

Małgorzata Turczyk

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.46.01>

ORCID: 0000-0003-4095-9294

Uniwersytet Jagielloński

m.turczyk@uj.edu.pl

Justyna Kuształ

ORCID: 0000-0001-9493-7504

Uniwersytet Jagielloński

justyna.kuształ@uj.edu.pl

Dzieciństwo, dziecko i jego dobro w perspektywie Korczakowskiej

Summary

Childhood, child and the best interest of the child in the Korczak perspective

This article is an attempt to specify the meanings of a child's category, childhood and the best interest of the child made on the basis of analysis and interpretation of pedagogical thought of Janusz Korczak and literature analysis. The interpretations and references to Korczak's thoughts have been there included. The research project were based on document content analysis. Korczak – the figure undoubtedly the foreground in Polish pedagogy and the world doctrine of children's rights. It is his pedagogical practice and contemporary reception of his thoughts, made by educators and lawyers, that will become the basis for seeking the meanings of categories on which the modern doctrine of children's rights and the system of their protection are built. As a result: the principle of the best interest of the child as a determinant of the pedagogical practice of Janusz Korczak has been normalized in the Convention on the Rights of the Child and other acts of Polish and international law. This category is interpreted dynamically in the context of changes in the discourses of a child and childhood functioning in social and political life, especially in the area of education and upbringing of the young generation. As a pedagogical category, it is visible in the reflection of many pedagogues as a central category, most often identified with the goal of all adult activities for the child

Keywords: childhood, child, the good of the child, Janusz Korczak

Słowa kluczowe: dzieciństwo, dziecko, dobro dziecka, Janusz Korczak

Założenia metodologiczne projektu badawczego

Artykuł oparto na metodzie analizy treści tekstów źródłowych – dzieł Janusza Korczaka z lat 1919–1939 oraz ich interpretacji dokonywanych przez współczesnych pedagogów i prawników, polityków, głównie polskich, ale również zagranicznych (Jadwiga Bińczycyka, Ewa Jarosz, Barbara Smolińska-Theiss, Marek Michalak, Aleksander Lewin, Astrid Męczkowska-Christiansen, Manfred Liebel, Maria Łopatkowa, Bogusław Śliwerski i in.).

W toku analiz poszukiwałyśmy odpowiedzi na pytanie badawcze dotyczące znaczenia kategorii dziecka, dzieciństwa i dobra dziecka w twórczości Janusza Korczaka. Zaprezentowanie odpowiedzi na to pytanie wymaga zdefiniowania kategorii pedagogicznych: dziecka, dzieciństwa i dobra dziecka na podstawie dzieł Janusza Korczaka i twórczości naukowej współczesnych pedagogów i innych przedstawicieli dyskursu naukowego. W badaniach zastosowano arkusze do analizy dokumentów własnego autorstwa, a długotrwałe badania przeprowadzono w latach 2010–2012 oraz 2015–2017¹.

