

Rok Janusza Korczaka 2012
Nie ma dzieci – są ludzie



The Year of Janusz Korczak 2012
There are no children, there are people



RZECZNIK PRAW DZIECKA



Rok Janusza Korczaka 2012

NIE MA DZIECI - SĄ LUDZIE

The Year of Janusz Korczak 2012

THERE ARE NO CHILDREN, THERE ARE PEOPLE

Opracowanie:
Biuro Rzecznika Praw Dziecka

Tłumaczenie:
Aleksandra Gellert

Recenzja naukowa:
dr hab. Adam Solak, prof. UP
dr hab. Maciej Tanaś, prof. APS

Copyright by Biuro Rzecznika Praw Dziecka
Warszawa 2013

ISBN: 978-83-89658-46-3

Adres Redakcji:
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

Rok Janusza Korczaka 2012

NIE MA DZIECI – SĄ LUDZIE

The Year of Janusz Korczak 2012

THERE ARE NO CHILDREN, THERE ARE PEOPLE

Redakcja
Barbara Smolińska-Theiss

Warszawa 2013

TABLE OF CONTENTS

ACKNOWLEDGEMENTS	10
INTRODUCTION	14
PART I. Korczak's message	20
<i>Anna Komorowska</i> Korczak's message	22
<i>Ewa Kopacz</i> To the Participants of the International Congress on Children's Rights	24
<i>Adam Rotfeld</i> For the Participants of the International Congress of Children's Rights	28
<i>Marek Michalak</i> Korczak's right of the child to social participation. The citizenship of the child	32
PART II. Janusz Korczak and childrens rights	44
<i>Thomas Hammarberg</i> Korczak helps us understand the rights of the child	46
<i>Leda Koursoumba</i> Janusz Korczak and the Convention on the Rights of the Child	54
<i>Barbara Smolińska-Theiss</i> Janusz Korczak's pedagogical heritage. Questions upon universality and topicality of ideas	62
<i>Liliya Valeeva</i> Janusz Korczak and John Dewey: Rights of the child in adult world	88
<i>Jan Niewęłowski</i> The rights of the child. The perspectives of Rev. John Bosco and Janusz Korczak	98
<i>Krystyna Gąsiorek</i> Janusz Korczak – four styles and four biographies	116
PART III. Korczak's philosophy of the child and childhood	144
<i>Maria Szczepska-Pustkowska</i> The philosopher child, the poet child. Korczak's inspirations	146
<i>Michael Kirchner</i> Korczak's idea of respect and recognition in the anthropology of the child. The child as a person with equal value and rights	168

SPIS TREŚCI

PODZIĘKOWANIA	11
WSTĘP	15
CZĘŚĆ I. Korczakowskie przestania	21
<i>Anna Komorowska</i> Korczakowskie przestanie	23
<i>Ewa Kopacz</i> Do Uczestników Międzynarodowego Kongresu Praw Dziecka	25
<i>Adam Rotfeld</i> Do Uczestników Międzynarodowego Kongresu Praw Dziecka	29
<i>Marek Michalak</i> Korczakowskie prawo do społecznej partycypacji dziecka. Dziecięce obywatelstwo	33
CZĘŚĆ II. Janusz Korczak i prawa dziecka	45
<i>Thomas Hammarberg</i> Korczak pomaga nam zrozumieć prawa dziecka	47
<i>Leda Koursoumba</i> Janusz Korczak i Konwencja o Prawach Dziecka	55
<i>Barbara Smolińska-Theiss</i> Spuścizna pedagogiczna Janusza Korczaka. Pytania o uniwersalność i aktualność idei	63
<i>Liliya Valeeva</i> Janusz Korczak i John Dewey: prawa dziecka w świecie dorosłych	89
<i>Jan Niewęłowski</i> Prawa dziecka. Perspektywa ks. Jana Bosko i Janusza Korczaka	99
<i>Krystyna Gąsiorek</i> Janusz Korczak – cztery style i cztery życiorysy	117
CZĘŚĆ III. Korczakowska filozofia dziecka i dzieciństwa	145
<i>Maria Szczepska-Pustkowska</i> Dziecko–filozof, dziecko–poeta. Korczakowskie inspiracje	147
<i>Michael Kirchner</i> Korczakowska idea szacunku i uznania w antropologii dziecka. Dziecko jako równowartościowy i równoprawny człowiek	169

<i>Astrid Męczkowska-Christiansen</i>	
Child's right to death in view of Korczak's philosophy of childhood	186
PART IV. Korczak's dialogue with the child	204
<i>Jadwiga Bińczycka</i>	
The dialogue in upbringing	206
<i>Anna Kamińska</i>	
Korczak's dialogue with the child – philosophical inspirations	216
<i>Roza Valeeva</i>	
A chance for a dialogue with a child from the perspective of multicultural Russian society.....	236
PART V. Children's community, children's citizenship	250
<i>Hanna Krauze-Sikorska</i>	
Education for a reflective community.....	252
<i>Waltraut Kerber-Ganse</i>	
Children living together in a home: Korczak and Kohlberg's concept of 'Just Community'.	284
<i>Ewa Jarosz</i>	
Korczak's Heritage – the Modern Concept of Children's Citizenship	300
<i>Lothar Krappmann</i>	
The child as a citizen.....	332
PART VI. Korczak's pedagogical heritage – between past and future	354
<i>Chihiro Tsukamoto</i>	
Contemporary Educational Problems in Japan from the Perspective of Janusz Korczak's Views	356
<i>Wiesław Theiss</i>	
A Short History of the Janusz Korczak Children and Youth Center {1978–1981}.....	370
<i>Maria Czerepaniak-Walczak</i>	
"We are not allowed to leave the world as it is"	398
PART VII. 2012 The Year of Janusz Korczak	414
A request from the Ombudsman for Children to the Marshal for the Polish Sejm to announce the year 2012 to be the Year of Janusz Korczak.....	416

<i>Astrid Męczkowska-Christiansen</i>	
Prawo dziecka do śmierci na tle korczakowskiej filozofii dzieciństwa	187
CZĘŚĆ IV. Korczakowski dialog z dzieckiem	205
<i>Jadwiga Bińczycka</i>	
Dialog w wychowaniu	207
<i>Anna Kamińska</i>	
Korczakowski dialog z dzieckiem – inspiracje filozoficzne	217
<i>Roza Valeeva</i>	
Możliwość nawiązania dialogu z dzieckiem z perspektywy wielokulturowego społeczeństwa rosyjskiego	237
CZĘŚĆ V. Dziecięca wspólnota, dziecko–obywatel.....	251
<i>Hanna Krauze-Sikorska</i>	
Wychowanie do refleksyjnej wspólnoty	253
<i>Waltraut Kerber-Ganse</i>	
Wspólnota dziecięca – koncepcja <i>just community</i> Janusza Korczaka i Lawrence’a Kohlberga	285
<i>Ewa Jarosz</i>	
Korczakowskie dziedzictwo – współczesna koncepcja obywatelstwa dzieci	301
<i>Lothar Krappmann</i>	
Dziecko jako obywatel.....	333
CZĘŚĆ VI. Korczakowskie dziedzictwo pedagogiczne – między przeszłością a przyszłością	355
<i>Chihiro Tsukamoto</i>	
Współczesne problemy edukacyjne w Japonii w świetle myśli Janusza Korczaka	357
<i>Wiesław Theiss</i>	
Krótkie dzieje projektu Ośrodka Dzieci i Młodzieży im. Janusza Korczaka (1978–1981)	371
<i>Maria Czerepaniak-Walczak</i>	
„Nie wolno zostawiać świata takim, jaki jest”	399
CZĘŚĆ VII. 2012 Rok Janusza Korczaka	415
List Rzecznika Praw Dziecka do Marszałka Sejmu z inicjatywą ogłoszenia Roku 2012 Rokiem Janusza Korczaka	417

Resolution of the Sejm of the Republic of Poland on establishing the 2012 year the Year of Janusz Korczak.....	418
The Ombudsman for Children – the guiding principles for the Year of Janusz Korczak.....	420
A request from the Ombudsman for Children to the Polish First Lady to become the chairperson of the Honorary Committee for the Celebration of the Year of Janusz Korczak.....	426
Establishing the Honorary Badge for Merit to Protection of the Rights of the Child	428
Honorary Committee of the Year of Janusz Korczak	440
The Warsaw Declaration – an appeal to adults to make Janusz Korczak’s ideals come true	442
<i>Barbara Smolińska-Theiss</i> Evaluation of the Year of Janusz Korczak.....	444
INSTEAD OF ENDING	484
<i>Bogusław Śliwerski</i> The Year of Janusz Korczak made unique by the gift of thoughts and experience of contemporary pedagogues	486

Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej w sprawie ustanowienia roku 2012 Rokiem Janusza Korczaka	419
Rzecznik Praw Dziecka – idee przewodnie Roku Janusza Korczaka	421
List Rzecznika Praw Dziecka do Małżonki Prezydenta Pani Anny Komorowskiej w sprawie objęcia przewodnictwa w Komitecie Honorowym obchodów Roku Janusza Korczaka	427
Ustanowienie Odznaki Honorowej za Zastugi dla Ochrony Praw Dziecka	429
Komitet Honorowy Roku Janusza Korczaka	440
Deklaracja Warszawska – postanie do świata dorosłych o urzeczywistnienie dziedzictwa Janusza Korczaka	443
<i>Barbara Smolińska-Theiss</i>	
Ewaluacja Roku Janusza Korczaka	445
ZAMIAST ZAKOŃCZENIA	485
<i>Bogusław Śliwerski</i>	
Rok Janusza Korczaka wyjątkowy darem myśli, dokonań i przeżyć współczesnych pedagogów	487

ACKNOWLEDGEMENTS

I would like to thank with all my heart all those who participated in the arrangement of the great social campaign for children and youth, that is the Year of Janusz Korczak. I am grateful to the people of great heart who initiated or joined various actions that created Polish and international community of advocates and promoters of the rights of the child. Thanks to all those efforts, the fundamental Korczak's motto sounded loud and clear in many parts of the world: „There are no children - there are people”.

I would like to express special gratitude to Mr. Bronisław Komorowski, the President of the Republic of Poland, who already as the Speaker of the Sejm of the Republic of Poland actively supported the initiative of the Ombudsman for Children concerning the reminiscence of the Old Doctor. For further support I would like to thank subsequent Speakers of the Sejm - Mr. Grzegorz Schetyna and Mrs. Ewa Kopacz and the Sejm Commission for Culture and Media with Mr. Iwona Śledzińska-Katarasińska as the Chairman.

I also appreciate the activity of the Sejm of the Republic of Poland - of all Members of Parliament who decided unambiguously to pronounce 2012 to be the Year of Janusz Korczak, by which they showed that they have respect for the Old Doctor and the child, the child's dignity and subjectivity.

I would like to thank all those who contributed to the Honorary Committee of the Year of Janusz Korczak, especially the Honorary President of the Committee, Mrs. Anna Komorowska.

I appreciate the trust and help offered by the heads of the central state authorities, particularly: Mr. Radosław Sikorski, the Minister of Foreign Affairs; Mr. Bogdan Zdrojewski, the Minister of Culture and National Heritage; Mrs. Joanna Mucha, the Minister of Sport and Tourism; Mrs. Krystyna Szumilas, the Minister of National Education; Mr. Władysław Kosiniak - Kamysz, the Minister of Labour and Social Policy; Mr. Bartosz Arłukowicz, the Minister of Health and Mr. Jacek Cichoński, the Minister of the Interior.

Here I would also like to recall with affection the invaluable activity of voivodes, education officers, local authorities at the voivodeship, powiat and municipality level.

This year would not have been so vast in activity but for the great involvement of teachers in kindergartens and schools of each level, Police officers and social workers. I am also especially grateful to activists from non-governmental organisations, on whom I could always count and who undertook various measures for the well-being of the youngest, sparing no time in doing it. Here I would like to mention the members of the International Chamber of the Order of Smile and Knights of this most sunny of all orders, the members of the International Asso-

PODZIĘKOWANIA

Z całego serca pragnę podziękować wszystkim, którzy współtworzyli wielką kampanię społeczną na rzecz dzieci i młodzieży, jaką był Rok Janusza Korczaka. Jestem wdzięczny ludziom wielkiego serca, którzy inicjowali lub włączali się do różnorodnych działań tworzących polską i międzynarodową wspólnotę obrońców i propagatorów praw dziecka. Dzięki tym różnym wysiłkom w wielu częściach świata wyraźnie zabrzmiało fundamentalne korczakowskie hasło: „Nie ma dzieci – są ludzie”.

Szczególne wyrazy wdzięczności kieruję do Pana Bronisława Komorowskiego, Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, który jeszcze jako Marszałek Sejmu RP aktywnie wspierał inicjatywę Rzecznika Praw Dziecka dotyczącą szczególnego wspomnienia Starego Doktora. Za dalsze wsparcie dziękuję kolejnym Marszałkom Sejmu – Panu Grzegorzowi Schetynie i Pani Ewie Kopacz oraz sejmowej Komisji Kultury i Środków Przekazu z Panią Przewodniczącą Iwoną Śledzińską-Katarasińską na czele.

Dziękuję Sejmowi Rzeczypospolitej Polskiej – wszystkim Posłankom i Posłom, którzy jednogłośnie postanowili ustanowić rok 2012 Rokiem Janusza Korczaka, czym pokazali szacunek, jaki okazują Staremu Doktorowi i osobie dziecka, jego godności i podmiotowości.

Za aktywność i zaangażowanie dziękuję wszystkim, którzy współtworzyli Komitet Honorowy Roku Janusza Korczaka – szczególnie Honorowej Przewodniczącej Komitetu, Pani Annie Komorowskiej.

Za okazane zaufanie i ogromną pomoc dziękuję kierownikom centralnych urzędów państwowych, szczególnie: Panu Radosławowi Sikorskiemu, Ministrowi Spraw Zagranicznych; Panu Bogdanowi Zdrojewskiemu, Ministrowi Kultury i Dziedzictwa Narodowego; Pani Joannie Musze, Minister Sportu i Turystyki; Pani Krystynie Szumilas, Minister Edukacji Narodowej; Panu Władysławowi Kosiniakowi-Kamyszowi, Ministrowi Pracy i Polityki Socjalnej; Panu Bartoszowi Arłukowiczowi, Ministrowi Zdrowia i Panu Jackowi Cichockiemu, Ministrowi Spraw Wewnętrznych.

W tym miejscu chciałbym najserdeczniej wspomnieć nieocenioną aktywność wojewodów, kuratorów oświaty, władz samorządowych szczebla wojewódzkiego, powiatowego i gminnego.

Ten rok nie byłby tak obfity w działania, gdyby nie ogromne zaangażowanie przede wszystkim nauczycieli przedszkoli i szkół każdego szczebla, policjantów i pracowników socjalnych. Szczególnie ciepłe słowa kieruję do działaczy organizacji pozarządowych, na których zawsze mogłem liczyć i którzy – nie szcędząc czasu – podejmowali różnorakie działania na rzecz najmłodszych. Szczególnie w tym miejscu pragnę wymienić członków Międzynarodowej Kapituły Orderu Uśmiechu i Kawalerów tego najśloneczniejszego z odznaczeń, członków Międzynarodowe-

ciation of Janusz Korczak with Mrs. Batia Gilad at the head and the activists of Polish Janusz Korczak Society with Prof. Jadwiga Bińczycka who was always the good spirit of all undertakings.

I must also give special appreciation to all my everyday associates, employed and socially concentrated around the Office of the Ombudsman for Children who, feeling the mission of their everyday work, imparted the practical dimension to the Korczak's right of the child to respect.

I also thank all institutions, organisations, people of goodwill, filled with passion, and advocates for the rights of the child in Poland and all over the world.

It is the shared effort of many people that allowed us to create the great and unique undertaking commemorating the heritage of Janusz Korczak as the forerunner of the Convention on the Rights of the Child, thanks to which Poland is now called with the honourable name of the Homeland of the Rights of the Child.

The Year of Janusz Korczak ended on 31 December 2012, yet the idea is on! It is on because there are people behind it who were convinced and seduced by the Old Doctor's philosophy of the rights of the Child.

Marek Michalak

The Ombudsman for Children
Warsaw, this day 04 December 2013

go Stowarzyszenia Janusza Korczaka, z Panią Batią Gilad na czele, oraz działaczy Polskiego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka, z Panią prof. Jadwigą Bińczyką, która zawsze była dobrym duchem wszystkich przedsięwzięć.

Obok wszystkich wymienionych pragnę w tym miejscu wyróżnić moich codziennych współpracowników zatrudnionych i skupionych społecznie wokół Biura Rzecznika Praw Dziecka, którzy w poczuciu misji w codziennej pracy nadają praktyczny sens korczakowskiemu prawu dziecka do szacunku.

Dziękuję wszystkim instytucjom, organizacjom, ludziom dobrej woli, pasjonatom i adwokatom praw dziecka w Polsce i na świecie.

Wspólnym wysiłkiem wielu ludzi udało się stworzyć wielkie i niepowtarzalne przedsięwzięcie upamiętniające dziedzictwo Janusza Korczaka jako prekursora Konwencji o Prawach Dziecka, dzięki któremu Polska określana jest dzisiaj na świecie zaszczytnym mianem Ojczyzny Praw Dziecka.

Rok Janusza Korczaka się skończył 31 grudnia 2012, ale idea trwa! Trwa, bo stoją za nią ludzie, których Stary Doktor przekonał i uwiódł swoją filozofią praw dziecka.

Marek Michalak
Rzecznik Praw Dziecka
Warszawa, 4 grudnia 2013 r.

INTRODUCTION

Pursuant to the decision of the Parliament of the Republic of Poland, the 2012 year was pronounced the Year of Janusz Korczak. The Sejm addressed this initiative to wide circles of parents, educators, teachers, social workers, medicine doctors, lawyers, catechists, artists and Police officers. The Sejm addressed the milieu of researchers, activists and advocates of the rights of the child in Poland and worldwide. To the foreground came the famous Korczak's motto *There are no children – there are people*. This manifest covered – and still does – the fundamental thesis: children are rightful persons and citizens. They have the indispensable dignity and are entitled to rights, they take an important place in the family, school and society.

The task of the Year of Janusz Korczak was to introduce, remind and implement the Korczak's thought into the modern depiction of the world. Most often we speak about Korczak as a doctor, writer or feature writer or – above all – the educator of Jewish and Polish orphans. In the perspective of today's challenges, Korczak was the forerunner of children's rights before all. Nearly a hundred years ago he demanded that the world of adults observe the child's right to respect and love. He spoke about various rights: the child's right to death, to the present day, to childhood, to play, to make mistakes *etc.* By formulating the rights of the child, Korczak had come ahead of his time, entered the circle of great moral authorities and social reformers who have been building the future of the world on the foundations of respect for every human being both the adult and the child.

Korczak's message floated in 2012 not only to the world of adults but also to children and youth. It became the inherent part of the statutory activity of the Ombudsman for Children who took on the role of coordinator and supervisor of various initiatives realised in the Year of Janusz Korczak. This included social-educational, cultural-artistic and sport and leisure actions. The authors of this and other work were both the central state institutions and local authorities; self-governments and NGOs. The Year of Korczak drew a tremendous response in the programmes and operations of schools, kindergartens, residential, educational and social rehabilitation institutions. Also mass media, with Internet at the top, played important role in this project.

The Year of Korczak was based on three pillars, three mottoes: the dignity of the child – the rights of the child – the citizenship of the child. Each of these universal and ageless ideas covers everyday needs and concerns of the young generations all over the world, irrespective of origin, culture or religion. Hence, the call for the rights and conditions for full development of the child resounded particularly sonorously. Korczak persistently convinces, proves and shows that the rights of the child are not simply empty words, an abstractive, utopian assignment. This appeal is supported by Korczak's biography, his life practice as a doctor, writer, fea-

Dnia 16 września 2011 r., w dniu w którym w Warszawie spotkali się obrońcy praw dziecka skupieni w Europejskiej Sieci Rzeczników Praw Dziecka (ENOC) Parlament Rzeczypospolitej przyjął uchwałę ustanawiającą rok 2012 Rokiem Janusza Korczaka. Wniosek w tej sprawie zgłosił Rzecznik Prawa Dziecka – Marek Michalak, kierując go do Komisji Kultury i Środków Przekazu. Inicjatywę tę Sejm adresował do szerokiego grona rodziców, wychowawców, nauczycieli, pracowników socjalnych, lekarzy, prawników, katechetów, artystów, policjantów. Inicjując Rok Korczaka Sejm zwrócił się do szerokiego grona rodziców, wychowawców, badaczy, działaczy i obrońców praw dziecka w Polsce i na świecie. Na planie pierwszym znalazła się znana myśl Korczaka *Nie ma dzieci – są ludzie*. Pod tym twierdzeniem kryła się – i nadal jest obecna – fundamentalna teza: dzieci są pełnoprawnymi osobami i obywatelami. Mają niezbywalną godność i przysługują im prawa, zajmują ważne miejsce w rodzinie, w szkole, w społeczeństwie.

Zadaniem Roku Korczaka było przypomnienie, przybliżenie i wprowadzenie korczakowskich myśli we współczesny obraz świata. O Korczaku mówi się najczęściej: lekarz, pisarz, publicysta, a przede wszystkim wychowawca żydowskich i polskich sierot. W perspektywie dzisiejszych wyzwań Korczak był przede wszystkim prekursorem praw dziecka. Blisko sto lat temu domagał się, aby świat dorosłych respektował prawo dziecka do szacunku i miłości. Mówił o różnych prawach: o prawie dziecka do śmierci, do dnia dzisiejszego, prawie do dzieciństwa, zabawy, prawie do popełniania błędów, *etc.* Formułując prawa dziecka, Korczak wyprzedził swój czas, wszedł do grona wielkich autorytetów moralnych i reformatorów społecznych, którzy budowali przyszłość świata opartą na szacunku do każdego człowieka, zarówno dorosłego, jak i dziecka.

Korczakowskie przesłanie popłynęło w 2012 roku nie tylko do świata dorosłych, ale także do dzieci i młodzieży. Wpisywało się w statutową działalność Rzecznika Praw Dziecka, który przyjął rolę koordynatora i moderatora wielu różnych inicjatyw realizowanych w Roku Korczaka. Były to działania społeczno–edukacyjne, kulturalno–artystyczne, sportowo–rekreacyjne. Do organizatorów tych i innych prac należały zarówno centralne instytucje państwowe, jak i władze lokalne, samorządy oraz organizacje pozarządowe. Szerokim echem Rok Korczaka odbił się w programach i działaniach szkół, przedszkoli, placówek oświatowo–wychowawczych, instytucji opiekuńczych i resocjalizacyjnych. Ważną rolę w tym programie pełniły media, a zwłaszcza Internet.

Filarami Roku Korczaka były trzy hasła: godność dziecka – prawa dziecka – dziecięce obywatelstwo. Za każdą z tych uniwersalnych i ponadczasowych idei kryją się znane na całym świecie, w różnych cywilizacjach, kulturach i religiach, codzienne potrzeby i troski młodego pokolenia. Toteż wołanie o prawa i warunki do pełnego

ture writer and, before all, the educator in the Orphanage in Warsaw – the unique educational facility for Jewish children.

Korczak chose to serve the child and defend children as his way of living. He treated children, wrote about them and for them, played with them, worked with them and built the rules of self-governance and self-organisation together with them. He supported the youngest and helped them but also guided them – he gave them tasks to do, assessed them, praised and reproached them. He was loyal to the rules he adopted and the life path he chose. He fulfilled his service even in the most inhuman conditions he found himself together with the children – in the Warsaw ghetto. He did not abandon this role until his tragic death in the extermination camp in Treblinka. His fate and the fate of his pupils today is the painful symbol of extermination of the Jewish nation in the time of the World War II.

Yet in the Year of Janusz Korczak his ideas, mottoes and work are put in a new perspective. He was a great educator, defender of children, advocate and ombudsman for children and their ‘little’ affairs. He was also a great researcher of child, built a solid base for the development of pedagogical studies over the child and childhood. He dreamt of meeting the essence, the logic of child’s development, of writing his great work – a “Synthesis of The Child”. He had never officially written such a work but left a work of life written down in numerous publications, reminiscences of those who worked with him, in social memory. Today he is ranked among the most prominent and famous classical works of world pedagogy focused on the problems of the child.

How can the pedagogical heritage of Korczak be interpreted, what is this thought centred around, what ideas do the Korczak’s search and discoveries revolve around? These are mainly the rights of the child. Thomas Hammarberg – long-standing Commissioner of the Council of Europe for Human Rights – stresses that the rights of the child are an educational assignment that forms the inherent part of current times and reality of our world. We must constantly learn, recognise, discover, define and redefine them.

The book *There are no children – there are people* is an educational attempt, Korczak’s lesson devoted to interpretation of Korczak’s heritage and, before all, the interpretation of ideas and practice of the rights of the child. The book was made of seven parts that could be divided into three basic groups. The first one belongs to the social and political sphere. It includes the Korczak’s message from the initiators and persons who supported the Year of Janusz Korczak, ombudsmen, advocates and promoters of the rights of the child in Poland and Europe. It legitimises the Year of Korczak with the authority of high personages of social and political life: The Honorary President of the Committee of Janusz Korczak Year Celebration – the Wife of

rozwoju dziecka zabrzmiały szczególnie wyraźnie. Korczak nieodmiennie przekonuje, udowadnia i pokazuje, iż prawa dziecka nie są pustymi słowami, abstrakcją, utopijnym zadaniem. Za tymi racjami stoi biografia Korczaka, jego całościowa praktyka jako lekarza, pisarza, publicysty, a przede wszystkim wychowawcy w Domu Sierot w Warszawie – unikalnej placówce wychowawczej dla dzieci żydowskich.

Korczak wybrał służbę dziecku i obronie dzieci jako drogę swojego życia. Leczył dzieci, pisał o dzieciach i dla dzieci, bawił się z dziećmi, pracował razem z nimi, wspólnie z dziećmi budował zasady samorządności i samoorganizacji. Wspierał najmłodszych i pomagał dzieciom, ale także kierował nimi – stawiał zadania, oceniał, chwalił i ganił swoich wychowanków. Był wiernym przyjętym zasadom i obranej drodze życia. Służbę swoją pełnił nawet w najbardziej nieludzkich warunkach, w jakich znalazł się razem z dziećmi w warszawskim getcie. W tej roli pozostał do tragicznego końca w niemieckim nazistowskim obozie zagłady w Treblince. Jego los i los jego wychowanków jest dzisiaj bolesnym znakiem zagłady narodu żydowskiego w czasach II wojny światowej.

W Roku Janusza Korczaka w nowej perspektywie stają korczakowskie idee, hasła i działania. Korczak był wielkim wychowawcą, obrońcą dziecka, adwokatem, rzecznikiem dzieci i ich dziecięcych spraw. Był także wielkim badaczem dziecka, dał solidne podwaliny pod rozwój pedagogicznych badań nad dzieckiem i dzieciństwem. Marzył o poznaniu istoty, prawidłowości rozwoju dziecka, o napisaniu wielkiego dzieła – „Syntezy dziecka”. Takiej książki formalnie nie napisał, zostawił jednak wielkie dzieło swojego życia zapisane w licznych publikacjach, we wspomnieniach tych, z którymi współpracował, w pamięci społecznej. Dzisiaj zajmuje miejsce wśród największych rozpoznawalnych klasyków światowej pedagogiki skupionej na problematyce dziecka.

Jak można odczytać pedagogiczną spuściznę Janusza Korczaka, co oświadcza tę myśl, wokół jakich idei koncentrują się korczakowskie poszukiwania i odkrycia? Są to przede wszystkim prawa dziecka. Thomas Hammarberg – wieloletni Komisarz Rady Europy ds. Praw Człowieka – podkreśla, iż prawa dziecka są zadaniem edukacyjnym, wpisują się w dzisiejszy czas i przestrzeń naszego świata. Trzeba się ich ciągle uczyć, rozpoznawać, odkrywać, definiować i redefiniować.

Książka *Rok Janusza Korczaka 2012* jest taką edukacyjną próbą, korczakowską lekcją poświęconą odczytaniu spuścizny Korczaka, a przede wszystkim idei i praktyki praw dziecka. Książka składa się z siedmiu części, dających się przedstawić w trzech zasadniczych grupach. Pierwsza z nich należy do sfery społeczno-politycznej. Zawiera korczakowskie przesłania inicjatorów i osób wpierających Rok Janusza Korczaka, rzeczników, adwokatów, promotorów praw dziecka w Polsce i w Europie. Legitymizuje Rok Korczaka autorytetem wysokich osobistości życia społeczno-politycznego: Honorowej Przewodniczącej Komitetu Obchodów Roku

the President of Poland – Mrs. Anna Komorowska, Mrs. Ewa Kopacz, the Speaker of the Sejm; famous expert in Polish-Jewish affairs, diplomat-prof. Adam Rotfeld; last but not least – the Ombudsman for Children, Mr. Marek Michalak.

The second group of texts (part two to four) is the academic interpretation and re-interpretation of Korczak's thought and ideas, perceived in the context of modern challenges and scientific standards. It is the view of pedagogues, psychologists, sociologists, politicians who represent known Polish and foreign research centres that concentrate on Korczak's heritage. Their statement may be classified into six thematic groups included in the subsequent parts of this work. They present: the ideas of the rights of the child and Korczak's contribution to the modern legislation and interpretation of the rights of the child, philosophy of the child and the childhood, the question of dialogue with the child. Further part of this section presents one of the most significant issues of Korczak's thought which now has been placed in the centre of education and social policy related to the child and the childhood. It is the idea of the child's citizenship, the child's participation in social life, the child's belonging to community and self-governance. This part of the work is concluded with the pedagogical, historical and modern manifest of Janusz Korczak: *The world cannot be left as it is*.

The third section of materials (part seven) presents and documents the initiative of the Ombudsman for Children connected with the Year of Janusz Korczak. It submits the basic document – the Resolution of the Sejm of the Republic of Poland of 16 November 2011 pursuant to which the Year of Janusz Korczak was pronounced. It brings to public forum the project materials and the composition of the Honorary Committee of the Year of Janusz Korczak. It includes the copy of the crucial document that crowns the Year of Janusz Korczak – the Warsaw Declaration with the signature of Mr. President and his Wife.

The last and complementary element of this section is the evaluation of the Year of Janusz Korczak which provides the answer to the question how was the Year of Korczak perceived by the society and what was its contribution to public sphere. It has been the greatest social and medium event connected with the person and heritage of Janusz Korczak since the adoption of the Declaration of the Rights of the Child. This was the ground for creation and development of wide social and educational movement. Thanks to this potential, the ageless message of Korczak, such as: respect for the inherent dignity of the child, respect for the child's rights, provision of citizenship and a chance to speak for children in the modern world in any affairs that may concern the youngest generation – have been rediscovered and elaborated in an authentic and creative way as required by modern reality.

Barbara Smolińska–Theiss

Janusza Korczaka – Małżonki Prezydenta, Pani Anny Komorowskiej; Pani Marszałek Sejmu – Ewy Kopacz; znanego autorytetu w sprawach polsko żydowskich, dyplomaty – Profesora Adama Rotfelda; wreszcie – inicjatora i głównego organizatora Roku Janusza Korczaka: Rzecznika Praw Dziecka, Pana Marka Michalaka.

Druga grupa tekstów (części II–VI) jest akademicką interpretacją i reinterpretacją korczakowskich myśli idei, widzianych w perspektywie współczesnych wyzwań społecznych i standardów naukowych. Jest to spojrzenie pedagogów, psychologów, socjologów, polityków reprezentujących znane polskie i zagraniczne ośrodki badań nad korczakowską spuścizną. Ich wypowiedzi grupują się w sześć bloków tematycznych zawartych w kolejnych częściach niniejszej pracy. Przedstawiają kolejno: idee praw dziecka i wkład Korczaka we współczesną legislację oraz odczytywanie praw dziecka, filozofię dziecka i dzieciństwa, zagadnienie dialogu z dzieckiem. Kolejny fragment tej części przedstawia jeden z najważniejszych problemów myśli korczakowskiej, który obecnie znalazł się w centrum edukacji i polityki społecznej związanej z dzieckiem i dzieciństwem. Jest to idea dziecięcego obywatelstwa, dziecięcej partycypacji społecznej, wspólnotowości i samorządności. Tę część opracowania zamyka pedagogiczne, historyczne i współczesne przesłanie Janusza Korczaka: *Świata nie można zostawić takim, jakim jest.*

Trzecia grupa materiałów (część VII) prezentuje i dokumentuje inicjatywę Rzecznika Praw Dziecka związaną z Rokiem Janusza Korczaka. Pokazuje podstawowy dokument – Uchwałę Sejmu Rzeczypospolitej z dnia 16 listopada 2011 r. ustanawiającą Rok Janusza Korczaka. Upublicznia oryginalne materiały programowe oraz skład Komitetu Honorowego Roku Janusza Korczaka. Zawiera kopię bardzo ważnego dokumentu wieńczącego Rok Janusza Korczaka – Deklaracji Warszawskiej z podpisami Pana Prezydenta i Jego Małżonki.

Uzupełnieniem tej części jest ewaluacja Roku Janusza Korczaka, która odpowiada na pytania, jaki był Rok Korczaka w społecznym odbiorze i co wniósł do przestrzeni publicznej. Było to dotąd największe, od czasów uchwalenia Deklaracji Praw Dziecka, wydarzenie społeczne i medialne związane z osobą i dziedzictwem Janusza Korczaka. Na tym gruncie powstawał i rozwijał się rozległy ruch społeczno-oświatowy, skupiony dziś wokół Rzecznika Praw Dziecka. Dzięki tej sile, w sposób autentyczny i twórczy, w dzisiejszym świecie zostały na nowo odkryte i rozwinięte takie treści ponadczasowego przesłania Korczaka, jak: szacunek dla niezbywalnej godności dziecka, poszanowanie jego praw, zapewnienie dzieciom obywatelskiego miejsca i głosu we współczesnym świecie i we wszystkich sprawach, które dotycząją najmłodszego pokolenia.

Barbara Smolińska–Theiss

PART I

Korczak's message

CZEŚĆ I

Korczakowskie przestania

Korczak's message

The Year of Janusz Korczak may become an opportunity to reflect upon three Korczak's concepts, which are the dignity of the child, rights of the child, and the child's citizenship.

The Old Doctor emphasized the frequently neglected fact that a child is a human being. He abolished the division into adults and children. He wanted children to be treated subjectively. We have to talk to them, listen intently to their words, understand, recognise and open up to their their needs, and above all have time for them. A child is a person who has its own dignity and freedom, as well as its civic position in the family, at school and within the society. We just need to create right condition for the child's development, wherever it stays. That is the foundation of esteem and respect for their uniqueness and individuality.

In the year, which is dedicated to Janusz Korczak, let us think what we can do to make a child's life more joyous and complete. Children who have happy childhood will become creative and happy adults.

Anna Komorowska

The wife of the President of the Republic of Poland

Chair of the Honorary Committee of the Year of Janusz Korczak

Korczakowskie przestanie

Rok Janusza Korczaka może stać się okazją do refleksji nad trzema ideami korczakowskimi: godnością dziecka, jego prawami i dziecięcym obywatelstwem.

Stary Doktor podkreślał, pomijany często fakt, że dziecko jest człowiekiem. Zniósł podział na dorosłych i dzieci. Chciał, by dzieci były traktowane podmiotowo. Trzeba z nimi rozmawiać, wsłuchiwać się w ich słowa, rozumieć, poznać i otworzyć się na ich potrzeby, a przede wszystkim mieć dla nich czas. Dziecko to osoba, która ma swoją godność i wolność, ma swoje obywatelskie miejsce w rodzinie, szkole i społeczeństwie. Trzeba tylko stworzyć mu warunki rozwoju wszędzie tam, gdzie przebywa. To podstawa szacunku i respektowania jego wyjątkowości i odrębności.

W roku poświęconym Januszowi Korczakowi zastanówmy się nad tym, co możemy zrobić, by życie dziecka było pełniejsze i bardziej radosne. Z dzieci, które mają dobre dzieciństwo, wyrosną twórczy i szczęśliwi ludzie.

Anna Komorowska

Małżonka Prezydenta RP

Przewodnicząca Komitetu Honorowego Roku Janusza Korczaka

To the Participants of the International Congress on Children's Rights

You are warmly welcome to the building of the Sejm of the Republic of Poland, to the heart of Polish democracy, to the place where laws are created, including laws to protect Polish children. This is the place where every year, on the 1st of June, which is International Children's Day, young students, boys and girls meet to work for the Children and Youth Sejm and have a practical lesson in democracy and self-government.

This is the place where we decided on the 6th of September 2011 that the year 2012 would be dedicated to Janusz Korczak. In a relevant resolution, we emphasised that 'Janusz Korczak was a world-famous forerunner in actions in favour of children's rights. He treated children not only like a subject of adults' care. He voiced and implemented into practice the concept of respect for children's rights and interests, their self-determination and emancipation.'

Therefore Poland has the right to speak aloud about children's rights. Our country was the initiator of enacting the Declaration of the Rights of the Child, and then the Convention on the Rights of the Child by the United Nations. As objective reports show, the level of protection of children's rights in our country is one of the highest in the world, and the institution of the Ombudsman for Children has been provided with plenty of operational measures, which allow for taking up effective actions to protect the right of the youngest citizens.

Appointing the Year of Janusz Korczak by the Sejm triggered a lot of spontaneous local initiatives at schools and kindergartens, in commune, district and province self-governments, in government departments, embassies, and non-governmental organizations. These initiatives not only brought closer the character of the great educator, but first of all his message, which may be summarised by the following words: 'There are no children, just people' [translated by Jerzy Bachrach]. These initiatives and actions made us speak a lot in this year about the dignity of the child, the right to respect, privacy, and being oneself; in short, we were talking about the concept which was called 'children's citizenship' by Korczak.

On behalf of the Sejm, I would like to thank all initiators and accomplishers of all those great actions. I would like to thank the Ombudsman for Children for a lot of inspiration, for the fact that he helped to launch this great social capital, which is inherent to the Korczak model of upbringing a good citizen. I will recall Janusz Korczak's words: 'Next to a defender, who knows articles of written laws,

Do Uczestników Międzynarodowego Kongresu Praw Dziecka

S erdecznie witam w gmachu Sejmu Rzeczypospolitej, w sercu polskiej demokracji, w miejscu, gdzie tworzy się prawo, także prawo, chroniące polskie dzieci. To tu corocznie, 1 czerwca w Międzynarodowym Dniu Dziecka, obraduje Sejm Dzieci i Młodzieży, składający się z uczennic i uczniów i jest to praktyczna lekcja demokracji i samorządności.

To tu, w dniu 6 września 2011 roku postanowiliśmy, że rok 2012 będzie rokiem poświęconym Januszowi Korczakowi. W stosownej uchwale podkreśliliśmy, iż „Janusz Korczak był światowej sławy prekursorem działań na rzecz praw dziecka. Traktował dzieci nie tylko jako przedmiot troski ze strony dorosłych. Głosił i realizował w praktyce ideę respektowania praw i interesów dzieci, ich samostanowienia i emancypacji”.

Polska ma więc prawo, by mówić głośno o prawach dziecka. Nasz kraj był inicjatorem uchwalenia przez Organizację Narodów Zjednoczonych Deklaracji Praw Dziecka, a następnie Konwencji o Prawach Dziecka. Jak wynika z obiektywnych raportów, poziom ochrony praw dziecka w naszym kraju jest jednym z najwyższych w świecie, a instytucja Rzecznika Praw Dziecka została wyposażona w wiele instrumentów działania, które pozwalają na skuteczne działanie w obronie praw najmłodszych obywateli.

Ustanowienie przez Sejm Roku Janusza Korczaka uruchomiło wiele spontanicznych, lokalnych inicjatyw w szkołach i przedszkolach, samorządach gminnych, powiatowych i wojewódzkich, w ministerstwach, ambasadach, organizacjach pozarządowych. Te inicjatywy nie tylko przybliżyły postać tego wielkiego wychowawcy, ale przede wszystkim jego przesłanie, streszczające się w słowach „Nie ma dzieci – są ludzie”. Te inicjatywy i działania sprawiły, że bardzo wiele i głośno mówiliśmy w tym roku o godności dziecka, o prawie do szacunku, do tajemnicy, do bycia sobą; słowem mówiliśmy o tym, co Korczak nazwał „dziecięcym obywatelstwem”.

W imieniu Sejmu dziękuję animatorom i wykonawcom tych wszystkich świetnych przedsięwzięć. Dziękuję Panu Markowi Michalakowi, Rzecznikowi Praw Dziecka, za wiele inspiracji, za to, że pomógł wyzwolić ten wielki kapitał społeczny, jaki tkwi w korczakowskim modelu wychowania dobrego obywatela. Przypomnę słowa Janusza Korczaka: „Obok obrońcy, który zna paragrafy praw pisanych, domagam się miejsca dla wychowawcy, który zna tajemnice praw niepisanych”.

I demand a position for an educator, who knows the secrets of unwritten laws' [own translation – J.W.].

The foundation of Korczak's pedagogy is the recognition of children's subjectivity, their dignity, freedom and responsibility, and granting them their rights to respect and to partnership. Children are citizens, therefore they have the right to voice the matters of their own, of their families, and also of the society. Because 'there are no children, just people.'

Providing that in the Year of Janusz Korczak we learn to talk to children a little bit, to have a mature dialogue based on partnership with them, to identify their needs in a better way, the objectives which inspired Sejm to dedicate this year to Janusz Korczak may be considered to be achieved.

Janusz Korczak's upbringing model, based on understanding, love, unity and partnership, remains a challenge for the world of adults, for parents, educators, and politicians. I wish we were able to meet the challenge... Janusz Korczak wrote that a child is a miracle of God and nature. Let us protect this miracle, because when a child laughs, the whole world laughs, too.

Ewa Kopacz

The Marshal of the Sejm

Fundamentem korczakowskiej pedagogiki jest uznanie podmiotowości dziecka, jego godności, wolności i odpowiedzialności, respektowanie prawa do szacunku, do partnerstwa. Dziecko jest obywatelem, zatem ma prawo do głosu w sprawach własnych, rodziny, a także społecznych. Bo „nie ma dzieci, są ludzie”.

Jeżeli w roku Janusza Korczaka choć trochę nauczymy się rozmawiać z dziećmi, prowadzić z nimi partnerski, dojrzały dialog, lepiej rozpoznawać ich potrzeby, to cele, dla których Sejm ustanowił rok 2012 rokiem Janusza Korczaka będą wypełnione. Model wychowania Janusza Korczaka, oparty na zrozumieniu, miłości, wspólnocie i partnerstwie, pozostaje wyzwaniem dla świata dorosłych, dla rodziców, wychowawców, polityków. Obyśmy potrafili sprostać temu wyzwaniu...

Janusz Korczak pisał, że dziecko jest cudem Boga i natury. Chrońmy ten cud, bo gdy śmieje się dziecko, śmieje się cały świat.

Ewa Kopacz
Marszałek Sejmu

For the Participants of the International Congress of Children's Rights

The character of Janusz Korczak has established a symbol of humanity in its universal scope as well as an embodiment of Polish nobleness and gratuitousness. Korczak's life and his educational methods have become the ground for countless scientific papers, memoirs, and popular books – whole libraries. His work is not forgotten, although shortly after the World War II he got eclipsed and overshadowed.

His educational methods and the approach to children were poorly recognized in the world. Neither were they appreciated in Poland of the communist times, where in the post-war years there was a dominant cult for such pedagogues as Anton Makarenko – the head of a penal camp for homeless children, subject to NKVD, the author of “The pedagogical poem”, a Soviet model teacher – recommended to be followed in all schools and child care institutions.

Janusz Korczak was an exact opposite to him. As his entire life philosophy was based on the assumption that a human life is crippled if it has been deprived of cheerful and happy childhood. Korczak had the talent and the internal need to voice the opinion that the child is a human being and deserves the same respect as adults do. Children are just rightful human beings.

Let me recall the fact that Korczak formulated a short, humorous Decalogue of “dos and don'ts” in which he introduced the rules according to which children must not be beaten, embarrassed, frightened or ignored. Instead, they should be cuddled, kissed, praised, listened to and comforted. Both in Korczak's everyday approach to his pupils and in his works, we may find a lot of cheerful and respectful treatment of children. That was his way of life, his nature, and his philosophy as a teacher. He made the world a better place to live by simply being a part of it.

Still, he was no saint. He made mistakes but he learned to admit them. His presence among the children was a kind of a therapy itself – especially during the war. With his antiauthoritarian approach, Korczak was much ahead of his times as this approach became the foundation for the whole concept of teaching.

Not only did he claim sublime ideas, but he also implemented them into real life. He established and ran houses for orphans, he wrote for children, he loved them. But he also created books for parents – guidebooks and scientific works, whose titles express Korczak's philosophy: *How to Love a Child*; *The Child's Right to Respect*; *The Rules of Life. Pedagogy for Youth and Adults*. He was a defender of

Do Uczestników Międzynarodowego Kongresu Praw Dziecka

Postać Janusza Korczaka to symbol człowieczeństwa w skali uniwersalnej, a zarazem uosobienie tego, co w Polsce szlachetne i bezinteresowne. O życiu Korczaka i jego metodach wychowawczych powstały niezliczone prace naukowe, wspomnienia, popularne książki – całe biblioteki. Jego dzieło nie jest zapomniane, choć bezpośrednio po drugiej wojnie światowej Korczak był w Polsce spychany w cień.

W świecie metody wychowawcze i podejście do dzieci Korczaka były mało znane. Nie były też doceniane w Polsce komunistycznej, gdzie panował w latach powojennych kult takich pedagogów, jak Anton Makarenko – dyrektor kolonii karnej dla dzieci bezdomnych podlegającej NKWD, autor *Poematu pedagogicznego*, radziecki wzór wychowawcy – zalecany do naśladowania i polecany we wszystkich szkołach i instytucjach opieki nad dziećmi.

Janusz Korczak był jego całkowitym przeciwieństwem. Cała bowiem filozofia Korczaka opierała się na założeniu, że bez pogodnego, pełnego i szczęśliwego dzieciństwa, całe życie człowieka jest kalekie. Korczak miał talent i wewnętrzną potrzebę, by w sposób prosty głosić prawdę, że dziecko to też człowiek i zasługuje na taki sam szacunek jak ludzie dorośli. Dzieci są po prostu ludźmi.

Przypomnę, że dla wychowawców Korczak sformułował żartobliwy krótki dekalog zakazów i nakazów, zgodnie z którym nie wolno dzieci bić ani zawstydząć, straszyć, lekceważyć. Należy natomiast przytulać je, całować, chwalić, słuchać, pocieszać. W codziennym stosunku Korczaka do wychowanków i w jego utworach odnajdujemy wiele pogodnego i pełnego szacunku godnego traktowania dzieci. Taki miał sposób na życie, taki charakter i taką filozofię wychowawcy. Jego obecność wśród dzieci była swoistą terapią – zwłaszcza w czasie wojny. Swoją obecnością czynił świat lepszym.

Nie był świętym. Popełniał błędy i uczył przyznawania się do nich. W tym swoim antyautorytarnym podejściu, które było fundamentem całej koncepcji pedagogicznej wyprzedzał swój czas.

Nie tylko głosił wzniosłe idee, ale i wcielał je w życie. Organizował i prowadził domy dla sierot, pisał utwory dla dzieci, ale też pozostawił po sobie książki dla rodziców – poradniki i dzieła naukowe, których tytuły wyrażają filozofię Korczaka: *Jak kochać dziecko*; *Prawo dziecka do szacunku*; *Prawidła życia*. *Pedago-*

the child's dignity and truth. He believed that there is no harmful truth, but there are some cumbersome truths.

Nowadays Korczak is appreciated much more than he was in his times – in the interwar period. His greatness was proved by the way he behaved in the extreme situation, which itself was an evidence of being a hero of the highest grade – he did not wish to save his own life as he decided that he should remain with the children until the end. Sometimes it happens that a worthy death enlightens the whole life of a hero, it commemorates it and makes the person admirable. With Korczak it was different. His action before and during the war and his death are integrally united, and they make the best testimony for the compliance of words and acts, and also for the fidelity to principles claimed throughout his entire life. – He chose to die voluntarily together with children because he loved them. He left his name in history as a model of fidelity to principles, an example of moral integrity, and above all – as a person who sacrificed his own life for the love for children.

The life and works of Korczak were the trigger for Poland to become the initiator of passing the Convention on the Rights of the Child in the United Nations. There has been a long way since the moment of signing this document up to its implementation and full respect of the approved rules.

Currently, Janusz Korczak and his approach to children may be considered an exceptional lighthouse in everyday implementation of these rules. They are an important example for us and the commitment for the future.

In August 2012 it passed seventy years since the tragic death of the Old Doctor. Fortunately, the life and works of Janusz Korczak have become one of the most distinguishable marks of Polishness as well as a fingerpost in education to all the young people all over the world.



Adam Daniel Rotfeld, a former Minister of Foreign Affairs, a former director of the Stockholm International Peace Research Institute. Professor in the University of Warsaw, "Artes Liberales" Department.



gika dla młodzieży i dorosłych. Bronił godności dziecka, bronił prawdy. Uważał, że nie ma prawdy szkodliwej, ale są prawdy niewygodne.

Dzisiaj doceniamy Korczaka w stopniu większym, niż czyniono to za jego życia – w okresie międzywojennym. O jego wielkości świadczy zarówno to, jak zachował się w sytuacji ekstremalnej, co samo w sobie jest świadectwem bohaterstwa najwyższej miary – nie chciał ratować własnego życia, bo uznał, że powinien pozostać z dziećmi do końca. Jak i to, że nie stał się postacią spiżową, co zdarza się, gdy śmierć w szlachetnej sprawie oświetla niezwykle blaskiem całe życie bohatera. Inaczej było w przypadku Korczaka. Jego postawa przed wojną i w czasie wojny oraz śmierć są integralnie zespolone i stanowią najwyższe świadectwo zgodności słów z czynami i wierności zasadom, które przez całe życie głosił. Wybrał dobrowolną śmierć razem z dziećmi, bo je kochał. Zapisał się w historii jako wzór wierności zasadom, przykład moralnej integralności, a nade wszystko jako człowiek, który z miłości do dzieci ofiarował swoje własne życie.

Życie i dzieło Janusza Korczaka sprawiły, że Polska w swoim czasie stała się inicjatorem uchwalenia Konwencji o Prawach Dziecka w Organizacji Narodów Zjednoczonych. Od podpisania tego dokumentu do jego realizacji i poszanowania w całej pełni przyjętych postanowień jest długa droga.

Od tragicznej śmierci Starego Doktora minęło w sierpniu 2012 roku siedemdziesiąt lat. Na szczęście życie i dzieło Janusza Korczaka stały się jednym z najbardziej rozpoznawalnych znaków polskości i drogowskazem w wychowywaniu młodzieży na całym świecie.

Są one dla nas ważnym przykładem, a zarazem zobowiązaniem na przyszłość.



Adam Daniel Rotfeld, Minister Spraw Zagranicznych, dyrektor Międzynarodowego Instytutu Badań nad Pokojem w Sztokholmie. Profesor Uniwersytetu Warszawskiego, Wydział „Artes Liberales”.



Korczak's right of the child to social participation. The citizenship of the child

Were there any children in the Middle Ages? This question was asked by Philippe Ariès in the middle of 1960s – known researcher of childhood history¹. **The question, seemingly absurd**, is however a hallmark of life, because - following the philosophical thought of Józef Tischner – the one who asks – lives, who gives an answer – allows to live². Ariès' question allowed him to discover childhood again, which reflects the truth of each civilisation as precisely as in the mirror - civilisation of culture evolving in the history, including the civilisation of Europe.

The simple question of Philippe Ariès, just as any other question formulated in this way, is the best way to learn any truth, including the truth about the child and the child's life. What is simple is essential and bears many ways of understanding the problems and variety of content with it. These contents protect against starting again.

Ariès' question is provocative, or stimulating to act with the heart and mind and to act in practice within the given field of cognition; here – in the process of getting to know the child. It allows to search for traces in the history for the present and the future. This question leads to permanent shaping of people who are able to live together.

In the age of modern civilisation – a civilisation that asks about the child's identity – one must pose such "Ariès questions". **Would we be in this point of our common consideration, social and legal narration on the rights of the child, if it were not for Janusz Korczak, if it were not for His Heritage and lesson, and the experience he left us?**

Zygmunt Bauman compares Korczak to Schindler. He wonders – probably as many people nowadays – why Korczak, just like Schindler, like Irena Sendlerowa - did not throw children over the ghetto walls, why he chose the last common way to Treblinka. What did it mean for Korczak, what does it mean for us today?

Korczak did not manage to save his pupils, nor himself, yet he saved something more! He saved the childhood, the humanity, the value of all children, the child's and adult's dignity. He saved the child's worthy position in the society. The worthy position in the society arises from the child's dignity, the dignity that is at-

¹ Ph. Ariès, *Historia dzieciństwa*, Gdańsk 1995.

² For more see: J. Tischner, *Jak żyć?*, Wrocław 2000.

Korczakowskie prawo do społecznej partycypacji dziecka. Dziecięce obywatelstwo

Czy w średniowieczu były dzieci? To pytanie w połowie lat 60. XX wieku postawił Philippe Ariès – znany badacz historii dzieciństwa¹. **Pytanie z pozorów niedorzeczne**, a jednak jest ono nośnikiem prawdziwego życia, ponieważ – idąc drogą filozoficznej myśli Józefa Tischnera – kto pyta ten żyje, kto daje odpowiedź ten pozwala żyć². Pytanie Arièsa pozwoliło mu odkryć na nowo dzieciństwo, które w sposób precyzyjny – jak w zwierciadle – oddaje prawdę o każdej cywilizacji – kulturowo zmiennej – na przestrzeni historycznej, w tym cywilizacji europejskiej.

Pytanie proste Philippe Arièsa, jak każde inne w ten sposób postawione, czyli proste, jest najlepszą drogą do poznania każdej prawdy, w tym prawdy o dziecku i jego życiu. To, co proste, jest niezmiernie ważne i niesie za sobą wiele rozumień problemów oraz bogactwo treści. Treści te chronią przed zaczynaniem od nowa.

Pytanie Arièsa jest prowokacyjne, czyli mobilizujące do działania sercem i umysłem oraz konkretnymi działaniami w danym obszarze poznawczym, tutaj – w poznaniu dziecka. Pozwala szukać zakorzenień w historii dla terażniejszości i przyszłości. Pytanie to prowadzi do permanentnego kształtowania ludzi umiejących żyć wspólnie.

W dobie współczesnej cywilizacji – pytającej o tożsamość dziecka – należy postawiać takie „arièsowskie” pytanie. **Czy bylibyśmy w tym miejscu naszego wspólnego namysłu, społecznej i prawnej narracji nad prawami dziecka, gdyby nie Janusz Korczak, gdyby nie Jego dziedzictwo i lekcja oraz doświadczenie, które nam zostawił?**

Zygmunt Bauman porównuje Korczaka do Schindlera. Zastanawia się – zapewne jak wielu współczesnych ludzi – dlaczego Korczak, tak jak Schindler, jak Irena Sendlerowa – nie przerzucił dzieci przez mury getta, dlaczego wybrał ostatnią wspólną drogę do Treblinky? Co to znaczyło dla Korczaka, co to znaczy dla nas dzisiaj?

Korczakowi nie udało się ocalić swoich wychowanków i siebie, ale ocalił coś więcej! Ocalił dzieciństwo, ocalił człowieczeństwo, ocalił wartość wszystkich dzieci, ocalił dziecięcą i dorosłą godność. Ocalił godne miejsce dziecka w społec-

¹ Ph. Ariès, *Historia dzieciństwa*, Gdańsk 1995.

² Zob. szerzej: J. Tischner, *Jak żyć?*, Wrocław 2000.

tributed to every human being, is dispensable, confirmed by natural law. The dignity may be destroyed, but it cannot be – as Korczak proved it – taken away.

It is this dignity that Janusz Korczak demanded all his life as the doctor, educator, writer and great researcher of childhood³. Under the roar of the cannons, in the military field hospital he wrote down his pedagogical *credo*, entitled *How to love the child*. He summoned all adults for an assembly. He ordered a command: “Attention. Either we communicate now or we fall apart for ever. I call for the rights of the child⁴” – he thundered with great power and determination. **The Child** is a rightful citizen, hence **the child, in the civil society, has the right to** freedom, respect, dignity, to his or her childish world, to his or her own efforts, mistakes, successes, failures, to life and death - Korczak argued. The rights of the child in the civil society are based on the triad of full (not partial) personalism of co-participation in the social life: **humanity – subjectivity – development**.

1. “**The child is a human** here and now, full, real (...)”⁵ the Old Doctor argued. Such a statement could be controversial some time ago. It was interpreted as destructive for the natural order of family, undermining the authority of the adults. I also made the children wonder. “What kind of human am I?”⁶ - wondered the preschooler in *Jocular Pedagogics*.

The child's humanity may be perceived in the axiological and social dimension. “The child is the highest gift that God gives to parents – a gift that is given and appointed” – we can read in the Christian Church Catechism. The child has the divine *sacred* and the everyday *profaned* inside. The child is characterised, as Korczak says, by the exceptional divine power of biological and mental growth on the one hand and the multiplying cells that may reach the stars and the space. On the other hand, the child's feature is also the usual, mundane childish world of bottle caps, strings, torn trousers, wounded knees.

The humanity in Korczak's pedagogy means acknowledgement, acceptance for the child's world and for the child to be the one he or she really is. Hence Korczak makes adults stand to attention, reminds, reproaches, gives homework to do. This lesson is the process of social education, constant reading and putting the subjectivity of the child and the child's rights to subjectivity into practice.

³ For more see A. Solak, *Prawa dziecka w pedagogice korczakowskiej*, in: *Prawa dziecka. Teoria i praktyka*, ed. E. Markowska-Goc, H. Sommer, W. Walc, Rzeszów 2003, p. 34–46.

⁴ Translated by the translator of the text.

⁵ Translated by the translator of the text.

⁶ Translated by the translator of the text.

⁷ Translated by the translator of the text.

czeństwie. Godne miejsce w społeczeństwie wynika z godności dziecka, godności, która jest przypisana każdej osobie ludzkiej, jest niezbywalna, potwierdzona prawem naturalnym. Godność można zniszczyć, ale nie można – jak pokazał Korczak – jej zabrać.

O tę godność dziecka Janusz Korczak upominał się całe życie jako lekarz, wychowawca, literat i wielki badacz dzieciństwa³. Pod hukiem armat, w żołnierskim lazarecie spisał swoje pedagogiczne *credo* zatytułowane *Jak kochać dziecko*. Wezwał wszystkich dorosłych na apel. Rzucił komendę: „Bacność. Albo porozumiemy się teraz, albo rozejdziemy na zawsze. Wzywam (wołam) o prawa dziecka” – zagrział z wielką siłą i determinacją. **Dziecko** jest pełnoprawnym obywatelem, dlatego **w społeczeństwie obywatelskim ma prawo** do wolności, do szacunku, godności, do swojego dziecięcego świata, do własnych trudów, poszukiwań, pomyłek, do sukcesów, porażek, do życia i śmierci – dowodził Korczak. Prawa dziecka w społeczeństwie obywatelskim opierają się o triadę pełnego (nie częściowego) personalizmu współuczestnictwa w życiu społecznym: **człowieczeństwo – podmiotowość – rozwój**.

1. „**Dziecko jest człowiekiem** tu i teraz, pełnym, prawdziwym (...)” – przekonywał Stary Doktor. Takie stwierdzenie brzmiało kiedyś kontrowersyjnie. Było odczytywane jako burzenie naturalnego porządku rodziny, podważaniem autorytetu dorosłych. Dziwiło także same dzieci. „Ja jestem człowiekiem? – zastanawiał się przedszkolak z *Pedagogiki żartobliwej*.

Człowieczeństwo dziecka odczytywać można w wymiarach aksjologicznych i społecznych. „Dziecko jest najwyższym darem, który Bóg zsyła rodzicom – darem danym i zadany” – czytamy w Katechizmie Kościoła Katolickiego. Dziecko nosi w sobie boskie *sacrum* i codzienne *profanum*. Cechuje je – jak mówi Korczak – z jednej strony niebywała boska siła biologicznego i psychicznego wzrostu; kolejne mnożące się komórki, które potrafią sięgać gwiazd i kosmosu. Z drugiej strony, jego atrybutem jest zwykły, przyziemny dziecięcy świat kapsli, sznurków, potarganych portek, poharatanych kolan.

Człowieczeństwo dziecka w pedagogice Janusza Korczaka oznacza uznanie, akceptację dla dziecięcego świata, do tego, by było tym, kim jest. Dlatego Korczak stawia dorosłych na bacność, przypomina, upomina, daje zadania do odrobienia. Ta lekcja to proces społecznej edukacji, ciągłego odczytywania i urzeczywistniania podmiotowości dziecka i jego prawa do dzieciństwa.

³ Zob. szerzej, A. Solak, *Prawa dziecka w pedagogice korczakowskiej* [w:] *Prawa dziecka. Teoria i praktyka*, red. E. Markowska-Goc, H. Sommer, W. Walc, Rzeszów 2003, s. 34–46.

It is a long or even never-ending process. Korczak himself identifies the process in himself and would say then (in *How to love the child*): “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.”⁸

2. The child is an active, creative subject. As Jürgen Zinnecker, German childhood researcher says, the child builds his or her child’s biography with great effort and increasing responsibility. For ages the culture and civilisation pushed children and women aside into the world of social silence. Children used to be invisible. They used to have no voice. The most important role for them was the role of a student who passively acquired the content served by the adults. Childhood used to be understood as the period of apprenticeship (traineeship) for adulthood. Those subordinated, dominated by adults and often left alone, poor, sick children would be called by Korczak barefooted proletariat, the peoples of children.

Korczak bends over the child but does not pity the child. He sees the child’s power. Today we would say: he sees the developmental potential of the child, the child’s capital, the child’s endless possibilities.

The child is an expert, researcher, poet and philosopher. Yet the child must get to know the world, get used to it, name it and encode it in the memory. “The child is a foreigner” says Korczak. The child learns the foreign language of adults, acquires standards and customs that are not quite clear for the child. “[The child] knows that not everything is right in the world, that there is good and bad, knowledge and ignorance, fairness and unfairness, freedom and dependence”¹⁰ (*How to love the child*). The child does not understand everything. I mean, how we can explain that a canary cannot go to heaven? But – as Korczak says – the child does not have to understand. The child goes with the flow. The child translates everything on his own, wonders...

The age of various anarchistic ideas for upbringing is gone. As Hannah Arendt stresses, nothing releases us from the responsibility for the future of our children and the world, we have the right and obligation to build this future together¹¹.

An educator would say: “we are all learning”. We teach children, we learn with children, we learn from children. For Korczak, learning is not a one-sided process. He criticised a lot both the traditional school and the soulless educator, who put himself on the role of a “watchman of walls and furniture, the silence of

⁸ Translated by the translator of the text.

⁹ Translated by the translator of the text.

¹⁰ Translated by the translator of the text.

¹¹ For more see: H. Arendt, *Kondycja ludzka*, Warsaw 2000.

Jest to długi, niekończący się proces. Sam Korczak dostrzeże go u siebie i powie (w *Jak kochać dziecko*): „nie skryształizowało się we mnie jeszcze rozumienie, że pierwszym niespornym jest prawo dziecka do wypowiedzania swych myśli, czynnego udziału w naszych o nim rozważaniach i wyrokach”.

2. Dziecko jest aktywnym, twórczym podmiotem. Jak twierdzi niemiecki badacz dzieciństwa, Jürgen Zinnecker, w wielkim trudzie, z coraz większą odpowiedzialnością dziecko buduje swoją dziecięcą biografię. Przez wieki kultura i cywilizacja spychała dzieci i kobiety w świat ciszy społecznej. Dzieci były niewidoczne. Nie miały głosu. Najważniejszą rolą była dla nich rola ucznia, który biernie przyswaja treści podawane przez dorosłych. Dzieciństwo rozumiane było jako okres terminowania (od „terminu” – stażu) do dorosłości. Te podporządkowane, zdominowane przez dorosłych, a także często porzucone, biedne, chore dzieci Korczak nazwie bosym proletariatem, dziecięcym ludem.

Korczak pochyla się nad dzieckiem, ale nie użala się nad nim. Dostrzega siłę dziecka. Dzisiaj powiedzielibyśmy: widzi dziecięcy potencjał rozwojowy, dziecięce kapitały, dziecięce nieskończone możliwości.

Dziecko jest ekspertem, badaczem, poetą, filozofem. Musi jednak poznać świat, oswoić się z nim, nazwać go, zakodować w pamięci. „Dziecko jest cudzoziemcem” mówi Korczak. Uczy się obcego mu języka dorosłych, przyswaja nie całkiem zrozumiałe normy i zwyczaje. „Wie, że nie wszystko jest w porządku na świecie, że jest dobro i zło, wiedza i niewiedza, sprawiedliwość i niesprawiedliwość, swoboda i zależność” (*Jak kochać dziecko*). Nie wszystko rozumie. Bo jak wytłumaczyć, dlaczego kanarek nie może iść do nieba. Ale – jak mówi Korczak – dziecko nie musi rozumieć. Ono płynie z prądem. Po swojemu tłumaczy, dziwi się...

Minął już etap różnych anarchistycznych pomysłów na wychowanie. Jak podkreśla Hannah Arendt, nic nas nie zwalnia od odpowiedzialności za przyszłość naszych dzieci i świata, mamy prawo i obowiązek wspólnie budować tę przyszłość⁴.

Pedagog powie: „uczmy się wszyscy”. Uczymy dzieci, uczymy się z dziećmi, uczymy się od dzieci. Dla Korczaka uczenie nie jest jednostronnym przekazem. Korczak bardzo krytykował zarówno tradycyjną szkołę, jak i bezdusznego wychowawcę, który stawiał się w roli „dozorcy ścian i mebli, ciszy podwórka, czystości uszu i podłogi”. Uczenie dla Korczaka oznacza badanie, odkrywanie, stawianie podstawowych i nieoczekiwanych pytań. Uczenie jest dialogiem. Jest

⁴ Zob. szerzej: H. Arendt, *Kondycja ludzka*, Warszawa 2000.

the yard, the cleanness of ears and floor¹²). For Korczak, learning was researching, discovering, posing basic and unexpected questions. Learning is dialogue. It encompasses both the Socratic Questioning (the maieutic method), and the dialogue of the child with the adult, of the adult with the child. A meeting of two subjects: reflexive teacher and free child.

The dialogue, according to Korczak, means freedom of expression, action and being listened to¹³. Not only did Korczak give the children the right to speak, but also offered tools of social participation for children: a newspaper, self-government, peer court, children's questions and requests addressed to offices and institutions.

This motive of collective participation of children in social life is becoming more and more visible in today's Poland. The children are brought into various arenas of local authorities' activity. More and more often they step up with the initiative of defending their own interests (e.g. stopping the expansion of property development agents who try to take over sports fields and playgrounds for their investments). Sometimes they win. Not so long ago, the Council of Warsaw agreed to name a local yard not with the name of distinguished Polish patriot, but with the name suggested by the children – "Skwerek – Berek" [literary translates to "Little Yard of Tig, which makes a rhyme in Polish – translator's note].

More and more often the child's right to speak is exercised, which is confirmed by the records of the Ombudsman's Office; along with the right to active presence in social life, to social articulation of child's needs and interests. This is understood by the kindergartens, media, NGOs, churches and local authorities.

Demanding those rights within the family is a much more difficult thing. Divorces, marital conflicts, parents abusing alcohol, drugs and also various life failures of families, push the children to the role of subjects, hostages, victims. We have also more and more problems with the rights of children from mixed families: Polish-English, German, Italian and other.

The traditional Polish family is strong but hermetical. It is closed against observation from outside, intervention by the social services or NGOs. Slowly but systematically we are running the action for legal prohibition of violence against the child in Poland. An all-Polish helpline for children was launched; we are building a network of ombudsmen for children at schools and local circles, we are supporting various NGOs fighting for the child's rights. Also the education and social awareness are becoming more and more present in Poland, awareness on the fact that family and home are the most important support and asylum for the child, but may also become the place where the child is harmed or even tortured. Both the

¹² Translated by the translator of the text.

¹³ For more see J. Bińczycka, *Korczakowskie dialogi*, Warsaw 1999.

w nim zarówno sokratejska metoda pytań (metoda majeutyczna), jak i dialog, dziecka z dorosłym, dorosłego z dzieckiem. Spotkanie dwóch podmiotów: refleksyjnego nauczyciela i wolnego dziecka.

Dialog u Korczaka oznacza wolność wypowiedzania się, działania i bycia słuchanym⁵. Korczak nie tylko daje dzieciom prawo do głosu, ale proponuje także narzędzia społecznej partycypacji dzieci: gazeta, samorząd, sąd koleżeński, dziecięce zapytania i prośby kierowane do urzędów i instytucji.

Ten wątek grupowej partycypacji dzieci w życiu społecznym staje się w dzisiejszej Polsce coraz bardziej widoczny. Dzieci wprowadzane są w różne obszary działania władz lokalnych. Coraz częściej występują z inicjatywą obrony własnych interesów (np. zatrzymania ekspansji firm developerskich, które próbują zabudować boiska, place zabaw). Czasami wygrywają. Niedawno Rada Warszawy zgodziła się nazwać plac osiedlowy nie imieniem polskiego zasłużonego patrioty, ale tak jak zaproponowały dzieci – Skwerek–Berek.

Coraz bardziej udaje się – co potwierdza dokumentacja Biura Rzecznika Praw dziecka – wprowadzić prawo dziecka do głosu, do aktywnej obecności w życiu społecznym, do społecznej artykulacji dziecięcych potrzeb i interesów. Rozumieją to przedszkola, szkoły, media, organizacje pozarządowe, kościoły, władze lokalne.

Znacznie trudniej upominać się o prawa dzieci w rodzinie. Rozwody, małżeńskie kłótnie, uzależnienia rodziców od alkoholu, narkotyków, także różnorodne niepowodzenia życiowe rodzin, spychają dzieci do roli przedmiotów, zakładników, ofiar. Coraz więcej mamy także problemów z prawami dzieci w rodzinach mieszanych: polsko–angielskich, niemieckich, włoskich i innych.

Tradycyjna rodzina polska jest silna, ale i hermetyczna. Zamknięta na zewnętrzną obserwację, interwencję służb socjalnych czy organizacji pozarządowych. Powoli, ale konsekwentnie prowadzimy działania na rzecz prawnego zakazu przemocy wobec dziecka w Polsce. Uruchomiony został ogólnopolski telefon zaufania dla dzieci, budujemy sieć rzeczników praw dziecka w szkołach i w środowiskach lokalnych, wspieramy różnorodne NGO-sy działające na rzecz dziecka. Coraz wyraźniejsza staje się także w Polsce edukacja i świadomość społeczna, iż rodzina i dom są najważniejszym wsparciem i azylem dla dziecka, ale mogą się także stać miejscem jego krzywdzenia, a nawet kaźni. I dorośli, i dzieci mają prawo i obowiązek sprzeciwu oraz ochrony dziecka przed zaniedbaniem i krzywdzeniem.

⁵ Zob. szerzej, J. Bińczycka, *Korczakowskie dialogi*, Warszawa 1999.

adults and the children have the right and the obligation to object and protect the child against neglect and harm.

3. The right of the child to development and participation in social life cannot be a privilege on paper. The child must live in conditions that offer the opportunity for development¹⁴. Unfortunately, there is great resistance against settling the child's educational obligation a year earlier (so far the children in Poland start school at the age of 7). The greatest problem, however, is the poverty of children. The international research of 2008 (M. Boni *The intellectual capital of Poland*) revealed that Polish children, among 16 respondents, are endangered with poverty to the greatest extent (according to research results, 22% of Polish children under 15 are endangered with poverty). The economic crisis escalates the problem - though not only in Poland. The children form no political power. They lose against the trade unions of shipyard workers, coalminers.

Meanwhile, as Anthony Giddens stresses, "the poverty of children is the most dangerous form of poverty that has the most extensive consequences. Now it creates much more subtle and difficult forms of deprivation"¹⁵. It limits the rights of the child, pushes it aside to the social margin, throws into the vicious circle of inheriting poverty.

We stand up for children. "Children account for a considerable portion of mankind, of the population, of nationals, residents, citizens and constant companions They were, will be and are"¹⁶. The children are a social group, a community of social and cultural experience, are a social class, subordinated, dominated. Children are the citizens of the state and the world.

The motive of child's citizenship runs through from the beginning of 20th century which was announced by Ellen Key to be the century of the child¹⁷. Helena Radlińska, the author of Polish social pedagogy spoke about it. It was stressed by Janusz Korczak. Citizenship meant – according to traditional definition of Thomas H. Marschal – common rights for all children, social, economical, political, cultural, social and guardianship, educational rights. It also included the value, the dignity of the child, Korczak's right to respect and the right of the child to be what he or she is.

Today we are turning back to the citizenship of the child. It is the reflection of social presence of children, their participation in social life, the rights granted

¹⁴ See R. Gawrych, *Trudności wychowawcze*, Białystok 2010.

¹⁵ A. Giddens, *Europa w epoce globalnej*, Warsaw 2009, p. 117. Translated by the translator of the text.

¹⁶ Taken from *The Right to Respect, Selected Works of Janusz Korczak*, published on http://www.januszkorczak.ca/legacy/1_Introduction.pdf.

¹⁷ For more see E. Key, *Stulecie dziecka*, Warsaw 2005.

3. Prawo dziecka do rozwoju i partycypacji w życiu społecznym nie może być papierowym przywilejem. Dziecko musi żyć w warunkach dających mu szansę rozwoju⁶. Niestety, z wielkimi oporami próbujemy przesunąć obowiązek szkolny o rok (dotychczas dzieci w Polsce rozpoczynają naukę w wieku 7 lat). Największym jednak problemem jest dziecięca bieda. W międzynarodowych badaniach z 2008 r. (M. Boni, *Kapitał intelektualny Polski*) okazało się, że spośród 16 badanych krajów polskie dzieci w największym stopniu zagrożone są ubóstwem (według badań 22% polskich dzieci do lat 15 jest zagrożonych ubóstwem). Kryzys gospodarczy nasila ten problem, chociaż nie tylko w Polsce. Dzieci nie są siłą polityczną. Przegrywają ze związkami zawodowymi stoczników, górników.

Tymczasem, jak podkreśla Antony Giddens, „ubóstwo wśród dzieci jest najgroźniejszą formą ubóstwa z najbardziej rozległymi konsekwencjami. Obecnie tworzy ono znacznie bardziej subtelne i trudne formy deprywacji”⁷. Ogranicza prawa dziecka, spycha je na margines społeczny, wrzuca w błędne koło dziedziczenia biedy.

Upominamy się o dzieci. „Dzieci stanowią dużą odsetkę ludzkości, ludności, narodu, mieszkańców, współobywateli – stali towarzysze. Były, będą i są” – mówił Janusz Korczak (*Prawo do szacunku*). Dzieci są grupą społeczną, są wspólnotą doświadczeń socjalizacyjno– kulturowych, są klasą społeczną, podporządkowaną, zdominowaną. Dzieci są obywatelami państwa i świata.

Wątek obywatelstwa dziecięcego przewija się od początku XX w., ogłoszonego przez Ellen Key stuleciem dziecka⁸. Mówiła o nim Helena Radlińska, twórczyni polskiej pedagogiki społecznej. Akcentował je Janusz Korczak. Obywatelstwo oznaczało – zgodnie z tradycyjnym określeniem Thomasa H. Marschala – wspólne dla wszystkich dzieci prawa społeczne, ekonomiczne, polityczne, kulturowe, socjalizacyjno–opiekuńcze, edukacyjne. Uwzględniało także wartość, godność dziecka, korczakowskie prawo do szacunku i do tego, by było tym, kim jest.

Dzisiaj wracamy do dziecięcego obywatelstwa. Jest ono wyrazem społecznej obecności dzieci, ich partycypacji w życiu społecznym, praw przyznanych i potwierdzanych praktyką. **Obywatelstwo oznacza jednak dzisiaj coś więcej. To nie tylko wspólnota, ale także różnicowanie. Jedność i różność dzieciństwa.** Dzieciństwo chłopców i dziewczynek, starszych i młodszych, dzieci biednych i bogatych, chorych i zdrowych, żyjących w mieście i na wsi, w rodzinach

⁶ Por. R. Gawrych, *Trudności wychowawcze*, Białystok 2010.

⁷ A. Giddens, *Europa w epoce globalnej*, Warszawa 2009, s. 117.

⁸ Zob. szerzej E. Key, *Stulecie dziecka*, Warszawa 2005.

and confirmed in practice. **Yet the citizenship means something more today. It is not only a community but also a variety. The unity and variability of childhood.** The childhood of boys and girls, elder and younger, poor and rich, sick and healthy children, those living in the city and in the country, in full and single-parent families, *etc.* Various rights and also various ways of exercising them. It is this variety within uniformity, otherness and specificity in common Europe that we are asking about today – 20 years after establishing the Convention on the Rights of the Child. We must demand those rights of all, though different, children in Poland and all over the world.

Marek Michalak

The Ombudsman for Children

pełnych i niepełnych *etc.* Równe prawa, ale różne ich realizacje. I o tę różność w jednorodności, odmienności i specyfikę we wspólnej Europie pytamy dzisiaj – 20 lat po uchwaleniu Konwencji o Prawach Dziecka. O te prawa wszystkich, ale i różnych dzieci musimy upominać się w Polsce i na całym świecie.

Marek Michalak
Rzecznik Praw Dziecka

PART II

Janusz Korczak and childrens rights

CZEŚĆ II

Janusz Korczak i prawa dziecka

Korczak helps us understand the rights of the child

The thinking of Janusz Korczak influenced the drafting of the UN Convention on the Rights of the Child. Some of us who took part in the long process to formulate this treaty had read his texts and learned from them. Still, I feel that his teaching deserves more attention – not least in order for us to understand the very idea of the rights of the child. That is why I deeply appreciated the decision by the Polish parliament to make year 2012 a year for special commemoration of the example and messages of this extra-ordinary man.

Korczak was one of those thinkers who were ahead of his time. Some of his ideas are still not fully understood and they are absolutely relevant in the work for children’s rights today. Janusz Korczak, whose original name was Henryk Goldszmit, was a born writer. In spite of poverty, he managed to write novels already in his early twenties and get them published. This was when he started using his pen name, Janusz Korczak.

However, after concluding that “writing is only words, medicine is deeds”, he focused on his medical studies. Already at this stage he became more and more committed to the fate of destitute children. Soon after he qualified as a doctor he was enlisted in the Russian army during the Russo-Japanese war. As always, he was writing:

War is an abomination. Especially because no one reports how many children are hungry, ill treated, and left without protection. Before a nation goes to war it should stop to think of the innocent children who will be injured, killed, or orphaned. No cause, no war is worth depriving children of their natural right to happiness. One must think first of the child before making revolutions.

From 1904, he acted regularly as a supervisor at summer camps for poor children. He focused increasingly on child psychology and pedagogy. While spending more time on teaching and giving lectures, he continued his medical practice. He was known to demand high fees from wealthy patients and treat the poor free of charge.

At the age of 34 he was asked to become a director of a Jewish orphanage – a position he would keep until his last day. As a doctor he cared for their physical well-being, weighed and measured them and gave them medicine. Seeing that the deeper wounds related to broken families, poverty and other social ills, he re-

Korczak pomaga nam zrozumieć prawa dziecka

Idee Janusza Korczaka miały wpływ na prace nad projektem Konwencji o Prawach Dziecka ONZ. Ci z nas, którzy wzięli udział w długim procesie tworzenia tego traktatu, czytali jego teksty, wiele się z nich nauczyli. Wciąż jednak wydaje mi się, że wychowaniu trzeba poświęcić więcej uwagi – zwłaszcza byśmy mogli zrozumieć samą ideę praw dziecka. Dlatego z głębokim zadowoleniem przyjąłem decyzję polskiego parlamentu, by rok 2012 upamiętniał przekaz, jaki pozostawił nam ten niezwykle człowiek.

Korczak był jednym z tych myślicieli, którzy wyprzedzali swą epokę. Niektóre z jego idei wciąż nie są w pełni rozumiane, lecz całkowicie aktualne w dziedzinie pracy na rzecz dzieci współcześnie. Janusz Korczak był urodzonym pisarzem. Mimo biedy udało mu się napisać i opublikować kilka utworów już w wieku dwudziestu kilku lat.

Jednakże, po tym jak doszedł do wniosku, że „pisanie to tylko słowa, medycyna to czyny”, skupił się na studiach medycznych. Już na tym etapie coraz częściej zajmował się dziećmi, które los doświadczył ubóstwem. Wkrótce po otrzymaniu kwalifikacji medycznych został powołany do rosyjskiej armii podczas wojny rosyjsko–japońskiej. Jak zawsze pisał:

Wojna to ohyda. Szczególnie dlatego, że nikt nie mówi o tym, ile dzieci jest głodnych, źle traktowanych i pozostawionych bez opieki. Zanim naród pójdzie na wojnę, powinien zatrzymać się i pomyśleć o niewinnych dzieciach, które zostaną ranne, zabite lub osierocone. Żadna sprawa, żadna wojna nie jest warta tego, by pozbawiać dzieci ich naturalnego prawa do szczęścia. Zanim dokona się rewolucji, trzeba najpierw pomyśleć o dzieciach.

Od roku 1904 działał aktywnie jako opiekun obozów letnich dla ubogich dzieci. Coraz częściej skupiał się na psychologii i pedagogice dziecięcej. Jednak, mimo że coraz więcej czasu poświęcał nauczaniu i wykładaniu, kontynuował jednocześnie swą praktykę lekarską. Znany był z tego, że żądał wysokich opłat od możnych pacjentów, a biednych leczył za darmo.

