 50(3–4), 154–158.
- Tsur, A. (2005). *The effect of preparing a youth/school journal on pupil's self-esteem and democracy at school*. Unpublished doctoral thesis. Budapest: Eotvos Lorand University.
- Wolins, M. (1967). *Selected works of Janusz Korczak*. Warsaw: The Central Institute for Scientific, Technical and Economic Information.

Appendix 1. Comparing the contents of *Mały Przegląd* (December 1926; 1936) and *Israeli School Journals* (December 2005)

In the research conducted by Avi Tsur (2005) one section was the listing and comparing of “topics” that of *Mały Przegląd* juxtaposed to a list from *Israeli School Journals*. As can be seen there is a close correlation between the two.

Mały Przegląd	Israeli School Journals
A story from Korczak	
Letters to the editor	Letters to the editor
Requests / answers	Requests
Picture contest	Contest
Advertisement	Advertisement
Announcement	Announcement
Hannuka – the Festival of Light	Hannuka – the Festival of Light
Library of Jerusalem, Palestine	

Mały Przegląd	Israeli School Journals
Adults corner	
Things from the past	This month 35 years ago
Interview	Interview
Local News (different towns)	News
Sport	Sport
My dreams	My dreams
Famous people	Famous people
Letters from abroad	
Other opinions	My opinion
Criticism	Criticism
Quiz / puzzles	Quiz / puzzles
Trips	Trips
My life	My life / Who and what
Music	The annual hit-parade
Editors corner	Editors corner
New year greetings	Congratulations / thank you notes
Important matters	The story of my immigration
Sex education	Sex education
Politics	9 years to the assassination of Rabin
	Drug education
	Computer news
	Recipe
	Scandal

Anna Kamińska-Malandain

*Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie**

E-mail: anna.kaminska-malandain@up.krakow.pl

ORCID: 0000-0003-3717-6985

Szkoła pracy – aktualny namysł nad teorią i praktyką Janusza Korczaka i Marii Montessori**

Summary

THE SCHOOL OF WORK – CURRENT CONSIDERATION OF THEORY AND PRACTICE
OF JANUSZ KORCZAK AND MARIA MONTESSORI**

The aim of my research is depiction of philosophical context of thought and the art of Korczak and Maria Montessori, exploring their philosophical inspirations and references. I would like to present Korczak and Montessori as critical thinkers. The main research inquiry which I formulate in this article is whether reflections of Korczak and Montessori are current today, especially those concerning education, but also widely comprehended social life. However, in the article I also ask philosophical questions: What kind of world do we wish to show those, who will be here after us, the adolescents? Why do we work and fight? What is the most important for us? What is the meaning of our lives? The method of my research is comparison and comparative analysis of texts which constitute the source of further unassisted investigation. In conclusion I state that reflections of Korczak and Maria Montessori in the matter of value and dignity of work, as well as education for peace – still frequently depicted as controversial and perceived as exaggeration or utopia – refer to our contemporary times, in which humanity struggles with the problems of war, epidemic, nationalism, violence, poverty and exclusion. In reference to those two pedagogists, doctors and thinkers, we may assume that by understanding the past we build our future, as returning to their reflections and directions is connected with the matter of the future of children around the world. Currency and scientific innovation of the article consists in, on the one hand, in-depth philosophical reflection over the thought and art of Janusz Korczak, and on the other, particularisation of philosophical reflection in the field of upbringing.

Keywords: Janusz Korczak, Maria Montessori, child, the school of work, education for peace, philosophy

* Adres: ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

„Prawdą, Pracą, Pokojem”
(po hebrajsku: *Emet, Awoda, Szalom*)
(Korczak, 2021b, s. 41).

Człowiek buduje siebie przez pracę.
Nic nie może zastąpić pracy w razie jej braku,
ani dobrobyt, ani uczucie
(Montessori, 2018, s. 242).

W czym tkwi aktualność teorii i praktyki Janusza Korczaka i Marii Montessori? W odniesieniu do tych dwojga pedagogów, lekarzy i myślicieli, zawiera się ona w powiedzeniu: rozumiejąc przeszłość – budujemy przyszłość. Wracanie do ich refleksji i wskazówek ma bowiem związek z kwestią przyszłości dzieci na całym świecie. Moim zdaniem, myśl Korczaka oraz Montessori jest szczególnie aktualna właśnie teraz, gdy w wyniku problemów ekologicznych oraz społeczno-ekonomiczno-politycznych, dziecko bywa pierwszą ofiarą kryzysów, gdy ciągłość procesu wychowania i uczenia się jest naruszona, gdy tak wielu przerażonych i sponiewieranych ludzi zmuszonych jest uciekać przed wojną. Nawet więcej, zauważam, że Korczak i Montessori są młodzieńczy, ich myśli są świeże i przemawiają szczególnie do młodych – w tym także, a nawet przede wszystkim, do młodych duchem. Chcę zestawić kilka myśli Korczaka i Montessori – skupiając się zwłaszcza na niezwykle ważnej dla obojga i bardzo aktualnej kwestii wartości pracy oraz edukacji dla pokoju.

Wartość pracy

Korczak, zarówno w swojej teorii, jak i praktyce pedagogicznej – i nie tylko pedagogicznej – podkreślał wagę i wartość pracy. Chciał wypracować „teorię najważniejszej i najmniej jeszcze cenionej nauki: nauki o pracy” (Korczak, 1998f, s. 57). Nawiasem mówiąc, nie był w tym odosobniony. Przypomnijmy, że przełom wieków XIX i XX znamionuje radykalna krytyka tradycyjnej, antydemokratycznej, „skoszarowanej” szkoły zmuszającej przede wszystkim do biernego przyswajania wiedzy przez ucznia. Przykładem takiej bezkompromisowej krytyki szkoły tradycyjnej była głośna wówczas na całym świecie książka szwedzkiej pisarki i nauczycielki Ellen Key, *Stulecie dziecka* (1900, wyd. polskie 1928). Do tego właśnie radykalnego nurtu krytyki szkoły, mającego przeważnie charakter postępowy społecznie, przynależy zarówno Korczak, jak i włoska lekarka i rewolucyjna pedagog Montessori. Równoległe z nurtem krytyki narastał w świecie reformatorski ruch pedagogiczny postulujący zbliżenie szkoły do życia dziecka, do jego natury i doświadczenia. Ruch ten wyraził się – w teorii i praktyce edukacyjnej – licznymi i głośnymi koncepcjami

oraz instytucjami tzw. nowych szkół, szkół działania i aktywności dzieci i młodzieży oraz różnymi odmianami tzw. szkół pracy. Tendencje reformatorskie w duchu szkoły pracy dzielili również, m. in. angielski pionier ruchu spółdzielczego Robert Owen, amerykański filozof pragmatysta, czołowy przedstawiciel amerykańskiego progresywizmu i twórca szkoły pracy, John Dewey.

Trudno nie zauważyć, że Korczakowska koncepcja „szkoły życia” znacząco przypomina eksperymentalny ośrodek robotniczy założony przez angielskiego utopistę Roberta Owena w Szkocji w 1800 r., gdzie nauczanie było połączone z udziałem dzieci w pracy. U Korczaka pierwowzór opisu tego rodzaju urządzeń społeczno-wychowawczych znajdujemy już w pierwszej powieści *Dzieci ulicy* z 1901 r., gdzie hrabia Zarucki w swoim majątku buduje m.in. szpital, zakład poprawczy dla dziewcząt, miejsca pracy i zabaw dla dzieci ulicy, całą „Kolonie Zarucką”.

Opis i urządzenie Korczakowskiej szkoły życia przypominają również eksperyment szkolny, tzw. *Laboratory School* Deweya, powstały w latach 1896–1904 przy uniwersytecie w Chicago, oparty na zasadzie *learning by doing* (nauczania przez działanie). Szkoła ta była wówczas głośna w świecie jako ośrodek rewolucjonizujących innowacji dydaktycznych i badań naukowych. Miała być ogniskiem własnego życia dziecka i ustawiczną „rekonstrukcją” całości życia społecznego. W praktyce oznaczało to przejście od pedagogiki wiedzy gotowej do „wiedzy czynnej”, zdobywanej przez samodzielne działanie i we własnym doświadczeniu. Był to więc zwrot od „przedmiotu nauczania” do całej różnorodności bezpośredniego doświadczenia życiowego dziecka. Dlatego też w szkole chicagowskiej nauczanie przeniosło się z klas z ławkami szkolnymi – traktowanymi jako narzędzie „tortury dziecka”, do pracowni, warsztatów, laboratoriów, bibliotek, na boiska, do ogrodów itd.

Korczak był w pełni świadom tego, „jak wielu miał w tej dziedzinie poprzedników” (Korczak, 1998f, s. 27). Podobnie wychodził z założenia, że praca jest stwórczynią człowieka jako istoty niezależnej i społecznej, że poprzez nią każdy człowiek, w tym także człowiek-dziecko kształtuje swoją osobowość, a także wpływa na innych. Znane jest jego zdanie z artykułu *Teoria a praktyka*: „W zmęczeniu hartuję się i dojrzewam. Praca jest najcenniejszą częścią treści mego życia najbardziej osobistego” (Korczak, 1958, s. 302). Nieprzypadkowo w swojej *summie* pedagogicznej *Jak kochać dziecko* Korczak notuje: „Rok budowy Domu Sierot był rokiem znamienym. Nigdy lepiej nie rozumiałem modlitwy pracy i piękna realnego działania” (Korczak, 1993a, s. 261). Z tym wiąże się, wielokrotnie przez niego przywoływana, na przestrzeni wielu lat, w różnych kontekstach rozważana kwestia powołania – która, wbrew pozorom, również nadal pozostaje aktualna – co uświadamiają mi m.in. studenci.

Pomimo iż warto by było rozwinąć ten temat, wyznaczone ramy artykułu nie pozwalają na to. Ograniczę się zatem jedynie do stwierdzenia, że nie tylko

w czasach Korczaka panował – w gruncie rzeczy nadal pokutuje – pogląd, że „powołanie – to rzecz piękna, ale dla ludzi bogatych”. Pada ono w rozmowie bohatera felietonu *Dziwak* (Korczak, 1994b, s. 247–251) opublikowanego w „Czytelni dla Wszystkich” w 1900 r., którą ten absolwent gimnazjum odbywa z własnym stryjem. Stryj wygłasza je w odpowiedzi na deklarację, że bratanek, wbrew planom rodziny, która chce mu zorganizować protekcję w świecie prawniczym, chce studiować medycynę, gdyż czuje powołanie. Nazwano go błaznem, głupcem, niedołągą i dziwakiem. Podobnie za dziwactwo uznano to, że gdy mu swatano bogatą pannę, sprzeciwił się, uznając, iż małżeństwo nie jest handlem. Kończy swój felieton zawołaniem: „Boże, daj nam takich dziwaków-dołągów jak najwięcej” (Korczak, 1994b, s. 251). Natomiast w artykule w 1902 r. pisze: „Dręczy mnie trudne pytanie, czy dziś, aby być wielkim – potrzebny jest umysł głęboki i subtelne wyczucie, czy też – wystarczą stosunki w prasie” (Korczak, 1998c, s. 518).

Krytyka protekcji – do której Korczak wielokrotnie wracał, w rozmaitych kontekstach, także stanowi ważny i aktualny wątek jego myśli, połączony także z kwestią powołania lub jego braku. Oto w felietonie „Kolców” z 1903 r. „Hen-Ryk” pisze z ironicznym sarkazmem, jak to „Kopciuszek-Zasługa popłakuje w kącie”, a „machocha-Protekcja” dumna, uśmiechnięta i cyniczna, „prowadzi na deptak życia” swą rozkapryszoną, łakomą, leniwą i samolubną czeredę. „Czybyście uwierzyli, że są ludzie, którzy się przez protekcję rodzą, przez protekcję kończą szkoły, przez protekcję żenią, przez protekcję żyją, przez protekcję płodzą dzieci i bodaj czy nie przez protekcje umierają” (Korczak, 1994g, s. 358–360). I kończy swój satyryczny felieton propozycją „wypracowania ustawy towarzystwa wstrzemięźliwości protekcyjnej” (Korczak, 1994g, s. 160).

Korczakowska szkoła życia miała zapobiec temu, aby życie człowieka było sumą nie powiązanych wzajemnie przypadków, miała uchronić od marnowania zasobów ludzkiego ducha i od grożącego ludzkości zwyrodnienia. Dlatego też w swojej szkole Korczak chce wypracować „teorię najważniejszej i najmniej jeszcze cenionej nauki: nauki o pracy” (Korczak, 1998f, s. 57). Ponieważ, jak zauważa, w rzeczywistym układzie stosunków, praca nie jest celem pracownika, lecz tylko środkiem do osiągnięcia innych celów, czyli zysku, wpływów, odznaczeń, co z kolei ma otworzyć „drogę do łatwych i dużych zysków dzieciom moim, dzieciom mojego brata i protegowanym jego kochanki. I oto w tym bagienku drepcze w kółko oglupiała ludzkość” (Korczak, 1998f, s. 30–33). „A przecież – pisał Korczak – praca, czynność – to synonim życia – życia zdrowego, normalnego, jędrnego. [...] My zachętę i nagrodę czerpiemy z samej pracy” (Korczak, 1998f, s. 33). Korczakowska szkoła życia „uczy rzeczy niebywałej: kochać pracę” (Korczak, 1998f, s. 33). Lecz jest ona „przedmiotem szykan i szyderstw przeuczonych teoretyków i niedouczonej praktyków wychowania” (Korczak, 1998f, s. 33).

Korczakowska krytyka szkoły

Warto zatrzymać się dłużej na Korczakowskiej *Szkole życia*. Ta „powieść fantastyczna” z 1907–1908 r., zawierająca wizję szkoły wyzwolonej spod dyktatu konserwatywnych idei, nie jest zbyt znana – podczas gdy stanowi ważne ogniwo w rozwoju Korczakowskiej myśli społeczno-pedagogicznej. Odsłania bardzo wyraźnie genezę i założenia jego koncepcji pedagogicznej, ukazując zarys systemu wychowawczego, który w kilka lat później (w 1912 r.) zaczął realizować w Domu Sierot. Przypomnijmy dla porządku, że *Szkoła życia* ukazywała się odcinkami najpierw w „Przeglądzie Społecznym” w 1907 r., następnie w „Społeczeństwie” w 1908 r. Oba pisma były tygodnikami „naukowo-literackimi, społecznymi i politycznymi” i w latach 1906–1907 oraz 1908–1910 stanowiły kontynuację tygodnika „Głos”. Gdy w 1901 r. „Głos” objął Jan Władysław Dawid, uczynił z niego pismo lewicy społecznej, jedno z najbardziej radykalnych spośród pism warszawskich ówczesnego czasu. Po zlikwidowaniu „Głosu” w końcu 1905 r. przez władze carskie, jego linię – obrony idei wolnościowych i demokratycznych, obrony ludzi pracy oraz niezależnego badania i krytycznej myśli – utrzymywały „Przegląd Społeczny” (1906–1907), a następnie „Społeczeństwo” (1908–1910). Korczak współpracował tak z „Głosem”, jak z „Przeglądem Społecznym” i „Społeczeństwem”, publikując w tych tygodnikach szereg artykułów, w których wyrażał swe postępowe poglądy pedagogiczne i społeczne.

Szkoła życia objawia myśl krytyczną młodego, 28–29-letniego Henryka Goldszmita, jego próbę alternatywnego myślenia i widzenia rzeczywistości oraz przyszłości społeczno-edukacyjnej. Oprócz wątków utopii, powieść ta jest traktatem społecznym i politycznym współbrzmiającym z treścią publicystyki jego własnej oraz innych autorów „Głosu”, „Przeglądu Społecznego” i „Społeczeństwa” i zawiera dosyć aktualną, jak się okazuje, krytykę szkoły.

Zarys tej krytyki Korczak przedstawił w 1904 r. w „Głosie”, w artykule *Szkoła współczesna*. Wyszedł od stwierdzenia, że nie da się i nie powinno się odłączać szkoły od życia. Przeciwnie, w szkole powinny być stworzone warunki, które sprzyjają rozwojowi życia. Dlatego krytykuje „banalny frazes”, że „szkoła ma za zadanie kształcić, a rodzina – wychowywać”. Między innymi dlatego, że jego zdaniem: „mózg i serce nie stanowią dwóch odrębnych pudeł, worków czy magazynów, z których jeden jest składem nabytych wiadomości, a drugi – oranżerią zaszczerpionych cnót charakteru. Szkoła zarówno uczy i wychowuje” (Korczak, 1994f, s. 119).

Korczak odnosi się szczególnie krytycznie do faktu, że „armie kosztują więcej niż szkoły, żelazne rupiecie – niż przyszli obywatele, przyszli ludzie. Szkoła współczesna i w budżecie, i w celach swych jęczy pod jarzmem militaryzmu [...]” (Korczak, 1994f, s. 119). W ten sposób, jak zauważa, przy użyciu zasobów material-

nych i moralnych realizuje się cele nie mające nic wspólnego z nauką i edukacją. W efekcie młodzież, ze szkodą dla zdrowia i charakteru, skazana na niwelacyjny wpływ szkoły, trwoni swe najpiękniejsze i najwdzięczniejsze lata na czekanie w bezmyślnym odrętwieniu na papier. Uczy się zubożnienia, zamykania oczu na istotę rzeczy. Uczy się, jak nie rozmieć, nie uświadamiać sobie „wszystkich krzyżujących niedomogów, przeczeń i zbrodni współczesnego życia” (Korczak, 1994f, s. 121). Szkoła nie daje ogólnego wykształcenia budzącego dążenie do prawdy i sprawiedliwości, bo „takiego właśnie ogólnego wykształcenia nie daje i dać nie może szkoła kapitalistyczna, której zadaniem jest utrzymanie za wszelką cenę wygodnego dla sfer uprzywilejowanych *status quo*” (Korczak, 1994f, s. 121). Tymczasem, jego zdaniem, zadaniem szkół średnich jest nie tyle nawet nauka, ile rozbudzenie młodego człowieka i przygotowanie do dojrzałego życia. A dojrzałym jest „ten, kto wie, po co żyje, jaki jest jego stosunek do ogółu ludzi i historii ludzkości – i w myśl tego postępuje” (Korczak, 1994f, s. 121).

Kontynuację tych refleksji znajdujemy w Korczakowskiej *Szkole życia*. Autor stawia pytanie, czy musi być tak, jak jest, czy nie może być inaczej? A jeśli inaczej być nie może, to co warta jest nauka? Jeśli natomiast może być inaczej, to dlaczego nie postarają się o to „ci szkolni uczeni ludzie?” (Korczak, 1998f, s. 18). Innymi słowy, mamy do czynienia albo z okropną pomyłką, albo z karygodnym kłamstwem. „Na całą szkołę patrzałem jak na dom wariatów” (Korczak, 1998f, s. 19) – wyznaje autor *Szkoły życia*. Wszak jest to także życie, ale życie sztuczne, fałszywe, na niby, „nieczyste, pełne obaw, niechęci, nieżyczliwości i kłamstwa – życie małych niewolników, dozorowanych przez nieuczciwych i znudzonych urzędników, dziwaków i półwariatów” (Korczak, 1998f, s. 19). Zapełnia się umysł tym, co go tępi, zamiast uszlachetniać charakter, psuje się go. Dzieci głupieją nad martwymi formułkami, których sensu nie rozumieją, „karłowacieją, gnuśnieją, ślepną!” (Korczak, 1998f, s. 20). Nie uczy się ich życia społecznego, a raczej urządza się „wyśmiewisko z pracy społecznej” (Korczak, 1998f, s. 20). Pokazuje się rośliny i zwierzęta ze wszystkich części świata, „ale tego, co dla ludzi najważniejsze – ludzie sami, których przede wszystkim znać trzeba – o tym szkoła nie myślała” (Korczak, 1998f, s. 21). W niezwykle ostrym tonie Korczak zaznacza, że głównym, „obludnym przeciwnikiem” szkoły życia jest „szkoła klerykalno-burżuazyjna”, „szkoła niewolników i nieuczciwych urzędników, histeryków i błędnych owiec”, „szkoła kompromisów i pośredniej lichoty”, „z obludną modlitwą przed i po tresurze gnuśnej, sześciogodzinnej, znieprawiającej”, która nie dopuszcza do żadnej niepodległej myśli. Jak najsurowiej ją potępia, nazywając w gniewie: „lichwiarzem-pijawką”, „ładacnicą bezwstydną, sprzedajnym kłamcą, płatnym ciemną dziećmi”. „Dlaczego uczysz wszędzie paplać trzema językami, a myśleć – żadnym? O, szkoło jezuicka – klesza, szlachecka, burżuazyjna – nabożnisiu samolubny, twierdzo przesądów, krzewicielko miedzianych

zasad – służyłaś zawsze niskim celom, garści mocną pięść mających bandytów, a nigdy ludowi i nauce...” (Korczak, 1998f, s. 21–22). Te słowa Korczaka bardzo mocno korespondują ze stwierdzeniem Blaise’a Pascala, wypowiedzianym już w XVII w., że uczy się ludzi wszystkiego, tylko nie tego, jak być ludźmi (Pascal, 2008, s. 49).

Korczakowska krytyka zobojętnienia poznawczego

Korczakowska krytyka szkoły dotyczy, między innymi, nader aktualnej kwestii zobojętnienia poznawczego. Chodzi mianowicie o – bardzo silnie obecną także we współczesnej filozofii postmodernizmu – niewrażliwość na racjonalne argumenty, zatrzymanie refleksji, pozbycie się świadomości i wewnętrznego namysłu, eliminację indywidualnego i społecznego rozumu. Utożsamianie słowa „rozum” z rozumem instrumentalnym i subiektywnym oraz z myślą jednowymiarową i racjonalnością technologiczną, z rozumem menedżerskim. Pomijanie różnicy między myśleniem, którego celem jest manipulowanie, a myśleniem dążącym do zrozumienia. Z zagadnieniem tym wiąże się pojęcie intelektualizmu etycznego reprezentowanego przez starożytnych, klasycznych filozofów z Sokratesem na czele – głoszących, że niemoralnym jest nie dążyć do wiedzy, zadawałać się pozorem, niewiedzą i ignorancją oraz ulegać ślepych, zbiorowym emocjom.

Aktualność myśli Korczaka tkwi m.in. w tym, że obecnie zachodzi już nie tylko potrzeba, ale wręcz konieczność myślenia, które zachowało humanistyczną wrażliwość, które troszczy się o człowieka i potrafi odróżnić człowieczeństwo od nie-ludzkości – takiego właśnie, jakie znajdujemy u autora *Szkoły życia*. Korczak zauważa, że „wszyscy od dzieciństwa tak byli tresowani właśnie, żeby nie myśleć” (1998f, s. 102). Gdy nauki społeczne obnażają coraz bardziej niepokojącą, czasami wręcz tragiczną sytuację, zleca się napisanie „nieszkodliwych” podręczników, z których by uczeń jak najmniej zrozumiał otaczającą go rzeczywistość, „i najbardziej sennym głosem powtarzał: jest popyt i podaż; między popytem i podażą istnieje następujący stosunek...” (Korczak, 1998f, s. 23). Uważa się bowiem, że podręcznik nie powinien budzić pytań, roziskrzać wzroku, przyśpieszać bicia serc młodzieńczych, pobudzać skrzydeł do lotu. W wyniku tego, uczeń poza szkołą szuka tego, co jak najbardziej sensacyjne, uderzające i powierzchowne, „traci dążenie do doskonałości się, zdolność samodzielnego sądu” (Korczak, 1998f, s. 23). A przecież, podkreśla Korczak: „patrzeć – pytać się – odpowiadać na pytania – to treść życia, to treść naszej nowej pedagogiki...” (1998f, s. 115).

To samo podkreślała Montessori, oburzając się, że „odbiera się apetyt na wiedzę, zanim dzieci zaczynają się nią żywić” (Montessori, 2019, s. 96), że szkoła jest miejscem, w którym jeden udaje, że uczy wielu, a obie strony cierpią. Tymczasem dzieci wykazują ogromne zaciekawienie filozoficznymi tematami: „Wkraczają na

obszary wiedzy, które dotąd uważano za niedostępne dla dzieci [...]” (Montessori, 2021b, s. 8). Z tego względu Montessori uważała, że edukacja dziecka nie powinna zaczynać się od wkuwania suchych danych, lecz od „wznioślejszych koncepcji natury filozoficznej, ujętych w odpowiedni sposób, dostosowany do psychologii dziecka” (Montessori, 2021b, s. 21). Trzeba tylko „zasiać w dziecku życie zamiast teorii, żeby pomóc mu w rozwoju psychicznym, emocjonalnym, a także fizycznym, a zatem musimy przedstawiać ważne i wzniosłe idee ludzkiemu umysłowi, który wydaje się nam nieustannie gotowy na ich przyjęcie, gdyż domaga się ich coraz więcej” (Montessori, 2021b, s. 10–11). Do tego potrzeba zrozumienia, że wyobrażenia rozwija się wraz z inteligencją, a inteligencja wraz z działaniami manualnymi. Montessori powołuje się na Bergsonowskie pojęcie *élan vital* (fr.), pędu życiowego, swoistej woli życia motywującej dziecko do doświadczania i poznawania świata „W świetle tych faktów jakże jałowe, a wręcz szkodliwe wydaje się kucie do egzaminów!” (Montessori, 2021b, s. 17). Według Montessori to, co przedstawia się dziecku powinno być piękne i jasne, poruszać jego wyobraźnię i rozniecać miłość mądrości. „Dziecko powinno kochać wszystko, czego się uczy, ponieważ jego rozwój umysłowy i emocjonalny są ze sobą powiązane. [...] Gdy roznieci się w nim tę miłość, znikną wszelkie problemy, z jakimi mierzy się pedagog. Wielki włoski poeta Dante powiedział: *La somma sapienza e il primo amore*, czyli „najwyższa mądrość to pierwsza miłość” (Montessori, 2021b, s. 18). Dzieci potrafią kochać pracę umysłową. Gdyby rodzice i wychowawcy nie gasili w nich tej miłości poznawczej, a raczej sami byli zdolni się jej od nich uczyć, ludzie staliby się bardziej ludzcy i nie dążyliby do brutalnych wojen. Żywiliby także większy szacunek dla odkrywców i badaczy, od których otrzymali i wciąż otrzymują liczne wynalazki, z których wszyscy, nawet nie zdając sobie z tego sprawy, czerpią korzyści. Montessori, podobnie jak Korczak nawołuje, aby zwracać uwagę dzieci na twórców i odkrywców ukrytych przed światłem sławy, a przez to rozpałać w nich miłość do ludzkości, świadomość jej godności i wartości. Aby móc to czynić, trzeba najpierw samemu umieć zachwycić się owymi prometejskimi posiadaczami płomienia, który oświecił ludzkości drogę rozwoju. Niestety większość ludzi, w tym także intelektualistów, czyni niewielkie postępy w świecie autentycznej myśli i patrzy z wrogością na każdą ideę, która podważa ich konformistyczne poczucie bezpieczeństwa i swobodę korzystania z przywilejów. Tym większy podziw należy się więc tym, którym wewnętrzny impuls nakazuje podejmować działania stojące w sprzeczności z ich osobistą wygodą i życiowym komfortem.

W *Szkole życia* młody Korczak zauważa, że z jednej strony, tworzy się warunki, w których nie sposób się rozwijać, a z drugiej strony wprowadza się cenzurę która ma zasłonić młodym ludziom prawdę życia społeczno-politycznego. Zamyka się przy tym oczy na fakt, że młodzież, choćby na przekór zakazom szkoły, patrzy

i myśli. „Jakiż więc ich sens pyta Henryk – komu są potrzebne [takie szkoły], komu przynoszą pożytek? I kogo zdradzają?” (Korczak, 1998f, s. 24).

Korczak marzy, aby w jego szkole rośli „wolni ludzie, którzy szanują człowieka” (Korczak, 1998f, s. 25), nie używają drugiego jako niewolnika, których „obchodzi nie tylko własny żłób, ale i dola wszystkich ludzi – ludzkości. Bo człowiek tym się różni od bydłęcia, że ciągle pragnie się doskonalić: bada, szuka, ulepsza” (Korczak, 1998f, s. 29). Szkoła ta ma uczyć „uczuć społecznych, szlachetnych aspiracji, budzącego zachwyty rwania się ponad poziom filistersko-dorobkiewiczowskiej wegetacji” (Korczak, 1998d, s. 345), o których Korczak pisał w felietonie z 1903 r. – *Kocham ludzi*. Korczakowska szkoła życia miała uczyć wychowanków „pogardzać brudnymi, krwawymi pieniędzmi, a szanować człowieka i naukę” (Korczak, 1998f, s. 70). Miała uleczyć, jak to określał: „impotencję miłosierdzia, zaostriżyć stępione uczucia miłości bliźniego” (Korczak, 1998f, s. 346). Ponieważ, jak zauważał, świat opanował i spętał „niepokonany mocarz: Giełda”. „I wiedzę rzucono na rynek i poczęto sprzedawać na metry i kilo – jak ryż albo sukno – po cenie, którą rynek regulował” (Korczak, 1998f, s. 118). W wyniku tego powstała „bezwzględnie ślepa szkoła [...], bezmyślnych bajek i myślowych łamańców cyrkowych” (Korczak, 1998f, s. 120), która uczy nie rozumieć języka życia. I tutaj Korczak dochodzi do głównej tezy *Szkoły życia*, która jest prawdopodobnie także jedną z istotniejszych tez jego filozofii życia i wychowania: „Bo nie umiemy wiązać tego, co widzimy, z tym, co czytamy; bo jedno dla nas jest życiem, a drugie – książką; bo szkoła uczy nas tego właściwie, co z życiem nie ma najmniejszego związku [...]” (Korczak, 1998f, s. 231).

Montessori: człowiek buduje siebie poprzez pracę

Nieprzypadkowo ponadczasowe refleksje Korczaka na temat wartości pracy korespondują z rozważaniami starszej od niego o osiem lat Marii Montessori, włoskiej lekarki i słynnej pedagog, która w 1907 r. założyła *Casa dei Bambini* dla dzieci wywodzących się z jednej z najbiedniejszych dzielnic Rzymu – San Lorenzo. „Zadaniem wychowawcy jest współdziałać normalnemu rozwojowi, usuwać przeszkody stojące na drodze do normalnego rozwoju – i leczyć” (Korczak, 1998f, s. 42) – to zdanie Korczaka ze *Szkoły życia* równie dobrze mogłaby napisać Montessori. Według niej praca jest najbardziej wyróżniającą cechą człowieka, jedną z najistotniejszych funkcji życiowych i jednym z podstawowych życiowych instynktów umożliwiających organizację osobowości dziecka. Podkreślenie ważności pracy stanowi jeden z kluczowych elementów montessoriańskiej pedagogiki. Czytamy w książce *Sekret dzieciństwa*: „Człowiek buduje siebie przez pracę. Nic nie może zastąpić pracy w razie jej braku, ani dobrobyt, ani uczucie. [...] Dziecięcy instynkt potwierdza, że praca jest nieodzowną skłonnością ludzkiej natury, instynktem cechującym

gatunek” (Montessori, 2018, s. 242). A jednak, jak konstatuje włoska pedagog, całkowicie zgadzając się z Korczakiem, praca została odrzucona przez dorosłego, nie darzy jej szacunkiem. Opiera ją bowiem na fałszywej podstawie. Z powodu żądzy posiadania, władzy, hipokryzji i monopolu, praca została przekształcona w działalność przymusową, ciężką i niewdzięczną, generującą silne bariery psychiczne.