Janusz Korczak i jego myśl pedagogiczna

Janusz Korczak to postać, która doczekała się chyba największej liczby przywołań, odwołań i cytatów w polskiej pedagogice, a na arenie międzynarodowej Korczak jest jednym z najbardziej znanych Polaków żydowskiego pochodzenia. Organizowane od lat Kongresy Praw Dziecka², liczne konferencje i seminaria (np. Międzynarodowa Konferencja Naukowa „W świetle i cieniu idei pedagogicznych – Janusz Korczak”, zorganizowana 9–10 maja 2019 na Uniwersytecie Gdańskim) są przykładem obecności tej postaci i aktualności jej myśli naukowej, której przedmiotem jest dziecko i jego wychowanie. Korczak jest obecny współcześnie „w wypowiedziach akademików, lekarzy, pedagogów praktyków, psychologów, prawników, przedstawicieli polityki na każdym szczeblu, także międzynarodowym, czy obrońców praw człowieka oraz oczywiście praw dziecka, czy po prostu humanistów” (Bińczycka 2000; Smolińska-Theiss 2013), przykładem mogą być nawet media społecznościowe, gdzie aktywna jest grupa Myśląc Korczakiem (2019). Astrid Męczkowska-Christiansen uważa Janusza Korczaka za przedstawiciela nurtu antypedagogicznego i według niej w dziełach Korczaka widoczne są poglądy „krytycznego intelektualisty, lewicowo zorientowanego czytelnika pism Marksa, czyniącego quasi-socjologiczne analizy nierówności społecznych i ich konsekwencji dla wychowania i rozwoju dziecka, a także lekarza-psychologa, prowadzącego uważne obserwacje empiryczne po to, by nadać im uogólniającą postać cząstkowych teorii rozwoju dziecka” (Męczkowska-Christiansen 2013: 189). Korczak według cytowanej autorki widział dzieci jako odrębną, marginalizowaną grupę społeczną, co odbija się we współczesnej doktrynie praw dziecka. Męczkowska-Christiansen uważa, że: „kategorie obecne w pedagogii Korczaka pozbawione są

¹ W niniejszym artykule znalazły się rozwinięte i pogłębione tezy zawarte w rozdziale 3.2 publikacji Kusztal (2018). Ze względu na objętość publikacji z 2018 r. studia nad myślą pedagogiczną Korczaka zostały tam ograniczone jedynie do dobra dziecka niedostosowanego społecznie.

² Przykładem mogą być odbywający się już III Międzynarodowy Kongres Praw Dziecka, liczne konferencje korczakowskie, a także powstające po nich opracowania naukowe. Warto wspomnieć duży ruch społeczny w ramach portali społecznościowych skupiający naukowców oraz praktyków zajmujących się tą problematyką, np. Myśląc Korczakiem, czy powstający z inicjatywy byłego Rzecznika Praw Dziecka Instytut Praw Dziecka im. Janusza Korczaka. Ważny również kontekst stanowią badania podejmowane i realizowane w ramach kampanii Unii Europejskiej w obszarze ochrony praw dziecka m.in. *Building a Europe for and with children* (Council of Europe 2019) czy *State of democracy, human rights and the rule of law* (Council of Europe 2016).

(...) ekliwkości i »romantyczności«, bo u niego miłość rodzicielska łączy się z rozumą, wolność zaprzecza dowolności i wymaga samoograniczeń i samodyscypliny, szacunek nie jest akceptacją bezwarunkową każdego pragnienia dziecka, a sama troska o dziecko wymaga dystansu, rozwój zaś jest pracą, a nie spontanicznym przeznaczeniem” (Męczkowska-Christiansen 2013: 189). Aleksander Lewin (który jest utożsamiany z recepcją myśli Janusza Korczaka już w czasach pedagogiki socjalistycznej) stwierdzał, że „[Korczak] najwcześniej, najwyraźniej, najpełniej i najostrzej podniósł kwestię praw dziecka” (Lewin 2000: 29). Analizy Lewina pozwalają dostrzec ducha epoki, gdyż dziecko i jego prawa w myśli Janusza Korczaka interpretuje on w duchu emancypacji, wyzwolenia z paternalistycznej władzy rodziców, aczkolwiek należy tu zachować ostrożność i nie tracić z pola widzenia konotacji marksistowskich, osadzonych w duchu kolektywu wychowawczego i z marginalizowaną rolą rodziców w wychowaniu dziecka.

