



ISSN 1734-1582

ISSN 2451-2230 (online)

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI ISSUES IN EARLY EDUCATION

ROK XV 2019

Numer 3(46)

KORCZAKOWSKIE INSPIRACJE

KORCZAK INSPIRATIONS

w numerze m.in.:

- **Małgorzata Turczyk, Justyna Kusztal**, *Dzieciństwo, dziecko i jego dobro w perspektywie Korczakowskiej*
- **Maria Szczepska-Pustkowska**, *Dorośli (i dorosłość) w pismach Janusza Korczaka*
- **Aleksander Połonnikow, Natalia Korczalowa**, *Czytając Korczaka (Zarys projektu badania dydaktycznego)*
- **Monika Wiśniewska-Kin**, *„Momenty wychowawcze” w projektowaniu procesu kształcenia kulturowej kompetencji dzieci*

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU GDAŃSKIEGO

RADA NAUKOWA/ SCIENTIFIC COUNCIL

Ludmila Belášová – Prešovská univerzita (Słowacja)
Brian K. Gran – Case Western Reserve University (USA)
Demetra Evangelou – Purdue University (USA)
Małgorzata Karwowska-Struczyk – Uniwersytet Warszawski
Astrid Męczkowska-Christiansen – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte
Nina-Jo Moore – Appalachian State University (USA)
Roberto Muffoletto – Appalachian State University (USA)
Krystyna Nowak-Fabrykowski – Central Michigan University (USA)
Sharon E. Smaldino – Northern Illinois University (USA)
Andrzej Szklarski – University of Linköping (Szwecja)
Bogusław Śliwerski – Uniwersytet Łódzki
Teresa Vasconcelos – Lisbon Polytechnic (Portugalia)
Małgorzata Żytka – Uniwersytet Warszawski

ZESPÓŁ REDAKCYJNY/ EDITORIAL TEAM

Dorota Klus-Stańska (red. nac.), Marzenna Nowicka (z-ca red. nac.), Grażyna Szyling (sekr. red.);
red. tematyczni: Małgorzata Kowalik-Olubińska, Agnieszka Nowak-Łojewska;
red. językowi: Małgorzata Dągiel (jęz. pol.), Michał Daszkiewicz (jęz. ang.);
Paweł Atroszko (red. statystyczny); Cezary Kurkowski (red. działu promocji)

Redaktor Wydawnictwa/ Publishing editor: Anna Roman

Projekt okładki/ Project of the cover page: Damian Muszyński

Projekt logo/ Project of the logo: Adam Stański

Skład i lamanie/ Typesetting and page layout: Michał Janczewski

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 1734-1582
ISSN 2451-2230 (online)

Platne ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego na podstawie umowy nr 244 z dnia 30.05.2019 r.;
nazwa kosztu: tworzenie nowej strony internetowej albo zmian wprowadzanych w funkcjonującej
stronie internetowej czasopisma; kwota środków finansowych stanowiących pomoc przyznaną
w ramach programu „Wsparcie dla czasopism naukowych” 18 998 zł

Czasopismo recenzowane/ Peer-reviewed journal

Lista recenzentów jest drukowana w ostatnim numerze danego roku.
List of reviewers is published in the last issue of a given year.

Wydawca/Editor:

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
www.wyd.ug.edu.pl
Księgarnia internetowa: www.kiw.ug.edu.pl

Druk i oprawa/ Print and bound by:

Zakład Poligrafii Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. 58 523 14 49, fax 58 551 05 32

Spis treści

ROZPRAWY I ARTYKUŁY

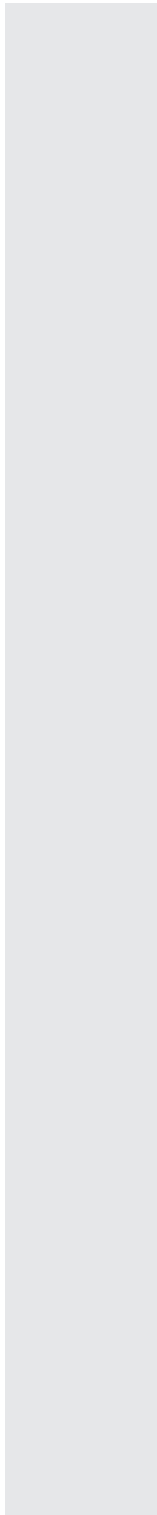
Małgorzata Turczyk, Justyna Kusztal, <i>Dzieciństwo, dziecko i jego dobro w perspektywie Korczakowskiej</i>	7
Maria Szczepka-Pustkowska, <i>Dorośli (i dorosłość) w pismach Janusza Korczaka</i>	16
Aleksander Polonnikow, Natalia Korczalowa, <i>Czytając Korczaka (Zarys projektu badania dydaktycznego)</i>	26
Monika Wiśniewska-Kin, „Momenty wychowawcze” w projektowaniu procesu kształcenia kulturowej kompetencji dzieci	37
Marzenna Nowicka, <i>Głosy współczesnych dzieci w sprawie Kajtusia Czarodzieja – śladem Korczakowskiego pisarskiego eksperymentu</i>	47
Jolanta Kruk, Mariola Pałka-Pilecka, <i>Problematyka relacji osobowych w ujęciu Janusza Korczaka w odniesieniu do wychowawców i nauczycieli. Rekonstrukcja teoretyczno-empiryczna</i>	58
Sylwester Zielka, <i>Nie przeoczyć teraz – filozofia codzienności Janusza Korczaka</i>	70
Karolina Starego, <i>Troska o świat i zadanie jego wspólnej przebudowy, czyli o Korczakowskiej wspólniającej utopii w działaniu</i>	80
Wojciech Siegień, <i>Wyjść poza krąg. O przywracaniu pedagogiki Marii Rogowskiej-Falskiej i Wiery Schmidt</i>	91
Jolanta Sokółowska, <i>Korczaka i współczesnych pedagogów ulicy koncepcja uwspólniania świata jako inspiracja podejść partycypacyjno-rozwojowych w pracy z dziećmi ulicy</i>	101
Małgorzata Dągiel, <i>Janusza Korczaka językowa gra z odbiorcą w racje i emocje – spotkanie dwóch perspektyw</i>	111
Autorzy	122
Informacje dla Autorów	123

Contents

STUDIES AND ARTICLES

Małgorzata Turczyk, Justyna Kusztal, <i>Childhood, child and the best interest of the child in the Korczak perspective</i>	7
Maria Szczepska-Pustkowska, <i>Adults (and adulthood) in the writings of Janusz Korczak</i>	16
Aleksander Polonnikow, Natalia Korczalowa, <i>Reading Korczak (Outline of didactic research project)</i>	26
Monika Wiśniewska-Kin, <i>“Educational moments” in designing the process of developing cultural competence</i>	37
Marzenna Nowicka, <i>Voices of modern children in the case of Kajtuś Czarodziej – following Korczak’s writing experiment</i>	47
Jolanta Kruk, Mariola Pałka-Pilecka, <i>Pupil and teacher personal relationships in Janusz Korczak’s view. The theoretical and empirical reconstruction</i>	58
Sylwester Zielka, <i>Not to overlook the present – Janusz Korczak’s philosophy of everyday life</i>	70
Karolina Starego, <i>To take care of the world and to build it together. Korczak’s “utopia in action” as a practice of commonality</i>	80
Wojciech Siegień, <i>Move beyond the circle. On restoring the pedagogy of Maria Rogowska-Falska and Vera Schmidt</i>	91
Jolanta Sokolowska, <i>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</i>	101
Małgorzata Dągiel, <i>Janusz Korczak’s language game of arguments and emotions played with the recipient – a meeting of two perspectives</i>	111
Authors	122
Information for Authors	125

**ROZPRAWY
I
ARTYKUŁY**



Małgorzata Turczyk

ORCID: 0000-0003-4095-9294

Uniwersytet Jagielloński

m.turczyk@uj.edu.pl

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

Justyna Kuztal

ORCID: 0000-0001-9493-7504

Uniwersytet Jagielloński

justyna.kuztal@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 Bińczyc-ka, Ewa Jarosz, Barbara Smolińska-Theiss, Marek Michalak, Aleksander Lewin, Astrid Męczkowska-Christiansen, Manfred Liebel, Maria Łopatkowa, Bogusław Śliwowski 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 stałej 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 Janusza Korczaka uważa 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 (...) ckliwości i »romantyczności«,

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).

bo u niego miłość rodzicielska łączy się z rozważą, wolność zaprzecza dowolności i wymaga samoograniczeń i samodyscypliny, szacunek nie jest akceptacją bezwarunkową każdych pragnień 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”, starałyśmy 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 familias* 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, a także innych filozofów: 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 odniesieniu do 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” (Śliwerski 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 znienawidziło 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. Pamiętaj,

³ Z całą świadomością przyjmujemy tu najszersze 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”.

że my ich nie znamy” (Korczak 1987: 12), i dodaje: „dzieci – nie będą dopiero, ale już są ludźmi” (cyt. za: Falkowska 1983: 75). W swoich dziełach niezwykle dobitnie upomina się o nadanie dziecku podmiotowości, o traktowanie go w pełni szacunku i godności dla jego człowieczeństwa. Korczakowska 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 jest pytaniem 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, które za Hansem Sanerem wyczerpująco przywołał Śliwowski w publikacji *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu* – opisał i zinterpretował w niej modele relacji między rodzicami a dziećmi (Śliwowski 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 zadatkem na człowieka, ale człowiekiem tu i teraz (...)” (Smolińska-Theiss (red.) 2013: 347). Dziecko jest w pełni dojrzałe w 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 nadopiecznymi dorosłymi oraz przed wymaganiami dorosłych – przez zapewnienie możliwości doświadczania dnia dzisiejszego oraz szacunku (i partycypacji) życia tu i teraz, samostanowić o sobie” (Koursoumba 2013: 55). Przypisywane Korczakowi „wyprzedzanie epoki” oznacza, że: „konceptualizacja obrazu dzieci, jako pełnoprawnych członków społeczeństwa, jako jednostek

wartych docenienia 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 jest inspirowany 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), Korczaka i jego rozumienie praw dziecka często przywołuje się też 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 znajdujących się w analizowanych kategoriach badawczych. Prawa dziecka rozumiane jako zbiór

uprawnień 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), *Humanisci 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), *Mysł pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*. T. 2. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Gawęł 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.
- Jarosz 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. 1. 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”.
- Męczkowska-Christiansen A. (2013), *Prawo dziecka do śmierci na tle korczakowskiej filozofii dzieciństwa*. W: B. Smolińska-Theiss (red.), *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci – są ludzie*. Warszawa, Wydawnictwo Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Mysłąc 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”.
- Schulz R. (1996), *Antropologiczne podstawy wychowania*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- 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.
- 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.

Maria Szczepka-Pustkowska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.46.02>

ORCID: 0000-0002-8307-6566

Uniwersytet Gdański

pedmsp@ug.edu.pl

Dorośli (i dorosłość) w pismach Janusza Korczaka

Summary

Adults (and adulthood) in the writings of Janusz Korczak

Analyzing the texts of Janusz Korczak, we focus mainly on the child (and childhood), which he put in the center of his reflections. He emphasized the importance of childhood humanity (full and not maimed), associated with it: the dignity of the child and respect for him and the world he created. The purpose of this text is to reflect on how Korczak perceived adults and adulthood and what meaning he gave them in his writings. In order to achieve such a goal, a phenomenographic analysis of the content of several leading works of Janusz Korczak was made. It seems that this topic, although not as expressive in his works as the theme of a child and childhood, is equally important, because in the care and education for centuries, children and adults face each other.

Keywords: Korczak, adult – adulthood, child – childhood

Słowa kluczowe: Korczak, dorosły – dorosłość, dziecko – dzieciństwo

Większość opracowań poświęconych Januszowi Korczakowi rozpoczyna się zwykle od jego biografii – złożonej, nieprostej, tragicznej. Zwykle też na plan pierwszy wysuwają się jego miłość do dzieci i heroiczne poświęcenie, które wraz z wychowankami powiodły go z Domu Sierot przy ulicy Siennej 16 na Umschlagplatz i stamtąd ku komorom gazowym Treblinki. Biografowie/korczakolodzy przedstawiają go zwykle jako lekarza (z zawodu), opiekuna i wychowawcę (z powołania), pisarza/publicystę (z talentu) czy wreszcie badacza (z ciekawości Innego i świata). Dodajmy, że dla Korczaka „Innym” było przede wszystkim dziecko – *innym człowiekiem*, inną, ale nie mniej ważną hipostazą człowieczeństwa (por. Kamińska 2013: 219).

Igor Newerly, wieloletni przyjaciel Korczaka, opiekun i redaktor dziecięcego pisma „Mały Przegląd”, charakteryzuje Starego Doktora takimi oto słowami: „Janusz Korczak nie mieści się w żadnym z trzech zawodów, jakie uprawiał. Nie tylko znakomity pisarz, nie tylko wychowawca reformator i doskonały lekarz: ktoś znacznie bardziej znaczący dla świata niż te trzy zawody. Całą swoją osobowością, drogą życia i śmiercią, stał się fenomenem ogólnoludzkim, mobilizującym dobre uczucia i pragnienia, łączącym ludzi różnych narodowości, wyznań i ustrojów jednoznacznym przekazem człowieczeństwa” (Newerly 1982: 27).

Słowa te ukazują głęboką prawdę o Korczaku – wokół dobra dzieci potrafił on łączyć wielu różnych ludzi, których dzieliły narodowość, wyznanie, poglądy społeczno-polityczne, stopień zamożności: Polaków i Żydów, „lewicowców” i „konserwatystów”, biednych i zamożnych, dorosłych i dzieci. Łączył ich wszystkich czymś trudnym do zdefiniowania, co Simone Weil określiła jako „odeztywanie powinności” (cyt. za: Smolińska-Theiss 2013) i co stanowi najgłębszą miarę człowieczeństwa.

Celem, jaki sobie postawiłam, przygotowując niniejszy tekst, nie jest kolejne przywoływanie biografii Korczaka, lecz namysł nad tym, jak postrzegał on dorosłych i dorosłość i jaki wymiar nadawał im w swoich pismach. Jak się wydaje, wątek ten, choć nie tak wyrazisty w jego dziełach jak wątek dziecka i dzieciństwa, jest równie istotny, w opiece i wychowaniu bowiem od wieków stają naprzeciw siebie właśnie dzieci i dorośli.

Pisma Janusza Korczaka i ich współczesne odczytania

Literaturoznawcy sytuują prace Korczaka w kilku zasadniczych obszarach (Kurządkowska 2014: 91). Pierwszy z nich obejmuje jego teksty pedagogiczne, do których zalicza się m.in. esej *Jak kochać dziecko* – i jego kolejne „odslony”: *Dziecko w rodzinie*, *Internat*, *Kolonie letnie*, *Dom Sierot*, *Prawidła życia*. *Pedagogika dla młodzieży i dorosłych* czy wreszcie *Pedagogika żartobliwa*.

Drugi z obszarów Korczakowskiej twórczości wypełniają teksty literackie przeznaczone dla dorosłych (rodziców, wychowawców, opiekunów, nauczycieli itp.) oraz teksty dla dzieci i młodzieży (które określa się czasem mianem „literatury osobnej”) (por. Cieślowski, Waksmund 1985). Można tu usytuować takie dzieła Korczaka, jak choćby: *Dzieci ulicy*; *Koszalki opalki*; *Dziecko salonu*; *Moški*, *Joški*, *Srule*; *Józki*, *Jaški*, *Franki*; *Sława*; *Bobo*; *Kiedy znów będę mały*; *Bankructwo małego Dżeka*; *Król Maciuś Pierwszy*; *Król Maciuś na bezludnej wyspie*; *Kajtuś Czarodziej*; *Uparty chłopiec*; *Ludzie są dobrzy czy Trzy wyprawy Herszka*. Książę-poeta Jan Twardowski tak oto przedstawiał Korczakowski styl pisania dla dzieci: „opowiadać ze szczegółami, a nie ogólnikami. Nazywać świat po imieniu. Nie ptak. Tylko szpak, drozd, słowik. Określić kolory. Nie drzewo, tylko dąb, wiąz” (cyt. za: Grzebalkowska 2011: 135).

Osobną kategorię tworzą dwa ważne teksty Korczaka, a mianowicie jego *Pamiętnik* pisany w okresie wojennym, zawierający wspomnienia, reminiscencje i opisy doświadczeń Starego Doktora, oraz *Momenty wychowawcze*, w których Korczak uchylił rąbka tajemnicy swojego warsztatu badawczego (form i metod obserwacji wychowanków¹) i warsztatu pisarskiego (Kurządkowska 2014: 91).

¹ Prace Korczaka ujawniają wielką wiarę i ufność w dziecko, w posiadane przez nie możliwości oraz zachwyty różnorodnością, złożonością i bogactwem dziecięcego świata. Ten fascynujący go świat, w którym chętnie uczestniczył i który pragnął zrozumieć, stał się dla Korczaka na wiele lat przedmiotem codziennych bacznych obserwacji, skrupulatnych studiów, ostrożnych interpretacji utrwalanych w dziesiątkach brulionów. Korczak nie szukał w dziecku niedoskonałości, braków, słabości czy deficytów. Przeciwnie –

Powrót do myśli Korczakowskiej zawartej w tekstach dla „dużych i małych” nie jest prostym zadaniem. Korczak nawet dla współczesnych sobie bywał trudny w lekturze i rozumieniu. Najczęściej odczytywano jedynie ich zewnętrzną, najłatwiej uchwytną warstwę, nie dociekając znaczeń osadzonych w głębszych pokładach. Sam Korczak o swoich zapiskach w *Pamiętniku* pisze: „Przeczytałem. Z trudem zrozumiałem. A czytelnik? Nie dziw, że pamiętnik niezrozumiały dla czytelnika. – Czyż można zrozumieć cudze wspomnienia, obce życie. Zdaje się, że ja bez trudu winienem wiedzieć, co piszę. Ba. Czy można zrozumieć własne wspomnienia?” (Korczak 2012: 94).

Pisma Korczaka powstały w określonym czasie historycznym; to zaś naznaczyło je wydarzeniami współczesnymi jego życiu (Ablewicz 1995: 63–64). Odsłaniają nie tylko obraz ówczesnej (dziecięcej) codzienności czy wpisane w ówczesną kulturę i obyczajowość relacje łączące dzieci i dorosłych, lecz są również ważnym świadectwem stosunku Korczaka do dziecka oraz jego autentycznego zaangażowania w tzw. „sprawy dzieci” (por. Hartman 1999). Każdego, kto sięga po którekolwiek z Korczakowskich dzieł, czeka najpierw namysł nad tym, w jaki sposób czytać i rozumieć je po niemal stu latach od czasu publikacji.

Dzieła, o których mowa, zdane na kolejne nowe odczytania, wyrastają poza i ponad tamten bezpośredni kontekst historyczny, gdyż dziś czyta je i poddaje analizom kolejna generacja czytelników – ci zaś nadają im nowe sensory i znaczenia. W tych okolicznościach tekst przestaje należeć do autora i rozpoczyna egzystencję niezależną – poza nim. Istnieje samodzielnie, wyobcowany ze swego pierwotnego środowiska, bezpośredniego, sytuacyjnego odniesienia oraz kontekstów charakterystycznych dla tamtych czasów (Ricoeur 1985: 318). Również pisma Korczaka, pozostając poza mocą bezpośredniego oddziaływania autora i przekazywanych przezeń intencji, poza prawdą tamtych sytuacji oraz problemów społecznych i wychowawczych, dla dzisiejszych czytelników istnieją już inaczej. Z jednej strony przywracają tamten przeszły świat, z drugiej zaś pomagają odsłonić jakąś prawdę niezależną od minionego kontekstu historyczno-społecznego.

Życie dzieci na marginesie życia dorosłych...

Korczak o dorosłości i dorosłych pisał niewiele, rzec by można – prawie wcale, a w każdym razie nie wprost. We wszystkich jego tekstach obecni są oczywiście dorośli (rodzice, wychowawcy/nauczyciele, opiekunowie itp. niezbędni w życiu dzieci), jednak to nie na nich autor skupiał swoją uwagę. Na pierwszym planie zawsze sytuował dziecko, a (towarzyszący mu) dorośli odgrywali (ważne) role drugoplanowe. To dziecko (i dzieciństwo) zawsze stanowiło punkt centralny, a zarazem punkt wyjścia dla wszelkich jego przemyśleń, jak pisał bowiem: „Jeśli podzielić ludzkość na dorosłych i dzieci, a życie na dziecięctwo i dojrzałość, to tego dziecka na świecie i w życiu jest bardzo, bardzo dużo” (Korczak 1929: 86). Nawet w powieści *Kiedy znów będę mały* (Korczak 1961), w której mamy do

wskazywał na jego siłę, możliwości, którymi już dysponuje, i kompetencje, którymi już włada. Postrzegał je jako podmiot aktywny, twórczy, zapytujący o świat i mierzący się z nim i z trudami życia.

czynienia z tym samym bohaterem przedstawionym jednak paralelnie – raz jako dziecko, raz jako dorosły – właśnie postać dziecięca zajmuje pozycję dominującą. Dziecko, które ukochał; dziecko – „nieskończoność możliwości”, „bezmiar i wieczność” (Korczak 1948: 11); dziecko – „człowiek pełny” (Korczak 1978b: 198, 202).

Zygmunt Bauman w artykule poświęconym Korczakowi przywołuje wszechobecne mniemanie, że kluczem do jego myśli i czynów była właśnie „miłość dziecka”. Rozważa, co oznacza owo Korczakowe „kochać dziecko”, dochodząc do konkluzji, że tym, co Stary Doktor ukochał w dziecku najbardziej, było jego człowieczeństwo, które ani nie jest związane z czasem, ani nie podlega relatywizacji. Jedynie dziecko występuje w najlepszej z możliwych postaci: całkowite, nieokaleczone, bez uszczerbku, pełne niezawiedzionych jeszcze obietnic i niezamarnowanych możliwości (Bauman 2002: 15). Postrzegając je jako bezcenną wartość, Korczak kategorycznie wzywał, by otoczyć je opieką i zachować w całej jego pierwotnej, nieuszczerplonej pełni, by chronić je przed zniszczeniem, redukcją i degradacją.

W eseju *The Inhuman Reflections on Time* Jeana-François Lyotarda czytamy, że: „dziecko jest dogłębnie człowiecze, bowiem jego zakłopotanie zapowiada i obiecuje nadejście tego, co możliwe” (Lyotard 1991: 3–4). Dostrzegając to również Korczak, który zwracał uwagę, że wszystko jeszcze jest *przed dzieckiem* i że wszystko jest możliwe, ponieważ żadna z dróg prowadzących w przyszłość jeszcze się dla niego nie zamknęła. Przestrzegał jednak, by nie rozpatrywać go jedynie w kategoriach przyszłościowych – przez pryzmat umiejętności, kompetencji, osiągnięć, sukcesów, wartości, które kiedyś (w dorosłości) staną się jego udziałem. Pytał: „Czym (...) dziś dziecka jest gorsze, mniej cenne od jutra... Bo zasadniczy pogląd: dziecko nie jest, a będzie, nie wie, a będzie wiedziało. Nie może, a dopiero będzie mogło – zmusza do ciągłego oczekiwania” (Korczak 1929: 58). Takie podejście uważał za poważny błąd, w którego wyniku dokonuje się redukcji dziecka w płaszczyźnie osobowej i społecznej. Wyjaśniał, że w tej redukującej je perspektywie (oczekiwania) „terminuje” ono do dorosłości, do przyszłego człowieczeństwa. Pisał, by nie oddawać go w „niewolę jutra” (Korczak 1948: 30) i konsekwentnie akcentował, że dziecko *nie będzie dopiero*, lecz *już jest* pełnym człowiekiem; że pyta ono, błędzi, poznaje; że jego dusza jest na równi złożona jak dusza dorosłego i konfrontuje się z tymi samymi problemami świata, z którymi borykają się dorośli.

Dowodząc, że dziecko jest człowiekiem, a nie jedynie zadatkiem na człowieka, Korczak zwracał również uwagę na fakt, że posiada ono swoją godność, którą traktował jako podstawową wartość ontyczną – wrodzoną i trwałą, niezbywalną i zobowiązującą, która wynika wprost z bycia człowiekiem (Korczak 1948: 30). Warto przy tym zauważyć, że upominał się konsekwentnie o tak rozumianą godność dziecka nie tylko ze względu na jego prawa. Godność dziecka Korczak nierozdzielnie wiązał z jego wolnością i podmiotowością, którą postrzegał jako podstawę praw dziecka: do szacunku, obywatelskiego miejsca w rodzinie, społeczności lokalnej, społeczeństwie itp. Z godnością Korczak wiązał dziecięce obywatelstwo, wskazując, że praktyka życia codziennego redukuje dzieci w każdej możliwej płaszczyźnie. Stawiał rewolucyjną tezę jak na czasy, w których działał, że dzieci, podobnie jak inne mniejszości, nie mają żadnych praw (Korczak 1948: 7–8).

Korczak walczył o godność dziecka także (wbrew powszechnym na początku XX stulecia przeświadczeniom) w imię dobra dorosłych, którymi w przyszłości staną się dzieci. Apelowal, by traktować je na równi z dorosłymi, choć kwestii godności i praw dorosłych nie pojmował jako bezproblemowej. Wczytując się w myśl Korczaka, Bauman konkluduje, że godność dzieci należy rozumieć jako dzieciństwo godności ludzi dojrzałych, nie posiada ona bowiem innych korzeni niż godność dziecka. Nie może zatem ani wyrosnąć, ani rozwinąć się na żadnym innym gruncie (Bauman 2002: 15). Ta Baumanowska konkluzja zdaje się być odpowiedzią na Korczakowe zapytanie zawarte w *Pedagogice żartobliwej*: „Albo życie dorosłych na marginesie życia dziecięcego. Albo życie dzieci – na marginesie życia dorosłych. Kiedy nadejdzie owa szczerza chwila, gdy życie dorosłych i dzieci stanowić będzie równoważny tekst” (Korczak 1958: 154).

Od przyjętych przez siebie zasad: uznania godności dziecka, konieczności jego obrony wobec dorosłych oraz wczuwania się w przeżycia dziecięce, Stary Doktor nie odstępował nigdy. Wypełniał je też stale i na nowo kolejnymi doświadczeniami twórczej praktyki wychowawczej. Można powiedzieć, że zasady te stanowią konieczny warunek dialogu dorosłego z dzieckiem.

Dorosły versus dziecko czy dorosły i dziecko w dialogu...

Niektórzy literaturoznawcy podkreślają, że: „relacja dziecka z dorosłym funkcjonuje w twórczości Korczaka na zasadzie konfliktu” (Czernow 2011: 14), a nawet więcej – że konflikt ten jest wręcz główną cechą twórczości Korczaka, podporządkowującą sobie wszystkie elementy jego strategii pisarskiej (por. Onichimowska 1979). Hanna Kirchner, charakteryzując jego twórczość, zauważa, że w postaciach dziecięcych Korczak ukazywał nie tylko dziecko swego czasu (określone historycznie i socjologicznie), lecz przede wszystkim „uniwersalnego mieszkańca krainy dzieciństwa, która zawsze i wszędzie różni się od świata dorosłych” (Kirchner 2019).

Bohater powieści *Kiedy znów będę mały* mówi: „Przykro, że się wszystkie nasze sprawy załatwia prędko i byle jak, że dla dorosłych nasze życie, troski i niepowodzenia są jakby tylko dodatkiem do ich prawdziwych kłopotów. Są niby dwa różne życia: ich – poważne i godne szacunku, i nasze – niby żart. Że mniejsi i słabsi, więc jakby zabawka tylko. Stąd lekceważenie. Dzieci – to przyszli ludzie. Więc dopiero będą, więc jakby ich jeszcze nie było. A przecież jesteśmy: żyjemy, czujemy, cierpimy. Lata nasze dziecinne – są to lata naprawdę życia” (Korczak 1961: 80).

Z takiego podejścia dorosłych do dzieci biorą się lekceważenie, a nawet pogarda wobec nich. Wspomniana odrębność i odmiennność światów dorosłych i dzieci jest przyczyną nie tylko lekceważenia najmłodszych, lecz również ich przejmującej samotności, którą Joanna Olczak-Ronikier postrzega jako kolejną z myśli przewodnich twórczości Korczaka, „zakotwiczoną” w przeżyciach i pamięci dzieciństwa Starego Doktora (Olczak-Ronikier 2002: 61).

Nic dziwnego, że Korczak tezę *nie ma dzieci – są ludzie i dziecko jest człowiekiem* kierował głównie do dorosłych, których – przez pryzmat doświadczeń praktyka lekarza

i wychowawcy – postrzegali jako niegotowych na pełne i autentyczne spotkanie z dziećmi. „Odwołując się do praktyki, występuje jako ich oskarżyciel. Pokazuje, jak rozumiane jest dziecko, jakie jest jego społeczne miejsce i jaką rolę odgrywa w konfrontacji z dorosłym. Zwraca uwagę na brak wiedzy dorosłych na temat dziecka, na przekłamania i uproszczenia. Poddaje refleksji utwierdzone przez kulturę pozorne prawo zawłaszczania dziecka, panowania nad nim. Można powiedzieć, że ujawnia przemoc symboliczną wobec dziecka” (Smolińska-Theiss 2013: 121). Stawiając dorosłych w opozycji do dzieci, Korczak głosi nie tylko krytykę tych pierwszych: równocześnie bowiem oskarża dominującą przez wieki kulturę i obecne w niej praktyki wychowawcze o marginalizowanie dziecka (i dzieciństwa) (Smolińska-Theiss 2013: 121; por. Ariés 2010).

Korczak wielokrotnie powtarzał, że (w świecie dorosłych) dziecko nie ma głosu, że się po prostu nie liczy, że się je lekceważy. Dorosłych (rodziców i wychowawców) piętnował za to, że nie ufają dziecku, że je (bezpodstawnie) podejrzewają, oskarżają, śledzą; że mu zabraniają lub je zmuszają (Korczak 1978a: 62). Pokazywał ich bezmyślność i niejednokrotnie brutalność w postępowaniu z dziećmi. Kreśląc pośrednio portret dorosłych, nie szczędził ostrej krytyki pod ich adresem. Stawiając im zarzuty, piętnował ich posesywestyczne zapędy i próby panowania nad dzieckiem (Korczak 1978a: 94 i 254, cyt. za: Falkowska 1983: 75), niesymetryczne stosunki, a także fałsz i obłudę panujące między dorosłymi i dziećmi (Smolińska-Theiss 2013: 122).

W tych okolicznościach Korczakowska teza: *nie ma dziecka – jest człowiek*, uprawomocniła dziecko i dzieciństwo. Człowieczeństwo przybrało tu dwojakie znaczenie. Z jednej strony wiązało się z nadaniem dziecku i dzieciom jako grupie społecznej najwyższej wartości, z uznaniem dziecka za pełnowartościowego człowieka, dzieciństwa zaś za istotny okres w rozwoju. Z drugiej oznaczało „status społeczny, rangę i prestiż dziecka oraz dzieci jako grupy społecznej” (Smolińska-Theiss 2013: 124). Korczak zatem nie tylko nadał dzieciństwu rangę człowieczeństwa, lecz także zrównał wartość dziecka z wartością dorosłego. Niekiedy sądzi się, że w pedagogii Korczaka dziecko nie pozostawało wyłącznie partnerem dorosłego, a relacja między nimi nie była zupełnie symetryczna (Kamińska 2013: 221). Korczak pisał: „W dziedzinie uczuć przewyższa nas siłą przez nieurobienie hamulców. W dziedzinie intelektu co najmniej nam dorównywa, tylko brak mu doświadczenia. Dlatego tak często dojrzały bywa dzieckiem, a ono dojrzałym człowiekiem. Cała reszta różnicy, to że nie zarobkuje, że będąc na utrzymaniu, zmuszone ulegać” (Korczak 1929: 87–88). Dziecko jest tu jednocześnie czymś więcej i czymś mniej niż dorosły. Dorosły przewyższa je swoim doświadczeniem życiowym i wiedzą; ono jednak przerasta go swoją spontanicznością i kreatywnością myślenia. „Gdyby nie było tej asymetrii, gdyby uczeń i nauczyciel byli po prostu i tylko partnerami, nie istniałaby relacja wychowawcza, a to przecież nauczyciel jest tym, który odpowiada za proces wychowawczy, i na nim spoczywa zadanie wydzwignięcia wychowanka ku wyższym wartościom. Dlatego niezbędne jest tutaj wyważenie pomiędzy permissywizmem a autorytaryzmem” – dowodzi Anna Kamińska (2013: 221).

Inaczej kwestię tę wyjaśnia Janusz Tarnowski, który, przywołując liczne Korczakowskie przykłady, stwierdza, że dzieci bardzo potrzebują i pragną dialogu z dorosłymi-rodzicami, wychowawcą-opiekunem, nauczycielem i chodzi tu nie tylko o łączność wyrażoną słowem, lecz także o wspólne podążanie do wzajemnego zrozumienia, zbliżenia, współdziałania, w którym zakłada się właśnie jakąś równość partnerów (Tarnowski 1988: 68–69). Tarnowski wyjaśnia, że oprócz powszechnie przyjętego modelu relacji, w którym dorosły znajdował się „na górze”, a dziecko „na dole” i w którym przepływ wiedzy od góry ku dołowi, od dorosłego do dziecka, miał swoje znakomite zastosowanie w placówkach prowadzonych przez Starego Doktora, Korczak wypracował również dwa nowe modele owych relacji. W pierwszym z nich „dziecko »na górze« – dorosły »na dole«” to właśnie dziecko było „nauczycielem swojego nauczyciela” i „wychowawcą swojego wychowawcy”. Przepływ wiedzy i doświadczenia od dołu do góry, a więc od dziecka do dorosłego, Korczak komentował następująco: „Dziecko daje mi doświadczenie, wpływa na moje poglądy, świat moich uczuć; od dziecka otrzymuję nakazy dla siebie, żądam, oskarżam się, pobłamam lub rozgrzeszam. Dziecko poucza i wychowuje” (Korczak 1925/1926: 69). W drugim modelu „dorosły »obok« dziecka” przepływ wiedzy był dwukierunkowy, a dorosły i dziecko uczyli się od siebie nawzajem, czego najlepszych przykładów dostarczały działające w placówkach Korczakowskich Sejm Dziecięcy, Sąd Koleżeński i inne dziecięce instytucje czy wspólna z dziećmi praca redakcyjna nad „Małym Przeglądem” (Tarnowski 1988: 69–70). W każdym jednak ze wspomnianych modeli Korczak przypominał dorosłym/wychowawcom: „Ale niech ma zawsze świadomość, że może się mylić” (Korczak 1978a: 252).

Na dialog między dorosłym i dzieckiem można spojrzeć wreszcie przez pryzmat logicznej postawy Korczaka w stosunku do dziecka-człowieka. Z tej postawy wyłaniają się trzy rodzaje dialogu, które Stary Doktor zalecał dorosłym w relacjach z dziećmi. Są to dialogi: rzeczowy (zwrócony ku wiedzy o rzeczywistości będącej jego przedmiotem), personalny (zwrócony przede wszystkim ku osobom partnerów – dzieci) i egzystencjalny (który angażuje w pełnym wymiarze i bez reszty egzystencję prowadzących go osób, gotowych do całkowitego wzajemnego oddania) (Tarnowski 1988: 68).

Korczak nie tylko pisał o nich na swój niełatwy sposób, zachęcając dorosłych do podjęcia trudu pozostawania z dziećmi w autentycznym dialogu, lecz – co najważniejsze – w swojej pracy z wychowankami trwał z nimi – jak się okazało w najtrudniejszym ze wspomnianych rodzajów dialogu – w dialogu egzystencjalnym. Nie tylko uczył więc swoich wychowanków mądrości życia, dobroci, obowiązkowości, uczciwości i innych wartościowych *prawideł życia*, zastanawiając się równocześnie nad tym, kiedy rozmawiać z dziećmi, o czym z nimi dyskutować, jak i po co to robić, lecz poszukiwał warunków, które sprawią, że diametralnie różne osoby – dorosły i dziecko² – zbliżą się do siebie,

² „Badacze orzekli, że człowiek dojrzały kieruje się pobudkami, dziecko popędami, dorosły logiczny, dziecko narwane w złudnej wyobraźni; dorosły ma charakter, ustalone oblicze moralne, dziecko wikła się w chaosie instynktów i chęci. Badają dziecko nie jako odmienną, ale niższą, słabszą, biedniejszą organizację psychiczną. „– Niby: dorośli wszyscy – uczone profesory. A dorosły bigos, zaścianek poglądów

rozumieją się i podejmą współdziałanie. Za najwyższą nagrodę dla dorosłego uważał moment, kiedy dziecko zaufa mu na tyle, by powierzyć mu swoją tajemnicę.

O ile w dialogu rzeczowym trudnościami dostrzegał w tym, by przewyciężyć różnicę stopnia wiedzy i doświadczenia, jaka dzieli dorosłego i dziecko, o tyle przeszkód w dialogu personalnym, jak się wydaje, upatrywał w dysproporcji ich osobowości. W dialogu egzystencjalnym natomiast nie liczą się żadne różnice między partnerami, choć bywa, że te istniejące stają się ważnym impulsem do pełniejszego oddania. Dialog egzystencjalny sięga bowiem do głębi własnego „ja” i polega na wzajemnym darze z własnej egzystencji partnerów. „Tutaj są złączeni dialogiem już nie: ekspert – laik (dialog rzeczowy), wychowawca – wychowanek (dialog personalny), ale po prostu – ludzie o równej przecież w zasadzie randze egzystencjalnej” (Tarnowski 1988: 81).

Śmierć Korczaka i Wilczyńskiej wraz z wychowankami, którą najczęściej wpisuje się w płytkie ramy poświęcenia, w rzeczywistości była czymś dużo głębszym i bardziej znaczącym. Sądzę, że można ją tłumaczyć jako naturalne (konieczne wręcz) następstwo dogłębnego egzystencjalnego złączenia z wychowankami w sytuacji najwyższego zagrożenia, cierpienia i śmierci oraz Weilowskiego „odczytywania powinności” wobec nich. Utożsamiając się egzystencjalnie z wychowankami, nie chcieli i nie mogli pozostawić swoich dzieci samych w obliczu nieuchronnej zagłady – tak jakby swoją śmiercią wypowiedzieli ostatnie zdanie łączącego ich dialogu. „(...) trzeba dać pokrycie na to, co w ciągu mego życia wyznawałem i głosiłem, to jest wierności dziecku-człowiekowi” (Jaworski 1977: 8).

Kiedy znów będę mały... zamiast podsumowania

Kończąc niniejszy tekst, coraz bardziej odczuwam, że jestem zaledwie na początku pracy nad zagadnieniem i słyszę szept Korczaka – *pamiętaj, że możesz się mylić*. Dlatego chciałabym tu uniknąć wyciągania jednoznacznych i ostatecznych wniosków i odwołać się do słów bohatera „próby powieści psychologicznej” – jak ją określał Korczak – *Kiedy znów będę mały*: „A pomyśleć tylko, jakie to dziwne! Chciałem być dzieckiem, a teraz znów myślę, co będę robił, gdy dorosnę. Widocznie i dzieciom, i dorosłym dzieje się nie najlepiej. Ci mają swoje troski i smutki, i ci swoje. Mogłoby być nawet tak, żeby człowiek na zmianę raz był duży, raz mały. Jak jest zima i lato, dzień i noc, sen i czuwanie. Gdyby tak było, nikt by się nie dziwił. Tylko lepiej by się rozumieli wzajemnie dorośli i dzieci” (Korczak 1961: 32).

Słowa te najtrafniej chyba ukazują pomysł Korczaka na relacje dziecko–dorosły. Spotykamy tu dwa przenikające się wzajemnie światy – dziecka i dorosłego oraz dzieciństwa

i przekonania, psychologia stada, przesady i nawyki, lekkomyślne czyny ojców i matek, całe od dołu do góry nieodpowiedzialne życie dorosłe. Niedbalstwo, lenistwo, tępy upór, bezmyślność, dorosłe niedorzeczności, szaleństwa i pijane wybryki. A powaga, rozważa i równowaga dziecięca, solidne zobowiązania, doświadczenie na własnym odcinku, kapitał sprawiedliwych sądów i ocen, taktowna powściągliwość w żądaniach, subtelne odczuwania, niemyślne poczucie słuszności. Czy każdy wygra, grając z dzieckiem w szachy?” (Korczak 1948: 14).

i dorosłości. Choć wypełnione odmiennymi doświadczeniami egzystencjalnymi (a może raczej doświadczeniami egzystencjalnymi oglądanymi, rozpatrywanymi i rozumianymi z dwóch różnych perspektyw), łączy je tak ważna dla Korczaka ontyczna kategoria człowieczeństwa. Odkrycie tych perspektyw, tj. spojrzenia na świat dorosłych oczami dziecka i dostrzeżenia dziecięcego świata przez dorosłych, stanowi – jak się wydaje – o sile pedagogii Korczaka. Spotkanie tych perspektyw staje się bowiem fundamentem specjalnej wspólnoty doświadczeń dziecka i dorosłego, z której rodzi się i rozwija dialog człowieczeństwa – dorosły i dziecko podejmują w nim trud odkrywania i rozumienia się nawzajem.

