

# **Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro**

**– perspektywa korczakowska**

**TOM III**



# **The Rights of the Child Yesterday, Today and Tomorrow**

**- the Korczak Perspective**

**PART III**

**pod redakcją Marka Michalaka / ed. Marek Michalak**



**RZECZNIK PRAW DZIECKA**





# **Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro**

**- perspektywa korczakowska**

**TOM III**



# **The Rights of the Child Yesterday, Today and Tomorrow**

**- the Korczak Perspective**

**PART III**

**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](http://www.brpd.gov.pl)

## Table of Contents / Spis treści

### **Part VI. History and Remembrance . . . . . 8**

### **Część VI. Historia i pamięć . . . . . 9**

Adam Daniel Rotfeld  
History and Historical Memory . . . . . 10

Adam Daniel Rotfeld  
Historia i pamięć historyczna . . . . . 11

Agnieszka Witkowska-Krych  
“Hell is Here.” The Last Years of the Main House of Refuge (1940-1942) 44

Agnieszka Witkowska-Krych  
„Piekło już jest”. Ostatnie lata Głównego Domu Schronienia (1940-1942) .. 45

Marlena Sęczek  
The Roots of Janusz Korczak . . . . . 96

Marlena Sęczek  
Korzenie Janusza Korczaka . . . . . 97

Batia Gilad, Wiesław Theiss  
Documents Tell the History of the Family  
– the History We Pass on to the Third Generation . . . . . 118

Batia Gilad, Wiesław Theiss  
Dokumenty opowiadają rodzinną historię  
– co przekazujemy trzeciej generacji . . . . . 119

**Part VI. Miscellanea . . . . . 162**  
**Część VI. Miscellanea . . . . . 162**

Tatyana Tsyrlina-Spady  
How to Become a Reflective, Innovative, and Self-Critical Educator . . . 164

Yossi Michał, Ari Ben Tova  
Implementing Children’s Rights and Students’ Rights  
in Israel’s Education System . . . . . 180

Dorota Jaworska-Matys, Khedi Alieva  
Rozwój tożsamości dzieci i młodzieży  
na uchodźstwie – rekonstrukcja procesów . . . . . 192

Mariola Pietroń-Ratyńska  
„Dyzio Marzyciel” – nauczyciel pasjonat we współczesnej szkole . . . . . 210

Michał Kozień, Karolina Onyszkiewicz  
Integracja grup międzynarodowych na obozie w Korczakowie . . . . . 222

Bożena Szroeder  
Scenariusz warsztatów poświęconych pracy  
nad wielokulturowością i tożsamością  
w projektach Ośrodka „Pogranicze – sztuk, kultur, narodów” . . . . . 236

Mariola Strahlberg  
Enriching Lives of Immigrant Children  
in the Spirit of Janusz Korczak . . . . . 240

Lyaysan Anatolievna Rybakova  
The Role of Youth Organisations: Humanistic Values or Neo-Nazism? . . 252

Wojciech Lasota  
Efekt Korczaka . . . . . 264

Rina Yitzhaki  
What is Korczak’s Uncertainty About? . . . . . 272

Tomasz Polkowski	
Więź rodzinna a wychowywanie dziecka w rodzinnej pieczy zastępczej	286
Zofia Adamaszek	
Prawa dzieci w pieczy zastępczej z perspektywy pracownika BRPD	...304
Adam Chmura	
Ochrona praw małoletnich cudzoziemców w ramach krajowych form ochrony przed wydaleniem	.....310
Agata Dimmich	
Dostęp małoletnich do międzynarodowych procedur skargowych przed Europejskim Trybunałem Praw Człowieka i przed Komitetem Praw Dziecka	.....328
Michał Gójski	
Wykonywanie kontaktów z dziećmi – teoria a praktyka	.....344
Agata Jasztal	
Ochrona dziecka przed nielegalnym transferem w świetle Konwencji haskiej dotyczącej cywilnych aspektów uprowadzenia dziecka za granicę z 25 października 1980 r. – doświadczenia Rzecznika Praw Dziecka	...352
Magdalena Kisiel	
Prawo dziecka do poznania własnego pochodzenia genetycznego	....364
Magdalena Pater	
Prawo dziecka do nauki z perspektywy kompetencji dyrektora szkoły, jaką stanowi wydawanie decyzji administracyjnych. Analiza kwestii skreślenia ucznia z listy uczniów	.....374
Robert Ruta	
Wiedza, głupcze!	.....384
Marlena Szcześniak	
O generalnej zasadzie nierozdzielania rodzeństwa	.....388
Sylwia Urbańska-Trzcińska	
Działania Rzecznika Praw Dziecka podjęte w celu przeciwdziałania przemocy	.....392

# Part VI.

## History and Remembrance



# Część VI.

## Historia i pamięć

## History and Historical Memory<sup>1</sup>

### Memory

Bronisław Geremek argued that there was such thing as shared European memory. Is this true? Certainly, the experience of two flagitious totalitarianisms – Hitlerism and Stalinism – occupies a vital place in the common memory of Europe and Europeans. However, this memory, common in the sense of general reflection of scientists and intellectuals, of writers such as Bronisław Geremek in Poland, Sándor Márai in Hungary, Raymond Aron in France, Vasily Grossman in Russia, Tomasz Mann and Günter Grass in Germany – is significantly different from what millions of Poles, Hungarians, French, Russians and Germans have told and passed down to their children or grandchildren.

Another issue, which I shall later return to, is what constitutes this collective memory and new identity of the contemporary Russians, Ukrainians, Belarusians, etc.

If we consider the frequently quoted question of Cicero, whether history is a teacher of life (*historia est magistra vitae?*) – the answer is no. However, the question itself, taken from the treatise *About an Ideal Orator (De Oratore)* – sounds differently as a whole. Cicero asked: “History, witness of the times, light of truth, living memory, teacher of life, forerunner of the future, whose voice but an orator can make immortal?”<sup>2</sup> Hence, as understood by Cicero, historical memory concerns evidence of time and seeking for truth. This must be living memory rather than merely a teacher of life. It frequently happens that contemporary politicians and journalists, following in the footsteps of the conservative German historian and revisionist Ernst Nolte, advocate for the so-called “historical policy”. I do not use this term. I say “so-called historical policy”, because I find the term inaccurate. It is in fact a mix of different matters. History affects policy and vice versa, but in fact they are two different categories. Politics aims to realise its ideas (as defined by Plato and

<sup>1</sup> In this lecture I used my own text entitled Europe: *Common Values and Historical Memory*. Warsaw 2014

<sup>2</sup> M. T. Cicero, *Mowy [Speeches]*, transl. by E. E. Dykaczewski, Paris 1879, Vol. I, part. II, ch. 9, p. 92. Quoted after G. Labuda, *Rozwój metod dziejopisarskich od starożytności do współczesności [The Development of Historiography from the Antiquity to Modernity]*, Part I – until the end of the 19th century. Poznań, Forum Naukowe, 2003, p. 185.

## Pamięć

Bronisław Geremek uważał, że jest coś takiego, jak wspólna europejska pamięć. Czy rzeczywiście? Z całą pewnością w zbiorowej pamięci Europy i Europejczyków ważne miejsce zajmuje doświadczenie dwóch zbrodniczych totalitaryzmów – hitleryzmu i stalinizmu. Jednak pamięć ta – choć wspólna na poziomie ogólnej refleksji uczonych i intelektualistów, pisarzy – tej miary, co Bronisław Geremek w Polsce, Sándor Márai na Węgrzech, Raymond Aron we Francji, Wasilij Grossman w Rosji czy Tomasz Mann lub Günter Grass w Niemczech – różni się znacznie od tego, co przekazały swoim dzieciom i wnukom miliony Polaków, Węgrów, Francuzów, Rosjan czy Niemców.

Sprawą odrębną, do której jeszcze powrócę, jest to, co kształtuje zbiorową pamięć i nową tożsamość współczesnych Rosjan, Ukraińców czy Białorusinów.

Jeśli zastanowimy się – w ślad za często przywoływanym pytaniem Cyncerona: Czy historia jest nauczycielką życia? (*Historia est magistra vitae?*) – to odpowiedź wypadnie negatywnie. Jednak pytanie to – wyjęte z traktatu *O mówcy* (*De Oratore*) – w całości brzmi nieco inaczej. Cynceron pytał: „A historia, świadek czasów, światło prawdy, pamięć żyjąca, nauczycielka życia, zwiastunka przyszłości, czyj głos jeżeli nie mówcy ją unieśmiertelnia?”<sup>2</sup>. Zatem w rozumieniu Cyncerona pamięć historyczna obejmuje świadectwo czasu i docieranie do prawdy. Ma to być pamięć żyjąca, a nie tylko nauczycielka życia. Często współcześni nam politycy i publicyści – w ślad za konserwatywnym niemieckim historykiem–rewizjonistą Ernstem Noltem, opowiadają się za tzw. „polityką historyczną”. Nie używam tego pojęcia. Dlatego mówię o tak zwanej „polityce historycznej”, ponieważ samo określenie *polityka historyczna* uważam za niezbyt fortunne. W istocie jest to pomieszanie różnej materii. Historia ma wpływ na politykę i odwrotnie. Ale w swej istocie

<sup>1</sup> W prezentowanym wykładzie wykorzystałem swój tekst pt. *Europa: wspólne wartości a pamięć historyczna*, Warszawa 2014.

<sup>2</sup> M. T. Cyncero, *Mowy*, tłum. E. E. Dykaczewski, Paryż 1879, t. I, ks. II, rozdz. 9, s. 92. Cyt. za G. Labuda, *Rozwój metod dziejopisarskich od starożytności do współczesności*, cz. I – do schyłku XIX wieku, Forum Naukowe, Poznań 2003, s. 185.

Aristotle); to gain, preserve and reinforce power (as understood by Machiavelli); to increase its share of power (as understood by Weber). In other words, the essence of policy refers to the future and aims at shaping the future, whereas history refers to the past. The term “historical policy” implies selective and instrumental treatment of history. In one of her essays, Anna Wolff-Powęska noted accurately that

all post-communist countries looking for their identity refer to history. (...) For the emotional creation of bond, the collective sense of injustice and betrayal by global foreign powers have been recalled. It was the Munich Pact for the Czechs and Slovaks, the Treaty of Trianon for Hungarians and Yalta and Potsdam for Poles<sup>3</sup>.

The creation of a national community based on collective memory is understandable and natural. Problems appear when history is treated selectively and national memory is enacted by politicians and institutions established by them; when the history of nations is limited to the elements of glory and praise, while shameful, disgraceful and criminal facts are rejected. To the question concerning Germans and Germany: “What kind of history should be referenced when the most recent one was marked by crime?” – Wolff-Powęska answers:

Defeat, guilt, humiliation and shame are major challenges of democratic identity. (...) Patriotism and homeland are older than the nation state. They are related to freedom. The more mature and sovereign the given state is, the greater the sense of self-criticism and distance to oneself<sup>4</sup>.

Karol Modzelewski – a distinguished Polish intellectual, medievalist and social activist at the same time, author of an excellent monograph entitled *Barbarian Europe*, shared this view. In his autobiography Modzelewski wrote:

Shame belongs to the category of high feelings. Shame for the vile acts of fellow countrymen (...) is an infallible sign of a national bond. In the world of European culture, we do not believe in collective responsibility. We think that perpetrators of the acts that we remember should bear responsibility for them. However, if we really feel we are a national community, it is natural that we should feel ashamed for the vile acts committed by its members and on behalf of it<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Anna Wolff-Powęska, *Poles – Germans. Political Culture. Memory Culture*. Poznań, Pub. Naukowe UAM, 2008, p. 99.

<sup>4</sup> *Ibid.*, pp. 104-105.

<sup>5</sup> Karol Modzelewski *We'll Ride the Mare of History to Her Death. Confessions of a Bruised Rider*. Warsaw, Iskry, 2013, p.48.

są to dwie różne kategorie. Polityka bowiem to dążenie do realizacji idei (jak definiowali ją Platon i Arystoteles); do zdobycia, zachowania i umocnienia władzy (tak uważał Machiavelli); dążenie do udziału we władzy albo do wywierania wpływu na podział władzy (według rozumienia Webera).

Innymi słowy, polityka ze swej istoty dotyczy teraźniejszości i jest skierowana na kształtowanie przyszłości. Natomiast historia dotyczy przeszłości. Zwrot „polityka historyczna” implikuje wybiórcze i instrumentalne traktowanie historii. Anna Wolff-Powęska w jednym ze swych esejów trafnie odnotowuje, że

do historii odwołują się wszystkie kraje postkomunistyczne poszukujące po 1989 roku nowej tożsamości. (...) W emocjonalnym budowaniu więzi odwoływano się często do wspólnotowego poczucia krzywdy i doznanej zdrady ze strony obcych mocarstw. Dla Czechów i Słowaków był to układ monachijski, dla Węgrów traktat w Trianon, dla Polaków Jałta i Poczdam<sup>3</sup>.

Budowanie wspólnoty narodowej opartej na wspólnej pamięci jest zrozumiałe i naturalne. Problem zaczyna się tam, gdzie historię traktuje się w sposób wybiórczy, a pamięć narodowa jest dekretowana przez polityków i powołane przez nich instytucje; tam gdzie ogranicza się dzieje narodu do elementów sławy i chwały, a pomija lub zaprzecza faktom wstydliwym, haniebnym czy wręcz zbrodniczym. Na pytanie dotyczące Niemiec i Niemców („Do jakiej przeszłości nawiązać, kiedy ta najnowsza naznaczona była zbrodnią?”) – Wolff-Powęska odpowiada:

Kłęska, wina, upokorzenie i wstyd są największymi wyzwaniem dla demokratycznej tożsamości. (...) Patriotyzm i ojczyzna są starsze od państwa narodowego. Wiążą się z wolnością. Im dojrzałszy i bardziej suwerenny naród, tym większą ma zdolność do autokrytycyzmu i dystansu wobec siebie samego<sup>4</sup>.

Podobny pogląd zaprezentował Karol Modzelewski – wybitny polski intelektualista, badacz średniowiecza, a zarazem działacz społeczny – autor doskonałej monografii *Barbarzyńska Europa*. W swej autobiografii Modzelewski pisze:

Wstyd należy do kategorii uczuć wyższych. Wstyd za haniebne czyny rodaków (...) jest nieomylną oznaką więzi narodowej. W kręgu europejskiej kultury nie wierzymy w odpowiedzialność zbiorową. Uważamy, że sprawcy czynów, które potępiamy, powinni sami za nie odpowiadać. Jeżeli jednak naprawdę poczuwamy się do wspólnoty narodowej, to siłą

<sup>3</sup> Anna Wolff-Powęska, *Polacy-Niemcy. Kultura polityczna. Kultura pamięci*. Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2008, s. 99.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 104–105.

This claim is of key importance to an understanding of the numerous difficulties and obstacles in Poland's relations with its Eastern and Western neighbours. National complexes, regardless of whether they concern inferiority or superiority, do not facilitate dialogue, which presupposes respect for such values as dignity and sensitivity to the partner. Wolff-Powęska is right when she recalls the words of John Paul II in this context: "love for one's homeland gives all countries the same rights, meaning that it is a way to organise social love; "Polish-ness is in fact multiplicity and pluralism, rather than tight space and closeness."<sup>6</sup>

Unfortunately, neither in Germany and Russia nor in Poland is such an enlightened and open approach to patriotism and national identity popular or predominant among historians. Certain states, such as Poland, preserve and cultivate the memory of being a victim. Others, e.g. Germany, feel guilty of the crimes committed on states and countries invaded and attacked (sometimes concerning itself as one of the grounds for historical revisionism). Yet others, e.g. Russia, build their national identity and pride on their ancestors' victory over the Third Reich. From the Polish point of view, the end of World War II meant in fact the rescue of millions of human beings. However, this victory did not bring liberation. As Sándor Márai wrote, Russian soldiers saved our land but could not bring freedom as they were not free themselves. The three neighbouring European countries – Germany, Poland and Russia cherish different historical memories about the same period. The new political reality and new context of international security bring new challenges.

Advocates of "historical policy" surely do not realise that the ideas of Ernst Nolte provoked the so-called *Historikerstreit* (dispute of historians) in Germany. Its author tried to judge Hitlerism in a relative manner, as a criminal system but also – which was and still is shocking – as a real justification for the "final solution" (*Endlösung*), that is the extermination of the Jews by the German national-socialist regime.

The difference between "historical memory" and "historical policy" is the difference between truth and half-truth nowadays referred to as *fake news*, between searching for historical truth and attempts to make it instrumental and to use it for the particular political purposes of different groups, parties and national institutions. Bearing this in mind, one establishes valid standards for history course books, names of streets and towns, builds monuments, creates new museums and changes the old ones. We would only wish that institutions and museums inspired to think and ask questions rather than offering simple and biased answers; that they

---

<sup>6</sup> Anna Wolff-Powęska, op. cit., p. 101.

rzeczy odczuwamy też wstyd za haniebne czyny popełnione przez jej uczestników i w jej imieniu<sup>5</sup>.

Konstatacja ta ma kluczowe znaczenie dla zrozumienia wielu trudności i przeszkód w relacjach Polski z jej sąsiadami na Wschodzie i na Zachodzie. Kompleksy narodowe – obojętne, czy są to kompleksy niższości, czy wyższości – nie ułatwiają dialogu, który zakłada przecież poszanowanie takich wartości, jakimi są godność i wrażliwość partnera. Wolff-Powęska słusznie przypomina w tym kontekście słowa Jana Pawła II, zgodnie z którymi „miłość ojczyzny przyznaje wszystkim innym narodom takie same prawa, jak własnemu, a zatem jest drogą do uporządkowania miłości społecznej” oraz że „polskość to w gruncie rzeczy wielość i pluralizm, a nie ciasnota i zamknięcie”<sup>6</sup>.

Niestety ani w Niemczech i Rosji, ani w Polsce takie właśnie światło i otwarte podejście do patriotyzmu i narodowej tożsamości nie jest wśród historyków powszechne lub dominujące. Jedne narody – jak polski – noszą w sobie i kultywują pamięć ofiary; inne – np. Niemcy – mają poczucie winy za krzywdy i cierpienia wyrządzone narodom i państwu napadniętym i okupowanym (jest to jedna z przyczyn rewizjonizmu historycznego); jeszcze inne – np. Rosjanie – budują swoją narodową tożsamość i czerpią dumę z faktu, że ich przodkowie odnieśli wielkie zwycięstwo nad hitlerowską III Rzeszą. Z polskiej perspektywy koniec II wojny światowej oznaczał – to prawda – ocalenie milionów istnień ludzkich. Jednak zwycięstwo to nie przyniosło wyzwolenia. Jak pisał Sándor Márai, żołnierz radziecki oswoił nasze ziemie, ale nie mógł przynieść wolności, bo sam jej nie miał.

Trzy sąsiadujące ze sobą europejskie narody – Niemcy, Polacy i Rosjanie – pielęgnują o tym samym okresie różne historyczne pamięci. Nowa polityczna rzeczywistość i nowe środowisko bezpieczeństwa międzynarodowego oznaczają nowe wyzwanie.

Zwolennicy „polityki historycznej” zapewne nie zawsze są pomni tego, że praca Ernesta Noltego zapoczątkowała w Niemczech tzw. spór historyków *Historikerstreit*. Jej autor bowiem podjął próbę nie tylko relatywizacji osądu hitleryzmu jako systemu zbrodniczego, ale również – co było i pozostaje szokujące – swoistego usprawiedliwiania „ostatecznego rozwiązania” (*Endlösung*), czyli Zagłady Żydów przez niemiecki reżim narodowosocjalistyczny.

<sup>5</sup> Karol Modzelewski, *Zajeżdźmy kobyłę historii. Wyznania poobijanego jeźdźca*, Iskry, Warszawa 2013, s. 48.

<sup>6</sup> Anna Wolff-Powęska, op. cit., s. 101.

would not erase from national memory acts that are shameful and deserve the critical judgment of the coming generations.

The dispute among German historians explains that there are different historical memories about the same dramatic events witnessed by people who are still alive. It refers to borders dividing societies within the given country and not only to different memories preserved in different countries. The great responsibility of professional historians is to give next generations a true picture of what happened and make it easier to prevent history from repeating itself on our continent.

## Continuity and Change

Europe learned a lesson and paid a high price. Experience teaches us, however, that there are no timeless solutions, there are no issues closed or solved forever.

The historical process is intrinsically continuous and transformative. It can be illustrated on the example of first normalisation, and later reconciliation achieved between Poland and Germany. The 1965 letter of Polish to German bishops with the essential words “We forgive and ask for forgiveness” – did not meet with the understanding of many hierarchs of the Catholic Church in Germany nor a significant proportion of the clergy and Catholic population in Poland at first. It was an act of courage and political thinking much ahead of its time. Only from the perspective of 50 years is the letter assessed in Poland and Germany as a ground-breaking act. The same is true about Willy Brandt, who was captured on many photographs kneeling, spontaneously, in front of the Monument of the Heroes of Warsaw Ghetto in 1970.

This act of contrition, humility and shame was passed over by the authorities at that time. We could hear voices that it was a theatrical gesture – a kind of show. Others thought that “Brandt kneeled in front of the wrong monument”. In Germany, on the other hand, the vice-president of the Union of the Expelled commented that “such kneeling in a foreign country refutes all international standards. According to Christian, Western concepts a man kneels in front of God.” A significant proportion of the German public opinion saw this gesture of Brandt as humiliating. Willy Brandt himself did not know how it would be assessed. He was not understood in his homeland. Moreover, he faced invectives, accusations that the chancellor had no sense of patriotism, was alienated or simply a traitor. Today, this is seen as an ordinary human act of a man who was not guilty of anything, as he fought against Hitlerism. In Germany and abroad the kneeling Willy Brandt has become “one



Między „pamięcią historyczną” a „polityką historyczną” jest taka różnica, jak między prawdą a półprawdą określaną dziś często jako *fake news*, między dociekaniem prawdy historycznej a próbami jej instrumentalizacji i wykorzystywania dla określonych celów politycznych przez różne grupy, partie i państwowe instytucje. Z tą myślą ustanawia się obowiązujące standardy podręczników historii, nadaje nazwy miast i ulic, buduje pomniki, tworzy nowe muzea i zmienia stare. Byłoby pożądane, by instytucje te i muzea inspirowały do myślenia i do zadawania pytań, a nie oferowały uproszczone i stronnicze odpowiedzi, nie wymazywały z pamięci narodów tego, co wstydlive i co zasługuje na krytyczny osąd potomnych.

Spór historyków niemieckich uświadomił, jak różne są pamięci historyczne o tych samych dramatycznych wydarzeniach, których świadkowie jeszcze żyją. Dotyczy to linii dzielących społeczeństwa wewnątrz państw, a nie tylko różnych pamięci kultywowanych w różnych państwach. Tym większa odpowiedzialność spoczywa na zawodowych historykach, by pozostawić w spadku następnym pokoleniom prawdziwy obraz tego, co się wydarzyło i ułatwić skuteczne zapobieganie temu, by nie doszło na naszym kontynencie do „powtórki z historii”.

## Ciągłość i zmiana

Europa pobrała lekcję historii i zapłaciła wysoką cenę. Doświadczenie uczy jednak, że nie ma rozwiązań wiecznych – nie ma spraw załatwionych i zamkniętych raz na zawsze.

Proces historyczny ze swej istoty oznacza ciągłość i zmianę. Można to zilustrować na przykładzie najpierw procesu normalizacji, a następnie pojednania między Polską a Niemcami. List polskich biskupów wystosowany w 1965 roku do biskupów niemieckich, którego istotę wyrażały słowa „Przebaczamy i prosimy o przebaczenie” – nie spotkał się początkowo ze zrozumieniem wielu hierarchów Kościoła katolickiego w Niemczech ani znacznej części duchowieństwa i katolików w Polsce. Był to akt odwagi i rozumu politycznego, który wyprzedził swój czas. Dopiero z perspektywy blisko 50 lat akt ten w Polsce i w Niemczech oceniany jest jako przełomowy. Podobnie było z utrwalonym na wielu fotografiach gestem Willy’ego Brandta, który z potrzeby serca ukląkł 7 grudnia 1970 roku przed Pomnikiem Bohaterów Getta.

Ówczesne władze w Polsce ten akt skruchy, pokory i wstydu przemilczały. Były głośnie, że to teatralny gest – na pokaz; byli też tacy, którzy uważali, że „Brandt

of the most touching political icons of the second half of the 20<sup>th</sup> century.” He had a moral compass and did something that could be expected from millions of his compatriots”<sup>7</sup>. 40 years ago, the former president of Germany Christian Wulff, whose political roots made him criticise Brandt, characterised this act of contrition and courage while speaking in the Royal Castle in Warsaw as follows: “Quite a different image of a German man, a different Germany – a peace-oriented Germany of freedom and democracy, a country seeking agreement with its neighbours.”<sup>8</sup> Brandt himself noted in his memories: “Over the emptiness of German history, and echoes of the voices of millions of murdered people, I did what is normally done by people when language fails.”<sup>9</sup>

The evolution of Germany and the German people illustrates the dynamics of the phenomenon defined as collective memory. Firstly the need for denying the truth is quite popular, denying facts, erasing them from memory. The courageous behaviour of moral leaders and authorities meets with social resistance. But in democratic society it finds acceptance with the passage of time and is adopted by the next generation in a natural way.

But, as the Polish writer Eustachy Ryłski noted in one of his short stories, good memory does not depend on itself. If it is not cherished, it dies, unlike, let’s say, disrepute and infamy which are fed by whatever it takes. Good memory is selective. The same goes for beauty. It fades if unprotected, in the twinkling of an eye. Whereas ugliness last firmly like a stone<sup>10</sup>.

All states without exception have the right to their memory. Nobody can impose what constitutes an alloy, a real amalgam – family stories, books read, films and theatre plays seen, lessons learned at school, university lectures and results of historical research. It can be, however, expected that scholars – professional historians and researchers, writers, journalists and publicists – will not knowingly hide the truth about facts and events, distort and adjust them to the opportunistic needs of current policy.

Professor Wolff-Powęska is right in writing that:

<sup>7</sup> Adam Krzemiński, *Przyklęk pokoju* [Kneeling for Peace], “Polityka”, No. 49, 4<sup>th</sup> December 2010, pp. 68-70.

<sup>8</sup> Christian Wulff, *Dla Niemiec i Polski przyszłość leży w Europie* [The Future of Germany and Poland Lies in Europe] [in:] *Europa kontynent pojednania* [Europe as a Continent of Reconciliation], Warsaw, Friedrich Ebert Stiftung and CSM, 2012, p. 83.

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> Eustachy Ryłski: *Warunek* [The Condition], Warsaw, Świat Książki, 2005, p. 246.

ukłękł pod niewłaściwym pomnikiem”. Z kolei w Niemczech wiceprzewodniczący Związku Wypędzonych Friedrich Walter uznał, że „takie ukłonienie w obcym kraju zaprzecza wszelkim międzynarodowym normom. Według chrześcijańsko-zachodnich wyobrażeń człowiek klęka tylko przed Bogiem”. Znaczna część niemieckiej opinii publicznej uznała gest Brandta za poniżający. Willy Brandt nie wiedział wówczas, jak będzie oceniany. Nie spotkał się w swojej ojczyźnie ze zrozumieniem. Co więcej – padały inwektywy, oskarżenia, że kanclerzowi zabrakło poczucia patriotyzmu, że jest wyobcowany albo po prostu – że jest zdrajcą. Dziś ten zwykły ludzki odruch człowieka, który nie ponosił przecież żadnej winy, bo walczył z hitleryzmem w Niemczech i poza jego granicami – jednak miał moralną busolę i uczynił to, czego wolno było oczekiwać od milionów jego rodaków – sprawił, że klęczący w Warszawie Willy Brandt stał się „jedną z najbardziej poruszających politycznych ikon drugiej połowy XX wieku”<sup>7</sup>. W 40 lat później były prezydent Niemiec Christian Wulff wywodzący się z opcji, która Brandta krytykowała, na Zamku Królewskim w Warszawie tak charakteryzował ten akt skruchy, a zarazem odwagi: „W ten sposób wytworzył się obraz innego Niemca, innych Niemiec – Niemiec wolnościowych, demokratycznych i pokój miłujących, poszukujących porozumienia ze swoimi sąsiadami”<sup>8</sup>. Sam Brandt w swoich wspomnieniach odnotował: „Nad otchłanią niemieckiej historii i pod brzemieniem milionów pomordowanych uczyniłem to, co czynią ludzie, gdy język zawodzi”<sup>9</sup>.

Ta ewolucja stanowiska Niemiec i Niemców ilustruje dynamikę zjawiska, które określamy jako pamięć zbiorową. Najpierw dosyć powszechna jest potrzeba negowania prawdy, zaprzeczania faktom, wypierania ich z pamięci. Odważna postawa przywódców i autorytetów moralnych napotyka na społeczny opór. Ale w demokratycznym społeczeństwie z czasem zyskuje akceptację i jest przyjmowana przez następne pokolenie w sposób naturalny. „Ale – jak zauważył w jednym ze swych opowiadań polski pisarz Eustachy Rylski – dobra pamięć od siebie nie zależy. Niepodtrzymywana ginie, w przeciwieństwie na przykład do złej sławy, infamii, które żywią się czym popadnie, same. Dobra pamięć bywa wybredna. Z nią jest jak z urodą. Niechroniona przemija, ani się obejrzyysz. A brzydota trwa niewzruszona jak głaz”<sup>10</sup>.

Wszystkie narody – bez wyjątków – mają prawo do własnej pamięci. Nikt nikomu nie może narzucić tego, co jest stopem – swoistym amalgamatem – opo-

<sup>7</sup> Adam Krzemiński, *Przyklękł pokoju*, „Polityka”, nr 49 z 4 grudnia 2010 roku, s. 68–70.

<sup>8</sup> Christian Wulff, *Dla Niemiec i Polski przyszłość leży w Europie [w:] Europa kontynent pojednania?*, Wyd. Friedrich Ebert Stiftung i CSM, Warszawa 2012, s. 83.

<sup>9</sup> Ibidem.

<sup>10</sup> Eustachy Rylski: *Warunek*, Świat Książki, Warszawa 2005, s. 246.

Historical memory used primitively does not integrate but it divides, does not educate but it makes historical mistakes repeat themselves [...]. It does not teach responsibility for a state, does not create social bonds, but it brings destruction and fear of imaginary threats<sup>11</sup>.

Shaping and imposing myths or events and facts out of historical context, interpreted for the needs of a current policy has nothing to do with restoring the sense of national community. It is rather a cover for complexes which reinforce stereotypes: about the exceptional quality of our own noble state which has always been on the good side of the force – goodness and justice, and has always been a victim of “foreign” and alien forces which only emanate evil.

In Europe, not only in Central and Eastern Europe, it is a rather popular type of policy, a revival of which is observed in the time of uncertainty and crisis. Suddenly it turns out that a significant part of the opinion of democratic states supporting the need for building a common Europe – free from xenophobia, populism and extreme nationalism – is subject to primitive demagoguery reduced to slogans such as: “Poland for the Poles”, “France for the French”, “Finland for the Finns”, “Holland for the Dutch”, etc. Examples can be multiplied. I intentionally listed countries which have until recently been the icons of tolerance and openness for the Europeans.

## Values and Law

The thing is that no country and no society is immune to xenophobia, ethnic nationalism and aversion towards immigrants. Prevention of, and struggle with, populism and xenophobia have not only been acknowledged in the European Union as an obligation of moral and political nature but has also become an effective law (Art. 2 and Art. 7 of the Treaty on the European Union and Charter of Fundamental Rights of the European Union)<sup>12</sup>. European law defines a space where human dignity, human rights, freedom, democracy, equality and standards of the state of law are respected. There is no doubt that these obligations stem from the memory of past totalitarian regimes which were based on lawlessness, fear, terror, and destruction of human dignity.

---

<sup>11</sup> Anna Wolff-Powęska, *Historia z recyklingu [Recycled History]*, “Gazeta Wyborcza” No. 262, 9<sup>th</sup> – 11 November 2013, p. 28.

<sup>12</sup> *The Treaty on the European Union. The Treaty on the Functioning of the European Union. The Charter of Fundamental Rights of the European Union.* (Legal state: February 2013), Warsaw, Lexis Nexis, 2013.

wieści rodzinnych, przeczytanych książek, obejrzanych filmów i widowisk teatralnych, lekcji wysłuchanych w szkole, wykładów uniwersyteckich oraz rezultatów badań historycznych. Wolno jednak oczekiwać, że uczeni – zawodowi historycy i badacze, pisarze, dziennikarze i publicyści nie będą świadomie prawdy o faktach i wydarzeniach zatajać, przeinaczać i dopasowywać do koniunkturalnych potrzeb bieżącej polityki.

Rację ma prof. Wolff-Powęska, gdy pisze:

Prymitywnie upolityczniona pamięć historyczna nie integruje, lecz dzieli, nie edukuje, lecz każe powielać historyczne błędy (...). Nie uczy odpowiedzialności za państwo, nie buduje więzi społecznych, niesie destrukcję i budzi lęk przed wymyślonym zagrożeniem<sup>11</sup>.

Kształtowanie i narzucanie mitów lub wyrwanych z kontekstu historycznego zdarzeń i faktów interpretowanych na potrzeby bieżącej polityki niewiele ma wspólnego z przywracaniem obrazu dziejów wspólnoty narodowej. Jest to raczej plaster na kompleksy, który umacnia stereotypy – z jednej strony o wyjątkowości własnego szlachetnego narodu, który był zawsze po jasnej stronie mocy – po stronie dobra i sprawiedliwości, a z drugiej – o tym, że zawsze był ofiarą sił „obcych” i wrogich, które są emanacją samego zła.

W Europie – i to nie tylko w Europie Środkowo-Wschodniej – jest to dość powszechna praktyka, której rewitalizację obserwujemy w czasach niepewności i kryzysu. Nagle okazuje się, że znaczna część opinii państw demokratycznych, które przez lata wspierały potrzebę budowy wspólnej Europy – wolnej od ksenofobii, populizmu i skrajnego nacjonalizmu – ulega prymitywnej demagogii sprowadzającej się do haseł: „Polska dla Polaków”, „Francja dla Francuzów”, „Finlandia dla Finów”, a „Niderlandy – dla Holendrów”. Listę przykładów można mnożyć. Świadomie wymieniałem kraje, które w opinii Europejczyków były do niedawna ikoną tolerancji i otwartości.

## Wartości a prawo

Rzecz w tym, że żaden naród ani społeczeństwo nie jest immunizowane na ksenofobię, nacjonalizm etniczny i niechęć do imigrantów. Przeciwdziałanie i zapobieganie populizmowi i ksenofobii uznane zostały w Unii Europejskiej za

<sup>11</sup> Anna Wolff-Powęska, *Historia z recyklingu*, „Gazeta Wyborcza” nr 262 z dn. 9–11 listopada 2013 roku, s. 28.

The European Union, as the first in the history of Europe, created not only legal but also material foundations which effectively eliminate the possibility of war between member states and prevent military conflicts in the associated countries. It has been widely acknowledged that the Union is first of all a form and structure of economic integration. The European Coal and Steel Community, the Common Market, the European Economic Community and finally the European Union itself have been related to the economic sphere. As a result, many citizens of EU countries think that the rank and efficiency of this institution is reflected in financial and economic issues, whereas in fact the exceptional place of the Union in the history of Europe is not a matter of money but the fact that it is the first time in the history of the continent when a union of states, obliged to respect their collective values, has been created.

The strength of the Union stems not only and not just from the treaties, standards, procedures and mechanisms but from the fact that all instruments of the institution are focused on the effective implementation of obligations, related to the citizens of European countries, in their everyday lives. The individual and respect for law and security has been in the centre of the Union law consideration<sup>13</sup>. It means that the Union and its member states are obliged to respect human dignity, equality and solidarity. For, the first time in history, European countries have created a space of freedom, security and justice for the individual, and protect these values.

The human being has become a subject. This is a new solution, not only in terms of policy and morality but also of law. The safety of an individual has obtained a status which is a challenge to the previous position of the state as the only subject of international law. The individual has obtained the right to affect the course of European issues. At the same time, national (state) safety, which was a major value in the previous legal culture, collides more and more frequently with respect of human rights, with the right of citizens to respect for their privacy, dignity and freedom.

Moral objections have been raised, regardless of motives (related mostly to fighting terrorism), to the practices of special services which made the bugging of citizens of their own and other countries, including leaders of friendly countries, a systemic and institutional tool. Terrorism not only leads to fear but also to limiting freedoms, as we are able to justify the limitation of civil freedoms to protect life. And yet these actions are against the law. These practices violate the sense of

---

<sup>13</sup> Jan Barcz, *Traktat z Lizbony. Wybrane aspekty prawne działań implementacyjnych* [*The Treaty of Lisbon. Selected Aspects of Implementation*]. Warsaw, 2012, Lexis Nexis, pp. 329-380.

zobowiązanie nie tylko natury moralnej i politycznej, ale również zyskały rangę obowiązującego prawa (art. 2 i art. 7 Traktatu o Unii Europejskiej oraz Karta Praw Podstawowych)<sup>12</sup>. Prawo unijne określa przestrzeń, na której obowiązuje poszanowanie godności ludzkiej, praw człowieka, wolności, demokracji, równości i respektowania norm państwa prawa. Nie ulega wątpliwości, że zobowiązania te wyrastają z pamięci o przeszłości totalitarnych reżimów, które opierały się na bezprawiu, strachu, terrorze i podeptaniu godności ludzkiej.

Unia Europejska po raz pierwszy w historii Europy stworzyła w istocie nie tylko prawne, ale również materialne przesłanki, które skutecznie eliminują możliwość wybuchu wojny między państwami członkowskimi i przeciwdziałają konfliktom zbrojnym w państwach z Unią stowarzyszonych. Dostyc powszechny jest pogląd, jakoby Unia była przede wszystkim formą i strukturą integracji gospodarczej. Sfery gospodarczej dotyczyła bowiem zarówno Wspólnota Węgla i Stali, Wspólny Rynek, Europejska Wspólnota Gospodarcza i wreszcie w znacznej mierze sama Unia Europejska jako taka. W efekcie, w odczuciu wielu obywateli państw unijnych o randze i skuteczności tej instytucji stanowią sprawy finansowe i gospodarcze, podczas gdy w rzeczywistości o zupełnie wyjątkowym miejscu, jakie Unia zajmuje w historii Europy, decydują nie tyle i nie tylko pieniądze, ale to, że po raz pierwszy w dziejach kontynentu powstał związek państw, które zobowiązały się do respektowania wspólnych wartości.

Siłą Unii są nie tyle i nie tylko traktaty, normy, procedury i mechanizmy, ale to, że całe instrumentarium tej instytucji zorientowane jest na skuteczne wcielanie w życie zobowiązań, które dotyczą obywateli unijnych państw. Jednostka i poszanowanie jej prawa i bezpieczeństwa znalazła się w centrum uwagi unijnego prawa<sup>13</sup>. Oznacza to, że obowiązkiem Unii i jej państw członkowskich jest respektowanie godności osoby ludzkiej, równości i solidarności. Po raz pierwszy w historii państwa europejskie stworzyły przestrzeń wolności, bezpieczeństwa i sprawiedliwości jednostki i stanęły na straży tych wartości.

Osoba ludzka stała się podmiotem. Jest to rozwiązanie nowe – nie tylko na gruncie polityki i moralności, ale na gruncie prawa. Bezpieczeństwo jednostki zyskało rangę, która stanowi wyzwanie dla dotychczasowej pozycji państwa jako jedyne podmiotu prawa międzynarodowego. Jednostka zyskała prawo do wpływania na bieg spraw europejskich. Równocześnie bezpieczeństwo państw, które

---

<sup>12</sup> *Traktat o Unii Europejskiej. Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej. Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej* (Stan prawny: luty 2013 roku), Lexis Nexis, Warszawa 2013.

<sup>13</sup> Jan Barcz, *Traktat z Lizbony. Wybrane aspekty prawne działań implementacyjnych*, Lexis Nexis, Warszawa 2012, s. 329–380.

dignity of individuals and their right to privacy, which can be limited in justified cases under a prosecutor's decision and upon the consent of courts. Certainly in no case can this be the decision of foreign services on the territory of other countries, made without the consent and cooperation of constitutional bodies of the countries whose citizens are suspected of terrorist or criminal activity. No world power has ever been entitled to such conduct. Such lawless practices must not be tolerated today, when as one analyst has aptly noticed,

this new subjective role of the individual in international policy is the most important factor, which transforms international relations and their traditional paradigms. Tension between the individual and the country is probably the most important process which discredits the existing international system<sup>14</sup>.

The problem is more complex. It has to do with the tension between the nation and the country, community on the one hand, and society (including international community) on the other<sup>15</sup>.

New technologies have contributed to the state permanently losing control over the flow of information. It happened when the world entered the age of the IT revolution, which transformss not only the area of services today but has also become a productive force and is governed in cyberspace by its own rights less and less affected by state authorities. In collision with the new reality, we ask questions in democratic countries which cannot be answered based on past experiences. The question is: how to efficiently reduce new risks and threats brought by contemporary life without limiting the freedom of the individual and their right to life in a country respecting such values as dignity, freedom, equality and solidarity? The world of politics faces new dilemmas: how to respect individuals as subjects without jeopardising the safety of community? How to efficiently combat organised terrorism, international and national crime, while at the same time respecting the human being and its new role in the international community? These issues have been in the centre of public debate for years<sup>16</sup>.

In non-democratic countries there is a different situation. The governments of these states take various types of action to fully control the flow of informa-

---

<sup>14</sup> Piotr A. Świtalski, *Emocje, interes, wartości. Przemiany paradygmatów polityki międzynarodowej* [*Emotions, Interest, Values. Changing Paradigms of International Policy*], Toruń, Adam Marszałek 2013, p. 10.

<sup>15</sup> For more cf.: Pierre Hassner, *Koniec pewników. Eseje o wojnie, pokoju i przemocy* [*The End of Absolute Certainties. Essays on War, Peace and Violence*], Warsaw, Sic!, 2002, p. 39.

<sup>16</sup> In this context one should note the international conference held in Warsaw and attended by distinguished intellectuals from all over the world, materials related to which were published in a volume entitled *Globalisation, Power and Democracy*. Ed. by M. F. Plattner, A. Smolar, John Hopkins University Press, Baltimore and London, 2000.



w dotychczasowej kulturze prawnej było wartością nadrzędną, znajduje się coraz częściej w kolizji z poszanowaniem praw osoby ludzkiej – z prawami obywateli do poszanowania ich prywatności, godności i wolności.

Sprzeciw moralny budzą – niezależnie od motywów głównie związanych ze zwalczaniem terroryzmu – praktyki służb specjalnych, które nadały podsłuchowi obywateli własnych i innych państw, w tym przywódców zaprzyjaźnionych krajów – charakter systemowy i instytucjonalny. Terroryzm prowadzi nie tylko do strachu, ale też do ograniczenia swobód, ponieważ w ochronie życia jesteśmy skłonni usprawiedliwiać ograniczenie swobód obywatelskich. A przecież są to działania sprzeczne z prawem. Praktyki te naruszają bowiem poczucie godności jednostek i ich prawo do zachowania prywatności, które mogą być ograniczone jedynie wyjątkowo – w uzasadnionych wypadkach, na wniosek prokuratury i za zgodą sądów. Z całą pewnością w żadnym wypadku nie może być to działanie obcych służb na terytorium innych państw bez zgody i współdziałania konstytucyjnych organów krajów, których obywatele są podejrzani o działalność terrorystyczną lub kryminalną. Do takich działań nigdy nie były uprawnione żadne mocarstwa. Takie bezprawne praktyki nie mogą być tolerowane dziś, gdy – jak dostrzegł to inteligentnie jeden z analityków –

ta nowa podmiotowa rola jednostki w polityce międzynarodowej jest najistotniejszym czynnikiem transformującym stosunki międzynarodowe i ich tradycyjne paradygmaty. Napięcie między jednostką a państwem jest prawdopodobnie najistotniejszym procesem podważającym istniejący system międzynarodowy<sup>14</sup>.

Problem jest szerszy. Dotyczy bowiem napięcia między narodem i państwem – z jednej strony – a wspólnotą i społeczeństwem (w tym społecznością międzynarodową) – z drugiej<sup>15</sup>.

Nowoczesne technologie sprawiły, że państwo na trwałe utraciło kontrolę nad obiegiem informacji. Stało się to w momencie, gdy świat wszedł w epokę rewolucji informatycznej, która obejmuje dziś nie tylko sferę usług, ale stała się siłą produkcyjną i rządzi się w cyberprzestrzeni własnymi prawami, na którą państwa mają coraz mniejszy wpływ. W zderzeniu z nową rzeczywistością stajemy w państwach demokratycznych przed pytaniami, na które nie odnajdujemy odpowiedzi w doświadczeniach przeszłości. Pytanie brzmi: jak – nie ograniczając swobód jed-

<sup>14</sup> Piotr A. Świtalski, *Emocje, interes wartości. Przemiany paradygmatów polityki międzynarodowej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2013, s. 10.

<sup>15</sup> Por. szerzej: Pierre Hassner, *Koniec pewników. Eseje o wojnie, pokoju i przemocy*, Wyd. Sic!, Warszawa 2002, s. 39.

tion, both within their own territories and across the border. It is one of these areas where the world of free people is confronted with the anachronistic concept that a person who is able to control the flow of information can determine the opinions of subjects. It resembles ancient Egypt, perfectly portrayed in a novel by Bolesław Prus<sup>17</sup>, who presented in detail the mechanisms of authority and dependency of the pharaoh on priests who controlled access to information. The situation looked similar in the 20<sup>th</sup> century, when two totalitarian systems: Hitlerism in Germany and in Europe invaded by the Third Reich, Stalinism in Russia and in the part of the world dominated by Russia – decided that information (along with state terrorism and repressive criminal regime) was one of the main tools for the enslavement of people and states. North Korean regime is a rudimentary trace of this kind of “informative policy”, a real fossil of the criminal past that once was a global reality. It does not mean, however, that access to information is completely free in other countries and is subject to no restrictions.

A specifically understood ‘historical policy’ is part of a selective, exclusion-based approach to information. In this regard, two processes of reconciliation are eye-opening: between Poland and Germany and between Poland and Russia.

## Two experiences: Poland – Germany, Poland – Russia

Let me remind you that the process of Polish and German reconciliation allowed, above all, changes in Germany as a country and inside the German society to take place. As a result of transformation Poland and the Polish people have also radically changed. This has been a qualitative transformation. However, to make the changes irreversible, it has been decided to make the whole process more institutional. In this respect effort has been taken in all areas of social, political, cultural and spiritual life.

During his memorable visit to Gdansk on the occasion of the 70<sup>th</sup> anniversary of the outbreak of World War II (1<sup>st</sup> September 2009), Prime Minister Vladimir Putin said:

The post-war historical reconciliation of France and Germany paved the way to the creation of the European Union. In turn, the wisdom and magnanimity of the German and Russian

---

<sup>17</sup> Bolesław Prus, *Faraon [Pharaoh]*, Warsaw 1897 (1<sup>st</sup> edition).

nostki i jej prawa do życia w państwie respektującym takie wartości, jak godność, wolność, równość, sprawiedliwość i solidarność – zapobiegać skutecznie nowym ryzykom i zagrożeniom, które niesie współczesny świat? Świat polityki stoi wobec nowych dylematów: jak szanować podmiotowość jednostek bez uszczerbku dla bezpieczeństwa zbiorowości? Jak można w nowej rzeczywistości skutecznie zwalczać zorganizowany terroryzm oraz przestępczość narodową i międzynarodową, szanując osobę ludzką i jej nową rolę we wspólnocie międzynarodowej? Sprawy te w krajach demokratycznych od lat znajdują się w centrum publicznej debaty<sup>16</sup>.

Inaczej sprawy się mają w państwach niedemokratycznych. Rządy tych państw podejmują różne działania, aby poddać pełnej kontroli obieg informacji – zarówno wewnątrz terytoriów podlegających ich suwerenności, jak też transgraniczny przepływ informacji. Jest to jeden z tych obszarów, gdzie świat ludzi wolnych jest konfrontowany z anachronicznym wyobrażeniem, że ten, kto jest w stanie kontrolować obieg informacji, może w istocie decydować o sposobie myślenia poddanych. Tak było w starożytnym Egipcie, tak wspaniale opisanym w powieści Bolesława Prusa<sup>17</sup>, który w sposób niezwykle wnikliwy przedstawił mechanizmy władzy i zależność faraona od kapłanów kontrolujących dostęp do informacji. Tak było w XX wieku, gdy dwa totalitarne systemy – hitleryzm w Niemczech i w okupowanej przez III Rzeszę Europie, a stalinizm w Rosji i w tej części świata, która była pod radziecką dominacją – uznały, że informacja (na równi z państwowym terrorem i przestępczym represyjnym reżimem) jest głównym narzędziem zniewolenia narodów. Rudymentarnym śladem takiej „polityki informacyjnej” – swoistą skamieliną zbrodniczej przeszłości w skali globalnej – jest reżim północnokoreański. Nie znaczy to, że w pozostałych krajach świata swoboda dostępu do informacji jest powszechna i nie napotyka na żadne ograniczenia.

Częścią wybiórczego, selektywnego podejścia do informacji jest swoiście pojmowana „polityka historyczna”. Pod tym względem pouczające są dwa procesy pojednania: między Polską a Niemcami oraz Polską a Rosją.

---

<sup>16</sup> W tym kontekście na odnotowanie zasługuje zorganizowana w Warszawie konferencja międzynarodowa z udziałem wybitnych intelektualistów świata, której materiały ukazały się w tomie pt. *Globalization, Power and Democracy*, M. F. Plattner, A. Smolar (red.), Wyd. John Hopkins University Press, Baltimore and London 2000.

<sup>17</sup> Bolesław Prus, *Faraon*. Warszawa 1897 (wyd. pierwsze).

states, as well as the foresight of state activists in both countries, allowed to take a definite step towards the creation of the Great Europe. The partnership of Russia and Germany has become an example of confronting each other, looking to the future while carefully preserving memory of the past [...]. I am convinced that Polish-Russian relations will also, sooner or later, attain such a high level based on partnership. It is in the interest of our states, and of the whole European continent<sup>18</sup>.

The future did not confirm this prediction. Polish-Russian relations are now the worst since the end of World War II. Instrumentation of historical memory is not without significance in this regard.

Frequent references to the process of reconciliation between Germany and France (or Germany and Russia) in the context of relation with Poland may lead to the false conclusion that Germany and France and Russia worked out a model of reconciliation, a sort of universal pattern for the whole Europe. They did not. The nature of relations between Germany and France as well as Russia and Poland is diversified and specific, different in each case. These relations are the fruit and result of the different courses of history of our nations and states, different mentalities of the people living in our countries, and completely different correlations between particular countries.

Germany, as a state and nation, has demonstrated a *sui generis* complex of inferiority in its relations with France. It did not hide its fascination for French civilisation, history and culture. Grounds for this fascinations are found in the past and are related to the prevalence of the French language used to communicate among the higher classes and diplomacy, as well as the influence of the French style of life, literature or even the exquisite French cuisine. However, Germany outdid France in such areas as science and technique, labour efficiency, social discipline and the culture of law. Both the German elites and German society as a whole have respected and recognised France, particularly in terms of culture.

Toward their neighbours in the East, particularly Poland, Germans have exhibited a different attitude. Certain negative stereotypes related to Poles are deeply rooted in the German language. They are reflected in such terms as *polnische Wirtschaft* – meaning mismanagement, or the *polnischer Reichstag* – describing anarchy and a tendency to fraud and quarrel.

A new ground for frequent embitterment in Polish-German relations after World War II resulted not only from the German responsibility for war crimes but

---

<sup>18</sup> The speech of the prime minister Vladimir Putin was published under the title “Pages of History – Grounds for Mutual Claims or an Attitude of Reconciliation and Partnership?” in the newspaper “Gazeta Wyborcza”, No. 203 of 31<sup>st</sup> August 2009.

## Dwa doświadczenia: Polska–Niemcy, Polska–Rosja

Przypomnijmy: proces polsko-niemieckiego pojednania umożliwiły przede wszystkim zmiany, jakie dokonały się w Niemczech jako państwie oraz wewnątrz społeczeństwa niemieckiego. W wyniku transformacji radykalnie zmieniła się również Polska i sami Polacy. Była to zmiana o charakterze jakościowym. Jednak po to, by zmiany przybrały charakter nieodwracalny, zdecydowano, by nadać całemu procesowi formę instytucjonalną. Przy tym podejmowano stosowne wysiłki we wszelkich obszarach aktywności społecznej, politycznej, kulturalnej i duchowej.

Premier Rosji Władimir Putin podczas swej pamiętnej wizyty w Gdańsku – w 70. rocznicę wybuchu II wojny światowej (1 września 2009 roku) – stwierdził:

Powojenne pojednanie historyczne Francji i Niemiec utoroowało drogę do powstania Unii Europejskiej. Z kolei mądrość i wielkoduszność narodów rosyjskiego i niemieckiego oraz przezorność działaczy państwowych obu krajów pozwoliły uczynić zdecydowany krok w kierunku budowy Wielkiej Europy. Partnerstwo Rosji i Niemiec stało się przykładem wychodzenia sobie naprzeciw, patrzenia w przyszłość przy zachowaniu troskliwego stosunku do pamięci o przeszłości (...). Jestem pewien, że również stosunki rosyjsko-polskie wcześniej czy później osiągną tak wysoki, z prawdziwego zdarzenia partnerski poziom. Leży to w interesie naszych narodów, całego kontynentu europejskiego<sup>18</sup>.

Bieg wypadków nie potwierdził tej prognozy. Stosunki polsko-rosyjskie są dziś w najniższym punkcie od zakończenia II wojny światowej. Nie bez znaczenia jest w tej mierze instrumentalizacja pamięci historycznej.

Częste odwoływanie się do procesu pojednania między Niemcami a Francją (czy też Niemcami a Rosją) w kontekście relacji z Polską może prowadzić do błędnego wniosku, że Niemcy wraz z Francją i Rosją wypracowały swoisty model pojednania, swego rodzaju uniwersalny wzór dla całej Europy. Tak nie jest. Charakter stosunków między Niemcami a Francją oraz Rosją a Polską jest zróżnicowany i specyficzny. W każdym z tych przypadków odmienny. Relacje te są wypadkową, a zarazem wynikiem różnych kolei dziejowych naszych narodów i państw, różnej mentalności ludzi zamieszkujących nasze państwa i zupełnie różnych współzależności występujących między poszczególnymi krajami.

Niemcy – jako kraj i naród – w swoich relacjach z Francją demonstrowały *sui generis* kompleks niższości. Nie ukrywały swej fascynacji cywilizacją

<sup>18</sup> Tekst przesłania premiera Władimira Putina został opublikowany pod tytułem *Karty historii – powód do wzajemnych pretensji czy podstawa pojednania i partnerstwa?* na łamach dziennika „Gazeta Wyborcza”, nr 203 z 31 sierpnia 2009 roku.

also from attempts to “share” or “dilute” this responsibility. They were formulated, for example, in terms used in the German mass media such as “Polish death camps” with reference to the Nazi concentration camps and extermination in the territory of invaded Poland (it is characteristic that the camps in Austria and Germany were defined as *Nazi-Konzentrationslager* without an adjective related to their geographical location)<sup>19</sup>. As a result, new generations of Germans could get a false impression that “Polish” death camps really existed during World War II. These are not the only examples of how the sensitivity of the Polish public opinion was ignored.

Fortunately, this has not proved a significant obstacle to Polish-German reconciliation. It is a great credit to the German elites such as, among others, countess Marion von Dönhoff and the distinguished translator of Polish literature into German – Karl Dedecius. The process of reconciliation has become institutional: the Polish and German Forum, the Commission on the Verification of Course Books, the German-Poland Darmstadt Institute and many other institutions have been established. With the passing of time, the issues of Germany’s guilt and responsibility for crimes committed by the Nazi regime stopped being a subject for doubt and discussion. Facts have become unambiguous. The Third Reich lost the war and the winning powers imposed the process of denazification in German public life. Responsible political powers in Germany cooperated with one another in order to combat the Nazi past, bring the war criminals to justice and establish good relations with all neighbours in the East and the West. The turning point was when Poland supported German reunification and Germany supported Poland’s accession to European and Atlantic security structures – the NATO and the European Union. Currently the main test for our relations with Germans are the occasionally recurring disputes and polemics related to the fact that certain issues have not been fully clarified after the end of World War II. Covering the truth does not heal wounds.

The starting point for building a new type of neighbourly relations between Poland and Russia was completely different. The criteria for evaluating mutual relations are different, too. The Soviet Union did not lose the war. On the contrary, it was not one of the greatest winning powers, though not without sacrifices in the war with the Nazi Third Reich. For millions of Russians this victory was inextricably linked to the figure of Joseph Stalin who was, on one hand, a dictator responsible for countless crimes committed before, during and directly after the war, and, on the other hand, the embodiment and symbol of the greatest triumph of the Russian

---

<sup>19</sup> More on subject Adam Daniel Rotfeld, *Suche nach der Identität. Über Polens Umgang mit der Geschichte*, “Der Spiegel” 2009, no. 23, p. 92.

francuską oraz historią i kulturą Francji. Przyczyny tej fascynacji mają swoje korzenie w przeszłości i wiązały się z dominacją języka francuskiego jako środka porozumiewania się wyższych sfer i dyplomacji oraz wpływem francuskiego stylu życia, literatury, a nawet wykwintnej francuskiej kuchni. Jakkolwiek Niemcy górowały nad Francją w takich dziedzinach, jak nauka i technika, wydajność pracy, dyscyplina społeczna czy kultura prawna, to zarówno niemieckie elity, jak i ogół niemieckiego społeczeństwa odczuwały ogólnie wobec Francji respekt i uznanie, zwłaszcza w sferze kultury.

Inaczej było ze stosunkiem Niemiec do sąsiadów na Wschodzie, a zwłaszcza do Polski. W języku niemieckim były i są utrwalone pewne negatywne stereotypy dotyczące Polaków. Ich odzwierciedleniem są takie zwroty, jak *polnische Wirtschaft* – synonim niegospodarności, czy też *polnischer Reichstag* – określenie, które opisuje anarchię i skłonność do pieniactwa i kłótni.

Nowym powodem częstych zadrażnień w relacjach polsko-niemieckich po II wojnie światowej było nie tylko przemilczanie odpowiedzialności za zbrodnie niemieckie, ale próby swoistego „dzielenia się” tą odpowiedzialnością. Wyrazem tego były np. używane przez niemieckie środki masowego przekazu zwroty typu „polskie obozy śmierci” w odniesieniu do hitlerowskich obozów koncentracyjnych i zagłady na terenie okupowanej Polski (znamienne, że obozy mieszczące się w Austrii lub Niemczech były określane jako *Nazi-Konzentrationslager* bez przymiotnika wskazującego na ich położenie geograficzne)<sup>19</sup>. W efekcie, nowe pokolenia Niemców mogły nabierać błędnego przekonania, że podczas II wojny światowej rzeczywiście istniały jakieś „polskie” obozy śmierci. Nie są to jedyne przykłady ignorowania wrażliwości polskiej opinii publicznej.

Szczęśliwie jednak nie stały się one istotną przeszkodą na drodze polsko-niemieckiego pojednania. Wielką w tym zasługą niemieckich elit, że wymienił tylko hrabinę Marion von Dönhoff i wybitnego tłumacza polskiej literatury na język niemiecki – Karla Dedeciusa. Proces pojednania przybrał charakter instytucjonalny: powstało Forum Polsko-Niemieckie, Komisja do weryfikacji Podręczników, Instytut Polski w Darmstadt oraz wiele innych wspólnych instytucji. Z czasem kwestie winy i odpowiedzialności Niemiec za zbrodnie popełnione przez nazistowski reżim nie podlegały już żadnej wątpliwości i dyskusji. W tej mierze fakty były jednoznaczne. Trzecia Rzesza przegrała wojnę, a zwycięskie mocarstwa narzuciły Niemcom proces denazyfikacji życia publicznego. Odpowiedzialne siły polityczne w Niemczech współpracowały ze sobą w celu przewyciężenia hitlerowskiej

<sup>19</sup> Szerzej na ten temat por. Adam Daniel Rotfeld, *Suche nach der Identität. Über Polens Umgang mit der Geschichte*, „Der Spiegel” 2009, nr 23, s. 92.

arms. It was Russians and the numerous representatives of other nations inhabiting the Soviet Union that became main victims to the mass Stalinist crimes. However, people in other countries also suffered under Stalinism.

In other words, the Russian nation is deeply convinced that it was rather a victim than a perpetrator. Contemporary Russians do not understand why the nations of the Central and East Europe are not grateful, although millions of Russian soldiers sacrificed their lives to liberate them from the Nazi occupation<sup>20</sup>. No analogy can be seen between the relation of Germans toward Hitler and the NSDAP and of Russians towards Stalin and the Bolshevik party. In terms of psychology, these situations are incomparable.

None of the Russian leaders, neither before nor after the break-up of the Soviet Union, has been capable of explaining to his own nation what Vasily Grossman wrote as early as 1960 in his great novel *Life and Fate*. He had enough courage to show the criminal nature of both totalitarianisms, without restrictions and openly. Grossman wrote: “The first half of the twentieth century will go down in history as the age of total extermination of huge groups of European population, sanctioned with social and racial theories. The present is silent on this matter.”<sup>21</sup> The Russian writer asks a question: “Does ‘human nature change, or does it become different in the melting pot of violence? Does man abandon the desire for freedom?’” The answer to this question, Grossman says, decides about the fate of the people and the country. The change of human nature leads to the final victory of state dictatorship; consistent human desire for freedom, on the other hand, is the end of a totalitarian state<sup>22</sup>.

This was prophetic. Aspiration for dignity and freedom of the individual became the root cause for the decline of the two criminal totalitarian regimes.

It is worth mentioning here that the dialogue initiated between Polish and Russian people with regard to difficult issues, made it easier, to some extent, for contemporary Russian authorities to critically assess the crimes committed by the Stalinist Regime not only on the Poles but also on the nations of the Soviet Union. However, Poles have known for a long time who murdered around 22,000 Polish officers detained in the Soviet Union, in Katyn forest, Starobelsk, Ostashkov and other camps. This crime was committed between 3<sup>rd</sup> April and 19<sup>th</sup> May 1940, after

---

<sup>20</sup> Andrey Artizov, Chief of the Federal Agency for State Archives spoke about this during the Polish-Russian Media Forum in Kaliningrad (16<sup>th</sup> November 2013). It is the subject of thousands of publications and comments in the Russian press which criticise the removal of “gratitude monuments” to Soviet soldiers from public space of Polish towns.

<sup>21</sup> Vasily Grossman, *Life and Fate*, transl. by J. Czech, Warsaw 2009, W.A.B., p. 215.

<sup>22</sup> *Ibid*, p. 217.



przeszłości i doprowadzenia zbrodniarzy przed oblicze sprawiedliwości oraz nawiązania dobrych stosunków ze wszystkimi sąsiadami na Wschodzie i Zachodzie. Przełomowe było poparcie Polski dla zjednoczenia Niemiec i poparcie Niemiec dla wejścia Polski do euroatlantyckich struktur bezpieczeństwa – NATO oraz Unii Europejskiej. Swoistym testem dla naszych relacji z Niemcami są powracające co pewien czas spory i polemiki, których źródłem jest to, że po zakończeniu II wojny światowej pewne sprawy nie zostały wyjaśnione w sposób pełny. Zamazywanie prawdy nie goi ran.

Zupełnie inny był punkt wyjścia dla budowania nowego typu dobrosąsiedzkich stosunków między Polską a Rosją. Inne są też kryteria wartościowania wzajemnych relacji. Związek Radziecki nie przegrał wojny. Przeciwnie – był nie tylko jednym z wielkich zwycięskich mocarstw, ale poniósł ogromne ofiary w wojnie z hitlerowską Trzecią Rzeszą. Dla milionów Rosjan to zwycięstwo było nierozdzielnie związane z osobą Józefa Stalina, który – z jednej strony był dyktatorem odpowiedzialnym za niezliczone zbrodnie popełnione przed wojną, w czasie jej trwania i bezpośrednio po jej zakończeniu, a z drugiej – był uosobieniem i symbolem największego triumfu rosyjskiego oręża. Przy tym to właśnie Rosjanie – a także liczni przedstawiciele innych narodowości zamieszkujących Związek Radziecki – byli główną ofiarą popełnianych na masową skalę zbrodni stalinowskich, choć były one wymierzone również w obywateli wielu innych państw.

Innymi słowy, naród rosyjski ma głębokie przeświadczenie, że był raczej ofiarą niż sprawcą. Nie jest dla współczesnych Rosjan zrozumiałe, dlaczego narody Europy Środkowo-Wschodniej nie mają poczucia wdzięczności – chociaż za ich wyzwolenie spod hitlerowskiej okupacji miliony radzieckich żołnierzy poświęciło swoje życie<sup>20</sup>. Nie ma żadnej analogii między stosunkiem Niemców do Hitlera i NSDAP a stosunkiem Rosjan do Stalina i partii bolszewickiej. Z psychologicznego punktu widzenia są to sytuacje nieporównywalne.

Żaden z rosyjskich przywódców ani przed, ani po rozpadzie Związku Radzieckiego nie zdobył się na to, by wyjaśnić własnemu narodowi to, co napisał już w 1960 roku Wasilij Grossman w swej wspaniałej powieści *Życie i los*. Miał odwagę, by bez zastrzeżeń i ogródek ukazać zbrodniczą naturę obu totalitaryzmów – hitlerowskiego i stalinowskiego. Grossman pisał: „Pierwsza połowa wieku dwudziestego przejdzie do historii, jako epoka totalnej, usankcjonowanej teoriami społecznymi i rasowymi likwidacji olbrzymich warstw ludności Europy. Współcze-

<sup>20</sup> Mówił o tym na polsko-rosyjskim Forum Mediów w Królewcu (15 listopada 2013 roku) szef Federalnej Agencji Archiwów Państwowych Andriej Artizow. Jest to przedmiot tysięcy publikacji i komentarzy w rosyjskiej prasie, która krytycznie ocenia usuwanie „pomników wdzięczności” z przestrzeni publicznej polskich miast.

the Red Army invasion of Poland on 17<sup>th</sup> September 1939, coordinated with the Nazi Germans.

Stalin engaged the whole propaganda machine to obliterate traces of this crime, forging documents, cheating and denying. The “Katyn Lie” became one of the main obstacles in shaping a new type of relations between Poland and Russia. This lie entailed many other crimes which are still poisoning our mutual relations (such as the Augustów Hunt). They are awaiting official clarification from Russia and unambiguous political and moral judgement.

The work of the Polish-Russian Group on Difficult Issues, established in 2008, the honest approach of scholars from both parties, made Polish and Russian experts represent surprisingly similar views on the most difficult and most sensitive issues (such as the anti-Polish purge in 1937-1938, the Katyn Crime, the genesis of the Ribbentrop-Molotov Pact, the Red Army’s invasion on Poland on 17<sup>th</sup> September 1939, the annexation of the Eastern Borderlands, etc.)<sup>23</sup>. It is a much more difficult task to present the truth, which came to light after 70 years, to millions of Russians.

Unfortunately, as we know, the Smolensk plane crash, the incorporation of Crimea and the change of information policies in Russia made the further work of the Group practically impossible. However, its achievements proved that certain progress is possible.

At the request of the Group of Difficult Issues two centres were established in Warsaw and Moscow, which aim at developing contacts between scholars and intellectuals, youth exchange, the translation of masterpieces of Polish literature in Russia and of Russian literature in Poland.

On 17<sup>th</sup> August 2012 the first visit from the Patriarch of Russian Orthodox Church took place in Poland. The head of Polish Bishops’ Conference, archbishop Józef Michalik and Patriarch Cyril I signed in the Royal Castle in Warsaw the *Joint Message to the Nations of Poland and Russia*, where they called for “forgiving harms, injustice and all evil committed to one another.” The authors of the Message noted that

---

<sup>23</sup> *Białe Plamy – Czarne Plamy. Sprawy trudne w relacjach polsko-rosyjskich (1918-2008)* [White Dots – Black Dots. Difficult Issues in Polish-Russian Relations], scientific ed. Adam D. Rotfeld and Anatoly W. Torkunov, Warsaw, PISM 2010.

sność ze zrozumiałą skromnością milczy na ten temat”<sup>21</sup>. Rosyjski pisarz stawia pytanie: „Czy natura ludzka ulega zmianie, czy staje się inna w tyglu przemocy? Czy człowiek wyzbywa się właściwego sobie pragnienia wolności? Odpowiedź na to pytanie – stwierdza Grossman – zdecyduje o losie człowieka i o losie państwa totalitarnego. Zmiana bowiem natury ludzkiej zapowiada powszechny i ostateczny triumf dyktatury państwa, niezmiennność zaś ludzkiego dążenia do wolności jest wyrokiem na państwo totalitarne”<sup>22</sup>.

Były to słowa prorocze! Dążenie do godności i wolności jednostki stało się zaiste przyczyną upadku obu zbrodniczych totalitarnych reżimów.

Warto przy tej sposobności zauważyć, że zapoczątkowany między Polakami a Rosjanami dialog na temat spraw trudnych w pewnej mierze ułatwił władzom współczesnej Rosji krytyczną ocenę zbrodni popełnionych przez reżim stalinowski nie tylko wobec Polaków, ale również wobec narodów ich własnego państwa. Polacy przecież od dawna wiedzieli, kto w Lesie Katyńskim, Starobielsku i Ostaszkowie oraz w innych obozach wymordował blisko 22 tys. polskich oficerów internowanych w ZSRR. Zbrodni tej dokonano w dniach od 3 kwietnia do 19 maja 1940 roku – po inwazji Armii Czerwonej na Polskę 17 września 1939 roku w ramach najazdu skoordynowanego z hitlerowskimi Niemcami.

Stalin uruchomił całą propagandową machinę zacierania śladów tej zbrodni, fałszowania dokumentów, matactw i zaprzeczeń. „Kłamstwo katyńskie” stało się jedną z głównych przeszkód w kształtowaniu nowego typu stosunków między Polską a Rosją. Kłamstwo to obejmowało wiele innych zbrodni, które nadal zatruwają wzajemne relacje (jak choćby Obława Augustowska). Oczekują one na oficjalne wyjaśnienie strony rosyjskiej i jednoznaczny osąd polityczny i moralny.

Prace powołanej na nowo w 2008 roku Polsko-Rosyjskiej Grupy do spraw Trudnych i rzetelne podejście uczonych z obu stron sprawiły, że polscy i rosyjscy eksperci zaprezentowali zaskakująco zbliżone poglądy na temat spraw najtrudniejszych i najbardziej delikatnych (np. antypolskiej czystki z lat 1937-38, zbrodni katyńskiej, genezy Paktu Ribbentrop-Mołotow, inwazji Armii Czerwonej na Polskę 17 września 1939 roku, aneksji Kresów Wschodnich itd.)<sup>23</sup>. Znacznie trudniejszym zadaniem było to, by – wydobyta po 70 latach na światło dzienne – prawda dotarła do milionów Rosjan.

<sup>21</sup> Wasilij Grossman, *Życie i los*, tłum. J. Czech, Wyd. W.A.B., Warszawa 2009, s. 215.

<sup>22</sup> *Ibidem*, s. 217.

<sup>23</sup> *Białe Plamy – Czarne Plamy. Sprawy trudne w relacjach polsko-rosyjskich (1918-2008)*, red. naukowa Adam D. Rotfeld i Anatolij W. Torkunow, Wyd. PISM, Warszawa 2010.

forgiveness is certainly not oblivion. Memory is a significant part of our identity (...). To forgive is to get rid of vengeance and hate, participate in building consent and brotherhood between people, our nations and states, which is the basis for a peaceful future<sup>24</sup>.

This issue was also discussed by the Polish Co-Chairman of the Group on Difficult Issues and the Patriarch in Kaliningrad (16<sup>th</sup> November 2012). Cyril I said the following during the meeting concerning the joint declaration of August 2012:

The path to this event has not been easy. There have been many political and psychological problems. Both sides pursued the aim fully considering the responsibility and understanding that there is no other path. Regardless of difficulties nothing should stop our progress. We are two nations living close to each other. This is what God wanted...

In other words, the path to a reconciliation process between Poles and Germans is different from the dialogue and agreement between Poles and Russians. However, in both cases it was essential that both sides should recognise universal moral and ethical values and the principle that when thinking about the future the foundation of dialogue should be the truth about the past and recognition of certain shared values. The key difference between dialogue and international predictions is that dialogue concerns thoughts, ideas and values, whereas predictions mainly involve the balance of interests.

Historical truth is not and cannot be the subject of predictions. It can be the subject of shared investigation and research. The important thing is that the truth never hinders agreement nor does it exacerbate mutual relations. On the contrary, it cleans them of falsehood, hypocrisy and harmful stereotypes. Without telling the whole truth, free from insinuations and trickery, the process of reconciliation cannot be durable and efficient.

## Conclusions

In his opening lecture delivered at Oxford University of 31<sup>st</sup> October 1958, Isaiah Berlin recalled the hundred-year-old opinion of Heinrich Heine who warned the French against underestimating the power of ideas: “philosophical ideas looked after in the silent professors’ rooms can destroy civilisations.” He spoke about

---

<sup>24</sup> *Joint Message to the Nations of Poland and Russia of the Head of Polish Bishops’ Conference, Archbishop Józef Michalik, the Metropolitan of Przemyśl and the Superior of the Russian Orthodox Church, Patriarch of Moscow and All Russia, Cyril I, Warsaw, 17<sup>th</sup> August 2012.*

Niestety, jak wiemy, katastrofa smoleńska, inkorporacja Krymu i zmiana polityki informacyjnej w Rosji praktycznie sprawiły, że dalsze prace Grupy nie były możliwe. Jakkolwiek jej osiągnięcia dowiodły, że pewne postępy są możliwe.

Na wniosek Grupy do spraw Trudnych w Warszawie i Moskwie powołano do życia dwa centra, które miały rozwijać kontakty między uczonymi i intelektualistami, wymianę młodzieży, tłumaczenie arcydzieł polskiej literatury w Rosji i rosyjskiej w Polsce.

17 sierpnia 2012 roku doszło do pierwszej wizyty Patriarchy Rosyjskiej Cerkwi Prawosławnej w Polsce. Przewodniczący Konferencji Episkopatu Polski abp. Józef Michalik i Patriarcha Cyryl I podpisali na Zamku Królewskim w Warszawie *Wspólne Przesłanie do Narodów Polski i Rosji*, w którym wezwali do

wybaczenia krzywd, niesprawiedliwości i wszelkiego zła wyrządzonego sobie nawzajem. Autorzy tego *Przesłania* odnotowali, że „przebaczenie nie oznacza oczywiście zapomnienia. Pamięć stanowi bowiem istotną część naszej tożsamości (...). Przebaczyć oznacza jednak wyrzec się zemsty i nienawiści, uczestniczyć w budowaniu zgody i braterstwa między ludźmi, naszymi narodami i krajami, co stanowi podstawę pokojowej przyszłości<sup>24</sup>.

Sprawa ta była również przedmiotem rozmowy polskiego współprzewodniczącego Grupy do spraw Trudnych z Patriarchą w Królewcu (16 listopada 2012 roku). Cyryl I w czasie spotkania powiedział na temat wspólnego dokumentu z sierpnia 2012 roku:

Droga, która prowadziła do tego wydarzenia, nie była prosta. Było wiele problemów natury politycznej i psychologicznej. Z obu stron zmierzaliśmy do celu z pełnym zrozumieniem odpowiedzialności i z pełnym zrozumieniem tego, że innej drogi nie ma. I niezależnie od tego, na jakie trudności napotkamy, nic nie powinno przeszkodzić naszemu posuwaniu się do przodu. Jesteśmy dwoma narodami, które żyją obok siebie. To Bóg tak sprawił...

Innymi słowy, drogi procesu pojednania między Polakami a Niemcami przebiegają inaczej niż dialog i porozumienie między Polakami a Rosjanami. W obu przypadkach jednak zasadnicze znaczenie miało uznanie uniwersalnych wartości moralnych i etycznych, a także przyjęcie zasady, że w myśleniu o przyszłości podstawą dialogu powinna być prawda o przeszłości i uznanie pewnych wspólnych wartości. Istotna różnica między dialogiem a rokowaniami międzynarodowymi po-

<sup>24</sup> *Wspólne Przesłanie do Narodów Polski i Rosji Przewodniczącego Konferencji Episkopatu Polski Arcybiskupa Józefa Michalika, Metropolity Przemyskiego i zwierzchnika Rosyjskiej Cerkwi Prawosławnej Patriarchy Moskiewskiego i Calej Rusi, Cyryla I, Warszawa, 17 sierpnia 2012 r.*

Kant's *Critique of Pure Reason* as a sword cutting off the head of European deism and the works of Rousseau as a weapon covered with blood, which served Robespierre to destroy the old order. He predicted that the romantic beliefs of Fichte and Schelling would lead to dreadful effects because his fanatical German students would one day turn against liberal Western culture<sup>25</sup>.

Isaiah Berlin ironically summarised this argument: “facts have not fully confirmed this prediction. If, however,” continues Berlin, “professors really have such an impressive power, doesn't it mean that it is only other professors or at least thinkers (rather than governments or parliamentary commissions) who can disarm them?”<sup>26</sup>

Without a doubt, Professor Bronisław Geremek belonged to those thinkers and politicians who noticed the threat at the right time. They strove to theoretically and practically work out ideas of “human security”. They were way ahead of the age with their thinking.

At the end I will once again quote the speech of Bronisław Geremek who recalled the words of Jan Karski at the Bundestag Forum:

“One man strove to end the Extermination. However, nobody listened to him,” and continued his recollections:

When we pass through the still empty square (where today the POLIN Museum stands – author's note) within the area of former ghetto, we get to a new square recently named after Willy Brandt to memorise the great German and his historical gesture of 1970; we remember Willy Brandt who kneeled in front of the Ghetto monument.

Professor Geremek spoke about Marek Edelman, present in the Bundestag room, that he was “a hero who hated heroism and avoided all pathos. He only demanded memory about all the people who died.” We should, as Geremek said, recall not only heroic Korczak but also Pola Lifszyc who, when rescued from the *Umschlagplatz*, came back there because she didn't want to leave her mother.

In his Berlin speech 15 years ago, Bronisław Geremek said:

Events which we talk about today taught us a lesson: a sense of solidarity but also a readiness to fight is necessary. The world should have not watched helplessly and feebly when books were burnt in Germany or monuments of culture were destroyed in Afghanistan. It is always people who become victims of destruction next.

---

<sup>25</sup> Isaiah Berlin, *Four Essays on Liberty*, transl. by D. Grinberg, D. Lachowska, J. Łoziński, Poznań, published by Zysk i S-ka, 2000, p. 184.

<sup>26</sup> Ibid.

lega na tym, że dialog dotyczy myśli, idei i wartości, natomiast rokowania dotyczą głównie równowagi interesów.

Prawda historyczna nie jest i nie może być przedmiotem rokowań. Może być przedmiotem wspólnych dociekań i poszukiwań. Co istotne, prawda nie tylko nigdy nie utrudnia porozumienia ani nie zaognia wzajemnych stosunków. Przeciwnie – oczyszcza je z fałszów, zakłamania i szkodliwych stereotypów. Bez powiedzenia pełnej prawdy – bez niedomówień i matactwa – proces pojednania nie może być trwały i skuteczny.

## Uwagi końcowe

31 października 1958 roku w swoim wykładzie inauguracyjnym na Uniwersytecie w Oxfordzie Isaiah Berlin przywołał o sto lat wcześniejszą opinię, w której Heinrich Heine przestrzegął Francuzów przed niedocenianiem potęgi idei: „konceptje filozoficzne pielęgnowane w zaciszu profesorskich gabinetów mogą zniszczyć cywilizację”. Mówił o *Krytyce czystego rozumu* Kanta jako o mieczu, którym ścięto głowę europejskiemu deizmowi, a dzieła Rousseau opisał jako splamioną krwią broń, która posłużyła Robespierre’owi do zniszczenia starego porządku; przepowiedział, że romantyczna wiara Fichtego i Schellinga – ze straszliwym skutkiem za sprawą ich fanatycznych niemieckich uczniów – zwróci się któregoś dnia przeciwko liberalnej kulturze Zachodu<sup>25</sup>.

Isaiah Berlin ironicznie podsumował ten wywód uwagą, że „fakty nie w pełni potwierdziły tę przepowiednię. Jeśli jednak – ciągnął Berlin – profesorowie naprawdę dzierżą tak porażającą władzę, to czyż nie oznacza to, że tylko inni profesorowie lub przynajmniej inni myśliciele (a nie rządy czy komisje parlamentarne) są w stanie ich rozbroić?”<sup>26</sup>

Profesor Bronisław Geremek bez wątpienia należał do tych myślicieli i polityków, którzy w porę dostrzegli zagrożenia. Podjęli też trud teoretycznego i praktycznego wypracowania koncepcji „ludzkiego bezpieczeństwa” (*human security*). Swój myśleniem wyprzedzili epokę.

Na zakończenie przywołam raz jeszcze wystąpienie Bronisława Geremka, który na forum Bundestagu przypomniał Jana Karskiego tymi słowami: „Jeden

<sup>25</sup> Isaiah Berlin, *Cztery eseje o wolności*, tłum. D. Grinberg, D. Lachowska, J. Łoziński, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2000, s. 184.

<sup>26</sup> Ibidem.

Violations of human dignity, of the fundamental principles of our civilisation, of human rights – are shameful for all those who know about them and do nothing against them.

In 1946, Karl Jaspers wrote in his work *A Question of Guilt* that honesty to oneself and dignity requires that Germans should inquire about their guilt. Anxiety about the responsibility appeared already during the war. Joel Heydecker, a Wehrmacht soldier and Warsaw Ghetto photographer, during his stay in Warsaw in November 1944, heard the terrified voices of his fellows who saw the burnt city: ‘Man, if this all turns against us now...’

There were also humble, generous men such as the Wehrmacht officer Wilm Hosenfeld, who helped Polish piano player Władysław Szpilman hide in the ruins of Warsaw. There will never be enough words of praise and gratitude for those disobedient, courageous and generous, though not numerous persons.

Helplessness, indifference in the light of the Extermination, make us ask a painful question about the thin line between indifference to evil and active participation in a crime. Each totalitarian system makes use of this. Nazi plans consisted in encouraging crime, creating circumstances where murders were committed with Ukrainian, Lithuanian, Polish and German hands.

The uniqueness of the Holocaust consists in the propaganda of evil, the technocratic structure of the extermination plan for the whole ethnic, racial and religious group. Moreover, it was the creation of contemporary society and a highly developed civilisation. Nobody can claim that this will never happen again. Both religion and politics can take advantage of hatred, hostility and fanaticism. They can only be opposed by the will of the community and memory of what happened and can happen again.

So the social memory formed by the knowledge of the past, by critical analysis of what happened, is used. Social memory is what restores the past to the present, gives the present its sense of existence.

Geremek’s conclusions are a real memento. To sum up my argument, I will once more recall his words:

Today’s and future citizens of the European Union need written history based on truth; history in which there is space for blood, sweat and misery along with courage, invention and human solidarity. The European Union is one of the few achievements of the 20<sup>th</sup> century. To ensure the durability of economic and political achievements of the Union and to face the global challenges of our times, we need spiritual unity in Europe, and a European sense of identity.

This is why we need memory about great things and about shameful things in the history of Europe. (...) Such memory is a hope for the world.



człowiek usiłować powstrzymać Zagładę. Nie został jednak wysłuchany”. I dalej snuł swoje wspomnienie:

Gdy przechodzimy przez wciąż jeszcze niezabudowany plac (gdzie dziś stoi Muzeum POLIN – dop. ADR), ongiś na terenie getta, natrafiamy na nowy skwer, któremu niedawno nadano imię Willy’ego Brandta. Ku pamięci wielkiego Niemca i jego historycznego gestu z roku 1970: pamiętamy Willy’ego Brandta, który padł na kolana przed pomnikiem getta.

O obecnym w sali Bundestagu Marku Edelmanie prof. Geremek powiedział, że był „bohaterem nieznoszącym bohaterszczyzny i unikającym wszelkiego patosu”. Domagał się tylko pamięci o tych wszystkich ludziach, którzy zginęli. Powinniśmy – mówił Geremek – wspominać nie tylko bohaterskiego Korczaka, ale też Polę Lifszyc, która uratowana z *Umschlagplatzu* następnego dnia sama tam wróciła, by nie opuszczać matki w nieszczęściu.

Bronisław Geremek w swoim berlińskim wystąpieniu mówił przed 15 laty:

Z wydarzeń, o których dzisiaj mówimy, wynika nauka: niezbędne jest poczucie solidarności, ale też gotowość do walki. Świat nie powinien być przyglądać się bezradnie i bezsilnie, gdy w Niemczech palono książki na stosach lub gdy w Afganistanie burzono pomniki kultury. Zawsze po tym przychodzi kolej na ludzi.

Naruszenie godności ludzkiej, naruszenie podstawowych zasad naszej cywilizacji, naruszenie praw człowieka przynosi wstyd wszystkim, którzy o tym wiedzą i nie sprzeciwiają się złu.

Karl Jaspers napisał w roku 1946 w swojej pracy *Kwestia winy*, że uczciwość wobec siebie samych i poczucie godności wymaga od Niemców, aby zadali sobie pytanie o swoją własną winę. Obawa przed odpowiedzialnością pojawiła się jeszcze podczas wojny. Joel Heydecker, żołnierz Wehrmachtu i fotograf getta warszawskiego, podczas ostatniego pobytu w Warszawie w listopadzie 1944 roku słyszał przerażone głosy swoich kolegów w obliczu wypalonego miasta: „Człowieku, jeśli to wszystko teraz obróci się przeciw nam....

Zdarzali się niepokorni, solidarni z innymi, jak oficer Wehrmachtu Wilm Hosenfeld, który polskiemu pianinie Władysławowi Szpilmanowi pomógł ukrywać się w ruinach Warszawy. Nigdy nie zabraknie słów pochwały i wdzięczności dla tych nieposłusznych, odważnych i solidarnych, choć tak nielicznych.

Bezsilność, obojętność świata w obliczu Zagłady skłania nas do bolesnego zapytania o wąską granicę między obojętnością na zło i aktywnym udziałem w zbrodni. Korzysta z tego każdy ustrój totalitarny. Plany faszystowskie polegały na podżeganiu do zbrodni, na stwarzaniu okoliczności, w których morderstw dokonywały ręce ukraińskie, litewskie, polskie, a nie niemieckie.



Wyjątkowość Holocaustu polega na propagandzie zła, na technokratycznej strukturze planu zagłady grupy etnicznej, rasowej lub wyznaniowej. I na tym, że był on wytworem współczesnego społeczeństwa i wysoko rozwiniętej cywilizacji. Nikt nie może jednak twierdzić, że to niepowtarzalne zjawisko. Zarówno religia, jak i polityka są w stanie posłużyć się nienawiścią, wrogością i fanatyzmem. Przeciwwstawić się temu może wola wspólnoty i pamięć o tym, co się wydarzyło i znów się może wydarzyć.

Korzysta się więc ze społecznej pamięci ukształtowanej przez wiedzę o przeszłości, z krytycznej analizy tego, co było. Gdyż pamięć społeczna jest tym, co dniom dzisiejszym przywraca przeszłość, nadaje im sens istnienia.

Konkluzje Geremka stanowią swoiste memento. Na zakończenie przywołam raz jeszcze jego słowa:

Dzisiejsi i przyszli obywatele Unii Europejskiej potrzebują historii pisanej opartej na prawdzie, historii, w której znajdzie się miejsce na krew, pot i nędzę, wraz z odwagą, wytrzymałością i solidarnością ludzką. Unia Europejska należy do nielicznych sukcesów XX wieku. Aby zapewnić trwałość gospodarczym i politycznym zdobyczom Unii i sprostać globalnym wyzwaniom naszych czasów, potrzebujemy duchowej jedności Europy, potrzebujemy europejskiego poczucia tożsamości.

Do tego niezbędna jest pamięć o tym, co było wielkie, i o tym, co było nikczemne w historii Europy. (...) Taka pamięć jest nadzieją świata.

Agnieszka Witkowska-Krych

PhD student, Institute of Polish Culture, Warsaw University

## “Hell is Here.” The Last Years of the Main House of Refuge (1940-1942)

The article attempts to reconstruct the history and circumstances of the largest institution providing care to orphans and abandoned children in the Warsaw Ghetto. Unfortunately, like for most Jewish orphanages during the war, the story of the Main House of Refuge does not have a positive ending. So far only a few publications have explored this topic, which therefore remains generally rather unknown<sup>1</sup>.

The description of the Main House of Refuge and its functioning in the years 1940-1942 is an important contribution to the research into the care of orphaned and abandoned children in the closed district of Warsaw. It was the largest institution offering care to children in that part of Warsaw, and as such its story provides an overview of a variety of social problems related to life in the Ghetto, both on the macro- and meso- (i.e. institutional), and micro-level (i.e. individual children or employees working in the House).

Located at 39 Dzielna Street in the Warsaw Ghetto, the Main House of Refuge comprised in fact two separate institutions established before the war: the Main House of Refuge for Poor Jewish Orphans and Elderly (*Główny Dom Schronienia Ubogich Sierot i Starców Starozakonnych*), and the House of Education (*Dom Wychowawczy*) for small children. The former dates back to the mid-19<sup>th</sup> century, while the latter was founded during World War I. In my opinion, it is worth taking a closer look at the both institutions, and to explore deeper the history of the Main House of Refuge in the Ghetto.

---

<sup>1</sup> No comprehensive research has been carried out with respect to this part of history. The currently available publications deal with the respective institutions separately. They include for example the book by Martyna Grądzka, *Przerwane dzieciństwo. Losy dzieci Żydowskiego Domu Sierot przy ul. Dietla 64 w Krakowie podczas okupacji niemieckiej* [An Interrupted Childhood. The Fate of the Jewish Orphanage at 64 Dietla St., Cracow, under the German Occupation], Kraków 2013, and the master's thesis by Agnieszka Witkowska, *Dom dzieci – ostatnie lata z Korczakiem* [Children's Home – The Last Years with Korczak], written under the supervision of Prof. Barbara Engelking at the Institute of Polish Culture, University of Warsaw, Warsaw 2009.

Agnieszka Witkowska-Krych  
Doktorantka, Instytut Kultury Polskiej, Uniwersytet Warszawski

## „Pieńko juź jest”. Ostatnie lata Głównego Domu Schronienia (1940-1942)

Tekst poniższy jest próbą rekonstrukcji dziejów i okoliczności funkcjonowania największego domu opieki nad dziećmi osieroconymi i opuszczonymi działającego w getcie warszawskim. Opowieść o Głównym Domu Schronienia jest niestety – jak w większości żydowskich domów sierot działających podczas wojny – historią bez optymistycznego zakończenia. W tym wypadku jednak jest to również historia prawie nieopisana, a co za tym idzie bardzo mało znana<sup>1</sup>.

Opis funkcjonowania Głównego Domu Schronienia w latach 1940-1942 jest istotnym przyczynkiem do badań nad opieką nad dziećmi osieroconymi i opuszczonymi, które znajdowały się w stołecznej dzielnicy zamkniętej. Placówka ta, o czym dalej będzie szerzej mowa, była największą instytucją opieki nad dziećmi w dzielnicy zamkniętej w Warszawie i jako taka może służyć tutaj jako soczewka, w której skupiały się wszelakie problemy społeczne getta – zarówno na poziomie makro, jak i mezo (czyli na poziomie instytucjonalnym), czy mikro (poszczególnych dzieci, czy zatrudnionych tam pracowników).

Główny Dom Schronienia mieszczący się w getcie warszawskim przy ulicy Dzielnej 39 był placówką złożoną z dwóch przedwojennych, całkiem odrębnych instytucji: Głównego Domu Schronienia Ubogich, Sierot i Starców Starozakonnych oraz Domu Wychowawczego dla małych dzieci. Początki tego pierwszego sięgają połowy XIX wieku, powstanie drugiego zaś to czas I wojny światowej. Warto – jak sądzę – przyjrzeć się bliżej obu tym placówkom i zobaczyć, jak wyglądały tradycje późniejszego gettowego Głównego Domu Schronienia.

---

<sup>1</sup> Zasadniczo ten wątek historii nie stał się dotąd przedmiotem szerzej zakrojonych badań. Powstałe dotychczas publikacje dotyczą pojedynczych instytucji; przykładem jest książka Martyny Grądzkiej, *Przerwane dzieciństwo. Losy dzieci Żydowskiego Domu Sierot przy ul. Dietla 64 w Krakowie podczas okupacji niemieckiej*, wydanej w 2013 roku w Krakowie, czy też praca magisterska Agnieszki Witkowskiej, napisana pod kierunkiem prof. Barbary Engelking, obroniona w 2009 roku, w Instytucie Kultury Polskiej UW, nosząca tytuł *Dom dzieci – ostatnie lata z Korczakiem*.

## The Main House of Refuge for Poor Jewish Orphans and Elderly

In 1840, the Jewish Community in Warsaw came up with the initiative to establish their own home for the poor elderly and orphans<sup>2</sup>. There was a desperate need for organized care for the elderly, although it was meant to be only a side activity of the planned institution<sup>3</sup>. The representatives of the Community were mainly interested in obtaining the permission of the then Russian authorities to open any institution at all, and then to develop it and provide proper professional training for the orphans reliant on the Community, so as to give them a chance to live an independent life.

In 1843, a building was purchased at the corner of Wolska and Karolkowa Streets, and entered into the land and mortgage register under number 3096 (at that time: 18 Wolska Street). This is where the Main House of Refuge for Poor Jewish Orphans and Elderly was established. The purchase was financed by the banker Szymon Rosen, whose son Mathias became the head of the Administration Council (*Rada Szczegółowa*) of the institution. Due to his endeavours, a new building was erected in 1847 (design by Andrzej Gołośki), which could accommodate up to 100 people. It also housed a synagogue for the local Community, which was financed by the members of the Council and private donors. Paid prayer services were held here for the souls of the Council members, carers and residents of the facility, which next to donations constituted one of the most important sources of income for the House<sup>4</sup>.

Originally, the institution was intended for a maximum of 70 people. However, with time this number began to increase<sup>5</sup>. Initially only boys were admitted. They were orphans aged 6-7, and they were allowed to stay in the institution until they turned 13. Faced with a greater demand, from 1869 onwards the House started also admitting half-orphans<sup>6</sup>. It also opened a kind of a day-care centre where

<sup>2</sup> *The Act on the Main House of Refuge for Poor Jewish Orphans and Elderly in Warsaw*, Warsaw 1859

<sup>3</sup> Sabina Lewin, *Warszawski Dom Sierot (Dom Schronienia) w XIX w.* [*Warsaw House of Refuge for Orphans in the 19<sup>th</sup> Century*], *Kwartalnik Historii Żydów* 1982, Issues Nos 3-4, p. 35.

<sup>4</sup> Eleonora Bergman, *Nie masz bóżnicy powszechnej. Synagogi i domy modlitwy w Warszawie od końca XVIII do początku XXI wieku*, Warsaw 2007, available at: <http://www.sztetl.org.pl/pl/article/Warsaw/11,synagogi-domy-modlitwy-i-inne/44777,synagoga-w-domu-schronienia-ubogich-sierot-i-starcow-starozakonnych-wolska-18-nr-hip-3096/>, accessed on: 15 December 2016.

<sup>5</sup> Sabina Lewin, *Warszawski Dom Sierot (Dom Schronienia) w XIX w.*, op. cit., p. 38.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 39.

## Główny Dom Schronienia Ubogich, Sierot i Starców Starozakonnych

W 1840 roku gmina żydowska w Warszawie podjęła inicjatywę założenia własnego domu dla starców i sierot<sup>2</sup>. Konieczność opieki nad starcami była przemożna, aczkolwiek miała to być tylko działalność uboczna dla docelowo planowanej instytucji opiekuńczej<sup>3</sup>. Przedstawicielom gminy chodziło głównie o to, by uzyskać zezwolenie ówczesnych władz rosyjskich na otwarcie jakiegokolwiek placówki, a następnie – w toku jej rozwoju – stworzyć podwaliny przygotowania zawodowego dla pozostających na utrzymaniu gminy sierot, tak, by dać im szansę na usamodzielnienie się.

W 1843 roku zakupiono budynek na narożniku ulic Wolskiej i Karolkowej pod numerem hipotecznym 3096 (adres to ówczesna Wolska 18), gdzie urządzono Główny Dom Schronienia Ubogich, Sierot i Starców Starozakonnych. Zakup ten sfinansowany został przez bankiera Szymona Rosena, zaś na czele Rady Szczegółowej tej instytucji stanął jego syn Mathias. To dzięki jego staraniom w 1847 roku wzniesiono nowy budynek (autorem projektu był Andrzej Gołoński) mogący pomieścić do stu osób. W budynku tym urządzono również synagogę na użytek okolicznej ludności, co zostało sfinansowane przez członków Rady i dzięki ofiarom prywatnych dobroczyńców. Odbywały się tam płatne nabożeństwa żałobne za dusze członków Rady i opiekunów, a także pensjonariuszy zakładu, co poza darowiznami było jednym z ważniejszych źródeł dochodów Domu Schronienia<sup>4</sup>.

W założeniu instytucja ta miała służyć maksymalnie siedemdziesięciu osobom, z czasem jednak liczba ta zaczęła wzrastać<sup>5</sup>. Początkowo przyjmowani byli jedynie chłopcy, sieroty w wieku 6-7 lat, którym pozwalano przebywać w instytucji do 13. roku życia. Od 1869 roku, wraz ze zwiększającymi się potrzebami, zaczęto przyjmować również półsieroty<sup>6</sup> oraz otworzono coś w rodzaju półinternatu dla

<sup>2</sup> *Ustawa dla Głównego Domu Schronienia Ubogich Starców i Sierot Starozakonnych w Warszawie*, Warszawa 1859.

<sup>3</sup> Sabina Lewin, *Warszawski Dom Sierot (Dom Schronienia) w XIX w.*, „Kwartalnik Historii Żydów” 1982, nr 3-4, s. 35.

<sup>4</sup> Eleonora Bergman, *Nie masz bóżnicy powszechnej. Synagogi i domy modlitwy w Warszawie od końca XVIII do początku XXI wieku*, Warszawa 2007, za: <http://www.sztef.org.pl/pl/article/warszawa/11,synagogi-domy-modlitwy-i-inne/44777,synagoga-w-domu-schronienia-ubogich-sierot-i-starcow-starozakonnych-wolska-18-nr-hip-3096/>, dostęp: 15.12.2016.

<sup>5</sup> Sabina Lewin, *Warszawski Dom Sierot (Dom Schronienia) w XIX w.*, op. cit., s. 38.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 39.

children could stay for part of the day<sup>7</sup>. In 1873, the facility provided care to 133 children, of whom 101 were its permanent residents<sup>8</sup>. Additionally, an orphans' asylum was established for 80 small children, with a section for girls. This is what "Kurier Warszawski" [*Warsaw Courier*; a daily newspaper printed in Warsaw until 1939 – translator's note] wrote about the latter:

A new shelter admits orphans from the age of 8, and looks after them until they turn 16. Apart from primary education the girls will also receive training in seamstressing, underwear sewing and dressmaking, and will also learn other household chores, so that after leaving the facility they can work as seamstresses, housemaids and cooks<sup>9</sup>.

The House was the pride of the local Jewish Community, as evidenced by numerous positive articles in "Izraelita"<sup>10</sup>, a magazine addressed to Jews who could speak Polish<sup>11</sup>. As for those times the mortality rate among the institution's pupils was relatively low. In its educational activities, the facility preserved its Judaic profile, as declared in the founding documents. New forms of juvenile education were developed, including planting mulberry trees in 1872 in the garden surrounding the institution with the aim to train young people in silk manufacturing<sup>12</sup>. Goods produced by the pupils were presented at exhibitions, while the facility itself was treated as a demonstration project. Children learned and worked a lot, thus ridding themselves of their inner "moral primitive element"<sup>13</sup>. The good reputation of the House is confirmed by a feature in "Ilustrowany przewodnik po Warszawie" (*An Illustrated Guide to Warsaw*), published in 1893 by the then popular magazine "Wędrowiec", which reads:

The facility is located in the building at No 18 (...); it was established in 1846 with the contributions from the members of the Jewish Community in Warsaw. It is directly supervised by the Municipal Council for Public Charity, and receives a permanent annual allowance from the Jewish Community<sup>14</sup>.

<sup>7</sup> Kurier Warszawski, 1869, Issue No 111, p. 3.

<sup>8</sup> Kurier Warszawski, 1873, Issue No 89, p. 5.

<sup>9</sup> Kurier Warszawski, 1897, Issue No 142, p. 6.

<sup>10</sup> *Inter alia*: Izraelita, 1868, Issue No 9, pp. 70-72, Issue No 41, pp. 333-334, 1899, Issue No 13, pp. 140-141 and Issue No 14, p. 152.

<sup>11</sup> Many of its articles were devoted to charity, see: Zuzanna Kołodziejewska, *Izraelita (1866-1915)*, Wrocław 2014, chapter: *Dobroczynność i problem biedy [Charity and the Problem of Poverty]*, pp. 208-212.

<sup>12</sup> Sabina Lewin, *Warszawski Dom Sierot (Dom Schronienia) w XIX w.*, op. cit., p. 43.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 45.

<sup>14</sup> *Ilustrowany przewodnik po Warszawie wraz z treściwym opisem okolic miasta [An Illustrated Guide to Warsaw with Brief Description of the Surroundings]*, Warsaw 1893, pp. 278-279, available online on the website of the National Digital Library Polona.



dzieci, które w instytucji spędzały tylko część dnia<sup>7</sup>. W 1873 roku liczba dzieci, którymi opiekował się zakład, wynosiła 133, z czego 101 przebywało w nim na stałe<sup>8</sup>. Przy Głównym Domu Schronienia Sierot i Starców Starozakonnych utworzono również ochronkę dla osiemdziesięciorga małych dzieci oraz oddział dla dziewcząt. O tym ostatnim tak pisał „Kurier Warszawski”: „Nowy przytułek przyjmuje sieroty zupełne od 8-iu lat i opiekuje się nimi do 16-go roku życia. Oprócz nauki początkowej, dziewczęta uczyć się tu będą: szycia, bielizny i krawiecczyzny oraz wszelkich robót domowo-gospodarskich, tak aby po wyjściu z zakładu mogły zajmować miejsca szwaczek, gospodyń, kucharek”<sup>9</sup>. Dom był chlubą stołecznej gminy żydowskiej, o czym świadczą między innymi rozliczne życzliwe artykuły z „Izraelity”<sup>10</sup>, czasopisma kierowanego do znających język polski Żydów<sup>11</sup>. Śmiertelność dzieci była jak na tamte czasy stosunkowo niska, podtrzymywano deklarowany w dokumentach założycielskich judaistyczny profil wychowania oraz rozwijano nowe formy przysposabiania wychowanków do pracy – między innymi w 1872 roku w ogrodzie otaczającym placówkę zasadzone zostały drzewa morwowe, które pozwoliły na rozpoczęcie nauki jedwabnictwa<sup>12</sup>. Wytwarzane przez wychowanków sprzęty prezentowane były na wystawach, zaś sam zakład traktowany był jako placówka pokazowa. Dzieci sporo się uczyły i pracowały, tym samym zacierając w sobie „prymityw moralny”<sup>13</sup>. O dobrej reputacji placówki świadczy też poniekąd fakt, że jej opis znalazł się także w „Ilustrowanym przewodniku po Warszawie” wydanym w 1893 roku przez redakcję popularnego wówczas czasopisma „Wędrowiec”. Pisano o nim w następujący sposób: „Zakład ten mieści się w domu pod Nr 18 [...]; powstał on w 1846 roku ze składek gminy wyznania Mojżeszowego w Warszawie. Zakład ten jest pod opieką bezpośrednią Rady miejskiej dobroczynności publicznej, a od gminy Mojżeszowej otrzymuje stały roczny zasiłek”<sup>14</sup>. Nie ma potrzeby, by opis instytucji przytaczać tutaj go w całości, aczkolwiek warto chyba zwrócić uwagę na jeszcze jedną funkcję, jaką przyszło tej instytucji pełnić: „W roku zaś 1891 w ogrodzie zakładu zbudowano dom dla nieuleczalnych”<sup>15</sup>. Główny Dom

<sup>7</sup> „Kurier Warszawski” 1869, nr 111, s. 3.

<sup>8</sup> „Kurier Warszawski” 1873, nr 89, s. 5.

<sup>9</sup> „Kurier Warszawski” 1897, nr 142, s. 6.

<sup>10</sup> M.in. „Izraelita” 1868, nr 9, s. 70-72, nr 41, s. 333-334, 1899, nr 13, s. 140-141 oraz nr 14, s. 152.

<sup>11</sup> „Izraelita” sporo miejsca poświęcał również dobroczynności, por. Zuzanna Kołodziejska, *Izraelita (1866-1915)*, Wrocław 2014, rozdział: *Dobroczynność i problem biedy*, s. 208-212.

<sup>12</sup> Sabina Lewin, *Warszawski Dom Sierot (Dom Schronienia) w XIX w.*, op. cit., s. 43.

<sup>13</sup> *Ibidem*, s. 45.

<sup>14</sup> *Ilustrowany przewodnik po Warszawie wraz z treściwym opisem okolic miasta*, Warszawa 1893, s. 278-279, dostępny on-line w Bibliotece Cyfrowej Polona.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

There is no need to quote the description in its entirety; however, it is worth pointing out yet another function of the institution discussed in the feature: “In 1891, a home for the terminally ill was built in the facility’s garden.”<sup>15</sup> The Main House of Refuge for Poor Jewish Orphans and Elderly at 18 Wolska Street operated very effectively until World War I, financed regularly mostly from private contributions.

With the outbreak of the war, the legal conditions for providing social care changed. On 3 August 1914, with the Russian authorities’ consent, the Citizens’ Committee for the City of Warsaw was founded. It was put in charge of organizing civic help and rescue operations under the war conditions. On 12 December 1914, the Central Welfare Council started operating. Independently of these organisations, the population was also provided for by Warsaw’s City Council which allocated a large part of its budget to this goal. Many institutions subjected to or subsidized by these authorities gathered around the Central Welfare Council and the City Hall of Warsaw, only to be followed by large numbers of citizens also interested in cooperation<sup>16</sup>. The facility at 18 Wolska St., by now supervised by the city, was among those institutions. The situation of the Main House of Refuge for Poor Jewish Orphans and Elderly was relatively good, as evidenced by the following excerpt:

Administered for many years by its curator Michał Bergson, the House of Refuge is a well-developed facility<sup>17</sup>. Currently, it features six sections. (...) The building houses its own seamstress/tailor’s, shoemaker’s and handicraft (embroidery, darning, etc.) workshops. Additionally, it has an orphan asylum for children coming from the poor local population<sup>18</sup>.

After the war, in the 1920s, the City Hall operated the following facilities: Father Boduen House of Education at Nowogrodzka Street, which, once extended and joined with two other branches in Otwock and Powsin, offered dwelling to approximately 1,000 children from infancy; Mokotów Institute of Moral Care for Children at 97 Puławska Street, for 75 boys; Care Home for 150 abandoned Jewish children (from infancy), located in a rented house at 27 Ogrodowa Street; a dor-

<sup>15</sup> Ibid.

<sup>16</sup> Kazimierz Koralewski, *Opieka społeczna w stolicy niepodległej Polski, 1918-1928* [*Social Care in the Capital of Independent Poland*], op. cit., p. 182.

<sup>17</sup> Michał Bergson, born in 1831 in Warsaw, died in 1919 in Warsaw, a banker, philanthropist and social activist, head of the Warsaw Jewish Community (1896-1918), and curator of the Main House of Refuge for Poor Jewish Orphans and Elderly (1884-1918). In 1911-1914, following his initiative, the Educational Building of the Warsaw Jewish Community was erected at 28 Jagiellońska Street in Warsaw’s district of Praga.

<sup>18</sup> Jakób Kirsztrot, *Prawa Żydów w Królestwie Polskim* [*The Rights of Jews in the Kingdom of Poland*], Warsaw 1917, pp. 168-169.

Schronienia Sierot i Starców Starozakonnych przy Wolskiej 18 funkcjonował bardzo efektywnie, finansowany nieprzerwanie, do wybuchu pierwszej wojny światowej, w dużej mierze ze składek osób prywatnych.

Z chwilą wybuchu wojny prawne warunki świadczenia opieki społecznej uległy zmianie. Za zgodą rządowych władz rosyjskich 3 sierpnia 1914 powstał Komitet Obywatelski miasta Warszawy. W jego gestii pozostawały: samopomoc i akcje ratunkowe w wytworzonych przez wojnę warunkach wyjątkowych, a od 12 grudnia 1914 rozpoczęła działalność Rada Główna Opiekuńcza. Niezależnie od tych organizacji opiekę ludnością wzięł na siebie Zarząd Miasta Stołecznego Warszawy, poświęcając na ten cel znaczną część budżetu. W Warszawie, przy Radzie Głównej Opiekuńczej oraz przy Magistracie Warszawy skupiły się liczne instytucje im podwładne lub przez nie subsydiowane oraz szeregi obywateli zainteresowanych współpracą<sup>16</sup>. Jedną z tych instytucji, teraz występującą już pod kuratelą miasta, była placówka przy Wolskiej 18. Sytuacja Głównego Domu Schronienia Sierot i Starców Starozakonnych była względnie zadowolająca, o czym świadczy chociażby poniższy *passus*:

Dom schronienia dzięki długoletniemu zawiadywaniu nim przez kuratora swego Michała Bergsona<sup>17</sup> doszedł do wielkiego rozwoju. Obecnie zakład ma 6 oddziałów. [...] Przy zakładzie urządzone są warsztaty: krawieckie, szewskie i rękodzielnicze (hafty, cerownia itp.) Oprócz tego przy zakładzie istnieje ochrona dla przychodnich dzieci ubogiej miejscowej ludności<sup>18</sup>.

Po zakończeniu wojny, w latach dwudziestych Magistrat prowadził następujące zakłady: Dom wychowawczy im. Ks. Boduena przy ulicy Nowogrodzkiej, który, po rozszerzeniu i przyłączeniu do niego dwóch filii w Otwocku i Powsinie, posiada około tysiąca miejsc dla dzieci od niemowlęctwa, Instytut Mokotowski Moralnej Opieki nad Dziećmi (ul. Puławska 97) dla 75 chłopców, dom opieki dla stu pięćdziesięciorga dzieci opuszczonych starozakonnych (od niemowlęctwa) mieszczący się w wynajmowanym lokalu przy ulicy Ogrodowej 27, bursę dla młodzieży rzemieślniczej i przemysłowej przy ul. Żelaznej nr 95 oraz abonuje miejsca w Głównym Domu Schronienia Starców i Sierot Starozakonnych przy ul. Wolskiej 18<sup>19</sup>.

<sup>16</sup> Kazimierz Koralewski, *Opieka społeczna w stolicy niepodległej Polski, 1918-1928*, op. cit., s. 182.

<sup>17</sup> Michał Bergson – ur. w 1831 w Warszawie, zm. 1919 tamże, bankier, filantrop i działacz społeczny, w latach 1896–1918 prezes warszawskiej gminy żydowskiej, w latach 1884–1918 kurator Głównego Domu Schronienia Ubogich Starców i Sierot Starozakonnych. Z jego inicjatywy powstał w latach 1911–1914 Gmach Wychowawczy Warszawskiej Gminy Starozakonnych przy ulicy Jagiellońskiej 28 na Pradze.

<sup>18</sup> Jakób Kirsztot, *Prawa Żydów w Królestwie Polskim*, Warszawa 1917, s. 168-169.

<sup>19</sup> Kazimierz Koralewski, *Opieka społeczna w stolicy niepodległej Polski, 1918-1928*, op. cit., s. 191-192.

mitory for craftsmen and industrial youth at 95 Żelazna Street; and additionally, it availed of places available in the Main House of Refuge for Poor Jewish Orphans and Elderly at 18 Wolska Street<sup>19</sup>.

Particularly the Care Home at 27 Oгородowa Street, for small children, is important here, as it became an important element of the story about the institution that eventually was turned into the Main House of Refuge in the Warsaw Ghetto.

## Care Home for Abandoned Jewish Children

The history of the orphanage dates back to 1916. At that time, “Przegląd Poranny” featured an article which informed that one of the Jewish social activists intended to open a shelter for foundlings<sup>20</sup>. Until then no institution had existed in the Warsaw Jewish Community that would provide care to abandoned infants. Such a place was necessary, as many mothers, having no conditions to raise their children, left them at the mercy of fate<sup>21</sup>.

However, the Community could not found such an institution on its own, without the support of the authorities. Jewish city councillors decided to address the City Council and ask it to organize care for the foundlings. The Friends of Children Society also joined the effort of creating a facility for Jewish children in need of support. The Report of the Department of Public Charity at the City Hall of the Capital City of Warsaw for the years 1917-1920, informs that the Friends of Children Society offered its building at 11 Leszno Street for this purpose. Originally, the institution was intended for only 30 residents; however, this number quickly doubled. Consequently, additional rooms had to be rented, among others in the building at 1 Leszno Street, which provided space for 110 children<sup>22</sup>. However, the conditions in which the children had to live were far from satisfactory.

Early in 1920, the Friends of Children Society increased its efforts in applying to the City Hall to erect a suitable building or purchase an unfinished one, and adapt it for the purposes of the institution. The Society came close to realizing its plans a few times, and finally, in June 1920, owing to the efforts of the Society’s

<sup>19</sup> Kazimierz Koralewski, op. cit, pp. 191-192.

<sup>20</sup> Przegląd Poranny, 1916, Issue No 254, p. 2.

<sup>21</sup> Henryk Kroszczor, *Kartki z historii dziejów Żydów w Warszawie XIX-XX w.* [Pages from the History of Warsaw Jews, 19<sup>th</sup>-20<sup>th</sup> cs.], Warsaw 1979, p. 297.

<sup>22</sup> The Report of the Department of Public Charity at the City Hall of the Capital City of Warsaw for the years 1917-1920, [in:] Henryk Kroszczor, op. cit., p. 297.

Warto w tym momencie zwrócić uwagę na wzmiankowany wyżej dom dla małych dzieci mieszczący się przy ulicy Ogrodowej 27, jako że stanie się on istotnym elementem opowieści o instytucji noszącej ostatecznie nazwę Główny Dom Schronienia i funkcjonującej w warszawskim getcie.

## Dom Opieki dla Opuszczonych Dzieci Starozakonnych

Historia tego sierocińca sięga już 1916 roku. Wówczas w „Przeglądzie Porannym” można było przeczytać, że jedna z żydowskich działaczek projektuje stworzenie przytułku dla podrzutków<sup>20</sup>. Warto może wspomnieć, że do tego czasu warszawska gmina żydowska nie posiadała żadnej instytucji sprawującej opiekę nad porzuconymi niemowlętami. A było to konieczne, gdyż wiele matek, nie mając warunków, by je wychować, zostawiało je na łasce losu<sup>21</sup>.

Społeczeństwo, bez poparcia władz, nie było jednak w stanie samodzielnie powołać takiej instytucji do życia. Radni żydowscy postanowili zatem wystąpić w Radzie Miejskiej z interpelacją w sprawie zorganizowania opieki nad podrzutkami. Również Towarzystwo Przyjaciół Dzieci przystąpiło do stworzenia takiej instytucji dla dzieci żydowskich potrzebujących wsparcia. W Sprawozdaniu Wydziału Dobroczynności Publicznej Magistratu m.st. Warszawy za lata 1917-1920, że Towarzystwo Przyjaciół Dzieci przeznaczyło na ten cel lokal zajmowany przy ulicy Leszno 11. W instytucji tej przewidziano jedynie 30 miejsc, aczkolwiek liczba ta dość szybko się podwoiła. Spowodowało to, że konieczne było wynajęcie dodatkowych pomieszczeń, między innymi w budynku przy ulicy Leszno 1. Liczba miejsc wzrosła wówczas do stu dziesięciu<sup>22</sup>. Warunki, w jakich przebywały dzieci, dalekie były od chociażby zadowalających.

Od początku roku 1920 Towarzystwo Przyjaciół Dzieci występowało energicznie do Magistratu o wybudowanie odpowiedniego gmachu, ewentualnie zakupienie niewykończonego jeszcze budynku celem zaadaptowania go na potrzeby instytucji. I kilkakrotnie było już bliskie urzeczywistnienia swoich planów i to tak dalece, że w czerwcu 1920 roku dzięki usilnym staraniom Zarządu Towarzystwa został zakupiony niewykończony gmach przy ulicy Dolnej na Mokotowie. Po przystosowaniu go dla potrzeb dzieci opuszczonych przekazano go jednak Wydziałowi

<sup>20</sup> „Przegląd Poranny” 1916, nr 254, s. 2.

<sup>21</sup> Henryk Kroszczor, *Kartki z historii dziejów Żydów w Warszawie XIX-XX w.*, Warszawa 1979, s. 297.

<sup>22</sup> Sprawozdanie Wydziału Dobroczynności Publicznej Magistratu m.st. Warszawy 1917-1920, za: Henryk Kroszczor, *Kartki z dziejów Żydów w Warszawie XIX-XX w.*, op. cit., s. 297.

Board, the unfinished building at Dolna Street in Warsaw's district of Mokotów was purchased. However, after the adaptation works were completed, it was handed over to the School Department. In 1921, the City Council ruled that a square at the intersection of Jagiellońska, Szeroka and Brukowa Streets was to house a building for the youngest abandoned Jewish children. Construction designs were prepared by architect Maurycy Grodzieński. Although the works were so advanced, the City Hall withdrew from its decision to erect the building. The Friends of Children Society, no longer willing to take responsibility for running the House of Education on the premises totally unsuitable for this purpose, particularly with the constantly increasing number of pupils, turned to the City Hall with the proposal that the facility should be handed over to the respective municipal agendas<sup>23</sup>. Consequently, in November 1922, the City Hall took over the institution, upon which the young residents were immediately transferred to the building at Ogrodowa Street, which previously housed a city dormitory for school-aged orphans and homeless children. This is how the House of Education, originally run by the Friends of Children Society, was turned into the Care Home for Abandoned Jewish Children<sup>24</sup>.

The facility did not have a very good reputation. Specialist press for educators informed:

Enormous poverty and mortality rate among the Jewish population during the war resulted in a significant increase in the number of foundlings and very young orphans, left at the mercy of fate, as the dormitories in Warsaw and in provincial towns admit only children over 5 years of age. Due to the lack of space and funds, the House of Education was originally established for 30 children; however, the Friends of Children Society was forced to constantly increase this number, ending up with between 100 and 115 residents. (...) In November 1922, the institution was fully taken over by the Warsaw authorities which turned it into the 'Municipal House of Education for Abandoned Jewish Children' and transferred it to 27 Ogrodowa Street<sup>25</sup>. More or less at the same time, it was also briefly referred to in a publication by the Ministry of Labour and Social Welfare, without going into details about its origins and history: "Ogrodowa 27, tel.: 15-50. A facility for abandoned Jewish children, founded in 1922. Co-education, 24-hour care, bringing up children aged 3 to 7 years. Number of pupils: 63 boys, 44 girls<sup>26</sup>.

Despite moving to the new building the situation of the children did not change for the better. Another move was planned to the institution's own location.

<sup>23</sup> Ibid., p. 298.

<sup>24</sup> Henryk Kroszczor, op. cit., p. 299.

<sup>25</sup> *Opieka nad dzieckiem*, 1925, Issues No 3-4, p. 147.

<sup>26</sup> *Opieka nad macierzyństwem, dziećmi i młodzieżą w Rzeczypospolitej Polskiej [Care for Mothers, Children and Youth in the Republic of Poland]*, Warsaw 1922, pp. 52-70.