W wieku 34 lat został poproszony o objęcie stanowiska dyrektora żydowskiego sierocińca – było to stanowisko, które piastował do końca życia. Jako lekarz troszczył się o fizyczny dobrostan dzieci, ważył je, mierzył, przepisywał lekarstwa. Widząc jednak, że głębsze rany mają związek z rozpadem rodziny, biedą i innymi chorobami społecznymi, na nowo zdefiniował pojęcie opieki zdrowotnej. Tak więc

defined the very concept of health care. There, he would develop his talents as a medical doctor, teacher but also as author and therapist to support children and promote their rights.

He saw the importance of child-friendly learning methods, arguing that ethics was more important than pure facts. He introduced a democratic spirit in the orphanage in which the children themselves had a say in the decisions – but also had to carry the burden to ensure that decisions were enforced. This “children’s republic” had a parliament and a newspaper.

Most well-known is his experiment with a system of justice. A constitution was written in the orphanage and a court established among the children to deal with alleged injustices. Also Korczak himself was charged a couple of times for mistakes. The punishments after these trials were regularly to ask for forgiveness and be excused.

Thanks to his extra-ordinary ability to listen and speak, Korczak had entered into a life-long study of children’s reactions, emotions and behaviour. He filled his notebooks with observations, reflected upon them and formulated aphorisms addressed to parents and other adults, many of them in poetic form. He became an interpreter between the world of children and the grown-ups.

During a wave of anti-Semitism in Poland he was dismissed from the radio after several years as the popular “Old Doctor” – answering questions from listeners. His colleagues at the broadcast station wrote a letter of protest in which they described how he could “talk with children as they were adults and with adults as if the were children”. His books for children, and not least *King Matt the First*, are indeed demanding and do not hide conflicts and sorrow – in this being similar to the later writings of Astrid Lindgren. Korczak’s messages to adults are written with a great portion of child-like clarity.

He became the first and most radical campaigner for children’s rights. When reading the Declaration of the Rights of the Child adopted by the League of Nations 1924 he was disappointed. It was not clear enough, it was begging rather than insisting. He wanted rights – not charity – and rights now, not in the far future:

*Children are not the people of tomorrow, but are people of today.
They have a right to be taken seriously,
And to be treated with tenderness and respect.
They should be allowed to grow into
Whoever they were meant to be –
‘The unknown person’ inside each of them
is our hope for the future.*

rozwijał swój talent nie tylko jako lekarz i pedagog, lecz także autor i terapeuta pomagający dzieciom i walczący o ich prawa.

Dostrzegając znaczenie przyjaznych dzieciom metod uczenia się, argumentując, że etyka jest ważniejsza niż suche fakty. Wprowadził ducha demokracji w sierocińcu, gdzie dzieci miały swój głos i wpływ na podejmowanie decyzje – lecz były także odpowiedzialne za ich realizację. Ta swoista „republika dzieci” miała swój parlament i gazetę.

Najbardziej znany jest jego eksperyment z systemem sprawiedliwości. W sierocińcu powstała konstytucja, został powołany sąd koleżeńcki zajmujący się wszelkimi ewentualnymi przypadkami łamania „prawa”. Także sam Korczak był oskarżony kilka razy o popełnienie błędu. Karą po ogłoszeniu wyroku w tych procesach była zwykle prośba o wybaczenie i zrozumienie.

Dzięki swej niezwykłej zdolności słuchania i przemawiania, Korczak rozpoczął badanie zachowań, reakcji i emocji dzieci, trwające przez całe jego życie. Wypełniał swe notatniki obserwacjami, przemyśleniami na ich temat i formułował aforyzmy zaadresowane do rodziców i innych dorosłych, często w poetyckiej formie. Stał się tłumaczem pomiędzy światem dzieci a światem dorosłych.

Podczas fali antysemityzmu w Polsce, po kilku latach pracy został zwolniony z radia, gdzie jako „Stary Doktor” opowiadał o życiu dzieci i dorosłych. Jego koledzy z rozgłośni napisali list protestacyjny, w którym opisywali, jak potrafił „rozmawiać z dziećmi, jak gdyby były dorosłymi, i z dorosłymi, jak gdyby byli dziećmi”. Jego książki dla dzieci, nie tylko *Król Maciuś Pierwszy*, są naprawdę trudne i nie uciekają od opisywania konfliktów czy smutku – podobnie jak późniejsze prace Astrid Lindgren. Przesłanie Korczaka dla dorosłych zostało przelane na papier z dużą dozą dziecięcej prostoty.

Stał się on pierwszym i najbardziej radykalnym i zagorzałym obrońcą praw dzieci. Był rozczarowany, czytając Deklarację Praw Dziecka przyjętą przez Ligę Narodów w 1924 roku. Nie była ona dla niego wystarczająco zdecydowana, miała charakter raczej błagalny niż wymagający. Chciał praw – a nie działalności dobroczynnej – praw teraz, nie kiedyś w przyszłości.

*Dzieci nie jutro, a dziś są ludźmi.
Dzieci mają prawo do poważnego traktowania..
Traktowania z czułością i szacunkiem.
Należy im pozwolić wyrosnąć na tego, kim mają być:
„nieznana osoba” w każdym dziecku
jest nadzieją na przyszłość.¹*

¹ B.J. Lifton, *Who was Janusz Korczak?* Wstęp do J. Korczak, *Ghetto Diary*, udostępnione na www.vidyaonline.org, s. 6 – tłum. własne, przyp. tłum.

For Korczak two rights were particularly important: the right to receive love and the right to respect. He developed these in two longer texts for parents and teachers. *How to Love a Child* was prepared on the battlefields of World War I and *The Child's Right to Respect* written in the nineteen-twenties.

Korczak pleaded for equality between children and adults:

*People speak of the old with weighty respect.
They speak of the child patronizingly and condescendingly.
This is wrong, for the child too deserves respect.
He is still small, weak.
He does not know much, he cannot do much as yet.
But his future – what he will be when he grows up
commands us to respect him as we respect the old.*

Many children react against adult hypocrisy towards them. This is how Korczak formulated this feeling – while in language identifying himself with the grown-ups (using “we”) but in substance standing on the side of children:

*We do not like it when children criticize us.
They are not permitted to notice our mistakes, our absurdities.
We appear before them in the garb of perfection.
We play with children using marked cards.
We win against the low cards of childhood
with the aces of adulthood.
Cheaters that we are, we shuffle the cards
in such a way that we deal ourselves everything.*

Korczak worked in the worst of circumstances and experienced how immensely important it was that at least some adults treated the child with respect and love. Abuse caused deep scars:

*There are many terrible things in this world, but the worst is when a child
is afraid of his father, mother or teacher.*

Korczak dared to use the word “love” and did so repeatedly. But he was not sentimental – not even towards children. His education was not a laissez-faire approach, he pleaded for rights with responsibilities. In the orphanage each child had a task. He argued against too much protection, children should also have the

Dla Korczaka ważne były zwłaszcza dwa prawa: prawo do miłości i prawo do szacunku. Opisał je w dwóch dłuższych tekstach napisanych dla rodziców i dzieci. Utwór *Jak kochać dziecko*, który został napisany na polu bitwy podczas I Wojny Światowej oraz *Prawo dziecka do szacunku* napisany pod koniec lat 20.

Korczak apelował o równość między dziećmi a dorosłymi:

*O osobach starszych mówi się z należnym szacunkiem.
O dzieciach mówi się protekcyjnie i z pobłażliwością.
To źle, bo dziecko też zasługuje na szacunek.
Jest wciąż małe, słabe.
Nie wie zbyt dużo, niewiele może jeszcze zrobić.
Ale jego przyszłość – to, kim się stanie, jak dorośnie –
każe nam szanować je na równi z dorosłymi.*

Wiele dzieci sprzeciwia się hipokryzji dorosłych wobec nich. Tak Korczak sformułował to uczucie – językowo utożsamiając się dorosłymi (używając formy „my”), ale w rzeczywistości stojąc po stronie dzieci:

*Nie wolno dzieciom krytykować,
nie wolno dostrzegać naszych przywar, nałogów i śmiesznośtek.
Pozujemy na doskonałość.
Gramy z dziećmi fałszowanymi kartami,
słabostki wieku dziecięcego bijemy
tuzami dorosłych zalet.
Szulerzy tak tasujemy karty,
by ich najgorszym przeciwstawić, co wśród nas dobre i cenne.²*

Korczak poznał najgorsze warunki życia dzieci i nauczył się, jak niezwykle ważne jest, by przynajmniej część dorosłych traktowała dziecko z szacunkiem i miłością. Wykorzystywanie zostawia głębokie blizny:

Jest wiele strasznych rzeczy na tym świecie, ale najgorsze jest, kiedy dziecko boi się swego ojca, matki lub nauczyciela.

Korczak ośmielał się używać słowa „miłość” – robił to bardzo często. Nie był jednak sentymentalny – nawet wobec dzieci. Jego wychowanie nie było lesefe-

² J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, w: *Wybór pism pedagogicznych w dwóch tomach*, T. 1, pod red. E. Frydman, Warszawa 1957 – przyp. tłum.

right to learn from experience, they must be able to test and even to take the risk of harming themselves.

Many of the points Korczak made are about respecting the integrity of the child. He argued that the child must have the right to have secrets – reading a diary without permission is wrong. Another right he proposed – probably surprising to some – was the child's right to respect for own possessions and budget. Even if he or she owns almost nothing, it is important that the ownership of these few belongings is respected.

One hundred years have passed since Korczak started his life-long work for disadvantaged children in one of the institutions which he, his colleagues and the children therein transformed into a home of love and mutual respect.

That he managed to continue to write almost to last day in spite of all the horrific difficulties gave the coming generations the most valuable gift – and an enormous responsibility.



Thomas Hammarberg – was elected Commissioner for Human Rights on 5 October 2005 by the Council of Europe's Parliamentary Assembly. He took up his position on 1 April 2006, succeeding the first Commissioner, Mr Alvaro Gil-Robles. Prior to his appointment, he spent several decades working on the advancement of human rights in Europe and worldwide. He has held the key posts of Secretary General of the Stockholm-based Olof Palme International Center (2002–2005), Ambassador of the Swedish Government on Humanitarian Affairs (1994–2002), Secretary General of „Save the Children” Sweden (1986–1992), and Secretary General of the London-based Amnesty International (1980–1986). Thomas Hammarberg also held several special positions during these years. In 2001–2003, he served as Regional Adviser for Europe, Central Asia and the Caucasus for the UN High Commissioner for Human Rights. For several years, he was the Swedish Prime Minister's Personal Representative for the UN Special Session on Children, as well as the Convener of the Aspen Institute Roundtables on „Human Rights in Peace Missions”. Between 1996 and 2000, he was Kofi Annan's appointed representative (SRSR) for human rights in Cambodia. He also participated in the work of the Refugee Working Group of the multilateral Middle East Peace Process. Over the past 25 years, Hammarberg has published widely on various human rights issues, particularly on children's rights, refugee policy, minority issues, xenophobia, Roma rights as well as international affairs and security. He is also well known for his presentations and lectures on human rights at various governmental and academic institutions.



rystyczne, walczył o prawa oraz obowiązki. W Domu Sierot każde dziecko miało swe zadania do wykonania. Argumentował przeciwko nadmiernej ochronie dziecka, dzieci powinny mieć też prawo do nauki przez doświadczenie, muszą umieć testować życie i nawet podejmować ryzyko zrobienia sobie krzywdy.

Wiele z postulatów Korczaka dotyczy integralności dziecka. Twierdził on, że dziecko musi mieć prawo do sekretów – np. czytanie pamiętnika dziecka bez jego zgody jest niewłaściwe. Proponował też inne prawo – być może dla niektórych zaskakujące – prawo dziecka do szacunku jego własności i zasobów finansowych. Nawet gdy dziecko prawie nic nie posiada, ważne jest by szanowano fakt, że jest to własność dziecka.

Minęło już sto lat od kiedy Korczak rozpoczął pracę swego życia na rzecz dzieci pokrzywdzonych przez los w jednej z instytucji, którą wraz ze swymi kolegami po fachu i dziećmi przekształcił w dom miłości i wzajemnego szacunku.

Jego wytrwałość w pisaniu prawie do ostatniego dnia, mimo wszystkich straszliwych trudności, dała nadchodzącym pokoleniom najcenniejszy dar, lecz obarczyła także wielką odpowiedzialnością.



Thomas Hammarberg – od 2005 roku Komisarz Praw Człowieka Rady Europy. Od lat zajmuje się problemami praw człowieka w Europie i na świecie. Pełnił funkcje Sekretarza Generalnego w Międzynarodowym Centrum Olofa Palmego w Sztokholmie (2002–2005), Ambasadora Rządu Szwedzkiego ds. humanitarnych (1994–2002), Sekretarza Generalnego „Save the Children” w Szwecji (1986–1992) oraz Sekretarza Generalnego Amnesty International w Londynie (1980–1986). W latach 2001–2003 pracował jako Doradca Regionalny dla Europy, Azji Środkowej i Kaukazu dla Wysokiego Komisarza ONZ ds. Praw Człowieka. Przez kilka lat był osobistym przedstawicielem szwedzkiego premiera na specjalnej sesji ONZ na temat dzieci, jak również przewodniczącym komisji debat Aspen Institute na temat „Prawa człowieka w misjach pokojowych”. Od 1996 do 2000 był pełnomocnikiem Kofiego Annana ds. praw człowieka w Kambodży. Brał również udział w pracach grupy roboczej ds. uchodźców wielostronnego procesu pokojowego na Bliskim Wschodzie. W ciągu ostatnich 25 lat Thomas Hammarberg opublikował wiele artykułów na tematy związane z prawami człowieka, w szczególności prawami dziecka, uchodźców, mniejszości, ksenofobii, praw Romów, jak również spraw międzynarodowych i bezpieczeństwa. Jest również znany ze swoich prezentacji i wykładów na temat praw człowieka w różnych instytucjach rządowych i akademickich.



Janusz Korczak and the Convention on the Rights of the Child

Henryk Goldszmit, better known by his pen name “Janusz Korczak”, «*a doctor by training, a pedagogue by chance, a writer by passion, and a psychologist by necessity*¹», devoted all his life to working for the benefit of children. Through his writings, but also – and most importantly – through his pedagogical practices, Korczak declared, at the beginning of the 20th century, the need for a new approach to children and the childhood. Arguing and acting against the dominant devaluing perceptions of children at his time, he «*kept his trust and faith in the child, whom he saw as the essence of, and the hope for, humanity*»².

The flavour of his refreshingly modern view is well captured by the following extract from his book “*The Child’s Right to Respect*”³.

«There appear to be two lives, one serious and respectable, the other indulgently tolerated, less valuable. We say: a future person, a future worker a future citizen. That children will be, that they will really begin to be serious only in the future. We kindly let them plot along beside us but, in truth, it will be more convenient without them.

No, not at all. They were and they will be. They did not appear suddenly by surprise, and not just for a brief period either. Children are not a casual encounter who can be passed by hurriedly or dismissed rapidly with a smile and a ‘Hello’.

Children account for a large proportion of mankind, a sizeable portion of the population, of the nation, residents, citizens – constant companions.

Children have been, are, and they will be».

The conceptualization of children, as full members of the society, as individuals worthy to be appreciated for what they are and not for what they are about to become, laid the foundation of Korczak’s unique and also radical, of his time, humanistic vision for children.

¹ According to a self description see T. Hammarberg, *Foreword*, “The Child’s Right to Respect”, France: Council of Europe, p. 5 (2009).

² S. Efrat–Efron, *Moral education between hope and hopelessness: The legacy of Janusz Korczak*. *Curriculum Inquiry*, 38(1), p. 40 (2008).

³ J. Korczak, *The Child’s Right to Respect*, in: *Selected Works of Janusz Korczak*. Retrieved from the web page: www.januszkorczak.ca/legacy/CombinedMaterials.pdf (p. 33).

Janusz Korczak i Konwencja o Prawach Dziecka

Henryk Goldszmidt, znany lepiej pod przybranym nazwiskiem jako Janusz Korczak, „lekarz z wykształcenia, pedagog z przypadku, pisarz z talentu, psycholog z konieczności”¹ poświęcił całe swe życie pracy na rzecz dzieci. Poprzez swoje utwory, lecz także – a może przede wszystkim – poprzez swe praktyki pedagogiczne Korczak manifestował na początku XX wieku potrzebę zastosowania nowego podejścia do dzieci i dzieciństwa. Argumentując przeciwko i zwalczając dominujący wówczas zdewaluowany wizerunek dziecka, „miał zaufanie i wiarę w dziecko, które postrzegał jako esencję ludzkości i nadzieję dla niej”².

Duch jego tchnących świeżością nowoczesnych poglądów jest dobrze ujęty w poniższym fragmencie jego utworu *Prawo dziecka do szacunku*³.

Są jakby dwa życia: jedno poważne, szanowane, drugie pobłażliwie tolerowane, mniej warte. Mówimy: przyszły człowiek, przyszły obywatel. Że będą, że później zaczną naprawdę, że na serio dopiero w przyszłości. Pozwalamy laskawie plątać się obok, ale wygodniej bez nich.

Nie. Przecież były i będą. Nie zaskoczyły nas niespodzianie i na czas krótki. Dzieci – nie przelotnie spotkany znajomek, którego można minąć w pośpiechu, którego zbyć łatwo uśmiechem i pozdrowieniem.

Dzieci stanowią dużą odsetkę ludzkości, ludności, narodu, mieszkańców, współobywateli – stali towarzysze.

Były, będą i są.

Konceptualizacja obrazu dzieci, jako pełnoprawnych członków społeczeństwa, jako jednostek wartych docenienia za to, czym są, a nie za to, czym mają się stać, stała się fundamentem unikalnego, a także radykalnego (jak na tamte czasy) humanistycznego sposobu postrzegania dziecka.

¹ Wg opisu samego siebie, zob. T. Hammarberg, *Wstęp*, w: *Prawo dziecka do szacunku*, Francja: Rada Europy 2009, s. 5 [tłum. własne – przyp. tłum.].

² S. Efrat-Efron, *Moral education between hope and hopelessness: The legacy of Janusz Korczak*, *Curriculum Inquiry* 2008, vol. 38(1), s. 40 [tłum. własne – przyp. tłum.].

³ J. Korczak, *The Child's Right to Respect*, w: *Selected Works of Janusz Korczak* [Ten i pozostałe cytaty z utworów Janusza Korczaka pochodzą z publikacji *Wybór pism pedagogicznych w dwóch tomach*, T. 1 i 2, pod red. E. Frydman, Warszawa 1957; s. 293 – przyp. tłum, udostępnione na stronie: www.januszkorczak.ca/legacy/CombinedMaterials.pdf, s. 33].

Seven decades before the Convention on the Rights of the Child entered into force, Korczak, called “*for a Magna Charta Lebertatum concerning the Rights of the Child*”⁴. Korczak’s call, was about respect for children, their inherent dignity as human beings but also for their particularity, their capacities and competences. For him, children were human beings *à part entière*:

He claimed that in the field of arts the child outdid us with power unlimited and without any framework. As to intellect the child as at least equal, only has no experience. That is why a mature person is often a child, and a child is often so mature. All other differences are reduced to the fact that children do not earn money; they are dependant on us for their maintenance and must abide by our wishess⁵.

Korczak’s aspirations went much beyond the child-saving movement’s vision, which prevailed in the beginning of the 20th century. As a scholar elegantly puts it «*[f]or Korczak children’s rights meant more – primarily to respect children’s experiences, their difference, their individuality, and their being a child. In this sense Korczak’s children’s rights combine protection – from overprotective adults and adult demands – provision – of their experiences today and of respect -, and participation – living here and now and self-determined*»⁶

Drawing from an intrinsic human rights approach, Korczak openly opposed the needs-based approach of the Declaration on the Rights of the Child by the League of Nations in 1924. Korczak was quite critical against the Declaration’s charity orientation and its emphasis on protection and welfare, accusing its authors of having mistaken duties for rights. For Korczak, the tone of this Declaration was not for children’s rights, but «*only an appeal for good will, a request for more understanding*»⁷.

It was only till the adoption of the UN Convention on the Rights of the Child in 1989, that Korczak’s rights-based approach to children was to be incorporated in a legally binding human rights instrument. The CRC, the first comprehensive treaty, that sought to address the particular needs of children as rights, is based on the fundamental principle stated in the Universal Declaration of Hu-

⁴ In his book written in 1919, *The Child in the Family* (cited by Gabriel Eichsteller, *Janus Korczak – His Legacy and its Relevance for Children’s Rights Today*, in: *International Journal of Children’s Rights*, 17 (2009) 377 – 391, p. 385.

⁵ Cited by Sven Hartman, *Janusz Korczak’s legacy: an inestimable source of inspiration*, in: *Janusz Korczak The Right of Child’s to Respect, Janusz Korczak’s legacy Lectures on today’s challenges for Children*, Council of Europe Publishing 2009 (p. 14).

⁶ G. Eichsteller, *Janus Korczak – His Legacy and its Relevance for Children’s Rights Today*, in: *International Journal of Children’s Rights*, 17 (2009) 377–391, p. 385–386.

⁷ Cited in Gabriel Eichsteller, *Janus Korczak – His Legacy and its Relevance...*, *op.cit.*

Siedem dziesięcioleci przed przyjęciem Konwencji o Prawach Dziecka, Korczak wzywał „*Magna Charta Libertatum*, o prawa dziecka”⁴. Wezwanie Korczaka dotyczyło szacunku dla dzieci, ich przyrodzonej godności jako istot ludzkich, lecz także dla ich wyjątkowości, zdolności i umiejętności. Dla niego dziecko było istotą ludzką w pełnym tego słowa znaczeniu. Korczak uważał, że „w dziedzinie twórczości przewyższa nas siłą przez brak ograniczeń i ram. W dziedzinie intelektu co najmniej nam dorównywa, tylko mu brak doświadczenia. Dlatego tak często dojrzały bywa dzieckiem, a ono dojrzałym człowiekiem. Cała reszta różnicy to fakt, iż dziecko nie zarobkuje, a będąc na utrzymaniu dorosłych zmuszone jest nam ulegać”⁵.

Aspiracje Korczaka sięgały znacznie dalej, poza działania na rzecz ochrony dzieci, które przeważały na początku XX wieku. Jak to zgrabnie ujął pewien badacz: „dla Korczaka prawa dzieci znaczyły więcej – głównie szacunek dla doświadczenia dzieci, ich różnorodności, indywidualności oraz samego faktu bycia dzieckiem. W tym sensie prawa dzieci w rozumieniu Korczaka łączą ochronę – przed nadopiekuńczymi dorosłymi oraz przed wymaganiami dorosłych – przez zapewnienie możliwości doświadczenia dnia dzisiejszego oraz szacunku (i partycypacji) życia tu i teraz, samostanowiąc o sobie”⁶.

Czerpiąc z podejścia opartego na rzeczywistych prawach ludzkich, Korczak otwarcie sprzeciwiał się postawie opartej na potrzebach, prezentowanej w Deklaracji Praw Dziecka spisanej przez Ligę Narodów w 1924 roku. Korczak krytycznie odnosił się do „charytatywnego” charakteru Deklaracji i nacisku, jak kładła na ochronę i dobrobyt, oskarżając jej autorów o pomylenie obowiązków z prawami. Według Korczaka idea Deklaracji nie miała związku z prawami dzieci, lecz była „apelem do dobrej woli, prośbą o życzliwość”⁷.

Dopiero po przyjęciu Konwencji NZ o Prawach Dziecka w 1989 roku korczakowskie podejście oparte na prawach zostało wcielone w prawnie wiążący traktat o prawach człowieka. Konwencja, pierwszy tak wszechstronny traktat, która próbowała odpowiedzieć na określone potrzeby dzieci, jak i na ich prawa, oparta jest

⁴ W swej książce napisanej w 1919 roku, *Dziecko w rodzinie* (cytat za: G. Eichsteller, *Janusz Korczak – His Legacy and its Relevance for Children’s Rights Today*, International Journal of Children’s Rights 2009, vol. 17, nr 377–391, s. 385) [J. Korczak, *Dzieła*, tom 7, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Warszawa 1993, udostępnione na stronie: <http://2012korczak.pl/node/75> – przyp. tłum].

⁵ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, w: J. Korczak, *Dzieła*, Warszawa 1993, t. 7, s. 71.

⁶ G. Eichsteller, *Janusz Korczak...*, *op.cit.* s. 385–386, tłum. własne – przyp. tłum.

⁷ G. Eichsteller, *Janusz Korczak...*, *op.cit.*, s. 385–386, cyt. za P.E. Veerman, *Janus Korczak and the Rights of the Child*, Concern 1987, vol. 62(1), nr 7–9, s. 7 [J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, w: *Wydór pism pedagogicznych w dwóch tomach*. T. 1, pod red. E. Frydman, Warszawa 1957; s. 294 – przyp. tłum].

man Rights, that all human beings are born free and equal in dignity and rights. Moving beyond the traditional approach that responds to the needs of children within the realm of charity, the Convention introduces an essential shift in the perception of the child, from being a vulnerable object in need of protection, to subject of rights, entitled to full respect and dignity, making children's best interest – in Korczak's terminology, the child's right to respect – a primary consideration.

Children should not be perceived as “not yet”, as “*human beings in the making*”, but as “*beings*” «*entitled to all the rights and freedoms set forth in the Universal Declaration of Human Rights*»⁸. Children are not, any more, considered to be merely passive recipients of adult's experience, simple consumers of adult's opinions and ideas, but they become active social agents, purposefully engaged in their surroundings from an early age.

Throughout the human history children have been kept silent, at the margins of the society, with no involvement in decision-making processes around the world. Based on the legacy of intellectual giants like Janusz Korczak, and thanks to the Convention on the Rights of the Child, the international community has secured a central place for children in today's world. Nevertheless, and despite the fact that the Convention has been ratified and endorsed by nearly all the member states of the UN, there is still, significant resistance to the implementation of these rights. Except for the few voices, who question the idea of children's rights, there are general considerations regarding the perception of children as active citizens with the right to participate.

Resistance to children's participation is related to traditional conceptions and prevailing attitudes towards children. In this sense, I dare say, it is an implicit opposition to the mere idea of children as subjects of rights. It reflects adults' refusal to share power with children and also adults' failure to recognize children as competent social actors capable of making informed decisions.

Janusz Korczak, about a hundred years ago, fought to secure an active role for children in their social reality. The man who wrote that, «*[P]rimary and irrefutable right of children, is the right to voice their thoughts, to active participation in our considerations and verdicts concerning them*»⁹ and he insisted that, «*[C]hildren are not the people of tomorrow, but are people of today. They have a right to be taken seriously, and to be treated with tenderness*

⁸ CRC, Preamble.

⁹ J. Korczak, *How to Love a Child*, in his book: *How to Love a Child. Selected Works of Janusz Korczak*. Retrieved from the web page: www.januszkorczak.ca/legacy/CombinedMaterials.pdf (p. 125).

na fundamentalnej zasadzie zdefiniowanej w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, mówiącej, że wszystkie istoty ludzkie rodzą się wolne i równe w godności i prawach. Wychodząc poza tradycyjne podejście, które odpowiada na potrzeby dzieci w granicach dobroczynności, Konwencja wprowadza znaczące przesunięcie w sposobie postrzegania dziecka – od kruchej istoty potrzebującej ochrony do istoty uprawnionej, uprawnionej do pełnego szacunku, mającej swą godność, stawiając działanie w najlepiej pojętym interesie dziecka – a w terminologii Korczaka „prawo dziecka do szacunku” – na pierwszym miejscu.

Dzieci nie należy postrzegać jako „przyszłe”, jako „istoty ludzkie w trakcie tworzenia”, lecz jako „istoty” mające prawo do korzystania z praw i wolności zawartych w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka⁸. Dzieci nie uważa się już za wyłącznie biernych odbiorców doświadczeń dorosłych, zwykłych konsumentów opinii i idei dorosłych, lecz za aktywnych wykonawców społecznych, świadomie zaangażowanych w swe środowisko od najmłodszych lat.

W historii ludzkości dzieci na całym świecie przez wieki były uciszane, zepchnięte na margines społeczeństwa, wykluczone z procesów decyzyjnych. Czerpiąc ze spuścizny takich wielkich umysłów, jak Janusz Korczak, a także dzięki Konwencji o Prawach Dziecka, społeczność międzynarodowa zapewniła dzieciom centralne miejsce w dzisiejszym świecie. Jednakże – pomimo faktu, że Konwencja była ratyfikowana i podpisana przez prawie wszystkie państwa członkowskie Narodów Zjednoczonych – wciąż odczuwalny jest znaczny opór przeciwko realizacji tych praw. Oprócz głosów – niewielu co prawda – które kwestionują ideę praw dziecka, pojawiło się kilka zastrzeżeń dotyczących postrzegania dzieci jako aktywnych obywateli uprawnionych do partycypacji.

Niechęć do uczestnictwa dzieci związana jest z tradycyjnym światopoglądem i podejściem do dzieci. W tym sensie, ośmielę się stwierdzić, jest to niejawni sprzeciw wobec podejścia do dzieci jako podmiotów prawa. W takiej postawie manifestuje się brak zgody dorosłych, by dzielić się władzą z dziećmi, a także nieumiejętność uznania dzieci za kompetentnych aktorów społecznych zdolnych do podejmowania świadomych decyzji. Janusz Korczak już sto lat temu walczył o to, by dzieci odgrywały aktywną rolę w swej społecznej rzeczywistości. Człowiek, który napisał: „Pierwszym, niespornym jest prawo dziecka do wypowiedania swych myśli, czynnego udziału w naszych o nim rozważaniach i wyrokach⁹ i powtarzał: „Dziecko jest już człowiekiem, nie zadatkiem na przyszłego człowieka. Ma prawo

⁸ Konwencja o Prawach Dziecka, Preambuła.

⁹ J. Korczak, *How to Love a Child*, w: *How to Love a child Selected Works of Janusz Korczak*. [cytat polski: J. Korczak, *Wybór pism pedagogicznych: w dwóch tomach*. T. 1 (pod red. E. Frydman), Warszawa 1957, udostępnione na stronie: www.januszkorczak.ca/legacy/CombinedMaterials.pdf, s. 125].

and respect¹⁰», had the moral high ground and the courage to turn his words to deeds, by establishing “a children’s republic¹¹” within the orphanage of which he was the manager and through his pedagogical practices, to name but a few.

For those of us who struggle for the promotion of children’s rights, as these are prescribed by the Convention on the Rights of the Child, Korczak’s written and practical legacy is more than an inspiration. It is a concrete example of a person fully devoted to humanistic ideals, who led the way to the next generations.



Leda Koursoumba – Chair of the European Network of Ombudspersons for Children (ENOC), since 12.10.2012 Commissioner for the Protection of Children’s Rights of Cyprus, since 2007. Vice-president of the Cyprus Red Cross Society, since 2004. Law Commissioner of the Republic of Cyprus, since 2002. President of the National Institution for the Protection of Human Rights (2003-2008). Head of the Ad Hoc Technical Committee on the Laws within the framework of the Good Offices of the UN Secretary General for the Solution of the Cyprus Problem (2002-2004). Member of the Negotiating Team for the Accession of Cyprus to the European Union (1998-2004). Born in Nicosia. Studied law in England. Barrister at Law. Registered advocate in Cyprus; member of the Board of the European Public Law Organization; member of the European Group of Public Law; member of the International Association of Legislation. Specialized in the field of Constitutional Law, Administrative Law and Human Rights Law, in particular Children’s Rights Law. Represented Cyprus before international courts, organizations and Committees of the United Nations.



¹⁰ Cited by Thommas Hammarberg in *The Principle of the Best Interest of the Child – What it means and what it demands from adult*, Lecture by Thomas Hammarberg, Commissioner for Human Rights, Council of Europe Warsaw, 30 May, 2008. Retrieved from <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1304019>

¹¹ S. Efrat Efron, *Moral Education Between hope and Hopelessness: The Legacy of Janusz Korczak*, Curriculum Inquiry 38:1 (2008), p. 48.

być traktowane poważnie, ma prawo do szacunku”¹⁰, Korczak miał zmysł moralny i odwagę, by swe słowa zamieniać w czyny, ustanawiając na przykład „republikę dzieci”¹¹ w sierocińcu, którego był dyrektorem.

Dla tych z nas, którzy walczą o promocję praw dzieci, tych, o których mówi Konwencja o Prawach Dziecka, spuścizna Korczaka w formie dzieł i praktycznej wiedzy to coś więcej niż inspiracja. To żywy przykład człowieka całkowicie poświęconego ideom humanizmu, który uTORował drogę następnym pokoleniom.



Leda Koursoumba – Przewodnicząca Europejskiej Sieci Rzeczników Praw Dziecka (ENOC) od 12.10.2012 r. Komisarz ds. Ochrony Praw Dziecka na Cyprze od sierpnia 2007 r.; Wiceprezes Cypryjskiego Stowarzyszenia Czerwonego Krzyża od 2004 r.; Członek Komisji Prawnej Republiki Cypryjskiej od 2002 r.; Prezes Narodowego Instytutu ds. Ochrony Praw Człowieka (w latach 2003–2008). Przewodnicząca Doraźnego Komitetu Technicznego ds. Ustaw w ramach pośrednictwa Sekretarza Generalnego ONZ w rozwiązywaniu problemu cypryjskiego (2002–2004). Członek Zespołu Negocjacyjnego ds. przystąpienia Cypru do Unii Europejskiej (1998–2004); Członek Zarządu Europejskiej Organizacji Prawa Publicznego; członek Europejskiej Grupy Prawa Publicznego; członek Międzynarodowego Stowarzyszenia Legislacji. Specjalizuje się w następujących dziedzinach: prawo konstytucyjne, prawo administracyjne i prawa człowieka, w szczególności prawa dziecka. Reprezentowała Cypr przed międzynarodowymi sądami, organizacjami i komisjami ONZ.



¹⁰ Cyt. za T. Hammarberg, w: *The Principle of the Best Interest of the Child – What it means and what it demands from adult, Lecture by Thomas Hammarberg*, Commissioner for Human Rights [tłum. własne – przyp. tłum], Council of Europe, Warszawa, 30 Maja 2008 r., udostępnione na <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1304019>.

¹¹ S. Efrat–Efron, *Moral Education Between hope and Hopelessness: The Legacy of Janusz Korczak*, Curriculum Inquiry 2008, vol. 38:1, s. 48.

Janusz Korczak's pedagogical heritage. Questions upon universality and topicality of ideas

Questions upon universality and topicality of the ideas of Janusz Korczak are to great extent questions about frames of interpretation and understanding of meanings of Korczak's ideas. Understanding Korczak means putting his life, activity and heritage into certain historical, cultural and theoretical dimensions; finding constructs and theories explaining and mediating in interpretations; placing the output of Korczak in the perspective of biographical, historical, social and cultural time. And finally – asking about spatial frames of Korczak's work and its present reception.

Korczak's work has various faces. Korczak is generally classified as one of the moral authorities of the 20th century, often placed next to Mahatma Gandhi, Albert Schweitzer and Mother Teresa of Calcutta. This is his heroism of life and death as well as perseverance in defending fundamental human values in the times of contempt and barbarity that earned him this special place in history. Korczak is one of the most distinct and tragic characters of Holocaust.

But Janusz Korczak is also one of the greatest pedagogues of the 20th century. An explorer and a researcher of the child and childhood. Placed next to Johann Heinrich Pestalozzi who is commonly considered as the author of popular education and mainstream school. Korczak is sometimes called 'Pestalozzi from Warsaw'. A great tutor: A Jude Pole, a Pole Jude, classified to the classicists of the European and not only European education. The works of Korczak have obtained permanent practical, social & cultural and political dimension. Korczak's pedagogical ideas, Korczak's calling for rights of the child are considered to be the ideological foundation of the Convention on the Rights of the Child – the basic document regulating the situation of children in the modern world.

1. The pedagogic heritage of Korczak

In the Year of Janusz Korczak, we ask about this pedagogical heritage, about Korczak's work which was focused on defending the dignity of the child, on the rights of the child and on the child's nationality. We leave the whole important area of the literary work of Korczak, containing plenty of educational and didactic aspects, outside the main stream of pedagogical considerations. However, we treat

Spuścizna pedagogiczna Janusza Korczaka. Pytania o uniwersalność i aktualność idei

Pytania o uniwersalność i aktualność idei Janusza Korczaka są w dużej mierze pytaniami o ramy interpretacyjne, rozumienie sensów i znaczeń idei korczakowskich. Zrozumieć Korczaka, to wpisać jego życie, działalność i spuściznę w określone wymiary historyczne, kulturowe, teoretyczne; znaleźć konstrukty i teorie wyjaśniające oraz pośredniczące w interpretacjach; umieścić dorobek Korczaka w perspektywie czasu biograficznego, czasu historycznego, czasu społeczno-kulturowego; wreszcie – pytać o ramy przestrzenne korczakowskiego dzieła i jego współczesnej recepcji.

Korczakowskie dzieło ma różne oblicza. Korczak powszechnie zaliczany jest do autorytetów moralnych XX wieku, stawiany obok Mahatmy Gandhiego, Alberta Schweitzera, Matki Teresy z Kalkuty. Na to szczególne miejsce Korczak zasłużył sobie heroizmem życia i śmierci, obroną elementarnych ludzkich wartości w czasach pogardy i zdziczenia. Korczak jest jedną z najbardziej wyrazistych i tragicznych postaci Holokaustu.

Ale Janusz Korczak to także jeden z największych pedagogów XX wieku. Odkrywca i badacz dziecka i dzieciństwa. Stawiany obok Jana Henryka Pestalozziego, którego powszechnie uznaje się za twórcę oświaty ludowej i szkoły powszechnej. Korczak nazywany bywa „Pestalozzim z Warszawy”. Wielki wychowawca: Polak–Żyd, Żyd–Polak zaliczany do klasyków europejskiej i nie tylko europejskiej pedagogiki. Dzieła Korczaka zyskały trwałą praktyczny, społeczno-kulturowy i polityczny wymiar. Korczakowskie idee pedagogiczne, korczakowskie wołanie o prawa dziecka uznaje się dzisiaj za ideowy fundament Konwencji o Prawach Dziecka – podstawowego dokumentu regulującego sytuację dziecka we współczesnym świecie.

1. Korczakowska spuścizna pedagogiczna

W Roku Janusza Korczaka pytamy o tę pedagogiczną spuściznę, o korczakowskie dzieło skoncentrowane na obronie godności dziecka, na prawach dziecka i dziecięcym obywatelstwie. Poza głównym nurtem rozważań pedagogicznych pozostawiamy cały ważny obszar twórczości literackiej Korczaka, w której jest wiele akcentów wychowawczych i dydaktycznych. Traktujemy to jednak jako specyficz-

it as specific heritage, not necessarily connected with the rights of the child and – what is most important – requiring adequate literary analysis tools.

We ask what pedagogical lesson was given to us by Korczak? What can we learn from Korczak and about Korczak? What pedagogical works are left to us by the Old Doctor, which of them have entered or still enter the world pedagogical literature? Undoubtedly, the fundamental works constituting the credo of Korczak are *The Child's Right to Respect* and *How to Love a Child*, containing four parts: *The Child in the Family*, *The Boarding School*, *Summer Camps*, *The House of the Orphans*. The basic compendium of knowledge on the child is also constituted by *The Rules of Life*. The Korczak's radio talks published as *Playful Pedagogy* as well as Korczak's prayers and a lot of selected statements of Korczak belonging to so called pedagogical journalism were appreciated by those dealing with the child and childhood.

The works of Korczak meet difficulties in reaching the mass audience. The first post-war three-volume edition of Korczak was published in 10 000¹ pieces. The next four-volume *Selected Works*² of Korczak had almost doubled edition. The recently published *Works* co-financed by the Foundation for Polish-German Cooperation and patronised by Janusz Korczak International Association circulate only within a closed group. They are documentation works conducted for years with great reverence and Benedictine accuracy. Thanks to the activities of the 'Korczakianum' Centre and thanks to great effort of Marta Ciesielska and her co-workers, in continuation of the works of Aleksander Lewin but also of Erich Dautzenroth it has been possible to gather and publish 13 volumes of the works of Korczak so far. Three volumes are still in preparation³.

Thanks to the efforts of the Ombudsman for Children, in the Janusz Korczak's year *The Rules of Life*, *The Child's Right to Respect* and *How to Love a Child* were published.⁴ There are a lot of indicators for the fact that they will soon enter the public domain and have a chance to be the subject of general circulation in the Internet.

¹ J. Korczak, *Wybór pism* [*Selected Works – translator's note*], Vol. I, II, III, Warsaw 1957–58.

² J. Korczak, *Pisma wybrane* [*Selected Works – translator's note*], Vol. I, II, III, IV, Warsaw 1978–1985.

³ See Janusz Korczak, *Dziela* [*Works – translator's note*] Volumes 1–14 (without 13) editorial committee: H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, M. Ciesielska, *Janusz Korczak International Society*, Warsaw 1992–2008.

⁴ J. Korczak, *Prawidła życia* [*The Rules of Life*], Warsaw 2012; J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku* [*The Child's Right to Respect*], Warsaw 2012; J. Korczak, *Jak kochać dziecko* [*How to Love a Child*]. *Dziecko w rodzinie* [*The Child in the Family*], Warsaw 2012 [English titles added by the translator].

ną spuściznę, niekoniecznie związaną z prawami dziecka i co najważniejsze – wymagającą odpowiednich, literackich narzędzi analizy.

Pytamy, jaką pedagogiczną lekcję zostawia nam Korczak? Czego możemy się uczyć od Korczaka i o Korczaku? Jakie dzieła pedagogiczne zostawia nam Stary Doktor, co z nich weszło i wchodzi do światowej literatury pedagogicznej? Niewątpliwie fundamentalnymi pracami stanowiącymi korczakowskie *credo* są: *Prawo dziecka do szacunku* oraz *Jak kochać dziecko*, zawierające cztery części: *Dziecko w rodzinie*, *Internat*, *Kolonie letnie*, *Dom Sierot*. Podstawowym kompendium wiedzy o dziecku są także *Prawidła życia*. Uznanie w środowiskach zajmujących się dzieckiem i dzieciństwem zyskały korczakowskie „gadaniki radiowe” wydane jako *Pedagogika żartobliwa*, a także korczakowskie modlitwy i wiele wybranych wypowiedzi Korczaka należących do tzw. publicystyki pedagogicznej.

Dzieła Korczaka w Polsce z trudem przebijają się do szerokiego odbiorcy. Pierwsze powojenne trzypięciotomowe wydanie Korczaka miało nakład 10 000 egzemplarzy¹. Kolejne czterotomowe *Pisma wybrane*² Korczaka ten nakład miały prawie podwojony. Wydawane ostatnio *Dzieła Korczaka* współfinansowane przez Fundację Współpracy Polsko–Niemieckiej i firmowane przez Międzynarodowe Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka trafiają tylko do zamkniętego obiegu. Są to prace dokumentacyjne prowadzone przez lata z wielkim pietyzmem i benedyktyńską dokładnością. Dzięki działaniom Ośrodka „Korczakianum”, dzięki wielkiemu wysiłkowi Marty Ciesielskiej i Jej współpracowników, kontynuując prace Aleksandra Lewina, ale także Ericha Dautzenrotha, udało się zebrać i wydać dotychczas 13 tomów dzieł Korczaka. W przygotowaniu są jeszcze trzy tomy³.

Staraniem Rzecznika Praw Dziecka w Roku Janusza Korczaka ukazały się: *Prawidła życia*, *Prawo dziecka do szacunku*, *Jak kochać dziecko*⁴. Wiele wskazuje na to, że niebawem trafią one do publicznej domeny i będą mogły się znaleźć w powszechnym obiegu w Internecie.

Bardzo bogata jest lista opracowań o Korczaku. Niewątpliwie – jak dotąd – najważniejsze miejsce wśród prac analizujących dzieło Janusza Korczaka zajmują książki i artykuły Aleksandra Lewina, wychowanka Korczaka, badacza i propagatora korczakowskiej spuścizny. Ciąży na nich wyraźnie ideologiczny

¹ J. Korczak, *Wybór pism*, T. I, II, III, Warszawa 1957–1958.

² J. Korczak, *Pisma Wybrane*, T. I, II, III, IV, Warszawa 1978–1985.

³ Zob. J. Korczak, *Dzieła*, Tom 1–14 (bez 13), komitet redakcyjny: H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, M. Ciesielska, Międzynarodowe Stowarzyszenie im. J. Korczaka, Warszawa 1992–2008.

⁴ J. Korczak, *Prawidła życia*, Warszawa 2012; J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 2012; J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Warszawa 2012.

The list of studies on Korczak is very long. Certainly, the most important place, has been occupied by the books and articles of Aleksander Lewin, the pupil of Korczak, a researcher and promoter of Korczak's heritage. They are marked with clearly ideological spirit of the time but at the same time they are special works. In the first place it is the book *Korczak Known and Unknown*⁵ – the work of life of Aleksander Lewin crowning his many-year studies and all-life relationship with Janusz Korczak which should be mentioned here.

The biographical dimension of Korczak's heritage seems to be the most visible and documented by a lot of publications. *Calendar of life and work of Janusz Korczak*⁶, memories and biographical study on Korczak⁷ recently supplemented with new publications of Joanna Olczak-Ronikier⁸, Katarzyna Stachowicz⁹ and Olga Medvedev-Nathoo¹⁰, must also be mentioned here. In the Janusz Korczak's year also various iconographic materials describing the person and pedagogical work of Korczak¹¹ appeared. Nevertheless..., perhaps we should agree with the opinion of Paweł Śpiewak that they are attempts at a biography only or that... this biography is to be created in the next approaches.

Thanks to the efforts of A. Lewin and a lot of his co-workers, it was possible to gather great bibliography of works on the pedagogical output of Janusz Korczak. It comprises 990 items for the years 1943 – 1987. What is characteristic is the fact that the issue of rights of the child appears therein incidentally. Natalia Han-Ilgiewicz talked about the right of the child to speak in 1967¹². The child's right to respect, to childhood and to humanity was talked about in 1981 by the representa-

⁵ A. Lewin, *Korczak znany i nieznan* [*Korczak Known and Unknown* – translator's note], Warszawa 1999.

⁶ M. Falkowska, *Kalendarz życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka* [*Calendar of Life and Work of Janusz Korczak* – translator's note], Warsaw 1989.

⁷ See inter alia H. Mortkowicz-Olczakowa, *Janusz Korczak*, Warsaw 1978; *Wspomnienia o Januszu Korczaku, wybór i opracowanie* [*Memories of Janusz Korczak, Selection and Study* – translator's note], L. Barszczewska, B. Milewicz, Warsaw 1981; Ida Merzan, *Aby nie uległo zapomnieniu* [*So That It Is Never Forgotten* – translator's note], Warsaw 1987.

⁸ J. Olczak-Ronikier, *Korczak: Próba biografii* [*Korczak: An Attempt at a Biography* – translator's note], Warsaw 2011.

⁹ K. Stachowicz, *Korczak*, Warsaw 2012.

¹⁰ O. Medvedeva-Nathoo, *Oby im życie łatwiejsze było... O Januszu Korczaku i jego wychowanku* [*May Their Lot Be Lighter... of Janusz Korczak and His Pupil* – translator's note], Poznań 2012.

¹¹ I. Chmielewska, *Pamiętnik Blumki* [*Blumka's diary* – translator's note], Warsaw 2012.

¹² N. Han-Ilgiewicz, *Prawo dziecka do głosu* [*The Child's Right to Speak* – translator's note], Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 1967, nr 9.

duch czasu, ale jednocześnie są to prace szczególne. Na pierwszym miejscu należy tu wymienić książkę *Korczak znany i nieznan*⁵ – dzieło życia Aleksandra Lewina, wieńczące jego wieloletnie studia i całościowy związek z Januszem Korczakiem.

Najbardziej widoczny i udokumentowany wieloma publikacjami wydaje się wymiar biograficzny spuścizny Korczaka. Wymienić tu trzeba *Kalendarz życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka*⁶, wspomnienia i opracowania biograficzne o Korczaku⁷ wzbogacone ostatnio nowymi publikacjami Joanny Olczak–Ronikier⁸, Katarzyny Stachowicz⁹, Olgi Medvedev–Nathoo¹⁰. W Roku Janusza Korczaka pojawiły się także różne materiały ikonograficzne przybliżające postać i pedagogiczne dzieło Korczaka¹¹. Chociaż..., trzeba chyba się zgodzić ze zdaniem Pawła Śpiewaka, że to są ciągle próby biografii albo też że biografia ta powstaje w kolejnych przybliżeniach.

Dzięki staraniom Lewina i wielu jego współpracowników udało się zebrać bogatą bibliografię prac traktujących o pedagogicznym dorobku Janusza Korczaka. Za lata 1943–1987 obejmuje ona 990 pozycji. Charakterystyczny jest fakt, iż problematyka praw dziecka pojawia się w nich incydentalnie. O prawie dziecka do głosu mówi Natalia Han–Ilgiewicz w 1967 r.¹² O prawie dziecka do szacunku, do dzieciństwa, do człowieczeństwa mówią w 1981 r. przedstawiciele Polskiego Komitetu Korczakowskiego¹³; wielokrotnie wspomina o nich Lewin – w 1984 roku na temat wypowiada się w oddzielnym artykule¹⁴.

Pierwsze publikowane pedagogiczne analizy korczakowskiej spuścizny pedagogicznej mają charakter dokumentacyjny połączony w dużej mierze z zadaniami ideologicznymi. Inaczej to wygląda w późniejszych książkach Janusza

⁵ A. Lewin, *Korczak znany i nieznan*, Warszawa 1999.

⁶ M. Falkowska, *Kalendarz życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka*, Warszawa 1989.

⁷ Zob m. in H. Mortkowicz–Olczakowa, *Janusz Korczak*, Warszawa 1978; *Wspomnienia o Januszu Korczaku*, wybór i opracowanie, L. Barszczewska, B. Milewicz, Warszawa 1981; Ida Merzan, *Aby nie uległo zapomnieniu*, Warszawa 1987.

⁸ J. Olczak–Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, Warszawa 2011.

⁹ K. Stachowicz, *Korczak*, Warszawa 2012.

¹⁰ O. Medvedeva–Nathoo, *Oby im życie łatwiejsze było... O Januszu Korczaku i jego wychowaniu*, Poznań 2012.

¹¹ I. Chmielewska, *Pamiętnik Blumki*, Warszawa 2012.

¹² N. Han–Ilgiewicz, *Prawo dziecka do głosu*, Problemy Opiekunco–Wychowawcze 1967, nr 9.

¹³ A. Sybilski, *Prawo dziecka do szacunku*, Biuletyn Polskiego Komitetu Korczakowskiego, W Korczakowskim Kręgu 1981, nr 1; J. Radzewicz, *Prawo dziecka do dzieciństwa, prawo do człowieczeństwa*, Biuletyn Polskiego Komitetu Korczakowskiego: W Korczakowskim Kręgu 1981, nr 2.

¹⁴ A. Lewin, *Czy dziecko ma prawa?* Tu i Teraz 1984, nr 9.

tives of the Polish Korczak Committee¹³; they have been mentioned many times by A. Lewin – in 1984 he talked about this issue in a separate article.¹⁴

The first published pedagogical analyses of Korczak's pedagogical heritage are of documentation nature to great extent combined with ideological tasks. It looks different in further books of Janusz Tarnowski, Stefan Wołoszyn and Jadwiga Binczycka.¹⁵ The spirit of the new personalistic pedagogy, subjective pedagogy, pedagogy of dialogue, getting to know the child and respecting its rights is visible therein.

What image of Korczak and Korczak's pedagogy appears from these publications? To what extent does it create practical reception of the Old Doctor's heritage and to what extent is it compliant with the frames of pedagogy of the People's Republic of Poland and how does it reflect and strengthen its nature?

The period when Korczak was analysed mainly in political perspective has already passed. Korczak was then connected with Makarenka. He was portrayed as a collective pedagogy ideologist, as a committed defendant of left wing ideas. It was not his pedagogical works but rather the social and political journalism in which the Old Doctor spoke very strongly against poverty, unemployment, social unfairness affecting particularly the lower social groups that was in the foreground. Korczak was presented as a leftist, a tribune, a prosecutor of bad social conditions of the 2nd Republic of Poland. Aleksander Lewin writes expressly: '*contrary to common beliefs it should be expressly stated that the starting point of activity and work of Korczak was not the child but rather the world, which this child lived in and which it was doomed for*'¹⁶ [own translation – translator's note]. Lewin noticed Korczak's origins; he knew the connections between the writing and the practice of the Old Doctor and the ideas of New Education and paidocentrism. Yet, he persistently and maybe with conviction aligned Korczak with the general frames of pedagogy of the People's Republic of Poland orientated on building 'a better world'. In this peda-

¹³ A. Sybilski, *Prawo dziecka do szacunku* [*The Child's Right to Respect* – translator's note]. Biuletyn Polskiego Komitetu Korczakowskiego: W Korczakowskim Kręgu 1981, No. 1; J. Radziejewicz, *Prawo dziecka do dzieciństwa, prawo do człowieczeństwa* [*The Child's Right to Childhood, The Right to Humanity* – translator's note]. Biuletyn Polskiego Komitetu Korczakowskiego: W Korczakowskim Kręgu, No. 2.

¹⁴ A. Lewin, *Czy dziecko ma prawa?* [*Does the Child Have Rights?* – translator's note] Tu i Teraz 1984, No. 9.

¹⁵ S. Wołoszyn, *Korczak*, Warsaw 1978; J. Tarnowski, *Janusz Korczak dzisiaj* [*Janusz Korczak Today* – translator's note], Warsaw 1990; J. Bińczycka, *Spotkanie z Korczakiem* [*A Meeting with Korczak*], Olsztyn 2009.

¹⁶ A. Lewin, *Tryptyk pedagogiczny. Korczak, Makarenko, Freinet* [*Pedagogical triptych. Korczak, Makarenko, Freinet* – translator's note], Warsaw 1986, p. 32.

Tarnowskiego, Stefana Wołoszyna i Jadwigi Bińczyckiej¹⁵. Widać w nich ducha nowej pedagogiki personalistycznej, podmiotowej, pedagogiki dialogu, poznawania dziecka i szanowania jego praw.

Jaki obraz Korczaka i korczakowskiej pedagogiki wyłania się z tych publikacji? Na ile kreuje on praktyczną recepcję spuścizny Starego Doktora, w jakim stopniu wpisuje się w ramy pedagogiki PRL, odbija i umacnia jej peerelowski charakter?

Mamy już za sobą okres, gdy Korczak analizowany był przede wszystkim w perspektywie politycznej. Łączono wtedy Korczaka z Makarenką. Pokazywano go jako ideologa pedagogiki kolektywnej, jako zaangażowanego obrońcę idei lewicowych. Na plan pierwszy wysuwano nie tyle prace pedagogiczne, ale przede wszystkim publicystykę społeczno-polityczną Korczaka, w której Stary Doktor bardzo ostro wypowiadał się przeciwko biedzie, bezrobociu, niesprawiedliwościom społecznym, dotyczącym zwłaszcza niższe warstwy społeczne. Korczaka pokazywano jako lewicowca, trybuna, oskarżyciela złych warunków społecznych II Rzeczypospolitej. Aleksander Lewin pisze wprost: „wbrew utartym mniemaniom należy wyraźnie powiedzieć, że punktem wyjścia działalności i twórczości Korczaka nie było dziecko, ile raczej świat, w którym to dziecko żyje i na który jest skazane”¹⁶. Lewin dostrzegał korczakowskie rodowody, znał powiązania pisarstwa i praktyki Starego Doktora z ideami Nowego Wychowania¹⁷ i pajdocentryzmem. A jednak usilnie, a może z przekonaniem, wpisywał Korczaka w ogólne ramy pedagogiki peerelu nastawionej na budowanie „lepszego świata”. W tej pedagogice na plan pierwszy wysuwały się metody, środki, treści działania. Dziecko-wychowanek było przedmiotem poddanym odpowiednim działaniom, które miały przynieść z góry założony społeczno-polityczny efekt.

Konsekwencją peerelowskiej polityzacji i ideologizacji pedagogiki była redukcja tej dyscypliny do wąskich, praktycznych zadań. W nauce i praktyce pedagogicznej dominowała przede wszystkim metodyczna perspektywa. Korczaka odczytywano jako charyzmatycznego wychowawcę, znakomitego metodyka pracy z grupą dziecięcą. Podkreślano w pierwszej kolejności rozwijane przez Korczaka metody samowychowania, samorządności, wielkie zainteresowanie budził sąd koleżeński, redagowanie pisma dziecięcego. Zwracano uwagę na unikalny kontakt

¹⁵ S. Wołoszyn, *Korczak*, Warszawa 1978; J. Tarnowski, *Janusz Korczak dzisiaj*, Warszawa 1990; J. Bińczycka, *Spotkanie z Korczakiem*, Olsztyn 2009.

¹⁶ A. Lewin, *Tryptyk pedagogiczny. Korczak, Makarenko, Freinet*, Warszawa 1986, s. 32.

¹⁷ „Nowe Wychowanie” – ruch powstały na przełomie XIX i XX wieku w Europie zrywający z formalizmem dydaktycznym i wychowaniem opartym na dyscyplinie. „Nowe Wychowanie” w centrum zainteresowania stawiało dziecko, propagowało model pedagogiki oparty na psychologicznych i pedagogicznych podstawach rozwoju dziecka.

gogy, what was in the foreground were the methods, the measures and the contents of the action. The child, -the pupil was an object subjected to relevant actions which were supposed to bring the pre-assumed social and political effect.

In consequence, pedagogy was reduced to narrowly practical tasks. The methodological perspective dominated mainly in the pedagogical science and practice. Korczak was perceived as a charismatic tutor and an excellent methodologist of work with a group of children. First of all, the methods of self-education and autonomy developed by Korczak were emphasised; fellow members' arbitration and editing a child's magazine met with great interest. Attention was paid to the unique contact Korczak had with children, his art of talking, of setting and enforcing tasks, to training the pupils for work and capability of living in a group.

It was a combination of collective education, characteristic for the Soviet pedagogy, and functionalism aiming at the socialisation for being in a group and for subordination to the group. Lewin got to know this 'model of pedagogy' very well and practiced it during the World War II on the pupils in Monetna in the Ural Mountains and after 1945 in the institution in Bartoszyce in Mazuria Lakes District. He also introduced Makarenka to the 'educational system' in the prison in Jaworzno where at the times of Stalin Polish pupils and students were consigned with many-year sentences for 'crimes against the authorities'. Korczak's pedagogy by Lewin was an attempt or maybe a tool giving a more human, friendly face to the communist pedagogy. On the other hand, an unquestionable merit of A. Lewin is the fact that thanks to his endeavours Korczak's thought has survived, entered social circulation and found special stimuli for development

The year 1978/79 announced by UNESCO as the Year of Janusz Korczak was critical for the reception of Janusz Korczak's ideas in Poland. In this way, the international group – students and pupils of Korczak celebrated the hundredth birthday of the Old Doctor. The action programme was concentrated around academic and publishing tasks. A four-volume edition of *Selected Works* of Korczak was published. A pedagogical monograph by Stefan Wołoszyn entitled *Korczak* was published within the famous series *Mysli i Ludzie [Thoughts and People]*, some literary works addressed to children were reissued. 12 books, a number of articles and publicist statements on Korczak's heritage appeared at that time.¹⁷ The most important event of the Korczak's Year was the International Scientific Session entitled *Janusz Korczak – Życie i dzieło [Janusz Korczak – Life and Work]*, attended by 227 scientists from 16 countries. The agenda included four sections: biographi-

¹⁷ W. Theiss, *Pokłosie wydawnicze Roku Korczakowskiego [The publishing aftermath of the Year of Korczak – translator's note]*, Przegląd Historyczno-Oświatowy 1981, No. 2.

Korczaka z dziećmi, umiejętność rozmowy, stawiania i egzekwowania zadań, na wdrażanie wychowanków do pracy, umiejętność życia w grupie.

Było to połączenie wychowania kolektywnego, charakterystycznego dla sowieckiej pedagogiki, z funkcjonalizmem skierowanym na socjalizację i podporządkowanie się grupie. Ten „model pedagogiki” Lewin poznał bardzo dobrze i przećwiczył w czasie II wojny światowej na wychowankach w Monetnej na Uralu oraz po 1945 r. w zakładzie w Bartoszycach na Mazurach. Wprowadzał Makarenkę także do „systemu wychowawczego” w więzieniu w Jaworznie, gdzie w czasach stalinowskich osadzano polskich uczniów i studentów z wieloletnimi wyrokami za „przestępstwa wobec władzy”. Pedagogika Korczaka w wydaniu Lewina była próbą, a może narzędziem nadającym pedagogice komunistycznej bardziej ludzką, przyjazną twarz. Z drugiej strony jest niewątpliwą zasługą Lewina, że dzięki jego zabiegom korczakowska myśl przetrwała, wchodziła w społeczny obieg i znajdowała specjalne impulsy do rozwoju.

Przełomowym momentem dla recepcji idei Janusza Korczaka w Polsce był rok 1978/79 ogłoszony przez UNESCO rokiem Janusza Korczaka. W ten sposób środowisko międzynarodowe – uczniowie i wychowankowie Korczaka – czcili setną rocznicę urodzin Starego Doktora. Program działania koncentrował się wokół zadań akademickich i wydawniczych. Wydano czterotomową edycję *Pism wybranych* Korczaka. W znanej serii *Myśli i Ludzie*, ukazała się monografia pedagogiczna Stefana Wołoszyna pt. *Korczak*, wznowiono niektóre utwory literackie adresowane do dzieci. W tym czasie ukazało się 12 książek, wiele artykułów i wypowiedzi publicystycznych na temat korczakowskiej spuścizny¹⁸. Najważniejszym wydarzeniem Korczakowskiego Roku była Międzynarodowa Sesja Naukowa pt. *Janusz Korczak – życie i dzieło*, która zgromadziła 227 naukowców z 16 krajów. W programie znalazły się cztery sekcje: biograficzna – obradująca pod kierunkiem Stefana Wołoszyna; sekcja II pt. „Poznanie dziecka”, której przewodniczyła Alina Szemińska; sekcja III kierowana przez Maksymiliana Maciaszka, której myślą przewodnią było wychowanie wychowawcy, oraz ostatnia sekcja IV, pracująca nad tematem „Koncepcja pedagogiczna, system wychowawczy, zastosowania” – prowadzona przez Aleksandra Lewina¹⁹. Jej wymiernym rezultatem była zgłoszona inicjatywa powołania w Instytucie Naukowego i Opiekuńczo-Wychowawczego im. Janusza Korczaka oraz utworzenie Międzynarodowego Stowarzyszenia imienia Janusza Korczaka.

¹⁸ W. Theiss, *Pokłosie wydawnicze Roku Korczakowskiego*, Przegląd Historyczno-Oświatowy 1981, nr 2.

¹⁹ *Janusz Korczak. Życie i dzieło*, Materiały z Międzynarodowej Sesji Naukowej, Warszawa, 12–15 października 1978.

cal section debating under the direction of Stefan Wołoszyn; the 2nd section entitled 'getting to know the child', chaired by Alina Szemińska; the 3rd section was managed by Maksymilian Maciaszek and its motto was tutor's education while the last 4th section working on the topic: 'Pedagogical concept, educational system, applications' was run by Aleksander Lewin.¹⁸ Its measurable result was the initiative to establish Janusz Korczak Scientific and Tutorial & Educational Institute and the establishment of Janusz Korczak International Association.

Korczak's ideas acquired international nature. In the same year, the United Nations announced the International Child's Year and Kurt Waldheim raised the Polish Order of the Smile to the international rank. Children's rights became a more and more visible issue, with the adoption of the Convention on the Rights of the Child by UN on 20th November 1989 as the culmination point. It was a Polish initiative, the proposers of which referred to Korczak's heritage.

Korczak's ideas connected with the child, childhood and rights of the child were entering social circulation to greater extent but they also legitimised activities of the authorities. They performed the role of a peculiar flagship which was supposed to demonstrate how much the socialism cared about the children. Korczak was talked about on the international forum and his achievements were debated over by titled academic assemblies. Yet, there was no special place for Korczak in the area of Polish science, at the universities educating teachers.

Korczak did not have a good place in the history of the People's Republic of Poland. During the times of Stalin, his works were on the list of prohibited books¹⁹. There was also no place for him in the real socialism pedagogy. For some people he was not academic enough, for others – too Jewish. Some people were very annoyed with the flattering opinions on Korczak's pedagogy expressed by John Paul II. Some other people did not see any innovativeness of Korczak; they could not align him with the Polish and European or world's context of research on childhood and a place of the child in the modern world. They did not see how much Korczak stepped over his times and how much he entered the modern pedagogy.

The reception of Korczak's ideas and his position in the science may be understood as a sign, a symbol of the changing pedagogy. Only the social and political breakthrough created proper conditions for a specific discovery of Janusz Korczak's pedagogical heritage. He had been earlier discovered by the pedagogy of

¹⁸ *Janusz Korczak. Życie i dzieło. Materiały z Międzynarodowej Sesji Naukowej [Janusz Korczak. The Life and Work. Materials from the International Scientific Session – translator's note]*, Warsaw 12-15 October 1978.

¹⁹ W. Theiss, *Stary Doktor na indeksie. Nieznane recenzje dzieł Janusza Korczaka z 1954 [The Old Doctor on the list of prohibited books. Unknown reviews of Janusz Korczak's works of 1954 – translator's note]*, Przegląd Powszechny 1997, No. 2.

Idee korczakowskie zyskały międzynarodowy charakter. W tym samym roku Organizacja Narodów Zjednoczonych ogłosiła Międzynarodowy Rok Dziecka, a Kurt Waldheim nadał polskiemu dziecięcemu Orderowi Uśmiechu rangę międzynarodową. Coraz wyraźniej do głosu dochodziła problematyka praw dziecka. Kulminacyjnym wydarzeniem w tej mierze stało się przyjęcie przez ONZ 20 listopada 1989 r. Konwencji o Prawach Dziecka. Była to polska inicjatywa, której wnioskodawcy powoływali się na korczakowskie dziedzictwo.

Korczakowskie idee związane z dzieckiem, dzieciństwem, prawami dziecka wchodziły coraz bardziej do społecznego obiegu, ale także legitymizowały działania władzy. Pełniły rolę swoistej wizytówki, która miała pokazać, jak bardzo socjalizm troszczy się o dzieci. O Korczaku mówiono na forum międzynarodowym, o jego osiągnięciach debatowały utytułowane gremia akademickie. A jednak dla Korczaka nie było specjalnego miejsca w polskiej nauce, w uczelniach kształcących nauczycieli.

Korczak nie miał dobrego miejsca w historii PRL. W czasach stalinowskich on sam i jego dzieła znalazły się na indeksie²⁰. Nie było także dla niego miejsca w pedagogice realnego socjalizmu. Dla jednych był za mało akademicki, dla innych za bardzo żydowski. Niektórym bardzo przeszkadzały pochlebne opinie wygłaszane o pedagogice Korczaka przez Jana Pawła II. Jeszcze inni nie dostrzegali nowatorstwa Korczaka, nie potrafili go wpisać w polski i europejski czy światowy kontekst badań nad dzieciństwem i miejscem dziecka we współczesnym świecie. Nie dostrzegali, jak bardzo Korczak wykraczał poza swoje czasy i jak bardzo wkraczał do współczesnej pedagogiki.

Recepcję idei Korczaka i jego miejsca w nauce można odczytywać jako znak, symbol zmieniającej się pedagogiki. Dopiero przełom społeczno-polityczny stworzył odpowiednie warunki do swobodnego odkrycia pedagogicznej spuścizny Janusza Korczaka. Wcześniej odkryła go niemiecka pedagogika emancypacji dziecka. Idee Korczaka zbiegły się z przełomem teoretycznym i metodologicznym w pedagogice. Zbigniew Kwieciński, na pierwszym po przewrocie politycznym ogólnopolskim Zjeździe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, który odbył się w lutym 1993 r. w Rembertowie, określił ten przełom jako przejście od ortodoksji (jedynej słusznej pedagogiki wąsko praktycystycznej, metodycznej) do heterodoksji i heterogeniczności.²¹ W nowych warunkach otworzyło się pole dla pedagogiki opartej na podstawach filozoficznych i kulturologicznych, a dokład-

²⁰ W. Theiss, *Stary Doktor na indeksie. Nieznane recenzje dzieł Janusza Korczaka z 1954 r.*, Przegląd Powszechny 1997, nr 2.

²¹ Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, H. Kwiatkowska (red.), Warszawa 1993, s. 21.

a German emancipation of a child. Korczak's ideas coincided with the theoretical and methodological breakthrough in pedagogy. At the first all-Polish Convention of the Polish Pedagogical Association after the political revolution, which was held in February 1993 in Rembertów, Zbigniew Kwieciński described this breakthrough as a change from orthodoxy (the only right, narrowly practicistic, methodological pedagogy) to heterodoxy and heterogeneity.²⁰ In the new conditions, the area for pedagogy based on philosophical and culturological foundations, and more specifically – on cultural anthropology – emerged. Personalistic and axiological pedagogy orientated on child's dignity and subjectivity came to the foreground. Questions appeared not about how to direct, model, educate the child but more general questions like who is the child, what is its place in the family, at school, in the society, how does the child build its world, how does it discover its world, how does it grow in its world, how does it discover its rights, how does it learn them and how does it try to enforce them.

Peculiar coincidence took place here. On one hand, pedagogy opened itself to another type of thinking about the child. On the other hand, Korczak's ideas were perfectly aligned with the new model of pedagogy.

At this stage, the real discourse of Korczak in the social space may be discussed. Disputes on – as it would be named by Pierre Bourdieu – the authority to judge, authority to interpret, were fading away slowly. The space of the discourse on Korczak is open and multi-dimensional. There is no monopoly for the truth about Korczak's biography. This is why interpretations of his heritage become more diversified. The truth about him hatches out in these various disputes, points of view and next presentations.

Multi-dimensional, anthropological and cultural Korczak becomes universal Korczak, turning to redefinition of fundamental questions: who is the child, how to love the child, how to get to know the child and how to respect the child. Korczak teaches us on the child. He brings us closer to such answers as: child – a miracle of the Nature and God, child – a growing system, child – a hieroglyph, child – a philosopher, child – a poet. They are all the approaches and metaphors of Korczak.

Korczak does not provide a complete answer here and he even avoids the answer. His universal and very practical value consists not in solutions but in searching for the way. It consists more in teaching how to get to know the child and how to observe the child than in knowledge as such. In *How to Love a Child*, Korczak

²⁰ Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego* [*Mimicry or steersman? The tragedy of pedagogy in situation of formation crisis* – translator's note], w: *Ewolucja tożsamości pedagogiki* [In: *Evolution of identity of pedagogy* – translator's note], edited by H. Kwiatkowska, Warsaw 1993, p. 21.

niej antropologii kulturowej. Na plan pierwszy wysunęła się pedagogika personalistyczna i aksjologiczna skierowana na godność dziecka, na jego podmiotowość. Nie pojawiały się już pytania: jak kierować, modelować, wychowywać dziecko, ale pytania natury ogólnej: kim jest dziecko, jakie jest jego miejsce w rodzinie, w szkole, w społeczeństwie, jak dziecko buduje swój dziecięcy świat, jak go odkrywa, jak się w nim zakorzenia, jak odkrywa swoje prawa, jak się ich uczy, jak próbuje je egzekwować.

Nastąpiła tutaj swoista koincydencja. Z jednej strony pedagogika otworzyła się na inny typ myślenia o dziecku, z drugiej strony – idee korczakowskie znakomicie wpisały się w nowy model pedagogiki.

Na tym etapie możemy mówić o prawdziwym dyskursie korczakowskim w przestrzeni społecznej. Powoli tracą moc spory o – jakby powiedział Pierre Bourdieu – władzę sądenia, o władzę interpretacji. Przestrzeń korczakowskiego dyskursu jest otwarta, wielowymiarowa. Nikt nie ma monopolu na prawdę o biografii Korczaka. Tym bardziej różne stają się interpretacje jego spuścizny. Prawda o nim wykluwa się w tych różnych sporach, punktach widzenia, kolejnych przybliżeniach.

Wielowymiarowy, antropologiczno–kulturowy Korczak staje się Korczakiem uniwersalnym, sięgającym do redefinicji fundamentalnych pytań: kim jest dziecko, jak kochać dziecko, jak poznać dziecko, jak szanować dziecko. Korczak uczy nas dziecka. Przybliża do takich odpowiedzi, jak m.in.: dziecko cud Boga i Natury, dziecko ustrój rosnący, dziecko hieroglif, dziecko filozof, dziecko poeta. To wszystko to korczakowskie przybliżenia i metafory.

Korczak nie daje tu pełnej odpowiedzi i nawet unika odpowiedzi. Jego uniwersalna i bardzo praktyczna wartość polega nie na rozwiązaniach, ale na poszukiwaniu drogi. Raczej na uczeniu poznawania dziecka, obserwowania dziecka, aniżeli na samym poznaniu. W *Jak kochać dziecko* Korczak mówi o pochylaniu się nad dzieckiem, ciągłej obserwacji, wsłuchiwaniu się w dziecko. Uważa, że matka, rodzic, nie lekarz ani nie wychowawca, są najlepszymi znawcami swojego dziecka. Dziecko trzeba kochać, rozumieć, szanować. Tymi słowami Korczak zwraca się do polskiej, żydowskiej, niemieckiej, afrykańskiej, japońskiej, chińskiej matki – do każdej matki.

Pedagogiczne przesłanie Korczaka ma swoje uniwersalne ramy. Jest społecznie podzielane we współczesnej cywilizacji. Ma uniwersalny sens oparty na kanonie uniwersalnych wartości wyrażonych mocno w kanonach różnych religii, w kulturach różnych kontynentów i narodów, w Konwencji o Prawach Dziecka.

talks about leaning over the child, constant observation and listening to the child. He thinks that it is the mother, the parent, not the doctor or the tutor who knows her child best. The child must be loved, understood and respected. Korczak directs these words to a Polish, Jewish, German, African, Japanese or Chinese mother – to every mother.

The pedagogical message of Korczak has its universal frames. It is socially shared in the modern civilisation. It is universal in its sense and values, strongly expressed in the canons of various religions, in the cultures of various continents and nations, in the Convention on the Rights of the Child.

2. Korczak's lesson, Korczak's pedagogical discourse

The basic message of the Year of Janusz Korczak focused on three ideas: dignity of the child, rights of the child and child citizenship. The central category raised by the initiator of the Year – the Ombudsman for Children – were certainly the rights of the child and their Korczak's origin. In the pedagogical perspective, the rights of the child are not only a norm, a legal provision. They have their distinct axiological and educational and social context. They grow from philosophy, religion and culture defining who the child is and what its role and place in the family, in the local community and in the society is. They have their grounds in the changing social practice. The pedagogy of the People's Republic of Poland did not provide any place for the rights of the child and they were also not noticed earlier in the Korczak's work and activity. The rights of the human and the rights of the child were not talked about. It was the topic that would be concealed, moved away, incorrect and even politically dangerous at that time.

The human of the People's Republic of Poland was put into the social and political system. He or she was a part of this system, was supposed to subordinate thereto and to build it. He or she was an institutionalised human. He or she belonged to community. Such view prevailed in the pedagogy of the People's Republic of Poland. The child performed first of all the role of a student, a pupil, a member of the group. Children were the collective subject of education – this is what it was called by Roman Szulc²¹. It was not the student but the teacher who was entitled to subjectivity and agency. It was the teacher who had relevant educational measures at his or her disposal and who, together with a group of pupils, had the possibility to influence and shape the student in compliance with the educational objectives accepted by the system and the political authorities.

²¹ R. Schulz, *Szkoła – instytucja – system – rozwój*, Toruń 1992, s. 61.

2. Korczakowska lekcja, korczakowski dyskurs pedagogiczny

Podstawowe przesłanie Roku Janusza Korczaka skupione było wokół trzech idei: godność dziecka, prawa dziecka, dziecięce obywatelstwo. Centralną kategorią podnoszoną przez inicjatora Roku – Rzecznika Praw Dziecka – były oczywiście prawa dziecka i ich korczakowskie źródła. W perspektywie pedagogicznej prawa dziecka są nie tylko normą, zapisem prawnym. Mają one swój wyraźny kontekst aksjologiczny oraz edukacyjno–społeczny. Wyrastają z filozofii, religii, kultury określającej, kim jest dziecko, jaka jest jego rola i miejsce w rodzinie, we wspólnocie lokalnej, w społeczeństwie. Mają swoje stałe miejsce w zmieniającej się praktyce społecznej. Dla praw dziecka nie było miejsca w pedagogice peerelowskiej, tym bardziej nie dostrzegano ich wcześniej w korczakowskiej twórczości i działalności. Nie mówiono o prawach człowieka i prawach dziecka. Był to temat skrywany, odsuwany, niepoprawny, a nawet groźny politycznie.

Peerelowski człowiek był wpisany w system społeczno–polityczny. Był częścią tego systemu, miał mu się podporządkować i go budować. Był człowiekiem zinstytucjonalizowanym. Należał do zbiorowości. Takie spojrzenie dominowało w pedagogice peerelowskiej. Dziecko występowało przede wszystkim w roli ucznia, wychowanka, członka grupy. Dzieci były zbiorowym przedmiotem wychowania – jak to określał Roman Schulz²². Podmiotowość, sprawczość przysługiwała nie uczniowi, ale nauczycielowi. To nauczyciel dysponował odpowiednimi środkami wychowawczymi, razem z grupą wychowanków miał możliwość wpływania, kształtowania ucznia, zgodnie w przyjętymi przez system i władzę polityczną celami wychowawczymi.

Na plan pierwszy pedagogiki peerelowskiej wysuwały się instytucje wychowawcze, metody i środki działania. Centralne miejsce zajmowała szkoła i nauczyciel. Nic więc dziwnego, że te wątki najsilniej dokumentowano we wcześniejszych analizach korczakowskiego dorobku. Korczaka pokazywano jako odkrywcę i autora unikalnego systemu wychowawczego, jako wspaniałego wychowawcę, któremu udało się znaleźć i twórczo rozwinąć metody pracy z grupą. W najwęższym znaczeniu mówiono o Korczaku jako o wielkim opiekunie i wychowawcy sierot. Stawiano go obok Józefa Babickiego, Kazimierza Jeżewskiego.

W tym „szkołocentrycznym”, zinstytucjonalizowanym i praktycystycznym modelu peerelowskiej pedagogiki gubiły się fundamentalne aksjologiczne, filozoficzne podstawy korczakowskiego dzieła skierowanego na dziecko i dzieciństwo.

²² R. Schulz, *Szkoła – instytucja – system – rozwój*, Toruń 1992, s. 61.

Educational institutions, action methods and measures came to the foreground of the pedagogy of the People's Republic of Poland. The school and the teacher were in the central place. Therefore, it is not strange that these plots were documented the strongest in the earlier analyses of Korczak's output. Korczak was shown as the discoverer and the author of a unique educational system, as a great tutor who managed to find and creatively develop the methods of work with a group. In the narrowest meaning, Korczak was talked about as a great housefather and tutor of orphans. He was placed next to Józef Babicki and Kazimierz Jeżewski.

In this model of pedagogy of the People's Republic of Poland which was school-centric, institutionalised and practicistic, the fundamental axiological and philosophical bases of Korczak's work focused on the child and childhood were lost. The question who the child is, how the child builds its world, how it creates and marks it, how it develops its subjectivity and how it uses it in its activity, how it discovers its rights and citizenship, how it learns them and enforces them from the adults in its own way – did not belong to pedagogy for a long time. They stepped over its subject. They were treated as non-scientific, non-empirical, non-verifiable and non-useful. The questions about the place of the child, the rights of the child, child's dignity and subjectivity had to meet proper social and political and historical conditions.

As it is shown by research on the history of the child and childhood, children as a social group started to go out of the shadow of marginalisation only as of the 18th century. Their presence was noticed. They were slowly becoming more and more important persons, members of the family and citizens. The adult world started to consider a child as a human, not as a making of the future adult life. This historical and cultural change consisted – as it was said by Philippe Aries – in discovering the child, which meant granting it with dignity, subjectivity and freedom that each human is entitled to. Without this dignity, it is impossible to talk about rights. Recognition of inalienable dignity of the child as well as its freedom and subjectivity has been and still is the foundation of rights of the child. Janusz Korczak expressed it very clearly and he was fighting for this child's dignity in every situation, from birth to death.

In Korczak's pedagogy it is an axiom, a fundamental thesis, but it is also an imperative, a challenge and an obligation addressed to the adults. The rights of the child have educational nature – as it was argued by Thomas Hammarberg (high Council of Europe Commissioner for Human Rights) when accepting the *Honoris Causa Doctor's* title at the Academy of Special Education in Warsaw. It is the adults who must recognise and learn that a child has the dignity of a human and the rights vested to every human on one hand, but also the rights vested specifically to children.

Pytania, kim jest dziecko, jak dziecko buduje swój świat, jak go tworzy i naznacza, jak rozwija i wykorzystuje w działaniu swoją podmiotowość, jak odkrywa swoje prawa i obywatelstwo, jak się ich uczy i po swojemu egzekwuje je od dorosłych, nie należały długi czas do przedmiotu pedagogiki. Wykraczały poza nią. Były traktowane jako nienaukowe, nieempiryczne, niesprawdzalne, nieprzydatne. Pytania o miejsce dziecka, o prawa dziecka, o dziecięcą godność i podmiotowość musiały znaleźć odpowiednie warunki społeczno-polityczne i historyczne.