Gdy jednak, w wyjątkowych okolicznościach, praca łączy się z autentycznym, głębokim impulsem, staje się absorbująca i trudno jej się oprzeć, daje satysfakcję, stanowi podstawę zdrowia i regeneracji. Człowiek włada wówczas mocą umożliwiającą mu realizację własnej indywidualności. Taka jest praca wynalazcy, badacza czy artysty, ale nie tylko. Może to być także jak najskromniejsza praca ogrodnika czy krawca. Takie impulsy powodują rozwój cywilizacji, która z kolei prowadzi do rozwoju podstawowych cech normalnego instynktu pracy, będącego fundamentem ludzkiego środowiska życia.

Czego możemy się nauczyć z pracy dziecka?

Montessori zauważa, że dorosły człowiek, który tylko w wyjątkowych przypadkach podchodzi poważnie do zagadnienia pracy i powołania, mógłby się niemało nauczyć od dzieci – gdyby tylko chciał się uczyć, gdyby zdobył się na Sokratejskie *wiem, czego nie wiem* i pochylił się nad intelektualną i moralną potencją tkwiącą w dziecku. „Do społeczeństwa jeszcze nie dotarło, że dziecko może przyjść nam z pomocą, może stać się naszym światłem, nauczycielem, rozwiązaniem zmagmatowanych problemów” (Montessori, 2019, s. 44) – czytamy w książce *O kształtowaniu się człowieka*.

Dziecko, ludzkość i wszechświat są ze sobą powiązane – stwierdza Montessori. Jednak człowiek w sposób samobójczy nie dba o zachowanie kosmicznego porządku i nie myśli o tym, aby stworzyć dziecku otoczenie odpowiednie do życia. W wyniku tego, zauważa autorka *Sekretu dzieciństwa*, okazuje się, że istnieją dwie, różniące się od siebie, a wręcz przeciwstawne sfery życia: społeczne życie dorosłego i społeczne życie dziecka, i odpowiadające im dwa rodzaje pracy: praca dorosłego i praca dziecka. Różnica polega na tym, że dorosły udoskonala otoczenie a dziecko doskonali istnienie. „My, dorośli zależymy od dziecka. Na polu jego działań my jesteśmy jego dziećmi, my od niego zależymy, tak jak ono jest naszym dzieckiem i zależy od nas w świecie naszej pracy” (Montessori, 2019, s. 253). Dorosły i dziecko wzajemnie od siebie zależą, i to stanowi istotę harmonii całej ludzkości.

Praca dorosłego polega na budowaniu otoczenia ponadnaturalnego. Jest to praca zewnętrzna, ze swej natury społeczna, grupowa i zorganizowana. Panuje w niej prawo podziału pracy i minimalnego wysiłku. Niestety, zarówno w wymiarze jednostki, jak i całego społeczeństwa, jest ona wypaczona przez żądzę posiadania,

która dominuje nad miłością i zajmuje jej miejsce. „W ten sposób zamiast podziału pracy następuje wykorzystywanie pracy innych oparte na prawach „opłacalności”, które pod osłoną norm „prawnych” narzucają nowe zasady społeczne, będące konsekwencją ludzkich odchyleń” (Montessori, 2018, s. 249). Wynikające stąd cierpienia są przez większość ludzi akceptowane i uznawane za nieusuwalną konieczność.

Pracy dziecka zawdzięczamy to, że z bezwładnego, niemego i nieświadomego niemowlęcia wykształca się inteligentna dorosła osoba. Doskonalenie dorosłego zależy od dziecka, którym był: „każda istota dorosła jest efektem twórczej pracy istoty dziecięcej” (Montessori, 2018, s. 254). Rzecz w tym, że – z powodu zaślepienia uprzedzeniami lub dążeniem do egoistycznej wygody – w przeważającej mierze praca dziecka pozostaje nierozpoznana. Tymczasem, według Montessori, jest to najwartościowszy rodzaj pracy, jakiej dorośli mogliby się uczyć od dzieci. Dlatego, że dziecko nie pracuje jedynie dla zrealizowania zewnętrznego celu, jego celem jest praca. Zaprzestaje jej nie dlatego, że jest zmęczone, zupełnie przeciwnie, męczy się właśnie wtedy, gdy zostanie mu odebrana możliwość pracy. Aby to zrozumieć, trzeba uważnie i pokornie zaobserwować, jak pracuje dziecko, które podjęło swój wysiłek z wewnętrznego przekonania i pasji poznawczej. Nie kieruje się ono zasadą najmniejszego wysiłku, jest to bowiem praca wzrostu, praca nad doskonaleniem życia wewnętrznego. Ta praca zwiększa jego energię. To samo Montessori pisze w książce *Edukacja i potencjał człowieka*: „Praca jako kosmiczna ekspresja jest zawsze życiową koniecznością i radością; uchylanie się od niej oznacza wymarcie [...]” (Montessori, 2021b, s. 40). Dziecko musi samodzielnie wykonywać swoją pracę prowadzącą do dorastania, nikt nie może go w tym wyreczyć. I typową cechą dziecka jest właśnie to, że praca go wzmacnia i wypełnia energią. „Praca prowadząca do wzrostu jest tożsama z życiem dziecka” (Montessori, 2018, s. 255). Jeśli dorosły tego nie rozpozna, nie zrozumie pracy dziecka. I najczęściej nie rozumie jej, dlatego nie pozwala dziecku pracować – nie uświadamiając sobie nawet tego, że odbiera mu tym samym szansę na rozwój. Nazywa pracę dziecka zabawą i zakłada, że odpoczynek najlepiej wspomaga prawidłowy rozwój. Woli wyreczyć dziecko, zakładając, że trzeba kierować się zasadami jak najmniejszego wysiłku i oszczędności czasu, nie zważając na jego protesty: „Nie, ja sama, ja sam”. Dzieci powtarzają: „Pomóż mi zrobić to samemu”. To zdanie oparte na paradoksie jest bardzo wymowne. Pokazuje, że dorosły powinien pomagać dziecku, aby mogło ono działać i samo realizować swą pracę. „Nie wystarczy bowiem przygotować dla dziecka przedmioty o odpowiednich kształtach i wymiarach. Należy przygotować dorosłego, aby potrafił pomagać dziecku” (Montessori, 2018, s. 256). Dziecko wchodzące do świata w momencie narodzin nie może dostosować się do społeczeństwa, nie może też uczestniczyć w procesie społecznego wytwarzania oraz regulowania sposobu organizacji społeczeństwa. Z tego względu stanowi ono

zaburzenie ustalonej równowagi. Dla jej zachowania byłoby dobrze, gdyby dostosowało się do wszystkich istniejących zaburzeń i patologii społecznych ubranych w formę normy. Ze swoją przemożną aktywnością i nieumiejętnością dostosowania się przeszkadza i burzy istniejący porządek społeczny. Dlatego rodzice starają się ograniczyć jego aktywność do pasywności, aby nie reagowało i nie przeszkadzało (współcześnie bardzo skutecznie służą temu smartfony i tablety). Tymczasem, jak podkreśla Montessori, aktywność dziecka także jest rodzajem pracy. I jest to praca częstokroć bardziej szlachetna i godna szacunku, niż praca dorosłego.

Nieprzypadkowo, we wprowadzeniu do książki *O kształtowaniu się człowieka*, Montessori pisze: „postanowiliśmy zastąpić słowo «dziecko» terminem «Człowiek» (Montessori, 2019, s. 20). Włoska pedagog chce poznać człowieka pojawiającego się na świecie pod postacią dziecka. Jak wiemy, u Korczaka możemy znaleźć bardzo podobne refleksje:

Bądź sobą – szukaj własnej drogi. – Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać. – Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom poczniesz wykreślać zakres ich praw i obowiązków. [...] To jeden z najzłośliwszych błędów sądzić, że pedagogika jest nauką o dziecku, a nie o – człowieku. [...] – Nie ma dzieci – są ludzie; ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych popędach, innej grze uczuć. – Pamiętaj, że my ich nie znamy (Korczak, 1993a, s. 145).

Pisząc o prawie do szacunku Korczak nawoływał do szacunku dla dziecka-człowieka, dla pracy poznania, dla „tajemnic i wahań ciężkiej pracy wzrostu”, dla „każdej z osobna chwili, bo umrze i nigdy się nie powtórzy, a zawsze na serio; skaleczona krwawić będzie, zamordowana płoszyć upiorem złych wspomnień” (Korczak, 1993b, s. 451–453). Podobnie w *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie czytamy*: „Wzrost jest pracą, ciężką pracą ustroju” (Korczak, 1993a, s. 124).

Ale najbardziej wyraźnie uwidacznia się to właśnie w *Szkole życia*, gdzie Korczak opisuje, jak dzieci bogatych rodziców trawią długie godziny na bezmyślnych zabawach albo przewracając się z boku na bok na kanapie, i tylko przedsiębiorcy klasyfikują czynności dzieci i wyszukują takie, dla których ręce i umysły dzieci są dość sprawne i odpowiedzialne – aby je wyzyskać w swoich fabrykach i warsztatach, podczas gdy „panowie uczeni” zajmują się jałowym klasyfikowaniem nauk i zdobywaniem tytułów.

Nie wiedzieli czy też wiedzieć nie chcieli, że dzieci być mogą najsłabszymi, najbardziej bezinteresownymi, gorliwymi i czynnymi pracownikami. Wyszukiwano tysiączne sposoby, aby zabić ich czas, by nie gnuśniały w lenistwie – i nie podejrzewano, że można im dać pracę. – Tylko fabrykanci i właściciele cyrkułów uznawali wartość pracy dzieci i wyzyskiwali ją dla osobistych korzyści brutalnie i rabunkowo. Nie rozumieli czy też rozumieć nie chcieli, że dziecko, tak samo jak człowiek dorosły, chętnie i szybko nauczy się tylko tego, co mu jest potrzebne, co

znajdzie zaraz zastosowanie w praktyce; inaczej trzeba je sztucznie do nauki zachęcać, sztucznie naukę ułatwiać i sztucznie podtrzymywać w pamięci nagromadzone wiadomości. Stąd stopnie, nagrody i kary – stąd repetycje z jednej klasy – z czterech, sześciu czy ośmiu klas do kupy razem – ze stopniowym wzrostem nadawanych ulg i przywilejów. [...] Chcę tylko wyjaśnić, jaką drogą doszedłem do moich wniosków i dlaczego tak silnie wierzymy, że krocząc pod sztandarem wolnej szkoły życia zwyciężymy (Korczak, 1998f, s. 15–16).

W tym samym duchu Montessori sygnalizowała, jak niewiele osób rozumie to, że wyraźne zaburzenia psychiczne we współczesnym dzieciństwie, objawiające się już od najwcześniejszych lat życia, są spowodowane „niedożywieniem psychicznym” oraz „brakiem inteligentnej i spontanicznej aktywności”. To oznacza, że przyczyną jest tłumienie energii witalnej, której celem jest rozwijanie ludzkiej duszy, zburzenie praw kierujących krok za krokiem rozwojem dziecka (Montessori, 2019, s. 86–87). Spróbujmy odnieść te refleksje do znanego nam obrazu współczesnych „sieciaków” i „ekranolatków”, do pokolenia z pochyloną głową, do dzieci wywłaszczonych z autentycznego życia, hipnotycznie zapatrzonych w martwe ekrany wampirycznie wysysające z nich energię fizyczną, psychiczną, mentalną i duchową.

Korczak zauważa, że najpierw, przed rozpoczęciem okresu szkolnego, nie pozwala się dziecku pytać, badać, odkrywać, próbować, a potem nagle żąda się od niego, aby tkwiło wiele godzin w ławce z głową pochyloną nad książką, przygważdża się jego umysł do materiału z podręcznika. Najpierw **zabrania się** mu myśleć, a potem **każe się** mu myśleć, żądając uwagi, skupienia i systematyczności. Nie dostrzegając tego, że nie można nakazać myślenia – podobnie, jak nie można go zakazać. „Czy nie można wyzyskać właściwości usposobienia dziecka” – pytał Korczak w 1900 r. w cyklu artykułów pedagogicznych *Dzieci i wychowanie* – „czy nie można usunąć goryczy okresu szkolnego, nie można zwrócić dziecka do życia, pozwolić mu pytać i powoli rozwijać jego umysł tak, by samo wiedzieć **chciało** [podkreśl. – AK-M] to, co stanowi rdzeń wiedzy? Tak czynić można i należy. Dlaczego więc tego nie czyniono do dziś dnia?” (Korczak, 1998a, s. 168).

Dzisiaj, chociaż w innych warunkach, ale jednak możemy zapytać podobnie. Może nawet te pytania stają się jeszcze bardziej istotne. W zakończeniu książki *Edukacja i potencjał człowieka* Montessori pisała, że mimo rewolucji francuskiej i innych zrywów społecznych obiektem zainteresowania i troski społeczeństwa wciąż są klasy uprzywilejowane, nadal nie uwzględnia się w odpowiedni sposób ludzi ubogich oraz dobra dziecka. Zapomina się, że potrzeby dziecka są najważniejsze, bo to w nim istnieją siły, które mogą zostać stłumione lub rozwinięte. „Nie wystarczy zapewnić dziecku wyżywienia, ubrania i schronienia; od zaspokojenia jego bardziej duchowych potrzeb zależy postęp ludzkości – a właściwie stworzenie silniejszej i lepszej ludzkości” (Montessori, 2021b, s. 100). A jedną z owych

duchowych potrzeb dziecka jest „wolność słowa (prawo do swobodnego zadawania pytań nauczycielowi)” (Montessori, 2021b, s. 100).

Zdaniem Korczaka, „przede wszystkim należy nauczyć dziecko patrzeć, rozumować i kochać, potem dopiero uczy się je czytać; należy nauczyć młodzieńca chcieć i móc działać, a nie tylko wiele wiedzieć i umieć. Należy wychowywać ludzi, a nie uczonych. Czy wychowanie domowe przyswoiło sobie ten nowy kierunek myśli ludzkiej? W dziewięciu wypadkach na dziesięć – ani trochę” (Korczak, 1998a, s. 173). Gdy Korczak pisał, że świadectwo szkoły średniej nie powinno być celem, lecz „środkiem do podniesienia charakteru”, że szkoła ma na celu nie tylko kształcenie pamięci i inteligencji, lecz przede wszystkim „duchowej istoty człowieka” – odpowiadano mu, że „szkoła ma przede wszystkim obowiązek zapewnienia uczniowi stanowiska, dania mu możliwości zarobkowania w przyszłości” (Korczak, 1998a, s. 174–175). Podobnie jest dzisiaj – tyle, że dzieje się to w sposób jeszcze bardziej nachalny i bezkompromisowy.

A zatem, co czynimy naszym dzieciom? Montessori ubolewała nad tym, że nie myślimy o tym, aby stworzyć dzieciom otoczenie odpowiednie do życia. Dzisiaj, w dobie panicznego hiperkonformizmu i zawirowań wojennych, te zarzuty są jeszcze bardziej aktualne niż w 1936 r., gdy Montessori pisała *Sekret dzieciństwa*. Czy bowiem dzisiaj dzieci nie wzrastają w atmosferze militarizmu, żądzy władzy, chciwości, złości i resentymentu? Czy nie wyrządzamy im w ten sposób krzywdy, nawet jeśli sami nie zdajemy sobie z tego sprawy?

Nawiązując do zdania Korczaka, że „armie kosztują więcej niż szkoły, żelazne rupiecie – niż przyszli obywatele, przyszli ludzie”, że „szkoła współczesna i w budzie, i w celach swych jęczy pod jarzmem militarizmu” (Korczak, 1994f, s. 119), warto przytoczyć na koniec refleksje Montessori z książki *Edukacja i pokój* będącej zbiorem jej wystąpień i wykładów z lat 30. XX wieku. Albowiem Montessori również bardzo zdecydowanie wypowiadała się przeciwko militaryzacji dziecięcej jaźni.

W mowie wygłoszonej w 1937 r. na Międzynarodowym Kongresie w Kopenhadze – którego temat brzmiał: *Edukować dla pokoju!* – podkreśliła, że „edukacja jest najlepszą bronią na rzecz pokoju” (Montessori, 2021a, s. 31). I dodała, że „prawdziwa obrona ludzkości nie może opierać się na broni” (Montessori, 2021a, s. 31). Tymczasem w porównaniu z najnowszą bronią, edukacja zatrzymała się na poziomie łuku i strzała. Wojna jest tak złożonym zjawiskiem, że do jego zrozumienia konieczna jest edukacja – ale nie dla wojny, lecz dla pokoju. Albowiem to pokój jest praktyczną regułą ludzkiej cywilizacji i formą organizacji społecznej wywodzącej się ze zdrowej natury człowieka, uniwersalną regułą odnoszącą się do wszystkich istot ludzkich. Dlatego – pomimo iż bez większego rezonansu – Montessori z uporem podkreślała, że należy pracować dla pokoju, budować naukę o pokoju i kształcić ludzi na jego zwolenników. Nie wystarczy, jej zdaniem, bronić

się przy użyciu wojska, ponieważ jedyną skuteczną obroną jest strategia oparta na znajomości kondycji człowieka, mechanizmów funkcjonowania społeczeństw, zjawisk mających na nie decydujący wpływ oraz na treningu moralnym. To moralność jest bronią pozwalającą chronić ludzkość. Należy także zastanowić się „jak walczyć z fascynacją wojną” (Montessori, 2021a, s. 68). Trzeba uczciwiej analizy obecnej struktury społeczeństwa, której ludzie są najczęściej nieświadomi, ponieważ „edukacja nie pomaga człowiekowi zrozumieć współczesnych zjawisk” (Montessori, 2021a, s. 69). Stąd bardzo mglista świadomość istnienia czynników politycznych, gospodarczych i ekonomicznych, które decydują o biegu wydarzeń.

Można się zastanawiać, czy także dzisiaj nie mamy do czynienia z normalizacją patologii, przed którą przestrzegała Montessori, z mechanizmami stępienia etyczno-społeczno-poznawczej wrażliwości, z rozszczepieniem w ramach jedności: myśli–emocje–wola. Przypuszczam, że tak, co powoduje tym większe zapotrzebowanie na etykę Montessori i Korczaka – który wielokrotnie podkreślał, że trzeba „widzieć, i czuć, i rozumieć” (Korczak, 1997, s. 261).

W książce *Jak kochać dziecko*, którą Korczak zaczął pisać „w lazarecie polowym, pod huk armat”, w czasie pierwszej wojny światowej, w której brał udział, zmobilizowany w 1914 r. jako lekarz – piętnuje nierozumną beztroskę, z jaką dorośli bagatelizują lub odpychają pytania dzieci, „ilekroć pytanie wkracza w zakazaną dziedzinę, by onieśmielone – w przyszłości nie odważyło się zwracać, gdy nie tylko przeczuwać, ale i odczuwać zacznie” (Korczak, 1993a, s. 121). Stary Doktor zastanawiał się, jak wytłumaczyć bolesną zagadkę, że w życiu społecznym młodzieży i dorosłych tak często uczciwa myśl jest piętnowana, podczas gdy buta krzykliwie dominuje, że dobroć jest utożsamiana z głupotą lub niedołęstwem, a zło z mądrością i zaradnością. W jaki sposób obronić uczciwą refleksję przed zachłanną ambicją, ciche rozważanie przed zarożumiałą napastliwością. Jak „nauczyć odróżniać ideę od pozoru i kariery” (Korczak, 1993a, s. 130), jak uchronić młodzieńczą ideę od doświadczonej zdradzieckiej demagogii. Jeśli mówi się młodemu człowiekowi: „Nie bądź taki czynny, bo w łeb dostaniesz” (Korczak, 1993a, s. 130), wówczas „stwarza się złudzenie, że ideał to taka sama choroba jak świnka lub ospa wietrzna” (Korczak, 1993a, s. 135).

Korczak przemawiał w imieniu dzieci, notował pytania dzieci: „Nie chcecie, nie ułatwianie mi pracy, ale dlaczego utrudnianie, dlaczego drwicie, że chcę wiedzieć?” (Korczak, 1993a, s. 111). „Czy nie można wiedzieć? Kto to powiedział? Czy wszyscy, czy tylko jeden? Czy tak jest zawsze? Czy tak być musi?” (Korczak, 1993a, s. 112). A następnie analizował owe dziecięce, choć bynajmniej nie dziecinne pytania, zauważając, że wychowanie nie powinno polegać na wpajaniu dziecku, że wszystko, co go otacza, jest słuszne, sprawiedliwe, rozumnie umotywowane i niezmiennie. „W teorii wychowania zapominamy, że winniśmy uczyć dziecko nie tylko

cenić prawdę, ale i rozpoznawać kłamstwo, nie tylko kochać, ale i nienawidzić, nie tylko szanować, ale i pogardzać, nie tylko godzić się, ale i oburzać, nie tylko ulegać, ale i buntować się” (Korczak, 1993a, s. 112). Te słowa ukazują Korczaka jako krytyka zarówno wychowania, jak i kultury w ogólności. „Dziecko czuje niewolę, cierpi z powodu więzów, tęskni do wolności, ale jej nie znajdzie, bo zmieniając formę, zachowują treść zakazu i przymusu. Nie możemy zmienić naszego życia dorosłych, bośmy wychowani w niewoli, nie możemy dać dziecku swobody, dopóki samiśmy w kajdanach” (Korczak, 1993a, s. 112).

Zdaniem Korczaka, należy „zabezpieczyć dzieciom swobodę harmonijnego rozwoju wszystkich władz duchowych, wydobyć pełnię ukrytych sił, wychować w czci dla dobra, piękna i wolności” (Korczak, 1993a, s. 147). Jak jednak możemy wymagać od dzieci, aby były szczere i dobrze wychowane, jeśli „formy światowe są kłamliwe, a szczerłość jest zuchwalstwem” (Korczak, 1993a, s. 146) – pyta Stary Doktor. W wyniku powyższych refleksji dochodzi on do przypuszczenia, że „przede wszystkim dzielą się ludzie na gatunki: *homo rapax* [łac. człowiek brutalny, drapieżny], *vulgaris* [pospolity, prostak] i w pewnej tylko odsetce – *sapiens* [rozumny]” (Korczak, 1993a, s. 137). W *Prawie dziecka do szacunku* znajdujemy jeszcze mocniejsze słowa: „Bacność: życie współczesne kształtuje silny brutal, *homo rapax*: on dyktuje metody działania. Kłamstwem są jego ustępstwa dla słabych, fałszem cześć dla starca, równouprawnienie kobiety i życzliwość dla dziecka” (Korczak, 2012, s. 44, [zob. też:] Korczak, 1993b, s. 462). Argumenty Korczaka przeciwko zobojętnieniu poznawczemu i militaryzacji dziecięcej jaźni doskonale korespondują z edukacją dla pokoju, jaką zaproponowała starsza od niego o osiem lat włoska lekarka i pedagog.

Praca dla pokoju

Przypomnijmy, że w 1934 r. Montessori została zmuszona do opuszczenia Włoch. Od tego czasu w swoich wystąpieniach i książkach często poruszała zagadnienie ludzkości zmierzającej do wojny. I właśnie problem wojny sprawił, że zaangażowała się również w filozoficzne poszukiwania prawdy o człowieku.

W przedmowie do książki *Edukacja i pokój* Montessori, podobnie jak Korczak, stwierdziła, że „nieodłącznym znaczeniem słowa *pokój* jest pozytywna idea konstruktywnej reformy społecznej” (Montessori, 2021a, s. XIII), ponieważ społeczeństwo nie przygotowuje człowieka do życia obywatelskiego. Istoty ludzkie wychowuje się tak, aby uważały się za wyizolowane jednostki, które muszą zaspokajać swoje potrzeby konkurując z innymi. Rozwija się organizację rzeczy, ale brakuje moralnej organizacji ludzkości. Postęp techniczny wprowadził w ruch mechanizm, który łączy jednostki w swe sidła, przyciągając je, jak magnes przyciąga opłuki żelaza. W dodatku „dotyczy to zarówno pracowników fizycznych, jak i intelek-

tualistów. Każdego człowieka oddzielają od innych ludzi jego własne, prywatne interesy: wszyscy pragną jedynie takiej pracy, która zaspokoi ich potrzeby materialne; wszystkich wabią, a później więżą zaszębiające się tryby zmechanizowanego i biurokratycznego świata. Rzecz jasna, same mechanizmy nie mogą zainicjować postępu człowieka, ponieważ postęp zależy od człowieka” (Montessori, 2021a, s. XIV). Dlatego, zdaniem Montessori, ludzkość musi przejąć kontrolę nad postępem i nadać mu kierunek. „Albo ludzkość jako całość się zorganizuje i opanuje mechaniczny świat, albo mechaniczny świat zniszczy ludzkość” (Montessori, 2021a, s. XIV) – przestrzega. Według niej, celem ludzkich działań powinna być uniwersalna współpraca niezbędna dla postępu. Nie można trwać przy przestarzałym wyobrażeniu, że pewne grupy rasowe lub narody mogą być cywilizowane, podczas gdy reszta musi im służyć lub pozostawać barbarzyńska, ponieważ takie myślenie prowadzi do wojen i autodestrukcji. Dlatego też jest sprawą najwyższej wagi, aby wszyscy ludzie się zorganizowali i zaangażowali w pracę nad naprawą błędów, które zagrażają istnieniu cywilizacji, ponieważ granicą, która padnie jako pierwsza, pozwalając się wdrzeć wojnie, nie jest fizyczna granica między jednym i drugim narodem, lecz brak przygotowania moralnego i izolacja jednostek. Stąd Montessori wnosi konieczność rozwijania w człowieku życia duchowego i organizowania ludzkości na rzecz pokoju i w myśl sokratejskiego intelektualizmu etycznego, uznania za niemoralny każdego czynu, który utrudnia ustanowienie autentycznej wspólnoty i harmonii między ludźmi.

Przypomnijmy w tym kontekście, co Korczak – w niezwykle mocnym tonie - pisał w liście do Feliksa Młynarskiego w maju 1940 r.: „Trójwyrazowe hasło: Prawdą, Pracą, Pokojem. Złośliwi zarzucali nam niekiedy „wschodnie wzory”. – Stanowczo nie. Lekceważenie dla demagogicznego frazesu, obrzydzenie dla zaślinionego groźbą i politycznym szantażem pyska” (Korczak, 2021a, s. 16). To samo hasło powtarza on w liście, prawdopodobnie do Rady Żydowskiej, w październiku 1940 r.: „Podczas oblężenia Warszawy wychowaniec Sztokman, komendant górnych pięter gmachu, złożył młode życie w obronie domu przed pożarem. Na grobie Jego dzieci ślubowały: Prawdą, Pracą, Pokojem (po hebrajsku: *Emet, Awoda, Szalom*)” (Korczak, 2021b, s. 41).

Montessori zauważa z ubolewaniem, że edukacja, wpajając młodym ludziom określone podstawy kultury i wartości, działa dokładnie wbrew żywotnie ważnym potrzebom społecznym. Uczy jednostki realizowania wyłącznie swoich osobistych interesów – choćby kosztem poniżania i wyzyskiwania innych, tych słabszych czy mniej bezwzględnych, tłamsi osobowość i odseparowuje od innych, zaniedbuje wartości życia a narzuca małostkowy, egoistyczny cel zdobycia dobrze płatnej pracy w ramach istniejącego porządku społecznego. Zapomina, że moralność oznacza taką organizację społeczeństwa, której celem jest samoświadomość ludzi, a nie wydajność maszyn.

Człowiek staje się cyfrą, jednym z trybików w ślepej maszynie, jaką jest jego środowisko. Takie przygotowanie do życia było absurdalne w każdej epoce; dziś zaś sanowi przestępstwo, grzech. Przestępstwem jest edukacja, która tłumi i odrzuca impulsy moralnego „ja”, wznosi przeszkody i bariery na drodze do rozwoju inteligencji i skazuje ogromne obszary populacji na niewiedzę (Montessori, 2021a, s. XVI).

Z powodu dominacji takiego modelu edukacji, inteligencja i twórcza oraz moralna energia człowieka zostaje zaprzepaszczona. Dlatego Montessori stwierdza, że:

[...] sednem problemu pokoju i wojny nie jest już potrzeba wyposażenia ludzi w materialną broń, żeby mogli strzec granic geograficznych, oddzielających od siebie narody, bowiem pierwszą realną linią obrony przed wojną jest sam człowiek, a tam, gdzie człowiek jest zdeorganizowany społecznie i zdewaluowany, pojawia się wyłom, przez który zdoła się wedrzeć ten uniwersalny wróg (Montessori, 2021a, s. XVI).

Dlatego właśnie, zadanie chronienia dziecka jest równocześnie zadaniem edukowania i reedukowania dorosłych w stronę pokoju. „Albowiem dzieci rodzą się ludziom wszystkich ras i z każdego kraju świata, a w dzieciach mogą skupić się uniwersalne dążenia i cele” (Montessori, 2021a, s. 84).

W przemówieniu wygłoszonym w Międzynarodowym Biurze Oświaty w Genewie w 1932 r. Montessori stwierdziła, że od pokoju zależy przetrwanie ludzkości. Dlatego dziwi ją fakt, że wciąż rozwija się, i tak już wysoce zaawansowana wiedza o sztuce wojennej, podczas gdy wiedza o pokoju w ogóle nie istnieje. Pokój nigdy nie stał się przedmiotem systematycznego i długotrwałego procesu badawczego zwanego nauką, wręcz przeciwnie: klarowne pojęcie pokoju nie figuruje wśród idei wzbogacających powszechną ludzką świadomość. I nawet te narody, które deklarują, że chcą uniknąć wojny jako najgorszego z nieszczęść, mimo to same przyczyniają się do wywoływania wojen i ochoczo wspierają walki zbrojne. Używając słowa **pokój**, zwykle ma się na myśli ustanie wojny, nie dostrzegając sprzeczności moralnych celów wojny i pokoju. Ludzie są ofiarami własnych złudzeń, błąkają się po omacku i wydaje im się, że droga do pokoju prowadzi przez zakrwawioną broń, cierpienie i nędzę, podczas gdy w istocie wiedzie doń jedynie harmonia i miłość.

Korczak, podobnie jak Montessori, na podstawie swego doświadczenia pracy na koloniach letnich dla biednych, najbiedniejszych i najbardziej zaniedbanych dzieci, które dzięki współżyciu wśród stu pięćdziesięciu rówieśników, „odradzają się, zmartwychwstają” (Korczak, 1998b, s. 381), doszedł do wniosku, że „głęboko tkwi w dziecku-człowieku potrzeba zgodnej twórczej pracy, poczucie ładu i bezpieczeństwa, sprawiedliwości i konieczności duchowego rozwoju” (Korczak, 1998b, s. 382). Tymczasem odkrywca destrukcyjnych technik, wykorzystujący swe

zdolności intelektualne do unicestwienia całych narodów spotyka się z większym uznaniem niż odkrywca zjadliwego drobnoustroju i zapobiegającej zakażeniu surowicy, która ratuje życie. „Pojęcia wartości życia oraz zasad moralnych w tych dwóch przypadkach są tak diametralnie różne, że musimy poważnie rozważyć możliwość, iż zbiorowa osobowość ludzkości cierpi na jakąś tajemniczą formę schizofrenii” – zauważa Montessori (2021a, s. 6–7). I dodaje, że u podłoża tego chaosu moralnego leży aroganckie dążenie do niepokohowanego bogacenia się, które zdradza przemożną chciwość będącą moralnym ekwiwalentem fizycznej gnuśności, bowiem obie są formami gromadzenia zapasów i złudnej przyjemności. „Krótko mówiąc, żyjemy w stanie paraliżu moralnego, w dławiących ciemnościach, i często dajemy się zbiorowo zwieść twierdzeniom podsycającym nasze złudzenia” (Montessori, 2021a, s. 12).