Literatura

- Ablewicz K. (1995), *Teksty Janusza Korczaka jako przesłanie i inspiracja na przykładzie doświadczenia cierpienia dziecka*. „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, 48.
- Ariés P. (2010), *Historia dzieciństwa*. Tłum. M. Ochab. Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
- Bauman Z. (2002), *Dzieciństwo godności ludzkiej*. „Midrasz”, 12(68).
- Cieślikowski J., Waksmund R. (1985), *Literatura osobna*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Czernow A.M. (2011), *Pod berłem króla dzieci. Strategie karnawalizacyjne w powieści Janusza Korczaka*. „Guliwer”, 4.
- Grzebałkowska M. (2011), *Ksiądz paradoks. Biografia Jana Twardowskiego*. Kraków, Znak.
- Hartman S.G. (1999), *Om barnens rätt till respekt*. „Locus”, 4.
- Jaworski M. (1977), *Janusz Korczak*. Warszawa, Interpress.
- Kamińska A. (2013), *Korczakowski dialog z dzieckiem – inspiracje filozoficzne*. W: *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci – są ludzie*. Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Kirchner H. (2019), *Korczak – pisarz*. http://www.pskorczak.org.pl/strony/janusz_korczak_nojk08.htm, 25.04.2019.
- Korczak J. (1925/1926), *Sprawozdanie z I Polskiego Zjazdu Nauczycieli Szkół Specjalnych*. „Szkoła Specjalna”, 2.
- Korczak J. (1929), *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*. Warszawa–Kraków, Wydawnictwo J. Mortkowicza, Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie.
- Korczak J. (1948), *Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa–Kraków, Spółdzielnia Wydawnicza „Książka”, dostępne również na stronie: <http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/prawo-dziecka-szacunku>, 25.04.2019.
- Korczak J. (1958), *Pedagogika żartobliwa*. W: J. Korczak, *Wybór pism*. T. 4. Warszawa, PZWS.
- Korczak J. (1961), *Kiedy znowu będę mały*. Warszawa, Nasza Księgarnia, dostępne również na stronie: <http://wolnelektury.pl/katalog/lektura/korczak-kiedy-znow-bede-maly>, 25.04.2019.
- Korczak J. (1978a), *Pisma wybrane*. T. 1. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Korczak J. (1978b), *Pisma wybrane*. T. 3. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Korczak J. (1983), *Wiosna i dziecko*. W: *Mysł pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*. Wybór M. Falkowska. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Korczak J. (2012), *Pamiętnik i inne pisma z getta*. Warszawa, Wydawnictwo ab.
- Kurządkowska B. (2014), *O aktualności utworów literackich Janusza Korczaka*. „Prace Literaturoznawcze”, 2.
- Lyotard J.-F. (1991), *The Inhuman Reflections on Time*. Cambridge, Polity Press.

- Newerly I. (1982). *O Januszu Korczaku*. W: H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn (red.), *Janusz Korczak – życie i dzieło. Materiały z Międzynarodowej Sesji Naukowej, Warszawa, 12–15 października 1978*. Warszawa, WSiP.
- Olczak-Ronikier J. (2002), *Korczak. Próba biografii*. Warszawa, Wydawnictwo ab.
- Onichimowska A. (1979), *Świat dzieci a świat dorosłych w powieściach Korczaka*. W: M. Tyszkowa (red.), *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*. Warszawa, PWN.
- Ricoeur P. (1985), *Zdarzenie i sens wypowiedzi*. W: P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawa o metodzie*. Warszawa, Wydawnictwo PAX.
- Smolińska-Theiss B. (2013), *Korczakowskie narracje pedagogiczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tarnowski J. (1988), *Janusz Korczak dzisiaj*. Warszawa, Wydawnictwo ATK.

Aleksander Polonnikow

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.46.03>

ORCID: 0000-0002-1798-9949

Białoruski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. M. Tanka

alexpolonnikov@gmail.com

Natalia Korczalowa

ORCID: 0000-0001-8771-6164

Białoruski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. M. Tanka

ndk2000@mail.ru

Czytając Korczaka (Zarys projektu badania dydaktycznego)

Summary

Reading Korczak (Outline of didactic research project)

The paper presents a number of problem research situations of reading in the University pedagogical training. The paper's focus is on the Belarusian State Pedagogical University students' addressing the heritage of the Polish pedagogue Janusz Korczak. Described are common readers' strategies used by students in the process of learning and marginal textual tactics creating the possibilities of diversification of readers' practices in class. The condition for such kind of transformation is Korczak's specific design of pedagogical statement which enables him to act as a "screen" for students to project and implement their pedagogical experiences.

Keywords: reading practices, pedagogical text, grammatical exposure, rhetorical exposure, didactic transformation, crisis of reading

Słowa kluczowe: praktyki czytelnicze, tekst pedagogiczny, ekspozycja gramatyczna, ekspozycja retoryczna, transformacja dydaktyczna, kryzys czytelnictwa

Przedmiotem rozważań w niniejszym artykule nie są idee pedagogiczne Janusza Korczaka ani jego osobowość czy nawet wydarzenia z jego, pod wieloma względami, niezwyklego życia. Wiele o nim napisano i utrwalono jego działania i poglądy zarówno w dokumentach, jak i dziełach artystycznych. Wszystkie w różnym stopniu pretendują do głoszenia „prawdy” o Korczaku, sięgając w tym celu po różne fakty oraz prawdziwe lub fałszywe świadectwa. Nie podważając znaczenia tego rodzaju prac, chcemy zwrócić uwagę na obszar problemowy, który często umyka uwadze badaczy, ale pozwala (przez odwołanie się do dorobku Korczaka) dodać coś jeszcze o czynach Starego Doktora, o naszych czasach oraz o „faktach” edukacyjnych, których status zależy nie tylko od ich „istoty”, lecz również od tych praktyk, w które zostają one włączone.

W niniejszym artykule przedstawiono właśnie praktyki zorganizowanego pedagogicznie czytania utworów Janusza Korczaka. Wiadomo, że sytuacje takie są uwarunkowane kulturowo i historycznie, a więc nie mają statycznego charakteru. Dokumentowanie i analiza zmienności tych kontekstów czytania liczą dziesiątki, a nawet tysiące tomów, tworząc historiografię samej historiografii (Manguel 2003). Z rozważań historyków wynika, że właściwością interpretacji fenomenu czytania jest skomplikowane uwarunkowanie, wytwarzane przez: a) teoretyczne orientacje naukowców, reprezentujących różne dyscypliny nauki; b) zależność od kontekstów społecznych i kulturowych oraz c) aktualnych pragmatycznych celów. Znajduje to wyraz w zwrotach interpretacyjnych oraz taktykach włączenia lub wykluczenia znaczącego materiału, co wywierało i wciąż wywiera wpływ na ideologię edukacji, wyznaczając dydaktyczny wzorzec czytania i ocenę jego naukowej skuteczności. Przykładem tego zjawiska może być znana w pedagogice charakterystyka doświadczenia czytelniczego, sformułowana przez Lwa S. Wygotskiego: „Powszechnie uważa się, że podczas wolnego czytania rozumienie osiąga wyższy poziom; jednak w rzeczywistości rozumienie jest lepsze podczas szybkiego czytania, różne procesy bowiem zachodzą w różnym tempie, a szybkość rozumienia odpowiada szybszemu tempu czytania” (Wygotski 1983: 192–193).

Wolne czytanie zaś jest – w mniemaniu tego psychologa – właściwe imbecylovi, czytelnikowi patologicznemu, potykającemu się w najmniej odpowiednich miejscach. Wygotski negatywnie ocenia elementarny charakter percepcji czytelnika odbiegającego od normy, jego zatrzymywanie się („utykanie”) na każdym znaku (wyrazie), niezdolność do orientowania się w złożonej przestrzeni wewnętrznej całego tekstu. Konstatacja ta zdeterminowała organizację całej serii badań psychologiczno-pedagogicznych i praktyk dydaktycznych w obszarze rosyjskojęzycznym oraz zmarginalizowała alternatywne oceny i głosy, chociaż zasada szybkiego czytania, nastawionego na pochłanianie informacji, nie miała uniwersalnego charakteru nawet za czasów Wygotskiego. Czytanie poezji na przykład wymagało od czytelnika szczególnego wykorzystania tej umiejętności, często ponownego poruszania się po wersach (ponownego przeczytania), przy czym transmisja informacji podczas takiego czytania była minimalna.

Wybierając do badań teksty pedagogiczne Janusza Korczaka¹, badacz ma do wykonania niełatwe zadanie. Po pierwsze powinien odnaleźć jakieś zagadnienie rzadko opracowywane przez poprzedników i współczesnych badaczy-korczakologów, po drugie zaś musi sobie poradzić z oporem stawianym przez sam materiał, czyli z urokiem tekstów polskiego pedagoga, utrudniającym refleksję krytyczną niezbędną do dystansowania się oraz rekontekstualizacji dydaktycznej. Kolejna komplikacja bierze się z faktu, że rozważając kwestię lektury utworów pedagogicznych Korczaka, nie sposób pominąć szczególnych okoliczności tego czytania, wyznaczonych przez ramy instytucjonalno-edukacyjne, jakie wytwarza przygotowanie zawodowo-pedagogiczne studentów, co automatycznie pociąga za sobą wiele innych problemów, których nie uda nam się poruszyć w tak krótkim artykule.

¹ W ramach niniejszego badania pomijamy utwory artystyczno-literackie Korczaka, takie jak *Król Maciuś Pierwszy*, *Król Maciuś na bezludnej wyspie*, *Kajtuś Czarodziej* i inne.

W związku z tym teksty Korczaka traktujemy w naszym badaniu jak zasób, pozwalający na uaktualnienie praktyki edukacyjnej w szkole wyższej oraz na konkretyzację składających się na to uaktualnienie zadań teoretycznych i dydaktycznych. Trzeba przy tym jeszcze raz podkreślić, że zasób ten sytuujemy nie tyle w sferze idei pedagogicznych Korczaka, ile w sposobie ich nietypowego dla dydaktyki pisemnego prezentowania. Sądzymy, że właśnie owa niezgodność tekstów Korczaka z „normatywem tekstu edukacyjnego” jako pośrednika w warunkach stworzonych specjalnie do pracy z nim pozwoli osiągnąć efekty edukacyjne.

To przekonanie potwierdza fakt, że swoistego efektu lektury tekstów Korczaka, zwłaszcza książki *Jak kochać dziecko*, doświadczyło wielu czytelników. Zwracali oni przede wszystkim uwagę na doskonałość stylu publikacji i jej wysokie walory artystyczne, do których należą brak złożonych konstrukcji pojęciowych oraz metaforyczność (nasylenie tekstu obrazami). Dla tego aspektu znaczące okazuje się dwudziestowieczne założenie dotyczące autonomii i nowej świadomości percepcyjnej widza, prowadzące do postawienia tezy, że „spotkanie z obrazem stało się nie tylko zabawą dla wzroku, ale także okazją do określenia efektów postrzegania, wzbogacania własnej wizji świata przez zestawienie jej z innym sposobem widzenia” (Zienkiewicz-Franczak 2016: 29). Ponadto podczas lektury *Jak kochać dziecko* powszechną uwagę zwraca pojawianie się specyficznego osobistego stosunku do tekstu. W miarę zagłębiania się w lekturę esejów czytelnik niejako mimo woli dostrzega, że przedmiotem rozważań staje się nie tylko opisywane przez autora doświadczenie, lecz także jego czyny i myśli, które zostają uniezwykłe, wywołują zdziwienie, a niekiedy również zmartwienie. „Spotkanie jest wydarzeniem, w którym człowiek doświadcza Innego, a poprzez niego, w sposób zapośredniczony doświadcza siebie, doświadcza prawdy o sobie” (Kamińska 2012). Innymi słowy, traktowanie tekstów pedagogicznych Korczaka jako utworów literackich wyznacza ich specyficzne redagowanie (ontologię), będące „świadomą interwencją w proces kulturowego konstruowania znaczeń, kierowaną celami edukacyjnymi. Tego rodzaju działanie styka się ze szczególnym rodzajem produkcji artystycznej – ze sztuką świadomie pedagogiczną, interwencyjną, nakierowaną na proces zmiany ludzkiej świadomości i zasad konstrukcji świata społecznego” (Melosik, Szkudlarek 2009: 103). Pod tym względem tekst Korczaka można rozpatrywać jako konstrukcję ewentualnego świata, którego znaczenie polega nie na prezentowaniu doświadczenia pedagogicznego, lecz na jego funkcji „lustrzanej”, czyli zdolności do odzwierciedlenia i przekształcenia świata czytelnika. Właśnie w tym, a nie w bezpośrednim pouczeniu tkwi sens redakcji literackiej jego utworów pedagogicznych.

Organizując niniejsze badanie, wychodziliśmy z założenia, że posłużenie się w nim czytaniem utworów pedagogicznych Korczaka przez studentów pozwoli rozwiązać dwa połączone ze sobą zadania: diagnostyczne oraz projektowe. W pierwszym wypadku zamierzaliśmy ustalić te tendencje występujące w pracy studentów z tekstem, które same przez się są zrozumiałe i nadają interakcji edukacyjnej cech bierności (aż do stagnacji). Właśnie takiego typu tendencje należy rozpatrywać jako cele dydaktyczne dla praktyki edukacyjnej, która dąży do nawiązania produktywnych relacji, w tym sprzecznych z treściami kulturowymi, oraz do zapewnienia jednostce możliwości własnego rozwoju.

Na etapie opracowania zagadnienia, jaki prezentujemy w niniejszym tekście, można projektować zakres i rodzaj najpilniejszych zadań, których wdrożenie zapewni elementarne podstawy zmiany edukacyjnej.

Eksplicacji strategii czytelniczych studentów dokonano na zajęciach z przedmiotu psychologia pedagogiczna. W badaniu wzięli udział studenci III roku kierunku psychologia pedagogiczna, studiujący w Instytucie Psychologii Białoruskiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego. Zajęcia prowadzono w semestrze letnim roku akademickiego 2018/2019. Jako materiał stymulujący dano studentom fragment (rozdziały 37–44) rosyjskiego tłumaczenia książki *Jak kochać dziecko*. Pracę z tekstem przeprowadzono w sali w ciągu 4 godzin akademickich. Po uwzględnieniu warunków pracy tekst skrócono do dwóch stron, lecz zachowano jego styl i najbardziej istotne cechy, czyli słownictwo i składnię. Pracę z tekstem zorganizowano według następującego schematu: a) lektura indywidualna; b) pisanie eseju na podstawie przeczytanego tekstu (1 strona); c) streszczenie i nadanie tytułu tekstowi z zachowaniem sensu przekazu; d) kontekstualizacja (wskazanie potencjalnych adresatów tego tekstu).

Wymiar diagnostyczny: Jak studenci czytają tekst Janusza Korczaka?

Analizie poddano efekty pracy studentów, czyli ich samodzielne wypowiedzi. W procesie analizy skupiamy się na treściowym wymiarze czytania, pomijając inne ważne kwestie związane z odbiorem tekstu. Zwracamy uwagę zarówno na dominujące, jak i rzadko występujące sposoby czytania tekstu Korczaka. Pierwszą z wymienionych kategorii rozpatrzyliśmy jako przyswojone na poprzednich etapach kształcenia sposoby porządkowania tekstu oraz utrwalone typy relacji między nim a czytelnikiem. Rzadko występujące strategie natomiast odczytywaliśmy jako kształtujące się dzięki doświadczeniu czytelnika momenty rozbieżności między nim a tekstem, tworzące podstawę do dekompozycji danego fragmentu i ponownego jego uporządkowania. W tym wypadku czytanie nie stanowi dla nas jednolitej całości, lecz ma charakter wielopłaszczyznowy. Z analiz wynika, że dominującymi tendencjami w wypowiedziach studentów są: A) **rekonstrukcja tekstu** i B) **korrelacja semiotyczna**.

A. Do najczęściej stosowanych przez studentów środków **rekonstrukcji tekstu** należą:

1. Czytanie **ukierunkowane na zidentyfikowanie tematu**

Dany tekst porusza interesujące wątki: prawa dziecka, lęki rodziców, procesy wychowania.

Dany tekst porusza problem wychowania dzieci. Temat ten jest niezwykle ważny.

Autor (...) skupił się na opisie trzech różnych praw dziecka.

Kondensację elementów tekstu wokół niewielkiej liczby tematów, z których część jest zapożyczona z treści przedstawionego studentom fragmentu, można zinterpretować jako jeden ze sposobów czytania oszczędnego, sprowadzającego różnorodność dyskursywną do wspólnego mianownika. Tematyczne ukierunkowanie czytania pozwala

pracować z tekstem jako z komunikatem, który można zarówno odbierać, jak i nadać. Innymi słowy, temat w pracy z tekstem występuje jako równoważnik całości: sensu i formy tekstu oraz sposobu pracy z nim.

2. Czytanie tekstu jak **komunikatu o faktach**

Dorośli decydują za dziecko, narzucają swoją opinię; z powodu nadopiekuńczości rodziców dziecko nie może poznawać świata tak, jak samo by chciało; aktualnym zagadnieniem we wszystkich czasach był problem relacji między rodzicami a dziećmi.

Tekst naukowy jest czytany przez studentów dosłownie, a w strukturze pracy z nim: a) przeważa nastawienie na dominację osoby referującej, eksponującej znaczenie rzeczywistości pozatekstowej, której odzwierciedlenie stanowi tekst, oraz b) ignorowana jest konstruktywna praca samego tekstu, czyli tworzenie za pomocą środków lingwistycznych zdarzenia tekstowego, z którym czytelnik może podjąć interakcję tu i teraz. Takie ignorowanie granic między rzeczywistością tekstu i pozatekstowymi realiami skutkuje w edukacji brakiem (lub łatwą przenikalnością) granic między odmiennymi obszarami kultury: zawodowym, naukowym i codziennym. Jest także wskaźnikiem niezdolności studenta do wyróżnienia elementów rzeczywistości edukacyjnej.

Odnalezienie przez czytelnika samego siebie w specyficznych okolicznościach sytuacji prezentowanych w tekstach naukowych Bauman (2005: 155) uważa za obszar pod wieloma względami ukryty, mało uświadamiany i nadzwyczaj rzadko dostrzegany przez uczących się.

3. Utożsamienie tekstu z jego autorem

W zasadzie autor przedstawia właściwe rzeczy; Byłam mile zaskoczona poglądami autora na to, że...; Dany fragment z książki Janusza Korczaka bardzo mi się podobał, jego myśli i poglądy uważam za ważne.

Włączenie do procedury czytania autora, traktowanego jak postać posiadająca określone cechy psychofizyczne oraz własne poglądy i zamiary, również może być uznane za sposób oszczędzania wysiłku przez czytelnika. Efekt zastosowania tego zabiegu ma dwa wymiary: a) autor występuje jako ktoś porządkujący, sprowadzający do wspólnej zasady, czyli *de facto* jako źródło homogenizacji elementów tekstu; b) relacje między czytelnikiem a tekstem są zastępowane relacjami między czytelnikiem i autorem, rozwijającymi się zgodnie z zasadami dialogu (schematu wymiany). W konsekwencji odwołanie się czytelnika do autora, który nie jest bezpośrednio obecny w opisywanej przez siebie sytuacji edukacyjnej, przeszkadza w dostrzeżeniu immanentnych relacji między składnikami tejże sytuacji. Strategia ta może przyjąć również skrajną formę, jaką jest odmówienie przez studentów podjęcia pracy z tekstem w audytorium. Tekst „bez autora” nie jest bowiem samowystarczalny, co skutkuje niemożnością nawiązania z nim relacji

przez czytelnika. Jednocześnie postać autora zostaje zastąpiona osobą pedagoga-wykładowcy, który zainicjował pojawienie się tekstu w danym audytorium². Umożliwia to nawiązanie zwykłej interpersonalnej komunikacji dydaktycznej między studentem i wykładowcą, zapośredniczonej w cechach przypisywanych jej uczestnikom.

B. **Korelacja semiotyczna** przejawia się w działaniach językowych studentów wywołanych czytaniem, takich jak: **upodobnienie do semantyki i składni** oraz **pragmatyki** czytanego tekstu naukowego:

- słownictwo studentów wzbogaca się o zapożyczenia leksykalne: *dziecko, dorosły, prawo, doświadczenie, błędy, małe zwycięstwa, rozwinięty fizycznie i duchowo, pokwitanie* itd.;
- powtarzana jest organizacja podmiotowo-predykatywna wypowiedzi: predykat *dziecko, dziecię* łączy się z kategoriami przypisanymi do *praw*, natomiast predykat *dorosłego* nasycy się metaforą *powinności*;
- wiele wypowiedzi studentów jest zbudowanych w modalności imperatywnej:

Jeśli dziecko zepsuło jakąś rzecz, należy kupić mu tańszą; należy znaleźć złoty środek; należy pamiętać, że najcenniejsze są (...); przestudujcie swoje problemy; nauczcie się sami żyć prawdziwym życiem.

Mogą być one kwalifikowane jako oceniające, ponieważ są skoncentrowane wokół biegunów „właściwe” – „niewłaściwe”.

Korelacja semiotyczna przejawia się również jako **kontaminacja tekstowa**. Studenci w swoich pisemnych wypowiedziach łączą składniki dwóch różnych dyskursów. Pierwszą grupę stanowią zapożyczenia z tekstu Korczaka, drugą – elementy zewnętrzne wobec niego. Dla specyfiki tego połączenia decydujące jest, że składniki należące do pierwszej grupy często są wprowadzane do tekstu bez zaznaczania ich zapożyczenia, np. poprzez wskazanie na cytaty niedosłowny. W tym wypadku można zaobserwować asymilacyjne intertekstualne oddziaływanie na siebie wypowiedzi studentów i tekstu Janusza Korczaka zachodzące zarówno w obszarze treści, jak i zasad ich produkcji – tworzenia tekstu nie naukowego, lecz artystycznego.

Kolejnym etapem badawczym było wyodrębnienie tych sposobów czytania tekstu Korczaka, które mają charakter marginalny i – naszym zdaniem – mogą się stać podstawą transformacji sytuacji edukacyjnych. W analizie wyodrębniliśmy dwie kategorie, z których pierwsza obejmuje *relacje* uczących się z *pośrednikiem kulturowym*, czyli w wypadku

² Omawiając wykład jako specyficzny rodzaj sytuacji posługiwania się językiem mówionym, E. Goffman (2010: 277) podkreśla niejednoznaczność funkcji wykładowcy jako osoby występującej przed audytorium. Łączy on kilka ról: postaci wydającej dźwięki, autora tworzonych i przekazywanych treści oraz osoby wierzącej w głoszone postulaty i zgodne z nimi postępowanie. O skuteczności działań językowych wykładowcy decyduje stanowczość, z jaką realizuje te funkcje. Takie uwarunkowanie skuteczności jest jednak powiązane tylko z sytuacjami dydaktycznymi skonstruowanymi według reguł transmisji kulturowej.

niniejszego badania – z tekstem, druga zaś jest związana z *relacjami* uczących się *ze sobą* (to jest każdego studenta z samym sobą).

Kategorię **relacje z pośrednikiem kulturowym** charakteryzują następujące cechy czytelniczego odbioru:

- dany do czytania materiał jest postrzegany jako tekst: *w danym tekście, po przeczytaniu tekstu;*
- relacja zachodząca między fragmentem tekstu i jego całością jest kontrolowana: *dany fragment, nie widzę sensu w napisaniu eseju na podstawie fragmentu;*
- tekst jest oceniany pod kątem jego wewnętrznej organizacji: *na początku fragmentu, w pierwszych akapitach (...) w kolejnych akapitach, fragment to po prostu rozważania (...) o dość dziwnej strukturze;*
- podkreśla się sposób produkcji tekstu: *Dany fragment jest raczej artystyczny niż naukowy, Styl tekstu to styl artystyczny, co – według nas – znajduje się w centrum uwagi zaangażowanego czytelnika wtedy, kiedy jego oczekiwania wobec tekstu się nie spełniają. Tekst jest odczytywany jako retoryczny, stworzony po to, by pobudzać i przekonywać: Utwór jest pouczeniem, Dany fragment tekstu (...) wywołuje stan niepewności, W sposób wyrazisty opisywane są przeżycia.*

Analiza tej kategorii pozwala na stwierdzenie, że tekst Korczaka przemawia do pierwotnej językowej (dyskursywnej) świadomości studentów.

W kategorii obejmującej **relacje uczących się ze sobą** można wyróżnić trzy rodzaje efektów dyskursywnych, implikowanych tekstem Janusza Korczaka: a) **samookreślenie**, b) **autoobserwacja**, c) **samopobudzenie**.

a) **Samookreślenie** podczas czytania może się przejawiać jako:

- identyfikacja z treścią tekstu:

Zgadzam się z autorem co do tego, że (...); Dany fragment z książki Janusza Korczaka bardzo mi się podoba, jego myśli i poglądy uważam za bardzo ważne; Przeczytawszy tekst (...), zastanowiłam się; Zgadzam się z punktem widzenia autora;

- nazwanie siebie (nominacja) w sposób bezpośredni: *my, dorośli*, i pośredni: *dziecku wmawia się, że ważne jest (...) dostać się na studia.*

b) **Autoobserwacja** przejawia się jako inspirowana tekstem seria wypowiedzi, dyskursywnie nasycająca Ja mówiące:

Przeczytawszy (...) fragment (...), zastanowiłam się nad tym, w jak dużym stopniu my, dorośli, niedostatecznie rozumiemy (...); my, dorośli, niekiedy uważamy, że mamy prawo (...), robi się to we własnym interesie.

c) **Samopobudzenie** jest takim sposobem budowania wypowiedzi, w którym modalność imperatywna jest połączona z instancją, w której imieniu oraz pod której adresem realizuje się wypowiedź:

Uważam, odwołując się do tego tekstu, że najważniejsze jest znalezienie równowagi między pozwoleniami i zakazami; należy tłumaczyć przyczynę, dla której to robisz; nie dążmy do tego, żeby (...).

Wymiar dydaktyczny. Jak można czytać teksty Korczaka?

Na czytanie w procesie kształcenia pedagogów tekstu, traktowanego jak pomoc naukowa lub dydaktyczna, duży wpływ wywiera transmisyjny model edukacji określający charakter i kierunek przekazywania znaczeń kulturowych od autorytatywnej instancji do odbiorcy (zob. Klus-Stańska 2012: 25). Charakterystyczną cechą tego modelu jest koncentrowanie uwagi czytelnika głównie na treści przekazu, czyli na tym, CO jest przekazywane, natomiast jest pomijane analizowanie jego formy, czyli tego, JAK się realizuje przekaz. Zdaje się to przynajmniej częściowo tłumaczyć nie tylko charakter badań prowadzonych przez korczakologów, lecz również to, w jaki sposób twórczość Korczaka jest wykorzystywana w przygotowaniu pedagogicznym studentów.

Jednym z celów niniejszego projektu jest ograniczenie zakresu oddziaływania transmisyjnych mechanizmów czytania, co wymaga stworzenia określonego instrumentarium służącego realizacji takich działań edukacyjnych. Takie instrumentarium, jak się wydaje, powinno obejmować: a) jasno określone założenia teoretyczno-metodologiczne, za których pomocą można spróbować osłabić powiązanie tekstów pedagogicznych Korczaka wyłącznie z prezentowaną w nich treścią; b) podstawowe założenia epistemologiczne umożliwiające przekształcenie dominującego sposobu wykorzystywania znaczeń czytelnego tekstu; c) narzędzia metodyczne, stosowane zwykle w kształceniu kompetencji czytelnicznych i procedur czytania.

W aspekcie **teoretyczno-metodologicznym** poszukiwane rozwiązanie może wykorzystywać przemieszczenie topologiczne, polegające na traktowaniu wypowiedzi pedagogicznej Korczaka nie jako przekazu naukowego lub instrukcji pedagogicznej, które trzeba przyswoić, by poruszać się zgodnie z określonym w tekście kierunkiem, lecz jako utworu literackiego, z którym relacje buduje się według modelu dialogicznego współdziałania nie z autorem, lecz z tekstem³, co może niekiedy prowadzić do nieoczekiwanych rezultatów.

Nadzieję, że takie przemieszczenie jest załączkiem pożądaną przez nas zmiany, budzą odczytania podstawowych prac pedagogicznych Korczaka, znajdujące się z dala od głównego nurtu rozważań korczakologów. Na przykład Zbigniew Rudnicki (2013), jak również niektórzy nasi studenci, omawiając *Pamiętnik Starego Doktora*, podkreślali niezwykłość tego tekstu, jego wyjątkowość. *Pamiętnik* jest bowiem z wielu względów literaturą

³ Odwołanie się do autorstwa jest hołdem składanym określonej tradycji historycznej. W efekcie, jak twierdzi S. Zenkin: „Wychodzi na to, że osobowość pisarza jest podstawową jednostką rozwoju literatury, chociaż nikt specjalnie tego nie dowodził. Z równym skutkiem można uważać za podstawową jednostkę rozwoju literatury słowo, tekst czy język. Strukturalizm akurat szczególnie się zasłużył dla kształtowania się pojęcia o literaturze jako o czymś pozbawionym indywidualności – znana idea »śmierci autora« ma taki sam sens” (Zenkin 2019).

peryferii, dlatego „ścieżki interpretacji i rozumienia zapuszczają się w miejsca nieprzewidziane, niesłychane (...)” (Rudnicki 2013: 8). Rudnicki podkreśla intensywność nasycenia znaczeń *Pamiętnika* oraz to, że tekst tworzy rzeczywistość, która jest „gęsta” i „nasycona” (Rudnicki 2013: 8). Z kolei Anna Sobolewska dostrzega swoistą autoreferencyjność, „nieprzekładalność” tego utworu, w którym narrator „zawsze kieruje krytyczną uwagę na siebie samego. Zapiski te są świadectwem czujnego rozrachunku z sobą i innymi Żydami, a nie z wrogiem” (Sobolewska 2019). Tego rodzaju organizacja tekstu jest właściwa z reguły utworom poetyckim, których forma artystyczna nie pozwala na przekazywanie treści, lecz ją przetwarza. Jest to związane – jak twierdzi Wiktor B. Szklowski – z tym, że celem sztuki jest „dać odczucie rzeczy w formie widzenia, a nie pojmowania; środkiem sztuki jest chwyt »udziwniania« rzeczy oraz chwyt formy utrudnionej, zwiększającej trudności i czas percepcji, ponieważ proces percepcyjny w sztuce stanowi wartość samą w sobie, powinien być więc przedłużony; sztuka jest sposobem przeżywania tworzenia rzeczy, to zaś, co stworzone, w sztuce nie jest ważne” (Szklowski 2006: 100).

Epistemologiczny wymiar ograniczenia transmisyjnego modelu czytania jest możliwy przy współdziałaniu czytelnika z tekstem pedagogicznym. Sięgając do badań amerykańskiego semiologa Paula de Mana (1986), można wyróżnić dwa rodzaje odwoływania się do znaczeń tekstualnych: gramatyczny i retoryczny. Pierwszy koncentruje się na dosłownym czytaniu tekstu i zakłada bezpośrednią łączność między oznaczającym a oznaczanym. Uważa się, że struktura składniowa wypowiedzi zapewnia poprawną organizację jej sensu, a czytanie jest realizowane według schematu dekodowania formalnych jednostek w proponowanych granicach. Retoryczne (performatywne) traktowanie tekstu, nazywane przez de Mana również „figuracywnym”, jest sądem uwarunkowanym sytuacją i kontekstem, a jego struktura znaczeniowa dostosowuje się nie do organizacji gramatycznej i treści tekstu, lecz wręcz przeciwnie – jest związana z występowaniem między nimi relacji konfliktowych (niezgodności), czyli „znaczenia dosłowne i figuracywne wchodzą sobie nawzajem w drogę” (Man 1986: 271).

Ten konflikt semiologiczny de Man zilustrował następującym przykładem: żona, zwracając się do męża, który wybiera się na kręgle, pyta, czy przewlec mu sznurowadła na zewnątrz czy do wewnątrz, na co mąż odpowiada pytaniem: „A jaka to różnica?” (*What's the difference?*). Żona reaguje, wyjaśniając cierpliwie różnicę między dwoma sposobami sznurowania butów, lecz wywołuje to u męża jedynie wybuch gniewu. „Jaka to różnica?” nie było bowiem pytaniem o różnicę, ale znaczyło: „Nic mnie to nie obchodzi, jaka to różnica”. Przytoczony przykład pokazuje, jak ten sam wzorzec gramatyczny rodzi dwa znaczenia wzajemnie się wykluczające: znaczenie dosłowne żąda pojęcia (różnicy), którego istnieniu zaprzecza znaczenie figuracywne (Man 1986: 275).

W aspekcie **metodycznym** paradoks rozumienia tekstu jest nie tylko pochodną założeń metodologicznych i epistemologicznych, lecz wymaga wybrania konkretnej strategii czytania. Nie ma jakiegось ukrytego punktu, w odniesieniu do którego można byłoby wnioskować, jaki rodzaj odczytywania znaczeń (gramatyczny czy retoryczny) jest właściwy. Paul de Man podkreśla, że: „odczytanie dosłowne prowadzi do większego

skomplikowania tematu i przedstawienia”, natomiast „cały schemat ustanowiony przez to pierwsze odczytanie może zostać podważony czy ulec dekonstrukcji w kategoriach odczytania drugiego” (Man 1986: 277). Ponadto paradoksalne wzajemne oddziaływanie na siebie tych strategii wydaje się zdolne do wytworzenia takiego rozumienia tekstu Korczaka, które dostosowuje się z jednej strony do efektu binokularnego, z drugiej zaś odziera czytanie z naturalności oraz wprowadza świadomość jego konstruowania przez czytelnika i uwarunkowania samodzielnością czytelnika. Od zadania dydaktycznego nie oczekuje się w takim wypadku, by jego wykonanie pozwoliło na określenie poziomu przyswojenia znaczeń narzucanych przez dominującą kulturę i edukację, lecz by stwarzało możliwość wnikięcia w uwarunkowania kulturowe i edukacyjne praktyki pedagogicznej Korczaka. Taka analiza jest najważniejszym warunkiem konstruowania postawy zawodowej przyszłego pedagoga.

Zakończenie

Inspiracją dla opisanego badania był – patetycznie mówiąc – namysł nad miejscem i rolą czytania w profesjonalnej edukacji pedagogicznej. Ma on kilka wymiarów. Pierwszy z nich współgra z zewnętrznym kontekstem edukacji, czyli takimi warunkami socjalizacji, jak upadek zainteresowania czytaniem lub zastępowanie książki przez inne nośniki informacji. Sytuację taką określa się jako „kryzys czytania”. Na jej występowanie wskazują między innymi badania polskich socjologów, odnotowujące znaczący wzrost liczby osób, w których życiu tekst i kultura pisana na ogół tracą znaczenie: „Generalnie nieczytający to najliczniejszy segment, do którego należy prawie co drugi z naszych respondentów (48%). Są to osoby, które, nawet jeśli czasem coś czytają, to robią to sporadycznie, sięgając po prasę lokalną lub tabloidy. To, co je wyróżnia, to emocjonalne odrzucenie lektury, a zwłaszcza książek. Nie czytają i nie lubią tego robić, choć pewnie czasem zdarza im się uczynić wyjątek dla jakichś książek funkcjonalnych czy autorów w stylu E.L. James lub Dan Brown” (Koryś i in. 2017: 19). Okoliczności te muszą znajdować odzwierciedlenie w przewartościowaniu fenomenu czytania przez studentów przygotowujących się do wykonywania zawodów pedagogicznych, chociaż oczywiste jest, że precyzyjne określenie wpływu zmiennych społeczno-kulturowych na warunki edukacyjne wymaga osobnego badania.

Drugi wymiar dotyczy sytuacji akademickich i koreluje ze zmniejszeniem znaczenia książek jako źródła wiedzy. Obecność olbrzymich zasobów informacyjnych, dostarczanych przede wszystkim przez telewizję i Internet, wypiera na dydaktyczne peryferie książki w procesie edukacyjnym lub zastępuje je różnymi odmiennymi formami (np. filozofia Nietzschego w komiksie). W takich okolicznościach, jak wynika z naszych obserwacji, niezbędne jest nadanie nowego sensu praktykom czytelniczym w profesjonalnej edukacji pedagogów, a jednym ze sposobów temu służących może być powtórne, retoryczne przeczytanie klasycznych tekstów pedagogicznych.

Powtórne odczytanie tekstów Korczaka jest niewątpliwie wartościowe, ponieważ w centrum uwagi znajduje się doświadczenie pedagogiczne samego studenta, które może

zostać zobiektywizowane lub sproblematyzowane (dostrzeżenie dyskursywności doświadczenia). Podstawowym warunkiem powstania takiej sytuacji jest specyfika zawodu nauczycielskiego, jedyne „w którym jeszcze przed rozpoczęciem studiów kandydaci mieli okazję wytworzyć sobie względnie dokładny jego obraz na podstawie wieloletnich, zagęszczonych sytuacyjnie doświadczeń. Uczestnicząc jako uczniowie w procesie kształcenia szkolnego, socjalizowali się, nabywając wizji przestrzeni społecznej szkoły, strategii komunikacji i jej klimatu, »odpowiedniego« zachowania nauczyciela, oczekiwanych zachowań uczniów itd.” (Klus-Stańska 2016: 13). Oznacza to, że opracowanie retoryczne tekstów pedagogicznych Korczaka pozwala wykorzystywać je w kształceniu jako swoisty ekran, na który rzutowane jest doświadczenie studenta, co pozwala uczestniczyć w tym procesie również wykładowcy. Taki sposób czytania nie wymaga odwołania się do wielkich zasobów tekstów.

Literatura

- Bauman Z. (2005), *Individualizirovannoye obshchestvo*. Moskwa, Logos.
- Goffman I. (2010), *Lektsiya*. W: T. Tyagunova, A. Polonnikov (red.), *Akademicheskaya leksiya: prepodavaniye i issledovaniye*. Minsk, Izdatel'stvo BGU.
- Kamińska A. (2012), *Dzieło pedagogiczne Janusza Korczaka jako przykład Lévinasowskiej wrażliwości na Innego*. http://www.pskorcza.org.pl/strony/pliki_pdf/kaminska_anna.pdf, 12.02.2019.
- Klus-Stańska D. (2012), *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*. „Forum Oświatowe”, 1(46).
- Klus-Stańska D. (2016), *Gdy słowa wiodą na manowce. Krótka rzecz o pułapce polskiej metodyki*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2(33).
- Koryś I., Kopeć J., Zasacka Z., Chymkowski R. (2017), *Stan czytelnictwa w Polsce w 2016 roku*. Warszawa, Biblioteka Narodowa.
- Man P. de (1986), *Semiologia i retoryka*. „Pamiętnik Literacki”, 2(77).
- Manguel A. (2003), *Moja historia czytania*. Warszawa, Muza SA.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (2009), *Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rudnicki Z. (2013), *Pochwała marginesów*. W: Z. Rudnicki (red.), *Korczak na marginesach. Czytając „Pamiętnik” Starego Doktora*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sobolewska A. *Od magii do mistyki. Powieści inicjacyjne Janusza Korczaka*. http://www.pskorcza.org.pl/strony/janusz_korczak_nojk09.htm, 15.03.2019.
- Szklowski W.B. (2006), *Sztuka jako chwyt*. Tłum. R. Łużny. W: A. Burzyńska, M.P. Markowski (red.), *Teorie literatury XX wieku. Antologia*. Kraków, Znak.
- Vygotskiy L.S. (1983), *Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsiy*. W: L.S. Vygotskiy, *Sobraniye sochineniy*. Moskwa, Pedagogika.
- Zenkin S. (2019), *V devyanostyye ya obychno perevodil «diskurs» kak «tip rechi»*. <https://gorky.media/context/v-devyanostyye-ya-obychno-perevodil-diskurs-kak-tip-rechi/>, 15.03.2019.
- Zienkiewicz-Franczak E. (2016), *Ekfrazja, przekład intersemiotyczny, integracja: poszukiwanie właściwej ścieżki w dydaktyce polonistycznej*. „Spotkania Humanistyczne”, 6.

Monika Wiśniewska-Kin

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.46.04>

ORCID: 0000-0002-6300-8435

Uniwersytet Łódzki

mkin@eczgierz.pl

„Momenty wychowawcze” w projektowaniu procesu kształcenia kulturowej kompetencji dzieci

Summary

“Educational moments” in designing the process of developing cultural competence

The article presents the results of an educational research project implemented in the school year 2018/2019 in selected primary schools in urban environment (Łódź). The aim of the study was to diagnose Janusz Korczak’s “educational moments” in designing the process of developing cultural competence. The investigator appeared in the role participant as an observer (the researcher came from the examined environment and had the opportunity to “blend into” the events). The material came from participant observation. The observation embraced practical and socio-cognitive activity of the pupils. The results allow recognition in how a child, applying language, marks its being in the world, how it acts via language, how it uses language to reach the mysteries of the world and what it does with language during this operation. The final comment suggests that school is there to help a child to interpret the world, to recognize various phenomena, to assume attitudes towards them, and to make their independent evaluation.