Jak pokazują badania nad historią dziecka i dzieciństwa, dopiero od XVIII w. dzieci jako grupa społeczna zaczęły wychodzić z cienia marginalizacji. Dostrzegano ich obecność. Powoli stawały się coraz ważniejszymi osobami, członkami rodziny, obywatelami. Świat dorosłych zaczął uznawać dziecko za człowieka, a nie zadatek na przyszłe dorosłe życie. Ta historyczno-kulturowa zmiana polegała, jak mówi Philippe Aries, na odkrywaniu dziecka, to znaczy na nadawaniu mu godności, podmiotowości, wolności przysługującej każdemu człowiekowi. Bez tej godności nie można mówić o prawach. Fundamentem praw dziecka było i jest uznanie jego niezbywalnej godności, a także, wolności i podmiotowości. Janusz Korczak wyrażał to bardzo dobitnie, walczył o tę godność dziecka w każdej sytuacji – od narodzin do śmierci.

W pedagogice korczakowskiej jest to aksjomat, fundamentalna teza, jest to również nakaz, wyzwanie i zobowiązanie skierowane do dorosłych. Prawa dziecka mają charakter edukacyjny – dowodził Thomas Hammarberg (wysoki Komisarz Rady Europy ds. Praw Człowieka), odbierając tytuł doktora *honoris causa* w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. To dorośli muszą uznać i nauczyć się, że dziecko ma godność osoby ludzkiej i prawa przysługujące z jednej strony każdemu człowiekowi, ale także prawa specyficzne, przynależne dzieciom.

Prawa dziecka u Korczaka nie są martwym zapisem. Są praktyką społecznej obecności dziecka, społecznej partycypacji w życiu rodzinnym, w szkole, w społeczności lokalnej, parafialnej, w mediach, w polityce społecznej i w działaniach państwa. Korczak dał dzieciom prawo głosu, prawo wypowiedzania się w sprawach do nich należących i w wielu kwestiach, które dzieci po swojemu potrafią zrozumieć i ustalić. Ten wątek korczakowskiej pedagogiki jest dzisiaj bardzo wyraźnie podnoszony w różnych międzynarodowych gremiach i środowiskach opiniotwórczych zajmujących się prawami dziecka. Dziecięce obywatelstwo, partycypacja dzieci w rodzinie, w instytucjach edukacyjno-wychowawczych i w różnych strukturach społecznych stają się bardzo ważnym zadaniem budowania nowego modelu dzieciństwa, w którym dziecko rozwija własną aktywność i jednocześnie uczy się odpowiedzialności za swoje działania i własną dziecięcą biografię.

Children's rights are not a dead record in Korczak's work. They are practice of the social presence of the child, social participation in the family life, at school, in the social and parish community, in the media, in the social policy and in the state's activities. Korczak granted the children with the right to speak, with the right to express their opinions on the matters belonging to them and on a lot of issues that may be understood and determined by the children in their own way. This plot of Korczak's pedagogy is nowadays very clearly raised in various international assemblies and in the opinion-making environments dealing with the rights of the child. Child's citizenship, participation of children in the family, in educational institutions and in various social structures become a very important task of building a new model of childhood, in which the child develops its own activity and at the same time learns responsibility for its own activities and its own child's biography.

The Korczak's Year was designed as a social educational venture addressed to a wide group of parents, tutors, teachers, researchers and activists dealing with childhood and rights of the child. It was more a social movement concentrated around the idea. It did not have a clear institutional structure or significant financial means. The most important plane bringing together various ventures, the plane for exchange of information and promotion of Korczak's idea was the website maintained by the Ombudsman's Office. It is the type of activity that is characteristic of the new social movements.

The social resonance of Janusz Korczak's Year exceeded all expectations. Thousands of Polish schools prepared special programmes, actions and events promoting Korczak's ideas and mottos. Over ten thousand children, teachers, social workers, catechists, police officers, doctors and judges participated in 16 provincial conferences organised by the Ombudsman for Children. Universities and colleges prepared a lot of seminars and conferences aiming at promoting the pedagogical message of Korczak. Korczak's meetings were held in several Polish embassies and institutes abroad. The newly opened Podlasie Opera commenced its activity with performance of the musical opera entitled *Korczak*. Almost one thousand entities announced their events on the website connected with Janusz Korczak's Year, opened by the Ombudsman for Children, and over ten thousand people logged on Korczak's Facebook. Several dozen Internauts were searching for and browsing various websites connected with Korczak and children's rights. These are only some selected examples.

What is all the phenomenon of Korczak about? What is the reception of his ideas among the parents, teachers, pupils, students of social specialisations, activists, doctors and politicians? It is not possible to answer this question without more detailed research why Korczak arouses such interest in various groups, in various countries, on various continents. What is expected from Korczak today but also why are Korczak's ideas clear and carrying in various cultural and social circles?

Rok Korczaka był pomyślany jako społeczne przedsięwzięcie edukacyjne adresowane do szerokiego grona rodziców, wychowawców, nauczycieli, badaczy i działaczy zajmujących się dzieciństwem i prawami dziecka. To był bardziej ruch społeczny skupiony wokół idei. Nie miał wyraźnej struktury instytucjonalnej ani znaczących środków finansowych. Najważniejszą płaszczyzną skupiającą różne przedsięwzięcia, płaszczyzną wymiany informacji i promocji idei korczakowskich była strona internetowa prowadzona przez Biuro Rzecznika Praw Dziecka. Jest to typ działania charakterystyczny dla nowych ruchów społecznych.

Społeczny rezonans Roku Janusza Korczaka przeszedł najśmielsze oczekiwania. W tysiącach polskich szkół przygotowano specjalne programy, akcje, imprezy propagujące korczakowskie idee i hasła. W 16 wojewódzkich konferencjach organizowanych przez Rzecznika Praw Dziecka uczestniczyło kilkanaście tysięcy dzieci, nauczycieli, pracowników socjalnych, katechetów, policjantów, lekarzy, sędziów. Wiele seminariów, konferencji związanych z pedagogicznym przesłaniem Korczaka przygotowały uczelnie i szkoły wyższe. W kilkudziesięciu ambasadach, instytutach polskich za granicą odbyły się korczakowskie spotkania. Nowo otwarta Opera Podlaska swoją działalność rozpoczęła od wystawienia opery-musicalu pt. *Korczak*. Na udostępnionej przez Rzecznika Praw Dziecka stronie internetowej związanej z Rokiem Janusza Korczaka swoje imprezy zgłosiło blisko tysiąc podmiotów, kilka tysięcy zalogowało się na korczakowskim Facebooku. Ponad trzysta tysięcy internautów szukało, przeglądało różne strony internetowe związane z Korczakiem i prawami dziecka. To tylko wybrane przykłady.

Na czym polega fenomen Korczaka, jaki jest odbiór jego idei wśród rodziców, nauczycieli, wychowawców, studentów kierunków społecznych, działaczy, lekarzy, polityków? Nie sposób bez dokładniejszych badań odpowiedzieć, dlaczego Korczak budzi takie zainteresowanie w różnych środowiskach, w różnych krajach, na różnych kontynentach. Czego dzisiaj oczekuje się od Korczaka, ale i dzięki czemu idee korczakowskie są czytelne, nośne w różnych kręgach kulturowych i społecznych?

Można powiedzieć wyraźnie, że pedagogiczne przesłania korczakowskie weszły w społeczny dyskurs. Stały się elementem myślenia o dziecku i praktyki wychowawczej skierowanej na dziecko. Jest to dyskurs w szerokim znaczeniu – zawiera społeczno-kulturowe kody i symbole pedagogiczne. Znaleźć w nim można także elementy klasycznego dyskursu wiedzy i władzy o jakim mówił Michael Foucault. Przez głoszone dawniej i dzisiaj korczakowskie idee dziecka, dzieciństwa, praw dziecka, następuje dekonstrukcja tradycyjnych pedagogicznych schematów myślenia i działania pedagogicznego.

Idee Korczaka wchodzą w przestrzeń publiczną i – jakby powiedzieli konstrukcjoniści – inaczej, na nowo konstruują nasze myślenie o dziecku, o prawach

It may be clearly stated that pedagogical messages of Korczak have entered the social discourse. They have become an element of thinking about the child and of educational practice addressed to the child. It is the discourse in its wide meaning – it contains social and cultural codes as well as pedagogical symbols. Also some elements of classical discourse of knowledge and power talked about by Michael Foucault may be found therein. Korczak's ideas of the child, childhood and children's rights, proclaimed in the past and today, resulted in a deconstruction of traditional pedagogical ways of thinking and acting. .

Korczak's ideas enter public space and – as the constructionists would say – they construct our thinking about the child, about the rights of the child, about education of children and about their place in the society in a different way and anew. We speak about it in a different way and we understand Korczak's ideas differently.

First of all, we see universalism but also individualism therein. Korczak clearly emphasises individualism of the child and individualism of the dialogue with the child. It is a specific language code and a specific cultural context characteristic of every child but also of each distinct specific culture.

At present, Korczak's ideas step over social, political and methodological frames. They form bigger and bigger circles and they are aligned with the wide pedagogical discourse, in which the basic values of love to the child, dignity of the child, getting to know the child, the child's right to respect and to childhood come to the foreground on one hand. Korczak's heritage steps over the frames of the narrow pedagogy, enters the area of philosophy, cultural anthropology and theology. It becomes more and more phenomenological, constructionist and narrative.

What makes Korczak's pedagogy so much up-to-dated? It is a question about how to understand Korczak nowadays from the perspective of the present theory and methodology and from the perspective of current challenges. How should we understand what was written 80-90 years ago? Certainly, we can admire Korczak's methods of work with the child but in majority of cases it is impossible to transfer them to present times and the greatness and uniqueness of Korczak does not consist in them. What does this heritage mean for us today? What do we accept and what do we remember from the heritage?

Jan Assmann who teaches how to understand the past emphasises that there are no 'clear facts of the memory and clear historical facts'. It is not possible to close Korczak in the sheets of accurate documentation, of the detailed memory of events and published statements. The precise literary record of biographical events based on solid studies and scrupulous analyses and the detailed register of achievements and publications will not be sufficient here. As written by Assmann, *'the memory has its reconstructive character. Memory cannot preserve the past as such. The past*

dziecka, o wychowaniu dzieci, o ich miejscu w społeczeństwie. Mówimy o tym inaczej, inaczej odczytujemy idee korczakowskie.

Widzimy w nich przede wszystkim uniwersalizm, ale także indywidualizm. Korczak wyraźnie podkreśla indywidualizm dziecka i indywidualizm dialogu z dzieckiem. To jest specyficzny kod językowy, jak również specyficzny kontekst kulturowy charakterystyczny dla każdego dziecka, ale także dla każdej odmiennej specyficznej kultury.

Idee Korczaka przekraczają dzisiaj ramy społeczno-polityczne i metodyczne. Zataczają coraz szersze kręgi, wpisują się w szeroki dyskurs pedagogiczny, w którym na czoło wysuwają się podstawowe wartości miłości do dziecka, godności dziecka, poznawania dziecka, prawa dziecka do szacunku i do dzieciństwa. Korczakowska spuścizna przekracza ramy ciasnej pedagogiki, wkracza na pole filozofii, antropologii kulturowej, teologii. Staje się coraz bardziej fenomenologiczna, konstrukcjonistyczna i narracyjna.

Na czym polega aktualność pedagogiki Korczaka? Jest to pytanie o to, jak czytać Korczaka z perspektywy dzisiejszej teorii i metodologii, z perspektywy dzisiejszych wyzwań. Jak odczytać to, co powstało 80–90 lat temu? Oczywiście można się zachwycać korczakowskimi metodami pracy z dzieckiem, ale w większości przypadków nie dają się one przenieść do współczesności i nie w nich polega wielkość i niepowtarzalność Korczaka. Czym jest dla nas to dziedzictwo dzisiaj? Co przyjmujemy i co zapamiętujemy ze spuścizny?

Jan Assmann, który uczy, jak odczytywać przeszłość, podkreśla, że nie ma „czystych faktów pamięci”, czystych faktów historycznych. Korczaka nie można zamknąć w kartach dokładnej dokumentacji, detalicznej pamięci zdarzeń i opublikowanych wypowiedzi. Nie wystarczy tutaj precyzyjny, oparty na solidnych studiach i dokładnych analizach literackich zapis zdarzeń biograficznych i szczegółowy rejestr dokonań i publikacji. Jak pisze Assmann: „Pamięć działa rekonstruktywnie. Nie przechowuje przeszłości jako takiej. Przeszłość jest ciągle reorganizowana przez zmienne ramy odniesień teraźniejszości, także to co nowe pojawiać się musi zawsze w postaci zrekonstruowanej przeszłości. Tradycję wymienia się jedynie na inną tradycję, przeszłość na inną przeszłość. Społeczeństwo nie zastępuje swojej przeszłości nowymi ideami, lecz przeszłością grup innych niż do tej pory dominujące. Stąd pamięć zbiorowa działa w obu kierunkach: wstecz i w przód (...)”²³. „Każda pamięć zbiorowa należy do ograniczonej w czasie i przestrzeni grupy społecznej”²⁴ – dodaje Assmann.

²³ J. Assmann, *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych*, Warszawa 2008, s. 57.

²⁴ Ibidem, s. 59.

is all the time reorganised by variable frames of present time references, so what is new must always emerge in the form of reconstructed past. Tradition is merely exchanged into another tradition, past – into another past. The society does not replace the past with them; instead it assumes the past of groups other than those that have hitherto been dominant. Thus collective memory operates simultaneously in two directions: backward and forward(...).²² 'Every collective memory has a group as its carrier which is bound by time and space'²³ [translation by Henry Wilson], adds Assmann.

The memory of Korczak releases itself from former interpretation, limitations, borrowings, simplifications and various national or group interests. It does not lose its former contents but it obtains different meaning. First of all, Korczak is no longer the symbol of heroic death, the particular character of the pedagogy of Holocaust. Apart from that, we perceive Korczak today as the great international explorer and researcher of childhood, as the forerunner of rights of the child and as the person, whose ideas constitute the bases of the Convention on the Rights of the Child. Thus, Korczak's work steps over the frames of historical facts connected with the past of the place and time that Korczak lived in. Korczak's ideas of the child, childhood and rights of the child are becoming the public heritage and the foundation of the modern culture. They belong to cultural memory connected with the past, they determine the present and they set the vectors of the future orientated on the child, childhood, rights of the child, child's dignity, freedom, subjectivity and child's citizenship.

Korczak's work is for us the corner stone, the foundation of the cultural memory that unites generations and groups. According to Assmann's concept, cultural memory comprises three elements. On the one hand, it is legacy, Korczak's heritage recorded in the publications of Korczak and in the social practice. Secondly, it is cultural and pedagogical identity of all of these people who identify themselves with Korczak's ideas. In this sense, we all create Korczak's community, we are its trustees. But this memory is not permanent. As Assmann says, memory is reconstructive, it is replaced by another memory and narrations of different groups. They are no longer only the Jude, the Poles, the scientists, the archivists, the historians. Korczak leaves out the areas of historical documentation and interpretations. And this is where the third element of cultural memory appears – creating a tradition through institutionalised selection and narration concentrated around the pedagogical message of Korczak, around the rights of the child and the child rights movement.

²² J. Assmann, *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach starożytnych* [Cultural Memory and Early Civilization: Writing, Remembrance, and Political Imagination – translator's note], Warsaw 2008, p. 57.

²³ As above, p. 59.

Pamięć Korczaka uwalnia się od dawniejszych interpretacji, zawężeń, założeń, uproszczeń i różnych narodowych czy grupowych interesów. Nie traci ona dawnych treści, ale zyskuje inne znaczenie. Korczak nie jest już przede wszystkim symbolem heroicznej śmierci, szczególną postacią pedagogiki Holocaustu. Nie przestaje być ikoną heroizmu w czasach zagłady, ale obok tego Korczak jawi się nam dzisiaj jako wielki międzynarodowy odkrywca, badacz dzieciństwa, jako prekursor praw dziecka i osoba, której idee znalazły się u podstaw Konwencji o Prawach Dziecka. W ten sposób dzieło Korczaka przekracza ramy faktów historycznych związanych z przeszłością miejsca i czasu, w których żył Korczak. Korczakowskie idee dziecka, dzieciństwa, praw dziecka stają się powszechnym dziedzictwem i fundamentem współczesnej kultury. Należą do pamięci kulturowej związanej z przeszłością, określają teraźniejszość i wyznaczają wektory przyszłości ukierunkowanej na dziecko, dzieciństwo, prawa dziecka, dziecięca godność, wolność, podmiotowość, dziecięce obywatelstwo.

Korczakowskie dzieło jest dla nas kamieniem, fundamentem pamięci kulturowej, która jednoczy pokolenia, środowiska. Zgodnie z koncepcją Assmanna – pamięć kulturowa obejmuje trzy elementy. Jest to z jednej strony dziedzictwo, korczakowska spuścizna zapisana w korczakowskich publikacjach i w praktyce społecznej. Po drugie, jest to tożsamość kulturowo-pedagogiczna tych wszystkich, którym bliskie są idee Korczaka. W tym znaczeniu tworzymy wszyscy wspólnotę korczakowską, jesteśmy jej mandatariuszami. Ale to nie jest pamięć stała. Jak mówi Assmann, pamięć jest rekonstruktywna, zastępowana inną pamięcią, narracjami innych grup: można powiedzieć, że o Korczaku mówią już nie tylko Żydzi, Polacy, naukowcy, archiwiści, historycy, literaci. Korczak wychodzi z obszarów historycznej dokumentacji i interpretacji. I tu pojawia się trzeci element pamięci kulturowej – tworzenie tradycji przez zinstytucjonalizowaną selekcję i narrację skupioną wokół pedagogicznego przesłania Korczaka, wokół praw dziecka i ruchu praw dziecka.

Tę inną narrację można odczytać w dwóch perspektywach. W szerszym znaczeniu ze spuścizny Korczaka wydobywa się dzisiaj nowe, a raczej inne niż dotychczas treści związane z dzieckiem, dzieciństwem, z prawami dziecka. Na pierwszym planie staje elementarne, uniwersalne przesłanie pedagogiczne Korczaka ufundowane na miłości do dziecka, poznawaniu dziecka i wsłuchiwaniu się w nie, na niezbywalnym szacunku do dziecka. Pedagogika Korczaka zyskuje uniwersalne ramy aksjologiczne, sięga do filozofii wychowania i filozofii dziecka. Staje się kanonem współczesnej pedagogiki i bardzo ważną częścią kultury wychowawczej dzisiejszego świata.

Przybierając postać ruchu społecznego, nowa narracja otwiera spuściznę Korczaka na różnorodne indywidualne i zbiorowe podmioty, na wielorakie działa-

This different narration may be understood in two perspectives. In a wider meaning, the new contents or rather the ones that are different than before, connected with the child, childhood and rights of the child are extracted from Korczak's heritage. The message of Korczak, founded on love to the child, on getting to know the child, on listening to it and on inalienable respect for the child comes to the foreground. Korczak's pedagogy obtains universal axiological frames and turns to philosophy of education and philosophy of the child. It becomes the canon of the modern pedagogy as well as a very important part of the educational culture of the present world.

In the form of the social movement, the new narration opens Korczak's heritage to various individual and collective entities and to diversified activities of groups and institutions. On the one hand, Korczak's heritage may lose its canonical, historical and literary frames in this way. It is exposed to simplification, distortions and new appropriations. On the other hand, it is opening, it is entering the sphere of social practice, it is aligned with the processes of democratisation of societies and articulation of the voice of groups that have not exercised such rights before.

Finally, Korczak's ideas build a multi-cultural community of parents, teachers and tutors. In today's divided world, they find common tasks and they may refer to common authorities and symbols connected with education of children. Korczak's messages relating to the children, childhood and defending the rights of the child unite all the people who care about the children's issues. They build their identity and they create a significant international group of experts, fanatics and popularisers of Korczak's heritage.

In another perspective, Korczak's pedagogical heritage is treated as the source that children's rights understood both as a social practice and as a norm, a legal canon contained in the Convention on the Rights of the Child, originate from. In this meaning, Korczak's ideas are considered as the foundation of the Convention while Korczak himself may be deemed to be the archetype of the institution of ombudsman for children in Poland and in the world.



Barbara Smolińska-Theiss, Ph.D., the Academy of Special Education in Warsaw, an advisor of the Ombudsman for Children, a Member of the Janusz Korczak Honour Committee of the Year, a social pedagogue. She specialises in social problems of a child and childhood, Janusz Korczak's pedagogy, rights of children. A member of Polish & German educational research group working under the supervision of Profesor O. Anweiler and W. Horner.



nia grup, instytucji. Z jednej strony, w ten sposób dorobek Korczaka może tracić swoje kanoniczne, historyczno–literackie ramy. Narażony jest na spłykanie, przekłamania, nowe zawłaszczania, z drugiej strony – otwiera się, wchodzi w sferę praktyki społecznej, wpisuje się w procesy demokratyzowania społeczeństw i artykułowania głosu grup, które wcześniej z takich praw nie korzystały.

Idee Korczaka budują wreszcie najszerszą wielokulturową wspólnotę rodziców, nauczycieli, wychowawców. W dzisiejszym podzielonym świecie znajdują oni wspólne zadania, mogą odwoływać się do wspólnych autorytetów i symboli związanych z wychowaniem dzieci. Korczakowskie przesłania – odnoszące się do dzieci, dzieciństwa, obrony praw dziecka – łączą badaczy, działaczy, popularyzatorów i wszystkich, którym bliskie są sprawy dzieci. Budują ich tożsamość, tworzą znaczące międzynarodowe środowisko znawców, pasjonatów i popularyzatorów korczakowskiej spuścizny.

W drugiej perspektywie dziedzictwo pedagogiczne Korczaka traktowane jest jako źródło, z którego wyrastają prawa dziecka rozumiane zarówno jako praktyka społeczna, jak również jako norma, kanon prawny zawarty w Konwencji o Prawach Dziecka. W tym znaczeniu idee Korczaka uważa się za fundament Konwencji, a sam Korczak może być uznawany za pierwowzór instytucji rzecznika praw dziecka w Polsce i na świecie.



Barbara Smolińska–Theiss – profesor Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, doradca Rzecznika Praw Dziecka, Członek Komitetu Honorowego Roku Janusza Korczaka, pedagog społeczny. Specjalizuje się w społecznych problemach dziecka i dzieciństwa, pedagogice Janusza Korczaka, prawach dziecka. Członek polsko–niemieckiej grupy badań edukacyjnych pracującej pod kierunkiem prof. O. Anweilera i W. Hörnera.



Janusz Korczak and John Dewey: Rights of the child in adult world

The rights of the child in adult society is a key theme of many pedagogical works of Janusz Korczak and John Dewey. These outstanding educators do not only express their concerns about the humiliating attitude that has developed in the world towards children and maltreatment of adults, but also a demand to society and parents for ensuring the child the observance of his essential rights, guaranteeing freedom and decent life to children, creating the environment in which they can succeed both as individuals and citizens and providing them with conditions for free and happy future.

The most important idea of humanistic pedagogy is the recognition of self-worth of children's lives. This idea was specific to pedagogical concepts of Korczak and Dewey. Childhood in the concept of Korczak and Dewey is not just preparation for adulthood, but the life itself. Janusz Korczak compared childhood to the mountains from where the river originates and shapes its direction. Without full, bright and happy childhood the entire life of a human may be totally ruined. In real life, unfortunately, there is an opposition of adults' and children's lives, where the life of an adult seems to be more significant, noticeable and respectable. And this results in many mistakes in education process.

John Dewey had a high respect for children, too. This idea of respect goes back to the pedagogical concept of Jean-Jacques Rousseau, and it has recently acquired a new life. In Rousseau's concept this idea served as the basis for his ideal of free education. In John Dewey's educational system, it is central in determining the conceptual foundations of his system.

Dewey was sure, that "our tendency to take immaturity as mere lack, and growing up as something which fills up the gap between the immature and the mature is due to treating childhood *comparatively*, instead of intrinsically. We treat it simply as a privation because we are measuring it by adulthood as a fixed standard. This fixes attention upon what the child does not have, and will not have till he becomes a man. This comparative standpoint is legitimate enough for some purposes, but if we make it final, the question arises whether we are not guilty of an overweening presumption"¹. According to Dewey, a child is entitled to enjoy childhood and to live a life that meets his interests, needs,

¹ J. Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, New York 1966, p. 42.

Janusz Korczak i John Dewey: prawa dziecka w świecie dorosłych

Prawa dziecka w społeczeństwie dorosłych to główny temat wielu dzieł pedagogicznych Janusza Korczaka i Johna Dewey’a. Ci wybitni pedagodzy, zaniepokojeni postawą dorosłych wobec dzieci, formułują żądanie – skierowane do całego społeczeństwa, a szczególnie do rodziców – aby przestrzegać podstawowych praw dziecka, gwarantując dziecku wolność i godne, przyzwoite życie oraz stwarzając środowisko, w którym będą mogły harmonijnie rozwijać swoją osobowość, mając zapewnione odpowiednie warunki do tego rozwoju. Przewodnią ideą pedagogiki humanistycznej jest uznanie wartości własnej życia dziecka. Idea ta jest charakterystyczna dla myśli pedagogicznej Korczaka i Dewey’a. Dzieciństwo w pojęciu Korczaka i Dewey’a nie tylko jest okresem przygotowawczym do dorosłości, lecz życiem samym w sobie. Janusz Korczak porównywał dzieciństwo do gór, z których rzeka bierze swoje źródło i ukierunkowuje swój nurt. Brak pełnego i szczęśliwego dzieciństwa może mieć katastrofalne skutki w dorosłym życiu każdego człowieka. Niestety, często jednak życie dorosłego przeciwstawia się życiu dziecka jako to ważniejsze, bardziej szanowane i mające większe znaczenie. Konsekwencją takiego myślenia jest wiele błędów w wychowaniu.

Natomiast idea szacunku Johna Dewey’a wywodzi się z myśli pedagogicznej Jana Jakuba Rousseau. Ostatnimi czasy została jakby na nowo powołana do życia. Według koncepcji Rousseau, idea szacunku była podstawą jego ideału wolnej edukacji. W systemie edukacyjnym Dewey’a jest ona kluczową ideę, na której spoczywają filary jego filozofii.

Dewey był przekonany, że „nasza tendencja do pojmowania niedojrzałości jako braku, a dorastania jako procesu, który wypełnia lukę między niedojrzałością a dorosłością wynika z **porównawczego podejścia** do dzieciństwa, zamiast oceniania tego okresu jako zasadniczego etapu życia. Oceniamy dzieciństwo w kategoriach braków, ponieważ oceniamy je miarą dorosłości jako ustalonego standardu. Takie podejście koncentruje się na tym, czego dziecko nie ma i nie będzie miało do czasu, kiedy stanie się dorosłym człowiekiem. To porównawcze podejście jest uzasadnione w pewnych przypadkach, lecz jeśli przyjmiemy je na stałe, powstaje pytanie, czy nie popełniamy błędu zarożumiałości”¹. Według Dewey’a, dziecko ma prawo do czerpania radości z dzieciń-

¹ J. Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, Nowy Jork 1966, s. 42 [tłum. własne – A.G.].

competences. In fact, he insists that “the child is the sun about which the appliances of education revolve”².

Korczak was firmly convinced that the idea of overall importance of childhood should be the basis for any educational system, if it claims to be humanistic. A child, his interests and needs should above all be in the center of teacher-child relationships where a child is not an object, but a full subject of the system. The principle of respect for the child and the child’s rights, according to Korczak, is fundamental. This is a major means of educating humanity, kindness and sympathy. After all, if child’s feelings are not understood and respected, in future he may offer only coldness and indifference to people.

The thesis of intrinsic value of adult life leads to the fact that the world of children is completely devoted to adapting to adult world. It is based on full obedience, which results in the denial of a child. Only those who recognize the right of the child to develop in accordance with his nature, won’t commit mistakes in educating kids and won’t abuse the younger generation. A more just and sympathetic approach is to respect the world of childhood, to recognize the rights of these ‘little’ people – the children.

It is no coincidence that Korczak wrote about the teacher’s responsibility for each day of a child. In his view, every such day should be bright, full of joyful efforts, childish, free from duties and worry-free. The teacher must provide the child with the opportunity to use all his energy and give him all the sun, all the air, all the kindness, which he is supposed to get, whatever the merits or flaws, no matter what the severe paragraphs of the written law state.

Dewey wrote about the same right of the child to respect at this very moment and this very day when he rejected the belief that this or that knowledge would certainly be useful for the child in future. These arguments are not convincing for children. From Dewey’s point of view, children must realize the importance of this knowledge themselves. He was convinced that “children proverbially live in the present. That is not only a fact not to be evaded, but it is an excellence. The future just as future lacks urgency and body. To get ready for something, one knows not what nor why, is to throw away the leverage that exists, and to seek for motive power in a vague chance... The future prepared for is a long way off; plenty of time will intervene before it becomes a present. Why be in a hurry about getting ready for it?”³.

According to Korczak, along with preparing for adulthood schools and families should give children the right to live every day of their lives to the full as

² J. Dewey, *The School and the Life of the Child. Chapter 2: The School and Society*, Chicago 1907, p. 34.

³ J. Dewey, *Democracy and Education...*, *op.cit.*, p. 55.

stwa i prowadzenia życia, które odpowiada jego zainteresowaniom, potrzebom i kompetencjom. W istocie twierdzi on, że „dziecko jest słońcem, wokół którego krążą narzędzia pedagogiki”².

Korczak był głęboko przekonany, że wiara w niekwestionowane znaczenie dzieciństwa powinna być podstawą jakiegokolwiek systemu pedagogicznego, jeśli ma to być system humanistyczny. Dziecko, jego zainteresowania i potrzeby powinny być w centrum relacji pedagog–dziecko, w której dziecko nie jest obiektem, lecz całkowitym podmiotem systemu. Zasada poszanowania dla dziecka i jego praw jest według Korczaka podstawą. Jest to główne narzędzie nauczania człowieczeństwa, uprzejmości i współczucia. W końcu jeśli uczucia dziecka nie są rozumiane ani szanowane, w przyszłości będzie ono mogło zaoferować innym tylko chłód uczuć i obojętność.

Teza mówiąca o wartości życia dorosłego jako wartości samej w sobie prowadzi do stwierdzenia, że świat okresu dziecięcego to świat wyłącznego przystosowywania się do życia dorosłego. Opiera się ona na zasadzie pełnego posłuszeństwa, które prowadzi do zanegowania istoty dzieciństwa. Tylko ci, którzy dostrzegają prawo dziecka do rozwoju w zgodzie ze swą naturą nie popełnią błędów w wychowywaniu dzieci. Bardziej słusznym i pełnym zrozumienia podejściem jest szanowanie świata dziecięcego, uznanie praw tych małych ludzi – dzieci.

Nieprzypadkowo Korczak pisał, że wychowawca jest odpowiedzialny za każdy dzień życia dziecka. W jego mniemaniu, każdy taki dzień powinien być jasny, pełen radosnych starań, dziecinny, wolny od obowiązków i zmartwień. Pedagog musi zapewnić dziecku możliwość wykorzystania całej jego energii, musi mu dać całe słońce, całe powietrze, całą czułość, które powinno dziecko dostać, bez względu na swe wady czy zalety, bez względu na surowe paragrafy obowiązującego prawa.

Dewey napisał o tym samym prawie dziecka do szacunku, obowiązującym w każdej chwili i każdego dnia, kiedy odrzucił twierdzenie, że ta czy inna wiedza z pewnością będzie przydatna dla dziecka w przyszłości. Argumenty tej tezy nie są dla dzieci przekonujące. Z punktu widzenia Dewey’a, dzieci same muszą sobie zdać sprawę z wagi tej wiedzy. Był on przekonany, że „dzieci przysłowiowo żyją terazniejszością. Nie tylko jest to fakt, którego nie wolno ignorować, ale wręcz fantastyczna informacja. Przyszłość jako taka nie jest dla dziecka sprawą palącą ani realną. Przygotowywać się do czegoś, nie wiadomo ani do czego, ani po co, to odrzucać siłę działania, która istnieje teraz i szukać inspiracji w niepewnym losie... Przyszłość, na którą się przygotowujemy jest daleko przed nami; wiele czasu

² J. Dewey, *The School and the Life of the Child. Chapter 2: The School and Society*, Chicago 1907, s. 34.

every minute is precious. That's why Korczak, having realised that his orphanages were like "isolated islands in the ocean of children's lawlessness", tried to create conditions for their full growth. He was sure that education should be completely selfless and generous. Education should be done for the sake of the child, for his benefit and happiness, for his full happy life, for his mental and physical health, but not for the convenience and satisfaction of educators. Only under this condition the personality of a developing person may become the aim, the means and the outcome of education.

Thus, Korczak and Dewey's declaration of the child's right to respect at this very moment and this very day brings us back to the problem of conflict between adults and children. The only way to avoid it is to realize that the child lives in the present, and it is today that he is valuable as an individual. A lot of mistakes are made because of the belief that a child is like a "citizen in the bud", or that he is a "future person". Therefore, we can interpret this right to live today as a means of acquiring a higher social status.

According to Dewey and Korczak, the main problem of education lies in the misbelief that adults have the same attitude to any child, not taking into account individual characteristics of child's nature. The traditional school was far from guaranteeing happiness to the child. Imposing, ordering, prohibiting at an early age, adults unconsciously limited the right of the child to be a kid, to play and to create. Accumulation of personal experience by a child himself should play the leading role in education and training.

In other words, the right to independent accumulation of experience is connected with the right of a child to his own life. The respect for a child becomes the main principle of education. Every child is a strong personality, and real education is out of the question, as long as children are considered as a whole, as a class. "The proof of a good is found in the fact that the pupil responds; his response *is* use. His response to the material shows that the subject functions in his life⁴.

Korczak and Dewey laid a great stress on the importance of giving children a higher social status through the implementation of such children's rights as equality with adults in discussing common problems and disputing sentences passed onto the child, or the right to complain, to protest, to share opinions on any subject, to be protected from adults' arbitrary behavior etc. Describing teachers-pupils relationships Korczak noted that the child has no legal protection from abuse, arbitrariness and violation of his rights. After all, if the child applies to court, it is often interpreted as a breach of its duty or disobedience. That is why the idea of protecting the child from despotism and tyranny of adults is a priority in all works on humanistic education.

⁴ J. Dewey, *Democracy and Education...*, *op.cit.*, p. 242.

upłynie zanim stanie się ona terażniejszością. Po co się spieszyć z dojrzewaniem do niej?”³.

Według Korczaka, oprócz przygotowania do dorosłości, szkoły i rodziny powinny dać dzieciom prawo do przeżywania każdego dnia ich życia w pełni, ponieważ każda jego minuta jest cenna. Dlatego Korczak, zdawszy sobie sprawę, że jego sieroty były jak „odizolowane wyspy w oceanie dziecięcej anarchii”, próbował stworzyć im odpowiednie warunki dla pełnego rozwoju. Był pewien, że wychowanie powinno być całkowicie bezinteresowne, czy też inaczej – hojne. Wychowywać należy dla dobra dziecka, dla jego korzyści i szczęścia, by jego życie było w pełni szczęśliwe, dla jego zdrowia fizycznego i fizycznego, a nie dla wygody i satysfakcji wychowawców. Tylko pod takim warunkiem osobowość dorastającej osoby może stać się celem, środkiem i efektem wychowania.

Tak więc deklaracja Korczaka i Dewey’a stwierdzająca prawo dziecka do szacunku w każdym momencie, każdego dnia, znów sprowadza nas do problemu konfliktu pomiędzy dorosłymi a dziećmi. Jedynym sposobem, by go uniknąć, jest uświadomienie sobie, że dziecko żyje w terażniejszości i że właśnie dziś, **teraz** jest wartościowe jako jednostka. Według Dewey’a i Korczaka główny problem pedagogiki leży w błędnym podejściu dorosłych do każdego dziecka, polegającym na nieuwzględnianiu cech indywidualnych dziecięcej natury. Tradycyjna szkoła była daleka od gwarantowania dziecku szczęścia. Narzucaniem, nakazywaniem, zakazywaniem od najmłodszych lat dorośli nieświadomie ograniczyli prawo dziecka do bycia tym, kim jest, do zabawy, do bycia dzieckiem i tworzenia. Gromadzenie osobistych doświadczeń przez samo dziecko powinno odgrywać kluczową rolę w wychowaniu i edukacji.

Innymi słowy, prawo do niezależnego gromadzenia doświadczeń jest związane z prawem dziecka do swojego własnego życia. Szacunek dla dziecka staje się fundamentalną zasadą wychowania. Każde dziecko to inna, silna osobowość i nie można mówić o prawdziwym wychowaniu tak długo, jak dzieci są postrzegane jako ogół, np. jako klasa. Przykładowo każde indywidualne zdanie ucznia pokazuje, że przedmiot nauki funkcjonuje w jego życiu⁴. Korczak i Dewey kładą wielki nacisk na nadawanie dziecku wyższego statusu społecznego poprzez wdrażanie takich praw dziecka, jak równość wobec dorosłych w omawianiu wspólnych problemów, czy sądów wydawanych w sprawach dotyczących dzieci lub prawa dzieci do skargi, protestu, dzielenia się opinią na każdy temat, ochrony przed arbitralnym zachowaniem dorosłych itd. Opisując relacje wychowawców i ich uczniów, Korczak zauważył, że dziecko nie ma ochrony prawnej przed wykorzystywaniem,

³ J. Dewey, *Democracy and Education...*, *op.cit.*, s. 55 [tłum. własne – A.G.].

⁴ J. Dewey, *Democracy and Education...*, *op.cit.*, s. 242 [tłum. własne – A.G.].

We can see the attempts to solve this problem in Korczak's educational system, where there was a friendly court, and the main function was to guarantee the atmosphere of security and safe environment in the orphanage. Surprisingly enough, any child could sue an adult who offended him. For example, Korczak is known to have been sued three times and was even rendered a guilty verdict.

In Dewey's writings we can also find a critical attitude to those teachers whose actions are wrong and educationally inappropriate, and whose relationships with children are based on authoritarianism. He condemned teachers striving to suppress the energy and efforts of the child, to break his will, depersonalize and subject him to all the requirements of the school system. In other words he believed that only a different system of teachers-students relationships can ensure an effective teaching process. "While the customs and rules of adults furnish stimuli which direct as well as evoke the activities of the young, the young, after all, participate in the direction which their actions finally take. In the strict sense, nothing can be forced upon them or into them. To overlook this fact means to distort and pervert human nature. To take into account the contribution made by the existing instincts and habits of those directed is to direct them economically and wisely. Speaking accurately, all direction is but *re-direction*; it shifts the activities already going on into another channel" [1, p.25].

The problem of equality is treated by Korczak, primarily as equality in discussing common problems, sharing views and judgments on any issue. He created an effective system of self-government. Children in his educational institutions felt at home, knew that they were free to exert their rights. Dewey also considered preservation and strengthening of democracy to be a social function of the school. He suggested the creation of the school community, where by sharing duties children would naturally assimilate to experience democratic relations and take on the responsibility of being citizens.

Korczak and Dewey recognized the right of the child to be himself as the fundamental one. This right allows the child to act in accordance with his personal traits. As Korczak wrote: "You cannot make an oak become a birch". Admitting the right of the child to be what he is, an educator must realize that his task is to create conditions for a due development of the child and must be kind and understanding to all children.

Janusz Korczak and John Dewey placed a lot of emphasis on children's rights in their pedagogical concepts. They were convinced that social problems of children are neither racial or class, nor national. These problems arise because the child is viewed only as an appendage of an adult who considers him to be his property. Yet the education of free people is possible only in the atmosphere of collaboration and mutual understanding.

arbitralnością i łamaniem jego praw. W końcu kiedy dziecko zwraca się do sądu, często postrzegane jest to jako brak posłuszeństwa i niewypełnianie obowiązków. Dlatego też idea chronienia dziecka przed despotyzmem i tyranią dorosłych jest przewodnią dla wszystkich dzieł traktujących o pedagogice humanistycznej.

Widzimy próby rozwiązania tego problemu w filozofii pedagogiki Korczaka, w której istniał sąd przyjazny dzieciom, a jej głównym założeniem było zapewnienie atmosfery bezpieczeństwa i bezpiecznego środowiska w Domu Sierot. Co ciekawe, każde dziecko mogło pozwać do sądu dorosłego, który je obraził. Dla przykładu, wiadomo, że Korczak został pozwany trzy razy, i został nawet uznany za winnego.

W pismach Dewey'a możemy także znaleźć krytykę tych wychowawców, których działania są niewłaściwe i wychowawczo niestosowne i których relacje z dziećmi oparte są na autorytaryzmie. Potępiał on wychowawców, którzy próbowali stłumić energię i starania dziecka, złamać jego wolę, depersonalizować je i podporządkować wszystkim wymaganiom struktury szkolnej. Innymi słowy, wierzył on, że tylko inny system relacji nauczyciel–uczeń może zapewnić skuteczność procesu nauczania. Problem równości jest także podejmowany przez Korczaka, głównie w ujęciu równości podczas omawiania codziennych problemów, dzielenia się opiniami i osądami na wszelkie tematy. Korczak stworzył skuteczny system samorządowy. W jego placówkach wychowawczych dzieci czuły się jak w domu i wiedziały, że mogą swobodnie korzystać ze swych praw. Dewey także uważał, że zachowanie i wzmacnianie stosunków demokratycznych to społeczna funkcja szkoły. Proponował stworzenie wspólnoty szkolnej, w ramach której dzieci dzielące się obowiązkami w sposób naturalny asymilowały i doświadczały relacji demokratycznych, biorąc na siebie swą obywatelską odpowiedzialność.

Korczak i Dewey uznawali prawo dziecka do bycia sobą jako prawo podstawowe. Prawo to pozwala dziecku postępować zgodnie ze swymi cechami charakteru. Jak pisał Korczak: „Nie można z wierzby zrobić brzozy”. Przyznając dziecku prawo do bycia tym, kim jest, wychowawca musi sobie zdać sprawę, że jego zadaniem jest stworzenie takich warunków, które zapewnią dziecku właściwy rozwój, a także przyjaźń i zrozumienie ze strony innych dzieci.

Janusz Korczak i John Dewey kładli duży nacisk na prawa dzieci w swych filozofiach wychowania. Byli przekonani, że społeczne problemy dzieci nie wynikają ani z różnic rasowych, ani klasowych czy narodowych. Problemy te powstają ponieważ dziecko jest postrzegane tylko jako dodatek do dorosłego, który traktuje dziecko jak swoją własność. Wychowanie zaś wolnych ludzi możliwe jest tylko w atmosferze współpracy i wzajemnego zrozumienia.



Liliya Valeeva – candidate of pedagogical sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages in the field of Economics, Business and Finance, the Institute of Economics and Finance in Kazan (Volga Region) Federal University. Her thesis was devoted to research of the didactic system of John Dewey. The author of more than 30 scientific works, dedicated to the problems of humanistic education.





Liliya Valeeva – absolwentka studiów na kierunku nauki pedagogiczne. Profesor nadzwyczajny w Zakładzie Języków Obcych w zakresie Ekonomii, Handlu i Finansów Instytutu Ekonomii i Finansów na Kazańskim Uniwersytecie Państwowym. Jej rozprawa poświęcona była badaniom nad myślą dydaktyczną Johna Deweya. Jest autorką ponad 30 prac naukowych poświęconych zagadnieniom edukacji humanistycznej.



The rights of the child. The perspectives of Rev. John Bosco and Janusz Korczak

Rev. John Bosco – a clergyman, a tutor and a writer. Janusz Korczak – a doctor, a tutor and a writer. Two outstanding individuals, ordinary and extraordinary ones. Undoubtedly moral authorities of the 19th and 20th centuries. People of difficult times. Righteous persons living in difficult times, times wicked for a child and a young man. Both admired from the time perspective, but criticised during their life. They differed from each other in geographical zone, in the political situation of the countries that they lived and worked in and in the culture and language but they shared one major and important axiom: love and respect for the child needing help, rejected and not loved. The first of them, the saint of the Catholic Church, the other one – ‘the saint from Treblinka’. The aforementioned axiom makes it possible to find a lot of similarities and interfaces that linked these two pedagogues together.. They certainly include philosophical, moral and social perspective, sensitivity to the needs of a young man, methodological solutions, loyalty to the professed ideals and determination in striving for defence of a harmed child. Let the outline below signalise the problem of the rights of a child in pedagogical practice of the discussed pedagogues.

1. Rev. John Bosco¹

The topic of love entered the pedagogical work of Rev. John Bosco in an original way and for good. His educational proposal, summarising the multi-century experience of these issues in Christianity, referred to three pillars: mind, religion and life. It shall be emphasised that both the theological and practical primacy of his educational work undoubtedly belong to the last element of this trinomial, since it was love that gave sense, importance and effectiveness to the other elements. It is also where respect of Rev. Bosco to his pupils should be searched for. He kept repeating: ‘Education is a matter of the heart’². In practical implementation of this

¹ John Bosco was born in 1815 in the north of Italy, near Turin. Despite his difficult childhood (early death of his father) he realised his life plans, becoming a priest. In the years 1841–1844 he was a chaplain in one of the prisons in Turin. This experience made him focus on work with poor and desolate young people. In order to continue his work, he established the Salesian Association in 1859. He died in 1888. Compare: P. Braido, *L’esperienza pedagogica di don Bosco*, Rome, LAS 1988, p. 9.

² *Memorie Biografiche*, San Benigno Canavese – Torino 1898–1948, vol. XVI, p. 447.

Prawa dziecka. Perspektywa ks. Jana Bosko i Janusza Korczaka

Ksiądz Jan Bosko, kapłan, wychowawca, pisarz. Janusz Korczak, lekarz, wychowawca, pisarz. Dwie wybitne indywidualności, zwykłe i niezwykle. Niewątpliwie autorytety moralne XIX i XX wieku. Ludzie trudnych czasów. Osoby prawe w czasach trudnych i niegodziwych dla dziecka i młodego człowieka. Obaj podziwiani z perspektywy czasu, krytykowani za życia. Różniła ich religia, strefa geograficzna, sytuacja polityczna krajów, w których żyli i pracowali, kultura i język, ale łączył ich jeden, wielki i ważny aksjomat: miłość i szacunek do dziecka potrzebującego pomocy, odrzuconego i niekochanego. Pierwszy, święty Kościoła katolickiego, drugi – wybitna postać przedwojennego świata żydowskiego, jak to się niekiedy mówi „święty z Treblinki”. Powyższy aksjomat sprawia, że można mówić o wielu podobieństwach i punktach stykowych, które łączyły tych dwóch pedagogów. Do nich bez wątpienia zaliczamy perspektywę filozoficzną, moralną, społeczną wrażliwość na potrzeby młodego człowieka, rozwiązania metodyczne, wierność wyznawanym ideałom oraz determinację w dążeniu do obrony skrzywdzonego dziecka. Poniższy szkic niech będzie zasygnalizowaniem problematyki praw dziecka w praktyce pedagogicznej omawianych pedagogów.

1. Ksiądz Jan Bosko¹

Temat miłości wszedł w sposób oryginalny i na stałe w pracę pedagogiczną ks. Jana Bosko. Jego propozycja wychowawcza, reasumując wielowiekowe doświadczenie tych zagadnień w chrześcijaństwie, odwoływała się do trzech filarów: rozumu, religii i miłości. Należy zaznaczyć, że tak teoretyczny, jak i praktyczny prymat jego pracy wychowawczej należy bez wątpienia do ostatniego członu trójmianu. Miłość bowiem nadawała sens, wagę i skuteczność członom pozostałym. W niej również należy doszukiwać się szacunku, jakim ks. Bosko obdarzał swoich podopiecznych. Często powtarzał: „Wychowanie jest sprawą serca”². W praktycznej realizacji tego wyrażenia Wychowawca z Turynu odwoływał się do słów św. Pawła: „Miłość

¹ Jan Bosko urodził się w 1815 r. na północy Włoch, niedaleko Turynu. Pomimo trudnego dzieciństwa (przedwczesna śmierć ojca), zrealizował swoje plany życiowe, zostając księdzem. W latach 1841–1844 był kapelanem w jednym z turyńskich więzień. Doświadczenie to ukierunkowało go na pracę z młodzieżą ubogą i opuszczoną. Dla kontynuacji swojego dzieła w 1859 założył Towarzystwo Salezjańskie. Zmarł w 1888 r. Por. P. Braido, *L'esperienza pedagogica di don Bosco*, Roma, LAS 1988, s. 9.

² *Memorie Biografiche*, San Benigno Canavese–Torino 1898–1948, t. XVI, s. 447.

statement the Tutor from Turin referred to the words of St. Paul: Love is patient, love is kind. It does not envy, it does not boast, it is not proud' (1 Corinthians 13,4) [New International Version of the Bible]. 'Love or devotion, as commented by P. Stella, a historian, are words that have almost completely ceased to be used nowadays and this is why we may take them over in the already crystallised form in order to determine the expanded code of the symbols of signs and behaviours of Rev. Bosco. Affection and devotion mean – as it is commonly known – love showed in the way that expresses liking, respect, feeling, understanding, sympathy and co-participation in the life of another human'³ [own translation – translator's note].

In the literary heritage of Rev. Bosco, this key pedagogical principle is used and presented in the best way by the famous letter from Rome dated of 10 May 1884, sent to the Salesians in Turin. The Salesian tradition considered this letter as 'magna carta' of his pedagogy and his will left to the Salesian Association. And these are its main keynotes:

- it is not enough for the tutors just to fulfil their obligation and even to perform their tasks in a careful and devoted way: 'But now the superiors are thought of precisely as superiors and no longer as fathers, brothers and friends; they are feared and little loved' they are feared and little loved' [translated by P. Laws]⁴;
- Rev. Bosco says to the attitude in which the educational relation is given the features of severity, legalism or distance: 'I can see all that and I am well aware of it, but it is not enough; the best thing is missing. That the youngsters should not only be loved, but that they themselves should know that they are loved'⁵ [translated by P. Laws];
- only authentic love facilitates and allows for establishment of real and authentic educational relations: 'And so if you want everyone to be of one heart and soul again for the love of Jesus you must break down this fatal barrier of mistrust, and replace it with a happy spirit of confidence'⁶ [translated by P. Laws];
- love educates because it creates the environment and climate that are conducive for assimilation of value: 'By being loved in the things they like, through taking part in their youthful interests, they are led to see love in those things which they find less attractive, such as discipline, study and

³ Cian L., *Wychowanie w duchu ks. Bosko* [Education in the spirit of Rev. Bosco – translator's note], Wydawnictwo Salezjańskie, Warsaw 1990, pp. 186–187.

⁴ G. Bosco, *Lettera 1884*, Tipografia Don Bosco, Roma 1995, s. 30.

⁵ *Ibidem*, p. 28.

⁶ *Ibidem*, p. 30.

cierpliwa jest; znosi wszystko, ale też ma nadzieję na wszystko i pokonuje wszelkie przeszkody” (1 Kor, 13,4). „Miłość czy oddanie, komentuje historyk P. Stella, to słowa, które niemal zupełnie wyszły dziś z użycia i dlatego możemy przejąć w wykrystalizowanej już postaci na określenie rozbudowanego kodeksu symboli znaków i zachowań u księdza Bosko. Umiłowanie, oddanie oznacza, jak powszechnie wiadomo, miłość okazywaną, sposób bycia wyrażający sympatię, szacunek, uczucie, zrozumienie, współczucie, współuczestnictwo w życiu drugiego człowieka”³.

W literackiej spuściźnie ks. Bosko tę naczelną zasadę pedagogiczną najlepiej ilustruje i przedstawia słynny list z Rzymu, z dnia 10 maja 1884 r., wysłany do salezjanów w Turynie. Tradycja salezjańska uznaje ten list za wykładnię pedagogiczną jego pedagogii i testament pozostawiony Towarzystwu Salezjańskiemu. A oto jego główne myśli przewodnie:

- nie wystarczy, aby wychowawcy spełniali tylko swoją powinność, a nawet starannie i z poświęceniem wykonywali swoje zadania: „Przełożeni są uważani za przełożonych, a nie za ojców, braci czy przyjaciół. Dlaczego zastępować miłość chłodem regulaminu?”⁴;
- postawie, która nadaje relacji wychowawczej cechy surowości, legalizmu czy dystansu ks. Bosko mówi: „Brak tego, co najlepsze, tego, by młodzież nie tylko była kochana, ale i wiedziała, że jest kochana”⁵;
- tylko autentyczna miłość ułatwia i umożliwia nawiązanie prawdziwej i autentycznej relacji wychowawczej: „Jeśli wychowawca chce uczynić jedność serc i dusz, musi przez miłość Chrystusa rozwalić ten mur nieufności, okazując serdeczność i szacunek”⁶;
- miłość wychowuje dlatego, że stwarza środowisko i klimat sprzyjające asymilacji wartości: „Przełożeni winni kochać to, co podoba się młodzieży, uczestniczyć w jej dziecięcych upodobaniach, aby nauczyła się ona patrzeć z miłością na rzeczy, które z natury swej niezbyt się jej podobają, jak dyscyplina, nauka i samoumartwienie, i aby nauczyła się robić te rzeczy z zapałem i miłością”⁷;
- okazywanie miłości i jej odczuwanie przez podopiecznych ułatwia wychowawcy wypełnianie obowiązków: „Jeśli będzie prawdziwa miłość i szacunek, nie będzie się szukać niczego poza chwałą Boga i zbawieniem dusz. Miłość pozwala znosić trudy, kłopoty, niewdzięczność, przeszkody, braki i zaniedbania młodzieży”⁸.

³ L. Cian, *Wychowanie w duchu ks. Bosko*, Warszawa 1990, s. 186–187.

⁴ G. Bosco, *Lettera 1884, Tipografia Don Bosco*, Rzym 1995, s. 30.

⁵ Tamże, s. 28.

⁶ Tamże, s. 30.

⁷ Tamże, s. 29.

⁸ Tamże, s. 31.

self-denial, and so learn to do these things too with love⁷ [translated by P. Laws];

- showing love and its feeling by the pupils makes it easier for the tutor to perform his obligations: ‘If we have this true love, we shall not seek anything other than the glory of God and the good of souls. When this love languishes, things no longer go well’⁸ [translated by P. Laws].

Love perceived in the perspective of mind and religion means also respect to the pupil. Respect to his person, sensitive about own dignity, meant treating the pupil seriously regardless of the age and status for Rev. Bosco. During a conference, he said to the young tutors: ‘Let us not speak badly about and let us not make fun of the things that are important for the youth, be it the homeland, the clothes or the friends; let us not mock at nobility of the children if they are noble or at their poverty if they are poor or at their difficulties in thinking if they have problems with learning, at their appearance or physical defects. We should not let the students make fun of their peers and we should refrain from doing it ourselves’⁹ [own translation – translator’s note]. In a letter to a young teacher he wrote: ‘Always appreciate everyone and do not deter anyone’¹⁰ [own translation – translator’s note].

The proper educational relation implies the need of cooperation. ‘Without your help – said Rev. Bosco – I cannot do anything. I need harmony, real friendship, respect and trust between us’¹¹ [own translation – translator’s note]. In his activity, he was thinking not only about working for the youth but also about working together with them: ‘Although my objective is to assemble only the most threatened boys, and in particular the ones who have left the prison, in order to have some basis that the discipline and morality can be based on, I have invited also others, well-behaving and already having some education. They were helping me to keep the order and to teach the others to read and sing’¹² [own translation – translator’s note]. He invited his pupils to participate in the apostolate and to cooperate in conducting the oratorio. The oratorical youth established and run various associations (of the Immaculate, of the Holiest Sacrament), circles (Mission Circle) and societies (the Cheerfulness Society). Members thereof assessed themselves and granted annual awards in a democratic way. On the basis of their freedom, Rev. Bosco

⁷ *Ibidem*, p. 29.

⁸ *Ibidem*, p. 31.

⁹ MB, vol. XIV, p. 846.

¹⁰ MB, vol. X, p. 1022.

¹¹ MB, vol. VII, p. 504.

¹² P. Braido, *Scritti sul sistema preventivo*, La Scuola, Brescia 1965, p. 85.

Miłość postrzegana w perspektywie rozumu i religii, oznacza również poszanowanie wychowanka. Respekt dla jego osoby, czulej na punkcie własnej godności, dla ks. Bosko oznaczał traktowanie podopiecznego poważnie, bez względu na wiek i status. W konferencji do młodych wychowawców powiedział: „Nie mówmy źle i nie żartujmy sobie z rzeczy drogich sercu młodzieży, czy to będzie ojczyzna, ubranie czy przyjaciele; nie kpijmy ze szlachetności dzieci, jeśli są szlachetne, ani z ich ubóstwa, jeśli są biedne, ani też z ich ciężkiego myślenia, jeśli mają kłopoty z nauką, z ich wyglądu czy wad fizycznych. Nie pozwalajmy, aby uczniowie wyśmiewali się ze swoich kolegów i sami też tego się wystrzegajmy”⁹. Zaś w liście do młodego nauczyciela pisał: „Doceniaj zawsze wszystkich i nikogo nie zniechęcaj”¹⁰.

Właściwa relacja wychowawcza implikuje potrzebę współpracy. „Bez waszej pomocy, mówił ks. Bosko, nie mogę nic zdziałać. Trzeba, aby między nami panowała zgoda, prawdziwa przyjaźń, szacunek i zaufanie”¹¹. W swojej działalności myślał nie tylko o pracy dla młodzieży, ale także o pracy razem z nią: „Choć moim celem jest zgromadzenie jedynie najbardziej zagrożonych chłopców, a w szczególności tych, którzy wyszli z więzienia, żeby mieć jakąś podstawę, na które można by oprzeć dyscyplinę i moralność, zaprosiłem również innych, dobrze sprawujących się i już mających jakieś wykształcenie. Pomagali mi oni utrzymać porządek, a także uczyć innych czytania i śpiewu”¹². Swoich podopiecznych zapraszał do uczestnictwa w apostołstwie i do współpracy przy prowadzeniu oratorium. Młodzież oratoryjna zakładała i prowadziła różne stowarzyszenia (Niepokalanej, Najświętszego Sakramentu), kółka (Kółko Misyjne) i towarzystwa (Towarzystwo Wesołości). Członkowie tych grup w sposób demokratyczny oceniali samych siebie i przyznawali coroczne nagrody. Na bazie ich wolności ks. Bosko kształtował w nich ducha odpowiedzialności. „Róbcie wszystko, co chcecie, abyście tylko nie grzeszyli”¹³.

W dniu 25 kwietnia 1884 r. w *Giornale della Roma* ukazał się wywiad z ks. Bosko dotyczący jego metody wychowawczej. Ksiądz Bosko mówił w nim: „Na czym polega mój system wychowawczy? Na bardzo prostej rzeczy: zostawieniu młodzieży zupełnej swobody robienia tego, co jej sprawia największą przyjemność. Główny problem polega na tym, aby odkryć w nich ziarno dobrych skłonności i pomoc mu się rozwinąć. A ponieważ każdy robi z przyjemnością tylko to,

⁹ MB, t. XIV, s. 846.

¹⁰ MB, t. X, s. 1022.

¹¹ MB, t. VII, s. 504.

¹² P. Braido, *Scritti sul sistema preventivo*, Brescia 1965, s. 85.

¹³ Ksiądz Bosko cytował tutaj wyrażenie św. Filipa Nereusza.

shaped the spirit of responsibility in them. 'Do whatever you want provided that you do not sin'¹³ [own translation – translator's note].

On 25 June 1884 the interview with Rev. Bosco was published in 'Giornale della Roma', relating to his educational method. Rev. Bosco said therein: 'What does my educational system consist in? It consists in a very simple thing: leaving the youth complete freedom of doing what they like the most. The major problem consists in the fact that a grain of good inclinations should be discovered and helped to develop. And since everyone does with pleasure only what he can do, I have adopted this principle and my students not only work, but they work with love'¹⁴ [own translation – translator's note]. His other statements correspond to the aforementioned words: 'let the children express themselves', 'love what the youth like', 'do not order them to do what they feel disgust to, just the opposite – try to be in harmony with the natural inclinations of everyone, entrusting him/her with the things that you know he/she likes the most'¹⁵.

Education referring to wise love did not consist in succumbing and realising all whims of the youth but in activity conducive for assimilation of the values leading to shaping 'a good Christian and an honest citizen' in a pupil. Simple mottoes helped Rev. Bosco in realisation of the aforementioned objective: 'enlighten the mind and fulfil the hearts with goodness', 'moral, civil and scientific education', 'health, wisdom, holiness', 'wisdom, science, piety'¹⁶. But also discipline, order and engagement, which meant lifestyle compliant with the house regulations, yet with maintenance of the key principle, according to which education is the matter of heart.

According to Rev. Bosco, educational love should not only be demanding and respecting the pupil but also wise. In all orders, instructions and arrangements there should be sense, prudence and respect. A young man wants to know why the tutor makes these decisions, not others. In situations of inevitable tensions, such as reprimands, penalties or rebukes, one should act 'in a patient and gentle way' so that the culprit understands his/her improper act. Sense and moderation should be maintained, action should be taken in appropriate time and before we impose the penalty 'a friendly and preventive reprimand' should be tried. It is the best way to abolish the traditional antinomy: discipline – own initiative, authority – obedience, authority – freedom. With such approach, 'the preventive system wins over the

¹³ Rev. Bosco cited here the statement of St. Philip Neri.

¹⁴ MB, vol. XVII, p. 85.

¹⁵ Braido, *Scritti sul sistema preventivo*, pp. 21, 289, 401.

¹⁶ L. Cian, *Wychowanie w duchu ks. Bosko* [Education in the spirit of Rev. Bosco – translator's note], p. 191.

co robić potrafi, przyjąłem tę zasadę i moi uczniowie nie tylko pracują, ale pracują z miłością”¹⁴. Z powyższymi słowami korespondują inne jego wypowiedzi: „pozwólcie się wypowiadać dzieciom”, „kochajcie to, co podoba się młodzieży”, „nie zlecajcie im tego, co budzi ich wstręt, wręcz przeciwnie, starajcie się być w zgodzie z naturalnymi skłonnościami każdego, powierzając mu rzeczy, o których wiecie, że je najbardziej lubi”¹⁵.

Wychowanie odwołujące się do mądrej miłości nie polegało na uleganiu i spełnianiu wszystkich zachcianek młodzieży, ale na działaniu, które sprzyjało asymilacji wartości prowadzących do ukształtowaniu w wychowanku „dobrego chrześcijanina i uczciwego obywatela”. W realizacji powyższego celu pomagały ks. Bosko proste hasła: „oświecić umysł i wypełnić serca dobrocią”, „wychowanie moralne, obywatelskie, naukowe”, „zdrowie, mądrość, świętość”, „mądrość, nauka, pobożność”¹⁶. Ale także dyscyplina, porządek i zaangażowanie, czyli sposób życia zgodny z regulaminem domu, przy zachowaniu naczelnej zasady, w myśl której wychowanie jest sprawą serca.

Według ks. Bosko miłość wychowawcza powinna być nie tylko wymagająca i szanująca podopiecznego, ale również rozumna. We wszystkich rozporządzeniach, poleceniach i ustaleniach winien być rozum, roztropność i szacunek. Młody człowiek chce wiedzieć, dlaczego wychowawca podejmuje takie, a nie inne decyzje. W sytuacjach nieuniknionych napięć, jak np. upomnienia, kary czy nagany należy działać „cierpliwie i łagodnie” po to, aby winowajca zrozumiał swój niewłaściwy czyn. Należy zachować rozsądek, umiar, działać w odpowiednim czasie, a zanim wymierzymy karę należy spróbować „przyjaznego i prewencyjnego upomnienia”. Jest to najlepszy sposób na obalenie tradycyjnej antynomii: dyscyplina – własna inicjatywa, władza – posłuszeństwo, władza – wolność. Przy takim podejściu „system prewencyjny zjednuje przyjaźń i szacunek wychowanka, który patrzy na wychowawcę jak na dobroczyńcę, który go ostrzega i chce zrobić z niego dobrego człowieka, uwolnić go od przykrości, kar i wstydu”¹⁷.

Dyscyplina rządzona przez miłość i szacunek do podwładnych jest władzą ojcowską i braterską. W pracy młodzieżowej ks. Bosko podkreślał duchowe znaczenie posłuszeństwa. Przestrzegał jednocześnie przed zewnętrznym legalizmem: „Ufajcie waszym przełożonym, pisał, ufnie słuchajcie ich rad, nie roztrząsając ich zanadto, a będziecie zadowoleni. Są od was starsi, mają więcej praktyki, doświad-

¹⁴ MB, t. XVII, s. 85.

¹⁵ P. Braido, *Scritti sul sistema preventivo*, op.cit., s. 21, 289, 401.

¹⁶ L. Cian, *Wychowanie w duchu ks. Bosko...*, op.cit., s. 191.

¹⁷ P. Braido, *Scritti sul sistema preventive...*, op.cit., s. 393.

friendship and respect of the pupil who sees the tutor as the benefactor who warns him and who wants to make a good man of him, who wants to free him from trouble, penalties and shame'¹⁷ [own translation – translator's note].

Discipline ruled by love and respect towards subordinates is the paternal and fraternal power. In his work with the youth, Rev. Bosco emphasised the spiritual meaning of obedience. At the same time, he warned against the external legalism: 'Trust your superiors, he wrote, listen to their advice with confidence, do not question them too much, and that will make you happy. They are older than you are, they have more practice, experience and knowledge. Besides they do love you'¹⁸[own translation – translator's note]. According to him, this love should be also present in the rebukes. 'Let compassion, patience and respect always attend your orders and rebukes. Act in the way so that everyone may see you really care of the welfare of their souls'¹⁹ [own translation – translator's note].

By virtue of love and respect, Rev. Bosco deliberated, with sparse exceptions, that rebukes should not be provided in public and only in private, so that other pupils do not see that. He wrote, 'If you are to give a rebuke, do it in private, face to face, and with the utmost mansuetude'²⁰ [own translation – translator's note]. According to Rev. Bosco, punishment was not considered to be an educational method at all. Pupils were cared for by their carers, who ensured them permanent attendance, full of love and respect. Such a situation allowed to avoid offences, correct the danger of faults, as well as to pay attention and elicit the positive potential of each individual. Rev. Bosco kept on saying that inflicting penalties humiliates the teacher and the pupil, so 'punishment should be avoided as much as possible'²¹ [own translation – translator's note]. In the letter from Rome, Rev. Bosco concerned about the teacher-pupils relations, he put the following question to Salesians: 'Why should we replace loving and watchful prevention with a system which consists in framing laws? Such laws either have to be sustained through punishment and as such they will create hatred and cause unhappiness or, if they are not enforced, cause the superiors to be despised and bring about serious disorders'²² [translated by P. Laws].

Following the "reason, religion and love" trinomial, as well as respect for the pupil, Rev. Bosco excluded severe penalties from his teaching practice, and, when it was possible, lighter punishments, too. He applied penalties purely and simply after all other measures had been used and provided that the punishment would be-

¹⁷ Braido, *Scritti sul sistema preventivo*, p. 393.

¹⁸ MB, vol. XVI, p. 444.

¹⁹ MB, vol. XVI, p. 439.

²⁰ MB, vol. XIV, p. 850.

²¹ Compare: MB, vol. XVI, pp. 15, 439–447.

²² MB, vol. XVII, p. 107.

czenia i wiedzy. A poza tym kochają was”¹⁸. Jego zdaniem, ta miłość winna być obecna także w słowach upomnień. „Niech miłosierdzie, cierpliwość i szacunek towarzyszą ci stale przy rozkazach i przy naganach. Postępuj tak, by z twoich słów i czynów każdy mógł poznać, że dbasz o dobro jego duszy”¹⁹.

Ze względu na miłość i szacunek, ks. J. Bosko radził, poza nielicznymi wyjątkami, aby nie udzielać nagan publicznie, a tylko w cztery oczy i w taki sposób, aby nie widzieli tego inni podopieczni. „Jeśli macie udzielić upomnienia, pisał, udzielcie go w cztery oczy, w sekrecie i z największą łagodnością”²⁰. Karanie w ogóle nie wchodziło w zakres metody wychowawczej ks. Bosko. Podopieczni byli otoczeni opieką wychowawców, którzy zapewniali im stałą obecność, pełną miłości i szacunku. Pozwalało to unikać przewinień, skorygować niebezpieczeństwo błędu, w czas zwrócić uwagę i wydobyć pozytywny potencjał tkwiący w każdej jednostce. Ksiądz Bosko często powtarzał, że wymierzanie kar poniżej wychowawcę i wychowanka, dlatego „należy unikać karania, jak tylko się da”²¹. W liście z Rzymu, zatroskany o relacje wychowawcy–wychowankowie, stawiał pytanie salezjanom: „Dlaczego, zamiast zapobiegania nieporządkom poprzez nadzór i w duchu miłości, coraz częściej stosuje się łatwiejszy i prostszy dla rządzących system wydawania praw podtrzymywanych przez kary, rozpalających nienawiść i przynoszących kłopoty?”²².

Kierując się trójmianem „rozum, religia i miłość”, a także szacunkiem do wychowanka, ks. Bosko wykluczał ze swojej praktyki pedagogicznej poważne kary, a w miarę możliwości, również lżejsze. Karę wymierzał tylko i wyłącznie po wyczerpaniu wszystkich innych środków i pod warunkiem, że kara będzie pożytkiem dla podopiecznego: „zauważono, że pozbawione serdeczności spojrzenie odnosi większy skutek u niektórych niż wymierzenie im policzka. Pochwała za dobrze zrobioną rzecz i nagana za zaniedbanie już są dużą nagrodą i karą”²³. Swój osobisty pogląd na temat stosowania kar ks. Bosko wyraził w jednym ze *Słówek na dobranoc*: „Mówię wam szczerze, nienawidzę kar. Nie lubię ostrzegać i grozić ukaraniem winowajcy, to nie mój system. Nawet jeśli ktoś zawinił, a mogę upomnieć go dobrym słowem i widzę poprawę, nie żądam niczego więcej. Gdybym musiał ukarać któregoś z was, największą karę wymierzyłbym sobie, bo za bardzo bym cierpiał”²⁴.

¹⁸ MB, t. XVI, s. 444.

¹⁹ MB, t. XVI, s. 439.

²⁰ MB, t. XIV, s. 850.

²¹ Por. MB, t. XVI, s. 15, 439–447.

²² MB, t. XVII, s. 107.

²³ MB, t. XVI, s. 367.

²⁴ MB, t. VII, s. 503.

come useful for the pupil: 'It was observed that a look deprived of warmth makes a better effect in some cases than a slap. A praise for a well done thing and a rebuke for a failure constitute a great reward or a punishment themselves'²³ [own translation – translator's note]. His personal view towards applying penalties, Rev. Bosco expressed in one of his words for bedtime: 'I honestly tell you I hate penalties. I do not like to warn and threaten the guilty person with punishment as it is not my system. Even if someone has been guilty, and I am able to rebuke them by means of a good word, and then I see an improvement, I do not demand anything more. If I had to punish one of you, I would be the one who would suffer most'²⁴ [own translation – translator's note].

To sum up, one can definitely say that in the case of Rev. Bosco, the source of respect towards the pupil was the pedagogy of love. It was focused on the physical and spiritual welfare of a boy, while concurrently referring to confidence and the family atmosphere.

2. Janusz Korczak

Janusz Korczak's heritage, theoretically and practically, is large and still up-to-date. It is used by theorists and practitioners. The elements connecting these two poles are Korczak's dreams to create the child-friendly world and related to people who would implement the child's right to respect, and the life in joy and peace. However, the *sine qua non* condition to achieve this world and the child's happiness is love: 'I made a vow, so I want to stay by the child and their matters'²⁵ [own translation – translator's note]. In 1911, Korczak went to London. There he made a "solemn and naive" decision to waive marriage and family life, and to commit to "the child's matter". The love towards a child, symbolic on the one hand, and actual on the other hand, became the inspiration for the decision. For Korczak, that was not a fleeting and shallow feeling, or a lofty utopia, but it was the supreme principle in working with children. That is why he stayed by the child throughout his whole life, and even in the face of death, he did not leave his pupils. He required the same attitude from parents, teachers, educators, and all other persons who dealt with the education of young people²⁶.

²³ MB, vol. XVI, p. 367.

²⁴ MB, vol. VII, p. 503.

²⁵ J. Korczak, *Listy i rozmyślenia palestyńskie* [Letters and Reflections from Palestine – translator's note], Warszawa 1999, p. 34.

²⁶ Compare: W. Theiss, *Janusza Korczaka pedagogika „mądrej miłości”*, *Życie duchowe*, 33 (2003), p. 53; M. Prussak, „Nie mentor; tylko świadek”, in: H. Kirchner (red.), *Janusz Korczak. Pisarz*

Podsumowując, można z pewnością stwierdzić, że w przypadku ks. Bosko źródłem szacunku dla wychowanka była pedagogia miłości. Zmierzała ona do dobra fizycznego i duchowego chłopca, jednocześnie odwołując się do zaufania i rodzinnej atmosfery.

2. Janusz Korczak

Dziedzictwo Janusza Korczaka, tak teoretyczne, jak i praktyczne, jest duże i ciągle aktualne. Sięgają do niego teoretycy i praktycy. Elementem łączącym te dwa bieguny są marzenia Korczaka o stworzeniu świata przyjaznego dziecku, jak również o ludziach, którzy urzeczywistnią prawa dziecka do szacunku, życia w radości i w pokoju. Jednak warunkiem *sine qua non* do osiągnięcia tego świata i dziecięcego szczęścia jest miłość: „Ślubowałem i chcę trwać przy dziecku, jego sprawie”²⁵. W 1911 r. Korczak znalazł się w Londynie. To tam podjął „uroczystą i naiwną” decyzję o rezygnacji z życia małżeńskiego i rodzinnego, i o oddaniu się „sprawie dziecka”. Miłość do dziecka, z jednej strony symboliczna, z drugiej faktyczna, była inspiracją powyższej decyzji. Dla Korczaka nie było to ulotne i płytkie uczucie czy szczytna utopia, ale naczelna zasada pracy z dzieckiem. Dlatego całe życie trwał przy dziecku, nawet w obliczu śmierci nie opuścił swoich podopiecznych. Tego samego wymagał od rodziców, nauczycieli, wychowawców i od wszystkich zajmujących się wychowaniem młodego człowieka²⁶.

Jak Janusz Korczak rozumiał prawa dziecka? Wydaje się, że korczakowskie prawa raczej chyliły się ku filozoficznej i społecznej interpretacji. W takiej opcji prawa dziecka można interpretować z punktu widzenia boskiego zamysłu w stosunku do człowieka i prawa naturalnego. Dla Korczaka dziecko oznaczało cud Boga i Natury, w którym jest siła pokonywania trudności i czynienia dobra. W dziecku również zapisane są prawa tu i teraz. W modlitwie wychowawcy staje przed Bogiem i pełen determinacji mówi: „Żądam, bo już nie dla siebie. Żądam dla dzieci”²⁷. Natura oznaczała dla Korczaka relacje z dorosłymi, którzy dorastają do szacunku i ufności wobec dziecka, a dziecko uczy się zaufania do nich. Prawa dzieci generują się i wyrastają z dialogu z dzieckiem. Człowiek dorosły ma je odkryć, dostrzec i poznać²⁸.

²⁵ J. Korczak, *Listy i rozmyślenia palestyńskie*, Warszawa 1999, s. 34.

²⁶ Por. W. Theiss, *Janusza Korczaka pedagogika „mądrej miłości”*, *Życie Duchowe* 2003, Nr 33, s. 53; M. Prussak, *Nie mentor; tylko świadek*, w: H. Kirchner (red.), *Janusz Korczak. Pisarz – wychowawca – myśliciel*, Warszawa 1997, s. 89.

²⁷ J. Korczak, *Pisma wybrane*, wstęp, wybór i oprac. A. Lewin, Warszawa 1978–1984, t. I–IV, s. 273.

²⁸ Por. J. Korczak, *Wybór pism*, wybór i wstęp I. Newerly, Warszawa 1958, s. 410.

How did Janusz Korczak understand children's rights? It seems that Korczak's principles declined towards a philosophical and social interpretation. As such, the children's rights may be interpreted from the point of view of the divine plan towards a human being as well as the natural law. For Korczak, the child was the miracle of God and Nature, in whom the power to overcome difficulties and do good exists. The child has also the rights here and now written inside. In the teacher's prayer, he appears in front of God and fully determined he says: 'I do demand, as that is not for me. I do demand for the children'²⁷ [own translation – translator's note]. The nature for Korczak meant relations with adults, who grow up to respect and trust the child, and the child learns to trust them. The children's rights are generated and created by the dialogue with the child. The adult person is to discover them, to see and recognise them²⁸.

For Korczak, the child's right to respect was the most important and special right. In the light of this right, children may express their opinions, demand, claim for some solutions which are appropriate to their age, knowledge and self-development, and they have the right to make mistakes and to act. The right to respect results in respect for the child's freedom. As Korczak claimed, 'Freedom integrates with the will of action created out of endeavour'²⁹ [own translation – translator's note]. In practice, that means the effort to tame the world as well as to discover the surrounding reality. This effort should motivate the teacher and arouse trust towards the child. For Korczak, the child always meant activity, action and dynamism. Therefore, there was no space for drill.

In the right to respect, the teacher distinguished two components: the value and dignity of the child, and the children's citizenship. For him, each child constituted the highest value and the gift of God. For parents, the child was the greatest happiness, and they were hope for the society. Therefore, the child cannot be treated as a kind of a deposit for the future. The child is a human being from the very beginning. Not after many years having passed, in some other times and spaces or circumstances³⁰.

– *wychowawca – myśliciel* [Janusz Korczak. *The Writer – the Teacher – the Thinker* – translator's note], Instytut Badań Literackich, Warszawa 1997, p. 89.

²⁷ J. Korczak, *Pisma wybrane* [Selected Writings – translator's note], Introduction, selection and study by A. Lewin, Warszawa 1978-1984, volumes I-IV, p. 273.

²⁸ Compare: Korczak J., *Wybór pism* [Selection of Writings – translator's note], Selection and introduction by I. Newerly, Warszawa 1958, p. 410.

²⁹ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku* [How to Love a Child. The Child's Right to Respect – translator's note]. Study and afterword by B. Smolińska-Theiss, W. Theiss, Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2002, p. 56.

³⁰ Compare: J. Korczak, *Wybór pism* [Selection of Writings – translator's note], pp. 410-415.

Prawo dziecka do szacunku było dla Janusza Korczaka prawem najważniejszym i szczególnym. W świetle tego prawa dziecko może wypowiadać swoje zdanie, upominać się, żądać pewnych rozwiązań odpowiednich do jego wieku, wiedzy, własnego rozwoju, błędów oraz działania. Z prawa do szacunku płynie uszanowanie wolności dziecka. „Wolność łączy się z wolą czynu zrodzonego z dążenia”, twierdził Korczak²⁹. W praktyce oznacza to trud osvajania świata i poznawanie otaczającej rzeczywistości. Trud ten powinien mobilizować wychowawcę oraz budzić zaufanie wobec dziecka. Dla Korczaka „dziecko” to zawsze aktywność, czynność i dynamizm. Nie mogło więc być miejsca na tresurę.

W prawie do szacunku wychowawca ten wyróżniał dwa komponenty: wartość i godność dziecka oraz dziecięce obywatelstwo. Dla niego każde dziecko stanowiło najwyższą wartość i dar boży. Dla rodziców dziecko było największym szczęściem, natomiast dla społeczeństwa nadzieją. Dlatego dziecka nie można traktować jako pewnego zadatku na przyszłość. Od samego początku ono już jest człowiekiem. Nie po wielu latach, w jakichś innych czasach i przestrzeniach czy okolicznościach³⁰.

Jak rozumiał Korczak dziecięce obywatelstwo? Wychowawca z Krochmalnej mówił tutaj o obywatelstwie praw, o uprawnieniach, o prawie do głosu, o prawie do zaspokojenia potrzeb ekonomicznych i socjalnych. „Pierwszym i bezspornym jest prawo dziecka do wypowiadania swych myśli”, pisał Korczak³¹. W innym miejscu stwierdził: „Dziecko nie może myśleć jak dorosły, ale może zastanawiać się nad powyższymi zagadnieniami dorosłych”³². Prawo do dziecięcego obywatelstwa u Korczaka ma wydźwięk pedagogiczny. Widać to najlepiej w jego pracy wychowawczej w Domu Sierot i w Naszym Domu. Prawo to stanowiło dla Korczaka cel i metodę pracy i wytyczało trzy obszary pracy: samodoskonalenie, samokontrolę i wychowanie we wspólnocie³³. Według Maryny Falskiej prawo to oznaczało: „pozwoić dziecku i wychowawcy odnaleźć linie rozwoju życia, budować swoją biografię – od kontroli zewnętrznej do takiej karność, której podstawą jest wewnętrzne prawo moralne”³⁴. Dziecięce obywatelstwo to wreszcie dialog i komunikacja z dzieckiem. Ma ono możliwość wypowiadania się o swoich problemach, radościach, kolegach, szkole, domu³⁵.

²⁹ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*, oprac. i postłowie B. Smolińska-Theiss, W. Theiss, Warszawa 2002, s. 56.

³⁰ Por. Korczak, *Wybór pism...*, *op.cit.*, s. 410–415.

³¹ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku...*, *op.cit.*, s. 55.

³² Tamże, s. 112.

³³ Ksiądz Jan Bosko mówił: „wychowanie jednego przez drugiego”.

³⁴ M. Falska, *Nasz Dom*, Warszawa 1983, s. 303.

³⁵ Por. Korczak, *Wybór pism...*, *op.cit.*, s. 111.

