

Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro

– perspektywa korczakowska

TOM II



The Rights of the Child Yesterday, Today and Tomorrow

- the Korczak Perspective

PART II

pod redakcją Marka Michalaka / ed. Marek Michalak



RZECZNIK PRAW DZIECKA



Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro

- perspektywa korczakowska

TOM II



The Rights of the Child Yesterday, Today and Tomorrow

- the Korczak Perspective

PART II

pod redakcją Marka Michalaka / ed. Marek Michalak

Warszawa 2018

Opracowanie / Edition:

Biuro Rzecznika Praw Dziecka / Office of the Ombudsman for Children – Poland

Tłumaczenie / Translations:

Aleksandra Gellert

Korekta językowa wersji polskiej / Polish language version editor:

Monika Gębicka

Korekta językowa wersji angielskiej / English language version editor:

Tomasz Zymer

Skład / Desktop editing:

Studio Esta

Recenzja naukowa / Scientific reviewers:

prof. nadzw. dr hab. Jadwiga Bińczycka, dr hab. Maciej Tanaś, prof. APS

Copyright by Biuro Rzecznika Praw Dziecka

ISBN: 978-83-89658-87-6

Adres Redakcji / Publisher's address:

Biuro Rzecznika Praw Dziecka

ul. Przemysłowa 30/32

00-450 Warszawa

telefon: 22 583 66 00

fax: 22 583 66 96

www.brpd.gov.pl

Table of Contents / Spis treści

Part III. Korczak's ideas in education and social work	10
Część III. Korczakowskie idee w edukacji i pracy społecznej	11
Barbara Smolińska-Theiss Janusz Korczak and Reflective Learning	12
Barbara Smolińska-Theiss Janusz Korczak i refleksyjne uczenie się	13
Marek Konopczyński Education at School. The Role of Teacher-Educator and the Educational Function of Contemporary School in Terms of Janusz Korczak's Pedagogical Concepts	32
Marek Konopczyński Wychowanie w szkole, czyli rola nauczyciela-wychowawcy i funkcja wychowawcza współczesnej szkoły z perspektywy koncepcji pedagogicznej Janusza Korczaka.	33
Marc Silverman Korczak's Vision and Practice of Education: Between Child-Centredness and the Child's Moral Development – A Critical Perspective	60
Marc Silverman Korczakowska wizja i praktyka nauczania: pomiędzy zorientowaniem na dziecko a moralnym rozwojem dziecka – podejście krytyczne	61
Roza Valeeva Janusz Korczak's Philosophy of Education and Russian Humanistic Pedagogy	92
Roza Walejewa Filozofia wychowania Janusza Korczaka a rosyjska pedagogika humanistyczna.	93

Avi Tsur Education as a Revolutionary Act	114
Avi Tsur Edukacja jako czyn rewolucyjny.	115
Luciana Castrillon On becoming a Korczak Educator	136
Luciana Castrillon O byciu wychowawcą według założeń Korczaka	137
Adam Solak Love and Respect as a Foundation for Educational Work in the Family and at School according to Janusz Korczak	154
Adam Solak Miłość i szacunek jako fundament wychowawczej pracy w rodzinie i w szkole według korczakowskiego przestania	155
Małgorzata Kmita Janusz Korczak for Today? Reflections from Social Work, Psychotherapy and Mental Health Activism.	182
Małgorzata Kmita Janusz Korczak dziś? Refleksje w kontekście opieki społecznej, psychoterapii i aktywizacji zdrowia psychicznego	183
Ramilya Shamilevna Kasimova A Comparative Review of Janusz Korczak's Philosophy and Alternative Educational System Sudbury Valley	204
Ramilya Shamilevna Kasimova Przegląd porównawczy filozofii Janusza Korczaka oraz alternatywnego systemu edukacyjnego Sudbury Valley.	205
Rosa Maria Mendizabal-Espinosa Babies as Patients and Service Users in Neonatal Healthcare in Mexico ..	220
Rosa Maria Mendizabal-Espinosa Niemowlęta jako pacjenci i beneficjenci usług neonatalnej opieki zdrowotnej w Meksyku	221

Ina Lek kai
Asserting Agency: Children's Tactics in Early Childhood Education. . . .244

Ina Lek kai
Realizacja sprawczości: Taktyki dziecięce w edukacji wczesnoszkolnej . . .245

**Part IV. Citizenship and the child's right
to participation282**

**Część IV. Obywatelstwo i prawo dziecka
do partycypacji283**

Ewa Jarosz
Social Participation of Children – A Study in Interdisciplinary
Discourse Development284

Ewa Jarosz
Partycypacja społeczna dzieci – szkic
z rozwoju interdyscyplinarnego dyskursu285

Nigel Patrick Thomas
From Love to Freedom: Building on Korczak's Legacy
and Re-thinking Children's Participation304

Nigel Patrick Thomas
Od miłości do wolności: dorobek Janusza Korczaka i partycypacja dzieci. .305

Jonathan Levy
Democracy Begins with Children's Rights320

Jonathan Levy
Demokracja zaczyna się tam, gdzie prawa dziecka321

Philip D. Jaffé, Coraline Hirschi
The Children of Geneva as Resident Citizens334

Philip D. Jaffé, Coraline Hirschi Dzieci Genewy jako mieszkańcy–obywatele	335
Maja Brzozowska-Brywczyńska A Brief Exercise in Thinking about Child’s Participation	348
Maja Brzozowska-Brywczyńska Krótkie ćwiczenie w myśleniu o dziecięcej partycypacji	349

Part V. Korczak and...	374
Część V. Korczak i...	375

Grzegorz Kowal Friedrich Nietzsche and Janusz Korczak	376
Grzegorz Kowal Friedrich Nietzsche i Janusz Korczak.	377
Marek Nowak Dawid – Korczak’s Predecessor.	408
Marek Nowak Dawid – prekursor Korczaka	409
Joop W.A. Berding Janusz Korczak and Hannah Arendt on What It Means to Become a Subject. Humanity, Appearance and Education	432
Joop W. A. Berding Janusz Korczak i Hannah Arendt: co znaczy stać się podmiotem – człowieczeństwo, fenomen, edukacja	433
Mieke Felix Korczak and Tagore or The King’s Letter	450
Mieke Felix Korczak & Tagore, czyli List od Króla	451

Shlomi Doron

Korczak and Tagore at the History Point: The Pedagogy of *The Post Office*. .474

Shlomi Doron

Korczak i Tagore w ujęciu historycznym: pedagogika *Poczty*.475

Part III.

Korczak's ideas in education
and social work

Część III.

Korczakowskie idee w edukacji i pracy społecznej

Barbara Smolińska-Theiss, PhD
 Full professor, The Department of Social Pedagogy,
 Maria Grzegorzewska University in Warsaw

Janusz Korczak and Reflective Learning

1. How to Learn a Child

How to learn a child? To many this question will seem incomprehensible, if not perverse. However, when referred to Janusz Korczak's pedagogy, it has a very deep meaning. Korczak's legacy has grown to be analysed primarily from the perspective of the child and childhood in general. Undoubtedly, the child is the leading figure in Korczak's thinking and acting. It is after all around the child that Korczak developed his pedagogical message and communication¹.

Today we reach out for his legacy, reading it anew. Korczak has become a true international icon for everyone involved in the upbringing of younger generations. His legacy is nowadays placed among such classics as Jean-Jacques Rousseau or John Locke. He himself is recognized not only as the one who discovered the child and childhood, but also called for and effectively gave the rights to the child. Most importantly, he literally lived and thus confirmed his ideas with his unusual and at that time very innovative pedagogical practice, and above all, by staying true and faithful to universal human values in those inhuman times.

Because of this Korczak appeals to us today as a charismatic role model, an extraordinary man who wanted to be a writer but enrolled in a medical school only to become an educator, advocate and fervent protector of children, an insightful observer and researcher of the child and childhood.

A lot has been written about Korczak, *Stary Doktor* ("Old Doctor") or *Pan-doktor* ("Mr Doctor" or "Mrdoctor" pronounced as one word), as his was called by his pupils. In the catalogue of the National Library of Poland in Warsaw under the tag name of Janusz Korczak, one can find as many as 675 publications, of which 419 are in Polish collections alone, with the vast majority of them focused on pedagogy, pedagogues, education and the child. Korczak as a precursor of children's rights, Korczak as the first informal ombudsman for children, Korczak as an icon of pedagogy

¹ See: B. Smolińska, *Korczakowskie narracje pedagogiczne [Korczak's Pedagogical Narrations]*. Warsaw 2014, Oficyna Wydawnicza Impuls.

Janusz Korczak i refleksyjne uczenie się

1. Jak uczyć się dziecka

Jak uczyć się dziecka? – takie pytanie dla wielu zabrzmiało niezrozumiale, a nawet przewrotnie. W odniesieniu do pedagogiki Janusza Korczaka ma ono jednak swój głęboki sens. Przyjęło się analizować dziedzictwo Janusza Korczaka przede wszystkim w perspektywie tematyki dziecka i dzieciństwa. Niewątpliwie, dziecko jest pierwszoplanową postacią korczakowskiego myślenia i działania. To wokół dziecka Korczak zbudował swoje pedagogiczne przesłanie¹.

Sięgamy dzisiaj do tego dziedzictwa, odczytujemy je na nowo. Korczak stał się międzynarodową ikoną dla wszystkich, którzy zajmują się wychowaniem młodego pokolenia. Dzisiaj korczakowską spuściznę umieszczamy obok takich klasyków, jak Jean Jack Rousseau czy John Locke. Korczak zyskał miano nie tylko tego, który odkrył dziecko i dzieciństwo, ale upomniał się i w rzeczywistości nadał dziecku prawa. I co najważniejsze, potwierdził je niezwykłą, nowatorską na owe czasy praktyką pedagogiczną, a przede wszystkim niezłomną siłą trwania przy uniwersalnych wartościach ludzkich w nieludzkich, upadłych czasach.

To wszystko sprawia, iż Korczak jawi się nam dzisiaj jako postać niezwykła, charyzmatyczna, wzór osobowy, człowiek niezwykły, który chciał być pisarzem, wybrał studia medyczne, a w rzeczywistości został wychowawcą, adwokatem i obrońcą dzieci, wnikliwym obserwatorem i badaczem dziecka i dzieciństwa.

O Korczaku, o Starym Doktorze lub *Panudoktorze*, jak nazywali go wychowankowie, napisano wiele rozpraw. W katalogu Biblioteki Narodowej w Warszawie pod hasłem Janusz Korczak figuruje 675 publikacji, z tego w polskich zbiorach 419. Absolutna większość skupia się wokół tematów: pedagogika, pedagogzy, wychowanie, dziecko. Korczak jako prekursor praw dziecka, Korczak jako pierwszy nieformalny rzecznik praw dziecka, Korczak jako ikona pedagogiki dziecka i dzieciństwa, Korczak jako międzynarodowy fenomen pedagogiczny. Można szukać

¹ Zob. B. Smolińska, *Korczakowskie narracje pedagogiczne*, Wyd. Impuls, Warszawa 2014.

of the child and childhood, Korczak as an international pedagogical phenomenon. All these terms and labels coined with respect to Korczak and his legacy have been used in many different ways and multiplied through a variety of perspectives.

While the popularity and international dissemination of Korczak's ideas arouses awe and admiration, it also raises a number of questions: Why does it have such an impact? What makes Korczak's legacy so attractive, clear and intelligible to so many people of different cultures and nations? Why are his thoughts translated into different languages? Why do we read, quote and keep coming back to them so frequently?

There are many arguments, more or less known, that can be presented in an attempt to answer these questions.

Firstly, Korczak discusses universal values such as: the child, childhood, dignity of the child and respect. His writings address the fundamental issues and meaning of individual and social life. He shows the child in two dimensions. On the one hand, it is a real person that Korczak knows, studies, observes and describes. In this real world, the Old Doctor emerges as a physician, educator and writer. Ever so innovative in his approach, he develops his own original standards of institutional education, work with the child as an individual and, even more so, with a group of children.

However, what makes Korczak truly great is not so much his pedagogical practice as the philosophy he developed over it, the innovation and evolving power of which was driven by his idea of the child and childhood. In our modern terms, it creates a philosophically new and original construct which went beyond the standards of pedagogy in Korczak's times. In terms of modern-day's educational practice it offers a universal socio-cultural and religious framework through which we can interpret the child-related and parental mission bestowed on us by the sacred, nature, culture and society. Some refer to natural laws, others point to positive laws and to the Convention on the Rights of the Child that was inspired by Korczak's appeal for respect for the child, the child's dignity, freedom, diversity, and the specificity of children's world.

In the history of pedagogical thought one can find many renowned figures of outstanding merit, with only some of them receiving a social recognition and legitimacy of being a moral and intellectual authority. Why is Korczak included in this pantheon of Great Masters who are currently being rediscovered, read anew and talked about?

Secondly, Korczak's ideas undoubtedly coincide with social challenges and expectations of our modern times. His thoughts fit into the current socio-cultural context, concurring with the change of cultural narrative. In today's world, great ideas promoting global change are perceived as increasingly less attractive, tradi-

celnych znamion, mnożyć określenia, etykietować spuściznę Korczaka w różny sposób i w różnych perspektywach.

Ta nośność, międzynarodowa transmisja idei Korczaka budzi zachwyt, podziw, ale jednocześnie zadziwia, stawia przed nami ciągle nurtujące pytanie: dlaczego tak się dzieje, co jest w tej spuściznie Korczaka, że jest ona tak atrakcyjna, jasna, czytelna dla różnych kultur i narodów? Co sprawia, że myśli Korczaka są tłumaczone na różne języki, że czytamy je i po wielokroć cytujemy?

Odpowiadając na pytania – można przywołać wiele bardziej lub mniej znanych argumentów.

Po pierwsze, Korczak sięga do uniwersalnych wartości, takich jak: dziecko, dzieciństwo, godność dziecka, szacunek. Zwraca się w stronę fundamentalnych sensów indywidualnego i społecznego życia. Pokazuje dziecko w dwóch wymiarach. Jest to z jednej strony realna osoba, którą Korczak zna, bada, obserwuje opisuje. W tym realnym świecie Stary Doktor występuje w roli lekarza, wychowawcy, literata. Jest w tym działaniu bardzo nowatorski, buduje oryginalne na owe czasy standardy wychowania instytucjonalnego, pracy z indywidualnym dzieckiem, a jeszcze mocniej pracy z grupą dziecięcą.

Tym jednak, co przesądza o wielkości Korczaka, jest nie tyle praktyka pedagogiczna, ile korczakowska myśl zbudowana niejako nad tą praktyką. Źródłem innowacji i zmiany jest przede wszystkim idea dziecka i dzieciństwa zbudowana przez Korczaka. Tworzy ona – jak byśmy to powiedzieli dzisiaj – filozoficzny nowatorski, oryginalny konstrukt, wykraczający poza standardy pedagogiki czasów współczesnych Korczakowi. Dla dzisiejszej praktyki wychowawczej jest to uniwersalna społeczno-kulturowa i religijna rama, według której odczytujemy dziecięce i rodzicielskie posłannictwo nadane nam przez sacrum, naturę i kulturę, społeczeństwo. Jedni odwołują się w tym przypadku do prawa naturalnego, inni wskazują na prawo pozytywne, na Konwencję o Prawach Dziecka wyrosłą na korczakowskim wołaniu o szacunek dla dziecka, o poszanowaniu jego godności, wolności, odmienności i specyfiki dziecięcego świata.

W historii myśli pedagogicznej znaleźć można wiele postaci wybitnych, zasłużonych, ale tylko niektóre z nich zdobyły społeczne uznanie i legitymację moralnego i intelektualnego autorytetu. Korczak znalazł się w tym panteonie wielkich Mistrzów, którzy są dzisiaj niejako na nowo odkrywani, czytani, przywoływani.

Po drugie, niewątpliwie w przypadku Korczaka pojawia się swoista koincydencja idei ze społecznymi wyzwaniem i oczekiwaniami. Myśli Korczaka wpisują się w aktualny kontekst społeczno-kulturowy. Zbiegają się ze zmianą kulturowej narracji. W dzisiejszym świecie swoją atrakcyjność tracą wielkie nośne idee aspi-

tional institutions, such as church and school, are losing their significance, while historical and political heroes are replaced by representatives of popular culture or even social maniacs at times. New communities come to the fore and new tribes arise around certain ideas. A new multi-coloured and variable mosaic identity of the individual and selected environments is being born. An increasingly important value is ascribed to the sphere of privacy, close relationships, intimacy, including family, partnerships and friendships in their various forms. Public space is filling up with the voice of those who have not been heard for a long time. This is a call not only for emancipation but for the rights and social inclusion of previously marginalized groups: people with disabilities, women and children. In today's world children are becoming important, more important than ever before. Their position is changing: venturing beyond the area of family and school, they begin to enter the public space – as Korczak would say: “There is so much child everywhere”. Where has it come from? Why is it happening?

Contrary to what Ellen Key once said, neither the 20th nor the 21st century turned out to be better for children. Children have suffered and are still suffering because of wars, political, ethnic and religious conflicts, violence, abuse, poverty, etc. Children have problems with themselves and societies have problems with children.

The most compelling problem is the rapidly falling fertility due to difficulties related to parenthood, marriage, family and other relations. Fertility rates are dropping in Europe and Asia, with Japan and China being particularly affected. Threatened by the vision of depopulation, the world is looking for ideas for positive parenthood and good childhood. Paradoxically, the fewer children are born, the higher the value and position of the child. In prosperous countries the child is treated as an investment which requires a lot of care, time and money. It is necessary to provide extra care, choose the best school and organize additional extra-curricular and out-of-school activities. Some authors even call them “high-quality children”. They reflect parental ambitions and expectations, and as research shows, are a measure of success and the sense of being of the whole family.

Thirdly, we can see today how significant and how serious the child has become for the family, local environment, community and parish, as well as for society and the state. Where does this change come from? It is not the child that has changed. The genes remain the same, but the world is different, and so are we as parents, educators and adults. We have learned and are constantly learning to see children differently, define their world differently, and perceive differently their role and place not only within the family. Today we treat children differently, we set different goals and implement them in a different manner. We try to get to know

rujące do globalnej zmiany, coraz mniejsze znaczenie mają tradycyjne instytucje, takie jak Kościół czy szkoła, miejsce historycznych i politycznych bohaterów zajmują postaci kultury popularnej, a bywa, że społeczni szaleńcy. Do głosu dochodzą nowe wspólnoty, nowe plemiona skupione wokół wybranych idei. Rodzi się nowa mozaikowa, wielobarwna, zmienna tożsamość jednostki i wybranych środowisk. Coraz większą wartość zyskuje sfera prywatności, bliskości, intymności, w tym rodzina i różne postaci związków rodzinnych, partnerskich, przyjacielskich, koleżeńskich. W przestrzeni publicznej pojawiają się grupy, których głos był długo niesłyszalny. Jest to wołanie już nie tylko o emancypację, ale o prawa i inkluzję społeczną grup dotychczas zmarginalizowanych: niepełnosprawnych, kobiet i dzieci. Dziecko w dzisiejszym świecie staje się ważne, ważniejsze niż było kiedyś, zmienia swoje miejsce, wychodzi poza rodzinę i szkołę, wkracza w przestrzeń publiczną, jakby powiedział Korczak: „dziecka zrobiło się tyle”. Dlaczego tak się stało, dlaczego tak się dzieje?

Wbrew temu, co onegdaj mówiła Elen Key, ani XX, ani XXI wiek nie okazał się lepszy dla dzieci. Dzieci cierpiały z powodu wojny, cierpią z powodu konfliktów politycznych, etnicznych, religijnych, doświadczają gwałtu, przemocy, biedy etc. Dzieci mają problemy z sobą i społeczeństwa mają problemy z dziećmi.

Najważniejszym, rosnącym problemem jest gwałtownie spadająca dzietność, powiązana z różnorodnymi problemami rodzicielstwa, małżeństwa, rodziny i różnorodnych związków rodzicielskich. Z tym problemem boryka się dzisiaj Europa i Azja, gwałtownie dotyka on Japonię i Chiny. Ten zagrożony wyludnianiem się świat szuka pozytywnych wzorów rodzicielstwa i dobrego dzieciństwa. Paradoksalnie, im mniej rodzi się dzieci, tym wyższa wartość i pozycja dziecka. W dostatnich krajach dziecko jest traktowane jako inwestycja, w którą trzeba włożyć wiele troski, czasu, pieniędzy. Zapewnić mu specjalną opiekę, wybrać najlepszą szkołę, zaoferować dodatkowe zajęcia pozaszkolne i pozalekcyjne. O tych dzieciach mówi się dzisiaj: dzieci wysokiej jakości. Są one dowodem rodzicielskich ambicji i oczekiwań, a także, jak pokazują badania, miarą sensu i sukcesu całej rodziny.

Po trzecie, dostrzegamy dzisiaj, jak ważne i poważne stało się dziecko dla rodziny, dla środowiska lokalnego, dla gminy, parafii, a także społeczeństwa i państwa. Skąd wynika ta zmiana? To nie dziecko się zmieniło. Ono dzisiaj nie rodzi się z innymi genami, to świat się zmienił, my się zmieniliśmy jako rodzice, wychowawcy i dorośli. Nauczyliśmy się i ciągle uczymy się inaczej widzieć dziecko, inaczej definiować jego świat, inaczej postrzegać jego rolę i miejsce w nie tylko w rodzinie. Inaczej dzisiaj traktujemy dzieci, stawiamy inne cele, inaczej je re-

and understand the child not only as a member of our family but also as a student, citizen and consumer. We look for inspiration that will allow us to get closer to the child, enter children's world, build a mutual understanding and an open dialogue. We recognize the importance of good, wise relationships with children, based on respect and love. At their very core there stands inalienable dignity of the child, respect and understanding for the child's strength and difficulty of development. All of which may be found in Korczak's famous motto: "There are no children, there are people." Korczak discovers children, raises their value, studies and describes them, and he puts them at the centre of his pedagogy. The child becomes the main subject, it is a gift from God and Nature. Korczak, the physician and educator, is fascinated with the specific child, and he admires the power of the child's biological and mental development. He says that the child is a researcher, artist and philosopher.

Korczak, the pedagogue and writer, breaks down the barrier of reality, and builds the philosophy of the child and childhood. He treats the child as a great idea or an allegory of life, as the foundation of inheritance, the element of birth and reproduction of the material and spiritual world – the child as the genesis of humanity. Therefore, Korczak discovers the child and childhood, both matter-of-factly, by turning to the specific child, and universally, by showing the values, ideas, strength and qualities of the child. In both of these perspectives he transcends the boundaries of time and space. He fits into different cultures and religions. He puts the child in the role of a person and citizen. He gives the child inalienable dignity, value and rights which he himself calls for and promotes, obliging adults to acknowledge and observe them. This is how another figure arises in Korczak's pedagogy, next to the child. It is the adult who takes up the role of a parent, educator and pedagogue, a role that adults have to learn.

2. How to Learn from a Child to be an Adult

Adults are not only to accompany and converse with the child. They are also the addressees of Korczak's message. Korczak tells them to observe, get to know, learn the child and from the child. This is by no means a simple educational pragmatism. Korczak's pedagogy is far from the methodology of education. He avoids simplifications, pedagogical rules or giving advice. As Aleksander Herz argues, the Old Doctor is a philosopher of the child and education. He asks basic questions, provokes and makes us think. He goes beyond the instrumental framework, never succumbing to simple reductionism and never interested simply in

alizujemy. Staramy się poznać, zrozumieć dziecko jako członka nie tylko naszej rodziny, ale i jako ucznia, obywatela, konsumenta. Szukamy inspiracji, która pozwoli nam zbliżyć się do dziecka, wejść w jego świat, zbudować wzajemne zrozumienie i otwarty dialog. Dostrzegamy wagę dobrych, mądrych, relacji z dzieckiem opartych na szacunku i miłości. Ich podstawą jest przede wszystkim niezbywalna godność dziecka, szacunek do niego, rozumienie dziecięcej siły i trudu rozwoju. Wyrazem tego jest słynne korczakowskie motto „nie ma dzieci, są ludzie”. Korczak odkrywa, dowartościowuje dziecko, bada je opisuje, stawia w centrum swojej pedagogiki. To dziecko jest głównym podmiotem, jest darem Boga i Natury. Korczak jako lekarz i wychowawca fascynuje się konkretnym dzieckiem, podziwia siłę jego biologicznego i psychicznego rozwoju. O dziecku mówi, że jest badaczem, artystą i filozofem.

Jako pedagog, literat – Korczak przełamuje granicę realności, buduje filozofię dziecka i dzieciństwa. Traktuje dziecko jako wielką ideę czy też alegorię życia, jako fundament dziedziczenia, pierwiastek narodzin i reprodukcji świata materialnego i duchowego. O tym dziecku Korczak powie, że jest ono prapoczątkiem ludzkości. A zatem Korczak odkrywa dziecko i dzieciństwo zarówno w perspektywie realnej, zwracając się ku konkretnemu dziecku, jak i w perspektywie uniwersalnej, pokazując wartości, idee, siły i wartości dziecka. W obu tych perspektywach przekracza granice czasu i przestrzeni. Wpisuje się w różne kultury i religie. Stawia dziecko w roli osoby i obywatela, przydaje niezbywalną godność, wartość i prawa, o które sam się upomina i obliгуje dorosłych do ich dostrzegania i przestrzegania. W ten sposób w pedagogice Korczaka obok dziecka pojawia się druga postać. Jest to dorosły w roli rodzica, nauczyciela, wychowawcy. Tej roli ma się nauczyć.

2. Uczyć się od dziecka bycia dorosłym

Dorosły jest nie tylko osobą towarzyszącą czy dialogującą z dzieckiem. Jest on adresatem korczakowskiego przesłania. Korczak zwraca się do niego z apelem – obserwuj swoje dziecko, poznawaj je, ucz się dziecka i od dziecka. Nie jest to bynajmniej prosta pragmatyka wychowawcza. Korczakowska pedagogika daleka jest od metodyki wychowania. Korczak stroni od uproszczeń, zasad i rad pedagogicznych. Jak przekonuje Aleksander Herz, Stary Doktor jest filozofem dziecka i wychowania. Stawia podstawowe pytania, prowokuje, skłania do refleksji. Wykracza poza instrumentalne ramy, daleki jest od prostego redukcjonizmu, nie interesuje go

efficiency or effectiveness of a given action. He makes the adult ponder on the ever so changing meanings of various activities inscribed in the rhythm of everyday life. He encourages or even forces the adult to reflect on the child, on themselves and on the sense of their current educational activity together and its far-reaching results. Moreover, he does it in a very expressive and innovative manner. This is by no means a typical literary description of events or a simple narrative. Korczak goes much further, teaching the adult what it means to be an adult towards a child. In his reports he offers compelling examples of various stories and educational situations.

In the recently published volume 13 of selected works by Janusz Korczak, one can find a striking scene with a very characteristic dialogue, or rather a self-dialogue of a father who beat his son for ripping a hole in his clothes. After this incident the father takes his diary and tries to define, interpret and describe in his own way what happened. He wonders what he did, why he did it, what is the significance of it today and in the future. The father looks at his son and writes in the diary:

Now he is sitting in the corner, crying or pretending to be crying. He thinks that he deserved to be punished and that he should be sorry. Tears, repentance, but deep inside: the sense of injustice. Oh, I remember it very well from my own childhood! Son, it shouldn't be this way, it has to change and it will change. But how? I don't know. What can I tell you? Will you understand if I explain it to you...?

You stitched up the tear yourself, in secret – now you won't look as good in your rather ineptly fixed coat. Why should you get the beating when you've already suffered this loss? I can't blame you, I understand it – after all I was a boy myself.

That's not what I beat you for. In fact, it wasn't you that I beat. It wasn't even me who did the beating. It was the ill fate, my son. I wasn't beating you, but my poor sad life, my worries and hardships – I was beating all the wrongs that keep crushing on me, and the longing that incites, provokes and tempts me. (...) I didn't beat you, but my own sad heart, and not for the coat, but for that bloody sorrow and sadness, damn it!

Then in the diary he writes a message addressed to his son:

When you grow up, read these words. Try to remember this situation and not to resent me for it. And when your son messes up, act differently, talk to him and explain. When my father used to beat me, he felt that it was his right and duty. I admit that I have done you wrong – you, my son, just don't do it anymore².

² J. Korczak, *Z pamiętnika*. Kalendarz Robotniczy (Warszawa 1923) [From the Diary. Workers' Calendar (Warsaw 1923)], in: J. Korczak, *Teorie i praktyka. Artykuły pedagogiczne 1919-1939* [Theories and Practice. Pedagogical Articles 1919-1939], vol. 13, Warsaw 2017, pp. 62-63. Translated by the translator of this article.

sprawność, skuteczność działania. Przed dorosłym stawia pytania o zmieniające się sensory, znaczenia różnorodnych działań wpisanych w rytm codzienności. Skłania, a nawet zmusza dorosłego do refleksji nad dzieckiem, nad sobą i nad sensem aktualnego działania wychowawczego i jego dalekosiężnymi skutkami. Co więcej – czyni to za pomocą bardzo wyrazistych i nowatorskich środków. Nie jest to bynajmniej prosty literacki opis zdarzeń czy zwykła narracja. Korczak wybiega daleko do przodu, uczy dorosłego, co to znaczy być dorosłym wobec dziecka. Pokazują to dobitnie przywoływane przez Korczaka obrazy czy sytuacje wychowawcze.

W nowo wydany 13. tomie pism pedagogicznych Janusza Korczaka znajdziemy wyrazistą scenę i bardzo charakterystyczny dialog czy raczej autodiolog ojca, który zbił syna za podarte ubranie. Po tym incydencie ojciec siada do pamiętnika i próbuje po swojemu zdefiniować, zinterpretować i opisać całe zdarzenie. Zastanawia się, co zrobił, dlaczego, jakie to ma znaczenie dzisiaj i będzie miało w przyszłości. Ojciec patrzy na syna i zapisuje w pamiętniku:

Siedzi teraz w kącie i płacze albo udaje, że płacze. Zdaje mu się, że zasłużył na karę, że powinien żałować. Łzy – skrucha – a w głębi duszy poczucie krzywdy. O, jak dobrze pamiętam z własnych lat odległych! Synku, tak być nie powinno – musi i będzie inaczej. Ale jak? – Nie wiem. – Cóż ci powiem, czy zrozumiesz, jak ci to wytłumaczę...

Sam w tajemnicy niezgrabnie zszyłeś palto – będziesz chodził mniej pięknie ubrany. Dlaczego za Twoją szkodę mają cię bić jeszcze? Nie winię ciebie, rozumiem – sam przecież byłem chłopakiem.

Nie za to cię biłem synku. Ja nawet nie ciebie biłem. Nawet nie ja biłem. Zły los cię bił synku. Nie ciebie biłem, ale swoją smutną dolę, troski, znoje – krzywdę biłem, co gniecie, tęsknotę, co burzy i kusi. Nie ciebie biłem, ale własne smutne serce, nie za kapotę, ale za ten smutek, psia krew!

I dalej pisze w pamiętniku słowa adresowane do syna:

(...) dorośniesz – przeczytaj; przypomnij sobie i nie miej do mnie żalu. A kiedy twój syn, tam kiedyś coś spoci – ty inaczej, po ludzku, przemów i wytłumacz. Kiedy mnie ojciec bił, czuł, że miał prawo i obowiązek; ja przyznaję, że krzywdzę – no, a ty już nie bij².

² J. Korczak, *Z pamiętnika*. „Kalendarz Robotniczy”, Warszawa 1923, w: tegoż, *Teorie i praktyka. Artykuły pedagogiczne 1919–1939*, tom 13, Warszawa 2017, s. 62–63.

It is a very expressive scene and a significant quote which shows Korczak's way of thinking and his pedagogical narrative. The father is engaged in reflection as if he was talking to his son, when in fact he is rather talking to himself and the invisible figures that join this dialogue. New partners keep appearing, well-known both to the father and the son. The father addresses, calls and accuses them. His partners, the invisible figurative characters, include fate and hope. The fate epitomizes the difficult reality, the father's everyday existence marked by poverty, sorrow and sadness. It is the fate that is the source of the abuse and abuser itself: "It wasn't even me who did the beating. It was the ill fate," says the father. Using the language of today's pedagogy, we would say that it is not only the fate, but also the real environment and living space that, as Yi-Fu Tuan says, speaks to the father and son, bringing the painful experience of the constant shortage of things and futile attempts to cope with the situation.

The second invisible partner in this dialogue is hope. It does not come in a specific form. Neither is it expressed as a specific goal. It is rather a distant vector of the future confronted with the past and present. Enigmatic and illusory, it is but a remote prospect spread over the next generations. To put it in the terms of modern pedagogy, the hope in Korczak's scene is based on time. It is both about the biographical time of the father, son and the future grandson, and the time that needs to pass for educational practices to change. The views on child beating are changing: for the generation of the grandfathers it was a duty, but the generation of the fathers sees it as harm done to the child. The future generation of the grandchildren will not do it anymore. Korczak believes in a positive change and people's reflection on their actions. He believes in reflection that will eliminate beating. He believes in learning from and by educational practice. This is yet another phenomenon of Korczak's pedagogy.

Korczak was much ahead of his time with his way of thinking, showing the reflection of the adult over his own actions, presenting his train of thoughts and the process of learning by practice. This is the area of focus for contemporary researchers of adult education. It attracts a lot of interest among psychologists and pedagogues³.

Adult learning may not be confused with teaching and school teaching in particular⁴. It is an integrated process based on an interaction between the student and his or her environment, including the internal processing of the acquired knowledge, information and experience in the emotional and socio-cultural cognitive per-

³ See *inter alia*: K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się* [*The Three Dimensions of Learning*], Wrocław 2006, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

⁴ M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice* [*From Teaching to Learning. On the Paradigmatic Change in Andragogy*], Wrocław 2010, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

To bardzo wyrazista scena i znamieny cytat pokazujący korczakowskie myślenie i korczakowską narrację pedagogiczną. Ojciec snuje refleksje, niby rozmawia z synem, a właściwie z samym sobą i z niewidzialnymi postaciami, ze specjalnymi figurami, które włączają się do tego dialogu. Pojawiają się nowi partnerzy dobrze znani ojcu, jak i synowi. Ojciec zwraca się do nich, przywołuje, oskarża. Tymi partnerami, niewidzialnymi figurami w znaczeniu literackim, są los i nadzieja. Los uosabia trudną rzeczywistość, przykrą ojcowską codzienność naznaczoną biedą i smutkiem. To los jest źródłem i sprawcą przemocy, „to nie ja cię biłem, ale los” – stwierdza ojciec. W języku dzisiejszej pedagogiki powiedzielibyśmy, że to nie tylko los, ale realne środowisko, przestrzeń życia, która – jakby to powiedział Yi-Fu Tuan³ – przemawia do ojca i syna, niesie bolesne doświadczenia braku, marnych prób radzenia sobie z sytuacją. Drugim, niewidzialnym partnerem w przytoczonym wyżej korczakowskim dialogu jest nadzieja. Nie jest ona upostaciowiona. Nie stanowi bynajmniej określonego celu. To raczej jakiś odległy wektor przyszłości, skonfrontowany z przeszłością i teraźniejszością. Ta nadzieja jest enigmatyczna, iluzoryczna, stanowi odległą perspektywę rozpisaną na kolejne zmieniające się generacje. W dzisiejszym języku pedagogiki w przytaczanej przez Korczaka scenie nadzieje wyraża czas. Jest to czas biograficzny ojca, syna i przyszłego wnuka. Czas oznacza tutaj zmiany praktyk wychowawczych. Zmieniają się perspektywy bicia dziecka – dla pokolenia dziadków był to obowiązek, dla pokolenia ojców – krzywda wyrządzona dziecku. Dla przyszłego pokolenia wnuków – zaprzestanie bicia. Korczak wierzy w pozytywną zmianę, wierzy w ludzki namysł na działaniem, wierzy w refleksję prowadzącą do eliminacji bicia. Wierzy w uczenie się z praktyki wychowawczej i przez praktykę. Jest to kolejny fenomen korczakowskiej pedagogiki.

Korczak wybiega wiele lat wprzód, pokazuje refleksję dorosłego nad swoim działaniem, pokazuje jego myślenie i uczenie się z praktyki. Na tym zagadnieniu skupiają się współcześni badacze edukacji dorosłych. Budzi ono ogromne zainteresowanie psychologów i pedagogów⁴.

Uczenia się dorosłych nie można mylić z nauczaniem, tym bardziej z nauką szkolną dzieci⁵. Uczenie się dorosłych jest zintegrowanym procesem, który dotyczy interakcji między uczącym się i jego otoczeniem, także obejmuje wewnętrzne przetwarzanie wiedzy, informacji, doświadczeń w perspektywie poznawczej,

³ Yi-Fu Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, PIW, Warszawa 1987.

⁴ Zob. m.in. K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wyd. DSW, Wrocław 2006.

⁵ M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wyd. DSW,

spective. As adults we learn differently – through experience. It is practical learning, learning in practice, related to practice and our past and current experience⁵. We learn from everyday life, from various types of content, from the media, from reading, training courses, discussions and various events. However, our learning does not occur mechanically. It is not about saving a new content like in a computer. Certain conditions related to experience, reflection and interpretation are required for this process to take place. Following the works by D.A. Schön, this process is nowadays called reflective practice and reflective learning⁶.

What does it mean? How is it related to education? What links it to Korczak's pedagogy and his pedagogical phenomenon? Adult learning is based on permanent change, constructing and reconstructing one's world and acting across a variety of fields. Even if we learn an exotic language, we never start from the beginning, particularly when we have just become a parent and have to focus on our child. We perceive the world in a certain way according to our preconceptions. In terms of child raising and education they are founded on various myths, popular beliefs, pseudo-rules passed on from generation to generation, advice and folk customs, for example regarding newborn babies or feeding. Some express optimism and faith in the power of upbringing, others promote fatalism or submission to the power of the Almighty.

We learn how to nurture, love and educate our children based on our previous and current experience. We describe facts, reflect on them, engage in an internal dialogue with ourselves and with what we are currently doing, for example when we feed a small child with a spoon while watching and talking to him or her, both in children's and adults' language, wondering if the food tastes good, if we made it well, if we should give the child something else to eat or feed him or her differently, etc. We keep describing our actions and children's behaviour by the means of language, using specific terms and concepts, and based on this we constantly interpret what is happening, what is changing, what we do, what we want and how we act.

Once collected, all this data can simply be stored in the brain, but it can also, as indicated by specialists in reflective learning, activate additional cognitive, emotional and social processes which lead to our interpreting and giving a meaning to the world. This is no longer a mere observation of facts and events. It is impossible to bring the father's narrative down to the simple statement: "I beat my son, he's crying now, he will never tear his clothes again." His is a reflection on himself, the

⁵ P. Alheit, *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się* [Biographical Approach do Lifelong Learning] in: "Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja", 2011 Issue No 3; P. Alheit, *Teoria biografii jako fundament pojęcia uczenia się przez całe życie* [The Theory of Biography as a Conceptual Foundation for Lifelong Learning], "Teraźniejszość- Człowiek-Edukacja", 2015 Issue No 4.

⁶ D.A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York, 1983.

emocjonalnej i społeczno-kulturowej. Jako dorośli uczymy się inaczej, uczymy się przez doświadczenie. Jest to uczenie praktyczne, w praktyce, powiązane z praktyką, z naszym dawnym i aktualnym doświadczeniem⁶. Uczymy się z codzienności, z różnych komunikatów, z mediów, z lektur, kursów, dyskusji, z różnych zdarzeń. Ale bynajmniej nie uczymy się mechanicznie. Uczenie się nie polega na zapisywaniu – jak w komputerze – nowych treści. Muszą zaistnieć określone warunki związane z doświadczeniem, refleksją i interpretacją. Dzisiaj za D.A. Schönem nazywa się ten proces refleksyjnym uczeniem się, refleksyjną praktyką⁷.

Co ono oznacza, jak łączy się z wychowaniem i jakie można tu dostrzec związki z pedagogiką Korczaka i korczakowskim fenomenem pedagogicznym? Uczenie się dorosłych jest ustawiczną zmianą, konstruowaniem, rekonstruowaniem swojego świata i działania w różnych zakresach. Nigdy nie zaczynamy czegoś od początku, nawet jeśli będziemy uczyć się egzotycznego języka, tym bardziej jeśli rodzimy dziecko i zaczynamy opiekować się dzieckiem. Postrzegamy świat w określony sposób wedle naszych przedzałożeń. Te przedzałożenia w wychowaniu oznaczają różnorodne mity, ludowe przekonania, przekazywane przez pokolenia pseudoreguły, rady, ludowe zwyczaje, np. w pielęgnacji niemowląt, w żywieniu dzieci. Czasami wyrażają optymizm i wiarę w moc wychowania, innym razem głoszą fatalizm lub zdają się na moc Najwyższego.

Uczymy się pielęgnowania dziecka, uczymy się, jak kochać i wychowywać dziecko na podstawie wcześniejszych i aktualnych doświadczeń, opisujemy fakty – włączamy refleksję, prowadzimy dialog ze sobą i z tym, co aktualnie robimy np. karmimy małe dziecko łyżeczką, obserwujemy, mówimy do niego językiem dziecka, dorosłego, zastanawiamy się, czy mu smakuje, czy dobrze ugotowaliśmy zupkę, czy nie powinniśmy podać co innego do jedzenia, czy nie powinniśmy inaczej karmić etc. Opisujemy nasze działania, dziecięce zachowania za pomocą języka, używamy określonych pojęć i na podstawie tego interpretujemy, co się dzieje, co się zmienia, co robimy, co chcemy, jak działamy.

Te wszystkie zgromadzone dane mogą się zwyczajnie zapisać w mózgu, ale mogą też – jak mówią specjaliści od refleksyjnego uczenia się – uruchomić dodatkowe procesy poznawcze, emocjonalne, społeczne – prowadzące do interpretacji, czyli nadawania znaczeń, sensu światu, w którym się obracamy. To już nie jest prosta konstatacja zdarzeń i faktów. Nie da się sprowadzić do prostej narracji

⁶ P. Alheit, *Podjęcie biograficzne do całościowego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2011, nr 3; tegoż, *Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2015, nr 4.

⁷ D.A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983.

world, and on the point and pointlessness of beating. Interpretation is the prerequisite for and the key to learning.

In Korczak's works learning is particularly emphasized. What kind of learning is that? How does Korczak understand and present it? To the astonishment of our contemporary specialists in adult learning, Korczak shows in a clear and convincing way that child raising and education is, albeit not always, a difficult process in which adults also learn. They learn the child and from the child. Different researchers have repeated these slogans many times. Originally they were interpreted from the perspective of the child-adult relationship. Referring mostly to children, they reveal how the adult gets to know the child.

However, let us have a look at Korczak's way of learning the child and from the child from the perspective of an adult. How does the adult get to know oneself through the child? How does he or she learn the child, by the child and from the child? What does it mean? As theoreticians point out, learning is not an involuntary process, it does not come automatically with experience. Similarly, learning the child does not occur spontaneously, it does not come with age. Moreover, not every parent learns their child, not everyone understands this process, not everyone wants to learn the child, from the child and through the child.

Learning is a reflective, guided process which activates reason, emotions and values. It is controlled by us⁷. We learn from our own actions, read books, look for information online, contact specialists and other parents, talk to family and friends, join children's and parents' movements and associations. We do it in accordance with our own vision, projects, plans related to what we do, what we want to do, what we think is necessary and important to children, etc. We refer to all these sources to get to know, learn and understand what we are interested in and what we are already a little familiar with.

In Korczak's school of learning the child and from the child we are no novices, we are not in the first grade. We already have some experience related to upbringing which in fact is of double kind. Firstly, there is the experience of our own childhood recorded in our narrative, and secondly, the current experience of being a parent, an educator, a grandmother, an aunt, a paediatrician, a catechist. We learn from our own and other people's narratives, from the narrative of our parents but also from that of Janusz Korczak. However, this is not the only content that we should explore. The basic question is: What shall we do with it? Learning requires our being active and tapping into a number of spheres. To put it in simple words,

⁷ A. Perkowska, *Modele refleksyjnego uczenia się [Models of Reflective Learning]*, "Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja", 2013, Issue No 1.

ojca, który mówi: „zbiłem syna, płacze, nie będzie w przyszłości darł ubrań”. To jest refleksja nad sobą, nad światem, nad sensem i bezsensem bicia. To właśnie interpretacja jest kluczowym, niezbywalnym warunkiem uczenia się.

U Korczaka to uczenie jest bardzo mocno wyeksponowane. Ale jakie to uczenie? Jak Korczak je rozumie i przedstawia? Zadziwia tym dzisiejszych specjalistów uczenia się dorosłych. W sposób wyrazisty i przekonujących pokazuje, iż wychowanie dziecka jest, ale nie zawsze, trudnym procesem, w którym dorosły uczy się. Jest to uczenie się dziecka i uczenie się od dziecka. Te hasła pojawiają się wielokrotnie w literaturze. Na ogół były interpretowane w perspektywie relacji dziecko – dorosły. Odnosiły się najczęściej do dzieci i pokazywały, jak dorosły poznaje dziecko.

Spójrzmy jednak na to korczakowskie uczenie się dziecka i od dziecka z perspektywy dorosłego. Zapytajmy, jak dorosły poznaje siebie przez dziecko. Jak uczy się dziecka, przez dziecko i od dziecka. Co to znaczy. Jak pokazują teoretycy uczenia się – nie jest to proces mimowolny, nie przychodzi automatycznie wraz z doświadczeniami. Tak samo uczenie się dziecka nie dokonuje się samoistnie, nie nabywa się go z wiekiem. Co więcej, bynajmniej nie każdy rodzic uczy się dziecka, nie każdy rozumie ten proces, nie każdy chce się uczyć dziecka, od dziecka i przez dziecko.

Uczenie się jest procesem refleksyjnym, kierowanym, w którym uruchamia się rozum, emocje, wartości. Sterujemy tym procesem⁸. Uczymy się z własnej praktyki, sięgamy do literatury, szukamy informacji w Internecie, kontaktujemy się ze specjalistami, z innymi rodzicami, dyskutujemy z rodziną i ze znajomymi, angażujemy się w ruchy i stowarzyszenia dziecięce, rodzicielskie. Czynimy to zgodnie z własną wizją, projektami, planami związanymi z tym, co robimy, co chcemy robić, co uważamy za potrzebne, ważne wobec dzieci etc. Przyszliśmy poznać, nauczyć się, zrozumieć to, co nas interesuje i na czym się już jakoś znamy.

W tej korczakowskiej szkole uczenia się dziecka i od dziecka nie jesteśmy nowicjuszami, nie jesteśmy w pierwszej klasie. Mamy doświadczenie związane z wychowaniem, i to podwójne doświadczenia. Są to doświadczenia z naszego dzieciństwa zapisane w naszej biografii i aktualne doświadczenia rodzicielstwa, wychowawstwa, doświadczenia bycia babcią, ciocią, pediatrą, katechetą. Uczymy się z własnej i cudzej biografii, z biografii swoich rodziców, ale i z biografii Korczaka. To są tylko treści, na których nie można bynajmniej poprzestać. Podstawowe pytanie brzmi – co z nimi zrobimy. Uczenie wymaga naszej aktywności, uruchomie-

⁸ A. Perkowska, *Modele refleksyjnego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 1.

something has to be done, one must go beyond the simple acknowledgement of facts and look for added value to be achieved with experience. In the father's reflection in Korczak's story, this value is directed towards the future. The father thinks that one day his son will say to his child: "You, my son, just don't do it anymore."

Jack Mezirow, one of the classics of the theory of learning, says that the process of learning starts with the so-called frames of reference⁸, which in pedagogy would translate into a cultural pattern according to which we perceive, understand and think about the child and his or her behaviour. They are comprised of socio-cultural habits of mind and individual points of view. "The child should be well-behaved and should listen to the parents", this is an example of a sentence inscribed in such frames of reference. Another one involving an individual point of view would be: "I was beaten as a child and this is why I grew up to be a decent man." Any fundamental changes take place within these frames of reference.

How does this process of learning from experience, practice and everyday life occur? This and similar questions have been asked for over 30 years by American, Danish and German pedagogues and psychologists of learning.

In their core, most classic sense, they are the basic questions that we ask ourselves in our everyday life: What has happened? What is happening? What does it mean? What now? They go beyond the traditional socialization towards social roles. Contemporary researchers of adult learning divide the process of learning into stages, pointing to different motivations to act, reflections, interpretations, verifications, etc.⁹.

Korczak, many years before today's scholars of learning, in a somewhat natural way discovers and documents the whole process of multidimensional educational reflection. He presents questions, doubts and paradoxes raised by the father that beat his child. He describes his sadness, remorse and general reflection: "When my father used to beat me, he felt that it was his right and duty. I admit that I have done you wrong – you, my son, just don't do it anymore." In this classical model of learning, reflection and questioning, the most important thing is what we have done so far.

Korczak does not write textbooks for adults. He does not say which action is correct, neither does he give advice. His pedagogy is a narrative in which he reveals what he does and thinks and what happens in his world. He engages in and encourages reflection. His symbolic work entitled *Sztuka wychowania (The Art of Education)* offers his attempt at presenting a synthesis of educational practice. He writes:

⁸ K. Pleskot- Makulska, *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jack'a Mezirowa [Jack Mezirow's Theory of Transformative Learning]*, "Rocznik Andragogiczny", 2007.

⁹ A. Nizińska, *Między nauczaniem a uczeniem się. Edukacyjne światy andragogów praktyków [Between Teaching and Learning. Educational Worlds of Andragogy Practitioners]*, Wrocław 2008, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

nia wielu sfer. Mówiąc w uproszczeniu – coś musi się dokonać, trzeba wyjść poza prostą konstatację faktów, znaleźć wartość dodaną wynikającą z doświadczenia. W przytoczonej wyżej korczakowskiej refleksji ojca pojawia się taka wartość skierowana ku przyszłości. Ojciec sądzi, że kiedyś jego syn powie do swojego dziecka „a ty synu już nie bij swoich dzieci”.

Jeden z klasyków teorii uczenia się Jack Mezirow mówi, iż punktem wyjścia w tym procesie uczenia się jest tzw. rama odniesienia⁹, która w pedagogice oznaczałaby kulturowy schemat, według którego spostrzegamy dziecko, nazywamy jego zachowania, myślimy o dziecku, rozumiemy dziecko. Tworzy ona społeczno-kulturowy *habitus* myślenia o dziecku (*habits of mind*) i określa indywidualne punkty widzenia (*points of view*). „Dziecko ma być grzeczne i słuchać rodziców” – to przykład takiego zdania wpisanego w ramę. „Byłem bity i dzięki temu wyrosłem na porządnego człowieka” – to z kolei indywidualny punkt widzenia. Te zasadnicze zmiany dokonują się właśnie w ramie odniesienia.

Jak przebiega ten proces uczenia się z doświadczenia, z praktyki, z codzienności? Takie pytania są stawiane od ponad 30 lat przez amerykańskich, duńskich, niemieckich psychologów uczenia i pedagogów.

W najbardziej klasycznym znaczeniu są to podstawowe pytania, które stawiamy sobie w codziennym działaniu, co się stało, co się dzieje, co z tego i co teraz. Są to pytania wykraczające poza tradycyjną socjalizację do ról społecznych. Współcześni badacze uczenia się dorosłych rozpisują proces uczenia się na różnorodne kroki etapy. Pokazują motywacje działania, refleksje, interpretacje, weryfikacje etc.¹⁰.

Korczak wiele lat przed dzisiejszymi badaczami uczenia się niejako w naturalny sposób odkrywa i dokumentuje cały proces wielowymiarowej refleksji wychowawczej. Przywołuje pytania, wątpliwości, paradoksy odkrywane przez ojca, który zbił dziecko, opisuje jego smutek, wyrzuty sumienia i uogólnioną konstatację – „byłem bity, bo mój ojciec uważał, że tak trzeba, biję i wiem, że to źle, a ty synu już nie bij”. W tym klasycznym modelu uczenia się najważniejsza jest refleksja, podważenie tego, co robiliśmy dotychczas.

Korczak nie pisze podręczników dla dorosłych, nie pokazuje prawidłowości działania, nie daje rad. Pedagogika Korczaka jest narracją, w której Korczak odsłania, co robi, co myśli, co się zdarza, dzieje w jego świecie. Korczak snuje re-

⁹ K. Pleskot-Makulska, *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jacka Mezirowa*, „Rocznik Andragogiczny” 2007.

¹⁰ A. Nizińska, *Między nauczaniem a uczeniem się. Edukacyjne światy andragogów praktyków*, Wyd. DSW, Wrocław 2008.

I once read interesting books. Now I read interesting children. (...) I read the same child for the first, second, third and tenth time – and I still don't know much. Because a child is a huge world that has existed for a long time and shall continue to exist. I know what was and what is. But what will happen next?

asks Korczak¹⁰. In another article entitled “Wychowanie wychowawcy przez dziecko” (“Educating the Educator by the Child”), Korczak writes:

A child gives me experience, affects my views and the world of my feelings; a child makes me blame, give orders to, be lenient with and give absolution to myself. A child teaches and educates. A child is a book of nature for an educator who matures by reading it¹¹.

It is astonishing and fascinating how close Korczak's pedagogy is to the most recent and popular theories of reflective learning, learning from one's own and other people's narratives, trajectory of learning and transformative learning¹². Korczak formulated, documented and presented this position nearly a hundred years ago. He developed a multidimensional system of education and learning, combining cognition with emotions, theory with practice, experience with reflection on oneself and the world. Following his own path, Korczak would criticise over-confident, complacent scholars, but he would always have respect for knowledge.

In order to understand it all, one has to know a lot, read a lot, observe and deeply comprehend how complicated the relations between people can be. It is only in the light of these complex issues that one can notice how little one knows and understands¹³.

Much has been written about the phenomenon of Korczak's pedagogy and innovative concepts, way ahead of his time. In his thoughts and ideas he would often move many years forward into the future. The already long list of his well-known and well-established views on the child and childhood may now be supplemented with yet another “Korczak phenomenon”. He showed how to learn children in order to better understand, know and educate them. However, that is not all. He also showed how adult learn children in order to understand themselves better, and to learn and develop their adulthood through their contact with the child.

¹⁰ J. Korczak, *Sztuka wychowania* [*The Art of Education*], in: B. Smolińska-Theiss, *Korczakowskie narracje pedagogiczne* [*Korczak's Pedagogical Narrations*], op. cit. Translated by the translator of this article.

¹¹ J. Korczak, *Wychowanie wychowawcy przez dziecko* [*Educating the Educator by the Child*], “Szkola Specjalna”, 1925/26 Issue No 2.

¹² See K. Pleskot-Makulska, op. cit.

¹³ J. Korczak, *Dyscyplina i posłuszeństwo* [*Discipline and Obedience*], in: J. Korczak, *Teorie i praktyka. Artykuły pedagogiczne 1919-1939* [*Theories and Practice. Pedagogical Articles 1919-1939*], vol. 13, op. cit., p. 245.

fleksje i skłania do refleksji. W swoim symbolicznym dziele zatytułowanym *Sztuka wychowania* próbuje pokazać syntezę praktyki wychowawczej, pisze:

Czytałem ciekawe książki. Teraz czytam ciekawe dzieci (...) Odczytuję to samo dziecko raz, drugi, trzeci, dziesiąty – i niewiele wiem. Bo dziecko – to świat ogromny, który istnieje od dawna i będzie istniał. Wiem o tym, co było, o tym, co jest. A co Będzie dalej? – pyta Korczak¹¹.

W innym artykule zatytułowanym *Wychowanie wychowawcy przez dziecko* Korczak pisze:

Dziecko daje mi doświadczenie, wpływa na moje poglądy, świat moich uczuć; od dziecka otrzymuję nakazy dla siebie, oskarżam się, pobłamam lub rozgrzeszam. Dziecko poucza i wychowuje. Dziecko jest dla wychowawcy księgą natury: czytając, dojrzewa¹².

Ta bliskość pedagogiki Korczaka z nowymi nośnymi teoriami uczenia refleksyjnego, uczenia się z własnej i cudzej biografii, związek z trajektorią uczenia się, z uczeniem się transformatywnym zastanawia i fascynuje¹³. Korczak formułował, dokumentował i przedstawiał to stanowisko prawie sto lat temu. Zbudował wielowymiarowy system wychowania i uczenia się łącząc poznanie z emocjami, teorię z praktyką, doświadczenie z refleksją nad sobą i nad światem. Korczak podążał własną drogą, krytykował zadufanych uczonych, ale miał szacunek do wiedzy.

Aby to wszystko zrozumieć, trzeba dużo wiedzieć, dużo czytać, obserwować i głęboko pojąć, jak skomplikowane są stosunki między ludźmi. Dopiero w świetle tych złożonych zagadnień człowiek dostrzeże, jak mało wie, jak mało rozumie¹⁴.

Wiele napisano o fenomenie korczakowskiej pedagogiki, o jego koncepcjach przekraczających czasy mu współczesne. Korczak swoimi przemyśleniami i ideami wybiegał daleko w przyszłość. Do dotychczasowych znanych i ugruntowanych korczakowskich stanowisk odkrywających dziecko i dzieciństwo trzeba dołączyć jeszcze jeden fenomen. Korczak pokazywał, jak uczyć się dziecka, aby je lepiej rozumieć, znać, wychowywać. Ale nie tylko. Korczak także pokazywał, jak dorosły uczy się dziecka, aby lepiej rozumieć siebie, aby uczyć się i rozwijać swoją dorosłość w kontakcie z dzieckiem.

¹¹ J. Korczak, *Sztuka wychowania*, w: B. Smolińska-Theiss, *Korczakowskie narracje pedagogiczne*, op. cit.

¹² J. Korczak, *Wychowanie wychowawcy przez dziecko*, „Szkoła Specjalna” 1925/26, nr 2.

¹³ Zob. K. Pleskot-Makulska j.w.

¹⁴ J. Korczak, *Dyscyplina i posłuszeństwo*, w: tegoż, *Teoria a praktyka. Dzieła*, tom 13, op. cit., s. 245.

Marek Konopczyński, PhD

Full professor, The Department of Special Education,
The Faculty of Pedagogy and Psychology, The University of Białystok

Education at School. The Role of Teacher-Educator and the Educational Function of Contemporary School in Terms of Janusz Korczak's Pedagogical Concepts

Brief Introduction: Polish School through the Eyes of Janusz Korczak

Respect for his (the child's) lack of knowledge [...],
Respect for the effort of learning,
Respect for the setbacks and tears [...],
Respect for the child's belongings and for his budget [...],
Respect for the mysteries and the ups and downs of that difficult task of growing,
Respect for the present moment, for today!

The Child's Right to Respect

Ombudsman for Children, Warsaw 2017, p. 37¹

Many scientific, popular science and pseudo-scientific books, articles, texts, essays and other short forms of both scholar and journalistic writing have already been written and published about the contemporary educational mission of Polish school. Some of them offer valuable insights and content based on reliable empirical analyses, others focus on delivering startling news to prove that school is ridden with deviations and pathologies, while yet others try, more or less successfully, to glorify its mission and achievements, without any deeper reflection.

This text is not meant to depreciate in any way the educational function of contemporary Polish school or accuse teachers of neglecting one of the basic roles that is an integral part of their profession.

¹ All the English quotations from Janusz Korczak's *Prawo dziecka do szacunku* used in this article come from: J. Korczak, *The Child's Right to Respect. Janusz Korczak's Legacy, Lectures on Today's Challenges for Children*, translated into English by E. P. Kulawiec, Council of Europe Publishing (CEP), 2009. Unless indicated otherwise all the remaining translations come from the translator of this article [translator's note].

prof. dr hab. Marek Konopczyński
Katedra Pedagogiki Specjalnej,
Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku

Wychowanie w szkole, czyli rola nauczyciela- -wychowawcy i funkcja wychowawcza współczesnej szkoły z perspektywy koncepcji pedagogicznej Janusza Korczaka

Krótkie wprowadzenie, czyli polska szkoła oczami Janusza Korczaka

Szacunku do jego (dziecka) niewiedzy [...]
Szacunku dla pracy poznania
Szacunku dla niepowodzenia i łez [...]
Szacunku dla własności dziecka i jego budżetu [...]
Szacunku dla tajemnic i wahań ciężkiej pracy wzrostu.
Szacunku dla każdej bieżącej godziny, dla dnia dzisiejszego¹

O współczesnej misji wychowawczej polskiej szkoły napisano już wiele książek naukowych, popularnonaukowych i pseudonaukowych, a także opublikowano niezliczone ilości tekstów publicystycznych, reportaży i innych krótkich form twórczości naukowej i dziennikarskiej. Część z nich ma charakter merytoryczny, oparty na rzetelnych analizach empirycznych, część „kryminalno-sensacyjny”, mający uzasadnić istniejące w szkole dewiacje i patologie, część natomiast jest mniej lub bardziej udaną próbą bezrefleksyjnego gloryfikowania jej misji i dokonań.

Niniejszy tekst nie powstał w celu zdeprecjonowania wychowawczej funkcji współczesnej polskiej szkoły ani też oskarżania pracujących w niej nauczycieli o zaniedbywanie jednej ze swoich podstawowych ról zawodowych.

Jego podstawowym założeniem jest wzbudzenie refleksji nad misją i zadaniami współczesnej szkoły i rolą, jaką powinni odgrywać nauczyciele w życiu młodych ludzi. Zarówno tych, którzy osiągają wymierne sukcesy dydaktyczne, jak

¹ Janusz Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2017, s. 37

The basic aim of this article is to inspire reflection on the mission and tasks of contemporary school, and the role that teachers should play in young people's life. It is addressed to both those who are successful in their educational work, and those to whom their school career appears to be filled with the sense of failure and humiliation.

It is the author's intention also to draw the attention of educational authorities at different levels, and primarily teachers themselves, to the gradually increasing problem of the educational "impotence" or even dysfunctionality of the education system due to Polish school "turning away" from educational issues in favour of didactic ones. For many years school has been made to follow a model based on "priority of didactic success, regardless of costs or methods applied", instead of pursuing the idea of "sustainable, intellectual, personal and social development of students, and equalisation of their educational opportunities".

I would like to try to analyse the problem of the educational function of Polish school from Janusz Korczak's cognitive perspective described at length in his excellent pedagogical works, with particular emphasis on *Momenty wychowawcze* [*Educational Moments*], and *Prawo dziecka do szacunku* [*The Child's Right to Respect*], recently published by Marek Michalak, Polish Ombudsman for Children (Ombudsman for Children, Warsaw 2017), which are in fact collections of texts written by the "Old Doctor", published as: *Jak kochać dziecko. Internat, kolonie letnie, Dom Sierot* [*How to Love a Child. The Boarding School, Summer Camps, The House of the Orphans*], in: *Dzieła* [*Works*], Vol. 7, Warsaw 1993, and *Prawo dziecka do szacunku* [*The Child's Right to Respect*], in: *Dzieła* [*Works*], Vol. 7, Warsaw 1993.

Taking into account the oeuvre of the author of *King Matt the First*, both that of literary or pedagogical character and that dealing more with practical issues regarding the implementation of his ideas – always original, unique and filled with humanism – it is difficult not to think that Janusz Korczak would have been rather critical of many aspects of contemporary school and its functioning. He would probably have evaluated it critically both with regard of its formal structure, organisation, institutional character, and first and foremost, the model of work it has adopted, which does not meet the expectations it is supposed to deliver.

It would be difficult to find the foundation for the basic rights of the child, set forth and so beautifully discussed by Janusz Korczak, in the ideas and fundamentals of work of many contemporary Polish schools, unless one is satisfied with looking only at statutory and internal school regulations which, as we all well know, "are there just because they must be there." Naturally, this does not apply to all

i tych, dla których kariera szkolna jawi się jako nieustające pasmo klęsk i upokorzeń.

Zamiarem autora jest również zwrócenie uwagi władz oświatowych różnego szczebla zarządzania, a przede wszystkim samych nauczycieli, na narastający przez lata problem wychowawczej „niemocy”, a nawet dysfunkcjonalności systemu oświaty, polegającej na „odwróceniu się” polskiej szkoły od problematyki wychowawczej na rzecz problematyki dydaktycznej. Mamy bowiem od lat do czynienia z procesem tworzenia modelu szkoły „priorytetu sukcesów dydaktycznych za wszelką cenę i wszelkimi metodami” w miejsce idei szkoły „zrównoważonego rozwoju intelektualnego, osobowego i społecznego uczniów i wyrównywania ich szans edukacyjnych”.

Spróbuję na problem wychowawczej funkcji polskiej szkoły spojrzeć z perspektywy poznawczej Janusza Korczaka, odzwierciedlonej w jego znakomitej twórczości pedagogicznej, ze szczególnym uwzględnieniem treści wydanych przez Rzecznika Praw Dziecka Marka Michałaka książek: *Momenty wychowawcze* (Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2017) oraz *Prawo dziecka do szacunku* (Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2017), będących w swojej istocie zbiorem tekstów Starego Doktora zawartych w publikacjach: *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie. Dom Sierot*, w: *Dziela* tom 7, Warszawa 1993 oraz *Prawo dziecka do szacunku*, w: *Dziela* tom 7, Warszawa 1993.

Przyglądając się z uwagą przepełnionej humanizmem, oryginalnej i niepowtarzalnej twórczości autora *Króla Maciusia Pierwszego*, zarówno tej o charakterze literacko-pedagogicznym, jak i praktyczno-wdrożeniowej, trudno nie mieć przekonania, że Janusz Korczak krytycznie oceniłby wiele aspektów funkcjonowania współczesnej szkoły. Chodzi tu zarówno o stronę formalno-organizacyjną, instytucjonalny klimat społeczny wynikający z jej działalności, jak i przede wszystkim nieadekwatną do zamierzeń formułę pracy merytorycznej.

Trudno bowiem w idei i założeniach pracy wielu współczesnych polskich szkół odnaleźć fundament podstawowych praw dziecka, o których tak pięknie pisał i mówił Janusz Korczak, chyba że weźmiemy wyłącznie pod uwagę obowiązujące w szkołach zapisy prawne (ustawowe i statutowe), które – jak wiadomo – „są, bo muszą być”. Oczywiście uwaga ta nie dotyczy wszystkich szkół, gdyż są na mapie naszego kraju szkoły i środowiska oświatowe znakomicie funkcjonujące w tym zakresie i odnoszące wymierne sukcesy edukacyjno-wychowawcze. Lecz jak się wydaje, są one osamotnione i pozostawione bez większego wsparcia, potwierdzając tym samym znaną tezę, że: „wyjątki czynią regułę”.

schools in Poland, as there are schools and educational centres that work perfectly in this respect, and deliver tangible educational and teaching results. However, they seem to be isolated points on our map, left to their own devices, without much support, thus confirming the well-known thesis that “the exception proves the rule.”

In any case it seems that contemporary Polish school is experiencing a “development crisis”. On the one hand, it does not seem to be “catching up” with rapid civilizational, cultural and axiological changes, and thus with transforming developmental needs and resources of children and young people; on the other hand, it “clings on to” the principles and fundamentals of the “old Herbart school”, which have nowadays become rather obsolete and therefore inadequate for modern times.

As part of its natural defence reaction, school tries to ignore the surrounding reality (“we know best what children and young people need, we have always done it this way and will continue to do so”), or makes desperate attempts to “catch up with” it (e.g. attempts at digitisation of the school’s didactic process, during which it turns out that children and youth are better prepared for this task than teachers). With changes to the educational system motivated politically, rather than inspired by professional analysis based on the actual needs, resulting in fear among school practitioners mostly worried about losing their job, the emerging image of the reality at Polish school truly does not encourage optimism.

However, let us put all these general concerns aside for now, and focus on the essence of the problem, i.e. the educational function of school.

School as an Educating Institution

The child is a rational being. He knows full well what his needs, difficulties, and obstacles in life are. Needed is not a despotic order, imposed discipline, or distrustful control, but tactful understanding; faith in experience; co-operation and co-existence².

School is generally believed to be an institution that teaches subject knowledge (offers didactic content), and brings up (educates). Therefore, from the formal (and therefore statutory) point of view, it fulfils two functions. This is why it is expected to have double competences and results. However, a formalised institution cannot bring anyone up because child-raising is not an institutional and collective

² Janusz Korczak, *The Child's Right to Respect*, Ombudsman for Children, Warsaw 2017, p. 21 [CEP, 2009, pp. 34-35]

Tak czy inaczej wydaje się, że współczesna polska szkoła przeżywa „kryzys rozwojowy”, polegający z jednej strony na „nienadążaniu” za szybko zachodzącymi zmianami cywilizacyjno-kulturowo-aksjologicznymi i modyfikującymi się wraz z nimi potrzebami i zasobami rozwojowymi dzieci i młodzieży, z drugiej zaś na uporczywym „trzymaniu” się zasad i założeń „starej szkoły herbartowskiej” nieadekwatnych i nieprzystających już do dzisiejszych czasów.

Naturalną więc reakcją obronną wydają się być podejmowane próby ignorowania otaczającej rzeczywistości (my wiemy najlepiej, co jest potrzebne dzieciom i młodzieży, tak zawsze robiliśmy i tak będziemy dalej czynić) albo próby jej „dogonienia na siłę” (np. próby cyfryzacji procesu dydaktycznego szkoły, podczas których okazuje się, że dzieci i młodzież są lepiej przygotowani do tego zadania niż nauczyciele). Jeśli do tego dodamy politycznie, a nie merytorycznie inspirowane zmiany ustroju szkolnego, wywołujące lęk środowisk oświatowych, związany przede wszystkim z obawą utraty pracy, to wyłaniający się obraz polskiej rzeczywistości szkolnej nie napawa optymizmem.

Pozostawiając jednak na boku powyższe uwagi o charakterze ogólnym, przejdźmy teraz do meritum sprawy, a więc do wychowawczej funkcji szkoły.

Szkoła jako instytucja wychowująca

Dziecko jest istotą rozumną, zna dobrze potrzeby, trudności i przeszkody swojego życia.
Nie despotyczny nakaz, narzucane rygory i nieufna kontrola,
ale taktowne porozumienie, wiara w doświadczenie, współpraca i współżycie².

Powszechnie przyjmuje się, że szkoła jest instytucją edukacyjno-wychowawczą. Z formalnego (a więc ustawowego) założenia pełni więc dwie funkcje. Dlatego też oczekuje się od niej podwójnych kompetencji i efektów. Należy jednak wiedzieć, że żadna sformalizowana instytucja nie może wychowywać, gdyż wychowanie nie jest procesem instytucjonalnym i zbiorowym, a wyłącznie indywidualnym i osobowym, opartym na interioryzowaniu (uwewnętrznianiu) przez wychowanka określonego systemu wartości (określonego światopoglądu), przekazywanego przez osoby mu bliskie emocjonalnie i będące dla niego autorytetem. A przecież konstytucyjnie i kulturowo ta rola jest przypisana kręgom rodzinnym.

² Janusz Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2017, s. 21

process but a very individual and personal one, based on pupils internalising a particular system of values (specific views) passed on by their authorities, people emotionally close to them. Constitutionally and culturally, this role has been assigned to the family.

Moreover, with modern civilization there comes educational inclusion, which means that students who are “weaker”, either intellectually or culturally, are subjected to mainstream institutional education (i.e. to compulsory education). This leads to subcultural systems of values being transferred to schools, thus causing problems with the quality of education and social functioning of young people in various types of schools.

Thinking of school as an institution that brings up is a residue of the previous century, when schools were set out for different tasks. Before World War II, they forged national and state-oriented views, while in the People's Republic of Poland they shaped socialist and non-religious attitudes based on the so-called collective education.

Lessons as an Educational Tool

When I play or talk with a child, two equally mature moments
– mine and the child's – intertwine...³

It is believed that the educational process at school should be carried out in the classroom. We have even introduced the concept of “class tutor's lessons” [in Polish: *lekcja wychowawcza*, which literally translates into English as “a lesson of education or upbringing” – translator's note]. In practice, their purpose is to either solve the current conflicts and student problems, or to continue with the didactic content. Putting upbringing within the constraints of lesson units is a misunderstanding, as education by its very definition is a continuous and comprehensive process whose axiological goals comply with the accepted methods of action. One cannot educate or bring someone up “from time to time”, depending on the current “extraordinary” circumstances. Confining this aspect of education to “lessons of upbringing”, during which certain educational content is “imposed” on pupils who are not encouraged to actively participate in creating this content – is pointless.

³ Janusz Korczak, *The Child's Right to Respect*, Ombudsman for Children, Warsaw 2017, p. 43 [CEP, 2009, pp. 38]

Dodatkowo współczesna cywilizacja wprowadza inkluzję edukacyjną, a więc włączanie w główny nurt kształcenia instytucjonalnego (obowiązek szkolny) jednostek „słabszych” bądź intelektualnie, bądź kulturowo, co niesie ze sobą przenoszenie na teren szkoły podkulturowych systemów wartości, wywołując problemy z jakością kształcenia i funkcjonowaniem społecznym młodzieży z rozmaitego typu szkół.

Myślenie o szkolnym wychowaniu instytucjonalnym pochodzi z czasów poprzedniego wieku, kiedy szkoły realizowały inne zadania (przed II wojną światową – budowanie światopoglądu narodowego i państwowego, a w PRL – tworzenie światopoglądu socjalistycznego, areligijnego, opartego na tzw. wychowaniu kolektywnym).

Lekcje jako narzędzie wychowawcze

Gdy bawię się czy rozmawiam z dzieckiem
– splotły się dwie równie dojrzałe chwile mojego i jego życia...³

Uważa się, że proces wychowawczy w szkole powinien być realizowany na lekcjach. Wprowadziliśmy nawet pojęcie lekcji wychowawczych. W praktyce służą one albo rozwiązywaniu bieżących konfliktów i problemów uczniowskich, albo kontynuacji treści dydaktycznych. Myślenie o wychowaniu w kategoriach jednostek lekcyjnych jest nieporozumieniem, gdyż proces wychowawczy z założenia jest permanentny i całościowy, a jego wyróżnikiem jest spójność celów aksjologicznych z przyjętymi metodami postępowania. Nie ma więc czegoś takiego jak „wychowywanie od czasu do czasu” w zależności od bieżących wydarzeń „nadzwyczajnych”. Myślenie o „wychowaniu na lekcjach” opartym na „narzucaniu” treści wychowawczych uczniom bez ich aktywnego udziału w tworzeniu tych treści mija się z celem.

Istnieje wyraźny konflikt interesów pomiędzy postrzeganiem roli edukacyjnej i wychowawczej współczesnej szkoły. Ta pierwsza preferuje jednostki zdolne i wyróżniające się intelektualnie (sukces dydaktyczny za wszelką cenę mierzony zewnętrznymi testami), natomiast ta druga jest nieokreślona i postrzegana subiektywnie zarówno przez nauczycieli, jak i władze oświatowe na ogół pod sformalizowaną postacią tzw. wzorowego zachowania (oceny z zachowania).

³ Janusz Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2017, s. 43

An evident conflict of interest arises between how the role of modern school is perceived in terms of teaching subject knowledge (didactic role) and upbringing (educational role). While the former promotes apt, intellectually stronger students (didactic success at any cost, measured by means of external tests), the latter has not been clearly defined and remains dependent on a subjective perception of both teachers and educational authorities, and is therefore formally expressed (and graded accordingly) as education towards the so-called exemplary behaviour (*wzorowe zachowanie*).

Teacher-Educator

In the world of feelings, children are much richer from us, they think with feelings⁴.

School teachers are expected to perform an educational role (class tutor). Pedagogy defines an educator as a guide through the world of values, who is an undisputed authority offering advice and help in solving life problems. An educator is a person that accepts us and shows the direction of personal and social development in accordance with our individual potential and accepted axiological fundamentals.

According to regulations though, school teachers are to guide students through the world of knowledge rather than the world of values. The world of knowledge is an objective space, while the world of values is a subjective one. These two dimensions are clearly differentiated in the very fundamentals of education, and therefore cannot be combined in the process of institutional education, although such attempts have been made (lessons of religion or ethics). Their verification comes only later, with out-of-school experiences, when young people get to check in practice the usefulness of the theoretical knowledge obtained at school and its adequacy to the applicable axiological, moral and legal standards. However, this process occurs already without teachers' participation.

Specific tasks assigned to teachers by the law in practice prevent them from taking up the role of an educator. It is impossible to reconcile the didactic interest, based on measurable educational success, with the educational one which cannot accept "success at any cost". Didactic success requires an egoistic approach (helping during tests and exams is not allowed), while the educational one promotes

⁴ Janusz Korczak, *Momenty wychowawcze* [*Educational Moments*], Ombudsman for Children, Warsaw 2017 p. 35

Nauczyciel – wychowawca

W świecie uczuć dzieci są od nas wiele bogatsze, uczuciami myślą⁴.

Nauczycielom w szkole przypisuje się rolę wychowawczą (wychowawca klasy). Pedagogika określa wychowawcę jako przewodnika po świecie wartości, który jest niekwestionowanym autorytetem służącym radą i pomocą w rozwiązywaniu problemów życiowych. Wychowawca to ktoś, kto nas akceptuje i wskazuje kierunki rozwoju osobowego i społecznego zgodne z naszymi indywidualnymi potencjałami i przyjętymi założeniami aksjologicznymi.

Nauczyciel w szkole, zgodnie z przepisami, jest przewodnikiem ucznia po świecie wiedzy, a nie świecie wartości. Świat wiedzy to przestrzeń obiektywna, a świat wartości to przestrzeń subiektywna. Założenia edukacji wyraźnie rozgraniczają te dwa wymiary. Nie można więc łączyć w procesie edukacji instytucjonalnej wspomnianych wymiarów, chociaż taką próbą są lekcje religii czy etyki. Weryfikacja następuje dopiero w czasie późniejszych, pozaszkolnych doświadczeń życiowych, a młodzi ludzie weryfikują w praktyce przydatność uzyskanej w szkole wiedzy teoretycznej oraz jej adekwatność do obowiązujących norm aksjologicznych, obyczajowych i prawnych. Ale dzieje się to już bez udziału nauczycieli.

Wiemy, że nauczyciel ma przypisane ustawowo określone zadania, które wykluczają w zasadzie pełnienie roli wychowawcy. Nie da się bowiem pogodzić interesu dydaktycznego, opartego na wymiernych sukcesach edukacyjnych, z interesem wychowawczym, który nie może akceptować „sukcesu za wszelką cenę”. Sukces edukacyjny wymaga postaw egoistycznych (zakaz pomagania innym w trakcie klasówek i egzaminów), a sukces wychowawczy wymaga postaw prospołecznych, pomocowych i solidarnych (pomaganie innym, jeśli czegoś nie potrafią). Sukces edukacyjny to osiąganie jak najlepszych ocen indywidualnych (wyróżnianie się za wszelką cenę w tym zakresie od innych), a sukces wychowawczy to umiejętność bycia razem (niewyróżniania się za wszelką cenę od innych).

Odrębnym problemem, ale o zasadniczym znaczeniu jest kwestia rozumienia przez nauczycieli-wychowawców istoty ich pracy wychowawczej, a przede wszystkim identyfikowania podstawowych założeń procesu wychowawczego.

Niestety pod tym względem nie jest dobrze, gdyż cały czas w wielu środowiskach nauczycielskich (w tym i wśród pedagogów szkolnych) pokutuje przesądzenie, że istotą wychowania jest odpowiednie stosowanie kar i nagród,

⁴ Janusz Korczak, *Momenty wychowawcze*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2017, s. 35

a pro-social attitude, support and solidarity (helping others if they have a problem with something). Didactic success is a sum of the best individual achievements (one needs to distinguish oneself against others at all costs), whereas the educational one is about the ability to be together (not distinguishing oneself against others at all costs).

It is yet another problem of fundamental importance that teachers-educators need to understand the essence of their educational work and, first and foremost, identify the fundamentals of educational process.

Unfortunately, in this respect the situation does not look good. In many teaching environments (including school pedagogues) it is still widely believed that the core of education relies on the proper application of penalties and rewards, whereby the educational process is dominated by a behavioural vision. Such a vision of educational process was scientifically disproved in the late 20th century. However, its remnants may still be found in socialisation centres, albeit fortunately to a lesser extent.

Teachers versus School Education

Who would dare to push, jerk or hit an adult? When and under what exceptional circumstances?

While smacking a child, pulling him by the hand or enforcing an embrace,

albeit seemingly innocent, are everyday reality⁵.

In a nutshell, teachers seem to flock around one of the two polarised positions on the essence of the educational activity. On the one extreme there are those convinced that faulty functioning of pupils at school is an evil in itself, and that students' behaviour is both anti-normative and anti-axiological. Referring to various codes and sources of values (such as the law and its regulations, religious recommendations and indications, customs, etc.), representatives of this attitude believe that the most effective way to improve the situation is to increase moral penalisation, and consequently, extend the register of educational penalties.

Such people strive to introduce ever more new normative regulations which prohibit and penalise specific types of behaviour and phenomena, as according to them formal norms are the most effective solution in regulating human relations. Representatives of this group of teachers, who most often call themselves conserv-

⁵ Janusz Korczak, *The Child's Right to Respect*, Ombudsman for Children, Warsaw 2017, p. 29

a więc dominuje behawioralna wizja procesu wychowawczego. Warto w tym miejscu przypomnieć, iż taka wizja procesu wychowawczego została naukowo zdyskwalifikowana jeszcze pod koniec XX wieku, a jej pozostałości można jeszcze spotkać w placówkach resocjalizacyjnych, aczkolwiek na szczęście już w coraz mniejszym stopniu.

Nauczyciele wobec wychowania w szkole

Kto i kiedy, w jak wyjątkowych warunkach, ośmieli się dorosłego pechnąć, szarpnąć, uderzyć. A jak codzienny i niewinny klaps wymierzony dziecku, mocne pociągnięcie za rękę, bolesny uścisk pieszczoty⁵.

Mówiąc w największym skrócie, można wyróżnić obecnie dwa spolaryzowane stanowiska nauczycieli wobec problemu istoty działalności wychowawczej. Pierwsze, uznaje wadliwe szkolne funkcjonowanie uczniów jako zło samo w sobie, przypisując mu antynormatywne i antyaksjologiczne konotacje. Reprezentanci tych postaw, odwołując się do zapisów kodeksowych i źródeł wartościujących (przepisy prawa, zalecenia i wskazania religijne, obyczaje itp.), uważają, że najskuteczniejszą drogą poprawy sytuacji jest zwiększanie represyjności moralnej, a w konsekwencji i rejestru kar wychowawczych.

To właśnie przedstawiciele tego sposobu myślenia dążą do wprowadzania do systemu oświaty coraz to nowych regulacji normatywnych zakazujących i karzących określone zachowania i zjawiska, gdyż uznają normy formalne za najskuteczniejsze regulatory stosunków międzyludzkich. Przedstawiciele tej grupy nauczycieli, którzy najczęściej nazywają sami siebie konserwatystami, sądzą, że tylko rygorystyczne i karzące podejście do ucznia skłoni go do zmiany postępowania.

Nauczyciele, którzy są zwolennikami drugiego stanowiska, skłaniają się ku traktowaniu uczniów wykazujących dewiacyjne formy funkcjonowania w szkole (m.in. używki, swoboda seksualna, agresja, przemoc itp.) jako procesu niejako naturalnego i nieuniknionego w dobie współczesnych niekontrolowanych przeobrażeń kulturowo-cywilizacyjnych. Przedstawiciele tego sposobu myślenia dewiacyjne zachowania młodzieży próbują tłumaczyć okolicznościami zewnętrznymi (wadliwe funkcjonowanie rodziny, zbyt szeroka dostępność informacji w Internecie itp.) i w ten sposób niejako nieświadomie „usprawiedliwiają” zachowania

⁵ Janusz Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2017, s.29

atives, think that students will change their behaviour only when faced with such a strict and punitive approach.

On the other extreme we have teachers who tend to treat students whose behaviour deviates from the school norm (e.g. those experimenting with drugs and sex, aggression, violence, etc.) as a somewhat natural process, inevitable in the contemporary times of uncontrolled cultural and civilization transformation. Representatives of this way of thinking try to explain young people's deviant behaviour by referring to external circumstances (faulty functioning of the family, too much access to information online, etc.). By doing so, they unwittingly "justify" this kind of conduct that deviates from the legal and axiological standards. Because of this they oppose repression and increased severity in the educational function of school, and propose solutions based on medical treatment and other therapies. They often refer to themselves as liberals.

Outlined only very briefly, these two points of view on the essence of educational work at school seem to be unjustified, both for pedagogical and social reasons. While formal regulations, including severe penalties, cannot be treated and thus justified as the primary source of education, it is just as impossible to excuse and vindicate the behaviour of students who violate the moral and social order.

Why Does Contemporary School Have Problems?

It is so difficult for us to communicate with children. While they use the same words as we do, they put a completely different content into them. My garden, father and death are not his garden, father or death.⁶

I have already mentioned that in the 20th century, European education system replaced the model of the so-called educational and social exclusion (in which education, particularly third-level education, and the corresponding high professional positions were reserved only for the richest and most talented), previously in use for hundreds of years, with the civilisational model of inclusion. This means that the intellectually and culturally "weaker" students have been included into the mainstream (compulsory) education. Due to this change, integration-based and private schools, which have always had to fight for their clients, have ceased to be the only educational centres for the youth of "mixed" backgrounds and abilities, as

⁶ Janusz Korczak, *Educational Moments*, Ombudsman for Children, Warsaw 2017 p. 35

odbiegające od normy prawno-aksjologicznej. Są też przeciwnikami zwiększania represyjności i surowości w wychowawczej funkcji szkoły, a proponowane przez nich rozwiązania mają charakter terapeutyczno-leczniczy. Często określają siebie mianem liberałów.

Zarysowane w telegraficznym skrócie dwie kategorie poglądów przedstawicieli środowisk nauczycielskich wobec istoty pracy wychowawczej w szkole są zarówno w swojej warstwie pedagogicznej, jak i społecznej nieuzasadnione. Nieuzasadnione jest bowiem traktowanie regulacji formalnych, a w tym surowych kar, jako podstawowego źródła wychowania, tak samo jak nieuzasadnione jest podejście usprawiedliwiająco-lecznicze wobec uczniów łamiących porządek moralny i społeczny.

Dlaczego współczesna szkoła ma problemy?

Dlatego tak trudno porozumieć się nam z dziećmi,
 że one używając tych samych co my wyrazów,
 wkładają w nie zupełnie inną treść.
 Moje ogród, ojciec, śmierć nie są jego ogrodem, ojcem, śmiercią⁶.

Wspomniałem już o tym, że w miejsce istniejącej przez setki lat w oświacie europejskiej tzw. ekskluzyjności edukacyjnej i społecznej (tylko najzdolniejsi i najbogatsi uzyskują odpowiednio wysokie wykształcenie i odpowiadające mu stanowiska zawodowe), przyjęliśmy w XX wieku cywilizacyjny model inkluzyjności. Wiąże się to z procesem włączania w główne nurty edukacyjne jednostek „słabszych” intelektualnie i kulturowo (obowiązek szkolny). Więc już nie tylko szkoły integracyjne czy szkoły prywatne walczące o klienta są miejscem „przemieszania” jakościowego młodzieży, ale przede wszystkim masowe publiczne szkoły podstawowe, ponadpodstawowe i uniwersytety.

Powoduje to, że w odgórnie zaprogramowanej i nastawionej na sukcesy edukacyjne szkole zamiast włączania uczniów „słabszych” w proces kształcenia (poprzez dostosowywanie do ich możliwości intelektualnych obowiązujących treści programowych i wymagań egzaminacyjnych), czego wymaga inkluzyjność edukacyjna, następuje ich permanentne „wyłączenie”, a tym samym wykluczanie ze szkolnego życia rówieśniczego. Niesie to z sobą konsekwencje natury wycho-

⁶ Janusz Korczak, *Momenty wychowawcze*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2017, s.35

this label can now be primarily applied to mass public schools, both primary and secondary, as well as universities.

However, instead of including the “weaker” pupils into the process of education (by adapting the curriculum and exam requirements to their intellectual abilities), which is necessary if educational inclusion is actually to take place, the state-programmed and success-oriented school continues to leave them out, and thus effectively exclude them from their peer life at school. This entails educational problems, such as the increasing level of students’ school and social maladjustment.

Contemporary school is clearly struggling with ideological contradictions. It is expected to offer high-quality education on the one hand and social inclusion on the other, while being involved in public disputes (i.e. known also to young people) over the contents of its curriculum (sexual education, historical objectivity, materialistic or religious character of human knowledge, etc.). All of this makes us ponder more and more: What is the role of modern school in young people’s life?

We are also faced with an entirely new experience. Virtualization of contemporary reality has exceeded the limits of our psychological and pedagogical cognition. Young people prefer to realise themselves within the space of the Internet and Second Life games, instead of doing it in the real life. Students create their virtual identity outside the real pedagogical, didactic and educational space, which leaves us helpless. Created by young people themselves, is the virtual space simply not more attractive than the boring school reality on which they have no actual influence? I shall leave this question without an answer.

New Educational Role of the Teacher

My crime is that I want her to be what I have decided her to be (...). But I am lazy and I want Władzia to be easily recognizable: once I have her labelled, my job is done⁷.

In the light of this, a fundamental question arises: What strategies can be used to replace the obsolete and completely inadequate for the 21st century, conservative and liberal educational concepts at school? It is difficult to answer this question, just as it is difficult to define the nature of the modern identity of a young person.

⁷ Janusz Korczak, *Educational Moments*, Ombudsman for Children, Warsaw 2017, p. 26

wawczej w postaci zwiększania się poziomu nieprzystosowania szkolnego i społecznego uczniów.

Ta wyraźna sprzeczność ideowa współczesnej szkoły (z jednej strony dbanie o jakość poziomu kształcenia, z drugiej zaś jej inkluzyjny charakter, a także znane młodzieży spory dotyczące treści programowych (wychowanie seksualne, obiektywizm historyczny, materialistyczny czy religijny charakter wiedzy o człowieku itp.), skutkują coraz częściej stawianym pytaniem o rolę współczesnej szkoły w życiu młodego człowieka.

Mamy również doświadczenie zupełnie dla nas nowe. Wirtualizacja współczesnej rzeczywistości przekroczyła granicę naszej poznawalności psychologicznej i pedagogicznej. Młodzi ludzie wolą się samorealizować w przestrzeni Internetu i grach *second life*, zamiast czynić to w życiu realnym. Uczniowie kreują własną tożsamość wirtualną poza realną przestrzenią pedagogiczną, wychowawczą i edukacyjną i jesteśmy wobec tego faktu bezradni. Czy to nie jest tak, że przestrzeń wirtualna, którą młody człowiek może samemu kreować, jest atrakcyjniejsza niż nudna rzeczywistość szkolna, na którą nie ma realnego wpływu? Pytanie pozostawię bez odpowiedzi...

Nowa wychowawcza rola nauczyciela

I właśnie przestępstwem moim jest, aby była taka, za jaką ją uznałem.
(...) Ale jestem leniwy, chcę, by Władzia była łatwa do poznania:
przyklepiłem do etykietę – załatwione⁷

Powstaje więc zasadnicze pytanie: jakimi strategiami można zastąpić mocno przestarzałe i nieprzystające już do XXI wieku konserwatywne i liberalne koncepcje wychowawcze w szkole? Odpowiedź na to pytanie jest trudna, tak jak trudna do zdefiniowania jest natura współczesnej tożsamości młodego człowieka.

Wydaje się jednak, że przyjęcie założeń „wychowawczego przekształcania tożsamości” w trakcie działań socjalizująco-wychowawczych w szkole w miejsce tradycyjnych koncepcji pracy wychowawczej o charakterze „oddziaływań behawioralnych” – polegającej na stosowaniu kar i nagród wychowawczych – czy „oddziaływań leczniczych” – polegających na stosowaniu socjoterapii i innych metod psychologicznych, może przynieść ciekawe rezultaty.

⁷ Janusz Korczak, *Momenty wychowawcze*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2017, s. 26

Nevertheless, it seems that interesting results may be achieved if we strive for “educational transformation of identity” by means of socialising and educational activities at school, instead of traditional concepts of educational work based on “behavioural impact”, i.e. the use of punishments and rewards for educational purposes, or “therapy impact”, i.e. the use of social therapy and other psychological methods.

Under the proposed concept, students’ deviant and pathological functioning is perceived as a result of an identity that is fallacious, misconstrued and immature in both of its identifiable dimensions: individual and social.

Every child has his or her identity which is equipped with certain indicators and “powers” to regulate social relationships. It belongs therefore within the category of human qualities which determine the direction of one’s activity by stimulating, regulating and transforming social signals.

Identity may be a source of satisfaction or concern for the child. It may also be a stigma (Goffman 2005). These theoretical claims become particularly relevant in the case of students who are marginalized, fall behind or fail in educational life. The resulting stigma prevents them from establishing proper interpersonal relations, excludes them from certain roles, and consequently, practically eliminates them from many aspects of school life. With its incompatible parameters, their identity does not fit in with the peer- and school-approved culture of self-presentation and self-promotion. These young people need special pedagogical support.

Every young person possesses, more or less strongly, the awareness of his or her existence as an individualised subject. This awareness serves as a kind of stabiliser that allows to maintain internal self-regulation and enables a dialogue between the inner world of feelings and reflections, and the external world of experiences and sensations.

Some students often experience the awareness of their existence in a way that is painful to them, which may make them reflect on the reasons behind their failures. As a rule, consciously or unconsciously, they tend to blame others, in this case teachers, for their situation, often even without trying to look for a cause of their misfortune in themselves. Consequently, they grow to believe that no one appreciates or likes them, or that they are disregarded or despised. If a student is to participate in shaping his or her social individuality, he or she must have a feeling of being acknowledged by other people (Kwiatkowska 2005). That is how young people learn to believe in their own value and in having the competences that are recognized by their environment.

Proponowana koncepcja traktuje dewiacyjne i patologiczne funkcjonowanie ucznia jako efekt wadliwie skonstruowanej, niedojrzałej tożsamości w obu jej identyfikowalnych wymiarach: tożsamości indywidualnej i społecznej.

Tożsamość każdego dziecka posiada wskaźniki i „moce” dyspozycyjne umożliwiające regulowanie relacji społecznych. Jest więc tą kategorią ludzkich cech, które wyznaczają kierunki aktywności jednostki, będąc zarazem jednocześnie stymulatorem, regulatorem i transformatorem sygnałów społecznych.

Tożsamość może być dla dziecka źródłem satysfakcji lub zmartwień. Może też być dla niego piętnem (Goffman, 2005). To obrazowe stwierdzenie nabiera realnych kształtów w przypadku osób pozostających na marginesie życia edukacyjnego, uczniów odnoszących porażki edukacyjne. Noszony przez nich stygmat uniemożliwia im poprawne relacje interpersonalne, wyklucza odgrywanie określonych ról, a poprzez to w zasadzie eliminuje z szerszego życia szkoły. Parametry ich tożsamości nie mieszczą się w zbiorach autoprezentacyjnych cech powszechnie akceptowanych kulturowo w środowiskach szkolnych. Ci właśnie młodzi ludzie wymagają szczególnej pomocy pedagogicznej.

Każdy młody człowiek odczuwa mniej lub bardziej wyraźnie świadomość swojego istnienia jako zindywidualizowanego podmiotu. Świadomość ta jest dla niego w pewnym sensie stabilizatorem utrzymującym wewnętrzną samoregulację i umożliwiającym dialog pomiędzy światem wewnętrznych przeżyć a światem zewnętrznych doznań.

Niektórzy uczniowie często doświadczają świadomości swojego istnienia w bolesny dla siebie sposób, i wówczas czasami zastanawiają się nad przyczynami swoich klęsk życiowych. Z reguły świadomie lub nieświadomie winą za taki stan rzeczy obarczają postępowanie innych – w tym przypadku nauczycieli – na ogół starając się nie doszukiwać u siebie przyczyn swoich niepowodzeń. W związku z tym często powstają u nich przeświadczenia, że inni ich nie cenią, nie lubią lub myślą o nich z pogardą. Do tego aby uczeń mógł współuczestniczyć w kształtowaniu swojej społecznej indywidualności, musi mieć poczucie uznania go przez innych ludzi (Kwiatkowska, 2005). Dzięki temu nabiera przekonania o własnej wartości oraz kompetencjach uznawanych przez otoczenie.

Uczniowie funkcjonujący dewiacyjnie w toku swojej edukacji mają do czynienia ze zjawiskiem dysonansu poznawczego, polegającym na występujących rozbieżnościach poznawczych, wytwarzających u nich stan psychicznego dyskomfortu (Festinger, 1957; Jones, 1990).

Rozbieżności poznawcze występujące u wymienionej kategorii osób uwarunkowane są z jednej strony ich zubożałą i na ogół jednostronną socjalizacją ro-

Students whose educational path is not regular due to their deviant functioning, experience cognitive dissonance, the state of mental discomfort resulting from cognitive inconsistencies (Festinger 1957, Jones 1990).

In this category of people, cognitive inconsistencies are typically caused on the one hand by their limited and generally unilateral family and peer socialisation, and on the other, by the necessity for them to try to function in the role of student, which means that they have to seek a new content to create their identity and thus fulfil the roles expected of them.

Effects of cognitive dissonance in school children and young people occur primarily when their need to perceive themselves as competent, moral and rational is endangered (Aronson 1992). For many people such a situation arises in most of their interpersonal relations connected with school education and in contacts with people representing their school environment.

Education as a Process of Identity Transformation

The mind of the child – a forest with gently moving tops of the trees, intertwined branches, leaves trembling and touching one another. At times a tree is connected through a soft touch with its neighbour, through which it picks up the vibrations of hundreds, thousands of other trees – of the whole forest⁸.

This is a regularity that seems also to provide a unique opportunity to modify the point of view of the educational process at school, and to take into account and disseminate creative methods of educational work. Depending on the applied repertoire of methods and techniques, two types of effects may be achieved. The first one will be based on modifying the pupil's existing identity that results in his or her negative social image, while the second will entail creating new parameters, constructive for the student's public image and accepted by his or her social environment. As for educational methods, their register may be found in my book *Metody Twórczej Resocjalizacji [Methods of Creative Resocialisation]*, PWN, Warsaw 2007.

In the following process of destigmatisation, the student will therefore “put on” (absorb) new identity costumes instead of, as it is often done today, only trying to “take them off” (remove or decompose them). Moreover, it is assumed that this “identity decomposition” that occurs throughout school education process may be

⁸ Janusz Korczak, *Educational Moments*, Ombudsman for Children, Warsaw 2017, p. 93

dzinną i rówieśniczą, z drugiej zaś wynikającymi z konieczności próbami funkcjonowania w rolach ucznia, a więc w konsekwencji tworzeniem, realizowaniem i wypełnianiem nowymi treściami tożsamościowymi tych ról.

Można stwierdzić, że efekty dysonansu poznawczego u dzieci i młodzieży szkolnej występują przede wszystkim w sytuacjach zagrożenia potrzeby postrzegania siebie jako osoby kompetentnej, moralnej i racjonalnej (Aronson, 1992). Takimi sytuacjami w przypadku wielu osób będzie większość ich relacji interpersonalnych związanych ze szkolną edukacją oraz kontaktami z osobami reprezentującymi środowisko szkolne.

Wychowanie jako proces przemiany tożsamościowej

Umysł dziecka – las, którego wierzchołki lekko się poruszają,
gałęzie splatają, liście drżąc, dotykają.
Są chwile, gdy drzewo łączy się delikatnym dotknięciem z sąsiadem,
a przez sąsiada udziela mu się drganie stu, tysiąca drzew – całego lasu⁸

Wydaje się, że ta prawidłowość stanowi również niepowtarzalną szansę na modyfikację punktu widzenia procesu wychowawczego w szkole, a poprzez ten fakt – na upowszechnienie i uwzględnienie metod twórczej pracy wychowawczej. W zależności od tego, jaki repertuar technik i środków metodycznych zastosujemy, możemy uzyskać dwa rodzaje efektów. Pierwszy będzie wynikiem procesu modyfikowania istniejącej tożsamości kształtującej negatywny wizerunek społeczny osoby wychowanka, drugi zaś rezultatem procesu kreowania nowych, konstruktywnych dla jego publicznego wizerunku parametrów, akceptowanych przez otoczenie społeczne. Mówiąc o metodach wychowawczych, mam na myśli ich rejestr zawarty w mojej książce *Metody twórczej resocjalizacji*, PWN, Warszawa 2007.

Następujący w konsekwencji proces destygmatyzacji ucznia będzie więc polegał na swoistym „nakładaniu” (przyswajaniu) przez niego nowych kostiumów tożsamościowych, a nie – jak to się dotychczas często próbowało czynić – wyłącznie próbach ich „zdejmwania” (dekompletowania). Na marginesie można sądzić, że owo „dekompletowanie tożsamościowe” powstające w procesie edukacji szkolnej jest jedną z głównych przyczyn braku trwałości i skuteczności oddziaływań edukacyjno-wychowawczych.

⁸ Janusz Korczak, *Momenty wychowawcze*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2017, s. 93

one of the main reasons why the didactic and educational impact is neither durable nor effective.

This fundamental difference in terms of approach is confirmed by contemporary research and constitutes the basis for theoretical search for pedagogical methods of impact (Konopczyński 2006). Both processes, careful modification of the existing identities and supplementing them with new parameters (competences, skills), are usually intertwined and complement each other, providing space for personal and social development. The content of this space, and thus the fundamentals and subject of educational impact, relies on supporting young people in developing their potential, primarily by stimulating the development of structural factors responsible for cognitive and creative processes (Nęcka 2005).

All of this requires changes in the fundamentals of education, and thus in the role of the teacher in young people's lives. A teacher-educator should cease to be a "guardian of the student's knowledge", and should become a "mentor and guide not only through the world of knowledge but also through the world of values."

To put it very briefly, educational policy and strategy should no longer be focused on unilateral provision of fragmented resources, i.e. knowledge served in "chunks" (school subjects), but on creating opportunities for students to develop their potential, supporting the development of their identity parameters through the process of school education and socialisation.

With that in mind, it is not easy to answer the question that arises at this point: What should modern school be like? Undoubtedly, with all of its efforts combined, it should shape young people who understand themselves and the world around them, are active and can create our reality in the name of social solidarity, subsidiarity and acceptance of moral standards as the basic regulators of social life. The knowledge, competences and skills acquired by them at school should all be subjected to achieving this primary goal.

Ta zasadnicza różnica w podejściu do opisanego problemu znajduje swoje uzasadnienie we współczesnych badaniach i stanowi podstawę teoretycznych poszukiwań pedagogicznych metod oddziaływań (Konopczyński, 2006). Oba procesy, a więc umiejętnego modyfikowania zastałych tożsamości i uzupełniania ich o nowe parametry (kompetencje, umiejętności), zazwyczaj przeplatają się i uzupełniają wzajemnie, tworząc przestrzeń rozwoju osobowego i społecznego. Treścią tej przestrzeni, a więc podstawą i podmiotem oddziaływań wychowawczych, jest wspomaganie rozwoju potencjałów młodzieży pozostającej w polu naszego zainteresowania przede wszystkim poprzez stymulowanie rozwoju jej strukturalnych czynników procesów poznawczych i twórczych (Nęcka, 2005).

Wiąże się to ze zmianą założeń edukacji, a więc i roli nauczyciela w życiu młodego człowieka. Nauczyciel-wychowawca powinien przestać być dotychczasowym „strażnikiem wiedzy ucznia”, a stać się „mentorem i przewodnikiem nie tylko po świecie wiedzy, ale też świecie wartości”.

Można więc w największym skrócie powiedzieć, że polityka i strategia edukacyjna powinna być ukierunkowywana już nie na jednostronne dostarczanie zasobów poszatkwanej na części (przedmioty) wiedzy, ale na stwarzanie możliwości kreowania posiadanych przez uczniów potencjałów rozwojowych, wspieranie rozwoju parametrów ich tożsamości w procesie socjalizacji i wychowania zachodzącego w trakcie edukacyjnej pracy szkoły.

Na nasuwające się w tym miejscu pytanie: jaka ma więc być wspólna szkoła, odpowiedź nie jest prosta. Niewątpliwie, sumarycznym efektem jej działania powinien być rozumiejący siebie i otaczający go świat młody, aktywny człowiek, kreujący otaczającą rzeczywistość w imię solidaryzmu społecznego, pomocniczości i akceptacji norm moralnych jako podstawowych regulatorów życia społecznego. Zdobyta przez niego w szkole wiedza, kompetencje i umiejętności powinny być podporządkowane temu właśnie nadrzędnemu celowi.

What Should Modern School Be Like?

The child has a future and a past as well, full of memorable events, memories, and many hours of the most significant solitary reflections. No less than we, he remembers and forgets, appreciates and rejects, reasons logically – and errs when he doesn't know. Thoughtfully he trusts and doubts⁹.

The role of school as the main, formal source of knowledge for the young generation seems to be slowly coming to an end. It was possible at the time when no other sources of global information were so readily available (the Internet, TV, press, books, etc.), and when formal education was not so common and easily accessible, and when it was perceived as a life-changing, social and professional value, enabling promotion in social hierarchy.

Currently, neither knowledge nor education is a value that immediately translates into life success. Sometimes they are merely a pragmatic calculation necessitated by the present conditions, or a formal requirement, either legal or social. Having a diploma does not “break the casino's bank” or guarantee a good job, as these are staffed according to different criteria. Neither does it make us more attractive in contacts with other people. All of these are nowadays determined by circumstances other than education. We have entered an era in which iconic status belongs to material goods and where school education with its current fundamentals does not fit in. What, therefore, is the role that school could play in the present reality of our civilisation?

Firstly, it should be a place of methodical education and socialisation of younger generations, rather than inspire further individualisation and egoistic attitudes. Research shows that what motivates young people most to attend school are peer contacts that it offers. Such an approach to what makes school attractive does not translate into its didactic content and organisational formula. School still continues to focus almost exclusively on teaching subject knowledge through lectures, while neglecting its social potential.

It is therefore necessary to introduce more forms of work that would actively involve all members of the class. Good examples of such activities include solving didactic problems together or voluntary actions. It is about building a specific social community based on friendship and mutual trust. Knowledge may be acquired individually (also outside school), whereas socialization can only take place within a peer group.

⁹ Janusz Korczak, *The Child's Right to Respect*, Ombudsman for Children, Warsaw 2017, p. 29 [CEP, 2009, p. 35]

Jaka powinna być współczesna szkoła?

„Ma dziecko przyszłość, ale ma i przeszłość: pamiętne zdarzenia, wspomnienia, wiele godzin najistotniejszych samotnych rozważań. Nie inaczej niż my pamięta i zapomina, ceni i lekceważy, logicznie rozumie- i błądzi, gdy nie wie. Rozważnie ufa i wątpi”⁹

Wydaje się, że rola szkoły jako głównego, formalnego źródła dostarczania wiedzy młodemu pokoleniu powoli się kończy. Taka rola była możliwa w czasach, gdy nie było innych powszechnych źródeł globalnej informacji (Internetu, TV, prasy, książek itp.) oraz gdy nie istniała powszechność wykształcenia formalnego, które było postrzegane jako wartość życiowa, społeczna i zawodowa, umożliwiająca zajęcie wysokiej hierarchii społecznej.

Obecnie zarówno wiedza, jak i wykształcenie nie są wartościami przekładającymi się na sukcesy życiowe, a jedynie są czasami pragmatyczną potrzebą chwili lub formalnym przymusem prawnym czy obyczajowym. Status człowieka „z dyplomem” nie otwiera „kasy z pieniędzmi”, stanowisk, obsadzanych według innych kryteriów, i nie prowadzi do wzrostu atrakcyjności interpersonalnej. O tym wszystkim decydują inne, pozawykształceniowe okoliczności. Weszliśmy w erę kultu dóbr materialnych, które nijak się mają do założeń edukacji szkolnej. Jaką więc rolę może pełnić szkoła w obecnej rzeczywistości cywilizacyjnej?

Po pierwsze, powinna być miejscem metodycznego wychowania i społeczniania młodego pokolenia, a nie miejscem indywidualizowania i kreowania postaw egoistycznych. Badania pokazują, że dla młodzieży główną motywacją uczęszczania do szkoły są możliwości realizacji kontaktów rówieśniczych. Tak rozumiana atrakcyjność szkoły zupełnie nie przekłada się na jej formułę merytoryczną i organizacyjną. Szkoła nadal zajmuje się prawie wyłącznie nauczaniem przedmiotowym w formie audytoryjnej (wykładowej), zaniedbując swój potencjał społeczny.

Należy wprowadzić w szerszym stopniu pracę nastawioną na aktywne zaangażowanie wszystkich członków grupy klasowej. Dobrym przykładem mogą tu być wspólne rozwiązywanie problemów dydaktycznych czy działania wolontariackie. Chodzi o zbudowanie określonej wspólnoty społecznej, opartej na przyjaźni i wzajemnym zaufaniu. Wiedzę przecież można posiadać indywidualnie (również poza szkołą), natomiast uspołecznić się można tylko w grupie rówieśniczej.

⁹ Janusz Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2017, s. 1

Secondly, we need to consider what the purpose should be of the knowledge gained at school. Should it only lead to the successive levels of formal education, or possibly (first and foremost) to shaping young people, both personally and socially? This would require changes in the philosophy of contemporary school (assuming that such a philosophy actually exists?), with subjecting the curriculum and educational process to the idea of creating students' personalities, both in the individual and social dimensions, and thus developing people who are refined, sensitive to beauty and goodness, believe in solidarity and helping others. Theoretical knowledge with all its formal consequences (exams and diplomas) would therefore be secondary to the original idea of creating a "good person".

Thirdly, education and training courses addressed to teachers would have to undergo fundamental changes. A contemporary teacher should not only teach subject knowledge, but should above all provide pedagogical coaching, and choose the curriculum parts and educational content accordingly to create and support students' individual and social development. Nowadays, teachers have become merely implementers of syllabuses and recommendations which they have no influence on, while as those responsible for co-creating the intellectual, emotional and axiological development of young people, they should at least participate in preparing these programmes and educational contents.

In order to solve this problem, one must adopt a completely different approach to the fundamentals, forms and contents of teacher education in Poland, and (or perhaps above all?) philosophy of education in terms of the role of the teacher and the function of school in the life of the young generation of Poles.

Bibliography

Aronson E. Wilson T.D. Akert R.M (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł* [*Social Psychology. The Heart and the Mind*], Poznań.

Festinger L., *A Theory of Cognitive Dissonance* (1957), Stanford University Press.

Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość "Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności* [*Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age*], Warsaw.

Po drugie, należy zastanowić się, do czego zdobyta w szkole wiedza ma prowadzić. Czy tylko do otwierania kolejnych poziomów edukacji formalnej, czy może (przede wszystkim) do kreowania sylwetki osobowej i społecznej młodego człowieka. Oznaczałoby to zmianę filozofii współczesnej szkoły (o ile taka istnieje?), podporządkowując treści programowe i kształcenie idei tworzenia osobowości podopiecznych w wymiarze indywidualnym i społecznym, a więc kreowania rozwoju człowieka solidarnego, przyzwoitego, wrażliwego na piękno i dobro, gotowego do pomocy słabszym i potrzebującym. Wiedza teoretyczna i jej formalne konsekwencje (egzamin i dyplom) byłyby więc rzeczą wtórną do idei pierwotnej, jaką jest wykreowanie „dobrego człowieka”.

Po trzecie, gruntownej zmianie należałoby poddać kształcenie i doksztalcenie nauczycieli. Współczesny nauczyciel powinien prowadzić już nie tylko nauczanie przedmiotowe, ale przede wszystkim pedagogiczny coaching, a więc tak dobierać treści programowe i treści kształcenia, aby kreować i wspierać rozwój indywidualny i społeczny wychowanka. Dzisiaj nauczyciel jest tylko wykonawcą programów i zaleceń, na które nie ma wpływu, a przecież jako osoba odpowiedzialna za współkreowanie procesu rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i aksjologicznego młodego człowieka – ucznia, powinien przynajmniej współtworzyć programy i treści kształcenia.

Rozwiązanie tego problemu wymaga zupełnie innego podejścia do założeń, form i treści kształcenia nauczycieli w Polsce, a także (a może przede wszystkim?) filozofii edukacyjnej dotyczącej roli nauczyciela i funkcji szkoły w życiu młodego pokolenia Polaków.

Bibliografia:

Aronson E. Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań 1997.

Festinger L., *A theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University Press 1957.

Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001.

Giddens A., *Socjologia*, Warszawa 2006.

- Giddens A. (2006), *Socjologia [Sociology]*, Warsaw.
- Goffman E. (2005), *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości [Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity]*, Gdańsk.
- Jones E.E. (1990), *Interpersonal Perception*, New York, Freeman.
- Konopczyński M. (2006), *Metody twórczej resocjalizacji [Methods of Creative Resocialisation]*, Warsaw.
- Konopczyński M. (1996), *Twórcza resocjalizacja [Creative Resocialisation]*, Warsaw.
- Korczak J. (2017), *Momenty wychowawcze [Educational Moments]*, Ombudsman for Children, Warsaw.
- Korczak J. (2017), *Prawo dziecka do szacunku [The Child's Right to Respect]*, Ombudsman for Children, Warsaw.
- Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli [Identity of Teachers]*, Gdańsk.
- Maslow A.H. (1986), *W stronę psychologii istnienia [Towards a Psychology of Being]*, Warsaw.
- Mead G.H. (1975), *Umysł – osobowość – społeczeństwo [Mind, Self and Society]*, Warsaw.
- Melosik Z. (1996), *Tożsamość, ciało, władza [Identity, Body and Power]*, Poznań-Toruń.
- Nęcka E. (2005), *Psychologia twórczości [The Psychology of Creativity]*, Gdańsk.
- Nikitorowicz J. (2005), *Kreowanie tożsamości dziecka [Creating a Child's Identity]*, Gdańsk.
- Śliwerski B. [ed.] (2000), *Pedagogika. Podstawy wychowania [Pedagogy. The Basics of Upbringing]*, vol. 1, Warsaw.
- Śliwerski B. (1998), *Współczesne teorie i nurty wychowania [Contemporary Theories and Trends in Upbringing]*, Kraków.

- Goffman E., *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk 2005.
- Janusz Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, RPD, Warszawa 2017.
- Jones E.E., *Interpersonal perception*, New York, Freeman 1990.
- Konopczyński M., *Twórcza resocjalizacja*, Warszawa, 1996.
- Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa 2006.
- Korczak J., *Momenty wychowawcze*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2017.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli*, Gdańsk 2005.
- Maslow A.H., *W stronę psychologii istnienia*, Warszawa 1986.
- Melosik Z., *Tożsamość, ciało, władza*, Poznań-Toruń 1996.
- Mead G.H., *Umysł – osobowość – społeczeństwo*, Warszawa 1975.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2005.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańsk 2005.
- Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podstawy wychowania*. Tom 1, Warszawa 2000.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.

Marc Silverman

Retired senior lecturer, The School of Education,
The Hebrew University of Israel

Korczak's Vision and Practice of Education: Between Child-Centredness and the Child's Moral Development – A Critical Perspective

Introduction

In his well-known and widely-read book entitled *Conflicting Theories of Instruction*¹ (1976) Zvi Lamm suggests that there are three fundamental conceptions – theories or models of education. These are socialization, acculturation and individuation. The first two conceptions share the view that the introduction of skills into the minds and hearts of students and the knowledge that a specific society needs to sustain itself (socialization) or, that a culture needs to perpetuate itself (acculturation) – is the ‘hard core’ of the educational process. The students or learners are the ‘soft core’. The curriculum calls out to the learners to adapt themselves to the needs of society or to the vision and practices of a specific culture. The curriculum controls and shapes students. In contrast and opposition to these two conceptions, individuation focuses on the student as the ‘subject’ that matters, making him or her the hard core of the educational process and turning society or culture into its soft core. The student uses, shapes, and controls social and cultural norms for growth and self-realisation.

Korczak's approach to education is often identified with individuation. There is significant truth in characterizing the nature of his educational conception as child-centred. At the same time such a characterisation is partial and does not capture the complex nature of his educational approach and project. The dimension of individuation in his educational conception can be summed up in two basic imperatives: one positive and one negative. The positive: You shall offer genuine respect to children as developing human beings who should have the freedom to determine the ways they want to live their lives. The negative: You shall not dom-

¹ This book is an English translation of Lamm's book which was originally published in Hebrew in 1973. The Hebrew edition of this book has been reprinted ten times.

Marc Silverman
Emerytowany starszy wykładowca,
Szkoła Pedagogiki, Uniwersytet Hebrajski w Jerozolimie

Korczakowska wizja i praktyka nauczania: pomiędzy zorientowaniem na dziecko a moralnym rozwojem dziecka – podejście krytyczne

Wstęp

W swojej powszechnie znanej książce zatytułowanej *Conflicting Theories of Instruction*¹ (1976) Zvi Lamm sugeruje, że istnieją trzy podstawowe koncepcje – teorie czy modele edukacji. Są to socjalizacja, akulturacja oraz indywidualizacja. Pierwsze dwie koncepcje podzielają pogląd, że przyswajanie przez uczniów umiejętności i wiedzy, które dane społeczeństwo musi posiadać (socjalizacja) lub które musi utrzymywać kultura (akulturacja), stanowią „twardy rdzeń” procesu edukacyjnego. Studenci lub osoby uczące się stanowią „miękki rdzeń”. Plan nauczania wymaga od osób uczących się przystosowania się do potrzeb społeczeństwa lub do wizji i praktyk danej kultury. Plan nauczania kontroluje i formuje uczniów. W przeciwieństwie jednak do tych dwóch koncepcji indywidualizacja stawia uczniów w miejscu „podmiotu”, który ma znaczenie, uznając jego lub ją za twardy rdzeń procesu edukacyjnego, a kulturę oraz społeczeństwo za miękki rdzeń. Uczeń wykorzystuje, formuje oraz kontroluje normy społeczne oraz kulturowe, aby się rozwijać i realizować.

Podejście Korczaka do edukacji jest często identyfikowane z indywidualizacją. Rzeczywiście charakter jego koncepcji edukacji wskazuje na koncentrację na dziecku. Jednocześnie taka definicja jego pedagogiki jest częściowa i nie obejmuje kontekstu, charakteru, jego podejścia i projektu edukacyjnego. Wymiar indywidualizacji w jego koncepcji edukacyjnej można podsumować za pomocą dwóch podstawowych imperatywów, jednego pozytywnego i drugiego negatywnego. Pozytywny – należy obdarzyć dziecko prawdziwym szacunkiem jako rozwijającego

¹ Książka ta jest angielskim tłumaczeniem książki Lamma, która została pierwotnie wydana w języku hebrajskim w 1973 roku. Hebrajska wersja doczekała się dziesięciu wydań.

inate them by forms of adult coercion, such as physical or emotional punishments, in the process of educating them.

However, an attentive reading of his works and familiarity with his educational practices makes it clear that the basic rights of children as ever-growing young human persons and their free development were not the only topics that mattered to Korczak. Inspiring them to develop relationships with one another and with the world – based on truthfulness, critical reflection, compassion, cooperation, caring, decency, and justice – also mattered a great deal to him. In this context both his educational thought and practice can and should be identified with Lamm's educational model of acculturation. Korczak had a clear conception or vision of what constitutes a worthwhile life. And he sought ways of inspiring the children in his charge to internalise and enact this vision. This is the dimension of his educational thought and practices that clearly identifies him as a moral educator.

A further look at his educational conception proves that socialization also plays an important role in it. He and Stefa Wilczyńska² as well as other members of his educational staff refrained from employing any of the common instruments adults use to control and direct children, such as – psychological and physical pressures, punishments, preaching, pontificating, exhortations, threats and more... Instead, Korczak and Stefa employed two main resources for inspiring moral growth: 1. They themselves and their educational staff – stipendiaries (university-aged counsellors) – served as educational models for the children. 2. The former constructed together a community whose life was based on a rich array of frameworks that encouraged dialogical, cooperative, fair-minded living patterns in the orphanage community. Thus, as an instrument through which Korczak sought to realise his ethical vision, socialization also played an important role in his educational conception.

These considerations lead to proposing that Korczak's educational system achieves an integration between these three distinct concepts of education that overcomes the generally recognised, incompatible and conflicting nature of the interrelationships between them: Individuation – giving children the freedom to decide how they want to live their lives on one hand and protecting them from the despotism and domination of adults on the other; acculturation – encouraging the development of children who choose to relate to human others as well as to the animate and inanimate world on the basis of critical self-reflection, reason, com-

² Stefania Wilczyńska (b. 26 May 1886 in Warsaw, d. 1942 in Treblinka) – teacher and educator, close associate of Janusz Korczak. Together with him she founded and led the orphanage for Jewish children in Warsaw for thirty years from 1912 to 1942.

się człowieka, który ma swobodę co do wyboru swojej drogi życiowej. Negatywny – w procesie edukacyjnym nie należy narzucać dziecku żadnych form przymusu, np. w formie psychicznych czy też emocjonalnych kar.

Jednak uważne zapoznanie się z jego pracami oraz znajomość praktyk edukacyjnych w jasny sposób wyjaśnia, że podstawowe prawa dzieci, jako stale dorastających istot ludzkich, oraz ich swobodny rozwój nie były jedynymi tematami przez niego podejmowanymi. Bardzo dużo znaczyło dla niego również rozwijanie wzajemnych relacji ze sobą oraz ze światem, opartych na prawdomówności, krytycznej refleksji, współczuciu, współpracy, opiece, przyzwoitości oraz sprawiedliwości. W tym kontekście zarówno jego myśl, jak i praktykę edukacyjną można oraz należy identyfikować z modelem edukacyjnym Lamma – akulturacją. Korczak miał jasną wizję oraz koncepcję tego, co składa się na wartościowe życie. Szukał sposobów inspirowania dzieci, którymi się opiekował, aby wdrażały i stosowały tę wizję. Jest to wymiar edukacyjnej myśli oraz praktyki, który w oczywisty sposób określa go mianem moralnego edukatora.

Dalsza analiza jego koncepcji edukacyjnej wskazuje na to, że również socjalizacja odgrywała w niej dużą rolę. Wraz ze Stefą Wilczyńską² i innymi członkami kadry wychowawczej wzbierał się przed stosowaniem jakichkolwiek standardowych instrumentów wykorzystywanych przez dorosłych do kontrolowania oraz ukierunkowywania dzieci, takich jak presja psychologiczna i fizyczna, kary, moralizowanie, perorowanie, napominanie, groźby i inne... Zamiast tego Korczak i Stefa Wilczyńska wykorzystywali dwie podstawowe metody inspirującego, moralnego rozwoju: 1. Oni sami wraz ze swoją kadrą dydaktyczną – stypendystami (doradcy w wieku studenckim) służyli jako modele edukacyjne dla dzieci; 2. Razem stworzyli wspólnotę, której życie opierało się na rozbudowanym wachlarzu struktur, które wspierały pełne dialogu, współpracy oraz uczciwości wzorce życia we wspólnocie sierocińca. W ten sposób, jako że Korczak próbował zrealizować swoją etyczną wizję dzięki temu instrumentowi, socjalizacja również odgrywała ważną rolę w jego koncepcji edukacyjnej.

Rozważania te doprowadziły do stwierdzenia, że koncepcja edukacyjna Korczaka integruje te trzy osobne koncepcje edukacji, pokonując uznawany ogólnie za sprzeczny i niepasujący do siebie charakter zależności, jakie między nimi panują: Indywidualizacja – z jednej strony dająca dzieciom wolność wyboru, w jaki sposób chcą żyć, a z drugiej chroniąca je przed despotyzmem i dominacją

² Stefania Wilczyńska (ur. 26 maja 1886 w Warszawie, zmarła, 1942 w Treblince) – nauczyciel i pedagog, bliski współpracownik Janusza Korczaka. Wraz z nim założyła i prowadziła przez trzydzieści lat sierociniec dla żydowskich dzieci w Warszawie w latach 1912–1942.

passion, caring, cooperation, truthfulness, fairness and justice; socialization – as the main instrument for facilitating educational growth in this latter direction.

This paper focuses on identifying some of the main conflicts in the interface of these three educational conceptions and the paths Korczak took to address, overcome and integrate them.

I. The Conflicts Between These Three Theories of Education

1. Individuation

In a consistent uncompromising individuationist theory of education there is no end of education apart from the individual's own personal continuous growth and development. In the words of Herbert Read, a leading exponent of uncompromising individuation:

It may be acceptable and even scientific to oversee the growth of horses and sheep if we agree upon this growth's objectives – We raise horses to increase their strength and speed, and sheep for their meat and wool. **However, it would be a presumptuous impersonation of God to raise people for any predetermined purpose. This idea has penetrated the minds of totalitarian philosophers like Plato and Hegel, and has served as the foundation of the politics of fanatics who try to implement these philosophers' ideas into the reality of human life** (my emphasis) (1944:16-17).

The reigning ethos of schools committed to uncompromising individuation is based on freedom from predefined conceptions or visions of human goodness or of the good life. Emphasis is placed on rights, freedom from heteronomous constraints, and not on duties. There is, however, one paramount ethical obligation to which all children and people in general must heed. This duty echoes strongly in the opening phrase of medical doctors' oath: *Primum non nocere* – “*First do no harm*”. Children have the right to pursue any paths that assist their self-realisation – to realize their unique individual selves with one exception: These paths cannot be ones that cause clear harm to themselves and to others who are travelling on their own independent individual paths.

Taking a cue from Psalms 34-15, consistent individuationists “*Sur Me’Ra*” – *turn from doing evil* (refrain from harming others). At the same time, they are

dorosłych; Akulturacja – promowanie rozwoju dzieci, które wybierają życie w relacji z innymi ludźmi oraz aktywizowanie jednych i dezaktywizowanie drugich w oparciu o krytyczną samorefleksję, racjonalność, współczucie, opiekę, współpracę, prawdomówność, uczciwość i sprawiedliwość; Socjalizacja – jako główny instrument ułatwiania rozwoju edukacyjnego w kierunku kultury.

Niniejsze opracowanie skupia się na wskazaniu głównych sprzeczności w połączeniu tych trzech koncepcji edukacyjnych oraz na drogach, którymi Korczak podążał, by te sprzeczności pokonywać i przekształcać.

I. Sprzeczności pomiędzy trzema teoriami edukacji

1. Indywidualizacja

W spójnej bezkompromisowej teorii indywidualizacji edukacji nie istnieje żadna inna edukacja poza stałym rozwojem osobistym oraz wzrostem jednostki. Herbert Read, czołowy przedstawiciel bezkompromisowego indywidualizmu, pisze:

Można zaakceptować, a nawet uznać naukowo kontrolę rozwoju koni oraz owiec, jeśli zgodzimy się co do celów rozwoju. Hodujemy konie, aby zwiększyć ich siłę oraz szybkość, a owce dla mięsa i wełny. **Jednak, gdybyśmy zaczęli wychowywać dzieci dla uprzednio określonego celu, byłibyśmy na tyle zuchwali, że uznalibyśmy się za Boga. Idea ta krążyła w głowach filozofów totalitaryzmu, takich jak Platon oraz Hegel, i posłużyła jako podstawa dla polityki fanatyków, którzy usiłowali wcielić te idee filozoficzne w życie ludzi (pogrubione przez autora) (1944:16-17).**

Panujący etos szkół przywiązanych do bezkompromisowej indywidualizacji opiera się na braku ustalonych koncepcji lub wizji dobra ludzkiego lub dobrego życia. Nacisk kładziony jest na prawa, wolność od heteronomicznych ograniczeń, a nie na obowiązkach. Jednak istnieje jeden nadrzędny obowiązek etyczny, na który muszą zważać wszystkie dzieci i dorośli. Obowiązek ten mocno wybrzmiewa w zdaniu rozpoczynającym przysięgę lekarską: *Primum non nocere* – „po pierwsze nie szkodzić”. Dzieci mają prawo do podążania ścieżkami, które służą ich rozwojowi, aby zdać sobie sprawę ze swojej wyjątkowości, z jednym wyjątkiem: Nie mogą to być ścieżki, które w oczywisty sposób są dla nich szkodliwe, jak również dla innych, którzy podążają swoimi niezależnymi drogami.

Korzystając ze wskazówek z Psalmów 34–15, konsekwentni indywidualiści „*Sur Me’Ra – nie czynią zła*” (starają się nie krzywdzić innych). Jednocześnie,

unwilling and/or unable to establish criteria for “(Ve’) *Aseh Tov* – *doing good*” that would command the universal obedience of all people. The individuationists’ commitment to and practice of negative freedom is firm and unwavering; their commitment to and practice of positive freedom is fluid and cautious.

Two interrelated contentions underlie radical individuationists’ rejection of establishing a definition of the ultimate end of education and imposing it on other persons – whether children or adults.

1. There are no solid scientific-empirical grounds to support the belief in the existence of a God who reveals the purpose of life to human beings. There is simply no way for finite human beings to know what this infinite Being – if it indeed exists – wants from us. When there is no God, it is hubris-like for human beings to play or try to play God. And those human beings who refuse to accept the truth of this position and instead assert they have a direct phone line to this unknowable or non-existent Supreme Being invariably end up implementing totalitarian policies towards fellow human beings who disagree with them. In the words of Sir Isaiah Berlin:

One belief, more than any other, is responsible for the slaughter of individuals on the altars of the great historical ideals.... This is the belief that somewhere, in the past or in the future, in divine revelation or in the mind of an individual thinker, in the pronouncements of history or science, or in the simple heart of an individual thinker, there is a final solution. This ancient faith rests on the conviction that all the positive values in which men have believed must, in the end be compatible and perhaps entail one another (1969:167).

2. The freedom to choose how to live one’s life, to define its meaning (purpose, etc.) and what constitutes leading a meaningful life, is at once human beings’ most precious right, duty and privilege.

In light of this world-view radical individuationists strongly oppose the proponents of acculturation and of socialization. In these latter two theories of education the child’s freedom to travel on the path of self-realisation is blocked either by the demands made on him by a clear cultural vision of the good life or by a clear societal vision of the roles the child must eventually fulfil in society. In both cases the child is treated instrumentally as an ‘It’ to be formed to fit into and serve the ultimate aims of a vision of culture or the needs of a society.

The other most central tenet underlying and inspiring the educational ethos of individuation is based on an optimistic view of human nature. J.J. Rousseau who opens his magnum opus on education *Emile* with the claim that “God makes all things good; man meddles with them and they become evil” (Rousseau 2001:5)

nie chcą lub/ oraz nie są w stanie ustanowić kryteriów dla „*(Ve’)* *Aseh Tov* – **czynienia dobra**”, które wyznaczałyby uniwersalne posłuszeństwo wszystkich ludzi. Przywiązanie oraz praktyka negatywnej wolności u indywidualistów jest niezachwiana i stanowcza; ich przywiązanie do oraz praktyka pozytywnej wolności jest płynna i ostrożna.

Dwa powiązane ze sobą twierdzenia leżą u podstaw radykalnego odrzucenia przez indywidualistów stworzenia definicji ostatecznego końca edukacji oraz narzucenia jej osobom, czy to dzieciom czy dorosłym.

1. Nie istnieją solidne naukowe i empiryczne dowody na wiarę w istnienie Boga, który ukazuje cel życia istotom ludzkim. Po prostu nie ma możliwości, aby skończone istoty ludzkie dowiedziały się od nieskończonego Boga, jeśli rzeczywiście istnieje, czego od nich chce. Jeśli nie ma Boga, dużą pychą byłaby zabawa w Boga. A ci ludzie, którzy nie chcą zaakceptować prawdy niniejszego stanowiska i nadal twierdzą, że mają bezpośredni kontakt z tym nieznanym lub nieistniejącym Bytem Wyższym, zaczynają wdrażać politykę totalitarną skierowaną w ludzi, którzy się z nimi nie zgadzają. Jak napisał Sir Izaak Berlin:

Bardziej niż każde inne przekonanie, jedno jest odpowiedzialne za rzeź osób na ołtarzach wspaniałych historycznych idei... To wiara w to, że gdzieś w przyszłości lub przeszłości, w boskim objawieniu czy w rozumie pojedynczego filozofa, w oświadczeniach nauki lub historii, lub w prostym sercu pojedynczego myśliciela, istnieje końcowe rozwiązanie. Ta starożytna wiara opiera się na przekonaniu, że wszystkie pozytywne wartości, w które wierzył człowiek, muszą w ostateczności się połączyć i być może jedna wiąże się nierozzerwalnie z drugą (1969:167).

2. Wolność wyboru sposobu życia, definiowania jego znaczenia (celu etc.) oraz tego, co w życiu ma znaczenie, staje się najcenniejszym prawem, obowiązkiem oraz przywilejem człowieka.

W świetle tego światopoglądu, radykalni indywidualiści zdecydowanie przeciwstawiają się zwolennikom akulturacji oraz socjalizacji. W tych dwóch teoriach edukacji wolność dziecka do podróżowania po ścieżce samorealizacji blokowana jest tym, że wymaga się od niego przejrzystej kulturowej wizji dobrego życia lub przejrzystej społecznej wizji ról, które dziecko musi spełniać w społeczeństwie. W obu przypadkach dziecko jest traktowane instrumentalnie, jako „To”, które ma się dopasować i służyć docelowo wizji kultury lub potrzebom społeczeństwa.

Inna najbardziej centralna zasada, leżąca u podstaw oraz inspirująca etos edukacyjny indywidualizacji, opiera się na optymistycznym poglądzie na temat na-

is considered to be the father of this approach. Or in the words of one of the most outspoken exponents of individuation, the founder and director of Summerhill, A. S. Neil:

...we set out to make a school in which we should allow children the freedom to be themselves. In order to do this, we had to renounce all discipline, ...all moral training, all religious instruction...All it required was what we had – **a complete belief in the child as a good not an evil being. For over forty years this belief in the goodness of the child never wavered; it rather has become a final faith** (emphasis mine). (1971:20).

2. Acculturation

Irrespective of its particular vision of the what constitutes the “good life” acculturationists firmly contend that a clear vision of it and the attempt to realize this vision in real life transforms human beings from their existence as biological creatures to their existence as human ones. In the words of one of the leading exponent of a liberal-humanist vision of education, Leo Strauss:

Liberal education is education in culture or toward culture. The finished product of a liberal education is a cultured human being. ‘Culture’ (cultura) means primarily agriculture: the cultivation of the soil and its products, taking care of the soil, improving the soil in accordance with its nature. ‘Culture’ means derivatively and today chiefly the cultivation of the mind, the taking care and improving of the native faculties of the mind in accordance with the nature of the mind. Just as the soil needs cultivators of the soil, the mind needs teachers.

Liberal education ... consists in the constant intercourse with the greatest minds, is a training in the highest form of modesty, not to say of humility... Liberal education is liberation from vulgarity. The Greeks had a beautiful word for “vulgarity”; they called it *apeirokalia*, lack of experience in things beautiful. Liberal education supplies us with experience in things beautiful (...).

The acculturationist approach entails a rejection of what its exponents perceive as the type of world the individuationist position fosters: A directionless world based on emotivism, moral relativism, an ethos of “everything goes” or, of an “open-mindedness” that entails letting one’s brains fallout. Believing as they do that the realization of human potential requires hard work, discipline, self-control, the exponents of acculturation also take issue with what they see as the individuationists’ overly optimistic view of human nature.

tury ludzkiej. J.J. Rousseau, który otwiera swoje *magnum opus* na temat edukacji, *Emil*, twierdzeniem, że „Bóg stworzył wszystkie rzeczy dobrymi; człowiek zaczął się wtrącać i stały się złe” (Rousseau, 2001:5), został uznany za ojca tego podejścia. Przywołując także słowa jednego z najbardziej zdeklarowanych zwolenników indywidualizacji, założyciela i dyrektora Summerhill, A. S. Neila:

(...) Wyruszamy, aby stworzyć szkołę, w której dajemy dzieciom wolność do decydowania o sobie. Aby to zrobić, musimy zrezygnować z dyscypliny, całego szkolenia moralnego, wszelkiego nauczania religijnego... Wymagamy tego, co mamy – **całkowitej wiary w dziecko, jako istoty dobra, a nie zła. Przez ponad czterdzieści lat ta wiara w dobro dziecka nigdy nie osłabła; stała się raczej ostateczną wiarą** (pogrubione przez autora) (1971:20).

2. Akulturacja

Bez względu na daną wizję tego, co składa się na „dobre życie”, akulturysty zdecydowanie utrzymywali, że jasna wizja oraz próba zrealizowania tej wizji w prawdziwym życiu przekształca człowieka z bycia stworzeniem biologicznym w bycie człowiekiem. Jeden z czołowych zwolenników liberalno-humanistycznej wizji edukacji Leo Strauss napisał:

Edukacja liberalna to edukacja w kulturze i skierowana na kulturę. Produktem końcowym edukacji liberalnej jest kulturalny człowiek. „Kultura” oznaczała pierwotnie rolnictwo: uprawianie ziemi i jej produktów, dbanie o glebę, wzbogacanie gleby zgodnie z jej naturą. „Kultura” oznacza również dzisiaj głównie kultywację, ale kultywację umysłu, dbanie i poprawę wrodzonych zdolności umysłu zgodnie z jego naturą. Tak samo jak gleba potrzebuje kultywatorów gleby, tak samo umysł potrzebuje nauczycieli.

Edukacja liberalna... polega na stałym kontakcie najlepszych umysłów, treningu w najwyższej formie skromności, żeby nie powiedzieć pokorze... Edukacja liberalna to wolność od wulgaryzacji. Grecy mieli piękne słowo na „wulgarność”; nazywali je apeirokalia, brak doświadczenia w pięknych rzeczach. Edukacja liberalna daje nam doświadczenie pięknych rzeczy.

Podejście akulturystów obejmuje odrzucenie tego, co przez jego zwolenników było uważane za rodzaj świata, który pielęgnowali indywidualiści: Bezkie-runkowy świat oparty na emotywiźmie, relatywiźmie moralnym, etosie „wszystko przemija” lub „otwartości umysłu”, która sprawia, że ludzie są zbyt liberalni. Wierzą, że realizacja potencjału ludzkiego wymaga ciężkiej pracy, dyscypliny, samokontroli. Zwolennicy akulturacji również nie zgadzają się z tym, co uznają za zbyt optymistyczny obraz natury ludzkiej indywidualistów.

3. Socialization

Despite the significant conflicts between them, acculturationists and individuationists share similar views on the socialization approach to education. On one hand they concur with the notion of socialization as a necessary instrument or mechanism through which human beings interact, learn and grow. Human beings are not island. They live in continents and they “become” through their interface and relationship with other human beings.

On the other hand, they both reject, albeit for different reasons, what they perceive as socialization’s educational aim – the replication, maintenance and advancement of society, social reality as it is by training the younger generation to realize the roles and tasks required to achieve this penultimate aim.

II. Korczak’s Relationship to These Conflicts and Effort to Overcome Them

Some components of Korczak’s educational practice and thought demonstrate his identification with central features of the individuationist vision and practice of education. At the same time, other components of them offer evidence that he took issue with other central features of individuation.

With which features did he identify? With which ones did he take issue? And how did he integrate the individuationist approach’s strengths and weaknesses in his eyes into his conception of education?

Korczak was an early advocate of children’s rights, including the right to keep a secret, to own personal belongings, to be loved, and to receive full human respect. The latter entails three further rights: (1) To live in the present (in this day and at this age); (2) To be oneself; and (3) To be in charge of one’s own death (“to take risks, to explore the world, to receive presupposed ‘response-ability’ for discovering new and challenging situations.” (Wolins 1967:123-124; Oser 2015). The League of Nation’s *Declaration of the Rights of the Child* issued in the conference it held in Geneva, 1924 (later adapted in an extended form by the United Nation in 1959) was directly influenced by Korczak’s definition of these rights.

Korczak’s establishment of a children’s law court with real teeth in the Jewish orphanage he led is a very powerful testimony to Korczak’s commitment to children’s rights in real-life practices. In his reflections on his motivations and goals

3. Socjalizacja

Mimo znaczących różnic pomiędzy sobą akulturyści oraz indywidualiści mają podobne poglądy na temat podejścia socjalizacyjnego do edukacji. Z jednej strony, zgadzają się z pojęciem socjalizacji jako koniecznym instrumentem lub mechanizmem, z którym człowiek wchodzi w interakcje, uczy się oraz rośnie. Ludzie nie są wyspą. Żyją na kontynentach i „stają się” poprzez swoje powiązania i relacje z innymi istotami ludzkimi.

Z drugiej strony, jedni i drudzy odrzucają, choć z różnych powodów, to, co uznają za edukacyjny cel socjalizacji – replikację, trwanie oraz postęp społeczeństwa, rzeczywistość społeczną taką, jaka jest, poprzez uczenie młodszego pokolenia, aby zdało sobie sprawę ze swoich ról i zadań wymaganych do osiągnięcia tego celu.

II. Stosunek Korczaka do tych sprzeczności oraz starania, by je ponować

Niektóre elementy praktyki i myśli edukacyjnej Korczaka wskazują na to, że identyfikuje się z głównymi cechami indywidualizacyjnej wizji i praktyki edukacyjnej. Jednocześnie inne ich elementy dowodzą tego, że nie zgadzał się z innymi głównymi cechami indywidualizacji. Z jakimi cechami się identyfikował? Z jakimi się nie zgadzał? W jaki sposób włączał słabe i mocne strony podejścia indywidualizacyjnego w swoich oczach do swojej koncepcji edukacyjnej?

Korczak zaczął wcześniej opowiadać się za prawami dziecka, w tym prawem do zachowania tajemnicy, do własnego mienia, do bycia kochanym oraz do bycia obdarzonym pełnym szacunkiem drugiego człowieka. To ostatnie łączy trzy kolejne prawa: (1) Do życia w teraźniejszości (w dniu dzisiejszym oraz w tym wieku); (2) Do bycia sobą oraz (3) Do bycia odpowiedzialnym za czyjąś śmierć („ponoszenie ryzyka, eksplorowanie świata, przyjęcia zakładanej z góry „odpowiedzialności” za odkrycie nowych i wymagających sytuacji (Wolins, 1967:123–124; Oser, 2015). Deklaracja Praw Dziecka Ligii Narodów ogłoszona na konferencji w Genewie w 1924 roku (następnie przyjęta w formie rozszerzonej przez Narody Zjednoczone w 1959) pozostawała pod bezpośrednim wpływem definicji Korczaka odnośnie tych praw.

Założenie przez Korczaka sądu dzieci w prowadzonym przez niego żydowskim sierocińcu jest bardzo dosadnym świadectwem przywiązania Korczaka

in investing so much in the children's court, he expressed his ambition to be "a constitutional educator" and to create a judiciary system of education:

If I am devoting a disproportionate amount of space to the Court, it is because I believe that it may become the nucleus of emancipation, pave the way to a constitution, make unavoidable the promulgation of the Declaration of Children's rights. The child is entitled to be taken seriously, that his affairs be considered fairly. Thus far, everything has depended on the educator's goodwill or his good or bad mood. The child has been given no right to protest. We must end despotism. (Wolins 1967:312).

I declare that these few cases have been the nub of my training as a new "constitutional" educator who avoids maltreatment of children not because he likes or loves them, but because there is a certain institution which protects them against the educator's lawlessness, willfulness and despotism. (Wolins 1967: 351)

In Korczak's own definition a 'constitutional' educator avoids maltreatment of children not because he likes or loves them, but because there is a certain institution which protects them against educators' lawlessness, wilfulness and despotism. Such an educational system declares that it champions and grants equal rights to the children as human beings who are in a process of physical, intellectual, social, emotional, and ethical growth, and that it strives to nurture them.

At the same time the constitutional system of education gives rise to educators who try not to impose their wishes and whims on the pupils and refrain from employing manipulative, coercive, and tyrannical systems in the process of educating them. The children's court and its manner of administration prove that the philosophical basis of Korczak's educational work was respect for every pupil as a unique person.

The following words about the lost property cupboard and its significance offer a representative example of this, and enable us to catch a glimpse of the emotional and ethical dimension underlying the children's court:

An educator turns up his nose at the contents of children's pockets and drawers. A little of everything: pictures, postcards, bits of string, tags, pebbles, pieces of cloth, beads, boxes, various bottles, pieces of colored glass, postage stamps, feathers, pine cones, chestnuts, ribbons, dry leaves, paper cutouts, streetcar tickets, odds and ends of something that was and bits and pieces of something that will be. A story, often highly involved, is attached to each item. Different in origin and value, the object is sometimes emotionally priceless. They all signify memories of the past and yearnings for the future. A tiny shell is a dream of a trip to the seacoast. A small screw and a few pieces of thin wire are an airplane and proud dreams of flying one. The eye of a doll, broken a long time ago, is the sole reminder of a long lost love. You will also find the mother's photograph and two pennies received from a grandfa-

do praw dziecka w prawdziwym życiu. W swoich refleksjach na temat motywacji i celów zainwestowania tak wiele w sąd dzieci, wyraził ambicję by zostać „konstytucyjnym pedagogiem” i stworzyć sądowniczy system edukacji:

Jeśli nieproporcjonalnie wiele miejsca poświęcam sądowi, to w przeświadczeniu, że sąd może się stać zawiązkiem równouprawnienia dziecka, prowadzi do konstytucji, zmusza do ogłoszenia – deklaracji praw dziecka. Dziecko ma prawo do poważnego traktowania jego spraw, do sprawiedliwego ich rozważania. Do tej pory wszystko zależne było od dobrej woli i dobrego czy złego humoru wychowawcy. Dziecko nie miało prawa do protestu. Despotyzmowi trzeba kres położyć. (Wolins, 1967:312; brpd.gov.pl, *Jak kochać dziecko. Internat.* s. 173).

Twierdząc z całą stanowczością, że tych kilka spraw było kamieniem węgielnym mego wychowania jako nowego, „konstytucyjnego” wychowawcy, który nie dlatego nie krzywdzi dzieci, że je lubi czy kocha, ale dlatego, że istnieje instytucja, która je przed bezprawiem, samowolą, despotyzmem wychowawcy broni. (Wollins, 1967: 351; brpd.gov.pl, s. 224).

Według Korczaka edukator „konstytucyjny” to taki, który unika złego traktowania dzieci nie dlatego, że je kocha czy lubi, ale dlatego, że istnieje pewna instytucja, która je chroni przed bezprawiem, samowolą oraz despotyzmem. W takim systemie edukacji promuje się ochronę i przyznawanie równych praw dzieciom jako istotom ludzkim, które przechodzą proces fizycznego, intelektualnego, społecznego, emocjonalnego oraz etycznego wzrostu, oraz dążenie do ich wychowywania.

Jednocześnie, system konstytucyjny edukacji stwarza wychowawców, którzy nie starają się narzucić swojej woli oraz kaprysów uczniom i nie korzystają z manipulacyjnych, przymusowych i tyranicznych mechanizmów w procesie edukacyjnym. Sąd dzieci oraz jego sposób administrowania dowiódł, że podstawą filozoficzną pracy edukacyjnej Korczaka był szacunek dla każdego ucznia jako wyjątkowej osoby.

Poniższe słowa na temat szafki z zagubionymi rzeczami oraz ich znaczenie są reprezentatywnym tego przykładem, pozwalającym nam zobaczyć emocjonalny i etyczny wymiar sądu dla dzieci.

Wychowawca niechętnym okiem spogląda na zawartość kieszeni i szufladek dzieci. Czego tam nie ma: obrazki, pocztówki, sznurki, gwoździki, kamyki, gałganki, paciorki, pudełka, flaszeczki, szkiełka kolorowe, marki, ptasie piórka, szyszki, kasztany, wstążeczki, zasuszone liście i kwiaty, papierowe figurki, bilety tramwajowe, ułamki czegoś, co było, zawiązki tego, co ma być czymś dopiero. Każdy drobiazg ma swoją często bardzo zawiłą historię i odmienne pochodzenie i różną wartość, uczuciowo bardzo cenną niekiedy. Są tu wspo-

ther now dead, and wrapped in pink tissue.... It happens that a brutal educator, unable to understand and consequently disdainful, angry over torn pockets, and stuck drawers, annoyed by the arguments and bother when something gets lost, or is found lying about without order or discipline-- in a fit of bad temper he collects all those treasures and consigns them with the rubbish to the stove. A gross abuse of power, a barbarous crime. How dare you, you boor, to dispose of the property of another? How dare you require after that, that the children respect anything, or love anybody? You are not burning bits of paper but cherished traditions and dreams of the beautiful life. (Wolins 1967: 304-305).

Examination of this passage raises several points:

1. This passage clearly shows how much attention Korczak paid to the most minute details of the children's lives (and also to those of the adults), to their relationship to the world in general, and to physical objects in particular.
2. It also expresses Korczak's fertile metaphorical imagination, accompanied by a positivist, scientific attitude toward small details. For example, "A tiny shell is a dream of a trip to the seacoast... The eye of a doll, broken a long time ago, is the sole reminder of a long lost love." This imagination testifies to Korczak's ability to feel the way children relate to objects and their emotional meaning for them.
3. Korczak speaks harshly of educators who do not understand the emotional meaning of certain objects for children.

Many of the educators who worked with Korczak have reported that he had an astonishing ability to read children, to understand the ways they see, experience, and understand themselves, others, and the world. A philosopher of education, Aki-va Ernst Simon, called this ability 'constant psychological regression' (1949).

This ability is related to giving true respect to every creature as well as to the feeling of compassion that Korczak felt toward every being that "lives, suffers, and errs." In connection with this, mention should be made of Korczak's fundamental religious feeling, which was the basis of his boundless respect for all creatures.

At the same time giving genuine respect to children, affording them freedom to individual growth and development in significant spheres of their life, and protecting them from the wants and whims that the adult world all-too-often impose on them, were not the only *subject* that mattered profoundly to Korczak. Inspiring in children a desire to develop relationships with each other and with the world based on truthfulness, critical reflection, compassion, cooperation, caring, decency, and justice also mattered profoundly to him.