Keywords: concept of Janusz Korczak, “educational moments”, project of language education, cultural competence

Słowa kluczowe: koncepcja Janusza Korczaka, „momenty wychowawcze”, projekt kształcenia językowego, kulturowa kompetencja

Ideę przewodnią, uruchamiającą refleksję nad projektowaniem procesu kształcenia kulturowej kompetencji (Kłakówna 2003) dzieci z perspektywy Korczakowskiej aksjologii, dostrzegam w kategorii „momentów wychowawczych” (Korczak 2017). Wyprowadzona z nauki o rozpoznawaniu (obecnie uprawianej w ramach paradygmatu interpretatywno-konstruktywistycznego) umożliwiła zrekonstruowanie *objawu intelektualnego* – ucznia czy zespołu (Korczak 2017: 10–11). Korczak jako wybitny prekursor konstruktywizmu zainicjował tę kategorię refleksję teoretyczną wprowadzającą wyłom w myśleniu o *zanurzonym w kontekst kulturowy procesie dziecięcego uczenia się*. To, jak dziecko rozumie rzeczywistość i kim się w niej staje, zależy bowiem nie tylko bezpośrednio od „gotowości” umysłowej i indywidualnego wysiłku intelektualnego, ale również od doświadczanych sposobów rozumienia otaczającej rzeczywistości. Posługując się wyjątkowo

trafną metaforą UMYŚL DZIECKA to LAS, Korczak wydobywa istotę *upośrednionego uczenia się*: „Umysł dziecka to las, którego wierzchołki lekko się poruszają, gałęzie splatają, liście drząc dotykają. Są chwile, gdy drzewo łączy się delikatnym dotknięciem z sąsiednim, a przez sąsiada udziela mu się drganie stu, tysiąca drzew – całego lasu. Każde nasze: »dobrze – źle – uważaj – jeszcze raz« – to jest wichur, który chaos wprowadza” (Korczak 2017: 83–84). Sformułowane założenie o *interakcyjnej orientacji w konstruowaniu znaczeń* zawiera praktyczną dyrektywę: w procesie poznawania świata dziecko najpierw powinno doświadczać aktywnych działań („poruszeń”, „dotknięć”, „drgań”) ukierunkowanych na rozwiązywanie problemów w obecności innych i stopniowo, w wyniku podzielenia pewnych czynności rozwiązywać problemy samodzielnie. W procesie *intersubiektywnego uczenia się przez podzielenie osobistych znaczeń* ważne jest też to, że wzajemne uczenie się od kogoś i przy pomocy kogoś ma charakter kulturowy, wspierający, a nie schematyzujący, indoktrynujący. Korczak przestrzega bowiem przed dominującą rolą dorosłego pośrednika: „Rzadko kiedy nauczyciel nie doda czegoś do prawidłowej odpowiedzi ucznia. »Prędzej – wolniej – głośniejsze – jeszcze raz – dobrze – dalej«. (...) Niestety! – i »prędzej«, i »wolniej« zawodzą, demoralizują dzieci – zawisają w powietrzu” (Korczak 2017: 16–17). W wyniku takich praktyk uczniowie zostają zawieszani pomiędzy „okropnym, monotonnym, bezmyślnym, żebraczym tonem szkolnego opowiadania” (Korczak 2017: 83) a spontanicznym i zróżnicowanym charakterem codziennej komunikacji. Dyskurs szkolny, profilując charakter odbioru rzeczywistości, nie powinien się zatem sprowadzać do mówienia o świecie danym, niejako gotowym i skończonym. Zamknięty w klatce schematów, usztywnień, stereotypów, nauczyciel „nie tylko zmusza, ale i sam musi, męcząc, sam się męczy” (Korczak 2017: 20–21). Traci zatem możliwość pośredniego wpływania na bieg procesu dojrzewania dziecięcej aktywności poznawczo-interpretacyjnej, „bo nie umie czytać między wierszami ich od niechcenia rzuconych zdań. Chce, żeby się dziecko zwierzało ze wszystkich myśli i uczuć. Sam niezbyt skłonny do zwierzeń, nie chce czy nie umie zrozumieć, że dziecko jest o wiele bardziej wstydliwsze, drażliwsze, czulsze [niż nauczyciel] na brutalne śledzenie jego duchowych drgnień” (Korczak 2017: 87–88).

Jeszcze raz podkreślę: za inicjowanie środowiska stymulującego rozwijanie i wzbogacanie wielorakich kompetencji dzieci oraz rozszerzanie pola znaczeniowego dziecięcych pojęć odpowiada umiejacą czytać między wierszami i rozpoznawać duchowe drgania druga osoba. W poczuciu odpowiedzialności, nie podszytej strachem, lecz zasadzonej na wyobraźni i wrażliwości, dba o mądre bycie wśród innych. Tak rozumiana odpowiedzialność nie potrzebuje regulaminów, nakazów, lecz jedynie woli, świadomej decyzji o mądrym budowaniu JA w relacji do TY i INNI: „każde słowo znajduje echo w stu umysłach, każdy czyn śledzi sto par czujnych oczu; jeśli uda się wzruszyć, przekonać, pobudzić do czynu, to umiłowanie, wiara, czyn – potężniejsze w sto; zawsze, nawet wówczas, gdy zawiodą wszystkie nieomal dzieci, jedno czy dwoje – nie dziś, to jutro – przekona, że zrozumiało, odczuło, jest ze mną” (Korczak 2017: 51). Wychowanie powinno więc być inspirowaniem do odpowiedzialności, współtworzeniem, współmyśleniem i współodkrywaniem wartości

przez wychowawcę i wychowanka. Jesteśmy zatem odpowiedzialni nie tylko za to, co zrobiliśmy, ale również za to, jacy są nasi uczniowie (tzn. za normy i postawy, które określają ich zachowania), gdyż to, jacy są teraz, określa w dużej mierze ich przyszłość.

Nieco inną kwestią jest dynamiczny zakres poczucia odpowiedzialności, który zmienia się zależnie od kontekstu doświadczenia. Faktyczna odpowiedzialność jest zakotwiczona w konkretnej, zmiennej, często niepowtarzalnej sytuacji. Szczególnego znaczenia nabiera pytanie o sposoby rozwijania tej dyspozycji. Aby wychowanie prowadziło ku odpowiedzialności, powinno się opierać na kilku elementarnych założeniach (Korczak 2012):

- wychowanie powinno być oparte na indywidualności, szacunku wobec niepowtarzalności każdej jednostki;
- podmiotowość rodzi odpowiedzialność, a odpowiedzialność jest warunkiem podmiotowości;
- tylko autonomia połączona z samowiedzą prowadzącą do samowychowania i samorozwoju zapewni autentyczne poczucie odpowiedzialności.

Nowe spojrzenie na proces odpowiedzialnego bycia wśród innych wzbogaciło się o jeszcze jeden aspekt. W rozumieniu Korczaka sprawą dużej wagi jest *organizowanie sytuacji edukacyjnych o charakterze narracyjnym*, w których uczniowie mogą używać naturalnych predyspozycji poznawczych i samodzielnie poszukiwać znaczeń, „rozmowa szybko i naturalnie zbliża cię z dzieckiem” (Korczak 2017: 54). Wraz z opanowaniem mowy dla dziecka rozpoczyna się przede wszystkim proces usensowniania, uświadamiania sobie otaczającej rzeczywistości i nadawania jej znaczeń: „tak trudno porozumieć się nam z dziećmi, a one używając tych samych co i my wyrazów, wkładają w nie zupełnie inną treść” (Korczak 2017: 76). Żywe narracje, czyli ustne historie z życia, stając się „świętymi rozmowami uczuć, których nie ma prawa dotyczyć nauka” (Korczak 2017: 32–33), przekazują wielorakie znaczenia i żadnej opowieści nie można zamknąć w granicach jednego horyzontu, każdą bowiem opowieść, każde „misterium dźwięków, tonów zwiewnych, srebrnych” (Korczak 2017: 32–33) można „czytać” na wiele sposobów. Dla tak nieoczywistej i skomplikowanej sytuacji konieczne jest stworzenie warunków, w których taka rozmowa wyrasta i dojrzewa.

Z inspiracji Korczakowską strategią projektowania „momentów wychowawczych”

Jeśli zatem narracja staje się kluczowym narzędziem kultury, sprzyjającym konstruowaniu modeli własnej tożsamości, zarówno osobistej, jak i społecznej, oraz odnajdywaniu swojego miejsca w u wspólnionej sieci społecznych relacji (Bruner 2006), to pozostaje rozważyć, w jaki sposób zaprojektować zdarzenia edukacyjne, aby rozbudzały: wrażliwość narracyjną, poznawczą motywację, gotowość stawiania niekonwencjonalnych pytań i nieschematycznych rozwiązań.

W podjętej próbie zrekonstruowania zewnętrznych warunków wyzwalających dziecięcą aktywność w procesie uczenia się oraz poczucie odpowiedzialności za wykonanie

zadania odwołałam się do strategii badań jakościowych. Jakościowe podejście pozwala uchwycić dziecięce poznanie jako „ciąg perspektyw», ujmujących rzeczywistość tak, jak ujmuje się pejzaż, którego – choć istnieje niezależnie – nie sposób spostrzec inaczej jak tylko z różnych punktów widzenia” (Hołówka 1986: 119). Interesowały mnie dziecięce *strategie poznawcze* (sposób postrzegania, czyli zdobywania danych, oraz sposób myślenia, czyli ich przetwarzania), a także *wytwory procesu poznawczego* (językowy obraz wspólnoty) (Maćkiewicz 2000: 107–108). Język pojmowany antropologicznie jako część działalności człowieka – zarówno mentalnej, jak i społecznej – ujawnia w badaniach dyskursu prowadzonego przez dzieci niepowtarzalność ich osobowości, spontaniczność reakcji, oryginalność ujmowania rzeczywistości, słowem – wszystko to, co określa ich podmiotowość. Dyskurs dziecięcy, wiążąc użycie języka z procesem nadawania znaczeń, *służył emancypacji. Wolor wyzwalający uobecnił się w procesie wrastania w język i czynienia zeń narzędzia społecznej komunikacji*. Przyznanie dziecku prawa do używania własnego języka w procesie osvajania świata jest rezultatem głębokiej reorientacji w pojmowaniu roli języka w procesie rozwoju osobniczego.

Analizie poddałam zarówno konceptualizacje jednostkowe, jak i typowe dla subkultury dziecięcej i kultury szkoły. Takie ujęcie obrazu świata wyprofilowanego w różnorodnych wypowiedziach uczniowskich miało umożliwić opisanie ewolucji znaczenia: od potocznej bazy kognitywnej, poprzez reinterpretację naukową (szkolną), do własnego oryginalnego ujęcia. Wiedza jest bowiem „niegotowa”, co oznacza, że nie istnieje ostateczny sens pojęcia. Badaczka musi więc interesować nie tylko to, co poznawane, ale również rekonstrukcja drogi myślowej dziecka, jego zdolności poznawczych, które ujawniają się podczas tłumaczenia pojęcia „wspólnota”.

Cele badawcze wyprowadziłam z namysłu nad językowym obrazem uczniów, wyzwalanym w warunkach pobudzającego rozwój środowiska edukacyjnego. Głównym celem badań uczyniłam zrekonstruowanie zainicjowanych narracji uczniowskich. Dziecięcy namysł skupiał się wokół obszaru wspólnotowego, uszczegółowionego i wyartykułowanego w wybranych tematach problemach: 1. Potrzeba – wymiary – warunki wspólnego bycia razem; 2. Strategie zawiązywania wspólnoty i możliwości jej scalania; 3. Wspólnota poddawana próbie.

Materiał do badań zapewniły zajęcia edukacyjne, które organizowałam w ramach obserwacji uczestniczącej¹. Występując w roli interpretacyjnie zaangażowanego obserwatora-jako-uczestnika (Angrosino 2010), swoje uczestnictwo pojmowałam jako sensowną obecność (PiekarSKI 2017). W badaniach wykorzystałam zbiorowe i indywidualne formy pracy z dziećmi, dzięki którym mogłam objąć obserwacją czynności uczniów, a także skutki tych czynności (przede wszystkim werbalne reprezentacje i plastyczne konkretyzacje). Badania przeprowadziłam z uczniami trzech klas trzecich (łącznie 76 uczniów) szkół

¹ W dwuletnim gromadzeniu materiału badawczego uczestniczyły trzy seminarzystki: J. Kotynia, E. Kowalska, K. Krawczyk. Cały etap gromadzenia danych zamknął się w dwóch latach (w roku akademickim 2016/2017 i 2017/2018).

podstawowych zlokalizowanych w środowisku wielkomiejskim². Zdecydowałam się na wybór trzecioklasistów ze względu na dobrze rozwinięte kompetencje językowe i komunikacyjne, które ułatwiają eksplikację myśli.

Przestrzeń do rozmowy z dziećmi o tych wymiarach wspólnoty stworzyła książka obrazkowa (*picture book*) Iwony Chmielewskiej *Pamiętnik Blumki*. Wybór tego tekstu wynikał z głębokiego przeświadczenia o roli, jaką może on odegrać w formatywnym wymiarze edukacji wczesnoszkolnej. Przy czym – co warto podkreślić – literatura ta nie tylko godzi zobowiązania etyczne z wysokim poziomem artystycznym, ale także uwzględnia psychologiczne aspekty odbioru.

Proces rekonstruowania dziecięcych „objawów intelektualnych”

1. Projekt cyklu zajęć uwzględniał aktywność uczniów w procesie uczenia się i ich poczucie odpowiedzialności za wykonanie zadania. Uczniowie używali różnych procedur badawczych w procesie rozwiązywania problemu, podejmowali próby bez obawy o błąd, mieli czas na sformułowanie odpowiedzi.

N: Odczytujemy tekst *Pamiętnik Blumki* Iwony Chmielewskiej i uruchamiamy namysł dzieci o członkach wspólnoty z Domu Sierot. Kto mieszkał w Domu Sierot. Spróbujcie stworzyć portrety psychologiczne wszystkich domowników (dwanaścioro dzieci i dwojga dorosłych).

U: Pan Doktor i Pani Stefa byli dobrymi ludźmi. Sprawiedliwie wychowywali dzieci, rozumieli i wspierali je. Dzieci były bardzo różne: miłe i sympatyczne jak Blumka, wesołe i wysportowane jak Ryfka, zdolne i pracowite jak Zygmunt, Abramek, Reginka, Aron i Kocyk, niegrzeczne i źle się zachowujące, ale też pracujące nad swoim zachowaniem jak Hanna, Chaimek i Szymek. Uśmiechnięte jak Stasiak i smutne jak Aron, małe jak Kocyk i duże jak Stasiak.

N: Zastanówcie się, jak doszło do tego, że grupka przypadkowych dzieci, które nie wybrały się nawzajem (nie znały się wcześniej, nie miały wspólnych zainteresowań, nie były w tym samym wieku) pod opieką Doktora potrafiła stworzyć „zgrany” rozumiejący się zespół.

U: Ja myślę, że dlatego, że połączyła ich wspólna sytuacja, czyli to, że nie miały rodziców.

U: Miały podobne problemy, no i pewnie dlatego, że w takiej „zgranej” gromadzie było im razem różnie i czuły się bezpiecznie, mimo tego że była wojna.

N: Spróbujcie wyobrazić sobie innych członków tej wspólnoty, czy każde dziecko mogłoby tam zamieszkać? Jakich praw i zwyczajów musiałyby przestrzegać, jakimi cechami się odznaczać?

U: Nie każdy by tam pasował, tylko te dzieci, które zgodziłyby się przestrzegać ustalonych zasad.

U: Musiałyby być pracowite, bo te dzieci dużo pracowały.

² Wybrane do badań szkoły publiczne to: Szkoła Podstawowa nr 83 im. St. Jachowicza w Łodzi; Szkoła Podstawowa nr 120 im. Konstytucji 3 Maja w Łodzi; Szkoła Podstawowa nr 199 im. J. Tuwima w Łodzi.

- U: I być sprawiedliwe, żeby mogły uczestniczyć w sądach.
 U: I zacząć myśleć o innych, co można dać wspólnocie od siebie.
 U: No i musiałyby szanować zwierzęta, bo tego uczył Doktor; i nie mogłyby chodzić zbyt późno spać.
 U: A ja myślę, że każde dziecko potrzebujące pomocy, jak czegoś by nie umiało albo nie wiedziało, to Doktor by je nauczył.

Zainicjowana rozmowa o wspólnocie poddawanej próbie uświadomiła dzieciom, że doświadczenia i przygody będące udziałem grupy dwanaściorga dzieci pod opieką doktora Korczaka wprowadzają krąg problemów i elementarnych idei, jakimi powinna się kierować każda społeczność ludzka, jeśli jej życie ma być harmonijne, godne i pomyślne. Poddani próbom dzielności bohaterowie są zaradni i pomysłowi, wychodzą z nich pomyślnie, choć to przecież garstka osieroconych, bezbronnych dzieci pod opieką starszego pana.

2. Uczniowie wyposażeni w zaufanie do siebie nabrali przekonania, że w procesie rekonstruowania znaczeń ich osobiste sposoby objaśniania i interpretowania świata są uzasadnione.

- N: Przypomnijcie, jakie rytuały (święta) wypracowali domownicy i w jakim celu je stworzyli.
 U: Takim stałym zwyczajem były na przykład zebrania wszystkich dzieci i wychowawców w każdą sobotę, żeby porozmawiać o tym, co się wydarzyło przez cały tydzień; ciekawym zwyczajem było też pisanie skarg albo podziękowań na wspólnej tablicy; i Dzień Dobrych Uczynków, Dzień Pierwszego Śniegu; hałasowanie dla zabawy, zakładanie się z dziećmi; konkursy z nagrodami; czytanie na wieczór książek; odpoczywanie, żeby urosnąć.
 N: Rozważcie teraz, w jaki sposób członkom wspólnoty Domu Sierot udało się przetrwać trudne chwile. Jakie cechy charakteru Doktora i postawy jego podopiecznych umożliwiły pokonanie trudności?
 U: Doktor wierzył, że dzieci mogą się zmieniać, i dawał im czas na zmianę.
 U: Nie krzyczał na dzieci, tylko z nimi rozmawiał.
 U: Wolał wymyślać nagrody, niż dawać kary, a dorosłych traktował tak jak dzieci, też można było poddać ich pod sąd.
 U: Dzieci stosowały się do ustalonych zasad i słuchały Doktora; uczyły się od niego na przykład wybaczenia, zaakceptowały Chaimka i Hannę.
 N: A teraz porozmawiajmy o sytuacjach, w których najpełniej ujawniły się charakter i postawa Doktora. Które sytuacje były dla domowników sprawdzianem gotowości do sprostanania trudnym zadaniom?
 U: Sytuacja z Hanną, która wszystkich drapała, przezywała i nie chciała pracować, i przez to nikt się z nią nie chciał bawić. Pan Doktor jej do niczego nie zmuszał, tylko dużo z nią rozmawiał, ale tak, żeby inne dzieci nie słyszały, i Hanna się zmieniła.
 U: Albo z Chaimkiem, którego musiał poddać pod sąd, żeby zrozumiał, że źle zrobił, ale potem przytulił go, pokazał, że nadal mu na nim zależy; nie chciał nikogo skrzywdzić i chciał wszystkich uszanować i czegoś dzieci nauczyć.
 U: Ja podziwiam tego Doktora, że tak pokochał obce dzieci i że się nimi tak zajmował.

W rozumieniu dzieci do utrzymania powiększającej się grupy nieodzowne są: pracowitość, zaradność, uczciwość, umiejętność współdziałania oraz poczucie odpowiedzialności. Dzieci dostrzegają, że kiedy sytuacja wychowanków staje się trudna, Doktor wraz z dziećmi biorą sprawy w swoje ręce: ze spokojem i wyrozumiałością przyjmują kłopoty Reginki, Hanny, Arona, Poli, Chaimka, nie odstępując od własnych przekonań i wcześniejszych decyzji. W trudnych sytuacjach opiekun nie czyni wymówek, przyjmuje obrót rzeczy ze spokojem i wyrozumiałością („dużo rozmawia, ale tak, żebyśmy nie słyszeli”). Nie rezygnuje przy tym z własnych przekonań i decyzji, o których wie, że są słuszne (Chaimek za zniszczenie mrowiska staje przed dziecięcym sądem). Ujęci jego szlachetnością wychowankowie starają się sprostać wszystkim trudnościom, które zagrażają wspólnotcie. Nie poddają się zwątpieniu, przygnębieniu, solidarnie współdziałają, wspierają się i usiłują znaleźć rozsądne wyjście. Dzieci odkrywają, że dzięki cechom charakteru wszystkich członków wspólnoty udaje się im przezwyciężyć trudności w stworzonym domostwie, w którym, tak jak w życiu, pojawiają się szczęśliwe sploty okoliczności oraz beznadziejne z pozoru tarapaty. Dzieci zauważyły też, że chociaż Doktora z wychowankami nie łączyły relacje rodzinne, udało się stworzyć zgrany, współpracujący ze sobą zespół. O jego powodzeniu zadecydowały umiejętności: współżycia we wspólnotcie (życie bez wspólnoty jest niebezpieczne i często niesatysfakcjonujące) oraz współdziałania, która została wypracowana w zespole, czyli „zgrane” i „wypróbowane” bycie razem. Integralną częścią idei wspólnoty Doktora i wychowanków była „braterska powinność”, przejawiająca się gotowością do niesienia pomocy, współczuciem, solidarnością oraz ofiarnością wobec tych, którzy do niej należeli.

3. Nauczyciel, przygotowując uczniów do dokonywania samodzielnych odkryć, tworzy atmosferę wspierającą działania uczniów – angażuje ich w różne formy aktywności, a także stosuje system pozytywnych wzmocnień, udziela uczącym się informacji zwrotnych oraz próbuje wejść w ich sytuację.

N: Zaprojektujmy zasady postępowania dla różnych wspólnot poddawanych próbom (rodzinnej, rówieśniczej, w środowisku szkolnym i pozaszkolnym).

U: W grupie trzeba być wyrozumiałym, szanować się, pomagać sobie i się wspierać.

U: Wszyscy powinni mieć równe prawa i nikt nie powinien się czuć, jakby był gorszy.

U: Każdy powinien mieć czas dla siebie i na swoje zainteresowania.

U: Trzeba też pamiętać o swoich obowiązkach i być pracowitym.

U: Ważne jest też to, żeby być dobrym, bo dobro promieniuje na innych; głupio być złym wśród dobrych.

Działanie i obserwowanie jego rezultatów, a także podtrzymywanie uczniowskiego zorientowania na cel uruchomiły czynności o charakterze przekładu intersemiotycznego. Opracowanie utworu sprowadziły do przygotowania kodeksu praw i obowiązków dzieci. Rozważania nad czynaniami Starego Doktora i jego podopiecznych doprowadziły do konkluzji, że wspólnotę cementują przede wszystkim życzliwość, wyrozumiałość,

wzajemna opiekuńczość, zdolność wybaczenia pomyłek, umiejętność dodawania otuchy w chwilach słabości, subtelnego wyczuwania potrzeb. Z lektury tekstu *Pamiętnik Blumki* uczniowie wyciągnęli wniosek, że warto być dobrym. Dobro – jak się okazuje – silnie zespala wspólnotę, a o powodzeniu najtrudniejszych przedsięwzięć grupy w dużej mierze decyduje umiejętna pomoc. Dobro udziela się wtedy wszystkim, daje poczucie siły, pomaga pokonać strach, w kłopotliwej sytuacji stawia osoby niekierujące się dobrem.

4. Nauczyciel, ogniskując proces uczenia się wokół uczniowskich zainteresowań, dba również o przestrzeń do uruchomienia ich myślenia krytycznego.

N: A teraz porozmawiamy o takich sytuacjach, które są dla Was sprawdzianem gotowości do sprostania trudnym zadaniom we wspólnocie.

U: Najgorsze są takie sytuacje, gdy z Facebooka dowiadujesz się, że ktoś z twoich znajomych ośmiesza cię.

U: Albo na grupie wypisuje rzeczy nieprawdziwe albo wyrzuca cię z grupy.

U: Ja uważam, że dzieci powinny mieć odwagę, żeby powiedzieć, co do kogoś mają, a nie chować się za Internetem.

U: Niektóre dzieci spotykają się tylko po to, żeby obgadywać inne osoby.

U: Teraz jest coraz więcej telefonów i gier komputerowych, trochę brakuje mi tego, że nie spotykamy się na piłkę.

U: To nie jest niestety tak jak w historii z tej książki. Dzieci tak łatwo sobie nie wybaczą, są bardziej złośliwe, nie cieszą się z tego, co dzieci z książki, mają od życia większe oczekiwania.

U: No i brakuje takich opiekunów jak Doktor. Dorośli nie mają dla nas czasu, nie rozmawiają z nami, nie traktują nas poważnie.

Historia dzieci z Domu Sierot pod opieką Starego Doktora stała się odniesieniem do tego, czego współcześnie doświadczają dzieci i z czym stykają się w realnym życiu, nie oferowała dzieciom naiwnych złudzeń. Wyjście poza krąg oczywistych i banalnych tematów wymagało uwzględnienia kilku warunków wstępnych podczas organizowania sytuacji edukacyjnych i przyjęcia zasad niedyrektywnego stylu pracy. W refleksjach dzieci pojawiła się też nuta krytyczna. Niezwykle zespolenie pokonującej wszelkie trudności gromadki, gwarantujące trwałość i siłę wspólnoty, wydało im się zbyt fantastyczne, kiedy porównały fikcję literacką z rzeczywistością. Zestawienie w dyskursie tego aspektu życia wspólnotowego z kontekstem, w jakim przyszło żyć współczesnym dzieciom, ujawniło ewidentną rozbieżność. Rzeczywistość cywilizacyjna, w której zanurzeni są dzisiejsi uczniowie, nie sprzyja wspólnocie: ludzie są wobec siebie coraz bardziej podejrzliwi i tylko nieliczni są gotowi pospieszyć innym z pomocą; powszechne stają się próby wykorzystania swojej przewagi. Dyskurs, który się toczył wokół problematyki *Pamiętnika Blumki*, ujawnił więc nieoczekiwane pokłady złożonej wiedzy, nieschematycznego myślenia, w którym znalazło się miejsce dla marzeń o idealnej i rzeczywistej wspólnocie.

W tej diagnozie jest wyraźna sugestia, że szkoła powinna konstruktywnie i wyprzedzająco wyartykułować swoją rolę w rzeczywistości teraźniejszej i przyszłej. Sprawą największej wagi jest bowiem stworzenie przestrzeni do poszanowania dziecięcego prawa do myślenia. Jak dowodzi Dorota Klus-Stańska: „realizowany w polskiej szkole model kształcenia i panujące w niej przekonania odnoszące się do tego, kim jest dziecko, jakie są jego możliwości rozwojowe, koncepcyjne i decyzyjne, powodują, że dzieci zostają pozbawione prawa nie tylko do wyrażania swoich myśli, ale również prawa do doświadczania takich intencjonalnie tworzonych warunków rozwojowych, które stymulowałyby to myślenie, pozwalały odnosić je do ważnych aspektów życia, rozumienia i działania” (Klus-Stańska 2010: 245).

W poszukiwaniu środków zaradczych dla współczesnej szkoły myślenie o dyskursie edukacyjnym warto zogniskować wokół Korczakowskiej pedagogiki wzajemności, która w wymiarze praktycznym przekłada się na otwartość na „momenty wychowawcze”. Sprzyja ona bowiem emancypacji przez wyzwolenie się od nacisków, unifikacji, programowania, hegemonii schematów. Sprzeciwia się uporczywemu podtrzymywaniu modelu edukacji transmisyjnej, nieprzystającego do potrzeb, jakie zgłasza rzeczywistość. Podważa słuszność przekonań sprowadzających proces uczenia się do rejestrowania, utrwalania i odtwarzania gotowych prawd oraz skłania do stawiania pytań o warunki nauczania zmieniające bieg procesu dojrzewania dziecięcych zdolności poznawczych oraz o efektywność zewnętrznych stymulacji.

Otwartość wiąże się też z odrzuceniem koncepcji dzieciństwa jako okresu „ochronnego”, z którego trzeba wyrugować wszystko, co trudne i przesycone powagą, co nie wiąże się z bez troską i wesołością. W tym odgróźeniu szkolnego bytu dziecka od prawdy życia, jak dowodzi Korczak, jest sztuczność i pedagogiczne zakłamanie.

Otwartość to również zgoda na ryzyko, że dziecko nie przyjmie proponowanej mu interpretacji świata, że poszukując własnych dróg rozwoju, pozna, czym jest wolność. Dyskurs dziecięcy potrzebuje atmosfery wolności, traktowania wolności jako szansy (Czerepaniak-Walczak 1996; Tchorzewski (red.) 1999; Schoenebeck 1999). To także przyznanie mu prawa do budowania tożsamości wolnej od narzucanych ograniczeń.

Istotą edukacji są więc dzielenie się wiedzą i pomysłami, wzajemna pomoc w konstruowaniu znaczeń, podział pracy i zamiana ról oraz nawiązanie relacji dialogowych i empatyczne otwarcie się na dyskurs dziecięcy. Włączenie dziecięcego punktu widzenia do dyskursu, który tworzy się w szkole, pomoże dziecku ten świat rozumieć, a także znajdować w nim własne ścieżki i budować samoświadomość. Można mieć nadzieję, że zainspiruje zmianę myślenia o wielowymiarowym i wieloaspektowym dziecięcym procesie objaśniania świata, ponieważ – jak mawiał Korczak – z życia wzięte, łapano na gorącym uczynku, dające się zauważyć u bardzo małych dzieci objawy intelektualne słabną niećwiczone, zaniechane, niedocenione. U nielicznych dzieci mogą przetrwać w postaci „zahibernowanej”, jednak z reguły można mówić o zaniku, przejściu w stan obcości, zapomnienia, całkowitego wyparcia ze świadomości. Zbyt późno pobudzone kontekstem, zadaniem – nie pojawią się na horyzoncie domysłów, poszukiwań czy hipotez interpretacyjnych.

Literatura

- Angrosino M. (2010), *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, W. Kubiński. Kraków, PWN.
- Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
- Czerepaniak-Walczak M. (1996), *Wolność w wychowaniu jako przedmiot zawodowej refleksji nauczyciela-wychowawcy*. „Rocznik Pedagogiczny”, 19.
- Hołówka T. (1986), *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*. Warszawa, PIW.
- Klus-Stańska D. (2010), *Prawo dzieci do myślenia – obszar w szkole niezany*. „Szkice Humanistyczne”, 10(2–3).
- Kłakówna Z.A. (2003), *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*. Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne.
- Korczak J. (2012), *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*. Warszawa, Proprint.
- Korczak J. (2017), *Momenty wychowawcze*. Warszawa, Wydawnictwo Dragon.
- Maćkiewicz J. (2000), *Potoczne w naukowym – niebezpieczeństwa i korzyści*. W: A. Dąbrowska, J. Anusiewicz (red.), *Język a kultura*. T. 13. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Piekarski J. (2017), *Perspektywa uczestnicząca w badaniach empirycznych – zarys tematyczny*. „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 2.
- Schoenebeck H. von (1999), *Po tamtej stronie wychowania. Życie w wolności od psychicznej przemocy*. Tłum. E. Pastuszek, W. Żłobicki. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tchorzewski A.M. de (red.) (1999), *Wolność jako wartość i problem edukacyjny*. Bydgoszcz, Wers.

Marzenna Nowicka

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.46.05>

ORCID: 0000-0002-0032-9944

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

marzenna.nowicka@uwm.edu.pl

Głosy współczesnych dzieci w sprawie *Kajtuś Czarodziej* – śladem Korczakowskiego pisarskiego eksperymentu

Summary

Voices of modern children in the case of *Kajtuś Czarodziej* – following Korczak's writing experiment

Janusz Korczak engaged children in writing novels intended for them. His writing experiments consisted in directly transferring children's ideas to the paper, correcting and reworking the stories under the influence of the listeners' comments, removing and cutting fragments of the text at their request. Following Korczak's method, a reconstruction of understanding by modern children of created 85 years ago novel *Kajtuś Czarodziej* was made. Based on focus interviews, it was established that the fairytale context of reading is read by children on a multithreaded basis, filtered by reference to the present day, critically evaluated by older children. The linguistic layer is acceptable, while the transfer of the fairytale aspect to real life does not suit the contemporary young recipients. The children's suggestions regarding the new plots of reading were mainly of mimetic character in relation to the original.

Key words: children's participation, *Kajtuś Czarodziej*, children's understanding

Słowa kluczowe: dziecięca partycypacja, *Kajtuś Czarodziej*, dziecięce rozumienie

Wprowadzenie

Życie i działalność Janusza Korczaka wyróżnia się bogactwem aktywności na różnorodnych polach. Dotyczy to również sfery literatury – jednym z powołań Korczaka bowiem było z pewnością pisarstwo. Hanna Kirchner tak o tym pisze: „Korczak urodził się pisarzem, z jego trzech zawodów (i powołań) ten był pierwszy i nadrzędny, karmił się i rósł następnymi: medycyną i wychowaniem, a one pożywiały się jego literaturą” (Kirchner 1997: 8). Jak wskazuje Kirchner, kontekst realizacji pisarskiego powołania był szczególny – Korczak był jednocześnie lekarzem i pedagogiem, a wszystkie te pasje spięte były jedną klamrą – projektem „Dziecko”. Choć twórczość pisarska Korczaka jest bogata i różnorodna tematycznie, „[d]o literatury i do świadomości szerokiego ogółu czytelników wszedł głównie jako pisarz dla dzieci i o dzieciach” (Lewin 1999: 441). Spośród dzieł beletrystycznych Korczaka skierowanych do młodego odbiorcy najczęściej wydawano

drukiem dylogię o królu Maciusiu oraz powieść o mającym cudowną moc chłopcu Kajtusi Czarodziej¹ (Rogoż 2013: 52). Ta ostatnia jest świetnym przykładem partycypacyjnych eksperymentów² pisarskich Korczaka, które wyraźnie ujawniły się w procesie powstawania i w kształcie powieści.

Kajtuś Czarodziej to powieść dla dzieci, która ukazała się 85 lat temu w grudniu 1934 roku, datowano ją zaś na rok 1935. Wcześniej była drukowana w odcinkach w „Małym Przeglądzie”. Analizując genezę utworu, Józefa Bartnicka wskazuje na kilka przyczyn jego powstania. Przede wszystkim Korczak nosił w sobie pragnienie dostarczenia dobrej rozrywki dzieciom niepokornym, nadaktywnym, o wybujałej fantazji i ciekawym świata, chciał również zaspokoić ich oczekiwania. Podkreślał to, mówiąc: „Trzeba, żeby każde dziecko mogło znaleźć książkę miłą swemu sercu” (cyt. za: Bartnicka 1998: 425). Zamiar napisania książki dla dzieci trudnych wychowawczo krystalizował się również dzięki doświadczeniu nauczycielskiemu Korczaka. Pracował w charakterze psychologa w Państwowym Instytucie Nauczycielskim, przez wiele lat współpracował z Państwowym Instytutem Pedagogiki Specjalnej Marii Grzegorzewskiej i pełnił funkcję wykładowcy psychologii dziecka w Państwowym Seminarium dla Nauczycieli Religii Mojżeszowej (Bartnicka 1998: 417). Niewątpliwie największy wpływ na powstanie książki miała praktyka wychowawcza Korczaka zdobyta w różnego typu zakładach opieki nad dziećmi. Uznaje się, że pierwowzorem Kajtusia był Adaś Piekolek z Domu Sierot – bardzo inteligentny chłopiec, ale sprawiający duże kłopoty wychowawcze (Bartnicka 1998: 424).

Powstała w takich kontekstach powieść ma zdecydowanie utylitarny charakter i związek z rzeczywistymi celami wychowawczymi. Wędrujący przez świat mały chłopiec gromadzi różnorodne doświadczenia, a jego magiczne zdolności łączą się głównie z rozczarowaniem i brakiem spodziewanych korzyści. Utwór, zaliczany do prozy symbolicznej, zawiera przede wszystkim przesłanie dotyczące rozwoju osobowego, ponieważ „bohater błądzi nade wszystko, w bólu i zwątpieniu, po labiryntach poznania samego siebie, bo ta edukacja wydaje się najtrudniejsza” (Kirchner 1997: 58). Odnosi się też do procesu dojrzewania do odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym: „Korczak pragnie dać dziecku prawa i przywrócić władanie – sobą i światem, ale przez trudną naukę samorządności, twórczego i sprawiedliwego udziału w życiu gromadnym” (Kirchner 1997: 58).

Warstwa artystyczna powieści o Kajtusi jest świadectwem doskonałego wniknięcia w świat dziecka, specyfikę jego rozumowania, mowy, działania i zachwytu światem. Korczak osiąga to dzięki sposobowi opowiadania zbliżonemu do narracji personalnej, skupionej na świadomości postaci. Powieść to właściwie scenariusz filmowy, w którym dialogi

¹ Przed wojną ukazało się tylko jedno wydanie *Kajtusia Czarodzieja*, w okresie powojennym do 2012 roku – Roku Korczakowskiego – przygotowano już 14 wydań (Rogoż 2013: 50). Po tej dacie liczba publikacji jeszcze się zwiększyła, można skorzystać również z wersji elektronicznej: audiobooków i e-booków, a także można do niej też dotrzeć w otwartym dostępie na portalu internetowym wolnelektury.pl. W 1997 roku powstał spektakl telewizyjny w reżyserii Julii Wernio na podstawie tej powieści.

² Odnosząc się do udziału dzieci w procesie powstawania Korczakowskich powieści, Jolanta Ługowska pisze o poddawaniu tekstu „receptji addytywnej” (Ługowska 2013: 139), a Bartnicka używa ogólnego określenia: „eksperymenty warsztatowe” (Bartnicka 1998: 418).

i zdarzenia są uwidocznione w formie obrazów, uzupełnionych mową wewnętrzną bohatera, a swoim zagęszczeniem stwarzających wrażenie jednoczesności (Sobolewska 1992: 100–126). Całości dopełnia posługiwanie się językiem opartym na regułach narracji dziecięcej, połączonym z zasadami mowy potocznej, „mówionej” (Gąsiorek 1997: 107–121).

Partycypacja dziecięca w procesie powstawania *Kajtusia Czarodzieja*

Jak wiadomo, w całej swojej działalności wychowawczej Korczak promował uznanie prawa dziecka do wyrażania własnych poglądów i bycia wysłuchanym, co zostało zawarte w Konwencji o prawach dziecka, uchwalonej w 1989 roku. To paradygmatyczne przesunięcie promujące obraz dziecka jako aktywnego aktora społecznego jest współcześnie rozwijane w ramach tzw. *children studies* – interdyscyplinarnych studiów kulturowych. W zakresie tworzenia dzieła literackiego poczynania Korczaka mogą być dla tych studiów niedoścignionym przykładem respektowania dziecięcego bycia ekspertem w obszarze własnych doświadczeń i dzielenia się swoją wiedzą. Korczak bowiem zapraszał młodych odbiorców do czynnego udziału w procesie twórczym dotyczącym utworów dla nich przeznaczonych. Badanie przez pisarza dziecięcego odbioru własnych tekstów i wprowadzanie do nich zmian pod wpływem uwag słuchaczy to z pewnością pionierskie zabiegi literackie. Szczególnie fascynujące jest dokumentowanie i ujawnianie korekt w zapisie powieści dokonanych zgodnie z dziecięcymi sugestiami, co bezpośrednio potwierdza równoprawny z autorem status dzieci jako współtwórców dzieła.

Na podstawie pracy nad powieścią *Kajtuś Czarodziej* można stwierdzić, że Korczakowskie partycypacyjne eksperymenty warsztatowe przebiegały w trzech kierunkach: pisanie na zamówienie dzieci, zamieszczanie dziecięcych pomysłów w swoich książkach oraz wprowadzanie zmian w utworach pod wpływem krytyki dziecięcej.

Korczak informował swoich wychowanków, że pisze dla nich książki, czytał je we fragmentach i wysłuchiwał zamówień dotyczących dalszego ciągu fabuły. Jak zauważa Joanna Olczak-Ronikier: „Stosował się do próśb: »Niech pan napisze o ludożercach, o czarach, o dzikich zwierzętach, o podróżach, o Murzynach, o Chińczykach«. Często wynikały z tego denerwujące dłużyzny” (Olczak-Ronikier 2011: 241). Z takimi właśnie dłużyznami mamy do czynienia w powieści o Kajtusiu.

Korczak odwoływał się też bezpośrednio do prac dzieci i ich pomysłów na różne przygody niewidzialnego chłopca. Wątek fabuły dostarczyli mu chłopcy ze szkoły dla uczniów wyrzuconych ze szkół powszechnych w Warszawie. Poproszono ich, by opisali swoje przygody jako niewidzialni bohaterowie. Prace te Korczak czytał i pewne pomysły wykorzystał w swoim utworze. Jak podaje Bartnicka: „Wszystkie późniejsze przygody Kajtusia jako człowieka niewidzialnego, zarówno psoty, jak i dobre uczynki, są wymienione przez tych ankietowanych chłopców” (Bartnicka 1998: 417).

Najciekawsze z eksperymentów Korczaka dotyczyły zmian wprowadzanych w powieści *Kajtuś Czarodziej* pod wpływem uwag młodych odbiorców. Pierwszym ich typem było poprawianie i przerabianie fabuły. Jak relacjonuje jeden z bursistów, Czesław Haake,

bezpośrednio po wieczornym czytaniu fragmentów powieści „rozpoczynała się dyskusja, czy to było dobre, czy też należałoby tu coś zmienić. Na ogół dzieci akceptowały wyczyny Kajtusia, lecz były także głosy krytyczne i wnioski »poprawienia« niektórych zdarzeń. Korczak czasami uzasadniał daną sytuację, że tak, a nie inaczej musi być, a czasami przyznawał rację i robił odpowiednią notatkę na kartach rękopisu” (cyt. za: Bartnicka 1998: 419). W pracy nad powieścią o Kajtusi Korczak posunął się jeszcze dalej i pod wpływem uwag i reakcji dzieci usunął niektóre fragmenty fabuły, co zostało uwidocznione na kartach powieści. W rozdziale osiemnastym (Korczak 1988: 189) o znamienym tytule: *W twierdzy wodza czarnoksiężnika – Autor tłumaczy czytelnikowi, dlaczego wykreślił wiele fragmentów z tego rozdziału*. Korczak zostawia wiele pustych, wykropkowanych miejsc i tak wyjaśnia powody luk zaistniałych w tekście:

Od autora. Zanim zacząłem pisać opowieść o Kajtusi, rozmawiałem z chłopcami o czarach, z dziewczynkami o wróżkach. Potem czytałem im różne rozdziały. (...) Kiedy przeczytałem ten osiemnasty rozdział o Kajtusi w twierdzy wodza czarnoksiężników – jeden chłopiec powiedział:

– To straszne! I przysunął się bliżej, i wziął mnie za rękę. (...)

Potem śnił mu się Kajtuś. Chłopiec bał się w nocy.

Nie mogąc zmienić, wykreśliłem to wszystko, co mu się śniło.

I znów przeczytałem.

Powiedział:

– Już teraz dobrze... (Korczak 1988: 190).