How did Korczak understand the children's citizenship? The teacher from Krochmalna Street spoke about the citizenship of rights, the privileges, the right to speak, the right to meet the economic and social needs. Korczak wrote that 'the child's primary and irrefutable right is the right to voice his thoughts'³¹ [translated by Jerzy Bachrach]. In another place he claims: 'The child cannot think like an adult person, but it can consider the adult matters'³² [own translation – translator's note]. The right to the children's citizenship, in Korczak's beliefs, has an educational overtone. It can be best seen in his educational work in the House of Orphans and in Our House. For Korczak, the right constituted the purpose and method, and it determined three areas of work: self-improvement, self-control, and the education in the community³³. According to Maryna Falska, that right meant: 'to let the child and the teacher discover lines for the development of life, create their own biographies – beginning with external control until the discipline has been reached, whose base is the internal moral law'³⁴ [own translation – translator's note]. Moreover, the children's citizenship means the dialogue and communication with the child. The child is able to speak out about their problems, joys, friends, school, and home³⁵.

The question – who is the child – determined the basic category to build Korczak's own pedagogy around. This question is of philosophical nature and it exceeds the limits of the bios and the psyche of the child. It is rather an invitation for a parent, an educator, and a teacher to reflect upon themselves and their own attitudes toward the child. For Korczak, the child was unfathomable book that should be studied all the time. As a doctor, he advised mothers to watch their children all the time, so that they are able to learn an individual sign language, by means of which the child communicates with the world. As in educational work, there is no finished recipe for a child, there are no miraculous methods, and there is only reflective practice. 'The key for understanding by no means is parents' education but the reason, the wisdom which results from the continuous companionship with the child. Be true to yourself, seek your own road. Learn to know yourself before you attempt to learn to know the children (...) Of them all, you yourself are the child whom you must learn to know, rear, and above all, enlighten'³⁶ [translated by Jerzy Bachrach].

³¹ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku* [How to Love a Child. The Child's Right to Respect – translator's note], p. 55.

³² *Ibidem*, p. 112.

³³ Rev. Bosco used to say: upbringing of one by the other.

³⁴ M. Falska, *Nasz Dom*, Warszawa 1983, p. 303.

³⁵ Compare: J. Korczak, *Wybór pism* [Selection of Writings – translator's note], p. 111.

³⁶ J. Korczak, *Jak kochać dziecko* [How to Love a Child – translator's note], Warszawa 1984, p. 217.

Pytanie, kim jest dziecko, to podstawowa kategoria, wokół której Korczak budował własną pedagogię. Pytanie to ma wydźwięk filozoficzny i przekracza granice bios i psyche dziecka. Jest raczej zachętą dla rodzica, wychowawcy i nauczyciela do refleksji nad sobą i nad własnym stosunkiem do dziecka. Dla Korczaka dziecko było niezgłębioną księgą, którą należało studiować cały czas. Jako lekarz radził matce, aby obserwowała swoje dziecko cały czas, w ten sposób może nauczyć się indywidualnego języka znaków, poprzez który dziecko komunikuje się ze światem. W pracy wychowawczej bowiem nie ma gotowej recepty na dziecko, nie ma cudownych metod, ale jest refleksyjna praktyka. „Kluczem do zrozumienia nie jest bynajmniej wykształcenie rodziców, ale rozum, mądrość płynąca z ciągłego obcowania z dzieckiem. Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać... ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim”³⁶.

3. Dwaj wielcy wychowawcy

Kultura europejska o korzeniach judeochrześcijańskich powoli odkrywała wartość i znaczenie dziecka. Dzisiaj akceptujemy aksjomat, że dziecko jest osobą ludzką. Ten fakt jest źródłem niezbywalnej dla dziecka godności, jaka przysługuje każdemu dziecku. Współczesny człowiek zobaczył w dziecku podmiot, dając mu tę samą wartość i prawa, które posiada dorosły. W powyższą kulturę wpisują się bez wątpienia dwaj wielcy pedagodzy: Jan Bosko i Janusz Korczak. Obaj swój autorytet budowali długo, w pracy z dzieckiem osieroconym i opuszczonym, w odkrywaniu nowych horyzontów wiedzy o człowieku i w zdobywaniu nowych kompetencji pedagogicznych. Ich autorytet wyrastał z bezpośredniej obserwacji młodego człowieka, jak również z aktywnej pracy wychowawczej. Tę ostatnią ubogacili o wiele nowatorskich form pedagogicznych. To wszystko wpisało ich nie tylko w system głównej myśli pedagogicznej, ale przede wszystkim w uniwersalny kanon wartości kultury europejskiej i ogólnoświatowej.

Doświadczenie pedagogiczne Jana Bosko i Janusza Korczaka, ich spuścizna pisarska i idea poświęcenia życia sprawie dziecka żyją nadal. Nie tylko inspirować współczesną myśl pedagogiczną i działania wychowawcze, ale także szeroko rozumiane działania humanitarne. Wychowawcy nadal uczą ludzi XXI wieku, ludzi ponowoczesnej ery, zagubionych tułaczy i turystów w globalnej wiosce świata, wrażliwości na potrzeby dziecka. Uczą, jak je kochać, pomagać i wychowywać. Wskazują na prawa dziecka i szacunek, jakie winni okazywać mu rodzice, nauczy-

³⁶ J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Warszawa 1984, s. 217.

3. Two great educators

The European culture having Judeo-Christian roots slowly discovered the value and importance of the child. Nowadays we accept the axiom that a child is a human being. This fact is the source of the child's inalienable dignity, which is owed to every child. A modern person sees a subject in the child, and gives them the same value and rights that are owned by adults. The two great pedagogues, Rev. John Bosco and Janusz Korczak undoubtedly may be included within this culture. Both of them long built their authority while working with the orphaned and desolate child, while discovering new horizons for knowledge about a human being, and while acquiring new pedagogical competences. Their authority developed through the direct observation of a young human being, as well as through active educational work. They enriched the latter with numerous forms of teaching. All those issues not only became a part of the system creating the main educational thought, but above all, in the universal canon of values characteristic for the European and global culture.

Their pedagogical experience, their heritage in writing, as well as the idea to dedicate their lives for the child are still present, and they not only inspire the modern pedagogical thought and the educational activities, but also widely comprehended humanitarian operations. Teachers keep on teaching people of the 21st century, the people of the modern era, the lost wanderers and tourists in the world's global village, the sensitivity towards the child's needs. They keep on teaching how to love them, help them and educate. They indicate the child's rights and the respect owed to them by parents, teachers, and other persons responsible for the process of education. Paradigms developed by Bosco and Korczak are still vivid and up-to-date, they should be studied, read and reimplemented. Building the child's world constitutes an open reality, which should be developed and based on knowledge, experience, respect, but most of all on love towards the child. Moreover, the two great pedagogues teach that when the real good of the child is concerned, the Christian and Catholic pedagogy may be complementary to the general humanistic pedagogy.



Rev. Jan Niewęłowski, Ph. D. – social pedagogue, the professor of the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, currently running a research project on the Salesian pedagogy, expert and researcher of the heritage of Janusz Korczak.



ciele i osoby odpowiedzialne za proces wychowania. Paradygmaty wypracowane przez Bosko i Korczaka są ciągle żywe i aktualne, należy je studiować, na nowo odczytywać i realizować. Budowanie świata dziecka jest rzeczywistością otwartą, którą należy budować na wiedzy, doświadczeniu, szacunku, ale przede wszystkim na miłości do dziecka. Dwaj wielcy pedagodzy uczą ponadto, że w przypadku kiedy chodzi o autentyczne dobro dziecka, pedagogia chrześcijańska, katolicka może być komplementarna z pedagogią ogólnohumanistyczną.



Ks. Jan Niewęłowski – doktor habilitowany, pedagog społeczny, profesor Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Prowadzi prace badawcze nad pedagogiką salezjańską, znawca i badacz spuścizny korczakowskiej.



Janusz Korczak – four styles and four biographies¹

...the point (...) is where you are more needed – your hands, thought, time, life
Janusz Korczak, *Pamiętnik [Memoires]*, July 27 1942²

One can read both old and modern views on Janusz Korczak's activities and works, such as: „Korczak's uniqueness depends on extraordinary cohesion of his life and views.”³; or: „Above all, he was always a writer”⁴. We also know that he was pediatrician, writer, columnist, community worker, scientist, educator, tutor, precursor of struggle for children rights and all these names were connected with an adjective valorizing them, such as passionate, courageous, indefatigable, outstanding. Undoubtedly, he was „a peculiar phenomenon of comprehensive personality”⁵. Aleksander Lewin, one of the Orphanage's tutors, recalls Korczak as follows: „All he was doing would be almost impossible to put into the time that a person has”⁶.

¹ It is a supplemented version of a lecture given on April 23, 2012, during ceremonial inauguration of the Year of Janusz Korczak in the Pedagogical University in Cracow titled *Three biographies – Janusz Korczak*. It depicted Janusz Korczak as a writer, pedagogue and columnist, see more on www.2012korczak.pl/eseje. I have presented the following paper titled *Janusz Korczak – four styles and four biographies* on the Polish Embassy's in Russia request twice: on October 3 in the Embassy's office and on October 4 in the Moscow State Pedagogical University during the International Scientific Conference dedicated to Janusz Korczak's life and output. See also: K. Gąsiorek: *Janusz Korczak w badaniach językoznawcy. "Od słowa do tekstu. O językach i stylach Janusza Korczaka"*, in: *Z doświadczeń pedagoga*, ed. A. Wiercińska and W. Goriszowski, Kwartalnik Pedagogiczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP 1999, No. 2, pp. 145–165; eadem: *Janusz Korczak i jego bezgraniczna miłość do dziecka*, Konspekt 2012, No. 3(44), pp. 9–13.

² J. Korczak: *Memoirs*, in: J. Korczak: *Pamiętnik i inne pisma z getta [Memoirs and other ghetto writings – translator's note]*. Footnotes: M. Ciesielska, Afterword: J. Leociak, Warszawa 2012, p. 128.

³ B. Adrjan, E. Wąsowska: *Poziom elementarnej wiedzy studentów pedagogiki o J. Korczaku [Pedagogy students' fundamental knowledge of Janusz Korczak – translator's note]*. *Raport z badań pilotażowych*, in: *Reminiscencje myśli Janusza Korczaka wykorzystywane w nowoczesnych modelach kształcenia*, red. M. Juszczak, Częstochowa 1996, p. 231.

⁴ J. Olczak-Ronikier, *Korczak. Próba biografii [Korczak. A biography – translator's note]*, Warszawa 2011, p. 395.

⁵ A. Szlązakowa, *Posłowie... [Afterword...]*, *op.cit.*, p. 44.

⁶ A. Lewin, *Takim go zapamiętałem. Wspomnienia i refleksje o Januszu Korczaku [I have remembered him such. Memories and reflections on Janusz Korczak – translator's note]*, Warszawa 1997, p. 28.

Janusz Korczak – cztery style i cztery życiorysy¹

...chodzi (...) o to, gdzie jesteś potrzebniejszy – twoje ręce, myśl, czas, życie

Janusz Korczak, Pamiątnik, 27 lipca 1942²

Odziałalności i twórczości Janusza Korczaka można przeczytać liczne opinie, dawne i współczesne, np.: „Wyjątkowość Korczaka polega na niezwyklej spójności jego życia z głoszonymi poglądami”³, czy inną: „Zawsze był przede wszystkim pisarzem”⁴. Wiemy także, że był lekarzem pediatrą, pisarzem, publicystą, społecznikiem, uczonym, dydaktykiem, wychowawcą, prekursorem walki o prawa dziecka i każda z tych nazw łączona jest zwykle z waloryzującym określeniem, np.: żarliwy, odważny, niestrudzony, wybitny. Był to więc zapewne „swoisty fenomen o wszechstronnej osobowości”⁵. Aleksander Lewin, jeden z wychowawców Domu Sierot, tak wspomina Korczaka: „Wszystko co robił, trudno byłoby pomieścić w czasie, jakim dysponuje jeden człowiek”⁶.

Podstawą materiałową artykułu (oprócz wielu opracowań) są dane statystyczne z badań różnych prób tekstowych Janusza Korczaka: *Pamiętnika*, rozpraw pedagogicznych, powieści dla dzieci i artykułów prasowych⁷. Pozwalają one ustalić, w jakim stopniu na wartościowanie dzieła wpływa tworzywo językowe i w jakiej mierze w języku odzwierciedlona jest wyjątkowość autora.

¹ Jest to uzupełniona wersja wykładu wygłoszonego 23 kwietnia 2012 r. na uroczystej inauguracji Roku Janusza Korczaka na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie pt. *Trzy życiorysy – Janusz Korczak*. Ukazałam w nim Janusza Korczaka jako pisarza, pedagoga, publicystę, zob. www.2012korczak.pl/eseje. Referat pt. *Janusz Korczak – cztery style i cztery życiorysy* wygłosiłam dwukrotnie na zaproszenie Ambasady RP w Federacji Rosyjskiej w Moskwie: 3 października w Ambasadzie i 4 października 2012 r. w Moskiewskim Państwowym Uniwersytecie Pedagogicznym na Międzynarodowej Konferencji Naukowej poświęconej życiu i twórczości Janusza Korczaka. Por. także: K. Gąsiorek, *Janusz Korczak w badaniach językoznawcy. „Od słowa do tekstu. O językach i stylach Janusza Korczaka”*, w: *Z doświadczeń pedagoga*, pod red. A. Wiercińskiej i W. Goriszowskiego, *Kwartalnik Pedagogiczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP 1999*, Nr 2, s. 145–165; też, *Janusz Korczak i jego bezgraniczna miłość do dziecka*, *Konспект 2012*, Nr 3(44), s. 9–13.

² J. Korczak, *Pamiętnik*, w: J. Korczak, *Pamiętnik i inne pisma z getta*, przypisy M. Ciesielska, posłowie J. Leociak, Warszawa 2012, s. 128.

³ B. Adrjan, E. Wąsowska, *Poziom elementarnej wiedzy studentów pedagogiki o J. Korczaku. Raport z badań pilotażowych*, w: *Reminiscencje myśli Janusza Korczaka wykorzystywane w nowoczesnych modelach kształcenia*, red. M. Juszczyk, Częstochowa 1996, s. 231.

⁴ J. Olczak–Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, Warszawa 2011, s. 395.

⁵ A. Szlązakowa, *Posłowie...*, *op.cit.*, s. 44.

⁶ A. Lewin, *Takim go zapamiętałem. Wspomnienia i refleksje o Januszu Korczaku*, Warszawa 1997, s. 28.

⁷ K. Gąsiorek, *Od słowa do tekstu. O języku i stylach Janusza Korczaka*, Kraków 1997.

The basis of this paper are (apart from various studies) statistical data taken from numerous Korczak's text samples: *Memoirs*, pedagogical treatises, children novels and press articles⁷. They allow to establish the impact of language material on a work's judgment and how the language reflects the author's individuality.

1. Korczak as a human

Henryk Goldszmit was born on July 22, 1878 or 1879 in Warsaw in an assimilated Jewish family. We do not know his exact date of birth because his father Józef, a Warsaw lawyer, reported the birth of his son later (for reasons known only to himself), who „was given [after his grandfather] an official name of Hirsz and was registered in an office for non-Christian denominations”. „Hersz remained his festive name – Henryk won in secular life”⁸. Henryk Goldszmit continued the family's professional and community traditions of his grandfather – a doctor and uncle – a columnist writer. In 1898 (when he sent a drama titled *Którejdy? [Which way?]* to a literary contest) he started medical studies in the Imperial University of Warsaw. He graduated in 1905, but one year before began an eight-year medical practices in Warsaw hospitals and, at the same time, improved his knowledge and skills in clinics in Berlin (for one year), Paris (for half a year) and London (for a month). Those journeys, including visiting orphanages, community homes, places for mentally disabled children and psychiatric hospitals, bore fruit in form of new outlook on his medical activities, gathering information on protective – educational institutions and developing his pedagogical, writing and community passions.

I pass over other extremely curious facts from Henryk Goldszmit's life, such as his participation in the Russo– Japanese war in the Far East from June 1905 to March 1906, where he came across „Chinese starvation, Chinese orphans' misery lives, Chinese children plague”⁹. He evaluated those years in his *Memoirs* in the following way: „My share in the Japanese war. Defeat – disaster”¹⁰.

In 1912 Janusz Korczak decisively associated himself with children. „Abandoning medicine, he entered into fields unknown to him”¹¹. He took over the man-

⁷ K. Gąsiorek, *Od słowa do tekstu. O języku i stylach Janusza Korczaka [From word to text. On Janusz Korczak's language and styles – translator's note]*, Kraków 1997.

⁸ J. Olczak–Ronikier, *Korczak...*, *op.cit.*, pp. 47, 46.

⁹ J. Korczak, *Memoirs*, *op.cit.*, p. 50.

¹⁰ *Ibidem*, p. 139.

¹¹ H. Mortkowicz–Olczakowa, *Janusz Korczak*, Warsaw 1961, p. 74.

1. Korczak jako człowiek

Henryk Goldszmit urodził się 22 lipca 1878 lub 1879 r. w Warszawie w zasymilowanej rodzinie żydowskiej. Nie znamy dokładnej daty urodzin, ponieważ ojciec (Józef, adwokat warszawski), z sobie wiadomych powodów, później zgłosił do urzędów fakt urodzenia syna, który po dziadku „otrzymał urzędowe imię Hirsch” i został zarejestrowany w „kancellarii dla wyznań niechrześcijańskich”. „Hersz pozostał imieniem odświętnym, w świeckim życiu zwyciężył Henryk”⁸. Henryk Goldszmit kontynuował rodzinne tradycje zawodowe i społecznikowskie: dziadka – lekarza i wuja – publicysty. W roku 1898 (gdy wysłał dramat pt. *Którędy?* na konkurs literacki) podjął studia lekarskie na Cesarskim Uniwersytecie Warszawskim. Ukończył je w roku 1905. Rok wcześniej rozpoczął ośmioletnią praktykę lekarską w szpitalach warszawskich i jednocześnie doskonalił wiedzę i umiejętności w klinikach Berlina (przez rok), Paryża (pół roku) i Londynu (miesiąc). Plonem wyjazdów – a w czasie ich trwania: zwiedzania sierocińców, zakładów poprawczych, miejsc dla dzieci upośledzonych, klinik psychiatrycznych – było nowe spojrzenie na prowadzoną praktykę medyczną, gromadzenie wiedzy o zakładach opiekuńczo-wychowawczych i rozwijanie pasji pedagoga, pisarza, społecznika.

Pomijam inne, niezwykle ciekawe fakty z życia Henryka Goldszmita, takie jak jego uczestniczenie od czerwca 1905 do marca 1906 r. w wojnie rosyjsko-japońskiej na Dalekim Wschodzie, gdzie poznał „Chiński głód, chińską poniewierkę sierot, chiński pomór dzieci”⁹. W *Pamiętniku* w taki sposób ocenił te lata: „Udział mój w wojnie japońskiej. Porażka – klęska”¹⁰.

W 1912 r. nastąpiło decydujące połączenie się Janusza Korczaka z dziećmi. „Porzucając medycynę, wypływał na nieznane wody”¹¹. Objął kierownictwo nowo wybudowanego Domu Sierot dla dzieci żydowskich przy ul. Krochmalnej 92 w Warszawie i funkcję tę pełnił do dnia śmierci. Nazywany był w tym czasie też „Starym Doktorem”¹², „Panem Doktorem”¹³ i „Panemdoktorem”¹⁴.

⁸ J. Olczak–Ronikier, *Korczak...*, *op.cit.*, s. 47, 46.

⁹ J. Korczak, *Pamiętnik*, *op.cit.*, s. 50.

¹⁰ *Ibidem*, s. 139.

¹¹ H. Mortkowicz–Olczakowa, *Janusz Korczak*, Warszawa 1961, s. 74.

¹² „Jako Stary Doktor prowadził w Polskim Radiu w latach 1935–36 audycje dla dzieci (ze wzruszeniem słuchali ich dorośli!) pod nazwą „*Gadaninki*”, w: A. Szlązakowa, *Posłowie...*, *op.cit.*, s. 50.

¹³ Janusz Korczak jako „Pan Doktor” jest bohaterem książki dla dzieci Iwony Chmielewskiej, *Pamiętnik Blumki*, Poznań 2011.

¹⁴ „Pandoktor, jakby to był jeden wyraz”, to Janusz Korczak w książce dla dzieci Beaty Ostrowickiej, *Jest taka historia, opowieść o Januszu Korczaku*, ilustracje J. Richter–Magnuszewska, Łódź 2012.

agement of newly built Orphanage for Jewish children in Krochmalna Street 92 in Warsaw and was performing this function until his death. He was called „Old Doctor”¹², „Mr. Doctor”¹³ and „Mrdoctor”¹⁴.

I pass as well over Korczak’s military service during the I World War from August 1914 to June 1918. He then returned to Warsaw as a captain but „with small luggage, mostly hand– written notebooks”¹⁵. He summed up his presence in the battlefields just like in the case of the former war: „defeat – disaster”¹⁶. It is hard not to disagree with such a self– assessment since those years gave him valuable experiences and observations of the world and people.

In 1919 he founded the second orphanage together with Maria Rogowski–Falska. It was called Our Home (meant for children of Polish workers) and placed in Pruszków near Warsaw.

The most difficult times in Korczak’s life began with the II World War’s outbreak. In September 1939 he „wore the Polish army officer uniform (of the rank of major), being self– assured to be called up”¹⁷. Actually he was not, due to his age. Contrary to the German occupying authorities’ order, he was not wearing an armband with the Star of David, what imposed on him numerous repressive measures, including prison. The Jewish inhabitants were allowed to live only in the ghetto, a closed district surrounded by the wall cutting it off from the rest of the city. At the beginning of November 1940, Korczak and his Orphanage had to leave the previous office in Krochmalna Street 92 to Chłodna Street 33, „from the world of living to hell”¹⁸. At the end of September 1941 the Orphanage with 200 children was forced to move once more – this time to the so called „small ghetto”, to a connecting building on the corner of Sienna 16 and Śliska 9 Streets, the former office of the Benefit Association of Commercial and Industrial Workers of the city of Warsaw gathering Poles and Jews¹⁹.

¹² „As an Old Doctor, in 1935–36 he gave children broadcast in the Polish Radio titled „Gadaninki” [“Little Chatters”] (even adults listened to them and were really touched!), in: A. Szlązakowa, *Posłowie...*, *op.cit.*, p. 50.

¹³ Janusz Korczak as „Mr. Doctor” is one of the characters in Iwona Chmielowska’s children book: *Pamiętnik Blumki [Blumka’s Diary – translator’s note]*, Poznań 2011.

¹⁴ „Mrdoctor, as if it was one word” is Janusz Korczak in: B. Ostrowicka’s children book: *Jest taka historia, opowieść o Januszu Korczaku [There is a story, a story of Janusz Korczak – translator’s note]*, illustrated by J. Richter–Magnuszewska, Łódź 2012.

¹⁵ J. Olczak–Ronikier, *Korczak...*, *op.cit.*, p. 157.

¹⁶ J. Korczak, *Diary*, *op.cit.*, p. 139.

¹⁷ A. Szlązakowa, *Posłowie...*, *op. cit.*, p. 50.

¹⁸ J. Olczak–Ronikier, *Korczak...*, *op.cit.*, p. 350.

¹⁹ Since 2003 there is a monument of Korczak surrounded by children in the place of this building (tear down in the 1950s) – compare: *ibidem*, pp. 365–367.

Pomijam także służbę wojskową Korczaka w I wojnie światowej od sierpnia 1914 do czerwca 1918 roku. Wrócił z niej do Warszawy w randze kapitana „z niewielkim bagażem, którego większość stanowiły zapisane bruliony”¹⁵. Udział w tej wojnie, jak we wcześniejszej, ocenił podobnie: „porażka – klęska”¹⁶. Nie można się zgodzić z taką samooceną, lata te przyniosły mu bowiem wiele doświadczeń oraz obserwacji świata i ludzi.

W 1919 r. z Marią z Rogowskich-Falską założył drugi sierociniec – Nasz Dom (dla polskich dzieci robotniczych) w Pruszkowie pod Warszawą.

Najtrudniejszy czas w życiu Korczaka nastąpił z chwilą wybuchu II wojny światowej. We wrześniu 1939 r. „przywdział mundur oficera wojsk polskich (w stopniu majora)”¹⁷. Wbrew zarządzeniu władz okupanta niemieckiego nie nosił opaski z gwiazdą Dawida. Na początku listopada 1940 r. Korczak wraz z dziećmi z Domu Sierot musiał opuścić dotychczasową siedzibę przy ul. Krochmalnej 92, „ze świata żywych do piekła”¹⁸ – na Chłodną 33. W końcu października 1941 r. Dom Sierot z wychowankami znowu został eksmitowany – tym razem do tzw. małego getta, do przechodniego budynku Sienna 16/Śliska 9, dawnej siedziby Towarzystwa Wzajemnej Pomocy Pracowników Handlowych i Przemysłowych Miasta Warszawy, skupiającej Polaków i Żydów¹⁹.

Od maja do sierpnia 1942 r. pisał Korczak w getcie swój *Pamiętnik* – dziennik – wspomnienia. Pisał, gdy był już człowiekiem chorym, przedwcześnie postarzałym mimo 63 czy 64 lat, znużonym, zniszczonym nadmierną pracą i ciągłą walką o godne życie sierot w najgorszym do wyobrażenia miejscu. Swojego udziału w wojnie światowej nie chciał (nie mógł?) już określić. Ocenę zakończył wielokropkiem²⁰, znakiem, który zapowiada treści zaskakujące, nieoczekiwane, obrazujące tragedię jego i dzieci.

Materiał do rozważań o życiu Starego Doktora przynosi słownictwo *Pamiętnika*. Hasłami charakterystycznymi są nazwy osobowe: **doktor**, **Żyd**, rzeczowniki określające czas pisania: **noc**, **wojna**, nazwa stanu psychicznego: **wspomnienie**. To nie dziwi, jeżeli uwzględnimy autora–narratora, czas pisania *Pamiętnika* i formę tekstu. Obok nich, wprawdzie z niższą frekwencją, są takie słowa, jak: **żydowski**, **Żydówka**, **Żydek**, **sierociniec**, **Dom Sierot**. Realia nimi wyrażone związane są ściśle z życiem Korczaka i jego pracą w getcie. Dotąd mówił o sobie tylko **Żyd–Polak**.

¹⁵ J. Olczak–Ronikier, *Korczak...*, *op.cit.*, s. 157.

¹⁶ J. Korczak, *Pamiętnik*, *op.cit.*, s. 139.

¹⁷ A. Szlązakowa, *Posłowie...*, *op.cit.*, s. 50.

¹⁸ J. Olczak–Ronikier, *Korczak...*, *op.cit.*, s. 350.

¹⁹ Od 2003 r. w miejscu, na którym stał ten budynek, wyburzony na początku lat 50. XX wieku, stoi pomnik przedstawiający Korczaka otoczonego dziećmi – por. *ibidem*, s. 365–367.

²⁰ Por. J. Korczak, *Pamiętnik*, *op.cit.*, s. 139.

From May to August 1942 Korczak was writing in the ghetto his *Memoirs* – a journal of reminiscences. He was an ill man, prematurely aged apart from his 63 or 64, weary, work-worn and wasted by constant struggle for worthy lives of orphans in the worst possible place. He did not want (or could not?) describe his participation in the World War. He ended his self-assessment with suspension points²⁰, a sign indicating surprising, unexpected meanings depicting tragedies of children and of himself.

The material for deliberations on the life of the Old Doctor is seen in the vocabulary of *Memoirs*. Typical watchwords are such proper names as **doctor, Jew**, nouns describing the time of his writing – **night, war**, or the name of mental state – **reminiscence**. It is not surprising when one takes into account the author-narrator, *Memoirs* time of writing and their form. Along with them, but less frequent, appear such words as: **Jewish, Jewess, Jew, orphanage, Orphanage**. Realities expressed through them are strictly associated with Korczak's life and work in the ghetto. Previously he had been describing himself only as a **Jew-Pole**.

The usage of the word **Jew** shows a human's drama in particular. Korczak's identification with the Jewish nationality previously seemed unnecessary for him. He is thought to have said of himself that he felt as a Jew only when he „dealt with anti-Semites”²¹, whereas the ghetto did not allow him to forget about it.

There is a remarkable sentence in *Memoirs*: „**I forgot** to mention that now, too, there is a contest, a war is on”²². But Korczak did not forget about the reality surrounding him. Such a writing style is very close to the language of „the majority of prisoners” and has „two reasons: disbelief (non-supported) in the possibility of describing non-human matters by a human language and doubts (supported as well) if their relations are worth believing in”²³.

Fake underestimation of difficult matters was a „form of thinking”²⁴, escape from nightmare even for a moment because after that moment an everyday gloom reappeared: „Spring 1942. Ghost humans are floating about narrow, hot streets of the ghetto... Strange, horrible rumors are spreading by word of mouth. They are not said aloud – sometimes one hears the words: chambers – camp –

²⁰ See J. Korczak, *Memoirs, op.cit.*, p. 139.

²¹ Daniel Passent once said in an interview: „I will repeat after Adam Michnik – I feel as a Jew when I deal with anti-Semite”, in: Żebrowska A., *Radykalnie umiarkowany. Nie chcę spędzić starości na wybielaniu młodości. Z Danielem Passentem rozmawia Anna Żebrowska*, Gazeta Wyborcza, 11–12.02. 2012, p. 30.

²² J. Korczak, *Memoirs, op.cit.*, p. 17.

²³ D. Wesołowska: *Słowa z piekiel rodem. Lagerszpracha [Hellish words. Lagerszpracha – translator's note]*, Kraków 1996, p. 22.

²⁴ S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych [Language in social behaviors – translator's note]*, Lublin 1994, pp. 77–80.

Szczególnie użycia wyrazu „**Żyd**” pokazują dramat człowieka. Utożsamianie się Korczaka z narodowością żydowską dotychczas było mu niepotrzebne. Prawdopodobnie wcześniej mógł o sobie powiedzieć, że czuje się Żydem tylko wtedy, gdy ma „do czynienia z antysemitami”²¹, natomiast w getcie nie można było o tym zapomnieć.

Jest w *Pamiętniku* niesamowicie brzmiące zdanie: „**Zapomniałem** nadmienić, że i teraz jest wojna”²². Nie zapomniał Korczak o otaczającej go rzeczywistości. Taki sposób pisania o wojnie najbliższy jest językowi „sporej części więźniów”, wynikającemu „z dwu przyczyn: z niewiary (niebezpiepodstawnej) w możliwość przekazania w ludzkim języku spraw nieludzkich oraz z wątpliwości (też uzasadnionej), czy ich relacjom da się wiarę”²³.

Udawane bagatelizowanie trudnych spraw było „formą myślenia”²⁴, ucieczką od koszmaru, chociaż na moment, bo za chwilę zjawiała się ponura codzienność: „Wiosna roku 1942. Po rozpalonych ciasnych uliczkach getta snują się ludzie–widma... Z ust do ust krążą dziwne potworne wieści. Nie wypowiada się ich głośno – czasem padają słowa: piece – obóz – likwidacja”²⁵. W tych nieludzkich warunkach toczył Korczak walkę o życie, o wartości, o przetrwanie dzieci.

Żyje pamięć o tragicznej śmierci Starego Doktora, w sierpniu 1942 r., lecz „w żadnych dokumentach nie został ślad po sierpniowym transporcie dzieci z Krochmalnej”²⁶. Doktor Janusz Korczak razem z wychowankami poniósł śmierć.

2. Korczak jako pedagog

Janusz Korczak zyskał różne przydomki, np.: Ojciec Cudzych Dzieci, Adwokat Dzieci, Orędownik Dzieci, Król Dzieci, Polski Pestalozzi, Znakomity Pedagog, Doktor Serc i Rozumu, Nasz Święty, Nauczyciel i Męczennik²⁷.

²¹ Daniel Passent w wywiadzie powiedział: „Powtórzę za Adamem Michnikiem – czuję się Żydem, gdy mam do czynienia z antysemitami”, w: Żebrowska A., *Radykalnie umiarkowany. Nie chcę spędzić starości na wybielaniu młodości. Z Danielem Passentem rozmawia Anna Żebrowska*, Gazeta Wyborcza, 11–12.02.2012, s. 30.

²² J. Korczak, *Pamiętnik*, *op.cit.*, s. 17.

²³ D. Wesołowska, *Słowa z piekiel rodem. Lagerszpracha*, Kraków 1996, s. 22.

²⁴ S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994, s. 77–80.

²⁵ Z. Szymańska, *Nie uległ skamieniałym sercom*, w: *Wspomnienia o Januszu Korczaku*. Wybór i oprac. L. Barszczewska i B. Milewicz, Warszawa 1989, s. 276.

²⁶ J. Olczak–Ronikier, *Korczak...*, *op.cit.*, s. 433.

²⁷ Por. także inne przydomki, np.: *Dobry człowiek z Krochmalnej*, *Symbol moralności i religii współczesnego świata*, *Nauczyciel z Warszawy i Treblinki*, *Nieszczęśliwy król*, *Smutny król*, *Smutny przy-*

elimination.”²⁵. In such inhumane conditions did Korczak struggle for life, values and survival of children.

The memory of the Old Doctor’s tragic death in August 1942 is still alive, yet „There are no documents with traces of August transport with children from Krochmalna Street”²⁶. Janusz Korczak, the doctor, was killed with his pupils.

2. Korczak as a pedagogue

Janusz Korczak gained numerous nicknames, for instance: Father of the others’ children, The children’s lawyer, The children’s advocate, The king of children, The Polish Pestalozzi, The great pedagogue, Hearts and minds doctor, Our Saint, Teacher and martyr²⁷.

He was a pedagogue but had no pedagogical background. Working as a tutor during summer camp, studying in secret in the Flying University or acting within Free Reading Rooms of the Warsaw Benefit Society can be hardly understood as such background, however everyone who knows him treats him as an outstanding pedagogue. In his pedagogical activities Janusz Korczak generally employed his knowledge of a pediatrician (he described himself as „a doctor and sculptor of the child’s soul”²⁸), self– development and the ability of accurate observation. These traits allowed him to write and act on deep empirical knowledge basis. In 1919 he published three chapters of *Educational factors* in Biblioteka Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych [*The Polish Primary Schools Teachers’ Union Association*] series – a collection of protocols – documents based on observations of individual children and whole groups and – simultaneously – a work from which every teacher and tutor may learn the ways of scrutinizing youngsters. He wrote: „One must note down and mull over everything, reject what is accidental, link what is similar, seek directing rules”²⁹.

²⁵ Z. Szymańska, *Nie uległ skamieniałym sercom* [*He did not give in petrified hearts* – translator’s note], in: *Wspomnienia o Januszu Korczaku* [*Memories on Janusz Korczak* – translator’s note], Selection and stude by. L. Barszczewska and B. Milewicz, Warszawa 1989, p. 276.

²⁶ J. Olczak–Ronikier, *Korczak...*, *op.cit.*, p. 433.

²⁷ See also other nicknames, e.g.: *Dobry człowiek z Krochmalnej*, *Symbol moralności i religii współczesnego świata*, *Nauczyciel z Warszawy i Treblinki*, *Nieszczęśliwy król*, *Smutny król*, *Smutny przyjaciel ludzkości*, *Pedagog rzeczywistości i snów*, *Najlepszy przyjaciel dzieci*, in: E. Dauzenroth: *Piętmasty dodatkowy święty*, translated from the English language by A. Mieszalska, „Ruch Pedagogiczny”, Yearbook LXIX, 3-4, Warszawa 1998, p. 115.

²⁸ J. Korczak, *Diary*, *op.cit.*, p. 15.

²⁹ J. Korczak, *Momenty wychowawcze* [*Educational factor* – translator’s notes], in: J. Korczak, *Works 7*, Warszawa 1993, p. 361.

Był pedagogiem, chociaż nie miał wykształcenia pedagogicznego. Trudno bowiem za takie przygotowanie uznać pracę w charakterze wychowawcy na kolonii, naukę w tajnym Uniwersytecie Latającym lub działalność w Czytelniach Bezpłatnych Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności. Jako wybitnego pedagoga traktuje go jednak każdy, kto zna jego dorobek. Janusz Korczak w swojej działalności pedagogicznej wykorzystywał przede wszystkim wiedzę lekarza pediatry (sam się określił „lekarzem i rzeźbiarzem duszy dziecięcej”²⁸), samodoskonalenie oraz umiejętność niezwykle trafnej obserwacji. Pozwoliło mu to pisać i działać z ogromnym zasobem wiedzy empirycznej. W roku 1919 opublikował w serii Biblioteki Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych trzy rozdziały *Momentów wychowawczych* – zbioru protokołów–dokumentów z obserwacji pojedynczych dzieci i całych grup, a jednocześnie dzieło, z którego każdy nauczyciel i wychowawca może się uczyć, w jaki sposób obserwować dzieci. Pisał w nim: „Trzeba notować i zastanawiać się nad wszystkim, odrzucać, co przypadkowe, łączyć, co pokrewne, szukać kierujących praw”²⁹.

Wnioski na temat działalności Korczaka jako pedagoga są możliwe do sformułowania po zbadaniu *Momentów wychowawczych*, jego tetralogii *Jak kochać dziecko* i rozpraw pedagogicznych *Prawo dziecka do szacunku* i *Prawidła życia*.

Część I tetralogii *Jak kochać dzieci – Dziecko w rodzinie* ukazała się w: 1918, 1919 i 1920 r., a części II i III – *Internat* i *Kolonie letnie* oraz IV – *Dom Sierot* w 1920. Dzieło to zostało wznowione w roku 1929 i odtąd nosi tytuł *Jak kochać dziecko*). W części I opisany jest rozwój psychofizyczny dziecka od urodzenia do dojrzałości, części II i III to sprawozdanie z pracy wychowawcy w internacie oraz abecadło praktyki wychowawcy, a w IV jest relacja z poczynań wychowawczych i organizowania życia dzieci w Domu Sierot. *Jak kochać dziecko* uważa się za podstawową wykładnię poglądów pedagogicznych, „wielką syntezę wiedzy o dziecku”³⁰.

W wydanych w 1929 roku szkicach teoretycznych *Prawo dziecka do szacunku* Korczak nawiązał do genewskiej *Deklaracji Praw Dziecka*³¹. Żądał, by

jacieli ludzkości, Pedagog rzeczywistości i snów, Najlepszy przyjaciel dzieci, w: E. Dauzenroth, *Piętnasty dodatkowy święty*, z jęz. ang. przełożyła A. Mieszalska, *Ruch Pedagogiczny*, Rok LXIX, 3–4, Warszawa 1998, s. 115.

²⁸ J. Korczak, *Pamiętnik*, *op.cit.*, s. 15.

²⁹ J. Korczak, *Momenty wychowawcze*, w: J. Korczak, *Dzieła* 7, Warszawa 1993, s. 361.

³⁰ S. Wołoszyn, *Korczak*, seria *Myśli i Ludzie*, Warszawa 1978, s. 53.

³¹ „Deklaracja zatwierdzona została przez V sesję Ligi Narodów w Genewie 26 września 1923 r. W 1948 r. ogłoszono rozszerzoną *Deklarację Genewską*, a w 1959 r. została opracowana (przy współdziałaniu Polski) i uchwalona 20 listopada 1959 r. przez Ogólne Zgromadzenie Organizacji Naro-

Conclusions from Korczak's pedagogical activities are possible to make, having previously analyzed *Educational factors*, his tetralogy *How to Love a Child* and pedagogical treatises *The Child's Right to Respect* and *Rules of Life*.

Part I of the tetralogy titled *How to Love Children – The Child in The Family* was published in 1918, 1919 and 1920, while parts II and III – *The Boarding School* and *Summer Camps* and IV – *Orphanage* in 1920. This work was reissued in 1929 and was renamed into *How to Love a Child* (not: *children*). Part I describes the child's psycho– physical development from his birth to maturity, parts II and III are in form of a report on the tutor's work in a boarding school and the tutor's rudiments, whereas part IV – of a relation from educational and organizational activities of the children's life in the Orphanage. *How to Love a Child* is considered to be a basic interpretation of pedagogical views, „a great synthesis of knowledge of the child”³⁰.

In a theoretical sketch *The Child's Right to Respect* published in 1929 Korczak made an association to *the Declaration of the Rights of the Child*³¹. He demanded that in a world's general struggle of real changes in interpersonal relationships a child and his rights should be recognized, rights which all adults should not only know, but also carry out. One of them is the child's right to respect. It should constitute the essence of education. Korczak thought that „The children will not be, but are humans now, yes, humans – not dolls; one may be brought to reason and they will answer us, let's speak to the heart and they will feel our words”³².

Criticizing often imprudent behaviour of the tutors and parents, he openly disagreed with any abuses of their power. He required them to obey to the children's indisputable rights. He advised, even ordered: „We must advise, direct, incorporate, suppress, bridle, correct, warn, prevent, impose and fight”³³. Even though many years have passed since these words were expressed, they are still relevant. On their basis Korczak formed his own particular pedagogical Decalogue: „five pro-

³⁰ S. Wołoszyn, *Korczak. Myśli i Ludzie* series, Warszawa 1978, p. 53.

³¹ „The Declaration was approved during the V session of the League of Nations in Geneva on September 26, 1923. In 1948 a supplemented version of *Geneva Declaration* was published, while in 1959 a new general *Declaration of the Rights of the Child* was worked out (with Poland's cooperation) and enacted (on November 20) by the United Nations General Assembly. *The Declaration* has been replaced by *the Convention on the Rights of the Child* enacted on September 20, 1989 and binding to September 2, 1990. Poland ratified the Convention on June 7, 1991”: S. Wołoszyn: *Przypisy [Footnotes – translator's note]*, [in:] J. Korczak, *Works 7*, op. cit., p. 562.

³² J. Korczak, *Rozwój idei miłości bliźniego w XIX wieku [The development of the idea of brotherly love in the XIX century – translator's note]*, [in:] J. Korczak: *Works 3*, vol. 1, Warszawa 1994, p. 226.

³³ J. Korczak, *The Child's Right to Respect*, in: J. Korczak: *Works 7*, op.cit., p. 436.

w ogólnym procesie walki o rzeczywiste zmiany w stosunkach międzyludzkich na świecie dostrzeżono dziecko oraz należne mu prawa, które każdy dorosły powinien nie tylko znać, ale także realizować. Jednym z nich jest prawo dziecka do szacunku. Ma ono stanowić istotę wychowania. Korczak uważał, że: „Dzieci nie będą dopiero, ale są już ludźmi, tak, ludźmi są, a nie lalkami; można przemówić do ich rozumu, odpowiedzą nam, przemówmy do serca, odczują nas”³².

Krytykując częste nierozważne postępowanie opiekunów i rodziców, otwarcie sprzeciwiał się wszelkim nadużyciom ich władzy. Domagał się przestrzegania niepodważalnych praw dziecka. Radził, niemal nakazując: „Musimy pouczać, kierować, wdrażać, tłumić, powściągać, prostować, ostrzegać, zapobiegać, narzucać i zwalczać”³³. I choć minęło już wiele lat od czasu, kiedy wypowiedziano te słowa, są one nadal aktualne. Na ich podstawie został sformułowany swoisty dekalog pedagogiczny Korczaka: „pięć zakazów i pięć nakazów: nie bij, nie zawstydzaj, nie strasz, nie krzycz, nie lekceważ; pocałuj, przytul, pochwal, posłuchaj, pociesz”³⁴.

Opracowanie swoistej etyki na co dzień znajdujemy w *Prawidłach życia* z końca 1929 r. O tej *Pedagogice dla młodzieży i dorosłych* sam Korczak napisał: „To nie powieść ani książka szkolna – to książka naukowa”³⁵. Rozważał w niej wzajemne stosunki między dorosłymi a dziećmi, „«prawidła życia» pomocne młodemu czytelnikowi w unikaniu konfliktów z innymi ludźmi”³⁶. Przypominał, że dziecko chce znać zasady postępowania w domu, w szkole, na podwórku, reguły współżycia z innymi ludźmi.

Od grudnia 1934 r. (w 1935 r. niemal co tydzień) do początku 1936 r. wygłaszał w Polskim Radiu cykl felietonów pedagogicznych pt. *Gadaninki Starego Doktora*. Mówił o różnych typach dzieci, ich charakterach, nawykach, pojęciach wyniesionych z domu i najbliższego otoczenia. W latach 1938–1939 przedstawił m.in. trzynastoodcinkową „powieść Starego Doktora dla dzieci” pt. *Moje wakacje*³⁷. W 1939 r. od-

dów Zjednoczonych (ONZ) nowa powszechna *Deklaracja Praw Dziecka*, nawiązująca do *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka*. Obecnie *Deklaracja* została zastąpiona przez *Konwencję Praw Dziecka*, uchwaloną 20 września 1989 r., a obowiązującą od 2 września 1990 r. Polska ratyfikowała Konwencję 7 czerwca 1991 r.”; S. Wołoszyn, *Przypisy*, w: J. Korczak, *Dziela 7*, *op.cit.*, s. 562.

³² J. Korczak, *Rozwój idei miłości bliźniego w XIX wieku*, w: J. Korczak, *Dziela 3*, vol. 1, Warszawa 1994, s. 226.

³³ J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, w: J. Korczak, *Dziela 7*, *op.cit.*, s. 436.

³⁴ M.I. Niemczyńska, *Rozmowa z Joanną Olczak-Ronikier*, *op.cit.*, s. 14.

³⁵ J. Korczak, *Prawidła życia. Pedagogika dla młodzieży i dorosłych*, w: J. Korczak, *Dziela 11*, vol. 1, Warszawa 2003, s. 8.

³⁶ J.P., A.W. (Joanna Papuzińska, Anna Wernik), *Prawidła życia. Geneza utworu...*, *ibidem*, s. 373.

³⁷ Janusz Korczak przyjeżdżał do Mężenina corocznie w połowie lat trzydziestych. Tutaj powstał cykl „gadaninek radiowych” *Moje wakacje*; J. Zieliński, *Szkatułki Newerlego*, Warszawa 2012, s. 174.

hibitions and five orders: don't beat, don't embarrass, don't frighten, don't shout, don't ignore; kiss, hug, praise, listen, console"³⁴.

Moreover, *Rules of Life* from 1929 consist of a study on particular ethical issues. Korczak himself wrote about *Pedagogy for Teenagers and Adults* as follows: „It's not a novel or school' set text – it's a scientific book"³⁵. Mutual relationships between the adults and the children are considered in it, „«the rules of life» helpful for young readers to avoid conflicts with other people"³⁶. He reminded that the child wants to know rules of conduct at home, at school, in the courtyard, as well as norms of coexistence with the others.

From December 1934 (during 1935 almost once a week) to the beginning of 1936 he gave a series of pedagogical commentaries in the Polish Radio titled *Little Chatters of the Old Doctor*. He was talking about various types of children, their characters, habits and notions arising out of their homes and closest surroundings. In 1938-1939 he presented, among others, a thirteen-part „Old Doctor children story" titled *My holidays*³⁷. They were published in a 1939 volume *Humorous pedagogy*³⁸. A central notion of the series was the idea that the child is as valuable as the adult. “The child cannot think «as the adult» but might in a childlike way think over serious, adult-like matters. Lack of knowledge and experience forces him or her to assume them in different way"³⁹. As for Korczak, there was no boundary between childhood and adulthood.

Janusz Korczak's pedagogical texts stand out by the presence of autosemantic noun **child** among the words most commonly used⁴⁰. Its high frequency clearly

³⁴ M.I. Niemczyńska, *Rozmowa z Joanną Olczak-Ronikier* [An interview with Joanna Olczak-Ronikier – translator's note], *op.cit.*, p. 14.

³⁵ J. Korczak, *Prawidła życia. Pedagogika dla młodzieży i dorosłych* [Rules of Life. Pedagogy for Teenagers and Adults – translator's note], in: J. Korczak: *Works 11*, vol. 1.

³⁶ J.P., A.W. (Joanna Papuzińska, Anna Wernik), *Prawidła życia. Geneza utworu* [Rules of Life. The work's genesis – translator's note], *ibidem*, p. 373.

³⁷ „Janusz Korczak used to come to Mężenin annually in mid-thirties. Here the „little radio chatter" *My holidays* series came into existence: J. Zieliński, *Szkatułki Noworleżo* [Newerly's cases – translator's note], Warszawa 2012, p. 174.

³⁸ E. Cichy, *Pedagogika żartobliwa. Geneza utworu* [Humorous pedagogy. Genesis of the work – translator's note], in: J. Korczak: *Works 10, Senat szaleńców, Proza poetycka, Utwory radiowe* [The Senate of the Madmen, Poetic prose, Radio works – translator's note], Warszawa 1994, pp. 365–370.

³⁹ J. Korczak, *How to Love the Child. The Child in The Family* – translator's note, in: J. Korczak: *Works 7*, *op.cit.*, pp. 97–98.

⁴⁰ „The watchword child with the frequency 158 (rank 6) can be found on the head of the list of keywords (...), whereas in modern pedagogical and psychological papers this noun with the frequency of 36 possesses a distant, 23. rank": K. Gąsiorek, *Od słowa do tekstu...* [From word to text... – translator's note], *op.cit.*, p. 122.

cinki te zostały opublikowane w tomie *Pedagogika żartobliwa*³⁸. Myślą przewodnią cyklu była idea, że dziecko jest równie wartościowe jak dorosły. „Dziecko nie może myśleć «jak dorosły», ale może dziecięco zastanawiać się nad poważnymi zagadnieniami dorosłych; brak wiedzy i doświadczenia zmusza je, by inaczej myślało”³⁹. Dla Korczaka nie było granicy między dzieciństwem a dorosłością.

Teksty pedagogiczne Janusza Korczaka wyróżnia obecność rzeczownika autosemantycznego „**dziecko**” wśród najczęściej używanych słów⁴⁰. Wysoka frekwencja hasła „**dziecko**” wskazuje najdobitniej, że właśnie tu tkwi fenomen popularności działań i twórczości pedagogicznej Janusza Korczaka, był bowiem „bezinteresownie życzliwy dzieciom, dlatego właśnie tak przemawiał do wychowawców”⁴¹, „przyjął formułę bycia z dzieckiem”⁴², a nie **nad, obok, za, przed** dzieckiem.

Na uwagę zasługują też użycia – wśród wyrazów charakterystycznych (tematycznych) – nazw osób, którym poświęcone są rozprawy pedagogiczne: **dorosły, kolega, matka, wychowawca** oraz nazw abstrakcyjnych, np.: **błąd, wina, kara, szacunek, wola**. Mają one charakter wartościujący, mieszczą się w sferze wartości moralnych, w „centrum pojęciowym, które stanowi krzywda drugiego człowieka”⁴³. Nazwy te tworzą swoistą konstrukcję pojęciową. Służą wyrażaniu myśli autora–pedagoga.

Korczak uczy: aby **kara** była skuteczna, musi istnieć jej ścisły związek przyczynowo–skutkowy z **winą**: „Doraźny wyrok i **kara** jeden dają skutek: rzadsze, ale za to silne i przekorne będą wybryki nudy i buntu”⁴⁴. Roztrząsa różne naganne czyny, np.: kłamstwo, kradzież, oszustwo, pobicie, niszczenie zabawek itp. W opisach **kary** okazuje się współczującym obserwatorem, ocenia ją w kategoriach: słuszna – niesłuszna, zasłużona – niesprawiedliwa, faktyczna – urojona itp. Uważa, że należy potępić naganne zachowanie dziecka, ale także zauważać jego troski i cierpienia towarzyszące karze.

³⁸ E. Cichy, *Pedagogika żartobliwa. Geneza utworu*, w: J. Korczak, *Dzieła 10, Senat szaleńców, Proza poetycka, Utwory radiowe*, Warszawa 1994, s. 365–370.

³⁹ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, w: J. Korczak, *Dzieła 7, op.cit.*, s. 97–98.

⁴⁰ „Hasło dziecko z frekwencją 158 (ranga 6.) znajdujemy na czele słów–kluczy (...), podczas gdy we współczesnych tekstach naukowych pedagogiczno–psychologicznych rzeczownik ten z frekwencją 36 ma odległą 23. rangę”; K. Gąsiorek, *Od słowa do tekstu...*, *op.cit.*, s. 122.

⁴¹ J. Radziejewicz, *Janusz Korczak – pedagog ludzkich wartości*, w: *Szkoły dialogu. Wybór artykułów z miesięcznika Edukacja i Dialog z lat 1990–1993*, Warszawa 1994, s. 52.

⁴² J. Bińczycka, *Janusz Korczak a pedagogika humanistyczna*, w: *W Korczakowskim kręgu*, Biuletyn Polskiego Komitetu Korczakowskiego, Nr 25, Zielona Góra 1989, s. 77.

⁴³ J. Puzynina, *Język wartości*, Warszawa 1992, s. 160.

⁴⁴ J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku, op.cit.*, s. 440.

points out that this is the phenomenon of the Korczak's activities and pedagogical works. He was „selflessly well– meaning to the children, therefore he spoke in such a way to their tutors as well”⁴¹, „adopted the formula of being **with** the child”⁴², not **over**, **next to**, **behind** or **in front** of it.

Using the names of people – among many characteristic (thematic) words – to whom the pedagogical treatises are dedicated, such as: **adult**, **friend**, **mother**, **tutor**, and such abstract terms as: **mistake**, **guilt**, **punishment**, **respect**, **will** are worth noticing. They possess valuating character and fit into the sphere of moral virtues, in „a meaning centre, that is the other person's harm”⁴³. All these names form a peculiar notional structure. They serve as the author–pedagogue's expression of thoughts.

Korczak teaches: in order to make the punishment efficient, there must be a strict cause– effect relationship associated with the **guilt**: „Temporary sentence and **punishment** cause one effect: freaks of boredom and rebellions will be less frequent, but strong and perverse.”⁴⁴ He belabors various reprehensible acts, such as lie, theft, fraud, assault, destruction of toys, etc. In case of **punishment** descriptions he appears to be a compassionate scrutinizer, evaluating it in such categories as: right – wrong, deserved – unjust, real – imaginary, etc. He assumes that the child's reprehensible behaviour should be condemned, but at the same time one should notice his or her worries and harms connected with the punishment.

Linguistic images of conduct are strongly associated with broadly understood cultural, social and moral upbringing. Korczak did not present ready solutions, he made people sensitive to the values a true pedagogue cannot miss. He emphasized that the tutors should always be filled with doubts: „«I don't know» (...), the creative «I don't know» of contemporary knowledge in relation to the child”⁴⁵. And this is the message of Korczak– pedagogue for XXI century teachers.

⁴¹ J. Radziejewicz, *Janusz Korczak – pedagog ludzkich wartości* [*Janusz Korczak – a pedagogue of human virtues – translator's note*], in: *Szkoły dialogu. Wybór artykułów z miesięcznika Edukacja i Dialog 1990–1993* [*Dialogue schools. A selection of articles from Education and Dialogue journal 1990–1993 – translator's note*], Warszawa 1994, p. 52.

⁴² J. Bińczycka, *Janusz Korczak a pedagogika humanistyczna* [*Janusz Korczak and humanistic pedagogy – translator's note*], in: *W korczakowskim kręgu* [*In the Korczak's circle – translator's note*], Biuletyn Polskiego Komitetu Korczakowskiego 1989, No. 25, p. 77.

⁴³ J. Puzynina, *Język wartości* [*Language of virtues – translator's note*], Warsaw 1992, p. 160.

⁴⁴ J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku* [*The Child's Right to Respect – translator's note*], *op.cit.*, p. 440.

⁴⁵ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie* [*How to Love the Child. The Child in the Family – translator's note*], *op.cit.*, p. 8.

Językowe obrazy zachowań są mocno związane z szeroko rozumianym wychowaniem kulturalnym, społecznym i moralnym. Korczak nie przedstawiał gotowych rozwiązań, lecz uwarścił wartości, których pedagog nie może przeoczyć. Podkreślał, że wychowawcy powinny cały czas towarzyszyć wątpliwości: „«Nie wiem» (...) twórcze «nie wiem» współczesnej wiedzy w stosunku do dziecka”⁴⁵. I to jest przesłanie Korczaka–pedagoga dla nauczycieli XXI wieku.

3. Korczak jako pisarz

Znane są opinie o twórczości Korczaka, np.: „W pisarstwie książki dla dzieci – z «powiastek dla maluczkich» – podniósł do rangi literatury o wysokim poziomie artystycznym. Obok arcydzieł literatury światowej stanęły jego powieści...”⁴⁶; „Zawsze był przede wszystkim pisarzem”⁴⁷.

Zastanawia, dlaczego dzisiaj Korczak nie jest czytany w szkole. Po zanalizowaniu formy i treści pięciu powieści dla dzieci: *Król Maciuś Pierwszy*⁴⁸, *Król Maciuś na wyspie bezludnej*⁴⁹, *Bankructwo małego Dżeka*⁵⁰, *Kiedy znów będę mały*⁵¹ i *Kajtuś Czarodziej*⁵², wydanych po raz pierwszy w latach od 1923 do 1934 roku, możliwe będzie sformułowanie wniosków na ten temat.

Teksty literackie Korczaka dla dzieci (na tle innych gatunków pisarskich) cechują się najuboższym słownikiem, przypominają polszczyznę mówioną, dialog przeważa w nich nad narracją, napisane są stylem najbardziej podobnym do języka dzieci. Naczelne miejsce zajmują w nich wyrazy tematyczne. Są to głównie imiona własne bohaterów: **Bum Drum, Dżek, Felek, Fil, Kajtuś, Maciuś**, nazwy osobowe pospolite: **król, minister**, inne nazwy konkretne, np.: **góra, klasa, nos, sklep, ulica, zegarek**. Wiele czasowników wskazuje, że są to teksty dynamiczne, z przewagą akcji nad opisem, chociaż są też liczne fragmenty opisowe. Narrator jest zaangażowanym obserwatorem, a dziecko–adresat może się stać czynnym odbiorcą. Słuszny jest sąd Hanny Kirchner, że Korczak „z pewnością używał mowy prostej, potocznej, ukształtowanej zgodnie z ekspresją i wyobraźnią dziecka”⁵³.

⁴⁵ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, op.cit., s. 8.

⁴⁶ A. Szlązakowa, *Posłowie...*, op.cit., s. 45.

⁴⁷ J. Olczak–Ronikier, *Korczak...*, op.cit., s. 395.

⁴⁸ J. Korczak, *Król Maciuś Pierwszy*, w: J. Korczak: *Dziela 8*, Warszawa 1992, s. 5–249.

⁴⁹ J. Korczak, *Król Maciuś na wyspie bezludnej*, w: J. Korczak, *Dziela 8*, op.cit., s. 251–424.

⁵⁰ J. Korczak, *Bankructwo małego Dżeka*, w: J. Korczak, *Dziela 9*, Warszawa 1994, s. 5–181.

⁵¹ J. Korczak, *Kiedy znów będę mały*, w: J. Korczak, *Dziela 9*, op.cit., s. 183–339.

⁵² J. Korczak, *Kajtuś Czarodziej*, w: J. Korczak, *Dziela 12*, Warszawa 1998, s. 5–211.

⁵³ H. Kirchner, *Nieznany utwór Janusza Korczaka*, *Zeszyty Literackie*, nr 31, Rok VIII, Paryż 1990, s. 31.

3. Korczak as a writer

We know the opinion on Korczak's work, e.g. "In writing he has raised the books for children – from "the stories for the little ones" – to the status of literature of high artistic level. His novels have been placed among the masterpieces of world's literature..."⁴⁶; "He was always first and foremost a writer"⁴⁷.

It is interesting why Korczak is not read in schools nowadays. After analysing the form and content of five novels for children: *King Matt the First*⁴⁸, *Little Kind Matty... and the Desert Island*⁴⁹, *Bankruptcy of Little Jack*⁵⁰, *When I Am Little Again*⁵¹ and *Kajtek the Wizard*⁵², published for the first time between 1923 and 1934 it will be possible to formulate conclusions on this matter.

Korczak's literary texts for children (compared to other literary genres) are characterised by the poorest vocabulary resembling spoken Polish, there is more dialogues there than narration and they are written in a style resembling the language of children. The main place is occupied by thematic words. They are mainly the proper names of characters: **Bum Drum, Dżek, Felek, Fil, Kajtuś, Maciuś**, popular personal names: **king, minister**, other specific names, e.g.: **mountain, nose, shop, street, watch**. Many verbs indicated that the texts are dynamic; there is more action than description, although there are numerous descriptive fragments. The narrator is an engaged observer and the child– addressee may become an active receiver. Hanna Kirchner's judgement is valid that Korczak "has certainly used the simple, colloquial language, shaped in line with the expression and imagination of a child"⁵³. It is clear that the form should not make it difficult for children to read Korczak's novels.

Children (and adults as well) like fairy tales. In the story *King Matt the First* the writer tells about the dreams of the ten-year-old King Matt the First, the Reformer. The narrator "presents the way in which a child perceives the adults world and its functioning"⁵⁴. In the novel *Little King Matt... and the Desert Island* there is the description of a tower "made of stone, broad at the base and the higher, the

⁴⁶ A. Szlązakowa, *Postowie...*, *op.cit.*, p. 45.

⁴⁷ J. Olczak–Ronikier, *Korczak...*, *op.cit.*, p. 395.

⁴⁸ J. Korczak, *Król Maciuś Pierwszy*, in: J. Korczak, *Dziela* 8, Warszawa 1992, pp. 5–249.

⁴⁹ J. Korczak, *Król Maciuś na wyspie bezładnej*, in: J. Korczak, *Dziela* 8, *op.cit.*, pp. 251–424.

⁵⁰ J. Korczak, *Bankructwo małego Dżeka*, in: J. Korczak, *Dziela* 9, Warszawa 1994, pp. 5–181.

⁵¹ J. Korczak, *Kiedy znowu będę mały*, in: J. Korczak, *Dziela* 9, *op.cit.*, pp. 183–339.

⁵² J. Korczak, *Kajtuś Czarodziej*, in: J. Korczak, *Dziela* 12, Warszawa 1998, pp. 5–211.

⁵³ H. Kirchner, *Nieznany utwór Janusza Korczaka*. *Zeszyty Literackie* 31, Yearbook VIII, Paris 1990, p. 31.

⁵⁴ B. Bettelheim, *Janusz Korczak – współczesna opowieść*. „Ruch Pedagogiczny”, Yearbook LXIX, 3–4, Warszawa 1998, p. 136.

Wynika stąd, iż forma nie powinna dzisiaj utrudniać dzieciom czytelności tekstów powieści Korczaka.

Dzieci (i dorośli też) lubią baśnie. W powieści *Król Maciuś Pierwszy* pisarz opowiada o marzeniach dziesięcioletniego Króla Maciusia I Reformatora. Narrator „ukazuje sposób, w jaki dziecko postrzega świat dorosłych, jego funkcjonowanie”⁵⁴. W powieści *Król Maciuś na wyspie bezładnej* opisana jest wieża, „była z kamieni, u dołu szeroka, wyżej coraz węższa” (s. 337⁵⁵), często spotykana w baśniach. W takiej zamykane są księżniczki albo mieszkają czarownice. Jest niezwykła, nie ma wejścia, nietypowo się otwiera, jak sezam w baśniach arabskich o Ali Babie, w środku nie ma schodów, tylko „siedem drabin, jedna nad drugą, oparte o wystające kamienie. Każda drabina ma siedem szczebli” (s. 337), a więc coś symbolizuje⁵⁶. Jest jasno, chociaż nie ma okien. U szczytu siedzi człowiek, „podróżny starzec z bardzo długą brodą” (s. 338). Zapada ciemność, gdy starzec podniósł rękę do góry. Pojawia się zegar ze świecącymi wskazówkami i cyframi. Otwiera się właz w ziemi i podróżny starzec wyprowadza Maciusia na plażę, do miejsca, w którym zaczyna zwiedzać wyspę.

W *Kajtusiu Czarodzieju* znajdujemy fragmenty z opisem krasnoludka, wiernym tradycji literackiej: „Krasnoludki wszędzie się kręcą i widzą, opowiadają” (s. 191). W książkach Korczaka jest również wiele magicznych przedmiotów, np.: czapka niewidka, o której marzy tytułowy bohater powieści *Król Maciuś Pierwszy*, a Kajtuś Czarodziej, nakładając taką czapkę, robi, co chce, spełnia swoje nietypowe marzenia. Czapka niewidka, jak i inne fantastyczne rekwizyty, pomaga realizować marzenia, przemierzać tysiące kilometrów, poznawać nowe państwa i ludzi, a więc to, czego w szkole się nie uczy. W takiej samej roli w utworach Korczaka występują siedmiomilowe buty, czarodziejski dywan, magiczna liczba 7, magiczne zaklęcia, czyli podobnie, jak w baśniach Andersena czy braci Grimm. Dzięki nim każdorazowo bohater i czytelnik zdobywają nowe doświadczenia.

Także przymioty, którymi obdarzeni są bohaterowie, ich postawy moralne, np.: dobro, odwaga, stan społeczny (często sieroctwo) i przemiany, jakim ulegają, kwalifikują ich do określenia mianem bohaterów baśniowych. Są jednak fragmenty niemożliwe do zaakceptowania w tradycyjnej baśni, np. śmierć bohatera pozytywnego w powieści *Król Maciuś na wyspie bezładnej*. Nie ma tu baśniowej sprawiedliwości. Maciuś umiera, a Felek – oszust – zostaje oszczędzony. Dzieje się

⁵⁴ B. Bettelheim, *Janusz Korczak – współczesna opowieść*, Ruch Pedagogiczny, Rok LXIX, 3–4, Warszawa 1998, s. 136.

⁵⁵ W nawiasach podano numery stron, z których zaczerpnięto cytaty.

⁵⁶ W *Pamiętniku* Korczak wykorzystał siódmkę do uporządkowania własnego życiorysu, por. K. Gąsiorek, *Od słowa do tekstu...*, *op.cit.*, s. 141–142.

narrower” (p. 337⁵⁵) that can often be encountered in fairy tales. It is extraordinary, there is no entry, no typical door, just like the sesame in the Arab fairy tales on Ali Baba, there is no stairs inside, but “seven ladders, one on another, leaned against the protruding stones. Each ladder has seven rungs” (p. 337) which means that it symbolises something⁵⁶. It is bright inside even though there are no windows there. At the top there is a man, “a travelling old man with a very long beard” (p. 338). Darkness falls when the old man moves his hand up. A clock with glowing hands and digits appears. A hatch opens in the ground and the travelling old man leads Matt to a beach, a place where he starts his visit to the island.

In *Kaytek the Wizard* we can find fragments describing an elf which is faithful to the literary tradition: “The elves are everywhere and they see and tell stories” (p. 191). In Korczak’s books there are also many magical objects, e.g. invisibility hat that *King Matt the First* dreams about and when Kaytek the Wizard puts it on, he can do whatever he wants and he makes his atypical dreams come true. The invisibility hat, as well as other fantastic objects, helps one to make his or her dreams come true, to cover thousands of miles, to see new countries and people, the things that are not taught at school. The seven-mile boots in Korczak’s works serve the same purpose, just like the magic carpet, magic number 7, the magic spell, just like in the fairy tales of Andersen or the Grimm brothers. Owing to them the protagonist and the reader gather new experience time and time again.

Also the characteristics of the protagonists, their moral stances, e.g.: goodness, courage, social status (often orphans) and transitions that they undergo all qualify them as protagonists of fairy tales. There are however some fragments that are unacceptable in a traditional fairy tale, e.g. the death of the positive character of *Little King Matt... and the Desert Island*. There is no fairy tale justice here. Matt dies and Felek – the con – is spared. Therefore the situation from real life takes place. The message should be decoded and considered by the reader him or herself. Kaytek the Wizard’s fate is more optimistic: everyone can change their character, although it is not an easy task. The young reader can find clues as to how to do it in the dedication places atypically at the back of the book: “You need to desire it both strongly and persistently” (p. 211).

After reading the works for children or perhaps (in the first place) also for adults it seems that – similar to the pedagogical texts – for Korczak childhood and adulthood are at the same level. These two states cannot and in fact must not be

⁵⁵ The numbers in brackets are the numbers of pages the quotes comes from.

⁵⁶ In *Pamiętnik [Memoires – translator’s note]* Korczak has used number 7 to order his own biography, see: K. Gąsiorek, *Od słowa do tekstu...*, *op.cit.*, pp. 141–142.

więc tak, jak często w życiu. Przesłanie powinien odczytać i rozważyć sam czytelnik. Losy Kajtusia Czarodzieja są bardziej optymistyczne: każdy może poprawić swój charakter, chociaż nie jest to łatwe. W nietypowo umieszczonej dedykacji – na końcu powieści – młody czytelnik znajdzie jasno sformułowane wskazówki: „Trzeba chcieć i silnie, i wytrwale” (s. 211).

Po lekturze utworów dla dzieci, a może (w pierwszej kolejności) także i dla dorosłych, wydaje się, że – podobnie jak w tekstach pedagogicznych – dla Korczaka dzieciństwo i dorosłość są na tym samym poziomie. Tych dwu stanów nie można, a nawet nie należy rozdzielać. Wprost przeciwnie – trzeba stworzyć między nimi pomost. Pomocna może się okazać fantastyka. Pisarz podkreślał często wartość fantazjowania, badał reakcje dzieci na opowiadane bajki, dostrzegał w nich praktyczne narzędzie poznawania ludzi i świata. „Opowiadam bajkę: czarodzieje, smoki, wróżki, zaklęte królowny, nagle zjawia się pozornie naiwne pytanie: Czy to prawda?”⁵⁷.

To już tylko krok do zestawienia prozy dla dzieci Janusza Korczaka z serią niezwykle popularnych wśród dzieci, młodzieży i dorosłych fantastycznych książek brytyjskiej pisarki Joanne Kathleen Rowling z serii *Harry Potter* i Korczak może będzie czytany w szkole. Uzasadnione są bowiem twierdzenia, że twórczość Korczaka jest „oryginalna treściowo i formalnie”⁵⁸, a „...talent pisarski Korczaka rozwinął się wspaniale, jego pedagogika i pisarstwo zyskało wymiar światowy”⁵⁹.

4. Korczak jako publicysta

Równoległe do działalności pedagogicznej i pisarstwa dla dzieci Janusz Korczak publikował liczne artykuły. W 1926 r. założył pierwsze i jedyne w swoim rodzaju czasopismo dla dzieci i młodzieży Mały Przegląd. Tworzył je razem z dziećmi do 1939 r. W latach 1930–1939 redaktorem Małego Przeglądu był znany później pisarz – Igor Newerly⁶⁰.

Korczak należał do kręgu postępowej inteligencji warszawskiej przełomu XIX i XX wieku. Współpracował z wieloma czasopismami, m.in. Głos,

⁵⁷ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, op.cit., s. 98.

⁵⁸ K. Kuliczowska, Hasło *Janusz Korczak* w: *Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny*, T. A.–M., Warszawa, s. 473.

⁵⁹ Ks. J. Twardowski, *Janusz Korczak dzisiaj*, Warszawa 1990, s. 11, 235.

⁶⁰ Ze wspomnień Estery Goldberg, po mężu Gessen, późniejszej tłumaczki utworów Igora Newerlego: „Zamiast Janusza Korczaka przyjął nas [w redakcji, w 1932 r. – dop. K.G.] nikomu wówczas nieznanemu Igor Newerly, jego sekretarz i faktyczny redaktor Małego Przeglądu”; J. Zieliński, *Szkutulki Newerlego*, op.cit., s. 332.

separated. On contrary – one needs to construct a bridge between them. Fantasy might be of help here. The writer underscored the worth of dreaming, he researched the reaction of children to the stories told, he saw in them a practical tool for learning people and the world. “I am telling a story: wizards, dragons, fairies, enchanted princesses and suddenly a seemingly naive question is posed: – Is that true?”⁵⁷.

This is but a step to comparing Korczak’s prose for children with the series of immensely popular books in children, teenagers and adults, written by the British writer Joanne Kathleen Rowling, *Harry Potter* and Korczak may perhaps be read at schools. It is so for the claims that: Korczak’s works is “original both in terms of content and form”⁵⁸ and “... Korczak’s writing gift has developed greatly; his pedagogy and writing have reached “the world scope”⁵⁹.

4. Korczak as a feature writer

Simultaneously with the pedagogical activity and writing for children Janusz Korczak was publishing a great number of articles. In 1926 he founded the first and one of its kind periodical for children and the youth “Mały Przegląd”. He was co-creating it with children until 1939. Between 1930 and 1939 the editor of “Mały Przegląd” was Igor Newerly, later a famous writer⁶⁰.

Korczak belonged to the circle of the progressive Warsaw intelligence from the turn of the 19th and 20th centuries. He cooperated with numerous periodicals, among others with “Głos”, “Przegląd Społeczny”, “Czytelnia dla Wszystkich”, “Nasz Przegląd”, “Kolce”, “Społeczeństwo”, he also permanently cooperated with such magazines as „W słońcu”, „Szkoła Specjalna” and others.

Korczak’s try at press features⁶¹ is characterised by the highest number of thematic words; yet this is no wonder given the diversity of the pre-war journa-

⁵⁷ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie* [*How to Love a Child. The Child in a Family* – translator’s note], *op.cit.*, p. 98.

⁵⁸ K. Kuliczowska, *Word ‘Janusz Korczaki*, in: *Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa, p. 473.

⁵⁹ Rev. J. Twardowski, *Janusz Korczak dzisiaj* [*Janusz Korczak today* – translator’s note], Warszawa 1990, s. 11, 235.

⁶⁰ From the memories of Estera Goldberg, married Gessen, the later translator of Igor Newerly’s works: “Instead of Janusz Korczak we were hired [in the editorial section in 1932 – K.G.] by Igor Newerly, Korczak’s secretary and the true editor of *Mały Przegląd*: J. Zieliński, *Szkatulki Newerlego*, *op.cit.*, p. 332.

⁶¹ J. Korczak, *Pisma wybrane*, Vol. II, *Uwagi o różnych typach dzieci*, *Szkoła Specjalna* 1928/29, No. 1–2 (pp. 150–151); Vol. III, *Dzieci i wychowanie*, *Wędrowiec* 1900, No. 35 (pp. 18–22); *Przegląd Społeczny* 1907, No. 13 and 14 (pp. 76–83); *Samorząd w szkole*, *Mały Przegląd* 1927,

Przegląd Społeczny, Czytelnia dla Wszystkich, Nasz Przegląd, Kolce, Społeczeństwo, a także był stałym współpracownikiem m.in. pism: W Słońcu, Szkoła Specjalna i in.

Próbę felietonów prasowych Korczaka⁶¹ wyróżnia najwyższa liczba wyrazów tematycznych, ale to nie dziwi, jeżeli uwzględni się różnorodność publicystyki przedwojennej oraz sposób kreowania w niej świata przedstawianego (rzeczywistego). Obecność takich nazw pospolitych i własnych, jak: **choroba, chory, głos, miejsce, Nalkowski, nauka, niemowlę, pismo, pomoc, rzecz, uczeń, warunek, wykład**, a także przymiotników: **pewny, wybitny, wychowawczy** dowodzi zarówno różnorodnej tematyki, jak i wielostronnych zainteresowań autora, łączącego własne doświadczenia z rozległą wiedzą.

Korczak pisał **o wojnie, medycynie, samorządzie w szkołach, o rodzinie, opiece społecznej nad ubogimi, o domach ludowych, młodzieży szkolnej, więźniach i robotnikach**, ukazywał więc rzeczywistość różnorodną i bogatą. Podjmował tematy, które układały się w swoistą mozaikę, wydawały mu się ważne w danej chwili i jednocześnie wymagały od czytelnika albo tylko ich poznania, albo skutecznej interwencji, np. niewłaściwe relacjonowanie w prasie tragicznych wydarzeń wojennych, sposób postępowania z różnymi typami dzieci, uzdrowienie rodzimej medycyny na wzór organizowania lecznictwa w Niemczech, problem opieki lekarskiej nad najuboższymi itp.

Z tematem felietonów ściśle związane są postulaty społeczno-wychowawcze, stanowiące naczelną tematykę zainteresowań Korczaka. Przedstawiane są one zwykle z użyciem czasowników pełniących funkcję perswazyjną w publicystyce, np.: **muszę, pragnąłbym, postarajmy się, ostrzegam, możemy**. Za ich pomocą autor osiągał zamierzone cele, tzn. przekazywał informacje, życzenia, formułował ostrzeżenia, żądania itp., np.: „Przechodząc do okresu szkolnego, **muszę powtórzyć** raz jeszcze to, o czym w ostatnich zwłaszcza czasach mówiono i mówi się ciągle” (*Dzieci i wychowanie*, Wędrowiec 1900).

Dodatkowo Korczak stosował w felietonach powszechnie, jako dowód uwiarygodnienia przekazywanych informacji, odwołania do własnych doświadczeń, np.: „Małe omówienie: jestem lekarzem akurat od tak dawna...” (*Luźne myśli*, Krytyka Lekarska 1906).

⁶¹ J. Korczak, *Pisma wybrane*, T. II, *Uwagi o różnych typach dzieci*, Szkoła Specjalna 1928/29, nr 1–2 (s. 150–151); T. III, *Dzieci i wychowanie*, Wędrowiec 1900, nr 35 (s. 18–22); Przegląd Społeczny 1907, nr 13 i 14 (s. 76–83); *Samorząd w szkole*, Mały Przegląd 1927, nr 50 (s. 206–207); T. IV *Felieton Kolców*, Kolce 1901, nr 1 (s. 203–207); *O wojnie*, Głos 1905, nr 48 (s. 208–212); *Luźne myśli*, Krytyka Lekarska 1906, nr 10 (s. 213–216); *Korespondencja trzecia (Wrażenia z Berlina)*, Krytyka Lekarska 1907, nr 11 i 12 (s. 229–235); *Dzieci troski*, Społeczeństwo 1909, nr 16 (s. 236–240); *Jeden przeciw tysiącu (Z powodu śmierci Nalkowskiego)*, Nowe Życie 1911, nr 23 (s. 256–260), Warszawa. 1984.

lism and the way of creating there the presented (real) world. The presence of such popular and proper names as **disease, sick, voice, place, Nalkowski, science, infant, letter, help, thing, student, condition, lecture**, as well as adjectives: **certain, outstanding, educational** proves both the varied topics and numerous interests of the author that combined his own experience with broad knowledge.

Korczak wrote about **war, medicine, self-governments at schools, about family, social welfare for the poor, community centres, the youth at schools, prisons and workers**, thus presenting the varied and rich reality. He took up the issues that created a kind of mosaic, that seemed important to him at a given moment and at the same time required the reader either only to learn about them, or intervene, e.g. the improper way of presenting news on the tragic war events, the ways of treating various types of children, restoring the national medicine to mirror the organisation of health care in Germany, the issue of medical care for the poorest, etc.

The topics of the features were strictly connected with the socio-educational demands that constituted Korczak's main field of interest. They are most often presented with the use of verbs serving the persuasive function in journalism, e.g.: **I must, I would like to, let us try to, I am warning, we can**. With their use the author achieved the intended goals, i.e. he transferred the information, wishes, formulated warnings, demands, etc, e.g.: "Moving to the school period **I must repeat again** the thing that has recently received so much attention" (*Dzieci i wychowanie*, "Wędrowiec", 1900).

Moreover, for the purpose of lending credence to the information delivered, Korczak often made references to his own experiences, e.g.: "A little digression: I have been a doctor for so long..." (*Luźne myśli*, "Krytyka Lekarska", 1906).

Korczak's favourite and often used stylistic device in press articles (as well as in literary texts) influencing the communication with the readers were the many types of questions. Through them he demanded the reader to judge the issues presented or supporting the righteous cause.

The most common ones in the features were the "deliberative questions, meaning the ones he posed to himself"⁶² and immediately answered. It was probably to prevent the reader, often not having any background knowledge, from formulating an answer different from the one assumed by the author, e.g. "Who will

No. 50 (pp. 206–207); Vol. IV, *Felieton Kolców*, Kolce 1901, No. 1 (pp. 203–207); *O wojnie*, Głos 1905, No. 48 (pp. 208–212); *Luźne myśli*, Krytyka Lekarska 1906, No. 10 (pp. 213–216); *Korespondencja trzecia (Wrażenia z Berlina)*, Krytyka Lekarska 1907, No. 11 and 12 (pp. 229–235); *Dzieci troski*, Społeczeństwo 1909, No. 16 (pp. 236–240); *Jeden przeciw tysiącu (Z powodu śmierci Nalkowskiego)*, Nowe Życie 1911, No. 23 (pp. 256–260), Warszawa. 1984.

⁶² S. Gajda, *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Warszawa 1982, p. 134.

Ulubionym środkiem językowym często wykorzystywanym przez Korczaka w artykułach prasowych (a także w tekstach literackich), wpływającym na komunikowanie się z czytelnikami, są różnego rodzaju pytania. Za ich pomocą domagał się od czytelnika rozstrzygnięcia przedstawianych problemów lub opowiedzenia się za słuszną sprawą.

Nad wszystkimi górują w felietonach „pytania deliberatywne, tj. takie, które nadawca stawia sam sobie”⁶² i natychmiast na nie odpowiada. Dzieje się tak najprawdopodobniej w trosce, aby odbiorca, często czytelnik bez odpowiedniego przygotowania, nie sformułował odpowiedzi innej od założonej przez autora, np.: „Kto zechce się z nimi bawić? Kto zechce z głupim rozmawiać? Co obiecuje towarzyszowi, rówieśnikowi? Zainteresować się i zbliżyć z nim ten tylko może, kto ma interes, a dobrym interesem jest zdobycie bezkrytycznego pomocnika i karnego wykonawcy rozkazu” (*Uwagi o różnych typach dzieci*, Szkoła Specjalna 1928/29).

Za pomocą pytań Korczak skutecznie kieruje sposobem myślenia odbiorcy i dobitnie wskazuje na osobiste zaangażowanie w sprawę. O wszystkim mówi ostro, niejako narzuca przeżywanie wydarzeń z własnego punktu widzenia.