Jednocześnie rzesze intelektualistów i moralistów nieustannie powtarzają, że błąd polega na pragnieniu oparcia się na rozumie, na „dyktatorskich zapędach rozumu”. Tak jakby w latach 30. XX w. to rozum był władcą i triumfotorem. „Tymczasem w rzeczywistości rozum jest dziś skryty za ciemną chmurą i właściwie poniósł niemal całkowitą porażkę” – stwierdza Montessori (2021a, s. 13). Jej zdaniem, zdradliwe szaleństwo, które się rozprzestrzeniło w Europie wynika z „utrąty zdolności rozumowania” (tamże).

Montessori konstatuje, że dla pokoju na świecie potrzebne są dwie rzeczy: lepszy człowiek oraz środowisko, które nie będzie stawiać granic jego pozytywnemu rozwojowi. W tym celu „źródła bogactwa musiałyby stać się jednakowo dostępne dla wszystkich, zamiast stanowić dziedzictwo konkretnego kraju” (Montessori, 2021a, s. 21). Dodaje, iż ta myśl jest tak oczywista, że aż naiwna. Jeśli jednak – co Montessori podkreśliła w przemówieniu wygłoszonym podczas Europejskiego Kongresu Pokoju w Brukseli w 1936 r. – ludzie „w dalszym ciągu będą uważać się za grupy narodowe o rozbieżnych interesach, pojawi się ryzyko, że zniszczą się nawzajem” (Montessori, 2021a, s. 26). Albowiem zubożenie jednego narodu nie oznacza wzbogacenia się innego, lecz zubożenie obu. „Zniszczenie jednego narodu jest równoznaczne z odcięciem sobie dłoni w błędnej nadziei, że druga stanie się dzięki temu dwa razy silniejsza” (tamże). Internacjonalizm nie może być oparty na interesach tylko jednej grupy ludzi, bo nie da się zbudować jedności, odrzucając prawa reszty ludzkości i niszczeniu jej cech moralnych. W duchu kosmopolityzmu Montessori promuje zatem pojęcie ludzkości jako organizmu i mówi, że człowiek musi zrozumieć, że posiada obywatelstwo wielkiego narodu ludzkości, że jest obywatelem wszechświata. Czyni to jednak w konkretnym celu, jakim jest ocalenie i przeciwdziałanie grupom nacisku prącym w stronę wojny. „Głos trąby wzywającej ludzi do gromadzenia się pod jednym sztandarem ludzkości to wezwanie, od którego zależy nasze życie” (Montessori, 2021a, s. 27). To samo włoska peda-

gog powtórzyła w przemówieniach na Międzynarodowym Kongresie Montessori w 1937 r. w Kopenhadze¹: „Dziś bowiem zagłada nie grozi tylko jednemu narodowi, lecz całej ludzkości od jednego do drugiego krańca Ziemi, wszystkim ludziom bez względu na to, jaki osiągnęły poziom cywilizacji” (Montessori, 2021a, s. 67). Bez względu na priorytet, zdaniem Montessori – podobnie jak i Korczaka, powinna być edukacja i skupienie się na dziecku, ponieważ w nim tkwi źródło i klucz do zagadek ludzkości i duchowego życia człowieka.

Zaznaczmy na koniec, że Montessori była w pełni świadoma tego, że jej zalecenia mogą się wydawać najbardziej naiwnym rodzajem idealizmu – bo o wiele łatwiej wzbudzić poklask hasłami, że trzeba zabijać innych, obcych i wrogów, mimo to jednak była przekonana, że praca dla pokoju podejmowana przez edukację to najskuteczniejsza i najbardziej konstruktywna metoda przeciwstawiania się wojnie – w imię życia i dobra dziecka.

Zakończenie

Można odnieść wrażenie, że wypowiedziane sto lat temu refleksje Montessori i Korczaka – nadal odbierane jako kontrowersyjne i postrzegane jako przesada lub utopia – odnoszą się do czasów nam współczesnych. Ludzkość nadal boryka się z problemem wojny, epidemii, nacjonalizmu, przemocy, biedy i wykluczenia. Nadal przewodnikami dzieci są dorośli, którzy niejednokrotnie działają na ich szkodę. Dziecko w XXI w. jest otoczone fałszem i przemocą. Ludzie dążący do wojny są niewolnikami podszytymi strachem, pełnymi podejrzeń i wrogości, wybierają i krzewią niemoralność jako formę obrony, traktują oszustwa i rabunki jako sposób na przeżycie. Przemoc i gwałt stają się zwykłą formą egzystencji, wypierając wartości intelektualne i duchowe. A im bardziej ludzie są pogrążeni w niewoli, tym głośniejsze wykrzykują, że są wolni i niezależni.

Idąc za wskazaniem Korczaka i Montessori, należałoby powiedzieć, że albo edukacja włączy się w ruch ogólnego wyzwolenia i wspierania życia, wskazując w jaki sposób bronić ludzkość przed stacaniem się w otchłań ośpienia i podnieść ją z upadku, albo stanie się jednym z organów, które ulegną zanikowi, ponieważ ich nie wykorzystano. Ponieważ warunkiem możliwości realizacji wolności jest wzniesienie się społeczeństw na poziom intelektualny i moralny spełniający definicję **praw człowieka**.

¹ Kongres ten wsparły rządy Belgii, Katalonii, Chile, Czechosłowacji, Francji, Grecji, Haiti, Łotwy, Meksyku, Rumunii, Rosji, Stanów Zjednoczonych Ameryki, Egiptu – przysyłając swoich oficjalnych przedstawicieli.

Okazuje się, że jedną z największych trudności na drodze wspierania pełnego rozwoju dziecka jest pokonanie uprzedzeń, które tkwią w dorosłym. Jednym z nich jest bagatelizowanie faktu, że potrzeby dziecka nie ograniczają się do życia fizycznego, że niewiedza jest dla człowieka nie mniej zgubna, niż niedożywienie czy ubóstwo. Coraz częściej społeczeństwo okazuje się dla dziecka opiekunem, które niszczy dziedzictwo nienależące do niego samego, lecz do jego podopiecznych. Cywilizacja przypomina nieczułą maszynę napędzaną bezwzględną, odczłowieczoną siłą. Pieniądze, które powinny być przeznaczone na dzieci, w rzeczywistości są wykorzystywane do niszczenia zarówno dziecka, jak i całego społeczeństwa. Z tego względu trzeba zadać sobie pytanie: Jaki świat chcemy przekazać tym, którzy będą po nas, dorastającym dzieciom? W jakim celu pracujemy i walczymy? Co jest dla nas najważniejsze? Co jest sensem naszego życia?

Korczak i Montessori podkreślają, że edukacja powinna przekazywać głębokie idee, które poruszają ducha, a nowym dzieciom cywilizowanej ludzkości trzeba przekazać autentyczne uczucie i entuzjazm dla sprawy ludzkości oraz szacunek dla prawdy. Ten właśnie problem Korczak i Montessori nazywają społeczną kwestią dziecka i wprost żądają od rodziców i opiekunów rachunku sumienia i poszerzenia własnej świadomości. Jeśli bowiem przemoc będzie tym elementem, które dziecko zaabsorbuje z otoczenia w okresie kształtowania swej osobowości, idea pokoju czy unikania przemocy, jakkolwiek wyrażona, pozostanie mu obca.

Przesłanie Korczaka i Montessori – zarówno w kwestii wartości i godności pracy, jak i edukacji dla pokoju – jest dzisiaj niezwykle doniosłe i aktualne. Nie gasną bowiem kryzysy uchodźcze, wzmagają się konflikty, starcia zbrojne oraz wojny. Okoliczności pandemiczne zamykają dzieci i młodzież w czterech ścianach swoich pokoi. Prawa dzieci są często lekceważone, co hamuje lub niekiedy wręcz blokuje ich rozwój fizyczny, psychiczny, intelektualny, moralny i społeczny. Tymczasem bez ludzi zdolnych funkcjonować w pełni swego człowieczeństwa nie da się zbudować harmonijnego, demokratycznego społeczeństwa szanującego życie i dążącego do pokoju – a nie do wojny i zagłady. Ponieważ setki milionów dzieci na całym świecie – cierpiące głód, rekrutowane do oddziałów zbrojnych, wykorzystywane seksualnie, zmuszane do nielegalnej pracy itd., potrzebują obecnie pilnego wsparcia, należy podkreślić w duchu etyki Korczaka oraz Montessori: nie wolno pozostawiać dzieci na pastwę losu. Powtórzę zatem to, co napisałam na początku, w odniesieniu do tych dwojga pedagogów, lekarzy i myślicieli, możemy uznać, że rozumiejąc przeszłość – budujemy przyszłość, gdyż wracanie do ich refleksji i wskazówek ma związek z kwestią przyszłości dzieci na całym świecie.

References

- Korczak, J. (1958). Teoria a praktyka. W: I. Newerly, *Janusz Korczak. Wybór pism*, t. 4. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Korczak, J. (1993a). Jak kochać dziecko. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 7. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1993b). Prawo dziecka do szacunku. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 7. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1994a). Bez chleba. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 3, cz. 1. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1994b). Dziwak. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 3, cz. 1. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1994c). Przy pracy. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 3, cz. 1. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1994d). Skąd miał pieniądze? W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 3, cz. 1. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1994e). Szczęście. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 3, cz. 1. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1994f). Szkoła współczesna. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 3, cz. 2. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1994g). *3648 listów*. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 2, cz. 2. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1997). Michalówka. Kolonia dla dzieci żydowskich (z notatek dozorczy). W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 5. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1998a). Dzieci i wychowanie. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 4. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1998b). Dzieci troski. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 4. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1998c). Garść myśli. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 2, cz. 2. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1998d). Kocham ludzi. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 2, cz. 2. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1998e). Powołanie. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 2, cz. 1. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1998f). Szkoła życia. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 4. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1998g). Taksator. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 2, cz. 1. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (2021a). Do Feliksa Młynarskiego (?). *Luty-maj 1940*. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 16, *Pisma z czasu wojny (1939–1942)*. Warszawa: Międzynarodowe Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka, Muzeum Warszawy i Instytut Badań Literackich PAN.
- Korczak, J. (2021b). Podanie [do nieznanego adresata]. Przed 29 V 1940 r. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 16, *Pisma z czasu wojny (1939–1942)*, red. H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, M. Ciesielska. Warszawa: Międzynarodowe Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka, Muzeum Warszawy i Instytut Badań Literackich PAN.

- Montessori, M. (2018). *Sekret dzieciństwa*, tłum. L. Krolczuk-Wyganowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Montessori, M. (2019). *O kształtowaniu się człowieka*, tłum. L. Krolczuk-Wyganowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Montessori, M. (2021a). *Edukacja i pokój*, tłum. O. Siara. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Montessori, M. (2021b). *Edukacja i potencjał człowieka*, tłum. O. Siara. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pascal, B. (2008). *Mysli*, tłum. T. Boy-Żeleński. Warszawa: Hachette.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

2022 NUMER 4(266)

ISSN 0023-5938; E-ISSN 2657-6007

COPYRIGHT @ AGNIESZKA NAUMIUK, 2022

COPYRIGHT @ BARBARA JANINA SOCHAL, 2022

CREATIVE COMMONS: UZNANIE AUTORSTWA 3.0 POLSKA (CC BY 3.0 PL)

[HTTP://CREATIVECOMMONS.ORG/LICENSES/BY/3.0/PL/](http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/)

[HTTPS://DOI.ORG/10.31338/2657-6007.kp.2022-4.11](https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2022-4.11)

Agnieszka Naumiuk

*Uniwersytet Warszawski**

E-mail: agnieszka.naumiuk@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0001-5390-4263

Barbara Janina Sochal

*Polskie Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka***

E-mail: barbara.sochal@poczta.onet.pl

Myśl Janusza Korczaka/ Henryka Goldszmita w kontekście debat obywatelskich o edukacji w Polsce oraz dyskusji nad realizacją demokratycznych praw dziecka w edukacji*¹**

Summary

THE THOUGHT OF JANUSZ KORCZAK/ HENRYK GOLDSZMIT IN THE CONTEXT
OF CIVIC DEBATES ON EDUCATION IN POLAND AND DISCUSSIONS OVER THE IMPLEMENTATION
OF CHILDREN'S DEMOCRATIC RIGHTS IN EDUCATION***

The article shows the conclusions of the debates on education that took place in Poland in 2017–2019, as a result of the crisis of the Polish school that citizens wanted to heal. The crisis in education continues, and it is not becoming more democratic as it has been further weakened by the trauma of the pandemic, economic and political control, and the effects of the war in Ukraine, which have exposed the collapse of the system even more. Conclusions from the debates, confronted with the universality of what Janusz Korczak/ Henryk Goldszmit wrote, show

* Adres: Wydział Pedagogiczny, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

** Adres: ul. Białobrzaska 15 m. 56, 02-370 Warszawa

*** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

¹ Fragmenty artykułu w nieco zmienionej formie przedstawione zostaną także w publikacji w języku angielskim, która ukaże się w 2023 r. Maier-Höfer, C., Markowska-Manista, U. (red.). *Discourses on theories and practices of self-determination and participation against the backdrop of Janusz Korczak's heritage. 30 years of Convention of the Rights of the Child*. Wiesbaden: Springer Germany.

how extremely contemporary, after a turbulent five years, is the recognition of the school as a place of education to democracy and a place for students to experience democracy. Korczak also lived in difficult times leading to war, but despite the current affairs, he always emphasised the need to change in us – adults. He wrote about the changes necessary for the realisation of children's rights and about the shortcomings of education provided by their guardians. For him, democracy meant partnership with the child in building social reality in which the process of learning democracy should not take place without the active participation of children, but on the contrary, with their active contribution. His thought is still an element of hope for change. Both civic debates and Korczak's reflections show the need to return to the values of upbringing, supporting the development and partner dialogue in learning, in spite of, or rather because of the weaknesses of school as the institution with the aim of socialisation, in which democracy seems to be an unnecessary addition, despite declarations.

Keywords: Janusz Korczak concepts of citizenship, democracy, children's rights, civic debates, school crisis

Wprowadzenie

W sytuacji nieustających reform szkolnictwa powszechnego w Polsce ostatnich trzech dekad i zmian systemu oświaty, w celu tworzenia szkoły na miarę XXI w., paradoksalnie odślania się niemoc i przepaść między wyobrażeniami decydentów oświaty a dynamiką zmian i wyzwań rzeczywistości szkolnej oraz pozaszkolnej czasów obecnych (Gara, Jankowska, Zawadzka, 2019; Włodek, Mirski, 2016). Samodzielność działania, krytyczne myślenie i umiejętność współpracy są kluczowymi kompetencjami człowieka przyszłości (Kwiatkowski, 2018; Parker, 1995), lecz nie pasują do autorytarnej praktyki systemów szkolnych opartych na wymuszaniu pasywnej postawy dzieci w procesie transmisji wiedzy. Krytyka obecnego stanu edukacji, wizja jej przyszłej roli w rozwoju cywilizacji i społeczeństw oraz wiedza na temat mechanizmów zmiany wydają się obce nie tylko polskim organizatorom systemu edukacyjnego (Robinson, Aronika, 2015, s. 20 i nast.). Edukacja stała się także przestrzenią władzy i jest dodatkowo formatowana politycznie. Prawa dzieci, rodziców czy nauczycieli nie są rozumiane w kategoriach demokratycznych zasad, lecz stanowią tło ku usprawiedliwianiu odgórnego zarządzania procedurami i standaryzacji, rozumianej jako uniformizacja masowego kształcenia, które w rzeczywistości ogranicza dyskusję o dziecku, szkole, i o sensie wychowania jako ważnej społecznie wartości prorozwojowej (Freire, 2005, s. 71–83, Robinson, Aronika, 2015, s. 21–22). Przyczyniają się tym samym do kryzysu edukacji jako przestrzeni uczestnictwa społecznego i zaprzeczają idei pedagogiki zorientowanej na partycypację (Hart, 1992; Jarosz, 2016; Naumiuk, 2018; Vinterek, 2010). Niezgoda na taki styl uprawiania edukacji jest ważnym aspektem walki o uznawanie głosów dzieci i dorosłych jako obywateli pragnących współtworzyć rzeczywistość szkolną i dą-

żących do zmian na rzecz szkoły przyszłości (zob. Program Sieć Organizacji Społecznych dla Edukacji²). Reformowanie procesu edukowania ukazuje tymczasem, że nie chodzi tu tylko o zmiany w kontekście unowocześniania treści, lecz także o głębsze zrozumienie sytuacji dziecka lub młodego, uczącego się człowieka i jego praw, które w przestrzeni publicznej i szkolnej zdają się kurczyć, co wzmaga protesty obywatelskie (O'Brien, 2015; Pospieszna, Pietrzyk-Reeves, 2022; Youngs, 2019). Mowa o edukacji, która rozumie demokrację jako przestrzeń swobodnego rozwoju, a nie politycznej przemocy wywołującej opór (Giroux, 2001), raczej edukacji, która kształtuje demokratyczne doświadczenia (Dewey, 1972). Spuścizna Janusza Korczaka przynosi wiele odpowiedzi na pytanie: Dlaczego różnica stanowisk trwa i wydaje się nie mieć końca? Jego słowa brzmią jak przestroga, wołanie o sens, konfrontacja z prawdą i odwagą w nas samych – dorosłych. Do analizy współczesnych debat obywatelskich o edukacji posłużyły nam zatem słowa i myśli Korczaka, aby taką konfrontację przeprowadzić na temat praw obywatelskich dzieci do edukacji, służącej ich potrzebom.

Debaty publiczne o edukacji – obywatelski opór przed zmianami pozorowanymi

Wady i braki szkoły dzisiejszej są tak liczne i ważne, konieczność rychłego ich usunięcia tak oczywista, niebezpieczeństwo złego szkolnictwa tak groźne, że omawiając je – prawie bagatelizujemy fakt niesłuchanie doniosły i jedyny decydujący, że szkołą bądź co bądź – j e s t (Korczak, 1923, s. 60).

Zdaniem przeciwników reformy z 2017 r., troska decydentów o dobrą edukację dzieci, sprowadzała się do kosmetycznych usprawnień. W rzeczywistości niewiele zmieniała, wręcz utrwała relacje władzy oraz hierarchii w edukacji i panowania nad edukacją, tyle że w innym układzie politycznym i ideologicznym, nie wykorzystując okazji do głębokiej przemiany myślenia o wychowaniu na miarę XXI w. Poszerzanie zakresów odgórnego sterowania oświatą i nauczycielami trwa nadal, o czym świadczą propozycje reformy z 2021 r. dotyczące kontroli nauczycieli czy treści zajęć szkolnych prowadzonych przez organizacje społeczne, ale także kolejnych pomysłów zmian w podstawie programowej lub podręcznikach. Choć jak twierdzi Ken Robinson: „Wyzwanie, polega jednak nie na tym, by naprawić system, ale żeby go zmieniać, nie na jego reformowaniu, ale na transformacji” (Robinson, Aronika, 2015, s. 24), wydaje się, że obecne działania naprawcze w polskiej edukacji,

² Program powstał w 2020 r. jako kontynuacja debat o edukacji <https://sosdlaedukacji.pl/jakiej-chcemy-szkoly/>.

traktowanej instrumentalnie i podległej ideologizacji, dalekie są od uznania jej jako kluczowej dziedziny społeczeństwa nastawionego na rozwój.

Zabieganie wokół usprawnień, jak to trafnie zaobserwował Korczak w jego czasach, także i dziś przesłania sens i sedno faktu bardzo ważnej roli szkoły przez okres kilkunastu lat życia dziecka i jego rodziny, a dla nauczycieli – okresu często całego życia zawodowego. Korczak słusznie zauważył, że wysiłki te w zasadzie skoncentrowane są na obszarach z zakresu inżynierii społecznej, a nie humanistyki. Obecne są w postaci pytań „co” i „jak”, a nie „po co” czy „dla kogo” zmieniać oświatę. Mimo iż szkoła nie jest już centralnym miejscem transmisji wartości, wiedzy i doświadczeń, jednak nadal oficjalne standardy kariery zawodowej bywają dość formalne, a brak spełnienia określonych kryteriów potwierdzonych dokumentami szkolnymi rodzi niebezpieczeństwo wypadnięcia z systemu edukacyjnego, społecznego i zawodowego, mimo jego nieprzystawalności do zmian kulturowo-cywilizacyjnych i wyzwań rynku pracy (Raport PARP, 2019).

Współczesna masowa szkoła nie ma jednak jasno sprecyzowanej misji i celu. Zmiany społeczne zachodzą bowiem tak szybko, że nie jest możliwe planowanie długoterminowych strategii wychowawczych i edukacyjnych. Nie ma również wskaźników skuteczności kształcenia albo są one pozorne, tworzone w sposób przypadkowy, w biegu. Nie wiadomo także, jakie są długofalowe efekty wpływu szkoły na życie i sukces zawodowy jej absolwentów, gdyż takie badania są trudne do przeprowadzenia. Mimo iż otoczenie szkoły zmieniło się, to uczniowie nadal chodzą do instytucji, której model stworzono dwa wieki temu, gdyż zapewnia on poczucie, że zobowiązanie państwa do edukowania dzieci i młodzieży jest wypełniane, a wręcz poza socjalizacją, może służyć indoktrynacji.

Tuż przed ówczesną reformą, krytykowane było szybkie wprowadzenie zmiany w prawie oświatowym bez konsultacji z różnymi środowiskami, pozorowanie reformy, ignorowanie opinii ekspertów. Prowadziło to do różnych reakcji: od propozycji współpracy do protestów. Dodatkowo punktem zapalnym okazały się miażdżące raporty Naczelnej Izby Kontroli o zmianach w systemie oświaty, ukazujące bardzo zróżnicowane style pracy szkół i ich odmienne sposoby przygotowywania do reform (Raport NIK, 2019).

Oburzenie bezrefleksyjnością wprowadzania nowych zmian, traktowanych raczej jako spełnianie wyborczych obietnic, dokonane bez dyskusji z obywatelami, uznaniowe traktowanie szkoły jako elementu systemu rządzenia i założenie, że bez szkody dla dzieci można ich edukację dowolnie kształtować, przyniosło skutek odwrotny od oczekiwanego. Doprowadziło do aktywizacji społecznej uczniów, nauczycieli i rodziców, organizacji III sektora i naukowców, związków zawodowych, partii politycznych, w postaci fali protestów a także strajków nauczycielskich w całym kraju. Powstały różne koalicje organizacji, instytucji i osób zaniepokojonych

wprowadzanymi zmianami w systemie edukacji. W związku z rosnącymi napięciami wokół edukacji, szkodliwymi dla całego społeczeństwa, lecz przede wszystkim dla młodego pokolenia, powstał pomysł debat publicznych, aby na miarę kolejnego stulecia w formule demokratycznej, zderzyć perspektywy i poglądy różnych stron na edukację, oraz wypracować wspólne założenia, stanowiące podstawę do znacznie głębiej rozumianych reform.

Analizując debaty obywatelskie, jakie miały miejsce w latach 2017–2018, zadaliśmy kilka kluczowych pytań: (1) Czy potrzebne są debaty o szkole, skoro zmiany w niej zachodzące są niezależne od obywateli? (2) Czy szkoła ma, zdaniem uczestników, szansę spełnić pokładane w niej nadzieje i czy może być bardziej demokratyczna? (3) W jaki sposób idee Korczaka mogą pomóc ukierunkować współczesną dyskusję obywatelską w stronę dialogu z dziećmi?

W kwietniu 2019 r. rozpoczął się największy strajk w polskiej oświacie – strajk na rzecz dobrej edukacji, a od listopada 2019 r., co miesiąc odbywały się pikety w różnych miastach w Polsce. Strajk poprzedziły fale protestów, pisane były m.in. listy otwarte naukowców, społeczeństwo zaczynało dyskutować na forach publicznych o edukacji i zastanawiać się nad różnymi problemami jej dotyczącymi. Rozpoczęto projekt „Plan dla edukacji”. W jego ramach odbył się cykl debat przeprowadzonych wokół następujących pytań: Jakich zmian w systemie edukacji oczekują uczniowie i uczennice? Czy ich potrzeby są tożsame z potrzebami nauczycieli? Czy dyrektorzy, działacze oświatowi oczekują kolejnej reformy systemu edukacji?

Obszary problemowe debat dotyczyły m.in. roli:

- prac domowych – aby pomagały się uczyć;
- nauczyciela w niwelowaniu barier edukacyjnych;
- przedszkola jako szansy na dobry start edukacyjny;
- rodziców w życiu szkoły i niwelowaniu barier edukacyjnych;
- doradztwa zawodowego, ku kierunkowaniu na zatrudnienie;
- zmian systemowych w polskiej szkole (Raport „Plan dla edukacji”, 2018, s. 3).

Przeprowadzone debaty w różnych miejscach Polski pokazały, że dyskusja o szkole jest ważnym zagadnieniem dla wszystkich Polaków i że zaistniał być może czas, by o szkole decydować wspólnie: przy okazji przemyśleć jej siłę i słabości, dokonać gruntownej przebudowy stylu myślenia o wychowaniu i kształceniu, zaproponować alternatywny scenariusz dla obecnego rozdziału szkół na te, o które troszczymy się bardziej, gdyż w większym stopniu spełniają oczekiwania dzieci i rodziców (szkoły społeczne, prywatne, eksperymentalne) oraz te, w które za mocno „nie opłaca się inwestować” (czyli masowe szkoły publiczne).

Dyskusje obywatelskie silnie powiązane były z przytoczoną na początku tej części myślą Korczaka o zasadności istnienia szkoły jako takiej, a to z kolei zobowiązuje, by myśleć o niej nie tylko w kategoriach technicznych zmian, lecz zastanowić się

nad sensem jej istnienia, modelem i nierównościami. Fakt uczestniczenia w debatach przedstawicieli różnych organizacji społecznych, którym bliskie są idee pedagogiczne Starego Doktora, w symboliczny sposób pokazywał, że troska o najmłodszych nie jest jedynie formalnym sztafażem, ale ważną przestrzenią zaangażowania strażników tradycji korczakowskiej, rozumianej nie tylko jako straż myśli, ale i przesłania Korczaka o koniecznym obecnym zaangażowaniu w sprawę dzieci – z dziećmi).

Aspekty kryzysu szkoły i oczekiwanie zmian przez obywateli w rolach: nauczycieli, rodziców, uczniów („Plan dla edukacji”)

Wprowadziliśmy powszechne nauczanie, przymus pracy umysłowej; istnieje registracja i pobór szkolny. Zwaliliśmy na barki dziecka trud uzgodnienia rozbieżnych interesów dwóch równoległych autorytetów. Szkoła żąda, rodzice niechętnie dają. Konflikty między rodziną i szkołą obarczają dziecko. Rodzice solidaryzują się z nie zawsze sprawiedliwym oskarżeniem dziecka przez szkołę, broniąc się przed narzuconą przez szkołę opieką (Korczak, 1993, s. 448).

Korczak w przywołanym cytacie kieruje nasze rozważania o debatach ku ponadczasowej myśli, że dotychczasowe dyskusje o edukacji toczyły się niejako poza dziećmi. W opisywanych sytuacjach konfliktowych wokół reform i na temat edukacji, w wielu wypadkach spory i dyskusje publiczne toczyły się w atmosferze walki rodziców z przedstawicielami szkoły o to, na czym polega dobro dziecka, a w zasadzie: jakie są prawa i obowiązki ich opiekunów (rodziców i nauczycieli). Dzieci będąc w mniejszości, znalazły się w potrzasku między kłócącymi się stronami, wciągane do udowadniania racji dorosłych, zdeorientowane czy opowiadać się po stronie rodziców, czy nauczycieli. Było to spowodowane atmosferą jaka narastała od miesięcy wokół dyskusji o szkole, strajków nauczycielskich i frustracji społeczeństwa. Brakowało przestrzeni dla rozmowy dziecięcej, mimo iż, jak pisze Ewa Jarosz, partycypacja dzieci jest kluczowym obszarem demokratyzacji przestrzeni, w których dziecko JEST (Jarosz, 2016, s. 77–83). Dorośli, roszcząc sobie prawo do reprezentowania głosu dziecka, często o tym zapominają. Z kolei uczniowie niemający wpływu w takich dyskusjach, w obawie przed negatywnymi konsekwencjami ze strony dorosłych, wchodzą w narzucone im konwenanse. Wszelkiego typu samorządność uczniowska, rady uczniowskie, rady młodzieżowe, mają szansę działać w imieniu wszystkich dzieci jedynie wtedy, gdy nie są zmanipulowane przez dorosłych, gdy nie są mini-kopią stylu polityczno-partyjnego czy działaniem pozorowanym albo gdy nie są traktowane jako dekoracja (tamże).

Szereg aspektów debat, które starały się uwzględnić także punkt widzenia dzieci i młodzieży, wskazywało na poważne zaniepokojenie stanem oświaty w szerokim wymiarze indolencji, niestabilności, bezrefleksyjności, które można nazwać

narracją kryzysową. Takich wypowiedzi w debatach, zwłaszcza w początkowych ich fazach było najwięcej. Najważniejszych pięć obszarów, wokół których toczyły się dyskusje to:

1. Edukacja staje się w coraz większym stopniu platformą politycznego nacisku, a tym samym zmniejsza się przestrzeń dla demokracji.
2. W polskim społeczeństwie istnieje duże zaniepokojenie i niezadowolenie z powodu niskiego imperatywu partycypacyjnego: głos dzieci, rodziców, nauczycieli jest ograniczony.
3. Nauczyciele protestują przeciwko dodatkowym ograniczeniom w nisko płatnej pracy, dużym stresom wywołanym wysokimi oczekiwaniami, rosnącą biurokracją i nowymi ograniczeniami ich wolności.
4. Media, dyskurs publiczny skupiają się na negatywnych aspektach edukacji, konfliktach, plotkach, incydentach przemocowych, zamiast być narzędziem dyskusji nad rozwiązaniami.
5. Obywatelski monitoring reformy edukacyjnej organizowany przez Trzeci sektor, jest odrzucany, a wpływ obywateli jest coraz ściślej kontrolowany.