Szkolnemu. W 1921 roku Rada Miejska przeznaczyła plac u zbiegu ulic Jagiellońskiej, Szerokiej i Brukowej na gmach dla najmłodszych opuszczonych dzieci żydowskich. Projekt budowy został opracowany przez architekta Maurycego Grodzieńskiego. Pomimo tak dalece posuniętych prac Magistrat zrezygnował z budowy gmachu. Towarzystwo Przyjaciół Dzieci nie chcąc dłużej ponosić odpowiedzialności za prowadzenie Domu Wychowawczego w lokalach zupełnie do tego nieprzystosowanych, zwłaszcza przy ciągle wzrastającej liczbie podopiecznych, zwróciło się do Magistratu z propozycją przejęcia tej instytucji przez agendy miejskie<sup>23</sup>. I tak, w listopadzie 1922, Magistrat przejął tę placówkę, a mali podopieczni od razu przeniesieni zostali wówczas do gmachu przy ulicy Ogrodowej, w którym wcześniej mieścił się miejski internat dla sierot i dzieci bezdomnych w wieku szkolnym. Wcześniejszy Dom Wychowawczy Towarzystwa Przyjaciół Dzieci stał się zatem Domem Opieki dla Opuszczonych Dzieci Starozakonnych<sup>24</sup>.

Renoma tego zakładu była bardzo niska. W specjalistycznej prasie przeznaczonej dla wychowawców pisano o nim między innymi tak:

Ogromna nędza i śmiertelność ludności żydowskiej w latach wojny spowodowały znaczny wzrost liczby podrzutek i sierot maleńkich, pozostawionych na łaskę losu, gdyż istniejące w Warszawie i w miastach prowincjonalnych internaty przyjmują dzieci tylko starsze od lat 5-ciu. Ze względu na szczupłe pomieszczenie, jak również brak środków, utworzono pierwotnie Dom Wychowawczy z liczbą 30 dzieci: Towarzystwo Przyjaciół Dzieci zmuszone było jednak liczbę tę wciąż powiększać, tak, że w roku 1922 liczba dzieci znajdujących się w schronisku wahała się od 100 do 115. [...] W listopadzie 1922 roku zakład ten został w pełni przejęty przez władze Warszawy jako „Miejski Dom Wychowawczy dla Opuszczonych Dzieci Żydowskich”, przeniesiony na Ogrodową 27<sup>25</sup>.

Wtedy też, bez wspomnienia o wcześniejszych dziejach instytucji, lakonicznie napisano o nim w publikacji wydanej przez Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej: „Ogrodowa 27, tel. 15-50. Dom opieki dla opuszczonych dzieci starozakonnych, założony w 1922 roku. Koedukacja, opieka zamknięta, wychowanie dzieci od lat 3 do 7-miu. Wychowanków: chłopców 63, dziewcząt 44”<sup>26</sup>.

Sytuacja dzieci znajdujących się w tej instytucji mimo przeprowadzki nie zmieniła się na lepsze i docelowo planowane było przeniesienie tej placówki do własnej lokalizacji. 9 grudnia 1924 roku powołany został przez Magistrat Komitet Budowy gmachu dla Domu Opieki. Postanowiono wybudować zakład na 300 łóżek

<sup>23</sup> Ibidem, s. 298.

<sup>24</sup> Henryk Kroszczor, *Kartki z dziejów Żydów w Warszawie w XIX i XX w.*, op. cit., s. 299.

<sup>25</sup> „Opieka nad dzieckiem” 1925, nr 3-4, s. 147.

<sup>26</sup> *Opieka nad macierzyństwem, dziećmi i młodzieżą w Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 1922, s. 52-70.

On 9 December 1924, a Construction Committee was appointed by the City Hall to build a new seat for the Care Home. The facility was planned to accommodate 300 beds, and the Construction Department was approached with a request to provide a square of 10,000 square meters, with close access to water, sanitation, gas and electricity infrastructure. In 1925, the “Warsaw Chronicle” reported that the necessary funds were allocated for this purpose in the municipal budget<sup>27</sup>.

Architect Maurycy Grodzieński was once again asked to make the designs based on the schedule set forth by the Construction Committee, and on 13 October 1925 new designs were submitted. They included the construction of a main building for 270 children and asylum house for 30, with the possibility for an extension to 500 places. The cornerstone was laid and the foundation act was signed on 24 August 1927. Although initially thriving, the construction works proceeded very slowly due to the lack of funds. It was not until 18 March 1933 that a part of it was finished and handed over to the Department of Social Welfare, and then only on 15 July 1933 to the management of the Care Home. The Home was officially opened by the City Mayor Zygmunt Słomiński on 11 August 1933. Unfortunately, due to the problems related to the lengthy construction process, and consequently maintenance of the building, just two years after the opening the Care Home for Abandoned Jewish Children was closed down, and the building was taken over by the Wolski Hospital<sup>28</sup>. Younger children were moved to the building at 127 Leszno Street, erected in 1926<sup>29</sup> (at the rear of the Main House of Refuge for Poor Jewish Orphans and Elderly, and in fact located on the same plot as the House at 18 Wolska Street), which previously seated the Main House of Refuge for the Elderly run by the Jewish Community<sup>30</sup>, designed in cooperation with Szymon Syrkus<sup>31</sup>. Older children were discharged or placed in foster families, where they were deprived of proper care. The building at 127 Leszno Street underwent a thorough reconstruction, and was adapted to the needs of its new tenants.

The institution was officially opened in this building on 29 April 1935<sup>32</sup> as home to 250 children. This is how these two institutions, the Care Home for Abandoned Jewish Children and the Main House of Refuge for Poor Jewish Orphans and

<sup>27</sup> Kronika Warszawy, 1925, Issue No 9, p. 20.

<sup>28</sup> Currently, the Institute of Tuberculosis and Lung Diseases.

<sup>29</sup> For some time the seat of St Lazarus Hospital.

<sup>30</sup> Karol Móravski, *Kartki z dziejów Żydów warszawskich* [Pages from the History of Warsaw Jews], Warsaw 2011, pp. 54-60.

<sup>31</sup> Praesens, 1926, Issue No 1, pp. 56-57.

<sup>32</sup> Henryk Kroszczor, *Kartki z dziejów Żydów w Warszawie w XIX i XX wieku*, op. cit., p. 300.



i wystąpić do Wydziału Budownictwa o wyszukanie placu o powierzchni 10000 metrów kwadratowych, z bliskim dostępem do instalacji wodociągowo-kanalizacyjnej, gazowej i elektrycznej. W 1925 „Kronika Warszawy” donosiła, że wyasygnowane na ten cel zostały środki z miejskiej kasy<sup>27</sup>.

Do sporządzenia projektu na podstawie programu ułożonego przez Komitet Budowy powołany został (ponownie) architekt Maurycy Grodzieński, który to 13 października 1925 przedstawił projekt zakładający wybudowanie: gmachu głównego dla 270 dzieci oraz domu izolacyjnego dla 30, z możliwością rozbudowy obiektu do 500 miejsc. 24 sierpnia 1927 położono kamień węgielny oraz podpisano akt erekcyjny. Rozpoczęta ze znacznym rozmachem budowa postępowała jednak bardzo powoli ze względu na brak funduszy. Dopiero 18 marca 1933 przekazano wykończoną część gmachu Wydziałowi Opieki Społecznej, zaś kierownictwu Domu Opieki dopiero 15 lipca 1933. Oficjalne i uroczyste otwarcie Domu Opieki przez prezydenta miasta inż. Słomińskiego odbyło się 11 sierpnia 1933. Niestety kłopoty związane z przedłużającą się budową i zaistniałe w ich konsekwencji problemy z utrzymaniem budynku spowodowały, że już po dwóch latach od otwarcia podjęto decyzję o rozwiązaniu Domu Opieki dla Opuszczonych Dzieci Starozakonnych i przekazaniu gmachu sierocińca Szpitalowi Wolskiemu<sup>28</sup>. Małe dzieci przeniesiono do wzniesionego w 1926 roku budynku przy ulicy Leszno 127<sup>29</sup> (znajdującego się na tyłach Głównego Domu Schronienia Sierot i Starców Starozakonnych, zlokalizowanego *de facto* na tej samej działce, co dom przy Wolskiej 18), w którym uprzednio mieścił się Główny Dom Schronienia dla Starców prowadzony przez Gminę Żydowską<sup>30</sup>, zaprojektowany przy współudziale Szymona Syrkusa<sup>31</sup>. Starsze dzieci zostały wypisane z zakładu lub oddane do rodzin zastępczych, gdzie pozabawione były należytej opieki. Budynek przy ulicy Leszno 127 został gruntownie przebudowany i przystosowany do nowych potrzeb.

Uroczyste otwarcie instytucji w tym gmachu odbyło się 29 kwietnia 1935 roku<sup>32</sup>, zaś dom znalazło tam 250 dzieci. W ten oto sposób w bardzo bliskiej odległości znalazły się dwie instytucje opiekuńcze: Dom Opieki dla Opuszczonych Dzieci Starozakonnych oraz Główny Dom Schronienia Sierot i Ubogich Starców Starozakonnych, obie wciąż subsydiowane z miejskich środków<sup>33</sup>.

<sup>27</sup> „Kronika Warszawy” 1925, nr 9, s. 20.

<sup>28</sup> Obecnie znajduje się tam Instytut Gruźlicy i Chorób Płuc.

<sup>29</sup> Przez pewien czas mieścił się tam Szpital Św. Łazarza.

<sup>30</sup> Karol Móraski, *Kartki z dziejów Żydów warszawskich*, Warszawa 2011, s. 54-60.

<sup>31</sup> „Praesens” 1926, nr 1, s. 56-57.

<sup>32</sup> Henryk Kroszczor, *Kartki z dziejów Żydów w Warszawie w XIX i XX wieku*, op. cit., s. 300.

<sup>33</sup> „Gazeta polska” 1935, nr 119, s. 4.

Elderly, came to be located next to each other, with both of them subsidized with the municipal funds<sup>33</sup>.

## Common Fate / Fates

During the bombing of Warsaw in September 1939, the building at 18 Wolska Street suffered severe damage. This is how the first issue of the German licensed newspaper “Nowy Kurier Warszawski” (*New Warsaw Courier*), which replaced the pre-war “Kurier Warszawski”, reported it: “The bombings caused a lot of casualties among children. Those that survived, the older ones and infants, were put in the building at 127 Leszno Street”<sup>34</sup>. Probably this is when, as a result of a chain of events and in the general organizational chaos, the two institutions somehow merged, only to be henceforth referred to in most of the sources as the Main House of Refuge, or informally, as the House of Foundlings, i.e. under the name that in a way continued the pre-war tradition and main function of the House.

Following the occupier’s orders, starting from the end of October 1939, all Jewish institutions which were until then partially or fully funded by the City Hall lost their subsidies. In his diary under the date of 2 November 1939 Adam Czerniaków, head of the Warsaw Jewish Community, made the following note:

Yesterday a delegation from the orphanage, whose allowance (PLN 500,000 per year, 500 orphans) was revoked by the city, [came to us – translator’s note] under the pretext that the Community should provide for this institution<sup>35</sup>

which, albeit not directly, clearly referred to the Main House of Refuge<sup>36</sup>. Deprived of the funds, the House had to struggle with an alarmingly high and previously unknown mortality rate among its pupils, which was probably exacerbated by deteriorating conditions of work and demotivation of employees who were not getting paid.

<sup>33</sup> Gazeta polska, 1935, Issue No 119, p. 4.

<sup>34</sup> Nowy Kurier Warszawski, 1939, Issue No 1, p. 3.

<sup>35</sup> *Adama Czerniakowa dziennik z getta warszawskiego* [*Adam Czerniaków Diary from the Warsaw Ghetto*], Marian Fuks (ed.), Warsaw 1983, p. 58.

<sup>36</sup> Under the date of 15 November, Czerniaków writes about other commitments: “Four displaced towns, a hospital, orphanages, Annopol, and a lot of crazy people were all put on my shoulders. One can easily go mad”, in: *ibid.*, pp. 61-62.

## Wspólnota losu / losów

Podczas bombardowania Warszawy we wrześniu 1939 roku budynek przy Wolskiej 18 został w dużej mierze zniszczony. Niemiecka gazeta koncesjonowana o nazwie „Nowy Kurier Warszawski”, która pojawiła się w miejsce przedwojennego „Kuriera Warszawskiego”, donosiła o tym już w pierwszym numerze: „Bombardowania pociągnęły za sobą dużą liczbę ofiar w dzieciach. Dzieci ocalone: starsze i niemowlęta skupiono w lokalu przy ul. Leszno 127”<sup>34</sup>. Zapewne wtedy też, niejako bezwiednie, w obliczu ogólnego chaosu organizacyjnego, doszło do połączenia instytucji, które od teraz występują w większości źródeł jako Główny Dom Schronienia lub w wersji bardziej potocznej jako Dom Podrzutków, czyli pod nazwą nawiązującą do przedwojennej tradycji i głównej funkcji.

W wyniku zarządzeń okupanta od końca października 1939 wszelkie instytucje żydowskie do tej pory finansowane częściowo lub w pełni przez Magistrat straciły subsydia. W dzienniku Adama Czerniakowa – prezesa warszawskiej Gminy Żydowskiej, pod datą 2 listopada 1939, czytamy: „Wczoraj delegacja z sierocińca, któremu miasto odmówiło zapomogi (500 000 zł rocznie, 500 sierot) pod pretekstem, że Gmina winna utrzymywać tę instytucję”<sup>35</sup>, mówiąca nie wprost, aczkolwiek dość jednoznacznie o Głównym Domu Schronienia<sup>36</sup>. Efektem odcięcia środków była zatrważająca i nieznana wcześniej śmiertelność wśród wychowanków, do czego prawdopodobnie przyczyniło się również pogorszenie jakości pracy zatrudnionych tam osób, teraz dodatkowo zdemotywowanych brakiem wynagrodzenia.

Janusz Korczak, którego Dom Sierot znajdował się w stosunkowo niewielkiej odległości od Głównego Domu Schronienia Sierot i Starców Starozakonnych i który w międzywojniu miał z nim dość bliski kontakt<sup>37</sup>, już w grudniu 1939 zwraca

<sup>34</sup> „Nowy Kurier Warszawski” 1939, nr 1, s. 3

<sup>35</sup> *Adama Czerniakowa dziennik z getta warszawskiego*, opr. Marian Fuks, Warszawa 1983, s. 58.

<sup>36</sup> Pod datą 15 listopada Czerniaków pisze o innych jeszcze zobowiązaniach: „Zwalono mi na głowę cztery wysiedlone miasteczka, szpital, domy sierot, Annopol i luzem wariatów. W głowie się mąci”, w: *Ibidem*, s. 61-62.

<sup>37</sup> Część dzieci z Domu Sierot korzystała z zajęć w ochronie działającej przy Głównym Domu Schronienia Sierot i Starców Starozakonnych.

In December 1939, Janusz Korczak, whose House of Orphans was located relatively close to the Main House of Refuge for Poor Jewish Orphans and Elderly and with which he maintained quite close relations during the interwar period<sup>37</sup>, appealed to CENTOS<sup>38</sup>: “No educational work can be carried out; the kindergarten is in ruins. The same applies to school children. It is a pity because they are susceptible to influence. There are no windowpanes, no coal, no supplies, no bedding (two or three children sleep in one bed). Clothing, footwear is inadequate. Every day of delay increases the risk of this human material rotting away”<sup>39</sup>. We do not know if this letter anyhow influenced CENTOS’s decisions regarding the distribution of funds, also for institutions that were not under its direct supervision. The preliminary budget estimate for January 1940, most likely prepared in 1939, included the additionally subsidized Friends of Children Society, House of Orphans and Main House of Refuge among the institutions maintained by CENTOS<sup>40</sup>. The latter was allocated PLN 9,000 per month, which compared to its pre-war subsidies was not enough even for the most urgent needs, particularly taking into account the damage the facility sustained during the war.

The first war winter 1939/1940, lack of funds and, as I believe, helplessness of the facility’s management, proved that Korczak’s forecasts about the “human material rotting away” were not wrong. The dilapidation of the institution was confirmed by doctor Adina Blady-Szwajger, who in her post-war memoirs wrote about the youngest children sent to the Berson and Bauman Children’s Hospital in agony<sup>41</sup>. In the first half of 1940, the Main House of Refuge was visited by Menachem

<sup>37</sup> Some children from the House of Orphans attended classes in the asylum at the Main House of Refuge for Jewish Orphans and Elderly.

<sup>38</sup> CENTOS (Central Office of the Union of Societies for Care of Orphans and Abandoned Children; in Polish: *Centrala Towarzystw Opieki nad Sierotami i Dziećmi Opuszczonymi*), was established in 1924. The Union operated in Poland from 1924, associating social welfare organizations all over the country, including over 200 children’s homes, boarding schools and dormitories, in over 200 cities and towns. Additionally, CENTOS offered vocational, pedagogical and school counselling, summer camps, and published specialist magazines. In total, it extended care to over dozens of thousands of children. The Central Office in Warsaw was a member of the Union of CENTOS Societies. It was one of seven such offices operating autonomously on the territory of the former Kingdom of Poland (before the war the total of nine central offices were established). In the first months of Poland’s occupation, it had its branches in Ciechanów, Gostynin, Hrubieszów, Lublin, Ostrowiec, Radom, Siedlce, Tomaszów, Włocławek and Włodawa, followed by further facilities supplying food to the poor in 107 cities and towns. In October 1940, the Provincial Department of the Union formally still had nine orphanages under its care: in Będzin, Częstochowa, Lublin, Piotrków, Płock, Radom, Siedlce, Sosnowiec and Włocławek. However, the Union was forced to limit its activity only to the territory of Warsaw, and after 15 November 1940, to the Ghetto and its pre-war institutions in Miedzeszyn and Otwock (until their liquidation in August 1942); available at: [http://www.jhi.pl/uploads/inventory/file/83/centos\\_200.pdf](http://www.jhi.pl/uploads/inventory/file/83/centos_200.pdf), accessed on: 15 December 2016.

<sup>39</sup> Janusz Korczak, Pismo do Związku Towarzystw Opieki nad Sierotami Żydowskimi “Centos” [Letter to the Union of Jewish Orphan Carers “Centos”], in: *Janusz Korczak w getcie. Nowe źródła [Janusz Korczak in the Ghetto. New Sources]*, Warsaw 1992, p. 36.

<sup>40</sup> The Archives of the Jewish Historical Institute, Ref No 210/44, pp. 3-4.

<sup>41</sup> Adina Blady-Szwajger, *Wspomnienia lekarki [A Physician’s Memoirs]*, Warsaw 1989, p. 18.

cał się z apelem do Centosu<sup>38</sup>: „Żadna praca wychowawcza istnieć nie może; przedszkole w ruinie. Toż samo u dzieci w wieku szkolnym. Szkoda ich, gdyż jest to materiał podatny na wpływy. Szyb w oknach nie ma. Węgla nie ma. Zapasów nie ma. Bielizny pościelowej nie ma (dzieci śpią po dwoje i po troje w łóżku). Odzież, obuwanie niedostateczne. Każdy dzień zwłoki grozi zgnojeniem materiału ludzkiego”<sup>39</sup>. Nie wiadomo, czy list ten miał wpływ na decyzje Centosu dotyczące rozdziału własnych środków także dla instytucji, które nie znajdowały się pod jego bezpośrednią kuratelą. W Preliminarzu budżetowym na styczeń 1940 przygotowywanym zapewne jeszcze w 1939 roku wśród instytucji utrzymywanych przez Centos znalazły się także dodatkowo subwencjonowane: Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, Dom Sierot oraz Główny Dom Schronienia<sup>40</sup>. Dla tego ostatniego przeznaczono 9000 złotych miesięcznie, co w porównaniu z przedwojennym subsydem i w obliczu wojennych strat było kwotą niewystraszającą nawet na najpilniejsze potrzeby.

Pierwsza wojenna zima, brak funduszy i – jak sędzę – bezradność kierownictwa spowodowała, że sprawdziły się prognozy Korczaka dotyczące „zgnojenia materiału ludzkiego”. Fatalną sytuację instytucji potwierdzają też powojenne wspomnienia Adiny Blady-Szwajger, lekarki, piszącej o najmłodszych skierowanych w agonalnym stanie do Szpitala Bersonów i Baumanów<sup>41</sup>. Główny Dom Schronienia wizytował w pierwszej połowie 1940 Menachem Kon, którego raport zachował się w Archiwum Ringelbluma. Warto przytoczyć obszerny jego fragment: „Oto koszmar, który przeżyłem w społecznej instytucji, która niedawno jeszcze była miłosiernym domem dziecka, a teraz stała się niemal karnym zakątkiem, miejscem grozy i cierpienia niewinnych dzieci. Mam na myśli zakład pod nazwą „Dom Podrzutków” (Leszno 127/Wolska 18). [...] Przy wejściu do holu sierocińca od

<sup>38</sup> Centrala Towarzystw Opieki nad Sierotami i Dziećmi Opuszczonymi powstała w 1924. Związek Towarzystw Opieki nad Dziećmi i Sierotami Żydowskimi Centos działał w Polsce od 1924 r. Zrzeszał społeczne organizacje opiekuńcze w całym kraju. Podlegało mu ponad 200 domów dziecka, internatów i burs w dwustukilkudziesięciu miastach. Centos prowadził też poradnie zawodowe, pedagogiczne i szkolne, akcje kolonijne, wydawał czasopisma specjalistyczne. W sumie otaczał opieką kilkadziesiąt tysięcy dzieci. Centrala warszawska była członkiem Związku Towarzystw Centos jako jedna z siedmiu central działających autonomicznie na terenie byłej Kongresówki (w sumie utworzono przed wojną 9 central). W pierwszych miesiącach okupacji miała oddziały w Ciechanowie, Gostyninie, Hrubieszowie, Lublinie, Ostrowcu, Radomiu, Siedlcach, Tomaszowie, Włocławku i Włodawie, a także placówki dożywiania w 107 miastach. Jeszcze w październiku 1940 pod opieką Wydziału Prowincjonalnego Związku Towarzystw Opieki nad Dziećmi i Sierotami formalnie pozostawał o 9 domów sierot: w Będzinie, Częstochowie, Lublinie, Piotrkowie, Płocku, Radomiu, Siedlcach, Sosnowcu i Włocławku. Związek był jednak zmuszony ograniczyć teren działania do samej stolicy, a po 15 listopada 1940 r. do terenu getta oraz swych przedwojennych placówek w Miedzeszynie i Otwocku (aż do ich unicestwienia w sierpniu 1942 r.), za: [http://www.jhi.pl/uploads/inventory/file/83/Centos\\_200.pdf](http://www.jhi.pl/uploads/inventory/file/83/Centos_200.pdf), dostęp: 15.12.2016.

<sup>39</sup> Janusz Korczak, *Pismo do Związku Towarzystw Opieki nad Sierotami Żydowskimi „Centos”*, w: *Janusz Korczak w getcie. Nowe źródła*, Warszawa 1992, s. 36.

<sup>40</sup> Archiwum ŻIH, sygn. 210/44, s. 3-4.

<sup>41</sup> Adina Blady-Szwajger, *Wspomnienia lekarki*, Warszawa 1989, s. 18.

Kon, whose report was preserved in the Ringelblum Archives. It is worth quoting in longer excerpts:

It is a nightmare what I saw in a social institution that until recently was a merciful home for children, and which now has become nearly a place of detention, horror and suffering of innocent children. I mean the facility called the ‘House of Foundlings’ (Leszno 127/Wolska 18). (...) At the entrance to the orphanage it was immediately obvious that the house had been built with love. (...) Children had access to good, healthy food, they always had clean underwear, shoes, clothes<sup>42</sup>.

However, devoid of delusions, Kon writes:

This is how it used to be when the facility was still a home. And now? Oh, now it is a completely different story. (...) On 1 November 1939, the City Council informed in writing the head of the Jewish Community that from then on they were responsible for maintaining the facility. In turn, the Community informed the management of the House that it had no funds for it. (...) Until January [1940] the windows were broken and open wide, there was no coal, in the rooms for small children (a significant percentage of whom were infants) the temperature did not rise above four degrees. The staff – doctors, nurses, orderlies, caregivers, etc. – worked in winter clothes and gloves, but the children were naked and barefoot. The reason was simple: bedding, children’s underwear, nappies – everything had been stolen by robbers during the bombing. However, lack of food was the most severe problem. Because of this only in November [1939] 56 children died of starvation. It was only in the second half of May 1940 that CENTOS began its regular supplies. (...) Infants need milk, eggs, sugar, butter, semolina, but they either do not get them at all or only in minimum quantities. (...) There are no eggs or butter. (...) Before the war, the facility received 15,000 nappies a year, now – not even one. The results are obvious. (...) Before the war, the staff that attended the same number of children as now consisted of 160 people. Now there are 86 of them. (...) Between November 1939 and July 1940, 226 children died: 56 in November [1939], 42 in July [1940], the rest during the remaining months. No wonder: children are so fatigued and weak that the lightest illness ends in death. (...) If there still were someone with good intentions and warm human compassion, it would be possible to alleviate poverty to a great extent, but unfortunately, the hearts have grown cold, and whatever the Warsaw poor, the proletariat, have to offer cannot be used<sup>43</sup>.

During the first summer holidays into the war, the House of Orphans at 92 Krochmalna Street, run by Janusz Korczak and Stefania Wilczyńska, took the initiative, and managed to do what seemed impossible at first, namely they sent Jewish children from the Warsaw orphanages for summer camps to Wawer<sup>44</sup>, to

<sup>42</sup> Menachem Kon, *Odwiedziny nieszczęśliwych dzieci* [Visiting the Unfortunate Children], in: *Archiwum Ringelbluma* [The Ringelblum Archive], Vol. 2 (*Dzieci – tajne nauczanie w getcie warszawskim*) [*Children – Underground Education in Warsaw Ghetto*], Ruta Sakowska (ed.), Warsaw 2000, pp. 123-127.

<sup>43</sup> *Archiwum Ringelbluma. Dzieci – tajne nauczanie*, vol. 2, op. cit., pp. 123-127.

<sup>44</sup> Also known as Goławek or Czaplówizna.

razu nabierało się pewności, że dom ten budowano z miłością. [...] Dzieci korzystały tu z dobrej, zdrowej żywności, zawsze miały czystą bieliznę, buty, ubranie”<sup>42</sup>. Kon nie ma jednak złudzeń i pisze:

Tak było dawniej, gdy zakład był jeszcze domem. A teraz? O, teraz to już całkiem co innego. [...] Pierwszego listopada 1939 Zarząd Miasta pisemnie zawiadomił prezesa Gminy Żydowskiej, iż odtąd do niej należy obowiązek utrzymania zakładu. Z kolei Gmina oświadczyła kierownictwu domu dziecka, że nie posiada na to środków. [...] Do stycznia [1940] szyby były wybite, okna otwarte, nie było węgla, w pomieszczeniach dla małych dzieci (wśród których znaczny procent stanowiły niemowlęta) temperatura nie przekraczała 4 stopni. Personel – lekarze, pielęgniarki, dyżurne, opiekunki itd. – pracowali w zimowych ubraniach i rękawiczkach, ale dzieci były gołe i bose. Przyczyna jest prosta: wszystko, co znajdowało się w zakładzie – pościel, dziecięca bielizna, pieluszki – zostało w czasie bombardowania rozkradzione przez rabusiów. Najbardziej dotkliwy był jednak brak żywności. Ta sytuacja spowodowała, że tylko w listopadzie [1939] z głodu zmarło 56 dzieci. Dopiero od drugiej połowy maja 1940 r. Centos zaczął regularnie przekazywać produkty. [...] Niemowlęta potrzebują mleka, jajek, cukru, masła, kaszy manny, ale nie otrzymują tego wcale albo w znikomych ilościach. [...] Jaj, masła w ogóle nie ma. [...] Przed wojną zakład otrzymywał 15 tys. pieluszek rocznie, teraz – ani jednej. Rezultat jest oczywisty. [...] Przed wojną personel zakładu obsługujący tę samą (co teraz) liczbę dzieci składał się ze 160 osób. Teraz jest ich 86. [...] Od listopada 1939 r. do lipca 1940 r. zmarło 226 dzieci: w listopadzie [1939] – 56, w lipcu [1940] – 42, reszta w ciągu pozostałych miesięcy. Nic dziwnego: dzieci są tak wyczerpane, tak osłabione, że lżejsza choroba kończy się zgonem. [...] Gdyby znalazły się chęci i ciepłe ludzkie współczucie, można by jeszcze teraz w znacznym stopniu złagodzić biedę, ale niestety, serca wystygły, a to, co ofiaruje warszawska biedota, proletariat, nie nadaje się do wykorzystania<sup>43</sup>.

Podczas pierwszych wojennych wakacji, z inicjatywy Domu Sierot z Krochmalnej 92, prowadzonego przez Janusza Korczaka i Stefanię Wilczyńską, udało się jednak dokonać operacji – na pierwszy rzut oka niemożliwej, a mianowicie wysłać żydowskie dzieci z warszawskich sierocińców na kolonie, do Wawra<sup>44</sup>, do miejsca należącego do Towarzystwa Dom Sierot, czyli kompleksu „Różyczka”<sup>45</sup>. Szczegółowo pisze o tym Zofia Rozenblum-Szymańska, ówczesna naczelna lekarza Centosu:

W maju 1940 roku (...) przyszedł do mnie Korczak. Nie prosił tym razem o przydział żywności, chciał po prostu, abym mu pomogła wywieźć jego gromadę na wieś. «To może

<sup>42</sup> Menachem Kon, *Odwiedziny nieszczęśliwych dzieci*, w: *Archiwum Ringelbluma*, t. II (*Dzieci – tajne nauczanie w getcie warszawskim*), oprac. Ruta Sakowska, Warszawa 2000, s. 123-127.

<sup>43</sup> *Archiwum Ringelbluma. Dzieci – tajne nauczanie*, t. II, op.cit., s. 123-127.

<sup>44</sup> Miejsce nazywano też Goławkiem lub Czaplówizną.

<sup>45</sup> Znajdowały się tam budynki mieszkalne przeznaczone dla „kolonistów” oraz całoroczna ferma rolna, której przeznaczeniem było dostarczanie produktów dla warszawskiego Domu Sierot.

the “Różyczka” (*Little Rose*) complex<sup>45</sup>, a place owned by the House of Orphans Society (*Towarzystwo Dom Sierot*). Zofia Rozenblum-Szymańska, at that time the chief doctor at CENTOS, writes about it in detail:

In May 1940 (...) Korczak came to me. However, this time he did not ask for the allocation of food, but he wanted me to help him take his group to the countryside. ‘This may be the last chance for our children to run around in the forest, breathe the country air, pick fresh grass. I want to take the House of Orphans to Goćławek. We have our own building there – I will take other children too – but give me the equipment, staff and provisions. This may be our last summer...’ We did not need a lot of convincing. (...) In less than two weeks we placed over 100 children in Goćławek<sup>46</sup>.

Among the group sent to the summer camps there were also children from the Main House of Refuge .

Naturally, the last summer holidays became nearly a legend, especially in the face of the announcements about the Warsaw Ghetto. The Ghetto wall construction commenced in April 1940, even though initially it was not clear what the district was supposed to look like. At that time, probably even the Germans themselves did not have detailed plans for the fate of Jews in Europe. On 12 October (on the day of Yom Kippur), the information about the establishing of three residential districts: Jewish, Polish and German, was announced over the city’s street loudspeaker system. The relocations were to be completed by 31 October, but at the end of the month the deadline was extended to 15 November 1940<sup>47</sup>.

## The Relocation

All Warsaw Jewish institutions located outside the planned boundaries of the Ghetto had to be relocated to a new place behind the Ghetto wall. The Main House of Refuge had at that time over 5,000 children from infancy up to 14 years of age. It was common practice to swap buildings. Jewish institutions moving to

<sup>45</sup> It consisted of residential buildings intended for the summer camp participants and an all-year farm that provided food for the House of Orphans in Warsaw.

<sup>46</sup> Zofia Rozenblum-Szymańska, *Nie uległ skamieniałym sercom* [Not Yielding to Hearts of Stone], in: *Wspomnienia o Januszu Korczaku* [Memory of Janusz Korczak], Ludwika Barszczewska and Bolesław Milewicz (eds.), Warsaw 1989, p. 274.

<sup>47</sup> Barbara Engelking and Jacek Leociak reconstruct the dynamics of the Ghetto in their book, *Getto warszawskie. Przewodnik po nieistniejącym mieście* [The Warsaw Ghetto. A Guide to an Non-Existent World], Warsaw 2013, pp. 73-95.



ostatnia dla naszych dzieci szansa pobiegania po lesie, oddychania wiejskim powietrzem, zrywania świeżej trawy. Chcę wywieźć Dom Sierot do Gocławka. Mamy tam nasz własny budynek – zabiorę i inne dzieci – ale dajcie mi ekwipunek, personel i prowiant. Może to nasze ostatnie lato...». Nie trzeba było nas długo przekonywać. (...) W niespełna dwa tygodnie umieściliśmy w Gocławku ponad 100 dzieci<sup>46</sup>.

Wśród kolonistów były również dzieci z Głównego Domu Schronienia.

Ostatnie wakacje zatem w naturalny sposób stały się nieomal legendą, szczególnie w obliczu obwieszczeń dotyczących utworzenia getta w Warszawie. Mury zaczęto stawiać już w kwietniu 1940 roku, aczkolwiek początkowo nie było jasne, jak dzielnica ta ma wyglądać. Sami Niemcy zresztą także wówczas nie mieli chyba jeszcze w pełni sprecyzowanych planów odnośnie losu żydowskich mieszkańców Europy. 12 października (w święto Jom Kipur) przez megafony uliczne ogłoszono informację o utworzeniu trzech dzielnic mieszkaniowych: żydowskiej, polskiej i niemieckiej; zakończenie przesiedlenia zapowiedziane zostało na 31 października, jednakże pod koniec miesiąca termin ten prolongowano do 15 listopada 1940 roku<sup>47</sup>.

## Przeprowadzka

Wszystkie warszawskie instytucje żydowskie znajdujące się poza planowanymi granicami getta musiały znaleźć sobie nowe miejsce w obrębie murów. Główny Dom Schronienia opiekował się wówczas ponad pięcioma setkami dzieci w wieku od niemowlęctwa do 14 lat. Powszechną praktyką była wymiana budynków – instytucje żydowskie przeprowadzając się na obszar getta poszukiwały partnerów, którzy skłonni byłiby zamienić się na nieruchomości. Przeprowadzki do getta teoretycznie wspierała Rada Żydowska, a w zasadzie działający w jej strukturach wydział przesiedleńczy; wydaje się jednak, że większość wymian dokonała się z inicjatywy dyrektorów poszczególnych placówek. Instytucjom nieżydowskim wyprowadzającym się poza planowane getto również zależało, by znaleźć stosowne miejsce po tak zwanej stronie aryjskiej, ale także i na tym, żeby pozostawione w obrębie dzielnicy żydowskiej nieruchomości przekazać w jak najlepsze ręce.

<sup>46</sup> Zofia Rozenblum-Szymańska, *Nie uległ skamieniałym sercom*, w: *Wspomnienia o Januszu Korczaku*, oprac. Ludwika Barszczewska i Bolesław Milewicz, Warszawa 1989, s. 274.

<sup>47</sup> Dynamikę tworzenia getta w Warszawie precyzyjnie rekonstruuje Barbara Engelking i Jacek Leociak w książce *Getto warszawskie. Przewodnik po nieistniejącym mieście*, Warszawa 2013, s. 73-95.

the Ghetto were looking for partners willing to move out. In theory, the Jewish Council, or rather its Relocation Department, provided support in the Ghetto relocation; however, it seems that most exchanges took place on the initiative of the directors of the respective institutions. Forced to move out of the planned Ghetto area, non-Jewish facilities were also keen on finding a proper place on the so-called Aryan side, but they also sought to leave their Jewish district properties in the best possible hands.

Unfortunately, we do not know what the process of searching for a new place for the Main House of Refuge looked like. Neither do we know who was responsible for it in practice. Managed by the City Hall before the war, the institution was now operating without a supervising authority for a year, and it seems that neither CENTOS nor the Jewish Council (*Judenrat*) was keen on taking the responsibility for it. Eventually, the relocation of the Main House of Refuge was postponed by two weeks relative to the original date, 15 November, allowing more time for a perhaps more peaceful search for a new home and the subsequent relocation<sup>48</sup>.

A letter dated 29 November 1940 from CENTOS to Michał Weichert, head of the Jewish Social Self-Help, reads:

The Main House of Refuge at 127 Leszno Street, home to nearly 500 orphans and abandoned children, moved by means of exchange to the former seat of St Stanislaus Kostka Centre located at 39 Dzielna Street. The new place is much smaller than the previous one, with the capacity not exceeding 300-350 children. The total of 500 children from the Main House of Refuge could fit in only with a great difficulty<sup>49</sup>.

Two German licensed newspapers, “Nowy Kurier Warszawski” and “Gazeta Żydowska” (*Jewish Newspaper*), albeit with some delay, also included brief notes about the relocation of the Main House of Refuge to the Ghetto. They read, respectively: “One of the first to change buildings were the municipal centres run by the Daughters of Charity of Saint Vincent de Paul, namely St Ludwik Centre<sup>50</sup>

<sup>48</sup> Based on a note from a telephone conversation that reads: “Mr Jaszuński says that the House of Orphans in Krochmalna Street, the House of Refuge, and as people say some other facilities too, have all received letters that they are to move to the Jewish district by 30 November this year”, in: The Archives of the Jewish Historical Institute, Ref. No 211/11, p. 69.

<sup>49</sup> The Archives of the Jewish Historical Institute, Ref. No 211/12, pp. 25-26.

<sup>50</sup> Located at 52 Nowolipki Street, in close vicinity of St Augustine’s Church (just like the building at 39 Dzielna Street). In the Ghetto, the seat of Nowy Teatr Kameralny, headed by Andrzej Marek.

Nie wiemy, niestety, jak dokładnie przebiegał proces poszukiwania nowego miejsca dla Głównego Domu Schronienia. Nie wiemy też, kto w praktyce był za to odpowiedzialny, bowiem – o czym była już mowa – instytucja przed wojną podlegająca Magistratowi od roku pozbawiona była już opieki tak zwanego organu prowadzącego, a zdaje się, że ani Centos, ani Judenrat nie chciały przyjąć na siebie tej odpowiedzialności. Ostatecznie przeprowadzka Głównego Domu Schronienia została odroczone o dwa tygodnie względem pierwotnego terminu, czyli 15 listopada, co pozwoliło – być może – na spokojniejsze poszukiwanie nowego lokum i późniejsze przenosiny<sup>48</sup>.

W piśmie Centosu do Michała Weicherta kierującego Żydowską Samopomocą Społeczną, datowanym na 29 listopada 1940 czytamy:

Główny Dom Schronienia, Leszno 127, w którym znajduje opiekę blisko 500 sierot i dzieci opuszczonych, przeniósł się drogą zamiany do Zakładu im. Św. Stanisława Kostki przy ul. Dzielnej 39. Nowy lokal jest znacznie mniejszy od poprzedniego, pojemność jego nie przekracza 300-350 dzieci. 500 dzieci z Głównego Domu Schronienia z ogromnym trudem zostało w tym lokalu usadowionych<sup>49</sup>.

O przeprowadzce Głównego Domu Schronienia pisały też lakonicznie z pewnym opóźnieniem również dwie niemieckie gazety koncesjonowane: „Nowy Kurier Warszawski” oraz „Gazeta Żydowska”. I tak, czytamy w nich odpowiednio: „Jednym z pierwszych, które dokonały zamiany były zakłady miejskie prowadzone przez S.S. Szarytki, a mianowicie zakład św. Ludwika<sup>50</sup> i zakład św. Kostki<sup>51</sup> oraz „Główny Dom Schronienia – przeniósł się z domu przy ul. Leszno 127 do domu przy Dzielnej 39”<sup>52</sup>.

Jaki zatem był ów nowy lokal przy Dzielnej 39 i jak możliwe było umieszczenie w nim ponad pięciu setek dzieci? W Archiwum Zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia znajdują się dokumenty dotyczące Zakładu Św. Stanisława Kostki. Wynika z nich, że budowę własnego budynku przy Dzielnej 39 siostry rozpoczęły w lipcu

<sup>48</sup> Notatka z rozmowy telefonicznej brzmiąca: „Pan Jaszuński komunikuje, że Dom Sierót na Krochmalnej oraz Dom Schronienia i mówią, że niektóre inne jeszcze zakłady otrzymały pisma, że do dnia 30. listopada b.r. mają się wyprowadzić do dzielnicy żydowskiej”, w: Archiwum ŻIH, sygn. 211/11, s. 69.

<sup>49</sup> Archiwum ŻIH, sygn. 211/12, sk. 25-26.

<sup>50</sup> Mieszczący się przy ulicy Nowolipki 52, w bardzo bliskiej odległości – zresztą jak budynek przy Dzielnej 39 – kościoła pod wezwaniem Świętego Augustyna. W getcie w tym miejscu działał Nowy Teatr Kameralny, kierowany przez Andrzeja Marka.

<sup>51</sup> „Nowy Kurier Warszawski” 1940, nr 29 (12 grudnia 1940), s. 3; w artykule błędny (najprawdopodobniej skontaminowany z innym) adres, zamiast Dzielnej 39 pojawia się bowiem Żytnia 39. Przy ulicy Żytnej 3/9 mieścił się wówczas dom generalny Zgromadzenia Sióstr Matki Bożej Miłosierdzia oraz dom dla około 300 dziewcząt i kobiet „moralnie zaniedbanych”. Budynek przy Żytnej 3/9 w ogóle nie znalazł się w granicach getta.

<sup>52</sup> „Gazeta Żydowska” 1940, nr 47 (31 grudnia 1940), s. 3.

and St Stanislaus Kostka Centre<sup>51</sup>”; and “The Main House of Refuge moved from the building at 127 Leszno Street to the one at 39 Dzielna Street.”<sup>52</sup>

What did the new place at 39 Dzielna Street look like, and how could it fit over 500 children? In the Archives of the Daughters of Charity one can find documents regarding St Stanislaus Kostka Centre. According to them the Daughters of Charity began the construction of their own building at 39 Dzielna Street in July 1896. It was to house a shelter for people with disabilities. Founded in 1889, it was first located in an “ordinary” apartment in Leszno, and then moved to a rented building at 30 Dzielna Street. Headed for the first few years by Julia Zlotnicka, DC<sup>53</sup>, the Centre continued under the supervision of the Warsaw Charity Society (*Warszawskie Towarzystwo Dobroczynności*). Opened in October 1897, the institution provided home to 130 people with disabilities (with their number increasing over time). Only one photo of the building, taken from the courtyard, has survived until today. Fortunately, in the Archives of the Daughters of Charity one can find architectural drawings that give a general idea of its size. These designs clearly confirm what Michał Weichert wrote about this space being definitely insufficient for over 500 children.

Among the materials regarding St Stanislaus Kostka Centre there is another absolutely unique document stored in the Archives. It is a copy of an agreement between the “Main House of Refuge for Poor Jewish Orphans and Elderly Foundation, with the seat at 18 Wolska Street (127 Leszno Street), supervised by the Jewish Community in Warsaw, and represented by Adam Czerniaków, Head of the Jewish Council at the Jewish Community,” and the “Company of the Daughters of Charity of Saint Vincent de Paul, with the seat at 35 Tamka Street, owner of St Stanislaus Kostka Centre for the Handicapped and Elderly, located at 37/39 Dzielna Street in

<sup>51</sup> Nowy Kurier Warszawski 1940, Issue No 29 (12 December 1940), p. 3; the address featured in the article is incorrect: instead of 39 Dzielna Street there appears 39 Żytnia Street. It was probably mixed with 3/9 Żytnia Street at which the General House of the Congregation of Sisters of Our Lady of Mercy was located with a house for approximately 300 “morally neglected” girls and women. The building at 3/9 Żytnia Street was never part of the Warsaw Ghetto.

<sup>52</sup> Gazeta Żydowska 1940, Issue No 47 (31 December 1940), p. 3.

<sup>53</sup> The following information may be found about her in the archival documents of the Daughters of Charity pertaining to servant sisters (who in fact acted as superiors) of St Stanislaus Kostka Centre: “She spent her first years in the Congregation serving the sick in the Infant Jesus Hospital, and her last 10 years in the Central House at the Extreme Poverty Office. Devoted to helping the city’s poor, gifted in collecting alms, and always determined to finish whatever she started regardless of obstacles, she became the founder for the most unfortunate ones, like a mother and a guardian, devoting herself completely to them. Sister Julia, affectionately called “Złotko” [“Precious”, “Big Heart”, literally: “Little Gold” – translator’s note] due to her gentle and helpful character despite her not so charming appearance, was popular and appreciated by people who valued virtue, but devoid of the gift of administration, she caused a lot of problems for the Centre. The war of 1914 undermined her physical and mental strength. She died on 11 September 1916 at the age of 69”, Archives of the Company of the Daughters of Charity in Warsaw.

1896 roku. Miał znaleźć tam swoje miejsce istniejący już od 1889 roku (najpierw w „zwykłym” mieszkaniu na Lesznie, potem w wynajętym budynku pod adresem Dzielna 30) przytułek dla kalek, kierowany w pierwszych latach przez siostrę Julię Złotnicką<sup>53</sup>. Ośrodek funkcjonował pod kuratelą Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności. Instytucja otwarta została w październiku 1897 i stała się domem dla 130 kalek (później liczba ta wzrosła). Zachowało się tylko jedno zdjęcie budynku, zrobione z dziedzińca. Szczęśliwie jednak w Archiwum Sióstr Miłosierdzia znaleźć można rysunki architektoniczne, które dają ogólne wyobrażenie o jego kubaturze. Przyjrzenie się tym planom w pełni potwierdza zdanie Michała Weicherta mówiące o tym, że była to przestrzeń zdecydowanie niewystarczająca dla ponad pięciu setek dzieci.

W Archiwum Sióstr Miłosierdzia wśród materiałów dotyczących Zakładu św. Stanisława znajduje się również jeszcze jeden absolutnie unikatowy dokument. Jest to mianowicie kopia umowy pomiędzy „Fundacją Główny Dom Schronienia Ubogich Starców i Sierot Starozakonnych z siedzibą przy ulicy Wolskiej 18 (Leszno 127) znajdującą się pod nadzorem Gminy Wyznaniowej Żydowskiej w Warszawie, w której imieniu działa Przewodniczący Rady Żydowskiej przy tejże inż. Adam Czerniaków” a Zgromadzeniem Sióstr Miłosierdzia Św. Wincentego à Paulo, mającym siedzibę przy ul. Tamka 35, Właścicielem zakładu dla Kalek i Starców pod wezwaniem Św. Stanisława Kostki, mieszczącego się w Warszawie przy ul. Dzielnej 37/39, na rzecz którego to Zgromadzenia działa Siostra Wizytorka<sup>54</sup> Eufemia Krakowska”. Na dokumencie brak jest daty podpisania umowy, aczkolwiek na pierwszej stronie widnieje odręczny dopisek „po 18.12.40?”, który pośrednio może wskazywać na fakt, że zawarcie formalnej umowy dokonano się już po rzeczowych przeprowadzkach.

Można założyć, że najpóźniej w grudniu ostatecznie Główny Dom Schronienia przeniósł się do getta. Już w styczniu, w koncesjonowanej przez Niemców „Gazecie Żydowskiej” można było przeczytać o tym, że do instytucji kierowane

<sup>53</sup> W dokumentach archiwalnych Sióstr Miłosierdzia dotyczących sióstr służebnych (czyli de facto przełożonych) Zakładu św. Stanisława Kostki czytamy o niej: „Pierwsze lata w Zgromadzeniu spędziła na sali u chorych w Szpitalu Dzieciątka Jezus, ostatnie lat dziesięć w Domu Centralnym przy Biurze Nędzy Wyjątkowej. Gorliwie zajmowała się ubogimi na mieście, posiadając dar do zbierania jałmużny, wytrwałość w czynach rozpoczętych bez względu na trudności, stała się fundatorką dla najnieszczęśliwszych, którym stawszy się matką i opiekunką im się oddała całkowicie. Siostra Julia, zwana poufnie „Złotkiem” dla charakteru łagodnego, uczynnego, pomimo powierzchowności nieujmującej, zyskiwała łatwo sympatię i uznanie ludzi ceniących enotę, jednak daru przewodnictwa domu nie posiadając, ścierała wiele przykrości na Zakład. Wojna 1914 podkopała jej siły fizyczne i umysłowe. Zmarła 11 września 1916 w wieku lat 69”, Archiwum Zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia w Warszawie.

<sup>54</sup> Szarytki w ten sposób nazywają przełożoną generalną Zgromadzenia.

Warsaw, represented by Superior<sup>54</sup> Eufemia Krakowska.” The document bears no signing date, but on the first page there is a handwritten note: “after 18 December 1940?”, which may indicate indirectly that the formal contract was concluded only after the actual relocation took place.

It may be assumed that in December the latest, the Main House of Refuge eventually moved to the Ghetto. Already in January, in the “Gazeta Żydowska” licensed by the Germans, one could read that children found in the street were sent to the institution<sup>55</sup>. Such information may be found many times, which proves that this was common practice. Probably this was the reason why a special procedure was introduced of what had to be done before the child could be admitted to the House. For example, “Gazeta Żydowska” reported in May 1941: “The Jewish Ghetto Police have received instructions regarding foundlings, abandoned and homeless children. Prior to their transfer they need to be given a bath (at 42 Gęsia Street, 4 Solna Street or 20 Niska Street). In the baths, children should be washed and given a haircut, and their clothes disinfected. Only then may they be sent with a ‘deloused’ certificate to the Main House of Refuge at 39 Dzielna Street.”<sup>56</sup>

An appeal issued by the Patronage<sup>57</sup> of the Main House of Refuge, in the same newspaper, almost immediately after the relocation to the Ghetto is a testimony to the institution’s disastrous situation. Addressed to women, it reads:

Jewish Mother! You could not have failed to hear about 500 orphans in the Shelter at 18 Wolska Street. The crying of the most unfortunate of all children, orphaned and homeless, must have reached your ears. The shelter for orphans is currently located in the very centre of the Jewish district, at 39 Dzielna Street. Save them, Jewish Mother! Save the children who do not know their mothers, and make a small donation every month, so that the orphans can be fed and clad<sup>58</sup>.

<sup>54</sup> The Superior or Supreme Moderator of this congregation is known in Polish as *Siostra Wizytatorka* (“Sister Visitor”).

<sup>55</sup> “A Jewish child, male and a few months old, was found in the gate at 29 Grzybowska Street. Two children were abandoned in front of the ‘TOZ’ at 43 Gęsia Street: one-year-old Estera Frenkiel and seven-year-old Dina Frenkiel. The older girl testified that they had once lived at Targowa Street in Warsaw’s Praga district, but she does not know the current address. Frozen and hungry, the children were fed and taken to the shelter in Dzielna Street”, in: *Gazeta Żydowska* 1941, Issue No 6 (21 January 1941), p. 4.

<sup>56</sup> *Gazeta Żydowska* 1941, Issue No 40 (20 May 1940), p. 2.

<sup>57</sup> At that time it was common practice to establish patronages responsible for the respective institutions. One of CENTOS’s documents reads: “The state of affairs in the dormitories requires quick intervention from the public. The management at ‘CENTOS’ and the respective dormitories joined the efforts to organize social patronages that will provide effective help to their orphans. It is necessary to ensure the participation of broad social circles in the action”, Archives of the Jewish Historical Institute, Ref. No 211/16, p. 16.

<sup>58</sup> *Gazeta Żydowska* 1941, Issue No 9 (31 January 1941), p. 3.

są dzieci znalezione na ulicy<sup>55</sup>. Takie informacje będą pojawiać się wielokrotnie, co dowodzi, iż było to zjawisko nagminne. Jego powszechność zapewne wpłynęła też na usankcjonowanie procedury, która miała poprzedzać przekazanie dziecka do Głównego Domu Schronienia. W maju 1941 na łamach „Gazety Żydowskiej” pisano na przykład: „Rejony Służby Porządkowej otrzymały instrukcje w sprawie odsyłania znalezionych względnie podrzuconych lub bezdomnych dzieci. Dzieci takie należy przede wszystkim skierować do kąpielii (a mianowicie: Gęsia 42, Solna 4, Niska 20). W kąpielisku dzieci powinny zostać ostrzyżone i wykąpane, a odzież ich wydezynfekowana. Wówczas dopiero odesłać należy dzieci wraz ze świadectwem odwszenia do Głównego Domu Schronienia przy ul. Dzielnej 39”<sup>56</sup>.

O katastrofalnym położeniu placówki świadczy apel skierowany do kobiet umieszczony przez Patronat<sup>57</sup> Głównego Domu Schronienia na łamach tej samej gazety nieomal od razu po przenosinach do getta. Brzmiał on:

Matko Żydowska! Nie mogłaś nie słyszeć o pięciuset sierotach w Schronisku na Wolskiej 18. Musiał dojsć do Twoich uszu płacz najnieszczęśliwszych z pośród wszystkich dzieci: sierot bezdomnych. Schronisko dla sierot mieści się obecnie w samym centrum dzielnicy żydowskiej, przy ul. Dzielnej 39. Ratuj, matko Żydowska! Ratuje te dzieci, które matki nie znają i złóż każdego miesiąca małą, groszową ofiarę, a nakarmimy i odziejemy sieroty<sup>58</sup>.

W dwa miesiące później na tych samych łamach ukazało się podziękowanie Patronatu<sup>59</sup>. Nie wiadomo, rzecz jasna, jak w praktyce wyglądał podział darów i na ile trafiły one do dzieci. W tekstach zachowanych wśród tak zwanych „Nowych źródeł”, które wytworzone zostały w Domu Sierot Korczaka, znajduje się opowieść

<sup>55</sup> „W bramie przy ul. Grzybowskiej 29 znaleziono kilkumiesięczne dziecko żydowskie płci męskiej. Przed lokalem „TOZ-u” przy ul. Gęsiej 43 podrzucono dwoje dzieci: jednoroczna Esterę Frenkiel i 7-letnią Dinę Frenkiel. Starsza dziewczynka zeznała, iż dawniej mieszkały przy ul. Targowej na Pradze; obecnego adresu nie zna. Zmarznęte i zgłodniałe dzieci nakarmiono, po czym przeprowadzono je do Schroniska przy ul. Dzielnej”, w: „Gazeta Żydowska” 1941, nr 6 (21 stycznia 1941), s. 4.

<sup>56</sup> „Gazeta Żydowska” 1941, nr 40 (20 maja 1940), s. 2.

<sup>57</sup> Tworzenie patronatów, które miałyby opiekować się poszczególnymi instytucjami było wówczas powszechnym działaniem. W jednym z dokumentów Centosu czytamy: „Stan rzeczy wytworzony na terenie internatów wymaga szybkiej pomocy ze strony społeczeństwa. Kierownictwo „Centosu” i poszczególnych internatów przystąpiło do zorganizowania przy Domach Sierot społecznych patronatów, które mają internatom przyjsć z efektywną pomocą. W akcji tej niezbędnym jest współdziałanie szerokich kół społecznych”, Archiwum ŻIH, 211/16, s. 16.

<sup>58</sup> „Gazeta Żydowska” 1941, nr 9 (31 stycznia 1941), s. 3.

<sup>59</sup> „W odpowiedzi na apel w „Gazecie, ofiarował nam spontanicznie pomocną dłoń szereg ludzi obcych. I tak: K.L. z Krakowa, T.R.H. z Iwonicza, J.S. z Bolechowic. Ponadto Żydowska Składnica Poczтовая w Warszawie ofiarowała na rzecz naszych dzieci nieodebrane przez adresatów przesyłki żywnościowe. Jakkolwiek powyższe ofiary są doprawdy zaledwie kroplą w morzu palących potrzeb pięciuset sierot i porzuconych dzieci – to przecież świadczą o serdecznym oddźwięku, jaki apel nasz wywołał wśród społeczeństwa żydowskiego”, w: „Gazeta Żydowska” 1941, nr 24 (25 marca 1941), s. 3.

Two months later, a note of thanks was issued by the Patronage in the same newspaper<sup>59</sup>. Of course, it remains unknown how the donations were distributed, and to what extent children availed of them. In the texts preserved as part of the so-called “New Sources”, written in Korczak’s House of Orphans, there is a story of Felunia Frydman, a girl who resided in the Main House of Refuge before she was transferred to the House of Orphans. She said:

When the Patronage gave PLN 1,000 to the dormitory for food and clothes, the staff immediately went on strike. Potatoes were brought, but we had jacket potatoes only once; the older children, the ones they liked, would get the whole bowl, and the younger ones three potatoes each. (...) There are rats in the bedrooms because there is no toilet in one building, and everyone was arguing who should pour out the bucket, and so the buckets were just there, never emptied. And so the rats came, attracted to all this dirt. The superior sister and the doctor just walked with their arms folded or in their pockets, doing nothing. But when the meals were served, the staff came first. Otherwise they would just sit there and do nothing<sup>60</sup>.

It is a painful diagnosis that already tells us a lot about the first months of the Main House of Refuge in the Warsaw Ghetto, and unfortunately, it does not put the employees of this institution in the most favourable light.

The difficult situation of the orphanage in early 1941 is confirmed not only by the press reports on abandoned children sent to the House or the Patronage’s efforts, but also by documents and reports drawn by the Jewish Social Self-Help. The list from the beginning of February 1941 reveals that there were already 510 children in the facility<sup>61</sup>. Efforts were made to obtain additional funds for the weak, “in need of extra nutrition” (10 children from each institution that filed the application), including those from the Main House of Refuge<sup>62</sup>. This is probably the first (and the last...) document in which children are listed by their first and family name<sup>63</sup>. The beginning of 1941 was the time when, in the light of the available sources, the Main House of Refuge began receiving, next to the funds from CENTOS, also ma-

---

<sup>59</sup> “In response to our appeal in *Gazeta [Żydowska]*, many strangers spontaneously offered a helping hand, including: K.L. from Kraków, T.R.H. from Iwonicz, J.S. from Bolechowice. In addition, the Jewish Post Office in Warsaw donated uncollected food packages to our children. Although only a drop in the sea of urgent needs of 500 orphans and abandoned children, these donations are a testimony to the warm response of the Jewish Community to our appeal,” in: *Gazeta Żydowska* 1941, Issue No 24 (March 25, 1941), p. 3.

<sup>60</sup> Children’s memories collected in the Warsaw Ghetto, currently prepared for printing, Korczakianum Archives.

<sup>61</sup> The Archives of the Jewish Historical Institute, Ref. No 211/14, pp. 7-8.

<sup>62</sup> The Archives of the Jewish Historical Institute, Ref. No 210/50, pp. 14-17.

<sup>63</sup> From the Main House of Refuge they include: Blumberg Chaim, aged 6; Fajnkopf Chaja, aged 5; Fisz Towia, aged 7; Fryher Złata, aged 3; Goldszer Judka, aged 4; Hersztrajhendler Pesa, aged 6; Jaworski Lejzor, aged 10; Josefson Chaja, aged 4; Kirszenbaum Josef, aged 4; Rozenwcwaj Maryla, aged 7, *ibid*.



dziewczynki – Feluni Frydman, która przed przeniesieniem do Domu Sierot przebywała w Głównym Domu Schronienia. Mówiła:

A jak tam Patronat ofiarował 1000 zł, dał internatu, żeby dostali jeść i kupili ubranie, to personel od razu zrobił strajk. Przywieziono kartofle, ta jak myśmy mieli jeden raz kartofle w mundurkach, to starszym, kogo lubieli, to dawali całą miskę, a młodszym to dawali po trzy kartofle. [...] W sypialniach są szczury, bo nie ma ubikacji w jednym budynku, to każdy się kłócił, kto ma wylać kubel i tak kubły stały. I z tego brudu były szczury. Starsza siostra i pani doktor chodziły z założonymi rękami, trzymały ręce w kieszeni i nic nie robiły. A jak coś takiego, np. były posiłki, to personel od razu przylatywał. A tak to tylko siedzieli i nic nie robili<sup>60</sup>.

Ta bolesna diagnoza już sporo mówi o pierwszych miesiącach funkcjonowania Głównego Domu Schronienia w warszawskim getcie i niestety nie stawia pracowników tej instytucji w najbardziej korzystnym świetle.

O trudnej sytuacji sierocińca na początku 1941 roku świadczą nie tylko anonse o podrzucaniu dzieci oraz wysiłki Patronatu, ale również dokumenty i raporty powstałe w kręgu Żydowskiej Samopomocy Społecznej. Z wykazu zakładów opieki z początku lutego 1941 można dowiedzieć się, że w Głównym Domu Schronienia przebywało już 510 dzieci<sup>61</sup>. Podejmowane były również starania, by otrzymać dodatkowe środki dla słabowitych (po dziesięciuro z każdej wnioskującej instytucji), także tych z Głównego Domu Schronienia, „potrzebujących specjalnego dożywienia”<sup>62</sup>. To bodaj pierwszy (i ostatni...) dokument, w którym dzieci pojawiają się z imienia i nazwiska<sup>63</sup>. Początek 1941 to czas, kiedy – w świetle dostępnych materiałów – do Głównego Domu Schronienia zaczynały być, poza subsydiami pieniężnymi z Centosu, przydzielane dary rzeczowe: 50 koców dla dzieci przesiedleńców<sup>64</sup>, które także były tu kierowane oraz tkaniny – surówka w ilości 500 jardów<sup>65</sup>. W marcu liczba dzieci osiąga 523<sup>66</sup>, co podług powyższych informacji dotyczących pojemności budynku oraz dokumentów Centosu było już absolutnie górną granicą zatłoczenia, tym bardziej, że – jak już wspomniano wcześniej – było to miejsce, do którego niejako w naturalny sposób kierowane były podrutki

<sup>60</sup> Wspomnienia dzieci zbierane w getcie warszawskim, przygotowywane do druku, Archiwum Korczakianum.

<sup>61</sup> Archiwum ŻIH, sygn. 211/14, s. 7-8.

<sup>62</sup> Archiwum ŻIH, sygn. 210/50, s. 14-17.

<sup>63</sup> Z Głównego Domu Schronienia są to: Blumberg Chaim, lat 6; Fajnkopf Chaja, lat 5; Fisz Towia, lat 7; Fryher Złata, lat 3; Goldszer Judka, lat 4; Hersztrajhendler Pesa, lat 6; Jaworski Lejzor, lat 10; Josefson Chaja, lat 4; Kirszenbaum Josef, lat 4; Rozencowajg Maryla, lat 7, ibidem.

<sup>64</sup> Archiwum ŻIH, sygn. 211/1073, s. 25.

<sup>65</sup> Archiwum ŻIH, sygn. 211/1074, s. 43.

<sup>66</sup> Archiwum ŻIH, sygn. 211/1075, s. 14

terial donations: 50 blankets for immigrant children<sup>64</sup>, who were also placed here, and fabrics, 500 yards of linen<sup>65</sup>. In March, the House had 523 pupils<sup>66</sup>, and based on the information presented above and on CENTOS's documents it reached its absolute upper limit, even more so as it served as a place that naturally became the destination for foundlings and abandoned children, often just left in the street. The letter of 20 April 1940 reads:

It is most urgent to partially clear the dormitory, which would be possible only if the dormitories in Śliska<sup>67</sup> and Chłodna<sup>68</sup> Streets, which offered to take some children from the Main House of Refuge, were allocated a certain quota of bed linen. For this purpose, another 500 yards of linen are necessary. We would like to point out that currently, due to overcrowding and lack of underwear, 127 cases of scabies are reported in the Main House of Refuge<sup>69</sup>.

Unfortunately, the gifts did not always reach the children. Some of them were stolen by employees who were said to be people that under normal circumstances would lose their jobs. Years later Zofia Rozenblum-Szymańska wrote:

In the unspeakable misery of the Ghetto's children, the former House of Foundlings clearly stood out (...). This municipal, bureaucratic institution was then relocated to Dzielna Street, along with a group of orphaned, homeless children of different ages, and soulless staff. These people, city clerks, were focused on their own suffering, loss of a comfortable position. They demanded pay and other compensations, etc. Overburdened with its duties and obligations, the Warsaw Jewish Community, could not meet their requirements, so they robbed children whenever and however they could. No inspection could change it. Sacks of sugar, flour and groats, hundreds of quilts and diapers kept disappearing from the House in Dzielna Street. Every few weeks, it was reported that children were naked and barefoot, every few weeks new transports of gifts were organized, unfortunately, in vain. And children were dying like flies<sup>70</sup>.

At some point the number of children supposedly reached over 600, although taking into account the mortality rate, this number was never stable. Ludwik Hirszfeld described his visit to the Main House of Refuge:

It was hell on earth (...). At the entrance one was struck by the stench of stool and urine. Infants lay in their own excrements, the diapers were gone, in winter the urine would freeze,

<sup>64</sup> The Archives of the Jewish Historical Institute, Ref. No 211/1073, p. 25.

<sup>65</sup> The Archives of the Jewish Historical Institute, Ref. No 211/1074, p. 43.

<sup>66</sup> The Archives of the Jewish Historical Institute, Ref. No 211/1075, p. 14.

<sup>67</sup> A dormitory for older girls run by CENTOS at 28 Śliska Street.

<sup>68</sup> Korczak's House of Orphans traded places with the so-called Gymnasium for Merchants, i.e. Maria and Józef Roesler School of Trade for Boys, moving from 92 Krochmalna Street to 33 Chłodna Street.

<sup>69</sup> The Archives of the Jewish Historical Institute, Ref. No 211/1077, p. 43.

<sup>70</sup> Zofia Rozenblum-Szymańska, *Nie uległ skamieniałym sercom*, op. cit., pp. 275-276.

oraz dzieci opuszczone, nierzadko pozostawione po prostu na ulicy. W piśmie z 20 kwietnia 1940 roku czytamy:

Zachodzi najbardziej paląca konieczność rozładowania tego internatu, co byłoby możliwe tylko przy udzieleniu internatom na Śliskiej<sup>67</sup> i Chłodnej<sup>68</sup>, które zaofiarowały się zabrać część dzieci z Głównego Domu Schronienia – pewnego kontyngentu bielizny pościelowej. Dla tego celu jest niezbędne kolejne 500 jardów surówki. Zaznaczamy, iż w chwili obecnej wskutek nieprawdopodobnej ciasnoty i braku bielizny w Głównym Domu Schronienia jest 127 przypadków świerzby<sup>69</sup>.

Dary przekazywane do instytucji niestety nie zawsze trafiały do podopiecznych, bywa, że są one rozkradane przez pracowników, o których mówiło się, że to ludzie, którzy w normalnych warunkach najpewniej straciliby pracę. Zofia Rozenblum-Szymańska napisała o nich po latach:

Wśród niewymownej niedoli dzieci getta jaskrawo odcinał się dawny Dom Podrzutków [...]. Ta miejska, zbiurokratyzowana instytucja została przeniesiona wówczas na Dzielną wraz z całą gromadą osieroconych, bezdomnych dzieci o dużej rozpiętości wieku i z bezdusznym personelem. Ludzie ci – urzędnicy miejscy – odczuwali tylko swoją krzywdę, utratę wygodnego stanowiska, żądali wyrównania poborów, odszkodowań itp. Ponieważ Warszawska Gmina Żydowska, uginająca się pod ciężarem obowiązków, nie mogła sprostać ich wymaganiom, okradali dzieci, gdzie i kiedy tylko się dało. Nie pomogły żadne kontrole społeczne, w domu na Dzielnej ginęły worki cukru, worki mąki i kaszy, setki kołderek i pieluszek. Co kilka tygodni alarmowano, że dzieci są nagie i bose, co kilka tygodni mobilizowano nowe transporty darów, niestety, nadaremnie. A dzieci ginęły jak muchy<sup>70</sup>.

Liczba dzieci w szczytowym momencie sięgnęła ponoć ponad 600, choć biorąc pod uwagę śmiertelność, można założyć, że nie była to stała grupa wychowanków. Ludwik Hirszfeld tak opisał swoją wizytę w Głównym Domu Schronienia:

Było to piekło na ziemi [...] Przy wejściu uderzał zapach kału i moczu. Niemowlęta leżały zanieczyszczone, pieluch nie było, zimą mocz zamarzał i na tym lodzie leżały zamrożone trupki. Dzieci nieco starsze siedziały po całych dniach na podłodze lub ławeczkach, kiwały się monotonicznie, jak zwierzęta, żyły od posiłku do posiłku, oczekując marnej, zbyt marnej

<sup>67</sup> Chodzi o internat dla starszych dziewcząt prowadzony przez Centos przy ulicy Śliskiej 28.

<sup>68</sup> Dom Sierot Korczaka przeniósł się na drodze wymiany budynków z Krochmalnej 92 na Chłodną 33 do gmachu tzw. Gimnazjum Kupieckiego, czyli Męskiej Szkoły Handlowej im. Marii i Józefa Roeslerów.

<sup>69</sup> Archiwum ŻIH, sygn. 211/1077, s 43.

<sup>70</sup> Zofia Rozenblum-Szymańska, *Nie uległ skamieniałym sercom*, w: *Wspomnienia o Januszu Korczaku*, op. cit., s. 275-276.

and frozen corpses would just lie on this ice. Slightly older children sat on the floor or benches all day long, rocking monotonously, like animals, living from meal to meal, waiting for their poor-quality food. Typhus fever and dysentery took their toll. The doctors were not bad people, but they could not control the unbelievable thievery of the staff preying on this misery<sup>71</sup>.

The tragic situation of the institution was common knowledge. CENTOS's report of January 1942 reads:

Representatives of CENTOS took part in the works of a special commission at the Jewish Council's Department of Social Welfare responsible for a thorough reorganization of the Main House of Refuge at 39 Dzielna Street<sup>72</sup>.

Korczak, who probably attended the meeting, decided to take leave of absence from his own institution, and move to 39 Dzielna Street for some time. This was probably after he sent his alarming letter to Adam Czerniaków, Head of the Jewish Council (and to four other people who he believed could have any power to improve the situation in the orphanage) on 4 February 1942. A copy of the letter has survived, and it reads as follows:

We ask:

1. – Do you know that in the Orphanage in 39 Dzielna Street children have no heating?
2. – Do you know that in the Orphanage in 39 Dzielna Street children have no footwear or winter clothing?
3. – Do you know that in the Orphanage in 39 Dzielna Street children are fed soup at different times of the day in 200-gram cups?

We ask:

1. – Having received this message, do you intend to further tolerate and cover with your authority the insane and criminal administration of the house by Commissioner Tugendrajch and his Company?
2. – Do you intend to call this slaughterhouse of children a home of care for orphans?
3. – Do you realize that the administration of this macabre house of torture makes the social work there detestable for the group of people willing to take part in the healing process of this house of murder?<sup>73</sup>

---

<sup>71</sup> Ludwik Hirsztfeld, *Historia jednego życia* [*One Life's Story*], Warsaw 1946, pp. 245-246.

<sup>72</sup> ARG II 230 (Ring. II/51), prepared for printing as part of vol. 27, *Archiwum Ringelbluma. Żydowska Samopomoc Społeczna*.

<sup>73</sup> *Janusz Korczak w getcie. Nowe źródła*, op.cit., p. 125.

strawy. Szalał dur plamisty, czerwotka. Lekarze nie byli złymi ludźmi, ale nie potrafili opanować niesłychanego złodziejstwa personelu żerującego na tej nędzy<sup>71</sup>.

Wiedza o tragicznej sytuacji instytucji była powszechna. W raporcie Centosu dotyczącym prac tegoż w styczniu 1942 roku czytamy:

Przedstawiciele CENTOS-u wzięli udział w specjalnej komisji przy Wydziale Opieki Społecznej RŻ, która ma za zadanie przeprowadzenie gruntownej reorganizacji Głównego Domu Schronienia przy ul. Dzielnej 39<sup>72</sup>.

Korczak, który zapewne brał udział w tym spotkaniu, zdecydował się na wzięcie urlopu z własnej instytucji i przeniesienie się na jakiś czas na Dzielną 39. Możliwe było to zapewne po tym, jak 4 lutego 1942 wysłał alarmujący list do Adama Czerniakowa, prezesa Rady Żydowskiej (oraz 4 innych osób, które mogłyby mieć, jego zdaniem, jakikolwiek wpływ na poprawienie sytuacji sierocińca). List ten zachował się w odpisie i brzmiał następująco:

Zapytujemy:

1. – Czy Pan wie, że dzieci w Sierocińcu Dzielna 39 przebywają w nieogrzewanym lokalu?
2. – Czy Pan wie, że dzieci w Sierocińcu Dzielna 39 nie mają obuwia ani zimowej odzieży?
3. – Czy Pan wie, że dzieci w Sierocińcu Dzielna 39 otrzymują zupełną obiadową w różnych porach dnia – w 200-gramowych kubkach?

Zapytujemy:

1. – Czy otrzymawszy tę wiadomość, zamierza Pan tolerować nadal i pokrywać swoim autorytetem niepoczytalną i zbrodniczą gospodarkę komisarza Tugendrajcha i Spółka?
2. – Czy zamierza Pan rzeźnię dzieci nazywać domem opieki nad osieroconymi?
3. – Czy uświadamia sobie Pan, że gospodarka w tym makabrycznym gmachu tortur zożydza pracę społeczną grupie ludzi, którzy gotowi wziąć udział w sanacji tej mordowni<sup>73</sup>?

I otrzymawszy pozytywną odpowiedź od Czerniakowa<sup>74</sup>, dopełnił czynności formalnych i złożył oficjalną prośbę o angaż. Zachował się jego życiorys datowany na 9 lutego 1942; w liście tym, kierowanym do Biura Personalnego Rady Żydowskiej proponował:

Okres próbny wykreślam na cztery tygodnie, począwszy – ze względu na terminowość zadania – od środy, a najpóźniej od czwartku. Proszę o mieszkanie służbowe i dwa posiłki

<sup>71</sup> Ludwik Hirsztfeld, *Historia jednego życia*, Warszawa 1946, s. 245-246.

<sup>72</sup> ARG II 230 (Ring. II/51), przygotowywane do druku w 27 tomie *Archiwum Ringelbluma. Żydowska Samopomoc Społeczna*.

<sup>73</sup> *Janusz Korczak w getcie. Nowe źródła*, red. Aleksander Lewin, Warszawa 1992, s. 125.

<sup>74</sup> O treści: „1. Jestem dumny z tego, że tak można pisać do mnie. 2. Powołałem Pana do współpracy na terenie Sierocińca. 9 II”, ibidem.

Having received a positive response from Czerniaków<sup>74</sup>, Korczak filed a formal job application. His résumé, dated 9 February 1942, has survived. In his letter, addressed to the Personnel Office of the Jewish Council, he wrote:

The trial period should take four weeks, and to meet the deadline, it should commence on Wednesday or Thursday the latest. I am asking for accommodation and two meals per day. Based on my previous unpleasant and painful experiences, I do not make any other conditions. Regarding accommodation, I just need a place to sleep and the same meals as everybody else. In fact, I can even give up on this<sup>75</sup>.

Korczak kept a regular record of his stay and activities at 39 Dzielna Street, allowing us an insight into the actual situation of the orphanage. The notes were intended only for his personal use, which is why they do not follow a certain template or policy of correctness. While rather subjective, they are free of the bureaucratic and administrative narrative.

In the note “First Steps at Dzielna 39”, his preliminary report after a few days of observation, he wrote:

An investigation must be promptly initiated into the mass murder of children in the dormitory at Dzielna 39. A few days is enough to freeze hungry children to death, and this is what seems to be happening in this diabolic place<sup>76</sup>.

A short while after these events, a meeting was held during which the situation of the orphanage was discussed. After the meeting Korczak wrote down the following sentences, supposedly uttered by doctor Mieczysław Mayzner, an in-facility doctor<sup>77</sup>:

1. – The dormitory has hit the bottom of the abyss.
2. – School children are beginning to die. Children are at the ragged edge of exhaustion.
3. – Seventeen members of the staff have typhus.
4. – No one should be accused according to the Russian proverb: *leżaszczewo nie bijut*<sup>78</sup>.
5. – It is necessary to partially clear the dormitory – send out the children who are still alive to other facilities, and Dzielna 39 should be closed down<sup>79</sup>.

<sup>74</sup> Which read as follows: “1. I am proud that you can refer like this to me. 2. I have summoned you for cooperation with the Orphanage. 9 II”, *ibid.*

<sup>75</sup> Janusz Korczak, *Podanie do Biura Personalnego Rady Żydowskiej* [Application to the Personal Office of the Jewish Council], in: *Archiwum Ringelbluma, Dzieci – tajne nauczanie*, vol. 2, op. cit., pp. 252-255.

<sup>76</sup> *Janusz Korczak w getcie. Nowe źródła*, op. cit., p. 125.

<sup>77</sup> Described by Henryk Makower as: “A man with a lot of knowledge and a good heart, but neither very energetic nor resourceful”, in: Henryk Makower, *Pamiętnik z getta warszawskiego: październik 1940 - styczeń 1943* [Memoirs of the Warsaw Ghetto X 1940 – I 1943], Wrocław 1987, p. 87.

<sup>78</sup> Translation from Russian: “You don’t hit a man when he’s down.”

<sup>79</sup> *Janusz Korczak. Nowe źródła*, op. cit., p. 126.

dzienne. Żadnych innych warunków nie stawiam, nauczony przykładem i dotkliwym [pisownia oryginalna] doświadczeniem. Pod mieszkaniem rozumiem kąpiel, posiłki z ogólnego kotła, zresztą i tego zrzec się mogę<sup>75</sup>.

Prowadzone przez Korczaka regularne zapiski dotyczące jego pobytu i aktywności na Dzielnej 39 pozwalają dziś przyjrzeć się, niejako od wewnątrz, sytuacji sierocińca. Są to jedyne notatki tego typu – pisane raczej na własny użytek, zatem bez szczególnej dbałości o formę i poprawność. Z jednej strony całkiem subiektywne, z drugiej zaś pozbawione biurokratyczno-administracyjnej narracji.

W notatce „Pierwsze kroki na Dzielnej 39”, która jest wstępnym rekonosem z kilkunastu obserwacji, napisał:

Należy niezwłocznie wszcząć i błyskawicznie przeprowadzić śledztwo w sprawie masowego morderstwa dzieci w internacie Dzielna 39. – Wystarczy paru dni, aby zamrozić na śmierć głodną dzieci – to właśnie dzieje się rzekomo w tej szatańskiej speluncie<sup>76</sup>.

W chwilę po tych wydarzeniach odbyło się zebranie, podczas którego przedstawiono położenie sierocińca. Korczak po tym spotkaniu zanotował następujące zdania, które wygłoszone jakoby zostały przez doktora Mieczysława Mayznera, pracującego tam w roli lekarza miejscowego:<sup>77</sup>

1. – Internat znajduje się na dnie przepaści.
2. – Już zaczynają umierać dzieci szkolne. – Dzieci są u kresu możliwości.
3. – Siedemnaście osób personelu chorych na tyfus.
4. – Nie należy nikogo oskarżać w myśl rosyjskiego przysłowia: „leżaszczewo nie bijut<sup>78</sup>”.
5. – Należy rozładować internat – rozesać żywe jeszcze dzieci do innych zakładów, a Dzielna 39 zamknąć<sup>79</sup>.

W dzień po zebraniu przywiózł własne łóżko, pościel i drobiazgi oraz wprowadził się na miesiąc do Głównego Domu Schronienia. Od razu próbował *de visu* zorientować się w sytuacji. Widział, że dzieci są w fatalnym stanie, prawie wszystkie mają rozwolnienie, pokoje nie są ogrzewane. Na podstawie wstępnych

<sup>75</sup> Janusz Korczak, *Podanie do Biura Personalnego Rady Żydowskiej*, w: *Archiwum Ringelbluma, Dzieci – tajne nauczanie*, t. II, op. cit., s. 252-255.

<sup>76</sup> *Janusz Korczak w getcie. Nowe źródła*, op. cit., s. 125.

<sup>77</sup> Henryk Makower pisał o nim, że jest „Człowiekiem o dość dużej wiedzy i dobrym sercu, ale bardzo mało energicznym i obrotnym”, w: Henryk Makower, *Pamiętnik z getta warszawskiego: październik 1940 – styczeń 1943*, Wrocław 1987, s. 87.

<sup>78</sup> Tłum. z rosyjskiego: nie bije się leżącego.

<sup>79</sup> *Janusz Korczak. Nowe źródła*, op. cit., s. 126.

The day after the meeting, he brought his own bed, bedding and things, and moved in to the Main House of Refuge for a month. He promptly proceeded to check for himself what the situation was like. He realized that children were in a terrible condition, nearly all of them had diarrhea, there was no heating in the rooms. Based on his preliminary observations, he tried to organize the future work<sup>80</sup>. The Ghetto's reality prevented him from putting his ambitious plans in force:

Instead of a 10-point plan – a visit at the Health Department to pacify the Sanitary Column, a dozen or so people led by two doctors determined to disinfect, do the pest control, and what have you. Success: they are to relax a little, and more importantly, I was promised some coal from the Sanitary Warehouse<sup>81</sup>.

On 22 February 1942, he drew plans for the next days of work, regarding, among others, financial controlling, more effective management of employees and continuous, regular monitoring of children's health<sup>82</sup>. His recovery plan crashed against the silent resistance of the staff, who, perhaps, felt safer in the old but well-known chaos than in the new order. On the other hand, immediate effects were expected of Korczak, like of a miracle worker, which he himself summed up with irony: A highly experienced social activist asks me naively on the fourth or fifth day of my work: 'How come? You're there, and the children are still dying?'<sup>83</sup> His most urgent plan was to organize fuel for heating the House. He wrote directly that "after all it takes a dozen or so days to starve a child, whereas one can freeze him within

---

<sup>80</sup> "1. – I will write a letter to our neighbour, a priest, maybe he would like to participate in one of our next conferences with the staff. I can justify this seemingly strange request.

<sup>2</sup> – I will write a letter to the wife of the baker X, and ask her for white flour, rusks or white bread for children with diarrhoea. – (Or maybe *bismutum subnitricum* for all children before the soup).

<sup>3</sup> – Maybe I can weigh them (I would need a list with names, a warm room and help with undressing the children for weighing and dressing them up afterwards – During the check-up I could take a look at their skin, look for any frostbites, ulcers).

<sup>4</sup> – Hang thermometers in the bedrooms because "cold" and "warm" tell me nothing. – For healthy and moderately well-nourished children, I would set the minimum temperature at 13 degrees.

<sup>5</sup> – First attempt to communicate with the staff regarding the priorities.

<sup>6</sup> – Visual inspection of the sewage and ventilation systems with a specialist.

<sup>7</sup> – Searching for [horse] blood for soup and groats, maybe as the main course.

<sup>8</sup> – An hour at the office. Review of files, books, reports, inventory status, basements, invoices, deliveries and suppliers.

<sup>9</sup> – An hour in the so-called dirty chamber: I want to know where the children are kept until they are handed over here, because they must be sitting between those collected from the street and those in agony.

<sup>10</sup> – Prepare a speech for the probably evening meeting with the staff to let them know that I am no stranger to methods of getting rid of an uncomfortable witness", in: *Ibid.*, p. 129.

<sup>81</sup> *Ibid.*, pp. 131-132.

<sup>82</sup> *Ibid.*, pp. 133-134.

<sup>83</sup> *Ibid.*,



obserwacji próbował planować dalszą pracę<sup>80</sup>. Ambitne zamierzenia nie zostały zrealizowane, bowiem przeszkodziła mu gettowa rzeczywistość:

Zamiast dziesięciu punktów planu – wizyta w Urzędzie Zdrowia, by unieszkodliwić Kolumnę Sanitarną, która przybyła w składzie kilkunastu osób z dwoma lekarzami na czele, aby wykonać dezynfekcję, dezynsekcję i jak się te zabiegi jeszcze nazywają. Wynik pomyślny: polecenie złagodzenia działalności – co ważniejsze obietnica, że otrzymamy węgiel ze Składnicy Sanitarnej<sup>81</sup>.

22 lutego 1942 roku spisał kolejne plany na najbliższe dni pracy, dotyczące między innymi wprowadzenia kontroli finansów, bardziej efektywnego zarządzania pracownikami oraz ciągłego, systematycznego monitorowania sytuacji stanu zdrowia dzieci<sup>82</sup>. Jego sanacyjne wnioski rozbijały się o milczący opór personelu, który – być może – bezpieczniej czuł się w starym, ale znanym chaosie, niż w nowych porządkach. Od Korczaka zaś, nieomal jak od cudotwórcy, wymagało się natychmiastowych efektów, o czym sam ironicznie pisał: „Wieloletnia, doświadczona działaczka pyta się naiwnie w czwartym czy piątym dniu mojej «pracy»: Jak to? – Pan tam jest, i dzieci dalej jeszcze umierają?”<sup>83</sup>. Doraźny plan Korczaka to przede wszystkim opał. Pisał wprost, że „na zagłodzenie dziecka potrzeba bądź co bądź kilkunastu dni, zamrozić je można w ciągu kilku godzin”<sup>84</sup>. Po dwudziestu dniach pracy spisał dwa kolejne sprawozdania, w których zawarł garść spostrzeżeń, wniosków i propozycji. Po pierwsze, postulował umieszczenie w bramie policjan-

<sup>80</sup> „1. – Napiszę list do sąsiada – księdza, by zechciał uczestniczyć w jednej z najbliższych konferencji z personelem. Mam uzasadnienie dla tej dziwnej pozornie prośby.

<sup>2</sup> – Napiszę list do żony piekarza X z prośbą o białą mąkę, sucharki lub chleb biały dla dzieci z rozwolnieniami. – (Czy nie *bismutum subnitricum* dla wszystkich dzieci przed zupą).

<sup>3</sup> – Może uda mi się zważyć je (potrzebny spis imienny, pokój ciepły i pomoc przy rozbieraniu dzieci do wagi i ubieraniu już zważonych. – Przegląd dałby mi też obraz stanu skóry – odmrożeń – owrzodzeń).

<sup>4</sup> – Zawiesić termometry w sypialniach, bo „zimno” i „ciepło” – mało zrozumiałe. – Dla dzieci zdrowych i jako tako żywionych ustaliłbym jako minimum temperatury 13 stopni.

<sup>5</sup> – Pierwsza próba porozumienia się z personelem co do hierarchii potrzeb.

<sup>6</sup> – Oględziny kanalizacji i luftów ze specjalistą.

<sup>7</sup> – Poszukiwania w celu otrzymania [końskiej] krwi – do zupy i z kaszą, może jako drugie danie.

<sup>8</sup> – Godzina w kancelarii.

Przegląd kartoteki, książek, raportów, stanu magazynu, piwnic, rachunków, dostaw i dostawców.

<sup>9</sup> – Godzina w tzw. brudnej izbie: pragnę poznać obraz stanu dzieci, w jakim są zakładowi przekazywane, bo muszą być między zbieranymi na ulicy i dzieci w agonii.

<sup>10</sup> – Ułożyć przemówienie na wieczorne zapewne zebranie z personelem, aby poinformować, że znam sposoby pozbycia się niewygodnego świadka”, w: *Ibidem*, s. 129.

<sup>81</sup> *Ibidem*, s. 131-132.

<sup>82</sup> *Ibidem*, s. 133-134.

<sup>83</sup> *Ibidem*.

<sup>84</sup> *Ibidem*, s. 138.

a few hours.”<sup>84</sup>. After 20 days of work, he wrote two more reports in which he included a handful of comments, conclusions and proposals. First of all, he called for placing a police officer in the gate who would convoy the heating fuel and control the items and products carried out of the facility<sup>85</sup>. He also wanted to stop, contrary to the pre-war tradition, admitting mothers with newborns because: “The child dies, but the mother stays, contaminating the already rather dirty atmosphere, and taking time and energy.”<sup>86</sup> Next, he tried to regulate the issue of subsidies. Another important point was to sort out the personnel issues. In this he referred not only to the salaries and working conditions, but also to members of employees’ families living in the Main House of Refuge, which resulted in thefts and abuse. About the employees, tired of the situation and demoralized, he wrote briefly: “Apathy and indolence”<sup>87</sup>. In his medical report Korczak concluded that children were extremely fatigued, showing no will to live. He wrote:

Most children have lost their life instincts, which may prove fatal to them. They show no reaction to cold or hunger: they just sit there, offended, barefoot and in a shirt, in a cold room or just on the stairs. Unwilling to eat unpalatable food, they resign from the meal altogether. (...) If we can understand that a hungry person will not eat sand or broken bricks, it should not come as a surprise that many children refuse to eat groats that doesn’t make them feel bigger, stronger or more energetic<sup>88</sup>.

He postulated to replace the supposedly extra meal and “dummy milk kitchen” with the fourth evening portion of food to eliminate the 16-hour gap between the last and first meal. According to him, at the current state of events, children stand no chance of survival. He was straightforward:

I don’t predict the death toll will drop, but the nature of deaths will change. Beyond saving are infants and school children weighing less than 15 to 20 kilos, or those brought by the police, in agony or ‘damaged’ so much that the whole system or particular organs fail to work more intensely even in the case of improved nutrition<sup>89</sup>.

A large part of the report was devoted to the personnel. Between the lines Korczak concluded that the fact that the employees were not paid had a terrible effect on the quality of their work. Nevertheless, he did not excuse them, and by

---

<sup>84</sup> Ibid., pp. 138.

<sup>85</sup> Ibid., pp. 141.

<sup>86</sup> Ibid.

<sup>87</sup> Ibid., p. 144.

<sup>88</sup> Ibid., p. 144.

<sup>89</sup> Ibid., p. 146.

ta, który kontrolowałyby wynoszone przedmioty i produkty oraz konwojował opał<sup>85</sup>. Chciał także, by przestano – w przeciwieństwie do przedwojennej tradycji – przyjmować matki z noworodkami, ponieważ: „Dziecko umiera, matka zostaje, zanieczyszczając i tak dość brudną atmosferę zabiera czas i energię”<sup>86</sup>. Dalej, próbował uregulować kwestię dotacji i subwencji. Kolejnym istotnym postulatem było też jak najpilniejsze uporządkowanie kwestii kadrowych. Mowa była nie tylko o pensjach i warunkach pracy personelu, ale także o mieszkających w Głównym Domu Schronienia rodzinach pracowników i związanych z tym nadużyciach. O pracownikach, zmęczonych sytuacją i zdemoralizowanych pisze krótko: „Apatia i indolencja”<sup>87</sup>. W sprawozdaniu lekarskim Korczak konstatował, że dzieci są skrajnie wyniszczone i nie ma w nich woli życia. Pisał:

Momentem fatalnym jest osłabienie instynktu życia u większości dzieci – brak reakcji na chłód i głód: obrażony boso i w koszuli siedzi w nie opalonym pokoju lub zgoła na schodach. – Nie chcąc przyjąć niesmacznego pożywienia – zrzeka się posiłku. [...] Jeśli rozumiało jest dla nas, że nawet głodny nie będzie jadł piasku ani tłuczonej cegły – nie powinno dziwić, że wiele dzieci odmawia przyjmowania kaszy, która nie daje im poczucia przyrostu ciała, sił czy energii<sup>88</sup>.

Postulował zastąpić pozorne dożywianie i „obłudną kuchnię mleczną”<sup>89</sup> czwartym wieczornym posiłkiem, który spowodowałby, że przerwa między ostatnim a pierwszym nie trwałaby aż szesnastu godzin. Sądzi, że w zastanej sytuacji nie ma możliwości, by dzieci miały jakąkolwiek szansę na przeżycie. Pisał wreszcie wprost:

Przewiduję nie spadek liczby zmarłych dzieci, ale zmianę charakteru zgonów. Nie do utrzymania przy życiu są niemowlęta, dzieci szkolne o wadze poniżej piętnastu do dwudziestu kilo – wreszcie dostarczane przez policję w agonii lub „uszkodzone” w tym stopniu przez złą gospodarkę, że cały ustrój bądź poszczególne narządy niezdolne są do wzmożonej pracy w razie lepszego odżywiania<sup>90</sup>.

Obszerna część sprawozdania poświęcona była wzmiankowanym już kwestiom personalnym. Korczak stwierdzał między wierszami, że brak wynagrodzenia zatrudnionych w Głównym Domu Schronienia fatalnie wpływał na jakość ich pracy. Nie mniej jednak nie usprawiedliwiał ich i zapowiadał, że pod koniec plano-

<sup>85</sup> Ibidem, s. 141.

<sup>86</sup> Ibidem.

<sup>87</sup> Ibidem, s. 144.

<sup>88</sup> Ibidem, s. 144.

<sup>89</sup> Ibidem, s. 145.

<sup>90</sup> Ibidem, s. 146.

the end of his stay at 39 Dzielna Street he intended to prepare a “partial list of employees who should be placed in a shelter or hospital (prison?), should be dismissed or downgraded”<sup>90</sup>. Indeed, in the text “On the Staff of the Main House of Refuge”, dated 19 March 1942, Korczak, basing on his just over one month’s experience in the House, referred to the wartime history of his House of Orphans and wrote:

War. The more cunning rats have fled, while voracious insects and helpless, thick, hungry whiners are lurking. Perhaps I am being naïve in saying this: I have ordered staff mobilisation at Krochmalna 92, announced the martial law, and threatened deserters with a moral death. Our every weekly meeting is like a military briefing. This is how our inventory and personnel of the House of Orphans have survived. Some of them are heroes, all are well-disciplined privates. It is easy to determine the character if your employees. One has fallen down. The youth and children have been given their ranks, a common cause, common food, mutual care and strict discipline<sup>91</sup>.

This was possible because of the previously developed sense of community and shared responsibility, both for the property and for one another.

With respect to the employees at Dzielna he had only criticism:

Dr Kirszbraun left to save his health in Otwock, Dr Mayzner files for closing the facility down at an official meeting in the Community, the caretaker Epstein came down with typhus, the lady doctor is nosing around, the older sister sorts the children into severe cases, most severe cases, those in agony and those dead, while the grey ones wash the corridors, rooms, even the stairs<sup>92</sup>,

pointing out how they only pretend to be working: “The spittoon has been placed on the frontline.”<sup>93</sup> His diagnosis was painful and heavy on everyone:

Home-made experiments, far-fetched goals and devastation, convulsions of the never fully gestated actions – generally waiting for the Messiah or an ominous comet that will announce the end of the world. A staff of one hundred (several hundred, if one includes their families), dying children – cold, hunger, diseases. This is what the Community got when taking over the Main House of Refuge, and what I saw upon my arrival here at the end of winter<sup>94</sup>.

After just over four weeks of work at Dzielna, Korczak came back to the House of Orphans at 16 Sienna/9 Śliska Street. However, he remained in touch with the Main House of Refuge, he even planned to go there for the Passover Sed-

<sup>90</sup> Ibid., p. 147.

<sup>91</sup> Ibid., p. 151.

<sup>92</sup> Ibid., p. 152.

<sup>93</sup> Ibid.

<sup>94</sup> Ibid.

wanego okresu bytności na Dzielnej 39 sporządzi „częściową listę pracowników, których umieścić należałoby w przytułku lub w szpitalu (w kryminale?), których należy usunąć bądź zdegradować”<sup>91</sup>. I rzeczywiście, w tekście zatytułowanym „O personelu Głównego Domu Schronienia” datowanym na 19 marca 1942, Korczak, zdobywszy nieco ponad miesięczne doświadczenie, pisał, odwołując się do wojennej historii własnego Domu Sierot:

Wojna. Zbiegły co przemyślniejsze szczury, przykucnęły żarłoczne insekty i bezradne, tępe, głodne mazgaje. Może naiwne powiedzenie: zarządziłem na Krochmalnej 92 mobilizację personelu, ogłosiłem stan wojenny, a dezterterom zagroziłem śmiercią moralną. Nasze każde zebranie tygodniowe miało charakter wojskowej odprawy. Tak ocaleli personel Domu Sierot i inwentarz. Ten i ów bohater, wszyscy karni szeregowcy. Łatwo ustalić oblicze pracowników. Padł jeden. Młodzież i dzieci otrzymali szarże, wspólna sprawa, wspólny kocioł, wspólna troska i dyscyplina surowa<sup>92</sup>.

Zaowocowało wcześniej wypracowane poczucie wspólnoty i odpowiedzialności, tak za mienie, jak i za siebie nawzajem.

O pracownikach z Dzielnej natomiast wyrażał w najgorszych słowach:

Dr Kirszbraun wyjechał ratować zdrowie w Otwocku, dr Mayzner na oficjalnym zebraniu w Gminie składa wniosek o zamknięcie zakładu, gospodarz Epstein chory na tyfus, doktorka wężsy, dokąd – starsza siostra sortuje dzieci na ciężkie, najcięższe, w agonii i zmarłe – szare bractwo myje korytarze, sale, nawet schody<sup>93</sup>,

pokazując jednocześnie pozory pracy: „Na front wystawiono spluwaczkę”<sup>94</sup>. Diagnoza, którą stawia, była bolesna i obciążała wszystkich:

Domorosłe eksperymenty, karkołomne cele, brawurowe niszcycielstwo, drgawki nie donoszonych poczynań – na ogół oczekiwanie Mesjasza bądź zwiastującej koniec świata złowróźbnej komety. Stugłowy personel (z rodzinami kilka setek), wymierające dzieci – chłód, głód, zarazy. Tak objęła Główny Dom Schronienia Gmina, tak u schyłku zimy zastałem go ja<sup>95</sup>.

Po nieco ponad czterotygodniowej pracy na Dzielnej Korczak wrócił do Domu Sierot na Sienną 16/Śliską 9. Nie stracił jednak kontaktu z Głównym Domem Schronienia, wybierał się tam nawet na wieczór sederowy, ale zmęczony i chory, nie dotarł<sup>96</sup>. Interweniował także u władz w momencie, gdy Dom Sierot

<sup>91</sup> Ibidem, s. 147.

<sup>92</sup> Ibidem, s. 151.

<sup>93</sup> Ibidem, s. 152.

<sup>94</sup> Ibidem.

<sup>95</sup> Ibidem.

<sup>96</sup> Ibidem, s. 73.

er, but tired and sick, he never made it<sup>95</sup>. He intervened with the authorities when the House of Orphans and the Main House of Refuge were overlooked during the division of fish oil rations<sup>96</sup>. He wrote to the chief doctor at CENTOS<sup>97</sup>, whom he accused of depriving the pupils of these institutions of their rations. In June he considered seeking additional support for the Main House of Refuge, and asked the Lejzerowicz brothers (owners of a footwear factory located nearby at Gęsia Street) for leather scraps that could be used for making shoes. In his “Diary”, on 19 July, he wrote: “I’m going to Dzielna now”<sup>98</sup>, while in his last entrance, dated 4 August 1942, made just one day before their deportation to Treblinka, he wrote: “A tonne of coal for now to Dzielna – to Różia Abramowicz”<sup>99</sup>.

It seems that, according to Korczak, who saw the Main House of Refuge from inside, the main problems of the institution in the winter of 1942 were, of course, hunger and cold; however, what was dragging it down for a long time were its employees. He wrote that the chaos among the staff who had no tasks personally assigned to them resulted in a complete lack of discipline and responsibility for the pupils:

It is difficult to get one’s head around it. There are the men: a carter, a messenger, a doorman or a caretaker. Then there are physical workers, servants, attendants, educators – today a hygienist showed up out of the blue. There are the ward or floor orderlies, corridor orderlies, and surely also turnkeys. In prison I did not care much about it, but it bothers me here. It’s difficult to get it. They are the morning, afternoon or night ones, injured, sick, recovering, feverish, ethereal, standing in, assigned, on a day off, dismissed. It’s hard to know who is what. She will just stand there, giving me a frightened look, saying: ‘I don’t know’. As if she hadn’t been working here for 10 years, but only arrived yesterday. As if I was asking her about the poles or the equator. No, she doesn’t know. She’s just doing her job<sup>100</sup>.

This has a negative effect on the children. In these conditions, a general dementia is spreading, along with some kind of malice: “Children? Not only chil-

---

<sup>95</sup> Ibid., p. 73.

<sup>96</sup> Based on a letter to Stanisław Szereszewski in which Korczak accuses CENTOS of omitting the House of Orphans and the Main House of Refuge when dividing fish oil rations, in: *Janusz Korczak w getcie. Nowe źródła*, op. cit., pp. 81-84.

<sup>97</sup> Ibid., pp. 85-86.

<sup>98</sup> Janusz Korczak, *Pamiętnik i inne pisma z getta [Diary and Other Writings from the Ghetto]*, Warsaw 2012, p. 116.

<sup>99</sup> Ibid., p. 138. It is worth to add that Róża Abramowicz was first a pupil and then a resident in the House of Orphans. She graduated from a school of economics and worked as a housekeeper in “Różyczka”, a branch of the House of Orphans in Wawer. The circumstances of her employment in the Main House of Refuge are unknown. However, it may be assumed with a high degree of probability that she was delegated there by Korczak after his return to the House of Orphans when his monthly stay at Dzielna 39 came to an end.

<sup>100</sup> Ibid., p. 90.

i Główny Dom Schronienia zostały pominięte przy przydzielaniu tranu<sup>97</sup>. Pisał także do naczelnej lekarki Centosu<sup>98</sup>, którą oskarżył o pozbawienie wychowanków tych instytucji należnych im przydziałów. W czerwcu zastanawiał się też, czy starać się o dodatkowe wsparcie dla Głównego Domu Schronienia oraz prosił braci Lejzerowiczów (właściciele fabryki obuwia mieszczącej się nieopodal, przy ulicy Gęsiej) o skrawki skóry, które mogłyby posłużyć jako materiał do wyrobu butów. W Pamiętniku pod datą 19 lipca napisał: „Idę teraz na Dzielną”<sup>99</sup>, zaś w ostatnim zapisku, z 4 sierpnia 1942, poczynionym na dzień przed wywózką do Treblinki, zanotował: „Na Dzielną na razie tona węgla – do Rózi Abramowicz”<sup>100</sup>.

Wydaje się, że – zdaniem Korczaka, oglądającego Główny Dom Schronienia od wewnątrz – głównymi problemami instytucji zimą 1942 roku były oczywiście, głód i chłód, aczkolwiek to, co od dłuższego już czasu pograżało instytucję, to jej pracownicy. Notował, że chaos panujący wśród personelu oraz brak konkretnie przydzielonych zadań powodował całkowite rozprężenie i brak odpowiedzialności za podopiecznych:

Trudno się zorientować. Są tu mężczyźni – raz wózkarz, raz goniec, raz portier czy dozorca. Są pracownice fizyczne, służba, posługaczki, wychowawczynie – dziś urodziła się higienistka. Są oddziałowe czy piętrowe, korytarzowe, zapewne i klucznice. W więzieniu mało mnie to obchodziło, ale tu przeszkadza. Trudno zorientować się. Są ranne, popołudniowe, nocne, chore, po chorobie, gorączkujące, lotne, zastępowe, przydzielone, wychodne, zwolnione. Trudno wiedzieć, kto co. Patrzy na mnie spłoszonym spojrzeniem i odpowiada: nie wiem. Jakby nie pracowała tu dziesięć lat, ale wczoraj jakby przybyła. Jakby to, o co pytam się, dotyczyło bieguna czy równika. Nie wie. Swoje robi<sup>101</sup>.

Ma to wpływ na dzieci, wśród których – w wyniku stworzonych dla nich warunków – dostrzegalne jest ogólne otepienie oraz jakiś rodzaj zezwierżenia: „Dzieci? Nie tylko dzieci, bo i bydłęta, i padlina, i gnój. Przychwyciłem siebie na nadużyciu: daję takim niepełne łyżki tranu”<sup>102</sup>. Odnosi się nieodparte wrażenie, że zachowanie dzieci jest pochodną warunków, jakie im stworzono.

<sup>97</sup> Pismo do Stanisława Szereszewskiego z oskarżeniem Centosu o pominięcie Domu Sierot i Głównego Domu Schronienia przy podziale tranu, w: *Janusz Korczak w getcie. Nowe źródła*, op. cit., s. 81-84.

<sup>98</sup> Ibidem, s. 85-86.

<sup>99</sup> Janusz Korczak, *Pamiętnik i inne pisma z getta*, Warszawa 2012, s. 116.

<sup>100</sup> Ibidem, s. 138, warto doprecyzować, że Róża Abramowicz była wychowanką, a później bursistką w Domu Sierot. Ukończyła szkołę gospodarczą i pracowała jako intendentka w filii Domu Sierot „Różyczka” w Wawrze. Nie są znane okoliczności jej zatrudnienia w Głównym Domu Schronienia, choć można z dużą dozą prawdopodobieństwa założyć, że została tam oddelegowana przez Korczaka, po jego powrocie do Domu Sierot po zakończeniu miesięcznego pobytu na Dzielnej 39.

<sup>101</sup> Ibidem, s. 90.

<sup>102</sup> Ibidem, s. 91.

dren, but also cattle, carrion and dung. I caught myself abusing them: I don't give them full spoons of fish oil"<sup>101</sup>. Children's behaviour seems to be a derivative of the conditions created for them.

When writing about the children from the Main House of Refuge with whom he was in touch, Korczak refers to two of them particularly. The first one is, already mentioned, Felunia Frydman, who lived at Wolska 18 before the war, and who eventually was sent to the House of Orphans. Her story (in two parts) was recorded by the educators of Korczak's orphanage, along with other children's stories. Felunia comes back several times in Korczak's last notes, among others, in a text for a weekly newspaper, in which she talks about the place that she came from:

Maybe that is the order of Dzielna 39 that good people die, and Felunias manage just fine. She may be a liar but she's a toady, she may steal but only from children. She doesn't steal from or talk back to the staff, so maybe the staff will leave Felunia alone<sup>102</sup>.

Her behaviour, so far from what was expected of the children in the House of Orphans, is a kind of testimony to what human relations in the dormitory looked like. Without pardoning her completely, it seems reasonable to suggest that her way of conduct must have been a result of her previous stay in the Main House of Refuge.

Another child from Dzielna, a pre-school boy whose name remains unknown, was also a subject of Korczak's notes. This is how Korczak described a scene in which the boy played the main part:

It happened in the bedroom on Dzielna. I was just passing. It was already a little dark. I stopped by the bed on which there lay a child. I thought he was sick and they forgot about him, as it would often happen. I leaned over and saw that the child was dead. At this moment a small preschooler entered the room and put a slice of bread with marmalade on the pillow of the deceased.

'Why are you giving it to him?'

'Because it's his portion.'

'But he is dead.'

'I know he's dead.'

'How do you know?'

'Well... his eyes were open before, and there were these bubbles coming out from his nose and mouth. You see that wet spot on the pillow? That's his saliva. But after that he closed his eyes and stopped breathing.'

<sup>101</sup> Ibid., p. 91.

<sup>102</sup> *Janusz Korczak w getcie. Nowe źródła*, op. cit, pp. 187-188.



Pisząc o dzieciach z Głównego Domu Schronienia, z którymi Korczak miał kontakt, szczególnie wyraźnie wspomina dwoje z nich. Pierwszym jest wspomniana już Felunia Frydman, która przed wojną przebywała na Wolskiej 18 i ostatecznie trafiła do Domu Sierot. Jej opowieść (w dwóch częściach) znajduje się wśród spisywanych przez wychowawców Korczakowskiego Domu Sierot wspomnień dzieci. Felunia wraca jeszcze kilkakrotnie w ostatnich zapiskach Korczaka, między innymi w tekście do gazetki tygodniowej, w którym mowa jest o miejscu, z którego przyszła:

Może właśnie tam na Dzielnej 39 są takie porządki, że dobrzy umierają, a Feluniom jest właśnie dobrze. – Kłamię, ale lizuch, kradnie, ale tylko dzieciom. – Personelowi ani nie kradnie, ani nie odszczekuje, więc może personel tam nie będzie wtrącał się do Feluni<sup>103</sup>.

Jej zachowanie, tak odległe od tego, czego wymagano od podopiecznych Domu Sierot, świadczy poniekąd o stosunkach międzyludzkich w miejscu, z którego przyszła. Nie chcąc w pełni usprawiedliwiać jej zachowania, można jednak chyba stwierdzić, że było ono efektem wcześniejszego pobytu w Głównym Domu Schronienia.

Innym dzieckiem z Dzielnej, które trafiło do notatek Korczaka, był nieznan z imienia przedszkolak. Opisana przez Korczaka mikrosцена, której dziecko to jest głównym bohaterem, godna jest pełnego przytoczenia:

A stało się w sypialni na Dzielnej. – Akurat przechodziłem – było już trochę ciemno. – Zatrzymałem się przy łóżku, na którym leżało dziecko. – Myślałem, że chore i o nim zapomnieli. Bo często zdarzało się tak. Nachyliłem się i widzę, że dziecko nie żyje. I w tej właśnie chwili wchodzi mały przedszkolak i kładzie na poduszce zmarłego chleb z marmoladą.  
 – Po co mu to dajesz?  
 – Bo to jego porcja.  
 – Ale on już nie żyje.  
 – Ja wiem, że nie żyje.  
 – A skąd wiesz?  
 – No... przedtem miał otwarte oczy, a z nosa i ust puszczał takie bańki. Widzi pan, to mokre na poduszce to jego ślina. – Bo potem zamknął oczy i już nie oddychał.  
 – Więc po co położyłeś chleb?  
 – Bo to jego porcja – powiedział mały niecierpliwie, że zadają niepotrzebne pytania, że ja, duży doktor, nie rozumiem takiej zrozumiałej rzeczy:  
 – To jego porcja, i żywy czy umarły ma prawo do swego chleba z marmoladą.  
 Nie będę już żył lat dwadzieścia, aby opowiedzieć o tym drugim najuczciwszym z uczciwych spotkanym człowiekiem. Więc przekazuję wam ku pamięci te trzy proste wyrazy:

<sup>103</sup> Janusz Korczak w *getcie*. Nowe źródła, op. cit, s. 187-188.

‘So why did you put the bread next to him?’

‘Because it’s his portion’, the boy said irritated with my dumb questions and with the fact that I, Big Doctor, couldn’t understand such an obvious thing:

‘This is his portion, and whether he’s alive or dead, he still has the right to his bread with marmalade.’

I won’t live for twenty more years to tell the story of this second most honest person I’ve ever met. So let me just give you these simple words to remember:

‘It’s his bread, it’s his portion.’<sup>103</sup>

This child’s behaviour stands in complete contrast to the previous stories with Felunia Frydman, and provides a counterbalance for the image of egoism that emerges from the documents about the pupils at Dzielna 39. This micro-narrative may be presumed to be one of many that could show the complexity not only of the situation itself, but also of what was commonly said about the Main House of Refuge.

Apart from Korczak’s reports and notes, there are no other texts “from the inside” of the institution. They either have not survived or may not have been collected at all. Children from the Main House of Refuge were probably too small to write or to be the subject of research conducted by Ringelblum’s collaborators, as opposed to other institutions, thanks to which we have access to interviews and surveys, like for example from the facility at 25 Nowolipki Street<sup>104</sup>, or an entire newsletter “The Voice of the Home for Boys” made in the dormitory at 6-8 Gęsia Street<sup>105</sup>, or essays of students from the public primary school at 68 Nowolipki Street<sup>106</sup>.

Korczak’s departure from the Main House of Refuge was also referred to after the war by Zofia Rozenblum-Szymańska, who worked in the Ghetto as the chief doctor at CENTOS. Many years later she recalled:

I stand in a huge hall of the city house for the foundlings together with doctor Korczak, who undertook a mission beyond his strength. He wants to bring order and prevent theft. We select half-dead children, and wonder which should be given food so he survives, in which child the spark of life is still smoldering. The children are blue and look like corpses. And Korczak couldn’t make it. After several months<sup>107</sup> of struggling with the staff, he left the institution<sup>108</sup>.

<sup>103</sup> *Janusz Korczak w getcie. Nowe źródła*, op. cit., p. 207.

<sup>104</sup> *Archiwum Ringelbluma. Dzieci-tajne nauczanie*, vol. 2, op. cit., pp. 3-21.

<sup>105</sup> *Ibid.*, pp. 65-74.

<sup>106</sup> *Ibid.*, pp. 114-118.

<sup>107</sup> Korczak worked at 39 Dzielna Street approximately for a month.

<sup>108</sup> Zofia Rozenblum-Szymańska, *Byłam tylko lekarzem [I Was Only a Physician]*, Warsaw 1979, p. 169.

– To jego chleb, to jego porcja<sup>104</sup>.

Zachowanie dziecka jest całkowitym zaprzeczeniem wcześniej przytoczonych scen z udziałem Feluni Frydman i stanowi przeciwwagę dla wyłaniającego się ze źródeł obrazu dokumentującego egoizm wychowanków Dzielnej 39. Ta mikro-powieść jest – jak można domniemywać – jedną z wielu, które mogłyby pokazać złożoność nie tylko samej sytuacji, ale także tego, jak powszechnie mówiło się o Głównym Domu Schronienia.

Poza sprawozdaniami i notatkami Korczaka brak jest innych tekstów „z wewnątrz” placówki. Nie zachowały się lub być może w ogóle nie były zbierane. Dzieci z Głównego Domu Schronienia były prawdopodobnie zbyt małe, by pisać lub by stać się przedmiotem badań prowadzonych przez współpracowników Ringelbluma w przeciwieństwie na przykład do innych instytucji, z których pochodzą zapisy wywiadów/ankiet, na przykład z półinternatu na Nowolipki 25<sup>105</sup>, czy też zachowanej w całości gazetki pt. „Głos Domu Chłopców” powstałej w internacie przy ulicy Gęsiej 6-8<sup>106</sup> albo wypracowania uczennic jawnej szkoły podstawowej mieszczącej się pod adresem Nowolipki 68<sup>107</sup>.

O odejściu Korczaka z Głównego Domu Schronienia pisała po wojnie również Zofia Rozenblum-Szymańska, w getcie pracująca jako naczelną lekarz Centosu. Wspominała po latach:

Stoję w olbrzymiej sali miejskiego domu dla podrzutków wraz z doktorem Korczakiem, który podjął się misji przekraczającej jego siły. Chce zaprowadzić porządek i zapobiec kradzieżom. Selekcjonujemy dzieci półżywe i zastanawiamy się, któremu dziecku warto podać jeszcze trochę pożywienia, aby przetrwało, w którym tli się jeszcze iskra życia. Dzieci są sine, wyglądają jak trupy. I Korczak nie wytrzymał. Po kilkumiesięcznych<sup>108</sup> zmaganiach z personelem opuścił placówkę<sup>109</sup>.

Dom jednak trwał.

W sierpniu 1942 roku, w czasie trwania akcji likwidacyjnej getta warszawskiego, dzieci wraz z opiekunami zostały okresowo przeniesione z Dzielnej 39 do

<sup>104</sup> Janusz Korczak w getcie. Nowe źródła, op. cit., s. 207.

<sup>105</sup> Archiwum Ringelbluma. Dzieci-tajne nauczanie, t. II, op. cit., s. 3-21

<sup>106</sup> Ibidem, s. 65-74.

<sup>107</sup> Ibidem, s. 114-118.

<sup>108</sup> Korczak pracował na Dzielnej 39 około miesiąca.

<sup>109</sup> Zofia Rozenblum-Szymańska, *Byłam tylko lekarzem*, Warszawa 1979, s. 169.

However, the House continued to exist.

In August 1942, during the liquidation of the Warsaw Ghetto, the children and their caretakers were temporarily moved from 39 Dzielna Street to a facility at 14 Wolność Street<sup>109</sup>. Mary Berg observed the move from the Pawiak windows<sup>110</sup>:

We all stood by the window and watched the Germans surround the buildings. Rows of children holding hands began to come out of the gate. Some of them were babies, two or three years old. The oldest ones were maybe 13. Each child held a bundle in his or her hand. They all had white aprons. They walked in pairs, calm and even smiling. They did not have the slightest sense of their fate<sup>111</sup>.

Mary Berg could not have known where the children were taken to. This was further clarified after the war by Adolf Berman and his wife Barbara Temkin-Berman, who wrote<sup>112</sup> that after the street blockade the pupils from Dzielna 39 (and the children from the religious dormitory at 15 Dzielna Street) first went to the Children's Home at 14 Wolność Street, and only later, as a larger group (approximately 1,000 children), they were deported to the Treblinka extermination camp<sup>113</sup>.

Official documents, such as the Joint financial statements or CENTOS documents, including reports and applications prepared after the inventory in the Main House of Refuge, the Jewish Social Self-Help materials, Menachem Kon's report or a short article from "Gazeta Żydowska", all speak of the numbers and financial resources, possibly reporting what was observed during a few-hour visit at the facility. Only Korczak, who wrote from the position of an educator and thus a participant of the House's everyday life, being there twenty-four hours a day for a month and spending time with its pupils and employees, allows us to look inside of the building at Dzielna 39, and see its reality. Others, having stayed there only for a while, typically on a short visit, did not have a chance to spend more time in the Main House of Refuge, and breathe its air for longer in order to get to know its everyday life. They also did not have the opportunity to see it unprepared, without the mask put on especially for the visitors to impress them and perhaps hide what should not leave its walls. Moreover, their texts were commissioned and written for specific purposes; therefore, it is hard to believe that they were completely unbiased. Korczak made his concise notes for himself, perhaps to work on them more

<sup>109</sup> Jonas Przedborski, *Pamiętnik*, Archives of the Jewish Historical Institute, Ref. No 302/172, pp. 33-34.

<sup>110</sup> Thinking that it was Korczak's House of Orphans.

<sup>111</sup> Mary Berg, *Pamiętnik z getta warszawskiego* [*Memoir of the Warsaw Ghetto*], Warsaw 1983, p. 186.

<sup>112</sup> Adolf and Barbara Berman, *Zagłada getta w Warszawie. Szkic kronikarski* [*The Annihilation of Warsaw Ghetto. A Sketch for a Chronicle*], Newsletter of the Jewish Historical Institute 1963, Issues No 45-46, p. 144.

<sup>113</sup> Most probably on Friday, 7 August 1942.

placówki przy ulicy Wolność 14<sup>110</sup>. Przeprowadzkę tę z okien Pawiaka obserwowała Mary Berg<sup>111</sup>:

Staliśmy wszyscy przy oknie i obserwowaliśmy, jak Niemcy otaczają budynki. Szeregi dzieci trzymających się za rączki zaczęły wychodzić z bramy. Były wśród nich maluszki mające po dwa, trzy latka. Najstarsze miały może ze trzynaście lat. Każde dziecko trzymało w ręku tobolek. Wszystkie miały białe fartuszki. Szły parami, spokojnie, a nawet z uśmiechem. Nie miały najmniejszego poczucia swojego losu<sup>112</sup>.

Mary Berg nie mogła wiedzieć, dokąd dzieci zostały zaprowadzone. Doprecyzują to po wojnie Adolf Berman i jego żona Barbara Temkin-Bermanowa, pisząc<sup>113</sup>, że po blokadzie ulicy dzieci z Dzielnej 39 (oraz wychowankowie internatu dla dzieci religijnych mieszczącego się przy Dzielnej 15) najpierw trafiły do Domu Dziecka przy ulicy Wolność 14, a dopiero później, w większej grupie (w sumie około 1000 dzieci) wywiezione zostały do obozu zagłady w Treblince<sup>114</sup>.

Dokumenty urzędowe, takie jak zachowane sprawozdania finansowe Jointu czy dokumenty Centosu, a wśród nich raporty i wnioski sporządzone po remanencie w Głównym Domu Schronienia oraz materiały Żydowskiej Samopomocy Społecznej, a nawet reportaż Menachema Kona czy też artykuł z „Gazety Żydowskiej” mówią o liczbach i zasobach finansowych, ewentualnie relacjonują to, co udało się zaobserwować podczas kilkugodzinnej wizyty w placówce. Jedynie Korczak piszący z pozycji wychowawcy, a tym samym uczestnika zwyczajnego życia, mieszkającego na miejscu i przebywającego wśród podopiecznych i pracowników instytucji przez miesiąc, dwadzieścia cztery godziny na dobę, pozwala, dzięki swoim zachowanym notatkom, zajrzeć za drzwi budynku na Dzielnej 39 i przyjrzeć się realiom tam panującym. Inni, przebywający tam chwilę, zwykle z krótką wizytą, nie mieli szansy, by spędzić więcej czasu w Głównym Domu Schronienia i poddychać dłużej powietrzem tego miejsca, poznać jego codzienność. Nie dane im było również przebywanie w instytucji występującej niejako bez przygotowania czy pośpiesznie założonej maski, która miała wywierać na zwiedzających jak najlepsze wrażenie, a tym samym – być może – także ukryć to, co nie powinno było wyjść poza mury. Co więcej, ich teksty były tekstami zamawianymi i pisanymi dla konkretnych celów, zatem trudno wierzyć, że były zupełnie nieobciążone. Korczak

<sup>110</sup> Jonas Przedborski, *Pamiętnik*, Archiwum ŻIH, sygn. 302/172, s. 33-34.