Dziecko i dzieciństwo w myśli i praktyce pedagogicznej Janusza Korczaka

Konceptualizacja przedmiotu badań wymaga wychwycenia konkretnych kategorii, które organizują naszą przestrzeń poszukiwań badawczych, stając się jednocześnie pojęciami potencjalnie teoriiotwórczymi (Rutkowiak 1995: 25). Wyodrębnione do badania kategorie to: dziecko, dzieciństwo i dobro dziecka. Znaczenie tych kategorii nie jest stałe, zmienia się ono w zależności od przyjętego kontekstu interpretacyjnego. Dla naszych badań przedmiotem była spuścizna pedagogiczna Janusza Korczaka odczytywana w kontekstach wiedzy pedagogicznej i prawnej. Teoria pedagogiczna i prawna otwiera przed nami różne rozumienia tych terminów, różnicuje je w zależności od przyjętej wykładni, kontekstów rozumienia czy samych twierdzeń ontologicznych (Rubacha 2008: 163). Twierdzenia te natomiast mogą stanowić dla nas punkt wyjścia do formułowania założeń dotyczących dziecka i dzieciństwa, aby w konsekwencji odczytać znaczenia nadawane kategorii dobro dziecka. Poszukując definicji pojęć „dziecko” i „dzieciństwo”, zgodnie ze starożytnym *adagium* „zdefiniować to znaczy poznać”, staraliśmy się odczytać/poznać Korczakowski sens bycia dzieckiem.

Studia podjęte w ramach badań nad literaturą z zakresu antropologii filozoficzno-pedagogicznej wykazują, że w podejmowanych rozważaniach filozoficznych zasadniczo pomijana jest problematyka definicyjna dziecka i dzieciństwa jako odrębnych kategorii badawczych (Kozak 2013: 30–49). Problem ten uwidacznia w obszarze antropologicznym Martin J. Langeveld w stwierdzeniu, że: „człowiek jest najpierw dzieckiem, lecz właśnie kim jest dziecko, pozostaje przez antropologię prawie zupełnie niezauważane” (cyt. za: Ablewicz 2003: 14). Może on mieć swoje źródła w filozofii greckiej, w ramach której nie doszło do adekwatnego wyodrębnienia kategorii dziecka. Ono po prostu nie miało swojej ontologii. Stanowiło jakiś fakt życia społecznego, dodatek do świata ludzi dorosłych, obiekt władzy *pater famillias* w prawie rzymskim bądź co najwyżej zróżnicowany ze względu na płeć przedmiot troski wychowawczej. Dziecko w greckiej *paidei*, dziecko Arystotelesa, Platona to istota ludzka, która posiada dopiero zadatki na przyszłego

człowieka. Musi przejść proces wielorakiej obróbki, aby móc dołączyć do świata ludzi dorosłych (Kozak 2013: 27–49).

Współczesna antropologia filozoficzno-pedagogiczna³ oraz wielość i różnorodność prezentowanych w jej ramach koncepcji antropologicznych człowieka pozwalają nam odczytywać je przez pryzmat „człowieka dorastającego do dorosłości, czyli: dziecka” (Ablewicz 2003: 47). To właśnie dziecko staje się przedmiotem badań w tym zakresie. Możemy poszukiwać jego rozumienia w ramach koncepcji holenderskiego psychologa i pedagoga Martina J. Langevelda, Otto Friedricha Bollnowa, Helmutha Plessnera, Arnolda Gehlena czy Maxa Schelera (Kozak 2013: 27–49). To właśnie Schelerowska koncepcja rozumienia człowieka/dziecka w perspektywie *amans* – istoty kochającej i ukochanej, którą możemy poznawać w perspektywie świata wartości i współodczuwania sercem – otwiera nowy wymiar rozumienia dziecka. Dziecka, za które w takim rozumieniu można oddać nawet swoje życie.

Ten nowy wymiar poznania dziecka możemy odkrywać w dziełach opisujących praktykę lekarską, pedagogiczną, filozoficzną, a także spuściznę literacką Janusza Korczaka.