Fragment ten uwidacznia pełny proces partycypacji dzieci w powstawaniu utworu: Korczak nie tylko wsłuchiwał się w prośby dzieci, ale reagował na nie, zmieniając przebieg fabuły. Jeśli nie mógł tego zrobić, to wycinał zakwestionowane przez dzieci wątki. Jak pisze Bartnicka, najprawdopodobniej Korczak, oddając kolejny odcinek powieści do druku w „Małym Przeglądzie”, nie mógł już zmienić przewidzianej w numerze objętości tekstu i w korekcie autorskiej wykropkował to, co dzieci odrzuciły. Zastosowany zabieg utrwalił w książce (Bartnicka 1998: 420). Korczak daje tu fenomenalny przykład poszanowania głosu dzieci, których raziło okrucieństwo niektórych zaplanowanych przez Korczaka scen.

Projekt badawczy

Idąc śladem działań Korczaka, podjęłam mały projekt badawczy, którego celem było skonfrontowanie przez współczesne dzieci świata zrekonstruowanego w powieści *Kajtuś Czarodziej ze światem*, w którym wzrastają. Interesowało mnie poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o aktualność utworów Korczaka dla współczesnego młodego odbiorcy. Przyjęte problemy badawcze dotyczyły: rekonstrukcji sposobu rozumienia przez słuchaczy baśniowego kontekstu lektury; subiektywnego odbioru wybranych przestrzeni dziecięcego świata zobrazowanych w powieści (interpersonalnej – relacje rówieśnicze i z dorosłymi,

językowej) oraz dziecięcych propozycji aktualizowania powieści. Metodą gromadzenia danych były zogniskowane wywiady grupowe przeprowadzone w pięciu grupach dzieci z klas I–IV, łącznie 68 osób w 3 szkołach podstawowych i jednej świetlicy środowiskowej w środowisku wielkomiejskim. Procedurę badań poprzedzono uzyskaniem zgody dyrekcji szkół, nauczycieli oraz rodziców dzieci na ich przeprowadzenie, poinformowaniem dzieci o celu badań i zachowaniu anonimowości rozmówców. Sesje spotkań z dziećmi rozpoczynały się od czytania przeze mnie wybranych fragmentów lektury (ok. 0,5 godziny), następnie nagrywałam rozmowy z dziećmi na temat wysłuchanej treści (również ok. 0,5 godziny). Uzyskane dane w postaci tekstu poddałam analizie jakościowej (Rubacha 2008: 259–303).

Rekonstrukcja rozumienia baśniowego kontekstu lektury przez uczestników badań

Z pedagogicznego punktu widzenia interesujące jest: jak współczesne dzieci postrzegają baśniową fabułę powieści Korczaka, czym są dla nich przedstawione na kartach utworu czary. W toku analizy zgromadzonych wypowiedzi dzieci wyłoniły się następujące kategorie rozumienia czarodziejskich sztuczek Kajtusia:

- ubarwienie i dynamizowanie codzienności;
- destabilizacja świata.

To pierwsze odczytanie pojawiało się głównie w wypowiedziach młodszych dzieci. Przemawiała do nich pierwsza warstwa tekstu, dzieci przejawiały rozbawienie, słuchając kolejnych przygód Kajtusia i jego pomysłów na dalsze czary:

On sobie czarował, żeby było śmiesznie (chł. 7 l.).

Ja lubię, jak jest dużo przygód i się dużo dzieje, i to jest fajne (chł. 7 l.).

Fajne przygody były śmieszne, jak psy i koty się napadały, i ten most mi się podobał (chł. 7 l.).

Śmieszne było, że Kajtuś im podmienił, że zamiast kredy było mydło (dz. 7 l.).

Podobało mi się, że żaba była zamiast śniadania (chł. 8 l.).

Podobały mi się czary z muchami (chł. 7 l.).

Śmieszyło mnie, że mały Kajtuś wygrał z wielkim Murzynem, to było dziwne: wielki a mały... (chł. 8 l.).

Dzieciom podobało się nadawanie codziennym wydarzeniom dynamizmu oraz nagłe zwroty akcji. Mówiły na przykład:

Z mostem mi się podobał czar, z mostem mi się podobał, mimo... bo ja lubię, jak jest akcja jakaś (dz. 10 l.).

Podobało mi się z tymi sklepami, jak wszystko zniszczył (chł. 7 l.).

Kategorii rozumienia czarów jako ubarwiania codzienności przeciwna była druga kategoria, która wyłoniła się z dziecięcych tekstów. Części słuchaczy nie odpowiadała

czarodziejska interwencja w realny świat, która zaburzała jego ład i ustalone reguły. W tym rozumieniu czary oznaczały destabilizację powszedniego porządku, na co dzieci nie wyrażały zgody:

I to było niemądre naprawdę, że on poprzyczepiał tych ludzi do sufitu za włosy, bo ich by to ciągnęło i by ich bolało... (dz. 7 l.).

W ogóle niebezpieczne były te czary i głupie (dz. 7 l.).

Ale zrobił bałagan, to mnie chyba nie śmieszy... (dz. 8 l.).

I na koniec myślę, że odmienili te psy i wszystko wróciło do normy, że Kajtek miał dosyć tych przygód (chł. 8 l.).

Z tymi sklepami było głupie, bo była potem taka awantura i nikt nie wiedział, co gdzie jest (dz. 9 l.).

W kwestii stosunku do głównego bohatera powieści młodzi odbiorcy, z którymi rozmawiałam, wyrażali się ambiwalentnie. Rozśmieszały ich Kajtusiowe czary, ale dla niego samego nie odczuwały akceptacji. Dzieci odczytywały niektóre działania bohatera jako wyraz głupoty i braku dojrzałości w kontaktach z innymi. Nie chciałyby być takim chłopcem i tak się zachowywać. Być może z tego powodu postać Kajtusiowego sobowtóra zupełnie ich nie zainteresowała. Zatem można powiedzieć, że również współcześnie powieść Korczaka ma edukacyjne działanie – autor bowiem celowo kompromituje Kajtusia jako czarodzieja naprawiającego świat (por. Bartnicka 1998: 425). Oto przykłady wypowiedzi dzieci:

To było głupie z tym skoczeniem na tramwaj, no bo to było takie infantylne i niebezpieczne (dz. 8 l.).

Żeby wszystko było takie, jak on chce (dz. 7 l.).

Dużo osób by go wzięło za chorego, innego albo kogoś z problemami (chł. 11 l.).

Mu się nudziło, i nie chciał w przyszłości zostać takim kimś, że ma jakiś normalny zawód, tylko kimś, kto ma trochę inny zawód, chciał się tak wyróżniać (dz. 9 l.).

Kajtuś był zły, bo robił dobrze dla uczniów, ale źle dla nauczycieli. Był niegrzeczny (dz. 7 l.).

Sz szczególnie starsze dzieci, co jest oczywiście związane z rozwojem rozumowania moralnego, prezentowały wyostrzony krytycyzm w stosunku do głównego bohatera. Ich uwagi były bardzo wyważone i przemyślane, na przykład:

Według mnie głupie było to z tymi psami i kotami, że one tak przybiegły i walczyły i że zmienił ich kolor, no bo jakby zwierzęta..., i dla mnie to było takie dziwne i nieprzyjemne (dz. 10 l.).

W rozumieniu dzieci relacje rówieśnicze ukazane w powieści były wadliwe, do czego przyczyniał się sam Kajtuś. Jedno z badanych dzieci stwierdziło:

Powinien inaczej czarować, żeby wiedzieli wszystko w szkole, na lekcjach, to by miał przyjaciół (dz. 7 l.).

Również relacje z dorosłymi były utożsamiane ze źródłem cierpień młodego pokolenia. Dzieci krytykowały stosunek starszych do dzieci, a więzi z rodzicami oceniały jako mniej serdeczne, niż dzieje się to współcześnie:

Dorośli byli źli, bo go nie wpuścili do restauracji (dz. 7 l.).

Rodzice teraz bardziej kochają swoje dzieci, kiedyś tego nie okazywali, a teraz bardziej to okazują (dz. 10 l.).

Dorośli byli źli w tej książce (chł. 7 l.).

Kiedyś dorośli, jak byli źli na dzieci, to nie rozmawiali z nimi, ale dawali im lanie. Teraz rozmawiają (dz. 8 l.).

Przedstawione wypowiedzi wskazują na refleksyjność dzieci i mogłyby stanowić znakomite wprowadzenie do inspirujących rozwojowo dyskusji. Świadczy to o tym, że powieść Korczaka do dziś zachowała swoją wychowawczą moc i ożywczy potencjał.

Dziecięce sugestie odnośnie do lektury

Jakie inne czary współczesne dzieci podpowiedziałyby Korczakowi, by zamieścił je w swojej książce? W kontekście postaci Kajtusia oraz fabuły utworu większość dziecięcych propozycji miała wyraźnie mimetyczny charakter. Dzieci sugerowały, by tak jak w powieści skrócić pobyt w szkole, by Kajtuś zamienił w żabę spotkanego łobuza, drzewo zamienił w psa czy przeniósł się w inne zaczarowane miejsca i kraje. Oto przykłady dziecięcych pomysłów:

Żeby w szkole była tylko jedna lekcja i bym się bawił potem na podwórku (chł. 8 l.).

Kajtek odlatuje w kosmos na inną planetę, na przykład na Merkury i Wenus (chł. 7 l.).

Przemienił Wisłę w kwadrat i wyczarował sklep w środku (dz. 7 l.).

Dzieci chciały interweniować w akcję powieści i zmieniać jej przebieg. Szczególnie zależało im na tym, by Kajtuś ponaprawiał szkody, które wyrządził, czy ratował świat przed katastrofami różnych rozmiarów. Ostatecznie też pragnęły ocalić samego Kajtusia przed mocami złego czarnoksiężnika, co obrazuje ostatnia z przytoczonych wypowiedzi:

Kajtek jest w Anglii i idzie koło Big Benu i ciężarówka ma się zderzyć z samochodem, a on ją ratuje (chł. 7 l.).

Żeby się przyznał, że zrobił ten czar, i przeprosił panią (dz. 7 l.).

Żeby Kajtuś miał moc teleportowania i będzie się teleportował w inne miejsce od twierdzy... (chł. 7 l.).

Dzieci zgłaszały też różne pomysły, co wyczarowałyby, gdyby same miały taką moc. Ich propozycje w przeważającej mierze miały materialny charakter, dotyczyły samych dzieci oraz ich rodzin:

Ja bym sobie pieniądze wyczarowała i bym sobie wszystko kupiła (dz. 7 l.).

Dla rodziców pieniądze bym wyczarował (chł. 10 l.).

Bym dla brata wyczarował nowy komputer – najdroższy samochód bym wyczarował, żeby jeździł (chł. 8 l.).

Gdybym czarował, miałbym najwięcej pieniędzy i bym sobie wyczarował największy dom i bym miał dom z antykami i z basenem (chł. 8 l.).

Żeby kasa spadała z nieba (dz. 7 l.).

Wiele propozycji czarowania dotyczyło codzienności szkolnej. Dzieci chciałyby przede wszystkim podnieść swoje kompetencje, by spełnić instytucjonalne oczekiwania:

Żeby wszystko umieć w szkole (dz. 7 l.).

Żebyśmy już mogła, żebyśmy umiała tak idealnie naprawę czytać (dz. 7 l.).

Podsumowując tę część dziecięcych wypowiedzi, gdyby – na wzór Korczaka – chcieć uwzględnić w powieści nowe wątki historii o Kajtusi, propozycje dzisiejszych uczniów nie wniosłyby oryginalnych zmian. Uwagę zwraca niepokojąco rozległy obszar dziecięcych pomysłów związanych z konsumpcją.

Aktualizacja powieści Korczaka w świetle wypowiedzi dzieci

Rozmowy z dziećmi na temat ewentualnej aktualizacji powieści również nie przyniosły znaczących innowacji. Obrazem stosunku słuchaczy do wydarzeń w książce może być następująca wypowiedź siedmioletniego chłopca:

Kajtuś nie był nowoczesny, ale to mi nie przeszkadza (chł. 7 l.).

Interesujące było interpretowanie lektury przez dzieci w kontekście współczesności. Młodzi odbiorcy przekładali wydarzenia z książki na swoje codzienne doświadczenia. Oto fragment rozmowy między chłopcami:

U1: To było głupie, że były w banku zamiast piątek owoców (chł. 7 l.).

U2: No ale czemu, u nas w Olsztynie jest Bank Żywności, no i czemu nie może tak być... (chł. 9 l.).

Wypowiedzi dzieci były też świadectwem ich funkcjonowania w cyfrowym świecie. Oto przykładowy komentarz odnoszący się do ilustracji czaru z lusterkiem:

On siedzi w telefonie i w Instagramie komuś pisze, o, i dopóki ma szansę, to robi sobie zdjęcie [z uszami – M.N.] i wszyscy potem będą się z niego śmiać (chł. 10 l.).

Natomiast jeśli chodzi o język powieści, to z wypowiedzi wynika, że dzieci postrzegają go w trzech kategoriach:

- świadectwa minionej epoki;
- trudności do pokonania;
- bariery w odbiorze.

Zarówno w trakcie czytania, jak i po jego zakończeniu dzieci nie zadawały żadnych pytań dotyczących słownictwa powieści. Dopiero ukierunkowanie uwagi na ten aspekt lektury wywołało ich refleksję. Jednak dla młodych odbiorców „dziwne słowa” nie dyskredytowały utworu. Dzieci stwierdzały, że tak się kiedyś mówiło, a niektóre wyrazy używane są nawet dziś:

Któryś wyrazów używam jeszcze, może starsze pokolenie używa... (chł. 11 l.).

Język powieści, choć miejscami różniący się od współczesnego, stanowił dla nich niewielką trudność, którą w oczywisty sposób można pokonać, odwołując się do kontekstu:

Są dziwne słowa, ale zrozumiałe, można się domyślić, niektóre słowa były trudne, teraz się tak nie mówi, ale wiadomo, o co chodzi w książce (chł. 10 l.).

Słowa mi przeszkadzały, ale wiem, atrament, to tak jakby tusz, i się pióro zamacza w tym tuszu i się pisze (dz. 8 l.).

Subiekt to ja nie wiem, kto to jest... ten, kto rozdaje... (dz. 7 l.).

Tylko niektóre dzieci, szczególnie starsze, zgłaszały, że warstwa językowa utworu stanowi pewną barierę w odbiorze. Mówiły na przykład:

Książka jest pisana inaczej, trudno się czyta (dz. 10 l.).

Nie jest pisana tak do końca, tak jak prawie każda książka, tylko jest... te dialogi są bardziej wpisane w tekst i trudniej się to czyta wtedy (chł. 11 l.).

Jednak również te oceny nie rzutowały na zmniejszenie zainteresowania lekturą i zaciekawienie dalszymi losami bohatera.

Co dalej z *Kajtusem Czarodziejem*?

Jak już zaznaczyłam, powieść Korczaka, szczególnie po 2012 roku, doczekała się wielu, nierzadko bogato ilustrowanych wydań. By zachęcić do zakupu książki, hasła reklamowe wydawców często zaczynają się od stwierdzeń: „Kto z nas nie chciał być w dzieciństwie czarodziejem...” (HM 2012)³. Tymczasem przeprowadzone wywiady z dziećmi pozwalają na zakwestionowanie takich potocznych sądów. Moi rozmówcy nie chcieliby być takimi czarodziejami jak Kajtuś, ewentualnie mieli do tej kwestii ambiwalentne uczucia. Dzieci nie były zainteresowane przeplataniem realnego życia czarami, a nadnaturalne

³ Na przykład artykuły: *Kajtuś Czarodziej – Janusz Korczak* (HM 2012); *Janusz Korczak, „Kajtuś czarodziej”* (Szura 2019) i inne.

interwencji Kajtusia w codzienność je drażniły. Chciałyby, by cały świat przedstawiony w powieści był magiczny i nie przeplatał się ze zwykłymi sprawami, co doskonale obrazuje następująca wypowiedź chłopca:

Harry Potter był fajniejszy, bo była walka magią, tam wszyscy byli zaczarowani, cały świat (chł. 8 l.).

W tym miejscu pojawia się ważne pedagogicznie pytanie, dlaczego dzieci wolą inną magię od tej przedstawionej w powieści Korczaka. Być może nie chcą ponosić odpowiedzialności za swoje działania i dążąc do unikania trudów codzienności, szukają wytchnienia w zaczarowanym świecie? Wydaje się, że warto byłoby jeszcze zapytać o to dzieci. Tymczasem już to, co wyraziły podczas rozmów po odczytaniu fragmentów lektury Korczaka, może wzbogacić wiedzę pedagogów o współczesnych dzieciach. Jawią się one jako krytyczni i refleksyjni odbiorcy utworów literackich, są otwarte na dialog z tekstem – nawet pisany językiem, którego na co dzień nie używają. Rozmowy pokazują też dzieci w społecznych rolach, odsłaniają ich nazbyt konsumpcyjne pragnienia, jednocześnie ujawniają lęki dziecięcego świata skoncentrowanego na spełnianiu oczekiwań dorosłych wyrażonych w szkolnych wymaganiach. To ważne sygnały dla pedagogicznych relacji nauczycieli z uczniami.

Na zakończenie warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną kwestię. Otóż dla analizowanych wypowiedzi symptomatyczne jest to, że mimo wygłaszania krytycznych uwag pod adresem głównego bohatera czy samej fabuły wszystkie dzieci były zainteresowane poznaniem kolejnych przygód małego czarodzieja i chciały się dowiedzieć, jakie było ich zakończenie. Pozostaje to w sprzeczności z nauczycielską oceną możliwości percepcji utworu przez uczniów. W notach terenowych, które prowadziłam w związku z badaniami, niejednokrotnie zapisywałam wątpliwości nauczycieli, które wyrażali przed badaniem, stwierdzając:

- może być za trudne dla moich dzieci;
- za dużo się dzieje;
- dzieci nie wytrzymają długiego czytania.

Z not terenowych wynika też, że nauczyciele nie znają tej powieści Korczaka i z góry przesądają, że jej język będzie dla dzieci niezrozumiały. Być może powodem jest to, że *Kajtuś Czarodziej* już od 20 lat nie widnieje w wykazie lektur szkolnych, nie jest nawet lekturą uzupełniającą⁴. Tymczasem wywiady fokusowe pokazały, że dzieci byłyby potencjalnie zainteresowane tym utworem. Baśniowy kontekst lektury jest przez nie odczytywany wielowątkowo i filtrowany przez codzienne doświadczenia, co daje asumpt do

⁴ W latach 80. i 90. ubiegłego wieku *Kajtuś Czarodziej* był w wykazie lektur uzupełniających dla klasy V. W wykazie tym zamieszczono też inne utwory Korczaka: *Król Maciuś Pierwszy* jako lekturę uzupełniającą dla klasy IV oraz *Józki, Jaśki, Franki* jako lekturę obowiązkową dla tej klasy. W nowej Podstawie programowej z 2017 roku *Kajtuś Czarodziej* już się nie pojawia, choć do kanonu wrócił *Król Maciuś Pierwszy* jako lektura uzupełniająca dla klas IV–VI.

poszukiwania nowych znaczeń przedstawionych sytuacji i zdarzeń. W Polsce powojennej Janusz Korczak był popularyzowany głównie jako pisarz dziecięcy (Rogoż 2013: 51). Współcześnie punkt ciężkości zainteresowań pedagogów dorobkiem Korczaka przesunął się w stronę nowych odczytań jego myśli i działalności jako wychowawcy. Korczak nawoływał do wsłuchiwania się w głosy dzieci, by lepiej zrozumieć ich świat – nadal jest to aktualne wyzwanie dla wszystkich współczesnych dorosłych. W tym kontekście warto pamiętać także o tym, by umożliwiać dzieciom wsłuchiwanie się w głos Korczaka, aby mogły lepiej rozumieć siebie i bardziej świadomie budować swoje życie.

Literatura

- Bartnicka J. (1998), *Kajtuś Czarodziej. Geneza utworu*. W: H. Kirchner, A. Lewin, A. Wołoszyn, M. Ciesielska (red.), *Janusz Korczak. Dzieła*. T. 12. Warszawa, Oficyna Wydawnicza „Latona”.
- Janiak A. (2015), *Wychowanie dziecka w pedagogii Janusza Korczaka*. Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL.
- Gąsiorek K. (1997), *Od słowa do tekstu. O języku i stylach Korczaka*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Jędrzych K. (2014), *Lektury w programach dla szkoły podstawowej z lat 1949–1989*. W: K. Heskakwaśniewicz, K. Tałuc (red.), *Literatura dla dzieci młodzieży*. T. 4. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- HM (2012), *Kajtuś Czarodziej – Janusz Korczak*. <https://kultura.onet.pl/wiadomosci/kajtus-czarodziej-janusz-korczak/31zls2e>, 14.02.2019.
- Kirchner H. (1997), *Korczak – pisarz*. W: H. Kirchner (red.), *Janusz Korczak. Pisarz – wychowawca – myśliciel*. Warszawa, Instytut Badań Literackich PAN.
- Kirchner H. (1998), *Miejsce Korczaka w literaturze*. W: H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn (red.), *Janusz Korczak. Życie i dzieło*. Warszawa, WSiP.
- Korczak J. (1988), *Kajtuś Czarodziej*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Lewin A. (1999), *Korczak znany i nieznan*. Warszawa, WSP ZNP.
- Ługowska J. (2013), *Figury dziecka w twórczości Janusza Korczaka*. W: A.M. Czernow (red.), *Janusz Korczak. Pisarz*. Warszawa, SBP.
- Olczak-Ronikier J. (2011), *Korczak. Próba biografii*. Warszawa, Wydawnictwo W.A.B.
- Rogoż M. (2013), *Książki Janusza Korczaka na polskim rynku wydawniczym*. „Toruńskie Studia Bibliologiczne”, 1(10).
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa, WaiP.
- Sobolewska A. (1992), *Od magii do mistyki. Powieści inicjacyjne Janusza Korczaka*. W: A. Sobolewska, *Mistyka dnia powszedniego*. Warszawa, OPEN.
- Szura L. (2019), *Janusz Korczak, „Kajtuś czarodziej”*. <https://culture.pl/pl/dzieło/janusz-korczak-kajtus-czarodziej>, 14.02.2019.

Jolanta Kruk

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.46.06>

ORCID: 0000-0001-9599-0446

Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku

jkruk@wsb.gda.pl

Mariola Pałka-Pilecka

ORCID: 0000-0002-9662-4410

Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku

mpalka@wsb.gda.pl

Problematyka relacji osobowych w ujęciu Janusza Korczaka w odniesieniu do wychowawców i nauczycieli. Rekonstrukcja teoretyczno-empiryczna

Summary

Pupil and teacher personal relationships in Janusz Korczak's view.

The theoretical and empirical reconstruction

Janusz Korczak's works and pedagogical activities can be perceived on different levels. This text is a proposal of the analysis of Korczak's achievements in the context of building personal relationships in the process of educating with respect to alumni and teachers-educators. In Conclusions the created reconstruction of the way Janusz Korczak understood mutual relations was interpreted in the context of the idea of dialogical personalism. It is a theoretical and empirical article based on Korczak's works, the materials collected during a visit to Korczakianum. The method applied in this reconstruction was the fusion of the analysis of selected works and the open interview with the managers of this research lab¹.

Keywords: Janusz Korczak, educator/teacher, alumnus/pupil, relation, dialogical personalism

Słowa kluczowe: Janusz Korczak, wychowawca/nauczyciel, wychowanek/uczeń, relacja, personalizm dialogiczny

Wprowadzenie

Janusz Korczak jako praktyk, a zarazem teoretyk poruszał te zagadnienia, które w swojej działalności wychowawczej uważał za szczególnie ważne z perspektywy niekwestionowanego podmiotu wychowania, jakim jest dziecko. Każdy swój wykład, odczyt czy publikację opierał na przykładach czerpanych z praktyki, wydobywał z nich szczegóły, aby

¹ The interview with Marta Ciesielska, the principal of Korczakianum, and Anna Czernow was conducted on 25th of March 2019. Korczakianum is a division of the Museum of Warsaw.

następnie wyprowadzić z nich to, co istotne. Uczył nauczycieli, jak poznawać dziecko oraz jak poznawać samego siebie, aby budować wzajemne relacje, przy czym podkreślał, że są to relacje równe pod względem osobowym. W artykule zastanawiamy się, na czym polegał fenomen sukcesu wychowawczego Korczaka, a zwłaszcza – w jaki sposób kształtowały się jego więzi z wychowawcami. Korczak był nie tylko towarzyszem dziecięcego losu, ale też wnikliwym nauczycielem dorosłych – właśnie ta relacja jest przedmiotem niniejszej refleksji².

Nota metodologiczna

Analizowany materiał badawczy stanowią głównie wybrane fragmenty tekstów Janusza Korczaka oraz zapisanych wypowiedzi osób go znających, opisujące go od strony jego praktyki nauczycielskiej, oraz materiał zdjęciowy zebrany przez autorki w trakcie wizyty w Korczakianum. Ponadto analizie poddano dane uzyskane z wywiadu otwartego przeprowadzonego w Korczakianum z Martą Ciesielską oraz Anną Czernow. Korczakianum jest obecnie częścią Muzeum Warszawy; mieści się w przekształconym niegdysiejszym Domu Sierot przeznaczonym dla dzieci potrzebujących opieki, zbudowanym w 1912 roku przez Towarzystwo „Pomoc dla Sierot”. Jego modernistyczny kształt w zasadzie sprzyjał założonym funkcjom, jednak – jak mówi Marta Ciesielska – „Korczak kilka lat później, tuż po wojnie, pisał, że teraz, gdyby znów budował taki dom, to wyglądałby on zupełnie inaczej; nie te wielkie otwarte sypialnie, lecz pokoje hotelowe. W 1928 roku już inaczej zbudowano dom na Bielanach [Nasz Dom], inaczej rozplanowany, bardziej funkcjonalny” (Wywiad – Ciesielska: 1,28’).

Przeprowadzony w tym historycznym budynku z zachowanymi pomieszczeniami dawnego Domu Sierot wywiad stał się poruszającym doświadczeniem poczucia uczestnictwa w życiu dawnych jego mieszkańców³. Współczesne funkcjonowanie obiektu, w którym siedzibę mają dwie niezależne placówki o różnym kształcie i wewnętrznej organizacji, odbiega od pierwowzoru. Nadal jednak stanowi niezwykle projekt łączący cechy użytkowe (jako główny użytkownik znajduje się tu Zespół do Obsługi Placówek Opiekuńczo-Wychowawczych nr 2 z wchodzącym w jego skład Domem Dziecka nr 2 im. Janusza Korczaka) oraz ekspozycyjno-dokumentacyjne i naukowo-wydawnicze. Obecnie Korczakianum działa jako ośrodek archiwalny, informacyjno-konsultacyjny i badawczy zajmujący się spuścizną Korczakowską, prezentowaną także w postaci stałej symbolicznej wystawy.

Od chwili wejścia do Korczakianum zwiedzający ma poczucie przebywania w przestrzeni przygotowanej do ekspozycji dokumentacji poświęconej Korczakowi. Znajdujące się w przestrzeni ekspozycyjnej (centralna sala budynku) obiekty to głównie zapisy wspomnień, reprodukcje fragmentów dokumentów i planów, mapy oraz inne teksty

² Korczak jako wykładowca nie jest dobrze znany odbiorcom jego dzieł. Z tego powodu podjęliśmy się analizy jego relacji z dorosłymi uczącymi się – z przyszłymi wychowawcami.

³ Warto nadmienić, że do tej pory dawny Dom Sierot, mieszczący się obecnie przy ul. Jaktorowskiej (dawna ul. Krochmalna 92), nie został wpisany do rejestru historycznego dziedzictwa narodowego.

i powiększenia zdjęć. W zasadzie nie ma tu żadnych przedmiotów związanych z mieszkańcami Domu Sierot, ponieważ nieliczne zachowane oryginalne pamiątki to zdjęcia i książki (przechowywane w pracowniach). Zwiedzanie Korczakianum pobudza do refleksji o tym miejscu, skłania do odkrywania myśli towarzyszących dawnym uczestnikom życia domu przy Krochmalnej: dzieci, wychowawców, Stefani Wilczyńskiej i Janusza Korczaka. Jak Stary Doktor sam mówił: „Dom Sierot nie był, nie jest i nigdy nie będzie domem Korczaka” (Wywiad – Ciesielska: 28,59’).



Fot. 1. Korczakianum (dawny Dom Sierot), od lewej stoją: Anna Czernow, Marta Ciesielska, Mariola Pałka-Pilecka

Źródło: Fotografia zamieszczona dzięki uprzejmości pani Marty Ciesielskiej.

Naszym zadaniem było znalezienie w wybranych tekstach, wspomnieniach i wypowiedziach wątków obrazujących sposób bycia zamieszkujących tam osób i wzajemnego tworzenia więzi. Aby pogłębić możliwe odpowiedzi, w pierwszym etapie zrekonstruowaliśmy warstwę formalną dotyczącą działalności publikacyjnej i wykładowczej Korczaka, następnie dokonaliśmy przeglądu jego tekstów w konfrontacji z wybranymi tekstami innych pedagogów, szczególnie Marii Grzegorzewskiej. Ten wątek dotyczy też poglądów Korczaka na pracę z przyszłymi pedagogami. W dalszej części próbujemy dokonać pewnych syntez, ukazujących istotę myśli Korczakowskiej w wymiarze ogólnoludzkim. W tym celu nawiązujemy do nurtu filozofii personalistycznej i dialogicznej, traktując je jako możliwy trop interpretacyjny. Wywiad otwarty stanowi w tym kontekście pewien stabilizator zbyt daleko idących uogólnień bądź uproszczeń. Z tej perspektywy uznajemy, że: „Ludzie, jako podmioty działania, nie są zwykłymi nosicielami struktur, lecz aktywnymi

twórcami tego, co społeczne, są więc depozytariuszami istotnej wiedzy, którą można ująć tylko od wewnątrz” (Kaufmann 2010: 37, 38).

Wykłady, odczyty i publikacje Korczaka dla nauczycieli

Wykłady dla nauczycieli oraz publicystyka pedagogiczna Korczaka były ściśle powiązane z jego działaniem. W latach międzywojennych, od 1922 roku, wykladał w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej (PIPS) oraz w Państwowym Instytucie Nauczycielskim (PIN) – uczelniach zajmujących się kształceniem nauczycieli, założonych i kierowanych przez Marię Grzegorzewską. Spis tematów zajęć, które Korczak prowadził w PIPS, obejmuje zagadnienia interesujące z punktu widzenia tematu niniejszego artykułu, m.in. *Nauczyciel a wychowawca, Wady i zalety wychowawcy, Poznanie dzieci i dziecka* (Korczak 1928/1929: 157–158). Od 1925 roku do końca lat dwudziestych Korczak wykładał przedmiot: Prawa dziecka jako jednostki na kursach dokształcających dla wychowawców zakładów opiekuńczo-wychowawczych, które były organizowane przez Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej (Babicki 1928: 314). W latach dwudziestych prowadził też zajęcia z psychologii w szkole pielęgniarskiej Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, kierowanej przez Annę Braude-Hellerową, oraz na seminariach nauczycielskich, m.in. w Prywatnym Seminarium Ochroniarskim. Od 1927 roku prowadził też wykłady z przedmiotu Społeczeństwo dziecięce w Studium Pracy Społeczno-Oświatowej, zorganizowanym przez Helenę Radlińską w Wolnej Wszechnicy Polskiej (Kirchner (red.) 2017: 360). Korczak uczestniczył również w różnych inicjatywach, na których wygłaszał referaty i odczyty, np. cykl odczytów pt. *Dziecko krzywdzone* zorganizowanych przez Polski Komitet Pomocy Dzieciom (Kirchner (red.) 2017: 368, 373).

Wiedzę na temat wykładów Korczaka można uzyskać z protokołów i sprawozdań, ze wspomnień studentów – słuchaczy czy innych pedagogów, szczególnie Marii Grzegorzewskiej, ale przede wszystkim z publikacji artykułów w czasopismach specjalistycznych oraz z napisanych przez Korczaka książek skierowanych do rodziców i wychowawców – nauczycieli.

O Korczaku są takie wspaniałe wspomnienia jako o nauczycielu – wykładowcy, wykladał przecież w różnych instytucjach kształcenia czy doskonalenia nauczycieli i te relacje są takie, że choć był przecież znanym autorytetem, publiczną osobą itd., to nie dominował – że ludzie się przy nim czuli bardzo „pobudzeni”, otwarci, bezpieczni – to jest właśnie budowanie bezpiecznej przestrzeni mentalnej, że możesz wypowiedzieć się swobodnie, bo nikt/nic cię nie ośmieszy... To nie tylko dotyczy relacji z dzieckiem, to dotyczy też relacji „dorosły–dorosły” (Wywiad – Ciesielska: 60’).

Czasopiśmiennictwo pedagogiczne z okresu międzywojennego rozwijało się równoległe z systemem kształcenia nauczycieli i wychowawców w powstających licznie od 1919 roku seminariach nauczycielskich, a następnie liceach pedagogicznych oraz w różnych instytucjach służących doskonaleniu zawodowemu nauczycieli czynnych (Dereń 2011). Periodyki pedagogiczne stanowiły płaszczyznę komunikowania się osób naukowo

i praktycznie zaangażowanych w myśl pedagogiczną, dając możliwość powstawania różnych środowisk edukacyjnych. „Szeroką działalność wydawniczą rozwijał Związek Nauczycielstwa Polskiego⁴, który w różnych okresach wydawał 80 czasopism” (Jarowiecki 1983: 89), w tym w ramach Sekcji Szkolnictwa Specjalnego czy Sekcji Wychowawczyń Przedszkoli. Korczak opublikował najwięcej artykułów, bo aż 20 tekstów w latach 1925–1939 w kwartalniku „Szkoła Specjalna”, najpewniej ze względu na długoletnią współpracę z Marią Grzegorzewską i wykłady prowadzone w PIPS (tam też mieściła się redakcja pisma). Poza tym publikował również w takich pismach, jak „Wychowanie Przedszkolne”, „Przedszkole”, „Wychowawca”, „Głos Nauczycielski”, „Praca Szkolna”, „Dos Kind” i inne (Kirchner (red.) 2017: 369, 378–381). Doświadczeniem pedagogicznym i lekarskim dzielił się też w publikacjach zamieszczanych w czasopismach: „Opieka nad Dzieckiem”, „Życie Dziecka”, „Dziecko i Matka”. Umieścił także recenzję, która dotyczyła wyboru pism Stefana Żeromskiego obrazujących konieczność poprawy losu dziecka i roli wychowawców w tym zakresie w miesięczniku „Książka”, poświęconym krytyce i bibliografii (Kirchner (red.) 2017: 362).

Już w zarysie wspomnianych periodyków widoczne jest połączenie praktyczno-teoretycznego doświadczenia autora publikacji. Sam Korczak w jednym z artykułów zawarł często cytowane słowa: „Dzięki teorii wiem, dzięki praktyce czuję” (Korczak 1924/1925: 87). Równolegle w swojej działalności naukowej apelował, aby autorytety naukowe uznawały ważne przesłanie praktyki pedagogicznej, ponieważ on w swoim doświadczeniu jako wieloletni wychowawca w ten sposób doszedł do prawd zawartych w teoretycznych opracowaniach. Uznawał też za konieczność w regule akademickiej takie działania jak: „rozważania zadań praktycznych (...), przymus pisania, podatek doświadczenia” (Korczak 1926/1927: 138). W swojej wrażliwości jako człowiek, jako pedagog i lekarz odkrywał to, co dotyczyło dzieci, a wobec czego nie chciał pozostać obojętny.

Działalność Korczaka jest opisywana głównie jako „wychowawcy dzieci”, natomiast w mniejszym stopniu postrzega się go jako „wychowawcę wychowawców” (Kirchner (red.) 2017: 367) czy „nauczyciela nauczycieli” (Frączek 2013: 311), a przecież prowadził „rozważania o tym, kim jest i kim bywa wychowawca i czym może być dla niego teoria pedagogiczna, czego i jak uczy praktyka, jak można i trzeba uczyć się także od dzieci” (Kirchner (red.) 2017: 367–368). Odwołując się do praktyki wychowawczej, stawiał więc pytanie o naturę relacji pomiędzy nauczycielem/wychowawcą a uczniem/wychowankiem. W swoim przekazie do wychowawców zwraca uwagę na elementy zagrażające zbudowaniu głębokiej relacji osobowej lub wręcz ją uniemożliwiające. Za istotne uważał uznanie przez wychowawcę jego odpowiedzialności za jakość budowanej relacji z uczniem, bo to wychowawca – według Korczaka – „ma obowiązek być umiętnym organizatorem warunków, w których dziecko w pełni swych praw może swobodnie się rozwijać” (Korczak 2017: 313). Z jednej strony relacji osobowej pomiędzy wychowawcą a wychowankiem stoi więc dziecko, którego wartość osobowa domaga się respektowania, a z drugiej – jest

⁴ Związek Nauczycielstwa Polskiego przechodził różne zmiany, w tym także dotyczące nazwy. Do 1930 roku funkcjonował jako Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.

wychowawca, którego zadaniem jest dbałość o jej jakość w każdej sytuacji edukacyjnej z każdym indywidualnym wychowankiem. Stąd wynikają dla wychowawcy zadania wobec wychowanka oraz wobec samego siebie (zob. Łobocki 1997: 239). W niniejszym artykule staramy się dokonać rekonstrukcji Korczakowskich zasad budowania relacji w stosunku do dorosłych.

Relacje i więzi z wychowawcami

Kształtowaniu się poglądów na tworzenie relacji z wychowankami towarzyszyło kryształizowanie się podejścia Korczaka do kształcenia studentów pedagogiki i nauczycieli – przyszłych wychowawców. Na tej płaszczyźnie jego dokonania zasługują również na szczególną uwagę, ponieważ łączył wiedzę teoretyczną ze wskazaniem i obserwacjami praktycznymi oraz jako człowiek – wychowawca – wykładowca – lekarz był „człowiekiem prawdy i głębokiego poczucia odpowiedzialności” (Grzegorzewska 1958: 58). W opinii Grzegorzewskiej:

Wykłady Korczaka to nie teoretyzowanie, nie gotowe formuły, nie rozważania płynące z wiedzy książkowej – to mówił mądry wychowawca o uczeniu się na błędach i powodzeniach, o poznawaniu życia w jego normalnym rozwoju, w codziennej, ustawicznej pracy, to jego ciągle poszukiwania, dochodzenia, badania w przeżywaniu z dziećmi ich zajęć, trosk, radości, rozczarowań i zachwyty. Zjawiały się na wykładach tych jak gdyby wizje żywych dzieci i współżyjącego z nimi badacza – wychowawcy... (Grzegorzewska 1958: 56–57).

To, w jaki sposób Korczak prowadził wykłady, ich treść i forma przekazu oraz sama istota spotkania ze studentami pedagogiki i nauczycielami – wszystko to razem stanowiło naukę budowania relacji osobowej pedagoga z dzieckiem.

Istotną cechą u Korczaka była spójność prezentowanych koncepcji i poglądów z osobistą postawą, dzięki czemu każde spotkanie z nim było ważne dla słuchaczy, a jego przekaz odbierany jako autentyczny:

Nie powinno być rozdzwienku między słowami a czynami wychowawcy (Korczak 1938: 286).

Był swojego rodzaju artystą w nawiązywaniu kontaktu ze słuchaczami. (...) W sposób niesłychanie prosty mówi rzeczy ważne i głębokie. (...) Działał nie tylko treścią, ale i formą wypowiedzianych myśli. Formą, która działała tak sugestywnie, że ma się wrażenie obcowania z autorem i przeżywania z nim razem wszystkich poruszanych zagadnień. (...) Staje się nam od razu bliski i jemu można by właśnie wszystko bez skrupowania powiedzieć, o wszystko zapytać, o wszystko w dziedzinie wychowania się poradzić (Grzegorzewska 1958: 57–59).

Zauważano, że Korczak szukał sposobów wzbudzania potencjału osobowego u studentów i słuchaczy seminariów. Znakomitym przykładem jest wykład „Serce dziecka” wygłoszony w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej:

Wszyscy słuchacze zdziwieni tym zarządzeniem zebrali się w pracowni rentgenologicznej – mówi jedna z ówczesnych słuchaczek – Doktor przyszedł tam z jakimś chłopcem ze swojego sierocińca. Puszczono w ruch aparat, żeby zobaczyć serce dziecka – zatrwożone, szybko bijące w tej chwili serce. Chłopiec bał się – tyle obcych osób, ciemna sala, maszyna huczy. – „Tak wygląda serce dziecka w chwili, gdy wychowawca gniewa się na nie”. Nie trzeba było bliższych komentarzy – tę lekcję wszyscy pamiętają do dzisiaj (Grzegorzewska 1958: 56).

Zachęcał do poznawania siebie samego jako osoby wychowawcy, a równocześnie do łagodności wobec siebie, wobec własnych błędów oraz bardzo wysokich wymagań, refleksji i rzetelnej pracy. Za ważne uznawał zrozumienie motywów swojego zachowania, prawdę o sobie samym i pamięć o własnym dzieciństwie, co pomagało mu zrozumieć sposób odczuwania dziecka.

Takie błędy i uchybienia występują w pierwszych dniach pracy wychowawczej. To boli, ale jednocześnie uczy. Będzie jeszcze więcej błędów. To nie do uniknięcia. Dlatego jest tak ważne, aby każdy wychowawca, który przystępuje do pracy w jakimś zakładzie, jeszcze raz się zastanowił: do czego zmierza w życiu, co chce osiągnąć. Najgorsze – to niepewność i chwiejność. Każdy dzień pracy bez dokładnego planu jest przewlekłą chorobą, infekcją moralną. Tak gasną i znikają nadzieje... (Korczak 1937: 273).

