

Jolanta Sokółowska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.46.10>

ORCID: 0000-0002-5312-802X

Uniwersytet Gdański

jolanta.sokolowska@ug.edu.pl

Korczaka i współczesnych pedagogów ulicy konceptja uwspólniania świata jako inspiracja podejść partycypacyjno-rozwojowych w pracy z dziećmi ulicy

Summary

**Korczak's idea of sharing the world compared with ideas practiced
by contemporary pedagogues working with street children as an inspiration
of participating and developmental approach in work with children of a street**

Janusz Korczak has his unique contribution to the development of work with street children. The purpose of this text is an attempt to answer the question: what has Korczak in common with people who are working with the category of abandoned, neglected children nowadays? To what extent his views, developed over a hundred years ago, are an inspiration for educators taking up work in the street space today? To answer these questions I will refer both to Korczak's thoughts contained in his works as well as to the texts created by contemporary educators. The analyses confirm that the common feature of the described projects is the concept of sharing the world. Both Korczak and pedagogues of the street situate themselves close to the children's community, participating in their everyday life. Both pedagogues and Korczak refer to a similar concept of the child, focusing primarily on the child's potential. They try to get to know the child's living conditions and by understanding its habitus they aim to take actions appropriate to child's abilities, avoiding elements of symbolic violence.

Keywords: Korczak's pedagogical system, street children, concept of sharing the world, working on positives, the concept of natural change

Słowa kluczowe: system pedagogiczny Korczaka, dzieci ulicy, konceptja uwspólniania świata, praca na pozytywach, konceptja zmiany naturalnej

Janusz Korczak zapisał się w pamięci pokoleń nie tylko swoją heroiczną śmiercią, ale nade wszystko niezwykłą troską o opuszczone dzieci (Żebrowski 2000: 27–35). Ten wybitny pedagog ma swój niepowtarzalny wkład w rozwój pracy z dziećmi ulicy. W jednej ze swoich pierwszych książek Korczak pisze: „Dziecko ulicy, prawdziwe dziecko ulicy, nie zna wyrazu jutro. Wszystkie jego czynności, myśli skierowane są ku płynącemu dziś. (...) Myśmy wolni – mówi dziecko ulicy – bo nie boimy się ani nędzy, ani śmierci” (Korczak 1992: 183). W jego twórczości można odnaleźć prawie dokumentalny obraz życia

warszawskich dzieci, zebrzących, sprzedających gazety, wciąganych w proceder prostytucji. Z tych nierzadko nocnych obserwacji powstały liczne felietony i artykuły. Pytania, które stawiał, są nadal aktualne. Do dzisiaj zastanawiamy się, jak pracować z dzieckiem zaniedbanym, krzywdzonym. Zadajemy sobie pytania: zmieniać dziecko czy środowisko życia dziecka, korygować czy proponować, pracować w instytucji czy poza nią, w działaniach opierać się na koncepcji dziecko – problem czy dziecko – potencjał?

Celem niniejszego tekstu jest próba odpowiedzi na pytanie o to, co łączy Korczaka z osobami dzisiaj pracującymi z dziećmi opuszczonymi, zaniedbanymi. Na ile jego poglądy stanowią inspirację dla pedagogów współcześnie podejmujących pracę w przestrzeni ulicy? Analizując koncepcje pracy z dziećmi zaniedbanymi, odwołam się do myśli Korczaka zawartych w jego dziełach oraz tekstów współczesnych pedagogów ulicy. Na obydwie pedagogie spróbuję spojrzeć z perspektywy jednego z podstawowych założeń nurtu konstruktywistyczno-interakcyjnego, jakim jest idea uwspólniania świata.