Korczak had a clear vision of the good life and he sought ways of inspiring the children in his charge to internalize and strive to realise this vision in real life

mnienia przeszłości i tęsknota przyszłości. Mała muszelka jest marzeniem o podróży do morza, śrubka i kilka drucików – aeroplan, dumne rojenia o lotnictwie; oko dawno stłuczonej lalki – jedyna pamiątka po ukochaniu, którego już nie ma i nie będzie. Znajdziesz i fotografię matki, i zawinięte w różową bibułę dwa grosze od zmarłego dziadka. Obawiam się, że wychowawca-brutal, nie rozumiejąc, więc lekceważąc, w gniewie, że drą się kieszenie i zacinają szuflady, zły na spory i niepokój, bo to ginie, to znajduje się – rozrzucone, bezładne, niekarne – w przystępie złego humoru – zbiera te skarby do kupy i wrzuca śmiecie do pieca. Popęlnia niesłychane nadużycie, barbarzyńskie przestępstwo. Jak śmiesz, chamie, rozporządzać się cudzą własnością? Jak śmiesz potem żądać, by dzieci cośkolwiek szanowały i kogokolwiek kochały? Palisz nie papierki, a ukochanie tradycji i rojenie o pięknym życiu (Wollins, 1967, s. 304–305; brpd.gov.pl, s. 160–161).

Dociekania zawarte w tym paragrafie skłaniają do przedyskutowania kilku punktów:

1. Paragraf ten pokazuje w jasny sposób, jak dużo uwagi Korczak poświęcił najmniejszym detalom życia dzieci (oraz życia dorosłych), ich relacjom ze światem ogólnie, a zwłaszcza przedmiotami fizycznymi.
2. Jest również dowodem na bogatą metaforyczną wyobraźnię Korczaka i jednocześnie jego pozytywistyczne, naukowe podejście do szczegółu. Malutka muszelka jest marzeniem o podróży do wybrzeża morskiego. Oko lalki, zepsute dawno temu, jest jedynym wspomnieniem dawno utraconej miłości. Ta wyobraźnia świadczy o tym, że Korczak posiadał zdolność odczuwania w taki sposób, jaki dzieci wiążą z przedmiotami, oraz rozumiał ich emocjonalne pojmowanie.
3. Korczak dość szorstko wypowiada się na temat wychowawców, którzy nie rozumieją emocjonalnego znaczenia niektórych przedmiotów dla dzieci.

Wielu wychowawców, którzy pracowali z Korczakiem, zauważyło, że miał on niesamowitą umiejętność „czytania” dzieci, rozumienia, w jaki sposób widzą, doświadczają, pojmują siebie, innych oraz świat. Filozof edukacji, Akiva Ernst Simon, nazywał tę zdolność „stałą regresją psychologiczną” (1949).

Umiejętność ta wiąże się z okazywaniem prawdziwego szacunku każdej istocie oraz z odczuwaniem współczucia, które Korczak miał dla każdej istoty, która „żyje, cierpi i błądzi”. W związku z tym należy wspomnieć o fundamentalnym poczuciu religijności Korczaka, która było podstawą dla jego bezgranicznego szacunku dla wszystkich kultur. Jednocześnie, okazywanie prawdziwego szacunku dzieciom, dawanie im swobody do indywidualnego wzrastania oraz rozwoju w ważnych sferach życia oraz ochranianie ich przed wolą oraz kaprysami, które świat dorosłych zbyt często na nie narzuca, to tylko niektóre z problemów, jakie nurtowały Korczaka. Bardzo dużo znaczyło dla niego również rozwijanie wzajemnych relacji

practice. Korczak's entire educational project should be viewed as an attempt to develop a humanist moral acculturationist model of education that at once respects the rights of children, avoids resorting to authoritarian, despotic, coercive methods to educate children towards moral behaviour and offers non-coercive, dialogical, co-operative methods that encourage and facilitate the moral development of children.

Indeed, as the title of the book I penned that was recently published by Palgrave-Macmillan: *A Pedagogy of Humanist Moral Education: The Educational Thought of Janusz Korczak* intimates Korczak should be recognized, firstly and foremostly as one of the outstanding humanist moral educators of the 20th century. Some, like the well-known American developmental psychologist and moral philosopher Lawrence Kohlberg, place Korczak among those exceptional humanists and great moral educators in the annals of history, such as Socrates, Mother Teresa, Gandhi and Martin Luther King Jr.

How does Korczak achieve an educationally effective integration between these two main foci of his system and conception of education – Respect and caring for the development of every child as a unique individual on one hand and the aspiration that the child's personal relationship to others and the world be based on compassion and justice, on the other? How does he address the conflicts between the three models of education briefly outlined above?

His relationship each of these three conceptions of education is dialectical. His identification with Individuation is disclosed in his vision of education as constitutional education and of educators as constitutional educators; and in his uncompromising insistence on viewing children as ever-growing persons in the emerging present of their lives entitled to receiving the basic rights that all human persons are entitled to receive.

The throbs of individuation in his heart also lead him to oppose the reigning prevalent acculturation versions of the moral education of children as acquiring the basic moral virtues in education today characterised poignantly in these words of the philosopher of education Alfie Kohn:

A collection of exhortations and extrinsic inducements designed to make children work harder and do what they're told...the preferred method of instruction is tantamount to indoctrination. The point is to drill children in specific behaviors through preaching, awarding, rewarding, and punishing them (Kohn 1997).

At the very same time these individuationist throbs also led Korczak to seek and implement non-coercive methods of moral education that respect the autonomy of children as persons endowed with reflective, critical, intellectual and emotional

ze sobą oraz ze światem, relacji opartych na prawdomówności, krytycznej refleksji, współczuciu, współpracy, opiece, przyzwoitości oraz sprawiedliwości.

Korczak miał bardzo przejrzystą wizję dobrego życia i szukał sposobów inspirowania dzieci, którymi się opiekował, aby wdrażały i stosowały tę wizję w prawdziwym życiu. Cały projekt edukacyjny Korczaka należy postrzegać jako próbę rozwijania humanistycznego moralnego modelu akulturacyjnego edukacji, który szanuje prawa dziecka, unika odwoływania się do autorytarnych, despotycznych, przymusowych metod w celu edukowania dzieci pod kątem zachowań moralnych, oferując nieprzymusowe, oparte na dialogu i współpracy metody, które promują i ułatwiają moralny rozwój dzieci.

Rzeczywiście, ta, jak tytuł napisanej przeze mnie książki, opublikowanej ostatnio przez Palgrave-Macmillan: *A Pedagogy of Humanist Moral Education: The Educational Thought of Janusz Korczak* [*Pedagogika humanistycznej, moralnej edukacji: myśl edukacyjna Janusza Korczaka*] daje do zrozumienia, że przede wszystkim należy uznać Korczaka za jednego z najwybitniejszych humanistycznych, moralnych wychowawców XX wieku. Niektórzy, jak dobrze znany amerykański psycholog rozwoju i filozof moralny Lawrence Kohlberg, umieszczają Korczaka pomiędzy takimi wyjątkowymi humanistami i wspaniałymi edukatorami moralnymi w dziejach historii, jak: Sokrates, Matka Teresa, Gandhi oraz Martin Luter King.

W jaki sposób Korczak osiągnął efektywną pod względem edukacyjnym integrację pomiędzy tymi dwoma zainteresowaniami jego systemu oraz koncepcji edukacji – szacunkiem i troską o rozwój każdego dziecka jako wyjątkowej jednostki z jednej strony oraz dążeniem do tego, aby osobiste relacje dziecka z innymi oraz światem były oparte na współczuciu oraz sprawiedliwości, z drugiej strony? W jaki sposób rozwiązuje on problem sprzeczności pomiędzy trzema modelami edukacji opisanymi pokrótce powyżej?

Jego stosunek do każdej z tych trzech koncepcji edukacji jest dialektyczny. Identyfikowanie się z indywidualizacją ujawnia się w jego wizji edukacji jako edukacji konstytucjonalnej oraz wychowawców jako wychowawców konstytucjonalnych; oraz w swoim bezkompromisowym obstawaniu przy pojmowaniu dziecka jako stale dorastającej osoby w wyłaniającej się terażniejszości ich życia, uprawnionej do podstawowych praw, z których wszystkie istoty ludzkie mają prawo korzystać.

Żarliwe przekonanie do indywidualizacji doprowadziło go do sprzeciwu wobec panujących, przeważających wersji akulturacji edukacji moralnej dzieci

powers. And as will be presented below Korczak located these non-coercive methods in the Socialization conception of education.

Turning now to Korczak's identification with acculturation in the form of a humanist moral cultural educational vision led him to take issue with two major assertions of the model of individuation: The free development of the child's interests and powers as the sole aim of education; and the contention that human beings are inherently good. I want to postulate that the acculturationist vibrations in Korczak's personhood were repelled by the emotivism, moral relativism, and ethos of "everything goes" to which adapting the individuationist position re' visions of aims of life leads.

Korczak assumed that acceptance of the following two precepts would guard against falling into the trap of the evil of – *directionfulness* – totalitarianism, despotism, domination and tyranny so feared by the exponents of individuation.

- 1) Human beings should develop a conception of the good life – live in its light and promote it among other human beings.
- 2) At the same time, they must always bear in mind that their conception of the good is their approximation of the Good but not the Good itself.

Or, stating this from a different perspective, as passionately as they hold their conception of the good, they should also passionately commit themselves to genuine humility laced with skepticism regarding the incontestable correlation between their conception of the good and the Good itself.

These vibrations of acculturation also led Korczak to take serious issue with the optimistic view of human nature that usually serves as one of the philosophical foundations of Individuation. Rousseau is identified as the father of this optimistic view and Korczak vigorously rejected Rousseau's primary thesis, that everything made by the Creator is good, and everything is spoiled by man. Korczak thought this tenet was decidedly an error and a pseudo-scientific fraud, writing:

Publishers sometimes print the golden thoughts of great men. It would be far more useful to put together a collection of frauds published by the classics of truth and knowledge. Rousseau begins *Emile* with a sentence, which all the contemporary science of heredity contradicts. (Wolins, 1967:201)

Korczak was certain that human evil exists and that it emerges out of two main sources: innate genetic negative impulses some of which cannot completely be controlled and negative inter-personal encounters. In his best known pedagogical work *How to Love a Child*, he warns educators to refrain from adopting a sentimental view of children as pure and innocent beings:

jako zdobywających podstawowe cnoty moralne w dzisiejszej edukacji, scharakteryzowanej w sposób wzruszający słowami filozofa edukacji Alfie Kohna:

Zbiór napomnień oraz zewnętrznych bodźców wymyślonych po to, aby dzieci pracowały ciężiej i robiły to, co im się każe... preferowana metoda wychowania jest równoznaczna z indoktrynacją. Chodzi o wpojenie dzieciom określonych zachowań poprzez moralizowanie, nagradzanie, wynagradzanie oraz karanie (Kohn, 1997).

W tym samym czasie indywidualizacyjne skłonności doprowadziły Korczaka również do szukania oraz wcielania nieprzymusowych metod edukacji moralnej, która szanuje autonomię dziecka jako osoby obdarzonej refleksyjnymi, krytycznymi, intelektualnymi oraz emocjonalnymi siłami. Jak przedstawimy poniżej, Korczak umiejscawiał te nieprzymusowe metody w koncepcji socjalizacji edukacji.

Wracając do identyfikowania się Korczaka z akulturacją w formie humanistycznej, moralnej, kulturowej, edukacyjnej wizji, doprowadziło go do tego, że nie zgadzał się z dwoma głównymi twierdzeniami modelu indywidualizacji: traktowaniem swobodnego rozwoju zainteresowań i mocy dziecka jako jedynego celu edukacji oraz zgodą co do tego, że istoty ludzkie są z natury dobre. Postuluję, że vibracje akulturacyjne w osobowości Korczaka zostały wyparte przez emotywizm, relatywizm moralny oraz etos „wszystko mija”, które, przyjmując stanowisko indywidualizacyjne, prowadzą do rewizji celu życia.

Korczak zakładał, że akceptacja następujących dwóch zasad chroniłaby przed wpadaniem w pułapkę zła – ukierunkowywania – totalitaryzmem, despotyzmem, dominacją oraz tyranią, których tak bardzo obawiają się zwolennicy indywidualizacji.

1. Istoty ludzkie powinny rozwijać koncepcję dobrego życia – żyć w jej świetle oraz promować ją wśród innych ludzi.
2. Jednocześnie, muszą one zawsze pamiętać o tym, że ich koncepcja dobra jest zbliżaniem się do Dobra, a nie Dobrem samym w sobie.

Mówiąc inaczej, tak gorąco jak trzymają się swojej koncepcji dobra, powinni w równie żarliwy sposób zobowiązać się do prawdziwej pokory związanej ze sceptycyzmem odnośnie bezspornej zależności pomiędzy ich koncepcją dobra a samym Dobrem.

Te wydzźwięki akulturacji doprowadziły również Korczaka do wyrażenia niezgody na optymistyczny pogląd na temat natury ludzkiej, która służy jako jedna z podstaw filozoficznych indywidualizacji. Rousseau uznawany jest za ojca optymistycznego poglądu, a Korczak zdecydowanie odrzucał pierwotną tezę Rousseau, jakoby wszystko stworzone przez Stwórcę było dobre, oraz że wszystko zostało

A teacher starting out with the sweet illusion that he is entering a little world of pure, affectionate and open-hearted souls whose good will and confidence are easy to win will soon be disappointed. ... There are just as many evil ones among children as among adults ... All adult passions are latent in [children]... I may be able to create a tradition of truthfulness, tidiness, hard work, honesty and frankness but I shall not be able to make any of the children other than what they are... A birch will stay a birch, an oak an oak, and a thistle a thistle. I may be able to rouse what is dormant in the soul but I cannot create anything. It will be stupid of me to be annoyed with myself or the child" (Wolins 1967:246-7).

In light of the two growth-inhibiting and at times eliminating sources referred to above, Korczak believed that evil is inherent in human nature and cannot be entirely removed from the world. Consequently, the most decisive educational question for him was through what processes can children's will towards goodness be strengthened and advanced and their will to badness be reduced and re-channelled to more constructive life-building directions.

Aware of the profound difficulties to confront effectively the very problematic gap between the life-improving possibilities emerging out of constructive work on the human will, and the serious limitations negative genetic and social forces exercise over it, Korczak developed an educational approach that I call 'compassionate amelioration'. A pedagogy based on ameliorative compassion includes:

- Viewing the difficult actions of a pupil as an expression of the experience of his present self;
- According respect to the pupil's present self, including a tolerant and patient attitude toward negative behaviour and traits;
- Pedagogical forgiveness, respecting the pupil and accepting her as she is, building relations of trust between pupil and educator, which are a necessary condition for having any educational influence on a pupil;
- Offering the pupil opportunities for action that will challenge her to improve herself and the society in which she lives;
- Calling upon the pupils to acquire the tools and skills necessary for self-improvement and social improvement, to practice them and to apply them in life.

'Response-ability', the ability to respond in compassionate amelioration, in care and critical-ethical concern to the real worlds, aspirations, and struggles of their charges in their present existential presence is the hallmark of good educators. Korczak constructed and implemented an interrelated network of educational practices that were grounded in and fostered a social climate of "compassionate amelioration". The most outstanding among these were: the children's parliament and court; this court's constitution; the apprenticeship system; gradated citizen-

zniszczone przez człowieka. Korczak uważał, że dogmat ten był zdecydowanie błędem i pseudonaukowym oszustwem:

Wydawcy drukują niekiedy złote myśli wielkich ludzi; o ile byłoby pożyteczniejszym ułożyć zbiór fałszów, wypowiedzianych przez klasyków prawdy i wiedzy. Rousseau rozpoczyna Emila zdaniem, któremu przeczy cała współczesna wiedza o dziedziczności (Wolins, 1967:201; brpd.gov.pl, s. 16).

Korczak był przekonany, że zło istnieje i wyłania się z dwóch podstawowych źródeł: wrodzonych, genetycznych, negatywnych impulsów, spośród których nie wszystkie można kontrolować, oraz negatywnych relacji interpersonalnych. W swoim najbardziej znanym dziele pedagogicznym, *Jak kochać dziecko*, ostrzega wychowawców, aby nie przyjmowali sentymentalnego poglądu, że dzieci to czyste i niewinne istoty:

Wychowawca, który wstępuje ze słodką iluzją, że wchodzi w światek czystych, czułych i szczerych duszyczek, których względy tak łatwo zaskarbić, a zaufanie zyskać – rychło się rozczaruje (...). Wśród dzieci jest tyłuż złych ludzi, ilu wśród dorosłych, tylko nie mają bądź potrzeby, bądź możliwości tego okazać. Mogę stworzyć tradycję prawdy, ładu, pracowitości, uczciwości, szczerości, ale nie przerobię żadnego z dzieci na inne, niż jest. Brzoza pozostanie brzozą, dąb dębem – łopuch łopuchem. Mogę budzić to, co drzemie w duszy, nie mogę nic stworzyć. Śmieszny będę, dając się na siebie lub dziecko (Wolins, 1967:246–7; brpd.gov.pl, s.76–77).

W świetle dwóch koncepcji powstrzymujących rozwój oraz w czasach eliminowania źródeł wspomnianych powyżej Korczak wierzył, że zło jest nieodłącznym elementem natury ludzkiej i nie można go całkowicie usunąć ze świata. W związku z tym najbardziej decydujące dla niego pytanie edukacyjne dotyczyło sposobu, w jaki można wzmacniać i przyspieszać chęć dziecka do bycia dobrym oraz w jaki sposób można zmniejszyć i przekierować chęć bycia złym na bardziej konstruktywne życiowe tory.

Świadomy dużych trudności z efektywnym skonfrontowaniem bardzo problematycznej przepaści pomiędzy możliwościami poprawy życia wynikającymi z konstruktywnej pracy nad wolą człowieka oraz poważnymi ograniczeniami negatywnych genetycznych i społecznych sił, Korczak rozwinął podejście edukacyjne, które nazywam „współczującą amelioracją”. Pedagogika oparta na amelioracyjnym współczuciu obejmuje:

- Odbieranie trudnych działań ucznia jako wyraz doświadczenia jego obecnego ja;

ship status; ethical-improvement wagers; work assignments, units and points. Each of these frameworks and many more advanced the positive moral growth of the children under Korczak's and Stefa Wilczynska's care through these three crucial interrelated practices:

- i Pedagogical forgiveness and genuine respect for the child's present personhood;
- ii Offering self-reformation practice-fields to all members of the orphanage community – children, educational and administrative staff members;
- iii Not just caring but just-caring

Pedagogical forgiveness and genuine respect – a deep respect and a deep caring for children combine together to accord them forgiveness for their bad deeds through adopting a compassionate-understanding of the many circumstances and causes that diminish their capacity to do good things or increase their capacity to do bad ones. This forbearance is not conceived as a special favour but as an ethical imperative commanding respect for the child's given-presence. Indicting children for their present respective personhoods not only demonstrates a lack of respect towards them. It strongly militates against, indeed often eliminates any possibility of the children re-considering the problematic aspects of their behavior. Angry accusation locks-up children's possible entrance into the gates of self-reformation, pedagogical forgiveness unlocks and opens them widely.

Offering self-reformation practice-fields – the forgivingness offered to the orphanage's children is not meant in any way to lend them a do-wrong-freely pass. This forbearance of bad deeds is predicated upon the hope that in the future, these children will not commit these unethical deeds again. Korczak's system of education abounds with 'offerings' of second, third, and more self and social re-formation behaviour opportunities. The ubiquity and abundance of self-reformation opportunities clearly demonstrate the hope of Korczak and his staff that the children would undertake "response-ability" on their own to mend their unethical ways was not rhetorical, or empty. On the contrary, it was based on his and his leading educational workers wise design of a relatively inexhaustible individual and inter-personal re-formation opportunities.

Not just caring but just-caring – pedagogical forgivingness is not only predicated on encouraging the orphanage's children to pursue paths of personal and social re-formation. There are also borders which such compassionate accompaniment should not be allowed to traverse. Such forbearance cannot encourage the development of an unjust social-climate in which the aggressive, mischievous, irresponsible children ever gain strength while the reserved, cooperative, and re-

- Okazywanie szacunku dla obecnego ja ucznia, w tym tolerancyjnej i cierpliwej postawy w stosunku do negatywnych zachowań i cech;
- Wybaczenie pedagogiczne, szacunek dla ucznia oraz akceptacja tego, jaki jest, budowanie relacji opartej na zaufaniu pomiędzy uczniem i edukatorem, które są niezbędnym warunkiem wywierania edukacyjnego wpływu na ucznia;
- Dawanie uczniowi możliwości działania, które dąży do doskonalenia ucznia oraz społeczeństwa, w którym żyje;
- Wzywianie uczniów do zdobywania narzędzi oraz umiejętności, które są niezbędne do samodoskonalenia oraz doskonalenia społecznego, ćwiczenia ich i wprowadzania w życie.

„Odpowiedzialność”, zdolność do odpowiadania we współczującej amelioracji w sposób opiekuńczy oraz krytyczno-etyczny do prawdziwego świata, aspiracje oraz zmagania tych, którymi się opiekował w ich obecnej terażniejszości bytu, to wyznacznik dobrych wychowawców. Korczak zbudował i wdrożył powiązaną sieć praktyk edukacyjnych, które zostały zakorzenione i pielęgnowały klimat społeczny „pełnej współczucia amelioracji”. Najwspanialsze z nich to: parlament i sąd dzieci, konstytucja, system praktyk, stopniowany status obywatelstwa, zakłady poprawy etycznej, przydzielanie pracy, jednostki i punkty. Każda z tych zasad, oraz wiele innych, przyspieszały pozytywny moralny rozwój dzieci będących pod opieką Korczaka oraz Stefy Wilczyńskiej dzięki tym trzem istotnym powiązanym ze sobą praktykom:

- i. Wybaczenie pedagogiczne i prawdziwy szacunek dla aktualnego stanu bycia sobą dziecka;
- ii. Oferowanie praktycznego pola do samoreformacji wszystkim członkom wspólnoty sierocińca – dzieciom, kadrze administracyjnej oraz wychowawczej;
- iii. Nie tylko opieka, ale sprawiedliwa opieka.

Wybaczenie pedagogiczne oraz prawdziwy szacunek: Duży szacunek oraz dogłębna opieka nad dziećmi połączone razem, aby wybaczać ich złe uczynki poprzez przyjęcie pełnego współczucia zrozumienia wielu okoliczności i przyczyn, które redukują ich zdolność czynienia dobra lub zwiększają zdolność wyrządzania zła. Taka pobłażliwość nie jest przysługą, ale etycznym imperatywem wymagającym szacunku dla danej terażniejszości dziecka. Oskarżanie dzieci o ich obecny indywidualny stan bycia sobą wskazuje nie tylko na brak szacunku dla nich. Mocno zwalcza, a nawet eliminuje wszelką możliwość przemyślenia przez dziecko proble-

sponsible ones grow ever weaker. The diverse self-reformation practice-fields are constructed on the grounds of justice. Constructing these fields on justice-seeking grounds assisted all members of the orphanage community to learn and internalize rational ethical principles of give and take, effort and outcome and in-put and out-put; The fair-mindedness underlying the many social frameworks in which they engaged, called upon them to work on gaining self-knowledge, to exercise moral reasoning based on critical reflection and judgment, beneficence, and compassion directed towards themselves and to others.

III. Socialization – Moral Education Through Ethical Community and Models

Respect and caring for the development of every child as a unique individual and the aspiration that the child's personal relationship to others and the world be based on compassion and justice are the two foci of Korczak's conception and system of education. The depth and breadth of his respect and love of children and his tireless efforts to protect them from the common all-too frequent attempts of adults to dominate, control, and manipulate them and impose their wants and whims upon them, and the efforts he made to implement in real-life practices non-coercive means towards the humanist-moral education of them are legend.

The two interrelated non-coercive means he employed were:

- Developing a staff of educators composed mainly by Stefa, the 'stipendiary' counsellors and Korczak himself whose relationship to the orphanage children was based on and provided a model of compassionate amelioration;
- Constructing a network of educational practices that were grounded in and fostered a social climate, indeed a community based on 'compassionate amelioration'. All the members of this community – staff members and children – were engaged every day in practices of self-education and the education of others on these compassionate ameliorative grounds.

Before summing up, it is important to raise an important qualification regarding the term 'non-coercive' that has been employed throughout the paper to characterise Korczak's path of moral education. Some form of coercion is intrinsic to the very power structure of education which places the educator in charge of those whom he is educating. Even in the radical individuationist model, it is the

matycznych aspektów swojego zachowania. Wypowiedziane w gniewie oskarżenia zamykają przed dzieckiem możliwość otwarcia drzwi do samoreformacji, a pedagogiczne wybaczenie szeroko je otwiera i odblokowuje.

Oferowanie pola do praktyki samoreformacji: Wybaczenie dzieciom mieszkającym w sierocińcu nie daje im w żaden sposób pozwolenia na swobodne czynienie zła. Poblężanie złych uczynków ma na celu dawanie nadziei na przyszłość, szansę, że dzieci nie popełnią tych nieetycznych czynów ponownie. Korczakowski system nauczania obfituje w „oferowanie” drugiej, trzeciej czy kolejnej szansy na społeczną reformację zachowań. Wszechobecność oraz obfitość możliwości samoreformacji wskazuje na nadzieję Korczaka i jego kadry, że dzieci będą na swój własny sposób odpowiedzialne za naprawienie swoich nieetycznych zachowań. Ta nadzieja nie była retoryczna czy pusta. Przeciwnie, opierała się na mądrym sposobie stosunkowo niewyczerpalnych indywidualnych i interpersonalnych możliwości reformacji.

Nie tylko opieka, ale sprawiedliwa opieka: Pedagogiczne wybaczenie ma się opierać na zachęcaniu dzieci w sierocińcu do podążania ścieżką osobistej i społecznej reformacji. Istnieją również granice, których takie przebaczenie nie może przekraczać. Poblężanie nie może zachęcać do powstania niesprawiedliwego klimatu społecznego, w którym agresywne, złośliwe, nieodpowiedzialne dzieci stają się silniejsze, a wycofane, współpracujące i odpowiedzialne coraz bardziej słabną. Różnorodne pola praktyki samoreformacji służą tworzeniu podstaw sprawiedliwości. Tworzenie tych pól na gruncie poszukiwania sprawiedliwości towarzyszyło wszystkim członkom wspólnoty sierocińca w celu uczenia się i zinternalizowania racjonalnych, etycznych zasad brania i dawania, wysiłku oraz efektów czy udziału i wyników pracy. Uczciwe myślenie było podstawą wielu planów socjalnych, w których uczestniczyły, wzywało do pracy nad zdobywaniem wiedzy, moralnego myślenia opartego na krytycznej refleksji i osądu, wspaniałomyślności oraz współczuciu dla siebie i innych.

III. Socjalizacja – moralna edukacja poprzez wspólnotę moralną oraz modele

Szacunek oraz dbanie o rozwój każdego dziecka jako wyjątkowej jednostki z jednej strony oraz dążenie, aby osobiste relacje dziecka z innymi oraz światem były oparte na współczuciu oraz sprawiedliwości z drugiej, to dwie główne kon-

educators who decide to limit their coercive powers to the greatest extent possible; and even when they realize this, there still remain some norms that are determined by them. In Korczak's case, it is clear that he is always leading the orphanage both behind the scenes as well in front of them, and that he with the help of Stefa engineered the social climate and relationships that promoted an ethos of compassionate amelioration, of self-improvement and social improvement among the educators and educatees in the orphanage community. In this sense, the two non-coercive features he employed discussed above are nonetheless coercive.

In Hebrew there is a playful term that employs two antithetical terms together – both of them borrowed from English – to characterize truly outstanding great world class humanist leaders and educators. This term is 'democrator' and it combines the word 'democrat' and 'dictator'. As an exceptional social engineer who worked indefatigably behind the scenes as well as in front them and whose achievements in the humanist moral education of children are exceptional, there may be room, at least in a playful ironic spirit, to suggest that Korczak belongs to this very special club of 'democrators'.

IV. Towards an Ever-To-Be-Completed Conclusion

To sum up, and bring this paper to an-ever-yet-to-be-completed conclusion, the individuationist components in Korczak's moral humanist acculturation educational theory and practice enabled him to refrain from falling prey to the main features of what generally goes to day by the name of moral and character education: Indoctrination – drilling children in specific types of behaviour through preaching, awarding, rewarding, and punishing them. (Kohn 1997).

On the other hand, his moral humanist acculturation educational theory and practice enabled him to overcome the moral relativism and the exaggerated optimism regarding human nature built into the uncompromising individuationist theory and practice of education.

cepcje Korczaka oraz jego systemu edukacji. Głębia i ogrom jego szacunku i miłości do dzieci oraz niestrudzony wysiłek w celu ich ochrony przed zwykłymi, zbyt częstymi próbami ze strony dorosłych, żeby je zdominować, kontrolować, manipulować nimi i narzucać im swoje chęci i zachcianki, oraz wysiłek, jaki podejmował, aby wdrożyć w życie wolne od przymusu praktyki w humanistyczną, moralną edukację – stały się legendą.

Dwa powiązane ze sobą, wolne od przymusu środki, które wykorzystywał, to:

- Rozbudowywanie i doskonalenie kadry wychowawców składającej się głównie ze Stefy, stypendystów oraz samego Korczaka, których stosunek do dzieci w sierocińcu opierał się i zapewniał model pełnej współczucia amelioracji;
- Stworzenie sieci praktyk edukacyjnych, które zostały zakorzenione i pielęgnowały klimat społeczny, czyli wspólnotę „pełnej współczucia amelioracji”. Wszyscy członkowie tej wspólnoty – członkowie kadry oraz dzieci angażowały się codziennie w praktyki samo-edukacji oraz edukacji innych w oparciu o współczującą ameliorację.

Zanim skończę, należy zająć się ważną kwalifikacją terminu „nieprzymusowy”, który był używany w całej pracy charakteryzującej Korczakowską ścieżkę moralnej edukacji. Niektóre formy przymusu są nieodłączne w strukturze władzy edukacji, która pojmuje wychowawcę jako podwładnego wobec tych, których uczy. Nawet w radykalnie indywidualizacyjnym modelu to wychowawca decyduje o ograniczeniu swoich sił przymusu w największym możliwym zakresie i nawet wtedy, kiedy zda sobie z tego sprawę, stale istnieją pewne normy, które określa. W przypadku Korczaka jest oczywiste, że zawsze prowadził sierociniec zarówno niejako przyglądając mu się z boku, jak i stając przed nim, a wraz ze Stefą stworzyli klimat społeczny oraz relacje, które promowały etos współczującej amelioracji, samodoskonalenia oraz ulepszenia społecznego wśród wychowawców oraz wychowanków we wspólnocie sierocińca. W tym sensie dwie wolne od przymusu omówione powyżej właściwości, które stosował, są mimo wszystko przymusowe.

W języku hebrajskim istnieje zabawny termin, który łączy dwa sprzeczne ze sobą słowa, oba zapożyczone z języka angielskiego, aby w pełni scharakteryzować wybitnych, światowych, humanistycznych przywódców oraz edukatorów. Ten termin to „demokrator” łączący słowo „demokrata” oraz „dyktator”. Jako wyjątkowy społeczny inżynier, pracujący niestrudzenie za sceną, jak również na niej, którego osiągnięcia w humanistycznej, moralnej edukacji dzieci są wyjątkowe, można zasugerować, przynajmniej w ironicznym, żartobliwym tonie, że Korczak należy do wyjątkowego klubu „demokratorów”.

References

- Berlin, Sir I. (1969) *Four Essays on Liberty*, London: Clarendon Oxford University Press, 167
- Buber, M. (1997) *Good and Evil: Two Interpretations*. Part. 1: *Right and Wrong*, transl. R.G. Smith. Pt. 2: *Images of Good and Evil*, transl. M. Bullock. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Cohen, A. (1994) *The Gates of Life*, Rutherford, N.J.: Fairleigh Dickinson University Press.
- Kohn, A. (1997) How Not to Teach Values – A Critical Look at Character Education, *Phi Delta Kappan*, February, 1-25
- (https://pdfs.semanticscholar.org/7c2b/82e2c6ea85372b0f79ff590a6edffad35936.pdf?_ga=2.138073968.1997674452.1500114316-1728244009.1500114316)
- Lamm, Z. (1976) *Conflicting Theories of Instruction – Conceptual Dimensions*, McCutchan: Berkley, California
- Lifton. B. J. (1988) *The King of Children: A Biography of Janusz Korczak*. 1st ed. New York:Farrar, Straus and Giroux.
- MacIntyre, A. (1984) *After Virtue: A Study in Moral Theory* (University of Notre Dame Press, 1984, 2nd ed.).
- Neil, A.S. (1971) *Summerhill*, Middlesex, England: Pelican/Penguin
- Olczak, H. (1965) *Mister Doctor, the Life of Janusz Korczak*. (Transl. R. Jan Kruk and H. Gresswell.) London: Davies.
- Oser, F. K. (2015) Ch. 12, Towards a Theory of the Just Community, (eds) Larry P. Nucci, Tobias Krettenauer, Darcia Narvaez, F.K. Oser, *Handbook of Character and Moral Education – 2nd edition*, New York-London: Routledge, 198-222
- Read, H., 1944, *The Education of Free Men*, London: Freedom Press, 16-17

IV. Zmierzając do końcowego wniosku

Podsumowując, aby doprowadzić niniejszą pracę do nigdy nie kompletnego wniosku, elementy indywidualizacji w edukacyjnej teorii i praktyce akulturacji moralnej i humanistycznej pozwoliły Korczakowi na to, by nie stać się ofiarą głównych wyznaczników tego, co trwa do dnia dzisiejszego pod przykrywką edukacji moralnej oraz kształtowania charakteru. Indoktrynacja – wpojenie dzieciom określonych zachowań poprzez moralizowanie, nagradzanie, wynagradzanie oraz karanie (Kohn, 1997).

Z drugiej strony, jego edukacyjna teoria i praktyka akulturacji humanistycznej i moralnej umożliwiły mu przewyciężenie relatywizmu moralnego oraz przesadzonego optymizmu dotyczącego natury ludzkiej wcielonej do bezkompromisowej teorii i praktyki edukacji indywidualizacyjnej.

Bibliografia:

Berlin, Sir I. (1969). *Four Essays on Liberty*, London: Clarendon Oxford University Press, s. 167.

Buber, M. (1997). *Good and Evil: Two Interpretations*. Pt. 1: *Right and Wrong*, trans. R.G. Smith. Pt. 2: *Images of Good and Evil*, trans. M. Bullock. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

Cohen, A. (1994). *The Gates of Life*, Rutherford, N.J.: Fairleigh Dickinson University Press.

Kohn, A. (1997). “How not to teach values – A critical look at character education”, *Phi Delta Kappan*, February, s. 1–25.

(https://pdfs.semanticscholar.org/7c2b/82e2c6ea85372b0f79ff590a6edffad35936.pdf?_ga=2.138073968.1997674452.1500114316-1728244009.1500114316)

Lamm, Z. (1976). *Conflicting Theories of Instruction – Conceptual Dimensions*, McCutchan: Berkley, California.

Silverman, M. (2017) *A Pedagogy of Humanist Moral Education: The Educational Thought of Janusz Korczak*, New York: Palgrave-Macmillan:

Simon, A. E. (1949) *Pestalotzi veKorczak: Halutsim shel ha'inukh ha'chevrat* [*Pestalotzi and Korczak: Pioneers of Social-Pedagogy*], Tel-Aviv: Urim

Wolins, M. [ed.]. (1967). *Selected Works of Janusz Korczak*. (transl. Jerzy Bachrach.) Washington D.C.: National Science Foundation. www.januszkorczak.ca/legacy/CombinedMaterials.pdf

Lifton, B. J. (1988). *The King of Children: A Biography of Janusz Korczak*. 1st ed. New York: Farrar, Straus and Giroux.

MacIntyre, A. (1984). *After Virtue: A Study in Moral Theory* (University of Notre Dame Press, 1984, 2nd edition).

Neil, A.S. (1971). *Summerhill*, Middlesex, England: Pelican/Penguin

Olczak, H. (1965). *Mister Doctor, the Life of Janusz Korczak*. (Trans. R. Jan Kruk and H. Gresswell.) London: Davies.

Oser, F. K. (2015) Ch. 12, "Towards a Theory of the Just Community", (eds.) Larry P. Nucci, Tobias Krettenauer, Darcia Narvaez, F.K. Oser, *Hand book of Character and Moral education – 2nd edition*, New York-London: Routledge, s. 198–222.

Read, H., (1944). *The Education of Free Men*, London: Freedom Press, s. 16–17.

Silverman, M. (2017). *A Pedagogy of Humanist Moral Education: The Educational Thought of Janusz Korczak*, New York: Palgrave-Macmillan:

Simon, A. E. (1949). *Pestalotzi and Korczak: Pioneers of social-pedagogy (Pestalotzi vel Korczak: Halutsim shel hahinukh ha'chevrati)*, Tel-Aviv: Urim (w j. hebr.).

Wolins, M. [Ed.]. (1967). *Selected Works of Janusz Korczak*. (tłum. Jerzy Bachrach.) Washington D.C.: National science foundation. www.januszkorczak.ca/legacy/CombinedMaterials.pdf

Roza Valeeva, PhD

Professor and dean of the Department of Pedagogy,
The Institute of Psychology and Education, The Kazan Federal University

Janusz Korczak's Philosophy of Education and Russian Humanistic Pedagogy

Introduction

The 21st century has reconfirmed the ancient truth that “man is the measure of everything.” The consequences of scientific-technical progress and the development of civilization have proved to be self-contradictory: the potential created by human beings has suddenly turned out against its creators. The struggle against authoritarianism in education as the most negative phenomenon in pedagogy and the development of ideas of liberalisation and democratisation of the whole school system are the core ideas, which are largely present in humanistic educational theory in general. The concept of humanistic education has always been in the centre of philosophers', writers' and public figures' attention.

Democratisation and humanisation of school life ideas are not inventions of today. Finding ways and means that would facilitate the possibly fullest and freest realisation in the educational process of all the spiritual and physical forces inherent in the child has always been the key aim of prominent theorists and practitioners of education. It is no accident that humanistic pedagogy has proved to be the most important trend in the development of the world's pedagogical thought, dating back to Comenius and Erasmus of Rotterdam, to Rousseau and Kant, Pestalozzi and Disterweg, Korczak, Neill and Frenet in the West, as well as Ushinsky and Pirogov, Tolstoy and Ventzel, Blonsky and S.T. Shatsky in Russia.

The Absolute Value of the Child and Childhood

The most important idea of humanistic education is the recognition of the internal value of childhood. In the view of humanist educators, childhood is not preparation for life, but life itself. Janusz Korczak compared childhood to the

dr Roza Walejewa
Profesor i dziekan Wydziału Pedagogiki, Instytut Psychologii
i Pedagogiki, Kazański Uniwersytet Państwowy

Filozofia wychowania Janusza Korczaka a rosyjska pedagogika humanistyczna

Wstęp

XXI wiek potwierdził starożytną prawdę głoszącą, że „człowiek jest miarą wszechrzeczy”. Jak się okazało, skutki postępu naukowego i technologicznego oraz rozwój cywilizacji są pełne sprzeczności: potencjał zbudowany przez człowieka nagle obraca się przeciwko niemu. Głównym założeniem charakteryzującym teorię pedagogiki humanistycznej stała się walka z autorytaryzmem w wychowaniu, będącym jego najbardziej negatywnym zjawiskiem, oraz rozwój koncepcji liberalnych i demokratyzacji całego systemu szkolnictwa. Filozofowie, pisarze oraz osoby publiczne zawsze skupiali swoją uwagę na problematyce edukacji humanistycznej.

Demokratyzacja oraz humanizacja koncepcji dotyczących życia szkolnego nie została wymyślona wczoraj. Uznani teoretycy oraz praktycy pedagogiki od dawna zajmują się szukaniem sposobów oraz środków ułatwiających możliwie najpełniejsze oraz swobodne ujawnienie wszelkich duchowych oraz fizycznych sił dziecka w procesie edukacji. Nieprzypadkowo najważniejszym trendem w rozwoju światowej myśli pedagogicznej jest pedagogika humanistyczna, sięgająca do filozofii Comeniusa i Rotterdama, Rousseau i Kanta, Pestalozziego i Disterwega, Korczaka, Neilla i Freneta na Zachodzie i Uszynskiego, Pirogowa, Tołstoja i Ventzela, Błońskiego oraz S. T. Szackiego w Rosji.

Dziecko oraz dzieciństwo jako wartość absolutna

Najistotniejszym założeniem edukacji humanistycznej jest uznanie wartości dziecka jako wartości samej w sobie. Pedagodzy humanistyczni nie traktują dzieciństwa jak etap przygotowujący do życia, lecz jako właściwe życie. Janusz

mountains where the river has its source and where its direction is determined. The origins of many mistakes in education lie in attaching superior value to adult life, which leads to attempts to adapt children to the world of adults. Recognition of the autonomous value of childhood as a special stage in human development has become a key idea of humanist education. The child, its interests and needs are placed in the centre of the relationship between the educator and the child. The child is viewed in the system of these relations not as an object, but as a full-fledged subject of education (Valeeva 2010).

The original Russian writer, philosopher and educator L.N. Tolstoy also proposed a new philosophical and pedagogical solution to educational problems conceived as a phenomenon of culture. He considered childhood as a special world, and proved the ineffectiveness of education based on the forcible transfer of knowledge and the formation of an imposed worldview. Tolstoy believed that a person has the right to freely form his or her beliefs and views, without any violent force and pressure from the society. Children, he claimed, have an inherent natural perfection and high moral qualities. Using this view as the starting point, Tolstoy believed that it is pointless to school a child in moral doctrine, since the consciousness of the moral ideals in children is stronger than in adults. In his opinion, children by their nature stand closer to the ideal of perfection than adults, who have been shaped in the conditions of an unjust and far-from-ideal society. Tolstoy stressed that growing up is a process of spontaneous development of the qualities inherent in the child from nature, and that the task of the educator is to cautiously support this development. For Tolstoy, freedom of education and upbringing was also a moral principle, in antithesis to authoritarian pedagogy. In other words, he postulated humane treatment of the child (Tolstoy 1936: 342-360).

Tolstoy constantly stressed that it is necessary to follow the nature of the child in education, to provide conditions for its natural development, and to draw the boundaries of pedagogical guidance in the process of becoming a person. Most importantly, he declared it was inadmissible to impose one's own, however reasonable, will on the children. Tolstoy thus strongly emphasised the need for the ultimate freedom of the child's self-determination in the course of his or her development. This freedom must be combined with profound respect for the child's personality, with care necessary to save the happy child's world, and with providing opportunities for the development of creative powers and individual features of character (Tolstoy 1936: 211-247).

These postulates were later reinterpreted by another Russian educator – Konstantin Ventzel (who considered Tolstoy his predecessor) in the spirit of the theory

Korczak porównywał dzieciństwo do gór, gdzie swój początek i bieg ma rzeka. Źródłem wielu błędów popełnianych w wychowaniu jest pojmowanie życia dorosłego jako wartości podstawowej, co w konsekwencji skutkuje podejmowaniem prób przystosowania dzieci do świata dorosłych. Uznanie wartości dzieciństwa za istotny etap w rozwoju dziecka stało się fundamentem założeń edukacji humanistycznej. Dziecko, jego zainteresowania oraz potrzeby zostały umieszczone w centrum relacji wychowawca – dziecko, które uznawane jest w tym systemie nie za przedmiot, ale pełnoprawny podmiot edukacji (Walejewa, 2010).

Wybitny rosyjski pisarz, filozof oraz pedagog Lew Tołstoj zaproponował również nowe filozoficzne i pedagogiczne rozwiązanie problemów edukacyjnych jako zjawisk kulturowych. Uznał dzieciństwo za szczególny świat, udowadniając nieskuteczność edukacji opartej na wymuszonym transferze wiedzy oraz odgórnym kształtowaniu światopoglądu. Tołstoj uważał, że człowiek ma prawo do swobodnego tworzenia swoich przekonań oraz poglądów, bez narzucania oraz przymusu ze strony społeczeństwa, że perfekcja natury dziecka jest inherentna oraz że dzieci mają rozwinięte poczucie moralności. Wychodząc z takiego założenia, Tołstoj uznał, że wychowywanie dziecka nie ma sensu, ponieważ świadomość moralnych ideałów u dzieci jest silniejsza niż u dorosłych. Zgodnie z tą opinią, dzieci w naturalny sposób są bliższe perfekcji niż rodzice, ukształtowani w niesprawiedliwych warunkach odbiegających od idealnego społeczeństwa. Tołstoj podkreślał, że wzrastanie jest procesem polegającym na spontanicznym rozwoju integralnych cech, które dziecko nabyło w sposób naturalny, a zadaniem pedagoga jest ostrożne wspieranie tego procesu. Swoboda edukacji oraz wychowania według Tołstoja stanowiły również zasadę etyczną, co stanowiło pewien rodzaj antytezy do pedagogiki autorytatywnej. Innymi słowy, zasada ta była wymogiem humanistycznego traktowania dziecka (Tołstoj, 1936, s. 342–360).

Tołstoj stale podkreślał, że w edukacji należy postępować zgodnie z charakterem dziecka, aby zapewnić mu warunki do naturalnego rozwoju, sformułować granice przywództwa pedagogicznego w procesie stawania się osobą. Najważniejsza jednak była zasada nienarzucania dziecku własnej, jakkolwiek rozsądnej, woli. Stąd, z wszelką możliwą ostrożnością, Tołstoj porusza problem skrajnej wolności w kwestii wpływania na dziecko w okresie rozwoju. Według niego należy to robić w głębokim poszanowaniu osobowości dziecka, z chęcią ocalenia świata szczęśliwego dziecka, zapewniając możliwość rozwoju sił twórczych oraz indywidualnych cech (Tołstoj, 1936, s. 211–247).

Założenia te zostały w późniejszym czasie zinterpretowane przez innego rosyjskiego pedagoga Konstantyna Ventzla w duchu teorii „swobodnego wycho-

of “free education.” Ventzel developed the foundations of free education and attempted to implement them in his “Free Child’s Home” in Moscow. He put universal human values above class values, believing that school should not serve as an instrument for political tasks (Ventzel, 1917). Ventzel sharply opposed the intellectualism of traditional pedagogy, and criticized the domination of verbal instruction in the mainstream practice of education and training. It is possible, he claimed, to develop the child as a full-fledged and creative, free personality, to reveal all its potential exclusively by organising or inspiring the child’s life activities. Ventzel argued that the development of the child takes place in the course of its interaction with the environment, in the process of spiritual search for values, their creation and implementation. The educator’s task is to create an optimal educational and teaching environment, a truly educational space that stimulates the growth of the child’s activity in the course of communicating with other people and interacting with objects of culture (Ventzel 1923).

The goal of education should be the child himself, i.e. the completeness of the child’s life, happiness, development, activity, manifestations of the child’s individuality. The child as it is, at any given moment in its life, is a self-sufficient goal in education. Education must ensure that every moment of a child’s life is complete and significant in itself, and not merely a transition stage to a more mature age. The primary goal of education cannot be religion, society, or culture in general, but the child-at-present. The child-at-present is the sun around which the whole system of education must revolve.

Ventzel put forward a number of interdependent principles of education: the autonomous value of the individual and of childhood, children living in agreement with their nature. As a result of implementing these principles, the individual personality of the child, independent of any premeditated external influences, will be formed (Ventzel 1918).

The prominent Russian educator Stanislav Shatzky supported the same ideas concerning the absolute value of the child and of childhood as the most important period, full of events and emotions, which does not precede adult life, but itself *is* life. Shatzky stressed that “the most important task of our work should be to preserve children’s self-identity”(Shatzky 1980 II 13). This is why the educator should “make possible the fullest possible form of children’s life here-and-now” (II 10). Restoring childhood to children was Shatzky’s chief motto. He was convinced that all the failures in working with children were due to neglecting their natural qualities. Therefore, the teacher should primarily be an observer and a researcher.

wania”, który uznał Tołstoja za swojego poprzednika. Stworzył on podwaliny pod swobodną edukację, starając się wdrożyć je w moskiewskim „Domu Wolnego Dziecka”. Stawiał uniwersalne wartości ludzkie ponad wartości klasowe, uważając, że szkoła nie powinna być narzędziem do przekazywania zadań politycznych (Ventzel, 1917). Ventzel stanowczo występował przeciwko założeniom intelektualnym tradycyjnej pedagogiki, krytykował werbalizm powszechnej praktyki dotyczącej edukacji oraz szkolenia. Można rozwinąć dziecko jako pełnoprawną, kreatywną i wolną osobowość, wydobyć jego potencjał jedynie poprzez organizowanie jego życia i rozbudzanie aktywności. Ventzel utrzymywał, że rozwój dziecka odbywa się poprzez jego interakcje w środowisku, w procesie duchowych poszukiwań wartości, ich tworzenie oraz wdrażanie. Zadaniem pedagoga jest stworzenie optymalnego środowiska edukacyjnego oraz wychowawczego, prawdziwej przestrzeni edukacyjnej, która stymuluje rozwój aktywności dziecka poprzez porozumiewanie się z innymi ludźmi oraz wchodzenie w interakcje z obiektami kulturowymi (Ventzel, 1932).

Celem edukacji powinno być dziecko samo w sobie, tj. całościowość jego życia, szczęście, rozwój, aktywność, manifestowanie swojej indywidualności. Dziecko w danym momencie stanowi samowystarczalny cel edukacji. Musi ona gwarantować, że każdy obecny moment w życiu dziecka jest pełny oraz istotny sam w sobie, a nie stanowi jedynie etap przejściowy do wieku bardziej dojrzałego. Głównym celem edukacji nie może być religia, społeczeństwo czy kultura w rozumieniu ogólnym, ale dzisiejszy dzień danego dziecka. Dziecko w danym momencie jest słońcem, wokół którego kręci się cały system edukacji.

Ventzel sformułował wiele współzależnych ze sobą zasad edukacji: poczucia własnej wartości jednostki, poczucia wartości dzieciństwa zgodnie z charakterem dziecka. W konsekwencji wdrożenia tych zasad indywidualna osobowość dziecka ma się kształtować niezależnie od jakichkolwiek nakierowanych, zewnętrznych wpływów.

Wybitny pedagog rosyjski Stanisław Szacki był zwolennikiem podobnych założeń dotyczących absolutnej wartości dziecka oraz dzieciństwa jako najważniejszego okresu wypełnionego zdarzeniami oraz emocjami, które nie poprzedzają dorosłego życia, a stanowią życie same w sobie. Szacki podkreślał, że „najważniejsze zadanie w naszej pracy powinno koncentrować się na zachowaniu własnej tożsamości dziecka” (Szacki, 1980, t. 2, s. 13). Dlatego też pedagog powinien „uświadomić sobie pełnię życia dziecka tu i teraz” (tamże, t. 2, s.10). Główne motto Szackiego brzmi: „Zwrócić dziecku dzieciństwo”. Pedagog ten był przekonany, że wszystkie błędy w pracy z dziećmi były spowodowane zaniedbywaniem ich

Comparing the views of Korczak, Tolstoy and Ventzel on the issue of freedom it, should be noted that Korczak never supported either the “pedagogy of duty and prohibitions” or the “pedagogy of permissiveness”. He wrote: “Fearing that death may take our child away, we take the child away from life. Not wanting it to die, we do not let it live” (Korczak 1979: 56). Though limited by endless taboos and prejudices, children enjoy doing mischief, are attracted by bad examples, and frequently follow the worst models. Korczak admits that it is necessary to create a system different from the one based on intimidation and despotism, but also different from the opposite one that leaves children complete freedom and inevitably leads to lack of rules and disorder. That is why Korczak could be considered a follower of the so-called “reasonable education.”

Korczak had no doubt that children need the right guidance in their lives. Reasonable education involves both the rejection of the child’s uncontrolled freedom and understanding the necessity of controlling children’s development. Korczak compared a child to “a foreigner who does not speak our language... ignorant of the laws and customs.... Treat this ignorance with respect.” In response to the question, “How to love a child?” Korczak wrote that teachers should be able to put themselves in the children’s shoes and see the world from the children’s perspective. It means that they should be straightforward with children, avoid any hypocrisy, treat them as equals, and trust them (Korczak 1979).

Children’s Rights

The postulate of the absolute value of children’s life has become a prerequisite for an approval of the pedagogy of children’s rights of the child, which has become an important phenomenon in public life in Europe. The rights of children in the adult society became a key theme of many pedagogical works of the late 19th/early 20th century, which express the anxiety of progressive educators concerning the humiliating situation in relations with children and the adults’ cruel attitude toward them. At the same time there is a demand for the society and parents to provide children with their inalienable rights, to guarantee their freedom and dignity so that they can learn to be individuals and citizens, and be provided with skills for a free and creative life.

After the First World War, various international societies began to appear, which presented numerous appeals and declarations concerning care for the chil-

naturalnych właściwości, dlatego nauczyciel powinien być przede wszystkim obserwatorem oraz badaczem.

Porównując poglądy Korczaka, Tołstoja oraz Ventzla na temat wolności, należy zauważyć, że Korczak nigdy nie był zwolennikiem ani „pedagogiki obowiązków i nakazów”, ani „pedagogiki pobłażania”. Napisał: „W obawie, by śmierć nie wydarła dziecka, wydzieramy dziecko życiu; nie chcąc, by umarło, nie pozwalamy mu żyć” (Korczak, 1979, s. 56; brpd.gov.pl, s. 60). Mimo że prześladowane przeróżnymi zakazami i zakazami, dzieci z zapałem się im przeciwstawiają, powielają najgorsze przykłady i złe wzorce. Korczak przyznaje, że należy stworzyć system różniący się od obecnego funkcjonującego w oparciu o zastraszanie oraz despotyzm, ale również inny od tego, który zapewnia całkowitą wolność, prowadząc w nieunikniony sposób do rozwiązłości oraz nieporządku. Dlatego można uznać, że Korczak był zwolennikiem tak zwanej „rozsądnej edukacji”.

Korczak nie miał wątpliwości, że dzieci potrzebują w życiu właściwego przewodnictwa. Rozsądna edukacja obejmuje zarówno odrzucenie niekontrolowanej wolności dziecka oraz uznanie konieczności kierowania rozwojem dziecka. Korczak porównał dziecko do „obcokrajowca, który nie mówi naszym językiem... ignorując prawo i obyczaje... Traktujcie ich ignorancję z szacunkiem”. Odpowiadając na pytanie „Jak kochać dziecko?”, Korczak napisał, że nauczyciel powinien postawić się w roli dziecka i spojrzeć na świat z jego perspektywy. Oznacza to, że należy być wobec dzieci bezpośrednim, nie kierować się hipokryzją, traktować ich jak równych sobie i ufać im (Korczak, 1979).

Prawa dziecka

Postulat absolutnej wartości życia dziecka stał się nieodzownym warunkiem, aby życie publiczne Europy mogło przyjąć pedagogikę praw dziecka w jej nowym wydaniu. Prawa dziecka w społeczeństwie dorosłych stały się kluczowym tematem wielu prac z dziedziny pedagogiki końca XIX i początku XX wieku. Wyrażają one niepokój progresywnych pedagogów na temat upokarzających sytuacji w świecie w stosunku do dzieci oraz okrutny stosunek dorosłych wobec dzieci. W tym samym czasie istnieje równoległe zapotrzebowanie na społeczeństwo oraz rodziców, którzy zapewniliby dzieciom ich niezbywalne prawa, zagwarantowali ich wolność oraz godność. Dzięki tym atrybutom dzieci bowiem mogą funkcjonować jako jednostki oraz obywatele, bez czego wolne, twórcze życie jest niemożliwe.

dren affected by the war. Even the adoption in 1924 of the Declaration of Geneva did not remove this problem from the agenda, but merely demonstrated its importance and urgency. It is no accident that in his essay *The Right of the Child to Respect* (Korczak 1929), Janusz Korczak wrote that the tone of the Declaration of Geneva is that of an exhortation, and that it is now time to demand that children be provided with the rights that are due to them on an equal footing with adults (Korczak 1979: 3-26).

Korczak believed that children possess a multitude of rights which adults must implicitly accept. Each child has the right to be respected for:

- its ignorance and its cognitive labour;
- its failures and tears;
- its secrets and deviations from the hard work of growing up;
- the current time and the present day;
- the mystery of correction;
- play and credulity.

No less important is to admit the child's right to be what it is. Adults must also accept the children's rights: to participate in discussions and judgments which concern them directly; to take time to think about their problems; to express their ideas; to organize their lives independently; to use their virtues and conceal their faults; to protest; to be wrong; to have secrets; to move; to possess; to play; and, finally, the right to die.

The same rights were proclaimed in Ventzel's *Declaration of the Rights of the Child* (Ventzel 1917). The Declaration comprises 18 points; the following can be considered as the most important:

- Every child, no matter what age, is a person and on no account can be considered the property of its parents, nor the property of society, nor the property of the state;
- Every child has the right freely to develop all the forces, abilities and talents inherent in him or her, i.e. the right to education in agreement with its personality;
- No child can be forcibly coerced into attending one or another educational institution. Education at all its levels is a free choice of the child. Every child has the right to evade education that contradicts its personality;
- Freedom means the ability to do everything that does not harm the physical and spiritual development of the child and does not harm other people;
- No one – neither parents, nor the society, nor the state – can coerce the child into accepting a particular religion or enforce its rites;

Po I wojnie światowej zaczęły odzywać się różne międzynarodowe wspólnoty, deklarujące oraz apelujące wielokrotnie do opinii publicznej o objęcie opieką dzieci doświadczone wojną. Niestety nawet przyjęcie Deklaracji Genewskiej w 1924 roku nie zlikwidowało tego problemu, a jedynie go wyostrzyło. Nieprzypadkowo w swoim eseju „Prawo dziecka do szacunku” (Korczak, 1929) Janusz Korczak pisze, że wydźwięk Deklaracji Genewskiej ma charakter zaledwie upomnienia, a właśnie nadszedł czas, aby żądać praw dla dziecka, które należą mu się w równym stopniu co dorosłemu.

Korczak wierzył, że dzieci posiadają dużą ilość praw, które dorośli muszą uznać. Każde dziecko ma prawo do szacunku dla:

- swojej niewiedzy oraz pracy poznania;
- swoich niepowodzeń i łez;
- tajemnic i wahań ciężkiej pracy wzrostu;
- bieżącej godziny, dla dnia dzisiejszego;
- tajemnicy poprawiania;
- zabawy oraz łatwowierności.

Niemniej ważne jest prawo dziecka do uznania go za tego, kim jest. Dorośli muszą również uznać prawa dziecka: do udziału w dyskusjach i opiniach, które ich bezpośrednio dotyczą; zastanowienia się nad swoimi problemami; wyrażania swoich pomysłów; niezależnego organizowania życia; korzystania ze swoich mocnych stron i ukrywania błędów; protestowania; mylenia się; posiadania tajemnic; poruszania się; posiadania; zabawy i w końcu prawo do śmierci.

Te same koncepcje głoszone w „Deklaracji praw dziecka” Ventzla (Ventzel, 1917). Deklaracja zawiera 18 paragrafów, z których główne to:

- Każde dziecko, bez względu na wiek, jest określoną osobą i pod żadnym względem nie może być uznane za własność rodziców ani społeczeństwa czy państwa;
- Każde dziecko ma prawo do swobodnego rozwoju wszystkich sił, zdolności oraz talentów, które posiada, tj. prawa do wychowania zgodnie ze swoją osobowością;
- Żadne dziecko nie może zostać zmuszone do wejścia do jakiegokolwiek instytucji edukacyjnej. Edukacja na każdym poziomie jest sprawą dziecka. Każde dziecko ma prawo do niekorzystania z edukacji, która jest sprzeczna z jego osobowością;
- Swoboda oznacza zdolność do robienia wszystkiego, co nie szkodzi duchowemu lub fizycznemu rozwojowi dziecka i nie szkodzi innym ludziom;

- No child should tolerate embarrassment because of its beliefs, so long as their manifestations do not violate the equal rights of other members of society, adults and children;
- No child can be imprisoned, except in cases specified by the law, when the welfare of the child and the society around him requires it. Likewise, no child can be subjected to any punishment. With the misbehaviour and shortcomings of the child one should cope by means of education or treatment, and not by punishment or other repressive measures (Ventzel 1918).

All these points have a direct appeal to the world of the child. They are preoccupied with caring for the actual implementation of the child's key rights, so as to create favourable conditions for its comprehensive development in conditions of freedom. In this respect, it should be noted that Ventzel's Declaration has a "subjective" character: the child is not a passive consumer, waiting for the state and society to satisfy his vital needs, but an active, effective force. The child also precedes the document that will be accepted: "The young generation must fight for its own liberation."

The last paragraph of Ventzel's Declaration is closely related to Korczak's view on punishment. Korczak wrote that "the more freedom a child has, the less need there is for punishment. The more rewards, the less penalties. The higher the intellectual and cultural level of the staff, the smaller, more just, more reasonable, and therefore more moderate the punishment becomes" (Korczak 1979: 429). In this astonishingly comprehensive formula, Korczak contained the basic conditions for avoiding punishment in child education. In addition, when analysing the problem of punishment in education, Korczak comes to the category of forgiveness. He believes that "the educator ought to be able to completely forgive everyone in any situation. To understand everything is to forgive everything. The educator – compelled to grumble, scream, scold, threaten, and punish – should forgive any misconduct, omission and guilt" (Korczak 1979: 406). The category of forgiveness was reflected in Korczak's concept of the children's court. Its main purpose was first to understand and forgive, only later – to pass judgment.

- Nikt, ani rodzic, ani społeczeństwo, ani państwo, nie może zmusić dziecka do uczenia się danej religii lub narzucania jej praw;
- Żadne dziecko nie może doświadczać skrępowania z powodu swojej wiary, o ile jej okazywanie nie narusza równości praw innych członków społeczeństwa, dorosłych oraz dzieci;
- Nie można uwięzić żadnego dziecka, z wyjątkiem przypadków określonych prawem, kiedy dobro dziecka oraz społeczeństwo, w którym żyje, tego wymagają. Nie należy również karać dziecka. Przewinienia oraz wady dziecka należy zwalczać poprzez edukację oraz odpowiednie traktowanie, a nie poprzez kary i inne rodzaje środków represyjnych (Ventzel, 1918).

Wszystkie te paragrafy mają bezpośrednie odwołanie do świata dziecka. Dotyczą dbania o rzeczywiste wdrożenie kluczowych praw dziecka, mających na celu stworzenie korzystnych warunków dla jego wszechstronnego rozwoju w warunkach wolności. W związku z tym należy zauważyć, że Deklaracja Ventzla ma charakter „podmiotowy”: dziecko nie jest biernym konsumentem, oczekującym od państwa i społeczeństwa spełnienia swoich potrzeb życiowych, ale aktywną, skuteczną siłą. Wyprzedza również dokument, który sporządził: „Młode pokolenie musi walczyć o swoje wyzwolenie”.

Ostatni paragraf Deklaracji Ventzla jest blisko związany z podejściem Korczaka do karania. Korczak napisał, że „im więcej wolności ma dziecko, tym mniejsza jest potrzeba jego karania. Im więcej nagród, tym mniej kar. Im wyższy poziom intelektualny i kulturalny personelu, im bardziej jest sprawiedliwy, rozsądny, tym łagodniejsza jest kara” (Korczak, 1979, s. 429; tłum. własne – przyp. tłum.). W tym jakże rozległym sformułowaniu Korczaka zawarte są podstawowe warunki unikania kar w wychowaniu. Dodatkowo, analizując problem kary w edukacji, Korczak dochodzi do kategorii wybaczenia. Uważa on, że „pedagog musi być w stanie kompletnie wybaczyć każdemu, bez względu na przypadek. Zrozumienie wszystkiego to wybaczenie wszystkiego. Pedagog zmuszony do marudzenia, krzyku, rugania, gróźb, karania powinien cierpliwie znosić każde złe zachowanie, zaniedbanie czy winę” (Korczak, 1979, s. 406; tłum. własne - przyp. tłum.).

Kategoria wybaczenia została odzwierciedlona w korczakowskiej koncepcji sądu dzieci. Jego podstawowym celem było zrozumienie oraz wybaczenie, a dopiero później skazanie.

Knowledge of the Child

The study of the child became one of the main directions in humanistic education contributing to the effectiveness of the educational process. This was a new approach to education, which involved a holistic consideration of the child.

An educator (a pedagogue), according to Korczak, should develop reasonable methods, tools, and forms of intervention, adequate to children's knowledge and respecting their individuality. Among the humanist educators, Korczak was the one who turned observation into science. Meticulous observation of children, of each manifestation of their state of health, search for the causes of various phenomena related to their behaviour, linking individual facts into a cause-and-effect chain – were the main principles of his pedagogical activity. Korczak's innovation in the field of scientific study of children was his application of the method of clinical observation, which has been used for hundreds of years in medicine, but did not occupy a significant place in pedagogy (Valeeva 2013).

Korczak's work as a doctor-clinician had undoubtable influence on his stance as an educator and researcher. "The gist of medicine," he writes, "is the science of recognition. A student, examining a whole series of persons, learns to observe and notice the symptoms, explain them, link them, and draw conclusions. If pedagogy wishes to follow the path laid out by medicine, it must develop methods of educational diagnosis based on an understanding of the symptoms" (Korczak 1979: 267). Symptoms such as a smile, laughter, blush, crying, yawning, screaming, a sigh – are for the educator the same as coughing, rash, and fever for the doctor.

Korczak believes that the teacher, as well as the physician, must learn to understand these symptoms. To do this, it is necessary constantly to study the child as a complete psychological structure. The dormitory and school should provide the space for these studies, serving as the "educational clinic." This, in his view, is one of the main ways of reforming children's educational institutions.

Korczak himself accumulated his knowledge about children throughout his life. For many years he carefully recorded his observations. Korczak always carried a notebook and a tutor's diary with him, where he recorded his observations and conclusions. He also collected all the documents relating to the life of the child and of the children's collective: internal correspondence of the orphanage, protocols on the work of self-government, the notes of children, announcements, wall bulletins, etc.

Korczak's attitude to the methods of studying the child and using the results in actual education is echoed in the position of the Russian psychologist and

Wiedza na temat dziecka

Badania nad dzieckiem stały się jednym z głównych kierunków edukacji humanistycznej, która przyczyniała się do efektywnego procesu nauczania. Było to nowe podejście do edukacji, które obejmowało całościowe pojmowanie dziecka.

Wychowawca (pedagog), według Korczaka, powinien mieć w zanadrzu rozsądne metody, narzędzia oraz możliwości ingerencji, w oparciu o wiedzę dziecka oraz w poszanowaniu jego indywidualności. Wśród wychowawców humanistycznych J. Korczak był tym, który przekształcił obserwację w naukę. Pieczołowita obserwacja dzieci, każdej manifestacji ich stanu zdrowia, poszukiwanie przyczyn takiego lub innego zachowania, związków pomiędzy poszczególnymi faktami w łańcuchu przyczynowo-skutkowym, były głównymi zasadami jego działalności pedagogicznej. Innowacyjność Korczaka w dziedzinie badań naukowych nad dziećmi polegała na użyciu metody obserwacji klinicznej, która stosowana była od lat w medycynie, ale nie zajmowała znaczącego miejsca w pedagogice (Walejewa, 2013).

Bez wątpienia jego praca lekarza miała ogromny wpływ na to, że został pedagogiem-badaczem. „Naczelne miejsce w medycynie zajmuje nauka o rozpoznawaniu. Student bada szeregi osobników, uczy się patrzeć, a dostrzegając objawy, tłumaczyć je, wiązać, na ich podstawie wnioskować. Jeśli pedagogika zechce iść drogą uitorowaną przez medycynę, musi wypracować diagnostykę wychowawczą opartą na rozumieniu objawów” (Korczak, 1979, s. 267; brpd.gov.pl, *Momenty wychowawcze*, s. 9). Takie objawy jak uśmiech, śmiech, rumieniec, płacz, ziewanie, krzyk, westchnięcie są dla pedagogów tym, czym dla lekarza kaszel, wysypka czy gorączka.

Korczak uważa, że nauczyciel, tak jak lekarz, musi nauczyć się rozpoznawać symptomy. Aby to się udało, należy cały czas badać dziecko jako całościową strukturę psychologiczną. Szkoła z internatem czy bez powinna być podstawą tych badań, swoistą „kliniką edukacyjną”. Jest to według niego jeden z głównych sposobów na zreformowanie instytucji edukacyjnych dla dzieci.

Sam Korczak zdobywał swoją wiedzę na temat dziecka całe swoje życie. Zapisywał swoje obserwacje przez wiele lat. Korczak zawsze nosił przy sobie notes oraz pamiętnik nauczyciela, gdzie zapisywał obserwacje i wnioski. Zbierał również wszystkie dokumenty związane z życiem dziecka oraz dzieci ogólnie: wewnętrzną korespondencję domu dziecka, protokoły na temat pracy samorządu, notatki dzieci, oświadczenia, gazetki ścienne.

educator Pavel Blonsky. He was the leader of the pedological trend in Russian pedagogy and psychology in 1924-28. Pedology had as its task a holistic study of the development of the organism and the personality of the child as a unity, in the interaction of the biological and social factors. Pedology based its approach on 4 major principles:

1. holistic: refusal to study the child by “parts,” as when various sciences deal with the child separately;
2. genetic: the study of the child takes into account the dynamics and tendencies of its development;
3. methodological: the study of the child takes into account the environment, life, and surroundings;
4. practical: the transition from knowledge of the child and of his world to changing it (Fradkin 1991).

As the leader of pedology, Blonsky formulated the following basic pedagogical ideas:

- Education and upbringing should be carried out on the basis of knowledge of the laws of the child's development;
- Respect for the personality of the child, its needs and interests;
- Comprehensive and multi-sided development of the child's personality (mental, moral, aesthetic, occupational).

Blonsky's research was based on two main principles: the idea of development and a holistic approach to the study of the child. He attempted a complete picture of the child's life, treating it as a “natural whole.” He argued that it is on the knowledge of the child's soul, its psychology, inclinations, possibilities, aspirations, wealth of nature, that educational activities should be built (Blonsky 1979).

Another early 20th-century Russian educator, Stanislav Shatsky, fully shared the views of pedologists on the necessity of a synthesis of psychological, biological, and social knowledge concerning the child's development. Only on the basis of such knowledge about the personality of the child can the teachers carry out their activities. Shatsky spoke out against primitive, unprofessional attempts to treat a children as material for forming a “desirable” type of personality in accordance with the intentions of its “creators.” Genuine education requires in-depth knowledge of the nature of the child. It is necessary to bring up children relying on their own experience, knowledge, interests and needs. Shatsky repeatedly stressed that one should learn to observe the child's nature and to analyse its phenomena. It is necessary to understand the social context in which the children live, to take

W stanowisku rosyjskiego psychologa oraz pedagoga Pawła Błońskiego wybrzmiewa podejście Korczaka do metod badania dziecka oraz wykorzystywanie swoich wniosków w wychowaniu. Błoński był kierownikiem kierunku pedologicznego w rosyjskiej pedagogice oraz psychologii w latach 1924–1928. Zadaniem pedologii było holistyczne badanie rozwoju organizmu oraz osobowości dziecka w całości, w interakcjach biologicznych oraz społecznych. Pedologia opierała swoją działalność na 4 głównych zasadach:

- 1) holistycznej: odrzucenie badania dziecka w częściach, podczas gdy wiele dziedzin naukowych działa w ten sposób;
- 2) genetycznej: badanie dziecka uwzględnia dynamikę oraz tendencję jego rozwoju;
- 3) metodologicznej: badanie dziecka uwzględnia środowisko, życie, otoczenie;
- 4) praktycznej: przejście od wiedzy na temat dziecka i jego świata do jego zmiany (Fradkin, 1991).

Dlatego będąc kierownikiem pedologii, Błoński sformułował podstawowe koncepcje pedagogiczne:

- Edukacja i wychowanie w oparciu o wiedzę na temat praw rozwoju dziecka;
- Szacunek dla osobowości dziecka, jego potrzeb oraz zainteresowań;
- Wszelki rozwój osobowości dziecka (umysłowy, etyczny, estetyczny, pracy).

Badania Błońskiego opierały się na głównych zasadach: koncepcji rozwoju oraz holistycznym podejściu do badania dziecka. Starał się on oddać kompletny obraz życia dziecka, traktując je jako „naturalną całość”. Utrzymywał, że działania pedagogów powinny wynikać z wiedzy o duszy dziecka, jego psychice, skłonnościach, możliwościach, aspiracjach, bogactwie charakteru (Błoński, 1979).

Kolejny rosyjski pedagog Stanisław Szacki w pełni podzielał zdanie pedagoga z początku XX wieku na temat potrzeby syntezy wiedzy psychologicznej, biologicznej oraz społecznej o rozwoju dziecka. Jedynie na podstawie wiedzy na temat osobowości dziecka nauczyciel może prowadzić swoje działania. Szacki opowiadał się przeciwko prymitywnym, nieprofesjonalnym próbom taktowania dziecka jako materiału do formowania pożądanego typu osobowości według uznania twórcy. Prawdziwa edukacja wymaga dogłębnej wiedzy na temat charakteru dziecka. Należy wychowywać dziecko, polegając na jego doświadczeniu, wiedzy, zainteresowaniach oraz potrzebach. Szacki wielokrotnie podkreślał, że należy obserwować charakter dziecka i analizować to zjawisko. Trzeba zrozumieć sytuację życiową dziecka, aby wziąć pod uwagę elementy tworzące tę sytuację oraz dostrzegać wpływy towarzyszące życiu dziecka (Szacki, 1980).

into account the elements from which this context developed, and to recognise the influences in the child's life (Shatsky 1980).

Thus, Korczak, Blonsky and Shatsky are unanimous in their requirements concerning the research activities of the educator:

- 1) It is necessary clearly to define why and for what purpose the given study is being conducted. It should be aimed at solving a specific educational problem;
- 2) This activity should be well thought out and organised; its results must be recorded in writing;
- 3) Children should be studied in their natural conditions;
- 4) Orientation on the study of the child, based on its internal integrity;
- 5) The study of the child should become a necessary prerequisite for drawing up a programme for its individual development;
- 6) It is necessary to study the child in a variety of activities;
- 7) It is necessary to compare the successes and shortcomings of the child with its own experience, and not with the experience of other children;
- 8) In the study of the child it is necessary to use a variety of different methods.

Conclusion

The mostly uniform conceptual sphere of the humanistic educational paradigm comprises in each case the following tenets: holistic development of the child's abilities and inclinations; a personal orientation; approach based on activity; recognition of the knowledge of the child as the main condition for proper education; resolving contradictions between the child's personality and the children's community; establishing subject-subject relationships within the dyad "teacher-student"; promotion of the self-realisation and self-education of the child.

The foundations for the development of the concept of humanistic education include: recognition of the autonomous value of children's life; respect for the child and, on this basis, encouraging self-respect in children; approval of the child rights pedagogy; resolution of the problem of child's freedom in the educational process; a new approach to the nature of education as an activity that provides the most favourable conditions for the free creative development of the child; changing the requirements for the personality and attitude of the teacher-educator (recognizing the child's right to be what it is; constant expansion of knowledge about the

W związku z tym Korczak, Błóński oraz Szacki są zgodni co do wymagań stawianych działaniom badawczym pedagoga:

- 1) Należy jasno określić, dlaczego i w jakim celu przeprowadzane jest badanie. Powinno ono służyć rozwiązaniu konkretnego zadania edukacyjnego;
- 2) Takie działanie musi być dobrze przemyślane i zorganizowane, a jego wyniki zapisane;
- 3) Należy badać dzieci w ich naturalnym środowisku;
- 4) Badanie dziecka musi być zorientowane na jego wewnętrzną integralność;
- 5) Badanie dziecka powinno prowadzić do stworzenia programu jego rozwoju;
- 6) Badanie dziecka musi uwzględniać wielość działań;
- 7) Należy porównać sukcesy oraz niedociągnięcia dziecka do jego własnego doświadczenia, a nie do doświadczenia innych dzieci;
- 8) Badanie dziecka musi uwzględniać wiele metod.

Wnioski

Jednolita sfera koncepcyjna paradygmatu edukacji humanistycznej obejmuje następujące niezmiennie cechy: holistyczny rozwój zdolności oraz skłonności dziecka, orientację osobistą, nastawienie na działanie, uznanie wiedzy dziecka, jako główny warunek dla poprawnej edukacji, rozwiązywanie sprzeczności pomiędzy osobowością dziecka oraz jego społecznością, ustanowienie relacji podmiot – podmiot w parze „nauczyciel – uczeń”, promowanie samorealizacji oraz edukacji własnej dziecka.

Podstawa rozwoju koncepcji edukacji humanistycznej obejmuje uznanie poczucia własnej wartości życia dziecka; szacunek dla dziecka oraz na tej podstawie zachęcanie dziecka do szacunku dla samego siebie; zaakceptowanie pedagogiki praw dziecka; rozwiązanie problemu wolności dziecka w procesie edukacyjnym; nowe podejście do traktowania natury edukacji jako działania zapewniającego najkorzystniejsze warunki do swobodnego, kreatywnego rozwoju dziecka; zmiana wymagań dla osobowości nauczyciela-pedagoga (uznanie praw dziecka takimi, jakie są; ciągłe poszerzanie wiedzy na temat dziecka; odrzucenie przymusu, demokratyczny styl przywództwa wobec dzieci; zdolność do organizowania życia dzieci; krytyczna postawa wobec siebie; kreatywne podejście do pracy; miłość do danego dziecka, zdolność do dostrzegania w każdym dziecku dobrego początku).

child; rejection of coercive measures; a democratic style of leadership; the ability to organise the life of children; a critical attitude to oneself; a creative approach to the child's work; love for each individual child; the ability to see in each of the children a good beginning).

The possibility of using the ideas of Korczak and the Russian humanistic educators in modern pedagogical practice lies in the rejection of authoritarianism in education; in seeing freedom and self-development of the individual as the goal of education; in the democratization of school life, based on openness, on the integration and harmonisation of all interests and positions, on a culture of communication, on the diversity of forms of creative activity; ensuring the implementation of the children's rights; improving the psychological culture of teachers; constant study of children and the view of the child's own knowledge as an indispensable factor in the educational process; the dialogisation of the upbringing process; warm and positive, emotionally saturated school life and school atmosphere, stimulating creative forms of communication among children; humanization of the intra-collective relations; affirmation of the value of personal security; transformation of the school from an institution that prepares for life into life itself, a space of activity and creativity; the rejection of excessive intellectualism at school, the assignment to art of a greater role in the education of children.

References

- Blonsky, P.P. (1979). *Selected pedagogical and psychological writings*. In 2 vols. Moscow: Pedagogika.
- Fradkin, F.A. (1991). *Pedology: Myths and Reality*. Moscow: Znanye.
- Korczak, J. (1979). *Selected Pedagogical Works*. Moscow: Pedagogika.
- Shatsky S.T. (1980). *Selected Pedagogical Works* : In 2 vols. Vol. 1, Moscow: Pedagogika
- Tolstoy, L.N. (1936). *Complete Works*. In 90 vols. Vol. 8. Moscow: Khudozhestvennaya literatura.

Możliwości wykorzystania koncepcji Korczaka oraz rosyjskich pedagogów humanistycznych w nowoczesnej praktyce pedagogicznej polegają na odrzuceniu autorytaryzmu w wychowaniu; uznaniu swobody oraz samorozwoju jednostki za cel edukacji; demokratyzacji życia szkolnego w oparciu o szeroką otwartość, integrację oraz harmonizację zainteresowań i stanowisk, kulturze porozumiewania się, różnorodności form działań kreatywnych; zapewnieniu stosowania praw dziecka; rozwoju kultury pedagogicznej nauczycieli, ciągłym badaniu dzieci oraz przełożeniu wiedzy dziecka na nieodzowne kontinuum w procesie edukacji; wprowadzeniu dialogu w procesie wychowawczym; transparentnej działalności szkoły oraz jej atmosferze nasyconej emocjami, stymulujących, kreatywnych formach komunikacji dzieci; humanizacji zbiorowych relacji, afirmacji pojęcia bezpieczeństwa; transformacji szkoły z instytucji przygotowującej do życia w życie samo w sobie, działaniu oraz kreatywności; odrzuceniu nadmiernego intelektualizmu szkoły, przyznaniu sztuce większej roli w wychowaniu dziecka.

Bibliografia:

Blonsky, P. P. (1979). *Selected Pedagogical and Psychological Writings*. In 2 vols. Moskwa: Pedagogika.

Fradkin, F. A. (1991). *Pedology: Myths and Reality*. Moskwa: Znanie.

Korczak, J. (1979). *Selected pedagogical works*. Moskwa: Pedagogika.

Shatsky S. T. (1980). *Selected pedagogical works: In 2 vols*. Vol. 1, Moskwa: Pedagogika.

Tolstoy, L. N. (1936). *Complete Works. In 90 Vol*. Vol. 8. Moskwa: Khudozhestvennaya Literature.

Valeeva, R. (2010). *Janusz Korczak's Holistic System of Education. Russian-American Educational Forum: An Online Journal*. Volume: 2, Issue: 1, Apr. 1. URL: <http://www.rus-ameeduforum.com/content/en/?task=aut&aut=2000055&iid=6>.

Valejeva, R. (2013). *Znajomość dziecka jako istotny warunek humanizacji wychowania (czytajac ponownie Pamiętnik Janusza Korczaka)*, w: *Korczak na margine-*

Valeeva, R. (2010). Janusz Korczak's Holistic System of Education. *Russian-American Educational Forum: An Online Journal*. Volume: 2, Issue: 1, April 1. URL: <http://www.rus-ameeduforum.com/content/en/?task=aut&aut=2000055&iid=6>

Valeeva, R. (2013). Znajomość dziecka jako istotny warunek humanizacji wychowania (czytajac ponownie Pamietnik Janusza Korczaka). [Knowledge of the Child as a Crucial Condition for the Humanisation of Education (Re-reading J. Korczak's Diary)]. In: *Korczak na marginesach. Czytajac "Pamietnik" Starego Doktora [Korczak on the Margins. Reading the "Old Doctor's" Diary]*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Wydawnictwo Naukowe UAM, 2013. 245-254.

Ventzel, K.N. (1917). *School and the State. The Separation of the School from the State and the Rights of the Child*. Moscow: Narodny uchitel.

Ventzel, K.N. (1918). *Liberation of the Child. Declaration of the Rights of the Child*. Smolensk: Narodnoye prosveshchenie.

Ventzel, K.N. (1923). *New Forms of Education and Development of children*. Moscow: Zemlya i fabrika.

sach. *Czytając Pamiętnik Starego Doktora*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Wydawnictwo Naukowe UAM, 2013, s. 245–254.

Ventzel, K. N. (1917). *School and State. The Separation of the School from the State and the Rights of the Child*. Moskwa: Narodny Uchitel.

Ventzel, K. N. (1918). *Liberation of the Child. Declaration of the Rights of the Child*. Smolensk: Narodnoye Prosveshchenie.

Ventzel, K. N. (1923). *New Ways of Upbringing and Development of Children*. Moskwa: Zemlya i Fabrika.

Avi Tsur, PhD

Member of the board of The Israeli Educational Institute
of Janusz Korczak and The International Korczak Association

Education as a Revolutionary Act

So many of us, so many young faces, clenched fists, so many sharp teeth,
we shall not be driven against the wall. Down with the old world, up with the new life!
(Wolins 1967: 238)

Where does it all begin? From Korczak's Ghetto memoirs written from May to August 1942 we learn that the revolutionary thinking of young Henryk Goldszmit (Janusz Korczak) started to take root fifty-nine years earlier:

Grannie would give me raisins and say: "You philosopher." It appears that even then I confided to grannie in an intimate chat my scheme for remaking the world. No less, no more — simply get rid of all money. How and where to be rid of it, and what to do next, I probably had no idea. No need to be too stern a judge. I was only five then. (1967:580 Wolins)

While studying medicine at the University of Warsaw, Korczak moved to an apartment in the heart of the city's poorest area where he was surrounded by young street beggars, barefoot, neglected and without hope. These urchins would gather around the young medical student for hours. They spoke to him about their hunger and how they were driven to deceit. Korczak listened and observed. He set down his reflections and observation of these children and championed their cause in a novel entitled *Street Children* (1901), a vivid picture of life for Warsaw's destitute children. In 1904, the newspaper "Głos" began serialising his novel entitled *Child of the Drawing Room*, which was a work of revolutionary literature. It was like a declaration of war on the old, hypocritical world of money. Partially autobiographical, it tells the story of a child who has 'lost his soul' in conforming to his parents' wishes. When he becomes an adult, he rebels and enters a world of experience among all classes of people; this choice finally leads him to discover his vocation as a writer. The story clearly reflects Korczak's own experiences as he too, was in the process of becoming an author as well as a doctor.

Korczak had no training in being an educator and had never taught in a classroom but an educator he was, a born educator, a natural pedagogue. As a young man, he worked both in the "Free Libraries" and as a teacher of poor children. Helena Bobinska who worked together with Korczak in the library recalls:

dr Avi Tsur
Członek Zarządu Izraelskiego Instytutu im. Janusza Korczaka
i Międzynarodowego Stowarzyszenia Janusza Korczaka

Edukacja jako czyn rewolucyjny

Tyłu nas, tyle młodych twarzy, zaciśniętych pięści, tyle zdrowych kłów, nie damy się. (...) Śmierć staremu światu, za nowe życie, wiwat!
(Wolins 1967: 238; J. Korczak, Jak kochać dziecko, www.brpd.gov.pl, s. 165)

Jak to się wszystko zaczęło? Ze wspomnień Korczaka napisanych w getcie od maja do sierpnia 1942 roku dowiadujemy się, że rewolucyjne myślenie młodego Henryka Goldszmita (Janusza Korczaka) rozpoczęło się pięćdziesiąt dziewięć lat wcześniej:

Babcia dawała mi rodzynki i mówiła: – Filozof. Podobno już wtedy zwierzyłem babuni w intymnej rozmowie mój śmiały plan przebudowy świata. Ni mniej, ni więcej, tylko wyrzucić wszystkie pieniądze. Jak i dokąd wyrzucić, i co potem robić, zapewne nie wiedziałem. Nie należy sądzić zbyt surowo. Liczyłem wówczas pięć lat (Wolins 1967: 580) [polski cytat – J. Korczak, *Pamiętnik i inne pisma z getta*, Instytut Książki, Warszawa 2012, s. 11; wersja online].

W trakcie studiów na wydziale medycyny na Uniwersytecie Warszawskim Korczak wprowadził się do mieszkania znajdującego się w sercu najuboższej części miasta, gdzie otaczał się młodymi, bosymi, zaniedbanymi i pozbawionymi nadziei żebrakami ulicznymi. Takie urwisy godzinami gromadziły się wokół młodych studentów medycyny. Opowiadały im o swoim głodzie, o tym, jak znalazły się na marginesie społeczeństwa. Korczak słuchał i obserwował. Zapisywał swoje refleksje oraz obserwacje na temat tych dzieci, stając po ich stronie w powieści zatytułowanej *Dzieci ulicy* (1901), tworząc żywy obraz życia niezamożnych dzieci z Warszawy. W 1904 roku, na łamach gazety „Głos” zaczęła ukazywać się w odcinkach jego powieść *Dziecko salonu*, stanowiąca przykład literatury rewolucyjnej. Była to deklaracja wojny ze starym, pełnym hipokryzji światem pieniądza. Częściowo autobiograficzna, opowiada historię dziecka, które „straciło swoją duszę”, dopasowując się do woli swoich rodziców. Kiedy dziecko dorosło, zaczęło się buntować i doświadczać życia właściwego wszystkim klasom społecznym. Ta droga ostatecznie doprowadziła je do odkrycia swego powołania literackiego. Historia ta w oczywisty sposób odzwierciedla własne doświadczenia Korczaka, ponieważ on sam dojrzał do roli autora, a także lekarza.

In the winter of 1902 I worked on Saturdays and Sundays in the free library in Ciepła Street. I was helped by Henryk Goldszmit, a final year medical student. On Saturday evenings, the library was filled with such a large and unruly crowd of boys that it almost literally burst at the seams. Without once raising his voice, he exercised amazing control over this crowd. His talks with those Warsaw street children were unmatched. I was spellbound by this extraordinary educator myself. Each Saturday afternoon, he brought crowds of children from the neighborhood to his room in Chłodna Street (the room was on the ground floor, facing the yard) and organized 'games' for them (Bobińska 1963: 14-15).

Korczak was blessed with good classroom management skills without which there is no teaching nor learning. What he understood and practiced over a hundred years ago is common knowledge today: Meaningful teaching and meaningful learning will take place in a non-threatening environment, one which is established by the educator who will enjoy cooperation from his pupils, an environment of teaching and learning in harmony.

Work in the libraries also resulted in doing time in jail. The tsarist police closed the libraries for a time and conducted mass arrests of left-wing intellectuals connected with the libraries in one way or another. In 1907, Korczak met Ludwik Krzywicki the eminent Polish sociologist in prison. The encounter, described by Igor Newerly, was to leave a lasting impression on Korczak's life: "Krzywicki, whom Korczak grew to respect a great deal, was an example for him to follow in more ways than one. Observing Krzywicki at work, talking to him, Korczak developed an interest in sociology and statistics." (Jaworski 1978:26-27).

Korczak was not a member of a revolutionary political party. However, during the revolutionary incidents of 1905, he put in dedicated service as a physician, looking after wounded workers and had a subscription to the legal publications of the socialist publishing house "Wiedza" (Knowledge) (Jaworski 1978:28-29).

Korczak gave up his private medical practice to become the director of an orphanage for Jewish children – Dom Sierot. He participated in the planning of the facility and the methods that would be used for what he believed to be a good upbringing of the children and a good education for their future. The orphanage opened in October 1912, and Korczak began to create the Children's Republic of which he had dreamed. The children were responsible for the upkeep of the home, they governed themselves and were empowered to decide which of the counsellors should be retained or dismissed. This was all revolutionary at the time, an idea that could be considered revolutionary today. The empowering of the children which is seldom seen in most educational systems today. Special mention of the person who was actually responsible for the daily running and upkeep of the home, the person

Korczak nie miał wykształcenia pedagogicznego i nigdy nie był nauczycielem w szkole, był natomiast pedagogiem; pedagogiem obdarzonym naturalnym darem – był urodzonym pedagogiem. W młodości pracował zarówno w „czytelni dla wszystkich” oraz w charakterze nauczyciela dla biednych dzieci. Helena Bobińska, która pracowała razem z Korczakiem w czytelni wspomina:

Zimą 1902 roku pracowałam w soboty i niedziele w czytelni dla wszystkich na ulicy Ciepłej. Pomagał mi Henryk Goldszmit, student ostatniego roku medycyny. W sobotnie wieczory czytelnia była tak wypełniona tłumem niesfornych chłopców, że prawie dosłownie pękała w szwach. W zaskakujący sposób potrafił zapanować nad tym tłumem ani przez chwilę nie podnosząc głosu. Jego rozmowy z tymi stłoczonymi warszawskimi dziećmi ulicy nie miały sobie równych. Sama byłam oczarowana tym wyjątkowym pedagogiem. Każdego sobotniego wieczora przyprowadzał tłumy dzieci z sąsiedztwa do swojego salonu przy ulicy Chłodnej (salon znajdował się na parterze od strony podwórka) i organizował dla nich „gry” (Bobińska 1963: 14–15) [tłum. własne – przyp. tłum.].

Korczak miał dar prowadzenia zajęć, bez którego nie wyobrażam sobie nauczania czy przyswajania wiedzy. To, co rozumiał i wdrażał ponad sto lat temu, dzisiaj jest powszechne: wnikliwe nauczanie oraz zdobywanie wiedzy może odbywać się w bezpiecznym środowisku stworzonym przez pedagoga, który czerpie radość ze współpracy z uczniami, w pełnym harmonii środowisku nauczania i zdobywania wiedzy.

Praca w czytelniach była przyczyną wielu aresztowań. Carska policja zamknęła je na jakiś czas, przeprowadzając masowe zatrzymania lewicowych intelektualistów związanych w bliższym lub dalszym stopniu z czytelniami. W 1907 roku Korczak spotkał w więzieniu Ludwika Krzywickiego, wybitnego polskiego socjologa. Spotkanie opisane przez Igora Newerly’ego wywarło na Korczaku trwałe wrażenie: „Krzywicki, którego Korczak zaczął bardzo szanować, był przykładem do naśladowania z wielu powodów. Obserwując pracę Krzywickiego, rozmawiając z nim, Korczak zaczął interesować się socjologią oraz statystyką” (Jaworski 1978: 26–27) [tłum. własne – przyp. tłum.].

Korczak nie należał do żadnej rewolucyjnej partii politycznej. Jednak podczas zajęć rewolucyjnych w 1905 roku zaangażował się jako lekarz, opiekując się rannymi robotnikami. Posiadał też prenumeratę publikacji wydawanych w socjalistycznym wydawnictwie „Wiedza” (Knowledge) (Jaworski 1978: 28–29).

Korczak zrezygnował ze swojej prywatnej praktyki medycznej i został dyrektorem domu dziecka dla dzieci żydowskich – Domu Sierot. Uczestniczył w projektowaniu placówki oraz planowaniu metod wychowawczych, które – uznane przez niego za właściwe – miały być stosowane wobec dzieci, oraz pozytywnej

who throughout the years was directly responsible for carrying out Korczak's ideas, Stefa Wilczynska.

Korczak adopted the progressive pedagogical concepts of his age, but realized them in a way that was absolutely new, his very own, not found elsewhere, and created the best organized and most democratic children's society. The pupils of the 'Children's Home for Orphans' (Dom Sierot) and 'Our Home' (Nasz Dom) had their own Parliament to which they elected members. They had different degrees of citizenship, depending on the assessment of their colleagues as to their study effort, behaviour, the degree to which they helped one another, and finally their contribution to the maintenance of general order and cleanliness. There was a newspaper, a legal code, and a Court of Peers" (Igor Newerly in Wolins 1967: XXXIV).

Korczak neither affiliated himself with any particular educational school, nor identified with any recognized method. His approach to children and his views on matters of education were always original. He did not record his thoughts and educational experiments in any orderly way. Rather he chose to summarize his ideas and experiments in diaries, in notes of his experiences as an educator, and in sketches of his teaching methods. His written appraisals of his projects and his many notebooks and loose notes enable us to summarise his teaching, appraise its main features, and point out its timeless elements.

Like other European school reformers, such as Maria Montessori and A. S. Neill, Korczak advocated educational experiences based on the child's natural order of development. These reformers turned to the children themselves as the pivotal points in school reform, building a homely environment where learning would take place. They were inspired by a social vision that saw schools as a place for a new democratic social order.

Korczak is not just a "reliable career." He is a reformer on a much bigger scale as we are dealing with the reform of almost the whole system of caring for, bringing up and educating children. All of Korczak's activity and work had deep philosophical, ideological and ethical sources. He went very far in his views, intentions, plans and activities. He propounded the idea of mending the world and mending the human species. What form and shape will the reception of Korczak's work take in the distant future? People who are concerned about the fate of the world, and especially the children will continue to keep his philosophy alive (Lewin 1997: 11-24).

Korczak viewed the children's newspaper as a multi-educational tool. As far back as 1921, he published his ideas about the children's newspaper in a pamphlet titled *The School Newspaper* in which he wrote:

edukacji o podejściu ukierunkowanym na przyszłość. Dom dziecka został otwarty w 1912 roku i Korczak zaczął tworzyć Republikę Dzieci, o której tyle marzył. Dzieci były odpowiedzialne za utrzymanie domu, same sobą rządziły oraz miały prawo do decydowania o tym, który wychowawca pozostanie na swoim stanowisku, a który odejdzie. Było to rewolucyjne podejście jak na tamte czasy, nawet współcześnie można uznać taką koncepcję za rewolucyjną. Takie umocnienie pozycji dziecka jest rzadkie w systemach edukacji nawet w dzisiejszych czasach. Należy tu wspomnieć osobę, która była rzeczywiście odpowiedzialna za codzienną pracę oraz utrzymanie domu, osobę, które przez lata była bezpośrednio odpowiedzialna za realizację koncepcji Korczaka – Stefę Wilczyńską.

Korczak przyjął postępowe koncepcje pedagogiczne jak na tamte czasy, ale wdrażał je w sposób zupełnie nowy, autorski, niespotykany dotąd, stwarzając najlepiej zorganizowane i najbardziej demokratyczne społeczeństwo dzieci. Uczniowie z „Domu dziecka dla sierot” (Dom Sierot) oraz „Naszego domu” (Nasz Dom) miały swój własny parlament, wybierając same jego członków. Miały różne pochodzenie, ich wyniki w nauce, zachowanie, stopień, w jakim udzielały pomocy innym, i w końcu zaangażowanie w utrzymanie ogólnego porządku i czystości podlegały ocenie kolegów. Istniała gazeta, kodeks prawny oraz sąd koleżeński (Igor Newerly, w: Wolins 1967: XXXIV) [tłum. własne – przyp. tłum.].

Korczak nie był związany z żadną konkretną szkołą edukacji ani nie identyfikował się z jakąkolwiek uznaną metodą. Jego podejście do dzieci i ich poglądów na sprawy edukacji było zawsze oryginalne. Nie zapisywał swoich myśli i eksperymentów edukacyjnych w uporządkowany sposób. Skłaniał się raczej do streszczania swoich pomysłów i badań w pamiętnikach, w zapiskach na temat swoich badań, które robił jako pedagog, oraz szkicach o metodach nauczania. Dopiero jego pisemne oceny swoich własnych projektów oraz liczne notatniki i luźne notatki pozwalają nam podsumować jego nauczanie, ocenić główne jego cechy i wskazać ponadczasowe jego elementy.

Podobnie jak inni reformatorzy edukacji, tacy jak Maria Montessori oraz A. S. Neill, Korczak opowiadał się za doświadczeniami edukacyjnymi opartymi na naturalnym porządku rozwoju dziecka. Reformatorzy ci uznali dzieci za pierwszoplanowe punkty reformy szkolnej, tworząc warunki domowe dogodne dla procesu nauczania. Inspirowali się wizją socjologiczną, według której szkoły były miejscem dla demokratycznego porządku społecznego.

Korczak to nie jedynie „godna zaufania kariera”. Jest reformatorem na znacznie większą skalę, ponieważ mamy do czynienia z reformą prawie całego systemu opieki, wychowania oraz nauczania dzieci. Cała praca i działalność Korczaka ma swoje źródła filozoficzne,

I firmly believe in the need for newspapers for children and youth, meaning papers in which they themselves are the contributors, and which tackle subjects salient and interesting to them. The newspaper is a link, which binds the class or school. Through it complete strangers come to know each other. It puts a spotlight on those quiet and thoughtful ones who in solitary silence can express themselves on paper but whose voice is lost in a vocal dispute (Korczak 1958: 147).

Five years later (in 1926) one of Korczak's most original innovations was the founding of a popular weekly newspaper called "The Little Review" (Mały Przegląd), a weekly supplement to the daily Jewish newspaper "Nasz Przegląd", which was published from October 1926 to September 1, 1939. Korczak actualised some of his ideas for a children's newspaper, which would be written and edited by children themselves. He believed that "A newspaper links firmly one week to another. It binds the children, the professional staff and the service staff into an integral whole" (Wolins 1967: 404) To give children the freedom of running their own journal in a democratic atmosphere was a revolutionary endeavour.

Within the orphanage Korczak developed the concept of a Peer Court, where children and adults alike could be judged by their peers. This grew out of his commitment to respecting the child and his belief in the ability of children to improve if they were given the opportunity and guidance to do so. He aimed to teach self-respect, forgiveness and active citizenship.

If I put so much emphasis on the children's court, this is because of my belief that it can be a real source of emancipation for the child and that it can teach him respect for law and individual rights. Every child has the right to a serious consideration and a just handling of his grievances. The Court sees that the big do not bully, and that the small do not make themselves a nuisance to the big. That the clever do not take advantage, or make fun of the less clever. That the bad-tempered does not annoy, and that he is not teased by others. That the happy should not joke at the sad (Wolins 1967: 405-408).

In 1904 Korczak described his summer camp experiences in articles that he wrote for the Polish Language newspaper, *Israelite*. These articles revealed his sharp eye for detail and his deep empathy for the children under his care. "I owe a lot to summer camps. There for the first time I came in touch with a child community and, in independent work, I learned the alphabet of educational practice" (Wolins 1967: 331). It was at one of these Summer Camps that Korczak understood the importance of meeting the child at eye-level, the importance of talking 'with' and not 'at' the child. This simple but revolutionary observation dates back to a walk he had with a group of kids in the forest at the summer camp of 1908:

ideologiczne oraz etyczne. Sięgał bardzo daleko wzrokiem w kwestii swoich poglądów, zamiarów, planów oraz działań. Postulował koncepcję naprawy świata oraz naprawy gatunku ludzkiego. W jakim kształcie formie będzie odbierana praca Korczaka w najbliższej przyszłości? Ludzie, którym zależy na losie świata, a zwłaszcza dzieci, będą starali się, aby ta filozofia przetrwała (Lewin 1997: 11–24) [tłum. własne – przyp. tłum.].

Korczak uznał, że gazeta dla dzieci jest wszechstronnym narzędziem edukacyjnym. Już w 1921 roku opublikował swoje koncepcje na temat gazety dla dzieci w pamflecie zatytułowanym „Gazeta szkolna”, gdzie pisał:

Jestem głęboko przekonany o potrzebie istnienia gazety dla dzieci oraz młodzieży, gazety, w powstanie której same się angażują, poruszają w niej tematy, które są dla nich istotne i ciekawe. Gazeta jest ogniwem łączącym klasę czy szkołę. Dzięki niej zupełnie obcy ludzie mogą się poznać. Zwraca uwagę na te ciche i refleksyjne osoby, które w solidarnej ciszy mogą wyrazić siebie na papierze, gdy ich głos zostaje zagłuszony w dyskusji słownej (Korczak, 1958: 147) [tłum. własne – przyp. tłum.].

Pięć lat później (1926) jednym z najbardziej oryginalnych pomysłów Korczaka stało się utworzenie popularnego tygodnika zatytułowanego „Mały Przegląd”, dodatku do dziennika żydowskiego „Nasz Przegląd”, który był wydawany od października 1926 roku do 1 września 1939 roku. Korczak zaktualizował niektóre ze swoich koncepcji na temat gazety dla dzieci, które miały być pisane i wydawane przez dzieci samodzielnie. Uważał, że „gazeta ściśle wiąże jeden tydzień z drugim. Łączy dzieci, wykwalifikowany personel oraz obsługę w integralną całość” (Wolins 1967: 404) [tłum. własne – przyp. tłum.]. Oddanie dzieciom swobody prowadzenia własnej gazety w demokratycznej atmosferze było rewolucyjnym przedsięwzięciem.

W domu dziecka Korczak stworzył koncepcję sądu koleżeńkiego, gdzie dzieci oraz dorośli byli poddawani sądom swoich rówieśników. Pomysł wyrósł z jego głębokiej wiary w konieczność poszanowania dziecka oraz wiary w zdolność dziecka do poprawy, jeśli otrzyma ono możliwości oraz wskazówki, jak to zrobić. Starał się uczyć dzieci szacunku dla własnej osoby, wybaczenia oraz aktywnej postawy obywatelskiej.

Jeśli nieproporcjonalnie wiele miejsca poświęcam sądowi, to w przeświadczeniu, że sąd może się stać zawiązkiem równouprawnienia dziecka, prowadzi do konstytucji, zmusza do ogłoszenia – deklaracji praw dziecka. Dziecko ma prawo do poważnego traktowania jego spraw, do sprawiedliwego ich rozważania. Sąd czuwa, żeby duży nie krzywdził małego, a mały, żeby nie przeszkadzał starszemu. Żeby mądry nie wyzyskiwał, nie wyśmiewał głupszego. Żeby kłótlivi nie dokuczała, ale i jego żeby nie drażnili. Żeby wesoły nie robił

... during a get-together in the forest, for the first time I spoke not to the children but with the children. I spoke not of what I would like them to be but of what they would like to and could be. Perhaps then, for the first time, I found out that one could learn a great deal from children, that they make, and have every right to make demands, conditions, reservations (Wolins 1967: 345).

Korczak was one of the pioneers in child-centered education long before it became fashionable. He understood the child's complex world; their fears, needs, cares and dreams and believed that every child had the right to love and respect. His medical practice contributed greatly to his understanding of the child and to his educational enterprise.

I owe to medicine the technique of investigation and the rigors of scientific thinking. As a physician, I check the symptoms. I see the rash on the skin, hear the cough, feel a raised temperature. By the sense of smell I discover the odor of acetone in the child's mouth. Some things I notice immediately, the hidden I seek out. As an educator, I deal with symptoms too: the smile, laughter, the blush, weeping, yawning, the scream, the sigh. The teacher's frown, praise, admonition, joke, advice, a kiss, a tale told as a reward, verbal encouragement, these are therapeutic measures which should be administered in smaller or larger doses depending on the case, the individual characteristics of the system (Wolins 1967: 319).

Korczak's Revolutionary radical pedagogical innovations undertaken in Poland between the two World Wars are still relevant today. His basic ideas developed originally in a different era and cultural setting are part and parcel of meaningful teaching and classroom management. One of the main factors of teacher burn-out is working with heterogeneous classes. If teachers know the strengths and weaknesses of their pupils and plan their lessons accordingly, Heterogeneous teaching can be less burdensome. Korczak warned the educator against the wish to shape the character of all students according to a single template, or the desire that everyone should behave in accordance with one example. Educators should not attempt to instil everyone with uniform character traits, or direct everyone to ideals that he holds as especially worthy.

There are people with a great facility for writing. They like to write, they want to write. Some write their own material, others plagiarize. And there are those who do not like writing. In the same way, some like to play a musical instrument, others to sketch, still others to memorize, to solve arithmetical problems, to sew or sing, to help with the housework, or look after little children, to read books or tend flowers. It's fortunate that not all have the same preferences. But great is the tragedy that today's school still fails to take into consideration all of man's capabilities and likings (Wolins 1967: 515).

głupich żartów ze smutnych (Wolins 1967: 405–408) [J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Internat*, www.brpd.gov.pl, s. 173–177].

W 1904 roku Korczak opisał doświadczenia z organizowanych przez siebie kolonii w artykułach dla polskojęzycznej gazety „Israelite”. Artykuły te ukazywały jego talent do dostrzegania szczegółów oraz głęboką empatię dla dzieci, którymi się opiekował. „Koloniom letnim zawdzięczam wiele. Tu po raz pierwszy spotkałem się z gromadą dzieci i w samodzielnej pracy poznałem abecadło praktyki wychowawczej” (Wolins 1967: 331) [J. Korczak, *Kolonie letnie*, brpd.gov.pl, s. 99]. Na jednym z takich letnich obozów Korczak rozumiał znaczenie spotkań z dziećmi na poziomie partnerskim, znaczenie rozmawiania „z” nimi, a nie mówienia „do” nich. Tę prostą, ale rewolucyjną zasadę zaobserwował, spacerując z grupą dzieci w lesie na koloniach letnich w 1908 roku:

(...) podczas pogadanki w lesie po raz pierwszy mówiłem nie do dzieci, a z dziećmi, mówiłem nie o tym, czym chcę, aby były, ale czym one chcą i mogą być. Może wówczas po raz pierwszy przekonałem się, że od dzieci można się wiele nauczyć, że i one stawiają i mają prawo stawiać swe żądania, warunki, czynić zastrzeżenia (Wolins 1967: 345) [J. Korczak, *Kolonie letnie*, brpd.gov.pl, s. 113].

Korczak był jednym z pionierów edukacji scentralizowanej wokół dziecka na długo przed tym, kiedy stała się popularna. Rozumiał złożony świat dziecka, jego obawy, potrzeby, zainteresowania oraz marzenia, uważając, że każde dziecko ma prawo do miłości i szacunku. Jego praktyka medyczna w dużym stopniu pomogła mu zrozumieć dziecko i stworzyć swój system wychowawczy.

Medycynie zawdzięczam technikę badania i dyscyplinę naukowego myślenia. Jako lekarz stwierdzam objawy: widzę wysypkę na skórze, słyszę kaszel, czuję wzniesienie ciepłoty, powonieniem ustalą zapach acetonu z ust dziecka. Jedne dostrzegam od razu, ukrytych poszukuję. Jako wychowawca mam również objawy: uśmiech, śmiech, rumieniec, płacz, ziewnięcie, okrzyk, westchnienie. Gniewne spojrzenie wychowawcy, pochwała, napomnienie, żart, rada, pocałunek, bajka jako nagroda, zachęta słowna – to są zabiegi lecznicze, które należy podawać w mniejszych lub większych dawkach, częściej lub rzadko, zależnie od przypadku, zależnie od indywidualnych cech ustroju (Wolins 1967: 319) [J. Korczak, *Internat*, brpd.gov.pl, s. 86–87].

Radykalne, rewolucyjne innowacje Korczaka, których dokonał w Polsce pomiędzy dwiema światowymi wojnami, są nadal istotne. Jego podstawowe koncepcje opracowane pierwotnie w różnych erach i uwarunkowaniach kulturowych są nieodłączną częścią sztuki nauczania oraz zarządzania zajęciami szkolnymi. Jed-

Korczak's writings are a conversation with children and at the same time a tireless dialogue with adults in an attempt to reveal to them the sadly misunderstood being, the Child. He demands that children receive their rights and the respect that is their due. He demands this also of school, an institution whose rigidity, spiritual poverty and violence worry him deeply.

Korczak was pitiless in his criticism of school as a social institution. He continuously throws accusations and demands in its face, until, finally, he came up with his own idea of a perfect school. Korczak himself called this project a fantasy; today we would call it a utopia. The title *The School of Life* which suggests the desire to repair the whole of social relations at its root. In *The School of Life* (1907) he writes that children would not learn from the dead letters of books but from life itself. A school in which the emphasis would be on questions rather than answers, in which the educator would approve of his protégé as a whole person equal to himself, and assist him in formulating his questions and searching for solutions (Today this has a name: Higher Order Thinking Skills, HOTS). His revolutionary approach to the child and education and his tips of wisdom for the educator, are fresh, meaningful and relevant, a spark of life. He was a loving and caring educator who devoted his entire life to the education of the child, carrying the flame of life to eternity.

What makes Korczak a revolutionary educator? His work is an open store of ideas, questions and suggestions that remain relevant both to our past and our future. His innovative ideas and outlook on education, ideas that were foreign to most educational institutes of his time but alive and pertinent to education today. Korczak was way ahead of his time. This can be seen throughout his writings, in the spectrum of educational topics that are relevant to the needs of teaching today: HOTS; Class/School Newspapers; Observing and Reflecting; Pupils with Special Needs; Heterogeneous Teaching; Classroom Management; Building a Positive Working Relationship; Mentoring; Dealing with Violence; Meaningful Teaching – Meaningful Learning, to name a few.

Korczak was a born writer. In his writings from over a hundred years ago, when pupils were physically punished by teachers and had no opportunities to speak up, Korczak realized that learning takes place in a non-threatening atmosphere, where the teacher has provided a positive learning environment, where you speak 'with' the pupil.

Years of work have confirmed for me more and more clearly that children deserve respect, trust and kindness, that it is pleasant to be with them in a cheerful atmosphere of gentle feelings, an atmosphere of strenuous first efforts and surprises, of pure, clear and heart-warming

nym z głównych czynników wypalenia zawodowego nauczyciela jest praca z heterogenicznymi klasami. Jeśli nauczyciele znają słabe oraz mocne strony swoich uczniów i odpowiednio planują swoje lekcje, nauczanie heterogeniczne może być mniej uciążliwe. Korczak przestrzegał pedagogów przed chęcią kształtowania charakteru wszystkich uczniów według jednego wzorca lub oczekiwaniem, że każdy powinien postępować jednakowo. Pedagodzy nie powinni dążyć do wykształcenia u wszystkich tych samych cech charakteru lub narzucać wszystkim ideał, który uważają za słuszny.

Istnieją osoby, które mają świetne pióro. Lubią i chcą pisać. Niektórzy piszą swoje materiały, inni dokonują plagiatu. Są też tacy, którzy pisać nie lubią. Podobnie, niektórzy lubią grać na instrumentach muzycznych, inni rysować, a jeszcze inni mają dobrą pamięć albo lubią rozwiązywać zadania arytmetyczne, szyć lub śpiewać, pomagać w pracach domowych, opiekować się dziećmi, czytać książki lub pielęgnować kwiaty. To bardzo dobrze, że nie wszyscy mają te same preferencje. Największą tragedią dzisiejszego szkolnictwa jest to, że cały czas nie uwzględnia się wszystkich umiejętności oraz preferencji człowieka (Wolins 1967: 515) [tłum. własne – przyp. tłum.].

Dzieła Korczaka to rozmowa z dziećmi, a zarazem niezmiernie ciekawy dialog z dorosłymi, poprzez który stara się odkryć przed nimi niezrozumiałą istotę – dziecko. Żąda on, aby dzieci uzyskały prawa oraz należny im szacunek. Wymaga tego samego od szkoły, instytucji, której surowość, ubóstwo duchowe oraz przemoc są dla niego bardzo niepokojące.

Korczak jest bezlitosny w swoim krytycyzmie wobec szkoły jako instytucji. Stale rzuca oskarżenia i żądania pod jej adresem aż do czasu, kiedy w końcu stwarza własne koncepcje na temat perfekcyjnej szkoły. Sam Korczak nazwał ten projekt fantazją; dziś powiedzielibyśmy – utopia. Tytuł *Szkola życia* sugerujący chęć naprawienia wszystkich relacji społecznych u ich korzeni. W *Szkole życia* (1907) opisuje szkołę, w której dzieci nie uczyłyby się z suchych stron książek, ale z samego życia. Szkołę, w której stawia się nacisk na pytania, a nie odpowiedzi, w której pedagog uznaje swojego protegowanego za całościową osobę równą jemu samemu i pomaga mu w sformułowaniu swoich pytań oraz szuka rozwiązań (dziś ma to już swoją nazwę: Sprawność myślenia wyższego rzędu HOTS z ang. Higher Order Thinking Skills – przyp. tłum.). Jego rewolucyjne podejście do dziecka i edukacji oraz jego wskazówki dla wychowawców są świeże, znaczące oraz relewantne, niczym iskra życia. Jest kochającym i opiekuńczym pedagogiem, który poświęcił swoje całe życie edukowaniu dziecka, niesieniu ognia życia do wieczności.

joys, that working with children in such an atmosphere is exhilarating, fruitful and attractive (Korczak 1992: 171).

In his Ghetto diary Korczak looks ahead to the future. It is in a way the summing up of how he worked throughout the years making good use of every minute, not wasting time or energy:

Perhaps I will be invited to participate in restoring order to the world, or to Poland. This is highly improbable and I would not want it. I would have to keep an office, meaning the slavery of fixed working hours and contacts with people, a desk somewhere, a telephone, an armchair. Wasting time on trifling everyday problems, and contending with petty people with their petty ambitions, their influential friends, hierarchies, and goals. In sum, a yoke. I prefer to be on my own (Lifton 1988:351).

As early as 1910 he spoke of the need for a declaration of children's rights, long before the one adopted by the League of Nations in 1924. The Convention on the Rights of the Child based on the inspired teachings of Korczak, was passed by the United Nations General Assembly in 1978.

Korczak did not enjoy an easy life. From early childhood he was already considering and concerned about others. He had few playmates, he was a dreamer, living his life very much in solitude. Then he was faced with his father's illness and hospitalization. As a young man (14 years of age) he helped to cover the finances at home by giving private lessons. As a young doctor, barely qualified he is already sent off to war as a medical officer. Not an easy life but a life that was like a calling. "I exist not to be loved and admired, but myself to act and love. It is not the duty of those around to help me, but I am duty-bound to look after the world, after man" (Korczak 1978: 69). He could recall three wars and two revolutions: first the Russian-Japanese war, then WWI and the Polish-Bolshevik war in all of which he served as a doctor. The revolutions were that of 1905 which he witnessed in Warsaw, and 1917, when he was in Kiev.

In his writings, Korczak drew on the same pool of literary techniques, including flashes of realistic description, and using dialogue to illustrate his points. In his final piece of literary work, his diary, he writes:

Two old men sitting in the sun. "Tell me you old codger, how come that you are still alive?" "Well, I've led a respectable, sensible life free of shocks and sudden turns. I don't smoke, drink, play cards. Never hungry, never overtired, no haste, no taking chances. Always at the right time and with moderation. I didn't strain my heart or exhaust my lungs or overtax my brain. Moderation, peace, and reflection: That is why I'm still alive. And you, friend?"

Co sprawia, że Korczak jest rewolucyjnym pedagogiem? Jego praca to otwarty magazyn z pomysłami, pytaniami oraz sugestiami, które są trafne zarówno w odniesieniu do przeszłości, jak i przyszłości. Jego innowacyjne pomysły oraz spojrzenie na edukację, pomysły, które były nieznane w większości instytucji pedagogicznych w jego czasach, znalazły uznanie i są aktualne dzisiaj. Korczak bardzo wyprzedzał swoje czasy. Można to zobaczyć w jego pracach, w spektrum tematów edukacyjnych, które są istotne dla potrzeb nauczania dzisiaj: HOTS; klasa/gazeta szkolna; obserwowanie i refleksje; uczniowie ze specjalnymi potrzebami; nauczanie heterogeniczne; zarządzanie zajęciami; budowanie relacji do pozytywnej pracy; mentoring; postępowanie z aktami przemocy; rzeczywiste nauczanie – rzeczywiste uczenie się... to tylko kilka z nich.

Korczak był urodzonym pisarzem. W swoich pracach sprzed ponad stu lat, kiedy dzieci otrzymywały kary cielesne od nauczycieli i nie miały możliwości wypowiedzi, Korczak zdał sobie sprawę, że uczenie musi odbywać się w bezpiecznej atmosferze, gdzie nauczyciel zapewnia pozytywne warunki do nauki, gdzie rozmawia się „z” uczniem.

Lata pracy potwierdzały coraz oczywiście, że dzieci zasługują na szacunek, zaufanie i życzliwość, że miło z nimi w pogodnej atmosferze łagodnych odczuwań, wesołego śmiechu, rześkich pierwszych wysiłków i zdziwień, czystych, jasnych, kochanych radości, że praca rażąca, owocna i piękna (Korczak 1992: 171) [J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, brpd.gov.pl, s. 22].

W swym pamiętniku pisanym w getcie Korczak patrzy daleko w przyszłość. W pewnym sensie jest to podsumowanie jego wieloletniej pracy, wykorzystującej każdą minutę, nie tracącej czasu ani energii:

Możliwe, że zostanę zaproszony do uczestnictwa w przywracaniu porządku na świecie lub w Polsce. Jest to wiele nieprawdopodobne i nie chciałbym tego. Musiałbym pracować w biurze, co oznaczałoby uzależnienie od stałych godzin pracy i kontaktów z ludźmi, jakimś biurkiem, telefonem, fotelem. Tracąc czas na błahostki codziennych problemów i zadowalanie małych ludzi o dużych ambicjach, ich wpływowych przyjaciół, hierarchii i celów. W skrócie – niewola. Wolę pracować na własną rękę (Lifton 1988: 351) [tłum. własne – przyp. tłum.].

Już w 1910 roku mówił o potrzebie deklaracji praw dziecka, dużo wcześniej, zanim została przyjęta przez Ligę Narodów w 1924 roku. Konwencja Praw Dziecka opierająca się na inspirujących naukach Korczaka została przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w 1978 roku.

“Differently. Wherever a bruise or a bump on the head was to be found, there I was. I was a young pup when I had my first taste of revolt and shooting. Sleepless nights and enough of prison as would take the rough edges off any youngster. Then the war. I took it as it came. It had to be sought in remote places, beyond the Ural mountains, ... right up to the Chinese. I stopped for a time in the Manchurian village of Taowayjou and — then again a revolution. Then peace of a sort for a brief while. I drank vodka, ... I smoked unlimited cigarettes. In the daytime, talking things over with myself, one after another, like a chimney. And there is not a bit of me left sound. Adhesions, aches, ruptures, scars. I go all to pieces, groan, am unstitched, live. And how! Anyone who has gotten in my way will tell you. I can still kick pretty hard.”

“Do you have Children and grandchildren?”

“Two hundred.” (Wolins 1967: 579).

Korczak and Stefa Wilczyńska, his co-partner in running the home, Dom Sierot, developed a deep respect for each other and perhaps a recognition of each other's complementary strengths; her practical skills and his creativity and special charm. They shared a commitment to a life dedicated to the welfare of children. Korczak's relationship with the counselors working in the home was generally intellectual and impersonal; it was Stefa who actually came in daily contact with them. It was she who organized and carried out the ideas that Korczak formulated, a task that demanded great skill, pedagogical tact, personal integrity, and an unshakable faith in the child's right to self-respect. While Korczak was the spiritual father of the orphanage, the philosopher and planner, Stefa was the executor of his ideas and the direct caretaker of the children. Both Korczak and Stefa (together with the staff members) accompanied their 200 children to the death camp Treblinka.

Korczak staked great hopes in Palestine (he visited Palestine on two occasions, in 1934 and in 1936). He observed Palestine's development with great care and interest, he read, guessed, saw things with his imagination, he did not hide his fears and reservations. Korczak cared not only about Palestinian children, he worried about Arab children too, with just as great a passion he treated Jewish as well as Polish kids. This view of children as being “above the nations” justifies Korczak being seen as a man of humanity (Binczycka 2004: 19).

In the instructional booklet to teachers published by the Pedagogical Committee of the Israeli Ministry of Education, Culture and Heritage, (Jerusalem 2010) it states: “Educate people to love mankind and to develop respect for human rights, democratic values and educate towards peace and tolerance in human relations.” So Korczakian in essence. Korczak – a true humanitarian at heart whose thoughts, deeds and writings will accompany us well into the future.

Korczak nie miał łatwego życia. Już od dzieciństwa rozmyślał i troszczył się o innych. Miał niewielu kolegów, był marzycielem, wiodącym życie samotnika. Przeżył choroby ojca oraz jego pobyt w szpitalu. Jako młody chłopak (14 lat) pomagał łątać domowy budżet, dając prywatne lekcje. Jako młody lekarz, tuż po specjalizacji, został wysłany na wojnę jako lekarz wojskowy. Nie było to życie łatwe, ale życie spełnione. „Jestem nie po to, aby mnie kochali i podziwiali, ale po to, bym jak działał i kochał. Nie obowiązkiem otoczenia pomagać mnie, ale ja mam obowiązek troszczenia się o świat, o człowieka” (Korczak 1978: 69). Wspominał trzy wojny i dwie rewolucje: pierwsza to wojna japońsko-rosyjska, następnie I wojna światowa oraz wojna polsko-bolszewicka, podczas których niósł pomoc żołnierzom. Rewolucje to ta z 1905 roku, której był świadkiem w Warszawie, oraz 1917 roku, kiedy był w Kijowie.

W swoich pracach Korczak wykorzystywał te same techniki literackie, w tym przebłyski realistycznych opisów, wykorzystując dialog, aby zilustrować swój punkt widzenia. W swoim ostatnim dziele, pamiętniku, napisał:

Grzeją się na słońcu dwa dziady.

– Powiedz, stary grzybie, jak to się stało, że żyjesz jeszcze.

– Ba, życie wiodłem solidne, rozważne, bez wstrząsów i nagłych zwrotów. Nie palę, nie piję, w karty nie gram, za dziewczętami nie biegałem. Nigdy głodny ani nazbyt zmęczony, ani pośpieszny, ani ryzykownie. Zawsze w porę i w miarę. Nie dręczyłem serca, nie forsowałem płuc, nie fatygowałem głowy. Umiar, spokój i rozważa. Dlatego żyję jeszcze. A kolega?

– Ja nieco inaczej. Zawsze tam, gdzie łatwo o guzy i sińce. Szczęściem byłem, gdy pierwsza rewolta i pukanina. Były noce bezsenne i tyle kozy, ile trzeba młodziakowi pokazać, by z gruba bodaj utemperować. – Potem wojna. Taka sobie. Trzeba jej było szukać daleko, za górą uralską, za morzem bajkalskim, poprzez Tatarów, Kirgizów, Buriatów aż do Chińczyków. O wieś mandżurską Taolaj-Dżou oparłem się i znów rewolucja. Potem krótki niby spokój. Wódkę piłem, owszem, nieraz na kartę stawiałem życie, nie zmięty papierek. Tylko na dziewczętą nie miałem czasu, bo gdyby nie to, że juchy zachłanne i na noce łase, no i rodzą dzieci. Paskudny obyczaj. Raz mi się zdarzyło. Pozostał niesmak na całe życie. Dość mi tego było. I gróźb, i łez. Papierosy paliłem bez miary. I w dzień, i w dyskusji szukania, raz w raz, jak komin. I nie ma we mnie zdrowego kawałka. Zrosty, bóle, przepukliny, blizna, rozłazę się, skwierczę, pruję, żyję. I to jak jeszcze. Wiedzą coś o tym ci, co mi włązą w drogę. Kopniaki moje są wcale i owszem. Bywa i teraz, że cała banda chyłkiem przede mną. Mam zresztą stronników i przyjaciół.

– Ja też. Mam dzieci i wnuków. A wy? A pan, a kolega?

– Ja mam dwieście (Wolins 1967: 579) [J. Korczak, *Pamiętnik i inne pisma z getta...*, s. 10].

Korczak oraz Stefa Wilczyńska, jego współpracownica prowadząca Dom Sierot, bardzo się szanowali i wzajemnie wyczuwali swoje silne strony: jej prak-

Janusz Korczak with all his teachings, writings and above all working practice. The theories and thoughts of the Warsaw physician do not only have a theoretical, philosophical and pedagogic background, but also solid practical foundations. Referring to his great predecessors, classic children's rights and childhood scholars, he decided to go further, if not the furthest of them all, as evidenced by the fact that we continue to avail of his teachings and learn from him even today. Discovering his ideas anew almost every day, we are constantly amazed by his insight and the aptness and relevance of his observations which are still just as valid as they are innovative. (Michalak 2017: 12)

Korczak's talks with the members at kibbutz Ein Harod covered his usual subjects: children's sleep patterns, heredity, nutrition, types of children, learning disabilities, childhood sexuality, and the task of the educator. The necessity of respect for the child was such an insistent refrain that years later the kibbutzniks would say that Korczak left them with five commandments: Love the child, not just your own. Observe the child. Do not pressure the child. Be honest with yourself in order to be honest with the child. Know yourself so that you do not take advantage of a defenseless child (Lifton 1988: 203).

His contacts with Palestine had touched hidden recesses of his spirit. In a letter to Józek, one of his friends dated November 22nd, 1938, Korczak writes about his eagerness to return to the Land of Israel:

It makes me mad to think that I can't make the trip for lack of funds, a trip which is intended not for play or relaxation, but a vital inner need. These are my only moments of revolt, indeed, our disappointments and failures are small when one looks down upon them from the heights of final years. I don't think I shall live to see the morrow, though I believe it will come (Arnon n.d.).

References:

- Arnon J. *Who was Janusz Korczak*, Federation of Polish Jews, Australian Council under the Patronage of Yad Vashem (undated)
- Binczycka J. (2004) *Korczak, Janusz Korczak / Henryk Goldszmit (1878-1942)*, The Ministry of National Education and Sport, Warsaw, Poland
- Bobinska H. (1963), *Pamiętnik tamtych lat [Diary of Those Days]*; Warsaw
- Jaworski M. (1978), *Janusz Korczak*, Interpress Publishers

tyczne umiejętności oraz jego kreatywność i wyjątkowy urok. Oboje bardzo zaangażowali się w życie poświęcone dobru dzieci. Relacja Korczaka z wychowawcami w domu pozostawała na poziomie intelektualnym i nieosobistym; to właściwie Stefa utrzymywała z nimi codzienny kontakt. To ona organizowała i realizowała pomysły formułowane przez Korczaka. Było to zadanie wymagające dużych umiejętności, taktu pedagogicznego, integralności personalnej oraz niezłomnej wiary w prawo dziecka do szacunku dla samego siebie. Korczak był duchowym ojcem sierocińca, filozofem i planistą, Stefa zaś realizatorką jego pomysłów oraz bezpośrednią opiekunką nad dziećmi. Zarówno Korczak, jak i Stefa (wraz z całym personelem) towarzyszyli swoim 200 dzieciom w drodze do obozu w Treblince.

Korczak pokładał duże nadzieje w Palestynie (odwiedził ją dwa razy – w 1934 i 1936 roku). Obserwował rozwój Palestyny z dużą uwagą i zainteresowaniem, czytał, myślał, widział rzeczy oczami wyobraźni, nie ukrywał swoich obaw i zastrzeżeń. Korczak dbał nie tylko o palestyńskie dzieci, niepokoił się o arabskie dzieci, z tak samą dużą pasją jak traktował dzieci żydowskie czy polskie. Opinia Korczaka, że dzieci są „ponad podziałami narodowymi”, uzasadnia uznanie go za człowieka ludzkości (Korczak 2004: 19) [tłum. własne – przyp. tłum.].

We wstępnej broszurze dla nauczycieli wydanej przez Komitet Pedagogiczny Izraelskiego Ministra Edukacji, Kultury i Dziedzictwa (Jerozolima 2010) znajduje się zapis: „Nauczajcie ludzi, aby kochali ludzkość i rozwijali szacunek dla praw człowieka, wartości demokratycznych oraz nauczajcie o pokoju i tolerancji w relacjach ludzkich”. To brzmi tak po korczakowsku. Korczak – prawdziwy humanitarysta z serca, którego myśli, czyny oraz prace będą nam już zawsze towarzyszyć.

(...) nauki, twórczość i przede wszystkim praktyczna działalność Janusza Korczaka. Teorie i myśli warszawskiego lekarza mają nie tylko podstawę teoretyczną, filozoficzną i pedagogiczną, ale solidny fundament praktyczny. Korczak czerpiąc ze swoich wielkich poprzedników, klasyków badań dziecka i dzieciństwa, poszedł dalej, a nawet najdalej. Świadczy o tym fakt, że my dzisiaj nadal z niego czerpiemy i od niego się uczymy, odkrywamy każdego dnia na nowo, zadziwiamy nieustannie odkrywczością i trafnością myśli, która nie tylko jest aktualna, ale nowatorska (Michalak 2017: 12).

Rozmowy Korczaka z członkami kibucu Ein Harod obejmowały zwykle tematy: sen dziecka, dziedziczność, odżywianie, typy dzieci, trudności w uczeniu, seksualność dzieci, zadanie pedagogów. Potrzeba szacunku dziecka była tak powtarzającym się refrenem, że lata później kibucnicy powiedzieliby, że Korczak pozostawił ich z pięcioma przykazaniami: Kochaj dziecko, nie tylko swoje. Obserwuj dziecko. Nie wywieraj nacisku na dziecko. Bądź uczciwy wobec siebie, a będziesz

Korczak, J. (1921) *The School Newspaper*, Niv Publications, translated from Polish to Hebrew by Buchner, A (1958)

Korczak J. (1992), *When I Am Little Again and The Child's Right to Respect*, E.P. Kulawiec, University Press of America

Korczak J (1978), *Ghetto Diary*, Yale University Press

Lewin Alexander (1997), The Wandering of Ideas or a Model of Humanity? In: *Dialogue and Universalism*, No. 9-10/1997, Warsaw University

Lifton B.J (1988) *The King of Children: A Biography of Janusz Korczak*, St.Martin's Griffin, New York

Michalak M. (Polish Ombudsman for Children), *On Responsibility for Children*, a honorary doctorate (September 13, 2017), The Maria Grzegorzewska Pedagogical University

Wolins M. (1967), *Selected Works of Janusz Korczak*, U.S. Department of Commerce for Federal Scientific and Technical Information, Springfield, Virginia

uczciwy wobec dziecka. Poznaj siebie, abyś nie wykorzystywał bezbronniego dziecka (Lifton 1988: s. 203).

Jego kontakty z Palestyną dotyczyły najgłębszych zakątków jego duszy. W liście do Józka, jednego z przyjaciół, z dnia 22 listopada 1938 roku, Korczak napisał o swojej gotowości do powrotu do Izraela:

Złoszczę się na samą myśl, że nie mogę polecieć z powodu braku funduszy. To nie byłaby podróż wypoczynkowa czy rozrywkowa, ale czysta wewnętrzna potrzeba. To moje jedyne momenty buntu, naprawdę, nasze rozczarowania i błędy nic nie znaczą, kiedy patrzy się na nie po upływie czasu. Myślę, że nie zobaczę dnia jutrzejszego, choć wierzę, że pojedę (Arnon, b.d.; tłum. własne - przyp. tłum.).

Bibliografia:

Arnon J., *Kim był Janusz Korczak*, Federacja Żydów Polskich, Rada Australijska pod patronatem Jad Waszem (aktualizacja)

Bińczycka J. (2004), *Janusz Korczak / Henryk Goldszmit (1878-1942)*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa

Bobińska H. (1963), *Pamiętnik tamtych lat [Diary of those Days]*, Warszawa

Lewin Alexander (1997), *The Wandering of Ideas or a Model of Humanity? [Wędrujące idee czy model człowieczeństwa]*, „Dialog i uniwersalizm” 1997, nr 9–10, Uniwersytet Warszawski

Jaworski M. (1978), *Janusz Korczak*, Interpress Publishers

Korczak, J. (1921), *Gazeta szkolna*, Niv Publications, tłum. na język polski Buchner A. (1958)

Korczak J. (1978), *Ghetto Diary [Pamiętnik z getta]*, Yale University Press

Korczak J. (1992), *When I am Little Again and The Child's Right to Respect* [Kiedy znów będę mały oraz *Prawo dziecka do szacunku*], tłum. E. P. Kulawiec, University Press of America

Lifton B. J. (1988), *Król dzieci: Biografia Janusza Korczaka*, St. Martin's Grin, Nowy Jork

Michalak M., *O odpowiedzialności wobec dzieci*, w: Doktorat Honoris Causa (13 września 2017), Uniwersytet Pedagogiczny im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa

Wolins M. (1967), *Selected Works of Janusz Korczak* [Wybrane dzieła Janusza Korczaka], U.S. Department of Commerce for Federal Scientific and Technical Information, Springfield, Virginia

Luciana Castrillon, PhD

School psychologist and consultant, The Framingham Public Schools

On becoming a Korczak Educator

In the end, he took the lead, singing a song and asking the children to wave their flags in the air. It was his way to keep the children with him for the duration of that final picnic – he would not leave their side; he would not refuse to witness their suffering and the defeat of all hopes; he would continue to love and respect them for as long as he possibly could. To the survivors, he left a treasure of memories, pictures, writings and words. Inheritors of this legacy are able to identify Dr Korczak's compassionate wisdom, sometimes expressed in absolutes, as when he affirmed the citizenship of children, sometimes in ambivalences, as in his remorseful reflections about how to discipline a child who steals in times of starvation. Pulling baby teeth, telling a story or directing a play, he demonstrated how to respond to children's needs in innovative, respectful and caring ways.

I read the Brazilian Portuguese translation of Dr Korczak's "When I Am a Child Again" right before I started volunteering at a local orphanage. I had time on my hands, and a sense of worthlessness that could only be cured, I thought, with charity. Forgive me – I was fourteen years old. Still a bit of a child, I felt completely misunderstood – someone had noticed how challenging it is to be vulnerable, dependent and constantly judged. I decided to be a nice caregiver, and not to forget the pains of childhood while bathing and feeding two dozen abandoned toddlers. The first lesson I learned was to observe the child. Dr Korczak was a medical doctor by training and he described the characters in his story with vivid details: a sweaty forehead, sunken eyes, and a scraped knee. His observant eyes noticed feverish cheeks and defeated shoulders, lonely sorrows and congregated joys. I wanted to be like him, able to interpret what the children needed before they started to scream or sob inconsolably.

"The soul of a child is complicated and full of contradictions..." and their bodies too. As a direct care provider, I started to pay attention to signs of discomfort, pain or impatience. Not every child ate the pasta in the same way – some devoured it all in frantic gulps, others played with it, slurping the noodles and splashing tomato sauce on the plastic towel. Annoyed by the mess, I remembered the Old Doctor and decided to let the children eat the way they wanted, accepting their diverse responses as manifestation of developmental, emotional and creative states.

Years of training in behavioral observations and psychoanalytic listening added some skill to my bag of tricks, but the disposition to observe and appreciate

O byciu wychowawcą według założeń Korczaka

W końcu objął prowadzenie, śpiewając piosenkę i prosząc dzieci, aby machały w powietrzu swymi flagami. To był jego sposób, aby utrzymać dzieci przy sobie podczas tego ostatniego marszu, nie opuścił ich, nie zostawił w cierpieniu i nie pozwolił, by nadzieja zgasła, wciąż kochał i szanował je – tak długo, jak tylko było to możliwe. Dla ocalałych pozostawił skarb we wspomnieniach, obrazach, pismach i słowach. Spadkobiercy tego dziedzictwa potrafią rozpoznać współczującą mądrość doktora Korczaka, czasami wyrażaną w absolutach, jak wtedy, gdy widział w dzieciach również obywateli, czasami w ambiwalencji, jak w jego pełnych skruchy refleksjach nad tym, jak dyscyplinować dziecko, które kradnie w czasach głodu. Ciągając dzieci za języki, opowiadając historie czy reżyserując sztuki, pokazał, jak reagować na potrzeby dzieci w innowacyjny, pełen szacunku i troski sposób.

Przeczytałam portugalskie tłumaczenie książki doktora Korczaka *Kiedy znów będą mały* tuż przed tym, jak rozpoczęłam pracę jako wolontariuszka w miejscowym sierocińcu. Miałam dużo wolnego czasu i poczucie bezwartościowości, które można wyleczyć, pomyślałam, tylko dobroczynnością. Miałam czternaście lat. Wciąż byłam jeszcze dzieckiem i czułam się kompletnie nierozumiana – ktoś to już zauważył, że trudne jest bycie wrażliwym, zależnym i nieustannie osądzanym. Postanowiłam być miłą opiekunką i nie zapominać o trudach dzieciństwa podczas kąpieli i karmienia tuzina porzuconych małych dzieci.

Pierwszą rzeczą, jakiej się nauczyłam od Starego Doktora, było obserwowanie dziecka. Dr Korczak był lekarzem z wykształcenia, toteż postacie w swoich powieściach opisywał ze szczegółami: spocone czoło, zapadnięte oczy i zadrapanie kolano. Jego spostrzegawcze oczy zauważały gorączkowe policzki i zrezygnowane ramiona, samotne smutki i nagromadzoną radość. Chciałam być taka jak on, umieć zinterpretować to, czego dzieci potrzebują, zanim zaczną krzyczeć lub szlochać nieprzytomnie.

„Dusza dziecka jest skomplikowana i pełna sprzeczności...” Ich ciała również. Jako bezpośredni opiekun zaczęłam zwracać uwagę na oznaki dyskomfortu, bólu lub niecierpliwości. Nie każde dziecko jadło makaron w ten sam sposób – niektóre jadły go łączywie, inne bawiły się nim, siorbiąc i chlapiąc sosem pomidorowym po ceracie. Zirytowana bałaganem, przypomniałam sobie Starego Doktora

children as they eat, and play is still fresh and comes in handy, when I meet them in my office or in other less professional settings. Some teachers dread the “cafeteria duty”, as it involves keeping the children reasonably quiet while they are invested in talking as loud as they can. I walk among the tables, noticing the lonely ones, the ones who play with the food with incredible creativity and the natural leaders who divide their time between amazing peers and challenging adults. My efforts to understand what their behavior communicates make my job much more enjoyable and informative.

Once made aware of the complexities of the children’s experiences, an educator will find it difficult to suppress the need to validate them, to recognise their legitimacy and their intrinsic, present-oriented value.

“The child’s thinking is neither more limited nor inferior to that of an adult; it is different (...). That is why communication is so complicated. And speaking with children is a difficult art.” It was said of Dr Korczak that he was some sort of inter-age ambassador, a person able to talk to children as if they were fully developed in their ability to express themselves while helping adults to evoke the best memories and qualities of their childhood. Perhaps animated by the pioneers of Educational Psychology, perhaps acutely attuned with his children, he was notoriously competent in the art of engaging, reciprocating and empathising with children. Some of his co-workers criticized his child-centred approach, longing for harsher discipline or fancier theoretical explanations. But the Old Doctor did not deviate from his commitment to understand children and empower them in their ability to be heard.

Modern society scrutinises children’s preferences in search of what motivates them to consume or to achieve the academic skills correlated with social viability. But that does not equate to listening to the children in ways that support their self-understanding or their sense of purpose. Sometimes, their experiences are layered, nuanced and plainly contradictory. Perhaps our tendency to suppress this complexity comes from the fact that we adults have trouble dealing with them within ourselves. Educators who reencounter their childhood memories through therapy, cultural endeavour or personal diaries are a bit more prepared for the intensity of the personal encounter with a child.

The small-framed nine-year old would never imagine that the school psychologist waiting for him by the door of her office had once been a lonely child of humble origins, out of place in a nice private school. He had been caught after some investigation, stealing the teacher’s credit card and purchasing some flavoured water at the vending machine. A few months before, he had done something similar,

i postanowiłam pozwolić dzieciom jeść tak, jak chciały, akceptując ich różnorodne reakcje jako przejaw stanów rozwojowych, emocjonalnych i twórczych.

Lata praktyki w obserwacjach behawioralnych i słuchaniu psychoanalitycznym rozwijały moje kolejne umiejętności, ale skłonność do obserwowania i doceniania dzieci podczas jedzenia i zabawy jest wciąż pomocna i przydaje się, gdy spotykam je swoim gabinecie lub w innych, mniej formalnych miejscach. Niektórzy nauczyciele obawiają się „obowiązków na stołówce”, ponieważ polegają one na utrzymaniu dzieci we względnej ciszy, podczas gdy są one zaangażowane w mówienie tak głośno, jak tylko mogą. Chodzę między stolikami, zauważając samotnych, tych, którzy bawią się jedzeniem z niewiarygodną kreatywnością, i naturalnych przywódców, którzy dzielą swój czas pomiędzy niesamowitych rówieśników i wymagających dorosłych. Moje wysiłki, aby zrozumieć, co chcą przekazać poprzez swoje zachowanie, sprawiają, że praca jest znacznie przyjemniejsza i bardziej pouczająca.

Po uświadomieniu sobie złożoności doświadczeń dzieci wychowawcy będą mieli trudność z powstrzymaniem potrzeby ich walidacji, uznania ich wewnętrznej, aktualnej wartości.

„Myślenie dziecka nie jest ani bardziej ograniczone, ani gorsze od tego u dorosłego, jest inne (...) Dlatego komunikacja jest tak skomplikowana, a rozmowa z dziećmi jest trudną sztuką”. Mówiono o doktorze Korczaku, że był ambasadorem międzypokoleniowym, osobą zdolną do rozmowy z dziećmi, traktowania ich tak, jakby były w pełni rozwinięte w swojej zdolności wyrażania się, pomagając dorosłym w przywoływaniu najlepszych wspomnień i obrazów ich dzieciństwa. Być może pobudzony przez pionierów psychologii edukacyjnej, być może bardzo zgrany ze swoimi dziećmi, miał umiejętności angażowania się, odwzajemniania i współodczuwania z dziećmi. Niektórzy z jego współpracowników krytykowali jego podejście skoncentrowane na dziecku, pragnąc ostrzejszej dyscypliny lub bardziej wyszukanych teoretycznych wyjaśnień. Stary Doktor nie porzucił jednak swego zaangażowania w proces zrozumienia dzieci i wzmocnienia ich praw do bycia wysłuchanymi.

Współczesne społeczeństwo bada preferencje dzieci w poszukiwaniu tego, co motywuje je do konsumpcji lub do rozwijania umiejętności akademickich skorelowanych ze zdolnością do życia w społeczeństwie. Nie oznacza to jednak słuchania dzieci w sposób, który wspiera ich samopoznanie lub poczucie celu. Czasami ich doświadczenia są warstwowe, zróżnicowane i wyraźnie sprzeczne. Być może nasza tendencja do tłumienia tej złożoności wynika z faktu, że u nas, dorosłych, problem radzenia sobie z nimi znajduje się w nas samych. Wychowawcy, którzy

convincing a classmate to pay some money for a fake Pokémon card. I was in charge of informing the administration about the possible relation between these events and the fact that the boy had been evaluated before and found to be clinically distracted, impulsive and learning disabled.

The boy was visibly embarrassed – I eased the way into the conversation by asking him to draw on the big board. I wrote his words above the drawings. There was his loneliness, his desire to earn his colleagues' admiration, his stuttering and his fear of being found as the only illiterate child in third grade. He was angry too: his father had gone for good, not even a phone call, and his mother had remarried and was expecting the girls of her dreams. Where would punishment take his heart to? We crafted a letter to the teacher – asking for forgiveness and for never being called to read aloud ever again. He copied the letter laboriously. He had lunch with the teacher, took care of her fish tank and became the manager of a Pokémon colouring table during lunch. That was all. A few years later, he is still struggling in school. But now he enjoys it a bit more.

Then there was the twelve-year-old who stole his stepfather's truck to learn how to drive, and the boy who was sent to Pakistan because he was autistic and his father thought that sending him to school would be a waste of time, and the slightly autistic girl who wanted to make friends but only if they liked astronomy, and the other girl who did not want anyone to know that she had been adopted and refused to let her mother come to the teacher's conference, and the Ugandan refugee who cried silently because no one was able to understand the English he thought he spoke well until coming to the United States. And yes, the twelve-year-old whose name was in the boys' bathroom followed by the bad names boys use to taint a girl's reputation. And the tiny boy who needed to draw his ideas because the words did not come easy for him. Was my job to "evaluate" them – or to witness their struggles?

Doctor Korczak taught me to become less uncomfortable with the truth of being a child. Some educators become rigid and judgmental – others too rosy and inflexibly positive. Either way, educational settings become spaces with a narrow range of accepted emotions. Children with a history of trauma, vulnerabilities or plain and simple insecurities learn how to hide, cover up or suppress their emotional response to being in school. Additionally, they are rarely heard, which does not make much sense considering that children and adolescents are the ultimate consumers of whatever educational institutions serve – from knowledge to recreation, from bathroom breaks to end of the year celebrations. How many children experience bitter disappointment and perceive accurately their disadvantages be-

poprzez terapię, przedsięwzięcia kulturalne lub własne wspomnienia wracają do dzieciństwa, są nieco bardziej przygotowani na intensywność osobistego spotkania z dzieckiem.

Wąty dziewięcioletek nigdy nie wyobraża sobie, że szkolny psycholog czekający na niego przy drzwiach swego gabinetu był kiedyś samotnym dzieckiem z nizin społecznych, które nie uczęszczało do dobrej prywatnej szkoły. Został złapany po pewnym śledztwie na kradzieży karty kredytowej nauczyciela i kupieniu wody smakowej w automacie. Kilka miesięcy wcześniej zrobił coś podobnego, przekonując kolegę z klasy, by zapłacił za fałszywą kartę Pokémon. Byłam odpowiedzialna za informowanie administracji o możliwym związku między tymi zdarzeniami i faktem, że chłopiec był wcześniej badany i uznano go za posiadającego kliniczne objawy dekoncentracji, impulsywnego i mającego trudności w nauce.

Chłopiec był wyraźnie zakłopotany – wciągnęłam go do rozmowy, prosząc, by narysował coś na dużej tablicy. Napisałam jego słowa powyżej rysunków. Były tam jego samotność, pragnienie zaimponowania kolegom, jego jąkanie i obawa, że zostanie uznany za jedynego analfabetę w trzeciej klasie. Był też wściekły: jego ojciec odszedł na dobre, nawet nie zadzwonił, a matka wyszła ponownie za mąż i oczekiwała wymarzonych córek. Jaki wpływ miałyby na niego kara? Przygotowaliśmy list do nauczyciela – prosząc w nim o przebaczenie i to, by nigdy więcej nie był proszony o czytanie na głos na forum klasy. Przepisał list mozolnie. Zjadł lunch z nauczycielką, zajął się jej akwariem i podczas lunchu był odpowiedzialny za stół do kolorowania Pokémonów. To było wszystko. Kilka lat później nadal zмага się ze szkolnymi problemami. Ale teraz radzi sobie z nimi nieco lepiej.

Potem był dwunastolatek, który ukradł ciężarówkę ojczyma, chcąc nauczyć się prowadzić, i chłopiec, który został wysłany do Pakistanu, ponieważ chorował na autyzm, a jego ojciec myślał, że posyłanie go do szkoły będzie stratą czasu; i dziewczynka z lekkim autyzmem, która chciała nawiązywać przyjaźnie, lecz tylko z osobami, które lubią astronomię; i kolejna dziewczynka, która nie chciała, aby ktokolwiek wiedział, że została adoptowana, i zabroniła matce przychodzić na zebrania; i ugandyjski uchodźca, który płakał po cichu, ponieważ nikt nie był w stanie zrozumieć języka angielskiego, którym się posługiwał i – jak mu się wydawało – mówił w nim dobrze, dopóki nie przyjechał do Stanów Zjednoczonych. I dwunastolatka, której imię było wypisane w łazience dla chłopców obok brzydkich wyrazów, których używali chłopcy, aby zniszczyć reputację dziewczyny. I mały chłopiec, który musiał swoje myśli przedstawiać w formie rysunków, ponieważ słowa nie przychodziły mu łatwo. Czy moja praca polegała na „ocenieniu” ich, czy na doświadczeniu ich zmagania?

cause their parents work many hours and never come to conferences? What to say to a child who left their grandparents in other countries and did not have a chance to say good bye? To the displaced, beaten, exploited, molested, bruised and disheartened? Doctor Korczak was not always consoling, optimistic or reassuring. He offered a respectful, compassionate, attentive companionship. He did not want children to suffer anonymously, not having a chance to earn respect for the ability to survive and reinvest in life. He was there, between the pages of a book, waiting for my discouraged, disoriented grown-up self.