Pragnieniem samego Korczaka było stworzenie „wielkiej syntezy dziecka” (Śliwowski 1992: 33), która jednak nie dawałaby jasnych i prostych prawd o tym, kim jest dziecko i czego potrzebuje. To Korczakowskie wołanie o jasną definicję dziecka miało być przestrzenią i wyzwaniem dla każdego wychowawcy do odkrywania swojego wychowanka, do poszukiwania odpowiednich narzędzi poznania, rozumienia i współodczuwania potrzeb dziecka. Dlatego Korczak podkreśla, że: „żadna książka, żaden lekarz nie zastąpią własnej czujnej myśli, własnego uważnego spostrzeżenia” (Korczak 1984: 92). To właśnie owa „czujna myśl”, nieustanne przyglądanie się swoim wychowankom, wchodzenie w ich świat przez obecność, dialog, pomoc, naukę, towarzyszenie troskom i bólowi codziennym pozwoliły Korczakowi na sformułowanie własnej filozofii dziecka. Rozumienie to wyrasta natomiast z podstawowego, głęboko humanistycznego przekonania, że dziecko jest podmiotem własnego rozwoju. Należą mu się zatem taki sam szacunek, taka sama godność, takie same prawa, jak człowiekowi dorosłemu (Kozak 2013: 45). Korczak jednocześnie odcina się od analizowanych kategorii, wskazując, że kategoria społeczna dziecka i dzieciństwa zaczęła zagrażać dobru dziecka: „dziecko woła o wyzwolenie, dziecko wzywa o ratunek. Dziecko zniechęciło swoje dzieciństwo – dusi się w nim. Dziecko – to imię obelżywe” (Kozak 2013: 45). Korczak ukazuje nam swoje rozumienie dziecka poprzez negację, twierdzi, że: „nie ma dzieci – są ludzie; ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych popędach, innej grze uczuć.

³ Z całą świadomością przyjmujemy tu najszerze rozumienie terminu „pedagogika jako nauka antropologiczna”, która „zajmuje się integrowaniem wyników badań poszczególnych dyscyplin zajmujących się człowiekiem, a uzyskane przez nią dane dają światło na kwestię wychowania człowieka” (Nowak 2000: 8–9). Por. też Ablewicz (2003). W niniejszym artykule nie odnosimy się również do ustaleń dotyczących terminologicznych aspektów problematyki antropologicznej w pedagogice. Kwestie te por. m.in.: Nowak (2000: 5), Ablewicz (2003) czy Schulz (1996). Naszym celem nie są rozważania terminologiczne ani też głębokie wnikanie w tę problematykę, ale przywołanie tego sposobu myślenia jako przykładu drogi poszukiwań znaczeń terminów „dziecko” i „dzieciństwo”.

Pamiętaj, że my ich nie znamy” (Korczak 1987: 12), i dodaje: „dzieci – nie będą dopiero, ale już są ludźmi” (cyt. za: Falkowska 1983: 75). Korczak w swoich dziełach niezwykle mocno upomina się o nadanie dziecku podmiotowości, o traktowanie go w pełni szacunku i godności dla jego człowieczeństwa. Jego definicja dziecka jest przesiąknięta głęboką wiarą w jego potencjał i możliwość samostanowienia. Korczak każdemu z nas zadaje odważne pytania: „Czym jest dziecko jako odmienna od naszej organizacja duchowa? Jakie są jej cechy, potrzeby, jakie kryje możliwości niedostrzeżone? Czym jest ta połowa ludzkości, żyjąca razem i obok nas w tragicznym rozdwojeniu? Nakładamy na nią brzemię obowiązków jutrzejszego człowieka, nie dając żadnego z praw człowieka dzisiejszego” (Korczak 1987: 12). To pytanie o przestrzeń odpowiedzialności w obszarze uznania pełni człowieczeństwa dziecka, pełni jego podmiotowości i możliwości samostanowienia to pytanie o uznanie jego praw człowieka. Tym stwierdzeniem antropologia pedagogiczna jednoznacznie odcina się od prezentowanych stanowisk i prób definiowania dziecka jako „niepełnego człowieka”, istoty dopiero „stającej się człowiekiem”. Dziecko *jest człowiekiem* i to określenie dogłębnie wyczerpuje Korczakowską definicję dziecka (Kozak 2013: 45). Przy tak zarysowanej definicji nie ma już sposobności do tworzenia porównań tego, co z człowieka dorosłego ma dziecko, kim się staje. Korczak przeciwstawia się utrwalaniu błędnych stereotypów dziecka w strukturze społecznej. Dla niego dziecko to pełny człowiek, człowiek poważny, zdolny do kierowania własnym rozwojem, do realizowania swoich praw, ale też do tworzenia i egzekwowania prawa. Sam Korczak poddaje się pod sąd dziecięcy kilka razy, o czym pisze w swych dziełach. Zawsze z szacunkiem i wiarą w dziecięcą odpowiedzialność za realizację praw człowieka. Korczak jest kategoryczny w swoich żądaniach zmiany statusu społecznego dziecka: „Oto dlaczego powiadam mocno, trzeba skończyć z fikcją naszego tkliwego i cikliwego, dobrodziejskiego stosunku do dziecka, a trzeba zapytać się, do czego ono ma prawo. Ciepło macierzyńskiego serca – to dziś już tylko frazes. Żądam definicji przemyślanej, ścisłej, naukowej, zrozumiałej” (cyt. za: Falkowska 1983: 74).