Innym, kunsztownym środkiem stylistycznym w felietonach jest metafora, która „organizuje myśl, uelastycznia granice pojęć, jest najsilniejszym środkiem kształtowania nowej wiedzy o rzeczywistości. Swoją twórczą siłą jest zdolna objąć sprzeczności, ujawniając nowe właściwości poznawanego świata”⁶³. Wśród wypowiedzi metaforycznych w felietonach i reportażach Korczaka można wyodrębnić dwie grupy: 1) w których przedstawiona jest rzeczywistość fizjologiczna i materialna, a więc najbardziej codzienna, często z gatunku tej, o której nie mówi się w towarzystwie, ale wypada o niej poinformować lekarza i 2) metafory związane z uczuciami wyższymi: religią, wrażliwością, życiem; np.:

„...spelunka, kloaka, gdzie nieszczęśliwe dzieci znajdują piekło tortur i udręki rozkazu” (*Uwagi o różnych typach dzieci*, Szkoła Specjalna 1928/29);
 „Zostaliśmy znów sami. Martwe królestwo bezludnych gmachów. Olbrzym pogrążony w sen głęboki” (*Przegląd Społeczny* 1907).

Nie ucieka Korczak od dosadnego ukazywania otaczającego świata: gdzie panuje **głupota**, **złość**, **chamstwo** – tam **bagno**, **kloaka**, **bydło**, **krew**. Wyzyskuje zatem metaforę, aby „przekonać audytorium do określonego stanowiska”⁶⁴. Wśród

⁶² S. Gajda, *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Warszawa 1982, s. 134.

⁶³ S. Gajda, *Wprowadzenie do teorii terminu*, Studia i Monografie Nr 162, Opole 1990, s. 109.

⁶⁴ T. Dobrzyńska, *Metafory wartościujące w publicystyce i wypowiedziach polityków*, w: *Kreowanie świata w tekstach*, red. A.M. Lewicki i R. Tokarski, Lublin 1995, s. 202.

want to play with them? Who would like to talk with a stupid man? What can he promise to the companion, the peer? Only the person who has an interest, a good interest being the gaining of a unquestioning helper and an obedient fulfiller of an order, can take interest in and close to such a person” (*Uwagi o różnych typach dzieci*, “Szkola Specjalna”, 1928/29).

With the use of questions Korczak effectively controls the way of thinking of the receiver and clearly indicates his personal engagement in the issue. He speaks in rough words about everything, to an extent imposing the experiencing of the events from his own perspective.

Another masterful stylistic device in the features is the metaphor that “organises the thought, makes the notions more flexible and is the strongest means for shaping new knowledge on the reality. By its creative power it is able to encompass contradictions while revealing new properties of the world examined”⁶³. Two groups of metaphors can be distinguished among Korczak’s features and reportages: 1) the ones in which he presents the physiological and material reality, meaning the everyday one, often of the kind that is not discussed in company yet that is reported to a doctor, for instance and 2) – the metaphors related to the higher feelings: religion, sensitivity and life. For instance:

“... a dive, cesspool where the hapless children find the inferno of tortures and torment of orders” (*Uwagi o różnych typach dzieci*, “Szkola Specjalna”, 1928/29);

“We are alone again. The dead kingdom of desolate buildings. A giant in stupor” (“Przegląd Społeczny” 1907).

Korczak does not run away from the blunt presenting of the world around: where **stupidity, anger and rudeness** rule – there **cesspool, swamp, animals and blood**. Therefore, he makes use of the metaphor to “convince the audience to a given position”⁶⁴. Among the metaphors he uses the biblical⁶⁵ terms like: *temple, prophets, kings, priests, life* or mythological: *giant – city*. There are language templates present in many metaphors, meaning set phrases⁶⁶, e.g. **to power through**

⁶³ S. Gajda, *Wprowadzenie do teorii terminu*. Studia i Monografie No. 162, Opole 1990, p. 109.

⁶⁴ T. Dobrzyńska, *Metafory wartościujące w publicystyce i wypowiedziach polityków*, in: *Kreowanie świata w tekstach*, ed. A.M. Lewicki, R. Tokarski, Lublin 1995, p. 202.

⁶⁵ A.M. Komornicka: *Słownik zwrotów i aluzji biblijnych*, Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź. 1994.

⁶⁶ Compare: K. Korzyk: *Prawda w konwencjonalnych metaforach języka polskiego. Preliminary*, in: *Nazwy wartości. Studia leksykalno-semantyczne*, ed. J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska, Lublin 1993, p. 44.

metafor stosuje też określenia biblijne⁶⁵, np.: **świątynia, prorocy, królowie, kapłani, życie** lub mitologiczne: **olbrzym** – miasto. W wielu metaforach wykorzystane są gotowe szablony językowe, czyli związki utarte⁶⁶, np. zwroty: **przebiegać temat, paść jak długi, wyciąć lbem, zachwycić pracę**, wyrażenie: **wstrętnie tłusta farsa**. Można by je zakwalifikować do ekspresywnych kolokwializmów, a także potraktować jako „produkt określonej kultury”⁶⁷, przykład metaforyki konwencjonalnej. Metafory w publicystyce Korczaka pojawiają się zwykle w kontekście omawiania rzeczywistych zachowań i sytuacji, których autor nie aprobuje, bo budzą jego bunt, niezgodę lub niepokój.

Zakres tematów i problemów rozważanych w publicystyce Janusza Korczaka jest szeroki, także język artykułów i felietonów przekonuje o wszechstronności autora. „Stąd wniosek, że scheda, jaką zostawił, ma charakter wielowymiarowy i wielowątkowy. Niełatwo ją ogarnąć i przyswoić w całości.”⁶⁸.

Wszystkie przykłady z tekstu osobistego, z rozpraw pedagogicznych, z powieści dla dzieci i artykułów prasowych zostały stworzone przez człowieka o wyjątkowej osobowości, pedagoga, pisarza i publicystę. Jeżeli jeszcze weźmiemy pod uwagę inne życiorysy Janusza Korczaka (był przecież lekarzem, społecznikiem, dydaktykiem), to okaże się, że był człowiekiem wyjątkowym, tak jak i jego prace. Mógł więc o sobie z powodzeniem powiedzieć: „Życie moje było trudne, ale ciekawe...”⁶⁹. Wypada jeszcze dodać, iż „mimo upływu tylu lat – od czasu śmierci Korczaka – jego dzieło nie jest jeszcze znane w dostatecznym stopniu”⁷⁰.

⁶⁵ A.M. Komornicka, *Słownik zwrotów i aluzji biblijnych*, Łódź. 1994.

⁶⁶ Por. K. Korzyk, *Prawda w konwencjonalnych metaforach języka polskiego. Preliminaria*, w: *Nazwy wartości. Studia leksykalno-semantyczne*, red. J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska, Lublin 1993, s. 44.

⁶⁷ T. Dobrzyńska, *Uwarunkowania kulturowe metafory*, w: *Konotacja*, praca zbiorowa pod red. J. Bartmińskiego, Lublin 1988, s. 155.

⁶⁸ A. Lewin, *Korczak znany i nieznan*, Warszawa 1999, s. 358.

⁶⁹ J. Korczak, *Pamiętnik*, *op.cit.*, s. 107.

⁷⁰ A. Lewin, *Korczak znany i nieznan*, *op.cit.*, s. 358.

the topic, to hit the wall, got guts, or the phrases **wstrętnie tłusta farsa** [*Eng. lit. disgustingly gross farce*]. They can be qualified as expressive colloquialisms or treated as the “products of a specific culture”⁶⁷, an example of conventional use of metaphors. The metaphors in Korczak’s journalism usually appear in the context of discussing the real behaviours and situations that the author does not accept as they make him rebel, disagree or feel uneasy.

The scope of topics and issues discussed in Janusz Korczak’s journalism is broad, the language of articles and features also convinces of the author’s versatility. “Thus one forms the conclusion that the heritage left by him is of multidimensional and multithread nature. It is not easy to completely comprehend and learn it”⁶⁸.

All examples from the personal text, pedagogical papers, from the novels for children and press articles were created by a man with a unique personality, a pedagogue, a writer and a journalist. If we also take into account other biographies of Janusz Korczak – he was a doctor, a didactic and a community worker – we will see that he was a special man, just like his works. Therefore, he could have said “My life was arduous yet interesting...”⁶⁹. It should also be added here that “despite the fact that so many years have passed since Korczak’s death, we still do not possess satisfactory knowledge on his work”⁷⁰.



Krystyna Gąsiorok – Ph. D. in the field of Polish linguistics, professor emeritus at the National Education Commission Pedagogical University in Cracow. Her scientific interests are focused on statistical linguistics methods, stylistic analysis of various texts, axiological research of spoken and written language of children and youth, the language of student books and teaching languages at school. The author of 4 monographs and over 100 scientific articles.



⁶⁷ T. Dobrzyńska, *Uwarunkowania kulturowe metafory*, in: *Konotacja, collective work*, ed. by J. Bartmiński, Lublin 1988, p. 155.

⁶⁸ A. Lewin, *Korczak znany i nieznan* [*Korczak known and unknown – translator’s note*], Warszawa 1999, p. 358.

⁶⁹ J. Korczak, *Pamiętnik* [*Memoires – translator’s note*], *op.cit.*, p. 107.

⁷⁰ A. Lewin, *Korczak znany i nieznan* [*Korczak known and unknown – translator’s note*], *op.cit.*, p. 358.



Krystyna Gąsiorek – doktor habilitowany w zakresie językoznawstwa polskiego, od 2013 roku profesor emerytowany Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Zainteresowania naukowe koncentruje wokół metod językoznawstwa statystycznego, stylistycznej analizy różnych tekstów, badań aksjologicznych języka mówionego i pisanego dzieci i młodzieży, języka podręczników szkolnych, kształcenia językowego w szkole. Jest autorką 4 monografii i ponad 100 artykułów naukowych.



PART III

Korczak's philosophy of the child
and childhood

CZĘŚĆ III

Korczakowska filozofia dziecka i dzieciństwa

The philosopher child, the poet child. Korczak’s inspirations

1. The *philosopher* child, the *poet* child

Although Korczak did not manage to write a great and landmark work upon child (great synthesis of a child¹), about which he dreamed for all his life and for the purposes of which every day he meticulously collected notes about his pupils, as it seems, precisely in “The Rules of Life”, the Old Doctor came closest to the nature of a child and childhood. He wrote: “I have been thinking about this book for many years, I was composing it in my head. It was very hard. (...) Now I do not know if I wrote it properly. There could be many mistakes but there is not a single lie. Because I respect old, young and little people”² [own translation – translator’s note].

In one of his essays, François Lyotard says that “a child is deeply human since its confusion announces and promises arrival of what is possible”³ [own translation – translator’s note] in closer or further future. Also Korczak thought that everything is still *before a child* and that everything is possible because none of the ways leading to future has closed for him yet. At the same time he warned not to perceive a child only in terms of future, i.e. from the angle of skills, competences, achievements, value, which one day will become his share. Such attitude he considered to be a serious mistake, which leads to the reduction of a child, both on personal and social level. Therefore, he appealed not to give a child up to “slavery of tomorrow”⁴. He pointed out spontaneous value of child’s life; what he is like today, not what he will be like in the future only. Many times he emphasized that children *are not to be* but they *already are* humans. A child is a complete human being. He indicated that he or she asks questions, errs, learns and that his or her soul is complex on equal terms with adult’s soul and confronts himself or herself with the same problems of the world, with which adults struggle with. He wrote: “In the sphere of emotions, he excels us by power untrained to restraint. In the intellectual sphere, he is at least equal to us, lacking only experience. That is why an

¹ A. Lewin, *Tryptyk pedagogiczny. Korczak – Makarenko – Freinet* [Pedagogical triptych. Korczak – Makarenko – Freinet – translator’s note], Warszawa 1986, pp. 36–37.

² J. Korczak, *Prawidła życia...*, *op. cit.*, p. 133.

³ J.–F. Lyotard, *The Inhuman Reflections on time*, Polity Press 1991, pp. 2–7.

⁴ J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa–Kraków 1948, p. 30.

Dziecko–filozof, dziecko–poeta. Korczakowskie inspiracje

1. Dziecko–filozof, dziecko–poeta

Chociaż Korczakowi nie udało się napisać wielkiego, przełomowego dzieła o dziecku (wielkiej syntezy dziecka¹), o którym marzył przez całe życie, i na potrzeby którego każdego dnia pieczołowicie gromadził zapiski o swoich wychowankach, to jak się wydaje, właśnie we wspomnianych *Prawidłach życia* Stary Doktor najbardziej zbliżył się do istoty dziecka i dzieciństwa. Pisał: „O tej książce myślałem wiele lat, tak ją w głowie układałem. Było bardzo trudno. (...) Teraz właśnie nie wiem, czy dobrze napisałem. Tu mogą być różne omyłki, ale nie ma ani jednego kłamstwa. Bo szanuję ludzi starszych i młodych, i małych”².

W jednym ze swoich esejów François Lyotard powiada, że „dziecko jest dogłębnie człowiecze, bowiem jego zakłopotanie zapowiada i obiecuje nadejście tego, co możliwe”³ w bliższej czy dalszej przyszłości. Również Korczak uważał, że wszystko jeszcze jest **przed** dzieckiem i że wszystko jest możliwe, ponieważ żadna z dróg prowadzących w przyszłość jeszcze się dlań nie zamknęła. Równocześnie jednak przestrzegał, by nie oglądać go jedynie w kategoriach przyszłości, a więc przez pryzmat umiejętności, kompetencji, osiągnięć, sukcesów, wartości, które kiedyś staną się jego udziałem. Podejście takie uważał za poważny błąd, który prowadzi do redukcji dziecka, zarówno w płaszczyźnie osobowej, jak i społecznej. Dlatego też apelował, by nie oddawać go w „niewolę jutra”⁴. Zwracał uwagę na samoistną wartość życia dziecka; na to, jakim jest ono już dziś, a nie na to, jakie będzie dopiero w przyszłości. Wielokrotnie akcentował, że dzieci **nie będą dopiero**, lecz **już są** ludźmi; dziecko jest pełnym człowiekiem. Wskazywał, że pyta ono, błądzi, poznaje; że jego dusza jest na równi złożona jak dusza dorosłego i konfrontuje się z tymi samymi problemami świata, z którymi borykają się dorośli. Pisał: „W dziedzinie uczuć przewyższa nas siłą przez nieurobienie hamulców. W dziedzinie intelektu co najmniej nam dorównywa, tylko brak mu doświadczenia. Dlatego tak często dojrzały bywa dzieckiem, a ono dojrzałym

¹ A. Lewin, *Tryptyk pedagogiczny. Korczak – Makarenko – Freinet*, Warszawa 1986, s. 36–37.

² J. Korczak, *Prawidła życia...*, *op.cit.*, s. 133.

³ J.–F. Lyotard, *The Inhuman Reflections on time*, Polity Press 1991, s. 2–7.

⁴ J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa–Kraków 1948, s. 30.

adult is so frequently like a child and a child like an adult. All the other differences boil down to the fact that he earns no money and being dependent on us for his keep must yield to our will”⁵ [translated by Jerzy Bachrach].

It should be stressed that Korczak did not search for imperfections, defects, weaknesses or deficits in a child. Quite the opposite, he indicated its strength, the possibilities which he or she has and the competences which he or she has commanded. For he perceived a child as an active, creative entity, enquiring about the world and measuring its strength against the world and hardships of life. Moreover, Korczak’s writings show great faith and trust in a child, in its possibilities and fascination about diversity, complexity and richness of the child’s world. The world that fascinated him, in which he willingly participated and which he wanted to understand, became Korczak’s object of daily watchful observations, scrupulous studies, careful interpretations written down in dozens of notebooks. Aleksander Lewin will say: “In my memories and feelings Korczak always appears as a man who through constant participation in child’s life and systematic conduct of observations (...) watched secretly children’s life and tried to penetrate their mysteries. (...) He was able to notice smallest, nearly imperceptible nuances of children’s reflexes, later on he interpreted and explained them (...)”⁶ [own translation – translator’s note]. Whereas Joanna Olczak-Ronikier in the newest biography of Korczak says: “He obsessively recorded all details of home life and its residents. He filled tons of copy-books, notebooks and writing pads. He was keeping graphs of weight and height. Notes concerning sleeping, appetite, hygiene. Minutes of self-government meetings. Minutes of peer tribunal. Correspondence with children. (...) It might seem that the pile of these all material will bury Korczak that he will never find time for original creative activity”⁷ [own translation – translator’s note].

The child that emerges from Korczak’s observations, analyses and interpretations represents infinity of possibilities, *immensity and eternity*⁸ – as he wrote.

In a less popular pedagogical study, *Bobo*, devoted to infancy, we find Korczak’s reflections on the subject of difficulties that accompany everyday efforts in exploring and learning the world by the youngest. A child at this age was described by him as somebody who studies, watches, links up, associates,

⁵ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie* [How to love a child. Child in a family – translator’s note], Warszawa–Kraków 1929, pp. 87–88.

⁶ A. Lewin, *Tryptyk pedagogiczny...*, *op.cit.*, p. 58.

⁷ J. Olczak–Ronikier, *Korczak próba biografii*, Warszawa 2011, p. 153–154.

⁸ J. Korczak, *Jak kochać dziecko...*, *op.cit.*, p. 11.

człowiekiem. Cała reszta różnicy, to że nie zarobkuje, że będąc na utrzymaniu, zmuszone ulegać⁵.

Warto podkreślić, że Korczak nie szukał w dziecku niedoskonałości, braków, słabości czy deficytów. Wręcz przeciwnie – wskazywał na jego siłę, możliwości, którymi już dysponuje i kompetencje, którymi już włada. Postrzegał je bowiem jako podmiot aktywny, twórczy, zapytujący o świat i mierzący się ze światem i trudami życia. Korczakowskie teksty ujawniają ponadto wielką wiarę i ufność w dziecko, w posiadane przez nie możliwości oraz fascynację różnorodnością, złożonością i bogactwem dziecięcego świata. Ten fascynujący go świat, w którym chętnie uczestniczył i który pragnął zrozumieć, stał się dla Korczaka na wiele lat przedmiotem codziennych bacznych obserwacji, skrupulatnych studiów, ostrożnych interpretacji utrwalanych w dziesiątkach brulionów. Aleksander Lewin powie: „W moich wspomnieniach i odczuciach Korczak pojawia się zawsze jako człowiek, który – uczestnicząc nieustannie w życiu dzieci, prowadząc systematyczne obserwacje (...) – podpatrywał życie dzieci, starał się przeniknąć ich tajemnice. (...) Umiał dostrzec najdrobniejsze, mało uchwytnie niuansy odruchów dziecięcych, później interpretował je i wyjaśniał (...)”⁶. Zaś Joanna Olczak-Ronikier w najnowszej biografii Korczaka pisze: „Obsesyjnie rejestrował wszystkie szczegóły z życia domu i jego mieszkańców. Zapisywał tony zeszytów, brulionów i bloczków. Prowadził wykresy wagi i wzrostu. Notatki dotyczące snu, apetytu, higieny. Protokoły z posiedzeń samorządu. Protokoły sądu koleżeńskiego. Korespondencję z dziećmi. (...) Wydawać by się mogło, że góra tych wszystkich materiałów zasypie Korczaka, że nie znajdzie już nigdy czasu na oryginalna twórczość”⁷.

Dziecko wyłaniające się z owych korczakowskich obserwacji, analiz i interpretacji to nieskończoność możliwości, to „**beźmiar i wieczność**”⁸ – jak pisał.

W mniej popularnym studium pedagogicznym *Bobo* poświęconym dziecku w wieku niemowlęcym odnajdujemy refleksje Korczaka na temat trudu, jaki towarzyszy codziennym próbom eksplorowania i poznawania świata przez najmłodszych. Dziecko w tym wieku opisywał bowiem jako kogoś, kto studiuje, obserwuje, wiąże, kojarzy, zapytuje, ale także błędzi poszukując. Pozostawiał mu wolną przestrzeń do zdziwienia i zastanawiania się, które stanowią punkt wyjścia dla wszelkiego namysłu (filozoficznego) nad światem⁹.

⁵ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Warszawa-Kraków 1929, s. 87–88.

⁶ A. Lewin, *Tryptyk pedagogiczny...*, *op.cit.*, s. 58.

⁷ J. Olczak-Ronikier, *Korczak próba biografii*, Warszawa 2011, s. 153–154.

⁸ J. Korczak, *Jak kochać dziecko...*, *op.cit.*, s. 11.

⁹ Por.: J. Korczak, *Bobo*, Warszawa 1914.

asks but also errs while searching. He left him free space for surprise and wondering, which constitute a starting point for every (philosophical) reflection on the World⁹.

Yet, in *The Child’s Right to Respect* the Old Doctor stressed the child’s emotional sensitivity and uncompromising democratism of child’s feelings¹⁰. He reminded how important the child’s fascinations were, and also its emotions, excitement, search, imagination, dreams and connected with them hopes, i.e. emotional states experienced by a child, which are considered fundamental for any creativity. Reaching into the depths of mental life of the youngest and encouraging to reflect on it, i.e. children’s feelings, desires, dreams, child’s striving for cognition of reality, he wrote that children are “princes of feelings, poets and thinkers”¹¹.

In the “Second Appendix” to *The Rules of Life* as a careful observer, scientist and phenomenologist of human behaviour, Korczak developed this thought and wrote: “A poet is a man who rejoices a lot and worries a lot, easily gets angry and loves strongly – who feels strongly, gets very emotional and feels compassion. And this is what children are like. And a philosopher is a man who thinks a lot and definitely wants to know how things really are. And again, this is what children are like”¹² [own translation – translator’s note].

We search for contemporary interpretations of Korczak’s vision of a child as a poet or philosopher.

2. Children’s poetry, children’s philosophy

Poetry and philosophy combine in Korczak works with childhood in an inseparable way – they constitute child’s attitude towards life and world what makes the child integral¹³.

In a well-known study *The Child’s Creative Activity*, R. Gloton and C. Clero noted that children are capable of pure play on words and wordplay for pleasure. Language serves them not only to communicate and exchange with others but also to show reality and to pursue aesthetic and logical objectives. In their verbal creativity also emotive function of the language is fulfilled, which is oriented to express emotional attitude towards the world¹⁴. Children

⁹ Compare: J. Korczak, *Bobo*, Warszawa 1914.

¹⁰ J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku...*, *op.cit.*, p. 10.

¹¹ *Ibidem*, p. 43.

¹² J. Korczak, *Prawidła życia...*, *op. cit.*, p. 133.

¹³ A.C. Leszczyński, *Ojciec człowieka. Szkice afiniczne*, Gdańsk 2012, p. 178.

¹⁴ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976, pp. 225–254.

W *Prawie dziecka do szacunku* Stary Doktor akcentował natomiast wrażliwość emocjonalną dziecka oraz bezkompromisowy demokratyzm dziecięcych uczuć¹⁰. Przypominał, jak ważne są przeżywane przez nie fascynacje, wzruszenia, zachwyty, poszukiwanie, wyobrażenia, marzenia i związane z nimi nadzieje, a więc stany emocjonalne, które są uważane za podstawowe dla wszelkiej twórczości. Sięgając ku głębi życia psychicznego najmłodszych i zachęcając do refleksji nad nim – nad dziecięcymi uczuciami, pragnieniami, marzeniami, nad silnym dążeniem dziecka do poznania rzeczywistości, napisał, że dzieci to „książęta uczuć, poeci i myśliciele”¹¹.

W *Dodatku drugim do Prawideł życia* – jako uważny obserwator, badacz i fenomenolog ludzkich zachowań – Korczak rozwinął tę myśl i napisał: „Poeta jest człowiek, który się bardzo weseli i bardzo martwi, łatwo się gniewa i mocno kocha – który silnie czuje, wzrusza się i współczuje. I takie są dzieci. A filozofem jest człowiek, który bardzo się zastanawia i chce koniecznie wiedzieć, jak wszystko jest naprawdę. I znów takie są dzieci”¹².

Poszukajmy współczesnych odczytań korczakowskiej wizji dziecka jako poety i filozofa.

2. Dziecięca poezja, dziecięca filozofia

Poezja i filozofia łączą się u Korczaka z dzieciństwem w sposób nierozdzielny – stanowią dziecięcą postawę wobec życia i świata, co sprawia, że dziecko jest integralne¹³.

W znanym opracowaniu *Twórcza aktywność dziecka* R. Gloton i C. Clero zwrócili uwagę, że dzieci zdolne są do czystej gry słów i zabawy słowem dla przyjemności. Język służy im nie tylko do komunikacji i wymiany z innymi, lecz także przedstawianiu rzeczywistości oraz realizacji celów o charakterze estetycznym i logicznym. W ich twórczości słownej realizuje się również funkcja emotywna języka, nastawiona na wyrażenie postawy emocjonalnej wobec świata¹⁴. Dzieci tworzą różnorodne formy językowe, które znawcy problemu lokują w dziecięcej ludyczności, folklorze¹⁵ i *peer cultur*¹⁶.

¹⁰ J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku...*, *op.cit.*, s. 10.

¹¹ Tamże, s. 43.

¹² J. Korczak, *Prawidła życia...*, *op.cit.*, s. 133.

¹³ A.C. Leszczyński, *Ojciec człowieka. Szkice afiniczne*, Gdańsk 2012, s. 178.

¹⁴ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976, s. 225–254.

¹⁵ Por.: J. Cieślowski, *Wielka zabawa*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967, s. 79–140.

¹⁶ W.A. Corsaro, *Peer Culture*, w: J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.–S. Honig, *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, London 2009, s. 301–315.

create various language forms, which are located in child’s lucidity, folklore¹⁵ and *peer culture*¹⁶.

Danuta Wawiłow – poet and author of books for the youngest – says: “Everybody is a poet. Even if he or she has no idea of poetry. Every child is a great poet (...). For poetry is not what lies on the shelves of a library but what you have inside of you and what you see around yourself. Your own, unique, separate world. Nobody is capable of seeing the way you perceive things. And nobody will write about it. Only you can do it. The more you have inside, the more beautiful poems you can write”¹⁷.

Memories of holiday trip by a coach. Landscapes outside the window change constantly. My four-year-old neighbour with her nose stuck to the window totally subjects to the mood of the specific “change of scenery”. She creates something in a form of endless poem singing or making melodeclamation about what delights her. Not caring about poetic techniques, she does it so naturally and effortlessly that I am under the impression that her work “flows” and I regret that when flowing it disappears as the little poet does not care about recording it.

Eleven-year-old Karolina very accurately describes this particular state of “poetrying” and says: “Poetry is everything that you see around but more beautiful”¹⁸ [own translation – translator’s note].

A child is genuine. What he or she feels, experiences, thinks and knows is expressed in many languages: with mimic, gesture, movement and above all with a word. Italian educator Loris Malaguzzi metaphorically said about “one hundred languages of a child”, which serve the youngest as a tool of expression¹⁹, while poet Jan Nagrabiecki describes this specific type of child’s sensitivity, which is connected with feeling and expressing the world by them, as follows: “The fact of possession only for the very possession fills him or her (child; ed. M. S.-P.) with joy. With all his or her senses, a child absorbs everything what results from contact with real world in order to immediately in his or her own way process it. The more pleasure comes from it, the stronger a child feels his or her existence”²⁰ [own translation – translator’s note].

Child’s world is full of poetry. This is confirmed by studies on poetical creativity of children conducted for years by Polish scientists, such as Halina Semeno-

¹⁵ Compare: J. Cieślowski, *Wielka zabawa*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967, pp. 79–140.

¹⁶ W.A. Corsaro, *Peer Culture*, in: J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.-S. Honig, *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, London 2009, p. 301–315.

¹⁷ After: www.bibliotekawszkole.pl/awans/opis_mendocha.pdf

¹⁸ B. Dymara, *Dziecko w świecie sztuki*, Kraków 2000, p. 160.

¹⁹ L. Malaguzzi, *Your Image of the Child: Where Teaching Begins*, Exchange 1994, No. 3.

²⁰ After: A.C. Leszczyński, *Ojciec człowieka...*, *op.cit.*, p. 182.

Danuta Wawiłow – poetka i autorka książek dla najmłodszych – zauważa: „Poetą jest każdy. Nawet jeśli nie ma o tym pojęcia. Poetą – i to wspaniałym – jest każde dziecko (...). Bo poezja to nie to, co się kurzy na bibliotecznych półkach, tylko to, co masz w sobie i co widzisz wokół siebie. Twój własny, niepowtarzalny, odrębny świat. Nikt nie jest w stanie zobaczyć tak jak ty. I nikt o tym nie napisze. Tylko ty możesz to zrobić. Im więcej człowiek ma w sobie, tym piękniejsze może pisać wiersze”¹⁷.

Wspomnienie wakacyjnej podróży autokarem. Krajobrazy za oknem zmieniają się bezustannie. Moja czteroletnia sąsiadka z nosem przyklejonym do szyby całkowicie poddaje się nastrojowi tej specyficznej „zmiany dekoracji”. Tworzy na bieżąco coś na kształt niekończącego się poematu, śpiewając lub melodeklamując na przemian o tym, co ją zachwyca. Nie dbając o warsztat poetycki, robi to tak naturalnie i bez wysiłku, iż mam wrażenie, że tworzony przez nią utwór „płynie” i żałuję, że przepływając znika, bo mała poetka nie dba o to, by go utrwalić.

Jedenastoletnia Karolina niezwykle trafnie opisuje ten szczególny stan „poezjowania”, mówiąc: „Poezja, to wszystko co widzisz dookoła, ale pięknie”¹⁸.

Dziecko jest autentyczne. To, co czuje, przeżywa, myśli, wie, wyraża w wielu językach: mimiką, gestem, ruchem, a przede wszystkim słowem. Włoski pedagog Loris Malguzzi mówił metaforycznie o „stu językach dziecka”, które służą najmłodszym jako narzędzia ekspresji¹⁹, zaś poeta Jan Nagrabiecki ów specyficzny rodzaj wrażliwości dziecka związany z odczuwaniem i wyrażaniem przez nie świata, komentuje następująco: „Napawa je (dziecko – *przypis Autora*) radością fakt posiadania dla samego posiadania. Wszystkimi zmysłami wchłania wszystko, co wynika z kontaktu z realnym światem, aby natychmiast po swojemu to przetworzyć. Im więcej ma z tego powodu przyjemności, tym mocniej odczuwa swoje istnienie”²⁰.

Świat dziecka pełen jest poezji. Potwierdzają to studia nad poetycką twórczością dzieci prowadzone od lat przez polskich badaczy, jak choćby Halinę Semenowicz²¹, Bożenę Chrzastowską²², Bogusława Żurakowskiego²³, Alicję Baluchową²⁴ i innych. Pisali oni o dziecięcej ekspresji i twórczości słownej w kategoriach

¹⁷ Cyt. za: www.bibliotekawszkole.pl/awans/opis_mendocha.pdf

¹⁸ B. Dymara, *Dziecko w świecie sztuki*, Kraków 2000, s. 160.

¹⁹ L. Malguzzi, *Your Image of the Child: Where Teaching Begins*, Exchange 1994, nr 3.

²⁰ Cyt. za: A.C. Leszczyński, *Ojciec człowieka...*, *op.cit.*, s. 182.

²¹ Por.: H. Semenowicz, *Poetycka twórczość dziecka*, Warszawa 1973.

²² B. Chrzastowska, *Literatura i poetyka*, Warszawa 1987, s. 388.

²³ B. Żurkowski, *Literatura. Wartość. Dziecko*, Kraków 1992, s. 30.

²⁴ A. Baluchowa, *Archetypy literatury dziecięcej*, Wrocław 1993, s. 80–82.

wicz²¹, Bożena Chrzęstowska²², Bogusław Żurakowski²³, Alicja Baluchowa²⁴ and others. They wrote about child’s expression and verbal creativity in terms of *literary invention, infantile holiday and festive language*, which are characteristic of child’s poetic statement. They analysed in detail both *archetypes of children’s literature* and *values of literary forms*, the authors of which were the youngest.

Also a writer, journalist and literary critic Anna Nasiłowska notes that both childhood of humanity and human childhood are characterised by poeticalness. In both cases we deal with “lofty poets” who name things for the first time²⁵. Both of them equally willingly use for this purpose rhyming poems and blank verse, which meet each other, intertwine, change from one to another. Children’s poeticalness once takes the form of festive speech, which is a little bit better and more ceremonial and another time it is playing with words or telling stories filled with magic and wonderfulness²⁶.

Many children like to poeticise and write poems. This children’s process of poeticising belongs to creative phenomena and is one of the most important ways of viewing the world by the youngest. Poetry composed by them is created from love and hope, delights and longing, from children’s suffering, joy and dreams. *The whole world* with its richness and diversity is present in it. Contents of these works constitute expression of children’s interest in the world, manifestation of experiences and cognitive activity of the youngest, whereas basic characteristics that best describe this creative activity are gift of dream, spontaneity in expressing emotions and creative courage²⁷.

Nasiłowska adds that children have not only a unique ability to express themselves through the process of “poeticising”/“poetrying” but also an ability to understand poetry what she comments as follows: “It is interesting that children never asked me for any opinion on the form of a poem. They are not surprised that there is a rhyme and rhythm but they also accept blank verse without any resistance. Metaphors are treated by them as the most normal thing in the world and they do not ask for explanation. Poem is natural, a poem is a poem and that is what it is. Poem is special, better speaking. It is catching butterflies ... pursuit of meaning”²⁸ [own translation – translator’s note].

A poet is somebody who “strongly feels, gets very emotional and feels compassion” and one who has courage to convey these feelings into words – and *this is what children are like*, as Old Doctor wrote with confidence. This image of a child

²¹ See: H. Semenowicz, *Poetycka twórczość dziecka*, Warszawa 1973.

²² B. Chrzęstowska, *Literatura i poetyka*, Warszawa 1987, p. 388.

²³ B. Żurakowski, *Literatura, wartość dziecko*, Kraków 1992, p. 30.

²⁴ A. Baluchowa, *Archetypy literatury dziecięcej*, Wrocław 1993, pp. 80–82.

²⁵ A. Nasiłowska, *Czteroletnia filozofka*, Kraków 2004, p. 67.

²⁶ *Ibidem*, p. 79.

²⁷ B. Dymara B., *Świat pełen poezji*, in: *Dziecko w świecie sztuki, op.cit.*, pp. 148–151.

²⁸ A. Nasiłowska, *Czteroletnia filozofka...*, *op.cit.*, pp. 66–67.

literackiego zmyślenia, paidialnego święta i odświętnego języka, które cechują dziecięce wypowiedzi poetyckie. Poddawali wnikliwym analizom zarówno **archetypy literatury dziecięcej**, jak i **wartości form literackich**, autorami których są najmłodszy.

Także pisarka, dziennikarka, krytyk literacki Anna Nasiłowska dostrzega, że zarówno dzieciństwo ludzkości, jak i ludzkie dzieciństwo cechuje poetyckość. W obu przypadkach mamy do czynienia z „wzniosłymi poetami”, którzy nazywają rzeczy po raz pierwszy²⁵. Jedni i drudzy równie chętnie wykorzystują w tym celu wiersze rymowane i wiersz biały, które schodzą się, przeplatają wzajemnie, przechodzą jeden w drugi. Poetyckość dziecięca przybiera raz postać mowy odświętnej – trochę lepszej, uroczystej, innym znów razem zabawy słowem czy opowiadania historyjek przepełnionych magią i cudownością²⁶.

Wiele dzieci lubi poetyzować i składać wiersze. Owo dziecięce poetyzowanie należy do zjawisk twórczych i jest jednym z ważnych sposobów widzenia świata przez najmłodszych. Tworzona przez nich poezja powstaje z miłości i nadziei, zachwytów i tęsknoty, z dziecięcego cierpienia i radości, marzeń i snów. Obecny jest w niej **świat cały** w swoim bogactwie i różnorodności. Treści tej twórczości są wyrazem zaciekawienia dzieci światem, manifestacji przeżyć i poznawczej aktywności najmłodszych, zaś podstawowe cechy, które najlepiej określają tę twórczość to dar marzenia, spontaniczność w wyrażaniu uczuć oraz odwaga twórcza²⁷.

Nasiłowska dodaje, że dzieci dysponują nie tylko niezwykłą umiejętnością wyrażania siebie przez: „poetyzowanie”/„poezjowanie”, lecz także zdolnością rozumienia poezji, co komentuje w sposób następujący: „Ciekawe, że dzieci nigdy nie prosiły mnie o żaden komentarz do formy wiersza. Nie dziwi ich rym i rytm, ale biały wiersz też akceptują bez oporu. Metafory lykają jak rzecz najnormalniejszą w świecie, nie prosząc o wyjaśnienia. Wiersz jest naturalny, wiersz to wiersz i już. Wiersz to specjalne, lepsze mówienie. To chwytywanie motyli... pogoń za sensem”²⁸.

Poeta jest ktoś, kto „mocno czuje, wzrusza się i współczuje”, i kto ma odwagę owe silne uczucia przełożyć na słowo – i „**takie są dzieci**”, pisał z przekonaniem Stary Doktor. Ten wizerunek dziecka-poety dopełniał, wskazując, że dziecięca ciekawość świata, odwaga jego poznawania oraz wyrażania słowem nie kończą się na granicach zakreślonych przez poetyzowanie, lecz wkraczają w krąg filozofowania. Dostrzegła to także przywoływana poetka Wawilów, która w jednym z wywiadów stwierdza: „Świat dzieci jest przepiękny, przebogaty, nie-

²⁵ A. Nasiłowska, *Czteroletnia filozofka*, Kraków 2004, s. 67.

²⁶ Tamże, s. 79.

²⁷ B. Dymara, *Świat pełen poezji*, w: *Dziecko w świecie sztuki*, *op.cit.*, s. 148–151.

²⁸ A. Nasiłowska, *Czteroletnia filozofka...*, *op.cit.*, s. 66–67.

poet was completed by indicating that children’s interest in the world, courage to learn and express it with words do not end with the process of poeticizing but enter the sphere of philosophising. It was also noticed by the cited poet D. Wawilów, who states in one of his interviews, “The world is most beautiful, most rich, extremely deep, full o metaphors, full of thoughts about death, old age, all these existential issues”²⁹ [own translation – translator’s note]. From the point of view of Korczak, children are not only born poets but also philosophers. Just like philosophers, they reflect and desperately want to know³⁰. Thus, they make an effort of cognitive (philosophical) struggles with the world to understand it. They ask without a break, search for causes, reasons and regularities. They also very quickly notice endless necessity of asking what makes their studying boundless.

Present in many of his works, Korczak’s remarks are in many respects similar to views of Alison Gopnik who, with her newest research on so-called “theory of mind” and “theory of theory”, proves that children learn similarly to scientists. Studies carried out by her team point out that even infant and little children think, watch and understand, analyse data, They draw conclusions, experiment, solve problems and search for the truth³¹. Gopnik writes about the participation of the youngest in a “big chain of knowledge”, in which the first link constitute children and the last philosophers, in a humorous way: “A scientist who looks into a cradle, searching for answers to most serious questions about functioning of the mind, world and language, sees another scientist looking out of the cradle who, as it turns out, does to a great extent the same. It is not surprising that both of them are smiling.”³²

While in another publication of the same author we can read that “During last thirty years scientific understanding of toddlers and pre-school children have undegone true revolution. We used to think that such children behave irrationally, are egocentric and amoral. We perceived their thinking and experiencing as definite, immediate and limited. Now psychologists and neuroscientists discovered that actually little children not only acquire more knowledge than we thought but also they display much more imagination and care. They are also more sensitive than adults. In a way children are more sharp, caring and inventive, and even more conscious than we – adults – are”³³ [own

²⁹ E. Karasiewicz, *W cudownym świecie dziecięcej wyobraźni*, Głos Szczeciński 1992, No. 287, p. 3. The poet has frequently pronounced upon the child-poetry relation. Compare: *Dzieciństwo jest światem poezji*, Rozmowa z Danutą Wawilów, Tuczynska–Chechłacz B., Wychowanie w Przedszkolu 1986, No. 6, p. 339.

³⁰ J. Korczak, *Prawidła życia...*, *op.cit.*, p. 133.

³¹ A. Gopnik, A.N. Meltzoff, P.K. Kuhl, *Naukowiec w kołysce, Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, Poznań 2004, p. 31.

³² *Ibidem*, p. 21.

³³ Compare: A. Gopnik, *Dziecko filozofem, Co dziecięce umysły mówią nam o prawdzie, miłości i sensie życia*, Warszawa 2010, p. 9.

słuchanie głęboki, pełen metafor, pełen zamyśleń nad śmiercią, nad starością, nad wszystkimi tymi sprawami egzystencjalnymi”²⁹.

W ujęciu korczakowskim dzieci są nie tylko urodzonymi poetami, lecz także filozofami. Podobnie jak filozofowie zastanawiają się i chcą koniecznie wiedzieć³⁰. Podejmują więc wysiłek poznawczych (filozoficznych) zmagających ze światem, by go zrozumieć. Bez wytchnienia pytają, poszukują przyczyn, uzasadnień i prawidłowości. Szybko też dostrzegają niekończącą się konieczność zapytywania, co sprawia, że ich poznawanie nie zna granic.

Spostrzeżenia Korczaka – obecne w wielu jego tekstach – są pod wieloma względami zbliżone do poglądów Alison Gopnik, która swoimi najnowszymi studiami nad tzw. **teorią umysłu** oraz **teorią teorii** dowodzi, że dzieci uczą się podobnie jak czynią to naukowcy. Badania prowadzone przez jej zespół wskazują, że nawet niemowlęta i małe dzieci myślą, obserwują i rozumieją, analizują dane, wyciągają wnioski, eksperymentują, rozwiązują problemy i szukają prawdy³¹. Na temat udziału najmłodszych w „wielkim łańcuchu wiedzy”, w którym pierwsze ogniwo stanowią dzieci, a ostatnie filozofowie, Gopnik pisze dowcipnie: „Naukowiec zaglądający do kołyski, poszukujący odpowiedzi na najpoważniejsze pytania o to, jak funkcjonuje umysł, świat, język, widzi innego naukowca wyglądającego z kołyski, który jak się okazuje, robi w dużym stopniu to samo. Nic dziwnego, że obaj się uśmiechają”³².

W innej publikacji tej samej autorki czytamy natomiast: „W ciągu ostatnich trzydziestu lat naukowe rozumienie dzieci w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym przeszło prawdziwą rewolucję. Zwykliśmy sądzić, że dzieci takie postępują irracjonalnie, są egocentryczne i amoralne. Ich myślenie oraz doświadczanie postrzegaliśmy jako konkretne, natychmiastowe i ograniczone. Otóż psychologowie i neuronaukowcy odkryli, że w rzeczywistości małe dzieci nie tylko przyswajają więcej wiedzy, niż sądziliśmy, ale również wykazują znacznie więcej wyobraźni i troski, są też bardziej wrażliwe niż dorośli. W pewnym sensie dzieci są bystrzejsze, troskliwsze i bardziej pomysłowe, a nawet bardziej świadome od nas – osób dorosłych”³³. I dodaje: „Dzieci cechuje zarazem głębia i tajemniczość, taka zaś kombinacja należy do klasycznego obszaru filozofii”³⁴.

²⁹ E. Karasiewicz, *W cudownym świecie dziecięcej wyobraźni*, Głos Szczeciński 1992, nr 287, s. 3. Poetka wielokrotnie wypowiedziała się na temat relacji dziecko–poezja. Por.: *Dzieciństwo jest światem poezji, Rozmowa z Danutą Wawilow*, Tuczyńska-Chechłacz B., Wychowanie w Przedszkolu 1986, nr 6, s. 339.

³⁰ J. Korczak, *Prawidła życia...*, *op.cit.*, s. 133.

³¹ A. Gopnik, A.N. Meltzoff, P.K. Kuhl, *Naukowiec w kołysce, Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, Poznań 2004, s. 31.

³² Tamże, s. 21.

³³ Por.: A. Gopnik, *Dziecko filozofem, Co dziecięce umysły mówią nam o prawdzie, miłości i sensie życia*, Warszawa 2010, s. 9.

³⁴ Tamże, s. 9.

translation – translator’s note]. And adds: Children are characterised by profundity and mysteriousness, and such combination belongs to classical field of philosophy”³⁴.

So although with modernity and precision of research the techniques of Alison Gopnik and her team of neuroscientists surpasses Korczak’s techniques consisting in everyday observations and notes, many of her conclusions do not differ from phenomenological studies of Korczak, which reveal poetical and philosophical abilities of children.

The connection between a child and philosophy evoked fairly common scepticism and the recognition of a child as a person capable of philosophical reflection still raises plenty of doubts. Many thinkers and scientists have refused to accept that children are capable of such things and recommended keeping them away from philosophy. There were also those who considered this relationship, which updates itself in a form of metaphysical pre-experiences from the childhood and questions formulated in this period, as a vital source of inspiration and problems for philosophy as such. However, this did not mean that a child has any “right” to philosophy or to philosophise, which were treated as adult’s domain³⁵.

However, the known adage *Barba non facit philosophum*³⁶ suggests that not only age is the passport to philosophical thinking and philosophy. This approach seems to be defended by thinkers from various periods who perceived philosophy at least as a specific instruction for children and introduction into moral life and dignified death, as well as invaluable spiritual training. Since the Lipman’s *Philosophy for Children*³⁷ one has observed the gradual decline in the stereotype of philosophy as a domain of adults. Researchers fascinated in the world of child’s experiences made the phenomenon of child’s questions (and questioning) and the world experienced by children the subject of their studies³⁸. Analysing them from various research fields and observing numerous aspects researchers point out that in child’s attempts of struggle against the world they observed the “demand” for philosophizing and “abilities” to take philosophizing efforts by young children.

Philosophical thinking in children stems from the phenomenon of surprise, doubts, and curiosity of world’s exploration – deep and enjoyable. Children are surprised and their wonderment takes the shape of inquisitive questions³⁹, reaching not

³⁴ Ibidem, p. 9.

³⁵ H.–L. Freese, *Nasze dzieci są filozofami. Jak rozmawiać z dziećmi o poważnych sprawach*, Kraków 2008, pp. 33–42.

³⁶ *A beard does not make one a philosopher*, in: Cz. Jędraszko, *Łacina na co dzień*, Warszawa 1968, p. 25.

³⁷ Compare: M. Lipman, M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, Warszawa 1997; and: J. Haynes, *Children as Philosophers. Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*, London & New York 2008.

³⁸ Compare: M. Szczepska–Pustkowska M., *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Kraków 2011.

³⁹ M. Lipman, A. Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole, op.cit.*, p. 47.

Chociaż więc nowoczesnością i precyzją warsztatu badawczego Alison Gopnik i jej zespół neurobadaczy przerasta warsztat codziennych obserwacji i zapisków Korczaka, to wiele z formułowanych przez nią wniosków nie odbiega od fenomenologicznych studiów korczakowskich odsłaniających poetycko-filozoficzne możliwości dzieci.

Związek między dzieckiem i filozofią zawsze budził dość powszechny sceptycyzm, a uznanie dziecka za kogoś zdolnego do namysłu filozoficznego nadal rodzi liczne wątpliwości. Wielu myślicieli i badaczy odmawiało dzieciom zdolności tego typu i zalecało, by trzymać je z daleka od filozofii. Byli też tacy, którzy relację tę (aktualizującą się pod postacią metafizycznych praprzeżyć z dzieciństwa i pytań formułowanych w tym okresie) uważali za istotne źródło inspiracji i problemów dla filozofii jako takiej. Nie oznaczało to jednak, że dziecko ma jakiegokolwiek „prawo” do filozofii czy filozofowania, które traktowane były jako domena dorosłych³⁵.

Znane przysłowie *Barba non facit philósum*³⁶ sugeruje jednak, że przepustką do myślenia filozoficznego i filozofii może być nie tylko wiek. Stanowiska takiego zdają się bronić ci myśliciele różnych epok, którzy filozofię uznawali co najmniej za swoistą instrukcję i wprowadzenie dzieci do moralnego życia, godnego umierania oraz jako nieoceniony trening duchowy. Od czasów lipmanowskiej *Filozofii dla dzieci*³⁷ wolno, lecz systematycznie topnieje stereotyp filozofowania jako domeny przeznaczonej wyłącznie dla dorosłych. Badacze zafascynowani światem dziecięcych przeżyć i doświadczeń, przedmiotem swoich studiów uczynili fenomen dziecięcych pytań (i zapytywanie) oraz dziecięcy świat przeżywanym³⁸. Analizując je z perspektywy własnej dyscypliny i dostrzegając różne ich aspekty, zauważają, że w dziecięcych próbach zmagania ze światem spotykają się „zapotrzebowanie” na filozofowanie i „możliwości/zdolności” do podejmowania wysiłku filozofowania przez najmłodszych.

Filozoficzne myślenie dzieci swój początek czerpie z fenomenu zdziwienia, wątpliwości oraz ciekawości odkrywania świata – głębokiego i radosnego. Dzieci dziwią się, a ich zdziwienie przybiera kształt dociekliwych zapytań³⁹, któ-

³⁵ H.–L. Freese, *Nasze dzieci są filozofami. Jak rozmawiać z dziećmi o poważnych sprawach*, Kraków 2008, s. 33–42.

³⁶ „Nie broda czyni filozofem”, w: Cz. Jędraszko, *Lacina na co dzień*, Warszawa 1968, s. 25.

³⁷ Por.: M. Lipman, M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, Warszawa 1997; oraz: Haynes J., *Children as Philosophers. Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*, London–New York 2008.

³⁸ Por.: M. Szczepska-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Kraków 2011.

³⁹ M. Lipman, A. Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole, op.cit.*, s. 47.

only the physically and psychologically close spheres, but also the areas traditionally regarded as inaccessible to children. More detailed analysis of child's questions allows realising that almost any subject can be the topic of child's wonderment and questioning. Thus, among child's (philosophical) questions one finds human anthropological categories, identity, the sense of life, co-existing worlds of values, universalism of suffering, uniqueness and subjectivity of happiness, fragility of life and transiency, life and death, the genesis of God, reality of the surrounding world, the origin and end of the all things, time and space. Child's questions enter also the field of existentially deep categories of relations and dependence between people, feelings, conflicts, society, power/authority and politics, ethics/moral values, economy and many others.

Sven G. Hartman, the well-known Swedish follower of Korczak and researcher of childhood, claims that questions posed by children are of existential nature because they concern fundamental conditions of human life and existence as such. Despite various forms of questions, they are always the expression of personal/individual need for structuring and restructuring of one's way of experiencing the surrounding and existence in broad perspective. Such questions prove also the effort made by the child in order to interpret and understand life. Children's existential questions and the personal image of the world constitute the entire vision which could be defined as the child's philosophy of life⁴⁰.

Children's questions concern also the physical world, images, notions, and ideas connected with it, as well as what people think about and believe in, how and on what basis they give the meaning to one's life and what they fill their lives with⁴¹. Children pose questions doubting and making the attempt of reflection over the surrounding world, themselves and their fate, touching upon fundamental conditions of human life and existence as such. It seems that taking this path they try to find and understand the meaning of their own existence and gain power over it this way.

They are interested in "these problems not only because they like logical games but also because some problems are of existential importance for them. Yael, for example, feels that she must <<get to the bottom>> of the *déjà – vu* phenomenon – the feeling that she has already experienced the same situation as the one she is experiencing now, because such feeling has some element of disturbance for her. Whereas Roland cannot keep his mind on nothing else but the question if evil exists"⁴² [own translation – translator's note].

⁴⁰ S.G. Hartman, *Childrens philosophy of life*, Stockholm 1986, pp. 20–21.

⁴¹ M. Szczepska-Pustkowska, *Tropami dziecięcych pytań filozoficznych*, in: *Światy dziecięcych znaczeń*, D. Klus-Stańska (ed.), Warszawa 2004, pp. 202-232.

⁴² H.-L. Freese, *Nasze dzieci są filozofami...*, *op. cit.*, p. 14.

re sięgają nie tylko ku temu, co jest im fizycznie i psychologicznie bliskie, lecz także ku temu, co tradycyjnie uznawane było za niedostępne ich myśleniu. Bardziej szczegółowa analiza dziecięcych pytań pozwala dostrzec, że przedmiotem dziecięcego zdziwienia i zapytywania może być niemal każdy przedmiot. Wśród dziecięcych pytań (filozoficznych) odnajdujemy więc antropologiczne kategorie człowieka, tożsamości, sensu ludzkiego życia, koegzystujących światów wartości, uniwersalizmu cierpienia, unikatowości i subiektywizmu szczęścia, kruchości bytów i przemijania, życia i śmierci, genezy Boga, realności otaczającego świata, początku i końca wszechrzeczy, czasu i przestrzeni. Są wśród nich także takie, które wkraczają w egzystencjalnie żywe kategorie relacji i zależności międzyludzkich, uczuć, konfliktów, społeczeństwa, władzy/ autorytetów i polityki, etyki/ moralności, ekonomii oraz wielu innych.

Sven G. Hartman, znany szwedzki korczakowiec i badacz dzieciństwa, zauważa, że pytania formułowane przez dzieci mają charakter egzystencjalny, dotyczą bowiem fundamentalnych warunków ludzkiego życia i egzystencji jako takich. Chociaż forma, jaką przyjmują bywa różna, jednak zawsze są one wyrazem osobistej/indywidualnej potrzeby strukturyzacji i restrukturyzacji czyjś sposobu doświadczenia otoczenia i egzystencji w szerokim ich sensie. Są także świadectwem wysiłku podejmowanego przez dziecko w celu zinterpretowania i zrozumienia życia. Egzystencjalne pytania dzieci oraz wyrastający z nich osobisty obraz świata składają się na całość, którą można określić jako: „dziecięca filozofia życia”⁴⁰.

Dziecięce pytania dotyczą zarówno świata fizycznego, związanych z nim obrazów, pojęć i idei, jak również tego, co ludzie myślą i w co wierzą, w jaki sposób i na podstawie czego nadają sens swojemu istnieniu i tego, czym je wypełniają⁴¹. Dzieci stawiają pytania, wątpiąc, podejmując próbę namysłu nad otaczającym je światem, sobą i własnym losem, dotykając fundamentalnych warunków ludzkiego życia i egzystencji jako takich. Wydaje się, dzięki temu pragną odnaleźć i zrozumieć sens własnej egzystencji i w ten sposób zyskać nad nią władzę.

Interesują się „takimi problemami nie tylko dlatego, że lubią gry myślowe, lecz także z tego powodu, że pewne problemy są dla nich egzystencjalnie ważne. Yael, na przykład, musi koniecznie «rozgryźć» zjawisko *déjà vu* – wrażenia, że przeżyła już kiedyś identyczną sytuację jak ta, której obecnie doświadcza, bo to przeżycie ma w sobie dla niej coś niepokojącego. Ronald nie opuszcza pytanie, czy istnieje zło”⁴².

⁴⁰ S.G. Hartman, *Childrens philosophy of life*, Stockholm 1986, s. 20–21.

⁴¹ M. Szczepska–Pustkowska, *Tropami dziecięcych pytań filozoficznych*, w: *Światy dziecięcych znaczeń*, D. Klus–Stańska (red.), Warszawa 2004, s. 202–232.

⁴² H.–L. Freese, *Nasze dzieci są filozofami...*, *op.cit.*, s. 14.

7-year old Maciek asks his mother: *Why do humans need souls?* The mother confused with such question answers in the Aristotelian language: *A soul allows humans to feel, explore, think and understand...*, and Maciek replies in the Cartesian way: *Mum, but why do humans need soul for thinking? They have their minds!*

5-year old boy asks his parents a difficult question: *Was God born?* The surprised mother answers: *I will tell you when you get older.* However, this reply does not satisfy the child as he states: *God created all humans so he must have been born.* This time the mother takes the challenge and answers: *God could not be born and shall not die. You cannot see him, nor touch him. When you get older I will tell you how it is possible.* The boy keeps on: *If God does not die, people do not die either.* The mother gets impatient with her son’s persistence and replies: *I will tell you everything when you get older.* The son protests: *You cannot say such things. It is rude!* Then the father joins the discussion and stroking his son states: *You are a little metaphysician!* The boy thinks it over for a while in search of a word he could pay his father back and replies: *And you are a crocodile!*⁴³ [own translation – translator’s note].

The aforementioned examples show authentic and deep interest of children in the problems of philosophical nature. The nature of the world and its phenomena, the structure of a human being, the essence of thinking, or, as in the last example, the problem of the genesis and nature of God and its relations with human beings. In this dialogue one may notice the seedbed of the important conversation on theological subjects initiated by the child and not continued by his parents although the young interlocutor seemed to be ready go on with the discussion.

Asking about existence children hit the mark of all philosophical questions. No wonder that in the search for one’s own understanding of the world the child posing philosophical questions often reproduce the same questions and ideas formulated for ages by professional philosophers. However, children rarely acquaint adults with their doubts and cognitive/metaphysical anxieties they strive with. They hide their thoughts from their environment in the corners of their souls afraid of being ridiculed or ignored by adult interlocutors.

The Korczak’s view of the child-poet, stemmed from *the Patterns of life*, who *experience strong emotions* and the child-philosopher who *wonders all the time and wishes badly to know how it is like in reality* surpassed definitely the framework of the pedagogical views of the Korczak’s time which ignored the value and dignity of children and the core of childhood.

It was Korczak who “transformed childhood into humanity”⁴⁴. The Korczak’s view constructed on the strong belief in the child as a reflective, inquisitive, com-

⁴³ H.–L. Freeze, *Nasze dzieci są filozofami...*, *op.cit.*, p. 13.

⁴⁴ H. Kirchner, *Miejsce Korczaka w literaturze*, in: *Janusz Korczak. Życie i dzieło*, Warszawa 1982, p. 55.

„Siedmioletni Maciek pyta swoją mamę: – Po co człowiekowi dusza? Zakłopotana tym pytaniem mama odpowiada językiem arystotelejskim: – Dusza jest po to, aby człowiek czuł, poznawał, myślał i rozumiał..., na co Maciek odpowiada w języku kartezjańskim: – Mamo, ale po co człowiekowi do myślenia dusza? Przecież ma rozum!

Pięcioletni chłopiec zadaje rodzicom nietatwe pytanie: – Czy Bóg się urodził? Zdziwiona matka mówi: – Opowiem ci, jak będziesz większy. Jednak ta odpowiedź nie zadowala dziecka, które mówi: – Bóg stworzył wszystkich ludzi, więc musiał się urodzić. Tym razem matka podejmuje wyzwanie i odpowiada: – Bóg się nie urodził i Bóg nie umiera, jest niewidzialny i niesłyszalny, jak to się dzieje – opowiem ci, jak będziesz większy. Na co chłopiec kontynuuje swoją myśl: – Jeśli Bóg nie umiera, ludzie też nie umierają. Zniecierpliwiona uporem syna matka mówi: – To wszystko opowiem ci, jak będziesz większy. Syn protestuje: – Tak nie można mówić, to niegrzeczne! W tym momencie do rozmowy włącza się ojciec i głaszcząc dziecko po głowie stwierdza: – Mały metafizyk z ciebie! Chłopiec zastanawia się chwilę, najwyraźniej szukając słowa, którym mógłby zrewanżować się ojcu za metafizyka i odpowiada: – A ty jesteś krokodyli!”⁴³.

Przywołane wyżej przykłady wskazują autentyczne, żywe zainteresowanie dzieci problemami natury filozoficznej. Naturą świata i zjawisk, strukturą człowieka, istotą myślenia czy – jak w przypadku ostatnim – problemem genezy i natury Boga oraz relacji łączących go z człowiekiem. W dialogu tym można dostrzec załączek ważnej rozmowy na tematy teologiczne, która została zainicjowana przez dziecko, i która nie została wykorzystana przez dorosłych, choć – jak się wydaje – młody rozmówca był gotowy do jej kontynuacji.

Pytając o egzystencję, dzieci trafiają w sedno wszelkich pytań filozoficznych. Nic dziwnego, że poszukując własnych rozumień świata, zapytujące filozoficznie dzieci często odtwarzają pytania i idee formułowane od wieków przez profesjonalnych filozofów. A jednak rzadko w pełni wtajemniczają dorosłych we własne wątpliwości i niepokoje poznawcze/metafizyczne, z którymi się borykają. Ukrywają swoje myśli przed otoczeniem w zakamarkach własnej duszy, bojąc się ośmieszenia lub lekceważenia ze strony dorosłych rozmówców.

Wywiedziona z *Prawideł życia* korczakowska wizja dziecka-poety, które silnie czuje i dziecka-filozofa, które bardzo się zastanawia i chce koniecznie wiedzieć, jak jest naprawdę, wychylała się zdecydowanie poza ramy współczesnych Korczakowi poglądów pedagogicznych godzących w wartość i godność dzieci oraz istotę dzieciństwa.

⁴³ H.–L. Freeze, *Nasze dzieci są filozofami...*, op.cit., s. 13.

petent, and emphatic person capable of anticipation was the reflection of openness and novelty of this outstanding pedagogue who many years ago underlined the same attributes of the child as today’s researchers who place the child and their own unique separate world in the centre of studies.

To Korczak, the child was a “master” parents can learn from. He wrote: “We bring you up, but you also bring us up”⁴⁵, and he also added: “The child gives me experience, affects my views, the world of my feelings; I obtain commands for myself from the child, I demand, I accuse myself, I connive at myself, or absolve myself from sins. The child teaches and brings up”⁴⁶.

The image of *the competent child*⁴⁷ is currently well-known and appreciated, as a subject who constructs one’s own reality by creating one’s own meanings, interpretations, and visions of the world “which not necessarily have to correspond with the meanings and interpretations of adults”⁴⁸ [own translation – translator’s note] and which constitute the basis of making decisions and taking actions.

The image of the child undertaking one’s own attempts to understand the world and applying metaphors to describe the world is gradually strengthened⁴⁹. One also observes “the trend”⁵⁰ towards child’s jokes, sayings, and rhyming. It goes together with the change in assessment of child’s values: adults attach more meaning to them than they used to, and some teachers even apply them as the innovative didactic method which they call “poetrying” with children.

Poetry and poetrying and philosophy and philosophizing become important ways of satisfying the child’s hunger for meanings and understanding. For children, they become tools for grasping the truth about the world and life in this very moment and presenting them in broader perspective for a while. The tools allow for increased ability to understand the most remote, forcing one’s way through deceptive surface of phenomena into their mysterious depth. The younger the children in questions, the longer the list of such poetical and philosophical attempts to struggle against the world. “It can be easily noticed that many philosophical problems grab attention of young children as – Milan Kundera claims – children are

⁴⁵ J. Korczak, *Trzeba to zrozumieć*, in: *Janusz Korczak w getcie. Nowe źródła*, Warszawa 1992, p. 184.

⁴⁶ J. Korczak, *Sprawozdanie z I Polskiego Zjazdu Nauczycieli Szkół Specjalnych*, Szkoła Specjalna 1925, 26, No. 2, p. 69.

⁴⁷ Compare: J. Juul, *Das kompetente Kind*, Reinbek bei Hamburg 1999.

⁴⁸ H.M. Griese, *Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcje „autosocjalizacji”*, in: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, B. Śliwerski (ed.), Kraków 2001, pp. 43–44.

⁴⁹ Compare: M. Wiśniewska–Kin, „*Miłość jest jak wiatrak*”, czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych, Łódź 2009, and: *Ibidem*, *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Łódź 2013.

⁵⁰ B. Dymara, *Świat pelen poezji...*, *op.cit.*, p. 149.

To Korczak „przemienił dzieciństwo w człowieczeństwo”⁴⁴. Wizja korczakowska zbudowana na silnej wierze w dziecko jako osobę refleksyjną, pytającą, kompetentną, empatyczną i zdolną do antycypacji jest wyrazem otwartości i nowatorstwa tego znakomitego pedagoga, który wiele lat temu akcentował te same atrybuty dziecka co dzisiejsi badacze, którzy w centrum swoich poszukiwań postawili dziecko i jego własny niepowtarzalny, odrębny świat.

Dla Korczaka dziecko było „mistrzem”, od którego dorośli mogą się uczyć. Pisał: „My wychowujemy was, ale i wy nas wychowujecie”⁴⁵, a w innym znów miejscu dodawał: „Dziecko daje mi doświadczenie, wpływa na moje poglądy, świat moich uczuć; od dziecka otrzymuję nakazy dla siebie, żądam, oskarżam się, pobbłam lub rozgrzeszam. Dziecko poucza i wychowuje”⁴⁶.

Dzisiaj znany i uznawany jest wizerunek „dziecka kompetentnego”⁴⁷ jako podmiotu, który sam konstruuje swoją rzeczywistość, tworząc własne znaczenia, interpretacje i obrazy świata „które niekoniecznie muszą się pokrywać ze znaczeniami i interpretacjami dorosłych”⁴⁸, i które stają się dla nich podstawą podejmowania decyzji i działań.

Stopniowo umacnia się wizerunek dziecka, które – podejmując własne próby (z)rozumienia świata – korzysta z umiejętności metaforyzowania i do opisu świata wykorzystuje metaforę poetycką⁴⁹. Popularna staje się także „moda”⁵⁰ na dziecięce dowcipy, powiedzenia i rymowanie. Zmienia się przy tym ocena ich wartości; dorośli nadają im większe niż dawniej znaczenie, a niektórzy nauczyciele wykorzystują je nawet jako nowatorską metodę pracy dydaktycznej z uczniami, którą określają mianem „poezjowania” z dziećmi.

Poezja i poetyzowanie oraz filozofia i filozofowanie stają się ważnymi sposobami zaspokajania przez dzieci głodu znaczeń i rozumienia. Stają się one dla dzieci instrumentem pozwalającym na uchwycenie prawdy o świecie i życiu w ich mgnieniu i ukazanie ich choć na chwilę w szerszej perspektywie. Narzędziami,

⁴⁴ H. Kirchner, *Miejsce Korczaka w literaturze*, w: *Janusz Korczak. Życie i dzieło*, Warszawa 1982, s. 55.

⁴⁵ J. Korczak, *Trzeba to zrozumieć*, w: *Janusz Korczak w getcie. Nowe źródła*, A. Lewin (wstęp i red. nauk.), Warszawa 1992, s. 184.

⁴⁶ J. Korczak, *Sprawozdanie z I Polskiego Zjazdu Nauczycieli Szkół Specjalnych*, Szkoła Specjalna 1925/26, nr 2, s. 69.

⁴⁷ Por.: J. Juul, *Das kompetente Kind*, Reinbek bei Hamburg 1999.

⁴⁸ H.M. Griese, *Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcje „autosocjalizacji”*, w: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, B. Śliwerski (red.), Kraków 2001, s. 43–44.

⁴⁹ Por.: M. Wiśniewska-Kin, *„Miłość jest jak wiatrak” czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych*, Łódź 2009, oraz: tejsze, *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Łódź 2013.

⁵⁰ B. Dymara, *Świat pełen poezji...*, *op.cit.*, s. 149.

interested in all really important questions. Such questions are interesting not only for philosophers but even a child understands them”⁵¹ – Freese wrote [own translation – translator’s note].

This new approach includes the poetical and philosophical nature of the child into the entire image. It seems to point out that poetry and philosophy, as Janusz Korczak felt, can co-exist in symbiosis. They constitute an integral part of childhood creating child’s attitude towards life and the world. In this poetical and philosophical approach, the nature of the child is holistic, full, and integrated.



Maria Szczepska–Pustkowska, Ph.D. in general pedagogy and early education, an employee of the Department of General Pedagogy of the Pedagogy Institute at the Faculty of Social Sciences of the University of Gdańsk. A participant of the International Scientific Seminar *Children’s Philosophy of Life*, initiated and conducted by prof. Sven G. Hartman (Linköping University, Sweden), Janusz Korczak’s follower and translator of the works of Korczak into Swedish. Her research interests are focused on the subject matter connected with the philosophy of childhood, children’s philosophising, philosophising with children as well as children’s life philosophy. Major publications of M. Szczepska–Pustkowska include the book: *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji) [From philosophy of childhood to children’s philosophy of life. The casus of power (and democracy)]* (2010).



⁵¹ H.–L. Freese, *Nasze dzieci są filozofami...*, *op.cit.*, p. 14.

dzięki którym aktualizuje się możliwość (z)rozumienia tego, co najdalsze; przedarcia się poza ludoznawczą powierzchnię zjawisk ku ich tajemniczej głębi. Lista takich poetycko–filozoficznych prób zmagania ze światem jest tym dłuższa i bogatsza, im mniejszych dzieci dotyczy. „Łatwo zauważyć, że wiele problemów filozoficznych zajmuje uwagę małych jeszcze dzieci albo – jak mówi Milan Kundera – dzieci zajmują wszystkie naprawdę ważne pytania. Interesują nie tylko filozofów, bo rozumie je nawet dziecko”⁵¹ – pisze Freese.

Ten nowy wizerunek łączy poetycko–filozoficzną naturę dziecka w integralną całość. Zdaje się też wskazywać, że poezja i filozofia, jak przeczuwał to Janusz Korczak, mogą pozostawać w symbiozie. Z dzieciństwem łączą się nierozzerwalnie, konstytuując dziecięcą postawę wobec życia i świata. W tym ujęciu poetycko–filozoficzna natura dziecka jest całkowita, pełna i integralna.



Maria Szczepska–Pustkowska, doktor habilitowany w zakresie pedagogiki ogólnej i wczesnej edukacji, Pracownik Zakładu Pedagogiki Ogólnej Instytutu Pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego. Uczestnik Międzynarodowego Seminarium Naukowego *Children's Philosophy of Life*, prowadzonego przez prof. Svena G. Hartmana (Uniwersytet Linköping, Szwecja). Zajmuje się problematyką związaną z filozofią dzieciństwa, dziecięcym filozofowaniem, filozofowaniem z dziećmi oraz dziecięcą filozofią życia. Do najważniejszych publikacji M. Szczepskiej–Pustkowskiej należy książka *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)* (2010).



⁵¹ H.–L. Freese, *Nasze dzieci są filozofami...*, *op.cit.*, s. 14.

Korczak's idea of respect and recognition in the anthropology of the child. The child as a person with equal value and rights

The time has come to perceive and recognize Janusz Korczak as a great educationalist. However, Korczak's rejection of "educational systems" should by no means be understood as a rejection of fundamental research. In the field of education – education understood as "experience sciences" or, as postulated by Aloys Fischer, as "research into facts", Korczak is undoubtedly no "system thinker" but rather an "independent thinker"¹.

How and why, relying on his experience with children, does Korczak introduce the categories of "respect" for and "recognition" of the child into his educational thought and practice, so that the children can participate as equal partners in the educational relationship, I shall outline the answer to that question.

1. "Passing through experiences" instead of "having experience"

The starting point for Korczak's educational thought and practice is his various experiences with children. The experiences let him find that: *"There are no children, just people, but with a different scale of concepts, a different range of experience, different urges, different emotional reactions. Remember that we do not know them"*.²

In this sentence, Korczak notes that there are experience shortages (anyway, on both sides), experience differences, different experience structures and different experience qualities between the adult and the child. (e.g. "snow": "marvel" vs. slipping, cold, dirt). For Korczak it is now vital to exchange these diverse experiences in the process of mutual giving and receiving as well as to convert them into "shared experiences".³ Hence the coexistence of the adult and

¹ K.H. Bohrer, *Selbstdenker und Systemdenker*, Munich 2011.

² J. Korczak, *Wie liebt man ein Kind*, in: *Sämtliche Werke*, Vol. 4, Gütersloh, 1999, p. 147 & subseq. [Unless stated otherwise, all quotations from Korczak are translated to English by the translator of this paper; all notes in square brackets are by the translator]

³ For this process, which is now increasingly being recognized, the exchange of experiences between children is of great importance, too. The adults' task is to enable and encourage them to do it.

Korczakowska idea szacunku i uznania w antropologii dziecka. Dziecko jako równowartościowy i równoprawny człowiek

Nadszedł czas, aby Janusza Korczaka docenić jako wspaniałego teoretyka w dziedzinie pedagogiki – pedagogiki rozumianej jako „nauka o doświadczeniach” lub, jak to postulował Aloys Fischer, jako „badanie faktów”. Korczak bez wątpienia nie jest żadnym „badaczem, odkrywcą systemu pedagogicznego, myślicielem systemu”, lecz jest raczej „myślicielem niezależnym”¹.

Jak i dlaczego Korczak, bazując na swoim doświadczeniu w pracy z dziećmi, wprowadza do swojej działalności i myśli pedagogicznej kategorie „szacunku” i „uznania” dla dziecka, i tym samym pozwala dzieciom współpracować w sytuacji pedagogicznej, być równorzędnymi i równoprawnymi partnerami? Naszkicuję poniżej odpowiedź na to pytanie.

1. „Zbierać doświadczenia” zamiast „mieć doświadczenia”

Punktem wyjściowym korczakowskiej myśli i działalności pedagogicznej są jego rozmaite doświadczenia w pracy z dziećmi. Doświadczenia pozwoliły mu stwierdzić: „Nie ma dzieci – są ludzie, ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych popędach, innej grze uczuć. Pamiętaj, że my ich nie znamy”².

Korczak konstatuje w tym zdaniu, że w relacji między dorosłym a dzieckiem istnieją deficyty doświadczeń (zresztą po obu stronach), różnice doświadczeń, różne struktury doświadczeń oraz różne zakresy jakościowe doświadczeń (np. „śnieg”: „cudo” v. poślizgnięcie się, przeziębienie, zabrudzenie). Dla Korczaka ważna jest teraz wymiana tych doświadczeń w zakresie wzajemnego dawania i brania, i prze-

¹ K.H. Bohrer, *Selbstdenker und Systemdenker*, Monachium 2011.

² J. Korczak, *Wie liebt man ein Kind*, w: *Sämtliche Werke*. Tom 4: *Gütersloh*, 1999, s. 147 i n. [Cytat polski za H. Kirchner, *Janusz Korczak – pisarz–wychowawca–myśliciel*, Instytut Badań Literackich 1997, s. 18 – wszystkie przypisy w nawiasach kwadratowych pochodzą od tłumacza]

the child is based largely on the continuing exchange of experience, driven by mutual respect. Korczak writes in 1921: “*We must act cautiously, learning and being brought up under the vigilant eye of the children*”.⁴ Elsewhere we read: “*Yet, without the participation of experts we won't be successful. And the expert is the child*”.⁵ The “hour of life”⁶ shared by the adult and the child help both sides keep encountering new experiences. That is to say, you pass through experiences only when you constantly revise them, otherwise they solidify to a rut and to “having experience”⁷. To Korczak, experience matters only as “broken experience”⁸, which is to say, as an experience that is not to be had but that always is only to be passed through.

In his pedagogical thought and practice, Korczak relies on three essential sources of his experience:

- (1) experience gained through his “in-depth phenomenological observations and descriptions of the child”⁹,
- (2) experience with the children's greater and greater self-reliance and with the children's self-government in *Dom Sierot* [the Orphanage] and *Nasz Dom* [Our House], as well as
- (3) experiences gained through individual meetings with the child.

⁴ J. Korczak, *Zur gesellschaftlichen und pädagogischen Bedeutung der Waisenhäuser*, in: *Sämtliche Werke*, Tom 9, Gütersloh, 2004, p. 208.

⁵ J. Korczak, *Das Recht des Kindes auf Achtung*, in *Sämtliche Werke*, Tom 4: Gütersloh, 1999, p. 398. [English quotation from: J. Korczak *When I Am Little Again and the Child's Right to Respect*, University Press of America 1992, p. 174]

⁶ J. Korczak, *Fröhliche Pädagogik*, w: *Sämtliche Werke*, Tom 4: Gütersloh, 1999, p. 433.

⁷ J. Korczak, *Theorie und Praxis*, in: *Sämtliche Werke*, Tom 9: Gütersloh, 2004, pp. 239–242.

⁸ We can say two things here: In his assessment of educational relationships (1) Korczak begins with various preverbal, ambitious, asubjective and “broken” experiences. He tries to find (2) pre- and non-scientific meanings on the other side of the “dead traditions” that are especially copied and updated in scientific publications. Korczak's concept of experience is quite topical, as it entails the constantly required “re-awakening”. In his pedagogy Korczak does not address such concepts as “autonomy”, “sovereignty” or “identity” but he takes aim at theory-mediated, contingent, “world-finite”, body-communicative and intersubjective practice. The “shared experiences” create the intellectual and emotional “environment”, in which mutual respect and recognition can develop.

⁹ Cf.: Jürgen Oelkers' works on Janusz Korczak.

kształcanie ich w **doświadczenia wspólne**³. Stąd też bycie dorosłego z dzieckiem opiera się w znacznej mierze na ciągłej – kierowanej przez wzajemny szacunek – **wymianie doświadczeń**. W 1921 r. Korczak pisze: „Działać musimy ostrożnie i z wolna – czujnie się pod okiem dzieci kształcąc i wychowując”⁴. W innym miejscu czytamy: „Bez rzeczoznawców udziału nie podołamy; a rzeczoznawcą jest dziecko”⁵. Wspólna „godzina życia”⁶ dorosłego z dzieckiem pomaga obu stronom zdobywać coraz to nowe doświadczenia. Doświadczenia zbiera się bowiem **jedynie** poprzez ciągłe rewizje dotychczasowych doświadczeń, w przeciwnym wypadku kosztują one, zamieniając się w rutynę i w „doświadczenie posiadane”⁷. Dla Korczaka doświadczenie liczy się jedynie jako „zerwane doświadczenie”⁸, a więc jako doświadczenie, którego się nie posiada, lecz które się wciąż tylko zbiera. Innymi słowy – doświadczenie to nie stan, ale proces.

W swoich myślach i działalności pedagogicznej Korczak opiera się na trzech istotnych źródłach swoich doświadczeń:

- 1) doświadczeniach uzyskanych poprzez swoje „dogłębne fenomenologiczne obserwacje i opisy dziecka”⁹,
- 2) doświadczeniach z coraz to większą samodzielnością dzieci oraz z dziecięcym samorządem w Domu Sierot i w Naszym Domu, jak również
- 3) na doświadczeniach z poszczególnymi dziećmi.

³ W przypadku tego procesu, który obecnie zyskuje coraz większe uznanie, duże znaczenie ma również wymiana doświadczeń pomiędzy dziećmi. Zadaniem dorosłych jest umożliwienie im tego i wspieranie ich w tym.

⁴ J. Korczak, *Zur gesellschaftlichen und pädagogischen Bedeutung der Waisenhäuser*, w: *Sämtliche Werke*, Tom 9: Gütersloh, 2004, s. 208 [cytat polski za E. Dauzenroth, *Janusz Korczak – życie dla dzieci*, Warszawa 2012 – przyp. tłum.].

⁵ J. Korczak, *Das Recht des Kindes auf Achtung*, w: *Sämtliche Werke*, Tom 4: Gütersloh, 1999, s. 398. [cytat polski za J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, w: *Dzieła*, t. 7, Warszawa 1993, s. 446 – przyp. tłum.].

⁶ J. Korczak, *Fröhliche Pädagogik*, w: *Sämtliche Werke*, Tom 4: Gütersloh, 1999, s. 433 [J. Korczak, *Pedagogika żartobliwa*, Warszawa 1939, s. 30].

⁷ J. Korczak, *Theorie und Praxis*, w: *Sämtliche Werke*, Tom 9: Gütersloh, 2004, s. 239–242.

⁸ Możemy tutaj stwierdzić dwie rzeczy: przy ocenie relacji pedagogicznych 1) Korczak wychodzi od rozmaitych przedjęzykowych, ambitnych, asubiektywnych i „zerwanych” doświadczeń. Poszukuje 2) przed- i pozanaukowych znaczeń po drugiej stronie „martwych tradycji”, jakie przede wszystkim przepisuje się i uzupełnia w pracach naukowych. Korczakowskie pojęcie doświadczenia jest bardzo aktualne, gdyż implikuje ono stale konieczne „odżycie na nowo”. W swojej pedagogice Korczak zmierza nie do takich pojęć, jak „autonomia”, „suwerenność” czy „tożsamość”, lecz do teoretycznie przekazywanej, przypadkowej, „globalnie skończonej”, cieleśnie komunikowanej i intersubiektywnej praktyki. „Wspólne doświadczenia” tworzą intelektualne i emocjonalne „środowisko”, w którym może rozwijać się wzajemny szacunek i uznanie.

⁹ Por. prace Jürgena Oelkera na temat Janusza Korczaka.

2. "Respect" and "recognition" as concepts

These experiences compel Korczak just to adopt the attitude of "respect" and "recognition" towards the child. Just because the expressions "respect for the child" and "recognition of the child"¹⁰ are used in everyday parlance often interchangeably¹¹.

Even if the semantic fields of the concepts of respect and recognition¹² overlap (e.g. as in the [German] word "Respekt"), the concepts can be differentiated in the following way: respect can be described as an attitude of attentive esteem¹³. Recognition involves not only the assessment of an attitude but also putting the assessment into practice of recognition.

Essentially, in my opinion, respect is about making children equal to human beings. And my other opinion is that recognition confirms the child in its knowledge and is ultimately aimed at making children equal to adults through many forms of self-organization.¹⁴

¹⁰ Cf.: J. Korczak, *Das Recht des Kindes auf Achtung*, w: *Sämtliche Werke*, Tom 4: Gütersloh, 1999.

¹¹ The word Achtung [from German 'respect'] (the following synonyms are used: Aufmerksamkeit [attention; thoughtfulness], Rücksicht [consideration; regard], Wertschätzung [esteem]) derives from the word "Acht" [attention; the English word "respect" comes from Latin respectus meaning 'regard', literally 'act of looking back at one'] which means attention, regard and care. Korczak chooses the category of "respect" as the ultimate guiding principle for any educational thought and practice. He often does that even when consciously opposing the so called "pedagogical love", a term that is overused (not only in the context of the then New Education current) and is rather "vague".