Educators have many opportunities to learn new pedagogical concepts, classroom management strategies and electronic teaching resources. But we rarely have a chance to join others interested in learning how to listen to children and utilize their insights to improve their educational experience. The “emotionally responsive”, “student-centred” school has no time, no structured dialogical routines, no social media dedicated to making children’s perceptions and emotions more visible and valuable. This attitude is, now more than ever, inefficient and disrespectful.

We are transitioning into a future-oriented cultural disposition where knowledge becomes obsolete faster than study books are printed, where spoken words are weaved with text and pictures, we are no longer a “hand-me-down” society where adults hold on to the privileges earned merely by living. We need adults who grew up reassured in front of novelty, resilient when confronted with defeat, cooperative when interacting with others. We need stable, confident children – so we need to empower them, broaden their ability to feel, and talk and do.

I found a precious example of respectful treatment of children in a small orphanage in Brazil. Children had the power to change the menu, choose the vegetables and trees planted in the yard, change the position of their beds and decide to refuse the re-traumatizing visits from aggressive birth parents. Death and disease had entered their big home – I saw the pictures of two deceased children over a cupboard, right beside a few soccer trophies and graduation certificates. No wonder this small haven had a reputation of low incidence of behavioural problems and school evasion, in spite of the obvious financial hardship. Ten thousand miles away, in an urban school district, I faced a different challenge: how to motivate at-risk high school students, with uncertain refugee status, to stay in school? No training would prepare me for their stories of survival, rejection and deeply ingrained sense of inferiority. We had pizza once a month – not a prize for attendance, but a celebration of their struggles. They talked about videogames, pornography and pot. In time, these numbing resources lost space in the floor of conversation and we had a chance to

Doktor Korczak nauczył mnie, abym czuła się bardziej komfortowo z prawdą o byciu dzieckiem. Niektórzy wychowawcy stają się surowi i mają skłonności do osądzania – inni zbyt idealizują i są nieugięcie pozytywni. Tak czy inaczej, potrzeby edukacyjne stają się przestrzeniami z wąskim zakresem akceptowanych emocji. Dzieci po przebytych urazach, ze słabościami lub zwykłą niepewnością uczą się ukrywać, maskować lub tłumić emocjonalną reakcję na pobyt w szkole. Co więcej, są one rzadko słyszane, co nie ma większego sensu, biorąc pod uwagę, że dzieci i nastolatki są odbiorcami wszystkich placówek edukacyjnych – od momentu zdobywania wiedzy po rekreację, od przerw w łazience po uroczystości na koniec roku. Ile dzieci doświadcza gorzkiego rozczarowania i dokładnie zdaje sobie sprawę ze swoich ułomności, ponieważ ich rodzice pracują wiele godzin i nigdy nie przychodzą na zebrania? Co powiedzieć dziecku, które opuściło swoich dziadków w innych krajach i nie miało okazji się pożegnać? Co mówić przesiedlonemu, bitemu, wyzyskiwanemu, molestowanemu, posiniaczonemu i zniechęconemu? Doktor Korczak nie zawsze pocieszał, tryskał optymizmem czy uspakajał. Oferował pełne szacunku, współczujące, uważne towarzystwo. Nie chciał, aby dzieci cierpiały anonimowo, nie mając szansy na zdobycie szacunku dla zdolności do przetrwania i reinwestowania w Życie. Był tam, między stronami książki, czekając na zniechęconą, zdezorientowaną dorosłą jednostkę.

Nauczyciele mają wiele możliwości poznawania nowych koncepcji pedagogicznych, metod pracy z grupą i korzystania z elektronicznych zasobów dydaktycznych. Jednak rzadko mają okazję dołączyć do grona zainteresowanych poznaniem procesu słuchania dzieci i wykorzystywania tej wiedzy w celu poprawy ich doświadczeń edukacyjnych. „Reaktywna emocjonalnie”, „skupiona na uczniu” szkoła nie ma czasu, nie posiada uporządkowanych procedur przekazu, mediów społecznościowych służących temu, by dzieci i ich emocje były bardziej widoczne i uważane za cenne. To bardziej niż kiedykolwiek nieskuteczna i lekceważąca postawa.

Dziś wiedza staje się przestarzała szybciej niż drukowane są podręczniki, w których to słowa spletają się coraz bardziej z obrazami. Nie jesteśmy już społeczeństwem „przekazującym”, w którym dorośli zachowują przywileje uzyskane jedynie poprzez doświadczenie życiowe. Potrzebujemy dorosłych, którzy dorastali, mając zapewniony dostęp do nowości, którzy są odporni na konfrontację z porażką, zdolnych do interakcji z innymi. Potrzebujemy stabilnych, pewnych siebie dzieci – więc musimy je wzmacniać, ich zdolność odczuwania, mówienia i działania.

Znalazłam przykład pełnego szacunku traktowania dzieci w małym sierocińcu w Brazylii. Dzieci mają tam prawo zmieniać jadłospis, wybierać warzywa

dream of a possible future, even having the college doors closed at the time. They looked like lazy students who played videogames all night and slept in class.

The pizza was the “oasis of goodness” Doctor Korczak wanted to create because in his view, the “child’s life is just as challenging, it might be even more challenging than yours, since he (or she) lacks life experience” With that attitude, I searched for young adults who had been successful without having ever set foot in a college; they were not available for a visit, but no one, to this date, has refused to record an interview, or chat online with my curious students. The future came, the “pizza boys” graduated (all but one who had a brain disorder and took a year off to seek treatment), went into the world. Sometimes I see them – one has a towing truck, the other is the assistant manager of a funeral home. Two are farmers; one is an asphalt technician, the more vulnerable of them works with his brother in a mechanic shop.

“Pay more attention to them – we can never know whom we encounter in the face of the child.” I miss them, and our soggy pizza.

At the school I work in, the Principal surveyed the half thousand students about the favourite prize for improved behaviour in the hallways, cafeteria and recess – as part of a school-wide positive behaviour intervention personalised in a giant panther that impersonates the message “Be Nice, Be Safe, Work Hard.” We never know who is inside the costume, sometimes the Principal or the Vice-Principal. The children love to guess. They also voiced their interests – what did they want to celebrate a more courteous school environment?

Statistical computations left no margin for doubts about what children crave and want: unstructured time to interact with a caring adult (lunch with a teacher) and unstructured time to play. Unstructured here means “structured by the children” as they will confirm if anyone dares to ask them. In a world of expectations, deadlines and measured outcomes, children want to develop a sense of agency, a chance to do nothing – or everything they wanted. Some of our teachers walk with the children, eat with them outside (whenever the harsh New England climate allows) or run around the school in laughable laps. All of us wish for more time to let the children play.

Educators are not the only villains in the occupation of childhood. Today children in developing countries are captives of an unstoppable flow of information and electronic rewards that give access to virtual sex, virtual adventures and virtual aggression. The brain’s initiative is barraged by short-term rewards, and we adults know very little about the Universes our children visit – emerging too hyper or too exhausted to interact genuinely with other humans, animals or the environment.

i drzewa sadzone na podwórku, zmieniać położenie łóżek i decydować o odmowie ponownych traumatycznych wizyt u agresywnych rodziców. Do ich domu zagląda też śmierć i choroba – widziałam zdjęcia dwóch zmarłych dzieci przy kredensie, tuż obok kilku piłkarskich trofeów i świadectw ukończenia szkoły. Nic dziwnego, że ta mała przystań notuje niewiele przypadków, jeśli chodzi o problemy z zachowaniem czy uchylanie się od obowiązku szkolnego, pomimo oczywistych trudności finansowych.

Dziesięć tysięcy kilometrów dalej, w miejskiej dzielnicy, stanęłam przed innym wyzwaniem: jak zmotywować zagrożonych uczniów z niepewnym statusem uchodźcy do pozostania w szkole? Żadne szkolenie nie przygotowałoby mnie na ich opowieści o przetrwaniu, odrzuceniu i głęboko zakorzenionym kompleksie niższości. Jedliśmy pizzę raz w miesiącu – nie jako nagrodę za obecność, lecz w ramach nagrody za ich zmagania. Rozmawiali o grach wideo, pornografii i trawce. Z czasem te środki zagłuszające straciły na wadze i mieliśmy szansę marzyć o realnej przyszłości, pomimo zamkniętej w tym czasie drogi na uczelnię. Wyglądali jak leniwi studenci, którzy przez całą noc grali w gry wideo i spali w klasie.

Pizza była „oazą dobroci”, jaką chciał stworzyć dr Korczak, ponieważ jego zdaniem „życie dziecka jest równie trudne, może być nawet trudniejsze niż twoje, ponieważ nie ma doświadczenia życiowego”. Z takim nastawieniem szukałam młodych ludzi, którzy odnosili sukcesy, nie postawiwszy stopy na uczelni; nie było szans ich odwiedzać, ale żaden z nich do tej pory nie odmówił wywiadu ani czatowania online z moimi studentami. Minął jakiś czas, absolwenci, „chłopaki od pizzy” (wszyscy oprócz jednego, który wziął rok wolnego w celu podjęcia leczenia) wyruszyli w świat. Czasami ich widuję – jeden ma lawetę, a drugi jest asystentem kierownika domu pogrzebowego. Dwaj to rolnicy, jeden jest technikiem asfaltowym, najbardziej narażony z nich pracuje z bratem w warsztacie samochodowym.

„Poświęć im więcej uwagi – nigdy nie wiemy, z kim spotykamy się w obliczu spotkania z dzieckiem”. Tęsknię za nimi i naszą rozmoczoną pizzą.

W szkole, w której pracuję, dyrektor przeprowadził ankietę, w której uczestniczyło pół tysiąca uczniów. Mieli oni wskazać, co byłoby dla nich najlepszą nagrodą za poprawę zachowania na korytarzach, stołówce i podczas przerw – w ramach ogólnoszkolnej akcji promującej pozytywne zachowanie, której symbolem stała się gigantyczna pantera uosabiająca przekaz: „Bądź miły. Bądź bezpieczny. Pracuj ciężko”. Nigdy nie wiadomo, kto jest przebrany w ten kostium, czasami jest to dyrektor lub wicedyrektor. Dzieci lubią zgadywać. Przedstawiają także swoje propozycje – bo chcą cieszyć się z tego, że szkoła może być również bardziej kulturalnym miejscem.

How can we prepare the children for a digital future, if we can't compete with their appeal? Doctor Korczak played with the children of hope, the children of the future. He saw it coming.

Several authors have shared their impressions and recollections of Dr. Korczak's visits to Palestine. There, he was in contact with the vanguard of social experiments, as in the kibbutz, where children were educated with limited time or contact with their parents. The excellent quality of instruction impressed the Old Doctor but he had words of caution, asking for more individual attention to each child, preferably given by her relatives. He also suggested that children spend time in meaningful activities, immersed in Nature, as it happened in his orphanages far away. Walking with the children, he showed them the majesty of a full moon, and the joy of planting trees in that arid land. In his view, children should have contact with Nature and be responsible for some vital component of their social group. Belonging... "You are young, everything will be all right. The Earth is big, wise and beautiful. It is worthy to endure and strive..."¹

Educators attuned to the children's needs and the necessity to preserve the viability of a future will find in Dr Korczak the foundations for an Ecological Pedagogy, for daily practices that connect children with their experiences (good or bad), their curiosity, and their physical and social environment. He was the voice advocating for having children in the editorial board of the newspaper "Lille Review", to create personalized networks of care among the children and to let them be responsible for many tasks in both orphanages. Autonomy, creativity and connection with the environment – almost a century later, his practice stands consistently innovative, compassionately scientific. He was certain of the advantages of letting the children take the lead: "Children will be protagonists in Humankind's spiritual renewal."²

Oral traditions and sacred scriptures share the solitude of the leader, the anguished prophet, rejected by his own kin, oppressed by foreign tyrants, misunderstood by all. Doctor Korczak walked this path, losing his job, being criticized by Jewish friends for dancing around a Christmas tree and being rejected by Christians for his biological and cultural ties to the Jewish heritage. He had searched abroad for state-of-the-art architectural and educational ideas, and they were incorporated in the orphanages and the summer camp. Enduring criticism and discredit, he never balked or failed to advocate for the rights of the children. He even asked God to "improve the sort of the children," a vehement plea in response to the terrors of war.

¹ Letter to Aron, August 1939.

² Letter to Budka, 1936

Statystyki nie pozostawiają wątpliwości co do tego, czego pragną i chcą dzieci: nieograniczonego czasu na nawiązanie kontaktu z dorosłym opiekunem (obiad z nauczycielem) i nieograniczonego czasu na zabawę. Nieograniczony oznacza „uporządkowany przez dzieci”, co potwierdzą, jeśli ktokolwiek raczy je o to zapytać. W świecie oczekiwań, terminów i wymiernych wyników dzieci chcą rozwijać w sobie poczucie wolnej woli, chcą, by dano im szansę na to, by nie robić nic – lub robić wszystko, czego pragną. Niektórzy nasi nauczyciele spacerują z dziećmi, jedzą z nimi na zewnątrz (jeśli tylko pozwala na to surowy klimat Nowej Anglii) lub z uśmiechem biegają naokoło szkoły. Wszyscy chcemy dać dzieciom więcej czasu na zabawę.

Wychowawcy nie są jedynymi winnymi nieudanej pracy z dziećmi. W obecnych czasach dzieci w krajach rozwijających się są uwięzione w niepohamowanym strumieniu informacji i elektronicznych nagród, które dają dostęp do wirtualnego seksu, wirtualnych przygód i wirtualnej agresji. Aktywność mózgu jest ograniczana krótkoterminowymi nagrodami, a my, dorośli, wiemy bardzo niewiele o „wszechświatach”, które odwiedzają nasze dzieci – a z których wychodzą zbyt pobudzone lub zbyt wyczerpane, by nawiązać prawdziwe relacje z innymi ludźmi, zwierzętami lub środowiskiem. Jak możemy przygotować dzieci do życia w cyfrowej przyszłości, skoro nie możemy konkurować z jej atrakcyjnością? Doktor Korczak bawił się z dziećmi nadziei, dziećmi przyszłości. Widział, że ona nadchodzi.

Kilku autorów podzieliło się wrażeniami i wspomnieniami z wizyt doktora Korczaka w Palestynie. Miał tam styczność z nowatorskimi eksperymentami społecznymi, tak jak w kibucu, gdzie czas dzieci zarówno na naukę, jak i ich kontakty z rodzicami były ograniczone. Doskonała jakość nauczania wywarła wrażenie na Starym Doktorze, miał jednocześnie pewne spostrzeżenia, sugerował więc bardziej indywidualne podejście do każdego dziecka, najlepiej na podstawie informacji podanych od krewnych. Wskazał także, że dzieci powinny spędzać więcej czasu na zajęciach uaktywniających, prowadzonych na łonie natury, tak jak miało to miejsce w jego sierocińcach daleko stamtąd. Spacerując z dziećmi, pokazał im majestat pełni księżyca i radość sadzenia drzew w jałowej ziemi. Jego zdaniem dzieci powinny mieć kontakt z naturą i być odpowiedzialne za określony, ważny element ich grupy społecznej. Przynależność... „Jesteś młody, wszystko będzie dobrze. Ziemia jest duża, mądra i piękna. Warto przetrwać i starać się...”¹

Wychowawcy wrażliwi na potrzeby dzieci i przekonani o konieczności dbania o przyszłość znajdują u doktora Korczaka podstawy edukacji ekologicznej

¹ List do Amona, sierpień 1939. [Tłum. własne z angielskiego, brak dostępu do źródła – przyp. tłum.]

Who would stand tall in front of the innocent? Less is asked from us on a daily basis, but we are all called to defend their rights, to protect their hearts, to empower their dreams. Why was I trembling in front of the drug-addict parent who beats his wife and children and tells them to hide their bruises? My fear was much smaller than that of my client – yet I needed to hold on to the memory of Dr. Korczak, who believed that most evils come from unhappy childhoods. Support groups, psychoeducational interventions, social media initiatives are all derived from a timid, but resolute commitment. I think of Dr. Korczak when I report inappropriate websites, when I offer to babysit a child for an overwhelmed single parent, when I create books with children or I host a refugee child.

Each educator, each parent, each citizen is now able to engage in defence of children's rights. Electronically or onsite, we are all invited to be on their side.

Modern times have amplified the powers of a commitment to defend the children's rights. Doctor Korczak's words on the radio are yet to be translated but I firmly believe that their impact still ripples within the hearts of modern Polish-speaking parents. Educators are learning how to utilize electronic platforms to increase the visibility and interconnectedness of children all over the world. Organisations promoting the well-being of children are learning to get organised, disseminate information, be vocal in their political activism and efficient in their pursue of justice. Causes abound: all around the world there are children being robbed of their childhoods, displaced, traumatized, bombed or enslaved. Poverty and its sub-products generate hopelessness, distrust and self-defeating attitudes, as Doctor Korczak observed after admitting "delinquent children" as his very own. Like leaders crossing the darkest valleys, he also felt discouraged – yet, saving a word for the rest of us: "Do not beat yourself up, if you can't do something for your child. Simply remember, you haven't done enough until you've done all you can."

We can plan the best lessons, give children extra time to play, respond to their letters, and pat them on the back. One day, it won't be enough. One will die, another overdose, another yet will become a broken vase and beat their children in bouts of fury. One day, our resources will encounter an ocean of needs that dwarf our efforts to the point of humiliation. Why proceed? And how? What do I tell the young girl whose crack-addict father approaches either to beat or rape? What if there are more than a thousand like her? Doctor Korczak trembled facing the impossible duty. Then, he would blow his whistle and call the mandolin orchestra, or direct a play, or ask the children to read aloud.

Why should we dance, and sing and write and act with and for our children? Because we need to. It is good for us, to restore our faith in the cross-generational

w codziennych praktykach, które łączą dzieci z ich doświadczeniami (dobrymi lub złymi), z ich ciekawością oraz środowiskiem przyrodniczym i społecznym. W redakcji gazety „Mały Przegląd” doktor był głosem zachęcającym do stworzenia zindywidualizowanych sieci opieki dla dzieci i pozwolenia im ponoszenia odpowiedzialności za wiele zadań w sierocińcach. Autonomia, kreatywność i związek ze środowiskiem – prawie sto lat później jego praktyka jest wciąż innowacyjna, łącząca naukę z empatią. Był pewien korzyści płynących z umożliwienia dzieciom objęcia przywództwa: „Dzieci będą protagonistami w duchowej odnowie Ludzkości”².

To przekazy ustne i święte pisma mówią o samotności przywódcy, udręczonym proroku, odrzuconym przez własnych krewnych, prześladowanym przez obcych tyranów, niezrozumianych przez nikogo. Doktor Korczak kroczył tą ścieżką, tracąc pracę, był krytykowany przez żydowskich przyjaciół za tańce wokół choinki i odrzucany przez chrześcijan za swe biologiczne i kulturowe powiązania z żydowskim dziedzictwem. Szukał najnowocześniejszych rozwiązań architektonicznych i edukacyjnych poza granicami kraju, które były stosowane w sierocińcach i na koloniach letnich. Znosząc krytykę i próby dyskredytacji, nigdy nie przestał być rzecznikiem praw dzieci. Nawet poprosił Boga, *żeby poprawił ten rodzaj dzieci*, ponagając apel w odpowiedzi na lęk przed wojną.

Kto spojrzy w oczy niewinnym? Na co dzień tyle się od nas nie wymaga, ale wszyscy jesteście wezwani do obrony ich praw, do ochrony ich serc, do urzeczywistnienia ich marzeń. Dlaczego drżałam przed rodzicem uzależnionym od narkotyków, który bije żonę i dzieci, każąc im ukryć siniaki? Mój strach był znacznie mniejszy niż mojego klienta – jednak pamiętałam o doktorze Korczaku, który uważał, że większość zła ma swój początek w nieszczęśliwym dzieciństwie. Grupy wsparcia, działania psychoedukacyjne, inicjatywy w mediach społecznościowych biorą się często z łagodnego, ale zdecydowanego zaangażowania. Myślę o doktorze Korczaku, gdy zgłaszam nieodpowiednie treści na stronach internetowych, kiedy oferuję opiekę nad dzieckiem przytłoczonym, samotnemu rodzicowi, kiedy tworzę książki z dziećmi lub przyjmuję dziecko–uchodźcę.

Każdy wychowawca, każdy rodzic, każdy obywatel jest teraz w stanie zaangażować się w obronę praw dziecka. W kontakcie elektronicznym lub na miejscu – wszyscy jesteście zaproszeni, aby być po ich stronie.

Współczesne czasy zwiększyły moc uprawnień dotyczących obrony praw dziecka. Słowa doktora Korczaka głoszone za pośrednictwem radia nie zostały jeszcze przetłumaczone, ale mocno wierzę, że ich wpływ wciąż tętni w sercach

² List do Budki, 1936. [Tłum. własne z ang., brak dostępu do źródła – przyp. tłum.]

bonds and it is good for the children. They see us making mistakes, creating something new, developing alternative ways to represent ideas and emotions. Isn't that what we need for our survival as a species and as the only live-carrying planet in a very large neighbourhood of celestial ether? If we create a platform for their authorship, they will learn that they are entitled to it, to the inner value of their thinking, to the unique mark of their presence on this Earth. With them, we can carry the precious resource of Creation and shared participation. Educators that lead creative, playful, embracing communities make good things more enduring and mitigate the pain of suffering by engraving it in collective memories.

Dreaming of a personal space, Dr Korczak wrote,

I save for me a small room on the top of the roof – all walls will be transparent, as I do not want to miss a single sunrise or any sunset. I will look up at night, pausing my writing to contemplate the stars³.

He did write after the children fell asleep, in his small office and later in the crowded ghetto house where he was sent with his children. There, registering their weight loss, begging for the charity of old friends and fearing the worst, he spent nights writing. The Ghetto's Diary saved his despair, his puzzled impotence. But in front of the children, he had the strength to direct a play where Death was a guest onstage. Those were the most terrible circumstances. He had the possibility of escaping but he had already made his choice. From the distance, we also follow his lead.

Two years before, Doctor Korczak had written this fragment of a story, perhaps one of his many dreams. In this passage, he guides the children, marching in double lines, holding flags, perhaps a premonition of their procession to Treblinka:

“Where are we going?” asked the children.

“To the Sun!”

“It is going to take a long time,” the children replied.

“It does not matter. We will walk (...) for a long time.

“And then what?” the children asked as the wind carried their words.

In response, the Old Doctor wrote: “the story remains unfinished.” And still is.

³ Letter to Arnon in S. Saruel's unpublished doctoral Dissertation *Janusz Korczak e a questão judaica*. São Paulo State University. São Paulo, Brazil (transl. by the author)

współczesnych, mówiących po polsku rodziców. Wychowawcy uczą się, jak korzystać z platform elektronicznych, aby zwiększyć obecność i wzajemne powiązania dzieci na całym świecie. Organizacje wspierające dobrostan dzieci uczą się strukturyzowania, rozpowszechniania informacji, głoszenia aktywizmu politycznego i skuteczności w dążeniu do sprawiedliwości. Powody są liczne: na całym świecie dzieci są pozbawiane dzieciństwa, przesiedlane, narażane na traumę, bombardowane lub zniewolone. Ubóstwo i jego konsekwencje generują brak nadziei, nieufność i postawy autodestrukcyjne, jak zauważył doktor Korczak po uznaniu „trudnych dzieci” za swoje własne. Podobnie jak pionierzy przekraczający najciemniejsze doliny, on również czuł się zniechęcony – zostawił jednak dla nas przesłanie: „Nie obwiniaj się, jeśli nie możesz zrobić czegoś dla swojego dziecka. Po prostu pamiętaj, że nie zrobiłeś wystarczająco dużo, dopóki nie zrobisz wszystkiego, co możliwe”.

Możemy przygotowywać najlepsze lekcje, dawać dzieciom dodatkowy czas na zabawę, odpowiadać na ich listy i poklepywać je po plecach. Jednak pewnego dnia może okazać się, że to za mało. Jeden umrze, drugi przedawkuje, inny będzie jak rozbity wazon i pobije swoje dzieci w napadzie furii. Pewnego dnia nasze możliwości zderzą się z oceanem potrzeb, co sprawi, że dojdziemy do upokarzającego punktu. Co kontynuować? I jak? Co mam powiedzieć dziewczynce, której uzależniony od cracku ojciec chce ją pobić albo zgwałcić? Co jeśli jest ich więcej niż tysiąc? Doktor Korczak drżał na myśl o stawieniu czoła czemuś niemożliwemu do wykonania. Następnie dmuchał w gwizdek i zwoływał orkiestrę mandolinową albo reżyserował przedstawienie lub prosił dzieci, aby czytały na głos.

Dlaczego powinniśmy tańczyć, śpiewać, pisać i bawić się dla z naszymi dziećmi i dla naszych dzieci? Ponieważ tego potrzebujemy. Byłoby dobrze, gdybyśmy odzyskali wiarę w międzypokoleniowe więzi; byłoby to z korzyścią dla dzieci. One widzą, jak popełniamy błędy, jak tworzymy coś nowego, opracowujemy alternatywne sposoby prezentowania pomysłów, okazywania emocji. Czy nie tego potrzebujemy, aby przetrwać jako gatunek na naszej planecie? Jeśli stworzymy warunki dla dziecięcego autorstwa, dowiedzą się, że są do niego uprawnieni, do doceniania wartości swojego myślenia, do wyjątkowej oceny swojej obecności na tej ziemi. Dzięki nim możemy podtrzymywać cenne źródło Stworzenia i wspólnego uczestnictwa. Wychowawcy, którzy rozwijają kreatywne, ceniące zabawę, łączące wspólnoty, czynią dobre rzeczy bardziej trwałymi i łagodzą ból cierpienia, zapisując je w zbiorowej pamięci.

Marząc o osobistej przestrzeni, dr Korczak napisał:

Zarezerwuję dla siebie niewielki pokój na dachu – wszystkie ściany będą przezroczyste, ponieważ nie chcę przegapić żadnego wschodu ani zachodu słońca. Będę patrzeć w noc, przerywając pisanie, by kontemplować gwiazdy³.

Pisał, gdy dzieci zasnęły, w swoim małym gabinecie, a później w zatłoczonym domu w getcie, do którego został przeniesiony wraz z dziećmi. Tam, odnotowując ich utratę wagi, błagając o miłość dawnych przyjaciół i obawiając się najgorszego, spędzał noce na pisaniu. Pamiętnik z getta zachował jego rozpacz, bezsilność, która wprawiała go w zakłopotanie. Jednak przed dziećmi okazywał siłę, by reżyserować sztukę, w której Śmierć gościła na scenie. To były najstraszniejsze okoliczności. Miał możliwość ucieczki, jednakże dokonał wyboru. Patrząc z dystansu, także podążamy jego tropem.

Dwa lata wcześniej Doktor Korczak napisał fragment opowiadania, być może będący zapisem jednego z jego snów. W tym fragmencie prowadzi dzieci, maszerując w dwuszeregu, trzymając flagi, być może to przeczucie ich marszu do Treblinki:

Dokąd idziemy? – zapytał dzieci.

W stronę Słońca!

To zajmie dużo czasu – odparły dzieci.

Nieważne. Będziemy szli (...) przez długi czas.

A co potem? – zapytały dzieci, kiedy wiatr unosił ich słowa.

W odpowiedzi Stary Doktor napisał: „opowieść pozostaje niedokończona”.
I nadal jest.

³ S. Saruel, *List do Arnona* [w:] *Janusz Korczak e a questão judaica*, Uniwersytet Stanowy w São Paulo, São Paulo, Brazylia (tłum. autora) [tłum. własne z j. ang. brak dostępu do źródła – przyp. tłum.]

Adam Solak, PhD

Professor at The Institute of Pedagogy, The Department of Work Education and Androgogy, Maria Grzegorzewska University in Warsaw

Love and Respect as a Foundation for Educational Work in the Family and at School according to Janusz Korczak

The upbringing of a child is not an amusing pastime but an assignment into which the effort of sleepless nights, the capital of onerous experience and much thinking must be invested. (Janusz Korczak, *How to Love a Child*)¹

Love and respect are the main foundations of the educational practice of Janusz Korczak, a publicist, devoted social activist, educator and teacher. He truly loved and respected children, and treated them seriously. He wanted to. He believed that children can be given dignity and proper development through love and respect. His educational work was a calling and made him happy. He showed how to love children, respect them and work with them. His authentic love came straight from the heart².

The article discusses the educational system through the prism of the parent-teacher dualism.

“Wise” Love of the Parent

Family is of great importance, and affects all spheres of the child's life. It results from natural bonds through which the child is related to his or her parents, siblings, and all material and cultural legacy³.

Janusz Korczak devoted a lot of attention to family and parenting. As a pedagogue he addressed parents, among others, by writing the book *Jak kochać dziecko* (*How to Love a Child*). He pointed out that parents play a very important role in

¹ Unless marked otherwise, all English translations of Korczak's texts come from: Wolins M. (ed), *Selected Works of Janusz Korczak*, published for the National Science Foundation, Washington, D.C., by the Scientific Publications Foreign Cooperation Center of the Central Institute for Scientific, Technical and Economic Information, Warsaw, 1967, p. 368, accessed from <http://www.januszkorczak.ca/legacy/CombinedMaterials.pdf>

² See: A. Gurycka, *Korczakowskie inspiracje [Korczak Inspirations]*, Warsaw 2002, pp. 106-107.

³ See: M. Jakubowski, *Janusz Korczak i jego dokonania [Janusz Korczak and His Achievements]*, Częstochowa 1996, p. 159.

prof. nadzw. dr hab. Adam Solak
Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki,
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Miłość i szacunek jako fundament wychowawczej pracy w rodzinie i w szkole według korczakowskiego przestania

Wychowanie dziecka to nie zabawa,
a zadania w które trzeba włożyć wysiłek bezsennych nocy,
kapitał ciężkich przeżyć i wiele myśli
Janusz Korczak

Miłość i szacunek jest głównym i podstawowym fundamentem praktyki wychowawczej Janusza Korczaka, który był publicystą, ofiarnym społecznikiem, pedagogiem i dydaktykiem. Kochał on autentycznie dzieci i okazywał im szacunek, traktował je poważnie. Pragnął. Uważał, iż poprzez miłość i szacunek można zapewnić dzieciom godność i prawidłowy rozwój. Wychowawcza praca Korczaka była powołaniem, sprawiała mu radość. Pokazał, jak kochać dzieci, szanować je i pracować z nim. Jego autentyczna miłość płynęła prosto z serca¹.

W niniejszym opracowaniu jest ukazany system wychowawczy w dualizmie rodzicielsko-nauczycielskim.

Miłość „mądra” – rodzicielska

Rodzina ma wielkie znaczenie i wpływa na wszystkie sfery życia dziecka. Wynika to z naturalnych więzi, które łączą dziecko z rodzicami, rodzeństwem i całym dorobkiem materialnym i kulturalnym².

Janusz Korczak wiele uwagi poświęcił rodzinie i wychowaniu rodzicielskiemu. W swym pedagogicznym nauczaniu kierował do rodziców słowa w swojej książce pt. *Jak kochać dziecko*. Twierdził, iż rodzice odgrywają bardzo ważną rolę w wychowaniu. Korczak zwracał największą uwagę, aby dorośli starali się zrozumieć dzieci, ich zmartwienia, kłopoty, ich poglądy na świat³.

¹ Por. A. Gurycka, *Korczakowskie inspiracje*, Warszawa 2002, s. 106-107.

² Por. M. Jakubowski, *Janusz Korczak i jego dokonania*, Częstochowa 1996, s. 159.

³ Por. I. Jundził, *O wychowaniu w rodzinie*, [w:] *Janusz Korczak. Życie i dzieło*, pr. zb. (red. M. Decewicz, M. Gajewska), Warszawa 1982, s. 195.

education, and tried to help adults understand children and their concerns, troubles and views of the world⁴.

In *How to Love a Child*, one can already find an outline of his views, and see his willingness to teach, understand and love all children. However, as he stressed himself, it was not his intention to give ready advice and instructions, but to force people to think and reflect on their own actions. According to Korczak, no book or doctor could replace parents' own perception and observations⁵.

Korczak wants to teach parents to understand and love. He warns them not to raise children by means of drill and punishment. He believes loneliness, orphanhood cause the greatest harm to the child⁶.

For Korczak, "orphanhood" means treating the child as if he or she was not there. Sometimes parents lead to a situation when the infant remains peaceful, and sleeps through most of the day. The child is left completely to his or her own devices for the whole day. Some children are never even spoken to throughout the whole day, neither by the parents nor by anybody else. Korczak warns that this is how the child becomes an orphan in his or her own home⁷.

Korczak talks about parental responsibility. He believes that parents should feel responsible for the development of their child and for bringing him or her to this world. Responsibility and care for the children who are born is crucial. Such responsibility requires respect for the child, and sincere relationships between parents and children⁸.

Feeling responsible for the child excludes treating him or her as parents' property. Korczak opposes the views of the parents who believe that the child belongs to them. According to him, responsibility for the child requires respect for the child, and sincere, genuine relationships between adults and children. In the sphere between the world of adults and children, Korczak could discern insincerity, falseness, lack of mutual understanding and hurting one another. He believes that if a chance for a dialogue is to arise, the child must grow up to respect and trust, and define for himself or herself what is his or her right⁹. He emphasises that adults are in no way privileged to misconduct. He thinks they demand what they themselves

⁴ See: I. Jundził, *O wychowaniu w rodzinie* [*On the Upbringing in the Family*], [in:] *Janusz Korczak. Życie i dzieło* [*Janusz Korczak. Life and Work*], (eds.) M. Decewicz, M. Gajewska, Warsaw 1982, p. 195.

⁵ See: J. Korczak, *Jak kochać dziecko* [*How to Love a Child*], Warsaw 2002, pp. 17-18.

⁶ *Ibid.*, pp. 17-18.

⁷ See: M. Jakubowski, *Janusz Korczak i jego dokonania*, op. cit., pp. 160-161.

⁸ See: J. Bińczycka, *Korczakowskie spojrzenie na rodzinę* [*Korczak's View on the Family*], [in:] *Korczakowskie dialogi* [*Korczak's Dialogues*], J. Bińczycka (ed.), Warsaw 1999, pp. 122-124.

⁹ See: J. Bińczycka, op. cit., pp. 124-125.

We wspomnianej książce Korczaka *Jak kochać dziecko* można dostrzec zarys poglądów, jakimi kierował się ten pedagog oraz zauważyć chęć nauczania, rozumienia i kochania wszystkie dzieci. Jego wołą jednak, jak sam pisał, nie jest przekazanie gotowych rad i wskazówek, lecz zmuszenie do snucia własnych myśli. Korczak uważa, iż ani żadna książka, ani lekarz nie zastąpią rodzicom własnego spostrzeżenia⁴.

Korczak chciał nauczyć rodziców rozumieć i kochać. Przestrzegał rodziców, aby nie wychowywali dziecka za pomocą drylu i kary. Uważał, iż największą krywdą jest osamotnienie dziecka, sieroctwo⁵.

Poprzez „osierocenie” dziecka Korczak rozumiał traktowanie dziecka tak, jakby go zupełnie nie było. Czasem rodzice doprowadzają do takiej sytuacji, gdy niemowlę jest bardzo spokojne i przespia większość dnia. Całymi dniami jest pozostawione samo siebie. Bywa, że ani rodzice, ani nikt inny przez cały dzień nie odezwie się do dziecka. Korczak przestrzegał, że w ten sposób można osierocić dziecko we własnym domu⁶.

Korczak zwracał uwagę na odpowiedzialność rodzicielską. Uważał, iż rodzice powinni mieć poczucie odpowiedzialności za rozwój dziecka i za fakt powołania go do życia. Musi istnieć odpowiedzialność i troska za dzieci, które się rodzą. Odpowiedzialność za dziecko wymaga szacunku wobec niego, wymaga szczerych relacji pomiędzy rodzicami a dziećmi⁷.

Poczucie odpowiedzialności za dziecko wyklucza traktowanie go jako własności, która należy do rodziców. Korczak sprzeciwiał się takim poglądom rodziców, którzy uważają, że dziecko jest ich własnością. W ujęciu Korczaka odpowiedzialność za dziecko wymaga szacunku wobec dziecka oraz szczerych, prawdziwych relacji pomiędzy dorosłymi i dziećmi. Korczak w sferze pomiędzy światem dorosłych i światem dzieci dostrzegał fałsz, niezrozumienie i wzajemne raniecie się. Uważa, że by zrodziła się szansa na dialog, dziecko musi dorosnąć do szacunku i ufności i samo określić co jest jego prawem⁸. Podkreślał, że dorośli nie są w żaden sposób uprzywilejowani do złych zachowań. Uważał, że żądają tego, na co samych ich nie stać. Dorosłych wyróżnia ogromna pobłażliwość dla własnych wad i błędów oraz wielka surowość w stosunku do dzieci. Dorośli żądają, aby ich

⁴ Por. J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Warszawa 2002, s. 17-18.

⁵ Tamże, s. 17-18.

⁶ Por. M. Jakubowski, *Janusz Korczak i jego dokonania*, dz. cyt., s. 160-161.

⁷ Por. J. Bińczycka, *Korczakowskie spojrzenie na rodzinę*, [w:] *Korczakowskie dialogi*, pr. Zb. (red. J. Bińczycka), Warszawa 1999, s. 122-124.

⁸ Por. J. Bińczycka, *Korczakowskie spojrzenie na rodzinę*, [w:] *Korczakowskie dialogi*, pr. zb. (red. J. Bińczycka), dz. cyt., s. 124-125.

cannot afford to give. While adults are capable of showing extreme indulgence with respect to their own faults and mistakes, they tend to treat children in a very strict manner. Children are expected not to use swear words although adults do it themselves. Young people are criticised for drinking alcohol, while their parents drink a lot and without thinking about it. Adults teach their children to be honest while constantly looking for easier ways and loopholes themselves. They expect to be respected, but do not respect each other or their children. Children are the best observers, they follow the example of adults who should be their role models. When parents respect their child, they teach him or her respect for themselves and others. If parents or someone else is rude towards the child, he or she will repay them with the same behaviour. The child assumes a defensive posture, if not respected he or she will not treat others with respect¹⁰.

Korczak also points out how in their wish to subordinate them parents tend to arouse fear in their children. It is a severe parenting mistake. Children take it very emotionally when parents threaten them with something, thus raising fear in them. Janusz Korczak describes how he himself was afraid of the dark, old people, God, he was afraid of everything that he did not understand or was strange to him¹¹.

You kept saying that I mustn't get closer to strangers because they sell small children to bad people; that I mustn't take anything from strangers, neither caramels nor cherries, for my nose will fall off; that I mustn't touch anything that was lying on the ground, in the garden or in the street, as this will give me ugly warts or pustules. (...) I was afraid of God and people, I was constantly afraid – and I didn't trust anyone¹².

Children should be protected from anxiety. It is a very important factor in upbringing. Children, particularly those living in cities, are overloaded with omnipresent stimuli and noise intensity. Because of this the conditions for maintaining a mental balance are already difficult. Straining them even further contributes to reduced psychological resilience in children. It is forbidden to use stimuli based on anxiety to subject a small child to the will of adults¹³.

Parents are to ensure a happy and peaceful childhood to children. A substantial part of Korczak's teachings is devoted to mother. He keeps stressing that

¹⁰ See: M. Jakubowski, *Janusz Korczak i jego dokonania*, op. cit., pp. 167-169.

¹¹ See: I. Jundził, *O wychowaniu w rodzinie* [*On the Upbringing in the Family*], [in:] *Janusz Korczak. Życie i dzieło* [*Janusz Korczak. Life and Work*], (eds.) M. Decewicz, M. Gajewska, op. cit., p. 195.

¹² J. Korczak, *Dziecko salonu* [English Title: *A Child of the Drawing Room*], Warsaw 1980, p. 34.; the quotation translated by the translator of the article

¹³ See: I. Jundził, *O wychowaniu w rodzinie* [*On the Upbringing in the Family*], [in:] *Janusz Korczak. Życie i dzieło* [*Janusz Korczak. Life and Work*], (eds.) M. Decewicz, M. Gajewska, op. cit., pp. 195-196.

dzieci nie przeklinały, a sami przeklinają. Młodzież potępiana jest za picie alkoholu, ale rodzice piją dużo i bez zastanowienia. Dorośli uczą swe dzieci uczciwości, ale sami „kombinują”. Oczekują szacunku, a nie szanują się nawzajem i swoich dzieci. Dzieci są najlepszymi obserwatorami, biorą przykład z dorosłych, którzy winni być wzorami do naśladowania. Gdy rodzice okażą szacunek dziecku, nauczą je szacunku dla siebie i innych. Jeśli rodzice lub ktoś inny traktuje dziecko ordynarnie, to dziecko rewanżuje się i odpłaca tym samym. Dziecko przyjmuje postawę obronną, tak więc nie okaże szacunku, jeśli nie jest szanowane⁹.

Korczak zwracał również uwagę, jak rodzice, chcąc podporządkować sobie dziecko, wzbudzają w nim strach. Jest to bardzo poważny błąd wychowawczy. Dziecko bardzo przeżywa, gdy rodzice wzbudzają strach przed tym, co może dziecku zagrozić. Janusz Korczak opisuje jak bardzo bał się ciemności, ludzi starych, Boga, bał się wszystkiego, czego nie rozumiał, co było dla niego obce¹⁰.

Boście mówili, że do obcych nie wolno się zbliżać, bo sprzedają małe dzieci dziadom – że nie wolno nic brać od obcych: ani karmelków, ani wisierek, bo mi nos opadnie – że nie wolno nic z ziemi, ani w ogrodzie, ani na ulicy podnosić, bo będę miał wszędzie brzydkie plamy i krosty. (...) Bałem się Boga, was ludzi – bałem się, tylko bałem – i nie ufałem¹¹.

Powinno chronić się dzieci przed lękiem. Jest to bardzo ważny czynnik w wychowaniu. Dzieci są obciążone nadmiarem bodźców i natężeniem hałasów, zwłaszcza dzieci mieszkające w miastach, stwarza to trudne warunki do zachowania równowagi psychicznej, dlatego też nie można stwarzać dziecku warunków, które jeszcze bardziej obniżają jego odporność psychiczną. Zabronione jest używać bodźców lękowych, aby podporządkować małe dziecko woli dorosłym¹².

Rodzice mają zapewnić swojemu dziecku radosne i spokojne dzieciństwo. Bardzo dużo uwagi Korczak poświęcił matce. Twierdził, iż wielką rolę odgrywają w wieku niemowlęcym kołysanki, czułe słowa, bliskość. Zapewniają dziecku jakże ważne poczucie bezpieczeństwa, dzięki czemu dzieci lepiej rozwijają się. Wiele matek nie zdaje sobie sprawy, jak ważną więź wytwarza się poprzez bycie z dzieckiem. Matka, przebywając z dzieckiem, uczy się, zdobywa głęboką wiedzę o nim¹³.

⁹ Por. M. Jakubowski, *Janusz Korczak i jego dokonania*, dz. cyt., s. 167-169.

¹⁰ Por. I. Jundził, *O wychowaniu w rodzinie*, [w:] *Janusz Korczak. Życie i dzieło*, pr. zb. (red. M. Decewicz, M. Gajewska) dz. cyt., s. 195.

¹¹ J. Korczak, *Dziecko salonu*, Warszawa 1980, s. 34.

¹² Por. I. Jundził, *O wychowaniu w rodzinie*, [w:] *Janusz Korczak. Życie i dzieło*, pr. zb. (red. M. Dancewicz, M. Gajewska), dz. cyt., s. 195-196.

¹³ Por. J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, dz. cyt., s. 30-31.

singing lullabies, speaking tenderly to the child and closeness play a significant role in infancy. They give the child the feeling of safety which is of extreme value. It contributes to children's better development. Many mothers do not realize how important is the bond that is created by being with the child. Being with her child, the mother learns the child and gains an in-depth knowledge about him or her¹⁴.

The mother develops "the intuition of the mother's heart, clairvoyance, which consists of the will to research, vigilant thought and undimmed emotion."¹⁵ The mother is the best observer. Sometimes mothers will spot that the child is getting ill faster than a physician, mothers can see what others cannot. They can notice a supposedly indiscernible change in the child's behaviour, movements or gestures. Korczak describes his own experiences as a doctor in contact with vigilant mothers who watch, observe and know their child the best. The mother and the child share a great, unimaginable bond¹⁶.

Bent over you, my beloved child, why are you so dear to me, my baby? I know, you are similar to others, and yet I believe, I believe, I believe that if I can't see you among thousands, I will recognize your voice, if I can't hear you, I will recognize your lips sucking on my breast, you are my only one in the world¹⁷.

And what does Korczak have to say to parents in the 21st century? He also focuses on breastfeeding. Not only because of antibodies, which are very important, but also because of the feeling of safety, warmth and closeness that come with it. Korczak believes that every child has the right to the mother's breast¹⁸. He points out that children are often isolated from anything that could cause an infection, which prevents them from developing their own immunity and defence mechanisms. According to Korczak, children cannot be hidden or protected from infections, just as they cannot be banned to breathe the air that contains thousands of bacteria¹⁹.

He encourages parents and convinces them to let the child search so that he or she does not get lost, let the child climb so that he or she does not fall. Parents should watch their children, but never forbid them to try to do things themselves. From the moment of birth the child studies, examines everything, looks around, touches, feels, checks if something is warm or cold, rough or smooth, remembers and learns. Ko-

¹⁴ See: J. Korczak, *Jak kochać dziecko* [How to Love a Child], op. cit., pp. 30-31.

¹⁵ Ibid., p. 92.

¹⁶ Ibid., p. 30-31.

¹⁷ J. Korczak, *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą* [Face to Face with God. Prayers of People who Don't Pray], Warsaw 1993, p. 15. The quotation translated by the translator of the article.

¹⁸ See: J. Korczak, *Jak kochać dziecko* [How to Love a Child], op. cit., pp. 34-35.

¹⁹ Ibid., pp. 39-40.

Matka wykształca w sobie „intuicję macierzyńskiego serca, jasnowidzenie, na które się składają: badawcza wola, czujna myśl, nie zaćmione uczucie”¹⁴.

Matka jest najlepszą obserwatorką. Czasem matki bardziej dostrzegą zbliżającą się chorobę aniżeli lekarz medycyny, matki widzą to, czego nie widzą inni. Widzą zmianę zachowania, ruchów, czy gestów, które wydają się być niezauważalne. Opisuje on jako lekarz swoje doświadczenia względem matek, które są bardzo czujne, przyglądają się swojemu dziecku, obserwują i znają swoje dziecko najlepiej. Matkę i dziecko łączy wielka, niewyobrażalna więź¹⁵.

Pochylona nad Tobą, dziecię lube, czemuś mi tak droga, drobino? Wiem, podobne do wielu, a wierzę, wierzę, wierzę, że nie widząc wśród tysięcy, poznam po głosie, nie słysząc, poznam twe wargi ssące pierś moją, moje ty jedyne na świecie¹⁶.

Zadajmy sobie pytanie, cóż takiego ma do przekazania rodzicom w XXI wieku?

Poświęca swoją uwagę również karmieniu piersią. Nie chodzi tylko o przekazanie dziecku przeciwciał, które są bardzo ważne, ale również o zapewnienie dziecku poczucia bezpieczeństwa, ciepła, bliskości, jakie daje karmienie piersią. Uważa, iż każde dziecko ma prawo do piersi matki¹⁷.

Twierdził, iż izoluje się często dziecko od wszystkiego, co może spowodować infekcje, zapominając, że dziecko uodparnia się, oswaja i doskonali mechanizmy obronne. Twierdzi, że nie można dziecka schować ani uchronić od infekcji, nie można mu zabronić oddychać powietrzem, które zawiera tysiące bakterii¹⁸.

Nakłaniał rodziców, przekonywał, by dziecko poszukiwało, ale by nie błędziło, niech się wspina, ale aby nie upadło. Rodzice niech obserwują swoje dziecko, ale niech nie zabraniają mu samemu dążyć do wykonywania zadań. Dziecko od urodzenia studiuje, bada wszystko, ogląda dokładnie, dotyka, czuje, czy ciepłe, czy zimne, szorstkie czy gładkie, zapamiętuje i uczy się. Twierdzi, że to nie jest pusta zabawa, dzieci myślą, słuchają i widzą, co się wkoło nich dzieje. Słyszą wszystko, tykanie zegara, głośny krzyk sprawia, że serce mocniej bije, a szept, że są spokojniejsze. Miłość rodzicielska to sztuka szukania konsensusu, sztuka przezwyciężania swego egoizmu i gospodarowania czasem, to umiejętność dawania z siebie tego co najcenniejsze¹⁹.

¹⁴ Tamże, s. 92.

¹⁵ Tamże, s. 30-31.

¹⁶ J. Korczak, *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą*. Warszawa 1993, s. 15.

¹⁷ Por. J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, dz. cyt., s. 34-35.

¹⁸ Tamże, s. 39-40.

¹⁹ Tamże, s. 24-26.

rczak emphasizes that this is not just empty play, as children think, listen and see what is happening around them. They can hear everything, the clock ticking, loud screams make their heart beat faster, while whispering calms them down. Parental love is the art of looking for a consensus, the art of overcoming one's selfishness and managing time, it is the ability to give what is most precious in us²⁰.

He also discusses the beauty of the child. "The upbringing of a pretty child is different from that of a plain one."²¹ One should not hide the child's shortcomings as far as his or her physical appearance is concerned because the child will learn about them anyway, but in worse conditions, from other people's screams, smiles or looks. Perhaps one day he or she will be sneered or laughed at, which is why parents should talk to their child about his or her beauty or ugliness, so that the child develops properly, feeling appreciated and valued, and living a happy life. Korczak also warns parents not to push their children into their own pre-defined educational moulds and clichés. He claims that parents tend to do that and become determined in their pursuit of that vision, forgetting that children have their own rights and will eventually start living their own life²².

Korczak warns against forcing children to do what they do not want to do. One cannot force anybody to sleep or eat.

Eat even if you're not hungry, even if it wrenches your stomach; go to bed even though in tears, even if you are to stay awake for an hour. Because you have to, because I demand that you stay healthy. Don't play in sand, wear tight pants, don't play with your hair because I demand that you look pretty²³.

He believes that functioning according to a sleep schedule is a big mistake that parents allow themselves to be fooled by. Instead of approaching their child individually, parents resort to clichés. In their pursuit of the golden mean, they look for educational models in commercials and on television. Children follow the clues given to them by adults, which is why these instructions cannot be hypocritical or false. It depends on adults how they will bring up their child, whether they will offer him or her guidance, help overcome difficulties and problems, and provide support²⁴.

Korczak stresses the need to allow children's nature to develop individually. One has to be aware that children may or even should dictate their own rhythm of life, a regime of their own needs, and decide for themselves when to eat and when

²⁰ Ibid., pp. 24-26.

²¹ Ibid., p. 24.

²² Ibid., pp. 24-26.

²³ Ibid., p. 25.

²⁴ Ibid., pp. 18-83.

Wspomina również o urodzie dziecka. „Inaczej wychowywać należy dziecko ładne, inaczej brzydkie”²⁰. Nie należy ukrywać przed dzieckiem jego mankamentów urody, gdyż i tak się o nich dowie od obcych, ale w gorszych warunkach, krzykiem, uśmiechem, spojrzeniem. Być może ktoś wydrwi z niego, wyśmiej, dlatego rodzice powinni rozmawiać z dzieckiem na temat jego urody, czy brzydoty, aby dziecko rozwijało się pomyślnie, aby czuło się dowartościowane i żyło szczęśliwie. Korczak przestrzegał również, aby rodzice nie wychowywali swojego dziecka szablonowo. Twierdzi, iż rodzice dopasowują swoje dziecko do szablonu, który sobie wymyślili i który z determinacją krok po kroku realizują, zapominając, że dziecko ma prawo i zacznie w końcu żyć własnym życiem²¹.

Przestrzegał przed zmuszaniem dzieci do robienia tego, czego nie chcą. Nie można zmuszać do snu czy jedzenia.

Jedz, choć syt jesteś, choćby z obrzydzeniem; idź spać bodaj ze łzami, choć godzinę czekać będziesz na sen. Bo musisz, bo żądam, abyś było zdrowe. Nie baw się piaskiem, noś obcisłe spodenki, nie targaj włosków, bo żądam, byś było ładne²².

Uważał, iż układanie tablicy godzin snu jest wielkim błędem, którym ogłupiają się rodzice. Rodzice nie podchodzą do dziecka indywidualnie, ale szablonowo. Rodzice chcieli by uzyskać złoty środek, wychowują biorąc wzór z reklam, z telewizji. Dziecko musi iść za wskazówkami dorosłych i dlatego też wskazówki nie mogą być obłudne, fałszywe. To od dorosłych zależy, jak będą wychowywać swoje dziecko, czy będą nim kierować, pomagać mu przezwyciężyć trudności i problemy, czy będą dziecko wspierać²³.

Kładł nacisk na to, aby pozwolić naturze na rozwój indywidualny, liczyć się z tym, że dziecko samo może narzucać, a nawet powinno, swój własny rytm życia, reżim swoich potrzeb – samo decydować, kiedy ma jeść, kiedy ma spać. Korczak twierdzi, że nie dla zdrowia dziecka, lecz dla wygody rodziców dzieci chodzą wcześniej spać i wcześniej rano wstają²⁴.

Uważał, że za miłość nie powinno żądać się zapłaty. Matka musi być na to przygotowana, że dziecko zacznie żyć swoim życiem i nie będzie się jej odwdzię-

²⁰ Tamże, s. 24.

²¹ Tamże, s. 24-26.

²² Tamże, s. 25.

²³ Tamże, s. 18-83.

²⁴ Por. A. Gurycka, *Korczakowskie inspiracje*, dz. cyt. S. 93.

to sleep. Korczak claims that it is not for the sake of their health that children go to bed early and get up early in the morning, but for the convenience of their parents²⁵.

He believes that one should never demand any payback for love. The mother must be prepared that one day the child will start living his or her own life, and will not repay for her love or sleepless nights. At the same time he emphasizes that it is parents' duty to raise their children in love²⁶.

He asks: "Is the Earth grateful to the Sun for shining? Is a tree grateful to the seed that it grew from? Does a nightingale sing for its mother because she kept it warm with her breast?"²⁷ He also points out that the child is not owned by the parents. Each child is an individual human being and should be approached individually. According to Korczak, children should never be treated like objects. Parents should make it possible for their child to develop his or her individuality freely²⁸.

The contemporary human being is made to think that what is comfortable is good for the child. Adults do everything to lull the child, stifle, suppress and destroy everything that constitutes his or her will, freedom, fortitude, power of demanding and strength. "(...) Well-behaved, obedient, good and comfortable. Not a single thought is spared on how inert, internally passive and inept in life the child will turn out to be."²⁹ Despite their love and wanting what is best for their children, parents can hurt their child very much with their unwise love. Korczak urges not to expect only smiles from children because they also cry, get sick, have worse and better days, and have the right to do so³⁰.

Parents look up to a certain ideal, a child's model, and want their child to match it and be obedient³¹. This is what he writes about it: "Instead of watching the child in order to get to know and understand him, one takes a random example of a 'clever child' and makes demands upon one's own: this is the model that you must follow and be like."³²

Korczak believes that parents should teach children independence. Many families commit a great mistake of not meeting the child's need for independence. It is a great joy for the child to overcome difficulties, achieve goals and discover

²⁵ See: A. Gurycka, *Korczakowskie inspiracje [Korczak Inspirations]*, op. cit., p. 93.

²⁶ See: I. Jundził, *O wychowaniu w rodzinie [On the Upbringing in the Family]*, [in:] *Janusz Korczak. Życie i dzieło [Janusz Korczak. Life and Work]*, (eds.) M. Decewicz, M. Gajewska, op. cit., pp. 195-196.

²⁷ J. Korczak, *Jak kochać dziecko [How to Love a Child]*, op. cit., p. 22.

²⁸ See: I. Jundził, *O wychowaniu w rodzinie [On the Upbringing in the Family]*, [in:] *Janusz Korczak. Życie i dzieło [Janusz Korczak. Life and Work]*, (eds.) M. Decewicz, M. Gajewska, op. cit., pp. 195-196.

²⁹ J. Korczak, *Mysli [Thoughts]*, Warsaw 1987, p. 22.

³⁰ See: J. Korczak, *Jak kochać dziecko [How to Love a Child]*, op. cit., pp. 26-27.

³¹ *Ibid.*, pp. 25-27.

³² *Ibid.*, p. 26.

czało za miłość czy nie przespane noce. Korczak podkreśla, iż obowiązkiem rodziców jest wychować dziecko w miłości²⁵.

Pytał „Czy ziemia wdzięczna słońcu, że świeci? Czy drzewo wdzięczne ziarnu, że z niego wyrosło? Czy słowik matce śpiewa, że go piersią grzała?”²⁶.

Zwracał również uwagę, że dziecko nie jest własnością rodziców. Każde dziecko jest indywidualnym człowiekiem i do każdego dziecka trzeba podchodzić indywidualnie. Uważał, iż nie powinno traktować się dziecka przedmiotowo. Rodzice powinni umożliwić dziecku swobodny rozwój jego indywidualności²⁷.

Współczesnemu człowiekowi narzuca się myślenie, że to, co wygodne, jest dobre dla dziecka. Dorośli robią wszystko, aby dziecko usnąć, stłumić, zniszczyć wszystko, co jest jego wolą i wolnością, hartem ducha, jego siłą żądań i mocą. „(...) Grzeczne, posłuszne, dobre, wygodne, a bez myśli o tym, że będzie bezwolne wewnętrznie i niedołączone życiowo”²⁸. Rodzice mimo że kochają swoje dzieci i chcą dla nich jak najlepiej, to jednak nierozsądną miłością mogą bardzo skrzywdzić swoje dziecko. Korczak namawia, aby nie oczekiwać od dziecka tylko uśmiechów, ponieważ dzieci również płaczą, chorują, miewają gorsze i lepsze dni i mają do tego prawo²⁹.

Rodzice porównują dziecko do ideału, wzoru dziecięcego i chcą, żeby jak podrośnie pasowało do wzoru idealnego dziecka, żeby było posłuszne³⁰. Pisał o tym następująco: „Zamiast patrzeć, by poznać i wiedzieć, bierze się pierwszy z brzegu przykład „udanego dziecka” – i stawia żądanie własnemu: oto wzór, do którego masz być podobne”³¹.

Uważa, że rodzice powinni uczyć dziecko samodzielności. W wielu rodzinach popełniany jest wielki błąd, jeśli nie zaspokajają się potrzeby samodzielności dziecka. Dla dziecka wielką radością jest pokonanie trudności, osiągniętego celu czy odkrytej tajemnicy. Dla dziecka szczęściem jest opanować daną czynność, dla niego jest to wielkim triumfem. Nierozsądne wychowanie tłumi wolę dziecka i jego wolność. Popełnianym błędem wychowawczym, jest wyręczanie dziecka w czynnościach samoobsługowych. Gdy dziecko jest wyręczane, opóźnia się u niego proces samodzielnego radzenia sobie i skazuje na niepowodzenia, gdy rówieśnicy

²⁵ Por. I. Jundził, *O wychowaniu w rodzinie*, [w:] Janusz Korczak. *Życie i dzieło*, pr. zb. (red. M. Decewicz, M. Gajewska) dz. cyt., s. 195-196.

²⁶ J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, dz. cyt., s. 22.

²⁷ Por. I. Jundził, *O wychowaniu w rodzinie*, [w:] Janusz Korczak. *Życie i dzieło*, pr. zb. (red. M. Decewicz, M. Gajewska), dz. cyt., s. 195-196.

²⁸ J. Korczak, *Myśli*, Warszawa 1987, s. 22.

²⁹ Por. J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, dz. cyt., s. 26-27.

³⁰ Tamże, s. 25-27.

³¹ Tamże, s. 26.

secrets. Mastering a given activity is for him or her a source of happiness and a great triumph. Unwise upbringing suppresses the will and freedom of the child. A typical parenting mistake is to do everything for them instead of encouraging the development of self-help skills. It delays the process of becoming self-reliant and condemns the child to failure, while the peers manage to do certain things on their own, without anyone's help. The child should also be allowed to dream, and the family should inspire and cherish these dreams. They develop imagination and help overcome difficulties of the current life. Focused on its curriculum, school is preoccupied with intellect. It does not promote dreams or children's imagination, which is why parents should provide the best possible conditions for children to dream. Dreams make us seek and act³³.

Worried about the child, parents forbid him or her everything, so as to prevent the child from hurting himself or herself. "Fearing that the child may be snatched from us by death, we snatch life from him; not wanting him to die, we don't let him live."³⁴ Parents command and prohibit, burning up the child's powers instead of shaping them. Coercion weakens the child's defensive powers. Constrained by prohibitions, children lose their joy of life, must constantly remember what is allowed and what is not, and rebel against violence. They wait for the time when they are free, able to pursue their passions, and when they become full-fledged people. While it has its beautiful moments, this time of waiting has to be fought for and is typically hard-won, stolen. Children think that being an adult is something important because they keep hearing that they will be able to take decisions, grow a moustache or do anything they want once they grow up. Right now though they are only children who, like fish, have no voice. Eventually, they can't wait to become adults, while their "dull" childhood slowly passes by. The child continues to wait and exist³⁵.

For the sake of tomorrow, whatever makes the child happy, sad, surprised, angry and pre-occupied today, is disregarded. For the sake of tomorrow, which he neither understands nor needs to understand, he is robbed of many years of his life³⁶.

Family has a very important educational role. It is in the family that the child assimilates various habits and customs through the influence of the immediate

³³ See: I. Jundził, *O wychowaniu w rodzinie* [*On the Upbringing in the Family*], [in:] *Janusz Korczak. Życie i dzieło* [*Janusz Korczak. Life and Work*], (eds.) M. Decewicz, M. Gajewska, op. cit., pp. 195-196.

³⁴ J. Korczak, *Jak kochać dziecko* [*How to Love a Child*], op. cit., p. 58.

³⁵ *Ibid.*, pp. 58-60.

³⁶ *Ibid.*, p. 59.

radzą sobie sami, bez niczyjej pomocy. W rodzinie należy również pozwalać dziecku marzyć i powinno się te marzenia pielęgnować i rozwijać. Marzenia rozwijają wyobraźnię, pomagają zwalczać trudności aktualnego życia. W szkołach szczególnie zwraca się uwagę na intelekt, wymagając opanowania programów nauczania. Szkoły nie pielęgnują marzeń i dziecięcej wyobraźni, dlatego też rodzice powinni stworzyć jak najlepsze warunki dla dziecięcych marzeń. Marzenia skłaniają do poszukiwania i działania³².

Rodzice z troski o dziecko zabraniają wszystkiego, boją się, aby dziecku nie stała się krzywda. „W obawie, by śmierć nie wydarła dziecka, wydzieramy dziecko życiu; nie chcąc, by umarło, nie pozwalamy żyć”³³. Rodzice nakazują i zakazują, spalają siłę dziecka, zamiast ją kształcić. Przymus osłabia siłę obronną dziecka. Dziecko obarczone zakazami traci radość życia, musi ciągle pamiętać, co mu wolno, a czego nie wolno, buntuje się przeciw przemocy. Dziecko czeka na czas, w którym stanie się wolne. Czas, w którym będzie mogło realizować swoje pasje, kiedy stanie się pełnowartościowym człowiekiem, kiedy będzie dorosłe. A ten czas oczekiwania, choć ma chwile piękne, jest czasem przeważnie wywalczonym i wykradzionym. Dziecko myśli, że to czymś są dorośli, gdyż bardzo często słyszy, że jak dorośnie, będzie mogło decydować, jeśli będzie dorosłe, będzie miało wąsy, jeśli będzie dorosłe, będzie mogło robić wiele, a teraz jest tylko dzieckiem, a dzieci i ryby nie mają głosu. Dziecko nie może doczekać się dorosłości, a dzieciństwo przemija nudnie. Dziecko czeka i bytuje³⁴.

Dla jutra lekceważy się to, co je dziś cieszy, smuci, dziwi, gniewa, zajmuje. Dla jutra którego ani rozumie, ani ma potrzebę rozumieć, kradnie się lata życia, wiele lat³⁵.

Rodzinie przypada jakże, ważna rola wychowawcza. To w rodzinie dziecko poprzez wpływ najbliższego otoczenia i naśladownictwo, przyswaja sobie różne nawyki, obyczaje. Dziecko w rodzinie uczy się mowy, nabywa wiadomości o rzeczach, zjawiskach, przeżywa pierwsze uczucia i wyobrażenia społeczno-moralne. Jaki jest dom, jacy są rodzice, jaka jest najbliższa rodzina, takie są dzieci³⁶.

³² Por. I. Jundził, *O wychowaniu w rodzinie*, [w:] Janusz Korczak. *Życie i dzieło*, pr zb. (red. M. Decewicz, M. Gajewska) dz. cyt., s. 195-196.

³³ J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, dz. cyt., s. 58.

³⁴ Tamże, s. 58-60.

³⁵ Tamże, s. 59.

³⁶ Por. M. Jakubowski, *Janusz Korczak i jego dokonania*, dz. cyt., s. 164.

environment and imitation. It is in the family that the child learns to speak, gains knowledge about things, phenomena, experiences first feelings, and develops social and moral ideas. Like parents (home, immediate family), like children³⁷.

Pedagogical Love of the Teacher

In his writings Korczak addresses not only parents but also teachers and educators. He believes that educators play a very important role in the upbringing. From Korczak's perspective, throughout the process of upbringing adults and children influence each other and they both have their own tasks: adults share their experience with children, while children share the knowledge about themselves. "A child does not think less or worse than adults; he thinks differently."³⁸ The child is capable of being a partner in the educational process, and of participating in matters that concern him or her. The upbringing cannot be based on influencing the child by force, controlling, punishing, issuing orders or prohibitions. Children's activity is of great importance here. It contributes to developing one's self-esteem and faith in one's own strength³⁹. What is therefore Korczak's message for educators in our times?

He expects educators to understand their pupils. The fundamentals of his educational work were based on the understanding of the child's psyche, and love and respect for him or her. He strove towards children's self-education. In this pursuit of life improvement, interaction between the educator and children's group was crucial. He implemented the principles of freedom and acting at one's own will⁴⁰.

According to Korczak, educators should guide children with love and respect. A wise educator must realize what task he or she is to fulfil towards the pupils. He or she must assist children in their development, and must steer it with skill. Following Korczak's educational system, his educational process was organized by means of such methods as: learning, playing, reading, physical work, sports games, artistic activities and self-governance. All these activities are to train skills in chil-

³⁷ See: M. Jakubowski, *Janusz Korczak i jego dokonania* [*Janusz Korczak and His Achievements*], op. cit., p. 164.

³⁸ See: J. Korczak, *Pisma wybrane* [*Selected Works*], Warsaw 1978, p. 308.

³⁹ See: A. Szlązakowa, *Janusz Korczak*, Warsaw 1978, pp. 11-12.

⁴⁰ *Ibid.*, pp. 11-12.

Miłość pedagogiczna – nauczycielska

Korczak kierował swoje poglądy wychowawcze nie tylko do rodziców, ale również do nauczycieli i wychowawców. Uważał, iż wychowawca pełni niezmiernie ważną rolę w wychowaniu. W ujęciu Korczaka wychowanie jest to wzajemne oddziaływanie na siebie dorosłych i dzieci, w którym każda ze stron ma swoje zadania: dorośli przekazują swoje doświadczenia, dzieci zaś wiedzę o sobie. „Dziecko nie mniej, nie ubożej, nie gorzej myśli niż dorośli, ono inaczej myśli”³⁷. Dziecko jest usprawnione, aby być partnerem w procesie wychowania, aby mogło uczestniczyć w sprawach, które go dotyczą. Wychowanie nie może być traktowane jako oddziaływanie na dziecko poprzez siłę, kontrolowanie, karanie, nakazywanie i zakazywanie. Bardzo ważna jest aktywność dzieci, ma ona bardzo duże znaczenie. Sprzyja kształtowaniu poczucia swojej wartości, wyrabia wiarę we własne siły³⁸. Cóż więc takiego chce Korczak przekazać współczesnym pedagogom?

Od wychowawców oczekiwał zrozumienia wychowanków. Opierał swoje założenia do pracy wychowawczej na rozumieniu psychiki dziecięcej, miłości i szacunku jakim się powinno obdarzać wychowanka. Dążył do samowychowania u dzieci. W woli tej i dążności do ulepszania życia, widział współdziałanie z wychowawcą gromady dziecięcej. Realizował zasady wolności i dobrowolności działania³⁹.

Twierdził, iż wychowawca powinien kierować dziećmi, kierując się miłością i szacunkiem wobec wychowanka. Rozumny wychowawca powinien uświadomić sobie jakie zadanie ma wobec wychowanków. Wychowawca winien wiedzieć, że musi pomagać dzieciom w rozwoju i tym rozwojem umiejętnie kierować. W ramach systemu wychowawczego Korczaka organizowano proces wychowawczy za pomocą takich metod, jak: nauka, zabawa, czytelnictwo, prace fizyczne, gry sportowe, zajęcia artystyczne i działalność samorządowa. To wszystko ma za zadanie ćwiczyć umiejętności dziecka, budzić i rozwijać ich naturalne zainteresowanie. Zadaniem wychowawcy jest wdrożyć dzieci do obowiązku i ładu społecznego⁴⁰.

Korczak poprzez kierowanie wychowankami chciał pomóc dzieciom, by ujawniały swoje indywidualne możliwości. Pragnął również, aby to dzieci w głównej mierze brały sprawy w swoje ręce. Pragnął, aby dokonywał się pełny rozwój

³⁷ Por. J. Korczak, *Pisma wybrane*, Warszawa 1978, s. 308.

³⁸ Por. A. Szlązakowa, *Janusz Korczak*, Warszawa 1978, s. 11-12.

³⁹ Tamże, s. 11-12.

⁴⁰ Por. M. Peter, *Pedeutologiczne przesłanie Janusza Korczaka*, [w:] *Janusz Korczak. Życie i dzieło*, pr. zb.

(red. M. Decewicz, M. Gajewska), dz. cyt., s. 174.

dren, inspire them and develop their natural interest. The task of the educator is to introduce children to social order and duty⁴¹.

By offering them guidance, Korczak aimed to help children find their individual abilities. He also wanted them to mostly take matters into their own hands. For their development to be complete and children to become mature, they should constantly strive to free their creativity and become able to shape their own environment. He believed that the child should strive for self-improvement⁴².

Janusz Korczak did not want to steer the child's life in the sense of controlling it, but to steer it in the sense of providing guidance that would give him or her courage, inspire not to be a tool of the educator's will, but to be an active part in this joint project. Children are full-fledged human beings. They should be listened to by adults, and their opinion should be taken into account. The educator and the child should respect each other, in which the child must be heard⁴³.

The child wants to be treated seriously, demands trust, guidance and advice. Instead, we treat him jokingly, constantly suspect him, repel with our lack of understanding, and refuse to help⁴⁴.

Through guidance one can transform education into self-education. Korczak wants pupils to take real responsibility, so that they can participate in making informed decisions about their existence and development. The better the educator is at exercising wise guidance and thus turning the pupils into partners to their educational process, the more durable educational results they will achieve⁴⁵.

Korczak always looked for the good in the child. He was not against strictness or punishments in education, but first of all he built children's faith in their own strength, so that it would be easier for them to overcome negative situations. Children lose their self-confidence very quickly, often upon their first failure, which is why adults should reinforce their belief in their own abilities, praise them. Moreover, part of Korczak's message is to let children learn from early on to overcome difficulties, and challenge themselves. That is the child's way to maturity. Experi-

⁴¹ See: M. Peter, *Pedeutologiczne przesłanie Janusza Korczaka* [*Janusz Korczak's Pedagogical Message*], [in:] *Janusz Korczak. Życie i dzieło* [*Janusz Korczak. Life and Work*], (eds.) M. Decewicz, M. Gajewska, op. cit., p. 174.

⁴² See: W. Linder, *O jedności wychowania i samowychowania w ujęciu Janusza Korczaka* [*On the Unity of Upbringing and Self-Education in Janusz Korczak's Perspective*], [in:] *Janusz Korczak. Życie i dzieło* [*Janusz Korczak. Life and Work*], (eds.) M. Decewicz, M. Gajewska, op. cit., p. 154-157.

⁴³ *Ibid.*, pp. 154-157.

⁴⁴ J. Korczak, *Jak kochać dziecko* [*How to Love a Child*], op. cit., p. 131.

⁴⁵ See: W. Linder, *O jedności wychowania i samowychowania w ujęciu Janusza Korczaka* [*On the Unity of Upbringing and Self-Education in Janusz Korczak's Perspective*], [in:] *Janusz Korczak. Życie i dzieło* [*Janusz Korczak. Life and Work*], (eds.) M. Decewicz, M. Gajewska, op. cit., pp. 154-157.

dziecka i dojrzałość, dlatego uważał, że dziecko powinno stale dążyć do wyzwala-
nia własnej twórczości i by mogło kształtować swoje własne środowisko. Uważał,
że dziecko powinno dążyć do doskonalenia się⁴¹.

Januszowi Korczakowi nie chodziło o kierowaniem życiem dziecka, tylko
o kierowanie, które by dodawało odwagi dziecku, zachęcało go, aby nie było ono
tylko wykonawcą woli wychowawcy, ale aby wносиło swój wkład do wspólnego
działania. Dzieci są ludźmi, pełnowartościowymi, powinny być wysłuchiwane
przez dorosłych, a ich zdanie brane pod uwagę. Pomiędzy wychowawcą a wycho-
wankiem powinny być stosunki wzajemnego poszanowania, wysłuchania dziecka⁴².

Dziecko chce, by je traktowano poważnie, żąda zaufania, wskazówki i rady. My odnosimy
się do niego żartobliwie, podejrzewamy bezustannie, odpychamy niezrozumieniem, odma-
wiamy pomocy⁴³.

Poprzez kierowanie można przekształcić wychowanie w samowychowa-
nie. Korczak pragnął, aby wychowanek przejął realną odpowiedzialność, aby mógł
świadomie współdecydować o własnym istnieniu i rozwoju. Im lepiej uda się wy-
chowawcy poprzez mądre kierowanie pozyskać ucznia do roli partnera wycho-
wawcy, tym trwalsze będą osiągnięcia wychowawcze⁴⁴.

Korczak zawsze szukał w dziecku dobra, nie był przeciwko surowości czy
karom w wychowaniu, ale budził zaufanie do własnych sił, umacniał je, aby dziecko
przewyciężało zjawiska negatywne. Dziecko bardzo szybko traci wiarę w siebie,
bardzo często już za pierwszym niepowodzeniem, dlatego dorośli powinni wzmoc-
niać w dziecku wiarę we własne siły, pochwalać je. Postawę wychowawczą Kor-
czaka charakteryzuje również postulat, aby dziecko uczyło się od lat najmłodszych
przewycięzać trudności, stawiać sobie samemu wymagania. Dziecko dzięki temu
dojrzeje. W rozwijaniu samodzielności i samowychowaniu bardzo istotne są prze-
życia związane z sukcesami. Powinno się jak najlepsze warunki zapewnić do tego
rodzaju przeżyć. W wychowaniu powinno się znajdować wiele miejsca na zachęty
i rozwijanie w dziecku odwagi działania, angażowanie własnych sił i stawianie
wobec siebie wymagań. Dzieci powinny się pobudzać do przemyśleń dotyczących
ich życia, zasad moralnych, do samodzielnego rozwiązywania trudności, tak aby
kiedy zetkną się z nimi w rzeczywistości, umiały sobie poradzić dojrzałą postawą.

⁴¹ Por. W. Linder, *O jedności wychowania i samowychowania w ujęciu Janusza Korczaka*, [w:] Janusz
Korczak. *Życie i dzieło*, pr. zb. (red. M. Decewicz, M. Gajewska), dz. cyt., s. 154-157.

⁴² Tamże, s. 154-157.

⁴³ J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, dz. cyt. s. 131.

⁴⁴ Por. W. Linder, *O jedności wychowania i samowychowania w ujęciu Janusza Korczaka*, [w:] Janusz
Korczak. *Życie i dzieło*, pr. zb. (red. M. Decewicz, M. Gajewska), dz. cyt. s. 154-157.

encing success is crucial in self-education and developing independence. It is necessary to ensure the best conditions possible to enable it. Education should inspire children and give them courage to act, engage their own strengths and challenge themselves. Children should be stimulated to reflect on their life and moral principles, and to solve problems on their own, so that when faced with them in reality they will be able to cope with them in a mature way. According to Korczak, self-education should be present throughout the whole life of the child. Korczak always tried to bring joy and hope into his pupils' lives⁴⁶.

Educators should create situations in which children can come up with their own initiative. One should observe children and their everyday behaviour, without ignoring even the seemingly least important details⁴⁷.

“The primary process of self-education, in which the educator's role was to guide and assist, was therefore promoted by:

- Founding the internal life of the institution on children's self-governance;
- Stimulating social activity and education through work;
- Taking the informed decision to follow certain standards of life in a community, basing interpersonal relations and community life on the rule of law;
- Teaching self-control, self-criticism and strengthening the willpower, impact through peer review;
- Abstaining from coercion while excluding situations that could lead to lawless acts among children; a system of punishments and rewards;
- Care for children's physical and moral health, and its development;
- Basing the internal life of the institution on the rule of complete transparency and trust towards children”⁴⁸.

Children must overcome many difficulties on their way to victory. It is very important that they can count on their educator's help. The educator can give them a very important gift of faith in people's kindness and goodness. This belief helps survive difficult moments. In terms of education, methods which ignore the child and the child's personality, inspire hatred towards other people and develop a sense of injustice, are extremely dangerous and harmful. They deform the child's personality and can lead him or her to the path of crime. Children should grow up in an atmosphere that prevents the spread of evil⁴⁹.

⁴⁶ Ibid., pp. 154-157.

⁴⁷ See: A. Szlązakowa, *Janusz Korczak* op. cit., p. 65.

⁴⁸ Ibid., pp. 65-66.

⁴⁹ See: M. Maciaszek, *Wychowawca a dziecko [The Educator and the Child]*, [in:] *Janusz Korczak. Życie i dzieło [Janusz Korczak. Life and Work]*, (eds.) M. Decewicz, M. Gajewska, op. cit., p. 193-194.

Według Korczaka samowychowanie powinno obejmować całe życie dziecka. Korczak zawsze próbował wprowadzać w życie swoich wychowanków nastrój radości i nadziei⁴⁵.

Wychowawca powinien stwarzać sytuację do wyłaniania się dziecięcych inicjatyw. Powinno się obserwować dziecko, jego codzienne zachowania, nie lekceważąc pozornie drobnych zjawisk⁴⁶.

Nadrzędnemu procesowi samowychowania, w którym rola wychowawcy sprowadzała się do ukierunkowania i pomocy, służyły zatem:⁴⁷

- oparcie wewnętrznego życia zakładu o samorządność dzieci
- pobudzanie społecznej aktywności wychowanków i wychowanie przez pracę
- świadome przyjmowanie określonych norm współżycia, oparcie stosunków międzyludzkich i życia w gromadzie na praworządności
- uczenie samoopanowania, samokrytycyzmu i hartowanie woli, oddziaływanie przez opinię środowiska
- niestosowanie przymusu z jednoczesnym wykluczeniem sytuacji, stwarzających warunki do rozwoju samowoli dziecięcej; system kar i nagród
- dbałość o rozwój zdrowia fizycznego i moralnego dzieci
- oparcie wewnętrznego życia zakładu na pełnej jawności i zaufania do dzieci.

Dziecko musi pokonywać wiele trudności na drodze do zwycięstwa. Bardzo ważne jest, aby mogło liczyć na pomoc wychowawcy. Bardzo ważnym cennym darem, które może przekazać wychowawca jest wiara w życzliwość i dobroć ludzi. Wiara ta pomaga przetrwać w różnych trudnych sytuacjach. Bardzo niebezpieczne i szkodliwe wychowawczo są metody, które lekceważą dziecko, jego osobowość, budzą nienawiść do innych ludzi, wytwarzają poczucie krzywdy. Metody te deformują osobowość dziecka i mogą prowadzić na drogę przestępstwa. Klimat w jakim dzieci wyrastają powinien zapobiegać szerzeniu się zła⁴⁸.

W trudnych sytuacjach to współczucie, a nie gniew czy smutek, powinny wyznaczać sposób postępowania wychowawcy z wychowankiem. Umiejętność przebaczenia ma ogromne znaczenie, podobnie jak cierpliwość. Te cechy osobowości nabywane są przez wychowawcę w toku pracy z dziećmi, wychowawca kształtuje je i utrwała, przebywając z wychowankami. Tak więc dzięki dzieciom doskonała jest jego osobowość. Dobór skutecznych metod wychowania ułatwia

⁴⁵ Tamże, s. 154-157.

⁴⁶ Por. A. Szlązakowa, *Janusz Korczak dz. cyt.*, s. 65.

⁴⁷ Tamże, s. 65-66.

⁴⁸ Por. M. Maciaszek, *Wychowawca a dziecko, [w:] Janusz Korczak. Życie i dzieło*, pr. zb. (red. M. Decewicz, M. Gajewska) dz. cyt., s. 193-194.

In difficult situations, the educator should not be guided by anger or sadness when dealing with the child but by compassion. The ability to forgive is just as important as patience. The educator develops, shapes and consolidates these qualities through work with children. This is how the educator's personality improves thanks to children. Choosing effective methods of education facilitates contacts with the child. The educator keeps looking for solutions and tries out different methods, thus acquiring valuable pedagogical qualifications. The theoretical knowledge of pedagogy develops only the intellect. Its verification occurs in practice through emotional relations with the child⁵⁰.

A critical attitude towards others and views encourages critical thinking about oneself and achieved results. Failures should inspire reflection and critical analysis in the educator. Educators must have high qualifications and skills. They should learn to talk not only to children but together with children, and not only about what they want them to be but what children want to and can be. The child has the best understanding of his or her abilities, while the educator can help in the child's self-definition and self-fulfilment⁵¹.

This is the way to ensure that children's rights are observed. The whole process is about the child looking for the truth together with the educator. The educator should act like a researcher, adapting the right methods both to an individual child and a group of children. However, first a diagnosis is necessary that will reduce, albeit not eliminate completely, the risk of errors. Different methods should be tested, evaluated, and if necessary, accordingly modified to select the educational measures which are the most appropriate for the given child⁵².

Educators must try to create the right conditions for the development of all children under their care. They should feel responsible for their pupils and be kind to all of them, even those who are hostile to them. They cannot get angry with them, as they know that every child has the right to mistakes. Understanding and tolerance are critical. Educators must allow their children to err and be wrong, so that they can happily seek improvement. Children need kindness from their educator, particularly when they feel guilty or have done something wrong. In order to be able to guide children's development in an informed manner, the educator must get to know his or her pupils. Not only in theory but in practice. With no children under his or her care, the educator loses many valuable forces. Getting to know the

⁵⁰ Ibid., pp. 193-194.

⁵¹ Ibid., pp. 193-194.

⁵² Ibid., pp. 193-194.

kontakt z dzieckiem. Wychowawca poszukuje rozwiązań, wypróbowuje metody postępowania. Na tej drodze zdobywa cenne kwalifikacje pedagogiczne. Wiedza pedagogiczna kształci tylko intelekt. Weryfikacja nabytej wiedzy teoretycznej dokonuje się poprzez uczuciowy stosunek do dziecka, który kształtuje się w procesie działania⁴⁹.

Krytyczna postawa wobec innych, wobec poglądów sprzyja kształtowaniu się krytycznego stosunku do siebie, do osiągniętych rezultatów. Różne niepowodzenia powinny pobudzać wychowawcę do refleksji i myślenia krytycznego. Wychowawca musi mieć wysokie kwalifikacje i umiejętności. Wychowawca powinien nauczyć się mówić nie tylko do dzieci, ale razem z nimi, mówić nie tylko o tym, czym chce, aby były, ale czym one chcą i mogą być. Dziecko ma najlepsze rozeznanie własnych możliwości, wychowawca może mu pomóc w samookreśleniu i samorealizacji⁵⁰.

Prawa dziecka dochodzą w ten sposób do głosu, powinny być realizowane. Chodzi o wspólne dochodzenie do prawdy dziecka wraz z wychowawcą. Wychowawca powinien przyjąć postawę badawczą, wybierać metody zarówno z pojedynczym dzieckiem, jak również z zespołem dzieci. Najpierw jednak, powinna być przeprowadzona diagnoza, która zmniejsza ryzyko błędów, co nie oznacza, że wyeliminowuje całkowicie. Metody powinny być traktowane jako próby, które należy ocenić i w miarę potrzeb zmodyfikować, by wybrać te środki wychowawcze, które są najodpowiedniejsze do konkretnego dziecka⁵¹.

Wychowawca musi starać się stworzyć warunki rozwoju wszystkim dzieciom, które ma pod opieką. Winien czuć się odpowiedzialny za dzieci i być życzliwy dla wszystkich, nawet tych, którzy są do niego wrogo nastawieni. Wychowawca nie może gniewać się na wychowanka, wie, że dziecko ma prawo do błędu. Musi wykazywać wyrozumiałość i margines tolerancji. Musi pozwolić dziecku błędzić i pozwolić radośnie dążyć do poprawy. Dziecko potrzebuje od wychowawcy życzliwości właśnie wtedy, gdy jest winne, złe. Wychowawca chcąc świadomie kierować rozwojem dzieci musi poznać wychowanka. Poznać w praktyce, a nie tylko w teorii. Wiele wartościowych sił traci, gdy nie ma dzieci. Poznanie dziecka, doświadczenie i subtelny takt pedagogiczny pozwolą wychowawcy, rozumnie wychowawczo nad dziecięcą grupą panować⁵².

⁴⁹ Tamże, s. 193-194.

⁵⁰ Tamże, s. 193-194.

⁵¹ Tamże, s. 193-194.

⁵² Por. M. Peter, *Pedeutologiczne przesłanie Janusza Korczaka*, [w:] *Janusz Korczak. Życie i dzieło*, pr. zb. (red. M. Decewicz, M. Gajewska) dz. cyt., s. 174-175.

child, experience and subtle pedagogical tact will allow the educator to be a wise educational guide for a group of children⁵³.

The educator cannot abuse prohibitions and orders, but should encourage to inspire motivation in pupils. It is essential to show them the possibilities and advantages of intellectual, social and self-educating activities. A good educator should strive for effective communication and mutual understanding with children. In some cases, although very rarely, coercion might be needed to ensure the necessary discipline in a group of children⁵⁴.

The results of educational work depend heavily on whether educators can organize children's life. They should therefore learn how to be in charge of fun, sports, learning, talking and self-help activities. They must teach by example, as this is the best kind of persuasion. Often in practice too much attention is paid to words and moralizing. The best language to use with children is not based on reinforcement but on inspiring enthusiasm to act. Children need advice and guidance, and the educator should provide it⁵⁵.

Educators must be mindful of themselves. They have to be aware of who they are and what they can be to children. They must be able to manage their resources and find time to enrich themselves spiritually, and constantly improve. It is important to know that everyone makes mistakes, one cannot be overconfident about oneself⁵⁶.

A good educator and a bad one differ only in the number of mistakes they make and wrongs they do. A good educator will make certain mistakes only once, and after evaluating them critically will never make them again [...]. A bad educator blames children for his or her own mistakes. A good educator knows that even a small episode is worth thinking about because it points to a problem [...]. A wise educator does not sulk when he or she does not understand the child, but thinks, looks for answers, asks children. They will teach him or her not to hurt them too much, as long as he or she wants to learn⁵⁷.

According to Korczak, the best reward for the educator's work is the joy of seeing how children grow, acquire experience and skills. When he or she can see that children are happy, cheerful and contented⁵⁸.

⁵³ See: M. Peter, *Pedeutologiczne przesłanie Janusza Korczaka* [*Janusz Korczak's Pedeutological Message*], [in:] *Janusz Korczak. Życie i dzieło* [*Janusz Korczak. Life and Work*], (eds.) M. Decewicz, M. Gajewska, op. cit., pp. 174-175.

⁵⁴ *Ibid.*, pp. 174-175.

⁵⁵ *Ibid.*, pp. 174-175.

⁵⁶ *Ibid.*, pp. 174-175.

⁵⁷ J. Korczak, *Pisma wybrane* [*Selected Works*], Warsaw 1924, p. 214.

⁵⁸ See: M. Peter, *Pedeutologiczne przesłanie Janusza Korczaka* [*Janusz Korczak's Pedeutological Message*], [in:] *Janusz Korczak. Życie i dzieło* [*Janusz Korczak. Life and Work*], (eds.) M. Decewicz, M. Gajewska, op. cit., pp. 175-176.

Wychowawca nie może nadużywać zakazów i nakazów, ale poprzez zachętę wyzwalając motywację do działania wychowanków. Musi okazać możliwości i zalety intelektualnej społecznej i samowychowawczej aktywności. Wychowawca, dobry wychowawca winien dążyć do porozumienia się z wychowankami. Czasem, choć rzadko potrzebny jest przymus w niektórych przypadkach, aby zapewnić konieczną karność grupy wychowanków⁵³.

Wyniki pracy wychowawczej dużo zależą od tego, czy wychowawca umie zorganizować życie dzieci. Wychowawca powinien nauczyć się kierowania zabawą, sportem, nauką, rozmową z dzieckiem oraz samoobsługą. Winien uczyć swoim przykładem, gdyż jest to szczególnie silna przekonywania. Często w praktyce zbyt dużą wagę przywiązuje się do słowa, moralizowania. Nie utrwalanie, a wywołanie zapału jest najpiękniejszą mową. Dzieci potrzebują rad, wskazówek, a wychowawca powinien te wskazówki dzieciom przekazać⁵⁴.

Wychowawca musi mieć świadomy stosunek do samego siebie. Musi wiedzieć kim jest i kim może być w stosunku do dzieci. Musi umieć gospodarować zasobami własnych sił duchowych. Musi znaleźć czas na wzbogacenie się i doskonalenie. Wychowawca powinien mieć świadomość, że może popełniać błędy, nie może być zadufany w sobie⁵⁵.

Dobrzy od złego różnią się wychowawcy tylko ilością popełnianych błędów, wyrządzanych krzywd. Są błędy, który dobry wychowawca popełnia tylko raz, a oceniwszy krytycznie nie ponawia [...]. Zły wychowawca winę własnych pomyłek przypisuje dzieciom. Dobry wychowawca wie, że warto myśleć nad drobnym epizodem, bo w nim kryje się zagadnienie [...]. Rozumny wychowawca nie dąsa się, że nie rozumnie dziecka, ale rozmyśla, poszukuje, zapytuje dzieci. One go pouczą, by ich nie urażał zbyt dotkliwie, byle chciał się uczyć⁵⁶.

Wychowawca według Korczaka w nagrodę za swoją pracę znajduje radość, widząc, że dzieci rosną, nabywają doświadczenia, umiejętności. Widzi, że dzieci są radosne, pogodne, zadowolone⁵⁷.

Janusz Korczak w swoich ideach wychowawczych kładzie nacisk na zaufanie między uczniem a nauczycielem. Zaufanie jest warunkiem szczerego dialogu pomiędzy wychowankiem a wychowawcą. Wychowawca jest dla uczniów opiekunem, na którego można liczyć i na którym można polegać. Wychowawca jest opie-

⁵³ Tamże, s. 174-175.

⁵⁴ Tamże, s. 174-175.

⁵⁵ Tamże, s. 174-175.

⁵⁶ J. Korczak, *Pisma wybrane*, Warszawa 1924, s. 214.

⁵⁷ Por. M. Peter, *Pedeutologiczne przesłanie Janusza Korczaka*, [w:] Janusz Korczak. *Życie i dzieło*, pr. zb. (red. M. Decewicz, M. Gajewska) dz. cyt., s. 175-176.

In his educational ideas Janusz Korczak stresses the need for trust between the student and the teacher. Trust is a prerequisite for a genuine dialogue between the child and the educator. For pupils the educator is a guardian that they can count and rely on. He or she is a carer that can be trusted and who is a safe role model. Love and mutual respect are based on trust, there is no friendship without trust. The highest reward and best testimony to one's skill is when a child tells his or her educator a secret. Educators can never force or ask their pupils to entrust a secret to them because children have the right to secrecy. By doing so, the educator will not get closer to the child, but will push him or her even further away. The educator must first prove his or her respect for the child's secret. To this end, he or she must treat the student like an adult partner who can be trusted even if he or she makes mistakes⁵⁹.

To a large extent the success of care and educational work depends on how well the educator gets to know the child and consequently adjusts the requirements to the child's abilities, and what is the relationship between them. If their relations are marked by dislike and distrust, the educational work will bring conflicts, either open or hidden. Indifference is also negative – because of it the educator and pupil remain strangers to each other. Good educational results are not achieved by an educator who is authoritarian, demands blind obedience, uses coercion, orders and prohibits to maintain peace and order. Neither will lenient and liberal educators gain authority among children. Misanthropes, brutes and people who are friendly only for show, also hurt children, just like those who are overly ambitious or naive, and who think that with friendly words they can buy a promise that everything will be fine⁶⁰.

Indeed, over many years of his work Korczak tried to be and in fact he was an acquiescent guardian of children. This is what he was until the end when heroically he did not leave his children on their way to death⁶¹.

Korczak also writes about the responsibility of educators. There are two kinds of responsibility: direct responsibility for the present day, and indirect responsibility for the future. In the former, the educator is responsible for what the child is like at the moment, whether he or she enjoys the rights and privileges of childhood, and has the appropriate conditions for development. The educator is responsible for these tasks, and cannot be released of this responsibility under any

⁵⁹ See: Z. Jasiński, *Zaufanie w pedagogice Janusza Korczaka* [*Trust in Janusz Korczak's Pedagogy*], [in:] *Korczakowskie dialogi* [*Korczak's Dialogues*], (ed.) J. Bińczycka, Warsaw 1999, pp. 103-115.

⁶⁰ *Ibid.*, pp. 186-187.

⁶¹ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym* [*Meditations on Decent Life*], Warsaw 1966, pp. 68-72.

kunem, któremu można ufać i który jest bezpiecznym wzorem do naśladowania. Na zaufaniu opiera się miłość i wzajemny szacunek, bez zaufania nie ma przyjaźni. Najwyższą nagrodą, najlepszym świadectwem jest fakt zawierzenia przez dziecko tajemnicy wychowawcy. Wychowawca nie może wymuszać ani prosić ucznia o powierzenie mu tajemnicy, gdyż dziecko ma prawo do tajemnicy. Takie zachowanie nie zbliży, lecz oddali wychowanka od nauczyciela. Wychowawca winien udowodnić dzieciom, że szanuje ich tajemnice. Musi traktować ucznia jak dorosłego partnera, któremu można ufać, nawet jeśli popełniałby błędy⁵⁸.

Dobre poznanie dziecka, które pozwala wychowawcy dostosować wymagania do jego możliwości, jak również odpowiedni stosunek pomiędzy wychowawcą a wychowankiem, decyduje w dużej mierze o powodzeniu pracy opiekuńczo-wychowawczej. Jeśli we wzajemnych relacjach wytworzy się stosunek niechęci i braku zaufania, pracę wychowawczą charakteryzować będą konflikty – ukryte bądź jawne. Negatywny jest również stosunek obojętności, który doprowadza do tego, iż wychowawca i wychowanek pozostają dla siebie ludźmi obcymi. Dobrych rezultatów wychowawczych nie uzyska wychowawca władczy, autorytarny, wymagający ślepego posłuszeństwa czy stosujący przymus, który nakazuje i zakazuje, aby utrzymać ład i porządek. Również wychowawcy pobłażliwi i liberalni nie zdobędą autorytetu wśród wychowanków. Mizantropi, brutale, życzliwi tylko na pokaz również wyrządzają dzieciom szkodę, jak również ci nadmiernie ambitni bądź naiwni, którym wydaje się, że ciepłym zachowaniem wyłudzą obietnicę, że wszystko będzie dobrze⁵⁹.

Rzeczywiście, w swojej długoletniej pracy Korczak starał się być i w istocie był spolegliwym opiekunem dzieci. Pozostał nim do końca, bohatersko, nie opuszczając swoich dzieci idących na śmierć⁶⁰.

Korczak wspomina również o odpowiedzialności wychowawców. Występują dwa rodzaje odpowiedzialności: odpowiedzialność bezpośrednia – dotycząca dnia dzisiejszego – i odpowiedzialność pośrednia – wiąże się z dalszą przyszłością. W odpowiedzialności bezpośredniej wychowawca odpowiada, jakie dziecko jest w danej chwili, czy korzysta z praw i przywilejów okresu dzieciństwa, czy dziecko ma stworzone odpowiednie warunki rozwoju. Wychowawca jest odpowiedzialny za realizację tych zadań i żadne okoliczności nie mogą go zwolnić z tej odpowie-

⁵⁸ Por. Z. Jasiński, *Zaufanie w pedagogice Janusza Korczaka*, [w:] *Korczakowskie dialogi*, pr. zb. (red. J. Bińczycka), Warszawa 1999, s. 103-115.

⁵⁹ Tamże, s. 186-187.

⁶⁰ T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, Warszawa 1966, s. 68-72.

circumstances. The time of childhood is very important and must not be taken lightly or ignored⁶². Childhood is precisely what we should love in the child.

Bibliography:

- Bińczycka J. (1999) (ed.), *Korczakowskie dialogi [Korczak's Dialogues]*, Warsaw.
- Decewicz M., Gajewska M. (1982) (eds.), *Janusz Korczak. Życie i dzieło [Janusz Korczak. Life and Work]*, Warsaw.
- Gurycka A., *Korczakowskie inspiracje [Korczak Inspirations]* (2002), Warsaw.
- Jakubowski M. (1996), *Janusz Korczak i jego dokonania [Janusz Korczak and His Achievements]*, Częstochowa.
- Korczak J. (2002), *Jak kochać dziecko [How to Love a Child]*, Warsaw.
- Korczak J. (2012), *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie [How to Love a Child. A Child in the Family]*, Warsaw.
- Korczak J. (1980), *Dziecko salonu [A Child of the Drawing Room]*, Warsaw.
- Korczak J. (1993), *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą [Face to Face with God. Prayers of People who Don't Pray]*, Warsaw.
- Korczak J. (1978), *Pisma wybrane [Selected Works]*, Warsaw.
- Korczak J. (2012), *Prawo dziecka do szacunku [The Child's Right to Respect]*, Warsaw.
- Wolins M. (1967) (ed), *Selected Works of Janusz Korczak*, published for the National Science Foundation, Washington, D.C., by the Scientific Publications Foreign Cooperation Center of the Central Institute for Scientific, Technical and Economic Information, Warsaw, accessed from <http://www.januszkorczak.ca/legacy/CombinedMaterials.pdf>

⁶² See: M. Maciaszek, *Wychowawca a dziecko [The Educator and the Child]*, [in:] *Janusz Korczak. Życie i dzieło [Janusz Korczak. Life and Work]*, (eds.) M. Decewicz, M. Gajewska, op. cit., pp. 193-194.

działności. Okres dzieciństwa jest bardzo ważny i nie można go lekceważyć⁶¹. Okres dzieciństwa w dziecku należy ukochoać.

Bibliografia

- Bińczycka J. (red.), *Korczakowskie dialogi*, Warszawa 1999.
- Decewicz M., Gajewska M. (red.), *Janusz Korczak. Życie i dzieło*, Warszawa 1982.
- Gurycka A., *Korczakowskie inspiracje*, Warszawa 2002.
- Jakubowski M., *Janusz Korczak i jego dokonania*, Częstochowa 1996.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko*, Warszawa 2002.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Warszawa 2012.
- Korczak J., *Dziecko salonu*, Warszawa 1980.
- Korczak J., *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą*, Warszawa 1993.
- Korczak J., *Pisma wybrane*, Warszawa 1978.
- Korczak J., *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 2012.

⁶¹ Por. M. Maciaszek, *Wychowawca a dziecko, [w:] Janusz Korczak. Życie i dzieło*, pr. zb. (red. M. Decewicz, M. Gajewska) dz. cyt., s. 193-194.

Małgorzata Kmita

Social worker, chair of the Korczak Association in UK

Janusz Korczak for Today? Reflections from Social Work, Psychotherapy and Mental Health Activism

“But the earth is engrossed in wars, fires, shambles and battlefields. The humans responsible for this Planet Earth and its creation do not comprehend the scope of their joint responsibility ... and instead of rejoicing in their hearts, songs, rhythm and collective efforts, instead of tying the thread, they tangle, tug and destroy, Slavery, coercion, violence and fear... that is what confuses, hurts, festers, destroys and endangers (...).”

Janusz Korczak’s dreams about a better, healthier and more just society can be found in many of his stories. The quotation above from Korczak’s story about the planet Ro reminds us of how Korczak must have struggled with the challenging realities of the world of his time and the lack of human involvement and cooperation to constructively work towards the creation of a peaceful, just and inclusive world characterised by joy, celebration and affirmation of the awe-inspiring beauty present within the world, along with humankind’s potential and ability to bring about profound change. It could be suggested that Korczak’s exploration of the state of things on his planet Ro story is also a warning regarding the way things often are in our own world today.

Janusz Korczak is commonly known as a humanist, a writer, teacher and educator, doctor and an advocate for children’s rights. Though his way of being in the world and his example of consistent care and concern for children entrusted to his care during the of the first half of the twentieth century, he came to be viewed as a positive role model who points to ways in which children can be nurtured. Now, seventy-five years after his death, the wisdom inherent in his approach to child development and welfare, at the heart of which we find justice, love, respect, care and – still presents us with much to reflect upon, and be inspired by, acting as a stimulus for wide-ranging and holistic transformation.

Bruno Bettelheim, in his book *Recollections and Reflections* (...), refers to an ancient Jewish legend, rooted in the Talmud, which states that at any given time there must be at least thirty-six righteous people in the world in order for humankind to continue in the eyes of God, otherwise He would turn His face from the earth and all would perish. These thirty-six persons are known as Tzadikim Nistarim (Hebrew: אִיִּרְתָּסַן מִקִּידָצ, ‘hidden righteous ones’) According to Bettelheim, these righteous people walk upon the earth and no one must know who they are.

Małgorzata Kmita
Działaczka społeczna, przewodnicząca Stowarzyszenia
Janusza Korczaka w Wielkiej Brytanii

Janusz Korczak dziś? Refleksje w kontekście opieki społecznej, psychoterapii i aktywizacji zdrowia psychicznego

A na ziemi toczyła się wojna. Pożary, zgliszcza, pobojuwisko. Człowiek odpowiedzialny za ziemię i jej twory nie wie albo dla siebie tylko wie i rozumie... I zamiast radować się sercem, pieśnią, wzmożonym, zbiorowym wysiłkiem, zamiast wiązać nici, oni płaczą i szarpia. Niewola, przymus, gwałt. To wszystko, co maści, jątrzy i uraża...¹

Marzenie Janusza Korczaka o lepszym, zdrowszym i sprawiedliwszym społeczeństwie obecne jest w wielu jego dziełach. Powyższy cytat z opowiadania o planecie Ro Korczaka przypomina nam, jak wielką walkę musiał Korczak staczać z trudnościami codzienności otaczającego go świata i brakiem zaangażowania i współpracy ze strony innych ludzi, działając na rzecz stworzenia pokojowego, sprawiedliwego i włączającego świata, radosnego, celebrującego i gloryfikującego swe budzące strach i podziw piękno, wspólnie z całym rodzajem ludzkim, mającym potencjał i zdolność dokonywania głębokich przemian. Można założyć, że Korczakowska analiza stanu rzeczy na planecie Ro także stanowi ostrzeżenie, jak może wyglądać świat dzisiejszy.

Dla wielu ludzi Janusz Korczak jest znany jako humanista, pisarz, wychowawca i nauczyciel, lekarz i adwokat praw dzieci. Dzięki swej działalności i nieustającej trosce o losy dzieci będących pod jego opieką w pierwszej połowie dwudziestego wieku był postrzegany jako pozytywny wzorzec i przykład tego, w jaki sposób można walczyć o poprawę sytuacji najmłodszych. Obecnie, 75 lat po jego śmierci, mądrość jego podejścia do rozwoju i dobra dziecka, w którym centralne miejsce zajmują sprawiedliwość, miłość, szacunek, troska i partycypacja, pozostaje jeszcze nadal żywa, oferując wiele do odkrycia i będąc bodźcem do szeroko rozumianej, holistycznej transformacji.

Bruno Bettelheim w swej publikacji *Recollections and Reflections* odwołuje się do starej legendy żydowskiej, wywodzącej się z Talmudu, która mówi, że na świecie, w każdym momencie jego istnienia musi być co najmniej 36 prawych ludzi, aby rodzaj ludzki mógł dalej żyć w oczach Boga, w przeciwnym wypadku

¹ J. Korczak, *Pamiętnik i inne pisma z getta*, wydanie dostępne w internecie na www.docer.pl – przyp. tłum.

Jewish folk tales, including the mystical writings of Hasidic Judaism, tell of these righteous ones who, by their mystic powers, are able to avert the disasters and calamities which threaten the people. Once their mission is complete they return to their anonymity, concealing themselves once more in a Jewish community where they can live and be relatively unknown. Each of the thirty-six are embodiments of *anavah*, Hebrew: הַנָּוּעַ ‘humility’.

It would be possible for each one of us to identify those persons, from the past and from the present, from a range of cultures and traditions, to whom we could give the designation ‘righteous’. Each one of us can name those persons who have inspired us to be transformed and to take action. It can be suggested that Janusz Korczak was a truly righteous person together with his contemporaries the Franciscan Maximillian Kolbe, who gave his life so that another person might live and Irena Sendlerowa, who rescued children from the Warsaw Ghetto, together with midwife Stanisława Leszczyńska, who cared for mothers giving birth in Auschwitz. They can all be regarded, through their compassionate and selfless action, as taking care of others during what many regard as the darkest period in European history.

From the world of today, I would wish to designate, for example, Jean Vanier, a man of deep empathy and compassion, who, with his vision and action, created the L’Arche Community, as a righteous person. In addition, I suggest that Martin Luther King, Simone Weil, Tola Mintz and Emma Lazarus can also be designated as righteous persons. What such people have in common is the belief in the power of humanity to rise above the challenges, constraints and frustrations, and oppressive ideologies and systems in order to serve people and bring about change. They testify to humankind’s capacity for goodness but they are also aware of the ways in which this capacity for goodness can be subverted and distorted – which, at times, leads to overwhelming cruelty, brutality and indifference to the sufferings of others. I regard Janusz Korczak, together with the others whom I have mentioned, as one of the struggling yet beautiful souls, who have presented our world with a great legacy and, in their diverse ways, the possibility of transformation. They all testify to a common message of love, hope and devotion to the cause of making the world a better place.

For me, Janusz Korczak has made the biggest impact upon my personal and professional life. I began to get to know Korczak when I was a child and he became my most significant and influential hero throughout my experience of my journey as a migrant woman in the United Kingdom, which began in the early 1970’s. I hold dear the declaration that my Mother shared with me that Janusz Korczak was a noble person and that noble persons believe in the power of love. I interpreted this

odwróciłby On swą twarz od ziemi i wszystko by zginęło. Te trzydzieści sześć osób jest znanych jako Tzadikim Nistarim (po hebrajsku: **צַדִּיקִים נִסְתָּרִים**, „ukryci sprawiedliwi”). Według Bettelheima, ludzie ci chodzą po ziemi wśród nas i nie wiadomo, kim oni są. Żydowskie baśnie ludowe, w tym mistyczne pisma Chasydów, opowiadają o prawych ludziach, którzy, dzięki swym tajemnym mocom, są w stanie odwrócić katastrofy i nieszczęścia zagrażające ludzkości. Jak tylko spełnią swą misję, znów stają się anonimowi, ukrywając się wśród żydowskiego społeczeństwa. Każdy z nich uosabia „anavah”, po hebrajsku: **אָנָוָה**, czyli „skromność”.

Każdy z nas mógłby wskazać takie osoby, żyjące teraz i kiedyś, w różnych kulturach, i nadać im miano „sprawiedliwego”. Każdy z nas może powiedzieć coś o osobach, które inspirują go, by się zmienić i zacząć działać. Można powiedzieć, że Janusz Korczak był naprawdę osobą prawą, tak jak współczesny mu franciszkanin Maksymilian Kolbe, który oddał życie za innego człowieka, i Irena Sendlerowa, która ratowała dzieci z warszawskiego getta, razem z położną Stanisławą Leszczyńską, która opiekowała się matkami rodzącymi dzieci w Oświęcimiu; wszyscy oni, dzięki swej pełnej współczucia i bezinteresownej postawie, troszczyli się o losy innych w tym najmroczniejszym okresie historii Europy.

W dzisiejszych czasach osobami takimi są, według mnie, np. Jean Vanier, człowiek wielkiej empatii i wielkiego współczucia, który dzięki swej wizji i działaniu stworzył organizację L’Arche Community. Miano osoby sprawiedliwej mogłabym również nadać takim osobom, jak Martin Luther King, Simone Weil, Tola Mintz i Emma Lazarus. To, co te osoby mają ze sobą wspólnego, to wiara w moc człowieczeństwa, która może przezwyciężać trudności, ograniczenia, frustracje i opresyjne ideologie oraz systemy, służąc ludziom i umożliwiając zmiany na lepsze. Są oni żywym świadectwem zdolności rodzaju ludzkiego do czynienia dobra, lecz są także świadomi, w jaki sposób tej zdolności można przeszkodzić i co prowadzi do niewyobrażalnego okrucieństwa, brutalności i zubożenia na cierpienie innych. Uważam Janusza Korczaka oraz innych, których wymieniłam, za walczące, lecz piękne dusze, które pokazują światu, każda na swój własny sposób, że można coś zmienić. Są one świadkami wspólnego przekazu miłości, nadziei i poświęcenia dla szczytnego celu zmiany świata na lepsze.

W moim przypadku największy wpływ na moje życie prywatne i zawodowe miał Janusz Korczak. Poznałam jego historię, gdy byłam dzieckiem; stał się moim bohaterem i kierunkowskazem podczas mej migracji po Wielkiej Brytanii, która rozpoczęła się we wczesnych latach 70. Moja Matka mawiała, co cenię sobie do dziś i z czym się zgadzam, że Korczak był osobą szlachetną, a osoby szlachetne wierzą w potęgę miłości. Interpretuję tę myśl w ten sposób, że potęga miłości jest

thought to mean that the power of love must win over the love of power, whatever form this may take. This transformative capacity of love is, in my view, the basis for humanity to exist in peace, justice and harmony.

I have spent many years working in some of the most deprived communities in the United Kingdom as a Social Worker, Strategic Manager for Mental Health services and as a Mental Health activist promoting strategies and approaches to well-being and empowerment for individuals and communities. I have learned from this journey that at the heart of such work is a paradox or creative tension. This paradox or tension is located in the process of balancing the independence of individuals with their need to belong to supportive and inclusive communities in which they have to embrace diversity and the value of the common good. An understanding of the relationship between the personal and the social, the individual and the community has, for me, been illuminated by the philosophy of Ubuntu, an African way of looking at life and its purpose which declares that humanity is, ultimately, interdependent. This philosophy has at its heart the view that “I exist because you are”. This is a philosophy of dialogue and encounter in which my identity, my self-perception and self-understanding unfolds and develops in relation to the humanity of the other. In this view, therefore, we share a common humanity; that which unites us is more than that which can divide us, splits us and lead us to conflict and war.

Janusz Korczak, through his pioneering work in the orphanages of 20th-century Warsaw, demonstrated that the best form of community is one in which the value of each individual is affirmed and which embraces their desire for security, love and belonging and develops the common good. Korczak recognised that any abusive, oppressive or violent action against an individual not only damages the well-being of that person but also impacts negatively upon the harmony of the community. For Korczak, and for other noble and righteous persons, the common good is of vital importance; it is in the community that our sense of self grows and flourishes and our physical, emotional, economic, spiritual and other needs are met. In Korczak's understanding of community, a mature society can have different points of view and ways of seeing whilst simultaneously affirming the concept of the common good built upon love and respect. We can see this very clearly in the democratic and accountable way in which he structured orphanage life and in his affirmation of the unique voice of each child.

I have made reference above to the work of Jean Vanier. His work with persons with learning disabilities profoundly illustrates the transformative power of love, acceptance, affirmation and fidelity to those who require consistent support

większa niż miłość do potęgi, w każdych okolicznościach. Ta zdolność miłości do zmieniania jest w moim mniemaniu podstawą ludzkości i jej istnienia w pokoju, sprawiedliwości i harmonii.

Spędziłam wiele lat pracując w jednej z najuboższych wspólnot w Wielkiej Brytanii jako pracownik społeczny, kierownik strategiczny ds. usług w zakresie zdrowia psychicznego i jako działacz w zakresie zdrowia psychicznego, promując strategię i idee na rzecz dobrobytu i upelnomocnienia obywateli i grup społecznych. Podróż ta nauczyła mnie, że w sercu tej pracy leży pewien paradoks czy twórcze napięcie. Paradoks ten, czy jak kto woli napięcie, jest obecny w procesie równoważenia niezależności jednostek i ich potrzeby przynależności do wspólnoty, która ich wspiera i uznaje, a w której muszą zaakceptować różnorodność i wartość wspólnego dobra. Rozumienie zależności pomiędzy tym, co osobiste, a tym, co społeczne, między jednostką a wspólnotą, jest dla mnie ujęte w filozofii Ubuntu, afrykańskiej filozofii życia, zgodnie z którą ludzie są, ostatecznie, od siebie współzależni. Esencją tej filozofii jest zdanie „Istnieję, bo ty istniejesz”. Jest to filozofia dialogu i kontaktu, w której moja tożsamość, moja percepcja i rozumienie samego siebie rozwija się i rozbudowuje dzięki relacji z inną istotą ludzką. W tym ujęciu więc ludzki wymiar jest dla nas wspólny; to, co nas jednoczy, jest silniejsze niż to, co nas dzieli i prowadzi do konfliktu, a nawet wojny.

Janusz Korczak w swej pionierskiej pracy w domach sierot w Warszawie w ubiegłym wieku pokazał, że najlepszą formą społeczną jest ta, w której wartość każdej osoby jako jednostki jest doceniana i która zaspokaja jej potrzebę bezpieczeństwa, miłości i przynależności, a także sprzyja rozwojowi wspólnego dobra. Korczak zdawał sobie sprawę, że wszelkie gwałtowne, opresyjne lub inne niewłaściwe działania nie tylko niszczą dobro osoby jako jednostki, ale wpływają także negatywnie na harmonijne życie wspólnoty. Dla Korczaka, jak i innych szlachetnych i prawych – sprawiedliwych osób, wspólne dobro jest kluczową wartością; to właśnie w przestrzeni naszej społeczności rozwija się nasza samoświadomość, a nasze potrzeby emocjonalne, ekonomiczne i duchowe są zaspokajane. W korczakowskim rozumieniu dojrzałe społeczeństwo może składać się z osób o różnych poglądach, jednocześnie zgadzając się co do koncepcji wspólnego dobra budowanego na filarach miłości i szacunku. Widzimy to bardzo wyraźnie w demokratycznym i opartym na zasadzie odpowiedzialności sposobie, w jaki zorganizował życie w domu sierot, a także w jego umiejętności wysłuchania indywidualnego głosu każdego dziecka.

Wcześniej odniosłam się także do działalności Jeana Vaniera. Jego praca z osobami mającymi trudności z nauką w bogaty sposób ilustruje transformatywną

and who, through the power of mutual presence, can develop meaningful relationships based upon love, respect and justice. I suggest that our world today needs to recognise the lessons that can be learned from the lives of Korczak and Vanier who both share the view that a significant factor in the development of a flourishing life is the experience of the natural world and the sense of awe and wonder which this can elicit. It can be suggested that by taking delight in the beauty of the world around us, however hidden this at times may be, and by affirming the unique personhood of each individual, the road can be paved for the growth of personal and social resilience and for the development of flourishing communities and networks of support. The 2017 documentary film *Summer in the Forest* which presents the life of the L'Arche community in France beautifully illustrates how human flourishing can occur in positive human relationships and in the relationship of human beings to the world around them.

This view has significantly informed and underpinned much of my professional practice. I strongly believe that all people are equally valuable and being able to celebrate each person's life and world, their gifts and vulnerabilities, can be regarded as the most important relational human experience. It is when such a relational way of being and relating is disturbed by, for example, fear, anxiety, abuse and conflict, that peoples' mental health and well-being is impaired and suffering results. During my years working as a Social Work practitioner I learned that if we do not recognise and respect the inter-subjective process of relating and developing the art of connecting, bonding and nurturing positive attachments with others and their communities it can lead to, for example, prejudice, discrimination, conflict and violence. In the context of the Nazi-occupied Poland during the Second World War, Janusz Korczak illustrated that, even at the extremes of human endurance and suffering, where the Warsaw Ghetto orphanage was subjected to a struggle for daily existence and survival, Korczak declared: "I am well versed in reading the pages of war." I have earlier made reference to the African concept of Ubuntu, the view that a person is a person through other people. I suggest that Korczak embodied such a way of being human, a philosophy of what it means to be a person, in his consistent and constant service to the children characterised by love, respect, devotion and compassion even if this required him to regularly beg for food and money to feed the young people in his care. Martin Luther King said:

When I speak of love I am not speaking of some sentimental and weak response. I am speaking of the force which is the supreme and unifying principle of life... Love is somehow the key that unlocks the door which leads to the Ultimate Reality.

moc okazywania miłości, akceptacji, afirmacji i oddania tym, którzy wymagają stałego wsparcia i którzy, dzięki sile przebywania razem, mogą zbudować ważne relacje oparte na miłości, szacunku i sprawiedliwości. Sądzę, że nasz dzisiejszy świat powinien dostrzec i docenić tę lekcję, którą dają nam Korczak i Vanier; są oni zgodni co do tego, że ważnym czynnikiem w owocnym rozwoju życiowym jest doświadczenie naturalnego świata i poczucie zachwyty i zadziwienia, które ten świat może wywołać. Można powiedzieć, że rozkoszując się pięknem otaczającego nas świata, jakkolwiek może wydawać nam się ono ukryte, i doceniając niepowtarzalność osobowości każdego człowieka, można zbudować drogę do osobistego i społecznego dobrobytu i kwitnących, wspierających się społeczeństw. Film dokumentalny *Summer in the Forest* z 2017 roku o życiu wspólnoty L'Arche pięknie ilustruje, jak człowiek może się wspaniale rozwinąć dzięki pozytywnym relacjom z innymi ludźmi i relacji ze światem zewnętrznym.

Podejście oparte na tym założeniu jest fundamentem mojej praktyki zawodowej. Wierzę mocno, że wszyscy ludzie są tak samo wartościowi, a umiejętność celebrowania życia i świata każdej osoby, jej darów i talentów oraz słabszych stron można uznać za najważniejsze doświadczenie w relacjach międzyludzkich. Dopiero gdy ta harmonia w relacjach zostaje zakłócona, na przykład przez strach, obawy, nadużycia i konflikty, zdrowie psychiczne ludzi i ich dobro są zagrożone i niszczone. W trakcie pracy jako pracownik opieki społecznej nauczyłam się, że jeżeli nie uznamy i nie uszanujemy subiektywnego procesu nawiązywania więzi i kultywowania sztuki łączenia, wchodzenia w pozytywne relacje z innymi ludźmi i z całymi wspólnotami i pielęgnowania tych relacji, może to prowadzić do powstania uprzedzeń, dyskryminacji, konfliktów i przemocy. W kontekście nazistowskiej okupacji Polski w czasie II wojny światowej Janusz Korczak, nawet w tak ekstremalnych warunkach, gdy w domu sierot w warszawskim getcie musiano ciągle, każdego dnia, walczyć o przeżycie, stwierdził: „Umiem dobrze odczytywać karty wojny” (tłum. własne – brak dostępu do źródła). Wcześniej wspomniałam o afrykańskiej filozofii Ubuntu, wedle której jedna osoba może istnieć dzięki innym osobom. Sądzę, że Korczak podzielał właśnie taki pogląd na bycie człowiekiem – co to znaczy być człowiekiem – w swej nieustannej i konsekwentnej służbie dzieciom, zbudowanej na miłości, szacunku, oddaniu i współczuciu, nawet jeśli musiał przez to codziennie żebrać o jedzenie i pieniądze, by te swoje dzieci wykarmić. Martin Luther King powiedział:

Korczak, in his actions directed at supporting children during the time of war by writing stories, playing, feeding, healing and providing a sense of safety and security and a basis for hope, meaning and purpose demonstrated that, like Martin Luther King in his exploration of love as “the supreme and unifying principle of life”, when the ideology of Nazism appeared to be triumphant, it was necessary, indeed, imperative, to cultivate ways of relating in which compassion, concern and positive transformative action were given primacy. Korczak wisely said:

We cannot leave this world as it is, we must make our contribution to change what needs to be improved, developed, so that people/children do not pay with their lives for what they are not responsible for.

Yet, over seventy years following the end of the Second World War, conflict and war continues to dominate many countries and the lives of millions are scarred by hunger, malnutrition, poverty and disease alongside the challenges presented by climate change and global warming and the increasing threat of nuclear war. During my Social Work practice I have seen how many people live with a profound sense of existential insecurity as a result of, for example, unemployment, unaffordable housing, rising prices and an overall perception of a lack of educational, social and economic opportunities. Indeed, it can be suggested that such a sense of deep-seated fear is, perhaps, the most paralysing and destructive of all emotions. Korczak did all he could to protect the children in his care from the decay, destruction and death which was taking place both within and without the walls of the Ghetto. He walked the streets of the Ghetto utilising his skills of negotiation, encouragement and enterprise to provide for the needs of the children, during which he would have seen hungry and forlorn people on the streets, including children, who bore not only the weight of their experiences but, deep in their souls, they also appeared to carry the burdens of many generations of suffering.

The paradox, the very problem, at the heart of existence is the co-existence of transformative goodness alongside profound evil and suffering. Korczak was deeply aware of this reality so he did his very best to protect the children from the dark side of life. Even toward the end of his life and that of the children, he shared with them a story of walking towards the sun, to the valley of sunshine, even as they were surrounded at every step by tyrannical, oppressive and destructive forces.

I have often wondered about what kind of soul, what sense of self, what understanding of identity, it takes to carry burdens, and the accompanying sense of responsibility, such as those shouldered by Korczak, his supportive and affirming

Kiedy mówię o miłości, nie mówię o jakiejś sentymentalnej, słabej reakcji. Mówię o sile, która jest nadrzędną i powszechną zasadą życia... Miłość jest kluczem, który otwiera drzwi do Ostatecznej Rzeczywistości².

Korczak, pragnąc w swym działaniu wesprzeć dzieci podczas wojny, pisząc dla nich opowiadania, bawiąc się z nimi, karmiąc, lecząc i dając im poczucie bezpieczeństwa, celowości życia i nadzieję, udowodnił, tak jak Martin Luther King, że miłość jest „nadrzędną i powszechną zasadą życia”, gdy ideologia nazistów zdawała się triumfować; wtedy właśnie była potrzeba, imperatyw, by kultywować pielęgnowanie związków międzyludzkich, w których współczucie, troska i dążenie do pozytywnych zmian miały pierwszeństwo. Korczak powiedział mądrze:

Nie wolno zostawiać świata takim, jaki jest. Musimy wnieść nasz wkład w to, co trzeba zmienić, poprawić, aby dzieci–ludzie nie musiały płacić życiem za to, za co nie są odpowiedzialne³.

Jednak ponad siedemdziesiąt lat po zakończeniu II wojny światowej konflikt i wojna wciąż niszczy wiele państw i istnień ludzkich, umierających z głodu, niedożywienia, ubóstwa i chorób, w obliczu trudności związanych ze zmianami klimatycznymi i globalnym ociepleniem, a także rosnącym strachem przed zagrożeniem wojną nuklearną. Podczas mojej praktyki w opiece społecznej widziałam wielu ludzi żyjących we wszechogarniającym poczuciu niepewności i zagrożenia z powodu utraty pracy, drogich mieszkań, rosnących cen i ogólnego braku możliwości i szans edukacyjnych, społecznych i ekonomicznych. Rzeczywiście można powiedzieć, że takie poczucie głęboko zakorzonego strachu jest być może najbardziej paralizującym i destruktywnym czynnikiem dla wszystkich ludzkich emocji. Korczak robił, co mógł, aby uchronić dzieci, którymi się opiekował, przed zagładą, upadkiem i śmiercią, które były na porządku dziennym zarówno w getcie, jak i poza jego murami. Chodził po ulicach getta, wykorzystując swoją umiejętność negocjacji, perswazji i zachęty, by zdobyć jedzenie i środki dla dzieci, widząc porzuconych i konających z głodu ludzi na ulicach, także dzieci, dźwigających nie tylko bagaż swych doświadczeń, ale także, głęboko w duszy, cierpienie i ból całych pokoleń.

Paradoksem, sednem problemu w tej egzystencji było współistnienie obok siebie dobroci, mającej moc transformacji, i wszechogarniającego zła i cierpienia. Korczak doskonale zdawał sobie sprawę z takiego stanu rzeczy, i robił co w jego

² tłum. własne – przyp. tłum.

³ tłum. własne – przyp. tłum.

companion Stefa and their orphans. How is it really possible to meet the emotional, material and spiritual needs of people in today's world, when, all too often, austerity and fear appear to dominate much of everyday life? Korczak, Stefa and many others have demonstrated that there are non-violent, positive and meaningful ways to respond to circumstances which push us to the very limits of our endurance and resilience.

During my years as a Mental Health Social Worker I was greatly influenced by the humanistic psychologist Abraham Maslow and his theory concerning the hierarchy of human needs. According to Maslow we need to have our biological and material needs of, for example, water, food, shelter, protection from the elements and freedom from fear, met so that our higher level needs for self-esteem and self-actualisation, giving and receiving love, creativity, respect and care can blossom and flourish. In the world of the early years of the twenty-first century, even in many of the most prosperous and advantaged countries, significant numbers of people find it harder and harder to meet their basic material needs as a result of which their higher needs are also not fulfilled. Due to the ever-rising cost of living and the demands of work and family people are increasingly finding that they, for example, have to sacrifice time, energy and fulfilling relationships in order to be able to meet their material needs. At the same time the gap between the rich and the poor continues to widen and many welfare and support services are being cut, privatised or delegated to the charitable, voluntary and philanthropic sectors. There is a view, therefore, that progressive reforms and developments in education, welfare and social services which have been positively implemented in the twentieth century (particularly during the years following the end of the Second World War) are gradually, but systematically, being eroded in the early years of the twenty-first century. In such a climate it is not surprising that there is evidence that the mental health of young people in particular is in a very critical situation, with rates of suicide and self-harm on the increase. There is an old saying, traditionally thought to be of African origin, that tells us that it takes more than a family to bring up a child; it takes a whole village. In this view, a child has the best possibility of becoming a healthy adult if the entire community participates, and takes a pro-active role, in contributing to its raising and nurturing. It is with such a view that Janusz Korczak's educational pedagogy and approach to the development of children's well-being can be viewed as being in harmony.

However, in contemporary society, it can be suggested that increasingly the caring professions are having to devote more and more time responding to the requirements of the law, including safeguarding issues, rather than being able to

mocy, by uchronić dzieci przed tą ciemną stroną życia. Nawet pod koniec swego życia – i życia dzieci – opowiadał im historię o spacerowaniu do słońca, do doliny jasności, podczas gdy otaczały ich destrukcyjne, oprawcze siły tyra.

Często zastanawiałam się, jaką trzeba mieć duszę, jakie poczucie własnego ja, jakie rozumienie tożsamości i jakie poczucie odpowiedzialności, by udźwignąć taki ciężar, jaki udźwignęli Korczak oraz zawsze wspierająca go, wierna Stefa i ich sieroty? Czy naprawdę jest to możliwe, zaspokajać potrzeby emocjonalne, materialne i duchowe ludzi w dzisiejszym świecie, gdy zbyt wiele jest w nim trudów, gdy strach dominuje dzień za dniem? Korczak, Stefa i wielu innych pokazało, że można w pozytywny, dobry i pozbawiony przemocy sposób odpowiedzieć na to, co wyczerpuje nas do granic naszej wytrzymałości.

W czasie mojej pracy opiekuna społecznego osób z problemami umysłowymi w dużym stopniu inspirowałam się myślą psychologa humanistycznego Abrahama Masłowa i jego teorią dotyczącą hierarchii ludzkich potrzeb. Według Masłowa, nasze biologiczne i materialne potrzeby, takie woda, schronienie, ochrona, bezpieczeństwo, muszą być zaspokojone, by potrzeby wyższe, takie jak poczucie wartości, dawanie i otrzymywanie miłości, kreatywność, szacunek i troska, mogły się budzić i rozkwitać. W świecie początku XXI wieku nawet w najlepiej prosperujących krajach coraz więcej ludzi ma problem z zaspokojeniem swych podstawowych potrzeb materialnych, wskutek czego ich wyższe potrzeby także nie są zaspokajane. Ze względu na ciągle rosnące koszty utrzymania, wymagania pracodawców i rodzin ludzie coraz częściej przekonują się, że muszą na przykład poświęcać cały swój czas, energię i relacje z innymi, aby móc zaspokoić swe potrzeby materialne. Jednocześnie przepaść między biednymi a bogatymi stale się powiększa, tnie się koszty na usługi opieki społecznej lub są one oddawane w ręce prywatne czy organizacji charytatywnych. Istnieje pogląd, że postępujące reformy i rozwój edukacji i sektora usług opieki społecznej, które zostały zainicjowane w dwudziestym wieku (zwłaszcza w latach po zakończeniu II wojny światowej), ulegają stopniowo, lecz systematycznie, zatraceniu od początku XXI wieku. W takim klimacie nie dziwią informacje, że zdrowie psychiczne młodych ludzi jest w krytycznie złej kondycji, że liczba samobójstw i samookaleczeń wzrasta. Jest takie stare powiedzenie, przypisywane tradycji afrykańskiej, które mówi, że aby wychować dziecko, potrzebna jest nie cała rodzina, lecz cała wioska. Oznacza ono, że najlepsze szanse, aby stać się zdrowym, dorosłym człowiekiem, dziecko ma wtedy, gdy w jego wychowanie zaangażowana jest w sposób aktywny cała wspólnota. W takim właśnie duchu należy interpretować pedagogikę Korczaka i jego podejście do harmonijnego rozwoju dziecka i jego dobra.

proactively explore and develop creative strategies for alleviating, in some way, the demands made upon us by the many and varied stresses and challenges of modern life. For increasing numbers of people, there appear to be limited opportunities for the development of Maslow's higher-level needs. The process of training and qualifying as a psychotherapist has helped me to understand that many individuals and families are overburdened by a range of emotional issues. Parents often find it difficult to cope with their tech-savvy children who, unlike earlier generations, are digital natives conversant with the fast-moving and ever-changing world of information and social media. Although such technologies can be seen to bring benefits, many parents worry that their children are, in fact, hiding behind the computer screen and, in reality, are not relating meaningfully with, and to, others. There can be, at times, a developing sense that modern life encourages functional, utilitarian forms of communication and ways of relating which, utilising Martin Buber's dialogical philosophy, can be seen as superficial I-It relating rather than deeper, authentic I-Thou interactions. At the heart of the psychotherapeutic process it can be suggested that it is the recognition, affirmation and nurturing of I-Thou ways of being in the world which aim to respond creatively and meaningfully to the many and varied ways in which people function in an I-It mode. Psychotherapy recognises that it is an I-Thou mode of being which can give rise to the flourishing of compassion, empathy, security, trust-building and protection of, and respect for, human vulnerabilities. For individuals and families to function well people need validation, support and care so that they do not become overburdened by fear, frustration, anger and a lack of trust in society. I believe that Korczak recognised such a viewpoint in his declaration that:

"I am a butterfly drunk with life; I do not know where to soar but I won't allow life to clip my wings." In Korczak's love of life I believe that he demonstrated a holistic understanding and he anticipated many of the insights of modern psychotherapeutic perspectives, which he affirmed and embodied in his work as a pedagogue. He insisted, even during the hardest of times, that each child be affirmed, celebrated and loved in a free and evolving way. In his books *How to Love a Child (...)* and *How to Respect a Child (...)* Korczak can be regarded as laying the foundations for relational and integrative psychotherapy. He strongly believed that enforcing conformity and a regime of strict rules and orders was not a way to define children. He believed that, within a supportive community framework, complemented by positive principles of living, children would be able to define themselves and grow in self-understanding and in the understanding of others. Korczak believed that a clear, yet gentle, loving approach was the most appropriate way in

Jednak można zauważyć, że we współczesnym społeczeństwie osoby pracujące w sektorze opieki społecznej muszą poświęcać coraz więcej czasu i energii, próbując sprostać wymogom prawa, także związanym z kwestiami bezpieczeństwa, zamiast proaktywnie badać i rozwijać kreatywne strategie zapobiegania i niwelowania skutków stresu, jaki wyzwalają we współczesnym człowieku wyzwania dnia codziennego. Rozbudzenie potrzeb na wyższym poziomie, zgodnie z teorią Masłowa, jest coraz trudniejsze dla coraz większej liczby ludzi. Proces szkolenia i zdobywania kwalifikacji psychoterapeutycznych pomógł mi zrozumieć, że wiele ludzi i wiele rodzin jest przeciążonych nadmiarem problemów emocjonalnych. Rodzice często nie potrafią poradzić sobie ze swymi technologicznie zaawansowanymi dziećmi, które, w przeciwieństwie do poprzednich pokoleń, czują się swobodnie i naturalnie w świecie natychmiastowego przekazu informacji cyfrowej, mediów społecznościowych i nieustannych zmian. Mimo że takie technologie mogą przynosić korzyści, wielu rodziców martwi się, że dzieci tak naprawdę chowają się za monitorem komputera i nie nawiązują prawdziwych więzi z innymi ludźmi. Można czasem mieć poczucie, że nowoczesne życie sprzyja rozwojowi funkcjonalnych, praktycznych form komunikacji i przekazu informacji, co zgodnie z filozofią dialogiczną Martina Bubera może być porównane do powierzchownej relacji ja–ono, a nie do głębszej, autentycznej relacji ja–ty. W centrum procesu psychoterapeutycznego leży uznanie, afirmacja i pielęgnacja relacji ja–ty, której celem jest twórczo i znacząco odpowiedzieć na wielorakość i różnorodność tak powszechnego modelu funkcjonowania ja–ono. Psychoterapia uznaje, że to właśnie model ja–ty może rozbudzić współczucie, empatię, poczucie bezpieczeństwa, zaufanie, ochronę i szacunek dla słabości i wrażliwości człowieka. Zarówno pojedyncze osoby, jak i całe rodziny potrzebują potwierdzenia swych emocji, wsparcia i troski od innych, aby dobrze funkcjonować i nie dać się zdominować takim emocjom, jak: strach, frustracja, złość i brak zaufania społecznego. Wierzę, że Korczak podzielał ten pogląd, pisząc:

Motyłem jestem. Upojony życiem, młodością, nie wiem jeszcze dokąd się zwrócić, ale nie pójdę za wami. Nie pozwolę życiu zmiąć swych barwnych skrzydeł, nie pozwolę zniżyć swego lotu⁴.

Uważam, że Korczak w swej miłości do życia demonstrował holistyczne podejście i wyprzedził współczesną naukę o psychoterapii w wielu swych wnioskach, które wykorzystywał w pracy pedagoga. Kładł wielki nacisk na to, by każde

⁴ J. Korczak, *Spowiedź motyla*; pl.wikisource.org/wiki/Spowied%C5%BA_motyla – przyp. tłum.

which to bring out the best in a child. I believe that this is the most important aspect of Korczak's approach and I have applied this insight into my therapeutic practice and have worked within a framework which allows people to receive and respond positively to love they can grow as peaceful and well-adjusted members of society who can relate to each other with mutual respect and positive regard.

Archbishop Desmond Tutu has said "I am not interested in picking up the crumbs of oppression thrown from the table of someone who considers himself my master. I want a full menu of human rights." Human rights can only be regarded as human if they apply universally, if they are for all and not just the privileged few. Noam Chomsky, in a recent interview, has explored the ever-growing gap between extreme wealth and extreme poverty, increasing surveillance and a growing concern to search for inhabitable new planets. He interprets these phenomena to suggest that we are slowly heading for extinction and neither market forces or current social systems are able to address the negative presence of fear and of a lack of compassion. Chomsky's prognosis for humankind all too powerfully can be suggested as echoing the experience in Korczak's Planet Ro story in which "the humans responsible for this Planet Earth do not comprehend the scope of their joint responsibility." Korczak's story can be interpreted as being a powerful parable and warning for our times. Indeed, Korczak declared: "Dare to dream; something will always come out of it." He is encouraging each one of us to see things differently; to envision new ways of seeing the world and of being open to future possibilities and in this dreaming we can each be inspired, encouraged and empowered by those, all too often, hidden, overlooked and even marginalised and, at times, vilified righteous women and men whose lives and legacy have given us a profound understanding of the ways in which personal and social transformation can become a reality. Korczak said: "To reform the world is to reform upbringing" and Otto Frank declared that "to build a future, you have to know the past." In relation to the well-being of the child, therefore, both Korczak and Frank recognise that nurturing, love, care and compassion in early life lay the foundations for physical, emotional, spiritual and moral maturity and integration and they also affirm the role that past experiences can impact upon the lives of individuals and societies.

Chaim Peri, in his book *Reclaiming Adolescents – A Return to the Village State of Mind* (...) explores how education emanates from the body and the soul. He believes that we need to help young people to (re)discover their connection with the earth and the ground beneath our feet so that they can renew their relationship with nature and all the elements given as a gift to humanity. Peri believes that by humankind (re)discovering and renewing their sense of integration with the earth

dziecko, nawet w najcięższych czasach, było akceptowane, docenianie i kochanie, bez ograniczeń. W swych książkach *Jak kochać dziecko* i *Prawo dziecka do szacunku* Korczak wyklada filary psychoterapii relacyjnej i integracyjnej. Wierzy on mocno, że reżim, nakazy i narzucanie zasad to nie jest sposób na wychowanie dzieci. Uważa, że dziecko może zdefiniować siebie samo i dorastać, rozumiejąc siebie i innych, w strukturze wspólnoty, która go wspiera, w oparciu o pozytywne zasady współżycia. Korczak wierzył, że proste, ale łagodne i pełne miłości podejście było najważniejszą drogą do wydobycia z dziecka tego, co w nim najlepsze. Sądzę, że jest to najważniejszy aspekt podejścia Korczaka i sama wdrażam go do swej praktyki terapeutycznej; pracuję więc w strukturze, która pozwala ludziom w pozytywny sposób odpowiadać na miłość i odnosić się do siebie z szacunkiem jak spokojnym, dobrze dopasowanym członkiem społeczeństwa.

Arcybiskup Desmond Tutu powiedział:

Nie interesuje mnie zbieranie okruchów opresji zrzuconych ze stołu kogoś, kto uważa się za mojego pana. Chcę pełnego menu praw człowieka⁵.

Prawa człowieka mogą być tylko uznane za takie, jeśli są uniwersalne, stosowane powszechnie, a nie jako przywilej dla wybranych. Noam Chomsky w jednym z ostatnich wywiadów analizował rosnącą przepaść między ludźmi ekstremalnie bogatymi a skrajnie biednymi, coraz powszechniejszą inwigilację i pomysł, by osiedlać się na obcych planetach. Interpretuje on ten fenomen w ten sposób, że powoli zmierzamy do zagłady i żadne siły ekonomiczne ani obecne systemy organizacji społecznej nie są w stanie zaradzić wszechobecnemu poczuciu strachu i braku współczucia. Prognoza Chomsky'ego dla ludzkości bardzo przypomina doświadczenie Korczaka opisane w *Bajce o planecie Ro*, w której „Ludzie odpowiedzialni za Planetę Ziemię nie pojmują ogromu swej wspólnej odpowiedzialności”. Opowieść Korczaka można nazwać mocną parabolą, a także ostrzeżeniem dla nas, żyjących współcześnie. Korczak mówił: „Nie bój się marzyć. Coś zawsze z tego wyniknie”. Zachęcał w ten sposób każdego z nas do tego, by patrzeć na wszystko z własnego punktu widzenia, by odkrywać nowe spojrzenie na świat, być otwartym na przyszłość, a snując te marzenia, możemy czerpać inspirację, zachętę i siłę od tych, którzy tak często – zbyt często – stoją z boku, ukryciu, przeoczeni i marginalizowani, a nawet szkalowani – od kobiet i mężczyzn, których życie i dorobek pokazują, w jaki sposób transformacja osobista i społeczna może stać się rzeczywistością. Korczak powiedział: „Zreformować świat to znaczy zreformować wycho-

⁵ tłum. własne – przyp. tłum.

and sky, the past and the future, utilising Martin Buber's concept of I and Thou, we are able to deeply address the very dimensions of our being from where it is possible to create the inner map from which we can radiate wholeness and (re)connect with the universe – which can be a truly ecstatic experience. Peri has commented that “what is most real for Buber is the trans-individual – the spiritual world we call into being when we really face each other's uniqueness and infiniteness.... During those moments of true meeting, we are part of something larger. In encountering another person, we create, through our embrace, a living world of which we are both part. Buber calls this kind of meeting ‘encircling’.” (...) For Peri this “encircling” can be located in human relationships and in the encounter of humankind with the world of nature.

I have briefly mentioned earlier in this paper that both Janusz Korczak and Jean Vanier have affirmed the importance of a connection with nature. Korczak exposed the children in his care to *kolonie*, holiday camps and *obozy*, youth camps, where the children regained their sense of well-being and vitality through their experience of, and engagement with, the elements and the rhythms of nature. Korczak was aware that through these camps the children were able to have a space and time to develop insight into who they are, which could provide a basis for positive transformation. Indeed, in Poland the annual Korczakowo children-and-youth summer camps continue to flourish, and in Russia and the Netherlands Korczak-inspired camps also present significant opportunities for children and young people to meet and spend time getting to know both themselves and each other in areas of beauty. Such camps, located in nature, can help children to establish bonds of friendship and community rooted in a developing awareness of, and relationship with, the natural world in such a way that it can act as a path to mend the human heart and become a way to restore some degree of harmony and equilibrium in a world which, all too often, can appear to be increasingly out of balance. The Ecologia Youth Trust, based in Findhorn in Scotland, has supported the Kitezhh Children's Community in the Kaluga region of Russia. At Kitezhh there are ninety hectares of agricultural land with areas of wild forest and a lake nearby. They have built fourteen houses, a school, a community centre, a church and a farm with cows, poultry, bees and vegetable gardens. Camps, communities and places such as Korczakowo and Kitezhh, being located amidst the beauty of nature, can be profoundly therapeutic, and the attention to the needs of the children, accompanied by respect, consistent love and mutual trust, can be profoundly life-enhancing. In a recent interview with Jean Vanier, Mary Wakefield has written in the *Spectator* magazine that Vanier said: “Look, there are two realities, two cultures. There is a culture of power and there

wanie...” (*Spowiedź motyla...*), a Otto Frank stwierdził, że „aby zbudować przyszłość, musisz znać przeszłość”. W odniesieniu do dobra dziecka zarówno Korczak, jak i Frank uznawali, że opieka, miłość, troska i współczucie okazywane dziecku we wczesnych latach życia stwarzają warunki do dojrzałości fizycznej, emocjonalnej duchowej oraz moralnej, a także uznawali wpływ przeszłych doświadczeń na życie jednostek i całych społeczeństw.

Chaim Peri w swej książce *Reclaiming Adolescents – A Return to the Village State of Mind* sprawdza, w jaki sposób wychowanie materializuje się z ciała i duszy. Wierzy on, że musimy pomagać młodym ludziom odnaleźć (ponownie) ich więź z ziemią, po której stąpają, tak by mogli odnowić swoją więź z naturą i wszystkimi jej częściami składowymi, danymi człowiekowi w darze. Peri wierzy też, że odkrywając (na nowo) i odnawiając poczucie integracji z ziemią i niebem, przeszłością i przyszłością, wykorzystując koncepcję Martina Bubera „ja–ty”, jesteśmy w stanie dotrzeć do każdego wymiaru naszej istoty, skąd możliwe jest stworzenie wewnętrznej mapy, dającej poczucie spełnienia i odnowienia więzi ze wszechświatem. Może to być doświadczenie wręcz ekstatyczne. Peri stwierdził, że

dla Bubera najbardziej prawdziwe jest to, co transindywidualne – duchowy świat, który powołujemy, gdy naprawdę stajemy przed niepowtarzalnością i nieskończonością drugiej osoby... W takich chwilach, chwilach prawdziwego spotkania, stajemy się częścią czegoś większego. Spotykając drugą osobę, tworzymy sami żywy świat, którego oboje jesteśmy częścią. Buber nazywa takie spotkanie „objęciem”⁶.

Dla Periego to „objęcie” może mieć miejsce w relacjach międzyludzkich oraz w relacjach między człowiekiem a światem natury.

Wcześniej wspomniałam już, że zarówno Janusz Korczak, jak i Jean Vanier doceniali wagę więzi z naturą. Korczak organizował dla swych dzieci „kolonie” w okresie wakacji i „obozy”, na których dzieci mogły odzyskać dobre samopoczucie i witalność dzięki stałemu kontaktowi z naturą i życiem zgodnie z jej rytmem. Korczak wiedział, że dzięki tym koloniom dzieci miały swoje miejsce i przestrzeń do tego, by lepiej poznawać same siebie, co mogło być przyczynkiem do pozytywnej transformacji. W Polsce tradycja organizowania corocznych kolonii i obozów dla dzieci w Korczakowie jest wciąż kontynuowana, podobnie w Rosji i Holandii obozy inspirowane Korczakiem także dają dzieciom wiele okazji do spędzenia czasu zarówno na poznawaniu samych siebie, jak i siebie nawzajem w pięknych, otoczonych przyrodą okolicach. Obozy te, zorganizowane na łonie natury, mogą pomóc dzieciom nawiązywać przyjaźnie, tworzyć relacje społeczne w rozwijającej

⁶ tłum. własne – przyp. tłum.

is a culture of relationships. The men and women I live with see that it is good to be together and we don't have to solve all the problems of the world when we are together."

The L'Arche community which Vanier founded, the Korczakowo camps and the Kitezsh community village can all be regarded as models of transformative living which have reciprocity and mutuality at their very heart. Janusz Korczak commented that "There are many cruelties in this world but the worst is when the child fears his/her Mother or Father or a Teacher." The communities I have briefly explored demonstrate clearly that creativity, care and compassion can be at the very centre of pioneering models of alternative ways of being.

My personal and professional journey, and my life in both Poland and the United Kingdom has provided me with many invaluable lessons. I made the decision at an early stage in life to live as far as possible with a generous heart, doing what I can to follow the inspiring example of Janusz Korczak and other significant life-affirming role models. Korczak has, undoubtedly, influenced my vision, the way I see the world and live in it. Korczak wrote: "Behave decently and do good. Pray not to ask things of God but so as not to forget him, because one should see him everywhere." (...) I regard the greatest lesson I have learned is to be found in the understanding that positive mental health and well-being are not about an absence of illness but the presence of individual and social initiatives, projects, networks and systems which provide people with the opportunity and freedom to thrive and fulfil their potential. In 2009, at a World Health Organisation conference I shared the following statement about mental health and well-being: "We have to expand our vision and our mindsets in order to understand the concept of Mental Health and Well-Being in the socio-economic context and to see beyond diagnosis, symptoms, labels – this is to empower all European citizens and instil hope for the future." Janusz Korczak has shown us that there are inspiring, creative and empowering alternative ways of being; alternatives which, in their human scale innovation and life-affirming enterprise, present us with a vision of the possibility of how things educationally, politically, economically, and spiritually, for example, can be understood and acted upon in this ever-changing world in which we live.

I am truly grateful for both the opportunities and challenges that my life, both personally and professionally, has presented to me. My hope is to be able to continue to respond meaningfully and positively to Korczak's life, vision and legacy and to be able to continue to play some role, however modest, in keeping alive his inspiring and transformative pedagogic and therapeutic philosophy. In the *Ghetto Diary*, Korczak declared (...):

się świadomości i relacji z naturalnym środowiskiem w sposób, który może leczyć bólaczki ludzkiego serca i który może pomóc odzyskać choćby do pewnego stopnia harmonię i równowagę w świecie, w którym ta równowaga jest często zaburzona. Organizacja Ecologia Youth Trust, założona w Findhorn w Szkocji, wspiera organizację Kitezh Children's Community z okolic Kaługi w Rosji. Wspólnota ta dysponuje 90 hektarami ziemi rolnej, na której rosną także dzikie lasy i jest jezioro. Wspólnota zbudowała czternaście domów, szkołę, centrum, kościół oraz farmę, gdzie hoduje krowy, świnie, pszczoły i uprawia warzywa. Obozy, wspólnoty i miejsca takie jak Korczakowo czy Kitez, zlokalizowane blisko natury, mogą mieć niezwykle działanie terapeutyczne, spełniać potrzeby dzieci, a gdy doda się do tego szacunek, miłość i wzajemne zaufanie, całe przedsięwzięcie może mieć niezwykle działanie naprawcze. W ostatnim wywiadzie, który Mary Wakefield spisała na łamach magazynu „Spectator”, powiedział:

Spójrz, istnieją dwie rzeczywistości, dwie kultury. Jest kultury siły i jest kultury relacji, Mężczyźni i kobiety, z którymi ja żyję, widzą, że dobrze jest być razem, i że nie musimy rozwiązywać wszystkich problemów tego świata, gdy jesteście razem⁷.

Wspólnota L'Arche, którą założył Vanier, obozy Korczakowa i wioska wspólnoty Kitezh – wszystkie mogą być uznane za wzorce transformatywnego stylu życia, u którego podstaw leży zasada wzajemności. Janusz Korczak powiedział:

Jest wiele okropieństw na tym świecie, ale najgorszym jest, kiedy dziecko boi się swojego ojca, swojej matki, swojego nauczyciela⁸.