Dziecko w rozumieniu Korczaka to byt przez siebie (*ens per se*). Byt, który dzięki samemu sobie, na miarę swoich możliwości i etapów rozwojowych jest istotą zdolną do kierowania własnym rozwojem (Śliwerski 1992: 39). Rozumienie przez Korczaka dziecka i czasu, w którym dzieje się jego dzieciństwo, to filozofia pełni człowieczeństwa, pełni wolności, praw, autokreacji. Rozumienie to otwiera przestrzeń do społecznej i normatywnej zmiany postrzegania dziecka, do uznania jego podmiotowości, do dostrzeżenia w nim współobywatela, partnera, twórcy otaczającego je świata, zdolnego – na miarę swoich możliwości – do wzięcia za siebie odpowiedzialności.

Ta zmiana optyki rozumienia dziecka i uznania jego szerokiej podmiotowości otwiera zarówno przed pedagogiką, jak i teorią prawa nowe przestrzenie oddziaływań i kierunków legislacyjnych. Wywołuje także szeroką dyskusję współczesnych pedagogów, filozofów, prawników czy psychologów, której celem jest poszukiwanie rozumienia kategorii dobra dziecka.

Znaczenie kategorii dobra dziecka w myśli i praktyce pedagogicznej Janusza Korczaka

To, jak analizują i interpretują poglądy i działania Janusza Korczaka współcześni, pokazuje zmiany i ewolucję poglądów pedagogicznych na przestrzeni ponad 50 lat, zmienia się bowiem znaczenie dobra dziecka, rozumienie dzieciństwa jako okresu rozwojowego, znaczenie dobra dziecka i samej zasady działania dla dobra dziecka. Odzwierciedlenie znajdują tu dyskursy dobra dziecka (dyskurs potrzeb, dyskurs praw dziecka i dyskurs dobrostanu dziecka) (Kusztal 2018: 185) i zmiany w relacji rodzice–dzieci za Hansem Sanerem wyczerpująco przywołane przez Śliwerskiego w publikacji *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu* – opisał i zinterpretował w niej modele relacji między rodzicami a dziećmi (Śliwerski 2007: 101 nn.). Naszym zdaniem w dużym uproszczeniu obraz dziecka i działania dla jego dobra sytuują się niejako na granicy dyskursu potrzeb dziecka i dyskursu praw dziecka. Choć we współczesnych interpretacjach obecne są też wątki charakterystyczne dla dyskursu dobrostanu dziecka, gdzie jest mocno akcentowana koncepcja partycypacji dziecka rozumiana bardzo szeroko jako udział w decyzjach dotyczących ich samych, możliwości oceniania i w konsekwencji – jako udział w działaniach prospołecznych (Jarosz 2012: 179–191).