Dodatkowo wskazywano na ogromne zacofanie stylu pracy i sposobu widzenia przyszłości, tkwienia w standardach XIX-wiecznej pruskiej musztry w sytuacji, gdy obecne tempo przemian społecznych, szczególnie wymuszone globalizacją (i jej skutkami) oraz nowymi technologiami, zaburzyło proces tradycyjnego międzypokoleniowego przekazu kulturowego. Poniżej przedstawiamy kilka obszarów ukazujących symptomy kryzysu edukacji w zakresie jej nieprzystawalności do współczesnych warunków, uporczywego uprawiania szkodliwych dla wszechstronnego rozwoju człowieka metod edukacyjnych w systemie podawczo-odtwórczym, i niskiego poziomu wiedzy pedagogicznej przejawiającej się w niestosowaniu rozumiejących i wspierających postaw wychowawczych nauczycieli. Przedstawione „grzechy” szkoły pokrywają się z wypowiedziami uczestników debat zorganizowanych w ramach realizacji projektu „Plan dla edukacji”:

1. Szkoła jest instytucją tkwiącą w przeszłości – nośnikiem skostniałego systemu oraz przekątnikiem wartości i treści kulturowych. Nie jest miejscem kulturotwórczym nastawionym na tworzenie przyszłości.
2. Szkoła wtłacza informacje, a nie uczy zarządzania nimi: selekcjonowania, wybierania, oceniania ważności, grupowania itd.
3. Szkoła nie uczy dzieci życia w nieustającej zmianie.
4. Szkoła odeszła od funkcji wychowawczej, nastawiając się sukces dydaktyczny za wszelką cenę:
 - nie jest miejscem zrównoważonego rozwoju intelektualnego, osobowego i społecznego, lecz instytucją wymuszającą określone zachowania według z góry ustalonych priorytetów;

- dziecko nie uczy się w niej, lecz jest nauczane, nauczyciel/wychowawca nie uczy się dziecka i od dziecka, lecz naucza dziecko (Raport „Plan dla edukacji”, 2018, s. 54–64).

Za kryzysową można przyjąć sytuację braku dobrych relacji międzyludzkich – kluczowego aspektu wychowania. Gdy brakuje relacji partnerskich, na których zasadzają się demokratyczne zasady respektowania praw człowieka oraz świadomego przyjmowania na siebie odpowiedzialności oraz obowiązków obywatelskich, gdy nakazy bezwzględnego posłuszeństwa stają się dominującą formułą „prawidłowych” relacji, wydaje się, że środowisko to odstaje znacząco od wyobrażeń o miejscu uczenia się demokracji.

Wskazano między innymi na następujące wady systemu:

1. W szkole nie uczymy dzieci bycia obywatelami. Szkoła odzwierciedla i utrwała społeczny system, w którym funkcjonuje. Utrwała układ hierarchiczny. W swojej organizacji i funkcjonowaniu ma wpisane: łamanie praw, nierówności społeczne, oportunizm.
2. Szkoła buduje obszerny i skomplikowany zewnętrzny dla dziecka system kar, nagród, przywilejów, moralizowania, oceniania zamiast skupić się na relacjach dziecko – dorośli (nauczyciel, rodzic).
3. W organizacji i funkcjonowanie szkoły wpisany jest brak indywidualnego podejścia do dziecka (Raport „Plan dla edukacji”, 2018, s. 54–64).

W narracjach tych zatem dominował przede wszystkim krytyczny ogląd rzeczywistości obecnej szkoły. Jednocześnie, zdaniem wszystkich uczestników debat, konieczna jest zmiana systemu oceniania postępów czynionych przez dziecko, nabywanie przez nauczycieli umiejętności obserwacji i diagnozowania jego rozwoju indywidualnego i społecznego, akceptacja etapów rozwoju dziecka i uczenie go coraz większej samodzielności oraz odpowiedzialności.

Głos dzieci i młodzieży o szkole i wychowaniu w XXI w. w Polsce

Szkoła tworzy rytm godzin, dni i lat. Urzędnicy szkoły mają zaspokajać dzisiejsze potrzeby młodych obywateli. Dziecko jest istotą rozumną, zna dobrze potrzeby, trudności i przeszkody swego życia. Nie despotyczny nakaz, narzucone rygory i nieufna kontrola, ale taktowne porozumienie, wiara w doświadczenie, współpraca i współzycie (Korczak, 1993, s. 448).

Mimo iż uczniowie są w całym systemie szkolnym najważniejsi, ich głos jest niestety w dyskusjach o szkole systemowo pomijany. Choć reforma oświaty dotyczy przede wszystkim odbiorców usług edukacyjnych, mają oni zazwyczaj minimalny

wpływ na to, co i jak jest w szkole organizowane. Mimo istniejących struktur takich jak samorządy uczniowskie czy rady szkół, partycypacja dzieci w dokonywaniu realnej zmiany pozostawia wiele do życzenia (Śliwerski, 2012).

Tym razem podczas debat uczniowie dyskutowali zarówno o tym, jaka szkoła jest, jak i o tym, jak można byłoby ją zmienić. Ich odbiór szkoły jest krytyczny, ale także widoczne jest, że z nadzieją i wiarą patrzą na możliwości zmian w edukacji. Poniżej przedstawiamy głos uczniów debaty warszawskiej dotyczący czterech obszarów problemowych: diagnozy stanu edukacji, analizy przyczyn kryzysu i propozycji rozwiązań:

1. Pośpiech i notoryczny brak czasu: na kontakt nauczyciela z uczniami, na wyjaśnianie zagadnień, indywidualizację procesu kształcenia i wychowania. Idea reformy jest dla uczniów nieczytelna: decydenci chcą zmieniać byle co jak najszybciej, zmiana dla zmiany. Uczniowie zostali w niej potraktowani „odgórnie”.
2. Wytyczne ministerstwa nie pomagają w ulepszaniu edukacji, lecz wprowadzają zamieszanie, lęk i niepewność, nie są przygotowywane z odpowiednim wyprzedzeniem i informacją potrzebną na dostosowanie się systemu do zmian. Nauczyciele sami są zagubieni w reformach.
3. Niewykorzystany jest potencjał funkcjonowania samorządu uczniowskiego: wynika z braku doświadczenia i błędów pedagogów.
4. Sztuczne postawy dyrektorów i nauczycieli wobec prawa uczniów do dyskusji i własnych inicjatyw. Konieczny jest realny dialog między nauczycielami i uczniami. Obustronna współpraca i wyrozumiałość, zrozumienie potrzeb obu stron (Raport „Plan dla edukacji”, 2018, s. 54–64).

W kontekście namysłu nad skutecznymi rozwiązaniami odpowiedzi uczniów zostały podzielone – już na etapie ich opisu – na dwie kategorie. Pierwsza, to zmiany możliwe do wprowadzenia bez procedowania przekształceń systemowych; druga kategoria, to zbiór pomysłów w obszarze zewnętrznej reformy systemu edukacji. Zmiany od wewnątrz to kultura organizacji pracy szkoły, obszar priorytetów, decyzji i praktyki nauczycieli i dydaktyki. Jest to obszar zmian w szkole, który nie wiąże się z żadnymi kosztami finansowymi.

Uczniowie proponowali nieustająco zmiany, które w kontekście argumentów wcześniejszych nie budzą zdziwienia:

1. Zmiana podejścia nauczyciela do ucznia i realizacja programu na lekcjach a nie w domu;
2. Większy nacisk na podejście indywidualne do ucznia i jego rozwój według zdolności;
3. Samorząd uczniowski powinien zwiększać świadomość uczniów o ich prawach. Pomógłby także dialog między gronem pedagogicznym, dydaktyką, uczniami;

4. Większa selekcja nauczycieli - wybieranie tych którzy naprawdę chcą i potrafią uczyć;
5. Zmiana stylu pracy i programu nauczania dostosowanego do wymagań współczesnego świata, potrzeb i możliwości uczniów;
6. Szkoła narzuca dużo wiedzy eksperckiej, a nie ma wiedzy praktycznej i przydatnej w życiu. Problemem jest także niewłaściwe rozłożenie priorytetów;
7. Szkoła, to oczywiście także finanse oraz rozsądne inwestycje i lepsze dysponowanie środkami.

Najlepszym komentarzem do tych propozycji są rozważania Korczaka, nadal trafne i z upływem czasu coraz bardziej uniwersalne:

Program – ważne. Tych cztery-sześć szkolnych godzin można lepiej wykorzystać. Liznąć po trochu tego i owego, nagromadzić w pamięci kolumny obcych wyrazów, prawideł, formuł, nazwisk i dat, zdać egzamin – i zapomnieć, to nie ogólne wykształcenie, wiedza mało przydatna lub bez życiowego zastosowania. Samokształcenie i jednostronne uzdolnienia, jako coś, co zaledwie zaczynamy tolerować, ale jeszcze nie współdziałać (Korczak, 2017, s. 61).

Myśl Korczakowska o obywatelstwie dzieci i prawach dziecka – rzecz o transformacji edukacji ku partycypacji dzieci

Korczak nie stworzył systemu czy modelu wychowania, jaki można odnaleźć u słynnych pedagogów żyjących w jego czasach. Metody i koncepcje, jakie opisuje w swoim głównym dziele pedagogicznym: *Jak kochać dziecko* stanowią raczej zbiór przemyśleń, refleksji na temat godności dziecka i jego podmiotowości, relacji z dorosłymi, pracy wychowawczej z dzieckiem, które należy traktować z szacunkiem, wspierać jego rozwój i respektować prawa. Refleksja jest jednak kluczowym elementem każdego systemu, który zresztą jak czas pokazuje, zawsze się starzeje. Korczak napisał:

Dopóki dziecko nie zdobędzie należnego mu szacunku, dopóki nie uznamy go za rzeczoznawcę w dziedzinie tylko jemu znanych stanów duchowych i płynących stąd trudności, dopóki istnieje tak wielka rozbieżność między tym, czego żądamy, a co ono dać może, dopóki pozór i fałsz, Przymus i ucisk nie będą zastąpione przez tolerancję dla samorządnego rozwoju i uzgodnione ze światem istotnych jego zainteresowań – dopóty samorząd w szkole będzie budził tylko apetyty nauczyciela i ludzi że uda się skokietować dzieci, oszukać, wyłudzić ład, pilność, uwagę, spokój i rzetelność (Korczak, 2017, s. 220–221).

Korczak w instytucjach, które prowadził lub nadzorował, nie pracował sam. Koncepcję dziecięcej wspólnoty demokratycznej wdrażał dzięki ogromnemu wsparciu i pomocy organizacyjnej Stefanii Wilczyńskiej i Maryny Falskiej w dwóch domach: Domu Sierot i Naszym Domu. Eksperymentował, analizował, opisywał, badał

skuteczność stosowanych metod wychowawczych, budował dla i z wychowankami swoich placówek społeczność uczestniczącą, w której każdy miał swoje prawa oraz możliwości ich egzekwowania. W Domu Sierot prawa ustanawiał Sejm (najwyższa instancja prawodawcza samorządu), a Sąd Koleżeński sądził. Najczęściej na podstawie przyjętych paragrafów wybaczał. Korczak działając jako biegły w sprawach dzieci w warszawskim sądzie okręgowym, poznał tragiczne konsekwencje ostrych metod ich karania. Odpowiedzią na takie traktowanie dziecka był m.in. Kodeks Sądu koleżeńskiego Domu Sierot. Pierwszych 99 paragrafów kodeksu stanowiły tzw. paragrafy przebaczące. Uważał, że dzieci powinny nauczyć się swoich praw i brania odpowiedzialności za siebie i wspólnotę, lecz nauka ta powinna przebiegać w atmosferze prawa do popełniania błędów, stopniowości składanych obietnic i naprawiania przewinień, wyrozumiałości i przebaczenia opartego w prawie każdego dziecka do szacunku.

Niezwykłe nowatorskie i jednocześnie budzące dyskusje i niekiedy sprzeciw pedagogów było uczestniczenie dzieci w ustanawianiu tych praw i ich egzekwowaniu. Dorośli również podlegali sądowi, a sam Korczak – wielokrotnie sądzony i zobligowany do obietnicy „poprawy” – tak pisze:

W ciągu półroczu podałem się do sądu pięć razy. Raz, że chłopcu dałem za uszy, raz, że chłopca wyrzuciłem z sypialni, raz, że postawiłem w kącie, raz, że obraziłem sędziego, raz, że dziewczynkę posądziłem o kradzież. W pierwszych trzech sprawach otrzymałem § 21, w czwartej sprawie § 71, w ostatniej sprawie § 7. Za każdym razem składałem obszernie zeznania piśmienne. Twierdzę z całą stanowczością, że tych kilka spraw było kamieniem węgielnym mego wychowania jako nowego „konstytucyjnego wychowawcy”, który nie dlatego nie krzywdzi dzieci, że je lubi lub kocha, ale dla tego, że istnieje instytucja, która je przed bezprawiem, samowolą, despotyzmem wychowawcy broni (Korczak, 1993, s. 351–352).

Korczak uczył się dzieci: kim są, jakie są. Nie od razu miały miejsce, jak sam pisze, zrozumienie i zmiana jego własnego myślenia:

[...] podczas pogadanki w lesie po raz pierwszy mówiłem nie do dzieci, a z dziećmi, mówiłem nie o tym, czym chcę, aby były, ale czym one chcą i mogą być. Może wówczas po raz pierwszy przekonałem się, że od dzieci można się wiele nauczyć, że i one stawiają i mają prawa stawiać swe żądania, warunki, czynić zastrzeżenia (Korczak, 1998, s. 235).

Dopominał się dla dzieci praw nie w sferze deklaracji, ale praw sprawczych. Dał temu wyraz nie tylko w bogatym piśmiennictwie, ale również w tworzeniu w praktyce małej dziecięcej wspólnoty w Domu Sierot i Naszym Domu. Miał świadomość, że zmiany nie zachodzą natychmiast, że potrzeba czasu, cierpliwości, dojrzałości, otwartości na nową rzeczywistość. Wskazywał na demokratyczną rolę szkoły i jej formacyjny charakter dla teraźniejszych postaw i obserwacji życia społecznego

przez dzieci. Ten uniwersalny przekaz o misji szkoły, która ma mieć inkluzyjny charakter i zadanie uczenia społecznych form współistnienia wyraża głęboko humanistyczną wiarę w szkołę, która choć obecnie w znacznym stopniu wypacza te idee, jednak robi to z powodu niezrozumienia swojej siły oddziaływania na środowisko dzieci i dorosłych do niej przynależnych. Konsekwencje są wręcz tragiczne, co Korczak dobitnie komentuje w następujący sposób:

Szkoła nasza – to koszary. Robimy z dzieci manekiny z zegarami w rękach, niwelujemy ich charaktery, tępimy inicjatywę [...]. Dzieci duszą się w tym naszym sztucznym życiu, brutalnym i zimnym, odartym z wszelkich złudzeń i poezji (Korczak, 1998, s. 67).

Dyskusja końcowa

Odpowiadając na pytania, zadane we wstępie analizy, możemy wskazać, że debaty rozpoczęły proces głębszego rozpoznawania problemu współczesnej szkoły, pozorne spełniając swoje funkcje wychowawcze. 1. Debaty stały się przyczynkiem dla rozmów o potrzebie dogłębnego przemyślenia praw dzieci i ich dobrostanu w obszarze edukacji i wskazały na punkty zapalne tego problemu, lecz nie dały pełnych rozwiązań, jedynie częściowe, pojedyncze pomysły. 2. Szkoła ma, zdaniem uczestników, szansę spełniać pokładane w niej nadzieje, o ile nie będzie terenem walki o prawa dorosłych do zarządzania dziećmi, a dzieci znajdą swoje miejsce i uzyskają głos oraz sprawczość w odniesieniu do decyzji o szkole. 3. Idee Korczaka, ze względu na swoją ponadczasowość w rozumieniu sytuacji i praw dziecka, mogą pomóc ukierunkować współczesną dyskusję obywatelską w stronę dialogu z dziećmi. 4. Debaty nie ujawniły w pełni wielu manipulacji ukrytych za działaniami pod hasłem „dziecięcego dobra”, lecz stały się sygnałem ostrzegawczym, że nie dzieje się zbyt dobrze w tej kwestii.

Szkoła jest właściwym miejscem do ćwiczenia się w doświadczaniu demokracji, tworzeniu procedur i wewnętrznych demokratycznych instytucji, dzięki którym dziecko-obywatel, poprzez czynny w nich udział, zostaje wyposażone w narzędzia „na dziś” i do wykorzystania w dorosłym, obywatelskim życiu w niedalekiej przyszłości. Korczak ukazywał, że jest to możliwe, realne i niefasadowe, jeśli uczy się dzieci respektowania praw człowieka tam, gdzie one przebywają: tak było w Domu Sierot i Naszym Domu, gdzie funkcjonował Sejm Dziecięcy, Rada Samorządowa i Sąd Koleżeński. Wychowankom zostały stworzone odpowiednie warunki do wykonywania zadań w poczuciu sprawczości i odpowiedzialności za siebie i otoczenie. Korczak nie zmieniał systemu edukacji – Korczak był (i nadal jest) jej zmianą.

Przeprowadzone w Polsce debaty obywatelskie lat 2017–2019 poświęcone edukacji są zwiastunem przemian, jakie u nas się dokonują w myśleniu o prawach

dziecka, nie tyle deklaratywnych, a bardziej rzeczywistych, oraz tworzeniu modelu funkcjonowania szkoły przy współudziale uczniów. W debatach, także po roku 2020 pojawia się przy tym kilka kategorii postulatów:

- Przywrócenie znaczenia wychowawczego placówkom edukacyjnym

W latach przemian demokratycznych w Polsce ciężar odpowiedzialności za wychowanie młodego pokolenia przeniesiony został na rodzinę/rodziców, zwalniając szkołę z jej dotychczasowych zadań. Często dziecko ze swoimi potrzebami rozwojowymi trafiało do środowiska sprzecznych oczekiwań, obserwując konflikty wartości i interesów na płaszczyźnie: nauczyciel–rodzic–dziecko, jednocześnie bez możliwości wyartykułowania swoich opinii i sądów, bez wpływu na podejmowane przez dorosłych decyzje jego dotyczące. W dyskusjach pedagogów i debatach pojawiły się głosy dotyczące fundamentów wychowania opartego na prawie dziecka do szacunku, ale i szerzej – na zrozumieniu człowieka w jego różnych sytuacjach rozwojowych i stwarzaniu wokół dziecka i z udziałem dziecka środowiska chroniącego i zabezpieczającego jego prawa. Ważnym jest nie tylko podniesienie kompetencji wychowawczych nauczycieli i rodziców, ale również zmiana podejścia do ich odpowiedzialności za proces wychowawczy i upodmiotowienie dziecka w tym procesie, także w myśl słów Korczaka: „Wychowanie współczesne przenika zasada, że wychowawca odpowiada przed społeczeństwem za dzieci. Pragniemy oprzeć wychowanie na zasadach, gdzie wychowawca odpowiadałby przed dziećmi za społeczeństwo” (Korczak, 2008, s. 196). Słowa te nabierają szczególnego znaczenia w obliczu zmian jakie dokonują się w świecie, który przekazujemy kolejnym pokoleniom. Nie analizując popełnionych pomyłek i naszego udziału w błędach edukacyjnych, staramy się tuszować je, piętnując błędy innych, zwłaszcza dzieci, które są słabsze od nas, czyniąc je niejako współodpowiedzialnymi za stan obecny, i wyładowując na nich swoje frustracje wobec nieelastycznego systemu. Zapominamy przy tym, że system to my: nasze decyzje, wybory, emocje, relacje.

- Konieczność wsparcia potrzeb dziecka w czasie rzeczywistym

Dziecko wychowujemy i kształcimy do przyszłości, zapominając często, że jest ono autonomicznym podmiotem żyjącym w czasie teraźniejszym. Ma prawo do dzieciństwa, indywidualności, odmienności, do własnego spojrzenia na otaczającą go rzeczywistość, do dokonywania wyborów i na swoją miarę wzięcia za nie odpowiedzialności, ma prawo do własnego tempa rozwoju, poszukiwań, błędów, niewiedzy i poważnego traktowania jego sukcesów. Korczak pisze: „Szacunku dla bieżącej godziny, dla dnia dzisiejszego. Jak będzie umiało jutro, gdy nie dajemy dziś żyć świadomym, odpowiedzialnym życiem?” (Korczak, 1993 s. 452).

Prawo do dzieciństwa jednocześnie zobowiązuje dorosłych do poznania dziecka, zrozumienia jego trudności, uczenia się z nim i od niego. Zmusza do śledzenia procesu samowychowania, autorefleksji, trudu jakie zadaje sobie dziecko w drodze „do poprawy”, walki jaką stacza ze sobą i radości z wygranej. Zmienia wzorzec komunikacji między nauczycielem a uczniem na dwupodmiotowy. W szkole postępujemy zgoła inaczej, wychowujemy zgodnie z naszym z góry przyjętym modelem, bez głębszej refleksji nad jego człowieczeństwem. Korczak pisał jednak:

Całe wychowanie współczesne pragnie, by dziecko było wygodne, konsekwentnie krok za krokiem dąży, by uspić, stłumić, zniszczyć wszystko, co jest wolą i wolnością dziecka, hartem jego ducha, siłą jego żądań i zamierzeń. Grzeczne, posłuszne, dobre, wygodne, a bez myśli o tym, że będzie bezwolne wewnętrznie i niedołężne życiowo (Korczak, 1993, s. 18).

Nieliczenie się z potrzebami i oczekiwaniami młodych ludzi wyraźnie zaznaczyło się jako istotny problem, w debatach obywatelskich. Uczniowie mówili o tym, że rozwiązania organizacyjne szkoły, procedury, treści programowe zostały stworzone i przyjęte wyłącznie przez dorosłych, oni mają je jedynie zaakceptować i się dostosować. Te komentarze ukazują wielkie rozczarowanie, a także rezygnację, że mogłoby być lepiej, nie do końca wierzą, że mogą/mają prawo o takich sprawach decydować.

- Kluczowa rola dialogu pedagogów z uczniami i z ich środowiskiem rodzinnym

Uznanie dziecka jako osoby i zmiana relacji z dorosłymi jest warunkiem korczakowskiego dialogu wychowawczego z udziałem dwóch podmiotów, które wzajemnie dostrzegają siebie, otwierają się wobec siebie, akceptują i szanują wzajemnie, potrafią współodczuwać. Jadwiga Bińczycka pisze:

Dla dialogu charakterystyczna jest podwójność: daję-biorę, przekazuje-odbieram, mówię-słucham. Gdy któryś z elementów tych par zanika, ginie też dialog. Mówienie w pustkę społeczną, do kogoś, kto nas słuchać nie chce, zamienia się w jakże pusty monolog (Bińczycka, 2009, s. 99).

Poczucie pustki wynikające z zaburzonych relacji sygnalizowali młodzi ludzie w debatach obywatelskich.

- Potrzeba poszerzania przestrzeni aktywności młodych osób w szkole jako instytucji demokratycznej i samorządnej

W Polsce jest ponad pół tysiąca szkół, placówek opieki, szpitali, hufców harcerskich, uczelni lub sal wykładowych na uczelniach noszących imię Janusza Korczaka. Wszystkie, szczególnie te pracujące z dziećmi i młodzieżą, inspirują się – z różnym skutkiem – pedagogiką swojego Patrona. Okazuje się, że nie jest łatwo w dzisiej-

szej szkole, po przeszło 100 latach zbierania doświadczeń, wprowadzić ustrój demokratyczny choćby zbliżony do modelu praktykowanego w Domu Sierot czy Naszym Domu – wymaga czasu, uwagi, poświęcenia, których brakuje współczesnym placówkom.

Nie jest również proste utworzenie samorządu uczniowskiego, który miałby realny – niedeklaratywny – wpływ na funkcjonowanie szkoły. Młodym ludziom bardzo trudno przebić mur niechęci lub obojętności dorosłych by być wysłuchanymi (jak na to wskazali w debatach), choć niekiedy, jeśli to leży w politycznym w interesie dorosłych, potrafią promować np. młodych aktywistów.

Problem nierespektowania praw młodych ludzi dotyczy również narzucania im odpowiedzialności za sytuacje, na które nie mają wpływu. Wychowankowie Korczaka i Wilczyńskiej mogli przyjąć współodpowiedzialność za życie w Domu Sierot, ponieważ współtworzyli zasady jego funkcjonowania.

W opracowaniach z debat widać wyraźnie, że obecnie dzieci nie uczą się demokracji poprzez jej praktykowanie: nie mają one istotnego wpływu na miejsce swojej edukacji i w związku z tym nie mogą realnie za nie odpowiadać. Oczekuje się od dziecka, że będzie odpowiedzialne za swoje postępowanie, np. za wyniki w nauce, ale jednocześnie nie daje się mu możliwości decydowania o najlepszych dla niego sposobach edukacji, tworzeniu warunków rozwoju. Na tym w zasadzie opierał się spór o edukację i postrzeganie jej kryzysu w wymiarze szerszym, nie tylko zarządczym. Rola debat o edukacji miała istotne znaczenie dla rozumienia integracji społecznej i szeroko pojmowanego rozwoju społecznego.

Paradoksalnie można uznać, że z perspektywy myśli korczakowskiej ta ewolucja społecznego rozumienia dzieciństwa współuczestniczącego dokonuje się bardzo późno. Zwłaszcza w wychowaniu, które aspiruje do wyznaczania trendów przyszłości, dzieciństwo szkolne może w rzeczywistości stać się uwsteczniające, wykluczające i przemocowe. Zupełnie inna jest bowiem relacja współtworzenia międzypokoleniowego, czy ponadpokoleniowego oraz roli edukacji gdy, w tym nowym wymiarze uwypuklana jest odpowiednia perspektywa kształtowania kultury demokracji i obywatelstwa wszystkich uczestników procesu edukacyjnego (Council of Europe, 2018) .

Partnerstwo wymaga tymczasem oddania władzy i przestrzeni. Wydaje nam się, że dzieci muszą chcieć demokracji, ale czy je o to pytamy, czy zmieniamy swój świat, aby ich świat zaistniał w naszym? Jak to robimy, czy zapraszając do debat dorosłych, uczymy, że demokracja bywa niekompletna i ułomna, a my boimy się utraty autorytetu? Z pewnością jako spadkobiercy myśli Korczakowskiej potrzebujemy być gotowi na trudną rozmowę o nas samych jako nie-demokraty, na rozmowę z dziećmi o tym, czy potrzebują demokracji, aby uczynić świat razem z dorosłymi, wspólnym (Paglayan, 2020).

Nowe wyzwania edukacyjne wynikające z fali kryzysów humanitarnych w latach 2020–2022 ukazały, że sieć powiązań globalnych jest silniejsza niż nam się wydaje, a zmiany w edukacji nie są tylko narodowe lub lokalne. Kształcenie online, uczenie przedmiotów w grupach wielokulturowych to współczesne warunki pracy, które wpływają na nowe wymiary wspólnych ustaleń, uwzględniające okoliczności zewnętrzne, wymuszające elastyczność i adaptację do rzeczywistości. Udawanie, że światowe wyzwania „naszej” szkoły nie dotyczą, gdyż ona jeszcze w świecie nie uczestniczy, a do niego dopiero przygotowuje, zostały obalone jako mity wyrosłe z braku rozumienia edukacji będącej elementem ekosystemu społecznego (Wasyłuk, Kucner, Pacewicz, 2020). Przykład Korczaka to nie tylko jego wypowiedzi o dziecku i szkole, ale też doświadczanie sytuacji kryzysowych, krańcowych – wojny, chorób, śmierci. Ich znaczenie, będące doświadczeniem także współczesnych dzieci – migrantów, ukazuje jednocześnie jak kruche są podstawy edukacji „poza” światem lub „obok” niego. Jeśli postulaty debat obywatelskich można było ukazać jako uniwersalne postulaty myślenia o transformacji, byłoby być może dla nas bardziej jasne, że Korczak nie tyle uczy nas tego, jak ma coś wyglądać, ale na co powinniśmy być gotowi w wychowaniu, nauczaniu i opiece.

References

- Biesta, G. (2011). From teaching Citizenship to learning democracy. W: G. Biesta, *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: SensePublishers.
- Bińczycka, J. (2009). *Spotkanie z Korczakiem*. Olsztyn: Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego.
- Budde, R., Markowska-Manista, U. (2020). *Childhood and Children's Rights between Research and Activism. Honouring the Work of Manfred Liebel*. Wiesbaden: Springer Nature.
- Council of Europe (2018). Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Pobrane z: <https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e> (otwarty 14.12.2022).
- Dewey, J. (1972). *Demokracja i wychowanie: Wstęp do filozofii wychowania*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich; Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage*. Boston: Lanham, Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Gara, J., Jankowska, D., Zawadzka E. (red.). (2019). *Pedagogika dialogu. Pomiędzy w intersubiektywnej przestrzeni edukacji*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej. Pobrane z: http://www.aps.edu.pl/media/2200597/pedagogika_dialogu_2019-e-book_mniejsze.pdf. (otwarty 15.03.2019).

- Giroux, H. A., (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition revised and expanded Edition (Critical Studies in Education and Culture Series)*. Westport, Connecticut; London: Bergin & Garvey.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From Tokenism to citizenship*. Florencja: UNICEF Innocenti Essays, No. 4. UNICEF. Pobrane z: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf (otwarty 14.12.2022).
- Jarosz, E. (2016). Partycypacja dzieci a rozwój zaangażowania obywatelskiego. *Pedagogika społeczna*, 2(60), 67–87.
- Jest szkoła (1923). *Rocznik Pedagogiczny*. Warszawa.
- Koalicja NIE dla chaosu w szkole. Pobrane z: <https://niedlachaosuwshkole.pl/> (otwarty 14.03.2019).
- Korczak, J. (1993). Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku. W: A. Lewin (red.). *Korczak. Dzieła*, t. 7. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1998). Szkoła życia 1907–1908. Artykuły pedagogiczne 1900–1912. W: A. Lewin (red.). *Korczak. Dzieła*, t. 4. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (2008). Pisma rozproszone. Listy (1913–1939). W: H. Kirchner (red.), *Korczak. Dzieła*, t. 14, vol. 1. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Korczak, J. (2017). Teoria a praktyka. Artykuły pedagogiczne 1919–1939. W: H. Kirchner (red.), (2017). *Korczak. Dzieła*, t. 13. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Kwiatkowski, M. (red.). (2018). *Kompetencje przyszłości*. Seria Naukowa, t. 3. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Naumiuk, A. (2018). Education to participate and engage – Polish traditions and challenges of participation-oriented pedagogy. *Polish Journal of Educational Studies* 71(16–32). Pobrane z: <https://sciendo.com/article/10.2478/poljes-2018-0003> (otwarty 9.10.2021).
- O'Brien, T. (2015). Populism, protest and democracy in the twenty-first century. *Contemporary Social Science*, Vol. 10, 4, 337–348.
- Paglayan, A. S. (2020). *The Non-Democratic Roots of Mass Education: Evidence from 200 Years*. (EdWorkingPaper: 20-245).
- Parker, W. (red.). (1995). *Educating the democratic mind*. New York: Sunny Press, State University of New York.
- Pospieszna, P., Pietrzyk-Reeves, D. (2022). Responses of Polish NGOs engaged in democracy promotion to shrinking civic space. *Cambridge Review of International Affairs*, 35(4), 523–544.
- Program Sieć Organizacji Społecznych dla Edukacji (2022). Jakiej chcemy szkoły? Pobrane z: <https://sosdlaedukacji.pl/jakiej-chcemy-szkoly/> (otwarty 12.12.2022)
- Raport (2018). Plan dla Edukacji. Pobrane z: https://przestrzendlaedukacji.files.wordpress.com/2019/01/plan_dla_edukacji_raport.pdf (otwarty 28.10.2022).
- Raport NIK. (2019). Zmiany w systemie oświaty. Informacja o wynikach kontroli. Departament nauki, oświaty i dziedzictwa narodowego. Pobrane z: <https://www.nik.gov.pl/plik/id,20607,vp,23235.pdf> (otwarty 22.03.2023).
- Raport PARP (2019). Rynek pracy, edukacja, kompetencje. Aktualne trendy i wyniki badań. Luty 2019. Pobrane z: https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/2019_02_Raport_Rynek-pracy_luty-2019.pdf (otwarty 14.03.2019).
- Robinson, K., Aronika, L. (2015). *Kreatywne szkoły*. Kraków: Wydawnictwo Element.
- 17 Tez Ruchu Społecznego Obywatele dla Edukacji. (2016). Pobrane z: <https://obywatele dla edukacji.org/aktualnosci/przybijemy-do-drzwi-resortu-tezy-propozycje-do-obywatelskiej-reformy-edukacji/> (otwarty 14.03.2019).