Podejście partycypacyjno-rozwojowe w pracy z dziećmi na ulicy

Pod pojęciem „uwspólnianie”, za zwolennikami nurtu konstruktywistyczno-interakcyjnego, będę rozumiała zbliżenie się do świata życia dziecka, przejęcie jego perspektywy oraz wspólne działania zmierzające w kierunku podjęcia przez dziecko decyzji o pracy na rzecz zmiany. Ujmowanie świata w perspektywie interakcyjnej oznacza przede wszystkim patrzenie na ludzkie działania jako sensowne akty służące realizacji określonych celów, podejmowaniu ról lub budowaniu tożsamości (Granosik 2018: 16). Perspektywa interakcyjna wymaga od pedagoga zawieszenia swojej wiedzy i dużej cierpliwości w poznawaniu świata dziecka, który z pewnością jest bardzo odległy od jego doświadczeń, ale na swój sposób uporządkowany. Analiza uwarunkowań społecznych dziecka jest tu tożsama z rozpoznaniem jego „świata przeżywanego” (Granosik 2018: 10). Pojęcie to oznacza surowy, tj. wolny od uprzedzeń teoretycznych, sposób widzenia rzeczywistości. Edmund Husserl wprowadził je do filozofii, a następnie Alfred Schütz zaadaptował do potrzeb nauk społecznych. Autor ten przyjął tezę Husserla, że każdy człowiek posiada swój „świat życia” (niem. *Lebenswelt*), który przyjmuje za coś oczywistego. Podkreślał, że poznanie procesów społecznych jest możliwe tylko przez obserwację interakcji, w których jednostki zaczynają podzielać ten sam świat (Nellen 1993: 130–153; por. Husserl 1999: 53). Główna idea tej koncepcji opiera się na przekonaniu, że w życiu człowieka istotne jest nie to, co go otacza, ale to, co on przeżywa. „Tak zdefiniowana przestrzeń składa się z doświadczeń, osób, wydarzeń, które są dla jednostki istotne. Jeżeli chcemy zrozumieć człowieka, trzeba patrzeć na świat jego oczami, przez pryzmat tego, co dla niego ważne, co jest dla niego wzorem, punktem odniesienia, nawet jeżeli ten punkt odniesienia nie jest do końca rzeczywisty lub wydaje się nieosiągalny” (Granosik 2018: 11).

Korczałowska koncepcja uwspólniania świata

Analizując koncepcję działań pedagogicznych Korczała, odnosi się wrażenie, że całą jego działalność przenika koncepcja uwspólniania świata, a jego twórczość można by określić pedagogiką „światem dziecka pisaną”. Mieczysława Buczkówna-Jastrun w wierszu poświęconym pamięci Korczała zatytułowanym *Ojciec oszukanych* poetycko, a jednocześnie konkretnie i celnie obrazuje sposób jego pracy pedagogicznej:

Kochał dzieci
Zamieszkał w ich świecie –
Wydziedziczonych z miłości,
Żebrzące – zbierał z ulicy,
Głodne sprzed wystaw piekarni,
Z suterren gruźliczych,
Mył, ubierał i karmił,
Uczył trudnego uśmiechu
I jak spać w pościeli,
Jak patrzeć w oczy,
Jak chlebem się dzielić,
Uczył A i B z elementarza praw człowieka,
Ojciec, nauczyciel,
Lekarz

(Buczkówna 1955)

„Zamieszkanie w świecie dziecka” jest chyba najbardziej charakterystycznym rysem systemu wychowawczego Janusza Korczała. Już jego debiutancka powieść pt. *Dzieci ulicy* pokazuje, że Korczak sytuuje się blisko dzieci. Wchodzi w świat życia codziennego bohaterów powieści – Antka i Mani. Obserwuje je przy pracy i zabawie. Chodzi, podpatruje, próbuje zrozumieć. Pokazuje życie dziecka ulicy, które zmaga się z głodem, przemocą, pracą ponad siły, uzależnieniem od alkoholu, często parało się prostytutką i kończyło w więzieniu (Korczał 1992). Ten wybitny pedagog wiedział, że wychowanie wymaga czasu i refleksji. Aby zrozumieć dziecko, trzeba być blisko, trzeba patrzeć na świat jego oczami. Korczak często występował w roli etnografa wchodzącego w świat codziennego życia dziecka, aby za pomocą obserwacji próbować je zrozumieć. Jego przyjaciel, poeta Ludwik Stanisław Liciński, tak opisuje ich wspólne wyprawy na Stare Miasto: „Janusz znał wszystkie jamy i wertepy gruntowniej niż ja (...). Zwiedzaliśmy razem lunaparki i szynki, włoczyliśmy się po piaszczystych brzegach Wisły, obchodziliśmy imieniny prostytutek, zapijaliśmy się wstrętną, cuchnącą wódką z nożowcami” (Liciński 1978: 43–53). We wspomnieniach Aleksandra Lewina Korczak jawi się jako pedagog, który uczestniczył w życiu dzieci, prowadząc systematyczne obserwacje, częściowo typu klinicznego. Podpatrywał życie dzieci, starał się przeniknąć ich tajemnice. Umiał dostrzec najdrobniejsze niuanse odruchów dziecięcych, które następnie interpretował i starał się przełożyć na

praktykę (Lewin 1986: 58). W swoich tekstach niejednokrotnie podkreślał, jak ważna jest znajomość dziecka i realiów jego życia. „Kochajmy dziecko – pisał – ale kochajmy rozumnie, poprzez umiejętną obserwację dziecka, przez odczucie i zrozumienie jego duszy. A sposoby wychowania stosujemy nie do tego, kogo chcemy wychować, ale do tego, jakich sposobów dane dziecko potrzebuje” (Korczak 1978: 178).