Wspólnoty, które wymieniłam, wyraźnie pokazują, że kreatywność, troska i współczucie mogą stanowić filary pionierskich wzorców alternatywnego stylu życia.

Moja osobista i zawodowa podróż, moje życie zarówno w Polsce, jak i Wielkiej Brytanii dały mi wiele bezcennych lekcji. Na wczesnym etapie życia podjęłam decyzję, że będę żyła z możliwie jak najbardziej szczodrym sercem robiąc, co się da, by iść za inspirującym przykładem Janusza Korczaka i innych ważnych, wzorcowych i kochających życie postaci. Korczak niewątpliwie wpłynął na moją wizję, postawę, sposób postrzegania świata i styl życia. Jak pisał Korczak: „Postępuj uczciwie i czyn dobrze. Módl się nie dlatego, aby Boga prosić, ale aby o Nim nie zapomnieć, bo wszędzie go widzieć należy” (*Spowiedź motyla...*). Myślę, że naj-

⁷ tłum. własne – przyp. tłum.

⁸ tłum. własne – przyp. tłum.

For in the hour of reckoning I am not inside a solitary cell of the saddest hospital in the world but surrounded by butterflies and grasshoppers and glow worms, and I have a concert of crickets and a soloist high in the sky – the skylark. Merciful Lord!... How joyous old age is. How delectable the silence. How sweet the repose.

ważniejszą lekcją w życiu jest dla mnie zrozumienie, że dobre zdrowie fizyczne i dobre samopoczucie to nie jest stan, w którym po prostu nie ma choroby, ale w którym obecne są indywidualne i społeczne inicjatywy, projekty, sieci i systemy, które dają ludziom szansę i wolność przeżywania i realizowania swego potencjału. W 2009 roku, na konferencji organizacji WHO, podzieliłam się z uczestnikami następującą myślą na temat zdrowia psychicznego i dobrego samopoczucia:

Musimy rozszerzyć naszą wizję i horyzonty, aby zrozumieć koncepcję zdrowia psychicznego i dobrego samopoczucia w kontekście społeczno-ekonomicznym i nauczyć się czytać między wierszami diagnoz, symptomów, etykiet – dla upełnomocnienia wszystkich obywateli Europy i by dać nadzieję na przyszłość.

Janusz Korczak pokazał nam, że istnieją inspirujące, kreatywne i upełnomocniające – inne sposoby bycia: alternatywy, które w swej innowacyjności i afirmacji życia, pokazują nam wizję możliwości, jak można interpretować rzeczy w kontekście edukacyjnym, politycznym, ekonomicznym i duchowym w tym stale ewoluującym świecie.

Jestem niezwykle wdzięczna zarówno za szanse, jak i wyzwania dane mi w życiu prywatnym i zawodowym. Mam nadzieję, że będę w stanie kontynuować tę pozytywną odpowiedź na życie Korczaka, jego wizję i spuściznę, i będę nadal mogła kontynuować granie tej samej roli, jakkolwiek skromnej, w kultywowaniu jego inspirującej i transformatywnej sztuki wychowania i terapeutycznej filozofii. W *Pamiętniku z getta* Korczak napisał:

Bo w godzinie wypłaty nie w samotnej celi najsmutniejszego szpitala, i motyle, i polne koniki, i świętojańskie robaczki, i koncert świerszczów, i solista w błękitach wysokich – skowronek. Dobry Boże. Jakże radosna jest starość. Jaka miła cisza. Miły wypoczynek.

Ramilya Shamilevna Kasimova

Associate professor, The Institute of Pedagogy and Psychology,
Kazan (Volga) Federal University

A Comparative Review of Janusz Korczak's Philosophy and Alternative Educational System Sudbury Valley

Recently in present-day Russia there has been a growing interest in non-traditional, alternative forms of education. This is because – despite the fact that social life has changed its orientation toward spiritual and moral values and the democratic and humanistic values of national and universal importance are well-established – school educational practice retains a formal character, where students are seen as objects of pedagogical influence, with limited rights to self-development and self-determination. At the same time, the modern society needs active, creative, liberal, universal-value-oriented students capable of self-realisation. Such a goal is achievable by systematic implementation of the ideas of free education, among which especially relevant are the self-esteem of the individual, the intrinsic value of childhood, freedom of development, the natural conformity of education, the inner human potential, and creative expression.

Alternative education schools occupy a special place in the development of the theory and practice of free education. Alternative education stresses the new meanings and values of pedagogical culture – mutual understanding, dialogue, partnership, creative collaboration, pedagogical support of self-development, self-organisation and self-determination of the young persons.

This paper presents the practice and philosophy of one alternative democratic school – Sudbury Valley School, which was initially founded in the USA and, in a relatively short period of time, initiated the global movement of Sudbury schools.

The philosophy of alternative schools is based on the recognition of the child as a person deserving respect and trust. The activities of these schools are based on the inclusion of children in the management of the school equally with adults. Children are given the right to participate in matters concerning the content of education and activities of the school. This is the fundamental idea in a democratic school. The peculiarity of democratic schools is the right given to children to manage their time, even the right not to attend classes. Students choose activities that correspond with their interests and ambitions at the given moment. They have the right to continue classes for the time chosen. Students can attend some classes

prof. nadzw. Ramilya Shamilevna
Instytut Pedagogiki i Psychologii, Kazański Uniwersytet Państwowy

Przegląd porównawczy filozofii Janusza Korczaka oraz alternatywnego systemu edukacyjnego Sudbury Valley

W ostatnich czasach w Rosji rośnie zainteresowanie alternatywnymi, odmiennymi od tradycyjnych formami edukacji. Dzieje się tak, ponieważ mimo tego, że życie społeczne zmieniło kierunek rozwoju w stronę wartości duchowych i moralnych, gruntują się demokratyczne i humanistyczne wartości o znaczeniu narodowym i uniwersalnym, praktyka edukacyjna w systemie szkolnictwa nadal zachowuje swą tradycyjną formę – uczniowie są obiektami oddziaływań pedagogicznych, a ich prawa do samorozwoju i samostanowienia są ograniczone, choć nowoczesne społeczeństwo potrzebuje aktywnych, twórczych, liberalnych i zdolnych do samorealizacji uczniów kierujących się powszechnymi wartościami. Cel ten jest osiągalny poprzez systematyczne wdrażanie idei wolnej edukacji, która ceni szczególnie wartość ucznia jako jednostki, dzieciństwo jako wartość samą w sobie, swobodę rozwoju, dostosowanie edukacji do naturalnych potrzeb człowieka, wewnętrzny potencjał człowieka i jego kreatywną ekspresję.

Szkoły alternatywne zajmują szczególne miejsce w rozwoju teorii i praktyki wolnej edukacji. Alternatywna edukacja umacnia nowe znaczenie i wartości kultury pedagogicznej – wzajemne zrozumienie, dialog, partnerstwo, kreatywna współpraca, wsparcie pedagogiczne młodej osoby w jej samorozwoju, samoorganizacji i samostanowieniu.

Niniejszy artykuł przedstawia praktykę i ideę alternatywnej, demokratycznej szkoły Sudbury Valley School, która została założona w USA i w krótkim czasie zapoczątkowała globalny ruch, w którego ramach podobne szkoły zaczęły powstawać na całym świecie.

Filozofia alternatywnej szkoły opiera się na uznaniu dziecka za osobę zasługującą na szacunek i zaufanie. Działalność takiej szkoły opiera się na zaangażowaniu dzieci w system zarządzania szkołą na równych zasadach z dorosłymi. Dzieci mają prawo uczestniczenia w procesach i sprawach, które dotyczą treści programu nauczania i zajęć szkolnych. Jest to filar funkcjonowania szkoły demokratycznej. Specyfika szkół demokratycznych polega na tym, że dzieci mają prawo do zarządzania własnym czasem, nawet jeśli oznacza to opuszczanie zajęć. Dzieci wybierają sobie zajęcia odpowiadające ich zainteresowaniom i ambicjom w danym

only once, and some – for a long period of time. In such a way, self-discipline and independence are formed. These two concepts are central to the pedagogy of free education. Teachers in free education believe that the active manifestation of the self is a vital necessity. Creating their own schools, these teachers did not want to have strict control, authority based on compulsion, excessive organization of children's life. The main task of these schools was to facilitate children's own initiative (self-government), and transform discipline into self-discipline (Valeev 2007). The history of the first democratic free schools originates in the ideas of the famous English teacher Alexander Sutherland Neill, who was the founder and director of Summerhill School (<http://www.s-hill.demon.co.uk/>). This school has continued its activities for more than eighty years now and continues to put into practice the principles of free education. Among the objectives of Summerhill School the following are of key significance: providing children with the freedom of emotional development; the right to organise their own lives; the opportunity for natural development; ensuring a happy childhood by removing fear and pressure from adults (Valeeva 1994: 114). Sudbury Valley School became an ideological successor to Summerhill. The first such school was opened in Framingham, Massachusetts, in 1968. Its founder is the well-known teacher Daniel Greenberg. Over the years Sudbury Valley has fostered the creation of its branch-schools that can be found in Australia, Belgium, Germany, Denmark, Israel, and Japan (<http://www.sudval.org/>).

The educational activities carried out in Sudbury Valley are based on the fact that students initiate their own life activity and create their small world around themselves. The infrastructure of the educational institution, the pedagogical team and the material base are all designed to provide services necessary at any time for the students. Proceeding from this, the main principles of Sudbury Valley School activity were formulated:

- freedom is the key to the development of personal responsibility;
- along with the rights, a child must be entrusted with responsibilities from a very early age, since only on this basis can he understand the genuine nature of responsibility;
- the social equality of teachers and students is the most important condition for the school's activities;
- when planning and organising the educational process, it is necessary to listen (with an appropriate degree of discerning criticism) to the voice of each student;
- the cultivation of independence to choose the subjects studied;

momencie życia. Mają prawo kontynuować zajęcia w określonym przez siebie czasie; na niektóre zajęcia mogą przyjść tylko raz, a na niektóre chodzić przez dłuższy czas. W ten sposób kształtuje się w nich wewnętrzna dyscyplina i niezależność. Te dwa pojęcia są kluczowymi aspektami pedagogiki wolnej edukacji. Nauczyciele tego nurtu uważają, że aktywna manifestacja samego siebie jest życiową koniecznością. Zakładając swoje szkoły, nauczyciele ci nie chcieli sprawować nad dziećmi ścisłej kontroli, obowiązkowego nadzoru, drobiazgowo organizować dzieciom życia. Głównym zadaniem tych szkół była transformacja zajęć dla dzieci w ich własną inicjatywę (samorządność) oraz wewnętrzną dyscyplinę (samodyscyplinę) (Valeev, 2007). Historia pierwszych szkół demokratycznych wolnej edukacji zaczyna się od idei sławnego angielskiego nauczyciela Aleksandra Sutherlanda Neilla, założyciela i dyrektora szkoły Summerhill School (<http://www.s-hill.demon.co.uk/>). Szkoła ta kontynuuje swą działalność od ponad 80 lat i wciąż realizuje założenia wolnej edukacji. Wśród celów działalności Summerhill School należy wymienić następujące: zapewnienie dzieciom swobody rozwoju emocjonalnego, prawa samoorganizacji swego życia, szansy na rozwój zgodny z naturą, zagwarantowanie szczęśliwego dzieciństwa poprzez usunięcie elementu strachu i nacisku ze strony dorosłych (Valeeva, 1994, s. 114). Szkoła Sudbury Valley School jest ideologicznym spadkobiercą szkoły Summerhill. Pierwsza taka szkoła powstała w Framingham, Massachusetts w 1968 roku. Jej założycielem jest znany nauczyciel Daniel Greenberg. W czasie swej działalności Sudbury Valley wspomagała tworzenie swych szkół-filii w Australii, Belgii, Niemczech, Danii, Izraelu i Japonii (<http://www.sudval.org/>).

Działalność edukacyjna szkoły Sudbury Valley opiera się na zasadzie, zgodnie z którą uczniowie inicjują swoje życiowe zajęcia i tworzą wokół niego swój mały świat. Infrastruktura instytucji edukacyjnej, personel nauczycielski i zaplecze materialne są tak zaprojektowane, by służyć uczniom zawsze wtedy, gdy tego potrzebują. Sformułowane zostały na tej podstawie główne zasady funkcjonowania szkoły Sudbury Valley:

- wolność jest kluczem do rozwoju osobistej odpowiedzialności;
- dziecko już od najmłodszych lat powinno być wyposażone w prawa i obowiązki, ponieważ tylko na tej zasadzie może zrozumieć, co to jest odpowiedzialność;
- społeczna równość nauczycieli i uczniów jest najważniejszym aspektem zajęć szkolnych;
- przy planowaniu i organizowaniu procesu edukacyjnego konieczne jest wysłuchanie (z racjonalnie krytycznym nastawieniem) głosu każdego ucznia;
- kultywacja niezależności w wyborze studiowanych przedmiotów;

- every support provided for the child's slightest motivation to acquire knowledge;
- constant monitoring of equal involvement of children in all the school and community activities;
- recognition of the axiom that no one can dispose of the students' time better than they can do it themselves;
- pedagogical optimism: for the entire period of the child's stay in school – in the process of communication, games, classes, observations, meetings, etc. – the child always acquires new knowledge;
- assistance in accelerating the personal development of children through different age groups;
- free expression, manifested by the child, which promotes the development of his or her unique abilities and talents;
- development of children's ability to go their own way and avoid comparisons with others.

What led to the universal recognition of the schools of Sudbury Valley and the wide dissemination of D. Greenberg's ideas? The founders of the first school wanted to make sure that education was focused on the internal needs and interests of children. The schools create an atmosphere of trust and independence, but at the same time everyone feels responsible for other members of the school community.

The main provisions of the educational concept of Sudbury Valley are as follows:

- Freedom in combination with responsibility. Children have the right to freely dispose of their time, but they have no right to set a bad example for others.
- Self-motivation, self-regulation, self-development. Students themselves develop a plan for their academic work. Children understand that their actions must be meaningful, since their own education depends on the consequences of these actions.
- Democracy. Children take an active part in the life of the school, can make significant changes in the activities of Sudbury Valley.

In Sudbury Valley schools, children decide by themselves how to spend their days. Students of all ages choose where, when and how their activities will take place. Such freedom is the core of this school's philosophy. And it is this freedom that creates the ground for personal responsibility. Through understanding and experiencing responsibility for themselves and the activities of the school, children develop internal motivation for a more productive way of life.

- należy wspierać dziecko w każdy możliwy sposób w jego pragnieniu zdobywania wiedzy;
- stałe zaangażowanie dzieci we wszystkie zajęcia szkolne i życie wspólnoty szkolnej;
- uznanie zasady, że nikt nie potrafi lepiej dysponować czasem uczniów niż oni sami;
- pedagogiczny optymizm: przez cały czas pobytu dziecka w szkole – w procesie komunikacji, podczas zabaw, zajęć, obserwacji, spotkań itd. – dziecko nieustannie zdobywa nową wiedzę;
- wspieranie rozwoju osobistego dziecka w różnych grupach wiekowych
- swoboda wyrażania się, manifestowana przez dziecko, która promuje rozwój jego wyjątkowych zdolności i talentów;
- rozwijanie zdolności dziecka do podążania własną drogą i unikanie porównań do innych dzieci.

Co sprawiło, że szkoły Sudbury są uznawane na całym świecie, tak jak idee D. Greenberga? Założyciele szkoły chcieli mieć pewność, że edukacja skupi się na wewnętrznych potrzebach i zainteresowaniach dzieci. Szkoła kreuje atmosferę zaufania i niezależności, lecz jednocześnie każdy czuje się odpowiedzialny wobec innych członków szkolnej społeczności.

Oto główne założenia koncepcji edukacyjnej szkoły Sudbury Valley:

- swoboda w połączeniu z odpowiedzialnością. Dzieci mają prawo dowolnie dysponować czasem, ale nie mają prawa dawać złego przykładu innym.
- motywacja własna, samoregulacja, samorozwój. Uczniowie sami opracowują plan swej pracy akademickiej. Dzieci rozumieją, że ich działania muszą mieć znaczenie, ponieważ ich edukacja zależy od konsekwencji tych działań.
- demokracja. Dzieci biorą aktywny udział w życiu szkoły, mogą wpływać na zmiany w zajęciach odbywających się w szkole.

W szkołach Sudbury Valley dzieci same decydują, jak spędzić dzień. Uczniowie w każdym wieku wybierają gdzie, kiedy i jak będą się odbywać ich zajęcia. Tak realizowana wolność jest podstawą funkcjonowania szkoły. I to właśnie ta wolność daje podstawę do rozwoju osobistej odpowiedzialności. Realizując i doświadczając odpowiedzialności za siebie samych i zajęcia w szkole, dzieci budują w sobie wewnętrzną motywację do ukształtowania swego życia w bardziej produktywny sposób.

Uczniowie w Sudbury Valley są zawsze zaangażowani w to, co chcą, ale wybór zajęć nie idzie w parze z poziomem trudności czy dostępnością danego

Students in Sudbury Valley are always engaged in whatever they prefer, but the choice of their activities is not related to the ease and accessibility of the subject chosen. To some extent children seem to challenge themselves, being well aware of their weaknesses and strengths. They direct all their activity toward eliminating their shortcomings. Under the external effervescent activity, true serious intentions are concealed. Even six-year-olds clearly realize that they alone and no one else are responsible for their education. They are given unlimited respect, and they perfectly understand that this is not only a joyful self-awareness, but also a great responsibility. They are well aware that such tremendous freedom and such unprecedented responsibility given to a very young person is rather unusual. Growing up with the responsibility assigned to them, they gain confidence in their own abilities and receive a kind of foothold. Therefore, self-motivation is no longer an issue, since all the life activity of the child in this community is oriented toward it.

The next indispensable component of the philosophy of the Sudbury School is personal responsibility. Traditional school denies to students personal responsibility for their actions. This is reflected in the fact that schools do not allow pupils to determine the order of their actions, just as they do not allow them to follow the chosen path. Meanwhile, freedom of choice, freedom of action, freedom to bear responsibility for these actions – are the three great freedoms that constitute personal responsibility.

Despite the fact that Sudbury Valley schools lacks curricula and syllabuses, most students nevertheless acquire valuable skills that will be useful to them in adulthood. They are able to concentrate as much as possible on specific activities. To develop their interests, the students design a personal curriculum (Personal Learning Plan) and a personal timetable.

At the same time, there are a number of subjects compulsory for all students: English, Mathematics, Natural Science, Social Science and Environmental Study, a Foreign Language, Art, Technology, Physical Culture. The personal schedule also includes consultations with teachers who conduct individual classes. Each student has his or her own immediate supervisor (tutor) who, if necessary, helps him/her and maintains contact with parents concerning the educational activities of their child.

The activities of the school are regulated by two main documents – the Charter of Sudbury Valley and a guide to its management. They contain rules concerning three main points: respect for the individual, respect for property, as well as respect for safety and rules of conduct. It should be noted that in all the rules the key concept is the word “respect”, rather than “must”, or “is obliged”, which are

przedmiotu. Wydaje się, że dzieci nawet same sobie stawiają wyzwania, będąc świadomymi swych słabości i mocnych stron. Ukierunkowują swe zajęcia na zwalczanie swych braków i słabych punktów. Pod pozorem zwykłej, radosnej czynności chowają się prawdziwe intencje – nawet sześciolatki doskonale zdają sobie sprawę, że tylko oni, i nikt inny, są odpowiedzialni za swoją edukację. Otrzymują bezgraniczny szacunek i świetnie rozumieją, że nie jest to tylko wesoła samoświadomość, ale także wielka odpowiedzialność. Wiedzą też, że taka powszechna swoboda i bezprecedensowa odpowiedzialność dana małej osobie to rzecz raczej niezwykła. Wzrastając w poczuciu danej im odpowiedzialności, nabierają wiary we własne siły i otrzymują solidny punkt oparcia. Tak więc motywacja własna w tym względzie nie ma już znaczenia, ponieważ wszystkie zajęcia i czynności dziecka w tej wspólnocie dziecięcej są na nią ukierunkowane.

Kolejnym obowiązkowym elementem filozofii tej szkoły jest osobista odpowiedzialność. Tradycyjna szkoła nie pozwala uczniom przyjąć osobistej odpowiedzialności za ich działania. Wyraża się to np. poprzez fakt, że szkoły nie pozwalają uczniom w pełni określać planu swych zajęć, tak jak nie pozwalają im podążać wybraną ścieżką. Tymczasem wolność wyboru, swoboda działania, wolność przyjęcia na siebie odpowiedzialności za te działania to trzy najważniejsze rodzaje wolności, które składają się na odpowiedzialność osobistą.

Mimo tego, że w szkole brak jest programów nauczania, większość uczniów zdobywa cenne umiejętności, takie, które przydadzą im się w dorosłym życiu. Potrafią maksymalnie skoncentrować się na poszczególnych zajęciach. Aby rozwijać swoje zainteresowania, uczniowie opracowują osobisty program nauki (Personal Learning Plan – Osobisty Plan Nauki) i osobisty plan lekcji.

Jednocześnie jest kilka przedmiotów obowiązkowych: język angielski, matematyka, nauki przyrodnicze, nauki społeczne i środowiskowe, język obcy, sztuka, technologia, kultura fizyczna. Indywidualny plan lekcji obejmuje także konsultacje z nauczycielami, którzy prowadzą zajęcia indywidualne. Każdy uczeń ma swojego bezpośredniego nauczyciela nadzorującego, który w razie potrzeby kontaktuje się z rodzicami w sprawach związanych z edukacją dziecka.

Zajęcia w szkole podlegają regulacjom spisanim w dwóch głównych dokumentach – Karcie Sudbury Valley i przewodniku do niej. Dokument ten zawiera zasady dotyczące trzech najważniejszych aspektów: szacunku dla jednostki, szacunku dla własności oraz szacunku dla bezpieczeństwa i zasad postępowania. Należy zauważyć, że wszystkim zasadom przyświeca hasło „szacunek” zamiast słów typu „musi” lub „ma obowiązek”, które są bardziej typowe dla tego rodzaju dokumentu. Janusz Korczak w swej słynnej książce *Jak kochać dziecko* skupił się na prawie

the traditional formulae for Charters on school management. Janusz Korczak in his famous book *How to Love a Child* focused on the child's right to respect. In the activities of the Sudbury Valley schools we see a real embodiment of this right in everyday life (Valeeva 1994).

Sudbury Valley conducts a policy of free recruitment to schools. Children from 4 to 18 are enrolled. A mandatory requirement for admission to Sudbury Valley is an individual interview. After that, the future schoolchildren stay at school for a week as guests. It is possible to enter Sudbury Valley at any time during the academic year – the trial period will be counted from the day of admission.

Sudbury Valley enrolls children from traditional schools who immediately get into the world of free education, where they are given the right to choose their own educational mode, methods and time of training, and also to independently obtain information and knowledge from as many sources as they like. They are taught to be responsible and be able to come to logical conclusions when they are encouraged to address complex ethical problems. Students learn the basics of science through self-motivation, developing their own style of life, they take responsibility for the consequences they might face, set priorities for themselves, look for opportunities to implement plans and learn to cooperate with their peers in groups of various kinds.

The founder of the first Sudbury Valley school, a renowned teacher Daniel Greenberg identifies six key qualities that schools which adopted Sudbury Valley models cherish and cultivate more than traditional schools do.

1. Self-respect. Pupils gain self-respect through a combination of two elements: they have some time to really discover themselves, and to trust their own perceptions of their lives. Self-respect is also built through the fact that they are treated with respect. This helps them to enrich their lives. It allows them, for example, to openly and confidently speak with the examiner in the College or to speak in public, winning love and recognition for oneself, which is necessary to carefully and respectfully treat others.
2. Personal motivation. When children learn what they want to know, they are really interested in what they are doing. Small children do not need to learn it. It is as natural for them as breathing. But the senior pupils need time to re-discover their inner motivation. According to D. Greenberg, pupils that are 'unsuccessful' at traditional schools experience burn-out. Pupils who are 'successful' become dependent on the reward they receive for having been 'good pupils'. When people have their own motivation, they can do risky things that make life meaningful and rewarding: mind their own af-

dziecka do szacunku. W działalności szkoły Sudbury School widzimy urzeczywistnienie tego prawa i jego realizację w praktyce (Valeeva, 1994).

Sudbury Valley prowadzi politykę swobodnej rekrutacji do szkoły. Zapisywane są dzieci w wieku od 4 do 18 lat. Obowiązkowym warunkiem przyjęcia do szkoły jest indywidualny wywiad. Po jego przeprowadzeniu dzieci przez tydzień chodzą do szkoły jako goście. Do grona uczniów można dołączyć w dowolnym czasie roku szkolnego – czas nauki liczy się od dnia przyjęcia.

Sudbury Valley przyjmuje dzieci przychodzące z tradycyjnych szkół, wchodzące od razu w świat wolnej edukacji, gdzie daje im się prawo do wybierania swego trybu nauki, metod i ram czasowych oraz do niezależnego zbierania informacji i wiedzy z dowolnych źródeł. Dzieci uczone są odpowiedzialności i zdolności logicznego myślenia, gdy zachęca się je do rozwiązywania złożonych problemów etycznych. Zdobywają podstawy wiedzy dzięki wewnętrznej motywacji, rozwijaniu własnego stylu życia, braniu odpowiedzialności za konsekwencje, które mogą nastąpić, wyznaczanie własnych priorytetów, szukanie szans i możliwości zrealizowania swych planów oraz uczą się współpracy z rówieśnikami w różnych grupach.

Założyciel pierwszej szkoły Sudbury Valley, znany nauczyciel Daniel Greenberg, wymienia sześć kluczowych pojęć, które szkoły oparte na modelu Sudbury Valley cenią sobie bardziej niż szkoły tradycyjne:

1. Szacunek do samego siebie. Uczniowie wypracowują szacunek do samych siebie poprzez połączenie dwóch czynników: muszą mieć czas, by naprawdę odkryć siebie i zaufać swojemu własnemu pogładowi na własne życie. Szacunek dla samego siebie buduje się także dzięki temu, że dzieci są też szanowane przez innych. Ta jakość pomaga im wzbogacić życie, pozwala im np. otwarcie i pewnie rozmawiać z egzaminatorem ze szkoły wyższej lub przemawiać publicznie, kochać samego siebie, co jest niezbędne, by umieć traktować innych z troską i szacunkiem.
2. Osobista motywacja. Gdy dzieci robią, co naprawdę chcą, są naprawdę zainteresowane tym, co robią. Małe dzieci nie muszą się tego uczyć. Dla nich jest to naturalne niczym oddychanie. Jednak starsze dzieci potrzebują czasu, by odkryć ponownie swą motywację. Według Daniela Greenberga, uczniowie, którzy nie odnoszą sukcesów w tradycyjnej szkole, wypalają się. Uczniowie, którzy sukcesy odnoszą, stają się zależni od nagrody, jaką otrzymują za bycie „dobrym uczniem”. Gdy ludzie kierują się swą wewnętrzną motywacją, mogą podejmować pewne ryzyka, które mają dla nich znaczenie i stanowią nagrodę same w sobie: tacy ludzie dbają o własne sprawy, dążą do wyznaczonych sobie celów, poszerzają swe horyzonty

fairs, pursue their goals, broaden their mind and soul. These people prefer activity to passivity. They are interested in figuring out why other people do something in a particular way.

3. Concentration. In Sudbury school students can spend weeks or months working on a single topic. Musicians improvise for hours. A couple of children build one and the same city. No ringing of a school bell for a break, calling to leave the room. No one has the right to interrupt the lesson or activity of the other. A topic or subject being changed every 40 minutes, as it is practised at a traditional school, has an enslaving effect on the ability to sustain concentration. Everyone knows what concentration means at a workplace. To pursue your aim insistently, you have to be focused, have enough time, and nobody should interrupt you.
4. Personal responsibility. Responsibility and freedom are two sides of the same coin. If children are not allowed to make real decisions concerning their lives, they cannot learn personal responsibility. If school students grow conscientious, they will not look for excuses for their behaviour. They are not victims and not participants under duress. They choose their own path and are ready to follow it to the very end and take the responsibility in case of failure.
5. Creativity. Creativity is integrated into every sphere of school life in the Sudbury school model. Human creativity and flexibility are the main requirements for 21st-century graduates, as it will be full of challenges that the old solutions can no longer address.
6. Competence. This term may not be accurate enough for people from Sudbury Valley School. Actually, it is a mixture of confidence, creativity and perseverance. When you learn something independently, it is a skill, and it can be improved through practice. When students want to obtain knowledge on any issue, they ask the one who (as they think) could help them, surf the Internet, read, try, fail and try again... Students find the best way to process information. They know what is the fastest way to progress, and they also know when they have learned something well enough.

All the activities of the schools adopting the Sudbury Valley school model are built on the child's natural need to understand the surrounding world. In these schools there are no such concepts as 'must learn', 'must know'. Learning is a process that a person realises, rather than being exposed to it. Students at Sudbury Valley School are not divided into classes according to their age.

umysłowe i duchowe. Tacy ludzie wolą być aktywni niż bierni. Interesują się tym, w jaki sposób inni ludzie robią coś tak, a nie inaczej.

3. Zachowanie. W szkole Sudbury uczniowie spędzają tygodnie, a nawet miesiące, pracując nad wybranym projektem. Muzycy godzinami improwizują. Grupa dzieci buduje wspólnie jedno miasto. Nie ma dzwoneczków wzywających do wyjścia z klasy na przerwę. Nikt nie ma prawa przerywać lekcji lub zajęcia innej osoby. Zmiana tematu zajęć czy przedmiotu co 40 minut, tak jak jest to w szkole tradycyjnej, ma niszczący wpływ na zdolność do właściwego zachowywania się. Wszyscy wiedzą, co oznacza to w miejscu pracy. Aby stale dążyć do celu, musisz być skupiony, mieć wystarczająca ilość czasu i nikt nie powinien ci przeszkadzać.
4. Osobista odpowiedzialność. Odpowiedzialność i wolność to dwie strony tego samego medalu. Jeśli dzieciom nie pozwala się dokonywać rzeczywistych decyzji dotyczących ich życia, nie nauczą się nigdy odpowiedzialności za własne czyny. Jeśli uczniowie dorastają w świadomości, nie będą szukali tłumaczeń ani wymówek dla swego zachowania. Nie są ofiarami ani nie czują się do niczego zmuszeni. Wybierają swoją własną ścieżkę i są gotowi nią podążać do końca i wziąć odpowiedzialność za ewentualne niepowodzenia.
5. Kreatywność. Kreatywność jest wpisana w każdą sferę życia modelu edukacji Sudbury Valley. Kreatywność i elastyczność to najważniejsze umiejętności absolwenta XXI wieku, zaskakiwanego różnorodnością wyzwań, dla których stare rozwiązania nie będą wystarczające.
6. Kompetencja. To pojęcie może nie być dokładnym odzwierciedleniem idei, która przyświeca szkole. W zasadzie chodzi o połączenie pewności siebie, kreatywności i wytrwałości. Kiedy uczysz się czegoś niezależnie, jest to umiejętność, którą można dzięki praktyce udoskonalić. Gdy uczniowie chcą zdobyć wiedzę na dany temat, pytają tego, kto według nich im w tym pomoże, szukają w Internecie, czytają, sprawdzają, a gdy im się nie powiedzie, próbują od nowa... Uczniowie sami odkrywają najbardziej odpowiadający im sposób przetwarzania informacji. Wiedzą, jaka jest najszybsza droga do sukcesu, i wiedzą także, czy nauczyli się danej rzeczy w wystarczającym stopniu.

Wszystkie zajęcia w szkołach opartych na modelu szkoły Sudbury School opierają się na naturalnej potrzebie dziecka, by poznawać otaczający je świat. W tych szkołach nie ma takich haseł, jak „musi się nauczyć”, „musi wiedzieć”. Na-

By dividing children into classes not by age, but according to their expectations, interests and abilities, we develop cooperation as the main type of interaction. While traditional schools have almost exclusively competition as a form of relationship cultivated among pupils, students at schools, applying the Sudbury Valley model schools compete only with themselves, striving to achieve those goals that they set for themselves to move forward.

A lesson in such a school is an agreement between two parties. When school students decide to learn something specific (e.g. Algebra, French, Physics, Spelling, or Pottery), they try to do it themselves using books, computer programs, or simply observing how others do it. If they discover they cannot do this alone, they approach a teacher, with whom they come to an agreement concerning the obligations of the parties. The educational course ends when both parties consider it appropriate. If the teacher believes that he or she cannot offer what is expected, pupils can move. Then the pupils, if they still want to study this subject, can find another teacher.

Sometimes there might also be a different kind of lesson. If the teachers believe that they should say something new and special that cannot be found in books and that may interest others, they put up an advertisement for their lesson, announcing what children can learn if they come to the seminar room at a particular time. D. Greenberg writes: "I've done this kind of thing several times. The first session, I usually get a crowd: 'Let's see what he's up to.' The second session, fewer come. By the end, I have a small band who are truly curious about what I have to say on the subject at hand. It's a form of entertainment for them, and a way for me (and others) to let people know how we think" (Greenberg 1995: 184).

According to D. Greenberg, if school wants to teach pupils how to benefit from political and social development, it must meet the following requirements:

- be democratic, not authoritarian,
- be managed through clear rules and legal framework,
- be a protector of the individual rights of students (Greenberg 1995)

In Sudbury Valley, each pupil chooses his or her own pace of development, but with time all children learn the ability to think critically, to consider ethical issues, gain skills to absorb only those things and information that suit their personality, and, most crucially, they develop confidence and acquire an understanding that it is only them who are responsible for their own destiny. On leaving school most graduates want to get a diploma of education, which they obtain in accordance with all the rules of educational certificate acquisition, which implies attending school regularly for at least three years. Many graduates continue their education at colleg-

uka jest procesem, który uczeń realizuje, a nie któremu jest poddawany. Uczniowie w szkole Sudbury Valley nie są podzieleni na klasy wedle kategorii wiekowych.

Gdy dzieli się dzieci na klasy nie wedle wieku, lecz wedle ich oczekiwań, zainteresowań i zdolności, współpraca między nimi staje się głównie formą interakcji. Podczas gdy tradycyjne szkoły rozwijają prawie wyłącznie rywalizację pomiędzy uczniami jako główną formę ich relacji, uczniowie w szkołach zbudowanych na modelu Sudbury Valley rywalizują z samymi samymi, dążąc do realizacji tych celów, które sami przed sobą stawiają.

Lekcja w takiej szkole jest niczym umowa pomiędzy dwiema stronami. Gdy uczniowie decydują się nauczyć czegoś konkretnego (algebra, francuski, fizyka, pisownia czy garncarstwo), próbują tego dokonać sami, czytając książki, korzystając z programów komputerowych lub po prostu obserwując, jak inni to robią. Jeśli stwierdzą, że sami sobie nie poradzą, zwracają się do nauczyciela, z którym dochodzą do porozumienia w sprawie obowiązków obu stron. Kurs edukacyjny kończy się, gdy obie strony uznają to za konieczne. Jeśli nauczyciel uważa, że nie może zaoferować uczniowi tego, czego on szuka, uczeń może zrezygnować. Wtedy uczeń może poszukać innego nauczyciela.

Czasem odbywają się lekcje innego rodzaju. W takim wypadku jeśli nauczyciel uzna, że powinien przekazać uczniowi jakąś nową informację, specjalną, której uczeń nie znajdzie w żadnej książce i która może zainteresować innych, daje ogłoszenie o takiej lekcji, przedstawiając, czego uczniowie będą mogli się nauczyć, jeśli przyjdą na te konkretne zajęcia. Daniel Greenberg pisze:

Robiłem tak już wiele razy. Na pierwszą sesję zwykle przychodzi tłum: *Zobaczmy, o co mu chodzi*. Na drugą – już mniej osób. Pod koniec mam małą grupkę, która naprawdę jest zainteresowana tym, co mam do powiedzenia na określony temat. Jest to dla nich forma rozrywki, a dla mnie (i innych) forma wyrażania swego sposobu myślenia (Greenberg, 1995, s. 184).

Według Greenberga, jeśli szkoła ma uczyć uczniów korzystania z możliwości rozwoju politycznego i społecznego, musi spełniać następujące kryteria:

- musi być demokratyczna, nie autorytarna,
- musi być zarządzana za pomocą transparentnych zasad i ram prawnych,
- musi chronić indywidualne prawa uczniów (Greenberg, 1995).

W Sudbury Valley każdy uczeń wybiera swoje własne tempo rozwoju, ale z biegiem czasu wszystkie dzieci zdobywają umiejętność krytycznego myślenia, uczą się analizować kwestie etyczne, zdobywają umiejętność przyjmowania tylko tych rzeczy i informacji, które pasują do ich osobowości i, co najważniejsze, rozwijają pewność siebie i umiejętność zrozumienia, że to oni sami są odpowiedzialni

es and universities all over the country. Others go directly into the world of work, business, art, craft and other professional activities.

Over its forty years history, Sudbury Valley verified its new educational model in the context of Western culture. Using all the beneficial elements of other schools' theory and practice, Sudbury Valley has opened a new perspective on the entire educational process, including training, education, development and personal growth of a child. One of the key goals of Sudbury Valley is to educate free citizens of the community and the whole country in the future. This means teaching them responsibility, creativity and skills not just to be free internally, but also to know how to live in a democratic world. That is why this model appears to be especially popular in countries with well-developed democratic systems based on genuine democracy. Sudbury Valley turns schools into institutes of training young people for life in the society, guide graduates to stay aligned with high social culture, and protect public morality.

References

Greenberg, D. *Free at Last*. Sudbury Valley School Press, 1995.

Valeev, A. A. *Theory and Practice of Free Education in Foreign Pedagogy (Twentieth Century)*. Moscow, 2007.

Valeev, A. A. *Pedagogy of Freedom by Alexander Neil*. Kazan, 2002.

Valeeva, R. A. *The Humanistic Pedagogy of Janusz Korczak*. Kazan: KGPI, 1994.

za swój własny los. W momencie ukończenia szkoły większość absolwentów chce dostać świadectwo edukacji, które przedstawia później wedle potrzeb i zasad systemu edukacji, a prawo do okazywania świadectwa oznacza regularne uczęszczanie do szkoły przez co najmniej trzy lata. Wielu absolwentów kontynuuje swą edukację w college'ach i na uniwersytetach w całym kraju. Inni wchodzą od razu na rynek pracy, świat biznesu, sztuki, rzemiosła i innych zawodów.

W okresie swej 40-letniej historii Sudbury Valley zweryfikowała swój nowy wzorzec edukacji w kontekście kultury zachodniej. Wykorzystując korzystne elementy innych teorii edukacji i praktyki szkolnej, Sudbury Valley otwiera nową perspektywę i spojrzenie na proces edukacji, w tym szkolenia, edukację, indywidualny rozwój i wzrost dziecka. Jednym z głównych celów Sudbury Valley jest edukowanie wolnych obywateli wspólnoty i całego społeczeństwa w przyszłości. Oznacza to uczenie ich odpowiedzialności, kreatywności i umiejętności bycia wolnym nie tylko wewnątrz, ale także umiejętności życia w demokratycznym świecie. Dlatego też model ten wydaje się szczególnie popularny w państwach o wysoko rozwiniętych systemach demokratycznych, funkcjonujących w oparciu o prawdziwą demokrację. Sudbury Valley zamienia szkołę w instytut szkoleniowy dla młodych ludzi przygotowujący do życia w społeczeństwie, a absolwenci tej szkoły potrafią sprostać wymogom wysokiej kultury społecznej i kultywować postawę moralną w życiu publicznym.

Bibliografia:

Greenberg, D. *Free at Last*. Sudbury Valley School Press, 1995.

Valeev, A. A. *Theory and Practice of Free Education in Foreign Pedagogy (Twentieth Century)*. M., 2007.

Valeev, A. A. *Pedagogy of Freedom by Alexander Neil*. Kazan, 2002.

Valeeva, R. A. *The Humanistic Pedagogy of Janusz Korczak*. Kazan: KGPI, 1994.

Rosa Maria Mendizabal-Espinosa PhD, MA
Kingston University and St George's University London

Babies as Patients and Service Users in Neonatal Healthcare in Mexico

Babies as Patients and Service Users in Neonatal Healthcare in Mexico

Preterm birth is rising worldwide (March of Dimes et al. 2012). Many babies born too early are cared for in intensive units. It has been argued that widespread access to neonatal intensive care services in middle-income countries, such as Mexico, could contribute to reducing child mortality (Profit et al. 2010). However these 'efforts' seem to take a huge toll for babies and their families; access to neonatal care I argue does not guarantee quality of services nor compassionate care.

To date, efforts to implement what is widely known as family centred care (Institute for Patient- and Family-Centered Care, 2012) in Mexican hospitals have failed. Respect, communication, flexibility and choice for parents of newborn babies in intensive care have been identified as guiding principles of family centred care (Gooding et al. 2011). I contend, far from being treated with respect and given choices, mothers and fathers, as service users in Mexican public hospitals, are treated as problematic others and, in many cases, undeserving recipients of public-funded care.

This paper discusses some findings from my PhD research under the exceptional supervision of Professor Priscilla Alderson. My sociological research into neonatal care aimed at understanding why preterm babies are cared for as they are in Mexican public hospitals and builds up on my long-standing engagement with neonatal health issues in Mexico. Based on ethnographic field work over the course of ten months (June 2013 to April 2014), this study examined interactions among healthcare professionals, parents and babies in intensive care.

I would like to begin by describing an observation I did of a baby in a neonatal intensive care unit. As part of my data collection I had the opportunity to observe babies during different episodes of care. On one sunny morning...

dr Rosa Maria Mendizabal-Espinosa
Uniwersytet w Kingston, Uniwersytet St. George's w Londynie

Niemowlęta jako pacjenci i beneficjenci usług neonatalnej opieki zdrowotnej w Meksyku

Niemowlęta jako pacjenci i beneficjenci usług neonatalnej opieki zdrowotnej w Meksyku

Liczba przedwczesnych urodzeń rośnie na całym świecie (March of Dimes i in., 2012). Wiele dzieci rodzi się zbyt wcześnie i wymaga opieki na oddziałach intensywnej terapii. Zakłada się, że powszechny dostęp do intensywnej opieki neonatalnej w krajach średnio rozwiniętych, takich jak Meksyk, mógłby zredukować śmiertelność dzieci (Profit i in., 2010). Jednakże te „działania” zdają się bardzo niekorzystnie wpływać na sytuację dzieci i ich rodzin; twierdzą, że dostęp do opieki neonatalnej nie gwarantuje jeszcze jej jakości ani odpowiedniego podejścia służb do pacjenta opartego na serdeczności i współczuciu.

Na dzień dzisiejszy próby utworzenia systemu powszechnie nazywanego rodzinnym systemem opieki (Institute for Patient- and Family-Centered Care, 2012) w szpitalach meksykańskich pozostają nieudane. Szacunek, komunikacja, elastyczność i możliwość wyboru dla rodziców nowo narodzonych dzieci pozostających pod intensywną opieką to najważniejsze cechy rodzinnego systemu opieki zdrowotnej (Gooding i in., 2011). Twierdzą też, że matki i ojcowie jako beneficjenci usług szpitali publicznych w Meksyku nie są traktowani z szacunkiem, nie mają możliwości dokonywania wyborów, a nawet wręcz przeciwnie – są traktowani jak problem i w wielu wypadkach niewarci uwagi odbiorcy publicznej, bezpłatnej opieki zdrowotnej.

Niniejszy artykuł opisuje kilka wyników moich badań doktoranckich, prowadzonych pod kierunkiem wspaniałej pani profesor Priscilli Alderson. Celem moich badań socjologicznych nad opieką neonatalną było sprawdzenie, dlaczego wcześniaki są otoczone taką, a nie inną opieką w publicznych szpitalach meksykańskich. Badania te oparłam o moje wieloletnie doświadczenie związane z pracą w tym sektorze. Badania etnograficzne w terenie prowadzone w ciągu dziecięcego miesiący skupiały się na interakcji pomiędzy pracownikami służby zdrowia, ro-

I came into the intensive care unit and saw a baby who lay slightly on her left side in an open incubator. A thin flexible feeding tube passed through her mouth. A sensor attached to her right wrist, and two sensors attached to her chest, picked up her vital signs; these were shown on a small monitor standing opposite the incubator. A bright lamp stood on the right side of the cot and lit this baby's fragile body. In this unit they used lamps to keep babies warm. The baby wore a hat, striped with blue and pink, and a big disposable nappy that covered part of her tummy and chest. The same nappy was used to restrict movement in her arms, which were kept inside the nappy on her sides. A pink bracelet (ID) surrounded her right ankle, but from where I stood I couldn't see the name written on it. Her nurse made some notes on a table on the right side of the cot. I said 'I think it's a girl right? Is she very active?' 'It's a boy' she said, 'I am getting ready to clean him', 'I can see a pink bracelet...' I responded, 'oh yes' she said, I hadn't noticed, then the boy is the one on the next cot... I can't recall her name'. I turned back to see the little girl. She kept her eyes opened wide, made a crying noise and arched her back; her face turned red, followed by a pale colour. She arched her back again and made movements with her mouth, as if she tried to spit, I felt she was really uncomfortable and wondered whether she would be in pain. I also wondered if she was feeling scared, lonely or sad, her parents were not allowed to be with her but for very few minutes a day. (From field notes)

Later that day I learned this baby girl's name, which I have changed here to Tere (all names have been changed, including those of hospitals). Tere's mother told me her baby girl was born very premature and had been in hospital during one month and twenty days. To date, Tere's facial expression is vivid in my mind, she was cared for in one of the two Mexican hospitals where this sociological study took place.

When I say my aim with this study was to understand why preterm babies are cared for as they are I mean, as in Tere's example, isolated, naked, seemingly uncomfortable and possibly in pain because pain relief is not considered for some invasive procedures. I wanted to understand why has the Mexican healthcare system been so reluctant to implement an approach to care that recognises babies' members of their family and parents as important in babies' daily life in the NICU, as many other countries have done. I also wanted to understand why it seems to be so hard for people to recognise that babies might have feelings.

Through this paper I argue Mexican newborn babies in neonatal units within public healthcare institutions are subject to unnecessary and in many cases harmful interventions that healthcare professionals regard as necessary in order to save babies' life. I will attempt to show how biases of class, ethnicity, gender and age result in the normalisation of mal-practice in neonatal settings when they meet with poor infrastructure and lack of material and human resources.

dzicami i małymi dziećmi na dwóch oddziałach intensywnej terapii noworodka w Meksyku.

Chciałabym zacząć od przedstawienia moich obserwacji dziecka przebywającego na oddziale intensywnej opieki neonatalnej. Zbieranie danych polegało między innymi na prowadzeniu obserwacji dzieci na różnych etapach opieki. Pewnego słonecznego poranka...

Weszłam na oddział intensywnej opieki neonatalnej i zobaczyłam dziecko, które leżało na lewym boku w otwartym inkubatorze. W ustach miało umieszczoną cienką plastikową rurkę do karmienia. Do prawego nadgarstka miało przyczepiony jeden czujnik i dwa inne do klatki piersiowej – badające parametry życiowe, wyświetlane na małym monitorze stojącym przy inkubatorze. Jasno świecąca lampa stała po prawej stronie inkubatora i oświetlała drobne ciało dziecka. Na tym oddziale takie lampy służyły do ogrzewania ciała dzieci. Dziecko miało na głowie czapkę w niebiesko-różowe paski i dużą jednorazową pieluchę, która zakrywała część brzucha i klatki piersiowej. Ta sama pielucha służyła do ograniczania ruchów ramion dziecka, ułożonych wzdłuż ciała i włożonych do pieluchy. Na prawej kostce dziecko miało założoną różową opaskę identyfikacyjną, ale z miejsca gdzie stałam, imię na niej wypisane nie było widoczne. Opiekująca się dzieckiem pielęgniarka robiła jakieś notatki na stole po prawej stronie od inkubatora. Zapytałam: – To chyba jest dziewczynka, tak? Czy jest aktywna? – To chłopiec – odpowiedziała pielęgniarka. – Zaraz będę go myć. – Widzę, że ma różową opaskę... – powiedziałam. – O, tak, nie zauważyłam – odpowiedziała pielęgniarka. – W takim razie chłopiec leży obok. Nie pamiętam imienia dziewczynki. – Odwróciłam się, żeby spojrzeć na dziecko. Miała otwarte oczy, wydała dźwięk i wygięła plecy; zrobiła się czerwona, a zaraz potem biała. Znow wyprężyła plecy i zaczęła ruszać ustami, jakby chciała wypluć ślinę; wydawało mi się, że jest jej niewygodnie, i zastanawiałam się, czy odczuwa jakiś ból. Zastanawiałam się też, czy odczuwała strach, czy czuła się samotna; jej rodzicom nie wolno było przebywać z nią więcej niż kilka minut dziennie (notatki robocze).

Później tego samego dnia dowiedziałam się, jak dziewczynka miała na imię – tu zmieniam na Tere (tak jak i pozostałe imiona i nazwy, także placówek zdrowotnych). Matka Tere powiedziała mi, że dziecko urodziło się dużo przed czasem i przebywa w szpitalu od miesiąca i 20 dni. Do dziś wyraz twarzy Tere pozostaje w mej pamięci jak żywy; była ona pacjentką jednego z dwóch meksykańskich szpitali, w których prowadziłam to badanie.

Gdy mówię, że moim celem jest zbadanie i zrozumienie, dlaczego dzieci przedwcześnie urodzone są otoczone taką opieką, a nie inną, mam na myśli rozpoznanie przyczyn, dlaczego – tak jak w przypadku Tere – dzieci są w izolacji, nagie, pozbawione wygód i prawdopodobnie cierpiące, ponieważ środki łagodzące ból nie są przewidziane w wielu procedurach inwazyjnych. Chciałam zrozumieć, dlaczego meksykański system opieki jest niechętny takiemu podejściu do pacjenta,

As most of the families that participated in this research, Tere and her family had access to healthcare through *Seguro Popular*. 'Seguro Popular' (People's Healthcare Insurance in English) represents the most recent (but some say failed (Laurell 2011) attempt from Mexican Federal Government to provide access to healthcare for an estimated fifty million people who, until a few years ago, did not have access to the most basic services of healthcare in Mexico. The problem of incorporating a new segment of the population to the already fragmented public health care system, without pairing it with a proper increase of resources, can be clearly seen in one of my research sites.

At the time of my fieldwork Mercedes Duron Hospital worked at 140% of its capacity with a deficit of 12 nurses in the neonatal intensive care unit. Mercedes Duron is a tertiary level referral hospital (it means that it provides subspecialised care) located in Puebla City. It is a maternity unit that serves women and children from the different rural and urban regions within the state. Being a referral unit, the obstetric demand is large and complex; the main cause of babies' admission is prematurity. The NICU has a capacity for 17 babies but it is very common that extra spaces are improvised in recovery areas while beds become available. Some of the families I interviewed travelled for up to five hours to get to this hospital.

My second research site, Juan Dautt Hospital, is located in the periphery of Mexico City, in an area which is today considered the most dangerous of the region. Hospitals like Juan Dautt commonly receive wounded members of drug gangs. It is also the region where bodies of women, victims of femicides, were found in sewages during the time of my fieldwork (El Financiero 2014). Femicide is today a common crime in Mexico (ONU Mujeres 2011), although the government denies it. This hospital is a secondary level of care (this is, a general hospital that provides specialised care). Eight babies at a time are cared for in the NICU. When needed, extra spaces for babies are improvised in the surgery recovery area. The most common cause for newborns admission is prematurity.

While less apparent, gender violence permeates and deeply impacts the type of care women, and I argue babies by extension, receive in Mexican hospitals. Verbal and physical aggressions towards women in the context of obstetric care have been described as 'obstetric violence' (Castro and Erviti 2003) and 'micro-aggressions' (Smith-Oka 2015) Mexico. It reveals four factors present in the social hierarchies in Mexico that predispose clinicians to callous interactions toward "problematic others" in society, resulting in microaggressions within clinical encounters: (a. Over the past 25 years, researchers have documented violations to women's rights when in labour in a variety of institutions from primary to tertiary

w którym dzieci uznawane są za członków rodziny, a rodzice są ważną częścią codziennego życia dzieci na oddziale – podejściu, które wprowadziło już wiele innych państw. Chciałam także wiedzieć, dlaczego ludziom tak trudno jest przyznać, że dzieci mogą mieć uczucia.

W tym artykule wykażę, że meksykańskie wcześniaki przebywające na oddziałach intensywnej opieki neonatalnej w publicznych ośrodkach opieki zdrowotnej są poddawane niepotrzebnym i często szkodliwym interwencjom medycznym, które pracownicy służby zdrowia uważają za niezbędne i konieczne do ratowania życia dziecka. Spróbuję też pokazać wpływ czynników takich jak klasa, pochodzenie etniczne, płeć i wiek na standaryzację nadużyć w opiece neonatalnej w środowisku, w którym do tego brak jest odpowiedniej infrastruktury, a także zasobów materialnych i ludzkich.

Jak większość rodzin, które brały udział w tym badaniu, Tere i jej rodzina mieli dostęp do opieki zdrowotnej dzięki Seguro Popular. Seguro Popular (powszechne obowiązkowe ubezpieczenie zdrowotne) to efekt najnowszych prób (niektórzy mówią – nieudanych (Laurell, 2011) rządu meksykańskiego mających na celu zapewnienie dostępu do opieki zdrowotnej dla ok. 50 milionów ludzi, którzy jeszcze kilka lat temu nie mieli możliwości skorzystania z podstawowych usług opieki zdrowotnej w Meksyku. Problem włączenia nowej części populacji do i tak już podzielonego systemu opieki zdrowotnej, nie idącego w parze z proporcjonalnym zwiększeniem nakładów finansowych, jest wyraźnie widoczny w jednym z obiektów moich badań.

W czasie mojej pracy badawczej szpital Mercedes Duron pracował na poziomie 140% swych możliwości, gdy na oddziale intensywnej opieki neonatalnej był wakat dla 12 pielęgniarek. Mercedes Duron jest wysoko wyspecjalizowanym szpitalem w Puebla City. Jest to szpital położniczy dla kobiet i dzieci z różnych regionów miejskich i wiejskich w kraju. Ponieważ jest to placówka referencyjna, zapotrzebowanie na jej usługi jest bardzo szerokie i wielorakie; głównym kryterium przyjmowania dzieci jest ich przedwczesny poród. W szpitalu jest miejsce dla 17 dzieci, ale powszechną praktyką jest wykorzystywanie dodatkowych prowizorycznych miejsc, gdy tylko zwalniają się łóżka szpitalne. Niektóre rodziny, z którymi przeprowadzałam wywiady, jechały nawet 5 godzin, by dostać się do tego szpitala.

Drugie miejsce moich badań, szpital Juan Dautt, mieści się na przedmieściach Meksyku w rejonie uznawanym za jeden z najniebezpieczniejszych. Szpitale takie jak Juan Dautt przyjmują często członków gangów z ranami i urazami. Jest to także rejon, gdzie w ściekach znajduje się ciała zabitych kobiet, i zdarzało się tak również w czasie, gdy prowadziłam badania (El Financiero, 2014). Zabójstwa ko-

level of care. These violations range from verbal aggressions (like telling women while in labour “shut up, 9 months ago you were screaming in pleasure”) to physical aggressions (like excess of cervical examinations which is not only painful and degrading but increases the risk of infection) and what I call emotional violence, for example not allowing women to be accompanied by a family member for as long as they are in hospital.

Through her anthropological study of interactions between healthcare professionals and women during labour in a Mexican hospital Smith-Oka (2015) proposes that verbal and physical micro-aggressions within women’s encounter with doctors are in part the result of moral judgements against lower class women.

Similarly, during my interviews with healthcare professionals: doctors, nurses, social workers, psychologists and a dietician at some point revealed their view of low-class, dark-skinned (sometimes indigenous), women in these units as problematic, promiscuous, ignorant, filthy and unable to care for children. This is clearly portrayed in Nurse Elvira’s words when she referred to the mothers of her little patients. Women like the ones in this hospital, said Nurse Elvira:

...should not have so many children, but it is the government’s fault, because of the Seguro popular [...] they should threaten them, if they don’t attend their [pre-natal] appointments they won’t be admitted for their baby’s birth in hospital, that way they would understand, and they should charge \$1000 pesos [the equivalent to £45 at the current exchange rate] per C-section and that way they would think it twice before having so many children... they don’t realise their babies will have so many problems.

My observations reveal that, after babies had been admitted to the intensive care unit, events such as separating mothers and babies, attaching guilt to mothers for the clinical condition of the baby, withholding information about the baby’s clinical condition and inducing fear, among others, seemed to be a continuation of the micro-aggressions and micro-insults described by Smith-Oka, Castro, Erviti and many others in the field of obstetric violence.

I propose the problem is that these supposedly ignorant, filthy and promiscuous women might be seen as only able to contribute ‘defective’ future citizens to society. Perhaps this is the reason why Sol, a single mother whose baby Rodrigo was cared for in Juan Dautt Hospital, had the intra-uterine device inserted, without giving her consent, after Rodrigo’s birth. Indeed forced contraception has also been widely documented in public hospitals in Mexico.

biet to obecnie bardzo powszechna forma przestępstw w Meksyku (ONU Mujeres, 2011), choć władze państwa temu zaprzeczają. Szpital ten nie jest wysoko wyspecjalizowany (tzn. jest szpitalem ogólnym świadczącym opiekę o wyspecjalizowanym charakterze). Na oddziale intensywnej opieki może przebywać w tym samym czasie ośmioro dzieci. W razie potrzeby organizowane są dodatkowe, prowizoryczne miejsca na oddziale opieki pooperacyjnej. Najczęstszą przyczyną pobytu dzieci w szpitalu jest ich przedwczesne urodzenie.

Przemoc na tle płci przenika i głęboko wpływa na charakter opieki, którą otaczane są kobiety – a według mnie i dzieci – w meksykańskich szpitalach. Agresja werbalna i fizyczna wobec kobiet w środowisku opieki położniczej nazywana jest „przemocą położniczą”(Castro i Erviti, 2003) i „mikroagresją”(Smith-Oka, 2015) Mexico. Przez ostatnie 25 lat badacze dokumentowali akty łamania praw kobiet w okresie porodu i połogu w wielu instytucjach – od ogólnych, na wysoko wyspecjalizowanych skończywszy. Ta przemoc obejmuje agresję werbalną (np. takie wypowiedzi do kobiet w trakcie porodu jak: „zamknij się”, „9 miesięcy temu krzyczałaś z rozkoszy”) i agresję fizyczną (jak nadmiar badań szyjki macicy, które są nie tylko bolesne i uwłaczające, lecz także niosą ryzyko infekcji) oraz to, co nazywam agresją emocjonalną, np. gdy kobietom odmawia się towarzystwa osoby bliskiej na czas ich pobytu w szpitalu.

Smith-Oka (2015) w swych badaniach antropologicznych nad komunikacją między pracownikami służby zdrowia i kobietami w okresie porodu w meksykańskich szpitalach sugeruje, że akty mikroagresji słownej i fizycznej ze strony lekarzy wobec kobiet wynikają częściowo z osądów i uprzedzeń moralnych wobec kobiet pochodzących z niższej klasy społecznej.

I podobnie podczas wywiadów przeprowadzonych z pracownikami służby zdrowia: lekarzami, pielęgniarkami, pracownikami opieki społecznej, psychologami i dietetykami, w pewnym momencie ujawniał się ich pogląd dotyczący kobiet należących do niższej klasy społecznej, ciemnoskórych (często pochodzenia autochtonicznego), według którego uważa się je za problematyczne, rozwiązłe, niedouczone, brudne i niezdolne do opieki nad dziećmi. Szczególnie wyraźnie odzwierciedlają to słowa pielęgniarki Elwiry, która opowiadała o matkach swych małych pacjentów. Według Elwiry, kobiety przebywające w tym szpitalu

nie powinny mieć tyle dzieci, ale to wina rządu, bo wprowadzili Seguro Popular (...) trzeba ich nastraszyć, że jak nie będą chodziły do lekarza przed porodem, nie będą przyjmowane do szpitala na poród, może w ten sposób rozumieją, i powinni pobierać od nich 1000 peset (ówczesnie równowartość 45 funtów brytyjskich) za cesarkę, to może pomyślał dwa razy,

Violence continued in the neonatal intensive care unit, perhaps because babies, as an extension of their mothers, were consciously or unconsciously seen as undeserving recipients of care.

As Tere, babies in these units were separated from their parents, who were only allowed to 'visit' for half an hour once or twice a day. The argument was, parents were 'dangerous' outsiders who could bring germs and spread infection in the unit, therefore, healthcare professionals needed to protect them. But the argument about protecting babies through isolation is neither supported by evidence in the literature (Erasmus *et al.* 2010) nor by my observations: parents seemed to be very cautious about hand-washing, furthermore interviews with parents revealed that not only were parents careful about this process, they also expected the rest of the people to be the same. They normally learned how to properly wash their hands by observing other parents.

Pedro was one of the tiniest babies in the NICU of MDH. He was born unexpectedly at 27 weeks of gestation. During those first days his mother Ana told me:

I wish there was a person in charge of teaching parents how to do it [wash their hands]. The other day I saw a father who did not wash his hands properly and I wanted to tell him something, but I don't want to have problems you see? (IP12)

Healthcare professionals and hospital administrators failed to see how their own actions could jeopardize the well-being of babies when infection control procedures were expected to be followed by dangerous 'outside' visitors but rules were more relaxed for 'inside' clinicians. This, in turn, justified keeping babies separated from their parents. Some authors would say newborn babies and even more preterm babies are too immature and lack awareness so as to experience loneliness, fear or sadness. Still keeping them from experiencing the warmth of their parents' touch and voice does not seem right.

Together, scarcity of resources, deficient infrastructure, poor staffing numbers, lack of guidelines for basic procedures and biases of social class and ethnicity affected how babies were seen and treated and resulted in very deficient healthcare provision.

As their mothers when in labour, babies in intensive care had to stay in very bright and noisy units, which deprived them from sleep. Light from overhead panels was turned on during day and night in both hospitals. Vital diurnal light modulation was not considered and for example, babies at the back of the room in

zanim kolejny raz zajdą w ciążę... nie zdają sobie sprawy, że ich dzieci będą miały tyle problemów.

W wyniku moich obserwacji ustaliłam, że po przyjęciu dziecka na oddział intensywnej opieki, procedury i postępowanie takie jak m.in. oddzielanie matek od dzieci, obarczanie matek winą za stan zdrowia dziecka, zatajanie informacji na temat stanu klinicznego dziecka i generowanie poczucia strachu, są poniekąd kontynuacją mikroagresji i obraźliwych zachowań opisanych przez Smith-Oka, Castro, Erviti i wielu innych zajmujących się tematem przemocy w tym sektorze opieki zdrowotnej.

Wydaje mi się, że problem polega na tym, że te rzekomo „ignoranckie, brudne i rozwiązłe” kobiety mogą być postrzegane jako matki „wadliwych” przyszłych obywateli. Być może takie przekonanie było powodem, dla którego Sol, samotna matka, której synek Rodrigo pozostawał pod opieką szpitala Juan Dautt, została poddana wewnątrzmacicznemu zabiegowi antykoncepcyjnemu bez swojej zgody, po urodzeniu Rodriga. Przymusowa antykoncepcja jest zjawiskiem powszechnie udokumentowanym w szpitalach publicznych Meksyku.

Przemoc przenosi się także na dzieci przebywające w szpitalach, być może dlatego, że – świadomie lub nie – są one postrzegane przez personel jako pacjenci niewarci uwagi i opieki medycznej.

Podobnie jak Tere, dzieci na oddziałach są oddzielane od rodziców, którzy mogą przy nich być tylko przez około pół godziny raz lub dwa razy dziennie. Oficjalnym powodem było to, że rodzice są „niebezpiecznym” czynnikiem zewnętrznym, który może być źródłem infekcji na oddziale, i personel medyczny musi chronić dzieci przed nimi. Nie ma jednak żadnych dowodów naukowych (Erasmus i in., 2010) na to, że izolacja dziecka od rodzica jest skuteczną formą jego ochrony; nie potwierdzają tego także moje obserwacje: rodzice zdawali się być bardzo ostrożni i starannie myli ręce, a w późniejszych wywiadach rodzice mówili, że byli także bardzo wymagający pod tym względem wobec innych osób. Zwykle uczyli się, jak prawidłowo myć ręce, obserwując innych rodziców.

Pedro był jednym z najmniejszych dzieci na oddziale intensywnej opieki szpitala Mercedes Duron. Urodził się nieoczekiwanie w 27. tygodniu ciąży. W tych pierwszych dniach po porodzie jego matka Ana mówiła mi:

Chciałabym, żeby była tu taka osoba, która uczyłaby rodziców, jak myć ręce. Któregoś dnia widziałam ojca, który nie umył dobrze rąk, chciałam mu zwrócić uwagę, ale bałam się, że będę miała jakieś nieprzyjemności, rozumiesz? (IP12)

one of the units were exposed to intense sunlight from the window. Music from the radio came out from the speakers in that same area. One of my observations reads:

Baby Gael, whose cot is next to the window, was born at 27 weeks and two days of gestation (term birth is at around 40 weeks, so Gael was 13 weeks earlier than expected) weighing 900 grams and has been in intensive care for over two months. During the day he gets constant direct sunlight and his cot is the closest to the speakers with music (72.3 dB at the beginning of my observation). I wonder how much rest he gets under these conditions. (Field notes)

I do not have time today to explain in detail how this inadequate environment affects babies' well-being, but it is relevant to mention that before 32 weeks of gestation (Gael was 27) skin from the eyelid is very thin and babies cannot constrict their pupils. This means that preterm babies find it difficult to filter light. At this stage, when the visual system is in a critical phase of development, the retina needs to be protected from direct light. Constant exposure to direct light not only represents a risk in the healthy development of visual system for preterm babies, but it also interferes with sleep and rest.

Basic programmes such as skin-to-skin and breastfeeding, which are vastly supported by evidence, were not implemented due to fears that mothers would infect babies. Comfort measures and pain relief strategies during clearly distressing procedures, such as taking a blood sample, were never considered and pain scales were not used in these hospitals, which I personally found very troubling during my observations of procedures. Very fragile babies do not have the physiological capacity to cry, but they are certainly able to express pain and discomfort (Mackenzie 2006) and that's why pain scales are so important. But even when they cried, babies tended to be ignored.

Baby Rafa looked agitated while he lay on his back. He squeezed his eyes tight, brought his tongue out and cried. He tried to bring his right hand to his mouth, but he couldn't, he kept his left arm on a side. He brought his right hand to a side and then splayed the fingers of both hands a few times and stretched his feet. He kept crying. His father leaned forward, put one hand around Rafa's head and talked to him. Rafa's dad looked anxious... The nurse, who was sitting at a table on the right, said 'visiting time is over'. Rafa's father started to move away from the cot but he hesitated and moved back, the nurse said 'just leave him dad, he is agitated, leave him', his father left hesitantly and stood by the door for a brief moment, he then turned around and walked to the exit. The nurse continued with her desk work. (Field notes)

Healthcare professionals were aware of babies' discomfort. One senior doctor told me:

Personel medyczny i administratorzy szpitali nie potrafią dostrzec, jak ich własne działania mogą zagrażać dobru dzieci, kiedy procedury higieniczne mają być przestrzegane przez „niebezpiecznych” odwiedzających z zewnątrz, ale personelu „wewnętrznego” nie obowiązują już tak surowe zasady. To natomiast tłumaczy oddzielanie dziecka od rodziców. Niektórzy naukowcy mogą twierdzić, że noworodki i wcześniaki są zbyt niedojrzałe i zbyt mało świadome, by odczuwać samotność, strach czy smutek. Jednak trzymanie ich z dala od ciepła dotyku i głosu ich rodziców nie wydaje się czymś właściwym.

Łącznie brak środków, słaba infrastruktura, braki kadrowe, brak wytycznych w sprawie podstawowych procedur, stereotypy i uprzedzenia społeczne wpływają na sposób traktowania dzieci i składają się na bardzo niski poziom świadczonych usług zdrowotnych.

Podobnie jak matki w czasie porodu, dzieci na oddziałach intensywnej opieki musiały przebywać w bardzo głośnym i jasnym otoczeniu, co nie pozwalało im zasnąć. Światło z lamp płynące z góry było włączone dzień i noc w obu szpitalach. Nie uwzględniano tak ważnego dla zdrowia cyklu dobowego i naturalnego światła słonecznego; dzieci leżące w innej części sali były wystawione na intensywne światło słoneczne wpadające na nie przez okno. Wszędzie słychać było muzykę płynącą z radia. Oto jedna z moich notatek:

Dziecko Gael, której łóżeczko stoi przy oknie, urodziło się w 27. tygodniu ciąży (czyli 13 tygodni wcześniej niż przewidywany termin porodu po 40-tygodniowej ciąży), ważąc 900 gramów i przebywa na oddziale intensywnej terapii od ponad dwóch miesięcy. W ciągu dnia pada na nie cały czas ostre światło słoneczne, a jego łóżeczko stoi najbliżej głośników, z których płynie muzyka (na początku moich obserwacji – 72,3 decybele). Zastanawiam się, w jaki sposób dziecko może odpoczywać w takich warunkach (notatki robocze).

Nie ma dziś czasu, by wyjaśniać w szczegółach, w jaki sposób tak nieodpowiednie warunki mogą wpływać na dobro dziecka, ale należy chociaż wspomnieć, że przed 32. tygodniem ciąży (Gael – 27 tygodni) skóra powiek jest bardzo cienka, a dziecko nie potrafi zwęzać źrenic. To oznacza, że wcześniaki nie potrafią ograniczać dopływu światła. Na tym etapie, gdy wzrok jest w krytycznej fazie rozwoju, siatkówkę należy zabezpieczać przed bezpośrednim światłem. Stała ekspozycja na nie tylko zagraża prawidłowemu rozwojowi wzroku u wcześniaków, lecz także zaburza cykl snu i czuwania.

Podstawowe programy takie jak „skóra-do-skóry” czy karmienie piersią, których dobroczynność jest już potwierdzona licznymi badaniami, nie zostały wprowadzone z obawy przed infekcjami, jakie mogą rozprzestrzenić matki. Udo-

some of the things we do to babies in this hospital are very wrong, for example passing dried air into babies' lungs is like torture, I can't begin to imagine how that feels. (IS16)

However, there was always a feeling that there was no alternative; due to lack of human and material resources this was a necessary harm. The fundamental principle of medicine 'first do no harm' (*primum non nocere* in Latin) requires physicians (including students) to consider every possible harm that an intervention would cause and search for alternatives in order to minimise it. Making every effort to prevent pain and suffering in babies entails recognising them as people, worthy of respect and compassionate care.

It was striking to see how, places that are dedicated spaces to promote babies' health exacerbate ill-being when they miss the most vital part, and that is when they fail to see the baby. I have called figure 1 'fragmented communication', while I am not going to explain it in detail, my bigger argument in showing it today is that ideas about babies' not able to communicate and really to participate in issues of their own health prevent professionals from even making an effort to listen to them. So here the 'M' and 'Ch' represent monitor and clinical chart. I propose babies' are seen through them. Tere's case is quite clear, her nurse was preparing to care for her through the notes, but not through the person that Tere was at that moment. And I propose this is not only a problem in low-income countries, because the higher the technology the least we see the person.

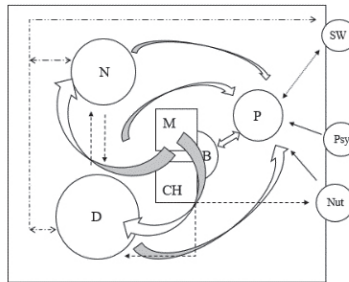


Figure 1: fragmented communication

Babies should be allowed to have their parents close to them, even when they are in intensive care, they need to be listened to, they need to be offered comfort measures and an adequate environment because, as Korczak proposes, they have a right to enjoy the present day. We need to make the question, what does it mean to 'be well' not only in their future but also in their present lives as adverse as the present might seem.

godnienia i środki łagodzące ból podczas bolesnych i stresujących procedur, takich jak pobierani krwi, nigdy nie były nawet brane pod uwagę – w tych szpitalach nie korzysta się ze skal bólu, co dla mnie osobiście było bardzo niepokojące. Bardzo delikatne ciała dzieci nie mają fizjologicznej umiejętności płaczu, lecz potrafią wyrażać ból i odczuwanie niewygody (Mackenzie, 2006), dlatego też narzędzie takie jak skala bólu jest bardzo ważne. Jednak nawet gdy dzieci te płakały, było to ignorowane.

Dziecko Rafa zdawało się bardzo pobudzone, gdy leżało na plecach. Zaciskało oczy, wysuwało język z buzi i płakało. Próbowало dotrzeć prawą ręką do ust, ale nie mogło, lewą rękę trzymało wzdłuż ciała. Przyłożyło rękę do prawego boku, rozpostarło palce obu rąk kilka razy i wyprostowało stopy. Ciągłe płakało. Jego ojciec pochylił się nad nim, podłożył rękę pod jego główkę i mówił do niego. Ojciec dziecka wydawał się zaniepokojony... Pielęgniarka, która siedziała przy stoliku po prawej stronie, powiedziała „koniec odwiedzin”. Ojciec zaczął odsuwać się od łóżeczka, ale zawahał się i wrócił, pielęgniarka powiedziała „niech tata go zostawi, jest pobudzony, niech pan go zostawi”, ojciec odszedł z wahaniem, stał przez krótką chwilę w drzwiach, potem odwrócił się i wyszedł. Pielęgniarka dalej pisała coś przy stoliku (notatki robocze).

Personel medyczny zdaje sobie sprawę z dyskomfortu dzieci. Jeden ze starszych lekarzy powiedział mi:

Pewne rzeczy, które robimy dzieciom w tym szpitalu, są bardzo złe; np. wpuszczanie suchego powietrza do płuc dziecka jest dla niego torturą, i nie umiem sobie wyobrazić, jakie to musi być uczucie. (IS16)

Jednak zawsze towarzyszyło tej świadomości poczucie, że nie ma innej alternatywy; ze względu na braki w środkach materialnych i zasobach ludzkich ta krzywda była konieczna. Fundamentalna zasada medycyny „nie szkodzić” (*primum non nocere*) zobowiązuje lekarzy (także studentów medycyny) do wzięcia pod uwagę każdej możliwej krzywdy, bólu, które może spowodować dana interwencja medyczna, oraz do szukania alternatyw i sposobów na ich zminimalizowanie. Dołożenie wszelkich starań, by zapobiec bólowi i cierpieniu dzieci, to element uznania ich za istoty ludzkie, warte szacunku i pełnej współczucia opieki.

Było to uderzające doświadczenie, że miejsca, których celem jest troska o zdrowie dziecka, jeszcze pogarszają i tak już słaby stan zdrowia dziecka, ignorując to, co jest tu najważniejsze, czyli samo dziecko. Diagram nr 1 nazwałam „fragmentaryczną komunikacją” i choć nie będę wyjaśniać szczegółów, najważniejszym powodem, dla którego chciałam go pokazać, jest fakt, że założenie, że dzieci nie potrafią się komunikować i prawdziwie uczestniczyć w sprawach doty-

It is precisely because of this that Korczak's views are so relevant to date. So I now turn to mention a few of the practical proposals, in the light of his ideas, on how we can begin to address this because I do believe there is an alternative in caring for our newborn babies even if material resources are scarce.

I think we need to be much more careful in how we depict the so called developmental problems of being born preterm. There is an international trend to portray preterm birth in terms of its lacks and defects when we advocate for preventive care and for better care. In doing so we are perpetuating the adult-centred view of children as immature and we are adding a stigma to those born preterm.

In order to talk about dignity in neonatal care, there is a need to recognise the worth of preterm or sick babies as present, rather than only as future, members of the human community. Training for healthcare professionals, not only in Mexico but worldwide, needs to be made available on treating pain in the neonatal unit. There is evidence to say this is not being done even in the most advanced countries (Cruz, Fernandes and Oliveira 2015). Moreover, we need and we can bring babies to participate in issues of their own health.

One way of doing it is by re-visiting concepts of citizenship so that we can begin to talk about babies as users of the healthcare system. And, at a more practical level there are excellent neonatal care programmes that are baby-led. Figure 2 represents my attempt to show how communication in the NICU needs to take into accounts parents' and babies' views. Decisions in the unit need to be informed by evidence, guidelines, continuing education, reflective practices and adaptation of care to meet individual needs; this is what I call baby-led practices.

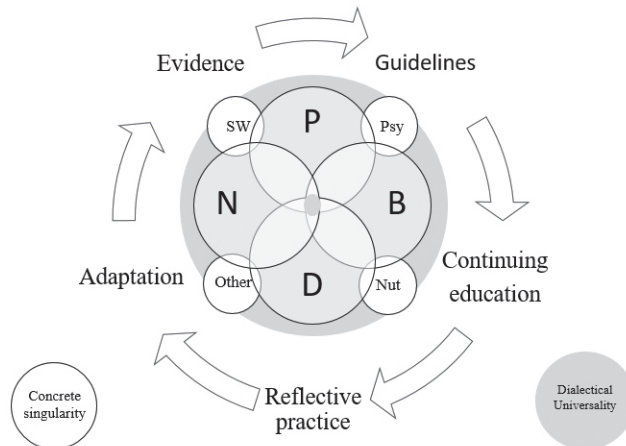


Figure 2: Enhanced communication

czących ich zdrowia, sprawia, że personel medyczny nie próbuje nawet wysłuchać dziecka. Tutaj „M” i „Ch” oznaczają monitor i kartę zdrowia. Uważam, że na dzieci patrzy się tylko przez pryzmat tych dwóch narzędzi. Sprawa Tere jest dość prosta, jej pielęgniarka przygotowywała się do opieki nad nią na podstawie notatek, lecz nie przyglądając się osobie, jaką Tere była w tamtym momencie. Myślę też, że nie jest to tylko problem państw słabo rozwiniętych, ponieważ im bardziej rozwinięta technologia, tym mniej dostrzegamy osobę.

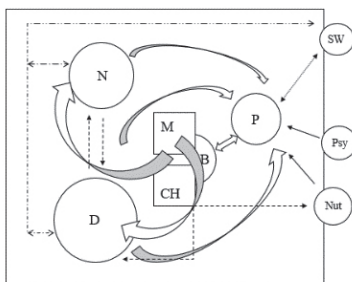


Diagram 1: Fragmentaryczna komunikacja

Dzieciom należy pozwalać być blisko rodziców, nawet na oddziale intensywnej opieki, dzieci muszą być wysłuchane, należy im zaoferować wszelkie udogodnienia i odpowiednie środowisko wokół, ponieważ, tak jak mówił Korczak, mają prawo do dnia dzisiejszego. Musimy postawić sobie pytanie, co to znaczy „dobrze się czuć” nie tylko w przyszłości, ale także i teraz, bez względu na jakość teraźniejszości.

Właśnie dlatego myśl Korczaka jest tak aktualna dzisiaj. Chciałabym teraz przedstawić kilka praktycznych propozycji, posługując się kontekstem idei Korczaka, w jaki sposób możemy spróbować rozwiązać ten problem; wierzę bowiem, że istnieje alternatywna opieka nad noworodkami, nawet jeśli materialne zasoby są ograniczone.

Sądzę, że musimy być dużo ostrożniejsi w definiowaniu tego, co nazywamy problemami rozwojowymi przedwczesnego urodzenia. Istnieje świadoma tendencja do przedstawiania wcześniactwa w kategoriach braków i defektów w argumentach za profilaktyką i lepszą opieką zdrowotną. Przyjmując taki pogląd, umacniamy wizerunek dzieci, w którym to dorosli są osiąd odniesienia, w którym dzieci nazywamy niedojrzałymi, stygmatyzując w ten sposób wcześniaki.

Aby rozmawiać o godności w opiece neonatalnej, trzeba dostrzec i uznać wartość wcześniaków czy dzieci chorych tu i teraz, a nie dopiero kiedyś, gdy staną

In this way the individuality of the child can be recognised and babies might be able to take active part in considerations and decisions about their person. Children's rights in Mexican neonatal units can be enacted by bringing the baby to the centre of care. In this way an entitlement to life (article 6) in the neonatal unit would not be in conflict, as it seems to be now, with the possibility of being able to form an identity (articles 7, 8 and 29), be cared by parents (articles 7, 9 and 18), be protected from physical or mental violence (article 19) and cruel treatment (article 37), the possibility to be heard (articles 12 and 13) or to rest (article 31) and ultimately to the enjoyment of highest attainable standards of care in healthcare (article 24). We also need to remember article 2 calls for no discrimination based on social origin, disability or birth, among many other statuses.

It is worth saying that, although I am very critical of it, I do recognise the efforts of healthcare professionals in the neonatal unit. They work very hard with very little and I also think there is a lot of violence against them in the system, both physical and symbolic. And that also needs to be addressed so that things can change. Needless to say, obstetric violence needs to be taken seriously if things are going to change for women and babies in the neonatal unit.

Finally, I cannot claim to know, or fully understand the feelings of babies whose stories I try to portray in this presentation. I am thankful to parents who allowed me to observe their babies and I recognise my personal views, experiences, wishes and fears might have also shaped the final outcome in my descriptions. Still, I feel babies deserve to have their voice heard and their feelings acknowledged. I hope I was able to accomplish that to an extent.

References:

Castro, R. and Ereviti, J. (2003) *Sociologia de la practica medica autoritaria: violencia obstetrica, anticoncepcion inducida y derechos reproductivos*. Mexico D.F.: LIBRUNAM.

Cruz, M. D., Fernandes, A. M. and Oliveira, C. R. (2015) Epidemiology of Painful Procedures Performed in Neonates: a Systematic Review of Observational Studies, *European Journal of Pain*, 20, pp. 489–498. doi: 10.1002/ejp.757.

się członkami wspólnoty ludzi. Należy wprowadzić szkolenia dla personelu medycznego – nie tylko w Meksyku, ale na całym świecie, w zakresie metod łagodzenia bólu na oddziałach intensywnej terapii. Badania pokazują, że nie robi się tego nawet w najlepiej rozwiniętych krajach (Cruz, Fernandes i Oliveira, 2015). Oprócz tego musimy – i możemy – umożliwić dzieciom partycypowanie w sprawach dotyczących ich własnego zdrowia.

Jednym ze sposobów, by to osiągnąć, jest reinterpretacja koncepcji obywatelstwa, tak by można było zacząć rozmawiać o dzieciach jak o użytkownikach systemu opieki zdrowotnej. Istnieją też świetne programy opieki neonatalnej ukierunkowane na dzieci. Diagram 2 przedstawia moją próbę pokazania, w jaki sposób komunikacja na oddziałach intensywnej opieki neonatalnej powinna brać pod uwagę opinie rodziców i dzieci. Decyzje podejmowane na oddziale powinny być podparte dowodami, wytycznymi, stałym doskonaleniem zawodowym, refleksyjną praktyką i dostosowaniem opieki do indywidualnych potrzeb; to właśnie nazywam ukierunkowaniem na dzieci.

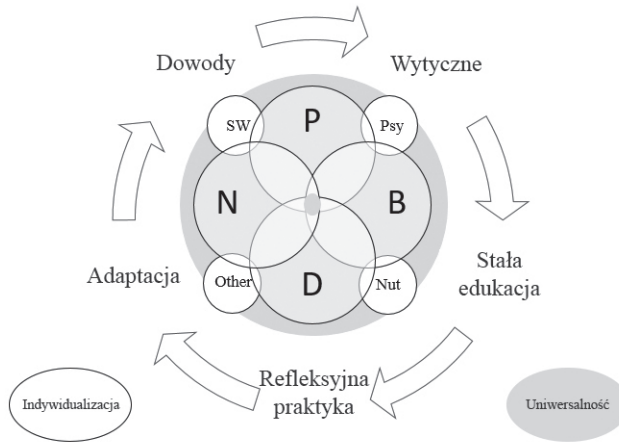


Diagram 2: Budująca komunikacja

W ten sposób indywidualność każdego dziecka może być uznana, dzieci mogą czynnie brać udział w rozważaniach i decyzjach dotyczących ich osoby. Prawa dzieci na meksykańskich oddziałach intensywnej opieki neonatalnej można realizować poprzez przeniesienie uwagi na dziecko. W ten sposób prawo do życia (art. 6) na takich oddziałach nie będzie stało w sprzeczności z, jak jest teraz, możliwością bycia zdolnym do zachowania tożsamości (art. 7, 8 i 29), pozostawiania pod opieką rodziców (art. 7, 9 i 18), ochrony przed przemocą fizyczną i psychiczną (art. 19) i okrutnym traktowaniem (art. 37), byciem wysłuchanym (art. 12 i 13), możli-

Erasmus, V. *et al.* (2010) Systematic Review of Studies on Compliance with Hand Hygiene Guidelines in Hospital Care, *Infection Control and Hospital Epidemiology*, 31(3), 283–294. doi: doi:10.1086/650451.

El Financiero (2014) *21 cuerpos son hallados durante el drenado del Gran Canal en Edomex: diputado local*. Available at: <http://www.elfinanciero.com.mx/sociedad/21-cuerpos-son-hallados-durante-el-drenado-del-gran-canal-en-edomex.html> (Accessed: 12 November 2014).

Gooding, J. S. *et al.* (2011) Family Support and Family-Centered Care in the Neonatal Intensive Care Unit: Origins, Advances, Impact, *Seminars in Perinatology*. Elsevier Inc., 35(1), 20–28. doi: 10.1053/j.semperi.2010.10.004.

Institute for Patient- and Family-Centered Care (2012) *Institute for Patient- and Family-Centered Care*. Available at: <http://www.ipfcc.org/faq.html>.

Laurell, A. C. (2011) Los seguros de salud mexicanos: cobertura universal incierta, *Centro de Análisis y Estudios sobre Seguridad Social*, p. <http://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S1413-81232. doi: 10.1590/S1413-81232011000600018>.

Mackenzie, A. (2006) Guideline Statements on the Management of Procedure-related pain in neonates, Children and Adolescents, 42, pp. 14–15. doi: 10.1111/j.1440-1754.2006.00780.x.

March of Dimes *et al.* (2012) *Born Too Soon: The Global Report on Preterm Birth.*, *Neuroendocrinology Letters*. Edited by C. Howson and M. Kinney. Geneva: World Health Organization. Available at: http://www.who.int/pmnch/media/news/2012/201204_borntoosoon-report.pdf.

ONU Mujeres (2011) *Feminicidio en México. Aproximación, tendencias y cambios, 1985-2009*. Primera, Chiapas. Primera. Chiapas. Available at: <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Feminicidio+en+México.+Aproximación,+tendencias+y+cambios,+1985-2009#0> (Accessed: 30 September 2014).

Profit, J. *et al.* (2010) Clinical Benefits, Costs, and Cost-Effectiveness of Neonatal Intensive Care in Mexico, *PLoS Medicine*, 7(12), p. e1000379. doi: 10.1371/journal.pmed.1000379.

wością odpoczynku (art. 31) i wreszcie – do korzystania z najwyższych możliwych standardów opieki zdrowotnej (art. 24). Musimy także pamiętać, że art. 2 zakazuje dyskryminacji na tle pochodzenia społecznego, niepełnosprawności, statusu urodzenia i innych czynników.

Warto wspomnieć że – choć jestem wobec nich krytyczna – doceniam starania personelu medycznego z oddziałów intensywnej opieki neonatalnej. Osoby te bardzo ciężko pracują za niewielkim wynagrodzeniem i sądzę, że doświadczają przemocy w ramach systemu – zarówno fizycznej, jak i psychicznej. To także powinno się zmienić. Nie trzeba chyba mówić, że przemoc okołoporodowa powinna być potraktowana jak poważny problem, jeśli chcemy, by cokolwiek się w tej kwestii zmieniło.

I wreszcie, trudno mi sobie wyobrazić i w pełni pojąć uczucia dzieci, których historie opowiedziałam w tym artykule. Jestem wdzięczna rodzicom, którzy pozwolili mi obserwować swe dzieci. Myślę też, że moje osobiste poglądy, doświadczenia, pragnienia i obawy mogły wpłynąć na ostateczny kształt zapisków. Nie zmienia to jednak faktu, że dzieci zasługują na to, byśmy usłyszeli ich głos i uszanowali ich uczucia. Mam nadzieję, że udało mi się choć trochę zbliżyć do tego celu.

Bibliografia:

Castro, R. i Erviti, J. (2003). *Sociologia de la practica medica autoritaria: violencia obstetrica, anticoncepcion inducida y derechos reproductivos*. Mexico D.F.: LIBRUNAM.

Cruz, M. D., Fernandes, A. M. and Oliveira, C. R. (2015). ‘Epidemiology of painful procedures performed in neonates: a systematic review of observational studies’, *European Journal of Pain*, 20, s. 489–498. doi: 10.1002/ejp.757.

Erasmus, V. et al. (2010). ‘Systematic review of studies on compliance with hand hygiene guidelines in hospital care’, *Infection Control and Hospital Epidemiology*, 31(3), s. 283–294. doi: doi:10.1086/650451.

El Financiero (2014). *21 cuerpos son hallados durante el drenado del Gran Canal en Edomex: diputado local*. Dostępne na: <http://www.elfinanciero.com.mx/socie->

Smith-Oka, V. (2015) Microaggressions and the Reproduction of Social Inequalities in Medical Encounters in Mexico, *Social Science and Medicine*. Elsevier Ltd, 143, 9–16. doi: 10.1016/j.socscimed.2015.08.039.

dad/21-cuerpos-son-hallados-durante-el-drenado-del-gran-canal-en-edomex.html (pobrano: 12 listopada 2014).

Gooding, J. S. *et al.* (2011). 'Family Support and Family-Centered Care in the Neonatal Intensive Care Unit: Origins, Advances, Impact', *Seminars in Perinatology*. Elsevier Inc., 35(1), ss. 20–28. doi: 10.1053/j.semperi.2010.10.004.

Institute for Patient- and Family-Centered Care (2012). *Institute for Patient- and Family-Centered Care*. Dostępne na: <http://www.ipfcc.org/faq.html>.

Laurell, A. C. (2011). 'Los seguros de salud mexicanos: cobertura universal incierta', *Centro de Análisis y Estudios sobre Seguridad Social*, s. <http://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S1413-81232>. doi: 10.1590/S1413-81232011000600018.

Mackenzie, A. (2006). 'Guideline statements on the management of procedure-related pain in neonates, children and adolescents', 42, s. 14–15. doi: 10.1111/j.1440-1754.2006.00780.x.

March of Dimes *et al.* (2012). *Born too soon: The Global Report on Preterm Birth.*, *Neuro endocrinology letters*. Edited by C. Howson and M. Kinney. Geneva: World Health Organization. Dostępne na:

http://www.who.int/pmnch/media/news/2012/201204_borntoosoon-report.pdf.

ONU Mujeres (2011). *Feminicidio en México. Aproximación, tendencias y cambios, 1985–2009*. Primera, Chiapas. Primera. Chiapas. Dostępne na: <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Feminicidio+en+México.+Aproximación,+tendencias+y+cambios,+1985-2009#0> (Pobrano: 30 września 2014).

Profit, J. *et al.* (2010). 'Clinical benefits, costs, and cost-effectiveness of neonatal intensive care in Mexico', *PLoS Medicine*, 7(12), s. e1000379. doi: 10.1371/journal.pmed.1000379.

Smith-Oka, V. (2015). 'Microaggressions and the reproduction of social inequalities in medical encounters in Mexico', *Social Science and Medicine*. Elsevier Ltd, 143, ss. 9–16. doi: 10.1016/j.socscimed.2015.08.039.

Ina Lekkai M.Sc., M.A.

The Institute of Education, Freie Universität Berlin

Asserting Agency: Children's Tactics in Early Childhood Education¹

1. Introduction

Highlighting the role of agency in interactional accomplishments, this paper seeks to address children's agency in an early childhood education (ECE) setting by examining children's agentic² interactions with teachers and other children. Using an ethnographic approach, it expands on previous work on children's agency in ECE (e.g. Ebrahim 2011; Mashford-Scott & Church 2011; Berthelsen & Brownlee 2005; Baraldi & Iervese 2014) and their strategies for agency (e.g. Markström & Halldén 2009; Dotson & Vaquera 2015), mechanisms for relative autonomy (Punch 2001) and participation (Bae 2009; Fler & Hedegaard 2010; Pettersson 2015; Mashford-Scott & Church 2011). Two empirically based examples are presented to illustrate how children's meanders to manifest agency can be recognized in everyday practice.

The concept of agency implies not only the capability of an individual but also the transformation of the structure of her/his social interactions (James 2009). In other words, it refers to the capacity to execute the choices following from decisions strategically made in a direct dialogue with the present (as a "practical-evaluative" capacity to contextualize past habit and future projects within the contingencies of the moment) while linked to the past (in its "iterational" or habitual aspect) and directed toward the future (as a "projective" capacity to imagine alternative possibilities) (Curtis 2008: 78). Thus, agency and children's participation cannot be understood in isolation from the two key concepts of capability for shaping one's experiences and the social, cultural, political context in which they are situated. Not only can "agency be defined as a specific form of active participation" (Baraldi & Iervese 2014: 2-3) but also participation can regard

¹ This study was originally written in the frame of the M.A. Childhood Studies and Children's Rights (MACR), Freie Universität Berlin. An extended version of it was published in December 14, 2016 in the *International Journal of Early Childhood Education Research (IJECER)*, 5(11), 34-71.

² Agentic: The adjectival form for agency. It seems there is no consensus of opinion for using a specific form. Other writers use agential or agentic (Ahearn 2001: 110). In this paper, agentic shall be used.

Realizacja sprawczości: Taktyki dziecięce w edukacji wczesnoszkolnej

1. Wstęp

Niniejszy artykuł, nawiązując do roli sprawczości w interakcjach międzyludzkich, podejmuje temat dziecięcej sprawczości w środowisku edukacji wczesnoszkolnej (EWS) poprzez badanie sprawczych¹ interakcji dzieci z nauczycielami i innymi dziećmi. Badanie, przyjmując podejście etnograficzne, stanowi rozwinięcie wcześniejszych badań dotyczących sprawczości dzieci w EWS (np. Ebrahim, 2011; Mashford-Scott & Church, 2011; Berthelsen & Brownlee, 2005; Baraldi & Iervese, 2014) oraz ich strategii sprawczości (np. Markström & Halldén, 2009; Dotson & Vaquera, 2015), mechanizmów względnej autonomii (Punch, 2001) i partycypacji (Bae, 2009; Fleeer & Hedegaard, 2010; Pettersson, 2015; Mashford-Scott & Church, 2011). Dwa przykłady empiryczne przedstawione zostaną w celu zilustrowania manewrów dziecka mających na celu zaimplementowanie sprawczości i jak można je rozpoznać w codziennej praktyce.

Koncepcja sprawczości zakłada nie tylko zdolność jednostki do działania, lecz także transformację struktury jej interakcji społecznych (James, 2009). Innymi słowy odnosi się ona do zdolności jednostki do dokonywania wyborów wynikających z decyzji strategicznych podejmowanych w toku żywego dialogu z terażniejszością (jako zdolność praktyczno-ewaluacyjna do kontekstualizowania przeszłych nawyków i przyszłych projektów w nieprzewidywalnym momencie teraz) przy jednoczesnym odniesieniu się do przeszłości (w znaczeniu czegoś powtarzającego się) i ukierunkowanego na przyszłość (jako zdolność projekcyjna do wyobrażenia sobie alternatywnych możliwości) (Curtis, 2008, s. 78). Tak więc sprawczość i partycypacja dzieci nie mogą być analizowane w oderwaniu od dwóch kluczowych pojęć zdolności do kształtowania własnych doświadczeń oraz społeczno-kulturowo-politycznego kontekstu, w którym mają miejsce. „Sprawczość może być definiowana

¹ W języku angielskim autorzy używają słowa *agential* lub *agentic* (Ahearn, 2001, s. 110). W niniejszym artykule autorka używa słowa *agentic* (czyli sprawczy – przyp. tłum.).

“formal decision-making, of course; but it can also be about ways of being and relating, deciding and acting, which characterise the practice of everyday life. For that reason, we think there is value in understanding participation more broadly as a manifestation of individual agency within a social context” (Percy-Smith & Thomas 2010: 357).

Child agency is essential to early learning. The idea that children learn through *active* interaction with others and the environment, highlights the foundational role of “emergent interactive agency” to learning and development. Supporting this, research on brain development indicates agentic actions as foundational in shaping neurological functioning (Diamond 1988; Kolb & Whishaw 1998 in Bandura 2001: 4). Paying attention to how children negotiate for agency in cultural routines within an early childhood setting may prove to be a meaningful resource for processes in which children by negotiating institutional order and social order also construct the institution itself and their own childhood at the same time (Markström & Halldén 2009: 114).

Focusing on interactions among young children (children’s peer routines) Corsaro (2005) notes this interpretive reproduction as children “do not simply internalize society and culture (James 2009: 19). They “strive to interpret or make sense of their culture and to participate in it”. Children as active, creative and collective agents, come to build their own peer-social worlds and cultures by interpreting adult culture (2009: 24). And by developing their own cultures, children exercise agency with other peers and adults in numerous ways. Waksler’s research in the UK (1991b: 1996) detects different techniques such as *lie, fake illness, temper tantrums* or *act extra cute* to cope with and control certain aspects of their lives (Punch 2001: 3).

Childhood Studies provide the theoretical framework for this project which views children not “merely as recipients of adults’ actions” (Markström & Halldén 2009: 113) but rather as competent and active agents. As Mayall defines, children are actors in that they do initiate acts to produce desired results and agents in that they converse and interact with other people and, in doing so, they make things happen conducting social and cultural changes (Mayall 2002 in James 2009: 41). This also means acknowledging the various consequences their actions³ might have.

Turning to definitional issues, the concept of agency has been approached from many perspectives — both theoretically and empirically — and has certainly been conceptualized in many ways in multiple disciplines. This paper’s working definition for agency draws on the one given by James and James: “the capacity of

³ Action: “The realization of a purpose or goal, assisted by empirical knowledge about the world” (Fuchs 2001: 26).

nie tylko jako szczególna forma aktywnej partycypacji” (Baraldi i Iervese, 2014 s. 2–3), lecz także partycypacja może dotyczyć

formalnego procesu podejmowania decyzji; może też oznaczać sposoby bycia i relacji, decydowania i działania, które definiują praktykę dnia codziennego. Z tego powodu sądzimy, że warto jest rozumieć partycypację w szerszym sensie jako manifestację indywidualnej sprawczości w kontekście społecznym (Percy-Smith i Thomas, 2010, s. 357).

Sprawczość dzieci jest podstawą wczesnej edukacji. Myśl, że dzieci uczą się poprzez aktywną interakcję z innymi i ze środowiskiem uwydatnia warunkującą rolę „kształtującej się interaktywnej sprawczości” w uczeniu się i rozwoju. Potwierdzają to badania nad rozwojem mózgu, według których działania sprawcze są fundamentem kształtowania struktury neurologicznej (Diamond, 1988; Kolb i Whishaw, 1998, w: Bandura, 2001, s. 34). Zwracanie uwagi na to, jak dzieci walczą o sprawczość w rutynowych czynnościach w środowisku wczesnoedukacyjnym, może okazać się cennym źródłem wiedzy związanej z tym, w jaki sposób dzieci, negocjując zastany porządek instytucjonalny i społeczny, konstruują swój własny – kreując swe własne dzieciństwo jednocześnie (Markström i Halldén, 2009, s. 114).

Skupiając się na interakcjach wśród małych dzieci (rutynowe czynności między rówieśnikami), Corsaro (2005) zauważa interpretacyjne powielanie u dzieci, ponieważ one „nie internalizują zwyczajnie społeczeństwa i kultury” (James, 2009, s. 19). Próbują zinterpretować lub odnaleźć sens ich kultury i uczestniczyć w niej. Dzieci jako aktywni, kreatywni i kolektywni sprawcy budują swój własny dziecięcy świat i kulturę, interpretując kulturę dorosłych (2009, s. 24). A poprzez ich budowanie dzieci rozwijają swoją sprawczość wobec innych dzieci i dorosłych na wiele sposobów. Badania Wakslera w UK (11991b; 1996) ujawniły istnienie różnych praktyk, takich jak *kłamstwo*, *udawanie choroby*, *napad hysterii* lub *bycie wyjątkowo miłym*, które pomagają dziecku radzić sobie i kontrolować pewne aspekty ich życia (Punch, 2001, s. 3).

Wiedza o dzieciństwie daje teoretyczne podstawy dla niniejszego projektu, który nie traktuje dzieci jako „pasywnych odbiorców oddziaływań dorosłych” (Markström i Halldén, 2009, s. 113), lecz jako kompetentnych i aktywnych sprawców działania. Zgodnie z definicją Mayall, dzieci są aktorami, w tym sensie, że inicjują akty, aby osiągnąć pożądane rezultaty, oraz sprawcami w tym sensie, że konwersują i komunikują się z innymi ludźmi, a robiąc to, sprawiają, że dokony-

individuals to act independently” (James & James 2008: 9). However, the concept of agency not only implies an individual competence, but also the social interactions of individuals, thus, the capability of shaping one’s own life and influencing the social context can be seen as two key concepts in understanding children’s agency (Baraldi & Iervese 2014: 2-3). In this perspective, agency is exercised as demonstrated in the choice among the different possibilities for action which entails “the realizability of more than one path” (Harré 1984 in Messer-Davidow 1995: 26). Hence, children’s agency can be seen as related to “change and unpredictability in interactions” (Baraldi & Iervese 2014: 2) and children as “agents who can act otherwise” (Messer-Davidow 1995: 28) and can transform the institution’s structures of interactions.

Why agency in ECE?⁴

Scrutinizing the role of power in everyday interactions in a school setting, Moje & Lewis identify agency as “the strategic making and remaking of selves, identities, activities, relationships, cultural tools and resources, and histories, as embedded within relations of power” (2007: 8). Sewell identifies an inherent human capacity for agency in “having desires, forming intentions, and acting creatively” which is shaped by “a specific range of cultural schemas and resources available in a person’s particular social milieu” (1992: 20). As an early childhood educator, I experience aspects of children’s lives in an institutional social context on a daily basis. As Corsaro notes, children “do not simply internalize society and culture” (2005 in James 2009: 19). They “strive to interpret or make sense of their culture and to participate in it”. Children as active, creative and collective agents, come to build their own peer-social worlds and cultures social by interpreting adult culture (2009: 24). And by developing their own cultures, children *exercise agency* with other peers and adults in numerous ways.

Specifically, children’s activities in specific situations reveal how children treat teacher’s social order either by utilizing or contradicting it, and in doing so they are able to create time and space for themselves, i.e. “the pedagogy of time and pace” (Markström 2005 in Markström & Halldén 2009: 116). It is exactly this kind of agency that captures my attention in this paper; the one that children demonstrate by striving for personal autonomy as shown in ways they use to escape or resist an

⁴ Paraphrasing Messer-Davidow’s question “Why agency now?” in *Acting Otherwise*. In her book, the feminist scholar and activist clarifies from a feminist point of view that the subject of agency and the questions it arises are so central to contemporary politics that agentive practices should not be regarded simply as a problematic of academic theoretical debates but should be recognized as the core of profound social changes (1995: 23-25).

wane są zmiany o charakterze społecznym i kulturowym (Mayall, 2002, w: James, 2009, s. 41). To oznacza także uznanie wielorakich konsekwencji ich działań².

Jeśli chodzi o definicje, koncepcja sprawczości była już analizowana z wielu perspektyw – zarówno teoretycznych, jak i empirycznych – i była już wyraźnie precyzowana na wiele sposobów w różnych dziedzinach nauki. Robocza definicja przyjęta w niniejszym artykule wychodzi od tej zaproponowanej przez Jamesa i Jamesa: „Zdolność jednostek do niezależnego działania” (James i James, 2008, s. 9). Jednakże koncepcja sprawczości nie oznacza tylko kompetencji jednostki, lecz także jej społeczne interakcje, a więc zdolność do wpływania na własne życie i wpływanie na kontekst społeczny mogą być postrzegane jako dwa kluczowe pojęcia w interpretowaniu sprawczości dzieci (Baraldi i Iervese, 2014, s. 2–3). W tej perspektywie sprawczość to forma wyboru pomiędzy różnymi możliwymi sposobami działania, która zakłada „możliwość zrealizowania więcej niż jednego sposobu: (Harré, 1984, w: Messer-Davidow, 1995, s. 26). Dlatego też sprawczość dzieci można powiązać ze „zmiennością i nieprzewidywalnością interakcji” (Baraldi i Iervese, 2014, s. 2), a dzieci rozumieć jako „sprawców, którzy mogą działać inaczej” (Messer-Dawidow, 1995, s. 28) i mogą przekształcać struktury interakcji w instytucji.

Dlaczego sprawczość w EWS?³

Badając rolę władzy w codziennych interakcjach w środowisku szkolnym, Moje i Lewis definiują sprawczość jako „strategiczne tworzenie i przetwarzanie swojego ja, tożsamości, działań, relacji, narzędzi i zasobów kulturowych i historii, mieszczących się relacji władzy” (2007, s. 8). Sewell dostrzega inherentną ludzką zdolność do sprawczości w sensie „posiadania pragnień, formowania intencji i kreatywnego działania”, kształtowanych przez „określony zbiór kulturowych schematów i zasobów dostępnych w określonym społecznym *milieu* jednostki” (1992, s. 20). Jako wychowawca edukacji wczesnoszkolnej codziennie doświadczam różnych aspektów życia dzieci w środowisku instytucji społecznej. Zachowania dzieci w określonych sytuacjach pokazują, jak dzieci traktują porządek społeczny wyznaczony przez nauczyciela – bądź dostosowując się do niego, bądź odrzucając

² Działanie: „Realizacja celu lub zamierzenia, której towarzyszy empiryczna wiedza o świecie” (Fuchs, 2001, s. 26).

³ Parafrazując pytanie Messer-Davidowa „Dlaczego sprawczość teraz?” w *Acting Otherwise*. W swej książce feministyczna uczona i aktywistka wyjaśnia z feministycznego punktu widzenia, że podmiot sprawczości i pytania, jakie zadaje, są także kluczowe dla współczesnej polityki i że sprawcze praktyki nie powinny być postrzegane wyłącznie jako problemy do omówienia podczas teoretycznych dyskusji naukowych, lecz jako sedno głębszych zmian społecznych (1995, s. 23–25).

institution's normality and simultaneously defend the emergence of an alternative normality.

Paying attention to children's interactions and experiences both with peers and educators, I have come to appreciate the creativity and autonomy of children's peer culture and realize that the quality of their experiences is either empowered or limited by power relations and social order. When and if children's exhibition of agency is taken into account and shown respect, children's participation is promoted and "the sense of self-worth, citizenship and wellbeing" is stimulated (Berthelsen & Brownlee 2005 in Mashford-Scott & Church 2011: 18).

2. Background of the Research

This study is based on an empirical study of children's day-to-day interactions in a predominantly bilingual kindergarten setting in Berlin. The basic principle governing this institution's functioning is that of freedom of choice and children's free play. Play is one of the most distinctive features of early childhood (CRC/C/GC/7/Rev.1: 15). It "allows space for children's freedom of expression and taking part as active agents" (Bae 2009: 401). ECE is also a place where there is considerable acceptance of the children expressing their views.

However, along with being individuals entitled to freedom of expression and their own views, children are also part of the preschool community where they are constantly under the watch of adults and even free-time and free-play is regulated by pre-set rules and scheduled routines. In her ethnographic study of Danish kindergartens, Gulløv detects a bizarre inconsistency regarding children's social position in preschool. She detects a tension between the simultaneous existence of the 'surveillance' over the children and their acknowledgement as self-managing individuals; children's individual autonomy is encouraged as they are taught to make decisions for themselves but at the same time their choices are restricted by the institution's arrangements whose primary aim is to control and protect children. These two co-existing features result in creating a "profound cultural uncertainty about the role of children" (Gulløv 2003: 24) which in my view children vigilantly sense thus challenge it striving to develop their own culture by exercising personal agency.

In total, only twenty-five children, four to seven years old, were observed in this research study because by the age of four the frequency of socially oriented

go, a postępując w ten sposób, są w stanie stworzyć czas i przestrzeń dla siebie, tj. „pedagogikę czasu i przestrzeni” (Markström, 2005, w: Markström & Halldén, 2009, s. 116). To właśnie ten rodzaj sprawczości jest przedmiotem mego zainteresowania w niniejszym artykule; taki, który dzieci wykazują poprzez dążenie do osobistej autonomii, które widać w sposobach, z jakich korzystają, by uciec lub oprzeć się normom narzuconym przez instytucje, a jednocześnie broniąc się przed alternatywnymi normami.

Przyglądając się interakcji dzieci i doświadczeniom zarówno z rówieśnikami, jak i nauczycielami, zaczęłam doceniać kreatywność i autonomię dzieci i zdawać sobie sprawę, że jakość ich doświadczeń jest albo upełnomocniona, albo ograniczona stosunkami władzy i porządkiem społecznym. Gdy, i jeśli, wykazywana sprawczość dzieci jest brana pod uwagę i szanowana, partycypacja dzieci jest promowana i „poczucie własnej wartości, obywatelstwa i dobra” ulega stymulacji (Berthelsen & Brownlee, 2005, w: Mashford-Scott & Church, 2011, s. 18).

2. Podstawy badania

Badanie opiera się na empirycznych obserwacjach codziennych interakcji dzieci w środowisku dwujęzycznego przedszkola w Berlinie. Podstawową zasadą przyświecającą działalności tej instytucji jest swoboda wyboru zabawy, przyznawana dzieciom. Zabawa jest jednym z najważniejszych elementów wczesnego dzieciństwa (CRC/C/GC/7/Rev.1, s. 15). „Daje dzieciom przestrzeń wolności wyboru i możliwość działania jako aktywni sprawcy” (Bae, 2009, s. 401). EWS jest także środowiskiem, w którym względnie akceptuje się wyrażanie poglądów przez dzieci.

Jednak, będąc jednostkami mającymi prawo do swobodnego wypowiedzenia się i wygłaszania poglądów, dzieci są także częścią wspólnoty przedszkolnej, gdzie pozostają pod stałym nadzorem dorosłych i nawet czas wolny i swobodna zabawa podlegają wcześniej ustalonym regulacjom i codziennym rytuałom. W etnograficznym badaniu duńskich przedszkoli Gulløv odkrywa dziwną niespójność dotyczącą pozycji społecznej dzieci w przedszkolu. Zauważa ona napięcie pomiędzy jednoczesnym istnieniem „nadzoru” nad dziećmi a ich uznaniem za samorządzące jednostki; indywidualna autonomia dzieci jest promowana, ponieważ zachęca się je i uczy podejmowania własnych decyzji, a jednocześnie ich wybory są ograniczane przez odgórne ustalenia instytucjonalne, których nadrzędnym celem jest kontrola

interactions (including conflicts about social order, play and ideas) seems to be greater and more intense (Chen, Fein, Killen & Tam 2001). The research was conducted taking into consideration ethical issues regarding the children's right to privacy and autonomy, as well as their will and desire to participate. It was of special importance to avoid the pitfall of reproducing the traditional, inaccurate image of the child as passive product of social structures. This study sees children as competent to choose whether to participate or not, to suggest where and when it is best for them, and mindfully considers those views with due respect.

3. Methodology

This qualitative research is a micro-ethnographic study which seeks to identify ways in which children, assert their right to agency as exhibited in their day-to-day interactions. Concretely, the focus is on children's interaction with their 'important others' in this ECE setting, i.e. peers and educators, and the different mechanisms they use for negotiating their participation in collective activities, claiming their personal autonomy and discussing the terms of the existing social order (Markström & Halldén 2009: 112-115). More specifically, it seeks to delineate: "which actions in everyday practices within this institution's routine context can be identified as children's initiatives to assert personal autonomy and to negotiate the institution's social order." For the sake of brevity, this research mainly focuses on to child-adult interactions. The question "Why do children act?" is not investigated in this project as it goes beyond its initial purpose and its factual potential.

The descriptions of the interactions between children and teachers captured in this paper are a result of field note observations which were reified immediately after completion of the observation and delineate the distinctive aspects of interest manifested in children's interactions.

To effectively address the overall research problem, an exploratory research design was conducted using ethnographic approach and participant observation as a part of the field research method. Concretely, the methodological strategy used consisted of closely observing activities in their natural settings. Children were not asked to 'do' anything outside their everyday practice, as the intention was to enable them to express themselves freely in order to document and analyse instances in naturally-occurring situations and of course not to impose the researcher's own views (Punch 2002: 325).

nad dziećmi i ich ochrona. Te dwie współistniejące cechy dają w efekcie „pełną, kulturową niepewność co do roli dzieci” (Gullø, 2003, s. 24) i według mnie dzieci trafnie wyczuwają tę niepewność, wykorzystując ją i próbując wypracować swą własną kulturę poprzez wypracowywanie osobistej sprawczości.

Ogólnie w badaniu obserwacjom poddano tylko 25 dzieci w wieku od czterech do siedmiu lat, ponieważ u dziecka w wieku do lat czterech częstotliwość społecznie zorientowanych interakcji (w tym konfliktów na tle porządku społecznego, zabaw i pomysłów) wydaje się większa i bardziej intensywna (Chen, Fein, Killen i Tam, 2001). Badanie zostało przeprowadzone z poszanowaniem zasad etycznych związanych z prawem dziecka do prywatności i niezależności, jak również jego woli i chęci partycypacji. Szczególnie istotne było uniknięcie pułapki powielania tradycyjnego, mylnego wizerunku dziecka jako pasywnego produktu struktur społecznych. Niniejsze badanie postrzega dzieci jako kompetentne jednostki do podejmowania decyzji, czy uczestniczyć, czy nie, zaproponowania, gdzie i kiedy, oraz świadomie uwzględnia te opinie z należnym szacunkiem.

3. Metodologia

Badanie jakościowe jest mikroetnograficznym badaniem, którego celem jest zdefiniowanie sposobów, w jakie dzieci domagają się swego prawa do sprawczości w codziennych interakcjach. W szczególności badanie skupia się na interakcjach dzieci w relacjach z „innymi ważnymi osobami” w środowisku EWS, tj. rówieśnikami i wychowawcami, oraz różnych mechanizmach, które dzieci wykorzystują do negocjowania swej partycypacji w zajęciach grupowych, domagając się autonomii i kwestionując warunki istniejącego porządku społecznego (Markström i Halldén, 2009, s. 112–115). Mówiąc jeszcze szczegółowiej, badanie próbuje ustalić: które czynności dnia codziennego spośród stałych zajęć w tej instytucji mogą być zdefiniowane jako zainicjowane przez dziecko i mają na celu rozwijanie osobistej autonomii, a także dyskusji z porządkiem społecznym wyznaczonym przez instytucję. Badanie ogranicza się głównie do interakcji dziecko–dorosły. Pytanie „Dlaczego dzieci działają?” nie jest przedmiotem badania tego projektu, ponieważ wykracza ono poza pierwotny cel badania oraz jego rzeczywisty potencjał badawczy.

Opisy interakcji pomiędzy dziećmi i nauczycielami utrwalone w tym artykule powstały na podstawie notatek roboczych dokonanych podczas obserwacji

Exploratory design was useful because the investigation of children's strategies to renegotiate institution-imposed boundaries seems to be in a preliminary stage having been the focus of only few studies in international academic literature (Goddard & White 1982 in Punch 2001: 3). Therefore, the research attempts to firstly establish an understanding of how best to proceed in studying the subject and also lay the initial ground work for future research. And since understanding often takes a back seat to listening and observing, the ethnographic approach which heavily relies on participant observation as a research strategy was chosen as the most appropriate research method. As Corsaro & Fingerson (2006: 131) aptly remark:

Ethnography is an especially good method for studying young children because many features of their interactions and cultures are produced and shared in the present and cannot easily be obtained by way of interviews or surveys.

Participant observation is considered a "traditional 'adult' research method" (Punch 2002: 330), though there was no need to adapt it. The initially planned semi-structured interviews were adapted to rather 'friendly' informal conversations with a fairly open framework that favoured communication on a fairer level, i.e. a two-way communication where both the researcher and the children were active participants in asking questions and seeking answers; thus, the research qualifies as a participatory research. The informal interviews minimized to a certain extent the power relations between the researcher and children and confirmed what was already observed from the interactions, but also provided me with children's reasons for their actions.

Reflecting on the research initial design, it felt to be much more an *on* children research than a *with* them one, which O'Kane (2000) points out as an important methodological issue (in Corsaro & Fingerson 2006). In order to further include children as active participants in the research process, they were involved in the consent process of which time during the day they would prefer the observation to take place. Their decision almost unanimously favoured free-play time as the time point of the day where their interactions would be observed. So, the context in both examples is a free-play situation, located in the time frame where transition from a free to a routinized activity takes place. The few photos taken with the children's permission were shown to them and discussed by the end of the research process, both as a meta-cognitive activity in order to reflect on the instances but also to develop reciprocity and share the knowledge gained.

i zostały spisane od razu po zakończeniu obserwacji – wskazują na szczególnie przedmioty zainteresowania przejawiające się w interakcjach z udziałem dzieci.

Aby skutecznie rozpoznać ogólny problem badawczy, przeprowadzono badanie rozpoznawcze przy użyciu metody etnograficznej i obserwacji uczestników w ramach metody badań terenowych. Precyzując, strategia metodologiczna składała się z bliskich obserwacji dzieci w ich naturalnym otoczeniu. Dzieci nie były proszone, żeby „coś” zrobić, poza ich zwykłymi codziennymi czynnościami, a celem było umożliwienie im swobodnego wyrażania się, tak by można było utrwalić i przeanalizować naturalnie dziejące się sytuacje, oraz oczywiście nienarzucanie osobistych poglądów badacza (Punch, 2002, s. 325).

Badanie rozpoznawcze było przydatne, ponieważ rozpoznanie strategii dzieci w zakresie renegocjowania narzuconych przez instytucję granic wydaje się wstępnym krokiem do zachowań będących przedmiotem badania, o którym międzynarodowa literatura badawcza nie mówi wiele (Goddard i White, 1982, w: Punch, 2001, s. 3). Tak więc badanie podejmuje próbę najpierw ustalenia, jaką procedurę najlepiej obrać podczas badania przedmiotu, a potem sformułowania pierwszych wniosków, które mogą być punktem wyjścia do dalszych badań. A ponieważ ustalanie definicji często pozostaje w cieniu procesu słuchania i obserwowania, podejście etnograficzne, które polega wyłącznie na wynikach obserwacji uczestników jako metodzie badawczej, zostało uznane za najodpowiedniejszą metodę. Jak trafnie zauważają Corsaro i Fingerson (2006, s. 131):

Etnografia jest szczególnie dobrą metodą badania małych dzieci, ponieważ wiele cech ich interakcji i kultur powstaje na bieżąco i nie da się ich usystematyzować za pomocą sondaży czy wywiadów.

Obserwacja badanych jest uważana za „tradycyjną metodę badań dorosłych” (Punch, 2002, s. 330), ale nie było konieczności jej adaptacji. Wstępnie zaplanowane, częściowo ustrukturyzowane wywiady przyjęły charakter raczej nieformalnych przyjacielskich rozmów w otwartej formule, która sprzyjała komunikacji na wyrównanym poziomie, tj. dwukierunkowej komunikacji, podczas której zarówno badacz, jak i badane dzieci byli aktywnymi uczestnikami zadającymi pytania i szukającymi odpowiedzi; badanie to można więc zakwalifikować do badań partycypacyjnych. Nieformalne wywiady zminimalizowały do pewnego stopnia zależność władzy pomiędzy badanym a dziećmi i potwierdziły to, co zauważono już podczas obserwacji interakcji; wywiady dały mi jednak informacje na temat dzieci i przesłanek sprzyjających realizacji ich działań.

Patrząc na pierwotny projekt badania, miało to być badanie *dzieci*, a nie z dziećmi, co jak wskazuje O’Kane (2000) jest istotnym aspektem metodologicznym

4. Reflecting the Research Process

Ethnographic research usually involves long-lasting fieldwork (Corsaro & Fingerson 2006: 131). For ethnographic interpretation of the participants' interactions to be valid, the researcher needs to gain knowledge of the "institutional settings, daily routine of activities, beliefs that guide participants' actions, and other semiotic systems relevant to the context and activities" (Corsaro & Eder 1999: 521). In this case, the researcher's prior knowledge of the social context and the institution's settings can be considered an advantage as the documentation process was considerably less time-consuming. Moreover, Bae sees "a researcher role that is close to children's experiences as a prerequisite" (2009: 402) while Punch stresses the importance of devoting time to "form a relationship and gain children's trust" (2002: 325). Therefore, the researcher's pre-existing closeness to the children's everyday life was also an advantage in a sense that it was unlikely that children would feel that I was *invading* their space.

Early childhood institutions where children spend quite a few hours of their day with other children and adults, can be deemed as a "children's place" (Markström & Halldén 2009: 113-114). Therefore, conducting research in a place familiar to children where they are daily engaged in establishing social life, may be considered a positive aspect as conducting research with children in their own environment can promote their feeling of comfort (Punch 2002: 328). Moreover, having in mind the issue of the "clarity of language" which Punch (2002: 328) underlines as vital in research with children I, indeed, experienced some difficulties in giving the children the best possible, easily understandable information about the research. However, no one rejected my presence during the observations. Also, aware of the power imbalances between the researcher and the children, shaped also by the child-adult dynamic the instances chosen to be described were those that did not require my participation as the 'interacting adult'. My role in these instances was that of an observer than a participant.

The researcher as a research instrument for data collection and analysis can bring contamination to the field. Arguably, the degree of the natural capacity of one single fieldworker to observe, record and analyse affects the research process; unrecognized and unexamined "assumptions that might seem valid because we believe that we know and understand children, both because we were children once and because we see them so often, present a methodological problem" (Fine & Sandstrom 1988: 35 in Punch 2002: 325). In this case, it cannot be ruled out that

nym (O’Kane, 2000, w: Corsaro i Fingerson, 2006). Aby włączyć dzieci do badania jako aktywnych uczestników także na dalszym jego etapie, zaangażowano je w proces wyboru i udzielania zgody co do preferowanej pory dnia, w której miały się odbyć obserwacje. Dzieci prawie jednogłośnie wybrały czas zabawy. Tak więc kontekstem w obu przykładach jest sytuacja zabawy – w czasie, w którym dzieci przechodzą od swobodnej zabawy do rutynowej czynności. Pod koniec badania pokazano dzieciom kilka zdjęć zrobionych za ich zgodą, w ramach metakognitywnego zajęcia, aby poddać czynności badawcze pewnym refleksjom i podzielić się z dziećmi zdobytą wiedzą.

4. Wnioski

Badania etnograficzne wiążą się zwykle z długotrwałą pracą w terenie (Corsaro i Fingerson, 2006, s. 131). Aby etnograficzna interpretacja interakcji badanych osób była miarodajna, badacz musi zdobyć wiedzę na temat „instytucjonalnego otoczenia, codziennych czynności, przekonań, które kierują działaniami badanych i innych semiotycznych systemów mających znaczenie dla kontekstu i czynności” (Corsaro i Eder, 1999, s. 521). W takim wypadku wcześniej pozyskana przez badacza wiedza na temat kontekstu społecznego i instytucjonalnego może być zaletą, dzięki której sam proces dokumentowania może się znacząco skrócić. Co więcej, Bae twierdzi, że „warunkiem jest podejście badacza bliskie doświadczeniom dzieci” (2009, s. 402), a Punch podkreśla, jak ważne jest poświęcenie czasu na „zbudowanie relacji z dziećmi i zdobycie ich zaufania” (2002, s. 325). Tak więc wykształcona wcześniej bliskość między badaczem a dziećmi i ich dniem codziennym jest kolejną zaletą, dzięki której dzieci nie postrzegają badacza jako intruza na ich terenie.

Instytucje opieki nad małymi dziećmi, w których dzieci spędzają sporą część dnia z innymi dziećmi i dorosłymi, można nazwać „miejscami dzieci” (Markström & Halldén, 2009, s. 113–114). Tak więc przeprowadzenie badania w miejscu dla dzieci znajomym, gdzie na co dzień są zaangażowane w proces budowania życia społecznego, można uznać za pozytywny aspekt, dzięki któremu dzieci będą czuły się wygodnie i swobodnie (Punch, 2002, s. 328). Oprócz tego, w kwestii „zrozumiałości językowej”, co, jak podkreśla Punch (2002, s. 328) jest kluczowe w badaniach z udziałem dzieci, rzeczywiście doświadczyłam pewnych trudności w przekazywaniu dzieciom najtrafniejszej, najłatwiej zrozumiałej informacji o ba-

the researcher's theoretical bias nuanced the research's approach of the under-study subject.

Also, given its small sample size, the findings of this research cannot be generalized or applied to a bigger group of children. As for the findings, the exploratory nature of the research favoured providing an insight rather than drawing final conclusions (Streb 2010: 372-374). These issues are to be taken into consideration.

5. Children's Tactics for Asserting Opportunities for Agency – Two Instances

The following excerpts from observation field notes not only illustrate two instances but also bring the aforementioned theoretical framework closer to life in ECE. The two empirically based examples of children's activities and communication show how they try to attain, negotiate and/or defend personal autonomy and peer culture in relation to "the institutional routines and social orders of the preschool" (Markström & Halldén 2009: 115). Culture in all its forms emerges dialogically from everyday linguistic interactions that are themselves shaped by sociocultural formations (Ahearn 2000: 13). Thus, children's verbal/non-verbal tactics of taking control and realising their own ideas about the daily routine by skipping the collective activities and actively shaping their own routine, delineate children's struggle to create opportunities for their own agency within the institution's structure. Overall individual and collective tactics children utilize are highlighted: (verbal/non-verbal) *silent avoidance* and *refusal, negotiation, coping, partial acceptance* and *solidarity* (Markström & Halldén 2009: 116; Punch 2001: 10-17; Bae 2009: 401).

Example 1: The Tactic of Silent Avoidance and Verbal Refusal

Rena and Spyros⁵ (both four-year-olds) are in the library 'reading' books. They are playing 'teacher and student' as Spyros is holding the book and showing the pictures to Rena who is sitting just in front of him paying remarkable attention to what he is saying. The door of the library is wide open leading directly to the main hall where the rest of the children are getting dressed to go for the usual walk outside. They too are supposed to be getting ready. The educator reminds them it is

⁵ The names mentioned in this paper are fictive, to protect the children's anonymity.

daniu. Nikt jednak nie sprzeciwił się mojej obecności i obserwacji. Mając również świadomość nierównej relacji pomiędzy badanym a dziećmi, wynikającej z ogólnej relacji dziecko–dorosły, wybrałam do opisu takie przykłady, które nie wymagały mojego uczestnictwa jako „dorosłego nawiązującego bezpośredni kontakt”. W tych przypadkach moja rola ograniczała się raczej do obserwacji.

Badacz, używając narzędzia do zbierania danych do badania i analizy, może „zanieczyścić” pole badania. Można twierdzić, że poziom naturalnej zdolności jednego badacza do obserwowania, zapisywania i analizowania efektów procesu badawczego, a także nieuświadomione i niezbadane „założenia, które mogą nam się wydawać prawdziwe, ponieważ uważamy, że znamy i rozumiemy dzieci – bo kiedyś nimi byliśmy i tak często widzimy je teraz – stanowią problem metodologiczny” (Fine i Sandstorm, 1988, s. 35, w: Punch, 2002, s. 325). W takim wypadku nie można wykluczyć, że teoretyczna tendencyjność badacza wpływa w jakiś sposób na jego podejście do obiektu badawczego.

Mając także na względzie niewielką liczebność badanej grupy, wyniki niniejszego badania nie mogą być poddane jakimkolwiek uogólnieniom mającym zastosowanie do szerszej grupy dzieci. Co do samych wyników, charakter badań miał raczej na celu przybliżenie problemu niż podanie ostatecznych wniosków (Streb, 2010, s. 372–374). Wszystkie powyższe kwestie należy wziąć pod uwagę w całości kształcie badania.

5. Taktyki dzieci w zakresie zdobywania okazji do sprawczości – dwa przykłady

Poniższe fragmenty z notatek roboczych sporządzonych podczas obserwacji ilustrują dwa przykłady interakcji, a także przybliżają ramy teoretyczne. Dwa empiryczne przykłady czynności i interakcji dziecięcych pokazują, w jaki sposób dzieci próbują zdobyć, negocjować i/lub bronić swej osobistej autonomii i kultury rówieśniczej wobec „instytucjonalnie narzuconego porządku społecznego i rutynowych zajęć przedszkola” (Markström & Halldén, 2009, s. 115). Kultura w różnej formie przejawia się dialogicznie we wszystkich interakcjach językowych każdego dnia, formowanych wzajemnie przez społeczno-kulturowe czynniki (Ahearn, 2000, s. 13). Werbalne i niewerbalne taktyki dzieci mające na celu przejęcie kontroli i zrealizowanie ich własnych pomysłów na temat codziennych zajęć poprzez pomijanie zbiorowych czynności i tworzenie własnych, indywidualnych, są oznaką ich

time for the daily outdoor activity and tells them to put the books back on the shelf and join the others. They both do not answer but continue the activity undisturbed without even looking at the speaking preschool teacher. Their commitment to the activity is not questioned as they do not seem to be even slightly bothered by the noise caused in the hall.

Educator: (*the second time*) Kids, I told you to come and get dressed as we want to go outside.

Rena: But we don't want to.

Spyros: Yeah, we don't too.

Educator: Oh really? And what do you want to do then?

Rena: Stay here and read books. (*Spyros affirmatively shakes his head*).

Educator: But we are going to read a book after lunch as usual.

Rena: But we want to read now.

Educator: Hmm, but now it is not a good time as we all are going out.

Rena: Doooooch! (*switching the language from Greek to German using the German emphatic particle to stress the contrast in their opinions*) It is.

The educator remains quiet for a while just looking at them and thinking while the children do not look at her anymore and instantly get back to their activity.

This instance shows the tactics of *silent avoidance* and *verbal refusal* to resist participation in a collective activity they do not want to follow, i.e. outdoor activity. By 'pretending not to listen', 'not answering the question', and 'objecting strongly' they show their competence for claiming space for their own opinion, ideas and preferences within this restricting context.

Continuation of Example 1: Negotiation, Coping and Partial Acceptance Tactics

Educator: OK maybe it is but all the teachers are going to the playground with the other children and no one will be here with you.

Spyros: You can stay with us.

Preschool teacher: I must go out with the other children as two educators (*by name*) are not here today and we are not so many people to split up.

Rena: It's OK. We can stay alone.

Preschool teacher: Now that is something that cannot be done. If there is no one in the building you know you cannot just stay here alone the two of you.

Both children do not react to this argument as it is a general rule of the kindergarten.

Spyros: But we still want to read now. (*in a tone of complaint*)

Educator: Hmm, I wonder what we can do about it. What do you think?

Rena: Take it with us?

Educator: The book? That sounds like a solution. Do you think you can read outside?

Rena: Yeeesss. (*already standing up*).

walki o zdobycie szansy na realizowanie własnej sprawczości w ramach struktury instytucji, w której przebywają. Ogólne indywidualne i zbiorowe taktyki wykorzystywane przez dzieci to: (werbalne i niewerbalne) *ciche unikanie* i *odmowa, negocjacja, radzenie sobie, częściowa akceptacja* i *solidarność* (Markström & Halldén, 2009, s. 116; Punch, 2001, s. 10–17; Bae, 2009, s. 401).

Przykład 1: Ciche unikanie i słowna odmowa

Rena⁴ i Spyros (oboje w wieku 4 lat) są w bibliotece i „czytają” książki. Bawią się w „nauczyciela i ucznia”. Spyros trzyma książkę i pokazuje obrazki Renie, która siedzi przed nim, słuchając go uważnie. Drzwi biblioteki są szeroko otwarte, prowadzą do głównego korytarza, gdzie pozostałe dzieci ubierają się, by wyjść na codzienny spacer. Oni też powinni się ubierać. Wychowawca przypomina im, że już czas na spacer na zewnątrz i mówi im, by odłożyli książki na półki i przyłączyli się do pozostałych dzieci. Żadne z nich nie odpowiada, kontynuując zabawę, nawet nie spojrzawszy na mówiącego do nich nauczyciela. Ich zaangażowanie w zabawę jest niezaprzeczalne, ponieważ hałas dochodzący z holu zdaje się w ogóle im nie przeszkadzać.

Wychowawczyni (drugi raz): – Dzieci, mówiłam, żebyście wyszły i ubrały się, bo chcemy iść na dwór.

Rena: – Ale my nie chcemy.

Spyros: – Tak, nie chcemy.

Wychowawczyni: – Nie chcecie? W takim razie, co chcecie robić?

Rena: – Zostać tu i czytać (*Spyros kiwa potwierdzająco głową*).

Wychowawczyni: – Ale książeczki będziemy czytać po obiedzie, jak zawsze.

Rena: – Ale my chcemy czytać teraz.

Wychowawczyni: – Hmm, ale teraz nie jest na to czas, bo wszyscy wychodzimy.

Rena: – Doooooch! [co w wolnym tłumaczeniu z j. niemieckiego oznacza: właśnie, że tak – przyp. tłum.] (*Rena przechodzi z greckiego na niemiecki, by podkreślić swój sprzeciw*).

Jest.

Wychowawczyni milczy przez chwilę, patrząc na dzieci i zastanawiając się, podczas gdy dzieci nie patrzą na nią w ogóle i natychmiast wracają do swojej zabawy.

Ten przykład pokazuje taktykę cichego unikania i odmowy słownej w celu wyrażenia sprzeciwu wobec zbiorowej czynności, której dzieci nie chcą wykonać, np. wyjścia na dwór. Poprzez „udawanie, że nie słuchają”, „nieodpowiadanie na pytanie” oraz „zdecydowane sprzeciwienie się” pokazują swoją kompetencję w za-

⁴ Imiona użyte w niniejszym artykule są fikcyjne, by chronić anonimowość dzieci.

Spyros: (*a bit confused*) But also this we are not allowed to do.
 Educator: I think this time we can try something new. What do you say?
 Spyros: Yes. (*holding the book and heading to the hall*).

Negotiation as a tactic is a part of children's everyday interactions in ECE (Corsaro 1997 in Markström & Halldén 2009: 117). The previous section has outlined the children's use of time and space as it has been officially scheduled in this educational setting. This example shows how children actively engage in "negotiating the use of time and space and manage to create playspace" of their own (Punch 2000: 8). In doing so they defend their collective play, i.e. reading, regardless if it happens at the 'wrong time which they strongly feel is a 'good' one.

Also, they seem to be aware of the teacher's social order and of the restriction imposed by the institution's norms and collective routines. They know the rules and have accepted them, yet they use interpretations in order to suggest possible solutions. In using the tactics of negotiation, coping and partial acceptance they are effective in being the joint decision maker on the matter concerning them as a group. They are successful in realizing their play idea and defending their agenda even if it is the result of a new rule made up to suit this situation's specific purpose.

Example 2: The Tactic of Silent Avoidance, Non-Verbal Refusal and Negotiation

The aforementioned instance has also had different outcomes with different children. It is briefly described with the second instance which occurred in the same setting, with a different teacher on a different day.

It is Monday and this day children usually bring their favourite toys from home to share with everyone. Pavlos is alone at the library and seems very engaged in making coloured paper airplanes on the table. His new robot toy (a gift from his father whom he misses a lot since the parents have recently separated) is lying on the table together with two other paper planes he has just constructed. The educator sees him, stops at the open door and reminds him of the upcoming outdoor activity and that he has to join the other children in getting ready. He does not answer. The second time she enters the room and goes closer to him.

Educator: Pavlos, put your toys into your basket, come and dress yourself, please. You can continue your play later. We are going to the playground now.

Pavlos shows no response. He does not even look at her. On the contrary, he continues constructing his fourth paper plane and as soon as he has finished it he grabs everything and crawls to a corner under the table.

kresie domagania się przestrzeni dla ich własnej opinii, pomysłów i preferencji w ograniczających ich warunkach.

Kontynuacja przykładu 1: Negocjacja, radzenie sobie i częściowa akceptacja

Wychowawczynie: – OK, może i tak, ale wszyscy nauczyciele wychodzą na plac zabaw z dziećmi i nikt tu z wami nie może zostać.

Spyros: – Ty możesz z nami zostać.

Wychowawczynie: – Muszę wyjść z innymi dziećmi, ponieważ nie ma dziś dwóch pań (podaje imiona) i nie możemy dzielić grupy.

Rena: – OK. Możemy zostać sami.

Wychowawczynie: – No akurat to nie jest możliwe. Jeśli w budynku nie będzie nikogo, to przecież wiecie, że nie możecie tu sami zostać.

Dzieci nie reagują na ten argument jako na ogólną zasadę panującą w przedszkolu. Spyros: – Ale my nadal chcemy czytać teraz (tonem skarżącym się).

Wychowawczynie: – Zastanawiam się, co możemy z tym zrobić. Jak sądzicie?

Rena: – Możemy je zabrać?

Wychowawczynie: – Książeczki? To już jakieś rozwiązanie. Myślicie, że możecie poczytać na dworze?

Rena: – Taaak (*wstaje*).

Spyros: (*nieco zmieszany*): – Ale tego też nie wolno nam robić.

Wychowawczynie: – Myślę, że tym razem możemy spróbować czegoś nowego. Jak myślicie?

Spyros: – Tak (*trzymając książkę, idzie w stronę korytarza*).

Negocjacja jako taktyka jest wykorzystywana w codziennych interakcjach dzieci w wieku przedszkolnym (Corsaro, 1997, w: Markström & Halldén, 2009, s. 117). Opisany powyżej przykład pokazuje, jak dzieci aktywnie angażują się w „negocjowanie granic czasu i przestrzeni i zdobywają przestrzeń do zabawy” na własnych zasadach (Punch, 2000, s. 8). Postępując w ten sposób, dzieci bronią swoich zabaw, np. czytania, bez względu na to, czy ta zabawa odbywa się w niewłaściwym czasie, który one akurat uznały za właściwy.

Wydaje się, że dzieci są świadome porządku społecznego uosabianego przez wychowawczynię oraz ograniczeń narzuconych przez regulamin instytucji. Znają zasady i akceptują je, mimo to próbują je interpretować na swój sposób, by proponować nowe rozwiązania. Wykorzystując taktykę negocjacji, radzenia sobie i częściowej akceptacji dzieci skutecznie wchodzi w rolę decydenta w danej sytuacji w sprawie, która dotyczy ich jako grupy. Są skuteczne w realizacji swego własnego pomysłu na zabawę i obronie swych planów, nawet jeśli są one wynikiem nowej zasady utworzonej na potrzeby tej konkretnej sytuacji i tego konkretnego celu.

In this instance, Pavlos seems to be effective in exercising agency utilizing the tactics of silent avoidance, negotiation and non-verbal refusal as a resource to defend his individual intention to skip the collective activity and adult's control.

Continuation of Example 2: The Tactic of Solidarity

A group of children that has seen him, interprets his behaviour.

Children: (*in an explanatory tone*) Pavlos does not want to come. He wants to play with his new four-leg robot toy.

Two other girls go close to him and ask him (*in German*) what the reason for him preferring to stay instead of joining them is.

Girls: Pavlo, why don't you want to come? Do you want to play with your robot?

Pavlos: (*in German*) Yes. I want to stay here and play with my new robot toy and my four planes.

The educator (*now in the room*) goes down on her knees looking at him. She does not try to pull him but she shows the boy the group of the already dressed children pointing at the open door.

Educator: Pavlo, we are all going out now. You cannot stay alone upstairs. Stop playing and come with me (*stretching her hand to him*).

Pavlos (*with his toys in his hands crossed on his chest*) looks into her eyes, shaking his head in a negative response without saying a word. The educator waits for a while and after some minutes she leaves.

Children often try to help each other in different situations either by offering to perform an activity instead of their refusing peers (in Markström & Halldén 2009: 117) or by interpreting their peers' language (Bae 2009: 398). In this case, the two girls interpret Pavlos' behaviour to the educator to make his intention explicit. They feel empowered to advocate for their peer's right to his autonomous activity. This moment of "willingness to show solidarity" (Bae 2009: 401) in protecting his space for play is an important effort in establishing a different peer-culture in this institution.

6. Discussion – Conclusion

In this research, children are viewed as part of a community entitled to freedom of expression and capable of expressing their own views, also as competent to make individual choices informed by their opinion and desires; their capabilities, visible as displayed in the communication of their intentions, are observed and

Przykład 2: Ciche unikanie, niewerbalna odmowa i negocjacja

Wyżej wymienione taktyki dawały także inne skutki, gdy były stosowane przez inne dzieci. Drugi przykład pokrótce ilustruje sytuację, która miała miejsce w tym samym przedszkolu, lecz z udziałem innego nauczyciela i w innym dniu.

Jest poniedziałek, dzień, w którym dzieci zwykle przynoszą do przedszkola swe ulubione zabawki. Pavlos jest sam w bibliotece i wydaje się bardzo skupiony na klejeniu samolotów z papieru kolorowego. Jego nowy zabawkowy robot (prezent od taty, za którym chłopiec bardzo tęskni od czasu rozvodu rodziców) leży na stole obok dwóch gotowych już samolotów. Wychowawczynie widzi go, zatrzymuje się przy otwartych drzwiach i przypomina mu, że zaraz będą wychodzić na dwór i że musi dołączyć do innych dzieci, żeby się przebrać. Chłopiec nie odpowiada. Tym razem wychowawczynie wchodzi i zbliża się do chłopca.

Wychowawczynie: – Pavlo, włóż zabawki do koszyczka, chodź się przebrać, proszę. Później się w to pobawisz. Teraz idziemy na dwór.

Pavlo nie reaguje. Nawet nie patrzy na panią. Wręcz przeciwnie, dalej konstruuje swój czwarty samolot i jak tylko go kończy, zbiera wszystkie zabawki i wchodzi pod stół.

W tej sytuacji Pavlos zdaje się być skuteczny w dochodzeniu do sprawczości, wykorzystując taktykę milczącego unikania, negocjacji i niewerbalnej odmowy jako sposób obrony swej osobistej chęci i uniknięcia wspólnej czynności pod kontrolą dorosłego.

Kontynuacja przykładu 2: Taktyka solidaryzowania się

Grupa dzieci, która go widzi, interpretuje jego zachowanie.

Dzieci: (*tłumacząc*) – Pavlos nie chce iść. Chce się bawić swoim nowym robotem z czterema nogami.

Dwie dziewczynki podchodzą do niego i pytają go (*po niemiecku*), dlaczego woli zostać, zamiast iść z nimi.

Dziewczynki: – Pavlo, dlaczego nie chcesz iść? – Chcesz bawić się robotem?

Pavlos (*po niemiecku*): – Tak. Chcę tu zostać i bawić się moim nowym robotem i samolotami. Wychowawczynie (*już w sali*) klęka i patrzy na niego. Nie próbuje go wyciągnąć, ale pokazuje chłopcu, że pozostałe dzieci już się ubrały.

Wychowawczynie: – Pavlo, teraz wszyscy wychodzimy. Nie możesz tu zostać sam na górze. Przerwij zabawę i chodź ze mną (*wyciąga do niego rękę*).

Pavlo (*z zabawkami w ręce, przytulając je do ciała*) patrzy jej w oczy, w milczeniu kręci odmownie głową. Wychowawczynie czeka chwilę i po kilku minutach wychodzi.

acknowledged as agency (Baraldi & Iervese 2014: 3). Exploring children's agency means paying attention to the differences made "to a relationship or to a decision, to the workings of a set of social assumptions or constraints" as children interact with others (Mayall 2002: 21). Reflecting on the type of the interactions observed, "the paradox of agency which is very evident in the interplay of facilitators' promotion and students' active participation" (Baraldi & Iervese 2014:11) was borne in mind. The findings of this research indicate that when limitations on children's intentions are imposed, they resist or challenge these limitations by using tactics they consider appropriate to influence issues that matter to them.

The ways in which children try to demonstrate their capability to shape their everyday life in this ECE context, by striving to take control over the course of an event responding in this way to adult's control, ranges from refusal to partial acceptance depending on children's individual competencies and personality. In line with other relevant researches (Markström & Halldén 2009; Punch 2001; Bae 2009), the analysis of each instance highlights six similar tactics on which children draw to claim agency by exercising autonomous choices: silent avoidance, (verbal/non-verbal) refusal, (verbal/non-verbal) negotiation, coping, partial acceptance and solidarity. These tactics are not deployed accidentally; children utilize them to avoid conforming to instructions or to develop their own culture. However, they do not always lead to the same result.

Analysed in terms of the theoretical perspectives, different tactics have different consequences for children's agency. The two examples described, highlight an interesting tactic for children's agency: *negotiation*. As Vandebroek and Bouverne-De Bie (2006) refer to in a large-scale study on negotiation within the family ordered by the Flemish children's rights commissioner, negotiation emerges as "an educational norm that needs to be stimulated" which is very evident in the instances under observation. Their research findings seem to indicate that negotiations on different topics are more often initiated by parents than by the children themselves (Vandebroek & Bouverne-De Bie 2006: 136-137). In these instances, though, it is the children who negotiate with the institution's social order both verbally and non-verbally. Firstly, by suggesting alternative solutions to seemingly impossible situations, such as staying alone in the building or claiming that one educator stays upstairs only for them so they do not interrupt their activity; secondly, by hiding under the table or using one's body language to manifest one's opposition to what the adult is trying to control.

The manifestations of the aforementioned tactics, i.e. play, body language, verbal/non-verbal communication, facial expressions, tone of voice, a specific

Dzieci często próbują pomóc sobie nawzajem w różnych sytuacjach bądź proponując, że zrobią coś zamiast rówieśnika, który tego odmawia (Markström & Halldén, 2009, s. 117), bądź interpretując jego zachowanie (Bae, 2009, s. 398). W tym przypadku dwie dziewczynki zinterpretowały zachowanie Pavlo, tłumacząc je wychowawczyni. Czuły się upoważnione do obrony prawa ich rówieśnika do niezależnej zabawy. Ten moment „chęci pokazania solidarności” (Bae, 2009, s. 401) w obronie jego przestrzeni do zabawy jest znaczącym wysiłkiem, pracą wykonaną w celu ustanowienia alternatywnej, rówieśniczej kultury w tej instytucji.

6. Podsumowanie i wnioski

W niniejszym badaniu dzieci są traktowane jak część społeczności uprawniona do swobodnego wypowiedzania się i zdolna do wyrażania swych opinii, a także do dokonywania własnych wyborów na podstawie osobistych ocen i potrzeb. Ich możliwości, widoczne w komunikacji uzewnętrzniającej ich intencje, są obserwowane i uznawane za sprawczość (Baraldi i Iervese, 2014, s. 3). Badanie sprawczości dzieci oznacza zwracanie uwagi na różnice pojawiające się „w relacjach lub decyzjach, oddziaływaniach całości założeń lub ograniczeń społecznych”, gdy dzieci nawiązują bezpośredni kontakt z innymi (Mayall, 2002, s. 21). Podczas analizy charakteru obserwowanych interakcji zrodził się koncept „paradoksu sprawczości, która jest bardzo widoczna we wzajemnych oddziaływaniach czynników sprzyjających i aktywnej partycypacji uczniów” (Baraldi i Iervese, 2014, s. 11). Wyniki niniejszego badania oznaczają, że gdy dziecięcym intencjom narzuca się ograniczenia, dzieci opierają im się, kwestionują je, wykorzystując taktyki, które uznają za stosowne, mogące mieć wpływ na przebieg spraw, które są dla nich ważne.

Sposoby, jakimi dzieci próbują zademonstrować zdolność do kształtowania swego codziennego życia w środowisku edukacji wczesnoszkolnej poprzez dążenie do przejścia kontroli nad

przebiegiem wydarzeń, odpowiadając w ten sposób na kontrolę ze strony dorosłych, obejmują takie taktyki, jak odmowa czy częściowa akceptacja – w zależności od indywidualnych kompetencji dziecka i jego charakteru. Podobnie jak w przypadku innych badań (Markström & Halldén, 2009; Punch, 2001; Bae, 2009), analiza każdego przykładu wyłoniła sześć podobnych taktyk, z których korzystają dzieci, by realizować swą sprawczość poprzez dokonywanie autonomicznych wyborów: ciche unikanie (werbalne/ niewerbalne), odmowa, (werbalne/ niewerbalne)

word choice, are to be understood and interpreted as children's own views, as their modes of expression of preferences, desires and intentions, as a demonstration of their understanding of the environment and as an attempt to "co-(re) constitute the individual practices and social processes" (Messer-Davidow 1995: 30). These meanders are to be acknowledged as *agency* in the sense of the "practical-evaluative" capacity to execute the choices following from decisions strategically made in a direct dialogue with the present circumstances, while linked to the institution's habitual practices, and projected toward the future by actively suggesting and attempting alternative possibilities (Curtis 2008: 7-8).

Interpreted in terms of the theoretical framework, children view themselves as competent to negotiate their contribution to an institution's norms and also negotiate having some time and space of their own. By negotiating they relate to the institution represented by adult educators (Esse 2015, in Esser, Baader, Betz, & Hungerland 2016: 12), they question their authority and negotiate their social status within this institutional context.

Negotiations over the nature of relations, the question of authority and the degree of intimacy between adults and children are a constant art of the day-care setting, pointing, I argue, to a general cultural negotiation of the generational order and social status of childhood (Gulløv 2003: 31).