- Śliwerski, B. (2012). Dokąd zmierza polska edukacja? *Neodidagmata*, 33/34. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 65–74.
- Vinterek, M. (2010). How to live democracy in the classroom. *Education Inquiry*, Vol. 1, No. 4, December 2010, 367–380. Pobrane z: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3402/edui.v1i4.21951> (otwarty 20.10.2022).
- Vucic, B., Sękowska, Z. (2020). *Our Home: Janusz Korczak's experiments in democracy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademia Pedagogiki Specjalnej. Pobrane z: <https://korczak.ckc.uw.edu.pl/items/show/173#?c=&m=&s=&cv> (otwarty 10.06.2021).
- Wasyluk, P., Kucner, A., Pacewicz, G. (2020). Edukacja przyszłości. Raport, analiza i kreowanie trendów. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. Pobrane z: <http://www.uwm.edu.pl/trendy/gfx/raporty/EDUKACJA%20PRZYSZ%C5%81O%C5%9ACI%202020.pdf> (otwarty 14.12.2022).
- Włodek, E., Mirski, A. (red.). (2016). *Pedagogika wobec wyzwań współczesności. Człowiek – wartości – wychowanie*. Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie. Pobrane z: https://wydawnictwo.ignatianum.edu.pl/sites/wydawnictwo/files/publikacje_pdf/pedagogika_wobec_wyzwan.pdf (otwarty 10.06.2021).
- Wywiad z Bogusławem Śliwerskim (2021). Rada szkoły. Ale po co? *Tygodnik spraw obywatelskich*, 67/(15). Pobrane z: <https://instytutsprawobywatelskich.pl/rada-szkoly-ale-po-co/> (otwarty 14.09.2022).
- Youngs, R. (2019). *Civic Activism Unleashed: New Hope or False Dawn for Democracy?* New York: Carnegie Endowment for Intl Peace. (New York online edn, Oxford Academic, 24 Jan. 2019).

Wojciech Lasota

*Uniwersytet Warszawski**

E-mail: w.lasota@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0003-0321-6192

Korczakowski wykład jako przestrzeń doświadczania podmiotowości**

Summary

THE KORCZAKIAN LECTURE AS A SPACE FOR EXPERIENCING SUBJECTIVITY**

The aim of the study was to understand the experiences and reflections of the participants of the lectures devoted to Janusz Korczak issues ("Janusz Korczak: inspirations for psychologists"). The research questions concerned the reception and interpretation of the lecture experiences, as well as the declared impact of the lecture on students' behaviour and perception of reality. The study was based on the interpretative paradigm with the use of biographical research. The collected materials consisted of papers in which students reflected on their experiences. Open Code software was used to analyse the data. The findings showed that participation in the lectures led to experiencing subjectivity, as well as to a readiness to actively change the surrounding world while respecting the subjectivity of others, including children. The search for ways of shaping such attitudes is an ever-present research and practical task. The paper encourages a certain kind of thinking and concrete actions, translating through reaching back to Korczak's heritage into building subject relations in the process of university education. This proposal is innovative not only because it situates Korczakian inspiration (presented mainly in the discourse on children and youth) in the context of academic education, but also because of the original concept of building a programme and structure of academic classes and the resulting interpersonal relations in close connection with Janusz Korczak's values and methods.

Keywords: university education, Janusz Korczak, reflexivity, subjectivity, content analysis

* Adres: Wydział Pedagogiczny, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Ważnym momentem na wykładzie było zadane nam pytanie:
„Co byśmy mogli zmienić w otaczającej nas rzeczywistości?”.

Pytanie to kieruje naszą uwagę na sprawczość, jaką mamy w życiu codziennym, chociaż często o tym zapominamy. W pracy, czy w szkole, gdy jesteśmy od kogoś zależni ciężko nam „wyjść przed szereg” i zrobić coś wbrew obowiązującym tam sposobom działania.

Jednak, jeśli mielibyśmy zmienić te przestrzenie na lepsze, to dlaczego by tego nie uczynić?

Czasem mogą być to jedynie małe gesty, które ktoś zauważy i powieli w swoim otoczeniu.

Myśl o tym, że nieustannie powinniśmy zmieniać ten świat na lepszy,
przenika zapiski Korczaka.

Marta [pseudonim], słuchaczka wykładu
„Janusz Korczak: inspiracje dla psychologów”

Wstęp

Myśl przewodnia tego specjalnego wydania „Kwartalnika Pedagogicznego” – „Janusz Korczak współcześnie. Jak budować świat przyjazny dziecku?” wydała mi się bliska i wprost zapraszająca do udziału w tej publikacji, gdyż od 2018 r. prowadzę na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego wykład zatytułowany: „Janusz Korczak: inspiracje dla psychologów”. Henryk Goldszmit/ Janusz Korczak bowiem „reformował wychowanie” nie tylko w bezpośrednim kontakcie z dziećmi, ale też jako wykładowca nieżydowskich i żydowskich szkół dla nauczycieli, kształtując u wielu odbiorców podmiotowy stosunek do dziecka i edukacji.

Podążając jego śladem, uczyniłem to również jednym z założeń prowadzonego przeze mnie wykładu. Miał on na celu nie tylko przekazanie wiedzy, dotyczącej myśli i praktyki Starego Doktora, był nią także inspirowany, jeśli chodzi o konstrukcję i sposób przekazu. Dotyczyło to przede wszystkim dwóch aspektów: idei szacunku dla ludzkiej podmiotowości (Korczak, 2012; Korczak, 2013; Korczak, 2017; Lasota, 2018) oraz postulatu prowadzenia notatek przez młodych wychowawców i wychowawczynie jako metody refleksji nad własnym doświadczeniem (Korczak, 2008; Lasota, 2020; Wojnowska, 2008).

Artykuł przedstawia wyniki badania, dzięki któremu starałem się zrozumieć doświadczenia i refleksje osób uczestniczących w czterech semestrach zajęć. Poniżej omówię najpierw wybrany przeze mnie paradygmat i metodologię badań, następnie przybliżę historię wykładu, jego strukturę i ideę, by przejść następnie do analizy tekstów osób uczestniczących w wykładzie i wniosków końcowych.

Paradygmat badawczy i założenia metodologiczne badań

Granice mojego badawczego światopoglądu wyznacza paradygmat interpretatywny (Dobrołowicz, 2015; Schwartz-Shea, Yanow, 2013). W pełni zgadzam się z ujęciem, w myśl którego:

[s]tosunek każdego badacza i każdej badaczki społecznej do przedmiotu ich badań kształtuje ich ontologiczna i epistemologiczna orientacja. [...] Ponieważ kształtują one nasze podejście, są bardziej jak skóra niż sweter; nie mogą być dowolnie zakładane i zdejmowane, kiedy tylko badacz/badaczka uzna to za stosowne (Marsh, Furlong, 2002, s. 184, tłum. WL).

Świat społeczny widzę więc nie tylko jako kreowany przez jego aktorów zgodnie z tym, jak go interpretują i jaki nadają mu sens (Dobrołowicz, 2015, s. 100), nie tylko jako osadzony w języku i bez niego niezrozumiały (Schaffer, 2015, s. 6–23), ale podkreślający wagę ludzkiej tożsamości i sprawczości. Jest to dla mnie, jako badacza, ważne w kontekście roli, jaką przypisuję podmiotowości.

W badaniach interpretatywnych istoty ludzkie nie są rozumiane jako przedmioty, ale jako podmioty [In interpretive research, human beings are understood not as objects, but as agents]. Osoby te są postrzegane jako aktywnie i wspólnie konstruujące (i dekonstruujące, co oznacza zarówno krytyczną ocenę, jak i zmianę) swoje państwa, społeczeństwa i kultury – wraz z instytucjami, organizacjami, praktykami, artefaktami fizycznymi oraz językiem i pojęciami, które je zasiedlają (Schwartz-Shea, Yanow, 2013, s. 46, tłum. WL).

W ramach praktyk przyjętych w obrębie paradygmatu interpretatywnego mieści się nie tylko narracja pierwszoosobowa, zrozumiała w tym przypadku, choćby z powodu opisywania przeze mnie własnego doświadczenia, ale także narracja dotycząca wątków osobistych i emocjonalnych. Z jednej strony sytuują mnie one jako badacza w badanej rzeczywistości, z drugiej zaś, mogą pomóc mi w jej lepszym zrozumieniu.

Zgodnie z przyjętym przeze mnie paradygmatem nie stawiam hipotez. Staram się natomiast dowiedzieć, czego doświadczały, co czuły i myślały osoby, biorące udział w prowadzonym przeze mnie wykładzie, jakie przypisywały mu znaczenia oraz czy uruchamiało jakiś potencjał, pozwalający myśleć, że zechcą wskutek tego doświadczenia budować świat bardziej przyjazny dla siebie i innych. Dlatego moje poszukiwania ukierunkowane były przez następujące pytania:

1. Jak osoby uczestniczące w zajęciach odbierały doświadczenie wykładu?
2. Jakie znaczenia przypisywały one temu doświadczeniu w trakcie jego trwania?
3. Czy na skutek tego doświadczenia nastąpiła w nich jakaś zmiana, np. w ich sposobie traktowania innych ludzi, relacji, świata, samych siebie lub w innych obszarach?

Odpowiedzi na powyższe i pokrewne pytania uzyskałem, badając osiemdziesiąt prac zaliczeniowych studentów i studentek, poświęconych ich własnej refleksji nad wykładem korczakowskim jako doświadczaną sytuacją edukacyjną. Bardziej szczegółowo charakter tych prac omawiam poniżej.

W pełni zgadzając się z opinią, że to „problem badawczy wyznacza najodpowiedniejszą metodę” (Dobrołowicz, 2015, s. 99) zdecydowałem się na potraktowa-

nie moich badań jako wpisujących się w dość szczególny sposób w „biograficzną perspektywę badawczą” (zob. Urbaniak-Zajac, 2011, s. 17), gdzie „[u]czenie się z własnej biografii należy odróżnić od uczenia się z doświadczeń” (Dubas, 2011, s. 7). Ten pierwszy proces ma charakter pośredni, ponieważ bazuje na wspomnieniach jednostki, zaś drugi – bezpośredni, gdyż odbywa się w trakcie różnych sytuacji życiowych.

W przypadku prac analizowanych na potrzeby artykułu można mówić o połączeniu tych sposobów uczenia się z uwagi na strukturę spisywania przemysłów: tzw. refleksje częściowe były spisywane na bieżąco lub bardzo niedługo po zakończeniu pojedynczego wykładu, natomiast metarefleksje (rozważania nad refleksjami częściowymi) pisano pod koniec semestru. Inspiracją do wybrania takiej metody były dzieła samego Korczaka i sposób utrwalania na piśmie jego doświadczeń; mam tu na myśli przede wszystkim *Momenty wychowawcze* (Korczak, 2017) i *Jak kochać dziecko. Dom Sierot* (Korczak, 2013). Inną ważną inspiracją były wypowiedzi pisemne bursistów i bursistek w Domu Sierot (Lasota, 2020; Wojnowska, 2008).

Analizę treści ogółem osiemdziesięciu prac wykonałem zgodnie z założeniami podejścia indukcyjnego. Jak wskazuje Karolina Szczepaniak, klucz kategoryzacyjny w tym ujęciu tworzony jest:

[...] w miarę postępu prac empirycznych oraz rozwoju wiedzy badacza na temat analizowanej problematyki (choć dalej w bezpośrednim związku z badanymi tekstami). Konstruowanie klucza opiera się tu, jak już wspomniano, na wielokrotnej, uważnej lekturze całości materiału badawczego, ze szczególnym uwzględnieniem powtarzalności pewnych kategorii tematycznych, ich wzajemnych powiązań, oraz jednoczesnym dążeniu do uchwycenia maksymalnej różnorodności opisywanych zagadnień. Choć brzmi to dość utopijnie, wraz z wystarczająco uważną lekturą, tak rozumiany klucz kategoryzacyjny tworzy się sam (Szczepaniak, 2012, s. 99).

Prace studentów i studentek przeanalizowałem na podstawie wykonanego klucza kategoryzacyjnego. Dużą pomocą w jego wykonaniu był dla mnie darmowy program *Open Code* oraz publikacja Jakuba Niedbalskiego, dotycząca korzystania z bezpłatnych programów do jakościowej analizy treści (2013). Ponadto uzyskałem zgodę trzydziściorga sześciorga autorek i autorów na cytowanie ich prac¹. Pozwoliło mi to lepiej zilustrować, jak odbierali rzeczywistość sytuacji edukacyjnej, jakie nadawali jej znaczenia i co ważnego wnoszą z niej na przyszłość. Zdecydowałem się na pseudonimizację nazwisk autorek i autorów cytowanych prac, żeby z jednej strony zachować ich anonimowość, ale z drugiej dać osobom czytającym ten artykuł chociaż namiastkę kontaktu z prawdziwym człowiekiem, twórczynią czy twórcą własnej opowieści.

¹ Bardzo dziękuję wszystkim osobom, które w ten sposób przyczyniły się do powstania tego artykułu.

Historia i idea wykładu

Od marca 2018 do czerwca 2019 r. trwała współpraca prowadzonej przeze mnie Fundacji Korczakowskiej z Wydziałem Psychologii UW. Odbывała się ona w ramach programu tworzenia magisterskich prac aplikacyjnych, koordynowane go przez Biuro Zawodowej Promocji Studentów i Absolwentów UW. To wówczas zrodził się pomysł, by na Wydziale Psychologii UW pojawił się kurs fakultatywny, poświęcony Korczakowi. Rada Programowa Wydziału Psychologii zaakceptowała go w listopadzie 2018 r.

Ważną inspiracją dla myślenia o formie wykładu stanowiły dla mnie słowa Korczaka: „Nie możemy zmienić naszego życia dorosłych, bośmy wychowani w niewoli, nie możemy dać dziecku swobody, dopóki samiśmy w kajdanach” (1920, s. 97). To przesłanie jest wciąż aktualne. Joanna Madalińska-Michalak pisała:

[...] należy też zgodzić się z warunkiem *sine qua non*: będzie bardzo trudnym, czy wręcz nierealnym, przedsięwzięcie edukowania do/dla autonomii ucznia przez nauczyciela, który sam tej autonomii nie rozumie, a tam, gdzie ma takie możliwości sam z niej nie korzysta; nauczyciela, który nie dba o nabywanie i poszerzanie swoich kompetencji do autonomii (2020, s. 32).

Ostatni cytat odnosi się wprawdzie do zawodu nauczyciela, jestem jednak głęboko przekonany, że w dowolnym zawodzie, w którym ważny jest jakościowy kontakt z drugim człowiekiem, kluczową kwestią jest nie tylko przekazywanie wiedzy z tym związanej, ale też modelowanie postaw umożliwiających wykonywanie tego zawodu z poszanowaniem praw i perspektywy innych ludzi. Tego rodzaju postawy chciałem kształtować podczas wykładu poprzez oddziaływanie na przynajmniej dwóch najważniejszych płaszczyznach: merytorycznej, w warstwie opowieści o ideach, myśli i poczynaniach Korczaka oraz procesu, przebiegu sytuacji edukacyjnej.

Dla planowania owego procesu kluczowe było moje przekonanie, że podejście korczakowskie jest adekwatne nie tylko w pracy z dziećmi, ale także w wielu innych relacjach z ludźmi, w których istotne jest podejście podmiotowe. Nie ulega bowiem wątpliwości, że dla Korczaka dziecko było figurą osoby słabszej, podporządkowanej, zależnej. Już w 1899 r. zestawiał ze sobą trzy typy osób, którym wiek XIX przyniósł nadzieję na należne im miłość i szacunek: ubogich, kobiety i właśnie dzieci (Korczak, 1983). Nakreślił zdobycze cywilizacyjne i wysiłki uczonych, które pozwalają poprawić dolę najuboższych, emancypować się kobietom i odkryć „nieznaną połowę ludzkości: dzieci” (Korczak, 1983, s. 31). Trzydzieści lat później sięgnął po następujące porównanie:

Dziecko jest cudzoziemcem, nie rozumie języka, nie zna kierunku ulic, nie zna praw i zwyczajów. Niekiedy samo rozejrzeć się woli, gdy trudno, prosi o wskazówkę i radę. Potrzebny

przewodnik, który grzecznie odpowie na pytanie. Szacunku dla jego niewiedzy (Korczak, 2012, s. 28–30).

Zidentyfikował w ten sposób element zależności od innych, który działa w dwie strony: dziecko w swoim nierozpoznanym otoczeniu przypomina cudzoziemca, dorosły w nieznanym otoczeniu może przypominać dziecko. Wprost pisał o tym Korczak do młodych wychowawców: „Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim. To jeden z najłżejszych błędów sądzić, że pedagogika jest nauką o dziecku, a nie o – człowieku” (Korczak, 2013, s. 20). Podążając tym tropem, twierdzenie „dziecko jest równo nam wartościowym człowiekiem” (Korczak, 1939, s. 5) odczytywać można szerzej: jako postulat solidarności i szacunku wobec osób zależnych, słabszych, zmarginalizowanych. Postulat ten Korczak realizował w praktyce:

Ze zgrozzeniem i niesmakiem patrzę w magistrackim internacie na Dzielnej, że podają rękę posługaczce, i to nawet wtedy, kiedy myje schody i ma mokre ręce. [...] Szanuję uczciwych pracowników. Ręce ich są dla mnie czyste i zdanie ich waży na wagę złota. Pracznia i stróż bywali na Krochmalnej nie dlatego, żeby im sprawić przyjemność, ale żeby jako znawcy poradzili i pomogli (Korczak, 2021, s. 207).

W edukacji akademickiej bez wątpienia stroną zależną pozostają studentki i studenci. Przesądza o tym ich niewielki wpływ nie tylko na treści kształcenia, ale przede wszystkim na jego przebieg; nawet pomimo możliwości wyrażenia swojego zdania w ankietach ewaluacyjnych. Rozpoczynając każde nowe zajęcia są w sytuacji przywoływanych przez Korczaka cudzoziemców. Ja chciałem zająć pozycję życzliwego przewodnika. Dlatego planując wykład, nie miałem wątpliwości, że przestrzeń edukacyjna powinna być przede wszystkim bezpieczna i sprzyjać procesowi nabywania wiedzy, zaś uczestniczący w tym procesie ludzie powinni się czuć (bez względu na swój status majątkowy czy społeczny) zaproszeni do udziału w nim na swoją miarę i wedle swoich możliwości. Takie podejście określam jako planowanie i realizowanie sytuacji edukacyjnej opartej na podmiotowości. W kontekście rozumienia dziedzictwa Korczaka podmiotowość pojmuję jako kategorię centralną, wspólny mianownik jego myślenia i działania (choć on sam nie używał tego pojęcia). Sam termin rozumiem natomiast jako „poczucie i możliwość intencjonalnego, realnego wpływu na siebie i otoczenie” (Lasota, 2017a, s. 11; odnośnie rozumienia terminu podmiotowość zob. m.in. Czerepaniak-Walczak, 1999; Dubas, 2017; Koralewicz, Ziółkowski, 2003; Lewowicki, 1993; Męczkowska-Christiansen, 2006; Wolter, 2009).

Omawiane pojęcie łączy w moim przekonaniu podmiotowość o korzeniach oświeceniowych, której ideą bez wątpienia przejęty był Korczak, z myśleniem

o tzw. „podmiocie małym” (zob. Męczkowska-Christiansen, 2006, s. 197). Ten ostatni termin wydaje się metaforycznie znakomicie pasować nie tylko do dzieci, z którymi Korczak pracował, ale także do zakresu podmiotowości, który im wyznaczał. Korczak nie miał złudzeń co do granic podmiotowego oddziaływania większości swoich wychowanek i wychowanków. Nie kreował demiurgów, ale samoświadome jednostki, które na miarę swoich możliwości będą potrafiły zmieniać siebie i świat, w którym przyszło im żyć. Ta sama intencja, na miarę o wiele skromniejszą, przyświecała również projektowi omawianego tutaj wykładu.

Konstrukcja wykładu

Najważniejsze elementy wykładu ulegały w trakcie jego trwania pewnym modyfikacjom, ale ich zasadniczy kształt i układ nie uległ zmianie:

1. Osoby uczestniczące w wykładzie zyskały wiedzę na temat biografii i dokonań Korczaka oraz kręgu osób z nim związanych, m.in. jego książek i ważnych tekstów publicystycznych, perspektywy postrzegania dziecięcego świata i praw dziecka, wreszcie sposobu funkcjonowania trzech ważnych instytucji (Domu Sierot, Naszego Domu i „Małego Przeglądu”), jak też pewnej bliskości między myśleniem korczakowskim a wybranymi nurtami psychologii, przede wszystkim humanistycznej i pozytywnej.
2. Wspólnym mianownikiem przekazywanych treści była idea podmiotowości, rozumianej jako centralne pojęcie dla korczakowskiej myśli i praktyki.

Myśląc o trybie prowadzenia i zaliczania zajęć, inspirowałem się sposobem pracy Korczaka z młodzieżą, aspirującą do pracy w zawodzie pedagoga czy nauczyciela. Korczak czynił to jako wykładowca, jak też współprowadząc ze Stefanią Wilczyńską tzw. Bursę w Domu Sierot (jej działalność jest tematem przygotowywanej przeze mnie rozprawy doktorskiej). Bursa, istniejąca od roku 1923, zapewniała wyżywienie i dach nad głową uczącej się w Warszawie młodzieży (od kilku do kilkunastu osób rocznie), która w zamian za to bezpłatnie pracowała na rzecz Domu Sierot. Pracować można było w dziale gospodarczym lub z dziećmi, jako wychowawczyni/wychowawca. W ostatnim przypadku obowiązkowe było prowadzenie tzw. zeszytu bursisty, w którym zapisywano wydarzenia i myśli, ale też emocje czy pytania, adresowane do Korczaka lub Wilczyńskiej. Oboje skrupulatnie te notatki czytali i komentowali. Korczak wybierał niektóre zagadnienia do cotygodniowych seminariów, podczas których je wnikliwie omawiano (sposób funkcjonowania Bursy zob. Lasota, 2020; Wojnowska, 2008).

Podążając za tymi inspiracjami, zaplanowałem tryb prowadzenia i zaliczania zajęć, który omawiam poniżej.

Tryb prowadzenia zajęć

Każde zajęcia (z niewieloma wyjątkami) zaczynały się od podziału studentów na grupy trzy-, czteroosobowe. Każda z grup miała za zadanie przez kilka minut odbyć rozmowę zapoznawczą. Na kolejnym wykładzie należało podejść do osób, których dotąd się nie poznało. Każdej grupie proponowałem, że będziemy mówić sobie po imieniu. Zasadniczo trzymałem się formy wykładu konwersatoryjnego, dbając o aktywność studentów i studentek. Pod koniec wykładu przeznaczałem kilka minut na spisanie przez każdą osobę notatek, które na potrzeby wykładu nazywałem refleksjami częstkowymi, a które miały uruchamiać nawyk przyglądania się własnym doświadczeniom. Proponowane przeze mnie pytania ukierunkowujące te refleksje brzmiały: „Z czym wychodzę? Jakie myśli, emocje, refleksje mi towarzyszą? Jak mogę powiązać co usłyszałam/usłyszałem z własnym doświadczeniem?”. Studenci i studentki nie mieli jednak obowiązku korzystania z mojej propozycji, forma ich refleksji częstkowych była dowolna. Pisanie refleksji częstkowych było obowiązkowe, ich treść nie podlegała jednak ocenie, poza dwoma aspektami, które je dyskwalifikowały: gdy były za krótkie oraz wtedy, gdy zawierały wyłącznie streszczenie informacji z wykładu. Osoba, która napisała taką refleksję, miała obowiązek ją poprawić.

Tryb zaliczania zajęć

W celu zaliczenia wykładu niezbędne było napisanie dwóch krótkich prac zaliczeniowych, których wspólnym hasłem przewodnim było pytanie: „Czy Janusz Korczak jest dla mnie inspiracją?”. Podczas omawiania warunków zaliczenia wielokrotnie podkreślałem, że nie jest to pytanie retoryczne, a ocena nie wiąże się w żaden sposób z odpowiedzią twierdzącą.

Pierwsza praca miała charakter merytoryczny, dotyczyła tematu zaproponowanego przeze mnie lub studentkę/studenta. Należało wówczas poddać refleksji książkę lub książki Korczaka albo też omówić jakieś zagadnienie wiążące się z tematyką wykładu. Drugą pracę nazywałem na potrzeby wykładu metarefleksją, ponieważ był to namysł z perspektywy czasu nad własnymi zebranymi refleksjami częstkowymi. Zawartość metarefleksji (co ważne również dla niniejszego artykułu) nie była oceniana. W całości poszedłem tutaj za postulatami i praktyką Korczaka, dla którego notowanie miało wymiar praktyczny, ale też egzystencjalny: „W notatkach są ziarna, z których wyrósł las i łąn, są krople tworzące źródło – oto czym karmię, poję, raduję, od znoju chronię. Z notatek bilans życia układasz. One są dokumentem, żeś nie roztrwonil życia” (Korczak, 2017, s. 11–12).

Włączając element refleksji częstkowych i metarefleksji, chciałem stworzyć taką sytuację edukacyjną, z której nawet osoby niezainteresowane Korczakiem

będą mogły wynieść, choćby większą świadomość siebie (myśli, emocji, nawyków, potrzeb) w procesie własnej edukacji.

Wyniki badań

To, co łączy analizowane prace, to utrzymana w pierwszej osobie narracja o doświadczeniu wykładu, które stało się udziałem autorek i autorów. Narracja ta miała dwa zasadnicze ograniczenia. Po pierwsze była metarefleksją, odwoływała się więc do zebranych w toku całego wykładu częściowych refleksji, będących dla studentów i studentek źródłem informacji o tym, jak się czuli i o czym myśleli na różnych etapach zajęć. Nie powstała w próżni, na podstawie mglistych wspomnień czy wrażeń, ale na podstawie ich notatek. Po drugie proponowałem pewien jej układ, który wprawdzie nie był obowiązkowy, ale stanowił znaczący punkt odniesienia i w dużej części prac został wykorzystany. Był to układ następujący:

- ZAJĘCIA:
Jak uczestniczyło mi się w zajęciach? Co było dla mnie przybliżające, co oddalające od tematu? Czego mi brakowało, czego było za dużo?
- REFLEKSJE:
Jakie było dla mnie chwytnie refleksji bezpośrednio po zajęciach?
Np. łatwe/trudne, sensowne/bezsensowne, służyło/nie służyło?
- WĄTKI:
Jakie wątki najlepiej pamiętam? Jakie wątki najbardziej i najmniej mnie poruszyły (jeśli jakies)? Znajomość jakich wątków chciał/a/bym pogłębić?
- MYŚLI I EMOCJE:
Czy coś ważnego przeżyłam/łem? Uświadomiłam/łam sobie? Uchwyciłam/łem jakąś myśl lub emocję?
- Z CZYM KOŃCZĘ:
Co najważniejszego dla siebie wynoszę z tych zajęć?
Świadom, że zebrany materiał badawczy mógłby być wykorzystany o wiele szerzej i głębiej, koncentruję się na poszukiwaniach odpowiedzi na trzy podstawowe pytania, postawione na początku artykułu:
 1. Jak osoby uczestniczące w zajęciach odbierały doświadczenie wykładu?
 2. Jakie znaczenia przypisywały one temu doświadczeniu w trakcie jego trwania?
 3. Czy na skutek doświadczenia wykładu, zdaniem osób w nim uczestniczących, nastąpiła w nich jakaś zmiana? Zmiany mogą dotyczyć np. sposobu traktowania innych ludzi, relacji, świata, samych siebie.

Zanim przejdę do prezentacji analizowanych przeze mnie wątków, chciałbym zrobić pewne zastrzeżenie. Część poniższych zapisków odnosi się bardzo bezpo-

średnio, również pozytywnie, do mnie jako prowadzącego. Mimo pewnego dyskomfortu, jaki wywołuje upublicznianie tego typu wypowiedzi na własny temat, zdecydowałem się na to, ponieważ znakomicie ilustrują one podejście studentek i studentów do doświadczenia wykładu.

Klucz kategoryzacyjny

Po przeprowadzeniu analizy treści osiemdziesięciu metarefleksji studentów i studentek zdefiniowałem następujące kategorie:

Odbiór doświadczenia wykładu

- *Pozytywny odbiór*
- *Trudności*

Interpretacja sytuacji wykładu

- *Emocje związane z Januszem Korczakiem*
- *Poczucie przyrostu wiedzy*
- *Osobiste odniesienia*
- *Informacje zwrotne*
- *Deklarowany wpływ doświadczenia wykładu w perspektywie przyszłości*

Prezentując wyniki analizy treści, połączyłem szczegółowe omówienie każdej z kategorii z przywołaniem cytatów, które – jak wskazuje Szczepaniak (m.in. 2012, s. 100) – powinny być zamieszczone w tabeli. Zrezygnowałem jednak z tej formy z uwagi na czytelność oraz opatrywanie niektórych cytatów dodatkowymi komentarzami. Zachowałem też oryginalną pisownię cytowanych prac.

Odbiór doświadczenia wykładu

W tej kategorii znalazły się odczucia uchwytne dla autorów i autorek jako towarzyszące im podczas wykładu: emocjonalne, związane z ciałem, stanu psychicznego i inne.