<sup>111</sup> Myśląc zresztą, że to Dom Sierot Korczaka.

<sup>112</sup> Mary Berg, *Pamiętnik z getta warszawskiego*, Warszawa 1983, s. 186.

<sup>113</sup> Adolf i Barbara Bermanowie, *Zagłada getta w Warszawie. Szkic kronikarski*, Biuletyn Żydowskiego

Instytutu Historycznego 1963, nr 45-46, s. 144.

<sup>114</sup> Najprawdopodobniej dokonano się to w piątek 7 sierpnia 1942.

later. He did not have to pay much attention to their form. I believe it was important for him to render what he saw with maximum focus. Unfortunately, Korczak's one-sided testimony may be insufficient, even more so that we know that a large part of his judgments contained in the "Diary" is unfair. It is hard to expect that he would gain an objective perspective towards the place and its employees, having spent a month in the institution about which he wrote that "waste, both in terms of children and staff, are sent here from related institutions"<sup>114</sup>.

After a few-week stay at Dzielna, he might have been dissatisfied that he did not manage to change the situation. He might have even had a feeling of personal failure because of which he did not decide to formally prolong his term of employment at Dzielna. Maybe he saw for himself that he no longer had enough strength to fight, or that under these circumstances it simply did not make sense. However, he was able, as he declared in the aforementioned "cover letter" to Czerniaków, in which he wrote that he was "the master of the economy of effort", to simply end what turned out to be ineffective and pointless. In one of the letters sent shortly after the end of his "term" in the Main House of Refuge, he wrote, quoting Waław Nałkowski: "One should be careful when lavishing an individual's life for social purposes; a sensitive and thinking individual is too precious."<sup>115</sup> It was a comment that I believe he could fully identify with. It was his conscious decision to return to the House of Orphans, a place in which, albeit limited, he still could do something, hoping that his actions might bring a real change, however small it would be.

---

<sup>114</sup> Janusz Korczak, *Pamiętnik i inne pisma z getta*, op. cit., p. 91.

<sup>115</sup> *Janusz Korczak w getcie. Nowe źródła.*, op. cit., p. 67.

swoje notatki pisał dla siebie, w formie skrótów, być może do późniejszego rozwinięcia. Nie musiał dbać szczególnie o formę, istotne było – jak sądzę – maksymalnie ostre oddanie tego, co widział. Niestety, jednostronne świadectwo Korczaka może być niewystarczające, tym bardziej, że wiadomo, iż spora część jego sądów zapisanych w „Pamiętniku” jest niesprawiedliwa. Trudno chyba sądzić, iż przebywając przez miesiąc w instytucji, o której pisał, że: „przysyłają tu odpadki i dzieci, i personelu z pokrewnych instytucji”<sup>115</sup>, był w stanie nabrać do tego miejsca i ludzi w nim pracujących jakiegokolwiek dystansu.

Po kilkutygodniowym pobycie na Dzielnej mógł odczuwać niespełnienie, że nie udało mu się zmienić zaistniałej sytuacji. Mógł jednak dodatkowo mieć poczucie osobistej porażki, które to spowodowało, że nie zdecydował się na formalne przedłużenie swojego zatrudnienia na Dzielnej. Być może widział, że on sam nie ma już siły, by walczyć, być może widział też, że w tych okolicznościach po prostu nie ma to sensu. Umiał, zgodnie z deklaracją z wcześniej wspomnianego „listu motywacyjnego” do Czerniakowa, w którym pisał, że jest „mistrzem ekonomii wysiłku”, po prostu zakończyć to, co okazało się nieefektywne i niecelowe. W jednym z listów wysłanych niedługo po zakończeniu „stażu” w Głównym Domu Schronienia napisał, cytując Wacława Nałkowskiego: „Nie należy zbyt rozrzutnie szafować życiem jednostki dla celów społecznych; jednostka czująca i myśląca to materiał zbyt drogi”<sup>116</sup>. Był to komentarz, z którym – jak sądzę – identyfikował się w pełni. Świadomie podjął decyzję, by wrócić do Domu Sierot, czyli miejsca, w którym miał jakiegokolwiek możliwości działania i nadzieję, że działanie to może przynieść niewielką, ale jednak realną zmianę.

<sup>115</sup> Janusz Korczak, *Pamiętnik i inne pisma z getta*, op. cit., s. 91.

<sup>116</sup> Janusz Korczak w *getcie. Nowe źródła.*, op. cit., s. 67.

Marlena Sęczek

Institute of Literary Research, the Polish Academy of Sciences

## The Roots of Janusz Korczak

From the autobiographies of great people of merit, we get to know their lives and guess diligently; and, usually, we guess wrongly. The age when they were born, the area where they were active – have a great impact. A decline or a revival – had their influence on them. How much more important the issue of their family is, though! Family coats of arms and racehorses have their genealogies, scientists do not!<sup>1</sup>  
[the English translator's rendering]

In the introduction to the pamphlet by Jędrzej Śniadecki, *O fizycznym wychowaniu dzieci* [On the Physical Training of Children], Korczak emphasised how important family roots are in the life of a brilliant individual. However, his own biographies only touch on this issue and “just by the way, in monosyllables, tell us about his parents and grandparents, as if the fact that he gave unique value and formed it into dignified content was not a collective achievement of the family” [the English translator's rendering].

So far, only one scientific article about the ancestors of Henryk Goldszmit has been published. In 1997, Maria Falkowska announced her pioneering research documenting the “lineage of Janusz Korczak” in the Bulletin of the Jewish Historical Institute<sup>2</sup>. On the basis of the research she had conducted, she collected information relating to about 15 persons from the family of Henryk Goldszmit. Since that time, nobody has returned to the genealogy of Korczak. I realised this when a couple of year ago I was implementing the project entitled: *Dokumentacja rodzinna Janusza Korczaka*<sup>3</sup> [The Family Records of Janusz Korczak] at the Institute of Literary Research of the Polish Academy of Sciences. Yet, in the era of technological progress, it is possible to search through the resources of archives and libraries on an unprecedented scale. Many centres make digitised collections available online. The Jewish Records Indexing – Poland Base lists the vital documents of the synagogue administrations from all over Poland; the American Ancestry.com base uploads millions of documents relating, among others, to emigrants. The digital

---

<sup>1</sup> J. Korczak, *Słowo wstępne [do rozprawy Jędrzeja Śniadeckiego] 'O fizycznym wychowaniu dzieci'* [Introduction [to Jędrzej Śniadecki's Treatise] on the Physical Training of Children, Warsaw 1920. Reprinted in: *Dzieła*, Vol. 13, Warsaw 2016, p. 11.

<sup>2</sup> M. Falkowska, *Rodowód Janusza Korczaka* [The Lineage of Janusz Korczak], “Biuletyn ŻIH” 1997 No. 1.

<sup>3</sup> I implemented the project in 2013-2014 thanks to the “Młody IBL” grant.



Marlena Sęczek  
Instytut Badań Literackich, PAN  
Korzenie Janusza Korczaka

Z autobiografii zasłużonych i wielkich poznajemy ich niejako, z życiorysów zgadujemy pracowicie, najczęściej zgadujemy błędnie. Wiek, w którym się urodzili, teren, na którym działali – wywierają wpływ znaczny; upadek czy renesans ogólny – kładą na nich swe piętno. Ile jednak ważniejsze zagadnienie ich rodu! Herby i konie wyścigowe mają genealogie, nie mają jej uczeni<sup>1</sup>.

We wstępie do broszury Jędrzeja Śniadeckiego *O fizycznym wychowaniu dzieci* Korczak podkreślał, ile znaczy zagadnienie rodu w życiu wybitnej jednostki. Tymczasem on sam doczekał się biografii, które zaledwie dotykają tej kwestii i „z łaski, półgębkiem mówią nam o rodzicach i dziadach, jak gdyby nie było zbiorowym czynem rodu, że dał wyjątkową wartość, przybrał w dostojną treść”.

Na temat przodków Henryka Goldszmita opublikowano dotąd zaledwie jeden artykuł naukowy. Pionierskie badania dokumentujące „rodowód Janusza Korczaka” ogłosiła w 1997 roku Maria Falkowska w Biuletynie Żydowskiego Instytutu Historycznego<sup>2</sup>. Na podstawie przeprowadzonych kwerend zebrała informacje dotyczące około 15 osób z rodziny Henryka Goldszmita. Od tamtej pory nikt do tematu genealogii Korczaka nie wracał. Uzmysłowiłam to sobie, kiedy kilka lat temu realizowałam w Instytucie Badań Literackich PAN projekt zatytułowany *Dokumentacja rodzinna Janusza Korczaka*<sup>3</sup>. Tymczasem w dobie rozwoju technologicznego możliwe jest przeszukiwanie zasobów archiwów i bibliotek na niespotykaną dotąd skalę. Wiele ośrodków udostępnia zdigitalizowane zbiory on-line, baza Jewish Records Indexing – Poland indeksuje dokumenty metrykalne dozorów bóżniczych z całej Polski, amerykańska baza Ancestry.com zamieszcza miliony dokumentów dotyczących m.in. emigrantów, biblioteki cyfrowe obfitują w prasę dziewiętnastowieczną, a i rzadkie książki łatwiej czytać na ekranie domowego komputera niż w odległej czytelnicy<sup>4</sup>.

Informacji wciąż przybywa. Zgromadzony przeze mnie w ciągu kilku lat materiał faktograficzny znacznie przerósł ramy tradycyjnego studium naukowego, dlatego postanowiłam poszukać dla niego innego niż dyskursywny sposobu pre-

<sup>1</sup> J. Korczak, *Słowo wstępne* do rozprawy Jędrzeja Śniadeckiego *O fizycznym wychowaniu dzieci*, Warszawa 1920. Przedruk w: tegoż, *Dzieła*, t. 13, Warszawa 2016, s. 11.

<sup>2</sup> M. Falkowska, *Rodowód Janusza Korczaka*, „Biuletyn ŻIH” 1997, nr 1.

<sup>3</sup> Projekt realizowałam w 2013–2014 w ramach grantu Młody IBL.

<sup>4</sup> Wiele informacji biograficznych odnalazłam dzięki kwerendom prasy warszawskiej i lubelskiej, gdzie szczególnie aktywnym piórem był Jakub Goldszmit. Sprostowanie kilku ważnych informacji, błędnie zanotowanych przez Marię Falkowską, możliwe było dzięki ponownej weryfikacji łatwiej dostępnych źródeł.

libraries are full of press materials from the 19<sup>th</sup> century and it is easier to read rare books on the screens of our home computers than in a distant reading room<sup>4</sup>.

More and more information is made available all the time. The factual material I collected in a couple of years significantly exceeded the limits of a traditional scientific study, so I decided to find a different manner of presentation rather than the discursive one for it, and make use of advanced technologies. Working in the Digital Humanities Centre at the Institute of Literary Research of the Polish Academy of Sciences, I was gradually getting ready to create an online collection that would be a kind of a family archive gathering information and documents on the ancestors of Henryk Goldszmit.

The idea crystallised when – arguing that the history of a large part of the family of Korczak was connected with Warsaw – I was granted financial support from the Bureau of Culture of the capital city of Warsaw<sup>5</sup>. Three elements made up the one-year-long project. Apart from the digital collection *Korzenie Janusza Korczaka* [*The Roots of Janusz Korczak*], which was presented for the first time at the 3<sup>rd</sup> International Congress of Children’s Rights combined with the 8<sup>th</sup> International Korczak Conference<sup>6</sup>, also a book – *O prawo do szacunku* (*For the Right to Respect*) – with a selection of works by the father and uncle of the Old Doctor – was published and a traditional exhibition entitled *Goldszmitowie w Warszawie* [*The Goldszmit Family in Warsaw*] was held. I would like to characterise briefly the individual parts of the project here.

---

<sup>4</sup> I found a lot of biographical information thanks to the study of Warsaw and Lublin press, where Jakub Goldszmit was particularly active. Correction of several pieces of important information, noted incorrectly by Maria Falkowska, was possible thanks to verification of the now more accessible sources.

<sup>5</sup> The project, implemented as part the competition *Dziedzictwo kulturalne i współczesna tożsamość Warszawy* [Cultural Heritage and the Present-Day Identity of Warsaw] is entitled *Warszawianie z wyboru. Udział przybyszów z peryferii w budowaniu wielokulturowej tożsamości miasta na przykładzie rodziny Janusza Korczaka* [Varsoviennes by Choice. The Participation of Newcomers from Peripheral Regions in Shaping the Multi-Cultural Identity of the City on the Example of the Family of Janusz Korczak]. It is co-financed by the Bureau for Culture of the Capital City of Warsaw and by the Institute of Literary Research of the Polish Academy of Sciences. It was established with the support of the Polish Janusz Korczak Association and with great assistance from a branch of the Museum of Warsaw – Korczakianum Documentation and Research Centre. Special thanks are due to the curator of the Centre, Marta Ciesielska – co-initiator and key consultant, as well as a well-disposed critic of the details of this project.

<sup>6</sup> On the third day of the session, 15<sup>th</sup> September 2017.

zencji i wykorzystać nowe technologie. Pracując w Centrum Humanistyki Cyfrowej IBL PAN, dojrzywałam do stworzenia kolekcji on-line, stanowiącej swego rodzaju archiwum rodzinne, zbierającej informacje i dokumenty na temat przodków Henryka Goldszmita.

Pomysł nabrał realnych kształtów, gdy – argumentując, że historia dużej części rodziny Korczaka związana jest z Warszawą – uzyskałam finansowanie ze stołecznego Biura Kultury<sup>5</sup>. Na całość rocznego przedsięwzięcia złożyły się trzy elementy. Obok cyfrowej kolekcji *Korzenie Janusza Korczaka*, której odsłona premierowa miała miejsce na III Międzynarodowym Kongresie Praw Dziecka połączonym z VIII Międzynarodową Konferencją Korczakowską<sup>6</sup>, powstała także publikacja książkowa *O prawo do szacunku* zawierająca wybór prac ojca i stryja Starego Doktora oraz tradycyjna wystawa planszowa zatytułowana *Goldszmitowie w Warszawie*. Poszczególne części projektu chciałabym tu krótko scharakteryzować.

## 1. Kolekcja cyfrowa *Korzenie Janusza Korczaka*

Kolekcja (dostępna pod adresem nplp.pl) jest częścią Nowej Panoramy Literatury Polskiej – platformy cyfrowej powstałej kilka lat temu w ramach prac Centrum Humanistyki Cyfrowej w IBL PAN, służącej do prezentowania wyników badań naukowych pracowników Instytutu. Henryk Goldszmit ze swoją rodziną znalazł się tam w wyśmienitym towarzystwie – uwielbianego przez siebie Prusa (nb. szkolnego kolegi stryja Jakuba) i literackiego noblisty, Henryka Sienkiewicza<sup>7</sup>. Treści zgrupowane zostały w trzech modułach: *Drzewo genealogiczne*, *Mapy* i *Wybór pism Józefa i Jakuba Goldszmitów*.

Drzewo genealogiczne Henryka Goldszmita prezentuje sylwetki 60 osób: od protoplastów ze strony matki – Mojżesza i Sendra, aż po ostatnie ślady jedynej gałęzi, która przetrwała wojnę (Gołębiewscy). Za każdym nazwiskiem kryje

<sup>5</sup> Projekt realizowany w ramach konkursu *Dziedzictwo kulturalne i współczesna tożsamość Warszawy*, nosi tytuł *Warszawianie z wyboru. Udział przybyszów z peryferii w budowaniu wielokulturowej tożsamości miasta na przykładzie rodziny Janusza Korczaka*. Współfinansowany jest przez Biuro Kultury Urzędu Miasta Stołecznego Warszawy oraz Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk. Powstał przy wsparciu Polskiego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka oraz przy ogromnej pomocy oddziału Muzeum Warszawy – Ośrodka Dokumentacji i Badań Korczakianum. Szczególne podziękowania należą się kustosz Ośrodka, Marcie Ciesielskiej – współinicjatorce, konsultantce merytorycznej oraz życzliwej recenzentce każdego elementu tego projektu.

<sup>6</sup> W trzecim dniu obrad, 15 września 2017 roku.

<sup>7</sup> Nowa Panorama Literatury Polskiej zawiera m.in. kolekcje *Prus plus* oraz *Przestrzenie Henryka Sienkiewicza*.

## 1. Digital Collection *Korzenie Janusza Korczaka* [*The Roots of Janusz Korczak*]

The collection (available at: [nplp.pl](http://nplp.pl)) is part of Nowa Panorama Literatury Polskiej [The New Panorama of Polish Literature] – a digital platform created a couple of years ago by the Digital Humanities Centre at the Institute of Literary Research of the Polish Academy of Sciences, used by the Institute’s employees to present the results of their research. Henryk Goldszmit and his family found excellent company there – Bolesław Prus, whom he loved (and who was a school friend of his uncle, Jakub, by the way), and of the Nobel Prize Winner in literature, Henryk Sienkiewicz<sup>7</sup>. The contents are grouped in three modules: *Family Tree*, *Maps* and *Selected Works of Józef and Jakub Goldszmit*.

The family tree of Henryk Goldszmit presents the figures of 60 persons: from the progenitors of his mother – Mojżesz and Sender up to the last traces of the only branch that survived the war (the Gołębiewski family). Linked to each surname, there is an article including a profile and archival files, mainly documents relating to civil status. The viewer can either examine the whole tree or particular branches individually: the Rajs, Goldszmit, Wolf, Dajtscher and Gębicki families as well as others – if specific surnames of the families are selected<sup>8</sup>.

It is possible to get an idea on how much important information can be gleaned from these documents from one of the oldest certificates – the marriage certificate of the grand-grandparents of Henryk, Szymon Dejczner and Cyrla Wolf, issued in Kalisz in 1821. Korczak’s mother was named after this grand-grandmother, in accordance with to the Jewish tradition (but in a Polonised version: Cecylia). As brides and grooms used to deliver certificates from the Family Books of their native synagogues to confirm their personal data, it is the marriage certificates that usually provide most genealogical data. We will find information there on the age and places of birth of all persons specified in the certificate (the bride and the groom, their parents as well as the witnesses) as well as the professions performed by them. So, we find out from the certificate mentioned above that, among others, the grand-grandfather of Korczak, a “tailor from Kalisz”, was the son of “Izrael and Fogela (maiden name: Moyzesz) Deytscher, merchants who lived in Ostrów” and

---

<sup>7</sup> Nowa Panorama Literatury Polskiej contains, among others, the *Prus Plus* collections and *Przestrzenie Henryka Sienkiewicza* (*Henryk Sienkiewicz Spaces*).

<sup>8</sup> The family of the father Henryk Goldszmit originates from Hrubieszów and of the mother – from Kalisz and its vicinity.

się artykuł obejmujący biogram oraz dokumenty archiwalne, głównie akta stanu cywilnego. Drzewo można oglądać w całości albo, zaznaczając wybrane nazwiska rodów, wyświetlać tylko poszczególne gałęzie: Rajsów, Goldszmitów, Wolfów, Dajtscherów, Gębickich i innych<sup>8</sup>.

Wyobrażenie o tym, ile ważnych informacji wyczytać można z tych dokumentów, daje jedna z najstarszych metryk: sporządzony w Kaliszu w 1821 roku akt ślubu pradziadków Henryka (po kądzieli) – Szymona Dejcera i Cyrli Wolf. Po tej prababce – zgodnie z żydowską tradycją – matka Korczaka otrzymała imię (tyle że w spolszczonej wersji: Cecylia). Jako że państwo młodzi dostarczali do urzędu poświadczenia z ksiąg rodzinnych swojej rodzimej synagogi potwierdzające ich dane osobowe, to właśnie akty ślubu z reguły najczęściej wnoszą do ustaleń genealogicznych. Znajdziemy w nich informacje dotyczące wieku i miejsc urodzenia wszystkich wymienianych w akcie osób (nowożeńców, ich rodziców, a także świadków) oraz wykonywanych przez nich zawodów. I tak ze wspomnianego wyżej aktu dowiadujemy się m.in., że pradziadek Korczaka, „krawiec z Kalisza”, był synem „Izraela i Fogeli z Moyzeszów małżonków Deytscherów handlarzy w Ostrowie mieszkających”, a jego prababka Cyrła przybyła na swój ślub „w asystencji tylko ojca swego Natana Wolf rzeźnika z Kalisza, gdyż matka jej [...] Zyska ze Zandrów w dniu szóstym października tysiąc ośmset czwartego roku z tym się rozstała światem”<sup>9</sup>. Fogela z Mojżeszów i Zyska ze Zandrów wskazują na imiona swoich ojców Mojżesza i Sendra – najstarszych ustalonych członków rodu<sup>10</sup>. Z tego samego aktu wynika, że Cyrła miała brata Józefa Wolfa, kramarza, a oboje młodzi byli związani rodzinnie z Brokmanami – świadkami ślubu byli m.in. wuj Szymona 68-letni Mojżesz Brokman, skórnik, a także brat cioteczny Cyrli, rybak Abraham Brokman.

Na osobną analizę zasługują podpisy pod aktami. We wskazanym wyżej dokumencie zwraca uwagę jedyny (prócz parafki urzędnika) autograf w języku polskim: „Simon Deiczer”. Reszta obecnych zobowiązanych do podpisu złożyła go w jidysz „wyjawszy pannę młodą, która pisać nie umie”. Historia niepiśmiennej prababki, żony krawca, który w 1821 roku pisze swoje nazwisko bardziej po polsku niż ówczesni polscy urzędnicy (w różnych aktach m.in.: Deutscher, Dajtscher, Daytzer), inspiruje do zbadania pierwszych śladów integracji tej żydowskiej rodziny z polskością, szczególnie, że to w jej akcie zgonu z 1845 natkniemy się

<sup>8</sup> Rodzina ojca Henryka Goldszmita wywodzi się z Hrubieszowa, a matki z Kalisza i jego okolic.

<sup>9</sup> Akt nr 11; oryginał dostępny w Archiwum Państwowym w Poznaniu (mikrofilm: 743142).

<sup>10</sup> Zyska ze Zandrów to najpewniej Zisl córka Sendra, forma jej imienia została przy rejestracji zniekształcona przez urzędnika.

that his great-grandmother, Cyrła, came to her wedding “assisted only by her father, Natan Wolf, a *mohel* from Kalisz, since her mother [...] Zyska from the Zander family had closed her eyes on 6<sup>th</sup> October 1804”<sup>9</sup>. Fogela from the Mojżesz family and Zyska from the Zander family indicate the names of their fathers, Mojżesz and Sender – the oldest known members of the family<sup>10</sup>. It transpires from the certificate itself that Cyrła had a brother named Józef Wolf, a peddler, while both the bride and the groom were related to the Brokman family – the witnesses at the wedding were, among others, an uncle of Szymon, 68-year-old Mojżesz, a tanner, and a cousin of Cyrła, Abraham Brokman, a fisherman.

The signatures under the certificates deserve separate analysis. In the document discussed above, it is the only autograph in Polish (apart from the initials of the clerk) that attracts attention: ‘Simon Deiczer’. The other present persons obliged to put down their signature did so in Yiddish, “with the exclusion of the bride who cannot write.” The history of the illiterate grand-grandmother, wife of a tailor, who in 1821 wrote his surname in a more Polish form than the contemporary Polish clerks (in various certificates, *inter alia*: Deutscher, Dajtscher, Daytzer), provokes us to study the first traces of the integration of this Jewish family into ‘Polish-ness’; in particular in relation to the fact that in her death certificate of 1845 we will find for the first time the polonised Jewish first names of the orphaned children: Zuzanna (instead of original Sisse) and Ernestyna (instead of Estera)<sup>11</sup>.

The documents of Henryk’s family on the side of his father, Józef Goldszmit, seem no less interesting. The trail disappears much earlier, in the generation of the grandfather, Hirsz Goldszmit, a doctor from Hrubieszów, and of the parents of his wife, Chana – Lejba and Hindt Rajs. Yet, it is there that we find the first traces of the family’s engagement in the social problems of the Jewish commune. The biographical folder of Hirsz contains a unique document – his correspondence from Hrubieszów from 1865, published in the Hebrew magazine “Hamagid” issued in Ełk. Moreover, it is worth noting that a descendant of the older sister of Józef managed – probably as the only one from the entire family! – to survive World War II and the Holocaust<sup>12</sup>. The eldest daughter of aunt Magdalena (originally Mindła) and Leon Rajner, Aleksandra Cecylia got married to Antoni Gołębiewski in 1890 in the

<sup>9</sup> Certificate No. 11; original available in the National Archive in Poznań (microfilm: 743142).

<sup>10</sup> Zyska from the Zander family is most probably Zisl, the daughter of Sender, and the form of her first name was distorted by a clerk upon registration.

<sup>11</sup> Certificate No. 56; original available in the National Archive in Poznań (microfilm: 743144).

<sup>12</sup> In any case, I did not find any post-war documents of the other family members.

po raz pierwszy na spolszczenia żydowskich imion osieroconych dzieci: Zuzanny (zamiast pierwotnego Sisse) oraz Ernestyny (zamiast Estery)<sup>11</sup>.

Nie mniej ciekawie przedstawiają się dokumenty rodziny Henryka ze strony ojca, Józefa Goldszmita. Trop urywa się znacznie wcześniej, bo na dziadku Hirszu Goldszmicie, lekarzu hrubieszowskim, i rodzicach jego żony, Chany – Lejbie i Hindzie Rajsach. To tu jednak trafiamy na pierwszy ślad zaangażowania rodziny w problemy społeczne gminy żydowskiej. Zakładka biograficzna Hirsza zawiera bowiem unikatowy dokument – jego korespondencję z Hrubieszowa z 1865 roku, zamieszczoną w hebrajskojęzycznym piśmie „Hamagid” wychodzącym w Ełku. Ponadto warte odnotowania jest, że potomkowie starszej siostry Józefa, zdołali – bodaj jako jedyni z całej rodziny! – przeżyć drugą wojnę światową i Holocaust<sup>12</sup>. Najstarsza córka cioci Magdaleny (pierwotnie Mindli) i Leona Rajnerów, Aleksandra Cecylia w 1890 wyszła za mąż w obrządku rzymsko-katolickim za Antoniego Gołębiewskiego<sup>13</sup>. Kolejne pokolenia w tej gałęzi dziedziczyły już nowe wyznanie, a jedna z wnuczek państwa Gołębiewskich, Zofia, trzy dni przed wybuchem wojny poślubiła członka znamienitego polskiego rodu, Zdzisława Ciołka-Poniatowskiego<sup>14</sup>.

Interesująca jest też historia stryja Korczaka, Lejzora, który w 1849 roku jako pierwszy z rodziny przybył do Warszawy i przyjął chrzest w kościele ewangelicko-augsburskim, obrawszy imię Ludwik. Udało mi się dotrzeć także do aktu najmłodszego przyrodniego brata ojca, Aleksandra Sendra Goldszmita. Ponadto, w zakładce Anny – siostry Henryka – prezentuję jej akt urodzenia, uznawany dotąd za niesporządzony lub zaginiony. Przy tej okazji udało mi się sfalsyfikować pogląd, jakoby dziewczynki żydowskie nie były rejestrowane w odpowiednich urzędach. Zebrany materiał potwierdza jednoznacznie, że rejestrowano dzieci bez względu na płeć, nawet te, które urodziły się martwe i którym nie nadawano imion. W tej rodzinie udało mi się potwierdzić dwa takie przypadki: młodsza siostra Cecylii, matki Korczaka, nieżywo urodzona w 1862, oraz – i to najsmutniejsze moje od-

<sup>11</sup> Akt nr 56; oryginał dostępny w Archiwum Państwowym w Poznaniu (mikrofilm: 743144).

<sup>12</sup> W każdym razie powojennych dokumentów innych członków rodziny nie odnalazłam.

<sup>13</sup> Odpis aktu ślubu dostępny w „Aktach procesu cywilnego z wniosku Janiny Gołębiewskiej o stwierdzenie praw do spadku po Herszu (Henryku) Goldszmidcie” w Sądzie okręgowym w Lublinie; sygnatura akt Ns183/1956; CR 1637/57. Szerzej materiał ten wykorzystałam w artykule: *Uwolnić Korczaka? Zagadnienie praw autorskich do spuścizny autora Króla Maciusia Pierwszego* [w:] *Literatura w granicach prawa (XIX-XX wiek)*, Warszawa 2013.

<sup>14</sup> Jej młodsza o rok siostra wyszła w tym samym dniu za Józefa Majdaniuka. Nie udało mi się jednak dotrzeć do potomków tych rodzin.

Roman-Catholic rite<sup>13</sup>. The next generations of this branch were already heirs to the new religion and one of the granddaughters of the Gołębiewski couple, Zofia, got married to a member of an eminent Polish family, Zdzisław Ciołek-Poniatowski<sup>14</sup>.

The story of an uncle of Korczak, Lejzor, who came to Warsaw in 1849 as the first one from his family and was baptised in the Evangelical Augsburg church, taking the name: Ludwik, is also interesting. I also managed to locate the certificate of the youngest half-brother of the father, Aleksander Sender Goldszmit. Moreover, in the folder of Anna, Henryk's sister, I included her birth certificate, so far considered as either not issued or lost. On this occasion, I managed to refute the opinion that Jewish girls were not registered in competent offices. The collected material unambiguously confirms that children were registered regardless of their sex, even those who were born dead and therefore received no names. I managed to confirm two such cases in this family: the younger sister of Cecylia, Korczak's mother, born dead in 1862, and – it is my saddest discovery – the daughter of Cecylia, Korczak's younger sister, born dead on 12<sup>th</sup> February 1882 in Warsaw<sup>15</sup>.

The vital documents relating to Henryk Goldszmit himself are material for a separate article. They reveal that the life dates of the Old Doctor functioning as quoted in other documents have nothing to do with reality. In the post-war court proceedings, it was ascertained “without any doubt” – as stated in the sentence of the verdict – that he was born on 22<sup>nd</sup> July 1877 and in the following proceedings the court decided to “mark the moment of his death as of 9<sup>th</sup> May 1946”<sup>16</sup>. Even though I found a vital book in which little Henryk was registered by his father, this fact is confirmed only by the index since the sheet with the birth certificate itself has not survived. However, the record in the index allows us to determine the basic facts: when and how and under what first name and surname the father registered the son. Therefore, we know for sure that he gave the child a Polish first name. So, the theory of the author of the most recent biography of the Old Doctor, Joanna Olczak-Ronikier, stating that the father “acted contrary to common sense but in

<sup>13</sup> A copy of the marriage certificate is available in the files of the civil proceedings instituted upon the motion of Janina Gołębiewska in relation to the ascertainment of the rights to the heritage of Hersz (Henryk) Goldszmidt in the Regional Court in Lublin, file ref. No. Ns183/1956; CR 1637/57. I discussed this material in greater detail in the article: *Uwolnić Korczaka? Zagadnienie praw autorskich do spuścizny autora Króla Macjusia Pierwszego* [Free Korczak? On the Copyright on the Heritage of the Author of King Mathew the First], in: *Literatura w granicach prawa (XIX-XX wiek)* [Literature bound by Law, the 19<sup>th</sup>-20<sup>th</sup> Centuries], Warsaw 2013.

<sup>14</sup> Her sister, being one year younger, got married to Józef Majdaniuk on the same day. However, I did not manage to find any descendants of these families.

<sup>15</sup> Certificate No. 126; original available in the National Archive in Poznań (microfilm: 743148). Certificate No. 15; original available in the National Archive in Warsaw and on the website: [www.szukajwarchiwach.pl](http://szukajwarchiwach.pl/72/200/0/-/17/skan/full/8hQqp26ZrJ3N4Usdffxgceg) (<http://szukajwarchiwach.pl/72/200/0/-/17/skan/full/8hQqp26ZrJ3N4Usdffxgceg>).

<sup>16</sup> Regional Court in Lublin: file ref. No. Ns 232/54 and Ns 2460/53.



krycie – córka teźże Cecylii, młodsza siostra Korczaka, martwo urodzona 12 lutego 1882 w Warszawie<sup>15</sup>.

Dokumenty metrykalne dotyczące samego Henryka Goldszmita to materiał na osobny artykuł. Wynika z nich, że graniczne daty życia Starego Doktora funkcjonujące w papierach nijak się mają do rzeczywistości. W powojennym procesie sądowym ustalono bowiem „w sposób niebudzący wątpliwości” – jak głosi sentencja wyroku – że urodził się on 22 lipca 1877 roku, a w kolejnym postępowaniu sąd postanowił „oznaczyć chwilę jego śmierci na dzień 9 maja 1946 roku”<sup>16</sup>. Dotarłam wprawdzie do księgi metrykalnej, w której ojciec zarejestrował małego Henryka, ale fakt ten potwierdza jedynie skorowidz, bo właściwa karta z aktem urodzenia się nie zachowała. Niemniej zapis w skorowidzu pozwala ustalić fakty podstawowe: kiedy i gdzie ojciec dokonał rejestracji syna oraz pod jakim imieniem i nazwiskiem. Wiemy zatem na pewno, że dał dziecku polskie imię. Trzeba więc wykluczyć teorię autorki ostatniej biografii Starego Doktora, Joanny Olczak-Ronikier, jakoby ojciec „Postąpił na przekór zdrowemu rozsądkowi, za to w zgodzie z własnymi przekonaniami. Jego syn otrzymał urzędowe imię Hirsch”<sup>17</sup> w wersji niespolszczonej, po dziadku Hirszu (Herszu) Goldszmicie. Potwierdza się też spolszczona pisownia nazwiska (z -t, a nie -dt na końcu – tylko taką formę stosował sam Korczak). Ponadto odkrycie tej wybrakowanej księgi metrykalnej pozwala na postawienie tezy, że niepodważana dotąd data dzienna urodzin Henryka – 22 lipca, też jest wątpliwa...

Potencjał badawczy ukryty w tych archiwaliach zasługuje na osobną, wielowymiarową analizę. Sygnalizowane tu problemy to jedynie wstępne rozpoznanie pola badawczego. Materiał udostępniony on-line i co ważne przetłumaczony na język angielski<sup>18</sup> zachęci – mam nadzieję – do pogłębienia studiów nad biografią samego Korczaka, ale także przysłuży się badaniom stosunków polsko-żydowskich w XIX wieku. Przywracanie pamięci o antenatach, krewnych i powinowatych Korczaka czyni zadość jego wezwaniu wyrażonemu w cytowanym na początku artykule: „Niechby wiedziano, ile pokoleń zbiera mozolnie soki w ciszy i cieniu, zanim do słońca wychyli się – kwiat rodu”<sup>19</sup>.

<sup>15</sup> Akt nr 126; oryginał dostępny w Archiwum Państwowym w Poznaniu (mikrofilm: 743148). Akt nr 15; oryginał dostępny w Archiwum Państwowym w Warszawie oraz na stronach [www.szukajwarchiwach.pl](http://szukajwarchiwach.pl/72/200/0/-/17/skan/full/8hQqp26ZrJ3N4Usdflxgcg) (<http://szukajwarchiwach.pl/72/200/0/-/17/skan/full/8hQqp26ZrJ3N4Usdflxgcg>).

<sup>16</sup> Sąd Okręgowy w Lublinie: sygnatura akt Ns 232/54 oraz Ns 2460/53.

<sup>17</sup> Zob. J. Olczak-Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, Warszawa 2011, s. 47.

<sup>18</sup> Za pomysł i sfinansowanie tłumaczenia wszystkich biogramów dziękuję kierownikowi zespołu Nowej Panoramy Literatury Polskiej, dr. Bałomiejowi Szleszyńskiemu.

<sup>19</sup> J. Korczak, *Słowo wstępne...*, s. 13.

compliance with his own beliefs. His son obtained the official first name: Hirszt<sup>17</sup> [*the English translator's rendering*] in the non-Polonised version after grandfather Hirszt (Herszt) Goldszmit – must be rejected. The Polonised version of the spelling of the surname (with -t and not -dt at the end – Korczak himself was only using this form) is confirmed as well. Moreover, the discovery of this deficient vital book allows to formulate the thesis that Henryk's date of birth of, 22<sup>nd</sup> July, unquestioned so far, is also doubtful...

The research potential contained in these archive materials is worthy of a separate multi-dimensional analysis. The problems signalled here are only a preliminary examination of the research field. The material made available online and – what is important – translated into English<sup>18</sup> will, I hope, encourage deeper research on the biography of Korczak himself and will also contribute to research on Polish and Jewish relationships in the 19<sup>th</sup> century. Reinstatement of the memory about the Korczak's ancestors, his relatives and in-laws is a response to the call expressed in the article quoted at the beginning: “Let us know how many generations collect the juice in quietness and in shadow before they come out into the light with the flower of the family”<sup>19</sup> [*the English translator's rendering*].

The second module of the digital collection (presented as part of the New Panorama of Polish Literature) are maps. On one of them, the home towns as well as the directions of migration of individual persons or entire families have been marked. In his *Ghetto Diary*, Korczak wrote a declaration of love: “But I love Warsaw's Vistula, and when cut off from Warsaw I feel fiercely nostalgic. Warsaw is mine and I am Warsaw's. I will say more – I am hers.”<sup>20</sup> It is worth remembering that the Old Doctor belonged to the first (and due to the Holocaust – also the last!) Warsaw-dwelling generation of this family. His mother came from Kalisz and his father – from Hrubieszów. After the marriage, they settled in the capital city, just like many other people at that time. Following Cecylia, also her parents and her brother, Karol, who later opened some banking business and bill of exchange desk in Krakowskie Przedmieście, came here. In the generation of Józef, almost everybody left Hrubieszów to try their luck in Warsaw. Similarly to other newcomers, they brought some resource of value, customs, beliefs and aspirations with them, which contributed to the overall identity of the city. Some of them stayed there

<sup>17</sup> See J. Olczak-Ronikier, *Korczak. Próba biografii* [*Korczak. An Attempted Biography*], Warsaw 2011, p. 47.

<sup>18</sup> I would like to thank for the idea and for financing the translations of all the profiles the Manager of the team of Nowa Panorama Literatury Polskiej, Barłomiej Szleszyński, Ph.D.

<sup>19</sup> J. Korczak, *Słowo wstępne...*, *Dziela*, Vol. 13, p. 13.

<sup>20</sup> J. Korczak, *Ghetto Diary*, available at and accessed from: [https://archive.org/stream/GhettoDiary-English-JanuszKorczak/ghettodiary\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/GhettoDiary-English-JanuszKorczak/ghettodiary_djvu.txt), transl. Jerzy Bachrach [the English translator's note].

Drugim modułem kolekcji cyfrowej (prezentowanej w ramach Nowej Panoramy Literatury Polskiej) są mapy. Na jednej z nich zaznaczono rodzinne miejscowości, a także kierunki migracji poszczególnych osób lub całych rodzin. W gettowym *Pamiętniku* Korczak zapisał miłosne wyznanie: „Kocham Wisłę warszawską i oderwany od Warszawy odczuwam żrącą tęsknotę. Warszawa jest moja i ja jestem jej. Powiem więcej: jestem nią”. Warto pamiętać, że Stary Doktor był warszawianinem w pierwszym (i z powodu Zagłady ostatnim!) pokoleniu tej rodziny. Matka pochodziła z Kalisza, ojciec z Hrubieszowa. Po ślubie, jak wielu wówczas, osiedlili się w stolicy. Za Cecylią przybyli tu jej rodzice i brat Karol, który później prowadził „kantor interesów bankierskich i weksłu” przy Krakowskim Przedmieściu. W pokoleniu Józefa prawie wszyscy opuścili Hrubieszów, żeby poszukać szczęścia w Warszawie. Tak jak inni przybysze przywieźli ze sobą pewien zasób wartości, zwyczajów, przekonań i aspiracji, które współtworzyły tożsamość miasta. Jedni zostali tu na zawsze, inni – jak młodszy brat ojca, Jakub – zatrzymali się w stolicy tylko na jakiś czas. Peregrynacje stryja Korczaka, jako najciekawsze *exemplum*, są zresztą przedmiotem osobnej mapki. Ilustruje ona wyjazd z Hrubieszowa na nauki do Lublina, potem na studia prawnicze do Petersburga, powrót do Lublina do żony i córeczki, następnie przeprowadzkę z rodziną do Warszawy (to miejsce intensywnej pracy dziennikarsko-publicystycznej, potem tragicznej śmierci najbliższych, wreszcie aresztowania) i ucieczkę przez Węgry do Stanów Zjednoczonych. Obraz tych migracji jest doskonałym uzupełnieniem do biogramu zamieszczonego w pierwszej części kolekcji.

Omawiany moduł zawiera też *Mapy Warszawy*. Zaznaczono na nich wszystkie znane warszawskie adresy zamieszkania członków rodziny Goldszmitów i Gębickich, adresy szkół i uczelni, do których uczęszczali, oraz redakcji pism, z którymi współpracowali. Wykorzystano tu narzędzie tzw. hotspotów. Oznacza to, że po najechaniu kursorem na zaznaczone na mapie miejsce rozwija się pełna informacja o adresie, np. „Elektoralna 32 – mieszkanie Henryka w latach 1904-1905”, „Krakowskie Przedmieście 47 – adres zamieszkania Józefa w okresie studiów 1866-1870”, „Orla 4 – redakcja «Izraelity» w 1880”. Mapy (podobnie jak moduł pierwszy – drzewo) mają też wersję sekwencyjną, a więc pozwalają na wyświetlanie danych dotyczących tylko wybranych osób (Józefa, Jakuba, Henryka i innych).

Informacje adresowe podawane w tradycyjnym linearnym zapisie czy zestawiane chronologicznie nie uruchamiają tyłu asocjacji, ile wywołują zaprezentowane na mapie. Dopiero wówczas widoczne stają się miejsca przecięcia tras, „wspólne” adresy braci Goldszmitów, a potem Henryka. Można dostrzec, w których rejonach miasta zamieszkiwała rodzina, gdzie miała nieruchomości, w jakich

forever, others – like the younger brother of the father, Jakub – only for some time. The peregrinations of Korczak’s uncle, as the most interesting *exemplum*, are by the way the subject of a separate map. It illustrates his departure from Hrubieszów to learn in Lublin, then to study law in Saint Petersburg, the return to Lublin to his wife and little daughter and the move of the entire family to Warsaw (it is the place of his intensive journalist work, before the tragic death of his family, and finally, of his arrest), his escape to the United States through Hungary. The image of these migrations is a perfect complement to the profile included in the first part of the collection.

The second module also contains *Warsaw Maps*. All the known Warsaw residence addresses of the members of the Goldszmit and Gębicki families, addresses of schools and universities that they attended as well as the addresses of the editorial offices of the magazines that they worked for have been marked thereon. The hotspot tool was used here. It means that after moving the cursor to any place marked on the map, full information on the given address appears, e.g. “32 Elekto-ralna Street – Henryk’s flat in the years 1904-1905”, “47 Krakowskie Przedmieście Street – residence address of Józef in the period of his studies 1866-1870”, “4 Orła Street – editorial office of ‘Izraelita’ in 1880”, etc. The maps (like the first module – the tree) also have their sequential versions, i.e. allow to display data on each selected person separately (Józef, Jakub, Henryk and others).

Address information presented in the traditional linear form or compiled chronologically does not activate as many associations as it does when presented on a map. Only then do the places where the routes crossed, the shared addresses of Goldszmit brothers, and then – of Henryk, become apparent. It is possible to see in what parts of the city the family was living, where their real estate was located, in what district the editorial offices of the Jewish magazines that Józef and Jakub cooperated with were placed.

Their texts from the magazines and fragments of pamphlets constitute the third module of the collection – *The Selected Works of Józef and Jakub Goldszmit*. Grouped in six thematic sections, appended with footnotes and made more attractive thanks to illustrations, they constitute only a small sample of the writings of the father and uncle of Janusz Korczak, since they are only excerpts – representative for the subject matter discussed by the brothers – from the pioneering edition, which apart from the digital collection is the second important element of the project in question.

dzielnicach mieściły się kolejne redakcje pism żydowskich, z którymi współpracowali Józef i Jakub.

Ich teksty z czasopism oraz fragmenty broszur stanowią trzeci moduł kolekcji – *Wybór pism Józefa i Jakuba Goldszmitów*. Zblokowane w sześciu działach tematycznych, opatrzone przypisami i uatrakcyjnione ilustracjami są tylko małą próbką pisarstwa ojca i stryja Janusza Korczaka, stanowią bowiem reprezentatywny dla podejmowanej przez braci problematyki wyimek z pionierskiej edycji, która obok kolekcji cyfrowej jest drugim ważnym elementem omawianego projektu.

## 2. O prawo do szacunku

Książkowe wydanie pism Józefa i Jakuba Goldszmitów zasługuje na osobne, choćby krótkie omówienie. Złożyły się na nie artykuły, fragmenty broszur, a także próbek literackich ojca i stryja Korczaka, stanowiące unikatowy dokument tradycji rodzinnej. Teksty Józefa pochodzą prawie wyłącznie z lat sześćdziesiątych, po studiach bowiem ojciec Korczaka porzucił pióro i pracował jako adwokat. Jakub pisał i więcej, i dłużej. W latach osiemdziesiątych prowadził w Warszawie intensywną działalność, także jako wydawca polsko-żydowskich kalendarzy. Jak zaznacza we wstępie autorka wyboru i przypisów historyczno-literackich, Bożena Wojnowska, bracia „pisanie traktowali jako czyn obywatelski, podobnie – działalność w obszarze żydowskiego szkolnictwa. W jednym i drugim przypadku odpowiadali na zapotrzebowanie warszawskich spadkobierców Haskali”<sup>20</sup>.

Materiał wybrany do publikacji ułożono w działy tematyczne poprzedzone osobnymi wprowadzeniami. I tak: *Mała ojczyzna* pokazuje uczestnictwo Jakuba w życiu kulturalnym lubelskiej prowincji; dział *Oświata, dobroczynność, pomoc wzajemna* unaocznia troskę obu autorów o żydowskie szkolnictwo i działalność społeczno-filantropijną; *Sprawy żydowskie* to problematyka stosunków polsko-żydowskich i kwestie religii oraz kultury żydowskiej; *Życiorysy* poruszają kwestię dobrego imienia Żydów oraz wprowadzają w świat polskiego społecznikostwa; *Próby literackie* to lżejsze w formie ujęcie tez programowych braci; w dziale *Kalendarze*, oprócz wprowadzeń Jakuba, pomieszczono publikowane w tych periodycznych wydawnictwach artykuły innych autorów (m.in. Elizy Orzeszkowej).

<sup>20</sup> B. Wojnowska, *Wstęp* [w:] *O prawo do szacunku. Wybór prac Józefa i Jakuba Goldszmitów*, oprac. B. Wojnowska, M. Sęczek, Warszawa 2017.

## 2. O prawo do szacunku (For the Right to Respect)

The book that comprises the writings of Józef and Jakub Goldszmit deserves a separate – at least brief – presentation. It consists of articles, fragments of pamphlets as well as the literary attempts of the father and uncle of Korczak, and constitutes a unique element of the family tradition. The texts of Józef originate almost exclusively from the 1860s, since after his studies Korczak’s father stopped writing and started to work as an attorney. Jakub did more writing and for a longer time. In the 1880s, he was very busy in Warsaw also as a publisher of Polish and Jewish calendars. As the author of selected works and historical and literary footnotes, Bożena Wojnowska emphasises in the introduction that the brothers “treated writing as a civil act, similarly to the activity in the area of Jewish education. In both cases, they were responding to the demand of the Warsaw heirs of the *Haskalah*”<sup>21</sup> [*the English translator’s rendering*].

The material selected for publication has been divided into thematic sections preceded with separate introductions. Thus, the section “Mała ojczyzna” (Little Homeland) represents Jakub’s participation in the cultural life of the Lublin province; the section “Oświata, dobroczynność, pomoc wzajemna” (Education, Charity, Mutual Aid) demonstrates both authors’ care about education as well as social and charitable activity; the section “Sprawy żydowskie” (Jewish Affairs) deals with the Polish-Jewish relations as well as the issues of Jewish religion and culture; the section “Życiorysy” (Life Histories) discusses the issue of good reputation of the Jews as well as introducing the reader to the world of the Polish public spirit; the section *Próby literackie* (“Literary Attempts”) presents the programmatic theses of the brothers in a lighter form; in the section “Kalendarze” (Calendars), apart from the introductions by Jakub, also the articles of other authors published in these periodic prints are included (among others, by Eliza Orzeszkowa).

Here we face the problem of the dividing line between Polish and Jewish culture, the process of settling down, exchange and dialogue between specific elements of these cultures in the behaviour of the people who were close to Henryk Goldszmit, or, more broadly – in the biographies and views of the followers of the integration movement [*the English translator’s rendering*].

we can read in the introduction.

<sup>21</sup> B. Wojnowska, Wstęp [Introduction], in: *O prawo do szacunku. Wybór prac Józefa i Jakuba Goldszmitów* [*For the Right to Respect. Selected Writings by Józef and Jakub Goldszmit*], ed. B. Wojnowska, M. Sęczek, Warsaw 2017.

Natykamy się tu na problem pogranicza kultury polskiej i żydowskiej, proces osadzania się, wymiany i dialogu konkretnych elementów tych kultur w zachowaniach ludzi z najbliższego otoczenia Henryka Goldszmita. Czy szerzej – w biografjach i poglądach adherentów ruchu integracyjnego.

– czytamy we wstępie –

Lektura tych wypowiedzi, łącznie z ich macierzystym kontekstem, umożliwia poznanie środowiska życiowego rodziny Goldszmitów. Przybliża atmosferę, w jakiej wzrastał od dzieciństwa przyszły pisarz i pedagog. Umożliwia uchwycenie owych subtelnych, nieokreślonych momentów, które kształtują człowieka od lat najmłodszych. Korczak określał je jako niepowtarzalny „teren wychowawczy”, „duszę rodziny, która panuje”<sup>21</sup>.

Twierdził także, że: „dziecinne lata są górami, w których rzeka życia bierze swój początek, rozpęd i kierunek: jak śmiemy je lekceważyć?”<sup>22</sup>.

Profesor Roman Loth w recenzji omawianej książki napisał:

Edycja wyboru pism obu braci jest ważnym przyczynkiem do charakterystyki źródeł intelektualnych i szerzej kulturowych, z których wyrosło piarstwo i działalność Korczaka. Ma również istotne znaczenie dla historii wzajemnych stosunków polsko-żydowskich w drugiej połowie XIX wieku oraz dla podejmowanych wówczas prób określenia warunków przyjaznej koegzystencji obu narodowości na terenie ziem polskich<sup>23</sup>.

### 3. Goldszmitowie w Warszawie

Próba refleksji nad genealogią Starego Doktora przydaje nowych sensów jego słowom: „Winiennem wiele miejsca poświęcić ojcu: realizuję w życiu to, do czego on dążył, do czego dziadek tak dręcząco dążył przez tyle lat. I matka. – Później kiedyś. – Jestem i matką, i ojcem. Wiem i wiele dzięki temu rozumiem”<sup>24</sup>. Wystawa planszowa prezentowana na Kongresie, a następnie udostępniana w Ośrodku Dokumentacji i Badań – Korczakianum<sup>25</sup> również wpisuje się w to myślenie. Jej tematem jest działalność przodków Korczaka w Warszawie. I tu znów kluczowe są postaci dwóch braci Józefa i Jakuba Goldszmitów. Ci „warszawianie z wyboru”,

<sup>21</sup> Ibidem.

<sup>22</sup> J. Korczak, *Słowo wstępne...*, s. 13.

<sup>23</sup> R. Loth, Recenzja wydawnicza wyboru prac Józefa i Jakuba Goldszmitów, s. 1 [depozyt Wydawnictwa IBL PAN].

<sup>24</sup> J. Korczak, *Pamiętnik i inne pisma z getta*, Warszawa 2012, s. 122.

<sup>25</sup> Oddział Muzeum Warszawy, ul. Jaktorowska 6.

Reading these statements, and their original context, allows us to find out more about the life environment of the Goldszmit family. It reflects the atmosphere in which the future writer and pedagogue was growing up. It allows us to capture those subtle indefinite moments that shape the human being from the earliest years. Korczak called them a unique “pedagogic field”, “the soul of the family that dominates”<sup>22</sup> [*the English translator’s rendering*]. He also claimed that: “The years of childhood are the mountains in which the river of life takes its source, momentum and direction from; how dare we disregard them?”<sup>23</sup> [*the English translator’s rendering*].

Professor Roman Loth wrote in the review of the book:

The edition of the selected works of both brothers is an important contribution to the characterisation of the intellectual and – more widely – cultural sources from which the writing and the activity of Korczak originated. It is also important for the history of Polish-Jewish relations in the second half of the 19<sup>th</sup> century and relevant to a study of the conditions for the friendly co-existence of both nationalities in the Polish territory.<sup>24</sup> [*the English translator’s rendering*].

### 3. Goldszmitowie w Warszawie (The Goldszmit Family in Warsaw)

The attempt to think about the genealogy of the Old Doctor gives a new sense to his words: “I ought to say a good deal about my father: I pursue in life that what he strove for and what my grandfather tortured himself with for many years.”<sup>25</sup> The exhibition presented at the Congress and accessible in the Korczakianum Documentation and Research Centre<sup>26</sup> is also in line with this thinking. It speaks of the activity of Korczak’s ancestors in Warsaw. And again, the figures of two brothers, Józef and Jakub Goldszmit, are essential here. Those “Varsoviennes by choice”, fighting with their pens for the equality of rights of all citizens living in Poland, regardless of their religion or origin, were – as it has already been said – pioneers in thinking about the mission of the intelligentsia later taken up by the

<sup>22</sup> Ibid.

<sup>23</sup> J. Korczak, *Słowo wstępne*..., p. 13.

<sup>24</sup> R. Loth, *Recenzja wydawnicza wyboru prac Józefa i Jakuba Goldszmitów* [*Editorial Review of the Selected Writings by Józef and Jakub Goldszmit*], p. 1 [deposit of IBL PAN Publishing House].

<sup>25</sup> J. Korczak, *Ghetto Diary*, p. 70, available at and accessed from: [https://archive.org/stream/GhettoDiary-English-JanuszKorczak/ghettodiary\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/GhettoDiary-English-JanuszKorczak/ghettodiary_djvu.txt), transl. Jerzy Bachrach [*the English translator’s note*].

<sup>26</sup> Branch of the Museum of Warsaw, 6 Jaktorowska Street.



piórem walczący o równość praw dla wszystkich obywateli żyjących w Polsce, niezależnie od wyznania czy pochodzenia, byli – jak już powiedziano – w swoim społecznym zaangażowaniu w oświatę prekursorami w myśleniu o misji inteligencji późniejszego wybitnego pedagoga. Na dziesięciu planszach, w dwu wersjach językowych, polskiej i angielskiej, zaprezentowane zostały kopie unikalnych dokumentów, fragmenty tekstów i zdjęcia, w tym dwie jedyne fotografie z albumu rodzinnego Korczaka. Są to wizerunki stryja Jakuba – jeden gimnazjalisty, drugi prawdopodobnie z przełomu XIX i XX wieku<sup>26</sup>.

Trzy pierwsze plansze dotyczą całej rodziny. Kolejna wprowadza w zagadnienie tradycji haskali (czyli żydowskiego oświecenia) żywo obecnej w rodzinnym domu braci. Znalazły się tutaj fragmenty pierwszych korespondencji młodych Goldszmitów do „Jutrzenki” i „Izraelity” – najważniejszych warszawskich pism integracjonistów. Piąta odsłona, zatytułowana *Józef jako popularyzator idei modernizacji*, przybliży pisarstwo ojca Korczaka, w tym serię *Wizerunki wstawionych Żydów XIX wieku*, które miały „pięknymi wzorami obudzić popęd do naśladowania, wskazać formy, którymi dochodzono do uznania, szacunku”. Następna tablica prezentuje dokumenty związane z życiem Józefa i Cecylii, w tym m.in. akt ich ślubu oraz ogłoszenia w prasie warszawskiej. Następna przypomina trójkę ich dzieci urodzonych w Warszawie.

Kolejne plansze dotyczą Jakuba, który w 1881 roku zamieszkał w Warszawie, by całkowicie oddać się pracy dziennikarskiej. Do 1885 roku wydawał kalendarze. „Chęć służenia pocziwiej sprawie wzajemnego zbliżenia oraz bliższego poznania się jednej ziemi mieszkańców” – powołała do życia kolejno: „Kalendarz dla Izraelitów”, „Noworocznik Warszawski”, „Warszawianina”, „Kalendarz domowo-gospodarski” i „Rolnika”. Obok fragmentów jego tekstów są też wyimki z korespondencji z wybitnymi pisarzami tego okresu: Józefem Ignacym Kraszewskim oraz Elizą Orzeszkową. Z listów do autorki *Nad Niemnem* wynika, że Jakub był represjonowany i z powodów politycznych musiał opuścić kraj. Dotarł do Stanów Zjednoczonych Ameryki i osiadł na stałe w Bostonie, gdzie jako dziennikarz kontynuował swoją misję krzewienia oświaty. Na ostatniej planszy obok aktu zgonu Jakuba są zdjęcia warszawskich nagrobków i nekrologów prasowych członków rodziny Janusza Korczaka.

Każda plansza opatrzona jest wybranym fragmentem tekstu najsłynniejszego potomka prezentowanych rodów. Cytaty z Korczaka korespondują znakomicie

<sup>26</sup> Pierwsza fotografia zamieszczona została w książce *Pamiętnik zjazdu b. wychowanków szkół lubelskich*. Lublin 1926; druga pochodzi z listu Jakuba do Elizy Orzeszkowej z lutego 1909 roku i dostępna jest w Archiwum Orzeszkowej w IBL PAN. Fotografii żadnego innego członka tych rodów jak dotąd nie znalazłam.

brilliant pedagogue. On ten boards, in two language versions, Polish and English, copies of unique documents, fragments of texts as well as photos, including the only two photos from Korczak's family album of, are displayed. These photos present uncle Jakub – one as a middle-school student and the other probably from the turn of the 19<sup>th</sup> century<sup>27</sup>.

The first three boards relate to the entire family. The next one introduces the viewer to the issue of the Haskalah tradition (i.e. the Jewish Enlightenment) which was actively present at the brothers' family home. Fragments of the first contributions of the young Goldszmit brothers to "Jutrzenka" and "Izraelita" – the most important Warsaw magazines of the integrationalists – are to be found here. The fifth board entitled "Józef jako popularyzator idei modernizacji" (Józef as an Advocate of the Idea of Modernisation) presents the writing of Korczak's father, including the series "Wizerunki wślawionych Żydów XIX wieku" (Images of Famous Jews of the 19<sup>th</sup> Century), which were to "encourage others to follow their example by means of beautiful design, indicating the forms by means of which appreciation and respect is attained" [*the English translator's rendering*]. The next board presents the documents connected with the lives of Józef and Cecylia, including, among others, their marriage certificate and announcements from the Warsaw press. The next one commemorates their three children born in Warsaw.

The subsequent boards relate to Jakub, who settled in Warsaw in 1881 in order to commit himself completely to journalistic work. He issued calendars up to 1885. "The will to serve the worthy issue of mutual rapprochement as well as better knowledge of the inhabitants of one land" [*the English translator's rendering*] – subsequently also brought to life: "Kalendarz dla Izraelitów", "Noworocznik Warszawski", "Warszawianin", "Kalendarz domowo-gospodarski" and "Rolnik". Apart from fragments of his texts, there are also excerpts from his correspondence with brilliant writers of the period: Józef Ignacy Kraszewski and Eliza Orzeszkowa. The letters to the author of *Nad Niemnem* reveal that Jakub was subjected to repression and had to leave the country for political reasons. He went to the United States and settled down in Boston where he continued his mission as a journalist to promote education. On the last board, next to the death certificate of Jakub, there are photos of the Warsaw gravestones and press obituaries of the members of Janusz Korczak's family.

---

<sup>27</sup> The first photo was printed in the book *Pamiętnik zjazdu b. wychowanków szkół lubelskich* [*Memorial Book of the Reunion of Lublin School Graduates*]. Lublin 1926; the second one comes from the letter of Jakub to Eliza Orzeszkowa from February 1909 and is available in the Orzeszkowa Archive in the Institute of Literary Research of the Polish Academy of Sciences. I have not found any photo of any other member of these families so far.

z wypowiedziami Józefa i Jakuba Goldszmitów. Słuszność idei całego projektu potwierdza choćby ten *passus*:

Matuś – Ojczulku. [...] Dziękuję Wam za życie i za śmierć Waszą, za moje życie i śmierć. [...] ze wszystkich skamieniałych tęsknot i bólów Waszych i moich przodków pragnę wnieść wysoką, strzelistą, samotną wieżę dla ludzi. [...] Dziękuję, żeście nauczyli słyszeć szept zmarłych i żywych<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Janusz Korczak, *Sam na sam z Bogiem*, Warszawa 1922, s. 69–70.

Each board is appended with a selected fragment of a text by the most famous descendant of the presented families. The quotations by Janusz Korczak correspond perfectly to the statements of Józef and Jakub Goldszmit. The sense of the idea of the entire project is confirmed for example by this fragment:

Mummy – Daddy. [...] Thank you for your life and death, for my life and death. [...] out of all the petrified longing and pain of you and of my ancestors, I would like to build a tall, slender and lonely tower for people. [...] Thank you for teaching me how to hear the whisper of the dead and the living ones<sup>28</sup> [*the English translator's rendering*].

---

<sup>28</sup> Janusz Korczak, *Sam na sam z Bogiem*, Warsaw 1922, pp. 69-70.



Batia Gilad

Chair of the International Janusz Korczak Association

Wiesław Theiss, PhD

Institute of Pedagogy, Department of Sociology of Education,

Maria Grzegorzewska University in Warsaw

## Documents Tell the History of the Family – the History We Pass on to the Third Generation

### Intergenerational Message of History and Family Memory

#### **The Second Generation: The question of the “Personal Factor”**

Who are we? The representatives of the pre-war generation, born shortly after 1945; we, the children of those who survived the time of war and Nazi occupation in the years 1939 – 1945 in Poland; children of the survivors of doom, descendants of concentration camp prisoners; children of persons persecuted every day for their nationality, for belonging to the resistance movement, children of those who were displaced from their family homes, children of those who were forced to work as slaves for the occupant? We, who – directly and indirectly – in many different ways, emotionally, intellectually and socially – learned the lesson of our parents and carers, the lesson of what war can do, of extreme experiences – death, crime, destruction? Finally: we, who were brought up in the spirit and reality of socialist country where ideas of socialist engineering were promoted to put down the questions about the impact of war on the generation born after 1945.

Left with the burden of war trauma of our parents – what is our role yet to play in the social life? Yet – as the time is running out. And so, what is our role: the role of a memory upholder, a prosecutor, an avenger for the damages done to our parents, a peacemaker who forgives the wrongs done by the perpetrators or an organizer of symbolic dialogue between generations, eras, nations, cultures? Or, maybe there is nothing more for us to do but inquire?

Considering the past and present wars that were and are the source of unimaginable tragedies, seeing the need to build a dam against the dispersing war con-

Batia Gilad

Przewodnicząca Międzynarodowego Stowarzyszenia Janusza Korczaka  
prof. dr hab. Wiesław Theiss  
Instytut Pedagogiki, Katedra Socjologii Edukacji,  
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

## Dokumenty opowiadają rodzinną historię – co przekazujemy trzeciej generacji

### Międzypokoleniowy przekaz historii i pamięci rodzinnej

#### **Druga generacja: pytanie o „współczynnik osobisty”**

Kim jesteśmy, my, przedstawiciele powojennego pokolenia, urodzeni tuż po 1945 r.; my, dzieci tych, którzy przeżyli czas wojny i okupacji nazistowskiej lat 1939-1945 na terenach Polski; dzieci ocalonych z Zagłady, potomkowie więźniów obozów koncentracyjnych; dzieci osób prześladowanych na co dzień za swoją narodowość, za przynależność do ruchu oporu, dzieci wysiedlonych z rodzinnych domów, dzieci zmuszanych do przymusowej pracy na rzecz okupanta? My, którzy bezpośrednio i pośrednio w różny sposób – emocjonalnie, intelektualnie, społecznie – odebraliśmy od naszych rodziców i opiekunów „lekcję” wojennych skutków, skrajnych przeżyć – śmierci, zbrodni, zniszczenia? Wreszcie: my, wychowywani w duchu i w realiach socjalistycznego kraju, w czasie, w którym ideały tzw. budownictwa socjalistycznego programowo wypierały pytania o skutki, jakie wojna wniosła dla pokolenia urodzonego po 1945 r.

Obarczeni w różnym stopniu wojenną traumą naszych rodziców – jaką mamy jeszcze rolę do wypełnienia w życiu społecznym? „Jeszcze”, bo czas nagli. Jaka jest więc nasza rola: rola strażnika pamięci, „oskarżyciela” i „mściciela” za krzywdy rodziców, osoby „niosącej pokój”, przebaczącej winy sprawców czy też rola organizatora symbolicznego dialogu pomiędzy pokoleniami, czasami, narodami, kulturami? A może już w ogóle nie mamy w tym zakresie żadnej kulturowej i społecznej roli do spełnienia, poza ewentualną rolę badacza?

flicts, we, as educators, assume an active educational attitude, instead of trying to contemplate the past or square accounts, as an answer to questions that were raised. We are starting to build a culture of peace, understood as inalienable and constant construction of close and friendly relationships based on the rule of solidarity and responsibility, mutual understanding, acceptance and cooperation and removing potential sources of conflicts.

This task is the more important that the process of ideologising the memory and history of the war, the immediate after-war period and the newest times is lately gaining momentum in Poland. It has come to the point that dangerous and unfair “historical policy” has been launched. It means eradicating certain events, processes and people from the history of the state in order to introduce “other events” and “other heroes” instead. There is a visible change in the public discourse on the attitude to the issue of Polish – Jewish history. Selected facts and ways of commemorating the experiences of war and doom are presented unilaterally and are subject to political bias. There is a pressure to evaluate events and people embroiled in the history of the World War II in a predefined way. Mass propaganda, legal entities, national cultural institutions are tools to create “new memory”; scientific arguments, social and moral evidence and the views of many opinion-forming circles are disregarded; this new memory is also promoted through official education.

### **Intergenerational Memory of the War and the Functions of This Memory**

The times of World War II and the Nazi genocide is most often described as “incredible”, “impossible” and “inconceivable”. Well, everything that happened then, which brought death to about 6 million Polish citizens, including 3 million persons of Jewish origin, from the hands of German Nazis is – though distant in time now – part of today’s reality. It is present in the history, culture and people. Also in the second, third and even the next, fourth generation born after 1945.

The memory of the World War II (the memory of Holocaust, the memory of the concentration camp, the memory of camp experiences) is a symbolic space that encompasses not only the memory of crime, harm and sacrifice of millions of people but also their memory of strength, resistance, fight and hope for freedom. In this complicated and dynamic structure various wider and narrower circles of memory have been erased – following the concept of Aleida Assmann: the individual, family, neighbour, generational, societal national and cultural memory.

The time that flows does not liberate us from the “heritage of mass death”. Quite the contrary: it gives rise to new questions and forces to look for new an-



Biorąc pod uwagę historyczne i współczesne wojny, które były i są źródłem niewypowiedzianych tragedii, dostrzegając potrzebę stawiania tamy rozprzestrzenianiu się konfliktów wojennych, przyjmujemy – w odpowiedzi na postawione pytania, a także jako pedagodzy – aktywną postawę edukacyjną, a nie np. rozliczeniową czy kontemplacyjną. Stajemy na gruncie budowania „kultury pokoju”, rozumianej jako niezbywalna zasada nieustannego kształtowania bliskich i przyjaznych kontaktów między ludźmi, relacji opartych na zasadzie solidarności i odpowiedzialności, na wzajemnym rozumieniu, akceptacji i współpracy, na usuwaniu źródeł potencjalnych konfliktów.

Zadanie tym ważniejsze, że w ostatnim czasie w Polsce staje się coraz bardziej widoczny proces ideologizacji pamięci i historii lat wojny, okresu tużpowojennego, a także czasów najnowszych. Doszło w kraju do uruchomienia niesprawiedliwej i niebezpiecznej w skutkach „polityki historycznej”. Polega ona m.in. na wymazywaniu z historii kraju określonych wydarzeń, procesów i ludzi, by w to miejsce wprowadzić „inne wydarzenia” i „swoich bohaterów”. W publicznej debacie widoczna jest zmiana w podejściu do problematyki polsko-żydowskiej pamięci. Występuje jednostronne, redukcyjne i tendencyjne eksponowanie wybranych faktów i sposobów upamiętniania doświadczeń wojny i Zagłady, a także forsowanie określonych ocen wydarzeń i ludzi uwikłanych w historię II wojny światowej. Lekceważąc argumenty naukowe, przesłanki społeczne i moralne, a także pomijając stanowiska i opinie wielu środowisk opiniotwórczych, prace nad „nową pamięcią” prowadzi się za pomocą zmasowanej propagandy, podmiotów prawnych, państwowych instytucji kultury, a także z wykorzystaniem zinstytucjonalizowanej, oficjalnej edukacji szkolnej.

### **Międzypokoleniowa pamięć wojny i funkcje tej pamięci**

Czasy II wojny światowej i nazistowskie ludobójstwo tamtego okresu najczęściej jest określane jako „niewyobrażalne”, „niemożliwe” i „nieprzedstawialne”. Ale to wszystko, co wtedy się stało, co przyniosło z rąk niemieckich nazistów śmierć ok. 6 mln obywateli polskich, w tym ok. 3 mln osób pochodzenia żydowskiego, jest – chociaż odległe w czasie – częścią dzisiejszej rzeczywistości. Jest obecne w historii, kulturze i w ludziach. Także w drugim, trzecim, a nawet w nadchodzącym, czwartym pokoleniu urodzonych po 1945 r.

Pamięć II wojny (pamięć Holocaustu, „pamięć obozu”, „pamięć obozowych doświadczeń”) jest symboliczną przestrzenią, która obejmuje nie tylko pamięć zbrodni, krzywd i ofiar poniesionych przez miliony ludzi, ale także pamięć siły tych ludzi, ich oporu, walki i nadziei na wolność. W tej skomplikowanej i dy-

swers. One of the ways to this end is to work on the social memory of war, and in this context – the history and memory of family. This is the wide basis of our article.

The young generation of today learns its own history and family traditions connected with the World War II and occupation. This process has cognitive, moral, educational and social function. In the personal and family dimension it is a way of building one's knowledge on their family and its history, removing blank pages in the history book, building intergenerational bonds and, at the same time, of learning oneself and developing one's identity. In terms of the history of the World War II it leads to restoration of memory and dignity of victims of Nazi crimes and – in a broader context – to learning the history and culture of the modern world. On the other hand, in the social and educational context, it is about shaping active, independent and critical attitudes and the young generation being explicitly against crime and violence in today's world.

### **Three Elements of the Discourse of War Memory**

There is no one way to learn the history of family and the memory of this history in times of crime and terror. The discussion started already 70 years ago and its fields, trends and conclusions depend on political background, social priorities and cultural changes. For the purpose of this work, we shall summarize the problem saying that there are three main points of reference in that discussion in the second decade of the 21<sup>st</sup> century. They treat the memory of war past as: obligation, challenge and “excess baggage”.

Obligation – as the victims of war, doom and concentration camps must be honoured with respect and dignity; it is related to empathy and solidarity with the victims as the evidence of the survivors are, in the light of the reviving “old hatred”, still valid and function as a warning beacon; this obligation is/ should be an imperative, rule, individual and social norm. Primo Levi has written in his book: “You must remember”, and the Jewish tradition says “you will tell the son of yours”. But if the first generation did not speak of and tell about their war fate, does that mean that the second generation must take over this obligation?

Challenge – as one must stand up against the policy of “forgetting and denying”, the policy of oblivion with respect to Nazi crimes, underestimating their scale and relativizing their meaning; the manipulation of knowledge on war and Holocaust in the name of particularist political interests – to learn the lesson of the past, become sensitive to evil and “overcome the past”. Instead we need a policy that affirms peace, agreement and brotherhood in the life of people and peoples.

namicznej strukturze dochodzi do zatarcia – aby nawiązać do koncepcji Aleidy Assmann – różnych, szerszych i węższych kręgów pamięci, m.in.: pamięci indywidualnej, rodzinnej, sąsiedzkiej, pokoleniowej, a także pamięci społeczeństwa, narodu oraz pamięci kulturowej<sup>1</sup>.

Upływający czas nie uwalnia od „dziedzictwa masowej śmierci”. Wręcz przeciwnie: rodzi nowe pytania i zmusza do poszukiwania coraz to nowych odpowiedzi. Jedną z dróg prowadzących do tego celu jest praca nad pamięcią społeczną dotyczącą wojny, a w tym kontekście – historią i pamięcią rodziny. Na takim szerokim planie sytuuje się cel naszego opracowania.

Poznanie przez dzisiejsze młode pokolenie własnej historii i tradycji rodzinnej, związanej z dziejami II wojny światowej i okupacji, pełni ważne funkcje poznawczo-moralne oraz edukacyjno-społeczne. W wymiarze osobowym i rodzinnym jest to sposób budowania wiedzy o własnej rodzinie i jej losach, usuwania białych plam, jakie występują na tym polu, budowania międzypokoleniowych więzi, a jednocześnie to proces samopoznania i rozwoju tożsamości. Na polu wiedzy o dziejach II wojny światowej cel ten prowadzi do przywracania pamięci i godności tym, którzy byli ofiarami nazistowskich zbrodni, a także – szerzej – poznawania historii i kultury współczesnego świata. Z kolei w płaszczyźnie społeczno-edukacyjnej idzie o kształtowanie postaw aktywnych, niezależnych i krytycznych, co łączy się z kształtowaniem i wyrażaniem niezgody młodego pokolenia wobec zbrodni i przemocy w dzisiejszym świecie.

### Trzy elementy dyskursu pamięci wojny

Nie ma jednej drogi poznania historii rodziny i pamięci losów rodziny w czasach zbrodni i terroru. Dyskusja na ten temat toczy się już od 70 lat, a jej obszary, kierunki i konkluzje zależą od podłoża politycznego, priorytetów społecznych oraz zmian kulturowych. Mocno upraszczając zagadnienie, na użytek naszego opracowania przyjmujemy, iż współcześnie w drugiej dekadzie XXI w. w dyskursie tym występują trzy zasadnicze punkty odniesienia. Traktują one pamięć o wojennej przeszłości jako: obowiązek, wyzwanie oraz „nadbagaż”.

*Obowiązek* – bo trzeba oddać szacunek i godność ofiarom wojny, Zagłady i obozów koncentracyjnych; obowiązek ten łączy się z empatią i solidarnością z ofiarami; bo świadectwa tych, którzy przetrwali są, w świetle odradzającej się „starej nienawiści”, ciągle aktualne i mają wymowę ostrzegawczą; taki obowiązek jest/powinien być nakazem, regułą, normą indywidualną i społeczną. Primo Levi

<sup>1</sup> A. Assmann, *Między historią a pamięcią. Antologia*. Redakcja naukowa i posłowie Magdalena Saryusz-Wolska, Warszawa 2013, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 39-40.

Excess baggage – as the memory of war is often perceived as unnecessary burden, left to the younger generations by their grandparents and parents; as trauma of the atrocities of war, accumulated and passed over to next after-war generations; experience that brings no positive, constructive value. This kind of “war heritage” is presented already by numerous literary, documentary and memoirs publications with the famous graphic story of Michel Kichka in the lead.

### **The Post-Memory and the Rule of Making History Contemporary**

The *post-memory* gives a chance to overcome the biased discourse of war memory. The term, brought to life by Marianne Hirsch, was meant to relate to the survivors of the doom, but has a wide, universal meaning. The post-memory is a collection of contents of experiences not of the author’s own but of their relatives who survived the war. The post-memory reaches back to family stories and recollections, personal documents and the documentaries and memoirs that were published, films, poetry, art. In the process of creating and developing the post-memory, one accepts, at the emotional and intellectual level, contents passed over by close friends and relatives which shape the identity and help to build close bonds between generations.

The reflexive, (auto)biographical process of building the post-memory is not, obviously, something self-evident, automatic or, generally speaking, anything compulsory at all. Getting to know the facts of war past of the closest friends and relatives may be motivated by the question posed by Sacha Batthyany in the title of his book: *What’s That to Do with Me?*

The concept of post-memory by Marianne Hirsch is related to the universal rule of making the knowledge on the past contemporary, established by the critical German education in the 70s and 80s of the past century. This thought, grown on the studies on Nazism, assumes introducing the historical content to “today” – to the knowledge and problems of the modern world, especially of the young generations of today. Such process of “introducing” is a platform and process of making direct contact with the participants and witnesses of war events. It is possible through many various carriers of historical memory, produced artefacts like oral reports, memoirs, diaries, photographs, letters, formal correspondence etc. In this special dialogue and confrontation new experiences, terms and images arise. Also new light may be thrown on such classical categories as “tolerance”, “common tradition”, “neighbourhood”, “solidarity and responsibility”, “peace in human relations” etc. Making the history contemporary makes the task of education consist

pisze w swej książce: „musisz pamiętać”<sup>2</sup>, a tradycja żydowska nakazuje „będziesz opowiadał synowi swemu”. Lecz jeśli pierwsze pokolenie nie mówiło i nie opowiedziało o swoich wojennych losach, czy to oznacza, że nakaz ten przeszedł na drugie pokolenie?

*Wyzwanie* – bo należy sprzeciwić się obecnej w świecie „polityce zapominania i wypierania”, polityce niepamięci w odniesieniu do hitlerowskich zbrodni, pomniejszania ich skali i relatywizowaniu znaczenia, a także manipulacji wiedzą o wojnie i Holocauście w imię partykularnych interesów politycznych; aby uczyć się z przeszłości, uwrażliwiać na zło i „przewycięzać przeszłość”. W to miejsce potrzebna jest polityka afirmacji pokoju, zgody i braterskiego współzycia ludzi i narodów.

*Nadbagaż* – bo pamięć wojny niejednokrotnie jest dzisiaj traktowana za niepotrzebny balast, zostawiony młodym pokoleniom przez pokolenia dziadków i rodziców; to trauma wojennych koszmarów, magazynowana i przenoszona przez kolejne powojenne pokolenia i generacje; doświadczenie, które nie ma pozytywnej, konstruktywnej wartości. Tego rodzaju proces „dziedziczenia wojny” ukazują liczne już publikacje literackie oraz wspomnieniowo-dokumentalne, na czele ze słynną opowieści rysunkową Michela Kichki<sup>3</sup>.

### Postpamięć i zasada współczesniania historii

Szansę na przewyciężenie jednostronności naszkicowanych dyskursów pamięci wojny daje *postpamięć*. Termin ten, wprowadzony do literatury przez Marianne Hirsch, powstał w odniesieniu do ocalonych z Zagłady, ale ma szerokie uniwersalne znaczenie. Postpamięć jest zbiorem treści nie pochodzących z własnego doświadczenia, ale z doświadczenia osób bliskich, które przeżyły wojnę. Źródłem postpamięci są zarówno rodzinne wspomnienia i opowieści, jak i dokumenty osobiste, a także np. literatura dokumentalno-wspomnieniowa, film, poezja, malarstwo. W procesie tworzenia i rozwijania postpamięci podmiot przyjmuje, na płaszczyźnie emocjonalnej i intelektualnej, treści przekazywane przez bliskie osoby, co wpływa na kształtowanie tożsamości oraz budowanie bliskich relacji międzypokoleniowych<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> P. Levi, *Pogrążeni i ocaleni*, przełożył Stanisław Kasprzysiak, Kraków 2007.

<sup>3</sup> Zob. np.: M. Grynberg, *Oskarżam Auschwitz. Opowieści rodzinne*. Ze wstępem Anki Grupińskiej, Wołowiec 2014; M. Kichka, *Drugie pokolenie. Czego nie powiedziałem mojemu ojcu*, Kraków 2015; A. Janko, *Mala Zagłada*, Warszawa 2015.

<sup>4</sup> M. Hirsch, *Pokolenie postpamięci*, „Didaskalia. Gazeta Teatralna” 2011, nr 105; K. Kaniowska, *Postpamięć* [w:] M. Saryusz-Wolska i in. (red.), *Modi memorandi. Leksykon kultury pamięci*, Warszawa 2014, s. 389-392.

not in reminding the events of the past and warning against wars coming back but in remembering and inspiring. It is about inspiring and shaping positive changes in thinking and acting against “The Other”.

Wolfgang Sofsky, a sociologist who studies the concentration camp issues, does not seem, however, to notice the possibility of making things contemporary. He claims with unhidden and a somewhat forgiving irony that educators “overcome the past *ex officio*” and try to instil something like “historical conscience” in those who were born later. They do so – he adds – as if the “mass death” was a “children’s short story”, from which one can learn something. He concludes then that young generations of researchers reveal more and more new facts of the history of concentration camps, yet the “understanding is not growing”.

## Edgar Szwarc and His Schools

My mother died in 2014. She was 93 years old. When I started to organize the documents she left I discovered a brown envelope in an old oaken closet, in a small leather suitcase. The envelope contained a bunch of folded papers I had never seen before. What I learned from them was extraordinary and surprising. It related to things about which I knew only very little, and even not because I was told about them. This discovery made me search deeper, which required more time, improvisation and digging in the archives.

It is a story probably similar to many other stories heard in families and the second generation after the Doom.

Both of my parents are Survivors of the Doom. The generation who survived that time and lost everything they held so dear decided to follow the rule of silence. They left the hell and wanted to build a new world; safe world to provide a normal life to their children, normal as far as possible, and that is why they remained silent. Yet the world they had abandoned was still with them. It lived with them in their well-guarded personal memory, in conversations with their friends who were also there, in documents and pictures hidden against the eyes of their children born after the war somewhere at the bottom of the wardrobe.

My parents met in the woods near Lviv in 1944. My father was a partisan of the Home Army and had a false identity and the mother lived in “family camp” near his partisan unit. They got married immediately after the fights ended in September 1944. They had been both deprived of everything, home, family and friends. They

Refleksyjny, (auto)biograficzny proces budowania postpamięci nie jest – co zrozumiałe – postępowaniem oczywistym, automatycznym czy w jakimś ogólnym sensie obowiązkowym. Poznawanie określonych faktów z wojennej przeszłości osób najbliższych może kierować się tytułowym pytaniem książki Sachy Batthyanyego: *A co ja mam z tym wspólnego?*<sup>5</sup>.

Koncepcję postpamięci Marianne Hirsch łączymy z powstałą w krytycznej pedagogice niemieckiej lat 70.-80. XX w. uniwersalną zasadą uwspółcześniania wiedzy o przeszłości. Stanowisko to wyrosło na gruncie badań nad nazizmem zakłada wprowadzanie materiału historycznego do „dzisiaj” – do wiedzy i problemów, którymi żyje współczesny świat, zwłaszcza dzisiejsze młode pokolenia. Tak rozumiane „wprowadzanie” jest płaszczyzną i procesem pośredniego kontaktu z uczestnikami i świadkami wojennych wydarzeń. Jest to możliwe za pośrednictwem różnego rodzaju nośników pamięci historycznej, wytworzonych artefaktów, jak np. relacji mówionych, pamiętników, dzienników, fotografii, listów, korespondencji urzędowej etc. W tym swego rodzaju dialogu i konfrontacji powstają nowe doświadczenia, pojęcia, wyobrażenia. Mogą też w nowym oświetleniu ukazać się i rozwinąć takie klasyczne kategorie, jak np. „tolerancja”, „wspólna tradycja”, „sąsiedztwo”, „solidarność i odpowiedzialność”, „pokój w stosunkach międzyludzkich” itp. Uwspółcześnianie sprawia, że zadanie wychowania i edukacji nie polega na przypominaniu minionych wydarzeń i ostrzeganiu przed powrotem wojen, lecz – na pamiętaniu i inspirowaniu. Idzie o inspirowanie i kształtowanie pozytywnych zmian w myśleniu i działaniu wobec „Innego”<sup>6</sup>.

Zasygnalizowanych możliwości „uwspółcześniania”, rozumianego jako element procesu edukacji, zdaje się nie dostrzegać socjolog Wolfgang Sofsky, badacz problematyki obozów koncentracyjnych. Twierdzi on z nieukrywaną, ale też z cokolwiek pobłażliwą ironią, że pedagodzy jakby „z urzędu przewyciężają przeszłość” i starają się zaszczipać później urodzonym coś na kształt „historycznego sumienia”. Postępują tak – zauważa dalej – jakby „masowa śmierć” była „czytanką”, z której można się czegoś nauczyć. W konkluzji stwierdza, iż młode pokolenia badaczy odkrywa coraz to nowe fakty z dziejów obozów koncentracyjnych, a pomimo tego „nie przybyło zrozumienia”<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> S. Batthyany, *A co ja mam z tym wspólnego? Zbrodnia popełniona w marcu 1945 r. Dzieje mojej rodziny*, Warszawa 2017.

<sup>6</sup> H.N. Weber, H.-F. Rathenow, *Pedagogika miejsc pamięci – próba bilansu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1996, nr 2; H.N. Weber, *Miejsce pamięci miejscem uczenia się. O przeszłości i teraźniejszości byłych obozów koncentracyjnych jako miejsc pamięci*, [w:] M.S. Szymański, W. Hörner (red.), *Polityka i badania oświatowe w Niemczech i Polsce*. Miscellanea, Warszawa 2011.

<sup>7</sup> W. Sofsky, *Ustrój terroru: obóz koncentracyjny*, Warszawa 2016, s. 12.

lost everything in those times. It was a miracle that they could get out of the abyss and start everything again. They left their family city, Lviv, as it was under attack of the Soviet Union, and moved to the West, to Poland.

They finally succeeded in building a new life in the post-war Poland. Some day in 1956 me and my brother came back home and asked our parents, what is a Jew? The unification seemed to be full: yet positions our parents had at work, the Polish school we attended, the neighbourhood we lived in, all that did not overcome the wave of anti-Semitism which was spreading in those years and reached also us.

I could hardly imagine how it is to pack everything and start everything all over again. Everything all over again in a new country, Israel. The place, the neighbourhood, the community, the work, the school, and first of all – the language and culture. Me and my brother started to attend the school whose students were similar to us – all new immigrants. From Poland, Egypt and Hungary. Children of the immigrants. Most of the teachers were Survivors of the Doom. Some of them had numbers tattooed on their arms. But they also remained silent, and we – the young – did not ask and probably did not understand.

With this I shall close my circle of memory. Papers in a brown envelope, in the small suitcase in the wardrobe were the documents of children – my siblings whom I had never and will never get to know.

They were Edgar-Dolek-Dawid and Ernestyna-Nona-Estera. They are on the picture of my father's family from before the war. He, his wife and their two children. My brother was born on 2 January 1929 in Lviv, at Zniesienie 94 street. On 9 January 1929 he was circumcised at home and named Edgar. The father, Chaim Schwarz, was a specialist in oil refining. The mother, Kreindel Schwarz, was the daughter of Golda Waldman, from Stryj.

Edgar attended three schools in his short life. First, until 1939 he attended the Saint Martin Public Male School no. 9 In Lviv. He started his education in the school year of 1935/36 at the age of six. He got very good notes in all of the subjects. Number of school certificate – 33. Was that the number of children in the class? Having his name starting with S, was he the last on the list or was there anyone after? There was religion as one of the subjects taught in the 1<sup>st</sup> grade. Did a child of Moses' Religion, as it was put down in the certificate, attend the religion class with all other pupils or were there any separate religion classes for Jews? It was noted that the child was absent 42 days altogether. All of them excused. Was he that sickly?



## Edgar Szwarc i jego szkoły

W roku 2014 zmarła w wieku 93 lat moja matka. Gdy zaczęłam porządkować pozostałe po niej dokumenty odkryłam, między innymi, w starej dębowej szafie, w małej skórzanej walizce, gdzieś tam z tyłu, brązową kopertę. W kopercie znajdował się plik złożonych dokumentów, których nigdy nie widziałam. To, czego się z nich dowiedziałam, było niezwykle i zaskakujące. Łączyło się to ze sprawami, o których wiedziałam tylko coś niecoś i to wcale nie dlatego, że mi kiedykolwiek dopowiedziano. Odkrycie dokumentów prowadziło do bardziej wnikliwych poszukiwań, co wymagało więcej czasu, więcej inicjatywy i improwizacji oraz więcej szperania w archiwach.

To historia, z jaką z pewnością zetknąć się można w wielu domach drugiego pokolenia po Zagładzie.

Obydwoje moi rodzice to ocalańcy z Zagłady. Zgodnie z nakazem narzuconym sobie przez członków pokolenia, które przeżyło wydarzenia tamtych czasów i utraciło wszystko, co najdroższe, oni milczeli. Wyszli z piekła i chcieli zbudować nowy świat, bezpieczny, zapewnić swym dzieciom życie normalne na tyle, na ile to możliwe, i dlatego nie opowiadali. Oni milczeli, ale świat, który był „tam” i „wtedy”, był nadal z nimi. Żył z nimi w strzeżonej pamięci osobistej, w rozmowach z przyjaciółmi, którzy tam byli, w dokumentach i zdjęciach ukrytych przed oczyma dzieci urodzonych po wojnie, w pamięci gdzieś tam w czeluściach szafy.

Moi rodzice spotkali się w lesie pod Lwowem w 1944 r. Ojciec był partyzantem Armii Krajowej pod przybraną tożsamością, a matka w „obozie rodzinnym” w pobliżu tego oddziału partyzantów. Pobrali się natychmiast po zakończeniu walk, we wrześniu 1944 roku. Obydwoje pozbawieni wszystkiego, a przede wszystkim pozbawieni domu, rodziny i przyjaciół. Utracili w tamtych latach wszystko. To cud, jak ci ludzie potrafili wydostać się z przepaści i rozpocząć wszystko od nowa. Opuścili zaanektowane przez Związek Radziecki rodzinne miasto Lwów i przenieśli się na zachód, do Polski.

Próba zbudowania nowego życia w powojennej Polsce w końcu się powiodła. Pewnego dnia w roku 1956 ja i mój brat wróciliśmy do domu i spytaliśmy rodziców, co to jest Żyd. Zespolenie, które wydawało się pełne, funkcje, które zajmowali w pracy rodzice, polska szkoła do której chodziliśmy, okolica w której mieszkaliśmy, nie przezwyciężyły jednak antysemityzmu, który rozprzestrzenił się w tamtych latach i dotarł także do nas.

There is a name of the educator and school headmaster at the bottom of the certificate. Who were those people? Young? Old? What was their education? What was their nationality? What was their attitude to children?

Edgar attended also a school that belonged to a Jewish school network called “Tarbut”, established in 1918. Those schools were designed to instil Polish education in the students. The Tarbut schools taught in Hebrew. In the mid-30. of the last century 10% of children attending them were Jewish. The focus was on the body, senses and imagination of the child by adding subjects such as gymnastics, arts and singing, such educational approach had been unthinkable before. It was about bringing the student closer to the reality he or she lived and developed in and about preparing the student to go to their mother country, Israel and to work in the fields. The educational ideas and national ideas merged. Introducing a child into the surrounding reality, an impulse to the imagination, senses and feelings of the child – to motivate his or her development, his creative and inventive personality. Those rules were also followed by the Polish school and that is why both schools were so similar to each other.

On Edgar’s school certificate after the first grade in the school year 1935/36 in Tarbut school there is his Hebrew name – Dawid. Subjects taught: prayer, reading, language, Tora. He had very good notes in most of the subject but abandoned 30 school days as well here.

A question arises: when Dawid-Edgar attended that school? The Tarbut school was not a Sunday school. It means that the child attended two schools at the same time. One Polish and the other – Hebrew. What does it say about his home? Was it a Zionist home? Was it a national home? Was the double education necessary? If so – why?

As far as I knew my father, I know he was an ardent Zionist, and was also highly aware of his nationality. He knew the Bible and he himself as a child attended a cheder. He could also have been influenced by his wife and her family. I have no information about her and her family home. I could have been the tradition of the Jewish community in Lviv at that time. Between assimilation and otherness. Between Polishness and Jewishness. Between here and there.

Another school certificate of Tarbut school I present here is dated 1936/37. The certificate is stamped with a stamp showing Masada. It symbolizes resistance and heroism of Jews who fought against the Romans for freedom of their homeland in the year 73. It may be concluded that education in love for the homeland was provided at the Tarbut school not only through the contents that were taught and

Trudno mi sobie wyobrazić, co to znaczy spakować wszystko i rozpocząć znowu od nowa. Zacząć wszystko od początku w nowym kraju, w Izraelu. Miejsce, otoczenie, społeczeństwo, praca, szkoła, ale przede wszystkim język i kultura. Brat i ja dostaliśmy się do szkoły, w której większość uczniów była taka jak my – nowi imigranci. Z Polski, Egiptu i Węgier. Dzieci imigrantów. Nauczyciele byli w większości ocalałcami z Zagłady. Niektórzy mieli numer na ręce. Ale także oni nie opowiadali, a my młodzi nie pytaliśmy i pewnie także nie rozumieliśmy.

I w ten sposób zamykam krąg pamięci. Dokumenty w brązowej kopercie, w małej walizce w dużej szafie to dokumenty dzieci – mojego rodzeństwa, którego nie poznałam i nie poznam.

To Edgar-Dolek-Dawid oraz Ernestyna-Nona-Estera. Są na zdjęciu rodziny mojego ojca sprzed wojny. On, jego żona i dwoje dzieci. Urodził się 2 stycznia 1929 r. we Lwowie, przy ulicy Zniesienie 94. W dniu 9 stycznia 1929 roku został obrzezany w domu i nadano mu imię Edgar. Ojciec, Chaim Schwarz, specjalista w dziedzinie rafinacji ropy. Matka Kreindel Schwarz, córka Goldy Waldman ze Stryja.

Edgar W swym krótkim życiu uczęszczał do trzech rodzajów szkół. Do roku 1939 uczył się w Publicznej Szkole Powszechnej Męskiej nr 9 im. św. Marcina we Lwowie. Naukę rozpoczął w roku szkolnym 1935/6 w wieku 6 lat. Ze wszystkich przedmiotów miał bardzo dobre stopnie. Numer świadectwa – 33. Czy to liczba dzieci w klasie? Czy mając nazwisko na S był ostatni na liście, czy był jeszcze ktoś po nim? Wśród przedmiotów nauczanych w I klasie była religia. Czy dziecko religii mojżeszowej, jak zapisano w świadectwie, uczęszczało na lekcje religii z całą klasą, czy może były osobne zajęcia z religii dla Żydów? Zapisano, że dziecko było nieobecne 42 dni. Wszystkie usprawiedliwione. Czy był aż tak chorowity?

U dołu świadectwa pojawia się nazwisko wychowawcy klasy i kierownika szkoły. Kim byli ci ludzie? Młodzi? Starsi? Jakie mieli wykształcenie? Jakiej byli narodowości? Jakie było ich podejście do dziecka?

Edgar uczył się także w szkole należącej do powstałej w 1918 r. żydowskiej sieci szkolnej „Tarbut”. Były to szkoły mające zaszcześcić wszystkim wychowanie polskie<sup>8</sup>. Językiem nauczania w szkołach „Tarbut” był hebrajski. W połowie lat 30. XX w. uczyło się w nich 10% żydowskich dzieci. Kładziono w nich nacisk na ciało, zmysły i wyobraźnię dziecka, poprzez dodanie przedmiotów, które w przeszłości były nie do pomyślenia, takich jak gimnastyka, rysunki i śpiew. Chodziło o zbliżenie uczącego się do rzeczywistości, w której żył i dorastał, przygotowywano też do

<sup>8</sup> I. Bassok, *Neurim be-terem Szoa [Młodość przed Zagładą]*. Jerozolima 2015, Centrum Historii Żydowskiej im. Zalman Szazar, s. 223.

the language of learning but also through symbols connected with the history and tradition of Israel.

On 17 September 1939 divisions of the Red Army crossed the Eastern border of Poland. On 22 September the Soviets surrounded Lviv, Polish Army surrendered and the Red Army entered the city. Suddenly everything changed. From the very first moment the Soviets acted with the intention to transform everything that was part of the reality to date.

On 23 October 1939 the National Assembly of Western Ukraine passed the act on incorporating Eastern Galicia to Soviet Ukraine and make it an integral part of the Soviet Union. The authorities ordered to close all public Jewish, Polish and Ukrainian institutions. All schools were transformed into general public schools. "Soviet education", which was part of the curriculum of Soviet Union schools was introduced to all of them. At first the language of learning in the schools were adjusted to the languages of various ethnic groups: Ukrainian, Polish, Yiddish. The use of Hebrew language as the language of learning was totally forbidden under the Constitution.

As the new authority granted priority to the Ukrainian culture, it becomes clear why Edgar's school certificate I found in the envelope was in Ukrainian. As he attended Polish and Hebrew schools before the war, he could not afford to get to school with Yiddish language. Such was the practice of all Jewish children. From the school year 1940/41 until the end of the Soviet governance, most of Jewish children in Lviv attended public schools.

What did I learn from those documents? First of all, that Edgar did go to school in Lviv in the years of Soviet rule. Then, that he did not perform worse there. Also one can see what subjects were added by the Soviet authorities and their "Soviet education". Currently the school belongs to the People's Commissariat for Education of the Ukrainian Soviet Socialist Republic.

Edgar attended grade 4a in the lower secondary school no. 57. On the certificate, there is the name of his father added next to his own, just like the Soviets did: Chaimowicz Szwarz. Subjects taught in the 4<sup>th</sup> grade: Ukrainian language, Polish language, arithmetic, geometry, natural environment sciences, geography, arts, music and singing, physical exercise. Notes on the certificate are given in Ukrainian. Undoubtedly it was an attempt to make the students ready to live in the Ukrainian environment. It was an attempt to erase their Jewish identity.

The certificate of 1940/41 is the last one I found. The name of the student Schwarz Edgar Joachimowicz was written in Polish, after the name of the father.

wyjazdu do ojczyzny (kraj Izraela) i pracy w polu. Ideały wychowawcze zlały się z ideami narodowymi. Włączanie dziecka w otaczającą go rzeczywistość, impuls, by dać wyraz wyobraźni, zmysłom i uczuciom – pobudzenie dziecka, rozwój całej jego osobowości twórczej i inwencyjnej<sup>9</sup>. Zasady te przyświecały także szkole polskiej i dlatego daje się zauważyć spore podobieństwo obydwu tych szkół.

Na świadectwie Edgara po ukończeniu pierwszej klasy w roku szkolnym 1935/6 w sieci „Tarbut” można zauważyć, że nosi on hebrajskie imię – Dawid. Nauczane przedmioty: modlitwa, czytanie, język, Tora. Miał bardzo dobre wyniki z większości przedmiotów, jednak także i tu opuścił 30 dni nauki.

Powstaje pytanie: kiedy Dawid-Edgar uczęszczał do tej szkoły? Szkoła „Tarbut” nie była szkółką niedzielną. Oznacza to, że dziecko uczyło się równolegle w dwu systemach edukacyjnych. Jednym polskim i drugim hebrajskim. Co nam to mówi o jego domu? Czy był to dom syjonistyczny? Czy był to dom narodowy? Czy potrzebny był podwójny system nauczania? A jeśli tak – to dlaczego?

Ze swej znajomości z ojcem wiem, że był on gorliwym syjonistą, a jednocześnie cechowała go głęboka świadomość narodowa. Znał Biblię i sam, jako dziecko, uczył się w chederze. Możliwe też, że był to wpływ jego żony i jej rodziny. O niej i o jej domu nie mam na razie żadnych informacji. Możliwe, że tak postępowała świecka żydowska społeczność Lwowa w owym czasie. Między asymilacją a innością. Między polskością a żydowskością. Między tu i tam.

Kolejne świadectwo szkoły „Tarbut”, które przedstawiam, jest z roku szkolnego 1936/7. Na świadectwie tym jest naklejony znaczek przedstawiający Masadę. Symbolizuje on opór i bohaterstwo Żydów, którzy w 73 r. n.e. walczyli z Rzymianami o wolność swojej ojczyzny. Można stąd wywnioskować, że wychowanie w miłości dla ojczyzny odbywało się w szkole „Tarbut” nie tylko poprzez nauczane treści, nie tylko przez język nauczania, lecz także poprzez symbole związane z historią i tradycją Izraela.

17 września 1939 r. dywizje Armii Czerwonej przekroczyły wschodnią granicę Polski. 22 września Sowieci okrążyli Lwów, wojska polskie poddały się, Armia Czerwona weszła do miasta. Wszystko nagle się zmieniło. Od pierwszej chwili Sowieci działali z zamiarem zmiany wszystkiego, co przypominało dotychczasową rzeczywistość.

23 października 1939 r. Zgromadzenie Narodowe Zachodniej Ukrainy podjęło uchwałę o przyłączeniu wschodniej Galicji do sowieckiej Ukrainy, jako integralną część Związku Radzieckiego. Rozporządzeniem władz zamknięto wszystkie

<sup>9</sup> Tamże, s. 40.

The list of subjects is the same as on the previous certificate, but this time the notes were put not in Ukrainian but in Polish. Interestingly, no one knows why.

An analysis of those two certificates shows how the change of times and political transformations change the attitude towards formal issues which, seemingly unimportant, tell much if interpreted in the light of historical, social and cultural events.

Another school certificate, a different one, of Ernestyna, Edgar's younger sister. In her birth certificate she stands as Ernestyna Amalia In the Hebrew school she was called Estera and at home – Nona. On 19 May 1941 she received a diploma of praise with the portraits of Lenin and Stalin, for her extraordinary school achievements. Also that one, handed to Ernestyna Chaimówna Schwarz was printed in Ukrainian, but its handwritten version was written in Polish. "Schwarz Ernestyna Chaimówna from grade 3a of the lower secondary school no. 69 in Lviv is hereby awarded with this diploma for her outstanding achievements and very good conduct".

On 22 June 1941 at 4 a.m. the citizens of Lviv were woken up by the sound of heavy explosions. A couple of hours passed before the Moscow radio broadcast the announcement of the Soviet Minister of Foreign Affairs that Germany proclaimed war against the Soviet Union<sup>1</sup>. From that moment on, the fate of Edgar, his sister Ernestyna and their mother remains unknown. The information I got in 1984 says that the family was still staying at their home and probably was not relocated to the concentration camp of Lviv at Janowska street. It says also that my father and other men were taken to work somewhere out of the refinery. The women and children stayed. One could only guess what fate they suffered.

## The Letter from KL Stutthof

Stutthof, the German concentration camp (Konzentrationslager Stutthof) was part of the Nazi genocide plan during the World War II. Established on 2 September 1939, it was opened until 9 May 1945. Historians counted it was active for 2077 days. It lasted somehow against what was happening on the front of the war. Berlin was already taken (2 May 1945), the Third Reich was about to capitulate (8-9 May 1945) and the KL Stutthof was still open! At first the camp was to serve as tool of liquidation of the "Polish element" from the area of Gdańsk and Pomerania.

<sup>1</sup> Ibid., p. 81

publiczne instytucje żydowskie, polskie i ukraińskie. Wszystkie szkoły przeszły na ogólny system edukacji. We wszystkich szkołach wprowadzono „pedagogikę sowiecką” według zasad programu nauczania obowiązującego w szkołach Związku Radzieckiego. Początkowo języki nauczania w różnych szkołach były zgodne z językami różnych grup etnicznych: ukraiński, polski, jidysz. Używanie hebrajskiego jako języka nauczania zostało całkowicie zabronione w konstytucji<sup>10</sup>.

Ponieważ nowa władza przyznała priorytet kulturze ukraińskiej, to jasne jest, dlaczego znalazłam w kopercie świadectwo Edgara ze szkoły polskiej w języku ukraińskim. Ponieważ przed wojną pobierał on naukę w szkołach polskiej i hebrajskiej, nie mógł znaleźć się w szkole, w której nauczano w jidysz. Tak w praktyce postąpiła większość żydowskich dzieci. Od roku szkolnego 1940/41 aż do końca władzy sowieckiej większość żydowskich dzieci we Lwowie uczyła się w szkołach powszechnych<sup>11</sup>.

Czego dowiedziałam się z tych świadectw? Po pierwsze, że w latach władzy sowieckiej we Lwowie Edgar chodził do szkoły. Poza tym, że poziom jego osiągnięć nie pogorszył się. Jednocześnie można zauważyć, jakie przedmioty zostały dodane przez „pedagogikę sowiecką”. Szkoła należy teraz do Ludowego Komisariatu Oświaty Ukraińskiej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej.

Edgar uczył się w klasie IVa w niepełnej szkole średniej nr 57. Na świadectwie przy jego nazwisku dodano na modłę sowiecką nazwisko ojca: Chaimowicz Szwarz. Przedmioty nauczane w klasie czwartej: język ukraiński i język polski, arytmetyka, geometria, przyrodoznawstwo, geografia, rysunki, muzyka i śpiew, wychowanie fizyczne. Oceny na świadectwie podane są w języku ukraińskim. Nie ma wątpliwości, że była to próba przygotowania uczniów do życia w środowisku ukraińskim, a tym samym szło o wymazanie tożsamości żydowskiej.

Świadectwo z roku 1940/41 jest ostatnim, które znalazłam. Nazwisko ucznia Schwarz Edgar Jochaimowicz zapisano w języku polskim, z uwzględnieniem nazwiska ojca.

Układ przedmiotów jest taki sam, jak na wcześniejszym świadectwie, ale tym razem oceny są wpisane nie po ukraińsku, lecz po polsku. To ciekawe, ale nie wiadomo, dlaczego tak się stało.

Analiza tych dwu świadectw pokazuje, jak zmiana czasów i zmiany polityczne zmieniają także podejście do spraw formalnych, które na pozór są nieznaczące, ale w istocie mówią bardzo wiele, jeśli spojrzeć na nie na tle wydarzeń historycznych, społecznych i kulturowych.

<sup>10</sup> E. Yonas, *Dym w piasku. Żydzi lwowscy w czasie wojny 1939-1944*, Jerozolima 2001, Yad Vashem, s. 58.

<sup>11</sup> Tamże, s. 61.

Generally there were about 110,000 – 120,000 prisoners imprisoned in the camp, including about 49 thousand women and children from 28 countries. It is estimated that the number of Stutthof victims amounts to 60-65 thousand persons. It includes about 20 thousand persons who died in 1945 when the camp was being evacuated, during the so called “march of death”<sup>2</sup>.

In February 1942 Stutthof was ranked as one of the national concentration camps. Similarly to KL Stutthof, in KL Gross-Rosen (Rogoźnica, Dolnośląskie Voivodeship) 40 thousand persons died of the 120 thousand prisoners and in KL Bergen-Belsen (Germany, Lower Saxony), there were 125 thousand prisoners 50 thousand of whom were killed<sup>3</sup>.

Inconvenient geographical location of KL Stutthof (boggy and marshy terrain) and the coastal climate, very difficult living conditions (there was 30-50 cm of the barrack for each prisoner on average), insufficient meals (one leaf of bread was at first shared by 16, then by 20 persons), torturous work, terror, pseudo-medical experiments, the system of punishments and repression (executions, lashing, isolation bunker, meagre rations) – all of this made the situation of Stutthof prisoner extreme.

---

<sup>2</sup> See: D. Steyer, *Eksterminacja ludności polskiej na Pomorzu Gdańskim w latach 1939-1945* [*Extermination of Polish People in Gdansk Pomerania in the Years 1939 – 1945*], Gdynia 1967; K. Dunin-Wąsowicz, *Obóz koncentracyjny Stutthof* [*Stutthof – Concentration Camp*], Gdańsk 1970; J. Grabowska-Chałka, *Stutthof. Informator historyczny. Przewodnik* [*Stutthof. Historical Guide*], Gdańsk – Sztutowo 2014.

<sup>3</sup> W. Sofsky, *Ustrój terroru: obóz koncentracyjny* [English title: *The Order of Terror. The Concentration Camp*], op. cit., p. 60



Kolejne świadectwo szkolne, inne, Ernestyny, młodszej siostry Edgara. W akcie urodzenia jest zapisana jako Ernestyna Amalia. W szkole hebrajskiej nosiła imię Estera, a w domu wołano ją Nona. 19 maja 1941 r. otrzymała dyplom pochwalny z portretami Lenina i Stalina za wybitne osiągnięcia w nauce. Także i ten dyplom, przyznany Ernestynie Chaimównie Schwarz, został wydrukowany w języku ukraińskim, jednak ręcznie został wypisany po polsku: „Nagradza się tym dyplomem Schwarz Ernestynę Chaimównę z klasy trzeciej „a” szkoły niepełnośredniej nr 69 we Lwowie za wybitne wyniki w nauce i za wzorowe zachowanie”.

W dniu 22 czerwca 1941 r. o godzinie czwartej nad ranem mieszkańców Lwowa obudziły odgłosy potężnych wybuchów. Minęło kilka godzin, zanim radio Moskwa nadało komunikat sowieckiego ministra spraw zagranicznych, że Niemcy rozpoczęły wojnę przeciw Związkowi Radzieckiemu<sup>12</sup>. Los Edgara, jego siostry Ernestyny i ich matki od tego momentu jest nieznany. Z informacji, które przekazano mi w roku 1984, wynika, że rodzina nadal przebywała w swoim domu, prawdopodobnie nie została przeniesiona do lwowskiego obozu koncentracyjnego przy ulicy Janowskiej. Według tegoż świadectwa ojciec i pozostali mężczyźni zostali wzięci do pracy poza rafinerią. Kobiety i dzieci pozostały na miejscu. Ich losu można się tylko domyślać.

## List z KL Stutthof

Stutthof, niemiecki obóz koncentracyjny (Konzentrationslager Stutthof), był częścią nazistowskiego systemu ludobójstwa okresu II wojny światowej. Założony 2 IX 1939 r., działał aż do 9 V 1945 r. Historycy ustalili, że funkcjonował przez 2077 dni. Trwał jakby wbrew temu, co działo się na froncie wojny. Berlin był już zdobyty (2 V 1945 r.), zbliżała się kapitulacja III Rzeszy (8/9 V 1945 r.), a KL Stutthof nadal działał! Początkowo miał służyć likwidacji „polskiego żywiołu” z terenów Gdańska i Pomorza, by po czasie stać się miejscem masowego terrorku i zbrodni. Ogółem w KL Stutthof osadzono ok. 110 000 – 120 000 więźniów, w tym ok. 49 tys. kobiet i dzieci z 28 państw. Liczbę ofiar Stutthofu oblicza się na ok. 60 – 65 tys. osób. W grupie tej było ok. 20 tys. osób zmarłych w 1945 r. w czasie ewakuacji obozu, znanej w historii jako „marsz śmierci”<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Tamże, s. 81.

<sup>13</sup> Zob.: D. Steyer, *Eksterminacja ludności polskiej na Pomorzu Gdańskim w latach 1939-1945*, Gdynia 1967; K. Dunin-Wąsowicz, *Obóz koncentracyjny Stutthof*, Gdańsk 1970; J. Grabowska-Chałka, *Stutthof. Informator historyczny. Przewodnik*, Gdańsk – Sztutowo 2014.

7-klasowa  
Miejska  
Szkoła Powszechna  
Nr. 9



Lucjan -klasowa Publiczna Szkoła Powszechna  
ul. Szwarczaka 9, miasto Lwów  
w Lwowie (powiat: Lwów - miasto),  
Nr 33. Rok szkolny 1935/36.

## ŚWIADECTWO SZKOLNE

Szwarczaka Edgór  
urodzony dnia 21 kwietnia 1926 r. w Lwowie  
(powiat: Lwów - miasto), religii (wyznania) katolickiej,  
uczeń klasy niezawisłej otrzymuje za rok szkolny 1935/36

stopnie następujące:

ze sprawowania się	<u>bardzo dobry</u>
z nauki religii	<u>bardzo dobry</u>
" " języka polskiego	<u>bardzo dobry</u>
" " języka	<u>bardzo dobry</u>
" " języka	<u>bardzo dobry</u>
" " rachunków z geometrią	<u>bardzo dobry</u>
" " przyrody	<u>bardzo dobry</u>
a mianowicie: { z przyrody żywej	<u>bardzo dobry</u>
z fizyki i chemii	<u>bardzo dobry</u>
z higieny	<u>bardzo dobry</u>
" " geografii i nauki o Polsce współczesnej	<u>bardzo dobry</u>
" " historii	<u>bardzo dobry</u>
" " rysunków	<u>bardzo dobry</u>
" " robót ręcznych	<u>bardzo dobry</u>
" " śpiewu	<u>bardzo dobry</u>
" " ćwiczeń cielesnych	<u>bardzo dobry</u>
" " robót kobiecych	<u>bardzo dobry</u>
" " <u>wojcie maltyzacji</u>	<u>bardzo dobry</u>

Liczba opuszczonych <sup>dni</sup> godzin szkolnych 42, z czego nie usprawiedliwiono 0  
Liczba spóźnień 0, z czego nie usprawiedliwiono 0

Wynik ogólny bardzo dobry

w Lwowie, dnia 20 czerwca 1936 r.

Lucjan Szwarczaka  
Opatkun. z. a. oddziału



Lucjan Szwarczaka  
Kierownik szkoły

בית ספר עברי "תרבות" בא"כ

שנת הלימודים התרצ"א /

מספר 1



תעודה

שנת הלימודים: 1920  
 ביום: 2 ביוני 1920  
 מקום: בא"כ  
 החתום: ראש המוסד  
 מטעם: בית ספר עברי "תרבות" / את הציונים שלחנן

300	בהנהגה
200	בחספה
100	בדינים ומנהגים
200	בלשון העברית
100	בקריאה
200	בכתיבה
200	בדקדוק הלשון
200	בהוראה
200	ברש"י
200	בני"ך
200	בהלמוד
200	בספרות
200	בירידת ארץ ישראל
200	בדברי ימי ישראל
200	בזמרה

מספר השעורים המוחסרים: ומתם לא מוצגים / מספר האיחורים: ומתם לא מוצגים

החתימה: *[Handwritten Signature]*  
 מפקח: *[Handwritten Name]*  
 מפקח המוסד: *[Handwritten Name]*  
 מפקח המוסד: *[Handwritten Name]*



Część VI. Historia i pamięć

בית ספר עברי "תרבות" בלונדון

מספר 447/6

שנת הלימודים התרצ"א



תעודה

אלכסנדר ב' ז"ל

שנולד ביום 21 בפברואר 1929 בלונדון  
בן ז'אק א' ורחוקה א' את המחלקה א'  
בקר בזמן II שנת הלימודים תרצ"א

בהתנהגות	משלבו
בתפילה	ט"ו
בדינים ובמנהגים	✓
בקריאה	ט"ו ט"ו
בכתיבה	ט"ו
בשפה	ט"ו ט"ו
בדקדוק	✓
בתורה	ט"ו ט"ו
ברש"י	✓
בנ"ך	✓
במשנה	✓
באגדה	✓
בספרות	✓
בידיעת א"י	✓
בסורות עמנו	✓
בומרה	✓
ההערכה הכללית	ט"ו ט"ו

30

השמיט (ה) שעורים. מהם בלי סבה מספקת

המנהל



ל'בוב, יום ק'פאלאס הרצ"ה  
ה. ס'כוס  
מתוך המחלקה

לוח הציונים:

בהתנהגות	משובח	טוב	הגון	בלתי-הגון
בלמודים ובהערכה הכללית	טוב מאד	טוב	מספיק	בלתי-מספיק

**Відмітки про успішність, поведінку та відвідування**

ПРЕДМЕТИ		Ч В Е Р Т І				Річна	Іспитова	Випускна перевол.
		I	II	III	IV			
Українська мова	усна . . .			відмінно	добре	добре	—	
	письмова			відмінно	добре	добре	—	
	загальна			відмінно	добре	добре	—	
Українська література . . .				—	—	—	—	
російська Російська мова	усна . . .			відмінно	відмінно	відмінно	відмінно	
	письмова			відмінно	відмінно	відмінно	добре	
	загальна			відмінно	відмінно	відмінно	відмінно	
Російська література . . .				—	—	—	—	
(іноземна) мова . . .				—	—	—	—	
Арифметика . . . . .				відмінно	відмінно	відмінно	відмінно	
Алгебра . . . . .				—	—	—	—	
Геометрія . . . . .				відмінно	відмінно	відмінно	—	
Тригонометрія . . . . .				—	—	—	—	
Природознавство . . . . .				відмінно	відмінно	відмінно	відмінно	
Історія . . . . .				—	—	—	—	
Конституція СРСР і УРСР . . .				—	—	—	—	
Географія . . . . .				відмінно	відмінно	відмінно	—	
Фізика . . . . .				—	—	—	—	
Астрономія . . . . .				—	—	—	—	
Хімія . . . . .				—	—	—	—	
Геологія і мінералогія . . . . .				—	—	—	—	
Малювання . . . . .				відмінно	відмінно	відмінно	—	
Креслення . . . . .				—	—	—	—	
Музика і спів . . . . .				відмінно	відмінно	відмінно	—	
Фізкультура . . . . .				добре	добре	добре	—	
Поведінка . . . . .				відмінно	відмінно	відмінно	—	
Число пропущених уроків . . .				14	14	14	—	
Запікань . . . . .				5	2	7	—	
Підпис класного керівника . . .				<i>Володимир Володимирович Коваленко</i>				
Підпис батьків . . . . .								

Постанова педагогічної ради про наслідки успішності учня.

*Переведено до наступного класу*

(Переведено до наступного класу, випущено із школи, нагороджено грамотою, зазначено на повторний курс, призначено на повторні іспити та в яких саме предметах.)



Директор школи  
*Басида*

*Володимир Володимирович*

**Зауваження до заповнення картки**

1. Картку заповнює класний керівник.
2. Наприкінці кожної чверті класний керівник видає картку успішності учневі, учень повертає її класному керівникові з підписом батьків у перший день наступної чверті навчального року. Картка зберігається в школі.
3. Успішність відмічається відмітками: відмінно, добре, посередньо, погано, дуже погано.
4. В кінці навчального року картка з відповідним записом та за підписом директора школи видається учневі.

Державне Видавництво Шкільних Книжок у Львові.  
 Рук. № 17. Гр. Головацкіу № 43.  
 Друк. Наук. Т-ва ім. Т. Г. Шевченка. Львів. Числового 26



Народний Комісаріат Освіти УРСР

**КАРТКА**  
 про успішність, поведінку  
 та відвідування

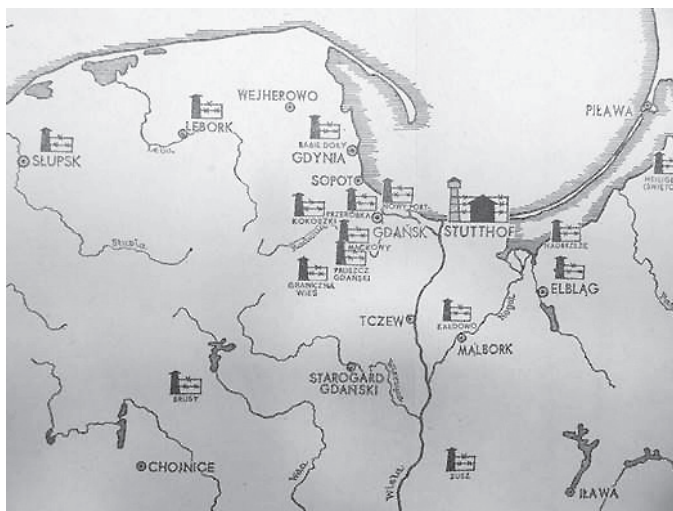
учня Іва класу за 1939-40 навч. рік  
 учениці Шварц  
 (прізвище учня)  
Едгар Каймович  
 (ім'я та по батькові)  
неповно середньої  
 (початкова, повнова середня, середня) школа  
 № 57  
 місто, селище Львів  
 район левонківський  
 області лівівська

Учень повертає картку у перший день наступної чверті навчального року

“Kartka” (School Certificate) 1939/40

„Kartka” (Świadectwo) 1939/40





**Pic. 1**  
Location of KL Stutthof

Among thousands of prisoners of KL Stutthof, there was one with the number 33090. Who was he, what fate brought him there, what was his life behind bars? How did he manage to survive every day in the Nazi concentration camp? In the world about which the researchers have written that lies beyond the efforts of external comprehension, that is “impossible”, “inconceivable”, “beyond imagination”?