Największym wrogiem wychowania jest pośpiech. Jeśli mam coś powiedzieć – lepiej później; mam czas pomyśleć, wybrać odpowiednią chwilę, a przede wszystkim sam się uspokoję (Korczak 1927: 130).

Z trzech źródeł czerpię pobłażanie, z trzech krynic – wyrozumiałość dla dziecka: Znam niedomogi warunków, własne braki. Przywołuję wspomnienia nie zawsze anielskiego dzieciństwa. Przez mgłę gęstą, sięgając w przyszłość, pytam się: – Ile goryczy wypijesz ty, jak ja piję, mój nieświadomy nieopatrzny, niedoświadczony młodszy bracie – dziecko? (Korczak 1919: 11).

Uważał za konieczny ciągły rozwój kompetencji wychowawczych, zwłaszcza wrażliwego poznawania potrzeb dziecka, do czego niezbędną jest wnikliwa obserwacja szczegółów, momentów, kontekstów, które wychowawca musi zapisywać, żeby następnie poddawać je refleksji, wnioskowaniu prowadzącym do zrozumienia i właściwego działania wobec tego konkretnego wychowanka.

Dziecko jest dla wychowawcy księgą natury: czytając dojrzewa. Nie wolno lekceważyć dziecka. Ono wie więcej o sobie, niż ja wiem o nim (Korczak 1925/1926: 101).

Dla mnie, a zapewne dla każdego wychowawcy, nie ma „dzieci”, są osobniki tak odmienne, tak krańcowo różne, tak każde inaczej i w sposób swoisty reaguje na to, co je otacza... (Korczak 1978: 348).

W internacie dla małolatów zapisywałem przy każdym posiłku: kto ile razy płakał i ile razy przez niego płakali. Nie zapomnę chwili, gdy pięcioletni Zozur – bandyciak, zerwał się z ławki, mocno objął mnie za szyję i oblewając zupą z łyżki, powiedział szczęśliwym szeptem do ucha: – „Ja dziś ani razu nie płakał i przeze mnie nikt ani razu nie płakał” (Korczak 1926: 108).

Każdy wychowawca znać winien stenografię: poznaliśmy szczerze relacje dzieci (Korczak 1935: 223).

Czym gorączka, kaszel, wymioty dla lekarza, tym uśmiech, łza, rumieniec dla wychowawcy. Nie ma objawu bez znaczenia. Trzeba notować i zastanawiać się nad wszystkim, odrzucać, co przypadkowe, łączyć, co pokrewne, szukać kierujących praw (Korczak 2017: 9).

Drogą samowychowania i samozmagań sam w sobie, młody wychowawco. Poprzez długi szereg iluminacyj, coraz wyższych szczebli – wspinasz się mozolnie ku rozumieniu mowy szeptu, uśmiechu, spojrzenia, gestu – łzy skruchy lub niemocy – dziecka występnego (Korczak 1925/1926: 102–103).

Uznawał więc siebie za człowieka/wychowawcę będącego w procesie rozwoju, a swoim doświadczeniem dzielił się z przyszlými nauczycielami:

Charakterystyczne dla narracji Korczaka w jego pismach jest to, że on często odwołuje się do nieudanych doświadczeń (...), dzieli się doświadczeniem i w bólu rodzi się prawda: i nie bój się, nie rozpaczaj, jeżeli coś nie wyjdzie, bo dobry wychowawca tym się różni od złego, że nie powieła błędów, ale to nie znaczy, że jest wolny od błędów (...) wyciągaj wnioski z doświadczeń, przepracowuj, proponuj coś innego, idź za głosem dzieci, a może one ci wskażą, co było nie tak, i buduj to krok po kroku, bo nie ma nic od razu (Wywiad – Ciesielska: 36,50').

Zacytowane poglądy znajdują kontynuację we współczesnych interpretacjach sposobu widzenia praktyki wychowania przez Korczaka:

Świetne *Momenty wychowawcze!* Myślę, że na studiach ze studentami powinno się je czytać (...). To są kapitalne obserwacje dziecka w sytuacji szkolnej, a jednocześnie samoobserwacja obserwującego. Jakieś dziecko, dziewczynka, zgłasza się – a my już wiemy, że ona nigdy nic... To pierwsze wrażenie – pisał Korczak o sobie, że przecież nie chciał tego odnotować: „przecież ja już ją znam, ja wiem, ja już mam tę etykietę w głowie, a tu nagle ta dziewczynka, beznadziejna, a zgłasza się...”. Tak sobie ułatwiamy życie, a potem narzekamy, że dzieci są nieaktywne, że nie uczestniczą... Nie dajemy przestrzeni, nie cenimy aktywności, jeżeli nie jest ona przez nas oczekiwana (Wywiad – Ciesielska: 40').

Tymczasem właśnie takie momenty mogą być punktem zwrotnym dla wychowawcy dającego dziecku szansę rozwojową:

Kto czuwając nad powierzonymi mu dziećmi, nie zdobędzie się na wysiłek krytycznego stosunku do własnej osoby, temu grozi duże niebezpieczeństwo, na które pragnę zwrócić uwagę, tym bardziej że higiena zawodowa ducha nie dość jest ogółowi znana. Wychowawca w pracy nad zrozumieniem człowieka – dziecka i społeczeństwa – gromady dzieci, dorasta do wtajemniczeń ważkich i cennych: zlekceważywszy czujność i pracę nad sobą – upada. Dziecko daje mi doświadczenie, wpływa na moje poglądy, świat moich uczuć; od dziecka otrzymuję nakazy dla siebie, żądam, oskarżam się, pobłażam lub rozgrzeszam. Dziecko poucza i wychowuje (Korczak 1925/1926: 101).

Korczak wskazuje tym samym, że człowiek jako osoba i człowiek jako student, wychowawca, nauczyciel jest potencjalnością w permanentnym rozwoju, a relacja z dzieckiem jest relacją wzajemności i nadaje dorosłemu kierunek jego wzrostu osobowego i zawodowego.

Próba podsumowania: rekonstrukcja rozumienia przez Janusza Korczaka wzajemnych relacji osobowych w kontekście myśli personalno-dialogicznej

Z działalności publicystycznej i akademickiej Janusza Korczaka można wywieść zasady, które determinowały sposób budowania przez niego relacji osobowej. Otóż po pierwsze warunkowała ją autentyczność osoby wychowawcy przez spójność jej poglądów i postaw. Godności Korczak uczył przez godne traktowanie każdego człowieka – dziecka i dorosłego. Jak wspomina go Grzegorzewska:

Korczak wyzwał prawdę już wprost obecnością swoją. Każdy w obcowaniu z nim stawał się sobą – był sobą. Tęskniło się wprost do prostoty i czystości myśli, które niosły ludziom, prócz smutku i zadumy, jego dziwnie dobre oczy. Spojrzenie to onieśmiało, zmuszało jak gdyby błyskawicznie do rachunku sumienia z sobą samym (...). Spojrzenie wnikliwe, głębokie, pełne dobroci, ale i jak gdyby sprawdzających zapytań – pełne przy tym wyrozumiałości dla błędów i małości człowieka... (...) idący w pracy swoją drogą rzetelności, prawdy i sprawiedliwości (Grzegorzewska 1958: 59).

Relacja dla Korczaka była spotkaniem z dzieckiem konkretnym, a nie abstrakcyjnym. Podkreślał, że:

Zobaczyć dziecko takim, jakim ono jest istotnie, i dziecko, i dzieci, i każde z nich. Nauczyć rodziców, wychowawców i nauczycieli patrzeć na nie z bliska swoimi oczami i widzieć je w ich różnorodności w życiu, a nie spoglądać na nie z oddali poprzez kartki teorii i widzieć jak gdyby, także różnorodne, ale papierowe szablony (Korczak 1925/1926: 54).

Sam Korczak stanowił dla swoich wychowanków i współpracowników jedność i uobecniał porządek wartości dojrzałego człowieka, z którym spotkanie miało moc budowania i podnoszenia.

Poszukując kontekstu dla myśli Korczaka, można zauważyć, że odnajdujemy go w personalistycznym i dialogicznym nurcie filozofii i pedagogiki. W myśli personalistycznej dostrzegamy afirmację przez Korczaka wartości i godności osoby i domaganie się takiego samego wrażliwego stosunku do dziecka. Z takiego stanowiska wydają się wynikać zasady, którymi się kierował w budowaniu relacji z każdym człowiekiem – z wychowankiem, współpracownikiem, przyszłym czy aktualnym pedagogiem – studentem i słuchaczem seminarium nauczycielskiego. Personalizm właśnie, mimo różnorodności odmian, w każdym z nich w centrum swojej refleksji stawia człowieka jako osobę, swoją nazwę bowiem wywodzi od tego pojęcia – łac. *persona* (do jego przedstawicieli można zaliczyć: Charles’a Renouviera, Maxa Schelera, Emmanuela Mouniera, Jacques’a Maritaina, Karola Wojtyłę) (Adamski 2005: 11). Personalistyczne ujęcie osoby podkreśla jej ontologiczną wartość (przysługującą z natury, z samego faktu bycia osobą) oraz jej dynamiczną naturę, wyposażoną w potencjalności, które aktualizują się w procesie wychowania i samowychowania. Warto tu przytoczyć zbieżne z poglądami Janusza Korczaka stanowisko Mariana Nowaka, który podkreśla wartość osoby ludzkiej, postawę szacunku wobec specyficznego misterium (tajemnicy) osoby wychowanka, stanowiącej pierwszy i podstawowy faktor (czynnik) wychowania, oraz rolę wychowawcy jako kooperatora procesu wychowania i kompetentnego reprezentanta kulturowej tradycji (Nowak 2000: 258). Respektowania tego właśnie domagał się Korczak:

Korczak (...) reagował na wszelkie takie teksty, które słyszał co i rusz. I piszą o tym jego wychowankowie, jak wychowawca powiedział dziecku: „(...) ja ci tu daję jeść, a ty jesteś nieposłuszny”. Potrafił zareagować (...): „Gdyby nie te dzieci, to wy byście nie mieli tej pracy”. Odwracał ten porządek, który (...) do dzisiaj jest aktualny (Wywiad – Czernow: 32,43’).

Wychowawca nie odpowiada przed społeczeństwem za dzieci, jak je sformatuje, ale odwrotnie – wychowawca odpowiada przed dziećmi za społeczeństwo (...). W regulaminie było napisane, że dyrektor i naczelną wychowawczyni (...) odpowiadają za przestrzeganie zasad obowiązujących w domu... (Wywiad – Ciesielska: 34,17’).

Przestrzeń relacji międzypersonalnych stała się przedmiotem zainteresowania personalizmu dialogicznego (Kowalczyk 2010: 117) jako nurtu filozoficznego i powiązanej z nią pedagogiki dialogu (reprezentowanych przez Martina Bubera, Józefa Tischnera, Tadeusza Gadacza, Janusza Tarnowskiego, Joannę Rutkowiak) (Milerski 2016: 24–26). „Współczesna dialogika bazuje na klasycznej filozofii dialogu Martina Bubera, dla którego »każde prawdziwe życie jest spotkaniem«” (Buber 1992: 45). Charakterystyczne cechy określonej przez Bubera relacji Ja–Ty, takie jak uznanie odrębności, autonomii, „inności” osoby, brak wszelkich zapośredniczeń, współobecność, wzajemność i odpowiedzialność (Buber 1992: 45–49; Kowalczyk 2010: 120–121), odnajdujemy nie tylko w żywej więzi Korczaka z wychowankami, ale też z osobami dorosłymi.

W relacjach z dziećmi/wychowankami, ze studentami i wychowawcami oraz współpracownikami w środowisku akademickim Korczak był spójnym osobowo człowiekiem: skromnym, życzliwym, odpowiedzialnym i otwartym na własny rozwój – uczył się od dzieci budowania z nimi adekwatnych relacji, a swoim doświadczeniem potrafił się również kompetentnie i rzetelnie dzielić ze współczesnymi mu i przyszłymi pedagogami.

Literatura

- Adamski F. (2005), *Wprowadzenie: personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu*. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne*. Warszawa, Wydawnictwo WAM.
- Babicki C. (1928), *Kursy dokształcające dla wychowawców zakładów opiekuńczo-wychowawczych. Uzasadnienie i program*. W: H. Kirchner (red.), *Janusz Korczak. Teoria a praktyka. Artykuły pedagogiczne (1919–1939)*. Warszawa, Wydawnictwo IBL PAN.
- Buber M. (1992), *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX.
- Dereń E. (2011), *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych (podstawowych) lata 1918–1939*. <https://sites.google.com/site/ksztalccenienuczycieli/organizacja-ksztalccenia-nauczycieli/lata-1918-1939>, 9.04.2019.
- Frączek A. (2013), *Zasługi dla pedagogiki specjalnej*. „Szkola Specjalna”, 4.
- Grzegorzewska M. (1958), *Listy do Młodego Nauczyciela. Cykl II*. Warszawa, PZWS.
- Jarowiecki J. (1983), *Bibliografia polskich czasopism pedagogicznych (do 1979)*. Stefan Możdżeń, Julia Musiał, Kielce 1981 [rec.]. „Kwartalnik Historii Prasy Polskiej”, 22(3).
- Kaufmann J.C. (2010), *Wywiad rozumiejący*. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Kirchner H. (red.) (2017), *Janusz Korczak. Teoria a praktyka. Artykuły pedagogiczne (1919–1939)*. Warszawa, Wydawnictwo IBL PAN.
- Korczak J. (1919), *Źródła wyrozumiałości*. „Głos Nauczycielski”, 8. W: H. Kirchner (red.), *Janusz Korczak. Teoria a praktyka. Artykuły pedagogiczne (1919–1939)*. Warszawa, Wydawnictwo IBL PAN.
- Korczak J. (1924/1925), *Teoria i praktyka*. „Szkola Specjalna”, 2, I–III. W: H. Kirchner (red.), *Janusz Korczak. Teoria a praktyka. Artykuły pedagogiczne (1919–1939)*. Warszawa, Wydawnictwo IBL PAN.
- Korczak J. (1925/1926), *Wychowanie wychowawcy przez dziecko*. „Szkola Specjalna”, 2, I–III. W: H. Kirchner (red.), *Janusz Korczak. Teoria a praktyka. Artykuły pedagogiczne (1919–1939)*. Warszawa, Wydawnictwo IBL PAN.
- Korczak J. (1926), *Skarga*. „Wychowanie Przedszkolne”, 6, czerwiec. W: H. Kirchner (red.), *Janusz Korczak. Teoria a praktyka. Artykuły pedagogiczne (1919–1939)*. Warszawa, Wydawnictwo IBL PAN.
- Korczak J. (1926/1927), *Kasta autorytetów*. „Szkola Specjalna”, 4, VII–IX. W: H. Kirchner (red.), *Janusz Korczak. Teoria a praktyka. Artykuły pedagogiczne (1919–1939)*. Warszawa, Wydawnictwo IBL PAN.
- Korczak J. (1927), *Dwa razy dwa – cztery (Jak wychowywać dziecko)*. „Praca Szkolna”, 4, 30 IV. W: H. Kirchner (red.), *Janusz Korczak. Teoria a praktyka. Artykuły pedagogiczne (1919–1939)*. Warszawa, Wydawnictwo IBL PAN.

- Korczak J. (1928/1929), *Zasady wychowania w internatach*. „Szkola Specjalna”, 3–4, IV–IX. W: H. Kirchner (red.), *Janusz Korczak. Teoria a praktyka. Artykuły pedagogiczne (1919–1939)*. Warszawa, Wydawnictwo IBL PAN.
- Korczak J. (1935), *Radio dla dzieci*. „Pion”, 42, 19 X. W: H. Kirchner (red.), *Janusz Korczak. Teoria a praktyka. Artykuły pedagogiczne (1919–1939)*. Warszawa, Wydawnictwo IBL PAN.
- Korczak J. (1937), *Nowy wychowawca*. „Dos Kind”, 2, październik. W: H. Kirchner (red.), *Janusz Korczak. Teoria a praktyka. Artykuły pedagogiczne (1919–1939)*. Warszawa, Wydawnictwo IBL PAN.
- Korczak J. (1938), *Wychowawca a dziecko. (Notatki z rozmów seminaryjnych)*. „Unzer Frajhajt”, 2, kwiecień. W: H. Kirchner (red.), *Janusz Korczak. Teoria a praktyka. Artykuły pedagogiczne (1919–1939)*. Warszawa, Wydawnictwo IBL PAN.
- Korczak J. (1978), *Jak kochać dziecko*. W: A. Lewin (red.), *Janusz Korczak. Pisma wybrane*. T. 1. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Korczak J. (2017), *Momenty wychowawcze*. Warszawa, Dragon.
- Kowalczyk S. (2010), *Nurty personalizmu. Od Augustyna do Wojtyły*. Lublin, Wydawnictwo KUL.
- Łobocki M. (1997), *Przygotowanie nauczycieli do osobowej relacji z uczniem*. W: W.M. Wołoszyn (red.), *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych*. Bydgoszcz, Wydawnictwo WSP.
- Milerski B. (2016), *Pedagogika dialogu jako pedagogika hermeneutyczna*. W: D. Jankowska, M. Grzelak-Klus (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog jako droga rozumienia i samorozumienia*. Warszawa, Wydawnictwo APS.
- Nowak M. (2000), *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin, RW KUL.
- Wywiad z Martą Ciesielską oraz Anną Czernow, przeprowadzony 25 marca 2019 r., Korczakianum, Warszawa.

Sylwester Zielka

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.46.07>

ORCID: 0000-0001-8406-7429

Uniwersytet Gdański

pedsz@ug.edu.pl

Nie przeoczyć teraz – filozofia codzienności Janusza Korczaka

Summary

Not to overlook the present – Janusz Korczak’s philosophy of everyday life

In this paper, I focus on one of the children’s rights, which Janusz Korczak raised in his writings, namely the child’s right to the present day, which I understand as a postulate to appreciate the dignity of a child in its everyday life. My aim in this paper is, therefore, not only to reconstruct and uncover the complexities of this postulate, but also to theoretically embed this concept in pedagogical narratives about the child, and more specifically in anthropology of education and upbringing. In order to achieve this aim, 1. I will describe two paths in thinking about the relationship between human beings and their culture, taking into account especially its temporal dimension. Then I will proceed to 2. the concept of children’s rights in Korczak’s understanding of the child subjectivity; in order to indicate 3. the radical and ethical character of message his thinking.

Keywords: Janusz Korczak, responsibility, child, adult

Słowa kluczowe: Janusz Korczak, odpowiedzialność, dziecko, dorosły

W artykule tym koncentruję się na jednym z praw dziecka, które podnosił w swoich pismach Janusz Korczak, mianowicie – prawie dziecka do dnia dzisiejszego, które rozumiem jako postulat docenienia godności dziecka w jego codziennościowej egzystencji. Celem niniejszego artykułu jest nie tylko rekonstrukcja i odsłonięcie zawłości towarzyszących temu postulatowi, lecz także teoretyczne osadzenie tego konceptu w narracjach pedagogicznych na temat dziecka, a konkretnie – w pewnej antropologii edukacji i wychowania. Aby cel ten zrealizować, opiszę w pierwszej kolejności ścieżki w myśleniu na temat relacji człowieka i jego kultury, angażując ich przede wszystkim temporalny wymiar, następnie przejdę do koncepcji praw dziecka w rozumieniu Korczaka względem podmiotowości dziecięcej po to, aby wskazać radykalność i etyczne przesłanie jego myślenia.

Zestawiam ze sobą dwa podstawowe sensy edukacji wytworzone w zorientowanym antropologicznie dyskursie pedagogicznym, chciałbym je uczynić pewnymi punktami granicznymi dla różnorodnych konceptów pedagogicznych, do których się odwołujemy, tworząc wyjaśnienia sytuacji edukacyjnych, a szerzej – społecznych. Owo „zorientowanie antropologiczne” oznacza, że podstawową kategorią rozumienia oraz stosowanego tu podziału jest kultura. Nie wklajając się w tym momencie w subtelności dotyczące

wieloznaczności tego terminu, przyjmuję, posiłkując się myślą Antoniny Kłoskowskiej, że kultura oznacza względnie zintegrowaną całość ludzkich wzorów rozumienia świata, kreowania na ich podstawie zachowań i relatywnego ich reprodukowania w toku interakcji społecznych (Kłoskowska 1980: 40). Tak określona kultura obejmuje sferę zarówno idei, stosunków społecznych, jak i „naturalnego”, materialnego oprzyrządowania obu poprzednich sfer, przede wszystkim zaś jest ukierunkowana – na co zwraca uwagę Bogdan Nawroczyński – na wytwarzanie wartości przekładających się na istniejące w danej społeczności lub jej części systemy normatywne (Nawroczyński 1947). Biorąc to pod uwagę, uznaję, że kultura jest właściwym człowiekowi środowiskiem jego życia, a oznacza to, że: 1. proponowany dyskursywnie sens edukacji jest związany z wizją kultury i w konsekwencji: 2. wizja kultury oddziałuje (silnie lub słabo) na określanie ideałów, celów, podmiotów i okoliczności edukacji.

Wychodząc zatem od określenia środowiska życia człowieka jako kultury, czyli złożonej całości wzorów potrzebnych do funkcjonowania między ludźmi, można wyróżnić dwa modele, „typy idealne” (Weber 2002) edukacji, które traktuję jako narzędzia heurystyczne (a nie ocenijące). Jeden z nich określam jako przygotowanie do odbioru kultury, drugi zaś jako uczestnictwo w kulturze.

Podstawową ideą, którą kieruje się typ pierwszy, jest szeroko pojęta niegotowość do jej odbioru. Echa takiego podejścia można odnaleźć już w pierwszych systemach filozoficznych: idealizmie Platona i realizmie Arystotelesa, które zawierały przesłanie edukacyjne i zarazem wyraźnie oddziaływały na późniejsze koncepcje wychowania i edukacji. Niegotowość ta dotyczy wszystkich możliwych wyposażań człowieka. Prym wiedzie tutaj myślenie o edukacji jako „prowadzeniu” przez dorosłych i „wyprowadzaniu” ze „stanu natury” do „stanu kultury”, głównie przez świat symboli. Platońska koncepcja anamnezy wyraźnie wskazuje na dzieciństwo jako na okres „zapomnienia”, z którego wyjść można dopiero za pomocą odpowiednich procedur opartych na modelowaniu, gdzie modelem jest dorosły/nauczyciel. Tym samym niegotowość to niedojrzałość struktur poznawczych i behawioralnych do zrozumienia przez dziecko idei Dobra, którym posługują się (a w każdym razie powinny się posługiwać) wyższe od niego (w sensie zarówno metaforycznym, jak i dosłownym) struktury społeczne (Strain 1975). Podobnie rozumowali Arystoteles i jego następcy: rozwijać w dziecku należy to, co jest jego najcenniejszą zdolnością, czyli umiejętność racjonalnego myślenia. Ta zaś umiejętność może być kształtowana tylko dzięki dostarczaniu mu uprzednio uporządkowanej wiedzy o świecie.

Kultura jest tu rozumiana jako negacja natury po to, by podkreślić kulturową „naturę ludzką”. Proces nabywania kultury: enkulturacja lub socjalizacja, opisywany jest jako siła wyrywająca człowieka ze „stanu natury” ku pełnemu człowieczeństwu, polegającemu na wytworzeniu swego rodzaju „świadomości zbiorowej”, funkcjonującej dzięki wspólnemu wysiłkowi dorosłych jej członków. I choć zazwyczaj w podręcznikach do historii myśli pedagogicznej przeciwstawia się sobie takich klasyków „stanu natury”, jak John Locke i Jean-Jacques Rousseau, to – pomimo wielu rzeczywistych różnic – wypada się zgodzić z Neilem Postmanem, że: „Ani Locke, ani Rousseau nigdy nie wątpili, że dzieciństwo

wymaga zorientowanego na przyszłość przewodnictwa dorosłych” (Postman 2001: 133). Nikt zatem człowiekiem się nie rodzi, a dopiero się nim staje w wyniku społecznych i kulturowych oddziaływań, zapewniających przyjęcie tych powszechnie respektowanych w danej społeczności przekonań. Przygotowanie do odbioru kultury wymaga zatem całego zespołu środków, dzięki którym dziecko może i powinno „dochodzić” do pełnego (albo przynajmniej częściowego) rozwoju, czyli wykorzystania dziedzictwa wypracowanego przez dorosłych. Tym samym w koncepcji kultury jako działań przygotowawczych silny nacisk kładzie się na przekaz kultury, przekaz głównie obiektywnych/universalnych treści oraz jej transmisję międzygeneracyjną sprzężoną z różnymi formami kontroli społecznej (Tillmann 2013: 113–117), zakładając jednocześnie sporą dozę „zdrowego” konformizmu plastycznych obiektów edukacyjnych (Kohlberg, Mayer 2000: 24–25).

W modelu edukacji jako przygotowania do odbioru kultury uwidacznia się również inny silny podział. Język jest tu pełen dystynkcji podkreślających nie tylko niegotowość, ale też odgrywane role: dziecka *versus* rodzica, ucznia *versus* nauczyciela, młodzieży *versus* dorosłego, gdzie generalnie ten drugi element ma kulturową przewagę nad tym pierwszym: jest wzorcem, ideałem, modelem, znaczącym Innym, kompetentnym realizatorem kultury itd. Dzieje się to zgodnie z ideą hierarchicznej struktury bytów, przyjętej już w starożytności i obowiązującej aż po XIX wiek, którą określa się jako „wielki łańcuch bytu” (Lovejoy 1999). Według niej wszelkie możliwe formy bytów tworzą ciągłą hierarchię – od form niższych ku wyższym. Istnienie i znaczenie dziecka w kontekście tej idei może być zatem interpretowane wyłącznie lub niemal wyłącznie przez brak tego, co posiadają dorośli jako kompetentni członkowie kultury, dorosłość zaś – odwrotnie – jako wyzbycie się tego, co dziecięce. Ta silna separacja tego, co dziecięce, i tego, co dorosłe, prowadzi do uznania, również przez pedagogikę oświeceniową – a więc generalnie wrażliwą na dziecko, że „dziecko jest nieporównywalną z dorosłymi kanonami istotą”, choć jednocześnie powinno być „wedle tych kanonów oceniane”, ponieważ to one wyznaczają fundament przyszłego, lepszego społeczeństwa (Buliński 2002: 163). Dziecko jest więc istotą *jeszcze nie* – niegotową, niezdolną, niedoroślią.

Z kolei koncepcja edukacji rozumianej jako uczestnictwo w kulturze wywodzi się od inaczej zorientowanej antropologii, kładącej nacisk na kulturę nie tyle jako ramę czy system (choć nie neguje się ich istnienia), ile jako praktykę realizacji różnorodnych ludzkich potrzeb. Myślą przewodnią takiego ujęcia jest szeroko pojęte kontekstualne osadzenie świadomości użytkowników kultury. Wyraża ono, z jednej strony, głęboką nieufność wobec dobroczynnych skutków wzmoczonej pracy nad integracją kulturową (Archer 2019: 97–126), z drugiej zaś względnie głęboką ufność w możliwość podjęcia racjonalnego dialogu reorganizującego istniejące relacje społeczne (Kant 1995: 53–60). Początki takiej wizji kultury można odnaleźć już u starożytnych sofistów i sceptyków, którzy wyrażali sprzeciw wobec dogmatycznych i uniwersalistycznych roszczeń Platona i Arystotelesa, kładąc jednocześnie nacisk na poszukiwanie takich form ekspresji, które pozwalają jednostkom aktywnie uczestniczyć w zmieniającym się świecie. *Anhtrapos metron* Protagorasa zakorzenia w europejskim sposobie myślenia o człowieku wagę indywidualnego

doświadczenia świata i siebie samego, a także wielość języków – uzależnionych od przeżywanych okoliczności – służących do opisu tych doświadczeń.

Jest jednak oczywiste dla tego typu myślenia o edukacji, że indywidualny kontekst świadomości nie jest i być nie może jedyną miarą rozumienia swoich działań, są one bowiem wpisane w już istniejącą kulturową sieć znaczeń, również językowych. Powoływane przez człowieka instytucje kulturowe mają jednak nie tyle służyć kontroli jego zachowania wobec społecznego otoczenia, ile raczej są pojmowane jako narzędzia adaptacji społecznej, a sama adaptacja zaś ma być postrzegana nie tyle jako przystosowanie się do wymogów zewnętrznych okoliczności, ile raczej jako refleksyjne rozpoznanie fizycznych (przyrodniczych) i społecznych okoliczności swojego działania, którego celem jest przekształcenie lub zachowanie warunków potencjału rozwojowego (Bruner 2006). Dlatego też niezasadne jest utrzymywanie jako istotnego podziału na deterministyczną „naturę” i podporządkowaną jej „kulturę”, jako że nie dysponujemy dostępem poznawczym do jakiejś „czystej” (tj. ludzko niezapśredniczonej) natury; przeciwnie, wiele przemawia za tym, aby takie określenia, jak „natura ludzka” czy „natura dziecka”, traktować jako metafory w toczących się codziennie grach językowych. Ponadto podejście takie podkreśla „indywidualny udział w zjawiskach kultury – przyswajanie jej treści, używanie jej dóbr, podleganie obowiązującym w niej normom i wzorom, ale także tworzenie nowych jej wartości oraz odtwarzanie i przetwarzanie istniejących” (Tyszka 1971: 54). Można z tego wyprowadzić wniosek o niezbywalnym pluralizmie aktorów społecznych, których odmienne położenia i doświadczenia prowadzą do wytwarzania przez nich skomplikowanych i przenikających się wzajemnie układów społecznych. Te odmienne położenia i doświadczenia w omawianym modelu są odczytywane jako okoliczności tychiczne (James 1998), jako sposobności sprzyjające redefinicji zastanych (czy narzuconych) określeń społecznych. Dlatego też zadaniem edukacji jest „pobudzanie podmiotowej kreatywności, zdolności człowieka do sterowania własnym życiem, samokształcenia, samoedukacji, potrzeby stymulowania sił duchowych i dyspozycji dotąd pozostających w uśpieniu” (Wojnar 2000: 189).

Perspektywa ta wyznacza również sposób określania relacji między dzieckiem a dorosłym. O ile pierwszy omówiony typ edukacji określa się jako androcentryczny, skłonny widzieć dorosłego jako pełnoprawnego reprezentanta świata (Śliwerski 2007: 67), o tyle drugi podkreśla nie tylko zdolność dziecka do uczenia się (tj. nabywania kultury dorosłych), ale także – a może przede wszystkim – jego wrodzone kompetencje do samostanowienia. Koncepcje człowieka wywodzące się z pragmatyzmu, egzystencjalizmu, psychologii humanistycznej oraz wielu teorii pedagogicznych od Pestalozziego poczynając, nakazują odrzucić taką wizję dziecka (wywodzącą się m.in. z idealizmu, realizmu, funkcjonalizmu i behawioryzmu), w której to dorośli stanowią „naturalną” bazę do rozwoju predyspozycji dziecka, na rzecz takiej, w której przyjmuje się, że dziecko *jest już* – zdolne, gotowe, we właściwym miejscu, a to nam, dorosłym, co najwyżej brakuje możliwości zrozumienia jego możliwości i potrzeb (Szczepska-Pustkowska 2011). Taka „orientacja na dziecko” powinna skutkować nie tylko przyznaniem dzieciom tych samych praw, które posiadają

dorośli, ale przede wszystkim podaniem w wątpliwość ostrego rozróżnienia powszechnie nadużywanych określeń: „dorosły” i „dziecko”. W tym też sensie perspektywa ta ukazuje, że kultura nie jest od człowieka oddalona, lecz jest jego codziennością i zmienną aktualnością, której zrozumienie i usytuowanie we własnym kontekście jest jego zadaniem jako osoby orientującej się w swoim życiu.

Myśl i działalność pedagogiczna Janusza Korczaka wpisuje się w drugi z opisywanych tu typów rozumienia edukacji i wychowania. Jednoznacznie staje on po stronie tych, którzy wychowanie rozumieją jako współwytwarzanie świata z drugim człowiekiem. W licznych opracowaniach jego twórczości słusznie znajdują się nawiązania do idei Nowego Wychowania oraz progresywizmu, których przedstawiciele byli głównymi orędownikami edukacji jako uczestnictwa w kulturze (np. Olczak-Ronikier 2011; Smo-lińska-Theiss 2013), jednocześnie wyraźny nacisk kładzie się w nich na zapewnienie prawnych podstaw tego uczestnictwa. Wydaje się jednak, że Korczak jest radykalniejszy w swoim myśleniu na temat praw dziecka, dostrzega bowiem, że samo zaistnienie przepisów „chroniących” dzieci nie jest warunkiem skutecznego rozwoju dziecka, do tego potrzebne jest przeorientowanie myślenia nie tylko o dziecku, ale również o dorosłym oraz o łączących ich relacjach.

Już w zbiorze esejów zatytułowanym *Jak kochać dziecko*, wydanym w 1919 roku, nawołuje do głośnego dopominania się o prawa dziecka, a jego wypowiedź przybiera ton żądania:

Baczność! Albo porozumiemy się teraz, albo rozejdziemy się na zawsze. Każda myśl, która pragnie się wymknąć i ukryć, każde wałęsające się samopas uczucie winny być przywołane do porządku i ustawione w karnym szeregu przez wysiłek woli. 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 (Korczak 1958b: 110–111).

Tak przedstawionym prawom dziecka zdecydowanie bliżej do refleksji moralnej człowieka wobec świata niż do skrupulatnych przepisów prawnych, których przekroczenie lub nieprzestrzeganie miałyby skutkować karnymi sankcjami. Nie oznacza to jednak, że pewne – jak dziś byśmy powiedzieli – prawa podstawowe dziecka nie powinny znajdować swoich prawnych uregulowań; zakaz przemocy fizycznej i psychicznej, prawo do prywatności, prawo do opieki zdrowotnej i inne – włączając w nie nawet prawo do śmierci – takie przepisy łatwo skonstruować, ponieważ względnie łatwo ich przestrzegać. A dzieje się tak z pewnością, ponieważ są one prawami dorosłych ustalonymi dla dorosłych, a teraz rozciągniętymi nad dziećmi jako rodzaj – słusznie zapewne istniejącego w wielu wypadkach – parasola ochronnego. I przynajmniej niektóre z tych praw były wpisane do przyjętej przez Ligę Narodów w 1924 roku Deklaracji genewskiej, do której odnosił się Korczak jako autor *Prawa dziecka do szacunku*.

Korczak zdaje się jednak czynić dwa poważne zarzuty wobec tak rozumianej idei praw dziecka. Pierwszy zarzut wyraża następująco: „Prawodawcy genewscy pomieszczyli obowiązki i prawa; ton deklaracji jest perswazją, nie żądaniem: apel do dobrej woli, prośba o życzliwość” (Korczak 1958c: 411). Te niezwykle emocjonalnie nacechowane, brzmiące jak skarga stwierdzenia następują po równie silnym ataku na niesprawiedliwą sytuację dziecka: „Dziecko musi żebrać u rodziców lub gminy, podlegając przymusowi powszechnego nauczania” (Korczak 1958c: 411). Wypowiedzi te wyraźnie wskazują na kontekst myślenia o prawach dziecka, które zamienione na nieuwzględniające i nierozpoznające aktualnych potrzeb i motywacji dziecka przepisy mogą mieć skutek odwrotny od zamierzonego. Kiedy bowiem mówi się o prawie dziecka do edukacji, do nauki, ma się przede wszystkim na myśli to, że do tej pory szkoły lub miejsca, gdzie naukę można było pobierać, były zarezerwowane dla nielicznych dzieci. W tym żądaniu (jak chciałby Korczak) uwidacznia się sprzeciw wobec braku dostępu do społecznych instytucji kształcących i rozwijających psychiczne i intelektualne zdolności człowieka. Jednak zaspokojenie tego żądania doprowadziło do sprzeczności z podstawową intuicją tego prawa: prawo stało się przykrym obowiązkiem i przymusem. Przekształcenie prawa do edukacji w system oświaty z nadrzędną funkcją kontroli i posłuszeństwa wobec starszych i przełożonych skutkuje społecznym przywiązaniem do takiej formy edukacji i sprawia, że – jak zauważa Peter Hartkamp, przedstawiciel Europejskiego Stowarzyszenia Edukacji Demokratycznej – „System obowiązkowej edukacji indoktrynuje tak skutecznie, że większość ludzi uwierzyła, że jest to jedyny sposób, w jaki można uczyć dzieci. Ten rodzaj szkolnictwa zdaje się nową religią” (Hartkamp 2017: 24). Pierwsze zastrzeżenie dotyczy więc rozróżnienia prawa naturalnego i prawa stanowionego (pozytywnego).

Drugie zastrzeżenie, które czyni Korczak, a które w moim przekonaniu jest jeszcze ważniejsze niż pierwsze, o zamianę w tym zakresie jeszcze trudniej niż w pierwszym wypadku, dotyczy tych praw, których nie da się sformułować w postaci przepisów, a które są niezbędne do społecznego funkcjonowania jednostek, jakimi są dzieci. To prawa moralne wynikające z porządku istnienia wszystkich istot, którym przypisywana jest zdolność do istnienia. Korczak nad wyraz świadomie pisze, że: „nie ma dzieci, są ludzie”, nie dlatego, że chce, aby dzieci upodobniły się do pewnej formy dorosłości w wyniku ich (dorosłych) działania, co i tak w pewnym momencie się stanie, ale dlatego, że chce, aby dzieci otrzymały od dorosłych świadomą autonomię bądź też bardziej precyzyjnie – autonomia dziecka polega na uznaniu przez dorosłych, że świat dziecięcy, z całą swoją zmiennością i ruchliwością, nie jest wcale mniej ważny i mniej doskonały niż świat dorosłych, któremu do doskonałości niezwykle daleko (i słusznie). Dlatego też prawa dziecka u Korczaka przybierają charakter postulatu etycznego i choć on sam nie odwołuje się wprost do imperatywu kategorycznego Kanta, to jest on *implicite* zawarty w poszukiwaniach autora *Prawa dziecka do szacunku*. Takiego zaś prawa moralnego nie sposób uczynić przedmiotem prawa pozytywnego bez uszczerbku dla prawa moralnego, w każdym bowiem spotkaniu z dzieckiem, w każdej sytuacji wychowawczej musimy jako dorośli określać, co to jest szacunek, którego dziecko potrzebuje dziś i teraz. Pozytywnoprawnie zaś trzeba wybierać

to, co da się jurydycznie unaocznic i regulatywie dookreślić, tworząc częstokroć alternatywną wobec potrzeb i możliwości dziecka i dorosłego terażniejszość. Drugie zatem zastrzeżenie dotyczy rozróżnienia „teraz” i terażniejszości.

To, z czym mamy do czynienia w trakcie wychowania, to przede wszystkim relacja opisująca spotkanie ludzi uwikłanych – z mniejszym lub większym poziomem rozumienia – w systemy znaczeń. Spotkanie to korzysta ze wspólnych kulturowych zasobów, które jednak przejawiają się poprzez konkretne użycia konkretnych jednostek. Codziennosc („teraz”) wychowania polega na bezpośrednim doświadczaniu przez jednostkę momentów wychowawczych, tzn. zarówno tego, czego się doświadczyło, jak i tego, czego pozwoliło się doświadczyć Innemu w biegu życia. Terażniejszość wychowania zaś jest wrzuceniem w sieć kultury, których położenia i znaczenia nie są w jego trakcie ani rozumiane, ani poddane refleksji. Oto Korczakowski opis kultury terażniejszości: „Drwiną, że dziecko nie wie, zabijasz w nim chęć dowiedzenia się. Kto przyzna się, że nie czytał *Fausta*, nie widział Rubensa, nie wie, kto był Pestalozzi? I czytamy, aby zbyć, patrzymy, aby zbyć, wiemy wszystko byle jak – cywilizację robią jednostki, politykę robią kliki, zaś ogół durny – za nos wodzony – umiera nawet, a wstydzi się przyznać, że nie wie za co, byle się nie śmiano z niego. Kto się śmieje z trzyletniego dziecka, że chce gwoździkami przybić szkiełka do oczów – jest zdrajcą, deprawatorem” (Korczak 1958a: 36–37). Pozytywny, etyczny wymiar tego spotkania polega nie na wtrącaniu podmiotów tej relacji w terażniejszość, wobec której są – pozornie lub rzeczywiście – bezradni i często zagubieni, lecz na wzajemnym angażowaniu się w rozumienie siebie w bezpośrednim doświadczeniu wspólnego życia.

Korczak uważnie przygląda się nie tylko światu dziecka, ale również światu dorosłych. Radykalizm jego myślenia polega przede wszystkim na bezwzględnej uczciwości wobec tych dwóch światów, z którymi ma do czynienia. Pozornie bowiem nie przekreśliła zwykłej codziennej troski, którą wyrażają dorośli względem dziecka, pytając o to, co z owego konkretnego dziecka „wyrośnie” – pytania takie są ściśle związane z odpowiedzialnością rozumianą jako odpowiedzialność *za kogoś* i są całkowicie zrozumiałe na gruncie powszechnie przyjętego paradygmatu myślenia o dziecku jako istocie *jeszcze nie*. Niwelowanie tych dziecięcych „braków” także podejmowane w imię tak rozumianej troski. Może to jednak – jego zdaniem – prowadzić do sytuacji, w której dziecko, nie spełniwszy pokładanych w nim nadziei i oczekiwań, stanie się wymówką (okazją negatywną) ukrywającą egoizm wychowawczy dorosłych. Korczak doskonale w tym kontekście odzwierciedla myślenie dorosłych, gdy pisze: „Porozumieliśmy się z sobą i pogodziliśmy, wybaczyliśmy i zwolniliśmy z obowiązku poprawy. Źle nas wychowano. Za późno. Już wady i przyzwyczajenia zakorzenione. Nie pozwalamy dzieciom krytykować ani się sami kontrolujemy. Rozgrzeszeni zrzekliśmy się walki z sobą obarczając ciężarem jej dzieci” (Korczak 1958c: 416). Świat dorosłych jest tu postrzegany jako zanurzony w absolutnej terażniejszości, z której wydrenowano przede wszystkim wolę zmiany swojego statusu i wolę zmiany podejścia do tych, których rzekomo się kocha, na dzieci ceduje się obietnicę świetlanej – a przez to niemożliwej do realizacji – przyszłości.