- *Pozytywny odbiór*

Autorzy i autorki siedemdziesięciu siedmiu prac spośród wszystkich osiemdziesięciu komunikowali, że ich odbiór wykładu w trakcie jego trwania był pozytywny. Najczęstsze sformułowania, za pomocą których wyrażone zostały pozytywne odczucia, przeżywane podczas wykładu, to: podobało mi się, cieszy mnie, dobrze mi się

uczestniczyło, było ciekawie, było przyjemnie, poruszyło mnie, pozytywna atmosfera. Nieco rzadziej podkreślano istotną rolę aktywizowania uczestników i uczestniczek podczas wykładu, nietypowość czy też wyjątkowość zajęć (w pozytywnym sensie), doświadczanie w ich trakcie różnorodnych emocji, jak też – co szczególnie zwróciło moją uwagę – „korczakowską atmosferę” zajęć. Przykładowe fragmenty, poświęcone przez studentki i studentów ich odczuciom, brzmią następująco:

[...] w trakcie zajęć czułam się bardzo swobodnie i komfortowo. (Marta)

Co do formy samych zajęć – zdecydowanie na korzyść atmosfery działała „rundka zapoznawcza” i to, że przeszliśmy ze sobą na ty. Odczuwalne było to, że mieliśmy przestrzeń na własne refleksje i opinie. (Hanna)

Ada zwróciła uwagę na szczególny aspekt związany z możliwością prezentowania poglądów potencjalnie odmiennych od poglądów prowadzącego lub grupy:

Nie zawsze myślałam, że każdy z pomysłów Korczaka mi się podoba i jest idealny. Spotkałam się z myślami o niepokoju, zbytnej hermetyczności czy przewidywalności, ale dzięki podejściu członków grupy i samego prowadzącego, na to też była przestrzeń i zgoda. Powtórzę się, jednak jest dla mnie wartym podkreślenia, że czułam się podczas tych zajęć bezpiecznie i komfortowo, mogąc pozostawać przy swoich poglądach, punkcie widzenia, ale także konfrontować się z tym, co na dany temat mają do powiedzenia inni.

- *Trudności*

Trudności, które pojawiły się w pracach jedenastu osób, można podzielić na dwie grupy. Pierwsza grupa była związana ze stałymi elementami zajęć: pisanem refleksji oraz rozmowami z innymi osobami. Odnośnie pisania refleksji przyczyny trudności wskazywano różnorakie: od osobistych problemów i blokad poprzez presję czasu do natłoku myśli, utrudniającego ich spisywanie, jak też brak nawyku chwytania i utrwalania własnych przeżyć. Trudności z rozmowami sygnalizowano prawie wyłącznie w kontekście introwertyczności lub niechęci do wychodzenia z własnej strefy komfortu w tym zakresie. Co ciekawe, z wyjątkiem dwóch osób, opowieści o trudnościach kończyły się zadowoleniem z ich przełamania i docenieniem sprawiającego kłopot elementu zajęć:

Rozpoczynanie zajęć od rozmowy z nieznaną dotychczas osobą, było dla mnie zaskakująco trudnym wyzwaniem. Jestem jednak bardzo zadowolona, że mogłam doświadczyć takiego rodzaju wychodzenia z komfortowej anonimowości. (Agnieszka)

Czasem też [...] przetwarzanie kolejnych rzeczy wydawało mi się nad siły. Niemniej jednak jeśli starczyło mi siły woli na opisanie refleksji, wiem, że mi to służyło, choćby samo zapisanie myśli sprawiało, że stawała się ona bardziej wyrazista, jaśniejsza i prowadząca do większej liczby przemyśleń/wniosków. (Karolina)

Do drugiej grupy zaliczyłem trudności wynikające z intensywności zajęć (późna pora i zmęczenie), pojawiających się wątków dramatycznych i tragicznych (niekiedy tematyka wykładu była przynębiająca), jak też doświadczania wielu emocji.

[...] Przypominam sobie także temat podmiotowego vs przedmiotowego traktowania dzieci. [...] To dość trudne rozważania, co udowodniły ćwiczenia w czasie zajęć. [...] Dla mnie również było to dość nietypowe i trudne doświadczenie, przynajmniej w kwestii ćwiczeń akademickich. [...] Spisywanie refleksji było dla mnie najtrudniejszym punktem zajęć. Omawialiśmy bardzo trudne dla mnie tematy. Ciężko było mi opisać swoje spostrzeżenia, po każdych zajęciach myślałam: „Niemożliwe aby osoba żyjąca w tamtych czasach miała taki stosunek do dzieci i chęć niesienia pomocy” jednakże refleksje pomagały mi uporządkować myśli. (Weronika)

Sygnalizowane powyżej trudności nie dyskwalifikowały całego doświadczenia wykładu. Osoby, które o nich pisały, jednocześnie wskazywały na pozytywny odbiór wykładu oraz korzyści, które wyniosły z uczestnictwa w nim.

[...] nigdy nie interesowałam się dziećmi i przez pierwsze chwile na wykładzie miałam wrażenie, że niepotrzebnie zajmuję komuś miejsce. Pamiętam, że zadałam sobie kilka razy pytanie dotyczące tego, po co się zapisałam, tym bardziej, że zajęcia odbywały się w czwartek wieczorem. [...] Pamiętam, że na jednym z pierwszych wykładów mówiliśmy o nauce historii jako o spotkaniu ze sobą. Pomyślałam, że w sumie jest to ciekawa perspektywa i nigdy tak o tym nie myślałam. (Dominika)

Interpretacja sytuacji wykładu

Z analizowanych prac wyraźnie wynika, że sytuacja i treść wykładu **zyskały dla studentek i studentów różnorakie znaczenia również poza jego uniwersyteckim kontekstem**. Innymi słowy, wykład nie tylko posłużył do zwiększenia zasobu wiedzy, a następnie otrzymania oceny, ale został wpisany w znacznie szerszy i głębszy kontekst akademickich i pozaakademickich odniesień. Sytuacja wykładu była interpretowana jako taka, w której istnieje nie tyle przyzwolenie, a raczej zachęta do zauważania pojawiających się emocji, ale też do dawania im wyrazu podczas pisania refleksji. Być może dlatego trzy z pięciu wyróżnionych przeze mnie, najczęściej pojawiających się obszarów znaczeń mają silny związek ze sferą emocjonalną. Uczestnicy i uczestniczki wyraźnie podkreślali emocjonalne reakcje na wątki związane z Korczakiem. Akcentowali komponent emocjonalny, gdy opisywali, w jaki sposób łączyli doświadczenie wykładu ze swoimi doświadczeniami życiowymi, w tym ze zmianami w różnych sferach życia. W końcu dawali wyraz emocjom, gdy formułowali informacje zwrotne. Kategoria znaczeń związanych z przyrostem wiedzy osób uczestniczących, odnosi się siłą rzeczy przede wszystkim do sfery poznawczej.

- *Emocje i uczucia związane z Januszem Korczakiem*

Do najczęściej wymienianych przez pięćdziesiąt sześć osób emocji i uczuć należą: zaskoczenie, zaciekawienie, nieraz fascynacja (m.in. wielopłaszczyznowością postaci Korczaka w kontraście do jego jednowymiarowej legendy), smutek (z powodu tragicznej śmierci, ale też rozdźwięku między jego filozofią i dokonaniem a współczesnością), poczucie zainspirowania (postacią, dokonaniem, sposobem myślenia), jak też odczucie swoistego zmagania się z jego wizją świata i człowieka aż po rozczarowanie (niektórymi metodami).

Jestem pod wielkim wrażeniem samego Korczaka, który jak niejednokrotnie już dałam temu wyraz, budzi we mnie ogrom emocji, skojarzeń, wskazówek poprawnych wyborów i prawidłowych rozwiązań, a z wielu motywów, o których usłyszałam na zajęciach, korzystam w pracy zawodowej. (Lidia)

Chyba każdy wykład kończył się emocjami. Przeżywałam wszystko, o czym mówiliśmy, bolejąc nad niedocenieniem refleksyjnie przenikliwej, twórczej myśli. (Karolina)

- *Poczucie przyrostu wiedzy*

Za istotne ten obszar uznało aż siedemdziesiąt sześć osób, podchodziły one jednak do niego w bardzo zróżnicowany sposób. Wyraźnie powtarzały się narracje, których dobrym przykładem jest wypowiedź Zbigniewa:

Zaczynając zajęcia nie wiedziałem kim był Korczak (poza ogólnym skojarzeniem „pana z dziećmi” i postacią na muralu), a na same zajęcia trafiłem właściwie przypadkowo. [...] Pamiętam [...] moment w którym doznałem jakiegoś poznawczego przełomu na temat Korczaka i z pana, który zajmował się dziećmi, stał się filozofem, mędrce, myślicielem (i właściwie kimś jeszcze, ale wymyka się to jednoznaczemu opisowi).

Przyrost wiedzy dostrzegano najczęściej w kontekście twórczości literackiej Korczaka, jego biografii, historii Domu Sierot i „Małego Przeglądu”, ale najwięcej wskazań dotyczyło korczakowskich metod. Kilkanaście osób – na przykład cytowane poniżej Katarzyna i Hanna – mocno podkreśliło, że bardzo skorzystały na łączeniu wątków korczakowskich i psychologicznych:

Dobrze było uporządkować sobie idee Korczaka korzystając i porównując je z teoriami bardziej współczesnymi (mam tu na myśli np. zajęcia na których rozmawialiśmy m. in. o efekcie Lucyfera). (Hanna)

Najbardziej przybliżające dla mnie były zajęcia, na których omawialiśmy różne teorie psychologiczne i eksperymenty w kontekście idei Korczaka (np. efekt Lucyfera czy eksperyment Elliott). Wtedy najlepiej zrozumiałam słuszność tezy, że Korczak może być inspiracją dla psychologów. (Katarzyna)

Najczęściej pojawiający się schemat wypowiedzi dobrze ilustruje cytat z pracy Marty:

Nauczyłam się przede wszystkim kim był Janusz Korczak, czym charakteryzowała się jego twórczość, jakie ma przemyślenia na temat traktowania dzieci. Dowiedziałam się jak funkcjonował Dom Sierot, jakie metody wychowawcze tam panowały. Wcześniej nie zdawałam sobie sprawy jak wielopoziomową postacią był Korczak i jego działalność.

- *Osobiste odniesienia*

Pięćdziesiąt siedem osób przekroczyło w swoich pracach pewną swoistą barierę prywatności, a czasem intymności, wprowadzając do refleksji mniej lub bardziej głębokie nawiązania do własnego życia. Najczęściej były to skojarzenia, których przykład prezentuję poniżej:

Czytając „Kiedy znów będę mały”, przypominałam sobie sytuacje ze szkół, do których ja chodziłam (czyli całkiem niedawno) – świadczy to o tym, że tak naprawdę myślenie o dzieciach i traktowanie ich w instytucji, jaką jest szkoła przez wielu dorosłych (bo też i nie można powiedzieć, że wszystkich), nie zmieniło się w aż tak dużym stopniu (Monika).

Jagna, Karolina i Małgorzata zasygnalizowały, że pewne wątki zajęć współbrzmiały z ich egzystencjalnymi poszukiwaniami. Jedna położyła nacisk bardziej na sferę poznawczą, druga na sferę emocjonalną:

Część omawianych kwestii była dla mnie szczególnie ważna, ponieważ poruszała tematy istotne dla mnie, na które poszukuję odpowiedzi w swoim życiu. (Jagna)

Nie wiem, czy napisanie tego, co chcę napisać, nie będzie w pewien sposób zuchwalstwem, ale uchwyciłam chyba po prostu porozumienie dusz i to jest strasznie piękne, bo w pismach, poglądach, refleksjach Korczaka odnalazłam kawałek siebie. (Karolina)

Wpływ doświadczenia wykładu na uruchomienie refleksji na własny temat bardzo wyraźnie – bo w pewnej opozycji do Korczaka – ukazuje poniższy cytat:

Z mojego punktu widzenia, nie jest to wcale tak ważne na ile zgadzam się z bohaterem naszych wykładów. Znacznie ważniejszą dla mnie kwestią było zastanowienie się nad moimi własnymi przekonaniem, a tym samym lepsze zapoznanie się z samą sobą. (Małgorzata)

- *Informacje zwrotne*

Uzyskane od dwudziestu ośmiu osób informacje zwrotne dają pogłębiony wgląd w to, co uczestnikom i uczestniczkom się podobało i czego im zabrakło. Podobnie jak w kategorii „trudności”, często te wypowiedzi znajdowały się w pracach jednej osoby:

Hanna pisała:

Wątki biograficzne przewijające się na zajęciach były dla mnie ich najmniej interesująca częścią, choć z drugiej strony ułatwiały rozumienie poglądów Korczaka i ich genezy. Zabrakło mi

trochę więcej informacji na temat tego jak współcześni reagowali na pomysły Korczaka oraz ich odbioru dzisiaj.

Dobrawa użyła przymiotnika „korczakowski” w sensie opisowym i wartościującym, dając w ten sposób wyraz (jak to odczytuję) spójności swojego doświadczenia wykładu:

Z pewnością tym co przybliżyło mnie do tematu zajęć był sposób ich prowadzenia [...] myślę, że bardzo Korczakowski). Wykład, ale z miejscem na pytania, refleksje, poznanie się z uczestnikami zajęć, z ciekawą i nieschematyczną formą zaliczenia.

Grażyna dostrzegła tę samą spójność treści i formy wykładu, nazywając to jednak w inny sposób, a mianowicie porównując wyobrażoną rolę Korczaka z rolą, jaką jej zdaniem odgrywał prowadzący zajęcia:

Z mojej perspektywy Korczak to wychowawca, nie stawia się na piedestał jak Profesor czy Dyrektor, wręcz przeciwnie, prowadzi i usuwa się w cień kiedy trzeba. Podobnie postrzegam Pana rolę na tych zajęciach. Służył Pan wiedzą, ale też tworzył atmosferę równości, otwierając pole dyskusjom student-wychowawca, a nie jak to często bywa student-wykładowca. Wytworzył Pan na tych zajęciach atmosferę “Twoje zdanie też jest ważne i jestem go ciekaw”, co dla mnie stanowi kwintesencję postawy Korczaka wobec dzieci, a przecież na takiej bazie wyrośnie stabilny młody dorosły człowiek.

- *Deklarowany wpływ doświadczenia wykładu w perspektywie przyszłości*

Trzydzieści siedem osób zadeklarowało, że doświadczenie wykładu wpłynęło na ich intencje, zamierzenia lub działania, rozważane w perspektywie przyszłości. Dla wszystkich ważne było przewartościowanie myślenia o dzieciach:

Co najważniejszego dla siebie wynoszę z tych zajęć? Zdecydowanie większą wrażliwość i empatię w stosunku do dzieci, zmianę podejścia do nich (w duchu większej podmiotowości). (Katarzyna)

Najważniejszą rzeczą jaką wynoszę z tych zajęć jest na pewno podejście do dzieci. Zdałam sobie sprawę z tego jak trudne i jak ważne jest niedyskryminowanie młodszych, umożliwienie im kompletnego rozwoju, pozwolenie na popełnianie błędów i wykorzystanie w pełni ich potencjału. (Barbara)

Niektóre wypowiedzi wprost odnosiły się do roli przyszłych lub obecnych rodziców:

Są to bardzo bliskie mi tematy, które mówiąc kolokwialnie otworzyły mi oczy na to co muszę zmienić w swoim podejściu do mojej córki. [...] (Anna)

Dla niektórych osób źródłem potencjalnych zmian w przyszłości było uświadomienie sobie czegoś ważnego dla nich osobiście – wewnętrznych rozterek, dylematów związanych z przeszłością lub dotyczących relacji:

Podczas zajęć uświadomiłem sobie jak niewiele wiem na temat tego w jaki sposób byłem wychowywany. Część tematów przybliżyło mnie do refleksji w kontekście moich relacji z mamą i tego jak radziła sobie z wychowywaniem mnie i mojego brata. Myślę, że była to najcieńsza część tych zajęć. „Wychodzę” z nich jednak z myślą, że im więcej wiesz na swój temat – tym bardziej masz szansę na bycie wolnym człowiekiem. (Jakub)

Ważenie swoich czynów w stosunku do innych nie powinno polegać na osądzaniu, lecz na szukaniu dobra, chęci zmiany i sprawdzania, czy jesteśmy z tym wszystkim co robimy “okej”. Ja odczytuję praktyki Korczaka i przemyślane pomysły, jako efekt otwartości na wiedzę, doświadczanie i drugiego człowieka. I to zabieram ze sobą. (Ada)

Dla innej grupy osób Korczak okazał się inspiracją w obszarze planowanej pracy zawodowej.

Najważniejsze treści, jakie wynoszę z zajęć to te zagadnienia, które stanowią inspirację dla zawodu psychoterapeuty, który planuję wykonywać. (...) Jeśli będę lepiej siebie rozumieć i akceptować to jaką jestem osobą to będę w stanie sobie zaufać, czuć bezpiecznie we własnym towarzystwie, mieć odwagę do popełniania błędów oraz spoglądać na nie nie jako kolejne porażki życiowe lecz na cenne lekcje na przyszłość. (Jagna)

Wielowymiarowość i wieloaspektowość prawa do szacunku dla dzieci była dla mnie zaskakująca i sprowokowała mnie do przemyśleń na temat tego jak być wspierającym psychologiem i rodzicem. (Agnieszka)

Zofia bardzo ciekawie połączyła w jedno kilka ważnych dla niej (co wiem również z prowadzonych z Nią rozmów) wątków: inspirację sposobem myślenia i dokonaniem Korczaka oraz jego twórczością z wrażeniami z wykładu i uchwyceniem kluczowej dla niej wartości, którą z wykładu wyniosła:

Szanowny Panie [...],

Swoją metarefleksję postanowiłam zapisać w formie listu — ukochanej formie literackiej Korczaka. Jak na formę listu przystało, zapytam się na początku, jak się Pan miewa? Często wrażliwie kierował Pan do nas to pytanie. [...] jeśli miałabym wyróżnić jedną rzecz, którą ponad wszystkie inne wyniosłam z naszych spotkań, to umiejętność dostrzegania szczegółu przez Korczaka. Ta wrażliwość na szczegół przejawiała się w codzienności, zarówno w czynach jak i w słowach — w wysłaniu podziękowania dozorczy, w funkcjonowaniu Domu Sierot czy w jego pamiętnikach. [...]

[...] dziękuję za te spotkania, bo uświadomiły mi jak wielkie znaczenie ma dla mnie pisanie i dokąd konsekwentna refleksja nad sobą może prowadzić.

Na koniec omawiania metarefleksji w tym obszarze zostawiłem wypowiedzi kładące nacisk na pojęcie podmiotowości, nie tylko przeżywanej podczas zajęć, ale także jako ważnego elementu, wyniesionego z wykładu, który ma dla części uczestników zająć mniej lub bardziej ważne miejsce w ich przyszłości:

Muszę przyznać, że przed rozpoczęciem tych wykładów, nie używałam słowa „podmiotowość”, jak już to jedynie „przedmiotowość”, gdy oceniałam zachowania nieszanujące drugiego człowieka. Refleksje nad pojęciem podmiotowości dały mi jednak wiedzę dotyczącą tego, kiedy ja czuję się ważna i potrzebna. [...] W podejmowanych działaniach z innymi chciałabym by czuli, że traktuję ich podmiotowo oraz staram się tworzyć współpracę, w której wspólne działania prowadzą w jak najlepszej atmosferze do zamierzonych, wspólnych celów. (Małgorzata)

Marek postanowił swoją metarefleksję podsumować w kilku punktach:

To co dla mnie było najważniejsze w kursie to poniższe myśli:

1. Dostrzegajmy podmiotowość każdej osoby na naszej drodze; dbajmy się ten „podmiot” wzmacniać w sobie ale też i innych, abyśmy wszyscy po drodze się rozwijali w jak najlepszych warunkach.

2. Z powyższym bezpośrednio dla mnie łączy się pewna pokora. Starajmy się wychodzić z naszej egotycznej i egocentrycznej natury. Dbajmy o uważność, aby starać się dostrzec momenty w których świat kręci się tylko wokół nas.

3. W pewien sposób można powiedzieć, że ten kurs jest takim bardzo mocnym argumentem za tym, iż życie jest kompletne tylko wtedy kiedy dzielimy je z innymi ludźmi, kiedy działamy nie tylko dla siebie, ale też dla innych. Dostrzegajmy ludzi wokół siebie, dostrzegajmy ich podmiotowość, akceptujmy ją i wzmacniajmy ich.

Podsumowanie i wnioski

Stworzony przeze mnie klucz kategoryzacyjny, będący w „badaniach jakościowych [...] sam w sobie swoistym wynikiem badania” (Szczepaniak, 2012, s. 98), jak też przeprowadzona przeze mnie analiza prac studentek i studentów, biorących udział w wykładzie „Janusz Korczak: inspiracje dla psychologów” potwierdza istnienie pozytywnego oddziaływania wykładu na studentki i studentów. Osoby uczestniczące w wykładzie pisały (część z nich mówiła o tym również podczas wykładu) o poczuciu dobrostanu psychicznego podczas tego doświadczenia, o znaczeniu, jakie miało ono dla różnych sfer ich życia, a także o zamierzeniach, by kluczowe idee wyniesione z wykładu (m.in. związane ze zmianą stosunku do dzieci oraz podmiotowym traktowaniem innych ludzi) wdrażać w ich codziennej rzeczywistości. Inspirującą rolę odegrała tyleż oparta na korczakowskiej filozofii i aksjologii forma zajęć, co biografia i myśl Korczaka, będąca treścią wykładu.

Budowanie „świata przyjaznego dziecku” (czy szerzej: innym ludziom, zwłaszcza słabszym i zależnym) może się więc rozpocząć również od uniwersyteckiego wykładu (niekoniecznie poświęconego Korczakowi) od poczucia bycia traktowanym z szacunkiem i życzliwością, niezależnie od swoich możliwości intelektualnych czy statusu społecznego i materialnego. Ten osobisty komponent mógłby

wydawać się – szczególnie w edukacji akademickiej – luksusem lub niekoniecznym dodatkiem. Jednakże, jak pisze Maria Czerepaniak-Walczak: „Edukacja wszak polega na organizowaniu sytuacji i procesów będących źródłem osobistego doświadczania nowych stanów rozumienia świata oraz oceniania własnego miejsca w jego porządku” (1999, s. 80). To może być (choć nie ma na to oczywiście gwarancji) początek procesu, który spowoduje, że uczestnicy i uczestniczki zajęć, gdy znajdą się w roli osób odpowiedzialnych za kształt innych doświadczeń międzyludzkich, będą je formować z szacunkiem, którego dane im było wcześniej doświadczyć.

Odnosnie do wykładu „Janusz Korczak: inspiracje dla psychologów” wpływ ten pozostaje w sferze nadziei, dopóki nie zostanie zweryfikowany wynikami stosowanych badań. Nadzieja ta bazuje na założeniu, że nawet stosunkowo krótkotrwałe doświadczenie podmiotowego traktowania może być jednym z ważnych czynników modelujących przyszłe zachowania i decyzje. Niezależnie jednak od możliwych skutków w przyszłości, zainspirowana korczakowskimi rozwiązaniami forma wykładu wydaje się bardzo sprzyjać zaangażowaniu studentek i studentów, lepszemu zapamiętywaniu treści, wreszcie zachęca do refleksji, których efektem może być integracja części wątków pojawiających się na zajęciach z własnymi przeżyciami. Jak wskazywano, doświadczenie uczenia się w takiej atmosferze było głęboko satysfakcjonujące.

Wychodząc z założenia, że tego rodzaju satysfakcja powinna stawać się udziałem coraz większej grupy studentek oraz studentów, ale też wykładowczyń i wykładowców, uważam za zasadny pomysł włączenia podejścia korczakowskiego, jak też wynikających z niego rozwiązań do puli inspiracji dostępnych dla osób prowadzących zajęcia akademickie. Dla wielu z nich, niezależnie od specjalności, mogłoby to stanowić pomoc w planowaniu i prowadzeniu wykładów, ćwiczeń czy warsztatów, w których szacunek dla podmiotowości ważny jest nie tylko na płaszczyźnie aksjologicznej, ale również praktycznej i widoczny jest m.in. w doborze metod i przebiegu zajęć.

Nie byłby to pierwszy raz, gdy pomysły Korczaka wykorzystywane byłyby w innym kontekście niż kontekst ich powstania. Jednym z zapomnianych dziś przykładów jest sięgnięcie po korczakowską metodę plebiscytu przez zespół Konwersatorium przy Zakładzie Psychologii Wychowawczej Uniwersytetu Warszawskiego (wówczas Uniwersytetu Józefa Piłsudskiego), prowadzony przez Stefana Baleya. W latach 30. XX w. zespół przygotował badanie, którego celem miało być napisanie monografii klasy szkolnej na podstawie zebranych przez nauczycieli materiałów. Przewidywano, że do jednego tematów: „[źródłem informacji będą [...] [o]dpowiedzi na «plebiscyty życzliwości» – wzorowane na tych, które w kierowanych przez siebie internatach organizował Janusz Korczak [...]” (Kunicka, Żebrowska, Rybicka, 1936/37, s. 24). Uważam, że Korczak może być źródłem inspiracji dla edu-

kacji uniwersyteckiej. Byłby wówczas dla nas i budowanej przez nas przyszłości nie tylko wzorem osobowym wychowawcy dzieci, ale także młodzieży i dorosłych. Być może nie tylko wzorem osobowym, gdyby w salach uniwersyteckich oddziaływała na studentki i studentów nie jego historia (lub nie tylko ona), ale korczakowskie wartości i idee, wcielone w praktyczne rozwiązania, przyczyniające się do współtworzenia, choćby tylko trochę, lepszego świata.

References

- Czerepaniak-Walczak, M. (1999). Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna. W: E. Kubiak-Szyborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a rzeczywistością* (s. 76–87). Bydgoszcz: Wydawnictwo WERS.
- Dobrołowicz, J. (2015). Paradygmat interpretacyjny w jakościowych badaniach społecznych. *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, 26(26), 99–112.
- Dubas, E. (2011). Uczenie się z (własnej) biografii–wprowadzenie. W: E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii* (s. 5–9). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dubas, E. (2017). O podmiotowości w kontekście pedagogicznym. *Edukacja Dorosłych*, 77(2), 21–36.
- Koralewicz, J., Ziółkowski, M. (2003). *Mentalność Polaków: sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym 1988–2000*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Korczak, J. (1920). *Jak kochać dzieci. Dziecko w rodzinie*. Warszawa: Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie.
- Korczak, J. (1983). Rozwój idei miłości bliźniego w XIX wieku. W: M. Falkowska (red.), *Mysł pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła* (s. 28–31). Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Korczak, J. (1939). *Pedagogika żartobliwa*. Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie.
- Korczak, J. (2008). *Dzieła*, t. 14. Opracowanie pod red. H. Kirchner. Warszawa: Międzynarodowe Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka, Muzeum Historyczne m.st. Warszawy i Instytut Badań Literackich PAN.
- Korczak, J. (2012). *Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Korczak, J. (2013). *Jak kochać dziecko: internat, kolonie letnie, dom sierot*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Korczak, J. (2017). *Momenty wychowawcze*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Korczak, J. (2021). *Dzieła*, t. 15. Opracowanie pod red. H. Kirchner. Warszawa: Międzynarodowe Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka; Muzeum Warszawy i Instytut Badań Literackich PAN.
- Kunicka, J., Żebrowska, M., Rybicka, E. (1936/37). Plan monografii klasy szkolnej. *Polskie Archiwum Psychologii*, 9(1), 1–40.
- Lasota, W. (red.). (2017a). *Janusz Korczak w starej i nowej Europie*. Warszawa: Fundacja Korczakowska.
- Lasota, W. (red.). (2017b). *Janusz Korczak in Europe old and new*, tłum. M. Rutkowski. Warszawa: Fundacja Korczakowska.
- Lasota, W. (2018). Efekt Korczaka. W: M. Michalak (red.), *Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro. Perspektywa korczakowska* (s. 264–271). Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.

- Lasota, W. (2020). Korczakowska pedagogia w Domu Sierot na podstawie zapisków Róży Sternkac. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4(258), 66–78.
- Lewowicki, T. (1993). Podmiotowość w edukacji. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna* (s. 592–599). Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Łobocki, M. (1999). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Madalińska-Michalak, J. (2020). Odpowiedzialność za przyszłe pokolenia: edukacja do autonomii. W: J. Madalińska-Michalak, A. Wiłkomirska (red.), *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii* (s. 31–47). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Marsh, D., Furlong, P. (2002). A skin, not a sweater: ontology and epistemology in political science. *Theory and Methods in Political Science*, 2(1), 17–41.
- Męczkowska-Christiansen, A. (2006). *Podmiot i pedagogika: od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Milernski, B., Śliwerski, B. (red.). (2000). *Pedagogika PWN. Leksykon*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niedbalski, J. (2013). *Odkrywanie CAQDAS. Wybrane bezpłatne programy komputerowe wspomagające analizę danych jakościowych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Schwartz-Shea, P., Yanow, D. (2013). *Interpretive research design: Concepts and processes*. London; New York: Routledge.
- Schaffer, F. C. (2015). *Elucidating social science concepts: An interpretivist guide*. London; New York: Routledge.
- Skulicz, D. (1998). Badanie w działaniu. W: S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych* (s. 113–121). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Smolińska-Theiss, B. (2012). Dziecko w szkole – szkoła w służbie dziecku. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 11–24.
- Szczepaniak, K. (2012). Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych – refleksje metodologiczne. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica*, 42, 83–112.
- Sztompka P. (1989). *Socjologiczna teoria podmiotowości*. W: P. Buczkowski, R. Cichocki (red.), *Podmiotowość: możliwość, rzeczywistość, konieczność* (s. 11–20). Poznań: Redakcja Wydawnictw Ośrodka Analiz Społecznych ZMW.
- Urbaniak-Zajac, D. (2011). Biograficzna perspektywa badawcza. W: E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii* (s. 11–27). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wojnowska, B. (2008). Teksty rozmaite. Geneza i uwagi o tekstach. W: H. Kirchner (red.), *Janusz Korczak. Dzieła*, t. 14, v. 2 (s. 253–257). Warszawa: Instytut Badań Literackich.
- Wolter, E. (2009). Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna. *Paedagogia Christiana*, 24(2), 55–61.

ARTYKUŁ RECENZyjNY

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

2022 NUMER 4(266)

ISSN 0023-5938; E-ISSN 2657-6007

COPYRIGHT © BY ADAM SOLAK, 2022

CREATIVE COMMONS: UZNANIE AUTORSTWA 3.0 POLSKA (CC BY 3.0 PL)

[HTTP://CREATIVECOMMONS.ORG/LICENSES/BY/3.0/PL/](http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/)

[HTTPS://DOI.ORG/10.31338/2657-6007.KP.2022-4.13](https://doi.org/10.31338/2657-6007.KP.2022-4.13)

Adam Solak

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej**

E-mail: solak.adamo@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9472-4795

*Opowieści o tym, co w życiu ważne – aksjosfera korczakowska***

Summary

*STORIES ABOUT WHAT IS IMPORTANT IN LIFE – KORCZAK'S AXIOSPHERE***

The aim of the paper is to critically analyse the book by Marek Michalak, *Stories about what is important in life*, in the constellation of Korczak's pedagogy, with particular emphasis on the axiological area linking the substantive and formal content of the publication with the thought and work of Janusz Korczak. The article contains scientific fields introducing the starting point of Korczak's pedagogy, a general critical analysis of the content of the book *Stories about what is important in life* in the Korczakian orbit, and conclusions as imperatives for further studies.

Keywords: Korczak pedagogy, Korczak axiosphere, child, subjectivity, adult, literature, education and upbringing

* Adres: ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Można Korczaka nazwać personalnym symbolem najwyższych wartości moralnych, humanistycznych. On nie tylko głosił pochwałę tych wartości, ale swoim życiem, swoimi wyborami dawał im świadectwo (Bińczycka, 2009, s. 16).

Nie wszystkie wartości są wartościami absolutnymi. Błąd polega na tym, że się wszystko relatywizuje, ale i na tym, że wszystko się absolutyzuje (Tischner, 2002, s. 42).