Observing children's agency in institutions researchers of Childhood Studies noted that when children's agency was not regarded either relational or socially produced, it developed in opposition to generational and social relationships and not within them (Esser, Baader, Betz, & Hungerland 2016: 12). These two instances also show that when children's opportunities for agency exhibition are facilitated, children will develop social competences such as negotiations, compromises, dealing with success and failure, and resilience (Macfrlane & Cartmel 2008 in Mashford-Scott & Church 2011: 15). Because the educators in both cases were dialogically responsive towards their verbal and non-verbal communication, either by negotiating or relinquishing their power, a space was created where the children were given a chance to express their "voices" It can be argued that the educators themselves were taking on a child's point of view (Bae 2009: 399).

In the *History of Sexuality*, Volume I, Foucault distinctively writes "[w]here there is power, there is resistance...and yet, or rather consequently, this resistance is never in a position of exteriority in relation to power" (Foucault 1978: 95). Regarding the second instance, children's tactics for personal agency should not only be seen from a perspective of generational ordering and equalized either to resistance

negocjowanie, radzenie sobie, częściowa akceptacja i solidarność. Taktyki te nie są stosowane przypadkowo. Dzieci wykorzystują je, by unikać wyrażenia zgody na polecenia lub by budować swą własną kulturę. Te same taktyki nie zawsze jednak prowadzą do tych samych rezultatów.

Analizowane pod kątem perspektyw teoretycznych różne taktyki mają różne konsekwencje dla sprawczości dzieci. Wyżej przedstawione przykłady ukazują interesującą taktykę obrony sprawczości: *negocjację*. Jak wskazują Vandebroec i Bouverne-De Bie (2006) w zakrojonych na szeroką skalę badaniach nad negocjowaniem w rodzinie, zleconym przez flamandzkiego rzecznika praw dziecka, negocjacja pojawia się jako „wychowawcza norma, która musi być stymulowana”, co jest bardzo widoczne w powyższych przykładach. Wyniki badań zdają się wskazywać, że negocjacje w różnych sytuacjach są częściej inicjowane przez rodziców niż same dzieci (Vandebroec i Bouverne-De Bie, 2006, s. 136–137). W przykładach przytoczonych powyżej to jednak dzieci negocjują z porządkiem społecznym instytucji, zarówno werbalnie, jak i niewerbalnie. Po pierwsze, proponując rozwiązania alternatywne wobec tych oczekiwanych, takie jak pozostanie samemu w budynku lub żądanie, by jeden z wychowawców został na górze tylko ze względu na te dzieci, by nie musiały one przerywać zabawy. Po drugie, kryjąc się pod stołem lub wykorzystując język ciała, by zmanifestować swój opór wobec tego, co dorosły próbuje utrzymać pod kontrolą.

Manifestacje wymienionych taktyk, przez zabawę, język ciała, komunikację werbalną/ niewerbalną, ton głosu, specjalny dobór słów, należy rozumieć i interpretować jako własne poglądy dziecka, jako sposoby wyrażania jego woli, pragnień i zamiarów, jako demonstrację jego sposobu rozumienia otaczającego środowiska i jako próbę „współ(prze)tworzenia indywidualnych praktyk i procesów społecznych” (Messer-Davidow, 1995, s. 30). Należy je uznać za sprawczość w takim sensie, w jakim mają one „praktyczno-oceniającą” zdolność do zrealizowania tych wyborów wynikających ze strategicznie podjętych decyzji w toku bezpośredniego dialogu z otoczeniem w danym momencie, przy jednoczesnym odniesieniu się do przyjętych rutynowych praktyk instytucji i ukierunkowaniu na przyszłość poprzez aktywne sugerowanie i próby zrealizowania alternatywnych możliwości (Curtis, 2008, s. 7–8).

Dzieci postrzegają siebie same jako kompetentne do negocjowania swego udziału w normach instytucjonalnych, w celu zdobycia czasu i przestrzeni dla siebie. Negocjując, dzieci odnoszą się do instytucji reprezentowanej przez dorosłych – wychowawców (Esse, 2015, w: Esser, Baader, Betz i Hungerland, 2016, s. 12), kwestionują ich autorytet i negocjują swój status społeczny w kontekście tej instytucji.

(Ahearn 2001: 115) or viewed as “rebelliousness towards structures established by adults” (Esser, Baader, Betz, & Hungerland 2016: 4). They should be understood within the context of this early childhood institution: on the one hand, children are viewed as subjects in their own right, entitled to freedom of expression; on the other hand, they are members of groups and are expected to take part in various organised collective activities. Acts of “complicity with, accommodation to, or reinforcement of the status quo —sometimes all at the same time” (Ahearn 2000: 13), may also be accredited with agency. Multiple types of agency are exercised in different ways, in any given action, socio-culturally mediated in particular temporal and local contexts. Thus, the act of *compliance* with institutional order in the first instance might be interpreted and recognized as an exercise of collective agency, in this case, *oppositional* agency (Ahearn 2001: 115), rather than individual freedom.

Importantly, as children interpret each situation within an institution's culture of routinized activities, their understanding and estimation of their capabilities to produce effects is evident. This notion of perceived self-efficacy as an individual's belief in her/his capabilities to produce effects by own actions is central in the work of Bandura as arguably the most central mechanism of agency (Bandura 2001: 10). In this respect, it seems of strategic importance that educational professionals effectively engage in building children's perceptions of their own self-efficacy, i.e. the belief in their sufficient competencies to influence matters that directly concern them, by creating spaces where children can exercise autonomous choices and gain a sense of control, coupled with an understanding of their strengths and limitations (Lekkai 2016).

A challenge when doing research with children is that it is unlikely that an adult researcher will ever fully comprehend the world from a child's perspective (Punch 2002: 325). Another challenge is always how to describe the interactions so that the persons involved in the research do not feel “textualized” but respected and appreciated (Tobin and Davidson 1990: 278 in Bae, 2009: 402).

Punch's research in Bolivia indicates that the opportunistic way in which children utilize a great variety of strategies to assert autonomy varies, “not according to sex, but according to the particular competencies, personality and birth order of individual children” (Punch 2001: 18). Nevertheless, an interesting issue to be further examined would be differences inoucault strategies used by children in this same institutional context based on their age, sex, ethnicity, social class etc. and when and how they become empowering (Markström & Halldén 2009: 115). Moreover, as no formal interviews with educators were conducted, no conclusion can be made on how they perceive these interactions. Lastly, the reflections of this

Negocjacje dotyczące charakteru relacji, kwestii autorytetu i stopnia zażyłości między dorosłymi a dziećmi są elementami codziennego funkcjonowania środowiska opieki dziennej, co wskazuje, jak uważam, na ogólną tendencję do kulturowej negocjacji porządku ustalonego przez starsze pokolenia i statusu społecznego dzieciństwa (Gulløv, 2003, s. 31).

Obserwując sprawczość dzieci w instytucjach, badacze zajmujący się dzieciństwem zauważyli, że gdy dziecięca sprawczość nie była uznawana za wynik interakcji społecznych czy międzyludzkich, rozwijała się w opozycji do relacji międzypokoleniowych i społecznych, a nie zgodnie z nimi (Esser, Baader, Betz i Hungerland, 2016, s. 12). Powyższe dwa przykłady pokazują także, że gdy okoliczności sprzyjają wykazaniu się przez dziecko sprawczością, u dzieci rozwijają się kompetencje społeczne, takie jak umiejętność negocjowania, radzenia sobie z sukcesem i porażką oraz asertywność (Macfarlane i Cartmel, 2008, w: Mashford-Scott i Church, 2011, s. 15). Ponieważ w obu powyższych przypadkach wychowawcy byli responsywni wobec dziecięcej komunikacji werbalnej i niewerbalnej – bądź negocjowali, bądź zrzekli się w tym momencie swej władzy – powstała przestrzeń, w której dzieci miały szansę zabrania głosu. Można twierdzić, że wychowawcy sami przyjęli punkt widzenia dziecka (Bae, 2009, s. 399).

W *Historii seksualności*, tom I, Foucault pisze: „tam gdzie jest władza, jest też opór... i że pomimo to, a raczej wskutek tego, nigdy nie znajduje się on na zewnątrz władzy” (Foucault, 1978, s. 95). W przypadku drugim taktyka dzieci powinna być postrzegana nie tylko z perspektywy porządku pokoleniowego i przyrównana do asertywności (Ahearn, 2001, s. 115) lub postrzegana jako „bunt przeciw strukturom ustalonym przez dorosłych” (Esser, Baader, Betz i Hungerland, 2016, s. 4). Powinna być interpretowana w kontekście tej instytucji przedszkolnej: z jednej strony dzieci są traktowane jako podmioty prawa, uprawnione do swobodnego wypowiedzania się; z drugiej – są członkami grupy i oczekuje się od nich, że będą brały udział w różnych grupowych zajęciach. Akty „współdziałania, akomodacji, wzmocnienia *status quo* – czasami wszystkie w jednym czasie” (Ahearn, 2000, s. 13) – także mogą być powiązane ze sprawczością. Wielorakie jej typy realizowane są za pomocą różnych środków, w dowolnym momencie, i pozostają pod wpływem szczególnych czasowych i miejscowych kontekstów. Tak więc akt postępowania zgodnego z porządkiem instytucji w pierwszym przypadku można interpretować i uznać za wykonanie sprawczości kolektywnej, w tym wypadku bardziej sprawczości opozycyjnej (Ahearn, 2001, s. 115) niż indywidualnej wolności.

Co ważne, ponieważ dzieci interpretują każdą sytuację w kontekście kultury rutynowych zajęć instytucji, ich rozumienie i ocena własnych możliwości

paper might draw on an ongoing study about children's agency in ECE becoming part of a larger project.

References

- Ahearn, L. (2000). Agency. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1-2), 12-15. Retrieved December 15, 2015, from <http://www.jstor.org/stable/43102414>.
- Ahearn, L. (2001, October). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30(1), 109–137. Retrieved December 15, 2015 from doi:10.1146/annurev.anthro.30.1.109.
- Bae, B. (2009, September 23). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406. Retrieved December 22, 2015, from doi:10.1080/13502930903101594.
- Bae, B. (2010, October 9). Realizing children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context. *Early Years*, 30(3), 205-218. Retrieved January 5, 2016, from doi:10.1080/09575146.2010.506598.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. Retrieved January 18, 2016 from doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1.
- Baraldi, C., & Iervese, V. (2014, June 26). Observing children's capabilities as agency. In D. Stoecklin, & J.-M. Bonvin (Eds.), *Children's rights and the capability approach. Challenges and Prospects* (43-65). Springer Netherlands. Retrieved November 28, 2015, from doi:10.1007/978-94-017-9091-8_3.
- Berthelsen, D., & Brownlee, J. (2005, December). Respecting children's agency for learning and rights to participation in child care programs. *International Journal of Early Childhood*, 37(3), 49-60. Retrieved December 19, 2015 from doi:10.1007/BF03168345.
- Chen, D., Fein, G., Killen, M., & Tam, H.-P. (2001). Peer conflicts of preschool children: issues, resolution, incidence, and age-related patterns. *Early Education*

i ich przełożenia na realne efekty jest ewidentna. To pojęcie własnej skuteczności jako wiara jednostki w swe możliwości, przekładające się na rezultaty osiągnięte w wyniku własnych działań, jest kluczowym zagadnieniem prac Bandura. Bandura twierdzi, że to prawdopodobnie najważniejszy mechanizm sprawczości (Bandura, 2001, s. 10). W tym względzie wychowawcy i nauczyciele powinni angażować dzieci w aktywne rozwijanie własnej skuteczności i wiary w swe własne kompetencje do wpływania na sprawy, które ich bezpośrednio dotyczą, poprzez tworzenie przestrzeni, gdzie dzieci mogą dokonywać autonomicznych wyborów i rozwijać w sobie poczucie kontroli, z jednoczesnym poznawaniem swoich mocnych stron i ograniczeń (Lekkai, 2016).

Wyzwaniem w badaniach z udziałem dzieci jest to, że dorosły badacz nigdy w pełni nie zrozumie świata w takiej perspektywie, w jakiej widzi go dziecko (Punch, 2002, s. 325). Kolejnym wyzwaniem jest również to, jak opisać interakcje, by osoba zaangażowana w badanie nie czuła się „sprowadzona do funkcji tekstu”, lecz szanowana i doceniana (Tobin i Davidson, 1990, s. 278, w: Bae, 2009, s. 402).

Badanie przeprowadzone przez Punch w Boliwii wskazuje, że oportunistyczny sposób, z którego dzieci korzystają, używając różnych strategii w celu zdobycia autonomii, różni się, „nie w zależności od płci, lecz indywidualnych kompetencji, charakteru i kolejności urodzenia dziecka w rodzinie” (Punch, 2001, s. 18). Mimo to interesującą kwestią, która pozostaje jeszcze do zbadania, byłyby różnice w strategiach stosowanych przez dzieci w tym samym miejscu opieki dziennej, występujące w zależności od płci, etnicznego pochodzenia, klasy społecznej itd., a także kwestia kiedy i jak stają się one upełnomocniające (Markström i Halldén, 2009, s. 115). Co więcej, ponieważ nie przeprowadzono żadnych formalnych wywiadów z wychowawcami, nie można sformułować wniosków zmierzających do tego, w jaki sposób oni postrzegają opisane interakcje. Na koniec chciałabym podkreślić, że wnioski omówione w niniejszym artykule mogą być inspirowane innym prowadzonym badaniem nad sprawczością dzieci w EWS, będącym częścią szeroko zakrojonego projektu badawczego.

and Development, 12(4), 523-544. Retrieved December 19, 2015 from doi:10.1207/s15566935eed1204_3.

Corsaro, W., & Fingerson, L. (2006). Development and socialization in childhood. In J. DeLamater (Ed.). *Handbook of Social Psychology* (125-155). New York: Springer.

Corsaro, W. (2005). *The sociology of childhood* (2nd. ed.). Thousand Oaks, Calif.; London: Pine Forge Press.

Corsaro, W., & Eder, D. (1999, October). Ethnographic studies of children and youth. Theoretical and ethical issues. *Journal of Contemporary Ethnography*, 28, 520-531. Retrieved December 19, 2015, from doi:10.1177/089124199129023640.

Curtis, J. (2008, August). Perceptions of agency: Beliefs of four adolescent girls in high school as revealed through literature discussions... PhD Dissertation. Texas, Denton: UNT Digital Library. Retrieved December 15, 2015, from <http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc9111/>

Dotson, H., & Vaquera, E. (2015). Sandwiches and subversion: Teachers' mealtime strategies and preschoolers' agency. *Childhood*, 22(3), 362–376. Retrieved November 29, 2015, from doi:10.1177/0907568214539711.

Ebrahim, H. (2011, September 20). Children as agents in early childhood education. *Education as Change*, 15(1), 121-131. Retrieved November 29, 2015, from doi:10.1080/16823206.2011.568947.

Esser, F., Baader, M., Betz, T., & Hungerland, B. (Eds.). (2016). *Reconceptualising agency and childhood. New perspectives in childhood studies*. New York, NY: Routledge.

Fleer, M., & Hedegaard, M. (2010). Children's development as participation in everyday practices across different institutions. *Mind, Culture, and Activity*, 17, 149–168. Retrieved November 20, 2015, from doi:10.1080/10749030903222760.

Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality. An introduction* (Vol. I). New York: Pantheon.

Bibliografia:

- Ahearn, L. (2000). Agency. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1-2), 12-15. Pobrano 15.12.2015, z <http://www.jstor.org/stable/43102414>.
- Ahearn, L. (2001, October). Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, 30(1), 109–137. Pobrano 15.12.2015, z doi:10.1146/annurev.anthro.30.1.109.
- Bae, B. (2009, September 23). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), s. 391–406. Pobrano 22.12.2015, z doi:10.1080/13502930903101594.
- Bae, B. (2010, October 9). Realizing children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context. *Early Years*, 30(3), s. 205–218. Pobrano 5.01.2016, z doi:10.1080/09575146.2010.506598.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), s. 1–26. Pobrano 18.01.2016 z doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1.
- Baraldi, C., & Iervese, V. (2014, June 26). Observing children's capabilities as agency. W: D. Stoeklin, & J.-M. Bonvin (Red), *Children's rights and the capability approach. Challenges and Prospects* (s. 43–65). Springer Netherlands. Pobrano 28.11.2015, z: doi:10.1007/978-94-017-9091-8_3.
- Berthelsen, D., & Brownlee, J. (2005, December). Respecting children's agency for learning and rights to participation in child care programs. *International Journal of Early Childhood*, 37(3), s. 49–60. Pobrano 15.12.2015, z doi:10.1007/BF03168345.
- Chen, D., Fein, G., Killen, M., & Tam, H.-P. (2001). Peer conflicts of preschool children: issues, resolution, incidence, and age-related patterns. *Early Education and Development*, 12(4), s. 523–544. Pobrano 19.12.2015, z doi:10.1207/s15566935eed1204_3.

Fuchs, S. (March 2001). Beyond Agency. *Sociological Theory*, 19(1), 24-40. Retrieved December 26, 2015, from doi:10.1111/0735-2751.00126.

Gulløv, E. (2003). Creating a natural place for children. An ethnographic study of Danish kindergartens. In K. Fog Olwig, & E. Gulløv (Eds.), *Children's places. Cross-cultural perspectives*. (23-38). New York: Routledge.

James, A. (2009). Agency. In J. Qvortrup, W. Corsaro, & M.-S. Honig (Eds.), *The Palgrave Handbook of childhood studies* (35-45). Basingstoke Hampshire: UK: Palgrave Macmillan.

James, A., & James, A. (31 July 2012). *Key Concepts in Childhood Studies* (2nd Revised edition). London, United Kingdom: SAGE Publications Ltd.

Lekkai, I. (2016, December). Children's right to participation in early childhood education, IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS), 21(12), Ver. 1, 14-22. doi: 10.9790/0837-2106010106

Markström, A.-M., & Halldén, G. (2009). Children's Strategies for Agency in Preschool. *Children & Society*, 23, 112–122. Retrieved November 23, 2015 from doi:10.1111/j.1099-0860.2008.00161.x.

Mashford-Scott, A., & Church, A. (2011). Promoting children's agency in early childhood education. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5(1), 15-38. Retrieved January 5, 2016, from http://www.novitasroyal.org/Vol_5_1/mashford-scott_church.pdf.

Messer-Davidow, E. (1995). Acting Otherwise. In K. Gardiner (Ed.), *Provoking Agent: Gender and Agency in Theory and Practice* (23-51). Urbana and Chicago: University of Illinois Press. Retrieved November 30, 2015, from https://books.google.de/books?id=xjoRAMYVr8MC&pg=PA52&lpg=PA52&dq=provoking+agents++messer+davidow&source=bl&ots=sC8t6vbh4l&sig=YhUC18KYX-Go5SIwQydyalEEJtHw&hl=el&sa=X&ved=0ahUKEwib_YnF6O3KAhW-C1BoKHdnaB6QQ6AEINzAD#v=onepage&q=provoking%20agents%20%20messer.

Moje, E., & Lewis, C. (2007). Examining Opportunities to Learn Literacy: The Role of Critical Sociocultural Literacy Research. In C. Lewis, P. Enciso, & E. Moje

Corsaro, W., & Fingerson, L. (2006). Development and socialization in childhood. W: J. DeLamater (Ed.). *Handbook of Social Psychology* (s. 125–155). New York: Springer.

Corsaro, W. (2005). *The sociology of childhood* (2nd. ed.). Thousand Oaks, Calif.; London: Pine Forge Press.

Corsaro, W., & Eder, D. (1999, October). Ethnographic studies of children and youth. Theoretical and ethical issues. *Journal of Contemporary Ethnography*, 28, s. 520–531. Pobrano 19.12.2015, z doi:10.1177/089124199129023640.

Curtis, J. (2008, August). Perceptions of agency: Beliefs of four adolescent girls in high school as revealed through literature discussions... PhD Dissertation. Texas, Denton: UNT Digital Library. Pobrano 15.12.2015, z <http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc9111/>

Dotson, H., & Vaquera, E. (2015). Sandwiches and subversion: Teachers' meal-time strategies and preschoolers' agency. *Childhood*, 22(3), s. 362–376. Pobrano 29.11.2015, z doi:10.1177/0907568214539711.

Ebrahim, H. (2011, September 20). Children as agents in early childhood education. *Education as Change*, 15(1), s. 121–131. Pobrano 29.11.2015, z doi:10.1080/16823206.2011.568947.

Esser, F., Baader, M., Betz, T., & Hungerland, B. (Eds). (2016). *Reconceptualising agency and childhood. New perspectives in childhood studies*. New York, NY: Routledge.

Fleer, M., & Hedegaard, M. (2010). Children's development as participation in everyday practices across different institutions. *Mind, Culture, and Activity*, 17, s. 149–168. Pobrano 29.11.2015, z doi:10.1080/10749030903222760.

Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality. An introduction* (Vol. I). New York: Pantheon.

Fuchs, S. (March 2001). Beyond Agency. *Sociological Theory*, 19(1), s. 24–40. Pobrano 26.12.2015, z doi:10.1111/0735-2751.00126.

(Eds.), *Identity, agency, and power: Reframing sociocultural research on literacy* (15-48). New York, NY: Routledge.

Pickering, A. (1995). *The mangle of practice: time, agency, and science*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Punch, S. (2000). Children's strategies for creating playspaces: negotiating independence in rural Bolivia. In S. Holloway, & G. Valentine (Eds.), *Children's geographies: Living, playing, learning and transforming everyday worlds* (48-62). London: Routledge.

Punch, S. (2001). Negotiating autonomy: childhoods in rural Bolivia. In L. Alanen, & B. Mayall (Eds.), *Conceptualising child-adult relations* (23-36). London: RoutledgeFalmer.

Punch, S. (August 2002). Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), S. 321-341. Retrieved January 28, 2016, from doi:10.1177/0907568202009003005

Sewell, W. (1992, July). A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation. *American Journal of Sociology*, 98(1), 1-29. Retrieved December 17, 2015, from <http://www.jstor.org/stable/2781191>

Streb, C. (2010). Exploratory case study. In A. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (372-374). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. Retrieved January 30, 2016, from doi:10.4135/9781412957397.n139.

UN Committee on the Rights of the Child. (September 2005). *Implementing child rights in early childhood*. General Comment no. 7 (CRC/C/GC/7/rev1, 2006), Geneva. Retrieved December 25, 2015, from <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1.pdf>.

Vandenbroeck, M., & Bouverne-De Bie, M. (2006, February). Children's Agency and Educational Norms: A Tense Negotiation. *Childhood*, 13, 127-143. Retrieved January 30, 2016, from doi:10.1177/0907568206059977.

Gulløv, E. (2003). Creating a natural place for children. An ethnographic study of Danish kindergartens. W: K. Fog Olwig, & E. Gulløv (Eds), *Children's places. Cross-cultural perspectives*. (s. 23–38). New York: Routledge.

James, A. (2009). Agency. W: J. Qvortrup, W. Corsaro, & M.-S. Honig (Eds), *The Palgrave Handbook of childhood studies* (s. 35–45). Basingstoke Hampshire: UK: Palgrave Macmillan.

James, A., & James, A. (31 July 2012). *Key Concepts in Childhood Studies* (2nd Revised edition). London, United Kingdom: SAGE Publications Ltd.

Lekkai, I. (2016, December). Children's right to participation in early childhood education, *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 21(12), Ver. 1, s. 14–22. doi: 10.9790/0837-2106010106

Markström, A.-M., & Halldén, G. (2009). Children's Strategies for Agency in Pre-school. *Children & Society*, 23, s. 112–122. Pobrano 23.11.2015, z doi:10.1111/j.1099-0860.2008.00161.x.

Mashford-Scott, A., & Church, A. (2011). Promoting children's agency in early childhood education. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5(1), s. 15–38. Pobrano 5.11.2016 z http://www.novitasroyal.org/Vol_5_1/mashford-scott_church.pdf.

Messer-Davidow, E. (1995). Acting Otherwise. W K. Gardiner (Ed.), *Provoking Agent: Gender and Agency in Theory and Practice* (s. 23–51). Urbana and Chicago: University of Illinois Press. Pobrano 30.11.2015, z https://books.google.de/books?id=xjoRAMYVr8MC&pg=PA52&lpg=PA52&dq=provoking+agents++messer+davidow&source=bl&ots=sC8t6vbh4l&sig=YhUC18KYXGo-5SIwQydyalEEJtHw&hl=el&sa=X&ved=0ahUKEwib_YnF6O3KAhWC1BoK-HdnaB6QQ6AEINzAD#v=onepage&q=provoking%20agents%20%20messer.

Moje, E., & Lewis, C. (2007). Examining Opportunities to Learn Literacy: The Role of Critical Sociocultural Literacy Research. W: C. Lewis, s. Enciso, & E. Moje (Eds.), *Identity, agency, and power: Reframing sociocultural research on literacy* (s. 15–48). New York, NY: Routledge.

Pickering, A. (1995). *The mangle of practice: time, agency, and science*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Punch, S. (2000). Children's strategies for creating playspaces: negotiating independence in rural Bolivia. In S. Holloway, & G. Valentine (Red), *Children's geographies: Living, playing, learning and transforming everyday worlds* (s. 48–62). London: Routledge.

Punch, S. (2001). Negotiating autonomy: childhoods in rural Bolivia. W: L. Alanen, & B. Mayall (Eds.), *Conceptualising child-adult relations* (s. 23–36). London: RoutledgeFalmer.

Punch, S. (2002, August). Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), s. 321–341. Pobrano 28.01.2016, z doi:10.1177/0907568202009003005

Sewell, W. (1992, July). A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation. *American Journal of Sociology*, 98(1), s. 1–29. Pobrano 17.12.2015, z <http://www.jstor.org/stable/2781191>

Streb, C. (2010). Exploratory case study. W: A. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Red), *Encyclopedia of case study research* (s. 372–374). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. Pobrano 30.01.2016 z doi:10.4135/9781412957397.n139.

UN Committee on the Rights of the Child. (September 2005). *Implementing child rights in early childhood*. General Comment no. 7 (CRC/C/GC/7/rev1, 2006), Geneva. Pobrano 25.12.2015, z <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1.pdf>.

Vandenbroeck, M., & Bouverne-De Bie, M. (2006, February). Children's Agency and Educational Norms: A Tense Negotiation. *Childhood*, 13, s. 127–143. Pobrano 30.01.2016, z doi:10.1177/0907568206059977.

Part IV.

Citizenship and the child's right to participation

Część IV.

Obywatelstwo i prawo dziecka do partycypacji

Ewa Jarosz, PhD

The Department of Social Pedagogy, The Faculty of Pedagogy and Psychology, The University of Silesia

Social Participation of Children – A Study in Interdisciplinary Discourse Development

Children are not the people of tomorrow; they are people of today.
They have a right to be taken seriously, and to be treated with tenderness and respect
Martin Woodhead¹

Introduction

The social position of a child, its social value and importance as well as the scope of autonomy granted to the child were variously recognised in different ages and cultures as well as different regions of the world². Researchers emphasise the fact that it is basically the culture and the existing social relationships that determines the vision of a child as well as of the conditions for its functioning and development³.

The new perception of the child – as a member of the society and of the community who fully enjoys his or her rights – seems to be mainly an achievement of the modern times, a result of advanced democracy and developed culture of respect for individual's rights. The present status of the child and of children is – as Alison James emphasizes – an outcome of the specific understanding of the childhood as a social and cultural concept⁴, as a concept that was previously being built mainly in theory and is currently flourishing also through the implementation of rights and regulations relating to children as well as through practical development

¹ M. Woodhead, *Foreword* (in:) B. Percy-Smith, N. Thomas (eds.) *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*, New York 2010 p. XX.

² E. Jarosz, *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem – perspektywa globalna i lokalna* [*Protecting Children from Harm – the Global and Local Perspectives*], Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008; M. Szczep-ska-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia* [*From a Philosophy of Childhood to Children's Philosophy of Life*], Impuls, Cracow 2011

³ A. James, A. Prout, *Constructing and reconstructing childhood*, Routledge Falmer, 1997; I. James. A. James, *Constructing childhood. Theory, Policy and Social Practice*, Palgrave Macmillan, New York 2004; W. Stainton Rogers, "Promocja lepszego dzieciństwa: Konstrukcje troski o dziecko" ["Promotion of Better Childhood. Constructing Childcare"], (in:) *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* [*Introduction to the Study of Childhood*], edition: M. J. Kehily, Wydawnictwo WAM, Cracow 2008

⁴ A. James, *To Be(come) or Not to Be(come): Understanding Children's Citizenship*. (in:) *The Child as Citizen* ed. F. Earls, The ANNALS of American Academy of Political and Social Science, vol. 633, January 2011.

prof. nadzw. dr hab. Ewa Jarosz
Katedra Pedagogiki Społecznej, Wydział Pedagogiki
i Psychologii, Uniwersytet Śląski

Partycypacja społeczna dzieci – szkic z rozwoju interdyscyplinarnego dyskursu

Dzieci nie są ludźmi jutra, ale ludźmi dnia dzisiejszego.
Mają prawo, aby brać je na poważnie i traktować z wrażliwością i szacunkiem.
Martin Woodhead¹

Wprowadzenie

Pozycja społeczna dziecka, jego społeczna wartość i ważność oraz oddawany mu zakres autonomii były w różny sposób postrzegane i uznawane w epokach i kulturach oraz regionach świata². Badacze podkreślają, iż zasadniczo to w danej kulturze i panujących stosunkach społecznych tkwią podstawy konstruowania wizji dziecka oraz stwarzanych mu warunków egzystencji i rozwoju³.

Postrzeganie dziecka jako pełnoprawnego członka społeczeństwa i społeczności wydaje się być przede wszystkim osiągnięciem czasów współczesnych, konsekwencją rozwoju demokracji i poszanowania praw jednostki. Współczesny status dziecka i dzieci jest, jak podkreśla Alison James, wyrazem rozumienia dzieciństwa jako konstruktu społeczno-kulturowego⁴ – konstruktu, który wcześniej budowany był głównie teoretycznie, a obecnie rozwija się także intensywnie przede wszystkim poprzez wprowadzanie w życie praw i regulacji dotyczących dzieci oraz poprzez rozwijanie w praktyce różnych form społecznej partycypacji dzieci, w tym form instytucjonalnych w postaci reprezentacji dzieci w kontekstach uwzględniania ich opinii i decyzji w różnych obszarach społecznego zarządzania.

¹ M. Woodhead, *Foreword* [w:] *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice*, eds. B. Percy-Smith, N. Thomas, New York 2010, s. XX. (tłum. własne).

² E. Jarosz, *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem – perspektywa globalna i lokalna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008; M. Szczepaska-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia*, Impuls, Kraków 2011.

³ A. James, A. Prout, *Constructing and reconstructing childhood*, RoutledgeFalmer, 1997; I. James, A. James, *Constructing childhood. Theory, Policy and Social Practice*, Palgrave Macmillan, New York 2004; W. Stainton Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa: Konstrukcje troski o dziecko* [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, pod. red. M. J. Kehily, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.

⁴ A. James, *To be(come) or not to be(come): Understanding children's citizenship* [w:] *The child as citizen*, ed. F. Earls, "The ANNALS of American Academy of Political and Social Science", vol. 633, January 2011.

of various forms of social participation of children, including institutional forms established to represent children in the context of consideration of their opinions and decisions in various areas of social management.

Recently, popularisation of the social participation of children has become a very visible trend in the world and a basic task in the development of the social reality based on inclusion, affiliation, equality and joint decisions, as well as on solidarity⁵, even though this participation has different forms and degree of development in various regions of the globe as well as in different environments.

Political and Theoretical Reasons for Social Participation of Children

Placing the idea of participation of children in the context of the development of democracy and human rights, it should be emphasised that thought on social participation of children dates back much further, to the beginnings of the 20th century. It originates in the transformation in the field of perception of the child as well as in the newly introduced concept of the rights of the child that appeared at the end of the 19th century. It was when the earlier traditional way of perceiving children as ‘objects’ of socialisation, ‘rough material to be formed’, and their treatment in a manner that over time has come to be called ‘black pedagogy’ – started to be contested. At the turn of the 19th century, pedagogues, lawyers, doctors, even writers and social activists started to call for recognition of the importance of the child, and encouraged to treat children gently as well as respect them, emphasising that children deserved proper care and respect as well as specific rights⁶. Officially, these postulates were included in the Declaration of the Rights of the Child known as the Geneva Declaration, passed in 1924 by the League of Nations, which was the first international act in the field of protection of the rights of the child. More or less at the same time, Janusz Korczak was presenting his views on children, the child’s nature, capabilities, the manner children should be treated and their relations with adults as well as the rights of children – publicly in his writing and speeches. From Korczak’s views and pedagogic practice of, unparalleled appreciation of the social position, value and status of the child as a co-citizen emerged. “Children constitute

⁵ E.F. Isin, B. S. Turner, *Citizenship Studies: An Introduction*, (in) Isin, E.F., Turner B. S. (eds.), *Handbook of Citizenship Studies*, London, SAGE 2002.

⁶ M. Balcerek, *Prawa Dziecka [Children's Rights]*, Warsaw 1986, PWN, p. 61

W ostatnim czasie upowszechnianie partycypacji społecznej dzieci staje się bardzo widocznym w świecie trendem i podstawowym zadaniem w rozwijaniu społecznej rzeczywistości opartej na inkluzji, przynależności, równości i współdecydowaniu oraz solidarności⁵, jakkolwiek ta partycypacja ma różną postać i stopień rozwoju w różnych regionach globu i środowiskach.

Polityczne i teoretyczne argumentacje rozwoju partycypacji społecznej dzieci

Umiejscawiając ideę partycypacji dzieci w kontekście rozwoju demokracji i praw człowieka jako takich, należy podkreślić, że myśli o społecznej partycypacji dzieci sięgają znacznie wcześniej, gdyż początków XX wieku. Jej korzenie wyrastają z transformacji w zakresie postrzegania dziecka oraz pojawienia się koncepcji praw dziecka, jakie miały miejsce w końcu XIX wieku. Wówczas to pojawiać zaczęły się kontestacje dotychczasowego tradycyjnego sposobu postrzegania dzieci w kategoriach socjalizacyjnych „przedmiotów”, „materiału do urobienia” oraz ich traktowania w sposób, który z czasem został nazwany „czarną pedagogiką”. Pedagodzy, prawnicy, lekarze, a nawet pisarze i działacze społeczni z przełomu XIX i XX wieku zaczęli nawoływać o uznanie ważności dziecka, namawiać do łagodnego traktowania dzieci oraz ich poszanowania, podkreślając, że dzieciom należy się odpowiednia opieka i godne traktowanie oraz określone prawa⁶. W oficjalnej formule te nawoływania znalazły miejsce w Deklaracji Praw Dziecka, zwanej Deklaracją Genewską, uchwalonej 1924 roku przez Ligę Narodów, która była pierwszym międzynarodowym aktem w dziedzinie ochrony praw dziecka. W tym samym mniej więcej czasie swoje poglądy na dziecko, jego naturę, możliwości, sposób jego traktowania, jego relacje z dorosłymi oraz poglądy na prawa dzieci przedstawiał publicznie poprzez swoje pisarstwo i wystąpienia Janusz Korczak. W poglądach i praktyce pedagogicznej Korczaka nastąpiło niespotykane wcześniej zaznaczenie pozycji społecznej, wartości i statusu dziecka jako współobywatela: „Dzieci stanowią dużą odsetkę ludzkości, ludności, narodu, mieszkańców, współobywateli – stali towarzysze”⁷. Korczak opierał relacje pomiędzy dorosłym a dziec-

⁵ E. F. Isin, B. S. Turner, *Citizenship studies: An introduction* [w:] *Handbook of Citizenship Studies*, eds. Isin E. F., Turner B. S., Sage Publication, London 2002.

⁶ M. Balcerek, *Prawa dziecka*, PWN, Warszawa 1986, s. 61.

⁷ J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku. Pisma wybrane*, wybór i opracowanie A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.

a great percentage of humanity, population, nation, inhabitants, co-citizens – they are permanent companions.”⁷ Korczak founded the relations between adults and children on respect due to the child, on a serious and fair treatment of the child’s life problems, on a serious treatment of the opinions and will of the child, as well as on respect for the child’s statements, for its opinions and for the way the child assessed reality. He believed that the competences of the child made it capable of participating socially as well as of self-determining its own rights and reality. “A child is not stupid; there are not more fools among them than among adults,”⁸ noted Korczak. This is where he derived his basic recommendations from, to carefully listen to a child, appreciate the opinions given by children as well as allowing them to make decisions – all this to build a relation with the child. He wrote: “The right (of the child) to express its thoughts, to active participation in our considerations and judgements is indisputable.”⁹ Consequently, Korczak was trying to implement this vision in his educational practice, to implement the right to children’s social participation by making it possible for them to express their opinions on their own problems in various forms as well as making it possible for them to take decisions via the development of children’s self-government. Among others, the children’s parliament, disciplinary panel, a magazine published by children, and other elements were used to exercise their participation. Korczak showed that real democracy between adults and children, real equality and partnership were all possible¹⁰.

Korczak’s idea of the social subjectivity of children was revived years later in the Polish initiative for the Convention on the Rights of the Child, which was filed by the Polish representation led by Adam Łopatka at the 34th session of the UN Commission on Human Rights and, as a result of further work on this act, was incorporated into the contents of the Convention passed by the UN in 1989.

The idea of children’s citizenship was discussed separately in the Convention in a number of articles (art. 7 and 12-17). Especially article 12 of the Convention is perceived as fundamental for the idea of participation. It is the article that stipulates the right of the child to express his or her views freely in all matters affecting its life, the views of the child being given due weight. This provision is considered as essential for the modern understanding of children’s participation.

⁷ J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku, Pisma Wybrane* [*The Child’s Right to Respect. Selected Writings*], selected and ed. by A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warsaw 1984.

⁸ J. Korczak, *Pisma Wybrane* [*Selected Writings*], selected and ed. by A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warsaw 1984

⁹ Ibid.

¹⁰ B. Smolińska-Theiss, *Korczakowskie narracje pedagogiczne* [*Korczak’s Pedagogical Narrations*], IMPULS, Cracow 2013, p. 125

kiem na należnym dziecku szacunku, na poważnym i sprawiedliwym traktowaniu spraw dziecka, na poważnym traktowaniu opinii oraz woli dziecka oraz na szacunku dla wypowiedzi dziecka, dla jego opinii i dla jego ocen rzeczywistości. Uważał, iż te kompetencje dziecka czynią go zdolnym do uczestniczenia społecznego, do samostanowienia o swoich sprawach i o własnej rzeczywistości. „Dziecko nie jest głupie; głupców wśród nich nie więcej niż wśród dorosłych”⁸ – zauważał Korczak. Stąd wywodził jako podstawowe wskazanie do budowania relacji z dzieckiem uważne wysłuchiwanie dziecka, docenianie zdania i opinii dzieci oraz umożliwienie im decydowania. Pisał: „Niespornym jest prawo (dziecka) do wypowiadania swoich myśli, czynnego udziału w naszych o nim rozważaniach i wyrokach”⁹. W konsekwencji, w swej praktyce pedagogicznej Korczak starał się wprowadzać tę wizję, urzeczywistniać prawo do uczestnictwa społecznego dzieci poprzez umożliwianie im wypowiadania się o własnych sprawach w różnych formach oraz poprzez umożliwienie im rzeczywistego decydowania przez rozwijanie samorządu dzieci. Praktykowaniu partycypacji dzieci służyły m.in. parlament dziecięcy, sąd koleżeński, wydawana przez dzieci gazetka i inne. Korczak pokazał, iż prawdziwa demokracja pomiędzy dorosłymi i dziećmi, prawdziwa równość i partnerstwo są możliwe¹⁰.

Korczakowską ideę podmiotowości społecznej dzieci odrestaurowano po latach w polskiej inicjatywie uchwalenia Konwencji o prawach dziecka, która została złożona przez polską delegację pod przewodnictwem Adama Łopatki na 34. sesji Komisji Praw Człowieka ONZ i którą w następstwie prac nad tym dokumentem „wszczepiono” w treść Konwencji przyjętej przez ONZ w 1989 roku.

W sposób szczególny ideę obywatelstwa dzieci wyraża w Konwencji o prawach dziecka kilka artykułów (art. 7 oraz 12–17). Zwłaszcza jednak artykuł 12 Konwencji postrzega się jako zasadniczy dla idei partycypacji artykuł, który określa prawo dzieci do swobodnego wyrażania własnych poglądów w sprawach ich dotyczących oraz przyjmowania tych poglądów z należytą powagą. Zapis ten jest uznawany za esencjonalny dla ukonstytuowania się współczesnego rozumienia partycypacji dzieci. Kolejne artykuły 13, 14, 15, 16 i 17 uszczegóławiają ideę uczestnictwa społecznego dzieci w obszarze takich zagadnień, jak: prawo do swobodnej wypowiedzi, do informacji, prawo do swobody myślenia, sumienia i wyznania, prawo do swobodnego zrzeszania się oraz prawo do prywatności i do dostępu do

⁸ J. Korczak, *Pisma wybrane*, wybór i opracowanie A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.

⁹ Ibidem.

¹⁰ B. Smolińska-Theiss, *Korczakowskie narracje pedagogiczne*, Impuls, Kraków 2013, s. 125.

The articles that follow – 13, 14, 15, 16 and 17 – specify the idea of social participation of children in: the right to freedom of expression, to information, to freedom of thought, conscience and religion, rights to freedom of association, as well as right to privacy and access to media information. As a result of these provisions, our understanding of the area and of the sense of participation of children has expanded significantly¹¹.

In order to understand the idea of social participation of children and young people more completely, various sequential documents were developed. The most basic ones in this field include: *Revised European Charter on the Participation of Young People in Local and Regional Life* of 2003 and *Recommendation Rec(2004)13 of the Committee of Ministers to member states on the participation of young people in local and regional life*, *Recommendation of the Council of Europe Promoting the participation by children in decisions affecting them* (1864, of 2009), *General Comment No. 12 of the Committee on the Rights of the Child: The right of the child to be heard* of 2009, as well as the recommendations of the Committee of Ministers RE No. R(97)3 on youth participation and the future of civil society, and No. (2009)13 on nationality of children, and many others¹².

Also scientific reasons are important in the discourse on the participation of children. The trend of ‘liberation’ and emancipation of the child has been expanding since the 1970s with the support of the childhood sociologists (new sociology of children), pedagogues and psychologists, as well as other researchers¹³. One of its early representatives, John Holt, emphasised already in 1974 that civil rights, privileges, obligations and responsibilities should be made available to young people of all ages, if only they want to take advantage of them¹⁴. In this new narration about the child, departing from the standpoint that claims ‘incompleteness’ of the child as a human and from the rhetoric of ‘satisfaction of the needs of the child’ by adults as well as ‘acting in the interest of the child’ or ‘being guided by the welfare of the child’¹⁵, it is emphasised that children – like adults – are people who have their own worries, aspirations and priorities. Children are capable of expressing themselves and deciding on their own matters. It was this narration that the resolute standpoint relating to the recognition of children as co-citizens, possessing their

¹¹ W. Stainton Rogers, op. cit.; 2008, M. Wyeness, *Childhood and Society. An Introduction to the Sociology of Childhood*, Palgrave Macmillan, 2006.

¹² cf. P. Jaros, *Prawa dziecka. Dokumenty Rady Europy [Children's Rights. Council of Europe Documents]*, Office of the Ombudsman for Children, Warsaw 2013

¹³ T. Cockburn, *Rethinking Children's Citizenship*, Palgrave Macmillan 2013.

¹⁴ J. Holt, *Escape from Childhood: The Needs and Rights of Children*, Penguin, London 1974, p.15

¹⁵ M. Woodhead, op. cit.

informacji medialnych. W efekcie tych zapisów znacząco rozszerzyło się rozumienie obszaru i sensu partycypacji dzieci¹¹.

W celu pełniejszego rozumienia idei partycypacji społecznej dzieci i młodych ludzi opracowane zostały różne dokumenty sekwencyjne. Jako podstawowe w tej mierze wymienić należy: Znowelizowaną Europejską kartę uczestnictwa młodych w życiu lokalnym i regionalnym z 2003 roku oraz Rekomendację Komitetu Ministrów państw członkowskich Rady Europy Rec(2004)13 o partycypacji młodych ludzi w życiu lokalnym i regionalnym, Rekomendację Rady Europy: *Promoting the participation by children in decisions affecting them* (1864) z 2009 roku, Komentarz Ogólny nr 12 Komitetu Praw Dziecka: *The right of the child to be heard* z 2009 czy nawet zalecenia Komitetu Ministrów RE Nr R(97)3 w sprawie udziału młodzieży oraz przyszłości społeczeństwa obywatelskiego i Nr (2009)13 w sprawie obywatelstwa dzieci oraz inne dokumenty¹².

Dla rozwoju idei partycypacji dzieci istotne są także argumentacje naukowe. Od lat 70. rozbudowuje się z udziałem socjologów dzieciństwa (nowej socjologii dziecka), pedagogów i psychologów oraz innych badaczy, nurt „wyzwolenia” i emancypacji dziecka¹³. Jeden z wczesnych jego przedstawicieli, John Holt, już w 1974 roku podkreślał, iż prawa, przywileje, obowiązki i odpowiedzialność obywatelska powinny być dostępne młodym ludziom w jakimkolwiek są wieku, jeśli tylko chcą oni z nich skorzystać¹⁴. W tej nowej narracji o dziecku, odchodzącej od stanowiska o „niekompletności” dziecka jako człowieka oraz od retoryki „zaspokajania potrzeb dziecka” przez dorosłych oraz „działania w interesie dziecka” czy „kierowania się dobrem dziecka”¹⁵, podkreśla się, iż dzieci to – tak samo jak dorośli – ludzie, którzy mają swoje własne troski, aspiracje i priorytety, a także to, iż dzieci są zdolne do wypowiedzania się i stanowienia o swoich sprawach. Z tej właśnie narracji wyrastać zaczęło zdecydowane stanowisko ujmowania dzieci jako współobywateli, jako tych, którzy mają swoje obywatelskie prawa i przywileje oraz prawo do społecznej partycypacji¹⁶. Szczególnej dynamiki ten nowy dyskurs o dzieciństwie nabral z początkiem lat 90. Wówczas to ukonstytuowało się podejście do dzieciństwa jako kulturowego konstruktu, a popularność zyskało stanowisko

¹¹ W. Stainton Rogers, op. cit.; M. Wyeness, *Childhood and society. An introduction to the sociology of childhood*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2006.

¹² Zob. P. Jaros, *Prawa dziecka. Dokumenty Rady Europy*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2013.

¹³ T. Cockburn, *Rethinking children's citizenship*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2013.

¹⁴ J. Holt, *Escape from childhood. The needs and rights of children*, Penguin, Londyn 1974, s. 15.

¹⁵ M. Woodhead, op. cit.

¹⁶ M. Wyness, *Childhood and society*, Palgrave Macmillan, New York 2012.

civil rights and privileges as well as the right to social participation derived from¹⁶. This new discourse about childhood gained even more momentum at the beginning of the 1990s. It is then that the approach to childhood as a cultural concept was established and the standpoint that spoke of experiencing the childhood in the context of cultural conditions – mainly of biological ones – to a smaller extent also became popular¹⁷.

In the developing discourse about children as participants of social life, various aspects emerge. Nevertheless, as has been indicated by various researchers, the theoretical bases are only now being developed, simultaneously with the applicable solutions. Therefore, different thematic references are being looked for and considered as justification for participation of children as well as the areas, contents, capabilities and limitations of children in the field of their social participation, their self-determination and social influence, and the possibility of social action. Conceptual and theoretical references turn mainly to the pedagogy of emancipation, authoritarian pedagogy and the new sociology of children, based on the concept of children as social actors capable of acting on their own, competent and authorised to express their opinions on what is done for them and how they are treated. Justifications are grounded also in theoretical standpoints, recognising children as active subjects of their own life and more generally – of social life¹⁸. At the same time, the idea of participation of children is anchored in the theoretical sense in the idea of partnership between children and adults. In this perspective, relations between children and adults as well as upbringing have been defined by the *isonomia* model under the concept of Hans Saner's educational models¹⁹. In this model, the adult and the child take the same position to face the law, authority and knowledge. Relations between the child and the adult are interchangeable and dialogic, based on a partnership oriented at supporting the child's potential and powers as well as at solidarity with the child. Adults, as educators, strive to create a community with children, in which both adults and children may realise themselves. The partnership of adults and children is perceived as a symmetric relation, in which both parties co-exist, co-participate, act jointly, cooperate, co-create and co-construct. All this is based on peace, mutual respect, tolerance and equality of rights²⁰.

¹⁶ M. Wyness, op. cit.

¹⁷ A. James, 2011 op. cit.; M. Wyness, op. cit.

¹⁸ W. Stainton Rogers, op. cit. M. Wyness, *Childhood and Society. Second edition*, Palgrave Macmillan 2012; R. Lister, "Unpacking Children Citizenship," (in:) A. Invernizzi, J. Williams (eds), *Children and citizenship*, SAGE Publications 2009,

¹⁹ Hans Saner's concept has been presented by B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka*, GWP, Gdańsk 2007, p. 104

²⁰ Maria Szczepaska-Pustkowska, op. cit., p. 81

mówiące o doświadczaniu i przeżywaniu dzieciństwa w kontekście uwarunkowań przede wszystkim kulturowych, a w mniejszym stopniu – biologicznych¹⁷.

W rozwijającym się dyskursie o dzieciach jako uczestnikach życia społecznego pojawiają się różne aspekty. Jednak, jak wskazują różni badacze, podstawy teoretyczne dopiero rozwijają się równoległe z działaniami aplikacyjnymi. Poszukuje się więc i rozważa różne odniesienia teoretyczne jako uzasadnienie dla samej partycypacji dzieci, jak też rozważa się obszary, treść, możliwości oraz ograniczenia dzieci w zakresie ich partycypacji społecznej, ich możliwości do samostanowienia i wpływu społecznego oraz możliwości społecznego działania. Odniesienia konceptualno-teoretyczne sięgają przede wszystkim do pedagogiki emancypacyjnej, pedagogiki antyautorytarnej oraz do nowej socjologii dziecka, opierając się na koncepcji dzieci jako aktorów społecznych zdolnych do działania na własny rachunek, zdolnych i upoważnionych do głosu na temat tego, co się dla nich robi i jak się wobec nich postępuje. W uzasadnieniach bazuje się też na stanowiskach teoretycznych, ujmujących dzieci jako aktywne podmioty własnego życia, a także ogólniej – życia społecznego¹⁸. Równoległe idea partycypacji dzieci wspiera się w sensie teoretycznym na idei partnerstwa pomiędzy dziećmi a dorosłymi. W tej perspektywie relacje dzieci-dorośli oraz relacje wychowawcze ujmuje model izonomii w konceptualizacji modeli wychowania Hansa Sanera¹⁹. W modelu izonomii dorośli i dziecko ulokowani są na tej samej pozycji w relacji do prawa, władzy i wiedzy. Relacje pomiędzy dzieckiem a dorosłym mają charakter wymienny i dialogiczny, oparty o partnerstwo z ukierunkowaniem na wspieranie dziecięcych potencjałów i sił oraz o solidarność z dzieckiem. Dorośli jako wychowawcy dążą do utworzenia wspólnoty z dziećmi, w której mogą się realizować i jedni, i drudzy. Partnerstwo dorosłych i dzieci jest widziane jako symetryczna relacja, w której obie strony współlistnieją, współuczestniczą, współdziałają, współpracują, współtworzą, współkonstruują, a wszystko to opiera się na pokoju, wzajemnym szacunku, tolerancji i równouprawnieniu²⁰.

W takim ujęciu od strony badawczej zasadniczym postulatem jest konieczność poznania tego, jak funkcjonuje świat dziecka, kultury dzieci, jakie są dziecięce doświadczenia i znaczenia, a zadaniem badaczy jest próba wejścia w ten świat oraz próba jego opisu na tle analizy kontekstualnej zjawisk społecznych, jakie otaczają dane dzieciństwo, dane dzieci. W tej optyce badawczej znaczenia szczególnego

¹⁷ A. James, op. cit.; M. Wyness, op. cit.

¹⁸ W. Stainton Rogers, op. cit.; M. Wyness, op. cit.; R. Lister, *Unpacking children citizenship* [w:] *Children and citizenship*, eds. A. Invernizzi, J. Williams, Sage Publications, London 2009.

¹⁹ Koncepcję Hansa Sanera prezentuje B. Śliwowski, *Pedagogika dziecka*, GWP, Gdańsk 2007, s. 104.

²⁰ M. Szczepka-Pustkowska, op. cit., s. 81.

In such scientific and research-based perspective, the fundamental postulate is to learn how the world of the child, the culture of children function, what children's experience and meanings are, while the task of researchers is to enter this world and to describe it against the background of the contextual analysis of the social phenomena surrounding the given childhood and the children. In this perspective, the child's own stance discovered through 'listening' to the child, its own account and assessment, its choices as well as co-participation of children in the examination of their world become particularly important²¹.

Sense and Possibilities of Children's Social Participation

In reflection on the sense of social participation of children, the issue of children co-deciding and co-managing reality along with adults usually comes first. Therefore, the basic problem is often the question to what extent participation depends on the capacities of children (the child), their level of development, and their competences in the given field²². In this context, the issue of developing capacities (for citizenship) is important²³. It is expressly formulated in the *Convention on the Rights of the Child* in article 5 ("in a manner consistent with the evolving capacities of the child") and in article 12 ("in accordance with the age and maturity of the child"). It is related to the growing autonomy of the child and to its own, gradually acquired independent experience. On this basis, recognition of the right of children to express themselves, to express their opinions and to have these opinions taken into account, the right to assemble as well as to freedom of conscience and religion – depend on the experience acquired gradually by the child, with the acquisition of which the scope of the internal autonomy of the child increases, as also do its com-

²¹ A. Greig, J. Taylor, T. Mackay, *Doing Research with Children*. SAGE 2013, *Research with Children*, Ed. P. Christiansen, A. James, Falmerr press, London, 2000, R.A. Hart, *Children Participation. From Tokenism to Citizenship*. UNICEF Innocenti Centre, Florence, 1992, p. 15, M. John, *Children in Charge. The Child's Right to a Fair Hearing*, London, 1996, M. O' Reilly, P. Ronzoni, N. Dogra, *Research with Children*, SAGE Pub., 2013.

²² L. Phillips, *Possibilities and Quandaries for Young Children's Active Citizenship*, 'Early Education and Development' 2011, 22:5, G. MacNaughton, P. Hughes, K. Smith, *Young Children as Active Citizens: Principles, policies and pedagogies*, Cambridge Scholar Publishing, 2008; G. Lansdowne, *The Evolving Capacities of the Child*, UNICEF, The Innocenti Research Center, Florence 2005; M. Szczepka-Pustkowska, "Dziecko – obywatel czy wykluczony?" ["A Child – A Citizen or an Excluded One?"] 'Problemy Wczesnej Edukacji' 2012, No. 2 (17), pp. 8-23.

²³ G. Lansdowne, *The evolving capacities of the child*, UNICEF, The Innocenti Research Center, Florence 2005.

nabiera własna perspektywa dziecka, dzieci oraz jej uchwycenie poprzez „wysłuchanie” dziecka, jego relacji, jego ocen, jego wyborów oraz poprzez współdziałanie dzieci w badaniu ich świata²¹.

Sens i możliwości partycypacji społecznej dzieci

W rozważaniach na temat sensu partycypacji społecznej dzieci na plan pierwszy wysuwa się zwykle kwestia współdecydowania, współzarządzania rzeczywistością przez dzieci i dorosłych. Jako podstawowy problem często pojawia się pytanie, na ile partycypacja jest zależna od możliwości dzieci (dziecka), ich poziomu rozwoju czy ich kompetencji w tym względzie²². Znaczenie ma zwłaszcza kategoria tzw. rozwijających się zdolności (*evolving capacities*)²³ do obywatelstwa. Wprost wyrażona jest ona w Konwencji o prawach dziecka w artykule 5 („w sposób odpowiadający rozwojowi jego zdolności”) oraz w artykule 12 („stosownie do wieku oraz dojrzałości dziecka”), a opiera się na rosnącej autonomii dziecka i stopniowo nabywanych przez dziecko niezależnych, czyli własnych doświadczeń. Na tej podstawie uznanie prawa dziecka do wyrażania siebie, wypowiedzania swojego zdania i uwzględniania tego zdania, prawa do zrzeszania się oraz wolność sumienia i wyznania ma charakter uwarunkowany stopniowo nabywanymi przez dziecko doświadczeniami, wraz z nabywaniem których powiększa się zakres wewnętrznej autonomii dziecka oraz rozwijają jego kompetencje do oceny rzeczywistości i wyrażania własnego stanowiska²⁴. Jedną z czołowych postaci animatorów idei partycypacji społecznej dzieci – Gerison Lansdowne – określa możliwości decyzyjne dziecka w temacie zarządzania w kontekstach społecznych kilkoma warunkami, a dokładniej posiadaniem przez dziecko takich zdolności, jak²⁵:

²¹ A. Greig, J. Taylor, T. Mackay, *Doing research with children*, Sage Publications, London 2013, *Research with children*, eds. P. Christiansen, A. James, Falmerr press, London 2000; R. A. Hart, *Children participation. From tokenism to citizenship*. UNICEF Innocenti Centre, Florence 1992, s. 15; M. John, *Children in charge. The child's right to a fair hearing*, London 1996; M. O'Reilly, P. Ronzoni, N. Dogra, *Research with children*, Sage Publications, London 2013.

²² L. Phillips, *Possibilities and quandaries for young children's active citizenship*, “Early Education and Development” 2011, 22:5; G. MacNaughton, P. Hughes, K. Smith, *Young children as active citizens: Principles, policies and pedagogies*, Cambridge Scholar Publishing 2008; G. Lansdowne, *The evolving capacities of the child*, UNICEF, The Innocenti Research Center, Florence 2005; M. Szczepka-Pustkowska, *Dziecko – obywatel czy wykluczony?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2012, nr 2 (17), s. 8–23.

²³ G. Lansdowne, *The evolving capacities of the child*, UNICEF, The Innocenti Research Center, Florence 2005.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem.

petences for the assessment of reality and expression of its own standpoint²⁴. One of the leading promoters of the idea of social participation of children – Gerison Lansdowne – discusses the decision-making capacities of the child with respect to management in social contexts in terms of several conditions – specific capacities displayed by the child²⁵:

- the capacity to understand and communicate relevant information (to understand possible choice options, express one's own preferences, articulate interest and enquire (by asking appropriate questions);
- the capacity to think independently and make choices – independently, i.e. not under compulsion or manipulation but in the perspective of one's own view;
- the capacity to assess the potential benefits as well as the risk and losses which may result from any given decision, which means that the child must understand the various consequences of the decision – what they will mean for the child and what effects they will have;
- having some consolidated system of values as the basis for making choices and decisions.

Taking into account the formula for the evolving capacities of children, participation of children may be developed on several levels (in several stages). In the Recommendation of the Council of Europe relating social participation of children *Promoting the Participation by Children in Decisions Affecting Them* (Rec.1864 of 2009) for example, a couple of forms of social participation of children have been considered:

1. providing in-depth information to children and explaining to them the character and the reasons for the decisions that refer to them;
2. making it possible for children to change and modify the decisions taken by adults in relation to their problems;
3. affecting (in different ways) the decision-making process of adults;
4. actual co-participation in making choices – decision-making.

On the other hand, Harry Shier indicates that depending on the developmental capacities and experience of children, their social participation may take place (be implemented) on five levels/stages²⁶: children are listened to; later, they are supported in expressing their own views; after that, their views are taken into

²⁴ Ibid.

²⁵ Ibid.

²⁶ H. Shier, *Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations*, 'Children & Society' 2001,

- zdolność do rozumienia i komunikowania stosownych informacji (rozumienia możliwych alternatyw wyboru, wyrażania własnych preferencji, artykułowania zainteresowania i zapytywania (zadawania odpowiednich pytań),
- zdolność niezależnego myślenia i dokonywania wyboru – niezależnie, tzn. nie pod wpływem przymusu czy manipulacji, a w perspektywie własnego spojrzenia,
- zdolność do oceny potencjalnych korzyści oraz ryzyka i szkód, jakie mogą wynikać z decyzji, co oznacza, iż dziecko musi rozumieć konsekwencje różnych kierunków decyzji, co one będą dla niego oznaczały, jakie będą niosły skutki,
- posiadanie pewnego ustabilizowanego systemu wartości jako podstawy dokonywania wyboru, podejmowania decyzji.

Uwzględniając formułę (zastrzeżenie) rozwijających się zdolności dzieci, partycypacja dzieci może być rozwijana na kilku poziomach (etapach). W Rekomendacji Rady Europy traktującej o uczestnictwie społecznym dzieci: *Promoting the participation by children in decisions affecting them* (Rec.1864, z 2009) mówi się na przykład o takich postaciach partycypacji społecznej dzieci, jak:

- dogłębne informowanie dzieci i tłumaczenie im charakteru i powodów podjętych wobec nich decyzji,
- umożliwianie dzieciom zmieniania i modyfikowania decyzji podjętych w ich sprawach przez dorosłych,
- wpływania (w różny sposób) na proces podejmowania decyzji przez dorosłych,
- rzeczywisty współudział w dokonywaniu wyborów – podejmowaniu decyzji.

Harry Shier z kolei wskazuje, iż właśnie w zależności od możliwości rozwojowych i doświadczenia dzieci ich uczestnictwo społeczne może przebiegać (być realizowane) na pięciu poziomach/ etapach²⁶: dzieci są słuchane, następnie są wspierane w wyrażaniu własnych poglądów, po czym poglądy dzieci są brane pod uwagę przy podejmowaniu decyzji, a następnie dzieci są włączane w podejmowanie decyzji. Ostatni, najgłębszy poziom oznacza, iż dzieci wspólnie z dorosłymi zarządzają daną rzeczywistością (np. organizacją).

Gerison Lansdowne z kolei określa pięć poziomów uczestnictwa dzieci, które według niej oznaczają różny poziom udziału dzieci w procesie decydowania.

²⁶ H. Shier, *Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations*, "Children & Society" 2001, vol. 15.

account in decision-making; and finally, children are included in the decision-making process. The last – deepest – level means that children co-manage the given reality (e.g. organisation) together with adults.

On the other hand, Gerison Lansdowne determines five levels of children's participation which – according to her classification – denote different degree of participation in the decision-making process. These are – in the children's own perspective²⁷: being informed; expressing one's own opinion/informing on own views; adults taking the opinion of children into account; participating in or independent decision-making by children.

Roger Hart is the author of one of the best known proposals for a systematic classification of the level of social participation of children (citizenship of children)²⁸. This systematisation refers mainly to the area of social participation, understood as participation of children in decision-making processes and their activity in relation to their own problems and those of the environment that they live in. In adopting the understanding that social participation of children is the “process of sharing decisions which affect one's life and the life of the community in which one lives,” Hart distinguished a couple of levels²⁹ :

1. assigned and informed;
2. consulted and informed;
3. adult-initiated: shared decisions with children;
4. child-initiated and directed;
5. child-initiated: shared decisions with adults.

According to Hart, real social participation of children may differ in terms of subjectivity of children in decision-making processes, including the scope of initiative ‘given away’ to children or rather – as presented in the spirit of the participatory idea – ‘taken’ by children. The lowest form of participation concerns situations when children are assigned some specific tasks by adults but at the same time, they are honestly informed how and why they are engaged in the given project or in the given action (assigned but informed). A higher level of participation of children are the situations in which children express their opinion on the projects and actions proposed to them and managed by adults. Moreover, children are informed on how their contribution will be taken into account as well as on the results of the decisions made by adults (consulted and informed). Situations in which adults take

²⁷ G. Lansdowne, op. cit., p. 4.

²⁸ R. A. Hart, *Children Participation. From Tokenism to Citizenship*. UNICEF Innocenti Centre, Florence, 1992, p. 8.

²⁹ Ibid., pp. 11-14.

Są nimi w perspektywie dzieci²⁷: bycie informowanym, wyrażanie własnego zdania/ informowanie o swoich poglądach, uwzględnianie zdania dzieci przez dorosłych, udział lub samodzielne podejmowanie decyzji przez dzieci.

Do najbardziej jednak znanej w literaturze propozycji systematyzacji poziomów partycypacji społecznej dzieci (obywatelstwa dzieci) należy koncepcja Rogera Harta²⁸. Systematyzacja ta odnosi się przede wszystkim do obszaru partycypacji społecznej, rozumianej jako udział dzieci w procesach decydowania i ich aktywność na rzecz własnych spraw oraz spraw w środowisku, w którym żyją. Przyjmując rozumienie, iż partycypacja społeczna dzieci to „proces ich udziału w podejmowaniu decyzji znaczących dla ich życia oraz dla społeczności w której żyją”, Hart wyróżnił kilka poziomów²⁹:

- przydzielanie zadań i informowanie, – konsultowanie i informowanie,
- inicjowanie przez dorosłych, a podejmowanie decyzji z dziećmi,
- inicjowanie i kierowanie przez dzieci,
- inicjatywy dzieci, decyzje podejmowane z dorosłymi.

Według Harta rzeczywiste uczestnictwo społeczne dzieci może różnić się poziomem podmiotowości dzieci w procesach decyzyjnych, w tym zakresem inicjatywy „oddawanej” dzieciom czy raczej formułując to w duchu idei partycypacji „podejmowanej” przez dzieci. Najniższą formą uczestnictwa są sytuacje, kiedy dzieciom przydzielane są przez dorosłych jakieś konkretne zadania, ale jednocześnie dzieci są szczerze informowane, jak i dlaczego angażuje się je w dany projekt czy w dane działanie (przydzielanie zadań i informowanie). Wyższym poziomem uczestnictwa dzieci są sytuacje, w których dzieci wyrażają swoją opinię na temat projektów i działań proponowanych im i zarządzanych przez dorosłych. Ponadto dzieci są informowane o tym, w jaki sposób ich wkład zostanie uwzględniony oraz są informowane o rezultatach decyzji podejmowanych przez dorosłych (konsultowanie i informowanie). Jeszcze głębszy wymiar uczestnictwa mają sytuacje, kiedy dorośli podejmują inicjatywę realizacji jakichś programów lub projektów, ale same decyzje są podejmowane już wspólnie z dziećmi (inicjatywa dorosłych, decyzje z dziećmi). Jeszcze wyższy poziom uczestnictwa dzieci (tzw. uczestnictwo właściwe) to sytuacje, kiedy to dzieci inicjują i kierują projektami, a dorośli pełnią wyłącznie rolę wspierającą (inicjatywa i kierownictwo dzieci). Najwyższy poziom partycypacji społecznej dzieci oznacza sytuacje, w których różne projekty

²⁷ G. Lansdowne, op. cit. s. 4.

²⁸ R. A. Hart, *Children participation. From tokenizm to citizenship*, UNICEF Innocenti Centre, Florence 1992, s. 8.

²⁹ Ibidem, s. 11–14.

the initiative to implement some programmes or projects but the decisions themselves are already taken together with children (adult initiated, shared decisions with children) represent an even deeper dimension of participation. Situations in which children initiate and manage projects while adults only play a supporting role (child initiated and directed), take children's participation to an even higher level (so-called 'proper' participation). The highest level of social participation of children comprises situations when various projects and programmes are initiated by children and decisions are taken jointly by children and adults (child initiated, shared decisions with adults).

In the opinion of Roger Hart, consideration of specific situations of participation of children as their actual (real) social participation is based on a couple of conditions for their actual participation in social projects, actions and choices. Among these, he lists³⁰:

- children's awareness and understanding of the intention of the project;
- freedom of participation or of one's own initiative with respect to its creation;
- understanding of the principles for participation in expressing opinions and in decision-making;
- meaningfulness of participation and power of influence (and not 'decorativeness');
- meaningful representation of peers;
- a great degree of freedom as to the form and detailed aspects of expression.

Conclusion

A nation is democratic to the extent that its citizens are involved.

Roger Hart³¹

Regardless of the formula of participation – whether it is actual co-participation or influencing the decision-making process, or changing the decisions already made by adults, or in-depth information, or other forms – the aspects shared by all forms of participation are: the partnership of adults and children (equality status) as well as actual conviction about and recognition of the capacity of children

³⁰ Ibid., p. 11.

³¹ R. A. Hart, *op. cit.*, p. 4.

i programy są inicjowane przez dzieci, a decyzje są podejmowane wspólnie przez dzieci i dorosłych (inicjatywa dzieci, współdecydowanie dzieci i dorosłych).

Zdaniem Rogera Harta uznanie danych sytuacji udziału dzieci za ich rzeczywistą (prawdziwą) partycypację społeczną opiera się o kilka warunków ich faktycznego udziału w projektach, działaniach i wyborach społecznych. Wśród nich wymienia³⁰:

- świadomość i rozumienie intencji projektu przez dzieci,
- dobrowolność udziału lub własna inicjatywa co do jego powstania,
- rozumienie zasad swojego udziału wyrażaniu opinii i w podejmowaniu decyzji,
- ważność udziału i moc wpływu (a nie dekoracyjność),
- rzeczywiste reprezentowanie rówieśników,
- duży stopień swobody co do formy i szczegółowych aspektów wypowiedzi.

Zakończenie

Naród jest demokratyczny w takim stopniu,
w jakim jego wszyscy obywatele są uczestnikami życia.

Roger Hart³¹

Bez względu na formuły partycypacji – czy jest to rzeczywisty współudział, czy wpływanie na proces podejmowania decyzji, czy też zmienianie przez dzieci już podjętych przez dorosłych decyzji, czy dogłębne informowanie, czy inne – wspólnymi, przenikającymi wszystkie formy partycypacji wymiarami są: partnerstwo dorosłych i dzieci (status równości) oraz rzeczywiste przekonanie i uznanie zdolności dzieci do kreowania rzeczywistości, konstruktywnego zmieniania rzeczywistości – co oznacza faktyczną możliwość wpływania przez dzieci na życie społeczne. Sensem zasadniczym partycypacji jest więc respektowanie dzieci jako równoważnych podmiotów społecznych, jako konstruktorów społecznej rzeczywistości, poszanowanie i uwzględnianie ich zdania, woli, ocen i wyborów. Urzeczywistnianie partycypacji społecznej dzieci w praktyce społecznej oznacza więc wyraźną zmianą retoryki w dziedzinie spraw dzieci, ich miejsca w społeczeństwie i ich roli w nim. Najkrócej tę zmianę można by określić jako przejście z myślenia

³⁰ Ibidem, s. 11.

³¹ R. A. Hart, op. cit., s. 4.

to create and change reality in a constructive way. In social contexts, it is the actual possibility of children to influence social life. Therefore, the fundamental meaning of participation is to respect children as equal social subjects, as constructors of social reality; to pay respect to and consider their views, will, judgments and choices. Thus, implementation of social participation of children in social practice implies a perceptible change in the rhetoric concerning children's rights, their place in the society and their role therein. This change may be described most briefly as a shift from thinking and acting in the categories 'for children' to acting 'for and with children'. It means departure from the standpoint that it is adults who know best and it is children that do not know. It means treating children as citizens with equal status to adults, as rightful citizens, as social actors capable of acting jointly and on their own account. It means considering children as equal to adults in rights, actions, and social decisions.

i działania w kategoriach „dla dzieci” na działanie „dla i z dziećmi”. Oznacza odejście od stanowiska, iż to dorośli wiedzą najlepiej, a dzieci nie. Oznacza traktowanie dzieci jak równorzędnych obywateli, posiadających swoje prawa, jak aktorów społecznych zdolnych do współdziałania i działania na własny rachunek. Oznacza uznanie dzieci jako równych w prawach, w działaniach i decyzjach społecznych.

Nigel Patrick Thomas

Professor Emeritus of Childhood and Youth
at The University of Central Lancashire

From Love to Freedom: Building on Korczak's Legacy and Re-thinking Children's Participation

The first thing I want to do is to honour Janusz Korczak: his courage, his ideas and the way in which he devoted his life to putting them into practice. For me, the key features of Korczak's thinking and practice are:

- The acceptance of each individual as a person of value, regardless of their behaviour and history.
- The insistence that every person take responsibility for her or his own life, combined with the recognition that some of us need time and space to reach that point.
- The creation of spaces (both interpersonal and private, and collective and public) to permit growth and contestation.
- A powerful commitment to democracy, which meant that both children and adults were entitled to their views.

These features, in my view, are what enabled him to promote real participation, not the fake participation that we often see, where selected young people are given spaces in which to express their views, but where these spaces are often little more than bubbles, with little or no impact on the world.

Korczak was not perfect. He was often troubled, could be contradictory and even dictatorial. However, it seems that he constantly tried to be better. What pours out of everything he wrote and from every account of his life and work is his utterly heartfelt, reasoned, and realistic devotion to children (Lifton 2005). Underpinning Korczak's attitude and approach to children were: first, his love and care for them as individuals; second, his respect for them as persons; third, his esteem for them as members of society with a valuable contribution to make, not just in the future but in the here and now. As it happens, these three elements exactly match the modes of intersubjective recognition outlined by Axel Honneth in his key work *The Struggle for Recognition* (1995). In the development of his theory, Honneth maintains the threefold conceptualisation of intersubjective recognition which he originally took from Hegel, for which he found empirical support in GH Mead, and which he refers to in summary as 'love, rights and solidarity'. By *love* he means 'primary relationships insofar as they... are constituted by strong emotional attachments

Nigel Patrick Thomas
Emerytowany profesor, Wydział Childhood and Youth,
Uniwersytet Central Lancashire

Od miłości do wolności: dorobek Janusza Korczaka i partycypacja dzieci

Przede wszystkim chciałbym upamiętnić Janusza Korczaka: jego odwagę, idee i to, jak poświęcił swe życie na ich realizację. Dla mnie kluczowymi elementami myśli Korczaka i jego praktyki są:

- Akceptacja każdej osoby jako wartości samej w sobie, bez względu na jej postępowanie i historię.
- Przekonanie, że każda osoba powinna wziąć odpowiedzialność za swoje własne życie, przekonanie połączone ze zrozumieniem, że niektórzy z nas potrzebują czasu i przestrzeni, by do tego dojrzeć.
- Budowanie przestrzeni (zarówno międzyludzkiej, jak i prywatnej, zbiorowej i publicznej), umożliwiającej rozwój i krytykę.
- Silne oddanie idei demokracji, co oznaczało, że zarówno dzieci, jak i dorośli mieli prawo do własnych poglądów.

Te cechy, w moim mniemaniu, pozwalały mu promować prawdziwą partycypację, nie udawaną, jaką często obserwujemy, kiedy to młodym ludziom daje się pole do wyrażenia swego poglądu, ale są to przestrzenie nie większe niż bańki mydlane, nie mające rzeczywistego wpływu na świat.

Korczak nie był ideałem. Często się zamartwiał, potrafił przeczyć sam sobie, a nawet zachowywał się jak dyktator. Jednak wydaje się, że ciągle starał się być lepszy. To, co wypływa z każdego napisanego przezeń słowa, z każdej historii związanej z życiem i pracą, to jego serdeczne, przemyślane i prawdziwe oddanie dzieciom (Lifton, 2005). Filarami postawy Korczaka i jego podejścia do dzieci były: po pierwsze miłość i troska o każde dziecko z osobna; po drugie jego szacunek do dzieci jako do osób oddzielnych, całościowych bytów; po trzecie jego szacunek do nich jako członków społeczeństwa, mogących wnieść do niego coś wartościowego, nie kiedyś, lecz tu i teraz. Te trzy elementy dokładnie odpowiadają modelowi intersubiektywnego uznania przedstawionej w najważniejszym dziele Axela Honnetha *Walka o uznanie* (1995). W wyjaśnieniu swej teorii Honneth opisuje trojaką konceptualizację intersubiektywnego poznania, wzorując się na Heglu i dowodach empirycznych G. H. Meada, a którą streszcza w trzech punktach: miłość, prawa i solidarność. Poprzez *miłość* rozumie on „pierwotne relacje, które

among a small number of people'. Many things can go wrong in such primary relationships; but the outcome, when they are successful, is a mutual recognition of independence 'supported by an affective confidence in the continuity of shared concern'. By *rights* Honneth refers to the respect for persons implied in modern legal relations. This tends to produce an extension of the classes of people to whom basic human rights are extended, and an extension of the types of rights to which they are entitled. Honneth links this with social respect, and with self-respect, which is dependent on the ability to claim one's rights. By *solidarity* Honneth means the outcome of 'social relations of symmetrical esteem'. Honneth argues that the move to a social order in which values are not tied to one's place in society, and are also subject to individual determination, creates a space in which people's sense of being valuable depends on being "recognized for accomplishments that they precisely do not share in an undifferentiated manner with others (...)".

*

Honneth's theory of recognition is both a theory of individual development in a social context, and a theory of social change in a historical context. This general theory is not my primary concern here. Rather, I want to explore the usefulness of Honneth's theory of recognition for understanding children's participation.

Honneth does not talk about children except in the context of primary relationships of love and care:

Just as, in the case of love, children acquire, via the continuous experience of 'maternal' care, the basic self-confidence to assert their needs in an unforced manner, adult subjects acquire, via the experience of legal recognition, the possibility of seeing their actions as the universally respected expression of their own autonomy.

The exclusion of children from universal human rights is here taken as read, which means that the question of their status is not made explicit. However, this is inconsistent with Honneth's own assertion:

It must always be asked of a universally valid right... what the circle of human subjects is, within which, because they belong to the class of morally responsible persons, the rights are supposed to be applicable.

My starting point here, unlike Honneth's, is: (i) that children *do* belong to the class of morally responsible persons, are therefore rights-bearers and are entitled to respect; (ii) that children are people with talents and capabilities, who con-

zostały zbudowane na silnych emocjonalnych więziach pomiędzy niewielką liczbą ludzi”. W takich pierwotnych relacjach może wydarzyć się wiele złego; lecz efekt, jeśli jest pozytywny, daje wzajemne uznanie niezależności „popartej afektywną wiarą w kontynuowalność wspólnej troski”. Poprzez *prawa* Honneth rozumie szacunek dla osób utrwalony we współczesnych relacjach prawnych. To oznacza rozszerzenie grup ludzi, którzy dysponują podstawowymi prawami człowieka, i rozszerzenie rodzajów praw, które im przyznano. Honneth łączy to z szacunkiem społecznym i szacunkiem do samego siebie, który jest zależny od tego, czy potrafimy żądać swoich praw. Poprzez solidarność Honneth rozumie wynik „społecznych relacji symetrycznego szacunku”. Honneth argumentuje, że przesunięcie w kierunku porządku społecznego, w którym wartości nie są przypisane miejscu, jakie dana osoba w społeczeństwie zajmuje, a także podlegają osobistej determinacji, tworzy przestrzeń, w której poczucie własnej wartości człowieka zależy od „uznania jego dokonań, których nie współdzielili w sposób nie odróżniający się z innymi”.

*

Teoria uznania Honnetha jest zarówno teorią indywidualnego rozwoju w kontekście społecznym, jak i teorią zmiany społecznej w kontekście historycznym. Zasadniczo sama teoria nie jest moim głównym tematem w tym artykule. Chciałbym ją zbadać w kontekście jej użyteczności dla zrozumienia partycypacji dzieci.

Honneth nie wspomina o dzieciach, poza kontekstem pierwotnych relacji miłości i troski:

Tak jak w przypadku miłości, dzieci nabywają, poprzez stałe doświadczenie matczynej opieki, podstawową pewność siebie niezbędną, by dochodzić zaspokojenia swych potrzeb w sposób niewymuszony; dorośli nabywają, poprzez doświadczenie uznania w świetle prawa, możliwość zobaczenia swych działań jako powszechnie szanowanego wyrazu swej autonomii.

Wyłączenie dzieci z grona uprzywilejowanych podstawowymi prawami człowieka jest tu uznane za przyjęte, co oznacza, że kwestia ich statusu nie jest wyraźnie wyjaśniona. Jednak nie jest to zgodne z jego własnymi twierdzeniami:

Zawsze należy się pytać o powszechnie uznane prawo... jaki jest krąg podmiotów ludzkich, wobec których – ponieważ należą do klasy osób odpowiedzialnych moralnie – prawa mają być stosowane.

tribute in a variety of ways to society and culture, and so are deserving of esteem. Once these points are accepted, it becomes possible to analyse children's place in society using Honneth's concepts of recognition: to ask when, where and how they achieve reciprocal recognition (i) as love, (ii) as respect and (iii) as esteem. In other words, the model invites us to look at children not only as recipients of care and affection, but also as givers of care and affection, *and* as rights-bearers and rights-respecters, *and* as potential, if not actual, members of a community of solidarity based on shared values and reciprocal esteem. In the rest of this paper, the specific field of 'children's participation' is the focus for that enquiry. The question is: does Honneth's theory of recognition, and in particular his conception of a struggle for recognition, offer a useful way of thinking about children's participation?

In my own research with a children's assembly in Wales a few years ago, I found that *love* and friendship, offered by the workers to the young people from the moment they joined, and also by the young people to each other, seem to be foundational for all the activity in which they engaged. It was clear that without the encouragement and affection shown by the workers to the young people as unique individuals, many of them might have dropped out at an early stage, or at least not have had the confidence to become fully involved. The young people were also clear that the friendship they received from each other was a primary reason for wanting to be part of the group and to take part in all the activities – some of which were not especially rewarding in themselves. When asked at one meeting what made them stick with the group, all the young people replied 'friends'.

The place of *rights* in the project was more ambiguous. The young people did not often talk about rights explicitly, although they did frequently talk about 'getting their voices heard' in a way that implied a sense of entitlement. At a political level a concept of rights may be seen as underpinning the whole project, since it was the Welsh Government's espousal of children's rights that led them to expect that there should be local and national representation of young people's voices, and that spurred local authorities and other agencies to take these organisations seriously. In this context it is interesting that the young people did not talk much about their rights; it is possible that they simply took it for granted that these were understood and recognised.

Be that as it may, in the conversations I had with them the young people seemed more interested in *esteem*. As one member put it:

A: We've built a lot of relationships up with these adults, and they treat us like equals. They don't patronise us. They don't talk to us like we're little kids.

Moim punktem wyjścia, w przeciwieństwie do Honnetha, jest to, że: (i) dzieci należą do klasy osób moralnie odpowiedzialnych, a więc są posiadaczami praw i mają prawo do szacunku; (ii) dzieci są ludźmi o wielu talentach i możliwościach, którzy wnoszą znaczny i różnorodny wkład do społeczeństwa i kultury, a więc zasługują na poważanie. Jak tylko te założenia zostaną zaakceptowane, możliwe staje się przeanalizowanie miejsca dzieci w społeczeństwie w świetle koncepcji uznania Honnetha: można zapytać kiedy, gdzie i jak dzieci zdobywają wzajemne uznanie, takie jak (i) miłość, (ii) szacunek i (iii) poważanie. Innymi słowy, model ten zachęca nas, by spojrzeć na dzieci nie tylko jako odbiorców opieki i afektu, lecz także jako darczyńców opieki i afektu oraz jako posiadaczy praw i szanujących prawa oraz jako potencjalnych, nie obecnych członków wspólnoty solidarności opartej na wspólnych wartościach i systemie wzajemności. W pozostałej części artykułu głównym tematem pozostaje partycypacja dzieci. Pytanie brzmi: czy teoria uznania Honnetha, a zwłaszcza jego koncepcja walki o uznanie, oferuje przydatny sposób rozumowania na temat partycypacji dzieci?

W moim własnym badaniu na grupie dzieci w Walii kilka lat temu odkryłem, że *miłość* i przyjaźń, jakie dają młodym ludziom od samego początku ich opiekunowie, a także miłość i przyjaźń, które młodzi ludzie dają sobie nawzajem, wydają się warunkujące dla wszystkich czynności, w które te osoby się angażują. Było oczywiste, że bez zachęty i uczuć, okazywanych przez pracowników młodym ludziom indywidualnie, wielu z nich zrezygnowałoby na wczesnym etapie, lub przynajmniej nie miałyby śmiałości, by w pełni się zaangażować. W przypadku tych młodych ludzi także było oczywiste, że przyjaźń, jaką zostali obdarzeni, była głównym powodem chęci przynależności do grupy i uczestnictwa we wszystkich zajęciach – a nie wszystkie były atrakcyjne same w sobie. Zapytani na spotkaniu, co skłoniło ich do pozostania w grupie, wszyscy odpowiedzieli: „przyjaciele”.

Miejsce *praw* w tym projekcie było bardziej niejednoznaczne. Młodzi ludzie nieczęsto bezpośrednio rozmawiali o prawach, choć często mówili o „wysłuchaniu ich głosu” w sposób, który sugerował poczucie posiadania prawa. Na poziomie polityki koncepcja praw może być postrzegana jako podstawa całego projektu, jako że to orędownictwo rządu walijskiego na rzecz praw dzieci doprowadziło do oczekiwania, że głos młodych ludzi powinien być reprezentowany lokalnie i na poziomie narodowym, i które zmotywowało lokalne władze i inne instytucje do poważnego traktowania organizacji młodzieżowych. W tym kontekście ciekawe jest to, że młodzi ludzie nie rozmawiali zbyt dużo o swoich prawach; możliwe, że po prostu uważali je za coś oczywistego i że są naturalnie rozumiane i uznawane.

B: I think some do.

A: Some do – but a lot of them now they accept us and they accept us as equals, and they want to hear our opinion, because they've realised that it's actually valuable?

The young people were particularly proud of the contributions they had been able to make to their local communities – more, perhaps, than their contacts with important people at a national level, although these were sometimes a cause of excitement too.

It is clear that all three modes of recognition are essential for children's full participation. Children do not engage fully if they do not feel a sense of warmth and affection; they cannot participate equally if they are not respected as rights-holders; and they will not have a real impact unless there is mutual esteem and solidarity, and a sense of shared purpose (Thomas 2012).

The main arguments for encouraging and enabling children's participation are also of three types:

1. First, that it is children's right to have a say in matters that concern them. There is the right to express a view and have it considered seriously, as expressed in Article 12 of the Convention on the Rights of the Child (which of course started life in 1979, here in Warsaw) – together with the rights to freedom of thought, speech, privacy information and assembly expressed in Articles 13-17. However, children had no part in producing this Convention, and we should also pay attention to their own expressions and claims for rights in particular contexts around the world – what Karl Hanson and colleagues have called their 'living rights'. We should also recognise that 'matters that concern' children is not a narrow category, but a very broad one. I am thinking in particular here of the devastating threat to our climate and environment caused by the overuse of natural resources.
2. Second, there is the argument that it is in the interests of children's well-being to participate more or less fully in matters that concern them. This is important too, and I will come back to it in a moment.
3. Third, there is the argument that the quality and effectiveness of decision making and action are enhanced by children's participation. The political theorist Iris Marion Young (2000) argued that the challenge of inequality is to deepen democracy by making it more inclusive, which means both enabling a wider range of groups to have access to democratic institutions and processes, and at the same time adapting those institutions and processes to meet the needs of a wider range of groups. She does not mention

Jednakowoż gdy rozmawiałem z nimi, wydawali się bardziej zainteresowani problemem *poważania*. Jedna osoba ujęła to tak:

A: Zbudowaliśmy wiele relacji z tymi dorosłymi i teraz traktują nas jak równych.

Nie traktują nas protekcyjnie. Nie mówią do nas jak do dzieci.

B: Wydaje mi się, że niektórzy tak.

A: Niektórzy tak – ale wiele z nich akceptuje nas teraz i akceptuje nas jako równych sobie, i chce wysłuchać naszej opinii, bo zdało sobie sprawę, że jest cenna?

Młodzi ludzie byli szczególnie dumni z wkładu, jaki wnieśli w życie swej lokalnej społeczności – nawet bardziej niż z nawiązanych kontaktów z działaczami szczebla narodowego, choć te relacje też były niekiedy powodem ekscytacji.

Wyraźnie widać, że wszystkie trzy modele uznania są równie ważne dla pełnej partycypacji dzieci. Dzieci nie angażują się w pełni, jeśli nie mają poczucia serdecznego przyjęcia; nie mogą w równym stopniu partycypować, jeśli nie są szanowane jako posiadacze praw; i nie będą miały rzeczywistego wpływu, jeśli nie będzie wzajemnego poważania i solidarności, i poczucia wspólnego celu (Thomas, 2012).

Argument za tym, by zachęcać dzieci do partycypacji i umożliwiać im ją, jest również trojaki:

1. Po pierwsze fakt, że wypowiedzenie się w sprawach, które dzieci dotyczą, jest ich prawem. Jest prawo do wyrażenia swej opinii i do tego, by została poważnie rozpatrzona, zgodnie z art. 12 Konwencji o Prawach Dziecka (która została powołana do życia tutaj, w Warszawie) – a także prawa do swobody myśli, prywatności, gromadzenia się umocowane w art. 13–17. Jednak dzieci nie uczestniczyły w tworzeniu tej Konwencji, a powinniśmy przecież pochylić się nad ich własnymi pomysłami dotyczącymi ich praw w poszczególnych kontekstach na całym świecie – praw, które Karl Hanson i jego współpracownicy nazwali „żywymi prawami”. Powinniśmy także uznać, że „sprawy, które dotyczą dzieci”, nie tworzą wąskiej, lecz bardzo szerokiej kategorii. Mam tu na myśli zwłaszcza zagrażającą nam dewastację klimatu i środowiska, spowodowaną nadmierną eksploatacją naszych zasobów naturalnych.
2. Po drugie jest argument, że partycypacja dzieci w sprawach, które ich dotyczą, leży w dobrze pojętym interesie dzieci. To bardzo ważny aspekt problemu, do którego wrócę za chwilę.
3. Po trzecie jest argument, że jakość i skuteczność podejmowanych decyzji i działań poprawia partycypacja dzieci. Politolog Iris Marion Young

children as one such group, but the relevance of her argument to children is readily apparent. Young also acknowledges that ‘when most adults in most societies have nominal voting rights, voting equality is only a minimal condition of political equality’; despite the word ‘only’, the point remains that it is a minimal condition, and one which children and young people generally lack. As she puts it:

Democracy is not only a means through which citizens can promote their interests and hold the power of rulers in check. It is also a means of collective problem-solving which depends for its legitimacy and wisdom on the expression and criticism of the diverse opinions of all the members of the society.

I want to go back now to the question of wellbeing. In research recently concluded with colleagues in Australia, we tried to understand the relationship between participation and wellbeing, specifically in the school setting. Our earlier research had established that both teachers and pupils understood wellbeing mainly in terms of the quality of relationships, in contrast to official policies which tend to focus on the avoidance of pathology. We conducted focus groups with 177 students in Years 7-10, and we interviewed 23 teachers, nine principals and nine policy makers to explore their understanding and experiences of participation.

From this we identified six distinct elements of participation, which we called ‘voice about schooling’, ‘voice about activities’, ‘having choice’, ‘having influence’, ‘having a say with influential people’ and ‘working together’ (with other students and with teachers).

We then carried out an online survey in which 1,400 students took part, in which we asked about their specific experiences of participation, used indicators of wellbeing to measure the relationship between the two, and also asked about experiences of intersubjective recognition.

We found that four elements of participation were strongly associated with wellbeing. These were ‘having choice’, ‘having influence’, ‘having a say with influential people’ and, most strongly of all, ‘working together’. ‘Voice about schooling’ and ‘voice about activities’ were not significantly associated after the other four elements were taken into account; but for the statistically minded, those four elements predicted 48% of the variance in measures of wellbeing.

When we introduced ‘recognition’ into the analysis, things got even more interesting. We found that students who experienced more opportunities for meaningful participation also received more recognition from others and gave more recognition to others; and that students who experienced more recognition also

(2000) twierdziła, że największą trudnością w pokonywaniu nierówności jest pogłębianie demokracji przez zwiększanie jej włączającego wpływu, co oznacza zarówno rozszerzanie dostępu do demokratycznych procesów i instytucji coraz szerszym kręgom społecznym, jak i –jednocześnie – dostosowywanie tych instytucji i procesów do coraz różnorodniejszych potrzeb grup społecznych. Nie wymienia ona wprost dzieci jako jednej z tych grup, ale właściwość jej argumentu w odniesieniu do dzieci jest oczywista. Young przyznaje także, że „mimo że większość dorosłych w większości społeczeństw jest uprawniona do głosowania, równe dla wszystkich prawo do głosowania jest zaledwie minimalnym warunkiem politycznej równości”; pomijając słowo „zaledwie”, chodzi o to, że to rzeczywiście jest wymagane minimum, którego odmawia się ogólnie dzieciom i młodym ludziom. Young twierdzi:

Demokracja jest nie tylko sposobem, dzięki któremu obywatele mogą promować swe interesy i trzymać w ryzach władzę rządzących. Jest to też sposób kolektywnego rozwiązywania problemów, którego zasadność i mądrość zależy od głosu, krytyki i różnorodnych opinii wszystkich członków społeczeństwa.

Chciałbym teraz powrócić do kwestii dobrego samopoczucia (*wellbeing*). W badaniu, które ostatnio przeprowadziłem z kolegami w Australii, próbowaliśmy zbadać związek pomiędzy partycypacją a dobrym samopoczuciem, zwłaszcza w środowisku szkolnym. W wyniku naszych wcześniejszych badań ustaliliśmy, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie rozumieli dobre samopoczucie głównie w kategoriach jakości relacji międzyludzkich, a nie publicznej polityki, której zadaniem jest raczej zapobieganie patologii. Zorganizowaliśmy grupy zogniskowane składające się z łącznie z 177 uczniów w wieku 7–10 lat oraz przeprowadziliśmy wywiady z 23 nauczycielami, 9 dyrektorami i 9 decydentami, aby zbadać ich pojmowanie i doświadczenie związane z partycypacją.

Otrzymane wyniki pozwoliły nam wyodrębnić sześć różnych elementów partycypacji, które nazwaliśmy „głos w sprawie szkoły”, „głos w sprawie zajęć”, „wybór”, „wpływ”, „komunikacja z osobami wpływowymi” oraz „wspólna praca” (z innymi uczniami i nauczycielami).

Następnie przeprowadziliśmy badanie, w którym wzięło udział 1400 uczniów, a w którym zapytaliśmy ich o ich osobiste doświadczenia związane z partycypacją, z użyciem wskaźników dobrego samopoczucia, by zmierzyć związek pomiędzy tymi dwoma aspektami, i zapytaliśmy także o ich doświadczenia związane z intersubiektywnym uznaniem.

reported greater wellbeing. This was in addition to the direct link between participation and wellbeing. These results were the same regardless of gender, cultural background, disability, and year group.

The same elements of participation predicted 56% of the variance in measures of recognition. When we combined the direct relationship with the relationship mediated through recognition, our model predicted 77% of the total variance in student wellbeing. This does not enable us to say conclusively that participation promotes wellbeing, but the association is certainly something to think about very seriously. Apart from anything else, when schoolteachers and their organisations are often resistant to the idea that children have rights, having some evidence that participation may promote wellbeing can be helpful in getting changes in policy and practice. I argued earlier that participation depends on recognition; it now appears that recognition may also depend on participation.

So, we come back to Honneth. Honneth's account of recognition is fundamentally an account of freedom and how it is 'actualised'. He has since moved on to attempt a reconstruction of the institutional conditions of human freedom – 'the social foundations of democratic life' as he calls it (Honneth 2014). In this work he asks: What are the values implicit in existing social institutions? How are those expressed in practice? What are the contradictions? What needs to change in those institutions in order to actualise freedom?

Honneth distinguishes between:

- Negative or legal freedom – my freedom to do what I want.
- Reflexive or moral freedom – my freedom to do what I consider to be good and right.
- Social freedom – our freedom to act effectively in the world.

Social freedom is dependent on cooperation with others, and therefore on mutual recognition in the forms of love, respect and solidarity.

So what does this kind of freedom mean for children? I would focus on Honneth's idea of social freedom – the freedom to act in collaboration with others to shape our environment – and also on freedom from domination in the sense used by Ian Shapiro (1999) – in other words, the freedom to share ideas and test possibilities in collaboration with others, without being unreasonably constrained. This does not mean the absence of any constraints, or an abdication of adult responsibility for children's wellbeing – but all such constraints have to be justifiable and justified, as David Archard argues (2004).

How might we engage in a reconstruction of institutions to understand and promote the conditions of freedom for children? In his own reconstruction Hon-

Okazało się, że cztery elementy partycypacji było mocno związane z dobrym samopoczuciem. Były to: „wybór”, „wpływ”, „komunikacja z osobami wpływowymi” i, na pierwszym miejscu, „wspólna praca”. „Głos w sprawie szkoły” i „głos w sprawie zajęć” nie były mocno powiązane z dobrym samopoczuciem po uwzględnieniu pierwszych czterech elementów; dla celów statystycznych jednak te cztery elementy prognozowały 48% wariacji w pomiarach dobrego samopoczucia.

Gdy wprowadziliśmy do badania pojęcie „uznania”, sytuacja stała się jeszcze bardziej interesująca. Odkryliśmy, że uczniowie, którzy mieli więcej okazji do rzeczywistej partycypacji, otrzymywali także więcej uznania od innych i okazywali więcej uznania innym; oraz że uczniowie, którzy doświadczyli więcej uznania, zgłaszali też większy poziom dobrego samopoczucia. Był to dodatkowy związek pomiędzy partycypacją i dobrym samopoczuciem. Na wyniki te nie miały wpływu takie wskaźniki, jak płeć, zaplecze kulturowe, niepełnosprawność i wiek.

Te same elementy partycypacji prognozowały 56% wariacji w pomiarach uznania. Kiedy połączyliśmy bezpośredni związek ze związkiem wynikającym z uznania, nasz model prognozował 77% łącznie wariacji w pomiarach dobrego samopoczucia uczniów. To jednak nie pozwala nam konkludować, że partycypacja promuje dobre samopoczucie, jedynie że związek pomiędzy jednym a drugim jest zdecydowanie wart zastanowienia. Abstrahując od wszystkiego, gdy nauczyciele szkolni i ich organizacje często opierają się idei, że dzieci mają prawa, posiadanie pewnych dowodów na to, że partycypacja może mieć pozytywny wpływ na dobre samopoczucie, może być pomocne w planowaniu zmian w polityce i praktyce. Wcześniej argumentowałem, że partycypacja zależy od uznania; teraz wygląda na to, że uznanie może też zależeć od partycypacji.

A teraz wróćmy do Honnetha. Jego definicja uznania to zasadniczo definicja wolności i tego, jak jest „aktualizowana”. Ta definicja była punktem wyjścia do próby rekonstrukcji instytucjonalnych warunków wolności ludzkiej – „społecznych fundamentów demokratycznego życia”, jak nazywa to Honneth (2014). W swej książce zadaje on następujące pytania: Jakie są rozumiane wartości istniejących instytucji społecznych? Jakie są te realizowane w praktyce? Jakie są sprzeczności? Co musi się w tych instytucjach zmienić, aby „zaktualizować” wolność?

Honneth dokonuje rozróżnienia pomiędzy:

- negatywną lub prawną wolnością – moją wolnością do robienia tego, co chcę, a
- refleksyjną lub moralną wolnością – moją wolnością do wyboru pomiędzy tym, co uważam za dobre, a tym, co uważam za złe, oraz
- wolnością społeczną – naszą wolnością do skutecznego działania w świecie.

neth examines three primary institutions: personal relationships; the market; and the democratic sphere. For a reconstruction focused on children, we could look directly at specific institutions such as: the school; the family; the community; other social institutions such as welfare, churches, voluntary organisations; and, of course, political institutions.

If we take the example of schools, questions to ask, if we want to understand the conditions of freedom, could be: the explicit and implicit purpose of the institution; its history, local and national; value statements; policy priorities; actual practices; relationships; power and domination, examples of hierarchy; rules and regulations; voices and silences; ‘front’ and ‘back stage’ behaviour, to use Goffmann’s terms; but always looking for contradictions, and for unrealised potential. The challenge is to actualise that potential, and so enable children to be fully engaged in all the social institutions in which they have a presence and a stake. When we are facing existential threats, we need everyone’s ideas and talents, including those of children. If we can achieve that, we will truly deliver Korczak’s legacy.

References

- Archard, D. (2004) *Children: Rights and Childhood* (2nd edition). London: Routledge.
- Honneth, A. (1995) *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Cambridge: Polity Press.
- Honneth, A. (2014) *Freedom’s Right: The Social Foundations of Democratic Life*. Cambridge: Polity Press.
- Lifton, B.J. (2005) *The King of Children*. American Academy of Pediatrics.
- Shapiro, I. (1999) *Democratic Justice*. Yale University Press.
- Thomas, N. (2012) Love, Rights and Solidarity: Studying Children’s Participation Using Honneth’s Theory of Recognition, *Childhood* 19(4), 453-466.
- Young, I.M. (2000) *Inclusion and Democracy*. Oxford University Press.

Wolność społeczna jest zależna od współpracy z innymi, a więc tym samym od wzajemnego uznania okazywanego w formie miłości, szacunku i solidarności.

Co więc ten rodzaj wolności oznacza dla dzieci? Chciałbym się skupić na idei społecznej wolności Honnetha – wolności do działania we współpracy z innymi w celu kształtowania naszego środowiska życia – oraz na wolności od dominacji w takim sensie, w jakim przedstawia to Ian Shapiro (1999); innymi słowy wolności dzielenia się pomysłami i testowania możliwości we współpracy z innymi, bez irracjonalnych ograniczeń. Nie oznacza to, że nie może być żadnych ograniczeń czy wymogów, czy też zniesienia odpowiedzialności dorosłych za dobre samopoczucie dzieci – ale wszystkie te ograniczenia muszą być racjonalnie wytłumaczalne i uzasadnione, jak twierdzi David Archard.

Jak możemy się zaangażować w rekonstrukcję instytucji, aby zrozumieć i promować warunki odpowiednie dla realizacji wolności dzieci? W swej własnej rekonstrukcji Honneth bada trzy podstawowe instytucje: relacje osobiste; rynek oraz sferę demokratyczną. W przypadku rekonstrukcji skupionej na dzieciach, moglibyśmy przyjrzeć się bezpośrednio takim konkretnym instytucjom, jak: szkoła, rodzina, wspólnota, inne instytucje społeczne, takie jak opieka społeczna, kościoły, organizacje charytatywne i, oczywiście, instytucje polityczne.

Jeśli przyjrzymy się na przykład szkołom, nasuwa się pytanie, jeśli chcemy zrozumieć uwarunkowania wolności, dotyczące takich aspektów, jak: jawny i ukryty cel powstania instytucji; jego historia, w ujęciu lokalnym i ogólnonarodowym; deklaracje wartości; priorytety polityczne; rzeczywiste praktyki; relacje; władza i dominacja; przykłady układu hierarchicznego; regulaminy; prawo głosu i jego brak; zachowanie „oficjalne” i to nieformalne „od kuchni”; zawsze jednak pod kątem sprzeczności oraz niezrealizowanego potencjału. Wyzwaniem jest „zaktualizowanie” tego potencjału, a więc umożliwienie dzieciom pełnego zaangażowania w działanie wszystkich instytucji społecznych, których działalność ich dotyka i które w ich interesie mają działać. W obliczu zagrożeń egzystencjalnych potrzebne są pomysły i umiejętności wszystkich obywateli, także dzieci. Jeśli uda nam się osiągnąć taki poziom zaangażowania, to naprawdę spełnimy testament Janusza Korczaka.

Bibliografia:

- Archard, D. (2004). *Children: Rights and Childhood* (2nd edition). London: Routledge.
- Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Cambridge: Polity Press.
- Honneth, A. (2014). *Freedom's Right: The Social Foundations of Democratic Life*. Cambridge: Polity Press.
- Lifton, B.J. (2005). *The King of Children*. American Academy of Pediatrics.
- Shapiro, I. (1999). *Democratic Justice*. Yale University Press.
- Thomas, N. (2012). 'Love, rights and solidarity: studying children's participation using Honneth's theory of recognition', *Childhood* 19(4), 453–466.
- Young, I.M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford University Press.

Jonathan Levy

pedagogical and education specialist for the French NGO Initiatives of Change, initiator of the CATS conferences, consultant for both UNESCO & UNICEF in pedagogy and children's rights, Vice President of the International Janusz Korczak Association.

Democracy Begins with Children's Rights

An educator who does not enforce but sets free,
Does not drag but uplifts,
Does not crush but shapes,
Does not dictate but instructs
Does not demand but requests,
Will experience truly inspired moments with the child.
Janusz Korczak (...)

How we treat children determines whether they will grow up to create a just society.

At the end of 2014, the Executive Director of UNICEF stated that as many as 15 million children are caught up in violent conflicts in Africa, the Middle East and Ukraine. These include those who have been displaced in their own countries as well as those living as refugees outside their homelands. An estimated 230 million children live in countries affected by armed conflicts.

As an educationalist, my whole adult life has been centred on children. This has taught me that the key issues with which the world is grappling come back to universal values of humanity. These issues include injustice, corruption, undemocratic processes, lack of trust and integrity, conflict and power struggles, racism, cultural intolerance and discrimination. They are important, but they are the symptoms of something deeper, which touches on our relationship to our fellow humans.

Participation is the building block of democracy. It creates active citizens and thriving civil societies. It can hold governments to account and challenge corruption and undemocratic practices. Where do we teach people that their input is a valuable resource?

Our relationship with humanity starts in the womb. Then we are born. During our formative years, we build our understanding of society, first in the family, then at school and through recreational opportunities and our encounters with health centres and social welfare. We learn from our elders' behaviour. We observe whether we are respected or humiliated, whether we are protected, under-protected or over-protected, whether our opinions are taken seriously. We see whether

Jonathan Levy

specjalista ds. pedagogiki i edukacji Initiative of Changes,
inicjator konferencji CATS, konsultant ds. UNESCO i UNICEF
w zakresie pedagogiki i praw dziecka, wiceprezes
Międzynarodowego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka

Demokracja zaczyna się tam, gdzie prawa dziecka

Wychowawca, który nie włacza, a wyzwala,
nie ciągnie, a wznosi,
nie ugniata, a kształtuje,
nie dyktuje, a uczy,
nie żąda, a zapytuje,
przeżyje wraz z dzieckiem wiele natchnionych chwil.
Janusz Korczak (*Jak kochać dziecko*)

Sposób, w jaki traktujemy dzieci, determinuje,
czy jako dorośli będą umieli zbudować sprawiedliwe społeczeństwo.

Pod koniec roku 2014 Dyrektor Generalny UNICEF stwierdził, że w krwawych konfliktach w Afryce, na Bliskim Wschodzie czy Ukrainie zaangażowanych jest nie mniej niż 15 milionów dzieci. Mowa także o tych, które zostały przesiedlone w granicach swych państw i tych, które żyją jako uchodźcy poza ich granicami. Szacuje się, że 230 milionów dzieci mieszka w krajach dotkniętych konfliktem zbrojnym.

Całe moje życie, ponieważ jestem pedagogiem, koncentruje się na dzieciach. Nauczyłem się, że kluczowe problemy, z którymi zmagają się świat, prowadzą się do podstawowych wartości człowieczeństwa. Chodzi o takie kwestie, jak niesprawiedliwość, korupcja, brak demokratycznych procedur, brak zaufania i jedności, walka o władzę, rasizm, nietolerancja kulturowa i dyskryminacja. Są one ważne, ale jednocześnie są objawami problemów, które leżą głębiej, a które dotyczą bezpośrednio naszych relacji z innymi ludźmi na ziemi.

Partycypacja to budulec demokracji. Kształtuje aktywnych obywateli i świetnie prosperujące społeczeństwa obywatelskie. Dzięki niej władze rozliczane są ze swych działań, a praktyki niedemokratyczne i korupcja zwalczane. Gdzie i kiedy uczymy ludzi, że ich wkład to cenny zasób?

Bycie człowiekiem zaczyna się w łonie matki. Potem przychodzimy na świat. W okresie naszego rozwoju zaczynamy pojmować, co to jest społeczeństwo, najpierw w rodzinie, potem w szkole, na zajęciach pozaszkolnych, w kontaktach ze służbą zdrowia czy opieką społeczną. Uczymy się na przykładzie zachowań starszych od

we are enabled to find our unique place in democracy, whether we are thought of as true competent partners. These elements will determine our way of understanding our world and its complexities. They will decide whether we acquire a critical consciousness which allows us to make informed decisions so as to transform ourselves and our society for the better.

Participation Matters!

Participation empowers children in their diverse situations to make decisions about the primary issues that affect their lives (growing, learning, loving) and the lives of others and the environment. It is essential for children and young people to develop their own capacities and skills to participate fully in their communities and society.

However, for most children, being heard and respected and having the opportunity to play a meaningful role in issues which affect them is not an option. There is much to be done to mainstream children's participation to ensure that all children are able to realize their right to be heard and have their viewpoints respected. Implementing this right involves a profound and radical change in the status of children in most societies and the nature of relationships between adults and children.

Many thinkers, from Jean-Jacques Rousseau onwards, have pointed out that an upbringing which does not respect the values of democracy (such as choice, decision-making and individual opinions) will not produce a just society. These fundamental elements are nothing more than the rights that we universally promised to the world's children 29 years ago through the UN Convention on the Rights of the Child.

We need to be part of the ongoing struggle to ensure that children can achieve true self awareness despite the tendency of educational systems to stick labels on them, that children should feel a sense of self worth and that what they say has value, so that they can go forward in self confidence. The CATS series of conferences (Children as Actors for Transforming Society) was created in order to unite children and adults in a mission to foster each child's unique potential, for this to unfold and flourish within the context of a particular community and society.

Through our engagement in this mission, we are continuing certain pedagogical currents that were relegated to the margins of mainstream pedagogy. The

nas członków społeczeństwa. Obserwujemy, czy jesteśmy szanowani, czy poniżani; czy jesteśmy chronieni, chronieni za bardzo czy za mało, czy nasze opinie są traktowane poważnie. Widzimy, czy dane nam jest znaleźć swoje niepowtarzalne miejsce w demokracji, czy uważa się nas za prawdziwie kompetentnych partnerów. Te obserwacje zdefiniują nasz sposób rozumienia świata i wszelkich jego zawłości. Zdecydują, czy rozwiniemy w sobie krytyczną świadomość, która pozwoli nami podejmować przemyślane i świadome decyzje, by zmieniać siebie i społeczeństwo na lepsze.

Partycypacja ma znaczenie!

Partycypacja uppełnomocnia dzieci w różnych okolicznościach do podejmowania samodzielnych decyzji w podstawowych sprawach dotyczących ich życia (dorastanie, nauka, miłość) i życia innych ludzi oraz otaczającego je środowiska. Dla dzieci najważniejsze jest rozwijanie swych zdolności i kompetencji, by mogły w pełni uczestniczyć w życiu społecznym na poziomie lokalnym i bardziej ogólnym.

Jednak dla większości dzieci bycie wysłuchanym i szanowanym oraz zdobycie okazji do odegrania znaczącej roli w sprawach ich dotyczących jest niemożliwe. Wiele jest jeszcze do zrobienia w kwestii wyniesienia problemu partycypacji dzieci do rangi priorytetowego problemu społecznego, tak by dzieci mogły w pełni realizować swe prawo do bycia wysłuchanym i do poszanowania ich poglądów i opinii. Wykonywanie tego prawa wiąże się z wielką, radykalną zmianą statusu dziecka w większości społeczeństw na świecie i charakteru relacji dorosły–dziecko.

Wielu myślicieli, od Jana Jakuba Rousseau począwszy, wskazywało już, że wychowanie, które nie szanuje wartości demokratycznych (takich jak wolność wyboru, partycypacja w procesie decyzyjnym i indywidualna opinia) nie zaowocuje powstaniem sprawiedliwego społeczeństwa. Te fundamentalne elementy to nic więcej niż prawa powszechnie przyrzeczone dzieciom na całym świecie 29 lat temu na mocy Konwencji o Prawach Dziecka ONZ.

Musimy włączyć się do tej nieustającej walki, której celem jest umożliwienie dzieciom zdobycie pełnej świadomości własnej, mimo tendencyjnie przyklejanych dzieciom łatek przez system oświaty, .świadomości, która da im poczucie własnej wartości i poczucie, że ich głos ma znaczenie, dzięki czemu będą mogły rozwijać pewność siebie. Seria konferencji CATS (Children as Actors for Transforming Society – Dzieci jako aktorzy w zmienianiu społeczeństwa) została przygotowana w celu zjednoczenia dzieci i dorosłych we wspólnej misji wspierania

historical milestone -- a hundred years ago -- of what was then called the Great War sparked off widespread shock and horror at its atrocities, accompanied by a fervent wish that children be spared any recurrence and that they could instead enjoy a positive future. A greater emphasis on what we now call 'well-being' -- and how to achieve this through learning and pedagogy -- meant that in the 1920s people listened with more attention than before to what thinkers like Janusz Korczak, Maria Montessori, John Dewey, Celestin Freinet, Ovide Decroly, Rudolph Steiner and many more had to say.

And what were they saying? In their different ways, these pedagogues put forward ideas that continues to articulate today -- that every child is a person in his or her own right, that participatory democracy is founded on recognition of this, that education must address the wholeness within a child rather than concentrate on developing only the mental faculties... and much more. While the word 'well-being' was not used, an idea was recognizably present that the desired outcome of education was the feeling of 'being well' as a whole person. These ideas can be traced back to Jean-Jacques Rousseau at the time of the European Enlightenment. Rousseau published *Emile* in the same year 1762 that *The Social Contract* was. *Emile* challenged medieval thinking that children were unfinished beings who were objects of correction, and Rousseau argued instead that children were fully formed persons and that childhood should be recognized as a state of being. Both books prepared the way for the French Revolution with their political and pedagogical arguments for democracy and their demonstration that education and democracy are mutually interdependent. However, Voltaire's scathing critique of both books prevailed, and later Napoleon was to move education and pedagogy in France towards standardization and away from the recognition of difference that Rousseau urged -- and this was one reason why reformers like Froebel and Pestalozzi found it difficult to engage with the educational system in France.

Arguments for standardization continue to dominate debates on education today, as many of us know from personal and professional experience. We can draw on each other's ideas and perceptions for cross-fertilization, in the same way that notable pedagogues did a century ago. We can in fact share ideas on the same geographical as well as pedagogical terrain, because major seminars and conferences were held in Europe in the period between the two World Wars, and some pedagogues in whose footsteps we follow met for several weeks at a time, including A.S. Neill from Britain who established the unconventional school Summerhill (that continues to resist regulation and to describe itself as the oldest children's democracy in the world). Both Rousseau and Pestalozzi were born in what is now Switzer-

unikalnego potencjału dziecka, by mógł on rozkwitać w określonym, rzeczywistym kontekście środowiskowym lokalnej społeczności.

Angażując się w tę misję, kultywujemy pewne trendy pedagogiczne, które zostały zepchnięte na margines pedagogiki. Historycznie przełomowy moment – sto lat temu – w postaci I wojny światowej i jej okropności wywołały powszechny szok i przerażenie oraz towarzyszące im gorące pragnienie, by oszczędzić dzieciom tego koszmaru w przyszłości, tak by mogły cieszyć się radosną przyszłością. Większy nacisk na pojęcie tego, co zwiemy teraz „dobrem” lub „dobrobytem” – i na to, jak osiągnąć ten stan poprzez naukę i nauczanie – oznaczał w latach 20. ubiegłego wieku, że ludzie bardziej uważnie niż dotychczas słuchali głosu takich myślicieli, jak Janusz Korczak, Maria Montessori, John Dewey, Celestin Freinet, Ovide Decroly, Rudolph Steiner i wielu innych.

A cóż oni głosili? Każdy z nich na swój sposób wysuwał idee, które zdają się przemawiać do nas do dzisiaj – że każde dziecko jest osobą samą w sobie, że demokracja partycypacyjna jest oparta właśnie na uznaniu tego faktu, że edukacja musi uwzględniać całość osoby dziecka, a nie tylko rozwijać umiejętności umysłowe dziecka... i znacznie więcej. Podczas gdy nie używano jeszcze pojęcia „dobro”, było ono wyraźnie obecne jak i myśl, że pożądanym rezultatem wychowania jest „dobre” samopoczucie we wszystkich aspektach życia jednostki. Korzenie tych idei sięgają już Jana Jakuba Rousseau i czasów Oświecenia w Europie. Myśliciel ten opublikował *Emila* w tym samym roku (1762) co *Umwowę społeczną*. Emil podważał średniowieczne podejście, zgodnie z którym dzieci były „niedokończonymi” istotami i obiektami do „poprawiania”, a Rousseau argumentował, że dzieci są w pełni ukształtowanymi osobami, a dzieciństwo należy uznać za stan bycia. Oba dzieła przygotowały grunt pod Rewolucję Francuską, będąc politycznie i pedagogicznie za demokracją oraz pokazując, że edukacja i demokracja są od siebie wzajemnie zależne. Jednak ostatecznie wygrała ostra krytyka Voltaire’a obu dzieł, a później Napoleon skierował tory edukacji i pedagogiki francuskiej w kierunku tradycyjnej standaryzacji, odchodząc od nowego nurtu, który propagował Rousseau – jest to jedna z przyczyn, dla czego reformatorom takim jak Froebel czy Pestalozzi było ciężko zaangażować się w zmiany w systemie edukacyjnym Francji.

Argumenty przemawiające za standaryzacją wciąż dominują we współczesnym dyskursie na temat edukacji, jak wiemy z naszych osobistych i zawodowych doświadczeń. Możemy inspirować się swymi pomysłami nawzajem poprzez twórczą wymianę myśli, tak jak robili to znamienici pedagodzy wiek temu. Możemy wręcz dzielić się przemyśleniami w tej samej sferze geograficznej i pedagogicznej, ponieważ największe konferencje i seminaria odbywały się w Europie w okresie

land. When you pass through Geneva to or from Caux, you can consult the archives at the UNESCO office that house the correspondence between many pedagogues -- exchanges between the social reform movement in pedagogy (which influenced the thinking behind children's rights), the more clinical pedagogical movement (Influenced by evolutions in social sciences and medicine) and the spiritual movement. In the 1920s and 1930s, not only did such pedagogues receive a much wider hearing than had been the case earlier, but they engaged more with each other rather than working in parallel as before.

Every year at CATS, we endeavor to show what children's participation looks like, and how children and adults can work as equal and competent partners. Even if this is for the limited period of a week, we hope that both children and adults will take something away with them as they journey back down the mountain to their daily contexts (diverse as these are since CATS draws participants from several continents around 50 countries are represented).

CATS fully embodies a belief in children's rights, and is living homage to Janusz Korczak, the twentieth century pedagogue who was parent to the children's rights movement and who integrated pedagogical relationships with children's rights. A pediatrician as well as a children's author and an educator, Korczak set up two orphanages for street children in Warsaw at the beginning of the twentieth century. These orphanages were his CATS, a microcosm of what the world might look like if children were granted active citizenship. Korczak anticipated the UN Convention on the Rights of the Child including the three Ps embodied therein, namely Provision, Protection and Participation, and he built the third P on the first two. (How can you participate in learning if you are not provided for, if for example your stomach aches with hunger or in an unprotected environment where fear is the dominant emotion?) Although classified as orphanages, Korczak's institutions did not provide children off the street with charity. Instead he gave them dignity -- through justice, respect, participation, dialogue and reflection -- *justice* through the children's courts, *respect* by taking children seriously and listening well, *participation* through consultation and shared decision making, *dialogue* in the sense of Socratic exchange as opposed to adult monologues and *reflection* through the encouragement of decent and democratic behavior (for example, the use of a letter box for angry exchanges between children, with a twenty four hour period of reflection as part of the mediation process).

To quote from the strategy document from CATS:

międzywojennym, a niektórzy pedagodzy, których ścieżką i my podążamy, odbywali kilkutygodniowe spotkania, tak jak w przypadku A. S. Neilla z Wielkiej Brytanii. Neill założył niekonwencjonalną szkołę Summerhill (która wciąż opiera się regulacjom i sama nazywa się najstarszą demokracją dzieci na świecie). Zarówno Rousseau, jak i Pestalozzi urodzili się w dzisiejszej Szwajcarii. Gdy mija się Genewę w drodze do Caux, można zajrzeć do archiwów biura UNESCO, w której przechowywana jest korespondencja pomiędzy wieloma różnymi pedagogami – wymiana myśli na temat rodzącej się reformy społecznej w pedagogice (która m.in. wpłynęła na skryształowanie się idei praw dziecka), bardziej klinicznego wymiaru pedagogiki (formowanego przez zmiany w naukach społecznych i medycynie) oraz jej wymiaru duchowego. W latach 20. i 30. ubiegłego wieku nie tylko uważniej niż do tej pory wsłuchiwano się w głos tych pedagogów, ale oni sami również częściej ze sobą współpracowali, wymieniając się doświadczeniami.

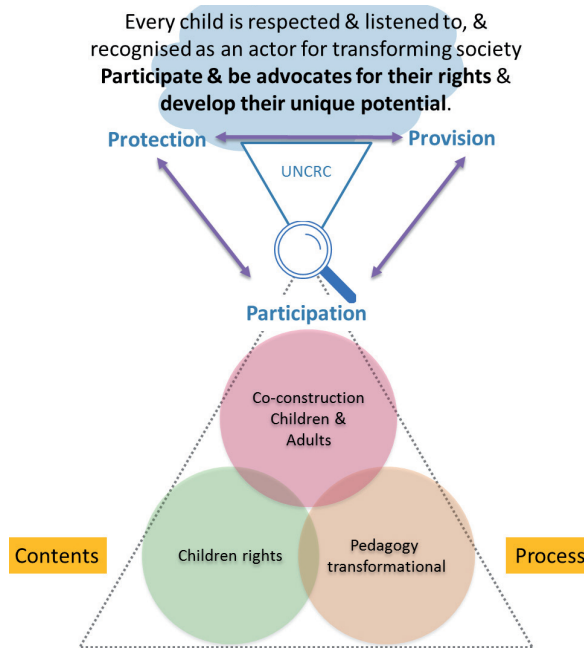
Każdego roku na konferencjach CATS próbujemy pokazać, na czym polega partycypacja dzieci i jak dzieci oraz dorośli mogą pracować jak równi sobie, kompetentni partnerzy. Nawet jeśli trwa to tak krótko, bo tydzień, mamy nadzieję, że zarówno dzieci, jak i dorośli nauczą się tu czegoś ważnego, co pomoże im w codziennym życiu w różnych środowiskach (a są bardzo różne, bo CATS przyciąga uczestników z kilku kontynentów z około 50 państw).

CATS w pełni oddaje wiarę w prawa dzieci i stanowi żywy hołd dla Janusza Korczaka, XX-wiecznego pedagoga, ojca ruchu na rzecz praw dzieci, który powiązał pedagogikę z prawami dziecka. Jako pediatra, a także autor książek dla dzieci i wychowawca, Korczak założył dwa domy sierot dla dzieci z ulic Warszawy na początku XX wieku. Te domy sierot były dla niego niczym dla nas konferencje CATS, mikrokosmosy życia dla dzieci, makiety świata, w którym dzieciom przyznano aktywne obywatelstwo. Korczak wyprzedził Konwencję o Prawach Dziecka, w tym zasadę trzech „P” zawartą w niej, czyli Provision – Zaspokojenie potrzeb, Protection – Ochronę i Participation – Partycypację, a trzeci z tych elementów Korczak zbudował na dwóch pierwszych (Jak można się skupić na nauce, gdy nie masz odpowiednich warunków, na przykład gdy boli brzuch z głodu, albo w niebezpiecznym miejscu, gdzie panuje wszechogarniający strach?). Choć instytucje założone przez Korczaka były domami sierot, nie oferowały dzieciom tylko jałmużny. Zamiast tego Korczak dawał im godność – poprzez sprawiedliwość, szacunek, partycypację, dialog i refleksję; sprawiedliwość przez sądy koleżeńskie, szacunek przez poważne traktowanie dzieci i słuchanie ich, partycypację przez konsultowanie się z dziećmi i wspólne podejmowanie decyzji, dialog w sensie sokratejskiej wymiany zdań w przeciwieństwie do monologów dorosłych i refleksję przez zachęcanie do poprawnego, demokratycz-

Globally we are at a critical juncture, with growing environmental, economic, and political challenges. Working in partnership with children and young people is essential if we are to find solutions to these challenges and create more just, sustainable, inclusive, and equitable societies. Participation is the building block of democracy. Globally, it is the means to create active citizens & thriving civil societies – the foundations for dynamic communities and economies; hold governments to account, and where necessary challenge corruption and undemocratic practices.

It has become important to unpack these statements from the original strategic document to understand how CATS contributes to this end with its unique approach, not only for the global event, but also all development of a programme; regional forums, trainings...

Here is a diagram to highlight the key points and relations:



The top triangle represents the cause and mission of CATS: Every child is respected & listened to, & recognised as an actor for transforming society **Participate & be advocates for their rights & develop their unique potential**. This comes about through the active application of the UN convention of the rights of the

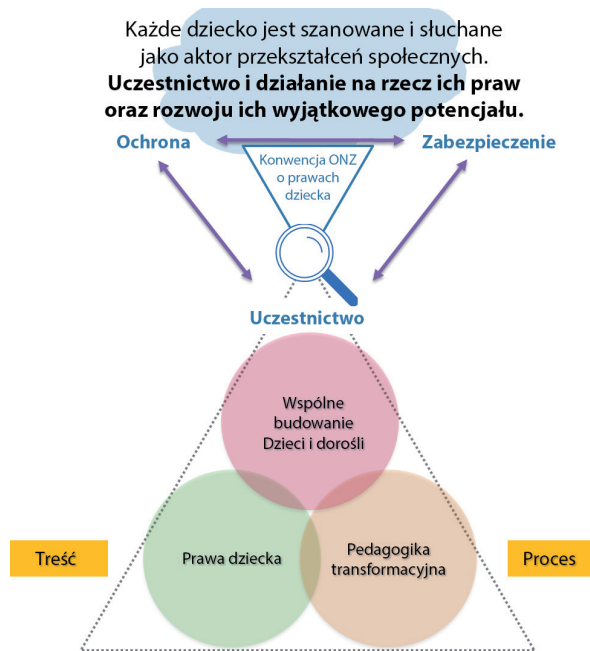
nego postępowania (np. użycie skrzynki pocztowej jako środka wymiany skarg między dziećmi, z 24-godzinnym czasem na przemyślenie w ramach mediacji).

A to cytat ze statusu CATS:

Jesteśmy globalnie w krytycznym punkcie, wyzwania środowiskowe, ekonomiczne i polityczne rosną. Praca z dziećmi i młodzieżą na zasadzie partnerstwa jest kluczowa, jeśli chcemy znaleźć odpowiedzi na te wyzwania i stworzyć bardziej sprawiedliwe, trwałe, włączające i oparte na zasadzie równości społeczeństwa. Partycypacja to budulec demokracji. Globalnie oznacza to kształtowanie aktywnych obywateli i dobrze prosperujących społeczeństw – fundamentów dynamicznych społeczności i gospodarek; rozliczanie władz z ich dokonań i, w razie potrzeby, zwalczanie korupcji i procedur przeczących demokracji.

Teraz należy przeanalizować te stwierdzenia, aby zrozumieć, jak CATS przyczynia się do realizacji ww. celów dzięki swemu wyjątkowemu podejściu, nie tylko jako wydarzenie o charakterze globalnym, ale i przyjmujące formę programów, forów lokalnych, szkoleń.

Poniższy schemat objaśnia kluczowe elementy i zależności:



Trójkąt na górze reprezentuje misję CATS: Każde dziecko jest szanowane, wysłuchane, uznane za aktora zmieniającego się społeczeństwa; **Partycypować**

child. This being a holistic and iterative process between the three main categories of the rights of the child:

Provision: Children have the right to an adequate standard of living, health care, education, and services, and to play. These include a balanced diet, a warm bed to sleep in, and access to schooling.

Protection: Children have the right to protection from abuse, neglect, exploitation, and discrimination. This includes the right to safe places for children to play; constructive child rearing behavior, and acknowledgment of the evolving capacities of children.

Participation: Children have the right to participate in communities and have programs and services for themselves. This includes children's involvement in libraries and community programs, youth voice activities, and involving children as decision-makers.

Prior to the convention, the emphasis on children's rights was on provision and protection through social reform this led to international treaties. These reforms were adult led although well intentioned tended to see the child as an object of needs and protection.

The 1989 convention not only expanded on provision and protection but included the rights of participation with transformation of seeing the child as a subject, with his/her own vision and contribution and not as an object. This vision largely inspired by the early pioneering work of Janusz Korczak and others represents a cultural revolution in the thinking of how we relate to the child in all sectors of society.

CATS is promoting and enabling children to engage in an iterative process between the 3 "P" s. In other words, the vision is that the empowering of children through participation is to improve and transform protection and create better and vital provision. In doing so being actors in transforming society. Also, participation is enabled by creating a safe and protected environment where everyone is respected, taken serious and feels valued. As indeed having good provision (physical and human) also has a positive consequence in liberating children for participation.

These three key categories of children's rights are all too often treated separately in our society with specialized teams and professions dealing with them, which can detract from the systemic dynamic for the efficient application of the CRC.

The bottom triangle shows the key elements and their interactions which are the unique and necessary ingredients of any CATS events/actions.

i być adwokatami ich praw oraz rozwijać ich unikatowy potencjał – to założenie jest realizowane poprzez aktywne stosowanie Konwencji o Prawach Dziecka. Jest to holistyczny i iteratywny proces zachodzący pomiędzy trzema głównymi kategoriami praw dziecka:

Zaspokojenie potrzeb: Dzieci mają prawo do odpowiedniego standardu życia, opieki zdrowotnej, edukacji i usług oraz do zabawy. Obejmuje to także zapewnienie zbilansowanej diety, ciepłego łóżka do spania oraz dostępu do szkoły.

Ochrona: Dzieci mają prawo do ochrony przed nadużyciami, zaniedbaniem, wyzyskiem i dyskryminacją. Obejmuje to prawo do bezpiecznego miejsca do zabawy, konstruktywnego i wychowawczego zachowania wobec dziecka oraz docenienia rozwijającego się potencjału dziecka.

Partycypacja: Dzieci mają prawo do partycypacji w życiu swej społeczności i projektach/ usługach skierowanych do nich. Obejmuje to zaangażowanie dzieci w prowadzenie bibliotek, uczestnictwo w programach lokalnych, inicjatywach młodzieżowych oraz rozwój dzieci jako jednostki podejmujące decyzje.

Przed Konwencją nacisk w kwestii praw dziecka kładziono głównie na zaspokojenie potrzeb i ochronę poprzez reformowanie społeczeństwa, co zaowocowało powstaniem traktatów międzynarodowych. Reformy te były przeprowadzone przez dorosłych, którzy, choć mieli dobre intencje, postrzegali dziecko jako obiekt, który **potrzebuje i który wymaga ochrony**.

Konwencja z 1989 roku nie tylko rozszerzyła zakres praw o zaspokojenie potrzeb i ochronę, lecz także o prawa związane z partycypacją, widząc już dziecko jako podmiot mający własną wizję siebie i indywidualny wkład, a nie jako przedmiot. Ta idea w znacznym stopniu zainspirowana pionierską działalnością Janusza Korczaka i innych stanowi kulturową rewolucję naszego myślenia na temat dziecka oraz jego roli we wszystkich wymiarach życia społecznego.

CATS promuje zaangażowanie dzieci – i umożliwia im to – w wielokrotnym procesie trzech „P”. Innymi słowy, misją tego przedsięwzięcia jest uppełnomocnienie dzieci poprzez partycypację i tym samym ich większa ochrona i **pełniejsze zaspokojenie potrzeb**. Mogą tego dokonać, **będąc aktorami zmieniającego się społeczeństwa. Partycypacja jest też możliwa poprzez stworzenie bezpiecznego i chronionego środowiska**, w którym każdy jest szanowany, traktowany poważnie i czuje się wartościowy. Zaspokojenie potrzeb (provision) – w sensie fizycznym i duchowym – też może stwarzać dobry grunt do partycypacji dzieci.

Te trzy kluczowe kategorie praw dzieci są zbyt często rozpatrywane oddzielnie, przez ludzi, grupy zawodowe i instytucje specjalizujące się w każdej z nich, co może utrudniać systemowe postępy w skutecznej realizacji Konwencji.

These being having clear contents and messages on the issues of children's rights led by key actors who have not only knowledge but also experiences (across different age groups) and combining this with approaches of transformational pedagogy with experts in experiential learning methods.

It is the overlap between the process and contents together with the key element of co-constructing and co-delivery between adults and children that creates this desired experience for applying it to the cause of the upper triangle.

This means that on the one hand the contents providers need to adapt to the process and the process providers need to adapt to the contents of CATS.

The annual CATS event looks beyond Europe's borders, and in similar ways Paulo Freire in Brazil took further Korczak's critical and transformative pedagogy in the second half of the twentieth century. Freire's ideas bolster CATS in encouraging children not only to claim their rights but to use those rights to transform society. Freire's books go beyond the pedagogy of the oppressed to the pedagogy of faith and of hope. The autonomy and agency that CATS lists among its aspirations for children resonate with Freire's emphasis on self-determination and empowerment as the goals of learning, and not only the acquisition of skills.

George Orwell said, "each generation imagines itself to be more intelligent than the one that went before it, and wiser than the one that comes after it." (...)

Really...Well maybe we need to change this.

Jonathan Levy is the Scientific and international development director of Children as Actors for Transforming Society (CATS). Jonathan is a bi-cultural teacher trainer and trainer of child professionals. He is British born and educated in Pedagogy and the philosophy of education, and has lives and works in France . He provides training in the education, social, Intergovernmental and NGO sectors. He is employed as the pedagogical and education specialist for the French NGO Initiatives of Change, and is the initiator of the CATS conferences. He is a consultant for both UNESCO & UNICEF in pedagogy and children's rights. He is the Vice President of the International Janusz Korczak Association.

Trójkąt w dolnej części pokazuje kluczowe elementy CATS i związki między nimi jako charakterystyczne i niezbędne elementy składowe każdego wydarzenia w ramach CATS.

Oferując one zrozumiałe treści i przekaz na temat spraw związanych z prawami dzieci, są prowadzone przez działaczy, którzy mają nie tylko wiedzę, ale też i doświadczenie (z różnych grup wiekowych), oraz połączenie wiedzy, doświadczeń i pedagogiki transformacyjnej w wydaniu eksperckim w eksperymentalnych metodach nauczania.

To niczym most między formą a treścią z dodatkiem kluczowego elementu – wzajemności w tworzeniu i zaspokajaniu potrzeb przez dorosłych i dzieci, który realizuje zamierzony cel, określony w kontekście górnego trójkąta.

Oznacza to, że z jednej strony dostawcy treści muszą przystosować się do procesów, a dostawcy procesów muszą dostosować się do treści CATS.

Coroczna konferencja CATS wychodzi poza granice Europy i w podobny sposób Paulo Freire zainspirował się krytyczną i transformacyjną pedagogiką Korczaka w drugiej połowie XX wieku. Idee Freire’a stanowią podwaliny przedsięwzięcia CATS zwłaszcza w związku z zachęcaniem dzieci nie tylko do domagania się swych praw, lecz także wykorzystywania tych praw do zmieniania społeczeństwa. Książki Freire’a wychodzą poza pedagogikę uciszonych w kierunku pedagogiki wiary i nadziei. Autonomia i sprawstwo, które CATS umieszcza na swej liście dziecięcych aspiracji, rozbrzmiewają echem wołania Freire’a do samodeterminacji i upełnomocnienia jako do celów, do których dążyć powinna nauka; nauka, która nie jest tylko przyswajaniem umiejętności.

George Orwell powiedział „każde pokolenie wyobraża sobie, że jest inteligentniejsze od poprzedniego i mądrzejsze od tego, które po nim nastąpi”.

Czyżby? Może czas to zmienić.

Jonathan Levy jest dyrektorem naukowym i ds. rozwoju międzynarodowego CATS, a także dwukulturowym nauczycielem i trenerem osób zawodowo zajmujących się sprawami dzieci. Urodził się w Wielkiej Brytanii, studiował pedagogikę i filozofię edukacji, a obecnie mieszka i pracuje we Francji. Prowadzi szkolenia w zakresie edukacji, opieki społecznej, współpracy międzyrządowej i organizacji międzyrządowych. Pracuje jako specjalista ds. pedagogiki i edukacji dla francuskiej organizacji pozarządowej Initiatives of Change i jest inicjatorem konferencji CATS. Jest także konsultantem UNESCO i UNICEF w sprawach związanych z pedagogiką i prawami dzieci. Jest wiceprzewodniczącym Międzynarodowego Stowarzyszenia Janusza Korczaka.

Philip D. Jaffé, Coraline Hirschi

Center for Children's Rights Studies, The University of Geneva, Switzerland

The Children of Geneva as Resident Citizens

The title of this contribution, *The Children of Geneva as Resident Citizens*, is meant, at once, as somewhat nuanced, provocative and aspirational. Indeed, it does not completely reflect reality, since children who currently reside in the City of Geneva are not considered fully-fledged citizens on an equal basis with their adult co-residents. Yet it does not seem irrationally optimistic to believe that this expected outcome may well occur during the lifetime of children currently living in Geneva.

This contribution is divided into three parts. Firstly, we will provide a brief historical context as to why Geneva stands out as a geographical urban hotspot relevant to children and their rights. Secondly, we will present the specific academic and political campaign that has taken place in Geneva in the recent years to focus on children's rights. In this context, we will present an overview of the results of a couple of surveys that sought to examine the views of children on various aspects of their experience of living in Geneva. Thirdly, we will concentrate on how the research and the resolve of civil servants concerned developed into a long-term children's rights strategy implemented by the City of Geneva. Finally, to conclude, we will discuss some of the challenges that lie ahead, which show that the Korczak legacy remains an inspiration for all the social forces involved in the defence and promotion of children's rights.

Geneva as an Historical Hotspot for Children's Rights

The City of Geneva undoubtedly occupies a special place in the history of children's rights. This partly stems from the work of several of its citizens. The philosopher Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) introduced us, among others, to the concept that a child is not a miniature person, and that s/he reasons differently and requires a customised educational program. Edouard Claparède (1873-1940) was a highly influential educator who is nowadays considered as the founder of the educational sciences as an academic field. And of course, there is also Jean Piaget (1896-1980), perhaps Geneva's and Switzerland's most famous scientist, who pro-

Dzieci Genewy jako mieszkańcy–obywatele

Tytuł niniejszego artykułu, *Dzieci Genewy jako mieszkańcy–obywatele*, miał być nieco prowokacyjny i zastanawiający. Oczywiście hasło ujęte w tytule nie odzwierciedla rzeczywistości, ponieważ dzieci, które obecnie mieszkają w Genewie, nie są uważane za pełnoprawnych obywateli mających te same prawa, co ich dorośli współmieszkańcy. Jednak wiara w to, że mogą się nimi stać nie jest wbrew pozorom, aż tak irracjonalna.

Nasz wykład składa się z trzech części. Po pierwsze, przedstawimy krótko historyczny kontekst, by wytłumaczyć, dlaczego Genewa jest wyjątkowym miejscem na mapie praw dziecka. Po drugie, przedstawimy ruch na rzecz praw dziecka, jaki zaobserwowano ostatnimi czasy w Genewie w sferze lokalnej i politycznej. Przedstawimy tu pokrótce podsumowanie wyników kilku badań, których celem było zebranie poglądów dzieci na różne ich sprawy i doświadczenia związane z życiem w tym mieście. Po trzecie, skoncentrujemy się na tym, w jaki sposób badania i mobilizacja zainteresowanych służb miejskich przerodziły się w długoterminowe strategiczne działania realizowane przez miasto Genewa. Wreszcie, na zakończenie, omówimy niektóre z wyzwań, jakie stoją przed nami, a które podkreślają fakt, że spuścizna Janusza Korczaka pozostaje inspiracją dla wszystkich służb społecznych zaangażowanych w obronę i promowanie praw dziecka.

Genewa jako miejsce szczególne na historycznej mapie praw dziecka

Miasto Genewa z pewnością zajmuje szczególne miejsce w historii praw dziecka. Wynika to częściowo ze sławy kilku mieszkańców tego miasta. Filozof Jan Jakub Rousseau (1712–1778) zasłynął koncepcją mówiącą, że dziecko nie jest miniaturą osobą, że rozumuje inaczej i wymaga dostosowanego do niego programu edukacyjnego. Edouard Claparède (1873–1940) był bardzo wpływowym pedagogiem, obecnie uważanym za założyciela nauk pedagogicznych jako dziedziny nauki. I oczywiście Jean Piaget (1896–1980), prawdopodobnie najbardziej znany naukowiec Genewy i w ogóle całej Szwajcarii, który zaproponował jedną z najwszechstronniejszych teorii rozwoju dziecka. Niestety, Janusz Korczak nigdy

posed one of the most comprehensive theoretical frameworks for child development. Unfortunately, Janusz Korczak never visited Geneva, but Stefa Wilczynska, his closest colleague, spent some time in Geneva at the turn of the 19th century, studying with Claparède out of interest for his innovative educational methods.

Geneva was already a humanitarian hub since the foundation of the International Committee of the Red Cross in 1863, and this role was enhanced during World War I, largely due to the fact that Switzerland maintained a stance of strict neutrality at the centre of a warring Europe. It thus almost seems natural that, in 1920, Eglantyne Jebb (1876-1928) founded the International Save the Children Fund in Geneva. A few years later, in 1924, she was also central to the League of Nations adopting the first Declaration of the Rights of the Child, also known as the Geneva Declaration. Fast forward a few decades and Geneva is now a worldwide centre of children's rights with all State parties sending delegations to report before the UN Committee on the Rights of the Child on how each State is implementing the 1989 Convention on the Rights of the Child. Even the University of Geneva has been proactive in the field of the rights of the child by creating, in 2015, an interdisciplinary academic teaching and research entity: the Centre for Children's Rights Studies¹. Finally, Geneva hosts a high-profile annual Janusz Korczak seminar organised by the International Janusz Korczak Association, which is held at the Permanent Mission of Poland.

With these many historical achievements, it was only a matter of time before the City of Geneva's political authorities noticed the numerous activities surrounding children's rights. During the lead-up to the 25th anniversary of the adoption of the Convention on the Rights of the Child in 2014, the City of Geneva developed a children's rights strategy in favour of its young residents. By municipal proclamation, the City also designated 2014 the Year of the Child. The key points of this initial strategy, carried out in four stages, were:

1. To identify and analyse all the services provided to children by the City of Geneva in response to its municipal, constitutional and conventional obligations.
2. To consult and listen to children by various means, including several large-scale surveys: 1) more than a thousand 10- to 12-year-old resident children were sampled with regard to their perception of their rights and obligations in their daily lives, 2) school children aged 4 to 11 years old from the entire neighbourhood took part in a drawing contest about what stood out in their

¹ www.unige.ch/cide

nie miał okazji odwiedzić Genewy, ale Stefa Wilczyńska, jego bliska współpracownica, spędziła tu trochę czasu na przełomie wieków – kiedy studiowała z Claparède z racji zainteresowania innowacyjnymi metodami wychowawczymi.

Genewa była już zagłębiem trendów humanitarnych od czasu założenia Międzynarodowego Komitetu Czerwonego Krzyża w 1863 roku i jej rola jeszcze się umocniła podczas I wojny Światowej, głównie ze względu na fakt, że Szwajcaria zachowała neutralność w centrum walczącej ze sobą Europy. Wydaje się więc rzeczą naturalną, że w roku 1920, w Genewie, Eglantyne Jebb (1876–1928) założyła Międzynarodową Organizację Save the Children. Kilka lat później, w 1924 roku, Genewa również odegrała główną rolę jako miejsce, gdzie Liga Narodów przyjęła pierwszą Deklarację Praw Dziecka, znaną także jako Deklaracja Genewska. Kilka dekad później Genewa była już światowym centrum praw dziecka, a wszystkie państwa członkowskie przesyłały tam delegacje składające swe sprawozdania Komitetowi Praw Dziecka ONZ na temat wdrażania przez rządy ich państw Konwencji o Prawach Dziecka z 1989 roku. Nawet Uniwersytet Genewski aktywnie działał w sferze ochrony praw dziecka, zakładając w 2015 roku międzydiscyplinarną jednostkę naukowo-badawczą: Centrum Badań Praw Dziecka¹. I wreszcie, w Genewie, w siedzibie Stałego Przedstawicielstwa Polski, odbywają się co roku seminaria Korczakowskie organizowane przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Janusza Korczaka.

Zważywszy na taką ilość historycznych dokonań w tym przedmiocie, kwestią czasu było dostrzeżenie przez władze Genewy licznych działań wokół problemu praw dziecka. Przed 25-leciem Konwencji o Prawach Dziecka, w 2014 roku, Genewa opracowała dla swych najmłodszych mieszkańców strategię na rzecz praw dziecka. Na mocy obwieszczenia władz miejskich miasto ogłosiło też rok 2014 Rokiem Dziecka. Kluczowymi elementami tej strategii, zrealizowanej w czterech etapach, były:

1. Identyfikacja i analiza wszelkich usług świadczonych dla dzieci przez miasto Genewa zgodnie z jego municypalnymi, konstytucyjnymi i konwencyjnymi zobowiązaniami.
2. Konsultowanie i wysłuchanie dzieci za pomocą różnych środków, także szeroko zakrojonych badań: 1) do uczestnictwa w badaniu zebrano ponad 1000 dzieci wieku 10–12 lat mieszkających w Genewie, pytając o to, jak one same postrzegają swe prawa i obowiązki w codziennym życiu, 2) dzieci w wieku szkolnym od 4 do 11 lat ze wszystkich okolic i dzielnic wzięły

¹ www.unige.ch/cide

everyday life, 3) 460 children ranging from 8 to 12 years old were asked to communicate their best ideas on how to improve their existence from the perspective of their own needs and dreams.

3. To report on the results of the first of the above-mentioned surveys in the form of a major conference held in November 2014, in celebration of the 25th anniversary of the Convention on the Rights of the Child
4. To improve and develop. Based on all the findings, from both the internal administrative audit and the surveys with the resident children, to adopt a multi-year plan of action for all the municipal departments and services to be implemented steadfastly over the long-term.

Surveys of Children's Views and Ideas

Who are Geneva's children residents? In 2016, out of a total population of 193 150 inhabitants, 35 334 (roughly 18%) were under 18 years of age. The percentage of children in Geneva falls within the normal range in comparison with other aging European societies. Rather more unusual is the impressive heterogeneity of the population: residents from 193 countries live in the City of Geneva and 49% of the residents in Geneva are foreigners. This is due to several migration waves over the past 50 years, to the presence of a global business community, and to the extreme internationalisation of the city (illustrated by the presence of many United Nations agencies, other international governmental organizations and almost 400 Non-Governmental Organisations). Even more telling is the fact that, for 43% of the children enrolled in the city schools, the local French language is not their first language or mother tongue.

In 2014 and 2015, over 1000 children aged 10 to 12 years old took part in a first survey conducted by means of a questionnaire. The questions concerned the children's school environment, their neighbourhood, as well as the city in general. Examples of the types of questions asked are: How do the children feel about their everyday lives? How do they perceive their security and integration? Do they feel listened to and informed about opportunities in terms of leisure, sports, and cultural activities? What is their perception of their rights and duties? What proposals do they have to improve their lives in Geneva?

- udział w konkursie na rysunek przedstawiający wyróżniające się momenty dnia codziennego 3) 460 dzieci w wieku od 8 do 12 lat zostało poproszonych o przedstawienie najlepszych, według nich samych, pomysłów na poprawę ich egzystencji z perspektywy ich własnych potrzeb i marzeń.
3. Raport przedstawiający wyniki pierwszego z ww. badań został przedstawiony na konferencji zorganizowanej w listopadzie 2014 roku w ramach obchodów 25-lecia Konwencji o Prawach Dziecka.
 4. Poprawa i rozwój. W oparciu o wyniki wszystkich badań, zarówno z wewnętrznych audytów administracyjnych oraz badań naukowych z udziałem dzieci–mieszkańców, opracowanie wieloletniego planu działania dla wszystkich wydziałów urzędu miasta i świadczonych usług do natychmiastowej realizacji.

Badania dotyczące poglądów i pomysłów dzieci

Kim są dzieci – mieszkańcy Genewy? W 2016 roku z całej populacji 193 150 mieszkańców 35 334 (zaledwie 18%) było w wieku poniżej 18 lat. Taki odsetek dzieci jest porównywalny do liczby dzieci w innych starzejących się społeczeństwach Europy. Co jednak bardziej niezwykle, to robiąca wrażenie heterogeniczność populacji: w Genewie żyją mieszkańcy pochodzący ze 193 państw; 49% mieszkańców Genewy to obcokrajowcy. Jest to wynikiem kilku fal migracyjnych, które miały miejsce na przestrzeni ostatnich 50 lat, istnienia globalnej wspólnoty gospodarczej oraz skrajnej internacjonalizacji miasta (co ilustruje obecność wielu agencji ONZ, innych międzynarodowych organizacji rządowych i ponad 40 organizacji pozarządowych). Jeszcze więcej mówi fakt, że dla 43% dzieci, zapisanych do szkół miejskich, lokalnie obowiązujący język francuski nie jest ich pierwszym językiem czy językiem ojczystym.

W 2014 i 2015 roku ponad 1000 dzieci w wieku od 10 do 12 lat wzięło udział w pierwszym badaniu przeprowadzonym za pomocą kwestionariuszy. Pytania dotyczyły środowiska szkoły dzieci, okolicy, w której mieszkały, oraz ogólnie miasta. Oto przykłady: Jakie dzieci mają odczucia wobec swego życia codziennego? Jak odbierają kwestię swojego bezpieczeństwa i integracji? Czy czują się wysłuchane i informowane na temat możliwości wyboru rozrywek, zajęć sportowych czy wydarzeń kulturalnych? Co sądzą na temat swych praw i obowiązków? Czy mają jakieś propozycje, jak można poprawić jakość ich życia w Genewie?