¹² Ricoeur, Paul: *Wege der Anerkennung*. Erkennen, Wiedererkennen, Anerkanntsein. Frankfurt a.M. 2006.

¹³ The word Anerkennung [recognition] comprises the words "kennen" [to know] (--> "können" [can], "Kunst" [art; skill] and "erkennen" [to recognize; to discern, to find] (to identify, to know) [The English word "recognition" derives from Latin recognitionem meaning 'act of recognizing']. In German we distinguish between "recognition as acknowledgement (like in "the father recognized the child as his own") and "recognition of rights" ("to recognize the king as a king").

¹⁴ In the introduction to „Kameradschaftsgericht" (Sämtliche Werke. Vol. 4. Gütersloh 1999, p. 273) [English quotation from *The Court of Peers* {in:} *Selected Works of Janusz Korczak*, selected by Martin Wolins, published by the Scientific Publications Foreign Cooperation Center of the Central Institute for Scientific, Technical and Economic Information, Warsaw 1967, pp. 312-313] Korczak writes: "If am devoting a disproportionate amount of space to the Court, it is because I believe that it may become the nucleus of emancipation, pave the way to a constitution, make unavoidable the promulgation of the Declaration of Children's Rights. The child is entitled to be taken seriously, that his affairs be considered fairly. Thus far, everything has depended on the teacher's goodwill or his good or bad mood. The child has been given no right to protest. We must end despotism."

2. „Szacunek” i „uznanie” jako pojęcia

Doświadczenia te zmuszają Korczaka wręcz do przyjęcia wobec dziecka postawy „szacunku” i „uznania”. Właśnie dlatego że określenia „szacunek do dziecka” oraz „uznanie dla dziecka”¹⁰ często stosowane są w codziennej mowie wymiennie¹¹.

Również wtedy, gdy pola znaczeniowe pojęć „szacunek” i „uznanie” (reprezentowane np. przez słowo „respekt”) nakładają się na siebie, można dokonać rozróżnienia tych pojęć na przykład w następujący sposób: **szacunek** można opisać jako przejawianie **uprzejmego poważania**.

Uznanie obejmuje nie tylko ocenę postawy, lecz również **wprowadzenie tej oceny w czyn okazujący uznanie**. W sumie w **szacunku** – taka jest moja teza – chodzi o **zrównanie dziecka z człowiekiem**. A **uznanie** utwierdza dziecko w jego wiedzy i zmierza ostatecznie – taka jest moja następna teza – poprzez wiele form samoorganizacji do **zrównania dziecka z dorosłym**.¹²

3. „Szacunek” i „uznanie”: aspekty fenomenologiczne

Pole znaczeniowe pojęcia „szanować” może – jak widzieliśmy – obejmować różne szczegółowe znaczenia w języku niemieckim i angielskim:

¹⁰ Por. J. Korczak, *Das Recht des Kindes auf Achtung*, w: *Sämtliche Werke*, Tom 4: *Gütersloh*, 1999 [J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, w: *Dziela*, t. 7, *op.cit.* – przyp. tłum.]

¹¹ Słowo „Achtung” [niem. «szacunek»] (synonimicznie stosuje się: Aufmerksamkeit [uprzejmość; uwaga], Rücksicht [wyrozumiałość], Wertschätzung [poważanie]) wywodzi się od słowa „Acht” [«baczenie»; z kolei polskie słowo „szacunek” wywodzi się z niem. „Schätzung” – «szacowanie, ocena; poważanie»], które oznacza uprzejmość, uznanie, opiekę. Korczak wybiera kategorię „szacunek” jako decydującą, naczelną zasadę każdej myśli i działalności pedagogicznej. Tak czyni często nawet wtedy, gdy świadomie przeciwstawia szacunek tak zwanej „miłości pedagogicznej”, który to termin jest nadużywany (nie tylko w kontekście ówczesnej „pedagogiki Nowego Wychowania”), a do tego jest raczej „niejasny”. W słowie „Anerkennung” [«uznanie»] tkwią słowa „kennen” [«znać»] (-> „können” [«móc; umieć; potrafić»]), „Kunst” [«sztuka»] i „erkennen” [«rozpoznawać; poznawać; przyznawać»] (identyfikować, wiedzieć) [Polskie słowo „uznanie” pochodzi od słowa „znać”, a to od prasłowiańskiego „znati” – «znać, wiedzieć»]. W języku niemieckim rozróżniamy „uznanie jako potwierdzenie” („ojciec uznał dziecko za swoje”) oraz „uznanie praw, roszczeń” („uznać króla jako króla”).

¹² We wprowadzeniu do *Kameradschaftsgericht* (*Sämtliche Werke*, Tom 4: *Gütersloh*, 1999, s. 273) [J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dom Sierot. Sąd koleżeński*, w: J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. I, *op.cit.*] Korczak pisze: „Jeśli nieproporcjonalnie wiele miejsca poświęcam sądowni, to w przeświadczeniu, że sąd może się stać zawiązkiem równouprawnienia dziecka, prowadzi do konstytucji, zmusza do ogłoszenia deklaracji praw dziecka. Dziecko ma prawo do poważnego traktowania jego spraw, do sprawiedliwego ich rozważania. Do tej pory wszystko było zależne od dobrej woli i dobrego czy złego humoru wychowawcy. Dziecko nie miało prawa do protestu. Despotyzmowi trzeba kres położyć”.

3. "Respect" and "recognition": phenomenological aspects

As we have seen, the semantic field of the concept of respect may cover the following meanings (which will be accompanied by corresponding English words for clarity [and by equivalents selected by the translator, as the author's translations seem inaccurate]):

“aufmerken” (attent) [to attend], “beachten” (distinct) [to consider, to observe; to regard], “beobachten” (to observe), “staunen / stutzen” (to be astonished, amazed, be stardled), “berücksichtigen” (to respect), “achtsam, behutsam umgehen mit” (to protect) [to be careful with], „hoch achten” (to devote), “lieben” (to care) [to love].

Considering these aspects, for the concept of respect, and in equal measure, for the concept of recognition, one can demonstrate a sequence of acts that is to be considered a rank order at the same time:

Initially, there appears to be amazement /astonishment (also in the meaning of ‘hesitation’). The amazement causes that the child is regarded with attention and patience. Such patient regarding turns into keen observation. Patient observation allows us to attend to the child in a special way (in the sense of protecting but also of allowing freedom). A child who is carefully regarded demonstrates abilities and accomplishments that compel our high respect. In the end, such an act of high respect also helps us show love to the child. It should be emphasized that respect and recognition comprise such moments as self-withdrawal, humility, respect for others.¹⁵

I hope I have clearly demonstrated through my line of reasoning that Korczak's respect and recognition are not derived formally from a normative or appellative “*a priori*” but they become apparent in acts of value consciousness. Therefore, in a specific emotional cognitive environment, “respecting” and “recognizing” shape the adult's attitude to the child.

4. Deconstruction of the concepts of “respect” and “recognition”

But Janusz Korczak is not satisfied with such a study that seems to sound “harmonizing” to at least some critical ears. All his life he himself was a nosy sceptic

¹⁵ Cf. also: A. Sander, *Mensch – Subjekt – Person. Die Dezentrierung des Subjekts in der Philosophie Max Schelers*, Bonn 1996, p. 334.

„aufmerken” (ang. *attent*, pol. *uwagać*), „beachten” (ang. *distinct*, pol. *zwracać uwagę na coś*), „beobachten” (ang. *observe*, pol. *obserwować*), „staunen/stutzen” (ang. *be astonished, amazed, be stardled*, pol. *dziwić się, podziwiać, zdumieć się*), „berücksichtigen” (ang. *respect*, pol. *brać pod uwagę, uwzględniać*), „achtsam, behutsam umgehen mit” (ang. *protect*, pol. *ostrożnie obchodzić się z kimś/czymś*), „hoch achten” (ang. *to devote*, pol. *odnosić się do kogoś z dużym szacunkiem*), „lieben” (ang. *care*, pol. *kochać*) [niemieckie słowa i zwroty przetłumaczono na język polsko bezpośrednio, z pominięciem tłumaczeń na język angielski, które wydają się miejscami błędne].

Uwzględniając te aspekty dla pojęcia „szacunek”, i w równej mierze dla pojęcia „uznanie”, można wykazać kolejność aktów. Na początku pojawia się **zdumienie/zaskoczenie** (również w znaczeniu «zawahanie»). Zdumienie to sprawia, że dziecko **zauważane** jest z uprzejmością i cierpliwością. To cierpliwe uznanie przechodzi w gruntowną **obserwację**. Cierpliwa obserwacja pozwala w szczególności sposób **uwagać** na dziecko (w znaczeniu „strzec, chronić”, ale też „dawać swobodę”). Dziecko, na które bacznie zwraca się uwagę, wykazuje zdolności i osiągnięcia, które zmuszają do **okazywania mu głębokiego szacunku**. Ten akt okazania głębokiego szacunku pomaga wreszcie okazywać dziecku również **miłość**. W „szacunku” i „uznaniu” zawierają się, co warto podkreślić, momenty takie jak samowycofanie, pokora, respekt dla innych¹³.

Mam nadzieję, że poprzez swoje wywody wyraźnie wykazałem, iż szacunek i uznanie u Korczaka nie są wywodzone formalnie z normatywnego bądź postulatywnego „*a priori*”, lecz ujawniają się w aktach poczucia wartości. „Szanowanie” i „uznawanie” kształtują zatem w specyficznym **emocjonalnym** środowisku **poznawczym** stosunek dorosłego do dziecka.

4. Dekonstrukcja pojęć „szacunek” i „uznanie”

Korczak jednak nie daje się zadowolić takim oglądem sprawy, który przynajmniej dla niektórych krytycznych uszu wydaje się brzmieć „harmonizująco”. On sam przez całe życie był ciekawskim sceptykiem „w drodze”. Pozwala się przez całe życie prowadzić zasadzie „kreatywnego Nie-wiem”.¹⁴ Dlatego nie dziwi, że w swoim sceptycyzmie również kluczowe pojęcia, takie jak „szacunek” i „uznanie”

¹³ Por. tu również: A. Sander, *Mensch – Subjekt – Person. Die Dezentrierung des Subjekts in der Philosophie Max Schelers*, Bonn 1996, s. 334.

¹⁴ *Op.cit.*, s. 10.

“on the way”. All his life he is led by the principle of a “*creative I-Don't-Know*”.¹⁶ So, it is not surprising that his scepticism has problematized and further reflected, in the most current way, even the key concepts, such as “respect” and “recognition”. One can even speak of – let me follow up the current terminology – “deconstruction” of those concepts (“deconstruction” in the meaning of making available, not of abandoning or ignoring). This deconstruction of “respect” and “recognition” by Korczak results in the following findings:

1. Respect and recognition are based on the balance of closeness and distance (that needs taring over and over again) between the adult and the child. What has been overlooked in the attraction force of the New Education is, more than anything else, the need to keep our distance from children.
2. In the act of recognizing, subjectivity and sociality get linked to each other. They are no longer opposite each other. The child's ego is being formed by adult neighbours, that is to say, by others, not being their “product”.
3. Respect and recognition also cover respect for and recognition of the New, the Other and the Alien. In the majority of cases, it is only the Familiar that is recognized in and around the child, being quasi “recognized again” by the adult. The Non-Familiar is recognized to a small extent only. However, the New, the Other and the Non-Familiar is very often – consciously or unconsciously – “ignored” or “excluded”.
4. The Self and the Alien in the adult and the child establish a shared “overlap area”, shared “in-between” space. This happens only when the Other / the Alien of the child is relevant, and not when it is, metaphorically speaking, “annexed” by the adult's Self.¹⁷
5. Recognizing has always something to do with justice. The Other / the Alien forces one to admit to his or her own contingency, thus allowing him or her to do justice to the Other and the “Third Party” (that hides under any inter-subjective relationship).
6. Respect and recognition are to be assessed as a “gift”, as a present free from intentions and interests. “Respect” and “recognition” as “*désintéressé*” (disinterestedness), as understood by Lévinas.

To the same extent – this finding is important now – to which the New, the Other and the Alien is ignored, misjudged, ousted or even fought off, the abilities

¹⁶ *Op.cit.*, p. 10.

¹⁷ Let us just mention that also essential experiences of “otherness of the Self” are developed in this “in-between” space – in Korczak as, among other things, the source of his scepticism and creative “I-Don't-Know”.

sproblematyzował i odzwierciedlił w najbardziej aktualny sposób. Można mówić – by podchwycić aktualną terminologię – wręcz o „dekonstrukcji” tych pojęć („dekonstrukcji” w znaczeniu „oddawania do dyspozycji” – nie zaś w znaczeniu „zarzucania” czy „ignorowania”). Ta dekonstrukcja „szacunku” i „uznania” przez Korczaka przynosi nam następujące wyniki:

1. Szacunek i uznanie zasadzają się na (wymagającej ciągłego wyrównywania) równowadze **bliskości i dystansu** między dorosłym a dzieckiem. W *Nowym Wychowaniu* przeoczono konieczność zachowywania dystansu.
2. W akcie uznawania **subiektywność i utrzymywanie relacji społecznych** stają się ze sobą powiązane. Nie są już to już akty wobec siebie przeciwstawne. Ego dziecka konstytuuje się poprzez dorosłego bliźniego, a więc poprzez innych, nie będąc ich „produktem”.
3. Szacunek i uznanie obejmują również szacunek i uznanie **Nowego, Innego i Obcego**. W przeważającej liczbie przypadków dziecko i jego otoczenie uznaje **jedynie To–Co–Znane**, które dorosły niejako „na nowo rozpoznaje”. To–Co–Nieznane uznawane jest tylko w niewielkiej mierze. Bardzo często jednak Nowe, Inne i Nieznane jest – świadomie lub nieświadomie – „ignorowane” lub „izolowane”.
4. Własne JA i To–Co–Obce tworzą w dorosłym i dziecku wspólną „przestrzeń przecinania się”, **wspólną przestrzeń „pomiędzy”**. Dzieje się tak jedynie wtedy, gdy To–Co–Inne/To–Co–Obce dziecka ma prawo bytu, a nie, mówiąc obrazowo, jest „zajmowane” przez własne JA osoby dorosłej.¹⁵
5. Uznawanie ma zawsze coś wspólnego ze **sprawiedliwością**. Inne/Obce zmusza do przyznania się do własnej przypadkowości i tym samym pozwala oddać sprawiedliwość Innemu/Innym i „osobie trzeciej” (która kryje się za każdą intersubiektywną relacją).
6. Szacunek i uznanie należy oceniać jako **„dar”**, jako prezent wolny od intencji i interesów. „Szacunek” i „uznanie” jako „désintéressé” (bezinteresowność) w rozumieniu E. Levinasa.

W tej samej mierze – to spostrzeżenie jest teraz ważne – w jakiej u dziecka Nowe, Inne i Obce jest ignorowane, źle oceniane, wypierane albo wręcz zwalczane, znikają możliwości rozpoznania Równorzędnego i Równouprawnionego. Bez szacunku i uznania Zadziwiającego i Obcego w dziecku, dziecko zawsze będzie mierzone jedynie miarą (!) dorosłego, oceniane i traktowane na podstawie arkusza wartości dorosłego i w zależności od zbieżności bądź rozbieżności. Mówimy w takich przypad-

¹⁵ W tej przestrzeni „pomiędzy”, o czym przynajmniej napomknijmy, rozwijają się również niezbędne doświadczenia „inności Własnego JA” – u Korczaka między innymi jako źródło jego sceptycyzmu i „kreatywnego Nie-wiem”.

to recognize the Equal and the Emancipated disappear. Without the respect for and the recognition of the Astonishing and the Alien in the child, he will always be measured against adults' standards and depending on similarities or differences. In such cases we speak of "normative recognition" or "normalizing recognition". But in this way the child is disregarded and oppressed, whether by that well-meant "pedagogical pastoral power" ("I know what is good for you"), by usual everyday "normalizing strategies" or by other more or less "blatant" claim to power and control. One can state in positive terms: The ego development (both in the child and in the adult) is stopped and shaped just by the Other, the Alien.

5. The child as the "new" and the "other" person within the "old" order

Korczak describes the respect for and the recognition of the Other / Alien in the child in a fascinating as well as convincing manner. He suggests to the adult that every child should be treated like "hieroglyphs" that are to be "deciphered" or "decoded". Without going into semantic detail of this metaphor,¹⁸ let's quote only two passages from Korczak's work:

The child is like a parchment densely filled with minute hieroglyphs, and you are able to decipher only part of it, another part you can but erase or strike out and fill with a content of your own.¹⁹ And:

*July was fascinating. Twenty new children whom you have to discover like twenty books written in a little-known language, books that are somewhat damaged, pages missing, a riddle, a puzzle.*²⁰

When we get closer to the child in this careful, "cautious", "uncertain" manner, we will not subject that to our ideas and plans for honest and good life, but we will let it be the Other that cannot be deceived or appropriated. We do not want to decide on what the child – as the Other – thinks of me but to meet him openly.

¹⁸ Cf. M. Kirchner, *Janusz Korczak: Das Kind als „Hieroglyphen-Text“*, Evangelische Theologie 2003, issue 4.

¹⁹ J. Korczak, *Wie liebt man ein Kind*, in: *Sämtliche Werke*, Tom 4: Gütersloh, 1999, p. 13. [English quotation from J. Korczak *How to love a child* {in:} *Selected Works of Janusz Korczak*, *op.cit.*, p. 96]

²⁰ J. Korczak, *Briefe und Palästina-Reisen*, in: *Sämtliche Werke*, Tom 15: Gütersloh 2005, p. 82. [English quotation from B. J. Liffon *King of Children (Biography of Janusz Korczak)*, Internet publication at http://www.docstoc.com/docs/document-preview.aspx?doc_id=82059559, p. 143]

kach o „uznaniu normatywnym” albo „uznaniu normalizującym”. W ten sposób jednak dziecko jest lekceważone i uciskane, czy to teraz przez życzliwy „pedagogiczny paternalizm” („Wiem, co jest dla ciebie dobre”), przez zwykłe, codzienne „strategie normalizujące”, czy też przez inne, mniej lub bardziej „jawne”, roszczenia do władzy i panowania. W pozytywnym sensie można stwierdzić: rozwój ego (u dziecka, jak też u dorosłego) jest zatrzymywany i kształtowany właśnie przez TE Inne, Obce.

5. Dziecko jako „nowy” i inny człowiek w „starym” porządku

Korczak opisuje szacunek i uznanie Innego/Obcego w dziecku w równie fascynujący, co przekonujący sposób. Sugeruje dorosłemu, że każde dziecko należy traktować niczym „hieroglify”, które trzeba „odczytać” czy też „rozszyfrować”. Nie mogąc wdawać się w szczególży znaczeniowe tej metafory,¹⁶ zacytujmy tylko dwa fragmenty z pracy Korczaka:

Dziecko jest pergaminem szczelnie zapisanym drobnymi hieroglifami, których część tylko zdołasz odczytać, a niektóre potrafisz wytrzeć lub tylko zakreślić i własną zapełnisz treścią.¹⁷

Lipiec był fascynujący. Dwadzieścioro nowych dzieci do odczytania, jak dwadzieścia księzek napisanych w półznany języku, zresztą uszkodzonych, z brakującymi kartkami. Rebus, krzyżówka.¹⁸

Gdy będziemy zbliżać się do dziecka w ten ostrożny, „przezorny”, „niepewny” sposób, nie poddamy go naszym pomysłom i planom dotyczącym prawego i dobrego życia, lecz pozwolimy, by było to Inne, którego nie da się oszukać ani zawłaszczyć. Nie chcemy decydować o tym, co dziecko – jako Inny/Inna – myśli o mnie, lecz spotykać się z nim otwarcie. Ta otwartość otworzy (sic!) wówczas przed dorosłym nieskończenie wiele Nowego i Atrakcyjnego („Pociągającego”).

Najpóźniej tutaj krytyczny słuchacz (spoglądając przede wszystkim na „ideologię Nowego Wychowania”) będzie chciał wskazać na zagrożenie „wywyższeniem” Nowego i Innego. Odeprzyjmy ten zarzut interpretacją Korczaka:

¹⁶ Por. tu: M. Kirchner, *Janusz Korczak: Das Kind als „Hieroglyphen-Text“*, Evangelische Theologie 2003, z. 4.

¹⁷ J. Korczak, *Wie liebt man ein Kind*, w: *Sämtliche Werke*, Tom 4: Gütersloh, 1999, s. 13 [cytat polski za J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, w: *Pisma wybrane*, t. I, Warszawa 1984, s. 95]

¹⁸ J. Korczak, *Briefe und Palästina-Reisen*, w: *Sämtliche Werke*, Tom 15: Gütersloh 2005, s. 82 [cytat polski za A. Kamińska, *Dzieło pedagogiczne Janusza Korczaka jako przykład Lévinasowskiej wrażliwości na Innego*, www.pskorczak.org.pl/strony/pliki_pdf/kaminska_anna.pdf]

Such openness will then open up (!) infinitely much of New and Attractive (“Appealing”) before the adult.

At least here, critical audience will want (especially looking back at the “New Education ideology”) to point out the risk of “elevation” of the New and the Other. Let us refute this charge with Korczak:

- (1) The New and the Other are emphasized in the course of the necessary “deconstruction” of respect and recognition. With no willingness to accept the New and the Other, you head almost exclusively for the “Normal” and the “Normalized”. But when respect and recognition depends on the adult norm only, the Insufficient in the child is shifted almost solely to the horizon of thought and action.
- (2) Especially the concepts of respect and recognition, as presented, are fit for a critical discourse with the reciprocal relationship between the “norm” and “alterity”. It is unquestionable that respect and recognition are assessed especially from the point of view of the “Normal”. But the concepts offer the essential free space to the Alien and the Other, too. So, respect and recognition, properly understood, abolish the dichotomies of “old” and “new”, “norm” and “alterity”, without playing them off against each other.
- (3) In our interpretation, we do not present the “New”, as it is done, for example, in the “New Education environment”, as “*deus ex machina*”, expected or posited, but as something that openly recognizes the “old order”. The “old” order is reshaped by the New.

6. Summary Equality as an implication for the importance of respect and recognition in pedagogy

The starting point for Korczak's educational thought and practice is his experiences with children. I can say it again: “*There are no children, just people, but with a different scale of concepts, a different range of experience, different urges, different emotional reactions. Remember that we do not know them*”.²¹ The experiences shared with the child allow Korczak as a teacher to be astonished and amazed, they clear the way for the attention to the child. The attention makes the adult respect and observe the child, and eventually compels him to adopt a respectful attitude. This respect for the child is expressed in, among other things, the child's big and genuine (!) accomplishments (let us say) as well as in confidence to new accomplishments and tasks (e.g. in the children's self-government). These two guid-

²¹ J. Korczak, *Wie liebt man ein Kind*, in: *Sämtliche Werke*, Tom 4: Gütersloh, 1999, p. 147 & subsq.

1. Podkreślenie Nowego i Innego następuje u nas w trakcie niezbędnej „dekonstrukcji” szacunku i uznania. Bez gotowości zaakceptowania Nowego i Innego, człowiek orientuje się prawie wyłącznie na „Normalne” i „Unormowane”. Ale gdy szacunek i uznanie zależy wyłącznie od normy dorosłego, to to, co deficytowe u dziecka, odsuwa się prawie wyłącznie na horyzont myślenia i działania.
2. Właśnie pojęcia „szacunek” i „uznanie” nadają się w przedstawiony sposób do krytycznego dyskursu z uwzględnieniem wzajemnej relacji „normy” i „inności”. Bez wątplenia oceniamy szacunek i uznanie przede wszystkim z punktu widzenia „Normalnego”. Jednakże pojęcia te przyznają również Obcemu i Innemu niezbędną przestrzeń swobody. Szacunek i uznanie, właściwie rozumiane, znoszą zatem dychotomie stary–nowy, norma–inność, bez skłócania jednego z drugim.
3. W naszej interpretacji nie przedstawiamy „Nowego”, jak to się czyni na przykład w „środowisku Nowego Wychowania”, jako „*deus ex machina*”, spodziewanego bądź zakładanego, lecz jako coś, co otwarcie uznaje „stary porządek”. „Stary” porządek przekształca się pod wpływem Nowego.

6. Podsumowanie: równorzędność i równouprawnienie jako implikacje dla znaczenia szacunku i uznania w pedagogice

Punktem wyjściowym korczakowskiej myśli i działalności pedagogicznej są jego doświadczenia w pracy z dziećmi. Mogę jeszcze raz powtórzyć: „Nie ma dzieci – są ludzie, ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych popędach, innej grze uczuć. Pamiętaj, że my ich nie znamy”¹⁹. Wspólne doświadczenia z dzieckiem pozwalają Korczakowi jako pedagogowi zdumiewać się, torując drogę do uwagi dla dziecka. Uwaga prowadzi do szanowania i obserwowania dziecka, i w końcu zmusza dorosłego do przybrania postawy szacunku. Ów szacunek dla dziecka wyraża się m.in. w uznaniu dużych i autentycznych (!) np. osiągnięć dziecka, jak też w zaufaniu do nowych osiągnięć i zadań, np. do samorządu. Obie te naczelne zasady, zarówno szacunek, jak i uznanie, tworzą środowisko, w którym dziecięce zdolności i możliwości mogą się swobodnie rozwijać. To dokonuje się przede wszystkim – ten krok myślowy jest ważny – poprzez szacunek i uznanie

¹⁹ J. Korczak, *Wie liebt man ein Kind*, w: *Sämtliche Werke*, Tom 4: *Gütersloh*, 1999, s. 147 i n. [cytat polski za H. Kirchner, *Janusz Korczak – pisarz, wychowawca, myśliciel*, Warszawa 1997, s. 18]

ing principles – both respect and recognition – form an environment for free development of abilities and capabilities in children. This, more than anything else – and this stage of reasoning is important – happens when the Other and the Alien in the child are respected and recognized. These “deconstructed” concepts of respect and recognition allow for the necessary ambivalence and reciprocity toward the “Old” and the “New”, toward the “norm” and the “strangeness”, but they pass over false opposites. Without such receptiveness to the Other / Alien, respect and recognition come down to (active or passive) adaptation to the “adult ideology” (“ideo-logy” in the sense of “arbitrary logics” that is still “ego-logy” according to Lévinas).²² Critically, that “adult ideology” can be understood as a system composed of adults’ notions, wishes, plans and expectations that are to be “unmasked” as a “power and control system”. Within the dimension of recognition of the Other and the Alien (in the child and in myself), a “surplus” of the Non-Identical/New may develop in a way. The subject develops in that difference, in a perpetual, never-ending maturing process.

According to Korczak, the child can be “deciphered” solely with care, attention and patience (with all the senses), just like “hieroglyphs” are deciphered. Respect and recognition are the key.

Finally let us quote Janusz Korczak once more: *“Unintelligently we divide years into less or more mature ones. There is no such thing as present immaturity, no hierarchy of age, no higher and lower grades of pain and joy, hopes and disappointments”*.²³

Now, let’s formulate it positively: The “shared experiences” encountered in the “shared today” allow to show existential experiences, such as pain, joy, hope or disappointment to the adult like to a child, as experiences of the same value. Such experiences are still new experiences, the experiencing of the New and the Other. However, such equivalent experience also implies the right to development and action. (Cf.: Korczak: *“The expert is the child”*.)

Finally, let us put together our analyses of the concepts of respect for and recognition of the child in the educational process: Korczak’s understanding of education aims at redefining the “today” in the everyday educational process (especially in the sense of freeing education of ideology and teleology) as well as at decomposition of the hierarchically structured pedagogical relationship (which is,

²² In „Kind des Salons” (Sämtliche Werke. Vol. 1 Gütersloh 1996, p. 349 [English title of the book: *Child of the Drawing Room*]) Korczak ruthlessly describes such a well-intentioned “intentional relationship”: A child is asking her mother imploringly: *“Let me out from your heart – to the light, the sun, the freedom, – let me out from the prison cell of your heart of stone, where heavy drops fall from the wet ceiling onto the matt surface of my soul... Open me the iron door of your heart of stone, where you confine me to solitude, cold and hungry.”*

²³ J. Korczak, *Das Recht des Kindes auf Achtung*, in: *Sämtliche Werke*, Tom 4: Gütersloh, 1999, p. 404 i subsq. [English quotation from *Selected Works of Janusz Korczak*, op.cit. p. 370]

Innego i Obcego w dziecku. Te „zdekonstruowane” pojęcia szacunku i uznania pozwalają na konieczną ambiwalencję i wzajemność w stosunku do „Starego” i „Nowego”, do „normy” i „obcości”, pomijają jednak fałszywe przeciwieństwa. Bez takiego otwarcia na Inne/Obce szacunek i uznanie sprowadzają się do dostosowywania się (czynnego lub biernego) do „ideologii dorosłych” („ideo-logii” w znaczeniu „arbitralnej logiki”, która według Lévinasa wciąż jest „ego-logią”)²⁰. Po krytycznym przyjrzeniu się, tę „ideologię dorosłych” można rozumieć jako system składający się z wyobrażeń, życzeń, planów i oczekiwań dorosłych, który należy zdemaskować jako „system władztwa i panowania”. Natomiast w wymiarze uznania Innego i Obcego (w dziecku i we mnie samym), może się rozwijać poniekąd jako „nadwyżka” Nie-identycznego/-nowego. W tej różnicy rozwija się podmiot – w dożywotnim, niekończącym się procesie dojrzewania.

Według Korczaka dziecko można „rozszyfrowywać” jedynie ostrożnie, uważnie i cierpliwie (wszystkimi zmysłami), niczym hieroglify. Klucz dają nam „szacunek” i „uznanie”.

Jeszcze raz zacytujmy Janusza Korczaka: „Dzielimy nieudolnie lata na mniej i więcej dojrzałe; nie ma **niedojrzałego dziś, żadnej hierarchii wieku**, żadnych wyższych i niższych rang bólu i radości, nadziei i zawodów”.²¹

Sformułujemy to teraz pozytywnie: „wspólne doświadczenia” zebrane we „wspólnym dziś” pozwalają ukazać dorosłemu doświadczenia egzystencjalne, takie jak ból, radość, nadzieja czy rozczarowanie tak jak dziecku jako doświadczenia równorzędne. Doświadczenia te są wciąż nowymi doświadczeniami, doświadczaniem Nowego i Innego. To równorzędne doświadczenie implikuje jednak również prawo do rozwoju i wykonania działań (por.: Korczak: „rzeczoznawcą jest dziecko”).

Na koniec uporządkujmy nasze analizy dotyczące „szacunku” i „uznania” dziecka w procesie wychowania: korczakowskie rozumienie wychowania wymierzone jest w przewartościowanie „dzisiaj” w codziennym procesie wychowawczym (przede wszystkim w znaczeniu odideologizowania i odteleologizowania wychowania) oraz w rozkład (co przyjmuje się niemal za oczywiste) hierarchicznego ustrukturyzowania relacji pedagogicznej. Ani planowanie przyszłości dziecka przez do-

²⁰ W *Kind des Salons (Sämtliche Werke, Tom 1: Gütersloh, 1996, s. 349)* Korczak bezpardonowo opisuje taką pełną dobrych chęci „relację intencjonalną”: „Dziecko usilnie prosi matkę: *wypuść mnie ze swego serca – na światło, na słońce, na swobodę, – wypuść z więziennej celi kamiennego serca, gdzie na matową taflę mojej duszy padają ciężkie krople z wilgotnego pulapu... Otwórz mi drzwi żelazne kamiennego serca, gdzie mnie więzisz w samotności, chłodzie i głodzie.*” [cytat polski za J. Korczak, *Dziecko salonu*, Warszawa 1927, s. 156–157].

²¹ J. Korczak, *Das Recht des Kindes auf Achtung*, w: *Sämtliche Werke, Tom 4: Gütersloh, 1999, s. 404 i n.* [cytat polski za J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, w: J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. I, s. 79, *op.cit.*].

actually, taken for granted). Neither the planning of the child's future by adults nor the hierarchical elevation of their competences are necessary or constitutive for the educational process. Teleologization and hierarchization are both practically and theoretically unnecessary, unethical and unjustified. Korczak shifts the balance of the "differences" between the adult and the child to the centre of the pedagogical thought and practice. In this sense, for Korczak there is no "present immaturity", no "hierarchy of age". According to the educationalist Michael Winkler's striking dictum, "Korczak has given children not only the floor but also power".²⁴

Korczak authorized children:

- (1) to participate in adults' decision making processes,
- (2) to obstinately acquire social competences on their own and
- (3) to critically think for themselves.

Based on these authorizations, Korczak may state:

*The host, employee and supervisor of the House (The Orphanage, M.K.) is the child. – Everything described below is the children's work, not ours.*²⁵

Korczak bets – (according to Honig, 1999)²⁶ – I hope this has already become clear – on a socially structured pattern of interpretation of education, on education where children as "social actors" co-shape *their* social reality. To Korczak, adults and children, tied together in mutual respect and recognition, are equal social actors in their common living environment.



Michael Kirchner, doctor of medicine, Lecturer at the Faculty of Educational Science, Bielefeld University, former Consultant in General Medicine, Doctor's Office in Harsewinkel and Pediatrician at Bethel / Bielefeld Childrens' Hospital. Since 1984: Interdisciplinary Studies of work, life and influence of the polish-jewish Pediatrician and Educator Janusz Korczak (1878–1942); Co-Author of the German translation of Korczak's complete writings in 16 volumes (vol. 8, 14, 15), Co-Editor of the *Korczak-Bulletin* (2000–2004). Organisation of national and international conferences on Korczak.



²⁴ M. Winkler, *Diesseits der Macht. Partizipation in „Hilfen zur Erziehung“ – Annäherungen an ein komplexes Problem*, Neue Sammlung 2000, p. 194.

²⁵ J. Korczak, *Wie liebt man ein Kind*, in: *Sämtliche Werke*, Tom 4: Gütersloh, p. 256.

²⁶ M.-S. Honig, *Entwurf einer Theorie der Kindheit*, Frankfurt n/M 1999.

rosłych, ani hierarchiczne wywyższenie kompetencji dorosłego nie są konieczne ani konstruktywne dla procesu wychowania. Teleologizacja i hierarchizacja są tak praktycznie, jak i teoretycznie niepotrzebne, nieetyczne, nieuzasadnione. Korczak przesuwając rozrachunek „różnic” pomiędzy dorosłym a dzieckiem w centrum myśli i działalności pedagogicznej. W tym sensie dla Korczaka nie ma „niedojrzałego dzisiaj i hierarchii wieku”. Według znamienych słów teoretyka wychowania, Michaela Winklera, „Korczak dał dzieciom nie tylko głos, lecz również władzę”²².

Korczak upoważnił dziecko do:

- 1) uczestniczenia w procesie podejmowania decyzji przez dorosłych,
- 2) własnego i upartego zdobywania kompetencji społecznych oraz
- 3) samodzielnego myślenia krytycznego.

Na podstawie tych upoważnień Korczak może stwierdzić:

Gospodarzem, pracownikiem i kierownikiem Domu (Domu Sierot – dop. M.K.) stało się dziecko. – Wszystko, co poniżej, jest dziełem dzieci, nie naszym²³.

Korczak stawia – wg Honiga²⁴ – na społecznie ustrukturyzowany wzór interpretacji wychowania, na wychowanie, w którym dziecko jako „aktor społeczny” współkształtuje **swoją** społeczną rzeczywistość. Dla Korczaka dorośli i dziecko – powiązani we wzajemnym szacunku i uznaniu – są równorzędnymi i równoprawnymi społecznymi aktorami we wspólnym świecie społecznym.



Michael Kirchner, doktor nauk medycznych, wykładowca na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Bielefeld, były konsultant w zakresie medycyny ogólnej, prowadzi gabinet lekarski w Harsewinkel oraz jest pediatrą w Bethel, w Szpitalu Dziecięcym w Bielefeld. Od 1984 roku prowadzi interdyscyplinarne studia nad pracą, życiem i działalnością Janusza Korczaka. Jest współautorem niemieckiego przekładu pism zebranych Korczaka w 16 tomach (t. 8, 14, 15), współredaktor *Korczak-Bulletin* (2000–2004). Organizator krajowych i międzynarodowych konferencji korczakowskich.



²² M. Winkler, *Diesseits der Macht. Partizipation in „Hilfen zur Erziehung” – Annäherungen an ein komplexes Problem*, Neue Sammlung 2000, s. 194.

²³ J. Korczak, *Wie liebt man ein Kind*, w: *Sämtliche Werke*, Tom 4: Gütersloh, s. 256 [cytat polski za J. Korczak, *Jak kochać dzieci. Dom Sierot*, Glasgow 1944, s. 10].

²⁴ M.–S. Honig, *Entwurf einer Theorie der Kindheit*, Frankfurt n/M 1999.

Child's right to death in view of Korczak's philosophy of childhood

Considerations on **the rights of children to death** constitute one of the rarest to be taken up and, perhaps, the most controversial elements of Janusz Korczak's works. Sometimes, it seems to be said with a kind of relief by the authors of studies on his works that this right was formulated in the early stages of Korczak's writing and that the author did not come back to this subject at later time. Child's right to death remains therefore a marginalized subject, removed from the considerations of Korczak's writings, and even became some kind of taboo – maybe it is so due to the fact that, seemingly at least, this subject is “unbecoming” of the Korczak's way of child and childhood philosophy (sometimes perceived in over-idealized perspective), and also due to the figurativeness, ambiguousness, and thus interpretative difficulty in reading “child's right to death” as one of the most challenging and prone to misunderstanding (or overly simplistic understanding) of motives of Korczak's thinking.

1. Reading of Korczak

Attempting to understand or argue with the work of Korczak requires the reader to reject exegetical approach, which demands clear meaning, and to reject question expressed in a typical teacher-student formula about “what did the author have in mind?”; it requires listening to the polyphony of the meaning of Korczak's heritage – as a whole that has more than one meaning, that is harmonious and polyphonic, and the collective tone of which provides philosophically understood respect for human (including – a child) as a decent being. Because in his works Korczak not only makes references to the highly diversified layers of his own rich experience (existential-professional, spiritual-intellectual, etc.), but also seems to express his thoughts from different perspectives: one time he exhibits characteristics of teacher-humanist, for whom the idealistic worldview translates into visions of better world as “home” for the child, and sometimes we discover Korczak who is distanced and disappointed with the reality in which he lives, and the deep stockpiles of irony and auto-irony that fill out his writings, require from the reader to be very critical and sensitive to the nuances of meaning and rich metaphors. While at other times, he appears as a writer-artist, carried on the wings of inspiration, whose work

Prawo dziecka do śmierci na tle korczakowskiej filozofii dzieciństwa

Rozważania wokół **prawa dziecka do śmierci** stanowią jeden z najrzadziej podejmowanych i, być może, najbardziej kontrowersyjnych elementów twórczości Janusza Korczaka. Niekiedy z wyrazem ulgi wydaje się być podkreślany przez autorów opracowań na temat jego twórczości fakt, że prawo to zostało sformułowane we wczesnym okresie pisarstwa Korczaka oraz że w późniejszym czasie autor nie powracał już do tego wątku. Prawo dziecka do śmierci pozostaje zatem tematem marginalizowanym, usuwanym z pola rozważań nad twórczością Korczaka, czy wręcz tabuizowanym – być może ma to miejsce ze względu na fakt, że – pozornie – tematyka ta „nie przystaje” do korczakowskiego sposobu obrazowania dziecka i dzieciństwa (niekiedy postrzeganego w nadmiernie idealizującej perspektywie), a także z uwagi na metaforyczność, niejednoznaczność, a w konsekwencji interpretacyjną trudność w odczytaniu „prawa dziecka do śmierci” jako jednego z bardziej wymagających i podatnych na niezrozumienie (bądź rozumienie nadmiernie upraszczające) motywów myśli korczakowskiej.

1. Odczytywanie Korczaka

Podejmowanie próby rozumienia czy dialogu z twórczością Korczaka wymaga od czytelnika odrzucenia egzegetycznej postawy, domagającej się jednoznaczności sensu i wyrażanej w belferskiej formule pytania o to, „co autor miał na myśli”; wymaga ono wsłuchania się w polifonię sensu Korczakowskiej spuścizny – całość niejednoznaczna, lecz harmonijna i współbrzmiejąca, której wspólny ton nadaje filozoficznie pojęty szacunek dla człowieka (w tym dziecka) jako istoty godnej. W swojej twórczości Korczak bowiem nie tylko czyni odwołania do wielce zróżnicowanych przestrzeni własnego bogatego doświadczenia (życiowo-zawodowego, duchowo-intelektualnego, *etc.*), lecz także zdaje się wyrażać myśli z różnych jego perspektyw: raz to daje się poznać jako pedagog–humanista, którego idealistyczny światopogląd przekłada się na wizję lepszego świata jako „domu” dla dziecka, innym razem odkrywamy Korczaka zdystansowanego, a także zawiedzionego rzeczywistością w jakiej żyje, a głębokie pokłady ironii i autoironii przesycające tekst wymagają lektury niezwykle krytycznej i wrażliwej na niuanse znaczeń oraz bogatą metaforykę. Kiedy indziej jawi się jako pisarz–artysta, niesiony

is balancing on the thin line that separates the madness from the literary expression of anguish and exhaustion. Sometimes, we recognize in Korczak, a critical intellectual, left-oriented reader of Marx works, who makes quasi-sociological analysis of social inequalities and their consequences to the upbringing and development of a child, but also, doctor-psychologist conducting careful empirical observations in order to give them generalizing form of partial theories on the child development¹. These different, but complementary to each other, roles, in which author Korczak appears, both as a writer and a pedagogue, generate various types of discourse and concepts contained in them, varied languages of expression, different distributions of accents, possibly leading to the feeling of inner inconsistency of his whole literary legacy. Against this background, the image of a child and childhood emerging from the Korczak's thinking is incredibly wide, but also internally diverse, because contextualized in the different spheres of author's experience, and described with multiple languages.

Additional difficulty in the understanding of the child's right to death, may be caused by the fact that Korczak's works are usually presented in one-sided manner, sometimes superficially, succumbing into fitting to the model of thought regarding upbringing, which Lawrence Kohlberg and Rochelle Mayer defined as „romantic ideology of upbringing”², characterized as a bit maudlin and sentimental, and at the same time overly idealistic perception of a child and his auto-development dispositions, which had their origin in philosophy of Jean-Jaques Rousseau – who was professing the “innocent” and “blessed” childhood. In this sense, we can consider this, interpreted in one-sided manner, content of basic categories for Korczak's pedagogical concepts – such as love (for a child), freedom (of a child), care (for a child), respect (for a child), nature (of a child), development (of a child), etc. However, in the light of Korczak's thoughts, parental love requires deliberation, otherwise it can become a torture for a child; freedom is the antithesis of discretion, and its implementation requires self-restraint from a child; respect for a child does not mean its unconditional acceptance; nature of a child is heterogeneous and variable, and sometimes it can be problematic³; care for a child should be expressed in the attitude of distance, and its development as “effort and hard work”, it cannot be perceived in “romantic” categories of the spontaneously executed destiny.

¹ It is worth to notice incredibly accurate psychological insights of Korczak on the subject of child's development, while taking into consideration achievements of XX century development psychology and pedagogical progressivism.

² See: L. Kohlberg, R. Mayer Rochelle, *Rozwój jako cel wychowania*, in: Z. Kwieciński, L. Witkowski, *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Warszawa 1993.

³ See J. Korczak, *Pamiętnik*, Poznań 1984, p. 29.

na skrzydłach weny, a bywa, że i przesączony goryczą zmęczony człowiek, którego twórczość balansuje na cienkiej granicy oddzielającej szaleństwo od literackiego wyrazu udręki i wyczerpania. Bywa, że rozpoznajemy w Korczaku krytycznego intelektualistę, lewicowo zorientowanego czytelnika pism Marksa, czyniącego *quasi*-socjologiczne analizy nierówności społecznych i ich konsekwencji dla wychowania i rozwoju dziecka, a także lekarza–psychologa, prowadzącego uważne obserwacje empiryczne po to, by nadać im uogólniającą postać cząstkowych teorii rozwoju dziecka¹. Owe odmienne, lecz komplementarne wobec siebie role, w których występuje Korczak–autor, zarówno jako pisarz, jak i pedagog, generują różne rodzaje dyskursu i obecnych w nim pojęć, zróżnicowane języki wypowiedzi, odmienne rozmieszczenia akcentów, prowadząc być może do odczucia wewnętrznej niespójności całości jego pisarskiej spuścizny. Na tym tle obraz dziecka i dzieciństwa wyłaniający się z myśli Korczaka jest niezwykle szeroki, ale i wewnętrznie zróżnicowany, gdyż kontekstualizowany w różnych sferach doświadczenia autora, opisywany wieloma językami.

Dodatkową trudność w odczytywaniu problematyki prawa dziecka do śmierci może stanowić fakt, że twórczość Korczaka przedstawiana bywa dość jednostronnie, niekiedy powierzchownie, ulegając „wpisaniu” w ten model uprawiania myśli o wychowaniu, który Lawrence Kohlberg i Rochelle Mayer określili mianem „romantycznej ideologii wychowania”², naznaczonej nieco ckliwym i sentymentalnym, a zarazem nadmiernie idealizującym sposobem postrzegania dziecka i jego dyspozycji autorozwojowych, biorącym swój początek w filozofii Jeana–Jacquesa Rousseau – piewcy dzieciństwa „niewinnego” i „błogosławionego”. W tym sensie możemy mieć do czynienia z nieproblematyzowaną, jednostronnie odczytywaną treścią kategorii podstawowych dla pedagogicznej koncepcji Korczaka, takich jak miłość (do dziecka), wolność (dziecka), troska (o dziecko), szacunek (do dziecka), natura (dziecka), rozwój (dziecka), *etc.* A przecież – w świetle Korczakowskich przemyśleń – rodzicielska miłość wymaga rozważań, w przeciwnym razie stanie się zadaną dziecku torturą; wolność jest antytezą dowolności, a jej realizacja wymaga od dziecka samoograniczenia; szacunek do dziecka nie oznacza jego bezwarunkowej akceptacji; natura dziecka jest niejednorodna i zmienna, zdarza się, że problematyczna³; troska o dziecko winna być wyrażana w postawie dystansu, zaś jego

¹ Warto zwrócić uwagę na niezwykle trafne psychologiczne spostrzeżenia Korczaka na temat rozwoju dziecka, biorąc pod uwagę osiągnięcia dwudziestowiecznej psychologii rozwojowej i pedagogicznego progresywizmu.

² Zob. L. Kohlberg, R. Mayer Rochelle, *Rozwój jako cel wychowania*, w: Z. Kwieciński, L. Witkowski, *Spyry o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Warszawa 1993.

³ Zob. J. Korczak, *Pamiętnik*, Poznań 1984, s. 29.

In Korczak's works, similar ambiguity can be found regarding the concepts of life and death – life is not the same as biological existence. A child may be born, exist, but *de facto* „not live” – embodying “anaemic soul in a bloodless body”⁴. Death, in turn, is not always a tragedy. For Korczak it seems to be an indelible “reverse side of a life” – it is a possibility of choice or stake of risk, and the awareness of them makes the life fuller; „fear of death is characteristic for those, who do not appreciate the value of life” – said Korczak. It is not the end either: „it is only a continuation of life”⁵; „It may be difficult after death, but I do not think about it”⁶ – he wrote. Presented as “natural” element of life cycle⁷ is combined with hope – and metaphorical expression of it could have been Rabindranath Tagore's *The Post office* staged four days before the liquidation of the Warsaw ghetto. Therefore, Korczak call to recognize the child's right to death cannot be taken literally. Regardless of the fact that it has been directly expressed in the essay called *How to love a child. Child in a family*, published in 1918, his possible references and contexts of interpretation – these provided by the author himself, or these that may be concluded from the analysis of his biographical experience – seem to be not only scattered in different texts produced over the years, but also, to some extent, mutually inconsistent.

2. Right to death in Korczak's catalogue of child's rights

In the years 1914-1918, Korczak as a hospital's junior divisional chief on the Ukrainian front wrote the first part of *How to love a child* trilogy. He wrote in it:

“I call for a Magna Carta of children's rights. I have found three basic ones, though there may be more:

1. The right of the child to die.
2. The right of the child to the present day.
3. The right of the child to be what he is”⁸

⁴ J. Korczak: *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie* [*How to love a child. Child in a family* – translator's note], Warszawa-Kraków, 1929, p. 52.

⁵ J. Korczak: *Pamiętnik* [*Memoirs* – translator's note], *op.cit.*, p. 9.

⁶ J. Korczak: *Pamiętnik* [*Memoirs* – translator's note], *op.cit.*, p. 38.

⁷ J. Korczak: *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie* [*How to love a child. Child in a family* – translator's note], *op.cit.*, p. 51.

⁸ *Ibidem*, p. 50.

rozwój, jako „trud i ciężka praca”, nie może być postrzegany w „romantycznych” kategoriach spontanicznie realizowanego przeznaczenia.

Podobną niejednoznacznością obarczone są na tle twórczości Korczaka pojęcia życia i śmierci – życie to nie to samo co biologiczne egzystowanie. Dziecko może narodzić się, egzystować, lecz *de facto* „nie żyć” – uosabiając „anemiczną duszę w bezkrwistym ciele”⁴. Śmierć, z kolei, nie zawsze jest tragedią. Dla Korczaka wydaje się ona być nieusuwalnym „rewersem życia” – bywa możliwością wyboru bądź stawką ryzyka, których świadomość sprawia, że życie jest pełniejsze; „śmierci lękają się ci, którzy nie doceniają wartości życia” – powie Korczak. Nie jest też końcem: „jest ona tylko dalszym ciągiem życia”⁵; „Po śmierci może znów być ciężko, ale nie myślę o tym”⁶ – napisze. Przedstawiana jako „naturalny” element cyklu życia⁷ bywa łączona z nadzieją – czego metaforyczny wyraz stanowiło wystawienie *Poczty* Rabindranatha Tagore na cztery dni przed początkiem likwidacji warszawskiego getta. Dlatego sformułowanego przez Korczaka wezwania do uznania prawa dziecka do śmierci nie można traktować dosłownie. Pomimo tego, że zostało ono bezpośrednio wyrażone w eseju *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, opublikowanym w roku 1918, to jego możliwe odniesienia oraz konteksty interpretacyjne – czy te, dostarczone przez samego autora, czy też te, które wynikałyby z analizy jego biograficznych doświadczeń – wydają się nie tylko rozproszone w różnych tekstach powstałych na przestrzeni wielu lat, ale i do pewnego stopnia wzajemnie niespójne.

2. Prawo do śmierci w korczakowskim katalogu praw dziecka

W latach 1914–1918, spod pióra Korczaka – jako młodszego ordynatora dywizyjnego szpitala na ukraińskim froncie – wyszła pierwsza część trylogii *Jak kochać dziecko*. W niej to napisał:

„Wzywam o *magna charta libertatis* o prawa dziecka. Może ich jest więcej, ja odszukałem trzy zasadnicze:

1. Prawo dziecka do śmierci.
2. Prawo dziecka do dnia dzisiejszego.
3. Prawo dziecka, by było tym, czym jest”⁸.

⁴ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Warszawa–Kraków 1929, s. 52.

⁵ J. Korczak, *Pamiętnik*, *op.cit.*, s. 9.

⁶ J. Korczak, *Pamiętnik*, *op.cit.*, s. 38.

⁷ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, *op.cit.*, s. 51.

⁸ *Ibidem*, s. 50.

In this place, Korczak however did not provide the synthetic or clear explanation, how to understand the child's right to death, and more importantly – why it was highlighted from other rights, occupying the first position in the metaphorically formulated catalogue. Although, the author's closer look at this idea and its justification is a little bit scattered in the essay's text (one can get the impression that the author rather “circles around” the subject of child's right to death, rather than takes it on directly), you can find here at least two levels of its understanding, which personally I would describe as: **the child's right not to be born** and **the child's right to live (fully) in the form of experience and development**.

1. The child's right to death as the right not to be born is a metaphorically formulated commitment of the adult's world to provide favourable conditions of living and development to young generation. It is not allowed, as Korczak says, to doom children to unworthy living conditions – both, those that may pose a threat to their biological survival and those, in which the developmental potential of the child would not be fully explored. Such definition of above matters derives from the idea that not the birth of a child is a source of adult's responsibility for the development and living conditions of a child, but the sole fact of the birth of a child should be a derivative of parental responsibility and reassurance of proper environment for development of a (future) child. Additionally, this responsibility should be taken by the whole society, not only the parents and relatives. Korczak wrote “along with the children, a birth to schools, workshops, hospitals and cultural conditions of existence should take place. Therefore, he writes further “I consider reckless fertility as a harm and careless misdemeanour”⁹.

Understanding the child's right to death as the right not to be born, the sole concept of death he refers to the unfulfilled potential of parenthood: „A married couple who brings to the world two children, while it could have brought twelve, is the killer of ten”¹⁰, adding that “raised should not be the children who were not born, but those that have been born and will live”. With such interpretation, **the child's right to death becomes equivalent to its right to a dignified life**.

While recognizing the meaning, and at the same time the presence of subjects that are culturally shaped into hot topics, sensitive, perhaps even inflammatory, and the risk of literal reception of Korczak's right to death, I believe it is important not only to attempt to understand its meaning, but also to show what meaning cannot be accredited to it.

⁹ *Ibidem*, p. 14.

¹⁰ *Ibidem*, p.14.

W tym miejscu Korczak nie dostarczył jednak syntetycznego ani też jednoznacznego wyjaśnienia, jako rozumieć prawo dziecka do śmierci, a tym bardziej – dlaczego zostało ono wyróżnione spośród innych praw, zajmując pierwszą pozycję w ich metaforycznie sformułowanym katalogu. Pomimo tego, że przybliżenie tej idei przez autora oraz jej uzasadnienie jest nieco rozproszone w tekście eseju (odnosi się wrażenie, że autor raczej „krąży” wokół tematu prawa dziecka do śmierci niżli podejmuje go wprost), to można tu odczytać przynajmniej dwa poziomy jego rozumienia, które określiłabym jako: **prawo dziecka do tego, by się nie narodzić oraz prawo dziecka do życia (pełnego) jako doświadczania i rozwoju.**

1. Prawo dziecka do śmierci jako prawo do tego, by się nie narodzić jest metaforycznie sformułowanym zobowiązaniem świata dorosłych do zapewnienia sprzyjających warunków życia i rozwoju młodemu pokoleniu. Nie wolno, twierdzi Korczak, skazywać dzieci na niegodne warunki życia – zarówno na te, które stanowią zagrożenie dla ich biologicznego przetrwania, jak i te, w których rozwojowy potencjał dziecka nie będzie mógł być aktualizowany. Takiemu postawieniu rzeczy towarzyszy przekonanie, że nie tyle narodziny dziecka są źródłem odpowiedzialności dorosłego za warunki życia i rozwoju dziecka, co sam fakt narodzin dziecka winien być pochodną rodzicielskiej odpowiedzialności i zapewnienia (już przyszłemu) dziecku odpowiedniego środowiska dla rozwoju. Dodatkowo, odpowiedzialność ta obejmować winna całe społeczeństwo, nie tylko rodziców i krewnych. Jak pisał Korczak, „wraz z dziećmi rodzić trzeba szkoły, warsztaty pracy, szpitale, kulturalne warunki bytu. Dlatego też, powie dalej, nierozważną płodność odczuwam dziś jako krzywdę i lekkomyślny występek”⁹.

W odniesieniu do rozumienia prawa dziecka do śmierci jako prawa do tego, by się nie narodzić, samo pojęcie śmierci nawiązuje do niewykorzystanego potencjału rodzicielstwa: „Małżeństwo, które ma dwoje dzieci, gdyby mogło mieć dwanaścioro, to zabójcy dziesięciorga”¹⁰, dodając iż „należy wychowywać nie te dzieci, które się nie urodziły, lecz te, które się rodzą i żyć będą. Przy takim odczytaniu prawo dziecka do śmierci staje się równoważne jego prawu do godnego życia.

Dostrzegając znaczenie, a zarazem obecność kulturowo kształtowanych tematów gorących, wrażliwych, a być może zapalnych oraz ryzyka literalnej recepcji Korczakowskiego prawa do śmierci, za istotne uważam nie tylko podjęcie próby zrozumienia jego sensu, ale także ukazanie, w jakim znaczeniu przywoływane ono być nie może.

⁹ *Ibidem*, s. 14.

¹⁰ *Ibidem*, s. 14.

2. Child's right to life understood as the right to experience and development is a consequence of, metaphorically formed by Korczak, child's right to death. It is accompanied by the belief that “the growth is an effort, work and first responsibility of a child. Everything else should be adjusted to this holy work”¹¹. Recognition of development, and along with it recognition of living conditions and experiences of a child which favour this development, as a fundamental right of a child must be coupled here with the need to accept the risk undertaken in pursuit of expanding the field of its own independence. This is the reason why Korczak wrote: „The mother's love for her child, ardent, sensible and balanced, must give him the right to premature death, to ending his life cycle not in sixty revolutions of the globe around the sun, but to see only one or three springs”¹². It needs to be noted that this is not about the parental carelessness, but about care – full of deliberation, expressed from a distance and probably with the weight of indelible fear of a parent.

The child's right to experience (pro-developmental) risk is combined with principals of discretion (as the form of managing of your own person) and freedom (related to the concept of will), which constitute the basis of the “live” humanity, in opposition to the existence of “bloodless soul in the anaemic body”¹³, over-protected and therefore isolated from the world, and limited in experiencing it. Thus, the **child's right to death is at the same time the right to the full life**: active experiencing of the world and own capabilities in it. Respecting this right by the parents requires a constantly renewed effort to discard from thinking “something could happen to you”, “you'll get sick”, “you'll fall”, “you'll hurt yourself”... It requires from them a wise and difficult concern, expressed from the position of distance that is a contradiction to parental overprotection. Because the last one, by not allowing the child to experience discretion and freedom being conditions for implementation of its seeking and active nature and by protecting it from death (i.e. its risk), isolates the child from life. Therefore, picturing the situation of taking the child's freedom away with the excess of parental care, Korczak wrote: „*In fear of death taking the life of our child, we take the child away from life; by not wanting the child to die, we do not allow it to live*”¹⁴.

Isolating a child from life, which acts in a way as a function of “killing it although it still breaths”, combines with the misguided concern – simple, not challeng-

¹¹ J. Korczak: *Wstęp do sprawozdania Towarzystwa „Pomoc dla Sierot” of 1927*, citation: <http://2012korczak.pl/node/75>.

¹² J. Korczak: *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie [How to love a child. Child in a family – translator's note]*, op.cit., p. 51.

¹³ J. Korczak: *Wstęp do sprawozdania...*, op.cit.

¹⁴ J. Korczak: *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, op.cit., p. 54.

2. Prawo dziecka do życia jako doświadczania i rozwoju stanowi konsekwencję metaforycznie ujmowanego przez Korczaka prawa dziecka do śmierci. Towarzyszy mu przekonanie, że „wzrost jest trudem, pracą i pierwszym dziecka obowiązkiem i prawem. Cała reszta winna być tej jego świętej pracy podporządkowana”¹¹. Uznanie rozwoju – a wraz z nim uznanie warunków życia i doświadczeń dziecka, które rozwojowi sprzyjają – za fundamentalne dziecka uprawnienie łączy się tu z koniecznością akceptacji ryzyka, jakie podejmuje ono w dążeniu do poszerzania pola własnej samodzielności. Z tego powodu, powie Korczak, „gorąca, zrównoważona miłość matki do dziecka musi dać mu prawo do przedwczesnej śmierci, do zakończenia cyklu życia nie w sześćdziesięciu obrotach ziemi dookoła ziemi, ale w jednej czy trzech tylko wiosnach”¹². Dodajmy, że nie chodzi tu o rodzicielską bez troskę, lecz właśnie o troskę – pełną rozwagi, wyrażaną z dystansu i zapewne obciążoną nieusuwalnym lękiem rodzica.

Prawo dziecka do doświadczania (prorozwojowego) ryzyka łączy się z zasadami swobody (jako rozporządzania własną osobą) oraz wolności (związanej z pojęciem woli), stanowiących podstawę człowieczeństwa „żywego” w opozycji do egzystencji bezkrwistej duszy w anemicznym ciele¹³, nadmiernie chronionej, a zatem i izolowanej od świata i ograniczanej w aktywnym jego doświadczaniu. Przeto prawo dziecka do śmierci to zarazem prawo do życia pełnego: aktywnego doświadczania świata i własnych w nim możliwości. Respektowanie tego prawa przez rodziców wymaga od nich nieustannie ponawianych wysiłków odsuwania myśli o tym, że „coś się stać może”, „się rozchorujesz”, „spadniesz”, „zrobisz sobie krzywdę”... Wymaga od nich troski mądrej i trudnej, wrażanej z pozycji dystansu stanowiącego zaprzeczenie nadmiaru rodzicielskiej protekcji. Ta ostatnia bowiem, nie pozwalając dziecku na doświadczanie swobody i wolności jako warunków umożliwiających realizację jego poszukującej i aktywnej natury, chroniąc je przed śmiercią (tj. jej ryzykiem), izoluje je od życia. Dlatego, obrazując sytuację zniewolenia dziecka nadmiarem rodzicielskiej troski, Korczak napisze: „W obawie, by śmierć nie wydarła dziecka, wydzieramy dziecko życiu; nie chcąc, by umarło, nie pozwalamy żyć”¹⁴.

Izolowanie dziecka przed życiem, pełniące niejako funkcję jego „uśmiercania za życia”, łączy się z troską nierozważną – zarazem prostą, niewymagającą i konformistycznie zorientowaną. Ma ona tendencję do przeradzania się w system

¹¹ J. Korczak, *Wstęp do sprawozdania Towarzystwa „Pomoc dla Sierot” za rok 1927*, cyt. za: <http://2012korczak.pl/node/75>.

¹² J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, op.cit., s. 51.

¹³ J. Korczak, *Wstęp do sprawozdania...*, op.cit.

¹⁴ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, op.cit., s. 54.

ing, as well as conformist-oriented. It has a tendency of transforming into a system of principles that isolates the child from the world, in which it's not anymore about the safety and cleanliness of a child, but about "the cleanliness and safety of a dress, shoe, tie, glove..." until finally – about "the safety of parental pocket"¹⁵. It produces a complex machinery of do's and don'ts, which are becoming a source of limits to the child's discretion, while controlling its every move, blocking the formation of its free will, the use of energy of its own body and mind, and "this monstrous machine works long years to crush the will, crumple the energy and burn the child's strength to ashes"¹⁶. The mechanism described by Korczak associates with the disdain for a child and childhood, postponing its humanity, waiting for "some tomorrow" for which "things that it enjoys, resents, occupies today are ignored. For the tomorrow which it does not understand nor has the need to understand, years of living, many years are taken from it"¹⁷.

The child's right to death, formulated by Korczak, interpreted in the categories of "the right to full life" is nowadays mentioned in the context of a discussion about the proceedings in the case of a terminally sick child, particularly referring to the problem of aggressive medical treatment, which on the one hand – using modern medical technologies artificially sustains biological existence of the patient, on the other hand – "rips the life from the child", isolating it from the environment of natural experiences and relations with others, and usually prolongs its suffering¹⁸. As a solution that would respect the child's right to death, and at the same time the right to the possibly full life, the idea of paediatric palliative care is usually considered, which is based on the principles of respect for life, dignity and autonomy of the child, while accepting the inevitable death (it needs to be noted that this concept excludes the use of euthanasia)¹⁹. Recognition of the child's right to death in regard to its incurable disease corresponds with the professed by Korczak, inevitability of passing, going to the other side, even an earlier passing to the other side, but in harmony with nature and resulting from the physical frailty of human existence, and the awareness of it, is not unknown to Korczak-doctor who expresses it in belief that „not every seed gives ear, not every bird is born capable of a long life, not every shrub turns into a tree"²⁰.

¹⁵ Ibid. p. 55.

¹⁶ Ibid. p.55.

¹⁷ Ibid. p. 56.

¹⁸ Such proceedings have been defined by International Society of Pediatric Oncology (SIOP) as *ruthless stubbornness*.

¹⁹ See T. Dangel (red.): *Zaniechanie i wycofanie się z uporczywego leczenia podtrzymującego życie u dzieci. Wytężenie dla lekarzy, Polskie Towarzystwo Pediatryczne*, Warszawa 2011, p. 40 and pp. 51-53.

²⁰ J. Korczak: *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie [How to love a child. Child in a family – translator's note]*, *op.cit.*, p. 51.

reguł izolujących dziecko od świata, w których nie chodzi już o bezpieczeństwo i czystość samego dziecka, ale o „czystość i bezpieczeństwo sukni, trzewika, krawata, rękawiczki...”, aż w końcu – o „bezpieczeństwo rodzicielskiej kieszeni”¹⁵. Wytwarza ona rozbudowaną maszynierię nakazów i zakazów, stających się źródłem ograniczania swobody dziecka, kontrolujących każdy jego ruch, blokujących kształtowanie woli, wykorzystanie energii własnego ciała i umysłu, a „cała ta potworna maszyna pracuje długie lata, by kruszyć wolę, miąć energię, spalać siłę dziecka na swąd”¹⁶. Opisany przez Korczaka mechanizm łączy się z lekceważeniem dziecka i dzieciństwa, odraczaniem jego człowieczeństwa, wyczekiwaniem na „jakieś jutro”, dla którego „lekceważy się to, co dziś je cieszy, gniewa, zajmuje. Dla jutra, którego ani nie rozumie, ani nie ma potrzeby rozumieć, kradnie się lata życia, wiele lat”¹⁷. Sformułowane przez Korczaka prawo dziecka do śmierci interpretowane w kategoriach „prawa do życia pełnego” jest dzisiaj przywoływane w kontekście dyskusji nad postępowaniem wobec dziecka nieuleczalnie chorego, w szczególności w odniesieniu do problemu uporczywej terapii, która, z jednej strony – korzystając z nowoczesnych technologii medycznych – w sposób sztuczny podtrzymuje biologiczną egzystencję pacjenta, z drugiej – „wydziera dziecko życiu”, izolując je od środowiska naturalnych doświadczeń i relacji z innymi oraz (przeważnie) przedłuża jego cierpienie¹⁸. Jako rozwiązanie respektujące prawo dziecka do śmierci, a zarazem prawo do życia możliwie pełnego, przywołuje się ideę dziecięcej opieki paliatywnej, opartej na zasadach szacunku dla życia, godności i autonomii dziecka przy jednoczesnej akceptacji nieuniknionej śmierci (dodajmy, że idea ta wyklucza stosowanie eutanazji)¹⁹. Uznanie prawa dziecka do śmierci w odniesieniu do jego nieuleczalnej choroby koresponduje z wyrażaną przez Korczaka nieuchronnością przemijania, odchodzenia, nawet przedwczesnego, lecz pozostającego w zgodzie z naturą oraz wynikającego z fizycznej kruchości ludzkiego istnienia, której to świadomość posiada Korczak-lekarz, wyrażając ją w przekonaniu, że „nie każde ziarno daje kłos, nie każde pisklątę rodzi się zdolne do życia, nie każda krzewina wybuja w drzewo”²⁰.

¹⁵ *Ibidem*, s. 55.

¹⁶ *Ibidem*, s. 55.

¹⁷ *Ibidem*, s. 56.

¹⁸ Postępowanie takie zostało określone przez Międzynarodowe Towarzystwo Onkologii Dziecięcej (SIOP) mianem „bezlitosnego uporu”.

¹⁹ Zob. T. Dangel (red.), *Zaniechanie i wycofanie się z uporczywego leczenia podtrzymującego życie u dzieci. Wtyczne dla lekarzy*, Warszawa 2011, s. 40 i n., s. 51–53.

²⁰ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie, op.cit.*, s. 51.

3. Child's right to death and the time of doom

Through a long time that elapsed between the publishing of the first volume of *Child in the family* [1918] and the works from the period of Warsaw ghetto, the matter of the child's right to death was not taken by Korczak. This right did not appear at all in the catalogue of children's rights published in 1928²¹. Only after 1942, in the works from the period of Warsaw ghetto, the subject of child's death appeared again. This time however, it is a reflection of the unfolding events. The Main House of Refugees located at 39 Dzielna Street is the scenery of these events, and it was, as Korczak noted, „equally a prison, as well as a nursing home”²². In this place, which came to be known as paediatric death house, the death became an everyday experience, stripped of excessive drama, and sometimes even a favourable solution of everyday problems: “mother has died well” – comments the author of *Memoirs* the passing of the mother of one of the pupils²³.

In this infernal place Korczak, who calls himself “head of the department of dying children”, calls out to ensure decent conditions for those who are passing away. By demanding to supply the “death house” with soporifics and analgesics which would allow for reduction of sufferings of his patients, he also considers their total and final relief. In the conclusions he states: “To kill out of compassion, has the right one, who loves and suffers – when he himself does not want to stay alive”²⁴.

In this context, in a way automatically, the question arises **whether in the light of Korczak's considerations about death, it would be possible to interpret the child's right to death as the right to euthanasia?** The answer, provided by Korczak himself, is clearly negative – “When in the dark hours I considered the project of killing, putting to sleep the infants and elderly from the Jewish ghetto who were doomed anyway, I saw it as a murder to the sick and weak, as assassination to the unconscious”²⁵.

In the literature from the period of ghetto, an important place is given to Korczak's ideas that have clear reference to the issue of child's rights and undertake

²¹ Originally published in: *Kursy doształcające dla wychowawców zakładów opiekuńczo-wychowawczych. Uzasadnienie i program. Compiled by Józef Czesław Babicki with co-participation of: Jan Bogdanowicz, Ph.D., Janina Bużycka, Helena Czerwińska, Eugeniusz Falencki, Tadeusz Jaroszyński, Ph.D., Cpt. Józef Jungraw, Janusz Korczak MD, Tadeusz Majzner, Prof. Helena Radlińska, Zofia Skalska and Wanda Szumanówna, Warszawa 1928, pp. 28–29.*

²² J. Korczak: *Pamiętnik, op.cit.*, p. 35.

²³ *Ibidem*, p. 36.

²⁴ *Ibidem*, p. 34.

²⁵ *Ibidem*, p. 33.

3. Prawo dziecka do śmierci a czas zagłady

Przez długi okres, jaki upłynął pomiędzy opublikowaniem pierwszego tomu *Dziecka w rodzinie* (1918) a twórczością z okresu getta warszawskiego, kwestia prawa dziecka do śmierci nie była przez Korczaka podejmowana. Prawo to w ogóle nie zostało przywołane w katalogu praw dziecka opublikowanym w roku 1928²¹. Dopiero po roku 1942, w pisarstwie z okresu warszawskiego getta, tematyka śmierci dziecka ponownie zaznacza swoją obecność. Tym jednak razem stanowi ona refleks rozgrywających się wydarzeń. Ich scenerią staje się Główny Dom Schronienia na ul. Dzielnej 39, stanowiący, jak zauważył Korczak, „na równi więzienie, co i dom starców”²². W miejscu tym, określanym mianem dziecięcej umieralni, śmierć stała się doświadczeniem powszechnym, codziennym, pozbawionym nadmiernego dramatyzmu, a niekiedy nawet i pomyślnym rozwiązaniem codziennych problemów: „matka umarła pomyślnie” – komentuje autor *Pamiętnika* odejście rodzicielki któregoś z wychowanków²³.

W tym infernalnym miejscu Korczak, określający siebie jako „ordynatora oddziału konających dzieci”, podejmuje wezwania do zapewnienia godnych warunków tym, które odchodzą. Wyrażając żądania zaopatrzenia „umieralni” w środki nasenne i przeciwbólowe, pozwalające na redukcję cierpień swoich podopiecznych, podejmuje także i namysł nad ich całkowitym i ostatecznym zniesieniem. W jego konkluzji stwierdza: „Zabić ze współczucia ma prawo ten, kto kocha i cierpi – gdy sam nie chce też pozostawać przy życiu”²⁴.

W tym kontekście, niejako samorzutnie, nasuwa się pytanie o to, **czy w świetle Korczaka rozważań nad śmiercią możliwe byłoby odczytywanie prawa dziecka do śmierci jako prawa do eutanazji?** Odpowiedź, dostarczona przez samego Korczaka, jest jednoznacznie negatywna: „Kiedy w ciężkich godzinach ważyłem projekt uśmiercania, usypiania skazanych na zagładę niemowląt i starców żydowskiego getta, rozumiałem to jako morderstwo w stosunku do chorych i słabych, jako skrytobójstwo odnośnie do nieświadomych”²⁵.

W pisarstwie z okresu getta ważne miejsce zajmują wyrażane są przez Korczaka poglądy, które mają wyraźne odniesienie do zagadnienia praw dziecka,

²¹ Pierwotnie opublikowanym w: *Kursy dokształcające dla wychowawców zakładów opiekuńczo-wychowawczych. Uzasadnienie i program, opracował Józef Czesław Babicki przy współudziale Pp. Prelegentów: Dra Jana Bogdanowicza, Janiny Bużyckiej, Heleny Czerwińskiej, Eugeniusza Falenckiego, Doc. Dra Tadeusza Jaroszyńskiego, Kpt. Józefa Jungrava, Dra Janusza Korczaka, Tadeusza Majznera, Prof. Heleny Radlińskiej, Zofii Skalskiej i Wandy Szumanówny, Warszawa 1928, s. 28–29.*

²² J. Korczak, *Pamiętnik, op. cit.*, s. 35.

²³ *Ibidem*, s. 36.

²⁴ *Ibidem*, s. 34.

²⁵ *Ibidem*, s. 33.

the subject of the conditions that should be provided for a child in the case of its inevitable death. Again, the answer for question „to what death” a child has the **right** is a consequence of recognizing the child's rights as the human's rights, i.e. as a free, rational and decent being. In the area of these considerations, a two-fold call can be seen: **for the right to conscious and dignified death.**

The right to the conscious death was expressed by Korczak in the following fragment of thoughts, which accompanied the liquidation of ghetto: „Do not make surprises to children if they don't want them. They should know earlier, they should be informed. Whether they are going to shoot, whether it is certain, when and how. They have to be prepared for a long and dangerous journey”²⁶.

The right to the dignified death refers to the conditions in which a child dies: intimacy and reduction of suffering, preservation of own dignity, and in no part it relates to (which has sometimes been attributed to Korczak) the preparation of the child to take “dignified bearing” of death. Children do not need this kind of “training”. After all, “the hospital has showed me how dignified, maturely and consciously a child can die” – wrote Korczak in *Memoirs*.

How should the staging of Rabindranath Tagore's *The Post Office* a few days before the liquidation of ghetto be understood? Should the popular thesis that it had almost a didactic function and that it was supposed to “prepare the children for dignified and conscious death” be questioned? Is it really possible to think about some grotesque “introduction to death” that was supposed to bring closer its experience to the tormented child? Or maybe rather, again, as at the time before the doom, it was about the full, creative life that is open to experience, even to the experience whose content included the death itself? The last experience, for that matter.

This is the *fulfillment of life*, which while reaching its organic end, free from fear and desperate struggle for extending of the biological existence, finally is becoming the essence of *The post office's* character, Amal, imprisoned in the “scrambling body”, separated from the world, from wind and sun, put to death while still breathing, who in the face of death will cry: “I'm as light as a feather, I stand up, the wind carries me. The king is approaching! Pick up the flowers”²⁷.

Therefore, maybe an anticipated death was only a pretext to experience life fully, occurring in spiritual, and at the same time mutual experience; experience that transforms the anticipation of death into hope, expressed in the words of Rabindranath Tagore: „life was death, death is a promise of life”²⁸.

²⁶ J. Korczak, *Pamiętnik* [*Memoirs* – translator's note], *op.cit.*, p. 26.

²⁷ R. Tagore, *Pocztka* [*The Post Office* – translator's note], Lwów 1922, p. 45.

²⁸ *Ibidem*, p. 39.

a dotyczą tego, w jakie warunki winny być zapewnione dziecku w sytuacji jego nieuchronnej śmierci. Ponownie, odpowiedź na pytanie o to, **do jakiej śmierci ma prawo dziecko** jest konsekwencją uznania praw dziecka jako praw człowieka, tj. jako istoty wolnej, rozumnej i godnej. W obszarze tych rozważań dostrzegalny jest dwojaki apel: **o prawo do śmierci świadomej i godnej**.

Prawo do śmierci świadomej zostało wyrażone przez Korczaka w tym oto fragmencie przemyśleń, towarzyszących likwidacji getta: „Nie róbcie dzieciom niespodzianek, jeśli nie chcą. Powinny wiedzieć zawczasu, być uprzedzone. Czy będą strzelać, czy na pewno, kiedy i jak. Trzeba się przygotować do długiej, dalekiej, niebezpiecznej podróży”²⁶.

Prawo do śmierci godnej odnosi się do warunków, w jakich umiera dziecko: intymności i redukcji cierpienia, zachowania godności własnej, w żadnej zaś mierze nie nawiązuje (co niekiedy Korczakowi przypisywano) do przygotowania dziecka do przyjęcia „godnej” postawy w obliczu śmierci. Dzieci nie potrzebują tego rodzaju „treningu”: wszak „szpital pokazał mi, jak godnie, dojrzałe i rozumnie umie umierać dziecko” – pisał Korczak w *Pamiętniku*.

Jak zatem odczytać rolę, jaką pełniło wystawienie *Poczty* Rabindranatha Tagore na parę dni przed rozpoczęciem likwidacji getta, o ile zakwestionować „obiegową” tezę o jego niemalże dydaktycznej funkcji polegającej na „przygotowaniu dzieci do śmierci godnej i świadomej”? Czy rzeczywiście można by pomyśleć o jakiejś groteskowej „propedeutyce śmierci”, przybliżającej udręczonemu dziecku jej doświadczenie? A może raczej, ponownie, jak w czasie sprzed zagłady, szło tu o życie pełne, twórcze, otwarte na doświadczenie, nawet i to, którego treścią jest sama śmierć? Dodajmy – ostatnie doświadczenie.

To właśnie **wypełnienie życia**, które – dobiegając organicznego kresu – uwolnione od lęku i beznadziejnej walki o przedłużenie biologicznej egzystencji, finalnie staje się udziałem bohatera *Poczty*. Amal, uwięziony w „szamocącym się ciałku”, oddzielony od świata, wiatru i słońca, uśmiercony za życia, w obliczu śmierci zawoła: „Jestem lekki jak piórko, podnoszę się, unosi mnie wiatr. Zbliża się król! Zrywajcie kwiaty”²⁷.

Może zatem przeczuwana śmierć była jedynie pretekstem dla doświadczania życia pełnego, uobecniającego się przeżyciu duchowym, a zarazem wspólnotowym; przeżyciu przekuwającym przecucie śmierci w nadzieję, wyrażoną w słowach Rabindranatha Tagore: „życie było śmiercią, śmierć jest obietnicą życia”²⁸.

²⁶ J. Korczak, *Pamiętnik*, *op. cit.*, s. 26.

²⁷ R. Tagore, *Poczta*, Lwów 1922, s. 45.

²⁸ *Ibidem*, s. 39.



Astrid Męczkowska–Christiansen – Ph. D. in the field of humanities. Scientific interests: mainly in the field of education and general pedagogy, pedagogical issues in connection with the analysis of cultural and social phenomena. The author of a couple of dozens of scientific dissertations, including 3 books. Currently the Professor of the Navy Academy in Gdynia.





Astrid Męczkowska–Christiansen – doktor habilitowany w dziedzinie nauk humanistycznych. Zainteresowania naukowe: głównie w obszarze filozofii wychowania i pedagogiki ogólnej, połączenie problematyki pedagogicznej z analizą szerszych zjawisk kulturowo–społecznych. Autorka kilkudziesięciu prac naukowych, w tym trzech książek. Aktualnie profesor Akademii Marynarki Wojennej w Gdyni.



PART IV

Korczak's dialogue with the child

CZEŚĆ IV

Korczakowski dialog z dzieckiem

The dialogue in upbringing

The statement that we live in times of crisis in upbringing and education sounds trivial. Last cost-cutting steps taken by education authorities make people think that the lack of money is the major source of the crisis. However, this statement is a far-fetched simplification because in the social world there is not such a simple mechanism: one reason and one stimulus leading to one result and one response.

The sources of the crisis in upbringing and education are very complex and they constitute a structure of mutually combined factors. I would like to take out of this tangle, of this structure, the elements related to the notion of educational relation, i.e. the interaction between a teacher and a student, the “sphere between” the upbringing and the brought-up parties.

I assume that the sources for the crisis should be also sought in T-S relations (teacher-student), and that such a relation is sick. I will try to justify this argument firstly by demonstrating the directions of changes which have led to the current state, in order to finally outline a new paradigm of an educational relation expressed in the upbringing dialogue in the fullest way.

The educational relation is a specific interaction between a tutor and a pupil, between the upbringing and the brought-up parties. It constitutes a prerequisite for the process of upbringing, and it is as old as the upbringing itself. What modifications have educational relations been subject to throughout centuries? We owe the description of such changes to Florian Znaniecki¹. He carries out the analysis which begins with primitive communities.

In those communities, the role of a teacher was performed by an assignee appointed by members of the community. Their role was to habituate children and youngsters to performing activities assigned to adults and introduce them into the world of social arrangements.

The teacher trained pupils to undertake certain actions, and presented them with adequate methods as a master and a role model. His contact with pupils was close, direct, and long-standing. As Znaniecki claims, it was the period when “*the entire pupil’s personality was under the influence of the entire teacher’s personality*”².

¹ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, T. II: *Wychowujące społeczeństwo* [The Sociology of Upbringing, Vol. II: The Upbringing Society – translator’s note], Warsaw 1973.