Smolińska-Theiss uważa, że Janusz Korczak nie „widział” dziecka jako małego dorosłego, który dopiero staje się w pełni człowiekiem: „Dziecko jest osobą, dziecko jest człowiekiem. Nie zadatkami na człowieka, ale człowiekiem tu i teraz (...)” (Smolińska-Theiss (red.) 2013: 347). Dziecko jest w pełni dojrzałe w danym, konkretnym momencie życia, może uczestniczyć w podejmowaniu decyzji przez dorosłych, jest w stanie myśleć krytycznie (Kirchner 2013: 185). Dobrem – wartością autoteliczną – jest u Korczaka samo dziecko: „dziecko jest dobrem, dobrem najwyższym i czyni dobro. Z czym to się łączy? Z niezbywalną godnością dziecka (...)” (Smolińska-Theiss (red.) 2013: 347).

Działanie na rzecz dobra dziecka w praktyce pedagogicznej oznacza zaspokajanie potrzeb rozwojowych według zasad podejścia opiekuńczego. Podstawowym zadaniem dorosłych jest więc opieka nad dzieckiem przez wykonywanie konkretnych czynności wobec dziecka – od tych najbardziej podstawowych zaczynając (Kusztal 2018: 101). Interpretacja emancypacyjna pozwala na sformułowanie wniosku, że działanie na rzecz dobra dziecka to nie tylko opieka w „klasycznym” ujęciu, ale także ochrona przed dorosłymi. Według „ludzi dobrej woli”, którzy w swoich działaniach na rzecz dzieci w skali międzynarodowej powołują się na idee Janusza Korczaka, wyprzedzał on swoją epokę, w jego myśli i praktyce wychowawczej bowiem należy szukać początków myślenia o „wyzwoleniu” od rodziców i praktyki partycypacji w życiu społecznym: „prawa dzieci w rozumieniu Korczaka łączą ochronę – przed nadopiekuńczymi dorosłymi oraz przed wymaganiami dorosłych – przez zapewnienie możliwości doświadczania dnia dzisiejszego oraz szacunku (i partycypacji) życia tu i teraz, samostanowiąc o sobie” (Koursoumba 2013: 55). Przypisywane Korczakowi „wyprzedzanie epoki” oznacza, że: „konceptualizacja obrazu dzieci, jako pełnoprawnych członków społeczeństwa, jako jednostek wartych docen-

nienia za to, czym są, a nie za to, czym mają się stać, stała się fundamentem unikalnego, a także radykalnego (jak na tamte czasy) humanistycznego sposobu postrzegania dziecka” (Koursoumba 2013: 55).

Przypisywana dziecku niezbywalna godność oznacza podmiotowe traktowanie dziecka we wspieraniu jego rozwoju: „w centrum usytuowany był podmiot – w tym wypadku dziecko aktywne, kreatywne, poznające świat, zmagające się z trudnościami życia. Wspieranie rozwoju oparte było na pozytywnych siłach, zasobach, resursach, którymi dysponowało dziecko” (Smolińska-Theiss 2010: 345). Jadwiga Bińczycka stwierdza, że: „Korczak umiał dobrze wyczuć, co najbardziej zagraża rozwojowi dziecka (...). Myśli rzucone przez Korczaka i jemu podobnych humanistów, idee rozpowszechniane przez współczesnych antypedagogów i ruchy praw człowieka powinny materializować się w praktyce edukacji dla demokracji” (Bińczycka 2013: 211).