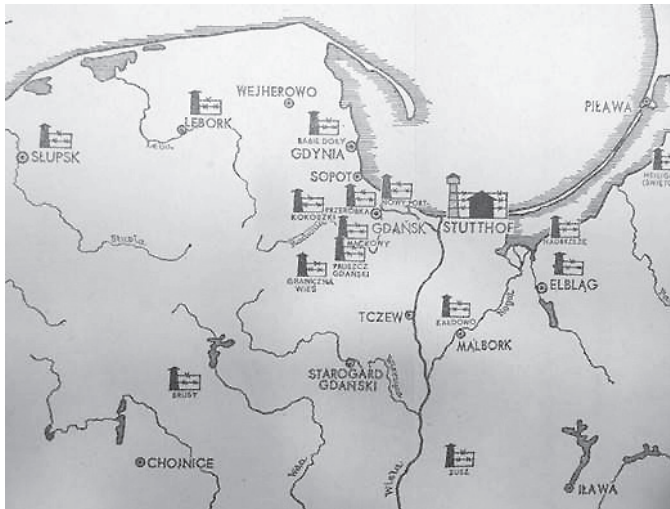
The KL Stutthof prisoner number 33090 was Thomas Theiss – my father. He was born in 1914 in Bladowo in Tuchola powiat, in a large family of railway worker and minor farmer – Thomas Theiss and Monika Nee Karwat. The above mentioned branch of Theiss family, immigrants in the 80s of the 19th century from the Mecklenburg region, had been assimilating for two generations; children were brought up in deep Polish, patriotic and catholic spirit; Grandmother Monika originated from an old Polish family. In 1934 Thomas graduated from National Teacher’s College for Men in Tuchola. He did the army service in the Cadets School of the 65. infantry regiment in Grudziądz which he completed in the rank of corporal cadet of the reserve. He worked as a teacher in the public schools of the Tuchola powiat (Drożdżenica, Klonowo near Brda). During the September campaign in 1939 he fought in the Pomerania Army. He was taken prisoner by the Germans but soon escaped. Then he fought near Lviv. After his division was beaten, he tried to go to Romania but was blocked by the Soviet fire under Zaleszczyki.

After he came back to his family home and started to work in the local road-works company, in the spring 1940 (March?) he was forced to work in a brickyard



W lutym 1942 r. Stutthof został zaliczony do państwowych obozów koncentracyjnych. W podobnym przedziale wielkości co KL Stutthof mieścił się KL Gross-Rosen (Rogoźnica, woj. dolnośląskie), gdzie na 120 tys. dowiezionych osób zmarło 40 tys., a także KL Bergen-Belsen (Niemcy, Dolna Saksonia), odpowiednio: 125 tys. oraz 50 tys.<sup>14</sup>.

Niekorzystne położenie przestrzenne KL Stutthof (mokradła i bagna) i nadmorski klimat, bardzo trudne warunki bytowe (przeciętnie na jednego więźnia przypadało 30 – 50 cm powierzchni baraku), niewystarczające posiłki (jeden bochenek chleba dzielono zrazu na 16 osób, a następnie 20 osób), katorżnicza praca, terror, pseudomedyczne eksperymenty, system kar i represji (egzekucje, chłosty, bunkier odosobnienia, zmniejszona ilość wyżywienia) – wszystko to powodowało, iż osoba uwięziona w Stutthofie znajdowała się w sytuacji skrajnej.



**Fot. 1**  
Położenie KL Stutthof

Wśród tysięcy osadzonych w KL Stutthof znalazł się więzień o obozowym numerze 33090. Kim był, dlaczego trafił do tego miejsca, jak toczyło się jego życie za drutami? Jak radził sobie w realiach nazistowskiego obozu koncentracyjnego? W świecie, o którym badacze problematyki obozów koncentracyjnych pisali i piszą, że wymyka się wysiłkom zewnętrznego poznania i zrozumienia, w świecie „niemożliwym”, „niewyobrażalnym”, „nieprzedstawialnym”, „przekraczającym wyobraźnię”?

<sup>14</sup> W. Sofsky, *Ustrój terror: obóz koncentracyjny*, op. cit., s. 60.

in Wysoka near Elbląg (Hohenhaff), then he worked in the brickyard in Kadyny (Cadinen). In 1942/43 he entered the underground military and political organization called Organizacja Zjednoczonych Ruchu “Miecz i Plug” [Sword and Plough]<sup>4</sup> which functioned among the forced labourers in Kadyny. At the beginning of March 1944 he was arrested by gestapo in Elbląg and, after being interrogated, taken to Stutthof concentration camp as political (educational) prisoner no. 33090 where he stayed until the camp was evacuated in January 1945. During the evacuation, the so called “march of death” he fell heavily ill with typhus. He recovered thanks to help provided by the Piątek family from Puck. After he came back home he took various jobs in educational administration and schooling system. He died early in 1963.

The arrest of Thomas Theiss was a critical point which symbolically and factually separated two worlds: the world of relative freedom of a forced labourer and the world of Hitler’s prison, extreme life threat. Survivors of the concentration camps and researchers who study the issue can hardly find words to accurately describe the reality behind bars. The Israeli historian Otto Dov Kulka who found himself first as a child in the ghetto in Theresienstadt and then in the concentration camp Auschwitz built a picture of camp with metaphors: “The metropolis of death” with the omnipresent “great death”, where the “unchanging law of death” governed. These are metaphors of something – he adds – “that seemed to grow into a global order at that time which would change the fate of humankind (...)”<sup>5</sup>

The events, experiences and conduct of members of the “Sword and Plough” during investigation he recalled – beating, pain, resistance against the torturers or pleading “guilty” – have also external, official dimension. The procedures were performed according to the logic of “effective and rational acting”<sup>6</sup>. It is clearly shown by two preserved documents that related to Tomasz: a letter from Elbląg gestapo and a “medical certificate”. Both of them are unique. The first of them, sent to Monika Theiss, the mother of the prisoner and the grandmother of the author of this text, includes an official note about arresting her son due to “political intrigues” (*politischer Umtriebe*). It includes a request that the prisoner’s belongings be collected. That piece of the letter is characterized by a sophisticated, refined style

<sup>4</sup> See. B. Chrzanowski, *Miecz i Plug (Zjednoczone Organizacje Ruchu „Miecz i Plug”) na Pomorzu w latach okupacji niemieckiej [Sword and Plough (United Movement Organizations “Sword and Plough”) in Pomerania during German occupation in the years 1939-1945]*. Toruń 1997, Fundacja „Archiwum Pomorskie Armii Krajowej”; M. Owsiański, *Polscy więźniowie polityczni w obozie Stutthof 1939-1945 [Polish political prisoners in Stutthof Camp 1939-1945]*, Toruń 2001, Archiwum Pomorskie Armii Krajowej, pp. 31-32.

<sup>5</sup> O. D. Kulka, *Pejzaże metropolii śmierci. Rozmyślenia o pamięci i wyobraźni* [English title: *Landscapes of the Metropolis of Death*] Transl. into Polish by Michał Szczubiałka, Wołowiec 2014, Wydawnictwo Czarne, p. 15.

<sup>6</sup> Z. Bauman, *Nowoczesność i Zagłada* [English title: *Modernity and Holocaust*], Warsaw 1992, Fundacja Kultura Masada, p. 18.

Więźniem KL Stutthof nr 33090 był Tomasz Theiss – mój ojciec. Urodził się w 1914 r. w Bładowie pow. Tuchola, w wielodzietnej rodzinie kolejarza i drobnego rolnika Tomasza Theissa oraz Moniki z d. Karwat. Wspomniana gałąź rodziny Theissów, emigrantów z okresu lat 80. XIX w. z terenów Meklemburgii, od dwóch pokoleń była zasymilowana, dzieci wychowywano w głębokim duchu polskim, patriotycznym i katolickim; babcia Monika wywodziła się ze starej polskiej rodziny. W 1934 r. Tomasz ukończył Państwowe Seminarium Nauczycielskie Męskie w Tucholi. Służbę wojskową odbył w Szkole Podchorążych 65 pp w Grudziądzu, którą ukończył w stopniu kaprała podchorążego rezerwy. Pracował jako nauczyciel w szkołach powszechnych powiatu tucholskiego (Drożdżenica, Klonowo n/Brdą). W czasie kampanii wrześniowej 1939 r. uczestniczył w walkach prowadzonych przez Armię Pomorze. W bitwie pod Kutnem dostał się do niemieckiej niewoli, z której rychło uciekł. Następnie walczył w okolicach Lwowa. Po rozbięciu oddziału podjął próbę przejścia do Rumunii, co jednak nie udało się z powodu sowieckiego ostrzału pod Zaleszczykami.

Po powrocie do rodzinnego domu i pracy w miejscowym przedsiębiorstwie robót drogowych, wiosną 1940 r. (marzec?) mój ojciec został skierowany na przymusowe roboty w cegielni w miejscowości Wysoka k. Elbląga (Hohenhaff), następnie pracował w cegielni w Kadynach (Cadinen). Na przełomie 1942/43 przystąpił do podziemnej wojskowo-politycznej Organizacji Zjednoczonych Ruchu „Miecz i Pług” (w skrócie „Miecz i Pług”)<sup>15</sup>, której struktury funkcjonowały wśród przymusowych robotników w Kadynach. W początkach marca 1944 r. został aresztowany przez gestapo w Elblągu i po przesłuchaniu osadzony w obozie koncentracyjnym Stutthof, gdzie przebywał jako więzień polityczny (wychowawczy) nr 33090 aż do ewakuacji obozu w styczniu 1945 r. W czasie ewakuacji, opisywanej w historii KL Stutthof jako „marsz śmierci”, ciężko zachorował na tyfus. Do zdrowia wrócił dzięki pomocy rodziny Piątków z Pucka. Po powrocie w rodzinne strony pracował na różnych stanowiskach w administracji oświatowej oraz szkolnictwie. Zmarł przedwcześnie w 1963 r.

Aresztowanie Tomasza Theissa było punktem granicznym, który symbolicznie i faktycznie oddzielał dwa światy: świat względnej wolności przymusowego robotnika oraz świat hitlerowskiego więzienia, totalnego zagrożenia życia. Ocaleni z obozów hitlerowskich, a także badacze obozowej problematyki z trudem znajdują określenia, które choćby w przybliżeniu trafnie mówiłyby o świecie za

---

<sup>15</sup> Zob. B. Chrzanowski, *Miecz i Pług (Zjednoczone Organizacje Ruchu „Miecz i Pług”) na Pomorzu w latach okupacji niemieckiej 1939-1945*. Toruń 1997, Fundacja „Archiwum Pomorskie Armii Krajowej”; M. Owsiański, *Polscy więźniowie polityczni w obozie Stutthof 1939-1945*, Toruń 2001, Archiwum Pomorskie Armii Krajowej, s. 31-32.

of communication and great “care” about certain organizational details! The clerk wrote: “Please collect all the secured belongings of the prisoner from the secret police station in Elbląg (the police presidium building). For that purpose take a necessary device with you, for example a suitcase.” The other document also “cares” about the prisoner. It is dated 20 March 1944. It is a medical certificate which states that Thomas Theiss is capable of working and staying in the concentration camp (*lagerfähig*). It is also stated accurately that the prisoner is not ill with any infectious diseases (*Ist frei von ansteckenden Krankheiten*).

My father has never told anything about what he had experienced in gestapo arrest in Elbląg – not us not even his wife – our mother. He pushed those memories back to the area of secrecy in his mind, a sphere that was very private and reserved. He did as thousands of other former concentration camp prisoners did. Yet was it enough to push out, eradicate, finally eliminate even part of what he had to go through in gestapo arrest and Stutthof? Certainly not.

Thomas, imprisoned in KL Stutthof on 24 March 1944, was marked with 33090 number and given the status of political prisoner (*Schutzhäftling*). Such prisoners, apart from the number they wore, were also marked with a red triangle with a letter “P” in it. Until the end of July Thomas stayed in block 3, then in block 8 which had a very bad opinion and then, at the end of December, he came back to block 3 where he remained until the evacuation.

My father and his colleagues from “Sword and Plough” came to Stutthof when the camp was intensively growing. In March 1944 the number of prisoners exceeded 33,000 and in May – 36,000, in the middle of July – more than 46,000 and in August – more than 60,000. The last transport to the camp, the so called Warsaw transport, was given numbers from 92000 to 93000<sup>7</sup>.

Thomas’ existence in the camp was represented by three main elements: arduous work in the “forrest commando” (*Waldkolonne*), then changed into woodwork; belonging to the group of political prisoners, which included closed circles of “Sword and Plough” members; and the possibility to write letters to his mother and fiancé; and finally, but maybe most importantly – packages with food he was allowed to receive.

From January 1943 KL Stutthof prisoners were officially permitted to write and/ or receive two letters or two postcards a month. The letters had to be written in German, clearly, on an official paper with 16 lines. The content of the letters was subject to control of the camp post office.

---

<sup>7</sup> K. Dunin-Wąsowicz, op. cit., pp. 138-139.

drutami. Izraelski historyk Otto Dov Kulka, który jako dziecko znalazł się najpierw w getcie w Theresienstadt, a następnie w KL Auschwitz, kreślił obraz obozu za pomocą metafor: „metropolia śmierci”, z wszechobecną „wielką śmiercią”, w której panowało „niezmienne prawo śmierci”. Są to przenośnie czegoś – jak dodaje – „co w tamtym czasie wydawało się rozrastać w swoisty porządek świata, który zmienia bieg dziejów ludzkości (...)”<sup>16</sup>

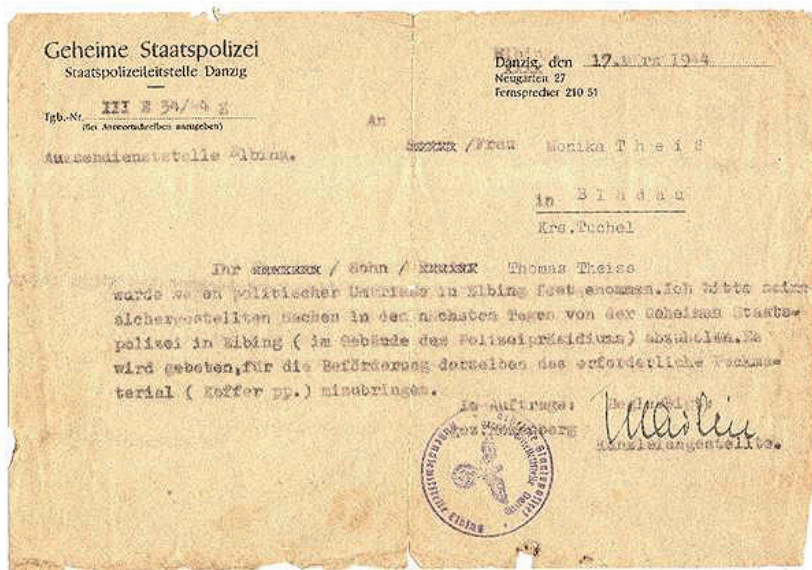
Przywoływane wydarzenia, przeżycia i zachowania w czasie śledztwa grupy członków „Miecza i Pługa” – bicie, ból, opór wobec oprawców czy przyznanie się do „winy”, mają także zewnętrzny, urzędowo zapisany wymiar. Procedury te były prowadzone zgodnie z logiką „skutecznego i racjonalnego działania”<sup>17</sup>. Jasno na to wskazują dwa zachowane dokumenty dotyczące Tomasza: pismo z gestapo z Elbląga oraz „zaświadczenie lekarskie”. W obydwu przypadkach są to wyjątkowe dokumenty. Pierwszy z nich, wysłany do Moniki Theiss, matki aresztowanego, babci piszącego te słowa, zawiera oficjalną informację o aresztowaniu syna z powodu „politycznych knowań” (politischer Umtriebe). Ponadto jest tu „prośba” o odebranie rzeczy aresztowanego. Ten fragment pisma odznacza się wyszukaniem, wysoce sformalizowanym językiem komunikatu, jak i wyjątkową „troską” o określone szczegóły organizacyjne! Urzędnik kancelarii napisał: „Proszę w następnym tygodniu z tajnej policji w Elblągu (budynek prezydium policji) odebrać jego (więźnia – WT) zabezpieczone rzeczy (sichergestellten). W tym celu uprasza się o zabranie ze sobą odpowiednich środków do zapakowania (np. walizka)”. Niemniejszą „troskę” o więźnia wykazuje drugi dokument, datowany 20 III 1944 r. Jest to „świadczenie lekarskie”, stwierdzające, że Tomasz Theiss jest zdolny do pracy i pobytu w łagrze (lagerfähig). Precyzyjnie zauważono też, iż nie choruje na choroby zakaźne („Ist frei von ansteckenden Krankheiten”).

Ojciec nigdy nie mówił o tym, co przeżył na Gestapo w Elblągu – że nam, dzieciom, to oczywiste, ale nie mówił o tym także swojej żonie, naszej mamie. Zepchnął tamte wydarzenia do obszaru tajemnicy pamięci, sfery głęboko prywatnej, zastrzeżonej. Postąpił tak, jak tysiące innych byłych więźniów obozów koncentracyjnych. Czy to jednak wystarczyło, by wyprzeć, wymazać, ostatecznie wykreślić choćby część tego, co go spotkało na Gestapo i w Stutthofie? Z pewnością nie.

Tomasz, osadzony w KL Stutthof w dniu 24 III 1944 r., został oznaczony numerem 33090 i miał status więźnia politycznego (Schutzhäftling). Więźniowie ci, poza noszonym numerem, byli oznaczeni za pomocą trójkąta koloru czerwone-

<sup>16</sup> O. D. Kulka, *Pejzaże metropolii śmierci. Rozmyślenia o pamięci i wyobraźni*. Tłumaczenie Michał Szczubiałka, Wołowiec 2014, Wydawnictwo Czarne, s. 15.

<sup>17</sup> Z. Bauman, *Nowoczesność i Zagłada*, Warszawa 1992, Fundacja Kultura Masada, s. 18.



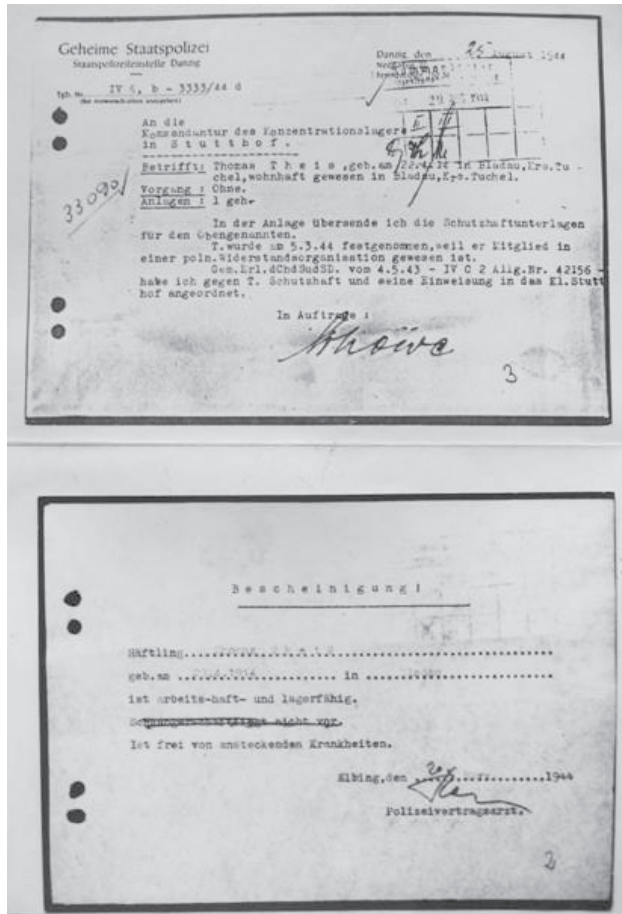
Pic. 2 The letter from Gestapo

Fot. 2 List z Gestapo



Pic. 5 The letter from KL Stutthof (the external side)

Fot. 5 List z KL Stutthof (część zewnętrzna)



**Pic. 3-4**  
 The order to put the arrested in KL Stutthof (at the top), medical certificate

**Fot. 3-4**  
 Nakaz osadzenia aresztowanego w KL Stutthof (u góry), Orzeczenie lekarskie

Ten letters sent by my father from KL Stutthof preserved in my family collections; apart from one, all were addressed to his mother – Monika Theiss. The first letter was sent on 23 April 1944 (he dated it himself), which was a month after he was taken to the camp. The following letters were sent as often as the camp law allowed: in May and June (a letter a month, with no dates), July 29<sup>th</sup>, August 29<sup>th</sup>, November (one without a date the other of 27<sup>th</sup>), December (14<sup>th</sup>, the other with no date, after Christmas) and January 1945 (with no date, after the Feast of the Three Wise Men). All of them undersigned: Tomasz or Tomek. Obviously there are as much as eight letters missing in this collection; they had been probably sent but lost (one letter in May, June, August; two letters in September and October 1944). From the researcher's, not the family's and sentimental point of view, this is not a tremendous loss. It seems that those lost letters would not bring anything more to the general picture of the situation in the camp; neither their content would contain anything more – it simply could not – than information about health, letters received and food packages and greetings to the relatives and friends.

This endeavour to interpret and understand the sense of the camp letters written by my father is neither simple nor easy. Their structure, content and function are resistant to interpretation. They reflect both the great history of the 20<sup>th</sup> century and the individual fate of one person; the dread of the concentration camp blends here with personal, intimate feelings and emotions. It also stretches in time and space – the role of those letters was different “then and there” from the role they have acquired until “today and here”. The elements mentioned earlier are presented in the letter shown as an example, dated 27 November 1944.

In its widest meaning the letter is, first of all, an artefact, a material evidence of the past, a remain or representation of what was and passed. In this sense, secondly, it has the role of memory carrier, that is a collection of certain contents about the times, people, events, places and values. Interpreted in such way the letter – a trace of the past – is, thirdly, the subject of my study, observation and analysis and a source and motive of creating narration about the time that passed. The picture of “past reality” that emerges in this way goes beyond the simple record and description of facts. It allows to generate opinions and formulate demands like for example the obligation to remember and commemorate family micro-stories.

At first – a paradox, and an immanent feature of this letter: its double function. Sent from the concentration camp to family home was a real and, at the same time, an iconic linkage between the two separate and distant worlds: “the world of death” and the “world of life”. In combining those two elements the letter created a specific “line of life”: it brought mental and material support. Both for the sender



go z wpisaną literą „P”. Mniej więcej do końca lipca Tomasz przebywał w bloku III, a następnie w bloku VIII, który miał bardzo złą opinię, a pod koniec grudnia ponownie znalazł się w bloku III, gdzie pozostawał aż do ewakuacji obozu.

Ojciec i jego koledzy z „Miecza i Pługa” trafili do KL Stutthof w czasie, kiedy następował intensywny rozrost obozu. W marcu 1944 r. liczba więźniów przekroczyła 33 000, w maju było to już 36 000, w połowie lipca ponad 46 000, a w sierpniu ponad 60 000. Skierowany do obozu we wrześniu ostatni tzw. transport warszawski otrzymał numery 92 000 – 93 000<sup>18</sup>.

Obozową egzystencję Tomasza wyznaczały trzy główne okoliczności: ciężka praca w „leśnym komando” (Waldokolonne), później zmieniona na pracę w warsztacie ciesielskim, przynależność do grupy więźniów politycznych, wśród których był ścisły krąg kolegów z „Miecza i Pługa”, a także możliwość korespondencji z matką oraz narzeczoną, a przede wszystkim może – otrzymywanie paczek żywnościowych.

Od stycznia 1943 r. więźniowie KL Stutthof mogli oficjalnie pisać dwa listy lub dwie kartki pocztowe miesięcznie i tyleż otrzymywać. Listy musiały być pisane po niemiecku, czytelnie, na znormalizowanym druku, który zawierał 16 linii. Treść korespondencji była poddana kontroli obozowej poczty.

Ogółem w zbiorach rodzinnych zachowało się dziesięć listów wysłanych przez mojego ojca z KL Stutthof; poza jednym wszystkie były adresowane do matki – Moniki Theiss. Pierwszy list został wysłany 23 kwietnia 1944 r. (list własnoręcznie datowany), a więc miesiąc po osadzeniu w obozie. Kolejne z listów były wysyłane mniej więcej z częstotliwością wyznaczoną obozowym regulaminem: maj i czerwiec (po jednym liście, bez daty nadania), lipiec (29 VII), sierpień (29 VIII), listopad (jeden bez daty, drugi 27 XI), grudzień (14 XII, drugi bez daty, po Bożym Narodzeniu) oraz w styczniu 1945 r. (bez daty, po święcie Trzech Króli). Wszystkie listy były podpisane po polsku: Tomasz lub Tomek. Widoczny jest brak w tym zbiorze aż ośmiu listów, które prawdopodobnie były wysłane, ale nie zachowały się (po jednym liście z maja, czerwca, sierpnia, po dwa listy z września i października 1944 r.). Patrząc od strony źródłowej, poznawczej, a nie pamiątkowo-sentymentalnej, nie jest to duża strata. Wydaje się, iż te niezachowane listy nie wniosłyby wiele nowego do ogólnego obrazu sytuacji w jakiej znajdował się więzień, a ich szczegółowa treść także nie wykraczałaby – bo nie mogło być inaczej – poza wyłącznie pozytywne informacje o zdrowiu, otrzymanych listach i paczkach żywnościowych oraz pozdrowieniach dla najbliższych.

<sup>18</sup> K. Dunin-Wąsowicz, op. cit., s. 138-139.

and the receiver it was a source of joy and hope for a better time, for escape from the camp. Those joy and hope were manifested both by the content itself and by what could be read between the lines.

On the other hand, the letter belonged to the world of the camp, was part of the overwhelming terror and death. There is no doubt about it. This is manifested in: the official format and layout of the letter, a card 10 x 15 cm with 16 lines (what attracts attention is the information about the number of issued copies: 5 million!), the name of the sender, his camp number 33090, the number of the block – 8 and the handwritten address of the sender: *Konzentrationslager Stutthof über Danzig*, the encircled number of chamber (*sztuba*) – 5a, postal stamp with the image of Hitler and a stamp saying Stutthof and the date of 27 November 1944 (the date is erased partially). On the other side of the envelope: short address of the receiver: *Frau Monike Theiss, Bladaw, Post Tuchel* – Mrs. Monika Theiss, Bladowo, Tuchola post district).

Moving to the internal part of the letter, there are official information referring to the general rules and regulations of KL Stutthof printed inside. The first one is a stamp saying: “Correspondence censorship point. Concentration camp in Stutthof.” There is a signature of the censor on the stamp. The second information, formulated in language and style that leaves no room for doubts: “The date of (the prisoner’s) release cannot be given. Visits to the camp are forbidden. Any inquiries are pointless.” And a printed part of the camp rules and regulations on the letter:

Every prisoner may receive and send two letters or postcards a month. The incoming letters may not contain more than 4 pages with 6 lines each and must be written clearly. Letters with money are allowed only through postal order with the name, surname, date of birth and the prisoner’s number on it, without any other text. Money, photographs, additional pictures are not allowed. Letters which do not meet the above mentioned requirements shall be returned. Unclear and illegible letters shall be destroyed. Everything can be bought in the camp. National socialist newspapers are allowed on condition that they are ordered by the prisoner of the camp. There are no quantity limits with respect to food packages.

The rules and regulations of the camp did not allow to describe the true conditions and real life in the camp in the letters. That made them double-dimensional: they were both true and false. They were a camouflage, a certain creation of the image representing the situation of the prisoner. Letters sent from the camp could not include any information about the camp and the what the prisoner wrote was one-sided, incomplete and – in many cases – false: “Everything can be bought in the camp”! If the prisoner had written anything about his condition, not to men-

Próba dzisiejszego odczytania i zrozumienia sensu obozowych listów mojego ojca nie jest ani prosta, ani łatwa. Opór stawia struktura, treść, a także ich funkcja. Są one odbiciem zarówno wielkiej historii XX w., jak i indywidualnego losu jednej osoby; groza obozu koncentracyjnego łączy się tu i miesza z treściami bliskimi, osobistymi, rodzinnymi. A wszystko to dodatkowo rozciąga się w czasie i w przestrzeni – inna była rola tych listów „wtedy i tam”, inna jest „dzisiaj i tutaj”. Wymienione okoliczności widoczne są w przedstawianym tu – wybranym dla przykładu – liście z dn. 27 XI 1944 r.

W najszerszym znaczeniu list ten jest – po pierwsze – artefaktem, materialnym śladem przeszłości, pozostałością czy też reprezentacją tego, co było. W tej postaci pełni rolę – po drugie – nośnika pamięci, tj. zbioru określonych treści o czasach, ludziach, wydarzeniach, miejscach, wartościach etc. Tak rozumiany list-ślad przeszłości jest – po trzecie – przedmiotem moich badań, obserwacji i analiz, a także źródłem i motywem tworzenia narracji o tamtym minionym czasie. Powstały na tej drodze obraz „przeszłej rzeczywistości” wykracza poza rejestrację i opis faktów. Umożliwia generowanie ocen i formułowanie dezyderatów, jak np. obowiązek pamiętania i upamiętniania rodzinnych mikrohistorii.

Na początku paradoks, a zarazem nieusuwalna, immanentna cecha tego listu: jego podwójna funkcja. Wysłany z obozu koncentracyjnego do domu rodzinnego był realnym i zarazem symbolicznym łącznikiem pomiędzy dwoma oddzielnymi i odległymi od siebie światami: „światem śmierci” oraz „światem życia”. Łącząc te obydwa punkty list tworzył swego rodzaju „linię życia”: przynosił psychiczne i materialne wsparcie. I dla nadawcy, i dla odbiorcy był źródłem radości i nadziei na lepszy czas, na przeżycie, na wyjście z obozu. Mówiła o tym bezpośrednia treść, jak i to, co można było wyczytać pomiędzy wierszami.

A z drugiej strony list należał do „świata obozu”, był wręcz częścią przestrzeni terroru i śmierci. Nie ma co do tego żadnych wątpliwości. Mówi o tym: urzędowo sformatowany formularz listu, karta o wymiarze 10 x 15 cm, zawierająca 16 linii (uwagę zwraca wydrukowana informacja o nakładzie tego druku: 5 mln egz.!), nazwisko nadawcy, jego numer obozowy 33090, numer bloku 8, odręcznie napisany adres wysyłającego: Konzentrationslager Stutthof über Danzig oraz zaznaczony kółkiem numer sztuby (izby) 5a, a także znaczek pocztowy z wizerunkiem Hitlera i stemplem noszącym napis Stutthof i datę 27 XI 1944 r. (data częściowa zatarta). Po drugiej stronie koperty: krótki adres odbiorcy listu „Frau Monike Theiss, Bładowo, Post Tuchel” (Pani Monika Theiss, Bładowo, poczta Tuchola).

Przechodząc do „wewnętrznej”, przeznaczanej na korespondencję, części tego listu, uwagę zwracają wydrukowane tam oficjalne informacje, które dotyczą

tion any complaints about the camp life, the letter was confiscated and exposed the prisoner to serious punishment. What is more, the manipulated, deformed, fictional picture of the camp and the prisoner's situation (double untruth!) did not fit into the real flow of time; it was out of time. The vector of time appeared as the letter was stamped with the date that confirmed reception. Nothing was written about the events of the calendar year, except for one mention about the Christmas. Sometimes, when the letter spoke about hope, future tense was used. What dominated the content of the letters was the topic of packages.

All those features are visible in the following letter:

My dear Mother and Sisters. Safe and sound I received your letter of 16. 11., for which I thank you. Mieczka writes beautifully. Thank you also for all the packages. In one week, I received a package from Mrs Helena Radtke and also from you. I was very happy. Recently I received a package from you with grease in a bowl. Everything was very tasty. The tobacco leaves were also very good. I am glad that you all still have the same work and can help me. Lucek is a good man if he sends me tobacco which he got for his points. Is he obedient to you Mother? Sausages were never mouldy, the bread neither. I am sending my best wishes to you – Tomek.

The sender is in good condition and happy for getting the packages – according to the rules and regulations, we would wish to say. People he mentioned and whom he addressed – it was quite a big number in this letter – were: the mother, sisters (addressed together), the siblings – the sister named Mieczysława (Mieczka) and the brother named Łucjan (Lucek) and the neighbour Helena Radtke. The whole letter was dominated by a list of food products: grease in a bowl, tobacco leaves, sausage, bread. Interestingly, the description is very detailed: “Grease in a bowl”, “not mouldy bread”, “tobacco leaves – very good”. Happiness for the fact that “you all still have the same work” – a strange comment today – meant happiness that none of the family members was taken to forced labour camps.

\* \* \*

In 1966 Theodor W. Adorno pointed out in his radio speech entitled *Erziehung nach Auschwitz – Education after Auschwitz* – that the demand that the Auschwitz thing happen never again may be expressed by an elementary task appointed to education – education towards peace between people.

The contemporary imperative announced by Adorno means the need to shape critical awareness which, first of all, will be an effective barrier against any aspirations for war and, secondly, will provide necessary knowledge on the “world

wybranych zasad regulaminowych funkcjonowania KL Stutthof. Pierwsza z nich to pieczęć o treści: „Punkt cenzury korespondencyjnej. Obóz koncentracyjny Stutthof”. Na pieczęcie widnieje podpis cenzora. Druga informacja, zredagowana językiem i stylem niedopuszczającym żadnej wątpliwości, brzmi następująco: „Data zwolnienia (więźnia) nie może być podana. Odwiedziny w obozie są zakazane. Zapytania są bezcelowe”. I jeszcze jeden nadruk na blankiecie listu – fragment obozowego regulaminu:

Każdy więzień ma prawo otrzymywać i wysyłać 2 listy lub karty pocztowe na miesiąc. Listy przychodzące nie mogą zawierać więcej niż 4 strony po 6 linii i muszą być przejrzyste i dobrze czytelne. Przesyłki pieniężne są dopuszczalne tylko za pośrednictwem przekazu pocztowego, na którego docinku znajduje się tylko imię, nazwisko, data urodzenia i numer więźnia, nie ma tam natomiast żadnych wiadomości. Pieniądze, fotografie, wkładki z obrazkami w listach są zabronione. Odmawiane będzie przyjmowanie przesyłek pocztowych, które nie spełniają stawianych wymogów. Nieprzejrzyste, słabo czytelne listy będą niszczone. W obozie można wszystko kupić. Narodowosocjalistyczne gazety są dozwolone, muszą jednak zostać zamówione przez samego więźnia w obozie koncentracyjnym. Paczki żywnościowe mogą być przyjmowane w każdej ilości.

Regulamin obozu i cenzura powodowały, że listy nie były ani wiernym, ani prawdziwym odbiciem czy zapisem obozowego świata. Miały jakby podwójną naturę: były zarazem prawdziwe, jak i nieprawdziwe. Były kamuflażem, swego rodzaju kreacją obrazu sytuacji więźnia. Wysyłany z obozu list nie mógł zawierać żadnej informacji o obozie, a pisana przez więźnia autoinformacja była jednostronna, dalece niepełna, w wielu przypadkach – fałszywa: „W obozie można wszystko kupić”! Informacje o np. złym zdrowiu więźnia, nie mówiąc już o jakichkolwiek skargach na obozowe życie, nie tylko powodowały zarekwirowanie listu, ale także narażały więźnia na poważne kary. Co więcej, wyłaniający się z listów zmanipulowany, zdeformowany, fikcyjny obraz obozu oraz sytuacji więźnia (podwójna nieprawda!) nie mieścił się w głównym nurcie czasu; był poza czasem. Wektor czasu pojawiał się wraz z datą potwierdzającą otrzymanie listu czy paczki. Nie było mowy o wydarzeniach roku kalendarzowego, poza wzmianką w jednym z listów o Bożym Narodzeniu. Niekiedy, gdy w liście była mowa o nadziei, pojawiał się horyzont czasu przyszłego. Tym, co dominowało w treści listów, był temat paczek żywnościowych w ogólności oraz produktów żywnościowych w szczególności.

Zasygnalizowane cechy i treści listów widoczne są w przedstawianym liście (tłumaczenie własne):

of terror”, the victims, the German Nazi genocide. Also about the perpetrators of those crimes, regardless of who they were. This task is still, unfortunately, an “incomplete mission” (Thomas Hammarberg).

In this paper we tried to show how important is critical cognition of history and memory of the family, which is both obvious and far from practice; how great the role of the “second generation”, that is children of the “witnesses who survived” is. The memory of the family, recorded in oral tradition, papers and family mementoes forms a “sphere of memory” – a sphere of facts and processes of historical, social and cultural nature. Excavating the content of this memory, storing and analysing it, and then introducing it to wider circles of society – is an educational activity known as the “work with/over the memory”. This is the path where the “sphere of education and culture” – the sphere of non-formal and formal extra-school and school education develops. On the one hand, this activity enables educational self-reflection, and allows to enhance self-awareness and knowledge about the world in the context of new pictures – representations, images of the past, found in the sphere of family memory. On the other hand, the work gives rise to new, or transformed previous individual and social space of the “world of life”. This world is not an automatic, top-down “memory project”. It is generated among people and with people. It is related to scientific knowledge, social and individual memory, with historical, social and cultural circumstances. Such memory offers resistance against imposed, selective and false memory.

Moja kochana Matko i Siostry. W najlepszym zdrowiu otrzymałem wasz list z 16.11, za który bardzo dziękuję. Mieczka pięknie pisze. Dziękuję również za wszystkie paczki. W ciągu jednego tygodnia dostałem paczkę od pani Heleny Radtke i także od was. Bardzo się ucieszyłem. Ostatnio dostałem od was taką paczkę z tłuszczem w salaterce. Wszystko było bardzo smaczne. Liście tytoniu też były bardzo dobre. Cieszy mnie, że wszyscy w domu wciąż macie tę samą pracę i możecie mi przychodzić z pomocą. Lucek to dobry człowiek, skoro wysłał mi tytoń za swoje punkty. Czy jest on Matce posłuszny? Kielbasa jeszcze nigdy nie była spleśniała – chleb też nie. Kończąc przesyłam najserdeczniejsze życzenia – Tomek.

Nadawca listu jest, chciałoby się powiedzieć: zgodnie z regulaminem, zdrowy i cieszy się z otrzymanych przesyłek. Ludzie, których wymieniał i do których się zwracał – akurat w tym liście była to spora grupa – to: matka, siostry (zwrot ogólny), rodzeństwo – siostra Mieczysława (Mieczka) i brat Łucjan (Lucek) oraz sąsiadka Helena Radtke. Całość listu została zdominowana przez szczegółowy wykaz produktów do jedzenia: tłuszcz w salaterce, liście tytoniu, kielbasa, chleb. Uwagę zwraca detaliczność opisu: „tłuszcz w salaterce”, „niespleśniały chleb”, „liście tytoniu – bardzo dobre”. Radość z powodu tego, że „wszyscy w domu wciąż macie tę samą pracę” – dzisiaj jest to myśl nieczytelna – oznaczało zapewne zadowolenie, iż nikt z domowników nie został wywieziony na przymusowe roboty.

\* \* \*

W 1966 r. Theodor W. Adorno w radiowym przemówieniu *Erziehung nach Auschwitz (Wychowanie po Auschwitz)* wskazał, iż żądanie, aby Oświęcim nigdy się już nie powtórzył, wyraża elementarne zadanie, jakie można postawić przed wychowaniem – wychowanie do pokoju między ludźmi.

Współcześnie imperatyw zgłoszony przez Adorno oznacza kształtowanie krytycznej świadomości, która – po pierwsze – będzie skuteczną zaporą przeciwko wszelkim dążeniom do wojny, a po drugie – dostarczy niezbędnej wiedzy o „świecie terroru”, o ofiarach niemieckiego nazistowskiego ludobójstwa. Także o sprawcach tych zbrodni, niezależnie od tego, kim byli. Zadanie to jest ciągle – niestety – „misją niezamkniętą” (Thomas Hammarberg).

W tekście tym staraliśmy się pokazać – co skądinąd jest tyle oczywiste, co odległe od praktyki – jak wiele w zakresie edukacji dla pokoju może znaczyć krytyczne poznawanie historii i pamięci rodziny. Jak dużą w tym procesie rolę może odegrać tzw. drugie pokolenie, czyli dzieci „świadków, którzy przeżyli”. Pamięć rodziny, zapisana w przekazach słownych, pisanych oraz w pamiątkach rodzinnych, tworzy „pole pamięci” – obszar faktów i procesów o charakterze historycznym, społecznym i kulturowym. Wydobywanie treści tej pamięci, magazynowanie





jej i analizowanie, a także wprowadzenie do szerszego obiegu społecznego – aktywność edukacyjna znana jest jako „praca z/nad pamięcią”. Na tej drodze powstaje i rozwija się „pole edukacji i kultury”, obszar nieformalnej oraz formalnej edukacji pozaszkolnej, a także edukacji szkolnej. Aktywność taka umożliwia, z jednej strony, edukacyjną samorefleksję, pogłębienie wiedzy o samym sobie i swoim świecie w kontekście nowych, odnalezionych w polu pamięci rodzinnej obrazów (reprezentacji, przedstawień) przeszłości. Z drugiej strony w pracy tej powstaje nowa lub przetwarza się dotychczasowa indywidualna oraz społeczna przestrzeń „świata życia”. Ten świat nie jest odgórnym „projektem pamięci”. Powstaje wśród ludzi i z ludźmi. Jest związany z wiedzą naukową, pamięcią społeczną i indywidualną, z warunkami historycznymi, społecznymi i kulturowymi. Taka pamięć opiera się pamięci narzuconej, wybiórczej, fałszywej.

Part VII.  
Część VII.  
Miscellanea



Tatyana Tsyrlina-Spady, PhD  
Adjunct Professor at Seattle Pacific University

## How to Become a Reflective, Innovative, and Self-Critical Educator

### Introduction

When ten years ago I married my American husband and moved to the United States from Kursk, Russia, I started teaching at Seattle Pacific University in Settle, WA. From the beginning one of my goals was to bring innovative and inspiring ideas from the world's educational heritage, including Russian, Polish, and other European thinkers, to both young and experienced American teachers. I have always recognised necessity to expand the syllabus of the *Foundations of American Education*, and especially the importance of including my personal inspiration – Janusz Korczak. I knew he would be an eye-opener for many students, teachers, school administrators, and researchers. My prediction has come true.

The results have been striking and powerful. While some of the students simply thanked me for introducing them to Korczak's ideas, others admitted they were utterly changed in many ways, including their understanding of children's nature and the importance of a deep personal relationships with them, still others confessed they had to seriously reconsider their professional priorities, etc.

Here are just a couple of comments, one from years ago and the other from very recently. Anna Savranskaya, my Russian student and an active Korczak Association member who was very involved in different projects and who still works as a middle school English teacher in Russia, once wrote about her experiences as a volunteer at the Children's Regional Hospital in Kursk, Russia. (It was one of our numerous Korczak-inspired activities).

There is no time left to wait till somebody comes and solves all our problems. No matter who is to blame, we can at least try to do something to improve the situation... But the main thing is to bring Love and Care into their (children's) lives. If you could only imagine what pleasure it is to see little boys and girls laughing. Their happy faces are the best rewards for us (Savranskaya 2005).

Another graduate student from the United States, a young schoolteacher and mother, Bee L., noted,

One thing I have learned over the years and from Korczak is to admit my faults and show my vulnerabilities. Oftentimes my students just want an understanding voice. It doesn't mean letting them (students) get away with bad behaviour, but it means understanding where they are coming from and giving them another chance. It is hard to admit you are wrong in front of a classroom of students, but I find that to be the best strategy. ... This is role modelling at its best (Bee L., from the course work, SPU, Seattle, July 2017).

## Course Overview

As much as I like exposing my American students to the ideas of Korczak, I have always felt that allocating just part of one class to his theory and practice is not enough. The frustration caused by the lack of time and my desire to increase a number of hours devoted to Korczak, along with the necessity to create a whole course dedicated to his legacy, found understanding and assistance from my Vancouver (BC) friend Jerry Nussbaum, President of the Korczak Association of Canada. He was really a stimulus that helped me to develop a whole integrative course about Korczak for the summer term at the University of British Columbia (UBC) in Vancouver, BC. Although we are still working on the format and details, we have already received overwhelming support from the dean of the UBC Faculty of Education. So there is no doubt left we will move forward with bringing Korczak to North American teachers.

## Course Description

This course is designed in full agreement with the UBC Faculty of Education mission and values, complementing other compulsory and optional courses that help future teachers and administrators fully to comprehend the core of the teaching profession. The Faculty serves diverse student population in the best innovative and humanistic way, demonstrating respect for students' diversity and rights, academic freedom, internationalism, and pursuing excellence and commitment to the local community and the society at large. The course also reflects the interdependence of

social, political, and educational contexts, and the nature of current issues in public education, especially considering the requirements of the BC curriculum reform with its emphasis on communication, critical and creative thinking, and social and personal responsibilities.

There are at least four important characteristics of this course that should be addressed here.

First, it is its *innovative nature* and *interdisciplinary approach* that make it possible to bring together a group of professionals in different fields, including but not limited to: an advocate for children's rights, a social worker, a psychologist, a paediatrician, a nutritionist, a specialist in children's literature, and a school teacher/administrator, along with one or more instructors in the foundations of education and current issues in education, as well as members of the Janusz Korczak Associations of Canada and the USA. This team-teaching is extremely beneficial and will allow students "to see relationships among content areas and understand principles that cross curricular lines." It also helps "to understand people and to look at situations from various viewpoints" (Duerr 2008: 177 as cited in Jones 2009: 79). As it happens very rarely that students experience such team-teaching, I believe the synergy of the above mentioned would help to create a genuine model of professional collaboration for future and current teachers to support and facilitate in their own schools.

Second, this course pursues *a holistic approach* to education in tune with the BC Curriculum Reform, and in harmony with such great European minds as John Amos Comenius, Johann Heinrich Pestalozzi, Leo Tolstoy, Rudolf Steiner, Maria Montessori, Vasily Sukhomlinsky, and the like. The educational system created by Korczak in his orphanages is another convincing argument and a strong proof of the success of holistic education and a promising model to follow while realising the key requirements of the BC education reform with its emphasis on social, personal, intellectual, and emotional development. It is quite evident that many current educational systems have ignored or marginalised those practices that would enable learners to develop not only intellectually but also physically, emotionally, morally, aesthetically, and ecologically. Although, it is well known that learning itself is holistic by nature, and it produces best results when the whole personality of the student is taken into consideration. Learning becomes most productive when multiple aspects of the human being – cognitive, emotional, intuitive, physical, social, spiritual, and ethical – work together (CIES 2016 – Contemplative Inquiry and Holistic Education SIG, 2016).

Third, this course will introduce learners to many *pedagogical interventions* that provide examples of creative projects and successful Canadian and worldwide schools and teachers. It will allow them to look at the domestic problems in education through a different lens and view the past and current worlds of schooling and pedagogy as a source of constant inspiration and intellectual challenge. This course will also serve as a practical tool to support students in composing their own creative projects and becoming more engaged in their local communities to improve and transform them. As Korczak once wrote, “We can’t leave this world unchanged,” addressing this saying first and foremost to teachers and other practitioners who work with children.

Fourth, this course will introduce *problems and difficulties that present-day teachers and school administrators experience* in different sectors, such as providing indigenous children with quality education, arranging for a successful inclusive education, creating physically and emotionally safe schools, putting an end to bullying, etc., and will show the limitations to their solutions on the part of schools, which call for wider links with local communities and the society at large. In this regard, it is worth reminding that all great minds in education have never idealised their students and the capacities of teachers. For example, Korczak rightly noted, “We aren’t miracle-workers – nor do we want to be charlatans” and suggested that we should “renounce the deceptive longing for perfect children” (Korczak, 1992: 185).

It is common for teachers and administrators, when dealing with difficult situations, to feel overwhelmed and try to resolve issues quickly without looking more deeply into the heart of the problem. However, research and practice shows that it is often beneficial to take a few steps backwards and examine the problem from a broader perspective with an eye to understanding its sociopolitical and cultural roots, and possible connections with the past Canadian and worldwide educational experiences. It is also very helpful to search for solutions in the scholarship and practice of renowned national and international thinkers, particularly such exceptional ones as Comenius, Pestalozzi, Steiner, Montessori, Korczak, Tolstoy, and Sukhomlinsky. There are still many similarities between our current understanding of educational theory and pedagogy and that from almost a century ago and from other nations around the world.

## Course Goals and Objectives

In accordance with the above views and principles, I have specified the course objectives as follows:

1. Students will receive an opportunity to learn about effective pedagogy and interventions that allow shaping their future classrooms and schools into true democratic, emotionally and physically safe communities while exposing the children and teenagers to the rights and obligations of citizens of such communities.
2. Students will gain a broader understanding of their mission as teachers and educators. They will also gain a new impetus for considering the teaching profession as a calling and service to children, their families, and local communities.
3. Students will gain information and expertise which will allow them to demonstrate respect for and responsiveness toward the different cultural and ethnic backgrounds of their future and current learners and to appreciate diversity in schools, communities and in the society at large.
4. Students will learn about Korczak's theory and activities, and ways of transforming them into their own well-grounded humanistic philosophy of education and of incorporating appropriate ideas into their personal educational practice.
5. Students will be encouraged to become more creative in their own classrooms and schools, and they will also gain skills that will allow them to translate this creativity and newly acquired knowledge into innovative individual and team projects.

## Course Outline

The suggested course is divided into parts that consist of separate sessions and address specific content areas as shown in the table below, which also lists the suggested instructors for each particular topic (see Table 1):



Table 1

<b>PART I: INNOVATIVE EDUCATION IN THE WORLD. KORCZAK'S LIFE AND LEGACY (TOPICS 1-3)</b>	
<b>TOPIC</b>	<b>INSTRUCTOR</b>
<p><b>TOPIC 1.</b> Humanistic Education in the 18th - 20th Centuries in Europe, Russia, and the USA. Pestalozzi, Dewey, Ushinsky, Korczak, and Sukhomlinsky</p>	<p>An instructor in Foundations of Education (History of Education)</p> <p>Key characteristics, common features, and life circumstances. "The lives of great men are like legends..." (Korczak cited by Lifton 1988: 3). Ideas of free and democratic education as expressed and realized by Johan Pestalozzi (1746-1827) in Neuhof, his school for the poor.</p> <p>Yasnaya Polyana as the first free school in Russia founded by Leo Tolstoy (1828-1910). Educational experiment taking into account real children as foundations of educational systems. John Dewey (1859-1952) and Janusz Korczak (1878-1942).</p> <p>"A doctor by training, a pedagogue by chance, a writer by passion, and a psychologist by necessity" (Korczak 2003: XVII). A development and realisation of Korczak's educational ideas. Nasz Dom (Our House). Last years in the Warsaw ghetto. The Ghetto Diary as a symbol of true humanism and a testimony against fascism.</p> <p>Vasily Sukhomlinsky (1918-1970), Pavlysh school principal (Pavlysh, Ukraine), a holistic educator and follower of the best humanistic traditions, School of Joy and School under the Blue Skies.</p>
<p><b>TOPIC 2.</b> Respect for Children's Rights as the Basis of Humanistic Education</p>	<p>An advocate of children's rights and an instructor in Foundations of Education (History of Education)</p> <p>Children's rights. The first successful attempt to create the Convention on the Rights of the Child. Protection and social inclusion. Children's development and education. Teachers as "ambassadors of children's rights" (Melanie Mark's Statement 2016).</p> <p>Respect children's property, ignorance, and mistakes. Respect children's current state of mind and avoid hypocrisy. "Let us demand respect for those clear eyes and smooth temples, that young effort and trust... A new generation is mounting, a new wave is gathering. They come with vices and assets; give them conditions under which they can develop better" (Korczak 1992: 185).</p>

	<p>Russian educator Konstantin Ventsel (1857-1947) and his Declaration of Children's Rights (1917) (Boguslavsky 2012).          "Just communities" suggested and created by an American psychologist Lawrence Kohlberg (1927-1987) as democratically run and innovative schools-within-schools.</p>
<p><b>TOPIC 3.</b>          Professional Excellence:          Play-Based Creative Learning Programmes for Teacher and Educational Leader Training</p>	<p>A specialist in teacher training together with a specialist in children's literature and/or a librarian</p> <p>A bursa as a teacher training institution in Poland. Unique instruction methods for future educators. The first lecture "The Heart of the Child" in the school medical room with an X-ray machine (Korczak). Learning on the job – how to respect the rules of the children's republic that were to serve the pupils, not adults. Why is it difficult to teach pedagogics?</p> <p>Unique opportunities for every teacher to find his/her own way of approaching the child. Learning how to let children play freely. Acquiring skills of observation as a serious step toward professional excellence. Combining knowledge from paediatrics, psychology, and education. Patience and sense of humour as necessary qualities of a good teacher.</p> <p>Children's games and ways of not ruining them. "Games shouldn't be taken lightly, and they shouldn't be interfered with" (Korczak 1992: 69). The ongoing search for excellence and innovation in teaching and treating children.</p> <p>Children's reading. Books for children as a valuable tool to improve school education through inquiry, debate, and reflection. King Matt the First (1923), King Matt on a Desert Island (1923), When I am Little Again (1925), and Kaytek the Wizard (1933) as examples of brilliant children's books to use for classroom and after-school reading.</p>

<b>PART II. THE IMPORTANCE OF LEARNING FROM HUMANISTIC EDUCATORS OF THE PAST (TOPICS 4-6)</b>	
<b>TOPIC</b>	<b>INSTRUCTOR</b>
<p><b>TOPIC 4.</b> Health, Nutrition, and Successful Teaching</p>	<p>A nutritionist and a paediatrician, ideally together with an instructor in History of Education</p> <p>Children as a privileged social group that should not be deprived of any human rights including the right to good physical health and healthy nutrition in schools and homes.</p> <p>The importance of nutrition and the connection between physical health, learning results, and behaviour. Sukhomlinsky about beneficial nutrition. Children's obesity today. Teachers as educators and knowledgeable nutritionists. Guidelines in nutrition and recommendations for school practitioners.</p> <p>Partnerships of teachers, parents, and local communities developing the awareness of the problem, healthy nutrition, and physical health for the younger generation.</p> <p>Social Paediatrics in Canada with its emphasis on "building and nurturing the network of support around the child – the Circle of the Child" (Janusz Korczak Association of Canada, February 2016).</p>
<p><b>TOPIC 5.</b> Creating a Caring Classroom in the 21st Century A psychologist and a school administrator (or a teacher)</p>	<p>Children's emotional health and a caring and safe school. Bullying and approaches to eliminate it.</p> <p>Emotionally and physically safe schools as "the environments where children not only feel safe, but can also take risks without additional stress, and where play, pleasure, and fun are facilitated" (Bluestein 2001). These are the schools where children are considered not as "the people of tomorrow, but people today", where "they are entitled to be taken seriously...[and] have a right to be treated by adults with tenderness and respect, as equals" (Korczak, How to Love a Child).</p> <p>National School Climate Center. Educating minds and hearts: the three R's are not enough (<a href="http://www.schoolclimate.org/about/">http://www.schoolclimate.org/about/</a>). "Safe Schools Healthy Children", State of Wisconsin project (<a href="http://dpi.wi.gov/sspw/safe-schools/safe-schools-healthy-students">http://dpi.wi.gov/sspw/safe-schools/safe-schools-healthy-students</a>).</p>

	<p>Democracy in children’s institutions: newspaper, parliament, court, and the equality of rights and responsibilities. Children should not feel themselves “a race of little people subjugated by the race of big people which possesses physical strength and secret knowledge” (Korczak 1992: 83).</p> <p>Leo Tolstoy’s Yasnaya Polyana school – no fear but joy, no anger but mutual respect and democratic decision-making.</p>
<p><b>TOPIC 6.</b> Extracurricular Activities and their Role in Promoting a Creative and Healthy School Culture</p>	<p>A school practitioner and a school counsellor</p> <p>How extracurricular activities can support equity, provide educational excellence and better academic results, promote open-mindedness and respect for diversity. Quality of extracurricular activities, ‘custom- tailored’ activities to meet the talents and needs of every school student. Respect for the gifted and intellectually and physically challenged children and youth.</p> <p>The role of performing arts in children’s institutions. Korczak’s lesson to modern educators – the staging of <i>The Post Office</i> by Rabindranath Tagore on July 22nd, 1942. Preparing children to face death without fear (Lifton in Korczak 2003: XXIII).</p> <p>Moscow Gymnasium in Southwest #1543 and the concept of a school theatre where everybody is a performer and a spectator (Zavelsky 2009).</p> <p>Cooperation between schools, communities, and children’s camps and libraries.</p>

<b>PART III. HUMANISTIC EDUCATION OF THE PAST AS A SOURCE OF INSPIRATION TODAY (TOPICS 7-8)</b>	
<b>TOPIC</b>	<b>INSTRUCTOR</b>
<p><b>TOPIC 7.</b> International Korczak Associations and Societies</p>	<p>A specialist in the Foundations of Education and representatives of the Janusz Korczak Associations of Canada and USA “Korczak’s pedagogy is not prescriptive, [and] he did not, compared with Maria Montessori or Célestin Freinet, develop a methodology that merely needs to be tailored to today’s requirements” (Kahn 2005: 14). Korczak as a symbol of humanism and inspiration for reflective thinking and critical consideration.</p> <p>An International Janusz Korczak community as a network of educators, social workers, psychologists, medical doctors, and college students sharing his inspiration and expertise. A forum for reflection and debate on current issues in education and a social arena that brings together international humanistic pedagogues.</p> <p>Janusz Korczak International Society (IKA), President Batia Gilad (Israel).</p> <p>Janusz Korczak Association of Canada. Janusz Korczak Association of the USA.</p>
<p><b>TOPIC 8.</b> Different International Projects: How to Be Creative Working with Children</p>	<p>Representatives of the Janusz Korczak Associations of Canada and the USA</p> <p>The Korczak Association of Canada and its contributions to stimulating teachers’ creativity and bringing children and adults together.</p> <p>An integrated summer camp Nash Dom in Russia and Netherlands.</p> <p>The Janusz Korczak School (Bangkok). Projects in Brazil inspired by Korczak: Anchieta, Lumiar, Vaga Lume, Heliopolis. Korczakianum (Janusz Korczak International Documentation Centre in Poland).</p> <p>Swiss Association of the friends of Dr Korczak providing support for other Korczak Associations in the world.</p> <p>Janusz Korczak Association of the USA (<a href="http://www.korczakusa.com">www.korczakusa.com</a>). Projects (AMC Children’s Discovery Trail in Harriman State Park, N.Y.; Found Poetry Project, Spokane, WA).</p> <p>Translations of Korczak’s books. Publication of new books that contain memories of Korczak.</p>

## Conclusions

All these years I keep asking myself what is most important in teacher training today and with what kind of skills and knowledge we should equip future generations of educators. I don't think I have all the answers but I learned a few lessons from Korczak, and will finish this paper by sharing some of them and thus describing a few features of a model teacher that we hope to train during this course.

Teachers, like no other professionals, are obliged to be keen observers of their students and learn how to constantly reflect, analyse, and change their day-to-day activities in accordance with these observations and reflections. As Korczak put it, "What a fever, a cough or nausea is for a physician, so a smile, a tear or a blush should be for an educator. Not a single symptom lacks significance" (Korczak 1967: 3).

Developing curiosity and a 'childlike' attitude to life when everything around is still interesting and causes further inquiries, when the eyes are still sparkling and the heart is open to anything new and intriguing, and the ability to leave all the personal troubles outside the classroom – this is what I also expect as a result of this course.

Teachers, as much as medical doctors, should remember the Hippocratic Oath with its main principle of *doing no harm*. As Korczak puts it in *The School Teacher's Prayer* (as cited in Silverman 2017), "Give children good fortune, lend help to their efforts, and blessings for their hardships. Lead them not down the easiest paths, but the most beautiful" (2017: 117).

In the modern version (1964) of the Hippocratic Oath there are words that especially resonate with our field, "I will remember that there is art to medicine as well as science, and that *warmth, sympathy, and understanding* may outweigh the surgeon's knife or the chemist's drug" (the Hippocratic Oath). Isn't this what Korczak was doing all his life? Demonstrating to teachers how much their students need these emotions based on trust and respect is another potential result of this course together with empowering them with "a strong desire to serve others" (Korczak 2012: 5).

Last, but no least important, is Korczak's call for patience and perseverance. Addressing teachers in his *How to Love a Child*, he asked them, "Don't try to become a teacher overnight with psychological bookkeeping in your heart and educational theory in your head" (Lifton 1988: 144).

## References

- Berding, J.W.A. (2006). Becoming a Citizen. The Inspiration of Janusz Korczak. *Demokratitsjeskaja Sjkola*, 2, 24-30.
- Berding, J.W.A. (2004). Janusz Korczak – What It Means to Become an Educator. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 17(4), 1-6.
- Berger, Susan J. (2006). The Children’s Advocate Janusz Korczak. *American Educational History Journal*, 33(2), 137-142.
- Bluestein, J.P. (2001). *Creating Emotionally Safe Schools. A Guide for Educators and Parents*. Deerfield Beach, FL: Health Communications, Inc.
- Boguslavsky, M. (2012). Konstantin Nikolayevich Ventsel: An Advocate for the Rights of Free Children. *Russian-American Education Forum*, 4(3). Retrieved from <http://www.rus-ameeduforum.com/content/en/?task=art&article=1000940&iid=13>
- CIES 2016 – Contemplative Inquiry and Holistic Education SIG. Retrieved from <http://cies2016.org/sig-call-for-proposal/cies-2016-contemplative-inquiry-and-holistic-education-sig/>
- Cockerill, A. (2016). *Each One Must Shine: The Educational Legacy of V.A. Sukhomlinsky*.
- Graceville, QLD 4075 Australia: EJR Language Service Pty, Kindle Edition.
- Efron, S. (2005). Janusz Korczak: Legacy of a Practitioner-Researcher. *Journal of Teacher Education*, 56, 145-156.
- Efron, S. (2008). Moral Education between Hope and Hopelessness: The Legacy of Janusz Korczak. *Curriculum inquiry*, 38(1), 39-62.
- Hippocratic Oath. Retrieved from [https://en.wikipedia.org/wiki/Hippocratic\\_Oath](https://en.wikipedia.org/wiki/Hippocratic_Oath)
- Janusz Korczak. *The Child’s Right to Respect. Janusz Korczak’s Legacy Lectures on Today’s Challenges for Children* (2009). Strasbourg, France: Council of Europe.

*Janusz Korczak Association of Canada* (February 2016). *Janusz Korczak's Enduring Legacy: Social Pediatrics in Canada and Vancouver*. Retrieved from <http://www.januszkorczak.ca/coming-up-how-to-love-a-child-the-janusz-korczak-lecture-series-lecture-5/>

*Janusz Korczak International News* (2016). Retrieved from [www.korczak.info](http://www.korczak.info)

Jones, Casey (2010). *Interdisciplinary Approach - Advantages, Disadvantages, and the Future Benefits of Interdisciplinary Studies*, *ESSAI*. 7, Article 26. Retrieved from <http://dc.cod.edu/essai/vol7/iss1/26>

Joseph, S. (ed.), 2012. *The Inspirational Words of Janusz Korczak*. Retrieved from <http://www.korczak.org.uk/januszbysandra.html>

Kahn, Gerard (1993). *Korczak und das Judentum. Korczaks Pädagogik auf dem Hintergrund seiner jüdischen Herkunft*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Kahn, Gerard (2005). *Does Korczak have a future?* Retrieved from [http://korczak.info/texts/en/articles/korczak-future\\_iframe.html](http://korczak.info/texts/en/articles/korczak-future_iframe.html)

Kohlberg, L. (1981). Epilogue - education for justice: The vocation of Janusz Korczak. In: *Essays on Moral Development: Volume One. The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row, 401 – 408.

Korczak, J. (2003). *Ghetto Diary*. With an introduction by Betty Jean Lifton. New Haven: Yale University Press

Korczak, J. (1967). Educational Factors (transl. J. Bachrach). In M. Wolins (ed.), *Selected Works of Janusz Korczak* (1-80). Washington, DC: National Science Foundation.

Korczak, J. (2012). *Kaytek the Wizard*. New York, NY: Penlight Publications.

Korczak, J. (2004). *King Matt The First*. Chapel Hill, NC: Algonquin Books of Chapel Hill.

Korczak, J. (1992). *When I Am Little Again and The Child's Right to Respect*. Transl. from Polish. Lanham, MD: University Press of America.



Lewin, A. (2001). Janusz Korczak is Greater Than His Legend: The Saint of All Creeds. *Dialogue and Universalism*, 11(9-10), 75-91.

Lifton, B.J. (1988). *The King of Children: A biography of Janusz Korczak*. New York: Schocken Books Inc.

Lipiner, L. (2015). *Taking Root: My Life as a Child of Janusz Korczak – the Father of Children’s Rights. – The Biography of Shlomo Nadel*. Vancouver, BC: The Janusz Korczak Association of Canada. Provincial Advocate for Children and Youth.

*Melanie Mark’s Statement on Janusz Korczak and the Children’s Rights at the British Columbia Legislature* (April 2016). Retrieved from <http://www.januszkorczak.ca/melanie-marks-statement-on-janusz-korczak-and-the-childrens-rights-at-the-british-columbia-legislature/>

Montessori, M. (2007). *The Absorbent mind*. Radford, VA: Wilder Publications.

Pestalozzi, J.H. (2004). *Leonard and Gertrude*. Whitefish, MT: Kessinger Publishing.

Savranskaya, A. (October 13, 2005). We Are Here to Make You Happier!!! *Janusz Korczak International Newsletter*, 14.

Silverman, M. (2013). Janusz Korczak’s Road to Moral Education. *Russian-American Education Forum: An Online Journal*, 5(3). Retrieved from <http://www.rus-ameeduforum.com/content/en/?task=art&article=1000989&iid=16>

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

Tolstoy, L. (2000). *Tolstoy as Teacher: Leo Tolstoy’s Writings on Education*. B. Blaisdell (ed.) New York, NY: Teachers & Writers Collaborative.

Tsyrlina, T. (2006). Janusz Korczak Society in Kursk: Teacher Education Students in Russia. *Janusz Korczak International News*. Retrieved from [http://korczak.info/pdf/art\\_teacher-education\\_tsyrlina\\_6p.pdf](http://korczak.info/pdf/art_teacher-education_tsyrlina_6p.pdf)

Valeeva, R. (2016). Janusz Korczak’s Concept of ‘Reasonable Education’ in the context of European Humanistic Education. *Russian-American Education Forum*,

8(2). Retrieved from <http://www.rus-ameeduforum.com/content/en/?task=art&article=1001202&iid=25>

Valeeva, R., Demakova, I. (2015). Humanization of Education in the Context of Janusz Korczak Pedagogical Ideas. *Review of European Studies*, 7(4).

Zavelsky, Yu. (2009). A School Principal and His Team. *Russian-American Education Forum*. 1(1). Retrieved from <http://www.rus-ameeduforum.com/content/en/?task=art&article=1000619&iid=1>



Yossi Michal

National Counsellor and Advisor for Implementation of Students' Rights Ministry of Education, Israel  
Ari Ben Tova

Chief Supervisor for Implementation of the Students' Rights Law Ministry of Education, Israel

## Implementing Children's Rights and Students' Rights in Israel's Education System

The children and their future are in our hands, and we as a society in their hands in the near future.

We are all entitled to rights. The question is, who of us needs them the most? And they are those who do not participate in the circle of decision-makers, and are not active partners among public and cultural opinion makers. The largest group that meets these criteria are children. The subject of Children's Rights has been anchored in a series of conventions and international documents. The most important among them is the *Convention on the Rights of the Child*. After its ratification, the Convention was enforced in the State of Israel in 1991.



Since its ratification, children's rights are part of the overall educational policy in Israel. They are also significant in the Israeli system of justice and are protected by a wide variety of laws, partly by human and civil rights, and partly by specific legislation concerning children.

According to our perception in the Unit for Implementing Students' Rights in the Israeli Ministry of Education, a child is a whole and complex human being – and therefore has individual and civil rights unique to children and youth up to the age of 18. Children are perceived as beings with developing autonomy, and should be included in making decisions in accord with their mental and emotional abilities.

As human beings, they are entitled to all human rights - the right to life, dignity and equality. Young people need to know what their rights are, why they are important, and in what ways they can be implemented in their life environment including school and home. The educational staff at schools is responsible for outlining these ways and serves as a bridge between home and the children in the process of their development. Therefore school personnel must be sensitive to the rights of children and be responsible for their implementation.

As part of our perception we recognize the reality of a multicultural society and identity in our schools, respect the different personal and group affiliations and recognise the rights that derive from them. However, the fundamental point of departure is the child itself, as a person and as an individual, and the recognition of its rights as an individual. Taking this into account we must also remember that rights are not unlimited. Every right's limit is the realization of another's right, especially when a right infringes the right of another person.

## Promotion of Rights

Rights are limited in value if they are not known and are not anchored in daily activity. The State is obligated to disseminate the rights of children and rights of students, to teach and explain the *Convention on the Rights of the Child* and the *Students' Rights Law*, and to act in accordance with the relevant laws and regulations. The rights replace the rudimentary defenses that were granted in the past to children. Today it is an equal and comprehensive defense mechanism whose validity is universal and based on the laws of the state and international conventions.

The child and / or the student have additional rights to those of adults, such as the right to receive an education or the right not to work. The purpose of these additional rights is to provide the conditions for the child to grow up to become an independent adult who is capable of exercising and protecting his or her rights, and even giving them to others.

## Students' Rights Law (2000)

Students' rights must preserve the necessary balance at school between educational goals and the school lifestyle. Just as civil rights are not absolute but subject to social balance, so, too, the rights of the student are subject to such equilibrium, required by the school framework. The rights of students are granted by virtue of the Students' Rights Law and by virtue of educational policy.

The Law refers to certain aspects of life at school:

1. respect for the teacher and respect for the student;
2. prohibition of discrimination for various reasons, including sexual orientation and gender identity;
3. the right of the student and the right of the parents to express their views to the school management in matters relating to them;
4. the Right to take the matriculation exam;
5. students are entitled to a punishment that will be appropriate to human dignity; in case of severe violence, a student is expelled and moved to another school;
6. the right to establish a Students' Council;
7. bringing the law to the attention of students and parents at the beginning of each year.

Rights are not symmetrical to obligations! For children this is especially true, since the law does generally recognise the obligations of children gradually according to their development in age and mental and emotional abilities. In Israel's educational system, we teach and emphasise that students should exercise *responsibility* for their actions through reflection and action.

## The Main Educational Goals in the Process of Assimilating a Culture of Rights

1. Students will participate in educational processes of assimilating the rights of the child/student as a civil infrastructure along with deepening the curriculum studies to achieve excellence in learning, contribution to the society and a rights-based way of life.

2. Students will be partners in meaningful organisational and social structures.
3. Students will acquire respectable and safe ways of living in their life environments.
4. Students will act to realise the rights of youth and children in school and in the community
5. Students will formulate and promote civil, social and community-based proactive initiatives.

In light of these, the role of teachers is reinforced by the fact that they have the knowledge to serve as social leaders in the fields of children's rights and offer the guidance for parents in a changing world, while also helping children to build and obtain the tools of exercising their rights and the civil means to use them.

The school community is a small society composed of participants of different ages, with different identities. As such, it is very important to create agreements that define the nature of the educational space as a place that respects human rights and strives to create a civic discourse. In order to reach an agreement, it is necessary first of all to expose the entire educational community, and above all the staff, to a common basic knowledge of children's rights and student rights. This knowledge and the responsibility derived from it are part of the process of implementing the educational policy by adults – educational staff, parents, state and municipal authorities - based upon: Values, State Laws, Educational Laws, Students' Rights Law, CEO circulars, and Municipal Bylaws for Advancement of the Status of the Child.

In regard to the students, the educational institution will help students to know their rights. The law and school rules will be clear and accessible to all students; students with special needs or newcomers will get special attention in fulfilling their rights.

In conclusion, implementing rights means a controlled and rational system of behaviour backed by a clear behavioural code. Every person has rights with respect to others. This is the basis for reliable communication between people in general and the functioning of educational institutions in particular.

## A Culture of Rights

The educational programmes for the assimilation of the rights of children / students implemented in the educational system of the State of Israel symbolise a transformation from an educational position that responds to problems to a proactive approach that considers and respects all the school community.

The basis of the programmes is to address all the needs and protect all rights as the key to the progress of the students, and any attempt to isolate and treat the components of their personality separately is doomed to failure. For example, we can find that a student whose right to culture is limited at school will find it difficult to study; students who feel that they are stripped of their dignity will find it difficult to develop a respectful attitude toward friends or the adult world and to meet the behavioural requirements of the school.

The multiplicity of cultural perspectives, beliefs, and ideologies that we have to take into consideration in the area of rights determines the multiplicity of balances present in school culture. The principles, rules and ways of realising rights are subject to clarification, negotiation and persuasion taking place among the school's community partners.

Rights are an educational tool. They educate for independence and autonomy, and at the same time, for consideration and respect for others in school relationships. The realisation of a culture of rights in school will create an empowerment process that will enable both pedagogical and social excellence among students.

The main components of the Qualitative Educational Process that underlie the entirety of the educational programmes that will be described here are -

1. A taxonomic hierarchy for realising the rights of the child / student.
2. Implementing the CRC in accordance with the principles of the UN Committee on the Rights of the Child and adjustment of the CRC to Israeli life reality and multi-cultural nature.
3. An educational process based on standards of accessibility, compatibility and availability.
4. Study of the International CRC, Student Rights' Law, conventions and laws that determine the status of children in the multi-cultural Israeli society.
5. Systematic training of educators – teachers, principals, counsellors and others.
6. Advancing Children's Participation in Decision Making in schools and communities and their responsibility for themselves and others.



7.



Participation of Children and Youth – Action Plan

## The Right to Participation

Participation is one of the principles underlying the *Convention on the Rights of the Child*. The educational programs that will be presented are based on the implementation of this principle. The involvement of children and youth will lead to many benefits - including new insights, deeper understanding, and more appropriate recommendations regarding their lives. This is because their involvement will bring us closer to their daily lives! We must remember that when children are asked what subjects are most important to them, they will usually list topics that are not necessarily in the focus of adults. Listening to children and youth often reveals the importance they attach to sharing decision-making processes related to them.

## Educational Programmes

### “Building Agreements” – A Culture of Rights in a Civil Society in School

This program serves as a lever for promoting dialogue, sharing and agreeing on procedures, rules of conduct and values in school. Building agreements between school and the community obliges us to develop well-ordered procedures of

dialogue and consensus building and to implement mechanisms for arbitrators and balance sheets in case of conflicts between the rights of different parties.

The result of this program is a Rights-Supportive Culture in which all parties recognise the mutual benefit and moral value of granting rights to each other.



Building a culture of rights, Ibn Sina B elementary school, Taybe

### Youth Rights Trustees– Promoting Civil Liability in cooperation with UNICEF

The goal of this program is to create a network of teachers, children and youth – *Rights Trustees*, from all over the country, who strive to influence the world of children and youth while taking responsibility for their life environments. Within the framework of this educational network, unique leadership groups of students are established and operate in schools. These groups learn about the CRC and promote meaningful educational initiatives that address the needs, challenges and rights of youth on all levels of life – school, community, state, and global. The students serve as ambassadors of the CRC, and master unique tools that enable them to present their initiatives in various forums including in the Israeli parliament – Knesset and its committees.



HaHoresh School, Zichron Ya'akov



Almutanabi Junior High School, Tamra

## **A Child, A Citizen – Leadership, Values, Rights**

In this programme we establish a Parliament of students from elementary schools. The Parliament includes representatives of all elementary schools in the local city or community. The children learn about the CRC and the tools to implement it and are encouraged to proactively act in order to change their environment in order to make it more child-friendly and suitable for the needs of young children with regard to cycling paths, parks, playgrounds and cultural activities for young children.



Herzlia Young Parliament

## **Do not say “I did not know” – Rights of Children in criminal proceedings, in cooperation with the Public Defender, Ministry of Justice**

When is an act merely ‘not nice’, ‘inappropriate’, ‘offensive’, and when is it a real criminal offense? This is the question underlying this program.

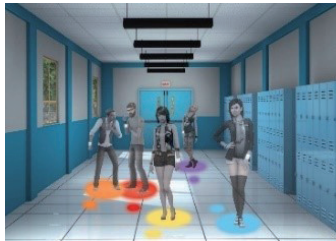
In 2008 The Public Defender in cooperation with the Department of Students’ Rights in the Ministry of Education established an information campaign as a public and preventive service for youth and educators in junior high schools and high schools. The goals of this program are – preventing delinquency, raising awareness among educators and students to patterns of behaviours prohibited by law and implications of criminal procedures in the lives of minors, minors’ rights in criminal proceedings and during police interrogation. Lectures are given by lawyers trained specifically to work with youth both online and offline.

## **2035 – Toward the Future School**

Students from art design classes were invited to discuss aspects that will influence the nature and structure of future schools, and suggested innovative designs that will meet those challenges. Moreover, we asked the students to create designs that will enable implementing rights such as the right to access information, to privacy, to education and to leisure time.

*Why the year 2035?* – students graduating today will send their children to school at that time. Our Partners in this programme: The Chief Supervisor for Implementing Students' Rights, Supervisor of Art Design studies, Amdocs Israel, and the US Embassy. The goals we set were:

- developing high technological awareness in children and youth;
- suggesting rapid and accurate responses in a multi-stimulation environment;
- enabling multi-channel behaviour in the networks and in digital space;
- constant sharing of information on social networks;
- self-learning and increased participation as part of the processes of self-expression.



Project TMI - Ironi Tet high school, Tel Aviv

## Rights Trustees in Cooperative Inter-Sectors Digital Learning



The goals of this program include:

- creating a bridge between teachers and students on a common basis in a multicultural society through implementing the right for participating in culture and the right to equality and non-discrimination;
- establishment of rights trustees groups in schools;

- building an international movement to create educational partnerships;
- instilling a culture of rights, boundaries and personal and civic responsibility;
- collaborative learning in an innovative digital environment.

### Commemorating 25 years of the Convention on the Rights of the Child

In order to commemorate 25 years of the CRC we held a poster design competition. The competition was held in high schools that have students from Art Design Studies. The posters were submitted as a final project for their matriculation exam.



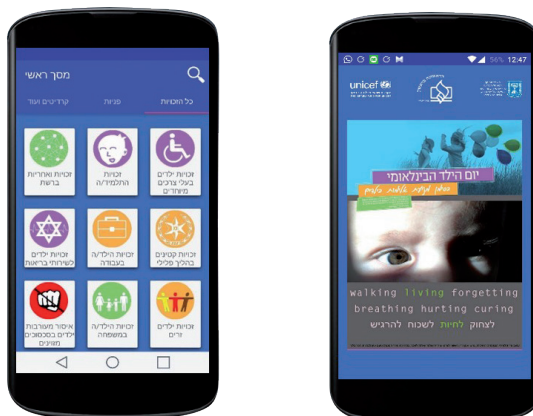
Poster, Bar Nathan Malka, Ort Rogozin Migdal Ha’Emek  
The poster was presented at the OECD Conference in Helsinki 2016

### Students’ Rights Application

Application purpose – responding to the need for knowledge about student rights and children’s rights among students

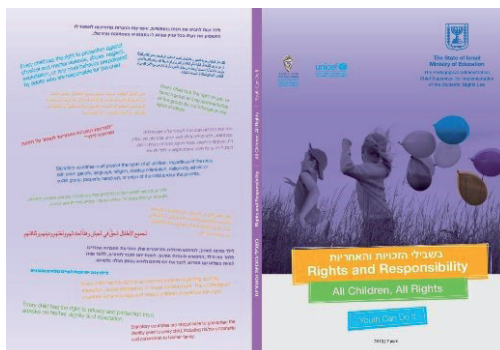
Application’s unique features: accessible and reliable information, providing students with tools for coping with decision-making in matters relating to their lives.

Developing Partners – HaGymnasia Harealit School in the town Rishon LeZion, Chief Supervisor for Implementing Students’ Rights in the Ministry of Education, Departments at the Ministry of Education, Ministry of Justice, The Israeli Fund for UNICEF



### From an Educational Programme to an Educational Process

Unique study materials were developed for the purpose of offering learning processes both to educators and students about the language of rights and the implementation of these rights in children’s and youth life environments.



We reach out to anyone who wishes to share ideas and thoughts on how to promote a culture of rights together for our children – here, there and everywhere...

- Students’ Rights Website
- Students’ Rights – Official Facebook
- Convention on the Rights of the Child - In Child-Friendly Language
- Youth Can Do It - Lesson on Children’s Rights In English.



Dorota Jaworska-Matys

Uniwersytet Gdański

Khedi Alieva

Rada Imigrantów w Gdańsku

## Rozwój tożsamości dzieci i młodzieży na uchodźstwie – rekonstrukcja procesów

### Rozwój tożsamości dzieci i młodzieży na uchodźstwie

Autorki niniejszego tekstu postawiły sobie za cel rekonstrukcję procesów tożsamościowych młodzieży uchodźczej z pokolenia 1,5<sup>1</sup> w Polsce. Na podstawie wyników badań własnych, prowadzonych w formule partycypacyjnych badań w działaniu (Červinková 2012) wśród społeczności uchodźców i osób ubiegających się o ochronę międzynarodową, zaprezentowane zostaną trzy podmiotowe perspektywy: rodziny, profesjonalistów oraz samej młodzieży. Punkt widzenia rodziców prezentuje autoetnograficzna narracja matki. Pozycję profesjonalistów ilustruje analiza rozwoju instytucji edukacyjnych na tle budowania miejskiej polityki integracyjnej w Gdańsku. Podmiotową pozycję młodzieży przedstawiają wyniki badań wizualnych przeprowadzonych wśród uczniów-uchodźców z gdańskich szkół.

Celem podjętej analizy jest identyfikacja sposobów budowania poczucia własnej tożsamości młodych ludzi z doświadczeniem uchodźstwa w kontekście wpływów różnorodnych dyskursów, spośród których oczekiwania rodziców oraz oferta szkoły są najistotniejsze. Kontekstem determinującym pozycję młodzieży jest podleganie procedurze uchodźczej, czyli stan zawieszenia, trwający kilka lat, kiedy nie mogą zapuścić korzeni, bo nie wiedzą, czy będą tu żyli, czy wrócą tam, skąd przyjechali, czy razem z rodziną będą szukać kolejnego kraju schronienia. Kolejnym istotnym kontekstem są oczekiwania i postawy strony przyjmującej, które wyznaczają granice i warunki uznania złożonych tożsamości młodych uchodźców.

Jak podaje Erik Erikson: „poczucie tożsamości staje się coraz bardziej potrzebne i coraz bardziej problematyczne za każdym razem, gdy jest dostępna szero-

---

<sup>1</sup> Pokolenie 1,5 to termin stworzony do opisu kondycji dzieci migrujących, które część życia spędziły w kraju pochodzenia, z którego wyemigrowały w jakimś momencie swojego dzieciństwa.



ka gama możliwych tożsamości” (Witkowski 2000, s. 168). Zastosowane podejście pozwala połączyć analizę procesu konstruowania tożsamości w wieku dorastania z badaniem wpływów społecznych i instytucjonalnych.

Praktycznym celem prezentowanych badań jest identyfikacja potrzeb i problemów młodych uchodźców dla planowania działań edukacyjnych i organizowania wspierającego środowiska.

## Perspektywa rodziny<sup>2</sup>

### W kraju pochodzenia

stałam się drapieżnikiem  
 zmuszonym chronić dzieci  
 moje dzieci wyrosły w strachu  
 nie wiedząc przed kim  
 kiedy się ściemniało  
 jak zwierzęta  
 chowaliśmy się w norze  
 zmierzcha  
 my już do rana  
 zamykamy drzwi  
 na zawsze... do rana  
 stukają  
 boimy się  
 otworzyć drzwi

### Podróż do Polski

Jesteśmy uchodźcami z Czeczenii. Przyjechaliśmy do Polski 4 lata temu. Moje dzieci miały wtedy 13, 15 i 20 lat. Po przekroczeniu granicy płakały, kiedy jadąc po polskiej ziemi, zobaczyły krzyże i figury Matki Bożej. Mówiły, że się boją. Powiedziałam, żeby patrzyły na mnie. Patrzyły i płakały. Pytały, czy Allah ich nie

<sup>2</sup> Tekst wystąpienia Khedi Alievy *Uczeń uchodźca w polskiej szkole – doświadczenia rodziców*.

IV Ogólnopolskie Seminarium Naukowe z cyklu Dziecko w instytucji. Instytucja w dziecku: Dziecko z doświadczeniem migracyjnym w polskiej szkole, Uniwersytet Gdański, 9 grudnia 2015 r.

ukarze za to, co widzą. Strach był najsilniejszą emocją na początku naszego pobytu w Polsce.

## Pierwsza szkoła

Pierwszy kontakt mieliśmy ze szkołą przy ośrodku dla uchodźców. Miałam wrażenie, że nasze dzieci są traktowane jak materiał gorszy niż polskie dzieci. Czuliśmy się w szkole jak ludzie niższej kategorii. Było to dla nas tym bardziej zaskakujące doświadczenie, że wcześniej kilka miesięcy spędziliśmy w Austrii, gdzie dzieci uczyły się w małych grupach języka niemieckiego, a niektóre zajęcia miały w klasach, w których inni uczniowie odnosili się do nich bardzo dobrze. Mogły też uczestniczyć w zajęciach sportowych i wycieczkach. Dla nas szkoła była twarzą Polski, pierwszą instytucją, do której trafiają wszyscy uchodźcy, którzy mają dzieci.

## Gdańsk

Kiedy przyjechaliśmy do Gdańska, poczułam, że znalazłam swoje miejsce. Czułam ciepło płynące od ludzi. Na początku było tu dużo rodzin i dzieci z Czeczenii. Żyliśmy zamknięci w swojej grupie. Pierwsze kontakty z gdańszczanami zaczęły się w szkole podstawowej. Pewnego dnia dzieci wróciły do domu i opowiedziały, że w szkole chcą zorganizować czeczeńskie święto, gdzie mają zatańczyć i zaśpiewać piosenki po czeczeńsku, ale nie wychodzi im to. Nie znaczyło to, że nie potrafią, ale bały się, że nie pokażą się odpowiednio. Poszłam do szkoły i zaproponowałam swoją pomoc. W odpowiedzi szkoła otworzyła przed nami wszystkie drzwi. Dyrektorka zgodziła się na udział rodziców w przygotowaniach. Uroczystość była tak udana, że poproszono o powtórzenie jej. Przyszło mnóstwo gości, rodzice, piłkarze z klubu Lechia i przedstawiciele gdańskich instytucji i organizacji. Przy okazji tej uroczystości uszyliśmy dzieciom narodowe stroje czeczeńskie, w których tańczyły kaukaskie tańce. Tym samym stworzyliśmy dziecięco-młodzieżowy zespół.

## Festyn dzielnicowy

Kolejną okazją do kontaktu z Polakami był festyn rodzinny w naszej dzielnicy. Dyrektorka szkoły zaproponowała, żebyśmy pokazali mieszkańcom, że żyją wśród nich imigranci z Czeczenii. Zebrała pieniądze, za które przygotowałyśmy nasze tradycyjne jedzenie. Przywitaliśmy prezydenta miasta chlebem i solą, dzieci zatańczyły nasze tańce. Czuliśmy, że symbolicznie miasto nas przyjęło. Tego lata nasza grupa taneczna była wielokrotnie zapraszana na różne miejskie uroczystości. Świetlica w domu sąsiedzkim była od początku otwartym miejscem dla naszych dzieci. Nie od razu skorzystaliśmy z tej propozycji, ale kiedy zrozumieliśmy, że to jest dobre miejsce, dzieci przepadały tam na całe popołudnia. Znalazły kolegów i łatwiej przekraczały barierę językową. Integracja zależy od obu stron. Kiedy my pokazaliśmy siebie, Polacy otworzyli się na kontakty z nami.

## W gimnazjum

Artystyczne kontakty rozwijały się bardzo dobrze. Jednak w gimnazjum nadal dochodziło do starć między dziećmi.

Dwie uczennice z Czeczenii rozpoczęły naukę w gimnazjum. Obie nosiły hidżaby i długie spódnice. To była decyzja ich rodziców, którzy bali się o ich bezpieczeństwo. Obawiali się, że kiedy ubiorą się po europejsku, polscy chłopcy stracą do nich dystans i pozwolą sobie na przekroczenie granic nietykalności. W kulturze czeczeńskiej obowiązuje restrykcyjna separacja płci, niedozwolony jest kontakt fizyczny pomiędzy dziewczętami i chłopcami, nawet przypadkowy dotyk może zaważyć na opinii dziewczyny w społeczności. Ze względu na odmienny strój dziewczyny spotkało niezbyt przychylne przyjęcie ze strony rówieśników, często słyszały wyzwiska typu „Cyganka” i rozumiały, że nie są to komplementy. Również w rodzinie zaczął narastać konflikt. Dziewczyny chciały zdjąć tradycyjną odzież muzułmańską i nie odróżniać się od polskich rówieśniczek. Rodzice nie chcieli się jednak na to zgodzić, zwłaszcza ojciec jednej z nich obstawał przy kultywowaniu tradycji. Z drugiej strony matki bały się, kiedy dziewczyny wychodziły z domu, aby ich odmienny wygląd nie naraził ich na nieprzychylne reakcje. Problem w rodzinie narastał i w rezultacie dziewczyny nie chciały chodzić do szkoły. Stanowisko w sprawie zajęła wychowawczyni, która stanęła po stronie dziewcząt i zaczęła zachęcać matki do wyrażenia zgody na zmianę odzieży. Jedna matka szybciej, druga w ślad za nią, uległy prośbom córek. Jednak ojciec pozostał nieprzejednany w swoim wymaganiu, aby wychodząc z domu, córka wkładała nakrycie głowy. Radzi sobie z tym tak, że zdejmując chustkę zaraz za rogiem i wkłada ją, wracając do domu.

W konfliktowych sytuacjach szkoła przyjęła sprawiedliwą pozycję i nie podzieliła dzieci na Polaków i uchodźców. Dzięki temu udawało się rozwiązywać nieporozumienia.

Przed swoimi urodzinami moja córka powiedziała, że nie pamięta, kiedy była szczęśliwa. Zapytałam, czego by chciała. Odpowiedziała, że chce wyprawić urodziny w szkole. Obiecałam jej, że przygotujemy uroczystość dla całej szkoły. Wychowawczynie zgodziła się, razem przygotowaliśmy występy dzieci. Dla dziecka, które nie pamięta swojego ojca, pamięta tylko, że został wysadzony w powietrze, było to wielkie święto, kiedy poczuła się szczęśliwa. Kultura była dla nas pierwszą płaszczyzną integracji. Twórczość rozwijała się znakomicie, a nauka?

## Problemy w nauce

Nie znając języka, nie byliśmy w stanie w żaden sposób pomóc dzieciom w nauce. W szkole podstawowej dzieci uczą się w sposób bardziej naturalny, ale w gimnazjum ważne są rezultaty. Dodatkowo różnice kulturowe powodują, że typowe dla polskiej szkoły sposoby motywowania i dyscyplinowania są odbierane zupełnie inaczej przez nasze dzieci.

W gimnazjum uczy się chłopiec pochodzenia czeczeńskiego. Wyrażane publicznie krytyczne uwagi nauczycieli na temat jego zachowania i postępów w nauce odbiera jako poniżające. W swojej kulturze jest już mężczyzną i z szacunku dla niego nikt nie zachowywałby się wobec niego w taki sposób. Z kolei w sytuacjach konfliktowych z rówieśnikami nie zwraca się do nauczycieli o pomoc, ponieważ jest przyzwyczajony do samodzielnego załatwiania swoich spraw i dla niego byłoby to donoszenie. Ma poczucie, że w polskich szkołach raczej przyznają temu, kto pierwszy się poskarży. W rezultacie nie ufa nauczycielom. Nie skarży się też rodzicom, ponieważ nie chce, żeby przyszli do szkoły, co naraziłoby go na śmieszność w oczach rówieśników. Dla niego najważniejsze jest ukończenie gimnazjum, więc postanowił znosić te sytuacje.

Przed końcem roku szkolnego dowiedzieliśmy się, że wszystkie dzieci czeczeńskie nie dostaną promocji do następnej klasy. Być może jako rodzice też byliśmy za to odpowiedzialni, ale nie wiedzieliśmy, jak im pomóc. Szkoła, miasto i organizacje pozarządowe zorganizowały dla naszych dzieci dodatkowe lekcje w Domu Sąsiedzkim na Oruni. Wszyscy byli na wakacjach, a wolontariusze pracowali z dziećmi uchodźcami. Na egzaminach poprawkowych wszyscy dostali dobre oceny i przeszli do następnej klasy.

## Problemy w rodzinie

Funkcjonowanie rodziny jest jednym z najważniejszych czynników wpływających na przebieg adaptacji dzieci do nowego środowiska. Rodzina doświadcza wielkiego stresu uchodźstwa. Dochodzi do konfliktu między wartościami religii, kultury, normami życia rodzinnego i prawem zwyczajowym a normami i wartościami społeczeństwa przyjmującego. Często obserwowana trajektoria rodzinna ma swoje tło w różnych strategiach adaptacyjnych, przyjmowanych przez dorosłych członków rodziny.

Mężczyzna, nie znajdując odpowiedniej według niego pracy, traci dotychczasowe miejsce w społeczeństwie i w rodzinie, a kobieta podejmuje każdą pracę, żeby utrzymać dzieci i czuje się potrzebna. W rodzinie zachodzi zamiana głównego żywiciela, z mężczyzny na kobietę. W zderzeniu z nową kulturą mężczyzna boi się nowego, demokratycznego społeczeństwa i stara się utrzymać kobietę pod swoją kontrolą. Z czasem mężczyzna zaczyna izolować kobietę od społeczeństwa. Stara się ograniczać krąg jej znajomych, a kobieta odwrotnie – chce się odnaleźć w nowej społeczności. Mąż stosuje przemoc psychiczną z odwołaniem do argumentów religijnych i grozi, że pozbawi żonę praw do dzieci. Kobieta oczywiście rozumie, że w Europie obowiązują inne prawa, lecz o losie muzułmańskiej kobiety decyduje nie tylko mąż, ale także ojciec, bracia i ród. Bojąc się tego wszystkiego, kobieta znosi przemoc, jednak do czasu. Wiele kobiet czuje, że zaczyna się nowa epoka w ich życiu. Zaczynają rozważać możliwość rozwodu, ponieważ widzą, że europejskie matki radzą sobie z samotnym wychowaniem dzieci.

To tylko jedna z możliwych dróg rozwoju sytuacji w rodzinie. Często konflikty dzielą rodziny pomiędzy generacjami. Nie zawsze odpowiednio szybko rodzina może uzyskać fachową pomoc prawną i wrażliwe kulturowo wsparcie psychologiczne i socjalne, więc zdarza się nierzadko, że dzieci wzrastają w polu konfliktów, które poróżniły rodzinę na tle zmiany kulturowej i społecznej.

## Integracja

Długo trwało, zanim nasze dzieci odnalazły się w szkole. Pedagog znalazła podejście do nich, chociaż było to trudne i zajęło dużo czasu. Teraz chodzą do szkoły, na dodatkowe zajęcia, mają znajomych i czują się w szkole normalnie. Planują dalszą naukę w szkole średniej. Integracji nie sprzyjały też wydarzenia, które przelewały się przez Europę.

Po aktach terrorystycznych we Francji uczniowie muzułmanie w gimnazjum zobaczyli na krzesłach w klasie wulgarnie napisy obrażające ich religię. Uczennice słyszą, jak przechodzący obok nich chłopcy mówią cicho „Allah akbar”. Na początku myślą, że im się wydaje, ale sytuacje powtarzają się. Nie rozumieją dlaczego zmieniło się odnośnienie rówieśników do nich, nie pojmują, jak można obrażać czyjegoś boga.

Nie osądzajcie naszych dzieci. One przeszły wiele złego, widziały śmierć. Nie lubią mówić o przeszłości, bo myślą, że to obniża ich wartość. To, czego potrzebują oprócz nauki, to także możliwości udziału w dodatkowych zajęciach sportowych i artystycznych, gdzie czują się takie same, jak polskie dzieci, mogą się wykazać i rozwijać swoje możliwości.

### Perspektywa instytucji<sup>3</sup>

Kiedy do szkoły przyszły dzieci czeczeńskie, pomyślałam – będą się uczyć. Nie spodziewałam się, jakim wyzwaniem dla całego systemu szkolnego będzie dostosowanie go do potrzeb nowych uczniów (dyrektorka szkoły).

Pięć lat obecności uczniów uchodźców, najpierw z Czeczenii, następnie z Ukrainy, w gdańskich szkołach było swoistym eksperymentarium społecznym, w którym wyzwania edukacyjne były na bieżąco poddawane refleksji i krytycznemu namysłowi. W procesie profesjonalizacji działań gdańskich szkół można wyróżnić trzy etapy. W pierwszym przeważały działania interwencyjne w reakcji na ujawniające się, zaskakujące i nieprzewidziane wyzwania. Drugi etap miał cechy laboratorium społecznego, w którym poszczególne podmioty, realizując własne zadania, jednocześnie współpracowały i inspirowały się wzajemnie. Trzeci etap przebiegał już w sposób ustrukturuwany w trakcie pracy nad Modelem Integracji Imigrantów w Gdańsku i polegał na krytycznym opracowaniu doświadczeń i wdrożeniu nowych instytucjonalnych rozwiązań.

---

<sup>3</sup> Opracowanie na podstawie raportu z badań K. Alievy i D. Jaworskiej *Edukacja dzieci imigrantów w Gdańsku – od interwencji do miejskiej polityki społecznej* opublikowanego w „Studiach Pedagogicznych” 2016, t. LXIX.

## Interwencja

Ponad 20 uczniów uchodźców przybyło do Gdańska wraz z rodzinami w 2013 roku na zaproszenie do udziału w projekcie kulturowym. Zostali przyjęci do dwóch szkół – podstawowej i gimnazjum, gdzie otrzymali przewidziane prawem narzędzia wsparcia, czyli lekcje języka polskiego oraz dodatkowe zajęcia z wybranych przedmiotów. Pierwszy okres, który można nazwać miodowym miesiącem, był z obu stron naznaczony ciekawością, sympatią i dużym kredytem wzajemnej przychylności.

Z biegiem czasu zaczęły się ujawniać specjalne potrzeby emocjonalne i poznawcze dzieci, pojawiły się też konflikty pomiędzy grupami uczniów. Wymagającym wyzwaniem było dla uczniów i rodziców rozpoznanie reguł rządzących polską szkołą. Szkoła zaczęła odnotowywać problemy z nauką i zachowaniem. Brak sukcesów edukacyjnych wynikał przede wszystkim z nieznamomości języka, ale także z trudności w transferze zdobytej dotychczas wiedzy na nowy język, z różnic programowych i braków w dotychczasowej edukacji, spowodowanych wojną i jej następstwami.

Nieprzystosowanie szkolnego systemu do pracy z uczniami cudzoziemskimi ilustruje następujący paradoks: po upływie roku dzieci coraz lepiej rozumiały i mówiły po polsku, także w opinii nauczycieli, jednak obowiązujące kryteria oceny nie pozwoliły na odzwierciedlenie tego widocznego postępu w nauce języka polskiego jako obcego, trzeciego po czeczeńskim i rosyjskim. Niewypełnienie wymagań programowych kwalifikowało umiejętności uczniów na poziomie niedostatecznym.

Niesatysfakcjonujące osiągnięcia pogłębiały w uczniach poczucie, że stawiane wymagania są niemożliwe do spełnienia. Wielokrotne doświadczenia porażki spowodowały obniżenie poczucia własnej wartości i zrodziły przekonanie o niedostępności sukcesów, czego konsekwencją była utrata zainteresowania nauką, spadek motywacji i wycofanie się z podejmowania kolejnych prób. Dodatkowym obciążeniem był brak wizji przyszłości, wynikający z niestabilności egzystencjalnej i niepewności statusu. Kilka rodzin nie uzyskało ochrony międzynarodowej i musiało opuścić Polskę, co wzmogło w pozostałych osobach poczucie niepewności. W tej sytuacji edukacja w polskiej szkole nie była dla uczniów oczywistą drogą realizacji kariery zawodowej i życiowej. Do tego dołączały się dylematy tożsamościowe, które rozgrywały się na co dzień w szkolnej przestrzeni oraz w pełnej napięć różnicy pomiędzy domem i szkołą. Chodzenie do szkoły sprowadziło się do

trudnego, uciążliwego i emocjonalnie obciążającego obowiązku, a kiedy doszły do tego nieporozumienia i brak akceptacji ze strony rówieśników, to szkoła kojarzyła się już tylko z poczuciem braku przynależności, odmową uznania i frustracją osiągnięć.

Trudne warunki materialne i bytowe rodzin, psychiczne i emocjonalne obciążenia związane z doświadczeniami w kraju pochodzenia, szok adaptacyjny, niepewność co do decyzji statusowej oraz problemy wynikające z odmiennych zasad kulturowych, np. sprawowanie przez dziewczęta opieki nad młodszym rodzeństwem, skutkowały częstym opuszczaniem lekcji. Trzeba zaznaczyć, że uczniowie nie chodzili na klasyczne wagary, lecz natychmiast wracali do domu, który był dla nich ostoją poczucia bezpieczeństwa.

Z kolei rodzice traktowali szkołę jako kolejną instytucję w nowym kraju, której reguł działania tylko się domyślali poprzez analogię do doświadczeń z kraju pochodzenia, gdzie obowiązywały zrozumiałe zasady, a płynna edukacja była czymś oczywistym. Sami doświadczały głębokiego niedopasowania do nowej kultury i poczucia braku wpływu na sytuację szkolną dzieci. Od dzieci wymagali dostosowania się do zasad, których sami nie znali. Byli nieświadomi narastających problemów i nie byli w stanie pomóc swoim dzieciom.

Podjęcie decyzji o niepromowaniu do następnej klasy sześciorga uczniów gimnazjum była dla nauczycieli poważnym dylematem. Rozbieżność pomiędzy koniecznością realizacji programu i respektowania system oceniania a niemożnością sprostania wymaganiom przez dzieci ze względów językowych, kulturowych i psychologicznych była dla wszystkich oczywista. Z drugiej strony stawiano argumenty, że pozostanie na drugi rok da uczniom więcej czasu na lepsze poznanie języka polskiego i będzie skuteczną konfrontacją z wymaganiami systemu, związanymi z dyscypliną i frekwencją oraz koniecznym zaangażowaniem w systematyczną naukę.

Wobec grożącego uczniom pozostania na drugi rok, na prośbę rodziców dyrekcja szkoły i rada pedagogiczna podjęły decyzję o przesunięciu klasyfikacji na koniec wakacji. Powstał problem: co zrobić, żeby dać dzieciom szansę na zdanie egzaminów poprawkowych? Utrudnieniem był okres wakacyjny związany z wyjazdami oraz nastawieniem raczej na wypoczynek, zarówno wśród dzieci, jak i potencjalnych korepetytorów. Działania podjęte przez zebraną *ad hoc* grupę osób z organizacji społecznych i instytucji publicznych miały charakter akcji interwencyjnej, która była odpowiedzią na nagłą potrzebę społeczności narażonej na społeczne wykluczenie, wynikające z niedostosowania systemu szkolnego do międzykulturowych wyzwań.



W ciągu tygodnia zebrano siedmioro korepetytorów-wolontariuszy, nauczycieli oraz studentów gdańskich uczelni, dołączyły także osoby wspierające przedsięwzięcie materialnie i organizacyjnie. W ciągu dwóch miesięcy wakacji codziennie, regularnie odbywały się korepetycje z sześciu przedmiotów. Nauka odbywała się w małych grupach, co zapewniało indywidualne podejście i bliski kontakt. Przewidywano, że uczniowie uzyskają warunkową promocję, jednak podczas egzaminu osiągnęli oceny nie tylko dopuszczające, ale wiele dostatecznych, w uznaniu nie tyle ich wysiłku, lecz rzeczywistego rozwoju wiedzy i kompetencji.

Oprócz promocji wszystkich sześciorga uczniów do następnej klasy działania te miały dalsze konsekwencje. Uczniowie doświadczyli realnego sukcesu okupionego dużym wysiłkiem, co wzmocniło ich wiarę w siebie i zmieniło nastawienie do szkoły – uwierzyli, że jest to miejsce dla nich. Rodzice przekonali się, że w szkole mogą liczyć na wsparcie i ofertę dostosowaną do potrzeb ich dzieci. Nauczyciele stwierdzili, że „teraz już nie odpuszczają, kiedy poznali możliwości uczniów”. Zmienił się klimat społeczny wokół grupy uczniów cudzoziemskich. Organizacje pozarządowe zaczęły szukać sposobów włączenia imigrantów w lokalną społeczność. Uczniowie doświadczający problemów emocjonalnych zostali objęci dodatkowym wsparciem specjalistów. Na poziomie miasta wzrosło zaangażowanie instytucji edukacyjnych, które poprzez włączenie władz szkolnych i samorządowych uruchomiły proces wypracowywania lokalnego modelu edukacji międzykulturowej.

Interwencja podjęta w kryzysowej sytuacji ujawniła paletę napięć i konieczność poszukiwania nowych rozwiązań. Dla wszystkich zaangażowanych podmiotów stało się oczywiste, że szkoła nieuwzględniająca specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów migrantów oraz kondycji bytowej i społecznej rodzin, a także ich kulturowego backgroundu, nie tylko nie wyrówna ich szans edukacyjnych, lecz stanie się przestrzenią marginalizacji i początkiem trajektorii społecznego wykluczenia uczniów migrantów z pokolenia 1,5.

## Spółeczne laboratorium

Kryzys i podjęta przez okołoszkolne środowisko interwencja pokazały lukę kompetencyjną i organizacyjną w systemie edukacji uczniów migrantów, która nie mogła być pokonana tylko wzmocnionym wysiłkiem indywidualnych nauczycieli. Dla utrwalenia efektu zmiany społecznej, którą zapoczątkowało wakacyjne

wsparcie dla uczniów uchodźców, nauczyciele ukończyli zaawansowany kurs dla szkół wielokulturowych. Wspólne doświadczenie wzmocniło współpracę pomiędzy szkołami, które opracowały dokumenty oraz procedury związane z przyjęciem, diagnozą i monitorowaniem postępów edukacyjnych uczniów migrujących. W miejskim projekcie edukacyjnym „Kreatywna pedagogika” powstała grupa samokształceniowa dla nauczycieli zainteresowanych wielokulturowością w szkołach. Odbyło się 10 edycji szkoleń dla nauczycieli gdańskich szkół i przedszkoli.

W szkole podstawowej doskonalono model asystentury w pracy z kolejnymi pojawiającymi się uczniami cudzoziemskimi. Podjęto współpracę z rodzicami, organizując warsztaty, podczas których mogli oni rozmawiać z nauczycielami o swoich dzieciach. W gimnazjum uczniowie przygotowali wspólnie dzień międzykulturowy. Cudzoziemcy zostali objęci indywidualnym wsparciem oraz opieką psychologiczną i pedagogiczną. Wzmocniono kontakty z rodzinami, które w rozwiązywaniu swoich problemów uzyskały pomoc zespołu interdyscyplinarnego. Wiele wydarzyło się w społeczności lokalnej dzielnicy Orunia. Dzieci zaczęły przychodzić na zajęcia do domu sąsiedzkiego<sup>4</sup>, nawiązywały znajomości i przyjaźnie, korzystały z korepetycji, zostały włączone do programu stypendialnego<sup>5</sup>, a rodzice nie tylko korzystali z zaplecza domu w sprawach urzędowych, ale sami prowadzili tam zajęcia dla mieszkańców – kursy szycia dla kobiet oraz wydarzenia kulturalne w trakcie dzielnicowych festynów.

Na Uniwersytecie Gdańskim powołane zostały studia podyplomowe nauczania języka polskiego jako obcego. Pracownicy instytutów psychologii i pedagogiki prowadzili warsztaty rozwoju kompetencji międzykulturowych dla uczniów gimnazjum, a pedagogiczne praktyki studenckie zorganizowano pod kątem wsparcia uczniów imigrantów. Zorganizowano ogólnopolskie seminarium naukowe „Dziecko z doświadczeniem migracyjnym w polskiej szkole”, podczas którego nauczyciele uczestniczyli w wykładach akademickich i warsztatach prowadzonych przez gdańskich praktyków. Środowisko edukatorów podjęło działania na rzecz dialogu międzyreligijnego i międzykulturowego, organizując cykl wykładów pt. „Spotkania z islamem<sup>6</sup>”.

---

<sup>4</sup> <http://gfis.pl/nasze-marki/dom-sasiedzki-goscinna-przystan/> [dostęp 26.08.2017]

<sup>5</sup> <http://program-mentor.pl/> [dostęp 26.08.2017]

<sup>6</sup> <http://www.gdansk.pl/urzed-miejski/Zapraszamy-na-Spotkania-z-Islamem,a,51016> [dostęp 27.08.2017]

## Instytucjonalizacja

Instytucjonalizacja działań w skali całego miasta nastąpiła w momencie powołania zespołu do spraw Modelu Integracji Imigrantów<sup>7</sup>. Międzysektorowy i interdyscyplinarny zespół zgromadził ponad 140 osób reprezentujących ponad 80 różnorodnych podmiotów – władze Gdańska, organizacje pozarządowe, instytucje publiczne, podmioty prywatne i środowiska imigrantów. Celem prac zespołu było przygotowanie strategii integracji nowych mieszkańców miasta w ośmiu obszarach: rynku pracy, zdrowia, edukacji, pomocy społecznej, mieszkalnictwa, kultury, społeczności lokalnych oraz zapobiegania dyskryminacji.

Wychodząc z założenia, że edukacja jest jednym z najistotniejszych obszarów, na których zachodzi integracja imigrantów i imigrantek ze społeczeństwem przyjmującym, zaplanowano zadania i konkretne działania wspierające proces integracji uczniów i ich rodzin oraz przygotowujące społeczność miasta, gdańskich szkół oraz uczelni do funkcjonowania w wielokulturowym środowisku. Przewidziane w obszarze edukacji zadania zmiierzają w czterech kierunkach:

- działań edukacyjnych i integracyjnych skierowanych do nauczycieli, pracowników administracji i obsługi, rodziców, polskich uczniów oraz społeczności lokalnej;
- działań edukacyjnych i integracyjnych skierowanych bezpośrednio do uczniów migrujących i cudzoziemców;
- wsparcia dla rodziców/opiekunów dzieci imigranckich z zakresu edukacji i integracji;
- systemowego wsparcia gdańskich szkół.

Model Integracji Imigrantów nie tylko zobowiązuje szkoły do podjęcia dodatkowych zadań, zapewnia im „systemowe wsparcie Urzędu Miasta Gdańska, instytucji oświaty i pomocy socjalnej oraz organizacji trzeciego sektora oraz środowiska akademickiego” (MII, s. 41). Uczelnie, zwłaszcza Uniwersytet Gdański, mają stać się zapleczem intelektualnym dla analizy procesu integracji imigrantów i umiędzynarodowienia miasta oraz instytucjami wspierającymi działania na rzecz rozwoju środowiska sprzyjającego wielokulturowości Gdańska i Trójmiasta. Współpraca pomiędzy środowiskiem szkolnym i akademickim, połączenie doświadczeń uczniów, rodziców, praktyków, kadry zarządzającej oraz badaczy i nauczycieli akademickich gwarantuje powiązanie praktyki z najnowszymi koncepcjami i modelami edukacji wielokulturowej i międzykulturowej.

<sup>7</sup> <http://www.gdansk.pl/migracje/Model-Integracji-Imigrantow,a,61064> [dostęp 27.08.2017]

## Perspektywa młodzieży<sup>8</sup>

Nazywam się Kazbek. Jestem z Czeczenii. Mam 18 lat. Trenuję sporty walki, uczę się w liceum. Nie znam drogi, którą idę. Chciałbym się zmienić na lepsze (uczeń liceum).

W ramach projektu badawczego *The ways of belonging in narratives of 1.5 generation refugee youth* przeprowadzone zostały terenowe badania etnograficzne wśród młodzieży uchodźczej pokolenia 1,5 – czyli osób, które dorastały w kraju rodzinnym, skąd w pewnym momencie swojego życia uciekły wraz z rodzinami w poszukiwaniu ochrony międzynarodowej. Osoby badane pochodzące z Czeczenii, Krymu i wschodniej Ukrainy przebywały w Polsce od 3 do 4 lat. Oznacza to, że większość swojego życia spędziły w kraju pochodzenia, gdzie została ukształtowana w dużym stopniu ich tożsamość, a po przyjeździe do Polski zaczęły podlegać nowym systemom społeczno-kulturowym, doświadczając wielu sprzeczności i konfliktów.

Kontekstem prowadzonych badań była sytuacja życiowa, która wymusiła konieczność zaangażowania sił witalnych w pokonanie konsekwencji uchodźstwa, powrót do równowagi psychicznej po ucieczce z kraju pochodzenia, uporanie się z stratą dotychczasowych przynależności i pokonanie doznanych traum, przeżycie szoku kulturowego po spotkaniu z nową kulturą i odnalezienie się w nowej przestrzeni fizycznej i społecznej. W Polsce osoby te doświadczają niskiego standardu życia i jakości usług dla uchodźców oraz niepewności z powodu przedłużającego się czasu oczekiwania na decyzję w sprawie przyznania statusu uchodźcy.

Celem badania było odtworzenie pracy tożsamościowej młodych uchodźców (Gustafson 2009), czyli rozpoznanie sposobów budowania identyfikacji i poczucia przynależności. Badane osoby miały od 13 do 19 lat, czyli były w wieku intensywnego poszukiwania odpowiedzi na podstawowe pytanie tego okresu rozwojowego – kim jestem? Do poznania procesów i dróg identyfikacji użyta została metoda wizualna, aby oddać młodym ludziom uczestnictwo, kontrolę i sprawczość oraz maksymalnie nieskrępowaną możliwość autokreacji. Młodzież robiła zdjęcia swojego świata i powierzyła nam samodzielnie dokonany wybór. Kolejnym krokiem były pogłębiane wywiady indywidualne na podstawie dostarczonych fotografii. Analiza wizualnych reprezentacji pracy tożsamościowej, w oparciu o zdjęcia wytworzone przez badanych oraz narracje odnoszące się do owych reprezentacji,

<sup>8</sup> Projekt badawczy *The ways of belonging in narratives of 1.5 generation refugee youth*, realizowany przez zespół tworzony przez Khedi Alievę, Marcina Boryczko oraz Dorotę Jaworską.

opiera się na interpretacji zarówno świata przedstawionego, jak i elementów pominiętych.

## Kim jestem i gdzie należę?

Wolna autokreacja wizerunku własnej osoby połączona z poczuciem własnej wartości i mocy osobistej u chłopców w większości oparta jest na symbolice z kraju pochodzenia. Dziewczęta kreują obraz swojej osoby poprzez stylizacje ubioru, zarówno tradycyjnego, jak i współczesnego, makijażu, tła i technicznej obróbki zdjęć, z zastosowaniem aktualnych kanonów mody i urody.

Większość prezentowanych społecznych przynależności związana jest z własnym kręgiem kulturowym. Młodzi ludzie z własnej inicjatywy włączyli do swojego zestawu zdjęcia z przeszłości, co było twórczym rozwinięciem umowy z badaczami i podkreślało znaczenie i wagę elementów tożsamości utrwalonych na zdjęciach przywiezionych z kraju. Wszystkie przedstawione obiekty i symbole kultury wywodzą się z kultury pochodzenia. Są to atrybuty przynależności etnicznej, narodowej i religijnej, obecne częściej w pracach chłopców narodowe symbole czeczeńskie i ukraińskie, flagi, stroje, barwy narodowe, symbole, gesty i rytuały o znaczeniu religijnym.

Przewaga obrazów natury nad szeroko pojętą kulturą wskazuje prawdopodobnie na niewielką orientację w symbolice i znaczeniach kultury społeczeństwa przyjmującego. Potrzeba przynależności i samorealizacji w nowym kraju ujawnia się na zdjęciach z aktywności sportowych. Ważną organizacją społeczną dla młodzieży z Ukrainy okazało się harcerstwo. Dla wszystkich ważne jest jedzenie, wiele zdjęć pokazuje stół zastawiony tradycyjnymi domowymi potrawami. Nieliczne grupowe zdjęcia ze szkolnych uroczystości świadczą o tym, że szkoła, chociaż rzadko widziana jest jako miejsce realizacji potrzeb uznania i osiągnięć, pozostaje jednak ważną i często jedyną dostępną płaszczyzną identyfikacji z grupą rówieśników. Należy tu podkreślić moratoryjną funkcję szkoły (Erikson 2004), zwłaszcza dla młodzieży, która doznaje tożsamościowego zamętu jako niezbędne odroczenie przedwczesnego dokonywania wiążących życiowych decyzji.

Szczególnie istotna kategoria interpretacyjna dotyczy przywiązania młodych ludzi do osób i ich związków z miejscem. Przewaga zdjęć otwartych przestrzeni nad zamkniętymi miejscami może być interpretowana według wprowadzonego przez Yi-Fu Tuana rozróżnienia, że miejsce to bezpieczeństwo, spokojne

centrum ustalonych wartości, a przestrzeń jest symbolem wolności i przyszłości. Nieobecność zdjęć miejsc prywatnych może odzwierciedlać bardzo rzeczywisty brak własnego miejsca, a w sensie psychologicznym – brak poczucia bezpieczeństwa. Zgodnie z teorią Bowlby’ego niepewność i nieprzewidywalność przyszłości ma szczególnie destrukcyjny wpływ, ponieważ uniemożliwia zbudowanie bezpiecznej i stabilnej relacji z ludźmi i miejscem aktualnego zamieszkania. Brak fotografii wnętrza domu, czyli najbliższych emblematów swojskości i intymności, prowadzi do wieloznacznych wyjaśnień. Może być prostym potwierdzeniem smutnej prawdy o wykluczeniu mieszkaniowym osób w procedurze uchodźczej oraz uchodźców w Polsce (Wysińska, Ryabińska 2010). Inna hipoteza wyjaśniająca brak intymnych punktów odniesienia w postaci zdjęć osób bliskich i wnętrza domu może pochodzić od Michaela Herzfelda, który opisał zjawisko kulturowej zażyłości, polegające na ochronie aspektów własnej identyfikacji kulturowej, która z racji niedostosowania etycznego do hierarchii wartości państwa przyjmującego jest ukrywana i uważana za wstydliwą (Herzfeld 2007). Oznacza to, że młodzi ludzie ukrywają wstydliwie to, co jest im najbliższe z powodu poczucia niedopasowania i nieadekwatności, a być może także z powodu odczuwanej lub doświadczanej presji asymilacyjnej czy dyskryminacyjnej.

## Tożsamość i uznanie

Erikson podkreśla wagę, jaką dla rozwoju tożsamości ma mechanizm uznania społecznego, czyli wzajemne przenikanie procesów wewnętrznych i ich społecznego potwierdzenia. Pokazuje, jak ważne w procesie integracji tożsamości jest rozpoznanie, jakie wymagania i szanse stawia przed jednostką społeczeństwo. Trzeba pamiętać, że „tożsamość ego uzyskuje prawdziwą siłę jedynie z niekłamnego i konsekwentnego rozpoznania prawdziwego osiągnięcia, które ma znaczenie w danej kulturze” (Erikson 2004, s. 85). Wobec tak zarysowanych procesów społecznego konstruowania tożsamości pojawia się napięcie pomiędzy wyłaniającą się tożsamością a rozpoznaniem dostępnych możliwych jej realizacji w obrębie danej społeczności, co podkreśla znaczenie uznania jej przez innych jako warunku spełnionej tożsamości. Brak w dostarczonych autoprezentacjach ważnych i niewątpliwych elementów autoidentyfikacji kieruje interpretację nieobecnych znaczeń w stronę doświadczanej lub przeczuwanej przez młodzież odmowy uznania. Liczne „puste miejsca” w analizowanych autoprezentacjach mogą świadczyć o poczuciu

niedostępności wielu możliwości autokreacji. Antychodźcze nastawienie większości polskiego społeczeństwa powoduje, że narzucony przecież, a nie wybrany przez młodych ludzi stan uchodźstwa okazuje się najistotniejszym elementem ich tożsamości w oczach społeczeństwa przyjmującego. Także inne kryterialne atrybuty tożsamości (etniczne, kulturowe, religijne), na których budują oni poczucie własnej wartości, wykluczają ich z narodowo definiowanej wspólnoty, a bariery w dostępie do instytucji umożliwiających nowe, pozytywne identyfikacje utrudniają swobodny wybór dróg rozwoju.