Drawn from the full report of this survey², here are some highlights of the key findings. 10% of the children report being afraid of going to school, an alarming yet unsurprising figure that is in line with research on school bullying. About 40% of children consider that they have enough time to engage in leisure, sports and cultural activities, whereas about 30% feel that they are overburdened with these extracurricular activities. Most children declare receiving adequate information that is relevant to their lives at school or in their neighbourhood, but clear majorities indicate that they would like more information on their rights as children, on sports activities, and regarding to whom specifically to turn to if any sort of help is needed. In terms of participation, 13% of children feel that they cannot express their opinion on issues regarding school, and 39% of the children find that their opinion is not taken into account by the board of their school. About 20% of the participating children would like to interact more with the municipal authorities, but they resoundingly reject communicating with the authorities by electronic means and prefer doing this at school. On the topic of the new technologies, Geneva's children are as wired as everywhere else. However, they bemoan not receiving sufficient help to safely navigate on Internet and avoid its many dangers.

In another survey in 2016, 460 children aged 8 to 12 years old were asked to communicate in writing their best ideas on how to improve their existence in the City of Geneva. This survey led the City of Geneva to publish *Mon idée pour Genève*³, a delightful booklet containing all the children's ideas with the original spelling errors. Some proposals were refreshing, such as *Build a chocolate swimming pool* or *Walk on air, fly with wings and there should be shops that sell wings*. More seriously, however, a jury including children selected 14 ideas that were later incorporated into the City of Geneva's multiannual action plan. Our all-time favourite ideas of the winning selection were: *Close some roads on Sunday to play*, *Take measures to improve cleanliness*, *Build a pirate ship on the lake*, and, probably Spiderman-inspired, *Create a tree-to-tree aerial course to visit the city of Geneva*⁴.

² Karabasheva, R., Burger, K., Jaffé, Ph.D., Zermatten, J., Burnat, D., Métral, L., Liberek, M. & RivaGapany, P. (2015). *Consulter les enfants sur leurs droits. Rapport de la consultation effectuée en Ville de Genève* (112 pages). Genève: Ville de Genève. http://www.ville-geneve.ch/fileadmin/public/Departement_5/Publications/2014/droits-enfants-ville-geneve-rapport-consultation.pdf

³ http://www.ville-geneve.ch/fileadmin/public/Departement_5/Autres_fichiers/2016/Brochure_Mon_idee_pour_Geneve.pdf

⁴ We are particularly excited about this prospect, which will undoubtedly be a world's first.

Poniżej przedstawiamy kilka najważniejszych wniosków zaczerpniętych z pełnego raportu z badania²: 10% zgłosiło, że boi się chodzić do szkoły, co jest niepokojące, choć nie zaskakujące – liczba ta pokrywa się ze statystykami dotyczącymi przemocy rówieśniczej w szkole. Około 40% dzieci uważa, że ma wystarczająco dużo czasu na rozrywki, sporty i zajęcia kulturalne, podczas gdy ok. 30% czuje, że jest przeciążone tymi nadobowiązkowymi zajęciami. Większość dzieci deklaruje, że otrzymuje odpowiednie informacje związane z ich życiem w szkole lub życiem wspólnoty, w której mieszkają, lecz dzieci uważają także, że chciałyby dostawać więcej informacji na temat swych praw dziecka, zajęć sportowych i tego, do kogo mogłyby się zwrócić, gdyby potrzebowały pomocy. Jeśli chodzi o partycypację, 13% dzieci czuje, że nie może wyrazić swej opinii na tematy związane ze szkołą, a 39% dzieci uważa, że ich opinia nie jest brana pod uwagę przez radę szkoły. Około 20% dzieci partycypujących chciałoby częściej kontaktować się z władzami miasta, ale zdecydowanie odmawia komunikacji z władzami za pośrednictwem poczty elektronicznej i woli, by odbywało się to na terenie szkoły. Co do tematu nowych technologii, dzieci z Genewy są tak samo zaawansowane technologicznie jak wszystkie inne. Żałują jednak, że nie mają wystarczającego wsparcia, by bezpiecznie korzystać z Internetu i unikać jego niebezpieczeństw.

W jeszcze innym badaniu z 2016 roku 460 dzieci w wieku od 8 do 12 lat zostało poproszonych o spisanie swych najlepszych pomysłów, jak poprawić jakość swego życia w Genewie. Badanie to doprowadziło do opublikowania przez władze miasta broszury *Mon idée pour Genève*³, uroczej publikacji zawierającej wszystkie pomysły dzieci, z zachowaniem ich oryginalnej – niekiedy błędnej – pisowni. Niektóre z pomysłów były niezwykle, jak na przykład *zbudowanie basenu wypełnionego czekoladą* lub *chodzenie w powietrzu, latanie za pomocą skrzydeł i dostępność tych skrzydeł w sklepach*. Mówiąc jednak nieco bardziej poważnie, jury składające się z dzieci wybrało 14 pomysłów, które zostały później zrealizowane zgodnie z wieloletnim planem działania miasta. Naszymi ulubionymi zwycięskimi pomysłami są: *Zamknąć niektóre drogi w niedzielę, żeby można się było na nich pobawić*; *Zrobić coś, żeby było czystiej*; *Zbudować statek piracki na jezio-*

² Karabasheva, R., Burger, K., Jaffé, Ph.D., Zermatten, J., Burnat, D., Métral, L., Liberek, M. & Riva Gapany, P. (2015). *Consulter les enfants sur leurs droits. Rapport de la consultation effectuée en Ville de Genève* (112 pages). Genewa: Ville de Genève. http://www.ville-geneve.ch/fileadmin/public/Departement_5/Publications/2014/droits-enfants-ville-geneve-rapport-consultation.pdf

³ http://www.ville-geneve.ch/fileadmin/public/Departement_5/Autres_fichiers/2016/Brochure_Mon_idee_pour_Geneve.pdf

Adopting a Municipal Action Plan

Most children's rights professionals know that our field attracts many naïve wide-eyed dreaming young adults who want to do good. In our children's rights courses at the University of Geneva's Centre for Children's Rights Studies, we receive many of these future specialists. Moreover, some faculty members, ourselves included, share some of these traits. However, these students and children's rights specialists are also creative and committed, and are indispensable to further develop and implement the children's rights agenda. Nevertheless, this agenda also requires many realistic, efficient and noble bureaucrats who know how to grease the cogwheels of a complex municipal administration and to get it to implement children's rights policies in a sustainable way. Geneva has been fortunate to grow an excellent alliance between academics, children's rights professionals and high-level public administration civil servants⁵. This last group is the one that is needed in order to promote paedocentric urban settings and to combat some worrying aspects of the evolution of the children's existence in European cities. These include increasingly segregated urban territories for children and adults and the loss of children's spatial autonomy, as illustrated by the designation of a so-called "backseat generation"⁶ of children, who spend most of their time buckled up in the backseat of their parent's car as they are transported to various school and extracurricular activities.

Some heroic civil servants in the administration of the City of Geneva, with strong political backing, have created a high level transversal interdepartmental children's rights group that reviews and implements the many projects that take place within the various departments and/or projects which originate with the children themselves. More importantly, a multiannual action plan has been adopted in 2015 with published reports every two years on the progress of its implementation⁷. The three main priorities of the current action plan are to:

1. Maintain and improve the quality of life and the safety of children.
2. Promote the equality for and inclusion of all children. This is to be achieved by providing parenting support and access to an adequate standard of living,

⁵ It is fitting to recognize the leadership of Ms Esther Alder, the Municipal Councilor who heads the City of Geneva's Department of Social Cohesion and Solidarity, as well as the significant contributions of the high-ranking members of her department, Ms Francine Koch and Ms Marie-Françoise Lücker Babel.

⁶ The expression *backseat generation* is generally attributed to the work of Lia Karsten, a contemporary Dutch social scientist.

⁷ Les droits de l'enfant en ville de Genève. Plan d'actions pluriannuel du Conseil administratif. Rapport d'activités 2015-2016. http://www.ville-geneve.ch/fileadmin/public/Departement_5/Documents_d_actualite/2015/plan-action-droits-enfant.pdf

rze i – prawdopodobnie inspirowany *Spidermanem* – Zbudować nadrzewną trasę powietrzną do zwiedzania miasta⁴.

Przyjęcie planu municypalnego

Większość osób zawodowo związanych z prawami dziecka wie, że ta dziedzina przyciąga wielu naiwnych dorosłych, którzy bardzo pragną zrobić coś dobrego. Na nasze kursy w zakresie praw dziecka na Uniwersytecie Genewskim, w Centrum Badań Praw Dziecka, zapisuje się wielu takich przyszłych specjalistów. Co więcej, niektórzy pracownicy Centrum, w tym my sami, także miewają takie podejście. Ci studenci i specjaliści ds. praw dziecka są kreatywni i bardzo zaangażowani, i są niezbędną siłą do dalszej pracy nad wdrażaniem agendy na rzecz praw dziecka. Agenda ta potrzebuje także wielu realistycznie podchodzących do pracy, wydajnych biurokratów wyższego szczebla, którzy wiedzą, jak naoliwić koła zębate skomplikowanej maszyny miejskiej administracji i doprowadzić politykę na rzecz praw dzieci do realizacji w odpowiedni sposób. Genewa miała szczęście rozwijać się w kontekście świetnego sojuszu pomiędzy pracownikami akademickimi, działaczami na rzecz praw dziecka oraz urzędnikami administracji publicznej wysokiego szczebla⁵. Ta ostatnia grupa jest potrzebna do promowania pedocentrycznych środowisk miejskich i zwalczania niektórych niepokojących aspektów ewolucji życia dzieci w miastach europejskich. Chodzi m.in. o coraz częściej spotykane oddzielne dla dzieci i dorosłych przestrzenie miejskie oraz utratę przez dzieci autonomii przestrzennej, co ilustruje problem tzw. „Pokolenia z tylnego siedzenia samochodu”⁶, czyli dzieci, które spędzają większość swego czasu na tylnych siedzeniach samochodów, którymi są wożone do szkoły, na zajęcia dodatkowe i z powrotem.

Pewna grupa heroicznych urzędników administracji miasta Genewa, przy silnym wsparciu polityków, stworzyła międzywydziałową grupę ds. praw dzieci, która sprawdza i wdraża wiele projektów realizowanych przez różne wydziały lub zgłaszanych przez same dzieci. Co więcej, wieloletni plan działania został przyjęty

⁴ Jesteśmy niezwykle podekscytowani tą broszurą, pewnie będzie to pierwsza taka publikacja na świecie.

⁵ Należy docenić wiodącą rolę Pani Esther Alder, radczyni gminy, która kieruje Wydziałem Spójności i Solidarności Społecznej, jak również znaczący wkład wysokich rangą pracowników tego wydziału, Pani Francine Koch i Pani Marie-Françoise Lückner Babel.

⁶ Wyrażenie *pokolenie z tylnego siedzenia samochodu* (ang. *backseat generation* – przyp. tłum) przypisuje się Lii Karsten, współczesnej holenderskiej badaczce nauk społecznych.

promoting the equal access to educational services, combatting extreme poverty, and facilitating access to play, recreation and sports activities for all children.

3. Promote the access to information and participation for all children. This includes providing access to information for all children, facilitating the access to communication technologies and protecting the privacy of all children, promoting the right of the children to be heard and their participation, and promoting the children's right of petition.

Beyond the participation of children, it is significant to note the strong will to implement a paradigmatic change. As an example, the City of Geneva, together with its academic and Non-Governmental partners, has embarked on a year-long children's rights training program for some of its key employees, thus attempting to reach high into the managing layers of its departments, from environmental urban planning to sports and culture, from finances to security, and, in particular, social cohesion and solidarity.

Some Final Thoughts...

Any city must be concerned for and care about all of its residents, including children. Obviously, it is not just a matter of demonstrating adult benevolence towards children. Much more importantly it is about generating, maintaining, and improving the overall conditions, and the resources, benefits, and safety, that children of all ages (and their families) should receive to live and mature harmoniously. Moreover, a city and its administration, when fully serving its child population, must work to ensure that children are visible in governance strategies and that the nobility of public policy aims at making sure that all children feel recognised and heard as partners, as well as valued because they are solicited to participate in the management of *their* city.

To a large extent, the City of Geneva has chosen to take important steps along the path of a children's rights agenda. It can be said that it has operationally adopted Janusz Korczak's inspiring advice: "Dare to dream... something will always come of it." And, indeed, a lot of work remains to be done.

But it should also be stated that none of this would be meaningful if it was only implemented as a measure of public social policy. In this sense, the legacy of Janusz Korczak should remain at the core of all the actions that are carried out for

w 2015 roku i co dwa lata składany jest raport z jego realizacji⁷. Trzy główne priorytety obecnie obowiązującego planu to:

1. Utrzymać i poprawić jakość życia i bezpieczeństwo dzieci.
2. Promować równość i włączenie wszystkich dzieci. Środki, które mają umożliwić osiągnięcie tych celów, to zapewnienie rodzicom wsparcia i dostępu do odpowiednich warunków mieszkaniowych, promowanie równego dostępu do usług edukacyjnych, zwalczanie ubóstwa, zwiększanie ilości i dostępu do miejsc do zabawy, rekreacji i zajęć sportowych dla wszystkich dzieci.
3. Promować dostęp do informacji i partycypację wszystkich dzieci. Oznacza to także zapewnienie dostępu do informacji wszystkim dzieciom, ułatwianie dostępu do technologii komunikacji i ochrona prywatności wszystkich dzieci, promowanie prawa dziecka do bycia wysłuchanym i partycypowania oraz promowanie prawa dziecka do składania petycji/ wniosków.

Oprócz partycypacji dzieci należy jeszcze odnotować wielką wolę wprowadzenia zmiany paradygmatycznej. Dla przykładu, władze Genewy przy współpracy z partnerami akademickimi oraz organizacjami pozarządowymi zapoczątkowały roczny program szkoleniowy w zakresie praw dziecka dla swych kluczowych pracowników, próbując w ten sposób wprowadzić w problem wysokie sfery zarządzające swych departamentów, od planowania przestrzennego, przez sport i kulturę, finanse i bezpieczeństwo, do – w szczególności – wydziału spójności i solidarności społecznej.

Uwagi końcowe

Każde miasto musi troszczyć się o wszystkich swoich mieszkańców, w tym dzieci. Oczywiście nie jest to tylko kwestia okazania dzieciom dobrociłości ze strony dorosłych. Dużo ważniejsze jest tworzenie, utrzymywanie i doskonalenie ogólnych warunków, zasobów, benefitów i bezpieczeństwa, jakie winny być zagwarantowane dzieciom w każdym wieku (i ich rodzinom), by te mogły żyć i dorastać w harmonii. Co więcej, miasto i jego urząd, służąc populacji dzieci, musi dążyć do tego, aby dzieci były widoczne przy tworzeniu strategii politycznych i by

⁷ Les droits de l'enfant en ville de Genève. Plan d'actions pluriannuel du Conseil administratif. Rapport d'activités 2015–2016. http://www.ville-geneve.ch/fileadmin/public/Departement_5/Documents_d_actualite/2015/plan-action-droits-enfant.pdf

and with children. Children may look up to adults, but we should not look down at them. Children deserve as much respect as any member of the community they live in, if not more, and adults must listen to children and meaningfully take into account what they have to share... for no other reason than for the common good!

śmietanka polityczna oddawała w swych działaniach dzieciom uznanie i traktowała ich jako swych partnerów, i to cennych, bo poproszonych o partycypację w zarządzaniu *ich* miastem.

Urząd Miasta Genewy zdecydował podjąć działania w kierunku realizacji agendy na rzecz praw dziecka. Można powiedzieć, że przyjął jako motto inspirującą myśl Janusza Korczaka: „Nie bój się marzyć. Coś zawsze z tego wyniknie”. I rzeczywiście, wiele jeszcze pozostaje do zrobienia.

Ale trzeba też podkreślić, że żadne z powyższych działań nie miałyby znaczenia, gdyby było realizowane tylko jako element publicznej polityki społecznej. W tym sensie spuścizna Janusza Korczaka powinna pozostać filarem wszystkich działań realizowanych dla dzieci i z dziećmi. Dzieci muszą, patrząc na nas, podnosić głowy, ale my nie powinniśmy patrzeć na nie z góry. Dzieci zasługują bowiem na tyle samo szacunku, co każdy inny członek społeczności, w której żyją, a dorośli muszą słuchać dzieci i naprawdę brać pod uwagę to, co dzieci chcą nam przekazać... dla wspólnego dobra!

Maja Brzozowska-Brywczyńska, PhD

The Institute of Sociology, Adam Mickiewicz University in Poznań

A Brief Exercise in Thinking about Child's Participation

Participation of children, though (as the practice of including small citizens in social and public life) it was to provide an answer to their marginalisation as active social actors – is in fact generating (if we look at the trends in the contemporary discourse on participation) as many questions and problems as it does solutions. What is more, many of them concern not the tools that are used in participation practice (though these tools are of some relevance in terms of their use and effects), but to considerations of the sense of the umbrella term which covers all those practices.

The Atmosphere of Participation

Passing the *International Convention on the Rights of the Child* in 1989 is widely considered as an important event, or even a decisive factor that facilitates the development and consolidation of the discourse on the rights of the child and child's participation on a globally unprecedented scale. The new paradigm of childhood studies that has been developing simultaneously since the mid 1930s (see for example Ariès 1995; Qvortrup, Bardy, Sgritta, Wittersberger 1994; Jenks 1996; Alanen, Mayall 2001; James, James 2004; Prout 2005) was the prime source of theoretical legitimisation and support for those participation initiatives, placing emphasis on the social constructivism of childhood, discussing the child's ways of experiencing the surrounding reality, examining those experiences as important sources of knowledge and promoting the image of the child as a competent social actor, with the child's agency as one of the key areas of its analysis.

Those theoretical and legal impulses led to a rapid increase in the number of initiatives, projects and their results – reports, analyses and models of including children in the decision making processes. Experimenting with new forms of co-operation between children and adults was undoubtedly a great value in those activities, as also was exploring new spheres of child's agency and – last but not least – the growing awareness of the ambiguity of the child's participation in the world controlled and managed by adults. Still participation was explained tautologically:

Krótkie ćwiczenie w myśleniu o dziecięcej partycypacji

Partycypacja dzieci, chociaż jako praktyka włączania małych obywateli w życie społeczne i publiczne miała stanowić odpowiedź na ich dotychczasową marginalizację jako aktywnych aktorów społecznych, ostatecznie – jeśli przyjrzeć się kierunkom, w jakich rozwija się współcześnie dyskurs partycypacyjny – generuje przynajmniej tyle samo pytań i problemów, co proponuje rozwiązań. Co więcej, wiele z nich dotyczy nie tyle narzędzi, których używa się w procesach partycypacyjnych (choć nie pozostają one bez znaczenia, jeśli chodzi o ich przebieg i efekty), co zasadniczo namysłu nad sensami pojęcia, które się – niczym parasol – nad tymi praktykami rozciąga.

Klimat partycypacyjny

Uchwalenie Międzynarodowej Konwencji o Prawach Dziecka w 1989 roku dość powszechnie uznaje się za istotny, jeśli w ostatecznym rozrachunku nie decydujący, czynnik sprzyjający rozwijaniu i uprawomocnianiu dyskursu praw dziecka i dziecięcej partycypacji na niespotykaną dotychczas międzynarodową skalę. Rozwijający się równolegle – mniej więcej od połowy lat osiemdziesiątych XX wieku – nowy paradygmat studiów nad dzieciństwem (zob. np. Ariès, 1995; Qvortrup, Bardy, Sgritta, Wittersberger, 1994; Jenks, 1996; Alanen, Mayall, 2001; James, James, 2004; Prout, 2005) stanowił pierwsze źródło teoretycznej legitymizacji i wsparcia dla tych partycypacyjnych przedsięwzięć, akcentując społeczny konstruktywizm dzieciństwa, problematyzując dziecięce sposoby doświadczania otaczającej rzeczywistości, sięgając po te doświadczenia jako ważne źródła wiedzy oraz promując obraz dziecka jako kompetentnego aktora społecznego, dziecięce sprawstwo czyniąc jednym z kluczowych obszarów swoich analiz.

Te teoretyczne i prawne impulsy zaowocowały lawinowym przyrostem liczby inicjatyw, projektów, a także będących ich pokłosiem raportów, analiz i modeli włączania dzieci w procesy decyzyjne. Niewątpliwą wartością tych wielorakich działań było eksperymentowanie z nowymi formami współpracy między dziećmi i dorosłymi, eksplorowanie nowych sfer dziecięcego sprawstwa oraz – co nie mniej

“it is good because it is important, and it is important because it it good.” Its development was accompanied by enthusiasm and belief that a different world is possible, that it is enough to translate the declarative form of children’s rights into the language of specific regulations and redefine the distribution of power in relations between children and adults. For the very same reason, the development of critical analyses of the child’s participation was hindered – which obscured the obvious fact that participation may be interpreted in different ways, take various forms and satisfy various interests – not only children’s.

Criticism of the earlier body of knowledge and practice appeared to be an inevitable element of the maturing discourse on child’s participation. Researchers (see for example Thomas 2007) pointed to the overwhelming lack of real effects of participation activities for children and of any measurable impact of including children in decision making processes in politics, to the tokenism and superficial nature of many projects that hinder the creation a more stable, long-term dialogue between adults and new policy-makers. They also indicated that due to the privileged formal, adult-centred formats of participation and deliberative form of democracy, not all children have the chance to exercise their right to be heard. Limited by the bounds of specific programmes, participatory activities and the agentive potential of children often remained on the level of participatory exercises, enclosed in spaces specially dedicated to it, and limited by the time frames of projects that usually took place in isolation from mainstream politics and social life, focusing on the compensating act of letting children speak out. The emphasis on creating tools for participation effectively (though not necessarily intentionally) pushed to the margin its organic, process-like character, and the delayed acknowledgement of the fact that it was interrelated with a range of social practices and civil activities undertaken by children in their everyday lives, negotiated by them in public and private space.

“L” as in Ladder

The ladder of participation is probably the most recognisable notion of participation found in the lexicon of researchers and practitioners of children’s participation. Even though the author of this term, Roger Hart, corrected (in his article *Stepping Back from the Ladder*, 2008) its frequent misinterpretations, the “evolutionary” ladder model still dominates in the popular understanding of chil-

istotne – rosnąca świadomość niejednoznaczności partycypacji dzieci w świecie kontrolowanym i zarządzanym przez dorosłych. Partycypacja dzieci przez dość długi czas miała jednak status w pewnym sensie tautologiczny – jest dobra, bo jest ważna, jest ważna, bo jest dobra. Jej rozwijaniu towarzyszył ostatecznie przecież entuzjazm związany z wiarą w to, że inny świat jest możliwy, że da się nie tylko przełożyć deklaratywność dziecięcych praw na język konkretnych przepisów, ale także przedefiniować układ sił w relacjach między dziećmi i dorosłymi. Z tego samego powodu, krytyczna analiza dziecięcej partycypacji była zasadniczo utrudniona – przesłaniając dość oczywisty fakt, że może być ona różnie rozumiana, przyjmować różne formy i odpowiadać na różne, nie zawsze dziecięce interesy.

Krytyka dotychczasowego korpusu wiedzy i praktyki okazała się jednak nieuniknionym elementem dojrzewania dyskursu dziecięcej partycypacji. Badacze (zob. np. Thomas 2007) wskazywali więc na dojmujący brak realnych efektów działań partycypacyjnych z dziećmi i mierzalnego wpływu włączania dzieci w procesy decyzyjne na zmianę polityk, na tokenizm i naskórkowy charakter wielu projektów utrudniający nawiązanie trwalszego, długofalowego dialogu między dziećmi i dorosłymi decydentami, na fakt, że ze względu na uprzywilejowanie formalnych, „dorosłocentrycznych” formatów partycypacji i deliberatywnej formy demokracji, nie wszystkie dzieci mają szansę na zrealizowanie swojego prawa do „bycia wysłuchanym”. Ujęte w ramy konkretnych programów, partycypacyjne aktywności i sprawczy potencjał dzieci pozostawały więc nierzadko jedynie zamkniętymi w specjalnie dedykowanych przestrzeniach i ograniczonymi trwaniem projektu, ćwiczeniami w partycypacji, odbywającymi się zazwyczaj w izolacji od głównego nurtu polityki i życia społecznego, skupionymi na swoście kompensacyjnym oddawaniu dzieciom głosu. Nacisk na unarzędziwienie partycypacji skutecznie (choć niekoniecznie intencjonalnie) marginalizował jej organiczny, procesualny charakter, utrudniał dostrzeżenie jej splecenia z szeregiem społecznych praktyk i obywatelskich działań podejmowanych przez dzieci w codziennym życiu, negocjowanych przez nie przestrzeni publicznych i prywatnych.

D, jak drabina

Najbardziej chyba rozpoznawalnym i najdłużej funkcjonującym w słowniku badaczy i praktyków dziecięcej partycypacji modelem jest drabina partycypacji. I chociaż jej autor, Roger Hart, w tekście o sugestywnym tytule *Stepping back from*

dren's participation. The ladder of participation has become very popular mainly because it was the first model to address synthetically the newly defined social task of implementing the children's right to speak out and participate in decision making processes that concern them, as guaranteed in the Convention. The first context for developing the model at the beginning of the 1980s (made popular by the 1992 publication *From Tokenism to Citizenship*) was an endeavour to reconsider the plans in that the token-like gestures of adults should be eliminated from them; it was supposed to be a heuristic tool in the first place, such as would allow to think practically about participation. Despite those humble intentions, the ladder model of the child's participation became such a universal tool used in various contexts that it finally made our thinking about it almost completely determined by these models of reflection on what is child's participation, models eliminated by the ladder's rungs. Yet the model did not cover no refer to the everyday participation of children in their communities in any way, focusing rather (as Hart 2008 stressed) on the way in which adults are present in children's participation and what their role is in consolidating it.

Most certainly, the ladder model – pointing to successive levels of involvement and exposing the token-like forms of involving children as non-participatory – was a useful tool that made it easier for many activists and researchers of child's participation to imagine this process and the role and place that adults and children have in it. Still, as every metaphor also the ladder as much describes as it constructs and simplifies the reality. It seems that from the perspective of the consequences of the model's popularity, the sequentiality it implies proved to be the most unfortunate as it suggested that the authenticity of the child's involvement and competence would grow with every step. Even Hart himself wondered (2008) whether the term 'scaffolding' would not be a better illustration of his idea, as it implies the existence of manifold paths to the top and includes 'one-level' participation between children, participation considered not only in terms of adult-child relation. For him, therefore, the successive steps refer to the growing agency of children in participatory processes, and not to the growing authenticity of involvement. In other words, higher does not always mean better. It is rather a question of different degrees of intensity and openness with which we allow children to initiate their own activities and make decisions, and the way we support them in those processes. This, however, does not mean that children always want to take the initiative and "rule" (one of the standards of participation is recognition of their right not to participate, see for example *Save the Children* 2005). They should know instead that they have such an

the ladder (2008), koryguje jej nierzadkie nadinterpretacje, to swoiście „ewolucyjne” myślenie drabinowe wciąż dominuje w potocznych rozumieniach partycypacji dzieci. Drabina partycypacji zdobyła ogromną popularność w dużej mierze dlatego, że była pierwszym modelem, który odnosił się w syntetyczny sposób do dopiero co zdefiniowanego społecznego i aktywistycznego zadania – realizowania zapisanego w Konwencji prawa dziecka do głosu, do udziału w decyzjach go dotyczących. Pierwotnym kontekstem wypracowania modelu na początku lat osiemdziesiątych (upowszechnionego dzięki publikacji *From tokenism to citizenship* z 1992 roku), była próba przemyślenia projektów planowania przestrzeni zabawy tak, żeby wyeliminować z nich tokenistyczne gesty dorosłych; miał on stanowić przede wszystkim narzędzie heurystyczne pozwalające na praktyczne myślenie o partycypacji. Mimo tych skromnych intencji, model drabiny dziecięcej partycypacji stał się narzędziem stosowanym w różnych kontekstach na tyle uniwersalnie, że ostatecznie wykreślone przez szczeble drabiny ramy refleksji na temat tego, co jest dziecięcą partycypacją – zdeterminowały niemal całość naszych o niej wyobrażeń. Model nie obejmował jednak i w żaden sposób nie odnosił się do codziennej partycypacji dzieci w swoich społecznościach, skupiając się, jak podkreśla Hart (2008) raczej na tym, w jaki sposób dorośli są obecni w dziecięcej partycypacji i jaką rolę w jej gruntowaniu odgrywają.

Z pewnością model drabiny – wskazując kolejne stopnie zaangażowania i demaskując tokenistyczne formy angażowania dzieci jako niepartycypacyjne – stanowił poręczne narzędzie ułatwiające wielu działaczom, aktywistom, a później badaczom dziecięcej partycypacji wyobrażanie sobie tego procesu oraz roli i miejsca, jakie zajmują w nim dzieci i dorośli. Jak każda metafora jednak, również drabina tyleż opisuje, co konstruuje i upraszcza rzeczywistość. Wydaje się, że z perspektywy konsekwencji popularności modelu drabiny, najbardziej niefortunna okazała się implikowana przez nią sekwencyjność, sugerująca rosnącą z każdym kolejnym stopniem autentyczność dziecięcego zaangażowania i kompetencje dzieci. Sam Hart zresztą zastanawia się (2008), czy czytelniejszą ilustracją jego intuicji i sposobu myślenia o dziecięcej partycypacji nie byłoby pojęcie rusztowania, które zakłada wielorakie drogi w górę i uwzględnia również partycypację „poziomą” między dziećmi, a nie rozpatrywaną tylko w relacji dzieci-dorośli. Dla Harta kolejne stopnie to bowiem przede wszystkim rosnąca sprawczość dzieci w procesach partycypacyjnych, niekoniecznie zaś rosnąca autentyczność zaangażowania. Mówiąc inaczej, wyżej nie zawsze oznacza lepiej. To raczej kwestia różnej intensywności i otwartości, z jaką pozwalamy dzieciom inicjować własne działania i podejmować decyzje i sposobu, w jaki wspieramy je w tych procesach; nie znaczy to jeszcze jednak, że dzieci zawsze chcą przejmować inicjaty-

option. Neither the sense of one's own passiveness nor the sense of being obliged to participate are good.

Another element that Hart points to and that had great influence on the popular understanding of child's participation, especially with respect to the political context of decision making, is the conviction that child's autonomy is the highest form. Such positioning of the child's participation makes many adults reluctant (also parents if the right to speak out is realised within a family), which results from the fact that they fear the situation of sharing their decisive power with their children. This in turn makes them view the child's participation as a game with zero sum: if the children have more, the parents must have less. This reluctance and fear are also connected with the tendency to treat participation as a reward (for being polite, for good conduct, etc.). This also makes the right to participation dependent on the fulfilment of duties that their parents designed, which takes the child's participation into a tricky area of civil and participatory rights – that of children's rights as human rights. This context already appeared in Hart's first definition of participation (1992) which describes it as the participation of individuals in decision making processes that concern them and their communities and stresses that understood in such a way, participation is a touchstone of democracy and a fundamental civil right.

In Hart's model, it is not child's autonomy that is the highest rung but cooperation between children and adults. Such logic arises from the assumption that the child's participation is not about children having the last word, but about children learning how to respect the rights of others in exercising their own rights. Liberationists and romantically incorrect (not to say naive) perspectives on participation as children's full autonomy in decision-making and acting proved to be quite unproductive, though they did reflect the revolution in the social image of the child and childhood as anticipated by child participation advocates. This failure resulted from the above mentioned scepticism of adults, frequently reinforced by cultural bias against the agency and competence of children. Possibly part of the problems related to promoting the child's participation and its meaningful consolidation in public discourse and politics result from this dangerously child-centred postulated correlation between the growing authenticity of participatory processes and the growing autonomy of children in decision making. Obviously, since the possibility to take part in decision making, in the exercise of power, has been located so far mainly in the activity of adults (rational, mature, independent) – thinking about child's participation as an act of political veto against the previous hegemony was necessary to start this discourse. Finally, however, Hart points out that participation

wę i „rządzić” (jednym ze standardów partycypacji dzieci jest uznanie ich prawa do niepartycypowania, zob. np. Save the Children 2005), ale powinny wiedzieć, że mają taką możliwość – ani przeświadczenie o własnej bierności, ani poczucie obowiązku partycypacji nie jest dobre.

Kolejną rzeczą, na którą zwraca Hart, a która mocno zaważyła na potocznym rozumieniu dziecięcej partycypacji, zwłaszcza chyba w odniesieniu do politycznych kontekstów procesów podejmowania decyzji – jest przeświadczenie, że najwyższą jej formą jest dziecięca autonomia. Takie pozycjonowanie dziecięcej partycypacji powoduje nierzadko niechęć dorosłych (w tym również rodziców, jeśli prawo do głosu realizuje się w kontekście rodziny) wynikającą w dużej mierze z lęku przed wizją dzielenia się z dziećmi władzą decyzyjną; to z kolei uruchamia potencjalnie myślenie o dziecięcej partycypacji jak o grze o sumie zerowej: jeśli dzieci mają więcej, to znaczy, że dorośli mają mniej. Ta niechęć i lęk wiążą się także z tendencją do traktowania partycypacji jako nagrody (za bycie grzecznym, za dobre sprawowanie itd.), albo uzależniania prawa do partycypacji od wypełniania przez dzieci zaprojektowanych przez dorosłych obowiązków, co wprowadza dziecięcą partycypację na grząski wciąż teren praw obywatelskich i partycypacyjnych dzieci jako praw człowieka. Ten kontekst zresztą pojawia się już w pierwszej Hartowskiej definicji partycypacji (1992), która opisuje ją jako udział jednostek w procesach podejmowania decyzji dotyczących zarówno ich samych, jak i społeczności, których są członkami i podkreśla, że tak rozumiana, partycypacja jest probierzem demokracji i najważniejszym prawem obywatelskim.

W Hartowskim modelu najwyższym szczeblem drabiny nie jest dziecięca autonomia, tylko współpraca dzieci i dorosłych. Taka logika wyrasta z założenia, że w dziecięcej partycypacji wcale nie chodzi o to, żeby dzieci miały ostatnie słowo, ale żeby uczyły się szanowania praw innych osób w realizowaniu swoich praw. Liberacjonalistyczne i niepoprawnie romantyczne (żeby nie powiedzieć, naiwne) ujęcia partycypacji jako pełnej autonomii dzieci w podejmowaniu decyzji i działań, choć z pewnością ilustrowały antycypowany przez orędowników dziecięcej partycypacji przełom w społecznych obrazach dziecka i dzieciństwa, okazały się ostatecznie dość kontrproduktywne, właśnie z uwagi na wspomniany sceptycyzm dorosłych, wspierany nierzadko kulturowymi uprzedzeniami na temat sprawczości i kompetencji dzieci. Być może część z problemów związanych z promowaniem dziecięcej partycypacji oraz jej faktycznym ukorzeniem w publicznym dyskursie i polityce wynika z tej właśnie, dla wielu niebezpiecznie pajdocentrycznej, korelacji rosnącej autentyczności procesów partycypacyjnych z rosnącą autonomią dzieci w podejmowaniu decyzji. Oczywiście, jako, że dotychczas możliwość udziału w procesach

is relational in its nature and refers both to children and adults. Regardless of which rung we are currently on, the structural, systemic, cultural contexts and the relations of power within it must be taken into account when drafting the framework of agency (both of children and adults). Children's agency interpreted in terms of the Western psychology of development and individualistic philosophy may indeed be claimed to grow as children gain more autonomy and adults have less control. On the other hand, as more and more researchers point out (see for example Milne 2005; Liebel 2012; Percy-Smith, Thomas 2010) – the understanding of participation as developed on the basis of the *Convention on the Rights of the Child* (mainly as an individual right) is not universal and the intensity of children's participation in social life does not automatically mean that they have high autonomy (as examples from Asia, Africa or South America aptly demonstrate). It is an important note as it suspends the question whether the real format of participation is possible to define. Not only the forms of participation are then different, but also the context and social dynamics in which the children's rights become operational. To put it simply, it could be translated into differences between individualistic and collectivistic cultures in the sense that the shape and options of participation depend on whether a young man is socialised to be an individual or rather a part of a community in which this individual has some obvious and unquestioned duties). Including the problem of dependence, interdependence and child's agency in the body of terms defining participation is, therefore, just as necessary as critical reflection concerning their interpretation.

Hart also notes – which is not irrelevant for how we imagine child's participation and how its discourse is located in the mainstream of analyses – that the model-like, tool-like thinking about processes of including children in decision-making makes us perceive it as a new phenomenon. In addition, due to the fact that it is consolidated in the *Convention on the Rights of the Child*, it makes us think of it as of a gift offered to children by adults. Meanwhile, as reflected in the very inspiring definitions of participation by Kath Larkins (2013) or Manfred Liebel (2012), participation may also be understood as an act of recognising and politically equipping their previous social activity, activity that is not always in line with what adults consider to be right.

podejmowania decyzji, w rządzeniu – była lokowana głównie w obszarze aktywności dorosłych (racjonalnych, dojrzałych, samodzielnych) – myślenie o dziecięcej partycypacji jako akcie politycznego sprzeciwu wobec dotychczasowej hegemonii było potrzebne dla uruchomienia tego dyskursu. Ostatecznie jednak Hart zwraca uwagę, że partycypacja ma charakter relacjonalny, obejmuje zarówno dzieci, jak i dorosłych, i że niezależnie od tego, na jakim szczeblu się znajdujemy, kontekst strukturalny, systemowy, kulturowy i istniejące relacje władzy muszą być brane pod uwagę w wykreślaniu ram sprawstwa (zarówno dzieci, jak i dorosłych). Sprawstwo dzieci myślane terminami zachodniej psychologii rozwojowej i indywidualistycznej filozofii faktycznie może zakładać, że rośnie ono w miarę, jak dzieci mają więcej autonomii i jak maleje kontrola dorosłych. Z drugiej strony – na co zwracają uwagę coraz częściej badacze dziecięcej partycypacji (zob. np. Milne 2005; Liebel 2012; Percy-Smith, Thomas 2010) – wypracowane na podstawie Konwencji Praw Dziecka rozumienie partycypacji (jako głównie indywidualnego prawa) nie jest uniwersalne, a intensywność udziału dzieci w życiu społecznym nie zawsze oznaczają ich wysoką autonomię (o czym świadczą właśnie przykłady z Azji, Afryki czy Ameryki Południowej). To ważna uwaga, bo zawiesza w powietrzu pytanie o możliwość wskazania prawdziwego formatu partycypacji. Nie tylko przecież jej formy są różne, ale również różny jest kontekst i dynamiki społeczne, w których następuje operacjonalizacja dziecięcych praw (co w dużym uproszczeniu można przełożyć na różnice między kulturami indywidualistycznymi i kolektywistycznymi w tym sensie, że kształt i możliwości partycypacji zależą też od tego, czy młody człowiek socjalizowany jest do bycia indywidualną jednostką czy raczej częścią szerszej społeczności, wobec której ma pewne oczywiste i bezdyskusyjne zobowiązania). Włączenie w korpus pojęć opisujących partycypację kwestii zależności, współzależności i dziecięcego sprawstwa jest więc chyba niezbędne, podobnie jak krytyczny namysł nad ich rozumieniem.

Hart zauważa również, co także nie pozostaje bez wpływu na to, jak wyobrażamy sobie partycypację dzieci i jak jej dyskurs jest lokowany w dominującym nurcie analiz, że modelowe, narzędziowe myślenie o procesach *włączania* dzieci w podejmowanie decyzji, każe myśleć o niej jako o zjawisku nowym, a z uwagi na jej ugruntowanie w Konwencji o Prawach Dziecka, również jako o prezencie podarowanym dzieciom przez dorosłych. Tymczasem, jak wskazują chociażby niezwykle inspirujące ujęcia partycypacji Kath Larkins (2013) czy Manfreda Liebela (2012) może być ona rozumiana również jako dostrzeżenie i polityczne oprzyrządowanie ich dotychczasowej społecznej aktywności i to nie zawsze aktywności zgodnej z tym, co za słuszne uważają dorośli.

The Honeymoon is Over

Barry Percy-Smith (2006: 172) noticed already a decade ago that “the honeymoon of young people’s participation and celebrating their voice has just come to an end.” It appeared then that despite the growing volume of various local and other activities, giving children and young people the right to speak out alone will not suffice if we wish to transform participation into a tool of changing their hitherto social position and into an effective mechanism of their social contribution. The honeymoon is over because the reality of participatory actions and of participation itself have changed and being a supporter of children’s right to speak out is not enough any more. It is not enough because it does not allow to address the tensions and problems that have to be taken into account in further development of the concepts and practice of the child’s participation.

Putting it differently, today more than ever, a stocktaking of the term of participation is necessary, as well as its mapping, unpacking and critical review of its ingredients. It is necessary not for the purpose of discrediting the participatory practice and the concept of child’s participation, but for the purpose of consolidating it in a wider social context, both political and cultural. We need to include participation in the discourses on building democracy, citizenship, intergenerational relations, social capital, and so on. To this end it is worthwhile to examine the entire network of terms that is developing around the child’s participation and that provides us with a number of theoretical and empirical inspirations. Terms and phenomena analysed in this respect (interestingly not in the area of Western reflection on the rights and participation but also in the context of *development studies* – such as co-production, e.g. Tisdall 2013, collaborative social learning, e.g. Percy-Smith 2006, or the above mentioned protagonism, e.g. Liebel 2012) may serve as tools for sublimating and rooting child’s participation, not only by providing new tools but also by shedding light on the tensions, which is necessary to capture critically the sense and possibility of thinking about children and young people as social actors.

In other words, in order to develop the discourse of child’s participation, theoretical support is necessary which goes beyond the theory of childhood or an analysis of the *Convention on the Rights of the Child*. Such support should equip us not only with technical tools, methods and experience in working with children, but also with concepts, terms and fields that will allow to consolidate the child’s participation as social practice.

Miesiąc miodowy się skończył

Barry Percy-Smith (2006: 172) już ponad dekadę temu zauważył, że „miesiąc miodowy partycypacji młodych ludzi i celebrowania ich głosów właśnie się skończył”. Okazało się bowiem, że pomimo rosnącego wciąż wolumenu różnorodnych – lokalnych i ponadlokalnych działań, samo tylko danie dzieciom i młodym ludziom prawa do głosu nie wystarcza do tego, żeby partycypacja okazała się narzędziem zmiany ich dotychczasowej społecznej pozycji i skutecznym mechanizmem urzeczywistniania ich społecznego wkładu. Miesiąc miodowy skończył się, bo rzeczywistość działań partycypacyjnych i sama partycypacja się zmieniły i bycie entuzjastą dziecięcego prawa do głosu już nie wystarcza – nie wystarcza, bo nie pozwala na odniesienie się do napięć i problemów, które trzeba wziąć pod uwagę przy dalszym rozwijaniu koncepcji i praktyki dziecięcej partycypacji.

Mówiąc jeszcze inaczej – dzisiaj bardziej niż chyba kiedykolwiek potrzebne jest przewietrzenie pojęcia partycypacji, jego zmapowanie, rozpakowanie i krytyczne przyjrzenie się częściom składowym, nie tyle jednak po to, żeby praktykę partycypacyjną i koncepcję dziecięcej partycypacji zdyskredytować, ale po to, żeby ją lepiej ugruntować w szerszym kontekście społecznym, politycznym, i kulturowym, żeby mocniej spleść ją z dyskursami o procesach demokratyzacji, o obywatelstwie, relacjach międzypokoleniowych, kapitale społecznym etc. W tym celu warto przyglądać się całej siatce pojęć, która się dookoła dziecięcej partycypacji rozwija, a która niesie ze sobą szereg teoretycznych i empirycznych inspiracji. Pojęcia i zjawiska – analizowane przy tym, co ciekawe nie tyle w polu zachodniej refleksji nad prawami i partycypacją, ale w kontekstach *development studies* – takie, jak ko-produkcja (np. Tisdall 2013), kolaboracyjne uczenie się społeczne (np. Percy-Smith 2006), czy wspomniany już protagonizm (np. Liebel 2012) mogą służyć jako narzędzia sublimowania i zakorzeniania dziecięcej partycypacji nie tylko dostarczając nowych narzędzi, ale także podświetlając napięcia niezbędne do krytycznego uchwycenia sensu i możliwości myślenia o dzieciach i młodych ludziach jako o aktorach społecznych.

Mówiąc jeszcze inaczej, do rozwijania dyskursu dziecięcej partycypacji niezbędne jest wsparcie teoretyczne wykraczające poza teorie dzieciństwa czy analizę Konwencji o Prawach Dziecka, które umożliwi kontynuację partycypacyjnej praktykę będąc wyposażonym nie tylko w techniczne narzędzia, metody i doświadczenie w pracy z dziećmi, ale także w koncepcje, pojęcia i obszary, które pozwolą zakotwiczyć dziecięcą partycypację jako społeczną praktykę.

In their review of proposed definitions of the child's participation, Kay Tisdall and Manfred Liebel (2008) focus on four theoretical motives alternative to concepts developed on the basis of Hart's participation ladder. The first one is the child's citizenship, in which the rights of children as citizens (which civil rights are we ready to grant them, which civil rights do not concern them?) and their membership in the political community (full or partial, facilitated or marginalised, in what fields?) are coupled with the possibilities of participation in decision-making processes. Secondly, there are concepts of governance and civil society (how to understand the child's participation in the context of developing the structures of a democratic state, what tools does it use, what is the role of civil education in the process of social and political inclusion of children?). The third motive relates to concepts of social capital (in what way does children's social capital hinder or facilitate their treatment as active and valuable social actors? in what ways may participatory processes contribute to its development?). And finally – the theoretical framework of the new social movements in which participatory practices “invented” and implemented by children themselves are accentuated; these phenomena do not fit in the participation models designed by adults to include children in “managing” the processes of social life and are very often a form of objection against the solutions suggested by adults.

Among other “exogenous” theoretical inspirations that inspire the body of child's participation concepts the following may be indicated (after Thomas 2012): theories of deliberative democracy (questions concerning representation of children as social actors and the norms and conditions of democratic communication in the conditions of structural unevenness and cultural differences, where children do not have the basic civil right – the right to vote, from the legal point of view); discoveries in social geography (stress on the spatial dimension of participation – an attempt to answer not only the question of who and why initiates participatory projects, but also in what spaces they take place, how the spatial organisation of childhood influences the possibility to perceive children as active citizens capable of competently getting involved in matters that concern them), concepts of relationality and intergenerational relations (stressing the interdependence of children and adults in participatory contexts, the meaning of everyday life as the environment of the participation and the “ecological”, i.e. considering a number of actors, human and non-human, understanding of participatory processes) ,and theories of social change and *action research* (the child's participation as a collaborative process of social learning).

W swoim przeglądzie propozycji ujmowania dziecięcej partycypacji, Kay Tisdall i Manfred Liebel (2008) zbierają cztery alternatywne wobec koncepcji rozwijanych w oparciu o Hartowską drabinę partycypacji, wątki teoretyczne. Po pierwsze to dziecięce obywatelstwo, w którym prawa dzieci jako obywateli (jakie prawa obywatelskie jesteśmy skłonni przyznać dzieciom, a jakie ich nie dotyczą?), ich członkostwo w politycznej wspólnocie (pełne czy częściowe, w jakich obszarach facylitowane a w jakich marginalizowane?) sprzęgnięte są z możliwościami partycypowania w procesach podejmowania decyzji. Po drugie, to koncepcje rządzenia i społeczeństwa obywatelskiego (jak rozumieć dziecięcą partycypację w kontekście rozwoju struktur demokratycznego państwa, jakie są jej narzędzia, jaka jest rola edukacji obywatelskiej w procesie społecznej i politycznej inkluzji dzieci?). Trzecim wątkiem są koncepcje kapitału społecznego (w jaki sposób posiadany przez dzieci kapitał społeczny utrudnia bądź ułatwia traktowanie ich jako aktywnych i wartościowych aktorów społecznych i w jaki sposób procesy partycypacyjne mogą przyczynić się do jego rozwoju?). I wreszcie – rama teoretyczna nowych ruchów społecznych, w której akcentowane są praktyki partycypacyjne „wymyślane” i realizowane przez dzieci, nie mieszczące się w ramach modeli partycypacji zaprojektowanych przez dorosłych z myślą o włączaniu dzieci w „zarządzanie” procesami życia społecznego i niejednokrotnie będące formą sprzeciwu wobec proponowanych przez dorosłych rozwiązań.

Wśród innych „egzogenicznych” inspiracji teoretycznych zasilających korpus koncepcji dziecięcej partycypacji można wskazać na przykład (za: Thomas 2012): teorie demokracji deliberatywnej (pytanie o reprezentację dzieci jako aktorów społecznych oraz o normy i warunki demokratycznej komunikacji w warunkach nierówności strukturalnych i różnic kulturowych oraz faktu, że z prawnego punktu widzenia dzieci nie posiadają podstawowego prawa obywatelskiego, jakim jest prawo do głosowania), ustalenia z obszaru geografii społecznej (nacisk na przestrzenność partycypacji – próba odpowiedzi nie tylko na pytanie, kto i z jakich pobudek inicjuje projekty partycypacyjne, ale również – w jakich przestrzeniach zachodzą, w jaki sposób przestrzenne uporządkowanie dzieciństwa wpływa na możliwości postrzegania dzieci jako aktywnych obywateli zdolnych i kompetentnych do angażowania się w sprawy, które ich dotyczą), koncepcje relacjonalności i stosunków międzypokoleniowych (akcentujące współzależność dzieci i dorosłych w kontekstach partycypacyjnych oraz podkreślające wagę życia codziennego jako środowiska partycypacji oraz „ekologicznego” – biorącego pod uwagę szereg aktorów ludzkich i nieludzkich – rozumienia procesów partycypacyjnych) czy teorie

As a result of all those discussions and conceptual shifts, children's participation becomes a term loaded with meanings, a multifaceted challenge for social imagination. It places itself in between various discourses and practices and draws on many fields of social reflection, providing both tools of including children in political theory and of the re-conceptualisation of political theories so that they can incorporate also under-age citizens – thus extending both the concept of political subject and politics itself. This shift is defined by John Wall (2012) – by analogy to *feminism* – as *childism*, understood not as bending the rules of the adult world to suit children but rather as thoughtful reconsideration of the logic and structure of the fundamental social rules so that children's experiences and their specific position in the network of social relations may be taken into account. Participation seems to be a good starting point for such transformations – as children's right (to speak and to cooperate), as children's need (to be included) and as children's practice (both initiated by adults and by the children themselves).

“P” as in “Participation”

The experience of children's participation shows that it takes place both in formal and non-formal spaces, may result both in changes in the system and “irritations” of the system, may take place within projects dedicated to children's participation and beyond them, in various dimensions of social life. Participation is both a tool, a technique and a philosophy, a way of thinking about organising social relations in the society in general. It may then be either a collective definition of the means of including children in social life (according to the definition of Roger Hart, who says that participation is taking part in the processes of decision making with respect to the life of the individual and the life of the society in which he or she functions), or a synonym of the child's agency, initiated and noticed by adults, regardless of whether it is controlled or not.

Participation – not only of children – is a notion that finally does not explain reality, but rather complicates it in a regular way. The paradox of participation is that it is both a tool of undermining and overcoming models of domination and a potential mechanism of upholding and reproducing the existing distribution of power.

Bearing all this in mind, the exercise of mapping child's participation, now that the “honeymoon” is over, requires that some old-new, still tentative and ap-

zmiany społecznej i *action research* (partycypacja dzieci jako kolaboratywny proces społecznego uczenia się).

W efekcie wszystkich tych dyskusji i koncepcyjnych przesunąć, partycypacja dzieci staje się pojęciem gęstym od znaczeń, wieloaspektowym wyzwaniem dla społecznej wyobraźni. Lokuje się między różnymi dyskursami oraz praktykami i czerpie z wielu obszarów społecznej refleksji, dostarczając zarówno narzędzi włączania dzieci do teorii politycznej, jak i rekonceptualizowania teorii politycznych tak, by objęły nieletnich obywateli – rozszerzając zarówno pojęcie podmiotu politycznego, jak i samej przestrzeni polityki. Przesunięcie to John Wall (2012) określa – per analogiam do *feminizmu* – mianem *childismu*, rozumiejąc pod tym pojęciem nie tyle naginanie zasad dorosłego świata do dzieci, ale raczej refleksyjny namysł nad logiką i strukturą fundamentalnych zasad społecznych tak, by w ich konstruowaniu uwzględnić również dziecięce doświadczenia i specyficzne miejsce, jakie dzieci zajmują w sieci społecznych relacji. Partycypacja wydaje się dobrym punktem wyjścia do takich przekształceń – jako dziecięce prawo (głosu i współdziałania), jako dziecięca potrzeba (bycia włączonym) i jako dziecięca praktyka (zarówno inicjowana przez dorosłych, jak i protagonistyczna).

P jak partycypacja

Doświadczenia z dziecięcą partycypacją pokazują, że odbywa się ona zarówno w przestrzeniach formalnych, jak i nieformalnych, może przynosić zarówno efekty systemowe, jak i „irytacje” systemu, może odbywać się w ramach specjalnie dedykowanych dziecięcej partycypacji projektów, ale także poza nimi – na wielorakich wymiarach życia społecznego. Partycypacja jest zarówno narzędziem, techniką, jak i filozofią, sposobem myślenia o uporządkowaniu społecznych relacji w ogóle w społeczeństwie. Może być więc albo zbiorczym określeniem technik włączania dzieci w aktywne życie w społeczeństwie (zgodnie z definicją Rogera Harta, w myśl której partycypacja jest współdziałaniem w procesach podejmowania decyzji odnośnie życia jednostki i społeczności w ramach której funkcjonuje) albo pojęciem synonimicznym do dziecięcego sprawstwa w ogóle, niezależnie od tego czy jest ono czy nie jest sterowane, inicjowane, zauważane przez dorosłych.

Partycypacja – nie tylko zresztą dzieci – jest pojęciem, które ostatecznie nie tyle wyjaśnia rzeczywistość, co w systematyczny sposób ją komplikuje. Paradoks partycypacji polega na tym, że stanowi ona zarówno narzędzie podważania i prze-

parently not always correct, interpretations of Hart's ladder be taken into account – motives that constitute important inspirations both for the development of its practice and for theoretical perspectives.

The first one is the assumption that child's participation is of "organic" nature. This assumption translates into thinking about the children's contribution, agency and share in drafting the framework of social life not only by means of processes and projects specially designed and dedicated for that purpose, but in the context of the whole of their social life. It also requires emphasis on the awareness of the diversity of contexts and forms in which child's participation may take place, not only as an answer to the invitation from adults but also an activity of protagonist nature. Finally, it is a way of thinking about the child's participation not only as a specific social category that can be easily distinguished but as the participation of community members.

Another important motive that provides inspiration for an understanding of the child's participation is its perception in terms of "*fighting for recognition*". Its relevance is based on the awareness that the child's participation is a difficult process that does not take place in a social vacuum, that it is not innocent, but it is inevitably entangled in the system of power distribution and coupled with social inequalities in the access to power, activity, and co-creation of social reality. Including children in social life involves not only letting them speak but also respect, love and solidarity. Finally the category of children itself is a complex, ambiguous space cut through by the boundaries of class, race, age, origin and sex, which determine the child's final opportunities for participation. It is, in other words, an awareness that children's participation is not the practice of their smooth inclusion into social life (which would require a rather naive attempt to homogenise children as a social group and make the "child's" perspective uniform) but a sphere of clash and conflict (see e.g. Percy-Smith 2006) – both between children and adults and between children themselves (how to determine who may speak in the name of children and what the disproportions of power are between their specific groups?) The conflict-based perspective allows to highlight more precisely the issues that were previously concealed behind the guise of the benevolent nature of the child's participation. It also allows to seek new solutions, all the more so because conflict does not have to be understood as a negative phenomenon. In this sense, assuming that the child's participation is potentially conflictual – understood here, *per analogiam* to Chantal Mouffe's (2005) project of competitive democracy – it may lead to a practice of recognising the different opinions and viewpoints of social actors,

zwycięzania wzorców dominacji, jak i potencjalny mechanizm podtrzymywania i reprodukowania istniejących relacji władzy.

Mając to wszystko na uwadze, ćwiczenie szkicowania mapy dziecięcej partycypacji „po miesiącu miodowym” wymaga wzięcia pod uwagę kilku starych-nowych, a przysłoniętych nieco cieniem klasycznych (a nie zawsze, jak widać, słusznych) interpretacji Hartowskiej drabiny, wątków, które stanowią ważne inspiracje zarówno dla rozwijania jej praktyki, jak i ujęć teoretycznych.

Po pierwsze to założenie o swoistej *organiczności* dziecięcej partycypacji. Założenie to przekłada się na myślenie o dziecięcym wkładzie, sprawstwie, współudziale w kreśleniu ram życia społecznego nie tylko za pośrednictwem specjalnie ku temu projektowanych procesów i projektów, ale w kontekście całokształtu ich życia społecznego. To również nacisk na świadomość wielości kontekstów i form, w jakich może zachodzić dziecięca partycypacja, będąc nie tylko odpowiedzią za zaproszenie ze strony dorosłych, ale również działaniem o charakterze protagonistycznym. To wreszcie sposób myślenia o partycypacji dzieci nie tyle jako pewnej specyficznej, dającej się wyodrębnić kategorii społecznej, ale jako członków swoich wspólnot.

Drugim ważnym wątkiem, który inspirująco problematyzuje dziecięcą partycypację, jest postrzeganie jej w kategoriach *walki o uznanie*. Jego waga polega na świadomości, że partycypacja dzieci jest trudnym procesem, który nie odbywa się w społecznej próżni, że nie jest niewinna, ale że w nieunikniony sposób uwikłana jest w relacje władzy, że pozostaje sprzężona z nierównościami społecznymi w dostępie do wiedzy, możliwości działania, współtworzenia rzeczywistości społecznej; że włączanie dzieci w życie społeczne wymaga nie tylko dania im głosu, ale opiera się również na szacunku, miłości i solidarności i wreszcie, że sama kategoria „dzieci” jest w istocie złożoną, niejednoznaczną przestrzenią poprzecinaną granicami klasy, rasy, wieku, pochodzenia czy płci, które w zdecydowany sposób rzutują na ostateczne możliwości ich partycypacji. To mówiąc inaczej świadomość, że partycypacja dzieci nie jest praktyką ich bezkolizyjnej inkluzji w życie społecznej (co wymagałoby przecież dość naiwnego ruchu homogenizacji dzieci jako grupy społecznej i ujednoczenia jakiejś „dziecięcej” perspektywy), co raczej przestrzeni ścierania się, konfliktu (np. Percy-Smith 2006) – zarówno między dziećmi i dorosłymi, jak i między samymi dziećmi (jak wypracować wspólne stanowisko, mając świadomość, kto może wypowiadać się w imieniu dzieci i jakie dysproporcje sił istnieją między różnymi ich grupami?) Perspektywa konfliktowa pozwala podświetlać z większą precyzją kwestie skryte wcześniej pod parasolem dobroczynnego charakteru dziecięcej partycypacji – pozwala też szukać nowych rozwiązań, zwłaszcza, że konflikt nie musi być

children included, or at least feed the imagination with new senses of agency, co-operation and consensus.

Another important point on the map of the child's participation – in its consolidation, re-thinking and conceptualisation – is the reflection on citizenship, especially in the context of feminist criticism, post-colonial theories (e.g. Moosa-Mitha 2005) and the discourse of multi-nationality that allows to take the problem of social presence of the child onto a wider theoretical plane. Conceptualisations of the child's citizenship based on accentuating its right to participation (see e.g. Lister 2007) may in practice facilitate thinking about children as lawful users of public services and thus make it a standard to consult them in all matters that concern them.

And finally – bearing in mind the above-mentioned fundamental problem of mutual relations between children and adults, not only children's presence in decision-making processes in the adult world but also adults' presence in children's participation – another inspiring motive is the context of *intergenerational relations and interdependence* (e.g. Cockburn 1998) based on the conviction about the dialogic nature of the child's participation. Here the assumption concerning both children's and adults' autonomy in participatory processes turns out to be illusory, and perceiving participation as the interdependence of children and adults in social life – proves necessary.

Regardless of the ways in which the child's right to participation will be implemented – either by respecting the children's right to information, listening to their voices during consultations or by active inclusion of children on all the stages of decision-making – a quest for its justification is also important (apart from defining the procedures) for greater consolidation in the context of social practices and in the context of relations between children and adults. The multitude of points on the map of the child's participation forms a more and more contextualized, nuanced and complex territory, adding to the network of coordinates a number of questions which are supposed to help identify its location. These questions are definitely worth asking on a systematic basis (see e.g. Sinclair, after: Tisdall, Liebel 2008: 8).

Do we know how to define the goals of participation? Is it an element of civil education that justifies the existing democratic status quo? Should it be a tool for change, genuine transformation of the existing system of power distribution in the decision-making and power-exercising processes? Is it a tool for activating or rather promoting and facilitating the existing involvement of children in social life? Is it a form of practising child's citizenship, or simply a means of consulting various groups of children in matters that concern them? How to justify the impor-

rozumiany jako zjawisko koniecznie negatywne. W tym sensie przyjęcie potencjalnie konfliktowego charakteru partycypacji dzieci – rozumianej tutaj *per analogiam* do projektu demokracji agonistycznej Chantal Mouffe (2005) – może okazać się przyczynkiem do praktyki uznawania różnorodności poglądów i punktów widzenia aktorów społecznych, włączając w to dzieci, a przynajmniej zasilić wyobraźnię nowymi sensami sprawstwa, współpracy i konsensusu.

Kolejnym ważnym punktem na mapie dziecięcej partycypacji – jej gruntowania, przemyślenia na nowo i konceptualnego wyposażenia – są refleksje na temat *obywatelstwa*, zwłaszcza te wyrastające z krytyki feministycznej, teorii postkolonialnych (np. Moosa-Mitha 2005) czy dyskursu wielokulturowości, które pozwalają wyprowadzić problem społecznej obecności dziecka na szerszą płaszczyznę teoretyczną. Konceptualizacje dziecięcego obywatelstwa oparte na akcentowaniu prawa do partycypacji (zob. np. Lister 2007) mogą w praktyce ułatwić myślenie o dzieciach jako prawomocnych użytkownikach publicznych usług i „znormalizować” potrzebę ich konsultowania w całym wachlarzu kwestii ich dotyczących.

I wreszcie – mając na uwadze wspomniany już fundamentalny dla dziecięcej partycypacji problem wzajemnych relacji między dziećmi i dorosłymi, obecności nie tylko dzieci w procesach decyzyjnych dorosłego świata, ale również dorosłych w ramach dziecięcej partycypacji – inspirującym wątkiem problematyzowania dziecięcej partycypacji wydaje się być kontekst *relacji międzypokoleniowych i współzależności* (np. Cockburn, 1998) formułujący przekonanie o dialogicznym charakterze dziecięcej partycypacji, w której iluzoryczne okazuje się założenie zarówno o dziecięcej, jak i dorosłej autonomii w procesach partycypacyjnych, konieczne zaś myślenie o partycypacji jako współzależności dzieci i dorosłych w życiu społecznym.

Niezależnie od tego, w jaki sposób dziecięce prawo do partycypacji będzie realizowane – czy to przez poszanowanie prawa dzieci do informacji, wysłuchiwanie ich głosów w formie konsultacji, czy wreszcie przez aktywne włączenie dzieci na wszystkich etapach procesów podejmowania decyzji – dla jego pełniejszego osadzenia w kontekście praktyk społecznych i sieci relacji między dziećmi i dorosłymi, oprócz ustalenia kwestii proceduralnych, ważne jest również poszukiwanie jego uzasadnień. Wielość punktów na mapie dziecięcej partycypacji wykreśla coraz bardziej skontekstualizowany, zniuansowany i złożony obszar, dopisując do siatki współrzędnych cały szereg pytań, które w założeniu mają pomóc ją zlokalizować. Są ważne i warto wypracować sobie nawyk ich zadawania (zob. np. Sinclair za: Tisdall i Liebel, 2008: 8).

tance and value of participation so as to avoid emotional approach, protectionism and burdening children with the obligation of civil involvement? How to translate the knowledge that it is important and necessary into specific activity, strategy and solutions? How to facilitate children's participation in decision making processes? Which groups of children are included in participation processes? Which are not, and why? How do the adults interpret what children have to say? How to avoid paternalism and sentimentalism in participatory processes? How are children's voices located in the context of other actors' voices? Do we treat children's participation as a compensation for their socially marginalised status? Is participation implemented ethically? Does participation make sense for those who are involved in it? How to define areas where children may actively participate in social life? Does participation translate into influence on decisions that are taken? How to measure and evaluate the effects of child's participation processes? How to maintain the participatory potential of children so that it is used not only in participatory projects? Are their formal frames the only context where child's involvement and citizenship may be spoken about? Are we ready for discord, resistance and disobedience in children's voices?

These questions are at the same time guidelines that tell where to locate specific forms of children's involvement on the map of their participation – the directions of which are determined by: contexts of the activation of child's agency, the ways relations between children and adults are understood in decision-making processes, activity designing in the social world and, finally, the goals that should motivate participation. Thinking about the child's participation, if we wish to take it seriously, requires some work of our imagination first.

References:

- Alanen L., Mayall B. (eds.) (2001), *Conceptualising Child-Adult Relations*. London: Routledge
- Ariès P. (1995), *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach* [Centuries of Childhood. A Social History of Family Life] (transl. into Polish by M. Ochab). Gdańsk: Marabut

Czy mamy jasność, w jaki sposób definiować cele partycypacji? (Czy jest elementem edukacji obywatelskiej, która legitymizuje istniejące demokratyczne *status quo*? Czy ma stanowić narzędzie zmiany, realnej transformacji istniejących układów sił w procesach podejmowania decyzji i sprawowania władzy? Czy jest narzędziem aktywizowania, czy może raczej promowania, facylitowania już istniejącego zaangażowania dzieci w społeczne życie? Czy jest formą praktykowania dziecięcego obywatelstwa, czy po prostu metodą konsultowania różnych grup dzieci w sprawach ich dotyczących?) Jak uzasadniać ważność i wartość partycypacji, żeby uniknąć emotywności, protekcyjnizmu i obciążania dzieci obowiązkiem obywatelskiego zaangażowania? W jaki sposób przekuć założenie, że jest ona ważna i potrzebna w konkretne działania, strategie i rozwiązania? Jak facylitować udział dzieci w procesach podejmowania decyzji? Jakie grupy dzieci są włączane w procesy partycypacyjne? (a jakie nie i dlaczego?) W jaki sposób dorośli interpretują to, co dzieci mają do powiedzenia? (jak unikać paternalizmu i sentymentalizmu w procesach partycypacyjnych?) W jaki sposób głosy dzieci są lokowane w kontekście głosów innych aktorów? (czy traktujemy partycypację dzieci jako kompensację ich marginalizowanego w życiu publicznym statusu?) Czy partycypacja prowadzona jest w sposób etyczny? Czy partycypacja ma sens dla tych, którzy są w nią zaangażowani? Jak definiować obszary, w których dzieci mogą aktywnie uczestniczyć w życiu społecznym? Czy partycypacja przekłada się na wpływ na podejmowane decyzje? (w jaki sposób mierzyć i ewaluować efekty procesów partycypacyjnych z udziałem dzieci?) W jaki sposób można podtrzymywać potencjał partycypacyjny dzieci, tak żeby nie zamykał się on wyłącznie w ramach projektów partycypacyjnych? Czy ich formalne ramy są jedynym kontekstem, w którym można mówić o dziecięcym zaangażowaniu i obywatelstwie? Czy jesteśmy gotowi na niezgodę, opór, nieposłuszeństwo w głosach dzieci?

Pytania te są jednocześnie wskazówkami lokowania konkretnych form dziecięcego zaangażowania na mapie dziecięcej partycypacji – której kierunki wyznaczają: konteksty aktywizowania dziecięcego sprawstwa, sposoby rozumienia relacji między dziećmi i dorosłymi w procesach podejmowania decyzji i projektowania działań w świecie społecznym i wreszcie cele, jakie mają partycypacji przyświecać. Myślenie o dziecięcej partycypacji, jeśli chcemy brać ją na poważnie, wymaga na początek pracy wyobraźni.

Cockburn T. (1998), Children and Citizenship in Britain. A Case for a Socially Interdependent Model of Citizenship, *Childhood* 5 (1), pp. 97-114

Hart, R. (1992), *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre

Hart, R. (2008), *Stepping Back from "The Ladder": Reflections on a Model of Participatory Work with Children*. in: A. Reid et al. (eds.), *Participation and Learning*. London: Springer, pp. 19-31

James, A., James, A. (2004), *Constructing Childhood: Theory, Policy, and Social Practice*. London: Palgrave Macmillan

Jenks Ch. (1996), *Childhood*. London: Routledge

Larkins, K. (2013), Enacting Children's Citizenship: Developing Understandings of How Children Enact Themselves through Actions and Acts of Citizenship. *Childhood*, pp. 1-15

Liebel M. (2012), *Children's Rights From Below: Cross-cultural Perspectives*. Houndmills: Palgrave Macmillan

Liebel M., Tisdall K. E. (2008), *Theorising Children's Participation in „collective decision-making”*, available at: www.childhoodstudies.ed.ac.uk/research/Tisdall+Liebel%20Overview%20Paper.pdf (accessed on: 03/01/2018)

Lister, R. (2007), Why citizenship: Where, When, and How Children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2), pp. 693-718

Moosa-Mitha M. (2005), A Difference-Centered Alternative to Theorization of Children's Citizenship Rights. *Citizenship Studies* 9 (4), pp. 369-388

Mouffe Ch. (2005), *Paradoks demokracji [The Democratic Paradox]* (transl. into Polish by W. Jach, M. Kamińska, A. Orzechowski), Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP

Percy-Smith B. (2006), From Consultation to Social Learning in Community Participation with Young People. *Children, Youth and Environments* 16(2), pp. 153-179

Bibliografia:

Alanen L., Mayall B. (red.) (2001), *Conceptualising Child-Adult Relations*. London: Routledge.

Ariès P. (1995), *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach* (tłum. M. Ochab). Gdańsk: Marabut.

Cockburn T. (1998), Children and Citizenship in Britain. A Case for a Socially Interdependent Model of Citizenship, *Childhood* 5 (1), 97–114.

Hart, R. (1992), *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

Hart, R. (2008), *Stepping Back from "The Ladder": Reflections on a Model of Participatory Work with Children*. W: A. Reid i in. (red.), *Participation and Learning*. London: Springer, 19–31.

James, A., James, A. (2004), *Constructing Childhood: Theory, Policy, and Social Practice*. London: Palgrave Macmillan.

Jenks Ch. (1996), *Childhood*. London: Routledge.

Larkins, K. (2013), Enacting children's citizenship: Developing understandings of how children enact themselves through actions and acts of citizenship. *Childhood*, 1–15.

Liebel M. (2012), *Children's Rights From Below: Cross-cultural Perspectives*. Houndmills: Palgrave MacMillan.

Liebel M., Tisdall K. E. (2008), *Theorising Children's Participation in „collective decision-making”*, dokument dostępny na: www.childhoodstudies.ed.ac.uk/research/Tisdall+Liebel%20Overview%20Paper.pdf (dostęp: 3.01.2018).

Lister, R. (2007), Why citizenship: Where, when, and how children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2), 693–718.

Prout A. (2005), *The Future of Childhood. Towards the Interdisciplinary Study of Children*. London: Routledge/Falmer

Qvortrup J., Bardy M., Sgritta G. B., Wintersberger H. (eds.) (1994), *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury Press

Thomas N. (2007), Towards a Theory of Children's Participation. *International Journal of Children's Rights* 5, 199–218

Thomas N. (2012), Love, Rights and Solidarity: Studying Children's Participation Using Honneth's Theory of Recognition. *Childhood* 19(4), pp. 453-466

Tisdall E. Kay M. (2013), The Transformation of Participation? Exploring the Potential of "Transformative Participation" for Theory and Practice around Children and Young People's Participation. *Global Studies of Childhood* 3(2), pp. 183-193

Wall J. (2012), Can Democracy Represent Children? Towards a Politics of Difference. *Childhood* 19(1), pp. 86-100

Moosa-Mitha M. (2005), A Difference-Centered Alternative to Theorization of Children's Citizenship Rights. *Citizenship Studies* 9 (4), 369–388.

Mouffe Ch. (2005), *Paradoks demokracji* (tłum. W. Jach, M. Kamińska, A. Orzechowski), Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP

Percy-Smith B. (2006), From Consultation to Social Learning in Community Participation with Young People. *Children, Youth and Environments* 16(2), 153–179.

Prout A. (2005), *The Future of Childhood. Towards the Interdisciplinary Study of Children*. London: Routledge/Falmer.

Qvortrup J. , Bardy M., Sgritta G. B., Wintersberger H. (red.) (1994), *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury Press.

Thomas N. (2007), Towards a theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights* 5, 199–218.

Thomas N. (2012), Love, rights and solidarity: Studying children's participation using Honneth's theory of recognition. *Childhood* 19(4), 453–466.

Tisdall E. Kay M. (2013), The Transformation of Participation? Exploring the Potential of "Transformative Participation" for Theory and Practice around children and Young People's Participation. *Global Studies of Childhood* 3(2), 183–193.

Wall J. (2012), Can democracy represent children? Towards a politics of difference. *Childhood* 19(1), 86–100.

Part V.

Korczak and...

Część V.

Korczak i...

Grzegorz Kowal, PhD, postdoctoral degree
The Department of Didactics and Literature,
The Faculty of Philologic, The University of Wrocław

Friedrich Nietzsche and Janusz Korczak

More or less at the time when Nietzsche was starting to work on *The Dawn of Day*, Janusz Korczak was born. Perhaps there would be nothing strange about it but for the motto of the book: “There are many dawns which have yet to shed their light.” Korczak, the fulfilment of the prophetic works, brought a lot of light into Polish literary and intellectual life of the era of the interwar period. However, he shed his light most intensively after his death: since then, he has personalised remembrance, he is called a hero, an authority, a symbol and a legend.

Not long before his sacrificial death, on the pages of the memoirs written in the ghetto, Korczak called *Thus Spoke Zarathustra* “the deceitful book of the false prophet” (Korczak 1978: Vol IV, 300) [*the English translator’s rendering*]. This somehow strong criticism, however, does not allow to determine its proper addressee unambiguously. Perhaps the author of *Jak kochać dziecko* [*How to Love a Child*] meant a falsified prophet, i.e. a philosopher, whose thought, originally majestic and full of faith in human being, became vulgar and instrumentalised. Nietzsche would not seem to be the murderer of God but the one who saw the first symptoms of God’s death. Falsity understood in such way would disqualify not the authors of diagnoses themselves but the diagnosed ones, not the visionaries themselves but their epigones. When the art of interpretation degenerates, demagogues gain power. In this specific case, the Nazis turned out to be undeserving of the heritage left behind by the super-human prophet. Not much of Nietzsche’s struggle for the freedom of individual survived: the leaders of the Third Reich concentrated on demarcation of borders, sanctioning internal and external divisions and a *Gleichschaltung* of reality.

In *Żywe wiązanie* [*A Live Bond*], Igor Newerly orders his character to say the following words:

From the height of the last days I am to look at myself, at my thoughts, at my small and unimportant person, at the pile of the remaining desires and intentions, what I would do if... Order the matters fought for and fought against. Respond to the book that has made so much fuss and that has caused so much harm. *Thus Spoke Zarathustra*... No, not thus, you poor philosopher. Your dream about the power, the greatness of human is now being dreamt by little humans in uniforms of *ober-* and *unterführers* – it is terribly ironic... [*the English translator’s rendering*] (Newerly 1966: 402)

Friedrich Nietzsche i Janusz Korczak

Mniej więcej w tym samym czasie, gdy Nietzsche rozpoczynał pracę nad *Jutrzenką*, na świat przyszedł Korczak. Nie byłoby w tym zapewne nic dziwnego, gdyby nie motto przywołanej książki: „Ileż to jest jutrzeńek, które jeszcze nie jaśniały”. Korczak, spełnienie proroczych słów, wniósł w polskie życie literackie i umysłowe doby dwudziestolecia międzywojennego wiele blasku. Jednak najintensywniej przyszło mu świecić po śmierci: pełni odtąd rolę miejsca pamięci, nosi miano bohatera, autorytetu, symbolu i legendy.

Niedługo przed ofiarną śmiercią na kartach pisanego w getcie pamiętnika Korczak nazwał *Tako rzecze Zaratustra* „kłamliwą książką fałszywego proroka”¹. Ta cokolwiek dosadna krytyka nie pozwala bynajmniej określić jednoznacznie jej właściwego adresata. Być może autor *Jak kochać dziecko* miał na myśli zafałszowanego proroka, a zatem filozofa, którego dostojna i przepojona wiarą w człowieka myśl uległa wulgaryzacji i instrumentalizacji. Nietzsche jawiłby się nie tyle jako zabójca Boga, co ten, który dostrzegł pierwsze symptomy Jego śmierci. Tak pojęta fałszywość dyskwalifikowałaby nie samych diagnostów, lecz diagnozowanych, nie samych wizjonerów, lecz ich epigonów. Gdy wyrodnieje sztuka interpretacji, w siłę rosną demagodzy. W tym konkretnym przypadku niegodni dziedzictwa, jakie pozostawił po sobie prorok nadczłowieka, okazali się naziści. Z nietzscheańskiej walki o wolność jednostki nie ostało się zbyt wiele: przywódcy Trzeciej Rzeszy skupili się na wytyczaniu granic, sankcjonowaniu wewnętrznych i zewnętrznych podziałów, zglajchszaltowaniu rzeczywistości.

W *Żywym wiązaniu* Igor Newerly każe swemu bohaterowi wypowiedzieć następujące słowa:

Z wysokości ostatnich dni mam spojrzeć na siebie, myśli, na swą małą i ważną osobę, na bagaż zostawionych pragnień i zamierzeń, co by się zrobiło, gdyby... Uporządkować sprawy, o które się walczyło i które zwalczało. Odpowiedzieć na książkę, co tyle narobiła hałasu i szkody. „*Tako rzecze Zaratustra*... Właśnie że nie tako, biedny filozofie. Twój sen o potędze, o wielkości człowieka śnią teraz człowieczki w mundurach ober- i unterführerów, straszna ironia losu...”².

¹ J. Korczak, *Pisma wybrane*, wprowadzenie i wybór A. Lewin, t. IV, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978, s. 300.

² I. Newerly, *Żywe wiązanie*, Czytelnik, Warszawa 1966, s. 402.

Even though Newerly creates a fictional monologue, the protest expressed therein is authentic. On one hand, we can see here the Nietzsche's feature and philosophy of the 'Old Doctor' and on the other hand, it is hard not to notice that Korczak speaks on behalf of a wider group of people, as peculiar *porte-parole* of the revolution generation. Awareness of ideological warps in relation to the philosopher who despised German nationalism so much that he even made up Polish origin was quite common in some environments. Also Hugo Steinhaus had it.

Where did the insanity called Hitlerism come from? Its roots have been assigned to Nietzsche and his super-human cult. Steinhaus rejected this explanation, Nietzsche demanded the super-human to climb the inaccessible heights, he demanded a royal attitude. And Hitler? Everyone who will look at his photo "must rather recollect a condom advertisement than the aphorisms of Zarathustra" (Urbanek 2014: 170)

Suggesting spiritual affinity between Nietzsche and Korczak in the title hereof may be considered as obvious aberration by many readers. According to the common opinion, the first of them was absorbed in the concepts that brought the death to the second one. The division into lord and slave was sanctioning the alleged superiority of the representatives of the Aryan race over the Slavs and Jews. A logical consequence of such an approach would be the placement of the German philosopher and of the Polish pedagogue with Jewish roots solely in a hierarchical arrangement. It is probably not necessary to mention the fact that in such a form Nietzsche would personalise the height of culture while Korczak would represent its fall.

Nevertheless, it turns out that Nietzsche and Korczak have much more in common than not. Even if the course of the history resulted in the fact that they belonged to parties which stood up against each other, their heritage is the more accurate assessment criterion. On its basis, it is possible to formulate a thesis about similarity of visions, diagnoses and objectives. In fact, this similarity does not relate only to their beliefs but it also concerns their ways of living. Biographies, even though proving the unrepeatability of human life story, always have something representative in them.

Krystyna Starczewska tries to find out "whether Korczak was reading Schopenhauer" (Starczewska 1997: 233) [*the English translator's rendering*]. The question could be formulated also like this: was Korczak reading Nietzsche? We get the answer from the 'Pestalozzi from Warsaw' himself, referring in his entire creative work to *Zarathustra* twice. Even if the number of references is not impressive,

Newerly tworzy wprawdzie fikcyjny monolog, ale wyrażony w nim protest jest już jak najbardziej autentyczny. Z jednej strony daje tu o sobie znać nietscheański rys charakteru i światopoglądu Starego Doktora, z drugiej zaś trudno nie dostrzec, że Korczak przemawia w szerszym imieniu, jako swego rodzaju *porte-parole* generacji spod znaku rewolucji. Świadomość ideologicznych wypaczeń wobec filozofa, który tak bardzo gardził niemieckim nacjonalizmem, że aż wymyślił sobie polskie pochodzenie, była w pewnych środowiskach dość powszechna. Miał ją również Hugo Steinhaus.

Sąd wzięty się obłęd, zwany hitleryzmem? Przypisywano jego korzenie Nietzschemu i jego kultowi nadczłowieka. Steinhaus odrzucał to tłumaczenie, Nietzsche żądał od nadczłowieka wspinania się na niedostępne turnie, żądał postawy królewskiej. A Hitler? Każdy, kto spojrzy na jego fotografię, „musi sobie raczej przypomnieć reklamę na prezerwatywy niż aforyzmy Zaratustry”³.

Sugerowanie w tytule niniejszego tekstu duchowego pokrewieństwa między Nietzschem i Korczakiem niejeden czytelnik uzna za oczywistą aberrację. Przecież zgodnie z obiegową opinią pierwszy z nich żył koncepcjami, które drugiemu przyniosły śmierć. Podział na pana i niewolnika sankcjonował rzekomą wyższość reprezentantów rasy aryjskiej nad Słowianami i Żydami. Logiczną konsekwencją takiego podejścia byłoby umieszczenie niemieckiego filozofa i polskiego pedagoga o żydowskich korzeniach jedynie w układzie hierarchicznym. Nie trzeba chyba nadmieniać, że w takim ujęciu Nietzsche uosabiałby rozkwit kultury, podczas gdy przez Korczaka przemawiałby jej upadek.

Okazuje się jednak, że Nietzschego i Korczaka zdecydowanie więcej łączy niż dzieli. Nawet jeśli bieg dziejów sprawił, że znaleźli się po dwóch stronach barykady, to przecież trafniejszym kryterium oceny pozostaje ich spuścizna. Na jej podstawie da się sformułować tezę o pokrewieństwie wizji, diagnoz i celów. Zresztą owo podobieństwo nie sprowadza się wyłącznie do wyznawanych poglądów, obejmuje bowiem także życiowe drogi. Biografie, przez które przemawia wprawdzie niepowtarzalność ludzkich losów, mają w sobie mimo wszystko coś reprezentatywnego.

Krystyna Starczewska stara się dociec, „czy Korczak czytał Schopenhauera?”⁴. Sformułowane pytanie mogłoby równie dobrze brzmieć: czy Korczak czytał Nietzschego? Odpowiedzi dostarcza sam Pestalozzi z Warszawy, powołując

³ M. Urbanek, *Genialni. Lwowska szkoła matematyczna*, Iskry, Warszawa 2014, s. 170.

⁴ K. Starczewska, *Świadomość religijna Janusza Korczaka* [w:] *Janusz Korczak. Pisarz – wychowawca – myśliciel*, red. H. Kirchner, IBL, Warszawa 1997, s. 233.

they certainly have their significance and meaning¹. The first mention occurs at the very beginning of the writing career, still in the course of the studies, the second and at the same time the last one – a couple of months before the death. Therefore, it is possible to say that Nietzsche sets the beginning and the end not only of the life but also of the philosophic investigation of Korczak. It is not difficult to notice the fact that the cognitive processes are initiated and at the same time crowned here. The dispute pending for the entire life finally makes a mythical full circle: the premonition of the coming death raises the will to come back to the roots. “At the beginning, there was what there was and what there will be. The thing that is now originates from what there was. The end is always the beginning.” (Korczak 2008: 70) [*the English translator’s rendering*].

It is not possible to understand humans in their entire complexity and glory without consideration of their biological origin and spiritual substratum. Newerly postulates a reconstruction of the ideological ‘basis’ that Henryk Goldszmit grew from². Marta Piwińska demands the same: the essence of the pedagogic assumptions of Korczak may be captured solely through determination of the forces that were shaping him³. The set of judgements called Nietzscheanism should be considered as one of them. This issue should be analysed more deeply, in particular due to the fact that the pedagogic inspirations of Korczak are being examined with Nietzsche omitted from the picture, or people write about the influence of Nietzsche on the Polish thought without considering Korczak⁴.

Doubts raised by the herald of ‘God’s death’ were germinating in Korczak in two ways. It is assumed that the German thinker was affecting the spiritual atmosphere of the age in two ways. At the turn of the centuries, his ideas were ‘hanging’ in the air and their range was so far-reaching that it was possible to become their adherent without reading any of his works. It was so because familiarity with the most fashionable slogans and aphorisms, mainly with the figures of the super-hu-

¹ “However, the fact that Korczak starts writing *Pamiętnik* with this dispute [with *Zarathustra* of Nietzsche] means something” [*the English translator’s rendering*] (Maciejewska in Kirchner, Lewin, Wołoszyn 1982: 258).

² “We should already start dealing with Korczak himself. Mainly, we should have a look at the environment, at the cultural heritage, at this stem...” [*the English translator’s rendering*] (Newerly 1966: 27).

³ “But do we know Korczak’s philosophy? Igor Newerly determined his connections with the Polish socialist left wing, with anarchism and with positivist tradition. But what about the rest? Not only do we not have the answers but we have not even asked questions – how much from Marx, from Nietzsche, from Christ and how much from pragmatism we can find in the Korczak’s philosophy as well as how it is all internally connected or self-contradictory. It is not possible to analyse *Senat szaleńców* thoroughly due to lack of such research. (...) Without the assistance of philosophers, the pedagogic system of Korczak would be void” [*the English translator’s rendering*] (Piwińska 1982: 249).

⁴ In the text *Idee Fryderyka Nietzschego w polskiej myśli o wychowaniu w latach 1883–1939* [Friedrich Nietzsche’s Ideas in Polish Educational Thought 1883-1939], Korczak’s name is not mentioned even a single time. See (Dworakowska 2009: 21–32).

się w całej swej twórczości dwukrotnie na *Zaratustrę*. Nawet jeśli liczba odniesień nie jest imponująca, to mają one niewątpliwie swą wagę i wymowę⁵. Pierwsza wzmianka pojawia się bowiem zaraz na początku pisarskiej kariery, jeszcze w trakcie studiów, druga i jednocześnie ostatnia – na kilka miesięcy przed śmiercią. Można więc stwierdzić, że Nietzsche wyznacza początek i kres nie tylko życia, ale również filozoficznych dociekań Korczaka. Nietrudno zauważyć, że dochodzi tu do zainicjowania i zarazem zwieńczenia procesów poznawczych. Ciągący się na przestrzeni całego życia spór zatacza w końcu mityczne koło: przecucie bliskiej śmierci rodzi chęć powrotu do korzeni. „Na początku było to, co było, i to, co będzie. To, co jest, powstaje z tego, co było. Koniec jest zawsze początkiem”⁶.

Nie sposób zrozumieć człowieka w całej jego złożoności i okazałości bez uwzględnienia jego biologicznego rodowodu i duchowego podglebia. Newerly postuluje odtworzenie ideowego „pnia”⁷, z którego wyrósł Henryk Goldszmit. Tego samego domaga się Marta Piwińska: istotę pedagogicznych założeń Korczaka można uchwycić wyłącznie poprzez określenie sił, jakie go kształtowały⁸. Za jedną z nich należy uznać zespół sądów określany mianem nietzscheizmu. Zagadnienie to należy poddać głębszej analizie, zwłaszcza że docieka się pedagogicznych inspiracji Korczaka z pominięciem Nietzschego lub też pisze się o wpływie Nietzschego na polską myśl pedagogiczną, nie uwzględniając Korczaka⁹.

Zasiane przez głosiciela „śmierci Boga” wątpliwości kiełkowały w Korczaku na dwa sposoby. Uważa się, że niemiecki myśliciel oddziaływał swymi koncepcjami na duchową atmosferę epoki. Na przełomie wieków jego idee „wisiały” w powietrzu, miały tak duży zasięg, że można było stać się ich wyznawcą, nie przeczytawszy żadnego z jego utworów. Decydującą rolę odgrywała bowiem zapośredniczona przez kawiarnianą rozmowę znajomość najmodniejszych haseł i afory-

⁵ „Fakt jednak, że [Korczak] pisanie *Pamiętnika* od tej właśnie polemiki [z *Zaratustrą* Nietzschego] zaczyna, ma swoją wymowę” (I. Maciejewska, *Pamiętnik Janusza Korczaka* [w:] *Janusz Korczak – życie i dzieło. Materiały z Międzynarodowej Sesji Naukowej*, red. H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, WSiP, Warszawa 1982, s. 258).

⁶ J. Korczak, *Dzieła. Pisma rozproszone. Listy (1913–1939)*, red. nauk. H. Kirchner, t. 14a, IBL PAN, Warszawa 2008, s. 70.

⁷ „Należałoby zająć się już samym Korczakiem. Przede wszystkim rzut oka na środowisko, na dziedzictwo kulturowe, na ten pień...” (I. Newerly, op. cit., s. 27).

⁸ „A czy znamy filozofię Korczaka? Igor Newerly określił jego powiązania z polską lewicą socjalistyczną, z anarchizmem i z tradycją pozytywistyczną. Ale co z resztą? Nie mamy nie tylko odpowiedzi, ale nawet postawionych pytań – ile w filozofii Korczaka jest z Marksa, ile z Nietzschego, ile z Chrystusa, a ile z pragmatyzmu; i jak się to ze sobą wiąże bądź przeczy sobie. Nie można do końca zanalizować *Senatu szaleńców* przez brak takich badań. (...) Bez pomocy filozofów system pedagogiczny Korczaka zawiśnie w próżni” (M. Piwińska, *Senat szaleńców – dramat Janusza Korczaka* [w:] *Janusz Korczak – życie i dzieło...*, s. 249).

⁹ W tekście *Idee Fryderyka Nietzschego w polskiej myśli o wychowaniu w latach 1883–1939* nazwisko Korczaka nie pada ani razu. Zob. K. Dworakowska, *Idee Fryderyka Nietzschego w polskiej myśli o wychowaniu w latach 1883–1939*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2009, nr 25, s. 21–32.

man, Zarathustra and the philistine, derived from conversations in cafés, played a decisive role. This spirit of the age clearly had its impact on Korczak's attitude to Nietzsche. He perceived the German philosopher in a pretty conventional way, according to the current trends and key accents. It was mainly about the opposition which Nietzsche presented in his anti-philistine and anti-clerical attitude. The criticism of the existing order took different forms: nihilism, egoism, extreme subjectivity and exaggerated individualism. It is evident in particular in the initial phase of Korczak's work, in the period when his views on the world and on humans were crystallising. Application of the interpretative key dictated by the times in relation to Nietzsche reaches its peak in *Dziecko salonu*⁵. At the same time, Korczak manages to break the rule of the hierarchy between the scholar and the master. Authority may be overcome in a couple of ways, for example by adapting third-party points-of-view for one's own purposes in a modified form. For example, the elements that made up the philosophy of life in Nietzsche, for Korczak become the school of life. Perhaps the most important and innovative review of values concerns the idea of a child. The author of *Król Maciuś* takes over one of the flagship metaphors of Nietzsche. He borrows it but he pays his debt back with a surplus. Starting from active nihilism, i.e. the metaphor of a desert illustrating the fall of culture, and at the same time providing unlimited possibilities of grassroots work, Korczak turns to a child since in the child he sees the last and only chance for restoration or rescue. If the child should "play the leading role in the spiritual revival", leaving it alone seems to be a crime against humanity. Not just against the underage one-third of humanity. "In spite of the difficult conditions, the House of Orphans is an oasis, which – to my regret – conceals the ordinary bad day of the desert spreading all around" (Korczak 1999: 58, 69) [*the English translator's rendering*]. The question whether the 'Old Doctor' managed to overcome the stagnation illustrated by the image of the desert remains open. He himself, being aware of lack of understanding and forced to act alone, was not satisfied with the overall effects of his works. After some time, he summed up: "Ugly shameful years – destructive, dishonourable. Pre-war, deceitful, double-faced. Cursed. I did not feel like I was living. Mud. Stinky mud" (Korczak 1999: 352) [*the English translator's rendering*].

Today, it is hard to ascertain whether Korczak read *Zarathustra* in the original or a translated version. Both are likely. Even though he could speak German,

⁵ "It seems that the author of *Dziecko salonu* could be placed in the exposing / unmasking trend which such writers as Nietzsche and Gombrowicz, tormented by the obsession of their own and other people's inauthenticity, belonged to" [*the English translator's rendering*] (Sobolewska 1999: 114).

zmów, z figurą nadczłowieka, Zaratustry i filistra na czele. Ów duch epoki zaciążył niewątpliwie na stosunku Korczaka do Nietzschego – postrzegał go dość szablonowo, zgodnie z obowiązującymi tendencjami i głównymi akcentami. Chodziło przede wszystkim o sprzeciw, którego wyraz stanowiła postawa antymieszczańska i antyklerykalna. Krytyka istniejącego ładu przyjmowała różnorodne formy sprzeciwu: nihilizmu, egoizmu, skrajnego subiektywizmu i wybujałego indywidualizmu. Widać to zwłaszcza w początkowej fazie twórczości Korczaka, w okresie krystalizowania się jego poglądu na świat i człowieka. Stosowanie podyktowanego czasem interpretacyjnego klucza wobec Nietzschego osiąga swoje apogeum w *Dziecku salonu*¹⁰. Jednocześnie Korczakowi udaje się złamać zasadę hierarchii między uczniem a mistrzem. Przewyciężyć autorytet można na kilka sposobów, na przykład adaptując na własne potrzeby obce wizje w zmodyfikowanej formie. Przykładowo to, co u Nietzschego składało się na filozofię życia, u Korczaka stało się szkołą życia. A więc do bodaj najważniejszego, wszak nowatorskiego przewartościowania wartości dochodzi na płaszczyźnie idei dziecka. Autor *Króla Maciusia* przejmuje jedną ze sztandarowych nietzscheańskich metafor. Zapożycza się, ale dług spłaca z naddatkiem. Wychodząc od aktywnego nihilizmu, tj. metafory pustyni obrazującej upadek kultury, a jednocześnie dającej nieograniczone możliwości pracy u podstaw, Korczak zwraca się ku dziecku, albowiem w nim dostrzega jedyną i ostatnią szansę odnowy czy ratunku w ogóle. Skoro dziecko winno „odegrać naczelną rolę w odrodzeniu duchowym człowieka”, pozostawienie go własnemu losowi musi nosić znamiona zbrodni przeciw ludzkości. Nie tylko przeciw jednej trzeciej ludzkości. „Pomimo trudnych warunków: to [Dom Sierot] jest oazą, która, ku mojemu żalowi, zakrywa zły dzień powszedni pustyni rozciągającej się wokoło”¹¹. Otwarte pozostaje pytanie, czy Staremu Doktorowi udało się ilustrowany obrazem pustyni marazm przewyciężyć? On sam, świadomy niezrozumienia i skazany na działanie w osamotnieniu, efektem prac w wymiarze globalnym usatysfakcjonowany bynajmniej nie był. Z perspektywy czasu podsumowywał: „Podłe, haniebne lata – rozkładowe, nikczemne. Przedwojenne, kłamliwe, zakłamanie. Przekłete. Nie chciało się żyć. Błoto. Cuchnące błoto”¹².

¹⁰ „Wydaje się, że autora *Dziecka salonu* można by umieścić w nurcie myśli demaskatorskiej, do której należeli między innymi Nietzsche i Gombrowicz, pisarze dręczeni obsesją własnej i cudzej nieautentyczności” (A. Sobolewska, *Od magii do mistyki. Powieści inicjacyjne Janusza Korczaka* [w:] *Janusz Korczak. Pisarz – wychowawca – myśliciel...*, s. 114).

¹¹ J. Korczak, *Listy i rozmyślenia palestyńskie*, wybrała, opracowała i wstępem opatrzyła B. Wojnowska, Ezop: Żydowski Instytut Historyczny, Warszawa 1999, s. 58, 69.

¹² Tenże, *Pisma wybrane*, t. IV, s. 352.

in one of his columns from 1901 he quoted the title in a wording identical with the newly published Polish translation.

“Oh, I understand. You are interested in what I have been reading: I have been reading Shakespeare’s dramas, well, and tragedies; I have been reading, eh... Kant and ... *Poradnik dla młodych mężatek* [Guidebook for Young Married Women], *Thus Spoke Zarathustra* and... *Skarbczyk dla zakochanych* (Jewel-Box for the Ones in Love) and many more...’ (Korczak 1999: 203) [*the English translator’s rendering*].

Zarathustra is the most popular work by Nietzsche still today. It was the same already at the turn of the centuries: it was the “book for all and none” (the sub-title of the work) which was referred to most often, as an attempt to capture and determine the essence of Nietzscheanism at its basis.

Polish readers could read copies of *Thus Spoke Zarathustra* translated by Maria Cumft and Stanisław Pieńkowski already in 1901. In 1905, the book was translated by Waclaw Berent. Nevertheless, it must be remembered that the original issues circulating between the partitioned parts of the Polish territory had made the spiritual atmosphere of the age already earlier. A symptomatic example for that was Maria Konopnicka, who as early as 1899 provided her friend, Eliza Orzeszkowa, with a copy of *Also sprach Zarathustra* (Konopnicka 1972: 66, 68). It is not known which issue was read by Korczak. Regardless of the language version, at least two circumstances were conducive to reading of the book, which was a cult text, compared even to the Bible. Firstly, the spirit of the age was connected with Nietzsche. At the turn of the century, he was even ‘in fashion’. *Zarathustra* belonged to the canon of books read by the Polish and European elites. Secondly, Korczak knew personally Stanisław Brzozowski and Waclaw Nałkowski. Those two critics, who played the role of mentors in the life of Korczak, devoted separate texts to the idea of super-humanity. It is hard to believe that Korczak did not read those publications or did not know about their existence. Therefore, it is important that there was an ideological dispute between Nietzsche and the persons considered as authorities by Korczak. He had to acquaint himself with the text of *Zarathustra* since Nałkowski encouraged it: “We advise you to read Nietzsche”⁶ [*the English translator’s rendering*].

Nietzsche and Korczak even have similar life histories. It is not about insignificant details of their biographies but about events affecting their entire lives and choices with serious consequences. Firstly, Nietzsche and Korczak lost their fathers

⁶ Nałkowski 1904: 139. Nałkowski reviewed the Polish translation of *Zarathustra*. His daughter recalls joint reading of this work in the diaries under the date of 27th July 1901: “We are reading *Zarathustra* by Nietzsche in the translation of Pieńkowski” [*the English translator’s rendering*] (Nałkowska 1975: 186).

Trudno dziś ustalić, czy Korczak czytał *Zaratustrę* w oryginale, czy też w tłumaczeniu. Może jedno i drugie. Znał wprawdzie niemieczynę, ale w jednym z felietonów z 1901 roku przywoływał tytuł w identycznym brzmieniu, jak jego świeżo opublikowany polski przekład.

A rozumiem. Ciekawy jest szanowny pan, co czytałem: czytałem dramaty Szekspira, no, i tragedie; czytałem, hm... Kanta i... „Poradnik dla młodych mężatek”, „Tak mówił Zaraustra” i... „Skarbczyk dla zakochanych”, i wiele innych dzieł...¹³.

Zaraustra pozostaje do dzisiaj najpopularniejszym utworem Nietzsche-go. Nie inaczej zresztą było już na przełomie wieków: to właśnie do „książki dla wszystkich i dla nikogo” (podtytuł dzieła) odwoływano się najczęściej, starając się na jej podstawie uchwycić i skreślić istotę nietzscheizmu.

Do rąk polskiego czytelnika trafiły już w 1901 roku egzemplarze *Tak mówił Zaraustra* w tłumaczeniu Marii Cumft i Stanisława Pieńkowskiego. W 1905 roku przyszła kolej na *Tako rzecze Zaraustra* w przekładzie Wacława Berenta. Pamiętać jednak trzeba, że duchową atmosferę epoki już wcześniej zaczęły współtworzyć krążące między zaborami oryginalne wydania. Zmiamiennym tego przykładem pozostaje Maria Konopnicka, która już w 1899 roku udostępnia swojej przyjaciółce, Elizie Orzeszkowej, egzemplarz *Also sprach Zarathustra*¹⁴. Po które wydanie sięgnął Korczak, nie wiadomo. Niezależnie od wersji językowej lekturze kultowej wówczas książki, porównywanej nawet z Biblią, sprzyjały co najmniej dwie okoliczności. Po pierwsze, z Nietzschem wiązał się duch czasów. Na przełomie wieków panowała nań wręcz moda. *Zaraustra* należał do kanonu lektur polskich i europejskich elit. Po drugie, Korczaka łączyła osobista znajomość ze Stanisławem Brzozowskim i Wacławem Nałkowskim. Ci dwaj krytycy, pełniący w życiu Korczaka rolę mentorów, poświęcili idei nadczołowieczeństwa osobne teksty. Trudno przypuszczać, aby Korczak owych publikacji nie czytał, jeszcze trudniej, aby nie wiedział o ich istnieniu. Ważne jest więc to, że z Nietzschem toczyły ideowy spór osoby, które Korczak uważał za autorytety. Musiał zapoznać się z tekstem *Zaraustry*, skoro do lektury zachęcał sam Nałkowski: „radzimy czytać Nietzsche-go”¹⁵.

¹³ Tenże, *Pisma wybrane*, t. IV, s. 203.

¹⁴ M. Konopnicka, *Korespondencja. Konopnicka – Orzeszkowa 1879–1910*, opracował E. Jankowski, t. II, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1972, s. 66, 68.

¹⁵ W. Nałkowski, *Jednostka i ogół. Szkice i krytyki psycho-społeczne*, Kraków 1904, s. 139. Nałkowski recenzował polski przekład *Zaraustry*. Wspólną lekturę wspomina w dziennikach pod datą 27 lipca 1901 roku jego córka: „Czytamy *Zaratustrę* Nietzsche-go w tłumaczeniu Pieńkowskiego” (Z. Nałkowska, *Dzienniki 1899–1905*, wstęp i komentarz H. Kirchner, Czytelnik, Warszawa 1975, s. 186).

early and suffered very much due to that. Secondly, their fathers died in unclear circumstances. Nevertheless, in both cases it was about mental disease. This fact is significant. It was so due to the fact that since that moment, their sons were afraid they might have inherited the disease and could share the tragic fate of their fathers. That fear became a significant leitmotif of the life and creative work of Nietzsche and Korczak. Thirdly, both of them were brought up and grew up among women. If we consider the fact that family home constitutes the first and at the same time the most important socialisation context, it must have had – at least in the light of psychoanalysis – far-reaching consequences. After the death of his father and two-year-old brother Joseph, his mother, sister, grandmother, two aunts and a housemaid were living in the family home of Nietzsche. On the other hand, Korczak, while recollecting his childhood and the ‘women’s house’ meant by this his mother, sister, grandmother, a cook, a housemaid and a nanny. Fourthly, both thinkers thought that they had fallen victim to numerous educational errors. This kind of criticism, being consistent with the spirit of the time, is expressed in perhaps the most durable and the most distinct way in *Letter to His Father* by Franz Kafka. While the father suppresses the needs of the child by means of physical violence, the mother achieves the same objective with the use of other softer means – emotional blackmail. From *Dziecko salonu*, an autobiographic work, the following image appears:

“The father was talking to the mind, the mother – to the heart. ‘You are killing your father by your conduct. (...) Have you really lost your heart for us completely? What wrong did we do to you? You had everything you wanted. There was nothing missing. Tell me: maybe we really do not know. You see that we are trying to satisfy you; we are not doing anything else but thinking about you. Your father wanted you to be a chemist. You did not want to – that is fine. Be a doctor...’” (Korczak 1999: 27) [*the English translator’s rendering*].

Fifthly, Nietzsche and Korczak popularised disciplines that were not in line with their education. The former, a classical philologist, had the greatest merits in philosophy, while latter, a paediatrician, made a Copernican revolution in education, both as a theoretician and a practitioner. Sixthly, both of them never got married. While reading their statements, we may get the impression that it was their conscious choice. Nevertheless, if we were to keep distance in relation to declarations of this type as a frequent form of auto-creation, we could state that lack of male personal models in childhood and adolescence had impact on their disturbed relations with women. The words of Zarathustra: “Are you visiting women? Don’t forget your whip!”, are not only provocative in this field. Korczak disregarded them and suffered negative consequences thereof. On the ground of bad experience, “Ko-

Nietzschego i Korczaka zbliżają do siebie już same życiorysy. Sprawa zresztą nie dotyczy nieistotnych szczegółów biografii, lecz rzutujących na całe życie wydarzeń i brzemiennych w skutki wyborów. Po pierwsze, Nietzsche i Korczak szybko stracili swych ojców i głęboko ową śmierć przeżyli. Po drugie, ich ojcowie umarli w niejasnych okolicznościach. Wszelako w obu przypadkach chodziło o chorobę umysłową. Fakt ten miał doniosłe znaczenie. Odtąd bowiem synów prześladowała myśl o dziedziczeniu choroby i podzieleniu tragicznego losu ojców. Ów strach stał się istotną dominantą życia i twórczości Nietzschego i Korczaka. Po trzecie, obaj wychowywali się i dorastali w otoczeniu kobiet. Jeśli zważyć, że dom rodzinny stanowi pierwszą i najważniejszą zarazem instancję socjalizującą, musiało to mieć – przynajmniej w świetle psychoanalizy – daleko idące konsekwencje. Po śmierci ojca i dwuletniego brata Josepha dom rodzinny Nietzschego zamieszkiwały matka, siostra, babka, dwie ciotki i pokojówka. Z kolei Korczak, wspominając dzieciństwo i „babiniec”, miał na myśli matkę, siostrę, babkę, kucharkę, pokojówkę i opiekunkę do dzieci. Po czwarte, obaj myśliciele czuli się ofiarami licznych błędów wychowawczych. Ich wpisująca się w ducha czasów krytyka odnajduje swój bodaj najtrwalszy i najdobitniejszy wyraz w *Liście do ojca* Franza Kafki. Gdy ojciec tłamsi potrzeby dziecka fizyczną przemocą, matka osiąga ten sam cel innymi, łagodniejszymi środkami – emocjonalnym szantażem. Z *Dziecka salonu*, utworu o charakterze autobiograficznym, wyłania się taki oto obraz:

Ojciec przemawiał do rozumu, matka – do serca. – Swoim postępowaniem zabijasz ojca. (...) Czy ty naprawdę straciłeś dla nas zupełnie serce? Cośmy ci złego zrobili? Miałeś wszystko, czegoś chciał. Przecież niczego ci nie brakowało. Powiedz: może naprawdę – może my nie wiemy. Przecież widzisz, że się staramy, żeby wam dogodzić; przecież my nic innego nie robimy, tylko o was myślimy. Ojciec chciał, żebyś był chemikiem. Nie, to nie. Bądź sobie doktorem...¹⁶.

Po piąte, Nietzsche i Korczak rozślawili dziedziny różniące się z ich kierunkowym wykształceniem. Pierwszy z nich, filolog klasyczny, odniósł największe zasługi w filozofii; drugi, lekarz pediatra, dokonał kopernikańskiego przewrotu w pedagogice, i to zarówno jako teoretyk, jak i praktyk. Po szóste, obaj nigdy się nie ożenili. Czytając ich wypowiedzi, można odnieść wrażenie, że wyboru dokonali świadomie. Gdyby jednak zachować dystans wobec tego rodzaju deklaracji jako wypróbowanego sposobu autokreacji, można by stwierdzić, że na ich zaburzonych relacjach z kobietami kładł się cieniem brak męskich wzorców osobowych w dzieciństwie i młodości. Słowa Zaratustry zalecające mężczyznom uzbrojenie

¹⁶ J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. IV, s. 27.

rczak's obsessive fear of relationships with women arouse. Going further in the psychological considerations, we may wonder whether the shadow of his own, unwanted, probably unborn child did not affect his later choices." (Olczak-Ronikier 2011: 100) [*the English translator's rendering*]. The decision of Korczak to have a close relation with children and not with a woman in his life is consistent with a wider historical context. Certainly, the desire to maintain independence is the most obvious. Marriage would certainly not support it. This is where the conviction that a philosopher may not have a wife stems from.

Which philosopher has been married so far? Heraclitus, Plato, Descartes, Spinoza, Leibnitz, Kant, Schopenhauer – have not. What is more, it is even impossible to imagine them as married men. A married philosopher belongs to a *comedy*, I think. And the one exception Socrates – vicious Socrates got married perhaps *ironice* only in order to prove that theory (Nietzsche 1905: 126; italics as in the original) [*the English translator's rendering*].

At the same time, Korczak, who found all forms of violence repulsive, thought – like Nietzsche – that marriage served only the satisfaction of animal instincts. It was mainly about sexual drive, greed for possessions and ruling.

Marriage, as it has been said, is not based on 'love' – its basis is constituted by sexual drive, will for possession (wife and children as property), *desire for power*, which still organises this smallest creation of power, the family, which *needs* children and heirs in order to maintain the acquired power, influence, wealth also in physiological terms (Nietzsche 1906: 104; italics as in the original) [*the English translator's rendering*].

Finally, Korczak, being over twenty years old, could also be induced not to establish a family also by personal reasons. His parents were not up to the responsible role of tutors. What was missing was love, empathy, emotional support, time spent together, creation of optimum conditions for the development of the child and of its talents as well as consideration of its needs. Possibly Korczak, being particularly sensitive to the harm of the youngest ones, was afraid of the responsibility of a father? We may also not exclude the possibility that he wanted to make up for the faults and mistakes of his parents by becoming a guardian of orphans. The next coincidence in the life plans of Nietzsche and Korczak is already a direct consequence of the previous one. So, seventhly, Nietzsche and Korczak were compensating for the fact of non-fulfilment of the role of biological fathers by means of fatherhood understood in a metaphorical way. The first one of them was treating *Zarathustra* as his own son while the other was considering the idea of every child as his offspring. Eighthly, both thinkers shared deep respect for human individuality. The idea of

się w bicz, gdy idzie się na spotkanie z kobietą, mają w tym względzie nie tylko prowokacyjny wymiar. Puścił je mimo uszu Korczak i poniósł tego przykre konsekwencje. Na gruncie złych doświadczeń zrodził się „obsesyjny strach Korczaka przed związkami z kobietami. Idąc dalej w psychologicznych rozważaniach, można się zastanowić, czy cień tego własnego, niechcianego, najprawdopodobniej nienarodzonego dziecka nie wpłynął później na jego wybory”¹⁷. Decyzja Korczaka o związaniu swego życia z dziećmi, a nie kobietą, wpisuje się w znacznie szerszy, bo dziejowy kontekst. Oczywiście na pierwszy plan wysuwa się pragnienie zachowania niezależności. Małżeństwo z pewnością by jej nie sprzyjało. Stąd przekonanie, że filozof nie może mieć żony.

Któryż wielki filozof był dotąd żonatym? Heraklit, Platon, Kartezjusz, Spinoza, Leibnitz, Kant, Schopenhauer – nie byli nimi. Co więcej, nie można ich sobie nawet jako żonatych wyobrazić. Żonaty filozof należy do *komedii*, to moje twierdzenie. A ów wyjątek Sokrates – złośliwy Sokrates ożenił się, zda się, *ironice*, jedynie, by tego właśnie twierdzenia dowieść¹⁸.

Jednocześnie Korczak, którego wstrętem napawały wszelkie formy przemocy, był podobnego co Nietzsche zdania, że małżeństwo służy zaspokajaniu niskich instynktów. Chodzi przede wszystkim o popęd płciowy, żądzę posiadania i panowania.

Nie opiera się, jak powiedziano, małżeństwa na „miłości”, – podstawę jego tworzy popęd płciowy, chęć posiadania (żona i dzieci jako własności), *pragnienie władzy*, które wciąż organizuje ten najdrobniejszy wytwór władzy, rodzinę, które *potrzebuje* dzieci i spadkobierców, by także pod względem fizjologicznym zachować nabyty zasób władzy, wpływu, bogactwa¹⁹.

W końcu dwudziestoparoletniego Korczaka do decyzji o niezakładaniu rodziny mogły skłonić także względy osobiste. Jego rodzice nie do końca sprościli odpowiedzialnej roli wychowawców. Zabrakło miłości, empatii, emocjonalnego wsparcia, spędzaniego wspólnie czasu, stworzenia optymalnych warunków dla rozwoju dziecka, rozwijania jego talentów i uwzględniania jego potrzeb. Może Korczak, szczególnie uwrażliwiony i wyczulony na krzywdę najmłodszych, wystraszył się odpowiedzialności ciąży na ojcu? Nie sposób także wykluczyć, że

¹⁷ J. Olczak-Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, W.A.B., Warszawa 2011, s. 100.

¹⁸ F. Nietzsche, *Z genealogii moralności. Pismo polemiczne*, przeł. L. Staff, Warszawa 1905, s. 126; podkr. oryginalne.

¹⁹ Tenże, *Zmierch bożyszcz, czyli jak filozofuje się młotem*, przeł. S. Wyrzykowski, Warszawa 1906, s. 104; podkr. oryginalne.

individualism, expressed in the fullest way in the super-human, emphasises their conviction about the greater impact of geniuses on the course of history than of the course of history on the geniuses. In case of Korczak, it is evident on several levels, starting from observation of every child individually and ending with the intention to educate Poles through biographies of the most outstanding representatives of humanity. Other forms of individuality referred to were independence and loneliness. Independence was demonstrated in Nietzsche and Korczak in their non-affiliation with any church and with political parties. Even if they valued piety and engaged in political life, they maintained independence for their entire lives. Thus, they proved that they were serving the truth. In the case of the loneliness of Nietzsche and Korczak, it may be stated that it was additionally a kind of escape from the philistine world. It was enhanced by the fact that both of them were perceived as eccentrics. Not only did they evade people themselves; also their environment was avoiding them. Consequently, Nietzsche was called the ‘recluse of Sils-Maria’ while Korczak would say about himself: “I am a man of a lonely way” (Korczak 2008: 17) [*the English translator’s rendering*]. Ninthly, the legacy of Nietzsche and Korczak includes *Ecce Homo* and *Pamiętnik* [*The Ghetto Diary*]. These books are the ones crowning the entire creative work, being autobiographies written short before their death (in case of Nietzsche, we should speak about intellectual death caused by the outbreak of a mental disease). Anyway, life wrote its own scenario, complicating the history of publishing both works. The manuscript of *Ecce Homo* came into the hands of the sister of the philosopher, who deleted numerous fragments therefrom before its publishing. The Young Poland translation of the work by Leopold Staff from 1909 was based on this significantly reduced and changed version. The world would probably have never found out about these adulterations but for the fortunate copy of the manuscript made by the secretary and friend of Nietzsche, Peter Gast. The history of Korczak’s *Pamiętnik* was not less complicated. Igor Newerly, who found it in the abandoned House of Orphans soon after Korczak and his wards had been taken to Treblinka, took it out of the ghetto and gave to Maryna Falska. In turn, she ordered to brick it up in one of the walls of Our House. It was a marvellous coincidence that not only the building of Our House but also the people who knew the place of storage of that invaluable document of the times survived the total war. The manuscript was later passed from one person to another before it found its way to print in 1958. Tenthly, the German philosopher and the Polish pedagogue did not completely accept their national identity. Perhaps, in both cases we can talk about an attitude to their own origins which was not free from ambivalence. While Nietzsche for a couple of reasons manipulated his Polish and aristocratic origin,

chciał odkupić winy i błędy swoich rodziców, stając się opiekunem sierot. Kolejna zbieżność życiowych planów Nietzschego i Korczaka jest już bezpośrednią konsekwencją wcześniejszej. A więc po siódme, Nietzsche i Korczak rekompensowali sobie fakt niespełnienia się w roli biologicznych ojców przenośnie rozumianym ojcostwem. Pierwszy z nich traktował *Zaratustrę* jak swego własnego syna, drugi z kolei uznawał za swego potomka ideę dziecka. Po ósme, obu myślicieli zbliża do siebie głęboki szacunek dla jednostkowości człowieka. Ideę indywidualności, wyrażoną najpełniej w nadczłowieku, podkreśla ich przekonanie o większym wpływie geniuszy na bieg dziejów niż tych samych dziejów na geniuszy. U Korczaka jest to widoczne na kilku płaszczyznach, od obserwacji każdego dziecka z osobna poczynając, na zamiarze edukowania Polaków poprzez biografie najwybitniejszych reprezentantów ludzkości kończąc. Inne oblicza przywoływanej indywidualności stanowiły suwerenność i samotność. Niezależność Nietzschego i Korczaka manifestowała się w nieprzynależności do Kościoła i partii politycznych. Nawet jeśli cenili sobie religijność i angażowali w życie polityczne, to przez całe życie zachowali niezależność. Złożyli w ten sposób świadectwo służenia prawdzie. W przypadku samotności Nietzschego i Korczaka można stwierdzić, że miała ona dodatkowo charakter ucieczki przed filisterskim światem. Potęgował ją fakt, że obaj uchodzili za dziwaków. Nie tylko więc oni sami unikali ludzi, stroniło od nich także otoczenie. W konsekwencji do Nietzschego przylgnie określenie „samotnik z Sils-Maria”, a Korczak powie o sobie: „Jestem człowiekiem samotnej drogi”²⁰. Po dziewiąte, spuścizna Nietzschego i Korczaka obejmuje *Ecce homo* i *Pamiętnik*. Wymienione utwory pozostają wieńczącymi całą twórczość, wszak sporządzonymi na krótko przed śmiercią (w przypadku Nietzschego należałoby mówić o intelektualnej śmierci podyktowanej wybuchem choroby psychicznej) biografiami. Życie zresztą dopisało swój własny scenariusz, gmatwając losy publikacji obu dzieł. W posiadanie rękopisu *Ecce homo* weszła siostra filozofa, która przed wydaniem pousuwała z niego liczne fragmenty. Młodopolski przekład utworu autorstwa Leopolda Staffa z 1909 roku bazował właśnie na tej znacząco okrojonej i zmienionej wersji. Świat o owych zafalszowaniach najpewniej nigdy by się nie dowiedział, gdyby nie szczęśliwe znalezisko odpisu manuskryptu dokonanego przez sekretarza i przyjaciela Nietzschego, Petera Gasta. Nie mniej skomplikowane były losy korczakowskiego *Pamiętnika*. Igor Newerly, który odnalazł go w opuszczonym Domu Sierot niedługo po wywiezieniu Korczaka i jego wychowanków do Treblinki, wyniósł go z getta i przekazał Marynie Falskiej. Ta z kolei kazała go zamurować w jednej

²⁰ J. Korczak, *Dziela*, t. 14a, s. 17.

Korczak – in spite of his Jewish roots – had a great need for assimilation and felt a strong bond with Polish culture. The choice of the pseudonym is the best proof of that. Eleventh and final, both thinkers shared a weakness for the culture of the ancient Greece. It resulted not only from their humanist education but also from ways of thinking related to archaic myth. Looking for a remedy for the crisis suffered by the modern world, they come across the harmony and unity exalted in the myth.

The most significant similarities between the thinkers relate to the layer of their worldview. In this respect, Korczak seems to have been the best pupil of Nietzsche: indeed, one who managed to surpass his master. At least, Zarathustra himself acquaints us with such an interpretation: “One pays back a teacher badly if one remains merely a pupil” (Nietzsche 2005: 78). It has already been mentioned that at the turn of the century, the herald of the idea of super-humanity was attracting the attention of the elites in two ways. On the one hand, through the spiritual atmosphere of the age, of which – apart from James and Bergson⁷ – he was an inseparable component. This kind of flirtation with Nietzsche had a number of adherents in Poland. This group – apart from Korczak – includes, among others, Stanisław Przybyszewski, Jan Kasprówicz, Kazimierz Twardowski, Maria Konopnicka, Bronisław Malinowski, Hugon Steinhaus, Leopold Staff, Waław Berent, Wilhelm Feldman, Leon Schiller, Władysław Broniewski, Karol Szymanowski, and Jan Lechoń. On the other hand, these particular artists played an important role of ‘bridges’ between the nations. The opinion-forming character of their writings resulted from the fact that they were considered an authority and were attracting the attention of the environment. Among them, the important promoters of the thought of Nietzsche were Stanisław Brzozowski and Waław Nałkowski. It was thanks to them that the medicine student found a valuable source of philosophical inspirations in Nietzsche. However, it should be mentioned that Korczak was not only discovering but also reading Nietzsche in two different ways. That was taking place in a two-step manner. The author of *Dzieci ulicy*, while creating the foundations of his philosophy of life on the basis of Nietzscheanism, at the beginning took over a lot of solutions. It was only over time that a critical attitude appeared and the ability to reformulate the initial theses in a creative way developed.

Nevertheless, the manner in which Korczak presented child-rearing and in which he approached the idea of the child seems to contain the key to his most relevant (because most productive) dispute with Nietzsche. Therefore, the next simi-

⁷ “Nietzsche, James, Bergson – three persons who determined the philosophy of the beginning of our century. Each of them found response in Poland, about the influence of each of them a separate monograph would have to be written” [*the English translator’s rendering*] (Garewicz 1977: 263).

ze ścian Naszego Domu. Cudowny zbieg okoliczności sprawił, że totalną wojnę przetrwał nie tylko budynek Naszego Domu, ale i ludzie, którzy znali miejsce przechowania bezcennego świadectwa czasu. Manuskrypt przechodził następnie z rąk do rąk, aby w 1958 roku po raz pierwszy trafić do księgarń. Po dziesiąte, niemiecki filozof i polski pedagog nie do końca akceptowali swą narodową tożsamość. Można zapewne w obu wypadkach mówić o niepozbanionym ambiwalencji stosunku do własnego pochodzenia. Gdy Nietzsche z kilku powodów wyreżyserował swój polski i arystokratyczny rodowód, Korczak mimo żydowskich korzeni miał wielką potrzebę asymilacji i czuł silną więź z polską kulturą. Już sam wybór pseudonimu był tego najlepszym dowodem. Po jedenaste wreszcie, obaj myśliciele dzielą wzajemną słabość do kultury starożytnej Grecji. Wynika to nie tylko z ich humanistycznego wykształcenia, lecz również tożsamego z archaicznym mitem myślenia. Szukając antidotum na trapiący współczesność kryzys, natrafiają na opiewaną w micie harmonię i jedność.

Najbardziej istotne podobieństwa między myślicielami dotyczą zawsze warstwy światopoglądowej. W tym względzie Korczak jawi się najlepszym uczniem Nietzschego: godny tego miana jest wszak ten, któremu uda się przewyciężyć swego mistrza. Z taką wykładnią zapoznaje nas przynajmniej sam Zaratustra: „Licho odpłacają się nauczycielowi ci, którzy na zawsze pozostają jeno uczniami”²¹. Nadmieniono już, że na przełomie wieków głosiciel idei nadczłowieczeństwa przykuwał uwagę elit na dwa sposoby. Z jednej strony poprzez duchową atmosferę epoki, której – obok Jamesa i Bergsona²² – był nieodłączną składową. Tego rodzaju flirt z Nietzschem miał za sobą cały szereg polskich twórców. Ich grono – poza Korczakiem – obejmuje m.in. Stanisława Przybyszewskiego, Jana Kasprowicza, Kazimierza Twardowskiego, Marię Konopnicką, Bronisława Malinowskiego, Hugona Steinhausa, Leopolda Staffa, Wacława Berenta, Wilhelma Feldmana, Leona Schillera, Władysława Broniewskiego, Karola Szymanowskiego, Jana Lechonia. Z drugiej strony istotną rolę „mostów” pomiędzy narodami odgrywały poszczególne jednostki. Opiniotwórczy charakter ich wystąpień wynikał z faktu, że cieszyły się autorytetem i skupiały na sobie uwagę otoczenia. Wśród nich na przywołanie zasługują ważni propagatorzy myśli Nietzschego: Stanisław Brzozowski i Wacław Nałkowski. Właśnie dzięki nim student medycyny znalazł w Nietzschem cenne źródło filozoficznych inspiracji. Trzeba jednak nadmienić, że Korczak nie tylko

²¹ F. Nietzsche, *Tak mówił Zaratustra*, przeł. G. Sowiński, posłowiem opatrzył C. Wodziński, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2005, s. 78.

²² „Nietzsche, James, Bergson – trzy postacie, które określiły filozofię na początku naszego wieku. Każdy z nich znalazł oddźwięk w Polsce, o wpływie każdego trzeba by napisać osobną monografię” (J. Garewicz, *Schopenhauer w Polsce*, „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej”, Wrocław 1977, s. 263).

larity is not accidental: both thinkers defined the issues of upbringing and education in the largest scale possible as the foundation of the culture. Both of them devoted their first considerations and texts to this issue as well. They were elaborating on this issue also in their later years. The idea of the influence of upbringing on culture penetrates their entire creative work. There are a lot of elements indicating that Korczak was also reading – apart from *Zarathustra* – also *Untimely Meditations*. And even if he did not turn to this work, the spirit of the age could have intermediated in the internalisation of its most important contents. Not being in the mainstream affected Korczak quickly – both his interests and the solutions proposed by him. Firstly, he was supporting the the excluded ones and secondly, in his programme he was resolutely arguing with the earlier pedagogic assumptions. It should be recalled that probably as the first one in the history he recognised in the upbringing process the important role of mistakes and failures, which was expressed by him in the novel *Król Maciuś Pierwszy*.

Nietzsche and Korczak were not taxonomists. It resulted, among others, from their definition of the world, which due to its dynamics and changeable character could not be contained in a stables formula. Consequently, all the absolute categories lost their *raison d'être*. Intensive interest in the metamorphosis of the human being and society arises in them instead of dogmatic thinking. It is accompanied by the conviction that it is not possible to make changes in culture without making a radical change in the approach to upbringing, i.e. to the child. The modern school has caused the degeneration of a human being with excess of dry knowledge. The burden of history and the primacy of economy have adversely affected its condition. Hence the need for radical changes, recognition of the weak foundation for the self-admiration of the philistines.

“There are things he does not see which even a child sees, there are things he does not hear which even a child hears, and these things are precisely the most important things: because he does not understand these things, his understanding is more childish than the child's and more simple than simplicity” (Nietzsche 1912: 136).

Nietzsche and Korczak indicate numerous weaknesses of the modern school. These include, among others, the already-mentioned excess of knowledge useless from the point of view of the student and at the same time useful from the point of view of the state. The school, in its modern form, remains a slavish institution, because it brings up and educates in compliance with the requirements imposed by the state. It does not serve the truth in the Socratic sense. It is rather a vivid example of ideological misappropriation, a propaganda tool, an office, the function

odkrywał, ale i czytał Nietzschego na dwa różne sposoby. Ów akt dokonywał się niejako dwustopniowo. Autor *Dzieci ulicy*, tworząc zręby swego światopoglądu w oparciu o nietzscheanizm, początkowo wiele rozwiązań przejął, dopiero z upływem czasu pojawił się krytyczny stosunek i wykształciła umiejętność twórczego przeformułowania wyjściowych tez.

Jednak dopiero sposób, w jaki Korczak ujmował wychowanie i w jaki podchodził do sprawy dziecka, wydaje się zawierać klucz do właściwego, bo też najbardziej owocnego sporu z Nietzschem. Nieprzypadkowa jest więc kolejna zbieżność: obaj myśliciele definiują problem wychowania i edukacji w maksymalnie szerokiej skali jako fundament kultury. Obaj też poświęcają owemu zagadnieniu pierwsze przemyślenia i teksty. Z przywołanym problemem mierzą się również w późniejszych latach. Oznacza to, że idea wpływu wychowania na kulturę przenika całą ich twórczość. Wiele wskazuje na to, że Korczak czytał – poza *Zaratustrą* – również *Niewczesne rozważania*. A jeśli nawet do utworu nie sięgnął, to zapośredniczający w przyswojeniu sobie jego najważniejszych treści mógł okazać się duch epoki. Bycie nie na czasie równie szybko dotknęło Korczaka, zarówno jego zainteresowań, jak i proponowanych przez niego rozwiązań. Po pierwsze, stanął po stronie wykluczonych; po drugie, w swym programie zdecydowanie rozprawił się z dotychczasowymi pedagogicznymi założeniami. Warto przypomnieć, że bodaj jako pierwszy w historii rozpoznał w procesie wychowawczym istotną rolę błędów i porażek, czemu zresztą dał wyraz w *Królu Maciusiu Pierwszym*.

Nietzsche i Korczak nie byli systematykami. Wynikało to m.in. z ich definicji świata, który z racji swej dynamiki, zmiennego czy stającego się charakteru nie pozwalał się zamknąć w ostatecznej formule. W związku z tym straciły rację bytu wszelkie absolutne kategorie. W miejsce dogmatycznego myślenia pojawia się u nich żywe zainteresowanie przeobrażeniem człowieka i społeczeństwa. Towarzyszy mu przekonanie, że nie da się dokonać zmian w kulturze bez przeprowadzenia gruntownej zmiany w podejściu do wychowania, a więc dziecka. Współczesna szkoła wynaturzyła człowieka swym nadmiarem suchej wiedzy. Balast historii i prymat ekonomii odbiły się negatywnie na jego kondycji. Pilna stała się potrzeba radykalnych przemian, uświadomienia nikłych podstaw samouwielbienia filistra i jego zachwyty nad obecnym stanem kultury.

Nie widzi on czegoś, co przecie dziecko widzi, nie słyszy czegoś, co przecie dziecko słyszy; to coś jest właśnie najważniejsze: ponieważ tego nie rozumie, jest rozumienie jego dzieciniejsze niż dziecko i naiwniejsze niż naiwność²³.

²³ F. Nietzsche, *Niewczesne rozważania*, przeł. L. Staff, Warszawa 1912, s. 136.

of which is limited to protecting national interest and promoting the corresponding point of view. Korczak accuses the school understood in such a way of the fact that its objective is blind love of one's own nation and hate of other nations⁸. In his reaction, we can hear only an echo of the address of Nietzsche, rejecting "narrow patriotism" and calling for "freedom, and freedom again" (Nietzsche 1912: 289).

The fact that the modern school, subjected to such strong criticism by Nietzsche and Korczak, does not teach autonomy nor does it provide freedom is equally significant. The present tutors – by no means 'liberators' (Nietzsche 1912: 207) in Nietzsche's sense – populate the 'schools of death' (Korczak 1978: Vol III, 155). They do not seduce to freedom like Socrates. And it is the factor conditioning the emergence of the super-human.

'And that is why the conditions for the production of the genius *have not improved* in modern times, and why antipathy for original men has increased to such an extent that Socrates could not live among us and would in any event not have lived to be seventy' ((Nietzsche 1912: 276; emphasis as in the original).

Even in this aspect, time confirmed Nietzsche's diagnosis – the 'modern Socrates' did not go beyond the limit of seventy years.

One of the most important questions of Nietzsche is: free to what? This revaluation act, characteristic of the German philosopher, allows to capture the essence of independence in a better way. Korczak thinks similarly, yet his question takes on a slightly different form: bring up to what? The answers of both thinkers are surprisingly similar. The born pedagogue and the educated doctor considered broadly understood freedom as the most important educational objective. Finally it brought Korczak so far as to reject all educational objectives. Therefore, lack of any objectives is the educational objective. This is where the centre of gravity moves from the tutor to the ward. Parents' ambitions prevailing in the upbringing surrender to the needs of the child. "Upbringing is a continuation of procreation and often is delayed correction" (Nietzsche 2006: 195)⁹ [*the English translator's rendering*]. Releasing the children from the influence of the parents, church, state, parties, ideologies, spirit of the times, media and the market means setting them free for self-realisation.

⁸ "Schools? There are schools in Germany; it is where they teach to hate the French and the Slavs, not to feed children" [*the English translator's rendering*] (Korczak 1978: Vol.II, 24).

⁹ According to Nietzsche, education constitutes a veiled form of violence. "Parents involuntarily make something like themselves out of their children — they call that 'education'; no mother doubts at the bottom of her heart that the child she has given birth to is thereby her property, no father hesitates about his right to *his own* ideas and notions of value" (Nietzsche 1907: 130; emphasis as in the original).

Nietzsche i Korczak wskazują na liczne bolączki trapiące współczesną szkołę. Należy do nich między innymi wspomniany już nadmiar nieużytecznej z perspektywy ucznia i zarazem użytecznej z perspektywy państwa wiedzy. Szkoła w swym nowoczesnym wydaniu pozostaje instytucją niewolniczą, wychowuje więc i kształci zgodnie z narzuconymi przez państwo wymogami. Nie służy prawdzie w sensie sokratejskim. Jest raczej żywym przykładem ideologicznego zawłaszczenia, instrumentem propagandy, urzędem, którego funkcja sprowadza się do zabezpieczenia narodowego interesu i propagowania odpowiadającego mu punktu widzenia. Tak pojętej szkole Korczak poczyni zarzut, że jej cel stanowią ślepa miłość do własnego narodu i nienawiść do innych nacji²⁴. W jego reakcji pobrzmiewa już tylko echo wystąpienia Nietzschego, odrzucającego „patriotyczną zaściankowość” i nawołującego do „wolności i ciągle wolności”²⁵.

Równie istotny okazuje się fakt, że współczesna szkoła, poddana tak ostrej krytyce przez Nietzschego i Korczaka, nie uczy suwerenności i nie obdarza wolnością. Obecni wychowawcy – bynajmniej nie „oswobodziciele”²⁶ w rozumieniu Nietzschego – zaludniają „szkoły śmierci”²⁷. Nie uwodzą, jak Sokrates, ku wolności. A przecież jest to czynnik warunkujący pojawienie się nadczłowieka.

I dlatego warunki dla powstania geniusza w nowszych czasach *nie polepszyły się*, a niechęć do ludzi oryginalnych wzmożła się do tego stopnia, że Sokrates nie mógłby u nas żyć, a w każdym razie dożyć lat siedemdziesięciu²⁸.

Nawet w tym względzie czas potwierdził nietzscheańską diagnozę – „współczesny Sokrates” nie przekroczył progu siedemdziesięciu lat.

Jedno z najistotniejszych pytań Nietzschego brzmi: wolny ku czemu? Ten charakterystyczny dla niemieckiego filozofa akt przewartościowania pozwala lepiej uchwycić istotę niezależności. Podobnie myśli Korczak, choć jego pytanie przyjmuje nieco inną postać: ku czemu wychowywać? Odpowiedzi obu myślicieli są zaskakująco zbieżne. Pedagog z powołania i lekarz z wykształcenia uzna za najważniejszy cel wychowawczy szeroko rozumianą wolność. Zawiedzie go ona zresztą tak daleko, że przyjdzie mu w końcu odrzucić wszelkie wychowawcze cele. Celem wychowawczym jest więc brak jakichkolwiek celów. Tak oto przesuwa się środek ciężkości z wychowawcy na wychowanek. Biorące w wychowaniu górę

²⁴ „Szkoly? W Niemczech są szkoly; tam uczą nienawidzić Francuzów i Słowian, nie – dzieci żywić” (J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. II, s. 24).

²⁵ F. Nietzsche, *Niewczesne rozważania*, s. 289.

²⁶ Ibidem, s. 207.

²⁷ J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. III, s. 155.

²⁸ F. Nietzsche, *Niewczesne rozważania*, s. 276; podkr. oryginalne.

In Korczak's programme, at the same time, was expressed the lack of consent to the former educational objectives, always subordinated to arbitrary national interests or the power of capital. Accusations addressed to Korczak that he had created comfortable conditions for the children in his charge, that he had not prepared them for the brutal life outside the walls of the House of Orphans, only prove ignorance and lack of elementary knowledge about his priorities. If the world is egoistic and governed by money and violence, it is the world that should be changed, not the children' [*the English translator's rendering*] – summarises the Pestalozzi from Warsaw.

The school in its traditional form could not count on the sympathy of the 'pedagogue of humanity'¹⁰ also due to the burden of historical knowledge. History, in particular monumental and antiquarian history, dominated the entire process of education. The first type consists in glorification of the past, in exalting great events and persons. Nevertheless, idealisation or searching for greatness in the distant past is detrimental to the present. It consumes human power for the sake of archaeology and it upholds old ideals instead of shaping the present and future life. Human efforts are being diluted and wasted in the same way when attempts to reconstruct past events in a detailed way are made. Antiquarian history – collecting and registering an endless number of places, dates, circumstances and surnames – corresponds to that. According to Nietzsche, both types of history became pillars of the modern school. On the other hand, the philosopher draws attention to the art of forgetting, i.e. releasing ourselves from the burden of the past. In another respect, this approach helps to distance oneself from personal or collective trauma. Only by not looking back at what happened in the past can be support the acting agent. And only the lack of familiarity with the historical truths and rules allows for heroic work with the established order. The short formula of Nietzsche: "forgetting is essential to action of any kind" (1912: 102) will be used by Korczak as a basis for the criticism of the school. It is known that he was challenging the "useless knowledge fed mechanically into the brains of children" (Lewin in Korczak 1978: Vol I, 14 [*the English translator's rendering*]). And he had his reasons for that:

"We pump knowledge or rather its unrelated scraps into the heads of children like rags into the boiler of the paper mill; as many foreign languages, book information, facts and details as possible" (Korczak 1978: Vol III, 16) [*the English translator's rendering*].

¹⁰ Dworakowska 2009: 22.

ambicje rodziców ustępują potrzebom dziecka. „Wychowanie jest dalszym ciągiem płodzenia i często tegoż spóźnioną korektą”²⁹. Uwolnienie dzieci od wpływów ze strony rodziców, Kościoła, państwa, partii, ideologii, ducha czasu, mediów, rynku oznacza uwolnienie ich ku samorealizacji.

Przez program Korczaka przemawiała jednocześnie niezgoda na dotychczasowe cele wychowawcze, podporządkowane zawsze arbitralnym narodowym interesom czy władzy kapitału. Czynione Korczakowi zarzuty, że stworzył cieplarniane warunki dla swoich podopiecznych, że nie przygotował ich do brutalnego życia poza murami Domu Sierot, dowodzą ignorancji i braku elementarnej znajomości jego priorytetów. Skoro świat jest egoistyczny, a jego prawami rządzą pieniądze i przemoc, należy zmienić świat, nie dzieci – reasumuje Pestalozzi z Warszawy.

Szkoła w tradycyjnym wydaniu nie mogła liczyć na przychyłność „pedagoga ludzkości”³⁰ również ze względu na jej obciążenie wiedzą historyczną. Cały proces edukacji zdominowała historia, w szczególności historia monumentalna i antykwaryczna. Pierwszy rodzaj polega na gloryfikacji przeszłości, opiewaniu wielkich wydarzeń i postaci. Idealizacja czy też poszukiwanie wielkości w odległej przeszłości odbywa się jednak kosztem terażniejszości. Zużywa się ludzkie siły na uprawianie archeologii; odkopuje się zamierzchłe ideały, zamiast skupić się na kształtowaniu obecnego i przyszłego życia. Ludzkie wysiłki ulegają takiemu samemu rozproszeniu i roztrwonieniu, gdy podejmuje się próby drobiazgowego odtwarzania minionych wydarzeń. Odpowiada temu historia antykwaryczna – kolekcjonująca i rejestrująca niekończącą się ilość miejsc, dat, okoliczności i nazwisk. Według Nietzschego, obydwa rodzaje historii stały się jednym z filarów współczesnej szkoły. Tymczasem filozof zwraca uwagę na sztukę zapominania, a więc uwolnienia się od balastu przeszłości. W innym wymiarze podejście to pomaga oderwać się od osobistych czy kolektywnych traum. Tylko nieoglądanie się na to, co było, staje się sprzymierzeńcem działającego. I tylko nieznanostwo historycznych prawd i prawideł umożliwia heroiczną walkę z utrwalonym porządkiem. Krótka i zwięzła formuła Nietzschego: „do wszelkiego działania potrzebne jest zapomnienie”³¹ posłuży Korczakowi jako podstawa krytyki szkoły. Wiadomo, że podważał „szkolną,

²⁹ Tenże, *Jutrzenka. Myśli o przesądach moralnych*, przeł. L. M. Kalinowski, posłowie M. Kopij, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2006, s. 195. Według Nietzschego, wychowanie stanowi zawoalowaną formę przemocy: „Rodzice urabiają mimowolnie dzieci na swe podobieństwo – zwą to «wychowaniem» – żadna matka nie wątpi w głębi duszy, iż, rodząc dziecko, nabywa je na własność, każdy ojciec ma w swym mniemaniu prawo naginać je do *swych* pojęć oraz sposobu osądzania wartości” (tenże, *Poza dobrem i złem*, przeł. S. Wyrzykowski, Warszawa 1907, s. 130; podkr. oryginalne).

³⁰ K. Dworakowska, op. cit., s. 22.

³¹ F. Nietzsche, *Niewczesne rozważania*, s. 102.

The biographies of Nietzsche and Korczak show numerous similarities. They share optimism and hope for a better future. Nietzsche, surrounded by philistines and ‘the last people’, dreamt a dream about the super-human. On the other hand, Korczak, enslaved by the Nazis, was looking for escape from the horrible everyday life in conversations with Zarathustra. The visions, going far in the future, brought him solace. They would certainly have agreed that after their death the world would have to be ordered anew. Even if reality did not confirm this hope, the internal voice ordered them to believe in overcoming the human-inhumane flaws. This similarity of the life perspectives justifies our comparison between Nietzsche, who affirmed life and the world, including pain and suffering, and Korczak, who distinguished the ‘right of a child to death’ as one of the three most important rights of a child.

In his autobiography, Nietzsche recollects a friend, Heinrich von Stein, who admitted with embarrassment that he had not understood anything from *Zarathustra*. Wanting to comfort him, Nietzsche stated that having lived six sentences from his book proved the intensive spiritual life of the reader. Even in-depth empathising with just a couple of selected thoughts of the super-human prophet “raises one to a higher plane of the mortal than ‘modern’ men could attain” (Nietzsche 1995: 58). Janusz Korczak was in a completely different situation from Nietzsche’s friend. Zarathustra not only enchanted but also carried him away. While the role of the prophet was limited only to propagating some ideas, the Polish pedagogue gave them a real shape. Korczak deserved the name of a worthy scholar of Nietzsche for at least one more reason. As befits a real master, Zarathustra was warning his pupils about his hypnotising influence. It was easy to become related to the mentor but it was difficult to release oneself from him. If master Zarathustra was “showing his humanity also by warning pupils about himself” (Nietzsche 2006: 211), his pupil Korczak disclosed his humanity in the strife to overcome the borrowed ideas. Autonomy and critical thinking – paradoxically the same that enhanced the power of the revolutionary address of Zarathustra – were the factors allowing for his emancipation.

mało użyteczną wiedzę, ładowaną mechanicznie do mózgów dzieci”³². I miał ku temu swoje powody:

Wiedzę, a raczej nie powiązane jej strzępki, tłoczmy dzieciom do głów jak szmaty do kotła papierni, jak najwięcej obcych języków, jak najwięcej wiadomości książkowych, faktów, szczegółów³³.

Biografie Nietzschego i Korczaka wykazują liczne podobieństwa. Połączyły ich optymizm i nadzieja na lepsze jutro. Nietzschemu, otoczonemu filistrami i ostatnimi ludźmi, przyśnił się sen o nadczłowieku. Z kolei zniewolony przez nazistów Korczak szukał ucieczki przed koszmarną codziennością w rozmowach z Zaratustrą. Wybiegające w przyszłość wizje przynosiły ukojenie. Na pewno zgadzali się co do tego, że po ich śmierci trzeba będzie świat urządzić na nowo. Nawet jeśli nie napawała do tego rzeczywistość, wewnętrzny głos kazał wierzyć w przewyciężenie ludzkich-nieludzkich ułomności. Podobieństwo życiowych planów usprawiedliwia postawienie znaku równości między Nietzschem, który podjął się afirmacji życia i świata, z bólem i cierpieniem włącznie, a Korczakiem, który wśród trzech najważniejszych praw dziecka wyróżnił „prawo dziecka do śmierci”.

W swej autobiografii Nietzsche wspomina przyjaciela, który nie bez wstydu wyznał, że nic nie zrozumiał z *Zaratustry*. Chcąc go pocieszyć, Nietzsche oznajmił, że przeżycie sześciu zdań z jego książki świadczy o bogatej duchowości czytelnika. Już samo dogłębne wczucie się w dosłownie kilka wybranych myśli proroka nadczłowieka „wznosi na wyższy poziom śmiertelnych niż ten, jaki mogliby osiągnąć «nowocześni» ludzie”³⁴. W zupełnie innej sytuacji niż Heinrich von Stein, a o nim była tu właśnie mowa, znalazł się Janusz Korczak. Zaratustra go nie tylko urzekł, ale i porwał. Gdy rola proroka sprowadzała się jedynie do głoszenia pewnych idei, polski pedagog nadał im realny kształt. Na miano godnego ucznia Nietzschego zasłużył sobie Korczak z co najmniej jeszcze jednego powodu. Jak przystało na prawdziwego mistrza, Zaratustra w porę ostrzegał uczniów przed swym hipnotyzującym wpływem. O ile łatwo przychodziło związanie się z mentorem, o tyle trudno było się od niego uwolnić. Jeśli mistrz-Zaratustra „okazywał swoje człowieczeństwo także w ten sposób, że ostrzegał uczniów przed sobą”³⁵, to uczeń-Korczak ujawnił swoje człowieczeństwo w dążeniu do przewyciężenia zapożyczonych idei. Czyn-

³² A. Lewin, *Wprowadzenie do pierwszego wydania* [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. I, s. 14.

³³ J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. III, s. 16.

³⁴ F. Nietzsche, *Ecce homo. Jak się staje, czym się jest*, przełożył i przedmową opatrzył B. Baran, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1995, s. 58.

³⁵ Tenże, *Jutrzenka...*, s. 211.

References

Dworakowska K. (2009), *Idee Fryderyka Nietzschego w polskiej myśli o wychowaniu w latach 1883–1939* [*Friedrich Nietzsche's Ideas in Polish Educational Thought 1883-1939*], “Biuletyn Historii Wychowania” 2009, No. 25.

Garewicz J. (1977), *Schopenhauer w Polsce* [*Schopenhauer in Poland*], Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej, Wrocław.

Konopnicka M. (1972), *Korespondencja. Konopnicka – Orzeszkowa 1879–1910* [*Correspondence between Konopnicka and Orzeszkowa 1879–1910*], E. Jankowski (ed.), Vol. II, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

Korczak J. (2008), *Dziela. Pisma rozproszone. Listy (1913–1939)* [*Works. The Scattered Writings 1913-1939*], H. Kirchner (scientific ed.), Vol. 14a, Instytut Badań Literackich PAN, Warsaw.

Korczak J. (1999), *Listy i rozmyślenia palestyńskie* [*Letters and Reflections on Palestine*], selected, developed and provided with introduction by B. Wojnowska, Ezop: Żydowski Instytut Historyczny, Warsaw.

Korczak J. (1978), *Pisma wybrane* [*Selected Writings*], introduction and selection A. Lewin, Vols. I–IV, Nasza Księgarnia, Warsaw.

Lewin A., *Wprowadzenie do pierwszego wydania* [*Introduction to the First Edition*], [in:] J. Korczak, *Pisma wybrane* [*Selected Writings*], Vol. I, Nasza Księgarnia, Warsaw 1978.

Maciejewska I. (1982), *Pamiętnik Janusza Korczaka* [*Diary of Janusz Korczak*], [in:] *Janusz Korczak – życie i dzieło. Materiały z Międzynarodowej Sesji Naukowej* [*Janusz Korczak – Life and Work. Proceedings of an International Research Session*], ed. H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warsaw.

Nałkowska Z., *Dzienniki 1899–1905* [*Diaries 1899-1905*], foreword and commentary by H. Kirchner, Czytelnik, Warsaw 1975.

nikami umożliwiającymi jego emancypację okazały się suwerenność i krytyczność – paradoksalnie te same, które spotęgowały siłę rewolucyjnego wystąpienia Zarządu.

Bibliografia:

Dworakowska K., *Idee Fryderyka Nietzschego w polskiej myśli o wychowaniu w latach 1883–1939*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2009, nr 25.

Garewicz J., *Schopenhauer w Polsce*, „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej”, Wrocław 1977.

Konopnicka M., *Korespondencja. Konopnicka – Orzeszkowa 1879–1910*, opracował E. Jankowski, t. II, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1972.

Korczak J., *Dziela. Pisma rozproszone. Listy (1913–1939)*, redakcja naukowa H. Kirchner, t. 14a, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2008.

Korczak J., *Listy i rozmyślenia palestyńskie*, wybrała, opracowała i wstępem opatrzyła B. Wojnowska, Ezop: Żydowski Instytut Historyczny, Warszawa 1999.

Korczak J., *Pisma wybrane*, wprowadzenie i wybór A. Lewin, t. I–IV, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.

Lewin A., *Wprowadzenie do pierwszego wydania* [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. I, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.

Maciejewska I., *Pamiętnik Janusza Korczaka* [w:] *Janusz Korczak – życie i dzieło. Materiały z Międzynarodowej Sesji Naukowej*, red. H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982.

Nałkowska Z., *Dzienniki 1899–1905*, wstęp i komentarz H. Kirchner, Czytelnik, Warszawa 1975.

Nałkowski W., *Jednostka i ogół. Szkice i krytyki psycho-społeczne*, Kraków 1904.

Nałkowski W. (1904), *Jednostka i ogół. Szkice i krytyki psycho-społeczne* [*The Individual and the Mass. Psycho-Sociological Sketches and Criticism*], Cracow.