² *Ibidem*, p. 168

Dialog w wychowaniu

Banalnie brzmi stwierdzenie, że żyjemy w czasach kryzysu wychowania i oświaty. Ostatnie decyzje oszczędnościowe władz oświatowych sprawiają, że główne źródło kryzysu upatrujemy w braku pieniędzy. Jest to daleko idące uproszczenie, bo w świecie społecznym nigdy nie występuje prosty mechanizm: jedna przyczyna, jeden bodziec i jeden skutek, jedna reakcja.

Źródła kryzysu wychowawczego i oświatowego są bardzo skomplikowane, tworzą strukturę czynników wzajemnie ze sobą powiązanych. Chciałabym z tego splotu, z tej struktury, wydobyć to, co wiąże się z pojęciem stosunku wychowawczego, co obejmuje interakcję między wychowawcą i wychowankiem, co stanowi „sferę pomiędzy” stroną wychowującą i wychowywaną.

Zakładam, że źródeł kryzysu należy szukać również w układzie wychowawca–wychowanek i że jest to układ chory. Będę chciała tę tezę uzasadnić, ukazując najpierw kierunki przemian, które do obecnego stanu doprowadziły, by na koniec zarysować nowy paradygmat stosunku wychowawczego wyrażający się najpełniej w dialogu wychowawczym.

Stosunek wychowawczy to specyficzna interakcja interpersonalna zachodząca między wychowawcą i wychowankiem, między stroną wychowującą i wychowywaną. Stanowi on warunek zachodzenia procesu wychowania. Jako taki jest tak stary, jak wychowanie. Jakim przemianom podlegały stosunki wychowawcze na przestrzeni dziejów? Opis tych przemian zawdzięczamy Florianowi Znanieckiemu¹. Znaniecki rozpoczyna swoją analizę od wspólnoty pierwotnej.

W tej formacji społecznej rolę nauczyciela pełnił wytypowany przez społeczność mandatariusz jej interesów. Jego zadaniem było wdrażanie dzieci i młodzieży do czynności, które wykonywali dorośli, było to wprowadzanie w świat umów społecznych. Nauczyciel wdrażał wychowanków do czynności, które sam wykonywał, będąc przy tym mistrzem i wzorem do naśladowania. Jego kontakt z uczniami był bardzo bliski, bezpośredni i długotrwały. Jak pisze Znaniecki, był to okres, kiedy „cała osobowość ucznia była pod wpływem całej osobowości nauczyciela”².

Więzy zaczynają się rozluźniać, gdy nauczyciel przestaje wdrażać ucznia w sferę własnych działań, gdy staje się nauczycielem–zawodowcem, któremu zleca się „przykrawanie materiału społecznego” (uczniów) wg narzuconego przez zwierzchników wzoru. Postępujący równoległe proces specjalizacji przedmiotowej,

¹ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, T. II: *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa 1973.

² Tamże, s. 168.

These bonds seem to loosen when the teacher quits habituating the student to the sphere of his or her own activities, when the teacher becomes a professional who is commissioned to “carve the social material” (i.e. students) according to the patterns imposed by supervisors. The parallel process of subject specialisation and atomisation of teaching content results in the increase in distance, or even a chasm between “the entire student’s personality” and “the entire teacher’s personality”. Consequently, as Znaniecki states, “*Social contact between a teacher and a student becomes more impersonal, specialised in a subject, and of short duration*”³. Objectification and formalisation of educational relations are accompanied by their repressive nature. Repression seems to be justified since the child’s right to freedom is questioned. According to Durkheim, “in the conditions of school life there is something which forces to brutal discipline. Because this society naturally demonstrates the monarchy nature, it is easily degraded into despotism”. Znaniecki and Durkheim made their diagnoses more than fifty years ago, in the 1920s. Has anything changed until today?

Unfortunately, recent studies demonstrate intensification of the ill symptoms in T-S relations. The research for the school’s social atmosphere reveals the existence of the oppressive and totalitarian system, where, as a result, a teacher performs a role of a watchman and a policeman.

Koziński informs about spreading the BAA syndrome at schools (Boredom and Anxiety). Bąk-Dąbrowska, having thoroughly examined a large population of working teachers, puts forward an argument about the phenomenon of brutalisation in this environment. This argument is also supported by my studies and observations. The by-products of aggression at school are breakdowns among teachers and students and the increase in suicides committed by students.

Western concepts of antipedagogy express their disagreement to such pedagogy that in fact accepts the inequality in the T-S relations. According to Hubertus von Schoenebeck, the antipedagogical reorientation in approach toward children and their relations with adults is related to the ideology of fight for human and children’s rights. As he sees it, “The crucial role in development of antipedagogy has been held by the tradition of emancipation fights conducted by national and racial minorities, or women. It is not the first time it has been claimed that the last minorities in the world are minors, children and adolescents. They do not enjoy the rights given to adults”⁴.

³ *Ibidem*, p.172.

⁴ H. von Schoenebeck, *Rozstanie z pedagogiką [The Split-up with Pedagogy – translator’s note]*, Na tropie 1991, vol. 6, nr 10.

zatomizowania treści nauczania – pociągają za sobą narastanie dystansu, jeśli nie przepaści, między „całą osobowością ucznia” a „całą osobowością nauczyciela”.

Dochodzi do tego, że – jak pisze Znaniecki – „Styczność społeczna między nauczycielem i uczniem staje się coraz bardziej bezosobista, rzeczowo wyspecjalizowana i krótkotrwała”³. Z urzeczawianiem się i formalizowaniem stosunków wychowawczych idzie w parze ich represyjny charakter. Represja jest właściwie uzasadniona skoro kwestionuje się prawo dziecka do swobody. Zdaniem Emila Durkheima, „w samych warunkach życia szkolnego istnieje coś, co skłania do brutalnej dyscypliny. Ponieważ społeczność ta ma w sposób naturalny formę monarchiczną, łatwo degeneruje się w kierunku despotyzmu”. Znaniecki i Durkheim stawiali swoje diagnozy prawie wiek temu, w latach 20. XX wieku. Czy wiele się zmieniło dzisiaj?

Niestety najnowsze badania wskazują na zaostrzenie się symptomów chorobowych układu nauczyciel–uczeń. Badacze klimatu społecznego szkół mówią o występowaniu klimatu opresyjno–totalitarnego, którego prostą konsekwencją jest przyjęcie przez nauczyciela roli stróża i policjanta. Józef Koziński opisuje rozprzestrzenianie się „syndromu nuda i lęk” w szkole. Bąk–Dąbrowska po zbadaaniu dużej populacji czynnych nauczycieli stawia tezę o wznoszącej się w tym środowisku fali brutalizacji. Tę tezę potwierdzają również moje badania i obserwacje. Produktem agresji szkolnej są nerwice zarówno nauczycieli, jak uczniów, wzrost uczniowskich samobójstw.

Zachodnie koncepcje antypedagogiki są głównie wyrazem niezgody na pedagogikę, która w gruncie rzeczy akceptuje nierówność statusu nauczyciel–uczeń. Hubertus von Schöenebeck twierdzi, że antypedagogiczna reorientacja myślenia o dziecku i obcowania dorosłych z nim ma związek z ideą walki o prawa człowieka, o prawa dziecka. Jego zdaniem „szczególną rolę w powstaniu antypedagogiki miała jednak tradycja walki mniejszości narodowych, rasowych, kobiet o emancypację. Nie po raz pierwszy w toku dziejów stwierdzono, iż ostatnią mniejszością w świecie są jeszcze osoby niepełnoletnie, dzieci i młodzież. One to nie mają praw, które przysługują ludziom dorosłym”⁴. Właściwie cała korczakowska twórczość i działalność na rzecz dziecka jest przesycana ideą nadania mu należnych, ludzkich praw. Korczak umiał dobrze wyczuć, co najbardziej zagraża rozwojowi dziecka, umiał dostrzec pierwszoplanowe znaczenie przestrzegania prawa dziecka do szacunku, prawa do traktowania go jako osoby, podmiotu, a nie jak manipulowanego i poniżanego przedmiotu.

³ Tamże, s. 172.

⁴ H. von Schoenebeck, *Rozstanie z pedagogiką*, Na tropie 1991, vol. 6, nr 10.

In general, the entire Korczak's work and activity in favour of children is the attempt to provide children with the human rights they deserve. Korczak could appropriately detect the most dangerous threats to the child's development, and he could notice the foreground meaning of abidance of children rights by respecting the children and treating them as persons, subjects, and not as manipulated and degraded objects.

The concepts developed by Korczak and his followers, ideas spread by modern antipedagogues and human right movements should be implemented into practice of the education for democracy. We live in the world where walls symbolising totalitarian powers are brought down and people are freed from various forms of social and political violence; therefore, the education for democracy is the highest imperative.

The authenticity of such education requires rejection of old-fashioned forms of an educational relation and search for its new shape integrated with dialogue.

How to determine the direction of such search?

At the beginning you have to realise the features of the structure of the current T-S relations, subject to the present criticism, constituting the basic elements of the directive system of upbringing and education. The gist of the system is acknowledgement of the teacher's supremacy over a student, the upbringing party over the brought-up party, an adult over a child. Such a superior position is connected with the adult's omnipotence and usurping the teacher's right for "the row of souls", the right to rule pupils' hearts and minds. Children are not treated as human beings yet, they are only making of human beings. Adults know better what children need, and therefore, they can and should bring children up and shape them according to the pattern and purpose they have determined. With these assumptions – not always consciously recognised – the student's or child's subjectivity propagated in theory becomes an empty declaration and a camouflage. Such assumptions promote authoritarian patterns of communication, and the area where teachers and pupils function is the field of discrepancies, contrasts and dominance /J. Tischner/.

The shift towards the direction of mutuality results in the adoption of co-operating pattern of communication i.e. the adoption of two-subject principle in the educational relation. A teacher and a student are two subjects standing face-to-face and accepting each other as persons. Acknowledging a pupil as a person and its subjectivity is connected with accepting the concept of a child being a human being entitled to the rights just as adults. A child has the right for development, freedom, protection against violence and illegal acts, satisfying contacts based on acceptance and kindness, and help from stronger and more experienced adults. By acknowledging these rights, the role of a teacher becomes the role of a facilitator

Myśli rzucone przez Korczaka i jemu podobnych humanistów, idee rozpowszechniane przez współczesnych antypedagogów i ruchy praw człowieka powinny materializować się w praktyce edukacji dla demokracji. Żyjemy w czasach, kiedy walą się różne mury symbolizujące totalitarne moce, wyzwalamy się z różnych form przemocy społecznej, politycznej – a więc edukacja dla demokracji jest najwyższym imperatywem.

Autentyczność tej edukacji wymaga odrzucenia starej formuły stosunku wychowawczego i skutecznego poszukiwania jego nowego, dialogowego kształtu.

Jaki przyjąć kierunek tego poszukiwania? Trzeba na wstępie wyraźnie zdać sobie sprawę, jakie cechy określają strukturę krytykowanego przez nas układu nauczyciel–uczeń, będącego podstawowym elementem dyrektywnego systemu wychowania. Istotą tego systemu jest uznanie nadrzędności nauczyciela nad uczniem, strony wychowującej nad wychowywanym, dorosłego nad dzieckiem. Z tą nadrzędną pozycją wiąże się omnipotencja dorosłego, uzurpowanie sobie prawa do „rządu dusz”, do panowania nad dziećmi. Dzieci nie są jeszcze ludźmi, tkwią w nich dopiero zadatki na człowieka. Dorosli lepiej wiedzą, co dziecku jest potrzebne i dlatego mogą i powinni je wychowywać, urabiać wg założonego przez siebie wzoru i celu. Przy takich założeniach (nie zawsze w pełni uświadomianych) głoszona teoretycznie podmiotowość ucznia, dziecka staje się pustą deklaracją i kamuflażem. Przy takich założeniach zwyciężać musi autorytarny wzorzec komunikacji, a obszar, na którym funkcjonują wychowawcy i wychowankowie jest obszarem przeciwności i władania (J. Tischner).

Przesunięcie się w kierunku obszaru wzajemności pociąga za sobą wystąpienie współpracującego wzorca komunikacji, czyli przyjęcia zasady dwupodmiotowości w stosunku wychowawczym. Wychowawca i wychowanek to dwa podmioty stojące naprzeciwko siebie „twarzą w twarz”, akceptujące siebie nawzajem jako osoby. Uznanie w wychowanku osoby, jego podmiotowości wiąże się z uznaniem tezy, że dziecko już jest (a nie dopiero będzie) człowiekiem, że dziecku – tak, jak dorosłym – powinny przysługiwać prawa. Dziecko ma prawo do rozwoju, do swobody, do ochrony przed przemocą i bezprawiem, do satysfakcjonujących je kontaktów opartych na akceptacji i życzliwości, ma prawo do pomocy ze strony silniejszego i doświadczonego dorosłego. Przy uznaniu tych praw rola nauczyciela–wychowawcy staje się rolą facylitatora, rolą człowieka wspomagającego rozwój, a nie egzekutora narzuconych dziecku zadań i wymagań.

Dlatego główna teza antypedagogiki będzie brzmiała: „wspomagać, a nie wychowywać”, dlatego antypedagodzy będą odżegnywali się od wychowania jako manipulacji – pisząc na plakietkach: „Erziehung? – nein, danke” („edukacja? – nie, dziękuję”).

of the child's development rather than an executor of duties and obligations imposed on a child.

Therefore, the key argument for antipedagogy is as follows: "to facilitate, not to bring up", and therefore antipedagogues will deprecate upbringing as manipulation, inscribing on the badges: "Erziehung? – Nein, danke".

Antipedagogues are not afraid of a child applying for their right for freedom. They assume that a child, as every human being, knows what is good for them and can be responsible for their own development. You can trust a child. Assuming that adults have not imprinted too many violent scenarios on children.

I would like to move away from the complex issue of freedom and coercion not to lose the major thought which is the educational relation based on dialogue. It has been already mentioned with the two-subject principle, the child's rights, and the facilitation of the child development. Under the "dialogue" notion I understand a specific form of a social relation between two subjects of upbringing and educational processes. The dialogue takes place between two subjects that:

- take notice of each other rather than only brush each other with glances,
- are open to each other rather than closed in the shells of their solitude and egocentrism,
- accept each other as persons, although they do not have to accept each other's attitudes,
- respect each other,
- are emphatic towards each other, and therefore can understand each other better.

The characteristic feature of a dialogue is its duality: give-take, hand over-receive, speak-listen. If any of these elements is missing, the dialogue is ill. Talking to a social void, to someone who does not wish to listen is like an empty monologue. The character of a conversation is a good test to verify the level of dialogue between interlocutors. If one of them assumes the "I will teach you, I will show you" attitude, preaches without taking response into the other person's mind, converts to tittle-tattle and sermons talking to "a fictitious instance whose role is diminished to the role of a listener"⁵ then, of course, there is no dialogue. On the contrary, the dialogue is recognised by acceptance of the interlocutor (although it does not assume accepting their arguments), honesty, gentleness, common sense, and avoidance of showing off. The better the ability of running a dialogue, the higher level of the culture of the dialogue. Let us repeat that – the culture of the dialogue is the

⁵ M. Buber, *Życie między osobą a osobą* [*The life between a person and a person* – translator's note], *Więź* 1980, nr 3, p. 16, used by Józef Tischner.

Antypedagodzy nie boją się wykorzystywania przez dziecko prawa do swobody. Zakładają, że dziecko umie, jak każdy człowiek, odczuwać własne dobro, że potrafi być odpowiedzialne za swój rozwój. Dziecku można zaufać. Jeśli tylko wcześniej nie „wdrukowaliśmy” w nie zbyt wielu scenariuszy przemocy.

Nie chcę dalej zajmować się złożonym bardzo problemem swobody i przymusu w wychowaniu, żeby nie stracić z pola widzenia głównego wątku, jakim jest dialogowy stosunek wychowawczy. Mówiłam o nim wyżej, pisząc o zasadzie dwupodmiotowości, prawach dziecka, wspomaganiu jego rozwoju. Dialog traktuję jako specyficzną formę relacji społecznej zachodzącej między podmiotami procesu wychowawczego. W dialogu stają naprzeciw sobie dwa podmioty, które wzajemnie:

- dostrzegają siebie, a nie tylko muskają przypadkowym spojrzeniem,
- otwierają się wobec siebie, a nie zamykają w skorupie własnej samotności i własnego egoizmu,
- akceptują siebie jako osoby, chociaż mogą nie akceptować swoich poglądów,
- szanują siebie nawzajem,
- potrafią współodczuwać i głębiej dzięki temu rozumieć siebie.

Dla dialogu charakterystyczna jest podwójność: daję–biorę, przekazuję–odbieram, mówię–słucham. Gdy któryś z elementów tych par zanika, ginie też dialog. Mówienie w pustkę społeczną, do kogoś, kto nas słuchać nie chce, zamienia się w jakże pusty monolog. Charakter prowadzonej rozmowy to dobry test na badanie poziomu dialogu łączącego rozmówców. Kiedy jeden z nich przyjmuje postawę „ja cię nauczę, ja cię ustawię”, kiedy moralizuje nie bacząc na odbiór, kiedy uprawia gadaninę, mówiąc do „fikcyjnej instancji, której istnienie wyczerpuje się w roli bycia słuchaczem”⁵, wtedy oczywiście nie ma dialogu. Rozmowę dialogową charakteryzuje aprobatą partnera (choć niekoniecznie tego, co on mówi), szczerość, delikatność, rozważa oraz unikanie wszelkiej pokazywości. Im większa umiejętność prowadzenia rozmowy dialogowej, tym większy poziom kultury dialogowej. Powtórzmy – kultura dialogowa to umiejętność, gotowość wchodzenia w taki typ relacji, dla której charakterystyczna jest otwartość, podmiotowość, sympatia, obopólny szacunek partnerów dialogu. Te cechy są charakterystyczne dla dialogowego stosunku wychowawczego. Upowszechnienie tego typu stosunków w naszym systemie wychowawczym – jak starałam się wyżej udowodniać – jest warunkiem dobrej kondycji tego systemu oraz lekarstwem na ogarniający go kryzys.

⁵ M. Buber, *Życie między osobą a osobą*, Więź 1980, nr 3, s. 16.

ability to create relations characterised by openness, subjectivity, fondness, and mutual respect of partners. These features are prerequisites of the educational relation of the dialogue. Dissemination of such relations in our upbringing and education systems – as I tried to prove above – is the requirement of a good condition of the system and a remedy for the crisis it suffers from.

Let us move to the question of viability to use such a remedy. Does promoting dialogue in education centres with antialogue atmosphere have any chance? Or is it utopian? As far as utopia is concerned – you should realise that the notion has lost its previous meaning. Today a utopia is not something impossible to implement; nowadays a utopia is understood as something currently absent, but something which will occur in the future. You can see with your own eyes how various processes come true, although they seemed to be a pure utopia yesterday.

Moreover, not only theory, but also practice provides us with proofs for the reality of the dialogue between a teacher and a student. It is sufficient to mention such talented pedagogues as Janusz Korczak, Alexander Neill or Célestin Freinet, great pedagogues, whose greatness consisted in not giving up to stereotypes preserved by centuries considering a child as an incapacitated object shaped by “smarter” adults.

So, perhaps it is the time to follow the pioneers and change the way of thinking about children and their contact with adults. Perhaps through abiding by their concepts some future pedagogues will be attracted by the beauty of dialogue. Perhaps a grain sown during the meeting will sprout with the ability to establish contacts of a valuable dialogue between a teacher and a student. Consequently, it will bear fruits and result in constructing the society of dialogue. We would like to break with the silent society of monologue, wouldn't we?



Jadwiga Bińczycka – professor of pedagogy, a researcher of many years' standing of the heritage of Janusz Korczak, promoter of Korczak's ideas among teachers and educators. Distinguished creator of the Korczak's movement in Poland. The President of many years' standing of the Polish Janusz Korczak Society.



Pozostaje teraz pytanie o realność stosowania tego lekarstwa. Czy postulowanie dialogu w placówkach, w których panują antydialogowe klimaty ma realne szanse, czy nie jest utopią? Co do utopii – to warto sobie zdać sprawę, że to pojęcie straciło już swoje dawne znaczenie. Dzisiaj utopia nie oznacza czegoś niemożliwego do zrealizowania – dzisiaj utopia to coś, czego aktualnie jeszcze nie ma, ale w przyszłości być musi. Na naszych oczach dzieją się rzeczy, procesy, których zaistnienie jeszcze do niedawna wydawało się czystą utopią.

Poza tym nie tylko w teorii, ale również w praktyce znaleźć możemy dowody na realność zaistnienia dialogu między wychowawcą a wychowankami. Wystarczy wspomnieć Janusza Korczaka, Alexandra Neilla C. Freineta. Byli to wielcy pedagodzy, a ich wielkość polegała głównie na tym, że nie poddali się stereotypom utrwalanym przez wieki, rutynie myślenia o dziecku, jako ubezwłasnowolnionym przedmiocie urabianym przez „mądrzejszych” dorosłych.

Może zatem warto pójść śladem tych wielkich prekursorów i zmienić nasz sposób myślenia o dziecku i naszym dorosłym kontakcie z nim. Może poprzez spotkanie z wielkimi pedagogami przygotowującym się do pracy pedagogicznej danym będzie zauroczenie się pięknem dialogu? Może ziarno rzucone w czasie spotkania zaowocuje umiejętnością nawiązywania dialogowych kontaktów, wartościowych zarówno dla nauczyciela, jak i ucznia? Owocem takich umiejętności będzie szansa budowania społeczeństwa dialogowego. Wszak chcemy zerwać ze społeczeństwem milczącym i monologicznym.



Jadwiga Bińczycka – profesor pedagogiki, wieloletnia badaczka dorobku Janusza Korczaka, propagatorka idei korczakowskich wśród nauczycieli i wychowawców. Zastużona twórczyni ruchu korczakowskiego w Polsce. Wieloletni prezes Polskiego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka.



Korczak's dialogue with the child – philosophical inspirations

1. Dialogue and dialogics

Korczak is a character of dialogue. And his dialogic attitude to the world and to another human is also displayed in relation with the child. It may be said that he is a type of human who exists and grants himself with the right to that only when he is with others and for others. His world stretches out **between** himself and another human, in the sphere of active interaction. As it is written by a researcher of the Korczak's heritage, Bożena Wojnowska, the Old Doctor 'lives by continuous devotion to what is interpersonal', 'the readiness to exceed himself'.¹ The meeting helps him – and in fact only allows him – to understand himself.

Due to this fact, he would agree with Martin Buber that 'in the beginning is relation',² that the core fact of the human existence is 'human with human', which means a dialogic situation, a dialogic reference.

And if the answer to the question of Immanuel Kant 'What is human' exists at all, it should be looked for outside the two conflicting extremes: the individualist anthropology (which means subjectivity, so-called 'egology', perceiving the human solely in relation to himself or herself and the attempt to describe him or her solely with the use of psychological terms) and the collective sociology (which means objectivity, generality, total immersion of an individual in group 'entireties', subordinated to 'common will' and deprived from personal responsibility, which – let us add – is also similar to Heidegger's 'self' or Kierkegaard's 'faceless crowd'). In the opinion of M. Buber, these two approaches to the human constitute a false alternative: individualism **or** collectivism, individual **or** collectivity.³ It is rather the instruction of Aristotle that should be followed here and *aurea mediocritas*, i.e. something like 'happy medium', should be searched for.

The attitude of Janusz Korczak is perfectly aligned with the modern dialogic, which means the philosophy of dialogue, the philosophy of meeting, for

¹ B. Wojnowska, *Korczak – postacią dialogową* [*Korczak – a dialogue character* – translator's note], in: *Korczakowskie dialogi* [*Korczak's dialogues* – translator's note], J. Bińczycka (ed.), Warszawa 1999, p. 26.

² M. Buber, *Ja i Ty* [*I and thou* – translator's note], translated by J. Doktor, Warszawa 1992, p. 49.

³ See: M. Buber, *Problem człowieka* [*The problem of man* – translator's note], translated by R. Reszke, Warszawa 1993, pp. 123–131.

Korczakowski dialog z dzieckiem – inspiracje filozoficzne

1. Dialog i dialogika

Korczak jest postacią dialogową. A jego dialogiczny stosunek do świata i do drugiego człowieka przejawia się także w relacji z dzieckiem. Można powiedzieć, że jest on typem człowieka, który istnieje i przyznaje sobie do tego prawo dopiero wtedy, gdy jest z innymi i dla innych. Jego świat rozciąga się **po**między nim a drugim człowiekiem, w sferze żywego współdziałania. Jak pisze badaczka spuścizny Korczaka, Bożena Wojnowska, Stary Doktor „żyje nieustannym oddawaniem się temu, co międzyludzkie”, „gotowością do przekroczenia siebie”¹. Spotkanie z drugim człowiekiem pomaga mu, a w gruncie rzeczy dopiero umożliwia zrozumienie siebie samego.

Z tego względu zgodziłby się on z Martinem Buberem, że „na początku jest relacja”², że zasadniczym faktem ludzkiego istnienia jest „człowiek z człowiekiem”, czyli sytuacja dialogiczna, odniesienie dialogiczne.

I jeżeli w ogóle istnieje odpowiedź na pytanie Immanuela Kanta: „Czym jest człowiek?”, trzeba jej szukać poza dwiema przeciwstawnymi sobie skrajnościami: indywidualistyczną antropologią (to znaczy subiektywnością, tzw. egologią, postrzeganiem człowieka jedynie w odniesieniu do siebie samego i próbą opisania go wyłącznie przy użyciu pojęć psychologicznych) oraz kolektywistyczną socjologią (to znaczy obiektywnością, ogólnością, zupełnym wtopieniem jednostki w „całości” grupowe, podporządkowane „powszechnej woli” i pozbawione osobistej odpowiedzialności. Dodajmy, że przypomina to heideggerowskie „Się” albo kierkegaardowski „tłum bez twarzy”). Zdaniem Bubera, te dwa podejścia do człowieka stanowią fałszywą alternatywę: indywidualizm **albo** kolektywizm, indywidualizm **albo** zbiorowość³. Należałoby raczej podążać tutaj za wskazaniem Arystotelesa i szukać *aurea mediocritas*, czyli czegoś na podobieństwo „złotego środka”.

Postawa Janusza Korczaka znakomicie wpisuje się we współczesną dialogikę, czyli filozofię dialogu, filozofię spotkania, dla której najważniejszą katego-

¹ B. Wojnowska, *Korczak – postacią dialogową*, w: *Korczakowski dialogi*, red. Jadwiga Bińczycka, Warszawa 1999, s. 26.

² M. Buber, *Ja i Ty*, przeł. Jan Doktor, Warszawa 1992, s. 49.

³ Zob.: M. Buber, *Problem człowieka*, przeł. Robert Reszke, Warszawa 1993, s. 123–131.

which the most important category is not 'I' or 'we', but the Other; which is the 'philosophy of difference', reflection on what is not me but also what is not the world of objects.

Emmanuel Lévinas, another dialogue philosopher next to M. Buber and F. Rosenzweig, claims that the Other is not only a puzzle and mystery (*grande profundum* – as it is called by St. Augustine), but also the Master who gives us the chance to realise our humanity. The philosopher growing from tradition of Judaism identifies him or her with the Bible's 'poor, widow, orphan' – as somebody who is weaker than me, who is helpless, harmed, whom I undertake to help, who raises striving for good in myself, since – speaking in the words of Korczak – he or she makes me realise that I exist not to be loved and admired, but myself to act and love.⁴

First of all, the child is the Other for Korczak. He made otherness of the childhood, thus appreciating the hard work of growing up, the 'tragic seriousness of perplexity'⁵ – as it was described by M. Buber. Korczak displayed great respect and called for respect for the child human. The child is different from the adult. It is another human, **different** – but not less important – hypostasis of humanity.

Apart from that, what is also worth to be emphasised is the fact that Korczak in the children themselves noticed and valued originality, individuality, non-stereotypicality, even oddness or weakness of those who were sometimes called: 'Mikołaj Srebrempisany'⁶, who prevailed by feeling and imagination and this is why they were not always able to find themselves in the group. Korczak's respect for a difference of the child human is also connected with the fact that as a doctor he was dealing with ill and weak children, as a social activist he was defending the rights of neglected, humiliated and harmed children and as a pedagogue he tried to bring their lost childhood back to them and ensure better conditions for development. This is where his particular interest in special pedagogy, education and care about ill-treated, abandoned, demoralised and handicapped children, who – as he stressed – also have the right for respect, education and development, to this individual *entelechy*, as would be said by Aristotle, striving for excellence to own, even limited, extent, derives from.

⁴ 'I exist not to be loved and admired, but myself to act and love. It is not the duty of those around to help me but I am duty-bound to look after the world, after man.' J. Korczak, *Pamiętnik* [*Memoirs* – translator's note], Poznań 1984, p. 27.

⁵ M. Buber, *Ja i Ty* [*I and thou* – translator's note], translated by Jan Doktor Warszawa 1992, p. 56.

⁶ 'There are schools for the outstandingly talented ones, where is the place for the ones that prevail by the feeling – imagination? [...] I'm afraid that they will die out. And the world would be frosty without any Mikołaj Srebrempisany'. J. Korczak, *List do Emila Zegadłowicza* [*Letter to Emil Zegadłowicz* – translator's note], in: *Korespondencja Zegadłowicza* [*Correspondence of Zegadłowicz* – translator's note], Przegład Humanistyczny 1962, No. 4, p. 137.

rią nie jest ani „ja”, ani „my”, lecz właśnie ten Inny; która jest „filozofią inności”, refleksją nad tym, co nie jest mną, ale też nie jest światem przedmiotów.

Emmanuel Lévinas – kolejny obok Bubera oraz Rozenzweiga filozof dialogu – uznaje, że Inny jest nie tylko zagadką i tajemnicą (*grande profundum* – jak nazywa św. Augustyn), ale jest także Mistrzem, który daje nam szansę zrealizowania swego człowieczeństwa. Filozof wyrosły z tradycji judaizmu utożsamia go z biblijnym „ubogim, wdową, sierotą” – jako kimś, kto jest słabszy niż ja, kto jest bezbronny, skrzywdzony, komu zobowiązuję się pomóc, kto budzi we mnie głód dobra, bo – mówiąc słowami Korczaka – uświadamia mi, że jestem nie po to, aby mnie kochać i podziwiać, ale po to, abym ja działał i kochał.⁴

Dla Korczaka ten Inny to przede wszystkim dziecko. Uczynił on z dzieciństwa inność, dowartościowując tym samym trudną pracę wzrostu, „tragiczną powagę bezradności”⁵ – jak określał to Buber. Korczak przejawiał ogromny szacunek i nawoływał do szacunku dla człowieka–dziecka. Dziecko jest inne od dorosłego. Jest **innym** człowiekiem, inną, ale nie mniej ważną, hipostazą człowieczeństwa.

Warto podkreślić, że Korczak wśród samych dzieci zauważał i cenił oryginalność, indywidualność, niestereotypowość, nawet dziwność czy słabość tych, których nazywał czasem: „Mikołaje Srebrmpisane”⁶, którzy górowali uczuciem, wyobraźnią, i właśnie dlatego nie zawsze umieli znaleźć się w grupie. Korczakowskie poszanowanie inności człowieka–dziecka wiąże się także z faktem, iż jako lekarz zajmował się dziećmi chorymi i słabymi, jako działacz społeczny bronił praw dzieci zaniedbanych, poniżonych, krzywdzonych, a jako pedagog usiłował przywrócić im utracone dzieciństwo i zapewnić lepsze warunki rozwoju. Stąd też jego szczególne zainteresowanie pedagogiką specjalną, wychowaniem oraz opieką nad dziećmi sponiewieranymi, opuszczonymi, wykolejonymi i upośledzonymi, które, jak podkreślał, również mają prawo do szacunku, do nauki i do rozwoju, do tej – jak powiedziałby Stagiryta – indywidualnej *entelechii*, dążenia do doskonałości na własną, choćby ograniczoną, miarę.

⁴ „Jestem nie po to, aby mnie kochali. Nie obowiązkiem otoczenia pomagać mnie, ale ja mam obowiązek troszczenia się o świat, o człowieka”. J. Korczak, *Pamiętnik*, Poznań 1984, s. 27.

⁵ M. Buber Martin, *Ja i Ty*, *op.cit.*, s. 56.

⁶ „Są szkoły dla wybitnie uzdolnionych, gdzie miejsce dla tych, co górują uczuciem – wyobraźnią? (...) Obawiam się, że wyginą. A mroźny byłby świat bez Mikołajów Srebrmpisanych”. J. Korczak Janusz, *List do Emila Zegadłowicza*, w: *Korespondencja Zegadłowicza*, Przegląd Humanistyczny 1962, nr 4, s. 137.

In this point, the postulates of Korczak's pedagogy remain particularly up to date at present, in the times of market conformism, 'panic conformism', and sometimes even 'destructive hyper-conformism'⁷, as it is called by the diagnostician of the modern world of floating post-modernity, Jean Baudrillard, in the period of identity, unified consumption identity (acquiring – contrary to the Descartes' *Cogito ergo sum* – the form of the maxim: 'I buy so I exist', 'they see me so I exist', etc.), meaning in fact loss of own and autonomous identity and at the same time annihilation of any difference – what we observe and what we experience in a particularly harmful way also at school. The worry of Korczak that 'Mikołaj Srebrmpisany', the name which means a fragile and sensitive child, a dreamer child, may extinct in the process of general, unified, recalculated into points teaching if 'they are lost in the crowd, no one will hear their sigh or understand their gentle smile and the tear will be ridiculed'⁸ – seems to be very up to date. Similar worry relates also to the teachers, whose situation is complicated and sometimes even very difficult nowadays.

It must be emphasised that Korczak was not only sensitive to the Other but he also sensitised his pupils and tutors. He was educating through sensitisation.

2. Asymmetry of relation with the child

It is often repeated that the child for Korczak is a completely equal partner, since 'there are no children, there are humans', education consists in levelling the differences between the children and the adults. Yet, it is a kind of simplification. In fact, the child for Korczak is not only and merely the partner, although of course it is the partner as well. The relation with the child is not completely symmetrical as the child is something more and at the same time something less than the adult. The teacher surpasses the child with his or her life experience and knowledge while the child surpasses the teacher with its spontaneity and creativity of thinking. If this asymmetry did not exist, if the pupil and the teacher were simply and merely partners, the educational relation would not exist, while it is the teacher that is responsible for the educational process and for the task of raising the pupil towards higher values. This is why balance between permissivism and authoritarianism is necessary here.

⁷ J. Baudrillard, *W cieniu milczącej większości albo kres sfery społecznej* [*In the shadow of the silent majorities or the end of the social* – translator's note], translated by Sławomir Królak. Warszawa 2006, Wydawnictwo Sic!, pp. 63, 64.

⁸ J. Korczak, *List do Emila Zegadłowicza* [*Letter to Emil Zegadłowicz* – translator's note], *op.cit.*, p. 136.

U tym punkcie postulaty pedagogiki Korczaka pozostają szczególnie aktualne dzisiaj, w czasach rynkowego konformizmu, „panicznego konformizmu”, a czasami wręcz „destrukcyjnego hiperkonformizmu”⁷, jak określa diagnosta współczesnego świata płynnej ponowoczesności Jean Baudrillard, w okresie takżo–samości, zunifikowanej tożsamości konsumpcyjnej (przybierającej – wbrew kartezjańskiemu *cogito ergo sum* – postać maksymy: „kupuję, więc jestem”, „widzą mnie, więc jestem”, *etc.*), będącej w istocie zagubieniem autentycznej tożsamości własnej i autonomicznej, a jednocześnie unicestwieniem wszelkiej inności – co obserwujemy i czego szczególnie boleśnie doświadczamy także w szkole. Obawa Korczaka, że „Mikołaje Srebrmpisane”, czyli dzieci kruche i delikatne, dzieci–marzyciele mogą wyginąć w procesie powszechnego, zunifikowanego, obliczanego na punkty nauczania, skoro „gubią się w gromadzie, nikt nie usłyszy westchnienia, nie zrozumie łagodnego uśmiechu, a łzę wyśmieją”⁸ – wydaje się bardzo współczesna. Podobna obawa dotyczy zresztą także nauczycieli, których sytuacja jest obecnie skomplikowana, a czasami wręcz bardzo trudna.

Trzeba podkreślić, że Korczak nie tylko był wrażliwy na Innego, ale także uwrażliwiał swych wychowanków oraz wychowawców. Wychowywał przez uwrażliwianie.

2. Asymetryczność relacji z dzieckiem

Powtarza się często, że dla Korczaka dziecko jest zupełnie równorzędnym partnerem, bo skoro „nie ma dzieci – są ludzie”, więc wychowywanie to wyrównywanie różnic pomiędzy dziećmi a dorosłymi. Jest to jednak pewne uproszczenie. W istocie bowiem dla Korczaka dziecko nie jest tylko i wyłącznie partnerem, chociaż oczywiście jest nim także. Relacja z dzieckiem nie jest zupełnie symetryczna, ponieważ dziecko jest czymś więcej i jednocześnie czymś mniej niż dorosły. Nauczyciel przewyższa ucznia swoim doświadczeniem życiowym i wiedzą, a dziecko przewyższa nauczyciela swoją spontanicznością i kreatywnością myślenia. Gdyby nie było tej asymetrii, gdyby uczeń i nauczyciel byli po prostu i tylko partnerami, nie istniałaby relacja wychowawcza, a to przecież nauczyciel jest tym, który odpowiada za proces wychowawczy, i na nim spoczywa zadanie wydzwignięcia wychowanka ku wyższym wartościom. Dlatego niezbędne jest tutaj wyważenie pomiędzy permissywizmem a autorytaryzmem.

⁷ J. Baudrillard Jean, *W cieniu milczącej większości albo kres sfery społecznej*, przeł. Sławomir Królak, Warszawa 2006, s. 63, 64.

⁸ J. Korczak, *List do Emila Zegadłowicza*, *op.cit.*, s. 136.

The pedagogical work of Janusz Korczak constitutes an example of realisation of the asymmetric relation with the child as the Lévinas' Other – who is the Master but who is at the same weaker and needs help.

In the philosophy of Emmanuel Lévinas, the relation with the Other is asymmetric since I should first of all and mostly require from myself, not even demanding payment or compensation. Using the Jewish wisdom, Hebrew: *shar ha micva, micva* – virtue is the payment for the virtue (realisation of the commandment). It does not mean that our good deeds in relation to others will always meet good things from their side. The 'payment' for our good deeds is our state of being good. We may find similar thoughts also in the philosophy of Immanuel Kant who comes to a conclusion that altruism is finally the most rational social approach. Therefore, it is important that the tutor **lives for** his or her pupils, not only **lives on** them.

Similarly, in M. Buber's works we may find the statement that in the relation between the tutor and the pupil, 'in the particularly educational relation as such there is no full reciprocity'⁹.

Therefore, on the one hand, the child is for me the Master – I have to reach up, stretch, stand on my tip-toes, to reach up to its feelings¹⁰, but this Master is at the same time somebody whom I have to help. This is why I cannot be offended, get angry ('sadness – not anger, sympathy – not revengefulness'¹¹ – stresses Korczak) and in fact, to some extent I feel responsible even for the evil that it does (as perhaps it has had too little love, perhaps it cannot behave differently because no one, including me, has shown it, has made it aware of the fact that it is possible to behave differently). I have to be able to understand and forgive. While writing about handicapped and demoralised children, Korczak strongly emphasises: 'As they are always incorrigible due to our fault. We present the modern knowledge and life conditions, their hopelessness and anarchy to them. They have the right to accuse us that we are not able yet. They are so nasty in the role of those who reprimand and convict, they are so hateful when we use violence'¹². He came back to this thought in his notes from the ghetto: 'so many Michaels who are guilty only of the fact that no one has given them hand in time'¹³.

⁹ M. Buber, *Ja i Ty* [I and thou – translator's note], *op.cit.*, p. 122.

¹⁰ See: Korczak Janusz, *Kiedy znów będę mały*, [When I am little again – translator's note], Warszawa 1983, p. 4.

¹¹ J. Korczak, *Teoria a praktyka* [Theory and practice – translator's note] in: J. Korczak, *Wybór pism* [Selected writing – translator's note], volume IV, Warszawa 1958, p. 303.

¹² J. Korczak, *Niepoprawni* [The incorrigible – translator's note], Szkoła Specjalna 1931/32, No. 3 April–June, in: J. Korczak, *Wybór pism* [Selected writings – translator's note], volume IV, Warszawa 1958, p. 331.

¹³ J. Korczak, *Taką może być twoja droga* [Your way may be such – translator's note], in: *Janusz Korczak w getcie. Nowe źródła* [Janusz Korczak in the ghetto. New sources – translator's note], Warszawa 1992, p. 192.

Dzieło pedagogiczne Janusza Korczaka stanowi przykład realizacji asymetrycznej relacji z dzieckiem jako lévinasowskim Innym – który jest Mistrzem, a zarazem jest słabszy i potrzebuje pomocy.

W filozofii Emmanuela Lévinasa relacja z Innym jest asymetryczna, ponieważ mam wymagać najpierw i przede wszystkim od siebie, nie domagając się nawet zapłaty, rekompensaty. Używając żydowskiej mądrości (hebr.: *shar ha micva, micva*) zapłatą za cnotę (spełnienie przykazania) jest cnota. Co nie oznacza, że za dobre uczynki, które uczyniliśmy innym, na pewno spotkają nas zawsze dobre rzeczy z ich strony. „Zapłatą” za to, że robimy dobre uczynki jest to, że jesteśmy dobrzy. Podobne myśli znajdujemy także w filozofii Immanuela Kanta, który dochodzi do wniosku, że altruizm jest w końcu najbardziej racjonalnym podejściem społecznym. Ważniejsze jest zatem to, aby wychowawca żył dla swych podopiecznych, a nie jedynie żył z nich.

Podobnie u Bubera znajdujemy stwierdzenie, że w relacji wychowawcy i wychowanka, „w specyficznym wychowawczej relacji jako takiej brak pełnej wzajemności”⁹.

A zatem, z jednej strony dziecko jest dla mnie Mistrzem – muszę się wspinać, na palcach stawać, aby dosięgnąć do jego uczuć¹⁰, ale ten Mistrz jest zarazem tym, komu muszę pomóc. Dlatego nie mogę się na niego obrażać, gniewać („smutek – nie gniew, współczucie – nie mściwość”¹¹ – podkreśla Korczak) i w gruncie rzeczy, w pewnym stopniu czuję się odpowiedzialny nawet za to zło, które on czyni (bo może za mało miał miłości, może nie umie inaczej, nie potrafi, bo nikt, łącznie ze mną, nie pokazał mu, nie uświadomił, że inaczej w ogóle można). Muszę umieć zrozumieć i wybaczyć. Pisząc o dzieciach upośledzonych i wykolejonych, Korczak z mocą podkreśla: „Bo niepoprawni zawsze z naszej winy. My wobec nich reprezentujemy współczesną wiedzę i warunki życia, ich bezsilie i anarchię. Mają prawo oskarżać, że nie umiemy jeszcze. Jakże nieprzystojni w roli tych, co karzą i skazują, nienawistni, gdy gwałt zadajemy”¹². Do tej myśli wracał w swoich zapiskach z getta: „Tyle Michałów winnych tym tylko, że nikt im w porę ręki nie podał”¹³.

⁹ M. Buber, *Ja i Ty*, *op.cit.*, s. 122.

¹⁰ Zob.: J. Korczak, *Kiedy znów będę mały*, Warszawa 1983, s. 4.

¹¹ J. Korczak, *Teoria a praktyka*, w: J. Korczak, *Wybór pism*, T. IV, Warszawa 1958, s. 303.

¹² J. Korczak, *Niepoprawni*, Szkoła Specjalna, nr 3, kwiecień–czerwiec 1931/32, w: J. Korczak, *Wybór pism*, t. IV, Warszawa 1958, s. 331.

¹³ J. Korczak, *Taką może być twoja droga*, w: *Janusz Korczak w getcie. Nowe źródła*, Warszawa 1992, s. 192.

Korczak, as one of the ‘most friendly sages who bowed to the Child’¹⁴ – using the poetic statement of Jan Twardowski – saw the Other who is also the Master in the child.

A German researcher of Korczak, a pedagogue and a paediatrician, Michael Kirchner, writes in the book *Von Angesicht zu Angesicht, Janusz Korczak und das Kind* (Face to face, J. K. and the child): ‘The child not only rearranges our furniture but also our values’¹⁵. This is a very right statement. It is the children that dictated the titles of the books to Korczak (*Talks of the old doctor, The rules of life*) and their large fragments. The children were for him the specialists in cases that related to them. He learnt their speech, he sedulously wrote down their expressions, statements, thoughts, even if they were not fully grammatically correct. He believed that adults should learn from the children, grow up to their thoughts, feelings and experience. ‘The child gives me experience, affects my view, the world of my feelings; I get from the child orders for myself, I accuse myself, I indulge myself or I absolve myself. The child instructs and educates’¹⁶. Also the tutor learns all the time, while he or she learns the most from his or her students. Education means also that the teacher learns from the student, empathises with what the student has understood and in the way, in which he or she has understood it.

For Korczak, the child was a philosopher and a poet, but also a genius of feeling and the sincerity of existence. Also in this sense, the child taught him the truth about the human. This is why he emphasised many times that the human suffering does not have any age and it may not be divided into less and more mature. And if we are able to talk about full partnership and equity between the child and the adult, it is just about suffering. In his *Memoirs*, the Old Doctor notes: ‘The seriousness of their diaries hurts. In response to their confidences I share with them as an equal’¹⁷. In *Józki, Jaśki and Franki*: ‘Olek cries and each tear of Olek is so sacred as if each tear of Olek was a cross and on the cross there was the very sad Christ’¹⁸, Korczak recognised a human person in the child, suffering from hopelessness and despair.

¹⁴ J. Twardowski, *O Januszu Korczaku* [About Janusz Korczak – translator’s note], *Więź* 1972, No. 6, p. 58.

¹⁵ “Das Kind „verrückt“ nicht nur unsere Möbel, sondern auch unsere Werte“, M. Kirchner, *Das Antlitz des Kindes. Janusz Korczak und Emmanuel Lévinas parallel gelesen*, in: *Von Angesicht zu Angesicht. Janusz Korczak und das Kind*, Heinsberg 1997, p. 40.

¹⁶ J. Korczak J., *Sprawozdanie z I Polskiego Zjazdu Nauczycieli Szkół Specjalnych* [Report from the 1st Polish Convention of Special School Teachers – translator’s note], Szkoła Specjalna 1925/26, No. 2, p. 69. M. Falkowska, *Kalendarz życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka* [Calendar of life and work of Janusz Korczak – translator’s note], Warszawa 1989, p. 214.

¹⁷ J. Korczak, *Pamiętnik* [Memoirs – translator’s note], Poznań 1984, p. 35.

¹⁸ Korczak J., *Józki, Jaśki i Franki*, [in:] *Janusz Korczak. Dzieła* [Works – translator’s note], volume 5, Warszawa 1997, Oficyna Wydawnicza Latona, p. 118.

Korczak, jako „jeden z najserdeczniejszych mędrców, którzy pokłonili się Dziecku”¹⁴ – żeby użyć poetyckiego zdania Jana Twardowskiego – zobaczył w dziecku tego Innego, który jest także Mistrzem.

Niemiecki badacz Korczaka, pedagog i lekarz pediatra Michael Kirchner pisze w książce *Von Angesicht zu Angesicht, Janusz Korczak und das Kind*: „Dziecko przedstawia nie tylko nasze meble, ale również nasze wartości”¹⁵. To bardzo trafne stwierdzenie. Bo to przecież dzieci dyktowały Korczakowi tytuły książek (*Gadaninki Starego Doktora, Prawidła życia*) i obszerne ich fragmenty. Dzieci były dla niego rzeczoznawcami w sprawach, które ich dotyczyły. Uczył się ich mowy, skrzętnie notował zwroty, wypowiedzi, przemyślenia, choćby nawet były niezupełnie poprawne gramatycznie. Uważał, że należy uczyć się do dzieci, dorastać do ich myśli, uczuć i przeżyć. „Dziecko daje mi doświadczenie, wpływa na moje poglądy, świat moich uczuć; od dziecka otrzymuję nakazy dla siebie, żądam, oskarżam się, pobłamam lub rozgrzeszam. Dziecko poucza i wychowuje”¹⁶. Wychowawca także stale się uczy, a najwięcej uczy się od swoich uczniów. Nauka oznacza także i to, że nauczyciel uczy się od ucznia, wczuwa się w to, co on rozumiał i w sposób, w jaki rozumiał.

Dziecko było dla Korczaka filozofem i poetą, ale także geniuszem odczuwania i szczerości istnienia. Także w tym sensie dziecko uczyło go prawdy o człowieku. Dlatego wielokrotnie podkreślał, że ludzkie cierpienie nie ma wieku, nie można go podzielić na mniej i bardziej dojrzałe. I jeżeli możemy mówić o pełnym partnerstwie i równorzędności pomiędzy dzieckiem a dorosłym, to właśnie w przeżywaniu cierpienia. W swoim *Pamiętniku* Stary Doktor notuje: „Bolesna powaga ich pamiętników. Odpowiadając na ich zwierzenia dzielę się z nimi jak równy z równym”¹⁷. W *Józkach, Jaśkach i Frankach*: „Olek płacze, a każda łza Olka jest tak święta, jak gdyby w każdej łzie Olka był krzyż, a na krzyżu Chrystus bardzo smutny”¹⁸. Korczak rozpoznał w dziecku osobę ludzką cierpiącą z bezsilności i rozpacz. To dlatego mógł pisać o „Golgocie dziecka osieroczonego, owrzonego, opuszczonego, owszonego, zaszczutego”¹⁹.

¹⁴ J. Twardowski, *O Januszu Korczaku*, Więź 1972, nr 6, s. 58.

¹⁵ „Das Kind „ver-rückt“ nicht nur unsere Möbel, sondern auch unsere Werte“. M. Kirchner, *Das Antlitz des Kindes. Janusz Korczak und Emmanuel Lévinas parallel gelesen*, w: *Von Angesicht zu Angesicht. Janusz Korczak und das Kind*, Heinsberg 1997, s. 40.

¹⁶ J. Korczak, *Sprawozdanie z I Polskiego Zjazdu Nauczycieli Szkół Specjalnych*, Szkoła Specjalna 1925/26, nr 2, s. 69, w: M. Falkowska, *Kalendarz życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka*, Warszawa 1989, s. 214.

¹⁷ J. Korczak, *Pamiętnik*, Poznań 1984, s. 35.

¹⁸ J. Korczak, *Józki, Jaśki i Franki*, w: *Janusz Korczak. Dzieła*, t. 5, Warszawa 1997, s. 118.

¹⁹ J. Korczak, *Votum separatum na marginesie Miesiąca dziecka* (bez daty, po 15 września–15 października 1941?), w: *Janusz Korczak w getcie. Nowe źródła, op.cit.*, s. 253.

This is why he could write about ‘Golgotha of the orphaned, ulcerated, abandoned, lousy and hounded child’¹⁹.

3. The face

Another philosophical inspiration of Korczak's dialogue with the child is the concept of ‘face’, ‘face of the Other’. It is one of the most important and most characteristic dialogic categories.

At the beginning, it should be explained that it is not only about the sensu- al form, about what the human ‘has’. As it is explained by Lévinas, ‘face’ is what the human ‘is’. It needs matter, but it does not ‘occupy it’. ‘The real essence of the human displays itself in his or her face, making him or her endlessly different’²⁰ – writes the philosopher. ‘Face’ is the truth of life and suffering of the human, the truth of his or her humanity. ‘Face’ talks, it first of all says, ‘don’t kill’.

Korczak is an example of a human who cannot be indifferent to expres- sion of the human ‘face’. He ‘hears it’ in himself as an internal moral order. This is why he can say ‘I am the Other’. The Other (this child) is also in me. It is ‘the Other inside me’, the Lévinas’ Other-in-the-Same, *l’Autre-dans-le-Même*. I was him myself, before my adult ego was formed, and in some sense I still carry it in- side (I carry childhood as a permanent element of humanity – as it would be said by a French science philosopher and phenomenologist, Gaston Bachelard²¹). For example, in his letter to the boy Dan Golding from 1934 Korczak writes: ‘I heard your cry of pain, the reason and content of which you did not understand. [...] It happens that it is not necessary to talk – it is enough to look into the eyes – and one understands already’²².

As emphasised by Alexander Lewin, the ability of listening was one of the major pedagogical skills of Korczak, ‘he listened with his all self [...] he put his

¹⁹ J. Korczak, *Votum separatum na marginesie Miesiąca dziecka* (bez daty, po 15 września– 15 października 1941?) [*Votum separatum on the margin of The Child's Month* – translator's note] (no date, after 15 September – 15 October 1941?), in: *Janusz Korczak w getcie. Nowe źródła* [*Janusz Korczak in the ghetto. New sources* – translator's note], *op.cit.*, p. 253.

²⁰ E. Lévinas, *Całość i nieskończoność* [*Wholeness and infinity* – translator's note], *Esej o zewnętrznosci*, translated by M. Kowalska, Warszawa 2002, p. 348.

²¹ See: B. Gaston, *Poetyka marzenia* [*The poetry of dream* – translator's note], Gdańsk 1998, pp. 132–134.

²² J. Korczak, *List do Dana Goldinga z 5 grudnia 1934* [*Letter to Dan Golding dated of 5 December 1934* – translator's note], in: *Listy i rozmyślenia palestyńskie* [*Palestinian letters and reflections* – translator's note], selected and edited by Bożena Wojnowska, Warszawa 1999, p. 47.

3. Twarz

Kolejną inspiracją filozoficzną korczakowskiego dialogu z dzieckiem jest pojęcie „twarzy”, „Twarzy Innego”. Jest to jedna z najważniejszych i najbardziej charakterystycznych kategorii dialogicznych.

Trzeba wyjaśnić na wstępie, że nie chodzi tutaj jedynie o zmysłową formę, o to, co człowiek „ma”. Jak tłumaczy Emmanuel Lévinas, „twarz” jest tym, czym człowiek „jest”. Wprawdzie potrzebuje ona materii, ale jej „nie zamieszkuje”. „Prawdziwa istota człowieka ukazuje się w jego twarzy czyniącej go nieskończenie innym”²⁰ – pisze filozof. „Twarz” jest prawdą życia i cierpienia człowieka, prawdą jego człowieczeństwa. Twarz „mówi”, przede wszystkim mówi ona „nie zabijaj”.

Korczak jest przykładem człowieka, który nie potrafi być obojętny na wymowę ludzkiej „twarzy”. „Słyszy ją” w samym sobie, jako wewnętrzny nakaz moralny. Dlatego może powiedzieć „Ja jestem Innym”. Ten Inny (to dziecko) jest także we mnie. Jest „Innym-we-Mnie”, lévinasowskim Innym-w-Tym-Samym, *l'Autre-dans-le-Même*. Byłem Nim Sam, pierwiej niżli ukształtowało się moje dorosłe Ja, i w pewnym sensie nadal noszę je w sobie (noszę w sobie dziecięctwo jako trwałe element człowieczeństwa – jak powiedziałby francuski filozof nauki i fenomenolog Gaston Bachelard²¹). Na przykład w liście do chłopca Dana Goldinga z 1934 r. Korczak pisze: „Słyszałem twój płacz bólu, którego powodu ani treści nie rozumiałeś. (...) Bywa, że nie trzeba rozmawiać – wystarczy spojrzeć w oczy – i już się rozumie”²².

Jak podkreśla Aleksander Lewin, umiejętność słuchania była jedną z najważniejszych umiejętności pedagogicznych Korczaka, „wsluchiwał się całym sobą (...) przykładając ucho do wnętrza, do żywo bijącego serca”²³. Oczywiście to „słuchanie” ma tutaj o wiele szersze znaczenie: oznacza zdolność współodczuwania – którą Stary Doktor podkreślał także w kontekście wychowania. „Intuicja, nie współczucie, ale zdolność współodczuwania z krzywdą i niedolą bezradną”²⁴.

Martin Buber nazywa ten stan „uobecnieniem”, a za jego warunek uznaje „realną fantazję”, to znaczy zdolność wyobrażenia sobie tego, co myśli, czuje

²⁰ E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrżności*, przeł. M. Kowalska, Warszawa 2002, s. 348.

²¹ Zob.: G. Bachelard, *Poetyka marzenia*, przeł. i oprac. L. Brogowski, Gdańsk 1998, s. 132–134.

²² J. Korczak, *List do Dana Goldinga z 5 grudnia 1934*, w: *Listy i rozmyślenia palestyńskie*, wyb. i oprac. Bożena Wojnowska, Warszawa 1999, s. 47.

²³ A. Lewin, *Takim go zapamiętałem*, Warszawa 1997, s. 24–25.

²⁴ J. Korczak, *Wychowawca ambitny*, w: *Szkoła Specjalna*, T. XV, nr 1, sierpień–październik 1938/39, w: *Wybór pism*, T. IV, Warszawa 1958, s. 350.

ear to the interior, to the lively beating heart'²³. Certainly, this 'listening' has a lot wider sense here: it means ability to empathise – which was stressed by the Old Doctor also in the context of education. 'Intuition, not sympathy, but ability to empathise with harm and hopeless misery'²⁴.

Martin Buber calls this state 'actuation' while he considers 'real fantasy' as its condition, which means the ability to imagine what another human thinks, feels and experiences. It is a type of 'spiritual penetration'²⁵, the ability to feel the suffering of another person which may sometimes intensify so much as to 'tearing the soul'²⁶.

It should nevertheless be emphasised here that empathy is not the same as sympathy or compassion. The Old Doctor assumes the attitude of the Doctor from *The Senate of the Madmen*: 'I do not visit them but I live with them, I do not sympathise, I empathise. I do not have disdain for the world of illusions; without the humiliating feeling of superiority, I deny or admit the rightness'²⁷. For Korczak, **anti-sentimentalism is the condition for authentic empathy** (connected also with the attitude of a doctor, careful observer, objective researcher and diagnostician, who avoids emotional reactions). Korczak avoided sentimental compassion, emotions, being touched in a sentimental way since he believed – similarly to Søren Kierkegaard²⁸, that in fact compassion is used rather for defence of own egoism.

Against quite popular opinions, the works of Korczak do not contain the 'slushy sentimentalism', being the opposite of bravery, there is no 'pedological mythology'. In the opinion of the Old Doctor – which is also in line with the thought of Martin Buber, who differentiates 'big love' from ordinary 'sympathy'²⁹ – empathy with another human cannot be expressed only in hopeless pitiful despair but in order to be authentic it should be manifested in the deeds of brave love and entail cooperation as well.

²³ A. Lewin, *Takim go zapamiętałem* [*This is how I have remembered him* – translator's note], Warszawa 1997, pp. 24–25.

²⁴ J. Korczak, *Wychowawca ambitny* [*The ambitious tutor* – translator's note], Szkoła Specjalna August–October 1938/39, Vol. XV, No. 1, in: *J. Korczak, Wybór pism* [*Selected writing* – translator's note], Vol. IV, Warszawa 1958, p. 350.

²⁵ M. Buber, *Problem człowieka* [*The problem of man* – translator's note], *op.cit.*, p. 112.

²⁶ M. Buber M., *Ja i Ty* [*I and thou* – translator's note], *op.cit.*, p. 136.

²⁷ J. Korczak, *Senat szaleńców. Humoreska ponura* [*The senate of madmen. A cheerless humoresque* – translator's note], in: *J. Korczak, Dzieła* [*Works* – translator's note], vol. 10, Warszawa 1994, p. 67.

²⁸ 'Compassion is so distant from suffering in the face of good that it is rather used for defence of own egoism'. S. Kierkegaard, *Pojęcie lęku* [*The concept of anxiety* – translator's note], Kęty 2000, p. 123.

²⁹ See: M. Buber, *Problem człowieka* [*The problem of man* – translator's note], *op.cit.*, p. 113.

i przeżywa inny człowiek. Jest to rodzaj „wniknięcia duchowego”²⁵, zdolność odczuwania w sobie cierpienia drugiego człowieka, która niekiedy może potęgować się „aż do rozdarcia duszy”²⁶.

Trzeba jednak w tym miejscu podkreślić, że współodczuwanie to nie to samo, co współczucie czy litość. Stary Doktor przyjmuje postawę lekarza z *Senatu szaleńców*: „Nie wizytuję ich, a żyję z nimi, nie współczuję, a współodczuwam. Nie mam pogardy dla świata złudzeń; bez poniżającego poczucia wyższości zaprzeczam lub przyznaję słuszność”²⁷. Dla Korczaka, warunkiem autentycznego współodczuwania jest antysentymentalizm (związany także z postawą lekarza, starannego obserwatora, obiektywnego badacza i diagnosty, unikającego emocjonalnych odruchów). Korczak unikał sentymentalnej litości, rozrzewnienia, ckliwego roztkliwiania się, bo uważał – podobnie jak Søren Kierkegaard²⁸ – że litość w gruncie rzeczy służy raczej obronie swojego egoizmu.

Wbrew dosyć rozpowszechnionym opiniom, u Korczaka nie ma „czułościowego sentymentalizmu”, będącego przeciwieństwem męstwa, nie ma „pedologicznej mitologii”.

Zdaniem Starego Doktora – i tutaj także jest on zgodny z myślą Martina Bubera, który odróżnia „wielką miłość” od zwykłego „współczucia”²⁹ – współodczuwanie z drugim człowiekiem nie może wyrażać się jedynie w bezradnej, litościwej rozpaczce, ale, jeśli ma być autentyczne, powinno manifestować się w aktach odważnej miłości i pociągać za sobą także współdziałanie.

4. Prawda dialogiczna

Jak uczy filozofia dialogu, w „twarzy” objawia się wymiar prawdy etycznej. Jest to prawda szczególnego rodzaju, prawda dialogiczna, czyli taka, która ukazuje się w spotkaniu z Innym człowiekiem. Taki dialogiczny sposób poszukiwania prawdy ma w sobie cechy sokratejskie, majeutyczne.

Dla Korczaka prawda nie rodzi się w głowie pojedynczego człowieka, rozkwita pomiędzy uczestnikami wychowawczego procesu, w toku ich wzajemnego dialogowego obcowania. Rację ma jednak Martin Buber, gdy zaznacza, że rozmo-

²⁵ M. Buber, *Problem człowieka*, *op.cit.*, s. 112.

²⁶ M. Buber, *Ja i Ty*, *op.cit.*, s. 136.

²⁷ J. Korczak, *Senat szaleńców. Humoreska ponura*, w: *Janusz Korczak. Dzieła*, t. 10, Warszawa 1994, s. 67.

²⁸ „Litość jest tak bardzo odległa od cierpienia w obliczu dobra, że służy raczej obronie swojego egoizmu”. S. Kierkegaard, *Pojęcie lęku*, tłum. A. Szwed, Kęty 2000, s. 123.

²⁹ Zob.: M. Buber, *Problem człowieka*, *op.cit.*, s. 113.

4. Dialogic truth

As it is taught by the philosophy of dialogue, the dimension of ethical truth appears in the 'face'. It is the truth of special type, the dialogic truth, the one that appears in the meeting with another human. Such dialogic method of searching for the truth carries the Socratic, maieutic features.

For Korczak, the truth is not born in the head of a single human but it flourishes among the participants of the educational process, in the course of their mutual dialogic relations. Nevertheless, Martin Buber is right when he stresses the fact that a talk is not the same as an ordinary 'chat', in which the people 'do not talk to each other for real' but 'everyone, although addressing the other, in fact talks to a fictional instance, existence of which is exhausted in listening to him or her'³⁰. Dialogic is not limited to ordinary communication of people and even does not take place solely in the sphere of intellect like dialectics.

The ethical truth takes place among the people, happens through 'bending a subjective field', in the 'curvature of inter-subjective space'³¹ – as it is determined by E. Lévinas. **It is some form of inter-understanding and inter-feeling.** Korczak did not only understand the ethical truth in such way but he also realised it in practice. He all the time repeated that not only did the child learn from the adult but also that the adult learnt from the child. 'We educate you but you also educate us, well or badly, and this is why everyone should try to educate his or her tutor as well as possible'³². It means that being a master means being also a student. For him, the truth has dialogic nature, it is a 'living truth'. Thinking, speaking and writing of Korczak was in fact the dialogue. He preferred the live speech to what has been already said, established, unified.

The Old Doctor thought that the truth had to pass the 'test of life', that 'in pain, the truth is born'³³. This is why he learnt the truth of specific human existence of each child human. 'Twenty new children to be read like twenty books written in partially known language, even damaged, with missing pages. [...] I was sleeping in isolation with children suffering from the measles; when completely tired I had to fall asleep, I said to myself: it's a pity, another ten minutes – to listen to the breathes, coughing, groaning. How much wisdom is in their coughing while sleep-

³⁰ M. Buber, *Ja i Ty* [*I and thou* – translator's note], *op.cit.*, p. 145.

³¹ E. Lévinas, *Całość i nieskończoność* [*Wholeness and infinity* – translator's note], *op.cit.*, p. 349.

³² J. Korczak, *Trzeba to zrozumieć* [*It must be understood* – translator's note], in: *Janusz Korczak w getcie. Nowe źródła* [*Janusz Korczak in the ghetto. New sources* – translator's note], *op.cit.* p. 184.

³³ J. Korczak, *Jak kochać dziecko* [*How to love a child* – translator's note], in: *Janusz Korczak. Dzieła* [*Works* – translator's note], vol. 7, Warszawa 1993, p. 145.

wa to nie to samo, co zwykła „gadanina”, w której ludzie „nie mówią naprawdę do siebie”, ale „każdy, choć zwrócony do drugiego, mówi w rzeczywistości do fikcyjnej instancji, której istnienie wyczerpuje się w słuchaniu go”³⁰. Dialogika nie ogranicza się do zwykłego wzajemnego komunikowania się ludzi ani nawet nie rozgrywa się jedynie w sferze intelektu jak dialektyka.

Prawda etyczna wydarza się pomiędzy ludźmi, dokonuje się przez „zakrzywienie subiektywnego pola”, w „krzywiźnie intersubiektywnej przestrzeni”³¹ – jak określa Lévinas. Jest ona pewną postacią międzyrozumienia i międzyodczuwania. Korczak nie tylko tak pojmował prawdę etyczną, ale także urzeczywistniał ją w praktyce.

Stale powtarzał, że nie tylko dziecko uczy się od dorosłego, ale także dorosły uczy się od dziecka. „My wychowujemy was, ale i wy nas wychowujecie, źle albo dobrze, dlatego każdy powinien starać się jak najlepiej wychować swego wychowawcę”³². Oznacza to, że być mistrzem to zarazem być także uczniem.

Prawda ma dla niego naturę dialogiczną, jest to „prawda żywa”. Zarówno myślenie, jak i mówienie oraz pisanie Korczaka, było w gruncie rzeczy dialogiem. Przedkładał żywą mowę nad to, co już powiedziane, utrwalone, ujednolicone.

Stary Doktor uważał, że prawda musi przejść „próbę życia”, że „w bólu rodzi się prawda”³³. Dlatego uczył się prawdy konkretnej ludzkiej egzystencji każdego człowieka–dziecka. „Dwadzieścioro nowych dzieci do odczytania, jak dwadzieścia książek napisanych w półznany języku, zresztą uszkodzonych, z brakującymi kartkami. (...) Spałem w izolacji z dziećmi chorymi na odrę; kiedy do cna zmęczony musiałem przecieżyć zasnąć, mówiłem sobie: szkoda, jeszcze dziesięć minut – słuchać oddechy, kaszel, postękiwania. Ile mądrości w ich kaszlu we śnie – walka z infekcją, z gorączką, swędzeniem, muchami”³⁴. Korczak uczył się czytać z gestów, mimiki, postaw ciała, intonacji...

Prawda etyczna wydarza się w dialogu i ma dwa aspekty: prawdy Innego i o nim oraz prawdy o sobie samym. Wydaje się to oczywistością, ale jednak warto zaznaczyć, że poznając drugiego, jednocześnie, w sposób zapośredniczony, poznajemy siebie, odkrywamy prawdę o sobie. Ponieważ nawet siebie nie poznamy sami. Dopiero ten inny człowiek odkrywa przed nami prawdę o nas samych.

Własny pokój na poddaszu Domu Sierot wydawał się Korczakowi „bezdomy”, gdy nikt go z niego nie wywoływał, gdy nikt go nie prosił o pomoc. Ta

³⁰ M. Buber Martin, *Ja i Ty*, *op.cit.*, s. 145.

³¹ E. Lévinas, *Całość i nieskończoność*, *op.cit.*, s. 349.

³² J. Korczak, *Trzeba to zrozumieć*, w: *Janusz Korczak w getcie. Nowe źródła*, *op.cit.*, s. 184.

³³ J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, w: *Janusz Korczak. Dzieła*, t. 7, Warszawa 1993, s. 145.

³⁴ J. Korczak, *List do Józefa Arnona 2/VIII 39*, w: *Listy i rozmyślenia palestyńskie*, *op.cit.*, s. 42.

ing – fight with the infection, fever, itching, flies³⁴. Korczak learnt how to read from the gestures, mimics, body postures, intonation...

The ethical truth happens in the dialogue and has two aspects: the truth of the Other and about him or her as well as the truth about oneself. It seems to be obvious, but nevertheless it is worth to stress that while getting to know another person, at the same time, in an indirect way, we get to know ourselves, we discover the truth about ourselves, since we will not get to know even ourselves on our own. It is only another human that discloses the truth about ourselves to us.

Own room in the attic of the House of the Orphans seemed 'homeless' to Korczak when no one called him from there, when no one asked him for help. This Lévinas' 'face of the Other' called him to exist for it, 'talked' to him 'touching' him, appearing to him as responsibility. He started to understand himself only thanks to this touching.

In the words of Józef Tischner, the Polish philosopher of dialogue – Korczak 'was giving what he possessed in order to be who he really was and he became himself thanks to being for the other person'³⁵.

5. Maternity of Korczak

Finally, another philosophical inspiration relating to Korczak's dialogue with the child will be presented. Usually and completely rightly, Korczak is called the father, 'the father of somebody else's children' and Ms Stefa is called – the mother. However, being inspired by the philosophy of dialogue, I would like to take the risk of adding the concept of 'maternity of Korczak'. I am doing it with reference to the philosophical category of maternity found in the works of E. Lévinas. 'Maternity' does not have biological meaning therein but it is a much wider metaphor showing the features of the human who is particularly sensitive in ethical terms, such human who is characterised by 'frantic humanism' which means the one who is capable of ethical heroism.

He or she is harmed by suffering of the Other and still responsible for what is hurting him or her – in the same way as the mother is responsible for the child who tears her from inside. He or she forgets about himself or herself since he or she is all the responsibility for the Other. The good sticks and develops inside his or her identity, like the child in the womb of its mother. (This is one of the characters of Lévinas' *l'Autre-dans-le-Même*, which has been already mentioned).

³⁴ J. Korczak, *List do Józefa Arnona 2/VIII 39*, in: *Listy i rozmyślenia palestyńskie*, [*Palestinian letters and reflections – translator's note*], *op.cit.*, p. 42.

³⁵ J. Tischner, *Filozofia dramatu* [*Philosophy of drama – translator's note*], Kraków 2006, p. 185.

lévinasowska „twarz Innego” wzywała go, by istniał dla niej, „mówiła” do niego „dotykając” go, ukazując mu się jako odpowiedzialność. Dopiero dzięki temu dośkądnięciu zaczął rozumieć samego siebie.

Mówiąc słowami Józefa Tischnera, polskiego filozofa dialogu – dialogu, który okazuje się dramatem – Korczak „oddawał to, co posiadał, aby być tym, kim naprawdę jest, stawał się sobą dzięki byciu dla drugiego”³⁵.

5. Macierzyństwo Korczaka

Na koniec jeszcze jedna filozoficzna inspiracja dotycząca korczakowskiego dialogu z dzieckiem.

Zwykle, i zupełnie słusznie, nazywa się Korczaka ojcem, „ojcem cudzych dzieci”, a Panią Stefę – matką. Jednak ja, inspirując się filozofią dialogu, chciałabym zaryzykować dodanie pojęcia „macierzyństwo Korczaka”. Czynię to poprzez nawiązanie do filozoficznej kategorii macierzyństwa, jaką znajduję u Lévinasa. „Macierzyństwo” nie ma tam znaczenia biologicznego, ale jest o wiele szerszą metaforą, ukazującą cechy człowieka szczególnie wrażliwego etycznie, takiego, którego charakteryzuje „humanizm oszalały”, czyli zdolnego do heroizmu etycznego.

Jest on zraniony cierpieniem Innego i zarazem odpowiedzialny za to, co go rani – tak, jak matka jest odpowiedzialna za dziecko, które ją rozrywa od wewnątrz. Zapomina o sobie, ponieważ cały jest odpowiedzialnością za Innego. Wewnątrz jego tożsamości tkwi i rozwija się dobro, jak dziecko w łonie matki.

U Lévinasa ta odpowiedzialność za Innego nie ma początku, jakby podmiot rodził się ciężarny dobrem. Macierzyńskie miłosierdzie jest zdolnością współodczuwania. To jest słabość, w której tkwi siła – bo z bólu współodczuwania rodzi się dobro.

Taką właśnie podmiotowość macierzyńską odnaleźć można u Korczaka. Tkwi w nim „coś, co Inne”, co go przekracza, rozbija, a rozbijając buduje, co go niepokoi, a czego on mimo wszystko pragnie i oczekuje, co jest większe od niego i co mu nakazuje zapomnieć o sobie. W tym kontekście, jakkolwiek paradoksalnie i szokująco by to zabrzmiało, możemy mówić o „macierzyństwie Korczaka”.

W gruncie rzeczy bowiem, cytując Aleksandra Lewina, „w Korczaku było więcej z matki, niż z ojca”³⁶. A w Pani Stefie, być może, było więcej z ojca niż z matki.

³⁵ J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 2006, s. 185.

³⁶ A. Lewin, *Korczak znany i nieznan*, Warszawa 1999, s. 13.

In Lévinas' works, this responsibility for the Other does not have any beginning as if the entity was born being pregnant with the good. The maternal mercy is the ability of empathy. It is the weakness, in which the strength is lodged– since the good is born from the pain of empathy.

Such maternal subjectivity may be found in Korczak's works. 'something that is different', that surpasses him and breaks him, and by breaking him builds what worries him but what he at the same time desires and expects, what is bigger than him and what makes him forget about himself, sticks in him. In this context – no matter how paradoxically and shocking it would sound – we may speak about 'maternity of Korczak'.

In fact, citing Alexander Lewin, 'there was more of a mother than of a father in Korczak'³⁶. And perhaps there was more of a father than of a mother in Ms Stefa. I think that the character of Korczak, particularly his pedagogical attitude and his dialogue with the child, convinces us about the need to include the virtues that colloquially (and often wrongly) are determined as 'feminine', i.e. tenderness, solicitude, protectiveness, goodness and devotion, in the universal concept of humanity of the human – who is able to 'give birth to the good'.



Anna Kamińska, Ph.D. – a doctor of humanistic sciences. A philosopher. An academic teacher. The sphere of her scientific interests: modern philosophy, philosophical anthropology, ethics, aesthetics, philosophy of culture. She defended her Ph.D. thesis entitled: *Wrażliwość a podmiotowość. Teoria Emmauela Lévinasa i praktyka Janusza Korczaka [Theory of Emmanuel Lévinas and practice of Janusz Korczak]*. She is a lecturer of philosophy, philosophy of culture, ethics and aesthetics at the Jan Kochanowski University in Kielce and at the Holy Cross University.



³⁶ Lewin Aleksander, *Korczak znany i nieznan* [*Korczak Known and Unknown* – translator's note], Warszawa 1999, p. 13.

Myślę, że postać Korczaka, zwłaszcza jego postawa pedagogiczna i jego dialog z dzieckiem, przekonują o potrzebie wpisania cnót, które potocznie (i często mylnie) określane są jako „kobiece”, tzn. czułości, troskliwości, opiekuńczości, odpowiedzialności, dobroci, poświęcenia, w uniwersalną koncepcję człowieczeństwa człowieka, który jest w stanie „rodzić dobro”.



Anna Kamińska – doktor nauk humanistycznych, filozof, nauczyciel akademicki. Autorka książki *Wrażliwość a podmiotowość. Teoria Emmauela Lévinasa i praktyka Janusza Korczaka*. Obecnie zajmuje się filozoficzną analizą zubożenia oraz badaniami nad „ufilozoficznieniem” i „uwspółcześnieniem” myśli i dzieła Janusza Korczaka. Wykłada filozofię, filozofię kultury, etykę i estetykę na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach oraz we Wszechnicy Świętokrzyskiej.



A chance for a dialogue with a child from the perspective of multicultural Russian society

The study of the problem of a dialogue with the child is directly related to the problems of upbringing. An educator and a child co-exist in a space-time, which is the basic form of dialogue. A dialogue in existentialism is not understood as a form of verbal communication, but as the method of people's co-existence. As you know, according to humanistic psychology and pedagogy derived from it, the only effective way to reach educational interaction is to create an atmosphere or environment in which an adult and a child can behave naturally, accept each other, seek understanding and coordinate their actions by means of a dialogue.

On this principle, much has been produced by modern Russian educators (both theoretical and practical writings). They note that this dialogue allows you to make the most of freedom and individual uniqueness of acceding subjects.

What are the possibilities of a dialogue with a child in the multicultural society in Russia? The answer to this question is very complex and is associated with historical background of parenting. It is, above all, the folk traditions of education, which in Russian society have been paid much attention to.

As you know, Russia is a multinational state. Its territory is home to more than 180 nations, while the Russians make about 80% of the population. According to the latest census in the Russian Federation, as many as 111 million people called themselves Russians, the second largest nationality are Tatars – 5.31 million, the third place is taken by Ukrainians who make up 1.93 million.

Each nation has developed its own traditions of upbringing, which are reflected in the upbringing of children in modern Russian society. There are families in which the spouses are of different nationalities and the upbringing of children is fancily based on the traditions of different peoples. However, we can talk about the traditions of education, bearing common to all mankind, and taking place in many nations of Russia.

In the analysis of the possibility of a dialogue with a child, I will follow the following sequence: first, I will focus on the characteristics of dialogic interaction, and then I will introduce some of the features of education according to the traditions of folk pedagogy, with particular attention to the Tatar family. Why? First of all, because I grew up in the Tatar family in the countryside, where the traditions of folk upbringing are followed carefully. Secondly, the Tatar nationality is the second largest one in Russia.

Możliwość nawiązania dialogu z dzieckiem z perspektywy wielokulturowego społeczeństwa rosyjskiego

Badanie zagadnienia prowadzenia dialogu z dzieckiem łączy się bezpośrednio z problemami wychowania. Dialogu nie definiuje się jako formy werbalnej komunikacji, lecz jako sposób koegzystencji ludzi. Zgodnie z teorią psychologii humanistycznej i pedagogiki się z niej wywodzącej, jedynym skutecznym sposobem doprowadzenia do interakcji wychowawczej jest stworzenie atmosfery lub środowiska, w którym dorosły i dziecko mogą zachowywać się naturalnie, akceptować siebie, szukać porozumienia i koordynować swe działania poprzez dialog.

Na ten temat powstało wiele publikacji autorstwa współczesnych rosyjskich pedagogów. Odnotowali oni, że taki dialog pozwala na największą swobodę i wykorzystanie indywidualnego potencjału przystępujących do niego stron.

Jakie są możliwości nawiązania dialogu z dzieckiem w wielokulturowym społeczeństwie Rosji? Odpowiedź na to pytanie jest bardzo złożona i wiąże się z aspektem historycznym. Rosyjskie społeczeństwo najwięcej uwagi poświęcało zawsze przede wszystkim ludowej tradycji wychowania.

Rosja to państwo wielu narodów. Jej terytorium stanowi dom dla ponad stu osiemdziesięciu nacji, podczas gdy Rosjanie stanowią 80% populacji. Wedle statystyk ostatniego spisu ludności, w Federacji Rosyjskiej Rosjanami nazywa się 11 milionów ludzi; drugą co do wielkości narodowością są Tatarzy – 5,31 miliona, trzecie miejsce zajmują Ukraińcy w liczbie 1,93 miliona.

Każda narodowość wypracowała swoje własne tradycje wychowania, które uwidoczniają się w sposobie wychowywania dzieci we współczesnym społeczeństwie rosyjskim. Istnieją rodziny, których członkowie należą do różnych narodowości, a wychowanie dzieci w tych rodzinach jest bogate w tradycje różnego pochodzenia. Możemy też mówić o tradycjach wychowania wspólnych dla całej ludzkości i także nieobcych wielu narodom w Rosji.

W analizie możliwości prowadzenia dialogu z dzieckiem skupiam się na charakterystyce interakcji dialogu, a następnie przedstawieniu niektórych aspektów wychowania zgodnych z tradycją pedagogiki ludowej, ze szczególnym uwzględnieniem modelu rodziny tatarskiej. Dlaczego? Po pierwsze dlatego, że wychowałam się w rodzinie tatarskiej, na wsi, gdzie zasad wychowania zgodnie z tradycją ludową przestrzega się skrupulatnie. Po drugie dlatego, że narodowość tatarska jest drugą co do wielkości w Rosji.

What is a dialogue? A dialogue, according to M. Buber is “I-Thou relationship.” He notes that in the way of this relation, there are many obstacles. There are special powers of I-Thou relation, – continues Buber – which by its very nature cannot achieve full reciprocity. Among these links Buber calls the interaction of the teacher and the pupil, which is alien to the real dialogue, or at least, it is difficult, as well as in the interaction of the priest and parishioner, doctor and patient.

Why does it happen? First, because many parents stick to authoritarian methods in bringing up children, claim the primacy of parental authority over them. Parental authority historically represented a form of property right. Children obey the rule of a father, as if they are slaves, and form a number of subordinated persons (children). The power of the householder merges with the power of a father and husband, because originally the wife served only as a subservient person.