## Zagrożenia i szanse

Warunkiem integracji tożsamości jest połączenie dotychczasowych doświadczeń życiowych z możliwościami i szansami, jakie stwarza w sferze samo-realizacji świat zewnętrzny. Szczególnie złożona sytuacja tożsamościowa młodych uchodźców, którą trudno określić jako uprzywilejowaną, stwarza zarówno zagrożenia, jak i szanse. Odkrycie małej lub negatywnej oferty społecznej realizacji ich tożsamości i odmowy jej uznania rodzi napięcia i zwątpienie. Naruszanie tożsamości kryterialnej, czyli atrybutów nadawanych człowiekowi poza jego wyboraми czy wpływem, takich jak: rasa, płeć, narodowość czy ważne symbole kultury dorastania, jest szczególnie bolesne w sytuacji własnej niepewności co do tego, kim się jest (Jarymowicz 1992). Lata oczekiwania na decyzję o przyznaniu statusu utrzymują młodych ludzi w stanie zawieszenia, w którym swobodne eksperymentowanie i wolny wybór nowych identyfikacji jest ograniczony z powodu braku środków na realizację potrzeb i aspiracji lub też jest psychologicznie niemożliwy. Tożsamościowy zamęt może prowadzić do różnych zaburzeń: rozproszenia tożsamości, ukształtowania tożsamości negatywnej lub podatności na wpływy ideologii o charakterze narodowym lub religijnym, oferujących uproszczone wizje świata. Z drugiej strony osoby te, żyjąc wiele lat na pograniczu różnych systemów językowych i kulturowych, mają możliwość ukształtowania złożonych tożsamości oraz nabycia szczególnych kompetencji poruszania się w uniwersum dwóch lub więcej kultur i elastycznego przemieszczania się pomiędzy nimi (Bennett 2004).

## Podsumowanie

Niepowstrzymana presja wewnętrzna, wynikająca z rozwojowej dynamiki, na odnalezienie i wybór konkretnych tożsamościowych identyfikacji nasila dylematy tożsamościowe z powodu podlegania różnorodnym, często sprzecznym wymaganiom zewnętrznym (Valentine 2000). Dominujący nacisk na przystosowanie się ze strony szkoły i rodziny jest trudny do spełnienia przy braku pozytywnej oferty tożsamościowej w społeczeństwie przyjmującym, gdzie szkoła stawia niemożliwe do spełnienia wymagania, rówieśnicy są nieobecni w istotny sposób w życiu, poza szkołą brak jest dostępnych miejsc przynależności i samorealizacji, a szersza społeczność nastawiona jest obronnie wobec kilku przynajmniej kryterialnych atrybutów przynależności narodowej, religijnej i statusowej. Są to siły wypychające młodych ludzi na margines życia społecznego, co uwidacznia się w „marginalnych” wizualnych i werbalnych narracjach tożsamościowych. W tej wielokrotnie nieuprzywilejowanej sytuacji skonstruowanie pozytywnej spójnej koncepcji siebie jest zadaniem wymagającym wsparcia. Aby ten złożony proces mógł się potoczyć pomyślnie, potrzebne jest środowisko akceptujące złożone przynależności (Malouf 2002) i wrażliwe kulturowo, towarzyszenie ze strony wychowawców, nauczycieli, pracowników socjalnych i działaczy społecznych, którzy rozumiejąc dylematy tożsamościowe młodych ludzi, potrafią dostarczyć im użytecznych możliwości spełnienia i akceptowanych społecznie rytualizacji w świecie instytucji.

## Bibliografia:

Bennett M. J., *Developing intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity* [w:] Landis D., Bennett J. M., Bennett M. J., *Handbook of Intercultural Training*, Sage Publications, London 2004.

Boryczko M., *Młodzież i dzieci z doświadczenie uchodźstwa i migracji. Generacja 1,5 wyzwaniem dla współczesnej pracy socjalnej* [w:] Kromolicka B., Jarzębińska A. (red.), *O (wyzwaniach) współczesnej pracy socjalnej: nowe problemy – zmiana – transgresja*, volumina.pl Daniel Krzanowski, Szczecin 2017.



Červinková H., *Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne: studium przypadku*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1(46).

Erikson E., *Tożsamość a cykl życia*, Zysk i S-ka, Poznań 2004.

Gustafson K., *Us and them – children’s identity work and social geography in a Swedish school yard*, “Ethnography and Education” 2009, nr 4.

Herzfeld M., *Zażyłość kulturowa: Poetyka społeczna w państwie narodowym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.

Maalouf A., *Zabójcze tożsamości*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2002.

Tuan Yi-Fu, *Przestrzeń i miejsce*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987.

Valentine G., *Exploring children and young people’s narratives of identity*, “Geoforum” 2000, nr 31.

Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*, Wydawnictwo WIT-GRAF, Toruń 2000.

Wysińska K., Ryabińska N., *Bezdomność uchodźców w Polsce – wyniki badania pilotażowego*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2010.

Mariola Pietroń-Ratyńska

Psycholog, terapeuta, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 267  
im. Juliusza Słowackiego w Warszawie

## „Dyzio Marzyciel” – nauczyciel pasjonat we współczesnej szkole

Kiedy myślę o Januszu Korczaku, to pierwsze skojarzenie... „człowiek, piękny człowiek”. Jego osoba symbolizuje wszystko to, co jest bliskie faktycznemu umiłowaniu życia, relacji i szacunkowi dla istnienia. Dziś powiedzielibyśmy, że żył z pasją.

Janusz Korczak („Stary Doktor”, „Pan Doktor”): lekarz, pedagog, pisarz, publicysta i działacz społeczny. Rozeznał swoje powołanie i nadał sens istnieniu. Żyje do dziś dnia, a świadczy o tym fakt, że cały czas odwołujemy się do jego nauki. **Nieśmiertelność**, jakkolwiek byśmy jej nie definiowali, **to pamięć**, a **człowiek żyje tak długo, jak trwa pamięć o nim**.

Zawód nauczyciel. Profesja belferska... Nauczyciel to nie zawód, a raczej stan umysłu i gotowość do bycia w szczególnej relacji z drugim człowiekiem. Nauczyciel staje się nim, kiedy spotyka na swojej drodze ucznia. Jeden bez drugiego nie istnieje. Kto był pierwszy? Nauczyciel czy uczeń?

Ilu nauczycieli spotykanych na naszej drodze zostawia ten szczególny ślad, szlachetną pamięć o sobie, że po latach z rozrzewnieniem wspominamy o nich?

Czy na naszej drodze stanął taki człowiek, który spowodował, że byliśmy w stanie robić rzeczy, które wcześniej wydawały się nam niemożliwe?

Nauczyciel, który dał nam skrzydła albo powiedział, że mamy skrzydła, a latanie jest w zasięgu ręki?

Przyglądając się nauce Janusza Korczaka, można by było określić go mianem prekursora coachingu edukacyjnego. Znacząco wyprzedził czasy, w których przyszło mu żyć:

...Jeśli umiecie diagnozować radość dziecka i jej natężenie, musicie dostrzec, że najwyższą jest radość pokonanej trudności, osiągniętego celu, odkrytej tajemnicy. Radość tryumfu i szczęście samodzielności, opanowania, władania...

Nauczyciel to marzyciel... wizjoner. Dajemy radość dzieciom i sami jej doświadczamy, pozwalając stawać się, rozwijać, a możemy to robić, kiedy sami pielęgnujemy w sobie dziecięcą radość życia z poznawania. Jesteśmy towarzyszami w tej wędrówce.

Wiersz Juliana Tuwima to metafora drogi, na którą weszliśmy. To też słowo klucz...

### „Dyzio marzyciel”

Położył się Dyzio na łące,  
Przygląda się niebu błękitnemu  
I marzy:  
„Jaka szkoda, że te obłoczki płynące  
Nie są z waniliowego kremu...  
A te różowe -  
Że to nie lody malinowe...  
A te złociste, pierzaste -  
Że to nie stosy ciastek...  
I szkoda, że całe niebo  
Nie jest z tortu czekoladowego...”

Jaki piękny byłby wtedy świat!  
Leżałbym sobie, jak leżę,  
Na tej murawie świeżej,  
Wyciągnąłbym tylko rękę  
I jadł... i jadł... i jadł...”

Pozwólmy sobie zatem na taką podróż bez granic. Niech szkoła będzie spełnieniem naszych marzeń o przestrzeni, gdzie każdy ma swoje miejsce i może dokonać rzeczy wielkich. Szkoła to nie sucha, mechaniczna edukacja, a życie z jego codziennymi barwami...

Zatem...:

Co nas napędza?

Co sprawia, że chcemy działać, tworzyć?

Motywacja dziecka i pierwsze kroki, które stawia. Poczucie sprawstwa; świadomość wpływu na otaczającą rzeczywistość. Dziecko na początku swojej egzystencji działa dla kogoś... uśmiechu rodzica, opiekuna, nauczyciela, aż w końcu dla własnej satysfakcji. Potrzebuje energii z zewnątrz, żeby móc zaangażować swoją siłę. Dziecko przyjęte, rozumiane i szanowane będzie szukało okazji do rozwoju.

Tak, jak mówił Janusz Korczak:

... Wychowawca, który nie wtłacza, 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, łzawym wzrokiem nieraz patrzeć będzie na walkę anioła z szatanem, gdzie biały anioł tryumf odnosi...

...dać dziecku całe powietrze, słońce, całą życzliwość, jaka mu się należy, niezależnie od zasług czy win, zalet czy przywar...

Przed współczesną szkołą stają coraz większe wyzwania. Zmiany społeczne powodują, że także wymagania wobec niej są inne niż jeszcze kilka lat temu.

**Szkoła** to termin, którego treść ulegała wielowiekowej ewolucji: w starożytnej Grecji określano nim rozmowy myślicieli z uczniami na dowolne tematy, a także miejsce nauczania; (za: [encyklopedia.pwn.pl](http://encyklopedia.pwn.pl))

### **Szkoła**

1. «instytucja zajmująca się kształceniem, głównie dzieci i młodzieży»
2. «siedziba tej instytucji»
3. «uczniowie i pracownicy tej instytucji»
4. «kurs, na którym uczy się czegoś z konkretnej dziedziny lub zdobywa jakieś umiejętności»
5. «wiadomości i umiejętności zdobyte przez naukę w szkole»
6. pot. «czas spędzony w szkole na zajęciach»
7. «kierunek lub metoda w nauce, sztuce, literaturze itp. mająca wspólne cechy charakterystyczne, oparte na tych samych założeniach»
8. «grupa twórców lub naukowców związana z jakąś wybitną osobistością lub pozostająca w kręgu tych samych oddziaływań»
9. «sytuacja kształtująca w określony sposób osobowość lub jakieś konkretne cechy człowieka» (za: [sjp.pwn.pl](http://sjp.pwn.pl))

Dla mnie szkoła to zawsze i przede wszystkim ludzie: Uczniowie, Nauczyciele, Pracownicy administracji i obsługi oraz Rodzice. W podstawowym założeniu spotykają się oni w konkretnej przestrzeni, aby realizować wspólny cel.

W obrębie tych grup powinno dojść do zawiązania sojuszu. Rzeczywistość czasami pokazuje, że każda z grup może inaczej rozumieć ten sojusz i jego znaczenie.

Chciałabym przedstawić Państwu szkołę, którą mam zaszczyt kierować. Szkołę, która stwarza warunki do rozwoju całej społeczności wokół niej skupionej. Nauczycieli pasjonatów zawodu. Dzieci, które są aktywnymi uczestnikami procesu edukacyjnego opartego na relacji i wzajemnym szacunku. Rodziców, którzy towarzyszą nam w budowaniu szkoły przyjaznej.

Działamy w przekonaniu, że szkoła podstawowa to najważniejszy z etapów edukacyjnych dla dziecka. Ma dawać solidne fundamenty pod dalszy, coraz bardziej świadomy rozwój. Szkoła jest szansą dla dziecka na poznanie siebie i swoich predyspozycji.

Nasza szkoła w sposobie zarządzania, rozwoju, relacji opiera się o założenia coachingu. Kluczem do wszystkiego, co się w niej dzieje, jest **relacja**.

**Coaching** to jedno z narzędzi wspierania zmiany związanej z rozwojem, to także pewien styl komunikacji. *Coaching* koncentruje się na poszukiwaniu rozwiązań dla wybranego problemu, a nie na poszukiwaniu jego przyczyn. Uwaga nakierowana jest na przyszłość, a nie na przeszłość. Koncentruje się na wykorzystaniu posiadanej wiedzy i umiejętności.

**Coach** stwarza okazję do wyrażania przekonań i postaw. Wspiera w poszukiwaniu rozwiązania problemu bez narzucania własnych pomysłów. *Coach* jest moderatorem i facylitatorem spotkania, a jego rolą jest pomoc i towarzyszenie w działaniu. **Wychowawca** jako coach nie podaje gotowych rozwiązań, ale wspiera spontaniczność i świeżość widzenia sytuacji przez uczniów. Podsyca działania samorządowe i inicjatywy. Rozbudza potrzebę uczenia się. Dlatego **coaching jest nową formą pracy z uczniami**.

Nauczyciele systematycznie podnoszą swoje kompetencje (tutoring, coaching, arterapia, neurodydaktyka). Stają się coachami/ tutorami w relacji z uczniami.

Dzisiejsza szkoła wymaga nowoczesnego nauczania, które nie tylko dostarcza wiedzy, ale także:

- odkrywa talenty i uzdolnienia, pasje,
- wskazuje sposoby ich rozwijania,
- buduje poczucie własnej wartości,
- uczy kompetencji społecznych (radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych),
- uczy czerpania z „dobrodziejstw naszych czasów”,
- promuje zdrowy styl życia.

Przełamywanie stereotypów, dostrzeganie potrzeb i zainteresowań uczniów oraz wychodzenie im naprzeciw, skuteczne motywowanie dzieci do wysiłku, stosowanie aktywizujących metod nauczania – to konieczność.

Szkoła Podstawowa nr 267 jest zrzeszona w ruchu „Budzących się szkół”.

Współczesna szkoła to wyzwanie dla nauczycieli. Rozluźnienie więzi rodzinnych i funkcji rodzicielskich powoduje, że częściej zauważamy u naszych uczniów deficyty emocjonalne. Zdecydowaliśmy się na wprowadzenie między innymi narzędzi arterapii, aby móc skutecznie działać w obszarze edukacji i wycho-

wania. **Arteterapia** to przestrzeń, w której podstawowym elementem komunikacji są szeroko rozumiane środki artystyczne, proces twórczy oraz powstające w wyniku tego dzieło. Przeznaczona jest dla wszystkich, którzy poprzez kreatywność pragną lepiej zrozumieć siebie samego.

Edukacja przez sztukę jest twórczym sposobem na rozwój, dostępnym dla każdego człowieka. Jego realizacja dokonuje się poprzez poznanie, poszerzenie wiedzy i kształtowanie ważnych życiowo umiejętności. Sztuka od wieków jest sposobem na przełamywanie izolacji, wyrażanie emocji i stosunku do otaczającego świata. Pozwala na to, by ta wewnętrzna niepowtarzalność została dostrzeżona i doceniona przez innych. Poprzez interakcję z innymi twórczymi osobami daje także szansę na rozbudzenie wrażliwości, ciekawości oraz zrozumienie i akceptację innych, indywidualnych światów. Arteterapia zawiera w sobie biblioterapię, filmoterapię, teatroterapię (drama, pantonima), choreoterapię.

Arteterapia w szerokim rozumieniu wykorzystuje do celów terapeutycznych formy plastyczne, muzyczne, literackie i teatralne. Daje możliwość symbolicznego wyrazu trudnych przeżyć, doświadczeń i emocji w bezpiecznych warunkach, bez mówienia „wprost”, pomaga nazwać problem i obniżyć napięcie.

Janusz Korczak podkreślał wartość metod, które dają dziecku szansę na wyrażenie siebie:

...Najważniejszą wartość mają listy, w których ktoś pisze, czego nie może powiedzieć rodzicom albo nie wolno powiedzieć w szkole. To, o czym dzieci mówią między sobą, a teraz mają możliwość szczerze powiedzieć, bez wstydu i strachu, że je wyśmieją...

Jednym z ważniejszych projektów z zakresu arteterapii, który realizujemy w SP 267, jest **Żoliborska Noc Muzeów**.

...Jeżeli chcesz zbudować w sobie świat miłości i pokoju, musisz szukać harmonii, piękna, ciszy i dobra. Czym się karmimy, tym jesteśmy. Czym nappełniamy nasz świat, tym się on staje... (Andrzej Zwoliński)

Projekt „Żoliborska Noc Muzeów” jest adresowany do placówek edukacyjnych z dzielnicy Żoliborz. Odbiorcy to społeczność skupiona wokół tych instytucji: dzieci i ich rodziny, nauczyciele. Podczas warsztatów arteterapeutycznych każda grupa wybiera dzieło, które stanowi początek przygody artystycznej, poznania wybranych obrazów, tła historycznego epoki lub historii obrazu, malarza, postaci uwiecznionych na płótnie. Celem warsztatów jest stworzenie żywego obrazu, inspirowanego wybranym dziełem malarskim. Do prowadzenia warsztatów

zapraszani są artyści, nauczyciele sztuki, arteterapeuci oraz pasjonaci malarstwa; osoby posiadające doświadczenie w pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi. Finałem jest wernisaż prac powstałych w ramach warsztatów. Każda placówka tworzy własną wystawę i zaprasza na nią zwiedzających. Dzieci, młodzież są kustoszami wystaw. Mieszkańcy uczestniczą w spotkaniu, poznając się wzajemnie. Jest to swoista forma budowania mostów międzypokoleniowych. Osoby starsze, które nie korzystają z dorobku kultury, mają szansę na wyjście z domu, poznanie sąsiada. Widzą dzieci w pozytywnym zaangażowaniu. Dzieci uczą się zasad współżycia społecznego i relacji. Starsi mieszkańcy dzielnicy czy rodziny z małymi dziećmi nie zawsze mogą skorzystać z dobrodziejstw „Nocy Muzeów”. My umożliwiamy uczestnictwo w ważnym wydarzeniu. Dodatkowo różne grupy wiekowe uczą się bycia ze sobą. W tym projekcie korzystamy z radości dziecka, doświadczenia dorosłego i mądrości dojrzałego człowieka. Łamiemy krzywdzące stereotypy. Wartością jest wdrażanie dzieci i młodzieży do zdobyczy kultury. Uwrażliwianie na percepcję sztuki, rozwijanie umiejętności plastycznych, a także wskazanie alternatywy dla funkcjonowania pasywnego w świecie wirtualnym. Nie bez znaczenia jest także fakt odbycia swoistego treningu społecznego, rozwoju umiejętności interpersonalnych.

Projekt „**Estetyka współczesności**” realizujemy w ramach współpracy ze **Stowarzyszeniem Aquedukt**. Dzieci w ramach warsztatów szukają odpowiedzi na pytania:

Czym jest sztuka dzisiaj?

Jakie jest jej znaczenie?

Co uznaje się za dzieło sztuki?

Kto może być artystą?

W ramach projektu dzieci tworzą swoje dzieło oparte o zasady sztuki współczesnej. Kulminacją tych zmagañ jest wystawa w Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski. Punktem wyjścia dla projektu jest połączenie edukacji filozoficznej, estetycznej i kulturowej. Poszczególne dzieła powstają w wyniku współpracy kilku osób. Uczniowie zawierają w nich własne rozumienie sztuki współczesnej. Na proces twórczy wpływa uwspólnienie wyobrażenia sztuki, a także ścieranie się pomysłów różnych uczniów. Narzędziami pracy twórców (czy już artystów?) są przedmioty użytkowe, sztuki wizualne, media, instalacje. Każda z prac jest niepowtarzalnym zderzeniem się dotychczasowego odbioru sztuki przez uczniów z wiedzą zdobytą podczas zajęć. Odbiorcy natomiast mogą zastanowić się nad swoim wyobrażeniem artysty. Tak zaaranżowane zdarzenie daje możliwość na

spotkanie się świata szkolnego ze światem sztuki; podjęcia refleksji nad odbiorem sztuki oraz jej miejscem w przestrzeni publicznej.

Młodzi twórcy za swój punkt wyjścia obierają kilka dyskursów sztuki. W pierwszej kolejności jej społeczny wymiar, dyskusji artysty z wyzwaniem i problemami współczesności. Jego głos w debacie o tym, co dzisiejsze i tym, co przyszłe. Drugi nurt interpretacyjny odwołuje się do rozmowy z historią, tradycją, źródłami naszej kultury, mitologii i nas samych. Wreszcie trzecie odniesienie odsyła uczniów w głąb samej sztuki, która toczy nieustanną walkę z samą sobą, odnajdując swoje ograniczenia i próbując je przekroczyć. Wokół tych zagadnień powstaje wystawa.

Wystawa jest przyczynkiem do szerszej dyskusji nad przenikaniem się filozofii i sztuki oraz roli sztuki jako narzędzia edukacji. Stanowi też zapowiedź kolejnych projektów. W katalogu wystawy znajdują się opisy poszczególnych dzieł stworzonych przez uczniów we współpracy z prowadzącymi. Wystawie towarzyszą warsztaty. /źródło: [aqueduct.org.pl/](http://aqueduct.org.pl/)

## Konkurs „Dzieci filozofują”

Zdolność do samodzielnego myślenia powinna stanowić jeden z głównych celów współczesnej edukacji. Chociażby z tego powodu szeroko pojętym zadaniem konkursu jest właśnie rozwijanie tego typu umiejętności u najmłodszych oraz promowanie lekcji filozofii i etyki w polskich szkołach.

Celem konkursu jest rozbudzenie w uczniach umiłowania mądrości.

Konkurs ma zachęcić uczniów do podzielenia się z innymi swoją własną twórczością oraz refleksją. W tegorocznej edycji hasłem jednej z kategorii było „Zareklamuj dobro”. W naszym świecie często promuje się rzeczy, które wcale nie są takie dobre: przedmioty, których nie potrzebujemy, aby być szczęśliwymi, niezdrowe jedzenie, używki. Może czas powiedzieć dość! I zareklamować coś, co naprawdę jest wartościowe. A cóż jest więcej warte od wartości? Zamiast rzeczy złych promujmy sprawiedliwość, piękno, tolerancję, miłość, przyjaźń, mądrość. Zachęcamy, by uczniowie sami zastanowili się, co według nich jest naprawdę warte zareklamowania.



## Odyseja Umystu

Nasza szkoła od wielu lat bierze z sukcesami udział w Odysei Umystu. Jest to projekt, który powstał w latach 70. w USA jako ogólnoswiatowy program o randze olimpiady, który wymaga od młodych ludzi kreatywnego myślenia, umiejętności współpracy w grupie, aktywnego poszukiwania wiedzy oraz twórczego rozwiązywania problemów, czyli wychodzenia poza utarte schematy.

**W 2015 roku nasza szkoła zdobyła Mistrzostwo Polski w 24. Ogólnopolskim Finale Międzynarodowego Konkursu Twórczego Rozwiązywania Problemów „Odyseja Umystu”.**

**Odyseusze** trenowali twórcze myślenie i współpracę. Przygotowali rozwiązanie problemu długoterminowego – przedstawienie pt. „Jak w starym kinie” i ćwiczyli zadania spontaniczne.

W konkursie, który odbył się w Filharmonii Bałtyckiej w Gdańsku, udział wzięło niemal 1000 osób. Drużyna Odyseuszy SP 267, jako jedyna publiczna szkoła podstawowa z Warszawy, zdobyła Mistrzostwo Polski i reprezentowała nasz kraj w **ogólnoswiatowym finale**, który pod koniec maja odbył się na Uniwersytecie Michigan. Zajęła tam **IV miejsce**.

W 2017 roku zajęliśmy **III miejsce w 25. Euro Festiwalu Międzynarodowego Konkursu Twórczego Rozwiązywania Problemów „Odyseja Umystu”**. Konkurs odbył się na Białorusi. Odyseusze zaprezentowali twórcze przedstawienie pt. „Bohater bardzo super... cdm”, za które zdobyli I miejsce w swojej kategorii wiekowej. Podczas Euro Festiwalu uczniowie naszej szkoły mieli okazję współpracować z drużynami kumpelskimi Odyseuszy z Indii i Szwajcarii, zaprezentowali się również na scenie podczas Międzynarodowego Festiwalu Kultur, tańcząc i śpiewając.

Nasza szkoła ma w swoich szeregach uczniów różnych narodowości. Za zadanie postawiliśmy sobie wzmacnianie postawy tolerancji i zaciekawienia odmiennymi kulturami. Jesteśmy otwarci na współpracę i poszukujemy możliwości poznawania uczniów z innych krajów. Kultura Polski czerpie z ogromnego bogactwa zasobów złotego wieku. Jesteśmy dumni z faktu, że możemy wspólnie działać. Kolor skóry, wyznanie, poglądy to świat, który chcemy poznawać. Poznajemy siebie i rozwijamy poprzez różnorodność. Pięknie, że tak się różnimy. Możemy stanowić dla siebie inspirację w poszukiwaniu drogi do poznania siebie.

Szkoła SP 267 to nasza szkoła. Twórcza, pełna możliwości i atmosfery współdziałania.

Nauczyciel-marzyciel, nauczyciel-pasjonat to ktoś, dla kogo praca jest radością i poczuciem spełnienia. Doświadcza uczucia bycia na właściwym miejscu. Obecnie w odniesieniu do tego stanu używamy określenia **mindfulness**, czyli **uwagażność, uważna obecność** lub też **pełnia obecności**. Jest to **szczególny rodzaj uwagi: świadomej, nieosądzającej i skierowanej na bieżącą chwilę**.

Pasjonat:

- potrafi budować relacje i je podtrzymywać,
- darzy szacunkiem odrębność, indywidualizm,
- rozwija się nie tylko w zawodzie, ale w byciu człowiekiem,
- realizuje swoje marzenia,
- wspiera kreatywność i inicjatywy dzieci,
- inspiruje i szuka inspiracji (inspiracją jest między innymi dziecko i jego świat przeżyć).

Dla mnie Janusz Korczak to piękna inspiracja w życiu i pracy zawodowej. Odwaga bycia w relacji i szacunek dla drugiego człowieka. Wznoszenie się do poziomu dziecka i pochylanie nad jego problemami. Otwarcie na jego wewnętrzny świat przeżyć i myśli człowieka:

...Nie ma dzieci – są ludzie; ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych pędach, innej grze uczuć. Pamiętaj, że my ich nie znamy...

Dajmy sobie szansę bycia jak dziecko, w swojej otwartości na świat... Piełgunijmy je, dbajmy o nie i kochajmy, jak największy skarb tego i innych światów... Tylko człowiek, który kocha siebie miłością naturalną i autentyczną będzie kochał drugiego człowieka....

## Tytułem podsumowania i inspiracji....

Pewien człowiek wybrał się do lasu i znalazł pisklę, które zabrał do domu. Jako że żał mu było pisklęcia, które okazało się być młodym orłem, stąd wsadził go do zagrody między kury. Orzeł jadł kurze jedzenie, grzebał w ziemi, nawet czasem próbował trochę frunąć, jak robiły to kury.

Po 5 latach odwiedził raz tego człowieka pewien leśnik. Gdy szli razem przez dziedziniec, zawołał:

„Ten ptak nie jest kurą! To orzeł! Co on tu robi?”

„Tak, widzisz – powiedział właściciel – to się zgadza. Znalazłem go parę lat temu i mógłby latać w przestworzach; tyle, że wychował się na kurę. On nie jest już przez to orłem, chociaż jego skrzydła mają 3 metry szerokości.”

„Nie, powiedział tamten, on jest orłem, gdyż ma serce orła, które każe mu pofrunąć w górę, w przestrzeń.”

„Nie, nie – powiedział ów człowiek – on stał się kurą i nigdy nie będzie latał jak orzeł.”

Postanowili jednak zrobić próbę. Leśnik wziął orła, uniósł go w górę i powiedział z naciskiem:

„Ty, który jesteś orłem, który należysz do nieba, a nie tylko do tej ziemi, rozwiń swoje skrzydła i pofruń!”

Orzeł siedział na wyciągniętej dłoni i oglądał się. Za sobą zobaczył kury dziobiące ziarna i zeskoczył do nich.

Gospodarz powiedział: „Mówiłem ci, że to już jest kura.”

„Nie, powiedział drugi, on jest orłem. Spróbuję jutro drugi raz.”

Następnego dnia wszedł z orłem na dach domu, uniósł go i zawołał: „Orle, który jesteś królem ptaków, rozprostuj swoje skrzydła i pofruń!”

Ale orzeł znów obejrzał się na grzebiące w ziemi kury, zeskoczył do nich i grzebał razem z nimi.

Wtedy tamten człowiek powiedział: „Mówiłem ci, że to jest teraz kura!”

„Nic, powiedział drugi, on jest orłem i ma ciągle jeszcze serce orła. Pozwól mi jeszcze jeden jedyny raz spróbować; jutro zachęcę go do latania.”

Następnego dnia wstał wczesnie rano, wziął orła i wyniósł go z miasta, daleko od domów, do stóp wysokiej góry. Słońce właśnie wschodziło i ozłacało szczyt góry; wszystkie wierzchołki rozpromieniły się radością uroczego poranka. Leśnik wzniosł orła wysoko i powiedział do niego:

„Orle, ty jesteś orłem, królem ptaków. Ty należysz do nieba, a nie tylko do tej ziemi. Rozwiń swoje skrzydła i pofruń!”

Orzeł rozejrzał się, zadrżał cały, jakby weszło w niego nowe życie – ale nie odfrunął. Wtedy leśnik odwrócił go, aby ten zobaczył inne orły, które właśnie szybowały. I nagle orzeł rozpostarł swoje potężne skrzydła, wzniosł się z okrzykiem orła, frunął wyżej i wyżej i nie powrócił już nigdy. Był orłem, chociaż został wychowany jak kura i oswojony!

## Bibliografia:

*Arteterapia w edukacji i rozwoju człowieka* pod red. Małgorzaty i Tomasza Siemieńców, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2008.

*Arteterapia w medycynie i edukacji* pod red. Wiesława Karolaka, Barbary Kaczorowskiej, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, 2008.

*Dylematy edukacji artystycznej, tom 2, Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka* pod red. nauk. Wiesławy Limont i Kamilli Nielek-Zawadzkiej. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2006.

Głowacka E., *Artediagnoza: psychologiczna specyfika twórczości plastycznej dzieci neurotycznych*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006.

Korczak J., *Dziela, tom 7: Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona, 1993.

Korczak J., *Dziela, tom 7: Jak kochać dziecko. Internat*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona, 1993.

Korczak J., *Dziela, tom 7: Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona, 1993.

Korczak J., Złodziejaszek, „Szkoła Specjalna” 1925/26 [1926], nr 3.

Kabat-Zinn J., *Gdziekolwiek jesteś, bądź*, Warszawa: IPSI Press, 2014.

Thich Nhat Hanh, *Cud uważności*, Warszawa: Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, 2015.



Michał Kozień

Doktorant, Uniwersytet Jagielloński

Karolina Onyszkiewicz

Zastępca komendanta obozu Korczakowo

## Integracja grup międzynarodowych na obozie w Korczakowie

### 1. Zarys historii grup zagranicznych w Korczakowie

Korczakowo ma wieloletnią tradycję przyjmowania grup zagranicznych, począwszy od lat 80. Jeszcze na początku XXI wieku gościła u nas liczna grupa z Ukrainy, potem przyszedł okres okołodziesięcioletniej przerwy. Od 2015 roku gościmy grupy z Izraela oraz z Ukrainy, mamy plany następnych. Gdy mowa o bytności grup zagranicznych w Korczakowie, jedną z najważniejszych kwestii jest integracja.

### 2. Opis polskich uczestników

Obóz w Korczakowie dzieli się na dwie części: pierwszą – trzytygodniową dla młodzieży, która ma ponad 13 lat – oraz drugą – dla dzieci 8-12 lat. Liczebność turnusów to około 90 osób każdy. Uczestnicy pochodzą z różnych regionów Polski (pojedyncze jednostki spoza kraju), przede wszystkim z okolic Zielonej Góry i Poznania, także ze Śląska. Znaczną część uczestników stanowią osoby, które już w Korczakowie były – na starszym turnusie około 60-70% to „weterani”, na młodszym ok. połowa. Jako że najskuteczniejszą metodą rekrutacji uczestników do Korczakowa jest poczta pantoflowa – sporadycznie zdarzają się osoby zupełnie z zewnątrz – na obóz przyjeżdżają grupki osób, które już się znają np. ze szkoły czy podwórka, a także z Korczakowa z poprzednich lat. Często właśnie takie osoby tworzą zastępy, czyli grupy po 5-7 osób, które mieszkają razem w namiotach i większość aktywności programowych wykonują wspólnie. Nie jest to jednak zasadą. Zazwyczaj zastępy dobierane są według klucza wieku, z możliwymi późniejszymi rozładami.

W przeszłości znaczną część obozowiczów stanowili uczniowie Zespołu Szkół Elektronicznych i Samochodowych w Zielonej Górze, natomiast obecnie uczestnicy pochodzą z bardzo różnych środowisk.

### 3. Podstawowe sposoby integracji obozowiczów

Podstawowym zadaniem na początkowe godziny i dni obozu jest rozpoczęcie i przeprowadzenie początkowej fazy procesu integracji. Przebiega ona w dwóch skalach: zastępu (namiotu) i obozu jako całości. Przeprowadzamy ruchowo-sportowe zabawy integracyjne dla całego obozu, ćwiczenia w poznawaniu swoich imion etc. W ramach zastępów główna odpowiedzialność za zgranie grupy spoczywa na opiekunie. Niekiedy nie ma w tej kwestii wiele do zrobienia – gdy np. zastęp tworzą osoby, które się znają (w wielu przypadkach od dawna) i chciały być razem w namiocie. Taka sytuacja, w której nie ma żadnej osoby z zewnątrz, zdarza się jednak stosunkowo rzadko. Przeważnie trzeba pomóc uczestnikom we wzajemnym poznaniu siebie i opiekuna. Temu służy przede wszystkim wspólna praca – jedną z metod jest przygotowanie na pierwszy wieczór obozu tzw. prezentacji zastępu, czyli scenki, wiersza, piosenki, dowolnej formy, w której, jak nazwa wskazuje, zastęp przedstawi się reszcie obozu.

Dalszym krokiem jest wspólne stworzenie większego wystąpienia. Tutaj wybór padał albo na Bajkolandię, czyli teatralne wystawienie samodzielnie wymyślonej historii, lub na Korowisko, czyli tworzony na żywo na scenie teledysk do wybranej piosenki. Ta druga forma jest prostsza, dlatego często wybieraliśmy ją jako pierwszą, natomiast ze względu na jej językową uniwersalność, bo duża część piosenek jest śpiewana po angielsku, przesuwamy ją w czasie i wykorzystujemy do integracji grup niepolskojęzycznych.

Wspólna praca jest jednym z czynników integrujących zespół. Podstawowym jest jednak czas. Wraz z jego upływem integracja znakomitej większości obozowiczów postępuje. Niemożliwym jest w tak dużej grupie, by każdy znał blisko każdego. Ważne, by nikt nie chodził samotnie – chyba że tego chce. W przypadkach jednostkowych problemów z integracją działamy indywidualnie, pomagając konkretnym osobom w znalezieniu towarzystwa.

## 4. Ogólny opis grup zagranicznych

Jak wspomnieliśmy powyżej, w ostatnich latach do Korczakowa przyjeżdżały grupy z Ukrainy i Izraela. Historia grup z Ukrainy wiąże się z osobami Swiętłany Pietrowskiej, przewodniczącej Ukraińskiego Stowarzyszenia im. Korczaka, i Wołodymira Kadenki, oraz ze szkołą Klovsky Lyceum nr 77 w Kijowie. Stamtąd w 2015 roku przyjechała grupa 25 dzieci w wieku 11-14 lat wraz z opiekunami. Od 2016 roku grupy są znacznie mniejsze i przyjeżdżają pod opieką Wołodymira Kadenki. W roku 2016 grupa liczyła 4 osoby, w 2017 – 3 osoby.

Grupy z Izraela przyjeżdżają od roku 2015 roku. Ich przyjazdy organizowane są przez Batię Gilad i Aviego Tsura. Grupy co roku liczą ok. 10 osób w wieku od 13 do 17 lat, z przewagą tych starszych.

Wobec uczestników z zagranicy używa się niekiedy określenia goście, natomiast są oni pełnoprawnymi – i tym samym również z pełnią obowiązków – uczestnikami obozu. Mieszkają w namiotach z innymi obozowiczami, tworząc zastępy np. polsko-izraelskie. Osoby z grup zagranicznych rozdzielane są po zastępach po 2-3 osoby, żeby z jednej strony nikt nie czuł się samotnie, z drugiej, by nie dawało się zamknąć w ramach swojego, ojczystego, zastępu.

## 5. Czynniki mające wpływ na przebieg integracji

### a) język

Wydawać by się mogło, że podstawowym czynnikiem mającym wpływ na integrację jest język. Rzeczywistość jest bardziej skomplikowana, choć oczywiście znajomość wspólnego języka jest ogromnie ważna. Jeśli pominąć pojedyncze przypadki, tym językiem jest język angielski. Teoretycznie prawie wszyscy potrafią się porozumieć po angielsku. Niestety, teoria mija się z praktyką. Zdarza się, że młodzież nie potrafi mówić w tym języku. Często przypadkiem jest, że osoby odczuwają tak duży opór przed używaniem języka obcego, że pomimo jego znajomości – nie wykorzystują go, mówiąc, że „nie znają”, „nie potrafią”, „nie umieją”. Jeśli ten opór zostanie przełamany, okazuje się, że językowa bariera zniknęła. Poziom znajomości języka wcale tu nie jest decydujący – bywa, że osoby znające niewiele



słów i podstawy (błędnie stosowanej) gramatyki rozmawiają po angielsku, a inni, mimo że potrafią mówić płynnie, unikają kontaktu lub proszą o tłumaczenie.

Brak wspólnego języka, lub niechęć do jego używania, są bardzo problematyczne w obozowej codzienności. Jak wspólnie pracować, np. nad występem w ramach Korowiska, jeśli nie ma jak rozmawiać – już nie mówiąc o porozumieniu? Dobrze znający angielski instruktor lub obozowicz pełniący funkcję tłumacza jest rozwiązaniem użytecznym na krótką metę, ponieważ stanowi dodatkowe ogniwo komunikacji, a prócz tego nie zawsze jest dostępny. Nie do wyobrażenia jest, by opiekun np. brał udział w cichych nocnych rozmowach w namiocie.

Brak wspólnego języka jest nad wyraz problematyczny. Praca programowa to jedno, praca wychowawcza – drugie. Jak odbyć indywidualną rozmowę z podopiecznym, który nie mówi po angielsku? W jaki sposób szybko zareagować, gdy sytuacja tego wymaga, jeśli nie ma wspólnego języka? Gdy instruktor chce lub potrzebuje coś zakomunikować obozowiczowi, a nie mówi w języku dla niego zrozumiałym w stopniu wystarczającym, automatycznie znajduje się w trudnej sytuacji. Młodzież często wykorzystuje sztucznie budowaną barierę komunikacyjną, udając, że udzielana reprimenda jest niezrozumiała. Bywa, że znajomość języka u obozowicza zredukowana jest przez niego niemal do zera, gdy uzna, że pozwoli mu to na najlepsze, jego zdaniem, rozwiązanie sytuacji.

Dużym wsparciem w kontaktach z grupami zagranicznymi może być przyjeżdżający wraz z grupą opiekun, natomiast doświadczenie pokazuje, że nie zawsze ta osoba włada językiem angielskim w stopniu komunikatywnym. O roli opiekuna w procesie integracji będzie mowa w dalszej części tekstu.

W strukturze kadry Korczakowa jest wyznaczony instruktor, będący opiekunem grup zagranicznych. To osoba płynnie mówiąca po angielsku, koordynująca przyjazd grupy i będąca dodatkowym łącznikiem między polską a niepolską częścią obozu. Zakres jej możliwości jest ograniczony przez fakt, że uczestnicy z zagranicy są porozdzielani między zastępami, nie tworząc zastępów jednolitych językowo, a każdy zastęp ma swojego opiekuna.

W codziennym życiu obozu staramy się możliwie dużo elementów przedstawić po angielsku, np. plan dnia, zajęcia programowe, znaki z podstawowymi informacjami (np. o tym, że woda w łaźni nie jest pitna). Gdy jest to możliwe, tłumaczymy wykorzystywane teksty kultury, np. poezję czy film. Część zajęć jest prowadzona po angielsku, dzięki czemu obozowicze niepolskojęzyczni, ale także polskojęzyczni mówiący po angielsku, mogą w nich w pełni uczestniczyć.

W naszym obozowym radiowęźle wprowadziliśmy komunikaty po angielsku i poinformowaliśmy grupy zagraniczne, że komunikaty po polsku nie są tłu-

maczone, bo ich nie dotyczą. Powinni więc zwracać uwagę tylko na angielskie. Żeby ułatwić wylapywanie takich komunikatów, każdy zaczynał się od hebrajskiego simulef, co znaczy uwaga. W ten sposób przykuwaliśmy uwagę grupy izraelskiej. Wydawało się, że taki system działa dobrze. Po pewnym czasie jednak grupa z Izraela zwróciła się do nas z prośbą, by tłumaczyć więcej komunikatów, także te, które ich nie dotyczą. Motywowali swoją prośbę twierdzeniem, że to im pomoże głębiej wejść w życie obozu. Pomysł okazał się bardzo dobry. Instruktorzy starali się, by w przypadku, gdy komunikat ogłasza osoba mówiąca po angielsku, został on przetłumaczony. Uczestnicy niepolskojęzyczni poczuli się dzięki temu wyraźniej dostrzeżeni i ważniejsi. Z kolei grupa ukraińska nagrała niektóre komunikaty po ukraińsku, na wzór polskich, dzięki czemu np. informacja o przygotowaniach do zbiórek na obiad jest nadawana i po polsku, i po ukraińsku.

Dobrym rozwiązaniem jest również znajomość choćby podstawowych zwrotów w języku podstawowym gości. Przykładowo – w radiowęźle fonetycznie zapisano hebrajskie mifgasz (zbiórka) i simulef. Ponadto, w zależności od chęci i umiejętności językowych, polskojęzyczni uczestnicy oraz kadra uczą się innych zwrotów, np. grzecznościowych poproszę, dziękuję, smacznego. To działa oczywiście w obie strony, bo Izraelczycy uczą się polskiego. Taka nauka rozwija – i bawi, bo polskie łamańce językowe stają w szranki z izraelskimi, dając komiczny efekt. Należy również dodać, że gdy ktoś uczy się choćby podstawowych paru wyrażen w naszym języku, czujemy się przez to docenieni, a to bardzo ważne w procesie integracji.

Bardzo budującym przykładem lingwistycznych zmagani w Korczakowie jest chłopak z Ukrainy, będący na obozie drugi raz, niemający na co dzień kontaktu z językiem polskim, a mówiący nim w sposób komunikatywny. To podczas swojego pierwszego pobytu w Korczakowie nauczył się tak polskiego. Pozwala mu to na niemal stuprocentowe uczestnictwo w życiu obozu bez potrzeby tłumaczenia.

Dwujęzyczność Korczakowa jest bardzo ważna – i trudna. Bardzo cenne są uwagi ze strony obcokrajowców przypominające o potrzebie tłumaczenia – pośpiech lub zapomnienie sprawia, że nie wszystko zostaje powiedziane po angielsku. Z roku na rok praca nad uczynieniem Korczakowa językowo dostępnym dla każdego postępuje. Należy jednak pamiętać, że podstawowym językiem jest polski i nienaturalnym by było zastąpienie go angielskim. Ten drugi to język wspomagający i jako taki powinien być wykorzystywany intensywniej, niż ma to miejsce obecnie. Plan zakłada m.in. stworzenie polsko-ukraińsko-angielsko-izraelskiego minisłowniczka zawierającego podstawowe słownictwo i wyrażenia.

## b) długość pobytu

Kolejnym ważnym czynnikiem mającym wpływ na przebieg procesu integracji jest termin pobytu w Korczakowie. Oczywistym jest, że lepiej zintegrowane są osoby, które tworzą sieć wspólnych znajomych. Nacisk na integrację uczestników kładziony jest szczególnie w pierwszych dniach obozu. Wtedy najłatwiej wejść do grupy, bo ta się dopiero tworzy i uczestnicy mają w niej podobny status. Z czasem zawiązane znajomości się wzmacniają i powstają nowe, przez co trudniej wejść do grupy osobom z zewnątrz. Dotyczy to zarówno polskich, jak i niepolskich obozowiczów. Praktycznie nie zdarza się, by osoba, która przyjeżdża do Korczakowa po raz pierwszy, pojawiła się nie na początku obozu. Bywa, że np. w drugim tygodniu przyjeżdżają osoby, które wcześniej w Korczakowie były – ale wtedy mają swoich znajomych i czekające na nich miejsce w zastępie.

Podobnie rzecz się ma z grupami zagranicznymi. Gdy są na obozie od początku, łatwiej je zintegrować z resztą obozu, bo od początku funkcjonuje się według „trybu dwujęzycznego” i nie trzeba się na niego potem przestawiać. Ci, którzy są od pierwszego dnia, nie są postrzegani jako goście, do których należy się dostosować. Przyjeżdżając później, ma się trudniej.

## c) liczebność grupy

Nasze doświadczenie pokazuje, że proces stapiania się różnojęzycznych grup w jedno Korczakowo zależy także od wielkości tych grup. Według zasady – im większa grupa, tym mniejsza motywacja do integracji. Największą z dotychczasowych grup była grupa z Ukrainy w 2015 roku – 25 osób. Przy tak dużej grupie tak naprawdę nie ma potrzeby integracji, bo wśród osób ze swojego kraju można znaleźć wystarczająco wielu znajomych.

Najmniejszą z grup była ukraińska z 2017 roku – 3 osoby. Dwie dziewczyny były razem w zastępie, początkowo polsko-ukraińskim, potem polsko-ukraińsko-izraelskim; chłopak był jedynym Ukraińcem w swoim namiocie. Jako że był to wcześniej wspomniany adept języka polskiego, nie miał on problemów z włączeniem się w życie namiotu i obozu. Z kolei dziewczyny to przyjaciółki z Kijowa, które trzymały się razem. Jedna z nich bardzo dobrze rozumiała po polsku, lecz nie próbowała nawet mówić w tym języku – możliwe, że w ramach solidarności z przyjaciółką. Ich dwuosobowe towarzystwo im wystarczało, niemniej brały udział we wszelkich zajęciach i imprezach korczakowskich.

Widać na powyższych przykładach, że wielkość grupy ma wpływ na przebieg integracji, ale nie determinuje jej w sposób bezpośredni. Wydaje się, że optymalną liczebnie grupą jest ok. 10-15 osób. Niektóre z naszych planów zakładają

przyjazdy do Korczakowa zorganizowanych grup polskich dzieci, np. z domów dziecka, podobnych wielkością. To wystarczająco dużo, by móc łatwiej budować siatkę znajomych na obozie, oraz na tyle mało, by nie zamykać się w swojej grupie.

#### **d) opiekunowie**

Każda przyjeżdżająca grupa zagraniczna ma swojego opiekuna lub opiekunów. Od niego/niej bardzo dużo zależy. Członkowie grupy czują, że to ta osoba jest za nich odpowiedzialna i uważnie obserwują jej postawę. Wymagania są bardzo podobne do tych stawianych polskim instruktorom.

Podstawową kwestią jest wspomniana wcześniej znajomość języka. Byli w Korczakowie opiekunowie, którzy mówili po polsku – taka sytuacja jest najwygodniejsza, bo czyni znacznie łatwiejszym kontakt polskich instruktorów z zagranicznymi uczestnikami, ale także zagranicznego opiekuna z polskimi uczestnikami i innymi osobami na obozie. Dzięki temu opiekun grupy zagranicznej może bezproblemowo i w pełni wejść w życie Korczakowa.

Byli też jednak w Korczakowie opiekunowie, którzy nie znali języka angielskiego lub nie chcieli się nim posługiwać. To z kolei bardzo komplikuje funkcjonowanie zagranicznej grupy, ponieważ albo wszelkie komunikaty zostaną uproszczone, dostosowane do poziomu znajomości języka – co często wypacza ich sens – albo potrzebna jest osoba tłumacza. Mniej problematyczna jest sytuacja, w której tłumaczem jest inny opiekun lub instruktor. Gorzej, gdy tłumaczyć musi uczestnik, dziecko z zagranicy mówiące dobrze po angielsku. To uniemożliwia poruszanie dużej części tematów np. wychowawczych. Zatem znajomość języka umożliwiającego komunikację, czyli w obecnych warunkach polskiego lub angielskiego, jest jednym z podstawowych wyznaczników dobrego opiekuna grupy przyjezdnej.

Równie ważna, choć może i ważniejsza, jest postawa opiekuna względem Korczakowa, jego zasad i programu. Czy opiekun włącza się w życie obozu, uczestniczy w odświętnych imprezach, ale i codziennych ogniskach? Czy przychodzi na poranne apele? Czy przychodzi na spotkania kadry? Czy proponuje własne pomysły dotyczące programu lub pomysły swojej grupy? Czy spędza czas na boiskach sportowych? Czy wchodzi w interakcje tylko z członkami swojej grupy, czy także z dziećmi z innych krajów? W tym zagadnieniu zawiera się także stosunek opiekuna do zasad funkcjonujących na obozie, np. stosowania telefonów komórkowych i zachowania ciszy nocnej. Jeśli młodzież ma zakaz używania komórek podczas zajęć programowych, a w szczególności ognisk (wyjątkiem jest parę początkowych dni, gdy przyjezdni robią zdjęcia, by wysłać je do rodziców), to zakaz ten powinien być przestrzegany także przez opiekuna. W przeciwnym przypadku podopieczni

widzą, że zakazu przestrzegać nie trzeba. Opiekun jednej z izraelskich grup rozwiązał ten problem, tworząc zorganizowany system komunikacji z rodzicami – na stronie internetowej obozu był dział przeznaczony dla osób niepolskojęzycznych, w którym pojawiały się zdjęcia oraz angielskie i hebrajskie teksty sprawozdawcze pisane przez młodzież. Tym samym obozowe zasady były przestrzegane, a rodzice doinformowani.

Pod względem wychowawczym należy też zwrócić uwagę na współbrzmienie opiekunów polskich i zagranicznych. Ci pierwsi stanowią podstawę Korczakowa i oni, my, jesteśmy odpowiedzialni za całokształt obozu. Co nie znaczy, że jesteśmy nieomylni i głusi na argumenty z zewnątrz. Dlatego tak ważne jest, by opiekunowie wzajemnie nie podważali swoich kompetencji i trzymali się ustalonych zasad. Jeśli jedną z zasad Korczakowa jest, że na zbiórki przed namiotami trzeba stawiać się punktualnie, bo spóźnienia dezorganizują życie obozu, to tej zasady powinni przestrzegać wszyscy – bo jeśli grupa zagraniczna ma dyspensę, to automatycznie staje się ona w oczach osób spoza tej grupy uprzywilejowana – czyli wywyższona, odmienna, inna – co stoi w kontrze do integracji.

Niektórzy opiekunowie z zagranicy przyjmują postawę aktywną, stanowiąc ważną część obozowego życia, inni się wycofują, przekazując dzieci, które przywieźli, opiece polskich instruktorów. Obie postawy mogą poprawiać funkcjonowanie obozu i integrację, ale też w obu kryją się potencjalne problemy. Zaangażowany opiekun – może faworyzować swoich. Wycofany – udaje, że go nie ma, skupia się na sobie i unika odpowiedzialności w sytuacjach trudnych. W tym drugim przypadku szczególnie nasuwa się na myśl przyjazd bardzo trudnej grupy zagranicznej, którą teoretycznie opiekowało się troje osób – jedna osoba niezwiązana z nią na co dzień, ale będąca z tego samego kraju, oraz dwie nauczycielki uczące dzieci w szkole. I podczas gdy ta pierwsza wspomagała kadrę w jej pracy na rzecz okiełznania grupy, nauczycielki zajmowały się sobą i swoimi przywiezionymi małymi dziećmi. I to mimo że grupa przyjechała na dwa tygodnie, była bardzo liczna (stanowiła ok. 1/3 całości obozu) i szalenie trudna, a jej zachowanie często groziło bezpieczeństwu dzieci (rzucanie kamieniami, nożami, biegania po dachach namiotów). Nawet prośby o interwencje i rozmowy z opiekunkami nie przynosiły efektu.

Wątpliwym jest, by opiekunkom nie zależało na bezpieczeństwie dzieci, które przywozły. Z naszych obserwacji wynika, że one zrezygnowały z włączania się do opieki nad swoją grupą, bo nie miały nad nią żadnej kontroli. Ich autorytet był niewielki i niewiele mogły zdziałać – lub tak przynajmniej uważały. Na tym przykładzie widać, że nie do przecenienia jest rola relacji opiekuna ze swoją grupą jeszcze przed przyjazdem do Korczakowa. Czy dzieci znają opiekuna? Czy to ich

nauczyciel? Czy go lubią? Szanują? Słuchają? Przywiezione do Korczakowa relacje wzmacniają się – zarówno te dobre, jak i złe. Lubiany nauczyciel może stać się uwielbianym, ignorowany – przestanie w oczach podopiecznego zupełnie istnieć.

Doświadczenie pokazuje, że bardzo dużo zależy od spojrzenia opiekuna na obóz. Jeśli uznaje, że on i jego grupa są gośćmi, którym należy się specjalne traktowanie, często powoduje to problemy i utrudnia integrację. Z kolei jeśli uważa, że jego grupa to zwyczajni uczestnicy tylko mówiący innym językiem, prawdopodobieństwo pełnej integracji rośnie. Ta obserwacja powinna być szczególnie ważna dla organizatorów grup, którzy niekoniecznie są ich opiekunami, a mają wpływ, lub powinni mieć, na dobór opieki.

## 6. Wybrane sposoby integracji

W poprzedniej części wymieniono niektóre stosowane w Korczakowie sposoby integracji grup zagranicznych. Poniżej przedstawione zostaną pozostałe działania.

### a) Równe traktowanie

Podstawową zasadą jest normalne traktowanie. Przyjmujemy następujący punkt widzenia: jeśli ktoś ma takie jak my prawa i obowiązki, to jest jednym z nas. Dlatego jako instruktorzy unikamy wszelkich form faworyzowania osób z zagranicy. Oczywiście dopuszczane są pewne wyjątki, np. znaczna część grupy z Izraela musi podczas posiłków siedzieć osobno, nie ze swoimi zastępami, by zachować wymogi koszerności jedzenia. To ich wyróżnia i odsuwa od osób, z którymi mieszkają w namiotach i współpracują w ramach zajęć programowych. (Posiłki są bardzo dobrą okazją do rozmów i zbliżania się do siebie w ramach namiotów, którą osoby przestrzegające koszerność mogą tracić. Niemniej w 2015 roku były dwie dziewczyny z Izraela, bardzo rygorystycznie przestrzegające zasad koszerności, które same troszczyły się o swoje posiłki, przygotowując niektóre na podstawie produktów przywiezionych z domu. Spożywały je przy jednym stole ze swoim zastępem). Podobnie rzecz ma się z kąpielami w naszym jeziorze. Woda, która jest ciepła dla wielu osób z Polski, niekoniecznie jest ciepła dla przyzwyczajonych do Morza Śródziemnego Izraelczyków, więc będą uczestniczyć w zabawach w wodzie w ograniczonym stopniu.

## b) Sztuka

Jak zostało wspomniane wcześniej, to wspólna praca pomaga w integracji. Tworząc coś razem, zbliżamy się do siebie. Przykładem może być sztuka. W pracach plastycznych czy tańcu komunikatywna znajomość języka nie jest niezbędna do osiągnięcia porozumienia. Pod tym względem szeroko rozumiana twórczość literacka (wliczając w to piosenki i teatr) ma trudniej, co nie znaczy, że nie ma nadziei. Widać to podczas przygotowań do Festiwalu Piosenki Naszej (FPN), na którym każdy zastęp tworzy i śpiewa własną piosenkę. To najważniejsza impreza każdego obozu, mająca kilkadziesiąt lat tradycji. W zastępach mieszanych dwu- lub nawet trójjęzyczność jest przeszkodą, ale może też być walorem. W ostatnich latach pojawiały się rozmaite próby wykorzystania mnogości języków, np. część piosenki po polsku, część po hebrajsku, część po rosyjsku/ukraińsku i angielski refren; całość po angielsku; Polacy śpiewający po „hebrajsku” i Izraelczycy po „polsku”. Potencjalnych rozwiązań jest wiele – wystarczy zechcieć je znaleźć i zastosować.

Nie tylko FPN daje szansę integracji poprzez muzykę. Codzienne ogniska również są trudne pod względem języka, ale dają możliwości. Obozowa ogniskowa klasyka to piosenki polskich twórców, często śpiewana poezja, więc utwory trudne do sprzedania obcokrajowcom. Zatem ich niewielki entuzjazm wobec ognisk jest zrozumiały – ileż można słuchać, jak kto inny śpiewa (niekoniecznie pięknie) niezrozumiałe treści? Rozwiązań jest kilka. Pierwszym z nich jest wprowadzanie piosenek angielskich, np. *Imagine* Johna Lennona. Innym tworzenie miksów wersji polskiej i np. ukraińskiej, jak to ma miejsce w piosence *Hej, sokoły*, gdzie zwrotki są po polsku, a refren po ukraińsku. (Zabawne spostrzeżenie: ukraiński refren tak dobrze wpada w ucho, że trudno przestawić się po wyjeździe ukraińskiej grupy z powrotem na polską wersję).

Nie da się jednak w pełni uczynić piosenek zrozumiałymi dla każdego. Stąd repertuar dobierany jest także pod kątem tego, czy podczas piosenek da się klaskać, krzycheć hej, nucić etc. To daje możliwość zaangażowania się.

Ognisko poza piosenkami składa się z płaśów, czyli śpiewano-tańczonych zabaw. Tutaj możliwości są większe, bo zawsze można tańczyć, niekoniecznie znając słowa, a i teksty tych piosenek często są proste, więc np. grupa z Izraela nauczyła nas swojego płaśu. Te proste teksty niekiedy da się też przetłumaczyć na angielski i wtedy problem znika.

Poza obowiązkowymi elementami programu, jakimi są ogniska i FPN, są dodatkowe wydarzenia muzyczne. Za taki należy uznać koncert w ostatni dzień obozu, podczas którego najlepiej śpiewający uczestnicy wykonują znane piosenki

w niemal profesjonalnych aranżacjach. W tym roku brała w nich udział dziewczyna z Izraela. Jej występ wzbudził entuzjazm na widowni, bo zaśpiewała pięknie, a dodatkowo – przyciągnęła na wydarzenie sporą część członków izraelskiej grupy. W przypadku tej dziewczyny wspólny występ nie był okazją do stworzenia więzi z polskimi uczestnikami, bo bardzo dobrze się zintegrowała wcześniej, ale na pewno do pogłębienia relacji.

Pięknym przykładem integracji poprzez muzykę było widowisko muzyczno-teatralne stworzone na podstawie piosenek Leonarda Cohena w 2015 roku. Izraelczycy zostali zaangażowani w spektakl, np. poprzez recytację hebrajskich tłumaczeń utworów Cohena, a finałem wydarzenia było odsłuchanie piosenki *Hallelujah* zmontowanej z kilkunastu wykonania i kilku wersji językowych.

### c) Wspólne doświadczanie

Wspólnie można tworzyć i odbierać sztukę. Można także wspólnie doświadczać wyjątkowych momentów. Dwa z nich zasługują na bliższe przedstawienie. Pierwszym jest odwiedzanie starego cmentarza żydowskiego w pobliskim mieście Ośno Lubuskie. Ośno przed wojną leżało na terytorium Niemiec, na cmentarzu można znaleźć groby nawet z początków XIX wieku. Nagrobków zostało raptem parę. Miejsce to przez lata było bardzo zaniedbane, zarośnięte chaszczami i zaśmiecone, a jedyną grupą, która się o nie troszczyła, byli Korczakowcy. Obecnie krzaki zostały wycięte, natomiast dalej znaleźć tam można liczne ślady bytności miejscowej ludności, która tam imprezuje. Gdy przyjeżdża do Korczakowa grupa z Izraela, obowiązkowym punktem programu jest wspólne wyjście na ten cmentarz i przeprowadzenie krótkiej uroczystości. Jej program zawiera przypomnienie historii miejsca, posprzątanie, zapalenie świec, odmówienie modlitw, odśpiewanie hymnów państwowych. Zrozumiałym jest, że szczególnie dla grupy izraelskiej to wydarzenie jest bardzo emocjonujące, niemniej także dla osób z Polski i Ukrainy stanowi silne doznanie. Jako takie – zbliża uczestniczące w nim osoby, mimo że dotyczy spraw trudnych. W planach na przyszłe lata jest rozwinięcie tego wydarzenia i nadanie mu większej formy.

Drugie wydarzenie to Noc Kupały, czyli święto najkrótszej nocy, wypadające 21-22 czerwca, obchodzone zarówno w Polsce, jak i w Ukrainie. W Korczakowie Noc Kupały również była obchodzona. Zawierała w sobie elementy ognia, tańca, muzyki oraz tradycyjnego wrzucania przez dziewczyny wianków do wody i wyławiania ich przez chłopców. Wspólne doświadczanie tego typu niecodziennych wydarzeń zacieśnia więzy, pokazując, że Polacy i Ukraińcy mają wiele łączących elementów kultury i tradycji.



#### d) Poznawanie

Integrowanie się z kimś to także poznawanie go. Spotkania grup z Polaki, Izraela i Ukrainy to okazja do przedstawienia siebie i poznania drugiego. Stąd mamy kolację szabasową, Dzień Izraelski, Dzień Ukraiński i inne. Młodzież jest zainteresowana nieznanymi krajami, np. kwestią izraelskiej obowiązkowej służby wojskowej, wojny w Ukrainie, izraelskiej zimy, muzyki, historii etc. Spotkanie to też okazja do poznawania obcych języków – choćby podstawowych zwrotów po hebrajsku, ukraińsku, polsku.

#### e) Dostrzeganie jednostek

Sposobem na zbliżanie osób z grup zagranicznych do reszty obozu jest zachęcanie ich do działania. Funkcjonuje to bardzo podobnie jak w przypadku pozostałych obozowiczów – jeśli widać, że ktoś się nudzi lub dobrze rokuje, należy dać mu zadanie, najlepiej do wykonania we współpracy z kimś innym. Konkretnie zadania dla konkretnych osób. Za przykład może służyć ładnie śpiewająca dziewczyna, której zaproponowano udział w koncercie, chłopak, który medytował i poprowadził o tym zajęcia dla chętnych czy chłopak zainteresowany wojskowością, który współprowadził warsztaty na ten temat albo ładnie rysująca dziewczyna poproszona o stworzenie dekoracji na imprezę. Można też upiec dwie pieczenie przy jednym ogniu – ogólnoobozowa impreza, w której za konferansjerkę współodpowiedzialna jest osoba z zagranicy, traci problem językowego niezrozumienia. Zaangażowane osoby tworzą relacje z innymi, poznają się, rozmawiają. Jednocześnie dają coś od siebie, co stanowi jeden z filarów Korczakowa.

Znakiem, że integracja postępuje, jest zmiana językowa. Już nie mówi się Izrael to, Ukraina tamto..., tylko Sheli zrobiła to, Katia była tam, a Jasza potrafi...

## 7. Plany

Poza rozwojem dotychczas opisanych metod integrowania grup z różnych krajów mamy w planie wprowadzenie osób z zagranicy do kadry. Dla polskich obozowiczów zostanie instruktorem jest awansem i znakiem docenienia. Wybieramy osoby, które mają odpowiednie cechy charakteru i zapał do pracy, dzięki czemu mogą czegoś nauczyć swoich przyszłych podopiecznych i stanowić dla nich dobry wzór. Chcemy, by podobnie funkcjonowało to w przypadku instruktorów z zagranicy. Już parę lat temu mieliśmy kandydata (wcześniej wspomnianego medytującego

Izraelczyka), ale nasze plany pokrzyżowała obowiązkowa służba wojskowa. Obecnie myślimy nad złożeniem propozycji chłopakowi z Ukrainy. Na jego korzyść świadczy to, że jest lubiany wśród polskiej części obozu, jest pracowity i pomysłowy, czyli ma predyspozycje. Jego obecność, jak przypuszczamy, pozytywnie wpłynęłaby na charakter obozu pod względem integracji.

## 8. Podsumowanie

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że integracja zależy przede wszystkim od dobrej woli. Trzeba chcieć stać się częścią wspólnej grupy i dotyczy to zarówno tych, którzy są w większości, jak i tych, którzy stanowią mniejszość. Należy wyraźnie podkreślić, że wszelkie przejawy chęci z drugiej strony wzbudzają entuzjazm – jesteśmy bardziej zainteresowani zbliżeniem z kimś, kto, przykładowo, próbuje mówić w naszym trudnym języku lub przejawia chęć aktywnego uczestnictwa w życiu obozu.

Może nasze obserwacje i sposoby pracy nie są szczególnie odkrywcze, ale mogą być przydatne w dalszym rozwoju Korczakowa i grup zagranicznych, a także stanowić inspirację dla innych obozów.



Bożena Szroeder

Animator kultury, pedagog,

Ośrodek „Pogranicze – sztuk, kultur, narodów” w Sejnach

## Scenariusz warsztatów poświęconych pracy nad wielokulturowością i tożsamością w projektach Ośrodka „Pogranicze – sztuk, kultur, narodów”

### Archeologia pamięci w pracy Ośrodka Pogranicze

Sejny – to miasteczko niedaleko granicy polsko-litewskiej. Mieszkają w nim Polacy, Litwini i Rosjanie staroobrzędowcy, a przed drugą wojną światową żyli tu również Żydzi, Cyganie, Niemcy, Białorusini i Tatarzy. Ciekawy jest – zamieszczony w „Tygodniku Ilustrowanym” z 1913 roku – rys statystyczny dotyczący mieszkańców Sejn. Odnotowuje on, że „Sejny liczą 3493 mieszkańców. Z tego przypada na Polaków – 1345, Litwinów – 144, Rosjan – 119, Niemców – 93, Tataków – 5, Żydów – 1787, Hiszpanów – 1”.

To miasto dramatycznie doświadczone – szczególnie w XX wieku – konfliktami, tragediami i sąsiedzkimi wojnami. Wielokulturowa wspólnota, z tradycjami dobrego sąsiedztwa, wzajemnego szacunku, uległa rozbięciu.

Programy edukacyjne Pogranicza takie jak „Kroniki sejneńskie” czy „Kolekcja Filmowa Opowieści Pogranicza”, czy realizowane od wielu lat z sejneńskimi szkołami programy poznawanie sąsiadów próbują na nowo scalać dawny świat z okruszków opowieści starych ludzi, legend, fotografii, modlitw, pieśni i pamięci współczesnych mieszkańców.

Próbują także odpowiedzieć na pytanie, jak dziedzictwo kulturowe uczynić wartością żywą dla młodego pokolenia. Jak pamięć, wspólną historię, świadomość dziedzictwa kulturowego wdrożyć w krwiobieg młodych mieszkańców tej ziemi, jak zabrać ich razem w twórczą przygodę odkrywania własnej historii – miasta, regionu, rodziny, jaki język znaleźć do opowiadania tejże historii? Jak budowanie tożsamości kulturowej w takim wymiarze zorientować na kulturę rodzinno-domową, dziedzictwo przodków, zakorzenienie, a przede wszystkim, jak budować poczucie swojskości w swej „małej ojczyźnie”?

Powstałe w Pracowni animacji Filmowej 48 filmów to próba na nowo przywołania i przypomnienia dawnego świata z bogatszym i pełniejszym sąsiedztwem. To także próba zebrania opowieści miejsca związanej ze sferą baśni, legend i przypowieści. Najważniejszymi partnerami tej pracy zawsze są dziadkowie dzieci i naj-

starsi mieszkańcy miasta, którzy mają w sobie pamięć dawnego świata i którzy chętnie przywołują zapamiętane z dawna historie. Świat starszych ludzi bezpowrotnie odchodzi i ważnym jest zdążyć uwiecznić ich wspomnienia z dzieciństwa. Istotnym niezmiernie jest także danie możliwości dzieciom twórczego spotkania z dziadkami, którzy występować będą w innej roli – strażników pamięci i opowiadaczy. Jest to naturalny przekaz, ale także próba budowania mitu miasta z dobrych i ciekawych opowieści sąsiedzkich, kiedy świat był pełniejszy i bogaciej wypełniony różną tradycją: i narodowościową, i kulturową, i religijną.

Projekt nasz jest projektem międzypokoleniowym, ale i międzykulturowym. Biorą w nim udział młodzi ludzie z różnych środowisk narodowościowych, religijnych, kulturowych (Litwini, Rosjanie staroobrzędowcy, Polacy). Wspólna praca artystyczna umożliwi najmłodszym obcowanie i praktykowanie inności, pozbycie się stereotypowego myślenia o sąsiadach, zmianę postaw, rozbudzenie ciekawości sąsiadów. Będzie to zatem praca nad zakorzenieniem, przynależnością do miejsca, praca nad tożsamością narodową i artystyczne poszukiwanie wspólnych wątków w historii regionu, z którego pochodzą.

Sejny to miasteczko leżące tuż przy granicy polsko-litewskiej, liczące niecałe 5 tys. mieszkańców, dziś zamieszkałe przez trzy narody: Polaków, Litwinów i Rosjan staroobrzędowców. Przez wiele lat był to region zaniedbany społecznie i zdewastowany kulturowo. Sejneńszczyzna jest miejscem, w którym doszło w 1919 roku do dramatycznych wydarzeń – lokalnego powstania pomiędzy mieszkającymi tu dwiema społecznościami – Polakami i Litwinami. Wydarzenia te odcisnęły się bolesnym piętnem na mieszkańcach tej ziemi. Konieczna jest więc ciągła edukacja już najmłodszych do tolerancji, do poznawania sąsiadów. Poprzez wspólną pracę, artystyczne działania, młodzi ludzie mają szansę spojrzeć na dziedziczone, czasem okryte milczeniem wydarzenia w sposób otwarty, pozbawiony uprzedzeń i traktować je jako trudną, ale wspólną przeszłość. Projekt nasz jest także propozycją edukacji do tolerancji. Dlatego też realizowany będzie w oparciu o współpracę z żyjącymi tu Litwinami, Rosjanami staroobrzędowcami. We wspólnej pracy artystycznej spotkają się młodzi Litwini i Polacy, a więc sąsiedzi z jednego miasteczka, których rodzice i dziadkowie często żyli w konflikcie ze sobą z powodu urazów historycznych. Poprzez pracę artystyczną i badanie przeszłości Sejn młodzi ludzie obiektywniej zwracać się będą w stronę historii nie tylko rodzin, ale i miasta.

„Kolekcja Filmowa Misteria Dzieciństwa” stanie się wszechstronnym narzędziem i wielką pomocą dla instytucji oświatowych i kulturalnych regionu, gdzie poprzez sztukę, muzykę i film uchwycone zostaną wspomnienia z dzieciństwa pokolenia odchodzącego i nadchodzącego, poprzez wspomnienia sąsiedzkie poka-

zane zostaną także „dzieje Sejneńszczyzny” – regionu od zawsze spotykającego różne tradycje narodowościowe, kulturowe i religijne. Ponieważ powstałe w naszej Pracowni w latach poprzednich 24 filmy stały się modelowym narzędziem do pracy artystycznej z dziećmi i młodzieżą w wielu placówkach oświatowych i kulturalnych województwa i całej Polski, mamy nadzieję, że nasza Kolekcja będzie także dla nich pomocą do nauczania o wielokulturowości, tradycji, kulturze, historii regionu, poprzez konfrontację świata dawnego z dzisiejszym.

Pogranicze w latach 2010-2014 stworzyło 32 filmy animowane opowiadające o tradycjach sąsiedzkich Sejneńszczyzny. Filmy wyprodukowane przez Pogranicze są codziennym narzędziem dla nauczycieli i pracowników kultury, którzy w szkołach czy instytucjach kulturalnych prowadzą lekcje i wykłady na temat wielokulturowości, tradycji itd. Filmy pokazywane były w wielu ośrodkach w Polsce i na świecie, zdobyły także nagrody.

1. Prezentacja historii powstania Ośrodka Pogranicze na tle wydarzeń społecznych i politycznych w 1999 roku Polsce i Europie Środkowowschodniej
3. Prezentacja tradycji wielokulturowych Sejneńszczyzny – o Litwinach, Żydach, Rosjanach staroobrzędowcach, protestantach, prawosławnych i Cyganach/Romach – sąsiadach jednego miasteczka
4. O tradycjach „dobrego sąsiedztwa” na Sejneńszczyźnie
6. O pracy z młodym pokoleniem nad tożsamością, pamięcią i historią. „Kroniki sejneńskie”, „Gra Szklanych Paciorków” – projekty modelowe
7. „Kolekcja Filmowa Bajek Opowieści Pogranicza” jako projekt do nauczania o tożsamości i jako narzędzie do pracy nad wielokulturowością
8. Prezentacja 8 bajek z „Kolekcji Filmowej Bajek Opowieści Pogranicza” z komentarzem autorskim
  - Baśń litewska o Słońcu, Księżycu i Ziemi
  - Legenda o trzech starcach
  - Legenda o pięknej Egle i **Żaltisie**
  - Legenda o sprowadzeniu do Sejn dominikanów – Opowieść o tym, jak dominikanie żydów do Sejn sprowadzili
  - Opowieść o cudzie w rodzinie Massalskich
  - Opowieść o tym, dlaczego starowiercy herbaty i tytoniu nie używają
  - Bajka o cyganie i czerwonym wężu



Mariola Strahlberg

MS, CS/EE, MS Acupuncture, Janusz Korczak Association of the USA

## Enriching Lives of Immigrant Children in the Spirit of Janusz Korczak

### Introduction

Janusz Korczak left us with many wonderful self-reflections based on his many years of work with children. He encouraged us to take every possible opportunity to observe, listen, and learn from children, to be as objective as possible with ourselves and to be flexible and ready to change. All this in order to create a learning environment that will prepare children not only to survive in the world but to be the beacons of change and hope for a better tomorrow. Although I live 100 years later, in a different country, many of the same issues that children were faced with then are present to a certain degree now all over the world. In the last 7 years, I became keenly aware that many of the children who go to the public schools in my suburban community are not living comfortable and peaceful lives and that their education is not preparing them for successes many of us in the US come to expect. With my medical and psychological background, it was time to embark on an educational project.

### How it all began?

Janusz Korczak had something again to do with it. A few years ago, I received a pdf version of 13 beautiful posters from Israel depicting the story of Korczak, Wilczynska and the children in the Dom Sierot in Warsaw. I looked for places to show it: libraries, Holocaust and Jewish Community Centers, colleges, etc. The process was not easy; nobody I contacted knew who Korczak was and they were not ready to “risk” introducing him to their communities. Then I had a brilliant idea to create a Holocaust Remembrance Celebration for children and adults in April of 2014 in my local library. The program was accepted and we were given a nice size conference room to display all the posters for a month before the celebration.



To add something for children, we created a **Children's Reflection Corner** with questions for young people to answer. Some of the questions related to children's daily lives, others pertained to children's rights.

On April 24<sup>th</sup>, the celebration started with the program for children. One of the Shining Mountain's Center for Peaceful Childhood volunteers and her son, read the story of Janusz Korczak and showed the pictures from Tomek Bogacki's *Champion of Children*. The reading was followed by a beautiful **butterfly project**. Children, using materials from nature such as branches, leaves, and cones decorated and painted butterflies and wrote **wishes for the world** on each of them. The children took some of the butterflies home and some were sent to Korczakowo Camp in Poland for their butterfly project during the summer of 2014. The 2<sup>nd</sup> part of the celebration was for adults. We had an official tour of the exhibit, spoke at length about each poster and gave suggestions to the attendees about how to use the ideas in their organizations. The head of the Children's Department of the library was so moved by the program that she asked me if we could do something else for the children. I suggested that we could do the **Korczak Inspired Enrichment Program**. After few months of negotiations, we were allowed to bring a program in conjunction with an already existing Homework Help program. I sent an email to my friends, patients and anybody I knew to ask for volunteers. Ten people came forward: five of them first-generation immigrants themselves. We are lucky to have 3 people who speak Spanish. Among us are: a reading specialist, Waldorf teachers (Spanish/French, 1<sup>st</sup> grade, and handwork), Montessori teacher, air force nurse, Rabbi, Korczak educator, 8<sup>th</sup> grade student and business manager. For a person from outside, the program may look like a Waldorf (Steiner) or Montessori program. And yet, the program at its core is Korczak inspired. Let me explain why.

## Location, location, location

We are in the old Holocaust Center that moved a few years ago to a local community college. I had a very hard time convincing the library staff that looking at Holocaust memorabilia is not healthy for young children. We managed to remove most of the soldiers' and prisoners' uniforms, explicit pictures and plaques. What remains is a multiroom exhibit of children of the Holocaust located in the basement and the beautiful, large mural dedicated to 1,500,000 children who perished during WWII – how appropriate for Korczak's program! Across the mural are two flights

of stairs ending on a small landing where we created a Welcome and Take a Break area and a door leading to our place in the attic. Parents bring children to a large room on the main floor of the building where children do their homework with the library staff and local high school volunteers. Parents wait up to two hours in the adjacent large room. The two rooms are austere, nothing on the walls, no books around and some old furniture and TVs scattered through the parts of the room in contrast to our room beautifully decorated, full of books, art, wooden blocks and puzzles, soft stuffed animals and dolls.

## Who are the people we serve?

99% of the parents are immigrants, some legal, some not registered. They are from Ecuador, Dominican Republic, and Haiti. 50% of them are illiterate, they don't write or read in Spanish or Creole. They bring their children because they can't help them with their homework, they don't understand what is required of their children, and they can't even go to school to talk to teachers about them. Many of the children struggle with English, attention and real fears of deportations especially after our latest election. Many have problems with their vision and hearing and are not on healthy diets. They get school lunches that are not nutritious or to their liking so often they come hungry to the program. They have very little movement in school, no music or art and most of the learning is geared for state testing that happens twice a year.

East Ramapo Public School District is in the middle of a middle class neighborhood. Ten years ago it was one of the top public school districts in the county. Ten years ago we had an equal number of students attending public schools and private schools. In the past 10 years, these numbers have changed drastically. Currently we have 25,000 students in the private religious schools vs 8,900 public school children. Private school parents do not see it necessary to support the public school system and therefore for the past 10 years, the public school budget was defeated every year leaving the public schools with cuts in staff, art, music, English as a Second Language, etc. Our program is for the public school children, 1st-6th grade. These children come with "big" histories. We try to learn about them as much as possible. Sometimes the history we learn about is painful to hear. I will give you an example. The day after President Trump was elected, it was a gloomy, rainy, cold day. It was quiet and very gloomy inside. The fears were palatable. Some parents

did not even bring their children for fear of being arrested. Upstairs in our room, the mood was not much better. We had high school visitors that day so we started with teaching them our Five Star Program®. Afterwards I spoke to Anderson, a 6<sup>th</sup> grader, who normally is rather quiet and shy but that day he was exceptionally gloomy. He confessed that he is depressed about his inability to speak English after being in the US for 4 years. I suggested that he spend time with our Spanish speaking volunteer since she may be able to help him with his dilemma. They spent 30 minutes together and she learned an incredible story of loss, terror and posttraumatic stress on his 8 months journey from Ecuador to US when he was 9 years old. No wonder that he was scared that day – he confessed that he is scared for his parents and about a possible separation from them or the possibility of having to do the trip back to Ecuador. I wonder how many teachers in his school are aware of his history and the possibility that his learning issues may be connected to his PTSD?

It takes months for parents to feel comfortable with us. Their stories start coming when they learn that it is our love for their children that brings us together, that we are not being paid, and that some of us, immigrants ourselves, know that if their children don't get the right education, they will not be able to grow up to manifest their highest potential. Once the "ice is broken", the parents are ready to listen and learn.

## Daily Routine at the Enrichment Program

The Enrichment Program runs from 3:30 pm – 5:30 pm while Homework Help runs from 4 pm – 5:30 pm. Some children are able to come before 4 pm. They run upstairs as fast as they can. They sign in, find their name tag that they created themselves the first day they attend our program, they drink some water, have a healthy snack (fruit and nuts) and come inside the room. Here they greet a volunteer by shaking his or her hand, introducing themselves and telling them one thing that they liked about school that day and how much homework they have. Each child's birthday is marked on a wall calendar and celebrated with a card with messages from all of us and a little "sacred" stone. We have a world map on the wall and each of us marks our name next to the arrow pointing to the country we are from or where our parents are from. Children start with the **Five Star Program®** and a few Brain Gym® movements that are good for their brains, eyes, ears and concentration and if the Homework Help Program did not start yet, they can play, otherwise they

run downstairs to do their homework. While we wait for children to finish their homework, our Spanish-speaking volunteers go down to teach English (speaking and writing) to parents. Sometimes we have an art project for the parents. Sometimes parents bring their toddlers and we teach them how to play with their little ones, what toys are important to have, when to let the little ones play by themselves and when their assistance is needed.

As soon as older children come to the room, parents leave with the toddlers and we concentrate fully on the older children. We again do some movements and introduce them to a project we have for them. Most of the children love our projects. Some of the boys sometimes prefer to build using blocks or paper or play chess. We let all the children explore the materials, take their time, do something or just be. There is no pressure to do unless parents ask us to do more reading or math (more on that later). We would never know what incredible talents our children have if it were not for the quality of art materials we provide, ideas we give them and the total freedom they have to create on their own.

### What do parents want:

Our parents want their children to learn whatever teachers ask them to learn which most of the time is facts and math. They want their children to succeed and get ahead. They are not used to educators who form a care circle around their child and have as number one priority for a child to connect with and reach his/her highest potential. They are not able to attend to their children's inner life. They don't pay attention to stomachaches before school or a test, headaches, sleepless nights, etc. Feeling sick or having a sore throat may not necessarily mean being really sick. Often something unpleasant happened in the classroom, a teacher shouted at another student, there was bullying or a physical fight and a boy or a girl feels sick. Parents need to be taught that in order to be healthy, a child needs to have **a balance in his or her life**. That balance can be taught via Korczak's as well as Steiner's and Montessori's ideas where the **child is allowed time to wonder, to show gratitude, to feel responsible** for something, have an **urge to study something** just because they want to do it themselves and finally **to be able to be quiet by themselves**. These capacities are different from the usual facts and figures that are taught in schools and address the mind (brain). They have to do more with the heart, and unless encouraged and practiced, eventually will stay in the background.

Children are tired of reading and doing math but since the parents want that, we have to make it fun for them. We invited Waldorf school high school students to come to help with reading one on one. A child reads or is read to. Sometimes we use color glasses to relax their eyes and make the letters stand out. After reading for no more than 20 minutes, a child can play a game of his/her choice with the volunteer. Math is done via fun educational games, abacus, rhythmic songs or clapping.

## How do we develop a sense of WONDER?

In our program, unfortunately since children “drop by” for short periods of time, there is no possibility for bringing a story of wonder to them or taking them on a walk at sunset or sunrise. We had to come up with a different approach. We know how austere their Homework Help room is and how over decorated with slogans are their classrooms. Our approach is to decorate the room with unusual items for these children: a salt lamp that glows with an orange tint, a diffuser that releases wonderfully smelling essential oils into the air, a pentatonic set of tone bars that make amazingly sweet sounds, a beautiful plant that needs to be taken care of. All our art projects are made of materials pleasant to the touch: tissue papers, different grades and texture of color paper, block and thick crayons, felts, yarns, etc. We try to evoke the sense of wonder through special day celebration such as making pysanki for Easter baskets, beautiful Mother’s Day gifts, or lanterns for Chinese New Year. Our children appreciate beauty around them especially their own beautiful artwork displayed on the walls. They love to touch wood, yarn, felt, and enjoy different colors and shapes of wooden toys, not the usual plastic items from China.

Wonder needs to be also expressed inwardly. When we do our Brain Gym® movements, during one of them, we ask them to close their eyes and imagine some beautiful place they would love to be right now. Many of them see themselves on the beach or on top of a mountain, some in Disney World or New York City. When they have time, they draw the scene after the exercise. When the movements are done before homework, they imagine themselves doing their homework, enjoying doing it, doing it well and having enough time to come up to the Enrichment Center.

Sense of wonder leads to learning that being in a beautiful environment makes one feel happier and more creative. No wonder that parents flock upstairs and are not happy to have to leave the room when their older children come in. I will address how we create beauty in their homes in the section about sense of quiet.

Next Step: Korczak took the kids for the night walk in the forest while at summer camp. Our plan is to take them for their first hike around a beautiful pond in a local state park. We are creating a Children's Discovery Trail with different themes for each year. The first year's theme will be ..... Children's Rights.

## How do we develop a sense of GRATITUDE?

Gratitude is easy for them. As one girl said, she loves to come to the Enrichment Center because she can do projects. At home, she has no materials to do the projects with – that costs money and her parents can't buy them for her. When we taught children how to do finger knitting, many boys asked for different colors of our beautiful yarns for home to make bracelets for their family members. They can't wait for next year when we will teach them knitting so that they can make scarves.

Many children feel that we are part of their family and they come to hug us when they are leaving and write sweet thank you notes when something touches them deeply.

The feeling of gratitude leads to a sense of love and participation. Without it, one is self-centered, caring only about how s/he feels, what s/he has and what s/he can do to benefit herself/himself. In our room we have a Gratitude Box and children leave notes about things they like about a particular person or project, our room, games or toys.

Next Step: We will start Thank You – Sorry log and each child will have the opportunity to enter something in it. Younger children who are not able to write, will draw a picture or will ask older children to write for them.

## How do we develop a sense of QUIET?

One of the best gifts Korczak gave us was the fact that he did not want to be a teacher, he wanted to be the educator of children, a person who is able to bring out the best in children, to listen to them, to talk to them not at them, to learn from them, an adult in their lives who is able to change his views midway. As a pediatrician, he wanted to take care of the child's physical body, his gene makeup and his early

childhood malnutrition and sicknesses, in the best possible way. As an educator, he wanted to create the best possible environment for a child to compensate for her/his hereditary makeup and early childhood environment that often had trauma, abuse and hardships. Korczak did not neglect the 3<sup>rd</sup> component of a child, her/his spiritual core. Although Korczak came from a Jewish background, he was not a religious man, he was a spiritual seeker. He knew that children needed something other than the material world to turn to when they were confused, sad or angry. He provided them with the opportunity to have a **Quiet Room** in Dom Sierot where they were able to be with God and themselves alone. How can we provide Quiet Places for children to just be? We created a **Take a Break Area (TAB)** for our program and **Sacred Space** for Home. When children are studying for more than 20 minutes or are getting distracted or angry, we encourage them to use the TAB area where they can experience inner peace: stillness, silence, calm. Pause, reflect, stop doing, just be for a short moment to be able to hear your inner voice. Look at the shell, stone, flicker of the light, connect with it, be still like the shell or a rock, feel the oneness with it, feel the love. The TAB area also provides a space for children to do sensory integration activities, journal or read something inspirational.

For home, children have their Sacred Space in a bag. Many of the kids we work with live in cramped spaces, some maybe have a bed of their own and a little space in a cabinet for their clothing. Having their Sacred Space in a beautiful bag under the pillow may be all they have as their personal possession. The bag is beautiful to look at, soft to touch and the little treasures bring a feeling of warmth, pleasure and beauty. They realize that even just a tiny little shell, stone or color paper is enough to brighten the space they are in and create peaceful feelings inside them.

**The idea of taking a break needs to be taught to parents first.** They push their children to succeed and don't understand that taking a break can have a big effect on their children's learning. We strongly encourage 15 minutes of running or movement before doing homework but often that is not an option. We also strongly encourage using more encouraging words instead of constantly criticizing. We asked parents not to punish by squeezing arms or worst, hitting. We assure parents that their children are smart, that they can succeed especially when they are praised for work well done and when they are allowed to take a break in a special place, created just for them when they need it.

Next Step: Children will teach their parents how to add moments of quiet to their daily schedule. When we have an opportunity to take kids for a hike or a walk in the woods, we will teach them how to connect with a tree, how to feel its stillness and strength and how to be like a tree.

## How do we develop a sense of RESPONSIBILITY?

It is interesting for us to notice the difference between immigrant children and non-immigrant children. In the immigrant community, more attention is being paid to younger siblings and cousins and although there is visible competition with cousins, there is also a sense that when something is going wrong for cousins, another child will come to his/her defense. There is also a visible gender difference. Although both boys and girls take care of their younger siblings or cousins, girls, from a large family, want to learn the task as best they can, they want to do it all by themselves and they also want to help others when we don't have enough volunteers. With time children realize that being responsible doesn't only mean to serve themselves but more importantly to serve others.

Teaching responsibility requires lots of our attention and reflection on the children's part. Many of the children don't learn that at home: washing hands after using the bathroom, drinking water, using tissue to wipe their noses, cleaning up after themselves. All that is easy to teach and when repeated daily becomes a healthy habit.

We have noticed that our kids love to work together, two, three, four together. When they do math games or spelling games, we ask them to check on each other: two play, two check the answers. Children learn that each has different abilities and that it is important to do the best with their own abilities and not compare themselves to others. We also encourage them to teach others when they excel in something, no matter how old or young the others are.

Responsibility goes hand in hand with the development of the will. To develop the will, one needs to be patient, it may take 15 minutes to organize pieces of a puzzle before beginning but these 15 minutes are precious for developing a strong will. Seeing a box organized or a corner of the room nice and neat and to know that "I" did it, brings big smiles on children's faces. There are some children who would rather play than help to clean up. We give them a break and do it for them once. Next time if they are not willing to participate in the cleanup, they are told that they either have to change their behavior or they will not be able to participate in the program. We don't have any children who are not willing to help.

With older boys, we listen to their wishes. They love to make paper planes so we bought modeling books and although we, the volunteers, have no clue how to do these planes, they help each other and from time to time come to us to read a difficult word in the instruction manual. When the kids wanted to learn origami



and not one of our volunteers knew how to do it, we “hired” high school volunteers who are experts in that area and the kids learned to make many beautiful items. You can see how the love for learning is developing here every day and how the sense of social lessons is practiced. It is acceptable for an adult not to know something, and it is acceptable for a much younger person to be the lead in a particular activity.

Next Step: Since sense of responsibility leads to service, we will work with the children who are aggressive, passive or aimless to guide them to be more involved and share their “personal gifts” with others.

By developing wonder, gratitude, quiet and responsibility, we engage children in learning about themselves and their relationship to the bigger world.

## Growth of the Volunteers and Final Reflection

One of the volunteers proposed to serve as a program coordinator. Every Monday, we receive a schedule for each day of the week with project ideas and the list of available volunteers. Another volunteer created a book with a record for each student with their age, grade, starting comments about their behavior, reading and math level. We have 75 entries in the book and we know that during very busy days, we missed entering many new students. Everyday one of us tries to record an individual student’s progress, project status and any other news about the child. Not all volunteers were familiar with the Five Star Program® at the beginning. Each received a copy of my book and they learned either from other volunteers or children. Each volunteer found their niche in the program and although it may have been frustrating to some not to know exactly what their assignments were, the idea was to leave them free to explore and see where they could be most helpful. One of the volunteers felt more useful working with the parents, another working with the toddlers. The instructions were simple: start with water, snack, short chitchat and the Five Star Program®. Leave it open to a student to do a project, play or do academics. If academics was chosen, remember to reinforce breaks every 20 minutes. The volunteer’s role was to observe, act, reflect and act again. They were asked to be flexible since nothing stays the same. Here is a comment from one of the volunteers after the end of the year celebration: *“Today was beautiful! I am so proud to be a part of such an amazing group and such a sacred endeavor. God bless you all for your dedication and commitment to these families. I look forward to more wonderful things to come!”*

Next Step: When we are allowed to continue our program next school year, we are so much better off. We know what worked and what didn't work, we know what each of us is good at and what new things we would like to try next year. I for one know that there will be more work on children's rights, the Thank-you – Sorry log, positive daily affirmations, and parental education.

I end this musing with Korczak's poem and trust that many more children, parents, and volunteers will work together in the Korczak-Inspired Enrichment Program in years to come.

How many fields did you plow,  
How many loaves of bread did you bake,  
How much seed did you sow,  
How many trees did you plant,  
How many bricks did you lay,  
How many buttons did you sew,  
How many patches, how many seams did you make,  
To whom did you give your warmth  
Who would have stumbled but for your support,  
Whom did you show the way  
Without demanding gratitude or prize,  
What was your offering,  
Whom did you serve?



## The Role of Youth Organisations: Humanistic Values or Neo-Nazism?

Nowadays various organizations of the neo-Nazi type are on the rise, and more and more often we hear that people of other nationalities are being killed, society is becoming cruel and unresponsive to the problems of the weak (orphans, the disabled, the elderly).

The assertion of humanistic education is associated with difficulties associated with the prevalence amongst educators of fixed stereotypes of attitudes toward the child as an object of pedagogical influence. On the other hand, there is hardly any need to prove the growing demand of society for teachers of humanistic orientation who will be able to help the child in the process of its creative self-realization and self-determination as well as ensuring the protection of the child's personality and its status in the human environment.

Childhood is the period of the most important events in a person's life, the period of the formation of social and professional characteristics, of the world outlook, a value-motivational and normative structure. Childhood and youth associations cannot replace school, university or family, but they are one of the most important social institutions of upbringing that help the young generation to avoid spiritual ruin. In this connection, the special significance of the formation of humanistic value orientation in young people becomes understandable. A major role in this process is played by various youth organisations.

In modern life, the rights and values of personality are beginning to play a dominant role, and pedagogical science addresses the problems of democratisation and humanisation of life. This trend developed particularly dynamically in the 1990s, when dissatisfaction with the state of education and upbringing became a prerequisite for reforming education, and intensive search for new ideals and goals of education began. Sociocultural progress as a process of humanising relations between the individual and society attracted attention to the problems of value orientation in young people.

A special place in the formation of humanistic value orientation in students is occupied by various youth organisations because of the greater susceptibility of young people to the assimilation of sociocultural values from peers in the context of informal communication. Therefore, the phenomenon of youth organisations and

their potential in solving important social and pedagogical problems is being investigated by many scholars.

The study of the scientific and pedagogical foundations of the activity of self-governing children's and youth associations was undertaken by well-known Russian teachers: V.A. Karakovsky, A.S. Makarenko, V.A. Sukhomlinsky, S.T. Shatsky, and many others. Various aspects of the education of the younger generation in youth organisations are considered in the studies of Y.V. Buryakova, A.V. Volokhova, I.I. Frishman, et al. In all these works, the influence of the social environment on the younger generation is emphasised.

An analysis of the practical work of youth organisations proves that their potential for the formation of humanistic value orientation is not utilised to a sufficient degree. In our opinion, this is due to the fact that a holistic view of the essential structure of humanistic value orientations, the dynamics of their formation in the integrity of all their components, the system of means, methods and forms for ensuring the effective formation of this integrity – has not been developed in the work of youth organisations.

The formation of value orientation is an integral part of the development of a person's personality. In the transition or crisis periods of development, new value orientations, new needs and interests arise, and the personality traits characteristic of the preceding period are also reconstructed. Thus, value orientations act as a personality-forming system associated with the development of self-awareness, an awareness of the position of one's "I" in the system of social relations. Value orientations belong to the most important components of the personality structure, and one can judge the level of personality development in terms of their degree of formation (Dodonov 1997: 18-60).

For the first time the term 'value orientations' was used by W. Thomas and F. Znanensky in the 1920s. However, until now there is no generally accepted definition of the concept of 'value orientations'. This is due not only to the different approaches to its study, but also to the complexity of the phenomenon itself and its structural similarity to other components of consciousness: motives, needs, interests, attitudes, orientations, views, perceptions etc. Traditionally, value orientations are understood as "the attitude of the subject to the conditions of his being, the attitude in which the result of a free, evaluative choice of socially significant objects is manifested" (Thomas, Znaniecki 1994: 23-45).

An analysis of available sources and the experience of practical activity make it possible to assert that humanistic value orientations are the main supporting elements of the system of human relations to the social world. They determine a person's

social interaction, the struggle and harmonisation of human interests, demands and expectations, set the criteria used to assess society, regulate human behavior, determine the strategy of a person's social life. Therefore, it is obvious that the study of the structure of humanistic value orientations and the identification of ways in which they develop are a subject of social and pedagogical research. It is especially important for determining the value system of the younger generation in the new social conditions, which will make it possible to single out the structure of attitudes to life and, on their basis, to describe the 'core' that unites the basic ideas, emotions, etc.

We define humanistic value orientations as a complex formation of integrated personality traits that comprises in its structure a system of value relations: the development of tolerance, empathy, sensitivity, responsibility for others. A stable and consistent set of value orientations determines such personal qualities as integrity, reliability, loyalty to certain principles and ideals, respect for freedom, human dignity, tolerance, rejection of violence, and the desire to be useful to people in difficult life situations.

In the life of human society, an important place belongs to the social activities of youth, its organisations, among which until the late 1980s the Komsomol played a major role in Russia. However, the growing demand for the transformation of youth organisations into diverse ways of organising youth initiatives is now being met. A large number of both formalised and informal youth movements have appeared as a response to a variety of topical public issues in the last decade. The radical change in the forms and methods of their work, the resolute rejection of monopoly and over-organisation, their direct connection with the life of young people – are the real source of viability for any youth organisation. At the same time, the lack of an accurate understanding of the situation and role of youth organisations has negative consequences that can and should be avoided if the problems of the attitude of young people towards society and vice versa are to be discussed on the basis of actual trends in public life (Aliyeva 2000: 48-52)

The specific feature of the youth organisations is that they have a designated social goal (established in their respective charters), a specifically defined programme of activities, clearly formulated rights and duties of their members, their conscious discipline, a clear structure, the correlated social roles of the members of the organisation, and ways of coordinating their actions. The tasks of youth organisations include providing each of their members with opportunities for self-fulfillment, for the development of student self-government, mutual trust, and protection of interests. We believe that it is possible to achieve these goals within the framework of any youth organisation, regardless of its structure, articulated rights and

duties, etc. This is the basis for our choice of youth organisations as an environment for the formation of humanistic value orientations.

Youth organisations can act as an educational space in which the goals of bringing up the modern generation are realised: the development and self-development of young people; taking into account individual psychological characteristics and interests; disclosing the creative potential; ensuring their position as the subjects of cognition, activity, communication, law; social adaptation of every youth in the life of society, which includes the experience of interpersonal interaction, various social initiatives, the socialisation of young men in interaction with the society on the basis of the recognition of such universal human values as a person, culture, fatherland, peace, etc. Thus, the aim of youth organisations is to stimulate and develop the potential of personality, to incorporate it into the system of social communications through socially useful activities.

A distinctive feature of youth organisations is that they are an open system that is always influenced by the sociocultural values of the society (A.V. Mudrik). At the same time, being an autonomous system, the collective of the organisation perceives all the influences coming from it in their pure form. In the process of lively activity, they are transformed and integrated, resulting in a specific integrative formation, a 'field' of intellectual and moral tension, which determines its autonomy on the one hand and the nature of its influence on the members' upbringing on the other (Mudrick 1991: 78).

In our study, we consider the place and role of youth organisations in the formation of humanistic value orientations in students on the example of the Kazan Youth Korczak Society "Sun to Children". The Kazan Society of Janusz Korczak was established in 1993. The main areas of work for its members are: the study and promotion of the pedagogical ideas of Janusz Korczak; organization of conferences, seminars, meetings with schoolchildren and teachers; practical work in orphanages, shelters, with children at risk, etc. Priority is given to activities in orphanages, shelters, and with children at risk.

In order to define the initial conceptual basis of the activities of this Society, as the starting point we have considered certain documents and theoretical models for the creation of an exemplary programme for the education of a socially active student's personality. At the same time, we considered the emphasis on giving students real powers of decision together with the leaders in the life of the Society, in all its main spheres. In this respect, our Society is seen as a way of organising te purposeful life of students, consisting of support, promotion, taking part in co-management, which leads to the formation of an active young person, aware of his or

her stance in relation to all aspects of life. The humanistic paradigm of education gives priority to the individual conditions of well-being that originate in personality, its creative self-development, the right to one's own opinions, self-assertion on the basis of independence of actions, choice of life values and ideals of independence. Inclusion in the activities of the Society creates the favorable humanistic environment in which it is possible to develop a free, self-esteeming person. In the Korchak Society students develop such personal qualities as independence of thought and feelings, freedom, personal creative activity – which can constitute the necessary power base for the manifestation of the creative approach in teaching (Valeeva 2003: 98).

Analysis shows that the educational potential of this youth organisation includes significant opportunities for the formation of the value potential of the future teachers, that is – of an internal, emotionally controlled regulator of the teacher's activity that determines his or her attitude to the surrounding world and toward oneself. In accordance with the multi-level structure of value orientations in the process of educational work in the organisation we can see the possibility of the purposeful formation of a variety of pedagogical ideals, norms of pedagogical communication and behaviour, principles and target-setting teaching activities, as well as of a system of psycho-pedagogical relations and subjective values that underlie the personal sense of professional knowledge and skills.

In the course of our research we have applied the following methods: M. Rokich's methodology of studying the value orientations; Z.I. Vasilieva's technique of identifying humanistic value orientations.

In total, 205 students took part in our research: 103 of them are members of the Kazan Youth Korchak Society "Sun to Children" – they formed the experimental group (EG). 102 students are not members of the Korchak Society – they served as the control group (CG).

In the initial stage before the experiment, we found out that the distribution of terminal and instrumental values in both groups of subjects is almost the same, with the exception of some values that are more pronounced in one group than in the other. So, for example, for students of the experimental group, values such as interesting work, love, material security of life were allocated among terminal values; among the instrumental values there were e.g. high demands placed on oneself and cheerfulness. The terminal values of students in the control group before the experiment were the following: interesting work, entertainment; among the instrumental values they listed high demands and education. Importantly, the students of the control group have separate values that are not present in the students of the



other group. These are, in the terminal category, the presence of true friends, cognition; in the instrumental category – diligence, intransigence about shortcomings in themselves and others. Thus, we can say that there was practically no difference in the expression of values in both groups before the experiment. As the ascertaining stage of our research took place at the beginning of the first university year of these students, it is quite natural that students, as a certain community, are characterised by the presence of the same value orientations at the beginning of their education at the university.

Prevailing among the humanistic value orientations in the experimental and control groups were only empathy, responsibility, willingness to help and care. It should be noted that along with high empathy and care the students demonstrated a very low indicator of willingness to help. This shows that students had these values at the level of knowledge, but they remained untested and not yet realised.

The level of formation of humanistic value orientations before the experiment was very low and amounted to 24.3% in the EG and 25.5% in the CG. The low level of the formation of humanistic value orientations in the experimental and control groups before the experiment indicates that this issue is not given enough attention in the practice of school education and upbringing, and accordingly students come to the university with a low level of humanistic value orientations, not ready to show concern, responsibility, sensitivity and love to children. This tells us about the need for purposeful work on the formation of humanistic value orientations of students. The youth organisation has the most positive impact on the formation of humanistic value orientations in these students.

The next step in our work was to conduct a formative experiment. The goal of the experiment was the approval of pedagogical conditions for the formation of humanistic value orientations among students.

It seems to us that each of these conditions should interact productively with one another, but the starting point for us was the assertion of the humanistic pedagogical ideal among students, represented by the prominent Polish teacher-humanist Janusz Korczak, because its availability as an ideal provided a context for the emergence of prospects and reserves for the formation of humanistic value orientations in students.

In the process of the formation of humanistic value orientations among students from the perspective of creating a humanistic pedagogical ideal, we took into account that youth has important characteristics: orientation toward the adult world, the need to communicate with the society and interaction with it. Youth seeks to establish connections with the adult world. Studying the relationship of children to

the world of adults requires the rejection of established stereotypes. An analysis of this problem shows that there is serious lack of attention and respect for the child; we note a sharp contradiction between the increasing need for attention to children in the age of attention and the continuous weakening or even lack of necessary attention from adults.

According to Korczak, we create a humanistic educational space through the activity of the Korchak Society. Educational space is understood by scientists as an “environment within the environment” specially organised by the teachers together with the children (L.I. Novikova). This environment creates not only additional, but also fundamentally new opportunities for personal development. The educational space is considered as “a temporary combination of energy sources that can ensure the development of the personality in accordance with certain goals” (1977: 48).

One of the principles of Korczak’s educational system – the principle of respect for the child’s personality and rights – is the most important condition of instilling humanity, kindness and sincere sensitivity in the child. This is the principle that we implement in the organisation of our Society. This principle not only reflects the humanistic position, but, above all, it proved effective; the life of children in Korczak’s orphanages, the educational system that he created in them, were built on this principle and contributed to the creation of a special moral atmosphere. Korczak’s ideas are reflected in the works of his students.

The first university year, when students entered the Korczak Society, was the time for rallying students of different disciplines. They joined the Korchak Society inspired by the “pure fire” of the great teacher and his tragic fate, by his ideas that are pursued by the talented and bright adults making up the first generation of the new social organisation – the Kazan Youth Korczak Society “Sun to Children”. Parading under the green flag with a gold-coloured clover, the students make their first steps toward Korczak, learn the pedagogy of a human person through the attentive eyes of a children’s doctor. They learn fearlessness in interaction with the child, a sober and respectful attitude to children, and an earnest manner of communicating with them. The first steps to Korczak’s ideal are taken on the Korczak Day, which is held annually in early September. Senior students go to first-year students and talk to them about Korczak, about his activities, the tragic and noble fate of this teacher. For this purpose, they quote the poetry of B. Dijur and V. Korostylev, based on the works of whom a literary and artistic spectacle dedicated to Korczak and his children is prepared.

After this meeting, there are invariably some who come and announce their wish to join the Society. Similar Korchak Days are held at other faculties and insti-

tutes of our university, in other universities, and also at schools throughout our city. Thus, by promoting the principles and ideas of Janusz Korczak, we try to organise the activities of the Society and the interaction of students with children from the orphanages.

We make one condition: the involvement of students in research and promotion activities related to Korczak's pedagogy. Special opportunities for the development of the research skills of students is provided by their work in orphanages, schools, and universities. Particular attention is paid to preparing students for specific research activities (skills). Organising extra-curricular research activities for students as an effective way of developing the creative potential of their personalities as future specialists is the role of the student scientific club, which studies social problems (orphanhood, loneliness, homeless children, deviant behaviour, etc.). This form of SRWS has a specific orientation as well as organisational and pedagogical structure. The student scientific club was created as a research laboratory within the framework of the activities of the Kazan Youth Korczak Society. Its targets are: building motivation and developing the academic and creative skills of students, which presupposes the preparation of students for participation in competitions dedicated to solving major social problems (the mayor's scholarship, the Lobachevsky Competition, the Pedagogical Olympus, the National Treasure of Russia – students take part in these events annually, win prizes, receive grants and take part in various projects).

The activity of the Korczak Society also involves training students for the implementation of complex scientific projects and general preparation for participation in competitions. Experience shows that participants in the scientific club successfully cope with the competitive promotion of their projects, finding recognition with experts. With the aim of promoting Korczak's ideas, we organise annual republic-wide, all-Russian and international conferences and youth seminars, as well as actively participating in specialised conferences in Russian cities.

In our opinion, most important for the formation of humanistic value orientations in students is the organisation of practical, humanistically oriented activities with children requiring special attention and care. In this area, we distinguish five stages of work:

The introductory stage; the establishment of friendly and trustful relations between the students and children.

Observation, analysis and development of intellectual skills in pupils. As part of this activity, students help children prepare homework, play with them logical games, games to recognize colours, shapes, etc. (for children of preschool age).

This stage involves: direct assistance in learning; corrective work on the formation of mental skills: development of attention, memory, and ways of thinking; diagnostics concerning the cognitive sphere of students; observation of ways in which we can improve attention in students; analysis of the patterns of children's mental processes. Of essential importance are the activities aimed at developing speech skills in children, which in most cases are insufficiently developed. The attitude of the young pupils to work with students is definitely positive. The maximum of positive emotions they receive from individual work. It promotes the establishment of emotional contacts and is seen by the children as being singled out from among the general mass. For them, permanently working in a group and having a deficit of self-realisation, the need for individualisation is a value-significant phenomenon. Moreover, individual classes solve the problem of deficits of knowledge, poor vocabulary, the inability to correctly formulate their thoughts and the problem of the development of mental operations.

Correction of the emotional sphere in pupils. This kind of work most organically fits into the activities related to children's leisure. It includes: direct assistance in organising general, intra-group and mixed events (holidays, birthdays, walks, group games); diagnosis and correction of the key manifestations of emotional attitudes.

Forming the skills of constructive communication among pupils. This is done in the course of direct communication of students with the pupils. It involves: assessment of the difficulty of communication: communicative barriers, biased and inadequate perception of communication partners, unconstructive interaction; correction of ineffective ways of communication; formation of communicative and behavioural skills outside the orphanage.

Further support of the child after it leaves the orphanage. Communication with the children continues after their departure from the orphanage; we find out where the children are studying, help them with their studies, hold talks, try not to lose touch with "our" children.

For pupils of from children's homes, classes with students are extremely useful. For these children, any activity, whether correctional or diagnostic, can be considered as training, associated with the development of individual processes of attention, memory, and thinking. We believe that only through such informal activities do children have an opportunity to fulfil their cognitive needs. Therefore, we provide the possibility of prolonged work with children and adolescents who have fallen into difficult life circumstances. This is the condition for the development of our Society and the emergence of new directions in its work.

What is more, with the aim of organising practical, humanistically oriented activities with children requiring special attention and care, we have created and provided various grants. The cultivation of an emotionally positive atmosphere and the humanistic style of mutual relationships in the youth organisation, manifested in the unconditional acceptance of one another, benevolence and respect, are of key significance to our work.

In the Kazan Youth Korczak Society “Sun to Children” we try to build communication based on enthusiasm in the form of joint action, without authoritarianism, taking everyone’s point of view into consideration. Enthusiasm for the common cause is the source of friendly relations, and at the same time friendship combined with interest in the work generates enthusiasm. It is necessary to form friendly relations. Stressing the efficacy of this style of relationships and its stimulating nature, it should be noted, however, that friendliness, like any other emotional and pedagogical attitude in the process of communication, should have its well-defined boundaries.

The system of relations in the Korczak Society is characterised by: interaction and cooperation in the organisation of work; students’ sense of psychological community with one another; orientation toward an adult with high self-awareness and self-esteem (J. Korczak, R.A. Valeeva, I.D. Demakova); absence of authoritarian forms of interaction; interest in the common cause as a management factor; unity of business and personal communications; involving students in an expediently organised system of interaction involving various forms of activity: research, conferences, the implementation of social projects, practical work in orphanages, etc.

One of the Society’s main tasks is the creation of a favourable atmosphere and a psychological climate for the development of personality. The most important signs of a favorable psychological climate are: trust and high demands on one another; benevolent and business-like criticism; free expression of one’s own opinions while discussing issues related to the activities of the Society; absence of pressure from managers; recognition of the right of students to take decisions that are significant for the Society; members’ sufficient awareness of the Society’s aims and conditions for their implementation; satisfaction derived from being part of the Society; a high degree of emotional inclusion and mutual assistance in situations that cause frustration in any of the members of the Society; every member assuming responsibility for the state of affairs in the Society, etc. The psychological climate, which manifests itself primarily in the relations among students and their attitude to the common cause, continues to benefit students. It invariably affects students’ attitude to and perception of the world in general. This, in turn, can translate into thes

entire system of value orientations exhibited by the members of the Kazan Youth Korchak Society “Sun to Children”.

This climate manifests itself also in the attitude of each member of the Society to themselves. This last relations crystallises into a specific social form of self-relationship and self-consciousness of the individual. Our Society has a unique system of relations among students, students and leaders, where everyone can not only express their attitude to the given task, their experiences, but also directly point out their own mistakes and the mistakes of others (in a suitable form), including the leaders. We often meet; we communicate with each other not only before trips to orphanages, but we also arrange outings (contact with nature), offsite trainings, we go to each other’s houses, we gather at the so-called “Korczak candle nights”, where we share our impressions and feelings; we watch movies and sing songs. This is an integral part of life in our Society. Without these elements, it might not work the way it does.

The following results were obtained at the control stage of our work:

Value orientations of students, members of the Kazan Youth Korchak Society “Sun to Children”, after the experiment have undergone significant changes. Almost none of their initial values from the beginning of the experiment remained (except for love and cheerfulness). Otherwise all the values have changed and acquired a humanistic orientation. The top place in the hierarchy of values began to be occupied by the happiness of others, a productive life, creativity, responsibility for others, good breeding, tolerance, and sensitivity.

The values in the group of students who are not members of the Kazan Youth Korchak Society “Sun to Children” have remained practically unchanged. The only thing that has changed is the fact that an active way of life and tolerance have been added to the hierarchical value system of non-member students from the control group.

The dominant humanistic value in this experimental group after the experiment is love for children. We believe that this system of values is characteristic of students who are members of the Kazan Youth Korchak Society “Sun for Children”, that based on love for children they can also build such humanistic values as empathy, responsibility, sensitivity, willingness to help, to protect the weak, as well as kindness and care. These values constitute the humanistic value orientations of students formed in the process of their work in the youth organisation. In the control group the make-up of humanistic values has not changed.

The degree of the formation of humanistic value orientations in the experimental group has changed: from 24.3% to 41.7% in the most successful bracket;

from 29.1% to 43.7% in the average bracket, and from 14.6% to 46.6% in the lower bracket. In our opinion, this indicates the effectiveness of the pedagogical conditions we have developed for the formation of humanistic value orientations of students in the youth organisation. In the control group of students there have been no significant changes in the levels of formation of humanistic value orientations. Thus, based on the results of experimental work, it can be concluded that the youth organisation can play an important role in the formation of the humanistic values in students. Teachers and leaders of organisations need to pay unflinching attention to the development of the humanistic value system in students, because only by working together can we bring up a future humanistic pedagogue.

Thus, the results of the ascertaining and implementation stages of the experiment showed a positive dynamics in the formation of humanistic value orientations and the effectiveness of the set of pedagogical conditions, which also proves the effectiveness of the work that has been done on the formation of humanistic value orientations in young people.

## References:

Aliyeva, L.V. Children's and Youth Public Associations in the Educational Space of Society. *Pedagogy*, 2000, No. 7.

Dodonov, V.I. *Priority National Values of Spiritual Culture and Education in the Interpretation of Domestic Philosophers and Pedagogical Thinkers of the Late 19<sup>th</sup> – Early 20<sup>th</sup> Centuries*. Moscow, 1997.

Mudrick, A.V. *Social Education and the "Troubled Time"*. Moscow, 1991.

Novikova, L.I. *The Collective and the Personality as a Pedagogical Problem*. Leningrad, 1977.

Thomas W., Znaniecki F. *Methodological Notes*. Moscow, 1994.

Valeeva, R.A. *The Pedagogical Concept and Educational Practice of Janusz Korczak*. Samara, 2003.

## Efekt Korczaka

W Fundacji Korczakowskiej nazywamy organizacje Korczakowskie instytucjami opartymi na podmiotowości. Zgodnie z ideą, którą ilustruje poniższy rysunek, w instytucjach takich nie chodzi o to, by jak najszybciej i jak najtaniej znajdować rozwiązania dla wyzwań, tylko by gwarantowały one szacunek dla podmiotowości wszystkich osób związanych z instytucją. Zgodnie z tą ideą w instytucjach takich nie chodzi o to, by jak najszybciej i jak najtaniej znajdować rozwiązania dla wyzwań, tylko by gwarantowały one szacunek dla podmiotowości wszystkich osób związanych z instytucją.

Podstawowy wniosek, płynący dla mnie z Korczakowskiego długoletniego eksperymentu, którego uczestnikami były dzieci i dorośli, brzmi: **jest możliwe budowanie organizacji opartych na poszanowaniu podmiotowości ludzi**, którzy mają z nią kontakt (pracowników, uczniów, klientów, petentów). Wymaga to zastosowania innego sposobu myślenia, reguł, metod i technik, ale jest do zrealizowania, i to przy zachowaniu skuteczności w osiągnięciu wielu innych celów.

Co niezwykle istotne, w odróżnieniu od wielu eksperymentów w obszarze społecznym, w tym także omówionych powyżej, doświadczenia Korczakowskie mogą nas inspirować, **co i jak robić należy**, nie zaś czego **nie wolno robić**.

Eksperyment Korczakowski należy także do niewielkiej grupy eksperymentów społecznych, zrealizowanych w oparciu o etykę absolutną, nie relatywną. Jak pisał Philip Zimbardo:

Absolutna norma etyczna głosi, że ponieważ życie ludzkie jest święte, nie może być w żaden sposób deprecjonowane, choćby nieumyślnie. W przypadku badań, nie ma usprawiedliwienia dla eksperymentu, który powoduje cierpienie ludzkie<sup>1</sup>.

Korczak wyprzedził ten sposób myślenia i działania o kilkadziesiąt lat. W poniższym fragmencie książki, napisanej około roku 1921, zwraca się do innych wychowawców, charakteryzując jednocześnie własne podejście:

Genialny entomolog francuski Fabre szczyci się, że poczynił epokowe obserwacje nad owadami, nie uśmierciwszy żadnego. Badał ich lot, ich zwyczaje, troski i radości. [...] Badał gołym okiem. Wychowawco, bądź Fabre'em świata dziecięcego<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> P. Zimbardo, dz. cyt., s. 254.

<sup>2</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Kolonie letnie*, wyd. Biuro Rzecznika Praw Dziecka [http://brpd.gov.pl/sites/default/files/jak\\_kochac\\_dziecko\\_intemat.pdf](http://brpd.gov.pl/sites/default/files/jak_kochac_dziecko_intemat.pdf), Warszawa 2013, s. 142-143.



## Efekt Korczaka

Nazwa *Efekt Korczaka* jest próbą wskazania mechanizmu, dzięki któremu możliwe jest działanie instytucji opartej na podmiotowości. Nawiązuje ona bezpośrednio do słynnej książki Philipa Zimbardo *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?* (wyd. PWN, 2008, tłum. Anna Cybulko, Joanna Kowalczevska, Józef Radzicki, Marcin Zieliński). Książka ta zawiera opis Stanfordzkiego Eksperymentu Więziennego, który wykazał, że czynienie zła jest w bardzo dużej mierze warunkowane sytuacyjnie.

*Efekt Lucyfera* pojawia się, gdy zdrowi psychicznie ludzie, niewykazujący skłonności do agresji i okrucieństwa, poddani są takiej presji szczególnych sytuacji społecznych, że zachowują się – na przykład – agresywnie i okrutnie.

*Efekt Korczaka* jest w naszym ujęciu odwróceniem rezultatu oddziaływania sytuacji, lecz przy zachowaniu siły działania mechanizmu. Pojawia się, gdy ludzie, którzy z różnych powodów wykazują skłonności do działań społecznych i destrukcyjnych, poddani są takiej presji szczególnych sytuacji społecznych, że zachowują się prospołecznie i konstruktywnie. Właśnie to działo się w instytucjach Korczakowskich, do których – oprócz Domu Sierot i Naszego Domu – należy też zaliczyć nowatorskie pismo „Mały Przegląd”, założone i prowadzone przez kilka lat przez Janusza Korczaka.

Eksperyment i wyjaśnienia Zimbardo, podobnie jak doświadczenia Korczakowskie, są w opozycji do intuicyjnego myślenia, że osoby dokonujące złych czynów są po prostu „złe”. Jak pisał Zimbardo:

Psychologowie społeczni (do których się zaliczam), dążąc do zrozumienia przyczyn niezwykłych zachowań, wolą unikać dokonywania atrybucji wewnętrznych. Preferują rozpoczynanie swoich poszukiwań od zadania pytania „Jak?” [...] Psychologowie społeczni pytają: „Do jakiego stopnia działania jednostki mogą wynikać z czynników zewnętrznych w stosunku do osoby działającej, ze zmiennych sytuacyjnych oraz procesów środowiskowych specyficznych dla danej sytuacji?”<sup>3</sup>.