Wprowadzenie w zagadnienia pedagogii korczakowskiej

W przyspieszonym tempie globalizacji o wielorakich konotacjach rozwinęły się również subdyscypliny pedagogiki i wielorakiego rodzaju pedagogie. Tworzy się więc obszerny system nauk pedagogicznych. Wysoce złożony przedmiot tych nauk czyli proces kultury symbolicznej – wychowanie człowieka, z natury tejże złożoności implikuje interdyscyplinarne ujęcia problemów i właściwe każdej subdyscyplinie oraz pedagogii pogłębione rozwijanie tego przedmiotu. Nieodzowne i płodne poznawczo są międzydyscyplinarne powiązania tematyki wewnątrz systemu i relacje z innymi naukami. W naukach pedagogicznych, które obejmują biologiczne i fizyczne, psychiczne oraz osobowościowe, kulturowe, społeczne, a także duchowe linie rozwojowe człowieka we wszystkich fazach, środowiskach i zadaniach życia, nie można pominąć żadnego porządku poznania i projekcji, aby nie utracić wielowymiarowości tego procesu, w tym szczególnie teorii i doświadczenia wychowania zawartego w dziele życia Janusza Korczaka.

Treści pedagogii Korczaka (wychowania korczakowskiego), pedagogii ciągle nowej, chociaż zakotwiczonej w dziejach ludzkości od ponad wieku, posiadają bogatą (aczkolwiek jeszcze niespójną) strukturę problemową, z utrwalonym podstawowym systemem kategoryjnym, którym jest dziecko jako podmiot, z imperatywem szacunku i dialogicznością. Metodologia pedagogii korczakowskiej uzależniona jest od doboru obszaru badań, powiązanych z naukami historycznymi, ponieważ takie ujęcie warunkuje wiele rozumień problemów z całego systemu pedagogii korczakowskiej. Treści tejże pedagogii są układem odniesień, uzasadnieniem ocen dokonań i projektów; chronią przed zaczynaniem od nowa. Są zebranych doświadczeniem skutków idei i koncepcji, także rozwiązań praktycznych, z oddalonych w historycznym czasie perspektyw.

Historia myśli Henryka Goldszmita odczytywana przez dziesięciolecia, przez wielu wybitnych korczakowców, wśród których Bogusław Śliwowski wymienia: Aleksandra Lewina, Janusza Tarnowskiego, Jadwigę Bińczycką, Marię Łopatkową, Barbarę Smolińską-Theiss, Antoninę Gurycką i Marka Michalaka (Śliwowski, 2019), o różnych preferencjach filozoficznych i metodologicznych, wspomaga tworzenie nowych obszarów wychowania, zatem i obszarów pedagogii korczakowskiej,

wspierając swoim dorobkiem rozwój „nowych myśli”, choć usytuowanych w „starych terminach czy też pojęciach”.

Rozwój wiedzy i badań nad dziełami Korczaka dokonuje się m.in. poprzez wydawanie jego pism (15 obszernych tomów *Dzieł* – począwszy od tomu 1 do 10 i t. 12 w Wydawnictwie Latona oraz t. 11, 13, 14 i 15. w Instytucie Badań Literackich, dzięki wyjątkowemu wysiłkowi Marty Ciesielskiej z Korczakianum i przy wsparciu Międzynarodowego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka, Polskiego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka oraz Muzeum Warszawy i Instytutu Badań Literackich PAN) po tworzenie konstrukcji tożsamości pedagogii korczakowskiej w nurcie naukowym na kongresach i konferencjach korczakowskich. Należy tutaj podkreślić znaczenie przede wszystkim trzech Międzynarodowych Kongresów Praw Dziecka zorganizowanych przez Rzecznika Praw Dziecka Marka Michalaka we współpracy z Międzynarodowym Stowarzyszeniem im. Janusza Korczaka w latach 2012 (Rok Janusza Korczaka) oraz w 2014 i 2017 (75. rocznica śmierci Janusza Korczaka). Spośród wielu konferencji wyjątkową, ze względu na czas, miejsce i tematykę była zorganizowana pod honorowym patronatem Marszałka Senatu RP Tomasza Grodzkiego 20 października 2022 r. w Senacie RP konferencja: „Janusz Korczak i dzieci. Lekcja przeszłości i nadziei w 80. rocznicę śmierci J. Korczaka”. Została przygotowana przez Międzynarodowe Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka, Parlamentarny Zespół ds. Dzieci we współpracy z Akademią Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie i Uczelnią Korczaka. Kongresy, konferencje oraz obszarowe warsztaty korczakowskie przyniosły praktyczne implikacje dla teorii i praktyki wychowania: rozumienie siebie i drugiego, wgląd w istotę rzeczy i bytu, wielkość spotkania i dialogu, otwarcie na inność i współbycie między podmiotami różniącymi się kulturowo i mentalnie. Pedagogia korczakowska wiele czerpie z filozofii hermeneutycznej i dialogiki, pedagogiki międzykulturowej. Posiada ona w dobie wielorakiego rozbicia i różnego pokroju wojen tendencje zjednoczeniowe, w swych założeniach prowadzi do ukształtowania ludzi umiejących żyć wspólnie.

Nowe orientacje w pedagogii korczakowskiej wymagają jednak stałego odczytywania oraz doświadczania jej tożsamości kulturowej, ubogacającej i jednoczącej inne kultury. Bez własnych narracji historycznych i literackich, własnych wypowiedzi przez i w sztuce, które stanowią o tkance kulturowej i treściach kodu kulturowego, bez historii i tradycji nabytej przez edukację w kulturze wyższej kod kulturowy zanika. Zawęża się i spłyca jego obszar znaczeniowy, ogranicza krąg użytkowników. „Skrzydlate słowa” nie znajdują odbiorców, niknie potrzeba porozumiewania się wspólnym kodem podmiotowości człowieka w prawie każdym środowisku społecznym. Trudno bowiem uprawiać metaforyczne cytowania, które wymagają humanistycznego wykształcenia i humanistycznej estetyki oraz świadomego funkcjonowania Ja ludzkiego jako bytu dobrego, by dobrym innych czynić

i dobrem obdarzać; na wzór Korczaka – „do końca”. Łatwiej zachwycać się internetowymi li tylko zjawiskami, w swej istocie nasyconymi narcyzmem.

Analiza książki w konstelacji korczakowskiej

Obok zarysowanych tu tendencji unifikacyjnych globalizmu, degradacyjnych utratkach i upraszczających unifikacjach, pojawiają się sprzyjające rozwojowi człowieka, idee i wzory aksjosfery – bytu jako kategorii egzystencjalnej i w dziełach sztuki, w tym bytu w dziele literackim, jak na przykład Marka Michalaka *Opowieści o tym, co w życiu ważne* (2022a).

Należy postawić pytanie: w czym tkwi fenomen wydania aż 110 000 egzemplarzy¹ tej 88-stronicowej książki, z ilustracjami Katarzyny Sadowskiej (które posiadają nie tylko walory estetyki pedagogicznej, pogładowe, ale i głębię spojrzenia na daną historię) i redakcją Magdaleny Bogdańskiej-Maciak (dokonaną z najwyższej klasy znawstwem edytorstwa), stu trzydziestu spotkań autora z dziećmi, młodzieżą, nauczycielami i wychowawcami, rodzicami w różnych placówkach oświatowych i kulturalnych (ujmując terytorialnie) w całej niemalże Polsce, tłumaczenia książki na język ukraiński, angielski i litewski? Po głębokiej analizie odpowiedź jest jedna: fenomen tkwi w zafascynowaniu autora książki aksjosferą pedagogii korczakowskiej, która jest integralna z pedagogią personalistyczną i pedagogią mądrego działania w dialogu oraz mądrej pedagogicznej miłości człowieka.

Książka *Opowieści o tym, co w życiu ważne* sytuuje się w ontologii personalistycznej, czyli w aksjosferze. Stanowisko autora tej książki wpisuje się w poglądy Sławomira Kowalczyka, który stwierdził:

Wartości posiadają charakter obiektywny, natomiast ich realność jest dwuaspektowa: ontologiczna i personalistyczna. Realność ontologiczna uzależniona jest od aktu istnienia bytu, będącego «nosicielem» wartości. Równocześnie jednak jest ewidentny fakt powiązania wartości ze światem osób jako rozumnych i wolnych sprawców wartości. Dlatego można powiedzieć, że wartości są realne dzięki osobie: formalnie w wyniku aktywności człowieka (Kowalczyk, 2006, s. 130–134).

To usytuowanie publikacji w świecie wartości akcentuje Barbara Smolińska-Theiss:

Pisanie dla dzieci o uniwersalnych humanistycznych wartościach – to zadanie bardzo trudne. Udaje się wyjątkowym znawcom i badaczom dzieciństwa. W tym gronie znalazł się dr Marek Mi-

¹ W okresie 15.02–31.12.2022 książka miała 11 dodruków, uzyskała nakład 110 000 egzemplarzy, czyli stała się bestsellerem roku 2022 w kategorii literatura dla dzieci

chalak – były wieloletni Rzecznik Praw Dziecka, pedagog, nauczyciel akademicki, działacz, znawca i kontynuator korczakowskiej tradycji dialogu z dzieckiem (Smolińska-Theiss, 2022, s. 4 okł.).

Ontologia personalistyczna w aksjosferze publikacji ukazana została w 19. odsłonach o historycznych konotacjach: miłości, tolerancji, własnym zdaniu, szacunku, wolności, empatii, odwadze, nadziei, przyjaźni, wdzięczności, współczuciu, nauce, życzliwości, akceptacji, godności, pokoju, odpoczynku, poczuciu humoru i patriotyzmie.

Wczytując się w racjonalność każdej z wymienionej sfer aksjologii zorientowanej na ontologię personalistyczną, godne zauważenia jest stwierdzenie z Tischnerowskiej filozofii o świecie wartości: „Wartości nie leją się na nas z góry, jak woda z flaszki. One także wymagają od nas wyboru. Życie podsuwa pewne wartości, ale od człowieka zależy, czy będzie je pielęgnował” (Tischner, 1999, s. 78).

O ile w warstwie edukacji encyklopedycznej dotyczącej świata wartości nie ma większych problemów, o tyle w warstwie wychowawczej nasuwają się trudności, wynikające z przekąznika tychże wartości. Warto w tym miejscu przywołać stanowisko Krystyny Chałas:

W pracy pedagogicznej urzeczywistnienie/urealnienie przymiotów nabiera specyficznego charakteru. Wyraża się on w dawaniu świadectwa w życiu indywidualnym i społecznym – w różnych jego przestrzeniach; w budowaniu rodziny i pracy zawodowej, pełnionej funkcji społecznej, działalności w organizacjach społecznych.

Pierwszym zadaniem nauczyciela jest podjęcie edukacji aksjologicznej w zakresie przymiotów osoby ludzkiej. Chodzi głównie o zdobycie wiedzy na temat:

- godności człowieka w tym godności osobowej, osobowościowej, osobistej, zawodowej,
- rozumności – mądrości,
- wolności, w tym wolność do... i wolność od... w perspektywie dobra,
- odpowiedzialności, w tym odpowiedzialność za... i przed...,
- zdolności do miłości, integralnie związanej z odpowiedzialnością,
- zdolności do twórczości,
- zdolności do transcendencji (Chałas, 2020, s. 49).

Patrząc przez pryzmat przytoczonych myśli, recenzowana książka nie tylko wypływa z korczakowskiej triady: dziecko – podmiotowość – dialog, ale jest integralna z etosem autorytetu piszącego o wartościach, żyjącego nimi oraz przekazującego je z dynamizmem wiarygodności. W każdej swej części zawiera opis sposobów i form życia w przestrzeni dnia powszedniego, w zakresie postaw aksjologicznych o podłożu dialogicznym.

Książka *Opowieści o tym, co w życiu ważne*, jest osobliwym dialogiem rodzeństwa. Julka i Miłosz opowiadają o swoich codziennych doświadczeniach rodzinnych, szkolnych, koleżeńskich. Czasami się sprzeczą, czasami sobie pomagają, dzielą się spostrzeżeniami, z uwagą wsłuchują

ją się w niektóre opowieści dorosłych. Tłumaczą trudne słowa [...]. Te pojęcia wyprowadzają z konkretnych sytuacji, dokumentują je różnymi zdarzeniami i – co najważniejsze – własnymi refleksjami (Smolińska-Theiss, 2022).

Należy tutaj dodać, że mądrość dialogu między rodzeństwem, podmioty tegoż dialogu scala rodzicielska obecność autora, tutaj występującego w roli ojca. Owocem wyjątkowej rodzinnej atmosfery dialogiczności na zakończenie każdej przytaczanej historii jest autorska koncepcja definicji wartości i jej praktycznego zastosowania, będącej naukowym meritum opowiadania. *Teoria i praxis* tworzą tutaj specyficzny dualizm gwarantujący, że pojęcie dialogu nie jest tylko terminem encyklopedycznym, ale jest tlenem wartościowego życia jednostek i społeczeństw. Każda z definicji jest usytuowana w panoramie spojrzeń innych ludzi żyjących wartościami. Na przykład: na zakończenie historii o patriotyzmie, pojawia się taka autorska definicja Michalaka:

Patriotyzm to miłość do własnej ojczyzny, przywiązanie do niej i ludzi w niej mieszkających. Dawniej, kiedy wolność Polski była zagrożona, w czasach wojen, patrioci gotowi byli oddać życie za ojczyznę. Dziś na szczęście nie ma takiej potrzeby. W czasach pokoju patrioci m.in. uczestniczą w obchodach świąt narodowych, dbają o okolicę, uczestniczą w ogólnopolskich akcjach. Poprawnie mówią i piszą w języku ojczystym, uczestniczą w wyborach (Michalak, 2022a, s. 87).

Historyczne osadzenie definicji jest jej wyjątkowym atutem poznawczym. I tutaj autor podaje myśli definicyjne Stefana Packa: „Ojczyzna to nie kraj, w którym mieszkasz, ale kraj, którego potrzebujesz i który potrzebuje ciebie” oraz Korczaka: „Nie dajemy [wam] Ojczyzny, bo ją odnaleźć musicie własną pracą serca i myśli” (tamże).

Na uwagę zasługują również inne definicje autora, jakimi tłumaczy świat młodszemu i starszemu czytelnikowi. Warto je przytoczyć w całości, gdyż Michalak nazwał je na nowo, nadał współczesnego znaczenia i zrozumiałego dla każdego odbiorcy wartościom, o których dłuższe i krótsze rozprawy pisano od zarania dziejów. I tak opowieść o miłości kończy się informacją definicyjną, że:

Każdy człowiek ma prawo do miłości, chce być kochany i czuć się bezpieczne. Kiedy kochamy – jesteśmy w stanie wiele poświęcić dla drugiej osoby. Jest miłość rodzinna (rodziców do dziecka i dziecka do rodziców, miłość pomiędzy rodzeństwem czy krewnymi), miłość do ojczyzny (patriotyzm). Jest też miłość platoniczna (bezinteresowne duchowe uczucie) i miłość przyjacielska (wolna od pożądania) czy zmysłowa i gwałtowna miłość romantyczna (Michalak, 2022a, s. 9).

Dla wzmocnienia swojego przekazu autor przypomina również słowa wielkich autorytetów, m.in. Mahatmy Ghandiego: „Gdzie jest miłość, tam jest życie” i Józefa Tischnera: „Miłość sama w sobie jest nie do pojęcia, ale dzięki miłości możemy pojąć wszystko”. Uroku całości dodaje przytoczony z książki Alana Alexandra

Milne’a dialog między Prosiaczkiem a Kubusiem Puchatkiem: „– Kubusiu, jak się pisze MIŁOŚĆ? – Prosiaczku, MIŁOŚĆ się nie pisze, MIŁOŚĆ się czuje” (tamże).

Autor *Opowieści...* dokonuje również próby zdefiniowania na pozór tak bliskich sobie wartości, jak tolerancja i akceptacja, gdzie tolerancję określa jako zgodę „na różnorodność ludzi i świata. Ludzie są sobie równi, ale są też cudownie różnorodni. Gdybyśmy wszyscy byli tacy sami, byłoby nudno. I nie potrzebowalibyśmy siebie wzajemnie” (Michalak, 2022a, s. 13), zaś akceptację nazywa inaczej aprobatą i tłumaczy, że jest to:

[...] wyrażenie na coś zgody, pogodzenie się z czymś, uznanie czyjegoś zdania [...]. Akceptować możemy innych ludzi, ale również samego siebie. Jak powiedzieć, że wyraża się aprobatę? Na przykład: jestem za tym, biorę twoją stronę, stoję za tobą murem, popieram cię, daję ci wolną rękę, zgadzam się z tobą, jestem po twojej stronie (Michalak, 2022a, s. 67).

Idąc drogą korczakowską, autor nie mógł pominąć szacunku jako wartości i jako prawa do niego dziecka. To zagadnienie Korczak podjął w 1928 r. w jednym z najważniejszych swoich utworów *Prawo dziecka do szacunku* (Korczak, 2012). Był wtedy już dojrzałym człowiekiem, miał prawie 50 lat (akurat tyle, co autor *Opowieści o tym, co w życiu ważne* w chwili ich napisania), doświadczonym (za sobą miał 16 lat kierowania Domem Sierot na Krochmalnej) i mającym pedagogiczną refleksję. *Prawo dziecka do szacunku* traktuje się dzisiaj jako pedagogiczny manifest, credo Starego Doktora (Michalak, 2012, s. 5). Korczak pisał prowokacyjnie, że „od zarania wzrastamy w poczuciu, że większe – ważniejsze od małego” (Korczak, 2012, s. 7) i apelował: „Szacunku, jeśli nie pokory, dla białego, jasnego, niepokalanego, świętego dzieciństwa” (Korczak, 2012, s. 44). Michalak, przywołując oczywiście słowa Korczaka, napisał:

Dziecko ma prawo być sobą. Ma prawo do popełniania błędów. Ma prawo do posiadania własnego zdania. Ma prawo do szacunku”. Definiuje ów szacunek jako „sposób, w jaki powinniśmy traktować innych i siebie. Traktować kogoś z szacunkiem to być dla kogoś dobrym, liczyć się z jego zdaniem, traktować go poważnie. Nie traktujemy kogoś z szacunkiem, jeśli przezywamy go czy obgadujemy, odchodzimy, kiedy do nas mówi, niszczymy jego własność lub zaglądamy do jego telefonu bez pozwolenia albo nie dotrzymujemy słowa” (Michalak, 2022a, s. 23).

Autor *Opowieści...* definiuje również pojęcie wolności i pokoju. Wolność określa jako:

[...] sytuację, w której możemy robić to, co chcemy, możemy się na coś zgodzić albo odmówić i nikt do niczego nas nie zmusza. Nie wszyscy ludzie mają szczęście żyć w wolnym kraju. Nie we wszystkich państwach można też pisać i mówić, co się każdemu podoba. Władza w niektórych państwach niestety narzuca, co trzeba mówić, myśleć, w co wierzyć (Michalak, 2022a, s. 28).

Pokój według stworzonej przez niego definicji to:

[...] inaczej spokój – wewnętrzna równowaga wynikająca z braku trosk i problemów. Pokój to także pojęcie odnoszące się do relacji między państwami – to rozejm, brak wojny między nimi, brak przemocy i działań zbrojnych. Ruchem, który potępia wojny i dąży do utrzymania pokoju na świecie, jest pacyfizm (Michalak, 2022a, s. 75).

O ten pokój i spokój dla dzieci upominał się niegdyś Korczak, upominają się obrońcy praw dziecka na całym świecie, a wśród nich należy wymienić niewielką liczebnie, ale wielką moralnie grupę Dam i Kawalerów Orderu Uśmiechu, m.in. Nelsona Mandelę, Dalajlamę XIV, papieży: Jana Pawła II i Franciszka, królową Szwecji Sylwię, Irenę Sendlerową, Marię Łopatkową, Martę Santos Pais, Astrid Lindgren, Thomasa Hammarberga. W opowiadaniu o pokoju Michalak wspomina Aleppo w Syrii i chłopca – Ahmada, któremu przyrzekł, że nie pozwoli światu zapomnieć o masakrze wojny w jego kraju. Ten temat jest przedmiotem licznych prac naukowych i wystąpień publicznych, podczas których autor *Opowieści...* przywołuje słowa Ireny Sendlerowej: „A co na to świat? Potężne mocarstwa? Świat milczał! A milczenie czasem znaczy przyzwolenie na to, co się dzieje” (za: Mieszkowska, 2005, s. 144). *Opowieści o tym, co w życiu ważne* wprowadzają czytelnika, przez rodzeństwo Julkę i Miłosza, w świat ciekawy i nacechowany szacunkiem człowieka wobec człowieka, wyzwań i nadziei. Julka i Miłosz, alter ego prawdziwych dzieci autora książki, rozmawiają ze sobą, swoimi rodzicami i przyjaciółmi o wszystkim. O rzeczach wydawałoby się mało ważnych i tych bardzo poważnych, o sytuacjach wesołych czy wręcz zabawnych, jak i o zagadnieniach, które nie są łatwe do zrozumienia, ale oni chcieliby jednak je pojąć, nazwać i zrozumieć. Autor umiejętnie prowadzi swoją opowieść, czym skutecznie pobudza ciekawość świata i drugiego człowieka w młodszym i starszym czytelniku. Swoją narracją, tym razem publicystyczną, kolejny już raz potwierdza i wzmacnia „mądrość przesłania Janusza Korczaka, który na wiele sposobów dowodził, że nie tylko dorosły uczy dziecko bądź uczy się z dzieckiem, lecz także dorosły uczy się od dziecka, a dziecko uczy dorosłego” (Michalak, 2020, s. 320). Autor w swoich opowieściach pokazuje sytuację dziecka tu i teraz, nie przesładza i nie dramatyzuje, raczej stara się wyjaśnić, w jak najbardziej zrozumiały sposób, otaczającą nas rzeczywistość i wskazać, że nie ma sytuacji bez wyjścia, że każdy problem jest do rozwiązania. Wskazuje drogę do rozwiązania trudności życia codziennego, to życie zgodne z systemem wartości, nazwanych i pokazanych.

Na wagę podmiotowego dialogu dorosłych z dziećmi obok Korczaka, który pisał „Jesteśmy znacznie doświadczeni od dzieci – wiemy bardzo wiele, czego dzieci nie wiedzą, ale co myślą i czują dzieci, one lepiej od nas wiedzą” (Tarnowski, 1990, s. 73), wskazywał Janusz Tarnowski, pytając, „czego dorośli mogą i powinni dowiadywać się od dzieci” (tamże) i odpowiadając: „Przed wszystkim konkretnie-

go zastosowania praw ogólnych w życiu” (tamże). Korczak wyraźnie wskazywał, że czym innym jest mówić do dziecka, zupełnie zaś inną rzeczą mówić (rozmawiać) z dzieckiem. Napisał o tym w dziele *Jak kochać dziecko?* w części poświęconej kolonom letnim:

[...] podczas pogadanki w lesie po raz pierwszy mówiłem nie do dzieci, a z dziećmi, mówiłem nie o tym, czym chcę, aby były, ale czym one chcą i mogą być. Może wówczas po raz pierwszy przekonałem się, że od dzieci można się wiele nauczyć, że i one stawiają i mają prawo stawiać swe żądania, warunki, czynić zastrzeżenia (Korczak, 2013, s. 11).

Doktor Michalak wskazuje, że „podmiotowość dziecięca stanowi fundament przesłania korczakowskiego” (2013, s. 300) i że „Korczak był przekonany, iż dorosły od dziecka jest w stanie się wiele nauczyć, musi jednak chcieć i być gotów” (Michalak, 2022b, s. 215).

Wnioski imperatywne

Publikacja opatrzona jest tymi polami poznawczo-badawczymi, które bez wątpienia nie tylko wpisują się w aksjosferę korczakowską, ale wnoszą nową usystematyzowaną wiedzę dla rozwoju pedagogii korczakowskiej. Punktem wyjścia jest dziecko, jego podmiotowość integralna z pełnią bycia człowiekiem. Aksjosfera korczakowska w książce *Opowieści, o tym, co w życiu ważne* zawiera w sobie także elementy szacunku do świata zwierząt, świata otaczającego człowieka, w którym jest on „mikrokosmosem”. Publikacja ta jest zdynamizowanym (niebezdusznym) materiałem dla wychowawczych i dydaktycznych napełnionych mądrością poczytań „niezostawiania świata takim, jaki jest”. Uniwersalność języka sprawia, że niesie ona nie tylko aksjologiczne sfery dla dzieci, ale także dla młodzieży i dorosłych. Jest to język pięknej polszczyzny oraz aksjologicznego dialogu, ponieważ w dialogu niezbędna jest wychowawcza wyobraźnia, „która mogłaby wychowawcy podpowiedzieć, czy mógłby, czy chciałby być na miejscu dziecka, właśnie w tej relacji, jaka ma miejsce między nimi – tu i teraz” (Solak, 2012, s. 61).

Analiza książki – dzieła o wartościach, dla wartości i poprzez wartości kończy myśl: „Warto być przyzwoitym zawsze, nawet kiedy się to nie opłaca. I że przyzwoici ludzie nie biją dzieci” (Michalak, 2022a, s. 87). I tutaj stawiam tezę wysnutą z publikacji: człowiek przyzwoity nie odziera dzieci z piękna godności, ale je ubogaca i uszlachetnia przez perły wartości ukazanych w publikacji, perły, które domagają się od autora, by je nadal odnajdywał i ukazywał światu, dla piękna człowieka i ładu społecznego.

Czy to przypadek (każdy interpretuje według swego punktu widzenia), że książka *Opowieści o tym, co w życiu ważne* wydana została w Wydawnictwie IBIS?

W języku łacińskim *ibis* znaczy „pójdiesz”. Słowo „pójdiesz” w konstelacji nazewniczej Wydawnictwa IBIS zawiera w sobie imperatyw: pójdź, weź, czytaj, analizuj, dialoguj i aplikuj. Okazuje się, że nawet nazwa wydawnictwa zawiera w sobie pewnego rodzaju wartość, która owocuje wartościową książką.

References

- Bińczycka, J. (2009). *Spotkanie z Korczakiem*. Olsztyn: Wydawnictwo Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego.
- Chalas, K. (2019). Rola osób dorosłych/wychowawców w rozwijaniu inteligencji moralnej dzieci i młodzieży. *Edukacja Zawodowa i Ustawiczna*, 53, 53–66.
- Korczak, J. (2012). *Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Korczak, J. (2013). *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie. Dom Sierot*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Kowalczyk, S. (2006). *Człowiek w poszukiwaniu wartości: elementy aksjologii personalistycznej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Michalak, M. (2012). Słowo wstępne. W: J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Michalak, M. (2013). Podmiotowe traktowanie dziecka. W: E. J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska (red.), *Dziecko w historii – wątek korczakowski*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie TRANS HUMANA.
- Michalak, M. (2020). *Order Uśmiechu – wspólny świat dzieci i dorosłych*. Warszawa: Międzynarodowa Kapituła Orderu Uśmiechu.
- Michalak, M. (2022a). *Opowieści o tym, co w życiu ważne*. Warszawa: Wydawnictwo IBIS.
- Michalak, M. (2022). *Dziecko i dorosły – siła wzajemnych relacji w perspektywie idei Janusza Korczaka i Marii Łopatkowej*. W: E. Lewandowska-Tarasiuk, J. Łaszczyk, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika homo amans. Inspiracje. Modele. Perspektywy* (s. 205–235). Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Mieszkowska, A. (2009). *Dzieci Ireny Sendlerowej*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- Mieszkowska, A. (2005). *Matka dzieci holocaustu. Historia Ireny Sendlerowej*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- Smolińska-Theiss, B. (2013). *Korczakowskie narracje pedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Solak, A. (2012). Dzielenie odpowiedzialności w procesie wychowania. W: J. Siewiora (red.), *Aksjologiczne wymiary wychowania. Ujęcie interdyscyplinarne*. Tarnów: Wydawnictwo Biblos.
- Śliwerski, B. (2019). *Pedagogika Janusza Korczaka*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 735–747). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tarnowski, J. (1990). *Janusz Korczak dzisiaj*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Tischner, J. (2002). *Przekonać Pana Boga*. Kraków: ZNAK.
- Lewandowska-Tarasiuk, E., Łaszczyk, J., Śliwerski, B. (red.) (2022). *Pedagogika homo amans. Inspiracje. Modele. Perspektywy*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

SPRAWOZDANIE

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

2022 NUMER 4(266)

ISSN 0023-5938; E-ISSN 2657-6007

COPYRIGHT © BY ANNA GÓRKA-STRZAŁKOWSKA, 2022

CREATIVE COMMONS: UZNANIE AUTORSTWA 3.0 POLSKA (CC BY 3.0 PL)

[HTTP://CREATIVECOMMONS.ORG/LICENSES/BY/3.0/PL/](http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/)

[HTTPS://DOI.](https://doi.org/)

Anna Górka-Strzałkowska

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im Marii Grzegorzewskiej w Warszawie**

E-mail: agorka@aps.edu.pl

ORCID: 0000-00025683-9783

Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Korczakowskiej: „Janusz Korczak i dzieci. Lekcja przeszłości i nadziei. 80. Rocznica śmierci Janusza Korczaka”**

„Janusz Korczak – jeden z najwybitniejszych polskich pedagogów, który przez całe swoje życie dawał przykład, jak traktować dzieci i młodzież, edukował i wskazywał kierunek, w którym także my dziś powinniśmy podążać” – tymi słowami Marszałek Senatu RP prof. Tomasz Grodzki otworzył w Senacie Międzynarodową Konferencję Korczakowską zatytułowaną: „Janusz Korczak i dzieci. Lekcja przeszłości i nadziei. 80. rocznica śmierci Janusza Korczaka”, która odbyła się 20 października 2022 r. w Warszawie.

Głównym organizatorem Konferencji było Międzynarodowe Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka, współorganizatorami: Parlamentarny Zespół ds. Dzieci oraz Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej i Uczelnia Korczaka.

Profesor Tomasz Grodzki wyraził radość, że w konferencji biorą udział przedstawiciele ponad dwudziestu krajów, podkreślając, że jest „to sytuacja unikalna i jesteśmy dumni, że możemy udzielić gościny tak znakomitemu gronu”. Zwrócił uwagę na sytuację dzieci uciekających przed wojną z Ukrainy. „Robimy wszystko, żeby zapewnić im opiekę, poszanowanie ich praw i godności. Czynimy wiele, aby poczuły się jak w domu, mimo naturalnej tęsknoty za swoją ojczyzną” – podkreślił.

Przewodniczący Międzynarodowego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka – dr Marek Michałak witając przewodniczącą Parlamentarnego Zespołu ds. Dzieci senator prof. Alicję Chybicką, wiceprzewodniczącą Magdalenę Kochan – Senator RP

* Adres: ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

oraz gościa specjalnego Martę Santos Pais, zaznaczył, iż w konferencji uczestniczą przedstawiciele 20 krajów z 6 kontynentów, 30 profesorów, 16 doktorów, wielu działaczy na rzecz praw dziecka, kilkadziesiąt Dam i Kawalerów Orderu Uśmiechu. Były Rzecznik Praw Dziecka już na wstępie, stanowczo i jasno wyartykułował wyzwanie pod adresem uczestników konferencji: „Nie będziemy jedynie wspominać historycznie Janusza Korczaka, chcemy się zastanowić nad tym, co jest dzisiaj i co będzie jutro, bo to my musimy urządzić świat i zostawić go przyszłym pokoleniom”. Na koniec swojego wystąpienia odniósł się do słów Korczaka „nie wolno zostawiać świata, takim jakim jest”, życząc wszystkim zgromadzonym owocnych i pełnych wrażeń obrad.