Zgodnie z koncepcją nurtu konstruktywistyczno-interakcyjnego Korczak starał się uwspólnić kawałek swojego świata ze światem dziecka po to, aby jako osoba ważna mieć na nie naturalny wpływ. Koncepcję wpływu naturalnego można odnaleźć w pracach Mary Jo Hatch, która podkreśla, że wpływ symboliczny jest jedynym działaniem prowadzącym do zmiany. Autorka ta podkreśla, że wychowawcy mają ograniczone oddziaływanie na zewnątrz grupy, lecz ich zdolność skutecznego uruchamiania wpływu zależy od ich znajomości kultury oraz postrzeganej z nią zbieżności. Jako symbol funkcjonujący w procesach kulturowych wychowawcy tworzą zmiany tylko wtedy, gdy interpretacje nadawane ich słowom i normom rodzą zmiany w założeniach, wartościach i artefaktach wychowanków (Hatch 2002: 352–359).

Dla Korczaka uwspólnianie świata wyrażało się we wspólnym działaniu, które stwarzając przestrzeń spotkania, dawało szansę poznania dziecka, zrozumienia go, zbudowania z nim pozytywnej relacji opartej na zaufaniu. Jako gorący zwolennik pedagogiki nie-dyrektywnej podkreślał, że wszystko, co zostało osiągnięte tresurą, naciskiem, przemocą, jest nietrwale, niepewne, zawodne (Korczak 1978: 143). W swoich dziełach niejednokrotnie apelował, aby nie zmuszać dzieci do aktywności, lecz wyzwalać aktywność, nie kazać myśleć, lecz tworzyć warunki do myślenia. Główne założenia jego systemu można w skrócie ująć następująco: oprzeć organizację wychowania na równych prawach i obowiązkach, na wzajemnej życzliwości i społecznym zbliżeniu współmieszkańców placówki opiekuńczo-wychowawczej; poszukiwać drogi między przymusem a samowolą dziecka, między formalnym, zewnętrznym obowiązującym nakazem a motywami płynącymi z wewnętrznych przekonań dziecka, z chęci przynależności do grupy; dążyć do rozbudzenia samowychowawczej i społeczno-wychowawczej aktywności dziecka – przez umożliwienie mu publicznego wypowiedzania się w dziedzinie życia własnego i zbiorowego; poszukiwać drogi łączenia zasady jawności z zasadą poszanowania świata wewnętrznego dziecka; stopniowo wykorzystywać rodzącą się inicjatywę młodzieży, kierować ją na tory systematycznej pracy i szeroko rozumianej samorządności, ułatwiającej start w dorosłe życie (Żebrowski 2014: 13).

Swojej szansy jako pedagog upatrywał też w interakcyjnych procesach negocjacji i poczuciu partycypacji. Za fundamentalne prawo każdego dziecka uznawał prawo do dialogu i współdziałania z dorosłym, prawo wypowiedzania swoich myśli i sądzenia spraw własnych. Można powiedzieć, że ten wybitny pedagog był prekursorem społecznego dyskursu na temat praw dziecka (Niewęglowski 2013: 99–115). Walczył o uprawomocnienie głosu dzieci. Dopuszczanie i uwzględnianie głosu dziecka (partycypacja) jest obecne we wszystkich praktykowanych przez niego formach pracy z dziećmi: od redagowania czasopism po Sąd Koleżeński i Samorząd (Hammarbe 2013: 47–53). Anna Kurzeja, określając

postać Korczaka, pisze: „Uważał, że skomplikowane problemy wychowawcze można rozwiązać tylko wtedy, gdy będzie w tym brała udział młodzież. W ten sposób narodził się system samorządności, który miał prowadzić do samowychowania. W jego systemie ważne miejsce zajmowała Rada Samorządowa i Sąd Koleżeński. Wspólnie ustalano przepisy i prawa” (Kurzeja 2008: 63).