Newerly I. (1966), *Żywe wiązanie* [*The Live Bond*], Czytelnik, Warsaw.

Nietzsche F. (2006), *Jutrzenka. Myśli o przesądach moralnych* (English title: *The Dawn of the Day*), transl. by L. M. Kalinowski, afterword by M. Kopij, Wydawnictwo Zielona Sowa, Cracow.

Nietzsche F. (2005), *Tak mówił Zaratustra. Książka dla wszystkich i dla nikogo* (English title: *Thus Spoke Zarathustra: A Book for All and None*), transl. by G. Sowinski, afterword by C. Wodziński, Wydawnictwo Zielona Sowa, Cracow.

Nietzsche F. (1995), *Ecce homo. Jak się staje, czym się jest* (English title: *Ecce Homo. How One Becomes What One Is*), transl. and foreword by B. Baran, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Cracow.

Nietzsche F. (1912), *Niewczesne rozważania* (English title: *Untimely Mediations*), transl. by L. Staff, Warsaw.

Nietzsche F. (1907), *Poza dobrem i złem* (English title: *Beyond Good and Evil*), transl. by S. Wyrzykowski, Warsaw.

Nietzsche F. (1906), *Zmierzch bożyszcz, czyli jak filozofuje się młotem* (English title: *Twilight of the Idols or How to Philosophise with a Hammer*), transl. by S. Wyrzykowski, Warsaw.

Nietzsche F. (1905), *Z genealogii moralności. Pismo polemiczne* (English title: *On the Genealogy of Morality: A Polemic*), transl. by L. Staff, Warsaw.

Olczak-Ronikier J. (2011), *Korczak. Próba biografii* [*Korczak. An Attempt at a Biography*], W.A.B., Warsaw.

Piwińska M. (1982), *Senat szaleńców – dramat Janusza Korczaka* [*The Madmen's Senate – A Drama by Janusz Korczak*], in: [*Janusz Korczak – Life and Work. Proceedings of an International Research Session*], ed. H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warsaw.

Newerly I., *Żywe wiązanie*, Czytelnik, Warszawa 1966.

Nietzsche F., *Jutrzenka. Myśli o przesądach moralnych*, przeł. L. M. Kalinowski, posłowie M. Kopij, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2006.

Nietzsche F., *Tak mówił Zaratustra. Książka dla wszystkich i dla nikogo*, przeł. G. Sowiński, posłowiem opatrzył C. Wodziński, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2005.

Nietzsche F., *Ecce homo. Jak się staje, czym się jest*, przełożył i przedmową opatrzył B. Baran, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1995.

Nietzsche F., *Niewczesne rozważania*, przeł. L. Staff, Warszawa 1912.

Nietzsche F., *Poza dobrem i złem*, przeł. S. Wyrzykowski, Warszawa 1907.

Nietzsche F., *Zmierzch bożyszcz, czyli jak filozofuje się młotem*, przeł. S. Wyrzykowski, Warszawa 1906.

Nietzsche F., *Z genealogii moralności. Pismo polemiczne*, przeł. L. Staff, Warszawa 1905.

Olczak-Ronikier J., *Korczak. Próba biografii*, W.A.B., Warszawa 2011.

Piwińska M., *Senat szaleńców – dramat Janusza Korczaka* [w:] *Janusz Korczak – życie i dzieło. Materiały z Międzynarodowej Sesji Naukowej*, red. H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982.

Sobolewska A., *Od magii do mistyki. Powieści inicjacyjne Janusza Korczaka* [w:] *Janusz Korczak. Pisarz – wychowawca – myśliciel*, red. H. Kirchner, Instytut Badań Literackich, Warszawa 1997.

Starczewska K., *Świadomość religijna Janusza Korczaka* [w:] *Janusz Korczak. Pisarz – wychowawca – myśliciel*, red. H. Kirchner, Instytut Badań Literackich, Warszawa 1997.

Urbanek M., *Genialni. Lwowska szkoła matematyczna*, Iskry, Warszawa 2014.

Sobolewska A. (1997), Od magii do mistyki. Powieści inicjacyjne Janusza Korczaka [From Magic to Mysticism. Janusz Korczak's Novels of Initiation], [in:] *Janusz Korczak. Pisarz – wychowawca – myśliciel* [*Janusz Korczak. Writer – Educator – Thinker*], ed. H. Kirchner, Instytut Badań Literackich, Warsaw.

Starczewska K. (1997), Świadomość religijna Janusza Korczaka [Janusz Korczak's Religious Views], [in:] *Janusz Korczak. Pisarz – wychowawca – myśliciel*, [*Janusz Korczak. Writer – Educator – Thinker*], ed. H. Kirchner, Instytut Badań Literackich, Warsaw.

Urbanek M. (2014), *Genialni. Lwowska szkoła matematyczna* [*The Geniuses. The Lvov School of Mathematics*], Iskry, Warsaw.

Marek Nowak OP, PhD

The Institute of Philosophy, The University of Warsaw

Dawid – Korczak’s Predecessor

Jan Władysław Dawid (1859-1914) was one of the most outstanding Polish pedagogues and psychologists of the age of positivism. From 1882, he published articles in “Przegląd Pedagogiczny”, “Prawda”, “Wędrowiec” and other magazines, and in the years 1890-1898 he was the editor of “Przegląd”¹. In 1900, Dawid bought “Głos” and it was then that the period of left-wing journalism started in his life. Later Janusz Korczak² became one of his associates and the motto of the second day of this year’s Korczak Conference was taken from one of his articles published in “Głos”. In the final period of his life, after the suicidal death of his wife, Dawid became a supporter of the non-religious mysticism, which was inspired by the Bergson’s concept of intuition³.

Among Dawid’s numerous educational publications, worth mentioning are those that were of the greatest significance in terms of his philosophy of life and of the disputes occurring in the Warsaw milieu. We can best define the views of Jan Władysław Dawid on the basis of his polemical articles – the educator from Warsaw made the impression of a person who – if not asked or provoked – was rather taiturn about his thoughts. One of the most interesting polemics was the one between Dawid and Prus.

The first such a publication was the article “W obronie psychologii” [In Defence of Psychology], dealing with the question of whether school was only to transfer knowledge or also to provide moral education. Bolesław Prus stated that the school system did not have a positive impact on the moral condition of the students, a statement which met with fierce opposition from Dawid⁴. It was one of his earliest articles as educator.

¹ B. Wilgocka-Okoń, *Wstęp*, in: J. Wł. Dawid, *Pisma pedagogiczne pomniejsze* [Minor Pedagogical Texts], Wrocław 1968, p. VIII; W. Okoń, *Dawid*, Warsaw 1980, pp. 9, 123.

² W. Okoń, *Dawid*, pp. 30-32, 123.

³ *Ibid.*, pp. 42-44.

⁴ J. W. Dawid, *W obronie psychologii* [In Defence of Psychology], “Przegląd Pedagogiczny” 1882, No. 24; in: *idem*, *Pisma pedagogiczne pomniejsze* [Minor Pedagogical Texts], Wrocław 1968.

Dawid – prekursor Korczaka

Jan Władysław Dawid (1859-1914) był jednym z najwybitniejszych polskich pedagogów i psychologów epoki pozytywizmu. Począwszy od 1882 r. publikował na łamach „Przeglądu Pedagogicznego”, „Prawdy”, „Wędrowca” i innych czasopism, a w latach 1890-1898 był redaktorem „Przeglądu”¹. W 1900 r. Dawid wykupił tygodnik „Głos” i wtedy rozpoczął się w jego życiu okres publicystyki o charakterze lewicowym. W tym to właśnie okresie jednym ze współpracowników Dawida został Janusz Korczak², a hasło drugiego dnia tegorocznej konferencji korczakowskiej zostało wzięte z jednego spośród jego artykułów opublikowanych w „Głosie”. W końcowym okresie życia, po samobójczej śmierci żony, Dawid stał się zwolennikiem pozawyznaniowej mistyki, która była zainspirowana Bergsonowską koncepcją intuicji³.

Spośród licznych publikacji pedagogicznych Dawida na uwagę zasługują te, które posiadają największą doniosłość światopoglądową i świadczą o sporach toczących się w środowisku warszawskim. Poglądy Jana Władysława Dawida najlepiej możemy odczytywać na podstawie jego artykułów o charakterze polemicznym – warszawski pedagog sprawiał wrażenie kogoś, kto nie spytany lub nie sprowokowany, niezbyt chętnie ujawniał swoje myśli. Jedne z bardziej interesujących polemik toczyły się między Dawidem a Prusem.

Pierwszą taką publikacją był artykuł *W obronie psychologii* – została w nim poruszona kwestia, czy szkoła ma tylko przekazywać wiedzę, czy również dawać wychowanie moralne. Bolesław Prus stwierdził, że szkolnictwo nie ma pozytywnego wpływu kondycję moralną uczniów, co spotkało się z ostrą odpowiedzią Dawida⁴. Był to jeden z najwcześniejszych artykułów pedagoga.

¹ B. Wilgocka-Okoń, *Wstęp* [w:] J. W. Dawid, *Pisma pedagogiczne pomniejsze*, Wrocław 1968, s. VIII; W. Okoń, *Dawid*, Warszawa 1980, s. 9, 123.

² W. Okoń, *Dawid...*, s. 30-32, 123.

³ *Ibidem*, s. 42-44.

⁴ J. W. Dawid, *W obronie psychologii*, „Przegląd Pedagogiczny” 1882, nr 24 [w:] tegoż autora, *Pisma pedagogiczne pomniejsze*, Wrocław 1968.

Human vs. Mechanical

Another important educational article by Dawid was “O klasycyzm” [In Defence of Classicism]⁵. This is the next polemic between Dawid with Prus, who this time criticised the classical education programme and introduced the postulate of practical education, corresponding to a greater extent to the economic needs of the society. However, the problem of classical subjects (it considered mainly ancient languages here) was only a pretext for the start of a discussion about the role of the humanities at school.

In the opinion of Ryszard Wroczyński, Dawid – when criticising Prus in his article – in fact opposed the pedagogy of Herbert Spencer, an English positivist popular at that time, the programme of whom was contained in the work entitled *Education: Intellectual, Moral and Physical*⁶. Herbert Spencer was a universal thinker and he could not ignore such an important discipline as education in his work. He was trying to apply the evolution theory to all fields of knowledge, so his theory of education was derivative of utilitarian views and the biological study of human behaviours⁷.

Dawid’s article “O klasycyzm” was a response to *Spóźnione rady* [*Belated Advice*] by Bolesław Prus⁸. Prus stated in his publication that the classical education programme could not have been socially useful. Even though philosophy, history and theology would not do without ancient languages (including also Hebrew), these sciences belonged to the so-called top knowledge, while the majority of people needed simply bread and information that would facilitate getting it. Instead, Prus praised Spencer’s philosophy and in particular the knowledge transfer programme. Children should be taught how to think properly, i.e. how to observe, define, induce and deduct. In Prus’ opinion, children were to learn observation while learning natural sciences, they were to learn the art of defining things while writing essays in modern languages, chemistry and physics were to acquaint the students with the experimental methods while mathematics and again essays – with deduction. The following words were a kind of summary of the educational demands of Prus from *Spóźnione rady*: “Today, every country demands not aorists and supines

⁵ J. W. Dawid O klasycyzm [In Defence of Classicism], “Przegląd Pedagogiczny” 1890, No. 5, quoted after: idem, *Pisma pedagogiczne* [*Pedagogical Writings*], Wrocław 1961.

⁶ R. Wroczyński, Wstęp [Introduction], in: H. Spencer, *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym* [Education: Intellectual, Moral and Physical], Wrocław 1960, p. LXII.

⁷ J. Kaminsky, *Herbert Spencer*, in: *The Encyclopedia of Philosophy*, Paul Edwards, ed., vol. VII, New York-London 1972, pp. 523, 526.

⁸ B. Prus, *Spóźnione rady*, “Kurier Codzienny” 1890, No. 53, p. 1.

Ludzkie przeciw mechanicznemu

Kolejnym ważnym artykułem pedagogicznym Dawida był *O klasycyzm*⁵. Ten artykuł jest następną polemiką Dawida z Prusem, który tym razem skrytykował program wykształcenia klasycznego i wprowadził postulat wykształcenia praktycznego, bardziej odpowiadającego potrzebom gospodarczym społeczeństwa. Jednak problem przedmiotów klasycznych (chodzi tu głównie o języki starożytne) był tylko pretekstem do rozpoczęcia dyskusji nad rolą wszelkich przedmiotów humanistycznych w szkole.

Zdaniem Ryszarda Wroczyńskiego Dawid – krytykując Prusa – *de facto* wystąpił w swoim artykule przeciw popularnej wówczas pedagogice Herberta Spencera, której program został zawarty w dziele angielskiego pozytywisty pt. *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*⁶. Herbert Spencer był myślicielem wszechstronnym i w swoim dorobku nie mógł pominąć tak ważnej dziedziny, jaką jest pedagogika. Starał się on zastosować teorię ewolucji do wszystkich dziedzin wiedzy, dlatego też Spencerowska pedagogika jest pochodną poglądów utylitarystycznych i biologicznej analizy ludzkich zachowań⁷.

Artykuł Dawida *O klasycyzm* był odpowiedzią na *Spóźnione rady* Bolesława Prusa⁸. Autor *Lalki* w swojej publikacji stwierdził, że program wykształcenia klasycznego nie może być społecznie pożyteczny. Wprawdzie filozofia, historia i teologia nie obejdą się bez języków starożytnych (w tym również i hebrajskiego), jednak te nauki należą do tzw. szczytów wiedzy, natomiast większość ludzi potrzebuje chleba i wiedzy, która ułatwia zdobycie go. Zamiast tego Prus zachwala pedagogikę Spencera, a zwłaszcza program przekazywania wiedzy. Dzieci należy uczyć porządnego myślenia, a więc obserwowania, definiowania, indukowania i dedukowania. Zdaniem autora *Lalki*, obserwacji mają się dzieci nauczyć, poznając nauki przyrodnicze, sztukę definiowania mają poznać, pisząc wypracowania w językach nowożytnych, chemia i fizyka mają zapoznać uczniów z metodami doświadczalnymi, a matematyka i znów wypracowania – z dedukcją. Niejako streszczeniem pedagogicznych postulatów Prusa ze *Spóźnionych rad* są następujące słowa: „Kaź-

⁵ J. W. Dawid, *O klasycyzm*, „Przegląd Pedagogiczny” 1890, nr 5. Cytuję za: tegoż autora, *Pisma pedagogiczne*, Wrocław 1961.

⁶ R. Wroczyński, *Wstęp* [w:] H. Spencer, *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*, Wrocław 1960, s. LXII.

⁷ J. Kaminsky, *Herbert Spencer* [w:] *The Encyclopedia of Philosophy*, Paul Edwards (red.), vol. VII, New York-London 1972, s. 523, 526.

⁸ B. Prus, *Spóźnione rady*, „Kurier Codzienny” 1890, nr 53, s. 1.

but money for state expenditure; not philologists but healthy workers and soldiers”⁹ [the English translator’s rendering].

In “O klasycyzm”, Dawid claimed that the vision of education presented by Prus was not in line with the realities of school. This is why he commented on Prus’s programme in an extremely ironic way: “Oh my God, so many wise people have been thinking about it for long years and still today they do not want to express their firm opinion while in ‘Kurier Codzienny’ we have everything explained at a glance!”¹⁰ [the English translator’s rendering]. Unlike Prus, who claimed that school should mainly prepare for the job, Dawid stated: “The superior objective of education, of preparing humans for the conditions of the future individual and collective life, is to shape the moral character, that is – to provide a fixed and desirable direction through the implementation of specific ideas corresponding to the ethical objectives of life, development of selected sentiments and instilling in children some habits and manners of conduct”¹¹ [the English translator’s rendering].

The discussion with Prus was not limited to issues relating to pedagogy only but also concerned general issues such as the question about what was most important in life. Prus was attacked not only because his programme – according to Dawid – imperiled school practice but also because it

omits the most important of the vital factors – the ethical one, which in the science programme imagined by him is [...]quite lost. In his programme, there is no place for sciences reflecting the moral essence of a human, such as history and the effects of mental work¹² [the English translator’s rendering].

The postulates propagated by Prus were treated as something against human nature. If Prus’s educational concepts were considered erroneous, it was due to the fact that they sprang from erroneous worldviews. A student educated according to the guidelines presented by Prus would not have been prepared to perform specifically human tasks but would have stopped after his biological needs were satisfied. In particular, such a student would not have learned what morality is¹³.

⁹ Ibid.

¹⁰ J. W. Dawid, *O klasycyzm*, p. 99.

¹¹ Ibid.

¹² Ibid., p. 100.

¹³ “The pupil brought up according to these principles [...] would be a healthy organism, a professional – a craftsman without initiative and creativity, a creature able to think logically in some specific spheres but already a poor human in the more general matters, going beyond the issue of full stomach [...]. Briefly speaking, a creature that would be so unfortunate to have the system of Prus applied to them would be a healthy and mentally tame animal but not a human educated for human objectives” [*the English translator’s rendering*] Ibid.

dy kraj żąda dziś nie aoristów i supinów, ale pieniędzy na wydatki państwowe; nie filologów, ale zdrowych pracowników i żołnierzy”⁹.

W artykule *O klasycyzm* Dawid stwierdza, że ta wizja pedagogiki, jaką ukazał Prus, nie jest zgodna z realiami szkoły. Dlatego też w niezwykle ironiczny sposób komentuje ten program: „Mój Boże, tylu mądrych ludzi przez długie lata nad tym rozmyślało i dziś jeszcze stanowczego powiedzieć nie chcą, a tu w «Kurierze Codziennym» mamy wszystko jak na dłoni wyłożone!”¹⁰.

W przeciwieństwie do Prusa, który postulował, aby szkoła przekazywała przede wszystkim wiedzę dającą chleb, Dawid stwierdził:

Pierwszorzędnym zadaniem wychowania, czyli przysposobienia człowieka do warunków przyszłego życia indywidualnego i zbiorowego, jest ukształcenie moralnego charakteru, czyli nadanie woli stałego i pożądanego kierunku, a to przez wszczepienie określonych wyobrażeń, odpowiadających etycznym celom życiowym, rozwinięcie pewnych uczuć i utrwalenie szczególnych nawyków i sposobów postępowania¹¹.

Dyskusja z Prusem nie ogranicza się do stwierdzeń dotyczących tylko pedagogiki, ale odbywa się w obszarze sformułowań najbardziej ogólnych i zawierających pytanie o to, co jest najbardziej doniosłe w życiu. Zarzuty wobec Prusa nie są stawiane tylko dlatego, że jego program – według Dawida – godzi w praktykę szkolną, ale dlatego, że „pomija najdonioślejszy z czynników życiowych – etyczny, który w programie nauk, jak sobie wyobraża, zostaje [...] zaprzepaszczone: w programie tym nie ma miejsca dla nauk odbijających w sobie moralną istotę człowieka, takich jak historia i płody umysłowej twórczości”¹². Postulaty głoszone przez Prusa zostały potraktowane jako coś, co godzi w ludzką naturę. Jeżeli koncepcja pedagogiczna autora *Lalki* jest uznana za złą, to dlatego, że wyrasta ze złych podstaw światopoglądowych. Uczeń, który byłby wychowywany w myśl wskazania redaktora „Nowin”, nie zostałby przygotowany do pełnienia specyficznie ludzkich funkcji, ale zatrzymałby się na poziomie zaspokajania potrzeb biologicznych. W szczególności taki uczeń nie poznałby tego, czym jest moralność¹³.

⁹ Ibidem.

¹⁰ J. W. Dawid, *O klasycyzm...*, s. 99.

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem, s. 100.

¹³ „Wychowaniec w myśl tych zasad prowadzony [...] byłby zdrowym organizmem, fachowcem – rzemieślnikiem bez inicjatywy i pomysłowości, istotą umiejącą w pewnych sferach specjalnych rozumować logicznie, a już człowiekiem zgoła lichym dla spraw ogólniejszych, kwestię jego brzucha przechodzących [...]. Jednym słowem, istota, która miałaby to nieszczeście, iżby zastosowano do niej system Prusa, byłaby zdrowym i umysłowo wytresowanym zwierzęciem, ale nie człowiekiem dla celów ludzkich wychowanym” – Ibidem.

The educator from Warsaw recognized the educational role of individual subjects and the importance of appropriate proportions between them in the school curriculum. In his opinion, an excessive share of natural sciences in the curriculum could have a negative impact on the development of the moral life of the students. Therefore, Dawid called for the dominance of the humanities as well as of subjects that taught a proper moral attitude. He wanted to grant a special role to the mother tongue, history and religion¹⁴.

Dawid did not limit himself only to the dispute with Prus but he subjected the projects for the reform of the educational system to deeper criticism. In his opinion, ‘our amateur pedagogues’ – unlike those responsible for education in Germany and Russia – did not recognise the crucial role of the humanities, such as the mother tongue and history, and cared only about the provision of practical skills¹⁵.

This is what the practical implementation of such ‘amateur’ ideas looked like according to Dawid:

In this way, all the encyclopaedic extravagances from the previous century and from the beginning of the present one, when schools were teaching tanning, pedagogy, law, wine and beer manufacture, etc., are being revived today in the works of the unauthorised advisors of the public opinion¹⁶. [the English translator’s rendering].

An attempt to interpret and reconstruct the ideological arguments used by Dawid in his dispute with the authors of some press publications might look like this: ‘amateur pedagogues’, ‘unauthorised advisors of public opinion’, i.e. people who were not experts yet expressed their opinions, contributed to the destruction of the overall and humanistic education systems. Through such propaganda they created a favourable atmosphere to decrease the share of the humanistic subjects in the school curriculum, contributed to the omission of the most important element of the human – the moral dimension – and, who knows, perhaps they also prepared a spiritual catastrophe for the nation.

In the conclusion of his article “O klasycyzm”, Dawid revealed some motivations he was guided by in his writing. He suggested that he was not led by the will to defend the classical language teaching programme, but that he was trying to defend something much more deeply rooted:

In the end, we represent that we are not acting here in defence of classicism as a specific system but only in defence of the ideas represented by it, the ideas of educational, humani-

¹⁴ Ibid., p. 101.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Ibid., pp. 101-102.

Warszawski pedagog dostrzega rolę wychowawczą poszczególnych przedmiotów nauczania, widzi również wagę odpowiednich proporcji między nimi w programie szkolnym. Jego zdaniem nadmierny udział dyscyplin przyrodniczych w programie nauczania mógłby mieć zgubny wpływ na rozwój życia moralnego uczniów. Dawid postuluje zatem, aby dać przewagę przedmiotom humanistycznym oraz tym, które utwierdzają właściwą postawę moralną. Szczególną rolę chce on przyznać językowi ojczystemu, historii i nauce religii¹⁴.

Dawid nie ogranicza się tylko do polemiki z Prusem, ale poddaje głębszej krytyce wysuwane szerzej projekty reformy systemu pedagogicznego. Jego zdaniem „nasi pedagogowie domorośli” – w przeciwieństwie do pedagogów odpowiedzialnych za oświatę w Niemczech i Rosji – nie dostrzegają dominującej roli przedmiotów humanistycznych, takich jak język ojczysty czy historia, i troszczą się jedynie o zapewnienie wiedzy o charakterze praktycznym¹⁵.

A oto jak wygląda – zdaniem Dawida – praktyczna realizacja takich „domorośłych” pomysłów:

W ten sposób wszystkie wybryki encyklopedyczne z wieku zeszłego i początków bieżącego, kiedy to w szkołach ogólnych uczono garbarstwa, pedagogii, prawoznawstwa, fabrykacji wina i piwa etc., odradzają się dzisiaj pod piórem niepowołanych doradców opinii publicznej¹⁶.

Próba zinterpretowania, odtworzenia sporu ideowego między Dawidem a autorami pewnych publikacji prasowych może wyglądać tak: „pedagogowie domorośli”, „niepowołani doradcy opinii publicznej”, czyli ludzie, którzy nie znają się na rzeczy, a zabierają głos, przyczyniają się do destrukcji systemu nauczania ogólnego i humanistycznego. Przez taką propagandę wytwarzają atmosferę przychylną zmniejszeniu udziału przedmiotów humanistycznych w programie szkolnym, przyczyniają się do pominięcia tego, co jest najistotniejsze w człowieku – jego wymiaru moralnego – i, kto wie, może szykują narodowi duchową katastrofę.

W zakończeniu artykułu *O klasycyzm* Dawid wyjawia jedną z motywacji, która kierowała nim podczas pisania. Daje do zrozumienia, że nie kierowała nim chęć obrony programu nauczania języków klasycznych, że starał się obronić coś znacznie głębszego.

Kończąc oświadczamy, że nie występujemy tu w obronie klasycyzmu jako określonego systemu, lecz tylko w obronie idei, którą on reprezentuje, idei nauczania wychowawczego,

¹⁴ Ibidem, s. 101.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Ibidem, s. 101–102.

tarian and fundamental teaching, i.e. shaping of characters, instilling of a human view on the world, contrary to the mechanical one; development of intellectual strengths based on a few simple, elementary thoughts – contrary to utilitarian and natural encyclopaedism, which in the strife for arbitrary results in fact only fills the memory with dead and sterile material, at the same time leaving the organic power of the mind without due fodder¹⁷ [*the English translator's rendering*].

This fragment contains some very important phrases: a ‘human’ view of the world is opposed to a ‘mechanical’ one, ‘humanitarian’ or rather ‘humanistic’ teaching – to ‘utilitarian and natural encyclopaedism’. In the article the tension between the humanist, value-based attitude and the naturalist, scientific attitude reached its peak. If we add that mechanicism was one of the characteristic features of the world view of the second half of the 19th century, it transpires that the opposition to what was ‘mechanical’ was something like a declaration of war against this worldview¹⁸.

Dawid’s polemic contained in “O klasycyzm” was noticed by Prus. The latter’s response was printed in “Kronika tygodniowa” of 19th March 1890¹⁹, where he again expressed his attachment to Spencer’s educational system²⁰. Prus also wrote in the “Kronika” that he was not opposed to moral education of youth but that he considered it as one of the important elements of educational practice²¹. Nevertheless, he did not understand the essence of Dawid’s educational postulates and suggested that Dawid wanted to educate the youth mainly on the texts of ancient authors. Prus was trying to indicate the internal contradiction allegedly contained in the article “O klasycyzm”. It consisted in the fact that on one hand Dawid spoke about the primacy of moral education and on the other he ordered students to read classical texts of which the authors were “liars, swindlers, sodomites, tormentors, loan sharks”²² [*the English translator's rendering*]. Nevertheless, Prus’s claim was inaccurate since Dawid postulated introducing ‘classicism’ understood as a ‘humanitarian’ education to schools²³.

¹⁷ Ibid., p. 103.

¹⁸ A. Synowiecki writes about the views prevailing in the 19th century in the following way: “H. Helmholtz claimed that e.g. the task of the natural sciences was to explain all phenomena by means of mechanics. On the other hand, W. Wundt wrote that mechanics was the starting point and the basis of all natural sciences as well as the most general of natural sciences [...]. The popularity of mechanicism reached its peak in the 19th century [...]” [*the English translator's rendering*] A. Synowiecki, *Mechanicizm [Mechanicism]*, in: *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny [Philosophy and Science. An Encyclopaedic Outline]* Z. Cackowski, ed., Wrocław 1987, pp. 352-353.

¹⁹ B. Prus, *Kronika tygodniowa [Weekly Chronicle]*, “Kurier Codzienny” 1890, No. 78, quoted after: B. Prus, *Kroniki*, v. XII, Warsaw 1962.

²⁰ Ibid., pp. 168-169.

²¹ Ibid., p. 169.

²² Ibid.

²³ J. W. Dawid, *O klasycyzm*, p. 103.

humanitarnego podstawowego, tj. urabiania charakterów, zaszczepiania ludzkiego poglądu na świat w przeciwstawieniu do mechanicznego; wyrabiania sił intelektualnych na niewielu prostych, elementarnych myślach – w przeciwstawieniu do utylitarneho i przyrodniczego encyklopedyzmu, który w pogoni za doraźnymi rezultatami w gruncie rzeczy napełnia pamięć tylko martwym i bezpłodnym materiałem, organiczne zaś siły umysłu pozostawia bez należytej uprawy¹⁷.

W tym fragmencie pojawiają się bardzo ważne sformułowania: „ludzki pogład na świat” jest przeciwstawiony „mechanicznemu”, nauczanie „humanitarne” czy raczej „humanistyczne” – „uitylitarnemu i przyrodniczemu encyklopedyzmowi”. W artykule Dawida do zenitu dochodzi napięcie między postawą humanistyczną i wartościującą a postawą przyrodnozawczą i scjentystyczną. Jeśli dodać, że mechanicyzm był jedną z charakterystycznych cech światopogładu drugiej połowy XIX wieku, to trzeba przyznać, że przeciwstawienie się temu, co „mechaniczne” było niejako wypowiedzeniem wojny temu światopoglądowi¹⁸.

Polemika Dawida, zawarta zwłaszcza w artykule *O klasycyzm*, nie uszła uwagi Prusa. Odpowiedź znalazła się w *Kronice tygodniowej* z 19 marca 1890 roku¹⁹, gdzie autor *Lalki* po raz kolejny dał wyraz swojemu przywiązaniu do systemu pedagogicznego Spencera²⁰. Prus napisał też w *Kronice*, że Spencer nie przeciwstawia się wychowaniu moralnemu młodzieży, ale że uważa je za jeden z istotnych elementów praktyki pedagogicznej²¹. Jednak autor *Lalki* nie zrozumiał, na czym polegały postulaty pedagogiczne Dawida i sugerował, że redaktor „Przeglądu Pedagogicznego” chce młodzież wychowywać głównie na tekstach autorów starożytnych. Prus usiłował wskazać na wewnętrzną sprzeczność rzekomo zawartą w artykule *O klasycyzm*. Miała ona polegać na tym, że z jednej strony Dawid mówi o prymacie wychowania moralnego, a z drugiej strony każe uczniom czytać teksty klasyczne, w których autorzy byli „łgarzami, oszustami, sodomitami, okrutnikami, lichwiarzami”²². Jednak ten zarzut Prusa jest chybiony, ponieważ warszawski peda-

¹⁷ Ibidem, s. 103.

¹⁸ Na temat poglądów dominujących w XIX w. tak oto pisze A. Synowiecki: „H. Helmholtz twierdził np., że zadaniem nauk przyrodniczych jest wyjaśnienie wszystkich zjawisk za pomocą mechaniki. W. Wundt pisał natomiast, że mechanika jest początkiem i podstawą wszystkich nauk przyrodniczych oraz że jest ona najbardziej ogólną nauką przyrodniczą [...]. Szczyt powodzenia mechanicyzmu przypada na wiek XIX [...]” – A. Synowiecki, *Mechanicyzm* [w:] *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, red. Z. Cackowski, Wrocław 1987, s. 352–353.

¹⁹ B. Prus, *Kronika tygodniowa*, „Kurier Codzienny” 1890, nr 78. Cytuję za: B. Prus, *Kroniki*, t. XII, Warszawa 1962.

²⁰ Ibidem, s. 168–169.

²¹ Ibidem, s. 169.

²² Ibidem.

General Education

In another noteworthy article, “Pensja żeńska jako zakład ogólnokształcący” [The Girls’ Boarding School as an Institution of General Education], we may observe a continuation of the social discourse about the educational role of the school²⁴. Dawid thought that the primacy of general education, which was to consist mainly in shaping morality, should be maintained at every school²⁵.

However, more and more accusations were being made in relation to such a school model, e.g. that girls’ school provided education that was not practical enough, as a result of which the graduates could not find a job²⁶. This criticism was a part of a larger campaign aimed at making school more practical. Dawid’s response was noteworthy, since it contained additional arguments defending general education.

The starting point in his argumentation was the ascertainment of the simple fact that vocational, i.e. specialist, education has to build on something more elementary. Besides, at an early age it is not possible to determine the abilities and interests that will develop in the later years, so vocational education might become the reason for life failure if the choice is made too early. Therefore, general education guarantees greater possibilities of retraining, facilitates the choice of different professions and thus improves the prospects for a start in life. The need for general education results from a pragmatic approach to life²⁷.

Nevertheless, the argument that takes into account the possibilities of later choice of profession was not the only argument in favour of an expanded general education. Dawid believed that specialist education naturally needs some foundation since otherwise it may become incomprehensible, particularly for small children. Young students have to be introduced to the arcana of knowledge gradually, in accordance with the principle that before moving on to discuss complex problems, the simpler ones have to be explained first²⁸. We are dealing here with another pragmatic argument, this time referring to the cognitive possibilities of a young student.

This was not the end, however, of Dawid’s practical argumentation in favour of a general education. In Dawid’s opinion, a society consisting only of spe-

²⁴ J. W. Dawid, Pensja żeńska jako zakład ogólnokształcący [The Girls’ Boarding School as an Institution of Comprehensive Education], “Przegląd Pedagogiczny” 1890, No. 17; in: J. W. Dawid *Pisma pedagogiczne* [Pedagogical Writings], Wrocław 1961.

²⁵ *Ibid.*, p. 114.

²⁶ *Ibid.*, p. 108.

²⁷ *Ibid.*, pp. 109-110.

²⁸ *Ibid.*, pp. 111-112.

gog postulował wprowadzenie do szkół „klasycyzmu” pojętego jako wykształcenie „humanitarne”²³.

Wykształcenie ogólne

W innym – godnym uwagi – artykule Dawida *Pensja żeńska jako zakład ogólnokształcący* możemy obserwować dalszy ciąg społecznej dyskusji na temat wychowawczej roli szkoły²⁴. Warszawski psycholog stoi na stanowisku, że w szkole powinien być zachowany prymat wykształcenia ogólnego, które polegać ma przede wszystkim na kształtowaniu moralności²⁵.

Jednak pod adresem takiego modelu szkoły wysuwane są coraz to nowe zarzuty, że np. pensje dla dziewcząt dają wychowanie nie dość praktyczne, w wyniku czego absolwentki nie mogą sobie znaleźć pracy²⁶. Owa krytyka była częścią szerszej kampanii na rzecz „upraktycznienia” szkoły. Odpowiedź Dawida jest godna uwagi, gdyż zawiera dodatkowe argumenty w obronie nauczania ogólnego.

Punktem wyjścia tej argumentacji jest stwierdzenie prostego faktu, że wykształcenie zawodowe, czyli specjalistyczne, musi bazować na czymś bardziej elementarnym. Poza tym nie da się w wieku dziecięcym określić zdolności i zainteresowań, które ujawnią się w późniejszych latach, dlatego też wykształcenie zawodowe odebrane przez zbyt młodego ucznia może się stać przyczyną życiowej porażki. Wykształcenie ogólne gwarantuje zatem większe możliwości przekwalifikowania, ułatwia wybór różnych zawodów i w związku z tym poprawia perspektywy startu życiowego. Potrzeba wykształcenia ogólnego pojawia się jako wniosek człowieka, który ma pragmatyczne podejście do życia²⁷.

Argument biorący pod uwagę możliwości przystosowania zawodowego nie jest jednak jedynym argumentem na rzecz rozbudowanego nauczania ogólnego. Dawid uważa, że wykształcenie specjalistyczne z natury rzeczy potrzebuje jakiegoś fundamentu, ponieważ w innym przypadku grozi mu niezrozumiałość, zwłaszcza w przypadku dzieci. Młodzi uczniowie muszą być wprowadzani w arkana wiedzy w sposób stopniowy, z zachowaniem zasady, że przed omówieniem problemów

²³ J. W. Dawid, *O klasycyzm...*, s. 103.

²⁴ J. W. Dawid, *Pensja żeńska jako zakład ogólnokształcący*, „Przegląd Pedagogiczny” 1890, nr 17 [w:] J. W. Dawid, *Pisma pedagogiczne*, Wrocław 1961.

²⁵ *Ibidem*, s. 114.

²⁶ *Ibidem*, s. 108.

²⁷ *Ibidem*, s. 109–110.

cialists would not have many assets to unite it from inside since the exchange of goods and common roots did not bind people strongly enough. Education that creates conditions for the development of a deeper understanding between people of various status and profession is also necessary²⁹.

These three pragmatic arguments – the argument of the ease of retraining, of the natural course of a young student’s educational process of and of the society-building role of general education – were contrasted with another type of reasoning, allegedly pragmatic, that aimed to limit the role of general education. Dawid was trying to demonstrate that this reasoning was only apparently correct, since in his opinion the implementation of the postulates to make education more practical, if understood wrongly, would result in quite the opposite of what was intended. Therefore, Dawid criticised short-sighted pragmatism, which in practice did not bring the intended benefits but unintended losses. The supporters of such pragmatism were like turkeys voting for Christmas.

Freedom against Science

Opposition to mechanics was not the only kind of objection against the worldview typical of the second half of the 19th century. Four years before the article “O klasycyzm”, Dawid wrote a book in which he presented a couple of critical remarks concerning the ethical consequences of scientific theories³⁰. One of the most important topics raised in that book is the issue of the factors that prevent people from committing various crimes and offences. The sense of duty, the categorical imperative as Kant called it, was classified by Dawid as the most important one. Still he tried to explain its origins in an evolutionary manner. In the course of the long history of the human species, it appeared now and again that some acts were useful for the society and some others were not. The acts that could jeopardise the existence of the species were punished. The offences and the repressions following them were remembered by individuals and then by the species as a whole, since memory of those events was included in the structure of the nervous system inherited from generation to generation. In this way, according to Dawid, the moral sense of the human species developed³¹.

²⁹ Ibid., p. 113.

³⁰ J. W. Dawid, *O zarazie moralnej. Studium psychologiczno-społeczne* [On the Moral Epidemic. A Psychological-Social Study], Warsaw 1886.

³¹ Ibid., pp. 118-119.

złożonych trzeba najpierw wyjaśnić problemy prostsze²⁸. Mamy tu do czynienia z kolejnym argumentem natury pragmatycznej, tym razem odwołującym się do możliwości poznawczych młodego ucznia.

Ale to nie koniec argumentacji praktycznej na rzecz wykształcenia ogólnego. Zdaniem Dawida, społeczeństwo złożone z samych tylko specjalistów nie posiadałoby zbyt wielu czynników spajających go od wewnątrz, gdyż sama wymiana dóbr i pokrewieństwo nie wiąże ludzi wystarczająco mocno. Potrzebne jest również takie wykształcenie, które stwarza możliwość głębszego porozumienia między ludźmi różnych stanów i profesji²⁹.

Te trzy argumenty pragmatyczne – argument z łatwości przekwalifikowania, z naturalnego przebiegu procesu nauczania młodego ucznia i socjotwórczej roli wykształcenia ogólnego – zostają przeciwstawione innej argumentacji rzekomo pragmatycznej, która zmierza do zmniejszenia roli wykształcenia ogólnego. Dawid stara się wykazać pozorną tylko trafność tamtych argumentów, gdyż jego zdaniem realizacja postulatów źle rozumianego „uprząctwienia” wykształcenia przyniosłaby rezultaty odwrotne do zamierzonych. Dawid zatem krytykuje zbyt krótkowzroczny i obliczony na szybkie korzyści pragmatyzm, który w praktyce nie prowadzi do zamierzonych korzyści, a jedynie powoduje niezamierzone straty. Zwolennicy takiego pragmatyzmu podcinają gałąź, na której siedzą.

Wolność przeciwko nauce

Wystąpienie przeciw mechanicyzmowi nie było jedynym przejawem przeciwstawienia się światopoglądowi charakterystycznemu dla drugiej połowy XIX wieku. Cztery lata przed artykułem *O klasycyzm* Dawid napisał książkę, w której wyraził kilka krytycznych uwag na temat etycznych konsekwencji teorii naukowych³⁰.

Jednym z istotniejszych wątków poruszonych w omawianej książce jest kwestia czynników powstrzymujących od popełniania różnego rodzaju występków. Do najważniejszych Dawid zaliczył uczucie obowiązku, które też – za Kantem – nazywa imperatywem kategorycznym, jednak stara się jego pochodzenie wytłumaczyć w sposób ewolucyjny. W ciągu długiej historii gatunku ludzkiego okazy-

²⁸ Ibidem, s. 111–112.

²⁹ Ibidem, s. 113.

³⁰ J. W. Dawid, *O zarazie moralnej. Studium psychologiczno-społeczne*, Warszawa 1886.

Even if Dawid had the right to consider this theory as correct in scientific terms, he saw a threat therein anyway:

The entire energy in the ‘absolute idea’, or rather in the relevant centres of the brain cortex, is consumed by the acts of triggering or hampering movement. Scientific awareness modifies these relationships. It makes us see the collective will and compulsion of our ancestors as the real determinant replacing the mysterious, almost supernatural internal power. And why should the will of our ancestors be more binding for us?³² [the English translator’s rendering].

But it was not the only risk modern science could entail. Dawid also recognised the dangers of the deterministic theory which – in his opinion – was weakening the motivation to act properly in morally weak persons.

When the sense of duty comes across the inertia and laziness of the system or excess of passion in execution, the so-called sense of free will can be of significant assistance. Even though this concept may not be anything more than an illusion in scientific terms, it is beneficial in practice [...]. And yet the scientific theory of determinism shatters this illusion, undermines this belief [...]. In this way, the idea of determinism, penetrating the minds of the general public, has a demoralising effect on individuals weak and lazy by nature or subject to excess of passion as well as depriving the society of a number of acts for which the energy released involuntarily or under the influence of weak stimuli is not enough but which require more consistent effort³³ [the English translator’s rendering].

Dawid’s attitude, expressed in the above quoted words, was ambiguous. On the one hand, it expressed faith in the correctness of the theories he discussed; on the other, it considered them as source of risk. We have an important signal here that Dawid was breaking away from the positivist formation.

The Spirit of Teaching

Pedagogical and psychological issues were the subject of the article “O duszy nauczycielstwa” [On the Spirit of the Teaching Profession]³⁴. It was the most popular educational text by Dawid, published several times. In Ryszard

³² Ibid., p. 121.

³³ Ibid., pp. 122-124.

³⁴ J. W. Dawid, O duszy nauczycielstwa [On the Spirit of the Teaching Profession], “Ruch Pedagogiczny” 1912, No. 3; quoted after: idem, *Pisma pedagogiczne*, Wrocław 1961.

wało się, że pewne czyny są pożyteczne dla społeczeństwa, a inne nie. Czyny, które zagrażały trwaniu gatunku, były karane. Występki i przychodzące po nich represje były zapamiętywane przez poszczególne jednostki, a następnie przez gatunek jako całość, ponieważ wspomnienia tamtych faktów wchodziły w dziedziczną z pokolenia na pokolenie strukturę układu nerwowego. W ten właśnie sposób, zdaniem Dawida, powstało poczucie moralne gatunku ludzkiego³¹.

Nawet jeżeli Dawid miał prawo uważać tę teorię za poprawną pod względem naukowym, to mimo wszystko dostrzegał w niej zagrożenie: „Cała energia tkwiąca w «idei bezwzględnej», a raczej [w] odpowiednich ośrodkach szarej kory mózgu, zużywa się na wywołanie lub otamowanie ruchu. Naukowa świadomość rzeczy stosunki te przeinacza. Na miejscu tajemniczej, niemal nadprzyrodzonej siły wewnętrznej widzieć każe zbiorową wolę i przymus naszych przodków. A dlaczego wola przodków miałyby bardziej być dla nas obowiązującą?”³².

Ale to nie jest jedyne zagrożenie, jakie niosła ze sobą współczesna nauka. Dawid dostrzegał również niebezpieczeństwo tkwiące w teorii deterministycznej, która, jego zdaniem, osłabiała motywację do dobrego działania u osób słabych moralnie. „Gdy uczucie obowiązku potyka się w wykonaniu o bezwładność i lenistwo ustroju lub o namiętność, istotną wtedy dla niego pomocą bywa tzw. poczucie wolnej woli. Chociaż naukowo pojęcie to może nie być niczym więcej, jak złudzeniem, mimo to w praktyce jest dobroczynnym [...]. Tymczasem naukowa teoria determinizmu złudzenie to rozwiewa, wiarę tę podkopuje [...]. W ten sposób idea determinizmu, przenikając w umysły ogółu, działa demoralizująco na jednostki z natury słabe i leniwe lub podlegające namiętnościom i pozbawia społeczeństwo pewnej ilości czynów, dla których nie wystarcza ta ilość energii, która wyzwala się mimowolnie, lub pod wpływem słabych bodźców, lecz która wymaga znaczniejszego subiektywnego wysiłku”³³.

Postawa Dawida, którą wyrażają przytoczone słowa, ma charakter ambiwalentny – z jednej strony wyraża ona wiarę w słuszność przedstawionych wyżej teorii, z drugiej jednak strony uważa je za źródło zagrożenia. Mamy tu ważny sygnał, że dokonuje się rozbrat Dawida z formacją pozytywistyczną.

³¹ Ibidem, s. 118–119.

³² Ibidem, s. 121.

³³ Ibidem, s. 122–124.

Wroczyński's opinion, it became a kind of "declaration of faith" or a manifest of the entire teaching movement³⁵.

Dawid asked what the essence of the teacher vocation was. His answer was: it was the

love for human souls. It is love as man goes beyond his limits, cares, does something disinterestedly for another person. It is love for souls since its subject is the internal spiritual content of human beings, their moral wellness, their enlightenment and improvement as spiritual creatures. For a teacher with such a vocation, every new student is a kind of extension and offshoot of their own personality, it is a new task to be performed in the field of their own personal lives³⁶ [the English translator's rendering].

Dawid answered in a language that suggested spiritualistic views and which could already be observed in his *Inteligencja, wola i zdolność do pracy* [*Intelligence, Will and the Ability to Work*]³⁷, yet the expression 'love for human souls' indicates their intensification. The article "O duszy nauczycielstwa" was published one year after "O intuicji w filozofii Bergsona" [On Intuition in Bergson's Philosophy] and simultaneously with "O intuicji w mistyce, filozofii i sztuce" [On Intuition in Mysticism, Philosophy and Art], which constituted a full manifestation of Dawid's new mystical philosophy of life that crystallised after 1910³⁸.

"Love for human souls" was an attitude which defined a born teacher, someone who saw the possibility of genuine self-fulfilment in their work. But in order for it to be possible, some conditions listed by Dawid had to be met: love of humans, the desire to shape their moral character and the ability to appreciate what was hidden inside them. At the same time, the ecstatic nature of love was emphasised: going beyond oneself and recognising a "second self" in the student³⁹. For the teacher, the student had to be the target and not the measure. This is what differentiated the teacher from a political agitator, for whom "a human is not an end in itself but a measure of achieving some other external targets⁴⁰ [the English translator's rendering]. The task of the teacher was to work with the human and for the human.

Dawid was aware of the fact that numerous critics did not believe that it was possible to implement an educational programme that would be based on "love for human souls". In his opinion only such a model of educational work allowed

³⁵ R. Wroczyński, [Introduction], in: J. W. Dawid, *Pisma pedagogiczne*, pp. VI, XLV.

³⁶ J. W. Dawid, O duszy nauczycielstwa, p. 164.

³⁷ J. W. Dawid, *Inteligencja, wola i zdolność do pracy* [*Intelligence, Will and the Ability to Work*], Wrocław 1966, p. 480. The first edition was published in 1911.

³⁸ W. Okoń, *Dawid*, Warsaw 1980, pp. 41-43, 113.

³⁹ J. W. Dawid, O duszy nauczycielstwa, p. 164.

⁴⁰ Ibid., p. 165.

Dusza nauczycielstwa

Problematyka pedagogiczna i psychologiczna została podjęta w artykule *O duszy nauczycielstwa*³⁴. W pewnym okresie było to najbardziej popularne pismo pedagogiczne Dawida, które doczekało się kilku wydań. Zdaniem Ryszarda Wroczyńskiego stało się ono rodzajem „wyznania wiary” czy też manifestu całego ruchu nauczycielskiego³⁵.

Dawid stawia pytanie, co jest istotą powołania nauczycielskiego. Jego odpowiedź brzmi: tą istotą jest „miłość dusz ludzkich. Jest to miłość, bo człowiek wychodzi poza siebie, troszczy się, bezinteresownie czyni coś dla drugiego; jest to miłość dusz, bo przedmiotem jej jest wewnętrzna, duchowa treść człowieka, jego dobro moralne, jego oświecenie i udoskonalenie jako istoty duchowej. Dla nauczyciela z takim powołaniem każdy nowy uczeń to jakby rozszerzenie i przyrost własnej jego jaźni, to nowe zadanie do spełnienia w zakresie jego własnego, osobistego życia”³⁶. Odpowiedź Dawida jest sformułowana w języku wskazującym na poglądy spirytualistyczne, które dawały się zauważyć w *Inteligencji, woli i zdolności do pracy*³⁷, jednak określenie „miłość dusz ludzkich” wskazuje na ich intensyfikację. Artykuł *O duszy nauczycielstwa* został opublikowany rok po *O intuicji w filozofii Bergsona* i równoległe z *O intuicji w mistyce, filozofii i sztuce*, które to prace stanowią pełne świadectwo nowego, mistycznego światopoglądu Dawida ukształtowanego po 1910 roku³⁸.

„Miłość dusz ludzkich” jest postawą, która kształtuje nauczyciela z powołania, kogoś, kto widzi w swojej pracy możliwość prawdziwego samospełnienia. Ale żeby to było możliwe, muszą być spełnione pewne warunki, o których Dawid wspomina: miłość do człowieka, pragnienie ukształtowania charakteru moralnego i umiejętność docenienia tego, co tkwi ukryte w jego wnętrzu. Podkreślony jest przy tym charakter ekstatyczny miłości: wyjście poza siebie i dostrzeżenie w uczniu «drugiego ja»³⁹. Dla nauczyciela uczeń musi być celem, a nie środkiem. To go odróżnia od agitatora politycznego, dla którego „człowiek nie jest celem sam

³⁴ J. W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, „Ruch Pedagogiczny” 1912, nr 3. Cytuję za: tegoż autora, *Pisma pedagogiczne*, Wrocław 1961.

³⁵ R. Wroczyński, *Wstęp* [w:] J. W. Dawid, *Pisma pedagogiczne...*, s. VI, XLV.

³⁶ J. W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa...*, s. 164.

³⁷ J. W. Dawid, *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*, Wrocław 1966, s. 480. Pierwsze wydanie ukazało się w 1911 r.

³⁸ W. Okoń, *Dawid...*, s. 41–43, 113.

³⁹ J. W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa...*, s. 164.

the teacher to keep the faith in his or her own mission⁴¹. Dawid was also trying to comfort the teachers whose faith was faltering or who had never had such a faith. In order to strengthen their motivation for professional work, he emphasised that a meeting with one teacher could only determine the basic life choices of some young people. Therefore, if Dawid was to choose between a very well-educated teacher who did not have the love for human souls and a teacher who had less knowledge but was full of love, he would have chosen the latter one. He was sure that real love induced a feeling of professional responsibility and inspired the ‘need for excellence’, which would also be reflected in self-education⁴².

Dawid was not only interested in what a teacher should be like but also where he or she was going to lead the students. It is ethics that defines the objectives of human activity, so it should be examined what ethics a teacher should follow⁴³. One of the ethical concepts is hedonism, but following exclusively the ethics of striving for pleasure might have a disastrous effect on human nature: ‘Humans are stuck in their nature. But if they remain in it entirely – they die, they lose themselves as people. They face a dilemma: to be or not to be a human, spiritual creature’⁴⁴ [the English translator’s rendering]. It is quite clear that it was important for Dawid to live a life that was not completely immersed in nature. He propagated radical supranaturalism. The ethical postulate raised by the psychologist also had significant consequences in the field of pedagogy, which in a sense became the ethics applied to educational practice. It is not difficult to guess from the context what the objective of the postulated “love for human souls” was to be – it was the growth of everything that was spiritual in humans⁴⁵.

The article “O duszy nauczycielstwa” contains a mysterious statement that the tasks of teachers in the cognitive and moral spheres can be performed ‘solely thanks to the forces of another order that are inherent in them and that operate through them, of a supernatural order’⁴⁶ [the English translator’s rendering]. The ‘other world’, according to Dawid, did not only exist but also somehow influenced ‘this world’ and this influence should even be considered as something desirable.

⁴¹ ‘I am not presenting here products of imagination or abstract suppositions; such a type exists – a type of a teacher who loves human souls, the souls of their students. This love for souls is a source of enthusiasm, faith in one’s own vocation’ [the English translator’s rendering]. Ibid.

⁴² Ibid., pp. 165-166.

⁴³ Ibid., p. 169.

⁴⁴ Ibid., p. 170.

⁴⁵ “The objective is not their [student’s] chance behaviour in one case or another but the deep and lasting formation of their internal essence, conviction and will” [the English translator’s rendering]. Ibid., p. 165.

⁴⁶ Ibid., p. 171.

przez się, ale środkiem do celów, które leżą poza nim”⁴⁰. Nauczyciel ma za zadanie pracować z człowiekiem i dla człowieka.

Dawid miał świadomość faktu, że liczni krytycy nie wierzyli w możliwość zrealizowania programu pedagogicznego, który byłby oparty na „miłości dusz ludzkich”. Zdaniem warszawskiego psychologa, tylko taki model pracy wychowawczej daje możliwość zachowania wiary w swoje powołanie nauczycielskie⁴¹. Dawid starał się również podtrzymać na duchu tych nauczycieli, u których wiara w swoją misję uległa zachwianiu, albo którzy takiej wiary nigdy nie posiadali. Aby umocnić ich motywację do pracy zawodowej, zwrócił uwagę na fakt, że spotkanie z jednym tylko nauczycielem potrafi zdecydować o podstawowych wyborach życiowych niektórych młodych ludzi. Dlatego też gdyby Dawid miałby wybierać między nauczycielem bardzo dobrze wykształconym, ale pozbawionym miłości dusz, a nauczycielem posiadającym gorszą wiedzę, ale za to pełnego miłości, to wybrałby tego drugiego. Warszawski psycholog jest pewien, że prawdziwa miłość prowadzi do poczucia odpowiedzialności za wykonywany zawód i rodzi „potrzebę doskonałości”, co znajdzie swój wyraz także w samokształceniu⁴².

Dawida nie interesuje tylko to, jaki ma być nauczyciel, ale również dokąd ma on prowadzić uczniów. O celach działania mówi etyka, w związku z tym trzeba rozpatrzyć, jaką etyką ma się kierować nauczyciel⁴³. Jedną z koncepcji etycznych jest hedonizm, jednak całkowite pójście za etyką dążenia do przyjemności może mieć katastrofalne konsekwencje dla ludzkiej natury: „Człowiek tkwi w naturze. Ale o ile w niej pozostaje cały – ginie, ztraca się jako człowiek. Staje przed nim dylemat: być albo nie być jako człowiek, jako istota duchowa”⁴⁴. Widać, że dla Dawida istotne jest prowadzenie takiego życia, które nie polega na całkowitym zatopieniu się w naturze – głosi on radykalny supranaturalizm. Wysunięty przez warszawskiego psychologa postulat etyczny rodzi też istotne konsekwencje w dziedzinie pedagogiki, która staje się w jakimś sensie etyką zastosowaną do praktyki wychowawczej. Nietrudno się domyślić z kontekstu, co ma być celem postulowanej „miłości dusz ludzkich” – ma nim być wzrost tego, co duchowe w człowieku⁴⁵.

⁴⁰ Ibidem, s. 165.

⁴¹ „Nie kreślę tu [...] twórców wyobraźni ani oderwanych przypuszczeń, typ taki istnieje, typ nauczyciela, który kocha dusze ludzkie – dusze swoich uczniów. Ta miłość dusz jest źródłem entuzjazmu, wiary w swe powołanie” – Ibidem.

⁴² Ibidem, s. 165–166.

⁴³ Ibidem, s. 169.

⁴⁴ Ibidem, s. 170.

⁴⁵ „Celem [jest] nie przypadkowe jego [ucznia] zachowanie się w tym lub innym wypadku, ale trwałe i głębokie urobienie jego wewnętrznej istoty, przekonania, woli” – Ibidem, s. 165.

Certainly, these words may be interpreted more generally but the fact of recognition of the influence of the ‘other world’ on ‘this world’ was extremely important.

Dawid’s postulate regarding the reconstruction of the Polish state is presented explicitly for the first time in this article. Poland’s independent being was represented here as a value of spiritual and moral nature as well as a condition for moral well-being. Only independence could guarantee the durability of such values as ‘being true to oneself’ and ‘dignity’. Freedom from external compulsion allows one to live in conformity with one’s own convictions. Only living in truth enables us to develop the feeling of affiliation with the ‘higher spiritual life’. It is possible to decode here a specific vision of independent Poland, which was assumed to be the place of freedom allowing for full realisation of ethical values⁴⁷. However, when these words were being written, the Polish nation was not able to enjoy independence yet, so it was necessary to develop a self-defence programme, i.e. something that was called “an antidote to captivity”:

I see this antidote in the awakening and shaping of the courage [...] to be oneself to the greatest extent possible within the limits of physical violence; to express oneself, one’s feelings, ideas, convictions, intentions, not to deny anything that leads to Polish life and liberation, not to lie about anything that does not agree with this idea⁴⁸ [the English translator’s rendering].

It was a be-yourself defence programme which Dawid called ‘courage’. He wanted Poland to be the place of freedom for which humans were to prepare themselves first by liberating themselves in the spiritual sense.

An important element of Dawid’s concept of mental work and creative inertia, contained by in *Inteligencja, wolność i zdolność do pracy*, was the postulate that the teacher should spend some time alone. Creative inertia is the time in which the outcomes of conscious work “ripen as memory traces, arrange, organise themselves as concepts, emerge from the subconscious as ideas”⁴⁹ [the English translator’s rendering]. Such creative inertia is a prerequisite to deep spiritual life while continuous activity is its enemy⁵⁰. There is unwanted activity enforced by life conditions,

“in particular by continuous material worries, struggle for the daily bread, intensive work to the point of complete exhaustion of the mind, which hampers any possibility to live a really

⁴⁷ “Regaining independence is the postulate not only of our material existence but also of our life and our survival as moral creatures, who can maintain their dignity and feel their affiliation with the higher spiritual world only if they are genuine and true to themselves.” [the English translator’s rendering] *Ibid.*, p. 174.

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ *Ibid.*, p. 176; cf. *idem, Inteligencja, wola i zdolność do pracy*, Wrocław 1966, pp. 428-432.

⁵⁰ J. Wł. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, p. 176.

O duszy nauczycielstwa zawiera tajemnicze stwierdzenie, że zadania nauczycieli w sferze poznawczej i moralnej są możliwe do wykonania „tylko dzięki mocom innego porządku, które w nim tkwią i przez niego działają, porządku pozazmysłowego”⁴⁶. „Tamten świat” nie tylko dla Dawida istnieje, ale jakoś na „ten świat” wpływa, a nawet wspomniany wpływ trzeba uznać za coś pożądanego. Oczywiście te słowa zostawiają szerokie pole do interpretacji, ale sam fakt uznania wpływu „tamtego świata” na „ten świat” ma ogromną wagę.

W artykule pojawia się po raz pierwszy wyraźnie postawiony przez Dawida postulat odbudowy państwa polskiego. Niepodległy byt Polski jest tu ukazany jako dobro o charakterze duchowym i moralnym oraz jako warunek realizowania innych dóbr moralnych. Tylko niepodległość jest w stanie zagwarantować trwanie takich dóbr jak: „wewnętrzna zgodność”, „prawdziwość” i „godność”. Jest ona wolnością od zewnętrznego przymusu, który uniemożliwia życie w zgodności z własnymi przekonaniem. Dopiero życie w prawdzie umożliwia zdobycie poczucia przynależności do „wyższego świata duchowego”. Z tekstu Dawida można odczytać specyficzną wizję niepodległej Polski, która w założeniu ma być miejscem wolności umożliwiającej pełną realizację wartości etycznych⁴⁷. Jednak w momencie pisania tych słów naród polski nie mógł jeszcze cieszyć się niezależnością, w związku z czym trzeba było wypracować program samoobrony, czyli coś, co Dawid nazwał „przeciwtrucizną niewoli”. „Przeciwtrucizną tę widzę w budzeniu i kształceniu odwagi [...] bycia sobą jak to tylko w granicach fizycznej przemocy jest możliwe, wyznawać siebie, swoje uczucia, mowę, przekonania, zamiary, niczego się nie zapierać, co jest ideą polskiego życia i wyzwolenia, niczego nie kłamać, co z ideą tą jest niezgodne”⁴⁸. Jest to program obrony bycia sobą, który Dawid nazwał „odwagą”. Polska w jego zamierzeniu miała być miejscem wolności, do której miano przygotowywać się przez praktyczne świadectwo bycia wolnym w sensie duchowym.

Ważnym nawiązaniem do koncepcji pracy psychicznej i twórczej bezczynności, jakie Dawid zawarł w *Inteligencji, wolności i zdolności do pracy* jest postulat, aby nauczyciel poświęcał pewien czas na samotność. Twórcza bezczynność to czas, w którym rezultaty świadomej pracy „dojrzewają» jako ślady pamięciowe, «układają się, organizują» jako pojęcia, wyłaniają się z podświadomości jako

⁴⁶ Ibidem, s. 171.

⁴⁷ „Odzyskanie niepodległości jest postulatem nie tylko naszego bytu materialnego, ale naszego życia i naszego ocalenia jako istot moralnych, które tylko przy wewnętrznej zgodności i prawdziwości utrzymać mogą swoją godność i czuć swą przynależność do wyższego świata duchowego” – Ibidem, s. 174.

⁴⁸ Ibidem.

human, spiritual life, which destroys also these powers that constitute the ‘souls of teaching’ in the initial stage”⁵¹ [the English translator’s rendering].

Bullying and humiliation by superiors was a factor that additionally affected this soul. All of this might result in the teacher becoming “apathetic, indifferent to everything, very often bad, malicious, not a friend and a brother to students but their enemy and persecutor”⁵² [the English translator’s rendering].

It seems that as a tutor, Janusz Korczak was inspired by Dawid’s idea of “love for human souls”. We should certainly remember Dawid’s concept of “instilling a human view in the world, contrary to the mechanical one”, propagated earlier by the educator from Warsaw, which should lead to such education of students that makes them “humans educated for human objectives”. Without “love for human souls”, it is not possible to understand the life of Korczak, which was fully devoted to the well-being of the children under his care. Finally, it would not be possible to understand the fact that he did not want to leave his pupils and accompanied them till the very end.

⁵¹ Ibid., pp. 176-177.

⁵² Ibid..

pomysły”⁴⁹. Taka twórcza beczynność jest niezbędnym warunkiem pogłębienia życia duchowego, a jej wrogiem jest bezustanna aktywność⁵⁰. Istnieje aktywność niechciana, wymuszona przez warunki życia,

„zwłaszcza nieustanna troska materialna, walka o chleb powszedni, wytężona praca do zupełnego wyczerpania umysłu, [która] tłumi wszelką możliwość życia prawdziwie ludzkiego, duchowego, a zatem w zarodku niszczy i te siły, które stanowią «duszę nauczycielstwa»”⁵¹.

Czynnikiem dodatkowo niszczącym ową duszę jest terroryzowanie i poniżanie przez zwierzchników. To wszystko może spowodować, że nauczyciel może się stać „apatycznym, na wszystko obojętnym, bardzo często złym, złośliwym, ucznia swego nie przyjacielem i bratem, ale wrogiem i prześladowcą”⁵².

Wydaje się, że Janusz Korczak jako wychowawca najbardziej zainspirował się Dawidową ideą „miłości dusz ludzkich”. Trzeba oczywiście pamiętać o głoszonej wcześniej przez warszawskiego pedagoga idei „zaszczepiania ludzkiego poglądu na świat w przeciwstawieniu do mechanicznego”, z którego ma wynikać wychowanie uczniów do tego, aby każdy z nich był „człowiekiem dla celów ludzkich wychowanym”. Bez „miłości dusz ludzkich” nie sposób zrozumieć życia Korczaka, które było w całości oddane dobru dzieci, nad którymi sprawował opiekę. W końcu nie sposób byłoby zrozumieć tego, że nie zechciał opuścić swoich podopiecznych, ale towarzyszył im do końca.

⁴⁹ Ibidem, s. 176. Zob. tegoż autora, *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*, Wrocław 1966, s. 428–432.

⁵⁰ J. W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa...*, s. 176.

⁵¹ Ibidem, s. 176–177.

⁵² Ibidem.

Joop W.A. Berding, PhD

Rotterdam University of Applied Sciences, The Netherlands

Janusz Korczak and Hannah Arendt on What It Means to Become a Subject. Humanity, Appearance and Education

Introduction

In this lecture I want to approach the pedagogical ideas of Janusz Korczak, with which you are all familiar, from a possibly unexpected angle, i.e. the political theory of another great Jewish thinker, Hannah Arendt. There are a number of reasons why we need to rethink Korczak's pedagogy, or – as I will refer to it: his pedagogical anthropology – from this angle. In the first place it may correct the view of Korczak as a so-called child-centred pedagogue. Although he observed and wrote intensely about individual children, Korczak cannot be categorized as a child-centred thinker or doer, simply because for him the main pedagogical question was always how to connect and mediate between individual children and the group or community to which they belonged. The second reason has to do with the first: to think about Korczak from the perspective of Arendt's political theory is, to my mind, an important exercise in re-thinking the latter's ideas on what constitutes a child and what constitutes a grown-up or adult. It sheds light on what it means 'to exist politically' (Biesta 2014), in ways that are not dependent on psychological and arbitrary age-related boundaries.

My lecture is divided into four parts. First I will speak about both Korczak's and Arendt's concepts of childhood and humanity. In part 2 I discuss the concept of 'the political', mainly from Arendt's point of view. In part 3 I will apply her insights to Korczak's ideas and practical work with children. I will conclude by saying something about subjectivity as the core-element in pedagogical anthropology.

Janusz Korczak i Hannah Arendt: co znaczy stać się podmiotem – człowieczeństwo, fenomen, edukacja

Wstęp

W niniejszym referacie omówię dobrze wam znaną myśl pedagogiczną Janusza Korczaka z innego, może nieco zaskakującego punktu widzenia, tzn. w kontekście teorii innego wielkiego żydowskiego myśliciela, Hanny Arendt. Jest kilka powodów, by spojrzeć na pedagogikę Korczaka – lub jak ja to nazywam, jego pedagogiczną antropologię – z tej perspektywy. Przede wszystkim ujęcie to może zmienić wizerunek Korczaka jako tzw. pedagoga dziecięcego. Choć Korczak obserwował głównie dzieci i o nich pisał, nie można go kategoryzować jako myśliciela czy działacza wyłącznie w zakresie praw i życia dzieci, choćby dlatego, że najważniejszym pytaniem pedagogicznym, jakie Korczak sobie zadawał, było zawsze to, w jaki sposób zapewnić komunikację i integrację pomiędzy dzieckiem a grupą lub wspólnotą, do której to dziecko należy. Drugi powód jest powiązany z pierwszym: według mnie, rozważanie Korczaka z punktu widzenia teorii politycznej Hanny Arendt to przede wszystkim analiza jej definicji tego, czym jest dziecko i czym jest dorosły. Dzięki temu można zrozumieć, co to znaczy „istnieć politycznie” (Biesta, 2014), w sposób niezależny od związanych z wiekiem granic psychologicznych i narzuconych z zewnątrz.

Mój wykład składa się z czterech części. W pierwszej kolejności będę mówił o koncepcjach dzieciństwa i człowieczeństwa według Janusza Korczaka i Hanny Arendt. W drugiej części omówię koncepcję „polityczności”, głównie w ujęciu proponowanym przez Hannę Arendt. Dalej przełożę jej wnioski na idee Korczaka i na jego praktykę i pracę z dziećmi. W ostatniej, czwartej części wysnuję wnioski na temat podmiotowości jako centralnego elementu antropologii pedagogicznej.

1. Childhood and Humanity

I first discuss the ‘status’ of childhood as viewed by Korczak and Arendt respectively. Korczak, as we all know, saw the childhood of humans as a distinctive phase with a purpose in and for itself. In his books *How to Love a Child* (Korczak 1967) and *The Child’s Right to Respect* (Korczak 1992a) and in many other works, also of fiction, such as *When I Am Little Again* (Korczak 1992b), he defended the right of the child to be who he is, and his right to the present day. This implies that it is not the task or the mission of the educator to change what is fundamental to any specific child. His famous quote here is:

“I may be able to create a tradition of truthfulness, tidiness, hard work, honesty and frankness, but I shall not be able to make any of the children other than what they are. A birch will stay a birch, an oak an oak, and a thistle a thistle. I may be able to rouse what is dormant in the soul, but I cannot create anything. It will be stupid of me to be annoyed with myself or the child” (Korczak 1967: 309).

Now I am sure you’ll agree with me that this is one of those occasions on which Korczak crucially departs from what might be called the standard-paradigm of Western education, ever since Kant, Herbart and others postulated educability and proneness to formation as the core of the enlightened educational enterprise. But of course Korczak does *not* depart from what might be termed the self-formation of the child, for proof of which only one glance at the book of law he wrote for the children’s court in his orphanage may suffice. Most of the sections or verdicts in this book are formulated in terms of self-awareness and self-betterment. And the endless patience Korczak showed toward children with very disturbing behaviour – the children we nowadays tend to label according to DSM-V – shows that he gave children as much time as they needed (Berding 2012). For him education was in essence to “begin to continue, continue to begin” (as the Arendtian scholar Revault d’Allonnes calls it; Revault d’Allonnes 2006). Korczak was very acutely aware of the fact that people, and this includes children, cannot be changed ‘from the outside’ so to speak. One can only change oneself. This is an important viewpoint in the topical movement of the ‘new authority’ (or ‘non-violent resistance’) developed by Haim Omer (Omer 2011), which is to my mind tributary to this fundamental pedagogical and anthropological insight of Korczak’s.

Korczak’s position on childhood is frequently summed up as ‘let the child be a child’. And although this sounds very nice, it is also hopelessly romantic, and

1. Dzieciństwo i człowieczeństwo

Najpierw omówię „status” dzieciństwa, kolejno w rozumieniu Janusa Korczaka i Hanny Arendt. Korczak, jak wiemy, postrzegał dzieciństwo człowieka jako szczególny etap życia, który ma cel sam w sobie. W jego dziełach *Jak kochać dziecko* (Korczak, 1967) i *Prawo dziecka do szacunku* (Korczak, 1992a) i wielu innych, także fabularnych, takich jak *Kiedy znów będę mały* (Korczak, 1992b), Korczak bronił prawa dziecka do bycia tym, kim jest, jego prawa do dnia dzisiejszego. Oznacza to, że zadaniem czy misją wychowawcy nie jest zmieniać to, co stanowi istotę dziecka. Oto jego znane słowa:

Mogę stworzyć tradycje prawdy, ładu, pracowitości, uczciwości, szczeroci, ale nie przerobię żadnego z dzieci na inne, niż jest. Brzoza pozostanie brzozą, dąb dębem, łopuch łopuchem. Mogę budzić to, co drzemie w duszy, nie mogę nic stworzyć. Śmieszny będę, dając się na siebie lub dziecko (Korczak, 1967, s. 309).

Zapewne zgodzicie się ze mną, że to jeden z tych momentów, w którym Korczak zdecydowanie odchodzi od koncepcji tego, co możemy nazwać wychowaniem zachodnim, od kiedy Kant, Herbart i inni sformułowali tezę o wychowalności i skłonności do kształtowania jako centralnych elementach oświeconego procesu wychowania. Oczywiście Korczak nie odchodzi od założenia, że dziecko podlega procesom samokształtowania, w dowód czego wystarczy jeden tylko rzut oka na regulamin, jaki stworzył dla sądu koleżeńskieg dzieci w jego domu dziecka. Większość zapisów tego regulaminu jest sformułowana w duchu samoświadomości i samodoskonalenia. Bezkresna cierpliwość, jaką Korczak miał wobec dzieci trudnych – dziś sklasyfikowalibyśmy je jako DSM-V – pokazuje, że poświęcał im tyle czasu, ile potrzebowały (Berding, 2012). Dla niego edukacja oznaczała w zasadzie „rozpocząć kontynuowanie, kontynuować rozpoczynanie” (jak nazywa to Ravault D’Allonnes, myśliciel w duchu Hanny Arendt; Revault d’Allonnes, 2006). Korczak bardzo dobrze zdawał sobie sprawę z faktu, że ludzie, w tym także dzieci, nie dadzą się zmienić „od zewnątrz”. Człowiek może zmienić siebie tylko sam. Jest to ważny aspekt, obecny w idei „nowego autorytetu” (lub „oporu bez przemocy”), opracowanej przez Haima Omera (Omer, 2011), która według mnie hołduje podstawowej idei pedagogicznej i antropologicznej Korczaka.

Korczakowską wizję dzieciństwa często podsumowuje się zdaniem: „Pozwól dziecku być dzieckiem”. Jednak choć brzmi to dobrze, takie podejście jest też bezgranicznie romantyczne i brakuje mu wymiaru politycznego, co wykażą

it lacks sensibility for the political, as I will show. Korczak was the first, as we all know, to correct this romantic, and even exalted view of the child. He knew that children had seen and knew adult life, including evil in some of its forms, and there are many examples of his utterly un-romantic way of dealing with this, e.g. the way he negotiates the stay of a big boy during the second summer camp. His message is simply: don't bully the younger children, leave them alone. Take it or leave it. The boy took it, and the agreement was acknowledged by a handshake – as between equals, as Korczak writes (1967: 361) No romanticism there, but rationalism of a very Kantian sort.

Hannah Arendt, on the other hand, saw nothing in childhood as a phase in itself, but regarded it as a preparation for adulthood. In her still stunning and provocative essay from the 1950s, “The Crisis in Education” (Arendt 2006) she embarks on what might be called a ‘mission’ to save education, and to her mind also, the nation, from the hands of what she calls ‘the progressives’ or alternatively, ‘the pragmatists’¹. She blames them for having created separate worlds between children and adults, and having put all their hopes, not on adult authority – as they should have – but on the children’s collective. However, Arendt considers these collectives without authority more prone to authoritarianism and totalitarianism than groups that are led by well-informed, well-educated adults who take their responsibility. Of course, Arendt does not mention Korczak and/or his work in the orphanage. Had she considered them, the term ‘the children’s republic’, by which it was known, would probably have appalled her. ‘Children’ – meaning not-yet adults – and ‘republic’ – meaning the way in which adults take up their responsibility for the common causes in their community – simply do not match in her world-view. In her political theory – most prominently presented in her book *The Human Condition* (or *Vita activa*) (Arendt 1959), though a glimpse of it may be seen in the essay I just mentioned – Arendt makes a sharp distinction between the world of children and their education, and the world of adults and their politics. Or I should rather say: the world in which adults appear as political actors. I will elaborate on this later. In the meantime we may conclude that there is a sharp difference between the two with regard to the meaning of childhood.

This has implications for their respective views on what it means to be (a) human. As we know Korczak famously stated: “Children do not become humans, they already are” (Korczak 1991: 103). I have always wondered if this is a ‘deep’ philosophical thought or just a platitude. What else might come from a human than

¹ Without mentioning John Dewey’s name, Arendt’s essay contains a massive attack on his (alleged) position on education (Berding 2016b).

w dalszej części wykładu. Korczak był pierwszym, który, jak wiemy, zmienił ten egzaltowany wizerunek dziecka. Wiedział, że dzieci widzą i znają życie dorosłych, zło w niektórych postaciach, i znamy wiele przypadków, gdy radził sobie z tym w sposób całkiem nieromantyczny, np. gdy negocjował z jednym z chłopców jego zachowanie i pobyt na kolejnych koloniach. Jego przekaz był prosty: nie dokuczaj innym dzieciom, zostaw je w spokoju. Albo to zaakceptujesz, albo nie. Chłopiec zaakceptował, a porozumienie między nimi zostało przypieczętowane uściskiem dłoni – jak między równymi sobie, jak to opisał Korczak (*Jak kochać dziecko. Kolonie letnie*). Brak tu romantyzmu, za to jest racjonalizm niczym u Kanta.

Hanna Arendt, z drugiej strony, nie postrzega dzieciństwa jako jakiegokolwiek etapu, lecz jako przygotowanie do dorosłości. W swym eseju z lat 50. zatytułowanym *Kryzys edukacji*, który wciąż zadziwia i prowokuje, podejmuje temat swego rodzaju „misji” uratowania edukacji, a w jej mniemaniu także i narodu, z rąk „postępowców” czy też „pragmatyków”¹. Obwinia ich ona o stworzenie oddzielnych światów dzieci i dorosłych, i obciążenie wszystkimi swymi oczekiwaniami i nadziejami – nie, jak należało, autorytetu dorosłych, lecz zbiorowości dziecięcej. Jednak Arendt uważa tę grupę bez autorytetu za bardziej skłonną do autorytaryzmu i totalitaryzmu niż grupy, którym przewodzą posiadający pełną wiedzę, dobrze wykształceni i biorący na siebie odpowiedzialność dorośli. Oczywiście Arendt nie wspomina o Korczaku czy jego pracy w domu sierot; gdyby do tego źródła sięgnęła, pewnie zbulwersowałaby ją termin „republika dzieci”. Pojęcia „dzieci” – w znaczeniu osoby jeszcze niedorośle – oraz „republika” – w znaczeniu sposobu, w jaki dorośli biorą na siebie odpowiedzialność za wspólne sprawy społeczne – w jej filozofii po prostu do siebie nie pasują. W swej teorii politycznej, najszerzej opisanej w książce *Kondycja ludzka* (Arendt, 1959) [polskie wydanie: Aletheia, Warszawa 2000], choć ułamek tej myśli jest obecny w eseju wymienionym powyżej, Arendt rysuje ostrą granicę między światem dzieci i ich edukacją a światem dorosłych i światem ich polityki. A może powinienem raczej powiedzieć: światem, w którym dorośli występują w rolach polityków. Przejdę jeszcze do tej kwestii później. W tym czasie możemy wysnuć wniosek, że istnieje wyraźna różnica w myśleniu tych dwojga na temat dzieciństwa.

Ma to konsekwentnie wpływ na ich pogląd na temat tego, co to znaczy być człowiekiem. Znamy sławne słowa Korczaka: „Dzieci nie będą dopiero, ale już są ludźmi” (Korczak, 1991, s. 103) [Korczak, *Rozwój idei miłości bliźniego*, 1899, przyp. tłum.]. Zawsze zastanawiałem się, czy jest to głęboka myśl filozoficzna, czy

¹ Nawet nie wspomniawszy imienia Johna Deweya, esej Hanny Arendt stanowi zmasowany atak na jego (domniemane) stanowisko w sprawie edukacji (Berding, 2016b).

a (new) human? Arendt is more reticent on this issue: a child is in the process of *becoming* a human. To be able to appear as (a) human does not depend on the person himself of herself, but is more dependent on others, i.e. the willingness of others to acknowledge one in his or her humanity². I think Korczak did not advocate a view of the humanity of the child, apart or dissociated from the human community. Throughout his work we find his emphasis on the importance of community, of sharing, of communication, of deliberating on matters, on communal celebrating, and of caring for each other (the crucial aspect of respect: to look after one another), etc. (Berding 2013).

Although the two have different views on the status of childhood and on what it means to be or to become (a) human, these views do not necessarily contradict each other. In fact I think they may in a sense correct and supplement each other. In order to illuminate this, I will now focus on Arendt's idea of the political, and subsequently show what this means for a new understanding of Korczak's pedagogical practices.

2. The Political

Arendt might be called the champion of distinctions (Arendt 1959). In her philosophical and political works (here is a distinction in itself, about which Arendt was very clear; cf. Gaus 2013) she made numerous distinctions, as if to show that uni-dimensional concepts such as 'life' do not cover what we, humans, stand for and experience. First of all there is a clear distinction between doing and thinking. Doing takes place in the world, and concerns happenings in this world, 'outside' of myself so to speak. Thinking on the other hand takes one out of the world, and to the inner self. Thinking occurs when one wants, as Arendt calls it, to deliberate with oneself about his or her conduct. One might call this function 'conscience', or as Socrates did, call it the '2-in-1 principle' of me talking to myself (Arendt 1978).

Within the realm of doing Arendt also makes distinctions: between what she calls labour, work, and acting. These are forms of activity that involve very different types of human experience. *Labour* has to do with our biological make-up, with the cyclical processes of give-and-take, with nature, with consumption. These take place in the 'private' sphere, so to speak, literally in the dark. As human beings we

² The topicality and incisivness of what it means to be human – to be acknowledged as a human – can be seen in the debate on refugees and human rights.

też tylko pusty frazes. Bo cóż innego może powstać z człowieka, jeśli nie (nowy) człowiek? Arendt jest bardziej powściągliwa w tej kwestii: dziecko jest w trakcie procesu *stawania się* człowiekiem. Bycie zdolnym do bycia człowiekiem nie zależy od samej osoby, lecz raczej od innych, to znaczy od ich chęci uznania ludzkiego wymiaru tej osoby². Sądzę, że Korczak nie walczył o to, by dostrzeżono ludzki wymiar dziecka w oderwaniu od wspólnoty pozostałych ludzi. W całej jego pracy dostrzegamy nacisk i koncentrację na roli społeczności, dzielenia się, komunikacji, rozpatrywania spraw, wspólne celebrowanie i dbanie o siebie nawzajem (kluczowy aspekt szacunku: dbanie o siebie nawzajem) itd. (Berding, 2013).

I mimo że oboje mają różne poglądy na temat dzieciństwa i tego, co to znaczy być lub stawać się człowiekiem, poglądy te niekoniecznie wykluczają się. Tak naprawdę mogą się nawet uzupełniać. Aby to zilustrować, skupię się teraz na idei polityczności Arendt, a następnie pokażę, co ona oznacza w nowym rozumieniu praktyk pedagogicznych Janusza Korczaka.

2. Polityczność

Hannę Arendt można nazwać mistrzem rozróżniania (Arendt, 1959). W swych dziełach filozoficznych i politycznych (już tu jest rozróżnienie, które Arendt bardzo wyraźnie podkreśla; patrz Gaus, 2013) sformułowała kilka rozróżnień, jakby chciała pokazać, że jednowymiarowe koncepcje, takie jak „życie”, nie odzwierciedlają tego, co my, ludzie, doświadczamy. Po pierwsze, jest wyraźne rozróżnienie między robieniem (*doing*) a myśleniem (*thinking*). Robienie odbywa się w świecie i dotyczy wydarzeń z tego świata, które dzieją się poza „moim ja”. Myślenie natomiast zabiera jednostkę ze świata do wewnątrz własnego ja. Myślenie dzieje się wtedy, gdy chcemy, jak mówi Arendt, deliberować ze sobą na temat swego postępowania. Można tę funkcję nazwać „świadomością” lub, podobnie jak Sokrates, nazwać to „zasadą 2 w 1” siebie rozmawiającego ze sobą (Arendt, 1978).

W granicach „robienia” Arendt także dokonuje rozróżnień między tym, co nazywa pracą (*labor*), wytwarzaniem (*work*) i działaniem (*acting*). Są to formy aktywności człowieka, które wiążą się z zupełnie innymi doświadczeniami. Praca odpowiada biologicznemu funkcjonowaniu ludzkiego ciała, procesom interakcji z naturą i konsumpcją potrzeb. Procesy te odbywają się w sferze „prywatnej”, moż-

² Aktualność i trafność pytania, co to znaczy być człowiekiem, widać w obecnej debacie na temat uchodźców i praw człowieka.

share these processes with all living organisms, and although they are fundamental they do not define us as humans.

Work – i.e. the production of solid goods such as a table or a bridge, but also of books, and other cultural artefacts – brings stability into the world. When we arrive as newcomers – as babies that is –, we enter a very old world that contains goods that were there long before we arrived, and many of them will probably be there after we leave. To make something means to have a clear goal in mind; for instance, I want to make a chair whose purpose it is to sit upon. The product/ion is defined by an ends-means relationship, it is linear, and when there is a finished product, that is it. Making things is extremely important, but a thing in itself does not produce meaning. That is what humans do, by giving objects a place in their way of living together.

This brings us to *acting*, and especially – to speaking, deliberating and negotiating with each other. This is what Arendt thinks makes us distinctly human. It has no end... word after word after word. As acting beings, humans appear before each other, not as a means to an end, not as objects, but as *subjects*. Now why would people appear before each other? They do so, says Arendt, in order to discuss matters and issues that are important to everyone in the community. The way the ancient Greeks in their *polis* handled public affairs serves as a model for her. What is important here, however, is not the historical form but the actual content: acting together – ‘in concert’ as Arendt calls it – means that while being equal everyone can appear in his or her uniqueness. This is what Arendt describes as *plurality*: we are all equal in the fact that we are all different. And when we come together to deliberate on matters of mutual interest, everyone from his or her perspective has a contribution to make, that cannot be replaced by anyone else. Arendt uses the metaphor of the ‘table of the world’, around which everyone is seated, each in his or her own place, with a unique view of the world and of each other. Arendt concludes that when people come together to ‘act’ they are free. Freedom in this sense is not something inward and individual; it is something that is temporarily achieved when people act in common, and then abandoned again, till a new occasion arises to gather together.

na powiedzieć, w ukryciu. Procesy te są takie same zarówno u istot ludzkich, jak i u innych żywych organizmów i choć stanowią fundament naszego istnienia, nie definiują nas jako ludzi.

Wytwarzanie oznacza produkcję dóbr materialnych, takich jak stół, most, ale także książka i inne kulturowe artefakty – które przynoszą światu stabilność istnienia. Kiedy przybywamy na ten świat jako nowi jego mieszkańcy – czyli małe dzieci – wchodzimy do bardzo starego świata, który zawiera dobra istniejące na długo przed naszym przybyciem i z których wiele na tym świecie pozostanie, gdy go opuścimy. Wytworzyć coś to znaczy mieć jasny cel w głowie, np. „chcę zrobić krzesło, które służy do siedzenia”. Wytwarzanie definiowane jest przez zależność „cel–środek”, jest linearne, a kiedy otrzyma się gotowy produkt, proces ten się kończy. Wytwarzanie jest niezwykle ważne, ale sam wytwór nie niesie jeszcze z sobą żadnego znaczenia. Robią to ludzie, dając wytworom miejsce we wspólnym życiu.

W ten sposób przechodzimy do działania, a w szczególności rozważania i negocjowania z sobą samym. I to, według Arendt, czyni nas ludźmi. Proces ten nie ma końca... może trwać słowo za słowem. Gdy zaczyna się działanie, ludzie stają – pojawiają się – przed sobą nie jako środki lub cele, nie jako obiekty czy przedmioty, lecz jako podmioty. Ale dlaczego ludzie mieliby stawać przed sobą? Robią tak, twierdzi Arendt, aby omawiać sprawy i rzeczy ważne dla wszystkich członków wspólnoty. Wzorcem dla Arendt były greckie *polis*. To, co tu jednak ważne, to nie forma nawiązująca do historii, lecz jej faktyczna treść: działanie razem, „jednomyślnie”, jak mówi Arendt, oznacza, że będąc równym wobec innych, każdy może jednocześnie realizować swą indywidualność. To właśnie Arendt nazywa wielością (*plurality*): wszyscy jesteśmy równi wobec faktu, że jesteśmy różni. A gdy razem zaczniemy deliberować nad sprawami, które leżą w naszym wspólnym interesie, każdy ma coś do zaoferowania ze swej własnej perspektywy i każdy jest z tego względu niezastąpiony. Arendt używa metafory „stół świata”, wokół którego siedzą wszyscy, każdy na swoim miejscu, mając jedyny w swym rodzaju widok na cały świat i każdą z osób. Arendt konkluduje, że gdy ludzie zaczynają razem „działać”, stają się wolni. Wolność w tym sensie nie jest czymś wewnętrznym i indywidualnym, jest czymś, co osiąga się chwilowo, gdy ludzie działają razem, a potem się traci, aż nadejdzie kolejna okazja do wspólnego działania.

3. Korczak as a Political Pedagogue

For Arendt, as I said, politics and philosophy, politics and education, have nothing to do with each other; they belong to different ‘realms’. That may be so, but I want to stretch this a little. For to my mind, Korczak is a great example of pedagogy as political acting. And I am sure you’ll understand that I do not mean political in the narrow sense of party-political, but in the broad sense Arendt attached to this concept. In short: humans become political actors when they enter into conversation with each other, and deliberate about issues that concern them all. Now the crux of the matter is that this conversation takes place in public, and excludes, in principle, no one. To act is to take initiative, to begin something new and unexpected, to step out of the darkness of the private into the public and common world, and to be exposed in the public light. To act means *to appear in the world*.

Now let’s take fresh look at Korczak. For instance, his adventures at the summer camp show how he and his pupils were first locked up within themselves, cramped into roles that did not fit. Or rather, they fitted some of them, especially the verbally abusive and violent among the pupils. But the community as a whole suffered from it. When there were conflicts between two children, Korczak took them to a small room, in order to sort it out. He avoided the public eye; only the ones directly involved took part in these meetings. Later he instituted a children’s court in embryonic form. It consisted of three children, and he took the deliberations outdoors, to the forest. This was already a major step forward, in the direction and the form of the children’s court later in the orphanage. The crucial difference between the experiments in the summer camp and in Dom Sierot is that Korczak realised that when there is a conflict between two (or a very small number of) children, this not only affects them, but the entire community. I believe this is the great lesson that we can learn from Korczak: not only the damage done to individuals needs to be repaired, and faith, and good relations between them must be restored, but also the damage done to the community as a whole needs to be reconciled. According to Korczak, the community cannot tolerate injustice, and therefore it needs to discuss these things in public. Matters that are important to the *res-publica*, the common good, must be made visible to the public eye, they must be taken out of the ‘darkness’ of the private and the arbitrary, and they must be judged upon according to public – which also means: *published* – standards, and via procedures that are open, transparent and impartial. Even though the orphanage was in some respects a shel-

3. Korczak jako pedagog „polityczny”

Jak już wspomniałem, dla Arendt polityka i filozofia, polityka i edukacja nie mają z sobą nic wspólnego; należą do innych „rzeczywistości”. Może i tak jest, ale chciałbym tę teorię nieco uplastyczyć. Dla mnie bowiem Korczak jest wspaniałym przykładem tego, że pedagogika jest działaniem politycznym. Z pewnością rozumiecie, że nie używam pojęcia „polityczny” w znaczeniu „aktywny partyjnie”, lecz w szerokim sensie, jaki proponuje Arendt. W skrócie: ludzie stają się działaczami politycznymi, gdy rozpoczynają konwersację ze sobą i kontemplują sprawy, które dotyczą ich wszystkich. Sednem sprawy zaś jest to, że ta rozmowa odbywa się na forum publicznym i nie wyklucza co do zasady nikogo. Działać to znaczy podjąć inicjatywę, zacząć coś nowego i nieoczekiwanego, wyjść poza krąg ukrytej prywatności i wkroczyć do sfery publicznej i świata wspólnoty oraz wystawić się na widok publiczny. Działać oznacza pojawić się w świecie.

A teraz spójrzmy jeszcze raz na Korczaka. Na przykład wydarzenia na koloniach letnich pokazują, jak on i jego wychowankowie najpierw byli zamknięci w sobie, uwięzieni w rolach, które im nie pasowały. A raczej, że w niektóre role się wpasowali, zwłaszcza te związane z przemocą werbalną i fizyczną wobec siebie. Z tego powodu cierpiała jednak cała wspólnota. Gdy między dziećmi pojawiały się konflikty, Korczak zabierał je do małej sali, aby je rozwiązać. Unikał ich upublicznienia; w spotkaniach tych udział brały dzieci będące bezpośrednio sprawcami lub ofiarami. Później Korczak założył sąd koleżeński w bardzo prostej formie; składał się on z trójki dzieci, a wszelkie rozstrzygnięcia odbywały się poza budynkiem kolonijnym, w lesie. Był to wielki krok naprzód w kierunku stworzenia sądu koleżeńskiego w swej finalnej formie w domu sierot. Kluczową różnicą między eksperymentami na koloniach letnich i w domu sierot było to, że Korczak zdał sobie sprawę, że jeśli zaistnieje konflikt między dwojgiem (albo małą liczbą) dzieci, ma on wpływ na całą wspólnotę. Jestem przekonany, że jest to wielka lekcja, jaką daje nam Korczak: nie tylko trzeba naprawić szkodę, jaka została wyrządzona jednostkom, przywrócić im wiarę i dobre relacje między sobą, trzeba także naprawić szkodę wyrządzoną społeczeństwu, ponieważ należy dążyć do zgody w każdym wymiarze. Według Korczaka społeczność nie może tolerować niesprawiedliwości i dlatego musi o niej debatować publicznie. Sprawy ważne dla *rzeczypospolitej*, wspólne dobro, należy uwidocznic na forum publicznym, należy je wyciągnąć z „ukrycia” prywatności i dowolności, zgodnie z publicznymi, co oznacza również *opublikowanymi* standardami, i w drodze procedur otwartych, transparentnych

tered and gated community, it nevertheless was a place with public spaces. And in these spaces not the law of the jungle applied, but the law of respect.

This is, you will agree, a totally different way of dealing than is still common practice. Mostly when there are conflicts, the teacher or group leader intervenes, takes the opponents apart, has a discussion (if any) and, mostly, that is it. There is no real healing process, and certainly not one that involves the whole group. My main point here is that the way Korczak deals with conflicts, the way he took them out of the darkness – the darkness of verbal abuse and violence – and into the light, there for all to see, and to judge, matches precisely Arendt’s definition of human acting, and therefore the political. He made it possible for children to appear – literally and metaphorically – as subjects: subjected to the law of respect and plurality.

4. Conclusion

What I have discussed served two purposes: on the one hand I tried to get a deeper view of Korczak’s educational practices by examining their political nature; on the other hand I used the concept of ‘the political’ proposed by Arendt that she herself restricted to the world of adults. I stretched the latter as part of an effort to ‘politicise’ Korczak, and with him education in the broader sense. What both share – as thinkers of the human and the child’s condition – is a radical openness toward the subjectivity – not the identity – of humans. By appearing before the children’s court, the pupils in Korczak’s orphanage were acknowledged in their subjectivity – their ‘subject(ed)ness’ – but this was only made possible by Korczak himself. He negated Arendt’s criticism of self-governing children’s communities by positioning himself as a safeguard for the law of respect (Berding, 2016a, p. 21-22). Korczak’s law of respect *is* Arendt’s ‘law of the earth’, which stands for the inescapability of plurality: the fact that although we are different, we each have the right to exist, and to strive for what we consider to be good. Because of the fact that many things can be considered as ‘good’, arguments and conflicts almost inevitably arise. Both Korczak and Arendt choose deliberation, not violence, as the way out.

The most important implication of the above is that in education we should not focus on identity – on what the child *is* – but on subjectivity: on how the child appears to me, at this moment, temporarily. And this leads to the conclusion that political existence should not be defined by age (or social class, or gender, or anything else that fixates), but by openness towards the new and the unexpected. Precisely

i obiektywnych. I mimo że dom sierot był w pewnym sensie wspólnotą zamkniętą, istniały w nim jednak przestrzenie publiczne. W przestrzeniach tych nie rządziło prawo dżungli, lecz prawo oparte na szacunku.

Chyba można się ze mną zgodzić, że jest to zupełnie inny sposób organizacji życia społecznego. Najczęściej, gdy pojawiają się konflikty, nauczyciel lub przywódca grupy interweniuje, zabiera uczestników konfliktu na bok, rozmawia z nimi, i na tym sprawa się kończy. Nie ma dalej żadnego rzeczywistego procesu naprawczego, a już na pewno nie takiego, który obejmowałby całą wspólnotę. Chodzi głównie o to, że sposób, w jaki Korczak zarządza konfliktami, sposób, w jaki wyciąga je z ukrycia – ukrycia pełnego przemocy słownej i fizycznej – na światło dzienne, tak by zobaczyli je i ocenili wszyscy, odpowiada dokładnie definicji działania ludzkiego, stworzonej przez Hannę Arendt, a więc i definicji polityczności. Korczak umożliwił dzieciom zaistnienie jako podmioty – dosłownie i w przenośni: podmioty prawa do szacunku i wielości.

4. Wnioski

Moje rozważania służą dwojakiemu celowi: z jednej strony próbowałem bardziej wnikliwie spojrzeć na praktyki wychowawcze Korczaka, pytając o ich polityczny charakter; z drugiej strony, wykorzystałem koncepcję „polityczności” proponowaną przez Hannę Arendt, którą ona sama zarezerwowała dla świata dorosłych. Zinterpretowałem tę definicję szerzej, tak by „upolitycznić” także praktykę Korczaka i móc ją pojmować w szerszym sensie. To, co jest wspólne dla obojga tych działaczy – jako filozofów człowieczeństwa i kondycji dziecka – to radykalna otwartość na podmiotowość – nie tożsamość – ludzi. Gdy wychowankowie Korczaka stawali przez sądem koleżeńskim w domu sierot, przyznawano im podmiotowość, a to wyłącznie dzięki samemu Korczakowi. Korczak zanegował krytycyzm Arendt wobec samorządności wspólnot dziecięcych, stając na stanowisku strażnika prawa szacunku (Berding, 2016a, s. 21–22). Korczakowskie prawo szacunku jest „prawem ziemskim” Hanny Arendt, które oznacza nieuchronność wielości: to fakt, że mimo iż jesteśmy inni, każdy z nas ma prawo do istnienia i dążenia do tego, co uważamy za dobre. Ponieważ zaś wiele rzeczy można uznać za „dobre”, spory i konflikty są nieuniknione. Zarówno Korczak, jak i Arendt wybierają dyskusję, nie przemoc, jako sposób rozwiązania tych konfliktów.

this characterises the unpredictability of human acting, and the sense of wonder one can get from communicating with others.

I think this is what politics in the Arendtian sense is about, and what Korczak was practising in his orphanage.

References

Arendt, H. (1959). *The Human Condition*. New York: Doubleday.

Arendt, H. (1978). *Thinking. The Life of the Mind*. New York: HBJ.

Arendt, H. (2006). The Crisis in Education. In: *Between Past and Future*, 170-193. New York etc.: Penguin Classics.

Berding, J. (2012). The First Annual Report and the First Annual Children's Rights Monitor of the Dutch Children's Ombudsman: Some Reflections from a Korczakian Point of View. In: P. Jaros (ed.). *2012 Janusz Korczak Year. An International Perspective on Children's Rights and Pedagogy. A Selection of Lectures Presented during the Korczak Seminars Organized by Polish Diplomatic Missions Abroad in 2012*, 31-37. Warsaw: Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Poland.

Berding, J. (2013). Becoming a Citizen. The Inspiration of Janusz Korczak. In: G.A. Krehl & R. Godel-Gassner (Hsg.). *Facettenreich im Fokus – Janusz Korczak und seine Pädagogik*. Historische und aktuelle Perspektiven, 381-388. Jena: Garamond Verlag.

Berding, J. (2016a). Janusz Korczak: An Introduction. URL: <http://members.ziggo.nl/jwa.berding/Janusz%20Korczak%20an%20introduction%20Joop%20Berding%20Oct%202016.pdf>. (accessed 20th October 2017)

Berding, J. (2016b). "Ik ben ook een mens." *Opvoeding en onderwijs aan de hand van Korczak, Dewey en Arendt*. Culemborg: Phronese. URL: www.uitgeverijphronese.nl/?p=175

Biesta, G. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder, CO/London: Paradigm Publishers.

Najważniejszym wnioskiem z powyższego jest to, że edukacja nie powinna się skupiać na tożsamości – lub na tym, *czym* jest dziecko – lecz na podmiotowości: jak ja widzę dziecko w tej chwili, tu i teraz. To wszystko wskazuje na wysnuty z kolei przeze mnie wniosek, że istnienie polityczne nie powinno być definiowane wiekiem (lub klasą społeczną, płcią czy jakkolwiek inną cechą, która kategoryzuje), lecz otwartością na nowe i nieoczekiwane. Oznacza to nieprzewidywalność działania ludzkiego i poczucie zadziwienia, jakie może nam towarzyszyć podczas interakcji z innymi.

Myślę, że o to właśnie chodzi w polityce w rozumieniu Hanny Arendt i to właśnie praktykował Korczak w swym domu sierot.

Bibliografia:

Arendt, H. (1959). *The Human Condition*. New York: Doubleday.

Arendt, H. (1978). *Thinking. The Life of the Mind*. New York: HBJ.

Arendt, H. (2006). The Crisis in Education. In: *Between Past and Future*, 170-193. New York etc.: Penguin Classics.

Berding, J. (2012). The First Annual Report and the First Annual Children's Rights Monitor of the Dutch Children's Ombudsman: Some Reflections from a Korczakian Point of View. In: P. Jaros (ed.). *2012 Janusz Korczak Year. An International Perspective on Children's Rights and Pedagogy. A Selection of Lectures Presented during the Korczak Seminars Organized by Polish Diplomatic Missions Abroad in 2012*, 31–37. Warsaw: Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Poland.

Berding, J. (2013). Becoming a Citizen. The Inspiration of Janusz Korczak. In: G.A. Krehl & R. Godel-Gassner (Hsg.). *Facettenreich im Fokus – Janusz Korczak und seine Pädagogik*. Historische und aktuelle Perspektiven, 381–388. Jena: Garamond Verlag.

Berding, J. (2016a). Janusz Korczak: An Introduction. URL: <http://members.ziggo.nl/jwa.berding/Janusz%20Korczak%20an%20introduction%20Joop%20Berding%20Oct%202016.pdf>. (accessed 20th October 2017)

Gaus, G. (2013). "What Remains? The Language Remains": A Conversation with Günter Gaus. In *Hannah Arendt: The Last Interview and Other Conversations*, 1-38. Brooklyn, NY: Melville Publishing House.

Korczak, J. (1967). *Selected Works of Janusz Korczak* (M. Wolins, ed.). Washington, DC.: National Science Foundation.

Korczak, J. (1991). *Von der Grammatik und andere pädagogische Texte*. Heinsberg: Agentur Dieck.

Korczak, J. (1992a). *The Child's Right to Respect* (E.P. Kulawiec, transl.). Lanham etc.: University Press of America.

Korczak, J. (1992b). *When I Am Little Again* (E.P. Kulawiec, transl.). Lanham etc.: University Press of America.

Omer, H. (2011). *The New Authority : Family, School, and Community*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Revault d'Allonnes, M. (2006). *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*. Paris: Seuil.

Berding, J. (2016b). "Ik ben ook een mens." *Opvoeding en onderwijs aan de hand van Korczak, Dewey en Arendt*. Culemborg: Phronese. URL: www.uitgeverijphronese.nl/?p=175

Biesta, G. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder, CO/London: Paradigm Publishers.

Gaus, G. (2013). "What Remains? The Language Remains": A Conversation with Günter Gaus. In *Hannah Arendt: The Last Interview and Other Conversations*, 1-38. Brooklyn, NY: Melville Publishing House.

Korczak, J. (1967). *Selected Works of Janusz Korczak* (M. Wolins, ed.). Washington, DC.: National Science Foundation.

Korczak, J. (1991). *Von der Grammatik und andere pädagogische Texte*. Heinsberg: Agentur Dieck.

Korczak, J. (1992a). *The Child's Right to Respect* (E.P. Kulawiec, transl.). Lanham etc.: University Press of America.

Korczak, J. (1992b). *When I Am Little Again* (E.P. Kulawiec, transl.). Lanham etc.: University Press of America.

Omer, H. (2011). *The New Authority : Family, School, and Community*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Revault d'Allonnes, M. (2006). *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*. Paris: Seuil.

Mieke Felix

Janusz Korczak Association, Belgium

Korczak and Tagore or The King's Letter

In memoriam matrix

On the 18 of July, 1942, the children of the orphanage in Sienna Street are performing a theatre play: *The Post Office* (*Dakghar*, in Polish *Poczta*) by Rabindranath Tagore. It is the story of a dying child, a boy named Amal, who is locked up in his airless room and is longing desperately for fresh air and for joyful adventures, who wants to climb mountains and see what is on the other side. But the doctor says he's not allowed to go out and even shuts the windows. At last, there's only one dream left for little Amal: he hopes the king will write him a letter. Recently a post office has been opened in the village: so it should be not that difficult, should it?

In my mother tongue, Dutch, Tagore's play has been translated, in the very year of his Nobel Prize, under the title of *De brief van de koning*¹ (*The King's Letter*). In a recent play by the Belgian author Jean-Claude Idée the character Esther Winogrón says: "Moi j'apellerais plutôt ça *La Lettre du Roi*."² I myself opted for this heading as well, but I have to admit that the post office also plays an important part in the story.

The right of a Child to Die

Janusz Korczak (1878/79-1942) is generally seen as one of the founders of *The Rights of the Child*³. A child has to be respected, has the right to live its own life, right to its own mistakes and failures. In short: a child is a human being⁴.

¹ Rabindranath Tagore, *De Brief van den Koning*, Utrecht, W. de Haan, 1913 (Transl. by Henri Borel, illustrations by Rie Cramer).

² Jean-Claude Idée, *Korczak, la tête haute*, Bruxelles, Éditions Samsa, 2016, p. 23. It should be mentioned as well that the first translation in French of Tagore's play by André Gide was entitled *Amal ou la lettre du roi*.

³ The *Convention on the Rights of the Child* (CRC) was adopted by the UN General Assembly in November 1989. It came into force on 2nd September 1990, after having been ratified by 20 nations.

⁴ For a clear summary of this basic rights, the way Korczak saw them, see: Betty Jean Lifton, *King of Children. The Life and Death of Janusz Korczak*, St. Martin's Griffin, New York, 1988. [Appendix: "Janusz Korczak's Declaration of Children's Rights"]

Mieke Felix
Stowarzyszenie Janusza Korczaka w Belgii
Korczak & Tagore, czyli List od Króla

In memoriam matris

18 lipca 1942 roku dzieci z sierocińca przy ulicy Siennej odgrywają sztukę teatralną *Pocztą (Dakghar)* Rabindranatha Tagore. Jest to historia o umierającym chłopcu Amalu, zamkniętym w dusznym pokoju, któremu bardzo brakuje świeżego powietrza i radosnych przygód, który chce się wspinać na szczyty gór, żeby zobaczyć, co jest po drugiej stronie. Jednak lekarze twierdzą, że nie może i zamykają nawet okna. W końcu Amalowi zostało tylko jedyne marzenie – ma nadzieję, że dostanie list od króla. Ostatnio we wsi otwarto pocztę, więc raczej nie powinno być to trudne?

Sztukę Tagore przetłumaczono na język holenderski, mój język ojczysty, pod tytułem *De brief van de koning¹ (List od króla)*, w roku, w którym została nagrodzona Nagrodą Nobla.

W ostatniej sztuce belgijskiego autora Jean-Claude Idée jedna z bohaterek Esther Winogrón mówi to samo: „Ja nazwałabym to raczej Listem Królewskim”². Sam również zdecydowałem się na ten tytuł, ale muszę przyznać, że pocztą odgrywa również ważną rolę w tej historii.

Prawo dziecka do śmierci

Janusza Korczaka (1878/79–1942) uznaje się za jednego z twórców praw dziecka³. Dziecko ma prawo do szacunku, życia własnym życiem oraz do błędów i pomyłek. Jednym słowem, dziecko jest człowiekiem⁴.

¹ Rabindranath Tagore, *De Brief van den Koning*, Utrecht, W. de Haan, 1913 (tłum. Henri Borel, ilustracje Rie Cramer).

² Jean-Claude Idée, *Korczak, la tête haute*, Bruxelles, Éditions Samsa, 2016, s. 23. Należy wspomnieć, że pierwsze tłumaczenie sztuki Tagore na język francuski autorstwa André Gide nosi tytuł *Amal ou la lettre du roi*.

³ Konwencja o Prawach Dziecka została przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w listopadzie 1989 roku. Weszła w życie 2 września 1990 roku, po ratyfikacji przez 20 państw

⁴ Przejrzyste podsumowanie tego, jak Korczak rozumiała te podstawowe prawa, można znaleźć w: Betty Jean Lifton, *King of Children. The Life and Death of Janusz Korczak* [„Król dzieci. Życie i śmierć Janusza Korczaka”], St. Martin’s Griffin, New York, 1988. [Załącznik: „Deklaracja Praw Dziecka według Janusza Korczaka”]

One of the three basic rights that were mentioned by Korczak already in 1919 – in a preliminary sketch for what he called the *Magna Charta Libertatis* – is the “right to die”. Korczak seems to mean by this in the first place that adults should not be overprotective toward their children. “Out of fear that death should take our child away, we take its life away; we don’t want it to die and thus we forbid it to live”⁵. However, Korczak himself elsewhere pointed out that the issue could also be something different: the right to die with dignity. He even mentions the word euthanasia: “Euthanasia? Yes. To kill without pain, very carefully. It’s not allowed, but we should put it on the table.”⁶ The concept has been stained by Nazi abuses. It has quite lost its original meaning and become a synonym for murder, for the elimination of the most vulnerable. Is it under the influence of this corrupt meaning that Korczak invoked in his ghetto diary (1942) a cynical vision of the future. Will we live in a world where the so-called “euthanasia” has become all too normal? A world where one simply has to ask for it and to fill in some documents, to get “rescued from life” by the government? Of course he could not be blind to the humiliating and cruel circumstances in which people around him were living and dying at that moment. In the acute consciousness that it is possible that, sometimes, death should be more merciful than life, he nevertheless writes:

When in the dark hours I pondered over the killing (putting to sleep) of infants and old people of the Jewish ghetto, I saw it as the murder of the sick and feeble, as an assassination of the innocents⁷.

March 1940: a young female pediatrician, Adina Szwajger, introduces herself to the Berson & Bauman hospital, the very one in which Korczak had worked several years before. At that time the hospital was located in Sienna Street, the same street where Korczak’s orphanage would eventually be moved. The hospital was also forced to move more than once. In 1942 it was transferred to Stawki Street near the *Umschlagplatz*. Adina Szwajger promised the children that she would never leave them alone, that she would stay with them until the end. But when many children were too weak to recover, when deportations were becoming more and more frequent – and she herself was able to obtain a “life number” that would give her a chance to stay in the ghetto as a “useful person” – she became aware of the fact

⁵ Janusz Korczak, *How to Love a Child. The Child in the Family*, chapters 37-40.

⁶ “Aus dem Erziehungsalltag”, in: Janusz Korczak, *Sämtliche Werke*, Band 9, Gütersloher Verlagshaus, 1996-2010.

⁷ Janusz Korczak, *Dagboek in het getto van Warschau*, Amsterdam, SWP, 2001, pp. 130-134.

Jedno z trzech podstawowych praw, które Korczak wspomina już w 1919 roku we wstępnym szkicu Magna Charta Libertatis – Wielka Karta Wolności, to prawo do śmierci. W rozumieniu Korczaka prawo to oznacza, że rodzice nie powinni być zbyt nadopiekuńczy w stosunku do swoich dzieci. „W obawie, by śmierć nie wydarła dziecka, wydzieramy dziecko życiu; nie chcąc, by umarło, nie pozwalamy żyć”⁵. Jednak Korczak gdzie indziej zauważa, że chodzi o coś innego – o prawo do śmierci z godnością. Wspomina nawet o eutanazji: „Eutanazja? Tak. Zabić bez bólu, bardzo ostrożnie. Nie jest to dozwolone, ale powinniśmy poruszyć tę kwestię” [tłum. własne – przyp. tłum]⁶. Nadużycia nazistów rzuciły cień na tę koncepcję. Straciła swoje pierwotne znaczenie, stając się synonimem zbrodni, wyniszczenia najbardziej narażonych. Pozostając pod wpływem tego zniekształconego znaczenia, Korczak w swym Pamiętniku z getta (1942) przywołuje cyniczną wizję przyszłości, kiedy będziemy żyli w świecie, gdzie tak zwana „eutanazja” stanie się czymś normalnym. Świat, w którym będzie można o nią po prostu poprosić, wypełnić formularz i dostać od rządu „ratunek przed życiem”? Oczywiście nie był ślepy na poniżające i okrutne okoliczności, w których ludzie wokół niego wtedy żyli i umierali. W pełni świadomy, że czasami pewnie śmierć jest większym miłosierdziem niż życie, mimo wszystko, napisał:

Kiedy w ciężkich godzinach ważyłem decyzję uśmiercania (usypiania) skazanych na zagładę niemowląt i starców z żydowskiego getta, rozumiałem to jako morderstwo w stosunku do chorych i słabych, jako skrytobójstwo odnośnie do nieświadomych⁷

[*Pamiętnik i inne pisma z getta*, brpd.gov.pl, s. 63–63].

Marzec 1940: młoda lekarka pediatra Adina Szwajger podejmuje pracę w szpitalu Berson & Bauman, tym samym, w którym Janusz Korczak pracował kilka lat wcześniej. W tym czasie szpital znajduje się przy ulicy Siennej; to tu ostatecznie będzie znajdował się sierociniec. Również szpital musiał się niejednokrotnie przenosić. W 1942 roku został przeniesiony na ulicę Stawki, obok Umschlagplatz. Adina Szwajger obiecuje dzieciom, że nigdy nie zostawi ich samych, zostanie z nimi do końca. Jednak wiele dzieci jest za słabych na odzyskanie sił, deportacje są coraz częstsze, a ona sama może dostać „numer życia”, który zapewni jej szansę na pozostanie w getcie jako „użytecznej osobie”. Zaczyna zdawać sobie sprawę, że

⁵ Janusz Korczak, *How to love a child. The child in the family* [polski cytat: brpd.gov.pl – *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, s. 60], rozdziały 37–40.

⁶ „Aus dem Erziehungsalltag” w: Janusz Korczak, *Sämtliche Werke*, Band 9, Gütersloher Verlagshaus, 1996–2010.

⁷ Janusz Korczak, *Dagboek in het getto van Warschau*, Amsterdam, SWP, 2001, s. 130–134.

that there was but one way to keep her promise. She took some morphine and went to the babies' room.

Just as during those two years of real work in the hospital, I had bent down over the little beds, so now I poured this last medicine into those tiny mouths. And downstairs there was screaming because the Germans were already there, taking the sick from the wards to the cattle trucks. Then we went to the older children and told them that this medicine was going to make their pain disappear. So they lay down and after a few minutes – I don't know how many – but the next time I went into that room, they were asleep. And then I don't know what happened after that⁸.

In biographies that are dedicated to Korczak it is often mentioned that he was informed, from different sides and several times, that he was not obliged to enter the transport together with the children. Naturally, being a doctor, he was a “useful person” as well. He could stay in the ghetto and, perhaps, save his life. It is said that even at the very last moment, at the *Umschlagplatz* itself, some people tried to convince him.

There are some who say that at that moment a German officer made his way through the crowd and handed Korczak a piece of paper. An influential member of CENTOS had petitioned the Gestapo on his behalf that morning, and the story goes that Korczak was offered permission to return home – but not the children. Korczak is said to have shaken his head and waved the German away⁹.

Is this a true story – by which I mean: did it really happen? Nobody knows for sure, but I presume that this question is superfluous. As a matter of fact, Korczak had decided from the beginning that he would not leave his children alone, that he would stay with them until the end. It is a different kind of story than the one Adina Szwejger lived through. Here in the orphanage, there was no possibility to calm down the children, to put them to sleep, to ease the pain in some way or another. But by keeping their promises, by not abandoning the children, both Adina Szwejger and Janusz Korczak saw that there was a chance to give the children some little part of their rights. The right to die with dignity.

⁸ Adina Blady Szwejger, *I Remember Nothing More: the Warsaw Children's Hospital and the Jewish Resistance*, London, Collins Harvill, 1990.

⁹ Betty Jean Lifton, *King of Children*, op.cit. (“The Last March: August 6, 1942”)

jest tylko jeden sposób, aby dotrzymać obietnicy. Bierze morfinę i idzie do pokoju malutkich dzieci.

Zupełnie tak jak wtedy, gdy pracowałam przez dwa lata w szpitalu, nachylałam się nad łóżeczkami i wlewałam ostatnie lekarstwo do małych usteczek dzieci. Na dole słychać było krzyki, ponieważ Niemcy, którzy już tam byli, zabierali chorych z oddziału do ciężarówek dla bydła. Potem poszliśmy do starszych dzieci i powiedzieliśmy im, że dostaną lekarstwo, który uśmierzy ich ból. Położyły się i po kilku minutach, nie wiem ilu, ale kiedy następnym razem weszłam do ich pokoju, już spały. Nie wiem co się stało później⁸.

W biografjach Korczaka często wspomina się, że kilkakrotnie, z różnych stron, był informowany o tym, że nie musi iść z dziećmi do transportu. Oczywiście jako lekarz był osobą użyteczną. Mógł zostać w getcie i może nawet uratować swoje życie. Mówi się, że do samego końca, już na samym Umschlagplatz, niektórzy jeszcze próbowali go przekonać.

Inni wspominają, że przez tłum przedarł się niemiecki żołnierz i wręczył mu dokument. Wpływowy członek CENTOS (Centrala Towarzystw Opieki nad Żydowskimi Sierotami) napisał rano w jego imieniu petycję do Gestapo i w związku z tym Korczak dostał pozwolenie na powrót do domu, jednak bez dzieci. Podobno Korczak pokręcił głową i pomachał Niemcowi⁹.

Czy to prawdziwa historia – czy rzeczywiście tak było? Nikt nie ma co do tego pewności, ale przypuszczam, że to pytanie jest zbyteczne. Rzeczywiście Korczak od samego początku był pewien, że nie zostawi dzieci samych, że zostanie z nimi do końca. To zupełnie inna historia, od tej którą przeżyła Adina Szwajger. Tu w sierocińcu nie można było uspokoić dzieci, uśpić ich, uśmierzyć w jakiś sposób ich ból. Jednak dotrzymanie obietnicy o nieopuszczaniu dzieci, według Adiny Szwajger i Janusza Korczaka, było jedyną szansą na to, aby dać dzieciom niewielką część ich praw. Prawo do śmierci. Prawo do śmierci z godnością.

Nie okłamujmy dzieci

Dziecko ma prawo do szacunku. To pierwsze prawo, a wszystkie pozostałe na nim się opierają. Dziecko jest człowiekiem. Należy z nim poważnie rozmawiać,

⁸ Adina Blady Szwajger, *I Remember Nothing More: the Warsaw Children's Hospital and the Jewish Resistance* [„Niczego nie pamiętam: Warszawski szpital dla dzieci i Powstanie Żydowskie, Londyn, Collins Harvill, 1990.

⁹ Betty Jean Lifton, *King of Children* [„Król dzieci”] (“Ostatni marca: Sierpień 6, 1942”)

Don't Lie to Children

A child has the right to be respected. It is the first one: all other children's rights are based on it. A child is a human being. One should really try to talk to it, to understand what it means. Respect for a child can be expressed in different ways. Take it seriously, do not laugh at it, treat it in the same way that you want to be treated; do not talk above its head, or, even worse, in a language that it does not understand; give answers to the questions it asks; admit, when necessary, your own faults; do not assume that you are always right – you, the benevolent, wise adult. The gist of all this is just one principle: honesty. Do not lie to children. Do not delude them. Do not make them believe there is no problem, when, apparently, there is one.

Many have wondered how Korczak – and the people of his staff – handled the existential crisis they were confronted with, not to mention the daily experience of hunger, illness and death. The impact of the genocide that was committed by the Nazi's is beyond imagination, even for those who found out only after the war, and for the ones who – like ourselves – did not live through it. How did Korczak handle his growing awareness that there was no way out, no hope anymore for the children he had to take care about? How could he explain to them what was going to happen? How could he try to appease their fear and despair?

In *How to Love a Child* Korczak tells a seemingly insignificant anecdote about a child who looks at a globe in the window of a bookshop. “What kind of ball is this?” he asks. The first time he gets an answer that is not really an answer. “Oh, nothing but a ball,” says his nanny. The second time, it's the mother who says: “That's the globe. There are houses on it, little horses and your mummy.” It's not a very comforting answer, as it seems, judging by the reaction of the child. But it is the right one. It is the truth¹⁰.

But how to handle that other truth – the atrocious, unthinkable one? Is it possible to speak it out? Do we not have some moral duty in such a case to lie all the same?

This is precisely what is being told in many stories about those last days: Korczak should have told the children they were about to leave for a beautiful trip.

Some have speculated that he told them they were going to their summer camp, Little Rose, but it seems probable that Korczak would not have lied to his children. Perhaps he suggested

¹⁰ Janusz Korczak, *How to Love a Child*, op. cit., chapter 85

aby zrozumieć, co ma na myśli. Szacunek dla dziecka można wyrazić na wiele sposobów: traktować je poważnie, nie śmiać się z niego, traktować je w taki sposób, w jaki sami chcemy być traktowani, nie rozmawiać nad jego głową lub co gorsza, w języku, którego nie rozumie, odpowiadać na pytania, które zadaje, przyznawać się do własnych błędów, nie twierdzić, że zawsze masz rację. Ty, łaskawy, mądry dorosły. Sercem do tego wszystkiego jest jedna zasada: uczciwość. Nie okłamujmy dzieci. Nie zwódźmy ich. Nie udawajmy, że nie ma problemu, jeśli w rzeczywistości jest.

Wielu zastanawiało się, jak Korczak oraz jego kadra radzili sobie z kryzysem egzystencjalnym, z którym musieli się skonfrontować, nie wspominając o głodzie, chorobach oraz śmierci. Rozmiar ludobójstwa popełnionego przez nazistów nie mieści się w naszej wyobraźni, nawet tym, którzy dowiedzieli się o nim po wojnie, którzy tego nie przeżyli, tacy jak my, teraz, dzisiaj. Jak Korczak dawał sobie radę ze świadomością, że nie ma wyjścia, nadziei dla dzieci, którymi się opiekował? Jak wytłumaczyć to, co nieuniknione? Jak zapanować nad strachem i beznadzieją?

W książce *Jak kochać dziecko* Korczak przytacza, wydawałoby się nieistotną, anegdotę o dziecku, które przygląda się globusowi przez szybę wystawową. „Co to za piłeczka?” – pyta się dziecko. Za pierwszym razem, gdy uzyskuje odpowiedź, nie jest to właściwie odpowiedź. „O, taka sobie piłeczka” – odpowiada niania. Innym razem to mama mówi: „To ziemia. Tam są domy, koniki, mamusia”. Patrząc na reakcję dziecka, widać, że nie jest to pocieszająca odpowiedź. Jednak właściwa. To jest prawda¹⁰.

Jednak jak poradzić sobie z tą inną prawdą, potworną, niewyobrażalną? Czy można o niej mówić? Czy istnieje jakiś moralny obowiązek, żeby mimo wszystko skłamać w takim wypadku?

Według wielu relacji te ostatnie dni wyglądały w następujący sposób: Korczak powinien powiedzieć dzieciom, że jadą na wspaniałą wycieczkę.

Niektóre myślały, że jadą na kolnie letnie Różyczka, ale Korczak prawdopodobnie by ich nie okłamał. Możliwe, że powiedział o miejscu, gdzie będą sosny i brzozy, takie jak na koloniach. Oczywiście skoro będą drzewa, będą również ptaki i króliki oraz wiewiórki¹¹.

Nie wiemy, co naprawdę powiedział. Nie napisał o tym dosłownie. Jednak na początku swojego drugiego pamiętnika z maja 1942 roku możemy znaleźć bajkę zadekowaną jednemu z dzieci, Szymonkowi Jakubowiczowi. Profesor Zi z nie-

¹⁰ Janusz Korczak, *Jak kochać dziecko*, rozdział 85.

¹¹ Betty Jean Lifton, King of Children [„Król dzieci”] (“Ostatni marca: Sierpień 6, 1942”).

that the place where they were going might have pine and birch trees like the ones in their camp; and, surely, if there were trees, there would be birds and rabbits and squirrels¹¹.

We do not know for sure what he really said. He did not write about it; not literally, not in plain words. But we can find, shortly after the second start of his diary, in May 1942, a kind of fairy tale in it, dedicated to one of the children, Szymonek Jakubowicz. From a distant planet professor Zi looks at our earth with anxiety. He has the power to help us, to solve our problems, since he possesses a machine that can transform heat flow in “moral radiance”, an *astropsychomicrometer*. So, if he wants to, he can put an end to this “senseless, bloody game”. But at last the extraterrestrial scientist does not lift a finger. “People aren’t ready for it,” he believes, “they have to learn in the long run to save themselves.” His, or Korczak’s, conclusion is: “The earth is still young. And every beginning is a painful labour.”¹²

To me it seems as if by writing this story, Korczak sought in the first place consolation for himself. Supposing there is, somewhere, some benevolent being who has the power to change our fate, would it be a good idea to do it? Or would it be better to let people get through all this, however dreadful it may be? And should there be, at last, in spite of everything, some possibility of hope?

No, for sure, Korczak would not have lied to children; that would be lack of respect. But he was – and surely no one can deny this – a storyteller. Stories are not lies. When a story can be performed, as a theatre play, it offers even more possibilities. As an actor, you can walk in it. You end up in a virtual world that looks like this one, but it is not. It is another world, with different rules and customs. You yourself, who are to play a part in it, have to become a different person, but, notwithstanding, you take yourself along to that other place. Theatre is not a “dignified” form of lying or pretending – it is a safe haven where you can be what you really are. The character that you impersonate needs you, it needs the heart of what you are, your imagination, your joy, and your pain. This is what makes the story true.

Did Korczak (or his assistant Esther Winogrón) have a precise reason to decide that the children should perform Tagore’s *Post Office*? If he had, we cannot reconstruct it for sure. But we can undertake some exciting explorations.

¹¹ Betty Jean Lifton, *King of Children*, op. cit., (“The Last March: August 6, 1942”)

¹² Janusz Korczak, *The Ghetto Diary. Part II*.

pokojem obserwował ziemię ze swojej odległej planety. Miał moc, aby nam pomóc, rozwiązywać nasze problemy, ponieważ posiadał maszynę, która przekształcała przepływ ciepła w „w promieniowanie moralne”, czyli *astropsychomikrometr*. Zatem jeśli chce, może zakończyć tę „bezsensowną, krwawą grę”. Jednak pozaziemski naukowiec nawet nie kiwnie palcem. „Ludzie nie są na to gotowi”, myśli „potrzebują więcej czasu, żeby się dowiedzieć, jak się ocalić.” Wnioski jego lub Korczaka: „Ziemia nasza młoda jeszcze. A początek jest bolesnym wysiłkiem¹²”.

Wydaje mi się, że pisząc tę historię, Korczak przede wszystkim szukał dla siebie pocieszenia. Przypuszczając, że gdzieś istnieje niezemska istota, która może zmienić los, czy warto z tego skorzystać? Czy lepiej przejść przez to wszystko, bez względu na ogrom cierpienia? Czy przynajmniej, bez względu na wszystko, byłaby jakaś nadzieja?

Nie, Korczak na pewno nie okłamałby dzieci, byłby to brak szacunku. Jednak jest on, i temu nikt nie zaprzeczy, gawędziarzem. Historie to nie kłamstwa. Kiedy daną opowieść można przedstawić jako sztukę teatralną, jest jeszcze więcej możliwości. Będąc aktorem, możesz w nią wejść. Znajdujesz się w wirtualnym świecie, który wygląda jak ten, ale nim nie jest, jest inny, ma inne obyczaje i zasady. A ty masz tam do odegrania swoją rolę, musisz więc stać się inną osobą, ale bez względu na to, musisz zabrać tam samego siebie. Teatr nie jest uwznioślona formą okłamywania czy udawania – to bezpieczna przystań, w której możesz być, tym kim chcesz. Bohater, w którego się wcielasz, potrzebuje cię, twojego serca, wyobraźni, radości, bólu. Dzięki temu opowieść staje się prawdziwa.

Czy Korczak (lub jego asystentka Esther Winogrón) miał konkretny powód, dla którego wybrał dla dzieci sztukę Tagore *Poczta*? Jeśli tak, nie możemy do niego dotrzeć. Jednak możemy podjąć pasjonujące poszukiwania.

Poczta

Większość osób przypuszcza, że to właśnie sam Korczak wybrał tę sztukę i spytał Esther Winogrón, czy nie mogłaby jej wyreżyserować. Podobnie Jean-Claude Idée, autor wspomnianej już ostatniej sztuki o Korczaku, uważa że tak było. Esterka na początku się zgadza. Biorąc pod uwagę okoliczności, wątpi czy warto podejmować wysiłek związany z próbami, tworzeniem kostiumów, szukaniem rekwizytów oraz wszystkiego, co jest potrzebne do wystawienia sztuki.

¹² Janusz Korczak, Pamiętnik i inne pisma z getta, część II; s. 61, [pobrane z cyfroteka.pl].

The Post Office

Most commentators presume that it was Korczak himself who chose the play and asked Esther Winogrón if she would like to be the director of it. Also Jean-Claude Idée, the author of the recent play about Korczak I mentioned before, takes this supposition for granted. In his play, Esterka does not agree at once. Given the circumstances, she doubts if it is worth all the efforts of rehearsing, creating costumes, looking for props and all that is needed to put up a theatre performance.

ESTHER: Nous sommes en guerre. On cherche à nous exterminer et vous voulez faire du théâtre?

KORCZAK: Le théâtre put proposer des exemples qui nous aident à réfléchir sur ce que nous vivons et à donner du sens à ce qui peut paraître insensé.

ESTHER: À quoi cela sert-il?

KORCZAK: À nous apaiser. Les auteurs de théâtre grec appelaient ça le catharsis¹³.

Of course Korczak succeeds in convincing Esterka to take the job. And then she asks the next, even more important question: “Why Tagore?” The character Korczak answers with a brief exposé on the writer and world reformer who had then just passed away (1941) (“probablement désespéré: tant d’efforts pour rien”). Esterka’s reaction follows immediately: “Just like you.” “Just like us?” Korczak replies.

Apparently nowhere in Korczak’s writings is there to be found anything about Rabindranath Tagore’s life or opinions. We have to rest satisfied with hypotheses and suppositions.

In *Fräulein Esthers letzte Vorstellung*, a graphic novel about the last weeks in the orphanage, it is Esterka who puts forward the idea. She gives the text to Korczak and asks him to read it.

“Ich kenne da ein Theaterstück, das den Kindern vielleicht ein wenig Hoffnung machen könnte. Ein Märchen aus Indien. Wir könnten es aufführen.” (...)

Vielleicht hatte sie recht? Vielleicht könnte nur ein Märchen dem Leben noch einen Sinn geben und die Kinder auf die lange, ferne und gefährliche Reise vorbereiten¹⁴.

¹³ Jean-Claude Idée, *Korczak, la tête haute*, op. cit., pp. 13-14.

¹⁴ Jaromir Adam, ichowska Gabriela, *Fräulein Esthers letzte Vorstellung, Eine Geschichte aus dem Warschauer Ghetto*, Gimpel Verlag, 2013.

ESTHER: Jest wojna. Chcą nas zgładzić, a Pan chcecie bawić się w teatr??

KORCZAK: Teatr pokazuje wzorce, dzięki którym będziemy mogli zastanowić się nad naszymi przeżyciami i nadać sens temu, co może wydawać się bezsensowne.

ESTHER: A czemu ma to służyć?

KORCZAK: Uspokojeniu. Autorzy teatru greckiego nazywali je „catharsis”¹³.

Oczywiście Korczakowi udało się przekonać Esterkę, żeby podjęła się pracy. Następnie zadaje kolejne, może nawet ważniejsze pytanie: „Dlaczego Tagore?” Korczak odpowiada krótkim omówieniem pisarza i reformatora światowego, który właśnie wtedy zmarł (1941) („probablement désespéré: tant d’efforts pour rien”). Esterka odpowiada bez zastanowienia: „Tak jak ty”. „Tak jak my?” Korczak odpowiada.

Właściwie nigdzie w pismach Korczaka nie znajdziemy wzmianki o życiu i poglądach Rabindranatha Tagore. Musimy się zadowolić jedynie hipotezami i przypuszczeniami.

W *Fräulein Esthers letzte Vorstellung*, komiksie o ostatnich tygodniach sierocińca, to Esterka wychodzi z inicjatywą. Wręcza Korczakowi tekst i prosi, aby go przeczytał.

Znam sztukę, która mogłaby dodać dzieciom otuchy. To bajka z Indii. Moglibyśmy ją zagrać. (...)

Może ma Pan rację? Może bajka może nadać życiu jeszcze jakiś sens i przygotować dzieci na długą, daleką i niebezpieczną podróż¹⁴.

Nasze pytanie pozostaje nadal bez odpowiedzi: dlaczego Tagore? Dlaczego by nie wybrać jednej z opowieści Korczaka, jeśli chodziłoby jedynie o zapewnienie dzieciom i publiczności miłego wieczoru z piękną bajką? A może musi mieć coś wspólnego z pedagogiem Tagore? Komentatorzy uważają przeważnie, że Korczak nie interesował się specjalnie koncepcjami pedagogicznymi Tagore, które były zbyt uduchowione.

Oczywiście można wskazać kilka podobieństw w ich pracy (znaczenie życia naturalnego w edukacji dzieci, krytyczna postawa wobec tradycyjnej szkoły, znaczenie „pełni życia” w szkole, głęboki wgląd w duszę dziecka, ale dużo ideałów

¹³ Jean-Claude Idée, *Korczak, la tête haute*, Bruxelles, Éditions Samsa, 2016, s. 23.

¹⁴ Adam Jaromir & Gabriela Cichowska, *Fräulein Esthers letzte Vorstellung, Eine Geschichte aus dem Warschauer Ghetto*, Gimpel Verlag, 2013.

But the question still remains unanswered: why Tagore? Why not stage one of Korczak's own stories, if the only purpose was to give the children and the audience a nice evening with some beautiful fairy-tale? Or should it have something to do with the pedagogue Tagore? Commentators mostly think that Korczak did not demonstrate very much interest in Tagore's pedagogical ideas, with their high degree of spirituality.

Of course, one can indicate some similarities in the work of both (the importance of natural life in children's education, a critical response to traditional school, the importance of the "fullness of life" at school, their deep insight into children's souls), but a lot of Tagore's ideals, notably the mystical part of them, should be unacceptable to Korczak, who was in fact a more realistic educator¹⁵.

However, on one of the last pages of Korczak's diary, the following enigmatic note is to be found:

It's been a long time since I have blessed the world. I tried to tonight. It didn't work. I don't even know what went wrong. The purifying respirations worked more or less. But the fingers remained feeble, no energy flowing through them. Do I believe in the effects? I do, but not with me. India! Holy India!

This almost sounds as if Korczak practiced yoga. Indeed, Betty Lifton supposes that "he also practiced Indian meditation, which he seems to have been familiar with."¹⁶ But it is nonetheless just one small thread connecting Korczak to India, nothing more. Is that all, really?

The King's Letter

Maybe it's not just about India or Tagore. Maybe there was a very specific reason to opt specifically for this text? By performing in the play, so has frequently been suggested, the children were to learn to understand, intuitively, what they were to expect in the next days or weeks. "Asked why he chose that play, Korczak is reported to have said that he wanted to help the children accept death." The King who is expected at the end thus signifies the Angel of Death, or the Messiah, and both can be joined in one figure. We also have the three lines written by the young

¹⁵ René Görtzen in: Janusz Korczak, *Dagboek in het ghetto van Warschau*, op. cit., p. 138, footnote 159 (my translation).

¹⁶ Betty Jean Lifton, *King of Children*, op. cit. ("Yesterday's Rainbow")

Tagore, zwłaszcza ich mistyczna część, powinna być dla Korczaka nieakceptowalna, ponieważ był on rzeczywiście bardziej realistycznym wychowawcą¹⁵.

Jednak na jednej z ostatnich stron pamiętnika Korczaka można znaleźć następującą enigmatyczną notatkę:

Dawno już nie błogosławiłem świata. Tej nocy próbowałem – zawiodło. Nie wiem nawet, czym pobiłdłem. Oddechy oczyszczające wyszły jako tako. Ale palce pozostały słabe, nie przepływała przez nie energia. ...Czy wierzę w skutek? Wierzę, ale nie w moje – Indie! Święte Indie!

Brzmi to prawie tak, jakby Korczak praktykował jogę. Rzeczywiście, Betty Lifton twierdzi, że „praktykował również hinduską medytację, na której się znał”¹⁶. Jednak jest to jedyna cienka nić łącząca Korczaka z Indiami, nic więcej. Czy to naprawdę wszystko?

List od króla

Może to nie chodzi o Indie czy Tagore. Może jest jakiś konkretny powód, żeby wybrać właśnie ten tekst? Jak się przypuszcza, grając sztukę, dzieci powinny się nauczyć zrozumieć intuicyjnie, czego mogą się spodziewać za kilka dni lub tygodni. „Zapytany, dlaczego wybrał tę sztukę, Korczak podobno odpowiedział, że chciał pomóc dzieciom zaakceptować śmierć”. Król, który ma pojawić się na końcu, oznacza Anioła Śmierci lub Mesjasza, a obu można połączyć w jedno znaczenie. Są również trzy wersy napisane przez młodego poetę Władysława Szlengela (1914–1943), które widnieją na zaproszeniach wysyłanych do widzów.

To przekracza badanie – będąc zwierciadłem duszy. To przekracza emocję – będąc doświadczeniem. To przekracza nawet granie – będąc pracą dzieci¹⁷.

[tłum. własne – przyp. tłum.]

Może jednak warto spojrzeć na sztukę jako na całość i przyjrzeć się niektórym jej szczegółom. Dlaczego dla Korczaka było tak ważne, żeby dzieci wystawiły akurat tę sztukę, w tym miejscu, czasie, tam i wtedy? Dlatego, że była to próba opowiedzenia o niewysłowionej rzeczywistości? Być może. Jako nieznaczny akt

¹⁵ René Görtzen w: Janusz Korczak, *Dagboek in het ghetto van Warschau*, o.c., s. 138, nt. 159 [tłum. własne].

¹⁶ Betty Jean Lifton, *King of Children („Yesterday’s rainbow”)*.

¹⁷ Betty Jean Lifton, *King of Children* [„Król dzieci”] („Początek”).

poet Władysław Szlengel (1914-1943) that accompanied the invitation sent to the public:

It transcends the text – being a mirror of the soul.
 It transcends emotion – being an experience.
 It transcends mere acting – being the work of children¹⁷.

It may be worthwhile to have a closer look at the play and to study some of its details. Why was it so important to make Korczak's children perform that very play, in that place, at that moment, then and there? Because it was an attempt to express the unspeakable reality? Very likely. As a small act of resistance, because it was forbidden for Jews to perform an Aryan work? Possibly. But there is more.

From the beginning, from the very first scene, it is very clear what this is all about. This is a play about a child who is going to die, although it is forbidden to die. Everything should be done to protect little Amal against the big bad world outside. He cannot go out, he is not allowed to breathe the fresh air: the window has to stay closed. The doctor, who reminds us of *Dottore* from Italian *Commedia dell'arte*, an exponent of “stupid learning”, repeats constantly that fresh air is dangerous, as well as the sun of autumn, the moisture, the light, the wind. Amal's adoptive father Madhav – whose name should mean “world” in Hindu¹⁸ – slavishly follows the doctor's advice. He also explains to Amal that he expects him to become as smart as the doctor when he grows up.

A third character who represents the world of adults is the headman.

HEADMAN: Who is yelling after me on the highway? Oh, you wretched monkey!

AMAL: You're the headman. Everybody minds you.

HEADMAN: (*looking pleased*) Yes, oh yes, they do! They must!

AMAL: Do the King's postmen listen to you?

HEADMAN: They've got to. By Jove, I'd like to see –

AMAL: Will you tell the postman it's Amal who sits by the window here?

HEADMAN: What's the good of that?

AMAL: In case there's a letter for me.

HEADMAN: A letter for you! Who ever is going to write to you?

AMAL: If the King does.

HEADMAN: Ha! ha! What an uncommon little fellow you are! Ha! ha! The King indeed, aren't you his bosom friend, eh! You haven't met for a long while and the King is pining, I am sure. Wait till tomorrow and you'll have your letter.

¹⁷ Betty Jean Lifton, *King of Children*, op. cit. (“The Post Office”)

¹⁸ See: *Amal et la lettre du roi. Introduction*. <http://www.gallimard.fr/Catalogue>.

oporu, ponieważ Żydzi nie mogli wystawiać sztuk aryjskich? Możliwe. Ale chodzi o coś więcej.

Od samego początku, od pierwszej sceny, widać, o co chodzi. To historia dziecka, które ma umrzeć, chociaż jest to zabronione. Należy zrobić wszystko, aby ochronić Amalę przed dużym, złym światem zewnętrznym. Nie może wyjść, nie może odetchnąć świeżym powietrzem: okno musi być cały czas zamknięte. Lekarz, który przypomina nam o *Dottore* z włoskiej *Commedia dell'arte*, propagatora „głupiego uczenia”, stale powtarza, że świeże powietrze jest niebezpieczne, tak samo jak jesienne słońce, wilgoć, światło, wiatr. Madhav, którego imię oznacza w języku hinduskim „świat”, będący ojcem adopcyjnym Amalą¹⁸, stosuje się do zaleceń lekarza w sposób bezkrytyczny. Tłumaczy również Amalowi, że oczekuje od niego, że będzie tak samo mądry jak doktor, kiedy dorośnie.

Trzecim bohaterem reprezentującym świat dorosłych jest wódz.

WÓDZ: Kto wyje do mnie na autostradzie? O, ty żaloszna małpo!

AMAL: Jesteś wodzem. Wszyscy o tobie pamiętają.

WÓDZ: (z zadowoleniem) Tak, wszyscy! Muszą!

AMAL: Czy posłańcy króla cię słuchają?

WÓDZ: Muszą. Na Jowisza! Chciałbym to zobaczyć.

AMAL: Czy powiesz posłańcom, że Amal siedzi tu przy oknie?

WÓDZ: Po co?

AMAL: Możliwe, że mają dla mnie list.

WÓDZ: List dla ciebie! Któż by do ciebie miał napisać?

AMAL: Król.

WÓDZ: Ha! ha! Ależ z ciebie niespotykany człowieczek! Ha! ha! Król rzeczywiście, jesteś jego serdecznym przyjacielem! Od dawna się nie widzieliście, a Król cierpi, jestem pewien. Poczekaj, jutro dostaniesz swój list.

W książce *Jak kochać dziecko* Korczak wylicza trzy podstawowe prawa dziecka:

1. Prawo dziecka do śmierci
2. Prawo dziecka do dnia dzisiejszego
3. Prawo dziecka, by było tym, czym jest¹⁹.

Wszyscy wspomniani powyżej bohaterowie odrzucają jedno z tych podstawowych praw.

1. Doktor chce chronić dziecko, nie dopuścić do jego śmierci, dlatego odbiera mu życie.

¹⁸ Patrz: *Amal et la lettre du roi. Wstęp*. <http://www.gallimard.fr/Catalogue>.

¹⁹ Janusz Korczak, *Jak kochać dziecko*, rozdział 37. *supra* note 5.

In *How to Love a Child*, Korczak enumerates the three basic rights of children.

1. The right to die
2. The right to live now, in the present day
3. The right to be oneself¹⁹.

Each of the above-mentioned characters denies Amal one of those basic rights.

1. The doctor wants to protect the child, he wants to avoid the death of the child and thus takes away his life.
2. Madhav fosters big plans for Amal's future, but it is not what the child wants for himself.
3. Headman laughs at Amal's dreams and hopes. He refuses to listen to him, he doesn't accept him as the person he really is.

It seems as if a fourth character also takes part in this bout of humiliations. Just like two other adult characters, Dairyman and Watchman, Gaffer has a conversation with Amal. He did take him seriously and listened to him. But when he entered the next time, he was dressed up as a fakir. Madhav tried to expose him, but the "fakir" sends him, above Amal's head, a plotter's wink. What else should this be but a treacherous, humiliating, cruel game at the expense of the credulous child? But, apparently, this is not what Tagore meant. It's not very clear if Amal guesses what is going on or not, but he gets in and it makes him happy, that is the important thing. With his disguise Gaffer furthermore gives a start to the ultimate breakthrough point at the end of the play.

In the second act, Headman fetches the long awaited letter of the King, or, more correctly, he pretends to be fetching it.

HEADMAN: Don't you see why the King plants his new Post Office right before your window? Why – there's a letter for you from the King, urchin.

AMAL: (*starting up*) Indeed, really!

HEADMAN: How can it be false? You're the King's chum. Here's your letter (*showing a blank slip of paper*) Ha! ha! ha! This is the letter.

AMAL: Please don't mock me. Say, Fakir, is it so?

GAFFER: Yes, my dear. I as Fakir tell you it is his letter.

AMAL: How is it I can't see? It all looks so blank to me. What is there in the letter, Mr. Headman?

HEADMAN: The King says, "I am calling you shortly. You had better arrange puffed rice offerings for me. Palace fare is quite tasteless to me now." Ha! ha! ha!

MADHAV (*with folded palms*) I beseech you, headman, don't you joke about these things.

¹⁹ Janusz Korczak, *How to Love a Child*, op. cit. Chapter 37. Cf. esp. footnote 5.

2. Madhav ma duże plany wobec Amala, jednak dziecko nie chce takiej przyszłości.
3. Wódz śmieje się z marzeń i nadziei Amala. Nie słucha go, nie akceptuje go jako osoby, którą jest.

Wygląda na to, że czwarty bohater również bierze udział w tej zabawie poniżania. Tak samo jak dwaj inni dorośli bohaterowie, Mleczarz oraz Stróż, Gaffer naprawdę rozmawia z Amalem. Traktuje go poważnie i słucha. Jednak kiedy pojawia się następnym razem, jest ubrany jak fakir. Madhav próbuje go zdemaskować, ale „fakir” puszcza do niego oczko nad głową Amala. Jak inaczej to nazwać, jeśli nie perfidną, upokarzającą, okrutną zabawą kosztem naiwnego dziecka? Ale to nie o to chodziło Tagore’owi. Nie wiemy dokładnie, czy Amal domyśla się, o co chodzi, czy nie, ale wchodzi i jest szczęśliwy, a to najważniejsza rzecz. Następnie Gaffer w przebraniu inicjuje ostateczny punkt zwrotny na końcu sztuki.

W drugim akcie Wódz przynosi długo oczekiwany list od kKróla, a raczej, udaje, że go przynosi.

WÓDZ: Nie wiesz, dlaczego Król zaplanował nową Poczta tuż przed twoim oknem? Dlaczego – jest dla ciebie list od króla, urwisie.

AMAL: *(zaczyna)* Rzeczywiście!

WÓDZ: To nie może być kłamstwo? Jesteś kumplem Króla. Oto twój list *(pokazuje pusty kawałek papieru)* Ha! ha! ha Oto list.

AMAL: Nie drażnij się ze mną proszę. Powiedz Fakir, czy tak nie jest?

GAFFER: Tak, mój drogi. Ja, Fakir, mówię ci, że to jego list.

AMAL: Jaki on jest? Nic nie widzę. Wygląda na pusty. Co jest w liście, Panie Wodzu?

WÓDZ: Król mówi: „Przybywam wkrótce. Lepiej przygotuj dla mnie trochę prażonego ryżu. Pałacowa strawa jest dla mnie teraz bez smaku”. Ha! ha! ha!

MADHAV *(ze złożonymi dłońmi)* Zaklinam cię, wodzu, nie żartuj z tych rzeczy.

GAFFER: Rzeczywiście, koniec z żartami!

MADHAV: Gaffer, ty też straciłeś rozum?

GAFFER: Straciłem, w rzeczy samej. Wyraźnie jest napisane, że sam Król przyjedzie odwiedzić Amala, wraz ze swoim lekarzem.

AMAL: Fakir, fakir, jego trąbka! Słyszysz?

[tłum. własne – przyp. tłum.]

Rzeczywiście, chwilę potem ktoś puka do drzwi. To królewski lekarz i herold. Lekarz wydaje polecenie, aby otworzyć wszystkie okna. Herold zapowiada przybycie Króla w nocy.

Marzenia i fantazje Amala staną się sercem wyższej, transcendentalnej rzeczywistości. Wszystko inne znika. Zupełnie nieświadomie, bezwiednie, a nawet kłamiąc, Wódz powiedział prawdę. A dziecinny Gaffer pokazał, że wyobraźnia,

GAFFER: Cutting jokes indeed, dare he!

MADHAV: Are you out of your mind too, Gaffer?

GAFFER: Out of my mind, indeed I am. I can read plainly that the King writes he will come himself to see Amal, with the state physician.

AMAL: Fakir, fakir, 'sh, his trumpet! Can't you hear?

Indeed, shortly thereafter someone is knocking at the door. It is the royal physician, accompanied by a royal herald. The physician commands that all windows should be opened. The herald announces the arrival of the King, that same night.

Amal's dreams and fantasies are to become the heart of a higher, transcendent, reality. Everything else has to disappear. Unaware of all this, unknowing, even lying, Headman nevertheless told him the truth. And the childlike Gaffer demonstrated that imagination, even in its most simplistic form, is an immense power. What looked like nothing but a swindle turned out to be the truth.

Korczak himself dedicated not more than a few sentences to the performance. That part in his diary falls apart in two sections. In the first one he talks about the appreciation of the audience, the applause, the polite conversation afterwards – and about the remark of the chairman's wife who, after being guided through the house, says that “though we are cramped, that genius Korczak has demonstrated that he could work miracles even in a mouse-hole” – a statement that makes him point out that this is the reason “why others have been allotted palaces.”

The second part is the more important one, at least in connection with our subject, and it invokes more questions. Here he talks about the young performers, who, possibly, should experience some difficulty in getting out of their parts, in returning to normal life, whatever that may be. What would happen if they should really believe they were a fakir, a doctor, or lord mayor, he wonders. In brackets he adds the following sentence: “(Perhaps illusions would be a good subject for the Wednesday dormitory talk. Illusions, their role in the life of mankind.)”