Współcześni badacze jego myśli pedagogicznej, a także prawnicy, politycy, działacze na rzecz dzieci obecni w dyskursie społeczno-politycznym i edukacyjnym postrzegają i interpretują jego myśl w szerszym kontekście ochrony praw dziecka. „Korczak krytycznie odnosił się do »charytatywnego« charakteru Deklaracji [Deklaracja praw dziecka ONZ z 1924 roku – przyp. aut.] i nacisku, jaki kładła na ochronę i dobrobyt, oskarżając jej autorów o pomylenie obowiązków z prawami. Według Korczaka idee Deklaracji nie miały związku z prawami dzieci, lecz były »apelem do dobrej woli, prośbą o życzliwość«” (Koursoumba 2013: 55). Z kolei Smolińska-Theiss łączy interpretację praw dziecka u Korczaka o wiele bardziej z filozofią wychowania, aksjologią wychowania i dialogiem w relacji wychowawczej niż z analizami normatywnymi (Smolińska-Theiss 2010: 348). Najważniejsze jest tu prawo do poszanowania godności dziecka, prawo do szacunku, które „oznacza w rzeczywistości dziecięce uprawnienia do trudów rozwoju i wielorakich towarzyszących temu rozwojowi potknięć, jak również do korzystania z pedagogicznego, ekonomicznego i socjalnego wsparcia” (Smolińska-Theiss 2010: 352). Kształt Konwencji o prawach dziecka z 1989 r. w dużej mierze inspirowany jest ideami Janusza Korczaka. W Konwencji o prawach dziecka jest obecny duch praw dziecka przez niego postulowanych. Widoczny jest on w zapisach dotyczących praw osobistych, obywatelskich, socjalnych, kulturalnych i ekonomicznych. Szczególnie realizacja praw obywatelskich i prawa do obecności i partycypacji w życiu społecznym jest współcześnie szeroko dyskutowana podczas seminariów, konferencji, spotkań na szczeblu krajowym i międzynarodowym oraz w literaturze przedmiotu (por. przywoływane już trzy Kongresy Praw Dziecka oraz inne inicjatywy opisane w przypisie 2), Korczak i jego rozumienie praw dziecka są też często przywoływane w publicystyce i dyskursie społecznym. Współczesne interpretacje są widoczne choćby w kontekście prawa dziecka do pracy i są związane z pytaniem, czy praca jest dobrem dziecka/ dla dziecka i czy jest lub nie jest realizacją zasady działania dla dobra dziecka. Przy całym obszarze normatywnego uregulowania problematyki praw dziecka otwarte pozostaje pytanie o uspołecznienie norm prawnych zawartych w głównych dokumentach z dziedziny praw dziecka, a także samych ich fundamentów zawartych w analizowanych kategoriach badawczych. Prawa dziecka rozumiane jako zbiór upraw-

nień formalnych, które w następstwie procesów utrwalania się i ustalania mogą się stać obowiązujące również w sensie społecznym i faktycznie kreować zachowania ludzi dorosłych wobec dzieci (Kozak 2015: 29), wymagają ponownego odczytania ich fundamentalnych założeń.

Zakończenie

Te i inne inspirowane niniejszym tekstem pytania otwierają przestrzeń do dalszych analiz pedagogicznych i prawnych implikacji wynikających z Korczakowskiej redefinicji pojęć „dziecko”, „dzieciństwo” i „dobro dziecka”. Społeczna zmiana wizerunku dziecka, proces inkluzji prawnej problematyki dziecka i dzieciństwa, rozwój idei partycypacji dziecięcej i tworzenia społeczeństw dla dzieci i z dziećmi mają solidne podstawy w redefinicji pojęcia „dziecko” zapisanej życiem i twórczością Janusza Korczaka. To właśnie definiowanie dziecka przez pryzmat pełni (Kozak 2013), dostrzeżenie i uszanowanie dziecka jako człowieka kompetentnego, zdolnego do podjęcia odpowiedzialności, również za własny rozwój, stawiają konkretne wyzwania w obszarze zabezpieczenia jego dobra. Zasadniczy w odczytywaniu zakresu znaczeniowego owego dobra jest jednak właśnie głos dziecka – jego rozumienie i partycypowanie w tworzeniu przestrzeni własnego życia i rozwoju musi zostać przez nas, dorosłych, usłyszane i potraktowane jako wymagające przemyślenia (Heidegger 2002: 116). To natomiast otwiera nowe perspektywy metodologiczne zdobywania wiedzy o człowieku, któremu na imię Dziecko. I w tym wypadku ponownie spuścizna pedagogiczna Janusza Korczaka może się stać źródłem cennych inspiracji.