Korczak często stawał w roli mediatora, starając się poprawić komunikację pomiędzy dorosłymi a dziećmi. Na łamach „Małego Przeglądu” popularyzował prawa dziecka. Było to pierwsze w Polsce (a być może i na świecie) czasopismo tworzone przez dzieci dla dzieci; prawdziwa – jak to określił Igor Newerly – „trybuna dziecięca”. Korczak założył je z myślą o obronie interesów i praw małych czytelników, co podkreślił w odezwie *Do moich przyszłych czytelników*: „Pismo będzie rozważało wszystkie sprawy uczniów i szkół. A redagowane będzie tak, żeby bronić dzieci. Pismo pilnować będzie, żeby wszystko działało się sprawiedliwie. (...) Dziennik nasz zachęci młodzież do pisania” (Żebrowski 2009). Podobnych założeń pedagogicznych nie zawierały ówczesne ukazujące się w Polsce czasopisma adresowane do dzieci i młodzieży, wśród których dominowały magazyny literackie bądź pisma związane z programem nauczania szkolnego (Żebrowski 2004: 199–204).

Współcześni pedagodzy ulicy a koncepcja uwspólniania świata

Współcześnie działający pedagodzy ulicy, tak jak Korczak, odchodzą od normatywnie zorientowanej pedagogiki. W normatywnych ramach działanie pedagoga jest poprzedzone możliwie zobiektywizowaną analizą środowiska, w którym dziecko funkcjonuje. Efekty tej analizy są następnie zestawiane z obrazem wzorcowego środowiska wychowawczego, co umożliwia wskazanie obszarów odbiegających od wzorca. W tych obszarach pedagog stara się zastosować zabiegi korygujące i kompensujące (czyli wyrównujące braki środowiskowe), najczęściej resocjalizujące (Michel 2012: 127–137).

Tradycyjne działania wobec dzieci zaniedbanych, krzywdzonych najczęściej przyjmują postać tzw. zmiany wymuszonej, której często towarzyszy zjawisko przemocy symbolicznej (Cueff 2019: 60–64). Badania na temat sytuacji szkolnej tej kategorii dzieci potwierdzają, że nauczyciele nie znają warunków, w których dzieci żyją, często ich nie rozumieją, postrzegają stereotypowo (Frysztański, Nóżka, Smagacz-Poziemska 2011: 150–152). Niejako naturalną konsekwencją takiej postawy jest ucieczka w nauczanie. Nauczyciele koncentrują się głównie na przekazywaniu wiedzy, ograniczając proces wychowania do restrykcji nakładanych na uczniów w celu zmobilizowania ich do pracy. Podstawowym instrumentem tej strategii są oceny niedostateczne oraz negatywne uwagi. Często stanowią one nieudaną próbę zmobilizowania dziecka do pracy oraz poprawy jego zachowania (Adamczyk 2016: 59–71). Wydaje się, że nauczyciele nie uświadamiają sobie rzeczywistych trudności dziecka w sprośtaniu wymaganiom stawianym uczniom w szkole, a mającym swoje źródło w ich sytuacji rodzinnej. Restrykcje nakładane na dzieci są dla nich karą, dodatkowym stresem, często też powodem frustracji, poczucia

niesprawiedliwości, niezrozumienia, a w efekcie – zniechęcenia do szkoły (Granosik, Gulczyńska, Szczepanik 2019).

Mamy tu do czynienia ze swoistego rodzaju paradoksem, który polega na tym, że proces pomocy dziecku krzywdzonemu często staje się procesem pogłębiającym jego wykluczenie. W czasie takiej interwencji pedagogicznej najczęściej dochodzi do zakwestionowania habitusu dziecka, a proces zmiany skupia się na zakwestionowaniu jego tożsamości (Sokołowska 2013: 191–213). Podobne wnioski płyną z badań przeprowadzonych przez Piotra Kulikowskiego na temat procesu wykołajenia społecznego wśród nieletnich i młodocianych dziewcząt przebywających w okresie młodości w instytucjach i placówkach opiekuńczo-wychowawczych, co w efekcie prowadzi do ich stygmatyzacji (Kulikowski 2014).