Podejście sytuacyjne stosował również (choć nie formułował tego wprost) Janusz Korczak, co szczególnie widoczne jest w filozofii, sposobie działania i paragrafach sądu koleżeńskiego, opisanego szczegółowo w książce *Jak kochać dziecko. Dom Sierot*.

<sup>3</sup> P. Zimbardo, *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło*, cytowany fragment tłumaczyła Anna Cybulko, Warszawa 2008, s. 30.

Tak Janusz Korczak postrzegał też na przykład rolę samorządu:

to właśnie praca, żeby jednakowo dobrze działał wszystkim, którzy razem pracują, uczyć się i pół dnia razem spędzają, żeby jeden drugiego nie krzywdził, nie przeszkadzał, nie dokuczał, nie wyśmiewał, a przeciwnie, żeby świadczył przysługi, pomagał, opiekował się i pilnował porządku<sup>4</sup>.

Dla wskazania, że w poczynaniach Korczaka oraz eksperymencie Zimbardo mamy do czynienia z działaniem mechanizmu wpływu sytuacyjnego, bardzo ważne są kategorie dehumanizacji i humanizacji.

Dehumanizacja – pisze Zimbardo – jest konstruktem mającym kluczowe znaczenie dla zrozumienia przez nas nieludzkiego traktowania człowieka przez człowieka<sup>5</sup>. Strawestujmy to: Humanizacja – jak mógłby napisać Korczak – jest konstruktem mającym kluczowe znaczenie dla zrozumienia przez nas ludzkiego traktowania człowieka przez człowieka.

W jaki więc sposób Janusz Korczak *humanizował* tworzone przez siebie instytucje, a przez to ludzi (małych, większych i dorosłych), którzy byli ich członkami?

Moim zdaniem na dwa podstawowe sposoby. Starałem się sformułować je tak, by mogły być użyteczne również wspólnie.

## Obszary życia społecznego: diagnoza i rozwiązania

Pierwszy sposób polegał na dostrzeganiu i akceptowaniu faktu, że w grupie czy społeczności nieuchronnie istnieją pewne obszary życia społecznego, takie jak między innymi konflikty i uciekanie się do przemocy, trudności intrapersonalne (indywidualnych osób z zachowaniami przez nich nieakceptowanymi), wymagające umiejętności zarządzania sobą, zachowanie porządku w otoczeniu, w tym zarządzanie swoją własnością, przepływ informacji, ale też pozytywne wzmocnienia i możliwość współzarządzania społecznością. W obrębie tych obszarów i na ich styku pojawiają się rozmaite sytuacje, w tym także trudne, co jest regułą, a nie wyjątkiem od niej. Nie należy więc powodować, żeby te sytuacje się nie wydarzały lub udawać, że nie mają miejsca, ale należy sobie z nimi radzić z **uwzględnieniem poszanowania podmiotowości osób**, które w nich uczestniczą.

<sup>4</sup> J. Korczak, *Samorząd w szkole* [I], w: *Dzieła*, t. 11/3, Warszawa 2007, s. 34.

<sup>5</sup> P. Zimbardo, dz. cyt., s. 317.

Praktyka Korczakowska przewidywała wzięcie odpowiedzialności przez zarządzających za organizowanie tych obszarów za pomocą wielu wypracowanych w instytucjach metod i technik. Praktyka współczesna naznaczona jest w tym zakresie myśleniem podobnym do wolnorynkowego, wedle którego ludziom należy dać spokój, a zorganizują się sami. To zresztą zazwyczaj prawda, jednak najczęściej dzieje się to kosztem najsłabszych, a efekty tej organizacji mogą być fatalne dla części lub całej społeczności. Korczakowskie instytucje przewidywały również zaspokajanie wielu tych potrzeb swoich członków, które umykają zarządzającym w wielu innych instytucjach. To potrzeby w rodzaju tych, o których kilkadziesiąt lat później tak pisał Michael Ignatieff:

Jeśli spytasz mnie, jakie są moje potrzeby, powiem ci, że potrzebuję rozumieć i być zrozumianym, kochać i być kochanym, przebaczać i doznawać przebaczenia. Potrzebuję też szansy, by stworzyć coś, co będzie trwalsze niż moje życie, jak też możliwości bycia członkiem społeczności, której cele i obszary zaangażowania podzielam. Ale jeśli spytasz mnie, jakie są moje naturalne potrzeby, w przeciwieństwie do moich potrzeb jako bytu społecznego, szybko sam je ograniczę tylko do tych potrzeb, które są związane z moim ciałem<sup>6</sup>. (tłumaczenie własne).

## Warunki i potrzeby zapewniające podmiotowość

Jak zarządzać powyższymi obszarami, by ludzie czuli się traktowani podmiotowo?

Poniżej proponuję listę warunków i potrzeb, które wyodrębniłem, analizując instytucje Korczakowskie, a które znów stanowią niemal dokładną odwrotność kategorii obecnych w instytucjach dehumanizujących, opisywanych m.in. przez Zimbardo:

### Warunki

1. **Intencje osób zarządzających/sprawujących władzę.**
2. **Rozmowa.**
3. **Umowa<sup>7</sup>.**

<sup>6</sup> M. Ignatieff, *The Needs of Strangers*, Picador 2001, s. 28.

<sup>7</sup> Jestem bardzo wdzięczny Jackowi Jakubowskiemu z Grupy TROP za wskazanie ważnej roli rozmowy i umowy (Jacek używa sformułowania kontakt i kontrakt).

## Potrzeby

4. **Jasność.**
5. **Jawność.**
6. **Odpowiedzialność.**
7. **Wolność.**

## Intencja

Od **intencji**, z jaką osoby sprawujące władzę będą wykonywały swoje obowiązki, zależy ich rezultat. Jeżeli po prostu chcą oni, dla przykładu, uzyskać maksymalną kontrolę, to narzędziami do tego celu mogą się stać nawet najbardziej demokratyczne metody.

Niestety często intencje te są w jakimś stopniu nieuświadomione i zmieniają się w zależności od sytuacji. Dlatego wymagają częstego przyglądania się sobie, zwłaszcza temu, czy deklaracje intencji, podejmowane działania i ich efekty są spójne.

## Rozmowa

**Rozmowa** w instytucji Korczakowskiej była przede wszystkim narzędziem porozumienia, a nie opresji lub wykazania przewagi. Używano jej na co dzień, nie tylko w sytuacjach kryzysowych. Nie była rozumiana jako synonim monologu lub reżyserowanego dialogu, w którym odpowiedzi uczniów czy podwładnych są z góry przewidziane i powinny być zgodne z jakimś schematem.

**Umowa** była dla Korczaka jednym z narzędzi utrzymywania porozumienia w rzeczywistości społecznej, a dzięki temu również ładu w różnych aspektach jej funkcjonowania.

Dlatego, pisząc o umowie, mam na myśli przede wszystkim relację między prowadzącymi a grupą. To ustalenia i modelowanie zachowań między nimi będą w największej mierze wpływać na zachowania obu stron, nie zaś abstrakcyjne podporządkowanie realnych osób zapisom w dokumentach.

Nie należy zakładać, że „wszystko jest w regulaminie”, ale wybrać elementy najistotniejsze dla funkcjonowania grupy i na nie umawiać się bezpośrednio z jej uczestnikami.

Korczakowskie umowy, często przybierające formę procedur, regulowały rzeczywiste zachowania w rzeczywistym świecie. Nie wskazywały, kim kto ma być ani jak ma się zmienić, ale czego ma nie robić lub co robić w konkretnej sytuacji.

**Jasność** jest sposobem na dobrą rozmowę i umowę.

Przede wszystkim w aspekcie jak najbardziej zrozumiałej komunikacji na wielu poziomach – począwszy od rozmowy, poprzez zajęcia, komunikację mailową, po wyjaśnienie sytuacji konfliktowej. Nie każdy człowiek musi rozumieć język, którym się posługuję, ma też prawo do tego, by dotyczące go informacje były dla niego w pełni zrozumiałe.

Moje wrażenie, że mówię jasno i zrozumiale, może wynikać z tego, że sam rozumiem, co chcę powiedzieć. Mogę więc łatwo myśleć, że inni mnie nie rozumieją, ponieważ są głupszy, mają złą wolę lub się nie koncentrują... Ale przecież moim odbiorcom należy się zarówno prawo do nierozumienia sformułowań, jak też do zmniejszonej sprawności intelektualnej. Nie powinienem ich zmuszać, by mówili, że rozumieją coś, czego nie rozumieją (i potem złościć się na nich z tego powodu), ale znaleźć adekwatny do sytuacji sposób, by to zrozumieli.

Kategoria **jawności** (jako cechy zarządzania informacjami i sytuacjami) odnosi się przynajmniej do dwóch poziomów życia społecznego.

Na pierwszym, podstawowym, oznacza po prostu dostępność. Wszyscy, dla których jakiegos rodzaju informacje są istotne, mają do nich dostęp w takiej formie, by były dla nich zrozumiałe (co odnosi się do jasności).

Jawność na głębszym poziomie, odnosi się do „podziemnego” życia, „drugiego obiegu” funkcjonowania, które występuje w każdej społeczności. Mam na myśli zachowania sprzeczne z przyjętymi regułami lub pozostające na ich granicy, bazujące na często bardzo silnych regułach nieformalnych, które nadają kształt relacjom w grupie, a mocniej uaktywniają się wtedy, gdy słabnie kontrola osób sprawujących władzę.

Szczególnym wyrazem jawności w Domu Sierot była instytucja sądu koleżeńkiego. Dzięki niemu sytuacje, które w innych placówkach były ukrywane (zatargi, bójki, wszelkie krzywdy), tam szybko trafiały do świadomości ogółu.

W instytucji nie zawsze wszystko może być jawne. Ale jawne i jasne mogą być granice jawności. Można nazwać wprost i uzasadnić, które informacje są jawne dla jakiego kręgu osób, wzbudzając tym samym być może oburzenie lub złość

wykluczonych z tej wiedzy. Po pierwsze jednak daje im to szansę ubiegania się o dostęp do informacji, a po drugie, sprzyja jawności społecznego życia.

Podobnie jak w przypadku jawności, również możemy mówić o dwóch poziomach **odpowiedzialności** jako elementu współzarządzania grupą. Pierwszy najczęściej kojarzony jest z tym słowem: chodzi o odpowiedzialność za wykonywanie zadań, również swego rodzaju sumiennosc, doprowadzanie czynności do końca.

Drugi aspekt jest jednak ważniejszy. Mowa o byciu kimś współodpowiedzialnym za wymyślanie i realizowanie różnych działań, o współtworzeniu zbiorowego życia. Dlatego w Domu Sierot powstał dziecięcy Sejm czy sąd koleżeński. Jeśli bowiem jego naczelnym założeniem była podmiotowość każdego człowieka, to musiała z niego wypływać możliwość wpływania tego człowieka na sytuacje, w których się znajduje.

Warto przy tym przyjąć dwa założenia. Pierwsze: ludzie zasługują na zaufanie. Drugie: będą je od czasu do czasu zawodzić, ale to jest lepsze od nieokazywania go. Natomiast do osób odpowiedzialnych za instytucję należy zbudowanie takiej koncepcji odpowiedzialności, by jak najbardziej ułatwić jej branie.

W poczuciu bycia traktowanym podmiotowo zawiera się poczucie **wolności**. Ono również ma w naszym ujęciu dwa aspekty.

Pierwszy to świadomość granic wolności. Jako osoba działająca w jakiejś instytucji (uczeń, student, pacjent...) powinienem wiedzieć, że mogę robić wszystko to, co nie wykracza poza zdefiniowane w pewien sposób granice mojej wolności.

Jednak nigdy określenie tych granic nie będzie w pełni jasne i wyczerpujące. Zawsze znajdą się zachowania, które przekraczają granice wolności, choć osoba, która to robi, nie ma o tym pojęcia. I to właśnie drugi aspekt poczucia wolności.

Czy kiedy przekroczę granicę, o istnieniu której nie wiedziałem, instytucja zareaguje najpierw uświadomieniem mi tych granic (rozmową, wiadomością, ostrzeżeniem) czy od razu ograniczeniem mojej wolności (karą, sankcją, wyrządzeniem przykrości)?

To szczególnie ważne w odniesieniu do dzieci (Korczak pisał: „Dziecko ma prawo skłamać, wyłudzić, wymusić, ukraść. Ono nie ma prawa kłamać, wyłudzać, wymuszać, kraść”), ale nawet prawo karne przewiduje mniejsze kary za przewinienia dokonane po raz pierwszy. Jeśli reakcją na naruszenie granic wolności jest ich uświadomienie, zachęca to do eksplorowania świata i szukania nowych granic. Jeśli od razu następuje kara – skutecznie zniechęca ona do samodzielnych poszukiwań.

## Podsumowanie

W naszej perspektywie, jeżeli zarządzasz jakąś instytucją lub jej częścią, jeżeli bierzesz odpowiedzialność za jakąś grupę ludzi, zawsze staniesz przed dylematem, czy reguły funkcjonowania instytucji lub grupy będą bliższe raczej *efektowi Lucyfera* czy *efektowi Korczaka*. Zawsze też będziesz ponosił część odpowiedzialności za zaistniałą sytuację, jakakolwiek by była.

Jeśli więc wolisz oprzeć swoją instytucję raczej na *efekcie Korczaka*, zadbaj o to, by było w niej pole do zaistnienia kilku ważnych kategorii, które składają się na poczucie podmiotowości osób mających związki z instytucją.

Zadbaj o codzienną świadomość swoich intencji jako osoby zarządzającej, ponieważ wola działania w oparciu o efekt Korczaka nie jest dana raz na zawsze i zmienia się.

Codzienną rozmowę i umawianie się z ludźmi na najróżniejsze tematy uczynić oczywistą praktyką.

Zapewnij ludziom poczucie, że komunikacja i sytuacje są dla nich jasne, a informacje jawne. Twórz warunki, w których mogą wziąć odpowiedzialność za funkcjonowanie instytucji niezależnie od tego, jaką rolę w niej pełnią i w których mogą w poczuciu swojej wolności korzystać z tego, co daje im instytucja i zmieniać ją.

Potencjał zmiany, który w ten sposób może zaistnieć, wydaje mi się ogromny. Doświadczenie udziału w instytucji opartej na podmiotowości nie tylko poszerza jej indywidualny zakres, ale też jest zachętą do budowania tego rodzaju instytucji na własną rękę. A im więcej takich instytucji i kontaktów pomiędzy nimi, tym większe prawdopodobieństwo, że doświadczenie *efektu Korczaka* może stać się udziałem coraz większej liczby osób i instytucji. Wypełniłoby to istniejącą obecnie lukę pomiędzy jednostkami, które chcą poszanowania dla swojej podmiotowości, i regulacjami prawnymi, które tę podmiotowość respektuje.

## What is Korczak's Uncertainty About?

Has any book ever become your Bible? A book you keep going back to time after time? This is what happened to me after the first time I have read Janusz Korczak's book *How to Love a Child*. Do to my work as a pedagogic counsellor I had plenty of good reasons/opportunities to go back to this book. Somehow in my mind the title that stuck was **The Need to Love a Child** and not **How to Love a Child**, yet over the years I regard this book as a valuable and useful resource to the understanding of mutual relationships between children and adults – parents and teachers.

Writing my book *The 12<sup>th</sup> Right - The Child's Right to be Heard and Participate* took quite a long time (2000-2015). The book is based on my life long work as educator – and I owe a great deal to Korczak's book.

My book deals among other subjects in the history of childhood and its importance to understanding the social and cultural status of children. The various myths; stereotypes and prejudices that created negative reputation to children. I look into the real difficulties parents and teachers encounter in implementing this right. *The challenge in giving up the parental and educational authority*. Since I have focused in my research as well as my teaching the 12 right, I see it as the most important right. While re-visiting *How to Love a Child* recently, I stumbled upon a footnote – in a small and pale font –

It has not yet crystallized within me, nor has it been confirmed by reasoning that child's primary and irrefutable right is the right to voice his thoughts, to active participation in our considerations and verdicts concerning him... [http://www.januszkorczak.ca/legacy/3\\_How%20to%20Love%20a%20Child.pdf](http://www.januszkorczak.ca/legacy/3_How%20to%20Love%20a%20Child.pdf)

I will dedicate this paper to study and shed light on this hesitation of Korczak on the priority of this right. Since he is such an authority on the subject and since there is no doubt he deeply understood the importance of the right which he was the one that phrased it, I find it interesting to try and look into the reasons to his hesitation,

I can think of three reasons:

My *first thought* is – *Why indeed?* What could be the purpose of putting this right ahead of all others?

*Second idea* – the question *why do we need a hierarchy of rights?*



And yet the *third question* would be – *what made Korczak hesitate* in making this decision?

*The first thought* thus is the potential merits of “the child right to be heard” justify its place in the top of the rights list. The unique character and importance of the right to be heard is clear from Korczak’s writings, in which he emphasises the hardship children face in expressing their opinions, studying the wording of the 12<sup>th</sup> right in the UN charter and considering its place and style in the *UN Convention on the Rights of the Child* 1989 - 70 years later. The 12<sup>th</sup> Right in the *UN Convention on the Rights of the Child* (C.R.C) is the equivalent of “*love thy neighbour as thyself*” in the Bible. It is meaningful and influential in several directions: most important – being *an integral part of an international law* it legitimizes listening to the child’s voice and thus *empowers children* and *encourages* them to communicate within their environment and *make their thoughts and questions be voiced*.

It contributes to the creation of a *democratic climate* and encourages the keeping of freedom of thought and speech. The 12<sup>th</sup> right is like conduits for information when other rights are specific for food or education etc. The 12<sup>th</sup> right provide children with the possibility to express their childhood experiences or child abuse complaints. It is worse reminding that part of *the right to be heard* is the need to give the child’s opinions a proper consideration. (C.R.C, par. 12) there for the child’s right to speak needs to meet an adult that listens with an open heart. *Assuming we all understand the vast potential the ‘right to be heard’ holds for the advancement of child status.*

Practically the possibility to put the right to be heard as the first right is off the table since the C.R.C was sealed and signed (1989). The authors of the convention invested about 10 years in the writing, and it was important to them that *all the rights* will have the same value, that the convention would be a holistic bill of rights in which each right is most important. The importance or hierarchy of rights within the convention is “in the eyes of the beholder” – the authors are fully aware of the phenomena called ‘dynamics of rights’ the significance of that is that the importance of particular rights tends to rise when that right is infringed. In the situation of food shortage the right to good nutrition is at the top.

*The second thought raises a question:* placing one right as the first right implies a hierarchy of rights. So the question is - do we need such hierarchy? In a case of neglected or abused child – the right to protection would be the crucial one. Once a need is satisfied it goes down the list and another need takes its place and so forth. The actual decision that was taken by the convention’s authors doesn’t make the question about Korczak irrelevant. It is still a valid

interest even a hundred years later. When I put the right to be heard opposite the right to live – it seems obvious that the right to live should be the first one, but ever here we should think of circumstances in which a child is unable to call for help. Or has no address to approach for help. Or cases that a child is asked to “keep a secret” from the entire world (even from his own mom) - the decision is no longer that obvious.

*So actually – why not?*

The child right to be heard is a fairly new idea – it appears for the first time in the 20<sup>th</sup> century. It does not appear out of nowhere. We are not talking about a primal society that creates its values for the first time. It is a new idea in a rich culture that has a very long history of written and unwritten traditions and concepts. Some ideas and values are set and cherished and some are sacred and considered as unshakable truth. I will try to find the reasons for Korczak’s hesitation in that cultural sphere.

The claim for the right of the child to be heard emerged from the painful situation in a world that gives no attention at all to the children voice. The origin of the call for this right is in the understanding of the child’s needs on the one hand and the awareness of the harshness of the limitations on children on the other. It is important to acknowledge that policies and practices of silencing people have been *commonly used on adults as well*. Most people did not have the right to be heard and this atmosphere is not an easy climate for change. *Democracy?* Democracy was not yet in the common paradigm.

The absence of “freedom of speech” means silencing. Silencing has two faces. It is considered by some as a method for the greater good of the society as a whole, children included. That silencing protects children from harsh reaction they would have endured over unspeakable talk. As it is written “He who keeps his mouth and his tongue keeps himself out of trouble” (*Proverbs* 23, 22) or “Death and life are in the power of the tongue” (*Proverbs* 18,21)

Those who favour silencing would like to see children as docile, disciplined controlled little creatures. On the other hand many regard silencing as a severe measure that hurts the wellbeing of people generally and children especially.

I couldn’t find a direct answer in Korczak’s writing. But evidently he excelled in reality testing - the ability to see a situation for what it really is, rather than what one hopes or fears it might be” (<http://www.goodtherapy.org/blog/psychpedia/reality-testing>) He had a good understanding of social and cultural situation. He realized the right of the child to be heard is in *complete contrast* to the current *Zeitgeist*. Although the 20<sup>th</sup> century was named ‘the century of the child’, and the

turn of the century saw a great rising of new ideas and movements promoting the advancement of children's status and well-being, it wasn't possible to overlook previous influences such as the monarchy preached by the English philosopher Robert Filmer (see more below).

In contrast to the opinions of Filmer, Korczak is interested in other thinkers and other views: he writes about those who share his view, such as Pestalozzi and Froebel:

The names of Pestalozzi, Froebel and Spencer shine with no less brilliance than the names of the greatest inventors of the twentieth century. For they discovered more than the unknown forces of nature; *they discovered the unknown half of humanity: children* (Korczak, 1996: 281, Hebrew edition).

But this new state of mind *was not yet spread in society* and most of society was *traditional* and *conservative*. Korczak did not put his observations in the form of definitions or formulas but he gave his readers vivid descriptions that created a moving and convincing experience. He did this in his books, plays, articles and diaries. Korczak's literary oeuvre and the entirety of his cultural activities, in every area, were aimed toward child dignity, a concept that adults – *parents* as well as *teachers* – due to their own education and prejudice – *could not accommodate*.

This could be a reason, an explanation for his uncertainty. His vision of the adults – children relationship – was *like declaration of war*. The ideas the consequential pedagogy that he designed – demanded comprehensive preparation of the staff. Korczak chose his staff carefully, and invested time in preparing them to their educational task. This was not a 'cosmetic' change. It was a major change or a 'second degree change'. I would say it was a plan for holistic educational intervention that would break down prejudices and conventions, *and present a new set of values and norms*.

We can conclude Korczak felt threatened. And this is his feeling while giving his advice to young teachers – in his book.

20. If you want to swim with the current, submit to authority then go out of your way for those who can do you "good," rely on the cunning and servile, trample on the timid, punish the obstinate and undisciplined.

But if you intend to look into every detail, meet every just demand, resist corruption, listen to complaints, *then you are bound to make enemies*, whether you be a cabinet minister or a humble teacher... you will burn your fingers once or

twice, and then perhaps you will stop being so eager about further experimenting... and occasionally even at the cost of your livelihood and your whole future. The more thoughtless the soaring, the more dangerous the fall. (Korczak, Summer Camp, 274)

[http://www.januszkorczak.ca/legacy/3\\_How%20to%20Love%20a%20Child.pdf](http://www.januszkorczak.ca/legacy/3_How%20to%20Love%20a%20Child.pdf).

We can conclude Korczak felt under threat. And that was his feeling while writing his advice for young teachers in his book *The Boarding School*.

**In my words:** The suggestion to put the right to be heard as the top and first right is *a declaration of a cultural struggle* against old culture and tradition. A tradition so deep that is like an absolute truth that is the origin of prejudice and stereotype thinking. These old traditions, in spite being old fashion or dated, and in spite of new developments of humanistic and more democratic attitudes toward children since the beginning of the 20<sup>th</sup> century - Is still alive in deep under currents of the personal as well as collective minds and believes.

Korczak's reality check, based on his close relationships with children and parents and his knowledge of their minds – was the cause for hesitation (which is proved in his biography). It is safe to assume that he thought that a soft approach, giving more time to the acceptance of new ideas, a longer learning period to understand the consequences of the new attitudes, would lead to better results than blunt declarations on children's rights. Such declarations tend to have the effect of a red flag to a bull.

Another reason for his uncertainty would be his understanding that the right to be heard is most important *but not easy to implement*. Once you are convinced – what can you do? In his words:

The child thinks with feelings and not with intellect. That is why communication is so complicated, why there is no more difficult art than speaking to children. For a long time I was under the impression that children should be addressed simply, understandably, in an interesting, picturesque manner, convincingly. Today, I think otherwise. We must 'speak to them briefly and with feeling, without particular selection of words or phrases but frankly (Korczak, The Children's Home in: *How to Love a Child*, 310).

The right to be heard is not the kind of right that can be decided, legislated, financed and executed. The implementation and practice of this right requires a long process. Working around obstacles, readiness to part from long-lived traditions, it requires the ability to deal with the *challenges of parenthood in humane ways* with utmost respect for the child and the parents alike. He chose to write a major book

about “how to love a child”; he was knowledgeable about the vast relationships between parents and children; teachers and children, authorities and children; he was well aware of the long way ahead. We are not only talking about a social ideological change. Patterns of attitudes toward children have been imprinted in our minds for generations, whether we hold conservative views or radical revolutionary views. To change such patterns, a change of a second degree is needed.

### Characteristics of a first and second degree change

a first degree change	a second degree change
widening the past	breaking with the past
within the existing paradigm	beyond the paradigm
adequacy to accepted norms and values	opposing to accepted norms and values
focused	divergent
implemented by experts*	

A change that breaks with the existing paradigms is characteristic of Korczak’s methods and could explain the uncertainty and foreseen difficulty. Therefore the hesitation evident in the footnote discussed here could have several causes to be dealt with:

- a deep change is needed in the understanding of children’s upbringing and education;
- procedures should be changed to enable “listening to children” - readiness and willingness, time and place.
- People need to be convinced, and internalise the idea that there is a good reason to talk to children; that it is possible to understand what children want even if their language is imperfect, that children must have their say and it is important for us, adults to listen to them. Those children are the primary and the only source of information about themselves.

For assimilation of the *right to be heard*, the society would need undergo a process of change in procedures, habits and concepts that will allow ‘listening to children’ at the decision-taking level, whenever such decisions have influence on the children (i.e.) things that a child can choose *at home and at school*.

- *At home*: Procedures change, for example to include children in the planning of family events, be it a *birthday* party or moving home. Families discuss with children issues like dress style, hobbies and interests, how to spend free time, etc.

- *At school*: what and how the children will study. Could they take part in establishing rules of conduct, dress code and school subjects; are teachers and educators available and accessible to talk with children?

To understand why Korczak was uncertain, we need to remember he was well acquainted both with the history of childhood and the nature of human beings. He understood it was not possible to overlook the influence of past culture. We should also remember his time: most people had never heard about any of the ideas of modern democracy, and for generations *the right to speak was exclusive to the truth of God, His agents on earth, and to the fathers* of families that had to uphold their status and authority. These social ideas were forged in the period of absolutism, best represented by a philosopher, Sir Robert Filmer (1653-1588).

Filmer preached in his book *Patriarcha* for the absolutist regime, anchored in his theory of absolute monarchy and the divine right of the kings. There cannot be any form of government other than absolute monarchy. "There is no bill like democracy." I recalled Filmer so we have some feeling of the time's ideas, only a mere 200 years before Korczak, considering that these ideas are still very much alive even today.

Korczak *on the contrary* advocates the need for children's rights and the child's right to be heard. The French Revolution in 1789 did have great impact and changed ideas and paradigms, yet thousands years of traditions did not disappear at once, Kings and Patriarchs would not easily relinquish their power and authority. The same principles of relations between children and parents are at the base of all religions. Korczak, in his precise seeing of reality, – wrote a lot about the existence of "two worlds": one is the front, at the level of declaration, the public face – the other is the realm of practice, the real essence. A good example are the agenda papers published by the Israeli ministry of education, which cite Korczak frequently, but rarely are any of his ideas implemented in practice:

דליה תרות איה היגודגדפהש החנהה"מ עבונ ככל מירבסהה דחא ,קא'צרוק לש ותעדל  
ולש תיטסילוה היארמ תעבונש הדמע – "...רתויב תוזיגרמה תויעשה תחא איה ,סדאה תרות אלז

הצר – וסעכב רגובמ; הכיה – ותוזגרתהב ינפקות דלי"

רשש לע המיתח המרמב ואיצוה – רגובממ, עוצעצ המרמב ואיצוה בל בוש דלימ

סיפלקב דיספה רגובמ, תרבהמל ול ונתנש מישורגה הרשעב תוירכוס הנק תעד-לק דלי

– ושוכר לכ תא

הנוש וויסינ רצוא, מינוש מיגשומו הדימ-ינק מהלו **מישנא מנשי** – מידלי ניא  
בושא רשאכ": ורפסב הנוש הסרגב עיפומ). "מתוא מיעדוי ונא ניאש – מינוש תושגרהו תונוכחו  
1925" ונטק היהאו

It is our (the adults') task to know the situation of children in our countries, the situation of children in Europe and all over the world. "We hide our own faults and dubious actions. Children are not supposed to criticize, to notice our bad habits, addictions and laughable peculiarities. We assume the pose of perfection. Under penalty of being deeply offended, we guard the secrets of the ruling clan, the caste of the initiated — those ordained to sublime duties. Only a child may be shamelessly degraded, put in the pillory." (Korczak, *The Child's Right to Respect*, 365; [http://www.januszkorczak.ca/legacy/4\\_The%20Child's%20Right%20to%20Respect.pdf](http://www.januszkorczak.ca/legacy/4_The%20Child's%20Right%20to%20Respect.pdf))

One of the greatest mistakes is to take pedagogics as a science about children not humans Read more at <http://statusmind.com/wise-facebook-status-114/#oBZX-Va0xLhFV3PCt.99>. It is true that on the declaratory level there is a change, as summed up by UNICEF's executive director, Carol Bellami: "A century that began with children having virtually *no rights* is ending with *children having the most powerful legal instrument* that not only recognizes but protects their human rights." There is new legislation, research and even a gradual change of policies, but they are like a virtual reality. The *history of childhood* has left deep cultural residues; in the 21st century it may be hard to see how much we are affected by it – but still, written and unwritten histories, traditions and stories exert a deep impact and are of complex significance.

Ancient stories such as the biblical tale of the binding of Isaac ("Take now thy son, thine only son Isaac, whom thou lovest, and get thee into the land of Moriah; and offer him there for a burnt offering"; Genesis 22) This *founding Biblical myth* could be either the story of the tough fate that awaits the child Isaac *or* the story of the Great Believer Abraham, as he was called by the Swedish philosopher Søren Kierkegaard, father of existentialism. He chose to look at Abraham's story from a theological point of view; I chose to look at the child and from a pedagogical human point, to study the child's point of view. For me Abraham is not fit to be a father, while for Kierkegaard he is the "Great believer". At the first reading one might assume it is unthinkable that Abraham or any other parent would submit to this immoral decree. Human society cannot possibly accept a father willing to murder his own son. But history proves us fools, and Abraham has become cham-

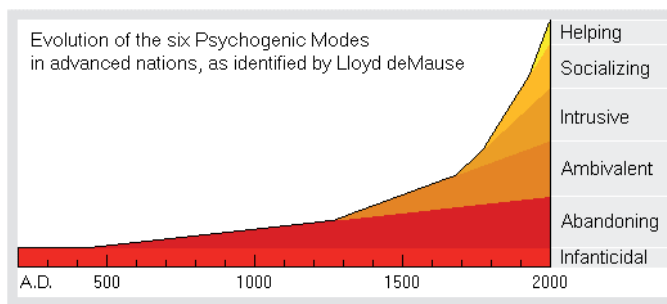
pion/prophet of fate and the father of the nation, our great father – as if all of us are identified with Isaac.

A third point of view could be that the story is directed to *prevent human sacrifice* that was still practiced that time. This idea is expressed in the story when God stops the sacrifice; against this common belief we find some criticism of Abraham actions expressed by many poets, writers and other intellectuals. The following was written by my former student and now my colleague – Moty Lexman:

The story of Isac's offering is meant to cry out against human sacrifice. Even if the demand of a human sacrifice is made by god himself. *It cannot be*. If a god of one or other ideology demands a human sacrifice to accomplish some idea you must refuse.

It is my understanding that without knowledge of the history of childhood it is impossible to make the change Korczak wished to lead in the perception of children in society and culture – the change necessary to implement the child right to be heard. The unwritten history of childhood is alive and imprinted in each one of us, as we are all products of our education, the question we now need to ask is weather we carry on or make a change of course? It is useful at this point to visit quickly the history research by Loid De-Mause, presenting patterns of child card or lack of during 2000 years of history.

### Ch. 1, *The Evolution of Childrearing, opening paragraph*



Looking at this diagram, we see the characteristics of the adults' various approaches toward young people – children - and the times when they prevailed. I would like to elaborate on the earliest type: *infanticide*. *Why was infanticide practiced?*



Cultural prejudice and the resulting practices are hard to break, and looking back into history it is easy to see why the killing of children has been considered normal. Usually it has been because of economic problems. In times of famine, families would *practice infanticide*.

Today, people hardly believe that such a treatment could exist. But, unfortunately – looking at the first red line in the diagram above – we see that not only it existed in the past, 2000 years ago, *it exists even now*.



ISIS Is Recruiting More Soldiers, And it want You To Know – YouTube

Just one reminder: *This is something that people bear deep in their minds.*  
Loid De Mause concludes:

The history of childhood is a nightmare from which we have only recently begun to awaken. The further back in history one goes, the lower the level of child care, and the more likely children are to be killed, abandoned, beaten, terrorized, and sexually abused.”  
<http://psychohistory.com/books/foundations-of-psychohistory/chapter-1-the-evolution-of-childhood/>

Korczak identified the element that needs to be changed: adults must break away from old traditions and prejudices. Therefore according to Korczak we face a double challenge. As he wrote:

The child feels the pinch of slavery, suffers from the fetters, longs for freedom which he won't find because, while the form may change the substance of the ban and coercion is sustained. We cannot change our adult life so long as we are reared in slavery, we cannot liberate the child as long as we remain in chains ourselves. (Korczak, *How to Love a Child*, The Child in The Family, 180)

Let us try and recall some events of great influence; let's go back thousands of years and look at some biblical chapters that give evidence of mass murder of children. From this Biblical story: “Every son that is born ye shall cast into the

river” (Exodus 1:22) to the plague of the first born; a great number of children were doomed to extermination, *not by the crazy act of one parent, but by organised genocide in the name of God*. The same goes for our own times – living in the Modern Western and ‘democratic’ world and still having traffic in children, children enrolled to do military service and many other destructive phenomena. The history of childhood is a decisive factor in the understanding of Korczak’s reservation.

From the beginning of time children have arrived in the world totally dependent on their parents. Parents on one hand help and expect their children to grow up and become independent *and on the other hand* nourish and keep up their children’s dependency, in a situation that gives adults the position of power and control. Babies and children are unable to get up and leave. There is no way they could start any initiative to improve their conditions. According to the psychologist Alice Miller

Since a child has no way to overcome an extremely difficult situation when he or she is helpless, the result is erasing or suppressing traumatic events in order to be able to continue living with their parents.

It is the basis for a wider phenomenon recently named ‘childism’, but of course it was in existence before the term was coined. In my book *The 12<sup>th</sup> Right* I wrote:

The famous characters of the three monkeys came to be a symbol (icon) for silence, indifference and, as the Japanese proverb says: “Seeing no evil, hearing no evil, and speaking no evil” – in other words, *avoidance and silence*.

What do people of authority fear? Are we going to be the three monkeys? Are we really willing to go through our lives with our eyes shut, stopped ears and no action? Are we not going to say anything about what is going on around us? The true significance of this is the lack of moral responsibility, Acceptance of this attitude means deliberately pretending innocence, if not self-righteousness, lack of moral responsibility, total compliance with evil and collaboration with it.

Freedom of expression is one of human rights and it found its way also to the *Convention*:

The child shall have the right to freedom of expression; this right shall include freedom to seek, receive and impart information and ideas of all kinds, regardless of frontiers, either orally, in writing or in print, in the form of art, or through any other media of the child’s choice. (C.R.C. - Article 13)

It is only natural that in many cases children do not feel safe and free to express their opinions, especially when they disagree with those of the adults. *Is it possible* that we, teachers and parents are responsible for it? *This has educational, moral and political significance*: teachers tend to ignore students' ideas or censure them in various ways. Even when a child has a different rational interpretation than ours, holds his or her own opinions on current events, and even when the teacher sees him- or herself responsible to the creation of a national ethos, as a representative of the state or the community, and if he or she would prefer certain opinions not to be voiced in school – even then a teacher should not forbid the expression of such opinions.

*Silencing* can use many different tools. I'd like to share a story from my diary:

Children were given an assignment – homework, to write their opinions on the war that took place between Argentina and UK at the time over the Falkland Islands. One child wrote: "I think the Malvinas (Falklands) are far away and don't matter. It is a waste of money and lives. It is better to let them be independent; Argentina has a great vast territory without those islands." When the child read his essay in class he saw that his teacher was annoyed, and even before he was done reading she started yelling: "Where did you get these ideas from? Did you pay no attention to our classroom discussion? Did you not listen to the radio and TV?" the child whispered: Miss, you said to write our opinion and not the radio's.

The teacher was furious and announced she was going to call the headmaster "so he knew what kind of opinions this child holds."

I heard this story from my students when I taught in a teachers' college in Buenos Aires. The days were the early 1980s, under the ruling the military Junta. It is a rather extreme example that took place under a dictatorship, but as a school educational situation it could and may have happened in many places.

Korczak could not know the new sociological terms but he was well familiar with the phenomenon, since he gave it a fine, painful and sarcastic description, in his own voice and a child's voice. For instance:

82. *Grownups aren't that clever*; they don't know how to take advantage of their freedom... They can buy anything they want, are allowed to do everything, and yet are always irritated at something or other, and fly into a rage over nothing at all.

*Grownups don't know everything*. Often they answer just for the sake of saying, or with a joke, or so that you can't understand.

One says one thing and one another. How am I to know what the truth is?

*They are not good to us. Parents give their children food but they have to... otherwise we would die. They won't allow children to do anything. When one says something they laugh instead of explaining, tease on purpose, and poke fun. If they are in a good mood, they'll let you do anything, but if they're cross, nothing is right.*

The father is writing: the child runs up to him with a piece of news and pulls him by the sleeve. He hasn't the faintest idea that he is going to be guilty of an inkblot on an important paper. Thundered at, he is taken aback — what's happened? (Korczak, *How to Love a Child, The Child in The Family*, 166)

Korczak realised that silencing children meant oppression and that people were unable, unprepared, unwilling and unable to change that according to an edict.

His note should therefore be read in the context of the period he lived in, with appreciation for a man who dedicated his entire life to the improvement of children's status; its essence for him was the child's right to respect. He deserves our attention, appreciation and studying. It is possible that if an hierarchy is necessary the existential rights – the right to live, the right to medical care and the right to live with one's parents should be at the top of the list.



Tomasz Polkowski

Prezes Zarządu Fundacji Dziecko i Rodzina, sekretarz generalny  
Międzynarodowego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka

## Więź rodzinna a wychowywanie dziecka w rodzinnej pieczy zastępczej

Mieć dziecko to wielka odpowiedzialność wobec niego, wiele trzeba,  
by mieć prawo być ojcem lub matką<sup>1</sup>  
Janusz Korczak

Od kilkudziesięciu lat uczeni poszukują odpowiedzi na pytanie, czym jest więź i czy można tak nazwać każde uczucie, które powstaje między ludźmi. W świetle badań wielu uczonych więź „**jest głębokim, trwałym i wzajemnym związkiem emocjonalnym pomiędzy opiekunem a dzieckiem, który powstaje w pierwszych latach życia dziecka i prowadzi do poszukiwania bliskości fizycznej służącej do zapewnienia właściwej ochrony dziecku**”<sup>2</sup>.

Bezpieczna więź dziecka z opiekunem w pierwszych latach życia to podstawa życiowego sukcesu dorosłego człowieka w każdej dziedzinie życia. Każda ludzka istota jest zaprogramowana do tworzenia więzi. **Małe dzieci instynktownie poszukują bliskości i porozumienia z rodzicami, dysponując do tego odpowiednimi instrumentami – odpowiednim wyrazem twarzy, uśmiechem, płaczem czy „przywieraniem”**. Rodzice instynktownie okazują uczucia, opiekują się i chronią dziecko przez niebezpieczeństwami poprzez **uśmiech, kontakt wzrokowy, pozytywne uczucia i komunikaty, dotyk, pocieszanie w przypadku zagrożenia lub bólu i przez wiele innych sposobów** zaspokajania potrzeb dziecka. Więź jest też wzajemnym poczuciem bezpieczeństwa. Dzieci uczą się zaufania do dorosłych, którzy zapewniają właściwą równowagę miłości i ograniczeń, opieki i zachęty do samodzielności. Według Johna Bowlby’ego o więzi między dwojgiem ludzi możemy mówić, gdy występuje tak zwana **selektywność zachowania** – czyli zachowujemy się przy tej osobie inaczej niż przy innych, gdy dążymy do **bliskości fizycznej** z tą osobą, gdy ta bliskość powoduje nasze zadowolenie i **poczucie bezpieczeństwa**, jak również gdy w przypadku rozstawania się z tą osobą odczuwamy **lęk separacyjny**<sup>3</sup>. Stąd więź to nie określenie każdego, romantycznego „oczarowania” ani slogan typu „wszystkie dzieci są nasze”. To raczej niezwykle, emo-

<sup>1</sup> Cyt. za: Chymuk, M. (1995), *Janusz Korczak. Dziecko i wychowawca*, Kraków, s. 31.

<sup>2</sup> Za: Orlans, M., Levy, T.M. (2006), *Healing parents*, Washington: CWLA.

<sup>3</sup> Patrz Bowlby J. (1979), *The Making and Breaking of Affectional Bonds*: Tavistock. Polska terminologia za Schaffer H.R. (2006), *Psychologia dziecka*: PWN, s. 123.

cyjonalne (świadome i nieświadome) przywiązanie dwóch osób, wynikające z naturalnej, wrodzonej (w przypadku dzieci) zdolności do nawiązania silnej relacji z najważniejszym dorosłym, jakiego dziecko poznaje po urodzeniu – czyli tak zwanym **opiekunem podstawowym** (którym najczęściej jest matka, z którą dziecko „zna się” jeszcze od czasu życia płodowego). Opiekun podstawowy jest w pewnym sensie dla dziecka „**bezpieczną bazą**”, która służy mu do świadomej i wspieranej przez opiekuna eksploracji świata. Nawiązanie **więzi podstawowej** uczy dziecko, jak nawiązywać **więzi „drugorzędne”**. Jakość więzi podstawowej determinuje zdolność do nawiązywania więzi wtórnych – z innymi krewnymi, z partnerami życiowymi itd.

Jednym z zasadniczych elementów nauki o więzi jest hipoteza dotycząca istnienia **wewnętrznych modeli roboczych**<sup>4</sup>, które sterują funkcjonowaniem więzi i odzwierciedlają „wewnętrzny świat” dziecka. Te „modele” to wzorzec opiekuna podstawowego oraz samego dziecka. Model operacyjny opiekuna podstawowego to informacje o tym, kim jest ta osoba, oraz w jaki sposób reaguje na wyrażane przez dziecko potrzeby. Model operacyjny dziecka (czyli model „ja”) zawiera przekonania na temat samego siebie, na ile jest się akceptowanym i wartym pomocy i opieki. Wewnętrzne modele operacyjne więzi tworzą się w wyniku powtarzających się doświadczeń dziecka z opiekunem podstawowym i z osobami zapewniającymi więzi drugorzędne (w tym na przykład rodzicami zastępczymi). Dzięki modelom operacyjnym dziecko przewiduje, jak zachowają się osoby, z którymi jest związane, czy będą dostępne do udzielenia pomocy w momencie wysyłania przez dziecko odpowiedniego sygnału. Jeśli doświadczenia są w większości pozytywne, czyli osoby te odpowiadały na wyrażane przez dziecko potrzeby, wtedy dziecko rozwija wewnętrzne modele operacyjne zawierające pozytywne przekonania na temat opiekuna podstawowego i pozostałych osób, z którymi jest związane, jak również na temat siebie, jako osoby wartej zauważenia i akceptacji. Jeśli natomiast doświadczenia dziecka są negatywne, czyli gdy dorośli nie pomagają mu, gdy czuje subiektywne zagrożenie, głód lub strach, wtedy dziecko rozwija wewnętrzne modele operacyjne zawierające negatywne przekonania na temat opiekuna podstawowego i innych bliskich osób jako ludzi nieprzewidywalnych i niegodnych zaufania oraz obraz samego siebie jako osoby, która nie jest warta akceptacji. Przekonania te ulegają następnie „przeniesieniu” na relacje z wszystkimi ludźmi. Wewnętrzne modele robocze, utworzone w pierwszych fazach rozwoju więzi, najczęściej pozostają niezmienione w okresach późniejszych, nawet w dorosłości. Stąd **dziecko,**

<sup>4</sup> Bowlby, J. (1981), Psychoanalysis as a natural science, *International Review of Psycho-Analysis*, 8(3), cz. 3, s. 243–256; patrz także Holmes, J. (2007), *John Bowlby*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 16–136.

nauzione, że jest niewarte zainteresowania własnej matki i innych bliskich osób, będzie okazywać nieufność nawet do przyjaźnie nastawionego opiekuna zastępczego. Z kolei takie nastawienie do dorosłego może sprawić, że ta osoba „zrazi” się do dziecka, „które przecież nie chce być bliżej mnie”. Taka reakcja dorosłego potwierdzi z kolei oczekiwania dziecka zakodowane w wewnętrznym modelu roboczym, że rzeczywiście dorośli nie są warci zaufania, a samo dziecko nie jest warte przyjaźni ani nawet zainteresowania. W ten sposób wewnętrzny model roboczy dziecka staje się jego „samospelniającą się” przepowiednią, która wywrze wpływ na całe życie i wszystkie relacje, w tym relacje partnerskie.

Jak wynika z założeń Bowlby’ego, więź z opiekunem podstawowym ma na nas wpływ przez całe życie. Badania pokazują, że ludzie, którzy wykształcili bezpieczną więź z matką lub obojgiem rodziców w dzieciństwie – odnoszą więcej sukcesów, są zdrowsi (rzadziej chorują na poważne choroby i szybciej dochodzą do zdrowia), częściej oceniają swoje życie jako „szczęśliwe”. Dorosłym, którzy nie mieli bliskich więzi w dzieciństwie, pięć razy bardziej zagraża niebezpieczeństwo przedwczesnej śmierci niż osobom, które w dzieciństwie były w bezpieczny sposób związane z podstawowym opiekunem (czyli najczęściej matką)<sup>5</sup>. Rozwój więzi jest nie tylko wynikiem wzajemnego oddziaływania dziecka i opiekunów. Wpływ na nią mają również inne emocjonalne oddziaływania członków rodziny lub ważnych dla dziecka osób, jak również środowiska, w jakim dziecko żyje. Rodzina to system, w którym oprócz matki ważne jest również oddziaływanie ojca, rodzeństwa, innych krewnych. Istotna jest tu jakość emocjonalna związków pomiędzy poszczególnymi osobami, w tym szczególnie jakość związku matki i ojca. Na umiejętność tworzenia nowych więzi przez dorastającego człowieka mogą mieć wpływ również inne systemy społeczne, takie jak szkoła, kościół, kręgi lub organizacje rówieśnicze itd<sup>6</sup>. Być może na budowanie więzi może mieć wpływ również temperament dziecka. W przypadku „łatwego” temperamentu dzieci mają niejako więcej wrodzonych umiejętności do przystosowywania się, mają częściej tendencje do pozytywnego nastroju i łatwiej znoszą frustrację, stąd łatwiej jest im nawiązać więź<sup>7</sup>. Można też argumentować, że na powstanie więzi może mieć wpływ zdrowie fizyczne dziecka. W przypadku dzieci chorych, cierpiących, normalny proces tworzenia się więzi będzie zakłócony.

---

<sup>5</sup> B.Q. Hafen i in. (1996).

<sup>6</sup> Levy & Orlans (1998).

<sup>7</sup> Patrz Thomas, A., Chess, S. (1977), *Temperament and Development*. New York.



Podstawowa wiedza na temat więzi kłóci się z działającym w Polsce systemem pomocy rodzinom w kryzysie, który odseparowuje dzieci od rodzin i poprzez umieszczanie w domach dziecka dokonuje długotrwałego przerwania więzi dzieci z opiekunami podstawowymi – nie dając w zamian właściwie żadnych więzi zastępczych. Natomiast system rodzin zastępczych z kolei próbuje zapewnić dzieciom więzi z nowymi opiekunami, ale często w oderwaniu od więzi z opiekunem podstawowym. Czy należy odbudowywać przerwane więzi dziecka z matką i innymi bliskimi? Jaką rolę ma mieć w tym zadaniu opiekun w rodzinie zastępczej? Czy bez rozwikłania przyczyn separacji z opiekunem podstawowym i wewnętrznego pogodzenia się dziecka z jego najwcześniejszą przeszłością i jej skutkami na teraźniejszość jesteśmy w stanie dziecku pomóc? I właściwie komu mamy pomagać? Czy tylko dzieciom, czy raczej całym systemom rodzinnym? Aby odpowiedzieć na to pytanie, warto przeanalizować podstawowe odkrycia prekursorów nauki o więzi.

Duży wpływ na rozwój tej nauki miała Mary Ainsworth<sup>8</sup>, która ogłosiła **hipotezę wrażliwości opiekuna** (rok 1978). Uczona mierzyła u opiekunów świadomość sygnału dziecka (czyli rozumienie, że każde zachowanie jest sygnałem o potrzebie), zdolność do właściwej interpretacji sygnału (w tym zdolność do empatii, postrzegania świata z perspektywy dziecka), adekwatną reakcję (zgodną z potrzebą dziecka) oraz szybkość reakcji. Pisząc o więzi bezpiecznej Ainsworth udowodniała, że jest ona zależna od świadomej i podświadomej akceptacji dziecka i gotowości do współdziałania z nim. Właśnie do takiej roli powinniśmy przygotowywać rodziny zastępcze.

Szczególnie ważne było badanie Mary Ainsworth pod nazwą „**Procedura obcej sytuacji**”. Polegało ono na obserwacji dziecka w warunkach stresu spowodowanego obecnością obcej osoby i separacją z matką. „Procedura”, oprócz wyodrębnienia trzech typów więzi – bezpiecznej oraz dwóch wzorców więzi poza-bezpiecznej: ambiwaletnej i unikającej (później Mary Main dodała czwarty typ – zdeorganizowany), zwróciła uwagę uczonych na zachowania związane z więzią: gotowość do eksploracji otoczenia, lęk przed obcymi oraz przed separacją oraz specyficzne zachowanie przy pojednaniu.

Większość dzieci w trakcie badania przejawiało bezpieczny typ więzi. Po początkowym okazywaniu stresu przy spotkaniu z nieznaną osobą dzieci przy pojednaniu z matką nawiązywały z nią kontakt wzrokowy i witały się z nią. Po upewnieniu się, że matka pozostaje w pokoju, dzieci powracały do zachowań eksploracyjnych. Dzieci te wyraźnie traktowały matkę jak „bezpieczną bazę”, z której

<sup>8</sup> Ainsworth, M.D., Blehar, S. i inni (1978), *Patterns of attachment: A psychological study of strange situation*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New York.

czerpały poczucie bezpieczeństwa i autonomii, co umożliwiało im fizyczne badanie otoczenia. Ainsworth zauważyła, że matki tych dzieci przejawiały stałą gotowość do interakcji z dzieckiem, a między nią a dzieckiem wyczuwać można było harmonię i współpracę.

Z kolei dzieci w grupie reprezentującej „unikający” wzorec więzi wydawały się być niezainteresowane matką. Nie denerwowały się jej wyjściem i były obojętne, gdy wracała. Ainsworth i jej współpracownicy zauważyli, że matki tych dzieci odrzucały sygnały dzieci, przejawiały jawny lub ukryty gniew na zachowanie dziecka, jak również nie inicjowały kontaktu fizycznego. Niektóre z matek próbowały ingerować w zabawę na zasadzie kontroli. Unikające zachowanie dziecka było według Ainsworth ukierunkowane na zminimalizowanie potrzeb związanych z więzią i w konsekwencji – na uniknięcie bólu odrzucenia lub frustracji wynikającej z narzucania woli przez dorosłego.

Ainsworth i jej współpracownicy zauważyli, że część dzieci była intensywnie skupiona na matce. Podlegały silnemu stresowi po wyjściu matki i nie można było ich uspokoić po jej powrocie. Zachowanie dziecka było nacechowane złością i oporem. Domagało się na przykład wzięcia na ręce, a kiedy już zostało wzięte – okazywało opór i odpychało matkę. Ainsworth wysunęła hipotezę, że zachowanie takie było wynikiem braku stałości w reakcjach matki, która czasem bywała dostępna, a innym razem była wycofana i chłodna. Zachowanie dziecka ukierunkowane było na zwrócenie uwagi przez matkę i zapewnienie jej bliskości przy jednoczesnym stresie, że kontakt może się niespodziewanie skończyć. Bardzo ważne jest to, aby opiekunowie zastępczy wiedzieli, jak pracować z dzieckiem przejawiającym dany wzorec więzi. Niezwykle ważne jest również to, aby sami rodzice zastępczy byli świadomi własnego wzorca więzi, jak również mieli umiejętność autorefleksji i autoanalizy stanów wewnętrznych. Analizę wzorców więzi dorosłych umożliwia AAI – „Badanie więzi dorosłych” opracowane przez Mary Ainsworth.

Czy jest jednak możliwe badanie kandydatów na rodziny zastępcze pod kątem ich własnego wzorca więzi i zdolności do empatii? Wydaje się, że dla dobra pokrzywdzonych dzieci powinno się przeprowadzać tego rodzaju badania, chociaż z powodów prawnych z pewnością byłoby to bardzo trudne. Dlatego niezwykle ważne jest przynajmniej popularyzowanie wiedzy na temat więzi i jej zaburzeń, co być może podniesie świadomość opiekunów i spowoduje ich własny rozwój, lub – rezygnację z niewykonalnej dla nich pracy.

Na przełomie XX i XXI wieku dokonano wielu ważnych odkryć związanych z rozwojem mózgu. Do niedawna uważano, że mózg jest stałym, samodzielnym mechanizmem, który nie podlega większym zmianom po okresie dzieciństwa.

W tej chwili wiadomo już, że nasz mózg może wykształcić ogromną ilość nowych połączeń, natomiast nasze doświadczenia zmieniają skład chemiczny i strukturę mózgu<sup>9</sup>. Jednakże to właśnie doświadczenia związane z relacjami najbardziej wpływają na rozwój mózgu i nasze zachowanie. Spowodowane jest to faktem, że mózg ludzki rozwija się najbardziej w pierwszych trzech latach życia i osiąga wtedy 75 procent wielkości mózgu dorosłego człowieka.

Wiele badań udowodniło, że w przypadku dzieci podlegających przemocy lub poważnym zaniedbaniom, znacznie mniejszy jest rozmiar ciała migdałowatego, hipokampu, ciała modzelowatego (stanowiącego „przełącznik” między prawą a lewą półkulą mózgu), natomiast większa jest skorupa mózgu i obie komory boczne<sup>10</sup>. Jak twierdzi Alan Schore<sup>11</sup>, zaburzenie więzi prowadzi do zaburzeń homeostazy i funkcjonowania układu limbicznego, rozregulowania i „zatrucia” substancji hormonalnych w mózgu, szczególnie w układzie limbicznym. Nadmiar tych substancji (w tym np. katecholaminy) powoduje dosłowną śmierć komórek „ośrodków emocjonalnych mózgu”, co z kolei jest główną przyczyną zaburzeń neuropsychiatrycznych, w tym zaburzeń zdolności do więzi. Nieustanny stan pobudzenia mózgu będzie również powodować ograniczenie wzrostu komórek mózgowych szczególnie w prawej półkuli z powodu „braku energii” do wzrostu, zużywanej do stałej autoregulacji podwyższonych stanów gotowości.

Post i inni<sup>12</sup> argumentują, że traumatyczne wydarzenia związane z deprivacją lub pozabezpieczaną więzią opóźniają rozwój układu limbicznego, w tym szczególnie prawą stronę kory mózgowej odpowiedzialną za regulowanie emocji. Według nich w najbardziej wrażliwym okresie wzrostu tych obszarów w mózgu stresujące wydarzenia związane z więzią mogą wywołać „osuszanie”, poprzez efekt tak zwanego „rozpalania” („kindling”), wyższych połączeń limbicznych (oczodołowo-czołowych, zakrętu obręczy i ciała migdałowatego) z ośrodkami pobudzeń w tworze siatkowatym śródmózgowia i autonomicznych ośrodków podwzgórza. Oznacza to, że „psychologiczne” czynniki mogą doprowadzać do „wysuszenia” sieci neuronowych w mózgu niemowlęcia. Potwierdzają to również neurologdzy zajmujący się zespołem stresu pourazowego, którzy mówią o dysfunkcjach obwo-

<sup>9</sup> Kutulak, R. (1996), *Inside the brain*. Kansas City.

<sup>10</sup> Bremner, J.D., Randall, P., Vermetten, E. (1997), Magnetic resonance imaging-based measurement of hippocampal volume in posttraumatic stress disorder related to childhood physical and sexual abuse – a preliminary report, *Biological Psychiatry* 41(1), s. 23–32.

<sup>11</sup> Schore, A. (2002), Dysregulation of the right brain: A fundamental mechanism of traumatic attachment and the psychopathogenesis of Posttraumatic Stress Disorder, *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36, s. 9–30.

<sup>12</sup> Post, R.M., Weiss, S.R.B., Smith, M., Li H., McCann, U., *Kindling versus Quenching: implications for the evolution and treatment of posttraumatic stress disorder*. W: Yehuda R., McFarlane, A.C. (eds.), *Psychobiology of posttraumatic stress disorder*. New York Academy of Sciences, 1997, 821:285–295.

dów oczodołowo-czołowych, odpowiedzialnych za reakcję na stresujące sytuacje. Zaburzenia emocjonalne wynikające z zespołu stresu pourazowego mają niejako swój początek w niewłaściwym modulowaniu funkcji ciała migdałowatego przez prawą korę przedczołową, między którymi połączenia po prostu zanikają. Prowadzi to do stopniowego zmniejszania się objętości zarówno kory przedczołowej, jak i ciała migdałowatego. Dla takiego mózgu reakcje związane ze strachem będą intensyfikowane, ponieważ nie będą regulowane przez korę przedczołową. W tej sytuacji nawet mało intensywne stresory mogą wywoływać gwałtowne reakcje wsparte doświadczeniami tzw. „wczesnej pamięci” przechowywanymi w ciele migdałowatym. Oznaczać to może, że impulsy do gwałtownych reakcji dziecka mogą być nieświadome i trudne do przewidzenia.

Silnym bodźcem sprzyjającym rozwojowi mózgu są bodźce wzrokowe wyrażającej emocje matki<sup>13</sup>. „Interakcja między matką a dzieckiem na drodze wzajemnego śledzenia wzroku (patrzenia sobie w oczy) według wyników badań neuroobrazowych stymuluje rozwój połączeń pomiędzy korą czołową a układem limbicznym (jądrem migdałowatym), pod warunkiem, że cechuje je synchroniczność wzajemnych pobudzeń...”<sup>14</sup> Schore w roku 2001 udowodnił, że interakcje matki z dzieckiem mają stymulujący wpływ na rozwój połączeń między prawą korą czołową a układem limbicznym<sup>15</sup>.

Powiększenie komór bocznych i zmniejszenie hipokampu oraz ciała migdałowatego wynikało ze zbyt dużego obciążenia bodźcami stresowymi. Stres jest normalną częścią naszej egzystencji, natomiast gdy występuje w nadmiarze, może być niezwykle szkodliwy, szczególnie dla rozwijającego się mózgu. Każdy człowiek dysponuje mechanizmem obrony przed stresem posługując się przy tym wytwarzaniem odpowiednich „tonizujących” substancji, nazywanych „hormonami stresowymi” (w tym na przykład adrenalina, norepifryna, kortyzol). Zadaniem ich jest przenieść energię z prostych czynności, takich jak trawienie, na czynności zorientowane na przeżycie (np. energię potrzebną do ucieczki). Reakcje te są bardzo przydatne, gdy dotyczą krótkotrwałych bodźców, natomiast, gdy stres ma charakter ciągły, tak jak w przypadku stałej przemocy lub długotrwałych zaniedbań – nadmiar substancji nieustannie wydzielanych przez układ limbiczny może wywołać trwałe uszkodzenia mózgu i wpłynąć na rozwój dziecka również w sferze jego zachowań.

<sup>13</sup> Allman, J., Brothers, L. (1994): Faces, fera and the amygdale, *Nature*, 372, 6613-6614, za: Jacek Bomba, *Przywiązanie a rozwój mózgu*, w: Józefik B., Iniewicz G. (red.), *Koncepcja przywiązania*, Wydawnictwo UJ (2008), s. 25–33.

<sup>14</sup> Jacek Bomba, op. cit, s. 30.

<sup>15</sup> Schore, A.N. (2001), *Effects of secure attachment. Relationship...*

Małe dzieci, które podlegają stałemu stresowi, często reagują apatią, wycofaniem się, utratą apetytu i opóźnieniami, lub wręcz „zatrzymaniem” rozwoju. Są nadpobudliwe, często płaczą, mają problemy ze snem i w rezultacie są emocjonalnie „oddalone”. Tego rodzaju dzieci z czasem stają się strachliwe, agresywne, mają kłopoty z pamięcią oraz inne opóźnienia rozwojowe. Dłuższe trwanie tego rodzaju stanu może spowodować niedorozwój w wielu obszarach, jak również syndromy opisywane w katalogach schorzeń psychiatrycznych, w tym „zespół stresu pourazowego” (PTSD), „zaburzenie uwagi i nadaktywność” (ADHD), „reaktywne zaburzenie więzi” (RAD), skłonności do nadużywania alkoholu, narkotyków, skłonność do agresji i inne zaburzenia.

Z kolei bezpieczna więź z opiekunem pozwala dziecku dostosowywać reakcje do sygnałów opiekuna i własnych potrzeb. W rezultacie zaspakajania potrzeb przez opiekuna i ograniczania zbytniego stresu dziecko uczy się, jak we własnym zakresie regulować swoje reakcje. I tak na przykład dziecko tulone do snu łatwiej zasypia i dłużej śpi. Natomiast dziecko, które przed snem przeżywa np. przemoc opiekuna, ma poważne kłopoty ze snem i w rezultacie nie uczy się opanowywania impulsów, jak również reaguje złością i agresją a w późniejszych latach – nie posiada umiejętności radzenia sobie ze stresem i innymi przeciwnościami. W normalnej, bezpiecznej sytuacji poziom kortyzolu obniża się w nocy, pozwalając na spokojny sen, natomiast u dzieci przeżywających przemoc lub inne nadużycia poziom kortyzolu pozostaje wysoki, co powoduje zaburzenia snu, częste przebudzenia, koszmary senne itd. Jak udowodnił Dozier, u dzieci z bezpieczną więzią poziom „hormonów stresowych” jest niższy po przeżyciu stresu niż u dzieci z więziami „pozabezpiecznymi”<sup>16</sup>. Znaczy to, że dzieci związane bezpiecznie z opiekunem na stałe uczą się regulować nie tylko reakcje zewnętrzne (w zakresie emocji i zachowania), ale i wewnętrzne (regulacji wydzielania hormonów) ich organizmów.

Czy w związku z powyższym dla dzieci, które są zdeprywatowane, jest jakieś wyjście? Czy jesteśmy w stanie im pomóc i „rehabilitować” ich „osuszone” połączenia neuronowe? Neurolodzy odpowiedzialiby z pewnością, że im wcześniej, tym lepiej. I jak w każdej rehabilitacji potrzebna jest stałość ćwiczeń i nienarażanie pacjenta na powtórny uraz. Rehabilitacją taką może być szybkie odseparowanie dziecka od źródeł największego stresu, próba terapeutycznego przepracowania najwcześniejszych lat dzieciństwa oraz źródeł kryzysu, odbudowa jak najbardziej bezpiecznych więzi z opiekunem podstawowym i innymi ważnymi dla dziecka osobami, jak również pozytywna więź z opiekunem w rodzinie zastępczej. Jak w re-

---

<sup>16</sup> Dozier (2002).

habilitacji np. niewłađnych kończyn, osuszone, niewłađne połączenia neuronowe musimy pobudzać i ćwiczyć. Tu ćwiczeniem jest spokój, ciepło, empatia, poczucie bezpieczeństwa, podbudowywanie poczucia wartości, pozytywna i budująca więź z dorosłym. Každy nowy stres w rodzinie, w której nie ma indywidualnych relacji – będzie pogłębiał schorzenie dziecka, z którym będzie musiało borykać się już przez całe życia. Nie zapewnianie więzi np. w rodzinie zastępczej – to pogłębianie ich problemów neurologicznych i dalsze trwałe uszkodzanie mózgu. O konieczności pracy z dziećmi opartej na więzi pisze wielu psychologów, w tym np. Orlinsky, Grawe i Parks<sup>17</sup>, Finke i Rogers<sup>18</sup> czy Rudolf, Grande i Porsch<sup>19</sup> którzy na podstawie własnych badań dowodzą, że czynnik relacji emocjonalnej jest najbardziej decydujący w powodzeniu planu pomocy. Według nich tylko w warunkach relacji emocjonalnej może dojść do takiego „otwarcia się” dziecka (i ewentualnie jego rodziców), aby móc określić potrzeby i przygotować skuteczną procedurę działania. Brisch z kolei argumentuje, że bez „terapeutycznej więzi” z dzieckiem trudno byłoby przepracować obciążone emocjonalnie konflikty wewnętrzne, których źródło tkwi w zaburzeniach więzi<sup>20</sup>.

Bruce Perry, psychiatra i psycholog amerykański, dowodzi, że pomoc dzieciom zdeprywowanym jest jak najbardziej możliwa<sup>21</sup>. Wymaga naprawy sytuacji rodzinnej lub przynajmniej przepracowania poczucia straty przez dziecko i zrozumienia przyczyn kryzysu. Stąd taki nacisk w metodzie tworzenia planów pomocy dziecku propagowanej przez Fundację Dziecko i Rodzina<sup>22</sup> na uzyskanie zaufania rodziców dziecka i rozpoczęcie planowej pracy nad pojednaniem rodziny od pierwszych chwil przyjęcia dziecka do rodziny zastępczej. Potrzebna jest wtedy indywidualna opieka opiekuna zastępczego, który w czasie separacji z opiekunem podstawowym (czyli najczęściej z matką) będzie pełnił rolę zastępczą – co wcale nie znaczy, że mniej ważną. Celem tej opieki będzie powolne i planowe uczenie dziecka nowych wzorców bezpiecznych więzi, przepracowywanie przyczyn separacji, pomoc w odbudowaniu więzi z rodziną i wzmacnianie kompetencji dziecka, w tym szczególnie jego kompetencji emocjonalnych i społecznych.

<sup>17</sup> Orlinsky, D.E., Grawe, K., Parks, B.K. (1994), Process and outcome in psychotherapy – noch einmal, w: Bergin, A.E., Garfield, L., *Handbook of psychotherapy and behavioral change*, New York, s. 270–376.

<sup>18</sup> Finke, J. (1994), *Empathie und Interaktion*; Rogers, S.J. (1991), *Die klientenzentrierte Gesprachspsychotherapie*, za: Brisch, Heinz, K. (1999), *Treating attachment disorders. From theory to therapy*, New York.

<sup>19</sup> Rudolf, G., Grande, T., Porsch, U. (1988), Die initiale Patient-Therapeut- Beziehung als Praedikator des Behandlungsverlauf, *Zeitschrift fuer Medizin und Psychoanalyse*, 34, s. 32–49, za: Brisch (1999).

<sup>20</sup> Brisch, K.H. (1999), s. 76–86.

<sup>21</sup> Patrz Perry, B. (2001), *Bonding and attachment in malterated children*, w: *Parent and Caregiver education series*, Vol. 1, 4.

<sup>22</sup> Fundacja Dziecko i Rodzina: [www.fdir.pl](http://www.fdir.pl).

Każde dziecko potrzebuje rodzica zastępczego, który potrafi „dopasować się” do dziecka. Dopasowanie lub, jak mówi teoria więzi „dostrojenie” oznacza głębokie wewnętrzne wyczuwanie emocji dziecka, a nie widzenie dziecka takim, jakimi chcielibyśmy go widzieć. Jak więc wybrać do potrzeb dziecka odpowiednią osobę? W przypadku rodzin zastępczych proces ten powinien być kierowany przez uprawnionych do tego psychologów – terapeutów, którzy przeanalizują historię więzi dziecka, jego temperament, historię kryzysu, profil osobowości, zaburzenia itd. Do tego istotne są prawdopodobnie czynniki podświadome – z punktu widzenia dziecka czy np. kandydaci na rodzinę zastępczą nie wywołują obrazów w „pamięci pierwotnej”, w której kryją się różne trudne wspomnienia dziecka. Z punktu widzenia zarówno przyszłych opiekunów, czy są gotowi zaakceptować fakt istnienia więzi podstawowej z matką i innymi osobami z rodziny, czy są emocjonalnie „dopasowani” z dzieckiem w sensie nawiązywania kontaktu i komunikacji, czy są w stanie razem udźwignąć ciężar indywidualnego planu pomocy dziecku i jego rodzinie. Jakikolwiek „przydzielanie” dzieci bez dokładnej analizy psychologicznej zarówno dziecka, jak i opiekunów zastępczych jest ogromnym błędem, który mści się potem często poprzez „zwracanie” dzieci z powrotem do domów dziecka lub rozpadem rodzin zastępczych, które nie wytrzymują zadań, o których nawet nie mieli wcześniej pojęcia.

Jak mówią psychologowie, okres „udowadniania” dziecku, że może być bezpieczne, trwa zwykle tyle samo czasu, ile trwały zaniedbania. Niebezpieczeństwo może grozić dziecku od niego samego – gdy nie ma wsparcia w powtarzającym się cyklu agresji, od członków jego rodziny – jeśli na przykład bez kontroli dopuszczamy do kontaktów z „niewyleczonymi” agresorami, od rówieśników, od samotności – gdy dziecko przeżywa nocne koszmary i nie ma kto go pocieszyć... Za to wszystko odpowiedzialny jest opiekun zastępczy. Inaczej mówiąc, okres potrzebny do zmiany w zachowaniu dziecka to czas niezbędny do nawiązania takiej więzi między opiekunem a dzieckiem, aby mogli razem przepracować koszmary z dzieciństwa dziecka i wspólnie opracować realistyczne plany na przyszłość. Praca ta jest na tyle trudna, że nie może obyć się bez wspierającego opiekuna zespołu specjalistów, w tym szczególnie psychologa-terapeuty. Bez tego zachowania dziecka oparte na złych doświadczeniach będą się nasilać, a dziecko będzie przeżywać kolejne odrzucenia – w tym przeniesienia do placówek opiekuńczo-wychowawczych, ośrodków wychowawczych itd.

## Plan

Plan pomocy dziecku z punktu widzenia więzi oznacza przejście dziecka od bólu i nerwowości do bezpieczeństwa i realizacji planu wraz z opiekunem. Plan to konkretne zadania realizowane na tle emocjonalnej relacji między opiekunem a dzieckiem. Zadania te powinny odnosić się do celów długoterminowych pracy z dzieckiem i rodziną i być uzgodnione, przygotowane, a potem ocenione wraz z dzieckiem. W tym sensie przygotowanie i konsekwentna realizacja indywidualnego planu pracy z dzieckiem i rodziną będzie nie tylko wspierać poczucie bezpieczeństwa dziecka, ale również będzie je uczyć, że może mieć wpływ na swoje życie, w tym wpływ na rodzaj i intensywność więzi z bliskimi osobami.

Próba pomocy tym dzieciom bez odniesienia naszego planu pomocy do rodziców, krewnych, innych ważnych osób – to uczenie dzieci, że należy ukrywać prawdę. Dowiadują się, że jeśli mamy jakiś problem, jakąś głęboką ranę – najlepiej jest ją ukryć, trzymać w środku, co oznacza dla nich – samotne życie z demonami przeszłości. Ukrywanie prawdy oznacza pozostawianie spraw niedopowiedzianych. Bolesne wydarzenia stają się tajemnicami. To wzmacnia efekt traumy i poczucie, że ani dziecko, ani nikt dorosły nie poradzi sobie z tym. Tak wielu „specjalistów” wydaje się nie dostrzegać problemów dzieci i ukrywa się za „nawałem pracy, dyżurami, biurokracją, systemem” i innymi wytłumaczeniami, pozostawiając te dzieci z ich koszmarami...

Po wyjaśnieniu przyczyn rozstania (i przy założeniu, że będzie to dla dziecka bezpieczne), jednym z najważniejszych dowodów dla dziecka, że jest ważne dla rodziców zastępczych, będą bezpośrednie spotkania z rodzicami biologicznymi. Są to niezwykle ważne chwile dla dziecka, w których ma przekonać się, że kontakt z rodzicem, może oznaczać budowanie więzi, a nie tylko zaniedbania i przemoc. Cel nadrzędny spotkań z rodzicami to nie same zabawy, albo siedzenie przed telewizorem, ale wzmacnianie więzi przez właściwą komunikację, zaspakajanie potrzeb, omawianie spraw trudnych z przeszłości i planów na przyszłość. Dzieci powinny słyszeć, jak ich rodzice radzą sobie w poszczególnych zadaniach na drodze do pojednania. Jeśli rodzice przychodzą na umówione spotkanie – dają znak dziecku, że im zależy. Jeśli nie przychodzą – dzieci czują kolejną stratę rodziców. Powinny wtedy znać prawdę na temat sukcesów i porażek matki czy ojca, w tym dlaczego nie przyjechali i co muszą zrobić, aby poprawić swoją sytuację.

Dziecko musi zobaczyć wiele razy, że rodzice zaczynają sobie radzić ze źródłami i efektami kryzysu, zanim zaczną odbudowywać z nimi więź. Musi im



po prostu na nowo uwierzyć... Z kolei rodzice, zgodnie z badaniami Rojano z 1998 roku, nie mogą realizować planu odbudowy własnych kompetencji w relacji urzędniczej pomiędzy „petentami” a opracowującymi plan specjalistami. Potrzebny jest im szacunek, docenianie ich najmniejszego postępu, oraz emocjonalne relacje z osobą, która chce pomóc im i ich dziecku<sup>23</sup>. Rodzice w kontaktach z odpowiedzialnym opiekunem powinni uczyć się, co to znaczy być „advokatem” dziecka. W pracy z rodzicami opiekun i psycholog powinni być dostępni w miarę potrzeb, szczególnie w chwilach załamania i słabości. W procesie tym niezbędne będzie również wsparcie ważnych osób z ekomapy<sup>24</sup> rodziny.

W trakcie ponowionych kontaktów z rodzicami dziecko może obawiać się, że powtórzą się sytuacje z dzieciństwa, w których jego zachowania ukierunkowane na więź powodowały dezorientację, odrzucenie lub wycofanie się rodziców. Z kolei rodzice obawiają się jednocześnie potrzeby i obaw dziecka związanych z bliskością, ponieważ tego rodzaju emocje uruchamiają ich własne wspomnienia odrzucenia, nadużyć lub zaniedbań. Przed całkowitym pojednaniem z dzieckiem rodzice muszą przepracować własne straty z dzieciństwa i konflikty z opiekunami podstawowymi<sup>25</sup> przynajmniej do takiego poziomu, aby rozpoznawać podobne obawy u własnego dziecka. Zranione dzieci nauczyły się w tym rozpoznawania, kiedy starania dorosłego są prawdziwe, a kiedy udawane.

Z punktu widzenia dziecka nowy opiekun powinien być osobą, która jest dla dziecka bohaterem. Poczucie kompetencji dziecka rośnie, gdy ma do czynienia z dorosłym, któremu na tyle zależy, żeby walczyć o dziecko. Walczyć nie tylko z widocznymi wrogami, ale przede wszystkim z wrogiem ukrytym – czyli „wewnętrzny modelem roboczym” dziecka, który mówi mu, że każdy dorosły jest albo agresorem, albo prędzej czy później znowu dziecko opuści. Dzieci te potrzebują dorosłego, który pomoże zrozumieć i „przepracować” ich życiowe doświadczenia. Dorosły musi spełnić tu kilka podstawowych warunków: Musi mieć „przepracowane” własne doświadczenia życiowe i posiadać zdolność do bezpiecznej więzi. Po drugie musi potrafić pracować z dzieckiem nad odkryciem i przepracowaniem wspomnień z dzieciństwa. Po trzecie musi potrafić wskazywać dziecku jego mocne strony, czyli znać dziecko tak wnikliwie, aby móc je dziecku wskazać w sposób autentyczny i nie przesadzony. Po czwarte musi mieć autorytet – czyli dzielić się

<sup>23</sup> Rojano, R. (1998), *Community Family Therapy*, za: Kagan R.

<sup>24</sup> Ekomapa jest jednym z kluczowych narzędzi „Planu pomocy dziecku” w modelu propagowanym przez autora oraz Fundację Dziecko i Rodzina.

<sup>25</sup> Main, Hesse (1990).

własnymi doświadczeniami, pokazywać konsekwencje rozwiązań przyjmowanych przez dziecko, bronić dziecka i ochraniać w sytuacjach załamania i konfliktów.

Więź z opiekunem zastępczym jest niezbędna w celu pokazania dziecku, że możliwe jest działanie innych wzorców, opartych na bezpieczeństwie. Stąd konieczne jest oparcie się na mocnych stronach dziecka i wzmacnianie jego kompetencji<sup>26</sup>. Pokazywanie dziecku mocnych stron to również odbudowywanie jego poczucia wartości, tak bardzo zrujnowanego w czasie deprywacji. Wzmacniając kompetencje dziecka opiekun pokazuje mu, że jest kimś wyjątkowym, niepowtarzalnym – pod warunkiem jednak, że te wzmocnienia są szczere i oparte na faktach. Tu może pomóc analiza mocnych stron i potrzeb stosowana w „Planie pomocy dziecku” propagowanym przez Fundację Dziecko i Rodzina, dzięki której opiekun ma szansę na dostrzeżenie dziecka w każdym aspekcie jego życia.

Kolejny cel pracy opiekuna z dzieckiem to identyfikowanie i ograniczanie wpływu stresorów i budowanie odporności na stres i radzenia sobie ze stresem – związanym zarówno ze stratą, jak i z impulsami, które przypominają o stratach i wywołują gwałtowne emocje<sup>27</sup>. Dzieci powinny uczyć się umiejętności uwagi, regulacji emocji oraz komunikacji – co pomoże im nie tylko w kontaktach z rodzicami i opiekunem, ale również z innymi osobami nie związanymi emocjonalnie z planem pomocy dziecku, jak nauczyciele, rówieśnicy itd. Stąd ważne zadania opiekuna obejmują uczenie dziecka uwagi na wypowiedane słowa, pamięci związanej z planowanymi zadaniami, opanowywania poczucia frustracji przez umiejętną „samouspokojenie”, proszenia o pomoc, cierpliwości, przewidywania konsekwencji własnych wyborów czy radzenia sobie w konfliktach z rówieśnikami, rodzeństwem, rodzicami, opiekunem i innymi dorosłymi. Do tej pory dzieci mogły nauczyć się w domu, że wszystkie powyższe umiejętności przynoszą im cierpienie. Zwracanie uwagi na słowa agresora czy cierpliwość w stosunku do bijącego ojca – wszystko to mogło tylko dotąd pogarszać sprawę. Stąd opiekun powinien pokazywać korzyści z każdego nawet małego udanego kroku w zwiększaniu tych kompetencji – chwalać dziecko za każde najmniejsze osiągnięcie.

W swojej bestsellerowej książce Daniel Siegel wskazuje, w jaki sposób relacje międzyosobowe mogą wspomagać lub ograniczać możliwość integrowania kolejnych doświadczeń w życiu dziecka czy dorosłego. Relacje we wczesnych latach życia kształtują struktury nerwowe, dzięki którym powstają reprezentacje

<sup>26</sup> Masten, A.S., Curtis, W.J. (2000), Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaptation in development, *Development and Psychopathology*, 12, s. 529–550.

<sup>27</sup> Wyman, P.A., Sandler, I., Wolchik, S., Nelson, K. (2000), *Resilience as cumulative competence promotion and stress protection: Theory and intervention*, w: Cicchetti, Rappaport, J., Sandler, J., Weissberg, R.P., *The promotion of wellness in children and adolescents*, Washington CWLA, s. 133–184.

doświadczeń dziecka i pozwalają (lub nie pozwalają) na powstanie spójnego obrazu świata. Oznacza to, że międzyosobowe doświadczenia bezpośrednio wpływają na sposób postrzegania rzeczywistości. Tak jak ojcowie (i matki) nauki o więzi przekonali nas, w jaki sposób powstaje zdolność do nawiązywania więzi, tak teraz interdyscyplinarni naukowcy wskazują, jak te procesy oddziałują na rozwój układu nerwowego, mózgu oraz na sposób postrzegania świata. Współczesne badania neurologów i psychiatrów wskazują na jedną szczególnie optymistyczną prawdę naukową (podpartą wynikami różnorodnych badań, w tym badań długoterminowych): nie jesteśmy skazani na rezultat oddziaływania genów ani wzorców więzi z pierwszych lat życia. Okazuje się, że **mózg ludzki jest w stanie rozwijać się i podlegać ogromnym przemianom** nie tylko do okresu dojrzewania, ale do końca naszych dni. Pozabezpieczne wzorce więzi będą wprawdzie poważnym obciążeniem, ale „lekarstwem” na tego rodzaju sposób postrzegania świata są... bezpieczne relacje, pozytywna, emocjonalna komunikacja, empatia, zaufanie.

Opiekunowie dzieci mają więc ogromne możliwości. Mogą próbować odbudować to, co pozornie stracone, a co zawsze będzie podstawą dla rozwoju dziecka: więzi z opiekunem podstawowym, a więc najczęściej matką, ojcem lub inną ważną osobą z rodziny. W trakcie realizacji indywidualnego planu pomocy dziecku powinni zdecydować, czy dziecko odzyska te więzi, czy też powinni tę rolę przejąć sami opiekunowie lub inna ważna dla dziecka osoba. Zawsze jednak rodzice zastępczy mogą być architektami rozwoju dzieci, inżynierami budowy silnych emocjonalnie, zdolnych do nawiązywania więzi młodych ludzi – w zasadzie bez względu na to, jak dzieci zostały skrzywdzone i jak bardzo zostało zachwiane ich zaufanie do dorosłych. Nawet wtedy, gdy celem jest odtworzenie więzi z rodziną i reintegracja, przez pewien czas właśnie opiekun może przywrócić dziecku stabilizację emocjonalną i wpłynąć na odbudowę połączeń neuronowych umożliwiających dziecku racjonalizowanie emocji i nawiązywanie pozytywnych, bezpiecznych relacji. Opiekunowie mogą również, przy wsparciu innych specjalistów, wpływać na świadomość rodziców dziecka oraz na kształtowanie u nich kompetencji rodzicielskich, w tym przede wszystkim kompetencji tworzenia i utrzymywania bezpiecznych więzi.

Głównym środkiem, za pomocą którego doświadczenia więzi kształtują rozwijający się mózg, jest komunikacja emocji. Skoro tak – potrzebujemy opiekunów, którzy mają świadomość własnego rozwoju, sami przepracowali własne wzorce więzi, ale przede wszystkim – potrafią komunikować emocje – czyli przekazywać je dziecku, odczuwać emocje dziecka i tworzyć z nich zintegrowany, wspólny świat relacji. Powinni być to opiekunowie, którzy potrafią „czytać” dziecko – a więc nie

patrzą jedynie na okładkę (którą może być bezpośrednio zachowanie lub wyrażenia słowne), ale potrafią rozumieć emocje, które kryją się za zewnętrznymi objawami.

Daniel Hughes i Jonathan Baylin w książce *Brain-Based Parenting*<sup>28</sup> (*Rodzicielstwo w oparciu o rozumienie mózgu*) piszą o kompetencjach opiekunów (i rodziców), których wykorzystanie wpływa bezpośrednio na rozwój mózgu dziecka, w tym szczególnie obszarów związanych z inteligencją emocjonalną i zdolnością do nawiązywania więzi. Są to między innymi zdolność do bezpiecznego zaangażowania w relację z dzieckiem i umiejętność traktowania opieki nad dzieckiem jako czegoś przyjemnego, dającego satysfakcję. Jest to wreszcie tzw. zdolność do odczytywania dziecka, czyli umiejętność rozumienia sygnałów o potrzebach – wyrażanych poprzez zachowanie. Zdolności te to również umiejętność wyciągania wniosków z własnych doświadczeń w opiece nad dzieckiem i w ten sposób – pobudzania zmiany i własnego rozwoju. I wreszcie jest to kompetencja związana z normowaniem własnych stanów emocjonalnych oraz czuwania nad jakością relacji opiekun – dziecko, w tym umiejętność naprawiania tego, co w relacji nieefektywne.

Ci sami autorzy opisują coraz częściej wspomnianą w literaturze receptę na efektywną opiekę nad dzieckiem, tzw. „**Formułę PACE**”<sup>29</sup>, gdzie angielski skrót „Playfulness, Acceptance, Curiosity, Empathy” można odpowiednio przetłumaczyć jako „Przeżywanie wspólnych radości, Akceptacja, Ciekawość, Empatia”. We wszystkich tych określeniach moglibyśmy dodać przymiotnik „wzajemny”, aby podkreślić, że chodzi tu o wspólny proces, o odejście od schematu „ja” i „dziecko” do „MY”, czyli „ja i dziecko” razem. Tylko takie podejście umożliwia utrzymywanie delikatnej granicy pomiędzy zaspokojeniem potrzeby bliskości a potrzebą nieskrępowanego, indywidualnego rozwoju. Każdy wychowawca może wypracowywać własne kompetencje w tym zakresie, budując wzajemnie oddziaływujące relacje z dzieckiem właśnie poprzez formułę PACE. Taki opiekun **przeżywa z powierzonym mu dzieckiem wiele wspólnych radości**, co oznacza w praktyce pełne wzajemnego zaangażowania wspólne działania, kontakt wzrokowy, zgodność tonu głosu, wzajemne rozumienie gestów, bezpieczny dotyk wynikający z potrzeb dziecka. To wszystko ma składać się na autentyczną radość z bycia razem, fascynację sobą nawzajem i cieszenie się wspólnymi działaniami. Opiekun potrafiłby również uczyć takiej radości rodziców dziecka – i... nie byłby o taką radość zazdrosny.

Kolejny składnik formuły PACE, czyli **akceptacja**, przywołuje pojęcie takiej aprobaty, z jaką rodzice traktują swoje małe dziecko – nie zastanawiając się, czy jest ono „dobre”, czy „złe”, ale po prostu je akceptując. Ich ocena potrzebna jest

<sup>28</sup> Hughes, D. A., Baylin, J. (2012), *Brain-Based Parenting*, New York.

<sup>29</sup> Angielski akronim PACE (czytaj „pejs”) można przetłumaczyć również jako odpowiednik słowa „tempo”.

tylko wtedy, gdy należy zrobić coś, co jest bezpośrednio związane z potrzebami dziecka, jak zmiana pieluchy czy położenie spać. Oceniają więc obiektywnie samą potrzebę (po zachowaniu dziecka), a nie dziecko. Tak traktowane dziecko uczy się z czasem pełnej ekspresji własnych potrzeb i życzeń. A przecież chcielibyśmy, aby dzieci z domów dla dzieci rozwijały się w nieskrępowany sposób, ale zgodny z ich potrzebami bezpieczeństwa i zdrowia. Chcielibyśmy również, aby dzieci te były bezwarunkowo akceptowane przez własnych rodziców.

Trzeci element PACE to **ciekawość**. Również taka, jaką przejawiają rodzice małego dziecka, obserwując każdy jego ruch, krok czy słowo. Wzajemna fascynacja rodzica i dziecka widoczna jest w spojrzeniu dziecka w oczy dorosłego, w którym dziecko doszukuje się akceptacji i ciepła. Skuteczność tego spojrzenia staje się z czasem elementem nawiązywania więzi. Tak też mogłoby być w przypadku dzieci w domach dla dzieci. Potrzebni byłiby wychowawcy (może raczej „opiekunowie”), którzy każdego dnia „odkrywają” swoje dzieci poprzez bycie razem, obserwację, spojrzenie, rozmowę. Taki opiekun byłby tak zafascynowany dzieckiem, którym się opiekuje, że wykorzystywałby każdą chwilę, aby „czytać” swoje dziecko, uczyć się i tym samym – zaspokajać własną fascynację. Z czasem tego rodzaju relacja stawałaby się trwałą i bezpieczną relacją, a jej granicę stanowiłoby to, co dziecku potrzebne jest do zdobywania niezależności lub odtwarzania więzi z rodzicami. Bycie „ciekawym” dziecka nie ma nic wspólnego z jego ocenianiem, to raczej ciekawość przyczyn zachowania, emocji, rozszyfrowywanie potrzeb i motywacji. Opiekun powinien potrafić tą „ciekawością” zarazić rodziców dziecka, który odkryli je na nowo jako swój zaniedbany, ale jednak wielki skarb.

Ostatnim elementem formuły PACE jest **empatia**. Stosunkowo łatwo współodczuwać dziecięcą radość, zadowolenie, szczęście. Trudniej – złość, smutek czy rozpacz. Ale przecież dopiero taka empatia umożliwia przekazanie dziecku tego, co naprawdę potrzebuje i co w dużym stopniu buduje więź: zrozumienia, pełnej akceptacji, poczucia bezpieczeństwa poprzez nieuwarunkowane niczym wsparcie dorosłego. Tego rodzaju empatia umożliwia wzajemną synchronię, w tym również (jak pisze Schore<sup>30</sup>) synchronię prawych półkul mózgowych. Pobudza układy odpowiedzialne za tonowanie i racjonalizowanie emocji. Jak jednak uczyć empatii rodziców dziecka? To bardzo trudne zadanie. Potrzeba wielu rozmów, wspólnych zadań rodziców i wychowawcy z dzieckiem. Niezbędny jest obiektywizm i otwartość w relacjach z rodzicami, rozmowy o emocjach, wspólnych przeżyciach.

---

<sup>30</sup> Schore, A. (2003), *Affect regulation and the repair of the self*, New York.

Jak osiągnąć tego rodzaju formułę PACE w rodzinach zastępczych? Z pewnością metodycznie wykonywane „Plany pomocy dziecku” będą pomocne, ponieważ dają narzędzia, dzięki którym to, co „wyczytamy” w dzieciach, może być uporządkowane i przełożone na logiczny język planu. Potrzebne jest jednak jeszcze zrozumienie własnej roli, kompetencji, świadomość procesu, jakim jest wzajemne budowanie relacji. Potrzebna jest też synchronizacja działań członków rodziny zastępczej i wspierających ją specjalistów, aby relacja indywidualna rodzic zastępczy – dziecko i rodzic zastępczy – rodzice dziecka nie pozostawały ze sobą w sprzeczności.

Tak rozumiana reforma pieczy zastępczej nie jest łatwym i możliwym do szybkiej realizacji. Wymaga wprowadzenia systemów specjalistycznego wsparcia dla rodzin zastępczych. Jest to proces wymagający wielu sił i środków oraz partycypacji i zgody samych zainteresowanych. Dopiero świadomy i wspierany proces rozwoju osobistego opiekunów zastępczych może doprowadzić do kompetencji „czytania” dziecka ze zrozumieniem, a w rezultacie równomiernego i planowego rozwoju dziecka we wszystkich dziedzinach oraz zapewnienia mu emocjonalnej stabilności rozumianej jako reintegracja z „odbudowaną” rodziną lub zapewnienie stałej relacji dziecka z ważną dla niego osobą dorosłą.



Zofia Adamaszek

Główny Specjalista w Zespole Edukacji i Wychowania,  
Biuro Rzecznika Praw Dziecka

## Prawa dzieci w pieczy zastępczej z perspektywy pracownika BRPD

Odwiedzając placówki opiekuńczo-wychowawcze, poznajemy historie wielu dzieci pozbawionych opieki rodzicielskiej, które wyraźnie wskazują, że ze względu na traumę przez nie przeżywaną, wymagają zapewnienia właściwej opieki i poczucia bezpieczeństwa. Wobec dzieci umieszczonych w pieczy zastępczej zbyt często łamane jest ich prawo do stabilnego środowiska wychowawczego, stwarzającego im jak najlepsze warunki rozwoju intelektualnego oraz emocjonalnego. Dzieci te nieraz nawet wielokrotnie zmieniają miejsce pobytu. Powody takich sytuacji są różne. Jedną z przyczyn zmiany miejsca pobytu dziecka w rodzinie zastępczej jest niedostateczne wsparcie dla rodzin zastępczych ze strony organizatora pieczy zastępczej lub wręcz jego brak (warsztaty podnoszące kompetencje pedagogiczne, porady specjalistów). Dotyczy to sytuacji, gdy dziecko sprawia kłopoty wychowawcze, a rodzice zastępczy posiadają zbyt małe umiejętności w zakresie rozwiązywania pojawiających się problemów. W swojej bezradności występują wówczas z wnioskiem o umieszczenie dziecka w placówce opiekuńczo-wychowawczej. Do takich sytuacji dochodzi nawet wtedy, gdy w ich konsekwencji są rozdzielane rodzeństwa.

Podobny los spotyka dzieci mieszkające w miejscach sprawowania pieczy zastępczej, w których stwierdzono nieprawidłowości i wypowiedziano umowę podmiotowi je prowadzącemu lub wygasło zlecenie na prowadzenie placówki opiekuńczo-wychowawczej, a powiat ogłasza nowy konkurs ofert, który może skutkować zmianą podmiotu realizującego zadania z zakresu pieczy zastępczej i zmianą miejsca pobytu dziecka.

Kolejną niepokojącą praktyką jest przenoszenie dziecka do innej placówki prowadzonej przez ten sam podmiot. Dotyczy to sytuacji, gdy zadania z zakresu pieczy zastępczej realizuje on w kilku placówkach/filiach.

Powyższe przypadki wskazują, że dorośli zapominają, że argumentem decydującym przy podejmowaniu wszelkich decyzji dotyczących dzieci powinno być ich dobro. Każda przeprowadzka oznacza dla dziecka naruszenie poczucia bezpieczeństwa, potrzebę aklimatyzacji w nowym miejscu, a często wiąże się też z zmianą szkoły i co najważniejsze – rozstaniem z bliskimi koleżankami i kolegami,



które przez fakt wspólnego zamieszkania stały się dla dziecka osobami równie ważnymi jak krewni.

Przykładem wskazanych problemów była historia dziewczynki, która w ciągu czterech lat zmieniała miejsce swojego pobytu w pieczy zastępczej aż 6 razy.

Do prawidłowego rozwoju każde dziecko potrzebuje poczucia bezpieczeństwa oraz stabilizacji, a czynniki te są szczególnie ważne w odniesieniu do małych wychowujących się poza rodziną biologiczną. Zmiana miejsca pobytu, zmiana opiekunów oraz rówieśników, z którymi zaprzyjaźniły się dzieci, prowadzi do zerwania więzi emocjonalnych (tracą one swoich najbliższych po raz kolejny) z wszystkimi tego konsekwencjami, szczegółowo opisanymi przez psychologów zajmujących się tą problematyką.

Rozmowy z dziećmi wskazują, że nikt ich nie pytał o opinię, a wszelkie decyzje były podejmowane bez wysłuchania wychowanków. Dzieci mają poczucie, że traktowane są jak przedmioty przenoszone z jednego miejsca do innego, a za chwilę jeszcze do kolejnego. Dzieci mówiły wprost: „nie chcieliśmy być przeniesieni do innej placówki”, „nie rozdzielajcie nas”, „brakuje nam tego wychowawcy”.

A przecież ich zdanie w takich kwestiach, jak zmiana opiekuna, szkoły, rozdzielenie z najbliższymi koleżankami i kolegami powinno być brane pod uwagę (a przynajmniej podejmujący decyzję decydenci powinni się z nim zapoznać).

Istotnym problemem, z którym często spotykamy się w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, to sytuacje, gdy dziecko sprawia kłopoty wychowawcze.

W każdej placówce są bowiem dzieci, o których można powiedzieć, że dezorganizują pracę, działają szybciej, niż myślą, potrafią się skupić tylko na tym, co je interesuje, mają trudności z ukończeniem zadań wymagających dłuższej koncentracji, bez przerwy mówią i przeszkadzają innym w rozmowach. A tak naprawdę czują się bezradne i zagubione, więc kiedy się je krytykuje, zyskują poczucie niesprawiedliwości. W konsekwencji czują się odrzucone, stąd ich wybuchy złości i agresji.

Wychowawca moralnie i służbowo odpowiada za powierzone pod opiekę dzieci, za realizację zadań wynikających z planu pomocy dziecku bezpośrednio oddanemu pod jego opiekę. Dlatego też powinien aktywnie uczestniczyć w sprawach ich dotyczących. Wspierać ich rozwój, minimalizować skutki stresu, być podporą w trudnych chwilach. To także on powinien pozostawać w stałym kontakcie z rodziną biologiczną dziecka, wspierać ją, wspomagać w działaniach na rzecz powrotu dziecka do rodziny.

Warto podkreślić, że w procesie wychowawczym dużą rolę odgrywa jak najrzadziej zmieniająca się kadra placówki. Ciągła rotacja nie tylko nie służy stabi-

lizacji emocjonalnej dzieci, ale wręcz może stać się niezwykle bolesnym doświadczeniem, jeśli wytworzyły się między dziećmi a pracownikami pozytywne więzi emocjonalne. Również właściwe relacje pomiędzy pracownikami (w tym dyrektorem i personelem) wpływają na atmosferę panującą w placówce, a tym samym na jakość pobytu dzieci.

Organizując pracę z dzieckiem, nie wolno zapominać, że placówka zastępuje mu dom rodzinny, a więc powinno się ono czuć w niej jak w rodzinie. Ostre zakazy, drzwi zamykane na klucz, brak klamek w oknach nie odniosą takiego skutku wychowawczego, jak życzliwa rozmowa, autentyczne zainteresowanie problemami dzieci i poważne ich traktowanie.

Ważną rolę w pracy każdej placówki powinni odgrywać specjaliści – psycholog i pedagog. Właściwie udzielana pomoc psychologiczno-pedagogiczna, polegająca na ciągłości oddziaływań, a nie tylko na działaniach doraźnych, prowadzona w oparciu o rzetelną analizę podejmowanych działań pedagogicznych i psychologicznych (działania wspierające, kształtujące określone umiejętności oraz terapeutyczne), z pewnością przyczynią się do pozytywnych zmian w zachowaniu dziecka.

Często występującym w placówkach problemem jest przemoc psychiczna i fizyczna. Dlatego też tak ważne jest wczesne przeprowadzenie diagnozy tego groźnego zjawiska, a w przypadku jego potwierdzenia – podjęcie skutecznych działań.

Każdy wychowawca musi mieć świadomość, jakie oddziaływania wobec dzieci są uznawane za przemoc w świetle współczesnych zasad psychologii i pedagogiki oraz jak tragiczne skutki wywołują w rozwoju małych (mogą grozić trwałymi zaburzeniami emocjonalnymi, zaburzeniami osobowości, a także chorobami o podłożu psychosomatycznym). Brak doświadczenia w pracy zawodowej nie może zwalniać wychowawcę od odpowiedzialności za takie postępowanie wobec dziecka.

Szczególną grupę, wymagającą specjalistycznej opieki, stanowią dzieci, u których stwierdzono zaburzenia zachowania. Dysfunkcja ta jest złożonym zespołem problemów emocjonalnych, w wyniku których dzieci często zachowują się w sposób nieakceptowany społecznie lub w sposób zagrażający bezpieczeństwu własnemu i innych.

Przykładem wskazującym, jak ogromne znaczenie ma udzielenie dziecku skutecznej pomocy we właściwym czasie, może być sprawa małego, u którego zdiagnozowano zespół Aspergera, Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi ADHD, zaburzenia osobowości oraz mieszane zaburzenia zachowania i emocji. Już jako małe dziecko chłopiec sprawiał kłopoty wychowaw-

cze. Od 6. roku życia był on leczony psychiatrycznie. Wielokrotnie przebywał na obserwacji w różnych oddziałach psychiatrycznych. Mimo to umieszczono go w rodzinie zastępczej stworzonej przez jego babcię – osobę starszą i niewydolną wychowawczo. Problemy chłopca na tyle się pogłębiły, że sąd rodzinny postanowił, że do czasu znalezienia miejsca w placówce specjalistycznej chłopiec zostanie umieszczony w szpitalu psychiatrycznym. Chłopiec przebywał w szpitalu przez 3 lata, aż do uzyskania pełnoletniości. Podkreślić przy tym należy, że małoletni był zdolnym dzieckiem. Jego kłopoty szkolne objawiały się jedynie w zaburzonym funkcjonowaniu społecznym. Podjęcie interwencji przez Rzecznika Praw Dziecka w jego sprawie sprawiło, że chłopiec po osiągnięciu pełnoletniości zamieszkał w placówce opiekuńczo-wychowawczej, która zdecydowała się go przyjąć. Dzięki wsparciu pracowników placówki chłopiec zaczął uczęszczać do liceum z klasami integracyjnymi. Gdyby otrzymał właściwą pomoc już jako małe dziecko, z pewnością nie musiałby przebywać tak długo w szpitalu psychiatrycznym.

Dużo zastrzeżeń budzą także regulaminy wewnętrzne funkcjonujące w placówkach. Znajdują się w nich przepisy, które naruszają lub mogą naruszać prawa dziecka.

Częstą karą stosowaną w placówkach – zawartą w regulaminach – jest: *upomnienie wobec kolegów*. Wymierzając ją, dorośli nie biorą pod uwagę, że publiczne wymierzanie kary może naruszać godność dziecka, a przecież zgodnie z art. 37 Konwencji o Prawach Dziecka dziecku powinni zapewnić ochronę przed poniżającym traktowaniem i karaniem.

Innymi stosowanymi karami, które nie powinny występować, są: ograniczenie kontaktu z rodziną biologiczną lub innymi osobami bliskimi dziecku (chyba że sąd zdecyduje inaczej), ponoszenie odpowiedzialności materialnej za zniszczenia (z własnego i tak najczęściej bardzo niskiego kieszonkowego), trudne prace fizyczne (np. w ogrodzie) oraz straszenie umieszczeniem w ośrodku wychowawczym lub szpitalu psychiatrycznym. Koniecznie należy również wyeliminować groźby jako metodę wychowawczą i zapewnić dzieciom poczucie bezpieczeństwa oraz komfortu emocjonalnego. Niezbędne jest także umożliwienie wychowankom zaspokojenie ich podstawowych potrzeb emocjonalnych, jakim jest kontakt z rodziną biologiczną. Powinien być on możliwie częsty i systematyczny (w tym telefoniczny), bez znamion ingerencji w sferę życia prywatnego. A jeśli problemy wychowawcze zaczynają przerastać wychowawcę – często osobę z niedużym stażem zawodowym – należy podjąć ścisłą współpracę ze specjalistami i skorzystać z ich porad.

Dorośli zabierając dziecku kieszonkowe zapominają, iż zgodnie z art. 426 Ustawy z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny – „Małoletni, który nie ukoń-

czył lat trzynastu, nie ponosi odpowiedzialności za wyrządzoną szkodę”. Do jej naprawienia zobowiązany jest na podstawie art. 427 ww. ustawy ten, kto pełni nadzór nad małoletnim na mocy ustawy Kodeks rodzinny i opiekuńczy. „Piecza zastępcza jest sprawowana w przypadku niemożności zapewnienia dziecku opieki i wychowania przez rodziców” (art. 32 ust. 1 Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej). Za organizację procesu wychowawczego, w tym zapewnienie warunków bezpieczeństwa, odpowiada więc dyrektor placówki opiekuńczo-wychowawczej. Jednocześnie w trosce o wychowanie dzieci w poszanowaniu cudzej własności powinno się stosować takie metody pracy z nimi, które pozwolą dzieciom nabyć odpowiednie umiejętności w tym zakresie. Nie wolno natomiast zabierać dziecku kieszonkowego, gdyż w myśl § 18 ust. 1 pkt 8 rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 grudnia 2011 r. w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej, dziecku umieszczonemu w placówce opiekuńczo-wychowawczej zapewnia się kwotę pieniężną do własnego rozdysponowania.

Dzieciom będzie łatwiej egzekwować przynależne im prawa, jeśli będą je dobrze znały i rozumiały. Dlatego – mając na uwadze ich dobro – w placówkach opiekuńczo-wychowawczych powinny być prowadzone zajęcia edukacyjne z zakresu praw dziecka, a także w miejscu dostępnym dla każdego dziecka powinna zostać umieszczona informacja o instytucjach świadczących pomoc (z aktualnymi adresami i numerami telefonów), tak aby – w razie potrzeby – wiedziały, do kogo mogą się zwrócić o wsparcie.

Prawo dziecka, które powinno być przewodnikiem w wypracowywaniu najlepszych rozwiązań w zakresie przestrzegania wszystkich jego praw oraz zaspokojenia jego potrzeb, to prawo dziecka do swobodnej wypowiedzi we wszystkich sprawach go dotyczących. Każdy dorosły powinien starać się brać pod uwagę zdanie dziecka przy rozwiązywaniu jego problemów. Artykuł 72 ust. 3 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej stanowi:

W toku ustalania praw dziecka organy władzy publicznej oraz osoby odpowiedzialne za dziecko są obowiązane do wysłuchania i w miarę możliwości uwzględnienia zdania dziecka. Z kolei w paragrafie 1 artykułu 216<sup>1</sup> Kodeksu postępowania cywilnego zapisano: Sąd w sprawach dotyczących osoby małoletniego dziecka wysłucha je, jeżeli jego rozwój umysłowy, stan zdrowia i stopień dojrzałości na to pozwala. Wysłuchanie odbywa się poza salą posiedzeń sądowych. Natomiast artykuł 12 Konwencji o prawach dziecka stanowi: Państwa-Strony zapewniają dziecku, które jest zdolne do kształtowania swych własnych poglądów, prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach dotyczących dziecka, przyjmując je z należytą wagą, stosownie do wieku oraz dojrzałości dziecka.

Również artykuł 4a ustawy z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej wskazuje na obowiązek wysłuchania dziecka:

Podmioty realizujące zadania wynikające z niniejszej ustawy, w szczególności dokonując oceny sytuacji dziecka umieszczonego w pieczy zastępczej oraz kwalifikując dziecko do przysposobienia, są obowiązane do wysłuchania dziecka, jeżeli jego wiek i stopień dojrzałości na to pozwalają, oraz stosownie do okoliczności uwzględniają jego zdanie.

Doświadczenie pokazuje, że wielu dorosłych nie respektuje tego ważnego prawa każdego dziecka do wysłuchania. O tym, jak często dorośli zapominają, że dziecko w sprawach jego dotyczących ma prawo wyrazić swoje zdanie, świadczą sygnały płynące bezpośrednio od dzieci, które mówią wprost: „najważniejsze nasze prawo to prawo do wyrażania własnego zdania i prawo do prywatności!”. Podczas rozmów z pracownikami Biura Rzecznika Praw Dziecka dzieci skarżą się, że rzadko pyta się je o zdanie w sprawach dla nich ważnych. Zwykle są stawiane przed faktem i zmusza się je do pokornego przyjęcia decyzji dorosłych. Nawet w tak ważnych sprawach jak np. kontakty z tzw. rodziną zaprzyjaźnioną. Inny przykład – dziewczynka, która poprosiła, żeby do psychologa odprowadziła ją konkretna wychowawczyni, bo tej osobie ufa, usłyszała, że pójdzie do zakładu psychiatrycznego albo do młodzieżowego ośrodka wychowawczego, bo nie wykonuje poleceń. A przecież rzetelna informacja o funkcjonowaniu dziecka na co dzień (w szkole, w placówce), przekazana specjalistce przez wychowawcę, który dobrze zna dziecko, stwarza szansę lepszego doboru właściwych oddziaływań terapeutycznych. Nie mówiąc już o istocie zaistniałego problemu – niepotrzebnym konflikcie i poczuciem krzywdy u tego dziecka.

Dlatego tak ważne jest, aby wychowawcy pracujący ze swoimi podopiecznymi posiadali właściwą wiedzę, znali i respektowali prawa dziecka, a także wskazywali sposoby radzenia sobie w trudnych sytuacjach (w tym, kiedy dochodzi do łamania ich praw).

Adam Chmura

Główny Specjalista w Zespole Spraw Międzynarodowych  
i Konstytucyjnych, Biuro Rzecznika Praw Dziecka

## Ochrona praw małoletnich cudzoziemców w ramach krajowych form ochrony przed wydaleniem

Przemiany ustrojowe, które dokonały się w Polsce po 1989 r., w szczególności zaś gospodarcze i społeczno-polityczne zbliżenie naszego kraju do państw Europy Zachodniej, spowodowały znaczący wzrost zainteresowania cudzoziemców przyjazdem do Polski, jak również dostaniem się przez obszar RP w głąb Europy Zachodniej. Co szczególnie istotne, do naszego kraju przybywali i wciąż przybywają nie tylko dorośli, ale bardzo często całe rodziny wraz z małoletnimi dziećmi.

Zmiana skali migracji (zarówno dobrowolnej, jak i przymusowej) do Polski z jednej strony, z drugiej zaś – wiązanie się naszego państwa postanowieniami kolejnych umów międzynarodowych z zakresu ochrony praw człowieka spowodowały, że na przestrzeni ostatnich 28 lat znaczącej zmianie ulegało także polskie prawo migracyjne i azylowe. W 1991 r. Rzeczpospolita Polska stała się stroną Konwencji genewskiej<sup>1</sup> i Protokołu nowojorskiego<sup>2</sup>, przyjmując dotychczasowy dorobek Narodów Zjednoczonych w obszarze ochrony uchodźców. Tego samego roku Polska związała się także postanowieniami Konwencji o prawach dziecka<sup>3</sup>, choć aż do 2008 r. polskie prawo o cudzoziemcach nie odsyłało wprost do postanowień tej umowy międzynarodowej.

W 1997 r. uchwalono nową ustawę o cudzoziemcach<sup>4</sup>, która zastąpiła wcześniejszą regulację z 1963 r.<sup>5</sup> nieprzystającą już do nowej sytuacji migracyjnej naszego kraju, jak również do standardu ochrony praw cudzoziemców, wynikających z przepisów wiążącego Polskę prawa międzynarodowego. Jednak po zaledwie 6 latach obowiązywania nowego prawa ustawodawca zdecydował, że potrzebne jest ponowne kompleksowe pochylenie się nad zagadnieniami migracji. Skutkiem tego

---

<sup>1</sup> Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona dnia 28 lipca 1951 r. w Genewie (Dz. U. z 1991 r. Nr 119, poz. 515).

<sup>2</sup> Protokół dotyczący statusu uchodźców, sporządzony dnia 31 stycznia 1967 r. w Nowym Jorku (Dz. U. z 1991 r. Nr 119, poz. 517).

<sup>3</sup> Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526) – dalej: Konwencja o prawach dziecka.

<sup>4</sup> Ustawa z dnia 25 czerwca 1997 r. o cudzoziemcach (Dz. U. Nr 114, poz. 739).

<sup>5</sup> Ustawa z dnia 29 marca 1963 r. o cudzoziemcach (Dz. U. Nr 15, poz. 77).

było uchwalenie w 2003 r. nowej ustawy o cudzoziemcach<sup>6</sup>. Warto w tym miejscu zauważyć, że tak ustawa z 1997 r., jak i początkowo kolejna ustawa o cudzoziemcach, rozszerzając katalog przesłanek wydania decyzji o wydaleniu cudzoziemca z terytorium RP, nie przewidywały – jako przesłanki prawnej niedopuszczalności wydania takiego rozstrzygnięcia – możliwości naruszenia, poprzez wydalenie praw i rozwoju dziecka.

Ten stan rzeczy uległ zmianie dopiero z dniem 29 maja 2008 r., tzn. wraz z wejściem w życie Ustawy z dnia 18 marca 2008 r. o zmianie ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej oraz niektórych innych ustaw<sup>7</sup>. Przedmiotowa ustawa nowelizująca wprowadziła do art. 97 ust. 1 u.u.c.o. odrębną, nową jednostkę redakcyjną (pkt 1a), zgodnie z którą niebezpieczeństwo naruszenia, na skutek wydalenia, praw dziecka określonych w Konwencji o prawach dziecka, w stopniu istotnie zagrażającym jego dalszemu rozwojowi psychofizycznemu, stało się niezależną podstawą udzielenia cudzoziemcowi krajowej formy ochrony przed wydaleniem w postaci zgody na pobyt tolerowany.

W uzasadnieniu projektu ustawy wskazano wówczas:

Dodana została przesłanka uprawniająca do uzyskania zgody na pobyt tolerowany w sytuacji, gdy wydalenie cudzoziemca naruszałoby [...] prawa dziecka określone w Konwencji o prawach dziecka. [...] Przepisy zawarte w rozdziale 2 działu III [dop. rozdział „Zgoda na pobyt tolerowany”] umożliwią legalizację pobytu na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej tych cudzoziemców, wobec których w trakcie postępowania o wydalenie ujawnią się okoliczności, z których m.in. wynika, że wydalenie może skutkować naruszeniem praw cudzoziemca, wynikających z umów międzynarodowych, które Polska ratyfikowała, tj. Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności czy Konwencji o prawach dziecka<sup>8</sup>.

Wydaje się, że wprowadzenie do prawa polskiego tego rodzaju nowej przesłanki udzielenia zgody na pobyt tolerowany – choć nie zostało to wyrażone przez projektodawcę wprost – czerpało swoje źródło jeszcze z uzasadnienia<sup>9</sup> wyroku Trybunału Konstytucyjnego z dnia 15 listopada 2000 r. (Sygn. akt P 12/99)<sup>10</sup>. Trybunał wskazał wówczas, m.in.:

<sup>6</sup> Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o cudzoziemcach (Dz. U. Nr 128, poz. 1175) – dalej: ustawa o cudzoziemcach z 2003 r.

<sup>7</sup> Dz. U. Nr 70, poz. 416.

<sup>8</sup> Sejm RP VI kadencji, druk nr 65, Uzasadnienie do rządowego projektu ustawy o zmianie ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej oraz niektórych innych ustaw, s. 27, <http://orka.sejm.gov.pl/Druki6ka.nsf/wgdruk/65>.

<sup>9</sup> Orzecznictwo Trybunału Konstytucyjnego, 2000, nr 7, poz. 260.

<sup>10</sup> Dz. U. Nr 100, poz. 1085.

[...] będący przedmiotem pytania prawnego art. 19 pkt 5 ustawy o NSA nie narusza, ani też nie umacnia ochrony praw dziecka przewidzianej w art. 3 Konwencji o prawach dziecka... [...] Wszystkie organy państwa zobowiązane są do respektowania tych norm... [...] Dotyczy to także organów administracji publicznej. [...] organ zobowiązany jest, z jednej strony do wnikliwego zbadania sytuacji rodzinnej cudzoziemca, uwzględnienia skutków jego wydalenia dla członków rodziny (zwłaszcza dzieci) [...] z drugiej zaś – do przeanalizowania normatywnych przesłanek stanowiących podstawę do wydalenia z punktu widzenia celu dla którego zostały ustanowione. Dopiero pełna analiza wszelkich okoliczności sprawy, przy wnikliwym wyważeniu pozostających w dysharmonii konstytucyjnych wartości, daje podstawę do podjęcia odpowiedniej decyzji. Przy tego rodzaju rozstrzygnięciach istnieje konieczność zachowania dużej rozwagi w ocenie konfrontowanych wartości. Ochrona praw dziecka i życia rodzinnego należy bowiem do wyjątkowo doniosłych. [...] Problem należytego zabezpieczenia praw dziecka, uzależniony jest przede wszystkim od istnienia odpowiednich norm prawa materialnego oraz od ukształtowania się zgodnej z duchem norm prawa polskiego oraz obowiązujących Polskę norm prawa międzynarodowego, praktyki stosowania takiego prawa.

Wprowadzenie do ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony przepisu art. 97 ust. 1 pkt 1a *in fine* można uznać za wykonanie przez ustawodawcę pierwszej z sugestii Trybunału Konstytucyjnego wyrażonych w wyroku z dnia 15 listopada 2000 r., tzn. za ustanowienie w prawie polskim odpowiednich, silnie gwarancyjnych, norm prawa materialnego dotyczącego ochrony praw małoletnich cudzoziemców. Odrębną kwestią pozostaje natomiast – na co również wskazywał wówczas Trybunał – ukształtowanie właściwej praktyki stosowania takich przepisów, zgodnej z duchem Konstytucji RP i przede wszystkim – Konwencji o prawach dziecka. Temu właśnie zagadnieniu poświęcona zostanie zasadnicza część niniejszego opracowania.

Krajowa forma ochrony przed wydaleniem, jaką jest zgoda na pobyt ze względów humanitarnych, udzielana obecnie na podstawie art. 348 pkt 3 ustawy z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach<sup>11</sup>, jest prawnym następcą instytucji, jaką była zgoda na pobyt tolerowany, udzielana niegdyś na podstawie art. 97 ust. 1 pkt 1a *in fine* ustawy z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej<sup>12</sup>, w brzmieniu tej ustawy obowiązującym do dnia 30 kwietnia 2014 r.<sup>13</sup>. Treść obu przepisów w istocie nie różni się do siebie, zmianie uległa jedynie nazwa instytucji prawnej nakazującej cudzoziemcowi opuszczenie terytorium Polski (w art. 97 ust. 1 pkt 1a u.u.c.o. – wydalenie; w art.

<sup>11</sup> Dz. U. z 2016 r. poz. 1990, z późn. zm. – dalej: ustawa o cudzoziemcach / u.c.

<sup>12</sup> Obecnie: Dz. U. z 2016 r. poz. 1836 z późn. zm.

<sup>13</sup> Wówczas: Dz. U. z 2012 r. poz. 680, z późn. zm. – dalej: ustawa o udzielaniu cudzoziemcom ochrony /



348 pkt 3 u.c. – zobowiązanie do powrotu) oraz instytucji chroniącej przed takim nakazem (niegdyś – zgoda na pobyt tolerowany; obecnie – zgoda na pobyt ze względów humanitarnych). Wyrazem prawnego następstwa obu instytucji jest również art. 508 ust. 1 pkt 1 u.c., zgodnie z którym decyzje o udzieleniu cudzoziemcom zgody na pobyt tolerowany, wydane ze względu na przesłanki określone w art. 97 ust. 1 pkt 1a u.u.c.o. stały się (z dniem wejścia w życie nowej ustawy o cudzoziemcach) decyzjami o udzieleniu zgody na pobyt ze względów humanitarnych.

Wydaje się jednak, że pomimo upływu niemal już 10 lat od dnia, kiedy treść obecnego art. 348 pkt 3 u.c. pojawiła się w przepisach polskiego prawa migracyjnego i azylowego (wówczas jako wspomniany wyżej art. 97 ust. 1 pkt 1a *in fine* u.u.c.o.), praktyka stosowania tego przepisu przez organy administracji wciąż nastrocza poważnych trudności, niejednokrotnie negatywnie odbijając się niestety na tych nadrzędnych wartościach, jakimi są najlepszy interes i dobro dziecka oraz troska o pełną ochronę jego praw.

Nie ulega wątpliwości, że wypracowaniu prawidłowej, zgodnej z duchem Konwencji o prawach dziecka, linii orzeczniczej w obszarze rozstrzygania o zasadności udzielania zgody na pobyt ze względów humanitarnych na podstawie art. 348 pkt 3 u.c. (dawniej – zgody na pobyt tolerowany udzielanej w oparciu o art. 97 ust. 1 pkt 1a *in fine* u.u.c.o.) nie sprzyja dokonana przez ustawodawcę w 2014 r., wraz ze zmianą nazwy tej instytucji, zmiana w obrębie wskazania organów właściwych do udzielania tej krajowej formy ochrony przed wydaleniem.