Literatura

- Ablewicz K. (2002), *Człowiek jako metodologiczny problem pedagogiki*. „Horyzonty Wychowania”, 1.
- Ablewicz K. (2003), *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bińczycka J. (2000), *Humaniści o prawach dziecka*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bińczycka J. (2013), *Dialog w wychowaniu*. W: B. Smolińska-Theiss (red.), *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci – są ludzie*. Warszawa, Wydawnictwo Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Council of Europe (2016), *State of democracy, human rights and the rule of law. Report by the Secretary General of the Council of Europe*. <https://rm.coe.int/1680646af8>, 2.04.2019.
- Council of Europe (2019), *Building a Europe for and with children*, <https://www.coe.int/en/web/children/home>, 2.04.2019.
- Falkowska M. (1983), *Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*. T. 2. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Gaweł A., Bieszczad B. (red.) (2011), *Kategorie pojęciowe edukacji w przestrzeni interdyscyplinarnych interpretacji*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Heidegger M. (2002), *Odczyty i rozprawy*. Kraków, Wydawnictwo Baran i Suszyński.
- Jaros E. (2012), *Uczestnictwo dzieci – idea i jej znaczenia w przelamywaniu wykluczenia społecznego dziecka*. „Chowanna”, 1(38).

- Kirchner M. (2013), *Korczakowska idea szacunku i uznania w antropologii dziecka*. W: B. Smolińska-Theiss (red.), *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci – są ludzie*. Warszawa, Wydawnictwo Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Korczak J. (1957), *Wybór pism pedagogicznych*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Korczak J. (1984), *Pisma wybrane*, wprowadzenie i wybór A. Lewin. T.I. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Korczak J. (1987), *Myśli*. Warszawa, PIW.
- Koursoumba L.L. (2013), *Janusz Korczak i Konwencja o Prawach Dziecka*. W: B. Smolińska-Theiss (red.), *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci – są ludzie*. Warszawa, Wydawnictwo Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Kozak M. (2013), *Prawo dziecka do edukacji. Założenia pedagogiczno-prawne i bariery realizacyjne*. Kraków, Wydawnictwo Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Kozak M. (2015), *Obrona nowożytnej koncepcji praw dziecka. Kilka refleksji w kontekście myśli pedagogicznej Jana Jakuba Rousseau*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2(29).
- Kusztal J. (2018), *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kusztal J., Turczyk M. (2018), *The process of legal inclusion of children and childhood in the context of the historical determinants of children's rights*. W: M. Michalak (ed.), *The Rights of the Child Yesterday, Today and Tomorrow – the Korczak Perspective*. Part 1. Warszawa, Wydawnictwo Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Lewin A. (2000), *Korczak niedosłyszany*. W: J. Bińczycka (red.), *Humaniści o prawach Dziecka*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Męzkowska-Christiansen A. (2013), *Prawo dziecka do śmierci na tle korczakowskiej filozofii dzieciństwa*. W: B. Smolińska-Theiss (red.), *Rok Janusz Korczaka 2012. Nie ma dzieci – są ludzie*. Warszawa, Wydawnictwo Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Myśląc Korczakiem (2019), https://www.facebook.com/search/top/?q=myślac%20korczakiem&epa=SEARCH_BOXFB, 2.04.2019.
- Nowak M. (2000), *Antropologia pedagogiczna i antropologiczne podstawy pedagogiki*. „Studia Edukacyjne”, 5.
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rutkowiak J. (red.) (1995), *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Smolińska-Theiss B. (2010), *Korczakowska idea praw dziecka*. W: M. Winiarski, W. Theiss, M. Konopczyński (red.), *Pedagogika społeczna przestrzenie życia i edukacji*. Warszawa, Pedagogium.
- Smolińska-Theiss B. (red.) (2013), *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci – są ludzie*. Warszawa, Wydawnictwo Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Schulz R. (1996), *Antropologiczne podstawy wychowania*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Śliwerski B. (1992), *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.