Pedagodzy ulicy odchodzą od postrzegania dzieci, z którymi pracują, w kategoriach prezentowania zaburzonych zachowań, starają się przełamywać funkcjonujące w tej dziedzinie stereotypy. W ich rozumieniu pedagogika społeczna powinna się odwoływać do analizy trudności, jakie dziecko napotyka, żyjąc w społeczeństwie. Nie powinna jednak zmierzać do odłączenia dziecka od środowiska, przeciwnie – powinna na to środowisko oddziaływać. Do tego niezbędne jest zrozumienie sposobu funkcjonowania dziecka w środowisku, aby następnie, wspólnie z nim, móc to środowisko przekształcać (Cieślak 2011: 133–143). Salezjanin Juan Edmundo Vecchi podkreśla, że: „Projekty realizowane z dziećmi i młodzieżą w przestrzeni ulicy rodzą się na ulicy! Nie czeka się na dzieci i młodzież, ale wychodzi się jej naprzeciw, gromadzi, przyjmuje. Pierwszy etap – to wejście między nich samych, spotkanie się z nimi, w ich własnym środowisku” (cyt. za: Adameczyk 2015: 175). Celem takiego podejścia jest z jednej strony zrozumienie środowiska i obowiązujących w nim wzorców zachowań społecznych ze szczególnym uwzględnieniem obserwacji dziecka, z drugiej zaś – ustalenie konkretnych sposobów działania, które powinny uwzględniać specyfikę danego terenu i podmiotów (Gulczyńska 2013). Jeśli pedagog zdołał zbudować relację z dzieckiem opartą na wzajemnym zaufaniu, tym samym stwarza on warunki sprzyjające pierwszemu kontaktowi dziecka ze sferami rzeczywistości do tej pory mu nieznanymi (Bałchan, Lasota 2010: 12–13). Jeden z twórców współczesnej pedagogiki ulicy, Daniel Cueff, przyjmuje, że wspólne działanie otwiera „pole możliwe”, o którym Bourdieu pisał: „Przyszłość dziecka, choć determinowana jego własną historią, nie ogranicza się do jedynej, z góry wytyczonej i zaprogramowanej (niczym komputer) ścieżki. Zawiera się raczej w przestrzeni możliwości, w której dziecko porusza się w dowolny sposób, kierowane własną wolą oddziaływania na warunki życia, a tym samym wywołania zmiany. Aby do owej zmiany doszło, potrzebny jest impuls, pozytywny splot wydarzeń czy sprzyjająca okoliczność, które spowodują, że dziecko świadomie, po rozważeniu argumentów »za« i »przeciw«, podejmie wysiłek w celu zmodyfikowania warunków własnego życia” (cyt. za: Cueff 2019: 58)

Pedagodzy ulicy, odwołując się do koncepcji Lwa S. Wygotskiego, przyjmują, że rozwój dziecka odbywa się na bazie nabytych umiejętności, a przyswajanie nowych kompetencji zachodzi „w pobliżu” tych wcześniej opanowanych (Cueff 2019). Wspomniani

autor zakładał, że: „umysłowy rozwój i uczenie się zachodzą w interakcji między jednostką a kulturą (lub jej reprezentantami). (...) zasadniczą rolę w uczeniu się i konstruowaniu nowej wiedzy odgrywają wcześniejsze doświadczenia dziecka i tworzone przez nie spontanicznie pojęcia” (cyt. za: Klus-Stańska 2018: 152). Kluczowy element przyjmowanej strategii pozostaje niezmienny i polega na stworzeniu dziecku możliwości zdobycia nowych doświadczeń i uświadomieniu, że potrafi czegoś dokonać (Panfil 2010; Plucińska 2013). Uczestnictwo w projekcie to dla dziecka nowe doświadczenie społeczne i jako takie kształtuje jego zdolność do samodzielnego krytycznego myślenia – to właśnie poprzez kontakt z „innym” dziecko uczy się myśleć samodzielnie. „Potrafisz” – to przekonanie trzeba wpoić dziecku, które przyswoiło sobie przypisywany mu wizerunek dziecka nieprzystosowanego społecznie i nieuka (Szczepański, Orłowski 2009: 211–220).

Tak jak Korczak, pedagogzy ulicy podejmują walkę o prawa dziecka. Aby dziecko odnalazło swoje miejsce w społeczeństwie, konieczna jest poprawa relacji między dzieckiem a instytucjami. Występując w roli bezstronnej „osoby trzeciej”, niezaangażowanej bezpośrednio w realizowanie określonej polityki socjalnej czy represyjnej, będąc jednocześnie osobą akceptowaną przez dziecko, pedagog staje się ważnym partnerem dialogu. Do jego zadań należy zwracanie się o pomoc do placówek pomocy społecznej i służby zdrowia w celu zaspokojenia podstawowych i fundamentalnych potrzeb dzieci, którymi często nikt się nie opiekuje (Szczepański 2009).