To działanie i myślenie jest *à rebours* wobec przyjętego przez Korczaka sposobu patrzenia na dziecko i jego „teraz”. Wychowanie to nie separacja dzieci i dorosłych, zamykające je w życzliwym „getcie” (Ariès 1995), to raczej wzajemne wzrastanie wobec codziennych problemów, z którymi i dzieciom, i dorosłym przychodzi się mierzyć, czy tego chcą czy nie. Sytuacje problematyczne, czyli okazje wychowawcze, nie powinny być także traktowane jako wymówki do tego, aby rozdzielać światy dorosłych i światy dzieci, przypisując tym drugim światom intencjonalną kapryśność (Korczak 1958c: 413) lub niepoważne „życie na żart” (Korczak 1958c: 410), do czego dorośli mają „naturalną” skłonność, lecz jako sposobności do wyrażania szacunku i wrażliwości, której jako dorośli potrzebujemy w analogicznych sytuacjach także od innych ludzi, również tych „mniejszych”. Pedagogika Korczaka jest nastawiona – jak się zdaje – przede wszystkim na przełamanie takiego schematu myślowego ukrywającego głęboką niesprawiedliwość, w którym dziecko z racji niebycia dorosłym jest istotą niższej rangi i mniejszej ważności. Emancypacja, która może tu nastąpić dzięki wychowaniu, musi się wiązać z jednej strony z podniesieniem rangi dziecka jako równorzędnego podmiotu prawa, z drugiej zaś z przyznaniem przez dorosłych, że dziecko jest z innego świata, że: „dziecko jest cudzoziemcem, nie rozumie języka, nie zna kierunku ulic, nie zna praw i zwyczajów” (Korczak 1958c: 412). Ta emancypacja jest *de facto* autoemancypacją, ponieważ może zostać dokonana tylko dzięki działaniom dorosłych, powinni oni odrzucić degradującą człowieka wersję kultury, w której wysiłek poznawczy i fizyczny nastawiony jest na opanowanie i zneutralizowanie Innego jako potencjalnego źródła kłopotów. Najlepiej napisane prawa nie będą wiele warte, gdy dorośli swoją postawą i myśleniem będą psuli dzieci, a będą one zarówno „zepsute przez wzgardliwe pomiatanie prostactwa i niedostatku”, jak i „zepsute przez zmysłowe, pieścizotliwe lekceważenie przesytu i wyrafinowania” (Korczak 1958c: 418). Oznacza to zarówno sytuację, w której dzieci są „niewidzialnym” dodatkiem do życia dorosłych, jak i sytuację ich „upupienia” (by użyć wyrażenia Gombrowicza), niepozwalającego wyjść im ze schematu rodzicielskiego uzależnienia.

Tak rozumiana emancypacja zaznacza się w przyjęciu innej wersji odpowiedzialności, różnej od odpowiedzialności *za kogoś*. Chodzi mianowicie o odpowiedzialność *wobec* bycia tym, czym dziecko jest; o odpowiedzialność związaną z uznaniem, że wychowanie jako wspólne życie wymaga wspólnych działań nastawionych na realizację „teraz” dziecka, nawet jeśli to „teraz” wynika z jakiegoś „przedtem” i będzie miało swoje „potem”. Korczak podkreśla w formie apelu: „Rośnie nowe pokolenie, nowa wznosi się fala. Idą z wadami i zaletami; dajcie warunki, by wzrastali lepsi” (Korczak 1958c: 422) oraz „Nie jesteśmy cudotwórcami – nie chcemy być szarlatanami. Zrzekamy się obłudnej tęsknoty do dzieci doskonałych” (Korczak 1958c: 423). To wezwanie przede wszystkim upominające się o odpowiedzialność za dziecko, które jest dopiero w trakcie rozwoju (i w tym sensie myśl Korczaka przekracza program progresywiwistów), lecz także wobec dziecka, któremu przyznaje się – podobnie jak wychowawcy – możliwość błędu, pomyłki, niedoskonałości w dniu dzisiejszym oraz autonomię na miarę potrzeb i możliwości realizowanych w dialogu, a zatem poprzez obecność dziecka. Bez tej nauki

wspólnej odpowiedzialności dziecko nie będzie miało szans na usensownienie własnego życia, ponieważ już jako osoba dorosła będzie nadal lokowało znaczenie swojego istnienia w nieokreślonej przyszłości, fantazmatach lub nawet zaświatach. A ponadto bez tej odpowiedzialności realizowanej z dzieckiem nie zdobędzie ono przyzwolenia na prawo do odpowiedzialności za siebie i za swoje wybory.

Odpowiedzialność wobec drugiego człowieka jest zatem odpowiedzialnością odsłaniającą świat wyborów i wolności, a nie odpowiedzialnością zasłaniającą możliwość tworzenia człowieka również przez samego siebie. Człowiek jest oczywiście istotą społeczną, czyli tworzoną przez okoliczności społeczne, lecz podkreślanie tej zbiorowej przewagi nad indywidualną wiedzą i kompetencjami musi prowadzić do sytuacji negatywnie rozumianego konformizmu i zgody na społeczną przemoc, a w konsekwencji – do zaniku rzeczywistej odpowiedzialności, czyli autoodpowiedzialności. Korczakowski rozumienie uczestnictwa w kulturze – również w kulturze dziecięcej – wiąże się z uznaniem dzieci za istoty, wobec których należy dobrowolnie, tj. zgodnie z dobrą wolą w sensie kantowskim, zrezygnować z poczucia wyższości swoich interesów i wartości i zwrócić się ku aktualności każdorazowej pozycji dziecka, dążąc tym samym do zaakceptowania go takim, jakim jest. Brak realizacji tego postulatu będzie prowadził do tego, że słowa Korczaka: „Bacność: życie współczesne kształtuje silny brutal, *homo rapax*; on dyktuje metody działania. Kłamstwem są jego ustępstwa dla słabszych, fałszem cześć dla starca, równouprawnienie kobiety i życzliwość dla dziecka” (Korczak 1959c: 423), nadal będą naszą terażniejszością.

Literatura

- Archer M.S. (2019), *Kultura i sprawczość*. Warszawa, Narodowe Centrum Kultury.
- Ariès Ph. (1995), *Historia dzieciństwa: dziecko i rodzina w dawnych czasach*. Gdańsk, Marabut.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
- Buliński T. (2002), *Człowiek do zrobienia: jak kultura tworzy człowieka. Studium antropologiczne*. Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.
- Hartkamp P. (2017), *Zamiast edukacji przymusowej. Apel o przestrzeganie praw dziecka w edukacji*. Gliwice, Element.
- James W. (1998), *Pragmatyzm: nowe imię paru starych sposobów myślenia*. Warszawa, Wydawnictwo KR.
- Kant I. (1995), *Co to jest Oświecenie?* W: I. Kant, *Przypuszczalny początek ludzkiej historii i inne pisma historyzoficzne*. Toruń, Comer.
- Kłóskowska A. (1980), *Kultura masowa. Krytyka i obrona*. Warszawa, PWN.
- Kohlberg L., Mayer R. (2000), *Rozwój jako cel wychowania*. W: Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji: wybór tekstów*. Warszawa, IBE.
- Korczak J. (1958a), *Momenty wychowawcze*. W: J. Korczak, *Wybór pism*. T. 3. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Korczak J. (1958b), *Jak kochać dziecko*. W: J. Korczak, *Wybór pism*. T. 3. Warszawa, Nasza Księgarnia.

- Korczak J. (1958c), *Prawo dziecka do szacunku*. W: J. Korczak, *Wybór pism*. T. 3. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Lovejoy A.O. (1999), *Wielki łańcuch bytu: studium z dziejów idei*. Warszawa, Wydawnictwo KR.
- Nawroczyński B. (1947), *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*. Kraków–Warszawa, Wydawnictwo A. Piątkowski.
- Olczak-Ronikier J. (2011), *Korczak. Próba biografii*. Warszawa, W.A.B.
- Postman N. (2001), *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*. Warszawa, PIW.
- Smolińska-Theiss B. (2013), *Korczakowskie narracje pedagogiczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Strain J.P. (1975), *Idealism: A Clarification of an Educational Philosophy*. „Educational Theory”, 25.
- Szczepska-Pustkowska M. (2011), *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia: casus władzy (i demokracji)*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tillmann K.-J. (2013), *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa, PWN.
- Tyszka A. (1971), *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*. Warszawa, PWN.
- Weber M. (2002), *Gospodarka i społeczeństwo: zarys socjologii rozumiejącej*. Warszawa, PWN.
- Wojnar I. (2000), *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.

Karolina Starego

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.46.08>

ORCID: 0000-0001-9232-7067

Uniwersytet Gdański

karolina.starego@ug.edu.pl

Troska o świat i zadanie jego wspólnej przebudowy, czyli o Korczakowskiej wspólniającej utopii w działaniu

Summary

To take care of the world and to build it together. Korczak's "utopia in action" as a practice of commonality

The aim of this paper is to reconstruct Korczak's notion of "utopia in action". The notion is based on the philosophy of education concerned with creating of what is common. In this analysis I leave aside Korczak's "paidocentrism" and focus on the communal elements in his thought – such as the care for the world that is also a call for its shared reconstruction, and the ontological force of love for the world and the people that populate it. Such an interpretation of Korczak's thought allows it to become a topical alternative for the essentialist, antagonistic and exclusive ideas concerning community education

Keywords: Janusz Korczak, love for the world, pedagogy of commonality, communal education

Słowa kluczowe: Janusz Korczak, miłość do świata, pedagogika wspólnotowości, edukacja wspólnotowa

Czerpanie teoretycznych i praktycznych inspiracji z pedagogicznej klasyki wiąże się zwykle z odpowiedzią na uprzednio, *explicite* bądź *implicite*, zadane pytanie o jej aktualność. Jednocześnie za miarę aktualności danej koncepcji edukacyjnej należy uznać nie tylko to, czy odpowiada ona na współcześnie stawiane pytania, ale również to, czy sama pozwala stawiać pytania, o których, bez jej udziału, trudno by było nawet pomyśleć. Idee pedagogiczne Janusza Korczaka, których fragment stanowi przedmiot prowadzonych w artykule rozważań, należą do grupy koncepcji edukacyjnych stawiających w centrum zainteresowania warunki możliwości zaistnienia i realizacji zasad równości, solidarności, braterstwa/siostrzeństwa i współpracy, a więc fundamentów rzeczywistości wspólnego – nie tyle wspólnie zarządzanego, ile raczej kooperatywnie wytwarzanego oraz „gospodarzonego” – świata. Tym samym w świetle aktualnej uporczywej dominacji tendencji separatystycznych oraz karykaturalnych sposobów im przeciwdziałania pozwala ona na nowo zdefiniować warunki konstytuowania się solidarnych, równościowych i nieesencjalistycznie pojmowanych zbiorowości.

Jak podkreślają badacze, mimo stopniowej utraty przez edukację formalną szczególnej roli formacyjnej (Biesta 2006; Masschelein, Simmons 2008) nadal pozostaje ona istotnym kontekstem utrwalania nawyków w zróżnicowanych sposobach organizacji zbiorowości (Lewis 2008; Starego 2017; Kowzan 2018), z których tylko marginalna część może odpowiadać na współczesne zapotrzebowania, wyznaczane deficytowością alternatywnych form praktykowania współpracy (Kowzan 2017, 2018). Innymi słowy, szkoła wdraża, ale niekoniecznie właściwie i do właściwych – z perspektywy ich etycznych, społecznych i politycznych konsekwencji – form i sposobów zawiązywania się wspólnot. W takim kontekście teoretyczne inspiracje w refleksji nad teorią i praktyką wspólnotowego życia i działania nabierają szczególnego znaczenia. Pozwalają bowiem formować niezbędną dla edukacyjnej praktyki społeczną/polityczną wyobraźnię.

Artykuł jest próbą (re-)interpretacji najbardziej fundamentalnych założeń edukacyjnej filozofii Korczaka w kontekście opartej na idei wspólnie konstruowanego świata koncepcji wspólnotowości. Odczytanie Korczaka w tej perspektywie nie oznacza kolejnego – w świetle bardzo bogatej literatury „okołokorczakowskiej” – zestawienia poglądów Korczaka na temat dziecka, jego obywatelskości czy przynależnych, a nadal niewzględnianych praw. Jest raczej próbą spojrzenia na – skądinąd dobrze znane szerszemu odbiorcy – elementy Korczakowskiej filozofii edukacji przez pryzmat zróżnicowanych filozoficznych i pedagogicznych koncepcji, które pozwalają naświetlić istotę Korczakowskiego spojrzenia na problem wspólnie (re-)konstruowanego świata.

W tym celu w pierwszej kolejności opisano – jak się wydaje, fundamentalny, choć często pomijany – kontekst Korczakowskiej teorii i praktyki wychowawczej, jakim jest troska o świat, której istotę stanowi miłość do będących jego częścią ludzi (nie tylko dzieci). Dzięki odniesieniu do filozofii Hannah Arend oraz jej filozoficznych i pedagogicznych reinterpretacji autorstwa różnych filozofów edukacji (m.in. Jorisa Vlieghego, Piotra Zamojskiego) oraz do koncepcji teoretycznie i praktycznie zbliżonej do Korczakowskiej, jaką jest teoria Paula Freirego, pokazany zostaje ontologiczny, a nie tylko ontyczny charakter miłości do świata i ludzi jako wyraz głębokiej troski o jego stan. W efekcie teoria Korczaka zostaje rozwinięta w perspektywie koncepcji opisującej możliwość konstytuowania się tego, co wspólne, na zasadach równego i symetrycznego udziału wszystkich zaangażowanych, jaką jest egalitarna teoria „trzeciego terminu” (Starego 2016a). Wszystko to z kolei składa się na fundamenty – *implicite* tutaj rekonstruowanej – Korczakowskiej „uwspólniającej” utopii w działaniu, wiążącej się z szerszym, bo społecznie zaangażowanym wymiarem edukacyjnej filozofii Korczaka.

Celowo zatem, zamiast na pądocentryzm, uwaga kierowana jest na kolektywistyczne i „wspólnototwórcze” elementy refleksji Korczakowskiej, co oznacza podążanie tropem kwestionowanej obecnie za ideologiczność i koniunkturalizm interpretacji Lewinowskiej (Smolińska-Theiss 2013), kładącej nacisk na szersze, a więc społeczne i kulturowe, konteksty edukacyjnej filozofii Korczaka. W swoim *Tryptyku pedagogicznym* Aleksander Lewin pisze mianowicie, że wbrew utartym mniemaniom „punktem wyjścia działalności i twórczości Korczaka było nie tyle dziecko, ile raczej świat, w którym to dziecko żyje

i na który jest skazane” (Lewin 1986: 32). Podobnie do Lewina w eseju na temat Korczaka Zygmunt Bauman zauważa, że mimo dominującej wykładni kluczem do jego „myśli i czynów” jest nie tyle samo dziecko i bezgraniczna miłość do niego, ile człowieczeństwo, którego żywy obraz ono stanowi (Bauman 2002).

Co więcej, opisywana przez wielu autorów i autorek jako sedno Korczakowskich idei miłość do dziecka odzwierciedla w myśli Korczakowskiej w istocie więcej niż się na pozór wydaje. Wykracza bowiem poza samo dziecko i dotyka poziomu ontologicznego. Jako określona postawa wobec świata (Hodgson, Vlieghe, Zamojski 2018) jest miłością do tego, co w ujęciu Korczaka w świecie najcenniejsze i co tym samym stanowi właściwy punkt wyjścia refleksji oraz działań edukacyjnych: „Korczak walczył o godność dziecka nie tylko w imię radosnego dzieciństwa, ale także dla dobra dorosłych, na jakich dzieci wyrosną. To właśnie dlatego, że taki cel miał na widoku, uznał Korczak za najlepszy środek traktowanie dziecka w sposób, w jaki dorośli winni być, ale w naszym świecie rzadko bywają, traktowani” (Bauman 2002).

W takim ujęciu pomijane jako marginalne z punktu widzenia personalistycznych i aksjologicznych ujęć myśli Korczakowskiej problemy społeczne, takie jak niesprawiedliwość oraz wykluczenie (Smolińska-Theiss 2013), stają się istotnym punktem wyjścia (re-)interpretowanej tutaj filozofii edukacji. Jej oś wyznacza ontologiczna troska o świat, pociągająca za sobą imperatyw, by nie zostawiać go takim, jaki jest (cyt. za: Lewin 1986: 33).

Ontologiczna troska o świat

W kontrowersyjnym w świetle współczesnych standardów myślenia o edukacji eseju pod tytułem *Kryzys edukacji* Hannah Arendt pisze o ochronie tego, co rewolucyjne i nowe, jako jednym z podstawowych zadań edukacji: „Aby chronić świat przez śmiertelnością jego twórców i mieszkańców, należy go ciągle odnawiać. Problem polega po prostu na tym, by wychowywać w taki sposób, aby odnawianie to było wciąż możliwe, nawet jeśli nigdy nie uda się tego w pełni urzeczywistnić. Nasza nadzieja spoczywa zawsze w nowym, które przynosi ze sobą każde pokolenie; ale właśnie dlatego, że tylko na tym możemy opierać nasze nadzieje, niweczymy wszystko, kiedy my, starzy, próbujemy roztaczać nad tym, co nowe, kontrolę dyktującą, jak ono ma wyglądać” (Arendt 2011: 23).

Wskazując wpisany w aktywność wychowawczą paradoks intencji i celów oraz efektów wychowania, Arendt pisze o od wieków obecnym w tradycji myśli pedagogicznej mechanizmie, czyniącym z nowego pokolenia zakładnika przyszłej, planowanej poza jego kontrolą i intencjonalnym udziałem zmiany. Jej zdaniem domeną europejskich ruchów politycznych była edukacja połączona z charakterystycznym dla nich przekonaniem, że stworzenie nowego porządku powinno się zaczynać od tego, co rzeczywiście w świecie nowe, a więc dzieci (Arendt 2011: 214–215). Aby jednak dzieci spełniły pokładaną w nich nadzieję, muszą zostać poddane pieczołowitej opiece wychowawczej, dzięki czemu edukacyjny projekt społeczny i tożsamościowy nie wymknie się spod

kontroli. Podstawą tegoż – jak twierdzi Arendt – zawsze były zapędy dyktatorskie, czyli „ingerencja oparta na absolutnej wyższości dorosłego i próba wytworzenia nowego jako faktu dokonanego” (Arendt 2011: 214). W efekcie nawet tak szczodre w zamyśle cele, jak kształtowanie przyszłych obywateli przyszłego państwa/społeczeństwa, zawsze są w istocie odmową politycznego i społecznego udziału: „Każde nowe pokolenie wra- sta w starym świecie, w związku z czym przygotowanie nowego pokolenia dla nowego świata może znaczyć jedynie to, że chce się wytrącić z rąk przybyszy ich własną szansę na to, co nowe” (Arendt 2011: 215).

To niezwykle charakterystyczne nie tylko dla utopii społecznych, ale i liberalnie po-jętych projektów transformacji tożsamościowej i społecznej (Starego 2016a) zjawisko, o którym pisze Arendt, przybiera również inną formę, będącą rewersem skierowanej w przyszłość logiki formatorskiej. Jest nią „odmowa terażniejszości”, której istotę stanowi legitymizowana odmowa udziału w szeroko pojętej rzeczywistości „tu i teraz” olbrzymim rzeszom ludzi: od dzieci przez różne kategorie społeczne dorosłych (Starego 2016a). Jest ona tym samym formą znaturalizowanej nie tylko w praktyce społecznej czy edukacyjnej, ale i w naukach społecznych czy humanistycznych (socjologii, pedagogice, a na- wet filozofii) (Rancière 2004) przemocy, której transparentność wynika między innymi z przywoływanego przez nią kryterium: wieku, rozwoju, kompetencji oraz wykształcenia (Rancière 1991; Biesta 2013b).

Korczak, podobnie do Arendt, doskonale zdawał sobie sprawę, że kontrola nad rzeczy- wistością, a więc nad tym, co tu i teraz, w dużej mierze sprawowana jest dzięki kontroli nad przyszłością. Jego koncentracja na terażniejszości (Korczak 1984) oraz waloryzacja codzienności (Kubicka 2016) stanowią zatem jednoznaczne odrzucenie – zidentyfiko- wanej przez niego jako przemocowa, bo opartej na postulatywnej retoryce (Szkudlarek 2018) – logiki zmiany rozwojowej od „być powinno” do „jest” (Starego 2016a). Gdzie to pierwsze („być powinno”) stanowi podstawę normatywnej oceny i zakwestionowania tego, co istnieje („jest”) w imię jedyne go, pozytywnie waloryzowanego stanu idealnego (Starego 2016a; Szkudlarek 2018).

Mimo że Korczaka nie interesowało to, jakie dziecko być powinno, ale jakie jest tu i teraz, a wszelkie próby określania oddalonego w czasie stanu docelowego wychowania jednoznacznie identyfikował w kategoriach przemocy, aktualny stan oraz tendencje roz- wojowe obserwowanej przez niego rzeczywistości nie były mu obojętne. Co więcej, wła- ściwa Korczakowi „apokaliptyczna wizja świata: dekadencejnego, źle zorganizowanego, poddanego działaniu irracjonalnych impulsów, samounicestwiającego się, zmierzającego nieuchronnie ku zagładzie. (...) rządzonego przez *homo rapax* i *homo vurgalis*” (Lewin 1986: 33) zasadniczo warunkowała jego wyobrażenia o sposobach radykalnego przeobra- żenia nie tylko szerszych stosunków społecznych, ale i ludzi jako jednostek moralnych (Lewin 1999). Jeśli więc – jak pisał Korczak – „tragedią jest życie współczesne i hańbą jest dla tego pokolenia, które przekazuje świat nieuporządkowany” (cyt. za: Lewin 1986: 33), gruntowna przebudowa oznaczała dla niego przede wszystkim zmianę stosunków społecznych ten świat definiujących.

Ponieważ zobowiązanie wobec świata oznaczało jednocześnie zobowiązanie wobec najsłabszej, wykluczonej, najbardziej pokrzywdzonej części ludzkości, która w perspektywie możliwej zmiany stawiała się wręcz gwarantującą nowy porządek „klasą rewolucyjną”, Korczak – podobnie jak inni praktycy i teoretycy emancypacyjnych koncepcji pedagogicznych – zdawał sobie sprawę, że najbardziej fundamentalna zmiana musiała się wiązać z radykalnym zakwestionowaniem i w dalszej kolejności – odrzuceniem zastanych sposobów dystrybucji i legitymizacji władzy, a zatem udostępnieniem nie tylko świata, ale także przede wszystkim umożliwieniem aktywnego udziału w jego tworzeniu jednostkom z tego procesu do tej pory wykluczonym (Lewin 1999). Podobnie jak Paulo Freire, Korczak widział możliwość odbudowy świata przez zerwanie z dehumanizacją i przemocą. Świat, z którego kreacji aktywnie wyłączona jest część ludzkości, nigdy nie może być w pełni ludzki (Freire 2007).

Pesymistyczna konkluzja wynikająca z obserwacji i analizy aktualnych Korczakowi zjawisk społeczno-politycznych nie stała się jednak podstawą rozwinięcia typowej emancypacyjnej czy krytycznej koncepcji edukacji, gdzie zagadnienie zmiany rozpatrywane jest w kategoriach oddalonych w czasie efektów procesów podmiotowych/tożsamościowych i społecznych. Powodowana uzasadnioną – szczególnie w tamtym okresie – katastroficzną obawą i jednocześnie głęboką troską o świat jako miejsce życia ludzi chęć jego odnowy i odbudowy nie była zatem tym rodzajem utopii, która z powodów strukturalnych lub jednostkowych musiałaby poczekać na swoją realizację w odległej przyszłości. I z tych samych przyczyn być może nigdy nie dojdzie do skutku (Rancière 1991).

Jednocześnie jego podejście do możliwej zmiany nie przyjmowało formy zadeklarowanego konserwatyzmu Arendt, która w imię troski o świat i prawa dzieci do nowości postulowała *de facto* ich izolację – powołując się, poza typowo filozoficznym uzasadnieniem, na psychologizujące (Biesta 2013a) kryterium kompetencyjne i rozwojowe (Arendt 2011). Jej zdaniem „konserwatyzm, w sensie zachowawczości, należy do istoty działalności edukacyjnej, której zadaniem zawsze jest pielęgnowanie i ochrona czegoś – dziecka przed światem, świata przed dzieckiem, nowego przed starym i starego przed nowym” (Arendt 2011: 231). Co prawda, jak zwraca uwagę Zygmunt Bauman, chęć ochrony człowieczeństwa, które uosabiało dla Korczaka dziecko (o czym już była mowa we wstępie), stała u podstaw prób dosłownej ochrony dzieci przed światem, które w skrajnej formie i tuż przed najtragiczniejszymi wydarzeniami miały się realizować zamykaniem drzwi sierocińca na klucz czy zamurowywaniem jego dolnych okien (Bauman 2002). Z kolei postulowana przez Arendt „ochrona świata przed dzieckiem”, której odzwierciedleniem jest jej zdecydowany sprzeciw wobec jakichkolwiek prób włączenia dzieci w bieżące sprawy społeczno-polityczne (Arendt 2011), stało w całkowitej sprzeczności z Korczakowskim pedagogicznym credo.

Wprowadzanie zmian, będących odzwierciedleniem Korczakowskiej troski o świat, realizowało się wedle odmiennej logiki. Jej charakter wydaje się doskonale obrazować przywołana przez irlandzką filozof edukacji Sharon Todd ilustracja zaczerpnięta z powieści amerykańskiego pisarza Cormaca McCarthy’ego (Todd 2010). W swojej książce

Droga przedstawia on świat po bliżej nieokreślonej katastrofie, gdzie pozostali przy życiu ludzie prowadzą zredukowaną do walki o przetrwanie egzystencję. Bohaterami powieści są podróżujący drogą ojciec z synem. Ich podróż nie ma celu poza przemieszczaniem się od jednego schronienia do drugiego. Świat po apokalipsie jest – jak podkreśla Todd – przepełnionym przemocą Hobbesowskim koszmarem. Poza spotykaniem schorowanych, rannych i szalonych nieznajomych bohaterowie natykają się na grupy ludzi, dla których przeżycie w postapokaliptycznym świecie oznacza walkę na śmierć i życie. I właśnie w tym świecie bez nadziei, bez przyszłości, bez świętości figura dziecka – a przede wszystkim to, co ono uosabia – jest zdaniem Todd kluczem do zrozumienia istoty edukacji poza opisanym wcześniej pedagogiczno-psychologicznym teleologicznym determinizmem. Przedstawiona w książce postać dziecka istnieje całkowicie poza przeszłością i przyszłością, nie prezentuje się ani jako efekt katastroficznych bieżących warunków i okoliczności, ani jako realizowany wychowawczo i nastawiony na przyszłość czy przyszłą zakładaną tożsamość projekt ojca. Istnieje wyłącznie w perspektywie bieżącego tu i teraz, kształtowanego przez codzienne spotkania z innymi, które ujawniają jego transgresję od okoliczności dotkniętych wszechobecną przemocą, egoizmem i brakiem odpowiedzialności. Wbrew racjonalnemu ojcu i konformizmowi czy doprowadzonemu do skrajności egoizmowi innych przyjmuje odpowiedzialność, potwierdzając ją jednocześnie w każdym geście podczas kontaktu ze spotkanymi ludźmi.

Zdaniem Todd przedstawione w powieści dziecko jest czystym wydarzeniem rozbijającym współczesną mu egoistyczną racjonalność innych i pozbawioną człowieczeństwa postapokaliptyczną rzeczywistość. Nie ma przyczyn ani celu, ale jest całkowicie określane przez definiujące je tu i teraz, które może się uaktualnić tylko w kontakcie z innymi ludźmi. Jest zatem tym, co jako pozytywny element świata przetrwało w figurze dziecka, którego tożsamość jest konstruowana wyłącznie w samym procesie spotkania. W taki też sposób, a więc przez swoje niezdeteterminowane uobecnienie, staje się moralną i polityczną obietnicą dla świata i jego nowego otwarcia. Świat w takim ujęciu ma możliwość odnowy, bo odnawiany jest nowością, którą wnosi do aktualnych warunków dziecko wchodzące w interakcję z innymi i niezdeteterminowane żadnym teleologicznym projektem, jako nosiciel człowieczeństwa.

Przywołana przez Todd ilustracja procesu edukacyjnej transformacji jako uobecniania się pozwalającego na pojawienie się czegoś nowego, wydaje się również doskonałą metaforyczną egzemplifikacją Korczakowskiej idei odnowy czy rekonstrukcji świata, gdzie kluczową rolę odgrywa dziecko reprezentujące to, co w świecie najlepsze. Figura dziecka uosabiająca człowieczeństwo – jak pisał przywoływany na wstępie Bauman – staje się automatycznym punktem wyjścia całego procesu. Dzieje się tak nie z racji przyświecających projektowi celów podmiotowych i społecznych (jak w opisywanej wcześniej postulatywnej logice transformacji) ani przez izolację dziecka od tego, co publiczne (jak w wypadku konserwatyzmu Arendt), ale właśnie wbrew tym celom oraz dzięki temu, że nie kto inny, ale właśnie dziecko ma możliwość wzięcia odpowiedzialności – samodzielnie, bez niczyjej edukacyjnej ingerencji oraz bez wizji idealnej przyszłości, wyznaczającej dokładną

tożsamościową i społeczną drogę dojścia – tu i teraz wobec świata oraz innych, którzy są jego częścią. „Tak, jestem jedynym – odpowiadało dziecko” (cyt. za: Todd 2010: 2) w powieści *Droga* na zniecierpliwione upomnienia ojca, że nie jest jedynym, który powinien się o wszystko martwić.

Przytoczony opis nie ma być oczywiście ilustracją Korczakowskiego pajdocentryzmu, ale wskazaniem na ontologiczne warunki możliwości procesu rekonstrukcji rzeczywistości. W jednym ze swoich artykułów Tomasz Szkudlarek pisze o strukturalnie oraz egzystencjalnie doświadczanym i po *punkowsku* rozumianym „braku przyszłości” (*No Future!*) jako ontologicznym warunkiem edukacji skoncentrowanej na aktualnych możliwościach trudnych do pomyślenia i realizacji w innych warunkach. Edukacji, która – jak podkreśla Szkudlarek – pojawia się poza temporalnymi i teleologicznymi ramami orientacyjnymi, na zgliszczach przewidywalnych struktur odniesienia, łechtających ego hierarchii, norm czy tożsamości i która tym samym może stanowić nowe otwarcie dzięki redefinicji dotychczasowych sposobów organizowania rzeczywistości (Szkudlarek 2017: 51).

W takiej nie tylko teoretycznej, ale także odnoszącej się do aktualnego doświadczenia rzeczywistości (Szkudlarek 2017) perspektywie zilustrowany przez Todd i po Arendtowski rozumiany proces uobecniania się jako stawania się tego, co nowe, jest w istocie odzwierciedleniem szerszego ontologicznego procesu odnawiania rzeczywistości, o który wydawał się zabiegać w swoich pedagogicznych ideach Korczak. W czasach rzeczywistego kataklizmu, naruszającego wcześniejsze wyobrażenia najbliższej i dalszej przyszłości, widział on edukację jako sposób na zawieszenie dotychczasowych mechanizmów dystrybucji władzy, kompromitację przyszłościowo zorientowanych projektów tożsamościowych oraz afirmatywne zderzenie z tym, co nieprzewidywalne i trudne do kontroli. Edukację oznaczającą, że odarty z dotychczasowych punktów odniesienia świat zostaje otwarty do wspólnej rekonstrukcji, również dla tych, którzy do tej pory z tego procesu byli wykluczani.

Miłość, „trzeci termin” i wspólna rekonstrukcja świata jako filary Korczakowskiej utopii w działaniu

Można zatem – jak się wydaje – bez wahania powiedzieć, że dla Korczaka – nieco inaczej niż dla Arendt, w której wypadku ontologicznym uwarunkowaniem człowieka jest po Heideggerowsku rozumiane „wrzucenie w świat, który nie jest naszym dziełem” (Vlieghe 2016: 28) – ontologicznym wymiarem ludzkiego bytowania jest po Freirowsku/Markowsku rozumiana transformacja świata jako realizacja człowieczeństwa. Jednocześnie, w pewnej analogii do Arendt, proces odnawiania rzeczywistości jest możliwy dzięki określonej postawie wobec świata (Hodgson, Vlieghe, Zamojski 2018), odzwierciedlającej twórczą ontologiczną siłę, która leży w samym sercu Korczakowskich idei – jest nią miłość do świata.

Należy jednak zaznaczyć, że w wypadku Arendt miłość do świata jest miłością do tego, co istnieje, co jest warte zachowania i co w efekcie jest bardziej istotne niż miłość do

ludzi, a przede wszystkim do dzieci. Wspominany wcześniej konserwatywny wymiar edukacji, polegający na ochronie świata przed dziećmi, oznacza u Arendt, że muszą one być poddane ekspozycji na świat, który już istnieje i który z racji tego zawsze jest już naszym wspólnym światem (Arendt 2011; Vlieghe 2016). W przeciwieństwie do tych poglądów zarówno u Freirego, jak i Korczaka miłość do świata jest jednoczesną i nieoddzielną miłością do ludzi, którzy są jego częścią i którzy stanowią żywe uosobienie tego, co w nim najważniejsze i co powoduje, że świat ten ciągle na nowo, wspólnymi siłami może być nieustannie wytwarzany jako wspólny. Tym natomiast, co powoduje przybierającą wiele postaci jego destruktywną degenerację, jest wykluczenie części ludzkości z brania udziału w tym procesie i w efekcie przywłaszczanie sobie świata przez pozostałą część. Miłość jest zatem siłą, która pozwala wszystkim uczestnikom skierować się do świata, a dokładnie rzecz ujmując – na wspólnie realizowane zadanie wytwarzania świata jako wspólnego.

Podjęmowana w takiej perspektywie teoria edukacyjna Korczaka stanowi kolejny przykład pedagogiki, którą można określić jako pedagogikę zapośredniczenia i mediacji (Starego 2016a), a której istotą jest obecność „trzeciego terminu” (Starego 2016a) w edukacyjnej relacji. Joris Vlieghe, odwołując się do „klasycznego trójkąta dydaktycznego”, rozumianego jako zespolenie nauczyciela, ucznia i rzeczy, nazywa podobne podejście „pedagogiką skoncentrowaną na rzeczy” (Vlieghe 2016: 28). W obu wypadkach chodzi o istnienie elementu pośredniczącego między dziećmi/uczniami/uczennicami a dorosłymi, który eliminuje immanentne w tej relacji dominację, władzę oraz przemoc i czyni je symetrycznymi, a tym samym bardziej równymi (Starego 2016a). Jest to zarazem wyjście poza „jednocentryczną” koncepcję edukacyjną, a więc „dorosłocentryczną” koncentrację na nauczycielu i „pajdocentryczną” koncentrację na uczniu (Vlieghe 2016: 28), której przekonującą krytykę, zbieżną z podejściem Korczaka, przedstawia Arendt. Jej zdaniem szczególnie w drugim wypadku mamy do czynienia z dzieleniem świata – tak jakby istniały dwa niezależne od siebie rzeczywistości – i w efekcie nieredukowalnym oddzieleniem od siebie dwóch generacji (Arendt 2011; Vlieghe 2016). Podobnie dla Korczaka jednym z głównych społecznych i pedagogicznych problemów było działanie zakładające istnienie blisko siebie i obok siebie dwóch światów, których mieszkańcy nie żyją razem, ale osobno – każdy dla siebie (Korczak 1978a, b). Zdaniem Vlieghego edukacyjną możliwością przewyciężenia tego, odzwierciedlającą jednocześnie głęboką miłość do świata i pozwalającą na jego odnowienie oraz w efekcie – na czynienie go naszym wspólnym, jest „umieszczenie” między dwiema generacjami rzeczy rozumianej jako edukacyjnie eksponowane aspekty świata, podlegające wspólnej uwadze, poświęceniu, trosce i namysłowi (Vlieghe 2016). Podobnie u Korczaka – tym, co leży między dorosłymi a dziećmi i jednocześnie łączy ich we wspólnym zadaniu (Korczak 1978b) odnowy, jest sam świat, z tą jednak różnicą, że odnowa oznacza tutaj proces wspólnego wytwarzania go na nowo.

W tym wypadku zatem Korczakowi bliżej do podzielającego podobne idee Freirego, u którego konflikt między uczniami i nauczycielami (a szerzej – między opresjonowanymi i opresorami) przewyciężany jest przez ich wspólne zwrócenie się do mediującego ich relację obiektu, a więc wspólnie rekonstruowanego w całym procesie świata

(Starego 2016a). W takim ujęciu świat jest nie tylko „dawkowany” – prezentowany młodemu pokoleniu w specjalnych edukacyjnych warunkach, by był przedstawiony taki, jaki jest (Arendt 2011), a w dalszej kolejności – odnowiony, ale zostaje oddany w swoim niezapośredniczonym wymiarze do aktywnej wspólnej rekonstrukcji, by taki właśnie nie pozostał tu i teraz.

Podobnie jak w przywołanym wcześniej literackim ujęciu warunków nowego początku, nie tylko świat jest wyeksponowany w swojej nagiej brutalności przed dzieckiem, ale również dziecko wystawione na świat ma możliwość podjęcia odpowiedzialności za jego wytwarzanie na nowo. Jeśli miłość do świata oznacza jego zachowanie przez odnowę, miłość do ludzi i świata wymaga jego odnowy za pomocą wspólnie przez nich realizowanej konstrukcji tego, co wspólne.

O ile w „konserwatywnym” podejściu Arendt krytyka włączania dzieci w aktualne problemy społeczno-polityczne wynika, po pierwsze, z ontologicznego założenia o istnieniu wspólnego świata, który należy, niejako dla siebie, dopiero uczynić wspólnym, po drugie z przyjmowanej przez nią „rozwojowej” koncepcji dzieciństwa (Biesta 2013a) jako z definicji stanu nierówności (Arendt 2011), po trzecie z definiowania sfery publicznej jako zarezerwowanej dla równych sobie uczestników (w której dzieci zawsze będą poddanymi), i wreszcie *last but not least* – z idei miłości do świata, który istnieje niejako poza ludźmi, o tyle w charakterystycznej dla Korczaka (i Freirego) „witalistycznej” antropologii i ontologii dzieje się we wszystkich tych wypadkach coś dokładnie odwrotnego, co jednocześnie nie zalicza się do przekonująco przedstawionych (przywoływanych wcześniej) przez Arendt problemów.

Zamiast dziecka jako człowieka *in statu nascendi* mamy dziecko-człowieka, zamiast gotowego świata dla wszystkich mamy świat do stworzenia przez wszystkich dla wszystkich – siłą miłości nie tylko do świata, ale też do ludzi, którzy są jego konstytutywną częścią. Tak więc Korczakowski utopijny model współżycia społecznego dzieci i dorosłych, oparty na wspólnym uczestnictwie w przebudowie świata oraz życia na zasadach sprawiedliwości, braterstwa, równych praw i obowiązków (Lewin 1999), nie wymagał – jak pokazała Korczakowska praktyka – spełnienia żadnych dodatkowych warunków poza koniecznością wprowadzania go w życie tu i teraz (Korczak 1928).

Jak podkreśla Lewin, Korczak jako ideowe dziecko swojej epoki podzielał najbardziej humanistyczne idee ówczesnych twórców, takich jak Edward Abramowski czy Stanisław Brzozowski, dla których wartości, takie jak równość, sprawiedliwość, solidarność i przede wszystkim braterstwo, stanowiły jedyne możliwe fundamenty dla kreacji nowego wspólnego świata (Lewin 1999). Nie była to zatem oddalona w czasie utopijna idea idealnego świata, który jest możliwy do osiągnięcia przez uprzednie wychowanie do niego ludzi, ale utopia w działaniu, której realizacja polega na – raczej rozumianym po Rancière'owsku – pozytywnym aksjomacie działania, umożliwiającym kooperatywne przekształcanie rzeczywistości tu i teraz.