Should we understand this as if Korczak did see the performance as nothing more than an illusionary game? A momentary dream out of which it is painful to wake up? An ephemeral fantasy that cannot offer an answer to the all too cruel reality? In short: a lie, a hoax that is of no use to anybody? Is it possible that he did not understand anymore that this play was the affirmation of his own faith in the invincible power of stories?

nawet w swojej najbardziej uproszczonej formie, ma potężną moc. Coś co wydawało się kłamstwem, staje się prawdą.

Sam Korczak poświęcił przedstawieniu tylko kilka słów. Ta część w jego pamiętniku podzielona jest na dwa rozdziały. W pierwszej opowiada o uznaniu ze strony publiczności, aplauzie, rozmowie po przedstawieniu oraz o tym, co powiedziała żona przewodniczącego po zwiedzeniu sierocińca – choć mieli mało miejsca, geniusz, jakim jest Korczak, potrafił czynić cuda nawet w „mysiej norze”. To zdaniem Korczaka tłumaczy, dlaczego „innym przyznaje się pałace”.

Druga część jest ważniejsza, przynajmniej w odniesieniu do naszego tematu, i skłania do zadawania pytań. Mówi o młodych aktorach, którzy mogą doświadczać trudności w wychodzeniu ze swoich ról, powrocie do normalnego życia, jakiegokolwiek by nie było.

Zastanawiał się Korczak, co by się stało, gdyby naprawdę uwierzyli, że są fakirem, doktorem, burmistrzem. W nawiasach zapisuje następujące zdanie:

(Może by za temat śródowej pogadanki dla bursistów posłużyły – „iluzje” – złudzenia; ich rola w życiu ludzkości...)

Czy mamy rozumieć, że dla Korczaka przedstawienie to jedynie gra iluzji? Chwilowy sen, z którego po obudzeniu pozostaje ból? Efemeryczna fantazja, która nie daje odpowiedzi na zbyt okrutną rzeczywistość? W skrócie: kłamstwo, oszustwo, które nikomu nie służy? Czy jest możliwe, że nie zrozumiał tego, że ta sztuka jest afirmacją jego własnej wiary: niezwykłej mocy opowiadań?

Widziałam, jak Korczak szedł

Naoczni świadkowie opisywali, że widzieli, jak 6 sierpnia 1942 roku Korczak ze swoimi pracownikami oraz dziećmi szli na Umschlagplatz. Dzieci maszerowały godnie w rzędach czwórkami (a może piątkami), za zieloną flagą Króla Maciusia z czterolistną koniczyną. Korczak szedł na czele procesji z „głową podniesioną wysoko, trzymając dzieci za ręce, oczy wpatrzone przed siebie z charakterystycznym spojrzeniem, jakby widział coś daleko”²⁰. Czy jest to początek powstawania mitu opartego na wątpliwych zeznaniach? Była tam i widziała go Irena Sendler, która ocaliła 2500 dzieci z getta. Powiedziała:

²⁰ Betty Jean Lifton, *King of Children...*

I Saw Janusz Korczak Walking

Eyewitnesses did describe what they saw on that day, 6th of August 1942, when Korczak, his staff and the children were on their way to the *Umschlagplatz*. The children were marching decently in rows four by four (or was it five by five?), under King Matt's green flag with the four-leaf clover. Korczak was walking in front of the procession, "head held high, holding a child by each hand, his eyes staring straight ahead with his characteristic gaze, as if seeing something far away"²⁰. Is it the start of the creation of a myth, based on dubious testimonies? Irena Sendler, who rescued 2500 children out of the ghetto, was there and saw it. She says:

He walked at the head of this tragic procession. He held the younger child in his arm and with his other hand he was leading another infant. That's how various people have recorded it in their memoirs, whereas others record it differently, but this doesn't mean anyone has made a mistake. One has only to remember that the route from the orphanage to the *Umschlagplatz* was long. It lasted four hours. I saw them when they were turning from Żelazna Street into Leszno Street²¹.

But, as a matter of fact, it is true that the details we know for sure are nothing but a tiny part of a huge, complex and obscure reality. And nevertheless, or maybe just therefore, we can see that image as well, we who were not there. It will never leave us. It is told in poems such as the one by Władysław Szlengel: *A Page from the Deportation Diary*.

I saw Janusz Korczak walking today,
leading the children, at the head of the line.
They were dressed in their best clothes—immaculate, if gray.
Some say the weather wasn't dismal, but fine.

They were in their best jumpers and laughing (not loud),
but if they'd been soiled, tell me – who could complain?
They walked like calm heroes through the haunted crowd,
five by five, in a whipping rain²².

And after that, they disappear, literally, as if they were taken away. It has been told that Franz Stengl, commandant of the Treblinka extermination camp said

²⁰ Betty Jean Lifton, *King of Children*, op. cit., ("The Last March: August 6, 1942")

²¹ Quoted by Cynthia Haven, *Korczak in Warsaw: "I Do Not Know Why Our Hearts Did Not Break."*, <http://bookhaven.stanford.edu/>, May 20th, 2011.

²² In a 'loose' translation by Michael R. Burch.

Szedł na czele tej tragicznej procesji. Na rękę trzymał młodsze dziecko, a drugą prowadził kolejne. W taki sposób zapamiętało to wiele osób, a inni inaczej, jednak nie oznacza to, że ktoś popełnił błąd. Należy jedynie pamiętać, że droga z sierocińca do *Umschlagplatz* była długa. Trwała cztery godziny. Widziałam ich, jak skręcali z ulicy Żelaznej w Leszno²¹.

Jednak rzeczywiście prawdą jest, że szczegóły, co do których nie mamy pewności, to jedynie małe części dużej, złożonej i niejasnej rzeczywistości. Mimo tego, a może właśnie dlatego, widzimy te obrazy, my, którzy tam nie byliśmy. Nigdy nas nie opuszczą. Opisane są w poematach, takich jak ten Władysława Szengela *Kartka z dziennika Akcji*:

Dziś widziałem Janusza Korczaka,
Jak szedł z dziećmi w ostatnim pochodzie,
A dzieci były czyściutko ubrane,
Jak na spacer niedzielny w ogrodzie.

Nosiły czyste fartuszki świąteczne,
Które dzisiaj już można dobrudzić,
Piątkami Dom Sierot szedł miastem,
Knieja tropionych ludzi.

A potem zniknęły, dosłownie, tak jakby zostały zabrane. Podobno Franz Stengl, komendant obozu zagłady w Treblince, powiedział, że nigdy nie widział 200 dzieci przybywających do obozu ze swoimi opiekunami. Może to być prawdą, ponieważ do sierpnia 1942 roku komendantem obozu był Irmfried Eberl. Zabił się w 1948 roku, aby nie stanąć przed sądem.

Co możemy zrobić? Nie ma ukojenia. Jednak powinniśmy pamiętać, spróbować nie zapomnieć. Powinniśmy opowiadać tę historię jako niekompletną, nawet tak niejasną i niepełną.

Czy nadal mamy śmiałość patrzeć na ostatnie obrazy z filmu Wajdy?

Pociąg zwalnia, drzwi otwierają się, dzieci i Korczak wysiadają z pociągu. Śmieją się. Upadają. Skaczą. Biegają. Śmieją się²².

Ghent, lipiec 2017

²¹ Cytat z Cynthia Haven, *Korczak in Warsaw*: <http://bookhaven.stanford.edu/>, 20 maja, 2011.

²² Andrzej Wajda, *Korczak*, 1990. Na temat kontrowersji związanej z tym ostatnim zdaniem: <http://www.nytimes.com/1991/04/14/movies/film-wajda-s-korczak-sets-loose-the-furies.html>

he had never seen 200 children with their supervisors arrive at the camp²³. And this could even be true, though it was Irmfried Eberl who was the commander until the end of August 1942. He killed himself in 1948 to avoid trial.

What can we do? There is no consolation at all. But we should remember, try not to forget. We should tell the story, as incomplete and as fallible as it is.

Can we still dare to look at those last scenes from Wajda's film?

The train slows down, the doors open, the children and Korczak jump out of the train. They are laughing. Falling. Jumping. Running. Laughing²⁴.

Ghent, July 2017

²³ René Görtzen, "Inleiding", in: Janusz Korczak, *Dagboek in het ghetto van Warschau*, op. cit., p. 46.

²⁴ Andrzej Wajda, *Korczak*, 1990. On the controversy about this last sequence, see: <http://www.nytimes.com/1991/04/14/movies/film-wajda-s-korczak-sets-loose-the-furies.html>

Shlomi Doron, PhD

Senior Lecturer at Ashkelon Academic College (AAC), Israel
The Korczak Education Institute of Israel (KEI)

Korczak and Tagore at the History Point: The Pedagogy of *The Post Office*¹

Introduction

On July 18, 1942, at 4:30 p.m. in the party hall on the second floor of the orphanage on the corner of Śliska and Żelazna Streets, the physician, educator, pedagogue and writer Dr. Janusz Korczak (the pseudonym used by Henryk Goldszmit, 1878-1942) staged a play for the residents of the Warsaw Ghetto. The play, entitled *The Post Office*, was written in 1912 in India by the philosopher, writer and poet Rabindranath Tagore (1861-1941). Why did Korczak choose this play? Why did this play in particular move Korczak and why did he opt to end his days and those of his charges, the orphanage children, with the performance of a surrealist production during the worst of the horrors? What are the powerful educational messages that Korczak singled out, four days before the deportation of the Warsaw Ghetto residents to the death camps?

The basis of this research is the “ritual process”, as defined by the anthropologist Turner (1969: 94). Ritualistic actions constitute a behavioural framework in which reference is made to symbols. The symbols mediate between the people and their actions, with the one knowing that the other knows and understands his intention – and this is what permits their interrelationship. It can be seen that culture finds expression in interaction, and when people assign different symbolic meanings to the same reality, intimidation, confusion, tension and even hostility in social relations can ensue. The ceremony is a focused arrangement of meaningful symbols and it expresses metaphorical and metonymical statements about the principal relationships in the cultural-social context of experience, thus allowing these relationships to be explored. This ceremonial activity is a central unit in the anthro-

¹ This study was supported by Ashkelon Academic College, Israel. I am Grateful to Mrs. Nina Wiener and the Isef Foundation, for their generous donation, to Prof. Alex Weingrod, Prof. Nissan Rubin, Prof. Moshe Schwartz and Dr. Naomi Gal, and to Havakeh (Korczak Archives at the Ghetto Holocaust Museum) and Batia Gilad, who made up the dedicated team at the ...

dr Shlomi Doron
Starszy wykładowca w Ashkelon Academic College (AAC), Izrael;
The Korczak Education Institute of Israel (KEI)

Korczak i Tagore w ujęciu historycznym: pedagogika *Poczty*¹

Wstęp

18 lipca 1942 r. o godz. 16:30 w sali zabaw na drugim piętrze sierocińca na rogu ul. Śliskej i Siennej lekarz, wychowawca, pedagog i pisarz, doktor Janusz Korczak (pseudonim używany przez Henryka Goldszmita, 1878–1942), wystawił sztukę dla mieszkańców getta warszawskiego. Sztuka zatytułowana *Poczta* została napisana w 1912 r. w Indiach przez filozofa, pisarza i poetę Rabindranatha Tagore (1861–1941). Dlaczego Korczak wybrał tę sztukę? Dlaczego akurat ta sztuka poruszyła Korczaka i dlaczego zdecydował się zakończyć dni, zarówno swoje, jak i podopiecznych, za których był odpowiedzialny – dzieci z sierocińca – wystawieniem surrealistycznej produkcji w najgorszym z horrorów? Co stanowiło silny przekaz wychowawczy, który wybrał Korczak na cztery dni przed wywozem mieszkańców getta do obozów śmierci?

Podstawą tego badania jest „proces rytualny”, jak nazywa go antropolog Turner (1969: 94). Działania rytualne stanowią ramy behawioralne, w których odwołuje się do symboli. Symbole pośredniczą między ludźmi i ich działaniami, przy założeniu, że drugi człowiek zna i rozumie jego intencje – i to właśnie pozwala na ich wzajemne relacje. Można zauważyć, że kultura wyraża się poprzez wzajemne oddziaływanie i kiedy ludzie przypisują różne znaczenia symboliczne tej samej rzeczywistości, mogą pojawić się: zastraszanie, zamieszanie, napięcie, a nawet wrogość w relacjach społecznych. Obrzęd jest skupionym układem znaczących symboli i wyraża metaforyczne i metonimiczne stwierdzenia o głównych relacjach w kulturowo-społecznym kontekście doświadczenia, umożliwiając tym samym zbadanie tych relacji. Ta obrzędowa działalność stanowi centralny punkt

¹ Badanie to było wspierane przez Ashkelon Academic College, Izrael. Wdzięczny jestem Pani Ninie Wiener i Fundacji Isef za hojną darowiznę, prof. Alexowi Weingrodowi, prof. Nissanowi Rubinowi, prof. Mosze Schwarzmowi i dr. Naomi Galowi oraz Havakehowi (Archiwum Korczaka w Muzeum Holocaustu w Getcie) i Batii Gilad, która stworzyła w nim oddany zespół.

pological and sociological research tradition and many researchers have attempted to interpret it as a prism or a peephole through which to view the culture from which it has developed.

Bell (1992; 1997: 24), Grimes (1997: 24; 2006) and Doron (2013) note that it is possible to identify two intertwined dimensions in the ceremony. On the one hand there is a reference to the central problems that engage the attention of the individual and society, including questions relating to the essence of social order and why one behaves the way one does. On the other hand there is a mechanism of adaptation to the reality in which it has been created as a reaction to existential situations, allowing one to change or reshape them.

Central Claim

My central claim is that the play *The Post Office* served Korczak to construct a theatrical ceremony in which we learn of the complex relationships in the social and cultural context that developed in the Warsaw Ghetto. We gain an understanding of the system of messages and the harsh life of the sick boy in the play as an analogy for the ghetto and its dying residents. This is achieved through a ceremony and public event that serves as a system of symbols and combines imagination and reality (Constantakis 2017) .

The ceremonial process was not foreign to Korczak and he used it as an educational tool of the first order: on festive days in the orphanage – Passover, Rosh Hashanah, the Sabbath and other holidays – Korczak chose plays and public ceremonial events as a means through which the children and youths could express their world. Regev (1995: 215) notes that this familiarity with the world of theatre began in his childhood, exemplified by the Christmas experience: “From Christmas the unemployed masons ... would stroll through the courtyards of the affluent and stage Nativity plays. The stage was a box, [and music was provided by] a harmonica or musical box” (Korczak, 1980: 96). Korczak attached considerable importance to the theatre, cinema, religion, mysticism and events in which the audience could participate; these activities were part of the accepted tradition in Poland in general, and Warsaw in particular.

According to Turner (1967: 93), ceremonial activity is dramatic activity in which the individual and the group are in constant dialogue, a condition that reaches its peak in ceremony and public events. This article describes the importance of

w tradycji badań antropologicznych i socjologicznych, a wielu badaczy próbowało ją interpretować jako pryzmat lub wizjer, dzięki któremu można zobaczyć kulturę, z której się rozwinęła.

Bell (1992; 1997: 24), Grimes (1997: 24; 2006) i Doron (2013) zauważają, że możliwa jest identyfikacja dwóch splecionych wymiarów podczas obrzędu: z jednej strony istnieje odniesienie do głównych problemów, które angażują uwagę jednostki i społeczeństwa, w tym pytań dotyczących istoty porządku społecznego i dlaczego jednostka zachowuje się tak, a nie inaczej; z drugiej strony istnieje mechanizm adaptacji do rzeczywistości, w której został stworzony jako reakcja na sytuacje egzystencjalne, pozwalając na ich zmianę lub przekształcenie.

Główna teza

Moim głównym założeniem jest to, że spektakl *Pocztą* służył Korczakowi do przygotowania uroczystości teatralnych, z których dowiadujemy się o złożonych relacjach, w kontekście społecznym i kulturowym, rozwijających się w warszawskim getcie. Dowiadujemy się o systemie wiadomości i ciężkim życiu chorego chłopca w sztuce jako analogii do getta i jego umierających mieszkańców. Zamiar ten zostaje osiągnięty poprzez obrzęd i publiczne wydarzenie, które służy jako system symboli oraz łączy wyobraźnię i rzeczywistość (Constantakis, 2017).

Proces rytualny nie był obcy Korczakowi i w pierwszej kolejności wykorzystywał on go jako narzędzie edukacyjne w świąteczne dni w sierocińcu – Paschę, Rosz ha-Szana, Sabat i inne święta. Korczak wybierał sztuki sceniczne i publiczne uroczystości jako środek, poprzez który dzieci i młodzież mogły wyrazić swój świat. Regev (1995: 215) zauważa, że to obycie ze światem teatru ma korzenie w dzieciństwie, czego przykładem było doświadczenie związane z Bożym Narodzeniem: „Poczynając od Bożego Narodzenia, chodzili po zamożniejszych podwórzach bezrobotni w tym czasie murarze i wzywani do mieszkań dawali przedstawienia. Skrzynia-scena, harmonia albo katarynka” (Korczak, 1980: 96). Korczak przywiązywał dużą wagę do teatru, kina, religii, mistycyzmu i wydarzeń, w których publiczność mogła uczestniczyć; działania te były częścią przyjętej tradycji w Polsce w ogóle, a w Warszawie – w szczególności.

Według Turnera (1967: 93) działalność obrzędowa to działalność dramatyczna, w której jednostka i grupa pozostają w ciągłym dialogu. Dialogu, który osiąga swój szczyt w obrzędach i publicznych wydarzeniach. Niniejszy artykuł opi-

the ceremonial process, its centrality in the world of symbols and metaphors, and the play of imagination and reality in theatre as manifested in its use as a mechanism for responding to the conflicts and difficulties experienced by Korczak and the Jewish community of Warsaw.

The minimalist décor of the play included a window installed on the stage. It is interesting to reflect on the props that were used, for the terrible mental and physical state that prevailed among the ghetto residents, and Korczak among them, did not allow anything beyond four wooden boards that served for a window, a chair, a table and a bed. In comparison, in the only photograph showing Tagore playing the role of the fakir in 1917 in Calcutta, India (Dutta, 1997: 212), the richness of the décor is clearly seen. Apart from Tagore's own clothes, there are flowers on the stage and dozens of decorations. At the entrance to the house, above the threshold, one can clearly see the picture of a swastika, which for Tagore symbolised luck. The swastika as a symbol of success also decorates many objects in India, where it is the mark of the god Vishnu. For Korczak, in contrast, the swastika symbolised Nazism and destruction, hunger and death. On one side of the window there is an Indian youth by the name of Amal (Gajadin, 1992) and on the other side characters entering and leaving. Each character is in fact someone that everyone knows. By constructing a public event around a theatre play Korczak sought to convey clear messages to the people around him in general, and the audience in particular: he demanded the right of the children to honour and to life, but also the right to die with dignity (Shalauddin, Hoque and Bhuiyan 2017).

Research Method

The present research is interpretive-qualitative in nature, deciphering Korczak's world by focusing on a historical point in time whose centre point is a theatrical play (Olczak-Ronikier 2011). A textual analysis of the play (in English, Polish and Hebrew) and survivors' testimonies are presented together with an anthropological point of view, in particular that of Turner (1982) *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. A central place in the article is devoted to an analysis of the ceremony and its significance, the complexity of the play (Tagore, 1996 [1912]) and the participants.

suje znaczenie procesu obrzędowego, jego kluczowe miejsce w świecie symboli i metafor oraz grę wyobraźni i rzeczywistości w teatrze, przejawiające się w ich wykorzystaniu jako mechanizmu obronnego przed konfliktami i trudnościami napotykanymi przez Korczaka i żydowską społeczność Warszawy.

Znikomą scenografię spektaklu stanowiło okno zainstalowane na scenie. Warto się zastanowić nad rekwizytami, które zostały użyte, nad straszliwym stanem psychicznym i fizycznym mieszkańców getta, łącznie z Korczakiem, który nie dopuszczał niczego poza czterema drewnianymi deskami symbolizującymi okno, krzesło, stół i łóżko. Dla porównania, na jedynej fotografii przedstawiającej Tagore grającego rolę fakira, w 1917 roku w Kalkucie, w Indiach (Dutta, 1997: 212), wyraźnie widać bogactwo dekoracji. Oprócz ubrań Tagore na scenie znajdują się kwiaty i liczne dekoracje. Przy wejściu do domu, powyżej progu, widać wyraźnie obraz swastyki, który dla Tagore symbolizował szczęście. Swastyka jako symbol sukcesu zdobi również wiele przedmiotów w Indiach, będąc jednocześnie znakiem boga Wisznu. Z kolei dla Korczaka swastyka symbolizowała nazizm, zniszczenie, głód i śmierć. Po jednej stronie okna znajduje się indyjski młodzieniec o imieniu Amal (Gajadin, 1992), a po drugiej stronie postaci wchodzące i wychodzące. Każda postać jest w rzeczywistości kimś, kogo wszyscy znają. Tworząc publiczne wydarzenie wokół przedstawienia teatralnego, Korczak starał się przekazać jasne przesłania ludziom w jego otoczeniu, a przede wszystkim publiczności: domagał się prawa dzieci do szacunku i życia, ale także prawa do umierania z godnością (Shalauddin, Hoque i Bhuiyan, 2017).

Metoda badawcza

Obecne badania mają charakter interpretacyjno-jakościowy, analizują świat Korczaka z historycznego punktu widzenia, którego punktem kluczowym jest przedstawienie teatralne (Olczak-Ronikier, 2011). Tekstowa analiza sztuki (w języku angielskim, polskim i hebrajskim) oraz świadectwa ocalałych przedstawione są razem z antropologicznego punktu widzenia, w szczególności u Turnera (1982) *Od rytuału do teatru: Powaga zabawy*. Kluczowe miejsce w artykule poświęcono analizie uroczystości i jej znaczeniu oraz złożoności sztuki (Tagore, 1996 [1912]) i uczestnikom.

Tagore and Korczak

There is a considerable resemblance between Janusz Korczak and Rabindranath Tagore,² even though the two never met. Firstly, both of them worked in education all their lives: Korczak set up and managed the orphanage in Warsaw from 1912 up to its destruction by the Nazis in 1942; and Tagore established and headed a school and orphanage in Bombay, India. Both Israel and India have schools named after Korczak and Tagore, and their educational doctrine is studied at universities throughout the world. Secondly, both of them wrote books on philosophy and children's education and were hosted on various radio talk shows. Korczak's theories can be found in the 16 volumes that he wrote in Polish, some of which have been translated into English (1991[1925]; 2003[1942]; 2004[1923]; 2007[1919]). Tagore's ideas are contained in the numerous books that have been translated into English (e.g. 2001; 2004; 2005; 2006, and others).

Thirdly, both of them saw suffering around them and wrote about it: Korczak was forced to relocate the orphanage three times and witnessed the stages of destruction of the ghetto, the reduction of its numbers, and the hunger and death around him; Tagore saw poverty and the terrible toll it took on children. Both of them refer in their writings to the hunger, poverty and suffering of children. Fourthly, their writings were not allowed to be read or studied by the Nazi regime during the Holocaust (Doron, 1999: 48). Lastly, their writings are studied in the West today in schools and universities in India, Israel, Japan and England.

Korczak and his Choice of Tagore

Korczak chose a composition of Tagore's for a number of reasons: Firstly, he felt himself close to Tagore: Regev (1995: 220) states that Korczak, as a contemporary of Tagore's, "was influenced by various circles in the question of attitude towards children and the ideas of the Indian philosopher touched a chord."

In the annual conference named after Korczak in December 1999 in Israel I met Yona Botzian, who had worked in the orphanage. I was interested in knowing

² For a comprehensive review of the biography and educational doctrine see Korczak: Perlis 1980; Bernheim 1989; Cohen 1995; Adler 2002; Lifton-Jean 2006; On Tagore, see: Dutta 1997; Hogan & Pandit 2003; Das Gupta 2004; Kumar 2005; Sen Gupta 2005; and the website of the Visva Bharati University, an academic institution that Tagore established in 1901 in order to help children and youths: www.visva-bharati.ac.in/SiteMap/SiteMap.htm.

Tagore i Korczak

Istnieje znaczne podobieństwo między Januszem Korczakiem i Rabindranthem Tagore², mimo że nigdy się nie spotkali. Po pierwsze, obaj przez całe życie związani byli z edukacją: Korczak założył i zarządzał sierocińcem w Warszawie od 1912 r. aż do jego zniszczenia przez nazistów w 1942 r.; a Tagore założył szkołę i sierociniec w Bombaju w Indiach. Zarówno Izrael, jak i Indie mają szkoły nazwane imieniem Korczaka i Tagore, a ich doktryna edukacyjna jest przedmiotem studiów na uniwersytetach na całym świecie. Po drugie, obaj pisali książki poświęcone filozofii i edukacji dzieci oraz gościli w różnych audycjach radiowych. Teorie Korczaka zawarte są w 16 książkach, które napisał po polsku, niektóre z nich przetłumaczono na język angielski (1991 [1925]; 2003 [1942]; 2004 [1923]; 2007 [1919]). Idee Tagore można znaleźć w licznych książkach przetłumaczonych na język angielski (np. 2001, 2004, 2005, 2006 i inne).

Po trzecie, obaj dostrzegali otaczające ich cierpienie i pisali o nim: Korczaka trzykrotnie zmuszano do przenoszenia siedziby sierocińca, był też świadkiem etapów niszczenia getta, zmniejszania się jego liczebności oraz głodu i wszechobecnej śmierci. Tagore był świadkiem biedy i jej straszliwego żniwa, które dotknęło dzieci. Obaj odnoszą się w swoich pismach do głodu, ubóstwa i cierpienia dzieci. Po czwarte, ich tekstów nie można było czytać lub studiować, ponieważ podczas Holocaustu zabraniał tego nazistowski reżim (Doron, 1999: 48). Wreszcie, ich pisma są obecnie studiowane na Zachodzie w szkołach i na uniwersytetach w Indiach, Izraelu, Japonii i Anglii.

Korczak i wybór Tagore

Korczak wybrał utwór Tagore z kilku powodów: Po pierwsze, Tagore był mu bliski: Regev (1995: 220) stwierdza, że Korczak, jako współczesny Tagore, „był pod wpływem różnych kręgów w kwestii stosunku do dzieci, a idee indyjskiego filozofa trafiły w jego czułą strunę”.

² Szczegółowy przegląd biografii i doktryny edukacyjnej, patrz: Korczak: Perlis, 1980; Bernheim, 1989; Cohen, 1995; Adler, 2002; Lifton-Jean, 2006; On Tagore, patrz: Dutta, 1997; Hogan i Pandit, 2003; Das Gupta, 2004; Kumar, 2005; Sen Gupta, 2005 oraz na stronie internetowej Visva Bharati University, instytucji akademickiej założonej przez Tagore w 1901 roku w celu pomocy dzieciom i młodzieży: www.visva-bharati.ac.in/SiteMap/SiteMap.htm.

why Korczak chose Tagore. She gave me a detailed answer, which I am quoting in her own words:

“Tagore in Warsaw? There is nothing more natural than that! Tagore was most famous, part of the school system. We could not finish middle school or high school without studying at least a poem or a passage that he had written. Tagore was a philosopher, a thinker and a writer. He was treated almost like a god. It should be remembered that he was a very well-known personality in Warsaw. *The Post Office* was fairly natural, it was a continuation of the learning system, the background was there and Tagore’s language was understood. That is why we were not surprised when Korczak announced the invitations to the play. No one knew the play but who didn’t know Tagore in Warsaw? Korczak and Tagore had a dual relationship even before the ghetto was built. They were educators, thinkers and resembled each other in their saintliness! The worse the situation was – and we knew that death was around the corner, Korczak and Tagore – the more our love and respect for them intensified...”

Tagore was a writer, philosopher and painter who wrote for children and about children. Tagore believed in the development of the child and in the child’s delicate soul. Like Korczak, he wrote about the child’s development and how he must be helped. *The Post Office* presents the illness of a young boy, his suffering spirit and the importance of his encounters with people from other places as a framework for treating children. Among the various Tagore writings is a book of poems (e.g. *The Boy*, in 1931) and numerous stories on the world of children. In his lectures in universities throughout the world too he explained the importance of the child’s world and child development.

Secondly, Tagore was known throughout the world in general, and in Poland in particular, as a thinker and a gifted writer. His winning the Nobel Prize for Literature in 1913 undoubtedly helped make him famous. And indeed, in 1933, when Goebbels, the Nazi Minister of Propaganda, established the German Censorship Department,³ Tagore and his plays were banned: German censorship disallowed any play that undermined the concepts expressed by the Nazis, and Tagore, who was famous throughout Poland and Europe, wrote about freedom, brotherhood, peace and equality, notions that clashed with the ideas and modus operandi of the Nazi regime. This play in particular was interpreted as referring to a pure Aryan child who would be saved once the parasitic Jew is removed from his presence, but the child dies in the end. The Germans thus feared Tagore’s books would be

³ This department was engaged in the production of anti-Semitic films and in the classification of literature, films and art works into those that were fit for viewing and those that were unfit for viewing because of their low artistic value and because they caused the degeneration of the pure German viewer. In addition, distribution was banned of a wide range of literature defined as damaging to the new world order that the Nazis had implemented.

Na dorocznej konferencji im. Janusza Korczaka w grudniu 1999 r. w Izraelu poznałem Yonę Botzian, która pracowała w sierocińcu. Interesowało mnie, dlaczego Korczak wybrał Tagore. Udzieliła mi szczegółowej odpowiedzi, którą przytaczam dosłownie:

Tagore w Warszawie? Nie ma nic bardziej naturalnego niż to, Tagore był najstawniejszy, był częścią systemu szkolnego. Nie dało się ukończyć gimnazjum lub liceum bez poznania przynajmniej jednego wiersza lub fragmentu, który napisał. Tagore był filozofem, myślicielem i pisarzem, traktowanym niemal jak bóg, należy pamiętać, że był on bardzo znaną osobowością w Warszawie. *Poczta* była czymś oczywistym, była kontynuacją systemu edukacji, była osadzona w znanym kontekście, a język Tagore zrozumiały, dlatego nie byliśmy zaskoczeni, gdy Korczak zaprosił nas na spektakl. Nikt nie wiedział, co to będzie za sztuka, ale któżby w Warszawie nie znał Tagore? Korczaka i Tagore łączyła podwójna więź, jeszcze zanim wybudowano getto. Obaj byli wychowawcami, myślicielami i przypominali siebie nawzajem w swojej świętości! Im gorsza była sytuacja – i wiedzieliśmy, że śmierć czai się tuż za rogiem – tym bardziej nasza miłość i szacunek do Korczaka i Tagore się nasilały...

Tagore był pisarzem, filozofem i malarzem, który pisał dla dzieci i o dzieciach. Tagore wierzył w rozwój dziecka i jego delikatną duszę. Podobnie jak Korczak pisał o rozwoju dziecka i o tym, jak mu pomóc. *Poczta* przedstawia chorobę młodego chłopca, jego cierpiącego ducha i znaczenie jego spotkań z ludźmi z innych miejsc związanych z leczeniem dzieci. Wśród różnych tekstów Tagore znajdziemy tomik poezji (np. *Chłopiec* z 1931 r.) oraz liczne opowiadania traktujące o świecie dzieci. Również podczas swoich wykładów na uniwersytetach na całym świecie zwracał uwagę na świat dziecka i jego rozwój.

Po drugie, Tagore był znany na całym świecie, a szczególnie w Polsce, jako myśliciel i uzdolniony pisarz. Zdobywanie Nagrody Nobla w dziedzinie literatury w 1913 r. niewątpliwie przyczyniło się do jego popularności. I rzeczywiście, w 1933 roku, gdy Goebbels, nazistowski minister propagandy, utworzył Niemiecki Departament ds. Cenzury³, Tagore i jego sztuki zostały zakazane: niemiecka cenzura nie dopuszczała żadnej sztuki, która podważałaby koncepcje wyrażane przez nazistów, a Tagore, który był sławny w całej Polsce i Europie, pisał o wolności, braterstwie, pokoju i równości, pojęciach, które ścierały się z ideami i *modus operandi* reżimu nazistowskiego. Omawiana sztuka została zinterpretowana przede wszystkim jako odnosząca się do czystego aryjskiego dziecka, które uratowałoby się, gdyby tylko pasożytniczy Żyd został usunięty z jego otoczenia, ale dziecko w końcu umiera.

³ Departament ten zajmował się produkcją filmów antysemitycznych oraz klasyfikacją literatury, filmów i dzieł sztuki na te, które nadają się do oglądania, oraz te, które nie nadawały się do oglądania ze względu na ich niską wartość artystyczną lub też miały wpływ na degenerację czystego niemieckiego widza. Ponadto zakazano rozpowszechniania szerokiej gamy literatury definiowanej jako szkodliwej dla nowego ładu światowego wprowadzonego przez nazistów.

construed as expressions of protest against the totalitarian regime of Hitler and the Nazi party, and decided on a complete ban of all of Tagore's works⁴.

Thirdly, Korczak understood that if he chose the play of a well-known personality in Poland, whom many teachers had studied in teacher training colleges, its delivery to the audience would be easier and its messages received with greater clarity. Didacticism of this nature is to a great extent characteristic of Korczak: he believed in conveying messages to audiences of children and adults who were able to connect to the characters through a well-known personality and through song, narrative and theatrical play-acting.

Cultural and Educational Frameworks

The cultural and educational frameworks in Poland and in the various ghettos, exemplified by Korczak's widespread activities in the Warsaw Ghetto, were varied. According to German policy, „inferior” peoples were to be prevented from acquiring an education. Hans Frank, the Governor of Poland, stated that:

“The Fuehrer said things clearly, that no goals regarding Germanisation in these areas must be imposed on the Generalgouvernement [the German administrative unit in occupied Poland]. This area is intended to serve as a labour reservoir in the literal sense – we have first and foremost a gigantic labour camp, and all that expresses power and independence is in the hands of the Germans” (Doron 1999: 31).

Schools were closed, books and newspapers were burned, and orders were issued prohibiting the opening of places of entertainment or culture. In addition gatherings for the purposes of prayer or study were forbidden. After the invasion of Poland in 1939, Jews were permitted an extensive range of activities, including welfare and mutual help. The Joint, as an American organization, was allowed to sponsor existing institutions dedicated to the care of the community. Zentos, a Jewish welfare organization that operated gigantic soup kitchens, joined the effort to help the needy. The network of “house committees” set up by Emanuel Ringblum (a historian who established an archive of clandestine publications) operated as a help network and was manned by volunteers and leaders of the community. Initially confined to institutions in its areas of jurisdiction, this network subsequently

⁴ Tagore was pleased by the German production in Berlin; Also, *The Post Office* translated by Andre Gide in 1924, was broadcast on the French Radio (by Charles de Gaulle) in June 1940, the evening before Paris fell (Ghosh, 2011: 110).

Niemcy obawiali się, że książki Tagore będą interpretowane jako wyraz protestu przeciwko totalitarnemu reżimowi Hitlera i partii nazistowskiej, zdecydowały się więc na całkowity zakaz publikacji i rozpowszechniania jego dzieł⁴.

Po trzecie, Korczak rozumiał, że jeśli wybierze sztukę autora dobrze znanego w Polsce, o którym wielu nauczycieli uczyło się podczas szkoleń i seminariów, jej droga do szerszej publiczności będzie łatwiejsza, a zawarte w niej przesłania bardziej zrozumiałe. Dydaktyzm tego rodzaju jest w dużej mierze charakterystyczny dla Korczaka: wierzył on bowiem w przekazywanie przesłania zarówno dzieciom, jak i widzom dorosłym, którzy potrafili utożsamiać się z bohaterami poprzez dobrze znaną osobowość oraz poprzez śpiew, narrację i grę teatralną.

Struktury kulturowe i edukacyjne

Struktury kulturowe i edukacyjne w Polsce, również w gettach, których przykładem była szeroko rozpowszechniona działalność Korczaka w warszawskim getcie, były zróżnicowane. Zgodnie z polityką niemiecką, ludziom „niższych ras” nie wolno było zdobywać wykształcenia. Hans Frank, generalny gubernator ziem polskich, oświadczył:

Führer powiedział wyraźnie, że nie wolno narzucać Generalnemu Gubernatorstwu (niemieckiej jednostce administracyjnej w okupowanej Polsce) żadnych celów dotyczących germanizacji w tych obszarach. Obszar ten ma stanowić potencjalną siłę roboczą w sensie dosłownym – mamy przede wszystkim gigantyczny obóz pracy, a wszystko, co wyraża moc i niezależność, znajduje się w rękach Niemców (Doron, 1999: 31).

Szkoły były zamykane, książki i gazety palone, wydawano rozkazy zakazujące otwierania miejsc rozrywki i kultury. Ponadto zgromadzenia związane z modlitwą lub nauką były zabronione. Po inwazji na Polskę w 1939 r. zezwolono Żydom na działania, w tym na opiekę społeczną i wzajemną pomoc. Joint, jako organizacja amerykańska, miała możliwość sponsorowania istniejących instytucji zajmujących się opieką społeczną. Centos, żydowska organizacja dobroczynna, która prowadziła duże kuchnie zbiorowe serwujące zupę, włączyła się w pomoc potrzebującym. Sieć komitetów regionalnych utworzona przez Emanuela Ringbluma (historyka, który założył archiwum tajnych publikacji) działała jako stowarzyszenie niosące

⁴ Tagore był zadowolony z niemieckiej produkcji w Berlinie; Ponadto *Poczta*, przetłumaczona przez Andre Gide’a w 1924 r., została wystawiona we francuskim radiu (przez Charles’a de Gaulle’a) w czerwcu 1940 r., na wieczór przed tym, jak Paryż skapitulował (Ghosh, 2011: 110).

set up kindergartens and youth clubs, and organised cultural activities, concerts and other events.

The heads of the community, through the Judenraten [Jewish council in many ghetto's], were engaged in affairs such as religion, social supervision, charitable institutions and educational problems. The Tarbut network began to operate schools that taught Jewish subjects and Hebrew linguistics. Assistance and welfare institutions began to operate in view of the distressing conditions: Tajz initiated activities in the sphere of medicine and Zentos set up almshouses for orphans. To these were added charitable institutions such as Linat Zedek, Bikur Holim, Beit Lehem, Tomchei Aniiim, Hachnasat Kalah, and Matan Seter. In the field of education, efforts were made to rehabilitate the educational network, although the opposition on the part of the authorities gave rise to underground frameworks, and a system of study under the auspices of the Joint was established in six kitchens throughout the ghetto.

The youth movements served an important function in putting in place a basic educational network, in promoting language study and in the publication of a newspaper. They also held seminars for counsellors. The Dror movement established an underground high school in the ghetto. Writers, intellectuals and community leaders as Yitzhak Katznelson taught and volunteered in these frameworks.

Study in a school framework was forbidden in the Warsaw Ghetto. In 1941, following several requests by the chairman of the Judenrat, Adam Czerniaków, the Germans agreed to a study program for one academic year only and core educational operations were forced to go underground, using private homes and shelters for their venue. The ORT network opened vocational schools that absorbed children, orphans and the needy. Underground organisations also looked after cultural activities in the ghetto: about 50 libraries operated clandestinely, lending banned books; high schools had books on loan; evening activities were held with writers (e.g. Zeitlin, Stern and Katznelson); a puppet theatre was active; and plays for adults were put on regularly. The house committees had courses, clubs and permanent activities in the libraries despite the early curfew hour.

Two cultural institutions were established in the ghetto: Ikar, which conducted its affairs in Yiddish and held soirees, including reading sessions with writers; and Tkumah, which was geared mainly to advancing the Hebrew language. Another important undertaking was Oneg Shabbat, commonly known as the Ringelblum Archive (after the historian who operated the network and made it his goal to document the history of the ghetto). On the Sabbath (from which it got its name) intel-

pomoc i było obsadzone przez wolontariuszy i liderów poszczególnych społeczności. Początkowo stowarzyszenie to ograniczało się do instytucji zajmujących się jurysdykcją, by tworzyć następnie przedszkola i kluby młodzieżowe, organizowało też imprezy kulturalne, koncerty i inne wydarzenia.

Przewodniczący gmin, za pośrednictwem Judenraten [rady żydowskiej w wielu gettach], zajmowali się sprawami takimi jak religia, nadzór społeczny, instytucje charytatywne i problemy edukacyjne. Stowarzyszenie Tarbut rozpoczęło działalność w szkołach nauczających przedmiotów żydowskich i językoznawstwa hebrajskiego. Instytucje pomocowe i opiekuńcze zaczęły działać w obliczu nieprzyjemnych warunków: Tajz zainicjował działania w sferze medycyny, a Centos założył przytułki dla sierot. Do nich dodano instytucje charytatywne, takie jak Linat Zedek, Bikur Holim, Beit Lehem, Tomchei Aniiim, Hachnasat Kalah, Matan Seter. W dziedzinie edukacji podjęto wysiłki na rzecz odbudowy jej systemu, chociaż opozycja ze strony władz dała początek podziemnym strukturom, a system studiów pod auspicjami Jointa powstał w sześciu kuchniach w całym getcie.

Ruchy młodzieżowe pełniły ważną funkcję w tworzeniu podstawowej sieci edukacyjnej, promowaniu nauki języków i publikacji gazet. Prowadziły również seminaria dla radców prawnych. Ruch Drora utworzył w getcie podziemne liceum. Pisarze, intelektualisci i przywódcy gmin, jak na przykład Yitzhak Katznelson, nauczali i udzielali się w ramach tych struktur.

Nauka w ramach struktur szkolnych była w warszawskim getcie zabroniona. W 1941 r., po kilku prośbach przewodniczącego Judenratu, Adama Czerniakowa, Niemcy zgodzili się na program studiów tylko na jeden rok akademicki, a główne działania edukacyjne trzeba było przenieść do podziemia, wykorzystując do tego celu prywatne domy i schrony jako swoje lokum. Sieć ORT otworzyła szkoły zawodowe, które przyjęły dzieci, sieroty i potrzebujących. Organizacje podziemne zajmowały się również działalnością kulturalną w getcie: ok. 50 bibliotek funkcjonowało potajemnie, wypożyczając zakazane książki; licea też nimi dysponowały; odbywały się wieczorki autorskie z pisarzami (np. Zeitlin, Stern i Katznelson); działał teatr lalkowy, a sztuki dla dorosłych były regularnie wystawiane. Komitety regionalne prowadziły kursy, kluby i stałe zajęcia w bibliotekach, pomimo wczesnej godziny policyjnej.

W getcie powstały dwie instytucje kulturalne: Ikar, która prowadziła swoje sprawy w języku jidysz i podtrzymywała tradycję wieczorów artystycznych, w tym wieczory autorskie z pisarzami, i Tkumah, która była nastawiona głównie na rozwój języka hebrajskiego. Innym ważnym przedsięwzięciem był Oneg Szabat, powszechnie znany jako „Archiwum Ringbluma” (od historyka, który kierował siecią

lectuals gathered to discuss material that they had collected and testimonies about events that had taken place.

Numerous diaries were kept in the ghetto by people who wished to commit to paper their thoughts and their feelings about the suffering they were undergoing. Katznelson, Czerniaków, Kaplan and Korczak wrote diaries that have been partially preserved till today.

A Central Plays Committee (CKI) was set up in order to supervise the children's theatres that had been established by the house committees. The importance that was given to the children of the ghetto is exemplified by the "Jewish Child's Day": the Zentos declared May 5, 1941 as the Jewish Child's Day, with its motto „Everything for the Sake of the Jewish Child". The day was marked by festivities in institutions, orphanages, boarding schools, day care centres and other places. In Femina hall, the largest of its kind in the ghetto, a general celebration was held in which children from most of the ghetto institutions participated in plays, songs, music and dancing. The magnificent events caused great excitement among the general public, gave them strength and kindled hope. In the spring of the same year the Germans allowed the Judenraten to organize kindergartens for the ghetto children where they could play all day in the open air.

Poland in general, and Warsaw in particular, became a major cultural centre in Europe even before the outbreak of war. Plays, theatre, concerts and cultural activities played a key role in Poland in the 20th century, with the Jews constituting an important part of this tradition. The desire for life and the basic urge to survive galvanised the soirees and plays that were staged in the ghetto. There were also street artists who performed spontaneously, at times for money and at times simply for applause and appreciation. In addition, compulsory concerts were held throughout the ghetto: the Germans would take street players to crowded places, line up the public in rows and engage them in group callisthenics to the accompaniment of music.

Korczak regarded these cultural events as important for the development of the soul of every young boy and girl. As far back as the early 1920s, the Sabbath, festivals and holidays such as Shavuot, Succoth, and birthdays were a magical time in the orphanage: Korczak, the team of counsellors and Esterka, the orphanage matron, organised concerts, poetry readings, playacting and storytelling, with the orphanage being open to the Warsaw public. The new location of the orphanage inside the ghetto and its frequent change of address did not alter this custom. As noted by Goffman (1959), the face masks, the stage accessories, the display of culture, the theatrical experience and the ceremonies brought to the surface existential prob-

i postawił sobie za cel dokumentowanie historii getta). W Szabat (od którego wzięło swoją nazwę) intelektualiści spotykali się, aby omówić materiał, który zebrali i świadectwa o wydarzeniach, które miały miejsce.

Liczne dzienniki były prowadzone w getcie przez ludzi, którzy chcieli przekazać swoje myśli i cierpienie, które przeżywali. Katznelson, Czerniaków, Kaplan i Korczak pisali pamiętniki, które częściowo zachowały się do dzisiaj.

W celu nadzorowania teatrów dla dzieci, które zostały ustanowione przez komitety regionalne, utworzono Centralną Komisję Imprezową (CKI). Znaczenie, jakie nadano dzieciom w getcie, ilustruje Żydowski Dzień Dziecka: Centos ogłosił 5 maja 1941 r. Żydowskim Dniem Dziecka pod hasłem „Wszystko dla dziecka żydowskiego”. Dzień ten upłynął pod znakiem uroczystości w instytucjach, domach dziecka, szkołach z internatem, przedszkolach i innych miejscach. W Feminie – największej tego rodzaju sali koncertowej w getcie – odbyła się ogólna uroczystość, podczas której dzieci z większości instytucji getta uczestniczyły w zabawach z piosenkami, muzyką i tańcem. Wspaniałe wydarzenia wywoływały wielkie podniecenie wśród ogółu, dawały im siłę i rozpałały nadzieję. Wiosną tego samego roku Niemcy zezwolili Judenratenowi na organizowanie przedszkoli dla dzieci z getta, gdzie mogły bawić się cały dzień na świeżym powietrzu.

Polska, a Warszawa zwłaszcza, stała się kulturalnym centrum Europy jeszcze przed wybuchem wojny. Zabawy, teatr, koncerty i wydarzenia kulturalne odgrywały ważną rolę w przedwojennej Polsce XX wieku, a Żydzi stanowili ważną część tej tradycji. Pragnienie życia i podstawowe pragnienie przetrwania ocaliły wieczorki artystyczne i sztuki teatralne, które wystawiano w getcie. Byli także artyści uliczni, którzy występowali spontanicznie, czasami za pieniądze, a czasami po prostu za aplauz i uznanie. Poza tym w całym getcie odbywały się przymusowe koncerty: Niemcy zabierali ulicznych graczy do zatłoczonych miejsc, ustawiali publiczność w rzędzie i angażowali w grupową kalistenikę przy akompaniamencie muzyki.

Korczak uznał te wydarzenia kulturalne za ważne dla rozwoju duszy każdego młodego chłopca i każdej dziewczynki. Już w początkach lat dwudziestych Szabat, festyny i święta, takie jak Szawuot, Sukkot i urodziny, były magicznymi momentami w sierocińcu: Korczak, zespół doradców i Esterka, kierowniczka sierocińca, organizowali koncerty, odczyty poezji, zabawy i opowiadania, a sierociniec był otwarty dla warszawskiej publiki. Nowa lokalizacja sierocińca w getcie i częste zmiany adresu nie zmieniły tego zwyczaju. Jak zauważył Goffman (1959), maski, rekwizyty, wystawy kulturalne, działalność teatralna i obrzędy odkrywały proble-

lems and the question of social relations. As Shakespeare put it: “All the world’s a stage and all the men and women merely players.”

Description of the Play

The Post Office tells the story of a young adopted boy who has been taken ill. During the course of his illness he looks out of the window and sees/dreams characters passing by. The individuals, each of whom represents a character from the daily life of an ordinary boy, engage him in conversation. The play has two acts with six main characters: Madhav, the father of the boy; Amal, the boy; Sudha, a little flower girl; an (evil?) doctor who forbids Amal to leave the house; Gaffer, Amal’s grandfather; and the royal physician, a (good?) doctor who allows Amal to leave the house at the end of the play. There are also six secondary characters – the dairyman/curdseller, the fakir, the king’s headman, the watchman, the headman, the village bully – as well as assorted boys.

In the first act, “Madhav’s House”, Tagore describes the boy Amal, who is lying in bed. His adoptive father enters and tells the grandfather about his illness. The grandfather is alarmed and they wait for a doctor to pay a home visit. On his arrival, the doctor tells Amal that he is extremely ill; he confines him to bed and forbids him to approach the window and expose himself to the harmful sun. Amal, who is bored, does go up to the window and meets a dairyman. They strike up a conversation, and the dairyman tells the boy about the places he visits, near and far, in order to distribute milk, and the people he meets.

The watchman then enters and asks Amal to be quiet. He tells him about the next world that everyone will eventually reach. Amal points to a large house facing the window and the watchman explains to the boy that it is “The Post Office” and that it is a custom of the king’s to send mail to little children. Amal begins to live in anxious anticipation of receiving a letter that will help him feel better, both physically and mentally. The watchman describes the postman to Amal, the kind of job he has and the faithful service he performs in crossing entire countries, irrespective of weather. The watchman brings the conversation to an abrupt end when he sees the headman, who is his superior. He promises Amal he will return the following morning.

In Act II, “Amal in Bed”, there is a series of dialogues in which illusion, imagination and reality appear in a melange that increases in intensity as Amal’s

my egzystencjalne i kwestię stosunków społecznych. Jak to ujął Szekspir: „Cały świat to scena, a ludzie na nim to tylko aktorzy”.

Opis sztuki

Poczta opowiada historię młodego adoptowanego chłopca, który zachorował. W trakcie choroby patrzy przez okno i widzi/wyobraża sobie przechodzące postacie. Osoby, z których każda reprezentuje postać z codziennego życia zwykłego chłopca, nawiązują z nim rozmowę. Sztuka ma dwa akty z sześcioma pierwszoplanowymi postaciami. Są to: Madhav, ojciec chłopca; Amal, chłopiec; Sudha, mała kwiaciarka; (zły?) lekarz, który zabrania Amalowi opuszczenia domu; Gaffer, dziadek Amala, i lekarz nadworny, (dobry?) lekarz, który pozwala Amalowi wyjść z domu pod koniec przedstawienia. Jest także sześć drugoplanowych postaci – mleczarz/fryzjer, fakir, Herold, strażnik, przywódca, wiejski osiłek, a także różni inni chłopcy.

W akcie I, „Dom Madhawa”, Tagore opisuje Amala – chłopca leżącego w łóżku. Jego przybrany ojciec wchodzi i mówi dziadkowi o jego chorobie. Dziadek jest zaniepokojony. Czekają na wizytę domową lekarza. Po przybyciu lekarz mówi Amalowi, że jest bardzo chory; każe mu pozostać w łóżku i zabrania zbliżania się do okna oraz wystawiania się na szkodliwe działanie słońca. Amal, który jest znudzony, podchodzi do okna i spotyka mleczarza. Nawiązują rozmowę, a mleczarz opowiada chłopcu o miejscach, które odwiedza, tych w pobliżu i tych dalekich, w celu dystrybucji mleka, i o ludziach, których spotyka.

Następnie wchodzi strażnik i prosi Amala, aby był cicho. Opowiada mu o następnym świecie, do którego wszyscy w końcu dotrą. Amal wskazuje na duży dom widoczny za oknem, a strażnik wyjaśnia chłopcu, że to poczta i że zwyczajem króla jest wysyłanie listów małym dzieciom. Amal zaczyna żyć z niecierpliwością w oczekiwaniu na list, który pomoże mu poczuć się lepiej, zarówno fizycznie, jak i psychicznie. Strażnik opisuje Amalowi listonosza, rodzaj pracy, jaką się trudni, i wierną służbę, której się podejmuje podczas przemierzania całych krajów, niezależnie od pogody. Strażnik gwałtownie kończy rozmowę, gdy widzi Herolda, który jest jego przełożonym. Obiecuje Amalowi, że wróci następnego ranka.

W akcie II, „Amal w łóżku”, pojawia się seria dialogów, w których iluzja, wyobraźnia i rzeczywistość mieszają się ze sobą coraz bardziej, wraz z pogarszaniem się stanu zdrowia Amala, a postacie drugoplanowe wciąż pojawiają się pod

condition worsens, with the secondary characters continuing to pass beneath his window. He converses with the headman, who explains to him the importance of the letters in the post office and promises to convey to the king's headman information about the child's illness. Later, Sudha, the flower girl, arrives. She tells him about her work in flower arrangement and about her sales to passers-by. She is in a hurry but promises to return the next day. A group of boys playing on the street then arrive on the scene and describe their game to Amal. Amal asks them how letters reach the children and they explain that an address is needed on the envelope. They leave but promise to return.

In the finale a conversation takes place between Amal, his father and grandfather, as in the opening scene. The child asks for permission to go to the window but his grandfather explains the dangers that this involves. In bed, the child drifts into dreams and asks his grandfather and father for the reason why the letter has still not arrived. They try to reassure him that it will, and indeed the king's headman does arrive with a letter. There is great excitement when Amal is told that the king's headman has come. The messenger has brought the king's personal physician with him, who overturns the earlier doctor's diagnosis and states that the window must be opened to let the sun in, since it can only be beneficial for the sick child. Amal falls off to sleep and is still sleeping when Sudha, the little flower girl, arrives. Of all the characters who promise to return, she is the only one to do so:

Sudha, the flower girl: Amal!

Personal physician: He is asleep.

Sudha: I brought him flowers. Can I put them in his hands?

Personal physician: Yes, you can.

Sudha: And when will he wake up?

Personal physician: When the king comes to call him.

Sudha: Do you want to whisper something in his ear?

Personal physician: What should I whisper to him?

Sudha: Tell him that Sudha has not forgotten him."

Sudha asks for permission to approach Amal. She is told that he is asleep and she whispers to him that she has not forgotten him. The play ends with Amal the child falling asleep (dying?). His father, his grandfather and the king's physician stand around him. Sudha leans over him and whispers that she kept her promise to return, unlike the other characters who promised to do so but didn't.

jego oknem. Chłopiec rozmawia z naczelnikiem, który wyjaśnia mu znaczenie listów na poczcie i obiecuje przekazać królewskiemu wodzowi informacje o chorobie dziecka. Później pojawia się Sudha, kwiaciarka. Opowiada o swojej pracy polegającej na układaniu kwiatów i o ich sprzedawaniu przechodniom. Spieszy się, ale obiecuje wrócić następnego dnia. Na scenę wchodzi grupa chłopców bawiących się na ulicy i opisuje swoją grę Amalowi. Amal pyta ich, w jaki sposób listy docierają do dzieci, a oni wyjaśniają mu, że koperta musi być zaadresowana. Odchodzą, ale obiecują wrócić.

Scenę finałową stanowi rozmowa pomiędzy Amalem, jego ojcem i dziadkiem, tak jak w scenie otwierającej. Dziecko prosi o zgodę na podejście do okna, ale dziadek wyjaśnia mu wiążące się z tym niebezpieczeństwo. W łóżku dziecko balansuje na granicy snów i prosi dziadka oraz ojca o podanie powodu, dla którego list jeszcze nie nadszedł. Próbuje go przekonać, że tak się stanie i że nawet królewski Herold przybył z listem. Amal jest podekscytowany po tym, jak powiedziano mu, że przybył królewski Herold. Posłaniec przywiózł ze sobą osobistego lekarza króla, który podważa diagnozę wcześniejszego lekarza i stwierdza, że okno musi być otwarte, by wpuścić słońce, ponieważ może ono mieć korzystny wpływ na chore dziecko. Amal zasypia i gdy przybywa mała kwiaciarka, Sudha, on wciąż śpi. Spośród wszystkich postaci, które obiecują wrócić, jest jedyną osobą, która to zrobi:

Sudha, kwiaciarka: Amal!

Lekarz osobisty: On śpi.

Sudha: Przyniosłam mu kwiaty. Czy mogę włożyć je w jego ręce?

Osobisty lekarz: Tak, możesz.

Sudha: A kiedy się obudzi?

Osobisty lekarz: Kiedy król przyjdzie go wezwać.

Sudha: Czy chcesz coś szepnąć mu do ucha?

Osobisty lekarz: Co mam mu szepnąć?

Sudha: Powiedz mu, że Sudha nie zapomniała o nim.

Sudha prosi o zgodę na zbliżenie się do Amala. Powiedziano jej, że śpi, a ona szepcze do niego, że go nie zapomniała. Spektakl kończy się na tym, że Amal zasypia (umiera?). Jego ojciec, dziadek i lekarz królewski stoją wokół niego. Sudha pochyla się nad nim i szepcze, że dotrzymała obietnicy powrotu, w przeciwieństwie do innych postaci, które obiecały to uczynić, lecz tego nie uczyniły.

Various Versions of the Play

The Post Office, which was written in the Bengali language in India in 1912, was first translated into English by the Irish poet, writer and Nobel Prize winner for literature, William Yeats (1865-1939). Weingarten (1982: 199-202), one of Korczak's charges, translated parts of the play into Polish and published them in the newspaper *Mały Przegląd*, whose editor for a period of five years (1926-1931) was none other than Korczak. On May 27, 1927, Korczak participated in a rendering of the play in Polish at the Yehudiya high school for girls in Warsaw, followed immediately by a performance to an audience consisting of the orphanage staff (Weingarten, 1982:199).

During the period 1941-1942, *The Post Office* was translated into Hebrew by Anda Finkerfeld in the 1941 and 1942 issues of the journal *Bamah*. On July 15, 1942, Korczak sent out invitations to the play (a copy in: Doron, 1999: 132) and on July 18, 1942, the play was put on in Polish by Korczak and his charges in the Warsaw Ghetto orphanage.

Development of the Play and its Effect on the Audience

First-hand evidence about the play is meagre, being confined to five short passages in Korczak's diary "The Ghetto Years", which he kept during the period 1939-1942, and a number of testimonies written after the Holocaust by people who had seen the play. In his diary (1980 [1942]), Korczak makes the following entries on July 18, 1942:

...the next day, that is yesterday – the play. *The Post Office* by Tagore. Audience appreciation, handshakes, smiles, attempts to engage in warm conversation (the chairwoman [the wife of Czerniaków, the chairman of the Judenrat] afterwards visited the orphanage and declared that it was crowded in there, except that Korczak the genius proved clearly that he had done wonders with the rat hole). For which reason others were allocated palaces ... how absurd they are.

What would happen if yesterday's players continued with their roles today.

Izhik would imagine he was a fakir.

Little Haim would really appear to be a doctor.

Adak, the mayor representing the king.

Perhaps this would serve me as a topic of conversation on Wednesday in the boarding school – 'illusions' and their role in human life.

(Korczak1980 [1942]: 191)

Różne wersje sztuki

Poczta, napisana w języku bengalskim w Indiach w 1912 roku, została po raz pierwszy przetłumaczona na język angielski przez irlandzkiego poetę, pisarza i laureata Nagrody Nobla w dziedzinie literatury, Williama Yeatsa (1865–1939). Weingarten (1982: 199-202), jeden z podopiecznych Korczaka, przetłumaczył fragmenty dramatu na język polski i opublikował je w „Małym Przeglądzie”, którego redaktorem naczelnym przez pięć lat (1926–1931) był nikt inny jak Korczak. 27 maja 1927 r. Korczak uczestniczył w wystawieniu spektaklu w języku polskim w liceum Yehudiya dla dziewcząt w Warszawie, po czym od razu wystawił go przed publicznością składającą się z pracowników sierocińca (Weingarten, 1982: 199).

W latach 1941–1942 *Poczta* została przetłumaczona na język hebrajski przez Andę Finkerfeld w wydaniach czasopisma „Bamah” w 1941 i 1942 roku. 15 lipca 1942 r. Korczak rozesłał zaproszenia na spektakl (kopia w: Doron, 1999: 132), a 18 lipca 1942 r. sztuka została przetłumaczona na język polski przez Korczaka i jego podopiecznych w sierocińcu getta warszawskiego.

Rozwój sztuki i jej wpływ na odbiorców

Przekazy z pierwszej ręki na temat spektaklu są skromne, ograniczają się do pięciu krótkich fragmentów w dzienniku Korczaka, który prowadził w latach 1939–1942, oraz licznych zeznań napisanych po Holokauście przez ludzi, którzy widzieli sztukę. W swoim dzienniku 18 lipca 1942 r. (1980 [1942]) Korczak pisze:

Nazajutrz, tj. wczoraj – przedstawienie. – Poczta Tagore. – Uznanie publiczności, uściski ręki, uśmiechy, próby zagajenia rozmowy serdecznej. (Pani prezesowa zwiedzała po przedstawieniu dom i orzekła, że ciasno tu jest, ale genialny Korczak dowiódł naocznie, że potrafi w mysiej norze dokonywać cudów).

Dlatego innym przyznano pałace. (Przypomniała mi się pompa otwarcia przedszkola w domu robotniczym na Górczewskiej z udziałem pani Mościckiej – tej drugiej).

Jacy oni śmieszni.

Co by było, gdyby wczorajsi aktorzy zaczęli dziś kontynuować swe role.

Jerzykowi zdałoby się, że jest fakirem.

Chaimkowi, że naprawdę jest lekarzem.

Adkowi, że burmistrz królewski. (Może by za temat śródowej pogadanki dla bursistów posłużyły – „iluzje” – złudzenia; ich rola w życiu ludzkości...)

(Korczak, 1980 [1942], *The Getto Years*: 191; *Pamiętnik z i inne pisma z getta*, s. 70, www.cyfroteka.pl)

On August 1, 1942, Korczak adds the following entry to his diary:

Miss Esterka [Director of the play and educator; murdered in Treblinka with Korczak]. Miss Esterka is not anxious to live either gaily or easily. She wants to live nicely. She dreams of a beautiful life. She gave us *The Post Office* as a farewell for the time being. If she does not come back here now, we shall meet later somewhere else.
(Korczak, 1980 [1942]: 209)

In April 1942, Korczak writes a passage entitled “Two Strange Dreams I Dreamed”: In the first dream he comes to a village in a distant land. He meets a farmer, who greets him in a friendly manner, and the conversation described in the following passage takes place between them:

I fell off to sleep – I am asleep ... at first I did not dream anything. I only felt I was travelling, or flying, or swimming, or running – I was not in bed and not on Śliska Street in Warsaw, and not in Gotzlabak. I was in the country, but in a distant and unknown land, in a place I had never been before ...

He fell silent, looked at me and then asked:

“Were you born in Poland sir and are you a Catholic?”

“No, I am a Polish Jew.”

“We too have several Polish Jews living with us. I know them and one of them is my friend ... he has a brother in Poland. They live in Warsaw. Isn’t it true that Warsaw is in Poland and isn’t it true that you now have a war on?”

He was concerned, the poor man. It had been some time since he had received a letter. And they say there’s a war on there, and famine. I would like to send jam, cheese and sausages to your children. But I hear that this is not allowed. They say that the post office sends our parcels. Post office – that’s a clever invention. For example, if you are lacking something that we have, we can send it to you for a small payment. Or [---] there’s no need to worry and I can offer help.

“The post office is a clever thing,” he repeated, “the post office is a good thing. The post office is a good invention. Only bad people prevent us from establishing contact between us, from liking each other and helping each other...”

(*Reviews of the Korczak Heritage* 1993: 150)

In this dream we see Korczak’s ambivalent attitude to *The Post Office*: on the one hand, “The Post Office” is a good invention that connects people; on the other hand, bad people destroy the connection.

Korczak tells us about a second dream he had about India and Tagore:

I lay down for a while and then fell off to sleep again – and here I am travelling once again, sailing, or running, or gliding with the help of wings. This time the road goes on for a longer period of time. I am in a very distant land that is unlike any of the other countries I have known.

1 sierpnia 1942 r. Korczak dodaje następujący wpis do swojego pamiętnika:

Panna Esterka [reżyser spektaklu i pedagog; zamordowana w Treblince razem z Korczakiem]. Nie chce żyć ani wesoło, ani łatwo. Chce żyć ładnie – piękne życie chce mieć. Dała nam pocztę na to chwilowe pożegnanie. Jeżeli nie wróci tu i teraz, to spotkamy się później gdzie indziej
(Korczak, 1980 [1942], *The Getto Years*: 209; *Pamiętnik z i inne pisma z getta*, s. 84, www.cyfroteka.pl).

W kwietniu 1942 r. Korczak pisze fragment zatytułowany *Dwa dziwne sny, które śniłem*. W pierwszym śnie przybywa do wioski w odległej krainie. Spotyka rolnika, który wita go przyjaźnie, a ich rozmowa opisana w poniższym fragmencie brzmi następująco:

Zasnąłem. – Śpię – śpię. Z początku nic mi się nie śniło. Czułem tylko, że jadę czy frunę, czy pływam, czy biegnę – że nie jestem ani w łóżku, ani w domu na Śliskiej, ani w Warszawie, ani w Gocławku. Jestem na wsi, ale w dalekim, nieznanym kraju, gdzie nigdy nie byłem.

Przestał mówić, popatrzał na mnie i zapytał się:

– Czy pan w Polsce urodził się i czy jest pan katolikiem?

– Nie, jestem polskim Żydem.

– I u nas też mieszkają polscy Żydzi. Znam paru, a jeden jest moim przyjacielem.

– Razem chodziliśmy do szkoły, na jednej ławce siedzieliśmy, razem w lecie kąpaliśmy się w rzece, a w zimie woziliśmy się sankami i ślizgali na lodzie.

– On ma w Polsce brata i siostrę. Mieszkają w Warszawie. Prawda, że Warszawa jest w Polsce, prawda, że u was wojna?

– Martwi się biedak, dawno już listu nie otrzymał. A tam podobno wojna i głód. Chciałbym posłać dla waszych dzieci marmoladę, ser i kiełbasę. Ale podobno nie wolno. Poczta podobno nasze paczki zabiera.

– Poczta – to mądry wynalazek. Na przykład wy czegoś nie macie, a my posiadamy – możemy posłać za niewysoką opłatę. Albo[–] trzeby niepokoić się i mogę poradzić i pomóc. Poczta to mądra rzecz – powtórzył. – Poczta to dobra rzecz. – Poczta to ładny wynalazek. Tylko źli ludzie przeszkadzają – wam i nam – porozumieć się i lubić, i wspierać.

(*Reviews of the Korczak Heritage*, 1993: 150; *Pamiętnik z i inne pisma z getta*, s. 164, www.cyfroteka.pl)

W tym śnie widzimy ambiwalentny stosunek Korczaka do „Poczty”: z jednej strony „Poczta” to dobry wynalazek, który łączy ludzi; z drugiej strony, źli ludzie niszczą połączenie.

Korczak opowiada o drugim śnie, który miał o Indiach i Tagore:

Poleżałem trochę i zasnąłem znów. – I znów jadę, płynę czy biegnę, czy na skrzydłach unoszę się się... Tym razem dłużej trwa droga. Jestem w bardzo dalekim kraju gdzieś, zupełnie

I am on a wide road, I see the sea, it is very hot here. Strangely dressed people are walking and travelling in carts drawn by two horses or ride on elephants. Yes, on elephants.

I ask:

“What is this country?”

“India, yes, India. A very distant country, a hot country, old and ancient. Some say it is a wild country...”

And an old man comes up to me with an aura of dignity, a long white beard, nice eyes and a forehead expressing wisdom. I feel I know him, that I have seen his face before.

Yes, of course: it is Rabindranath Tagore. I have seen his picture many times in the writings and books of this great Indian poet and thinker.

And something strange happened, as it often does in dreams.

Rabindranath Tagore invited me to the school.

“You too have a school, sir,” he said, “and in your school one of the teachers is my pupil – Miss Esterka – right?”

“Right.”

“Very good. If it is not too difficult for you, sir, I will give you a small book for her. They have just built a post office in our city. It is a new and beautiful building. So I wrote about the post office for our young boys and if Miss Esterka wishes, her boys too can act in the play.” And I will come to you to see the play.

“But that’s not possible,” I said.

He smiled calmly and said:

“You will not notice me, but I will be there together with you. Besides, you sir can ask the doves about this.”

I woke up.

A few days later a parcel arrived from Copenhagen with cheese, sausages and jam and Miss Esterka organized the post on Passover.

How strange they were – these two dreams of mine.

(Reviews of the Korczak Heritage 1993: 151)

We see the interest that Korczak has in India and Tagore, in distant countries and in experiences that he and his charges in the orphanage were deprived of. In his diary he ends with a mention of India and its sacredness: “... do I believe in the outcome? I do, but not in my own. India! Sacred India?” (Korczak, 1980 [1942]: 205)

Thus untamed India, dreams, imagination, flowers, colours, and the hope that every child would be able to visit distant places in which the dress was different, are all important to Korczak. He believes in the sanctity of certain values such as the right to dignity and the obligation to treat each child and adult with respect, noting very angrily that these rights and obligations no longer existed in the Warsaw Ghetto; perhaps they exist only in distant India. In 1942 they existed only in the dreams and aspirations of an educator who realized that death for him and his children was approaching.

niepodobnym do tych krain, które znałem. Jestem na jakiejś szerokiej drodze. Widzę morze. Jest bardzo gorąco. Dziwnie ubrani ludzie idą i jadą na dwukonnych wozach i na słoniach. – Tak, na słoniach.

Pytam się: – Co to za kraj? – Indie. – Tak, Indie. Kraj bardzo daleki, gorący, stary, dawny kraj. Jedni mówią, że dziki kraj, a drudzy, że wcale nie dziki, tylko zupełnie inny, więc wydaje się nam dziwny.

I oto zbliżył się do mnie piękny starzec z dużą, siwą brodą, dobrymi oczami i rozumnym czołem.

– Zdało mi się, że go znam, że go widziałem.

Ależ tak: to Rabindranath Tagore. Fotografię jego widziałem wiele razy w książkach wielkiego indyjskiego poety i myśliciela i w różnych pismach.

I stało się to dziwne, co często zdarza się w snach.

Rabindranath Tagore zaprosił mnie do szkoły. – Pan też ma szkołę – powiedział. – W pana szkole nauczycielką jest także moja uczennica – panna Esterka. – Prawda, że jest? – Jest. – To dobrze. Jeśli to pana bardzo nie utrudzi, dam dla niej niedużą książeczkę.

Właśnie zbudowano w naszym mieście pocztę. To nowy i ładny budynek. Napisałem więc o pocście dla moich chłopców, a jeżeli panna Esterka zechce, niech i wasi chłopcy to zagrają. A ja do was przyjdę na przedstawienie. – To niemożliwe – powiedziałem. Uśmiechnął się łagodnie i rzekł: – Wy mnie nie zobaczycie, ale będę z wami. Zresztą zapytaj się pan jogów. Znow obudziłem się.

W kilka dni później przyszła z Kopenhagi paczka z serem, kielbasą i marmoladą, a panna Esterka urządziła Poczta podczas święta Pesach.

Jakie to były dziwne – te moje dwa sny.

(*Reviews of the Korczak Heritage*, 1993: 151; *Pamiętnik i inne pisma z getta*, s. 164–165, www.cyfroteka.pl)

Widzimy zainteresowanie Korczaka Indiami i Tagore, odległymi krajami i doświadczeniami, których pozbawiono zarówno jego samego, jak i jego podopiecznych w sierocińcu. Jego pamiętnik kończy się wzmianką o Indiach i świętości: Czy wierzę w skutek? Tak, ale nie w moje. – Indie! Święte Indie! (Korczak, 1980 [1942], *Pamiętnik i inne pisma z getta*, s. 83, www.cyfroteka.pl)

Tak, nieokielznane Indie, marzenia, wyobrażenia, kwiaty, kolory i nadzieja, że każde dziecko będzie mogło odwiedzić odległe miejsca, w których stroje były inne – są ważne dla Korczaka. Wierzy w świętość niektórych wartości, takich jak prawo do godności i obowiązek traktowania każdego dziecka i dorosłych z szacunkiem, zauważając ze wzburzeniem, że te prawa i obowiązki nie obowiązują już w warszawskim getcie; być może istnieją tylko w odległych Indiach. W 1942 r. istniały tylko w snach i aspiracjach wychowawcy, który zdawał sobie sprawę z tego, że śmierć zarówno jego, jak i jego dzieci jest nieunikniona.

Można dowiedzieć się czegoś o samej sztuce ze świadectw osób, które ocalały:

One can learn something about the play itself from the testimonies of the survivors:

But when it became clear to him that there was no escape from physical death, he began to search for the answer in someone greater and smarter who would come and save humankind from its agonies. And so a few weeks before the deportation to Treblinka, *The Post Office* by Rabindranath Tagore was staged in the orphanage. The boy Amal is sick and is awaiting his saviour. Everyone tells him he will recover and that his salvation will come. Amal believes this and awaits his salvation while falling into a sweet sleep...

Moving impressions are recorded by the poet Yitzhak Katznelson, who is an attendee at the play with his wife Hannah. Zvia and Yitzhak Zuckerman too tell about the atmosphere in the theatre hall that engulfed stage and audience alike, while death was already abroad. Korczak explained that he wanted his children to learn to accept the angel of death with composure – a quiet wisdom in a tragic moment that was not the end according to his belief. (Perlis 1982: 46)

Perlis adds:

About the play, staged with great skill by the educator Esther Winogron, and the atmosphere in the hall we learn from the statements of people who were there that evening. Dr Zofia Szymańska (Rosenblum) writes:

A small sick boy confined to his bed under the doctor's instructions. His only amusement – observing life through the window. Life with all its characters reveals itself to him. Beyond the window, the postman, the flower girl, the drawer of water, the dairyman move about. The children play, the smell of the flowers is intoxicating. Singing and the sound of a gong are heard. The little boy takes in the impressions, forms a strong friendship with the passers-by. His love of people, life and beauty are so great that it captivates all who come in contact with him.

Little Amal misses freedom, he wants to run far away, to the hills, to the river, he wants to graze a cow, enjoy the sun's rays, kiss the flowers, hear the birdsong. But the foolishly strict orders of the doctor have imprisoned him in the depressing shack, locked the shutters, and have not let the autumn mists, the sun or any signs of life into his room ...

Amal bursts out of his suffocating room in order to go down a road where no one has trodden and is calmed when the watchman promises him that the day will come when the doctor will take him by the hand and lead him out of there...

The children in the orphanage related to the character of Amal as to a rainbow and ingested his words. These children were choked between the walls of the ghetto, thrusting their noses in despair through a crack in the wall in order to see what was happening on the other side... with bated breath they waited together with Amal for the letter from the king that would

Kiedy jednak stało się dla niego jasne, że nie ma ucieczki przed fizyczną śmiercią, zaczął szukać odpowiedzi u kogoś większego i mądrzejszego, kto przyjdzie i uratuje ludzkość od jej agonii. Kilka tygodni przed deportacją do Treblinki, *Pocztą* Rabindranatha Tagore została wystawiona w sierocińcu. Chłopiec, Amal, jest chory i czeka na swego zbawcę. Wszyscy mówią mu, że dojdzie do siebie i że zostanie zbawiony. Amal wierzy w to i czeka na swoje zbawienie, zapadając w błogi sen...

Poruszające wrażenia rejestruje poeta Yitzhak Katznelson, który wraz z żoną, Hannah, bierze udział w sztuce. Zvia i Yitzhak Zuckerman również mówią o atmosferze sali teatralnej, która ogarnęła zarówno scenę, jak i publiczność, podczas gdy śmierć była już tuż za progiem. Korczak wyjaśnił, że chciał, aby jego dzieci nauczyły się akceptować anioła śmierci ze spokojem – w cichej mądrości w tragicznej chwili, która według jego wiary nie była końcem. (Perlis, 1982, Janusz Korczak – *Exemplary Life*: 46)

Perlis dodaje:

O sztuce wystawionej z wielką wprawą przez wychowawczynię Esther Winogron i atmosferze panującej na sali dowiadujemy się na podstawie wypowiedzi ludzi, którzy byli tam tego wieczora. Dr Zufia Shimanska (Rosenblum) pisze:

Mały chory chłopiec przywiązany do łóżka, zgodnie z zaleceniami lekarza. Jego jedyna rozrywka – obserwowanie życia przez okno. Życie pod wszystkimi jego postaciami objawia się przed nim. Za oknem przechodzą listonosz, kwiaciarka, dostawca wody, mleczarz. Dzieci bawią się, zapach kwiatów jest odurzający. Słysząc śpiew i dźwięki gonu. Mały chłopiec wchłania te wrażenia, nawiązuje silne przyjaźnie z przechodniami. Jego miłość do ludzi, życia i piękna jest tak wielka, że porywa wszystkich, którzy go poznają.

Mały Amal tęskni za wolnością, chce uciec daleko, na wzgórze, nad rzekę, chce wypasać krowę, cieszyć się promieniami słońca, całować kwiaty, słuchać śpiewu ptaków. Ale głupie, surowe rozkazy lekarza uwięziły go w przygnębiającej chacie, zamknęły okiennice i nie wpuściły do pokoju jesiennych mgieł, słońca ani żadnych oznak życia...

Amal wyskakuje z duszącego pokoju, aby pójść drogą, której nikt jeszcze nie przebył, i uspokaja się, gdy strażnik obiecuje mu, że nadejdzie dzień, kiedy lekarz weźmie go za rękę i wyprowadzi go stamtąd...

Dzieci w sierocińcu przywiązały się do postaci Amala jak do tęczy i spijały jego słowa. Te dzieci dusiły się między murami getta, z rozpaczą przeciskając nosy przez szczelinę w ścianie, aby zobaczyć, co dzieje się po drugiej stronie... z zapartym tchem czekały, razem z Amalem, na list od króla, który przyniesie mu zbawienie. Amal wierzy, a w oczekiwaniu na zbawienie wpada w błogi sen... W ciemnym zakamarku pokoju stary lekarz pochyła głowę. W jego oczach pojawił się głęboki smutek. (Perlis, 1986, *Jewish Man from Poland*: 206)

Mordkovitch opowiada o osobie grającej Amala w spektaklu:

bring him salvation. Amal believes, and in anticipation of the salvation falls into a sweet sleep ... In a dark corner of the room the old doctor lowers his head. A profound sadness dwelt in his eyes. (Perlis 1986: 206)

Mordkovitch tells about the person playing Amal in the play:

In the final days of the orphanage's regular existence one of the many plays directed by the dedicated and visionary educator Estherka was staged. The doctor chose the play *The Post Office* by Rabindranath Tagore, which had been banned by the German censors.

Little black-eyed Avrasha played the role of the dying Indian boy Amal with inspiration and talent ... The appearance of Korczak's face as he listened and watched changed with emotion and paled. When asked why he had chosen this play in particular, he answered that he wanted his children to learn how to accept the angel of death with composure...

Thank you for teaching me to understand the whisperings of the living and the dead. Thank you for letting me learn the secret of life in the beautiful hour of death ('face to face with God').(Mordkovitch 1961: 159)

Katznelson, who was present at the play, testifies in his writings:

A week before the Hitlerian obstacles began in Warsaw – the obstacles began in shelters for poor children throughout the ghetto. Two or three days before this – on a cloudy Shabbat, I went with my Hannah to Elhanan Zeitlin after leaving Korczak's orphanage. We had been to a play staged by the children in the Polish language. The hall was full. I pressed against the arm of my wife Hannah, whom I felt sorry for, and she too looked at me with a sorrow that caused tears to well up in my eyes... I'm sorry Hannah, I whispered to her: I'm sorry for all the people sitting before us (we sat in the third row of seats) who are condemned to death... in the first two rows sat the heads of the community... (none of them are alive. All killed). True, replied Hannah briefly, those sitting behind us we cannot see... and she pressed my hand.(Katznelson 1956: 75)

Zuckerman adds on the atmosphere in the play:

... the mood was depressed. The children acted so beautifully and in our hearts we felt – anxieties that perhaps this was the last time we would see them. We went out. German posters announced that Jewish traders would have to bring their weights to be examined. (Zuckerman 1948: 36)

On the last Shabbat before July 22, Zvia and I received an invitation from Stefa Wilczyńska and Janusz Korczak. Incidentally, the invitation is with me and this is a marvel in my eyes. It was found in the Ringelblum archives. It says there in Polish: 'To Mrs. Zvia and Mr. Yitzhak'. We then went to the children's play and the whole 'face of the community' was

W ostatnich dniach regularnego istnienia sierocińca wystawiono jedną z wielu sztuk wyreżyserowanych przez oddaną i wizjonerską wychowawczynię Esterkę, która wybrała sztukę *Pocztą* Rabindranatha Tagore, zakazaną przez niemieckich cenzorów.

Mała czarnooka Avrasha grała rolę umierającego indyjskiego chłopca, Amala, z natchnieniem i talentem... Twarz Korczak, gdy słuchał i obserwował, mieniła się emocjami i bladła. Zapytany, dlaczego wybrał akurat tę sztukę, odpowiedział, że chciał, aby jego dzieci nauczyły się akceptować anioła śmierci ze spokojem...

Dziękuję, że nauczyłeś mnie rozumieć szept żywych i umarłych. Dziękuję, że pozwoliłeś mi poznać tajemnicę życia w pięknej godzinie śmierci („twarzą w twarz z Bogiem”). (Mordkovitch, 1961, *The Life of Janusz Korczak*: 159).

Katznelson, który był obecny na spektaklu, potwierdza w swoich pismach:

Na tydzień przed tym, gdy w Warszawie zaczęły się problemy związane z hitlerowcami – utrudnienia zaczęły się w schroniskach dla biednych dzieci w całym getcie. Dwa lub trzy dni przed tym – w pochmurny szabat, po opuszczeniu sierocińca Korczaka pojechałem z moją Hannah do Elhanan Zeitlin. Byłem na sztuce wystawianej przez dzieci w języku polskim, sala była pełna, przyciskałam się do ramienia mojej żony, Hannah, której współczułem, a ona też patrzyła na mnie z żalem, który powodował, że łzy wzbierały w moich oczach... Przykro mi, Hannah, wyszeptałem jej: przepraszam za wszystkich ludzi siedzących przed nami (siedzieliśmy w trzecim rzędzie foteli), a którzy są skazani na śmierć... w pierwszych dwóch rzędach siedziały władze gminy... (nikt z nich nie przeżył. Wszyscy zginęli). Prawda, odpowiedziała krótko Hannah, tych siedzących za nami, których nie możemy zobaczyć... i ścisnęła mnie za rękę. (Katznelson, 1956, *Final writings*: 75)

Na temat atmosfery panującej podczas przedstawienia Zuckerman dodaje:

...nastój był przynębiający, dzieci grały tak pięknie, że w sercach czuliśmy niepokój, że być może to był ostatni raz, kiedy je widzimy. Wyszliśmy na zewnątrz. Plakaty rozwieszane przez Niemców oznajmiały, że żydowscy kupcy będą musieli przynieść swoje bagaże w celu ich sprawdzenia. (Zuckerman, 1948, *From the Inside*: 36)

W ostatni szabat przed 22 lipca Zvia i ja otrzymaliśmy zaproszenie od Stefy Wilczyńskiej i Janusza Korczaka. Nawiasem mówiąc, zaproszenie to jest teraz w moim posiadaniu, co uważam za cud. Znalezione je w archiwach Ringelbluma. Po polsku: „Do pani Zvii i pana Icchaka”. Potem poszliśmy na sztukę graną przez dzieci, byli tam przedstawiciele całej gminy – choć nie wszyscy, pamiętam Gittermana i Guzhika, Katznelsona... to był wyjątkowy szabat – ostatni przed śmiercią... (Zuckerman, 1986, *Those Seven years*: 107)

Znaczenie iluzji i atmosfery w sali opisał Buchian:

there – albeit not many, I remember Gitterman and Guzhik, Katznelson ... it was a special Shabbat – the last before death ...
(Zuckerman 1986: 107)

The significance of the illusion and the atmosphere in the hall are described by Buchian:

...Korczak's determination to cultivate in the children the illusion come what may... throughout the period of my stay with them ... in putting on the play based on Rabindranath Tagore's story *The Post Office*, whose centre point is the longings of the dying boy Amal for open spaces, must be regarded not as something random but as a clear intention...
(Buchian 1994: 113)

Korzvil testifies to the educational significance of the play:

The Post Office is an allegory that illustrates the idea that death can be interpreted as salvation. We must remember that Korczak firmly believed that the soul lives on and that this belief prepared him for identifying in this domain with the philosophy of Tagore... many are the parallels between the stepfather in the Tagore play and the fate of Korczak, and there is no need to elaborate on them. Korczak listened intently to the words of the young actors; his face paled, but signs of sadness were absent...

There is no doubt that directing the play *The Post Office* served him as a means to prepare his children for death. I believe this is the only case in the literature on education that such an undertaking served a distinct educational goal."
(Korzvil 1968: 107)

Lifton (2006) gives an account of the correspondence between Tagore and Korczak:

The text about a dying boy by the name of Amal, an orphan whose nature was so pure that it enriched the lives of those who came in contact with it, could have been written by Korczak himself: so close was the text to his style of fantasy and his sensitivity towards children ... it was clear from the silence that prevailed at the end of the play that Korczak had succeeded in imparting both to the adults and the children a sense of release from the present life. It was possible to believe that the king whom Amal expected was death or the messiah, or that death was the messiah. But each one felt for a moment that he was being transported to a particular domain, not only beyond the walls of the ghetto but beyond life itself.
(Regev 1996: 193)

The above testimonies join the statements of Korczak himself and through them we see how a play that originated in India could leave such a great impression

...determinacja Korczaka do kultywowania u dzieci iluzji tego, co nadejdzie... przez cały okres mojego pobytu u nich... w realizacji sztuki opartej na historii Rabindranatha Tagore *Poczta*, której głównym wątkiem jest tęsknota umierającego chłopca, Amalą, za otwartymi przestrzeniami, należy uważać nie za coś przypadkowego, ale za celową intencję... (Buchian, 1994, *The Rustling of the Cypress*: 113)

Korzvil potwierdza edukacyjne znaczeniu sztuki:

Poczta to alegoria ilustrująca ideę, że śmierć może być interpretowana jako zbawienie. Musimy pamiętać, że Korczak mocno wierzył, że dusza żyje, i że to przekonanie pomogło mu identyfikować się z filozofią Tagore... wiele jest podobieństw między ojczymem w sztuce Tagore a losem Korczaka, i nie ma potrzeby się nad nimi rozwodzić... Korczak wsłuchiwał się w słowa młodych aktorów, jego twarz bladła, ale nie było oznak smutku...

Nie ma wątpliwości, że reżyseria *Poczty* służyła mu jako środek przygotowania dzieci na śmierć. Uważam, że jest to jedyny przypadek w literaturze dotyczącej edukacji, że takie przedsięwzięcie służyło odrębnemu celowi edukacyjnemu. (Korzvil, 1968, *The Doctrine of Dr. Janusz Korczak*: 107)

Lifton (2006) przedstawia relację pomiędzy Tagore i Korczakiem:

Tekst o umierającym chłopcu o imieniu Amal, sierocie, którego natura była tak czysta, że wzbogacił życie tych, którzy się z nim zetknęli, mógł napisać sam Korczak: tak bliski był jemu i jego fantazji oraz wrażliwości na dzieci... z milczenia, jakie panowało na końcu przedstawienia, wynikało, że Korczakowi udało się przekazać dorosłym i dzieciom poczucie uwolnienia od obecnego życia. Możliwe było, że Król, którego oczekiwał Amal, był śmiercią, mesjaszem, albo że śmierć była mesjaszem. Ale każdy przez chwilę czuł, że jest przenoszony do szczególnego miejsca, nie tylko poza murami getta, ale poza samym życiem. (Regev, 1996, *Touching the Person*: 193)

Powyższe świadectwa są spójne z wypowiedziami samego Korczaka i dzięki nim widzimy, jak sztuka, która powstała w Indiach, może wywrzeć tak wielkie wrażenie na obecnych. Wiele lat po zakończeniu wojny wciąż mówi się o sztuce w reżyserii Korczaka. O przekazach i znaczeniach, które dostrzegamy później.

Analiza *Poczty* przedstawiona przez Korczaka

Na wstępie pragnę zauważyć, że publiczne obrzędy i wydarzenia są mechanizmem reagowania na istniejące i potencjalne konflikty. W ciągu dwóch lat istnienia warszawskiego getta, a także wcześniej, w latach 30. XX w., działały różne

on those present. Many years after the end of the war they still talked about that play directed by Korczak. About the messages and meanings we shall see later.

Analysis of The Post Office as presented by Korczak

In the introduction I claim that public ceremonies and events are a response mechanism to existing and potential conflicts. In the two years of the Warsaw Ghetto's existence, and prior to that as well, in the 1930s, a variety of cultural and educational frameworks were in operation. Zentos, the Jewish welfare organisation, joined the house committees in networks that were set up in libraries, provided educational instruction, staged plays, etc. Organisations such as Kadzur, Tajz, Ikar and Tkumah began, mostly clandestinely, to arrange prayers and activities for the community in general, and children in particular.

The ghetto children received special treatment, with many trying to help them. The Jewish Child Month (1941) organised by Zentos was one example of such activity. Children's theatres were operated covertly in the public kitchens. The urge to survive led to a burgeoning in the evenings of entertainment and the desire to see plays and meet artists. At times these were spontaneous appearances or shows put on by beggars seeking a morsel of food or money; at other times they were properly organized plays in halls. The Central Plays Committee (CKI) was established for the sole purpose of supervising these activities and it was responsible, among other things, for ensuring that the puppet shows were of a proper standard.

The Warsaw Ghetto was the largest and most broad-based ghetto in terms of educational and cultural activities. It was there that Korczak operated, putting the care of children above all else. The public events, or „proto-events”, in the words of Handelman (1990: 20), representing a fixed framework of cultural ceremonies, including the Sabbath and festival activities, concerts and plays, served as a means that Korczak was familiar with and that had helped him as a child. From this we learn about the special cultural bond that Korczak had with the theatre, cinema, religion and mysticism. His views on death and the immortality of the soul were crystallized between the two world wars (both of which he experienced) and also as a result of the harsh life in the ghetto. Korczak visited Israel but chose to return to Warsaw despite the hardships that faced him.

Together Korczak and the orphanage children witnessed the gradually diminishing numbers in the ghetto, and he understood that it was through public

struktury kulturowe i edukacyjne. Centos, żydowska organizacja społeczna, dołączyła do komitetów regionalnych w sieciach utworzonych w bibliotekach, prowadziła edukację, inscenizacje itp. Organizacje takie jak Kadrur, Tajz, Ikar i Tkumah zaczęły, głównie potajemnie, organizować modlitwy i zajęcia dla ogółu społeczności, a w szczególności dla dzieci.

Dzieci z getta były traktowane w sposób szczególny, wielu próbowało im pomóc. Żydowski Miesiąc Dziecka (1941) zorganizowany przez Centosa był przykładem takiego działania. Teatry dla dzieci były prowadzone w ukryciu w publicznych kuchniach. Wraz z chęcią przetrwania rozkwitały wieczory rozrywki i chęć oglądania sztuk oraz spotkań z artystami. Czasami były to spontaniczne występy lub pokazy wystawiane przez żebraków szukających kawałka chleba lub pieniędzy; w innych przypadkach organizowano profesjonalne spektakle w salach. Centralna Komisja Imprezowa (CKI) została ustanowiona wyłącznie w celu nadzorowania tych działań i była odpowiedzialna m.in. za to, czy pokazy kukielkowe stały na wysokim poziomie.

Getto warszawskie było gettem z najszerzej zakrojonymi działaniami edukacyjnymi i kulturalnymi. To tam działał Korczak, stawiając przede wszystkim na opiekę nad dziećmi. Wydarzenia publiczne czy „proto-wydarzenia”, według słów Handelman (1990: 20), stanowiące ustalone ramy obrzędów kulturalnych, w tym szabas i działalność festiwalowa, koncerty i przedstawienia, służyły jako środek, który Korczak znał i który miał wpływ na niego już, gdy był dzieckiem. Dzięki temu dowiadujemy się o szczególnej kulturalnej więzi, jaką Korczak miał z teatrem, kinem, religią i mistycyzmem. Jego poglądy na temat śmierci i nieśmiertelności duszy wykrystalizowały się między dwiema wojnami światowymi (żył podczas nich obu), a także w wyniku ciężkiego życia w getcie. Korczak odwiedził Izrael, ale mimo trudności, które go spotkały, zdecydował się na powrót do Warszawy.

Korczak wraz z dziećmi z sierocińca był świadkiem zmniejszającej się liczby osób w getcie i zrozumiał, że dzięki wydarzeniom publicznym będzie mógł przekazywać przesłania edukacyjne swoim podopiecznym i całemu społeczeństwu. W związku z tym korzystał z tego narzędzia przy okazji świąt, a w szczególności podczas Paschy i Chanuki. W całym getcie było wiadomo, że warto w tym czasie odwiedzić sierociniec i obserwować przygotowania do spektakli i koncertów, które odbywały się tam przez cały rok.

Wybór *Poczty*, opowiadającej o serii snów, które przechodzą pod oknem chorego chłopca, Amala, któremu nie wolno było się do niego zbliżyć, był zgodny z przesłaniami, które Korczak chciał przekazać. Sztuka oddawała również stan psychiczny i fizyczny, w jakim znajdował się w tym okresie.

events that he would be able to transfer educational messages to his charges and the community as a whole. Accordingly, he availed himself of this tool before festivals in general, and Passover and Chanukah in particular. Throughout the ghetto it was known that it was a worthwhile experience during these periods to visit the orphanage and observe the preparations for the plays and concerts that were in fact held there throughout the year.

The choice of *The Post Office*, which recounts a series of dreams that pass beneath the window of the sick boy Amal, who has been forbidden to approach it, is in keeping with the messages that Korczak wished to transmit. It also fitted the mental and physical state in which he was during that period.

Korczak chose a theatrical play because he wanted to convey the message of „the right to die with dignity” and to teach the children „to accept the angel of death with composure”. We see that this is directed not only towards the children but the entire community. Many of the community members who were invited to the play were, according to the above testimonies, shocked by the realisation that the children’s death in fact symbolised their own.

Korczak and the Use of the Rites of Passage as a Preparation for Death

The anthropologist Van-Gennep (1965 [1906]: 11) extended the concept of the collective ceremony to beyond that defined by Durkheim (1965) – “religious”-“secular”, and included in it the rites of passage. This concept refers to the ceremonies that accompany any change in place, time, condition, status, role or age. The ceremonies are held as life crisis rites, i.e. during times of crisis in the life of an individual or a group in passing from one status to another, and they accompany him through any change in his identity. This framework of ceremonies, which individuals or societies activate in times of transition, helps individuals to redefine their condition. Van-Gennep states that during times of crisis associated with transitions, symbolic ceremonies of separation are held expressing a severance from the past, and bonding ceremonies expressing an incorporation of the new status.

According to Van-Gennep, these rites of passage comprise three stages. The first stage involves rites of separation, including pre-liminal rites in which the individual is separated from society, the separation causing him to be in a state of confusion and distress. The second stage is composed of the rites of transition in which

Korczak wybrał sztukę teatralną, ponieważ chciał przekazać przesłanie „prawa do godnej śmierci” i uczyć dzieci „przyjmować anioła śmierci ze spokojem”. Widzimy, że dotyczyło to nie tylko dzieci, ale i całej społeczności. Wielu członków społeczności, którzy zostali zaproszeni na przedstawienie, było, zgodnie z powyższymi świadectwami, wstrząśniętych faktem, że śmierć dzieci w istocie symbolizowała ich własną.

Korczak i wykorzystanie obrzędów przejścia jako przygotowania do śmierci

Antropolog Van-Gennep (1965 [1906]: 11) rozszerzył koncepcję zbiorowego obrzędu ponad to, co zdefiniował Durkheim (1965) „religijny” – „świecki” i dodał do nich rytuały przejścia. Pojęcie to odnosi się do obrzędów, które towarzyszą każdej zmianie miejsca, czasu, stanu, statusu, roli lub wieku. Obrzędy odbywają się w obliczu kryzysów życiowych, tj. w czasie kryzysu w życiu jednostki lub grupy podczas przejścia z jednego stanu do drugiego i towarzyszą mu przy każdej zmianie jego tożsamości. Ramy obrzędu, które jednostki lub społeczeństwa aktywują w czasach transformacji, pomagają jednostkom na nowo określić ich stan. Van-Gennep stwierdza, że w czasie kryzysu związanego z przejściem odbywają się symboliczne obrzędy separacji, wyrażające zerwanie z przeszłością oraz obrzędy łączące, wyrażające wprowadzenie nowego stanu.

Według Van-Gennepa te rytuały przejścia składają się z trzech etapów. Pierwszy etap obejmuje rytuały rozdzielenia, w tym obrzędy wstępne, w których jednostka jest oddzielona od społeczeństwa, separacja wywołuje u niej stan dezorientacji i niepokoju. Drugi etap składa się z rytuałów przejścia, w których wykonywane są obrzędy graniczne, a jednostka lub społeczeństwo znajduje się w otchłani. Trzeci etap obejmuje rytuały włączenia: rytuały postgraniczne, których rdzeń stanowią graniczne doświadczenia jako część rytuałów ponownego łączenia się ze społeczeństwem, podczas których jednostka musi nauczyć się egzystencji w nowych warunkach lub w nowej sytuacji społecznej.

Turner (1969), podążając śladem Van-Gennep’a, opracował szerszy system pojęć w kontekście krańcowego stadium rytuału przejścia. Podczas gdy wielu badaczy zauważa, że społeczeństwo faktycznie reprezentuje rodzaj niezależnej struktury z własnym systemem praw i kodów, Turner sugeruje zbadanie procesu zachodzącego w społeczeństwie. Obrzędy potwierdzają porządek społeczny i strukturę,

liminal rites are performed and the individual or the society is in a state of limbo. The third stage comprises the rites of incorporation: post-liminal rites at the core of which stand liminal experiences as part of the rites of re-aggregation to society, with the individual having to relearn how to behave in his new status or in the new status of the society.

Turner (1969), continuing in the footsteps of Van-Gennep, developed a broader system of concepts in the context of the marginal stage of the rite of passage. While many researchers note that society in fact represents a kind of independent structural entity with its own system of laws and codes, Turner suggests examining the process taking place in society. The ceremonies endorse the social order and structure, granting them legitimacy and form as a basic existing condition, while they also address the transitional state of society and human beings as they move from one status to another or from one state to another. *The Post Office* may be analysed in line with these concepts, as seen below.

The Post Office reflects a societal structure in crisis, in which the Jews are required to cope with physical and mental tensions, illnesses, hunger and death on a daily basis. In this framework, Korczak chose to stage a play and make it into a public ceremonial event for an invited audience. As stated, the purpose of the rite of passage is to see the individual or the community through its transition from one status to another, generally from a lower to a higher one. In his pedagogic wisdom, Korczak sought to use the rite of passage, as referred to by Van-Gennep and Turner, as a transition towards death and not one relating to life. Rather than being a stage of renewal, the transition, both for the individuals (the orphans, Korczak himself and the invitees from the ghetto) and the Jewish community as a whole, represents a threshold of uncertainty (Turner 1982: 53), a blurring of identity, and a metaphoric play of characters both presenting and representing different things that end in death. The culmination of the ceremony in *The Post Office* is like that of the audience in the play – death.

The Post Office is a *macabre* event in which sick, pale and exhausted children present to an invited audience, who are themselves in no less pitiful a state, imaginary characters and a series of dreams and illusions about freedom, a magical island, flowers and post that they have not seen and will never see.

The rite of passage is for Korczak a tool to be used for preparing for death, just as Tagore wrote a play that sought to serve the same means. However, according to Tagore, the culmination of the passage is not death but a transition to a state of renewal, a reincarnation to a more magnificent world, in line with the Indian belief.

uznając ich zasadność i formę jako podstawowy istniejący warunek, a jednocześnie odnoszą się do stanu przejściowego społeczeństwa i ludzi, podczas przejścia z jednego położenia do drugiego lub z jednego stanu do drugiego. *Poczta* może być analizowana zgodnie z koncepcją przedstawioną poniżej.

Poczta odzwierciedla strukturę społeczną w czasie kryzysu, podczas którego Żydzi muszą sobie radzić z fizycznymi i psychicznymi napięciami, chorobami, głodem i śmiercią. W tym kontekście Korczak postanowił wystawić sztukę i nadać jej rangę publicznej uroczystej imprezy dla zaproszonej publiczności. Jak stwierdzono, celem rytuału przejścia jest dostrzeżenie jednostki lub społeczności poprzez przejście z jednego stanu w drugi, ogólnie: od niższego do wyższego. W swojej pedagogicznej mądrości Korczak starał się użyć rytuału przejścia, o którym wspominali Van-Gennep i Turner, jako przejścia do śmierci, a nie do życia. Zamiast przechodzić okres odnowy, zarówno jednostki (sieroty, Korczak i zaproszeni z getta), jak i społeczność żydowska jako całość symbolizują próg niepewności (Turner, 1982: 53), rozmycie tożsamości i metaforyczną grę postaci przedstawiających i reprezentujących różne rzeczy, które kończą się śmiercią. Punkt kulminacyjny obrzędu w *Poczcie* przypomina ten związany z widownią sztuki – śmierć.

Poczta to *makabryczne* wydarzenie, w którym chore, blednące i wyczerpane dzieci prezentują się zaproszonej publiczności, która sama jest w nie mniej żalnym stanie, urojone postacie i ciąg snów i iluzji o wolności, magicznej wyspie, kwiatach i placówce, której nie widzieli i nigdy nie zobaczą.

Rytuał przejścia jest dla Korczaka narzędziem do przygotowania się na śmierć i podobnie jak Tagore, napisał sztukę, która miała służyć osiągnięciu tego samego celu. Jednak według Tagore kulminacją tego fragmentu nie jest śmierć, lecz przejście do stanu odnowy, reinkarnacja do wspanialszego świata, zgodnie z indyjską wiarą.

W ten sposób obrzędowość w *Poczcie* stanowi niejako „punkt styczny” (Sharaby, 2004, po Bhabha, 1994, Stewart i Shaw, 2005) między dwiema religiami i kulturami – żydowską (Korczak i Żydzi w Polsce) i indyjską (Tagore i przesłania, które przekazuje w swoich książkach). Niedawno zarówno młodsze, jak i starsze pokolenia Izraela i innych części świata podróżowały do Indii w ramach swego rodzaju obrzędowego aktu oznaczającego uwolnienie się od stresów dnia codziennego (lub od stresów trudnej służby wojskowej, jak w Izraelu), zjednoczenie z nowym „ja” i spotkanie z nowym światem, który jest inny i wspaniały (Noy i Cohen, 2005). Choć Korczak nie podróżuje do Indii w sensie fizycznym, decyduje się na stworzenie z nimi urojonego/rzeczywistego związku, co wynika zarówno z jego

Thus the rite of *The Post Office* served as a “syncretic point” (Sharaby 2004, after Bhabha 1994; Stewart & Shaw 2005) between two religions and cultures – Jewish (Korczak and the Jews of Poland) and Indian (Tagore and the messages he conveys in his books). Recently both the younger and older generations in Israel and other parts of the world have been travelling to India as part of a ceremonial act of sorts signifying release from the stresses of daily life (or from the stresses of a difficult army service, as in Israel), unification with the new „me”, and an encounter with another world that is different and wonderful (Noy & Cohen 2005). Although Korczak does not travel to India in the physical sense, he does choose to establish an imaginary/real nexus with it, as revealed both in his diary and in the Tagore play, as a preparation for his own death, the death of the children and the death of the entire Jewish community in Poland.

The Post Office is a reflection of a collective understanding and the principles of societal structure. The characters in the play represent an existing structure: Madhav, who adopts a sick boy, and who is akin to Korczak and his orphaned children; Amal, the sick boy, who represents the sick ghetto children; Sudha, the little flower girl, who is the only one to keep her promise and comes to see Amal in time for his final lapse into sleep (death or a passage to a new world); the doctor, who forbids the opening of a window or the entry of sunrays, representing the Nazis who built the ghetto, shut the windows, and let in hunger and death instead of sun and freedom; the dairyman, who could perhaps represent the food that is so lacking in the ghetto, but could also symbolize the whiteness and purity that are missing in Korczak’s world; the boys wandering around aimlessly, who represent the orphans that have remained without their parents, who either died of starvation or were murdered by the Nazis; the king’s physician, who brings a letter from the postman, represents salvation and healing. Finally, the window at which Amal chats with the various characters represents the passage from freedom to incarceration, which is the reality in the ghetto.

Korczak chose a play in which the characters have a parallel in daily reality. Public ceremonies and events, in which supposedly imaginary characters come to the surface, are a means of coping with daily conflicts. In the case of Korczak’s play, the audience realizes that the characters represent their own lives, their own conflicts and the impossible conditions under which they are living.

pamiętnika, jak i sztuki Tagore, jako przygotowania do własnej śmierci, śmierci dzieci i śmierci całej społeczności żydowskiej w Polsce.

Poczta jest zwierciadłem zbiorowego zrozumienia i zasad struktury społecznej. Postacie w przedstawieniu reprezentują istniejącą strukturę: Madhaw, który przyjmuje chorego chłopca i który jest podobny do Korczaka i jego osieroconych dzieci; Amal, chory chłopiec, który reprezentuje chore dzieci w getcie; Sudha, mała kwaciarka, która jako jedyna dotrzymuje obietnicy i przychodzi zobaczyć się z Amalem, zanim ten zaśnie (śmierć lub przejście do nowego świata); doktor, który zabrania otwierania okna lub wpuszczenia promieni słonecznych, reprezentujący nazistów, którzy zbudowali getto, zamykali okna oraz wpuścili głód i śmierć zamiast słońca czy wolności; mleczarz, który być może reprezentuje jedzenie, którego tak bardzo brakuje w getcie, ale mógł również symbolizować biel i czystość, których brakuje w świecie Korczaka; chłopcy błąkający się bez celu, którzy reprezentują sieroty, które pozostały bez rodziców, którzy zmarli z głodu lub zostali zamordowani przez nazistów; lekarz nadworny, który przynosi list od listonosza, reprezentuje zbawienie i uzdrowienie. Wreszcie okno, w którym Amal rozmawia z różnymi postaciami, przedstawia przejście od wolności do uwięzienia, które jest rzeczywistością w getcie.

Korczak wybrał sztukę, w której postacie mają swoje odzwierciedlenie w rzeczywistości. Publiczne uroczystości i wydarzenia, w których pojawiają się rzekomo wyimaginowane postacie, są sposobem radzenia sobie z codziennymi konfliktami. W przypadku sztuki Korczaka widz zdaje sobie sprawę, że bohaterowie reprezentują własne życie, swoje konflikty i trudne warunki, w jakich żyją.

Omówienie i wnioski

W *Poczcie* uzdrawiający Bóg jest nieobecny w świecie chorego chłopca, Amala. Dopiero pod koniec przedstawienia przychodzi dobry doktor, by uwolnić Amala od choroby. Chłopiec, jego świat, jego stan i walka o jego prawa znajdują się w samym środku otaczającego go świata:

Po pierwsze, oblicze współczesnego świata przedstawiane jest przez przenikliwą satyrę jako świat zwariowany, zniekształcony i pozbawiony wartości, który dusi się spętany własnymi sznurami z powodu społecznej i moralnej tyranii. W takim świecie dzieci muszą nauczyć się „akceptować oblicze śmierci”, a można to osiągnąć poprzez iluzje, obrzędy i teatr, które łączą rzeczywistość i wyobraźnię,

Discussion and Conclusion

In *The Post Office* the healing God is absent from the world of the sick boy Amal. Only at the end of the play does the good doctor arrive to release Amal from his illness. The boy, his world, his condition and the fight for his rights are in the middle of his world, as we can see:

First, there is the face of the modern world depicted by means of a penetrating satire as a world gone crazy, one that is distorted and devoid of values, and that is choking on its own ropes because of social and moral tyranny. In such a world the children must be taught to “accept the face of death”, and this can be done through illusions, ceremonies and theatre that combine reality and imagination, life and death, good and bad, permissible and forbidden, suffering and freedom. These binary options, according to Levi-Strauss (1969), encapsulate the life experience and there is the serenity and happiness of the children’s world in *The Post Office*.

Secondly, there is the place of God and his disappearance from the world of humans because of their evil and immoral deeds, a world that reflects the chilling reality of Korczak’s Warsaw Ghetto. The play features a departure on the part of God because of acts by the adult world. When children find themselves in a crazy world that seeks to destroy them, death is their only salvation and Korczak wants to prepare them for the approaching angel of death.

Thirdly, there is the system of educational and democratic messages. In the plays we see the struggle for human rights in general, and children’s rights in particular. Apart from the motif of madness and death, plainly visible are the educational-democratic lessons that Korczak wished to deliver. Parliamentary reforms, a new constitution, democracy, rights and obligations, the right to receive respect and the obligation to give respect are representative of the educational motifs incorporating doctrines that Korczak wished to bequeath to generations of children and adults alike, as seen throughout his life and in his many plays (Efron 2005).

Fourthly, as we saw earlier, theatre and ceremonies serve as a response mechanism in the face of existing and potential conflicts. Ceremonies and symbols, public events and plays are part of the set of expressions that people choose to actuate in the process of cultural development. On festivals, holidays, memorial days and other occasions, we celebrate and remember our past. On the death of our loved ones there is the ritualistic activity of the burial ceremony and the seven-day mourning period. These observances are not confined to the Jews and there are many tribes and communities throughout the world that share the concept of

życie i śmierć, dobro i zło, dozwolone i zakazane, cierpienie i wolność. Dwoistość tych rozwiązań, według Levi-Straussa (1969), zawiera doświadczenie życiowe, a w *Poczcie* panuje spokój i radość świata dziecięcego.

Po drugie, jest miejsce Boga i jego zniknięcie ze świata ludzi ze względu na ich złe i niemoralne czyny, świata, który odzwierciedla mrozącą krew w żyłach rzeczywistość getta warszawskiego, w którym żył Korczak. Spektakl przedstawia odejście Boga z powodu czynów świata dorosłych. Kiedy dzieci znajdują się w zwariowanym świecie, który stara się je zniszczyć, śmierć jest ich jedynym zbawieniem, a Korczak chce je przygotować na zbliżającego się anioła śmierci.

Po trzecie, istnieje system przesłań edukacyjnych i demokratycznych. W spektaklach widzimy walkę o prawa człowieka w ogóle, a szczególnie o prawa dziecka. Oprócz motywu szaleństwa i śmierci wyraźnie widać edukacyjno-demokratyczne lekcje, które Korczak chciał przekazać. Reformy parlamentarne, nowa konstytucja, demokracja, prawa i obowiązki, prawo do bycia szanowanym i obowiązków szanowania innych są reprezentatywne dla motywów edukacyjnych zawierających doktryny, które Korczak chciał przekazać pokoleniom dzieci i dorosłych, jak widać przez całe życie oraz w wielu jego sztukach (Efron, 2005).

Po czwarte, jak widzieliśmy wcześniej, teatr i obrzędy służą jako mechanizm reagowania w obliczu istniejących i potencjalnych konfliktów. Obrzędy i symbole, wydarzenia publiczne i przedstawienia są częścią repertuaru środków, które ludzie decydują się uruchamiać w procesie rozwoju kulturowego. Podczas festynów, świąt, dni pamięci i przy innych okazjach celebруемy i pamiętamy naszą przeszłość. Po śmierci naszych bliskich odbywa się rytualna ceremonia pogrzebowa i siedmiodniowy okres żałoby. Te obrzędy nie ograniczają się do Żydów, a wiele plemion i społeczności na całym świecie podziela koncepcję przygotowania do śmierci. Różnica polega na kształcie, jaki pojęcie śmierci przyjmuje w różnych kulturach (np. Rubin, 1997, Bloch i Perry, 1982, Bloch, 1996, Metcalf i Huntington, 1999).

W swojej mądrości Korczak przewidział nadejście śmierci i zrozumiał, że koniec dzieci jest bliski. Zdawał sobie również sprawę, że podobny los czeka jego samego (Silverman, 2017), społeczność żydowską w całym getcie warszawskim, a może i cały naród żydowski. Przewidując śmierć, postanowił poradzić sobie z niepewnością i problemami egzystencjalnymi poprzez osadzenie uroczystego mechanizmu w formie przedstawienia. *Poczta* była odpowiedzią Korczaka na niepokojące myśli o śmierci. Chciał nauczyć dzieci akceptować śmierć ze spokojem i, paradoksalnie, żądać prawa do śmierci, ale z godnością i bez lęku.

a preparation for death. The difference lies in the configuration the concept of death assumes in the various cultures (e.g. Rubin 1997; Bloch & Perry 1982; Bloch 1996; Metcalf & Huntington 1999).

In his wisdom, Korczak foresaw the advent of death and understood that the children's end was at hand. He also realized that a similar fate awaited him (Silverman 2017), the Jewish community in the entire Warsaw Ghetto, and perhaps the Jewish people as a whole. In anticipating death this way he chose to handle the uncertainty and the existential conflicts involved by deploying a ceremonial mechanism in the form of a play. Korczak responded to the distressing thoughts of death through *The Post Office*. He wanted to teach the children to accept death with equanimity and, paradoxically, to demand the right to die, but with dignity and fearlessly.

Turner (1975:17) stated that "the attempt is to show how attitudes of both unity and conflict find their expression in ceremonial ways." Korczak opted for such an attempt in the domain in which he lived. On the one hand Jews in the Warsaw Ghetto were united in their desire as a community and as individuals to survive; on the other hand they lived in a conflict of daily deprivations and struggles under difficult conditions. In a state of despair over the death around him, the deprivations and the struggles, Korczak chooses *The Post Office* as a public event and mechanism for allowing himself, his orphans and the audience as a whole to cope, and as a rite of passage whose renewal is death. In a strange way, death represents "salvation" from the terrible suffering of the ghetto. Renewal would be in the next world.

Janusz Korczak was a writer and an educator in every fibre of his being. He was many years before his time in the question of children's rights and the fight for these rights, official recognition for which was achieved only much later, in 1989, in the framework of the Convention on the Rights of the Child initiated by the United Nations⁵. Kulawiec (1989) stated that human egalitarianism, the principle that children too are human beings, an openness to people who are different, an empathic attitude to those who are suffering, the right to respect that every child and adult has, the obligation to respect all those who are born in God's image and have maintained that image, a responsibility towards work and an aspiration to peace were concepts that Korczak had developed in his educational pedagogy in the early

⁵ On November 20, 1989 the UN Council adopted the Convention on the Rights of the Child (an elaboration of the draft dated 1923) including 21 different sections, e.g. identity, separation from parents, freedom of expression, parents' responsibility, violation of privacy and respect. It is interesting that this convention was signed in Israel only in July 1990 and even today only a small part of it is implemented. The basis for the various sections of the convention may be seen in Korczak's theoretical pedagogy and in his educational activities in Warsaw. For further details on the convention and its global importance see www.horut-shava.org.il/children/rights/convention/international.

Turner (1975: 17) stwierdził, że „próbą jest pokazanie, w jaki sposób postawy zarówno jedności, jak i konfliktu znajdują swoje odzwierciedlenie w obrzędach”. Korczak wybrał taką próbę w obszarze, w którym żył. Z jednej strony Żydzi w getcie warszawskim zjednoczyli się w swoim pragnieniu jako wspólnota i jako jednostki, aby przetrwać; z drugiej strony żyli w obliczu codziennych niedostatków i zmagania z trudnymi warunkami. W stanie rozpacz, wśród wszechobecnej śmierci, deprawacji i walk, Korczak wybiera *Pocztę* jako publiczne widowisko i zarazem mechanizm pozwalający jemu, sierotom oraz publiczności jako całości sprostać całej sytuacji oraz jako rytuał przejścia, którego odrodzeniem jest śmierć. W pewien dziwny sposób śmierć stanowi „wybawienie” od strasznego cierpienia getta. Odrodzenie nastąpi w innym świecie.

Janusz Korczak był pisarzem i wychowawcą całym swoim jestestwem. Od wielu lat zajmował się kwestią praw dziecka i walki o te prawa, a oficjalnie uznano je dopiero później, w 1989 r., w ramach Konwencji o Prawach Dziecka zainicjowanej przez ONZ⁵. Kulawiec (1989) stwierdził, że ludzki egalitaryzm, zasada, że dzieci też są istotami ludzkimi, otwartość na ludzi, którzy są inni, empatyczna postawa wobec cierpiących, prawo do poszanowania każdego dziecka i dorosłego, obowiązek szanowania wszystkich tych, którzy rodzą się na obraz i podobieństwo Boga i takimi pozostają, odpowiedzialność za pracę i dążenie do pokoju były pojęciami, które Korczak rozwinął w swoim kształceniu pedagogicznym na początku pierwszej połowy ubiegłego wieku. Koncepcje te są nadal ważnym punktem naszego życia jako wychowawców i ludzi. Obecny wiek jest świadkiem szeroko zakrojonego dialogu na temat koncepcji, takich jak wielokulturowość, a także złożonych postmodernistycznych podejść w naukach społecznych, które są stosowane w systemach edukacyjnych na całym świecie. Chociaż twórczość Korczaka należy do przeszłości, to z pewnością jest ona spójna z antropologią wychowania w dzisiejszych czasach. Rozwija tematy takie jak zaufanie, przebaczenie, dobro i zło:

I nie ma zaufania, a wiara w człowieka – to samo dobro, które można podtrzymać, rozwinięte jako przeciwwaga dla zła, które czasami można usunąć z wielkim trudem? O ileż bardziej zrozumienie i cierpliwość jest życiem niż niewielka liczba wychowawców (Brendtro i Hinderes, 1990).

⁵ 20 listopada 1989 r. Rada ONZ przyjęła Konwencję o Prawach Dziecka (opracowanie projektu z 1923 r.), zawierającą 21 różnych sekcji, np. tożsamość, separacja od rodziców, wolność słowa, odpowiedzialność rodziców, naruszenie prywatności i szacunek. Interesujące jest to, że konwencja ta została podpisana w Izraelu dopiero w lipcu 1990 roku i do dziś tylko niewielka jej część jest realizowana. Podstawę poszczególnych części konwencji można zobaczyć w pedagogice teoretycznej Korczaka i jego działalności edukacyjnej w Warszawie. Więcej szczegółów na temat konwencji i jej globalnego znaczenia znajduje się na stronie www.horut-shava.org.il/children/rights/convention/international.

half of the previous century. These concepts are still the focal point of our lives as educators and human beings. The present age is witness to an extensive dialogue on concepts such as multi-culturalism as well as complex post-modernistic approaches in the social sciences that are being applied in educational systems throughout the world. Even though Korczak's writing belongs to a past age, it is certainly compatible with the anthropology of education in the present day: He elaborates on subjects such as trust, forgiveness, good and evil: "And is not trust – and faith in man – the same good that can be maintained, developed as a counterweight to evil, that at times can only be removed with great difficulty? How much more understanding and patient is life than no small number of educators" (Brendtro & Hinderes 1990).

History as Theatre

In *The Post Office* Korczak is trying to convey to the audience of children and adults the concept that in time of a serious illness or approaching death, as in the case of the boy Amal, it is important to always seek serenity and trust in the other person. The physician, the king's envoy, brings a letter that allows the boy to enjoy the sunshine in the open window. So too must the Jews in the Warsaw Ghetto in general, and among them the children, perhaps forgive the evil around them, for the world of adults is a world of madness.

Poverty, love, illness, imagination and reality are the thread in Tagore's plays and match to the messages that Korczak chose to deal with in his pedagogy in the face of approaching death.

The child is constantly awaiting a letter in the post that will tell him about distant places, about peace and about a world that is altogether good. Although people's deeds are at times evil, one must always strive to believe in others and in the value of forgiveness. The educators Tagore and Korczak seek for such forgiveness in all human beings, as stages in the play *The Post Office*.

Bibliography

Adler, David (2002). *Hero and the Holocaust: The Story of Janusz Korczak and His Children*. New-York: Holiday House.

Historia jako teatr

W *Poczcie* Korczak stara się przekazać dzieciom oraz widzom dorosłym koncepcję, że w czasie poważnej choroby lub zbliżającej się śmierci, jak w przypadku chłopca Amala, ważne jest, aby zawsze szukać spokoju i zaufania w drugim człowieku. Lekarz, wysłannik króla, przynosi list, który pozwala chłopcu cieszyć się słońcem w otwartym oknie. Tak samo muszą postępować Żydzi w getcie warszawskim, a wśród nich dzieci, być może wybaczać otaczające je zło, bo świat dorosłych to świat szaleństwa.

Ubóstwo, miłość, choroba, wyobraźnia i rzeczywistość stanowią wątki w sztukach Tagore, które są tożsame z przesłaniami wybranymi przez Korczaka w jego pedagogice w obliczu zbliżającej się śmierci.

Dziecko ciągle czeka na list, który powie mu o odległych miejscach, o pokoju i o świecie, który jest całkiem dobry. Chociaż uczynki ludzi są czasami złe, należy zawsze dążyć do wiary w innych i do wartości przebaczenia. Wychowawcy Tagore i Korczak poszukują takiego przebaczenia u wszystkich ludzi, jak w scenach spektaklu *Poczta*.

Bibliografia:

Adler, David (2002). *Hero and the Holocaust: The Story of Janusz Korczak and His Children*. New York: Holiday House.

Bhabha, Homi (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.

Bell, Catherine (1992). *Ritual Theory, Ritual Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Bell, Catherine (1997). *Ritual: Perspective and Dimensions*. Oxford: Oxford University Press.

Bernheim, Mark (1989). *Father of the Orphans: The Story of Janusz Korczak*. Toronto: Penguin Young Readers Group.

- Bhabha, Homi (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bell, Catherine (1992). *Ritual Theory, Ritual Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bell, Catherine (1997). *Ritual: Perspective and Dimensions*. Oxford: Oxford University Press.
- Bernheim, Mark (1989). *Father of the Orphans: The Story of Janusz Korczak*. Toronto: Penguin Young Readers Group.
- Bloch, Maurice & Jonathan Parry, Eds. (1982). *Death & the Regeneration of Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloch, Maurice (1996). *From Blessing to Violence: History and Ideology in the Circumcision Ritual of the Marina of Madagascar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brendtro, Larry & Denise Hinders (1990). A Saga of Janusz Korczak, The King of Children. In: *Harvard Educational Review*, 60 (2): 237-246.
- Cohen, Adir (1995). *Gate of Light: Janusz Korczak, the Educator and Writer Who Overcame the Holocaust*. New Jersey: Fairleigh Dickinson University Press.
- Constantakis, Sara, ed. (2017). *A Study Guide for Rabindranath Tagore's "The Post Office"*. London: Gale.
- Das Guota, Uma (2004). *Rabindranath Tagore*. Oxford: Oxford University Press.
- Doron, Shlomi (1999). *Rites of Passage: Korczak and 'The Post Office'*. Master's degree thesis in the Department of Anthropology, Ben-Gurion University of the Negev, Beer Sheva (in Hebrew).
- Doron, Shlomi (2013). Changing Identities through Rituals, In: *Journal of Ritual Studies*, 27 (2): 13-32.
- Dutta, Krishna, ed. (1997). *Rabindranath Tagore: An Anthology*. London: Picador.

Bloch, Maurice & Jonathan Parry, Eds. (1982). *Death & the Regeneration of Life*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bloch, Maurice (1996). *From Blessing to Violence: History and Ideology in the Circumcision Ritual of the Marina of Madagascar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brendtro, Larry & Denise Hinders (1990). “A Saga of Janusz Korczak, The King of Children”. *Harvard Educational Review*, 60 (2): 237–246.

Cohen, Adir (1995). *Gate of Light: Janusz Korczak, the Educator and Writer Who Overcame the Holocaust*. New Jersey: Fairleigh Dickinson University Press.

Constantakis, Sara, Ed. (2017). *A Study Guide for Rabindranath Tagore’s “The Post Office”*. London: Gale.

Das Guota, Uma (2004). *Rabindranath Tagore*. Oxford: Oxford University Press.

Doron, Shlomi (1999). “Rites of Passage: Korczak and ‘The Post Office’”. Master’s degree thesis in the Department of Anthropology, Ben-Gurion University of the Negev, Beer Sheva (w języku hebrajskim).

Doron, Shlomi (2013). “Changing Identities through Rituals”, *Journal of Ritual Studies*, 27 (2): 13-32.

Dutta, Krishna, Ed. (1997). *Rabindranath Tagora: An Anthology*. London: Picador.

Efron, Sara (2005). “Janusz Korczak: Legacy of Practitioner-Researcher”. *Journal of Teacher Education*, 56 (2): 145–159.

Gajadin, Chitra (1992). *Amal and the Letter from the King*. Belgium: Boyds Mills Press.

Grimes, Ronald (1997). *Deeply Into the Bone: Re-Inventing Rites of Passage*. Berkeley: University of California Press.

Grimes, Ronald (2006). *Rite Out of Place: Ritual, Media and Arts*. Oxford: Oxford University Press.

Efron, Sara (2005). Janusz Korczak: Legacy of Practitioner-Researcher. In: *Journal of Teacher Education*, 56 (2): 145—159.

Gajadin, Chitra (1992). *Amal and the Letter from the King*. Belgium: Boyds Mills Press.

Grimes, Ronald (1997). *Deeply Into the Bone: Re-Inventing Rites of Passage*. Berkeley: University of California Press.

Grimes, Ronald (2006). *Rite Out of Place: Ritual, Media and Arts*. Oxford: Oxford University Press.

Goffman, Erving (1959). *Presentation of Self in Everyday Life*. Knopf Publishing Group.

Ghosh, Nityapriya (2011). *Rabindranath Tagore: A Pictorial Biography*. New-Delhi: Hiyogi.

Handelman, Don (1990). *Models and Mirrors: Toward an Anthropology of Public Events*. Oxford: Berghahn Books.

Hogan, Patrick & Lalita Pandit, eds. (2003). *Rabindranath Tagore: Universality and Tradition*. New-Jersey: Fairleigh Dickinson University Press.

Katznelson, Yitzhak (1956). *Final Writings*. Haifa:Kibbutz Meuhad, 172-173; 179-180; 210-211; 458 (in Hebrew).

Kulawiec, Edwin (1989). Teachers and Teaching: Yanoosh Who-o-o?: On the Discovery of Greatness. In: *Harvard Educational Review*, 59 (3): 362-366.

Kumar Datta, Pradip, ed. (2005). *Tagore's Home and the World: Modern Essays in Criticism*. London: Wimbledon Publishing.

Korczak, Janusz (1980 [1942]). *The Ghetto Years 1939-1942*. Haifa: Ghetto Fighters' House.

Korczak, Janusz (1991 [1925]). *When I Am Little Again and the Child's Right to Respect*. Lanham: University Press of America.

- Goffman, Erving (1959). *Presentation of Self in Everyday Life*. Knopf Publishing Group.
- Ghosh, Nityapriya (2011). *Rabinadranth Tagore: A Pictorial Biography*. New-Delhi: Hiyogi.
- Handelman, Don (1990). *Models and Mirrors: Toward an Anthropology of Public Events*. Oxford: Berghahn Books.
- Hogan, Patrick & Lalita Pandit, Eds. (2003). *Rabindranath Tagore: Universality and Tradition*. New-Jersey: Fairleigh Dickinson University Press.
- Katznelson, Yitzhak (1956). *Final Writings*. Haifa: Kibbutz Meuhad. s. 172–173; 179–180; 210–211; 458 (w języku hebrajskim).
- Kulawiec, Edwin (1989). “Teachers and Teaching: Yanoosh Who-o-o?: On the Discovery of Greatness”. *Harvard Educational Review*, 59 (3): 362–366.
- Kumar Datta, Pradip, Ed. (2005). *Tagore’s Home and the World: Modern Essays in Criticism*. London: Wimbledon Publishing.
- Korczak, Januse (1980[1942]). *The Ghetto Years 1939–1942*. Haifa: Ghetto Fighters’ House.
- Korczak, Januse (1991[1925]). *When I Am Little Again and the Child’s Right to Respect*. Lanham: University Press of America.
- Korczak, Januse (2003[1942]). *Ghetto Diary*. New-York: Yale University Press.
- Korczak, Januse (2004[1923]). *King Matt the First*. New-York: Workman Publishing Company.
- Korczak, Januse (2007[1919]). *Loving Every Child: Wisdom for Parents*. New-York: Algonquin Books of Chapel Hill.
- Levi-Strauss, Claude (1969). *Structural Anthropology*. London: Allen Lane, Penguin Press.

Korczak, Janusz (2003 [1942]). *Ghetto Diary*. New-York: Yale University Press.

Korczak, Janusz (2004 [1923]). *King Matt the First*. New-York: Workman Publishing Company.

Korczak, Janusz (2007 [1919]). *Loving Every Child: Wisdom for Parents*. New-York: Algonquin Books of Chapel Hill.

Levi-Strauss, Claude (1969). *Structural Anthropology*. London: Allen Lane, Penguin Press.

Lifton, Betty-Jean (2006). *The King of Children: A Biography of Janusz Korczak*. London: Chatto & Windus.

Metcalf, Peter & Richard Huntington, Eds. (1999). *Celebrations Death: The Anthropology of Mortuary Ritual*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mordakovitch, Ulzakova-Hana (1961). The Life of Janusz Korczak. Ein Harod: Hakibbutz Hameuhad. In: *Reviews of the Janusz Korczak Heritage, 1987-1996*, 1-6 (in Hebrew).

Noy, Chaim & Eric Cohen, Eds. (2005). *Israeli Backpackers: From Tourism to Rites of Passage*. New-York: State University of New-York.

Olczak-Ronikier, Joanna (2011). *Korczak. Próba Biografii [Korczak. An Attempt at a Biography]*. Warsaw: Wydawnictwo W.A.B.

Perlis, Yitzhak (1980). Korczak in the Warsaw Ghetto. In: Korczak, Janusz (1980 [1942]).

The Ghetto Years 1939-1942. Haifa: Ghetto Fighters' House, 9-101.

Perlis, Yitzhak (1982). *Janusz Korczak- An Exemplary Life*. Haifa: Ghetto Fighters' House (in Hebrew).

Perlis, Yitzhak (1986). *A Jewish Man from Poland: The Life and Acts of Janusz Korczak*. Tel Aviv: Ghetto Holocaust Museum and Kibbutz Meuhad (in Hebrew).

Lifton, Betty-Jean (2006). *The King of Children: A Biography of Janusz Korczak*. London: Chatto & Windus.

Metcalf, Peter & Richard Huntington, Eds. (1999). *Celebrations Death: The Anthropology of Mortuary Ritual*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mordakovitch, Ulzakova-Hana (1961). “The Life of Janusz Korczak. Ein Harod: Hakibbutz Hameuhad”. *Reviews of the Janusz Korczak Heritage, 1987–1996*, 1–6 (w języku hebrajskim).

Noy, Chaim & Eric Cohen, Eds. (2005). *Israeli Backpackers: From Tourism to Rites of Passage*. New-York: State University of New-York.

Olczak-Ronikier, Joanna (2011). *Korczak. Próba biografii*. Warsaw: Wydawnictwo W.A.B. (w języku polskim).

Perlis, Yitzhak (1980). “Korczak in the Warsaw Ghetto” [w:] Korczak, Januse (1980[1942]). *The Ghetto Years 1939–1942*. Haifa: Ghetto Fighters’ House. s. 9–101.

Perlis, Yitzhak (1982). *Janusz Korczak – An Exemplary Life*. Haifa: Ghetto Fighters’ House (w języku hebrajskim).

Perlis, Yitzhak (1986). *A Jewish Man from Poland: The Life and Acts of Janusz Korczak*. Tel Aviv: Ghetto Holocaust Museum and Kibbutz Meuhad (w języku hebrajskim).

Reviews of the Korczak Heritage, 1993. Haifa: Ghetto Fighters’ House (w języku hebrajskim).

Regev, Menahem (1995). “Janusz Korczak and the Play *The Post Office* by Rabindranath

Tagore at the Orphanage in the Warsaw Ghetto”. *Maagale Kria*, 23–24: 215–225 (w języku hebrajskim).

Rubin, Nissan, Carmela Shmilovitch and Meira Weiss (1994). “From Fat to Thin: Informal Rites Affirming Identity Change”. *Symbolic Interaction*, 16(1): 1–17.

Reviews of the Korczak Heritage, 1993. Haifa: Ghetto Fighters' House (in Hebrew).

Regev, Menahem (1995). Janusz Korczak and the Play 'The Post Office' by Rabindranath Tagore at the Orphanage in the Warsaw Ghetto. In: *Maagale Kria*, 23-24: 215-225 (in Hebrew).

Rubin, Nissan, Carmela Shmilovitch and Meira Weiss (1994). From Fat to Thin: Informal Rites Affirming Identity Change. In: *Symbolic Interaction*, 16(1): 1-17.

Rubin, Nissan (1997). *The End of Life: Burial and Mourning Rites in the Sources of the Sages of Blessed Memory*. Tel Aviv: Hakibbutz Hameuhad (in Hebrew).

Rubin, Nissan and Drora Peer (1999). Rites of Retirement from the Israel Defence Forces – Official Rites and Private Rites. In: *Megamot*, 40(1): 103-130 (in Hebrew).

Sen Gupta, Kalyan (2005). *Philosophy of Rabindranath Tagore*. New York: Ashgate Publishing.

Sharaby, Rachel (2004). Looking Forward and Backward: Modern and Traditional Gender Patterns among Yemenite Immigrant Women in a Moshav. In: *Nashim*, 8: 25-49.

Shalauddin, Mohammad, Mohammad Shamsul Hoque and Touhid Bhuiyan (2017). Cognitive Study of Image Schema and Dying-Mind in Tagore's Near-Death Experience (NDE) Poems. In: *Rupkatha Journal of Interdisciplinary Studies in Humanities*, IX (2): 303-320.

Stewart, Charles & Rosalind Shaw, eds. (2005). *Syncretism/Anti-Syncretism: The Politics of Religious Synthesis*. New-York: Routledge.

Silverman, Marc (2017). *A Pedagogy of Humanistic Moral Education: The Educational Thought of Janusz Korczak*. New-York: Palgrave Macmillan.

Tagore, Rabindranath (1996 [1912]). *The Post Office*. New York: St. Martin's Press.

Tagore, Rabindranath (1997). *Gitanjali: Offerings from the Heart*. New York: Simon & Schuster Adult Publishing Group.

Rubin, Nissan (1997). *The End of Life: Burial and Mourning Rites in the Sources of the Sages of Blessed Memory*. Tel Aviv: Hakibbutz Hameuhad (w języku hebrajskim).

Rubin, Nissan and Drora Peer (1999). “Rites of Retirement from the Israel Defence Forces – Official Rites and Private Rites”, *Megamot*, 40(1): 103–130 (w języku hebrajskim).

Sen Gupta, Kalyan (2005). *Philosophy of Rabindranath Tagore*. New York: Ashgate Publishing.

Sharaby, Rachel (2004). “Looking Forward and Backward: Modern and Traditional Gender Patterns among Yemenite Immigrant Women in a Moshav”. *Nashim*, 8: 25–49.

Shalauddin, Mohammad, Mohammad Shamsul Hoque and Touhid Bhuiyan (2017). “Cognitive Study of Image Schema and Dying-Mind in Tagore’s Near-Death Experience (NDE) Poems”. *Rupkatha Journal of Interdisciplinary Studies in Humanities*, IX (2): 303–320.

Stewart, Charles & Rosalind Shaw, Eds. (2005). *Syncretism/Anti-Syncretism: The Politics of Religious Synthesis*. New-York: Routledge.

Silverman, Marc (2017). *Apedagogy of Humanistic Moral Education: The Educational Thought of Janusz Korczak*. New-York: Palgrave Macmillan.

Tagore, Rabindranath (1996[1912]). *The Post Office*. New-York: St. Martin’s Press.

Tagore, Rabindranath (1997). *Gitanjali: Offerings from the Heart*. New York: Simon & Schuster Adult Publishing Group.

Tagore, Rabindranath (2001). *Rabindranath Tagore: Final Poems*. New York: George Braziller Publishers.

Tagore, Rabindranath (2002). *Selected Short Stories*. Oxford: Oxford University Press.

Tagore, Rabindranath (2004). *Chitra*. Whitefish: Kessinger Publishing Company.

Tagore, Rabindranath (2001). *Rabindranath Tagore: Final Poems*. New-York: George Braziller Publishers.

Tagore, Rabindranath (2002). *Selected Short Stories*. Oxford: Oxford University Press.

Tagore, Rabindranath (2004). *Chitra*. Whitefish: Kessinger Publishing Company.

Tagore, Rabindranath (2005). *Selected Poems*. Toronto: Viking Penguin

Tagore, Rabindranath (2006). *The Tagore Omnibus: Volume 1*. New-York: Penguin Group.

Turner, Victor (1967). *The Forest of Symbols: Aspects of Ndembu Ritual*. Ithaca: Cornell University Press.

Turner, Victor (1969). *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. New-York: Aladine De Gruyter.

Turner, Victor (1975). *Dramas, Fields and Metaphors: Symbolic Action in Human Society*. London: Cornell University Press.

Turner, Victor (1982). *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. New-York: Raj Publications.

Van-Gennep, Arnold (1965 [1909]). *The Rites of Passage*. Chicago: The University of Chicago Press.

Weingarten, Yerahmiel (1982). *Janusz Korczak*. Tel Aviv: Tarmil (in Hebrew).

Zuckerman, Yitzhak (1948). With Yitzhak Katznelson in the Warsaw Ghetto. In: *From the Inside*, 13(3): 30-39 (in Hebrew).

Zuckerman, Yitzhak (1986). *Those Seven Years*. Haifa: Ghetto Holocaust Museum (in Hebrew).

www.visva-bharati.ac.in/SiteMap/SiteMap.htm

www.horut-shava.org.il/children/rights/convention/international

Tagore, Rabindranath (2005). *Selected Poems*. Toronto: Viking Penguin.

Tagore, Rabindranath (2006). *The Tagore Omnibus: Volume 1*. New York: Penguin Group.

Turner, Victor (1967). *The Forest of Symbols: Aspects of Ndembu Ritual*. Ithaca: Cornell University Press.

Turner, Victor (1969). *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. New York: Aladine De Gruyter.

Turner, Victor (1975). *Dramas, Fields and Metaphors: Symbolic Action in Human Society*. London: Cornell University Press.

Turner, Victor (1982). *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. New York: Raj Publications.

Van-Gennep, Arnold (1965[1909]). *The Rites of Passage*. Chicago: The University of Chicago Press.

Weingarten, Yerahmiel (1982). *Janusz Korczak*. Tel Aviv: Tarmil (w języku hebrajskim).

Zuckerman, Yitzhak (1948). "With Yitzhak Katznelson in the Warsaw Ghetto". *From the Inside*, 13(3): 30–39 (w języku hebrajskim).

Zuckerman, Yitzhak (1986). *Those Seven Years*. Haifa: Ghetto Holocaust Museum (w języku hebrajskim).

www.visva-bharati.ac.in/SiteMap/SiteMap.htm

www.horut-shava.org.il/children/rights/convention/international



Picture 1: Tagore & Korczak

Zdjęcie 1. Tagore i Korczak

Janusz Korczak (1878–1942)
Rabindranath Tagore (1861–1941)



Picture 2: Korczak with orphaned children,
Warsaw, Poland 1928

Zdjęcie 2. Korczak z dziećmi z sierocińca,
Warszawa, Polska 1928 r.

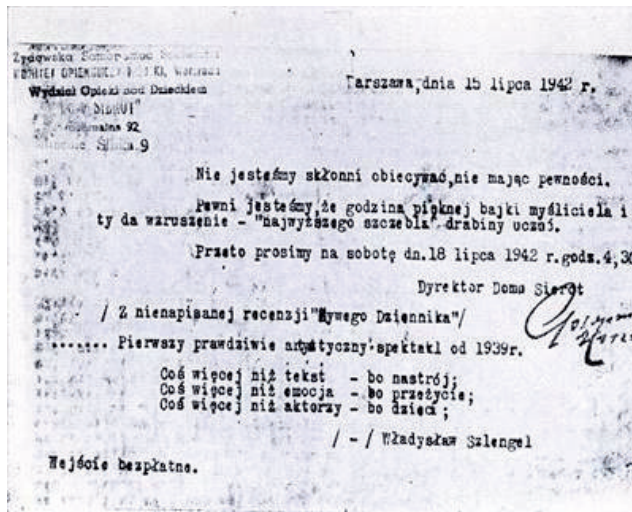


Picture 3: Tagore with orphaned children,
Calcutta, India 1901

From: <http://www.visva-bharati.ac.in/Rabindranath/Contents/RabindranathContents.htm>

Zdjęcie 3. Tagore z dziećmi z sierocińca,
Kalkuta, Indie 1901 r.

Źródło: <http://www.visva-bharati.ac.in/Rabindranath/Contents/RabindranathContents.htm>



Picture 4: The Invitation to the Play The Post Office, Warsaw Ghetto, Poland, 18 July 1942
From: Korczak, Janusz (2003 [1942]). *Ghetto Diary*. New-York: Yale University Press.

Zdjęcie 4. Zaproszenie na spektakl pt. „Pocztą”, getto warszawskie, Polska 18.07.1942 r.
Źródło: Korczak, J. *Ghetto Diary*, Yale University Press, Nowy Jork 2003[1942]

[Invitation text translated]

The Jewish Independent Help Service
The Municipal Committee for Social Welfare, War
The Department for Caring for Children
“The Orphanage”,

Krochmalna 92, now Śliska 9
Warsaw, July 15, 1942

We are convinced that the time for a beautiful tale that the philosopher and author offer “is about to reach the highest step on the ladder of feeling and sentiment.”
We, therefore, beg you to accept this invitation for Saturday, July 18, 1942, at 4:30 in the afternoon.

Director of the orphanage

Goldshmit

Korczak

(from a critical review that was not written in
“The Living Newspaper”)

...The very first artistic performance since 1939
Something more than text – the mood.
Something more than emotion – the experience.
Something more than actors – the children.
Władysław Szengel
Admission free

[Zaproszenie]

Żydowska Samopomoc Społeczna
Miejski Komitet ds. Opieki Społecznej, Warszawa
Wydział Opieki nad Dzieckiem
DOM SIEROT

ul. Krochmalna 92, teraz Śliska 9
Warszawa, 15 lipca 1942 r.

Nie jesteśmy skłonni przekonywać, nie mając pewności.
Pewni jesteśmy, że godzina pięknej bajki myśliciela i poety da wzruszenie – „najwyższego szczebla drabiny uczuć”.

Przeto prosimy na sobotę dn. 18 lipca 1942 r.
godz. 4.30 po południu.

Dyrektor Domu Sierot

Goldshmit

Korczak

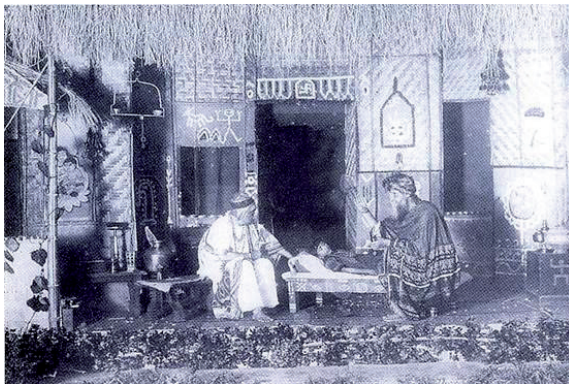
(z nienapisanej recenzji „Żywego Dziennika”)

Pierwszy prawdziwie artystyczny spektakl od 1939 r.
Coś więcej niż tekst – bo nastrój.
Coś więcej niż emocja – bo przeżycie.
Coś więcej niż aktorzy – bo dzieci.
-/ Władysław Szengel
Wstęp wolny



Picture 5: *The Post Office* in the Polish newspaper *Mały Przegląd* (ed.: J. Korczak), Warsaw, Poland 23 March 1927 (Vol. 11)

Zdjęcie 5. *Poczta* w polskiej gazecie — „Mały Przegląd” (pod. red. Korczaka), Warszawa, Polska 23.03.1927 (Nr 11)



Picture 6: Tagore playing Fakir in his play *The Post Office*, 1917 (Rabindra Bhavan, Shantiniketan)

In: Dutta, Krishna, Ed. (1997). *Rabindranath Tagore: An Athnology*. London: Picador. 212. ©

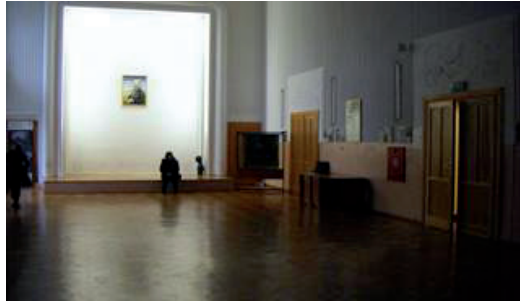
Zdjęcie 6. Tagore grający Fakira w swojej sztuce pt. *Poczta*, 1917 r. (Rabindra Bhavan, Shantiniketan)

[W:] Dutta, Kriszna, *Rabindranath Tagore: Antologia*, Picador, Londyn 1997, s. 212. ©



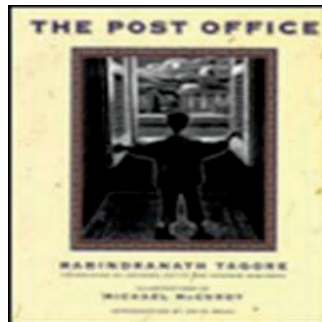
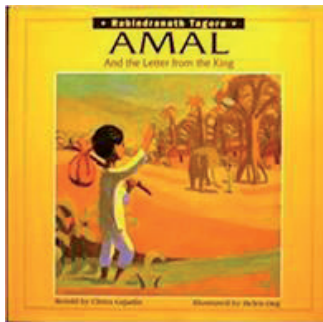
Picture 7: Korczak House, Warsaw, Poland where the play was staged, 2015

Zdjęcie 7. Dom Korczaka, w którym sztuka była wystawiana, Warszawa, Polska 2015 r.



Picture 8: The stage of *The Post Office*, Warsaw, Poland, 2017

Zdjęcie 8. Scena, na której wystawiano *Pocztę*, Warszawa, Polska, 2017 r.



Picture 9: Covers of the play *The Post Office* (1992, 1996 [1912]) Gajadin, Chitra (1992). *Amal and the Letter from the King*. Belgium: Boyds Mills Press.

Zdjęcie 9. Okładki sztuki pt. *Poczta* (1992, 1996 [1912]) Gajadin, Chitra (1992). *Amal i list od Króla*. Belgia: Boyds Mills Press.



Wczytując się w recenzowaną publikację, należy stwierdzić, że mamy w każdym artykule do czynienia z intelektualną uczciwością i doświadczeniem zdobytym przy studiowaniu idei Korczaka i Praw Dziecka. Mamy tutaj także do czynienia z integralnością edukacyjno-wychowawczego myślenia i czynu. Czytelnik rozumie, że co „stare” w Prawach Dziecka, widoczne chociażby u Starego Doktora, w czasie dzisiejszych „przemian” nie musi być w zapomnieniu, ale może jawić się jako „nowe” w kategorii jej naukowego i praktycznego odczytania we współczesności. Bez wątplenia stwierdzam, że każdy artykuł w recenzowanej publikacji ma swoją mądrość.

Łączy również ta książka zalety interesującej poznawczo i poprawnej metodologicznie publikacji naukowej, jak również nośnika o charakterze aplikacyjnym.

Książka napisana jest dobrym językiem, opiera się na solidnej wiedzy Autorów. Książkę oceniam bardzo wysoko. Powinna być rekomendowana szerokim rzeszom czytelników, którzy pragną szczęścia dzieci.

Sięgnąć po nią powinni nie tylko nauczyciele akademicy szkół różnych szczebli i profili, ale także rodzice i nauczyciele oraz odpowiedzialni w dykasteriach ministerialnych i samorządowych za realizację Praw Dziecka.

prof. nadzw. dr hab. Jadwiga Bińczycka



Praca zbiorowa „Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska” w redakcji Marka Michalaka jest apelem wybitnych współczesnych myślicieli o przestrzeń wolności dziecka, walką o prawa ją gwarantujące oraz wołaniem o zapewnienie każdemu dziecku drogi ku życiu wartościowemu, godnemu człowieka.

Książka ujawnia i uzasadnia głęboko humanistyczny sens ruchu korczakowskiego, zmieniającego los dziecka i człowieka we współczesnym świecie. Sens coraz szerzej uświadamiany i akceptowany oraz – co ważne – wspierany. Równocześnie opisuje i wyjaśnia znaczenie międzynarodowej współpracy środowisk badaczy dziecka ze środowiskiem korczakowskim. Wyraźne ślady i konkretne efekty współdziałania ujawniają wypowiedzi znakomitych Przedstawicieli.

Przedkładana do rąk Czytelnika monografia dokumentuje nie tylko cenne inicjatywy międzynarodowe, ale też ważną rolę Polski na polu przeciwdziałania przemocy i ochrony praw dziecka. Zbiera i prezentuje olbrzymie dokonania Rzecznika Praw Dziecka, potwierdzając rzeczywistą wartość rzetelnej, żmudnej, codziennej, dziesięcioletniej już pracy.

Książka jest świadectwem intelektualnego znaczenia filozofii korczakowskiej, roli światowego Ruchu Korczakowskiego oraz odwiecznej walki człowieka o poprawę losu dzieci. Myśl Starego Doktora rodzi plon obfity.

dr hab. Maciej Tanaś,
prof. Akademii Pedagogiki Społecznej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie



International Janusz Korczak
Association

Międzynarodowe Stowarzyszenie
im. Janusza Korczaka



2018 ROK
IRENY
SENDEROWEJ

Każdemu, kto tonie,
należy podać rękę!