Refleksje podsumowujące

Niewątpliwie współczesna pedagogika ulicy ma wiele punktów zbieżnych z pedagogią Korczaka. Najważniejszą wspólną cechą opisywanych koncepcji zdaje się idea uwspólniania świata. Zarówno Korczak, jak i pedagogzy ulicy sytuują się blisko dziecka. Kontakt z podopiecznymi budują w luźny, niesformalizowany sposób. Starają się być kimś w rodzaju towarzysza, partnera, przyjaciela, któremu dziecko ufa, kogo obecność w życiu podopiecznego jest regularna, a jego nastawienie pozytywne. Uważnie wsłuchują się w problemy dziecka, próbując je zrozumieć, wzmacniają mocne strony podopiecznych i na nich budują ich poczucie wartości. Troska o budowanie relacji opartej na zaufaniu i szacunku jest jednym z najważniejszych elementów zarówno pedagogii Korczaka, jak i współczesnych pedagogów ulicy. Wymaga to m.in. stałej (rozciągniętej w czasie, systematycznej i przewidywalnej) obecności, zaangażowania, uczestniczenia w „kawalkach” rzeczywistości i codzienności, wysuwania propozycji oraz mediacji, uważnego słuchania, szacunku, akceptacji, zrozumienia i doceniania podopiecznego, jego działań, sukcesów, czasem pierwszych kroków – jak się okazuje – tych właśnie najtrudniejszych.

Wspólną cechą omawianych pedagogii jest ogromne zaangażowanie w sprawy dziecka oraz odejście od schematów i rutyny. Zarówno Korczak, jak i osoby współcześnie pracujące z dziećmi w przestrzeni ulicy odwołują się do podobnej koncepcji dziecka, koncentrując się przede wszystkim na pobudzeniu potencjału dziecka (Sokołowska 2016: 266–287). Starają się poznać warunki życia dziecka, aby dzięki zrozumieniu jego habitusu

podejmować działania adekwatne do możliwości dziecka, pozbawione elementów przemocy symbolicznej (Michel 2016). Zdaje się, że zarówno Korczakowi, jak i współcześnie działającym pedagogom ulicy udało się – jak to określa Dorota Klus-Stańska – wyjść „poza jakość” czy „reżim imperatywu rozwojowego” (Klus-Stańska 2015: 17). Tego rodzaju podejście nie oznacza, jak pisze wspomniana autorka: „rezygnacji z wysiłków na rzecz zapewnienia jak najlepszych warunków dla realizacji potencjału i indywidualnych zasobów dzieci dobrego przeżywania przez nie dzieciństwa, ale odrzucenie pewnego dominującego [także dzisiaj] sposobu rozumienia jakości edukacji, opartego na dostrzeżonej przez Foucaulta władzy ekspertów, narzucającej definicję rozwoju i unifikację jego przejawów. Modernistycznie rozumiana jakość, zbudowana na odrzuceniu lokalnych kontekstów, powoduje, że zamiast jednostki i jej unikatowej biografii widzimy obiekt dyrektywnego kierowania i interwencyjnych korekt. Celem staje się redukcja różnorodności, a uzasadnieniem status eksperta” (Klus-Stańska 2015: 17).

Podstawowa różnica pomiędzy pedagogią Korczaka a działaniami osób współcześnie pracującymi z dziećmi zaniedbanymi, krzywdzonymi polega na tym, że Starego Doktora można określić mianem pedagoga „instytucjonalnego”. Dążył on do udoskonalenia funkcjonowania instytucji, oddalając się od pedagogiki społecznej (w rozumieniu tej dyscypliny przez pedagogów ulicy). Osoby dzisiaj pracujące z dziećmi na ulicy nie zmirzają do odłączenia dziecka od środowiska, przeciwnie – chcą na to środowisko oddziaływać. Z definicji streetworkerzy nie dążą do zamknięcia się w formie zinstytucjonalizowanej (Michel 2012: 127–139; por. Plucińska 2013: 51–63). „Dzięki swojej bliskości lub integracji z najbardziej wykluczonymi środowiskami, streetworkerzy stanowią pierwsze i ostatnie ogniwo edukacji i pomocy społecznej, w chwili gdy wszystko inne zawiodło” (Réseau International... 2019).