Literatura

- Arendt H. (2011), *Kryzys edukacji*. W: H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym*. Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
- Bauman Z. (2002), *Dzieciństwo godności ludzkiej*. „Midrasz”, 12. <http://midrasz.pl/archiwum.php#article-content>, 12.06.2019.
- Biesta G.J.J. (2006), *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder, London, Paradigm Publishers.
- Biesta G.J.J. (2013a), *The Beautiful Risk of Education*. Boulder, London, Paradigm Publishers.
- Biesta G.J.J. (2013b), *Time Out: Can Education do and be Done Without Time?* W: T. Szkuclarek (ed.), *Education and the Political*. Rotterdam, Boston, Taipei, Sense Publishers.
- Freire P. (2007), *Pedagogy of the oppressed. 30th Anniversary Edition*. New York, London, Continuum.
- Hodgson N., Vlieghe J., Zamojski P. (2018), *Education and the Love for the World: articulating a post-critical educational philosophy*. „Foro de Educación”, 16(24).
- Korczak J. (1928), *Wstęp*. W: M. Rogowska-Falska, *Zakład wychowawczy „Nasz Dom”: szkic informacyjny*. Warszawa, Towarzystwo „Nasz Dom”.
- Korczak J. (1978a), *Pisma wybrane*. T. 1. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Korczak J. (1978b), *Pisma wybrane*. T. 3. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Korczak J. (1984), *Pisma wybrane*. T. 1. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Kowzan P. (2017), *Dydaktyka zorientowana na współpracę równych. Typy relacji ze studentami podczas wspólnej pracy badawczej*. „Hybris”, 36.
- Kowzan P. (2018), *Edukacja wobec groźby wojny*. „Parecja”, 1(9).
- Kubicka D. (2016), *Doniosłość codzienności w filozofii wychowania Janusza Korczaka*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, 1(2).
- Lewin A. (1986), *Tryptyk pedagogiczny. Korczak – Makarenko – Freinet*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Lewin A. (1999), *Korczak znany i nieznan*. Warszawa, Ezop Agencja Edytorska, WSP ZNP.
- Lewis T. (2008), *Defining the Political Ontology of the Classroom: Toward a Multitudinous Education*. „Teaching Education”, 19(4).
- Masschelein J., Simons M. (2008), *The Governmentalization of Learning and the Assemblage of a Learning Apparatus*. „Educational Theory”, 4(58).
- Rancière J. (1991), *The ignorant schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford, CA, Stanford University Press.
- Rancière J. (2004), *The philosopher and his poor*. Duke, Duke University Press.
- Smolińska-Theiss B. (2013), *Spuścizna pedagogiczna Janusza Korczaka. Pytania o uniwersalność i aktualność idei*. W: B. Smolińska-Theiss (red.), *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci są ludzie*. Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Starego K. (2016a), *Odmowa terażniejszości, czyli o odbywateľnianiu dzieci i udzielnianiu obywateli*. „Terażniejszość – Człowiek – Edukacja”, 3(75).
- Starego K. (2016b), *Poza dyskurs kompetencji w edukacji krytycznej. „Trzeci termin” oraz Paula Freirego i Jacquesa Rancière’a idea dialogu zapośredniczonego*. „Forum Oświatowe”, 1(55).
- Starego K. (2017), *Od pedagogiki kolektywu do pedagogiki kolektywizującej. Idee pedagogiczne Antona Makarenki w świetle filozofii i pedagogiki wspólnotowości*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4(39).

- Szkudlarek T. (2017), *Punk Theory: The future of thinking in the time of no future*. „Research in Education”, 97(1).
- Szkudlarek T. (2018), *Postulational Rhetoric and Presumptive Tautologies: The Genre of the Pedagogical, Negativity, and the Political*. „Studies in Philosophy and Education”, 4(38).
- Todd S. (2010), *Pedagogy as Transformative Event: Becoming Singularity Present in Context*. PESGB Conference, Oxford, March 26–28. <https://s3.amazonaws.com/arena-attachments/74957/Todd.pdf>, 16.07.2019.
- Vlieghe J. (2016), *Edukacja w warunkach szkolnych. Ku pedagogice skupionej na rzeczy*. „Studia i Badania Naukowe. Pedagogika”, 10(1).

Wojciech Siegień

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.46.09>

ORCID: 0000-0002-6882-6250

Uniwersytet Gdański

wojciech.siegien@ug.edu.pl

Wyjść poza krąg. O przywracaniu pedagogiki Marii Rogowskiej-Falskiej i Wieri Schmidt

Summary

Move beyond the circle. On restoring the pedagogy of Maria Rogowska-Falska and Vera Schmidt

In the article, based on theoretical assumptions about framing mechanisms taken from the work of Georg Lakoff and the Polish tradition of post-dependence research, the author conducts a comparative analysis of cases of reframing the hegemonic and strongly patriarchal narratives regarding the pedagogical legacy of Janusz Korczak and Ivan Jermakov. As a result of systemic changes after 1989, narratives so far suppressed have come to the fore. It applies to minority voices, especially female voices. The comparative analysis took into account the voices of female educators from Poland and the Soviet Union – Maria Rogowska-Falska and Vera Schmidt. The main questions concern how hegemonic pedagogical discourses may erode and whether the processes of redefining pedagogical thought in Poland are analogous to trends in other countries of Central and Eastern Europe? The study points to far-reaching analogies of the processes of reframing in Poland and Russia. This has its consequences for our understanding of the achievements of Janusz Korczak in Poland and the roots of psychoanalysis in the Soviet Union.

Keywords: Maria Rogowska-Falska, Vera Schmidt, Janusz Korczak, reframing, post-dependence studies

Słowa kluczowe: Maria Rogowska-Falska, Wiera Schmidt, Janusz Korczak, przeramowanie, studia postzależnościowe

Wstęp

Wraz z transformacją polityczną wywołaną upadkiem bloku wschodniego w krajach post-socjalistycznych rozpoczęła się zmiana w obrębie nauki. Mam na myśli przede wszystkim redefinicje pól badawczych dyscyplin oraz ujawnienie nurtów krytycznych. Dobrym przykładem obrazującym te zmiany jest dyskurs etnologiczny w Polsce. Po ustaniu socjalistycznych stosunków dominacji antropologów krytycznie zwrócili się do korzeni dyscypliny. Doprowadziło to do wydobywania dotychczas nieobecnych lub zmarginalizowanych głosów. Ponownie odkryto prace takich badaczek, jak Maria Czaplicka czy Stefania Ulanowska

(Ratajczak 2016). Inaczej spojrzano także na dotychczasowy dorobek tuzów polskiej etnografii. Okazało się, że Oskar Kolberg czy Zorian Dołęga-Chodakowski podpisali swoimi nazwiskami materiały zbierane w dużej części przez bliskie im kobiety (Kubica 2018).

W wypadku refleksji o korzeniach myśli pedagogicznej można powiedzieć, że jej wschodnioeuropejski nurt wciąż pozostaje w orbicie oddziaływania nieprzewartościowanych i archetypicznych dyskursów. Jako przykład może posłużyć silnie ugruntowany w Polsce dyskurs Janusza Korczaka jako samodzielnego twórcy nowego nurtu w pedagogice. Podobnie rzecz się ma z hegemoniczną narracją o Antonie Makarence w byłych państwach Związku Sowieckiego czy o ojcach założycielach psychoanalizy w teorii wychowania.

Pytania o zmianę

Każdy rodzaj opresji rodzi opór. W moim tekście stawiam pytanie o to, w jaki sposób hegemoniczne dyskursy pedagogiczne mogą ulec erozji. Mam na myśli proces rozpadu jednopolarnej opowieści i pojawienie się szczelin, przez które przesączają się alternatywne narracje, zmieniające ustalony układ rzeczy. W moim wypadku jest to pytanie o postaci, ich biografie i głosy, które były poddane represji, a teraz mają szansę zaistnieć. Swoich zainteresowań nie ograniczam do Polski, interesuje mnie bowiem szerszy kontekst krajów postsocjalistycznych. Czy zatem procesy redefinicji myśli pedagogicznej w Polsce są zbieżne z tendencjami w innych krajach Europy Środkowej i Wschodniej?

Zakreślony przeze mnie szeroki kontekst obejmuje kraje postsocjalistyczne. Dlatego w pracy wykorzystałem metodę wielokrotnego studium przypadku w wariancie dla dwóch odmiennych tradycji naukowych, które jednak mieszają się w wyznaczonym kontekście ogólnym. Za Yin (2015: 89) zaznaczam, że ten rodzaj badań powinien się kierować logiką linearnej replikacji danych. Oznacza to, że dobór moich przypadków pomyślany jest tak, że zapowiada podobne wyniki. Jest to uzasadnione przede wszystkim liczbą analizowanych przypadków (dwa), która umożliwi właśnie ten rodzaj replikacji danych. Główną jednostką analityczną tej pracy są więc zastane i dostępne narracje o biografiach i dorobku dwóch wybranych osób: polskiej pedagogażki Marii Rogowskiej-Falskiej oraz sowieckiej pionierki psychoanalitycznej szkoły wychowania Wiery Schmidt. Każda biografia będzie rozpatrywana w określonym kontekście kulturowym. W polskim wypadku będzie to narracja o spuściźnie Janusza Korczaka, a w sowieckim – o szkole psychoanalitycznej pedagogiki lat 20. W toku mojego rozumowania wybór przypadków był ewokowany konkretnymi wydarzeniami.

Ewokacja kontekstu polskiego

Znany francuski filozof, uczeń Jacques'a Derridy i Louisa Althussera, Bernard-Henri Lévy, odwiedził Gdańsk 12 kwietnia 2019 roku. W Europejskim Centrum Solidarności zaprezentował monodram *Looking for Europe*. Wchodząc w dialog z odradzającymi się

w Europie i Polsce nacjonalizmem, rasizmem i nienawiścią do innych ludzi, odwoływał się do demokratycznej spuścizny europejskiej oraz osób symbolizujących przeciwieństwo wymienionych barbaryzujących tendencji. Wśród takich nazwisk, jak Churchill, Picasso, Spinoza, Wałęsa i Wojtyła, wymienił jednego pedagoga – Janusza Korczaka. Odbywało się to długo po 2012 roku ogłoszonym w Polsce Rokiem Korczakowskim. W czasie Roku Korczakowskiego w kraju opublikowano wiele prac na jego temat, zorganizowano różne działania edukacyjne. W pierwszym numerze „Kwartalnika Pedagogicznego” z tego roku w artykule otwierającym i dedykowanym temu wydarzeniu autorzy piszą: „mało jest w naszej tradycji postaci, które byłyby czczone jak właśnie on” (Jaczewski, Korbelak 2012: 15). Uznając ikoniczny status Korczaka dla polskiej myśli pedagogicznej, autorzy stawiają sobie za cel przywrócenie głosu osobom współtworzącym jego dorobek. Mowa jest o dwóch kobietach: Stefanii Wilczyńskiej i Marii Rogowskiej-Falskiej. W efekcie w jubileuszowym numerze każdej z pedagożek poświęcono stronę lakonicznej biografii.

Ewokacja kontekstu sowieckiego

W 2011 roku podczas Międzynarodowego Festiwalu Filmowego w Wenecji miał premierę film zatytułowany *Niebezpieczna metoda* (reż. Cronenberg, 2011). Film opowiada historię związku Zygmunta Freuda, Carla Junga oraz Sabiny Spielrein. Choć duża część tego obrazu jest poświęcona relacji między dwiema pomnikowymi postaciami psychoanalizy, po raz pierwszy w dyskursie popkulturowym pojawia się wyraźnie postać Spielrein – rosyjskiej Żydówki, pacjentki Junga, która następnie skończyła medycynę i sama zajęła się psychiatrią. Masowy odbiorca dowiedział się, że była to jedna z pierwszych psychoanalityczek pedagożek w Rosji. Po powrocie do Związku Sowieckiego przez pewien czas pracowała w eksperymentalnym przedszkolu w Moskwie, kierowanym przez Wierę Schmidt.

W ciągu roku po premierze filmu do księgarni w Rosji trafiają broszury autorstwa Wiery Schmidt. W większości są to niepublikowane teksty z lat 20., które prezentują zasady organizacji psychoanalitycznego eksperymentu wychowania zbiorowego – ewenementu w skali światowej, o którym szersza publika dowiaduje się po niemal stu latach. O unikatowości pracy zespołu pod kierownictwem Schmidt świadczy fakt, że klasyczny dla tradycji zachodniej psychoanalizy tekst opisujący eksperyment grupowej terapii i wychowania autorstwa Anny Freud i Sophie Dann opublikowano prawie 30 lat po powstaniu prac Wiery Schmidt (Freud, Dann 1951: 127–168).

Narzędzia analizy

W swojej analizie odwołuję się do pojęcia „ramowanie” (oraz przeramowanie), zaczerpniętego z prac Georga Lakoffa, zainspirowanego myślą Ervinga Goffmana (2010). Mechanizm ramowania jest naturalną cechą języka, elementem „zdrowego rozsądku” i oznacza przyporządkowanie zjawiskom określonych znaczeń (Lakoff 2011: 167). Dzięki niemu kształtują się zasady społeczne i instytucje, które powołujemy do wprowadzania tych

zasad. Konsekwencją działania mechanizmu ramowania jest narzucenie określonej wersji języka – a więc światopoglądu – innym. Dzieje się tak, dlatego że podstawą naszego myślenia są idee, których nośnikiem jest język. Przez użycie określonego języka idee zagnieżdżają się w naszym umyśle, a w wyniku naturalizacji przyjmujemy je jako własne (Lakoff 2011: 31).

Nie oznacza to, że jesteśmy zdeterminowani przez ramowanie – istnieje możliwość zmiany, a więc przeramowania. Oznacza to nie tylko zmianę ram odniesienia, zmianę struktur językowych, ale i zmianę społeczną. Lingwistyka kognitywna Lakoffa zajmuje się analizą powszechnego użycia języka. Nieodłączną częścią tego działania jest badanie pojęć i dyskursu politycznego (Lakoff 2017: 21). Przyjmuję, że nauki społeczne, szczególnie nauki edukacyjne, są ważną składową dyskursu politycznego (Mouffe 2008; Schmidt 2012).

Swoją analizę zakotwiczam także w pojęciach zaczerpniętych z teorii postzależnościowych, rozwijanych przez autorów i autorki z kręgu Centrum Badań Dyskursów Postzależnościowych. Odwołują się oni/one do tradycji studiów nad postsocjalizmem i krytyki postkolonialnej. Przyjmuję, że teorie postzależnościowe i proces przeramowania są wzajemnie przystające. Punktem stycznym jest pojęcie czasu postzależnościowego. Hanna Gosk pisze, że ten czas zaczyna płynąć po ustaniu realnie istniejącej relacji podporządkowany–dominujący (Gosk 2014: 303). W najnowszej historii Polski można wskazać dwa momenty zerwania takiej relacji: lata 1918 i 1989. Według autorki jedną z cech tego czasu jest nienaturalność semantyczna – nie musi płynąć tylko do przodu i najistotniejsza staje się przeszłość oraz nie jest to czas neutralny ideowo. Wprost przeciwnie – to konstrukt polityczny, efekt pracy polityki historycznej, być może najsilniej wpływającej właśnie na sferę edukacji (Gosk 2014: 304). Przejawem konstrukcyjnego charakteru czasu postzależnościowego są narodowe rocznice historyczne, w których w pełni ujawnia się proces konstrukcji pamięci zbiorowej. W ostatnich latach najciekawsze zmiany pamięci zbiorowej w Polsce dotyczyły tzw. żołnierzy wyklętych (Dąbrowski, Troebst 2015; Korbiela 2016). Odwołując się do teorii postzależnościowych, zwracam też uwagę na kategorie wypracowane w obrębie krytyki feministycznej z centralnymi dla niej problemami płci, opresji, zależności oraz problemu ich zróżnicowania kulturowego, klasowego, narodowego czy w końcu – rasowego (Graczyk i in. 2015: 11). Takie ujęcie teoretycznie jest nieobce polskiej krytyce postzależnościowej, szczególnie tej skupionej na problematyce doświadczeń kobiet w środkowoeuropejskim kontekście kulturowym (Olechowska 2015: 365–377).

Przywracanie zapomnianych głosów

Maria Rogowska-Falska

Myślę, że zwrot w hegemonicznym dyskursie o spuściźnie Janusza Korczaka w Polsce przyszedł wraz z dyskusją wokół książki Magdaleny Kicińskiej *Pani Stefa* (Kicińska 2015), która pojawiła się po głośnej biografii *Korczak. Próba biografii* Joanny Olczak-Ronikier

(2011)¹. Przywracanie głosu pedagożce rozpoczyna się paradoksalnie od konstatacji ciszy lub inaczej – niemówienia. Kicińska otwiera biografię Stefani Wilczyńskiej, bliskiej współpracownicy Korczaka w Domu Sierot, opisem wizyty u jednego z jej wychowanków, Szlojme Nadela. Starszy pan stara się przypomnieć Wilczyńską: „żyła tak, że mało o niej wiedzieliśmy, taka... niebyła. Nic po niej nie zostało, jakby jej nigdy nie było” (Kicińska 2015: 22). Te słowa najpełniej obrazują nieobecność biografii i głosu osoby, która faktycznie prowadziła na co dzień Dom Sierot. Analogicznie, wydobywając postać Wilczyńskiej ze sfery milczenia, Kicińska z rozmysłem buduje jej opis, nie tylko pokazując to, co wiemy o życiu bohaterki, ale też to, czego o niej nie wiadomo. Stefania Wilczyńska, ogólnie niedoreprezentowana w publicznym dyskursie o Korczaku, dopiero w czasach postzależnościowych odzyskuje należne miejsce w historii myśli pedagogicznej, przyczyniając się do przeramowania polskiego rozumienia spuścizny Janusza Korczaka.

Na tym tle inaczej rysuje się postać Marii Rogowskiej-Falskiej, pedagożki, która od 1919 roku prowadziła w Pruszkowie i na Bielanach zakład wychowawczy dla sierot z rodzin robotniczych „Nasz Dom”. Organizacja zakładu inspirowana była założeniami Korczaka, który do konfliktu z Falską w 1936 roku współpracował z placówką. W literaturze można znaleźć jej lakoniczną biografię, często na marginesach życia męża lub brata Bronisława, ale najczęściej pojawia się ona jako postać epizodyczna w wielkiej narracji o Korczaku. Olczak-Ronikier opisuje jego pobyt w Kijowie w 1915 roku, gdzie po raz pierwszy spotkał Marinę Falską. W trakcie trzydniowego urlopu z armii Korczak dociera do Kijowa, odwiedza kilka instytucji, aż zostaje skierowany do Falskiej, która już wtedy prowadzi internat dla 60 sierot wojennych. Tam zdoła ustanowić samorząd, sąd, założyć gazetkę i ma jeszcze czas, żeby powrócić do jednostki wojskowej. Przelotne spotkanie w Kijowie, a potem współpraca pedagogów w „Naszym Domu” stają się podstawą uznania Falskiej wraz ze Stefanią Wilczyńską za „kobiety z kręgu Korczaka”. Chociaż pedagożka na co dzień mieszkała i pracowała wraz z dziećmi w „Naszym Domu”, produkowała ogromną ilość materiału badawczego, w historycznym dyskursie staje się postacią nawet nie drugiego, lecz trzeciego planu, swego rodzaju aktantem-przedmiotem (Ball 1997: 198). A przecież mamy do czynienia z osobą, która w 1915 roku już od wielu lat była zaangażowana w pracę wychowawczą i społeczną. Skończyła studia pedagogiczne, pracowała w eksperymentalnych instytucjach edukacji elementarnej, zakładała czytelnice robotnicze i angażowała się w alfabetyzację, była bliską znajomą rodziny Piłsudskich, działała w Polskiej Partii Socjalistycznej (PPS), prowadziła nielegalne drukarnie, miała na koncie odsiadkę na Pawiaku w tzw. Serbii i odbyty wyrok kilkuletniego zesłania do Wołody, po czym w dramatycznych okolicznościach utraciła męża i córkę.

Głos Marii Rogowskiej-Falskiej dla współczesnych odbiorców przywróciły w ostatnich latach powtórne wydania jej broszur oraz opis działalności „Naszego Domu” (Rogowska-Falska i in. 2007; Rogowska-Falska 2014a, 2014b). Czytając jej teksty, ma się

¹ Należy wspomnieć, że pojawiały się wcześniejsze publikacje, w których była mowa o Stefani Wilczyńskiej (zob. Puszkina, Ciesielska 2004). Książka Kicińskiej jest jednak pierwszą pełną biografią. Przykład nieudanego przeramowania zob. Pyrzyk (2015).

jednak wrażenie nieobecności autorki. Dopiero ze wstępu Korczaka do *Wspomnień z maleńkości* dowiadujemy się o kluczowej roli Marii Falskiej w spisywaniu dziecięcych wspomnień wychowanków „Naszego Domu”. Jak wskazuje Jakubiak (2011: 17), ten rodzaj obserwacji rozwoju dzieci był charakterystyczny dla konstytuującej się wtedy pedagogii, a korzenie podobnych założeń metodologicznych sięgają XIX wieku.

Głos Falskiej jest niejako udzielony przez Korczaka, ale trzeba pamiętać, że jest to autonomiczny głos badaczki, która wnosi swoje korekty do pracy pedagogicznej. Z mojego punktu widzenia najciekawsze są te elementy jej klinicznych studiów wychowanków, w których podczas indywidualnych sesji notuje fantazmatyczne wspomnienia i sny. Prosi też dzieci o wykonywanie rysunków. Podczas sesji nikt nie może być obecny, drzwi od gabinetu muszą być zamknięte. Ten rodzaj pracy z wychowankami przywołuje na myśl praktykę terapeutyczną rozwijaną w owym czasie przez badaczy z kręgu teorii relacji z obiektem, w której wykorzystywano mechanizm projekcji. Zacytuję dwie transkrypcje sesji, które dobrze obrazują, z jakim materiałem pracowała Falska. Pierwsza jest zapisem głosu Józia:

A przy tej kamienicy stała fabryka naszego gospodarza – powózków i kuchni i aeroplan niemiecki chciał puścić bombę na fabrykę i się nie udało i bomba wpadła na sztyld ogrodu. Wtenczas przechodziła dziewczynka i odłamek bomby uderzył ją w rękę i ona się przewróciła. Jeden mężczyzna doskoczył, ścisnął jej mocno rękę i ten odłamek wyszedł jej z ręki. Przez ten przestrasch moja mama straciła władzę w rękę (Rogowska-Falska i in. 2007: 45).

Uderzające w tym fragmencie jest to, że Falska zanotowała faktycznie dziecięcy opis nerwicowej reakcji dysocjacyjnej, charakterystycznej dla zaburzeń, które dzisiaj nazywamy somatoformicznymi, a które były szczególnym obiektem zainteresowania psychiatrów na początku XX wieku.

Jednym z ciekawszych przypadków jest studium chłopca Leonarda, uciążliwego przybysza i „stawiaka”, jak go nazywały dzieci. Pedagożka notuje jego sen:

To mi się śniła mama. Że była mamusia w piekle, a ja mamusię goniłem. I od razu mamusia do kotła, gdzie się pieką dusze wskoczyła. Ja mamusię złapałem i do nieba prowadziłem. Wyrwała się, ale trzymałem mocno. Nie chciała iść do nieba. Co w niebie jest? Taki ogród. A w tym ogrodzie owoce rozmaite. Gruszki. Same słodczyce. Ja jadłem te słodczyce – mamusia nie chciała jeść. To ja wziąłem rękę mamusi i mamusia rwała i jadła. A później na niebie gwiazdy się palili i anioły na trąbach grali. I jak oni grali, to wtedy najstarszy Lucyper z piekła przyszedł, chciał zagrać. A ja nie dałem. „Coś ty w niebie robił?” (MF) Ja umarłem. I moja mamusia umarła. Ja byłem aniołem w niebie, a mamusia w piekle. Ja byłem najstarszym aniołem w niebie. I anioły mnie pozwolili wyjść z nieba po mamusię. I mamusia już była w niebie. Koniec. Już (Rogowska-Falska i in. 2007: 205–206).

Studium Leonarda jest obszerne i zawiera wiele szczegółowych informacji dotyczących zachowania chłopca. Z pewnością mamy do czynienia z chłopcem z zaburzeniami

zachowania, w sferze fantazmatycznej ujawniającego silną potrzebę onnipotencji. Przywołuję te fragmenty, gdyż wskazują na inspiracje metodologiczne zaczerpnięte z psychoanalizy. Opis przypadku Leonarda kończy stwierdzenie: „Jest to materiał, który może być opracowany przez specjalistę pedagoga, może przez psychoanalityka” (Rogowska-Falska i in. 2007: 226).

Igor Newerly, wspominając Marię Falską, pisze, że jej życie wiedzie w głąb czasu i stosunków (Newerly 1966: 174). Jeśli wykorzystać jej dorobek w procesie przeramowania, to można jej biografię wyrwać z hegemonii mitu Korczakowskiego lub metaforycznie z grona „kobiet z kręgu Korczaka” i wpisać ją w szersze tendencje pedagogiczne i psychologiczne początku XX wieku. Nawiasem mówiąc, sama Falska pisała w 1933 roku w liście do Jana Pęcińskiego: „Zetknęłam się z Korczakiem. Ujrzałam cel. Moim on nie stał się nigdy. Inna struktura psychiczna”. Przed wojną zaś uznawała, że eksperyment Korczaka się nie powiódł. Nawiązując bezpośrednio do metafory głębi czasu i stosunków Newerlego, należy wydobyć na powierzchnię formatywne inspiracje Falskiej, inne niż Korczakowskie. Poza otwarciem na nowe wtedy tendencje psychoanalityczne, widoczne w zainteresowaniu życiem fantazmatycznym dzieci i studiami nad traumą dziecięcą, można wskazać zainteresowanie przede wszystkim pismami Edwarda Abramowskiego, ale też tołstoizmem. Ponadto Falska wspomina ogromne wrażenie, jakie wywarła na niej twórczość Stefana Żeromskiego. W tym sensie Maria Rogowska-Falska była kobietą nie tyle z kręgu Korczaka, ile autonomicznie działającą pedagożką z kręgu socjalistycznie i anarchistycznie zorientowanej radykalnej inteligencji polskiej początku XX wieku.

Wiera Schmidt

W 2012 roku w Rosji ukazuje się praca Wiery Schmidt zatytułowana *Psychoanalityczne wychowanie w sowieckiej Rosji*. Jest to tłumaczenie wykładu autorstwa Schmidt, przygotowanego dla Zygmunta Freuda z okazji zjazdu Międzynarodowego Towarzystwa Psychoanalitycznego w Zurychu w 1923 roku. W tomie znajduje się lakoniczna, jednostronicowa biografia Wiery Schmidt. Dla szerszego odbiorcy rosyjskojęzycznego jest to pierwsza szansa zapoznania się z pismami pionierki psychoanalitycznego wychowania w ZSRS. Należy podkreślić, że na tłumaczenie tej pracy na język rosyjski trzeba było czekać 90 lat.

Przeramowanie, o którym mówię w kontekście dorobku Falskiej i tradycji Korczakowskiej w Polsce, wpisuje się zatem w szerszą tendencję w naukach społecznych w tej części Europy. Porównując ze sobą polski i rosyjski kontekst, zauważamy uderzające zbieżności w pomijanych latami biografiach pedagożek. Po pierwsze zwraca uwagę marginalna pozycja Schmidt w sankcjonowanych do tej pory narracjach o psychoanalizie w Związku Sowieckim. Hegemoniczną rolę odgrywał w nich Iwan Jermakow, psychiatra, założyciel Rosyjskiego Towarzystwa Psychoanalitycznego, którego wskazywano jako kierownika wielu inicjatyw tego kręgu. Ważnym elementem spuścizny Towarzystwa jest eksperyment wychowawczy w przedszkolu-laboratorium „Międzynarodowa Solidarność”, który

był faktycznie prowadzony przez Wierę Schmidt. Podobnie jak w wypadku „kobiet z kręgu Korczaka”, codzienna praca organizacyjna i badawcza laboratorium spoczywała na pozbawionych do niedawna możliwości mówienia pedagożkach. Zaskakująco podobne w tych dwóch kontekstach są też metody pracy analitycznej i cele. Definiując kodeks pracy pedagoga w swoim laboratorium, Schmidt podkreśla, że praca pedagogiczna powinna opierać się nie tyle na teoretycznych założeniach (w tym wypadku dotyczących seksualnego rozwoju dziecka i mechanizmów przeniesieniowych), ile raczej na materiale obserwacyjnym, pozyskiwanym w trakcie codziennych interakcji z dziećmi (Schmidt 2011: 24). Poza podstawowym celem wychowania, definiowanym jako przystosowanie dziecka do wymagań rzeczywistości, Schmidt podkreślała potrzebę sublimacji infantylnych impulsów popędowych dzieci, co jest spójne z twierdzeniami Abramowskiego dotyczącymi istoty przeobrażeń etycznych jednostki jako warunku zmiany społecznej.

W swojej pracy *Dzieci mówią* Schmidt (2012) zamieściła wiele obserwacji, spośród których przytoczę jedną. Dotyczy trzyletnich dzieci: Liki i Alike, które w trakcie leśnej przechadzki wybierały „naj-, największe kije”. Schmidt notuje:

Lika: Alik, chodź, pomóż mi znaleźć jak największą pałkę! Idą razem do lasu. Nagle słychać ich radosne, triumfalne okrzyki. Po pewnym czasie słyszę: mamó, pomóż nam. Podchodzę. Na ziemi leży ścięta brzoza wielkości kilku metrów. Dzieci próbują ją podnieść i proszą mnie o pomoc. Długo nie mogą uwierzyć, że nie mogą jej podnieść ani nawet ruszyć jej z miejsca (Schmidt 2012: 40).

Podobnie jak w „Naszym Domu”, w „Międzynarodowej Solidarności” obserwacji podlegały wszystkie aspekty funkcjonowania dzieci. Prowadzono drobiazgową dokumentację ich rozwoju. Choć sytuacja psychologiczna i rodzinna dzieci moskiewskich była inna niż polskich (dzieci w laboratorium Schmidt nie były tak traumatyzowane, jak podopieczni Falskiej), notowane obserwacje dotyczą podobnych zjawisk rozwojowych. Obydwie badaczki zwracały uwagę na fantazmatyczną stronę funkcjonowania dzieci, dlatego też – jak w przytoczonym przypadku – skupiły się na omnipotentnych fantazjach dziecięcych.

Jeśli odwołać się do mechanizmu przeramowania silnie androcentrycznych dyskursów pedagogicznych, to porównanie wskazuje na ścisłą chronologiczną zbieżność nasilenia tego procesu w obydwu kontekstach. Zmiana ram, która pozwoliła na zaistnienie głosu Schmidt we współczesnej Rosji, jest elementem szerszego procesu przeramowania w dyskursie psychologicznym i pedagogicznym, zainicjowanego po rozpadzie ZSRS – a więc rosyjskiego wariantu czasu postzależnościowego. Od lat 30. XX wieku, czyli od momentu utrwalenia się stalinizmu, aż do lat 90. w oficjalnym obiegu naukowym psychoanaliza była zakazana (Etkind 1993: 213–268). Aleksandr Łuria mógł być więc znanym na całym świecie neuropsychologiem, ale niewielu wiedziało, że zaczynał karierę w przedszkolu-laboratorium pod kierownictwem Schmidt, a jego pierwszy tekst dotyczył psychoanalizy (Łuria 1925: 47–80). Dodatkowo zwracam uwagę na mechanizm redefinicji ram mówienia o pedagogice inspirowanej psychoanalizą, dla którego wyzwalczem było wydarzenie

spoza dziedziny, a mianowicie sukces filmu *Niebezpieczna metoda*. Tak więc to film zainicjował publiczną dyskusję o roli kobiet w historii dziedziny. Można powiedzieć, że w procesie zwrócenia się do przeszłości, jako cesze czasu postzależnościowego, redefinicja i pełnoprawne włączenie kobiecych biografii i ich głosów do oficjalnej wersji dyskursu genealogicznego pedagogiki zachodzą na jego późnych etapach.

Zakończenie

Pedagożki Maria Rogowska-Falska i Wiera Schmidt były aktywne w różnych kontekstach kulturowych, ale w podobnym czasie. Socjalistyczne zaangażowanie Falskiej korespondoowało z ideologicznym oddaniem dla budowy komunizmu Schmidt. Być może właśnie radykalizm ideologiczny wpłynął na ich nieprzeciętne poświęcenie pracy pedagogicznej. Chociaż obydwie pedagożki odpowiadały za prowadzenie domów dla dzieci i obszernych badań, a w połowie lat 20. opublikowały swoje teksty, ich głosy zostały zdominowane i uciszone w pedagogicznym dyskursie na prawie 90 lat. W obydwu przypadkach można mówić o zdominowaniu przez patriarchalne narracje pedagogiczne, budowane wokół archetypicznych postaci męskich. Porównanie sposobów mówienia o roli pedagogów pokazuje, że w sytuacji politycznej monopolizacji narracji naukowej w czasie sprzed 1989 roku nie było możliwości redefinicji ich wkładu w rozwój myśli pedagogicznej. Dopiero z nadejściem czasu postzależnościowego, z jego świadomie politycznym zwrotem ku przeszłości i zmianą społeczną skierowaną na emancypację głosów mniejszościowych, w tym kobiecych, doszło do przeramowania hegemonicznych dyskursów o „wielkich ojcach pedagogiki”, takich jak Janusz Korczak czy Iwan Jermakow, oraz „ich kręgu”. Zaznaczę, że w obydwu kontekstach odbyło się to prawie symultanicznie – w kilkanaście lat po upadku bloku wschodniego. Na koniec chcę podkreślić, że zmiany były wywołane i wspomagane przez kulturowe impulsy, które pochodziły spoza dziedziny pedagogiki – wywodziły się z obszaru kultury masowej, gdzie krytycznej rewizji podjęli się pisarze, reżyserzy, dziennikarze i politycy. Być może jest to najlepszy dowód na erozję ram czasu zależności i upowszechnienie pluralizmu.

Literatura

- Ball M. (1997), *Narratology. Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto, University of Toronto Press.
- Dąbrowski P.M., Troebst S. (2015), *O używaniu i nadużywaniu historii. Polityka historyczna i kultury pamięci w Europie Środkowo- i Południowo-Wschodniej*. „Pamięć i Sprawiedliwość”, 1(25).
- Etkind A. (1993), *Eros nevozmozhnogo. Istoria psikhooanaliza v Rossii*. St. Petersburg, Meduza.
- Freud A., Dann S. (1951), *An Experiment in Group Upbringing*. „The Psychoanalytic Study of the Child”, 6(1).
- Goffman E. (2010), *Analiza ramowa. Esej z organizacji doświadczenia*. Kraków, Zakład Wydawniczy Nomos.

- Gosk H. (2014), *Postzależnościowe cechy czasu postzależności. Przypadek współczesnej prozy polskiej*. W: H. Gosk, D. Kołodziejczyk (red.), *Historie, społeczeństwa, przestrzenie dialogu. Studia postzależnościowe w perspektywie porównawczej*. Kraków, Universitas.
- Graczyk E., Graban-Pomirska M., Horodecka M., Żółkoś M. (2015), *Białe maski/ szare twarze. Ciało, pamięć, performatywność w perspektywie postzależnościowej*. Kraków, Universitas.
- Jaczeński A., Korbelak M. (2012), *Korczak – w roku jemu poświęconym...* „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1(223).
- Jakubiak K. (2011), *Od idei poznania dziecka do pedagogii jako nauki o dziecku*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2(29).
- Kicińska M. (2015), *Pani Stefa*. Wołowiec, Wydawnictwo Czarne.
- Korbiela M. (2016), *Polska pamięć autobiograficzna*. „Teksty Drugie”, 6.
- Kubica G. (2018), *Kobiety i (nie)obecność problematyki płci i gender w polskim ludoznawstwie i antropologii społeczno-kulturowej. Szkic historyczno-autoetnograficzny*. „Lud”, 102.
- Lakoff G. (2011), *Nie myśl o słoniu. Jak język kształtuje politykę*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Lakoff G. (2017), *Polityka moralna. Jak myślą liberalowie i konserwatyści*. Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
- Łuria A. (1925), *Psichoanaliz kak sistema monicheskoy psikhologii*. W: K.N. Kornilov (red.), *Psichologia i marksizm*. Leningrad–Moskwa, Gosudarstvennoye izdatelstvo.
- Mouffe Ch. (2008), *Polityczność. Przewodnik Krytyki Politycznej*. Warszawa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Newerly I. (1966), *Żywe wiązanie*. Warszawa, Czytelnik.
- Olczak-Ronikier J. (2011), *Korczak. Próba biografii*. Warszawa, Wydawnictwo W.A.B.
- Olechowska P. (2015), *Dominiacja i strategie oporu we współczesnej prozie ukraińskiej*. W: E. Graczyk, M. Graban-Pomirska, M. Horodecka, M. Żółkoś (red.), *Białe maski/ szare twarze. Ciało, pamięć, performatywność w perspektywie postzależnościowej*. Kraków, Universitas.
- Puszkin B., Ciesielska M. (2004), *Słowo do dzieci i wychowawców. Stefania Wilczyńska*. Warszawa, Muzeum Historyczne m.st. Warszawy.
- Pyrzyk I. (2015), *Aktualność pedagogii oraz pedagogiki Janusza Korczaka i Stefania Wilczyńskiej*. Włocławek, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku.
- Ratajczak A. (2016), *Stefania Ulanowska. Tajemniczy życiorys, niepublikowane fragmenty twórczości*. Białystok, Książnica Podlaska im. Łukasza Górnickiego w Białymstoku, Katedra Badań Filologicznych „Wschód–Zachód”, Uniwersytet w Białymstoku, Stowarzyszenie Naukowe „Oikoumene”.
- Rogowska-Falska M. (2014a), *Zakład wychowawczy „Nasz Dom”*. Pruszków, Książnica Pruszkowska im. Henryka Sienkiewicza.
- Rogowska-Falska M. (2014b), *Wspomnienia z maleńkości: dzieci „Naszego Domu” w Pruszkowie*. Pruszków, Książnica Pruszkowska im. Henryka Sienkiewicza.
- Rogowska-Falska M., Kopczyńska-Ciesielska M., Puszkin B. (2007), *Nasz dom: zrozumieć, porozumieć się, poznać*. Warszawa, Muzeum Historyczne m.st. Warszawy.
- Schmidt V. (2011), *Psychoanalitichieskoe vospitanie v Sovietskoy Rossii*. Izhevsk, ERGO.
- Schmidt V. (2012), *Dieta govoriat*. Izhevsk, EGRO.
- Schmitt C. (2012), *Teologia polityczna i inne pisma*. Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
- Yin K.R. (2015), *Studium przypadku w badaniach naukowych: projektowanie i metody*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

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 uosólniania świata

Analizując koncepcję działań pedagogicznych Korczała, odnosi się wrażenie, że całą jego działalność przenika koncepcja uosólniania 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 suterem 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 ówczesnie 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 „kawałkach” 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.

- Buczkówna 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., Nózka 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), *Korczyńska pomaga nam zrozumieć prawa dziecka*. W: B. Smolińska-Theiss (red.), *Rok Janusza Korczyńskiego 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.
- Korczyński J. (1978), *Pisma wybrane*. T. 2. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Korczyński J. (1992), *Dzieci ulicy. Dziecko salonu*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczyński 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. Dobrzeńiecki (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).

Małgorzata Dągiel

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.46.11>

ORCID: 0000-0003-0262-0556

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

mdag@uwm.edu.pl

Janusza Korczaka językowa gra z odbiorcą w racje i emocje – spotkanie dwóch perspektyw

Summary

Janusz Korczak's language game of arguments and emotions played with the recipient – a meeting of two perspectives

Janusz Korczak's literary writing can be perceived as an endeavour to change the world, to make the world fair and marked by greater solidarity. The reading of his texts draws attention of the recipient to the ways in which he characterises children and calls for the necessity of treating them rightly by adults. The author of the article focuses on the persuasiveness of narration, understood as a specific game played with the recipient, and the linguistic features used by Korczak in his literary works. The aim of the article is to show the linguistic features employed by Korczak in presenting theses regarding the situation of children and expressing his beliefs about the protection of children's rights. The author analysed Korczak's literary work entitled *When I am Little Again*. Stylistically diverse narration is subordinated to one goal – conviction of the recipient to the narrator's arguments. Considered as a whole, the article is an attempt to combine a pedagogical perspective with the poetics of reception.

Keywords: Korczak's literary writing, protector of children's rights, persuasiveness of the message, poetics of reception, narration

Słowa kluczowe: twórczość pisarska Korczaka, obrońca praw dzieci, perswazyjność przekazu, poetyka odbioru, narracja

Wprowadzenie

Twórczość pisarską Janusza Korczaka można postrzegać jako próbę zmiany świata, uczynienia go sprawiedliwym i solidarnym dla *dużych* i *małych* – jak autor określał dorosłych i dzieci. Jego teksty zawierają głęboką wiedzę o dzieciach, są przepełnione ciągłym upominaniem się o respektowanie ich praw, o należne im ze strony dorosłych traktowanie, nacechowane uważnością, rozważą, miłością i mądrością. W osobie Korczaka dostrzegamy nierozdzielność ról: lekarza, pedagoga, pisarza, społecznika i badacza kultury dziecięcej. Niemożność ich rozgraniczenia jest wyzwaniem dla odbiorcy jego dzieł, przyczyną trudności odczytania sensów. Korczak podobnie pisze w tekstach publicystycznych i literackich,

trudno postawić ostrą granicę, na przykład w dziele *Jak kochać dziecko*, będącym swoistym poradnikiem dla matek/rodziców, nadawcą jest doświadczony lekarz, uważny, obiektywny obserwator, sprawozdawca. Cechy te są dobrze widoczne we fragmencie:

Niemowlę bada swe ręce. Prostuje, wodzi w prawo i w lewo, oddala, zbliża, rozstawia palce, zaciska w pięść, mówi do nich i czeka na odpowiedź, prawą chwyta lewą rękę i ciągnie, bierze grzechotkę i patrzy na dziwnie zmieniony obraz ręki, przekłada ją z jednej do drugiej, bada ustami, natychmiast wyjmuje i znów patrzy powoli, uważnie (Korczak 2012: 49).

Narratorowi – lekarzowi w prezentacji świata przedstawionego służą także odmienne środki: figury poetyckie, patos, hiperbolizacja, kontrast i wykorzystanie efektownych pytań retorycznych. Jest to narracja świadoma siebie w sensie literackim i językowym:

Wśród milionów ludzi urodziłaś jeszcze jedno – co? – źdźbło, pyłek – nic.
 Takie to kruche, że je zabić może bakteria, która tysiąc razy powiększona jest dopiero punktem w polu widzenia...
 Ale to nic jest bratem z krwi i kości fali morskiej, wichru, błyskawicy, Słońca, Drogi Mlecznej. Ten pyłek jest bratem kłosu, trawy, dębu, palmy – pisklęcia, lwiątką, żrebaka, szczenięcia.
 Jest w nim, co czuje, bada – cierpi, pragnie, raduje się, kocha, ufa, nienawidzi – wierzy, wątpi, przygarnia i odrzuca.
 Ten pyłek ogarnie myślą wszystko: gwiazdy i oceany, góry i przepaście. A czym jest treść duszy, jeśli nie wszechświatem, jeno bez wymiarów?
 Oto sprzeczność w istocie człowieczej, powstałej z prochu, w której Bóg zamieszkał (Korczak 2012: 16).