Obecnie, art. 355 ust. 1 u.c. określa, że organami właściwymi do udzielenia zgody na pobyt ze względów humanitarnych są komendanci oddziałów lub placówek Straży Granicznej (organy I instancji w postępowaniu w sprawie zobowiązania do powrotu). Stosownie do art. 356 ust. 1 u.c., w przypadku, gdy okoliczność stanowiąca podstawę udzielenia zgody na pobyt ze względów humanitarnych wyjdzie na jaw w toku tego postępowania, to w decyzji kończącej przedmiotowe postępowanie orzeka się o udzieleniu tej formy krajowej ochrony przed wydaleniem. Korresponduje to z uregulowaniem art. 303 ust. 1 pkt 2 *in fine* u.c., zgodnie z którym decyzji o zobowiązaniu cudzoziemca do powrotu nie wydaje się, gdy zachodzą przesłanki do udzielenia mu zgody na pobyt ze względów humanitarnych. Zgodnie z kolei z art. 356 ust. 2 pkt 1 u.c., jeżeli jednak okoliczność wskazująca na zasadność udzielenia zgody na pobyt ze względów humanitarnych wyszła na jaw już po wydaniu decyzji o zobowiązaniu cudzoziemca do powrotu, z urzędu wszczyna się odrębne postępowanie. W takim przypadku organem właściwym do jego wszczęcia i prowadzenia jest – stosownie do art. 356 ust. 5 u.c. – komendant oddziału

lub placówki Straży Granicznej, który wydał decyzję nakazującą cudzoziemcowi opuszczenie terytorium RP.

Warto natomiast zauważyć, że przed wejściem w życie nowej ustawy o cudzoziemcach, zgoda na pobyt tolerowany na podstawie art. 97 ust. 1 pkt 1a *in fine* u.u.c.o. udzielana była nie tylko w ramach postępowania w sprawie o wydalenie z terytorium RP (art. 104 ust. 1 pkt 1 lit. a u.u.c.o. w zw. z art. 89 ust. 1 pkt 1 u.c. z 2003 r.), prowadzonego wówczas w I instancji przez wojewodów, ale również w ramach postępowania w sprawie nadania statusu uchodźcy (art. 48 ust. 1 pkt 2 u.u.c.o.), gdzie organem I instancji był Szef Urzędu do Spraw Cudzoziemców. Wprowadzając nowe prawo, ustawodawca zrezygnował z tego rozwiązania. Wydaje się jednak, że nie było to rozwiązanie właściwe. Oto bowiem trudne zadanie dokonania oceny, czy prawa dziecka nie zostaną naruszone na skutek nakazania mu powrotu do kraju pochodzenia oraz czy taka decyzja nie zaburzy dalszego rozwoju psychofizycznego małoletniego, niemal we wszystkich przypadkach (za wyjątkiem spraw osób, których postępowania w sprawie nadania statusu uchodźcy nie zostały zakończone do dnia 1 maja 2014 r. – art. 513 ust. 1 pkt 1 w zw. z art. 514 ust. 2 pkt 2 u.c.) powierzone zostały organom administracji, które dotąd w ogóle nie zajmowały się tego rodzaju problematyką.

Zgodnie z art. 348 pkt 3 u.c.:

Cudzoziemcowi udziela się zgody na pobyt ze względów humanitarnych na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, jeżeli zobowiązanie go do powrotu: [...] 3) naruszałoby prawa dziecka, określone w Konwencji o prawach dziecka, przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., w stopniu istotnie zagrażającym jego rozwojowi psychofizycznemu.

W kontekście przywołanego powyżej brzmienia art. 348 pkt 3 u.c., zgodzić się należy z trafną uwagą P. Dąbrowskiego, który wskazuje, że sama Konwencja o prawach dziecka

[...] nie odnosi się wyraźnie do praw dzieci poddanych procedurom deportacyjnym i nie kształtuje samodzielnie katalogu przyczyn, dla których decyzja o zobowiązaniu do powrotu nie mogłaby zostać wydana. Z tego powodu rekonstrukcja granic dopuszczalności zobowiązania do powrotu dzieci napotyka istotne problemy<sup>14</sup>.

Autor ten słusznie zwraca uwagę, że zapewne zbyt daleko idącym byłoby przyjęcie koncepcji, zgodnie z którą

<sup>14</sup> P. Dąbrowski [w:] J. Chlebny (red.), *Ustawa o cudzoziemcach. Komentarz*, Warszawa 2015, s. 793–794.

[...] ryzyko naruszenia [...] któregokolwiek z praw konwencyjnych powinno skutkować udzieleniem zgody na pobyt ze względów humanitarnych. Niektóre z tych praw (np. art. 17 – dostęp do informacji medialnej pochodzącej z różnych źródeł) są w oczywisty sposób nieadekwatne do przesądzania sytuacji małoletniego cudzoziemca<sup>15</sup>.

Zdaniem P. Dąbrowskiego, z tych właśnie względów ustawodawca zdecydował się wprowadzić do art. 348 pkt 3 u.c. (poprzednio do art. 97 ust. 1 pkt 1a *in fine* u.u.c.o.) dodatkowe kryterium udzielenia krajowej ochrony przed wydaleniem ze względu na troskę o prawa i rozwój dziecka. Rolę tę spełnia warunek ustawowy, zgodnie z którym udzielenie zgody na pobyt ze względów humanitarnych możliwe jest jedynie w takich sytuacjach, gdy – na skutek nakazania dziecku opuszczenia terytorium RP – jego prawa mogłyby zostać naruszone w sposób kwalifikowany, tzn. w stopniu istotnie zagrażającym dalszemu rozwojowi psychofizycznemu małoletniego. Jak zauważa P. Dąbrowski, pojęcie to jest

[...] w praktyce orzeczniczej utożsamiane z potwierdzeniem znacznego stopnia integracji dziecka ze społeczeństwem polskim, wskutek długotrwałego pobytu w RP<sup>16</sup>.

Pogląd ten znajduje potwierdzenie w orzecznictwie Szefa Urzędu do Spraw Cudzoziemców powstałym na gruncie dawnego art. 97 ust. 1 pkt 1a *in fine* u.u.c.o., przy czym warto zwrócić uwagę, że organ ten niejednokrotnie udzielał cudzoziemcom zgody na pobyt tolerowany w oparciu o ww. przepis również w sytuacjach, gdy pobyt dziecka w Polsce był wciąż stosunkowo krótki.

Godzi się w tym miejscu przywołać chociażby tylko następujący fragment decyzji Szefa Urzędu do Spraw Cudzoziemców o udzieleniu cudzoziemce i jej córce zgody na pobyt tolerowany na podstawie art. 97 ust. 1 pkt 1a *in fine* u.u.c.o.:

Pani A.M. opuściła Czechenię w maju 2013 r. Dwuletni pobyt małoletnich dzieci nie jest sam w sobie okresem szczególnie długiego oderwania od środowiska kulturowego kraju pochodzenia, jednak w indywidualnym przypadku małoletnich dzieci Wnioskodawczyni okazał się wystarczający do zaistnienia silnych więzi z krajem przyjmującym. [...] W opinii wychowawców dzieci bardzo dobrze zasymilowały się ze środowiskiem szkolnym i polskimi kolegami, wykazują aktywność w zajęciach obowiązkowych i fakultatywnych, bez problemu komunikują się w języku polskim. [...] organ stwierdza, że powrót małoletnich [...] do kraju pochodzenia mógłby mieć negatywny wpływ na ich rozwój psychofizyczny<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> Tamże, s. 793–794.

<sup>16</sup> Tamże, s. 793–794.

<sup>17</sup> Decyzja Szefa Urzędu do Spraw Cudzoziemców z dnia 30 czerwca 2015 r., Nr DPU-420-2690/SU/2013, uzasadnienie, s. 10–11; pobyt w Polsce – od 16 maja 2013 r. (w dniu wydania decyzji – 2 lata i 1,5 miesiąca); daty ur. dzieci – 2 września 2002 r., 2 lipca 2004 r., 11 maja 2006 r., 1 kwietnia 2010 r.

W innej decyzji, wydanej w zbliżonej sprawie, Szef Urzędu do Spraw Cudzoziemców, udzielając zgody na pobyt tolerowany w oparciu o art. 97 ust. 1 pkt 1a *in fine* u.u.c.o. wskazał z kolei:

Z opinii psychologa prowadzącego badanie wynika, że asymilacja małoletniej z polską społecznością jest procesem w pewnym stopniu zaawansowanym i wydalenie jej z terytorium Polski może negatywnie wpłynąć na jej dalszy rozwój. [...] Ponadto, z uwagi na fakt, iż w Polsce K. uczy się od 2 lat, miałyby ona problemy z kontynuacją nauki w kraju pochodzenia na poziomie, na którym jest obecnie w Rzeczypospolitej Polskiej. Dlatego też należy stwierdzić, iż powrót do kraju pochodzenia wywarłby negatywny wpływ na rozwój małoletniej i znacząco utrudnił jej dalszą edukację, co stanowiłoby poważne naruszenie zapisów Konwencji o prawach dziecka<sup>18</sup>.

Niestety, w subiektywnej ocenie autora tej pracy, po powierzeniu komendantom oddziałów i placówek Straży Granicznej kompetencji do rozstrzygania o zasadności udzielania zgody na pobyt ze względów humanitarnych organy te w znacznym stopniu odstąpiły od tego rodzaju – zgodnej z duchem Konwencji o prawach dziecka i *ratio legis* wprowadzenia do polskiego porządku prawnego dawnego art. 97 ust. 1 pkt 1a *in fine* u.u.c.o. i art. 348 pkt 3 u.c. – interpretacji przesłanek ochrony przed wydalaniem związanych z prawami i dobrem dziecka.

W decyzjach wydawanych przez organy Straży Granicznej zauważalna jest tendencja do zawężania przesłanki udzielenia zgody na pobyt ze względów humanitarnych określonej w art. 348 pkt 3 u.c., poprzez wiązanie jej albo tylko z prawem dziecka do życia, wolności, ochrony przed prześladowaniem, torturami i innymi formami wykorzystania albo tylko z prawem do wychowania w rodzinie i – częściowo – z prawem do edukacji.

Odnosząc się do pierwszej ze wskazanych powyżej (w ocenie autora tej pracy – oczywiście wadliwych) koncepcji, wciąż częste jest powoływanie się przez komendantów oddziałów i placówek Straży Granicznej na fakt, że oto w ramach prowadzonego uprzednio wobec danej rodziny postępowania w sprawie udzielenia ochrony międzynarodowej nie stwierdzono, aby cudzoziemcy (w tym dzieci) mogli zostać poddani w kraju pochodzenia prześladowaniu lub też innemu nieludzkiemu, okrutnemu albo poniżającemu traktowaniu. Mając powyższe na uwadze, organy te (poprzestając na przychyleniu się do takich wcześniejszych ustaleń i nie przeprowadzając żadnych dodatkowych czynności dowodowych w obszarze innych praw dziecka niż tylko ochrona przed ww. formami wykorzystania) stwierdzają następ-

<sup>18</sup> Decyzja Szefa Urzędu do Spraw Cudzoziemców z dnia 9 października 2014 r., Nr DPU-420-5574/SU/2013, uzasadnienie, str. 10; pobyt w Polsce – od 20 listopada 2011 r. (w dniu wydania decyzji – niepełne 3 lata); data ur. dziecka – 31 marca 1997 r.

nie, że nie można mówić, aby zobowiązanie do powrotu mogło naruszyć prawa dziecka, tym bardziej – w stopniu istotnie zagrażającym jego rozwojowi.

Ze stanowiskiem tym, jak również z – determinowaną tym przeświadczeniem – biernością dowodową organów administracji nie sposób się zgodzić. Pozostaje ona w jaskrawej sprzeczności z duchem Konwencji o prawach dziecka, jak również przede wszystkim z systemową wykładnią kolejnych jednostek redakcyjnych art. 348 u.c. Nie znajduje merytorycznego uzasadnienia zawężenie normy prawnej wskazanej w art. 348 pkt 3 u.c. do możliwości poddania małoletnich cudzoziemców prześladowaniu (jak o tym mowa w art. 13 u.u.c.o.) na obszarze ich kraju pochodzenia albo też możliwości wyrządzenia im poważnej krzywdy (w rozumieniu art. 15 pkt 2 u.u.c.o.). Podobnie nie można praw dziecka, jak o tym mowa w art. 348 pkt 3 u.c., utożsamiać z podstawowymi wolnościami i prawami, określonymi w Konwencji rzymskiej, do której odsyła przecież art. 348 pkt 1 u.c. Nie po to bowiem racjonalny ustawodawca zdecydował się wyodrębnić w art. 348 u.c. (dawniej: w art. 97 ust. 1 u.u.c.o.) niezależny punkt poświęcony prawom dziecka i rozwojowi psychofizycznemu małoletniego, aby nie nadawać takiej jednostce redakcyjnej odmiennych treści prawnych niż te określone już w art. 348 pkt 1 u.c. (dawniej: art. 97 ust. 1 pkt 1 u.u.c.o.).

Oczywistym jest, że prawa i wolności wskazane obecnie w art. 348 pkt 1 u.c. dotyczą wszystkich ludzi, a zatem – także małoletnich. Wskazywanie zatem przez organy Straży Granicznej, że wydalenie / zobowiązanie do powrotu nie doprowadzi do poddania małoletnich prześladowaniu oznacza tak naprawdę wyłącznie wyrażenie oceny, że nie zachodzą wobec nich przesłanki stypizowane w art. 348 pkt 1 u.c. Innymi słowy, inna było *ratio legis* wprowadzania do przepisów ustawy o cudzoziemcach punktu 3 w art. 348 niż jedynie powtórzenie treści normatywnej art. 348 pkt 1 u.c.

Zdaniem autora niniejszej pracy, w toku postępowania prowadzonego pod kątem art. 348 pkt 3 u.c. należy nie tyle kłaść nacisk na sytuację, z którą dzieci mogłyby się zetknąć w wymiarze bezpieczeństwa osobistego w kraju pochodzenia, lecz na udzieleniu odpowiedzi na pytanie – czy nie naruszy praw dzieci, czy nie zaburzy ich rozwoju psychofizycznego zobowiązanie ich do opuszczenia Polski, tzn. państwa, w którym mogły od dłuższego czasu uczęszczać do szkoły, nawiązywać relacje rówieśnicze i wiązać swoją przyszłość. Wydaje się, że to więc z państwem goszczącym (z Polską) powinna być głównym przedmiotem / tłem oceny sytuacji małoletnich pod kątem możliwości zastosowania wobec nich przepisu art. 348 pkt 3 u.c.

Stanowisko to podzielił w grudniu 2016 r. Naczelny Sąd Administracyjny, który – rozpoznając skargę kasacyjną cudzoziemki – wskazał, że w tego rodzaju sprawach:

[...] należy ocenić, czy nakazanie skarżącej wraz z dziećmi powrotu do kraju pochodzenia nie będzie stało w sprzeczności z dobrem dzieci rozumianym jako troska o ich właściwy rozwój psychofizyczny i zagwarantowanie należnych im praw. **Nie można przy tym zawężyć interpretacji normy wyrażonej w art. 97 ust. 1 pkt 1a ustawy o udzielaniu cudzoziemcom ochrony**, tzn. oceny czy wydalenie nie naruszy, w stopniu istotnie zagrażającym rozwojowi psychofizycznemu małoletnich, praw dziecka określonych w Konwencji o prawach dziecka, **wyłącznie do kwestii istnienia ryzyka poddania ich [dop. dzieci] prześladowaniu czy też wyrządzenia poważnej krzywdy w kraju pochodzenia, tzn. wiązać tylko i wyłącznie z kwestią poziomu praworządności i stanu przestrzegania praw człowieka w kraju pochodzenia**<sup>19</sup>.

Należy mieć nadzieję, że orzeczenie to – powagą autorytetu NSA – wpłynie na jakość decyzji wydawanych obecnie w tego rodzaju sprawach przez organy Straży Granicznej.

Drugą z negatywnych tendencji, którą można zaobserwować w szeregu decyzji wydawanych obecnie przez komendantów placówek i oddziałów Straży Granicznej, jest ustosunkowywanie się przez te organy jedynie do kwestii, czy zobowiązanie dziecka do powrotu naruszy prawo małoletniego do wychowania w rodzinie. Identyfikacja braku tego rodzaju niebezpieczeństwa (wynikająca po prostu z wydania decyzji o zobowiązaniu do powrotu wszystkich członków danej rodziny) bardzo często zamyka ustalenia i rozważania organów Straży Granicznej w obszarze możliwości udzielenia dziecku i jego rodzinie zgody na pobyt ze względów humanitarnych na podstawie art. 348 pkt 3 u.c. Dla uzasadnienia tego rodzaju stanowiska organy te posiłkują się najczęściej oceną prawną wyrażoną jeszcze w okresie obowiązywania art. 97 ust. 1 pkt 1a *in fine* u.u.c.o., w styczniu 2010 r., przez Wojewódzki Sąd Administracji w Warszawie, który wskazał:

Ani Konwencja o ochronie praw człowieka, ani Konwencja praw dziecka nie gwarantuje swobodnego wyboru kraju osiedlenia się. Umowy międzynarodowe dają ochronę wtedy, gdy przestrzeganie prawa krajowego może doprowadzić do naruszenia praw podstawowych. Do takich należy, np. prawo dziecka do wychowania przez oboje rodziców<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> Uzasadnienie wyroku NSA z dnia 29 grudnia 2016 r. (Sygn. II OSK 752/15) oraz uzasadnienie wyroku WSA w Warszawie z dnia 12 kwietnia 2017 r. (Sygn. akt IV SA/Wa 453/17).

<sup>20</sup> Uzasadnienie wyroku WSA w Warszawie z dnia 7 stycznia 2010 r. (Sygn. akt V SA/Wa 1355/09).

W tym kontekście warto jednak zwrócić uwagę, że tak niegdyś art. 97 ust. 1 pkt 1a *in fine* u.u.c.o., jak i obecnie art. 348 pkt 3 u.c. – wbrew temu, co zdaje się wyrażać cytowana powyżej ocena prawna WSA w Warszawie – nie wartościuje praw małoletnich na te, których potencjalne naruszenie mogłoby w większym stopniu uzasadniać udzielenie ochrony przed wydaleniem i te, których naruszenie miałyby być w wyższym stopniu dopuszczalne. Oczywiście, sama natura niektórych praw konwencyjnych (jak wskazuje choćby cytowany w niniejszej pracy P. Dąbrowski) przesądza, że ich naruszenie prawdopodobnie nie spowoduje istotnego zagrożenia dla rozwoju psychofizycznego dziecka. Nie wydaje się jednak właściwym zaakceptowanie stanowiska, że inne niż prawo do wychowywania w rodzinie prawa podstawowe małoletnich nie mogą uzasadniać udzielenia im zgody na pobyt ze względów humanitarnych na podstawie art. 348 pkt 3 u.c.

Zdaniem autora niniejszej pracy, szczególną uwagę w toku postępowań prowadzonych także pod kątem art. 348 pkt 3 u.c. należy poświęcić zwłaszcza prawu dziecka do ochrony życia prywatnego (art. 16 Konwencji o prawach dziecka), jego prawu do tożsamości (art. 8 Konwencji o prawach dziecka) i prawu do edukacji (art. 28 i 29 Konwencji o prawach dziecka) oraz możliwemu niebezpieczeństwu naruszenia któregokolwiek z tych praw. Jeżeli jednak chodzi o ostatnie z nich, tj. prawo do edukacji, zgodzić się należy z Rzecznikiem Praw Dziecka, który słusznie wskazuje, że:

[...] najczęściej niewystarczającym dla udzielenia tego rodzaju krajowej formy ochrony przed wydaleniem [dop. zgody na pobyt ze względów humanitarnych] jest pobieranie przez dzieci nauki w polskich placówkach oświatowych czy opanowanie, nawet w bardzo dobrym stopniu, języka polskiego. W większości przypadków brak jest bowiem powodów, aby przypuszczać, że dziecko mogłoby w kraju pochodzenia zostać pozbawione możliwości kontynuowania edukacji<sup>21</sup>.

Warto jednak zwrócić przy tym uwagę, że w indywidualnych przypadkach, np. kiedy dzieci wyjątkowo dobrze radzą sobie w polskim systemie oświaty, również możliwość naruszenia (nie – pozbawienia) prawa dzieci do edukacji może stanowić istotną przesłankę udzielenia zgody na pobyt ze względów humanitarnych. Nie ulega wątpliwości, że edukacja w polskiej szkole, z polskimi rówieśnikami jest niezwykle ważną częścią składową procesu integracji dzieci z naszym społeczeństwem. Wydaje się, że w ten sposób rozumiał to zagadnienie Naczelny Sąd Administracyjny, który w wyroku z grudnia 2016 r. wskazał:

<sup>21</sup> Informacja o działalności Rzecznika Praw Dziecka za rok 2016 wraz z Uwagami o stanie przestrzegania praw dziecka, Warszawa 2017, s. 311–312.

[...] dzień wydania przez Radę do Spraw Uchodźców pierwszej decyzji w sprawie statusowej (22 października 2012 r.) i dzień wydania przez tenże organ drugiej decyzji dotyczącej skarżącej (2 maja 2014 r.) dzieli przedział czasowy niemal 2 lat. W tym okresie dzieci skarżącej znajdowały się na terytorium RP, uczęszczając do polskich szkół publicznych, biorąc udział w olimpiadach i konkursach przedmiotowych, uczestnicząc w życiu społecznym środowiska lokalnego i grupy rówieśniczej, tzn. intensywnie integrowały się ze społeczeństwem polskim. W tym kontekście, jako nieuzasadnione i nieuprawnione, jednocześnie naruszające naczelne zasady postępowania administracyjnego wyrażone w art. 7, art. 75 § 1 oraz art. 78 § 1 k.p.a. (prawdy materialnej), art. 8 i art. 11 k.p.a. (ochrony i pogłębiania zaufania strony postępowania do organu administracji) oraz art. 80 (swobodnej – nie zaś dowolnej oceny dowodów), uznać należy stanowisku organu odwoławczego o braku przesłanek do udzielenia skarżącej chociażby zgody na pobyt tolerowany na terytorium RP [...] ocena ta jest błędna...<sup>22</sup>.

Należy mieć nadzieję, że wyrok ten niejako „przełamie” dość zachowawcze dotychczas stanowisko obecne w orzecznictwie sądów administracyjnych, zgodnie z którym:

[...] sam fakt przebywania dzieci [...] w Polsce i ich aklimatyzacja w nowym miejscu nie stanowi podstawy do uznania, że powrót do ojczyzny spowodowałby istotne zagrożenie dla ich rozwoju psychofizycznego. [...] każda zmiana miejsca pobytu dzieci, szczególnie związana ze zmianą kraju, kultury i języka może powodować określone trudności wynikające z konieczności aklimatyzacji, zaakceptowania w nowej społeczności lokalnej i grupie rówieśników. Nie powoduje to jednak automatycznie konieczności zastosowania zgody na pobyt tolerowany. Nie można także utożsamiać trudności w poszukiwaniu nowej szkoły z naruszeniem Konwencji w zakresie prawa dziecka do nauki. [...] Zmiana miejsca pobytu dzieci i narażenie również ich na wspomniane wyżej trudności było wynikiem świadomej decyzji [dop. skarżącej], która w takim przypadku zawsze powoduje określone konsekwencje, z którymi należy się liczyć. Przyjęcie argumentacji skarżącej prowadziłoby w istocie do tego, że w każdym przypadku organ zobowiązany byłby do wyrażenia zgody na pobyt tolerowany wyłącznie z tego powodu, że przez jakiś czas dzieci cudzoziemca przebywają w Polsce i dobrze się tutaj ucą i rozwijają<sup>23</sup>.

W orzeczeniu tym, chętnie przywoływanym przez organy Straży Granicznej w decyzjach o zobowiązaniu cudzoziemców do powrotu (a więc – o nieudzieleniu im zgody na pobyt ze względów humanitarnych), niewątpliwie trafnie zdiagnozowano, że często to rodzice swoimi działaniami naruszają różnego rodzaju prawa dzieci. Podobnie Sąd słusznie zauważył, że w realiach dzisiejszego świata, migracje przestały być czymś wyjątkowym, są przy tym o wiele częstsze i dalsze,

<sup>22</sup> Uzasadnienie wyroku NSA z dnia 29 grudnia 2016 r. (Sygn. II OSK 752/15) oraz uzasadnienie wyroku WSA w Warszawie z dnia 12 kwietnia 2017 r. (Sygn. akt IV SA/Wa 453/17).

<sup>23</sup> Uzasadnienie wyroku WSA w Warszawie z dnia 14 stycznia 2016 r. (Sygn. akt IV SA/Wa 2553/15).



niejednokrotnie wiążą się ze zmianą przez dzieci (także przez tysiące małoletnich obywateli polskich, którzy wyjechali z rodzicami do Europy Zachodniej) kultury, języka, szkoły, całej otaczającej społeczności. Na tym tle powstaje jednak fundamentalne pytanie, czy tego rodzaju sytuacje, które oczywiście mają miejsce i które często są skutkiem błędnych, czy też często wprost niezgodnych z najlepszym interesem dziecka decyzji ich rodziców, mogą usprawiedliwiać naruszenie już nie przez rodziców dzieci, a przez Rzeczpospolitą Polską i jej organy praw małoletnich nieposiadających obywatelstwa polskiego? W ocenie autora niniejszej pracy, jeżeli tylko spełniony jest warunek dodatkowy wskazany w art. 348 pkt 3 u.c., tzn. jeśli istnieje obawa, że naruszenie danego prawa konwencyjnego dziecka może istotnie zaburzyć rozwój psychofizyczny małoletniego, tego rodzaju stanowiska – wyrażonego przez WSA w Warszawie na gruncie ww. sprawy – nie można w pełni zaakceptować.

Niestety, swego rodzaju „przerzucanie na małoletnich” odpowiedzialności za decyzje i czyny rodziców powtarza się w wielu decyzjach o zobowiązaniu cudzoziemców i ich dzieci do powrotu. Oparciem dla takiego stanowiska są najczęściej dwa – cytowane poniżej – orzeczenia WSA w Warszawie wydane jeszcze w 2010 r. I tak, w sprawie o sygn. akt V SA/WA 746/2010 Sąd ten wskazał, że:

[...] z praw zagwarantowanych dzieciom nie mogą wywodzić swoich praw legalizacji pobytu na terytorium RP ci rodzice dzieci, którzy naruszają obowiązujący ład prawny, gdyż w pierwszej kolejności rodzice powinni zalegalizować swój pobyt w Polsce, a dopiero później powoływać się na fakt pobierania przez dzieci nauki na terytorium RP...<sup>24</sup>.

Powyższa ocena prawna, choć wciąż przywoływana w decyzjach o zobowiązaniu do powrotu – zdaniem autora niniejszej pracy – sformułowana została z pominięciem, że obowiązujący w okresie wyrokowania art. 97 ust. 1 u.u.c.o. nie wartościował przesłanek udzielenia zgody na pobyt tolerowany na te istotniejsze (w domyśle – dotyczące dorosłych) i te drugorzędne (dotyczące praw dzieci).

Przeciwnie, skoro przesłanki wydania decyzji o wydaleniu (dziś – decyzji o zobowiązaniu do powrotu), np. nielegalne wykonywanie pracy, czy też nielegalne prowadzenia działalności gospodarczej w Polsce obejmują swoim zakresem zastosowania tak dorosłych (którzy dopuścili się tego rodzaju naruszeń szeroko rozumianego prawa migracyjnego), jak i dzieci (które nie były w żadnym stopniu winne decyzjom i poczynaniom swoich rodziców), także przesłanki ochrony przed wydaleniem powinny niejako „rozciągać się” z dorosłych na dzieci, ale i z dzieci

<sup>24</sup> Uzasadnienie wyroku WSA w Warszawie z dnia 23 listopada 2010 r. (Sygn. akt V SA/Wa 746/2010).

na dorosłych. Innymi słowy, skoro jedność postępowania w sprawie zobowiązania do powrotu powoduje, że dzieci dotknięte są ujemnymi następstwami czynów swoich rodziców, tak ta sama zasada jedności postępowania powinna powodować, że rodzice będą mogli skorzystać z dobrodziejstwa zgody na pobyt ze względów humanitarnych nawet jeżeli okoliczności uzasadniające jej udzielenie dotyczą jedynie dzieci.

Odmienne stanowisko opierałoby się w istocie na akceptacji poglądu, że przesłanki udzielenia ochrony przed wydaleniem określone obecnie w art. 348 pkt 3 u.c., a niegdyś w art. 97 ust. 1 pkt 1a *in fine* u.u.c.o. są drugorzędne w stosunku do innych przesłanek wydania tego rodzaju decyzji wskazanych dziś w art. 348 pkt 1 i 2 oraz onegdaj w art. 97 ust. 1 pkt 1 u.u.c.o. W ocenie autora niniejszej pracy, tak wykładnia językowa i wykładnia systemowa ww. przepisów, jak również ich wykładnia w zgodzie z Konwencją o prawach dziecka (zwłaszcza jej art. 2 ust. 2 oraz art. 3 ust. 1), nie dają podstaw do takich twierdzeń.

Trudno oprzeć się wrażeniu, że WSA w Warszawie nie tyle zbadała na gruncie sprawy o sygn. akt V SA/WA 746/2010 czy owo pobieranie przez dzieci nauki w Polsce stanowić może – w indywidualnym przypadku rozpoznawanej sprawy – wartość prawnie chronioną z mocy ówczesnego art. 97 ust. 1 pkt 1a *in fine* u.u.c.o., co niejako *a priori* „zważył”, że tak nie jest, biorąc pod uwagę głównie dokonaną przez siebie (negatywną) ocenę działań rodziców dzieci, którzy naruszyli obowiązujący w Polsce ład prawny. Podobny był – jak się wydaje – tok rozumowania WSA w Warszawie na gruncie innej sprawy również rozpoznanej przez ten Sąd w 2010 r. i podobnie nadal często przywoływanej w decyzjach wydawanych przez organy Straży Granicznej. W przedmiotowym wyroku WSA w Warszawie wskazał bowiem:

[...] deklaracji intencji [dop. zawartej w art. 3 Konwencji o prawach dziecka] nie można rozumieć w ten sposób, że podjęcie przez dzieci nauki w polskiej szkole, wrośnięcie w polską kulturę i środowisko, mogą doprowadzić do legalizacji pobytu ich rodziców<sup>25</sup>.

W kontekście tego rodzaju ocen prawnych cieszy, że – przy wydatnym udziale Rzecznika Praw Dziecka – stopniowo zmianie ulega obecna dotąd w orzecznictwie sądów administracyjnych rygorystyczna i zawężająca wykładnia najpierw art. 97 ust. 1 pkt 1a *in fine* u.u.c.o., obecnie zaś art. 348 pkt 3 u.c. Rzecznik, w swych działaniach podejmowanych na podstawie art. 10 ust. 1 pkt 5 Ustawy z dnia 6 stycz-

<sup>25</sup> Uzasadnienie wyroku WSA w Warszawie z dnia 7 stycznia 2010 r. (Sygn. akt V SA/Wa 1355/09).

nia 2000 r. o Rzeczniku Praw Dziecka<sup>26</sup>, z jednej strony zwraca szczególną uwagę na równorzędność wszystkich ustawowych przesłanek udzielania cudzoziemcom zgody na pobyt ze względów humanitarnych i brak uzasadnienia dla twierdzeń, że przesłanki dotyczące dzieci są mniej istotne niż te dotyczące dorosłych, z drugiej zaś – na konieczność wnikliwego prowadzenia przez organy administracji postępowań dowodowych związanych z identyfikacją, czy prawa dziecka nie zostaną naruszone na skutek ewentualnego nakazania małoletniemu powrotu do kraju pochodzenia.

Rzecznik stara się kłaść w tym zakresie szczególny nacisk na jeden z nielicznych środków dowodowych, o którym mówi wprost Konstytucja RP (ale również Konwencja o prawach dziecka), tzn. na wysłuchanie małoletniego. Godzi się w tym miejscu przypomnieć, że – zgodnie z art. 72 ust. 3 Konstytucji RP –

W toku ustalania praw dziecka organy władzy publicznej [...] są zobowiązane do wysłuchania i w miarę możliwości uwzględnienia zdania dziecka.

W myśl z kolei art. 12 ust. 2 Konwencji o prawach dziecka, który stanowi:

[...] dziecko będzie miało w szczególności zapewnioną możliwość wypowiedzania się w każdym postępowaniu sądowym i administracyjnym, dotyczącym dziecka bezpośrednio lub za pośrednictwem przedstawiciela [...] zgodnie z zasadami proceduralnymi prawa wewnętrznego.

W pismach kierowanych do organów administracji, jak również w skargach i przystąpieniach do postępowań toczących się przed sądami administracyjnymi, Rzecznik podkreśla przy tym, że z realizacji obowiązku określonego w tych przepisach nie zwalnia organów fakt, że przepisy polskiego postępowania administracyjnego nie ustanawiają szczególnego trybu wysłuchania dziecka.

Należy w pełni zgodzić się z taką oceną i przyjąć, że skoro Kodeks postępowania administracyjnego nie wskazuje wśród nazwanych środków dowodowych wysłuchania dziecka, należy poszukiwać innych dowodów (np. przesłuchania strony – art. 86 § 1 k.p.a.) pozwalających mimo wszystko na wysłuchanie małoletniego cudzoziemca. Nie wolno bowiem zapominać, że postępowania w sprawie zobowiązania cudzoziemca do powrotu (dawniej: w sprawie wydalenia z terytorium RP) oraz w sprawie udzielenia zgody na pobyt ze względów humanitarnych, jak chyba żadne z postępowań administracyjnych są ściśle powiązane i odwołują się w sposób bezpośredni do praw dziecka określonych w Konwencji o prawach dziecka.

<sup>26</sup> Dz. U. z 2017 r. poz. 922.

Warto także zwrócić uwagę na wartość tego rodzaju dowodu. Wysłuchanie dziecka w większości przypadków pozwala na uzyskanie przez organy prowadzące postępowanie pełnej i bezpośredniej informacji o sytuacji małoletniego, o stopniu jego integracji ze społeczeństwem polskim, o relacjach nawiązanych z polskimi rówieśnikami, o wspomnieniach dziecka z okresu pobytu w kraju pochodzenia, a także o jego stosunku do wyjazdu z Polski. Tego rodzaju informacje, a także sposób ich przedstawiania, w tym towarzyszące im emocje, zachowanie dziecka, szczególnie, jeśli są obserwowane i oceniane przez uczestniczącego w tych czynnościach biegłego psychologa dziecięcego, umożliwiają dokonanie rzetelnej oceny co do istnienia stanu zagrożenia dla praw i rozwoju małoletniego w przypadku jego powrotu do kraju pochodzenia. Biegły psycholog uczestniczący w przesłuchaniu, tzn. osoba dysponująca wiadomościami specjalnym oraz instrumentami właściwymi do oceny stopnia rozwoju psychofizycznego dzieci, może przy tym wysnuć rzetelną prognozę co do wpływu ewentualnego powrotu małoletniego do kraju pochodzenia na jego dalszy rozwój psychofizyczny.

Stanowisko to zaczyna zdobywać akceptację sądów administracyjnych. Warto przywołać w tym kontekście, m.in. wyrok WSA w Warszawie z dnia 13 września 2016 r., w którym Sąd ten uznał, że – mając na uwadze liczne dokumenty dołączone przez skarżących do akt sprawy, Rada do Spraw Uchodźców (nim odmówiła zainteresowanym udzielenia zgody na pobyt tolerowany na podstawie art. 97 ust. 1 pkt 1a *in fine* u.u.c.o.):

[...] winna rozważyć przesłuchanie córki skarżącego z udziałem powołanego przez Radę psychologa (art. 84 k.p.a.), który będzie w stanie udzielić Radzie obiektywnych informacji koniecznych do poczynienia ustalenia, czy w odniesieniu do córki skarżącego rzeczywiście powrót do Federacji Rosyjskiej naruszyłby prawa dziecka... [...] Szczególnie wnikliwie zbadanie tej kwestii uzasadnia również treść art. 72 ust. 1 Konstytucji. [...] Zlecone przez Radę badania psychologiczne winny objąć również kwestię, na ile córka skarżącego jest aktualnie związana z Polską i jakie skutki dla jej prawidłowego rozwoju psychicznego miałyby dla niej powrót do Federacji Rosyjskiej<sup>27</sup>.

Podobnie w wyroku Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 22 czerwca 2017 r., uwzględniającym skargę kasacyjną Rzecznika Praw Dziecka od wyroku WSA z Warszawie oddalającego skargę cudzoziemca na decyzję Rady do Spraw Uchodźców w przedmiocie odmowy udzielenia zgody na pobyt tolerowany na podstawie art. 97 ust. 1 pkt 1a *in fine* u.u.c.o., Sąd ten wskazał:

<sup>27</sup> Uzasadnienie wyroku WSA w Warszawie z dnia 13 września 2016 r. (Sygn. akt IV SA/Wa 271/16).

Ocena wiarygodności dowodu [dop. z przesłuchania dzieci skarżącego na okoliczność stopnia ich integracji ze społeczeństwem polskim oraz więzi łączących je z krajem pochodzenia – Rada odmówiła jego przeprowadzenia] nie może jednak nastąpić przed jego przeprowadzeniem. [...] nie można a limine wyłączyć możliwości, że w badanym przypadku zachodzą podstawy, aby rozważać zaawansowanie procesu adaptacji czy integracji dzieci wnioskodawcy z polskim społeczeństwem, co mogłoby doprowadzić do oceny, czy ich wydalenie nie naruszy praw dziecka określonych w Konwencji o prawach dziecka w stopniu istotnie zagrażającym ich rozwojowi psychofizycznemu<sup>28</sup>.

Tożsama argumentacja przedstawiona przez Rzecznika Praw Dziecka w postępowaniu toczącym się przed WSA w Warszawie pod sygnaturą akt IV SA/Wa 3337/16 (nawiązująca do art. 72 ust. 3 Konstytucji RP i art. 12 Konwencji o prawach dziecka), również spotkała się z uznaniem Sądu, który skonstatował:

[...] za zdecydowanie niewystarczający uznać należy sposób wyjaśnienia przez organ odwoławczy kwestii, czy zobowiązanie starszego syna skarżącego do powrotu [...] nie niosłoby ze sobą ryzyka ujętego w hipotezie art. 348 pkt 3 ustawy o cudzoziemcach... [...] Jakkolwiek, w ocenie Sądu, zbyt daleko idącym byłoby formułowanie dogmatycznego stanowiska, że w każdej sprawie o zobowiązanie cudzoziemca do powrotu, w której występuje małoletnie dziecko, nawet odpowiednio dojrzałe, zachodzi bezwzględna konieczność jego bezpośredniego wysłuchania... [...] bezwzględnym obowiązkiem organu jest wnikliwe rozważenie w każdej sprawie, czy wysłuchanie dziecka (w obecności psychologa) nie jest jednak celowe. Jednocześnie uznać należy, że co do zasady stopień zintegrowania danego małoletniego cudzoziemca ze społeczeństwem polskim jest obowiązkowym elementem postępowania wyjaśniającego na okoliczność tego, czy zobowiązanie tego dziecka do powrotu naruszałoby prawa dziecka, określone w Konwencji o prawach dziecka...<sup>29</sup>.

Z kolei w innej sprawie, rozpoznanej przez WSA w Warszawie także w czerwcu 2017 r. (Rzecznik Praw Dziecka monitorował to postępowanie, ponieważ cudzoziemcy byli reprezentowani przez profesjonalnego pełnomocnika) Sąd, przychyłając się do stanowiska skarżących w zakresie nieuwzględnienia przez Szeffa Urzędu do Spraw Cudzoziemców ich wniosków o dopuszczenie dowodu z opinii psychologa na okoliczność stopnia zintegrowania dzieci ze społeczeństwem polskim, stanu psychicznego małoletnich spowodowanego obawami przed powrotem do kraju pochodzenia, wskazał:

Powyższe okoliczności [...] winny były zostać bezwzględnie przez organ wyjaśnione, m.in. w drodze opinii sporządzonej przez profesjonalnego biegłego posiadającego wiedzę specjalistyczną, tym bardziej w sytuacji kontestowania przez organ odwoławczy treści złożonych

<sup>28</sup> Uzasadnienie wyroku NSA z dnia 22 czerwca 2017 r. (Sygn. akt II OSK 2366/16).

<sup>29</sup> Uzasadnienie wyroku WSA w Warszawie z dnia 12 czerwca 2017 r. (Sygn. akt IV SA/Wa 3337/16).

do akt sprawy opinii psychologa szkolnego [...] wskazujących na dużą asymilację dzieci ze środowiskiem szkolnym i polskością.

Co istotne, WSA w Warszawie wskazał również, że:

[...] poza koniecznością sporządzenia opinii psychologicznej, niezbędnym było [...] wysłuchanie przez organ małoletnich dzieci [...], celem ostatecznego ustalenia, czy w istocie występują jakiegokolwiek zagrożenia dla dzieci na skutek zmiany ich miejsca zamieszkania związanego z powrotem do kraju pochodzenia<sup>30</sup>.

Należy mieć nadzieję, że tego rodzaju stanowisko, zgodne z duchem Konwencji o prawach dziecka, utrwali się w kolejnych orzeczeniach wydawanych przez Wojewódzki Sąd Administracyjny w Warszawie i Naczelny Sąd Administracyjny, oddziałując tym samym na sposób, w jaki prawa i dobro dziecka będą rozważane przez organy administracji prowadzące postępowania w przedmiocie udzielenia małoletnim zgody na pobyt ze względów humanitarnych w Polsce. Należy bowiem pamiętać, że także w przepisach prawa europejskiego – które ustawa o cudzoziemcach wdraża do polskiego porządku prawnego, poprzez uregulowania o postępowaniu w sprawie zobowiązania cudzoziemca do powrotu – wskazuje się, że: „Zgodnie z Konwencją Organizacji Narodów Zjednoczonych o prawach dziecka z 1989 r., dobro dziecka powinno być kwestią nadrzędną dla państw członkowskich przy wprowadzaniu w życie niniejszej dyrektywy<sup>31</sup>”.

<sup>30</sup> Uzasadnienie wyroku WSA w Warszawie z dnia 14 czerwca 2017 r. (Sygn. akt IV SA/Wa 331/17).

<sup>31</sup> Motyw 22, zdanie pierwsze dyrektywy Parlamentu Europejskiego i Rady 2008/115/WE z dnia 16 grudnia 2008 r. w sprawie wspólnych norm i procedur stosowanych przez państwa członkowskie w odniesieniu do powrotów nielegalnie przebywających obywateli państw trzecich (Dz. Urz. UE z dnia 24 grudnia 2008 r., L 348/98) – dalej: dyrektywa 2008/115/WE.



Agata Dimmich

Specjalista w Zespole Spraw Międzynarodowych i Konstytucyjnych,  
Biuro Rzecznika Praw Dziecka

## Dostęp małoletnich do międzynarodowych procedur skargowych przed Europejskim Trybunałem Praw Człowieka i przed Komitetem Praw Dziecka

Prawo do wniesienia skargi indywidualnej do organu międzynarodowego stanowi instytucjonalną i proceduralną gwarancję praw dziecka w razie nieskuteczności krajowych mechanizmów ochrony praw małoletnich. Zapewnienie małoletnim dostępu do procedur skargowych ustanowionych w ramach międzynarodowych mechanizmów ochrony praw człowieka wymaga jednak uwzględnienia swoistej sytuacji dzieci jako podmiotów praw człowieka<sup>1</sup>. Dzieci są bowiem samodzielnymi podmiotami praw gwarantowanych instrumentami prawa międzynarodowego, a zarazem podmiotami szczególnie narażonymi na naruszenie ich praw i w szczególnym stopniu zależnymi od innych osób, zarówno w zakresie korzystania z przysługujących im praw, jak i w zakresie korzystania ze środków ich ochrony. Ten szczególny i zależny status dzieci może tworzyć dla nich rzeczywiste trudności przy korzystaniu ze środków ochrony prawnej w przypadku naruszenia ich praw. Zagwarantowanie dzieciom realnego dostępu do międzynarodowych procedur skargowych łączy się zatem zasadniczo z dwoma obszarami problemowymi: z jednej strony z kwestią bezpośredniego i samodzielnego dostępu małoletnich do takich procedur, co wiąże się z kolei z bardziej ogólnym problemem uczestnictwa małoletnich w wymiarze sprawiedliwości, z drugiej zaś strony z problemem zapewnienia pełnej i skutecznej ochrony praw dziecka także w sytuacjach, gdy małoletni nie jest w stanie samodzielnie skorzystać ze środków ich ochrony – chodzi tutaj zatem o ustalenie, kto może działać przed międzynarodowymi organami ochrony praw człowieka w imieniu małoletniego, którego prawa zostały naruszone.

Te dwa aspekty dostępu małoletnich do procedur skargowych zostaną poddane analizie najpierw w kontekście prawa do wniesienia skargi indywidualnej na naruszenie Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności<sup>2</sup>

<sup>1</sup> T. Smoczyński, *Ochrona praw dziecka* [w:] R. Wieruszewski (red.), *Prawa człowieka. Model prawny*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1991, s. 112.

<sup>2</sup> Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności sporządzona w Rzymie dnia 4 listopada 1950 r., zmieniona następnie Protokołami nr 3, 5 i 8 oraz uzupełniona Protokołem nr 2. (Dz. U. z 1993 r. Nr 61, poz. 284 z późn. zm.).



(zwanej także Europejską konwencją praw człowieka – dalej: EKPCz) do Europejskiego Trybunału Praw Człowieka (dalej: Trybunał). Wybór takiego przedmiotu analizy podyktowany jest bogactwem dorobku orzeczniczego wykształconego w ramach strasburskiego systemu ochrony praw człowieka, popularnością tego systemu i liczbą skarg wpływających do Europejskiego Trybunału Praw Człowieka, ale także faktem, że Rzeczpospolita Polska jest od 19 stycznia 1993 r. państwem – stroną EKPCz i od tego czasu Trybunał funkcjonuje w świadomości społeczeństwa polskiego jako swoista ostatnia instancja zapewniająca ochronę praw jednostki. Aktualne jest zatem pytanie o to, w jaki sposób system strasburski zapewnia małoletnim, których prawa gwarantowane EKPCz zostały przez Polskę naruszone, dostęp do procedury skargowej przed Trybunałem. Z tej samej perspektywy analizie zostanie poddany III Protokół fakultatywny do Konwencji o prawach dziecka w sprawie procedury składania zawiadomień<sup>3</sup> (dalej: III Protokół) – umowa międzynarodowa kreująca międzynarodową procedurę skargową służącą wyłącznie ochronie praw dziecka. Umowa ta została podpisana przez Rzeczpospolitą Polską dnia 30 września 2013 r., lecz – pomimo starań polskiego Rzecznika Praw Dziecka<sup>4</sup> – nie została dotychczas przez Polskę ratyfikowana. Warto więc w tym kontekście postawić pytanie o znaczenie tego dokumentu w kontekście dostępu małoletnich do międzynarodowych procedur skargowych: czy III Protokół stanowi jedynie kolejny element w systemie traktatowym ochrony praw człowieka Organizacji Narodów Zjednoczonych, uzupełniający ten system przez umożliwienie jednostkom składania zawiadomień indywidualnych do Komitetu Praw Dziecka w związku z naruszeniem Konwencji o prawach dziecka<sup>5</sup> lub pozostałych dwóch protokołów fakultatywnych do niej<sup>6</sup>, czy – zgodnie z deklaracją zawartą w preambule – Protokół ten „umocni oraz uzupełni krajowe i regionalne mechanizmy pozwalające dzieciom na wnoszenie skarg w sprawie naruszenia ich praw”.

<sup>3</sup> Protokół Fakultatywny do Konwencji o Prawach Dziecka dotyczący procedury zawiadomień przyjęty przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w dniu 19 grudnia 2011 r. (rezolucja 66/138), tekst Protokołu: A/Res/66/138, Annex. Autorka korzystała także z tekstu w języku polskim opublikowanego w S.L. Stadniczenko (red.), *Konwencja o prawach dziecka. Wybór zagadnień (artykuły i komentarze)*, Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Dziecka 2015.

<sup>4</sup> wystąpienia generalne Rzecznika Praw Dziecka z 15 listopada 2016 r. i 25 maja 2017 r., opublikowane na stronie internetowej Rzecznika Praw Dziecka: <http://brpd.gov.pl/aktualnosci-wystapienia-generalne/kolejny-apel-o-ratyfikacje-iii-protokolu-fakultatywnego-do>.

<sup>5</sup> Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526 z późn. zm.).

<sup>6</sup> Protokół Fakultatywny do Konwencji o prawach dziecka w sprawie angażowania dzieci w konflikty zbrojne przyjęty przez Zgromadzenie Ogólne ONZ dnia 25 maja 2000 r. (Dz. U. 2007 nr 91 poz. 68), Protokół Fakultatywny do Konwencji o prawach dziecka w sprawie handlu dziećmi, dziecięcej prostytucji i dziecięcej pornografii przyjęty przez Zgromadzenie Ogólne ONZ dnia 25 maja 2000 r. (Dz. U. 2001 nr 76 poz. 494).

Na wstępie podkreślić należy, że co do zasady – tak jak na gruncie prawa międzynarodowego małoletnim przysługują nie tylko prawa gwarantowane instrumentami prawnymi odnoszącymi się wprost do praw dziecka, ale wszelkie prawa człowieka gwarantowane prawem międzynarodowym, choć z uwzględnieniem swoistej sytuacji małoletnich, o której była wcześniej mowa – tak samo na równi z innymi ofiarami naruszeń przysługuje małoletnim prawo do wniesienia skargi do właściwego organu międzynarodowego, o ile jest ona przewidziana w danym instrumencie prawnym, a państwo, któremu jest zarzucane naruszenie, tę umowę międzynarodową ratyfikowało. Oznacza to, że prawo do skargi przysługuje małoletnim nie tylko na gruncie umów międzynarodowych dotyczących praw dziecka, takich jak Konwencja o prawach dziecka i wyżej wspomniany III Protokół fakultatywny do niej, ale także na gruncie innych umów międzynarodowych ustanawiających takie procedury skargowe<sup>7</sup>.

Nie inaczej jest w przypadku EKPCz, której art. 34 stanowi, że Europejski Trybunał Praw Człowieka może przyjmować skargi „każdej osoby”, która uważa, że stała się ofiarą naruszenia przez jedną z Wysokich Układających się Stron praw zawartych w Konwencji lub jej protokołach. Każda osoba znajdująca się pod jurysdykcją państwa-strony i będąca domniemaną ofiarą naruszenia EKPCz przez to państwo jest więc uprawniona do wniesienia skargi do Trybunału. Zgodnie z tym przepisem możliwość wniesienia skargi do Trybunału jest niezależna od takich cech jak obywatelstwo, miejsce zamieszkania, stan cywilny, wiek czy posiadanie pełnej zdolności do czynności prawnych w świetle prawa krajowego. Ponadto, co potwierdza orzecznictwo, małoletni – bez względu na to, czy posiadają zdolność do czynności prawnych w świetle prawa krajowego – są uprawnieni do wniesienia skargi indywidualnej do Trybunału samodzielnie i nie muszą działać za pośrednictwem swoich przedstawicieli ustawowych<sup>8</sup>.

W tej kwestii organy konwencyjne wypowiedziały się po raz pierwszy już w postanowieniu z 4 października 1962 r. w sprawie *X przeciwko Austrii* (skarga nr 1547/62). W orzeczeniu tym Europejska Komisja Praw Człowieka rozważała, czy prawo do skargi indywidualnej określone w ówczesnym art. 25 (obecnie art. 34) EKPCz przysługuje skarżącemu, którego zdolność do czynności prawnych zo-

<sup>7</sup> Poza EKPCz wśród umów międzynarodowych, którymi Polska jest związana należy wymienić m.in.: Protokół fakultatywny do Międzynarodowego paktu praw obywatelskich i politycznych, uchwalony przez Zgromadzenie Ogólne NZ w dniu 16 grudnia 1966 r. (Dz. U. 1994 nr 23 poz. 80). Pozostałe umowy wymienia i krótko omawia P. Jaros, *Trzeci Protokół Fakultatywny do Konwencji – komentarz*, w S.L. Stadniczenko (red.), *Konwencja o prawach dziecka. Wybór zagadnień (artykuły i komentarze)*, op. cit., s. 363-364.

<sup>8</sup> I. Kondak, *Komentarz do art. 34 EKPCz*, [w:] *Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności, t. II, Komentarz do art. 19–59 oraz Protokółów dodatkowych*, red. L. Garlicki, Warszawa 2011, s. 129.

stała w świetle prawa krajowego ograniczona. Komisja odpowiadając na to pytanie twierdząco podkreśliła, że art. 25 (obecnie art. 34) EKPCz, który określa podstawowe wymogi dla skarg indywidualnych, stanowi, że „każda osoba” ma prawo do wniesienia takiej skargi i nie czyni żadnego rozróżnienia pomiędzy osobami pełnoletnimi i niepełnoletnimi czy osobami o ograniczonej zdolności do czynności prawnych. Do tego orzeczenia odwołano się także w późniejszym orzecznictwie stwierdzającym, że przepis art. 25 (obecnie art. 34) EKPCz gwarantuje prawo do samodzielnego wniesienia skargi „każdej osobie” fizycznej bez względu na jej status w świetle prawa krajowego (postanowienie Komisji z dnia 16 września 1997 w sprawie *Matter przeciwko Słowacji*, skarga nr 31534/96.). W postanowieniu tym Komisja nie zgodziła się z argumentacją strony słowackiej, że skarżący – jako osoba całkowicie ubezwłasnowolniona zgodnie z prawem krajowym – powinien być wnieść skargę za pośrednictwem swojego opiekuna. Komisja uznała, że z treści art. 25 (obecnie art. 34) Konwencji wynika, że skarżący jest uprawniony do wniesienia skargi indywidualnej samodzielnie i nie musi w tym zakresie być reprezentowany przez swojego opiekuna.

Do kwestii braku zdolności do czynności prawnych skarżącego Trybunał odniósł się także w wyroku z 16 lipca 2009 r. w sprawie *Zehentner przeciwko Austrii* (skarga nr 20082/02), ponownie w kontekście prawa do skargi osoby ubezwłasnowolnionej. W sprawie tej rząd austriacki podniósł zarzut, że skarżąca nie miała zdolności procesowej do występowania w postępowaniu przed Trybunałem, ponieważ skarga zawierająca zarzuty dotyczące procedury sprzedaży jej mieszkania nie została wniesiona ani potwierdzona przez ustanowionego zgodnie z prawem austriackim opiekuna, który odmówił poparcia jej skargi. Trybunał rozpatrując ten zarzut wskazał, że wymogi dotyczące skargi indywidualnej określone w art. 34 EKPCz mogą się różnić od przesłanek zdolności procesowej w prawie krajowym, ponieważ cele tych regulacji nie zawsze będą tożsame. Trybunał podkreślił, że w prawie krajowym instytucje pozbawienia lub ograniczenia zdolności do czynności prawnych i ustanowienia opieki służyć mają w szczególności ochronie danej osoby przed dokonywaniem przez nią samą niekorzystnych dla niej rozporządzeń prawami lub mieniem. W postępowaniu na podstawie EKPCz potrzeba reprezentowania osoby niemającej zdolności do czynności prawnych przez opiekuna nie jest jednak tak oczywista. Trybunał podkreślił też, że z brzmienia art. 34 EKPCz wynika, że skargę może wnieść każda osoba, która uważa się za ofiarę naruszenia jej praw przez jedno z państw-stron Konwencji. Z tych powodów zdaniem Trybunału uzasadnione było umożliwienie skarżącej niemającej zdolności do czynności

prawnych w świetle prawa krajowego samodzielnego występowania we własnym imieniu w postępowaniu na postawie EKPCz.

Jak wynika z wyżej przytoczonych orzeczeń, Trybunał interpretuje przepis art. 34 EKPCz mając na uwadze skuteczność prawa do skargi indywidualnej i szczególną naturę Konwencji jako umowy międzynarodowej stanowiącej kolektywną gwarancję praw i wolności jednostki. W sprawach, w których małoletni wnosili skargi do Trybunału samodzielnie, bez pośrednictwa opiekunów prawnych, ich zdolność do samodzielnego wniesienia skargi nie była kwestionowana ani przez pozwane państwa, ani przez Trybunał. Trybunał nie musiał też dotychczas zmierzyć się z problemem analogicznym do tego, który miał miejsce w sprawie *Zehentner*, czyli z sytuacją, gdy skarga zostałaby wniesiona samodzielnie przez małoletniego wbrew woli opiekuna prawnego. Równocześnie nie ulega wątpliwości, że przywołana wyżej argumentacja dotycząca prawa do skargi osób pełnoletnich pozbawionych zdolności do czynności prawnej mogłaby także znaleźć zastosowanie w odniesieniu do prawa do skargi osób niepełnoletnich – w ich przypadku brak lub ograniczenie zdolności do czynności prawnych w prawie krajowym również mają przede wszystkim służyć ochronie ich interesów. Potrzeba takiej ochrony nie występuje w tym samym stopniu w postępowaniu na podstawie EKPCz, którego celem jest przecież zapewnienie ochrony praw i wolności jednostki, a co więcej takie ograniczenie prawa do skargi mogłoby tę ochronę praw i wolności małoletniego ograniczać a nawet uniemożliwiać.

Pomimo wyżej opisanego braku bariery formalnej w dostępie do Trybunału, w literaturze przedmiotu podkreśla się, że w rzeczywistości skargi wnoszone samodzielnie przez małoletnich stanowią stosunkowo nieliczne przypadki wśród ogółu spraw dotyczących praw dziecka rozpatrywanych przez Trybunał<sup>9</sup>. Ta rozbieżność pomiędzy prawem a rzeczywistością przynajmniej częściowo wynika z naturalnych ograniczeń doświadczanych przez młodsze dzieci w korzystaniu z ich praw. Powodów tej sytuacji upatruje się jednak także w statusie niepełnoletnich jako osób nieposiadających lub posiadających jedynie ograniczoną zdolność do czynności prawnych w ramach krajowych systemów prawnych<sup>10</sup>. O ile bowiem zgodnie z cytowanym wyżej art. 34 EKPCz każda osoba, także nieposiadająca zdolności do czynności prawnych w świetle prawa krajowego, może wnieść skargę do Trybunału, o tyle zgodnie z art. 35 ust. 1 EKPCz jedną z przesłanek dopuszczal-

<sup>9</sup> *Access of children to justice – Specific focus on the access of children to the European Court of Human Rights. Report prepared by the Registry of the European Court of Human Rights [w:] Compilation of texts related to child-friendly justice*, Council of Europe 2009, s. 11-12.

<sup>10</sup> I. Berro-Lefevre, *Improving children's access to the European Court of Human Rights [w:] International justice for children*, Council of Europe 2008, s. 70.

ności skargi jest wyczerpanie wszystkich środków odwoławczych przewidzianych prawem wewnętrznym. Brak zdolności procesowej w prawie krajowym i konieczność działania w postępowaniach krajowych przez przedstawiciela ustawowego, czyli ograniczenia w dostępie małoletnich do krajowego wymiaru sprawiedliwości, mogą zatem skutkować trudnościami w korzystaniu przez nich z gwarantowanego art. 34 EKPCz prawa do skargi. Przy czym, ponownie warto zauważyć, że – o ile aspekt prawny tych trudności może być zniwelowany przez odpowiednie zastosowanie do sytuacji małoletnich utrwalonego poglądu wyrażonego w orzecznictwie Trybunału, że art. 35 ust. 1 Konwencji wymaga wykorzystania tylko takich środków odwoławczych, które „odnoszą się do zarzucanego naruszenia, a jednocześnie są dostępne i skuteczne”<sup>11</sup>, o tyle istotnym aspektem jest również faktyczna możliwość zniechęcenia potencjalnych małoletnich skarżących, w szczególności w razie ich niskiej świadomości prawnej co do odrębności procedury konwencyjnej. Problem dostępu małoletnich do krajowego wymiaru sprawiedliwości stanowi zatem w istocie ważny aspekt dostępu małoletnich do międzynarodowych mechanizmów skargowych i wiąże się z kolejnym wskazywanym w literaturze powodem niewielkiej liczby skarg wnoszonych przez małoletnich – brakiem dostatecznej edukacji i informacji prawnej i niską świadomością prawną, w szczególności w zakresie praw człowieka i środków ich ochrony<sup>12</sup>.

Mając na uwadze powyższe uwagi, warto zatem przyjrzeć się bliżej przykładom spraw, w których małoletni samodzielnie (tj. bez pośrednictwa swoich przedstawicieli prawnych – choć często za pośrednictwem ustanowionych przez siebie pełnomocników) wnieśli do Trybunału skargi na naruszenie ich praw gwarantowanych EKPCz. Wśród spraw tych w szczególności wskazać można w pierwszym rzędzie sprawy, w których małoletni zarzucali naruszenie ich praw na gruncie prowadzonych przeciwko nim postępowań karnych (np. *Tyrer przeciwko Wielkiej Brytanii*, skarga nr 5856/72, wyrok z 25 kwietnia 1978, *V. przeciwko Wielkiej Brytanii*, skarga nr 24888/94, wyrok Wielkiej Izby z 16 grudnia 1999 r., *T. przeciwko Wielkiej Brytanii*, skarga nr 24724/94, wyrok Wielkiej Izby z 16 grudnia 1999 r., *S.C. przeciwko Wielkiej Brytanii*, skarga nr 60958/00, wyrok z 15 czerwca 2004 r.) oraz na gruncie postępowań w sprawach nieletnich (np. *Bouamar przeciwko Belgii*, skarga nr 9106/80, wyrok z 29 lutego 1988 r., *Grabowski przeciwko Polsce*, skarga nr 57722/12, wyrok z 30 czerwca 2016 r., *Blokhin przeciwko Rosji*, skarga nr 47152/06, wyrok Wielkiej Izby z 23 marca 2016 r., *D.L. przeciwko Bułgarii*, skarga nr 7472/14, wyrok z 19 maja 2016 r.). Są to zatem co do zasady sprawy, w których

<sup>11</sup> Zob. np. *Selmouni przeciwko Francji*, skarga nr 25803/94, wyrok Wielkiej Izby z 28 lipca 1999 r.

<sup>12</sup> I. Berro-Lefevre, op. cit., s. 74.

– ze względu na ich charakter – małoletni mają zdolność procesową także na poziomie krajowym i samodzielnie uczestniczą w tych postępowaniach. Kolejną dającą się wyodrębnić kategorią są sprawy małoletnich cudzoziemców bez opieki poszukujących ochrony międzynarodowej w państwach-stronach EKPCz (np. *Rahimi przeciwko Grecji*, skarga nr 8687/08, wyrok z 5 kwietnia 2011 r., *Al Ahmad przeciwko Grecji i Szwecji*, skarga nr 73398/14, postanowienie z 22 września 2015, *Sh. B. i inni przeciwko Grecji*, skarga nr 14165/15, sprawa jest obecnie w toku) – tutaj powodem samodzielnego występowania przed Trybunałem jest przede wszystkim sytuacja faktyczna małoletnich i okoliczność pozostawania bez opieki rodzicielskiej. Jednak wśród pozostałych spraw jako typową można wskazać sytuację, gdy małoletni wnosi skargę samodzielnie w swoim imieniu, ale występuje w sprawie wraz z rodzicami, którzy odrębnie zarzucają naruszenie swoich praw gwarantowanych EKPCz w związku z tym samym stanem faktycznym (np. *A. przeciwko Wielkiej Brytanii*, skarga nr 25599/94, wyrok z 23 września 1998 r. – sprawa dotyczyła zarzutu niezapewnienia małoletniemu ochrony przed przemocą domową ze strony ojczyzny i skargę małoletni wniósł wraz ze swoim biologicznym ojcem, którego skarga została jednak uznana za niedopuszczalną postanowieniem Komisji z 9 września 1996 r., *Grzelak przeciwko Polsce*, skarga nr 7710/02, wyrok z 15 czerwca 2010 r. – sprawa dotycząca naruszenia zakazu dyskryminacji w związku z wolnością wyznania poprzez brak oceny z „religii/etyki” na świadectwie spowodowany brakiem dostępu do lekcji etyki, *P. i S. przeciwko Polsce*, skarga nr 57375/08, wyrok z 30 października 2012 r. – sprawa dotycząca dostępu małoletniej do zabiegu przerwania ciąży w sytuacji, gdy istniało uzasadnione podejrzenie, że ciąża powstała w wyniku czynu zabronionego). Wydaje się zatem, że słusznie sytuacja małoletnich w postępowaniu przed Trybunałem oceniana jest krytycznie właśnie ze względu na rozdzwiek pomiędzy formalnie zagwarantowanym „każdej osobie” na mocy art. 34 EKPCz prawem do skargi indywidualnej a rzeczywistymi możliwościami samodzielnego wniesienia przez nich skargi<sup>13</sup>. Identyfikacja czynników warunkujących owe rzeczywiste możliwości małoletnich w międzynarodowym postępowaniu skargowym, takich jak sytuacja małoletnich na gruncie prawa wewnętrznego oraz dostęp małoletnich do pomocy prawnej i do edukacji prawnej, pozwala jednak na podejmowanie działań zmierzających do coraz pełniejszego urzeczywistnienia tego prawa.

Aspektem dostępu małoletnich do procedury skargowej przed Trybunałem, co do którego to orzecznictwo Trybunału i dokonana w nim wykładnia art.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 70, 74-75.

34 EKPCz odgrywają natomiast decydującą rolę, jest kwestia ustalenia kręgu osób uprawnionych do złożenia skargi w imieniu pokrzywdzonego dziecka. Podejście Trybunału do tej kwestii można określić jako elastyczne<sup>14</sup>, jednak podkreślenia wymaga, że istotę i zakres tego elastycznego podejścia wyznacza potrzeba zapewnienia rzeczywistej i efektywnej ochrony praw małoletnich. Ustalając, czy dana osoba ma legitymację do reprezentowania małoletniego w postępowaniu konwencyjnym, Trybunał ma zatem przede wszystkim na uwadze, aby w wyniku zbyt restryktywnego czy formalistycznego podejścia do tej kwestii nie ucierpiało prawo małoletniego do skargi gwarantowane art. 34 EKPCz. Wiąże się to z ukształtowaną w orzecznictwie Trybunału zasadą interpretacji postanowień Konwencji w świetle przedmiotu i celu Konwencji jako instrumentu służącego ochronie jednostki, w związku z czym zarówno materialne jak i proceduralne jej przepisy powinny być interpretowane w taki sposób, aby prawa gwarantowane Konwencją miały realny i efektywny charakter<sup>15</sup>. Jeśli chodzi o sytuację dzieci na gruncie art. 34 EKPCz w orzecznictwie podkreślono, że wymaga ona szczególnej uwagi, gdyż małoletni co do zasady muszą polegać na innych osobach w zakresie reprezentacji swoich interesów i prezentacji swojego stanowiska, a zarazem – ze względu na wiek i stopień rozwoju – mogą nie być w stanie udzielić innym pełnomocnictwa do działania w swoim imieniu. W wyniku zbyt restryktywnego podejścia do kwestii reprezentacji dziecka w postępowaniu konwencyjnym spod kognicji Trybunału mogłyby być wyjęte istotne problemy dotyczące poszanowania praw dziecka, co naruszałoby efektywność ochrony gwarantowanej przez Konwencję. Z tych względów Trybunał przyjmuje, że co do zasady także osoby, które nie są w myśl prawa krajowego uprawnione do występowania w imieniu małoletniego, mogą w pewnych okolicznościach działać w jego imieniu w postępowaniu konwencyjnym<sup>16</sup>.

Skargę w imieniu małoletniego mogą złożyć przedstawiciele ustawowi dziecka uprawnieni do działania w jego imieniu w świetle prawa krajowego, czyli zazwyczaj rodzice, którym przysługuje władza rodzicielska<sup>17</sup>. Elastyczne podejście

<sup>14</sup> A. Turek, *Osoby niepełnoletnie przed Europejskim Trybunałem Praw Człowieka*, „Iustitia” 2014 nr 2 s. 72.

<sup>15</sup> L. Garlicki, *Komentarz do art. 1 EKPCz*, [w:] *Konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności*, t. I, *Komentarz do art. 1-18*, red. L. Garlicki, Warszawa 2010, s. 26.

<sup>16</sup> Zob. w szczególności postanowienie Europejskiej Komisji Praw Człowieka z 20 maja 1996 r. w sprawie *S.D., D.P. i A.T. przeciwko Wielkiej Brytanii*, skarga nr 23715/94 oraz wyrok Trybunału z 2 lutego 2016 r. w sprawie *N.T.S. i inni przeciwko Gruzji*, skarga nr 71776/12, wyrok z 2 lutego 2016 r.

<sup>17</sup> Zob. postanowienie Komisji z 9 lutego 1993 r. w sprawie *T. i S.H. przeciwko Finlandii*, skarga nr 19823/92, postanowienie z 5 marca 2000 r. w sprawie *Iglesias Gil i Urcera Iglesias przeciwko Hiszpanii*, skarga nr 566673/00, oraz wyrok z 11 grudnia 2014 r. w sprawie *Hromadka i Hromadkova przeciwko Rosji*, skarga nr 22909/10. Por. jednak także postanowienie z dnia 27 czerwca 2017 w sprawie *Charles Gard i inni przeciwko Wielkiej Brytanii*, w którym Trybunał wyraził wątpliwość co do możliwości reprezentacji dziecka przez rodziców ze względu na konflikt interesów i fakt, że małoletni w postępowaniu krajowym był reprezentowany przez kuratora procesowego.

Trybunału przejawia się jednak już na gruncie kwestii ustalenia sposobu reprezentacji dziecka w sytuacji, gdy obojgu rodzicom przysługuje władza rodzicielska nad małoletnim. W takiej sytuacji, na gruncie spraw dotyczących sporów pomiędzy rodzicami o władzę rodzicielską i opiekę nad dzieckiem, Trybunał przyjmuje, że legitymacja rodziców do złożenia skargi w imieniu dziecka nie jest ograniczona krajowymi regulacjami wymagającymi wspólnej reprezentacji dziecka przez oboje rodziców lub uzyskania zezwolenia lub zastępczej zgody sądu na dokonanie pewnych czynności w imieniu dziecka<sup>18</sup>. Trybunał w sprawach tych podkreślał, że krajowe regulacje odnośnie sposobu reprezentacji małoletnich w postępowaniach ich dotyczących mogą służyć celom innym niż te, do których urzeczywistnienia zmierza przepis art. 34 EKPCz gwarantujący prawo do skargi indywidualnej. Na gruncie takich sporów między rodzicami, wyłączenie możliwości reprezentacji dziecka przez jednego z rodziców w razie gdyby nie uzyskał on zgody drugiego rodzica lub sądu na wniesienie skargi do Trybunału, mogłoby prowadzić do pozbawienia małoletniego efektywnej ochrony jego praw. Ze względu na potrzebę zapewnienia małoletnim prawa do skargi na gruncie art. 34 EKPCz, Trybunał nie uznał także za przekonujące argumentów stron wskazujących na to, że w takiej sytuacji potencjalnie każdy z rodziców mógłby wnieść skargę w imieniu małoletniego na gruncie tego samego stanu faktycznego<sup>19</sup>.

W orzecznictwie Trybunału ukształtował się także pogląd, zgodnie z którym rodzic biologiczny, którego władza rodzicielska została ograniczona, zawieszona lub który został jej pozbawiony, może złożyć skargę w imieniu małoletniego, w sytuacji gdy jest w sporze co do spraw dotyczących małoletniego z podmiotem lub instytucją, którym organy państwa powierzyły opiekę nad dzieckiem<sup>20</sup>. W wyroku z 13 lipca 2000 r. w sprawie *Scozzari i Giunta przeciwko Włochom*, (skargi nr 39221/98 i 41963/98) Trybunał uznał, że w takim wypadku małoletni może wnieść skargę do Trybunału za pośrednictwem swojego rodzica biologicznego, który toczy spór z organami państwa i kwestionuje ich decyzje i krajowe postępowania jako naruszające prawa dziecka gwarantowane Konwencją. Wyłączenie w takim wypadku możliwości złożenia skargi w imieniu małoletniego przez rodzica biologicznego,

<sup>18</sup> Postanowienie z 26 września 2002 r. w sprawie *Sylvester przeciwko Austrii*, skarga nr 36812/97, wyrok z 27 września 2011 r. w sprawie *Diamante i Pelliccioni przeciwko San Marino*, skarga nr 32250/08, wyrok z 7 marca 2013 r. w sprawie *Raw i inni przeciwko Francji*, skarga nr 10131/11.

<sup>19</sup> Zob. w szczególności wyrok z 27 września 2011 r. w sprawie *Diamante i Pelliccioni przeciwko San Marino*, skarga nr 32250/08.

<sup>20</sup> Wyrok Wielkiej Izby z 13 lipca 2000 r. w sprawie *Scozzari i Giunta przeciwko Włochom*, skargi nr 39221/98 i 41963/98, postanowienie z 11 grudnia 2001 r. w sprawie *P. C i S. przeciwko Wielkiej Brytanii*, skarga nr 56547/00, wyrok z 8 stycznia 2013 r. w sprawie *A.K. i L. przeciwko Chorwacji*, skarga nr 37956/11.



mogłoby bowiem prowadzić do wyłączenia spod kognicji Trybunału istotnych kwestii dotyczących interesu dziecka i w rezultacie do pozbawienia małoletniego skutecznej ochrony jego praw gwarantowanych EKPCz. Podkreślić należy, że w takim wypadku Trybunał przyjmuje, że legitymacja rodzica biologicznego do występowania w imieniu małoletniego, który nie może samodzielnie występować w obronie swoich praw, ukształtowana jest szeroko i dotyczy nie tylko samego postępowania w przedmiocie władzy rodzicielskiej, ale też następującego po nim postępowania adopcyjnego dotyczącego dziecka<sup>21</sup>, kontaktów dziecka z rodzicem biologicznym a nawet warunków zapewnionych małoletnim umieszczonym w pieczy instytucjonalnej<sup>22</sup>. W oparciu o analogiczne racje Trybunał uznał za uprawnionego do wniesienia skargi w imieniu dziecka rodzica biologicznego, któremu nigdy nie przysługiwała władza rodzicielska (ojca dziecka pochodzącego ze związku pozamałżeńskiego), w sytuacji gdy skarga dotyczyła naruszenia praw dziecka w postępowaniu w przedmiocie ustanowienia opiekuna prawnego oraz w przedmiocie kontaktów z rodzicem biologicznym<sup>23</sup>.

W orzecznictwie Trybunału odmiennie traktowana jest natomiast sytuacja małoletnich, gdy zgodnie z prawem krajowym przedstawicielem ustawowym dziecka jest jeden z rodziców biologicznych, któremu wyłącznie przysługuje władza rodzicielska, prawo do jej wykonywania lub piecza nad dzieckiem, a drugi z rodziców nie jest uprawniony do reprezentowania dziecka. W takich wypadkach względ na zapewnienie dziecku efektywnej ochrony powoduje, że rodzic biologiczny, który nie jest przedstawicielem ustawowym dziecka, może pomimo to złożyć skargę w imieniu dziecka zarzucającą naruszenie jego praw gwarantowanych EKPCz w postępowaniach krajowych dotyczących powierzenia wykonywania władzy rodzicielskiej lub pieczy nad dzieckiem drugiemu rodzicowi a także w toku ewentualnych powiązanych z nimi postępowań na podstawie Konwencji dotyczącej cywilnych aspektów uprowadzenia dziecka za granicę sporządzonej w Hadze dnia 25 października 1980 r.<sup>24</sup> o zarządzenie powrotu dziecka do kraju jego stałego pobytu<sup>25</sup>. Trybunał przyjął, że w tym ograniczonym zakresie, w jakim w po-

<sup>21</sup> Postanowienie z 11 grudnia 2001 r. w sprawie *P. C i S. przeciwko Wielkiej Brytanii*, skarga nr 56547/00, wyrok z 8 stycznia 2013 r. w sprawie *A.K. i L. przeciwko Chorwacji*, skarga nr 37956/11.

<sup>22</sup> Wyrok Wielkiej Izby z 13 lipca 2000 r. w sprawie *Scozzari i Giunta przeciwko Włochom*, skargi nr 39221/98 i 41963/98.

<sup>23</sup> Postanowienie z 9 czerwca 2005 r. w sprawie *Siebert przeciwko Niemcom*, skarga nr 59008/00.

<sup>24</sup> Konwencja dotycząca cywilnych aspektów uprowadzenia dziecka za granicę, sporządzona w Hadze dnia 25 października 1980 r. (Dz. U. z 1995 r. Nr 108, poz. 528 z późn. zm.).

<sup>25</sup> Wyrok z 27 lipca 2006 r. w sprawie *Iosub Caras przeciwko Rumunii*, skarga nr 7198/04, postanowienie z 4 lutego 2008 r. w sprawie *Van den Berg i Saari przeciwko Holandii*, nr 7239/08, wyrok z 12 lipca 2011 w sprawie *Šneersone i Kampanella przeciwko Włochom*, skarga nr 14737/09.

stępowaniu przed Trybunałem kwestionowane są orzeczenia lub decyzje organów państwa-strony mające bezpośrednie konsekwencje dla prawa do reprezentowania dziecka zgodnie z prawem krajowym, wyłączenie możliwości reprezentowania dziecka przez rodzica, który w tej sytuacji jest w sporze nie tylko z drugim rodzicem ale i z państwem-stroną Konwencji, mogłoby skutkować wyłączeniem spod kontroli Trybunału tej ważnej dla dziecka kwestii wchodzącej w zakres jego prawa do poszanowania życia rodzinnego gwarantowanego art. 8 EKPCz. Natomiast w innych sprawach, np. w kontekście prawa do kontaktów pomiędzy rodzicem a dzieckiem, status rodzica biologicznego nie jest wystarczający do złożenia skargi w imieniu małoletniego, gdy zgodnie z prawem krajowym jedynym jego przedstawicielem ustawowym jest drugi rodzic biologiczny<sup>26</sup>.

Mając na uwadze szczególnie status małoletnich, ich podatność na pokrzywdzenie i zależność od innych osób, a także fakt, że ze względu na stopień rozwoju dzieci mogą nie być w stanie samodzielnie wnieść skargę do Trybunału ani upoważnić innych osób do działania w swoim imieniu, w orzecznictwie organów konwencyjnych przyjęto, że w świetle art. 34 EKPCz w pewnych okolicznościach skargę w imieniu małoletniego może złożyć także osoba, która nie jest ani przedstawicielem ustawowym dziecka ani jego rodzicem biologicznym. W postanowieniu z 20 maja 1996 r. w sprawie *S.D., D.P. i A.T. przeciwko Wielkiej Brytanii* (skarga nr 23715/94) Komisja uznała, że skargę w imieniu małoletnich skarżących na naruszenie ich praw w związku z przewlekłością postępowania w przedmiocie ustanowienia opieki nad nimi mógł wnieść wyznaczony w tym postępowaniu krajowym dla małoletnich kurator procesowy. Pomimo, że zgodnie z prawem krajowym uprawnienie kuratora procesowego do reprezentowania małoletnich było ograniczone do występowania w postępowaniu krajowym, w którym został wyznaczony, zdaniem Komisji nie można było poprzestać na tej konstatacji, gdyż uprawnienie do występowania w imieniu innej osoby w postępowaniu konwencyjnym nie zależy jedynie od regulacji krajowych. Komisja wskazała, że mając na uwadze zapewnienie małoletnim efektywnego prawa do skargi indywidualnej w świetle art. 25 (obecnie 34) EKPCz, należy w takiej sytuacji rozważyć następujące okoliczności: czy istnieje inny podmiot mogący reprezentować ich interesy, jaki związek łączy małoletnich z osobą, która wniosła w ich imieniu skargę, jaki jest przedmiot i zakres skargi oraz, czy w sprawie występuje konflikt interesów pomiędzy małoletnimi a osobą działającą w ich imieniu. W przedmiotowej sprawie Komisja uznała, że ani matka bio-

<sup>26</sup> Postanowienie z 12 grudnia 2000 r. w sprawie *Sahin przeciwko Niemcom*, skarga nr 30943/96, wyrok z 1 grudnia 2009 r. w sprawie *Eberhard i M. przeciwko Słowenii*, skargi nr 8673/05 i 9733/05, wyrok z 6 października 2016 r. w sprawie *Moog przeciwko Niemcom*, skargi nr 23280/08 i 2334/10.

logiczna małoletnich, ani organy państwa, których postępowanie było w skardze kwestionowane, nie mogły zapewnić dzieciom odpowiedniej reprezentacji ich interesów w postępowaniu konwencyjnym. Kurator procesowy wniosł w imieniu małoletnich skargę zawierającą wyłącznie zarzuty o charakterze proceduralnym dotyczące postępowania krajowego, w którym reprezentował małoletnich, i w związku z tym Komisja nie dopatrzyła się także jakichkolwiek okoliczności, które mogłyby wskazywać na konflikt interesów pomiędzy nim a małoletnimi. Wobec powyższego Komisja stwierdziła, że skarga wniesiona w imieniu małoletnich przez kuratora procesowego stanowiła korzystanie przez nich z prawa do skargi indywidualnej gwarantowanego art. 25 (obecnie 34) EKPCz.

W wyroku z 2 lutego 2016 r. w sprawie *N.T.S. i inni przeciwko Gruzji* (skarga nr 71776/12) Trybunał uznał natomiast, że skargę w imieniu małoletnich skarżących mogła wnieść ich krewna ze strony matki pomimo braku uprawnień do występowania w ich imieniu wynikających z prawa krajowego. W orzeczeniu tym Trybunał zastosował i doprecyzował kryteria sformułowane wcześniej przez Komisję. Na wstępie podkreślono szczególną podatność małoletnich skarżących na pokrzywdzenie (*vulnerability*), wynikającą nie tylko z ich wieku, ale także ze szczególnych okoliczności sprawy: matka małoletnich zmarła i pozostawali w trudnej, konfliktowej relacji z ojcem. Krewna ze strony matki, która wniosła w ich imieniu skargę, uczestniczyła w wychowywaniu dzieci i miała z nimi bliski kontakt – uznano zatem, że łączył ją z małoletnimi wystarczająco bliski związek na potrzeby art. 34 Konwencji. Następnie Trybunał zbadał, czy w sprawie istniało ryzyko, że w braku skargi wniesionej przez ich krewną małoletni zostaliby pozbawieni skutecznej ochrony praw gwarantowanych Konwencją. Trybunał uznał, że w związku z tym, że skarga zawierała zarzuty proceduralne dotyczące postępowania, w wyniku którego pieczę nad małoletnimi ostatecznie powierzono ojcu małoletnich, nie można było uznać, że zapewniał on odpowiednią reprezentację ich interesów w tym zakresie. Również organy państwowe, których postępowanie stanowiło przedmiot zarzutów podnoszonych w skardze, nie mogły jej w tym zakresie zapewnić. Nie można było zatem uznać, że występowanie przez krewną w imieniu dzieci w postępowaniu konwencyjnym było niepotrzebne czy niewskazane. Trybunał zbadał także, czy w sprawie nie występował konflikt interesów pomiędzy małoletnimi a ich krewną, która wniosła skargę. W tym zakresie Trybunał podkreślił, że przedmiotem skargi były zarzuty proceduralne dotyczące postępowania krajowego, w tym w szczególności kwestia niezapewnienia małoletnim prawa do bycia wysłuchanymi i niedostateczne uwzględnienie zasady dobra dziecka w tym postępowaniu. Wobec tak określonego przedmiotu skargi, Trybunał nie dostrzegł żadnych okoliczności, które

mogłyby świadczyć o konflikcie interesów pomiędzy małoletnimi a ich krewną, tym bardziej że nie wniosła ona równocześnie skargi w swoim imieniu. Trybunał podkreślił także w tym kontekście, że małoletni nie byli w postępowaniu krajowym reprezentowani przez kuratora procesowego, który mógłby podejmować czynności procesowe w ich imieniu. Mając na uwadze powyższe okoliczności i uznając, że skarga dotyczyła ważnych spraw małoletnich, które wymagały zbadania w postępowaniu konwencyjnym, Trybunał uznał, że krewna małoletnich była uprawniona do złożenia w ich imieniu skargi na podstawie art. 34 EKPCz.

Podsumowując powyższe rozważania należy zauważyć, że legitymacja do występowania w imieniu małoletnich w postępowaniu przed Europejskim Trybunałem Praw Człowieka kształtuje się szeroko i obejmuje nie tylko przedstawicieli ustawowych uprawnionych do występowania w imieniu dziecka w świetle prawa krajowego, ale w pewnych okolicznościach także rodziców biologicznych małoletnich, a nawet inne osoby, o ile łączy je dostatecznie bliski związek z małoletnimi, małoletni znajdują się w sytuacji, w której są szczególnie podatni na pokrzywdzenie (np. ze względu na brak rodziców biologicznych lub relacji z nimi), istnieje ryzyko, że w razie nieuznania danej osoby za uprawnioną do wniesienia skargi w ich imieniu dzieci zostałyby pozbawione ochrony konwencyjnej oraz, gdy w sprawie nie występuje konflikt interesów pomiędzy małoletnimi a osobą, która w ich imieniu złożyła skargę do Trybunału (przy czym z orzecznictwa wynika, że takiego konfliktu interesów organy konwencyjne nie dopatrują się w przypadku podnoszenia w skardze wyłącznie zarzutów proceduralnych odnośnie postępowań krajowych dotyczących dzieci).

W świetle wyżej opisanych warunków dostępu małoletnich – zarówno samodzielnego jak i za pośrednictwem innych osób – do procedury skargowej przed Europejskim Trybunałem Praw Człowieka, warto przyjrzeć się innemu instrumentowi prawa międzynarodowego ustanawiającemu mechanizm skargi indywidualnej czyli wspomnianemu na wstępie III Protokołowi fakultatywnemu do Konwencji o prawach dziecka w sprawie procedury składania zawiadomień. III Protokół został przyjęty przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w dniu 19 grudnia 2011 r., w dniu 28 lutego 2012 r. został otwarty do podpisu, a wszedł w życie 14 kwietnia 2014 r. – zgodnie z art. 19 po upływie trzech miesięcy od daty złożenia dziesiątego dokumentu ratyfikacyjnego lub dokumentu przystąpienia. Według stanu na dzień 31 lipca 2017 r. dokumentem tym związały się 34 państwa, a ponadto podpisało go 25 państw, w tym Polska – w dniu 30 września 2013 r. Omawiany Protokół stanowi w interesującym nas zakresie podstawę prawną do składania indywidualnych zawiadomień do Komitetu Praw Dziecka – organu kontrolującego

przestrzeganie praw dziecka – przez osoby uważające się za ofiary naruszenia przez państwa-strony ich praw gwarantowanych w w Konwencji i dwóch pierwszych protokołach do niej.

Prawa do składania zawiadomień indywidualnych dotyczy przepis art. 5 ust 1 III Protokołu, zgodnie z którym zawiadomienia te mogą być składane przez podlegającą jurysdykcji państwa – strony osobę lub grupę osób albo w imieniu osoby lub grupy osób twierdzących, że stały się ofiarami naruszenia przez państwo-stronę praw gwarantowanych Konwencją o prawach dziecka oraz dwoma pierwszymi protokołami fakultatywnymi do niej: Protokołem fakultatywnym do Konwencji o prawach dziecka w sprawie handlu dziećmi, dziecięcej prostytucji i dziecięcej pornografii oraz Protokołem fakultatywnym w sprawie angażowania dzieci w konflikty zbrojne, o ile państwo jest ich stroną. W Regulaminie Komitetu Praw Dziecka odnoszącym się do postępowania na podstawie III Protokołu<sup>27</sup> doprecyzowano, że prawo do składania zawiadomień indywidualnych na podstawie Protokołu jest niezależne od tego, czy osobie lub grupie osób wnoszących zawiadomienie przysługuje zdolność do czynności prawnych w świetle prawa wewnętrznego państwa-strony, któremu zarzucane jest naruszenie praw gwarantowanych Konwencją o prawach dziecka lub protokołami do niej (art. 13 ust.1 Regulaminu). Z kolei w art. 7 III Protokołu zostały określone warunki dopuszczalności zawiadomień indywidualnych, wśród których znajdują się m.in. wymóg formy pisemnej i obowiązek wyczerpania krajowych środków odwoławczych. Te przepisy regulujące formalne warunki dostępu małoletnich do procedury skargowej przed Komitetem Praw Dziecka są wzorowane na analogicznych przepisach regulujących procedury skargowe przed innymi organami traktatowymi systemu Organizacji Narodów Zjednoczonych<sup>28</sup> i jako takie nie różnią się też zasadniczo od analizowanych wcześniej uregulowań EKPCz dotyczących prawa do skargi indywidualnej i warunków jej dopuszczalności. Podobnie jak w stosunku do EKPCz, również wobec III Protokołu podnoszone są uwagi krytyczne dotyczące przesłanki wyczerpania krajowych środków odwoławczych, która w powiązaniu z brakiem zdolności procesowej małoletnich na gruncie ustawodawstw krajowych stanowić może

<sup>27</sup> Regulamin został przyjęty podczas 62 sesji Komitetu PD odbywającej się w dniach 14 stycznia – 1 lutego 2013 r.: Rules of procedure under the Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on a communications procedure, CRC/C/62/3 (dalej: Regulamin).

<sup>28</sup> Zob. P. Jaros, op. cit., s. 366-369, A. Szarek-Zwijacz, *Protokół fakultatywny do Konwencji o prawach dziecka dotyczący procedury zawiadomień – rzeczywiste wzmocnienie ochrony praw dzieci?* [w:] M. Balcerzak, J. Kapełańska-Pręgowska (red.), *Odpowiedzialność międzynarodowa w związku z naruszeniami praw człowieka i międzynarodowego prawa humanitarnego*, Toruń 2016, s. 170-172, G. de Beco, *The Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on a Communications Procedure: Good News?*, „Human Rights Law Review” 2013, Vol. 13, s. 374-376.

prawną i faktyczną barierę dla samodzielnego dostępu małoletnich do procedury mającej przecież służyć zasadniczo ochronie ich praw<sup>29</sup>. Wydaje się jednak, że trafnie zwraca się uwagę w tym kontekście na możliwość zastosowania przez Komitet Praw Dziecka elastycznej i dostosowanej do rzeczywistej sytuacji małoletnich interpretacji tego kryterium dopuszczalności zawiadomień indywidualnych<sup>30</sup>, tym bardziej że także preambuła do III Protokołu wskazuje na „szczególny i zależny status dzieci”, który „może tworzyć dla nich rzeczywiste trudności przy korzystaniu ze środków ochrony prawnej w przypadku naruszenia ich praw”.

Istotnym postanowieniem III Protokołu mogącym mieć wpływ na faktyczne możliwości skorzystania z tej procedury przez małoletnich jest art. 18 statuujący obowiązek państw-stron upowszechniania III Protokołu i ułatwienia dostępu do informacji o orzecznictwie Komitetu Praw Dziecka, przy czym informacje te mają być rozpowszechniane i udostępniane w sposób przystępny dla niepełnoletnich. Postanowienie to uzupełnia zatem w zakresie proceduralnych uprawnień małoletnich wynikający z art. 42 Konwencji o prawach dziecka obowiązek państw-stron szerzenia informacji o zasadach i postanowieniach Konwencji, zarówno wśród dorosłych jak i wśród dzieci. Pod kątem zapewnienia małoletnim edukacji i informacji prawnej koniecznej do faktycznego korzystania przez nich z międzynarodowego mechanizmu skargowego komplementarność Konwencji o prawach dziecka i III Protokołu polega zatem także na możliwości uzyskania przez nich spójnej wizji systemu przysługujących im praw i stosownych środków ich ochrony. Na tle zasadniczego problemu dostępu małoletnich do międzynarodowych procedur skargowych, który ujawnia się w kontekście procedury skargowej przed Europejskim Trybunałem Praw Człowieka, polegającego na zapewnieniu małoletnim faktycznego samodzielnego dostępu do tej procedury, znaczenie przedmiotowych kwestii i dotyczących ich regulacji zawartych w III Protokole nie powinno być lekceważone.

Jeśli chodzi o warunki złożenia zawiadomienia indywidualnego do Komitetu Praw Dziecka przez inną osobę w imieniu dziecka, ważnym aspektem wydaje się nacisk położony w przepisach regulujących tę procedurę na status dziecka jako samodzielnego podmiotu praw, nawet w sytuacji, gdy jest ono zależne od innej osoby w zakresie korzystania z procedury skargowej<sup>31</sup>. Zgodnie z art. 5 ust. 2 III Pro-

<sup>29</sup> Zob. P. Jaros, op. cit, s. 369, R. Smith, *The Third Optional Protocol to the UN Convention on the Rights of the Child? – Challenges Arising Transforming the Rhetoric into Reality*, „International Journal of Children’s Rights” 2013, Vol. 21, s. 312-313.

<sup>30</sup> L. Johansson, *The Third Optional Protocol to the International Convention on the Right of the Child: A Success or a Failure for the Enforcement of Children’s Rights?*, „Queen Mary Human Rights Law Review” 2015, Vol. 2, s. 60-62.

<sup>31</sup> Zob. R. Smith, op.cit., s. 316.

tookołu złożenie zawiadomienia w imieniu osoby lub grupy osób powinno odbywać się za ich zgodą, chyba że autor potrafi uzasadnić działanie w ich imieniu bez takiej zgody. Równocześnie w art. 3 postanowiono, że Komitet Praw Dziecka uwzględni w swoim regulaminie zabezpieczenia mające na celu zapobieżenie manipulowaniu dzieckiem przez osoby występujące w jego imieniu oraz może odmówić badania zawiadomienia, jeżeli uzna, że nie służy ono najlepszym interesom dziecka. Zgodnie z tym postanowieniem w art. 13 ust. 2 Regulaminu przewidziano procedurę badania przez Komitet, czy zgoda na złożenie zawiadomienia została podjęta i wyrażona przez małoletniego w sposób swobodny. Art. 13 ust. 3 Regulaminu stanowi zaś, że choć co do zasady wymagana jest wyraźna zgoda małoletniego na złożenie zawiadomienia w jego imieniu, dopuszczalne jest złożenie zawiadomienia także bez tej zgody, o ile wnoszący skargę przedstawi uzasadnienie w tym zakresie, a Komitet uzna, że zawiadomienie służy najlepszym interesom dziecka. W takim wypadku Komitet powinien zapewnić dziecku prawo do wyrażenia jego poglądów w sprawie i przyjąć je z należytą wagą, stosownie do wieku oraz dojrzałości dziecka (art. 13 ust. 3 Regulaminu). Te regulacje proceduralne służące zagwarantowaniu praw i interesów dziecka jako odrębnych od praw i interesów ich rodziców i opiekunów, świadczą o tym, że procedura skargowa przed Komitetem Praw Dziecka może odegrać istotną rolę w kształtowaniu tego aspektu dostępu małoletnich do międzynarodowych procedur skargowych.

Podsumowując tę część rozważań, należy zauważyć, że III Protokół zawiera oprócz rozwiązań zasadniczo zbieżnych z tymi wynikającymi z EKPCz i orzecznictwa Europejskiego Trybunału Praw Człowieka także przepisy dotyczące innych aspektów dostępu małoletnich do międzynarodowych procedur skargowych, w szczególności takich jak obowiązek zapewnienia małoletnim dostępu do informacji o przysługujących im prawach i środkach ich ochrony oraz kładące nacisk na status dziecka jako samodzielnego podmiotu praw w przypadku skarg wnoszonych w jego imieniu. Jak pokazano na przykładzie procedury skargowej przed Europejskim Trybunałem Praw Człowieka, dostęp małoletnich do międzynarodowych procedur skargowych wiąże się z problemami o charakterze zarówno prawnym jak i faktycznym. Zapewnienie małoletnim realnego dostępu do tych procedur wymaga zatem działań dalej idących niż przyjęcie instrumentów prawnych te procedury ustanawiających i związanie się tymi instrumentami przez państwa. W tym kontekście nie ulega wątpliwości, że III Protokół do Konwencji o prawach dziecka – jako instrument prawny ustanawiający procedurę skargową służącą wyłącznie ochronie praw dziecka – może spełnić istotną rolę w procesie zagwarantowania małoletnim dostępu do międzynarodowych procedur skargowych.

Michał Gójski

Specjalista w Zespole Spraw Rodzinnych i Nieletnich,  
Biuro Rzecznika Praw Dziecka

## Wykonywanie kontaktów z dziećmi – teoria a praktyka

Nierozumną miłością można katować dzieci;  
Prawo winno je wziąć w opiekę.  
Janusz Korczak

### Wprowadzenie

Polska jest światowym liderem w dziedzinie ochrony praw dziecka. Wrazem troski i świadomości społecznej jest art. 72 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, zgodnie z którym Rzeczpospolita Polska zapewnia ochronę praw dziecka. Każdy może żądać od organów władzy publicznej ochrony dziecka przez przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją. W toku ustalania praw dziecka organy władzy publicznej oraz osoby odpowiedzialne za dziecko są obowiązane do wysłuchania i w miarę możliwości uwzględnienia zdania dziecka<sup>1</sup>.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej nadała prawom dziecka wysoką rangę, przewidując ich ochronę w postaci instytucji Rzecznika Praw Dziecka<sup>2</sup>. Głównym zadaniem i istotą powołanej instytucji jest stanie na straży praw dziecka określonych nie tylko w Konstytucji, lecz również w Konwencji o prawach dziecka i innych przepisach prawa. Przy wykonywaniu swoich uprawnień Rzecznik kieruje się dobrem dziecka, biorąc pod uwagę, iż naturalnym środowiskiem jego rozwoju jest rodzina. Działa w poszanowaniu odpowiedzialności i praw rodziców.

Najpełniejszy katalog praw dziecka znajduje się w Konwencji o prawach dziecka<sup>3</sup>. Artykuł 42 Konwencji o prawach dziecka nakłada na państwo obowiązek do szerzenia informacji o zasadach i postanowieniach konwencji zarówno wśród dorosłych, jak i dzieci. Szczególna rola przypada organom władzy sądowniczej, organom ochrony i pomocy prawnej. Ich decyzje nie mogą być sprzeczne z postanowieniami Konwencji, a interpretacja poszczególnych przepisów ma zabezpieczać najlepiej pojęty interes dziecka. Na podmiotowość dziecka wskazują tu zwłaszcza

<sup>1</sup> Dz.U.1997.78.483 z dnia 1997.07.16

<sup>2</sup> Dz.U.2017.922 t.j. z dnia 2017.05.11

<sup>3</sup> Dz.U.1991.120.526 z dnia 1991.12.23



przepisy, które dotyczą prawa do życia, otrzymania nazwiska i nabycia obywatelstwa, prawo dziecka do życia w rodzinie. Poszanowaniu podmiotowości dziecka służy także prawo dziecka do bycia wysłuchanym w każdej sprawie, która go dotyczy. Konwencja ta wymienia także prawo do wolności ekspresji, poszukiwań, uzyskiwania informacji, propagowania własnych idei i sądów w formie pisemnej, artystycznej lub innej. Konwencja zawiera prawo dziecka do wolności myśli, wyznania i manifestowania wiary oraz prawo do ochrony przed ingerencją w jego życie prywatne, rodzinne, domowe. Państwa – strony Konwencji muszą w tym zakresie respektować wolę obydwojga rodziców, którzy ponoszą odpowiedzialność za opiekę i wychowanie dziecka.

## Kontakty z małoletnimi w polskim prawodawstwie

Wyrazem dbałości o prawo dziecka do uzyskiwania i utrzymywania z rodzicami regularnych kontaktów jest ratyfikowana przez Polskę Konwencja w sprawie kontaktów z dziećmi sporządzona w Strasburgu w dniu 15 maja 2003 r.<sup>4</sup>. Postanowienia Konwencji znalazły odzwierciedlenie w zmianach dokonanych w kodeksie rodzinnym i opiekuńczym w 2008 roku. Wprowadzono wówczas m.in. przepis art. 113 k.r.i o.<sup>5</sup>, który proklamuje zarówno prawo, jak i obowiązek dziecka do utrzymywania kontaktów z rodzicami.

W przypadku nierealizowania kontaktów z winy rodzica ustawodawca przewidział środki przymusu. Obowiązujące obecnie przepisy o postępowanie dotyczące wykonywania kontaktów z dzieckiem zawarte w art. 598<sup>15</sup> – art. 598<sup>20</sup> k.p.c., weszły w życie od dnia 13 sierpnia 2011 roku<sup>6</sup>. Ustawodawca zaproponował postępowanie nieprocesowe w modelu egzekucyjnym.

Model przewiduje sankcje finansowe stopniowane z uwagi na stopień dolegliwości. W pierwszej fazie następuje zagrożenie ukaraniem określone w art. 598<sup>15</sup> §1 k.p.c. Zgodnie z przepisem jeżeli osoba, pod której pieczę dziecko pozostaje, nie wykonuje albo niewłaściwie wykonuje obowiązki wynikające z orzeczenia albo z ugody zawartej przed sądem lub przed mediatorem w przedmiocie kontaktów z dzieckiem, sąd opiekuńczy, uwzględniając sytuację majątkową tej osoby, zagrozi

---

<sup>4</sup> Dz.U.2009.68.576 z dnia 2009.05.06

<sup>5</sup> Dz.U.2017.682 t.j. z dnia 2017.03.30

<sup>6</sup> Dz.U.2016.1822 t.j. z dnia 2016.11.09

jej nakazaniem zapłaty na rzecz osoby uprawnionej do kontaktu z dzieckiem oznaczonej sumy pieniężnej za każde naruszenie obowiązku.

W przypadku dalszych problemów z wykonywaniem obowiązku, zgodnie z art. 598<sup>16</sup> §1 k.p.c. sąd opiekuńczy nakazuje zapłatę należnej sumy pieniężnej, ustalając jej wysokość stosownie do liczby naruszeń.

W oparciu o przepis art. 598<sup>17</sup> §1 k.p.c. jeżeli do kontaktu nie doszło wskutek niewykonania lub niewłaściwego wykonania przez osobę, pod której pieczę dziecko pozostaje, obowiązków wynikających z orzeczenia albo z ugody zawartej przed sądem lub przed mediatorem w przedmiocie kontaktów z dzieckiem, sąd opiekuńczy przyzna od tej osoby uprawnionemu do kontaktu zwrot jego uzasadnionych wydatków poniesionych w związku z przygotowaniem kontaktu.

Prawomocne postanowienia sądu, w którym nakazano zapłatę należnej sumy pieniężnej lub przyznano zwrot wydatków poniesionych w związku z przygotowaniem się do kontaktów, są tytułem wykonawczym bez potrzeby nadawania im klauzuli wykonalności.

## Prawo dziecka do obojga rodziców

Myśl filozoficzna Janusza Korczaka, który widział dziecko jako w pełni autonomiczną osobę, stała się podwaliną do wypracowania wielu inicjatyw w dziedzinie ochrony praw dziecka. Prawa dziecka przeszły długą drogę ewolucyjną. Pomimo, że to właśnie w Polsce zrodziły się idee Janusza Korczaka, praktyka wskazuje, że w tej materii nadal wiele jest do zrobienia.

Zgodnie z artykułem 9 pkt 3. Konwencji o prawach dziecka, Państwo ma obowiązek uszanowania prawa dziecka odseparowanego od jednego lub obojga rodziców do utrzymywania regularnych stosunków osobistych i bezpośrednich kontaktów z obojgiem rodziców, z wyjątkiem przypadków, gdy jest to sprzeczne z najlepiej pojętym interesem dziecka.

Uregulowania prawne zawarte w przepisie art. 113 k.r.i o, dotyczące prawa i obowiązku dziecka do utrzymywania kontaktów z rodzicami wskazują drogę do właściwych relacji rodzinnych. Jednak w dalszym ciągu pojawiają się konflikty rodzicielskie występujące zarówno w sytuacji rozwodu rodziców, jak też sytuacji, gdy rodzice nie rozwodzą się, lecz z różnych względów żyją w rozłączeniu. Tak ukształtowane przepisy w zamierzeniu miały zapobiegać rozszerzaniu pola tego konfliktu na relacje rodziców z dzieckiem i szafowanie nimi jako argumentem przeciw-

ko pozostającemu w konflikcie rodzicowi. Przepis zmierza do eliminacji postaw rodziców nieszanujących prawa dziecka do kontaktu z drugim rodzicem, którzy przez swoje zachowania chcieliby doprowadzić do faktycznej separacji dziecka od jednego z rodziców. Zamysłem ustawodawcy było wyeliminowania dziecka jako przedmiotu rozgrywki pomiędzy rodzicami i osiągnięcia za jego pomocą ustępstw lub swoiście rozumianej zemsty na partnerze. Przepis ma utrudnić stronom sporu możliwość wymazywania rodzica z pamięci dziecka, wpajanie mu uczucia niechęci czy też doprowadzania do nieprzebywania z jednym z rodziców przez możliwie najdłuższy czas<sup>7</sup>. Stworzone przepisy zwrócone są na problem niewłaściwego angażowania dziecka w sprawy dorosłych oraz wciągania go w konflikt lojalnościowy. Z perspektywy dziecka największym problemem podczas rozstania rodziców są towarzyszące mu destrukcyjne zachowania dorosłych. Skłócenie rodzice czy opiekunowie nie przebiegają w środkach walki między sobą. Dziecko mimowolnie staje się uczestnikiem wielu sytuacji, które poważnie naruszają jego poczucie bezpieczeństwa. W rezultacie chaos spowodowany rozstaniem sprawia, że prawa dziecka schodzą na dalszy plan.

Korzystanie przez rodziców z przewidzianych środków przymusu za nierealizowanie kontaktów nie zawsze przynosi pożądany skutek.

W teorii przepisy dają sądom narzędzie do dyscyplinowania rodziców. W praktyce sądy często umarzają postępowania o zagrożenie bądź nakazanie zapłaty za nierealizowanie obowiązków wynikających z wykonalnego orzeczenia lub ugody ustalającej kontakty dziecka z rodzicem w przypadku późniejszej zmiany tego orzeczenia lub ugody. Wskazać należy, że w czasie długotrwałych konfliktów rodziców zdarza się, że orzeczenie o kontaktach zmienia się nawet kilkukrotnie, czasem tylko w niewielkim zakresie. Oczekiwanie, że rodzic pozbawiony kontaktu z dzieckiem będzie za każdym razem od nowa inicjował całą dwustopniową procedurę zawartą w przepisach Kodeksu postępowania cywilnego, wypacza sens tej instytucji.

Należy także pamiętać, że czas oczekiwania na rozpoznanie wniosku może w zależności od sądu, do którego składamy wniosek, trwać nawet kilka miesięcy. Przeciągające się postępowania sądowe zniechęca rodziców do występowania z takimi wnioskami i stwarza zagrożenie dla dobra dziecka. Nierzadko kwota zagrożenia ukaraniem orzeczona przez sąd jest niedostosowana do faktycznych możliwości finansowych zagrożonego rodzica i z tego powodu nie przynosi oczekiwanych rezultatów.

<sup>7</sup> *Prawo dziecka do obojga rodziców*, Marek Michalak, Paweł J. Jaros

## Działalność Rzecznika Praw Dziecka

Polskie prawodawstwo na mocy Ustawy z dnia 6 stycznia 2000 roku<sup>8</sup> o wyposażeniu Rzecznika Praw Dziecka w narzędzia do występowania w obronie szeroko rozumianego dobra dziecka. Rzecznik podejmuje inicjatywę ustawodawczą, informacyjną, promuje właściwe wzorce postępowania w sprawie małoletnich, podejmuje współpracę międzynarodową na rzecz małoletnich.

Rzecznik Praw Dziecka w Wystąpieniach Generalnych kierowanych do Ministra Sprawiedliwości wielokrotnie podnosił konieczność podjęcia prac legislacyjnych zmierzających do udoskonalenia aktualnie istniejących instrumentów prawnych dotyczących wykonywania ustalonych kontaktów z małoletnimi.

W Wystąpieniu Generalnym z dnia 18 lutego 2016 roku wskazywał na konieczność doprecyzowania roli kuratora w przebiegu kontaktów rodziców z dzieckiem i udzielenie mu uprawnień w zakresie ingerencji w ich przebieg<sup>9</sup>.

Z kolei w Wystąpieniu Generalnym z dnia 16 listopada 2015 roku Rzecznik podnosił konieczność rezygnacji z dwuetapowego postępowania o wykonywanie kontaktów<sup>10</sup>. Natomiast Wystąpienie z dnia 16 listopada 2015 roku dotyczyło konieczności wypracowania korzystnych z punktu widzenia dziecka rozwiązań zapobiegających umarzaniu postępowań sądowych o wykonywanie kontaktów w przypadku zmiany orzeczenia ustalającego kontakty<sup>11</sup>.

Dostrzegając problemy z pełną realizacją praw dziecka w polskim porządku prawnym, związanych w priorytetowym uwzględnianiem przez sądy prawa dziecka do obojga rodziców, Rzecznik Praw Dziecka wystąpił z Wystąpieniem Generalnym z dnia 21 kwietnia 2017 roku. Podkreślił, że alienacja dziecka od jednego z rodziców jest niewątpliwie formą przemocy emocjonalnej. Świadome bądź nieświadome zachowania alienacyjne doprowadzają do zaburzeń osobowościowych, emocjonalnych społecznych i rozwojowych dziecka. Wciąganie w konflikt okołorozwodowy, manipulacja, sterowanie lękami dziecka, szantaż emocjonalny są działaniami powszechnymi. Indukowane dziecku negatywne postawy i przekonania wobec drugiego rodzica, skutkują głębokimi zaburzeniami w sferze emocjonalnej dziecka i mają wpływ na jego późniejsze dorosłe życie. Izolacja dziecka od jednego z rodziców w sytuacji, gdy jedyną przesłanką takiego postępowania jest silny konflikt z drugim rodzicem, powinna spotykać się z szybkością i stanowczą re-

<sup>8</sup> Dz.U.2017.922 t.j. z dnia 2017.05.11

<sup>9</sup> Wystąpienie Generalne z dnia 18 lutego 2016 roku o sygn. ZSR.422.9.2016.MK

<sup>10</sup> Wystąpienie Generalne z dnia 16 listopada 2015 roku o sygn. ZSR.422.21.2015.KT

<sup>11</sup> Wystąpienie Generalne z dnia 16 listopada 2015 roku o sygn. ZSR.422.21.2015.KT

akcją sądu. Jest to bowiem naruszenie odpowiedzialności rodzicielskiej, zapisanej w obecnie funkcjonujących przepisach jako władza rodzicielska. Nadrzędna zasada dobra dziecka wymaga aby za każdym razem kształtowanie sytuacji opiekuńczo-wychowawczej dziecka oparte było przede wszystkim na potrzebie skutecznego zabezpieczenia jego interesu i dobra. Mają one bezwzględne pierwszeństwo przed interesem i dobrem rozstających się rodziców<sup>12</sup>.

Korzystając ze swoich uprawnień ustawowych na podstawie art. 10 ust. 1 pkt 3 ustawy Rzecznik Praw Dziecka może żądać wszczęcia postępowania w sprawach cywilnych oraz brać udział w toczącym się już postępowaniu – na prawach przysługujących prokuratorowi.

Rzecznik podejmuje sprawy indywidualne stojąc, na straży poszanowania prawa dziecka do wychowania przez oboje rodziców. Rzecznik Praw Dziecka jest organem kontroli, który w niektórych przypadkach jest ostatnią instytucją, na pomoc której mogą liczyć najmłodszy. Do Biura Rzecznik Praw Dziecka wpływają liczne prośby o podjęcie interwencji związanej z utrudnianiem utrzymywania stałych relacji z dzieckiem przez rodzica sprawującego bezpośrednią opiekę nad nim. Analiza indywidualnych spraw powoduje potrzebę przystępowania Rzecznika Praw Dziecka do postępowań sądowych. Wnioski kierowane do sądu podyktowane są m.in. potrzebą zapewnienia dzieciom prawidłowego kontaktu z obojgiem rodziców. Reprezentując interesy małoletniego przedstawiciele Rzecznika biorą czynny udział w rozprawach wpływając bezpośrednio na przebieg postępowania sądowego. Biorą udział w przesłuchaniach biegłych, świadków, stron. Kierują postępowania sądowe w celu optymalnego uregulowania stanu prawnego małoletnich.

Dla lepszego społecznego zrozumienia praktycznego wymiaru kształtowania relacji rodzice – dziecko w kontekście rozstania rodziców, Rzecznik Praw Dziecka przeprowadza kampanie społeczne. Mają one zwrócić uwagę społeczeństwa na problem wklęcia dzieci w sprawy rozwodowe rodziców oraz stawiania ich w sytuacji konfliktu lojalnościowego. Każde dziecko ma prawo do kontaktów z obojgiem rodziców. Celem jest przypomnienie dorosłym, że dzieci należy traktować podmiotowo, a jednym z najważniejszych praw, które posiadają jest prawo do kontaktów z obojgiem rodziców.

---

<sup>12</sup> Wystąpienie Generalne z dnia 21 kwietnia 2017 roku o sygn. GAB.422.5.2017.BS

## Podsumowanie

Pomimo wypracowanych przepisów ustawowych wskazujących, że niezależnie od władzy rodzicielskiej rodzice oraz ich dziecko mają prawo i obowiązek utrzymywania ze sobą kontaktów, znaczna część spraw prowadzonych w referatach Biura Rzecznika Praw Dziecka dotyczy właśnie utrudnionych kontaktów z rodzicami i alienacji rodzicielskiej.

Problem izolowania dziecka od rodzica jest jednym z naczelných problemów podejmowanych przez Rzecznika Praw Dziecka. Wypracowane rozwiązania prawne oraz szeroko prowadzone przez Rzecznika kampanie społeczne na rzecz przeciwdziałania zjawisku izolowania dziecka od jednego z rodziców doprowadziły do zwiększenia świadomości społecznej problemu. Zjawisko to jest nadal zbyt powszechne aby uznać, że w sposób realny zabezpieczono prawa dziecka do wychowania w rodzinie.

Działania zabezpieczające prawo do kontaktów małoletnich powinny być prowadzone wielotorowo. Główny nacisk powinien zostać położony na kampanie społeczne uwrażliwiające ludzi na problematykę małoletnich. Samo rozbudowywanie przyjętych rozwiązań prawnych dotyczących prawa dziecka do wychowania w rodzinie może nie przynieść spodziewanych rezultatów. System represji, choćby bardzo szczelny i dotkliwy, nie pozwoli na respektowanie praw dzieci. Istnieją już rozwiązania prawne obligujące rodziców do wykonywania kontaktów. Można rozważać wyłącznie zaostrzenie sankcji wobec rodziców, jednak dopiero zaostrzenie represji wraz z ze zwiększeniem świadomości rodziców wpłynie na poprawę respektowania praw małoletnich. W znacznej ilości spraw podejmowanych przez Rzecznika Praw Dziecka rodzice nadal przedkładają własny interes nad interes małoletnich. Nie dostrzegają, że od sposobu ich postępowania zależy dalszy rozwój małoletnich. Zaniedbania w sferze emocjonalnej dzieci często przekładają się na ich dalsze, także dorosłe życie.

Widoczny jest pozytywny wydźwięk kampanii Rzecznika Praw Dziecka. Plakaty z drugiej odsłony kampanii „jestem mamy i taty” znajdują się w budynkach różnych instytucji. Kampania była szeroko komentowana i zauważalnie wpłynęła na zmianę w sposobie myślenia społeczeństwa. Ludzie identyfikują się z problemami zawartymi w kampaniach. Zagrożenie sankcjami jest niezbędne, jednak to właśnie świadomość społeczeństwa i uwrażliwienie na sprawy małoletnich mają decydujący wpływ na całe społeczeństwo. Dopiero powszechna świadomość spo-

łączna potrzeb małoletnich może wpłynąć na poprawę przestrzegania prawa małoletnich do wychowywania przez oboje rodziców.

Agata Jasztal

Dyrektor Zespołu Spraw Międzynarodowych i Konstytucyjnych, Biuro Rzecznika Praw Dziecka

## Ochrona dziecka przed nielegalnym transferem w świetle Konwencji haskiej dotyczącej cywilnych aspektów uprowadzenia dziecka za granicę z 25 października 1980 r. – doświadczenia Rzecznika Praw Dziecka

Konwencja haska dotycząca cywilnych aspektów uprowadzenia dziecka za granicę jest źródłem prawa międzynarodowego zawierającym instrumenty prawne, które umożliwiają niezwłoczny powrót dzieci bezprawnie uprowadzonych lub zatrzymanych w jednym z państw-stron Konwencji, a także zapewniają poszanowanie praw do opieki i odwiedzin określonych przez prawodawstwo jednego umawiającego się państwa w innych umawiających się państwach. Sporządzenie Konwencji było oparte na założeniu, że bezprawne uprowadzenie lub zatrzymanie dziecka o charakterze transgranicznym jest sprzeczne z jego dobrem, bowiem rodzi dla niego negatywne skutki, przed którymi należy je chronić. Dziecko, które zostało uprowadzone do innego kraju, pozbawione zostaje swego dotychczasowego środowiska i przeniesione do nowego – obcego mu państwa. W przypadku dziecka objętego obowiązkiem szkolnym uprowadzenie go do innego państwa z reguły stwarza wiele problemów, a niejednokrotnie powoduje trudności w terminowej realizacji programu szkolnego. Sytuacja taka powoduje również osłabienie więzi dziecka z rodzicem, od którego zostało zabrane, a czasami prowadzi do całkowitego ich zaniku. Ponadto, wywiezienie dziecka za granicę lub jego zatrzymanie tam bez zgody drugiego rodzica narusza jego prawo do decydowania o miejscu pobytu dziecka. Skutkiem takiego działania jest też z reguły pozbawienie drugiego rodzica możliwości wykonywania uprawnień, jakie z mocy prawa przysługują mu w stosunku do dziecka, a w szczególności wpływania na jego wychowanie, kształcenie, warunki bytowe.

Konwencja wprowadza legalną definicję bezprawnego uprowadzenia lub zatrzymania dziecka (art. 3 Konwencji). Z definicji tej wynika, że bezprawne uprowadzenie lub zatrzymanie dziecka ma miejsce wówczas, gdy:

- 1) następuje z naruszeniem prawa do opieki przyznanego określonej osobie, instytucji, lub innej organizacji, wykonywanego wspólnie lub indywidualnie



alnie, na mocy ustawodawstwa państwa, w którym dziecko miało miejsce stałego pobytu bezpośrednio przed uprowadzeniem lub zatrzymaniem,

- 2) w chwili uprowadzenia lub zatrzymania prawo to jest skutecznie wykonywane wspólnie lub indywidualnie albo byłoby wykonywane, gdyby nie nastąpiło uprowadzenie lub zatrzymanie.

Przesłanki wymienione w pkt 1 i 2 muszą zaistnieć kumulatywnie, aby uprowadzenie lub zatrzymanie mogło być uważane za bezprawne.

Celem działań podejmowanych na podstawie Konwencji haskiej jest przywrócenie stanu sprzed uprowadzenia lub zatrzymania. W przypadku ustalenia, że doszło do bezprawnego uprowadzenia dziecka w rozumieniu art. 3 Konwencji, właściwa władza państwa, do którego zostało uprowadzone, winna niezwłocznie nakazać jego wydanie, jeżeli wniosek o wydanie wpłynął do niej przed upływem roku od dnia uprowadzenia (art. 12 ust. 1 Konwencji). Rozstrzygnięcie tej treści winno zapaść również w wypadku późniejszego wpływu wniosku – chyba że dziecko przystosowało się już do swego nowego środowiska (art. 12 ust. 2). Przytoczone przepisy są wyrazem przyjętego w Konwencji założenia, że możliwie szybki powrót dziecka do miejsca stałego pobytu, jaki ono miało bezpośrednio przed uprowadzeniem, służy jego dobru. Dziecko wraca bowiem do swojego poprzedniego środowiska<sup>1</sup>.