Omawiane perspektywy budują konkretne działania pomocowe na diagnozie zasobów dziecka, niestety jest to nurt stosunkowo rzadko wykorzystywany w praktyce edukacyjnej i pomocowej. Nauczyciele oraz osoby zatrudnione w instytucjach pomocowych nie rozpoznają rzeczywistych problemów dzieci zaniedbanych, krzywdzonych, koncentrując się głównie na ich deficytach. Mając na uwadze te konstatacje, należy postulować przełamywanie funkcjonujących w tym obszarze stereotypów, pogłębianie wiedzy na temat funkcjonowania tej kategorii dzieci oraz podjęcie systematycznej współpracy między podmiotami prowadzącymi działalność w tym zakresie.

Literatura

- Adamczyk B. (2015), *Zdążyć z pomocą dzieciom w Afryce. Oddziaływania resocjalizacyjne salezjanów na przykładzie wybranych krajów*. „Roczniki Teologiczne”, 2(62).
- Adamczyk B. (2016), *Wykluczenie edukacyjne dzieci ulicy. Raport badań z Krakowa*. „Seminare”, 37(2).
- Bałchan A., Lasota M. (2010), *Przewodnik streetworkera*. Katowice–Opole, Stowarzyszenie „Po MOC” dla Kobiet i Dzieci im. Marii Niepokalanej.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (2006), *Reprodukcja*. Warszawa, PWN.

- Buczkońska M. (1955), *Chleb i obłok*. Warszawa, Czytelnik.
- Cieślak M. (2011), *Od obserwacji do relacji. Znaczenie pedagogiki ulicy w pracy z dziećmi zagrożonymi marginalizacją i wykluczeniem społecznym*. W: D.M. Piekut-Brodzka (red.), *Wybrane zagadnienia pracy socjalnej*. Warszawa, ChAT.
- Cueff D. (2019), *Dziecko na ulicy. Europejski projekt DAPHNE: Zwalczenie przemocy wobec dzieci ulicy. Przewodnik metodologiczny*. <http://www.gpas.org.pl/indexfl.html>, 15.01.2019.
- Frysztański K., Nóżka M., Smagacz-Poziemska M. (2011), *Dzieci ulicy. Studium szczegółnego problemu miejskiego*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Granosik M. (2018), *Praca socjalna w perspektywie interpretatywnej: teoria, diagnoza, działanie*. W: A. Skowrońska (red.), *Nowe ujęcia znanych problemów społecznych*. Warszawa, Wydawnictwo Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Granosik M., Gulczyńska A., Szczepanik R. (2019), *Przekształcanie klimatu społecznego ośrodków wychowawczych dla młodzieży nieprzystosowanej społecznie (MOS i MOW), czyli o potrzebie rozwoju dyskursu profesjonalnego oraz działań upelnomocniających*. <https://docplayer.pl/47422587-Mariusz-granosik-anita-gulczynska-renata-szczepanik-universytet-lodzki.html>, 14.04.2019.
- Gulczyńska A. (2013), *Chłopaki z dzielnicy. Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Hammarbe T. (2013), *Korczak pomaga nam zrozumieć prawa dziecka*. W: B. Smolińska-Theiss (red.), *Rok Janusza Korczaka 2012: Nie ma dzieci – są ludzie*. Warszawa, Rzecznik Praw Dziecka.
- Hatch M.J. (2002), *Teoria organizacji*. Warszawa, PWN.
- Husserl E. (1999), *Kryzys nauk europejskich*. Tłum. S. Walczewska. Toruń, Wydawnictwo Rolewski.
- Klus-Stańska D. (2015), *Wyjść poza reżim imperatywu rozwojowego. Między inspiracjami Rousseau a wpływem myśli Foucaulta*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3(30).
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa, PWN.
- Korczak J. (1978), *Pisma wybrane*. T. 2. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Korczak J. (1992), *Dzieci ulicy. Dziecko salonu*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak J. (2019), *Prawo dziecka do szacunku*. <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/prawo-dziecka-szacunku.html>, 21.03.2019.
- Kulikowski P. (2014), *Instytucje i placówki opiekuńczo-wychowawcze jako korelat powstawania procesu wykołajenia społecznego wśród nieletnich i młodocianych dziewcząt*. „Acta Elbingensia”, 22(3).
- Kurzeja A. (2008), *Dzieci ulicy. Profilaktyka zagrożeń*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lewin A. (1986), *Tryptyk pedagogiczny*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Liciński L.S. (1978), *Halucynacje. Z pamiętnika włóczęgi*. Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Michel M. (2012), *Streetworking – odpowiedź na potrzeby „dzieci ulicy”. Alternatywa czy uzupełnienie tradycyjnego systemu opieki i wychowania?* W: R. Szczepanik, J. Wawrzyniak (red.), *Opieka i wychowanie w instytucjach wsparcia społecznego: diagnoza i kierunki rozwoju*. Łódź, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Michel M. (2016), *Gry uliczne w wykluczenie społeczne w przestrzeni miejskiej: perspektywa resocjalizacyjna*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nellen K. (1993), *Język i świat przeżywany w myśli Husserla*. Tłum. Z. Krasnodębski. W: Z. Krasnodębski (red.), *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*. Warszawa, PIW.