(...) Dziecko i bezmiar.
 Dziecko i wieczność.
 Dziecko – pyłek w przestrzeni.
 Dziecko – moment w czasie (Korczak 2012: 18).

Ostatni z przytoczonych cytatów brzmi jak wiersz powstały z wykorzystaniem zabiegów literackich – anafory i kontrastu.

Zainteresowanie dominującą w tekstach Korczaka tematyką dzieciństwa nie wyklucza refleksji nad wartościami językowymi i literackimi jego utworów oraz sytuowania ich w różnych perspektywach. W większości dzieł Korczaka, powszechnie zaliczanych do literatury dla dzieci, brakuje granic dzielących założonych odbiorców na grupy wiekowe, rejestruje się istnienie tzw. poszerzonego odbiorcy. Autor nie stosuje retoryki dydaktycznej, nieodłącznej cechy książki dziecięcej charakterystycznej dla historycznie wcześniejszej praktyki, a jego teksty cechuje wielowarstwowość – warunek zróżnicowanej konkretyzacji (rozumienia i dookreślenia utworu) zależnej od wiedzy oraz doświadczeń życiowych i literackich odbiorców. Utwory bez granic wiekowych w którąkolwiek stronę zwykło się określać mianem wspólnego dobra dzieci i dorosłych.

Material i kierunki analizy

„Słowo wyzwala człowieka od kontaktów z grupą bezpośrednią i pozwala na kontakt pośredni: dopuszcza interakcję osób w różnym czasie i w odległej przestrzeni, łamiąc w ten sposób najbardziej rygorystyczne ograniczenia (...)” (Grabias 2003: 258). W literaturze materia językowa (wraz z fikcją i uporządkowaniem naddanym) zostaje poddana specyficznym przekształceniom, dalekim od potrzeb komunikacyjnych. Zarysowana we wprowadzeniu tematyka wskazuje na moje zainteresowanie warstwą znaków językowych i literackich wybranych tekstów Korczaka. Podejmuję próbę odczytania na nowo odległego w czasie, powstałego w dwudziestoleciu międzywojennym, w ówczesnym kontekście społeczno-kulturowym, utworu literackiego Janusza Korczaka zatytułowanego *Kiedy znów będę mały* (1925), posługując się odmiennym kluczem niż stosowany zwykle w interpretacji literatury. Za zasadne uznałam powiązanie tego utworu z aktem komunikacji językowej i podporządkowanie jego analizy kategorii *perswazyjności* specyficznej dla komunikacji. Pomocna wydała mi się teoria aktów mowy traktująca każdą wypowiedź jako formę celowego działania, przy czym *perswazja*, bez negatywnych konotacji, rozumiana najogólniej jako wpływanie na odbiorcę, nakłanianie go do zmiany postaw/działań, jest częścią funkcji impresywnej (konatywnej) tekstu.

Jednym z możliwych sposobów rozumienia dyskursu jest postrzeganie go jako zdarzenia komunikacyjnego, jako przykład użycia języka przez człowieka, który chce przekazać określone myśli i przekonania i/lub wpłynąć na słuchaczy (Lisowska-Magdziarz 2006: 9). Jeżeli uznać, że Korczak był przede wszystkim żarliwym obrońcą praw dzieci, do czego wykorzystywał wszystkie dostępne sposoby, to zasadna staje się próba poszukiwania środków perswazyjnych w utworze literackim jego autorstwa. Proponuję spotkanie dwóch perspektyw: pedagogicznej i poetyki odbioru (a może nawet szerzej – teorii literatury), przy założeniu analizowania powieści *Kiedy znów będę mały* jako swego rodzaju językowej „gry w racje i emocje” (określenie perswazji podają za Jerzym Bralczykiem (2004: 18)) między dwiema stronami: nadawcą i wirtualnym odbiorcą. W analizie wykrzystałam środki perswazji zaczerpnięte z koncepcji Grażyny Habrajskiej (2005).

W stronę gatunku

Zdaniem Teresy Dobrzyńskiej tekst „oznacza z reguły wypowiedzi całościowe, traktowane jako pełny wyraz intencji komunikacyjnej mówiącego. Jest to więc zamknięty układ znaczący – układ, którego elementy poddane są określonemu uporządkowaniu” (Dobrzyńska 2001: 293). Sens tekstu zależy od granic komunikatu i wewnętrznych relacji wiążących elementy składowe. Tekst wolno traktować jako realizację schematu gatunkowego. Szkic powieściowy *Kiedy znów będę mały* jest rozwinięciem wcześniejszego utworu Korczaka pod tytułem *Feralny tydzień*, wydane w 1914 roku razem z tekstami *Bobo* i *Spowiedź motyla*¹. Wspólny jest motyw ciągu zdarzeń skupionych wokół głównego bohatera, ucznia

¹ Warto podkreślić zasługi Marka Michałaka, zaangażowanego orędownika praw dzieci, Rzecznika Praw Dziecka w latach 2008–2018, w upowszechnianiu dorobku Korczaka. Z jego inicjatywy nastąpiło

szkoły podstawowej. *Kiedy znów będą mały* staje się jednak utworem bardziej złożonym wobec pierwowzoru, z bogatszą linią narracji i rozwiniętą charakterystyką stanów świadomości bohaterów.

Powieść zaczyna się jak baśń sceną nieoczekiwanego, fantastycznego spotkania narratora (dorosłego) z krasnoludkiem, ukazanym ze wszystkimi zwyczajowymi atrybutami:

A gwiazdka płynie przez ciemność i coraz bliżej – do mnie. Już koło łóżka, już na poduszce. Patrzę – a to maleńka latarka. A na poduszce stoi mały człowieczek... A na głowie ma czerwony, wysoki kapelusz. I siwą brodę. No, krasnoludek. Tylko zupełnie mały – jak palec. – Jestem. Uśmiecha się i czeka (Korczak 1983: 13, 14).

Opowiadanie o przygodach narratora-bohatera nie ma charakteru powieści przygodowej, w wątpliwej fabule brakuje niezwykłych zdarzeń. Całość tylko pozornie jest baśnią z motywem krasnoludka jako magicznego sprawcy spełnionej prośby narratora – zamiany na pewien czas dorosłego w dziecko. Realizacja życzenia – powrót do dzieciństwa – jest w warstwie fabularnej przykładem realizmu w kostiumie fantastyki, tym razem bez dobrego zakończenia właściwego klasycznym bajkom:

Osaczony ze wszystkich stron. Wszędzie złe słowa, złe spojrzenia, zapowiedź jeszcze groźniejszego. (...) Niegodny, występny, wyklęty, skłócony z życiem. Wszystko porzuciło. Wszędzie zdrada (Korczak 1983: 213, 214).

Osamotniony, niezrozumiany przez wszystkich chłopiec, rozgoryczony i z poczuciem przegranej, prosi krasnoludka o powrót do stanu bycia dorosłym i prośba zostaje spełniona.

Charakterystyka gatunkowa jest zawarta w utworze bezpośrednio, zasadnicza część powieści zostaje bowiem poprzedzona podwójną dedykacją, skierowaną do „dorosłego” i do „młodego czytelnika”:

W powieści tej nie ma ciekawych przygód. Jest to próba powieści psychologicznej.

Nie psychologiczna, że o psach. Nie psy, ale jeden tylko Łatek.

A że po grecku: *psyche* znaczy – *dusza*.

Mówi się tu, co się dzieje w duszy człowieka: o czym myśli, co czuje (Korczak 1983: 5).

Podzielona na dwie odrębne części dedykacja z zamierzoną autotematycznością (wypowieź o dziele w samym dziele) jest jednocześnie zapowiedzią podwójnej perspektywy lekturowej, znacząco różnych odczytań sensów przez dorosłego i dziecięcego odbiorcę.

Między odbiorcą wirtualnym a doświadczeniem interpretatora

Ograniczenia objętości artykułu wiążą się z koniecznością wyboru, a tym samym – rezygnacji z określonych treści, dlatego w prezentacji teoretycznoliterackiego kontekstu rozważań o odbiorcy wirtualnym ograniczam się do wybranych tez, które stały się inspiracją zainteresowania utworem literackim Janusza Korczaka. Do nich zaliczam m.in. propozycję Janusza Głowińskiego usytuowania poetyki odbioru wśród pytań o to, jak struktura utworu (gatunek, temat, styl) określa rolę odbiorcy (a także – jak dzieło projektuje jego zachowania) i jak wymagania odbiorcy (zamówienia społeczne) wpływają na kształt dzieła (Głowiński 1998). Należy nadmienić, że postrzeganie dzieła w perspektywie odbiorcy jest mocno utrwalone w polskiej tradycji literaturoznawczej (por. Głowiński 1977, 1998; Handke 1982). W teorii Rolanda Barthes’a podkreśla się relację *tekst–czytelnik*, jego aktywność lekturową, „niezmierzony sens dzieła” i każdorazowe jego czytanie jako „produkcję” (cyt. za: Mitosek 1983: 254–255). Ten sposób rozumienia roli odbiorcy w tekście bliski jest teorii Umberta Eco, który dostrzegał w odczytaniu akt arbitralny, otwierający nieskończoną perspektywę odczytań alternatywnych, gdzie tekst staje się *dziełem otwartym* (Eco 1994). „W opowiadaniu jednak zawsze istnieje czytelnik i ten czytelnik jest podstawowym składnikiem nie tylko procesu opowiadania, ale i samej opowieści” (Eco 1995: 5), autor wraca do czytelnika jako elementu struktury utworu, by rozwinąć motyw czytelnika modelowego, który „respektuje reguły gry” i „gotów jest do gry zasiąść” (Eco 1995: 15).

Percepcja świata przedstawionego dzieła, z całą jego złożonością, jest dla odbiorcy empirycznego, w indywidualnej konkretyzacji, zadaniem i jednocześnie wyzwaniem, szczególnie w sytuacji gdy czas powstania utworu i czas jego odbioru jest odległy. Dzieło wytrącone z położenia historycznego i odniesione do innych warunków społeczno-literackich ulegnie odmiennemu odczytaniu. „Interpretacja zatem to zarówno inicjowanie nowych pytań poprzez osadzenie tekstu w nowym kontekście, jak wypowiedanie pytań stawianych przez tekst w nowym »języku«. Obie te czynności – łącznie – zakreślają horyzont powinności interpretatora. Interpretacja tekstu jest nieodłącznie wpisana w jego odbiór” (Rewers 1997: 79). Wskazywanie ewentualnych możliwych relacji wewnątrztekstowych, ogląd szeroko rozumianych cech stylu podporządkowanych zabiegom perswazyjnym na przykładzie wybranej powieści Korczaka jest moim doświadczeniem w roli interpretatora. Akt lektury jest każdorazowo doświadczeniem podmiotowym. „Każde czytanie jest niepowtarzalne, nieodwracalne i nie podlega obiektywizacji, będąc swoistym procesem rozumienia siebie i tekstu, a ściślej – zetknięciem się subiektywnej perspektywy czytelniczej i perspektywy innego. Należy przez to rozumieć, iż jednostkowe zaangażowanie wobec jednostkowego dzieła jest etyczną, bo odpowiedzialną odpowiedź” (Włodarczyk 2014: 30).

Perswazyjność tekstu literackiego i jej granice

W obszernej polskiej literaturze przedmiotu dotyczącej perswazji, manipulacji językowej oraz szerzej – intencji komunikującego (por. Laskowska (red.) 1999; Lewiński 2001; Lubas 2006; Mosiołek-Kłosińska, Zgółka (red.) 2003) autorzy są zgodni, że komunikatowi perswazyjnemu zawsze towarzyszy chęć wywołania zmiany u odbiorcy, mimo że jedni akcentują chęć zmiany postaw, inni – postaw i przekonań, a jeszcze inni – zachowań (Tokarz 2003: 25). Tytuł niniejszego artykułu nawiązuje do tezy Jerzego Bralczyka, że zazwyczaj teksty perswazyjne odwołują się do sfer: racji, emocji oraz norm; autor nazywa ten toczący się we wszystkich sferach proces komunikacyjną „grą nadawcy z odbiorcą w racje i emocje” (Bralczyk 2004: 18). Podkreśla, że obie strony mają tylko częściową świadomość tej gry.

Za badawczo zasadne uważam sprawdzenie, na ile możliwe jest wykorzystanie kategorii perswazyjności w analizie narracji w powieści *Kiedy znów będę mały*, jakie stosuje się sposoby przekonywania odbiorcy, czyli próby zmiany jego wiedzy, postaw, oraz gdzie są granice tego zabiegu przy świadomości różnicy przekazów. Narracja jest tworzeniem znaczeń i jednocześnie tworem artystycznym; zapożyczając określenie od Anny Wierzbickiej – „modelowaniem myśli w słowach” (Wierzbicka 1969: 11). Narrator, opowiadając i opisując świat przedstawiony, kreuje go i nadaje mu empiryczne cechy prawdziwości. Analizując tekst Korczaka, podejmuję próbę przyjrzenia się zabiegom stylistycznym i konstrukcyjnym (wobec wewnątrztekstowych relacji), jakich dokonuje autor, aby za pomocą elementów świata przedstawionego oraz ich wzajemnych układów przekonać odbiorcę do swoich racji obrońcy praw dzieci, a jednocześnie poruszyć emocje, odwołać się do założonej wrażliwości czytelników. Propozycja mojego odmiennego odczytania powieści Korczaka jest więc skupiona wokół następujących pytań: Jaka jest konstrukcja *narratora-perswadora*? Jakie obrazy dzieciństwa i sytuacji dziecka wyłaniają się w badanej opowieści? W jaki sposób, przy użyciu jakich środków narrator angażuje mentalnie i emocjonalnie odbiorcę?

Przyjmuję za Grażyną Habrajską, że perswazja „jest to uświadomione przez obserwatora działanie werbalne nadawcy, dążące do zmiany postawy odbiorcy” (Habrajska 2005: 108). „Nadawca, decydując się na zastosowanie wypowiedzi perswazyjnej, zakłada *nieodpowiedniość* między układem informacyjnym lub układem aksjologicznym odbiorcy a treścią wypowiedzi, co staje się punktem wyjścia do poszerzenia informacji i utrzymania spójności układu aksjologicznego odbiorcy” (Habrajska 2005: 109). Etap tzw. perswazji zewnętrznej, związany z określeniem grupy perswazyjnej, nie jest wobec analizowanego utworu literackiego możliwy, ponieważ wiedza odbiorcy wirtualnego o obiekcie perswazji oraz jego emocjonalnym stosunku nie jest podmiotowi narracji znana. Można jedynie zakładać ogólną znajomość kontekstu kulturowego elementów świata przedstawionego ukazanych w powieści, jak role społeczne bohaterów, sytuacje w rodzinie, szkole, na ulicy itp. Dalszym etapem jest budowanie więzi z odbiorcą, które odbywa się w trzech kierunkach: kreowania dyspozycji odbiorcy do przyjęcia perswazji

(np. przez zainteresowanie tematem), przygotowania emocjonalnego i kreowania wizerunku nadawcy. Fabułę powieści Korczaka stanowi ciąg zdarzeń skupionych wokół głównego bohatera-narratora, którym jest dorosły w ciele dziecka, doświadczający powtórnie zwyczajnych sytuacji i emocji ucznia, syna, brata, kolegi. Dowartościowanie określonego już wcześniej tematu dzieciństwa staje się możliwe dzięki rozwiniętemu realizmowi opisywanych zdarzeń i zróżnicowaniu środków narracyjnych.

Interesującym poznawczo zabiegiem jest analizowanie powieściowego portretu perswadora. Kreowanie portretu perswadora (nadawcy) w perswazji sprowadza się – zdaniem Grażyny Habrajskiej – do podkreślenia jego kompetencji, bazowania na szacunku w stosunku do pełnionej przez nadawcę roli społecznej, do eksponowania jego walorów etycznych oraz do budowania więzi JA i TY na zasadzie nawiązania kooperacji (Habrajska 2005: 112). Zajmę się tym, w jaki sposób te ustalenia sformułowane wobec realnych podmiotów komunikacji mogą być przydatne w charakterystyce *narratora-perswadora* analizowanej powieści Korczaka. Narratorem jest mężczyzna w dojrzałym wieku, na co wskazują opisywane przez niego problemy zdrowotne, nauczyciel (wybór takiej profesji w założeniu powinien przekładać się na większe zaufanie społeczne, lepszą znajomość dzieci), a jednocześnie dziecko w wielu rolach – syna, brata, ucznia szkoły podstawowej i kolegi. W kreowaniu wizerunku perswadora dostrzegam dwa dopełniające się zabiegi: dorosły narrator odwołuje się do bogatych doświadczeń i wiedzy, podkreśla własne kompetencje nauczyciela, a tym samym nawiązuje do szacunku wynikającego z odgrywanej roli społecznej, natomiast wizerunek dziecięcego narratora jest budowany na nieporadności, prostocie, naiwności chłopca i jego bezsilności wobec napotykaných sytuacji. Jednocześnie jego zachowanie, popełniane błędy, niesprawiedliwość, z jaką się na co dzień spotyka, mocno przeżywane radość i smutek, jakie stają się jego udziałem – to wszystko ma emocjonalnie poruszyć odbiorcę, pozytywnie nastawić do chłopca (i szerzej – do dzieci). Mamy tu do czynienia z tzw. perswazją przekonującą, w której „zakłada się, że odbiorca (słuchacz) jest jednostką aktywną intelektualnie, a nadawca ma uczciwe intencje i zamiary” (Korolko 1990: 30).

Kiedy byłem dorosły, widząc śnieg już myślałem, że będzie błoto, czułem wilgotne obuwie i – czy węgla wystarczy na zimę? I radość – ona także była – ale przysypana popiołem, zakurzona, szara. Teraz czuję tylko białą, przejrzystą, oślepiającą radość. Że co? Że nic: śnieg! (Korczak 1983: 68).

I znów. To niegłupia sobie, dziecinna zabawa. Wykryć tajemnicę, znaleźć ukryte, pokazać, że się nie da schować, by znaleźć nie można. Im trudniej zdobyć, tym miłsze zwycięstwo. Czy prawda dorosłych, odkrycie, wynalazek, poznanie – czy lalka w garnku albo pod poduszką. Cała przyroda – to Irenka ukrywająca lalkę, a w mozołe szukająca ludzkość – to ja, mały chłopak. Tam zającą goniłem szybkością nóg i sprawnością biegu, tu chwytam lalkę domyślnością, czujnością, uporem. Cóż innego w życiu robimy, co czyni ludzkość całą? Zające gonimy i szukamy lalek (Korczak 1983: 63).

Należy podkreślić współpodmiotowość nadawcy i odbiorcy poprzez zastosowanie form pierwszej osoby liczby mnogiej („gonimy”, „szukamy”). Połączenie dorosłego narratora (z jego pamięcią przeszłości, dystansem, rozważą), który nieoczekiwanie znajduje się w ciele chłopca zafascynowanego otaczającym światem, skorego do żartów, żądne- go biegu, zmiany, a jednocześnie nieśmiałego, wycofanego, daje narratorowi możliwość nieustannego oscylowania między dziecięcym a dorosłym opowiadaniem/ocenianiem z przewagą głosu dziecka. Wtedy uaktywniają się język zbliżony do opisu codziennego doświadczenia, zapis myślenia stylizowany na mowę codzienną, w której dominują: uproszczona składnia, powtarzalność konstrukcji syntaktycznych, powielanie spójników, wielość równoważników, elipsy, naturalność, prostota i potoczność:

I tak mi się zdaje, że siedzę sam jeden w polu, a tu noc i mróz, i jestem sam jeden, i bosy, i głodny. I wilki wyją. I zimno. I strach. I już cały drętwięję (Korczak 1983: 99).

Zdarzenia, dialogi stają się podstawą do stawiania tez, uogólnień dotyczących dzieciństwa i trudnych sytuacji dzieci, naznaczonych niesprawiedliwym, krzywdzącym traktowaniem, lekceważeniem ich uczuć i potrzeb, obojętnością, przemocą. Emocjonalna narracja współbrzmi z subiektywnie opisywanymi sytuacjami chłopca, który zwykle (w szkole, w domu czy w drodze) czuje się niedoceniony, niezrozumiany, samotny i nieszczęśliwy. W przybliżeniu są to zabiegi w zakresie emocjonalnego przygotowania odbiorcy do przyjęcia perswazji.

Celem perswazji jest argumentowanie, jego literacki odpowiednik postrzegam w powieści Korczaka zarówno na poziomie idei (tzw. prawda dzieła), uogólnień trudnych doświadczeń *dużych* i *małych*, w takim samym stopniu wrażliwych na ból i samotność, spragnionych ciepła i bezpieczeństwa, jak i w podsumowujących zdarzenia krótkich wypowiedziach, przypominających sentencje:

Przyjemnie czasem coś dać ze swego, ale nie zawsze tylko brać i brać od starszych. Nieprzyjemnie, kiedy się dorosłemu chce podarować, a oni nie biorą albo dadzą co innego, co więcej warte. Zaraz zapłata. Poniżony się wtedy człowiek czuje jak żebrak (Korczak 1983: 144).

Myślałem w szarzyźnie dorosłego życia o barwnych latach dzieciństwa. Wróciłem, dałem się złudzić wspomnieniom. I oto wkroczyłem w szarzyznę dziecięcych dni i tygodni. Nic nie zyskałem, straciłem jeno hart rezygnacji (Korczak 1983: 212).

Stosowane obok argumentowania metaoperatory perswazyjne są środkami językowymi wzmacniającymi nakłaniającą funkcję komunikatu (por. Habrajska 2005: 117–119), zalicza się tu m.in. przywołanie obiegowej opinii, powołanie się na powszechność („każdy wie”, „jak wiadomo”, „jak sama nazwa wskazuje”, „już wszyscy wiedzą, że” itd.). Właśnie zbliżone do tego typu metaoperatorów środki występują w analizowanej powieści.

„Narracja nie jest prostym, chronologicznym opisem wydarzeń. Na plan pierwszy wysuwa osobę narratora, jest opowieścią z jego punktu widzenia, zawiera w sobie

uzasadnienia, dlatego warta jest opowiedzenia. Dlatego obok opisu tego, co się wydarzyło, zawiera w sobie emocje, myśli i interpretacje. Narrator to albo aktor, albo zainteresowany obserwator czyichś działań” (Nowak-Dziemianowicz 2014: 12). *Kiedy znów będą mały* obrazuje niejednorodność języka i narracji – rozpoznawalny jest patos (jako styl pisania podkreślający wzniosłość tematu) obok potoczności, emocjonalności; styl zobiektywizowany przy jednoczesnym występowaniu przekazu skoncentrowanego na szczegółach, na tym, co niepozorne, niezauważalne, co tworzy intymny świat narratora-bohatera, sferę jego subiektywności. W ten sposób budowany jest dziecięcy sposób ujmowania świata – uwaga skupia się na szczególe i emocjach. Poszerza się pole narracji: od opowieści o zdarzeniu, często bardzo wątpliwie fabularnie (jak chowanie i szukanie w domu lalki przez rodzeństwo) do uogólnionych refleksji, np. o ludzkim dążeniu do poznania, marności codziennych zabiegów, odmienności ocen i wartościowania. Niekiedy uwagi są zabarwione ironią, sarkazmem, tak charakterystycznymi dla stylu Korczaka.

Refleksje końcowe

„Literatura staje się swoistym laboratorium, w którym sprawdzane są granice ludzkiego człowieczeństwa”, jak powie Zofia Agnieszka Kłakówna (cyt. za: Włodarczyk 2014: 35). Zastosowanie w analizie wybranego tekstu literackiego Korczaka kategorii perswazywności sytuuje działania badawcze w perspektywie pedagogicznej i teoretycznoliterackiej, a jednocześnie przecina się ze zderzeniem perspektywy dorosłego i dziecka. W wielowątkowych rozważaniach o narracji w pedagogice Mirosława Nowak-Dziemianowicz zwraca uwagę na „ważne pytania o to: czyją historię opowiadamy, jak ją opowiadamy i jak reprezentujemy tych, których historię opowiadamy” (Nowak-Dziemianowicz 2014: 13). Tekst Korczaka jest przykładem głosu, jakiego narrator udziela tym, którzy głosu nie mają, czyli dzieciom. Widoczne jest reprezentowanie dzieci niejako *od wewnątrz*, czemu służy specyficzna konstrukcja narratora-bohatera dziecięcego ze świadomością/odpowiedzialnością dorosłego. Zauważalny jest *wielogłos* narratora. Całość obrazuje próbę wejścia w doświadczenia dziecka, w jego świat, by upomnieć się o dziecięce prawa. Pisząc o *podwojonym* narratorsze, nie sposób pominąć uwagi Grzegorza Leszczyńskiego o strategii narracyjnej opartej na zderzeniu odczytań tej powieści: „(...) obu swych zakładanych odbiorców – dziecko i dorosłego – zmusza Korczakowski narrator do przyjęcia perspektywy usytuowanej kontrapunktowo względem własnych doświadczeń życiowych, wiekowych, osobistych, ontologicznych” (Leszczyński 2013: 89).

W świetle lektury tekstów Korczaka wydaje się uprawnione przypisanie mu motywacji, że należy tak pisać, aby zmieniać świat, oraz wiary, że jest to możliwe. Rolą pedagoga jest „[o]pisać, wyjaśnić, zrozumieć po to, aby ten świat uczynić bardziej przyjaznym dla tych, którzy są w nim poddani jakiejś opresji, jakiejś symbolicznej, zakorzenionej w kulturze przemocy (...)” (Nowak-Dziemianowicz 2014: 10). Przeprowadzona analiza jednostkowego tekstu literackiego Janusza Korczaka ukazuje konstruowanie narracji podporządkowane wspólnemu celowi, jakim jest przekonanie odbiorcy/czytelnika do racji

narratora: równocześnie dziecka i dorosłego, obrońcy praw dzieci i podmiotu tychże praw. Tezy formułowane w różnych stylach oraz za pomocą oszczędnych, a jednocześnie trafnie dobranych środków wzajemnie się dopełniają.

Literatura

- Bralczyk J. (2004), *Język na sprzedaż, czyli o tym, jak język służy reklamie i jak reklama używa języka*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dobrzyńska T. (2001), *Tekst*. W: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Eco U. (1994), *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*. Warszawa, Czytelnik.
- Eco U. (1995), *Sześć przechadzek po lesie fikcji*. Kraków, Znak.
- Głowiński M. (1977), *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*. Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Głowiński M. (1998), *Wirtualny odbiorca w strukturze utworu poetyckiego*. W: M. Głowiński, *Dzieło wobec odbiorcy. Szkice z komunikacji literackiej*. Kraków, Universitas.
- Grabias S. (2003), *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Habrajska G. (2005), *Naklanianie, perswazja, manipulacja językowa*. „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Litteraria Polonica”, 7. http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Acta_Universitatis_Lodzensis_Folia_Litteraria_Polonica/Acta_Universitatis_Lodzensis_Folia_Litteraria_Polonica-r2005-t7-n2/Acta_Universitatis_Lodzensis_Folia_Litteraria_Polonica-r2005-t7-n2-s91-126/Acta_Universitatis_Lodzensis_Folia_Litteraria_Polonica-r2005-t7-n2-s91-126.pdf, 8.04.2019.
- Handke R. (1982), *Utwór fabularny w perspektywie odbiorcy*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Korczak J. (1983), *Kiedy znów będę mały*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Korczak J. (2012), *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*. Warszawa, Rzecznik Praw Dziecka. http://brpd.gov.pl/sites/default/files/jak_kochac_dziecko_dziecko_w_rodzinie.pdf, 8.04.2019.
- Korolko M. (1990), *Sztuka retoryki*. Warszawa, PWN.
- Laskowska E. (red.) (1999), *Skuteczność słowa w działaniach politycznych i społecznych*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Leszczyński G. (2013), *Dialektyka ról czytelnicznych w prozie Korczaka*. W: A.M. Czernow (red.), *Janusz Korczak. Pisarz*. Warszawa, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich.
- Lewiński P.H. (2001), *Granice perswazji*. W: G. Habrajska (red.), *Język w komunikacji*. T. 1. Łódź, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Lisowska-Magdziarz M. (2006), *Analiza tekstu w dyskursie medialnym*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lubaś W. (2006), *Język w komunikacji, w perswazji i w reklamie*. Dąbrowa Górnicza, Wyższa Szkoła Biznesu.
- Mitosek Z. (1983), *Teorie badań literackich*. Warszawa, PWN.
- Mosiótek-Kłosińska K., Zgółka T. (red.) (2003), *Język perswazji publicznej*. Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2014), *Narracja w pedagogice – znaczenie, badania, interpretacje*. „Kultura i Edukacja”, 2(102). <http://www.kultura-i-edukacja.pl/ojs/index.php?journal=kie&page=article&op=view&path%5B%5D=298>, 9.04.2019.

- Rewers E. (1997), *Granice etyki interpretacji*. „Teksty Drugie”, 6. <http://tekstydrugie.pl/wp-content/uploads/2016/06/b87d18be3b2a0340aa50ccd409ca75ef.pdf>, 9.04.2019.
- Tokarz M. (2003), *Argumentacja i perswazja*. „Filozofia Nauki”, 11(1). http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Filozofia_Nauki/Filozofia_Nauki-r2003-t11-n1/Filozofia_Nauki-r2003-t11-n1-s7-41/Filozofia_Nauki-r2003-t11-n1-s7-41.pdf, 9.04.2019.
- Wierzbicka A. (1969), *Dociekania semantyczne*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Włodarczyk A. (2014), *Etyka interpretacji tekstu literackiego. Postmodernizm. Humanizm. Dydaktyka*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Autorzy/Authors

Małgorzata Dagiel – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Natalia Korczalowa – MA, PhD student, Belarusian State University, Minsk, Belarus

Jolanta M. Kruk – prof. nadzw. dr hab., Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku, Poland

Justyna Kusztal – prof. UJ dr hab., Uniwersytet Jagielloński, Poland

Marzenna Nowicka – prof. UWM dr hab.,
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Mariola Palka-Pilecka – dr, Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku, Poland

Aleksandr Polonnikov – prof. BSU PhD, Belarusian State University, Minsk, Belarus

Wojciech Siegień – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

Jolanta Sokółowska – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

Karolina Starego – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

Maria Szczepska-Pustkowska – prof. UG dr hab., Uniwersytet Gdański, Poland

Małgorzata Turczyk – dr, Uniwersytet Jagielloński, Poland

Monika Wiśniewska-Kin – dr hab., Uniwersytet Łódzki, Poland

Sylwester Zielka – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

Informacje dla Autorów

1. Prosimy Autorów, którzy zamierzają opublikować swój artykuł w „Problemach Wczesnej Edukacji”, o przesłanie go na adres redakcji: **czasopismopwe@gmail.com**. Należy podać dane o Autorze: stopień i tytuł naukowy, miejsce pracy (uczelnia, instytut, katedra), adres poczty elektronicznej.
2. Do artykułu należy dołączyć **oświadczenie Autora/Autorów** (<http://www.bg.ug.edu.pl/images/stories/czasopisma/PWE/oswiadczenie-pwe.pdf>), w którym prosimy o stwierdzenie, że tekst jest jego/ich autorskim dziełem, nie narusza praw osób trzecich i nie podlega żadnemu innemu postępowaniu wydawniczemu. Zgodnie z zaleceniami MNiSW, by przeciwdziałać praktykom „ghostwriting” i „guest authorship”, w oświadczeniu znajduje się też deklaracja dotycząca wkładu każdego z autorów w powstawanie publikacji (z podaniem afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp.). Podpisane oświadczenie należy wysłać na adres korespondencyjny redakcji:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”
Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13**

lub w formie skanu na adres e-mailowy redakcji: **czasopismopwe@gmail.com**.

3. Przyjmujemy artykuły w formatach tekstowych. Wykresy, tabele, zdjęcia lub ryciny prosimy przysyłać jako osobne pliki. Maksymalna objętość tekstu wynosi 0,5 arkusza (20 tys. znaków).
4. W pracach należy uwzględnić następujące wskazania edytorskie:
 - Tekst – font Times New Roman 12; interlinia 1,5; marginesy standardowe.
 - Na wstępie tekstu należy zamieścić streszczenie (maks. 250 słów wraz z tytułem) w języku angielskim oraz słowami kluczowymi (4–7) w językach polskim i angielskim.
 - Przypisy bibliograficzne powinny być zawarte w tekście artykułu (styl amerykański), składać się z nazwiska autora i roku wydania oraz strony cytowanej publikacji po dwukropku, ujętych w nawias, np.: (Kowalski 2006: 32).
 - Gdy przytoczone są dwie publikacje tego samego autora wydane w tym samym roku, zapisujemy: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
 - Przy cytowaniu pracy dwóch autorów umieszczamy nazwiska obu oddzielone przecinkiem, np.: (Piotrowski, Kowalski 2007). Jeżeli autorów jest trzech lub więcej, podajemy pierwsze nazwisko i dodajemy „i in.”, np.: (Mills i in. 2006).
 - Przypisy odautorskie, zawierające komentarze i uzupełnienia do tekstu, są umieszczone na dole strony i kolejno numerowane.
 - Wszystkie publikacje, na które Autor powołuje się w tekście, powinny być ujęte w bibliografii dodanej na końcu artykułu, w układzie alfabetycznym według podanego niżej wzoru.

- Dla druków zwartych adres bibliograficzny obejmuje: nazwisko, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł pracy kursywą, po kropce miejsce wydania, po przecinku wydawnictwo, np.:
 - Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
 - Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
 - Olechnicki K. (2003), *Technika, praktyka i sztuka eseju fotograficznego*. W: K. Olechnicki (red.), *Studia z socjologii i antropologii obrazu*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
 - W przypadku artykułu z czasopisma opis bibliograficzny zawiera: nazwisko autora, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł artykułu, tytuł i numer czasopisma, np.:
 - Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).
 - Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
 - Opis artykułu ze strony www obejmuje: nazwisko autora i tytuł, adres internetowy, datę dostępu, np.:
 - Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.
5. Teksty nadesłane do redakcji „Problemy Wczesnej Edukacji” zostają poddane procedurze recenzowania, szczegółowo opisanej na stronie <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/pwe/recenzja>. Każdy artykuł jest na wstępie poddawany formalnej ocenie przez redakcję i po pomyślnej kwalifikacji zostaje przekazywany dwóm niezależnym recenzentom spoza jednostki wydającej czasopismo. Teksty są recenzowane poufnie i anonimowo zgodnie z zasadami podwójnej anonimowej recenzji (*double-blind review*). Decyzja o publikacji artykułu zostaje podjęta na podstawie oceny recenzentów.
 6. Pisemna recenzja zawiera uzasadnienie oceny i sugestie poprawek oraz jednoznaczny wniosek recenzenta dotyczący warunków dopuszczenia artykułu naukowego do publikacji lub jego odrzucenia. Kryteria kwalifikowania są następujące: a) zgodność z profilem pisma; b) zgodność z wiedzą naukową; c) jasność wykładu; d) oryginalność; e) wartość badawcza.
 7. Autorzy nie otrzymują gratyfikacji za publikację tekstów na łamach PWE.
 8. Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzania niewielkich zmian i skrótów w artykułach, niemających wpływu na ich merytoryczną zawartość.
 9. Redakcja informuje, że praktyki „ghostwriting” i „guest authorship” są sprzeczne z etyką i stanowią wyraz nierzetelności naukowej. Wszelkie wykryte przypadki będą ujawniane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające autorów, towarzystwa naukowe, stowarzyszenia edytorów naukowych). Zgłaszający artykuł Autor ponosi główną odpowiedzialność.

Information for Authors

1. All authors wishing to contribute to „Issues in Early Education” should send their articles to the editors at this e-mail address **czasopismopwe@gmail.com**, giving the following information about themselves: academic title, place of work (name of educational institution, faculty, department), as well as their e-mail address.
2. The author of the article needs to attach an **Author Declaration** (<http://www.bg.ug.edu.pl/images/stories/czasopisma/PWE/oswiadczenie-pwe.pdf>) in which it is stated that the text is his/her own work and that it does not infringe the rights of a third party, and that it is not being considered for publication anywhere else. In addition to this, in accordance with recommendations laid down by the Ministry of Science and Higher education (MNiSW), relating to the practices of „ghostwriting” and „guest authorship”, the declaration should also state the contributions of each author involved in the creation of the text (giving their affiliation and what they have contributed: information relating to the author of the conception, premise, method and so on). A signed copy of this declaration needs to be sent to the correspondence address of the editors:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”
Katedra Wczesnej Edukacji UWM
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13
POLAND**

- or, in the form of a scan to the following e-mail address: **czasopismopwe@gmail.com**
3. Articles should be in text format. Graphs, tables, photographs and illustrations should be sent as separate files. The maximum length for each text is 0.5 publishing sheet.
 4. The following editorial requirements should be followed for each text submitted:
 - Text – font Times New Roman, size 12, spacing 1.5, standard margins.
 - The introduction to the text should include an abstract (max. 250 words with title) in English, as well as keywords (4–7).
 - The bibliography should only include those texts cited in the article (American Standard – MLA/Harvard), giving the surname of the author, the year of publication, in addition to the page number of the cited publication after a colon. This information should be contained in parenthesis, e.g. (Kowalski 2006: 32).
 - When there are two publications by the same author, published in the same year, they should be written in the following way: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
 - When the cited publication is by two authors, the surnames of the authors are separated by a comma, e.g.: (Piotrowski, Kowalski 2007). If there are three or more authors, the surname of the first author is given followed by „et al.”, e.g.: (Mills et al. 2006).
 - Footnotes containing comments related to the main text should be placed at the bottom of the page and numbered consecutively.

- All texts cited by the author in their article should be included in a bibliography given at the end of the article. The bibliography should be in alphabetical order and follow the layout given below:
 - For books: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:
 Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
 Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
 - Kampmann J. (2004), *Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands?* In: H. Brembeck, B. Johansson, J. Kampmann (eds), *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde, Roskilde University Press.
 - For articles in journals: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:
 Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).
 Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
 - For articles from websites surname and initials of the author(s), title of the work in italics, full-stop, date accessed, e.g.:
 Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.
- 5. Texts submitted to „Issues in Early Education” will be subject to a peer review process, the details of which are given at the following address review process. As a first step, every article undergoes formal assessment by the editors, after qualification at this stage it is then passed on to two independent reviewers. Texts are reviewed anonymously and in full confidentiality, following the double-blind review system. The decision to publish articles is dependent on the assessment of the reviewers.
- 6. The written review contains the grounds of assessment and suggestions for improvements and the reviewer’s unequivocal proposal regarding the conditions for admission of a research article for publication or for its rejection. Eligibility criteria: a) conformity with the character of the periodical b) compliance with scholarly knowledge, c) clarity of the lecture, d) originality, e) research value.
- 7. Authors do not receive payment for the publication of their texts in „Issues in Early Education”.
- 8. The editors have the right to make minor changes to articles, as well as abridgements, not having any effect upon the overall merit of the content.
- 9. The editors would like to inform contributors that the practices of „ghostwriting” and „guest authorship” are against the ethics and practices of scientific inquiry. All examples of such practices will be disclosed and the appropriate bodies informed (the institutions which employ the author, scientific societies, scientific editors). The author takes full responsibility for any article offered for publication.

**Wersja papierowa „Problemów Wczesnej Edukacji”/ „Issues in Early Education”
jest wersją pierwotną wydawanego czasopisma**

Czasopismo jest dostępne online w bazach/ The journal is available online in the following databases:

- Index Copernicus
(<http://www.indexcopernicus.com>);
- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities (CEJSH)
(<http://cejsh.icm.edu.pl>);
- Central and Eastern European Online Library (CEEOL)
(http://www.ceeol.com/aspx/editors_intro.aspx);
- The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS)
(<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/>);
- BazHum – czasopisma humanistyczne i społeczne
(<http://bazhum.pl/bib/list/>).

Adres Redakcji/ Editor's address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

ul. Bażyńskiego 4, 80-952 Gdańsk

e-mail: czasopismopwe@gmail.com

Adres strony internetowej/ Website

<http://pwe.ug.edu.pl>

Prenumerata

Prenumeratę „**Problemów Wczesnej Edukacji**” można zamówić w Wydawnictwie Uniwersytetu Gdańskiego e-mailowo, pisząc na adres: sklep@gnu.ug.edu.pl.

W treści zamówienia prenumeraty prosimy o wpisanie okresu prenumeraty oraz danych wymaganych do wystawienia faktury i wysyłki.

Cena „Problemów Wczesnej Edukacji”

Opłata za pojedynczy numer wynosi 21 zł + koszt wysyłki, płatna po otrzymaniu informacji o wydaniu kolejnego numeru czasopisma.

Wysyłka numeru zostanie zrealizowana po wpłacie na konto przelewu z tytułem „**dot. Wydawnictwa UG**”.

Nr konta: **59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

Wszelkie sprawy związane z prenumeratą prowadzi:
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. 58 523 11 37, tel. kom. 725 991 206

Subscription information

The subscription of “**Problemy Wczesnej Edukacji**”/ “**Issues in Early Education**” can be ordered from the Gdańsk University Press by e-mail (sklep@gnu.ug.edu.pl).

The order should include the subscription period and data required for an invoice and shipping.

Subscription price

Single issue: 12 EUR/ 16 USD, payable after the e-mail form the Gdańsk University Press about the next issue of the magazine.

Shipping will be made after the transfer with “**dot. Wydawnictwa UG**” in title to the account:

IBAN: **PL59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

BIC: PKOP PL PW

For more information contact:

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
phone +48 58 523 11 37, e-mail: sklep@gnu.ug.edu.pl