Przepisy Konwencji haskiej kładą szczególny nacisk na konieczność szybkiego postępowania w sprawach o powrót dziecka. Nakaz szybkiego działania wynika z art. 2, art. 11 zd. 1 oraz art. 12 zd. 1 Konwencji. Zgodnie z art. 2 umawiające się państwa podejmują wszelkie stosowne środki dla zapewnienia – w granicach ich terytoriów – realizacji celów Konwencji. Przepis ten podkreśla konieczność stosowania tych krajowych przepisów proceduralnych, które gwarantują najszybsze osiągnięcie celów zakładanych przez Konwencje haską. Artykuł 11 Konwencji haskiej zawiera dyrektywę niezwłocznego podjęcia działania przez władze sądowe lub administracyjne każdego z państw w celu powrotu uprowadzonego dziecka i zastrzega prawo żądania od organu centralnego państwa wezwanego przedstawienia powodów zwłoki w przypadku niepodjęcia decyzji w ciągu szczęściu tygodni od daty wpłynięcia wniosku. Wymagania co do szybkości postępowania w tych sprawach zastrzega prawo europejskie. Zgodnie z art. 11 ust. 3 Rozporządzenia Rady (WE) nr 2201/2003 z dnia 27 listopada 2003 r. w sprawie jurysdykcji, uznawania i wykonywania orzeczeń w sprawach małżeńskich oraz dotyczących odpowiedzialności rodzicielskiej (tzw. Rozporządzenie Bruksela II bis), sąd rozpoznaje

<sup>1</sup> Zob. postanowienie SN z 1.12.1999 r. I CKN 992/99

wniosek bez zbędnej zwłoki i stosuje najszybsze procedury prawa krajowego, aby wydać postanowienie o powrocie dziecka najpóźniej w terminie sześciu tygodni od dnia złożenia wniosku, chyba że na skutek nadzwyczajnych okoliczności nie jest możliwe zachowanie tego terminu. Szybkość postępowania w tego rodzaju sprawach jest uzasadniona jak najszybszym przywróceniem stanu sprzed naruszenia prawa do opieki, bez rozstrzygania o tym prawie. Do tego ostatniego są bowiem w ramach Unii Europejskiej upoważnione tylko sądy miejsca zwykłego pobytu dziecka, którym nie jest miejsce uprowadzenia dziecka. W tym miejscu zauważyć należy, że zasada szybkości postępowania, nie może być traktowana jako dogmat i reguła nadrzędna skoro już z preambuły Konwencji bezpośrednio wynika, że interes dziecka ma priorytetowe znaczenie dla wydania prawidłowego rozstrzygnięcia i ma charakter oraz rangę dyrektywy generalnej<sup>2</sup>. Rozwinięcie powyższego stanowiska znaleźć można w postanowieniu Sądu Najwyższego z dnia 1 grudnia 2000 r.<sup>3</sup>, w którym Sąd stwierdził, że preambuła Konwencji dotyczącej cywilnych aspektów uprowadzenia dziecka za granicę nadaje pojęciu „interesu dziecka”, odpowiadającemu funkcjonującemu w krajowym porządku prawnym pojęciu „dobra dziecka”, podstawowe znaczenie we wszystkich sprawach dotyczących opieki nad nim. Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. – której postanowienia powinny być uwzględnione przy wykładaniu i stosowaniu Konwencji haskiej – uznając za sprawę nadrzędną we wszystkich działaniach dotyczących dzieci, podejmowanych przez publiczne lub prywatne instytucje opieki społecznej, sądy, władze administracyjne lub ciała ustawodawcze, najlepsze zabezpieczenie interesów dziecka, przyznaje mu rangę dyrektywy generalnej.

Regulacje określające zasady postępowania mającego na celu powrót uprowadzonego dziecka zawarte są w rozdziale III Konwencji (art. 8 – 20). Osoba zainteresowana powrotem uprowadzonego dziecka musi zwrócić się do organu centralnego miejsca pobytu dziecka, bądź organu centralnego każdego innego umawiającego się państwa, ze stosownym wnioskiem, który powinien zawierać elementy wymienione w art. 8 Konwencji. Wydaje się, że w praktyce wniosek taki należy kierować do organu centralnego państwa, w którym dziecko przebywa wskutek bezprawnego uprowadzenia bądź zatrzymania. Należy przy tym zaznaczyć, że art. 29 Konwencji dopuszcza możliwość skierowania wniosku o powrót dziecka bezpośrednio do sądu państwa wezwanego (z pominięciem organów centralnych), jest to jednak mniej korzystne dla wnioskodawcy, gdyż nie może on wówczas skorzy-

<sup>2</sup> Por. postanowienie Sądu Okręgowego w G. z 28 lipca 2011 r. sygn. akt II Ca 226/11 (niepubl.)

<sup>3</sup> Zob. V CKN 1747/00

stać z pomocy oferowanej przez organ centralny. W Polsce rolę organu centralnego pełni Wydział – Organ Centralny ds. międzynarodowych dochodzeń alimentów oraz transgranicznych postępowań dotyczących odpowiedzialności rodzicielskiej Ministerstwa Sprawiedliwości. Wniosek o powrót dziecka do państwa jego pobytu stałego, który nie zawiera braków formalnych, organ centralny przekazuje do właściwego miejscowo sądu powszechnego. Rola sądu sprowadza się do zarządzenia powrotu dziecka w drodze nakazu jego wydania skierowanego do osoby, która dziecko uprowadziła i zatrzymała, po sprawdzeniu, czy spełnione zostały wszystkie przewidziane w Konwencji przesłanki dopuszczające wszczęcie przed sądem postępowania, a także po ustaleniu, czy osoba składająca wniosek jest uprawniona do wystąpienia na drogę wskazaną przez Konwencję oraz czy doszło do uprowadzenia dziecka w rozumieniu art. 3 Konwencji<sup>4</sup>. Wydane na podstawie przepisów Konwencji rozstrzygnięcie uwzględniające wniosek zmierza do usunięcia bezprawia, czyli udzielenia ochrony prawu do opieki – przyznanemu i wykonywanemu na mocy ustawodawstwa państwa, w którym dziecko miało miejsce pobytu bezpośrednio przed uprowadzeniem lub zatrzymaniem – i ma doprowadzić do przywrócenia stanu istniejącego przed uprowadzeniem lub zatrzymaniem<sup>5</sup>. Orzekanie w trybie Konwencji haskiej nie jest postępowaniem o powierzenie wykonywania władzy w ramach którego rolą sądu opiekuńczego jest rozważenie, które z rodziców ze względu na swoje predyspozycje osobiste i sytuację życiową daje lepsze gwarancje ochrony dobra dziecka.

Sąd nakazuje powrót dziecka do miejsca jego stałego pobytu, jeżeli w trakcie postępowania o powrót bezprawnie uprowadzonego lub zatrzymanego dziecka ustalą, że:

- 1) miało miejsce jego bezprawne uprowadzenie lub zatrzymanie w rozumieniu art. 3 lit a i b Konwencji;
- 2) uprowadzone lub zatrzymane dziecko nadal przebywa w państwie, w którym toczy się sprawa o jego powrót;
- 3) dziecko nie ukończyło 16 lat;
- 4) Konwencja obowiązywała w stosunkach wzajemnych pomiędzy państwem stałego pobytu dziecka a państwem, do którego zostało uprowadzone lub w którym naruszono prawo do odwiedzin dziecka – w chwili tych zdarzeń.

Z bezprawnością uprowadzenia mamy do czynienia, gdy dziecko zostało wywiezione z terytorium danego państwa, w którym miało ono miejsce stałego pobytu do innego państwa, bez wiedzy lub zgody osoby, która sprawowała nad nim

<sup>4</sup> Zob. postanowienie SN z 4.02.1998 r. I CKN 921/97

<sup>5</sup> Zob. postanowienie SN z 24.08.2011 r. IV CSK 566/10

opiekę. Dla ustalenia, czy doszło do bezprawnego wywiezienia małoletniego nie ma znaczenia, czy osoba uprowadzająca dziecko działała z zamiarem jego uprowadzenia, czy też przemieszczenie dziecka nastąpiło w dobrej wierze (np. opartej na poradzie prawnej adwokata). Istotny jest obiektywny skutek w postaci wywozu dziecka do innego państwa wbrew woli osoby, której przysługuje prawo do opieki nad małoletnim.

Konwencja haska wprowadza wprawdzie regułę nakazu powrotu dziecka do miejsca stałego pobytu, od reguły tej istnieją jednak wyjątki. Są one wymienione w art. 13 zd. 1 lit a i b, w art. 13 zd. 2, w art. 20 oraz w 12 zd. 2 Konwencji i mają zastosowanie w przypadku wystąpienia następujących przesłanek:

- 1) osoba domagająca się powrotu dziecka, która ma prawo do opieki nad dzieckiem, prawa tego nie wykonywała;
- 2) osoba mająca prawo do opieki nad dzieckiem zgodziła się na wyjazd dziecka za granicę;
- 3) istnieje poważne ryzyko, że powrót mógłby narazić dziecko na szkodę fizyczną lub psychiczną;
- 4) dziecko, które osiągnęło odpowiedni wiek i stopień dojrzałości sprzeciwia się powrotowi do państwa miejsca stałego pobytu;
- 5) powrót dziecka nie byłby dopuszczalny w świetle podstawowych zasad państwa wezwanego, dotyczących ochrony praw człowieka i podstawowych wolności;
- 6) od chwili uprowadzenia lub zatrzymania dziecka do chwili złożenia wniosku we właściwym sądzie upłynął okres dłuższy niż 12 miesięcy.

W praktyce orzeczniczej najczęściej spotykaną przesłanką negatywną, która stanowi podstawę wydania postanowienia oddalającego wniosek w przedmiocie wydania dziecka, jest okoliczność określona w art. 13 zd. 1 lit. b Konwencji haskiej. Zgodnie z treścią powołanego przepisu, wniosek może być oddalony w sytuacji, w której powrót dziecka miałby narazić je na poważne ryzyko szkody fizycznej, psychicznej lub w inny sposób postawiłby je w sytuacji nie do zniesienia. W orzecznictwie Sądu Najwyższego podnosi się, że art. 13 lit. b Konwencji ma na względzie jedynie „poważne ryzyko” szkód fizycznych lub psychicznych, na jakie mógłby narazić dziecko jego powrót do miejsca stałego pobytu; konsekwentnie, równie poważne muszą być inne niekorzystne dla dziecka sytuacje. Wszelkie inne uciążliwości i niedogodności nie wystarczają. Często podkreśla się, że Konwencja straciłaby w ogóle swe znaczenie, gdyby art. 13 zd. 1 lit b nie był interpretowany

ściśle<sup>6</sup>. Obowiązek ochrony dziecka przed narażeniem go na poważną szkodę fizyczną lub psychiczną albo też na postawienie w sytuacji nie do zniesienia stanowi w istocie doprecyzowanie zasady dobra dziecka, którą to zasadą powinny kierować się organy orzekające w sprawach o uprowadzenie, stosownie do postanowień preambuły Konwencji haskiej oraz Konwencji o prawach dziecka. Wzgląd na dobro dziecka rozumiane w kontekście art. 13 zd. 1 lit b Konwencji stoi w kolizji z opisaną na wstępie zasadą szybkości postępowania (art. 11 Konwencji), która również jest oparta na założeniu, że niezwłoczny powrót dziecka do miejsca jego pobytu sprzed uprowadzenia jest zgodny – co do zasady – z najlepiej pojętym interesem dziecka. W przypadku wspomnianej kolizji, prymat ma ochrona dziecka przed ryzykiem wystąpienia u niego szkody fizycznej lub psychicznej związanej z powrotem. Oznacza to, że zasada najlepszego interesu dziecka wymaga rozpatrzenia w świetle wyjątków przewidzianych w Konwencji haskiej, które dotyczą upływu czasu (art. 12), warunków jej stosowania (art. 13 lit. a) oraz istnienia „poważnego ryzyka” (art. 13 lit. b), a także zgodności z fundamentalnymi zasadami państwa wezwanego odnoszącymi się do ochrony praw człowieka i podstawowych wolności (art. 20)<sup>7</sup>. Rozporządzenie Rady Nr 2201/2003 dotyczące jurysdykcji oraz uznawania i wykonywania orzeczeń w sprawach małżeńskich oraz w sprawach dotyczących odpowiedzialności rodzicielskiej, którego regulacje dotyczące uprowadzeń dzieci uzupełniają zapisy zamieszczone w Konwencji haskiej, również odwołuje się do najlepszego interesu dziecka.

Z analizy orzecznictwa wynika, że negatywna przesłanka poważnego ryzyka wystąpienia szkody fizycznej lub psychicznej albo postawienia dziecka w sytuacji nie do zniesienia jest spełniona w sytuacji udowodnienia, że istnieje obawa stosowania przez osobę wnioskującą o powrót dziecka przemocy, wykorzystywania seksualnego albo, gdy wnioskodawca jest alkoholikiem, narkomanem, uchyla się od pracy zarobkowej nie mając innych źródeł utrzymania, bądź dopuszcza się wobec dziecka innych zaniedbań. Wyjątek przewidziany w art. 13 zd. 1 lit b Konwencji ogranicza się zatem do sytuacji wykraczających poza to, co dziecko mogłoby rozsądnie znieść. Wszelkie inne niedogodności, jakie mogą spotkać dziecko w przypadku powrotu do miejsca pobytu stałego, nie stanowią więc podstawy do wydania orzeczenia oddalającego wniosek o powrót dziecka. Dla przykładu wskazać można, że gorsze warunki rozwoju psychofizycznego dziecka w miejscu poby-

<sup>6</sup> Zob. postanowienie SN z 1.12.1999 r. I CKN 992/99

<sup>7</sup> Zob. M. Nowicki, procedura prowadząca do zarządzenia powrotu dziecka do Australii na podstawie konwencji haskiej dotyczącej cywilnych aspektów uprowadzenia dziecka za granicę (omówienie wyroku X przeciwko Łotwie, Wielka Izba, skarga Nr 27853/09)

tu dziecka niż warunki, jakie zostały mu stworzone w miejscu uprowadzenia, nie uzasadniają odmowy wydania dziecka<sup>8</sup>.

Osoba, która odmawia dobrowolnego wydania dziecka, powołując się na istnienie przesłanki określonej w art. 13 zd. 1 lit. b Konwencji, jest obowiązana przedstawić sądowi, przed którym toczy się postępowanie, dowody wskazujące na to, że po powrocie do miejsca stałego pobytu dobro dziecka zostanie naruszone. Europejski Trybunał Praw Człowieka w wyroku z 26 listopada 2013 r.<sup>9</sup> stwierdził, że na rodzicu, który sprzeciwia się powrotowi dziecka, ciąży obowiązek przedstawienia wystarczających dowodów na poparcie swoich zarzutów, które muszą dotyczyć istnienia ryzyka wyraźnie określonego w art. 13 lit. b jako „poważne”. Jeżeli zatem strona postępowania powołuje się na stosowanie przemocy fizycznej względem dziecka, to wymagane jest powołanie dowodów, z których wynikałoby, że przed uprowadzeniem dziecka rodzic podejmował działania celem ochrony dziecka, zgłaszając przestępstwo przemocy w rodzinie organom ścigania, które uruchomiły właściwe procedury karne.

W przypadku podniesienia przez jedną ze stron zarzutów dotyczących ryzyka wystąpienia szkody fizycznej lub psychicznej u dziecka, zarzuty te muszą być rzetelnie i dokładnie rozpatrzone przez sąd. Dokonując oceny wspomnianych zarzutów sąd nie może działać automatycznie i szablonowo, a odmowa uwzględnienia dowodów i argumentacji uzasadniających zarzuty musi być szczegółowo uzasadniona w świetle przesłanek wymienionych w art. 13 zd. 1 lit b Konwencji. W przeciwnym wypadku, taka odmowa może być uznana za sprzeczną z celem i motywami, dla których sporządzono Konwencję haską. Z uzasadnienia orzeczenia sądu w przedmiocie wniosku o wydanie dziecka powinno wynikać, że sąd rzeczywiście w szczegółowy sposób zbadał okoliczności przemawiające za istnieniem przesłanek warunkujących odmowę powrotu dziecka i wskazał konkretne powody, które wskazują na słuszność podjętego rozstrzygnięcia. Ponadto, z uwagi na to, że preambuła Konwencji haskiej przewiduje powrót dzieci „do państwa ich stałego pobytu”, sądy muszą upewnić się, że istnieją tam odpowiednie zabezpieczenia. Powyższe zagadnienie reguluje art. 11 zd. 4 Rozporządzenia Rady Nr 2201/2003/WE (Bruksela II bis). Wymieniony przepis stanowi, że sąd nie może odmówić zarządzenia powrotu dziecka na podstawie art. 13 zd. 1 i 2 lit. b. Konwencji haskiej, jeżeli wykaże się, że zostały podjęte stosowne działania w celu zapewnienia ochrony dziecka po jego powrocie. Chodzi tutaj o konkretne środki, jakie zostały

<sup>8</sup> Zob. postanowienie SN z dnia 26 września 2000 r., sygn. akt I CKN 776/00

<sup>9</sup> Zob. X. przeciwko Łotwie, wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka z 26 listopada 2013 r., skarga Nr 5 27853/09

podjęte w celu ochrony dziecka w państwie wzywającym. W jednym z orzeczeń Sąd Okręgowy w Ł. stwierdził, że nie jest wystarczające samo istnienie odpowiednich procedur ochrony dziecka w prawie państwa członkowskiego pochodzenia, ale wymagane jest ustalenie, czy organy tego państwa podjęły konkretne środki w celu ochrony dziecka. Zbadanie, czy organy państwa, z którego uprowadzono dziecko, poczyniły lub są gotowe poczynić odpowiednie działania w celu zabezpieczenia ochrony dziecka po jego powrocie, ma ogromne znaczenie dla rozstrzygnięcia sprawy, bowiem w przypadku pozytywnych ustaleń w tym zakresie nawet wystąpienie negatywnych przesłanek z art. 13 lit. b Konwencji nie uniemożliwia wydania dziecka<sup>10</sup>.

Zbadanie, czy w danej sprawie nie istnieją negatywne przesłanki dopuszczające odmowę wydania dziecka, wymaga niejednokrotnie zasięgnięcia wiedzy specjalistycznej, jaką jest opinia biegłych. Analiza orzeczeń sądowych zapadłych w sprawach toczących się z udziałem Rzecznika Praw Dziecka wskazuje, że przed wydaniem rozstrzygnięcia sądy coraz częściej korzystają z dowodu z opinii biegłych, których zadaniem jest dokonanie oceny, czy powrót dziecka nie narazi je na szkodę psychiczną lub fizyczną albo w jakikolwiek inny sposób nie postawi w sytuacji nie do zniesienia. Brak wszechstronnego zbadania sprawy, w wyniku niezasięgnięcia wiedzy specjalistycznej, niejednokrotnie było przyczyną uchylecia przez sądy odwoławcze postanowień wydanych w oparciu o przepisy Konwencji haskiej. Uchylając wadliwe orzeczenia sądy zwracały uwagę, że dopuszczenie dowodu z opinii rodzinnego ośrodka diagnostyczno-konsultacyjnego jest niezbędne dla zbadania istnienia bądź nieistnienia przesłanek wymienionych w art. 13 lit. b Konwencji, a tym samym wydania rozstrzygnięcia odpowiadającemu najlepiej pojętemu interesowi dziecka. Zaniechanie przeprowadzenia dowodu z opinii rodzinnego ośrodka diagnostyczno – konsultacyjnego powoduje, że zgromadzony materiał dowodowy jest niekompletny, a co za tym idzie sąd odwoławczy nie ma możliwości przeprowadzenia całościowej oceny trafności orzeczenia. Niedopuszczenie dowodu z opinii biegłego psychologa w kontekście ustalenia, czy wydanie dziecka wnioskodawcy nie sprzeciwia się dobru dziecka, może uniemożliwić uczestnikowi postępowania wykazanie okoliczności wskazanych w art. 13 Konwencji haskiej. Skoro normatywna treść art. 13 Konwencji określa granice obrony uczestnika postępowania, i związku z tym konieczne jest umożliwienie przeprowadzenia dowodów w tym przedmiocie, to wydanie orzeczenia w sprawie może na-

<sup>10</sup> Zob. postanowienie Sądu Okręgowego w Ł. z 20 marca 2012 r. XII Ca 484/11 (niepubl.)

stąpić dopiero po przeprowadzeniu dowodu z opinii biegłych i wysłuchaniu świadków oraz po dokonaniu wszechstronnej oceny tych dowodów<sup>11</sup>.

Kolejną istotną przesłanką umożliwiającą sądowi odmowę wydania dziecka jest sprzeciw samego dziecka posiadającego zdolność rzeczowego osądu – w przypadku, gdy osiągnęło ono wiek i stopień dojrzałości, przy którym właściwe jest uwzględnienie jego opinii (art. 13 zd. 2 Konwencji). Ustalenie, czy dziecko sprzeciwia się powrotowi, powinno nastąpić – co do zasady – w oparciu o jego wypowiedzi w trakcie wysłuchania przeprowadzonego przez sąd.

Prawo dziecka do wyrażenia swoich poglądów we wszystkich sprawach, które go dotyczą, w tym wypowiadania się w każdym postępowaniu sądowym, zostało zagwarantowane w art. 12 Konwencji o prawach dziecka, a także w postanowieniach Konwencji Rady Europy z dnia 25 stycznia 1996 r. o wykonywaniu praw dzieci. Również Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej w art. 72 ust. 3 nałożyła na organy władzy publicznej oraz osoby odpowiedzialne za dziecko obowiązek wysłuchania i w miarę możliwości uwzględnienia zdania dziecka w toku ustalania jego praw. Wspomniany obowiązek został uszczegółowiony w przepisach ustawowych (m.in. art. 216<sup>1</sup> i art. 576 Kodeksu postępowania cywilnego oraz art. 95 § 4 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego). Niezapoznanie się przez sąd z opinią dziecka w sprawach o jego powrót, stanowić będzie ewidentne naruszenie powołanych unormowań.

Z doświadczeń Rzecznika Praw Dziecka wynika, że w sprawach toczących się na podstawie Konwencji haskiej sądy rzadko dokonują bezpośredniego wysłuchania dziecka, natomiast częściej zapoznają się ze stanowiskiem małoletniego za pośrednictwem ośrodka diagnostyczno-konsultacyjnego. Taka praktyka jest sprzeczna z postanowieniami art. 576 Kodeksu postępowania cywilnego. Unikanie przez sędziów wysłuchania dziecka w przyjaznym pokoju może wynikać z wielu przyczyn, wśród których można wskazać na: niezajomość psychiki dziecka, brak odpowiedniej wiedzy, jak z dzieckiem rozmawiać, oraz obawy przed prawidłowym przeprowadzeniem czynności wysłuchania. Na powyższy problem Rzecznik Praw Dziecka wielokrotnie wskazywał w wystąpieniach do Ministra Sprawiedliwości, w których zwracał się o podjęcie działań na rzecz propagowania idei wysłuchania dzieci w toku postępowań cywilnych, rodzinnych i nieletnich oraz wykorzystania w tym celu przyjaznych pokoi przesłuchań<sup>12</sup>.

Wysłuchując dziecko, sąd powinien poddać wnikliwej analizie jego wypowiedzi i ustalić, czy stanowisko dziecko w sprawie powrotu jest wyrazem jego

<sup>11</sup> Zob. postanowienie Sądu Okręgowego w G. z 28 lipca 2011 r. II Ca 226/11 (niepubl.)

<sup>12</sup> ZSR/500/5/2012/KCH, ZSR/500/10/2014/KCH



własnych poglądów, czy też efektem wpływu innych osób, w tym osoby, która go uprowadziła. Wypowiedzi dziecka należy skonfrontować z całym zebrany przez sąd materiałem dowodowym celem ustalenia, czy fakty podane przez dziecko potwierdzają inne środki dowodowe np. zeznania świadków. Jeżeli sąd dojdzie do przekonania, że wypowiedź dziecka w kwestii powrotu nie jest samodzielna, lecz wyrażona pod wpływem osoby, która go uprowadziła, nie może być ona traktowana jako dostateczna podstawa do oddalenia wniosku o wydanie dziecka.

Narastające zjawisko przemieszczania się rodzica z dzieckiem za granicę, spowodowało, że sądy coraz częściej prowadzą postępowania w oparciu o regulacje zawarte w Konwencji haskiej dotyczącej cywilnych aspektów uprowadzenia dziecka za granicę. Sprawy rozstrzygane na podstawie w/w Konwencji mają skomplikowany charakter, gdyż z jednej strony sądy powinny kierować się zasadą szybkości postępowania i niezwłocznie wydać orzeczenie, z drugiej zaś są obowiązane do szczególnej wnikliwości przy badaniu sprawy, z uwzględnieniem naczelnej zasady dobra dziecka.

W związku z powyższym, orzeczenia sądów wydawane w podobnych stanach faktycznych cechują się pewną rozbieżnością. Dlatego też Rzecznik Praw Dziecka w swoich wystąpieniach generalnych kierowanych do Ministra Sprawiedliwości wielokrotnie wskazywał na konieczność podjęcia prac legislacyjnych zmierzających do rozszerzenia katalogu spraw z zakresu prawa rodzinnego, od których przysługiwałaby skarga kasacyjna o sprawy rozstrzygane na podstawie Konwencji haskiej. W ocenie Rzecznika wprowadzenie kontroli judykacyjnej Sądu Najwyższego w stosunku do orzeczeń wydawanych na podstawie Konwencji haskiej pozwoliłoby na eliminowanie z obrotu prawnego wadliwych rozstrzygnięć, a także przyczyniłoby się do ujednoczenia wykładni prawa i praktyki sądowej podczas rozpatrywania spraw o wydanie dziecka.

Minister Sprawiedliwości podzielił stanowisko Rzecznika Praw Dziecka, informując o podjęciu w resorcie prac legislacyjnych zmierzających do nowelizacji przepisów Kodeksu postępowania cywilnego w zakresie rozszerzenia katalogu spraw z zakresu prawa rodzinnego, od których przysługuje skarga kasacyjna o sprawy rozstrzygane na podstawie Konwencji haskiej.

Rzecznik Praw Dziecka zwrócił również uwagę na problem wykonalności orzeczeń wydawanych na podstawie Konwencji haskiej przed ich uprawomocnieniem się, zwracając się do Ministra Sprawiedliwości o rozważenie możliwości podjęcia prac legislacyjnych nad zmianą obowiązujących przepisów Kodeksu postępowania cywilnego, poprzez rozszerzenie katalogu postanowień wykonalnych dopiero po uprawomocnieniu się postanowienia. Powodem podjętej przez Rzeczn-

nika Praw Dziecka interwencji był znaczny wzrost liczby zgłoszonych spraw dotyczących postępowań wszczętych o przymusowe odebranie dziecka z wniosku rodzica, który domagał się powrotu dziecka za granicę w sytuacji, gdy postępowanie w trybie Konwencji haskiej nie zostało jeszcze prawomocnie zakończone. Rodzice sygnalizowali Rzecznikowi, że niejednokrotnie z uwagi na działania kuratora, mające na celu odebranie dziecka i przekazanie go drugiemu rodzicowi, zmuszeni są do ukrywania się wraz z małoletnimi, w oczekiwaniu na ostateczne rozstrzygnięcie sprawy.

W ocenie Rzecznika, postanowienia wydane w trybie Konwencji haskiej powinny być wykonalne dopiero po uzyskaniu prawomocności, bowiem w sytuacji gdy postępowanie w przedmiocie wydania dziecka nie jest jeszcze ostatecznie zakończone, narażenie małoletnich na negatywne przeżycia związane z wszczętą procedurą związaną z przymusowym odebraniem jest sprzeczna z zasadą dobra dziecka.

W odpowiedzi Minister Sprawiedliwości poinformował, że propozycja Rzecznika Praw Dziecka została uwzględniona w projekcie ustawy o wykonywaniu niektórych czynności organu centralnego w sprawach rodzinnych z zakresu obrotu prawnego na podstawie prawa Unii Europejskiej i umów międzynarodowych oraz o zmianie ustawy – Kodeks postępowania cywilnego i niektórych innych ustaw. Zgodnie z projektowanymi zmianami orzeczenia wydane w trybie Konwencji haskiej w przedmiocie powrotu dziecka do miejsca poprzedniego pobytu będą wykonalne dopiero po ich uprawomocnieniu się.



Magdalena Kisiel

Główny Specjalista w Zespole Spraw Rodziny i Nieletnich  
w Biurze Rzecznika Praw Dziecka

## Prawo dziecka do poznania własnego pochodzenia genetycznego

Zgodnie z art. 7 ust. 1 Konwencji o prawach dziecka<sup>1</sup> niezwłocznie po urodzeniu *dziecka* zostanie sporządzony jego akt urodzenia, a *dziecko* od momentu urodzenia będzie miało *prawo* do otrzymania imienia, uzyskania obywatelstwa oraz, jeśli to możliwe, *prawo* do poznania swoich rodziców i pozostawania pod ich opieką. Przepis art. 7 ust. 2 Konwencji nakłada na państwa-strony Konwencji obowiązek zapewnienia, aby prawa te stały się zgodne z ich prawem wewnętrznym oraz z ich zobowiązaniami międzynarodowymi.

Wskazuje się, że prawo do poznania swoich rodziców to inaczej prawo dziecka do poznania pochodzenia biologicznego<sup>2</sup>. Prawo to zwane jest również w piśmiennictwie prawem do „poznania własnych korzeni biologicznych”, *prawem* do „*poznania* swojego genetycznego pochodzenia” czy też prawem do „poznania swojej tożsamości genetycznej”. Znaczenie tych pojęć, pomimo pewnych różnic językowych, *jest* podobne i odnosi się do *prawa* do *poznania* swojego pochodzenia naturalnego, a więc *poznania* osób, od których jednostka pochodzi, i z którymi ma cechy wspólne.

Pochodzenie jest jedną z cech człowieka, określającą jego tożsamość oraz wyznaczającą jego sytuację prawną w społeczeństwie<sup>3</sup>. W literaturze podkreśla się, że prawo do poznania własnej tożsamości jest dobrem osobistym, stanowiącym emanację ludzkiej godności<sup>4</sup>, ma ono bowiem na celu ochronę ściśle osobistego interesu w poznaniu i rozumieniu swojej osoby oraz w prawidłowym rozwoju osobowości<sup>5</sup>. Każdy ma żywotny interes w uzyskaniu informacji koniecznych do *poznania* i zrozumienia swojego dzieciństwa oraz wczesnego okresu rozwoju, a także *tożsamości biologicznych* rodziców. Informacje te stanowią ważny aspekt osobistej *tożsamości człowieka*. Uznaje się, że do istoty człowieczeństwa należy możliwość samoświadomości antropologicznej, tj. zdolność *poznania* swojego pochodzenia.

<sup>1</sup> Konwencja o prawach dziecka (Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526, z późn. zm.)

<sup>2</sup> Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 28 kwietnia 2003 r., K 18/02, OTK-A 2003/4/32

<sup>3</sup> D. Krekora-Zajac, Prawo do materiału genetycznego człowieka, LexisNexis 2014

<sup>4</sup> L. Stecki, *Prawo dziecka do poznania swego pochodzenia genetycznego (Dwugłos)*, „Państwo i Prawo” 1990/10/67

<sup>5</sup> L. Bosek, *Opinia zlecona do projektu zmian w Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym*, Biuro Analiz Sejmowych, Warszawa 14.X.2008 r.

Dla każdego człowieka istotna powinna być odpowiedź na pytanie, co wyznacza jego jednostkową, indywidualną *tożsamość* oraz relacje z osobami bliskimi. Zważyć należy, że to właśnie więzy krwi są podstawą istnienia rodziny. Najbliższymi członkami rodziny są przede wszystkim osoby połączone pokrewieństwem i *więzami krwi*<sup>6</sup>.

Na gruncie prawnym poczucie własnej tożsamości jest nierozzerwalnie związane z uznaniem podmiotowości prawnej jednostki. Uznanie podmiotowości prawnej człowieka jest natomiast koniecznością dla zagwarantowania mu pozostałych praw i wolności<sup>7</sup>. Ustalenie *pochodzenia dziecka* stanowi nieodzowną przesłankę rozstrzygnięcia o wszelkich stosunkach pomiędzy rodzicami a *dzieckiem*<sup>8</sup>. Stan rodzinny – między innymi pochodzenie – jest podstawą ustalenia praw i obowiązków w zakresie stosunków prawnorodzinnych i spadkowych<sup>9</sup>.

Jak wskazał Trybunał Konstytucyjny w wyroku z dnia 28 kwietnia 2003 roku<sup>10</sup>, prawidłowe ustalenie stanu cywilnego dziecka ma zasadnicze znaczenie zarówno dla ochrony jego interesów niemajątkowych (prawo do własnej tożsamości biologicznej, istnienie więzi osobistej z rodzicem naturalnym i jego rodziną), jak i majątkowych (alimentacja, dziedziczenie). Do tego dochodzi prawo dziecka i rodzica do ochrony życia rodzinnego, gwarantowane w art. 47 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej.

Za dopuszczeniem poznania przez dziecko swojego pochodzenia genetycznego przemawiają nie tylko względy prawne i społeczne, lecz również medyczne. Wiedza o profilu genetycznym pozwala na diagnozę i terapię chorób genetycznych, umożliwia transfuzję krwi, przeszczep organów czy pobranie szpiku<sup>11</sup>.

Podkreślić należy, że prawo do poznania własnej tożsamości biologicznej jest konstytucyjnym prawem osobistym, które *de lege lata* jest chronione przez art. 30 i art. 72 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej<sup>12</sup>. Oznacza to, że prawa tego można dochodzić *de lege lata* zgodnie z art. 8 i art. 91 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. W wyroku z 16 lipca 2007 roku<sup>13</sup> – orzekając o niekonstytucyjności

<sup>6</sup> D. Krekora-Zajac, *Prawo do materiału genetycznego człowieka*, LexisNexis 2014

<sup>7</sup> D. Kuźnicka, *Prawo do tożsamości jako prawo dziecka – wybrane zagadnienia*, Folia Iuridica Universitatis Wratislaviensis 2016/5(2)/181-198

<sup>8</sup> Postanowienie Sądu Najwyższego z dnia 19 grudnia 2003 r., III CZP 94/03, OSNC 2005/2/32

<sup>9</sup> A. Wilk, *Akt urodzenia*, LexisNexis 2014

<sup>10</sup> Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 28 kwietnia 2003 r., K 18/02, OTK-A 2003/4/32

<sup>11</sup> J. Ostojka, *Problem tzw. macierzyństwa zastępczego a prawo dziecka do poznania własnej tożsamości*, „Rodzina i Prawo” 2012/22/19

<sup>12</sup> H. Ciepla, J. Ignaczewski, J. Skibińska-Adamowicz, *Komentarz do spraw rodzinnych*, LexisNexis 2014

<sup>13</sup> Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 16 lipca 2007 r., K 61/06, OTK-A 2007/7/77

art. 76 k.r.o., uniemożliwiającego uznanie dziecka po jego śmierci – Trybunał Konstytucyjny wskazał, że z norm konstytucyjnych wynika prawo do prawidłowo ustalonej filiacji, która powinna być kształtowana zgodnie z istniejącymi więzami biologicznymi.

W wyroku z dnia 28 kwietnia 2003 roku<sup>14</sup> Trybunał Konstytucyjny wskazał, że wyrażony w art. 72 ust. 1 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej nakaz ochrony dobra dziecka stanowi podstawową, nadrzędną zasadę polskiego systemu prawa rodzinnego, której podporządkowane są wszelkie regulacje w sferze stosunków pomiędzy rodzicami i dziećmi, w tym też mechanizmy prawne dotyczące zagadnień filiacyjnych. Jednym z elementów konstytuujących pojęcie dobra dziecka jest prawidłowe ukształtowanie więzi filiacyjnych. Najpełniejsza realizacja zasady dobra dziecka dokonywać się może poprzez zapewnienie możliwości jego wychowania w rodzinie, przede wszystkim w rodzinie naturalnej, a więc poprzez pieczę rodzicielską sprawowaną przez osoby związane z dzieckiem więzią biologiczną. Konstytucyjna zasada ochrony dobra dziecka wyraża preferencję dla takiego ukształtowania mechanizmów filiacyjnych, które będą umożliwiały ustalanie relacji rodzinnych zgodnie z więzią biologiczną (rzeczywistym pochodzeniem dziecka).

Prawo do poznania własnego pochodzenia jest więc jednym z fundamentalnych praw przysługujących dziecku.

Na gruncie Konwencji o prawach dziecka państwo ma obowiązek stworzenia warunków, w których dzieci będą mogły poznać własną tożsamość biologiczną.

Stosownie do art. 8 Konwencji państwa-strony zobowiązane są do podjęcia działań mających na celu poszanowanie praw dziecka do zachowania jego tożsamości, w tym obywatelstwa, nazwiska, stosunków rodzinnych zgodnych z prawem z wyłączeniem bezprawnych ingerencji, a w wypadku, gdy dziecko zostało bezprawnie pozbawione części lub wszystkich elementów swojej tożsamości, do okazania właściwej pomocy i ochrony w celu jak najszybszego przywrócenia jego tożsamości.

Podmiotem uprawnionym na gruncie przytoczonych regulacji prawnych jest dziecko, natomiast podmiotem zobowiązanym państwo, które obciąża obowiązek stworzenia odpowiednich środków prawnych, administracyjnych i socjalnych zapewniających dziecku możliwie najszersze korzystanie z jego praw wynikających z Konwencji i chroniących go przed bezprawną ingerencją ze strony organów państwowych i innych podmiotów. Granicę ingerencji prawodawczej

<sup>14</sup> Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 28 kwietnia 2003 r., K 18/02, OTK-A 2003/4/32

państwa-strony w prawa dziecka wyznacza zawarty w Konwencji katalog jego nienaruszalnych praw<sup>15</sup>.

Obowiązujące w Polsce prawo rodzinne stoi na gruncie biologicznych podstaw pokrewieństwa. Dziecko ma prawo do pełnej wiedzy o swoim pochodzeniu.

Wskazać jednocześnie należy, że prawo dziecka do ustalenia jego pochodzenia biologicznego, czy też prawo rodziców do ustalenia ich rodzicielstwa zgodnie ze stanem rzeczywistym, nie podlega bezwzględnej ochronie. Wartością, która wymusza i zakreśla wyraźne granice tej ochrony, jest dobro dziecka. W niektórych sytuacjach dobro dziecka może uzasadniać ograniczenie możliwości ustalenia pochodzenia biologicznego. Przykładowo potrzeba ochrony dobra dziecka może wymagać zachowania stabilnych relacji rodzinnych wcześniej ukształtowanych pomiędzy dzieckiem a osobami mającymi przymiot rodziców prawnych. Zasada dobra dziecka wyrażająca prymat więzi opartych na rzeczywistym pochodzeniu biologicznym wyraża więc jedynie dominującą tendencję, co nie wyklucza, że w pewnych warunkach i okolicznościach dobro dziecka nie będzie wymagało odwołania się do innych przesłanek kształtowania relacji rodzinnych, w ramach których to właśnie interes dziecka przeważa nad interesem rodziców biologicznych i będzie wymagał ochrony stosunków rodzinnych opartych na istnieniu innego typu więzi niż więź biologiczna (przysposobienie, rodzina zastępcza, ale także ustabilizowane relacje rodzinne, ustalone niezgodnie z prawdą biologiczną, które nie mogą być już prawnie podważone)<sup>16</sup>.

Podkreślić jednak należy, że eliminowanie z systemu prawnego możliwości ustalenia więzi rodzinnej zgodnie z rzeczywistością biologiczną musi zawsze znajdować swoje uzasadnienie w innych wartościach konstytucyjnych.

W uchwale Sądu Najwyższego 7 sędziów – zasada prawna z dnia 7 czerwca 1971 roku<sup>17</sup> wskazano, że stan cywilny określa sytuację prawną człowieka w społeczeństwie, która wynika z jego przynależności do rodziny, a w szczególności z pochodzenia od określonych osób bądź z małżeństwa z określoną osobą. Stan cywilny człowieka kształtują zdarzenia naturalne, przede wszystkim fakt urodzenia. Z punktu widzenia prawnego decydujący jest jednak tylko stan wynikający z aktu stanu cywilnego, który może nie pozostawać w zgodzie ze stanem naturalnym. Stwierdzone w akcie stanu cywilnego pochodzenie od określonej osoby stanowi treść stosunku prawnego pomiędzy dzieckiem a osobą, od której ono pochodzi.

<sup>15</sup> Postanowienie Sądu Najwyższego z dnia 6 czerwca 2000 r., I CKN 786/98, OSNC 2001/1/6

<sup>16</sup> Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 28 kwietnia 2003 r., K 18/02, OTK-A 2003/4/32

<sup>17</sup> Uchwała Sądu Najwyższego 7 sędziów – zasada prawna z dnia 7 czerwca 1971 r., III CZP 87/70, OSNC

Dlatego też skuteczność żądania zaprzeczenia macierzyństwa z punktu widzenia zasad współżycia społecznego oceniać należy przede wszystkim w świetle stosunków o charakterze rodzinnym, jakie faktycznie ukształtowały się między dzieckiem a osobą wymienioną w akcie urodzenia jako jego matka. Dokonując takiej oceny nie powinno się tracić z oczu doniosłości prawdy obiektywnej w sprawach o prawa stanu. Nie można jednak również pomijać zasady trwałości rodziny. Konieczne jest sięgnięcie do zasad współżycia społecznego w wypadku, gdy prawda obiektywna – wyjątkowo w danych okolicznościach – powinna ustąpić przed postulatem stabilizacji stosunków rodzinnych, których zmiana nie odpowiada żadnej społecznej potrzebie. Dążenie do zmiany od dawna unormowanego stanu cywilnego, choćby nawet znajdowało oparcie w przesłankach natury biologicznej, może być sprzeczne z zasadami współżycia społecznego, jeśli jedyną jego przyczyną są względy natury majątkowej. Oddalenie powództwa ze względu na sprzeczność z zasadami współżycia społecznego może nastąpić tylko wyjątkowo, zwłaszcza wówczas, gdy prawnie stwierdzonemu macierzyństwu odpowiada zgodny z nim, od wielu lat istniejący stosunek faktyczny między matką i dzieckiem, a poza względami natury biologicznej brak jakichkolwiek innych przyczyn o charakterze niemajątkowym, które mogłyby przemawiać za potrzebą zmiany istniejącego prawnie stanu cywilnego.

W wyroku z dnia 27 stycznia 1978 roku<sup>18</sup> Sąd Najwyższy wskazał, że prawa stanu wynikające z aktów stanu cywilnego powinny odpowiadać rzeczywistym układom stosunków, opartych na określonych faktach, choćby to prowadziło do pomijania istniejących nawet od dłuższego czasu – stanów faktycznych. Zasada ta nie rządzi niepodzielnie tylko tam, gdzie przeciwstawiają się jej doniosłe z punktu widzenia społecznego względy. Chodzi o zapobieganie powstawaniu sytuacji, gdzie bezwzględna realizacja nadrzędności prawdy obiektywnej mogłaby budzić sprzeciw z punktu widzenia zasad współżycia społecznego.

Przedstawione wyżej poglądy pozwalają na przyjęcie, że w szczególnie uzasadnionych sytuacjach dopuszcza się w orzecznictwie możliwość odstąpienia od prymatu zasady prawdy obiektywnej w sprawach o prawa stanu, przez oddalenie powództwa na podstawie art. 5 k.c.<sup>19</sup>. Podkreślić jednak należy, że chodzi o sytuacje wyjątkowe. Co do zasady wyklucza się możliwość oddalenia powództwa w sprawie o ustalenie pochodzenia dziecka z powołaniem na zasady współżycia społecznego. Warunkiem zapewnienia prawnej ochrony rodzicielstwa jest przede wszystkim ustalenie faktu rodzicielstwa zgodnie z rzeczywistym stanem. Ustawowe prawo do rodzicielstwa w tym rozumieniu może doznawać ograniczenia

<sup>18</sup> Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 27 stycznia 1978 r., I CR 3/78, LEX nr 8063

<sup>19</sup> Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 13 stycznia 2015 r., III CK 126/04, LEX nr 160695



ze względu na potrzebę ochrony stałości związków rodzinnych i dobro dziecka, jednak z zachowaniem właściwej równowagi między tymi chronionymi dobrami. Ocena w tym zakresie powinna uwzględniać konkretne okoliczności danej sprawy uzasadniające uwzględnienie lub oddalenie powództwa<sup>20</sup>.

Proces ustalania genetycznego pochodzenia jest określony przepisami prawa i realizowany głównie poprzez ustalenie macierzyństwa czy ojcostwa, obejmuje także aspekt negatywny, tj. możliwość zakwestionowania istnienia więzów pokrewieństwa<sup>21</sup>.

Specyfika postępowań o prawa stanu przejawia się w tym, iż niejednokrotnie wątpliwości co do biologicznego pochodzenia dziecka mogą zostać usunięte jedynie po przeprowadzeniu badań biologicznych. Już w uchwale Sądu Najwyższego z dnia 9 czerwca 1976 roku wskazywano, że sądy powinny zwracać uwagę na to, że przy dzisiejszym rozwoju nauk przyrodniczych, a zwłaszcza biologii, zasadnicze znaczenie dla rozstrzygnięcia sprawy, której przedmiotem jest pochodzenie dziecka od ojca lub matki, mogą mieć dowody przyrodnicze<sup>22</sup>.

Art. 5 Europejskiej Konwencji o statusie prawnym dziecka pozamałżeńskie sporządzona w Strasburgu dnia 15 października 1975 r.<sup>23</sup> stanowi, że w postępowaniu o ustalenie pochodzenia dziecka od ojca należy dopuścić dowody naukowe, które mogą pomóc w ustaleniu lub wykluczeniu ojcostwa.

Od początku lat 90. XX wieku dowód z badania DNA uznaje się za najbardziej niezawodny. Rozwój genetyki doprowadził do zmian w zakresie badania pokrewieństwa o zasadniczym znaczeniu. Opracowano metody umożliwiające praktycznie jednoznaczną identyfikację pochodzenia każdego człowieka. Metody te opierają się na analizie szczególnego rodzaju elementów genetycznych, tzw. elementów VNTR, zwanych minisatelitarnym DNA. Cechą minisatelitarnego DNA jest olbrzymie zróżnicowanie wielkości poszczególnych jego elementów u różnych osób, tak, że analiza wielkości odpowiedniej liczby elementów VNTR u danej osoby pozwala na utworzenie jej profilu genetycznego, który jest praktycznie niepowtarzalny. Badanie minisatelitarnego DNA pozwala nie tylko wykluczyć ojcostwo, ale także potwierdzić je z prawdopodobieństwem graniczącym z pewnością. Ojcostwo potwierdza się, gdy wszystkie elementy VNTR obecne u dziecka, a nieobecne u matki, występują również u ojca. Ze względu na olbrzymi polimorfizm minisatelitarnego DNA, szansa otrzymania takiego wyniku w wypadku, gdy pozwany

<sup>20</sup> Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 3 października 2014 r., V CSK 281/14, OSNC 2015/9/106

<sup>21</sup> Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 3 października 2014 r., V CSK 281/14, OSNC 2015/9/106

<sup>22</sup> Uchwała Sądu Najwyższego cała izba SN z dnia 9 czerwca 1976 r., III CZP 46/75, OSNC 1976/9/184

<sup>23</sup> Europejska Konwencja o statusie prawnym dziecka pozamałżeńskie sporządzona w Strasburgu dnia 15 października 1975 r. (Dz. U. z 1999 r. Nr 79, poz. 888)

nie jest biologicznym ojcem dziecka, graniczy z zerem. Oznacza to, że badanie minisatelitarnego DNA ma zupełnie inny walor dowodowy niż badanie grup krwi. Dowód z badania DNA pozwala nie tylko wykluczyć ojcostwo, ale może być także pozytywnym dowodem okoliczności stwarzających domniemanie ojcostwa<sup>24</sup>.

Wysoka wartość dowodu z badań DNA jest powszechnie uznawana<sup>25</sup>. Jak wskazał Sąd Najwyższy w wyroku z 25 lipca 2000 roku, gdy istnieje przyrodniczy dowód w postaci grupowego badania DNA, który w sposób pewny może zarówno wykluczyć ojcostwo, jak i wskazać z prawdopodobieństwem równym praktycznie pewności, kto jest ojcem dziecka, przede wszystkim ten właśnie dowód powinien być jako pierwszy przeprowadzony w sprawach o pochodzenie dziecka, bowiem ma on rozstrzygające znaczenie. Jeśli możliwe jest przeprowadzenie takiego dowodu, nieracjonalne byłoby przeprowadzanie dowodów osobowych, z natury swej niepewnych, jak również innych dowodów przyrodniczych, których stopień pewności jest daleko mniejszy niż dowodu z badań polimorfizmu DNA, albo wręcz obrazują one tylko pewne prawdopodobieństwo związków pokrewieństwa między rodzicami i dziećmi. Prowadziłoby to bowiem do niczym nie uzasadnionego przedłużania postępowania i wzrostu jego kosztów, bez możliwości osiągnięcia skutku porównywalnego z wynikami badania DNA, umożliwiającymi ustalenie rzeczywistych stosunków pokrewieństwa<sup>26</sup>.

Kodeks postępowania cywilnego, jak również Kodeks rodzinny i opiekuńczy nie zawierają przepisów regulujących wprost kwestię przeprowadzania badań genetycznych w postępowaniu cywilnym. W orzecznictwie Sądu Najwyższego wskazuje się, że charakter badań kodu genetycznego, dokonywanych na potrzeby postępowania cywilnego, uzasadnia odpowiednie zastosowanie art. 306 k.p.c. przy określaniu trybu pozyskiwania materiału do takich badań. Jak wskazał Sąd Najwyższy w wyroku z 22 lutego 2008 roku<sup>27</sup>, badania genetyczne stały się standardowym środkiem dowodowym, a ich dokonanie może nastąpić nie tylko na podstawie badania krwi, lecz także innych tkanek lub wydzielin. Nie oznacza to jednak, że zmienił się przez to ściśle osobisty charakter ustalanych cech. Należą one do informacji objętych ochroną przewidzianą w art. 51 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, nie można więc przyjąć, aby do pobrania jakiegokolwiek materiału indywidualizującego genotyp mogło dojść bez zgody osoby, której badanie takie dotyczy,

---

<sup>24</sup> Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 10 listopada 1999 r., I CKN 885/99, OSNC 2000/5/96

<sup>25</sup> Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 25 lipca 2000 r., III CKN 1034/00, LEX nr 51873

<sup>26</sup> Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 13 października 2005 r., IV CK 169/05, LEX nr 186903

<sup>27</sup> Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 22 lutego 2008 r., V CSK 432/07, LEX nr 371385

tylko dlatego, że pobranie próbek materiału jest mniej inwazyjne niż w wypadku pobrania krwi.

Powyższe oznacza, że obecnie nie ma obowiązku poddania się badaniom genetycznym. Każde pobranie materiału genetycznego do badań wymaga zgody osoby, od której materiał ma być pobrany. W wypadku, kiedy pobranie dotyczy dziecka, które nie ukończyło trzynastego roku życia bądź osoby ubezwłasnowolnionej, konieczna jest zgoda przedstawiciela ustawowego.

Brak obowiązku poddania się badaniom genetycznym jest często wykorzystywane przez stronę pozwaną w sprawach o ustalenie i zaprzeczenie ojcostwa. Zdarzają się sytuacje, że mężczyzna nie będący mężem matki dziecka, nie jest zainteresowany losem dziecka, a tym samym ustaleniem pochodzenia dziecka od siebie. Zdarza się również, że to matka dziecka nie wyraża zgody na badania DNA – na przykład w sytuacji dziecka małżeńskiego w przypadku konfliktu rodziców co do pochodzenia dziecka oraz w razie braku pewności co do pochodzenia dziecka od męża matki.

W judykaturze rozpowszechniony jest pogląd, że przeszkody w przeprowadzeniu dowodu z badania krwi, stwarzane przez stronę zobowiązaną do poddania się pobraniu krwi, mogą być podstawą, opartego na domniemaniu faktycznym, ustalenia sądu zgodnego z twierdzeniami strony przeciwnej. Skorzystanie z tej możliwości zachodzi jednak jedynie wtedy, gdy wnioski płynące z takiego domniemania nie będą stały w sprzeczności z pozostałym materiałem dowodowym w sprawie.

Orzecznictwo dopuszcza również – w razie sprzeciwu rodzica na pobranie krwi od dziecka (w wieku poniżej 13 lat) w celach dowodowych – wydanie przez sąd stosownych zarządzeń w trybie art. 109 k.r.o. i „przymusowe” pobranie krwi tego dziecka. Zauważa się jednak, że wydanie tego rodzaju zarządzeń nie jest dopuszczalne w odniesieniu do rodziców oraz małoletnich powyżej 13. życia. Jak to bowiem wynika z art. 306 k.p.c., dziecko starsze samo decyduje o tym, czy należy od niego pobrać krew dla celów dowodowych. Nie może więc braku jego zgody zastąpić ani zgoda rodziców, ani zarządzenie sądu opiekuńczego<sup>28</sup>.

Podkreślić należy, że w niektórych sprawach dowód z badania DNA jest często jedynym dowodem pozwalającym na ustalenie pochodzenia dziecka. W wyroku z dnia 9 listopada 2004 roku<sup>29</sup> Sąd Najwyższy przyjął, że w sprawie o zaprzeczenie ojcostwa sama obawa matki o wynik badania DNA, stanowiąca motyw odmowy poddania się pobraniu krwi swojej i dziecka, nie wystarcza do przyjęcia niepo-

<sup>28</sup> Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 17 stycznia 1969 r., III CZP 124/68, LEX nr 894

<sup>29</sup> Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 9 listopada 2004 r., V CK 276/04, LEX nr 786663

dobieństwa, aby mąż mógł być ojcem dziecka. Ustalenie ojcostwa może nastąpić jedynie wówczas, gdy dziecko nie urodziło się w małżeństwie, a w konsekwencji nie obowiązuje domniemanie wskazane w art. 62 § 1 k.r.o., że dziecko pochodzi od męża matki lub też domniemanie to zostało obalone w procesie o zaprzeczenie ojcostwa. W myśl art. 62 § 3 k.r.o., domniemania dotyczące pochodzenia dziecka od męża matki mogą być obalone tylko na skutek powództwa o zaprzeczenie ojcostwa. Niedopuszczalne jest zatem uznanie ojcostwa dziecka pochodzącego z małżeństwa przed obaleniem domniemania z art. 62 § 1 k.r.o. w drodze powództwa o zaprzeczenie ojcostwa<sup>30</sup>. Zgodnie zaś z art. 67 k.r.o., zaprzeczenie ojcostwa następuje przez wykazanie, że mąż matki nie jest ojcem dziecka. Uwzględnienie powództwa nie może więc nastąpić wówczas, gdy sąd po przeprowadzeniu postępowania dowodowego nie ma przekonania, iż kwestionujący swoje ojcostwo mąż matki nie jest ojcem dziecka, a wniosek ten wyprowadza jedynie ze względu na negatywną ocenę postawy procesowej pozwanej matki dziecka, która odmówiła zgody na przeprowadzenie badań genetycznych dotyczących ustalenia pochodzenia dziecka. Wyłączenie ojcostwa męża matki musi bowiem wynikać z całą pewnością<sup>31</sup>.

Dowodem, który w sposób najbardziej pewny pozwala wykazać tę okoliczność, są badania genetyczne DNA. Ponieważ wykonanie badań DNA wiąże się z pobraniem od rodziców i dziecka materiału do badań w postaci krwi lub innego materiału genetycznego, powstaje problem zgody na jego dokonanie.

W polskim prawie w chwili obecnej nie istnieje żaden środek zmuszający do wykonania nakazu sądu poddania się badaniu DNA. Nie ma również żadnego przepisu regulującego bezpośrednio konsekwencje braku wykonania tego nakazu. W niektórych państwach sądy mogą nałożyć karę grzywny lub karę pozbawienia wolności. W innych, brak wykonania nakazu sądu może stworzyć domniemanie ojcostwa lub stanowić obrazę sądu, co może pociągać za sobą ściganie karne.

W wyroku z dnia 7 lutego 2002 roku<sup>32</sup> Europejski Trybunał Praw Człowieka wskazał, że dostępna w Polsce procedura nie zachowuje sprawiedliwej równowagi pomiędzy prawem dziecka do wyeliminowania niepewności co do jego tożsamości osobistej oraz prawem osoby, której badanie dotyczy do niepoddania się badaniom DNA. Ochrona przedmiotowych interesów nie jest proporcjonalna.

W wystąpieniu generalnym z 23 października 2015 roku<sup>33</sup>, kierowanym do Ministra Sprawiedliwości, Rzecznik Praw Dziecka zwrócił się z prośbą o podjęcie

<sup>30</sup> Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 24 maja 1966 r., III CR 91/66, OSNC 1967/4/68

<sup>31</sup> Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 13 lutego 2014 r., V CSK 151/13, LEX nr 1446455

<sup>32</sup> Wyrok Europejskiego Trybunału Praw Człowieka z dnia 7 lutego 2002 r., sygn. 53176/99

<sup>33</sup> ZSR.422.15.2015.MK

działań legislacyjnych, mających na celu znowelizowanie Kodeksu postępowania cywilnego oraz Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego poprzez stworzenie podstawy prawnej do przeprowadzania badań DNA w sprawach o pochodzenie dziecka, w uzasadnionych przypadkach bez wymaganej zgody osoby, której badanie dotyczy lub osoby sprawującej władzę rodzicielską, jeżeli pozostaje to w najlepszym interesie dziecka.

W odpowiedzi na powyższe wystąpienie, w piśmie z 21 grudnia 2015 roku<sup>34</sup>, Minister Sprawiedliwości z aprobatą odniósł się do postulowanej przez Rzecznika Praw Dziecka potrzeby stworzenia wyraźnej podstawy prawnej do przeprowadzenia badań genetycznych.

Mimo doniosłości problemu i zapewnienia, że przy nowelizacji Kodeksu postępowania cywilnego zostanie wzięta pod uwagę również kwestia badań DNA, interwencja Rzecznika nie przyniosła rezultatu. Obecnie obowiązujące przepisy nadal ograniczają dostęp do korzystania z tego środka dowodowego.

---

<sup>34</sup> DL-I-072-8/15

Magdalena Pater

Główny Specjalista w Zespole Edukacji i Wychowania,  
Biuro Rzecznika Praw Dziecka

## Prawo dziecka do nauki z perspektywy kompetencji dyrektora szkoły, jaką stanowi wydawanie decyzji administracyjnych. Analiza kwestii skreślenia ucznia z listy uczniów.

### Wstęp

#### Prawo do nauki

Prawo do nauki zostało zagwarantowane w pierwszym dokumencie międzynarodowym dotyczącym dzieci, czyli w Konwencji o prawach dziecka<sup>1</sup>. Konwencja w zakresie prawa do nauki nakłada na państwa-strony obowiązki dotyczące: organizacji procesu nauczania, zagwarantowania dostępu do edukacji, organizacji określonych kierunków kształcenia oraz opieki nad dzieckiem w toku nauki i w związku z nauką<sup>2</sup>.

Jednocześnie Konstytucja RP<sup>3</sup> w art. 70 ust. 1 gwarantuje każdemu prawo do nauki, nakładając jednocześnie na wszystkich obowiązek nauki do ukończenia 18 roku życia. Sposób wykonywania tego obowiązku został uregulowany w ustawie, do której przedmiotowy przepis odsyła.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe<sup>4</sup> – dalej u.p.o. określając zasady wykonywania obowiązku szkolnego, przyznała dyrektorowi szkoły kompetencję wydawania decyzji administracyjnych, mocą których rozstrzyga on o tak istotnych kwestiach, jak np.: wcześniejsze przyjęcie dziecka do szkoły podstawowej, odroczenie obowiązku szkolnego, nauczanie domowe, nieprzyjęcie dziecka

---

<sup>1</sup> Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526 z późn. zm.).

<sup>2</sup> E. Tokarczyk, *Prawo dziecka do uzyskania wykształcenia*, w: *Konwencja o Prawach Dziecka. Analiza i wykładania*, T. Smoczyński (red.), Wyd. Ars boni et aequi, Poznań 1999, s. 284-285.

<sup>3</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. Nr 78, poz. 483 z późn. zm.).

<sup>4</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r. poz. 59 z późn. zm.).

do szkoły/przedszkola, skreślenie ucznia z listy uczniów czy odmowa udzielenia zezwolenia na indywidualny program lub tok nauki.

## Część teoretyczna

Przedstawiona problematyka prawa dziecka do nauki dotyczy głównie dwóch kategorii prawa, tj. oświatowego oraz administracyjnego. Dlatego w tym miejscu zasadne jest zaprezentowanie pewnych ujęć teoretycznych, a w szczególności podstaw zagadnień tj. „decyzja administracyjna”, „organ administracji publicznej”.

### Struktura decyzji administracyjnej

Decyzja administracyjna jest aktem sformalizowanym, co oznacza, że musi spełniać rygorystyczne wymagania co do elementów, które składają się na jej treść. Artykuł 107 ustawy z dnia 14 czerwca 1960 r. Kodeks postępowania administracyjnego<sup>5</sup> – dalej k.p.a. wskazuje elementy, które powinna zawierać każda decyzja administracyjna. Każdy z tych elementów powinien być uwzględniony przez organ wydający decyzję administracyjną – wyjątek stanowi uzasadnienie faktyczne i prawne, od którego organ może odstąpić na podstawie art. 107 § 4 i 5 k.p.a.

Warto zaznaczyć, iż orzecznictwo Naczelnego Sądu Administracyjnego dokonało wartościowania składników decyzji wymienionych w ww. art. 107 k.p.a.<sup>6</sup>. Wskutek czego przyjęto, że pisma zawierające rozstrzygnięcia w sprawie załatwianej w drodze decyzji administracyjnej są decyzjami pomimo nieposiadania w pełni formy przewidzianej w ww. przepisie, jeśli tylko zawierają minimum elementów, tzn.:

- oznaczenie organu administracji publicznej wydającego akt,
- wskazanie adresata aktu,
- rozstrzygnięcie o istocie sprawy oraz
- podpis osoby reprezentującej organ administracji publicznej.

Oprócz wskazanych w art. 107 k.p.a. obligatoryjnych elementów decyzji administracyjnej, decyzja może zawierać dodatkowe elementy, wymagane przez szczegółowe przepisy prawa.

<sup>5</sup> Ustawa z dnia 14 czerwca 1960 r. Kodeks postępowania administracyjnego (Dz. U. z 2017 r. poz. 1257).

<sup>6</sup> Wyrok NSA z 20 lipca 1981 r. (SA 1163/81).

## Organ administracji publicznej

Z decyzją administracyjną wiąże się pojęcie organu administracji publicznej. Warto zaznaczyć, że choć należy ono do rzędu podstawowych w nauce prawa administracyjnego, nie jest łatwe do zdefiniowania. Z uwagi na potrzeby artykułu poniżej zostaną przedstawione dwa ujęcia tego zagadnienia.

Typową definicją legalną jest ta zaproponowana przez ustawodawcę w art. 5 § 2 pkt 3 k.p.a. Definicja ta została przedstawiona w postaci wyliczenia kategorii podmiotów rozumianych w postępowaniu administracyjnym jako organ administracji, tj.: ministrów, centralne organy administracji rządowej, wojewodów, działające w ich lub we własnym imieniu inne terenowe organy administracji rządowej (zespolonej i niezespólonej), organy jednostek samorządu terytorialnego oraz organy państwowe i inne podmioty, gdy są one powołane z mocy prawa lub na podstawie porozumień do załatwiania spraw indywidualnych rozstrzyganych w drodze decyzji administracyjnej.

Drugie ujęcie, bliższe problematyce artykułu, przedstawia J. Zimmermann. Według niego kompetencja – jako podstawowa cecha organu administracji publicznej – może być „wołą ustawodawcy przypisaną także podmiotowi, który nie jest organem administracji publicznej (organem administracyjnym), a nawet nie jest w ogóle organem państwowym, czyli nie został powołany z zasady do sprawowania administracji publicznej, ale do wykonywania innych zadań”<sup>7</sup>.

Do organów administrujących J. Zimmermann zalicza m.in. kierowników jednostek organizacyjnych samorządu terytorialnego<sup>8</sup>, którymi są m.in. dyrektorzy szkół.

## Dyrektor szkoły jako organu administrującego

Niewątpliwie, status dyrektora szkoły oraz jego kompetencje, określone w ustawie oświatowej, stawiają go w roli szeroko rozumianego organu administracji publicznej. Wydaje się zasadne, aby w tym miejscu dokładniej dookreślić tę rolę dyrektora.

Działalność dyrektora, wyznaczona przepisami prawa (nie tylko oświatowego), sprowadza się do pełnienia przez niego wielu rodzajów funkcji. E. Walkiewicz wyodrębniła podstawowe zadania dyrektora:

<sup>7</sup> J. Zimmermann, *Prawo administracyjne*, Wyd. Wolters Kluwer Polska, s. 113.

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 113-114.



- jako kierownika zakładu pracy (art. 69 ust. 5 u.p.o, art. 7 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela<sup>9</sup> – dalej: KN, art. 3 ustawy z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy<sup>10</sup>),
- jako kierownika jednostki organizacyjnej samorządu (art. 47 ustawy z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym<sup>11</sup>),
- jako organu administracji publicznej (sprawy podejmowane w formie decyzji administracyjnej),
- jako rzecznika praw ucznia (dyrektor jest zobowiązany do zapewnienia w szkole realizacji praw dziecka, wynikających z Konstytucji RP, Konwencji o Prawach Dziecka i ustawy Prawo oświatowe)<sup>12</sup>.

Ustawowo przyznana dyrektorowi szkoły kompetencja administracyjna sprowadza się do podejmowania przez niego (zgodnie z przepisami kodeksu postępowania administracyjnego): decyzji administracyjnej, prowadzenia postępowania w sprawach wydawania zaświadczeń i w sprawach załatwiania skarg i wniosków.

### Kompetencje dyrektora szkoły

W literaturze przedmiotu można spotkać wiele ujęć co do określenia kompetencji dyrektora szkoły<sup>13</sup>, nazywanych zamiennie: zadaniami, rolą, obowiązkami. Na przykład, jak zauważa M. Jurewicz, dyrektor szkoły to podstawowy realizator polityki oświatowej państwa. To w szkole – za sprawą dyrektora – następuje przełożenie ogólnych założeń edukacyjnych na metody, formy oraz treści praktycznych działań<sup>14</sup>.

Natomiast I. Dzierzgowska do zadań dyrektora szkoły zalicza te związane z: kierowaniem placówką, realizacją obowiązku szkolnego dzieci i młodzieży, motywowaniem nauczycieli i innych pracowników szkoły, oceną nauczycieli, awansem zawodowym nauczycieli, nadzorem pedagogicznym i byciem nauczycielem<sup>15</sup>.

Innego podziału zadań dyrektora dokonuje A. Barański, grupując je z uwagi na: kompetencje w zakresie nadzoru pedagogicznego, kompetencje w zakresie

<sup>9</sup> Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2017 r. poz. 1189).

<sup>10</sup> Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy (Dz. U. z 2016 r. poz. 1666).

<sup>11</sup> Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym (Dz. U. z 2017 r. poz. 1875).

<sup>12</sup> E. Walkiewicz, *Status prawny dyrektora szkoły*, „Dyrektor Szkoły. Miesięcznik kierowniczej kadry oświatowej”, Nr 1/2012, s. 37-40.

<sup>13</sup> Więcej: W. Kobyliński, *Funkcje dyrektora szkoły w teorii i praktyce*, Warszawa 1981; B. Kubiczek, *Nowa rola dyrektora. Kierowanie szkołą*, Nr 6, 2006; W. Goriszewski, *Współczesne koncepcje zarządzania i funkcji kierowniczych w oświacie*, WSP TWP, Warszawa 2000; J. M. Michalak (red.), *Przywództwo w szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.

<sup>14</sup> M. Jurewicz, *Rola i zadania dyrektora we współczesnej placówce oświatowo-wychowawczej*, [w:] *Dyrektor szkoły a wyzwania XXI wieku*, E. Adamczyk, E. Matczak (red.), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2008, s. 22.

<sup>15</sup> I. Dzierzgowska, *Dyrektor szkoły*, Wyd. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2001, s. 10.

zarządzania i kierowania pracą szkoły, kompetencje związane z wykonywaniem czynności w sferze prawa pracy wobec pracowników szkoły, kompetencje w zakresie awansu zawodowego nauczycieli oraz inne kompetencje związane z działalnością dydaktyczno-wychowawczą i opiekuńczą szkoły<sup>16</sup>.

Szczegółowe kompetencje dyrektora szkoły zostały wymienione w art. 68 ustawy Prawo oświatowe. W tym przepisie wskazano m.in., że dyrektor szkoły: kieruje działalnością szkoły lub placówki oraz reprezentuje ją na zewnątrz, sprawuje nadzór pedagogiczny<sup>17</sup>, sprawuje opiekę nad uczniami oraz stwarza warunki harmonijnego rozwoju psychofizycznego poprzez aktywne działania prozdrowotne, realizuje uchwały rady szkoły oraz rady pedagogicznej, podjęte w ramach ich kompetencji stanowiących, dysponuje środkami określonymi w planie finansowym szkoły zaopiniowanym przez radę szkoły i ponosi odpowiedzialność za ich prawidłowe wykorzystanie, a także może organizować administracyjną, finansową i gospodarczą obsługę szkoły, wykonuje zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę<sup>18</sup>.

## Decyzje administracyjne dyrektora szkoły

W świetle wcześniejszych ustaleń można stwierdzić, że dyrektor szkoły stoi w obliczu różnych zadań, obejmujących nie tylko organizację nauczania i uczenia się, czy zarządzanie zasobami finansowymi i ludzkimi. Dyrektor szkoły, jako organ kierujący szkołą, wykonuje również wiele czynności administracyjno-prawnych. Do decyzji administracyjnych podejmowanych przez dyrektora szkoły należą:

- **Decyzja w sprawie wcześniejszego przyjęcia dziecka do szkoły podstawowej**

Jak stanowi art. 36 ust. 1 u.p.o. na wniosek rodziców naukę w szkole podstawowej może także rozpocząć dziecko, które w danym roku kalendarzowym kończy 6 lat.

Zgodnie z ust. 2 przywołanego wyżej artykułu dyrektor przyjmuje dziecko, jeżeli korzystało ono z wychowania przedszkolnego w roku szkolnym poprzedzającym rok szkolny, w którym ma rozpocząć naukę w szkole podstawowej, albo posia-

<sup>16</sup> A. Barański, *Komentarz do rozdziału 2*, [w:] *Komentarz. Ustawa Karta Nauczyciela*, A. Barański, M. Szymańska, J. Rozwadowska-Skrzeczyńska, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 2005, s. 44.

<sup>17</sup> Z zastrzeżeniem art. 62 ust. 2 ustawy Prawo oświatowe.

<sup>18</sup> Więcej: A. T. Olszewski, *Obowiązki dyrektora w zakresie bezpieczeństwa i higieny*, „Dyrektor Szkoły. Miesięcznik kierowniczej kadry oświatowej”, Nr 11/2013, s. 44-48.

da opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej o możliwości rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej.

- **Decyzja w sprawie odroczenia obowiązku szkolnego**

Zgodnie z brzmieniem art. 36 ust. 4 u.p.o. dyrektor publicznej szkoły podstawowej, w obwodzie której dziecko mieszka, na wniosek rodziców, odracza rozpoczęcie spełniania przez dziecko obowiązku szkolnego o jeden rok szkolny. Do ww. wniosku dołącza się opinię, z której wynika potrzeba odroczenia spełniania przez dziecko obowiązku szkolnego w danym roku szkolnym.

- **Decyzja w sprawie zezwolenia na spełnianie obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego poza przedszkolem oraz obowiązku szkolnego i obowiązku nauki poza szkołą**

Jak stanowi art. 37 ust. 1 u.p.o. na wniosek rodziców dyrektor szkoły/przedszkola, do której dziecko zostało przyjęte, może zezwolić, w drodze decyzji, na spełnianie przez dziecko odpowiednio: obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego poza przedszkolem, oddziałem przedszkolnym lub inną formą wychowania przedszkolnego i obowiązku szkolnego lub obowiązku nauki poza szkołą. Do wniosku o wydanie zezwolenia dołącza się:

- 1) opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej;
- 2) oświadczenie rodziców o zapewnieniu dziecku warunków umożliwiających realizację podstawy programowej obowiązującej na danym etapie kształcenia;
- 3) zobowiązanie rodziców do przystępowania w każdym roku szkolnym przez dziecko spełniające obowiązek szkolny lub obowiązek nauki do rocznych egzaminów klasyfikacyjnych.

- **Decyzja w sprawie nieprzyjęcia dziecka do przedszkola/szkoły**

Zgodnie z art. 158 u.p.o. w ww. przypadku obowiązuje dwustopniowa procedura odwoławcza. Polega ona na tym, że na pierwszym etapie odwołanie dotyczy rozstrzygnięcia komisji rekrutacyjnej. Pierwszym krokiem jest wystąpienie do komisji rekrutacyjnej z wnioskiem o sporządzenie pisemnego uzasadnienia. Następnie, po zapoznaniu się z tym uzasadnieniem, rodzic wnosi do dyrektora przedszkola/szkoły odwołanie od rozstrzygnięcia komisji rekrutacyjnej. Dyrektor rozpatruje to odwołanie i wydaje decyzję administracyjną.

Drugi etap procedury odwoławczej to skarga do sądu administracyjnego. Możliwość wniesienia skargi do wojewódzkiego sądu administracyjnego to nowe uprawnienie rodzica, którego dziecko nie zostało przyjęte do przedszkola/szkoły.

Jak wynika z analizy orzecznictwa do 2014 r. sądy odmawiały rodzicom prawa do kontroli sądowej w ww. przedmiocie<sup>19</sup>.

- **Decyzja w sprawie skreślenia ucznia z listy uczniów**

Zgodnie z art. 68 ust. 2 u.p.o. dyrektor szkoły lub placówki może, w drodze decyzji, skreślić ucznia z listy uczniów w przypadkach określonych w statucie szkoły lub placówki. Skreślenie następuje na podstawie uchwały rady pedagogicznej, po zasięgnięciu opinii samorządu uczniowskiego. Przepis ten nie dotyczy ucznia objętego obowiązkiem szkolnym.

- **Decyzja w sprawie odmowy udzielenia zezwolenia uczniowi na indywidualny program lub tok nauki**

Jak stanowi art. 115 ust. 1 u.p.o. na wniosek lub za zgodą rodziców albo pełnoletniego ucznia dyrektor szkoły, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, może zezwolić uczniowi na indywidualny program lub tok nauki oraz wyznaczyć nauczyciela-opiekuna. Odmowa udzielenia zezwolenia następuje w drodze decyzji administracyjnej.

## Część praktyczna

### dotyczy skreślenia dziecka z listy wychowanków przedszkola

Z perspektywy doświadczeń Rzecznika Praw Dziecka poniżej zostaną zaprezentowane przykłady decyzji dyrektorów przedszkoli w przedmiocie skreślenia dziecka z listy wychowanków przedszkola i praktyczne skutki tych decyzji w kontekście ingerencji w realizację prawa dziecka do nauki na wczesnym jej etapie, tj. wychowania przedszkolnego, a także ingerencji w realizację dobra dziecka – jego potrzeb: bezpieczeństwa, szacunku, uznania.

Jedną z takich spraw było zgłoszenie skierowane do Rzecznika Praw Dziecka przez mamę 5-letniego chłopca o tym, iż dyrektor przedszkola dokonał skreślenia dziecka z listy wychowanków, uzasadniając tę decyzję nieobecnością dziecka w przedszkolu trwającą powyżej 30 dni oraz tym, że na liście dzieci oczekujących na przyjęcie do przedszkola są dzieci obojga rodziców pracujących (mama była

<sup>19</sup> Postanowienie WSA z 21 grudnia 2009 r., I SAB/Wa 223/09; wyrok WSA z 24 czerwca 2010 r., IV Sa/GI 661/09 ([www.orzeczenia.nsa.gov.pl](http://www.orzeczenia.nsa.gov.pl)), serwis Wolters Kluwer SA: <http://www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-artykul/sad-sprawdzi-dlaczego-przedszkole-nie-przyjelo-dziecka> (21.02.2015 r.).

osobą bezrobotną). Z otrzymanych od rodzica informacji wynikało, że wcześniej poinformował on dyrektora o przyczynie nieobecności dziecka, tj. jego chorobie, dołączając stosowane zaświadczenie lekarskie. Po interwencji Rzecznika Praw Dziecka dyrektor ponownie przyjął chłopca do przedszkola.

Jednocześnie kontrola doraźna przeprowadzona na wniosek Rzecznika Praw Dziecka przez kuratora oświaty potwierdziła nieprawidłowości w procedurze skreślenia dziecka z listy wychowanków. Stwierdzono, m.in. że:

- podane przez dyrektora przyczyny skreślenia nie znajdują odzwierciedlenia w statucie przedszkola;
- dyrektor wydał decyzję o skreśleniu dziecka bez pouczenia o możliwości i trybie odwołania się rodziców;
- zapisy w statucie przedszkola w zakresie skreślenia nie są zgodne z przepisami prawa.

Kolejnym przykładem było zgłoszenie mamy 3-letniej dziewczynki dotyczące zagrożenia skreśleniem dziecka z listy wychowanków przedszkola. Z otrzymanych informacji wynikało, że dziecko przyjęte do przedszkola na 5 godzin dziennie oraz że mama była osobą bezrobotną, zarejestrowaną w urzędzie pracy. Po przyjęciu dziewczynki dyrektor przedszkola zażądał do rodzica przedłożenia do wglądu umowy o pracę, wyznaczając termin do końca następnego miesiąca. W przypadku braku dostarczenia ww. dokumentu, dziecko miało zostać skreślone. Rzecznik Praw Dziecka zwrócił się do kuratora oświaty o podjęcie pilnych działań wyjaśniających. W wyniku tej interwencji dyrektor przedszkola pisemnie poinformował rodzica, że dziecko nie zostanie skreślone z listy oraz przeprosił rodzica za zaistniałą sytuację.

W innym przypadku Rzecznik Praw Dziecka został poinformowany o nieprawidłowościach w procedurze skreślenia dziecka z listy wychowanków niepublicznego przedszkola. Rzecznik wystąpił do kuratora oświaty o zbadanie tej sprawy w kontekście nieprawidłowości przy podejmowaniu decyzji. Jako przyczynę podjęcia tej decyzji dyrektor przedszkola wskazał „naruszenie (przez dziecko) ogólnych norm funkcjonowania w grupie społecznej”. Na marginesie warto podkreślić, iż w piśmie do kuratora oświaty Rzecznik wnioskował jednocześnie o sprawdzenie działań, jakie podjęło przedszkole w celu uniknięcia zastosowania tak rygorystycznej sankcji względem dziecka jaką stanowi skreślenie z listy wychowanków przedszkola.

W tym przypadku rodzice skorzystali z prawa do złożenia odwołania od decyzji. W skutek tej czynności kurator oświaty postanowił uchylić zaskarżoną decyzję w całości i umorzyć postępowanie organu pierwszej instancji. Kurator oświaty

stwierdził wiele wad ww. decyzji administracyjnej, co skutkowało stwierdzeniem, że została ona wydana z rażącym naruszeniem prawa.

W wyniku złożenia przez organ prowadzący przedszkole skargi na ww. decyzję kuratora oświaty wojewódzki sąd administracyjny orzekł o oddaleniu tej skargi. Wyrok nie jest prawomocny.

## Wnioski

1. Należy wskazać, że zbiór publikacji na temat decyzji administracyjnych dyrektora szkoły jest dość ubogi. Więcej uwagi w literaturze przedmiotu poświęca się innym zadaniom dyrektora szkoły, jak np. zapewnienie uczniom bezpiecznych warunków pobytu w szkole, sprawowanie nadzoru pedagogicznego, czy zadania związane z rolą dyrektora jako pracodawcy. Ponadto, zauważa się, że w publikacjach, które w sposób kompleksowy próbują scharakteryzować kompetencje dyrektora szkoły, kwestia wydawania decyzji administracyjnych jest traktowana dość pobieżnie lub wręcz pomijana.
2. Każda decyzja dyrektora szkoły wpływa na sposób realizacji prawa dziecka do nauki.
3. Kreowanie tej rzeczywistości „decyzją administracyjną” ma miejsce już w przypadku dziecka 3-letniego, a nawet młodszego (gdyż do przedszkola w szczególnie uzasadnionych przypadkach może zostać przyjęte dziecko, które ukończyło 2,5 roku<sup>20</sup>). Następuje to w przypadku przyjęcia lub wydania decyzji o nieprzyjęciu do danego przedszkola. Co oznacza, że dziecko zanim zostanie objęte wychowaniem przedszkolnym, czyli zanim skorzysta z prawa do edukacji przedszkolnej, będącej elementem jego harmonijnego rozwoju, może już zostać poddane władczej ingerencji w sferę jego uprawnień. Dalej, w przypadku dziecka już realizującego wychowanie przedszkolne, może mieć miejsce sytuacja, gdy decyzja będzie kolejny raz rozstrzygać o sposobie realizacji jego praw – tj. w przypadku skreślenia dziecka z listy wychowanków przedszkola.
4. Skutki jakie generują decyzje administracyjne w sposób realizacji prawa dziecka do nauki oraz w dobra dziecka, wymagają, aby były one wydawane przez odpowiednio przygotowanych dyrektorów przedszkoli i szkół, dys-

---

<sup>20</sup> art. 31 ust. 3 ustawy Prawo oświatowe

ponujących wiedzą z zakresu prawa oświatowego oraz procedury administracyjnej. Jednocześnie należy zwrócić uwagę, że rzetelne przygotowanie merytoryczne do pełnienia funkcji dyrektora koniecznie musi wiązać się z postawą dyrektora otwartego na prawa dziecka, wykazującego się empatią w relacjach z dzieckiem.

5. Wskazany wydaje się podjęcie analizy obowiązujących wymagań w zakresie wymagań stawianych kandydatom na stanowisko dyrektora szkoły, a także programu szkoleń z zakresu zarządzania oświatą.

Robert Ruta

Główny Specjalista w Dziecięcym Telefonie Zaufania,  
Biuro Rzecznika Praw Dziecka

## Wiedza, głupcze!

Tak przerobione hasło wyborcze Billa Clintona („Ekonomia, głupcze”) dziś wyjątkowo zyskuje na aktualności, bowiem głównym problemem współczesnego świata staje się brak wiedzy. Codziennie jesteśmy „zalewani” tysiącami skrótowych informacji o charakterze politycznym, sportowym, gospodarczym czy plotkarskim, paradoksalnie powoduje to, że trudniej jest uzyskać gruntowną wiedzę na interesujący nas temat. W połączeniu z faktem, że ciągły rozwój i zmiany cywilizacyjne powodują, że dla wielu osób rzeczywistość staje się skomplikowana, trudna do zrozumienia, a człowiek poruszający się we współczesnym świecie często czuje się niepewny, zagrożony, wyobcowany.

W tych realiach jednym z podstawowych, najważniejszych obowiązków Państwa w relacjach z obywatelami staje się przybliżanie wiedzy o ich prawach i obowiązkach.

Ten cel przyświeca również Rzecznikowi Praw Dziecka, który podejmuje szereg działań, zmierzających do upowszechniania wiedzy o prawach dziecka i o możliwościach ich ochrony. Misja wypełniania jest przez Rzecznika na wiele różnych sposobów. Rzecznik Praw Dziecka organizuje szereg kampanii społecznych, nakierowanych na podniesienie ogólnej wiedzy i świadomości o przysługujących dzieciom prawach. Ponadto Pan Marek Michalak lub wyznaczeni przez niego pracownicy Biura Rzecznika Praw Dziecka m.in.:

- wygłaszają prelekcje na temat praw dzieci,
- uczestniczą w panelach ekspertów, specjalistycznych konferencjach, zarówno w Polsce, jak i na arenie międzynarodowej.
- uczestniczą w tworzeniu oraz wspierają programy edukacyjne skierowane do dzieci i młodzieży dotyczące praw małoletnich, jak również konkursy dotyczące tej problematyki.

Na szczególne omówienie zasługuje ciężka praca podejmowana codziennie przez pracowników Biura, a polegająca na przekazywaniu osobom, jak również innym instytucjom zwracającym się do Rzecznika Praw Dziecka, informacji o prawach dzieci oraz o środkach prawnych, jakie mogą zostać wykorzystane do ochrony tych praw. Tą formą popularyzacji wiedzy o prawach dziecka zajmuje się specjalnie wydzielony zespół Dziecięcego Telefonu Zaufania i Przyjęć Interesantów. Jak sama nazwa wskazuje, podstawowym zadaniem specjalistów pracujących



w tym Zespole jest telefoniczny oraz osobisty kontakt z dziećmi, jak również z osobami dorosłymi zgłaszającymi naruszenia praw małoletnich, pragnącymi uzyskać informacje o tych prawach, o środkach ich ochrony, jak również o możliwości skorzystania z pomocy Rzecznika Praw Dziecka w konkretnej sprawie.

Zarówno obowiązki, jak i odpowiedzialność ciężąca na pracownikach Zespołu są ogromne. Każda z tych osób musi być przysłowiowym człowiekiem orkiestrą, posiadać umiejętności z zakresu psychologii i pedagogiki, często biegle orientować się regulacjach z wielu gałęzi prawa. Przy tych wszystkich umiejętnościach, osoba ta musi wykazywać się empatią, zrozumieniem dla problemów innych, ale czasem i asertywnością, aby zmobilizować interlokutora do działania. Jednocześnie musi przy tym wykazywać się najistotniejszą umiejętnością, tj. jasnego i precyzyjnego przekazywania swojej wiedzy.

Parafrazując słynną kwestię Winstona Grooma z *Foresta Gumpa*<sup>1</sup>, każdy odbierany telefon jest jak pudełko czekoladek, nigdy nie wiesz, na co trafisz. Po drugiej stronie może być:

- dziecko doznające przemocy w domu,
- młoda osoba z myślami suicydalnymi,
- roztrzęsiony rodzic, który nie widzi się z dzieckiem od miesiąca, kiedy to rozstał się z partnerem,
- osoba dopytująca się, w jakim wieku dziecko może samo poruszać się po ulicy
- oczekujący porady, jak zareagować na przemoc stosowaną wobec dziecka przez rówieśnika
- babcia, prosząca o informacje, jak może objąć opiekę nad wnukiem, gdy rodzice okazali się niewydolni

Kolejne przykłady można wyliczać bardzo długo.

Należy podkreślić, że w każdym z tych przypadków poza koniecznością wysłuchania, udzielenia wsparcia szczególne znaczenie ma wskazanie dalszej „drogi” postępowania, pouczenie o przysługujących prawach i o działaniach, jakie osoba może podjąć, celem zabezpieczenia dobra dziecka. Wówczas okazuje się, jak cenna jest wiedza, którą przekazuje się zgłaszającemu, jak właściwa informacja może zmienić nastawienie rozmówcy, zmotywować go do działania, rozwiązać większość problemów, z którymi dotychczas się zmagał.

<sup>1</sup> W. Groom, *Forrest Gump*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2006 r.

Z doświadczeń pracowników Zespołu wynika, że uzyskanie informacji jest cenne nie tylko dla zainteresowanych osób, ale często również dla instytucji, a nawet sądów.

Wielokrotnie do Rzecznika Praw Dziecka zwracali się dyrektorzy i nauczyciele ze szkół, przedszkoli, prosząc o radę i pomoc nie tylko w przedmiocie stosowania prawa oświatowego, ale również w zakresie postępowania wobec przejawów demoralizacji dziecka, zaobserwowanych nieprawidłowości w sprawowaniu opieki nad małoletnim, czy też odnośnie praw i obowiązków placówki w sytuacji konfliktu pomiędzy rodzicami wychowanka.

Z pomocy pracowników Biura Rzecznika Praw Dziecka korzystali, m.in. funkcjonariusze Straży Miejskich, konsultujący problemy związane z wykorzystaniem dzieci do żebractwa, czy chociażby władze samorządowe, proszące o radę w zakresie zadań pracowników socjalnych, w sytuacji wystąpienia bezpośredniego zagrożenia życia lub zdrowia dziecka, jak również zabezpieczenia małoletnich w ww. sytuacjach po godzinach pracy ośrodka pomocy społecznej.

Konsultowanie tych zagadnień i udzielenie takiej pomocy wielokrotnie przyczyniało się do wypracowania przez jednostki samorządowe wewnętrznych procedur postępowania, w razie zagrożenia dobra dziecka<sup>2</sup>.

Zdarzają się również przypadki zwracania sądom uwagi na niedopełnienie obowiązków, jak i na alternatywne możliwości prawnego zabezpieczenia dziecka. Dobrym przykładem jest sprawa dotycząca półtorarocznej dziewczynki, porzuconej w polskim szpitalu przez matkę, obywatelkę Białorusi<sup>3</sup>. Dziewczynka po opuszczeniu szpitala znalazła się pod opieką kochającej rodziny, podejmującej starania o jej adopcję. Ze względu na białoruskie obywatelstwo małoletniej przyszli rodzice wystąpili do Ambasady Białorusi w Rzeczypospolitej Polskiej o wydanie dokumentów dla dziecka. Poinformowana o sytuacji Ambasada zwróciła się do sądu, prowadzącego sprawę adopcyjną o wydanie dziecka władzom białoruskim, celem umieszczenia go w placówce opiekuńczo-wychowawczej. Ambasada uzasadniała swój wniosek naruszeniem artykułów 8, 11 i 24 Konwencji o prawach dziecka. Sąd po zapoznaniu się z treścią umów dwustronnych stwierdził, że organy białoruskie są właściwe w pierwszej kolejności do rozpoznania sprawy małoletniej, w związku z czym rozpoczął przygotowania do uznania wniosku Ambasady. Jednakże Sąd w swoich działaniach pominął istotną okoliczność, że strona białoruska nie powoływała się na umowy dwustronne, a na naruszenie przepisów Konwencji o prawach dziecka. Na żądanie Rzecznika Sąd zbadał, czy:

<sup>2</sup> M.in. sprawa o sygnaturze: DTZ/440/146/2012/RR

<sup>3</sup> Sprawa o sygnaturze: ZII/470/37/2008/RR

- naruszono prawa dziecka do zachowania jego tożsamości, w tym obywatelstwa, nazwiska, stosunków rodzinnych, zgodnych z prawem (artykuł 8),
- naruszono przepisy, dotyczące nielegalnego transferu lub nielegalnego wywozu dziecka za granicę (artykuł 11),
- stwierdzono brak dostępu dziewczynki do najwyższego poziomu zdrowia i udogodnień w zakresie leczenia chorób oraz rehabilitacji zdrowotnej (artykuł 24).

Ustalenia poczynione przez Sąd jednoznacznie wykazały, że brak jest jakichkolwiek podstaw do uznania, że któryś z przepisów Konwencji o prawa dziecka został naruszony, co stanowiło podstawę do oddalenia wniosku o wydanie dziewczynki władzom Białorusi i tym samym kontynuowania postępowania adopcyjnego na terytorium Polski.

Wszystkie opisane powyżej sprawy ukazują, że wiedza częstokroć jest kluczem do zabezpieczenia dobra dziecka. Niestety nadal większość osób nie ma świadomości praw przysługujących dzieciom, jak i obowiązków ciążących na opiekunach małoletnich. Propagowanie tej wiedzy jest wielce doniosłym zadaniem, mającym wpływ nie tylko na życie indywidualnych osób, ale również na świadomość ogółu ludzi. Społeczeństwo świadome swych praw i obowiązków, to społeczeństwo pewne swoich racji i trafności poglądów, potrafiące wyrażać te poglądy oraz bronić ich w razie potrzeby. To również społeczeństwo posiadające zaufanie do instytucji państwa, potrafiące sprawnie z nimi współdziałać. Praca w Zespole Dziecięcego Telefonu Zaufania i Przyjęć Interesantów to ważna cegiełka w budowaniu społeczeństwa świadomego swych praw, ale i obowiązków.

Waga tego zadania stanowi także o ogromnej odpowiedzialności nałożonej na osoby podejmujące się propagowania wiedzy o prawach małoletnich. Popełniony błąd, zła informacja może spowodować stratę czasu, a może i środków przez osobę zwracającą się o pomoc, ale co najważniejsze – może wiązać się z utratą zaufania do instytucji. Zatem osoby, którym wyznaczono zadanie kontaktu ze zgłaszającymi naruszenia praw dzieci, którym powierzono zadanie wysłuchania drugiej osoby, przekazanie jej informacji o przysługujących prawach, wstępne zweryfikowanie prawidłowości podjętych dotychczas działań czy zaoferowanie pomocy Rzecznika pełnią niezwykle rolę. Wykonując bowiem swoje obowiązki, stają się oni reprezentantami Rzecznika Praw Dziecka, kształtującymi wizerunek instytucji w społeczeństwie, budując zaufanie do Rzecznika, a jednocześnie dbają o zabezpieczenie wszystkich praw dzieci.

Marlena Szcześniak

Adwokat w Zespole Spraw Rodzinnych i Nieletnich,  
Biuro Rzecznika Praw Dziecka

## O generalnej zasadzie nierozdzielania rodzeństwa

Prawo dziecka do utrzymywania więzi rodzinnych zostało wyrażone między innymi w Konwencji o prawach dziecka (art. 5 i art. 8), Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej (art. 47), Europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności (art. 8).

W preambule do Konwencji o prawach dziecka wskazano, że „...rodzina jako podstawowa komórka społeczeństwa oraz naturalne *środowisko* rozwoju i dobra wszystkich jej członków, a w szczególności dzieci, powinna być otoczona niezbędną ochroną oraz wsparciem, aby mogła w pełnym zakresie wypełniać swoje obowiązki w społeczeństwie (...)", dziecko dla pełnego i harmonijnego rozwoju swojej osobowości powinno wychowywać się w środowisku rodzinnym”.

Powyższe prawo do utrzymywania więzi rodzinnych jest ściśle związane z zasadą dotyczącą nierozdzielania rodzeństwa, wyrażoną w art. 58 § 1, art. 107 § 2 i art. 112<sup>8</sup> Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego (dalej „k. r. i o.”).

Pojęcie rodzeństwa nie zostało wprost zdefiniowane w polskim prawodawstwie. Definicja pokrewieństwa została natomiast określona w art. 61<sup>7</sup> § 1 k. r. i o., zgodnie z którym, krewnymi w linii prostej są osoby, z których jedna pochodzi od drugiej, a w linii bocznej krewnymi są osoby, które pochodzą od wspólnego przodka, a nie są krewnymi w linii prostej. Oznacza to, że krewnymi są dzieci pochodzące już choćby od jednego wspólnego przodka, a więc także rodzeństwo przyrodnie.

Związek osobisty istniejący pomiędzy rodzeństwem stanowi wartość, także wychowawczą, podlegającą bardzo intensywnej ochronie. Zasada określona w art. 58 § 1 zdanie trzecie k. r. i o., że rodzeństwo powinno wychowywać się wspólnie, chyba że dobro dziecka wymaga innego rozstrzygnięcia została wyrażona w bardzo jasny i stanowczy sposób, stanowiąc narzędzie ochrony „własnych praw dziecka” oraz ich priorytetu przed prawami rodziców. Wyjątek wyrażony we wskazanym przepisie „...chyba, że dobro dziecka wymaga innego rozstrzygnięcia” należy ujmować wąsko. Przesłanką zastosowania tego, rzadkiego co do istoty wyjątku, jest „bezwzględny” wymóg dobra dziecka, a zatem stan rzeczy leżący zawsze w obszarze odnoszącym się do sytuacji obojga dzieci, a nigdy tylko po stronie rodziców. Faktem jest również, że omawiany przepis traktuje co do zasady jednakowo

zarówno najbliższe rodzeństwo, jak i rodzeństwo przyrodnie i nie ma podstaw, aby dopuszczać mniej intensywne działanie reguły nierozdzielania rodzeństwa przyrodniego<sup>1</sup>.

Zasada związana z nierozdzielaniem rodzeństwa jest szczególnie ważna w odniesieniu do dzieci umieszczanych poza rodziną naturalną, przebywających np. w pieczy zastępczej (placówce opiekuńczo-wychowawczej, rodzinie zastępczej). Podczas oddzielenia dzieci od rodziców biologicznych istotnym jest, by rodzeństwo stanowiło dla siebie oparcie, w tak trudnej i często niezrozumiałej dla nich sytuacji. Więzy emocjonalna między rodzeństwem zyskuje w takich okolicznościach szczególną rangę i pomaga przetrwać czas rozłąki z rodzicami. Zapewnienie i podtrzymanie rodzinnych więzi, ochrona pozytywnych emocji dzieci, jako istotnych wartości osobistych, są bardzo ważne. Piecza zastępcza nie powinna w takich sytuacjach prowadzić do rozerwania więzów pomiędzy rodzeństwem.

W mojej ocenie, biorąc pod uwagę szeroko pojęte dobro małoletnich, racjonalnym jest umieszczanie rodzeństwa wspólnie w jednej pieczy zastępczej (placówce opiekuńczo-wychowawczej, rodzinie zastępczej) aniżeli osobno, jeżeli oczywiście nie ma ku temu jakichkolwiek przeszkód.

Zdarzają się także takie sytuacje, że dzieci wychowują się w rodzinach, które przeżywają bardzo duże trudności w opiekowaniu się i wychowywaniu dzieci. Wówczas może zdarzyć się tak, że starsze rodzeństwo opiekując się młodszym rodzeństwem przejmuje wręcz rolę opiekuna w postaci matki bądź ojca i relacje pomiędzy rodzeństwem mogą stać się nawet silniejsze aniżeli z rodzicem. Rozdzielenie rodzeństwa, które przeżyło wiele traumatycznych chwil i które jest tak silnie ze sobą emocjonalnie związane, mogłoby godzić w ich dobro, a w konsekwencji doprowadzić także do różnego rodzaju zaburzeń.

Na tle wpływających do Biura Rzecznika Praw Dziecka spraw zdarzają się sytuacje, w których sądy nie respektują przedmiotowej zasady<sup>2</sup>. W tym miejscu chciałabym opisać sprawę, którą Rzecznik Praw Dziecka podjął z urzędu. Sprawa dotyczy trzech małoletnich siostr, które zostały rozdzielone. Decyzją sądu siostry zostały umieszczone w trybie zabezpieczenia w instytucjonalnej pieczy zastępczej, z tym że dwie starsze siostry zostały umieszczone razem w jednej placówce, a najmłodsza została umieszczona w innej placówce. Z opinii sporządzonych w sprawie wynikało, że matka dziewczynek ma bardzo nikłe kompetencje rodzicielskie i nie jest w stanie pełnić bezpośredniej pieczy nad dziewczynkami. W opiniach wskazano również, że pomiędzy siostrami istnieje więź, która była uwidoczniła podczas

<sup>1</sup> por. uzasadnienie wyroku Sądu Apelacyjnego w Krakowie z 11.09.2012r., I ACa 759/12, Lex nr 1236731

<sup>2</sup> ZSR.442.94.2016.MA

badania, gdzie dziewczynki reagowały bardzo spontanicznie, a starsze siostry wykazywały opiekuńcze postawy względem najmłodszej siostry. W wyniku interwencji Rzecznika Praw Dziecka, Prezes Sądu Okręgowego podjął czynności nadzorcze nad postępowaniem, które toczy się przed Sądem Rejonowym. Aktualnie Sąd Rejonowy dopuścił dowód z opinii uzupełniającej, w której biegli mają ocenić, czy między małoletnimi siostrami istnieje więź i czy dziewczynki powinny wychowywać się razem. Powyżej opisana sprawa pozostanie w zainteresowaniu Rzecznika Praw Dziecka do czasu prawomocnego jej zakończenia.

Konkludując, wskazać należy, że zasada *nierozdzielania rodzeństwa* stanowi konkretyzację zasady ochrony dobra dziecka. Od zasady umieszczania *rodzeństwa* w tej samej rodzinie zastępczej albo innej jednostce organizacyjnej systemu pieczy zastępczej można odstąpić wyłącznie z uzasadnionych życiowo i psychologicznie przyczyn. Należy bowiem pamiętać o konsekwencjach zerwanych więzi i relacji pomiędzy rodzeństwem, które mogą powodować nieodwracalne skutki bądź powodować różnego rodzaju zaburzenia, lęki czy też uzależnienia. Tego typu sytuacjom należy bezwzględnie zapobiegać.



Sylwia Urbańska-Trzcińska

Główny Specjalista w Zespole Spraw Rodziny i Nieletnich,  
Biuro Rzecznika Praw Dziecka

## Działania Rzecznika Praw Dziecka podjęte w celu przeciwdziałania przemocy

Dziecko, podobnie jak osoba dorosła, może stać się ofiarą różnych przestępstw. Międzynarodowe i krajowe akty prawne chronią dobra i interesy dziecka. Jednym z istotnych instrumentów tej ochrony jest prawo karne. Dziecko może zostać pokrzywdzone każdym rodzajem przestępstwa. W kontekście przestępczości na szkodę małoletnich wskazuje się na przestępstwa przeciwko życiu i zdrowiu, wolności seksualnej i obyczajności, przeciwko rodzinie i opiece, czci i nietykalności cielesnej oraz przestępstwa przeciwko wolności.

Małoletni może zostać pokrzywdzony każdym rodzajem przestępstwa, sprawcą zaś czynu zabronionego na jego szkodę może być zarówno sprawca, który podlega odpowiedzialności karnej za ten czyn (tj. po ukończeniu 17. r.ż.), jak i sprawca nieletni, ponoszący odpowiedzialność w trybie ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich. Przystępność na szkodę małoletnich jest więc pojęciem niezwykle szerokim.

Spośród przestępstw przeciwko życiu i zdrowiu, znajdujących się w rozdziale XIX Kodeksu karnego, szczególną rolę odgrywają następujące czyny zabronione:

- art. 148 k.k. – zabójstwo;
- art. 149 k.k. – dzieciobójstwo (zabicie dziecka w okresie porodu pod wpływem jego przebiegu przez jego matkę);
- art. 156 § 1 i 2 k.k. – ciężki uszczerbek na zdrowiu;
- art. 157 § 1 k.k. – średni i lekki uszczerbek na zdrowiu;
- art. 157a § 1 k.k. – uszkodzenie ciała dziecka poczętego;
- art. 160 k.k. – narażenie na bezpośrednie niebezpieczeństwo utraty życia albo ciężkiego uszczerbku na zdrowiu;
- art. 162 k.k. – nieudzielenie pomocy.

Przestępstwa przeciwko wolności seksualnej i obyczajności zostały zawarte w rozdziale XXV Kodeksu karnego. W rozdziale tym znalazły się m.in. następujące przestępstwa:

- art. 197 k.k. – zgwałcenie (doprowadzenie przemocą, groźbą bezprawną lub podstępem do obcowania płciowego/poddania się innej czynności sek-



sualnej albo wykonania takiej czynności), w tym art. 197 § 3 k.k. – zgwałcenie:

- a) wspólnie z inną osobą,
  - b) wobec małoletniego poniżej lat 15,
  - c) kazirodcze (wobec wstępnego, zstępnego, przysposobionego, przysposabiającego, brata lub siostry);
- art. 198 k.k. – wykorzystanie bezradności/wynikającego z upośledzenia umysłowego lub choroby psychicznej braku zdolności do rozpoznania znaczenia czynu lub pokierowania swoim postępowaniem;
  - art. 199 § 1 k.k. – nadużycie stosunku zależności/wykorzystanie krytycznego położenia, w tym art. 199 § 2 k.k. – nadużycie stosunku zależności/wykorzystanie krytycznego położenia na szkodę małoletniego;
  - art. 199 § 3 k.k. – nadużycie zaufania małoletniego lub udzielenie mu korzyści majątkowej/osobistej/jej obietnicy;
  - art. 200 k.k. – obcowanie płciowe/inne czynności seksualne z małoletnim poniżej lat 15;
  - art. 200a k.k. – wykorzystanie system teleinformatycznego lub sieci telekomunikacyjnej w celu popełnienia przestępstwa,
  - art. 200b k.k. – publiczne propagowanie/pochwalanie pedofilii;
  - art. 201 k.k. – kazirodztwo;
  - art. 202 k.k. – pornografia;
  - art. 203 k.k. – doprowadzenie do uprawiania prostytucji przemocą, groźbą, podstępem lub przez wykorzystanie stosunku zależności lub krytycznego położenia;
  - art. 204 k.k. – nakłanianie lub ułatwianie prostytucji w celu osiągnięcia korzyści majątkowych, w tym art. 204 § 3 k.k. – gdy pokrzywdzony jest małoletni.

Przestępstwa przeciwko rodzinie i opiece znajdują się w Rozdziale XXVI Kodeksu karnego, z czego najistotniejsze są:

- art. 207 § 1 k.k. – znęcanie się fizyczne lub psychiczne;
- art. 208 k.k. – rozpijanie małoletniego;
- art. 209 k.k. – niełożenie na utrzymanie osoby najbliższej/innej osoby (niealimentacja);
- art. 210 k.k. – porzucenie małoletniego poniżej lat 15;
- art. 211 k.k. – uprowadzenie lub zatrzymanie małoletniego poniżej lat 15 lub osoby nieporadnej;

- art. 211a k.k. – organizowanie adopcji dzieci wbrew przepisom ustawy<sup>1</sup>.

Dziecko pokrzywdzone przestępstwem uczestniczy w procedurach karnych. Ze względu na swój wiek i specyfikę sytuacji, dziecko na ogół nie rozumie procedur, w których musi uczestniczyć, boi się nieznannej sytuacji, obawia się, że nie sprosta oczekiwaniom dorosłych, czuje się winne, boleśnie przeżywa przypomnienie o doznanych krzywdach, boi się konsekwencji oskarżenia bliskich mu osób.

Sytuacja prawna i faktyczna dzieci uczestniczących w procedurach karnych w ostatniej dekadzie uległa w Polsce istotnym zmianom. Zmieniły się regulacje prawne, zmieniają się warunki przesłuchiwania dzieci, rozwija się świadomość i dostęp do pomocy psychologicznej dla małoletnich. Pomimo tych korzystnych i dynamicznych zmian, świadczących o zrozumieniu potrzeb dzieci, konieczne są kolejne kroki na drodze do tworzenia systemu ochrony małoletnich.

Rzecznik Praw Dziecka zainicjował nowelizację Kodeksu karnego, przedstawił propozycje zmian Prezydentowi RP. Inicjatywą prezydencką zostały one skierowane do parlamentu. Od 13 lipca 2017 roku zaczęły obowiązywać przepisy zwiększające prawnokarną ochronę dzieci przed najcięższymi przestępstwami. Kary dla przestępców stały się surowsze, przepisy wprowadziły prawny obowiązek zawiadomiania organów ścigania przez osoby, które mają wiedzę o przestępstwie popełnionym wobec dziecka. Nowelizacja Kodeksu karnego zwiększyła ochronę małoletnich, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci poniżej 15 lat, a także osób nieporadnych ze względu na swój stan psychiczny lub fizyczny. Ustawa zaostrzyła odpowiedzialność za spowodowanie ciężkiego uszczerbku na zdrowiu. Surowiej ma też być karane znęcanie się fizyczne lub psychiczne nad osobą nieporadną ze względu na wiek, stan psychiczny lub stan fizyczny<sup>2</sup>.

Najistotniejszymi zmianami ustawy jest to, że:

- osoba, która posiada wiedzę o ciężkim przestępstwie popełnianym wobec dziecka będzie miała nie tylko społeczny, ale też prawny obowiązek zawiadomienia o tym fakcie organów ścigania. Niezawiadomienie podlega karze pozbawienia wolności do lat 3;
- zaostrzone zostają kary m.in. za zatrzymanie, uprowadzenie, porzucenie dziecka, a także w przypadku kiedy skutkiem porzucenia jest śmierć dziecka;
- osoba, która powoduje ciężki uszczerbek na zdrowiu w postaci pozbawienia człowieka wzroku, słuchu, mowy, zdolności płodzenia, innego ciężkiego kalectwa, ciężkiej choroby nieuleczalnej lub długotrwałej, choroby realnie zagrażającej życiu, trwałej choroby psychicznej, całkowitej albo

<sup>1</sup> Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny (tekst jedn. Dz.U. z 2016 poz. 1137).

<sup>2</sup> Strona internetowa <https://brpd.gov.pl/>

znacznej trwałej niezdolności do pracy w zawodzie lub trwałego, istotnego zeszpecenia lub zniekształcenia ciała, podlegała będzie karze pozbawienia wolności na czas nie krótszy niż 3 lata;

- osoba, która dokonała ciężkiego uszczerbku na zdrowiu i skutkiem tego czynu jest śmierć człowieka – podlega karze pozbawienia wolności od lat 5, karze 25 lat albo dożywotniego pozbawienia wolności;
- osoba znęcająca się fizycznie i psychicznie nad osobą nieporadną ze względu na wiek, stan psychiczny lub stan fizyczny – podlega karze więzienia od 6 miesięcy do lat 8;
- bardziej surowo karane będzie bezprawne pozbawienie wolności osoby poniżej 15 roku życia; kara wynosi od 2 do 12 lat więzienia;
- uzupełniona została lista okoliczności, które sąd uwzględnia wymierzając karę: jeśli przestępstwo zostanie dokonane na szkodę osoby nieporadnej ze względu na wiek lub stan zdrowia, sąd musi wziąć to pod uwagę i wymierzyć odpowiednio wyższą karę<sup>3</sup>.

Bardzo istotnym krokiem Rzecznika Praw Dziecka był apel skierowany do Premier RP o stworzenie Narodowej Strategii na Rzecz Walki z Przemocą Wobec Dzieci. Rzecznik zadeklarował pełną gotowość do współpracy przy opracowywaniu skutecznych mechanizmów ochrony dzieci. Jak słusznie podkreślił Rzecznik Praw Dziecka „opracowanie przez rząd Narodowej Strategii na Rzecz Walki z Przemocą Wobec Dzieci jest niezbędne i powinno wskazywać na priorytet państwa w działaniach na rzecz efektywnego przeciwdziałania przemocy wobec dzieci”. Marek Michalak w wystąpieniu generalnym kierowanym do Pani Premier z 29 kwietnia 2016 roku wskazał, że „Europejska Sieć Rzeczników Praw Dziecka (ENOC) wraz z Panią Martą Santos Pais – Specjalnym Przedstawicielem Sekretarza Generalnego ONZ ds. Przemocy Wobec Dzieci, 24 września 2015 roku wydali wspólne stanowisko, w którym wyrażone zostało głębokie zaniepokojenie występowaniem i ogromną skalą zjawiska przemocy wobec dzieci w Europie. Zaaapelowano w nim o utworzenie solidnej, wszechstronnej agendy narodowej na rzecz zapobiegania i reagowania na wszystkie formy przemocy wobec dzieci<sup>4</sup>.”

W ponownym apelu Rzecznik zwrócił uwagę, że w polskim systemie nie ma scentralizowanych, kompleksowych miejsc pomocy dla dzieci doznających przemocy, czy to fizycznej, psychicznej, czy seksualnej. Aktualnie istnieją programy, mające na celu walkę z poszczególnymi formami przemocy, jednak brakuje strategii, która obejmowałaby kompleksowo wszystkie jej formy. Narodowa Strate-

<sup>3</sup> Strona internetowa <https://brpd.gov.pl/>

<sup>4</sup> Wystąpienie Generalne Rzecznika Praw Dziecka z 12 września 2017 roku –sygn. akt ZSR.422.15.2017.ER

gia na Rzecz Walki z Przemocą Wobec Dzieci może stać się istotnym instrumentem oddziaływań ukierunkowanych na ochronę dziecka przed przemocą, a także być dodatkową gwarancją, że prawa dziecka określone w Konwencji o prawach dziecka będą chronione na najwyższym poziomie.

Wskazać należy, że Rzecznik Praw Dziecka od 2011 r. systematycznie zapoznaje się z postawami społecznymi wobec przemocy w wychowaniu dzieci. Między innymi z inicjatywy Rzecznika Praw Dziecka w 2010 r. wprowadzono do polskiego porządku prawnego całkowity zakaz bicia dzieci, a w lipcu br. z inicjatywy Prezydenta na wniosek Rzecznika Praw Dziecka weszły jak wyżej wskazano w życie przepisy znowelizowanego Kodeksu karnego, które skuteczniej chronią najmłodszych przed przemocą.

Rzecznik Praw Dziecka prowadzi szereg spraw indywidualnych dotyczących przemocy wobec małoletnich. W swojej codziennej pracy prowadzi sprawy wszczęte z urzędu, z doniesień medialnych, w których ofiarami przemocy są małoletni. Podjął m.in. sprawę małoletniego, który został pobity i z ciężkimi obrażeniami trafił do szpitala, oraz jego rodzeństwa. Niezwłocznie zwrócił się do Sądu Rejonowego o udostępnienie akt postępowania w przedmiocie władzy rodzicielskiej. Rzecznika Praw Dziecka zgłosił swój udział w postępowaniu opiekuńczym i wniósł apelację od postanowienia Sądu Rejonowego ograniczającemu matce władzę rodzicielską poprzez umieszczenie małoletnich w pieczy zastępczej. Rzecznik Praw Dziecka wniósł o zmianę zaskarżonego postanowienia poprzez pozbawienie matki małoletnich władzy rodzicielskiej nad dziećmi. Prokuratura Okręgowa poparła apelację Rzecznika. Sąd Okręgowy uwzględnił apelację Rzecznika Praw Dziecka w całości i zmienił zaskarżone postanowienie poprzez pozbawienie matki władzy rodzicielskiej. Rzecznik Praw Dziecka na bieżąco monitorował postępowanie przygotowawcze toczące się przed Prokuraturą Rejonową. Analiza przeprowadzonych przez Rzecznika akt prokuratorskich wskazywała na szereg nieprawidłowości i błędną kwalifikację zarzucanego oskarżonym czynu. Prokuratura oskarżyła matkę małoletniego i jej konkubenta o popełnienie czynu z art. 207 § 1 i § 2 k.k. w zb. z art. 156 § 1 pkt 2 k.k. i art. 157 § 1 k.k. w zw. z art. 160 § 2 k.k. w zw. z art. 11 § 2 k.k. Jednocześnie do aktu oskarżenia dołączyła wniosek w trybie 335 § 2 k.p.k. i zaproponowała dla oskarżonego karę 7 lat pozbawienia wolności oraz zakaz zbliżania się do małoletnich: na okres 10 lat na odległość nie mniejszą niż 50 metrów. Dla oskarżonej Prokurator zaproponował karę 4 lat pozbawienia wolności. Przedmiotowy wniosek nie określał co do oskarżonej środka karnego, w postaci zakazu kontaktowania się i zbliżania do małoletnich. Rzecznik Praw Dziecka po zapoznaniu się z aktem oskarżenia oraz wnioskiem o dobrowolne poddanie się karze

i niewspółmiernie niską karą niezwłocznie zwrócił się do Prokuratora Generalnego z prośbą o objęcie sprawy prowadzonej przez Prokuraturę Rejonową zwierzchnim nadzorem służbowym. Rzecznik Praw Dziecka podkreślił w skierowanym piśmie, że kara zaproponowana przez oskarżyciela publicznego jest niewspółmiernie niska z uwagi na drastyczny charakter popełnionych przez oskarżonych czynów. Podkreślił, że został naruszony art. 53 § 1 i 2 k.k. określający dyrektywy wymiaru kary. W odpowiedzi na pismo Rzecznika Zastępcy Prokuratora Generalnego wskazał, że w Departamencie Postępowania Przygotowawczego Prokuratury Krajowej dokonano badania akt przedmiotowego postępowania. Poinformowano, Rzecznika, że przeprowadzona analiza, w oparciu o którą zakwestionowano zasadność skierowania do sądu wniosku o wydanie na posiedzeniu wyroku skazującego i orzeczenie uzgodnionych z oskarżonymi kar, wykazała szereg uchybień w zakresie gromadzenia materiału dowodowego oraz jego karno-prawnej oceny, wyrażającej się w przyjęciu nieprawidłowego opisu czynów zarzuconych obojgu oskarżonym oraz zastosowanej kwalifikacji prawnej.

W wyniku podjętej interwencji Prokurator cofnął wniosek o dobrowolnym poddaniu się karze. Sprawa została przekazana Prokuratorowi celem prawidłowego wyjaśnienia okoliczności sprawy i szczegółowej analizie akt. Prokurator po przeprowadzeniu czynności zmienił zarzuty wobec oskarżonych. Oskarżonym został przedstawiony zarzut usiłowania zabójstwa w zamiarze ewentualnym. Ponadto oskarżonemu postawiono zarzut gwałtu ze szczególnym okrucieństwem. Sprawa pozostaje w dalszym zainteresowaniu Rzecznika<sup>5</sup>.

Powyżej wskazana sprawa obrazuje jak istotnym była zainicjowana przez Rzecznika Praw Dziecka nowelizacja Kodeksu karnego, również jak niezbędne jest stworzenie Narodowej Strategii na Rzecz Walki z Przemocą Wobec Dzieci.

Rzecznik Praw Dziecka podejmuje systematyczne działania mające na celu ochronę małoletnich przed przemocą. Przygotował kilka kampanii społecznych, mających na celu nagłośnienie problemu przemocy wobec dzieci, zmiany postaw społecznych, a tym samym obniżenie poziomu agresji i aprobaty dla stosowania przemocy wobec dzieci. Kampania „Bicie, czas z tym skończyć” jest konsekwentnym działaniem Rzecznika Praw Dziecka na rzecz upowszechnienia wiedzy o zasadności istnienia w polskim prawie przepisu zakazującego stosowania kar cielesnych. Utrzymujący się wysoki poziom akceptacji przemocy w wychowaniu skłonił Rzecznik Praw Dziecka do przygotowania kolejnej kampanii społecznej – „Bicie uczy, ale tylko złych rzeczy”. Podstawowym celem kolejnej kampanii Rzecznika

<sup>5</sup> Sprawa indywidualna sygn. akt. ZSR/442.25.2016.SU.

ka Praw Dziecka „REAGUJ. MASZ PRAWO” jest zmiana biernej postawy ludzi wobec aktów krzywdzenia dzieci oraz zmniejszenie społecznego przyzwolenia na stosowanie przemocy<sup>6</sup>.

Rzecznik Praw Dziecka organizuje również dyżury prawnicze, w trakcie których istnieje możliwość uzyskania porady prawnej i zgłoszenia przemocy wobec małoletnich. Zainteresowane osoby uzyskują fachową poradę prawną, pomoc w sporządzeniu wniosków i pism procesowych do sądów i innych właściwych instytucji.

W prowadzonych przeze mnie bieżących sprawach indywidualnych Rzecznik Praw Dziecka zgłosił swój udział w czterdziestu postępowaniach opiekuńczych, w większości są to sprawy dotyczące często drastycznej przemocy nad małoletnimi. Rzecznik Praw Dziecka podejmując działania i zajmując stanowisko w sprawach, dąży do zabezpieczenia szeroko pojętego dobra małoletnich, w tym pozbawienia władzy rodzicielskiej wobec rodzica, który stosuje przemoc fizyczną wobec dziecka.

Podkreślić również należy, że narzędziem walki z przemocą jest również Dziecięcy Telefon Zaufania Rzecznika Praw Dziecka, który swoją działalność rozpoczął 20 listopada 2008 roku. Bezpłatny dziecięcy telefon zaufania umożliwia zgłoszenie m.in. spraw dotyczących przemocy wobec dzieci. Niezwłocznie po zgłoszeniu podejmowane są działania mające na celu udzielenia małoletnim wsparcia, pomocy oraz organizowanie dalszej pomocy w oparciu o współpracę z właściwymi instytucjami.

Reasumując powyższe rozważania, podkreślić należy, że zapobieganie przemocy wśród dzieci i młodzieży to złożony problem wymagający czasu, zaangażowania różnych instytucji oraz zmian prawnych. Z tego względu, tak ważne jest stworzenie Narodowej Strategii na Rzecz Walki z Przemocą Wobec Dzieci, o którą systematycznie zabiega Rzecznik Praw Dziecka.

---

<sup>6</sup> strona internetowa <https://brpd.gov.pl/>











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 samorządowe za realizację Praw Dziecka.

prof. nadzw. dr hab. Jadwiga Bińczycka



Praca zbiorowa „Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska” w redakcji Marka Michałaka 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  
SENDLEROWEJ

Každemu, kto tonie,  
należy podać rękę!