- Niewęglowski J. (2013), *Prawa dziecka: perspektywa ks. Jana Bosko i Janusza Korczak*. W: B. Smolińska-Theiss (red.), *Rok Janusza Korczaka 2012: Nie ma dzieci – są ludzie*. Warszawa, Rzecznik Praw Dziecka.
- Panfil R.B. (2010), *Młodzież w poszukiwaniu lepszej przyszłości – o działalności pedagoga ulicznego w ramach programu „Bezpieczne ulice”*. W: B. Chrostowska, E. Kantowicz, C. Kurkowski (red.), *Pedagogika społeczna wobec problemów współczesnej młodzieży: polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku*. Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Plucińska P. (2013), *Formy pomocy dzieciom ulicy na przykładzie projektu Mobile School w Krakowie*. W: J. Matejek, R. Spyrka-Chlipała (red.), *Dziecko i rodzina w różnych obszarach wsparcia instytucjonalnego i pozainstytucjonalnego*. Kraków, Koło Kwadratu.
- Réseau International des Travailleurs Sociaux de Rue (2019), *Międzynarodowy przewodnik metodologiczny po streetworkingu na świecie*. <http://www.travail-de-rue.net/files/files/Guide2008PL.pdf>, 25.09.2019.
- Sokołowska J. (2013), *Młodzi wykluczeni w świetle badań biograficznych*. W: A.M. Kłonkowska, M. Szulc (red.), *Společnie wykluczeni. Niewygodni, nienormalny, nieprzystosowani, nieadekwatni*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Sokołowska J. (2016), *Pedagogika ulicy jako praca na zasobach*. W: E. Czerka-Fortuna, K. Kmita-Zaniewska, A. Zbierchowska (red.), *Zasoby rodziny: wychowanie, poradnictwo, praca socjalna*. Gdańsk, Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Szczepański T. (2009), *Pedagogika ulicy jako odpowiedź na potrzeby środowisk marginalizowanych*. W: M. Brzeziński (red.), *Partnerstwo dla dzieci – czas wolny jako narzędzie zmiany społecznej. Materiał z II Konferencji zorganizowanej przez Fundację Wspólna Droga w MPiPS 8 grudnia 2008 r.* Warszawa, Fundacja Wspólna Droga.
- Szczepański T., Orłowski A. (2009), *Sztuka jako narzędzie reintegracji społecznej dzieci „gorszych szans” z Warszawskiej Pragi Północ*. W: M. Karasińska (red.), *Sztuka dla dziecka jako forma komunikacji społecznej*. T. 2: *Praktyki artystyczne*. Poznań, Centrum Sztuki Dziecka.
- Żebrowski J. (2000), *Janusz Korczak i jego świat wartości*. „W Korczakowskim Kręgu”, 4.
- Żebrowski J. (2004), *Pedagogiczne aspekty czasopisma „Mały Przegląd” Janusza Korczaka*. W: J. Żebrowski (red.), *Společzeństwo – opieka – wychowanie*, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Żebrowski J. (2009), *Janusz Korczak i jego pedagogiczne dokonania*. „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku”, 42: B. Jaworska, R. Dobrzeńcki (red.), *Poszukiwania edukacyjne od teorii do praktyki*.
- Żebrowski J. (2014), *System opiekuńczo-wychowawczy Janusza Korczaka i jego twórcze wykorzystanie (inspiracje wychowawcy praktycznego humanizmu)*. „Acta Elbingensia”, 21(2).