Słowa uznania i podziękowania wyraziła prof. Alicja Chylicka, która mocno zaakcentowała, że Parlamentarny Zespół ds. Dzieci jest cały czas wiedziony myślą Korczaka. „Wszystko co robimy, robimy dla dobra dzieci” – podkreśliła.

Senator Kochan zapytała retorycznie: „Co dzisiaj powiedziałby Janusz Korczak dzieciom w Syrii, dzieciom uchodźców na granicy polsko-białoruskiej, w Ukrainie, Sudanie, Etiopii, Indiach? Czy naprawdę potrafimy dbać o świat, my dorośli?”

Wykład wprowadzający wygłosiła Marta Santos Pais, która od września 2009 r. do maja 2019 r. pełniła funkcję Specjalnego Przedstawiciela Sekretarza Generalnego ONZ ds. Przemocy wobec Dzieci. Jako gość specjalny szczególną uwagę zwróciła na postać Korczaka, który był pionierem obrony praw dzieci. Jako pierwszy nazywał dziecko obywatelem, podnosząc jego pozycję społeczną oraz wprowadzając dyskurs nad równością w relacji dzieci–dorośli, dopominając się poszanowania praw dzieci. Twierdził, że dzieci to też ludzie, którzy mają wpływ na teraźniejszość a zatem powinni być traktowani poważnie i sprawiedliwie. Zdaniem gościa specjalnego z Portugalii: „słowa Janusza Korczaka, nie znają granic. Prawa dzieci to prawa człowieka. Wizja Korczaka jest obecna w naszych działaniach. Przed nami wiele wyzwań, którym musimy sprostać, aby pomóc dzieciom dotkniętym przemocą, biedą, niedożywieniem, wojną”. Ochrona praw dziecka to priorytet na całym świecie każdego dnia. Konwencja nie wprowadziła żadnej klauzuli, nie można zawieszać praw dzieci. Każdego dnia powinniśmy rozpowszechniać wizję Korczaka. Na zakończenie prof. Santos Pais stwierdziła, że warto się zastanowić nad tym, jak dzieci postrzegają nasze obietnice? Czego oczekują od nas dorosłych?

Po bardzo ważnej wypowiedzi gościa specjalnego rozpoczęły się obrady plenarne, którym przewodniczyli: Batia Gilad z Izraela oraz dr Marek Michalak. Współprzewodniczący Michalak po krótkim wprowadzeniu zapytał: „Co dzisiaj powiedziałby Janusz Korczak, gdzie dzisiaj by był, komu by rękę podał, a kogo by z góry potraktował?” Zwrócił uwagę na wsłuchanie się w głos dziecka, aby dzieci miały realny, faktyczny wpływ na otaczający ich świat. Jednocześnie zaprosił pierwszego mówcę panelu prof. Jacka Leociaka z Instytutu Badań Literackich PAN, który w swo-

im wystąpieniu mówił o świeżo wydanym tomie 15: *Pisma czasu wojny. Pamiętnik (1939–1942)*. Zwrócił uwagę, że są w nim dosłownie wszystkie teksty, które Korczak napisał w czasie okupacji, jeszcze przed zamknięciem getta, jak i po okupacji. Zdaniem profesora, Korczak „otwiera wszystkie okna na świat”.

Profesor Andrzej Mencwel z Uniwersytetu Warszawskiego wprowadził nas w Korczakowską wizję świata i dziecka w świecie cytatem Korczaka:

[...] a stało się to w sypialni na Dzielnej, akurat przechodziłem. Było już trochę ciemno, zatrzymałem się przy łóżku, na którym leżało dziecko. Myślałem, że chore i o nim zapomnieli, bo często zdarzało się tak. Nachyliłem się i widzę, że dziecko nie żyje. W tej właśnie chwili wchodzi mały przedszkolak i kładzie na poduszce zmarłego chleb z marmoladą. A co ty tu kładziesz? Bo to jego porcja. Ale on już nie żyje. Ja wiem, że nie żyje. A skąd wiesz? Przedtem miał otwarte oczy, z nosa i ust puszczał takie bańki. Widzi Pan to mokre na poduszce to jego ślina. Bo potem zamknął oczy i już nie oddychał. Więc po co położyłeś chleb? Bo to jego porcja – powiedział mały niecierpliwie, że zadaję niepotrzebne pytania. A ja duży Doktor nie rozumiem takiej zrozumiałej sytuacji. To jego porcja i żywy czy umarły ma prawo do swego chleba z marmoladą.

Profesor Mencwel odwołał się do tych słów, aby pokazać relację, wzajemną relację, która jest całym doświadczeniem Korczaka i całą jego postawą wobec dzieci. „On tu słucha tego dziecka a my w ten sposób dowiadujemy się o istnieniu prawa moralnego. Prawo moralne we mnie, jak niebo gwiazdziste nade mną” powtórzył za Emmanuelem Kantem w konkluzji swojego wystąpienia.

Profesor Moshe Shner z Oranim College of Education w Akko, kolejny referent – odniósł się do filozofii Korczaka, jego uniwersalnej wizji, wizji humanistycznej i wizji miłości. Dziecko jest częścią nieskończonej natury. Dzieci i dorośli mają takie same prawa. Prawa dzieci związane są z całą ludzkością. Profesor Shner swoją wypowiedź budował wokół pytania o tożsamość Korczaka. Wskazywał na rozdarcie między różnymi tożsamościami. Z jednej strony tożsamość Korczaka została naruszona – miał poczucie bezdomności. Z drugiej strony zdawał sobie sprawę, że „nadsziedza musi pokonać rozpacz”. „Nie możemy pozostawić świata takim, jakim jest” – podkreślał w swoim wystąpieniu prof. Shner, odwołując się do słów Doktora.

Wspólny wykład „Korczak-pedagog, pierwszy rzecznik praw dziecka” zaprezentowali prof. Smolińska-Theiss i dr Michalak. Profesor kontynuowała wątek tożsamości społecznej i zawodowej Korczaka. Autor *Momentów wychowawczych* mówił o sobie, że jest wychowawcą, wychowanie było w centrum całej jego działalności. „Czy Korczak uważał się za pedagoga?” – zapytała. Bardzo rzadko używał pojęcia pedagogika, traktował ją jako dyscyplinę, która ma wielkie aspiracje akademickie, a nie do końca dopracowała swój warsztat badawczy. Pomimo że Korczak znał pedagogikę (zachodnią i polską), wypowiadał się o niej z dużym dystansem i rezerwą.

Wiązał się z tymi ośrodkami, które tworzyły wtedy alternatywną naukę społeczną. W swoim biogramie zawodowym określił się jako pedolog, pediatra.

Doktor Michalak już na wstępie swojej wypowiedzi dobitnie podkreślił, iż z całą pewnością Korczak był pierwszym rzecznikiem praw dziecka. Z jednej strony był osobą silną, niepokorną i nieustępliwą, ale z drugiej strony działał rozważnie, pokornie, a nawet delikatnie. Autor *Jak kochać dziecko* zwracał uwagę na wychowawcę jako osobę, która widzi trochę więcej, może nie zawsze rozumem, a często sercem, ale na pewno wnioskującą w dziecięcą rzeczywistość. Patrzył poważnie na dziecko, na prawa dziecka. Pokazywał, że prawa dziecka to prawa człowieka, że dzieci to ludzie, ale oczywiście o innej skali pojęć, o innej wrażliwości. Doktor Michalak odwołał się do cytatu:

Już przebąkuje się tu i owdzie o prawach dziecka, ale drapieżnik współczesny serio mówić zaczyna o prawie dopiero wówczas, gdy mu błysnie między ślepia lufa palnej broni, a gdy mówi nawet, jeszcze myśli, jak odejść, jak oszukać, jak wyłgać się, wykpić konieczności. Bezbronne dziecko posłusznie spaceruje na smyczy przygodnych opiekunów w obroży przymusu szkolnego pod takt kuglarskiego bębna ku uciechu jarmarcznej gawiedzi. O szkoło! karmiona odpadkami mocarnych, ministeriów gwałtu i morderstwa, przykrojone wyłącznie do potrzeb człowieka obrosniętego. Życie współczesne nie ma dla dziecka nic prócz smoczka i bajki o bocianie.

Podkreślił, że Korczak dzisiaj, gdyby miał wpływ na naszą rzeczywistość, byłby krytykiem ustawy oświatowej, która wyróciła świat dzieci, nauczycieli i rodziców. Z całą pewnością nie pozwoliliby, żeby dzieci nie dostały do nich skierowanego komunikatu podczas pandemii. Korczak razem z Ireną Sendlerową byłby na granicy białoruskiej, nie pozwoliliby, żeby służby państwowe łamały prawa dziecka i przerzucały dzieci do lasu, na bagna. Nie byłby obojętny na los dzieci w pieczy zastępczej, upominałby się o dzieci w kryzysie psychicznym. Skrytykowałby ustawę resocjalizacyjną, która obniża wiek odpowiedzialności karnej nieletnich. Korczak wyraźnie upominałby się o ratyfikację trzeciego protokołu Konwencji o prawach dziecka. Doktor Michalak swoje wystąpienie zakończył apelem, aby przetłumaczyć 15. tom i pozostałe dzieła Korczaka na język angielski, po to, aby mogli go czytać wszyscy obywatele tego świata. Wyraźnie zaznaczył, że należy „obudzić Korczaka” nie tylko w Polsce, ale i na świecie.

Po owocnych obradach plenarnych odbyła się ceremonia dekoracji Orderem Uśmiechu Marty Santos Pais z Portugalii oraz wręczenie nagród im. Janusza Korczaka. Tę cześć konferencji poprowadziła Katarzyna Stoparczyk, dziennikarka radiowa i telewizyjna, która na co dzień pokazuje, jak rozmawiać z dziećmi. Organizatorem Nagrody im. Janusza Korczaka jest Uczelnia Korczaka, a przyznaje ją niezależna Kapituła Nagrody im. Janusza Korczaka, której przewodniczyła prof. Barbara Smolińska-Theiss. Nagrody otrzymali: Muzeum Treblinka, Niemiecki nazistowski obóz

zagłady i obóz pracy (1941–1944), prof. Chihiro Tsukamoto z Japonii, dr Stanislav Skibinski z Niemiec, Colette Charlet ze Szwajcarii, Amichai Pardo z Izraela, Danuta Świątek z USA, Jerry Nussbaum z Kanady, Bogdan Bashtoviy z Ukrainy, redaktor Michał Janczura z radia TOK FM, Batia Gilad z Izraela, Svetlana Pietrovskaya z Ukrainy, prof. Najib Jaziri z Tunezji i Theo Cappon z Holandii.

Po dyskusjach, które toczyły się w czasie przerwy kawowej, rozpoczęły się obrady w czterech sekcjach jednocześnie. Moderatorami sekcji pierwszej „Dziecko – różne oblicza przemocy” byli prof. Ewa Jarosz z Uniwersytetu Śląskiego i Sergiej Sukhoboichenko – przedstawiciel Ukrainy w Międzynarodowej Kapitulie Ordeu Uśmiechu. W tym panelu swoje doświadczenia na granicy polsko-białoruskiej przedstawił Maciej Żywno-pedagog, urzędnik samorządowy, były wojewoda podlaski. Była to przejmująca relacja o sytuacji dzieci uchodźców na pograniczu polsko-białoruskim, jak również polskich dzieci mieszkających na pograniczu.

Sekcję drugą „Wołanie o prawa dziecka” moderowali prof. Marek Konopczyński z Uniwersytetu w Białymstoku i prof. Edyta Ziobiene – Rzecznik Praw Dziecka Litwy. Profesor Konopczyński nieustannie walczy o dzieci w placówkach. Tematem przewodnim tego spotkania była straszna w działaniu i skutkach niedawno uchwalona przez Sejm RP – Ustawa o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich.

Moderatorem sekcji trzeciej „Dziecięce obywatelstwo i partycypacja. Jak dzieci budują swój świat” była prof. Maria Czerepaniak-Walczak z zespołem. Na spotkaniu poruszono temat kręgów dziecięcego obywatelstwa i partycypacji (O czym dzieci mówią? Czego dziecięce głosy dotyczą?). Zdaniem prof. Czerepaniak-Walczak obywatelski głos dziecięcy może dotyczyć takich spraw jak pokój, zdrowie, edukacja, klimat a także regulaminy, umowy. Bardzo ważne jest miejsce użycia obywatelskiego dziecięcego głosu obywatelskiego zaangażowania. W jakich przestrzeniach społecznych, w jakich grupach społecznych, w jakich środowiskach dzieci są słyszane, uczestniczą w zmienianiu świata. Podkreśliła ważność słów: dziecko, dzieciństwo, obywatelstwo i partycypacja. Temat partycypacji dzieci poruszył wielu uczestników panelu, którzy wskazywali na aspekty prawne, polityczne, społeczne, kulturowe i psychologiczne.

Dr Joanna Lizut była moderatorem sekcji czwartej „Profesje społeczne w służbie dziecka”. Celem tej sesji było pogłębienie problematyki profesji społecznych w służbie dziecka oraz problemów z jakimi borykają się dzisiaj jednostki organizacyjne pomocy i integracji społecznej.

Konferencję podsumował prof. Roman Leppert, który nawiązał do pedagogiki jako dyscypliny naukowej i wyodrębnił dwa zasadnicze sposoby myślenia o edukacji: pajdocentryczny i didaskalocentryczny. Pogląd pajdocentryczny punktem wyjścia czyni zawsze człowieka, ten drugi punktem wyjścia czyni sformalizowaną edukację przybierającą postać np. szkolnych przedmiotów nauczania. Kiedy mówimy

o Korczaku, myślimy o nim, to stajemy przy stanowisku pajdocentryzmu, w którym człowiek-dziecko jest najważniejsze. Profesor Leppert podzielił się refleksją z pierwszej części obrad. Zwrócił uwagę na wystąpienie Marty Santos Pais, która podkreśliła, że we współczesnym świecie jedną trzecią ludności stanowią dzieci. To one stają się częściej zakładnikami ubóstwa i pracy przymusowej, która dotyka 160 mln dzieci. Powtórzył także sformułowane przez prof. Leociaka pytanie „Czy Korczak dojechał żywy do Treblinki?” To pytanie, na które nie poznamy odpowiedzi i nie warto jej poszukiwać. Profesor Leppert zaakcentował wyraźnie kwestię przesłania etycznego Korczaka, które w swoim wystąpieniu formułował zarówno prof. Mencwel jak i prof. Shner. Korczak był marzycielem, ale królestwo Króla Maciusia zawiodło i ten problem istnieje nadal. Z drugiej części obrad wyłoniły się bardzo ważne kwestie i propozycje. Pierwszą z nich zaakcentowała prof. Edita Ziobiene z Litwy, mówiąc, że wołanie o prawa dziecka dotyczy czterech kwestii: wojny i pokoju, ubóstwa, szacunku i prawa do edukacji. Profesor Leppert zwrócił uwagę na kampanie, które powinny dotyczyć kwestii prawa do bycia wysłuchanym, prawa do rozmowy czy do bycia empatycznym.

Pojawiła się propozycja, aby obchodzić Ogólnopolski Dzień Ucznia (20.10). By uczniów i uczennice upodmiotowić, uszanować, oddać im głos i uważnie wysłuchać. By zastosować swoistą inwersję zapraszając nauczycieli do szkolnych ławek, a uczniów do poprowadzenia lekcji marzeń. By w konsekwencji zmodyfikować program nauczania i zniwelować międzypokoleniowe różnice. Ta propozycja dotyczyłaby zmiany na poziomie makro, czyli zapisania jej w ustawie o systemie oświaty.

Zwrócono uwagę również na kodeks rodzinny i opiekuńczy, który pochodzi z 1960 r. Profesor Leppert potwierdził, że kodeks ten był nowelizowany, ale jego rdzeń, podstawa była sformułowana wcześniej. W 2018 r. Rzecznik Praw Dziecka Marek Michalak przedstawił projekt nowego kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, który ciągle czeka na rozpatrzenie. Zauważył, że może ta konferencja to dobry moment, aby upomnieć się o ten dokument.

Przedstawiciele Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, zaproponowali utworzenie Muzeum Dzieci, zwracając uwagę na to, że w Europie funkcjonuje 50 takich muzeów, na świecie jest ich 600.

Na zakończenie prof. Leppert odniósł się do wieloletnich badań poziomu zaufania społecznego w Polsce. Mamy do czynienia z bardzo niskim poziomem zaufania ludzi do siebie, 77% badanych nie ufa innym ludziom – zaznaczył. „Co dla praw dziecka wynika z takiego stanu? Czy jesteśmy w stanie zaufać dzieciom, wtedy, gdy sobie wzajemnie nie ufamy?” – zapytał w konkluzji.

Zamknięcia konferencji dokonał dr Michalak przywołując słowa Korczaka: „Albo życie dorosłych na marginesie dziecięcego albo życie dzieci na marginesie życia dorosłych, kiedy nadejdzie owa szczerza chwila, gdy życie dorosłych i dzieci stanowić będzie równorzędny tor”.

Wydarzenie odbyło się przy merytorycznym wsparciu członków Rady Naukowej Konferencji:

- prof. dr hab. Barbara Smolińska-Theiss (przewodnicząca Rady Naukowej)
- dr Adil Abdel Aati (Sudan)
- prof. dr hab. Irena Androszczuk (Ukraina)
- prof. dr hab. Julian Auleytner
- prof. dr hab. Zbigniew Babicki
- dr Tahar Boukef (Tunezja)
- dr Nancy Bell (Kanada)
- dr hab., prof. ucz. Adam Bodnar
- dr Daniela G. Camhy (Austria)
- prof. dr hab. med. Alicja Chybicka
- prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak
- prof. Najib Djaziri (Tunezja)
- prof. dr hab. Stanisław Dziekoński
- prof. dr hab. Mirosław Grewiński
- prof. dr hab. med. Teresa Jackowska
- prof. dr hab. Ewa Jarosz
- prof. dr hab. Marek Konopczyński
- dr Greta Lemanaitė Deprati (Litwa)
- prof. dr hab. Roman Leppert
- dr Joanna Lizut
- prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak
- dr hab., prof. ucz. Barbara Marcinkowska
- dr n. med. Maciej Michalak
- dr Marek Michalak
- prof. Najib Jaziri (Tunezja)
- prof. dr Louis Desire Nizigiyimana (Burundi)
- dr hab., prof. ucz. Anna Odrowąż-Coates
- prof. Marta Santos Pais (Portugalia)
- prof. dr hab. Tadeusz Pilch
- dr, prof. nadzw. Maria Prokopchuk (Ukraina)
- prof. Moshe Shner (Izrael)
- prof. dr hab. med. Henryk Skarżyński
- dr Stanislav Skibinski (Niemcy)
- dr hab., prof. ucz. Adam Solak
- prof. dr hab. Bogusław Śliwerski
- dr hab., prof. ucz. Maciej Tanaś
- prof. Chihiro Tsukamoto (Japonia)

- dr Avi Tsur (Izrael)
- prof. dr hab. Bożena Matyjas
- prof. Szewach Weiss (Izrael)
- prof. Edita Ziobiene (Litwa)

Noty o Autorach

Maria Czerepaniak-Walczak – prof. dr hab., pracownik Uniwersytetu Szczecińskiego. Zainteresowania naukowe: pedagogika krytyczna, pedagogika emancypacyjna, pedagogika szkoły wyższej, edukacja nauczycieli, prawa człowieka i prawa dziecka. Publikacje: *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy pedagogiki emancypacyjnej* (1995); *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela* (1997); *Daleko od ... szansy* (1999); *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój krytycznej świadomości człowieka* (2006); *Fabryki dyplomów czy „universitas”? O nadwiślańskiej wersji Procesu Bolońskiego* (red., 2013); *Proces emancypacji kultury szkoły* (2018).

Batia Gilad – Former Chairperson of the International Janusz Korczak Association; and a chairperson of “The Janusz Korczak Educational Institute of Israel”. For the past 35 years involved in documenting memories and artefacts of Korczak’s graduates, constantly investigating Korczak’s educational legacy and developing programs for implementation in the Israeli school system and society, for 25 years a director of the Korczak archives in the Ghetto Fighters Museum in Israel.

Anna Górka-Strzałkowska – dr nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Społecznej, Instytut Pedagogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Pedagog szkolny, socjoterapeutka w Publicznej Szkole Podstawowej nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi w Warce. Zainteresowania naukowe: społeczno-pedagogiczne problemy dziecka i dzieciństwa, prawa dziecka w szkole, środowiskowe uwarunkowania dzieciństwa, praca z dzieckiem i rodziną, dziecko–rodzina–szkoła, funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły, myśl pedagogiczna Janusza Korczaka. Wybrane publikacje: *Szkoła dobra na wszystko. Funkcje opiekuńczo-wychowawcze szkoły w Warce* (2021).

Ewa Jarosz – prof. dr hab., pracownik Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Pedagożka, badaczka praw dziecka specjalizująca się w problematyce partycypacji społecznej dzieci, przemocy wobec dzieci oraz *childhood studies*. Społeczna dorad-

czyni Rzecznika Praw Dziecka dwóch kadencji 2008–2018. Autorka corocznych raportów Rzecznika Praw Dziecka na temat postaw społecznych wobec przemocy w wychowaniu. Autorka licznych artykułów naukowych i książek: *Przemoc wobec dzieci* (1998); *Dom, który krzywdzi* (2001); *Międzynarodowe standardy przeciwdziałania krzywdzeniu dzieci* (2008); *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem* (2008); *Przemoc w wychowaniu* (2015); *Bicie dzieci – czas z tym skończyć* (współaut. M. Michalak, 2018)).

Anna Kamińska-Malandain – dr nauk humanistycznych, filozofka. Adiunkt w Instytucie Dziennikarstwa i Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Redaktorka merytoryczna czasopisma „Edukacja Etyczna”. Kierowniczką Korczakowskiego Zespołu Badawczego w Instytucie Dziennikarstwa i Stosunków Międzynarodowych UP w Krakowie. Wykłada filozofię, filozofię dialogu, etykę. Prowadzi również zajęcia monograficzne o życiu i dziele Janusza Korczaka. Główny obszar zainteresowań naukowych: antropologia filozoficzna, etyka i filozofia dialogu. Swoje badania naukowe koncentruje wokół filozofii człowieka. Zajmuje się także filozoficzną kwestią wrażliwości i zobojętnienia w kontekście współczesnej alienacji człowieka oraz filozofią pedagogiki. Członkini zarządu Polskiego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka w Warszawie. Publikacje: *Zobojętnienie. Filozoficzne aspekty współczesnej alienacji człowieka* (2018).

Marek Konopczyński – prof. dr hab., kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej i Działań Twórczych, kierownik Zakładu Twórczej Resocjalizacji w Uniwersytecie w Białymstoku, redaktor naczelny półrocznika „Resocjalizacja Polska” (100 pkt), prezes AZS Warszawa, autor koncepcji twórczej resocjalizacji wdrażanej w polskich placówkach resocjalizacyjnych, autor dziewięciu monografii naukowych, ponad 250 artykułów w polskich i zagranicznych czasopismach naukowych, redaktor/współredaktor naukowy 11 książek oraz autor 22 rozdziałów w pracach zbiorowych. Najważniejsze prace: *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących* (2014); *Współczesne problemy resocjalizacji. W stronę integracji teorii z praktyką* (współred. W. Ambrozik, 2022).

Wojciech Lasota – doktorant w Szkole Doktorskiej Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, prezes Fundacji Korczakowskiej, pracuje z młodzieżą z pieczy zastępczej jako trener umiejętności społecznych i współpracownik Fundacji Ernst&Young. Zainteresowania naukowe: myśl i działalność Janusza Korczaka, historia i funkcjonowanie Domu Sierot Janusza Korczaka i Stefanii Wilczyńskiej. Możliwości współczesnego zastosowania myśli korczakowskiej jako szczególny przypadek korzystania z dziedzictwa pedagogicznego.

Joanna Madalińska-Michalak – prof. dr hab., Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski. Zainteresowania naukowe: edukacja nauczyciela, profesjonalizm nauczyciela, rozwój i uczenie się nauczyciela, nauczyciel i jego praca, zmiana edukacyjna, przywództwo edukacyjne. Najnowsze publikacje naukowe: *Quality in Teaching and Teacher Education. International Perspectives from a Changing World* (2022); *Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela* (2021).

Marek Michalak – dr nauk społecznych, pedagog specjalny, związany z Akademią Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, gdzie prowadzi wykłady o prawach dziecka, przewodniczący Międzynarodowego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka, kanclerz Międzynarodowej Kapituły Orderu Uśmiechu, dyrektor Instytutu Praw Dziecka im. Janusza Korczaka, Rzecznik Praw Dziecka IV i V kadencji (2008–2018). Zainteresowania naukowe: pedagogika Janusza Korczaka, prawa dziecka, partycypacja dzieci, przemoc wobec dzieci, pedagogika społeczna. Ostatnie publikacje książkowe: *Opowieści o tym, co w życiu ważne* (2022); *Order Uśmiechu – wspólny świat dzieci i dorosłych* (2020); *Bicie dzieci... Czas z tym skończyć! Kontestacja kar cielesnych we współczesnym świecie* (współaut. E. Jarosz, 2018).

Agnieszka Naumiuk – dr hab., adiunkt na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania naukowe: edukacyjna rola organizacji pozarządowych i edukacja społeczników, organizowanie i wspieranie programów społeczno-wychowawczych w środowisku lokalnym, integracja i inkluzja społeczna osób dorosłych, dzieci i młodzieży zagrożonych wykluczeniem. Autorka książek: *Uczestnictwo społeczne młodzieży* (2007); *Edukacja–partycypacja–zmiana w doświadczeniach i wyobrażeniach działaczy lokalnych (animatorów społecznych)* (2014). Redaktorka książki: *Minding the gaps and challenging the change in social work. Doing international research in Poland* (2021).

Moshe Shner – Prof. Emeritus of History, Philosophy, and Judaic studies at Oranim College of Education, Israel. His teaching includes the challenge of modern Jewish identity, multicultural education in a post-Holocaust world, and cross-cultural Global Education in an Internet reality. A special place in his writings is dedicated to the legacy of the Polish-Jewish educators Janusz Korczak and Yitzhak Katzenelson. Shner is a board member of the Ghetto Fighters' House Holocaust Museum.

Barbara Smolińska-Theiss – prof. dr hab., pedagog społeczny, uczennica prof. Ryszarda Wroczyńskiego, długoletnia pracownica Katedry Pedagogiki Społecznej na Uniwersytecie Warszawskim, kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, członek Polskiej Akademii Nauk,

kierownik Sekcji Pedagogiki Społecznej PAN, doradca byłego Rzecznika Praw Dziecka Marka Michalaka, członek Międzynarodowego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka. Badaczka społecznych problemów dziecka i dzieciństwa oraz dziedzictwa Janusza Korczaka. Autorka m.in. monografii *Korczakowskie inspiracje pedagogiczne* (2013) oraz wielu artykułów na temat spuścizny Janusza Korczaka.

Barbara Sochal – pedagogka, edukatorka zarządzania oświatą, autorka wielu publikacji o wychowaniu i prawach dziecka, realizatorka projektów z zakresu edukacji kulturalnej i międzykulturowej oraz wychowania przez sztukę. Wieloletnia pracowniczka MEN, gdzie zajmowała się m.in. edukacją kulturalną i wychowaniem pozaszkolnym, prawami człowieka – dziecka oraz międzynarodową współpracą młodzieży. Od 2011 r. przewodniczy Polskiemu Stowarzyszeniu im. Janusza Korczaka. Jest również wiceprzewodniczącą Międzynarodowego Stowarzyszenia Janusza Korczaka (IKA) oraz członkiem Rady Muzeum Treblinka. Pełni funkcję przewodniczącej Kapituły Warszawskiej Nagrody Wychowawczej im. Janusza Korczaka oraz Rady Fundacji Sedeka. Działa w społecznym ruchu Obywatele dla Edukacji, gdzie pełni rolę ekspertki.

Adam Solak – dr hab., prof. APS, Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, członek Rady Naukowej Instytutu Praw Dziecka im. Janusza Korczaka, członek Międzynarodowej Kapituły Orderu Uśmiechu. Zainteresowania naukowe: pedagogika społeczna, pedagogika pracy, prawa dziecka, andragogika. Wybrane publikacje książkowe: *Wychowanie chrześcijańskie i praca ludzka. Studium współzależności* (2005); *Prawa dziecka w kontekście wychowawczym* (red.) (2005).

Bogusław Śliwerski – prof. dr hab., pracownik Uniwersytetu Łódzkiego oraz Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, członek Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów (2011–2018), od 2019 r. członek Rady Doskonałości Naukowej, członek Komitetu Rozwoju Edukacji Narodowej przy Wydziale I Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN (2012–2014). Zainteresowania naukowe: pedagogika ogólna, teorie wychowania, współczesna myśl pedagogiczna, pedagogika porównawcza, polityka oświatowa, pedagogika szkolna, pedagogika alternatywna, pedeutologia, andragogika. Najnowsze publikacje: *Metody aktywizujące w kształceniu i doskonaleniu pedagogów* (2023); *Kultura rywalizacji i współpracy w szkole* (2022); *Pedagogika holistyczna. Studium z perspektywy metanauk społecznych* (2020).

Wiesław Theiss – prof. dr hab., pedagog, emerytowany prof. Uniwersytetu Warszawskiego, w latach 2003–2019 członek Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, od

2019 r. członek Rady Muzeum Niemieckiego Nazistowskiego Obozu Koncentracyjnego i Zagłady Stutthof w Sztutowie. Ostatnio opublikował m.in.: *Dzieci syberyjskie 1919–2019. Z Syberii przez Japonię i Stany Zjednoczone do Polskie*, wyd. 2 zm., (2020); *Pamięć i miejsce. Perspektywa społeczno-edukacyjna* (współred. M. Mendel, 2019).

Avi Tsur – National English Inspector – the Rural Sector, Ministry of Education (1988–2015). International Representative (IKA) of the Korczak Education Center. Continuously researching the educational legacy of Janusz Korczak and Stefania Wilczyńska, and developing programs for implementation in the Israeli educational system and society. For five years lectured at the Lewinsky Teacher's College.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY NR 4/2022

Wprowadzenie

Joanna Madalińska-Michalak, Marek Michalak

Artykuły

Barbara Smolińska-Theiss, Wiesław Theiss, Maria Czerepaniak-Walczak,
Marek Konopczyński, Moshe Shner, Marek Michalak, Bogusław Śliwerski,
Ewa Jarosz, Avi Tsur, Batia Gilad, Anna Kamińska-Malandain,
Agnieszka Naumiuk, Barbara Sochal, Wojciech Lasota

Artykuł recenzyjny

Adam Solak

Sprawozdanie

Anna Górka-Strzałkowska