The father has the right to life and death of their children, to their freedom. This right is found in all nations, as it existed in the old Russian way of life. Authoritarian parenting was typically associated with traditional patriarchal family. Such, for example, were the Cossack family. The head of the family was the man who was the only owner and disposer of family budget, who made decisions on the separation of the sons and daughters in marriage. Even after starting their own families, adult sons and daughters obeyed their father, who could interfere with their personal lives.

The head of the Tatar family was always the man as well – a father, a husband, or eldest son, who owned the whole family and had full power of their actions and the rest of the family, including the children of course, would follow the instructions implicitly. The children’s right to voice their opinion could not have been considered. Many Tatar families, especially in rural areas, even today, acknowledge complete father authority.

At the same time, it should be noted that in the Tatar folk pedagogy educational impact was rooted in the authority, personal example of the adults. Authority of parents played a strikingly important role in building up the morality of children. The basis for parental authority was a rich experience, which they passed on to their children together with the parental love and care about children. The role of parents in children’s up-bringing was always huge.

This is brightly shown in many popular sayings, for example: “If the mother’s milk is not good for him, the cow’s milk – all the more”¹, “A good cup and the content is good, a good mother and a daughter is good”². Children got a sense of deep

¹ Если уж молоко матери не пошло ему впрок, то коровье – и подавно.

² У хорошей чашки и содержимое хорошее, у хорошей матери и дочь хороша.

Czym jest dialog? Dialog, według Martina Bubera to „relacja Ja – Ty”. Buber odnotowuje, że na drodze tej relacji staje wiele przeszkód. Istnieją specjalne typy relacji Ja–Ty – mówi dalej Buber – które z racji swej natury nie mogą być w pełni wzajemne. Wśród tych zależności Buber wymienia interakcję między nauczycielem a uczniem, która nie ma nic wspólnego z prawdziwym dialogiem lub w najlepszym przypadku jest trudna, tak jak interakcja między księdzem a parafianinem, lekarzem a pacjentem.

Dlaczego tak się dzieje? Po pierwsze dlatego, że wielu rodziców wciąż przywiązanych jest do autorytarnych zasad wychowania dzieci, przypisując sobie prymat władzy rodzicielskiej nad nimi. Z historycznego punktu widzenia władza rodzicielska była formą prawa własnościowego. Dzieci słuchają poleceń ojca, jak gdyby były niewolnikami, i formują szeregi jego podwładnych. Władza gospodarza domu łączy się z władzą męża i ojca, ponieważ niegdyś żona była także osobą mu podporządkowaną.

Ojciec ma władzę nad życiem i śmiercią swych dzieci, nad ich wolnością. Prawo to można znaleźć wśród wszystkich narodów Rosji, tak, jak w dawnych czasach. Autorytarne rodzicielstwo było kojarzone z tradycyjną patriarchalną rodziną. Głową rodziny był mężczyzna, który był jedynym właścicielem i dysponentem budżetu rodzinnego, który podejmował decyzje o rozdzieleniu synów i córek w małżeństwie. Nawet kiedy zakładali oni własne rodziny, synowie i córki byli posłuszni swemu ojcu, który mógł ingerować w ich prywatne życie.

Głową tatarskiej rodziny także był zawsze mężczyzna – ojciec, mąż lub najstarszy syn, który był właścicielem całej rodziny i miał pełną kontrolę nad jej członkami; słuchanie jego poleceń należało do obowiązków reszty rodziny i, oczywiście, dzieci. Prawo dzieci do wypowiedzenia swojej opinii nie istniało. Wiele tatarskich rodzin, zwłaszcza na obszarach wiejskich do dziś uznaje całkowitą władzę ojca.

Jednocześnie należy zauważyć, że w ludowej tradycji wychowania tatarskiego potencjał wychowawczy leżał po stronie autorytetu, przykładu danego osobiście przez rodziców. Autorytet rodziców odgrywał kluczową rolę w budowaniu moralności dzieci. Podstawą autorytetu rodziców było bogate doświadczenie, które przekazywali swym dzieciom, miłość rodzicielska i opieka nad dziećmi. Rola rodziców w wychowaniu dzieci była zawsze ogromna.

Fakt ten znajduje odzwierciedlenie w wielu popularnych przysłowiach, na przykład: „Jeśli mleko matki mu nie smakuje, to krowie – tym bardziej”¹, „Dobra filiżanka i zawartość dobra, dobra matka i córka dobra”². U dzieci rodziło się po-

¹ Wszystkie przysłowia rosyjskie zostały przetłumaczone z języka angielskiego przez tłumacza. Если уж молоко матери не пошло ему впрок, то коровье – и подавно.

² У хорошей чашки и содержимое хорошее, у хорошей матери и дочь хороша.

gratitude for caring parents who raised them. Therefore, people said: “Parents are golden wings”³. The strength of parental influence on children is closely linked to a friendly understanding between members of the family, their noble relationships. Mutual assistance in the family, mutual support are important for complete happiness in the future.

An important component is the adoption of dialogic relations – a warm location to the child as a person who has absolute value, independent of its state, behavior and feelings. Happiness and well-being of children depends entirely on the degree of love and acceptance that he receives. It's enough to be always on the side of the child and let him feel it. Folk pedagogy is inherent love for a child (that is called “chadolyubie” in Russian). A birth of a child has always been a happy and long-awaited event in the life of the family. Therefore, love for children and caring for them are bright humanist tradition of all peoples. Views of various peoples of Russia on how to nurture are basically the same. The humanism of folk pedagogy requires love to a child, care for it, care for him/her and creating conditions for him to develop his skills and abilities.

Folk pedagogy assigns a special role in the development of the child on parental, especially maternal, love, attention and care. The people saw parental love as the greatest and irreplaceable source of spiritual development of the child, his emotions, moral values, self-confidence. Parental love – is a pre-condition and an inexhaustible source of responsiveness, sensitivity, care and love for the people and other generous human feelings.

Folk educators believe that parental love is the basis of upbringing in the family, as there is a great educational power in paternal and maternal feelings. Parental love, tenderness and affection, trust and respect for children, allowing them to independently create a warm atmosphere in the family – all these contribute to the positive parental impact on children.

Attention and love for children is reflected in many traditions, in the works of different genres of folklore. The following sayings express a warm parental child care and love for them: “ Even a bear calls his child fair, and a hedgehog calls soft”⁴, “The mother's thoughts are about a child, and the child's thoughts are in the steppe”⁵.

A child growing up under conditions of abundant love, affection and encouragement, will seek to develop a positive attitude toward life and sustainable principles in early childhood. A child, being brought up in criticism and punish-

³ Родители – золотые крылья.

⁴ Свое дитя и медведь называет беленьким, и еж называет мягоньким.

⁵ Думы матери о ребенке, а думы ребенка – о степи.

czucie głębokiej wdzięczności dla troskliwych rodziców, którzy je wychowywali. Dlatego przyjęło się mówić: „Rodzice – złote skrzydła”³. Siła rodzicielskiego wpływu na dzieci wiąże się ściśle z przyjaznym zrozumieniem wśród członków rodziny i szlachetnymi relacjami między nimi. Wzajemna pomoc i wsparcie w rodzinie są ważne dla pełnego szczęścia w przyszłości.

Ważnym elementem składowym jest akceptacja formy relacji opartej na dialogu – ciepłe nastawienie do dziecka jako osoby o absolutnej wartości, wartości niezależnej od jego stanu, zachowania czy uczuć. Szczęście i dobrobyt dzieci zależą całkowicie od siły miłości i akceptacji, jaką otrzymuje. Wystarczy zawsze być po stronie dziecka i dać mu to odczuć. Pedagogika ludowa to nieodłączna miłość do dziecka (która po rosyjsku zwana jest „чадолюбие”). Narodziny dziecka były zawsze szczęśliwym i długo wyczekiwanim wydarzeniem w życiu rodziny. Poglądy różnych nacji rosyjskich na temat pielęgnowania dzieci są zasadniczo takie same. Humanizm ludowej pedagogiki wymaga, by kochać dziecko, opiekować się nim i stworzyć mu warunki do rozwoju swych umiejętności i predyspozycji.

Ludowa pedagogika specjalne znaczenie w rozwoju dziecka przypisuje miłości rodzicielskiej – zwłaszcza matczynej – oraz uwadze i opiece nad dzieckiem. Ludzie postrzegali miłość rodzicielską jako najwspanialsze i niezastąpione źródło duchowego rozwoju dziecka, jego emocji, wartości moralnych, pewności siebie. Miłość rodzicielska jest warunkującym i niewyczerpalnym źródłem wrażliwości, czułości, troski i miłości dla ludzi i innych wspaniałych ludzkich uczuć.

Wychowawcy w tradycji ludowej sądzą, że miłość rodzicielska jest podstawą wychowania w rodzinie, ponieważ w uczuciach ojcowskich i matczynych tkwi wielka wychowawcza moc. Miłość rodzicielska, czułość i sympatia, zaufanie i szacunek dla dzieci, pozwalające im samodzielnie tworzyć ciepłą atmosferę w rodzinie – wszystko to składa się na pozytywny wpływ rodziców na dzieci.

Uwaga poświęcana dzieciom i miłość do nich widoczna jest w wielu tradycjach, dziełach folkloru różnych gatunków. Folklor ten pełen jest pięknych powiedzeń: „Swoje dzieci niedźwiedź nazywa jasnymi, a jeź miękkiemi”⁴, „Myśli matki krążą wokół dziecka, a myśli dziecka po stepie”⁵.

Dziecko dorastające w atmosferze szczodrej miłości, uczucia i zachęty będzie próbowało rozwinąć w sobie pozytywne nastawienie do życia i trwałe zasady we wczesnym dzieciństwie. Dziecko wychowywane w atmosferze krytyki i karne będzie strachliwe, podejrzliwe i nieufne. Może to przyczynić się do powstania problemów osobistych, które na pewno ujawnią się w późniejszym, dorosłym ży-

³ Родители – золотые крылья.

⁴ Свое дитя и медведь называет беленьким, и еж называет мягоньким.

⁵ Думы матери о ребенке, а думы ребенка – о степи.

ment, will grow fearful, suspicious, distrustful. That may create potential personal problems which are sure to emerge later in adult life. Adults with low self-esteem were indeed deprived of love and safety in childhood, all of which are so much important during the formative years.

Dialogue implies absolute acceptance of the child, respect for the full range of his feelings, regardless of whether they are positive or negative. This means that you like it and you take every bit of his inner world. Only this creates in the child a sense of warmth and safety in relationships with adults, a kind of safety that is so important to establish a helping relationship.

If you look at this feature in the national dialogue pedagogy, you can see that people have always condemned parents who petted their children too much, constantly praised them, warning: “If the child is patted on his knees, then he will bring a lot of trouble”⁶ (Tatar proverb). Encouraging children does not disregard firmness and demanding in education. Folk wisdom warns against unreasonable love, suggesting that it could lead to the development of self-love, arrogance, a high self-esteem and, consequently, to a selectivity in communicating with people: “A spoiled boy becomes a wolf, a spoiled girl – a fool”⁷.

There is still a tendency of showing less feelings in the Tatar families. It was believed that children should not be too petted, especially by their father. Many Tatar families still have a so-called hierarchy of relationships which means that children prefer asking from their mothers, who then address their will to their fathers. In modern family, we continue the tradition of pushing the authority of the father. However, dictation of parents, especially of the father, absolute obedience, subordination of children specific to the relationships in the traditional Tatar family, are being changed by relationships of mutual respect.

Human activity and the need for self-improvement are developed under conditions of relating with other people, built on the principle of a dialogue. A dialogue is a multifaceted concept. It is not just an exchange of verbal statements, but it is first and foremost characteristic of partner relationships in the dialogue based on equality, emotional openness and trust for another person, that is, accepting him as a valuable one in your inner world.

The Tatar children were taught such relations with each other in the family. Respect for the elderly in traditional folk pedagogy imply respect for older brothers and sisters as well. Thus, in the Tatar folk pedagogy elder brother is spoken about with special respect and love. It is an ancient custom. The elder brother always helps, teaches and, if necessary – protects and supports. The older children

⁶ Если ребенка слишком ласкают на коленях, потом он доставит много хлопот.

⁷ Избалованный мальчик становится волком, избалованная девочка — глупышкой.

ciu. Większość dorosłych o niskiej samoocenie było z pewnością pozbawionych w dzieciństwie miłości i poczucia bezpieczeństwa, tak ważnych w okresie kształtowania się osobowości.

Dialog oznacza absolutną akceptację dziecka, szacunek dla całej gamy jego uczuć bez względu na to, czy są one pozytywne czy negatywne. Oznacza to, że lubisz dziecko i że akceptujesz każdą najmniejszą cząstkę jego wewnętrznego świata. Tylko taka postawa budzi w dziecku poczucie ciepła i bezpieczeństwa w relacjach z dorosłymi, jest to rodzaj bezpieczeństwa niezwykle ważny dla stworzenia budującej relacji.

Jeśli spojrzysz na ten aspekt narodowej pedagogiki dialogu, można dostrzec, że społeczeństwo zawsze potępiało rodziców, którzy rozpieszczali swe dzieci, ciągle je nagradzali, ostrzegając: „Jeśli dziecko jest zbyt rozpieszczane, będzie sprawiać kłopoty”⁶ (przysłowie tatarskie). Wspieranie dzieci nie oznacza braku stanowczości czy wysokich wymagań w wychowaniu. Mądrość ludowa ostrzega przed irracjonalną miłością, sugerując, że mogłaby ona prowadzić do miłości własnej, arogancji, wysokiej samooceny i, w konsekwencji, selektywnej komunikacji z ludźmi: „Rozpieszczony chłopiec staje się wilkiem, rozpieszczona dziewczynka – idiotką”⁷.

Wciąż panuje tendencja okazywania uczuć w mniejszym stopniu niż w rodzinach tatarskich. Sądzono, że dzieci nie powinny być zbyt rozpieszczane, zwłaszcza przez ojca. Wiele rodzin tatarskich wciąż wyznaje tzw. hierarchię relacji, która oznacza, że dzieci wolą prosić o coś matkę, która może przekazać prośbę ojcu. We współczesnych rodzinach kontynuujemy tradycję przenoszenia środka ciężkości władzy rodzicielskiej na ojca. Jednakże dyktat rodziców, zwłaszcza ojca, całkowite posłuszeństwo, subordynacja dzieci charakterystyczna dla relacji w tradycyjnej rodzinie tatarskiej ulega zmianie dzięki relacji wzajemnego szacunku.

Ludzka działalność i chęć samodoskonalenia rozwijają skrzydła w warunkach relacji z innymi ludźmi zgodnej z zasadą dialogu. Dialog to koncept wielopłaszczyznowy. Nie jest to tylko wymiana werbalnych stwierdzeń, ale jest to pierwsza i najważniejsza cecha charakterystyczna relacji partnerskiej w dialogu opartym na równości, otwartości emocjonalnej i zaufaniu dla innej osoby, tj. akceptacji tej osoby jako wartościowej w twoim wewnętrznym świecie.

Dzieci tatarskie były uczone takich relacji z innymi członkami rodziny. Szacunek dla starszych w tradycyjnej ludowej pedagogice oznacza po prostu szacunek dla starszych braci i także sióstr. Tak więc w tradycji tatarskiej o starszym bracie mówi się ze szczególnym szacunkiem i miłością. To prastary zwyczaj. Starszy brat zawsze pomaga, uczy i – w razie potrzeby – chroni i wspiera. Starsze dzieci potra-

⁶ Если ребенка слишком ласкают на коленях, потом он доставит много хлопот.

⁷ Избалованный мальчик становится волком, избалованная девочка – глупышкой.

are able to babysit younger because parents being busy with household duties often make them “look after the child.” The elder children are able to entertain the younger ones, tell stories, feed, put to bed. From their mothers they hear lullabies and sing them, lulling their little brothers and sisters.

Older brothers and sisters play the pedagogical role: “Looking at his elder brother, is growing the younger brother, looking at the elder sister, the younger sister is growing.” Younger children should be subject to more experienced elders, listen to their advice. The people condemned the family, in which “one could not tell where they had their head, and where their feet were”

At the same time, in many families, children since early age were accustomed to taking care of the younger ones. In such families, there is the most successful, harmonious blend of humanism and rigor, respect and integrity, love and wisdom, mutual aid and self-reliance. During the absence of all adults caring for younger assigned to elder children, especially girls. Folk educators believed that “with his younger brother – rest will be, with an elder sister – the mind will be.”

A dialogue in education presupposes respect for the child, avoiding penalties and a sense of proportion in the use of incentives. The problem of incentives and penalties at all times is a litmus test that characterizes the style and character of adult and children. Pedagogy does not eliminate coercion, censure, prohibition, rebuke and even punishment for large and severe recurrent misconduct (lying, stealing, swearing, etc.).

At the same time, any negative impact on the child has always hidden threat for adults to fall into a state of passion, anger or rage, which may lead to unfair, unreasonable and exaggerated punishment. Based on his educational experience, the people warned: “Anger is a knife, mind is the hand”⁸, “Anger comes – the mind goes, the mind comes – anger goes away”⁹. Before you punish a child, be calm, fully consider the situation, determine its cause, and only then select the appropriate punishment, “Score twice, before you cut once”¹⁰.

In folk pedagogy there is also a place even for corporal punishment. However, we cannot say that all nations were unanimous in battering. There are some peoples who have no physical violence at all (the Tuva, the Mordovians, the Chuvashes). For example, the Chuvash advised: “better than to hit a child, hit the pole – a pole does not hurt – it hurts you. Perhaps you wonder”¹¹.

⁸ Злоба – нож, ум – рука.

⁹ Злость придет – ум уйдет, ум придет – злость уйдет.

¹⁰ Семь раз отмерь, один раз отрежь.

¹¹ Лучше, чем ударить ребенка, ударь по столбу — столбу не больно,- тебе больно. Авось задумаешься.

fią opiekować się młodszymi, ponieważ rodzice, zajęci obowiązkami domowymi, często je o to proszą. Starsze dzieci potrafią zabawić młodsze, opowiadać im bajki, karmić, położyć spać. Śpiewają maluchom kołysanki, których same nauczyły się od swoich matek, lulając do snu swych młodszych braci i siostry.

Starsi bracia i siostry pełnią rolę wychowawców: „Młodszy brat rośnie, patrząc się na starszego brata, młodsza siostra rośnie, patrząc na starszą siostrę”. Młodsze dzieci powinny podporządkować się starszym, doświadczonym, słuchać ich rad. Ludzie potępiają model rodziny, w którym „nie wiadomo, gdzie była głowa, a gdzie stopy”.

Jednocześnie w wielu domach rodzinnych starsze dzieci od najmłodszych lat były przyzwyczajone do opiekowania się młodszymi. W takich rodzinach istnieje najszcześniejsze, najbardziej harmonijne połączenie humanizmu i dyscypliny, szacunku i jedności, miłości i mądrości, wzajemnej pomocy i samodzielności. Podczas nieobecności dorosłych, opiekę na młodszymi sprawowały starsze dzieci, zwłaszcza dziewczynki. Wychowawcy w tradycji ludowej wierzyli, że „z młodszym bratem – będzie odpczynek, ze starszą siostrą – rozum”.

Dialog w edukacji zakłada szacunek dla dziecka, unikanie kar i zachowanie proporcji w chwaleniu dziecka. Problem pochwał i kar jest zawsze próbą lakmusową, która obnaża styl i charakter dorosłego i dziecka. Pedagogika nie eliminuje przymusu, cenzury, prohibicji, nagany za wielkie i poważne przewinienia (kłamstwo, kradzież, przeklinanie itd.).

Jednocześnie negatywny wpływ na dziecko może mieć skrywany strach, że dorosły wpadnie we wściekłość czy szał, które mogą prowadzić do niesprawiedliwej i nieadekwatnej kary. Opierając się na swym doświadczeniu, ludzie ostrzegali: „Gniew jest nożem, rozum jest ręką”⁸, „Gniew przychodzi – rozum odchodzi, rozum przychodzi – gniew odchodzi”⁹. Zanim ukarzesz dziecko, uspokój się, rozważ wszystkie aspekty sytuacji, określ jej przyczynę, i dopiero potem wybierz stosowną karę: „Przymierz dwa razy zanim utniesz”¹⁰.

W pedagogice ludowej jest także miejsce na kary cielesne. Jednak nie można powiedzieć, że wszystkie nacje były w tej kwestii jednomyślne. Istnieją narody, w których przemoc fizyczna nie istnieje w ogóle (np. Tuwa, Mordowia, Czuwaszja). Na przykład, Czuwasz radzi tak: „Zamiast uderzyć dziecko, lepiej uderz kłodę. Jej to nie zaboli – zaboli ciebie. Może się nad tym zastanowisz”¹¹. W Mordowii pod-

⁸ Злоба – нож, ум – рука.

⁹ Злость придет – ум уйдет, ум придет – злость уйдет.

¹⁰ Семь раз отмерь, один раз отрежь.

¹¹ Лучшее, чем ударить ребенка, ударь по столбу – столбу не больно, – тебе больно. Авось задумаешься.

In Mordovians based organization of family life there is not the fear of physical power and fear to disappoint people. Tatar folk pedagogy rejects the use of corporal punishment. Thus, the promoter of Tatar folk pedagogy Nasyri wrote that the “intelligent teacher will be able to educate their children without abuse and beatings.”

In folk pedagogy, education of children was conducted mainly by positive methods. Corporal punishment is used rarely and only for great offenses, but it is not condemned, “What cannot be taught with a word will not be taught with a stick”¹², “You will sooth the baby with a song, rather than fear”¹³, especially since “The horse with four legs sometimes stumbles too”¹⁴, “There are times when even dishes make noise”¹⁵. Our ancestors believed the most terrible punishment was a social stigma: “a word can put a man on a hot frying pan”¹⁶. Parents reproach their children: “What would the villagers think, have you thought about it?” “Popular rumor is sacre”¹⁷. People are well aware that the austerity in education does not mean austerity bullying children. The main thing is to influence the child’s soul, his moral feelings. The remarkable Russian proverb teaches: “Children are punished with shame, not with a whip”¹⁸, “Love a child with your heart, and if necessary, bend with a word”¹⁹. Thus, traditionally verbal condemnation prevailed, underlining its consistent humanistic slant.

An important condition for the occurrence and course of the dialogue is to admit that each participant is a worthy partner. Can there be such dialogical relations in Russian families? I think the answer to this question lies not in the national context, although nations may have some impact on this relationship. This should lead to the radical change in the relationship between the adult and the child in the transition from monologue by senior addressed to junior one, the dialogue between them, and the transition of the focus on relations developing between adults and children, arising from the realization of educational goals, the nature of the relationship. Such changes must happen all over the world. In the early twentieth century, Ellen Kay was waiting for the Age of a child to come.

¹² Чего нельзя вдолбить словом, того и палкой не вдолбишь.

¹³ Ребенка унимай не побоями, а песней.

¹⁴ Конь с четырьмя ногами и то иногда спотыкается.

¹⁵ Бывает, что даже посуда издает шум.

¹⁶ Словом можно посадить человека на раскаленную сковородку.

¹⁷ Молва народная священна.

¹⁸ Детей наказывают стыдом, а не кнутом.

¹⁹ Детину сердцем люби, а коли надо, словом гни.

stawą organizacji życia rodzinnego nie jest strach przed siłą fizyczną, lecz strach przed rozczarowaniem drugiej osoby. Tatarska pedagogika ludowa odrzuca stosowanie kar cielesnych. I tak, propagator tradycyjnej pedagogiki tatarskiej Nasyri pisał, że „inteligentny nauczyciel będzie umiał wychować swe dzieci bez znęcania się i bicia”.

W tradycji ludowej wychowanie dzieci realizowane było metodami pokojowymi. Kary cielesne stosowane są rzadko i tylko w przypadku przewinień wielkiej rangi, choć nie są potępiane („Czego nie nauczysz słowem, nie nauczysz i kijem”¹², „Dziecko ucisz nie strachem, a piosenką”¹³, zwłaszcza dlatego, że: „Koń ma cztery nogi, a i tak się potknie”¹⁴, „Czasami i talerze hałasują”¹⁵). Nasi przodkowie za najgorszą karę uznawali stygmatyzację społeczną: „Słowem można posadzić człowieka na gorącej patelni”¹⁶. Rodzice strofują swe dzieci: co pomyślą mieszkańcy wsi, pomyślałeś o tym? „Plotka jest święta”¹⁷. Ludzie bardzo dobrze zdają sobie sprawę, że surowość w wychowaniu nie oznacza bezlitosnego traktowania dzieci. Najistotniejsze to wpłynąć na duszę dziecka, jego moralne odczucia. Znane rosyjskie przysłowia mówią: „Dzieci karze się wstydem, nie różgą”¹⁸, „Kochaj dziecko sercem i jak trzeba karz słowem”¹⁹. Tak więc w tradycji przeważała kara werbalna, co podkreśla humanistyczny wymiar tradycyjnego wychowywania.

Ważnym warunkiem nawiązania i prowadzenia dialogu jest przyznanie, że każdy jego uczestnik jest wartościowym partnerem. Czy takie relacje mogą zaistnieć w rodzinach rosyjskich? Myślę, że odpowiedzi na to pytanie nie należy szukać w kontekście narodowym, choć może on mieć pewien wpływ na charakter tej relacji. Powinno doprowadzić się do radykalnej zmiany w relacji pomiędzy dorosłym a dzieckiem, przekształcającej się z monologu wygłaszanego przez starszych adresowanego do młodszych, w dialog pomiędzy nimi, do przeniesienia uwagi na relacje rozwijające się pomiędzy dorosłymi a dziećmi, wynikające z potrzeby realizowania celów wychowawczych i z natury tej relacji. Takie zmiany muszą nastąpić na całym świecie.

¹² Чего нельзя вдолбить словом, того и палкой не вдолбишь.

¹³ Ребенка унимай не побоями, а песней.

¹⁴ Конь с четырьмя ногами и то иногда спотыкается.

¹⁵ Бывает, что даже посуда издает шум.

¹⁶ Словом можно посадить человека на раскаленную сковородку.

¹⁷ Молва народная священна.

¹⁸ Детей наказывают стыдом, а не кнутом.

¹⁹ Детину сердцем люби, а коли надо, словом гни.

Unfortunately, the twentieth century could not completely solve the problem of lack of children's rights in the adult world. The first decade of the twenty-first century has already passed. I want to believe that, together, we can ensure that this century will be humane to the child.



Roza Valeeva – Professor, Doctor of Education, Head of the General and Social Pedagogy Department of the Institute of Pedagogy and Psychology in Kazan (Volga Region) Federal University. Honored Scientist of the Republic of Tatarstan. Honored Worker of Higher Professional Education. The President of Janusz Korczak Society in Russia. The first researcher of Janusz Korczak pedagogical ideas and practice in the former Soviet Union (1982). Her Doctoral Dissertation “Theory and Practice of humanistic education in the XXth century European Pedagogy” (1997) contains analysis of the historical and theoretical foundations and guidelines for humanization of education. She is a well-known scientist in Russia in the sphere of education, the author of more than 240 scientific books and articles.



W początkach dwudziestego wieku Ellen Key czekała na nadejście epoki dziecka. Niestety wiek XX nie mógł rozwiązać do końca problemu braku praw dzieci w świecie dorosłych. Pierwsza dekada XXI wieku już prawie minęła. Chciałabym wierzyć, że razem dołożymy wszelkich starań, by wiek ten był dla dzieci ludzki.



Roza Valeeva – profesor, doktor edukacji, Kierownik Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Społecznej na Kazańskim Uniwersytecie Państwowym. Uhonorowany Naukowiec Republiki Tatarstanu. Uhonorowany Pracownik Wyższej Edukacji Zawodowej. Prezes Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka w Rosji. Pierwsza badaczka idei i działalności pedagogicznej Janusza Korczaka w byłym Związku Radzieckim (1982). Jej rozprawa doktorska pt. *Theory and Practice of humanistic education in the European Pedagogy of the XXth century [Teoria i praktyka edukacji humanistycznej w pedagogice europejskiej XX wieku]* (1997) zawiera analizę historycznych i teoretycznych podstaw i wytycznych humanizacji edukacji. Jest znanym naukowcem w dziedzinie edukacji w Rosji, autorką ponad 240 książek i artykułów naukowych.



PART V

Children's community, children's citizenship

CZĘŚĆ V

Dziecięca wspólnota, dziecko–obywatel

Education for a reflective community

Good education is itself the source of all that is good in the world
Immanuel Kant

Fernando Savatera, a Spanish philosopher of modern social life, while commenting on the results of comparative research on school effectiveness noted the fact that it is not the low level of teaching that worries him, but rather lack of adaptation of people holding diplomas to living in the society. We find here a specific kind of ‘ignorance’ consisting in lack of ‘civil virtues’. Nevertheless, the real danger not noticed by the ones, whose attention is concentrated solely on increasing the quality of teaching, consists in the fact that education is more and more often limited to that. As Savatera says, ‘(...) We grant diplomas to people who do not know the sense of solidarity, caring only about rights for themselves, who never remember about the duties’ (...) ‘The juvenile hackers, who take pleasure in releasing viruses into the world that will destroy the work of the people they do not even know, do not lack the technical knowledge. Quite the opposite, they have it in excess’ [own translation – J.W.]. In conclusion, the author says ‘(...) Either we do something about the system of education or we will dread the future waiting for us (...)’¹.

Nevertheless, the neoliberal culture promoting the ideas supporting the appropriation of the social area of education by economy² more and more often reduces the process of education to the preparation of the ‘human capital’ and limits the ideals of human interaction to the principles of competitiveness. It makes us face challenges which are extremely difficult to rise to, because the title of the book by Noam Chomsky *Profit over People*³ may become the symbol of the new quality.

In this situation, critical consideration about the objectives of education is needed as well as the questions arising there from: Is education for reflective

¹ Quoted after: H. Krauze–Sikorska, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka* [Education through the art. About educational values of artistic creation of a child – translator’s note], Poznań 2006, p. 107.

² T. Szkudlarek, *Ekonomia i moralność: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego* [Economy and morality: movements of education discourse – translator’s note], Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, Special Issue 2001.

³ N. Chomsky, *Zysk ponad ludzi. Neoliberalizm a ład globalny* [Profit over People – translator’s note], Wrocław 2001.

Wychowanie do refleksyjnej wspólnoty

Dobre wychowanie jest tym, z czego wynika wszystko, co dobre na świecie.

Immanuel Kant

Fernando Savatera, hiszpański filozof współczesnego życia społecznego, komentując wyniki badań porównawczych nad efektywnością szkoły, zwrócił uwagę na fakt, że nie tak bardzo niepokoi go niski poziom nauczania, ile brak przystosowania do życia w społeczeństwie ludzi posiadających dyplomy. Odnajdujemy tu specyficzny rodzaj „ignorancji”, który polega na braku „cnót obywatelskich”. Prawdziwe niebezpieczeństwo, niedostrzegane przez tych, których uwaga koncentruje się wyłącznie na podniesieniu jakości nauczania, polega jednak na tym, że edukacja coraz częściej ogranicza się tylko do nauczania. Jak powiada Savatera: „(...) Wydajemy dyplomy ludziom, którym obce jest poczucie solidarności, troszczących się tylko o prawa dla siebie, niepamiętających za to nigdy o obowiązkach (...)”. „Młodocianym hakerom, z upodobaniem wypuszczającym w świat wirusy, które będą niszczyć pracę nieznanym im ludzi nie brakuje wiedzy technicznej. Wręcz przeciwnie, mają jej aż za dużo”. Konkludując autor powiada: „(...) Albo zrobimy coś z systemem edukacji, albo będziemy drżeć ze strachu przed czekającą nas przyszłością (...)”¹.

A jednak neoliberalna kultura propagująca idee sprzyjające zawłaszczaniu społecznego obszaru edukacji przez ekonomię² coraz częściej redukuje proces kształcenia do przygotowania „kapitału ludzkiego”, a ideały ludzkiego współdziałania sprowadza do zasad konkurencyjności. Stawia nas to przed wyzwaniem, którym niezmiernie trudno sprostać, bo symbolem nowej jakości może stać się tytuł książki Noama Chomsky’ego – *Zysk ponad ludzi*³.

W tej sytuacji potrzebny staje się krytyczny namysł nad celami wychowania i wynikające się z niego pytania: Czy możliwe jest wychowanie do refleksyjnej wspólnoty z innymi, do syntonii sprzyjającej solidarności? Czy przekonanie Janusza Korczaka, że wychowanie – opierając się na dialogu dziecko–dorosły – powinno sprzyjać dorastaniu do prawdziwego człowieczeństwa, jest w dzisiejszych czasach, pełnych nieprzejrzystości, iluzją czy możliwym do spełnienia postulatem?

¹ Cyt. za: H. Krauze–Sikorska, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Poznań 2006, s. 107.

² T. Szkudlarek, *Ekonomia i moralność: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, Terazniejszość – Człowiek – Edukacja, nr specjalny 2001.

³ N. Chomsky, *Zysk ponad ludzi. Neoliberalizm a ład globalny*, Wrocław 2001.

community with others, for synergy supporting solidarity, possible? Is the conviction of Janusz Korczak that education, based on the dialogue between the child and the adult, should support growing up to real humanity, an illusion or a feasible postulate in the present times, full of obscurity? Are we able to level the antinomy between respecting the rights of a child to free and comprehensive development in cooperation and interaction with others and the pressure of external laws of the neoliberalism, rigorously dictating and imposing its objectives that are focused on simplified quantitative education, mastering the standards that are designed for everyone, not noticing the difficulties of a lot of children in interpersonal relations, unification and rivalling not with oneself, but with others?

1. A child in the world: about the way 'towards oneself' and 'towards others'

Erik H. Erikson, the author of the concept of 'ego identity', when pointing out the meaning of the process of formation of the individual identity of an individual in the course of his or her life emphasises the fact that despite the fact that the modern human may find himself or herself in the human generality only when he or she is ingrained in his or her individuality, '(...) nobody can quite "know" who he or she "is" until promising partners in work and love have been encountered and tested (...)'⁴, since identity based on individuality may aspire to universalism only when it does not close itself in its particularism. At the same time, striving for universalism which seems to be the most deeply ingrained both in the mind and the heart of the human does not limit the multiplicity and diversity of what the individual is. On the other hand, it may become a source of mutual enrichment and strengthening of what the human is.

Questions about 'who am I?', 'Who would I like to be?', 'Where am I heading to?', asked by the children to themselves, are very often treated by the adults in the categories of abstract, philosophical questions, yet we forget that they do not arise from the 'pure will of cognition', but they derive from 'life behaviour, from life experience, from the structure (...) of psychical entirety'⁵

⁴ E.H. Erikson, *Dopelniony cykl życia [The life cycle completed – translator's note]*, Poznań 2002, p. 90.

⁵ W. Dilthey, *Gesammelte Schriften*, Band VIII, Stuttgart–Göttingen 1958–1963, p. 86.

Czy jesteśmy w stanie zniwelować antynomię pomiędzy uznaniem praw dziecka do swobodnego, wszechstronnego rozwoju we współpracy i współdziałaniu z innymi a naciskiem zewnętrznych praw neoliberalizmu, bezwzględnie dyktującego i narzucającego swoje cele, które skupiają się na uproszczonym kształceniu ilościowym, opanowywaniu standardów przeznaczonych dla wszystkich, niedostrzeganiu trudności wielu dzieci w relacjach interpersonalnych, unifikacji i rywalizacji nie z samym sobą, ale z innymi?

1. Dziecko w świecie, czyli o drodze „ku sobie” i „ku innym”

Erik H. Erikson (twórca pojęcia „tożsamość ego”), wskazując na znaczenie procesu kształtowania się indywidualnej tożsamości jednostki w biegu jej życia, podkreśla, że choć współczesny człowiek może odnaleźć siebie w ludzkiej powszechności tylko wówczas, gdy jest zakorzeniony w swojej jednostkowości, to „(...) nikt nie może do końca «wiedzieć», kim jest, dopóki nie spotka i nie «sprawdzi» obiecujących partnerów w pracy i w miłości (...)”⁴. Tożsamość oparta na jednostkowości może bowiem pretendować do uniwersalizmu jedynie wtedy, kiedy nie zamyka się w swoim partykularyzmie. Dążenie do uniwersalizmu, które wydaje się najgłębiej zakorzenione zarówno w umyśle, jak i sercu człowieka, nie stanowi przy tym żadnego ograniczenia wielości i wielorakości tego, co jednostkowe, może za to stać się źródłem wzajemnego ubogacania oraz umocnieniem tego, co ludzkie.

Pytania o to, kim jestem, kim chciałbym być, ku czemu zmierzam, zadawane sobie samym przez dzieci, traktowane są przez dorosłych często w kategoriach abstrakcyjnych pytań filozoficznych. Zapominamy jednak, że nie powstają one z „czystej woli poznania”, ale wywodzą się z „zachowania życiowego, z doświadczenia życiowego, ze struktury (...) psychicznej całości”⁵. Zbigniew Bokszański⁶, analizując pojęcia tożsamości indywidualnej i społecznej, wskazuje, że tę pierwszą należy rozumieć jako układ autoidentyfikacji człowieka, zdobywanie wiedzy o JA, a więc zbiór wszystkiego, co jednostka wie o sobie samej, tę drugą – jako poczucie zajmowania przez człowieka określonego miejsca w świecie społecznym i pełnienia nim określonych ról, czy jak wskazuje Henri Taifel – „świadomość jednostki, że należy do pewnych grup społecznych,

⁴ E.H. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002, s. 90.

⁵ W. Dilthey, *Gesammelte Schriften*, Band VIII, Stuttgart–Gottingen 1958–1963, s. 86.

⁶ Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa 2007.

Zbigniew Bokszański⁶ while analysing the concepts of individual and social identities, indicates the fact that the first one should be understood as the system of auto-identification of the human, acquisition of knowledge on the 'ego', so as a set of everything that the individual knows about himself or herself, while the latter should be perceived as the sense of occupation of a specific place by the human in the social life and performance of specific roles therein, or – as indicated by Henri Taifel – as 'awareness of an individual that he or she belongs to certain social groups, together with emotional meaning and values attributed by him or her to this membership'⁷

Despite the fact that the process of formation of individual identity is an intra-psychical process, the individual identity is closely connected with the social identity as it is formed through participation in the social life. Radical concepts oscillating between individualism and collectivism, in which the person is presented as a monad closed to the world or as a unit of the social creation subordinated to others, do not reflect the real image of the individual. Each person carries inside the focus on another human since it is only another person who may give sense to the human life⁸, but also no 'community exists outside human individuals and independently from them'⁹.

Therefore, identity formation emerges as an evolving configuration – a configuration that gradually integrates '(...) constitutional givens, idiosyncratic libidinal needs, favoured capacities, significant identifications, effective defences, successful sublimations, and consistent roles (...)'¹⁰ [translated by E.H. Erikson]. Thus, apart from insight into own personality, the sources of information on oneself may be seen in four major aspects:

- (1) information obtained from other people,
- (2) observation of their behaviour and comparison of oneself with them,

⁶ Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe* [Collective identities – translator's note], Warszawa 2007.

⁷ Quoted after: M.A. Hogg, *Autokategoryzacja i usuwanie subiektywnej niepewności – poznawcze i motywacyjne aspekty tożsamości społecznej i przynależności grupowej* [Auto-categorisation and elimination of subjective uncertainty – cognitive and motivational aspects of social identity and group membership – translator's note], in: J.P. Forgas, K.D. Williams, L. Wheeler (red.), *Umysł społeczny. Poznawcze i motywacyjne aspekty zachowań interpersonalnych* [Social brain. Cognitive and motivational aspects of interpersonal behaviours – translator's note], Gdańsk 2005.

⁸ Compare: J. Tischner, *Filozofia dramatu* [The philosophy of drama – translator's note], Kraków 2006.

⁹ J. Höffner J., *Chrześcijańska nauka społeczna*, Kraków 1983, p. 35.

¹⁰ E.H. Erikson, *Dopełniony cykl życia* [The life cycle completed – translator's note], Poznań 2002, p. 93.

wraz ze znaczeniem emocjonalnym i wartościom przypisywanym przez nią owej przynależności”⁷.

Tożsamość indywidualna, mimo że proces jej formowania jest procesem intrapsychicznym, ściśle powiązana jest jednak z tożsamością społeczną, kształtuje się bowiem poprzez uczestnictwo w życiu społecznym. Radykalne koncepcje, oscylujące między indywidualizmem a kolektywizmem, w których wskazuje się na osobę jako zamkniętą na świat monadę lub jako podporządkowaną innym komórkę tworu społecznego, nie odzwierciedlają prawdziwego oblicza jednostki. Każdy człowiek nosi w sobie ukierunkowanie na drugiego człowieka, bo tak naprawdę jedynie druga osoba może nadać sens ludzkiemu życiu⁸, ale też żadna „społeczność nie istnieje poza jednostkami ludzkimi i niezależnie od nich”⁹.

Formowanie się tożsamości stanowi więc specyficzną, „ewoluującą konfigurację” stopniowo integrującą „(...) elementy konstytucji psychofizycznej danej osoby, idiosynkratyczne potrzeby libidinalne, preferowane zdolności, znaczące identyfikacje, skuteczne mechanizmy obronne, udane formy sublimacji i konsekwentnie przyjmowane role (...)”¹⁰. Źródeł informacji o samym sobie oprócz wglądu we własną osobowość można tym samym upatrywać w czterech ważnych aspektach:

- 1) informacjach uzyskiwanych od innych ludzi,
- 2) obserwacji ich zachowań i porównywania się z nimi,
- 3) obserwacji własnego zachowania oraz jego konsekwencji,
- 4) kategoryzacjach społecznych związanych ze świadomością przynależności do określonych grup społecznych¹¹.

Stopniowo, odkrywając siebie w procesie tworzenia się samoświadomości, dziecko zdobywa z jednej strony poczucie wolności od ograniczeń społeczności, w której żyje, ma możliwość uczyć się, czym jest wolność wyboru, ale zdobywa też wiedzę, a czasem i doświadczenie, że ta wolność może stać się gorzką świadomością własnych ograniczeń i słabości. Z chwilą powstania świadomości samego siebie na sile zdają się bowiem przybierać takie potrzeby społeczne, jak potrze-

⁷ Cyt. za: M.A. Hogg, *Autokategoryzacja i usuwanie subiektywnej niepewności – poznawcze i motywacyjne aspekty tożsamości społecznej i przynależności grupowej*, w: J.P. Forgas, K.D. Williams, L. Wheeler (red.), *Umysł społeczny. Poznawcze i motywacyjne aspekty zachowań interpersonalnych*, Gdańsk 2005, s. 327.

⁸ Por. J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 2006.

⁹ J. Höffner, *Chrześcijańska nauka społeczna*, Kraków 1983, s. 35.

¹⁰ E.H. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002, s. 93.

¹¹ M. Trzebińska, *Dwa wizerunki własnej osoby. Studia nad sposobami rozumienia siebie*, Warszawa 1998.

- (3) observation of own behaviours and its consequences,
- (4) social categorisations connected with the sense of membership in certain social groups¹¹.

While discovering itself in the process of formation of self-awareness, the child gradually obtains the feeling of freedom from limitations of the community that it lives in, and is able to learn what the freedom of choice is, but it also acquires the knowledge and with time also the experience that this freedom may become bitter awareness of own limitations and weaknesses, since upon occurrence of awareness of oneself, such social needs as the need of affiliation, membership in a group, acceptance and benevolence not only from the side of the adults (guardians), but also the peers, social approval, feeling the sense of competence and agency of own achievements but also the need to experience success seem to become stronger. The child learns that the source of their satisfaction is its social environment but it requires fulfilment of certain condition. One of them is readiness for 'being' and for syntony with others since the basis for the focus on another human is constituted by emotions and the children do not resign from them even when in the course of development of cognitive skills they become able to understand the social work intellectually. Kazimierz Obuchowski¹² emphasises the fact that emotional focus remains the essence of knowledge also on advanced stage of development, on which self-determination takes place. It is syntony that is the expression of this emotional attitude, a kind of inborn ability to 'harmonisation' with emotional state of other people, 'feeling' to be a constituent of the environment. It is worth emphasising here the fact that harmonisation is always a mutual relationship. Not only is the individual able to harmonise with others emotionally and to experience their grieves and delights, but he or she also feels that they are the subject of interest and liking of others.

Interaction requiring subordination of one's own activeness to the activeness of others becomes another condition. It is in interaction and in cooperation with others that the child learns tolerance for other people's views, builds pro-social behaviours and attitudes and notices that there are various points of view on the same issue, various manners of action and that various ways may lead to achievement of the same objective.

¹¹ M. Trzebińska, *Dwa wizerunki własnej osoby. Studia nad sposobami rozumienia siebie [Two images of oneself. Studies on the methods of understanding oneself – translator's note]*, Warszawa, 1998

¹² K. Obuchowski, *Galaktyka potrzeb [The galaxy of needs – translator's note]*. Psychologia dążeń ludzkich, Poznań, wyd. Zyski S – ka, 2000.

ba afiliacji, przynależności do grupy, akceptacji i życzliwości nie tylko ze strony dorosłych (opiekunów), ale też rówieśników, aprobaty społecznej, doświadczanie poczucia kompetencji i sprawstwa własnych osiągnięć, ale też potrzeba doświadczania sukcesu. Dziecko uczy się, że źródłem ich zaspakajania jest otoczenie społeczne, ale wymaga ono spełnienia pewnych warunków. Jednym z nich jest gotowość do bycia i syntonii z innymi. Podstawę orientacji na drugiego człowieka stanowią bowiem emocje, a dzieci nie rezygnują z nich nawet wtedy, gdy w miarę rozwoju sprawności poznawczych stają się zdolne do tego, by rozumieć świat społeczny intelektualnie. Kazimierz Obuchowski¹² podkreśla, że orientacja emocjonalna pozostaje zresztą istotą wiedzy także na zaawansowanym etapie rozwoju, na którym następuje samookreślenie. Wyrazem tego emocjonalnego nastawienia jest właśnie syntonია, swego rodzaju wrodzona zdolność do współbrzmienia ze stanem emocjonalnym innych osób, czucie się elementem składowym otoczenia. Warto przy tym podkreślić, że współbrzmienie jest zawsze stosunkiem wzajemnym. Nie tylko jednostka jest zdolna do emocjonalnego współbrzmienia z innymi, przeżywa ich przykrości i radości, ale też czuje, że jest przedmiotem zainteresowania i sympatii innych.

Innym warunkiem staje się współdziałanie wymagające podporządkowania swojej aktywności innych. To właśnie we współdziałaniu i współpracy z innymi dziecko uczy się tolerancji dla cudzych poglądów, buduje prospołeczne zachowania i postawy, dostrzega, że istnieją różne punkty widzenia na tę samą sprawę, różne sposoby działania, a do osiągnięcia tego samego celu mogą prowadzić różne drogi.

W kontekście powyższych uwag najtrudniejszym problemem do rozwiązania wydaje się być utrzymanie homeostazy między subiektywnym wysiłkiem jednostki mającym na celu „zbudowanie samego siebie”, a obiektywnymi ramami socjalizacji, bo choć, jak mówi Alfred Adler¹³, realna moc człowieka zwiększa się wówczas, gdy staje się on bardziej doskonały społecznie, gdy umie zsynchronizować własne interesy z interesami innych, z którymi się utożsamia, to nie może to oznaczać rezygnacji z własnej autonomii. Dotyczy to nie tylko dziecięcych relacji z rówieśnikami, ale także ze światem dorosłych, bo choć około szóstego, siódmego roku życia dziecko coraz bardziej zbliża się do świata rówieśników, być może czyni tak dlatego, że relacje z dorosłymi stają się coraz trudniejsze. Dorośli nie zawsze zauważają, że dziecko zaczyna stwarzać sobie własne koncepcje świata, skłonni są traktować je jak „ich własny i dowolnie «obrabiany» produkt. Nie chcą

¹² K. Obuchowski, *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań 2000.

¹³ A. Adler, *Sens życia*, Warszawa 1986.

In the context of the aforementioned comments, the most difficult problem to be solved seems to be maintenance of homeostasis between subjective effort of the individual aimed at ‘building himself or herself’ and objective frames of socialisation, because – as said by Alfred Adler¹³ – despite the fact that the real power of the human increases when he or she becomes more perfect in social terms, when he or she can synchronise their own interests with the interests of other people whom they identify with, it cannot mean resignation from own autonomy. It relates not only to child’s relations with peers but also to the adults’ work, because despite the fact that at about 6/7 years of age the child gets closer and closer to the world of the peers, it may be due to the fact that relations with the adults become more and more difficult. Adults not always notice that a child starts to create its own concepts of the world, they are eager to treat them as ‘their own and freely processed product. Therefore, they do not want to notice or tolerate the world of the child’¹⁴. Concentrated on themselves, they do not see that ‘being a child’ is not synonymous with the feeling of safety, love and joy, that it does not protect against pain, fear, isolation and rejection, that ‘sometimes a child lives poorly’, since – as it is said by the character of the novel by Janusz Korczak ‘When I am little again’, unfortunately all children’s affairs are solved so quickly and just any old way, (...) for grown-ups, our lives, our cares and adversities appear to be mere additions to their own real problems. There seem to be two kinds of life: theirs — serious, worthy of respect, and ours — as if a joke. Because we’re smaller and weaker, it’s like a game. And this is the source of neglect. Children — these are future people. And so it’s a matter of their becoming, it’s as if they don’t exist yet (...)’¹⁵.

At the same time, it seems to be a paradox that even in the societies where the right of the child to own choice and decision has been formally recognised, little significance is attached to developmental consequences resulting from autonomy of internal world of the child. It is also rarely noticed that lack of homeostasis between the sense of autonomy and the sense of membership in the world of adults and peers leads to the feeling of rejection and a complex which is called by Adler ‘inferiority complex’ and by Obuchowski – ‘Cindarella complex’, while its maintenance is a process of constant verification and testing of the general concept of oneself and the self-assessment.

¹³ A. Adler, *Sens życia*, Warszawa 1986.

¹⁴ K. Obuchowski, *Galaktyka potrzeb, op.cit.*, p. 224.

¹⁵ J. Korczak, *Kiedy znów będę mały* [When I am little again – translator’s note], in: J. Korczak, *Wybór pism*, Vol. II, quoted after: S. Wołoszyn, *Korczak*, Warszawa 1982, p. 298.

więc świata dziecka ani zauważyć, ani tolerować¹⁴. Skupieni na sobie nie dostrzegają, że „bycie dzieckiem” nie jest równoznaczne z poczuciem bezpieczeństwa, miłości, radości, że nie chroni przed bólem, lękiem, izolacją, odrzuceniem, że „czasami źle żyć dziecku”, bo – jak powiada bohater powieści Janusza Korczaka *Kiedy znów będę mały* – wszystkie dziecięce sprawy załatwia się niestety prędko i byle jak, „(...) dla dorosłych nasze życie, troski i niepowodzenia są jakby tylko dodatkiem do ich prawdziwych kłopotów. Są niby dwa różne życia: ich – poważne i godne szacunku, i nasze – niby na żart. Że mniejsi i słabsi, więc jakby zabawka tylko. Stąd lekceważenie. Dzieci – to przyszli ludzie. Więc dopiero będą (...)”¹⁵.

Paradoksem wydaje się przy tym fakt, że nawet tych społeczeństwach, w które formalnie uznano prawo dziecka do własnego wyboru i decyzji, małe znaczenie przywiązuje się do konsekwencji rozwojowych wynikających z autonomii wewnętrznego świata dziecka. Rzadko zauważa się też, że brak homeostazy między poczuciem autonomii a poczuciem przynależności do świata dorosłych i rówieśników prowadzi do poczucia odrzucenia i kompleksu, który Adler nazywa „kompleksem małej wartości”, a Obuchowski „kompleksem Kopciuszka”, a jej utrzymanie to proces nieustannego weryfikowania i testowania ogólnej koncepcji własnej osoby oraz samooceny.

2. Znaczenie transpozycji obrazu JA dziecka na nowe sytuacje społeczne¹⁶

Spostrzeżenie własnej osoby wyrażające się w postaci sądów o samym sobie może odnosić się do różnych form spostrzegania związanego ze: sferą zmysłową, a więc percypowania tego, co dane bezpośredniej obserwacji, sferą wyobrażeń – odwoływaniem się do samoobserwacji zapisanych w pamięci oraz sferą abstrakcji związaną z uaktualnianiem w świadomości już posiadanych informacji.

Oceniając konstrukcję JA dziecka należy oczywiście pamiętać, że własna osoba jako przedmiot poznania dana jest mu fragmentarycznie, czasem fiksuje więc ono uwagę na pewnych właściwościach zewnętrznych lub wewnętrznych,

¹⁴ K. Obuchowski, *Galaktyka potrzeb, op.cit.*, s. 224.

¹⁵ J. Korczak, *Kiedy znów będę mały*, w: J. Korczak, *Wybór pism*, t. II, cyt. za: S. Wołoszyn, *Korczak*, Warszawa 1982, s. 298.

¹⁶ Szersze rozważania oraz wyniki badań na ten temat przedstawiono w artykule H. Krauze-Sikorska, *Dziecko z utrudnieniami w rozwoju w przestrzeni społecznej klasy szkolnej*, w: I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, Kraków 2011, s. 105–126.

2. Importance of transposition of the child's image of oneself into new social situations¹⁶

Perceiving oneself expressed in the form of opinions about oneself may relate to various forms of perception connected with: the sensual sphere, which is perceiving what is the subject to direct observation, imaginative sphere – referring to self-observations recorded in memory and abstraction sphere, connected with updating the already possessed information in the consciousness.

When assessing the ‘construction’ of the child's ego, it should certainly be remembered that its own person as the cognition subject is given to him fragmentarily, so sometimes it fixes its attention on certain internal or external features while other features may remain outside the scope of observation but together with the occurrence of specific conditions the child may be provided with new experience with himself. He may thus experience himself in the way that has not been known to him before. While creating the conditions for discovering the ego, also the fact that connections between the features of the image of oneself are complicated by the already existing constellations of features constituting an important part of the image of the ego, which the child is not aware of, should be considered. This unconscious ego relates most often to the image of its own body. Unfavourable external factors may support the situation, in which the children have vague knowledge on functioning of their body, which on the one hand leads to the creation of unclear external image and not noticing own autonomy (this is what differentiates me from others) and on the other hand, to attribution to itself of some features that the child has learnt to perceive as own and unchangeable (‘I can't run fast’, ‘I can't draw’, ‘I can't throw a ball’, ‘I'm slow’, ‘I can't read’)¹⁷. Noticing the dependence between selective impact of the image of oneself and the perception of experience allows not only for understanding many types of behaviours of the child but first of all, for their proper interpretation, since the closer specific experience of the child is to the image possessed by it, the greater impact of this image of the ego on its behaviour.

¹⁶ Wider considerations and results of research on this issue are presented in the article H. Krauze–Sikorska, *Dziecko z utrudnieniami w rozwoju w przestrzeni społecznej klasy szkolnej* [A child with difficulties in development in the social space of school class – translator's note], in: I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności* [Early education of a child in view of challenges of the modern times – translator's note], Kraków 2011, pp. 105–126.

¹⁷ H. Krauze–Sikorska, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka* [Education through the art. About educational values of artistic creation of a child – translator's note], Poznań 2006, p. 255 and further.

a inne cechy mogą pozostawać poza zasięgiem obserwacji, ale wraz z pojawieniem się określonych warunków dziecku mogą być dane nowe doświadczenia z samym sobą. Może ono tym samym doświadczać siebie w sposób nieznan mu wcześniej. Tworząc warunki do odkrywania JA, należy też wziąć pod uwagę fakt, że związki między cechami obrazu siebie komplikuje istniejąca już konstelacja cech stanowiących ważną część obrazu JA, z których dziecko nie zdaje sobie sprawy. To nieświadome JA dotyczy najczęściej obrazu własnego ciała. Niekorzystne czynniki zewnętrzne mogą sprzyjać sytuacji, w której dziecko ma mglistą wiedzę o funkcjonowaniu własnego ciała, co prowadzi – z jednej strony – do tworzenia niejasnego obrazu zewnętrznego i niedostrzegania własnej odrębności (tym różni się od innych), z drugiej zaś – do przypisywania sobie cech, które nauczyło się uważać za własne i niepodlegające zmianie („nie umiem szybko biegać”, „nie umiem rysować”, „nie umiem rzucać piłki”, „jestem powolny”, „nie potrafię czytać”)¹⁷. Dostrzeżenie zależności między selekcyjnym działaniem obrazu siebie a percepcją doświadczeń umożliwia nie tylko zrozumienie wielu zachowań dziecka, ale przede wszystkim ich właściwą interpretację, bo im określone doświadczenie dziecka bliższe jest obrazowi jaki ono posiada, tym większy jest wpływ tego obrazu JA na jego zachowanie.

Analiza obrazu JA pozwala też zauważyć, że chociaż jest on „organizacją” dążącą do utrzymania stałości poprzez sterowanie percepcją doświadczeń pod wpływem pewnych warunków (np. niezgodności między doświadczeniami a strukturą obrazu samego siebie), to jednak pod wpływem różnych doświadczeń ulega on zmianom. Możliwe stają się nie tylko zmiany stopniowe, ale także bardzo gwałtowne, prowadzące do utraty głównej osi krystalizacyjnej obrazu siebie. Każdy człowiek narażony jest bowiem na działanie silnych bodźców natury endo- lub egzogennej, które – powodując zmiany JA – prowadzą też do nagłych zmian reagowania.

Główne problemy w budowaniu konstrukcji JA mogą sytuować się na kontinuum specyficznym dla organizacji obrazu samego siebie: znajomości siebie – braku umiejętności wglądu w JA; akceptacji – braku akceptacji siebie; zbieżności – braku zbieżności z JA idealnym. Brak zbieżności polega tu na tym, że w wypowiedziach na temat JA terażniejszego i JA życzeniowego (taki chciałbym być) dzieci mogą prezentować inny obraz i inny ideał siebie. Ta niezgodność związana jest zazwyczaj z brakiem akceptacji siebie i trudnościami przystosowawczymi.

Podstawą ewolucji obrazu JA zdaje się więc być zdolność transpozycji elementów obrazu siebie na działanie w nowych sytuacjach. Jeżeli dziecko w okresie

¹⁷ H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Poznań 2006, s. 255 i n.

Analysis of the image of the ego allows also for noticing that despite the fact that it is an 'organisation' striving for maintenance of constancy through steering the perception of experience under the influence of certain conditions (e.g. discrepancies between experience and the structure of the image of oneself), it changes as a result of various experience. Not only are gradual changes possible, but also very sudden ones, leading to the loss of the main axle of crystallisation of the image of oneself, since every human is exposed to the influence of strong stimuli of endogenous or exogenous nature, which – causing changes of the ego – lead also to sudden changes of reactions.

The main problems in building the construction of the ego may be placed on the continuum specific for organisation of the image of oneself: knowing oneself – lack of capability to look into the ego; acceptance – lack of acceptance of oneself; convergence – lack of convergence with the ideal ego. Lack of convergence consists here in the fact that in the statements relating to the present ego and the wishful ego (this is what I would like to be) the children may present a different image and ideal of themselves. This discrepancy is usually connected with the lack of acceptance of oneself and adaptive difficulties.

Therefore, the ability of transposition of the elements of the image of the ego into activity in new situations seems to be the basis for evolution of the image of the ego. If the child in the period of early and middle childhood is assessed as physically fit, friendly, single-handed in terms of cognition, emphatic and pro-social, it will adopt these features to itself. They become the elements of its image of itself, yet in the process of formation of newer and newer relations with others the child has to learn how to transfer these behaviours to new social situations it is in. This transposition is facilitated if it has someone to identify itself with, if it has specific models to follow (they are most often the parents and the teachers and then the peers), yet the main factor determining the level of awareness of the image of itself is experiencing social acceptance particularly in the situations, in which the child learns new roles.

As it is noticed by Urie Bronfenbrenner¹⁸ the process of learning a new role in the situation, in which we are dealing with complicated network of interpersonal contacts (different relationships, different positions), may result in the fact that the individual has to perform a lot of roles that are often conflicting with each other, so it may happen that a given role is not fully accepted by the child since it is overloaded with the role or the regulations relating to its performance are not really legible. Also, the individual hierarchy of the performed roles seems to be important as

¹⁸ U. Bronfenbrenner, *Czynniki społeczne w rozwoju osobowości*, Psychologia Wychowawcza 1970, vol. XIII, nr 1, s. 1–19; nr 2, s. 141–161; U. Bronfenbrenner, *The ecology of human development*, Cambridge 1979.

wczesnego i średniego dzieciństwa było oceniane jako sprawne fizycznie, sympatyczne, samodzielne poznawczo, empatyczne, prospołeczne, cechy te przypisuje sobie. Stają się one elementami jego obrazu siebie, w procesie tworzenia się coraz to nowych relacji z innymi dziecko musi nauczyć się jednak, jak te zachowania transponować na nowe sytuacje społeczne w jakich się znajduje. Transpozycja ta jest ułatwiona jeśli ma się z kim identyfikować, posiada określone wzory do naśladowania (są nimi najczęściej rodzice i nauczyciele, a potem rówieśnicy), jednak głównym czynnikiem determinującym stopień świadomości obrazu siebie jest doświadczenie akceptacji społecznej szczególnie w tych sytuacjach, w których dziecko uczy się nowych ról.

Jak bowiem zauważa Urie Bronfenbrenner¹⁸, proces uczenia się roli w sytuacji, gdy mamy do czynienia ze skomplikowaną siecią kontaktów interpersonalnych (różne stosunki, różne pozycje) może powodować, że jednostka musi odgrywać wiele, często sprzecznych z sobą ról, może się więc zdarzyć, że dana rola nie jest w pełni akceptowana przez dziecko ponieważ następuje przeciążenie rolą lub przepisy dotyczące jej pełnienia są mało czytelne. Istotna wydaje się także indywidualna hierarchia ważności pełnionych ról, poprzez nią dziecko określa bowiem samego siebie. I choć każdy człowiek, jako istota społeczna, przez całe życie funkcjonuje w grupie społecznej (początkowo jest to rodzina, później grupy rówieśnicze, jeszcze później różnorodne grupy w związku z pełnieniem wielu ról społecznych), to nie każde dziecko, bez udzielenia mu zewnętrznego wsparcia, ma szansę stać się osobą akceptującą siebie i innych, potrafiącą budować właściwe relacje interpersonalne, doświadczać i uczyć się funkcjonowania w rolach. W szczególnej sytuacji znajdują się dzieci doświadczające braku akceptacji społecznej.

Problem ten dotyczy np. dzieci, których trudne relacje z innymi (ale i równoległe z samym sobą) mogą być wynikiem zbyt długotrwałych, sprzecznych doświadczeń, tych, którym brak doświadczeń w sferze instrumentalnej i/lub kierunkowej, ale też tych, którym właściwości i wymagania niedopasowanego do ich potrzeb i możliwości otoczenia¹⁹ nie pozwoliły w pełni wykorzystać posiadanego potencjału. Dzieci te, często charakteryzujące się równocześnie parcjalnymi zdolnościami w jednych dziedzinach i trudnościami w uczeniu się w innych,

¹⁸ U. Bronfenbrenner, *Czynniki społeczne w rozwoju osobowości*, Psychologia wychowawcza 1970, T. XIII, nr 1, s. 1–19; nr 2, s. 141–161; U. Bronfenbrenner, *The ecology of human development*, Cambridge 1979.

¹⁹ Dzieci funkcjonujące w otoczeniu niedopasowanym do ich potrzeb doświadczają braku stymulacji rozwojowej, nie są mobilizowane do wysiłku, do eksplorowania świata czy współpracy z innymi; otoczenie, w którym dziecko funkcjonuje może też wymagać od dziecka osiągnięcia takiego poziomu kompetencji, którego nie jest ono w stanie osiągnąć ze względu na determinanty endo- lub egzogenne; wymagania otoczenia są więc albo poniżej rzeczywistych możliwości dziecka, albo znacznie je przewyższają.

the child determines itself through it. And despite the fact that every human as a social creature functions in a social group for all his or her life (at the beginning it is a family, then – peer groups, next – various groups connected with performance of a lot of social roles), not every child has the chance to become a person who accepts itself and other people, able to build proper interpersonal relations, to experience and learn how to function in the roles, without being provided with external support. Children experiencing lack of social acceptance are in a special situation.

This problem relates for example to the children, whose difficult relations with others (but simultaneously with themselves) may be the result of long-lasting conflicting experience, who lack experience in instrumental and/or directional sphere but also to the children, who, due to the features and requirements of the environment that is not adjusted to their needs and capabilities,¹⁹ could not use the possessed potential in full. These children, who are often simultaneously characterised by partial skills in some disciplines and learning difficulties in others, realise themselves perfectly in some activities, while in others they may be classified at much lower level than their peers. Obtaining all the time inconsistent information about themselves, they more often and much more than other children attach importance to results of own activity²⁰, and they also react more emotionally to failures as a type of experience resulting in the state of frustration of needs. Also the situation of children functioning in environments not supporting their social development, so those of low social status, low level of parents' education, wide unemployment, pathological methods of dealing with problems and not realising the caring and educational functions, is difficult.

As shown by empirical research²¹, the children who have not satisfied their individual and social needs for various reasons, often become unpopular persons

¹⁹ Children functioning in environment that is not adjusted to their needs experience lack of developmental stimulation, they are not mobilised to effort, to explore the world or to interact with the others; the environment, in which the child functions, may also require achievement of such level of competence from the child that it is not able to achieve due to endogenous or exogenous determinants; therefore, requirements of the environment are below actual capabilities of the child or exceed them significantly

²⁰ See: H Krauze–Sikorska. *Edukacja przez sztukę* [Education through the art – translator's note], 2006, p.258. The results of the research conducted by me are to some extent contradictory to the research which draw attention to the fact that for the children, particularly in the period of early childhood and on the early stage of late childhood, the result of their activity is not the most important, since it is the activity itself that counts (see e.g. E. Hurlock, 1985)

²¹ The research covered 156 pupils of 3rd grade; 8.9% (14 persons) was constituted by unaccepted children (ignored or rejected by the class), 2 children were persons accepted by the group in an average way; the features and behaviours attributed by the group members to these children were inter alia [indicated without categorisation]: sits quietly; doesn't learn; doesn't do the homework; doesn't want to play; is a 'wet blanket'; cries for any reason; toadies; shouts; uses dirty language; calls names; bites; pushes; pokes;

w niektórych działaniach realizują się znakomicie, w innych można je sklasyfikować na poziomie dużo niższym niż ich rówieśników. Otrzymując ciągle sprzeczne informacje na swój temat, częściej niż inne i znacznie silniej przywiązują znaczenie do wyników własnej aktywności²⁰, silniej też reagują emocjonalnie na niepowodzenia jako rodzaj doświadczeń powodujących stan frustracji potrzeb. Trudna jest też sytuacja dzieci funkcjonujących w środowiskach niesprzyjających ich społecznemu rozwojowi, a więc tych o niskim statusie społecznym, niskim poziomie wykształcenia rodziców, dużym nasileniu bezrobocia, patologicznych sposobach radzenia sobie z problemami, nierealizujących podstawowych funkcji opiekuńczych i wychowawczych.

Jak wskazują badania empiryczne²¹, dzieci, które z różnych przyczyn nie zaspokoili potrzeb indywidualnych i społecznych, stają się często osobami niepopularnymi w grupie rówieśniczej między innymi ze względu na nieśmiałość, powściągliwość, brak energii, niską sprawność fizyczną, nieprzystępność, zbytne odstawanie od grupy, agresywność. Przejawiają też zachowania nie zawsze dostosowane do sytuacji (reagują nademotywnie, labilnie). Analizując ich status, można dostrzec pojawienie się trzech opcji – doświadczenia w grupie rówieśniczej 1) przeciętnej akceptacji, 2) izolacji (ignorowania) lub 3) odrzucenia.

W badanych grupach dzieci przeciętnie akceptowane były osobami:

- raczej lubianymi, ale nie zajmowały ważnych miejsc w strukturze grupy; przebywanie w grupie nie dostarczało im zatem zbyt wielu bodźców pozytywnych, ale też „bycie” wśród innych nie stawało się równocześnie źródłem silnych bodźców negatywnych;
- część osób w grupie przejawiała w stosunku do nich zachowania pozytywne, twierdziła, że je lubi (obserwacja relacji interpersonalnych między dziećmi wskazywała jednak na nieznaczną ilość zachowań potwierdzających przejawy autentycznej akceptacji tych dzieci; zdecydowana większość dzieci

²⁰ Zob. H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę*, *op.cit.*, s. 258. Wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań pozostają w pewnej sprzeczności z badaniami, które zwracają uwagę na fakt, że dla dzieci, szczególnie w okresie średniego i wczesnej fazie późnego dzieciństwa, wynik ich aktywności nie jest najważniejszy, liczy się bowiem sama aktywność (por. np. E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985).

²¹ Badaniami objęto 156 uczniów klas III; 8,9% (14 dzieci) stanowiły dzieci nieakceptowane (ignorowane lub odrzucane przez klasę), 2 dzieci było akceptowane przez grupę w sposób przeciętny; cechy i zachowania, które członkowie grupy przypisywali tym dzieciom to m.in. [podaję bez kategoryzacji]: cicho siedzi; nie uczy się; nie odrabia zadań domowych; nie chce się bawić; jest „smutasem”; płacze z byle powodu; podlizuje się; krzyczy; brzydko mówi; przeżywa; gryzie; popycha; szturcha; brzydko się ubiera; śmierdzi, jest gruby, jest jak „wiewióra” (chodziło o wystające zęby); ale też „ma bogatego tatę”; zob. H. Krauze-Sikorska, *Dziecko z utrudnieniami w rozwoju w przestrzeni społecznej klasy szkolnej*, *op.cit.*

in the peer group, due to their shyness, reserve, lack of energy, low physical fitness, inaccessibility, differing from the group too much or aggressiveness. They also display some behaviours that are not always adjusted to the situation (they react over-emotionally, in a labile way).

While analysing their status, the occurrence of three options may be seen – experiencing **(1)** average acceptance, **(2)** isolation (ignoring) or **(3)** rejection in the peer group.

In the examined groups, the commonly accepted children were persons:

- who were rather liked, yet they did not occupy important positions in the group structure; therefore, being in the group did not provide them with too many positive stimuli, but ‘being’ among others did not at the same time become a source of strong negative stimuli.
- some members of the group displayed positive behaviours towards them, stated that they liked them (however, observation of interpersonal relations between the children indicated a minor number of behaviours confirming displays of authentic acceptance of these children; vast majority of the children rather declared that they liked these children), some claimed that these children were exceptionally disliked. In the analysed situation the occurrence of a special psychological situation may be indicated – the children were at the same time accepted persons (at least on the declarative level) and the rejected ones.

The category of children accepted in an average way occurred in the group, which is clearly quarrelled and visibly divided into several sub-groups, the leaders of which were fought against by other groups²². Such situation should be assessed as highly unfavourable for social functioning of the child who on the one hand is awarded by recognition in the group declaring/displaying acceptance and on the other hand – often punished with the lack of recognition, isolation or even rejection by another group.

Difficulties in social relations were also expressed in isolation (ignoring) of some children by all members of a given group, taking the form for which it was characteristic that the child functioned on the margin of the group and did not take any activities to the benefit thereof. The ignored children:

- were characterised as shy, presenting lack of resolution and withdrawing from relations with others in the situations, in which others displayed not only aggression, but also clear assertiveness

wears ugly clothes; stinks; is fat; is like a squirrel (it was about buck teeth); but also ‘has a rich dad’; see: Krauze–Sikorska H. *Dziecko z utrudnieniami w rozwoju w przestrzeni społecznej klasy szkolnej* [A child with difficulties in development in the social space of school class – translator’s note], 2011

²² Compare: Ekiert – Grabowska D., *Dziecko nieakceptowane w klasie szkolnej* [A child not accepted in the school class – translator’s note], Warszawa 1983.

deklarowała raczej, że lubi te dzieci), część wskazywała na te dzieci jako osoby wyjątkowo nie lubiane. W analizowanej sytuacji można wskazać na wystąpienie szczególnej sytuacji psychologicznej – dzieci te były jednocześnie osobami akceptowanymi (przynajmniej na poziomie deklaratywności) i odrzucanymi.

Kategoria dzieci akceptowanych w sposób przeciętny wystąpiła w grupie wyraźnie z sobą skłóconej i podzielonej w sposób widoczny na kilka podgrup, których liderzy byli przez inne grupy zwalczani²². Sytuację taką należy ocenić jako wysoce niekorzystną dla społecznego funkcjonowania dziecka, które z jednej strony jest nagradzane uznaniem w grupie deklarującej/przejawiającej akceptację, z drugiej – często karane brakiem uznania, izolacją lub wręcz odrzuceniem przez inną grupę.

Trudności w relacjach społecznych przejawiały się też izolacją (ignorowaniem) niektórych dzieci przez wszystkich członków danej grupy, przyjmując formę, dla której charakterystyczne było funkcjonowanie przez dziecko na marginesie grupy i niepodejmowanie przez nie działań na jej rzecz. Dzieci ignorowane:

- cechowała nieśmiałość, brak stanowczości i wycofywanie się z relacji z innymi, w sytuacjach w których inni okazywali nie tylko agresję, ale też wyraźną asertywność;
- unikały interakcji w diadzie, lepiej radziły sobie z zadaniami społecznymi w dużej grupie, ale najczęściej wybierały działania samotne;
- w badaniach socjometrycznych nie uzyskiwały ani wyborów pozytywnych, ani negatywnych bądź otrzymywały ich bardzo niewiele (ta ostatnia sytuacja miała miejsce tylko w jednej klasie);
- członkowie grupy nie okazywali im sympatii czy zainteresowania ani nie występowała też jednak wyraźna antypatia – dzieci te nie były ani specjalnie lubiane, ani nie lubiane, grupa traktowała je obojętnie, nie licząc się z ich oczekiwaniami i potrzebami.

Sytuacja dzieci izolowanych przez grupę była o tyle niekorzystna, że nie miały one możliwości zebrania niezbędnych dla prawidłowego rozwoju kompetencji społecznych doświadczeń, bo nie będąc pożądanymi partnerami interakcji, nie przechodziły niestety – niezbędnego w sytuacjach kontaktów z innymi – treningu społecznego.

²² Por. D. Ekiert-Grabowska, *Dziecko nieakceptowane w klasie szkolnej*, Warszawa 1983.

- avoided interactions in a dyad, coped better with social tasks in a large group, but the most often chose lone activities
- in sociometrical research did not obtain positive or negative choices or obtained them in very small amount (the latter situation took part only in one class)
- the group members did not show any friendliness or interest in relation to them, yet there was no clear antipathy – the children were not particularly liked or particularly disliked, the group treated them in an indifferent way, not taking their expectations and needs into account.

The situation of children isolated by the group was especially unfavourable as they did not have the chance to collect the experience which is necessary for the proper development of social competences, as – not being desired partners of interaction –and they unfortunately did not go through the social training that is needed in situations of contacts with other people.

The third category was constituted by children rejected by the group, who became the subject of openly declared dislike of the group:

- they were characterised by high level of external activity, they often attempted to establish contact with other members of the group (unsuccessfully), they did not manage in situations requiring cooperation with others, therefore conflicts with the group occurred, they displayed destructive and auto-destructive behaviours
- they were disliked and they were considered as undesired partners of social interactions
- they had minor influence on what was happening in the group
- other group members tried to avoid contacts with them
- their behaviour deviated from generally accepted norms
- they tried to attract other people's attention through unaccepted behaviour, yet it brought opposite result to the intended one.

Being in the group was for these children a source of negative experience which significantly intensified their difficulties, leading not only to the increase of trouble in relations with others but also to the occurrence or intensification of already existing disturbance in the scope of cognitive or motivational processes, leading to the occurrence of the symptoms of learnt hopelessness and adaptive decompensation.²³

²³ H. Krauze–Sikorska, *Wsparcie społeczne w sytuacji wystąpienia Syndromu Adaptacyjnej Dekompensacji u dzieci i młodzieży z niepowodzeniami szkolnymi* [Social support in the situation of occurrence of adaptive decompensation syndrome of children and youth with school failures – translator's note], in: M. Piorunek (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki* [Assistance – social support – counselling – translator's note], Toruń 2010, pp. 407–427.

Trzecią kategorię stanowiły dzieci odrzucane przez grupę, które stawały się przedmiotem jawnie deklarowanej niechęci grupy:

- cechował je wysoki poziom aktywności zewnętrznej, często podejmowały (nieudane) próby nawiązania kontaktu z innymi osobami z grupy, nie radziły sobie w sytuacjach wymagających współdziałania z innymi, pojawiały się więc konflikty z grupą, przejawiały zachowania destrukcyjne i autodestrukcyjne;
- nie były lubiane i uznawano je za niepożądanych partnerów interakcji społecznych;
- miały nieznaczny wpływ na to, co się w grupie dzieje;
- inni członkowie grupy starali się unikać kontaktów z nimi;
- ich zachowanie odbiegało od ogólnie przyjętych norm;
- starały się zwrócić na siebie uwagę innych poprzez zachowania nieakceptowane, powodowało to jednak skutek odwrotny od zamierzonego.

Przebywanie w grupie było dla tych dzieci źródłem negatywnych przeżyć, co znacząco pogłębiało ich trudności, prowadząc nie tylko do nasilenia się zaburzeń w relacjach z innymi, ale także do pojawiania się lub pogłębienia już istniejących zaburzeń w zakresie procesów poznawczych czy motywacyjnych, prowadząc do wystąpienia symptomów wyuczonej bezradności i adaptacyjnej dekomensacji²³.

Wyniki zaprezentowanych badań są z mojego punktu widzenia nie tylko interesujące, ale też niepokojące, ponieważ w znacznej mierze potwierdzają wyniki przedstawiane wcześniej przez innych badaczy, w tym tych, prowadzonych w latach 80. XX wieku przez Dorotę Ekiert–Grabowską²⁴.

Ich wyniki implikują tym samym konieczność nieustannego pogłębiania empirycznych badań naukowych dotyczących społecznego funkcjonowania dziecka w środowisku klasy szkolnej i w innych układach odniesienia – rodzinie, pozaszkolnych grupach rówieśniczych (formalnych i nieformalnych), po to, by lepiej rozumieć i interpretować zjawiska społeczne dotyczące relacji dziecko–inni. Konstrukty wyjaśniające muszą przy tym ujmować te dane w pewien system informacji, w którym istotny jest opis indywidualny (odnoszący się do konkretnego dziecka i jego relacji z innymi) oraz kolektywny (pozwalający dostrzec znaczenie poszczególnych grup dla społecznego funkcjonowania dziecka).

²³ H. Krauze–Sikorska H., *Wsparcie społeczne w sytuacji wystąpienia Syndromu Adaptacyjnej Dekompensacji u dzieci i młodzieży z niepowodzeniami szkolnymi*, w: M. Piorunek (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*, Toruń 2010, s. 407–427.

²⁴ D. Ekiert–Grabowska, *Dziecko nieakceptowane w klasie szkolnej*, Warszawa 1983.

The results of the presented research are from my point of view not only interesting but also worrying since they confirm to great extent the results presented earlier by other researchers, including results of the research conducted in the 1980s by Dorota Ekiert – Grabowska²⁴.

Thus, their results imply the necessity of constant intensification of empirical scientific research relating to social functioning of the child in the environment of school class and in other systems of reference – in family and in off-school peer groups (formal and informal) in order to understand and interpret the social phenomena connected with the relation: child – other people in a better way. At the same time, the explaining constructs must arrange this data in a kind of information system, in which the individual description (relating to a specific child and its relations with others) as well as the collective description (allowing for seeing the importance of particular groups for social functioning of the child) is important.

Nevertheless, it is equally important that the tutors set some tasks to themselves which support the actual learning and understanding of the specificity of social functioning of the child and its conditions. The essence of this process is learning the facts in a descriptive way and then subjecting the material obtained in this way to interpretation. The diagnosing person (a teacher, a pedagogue, a psychologist) must at the same time remember that in the process of constructing the diagnosis the description of activeness of the child in the action, of the forms of activity taken by it and of its behaviour is necessary, but that also – and perhaps even most importantly – attention should be focused on the biggest entirety – the course of its life. In the diagnosis understood in such a way, the psychometrical techniques become less important, while it is those which allow for description of behaviour of the child with consideration of three constituents that grow in importance:

- the first constituent is an objective and reliable assessment of situation of the child in relations with others and with itself, taking into account its perception of reality and self-assessment; this constituent refers to the present times and allows for the answer to the question about the ability of the child to use the possessed resources and current support of the environment in the situations, in which the child has to cope with obstacles and problems occurring in relations with others
- the second constituent of the diagnosis is retrospective analysis, since looking at the past allows for reconstruction of the way conditioning the present and for indication of the predictors playing a significant role in this process

²⁴ D. Ekiert–Grabowska D., *Dziecko nieakceptowane w klasie szkolnej* [*Child not accepted in the school class – translator's note*], Warszawa 1983.

Równie ważne jest jednak stawianie sobie przez wychowawców zadań sprzyjających rzeczywistemu poznaniu i zrozumieniu specyfiki społecznego funkcjonowania dziecka oraz jego uwarunkowań. Istotą tego procesu staje się poznanie faktów w sposób opisowy, a następnie poddanie pozyskanego w ten sposób materiału interpretacji. Osoba diagnozująca (nauczyciel, pedagog, psycholog) musi przy tym pamiętać, że w procesie konstruowania diagnozy konieczny jest opis aktywności dziecka w działaniu, podejmowanych przez nie form działalności, jego zachowania, ale także, a może przede wszystkim należy skoncentrować uwagę na największej całości – biegu jego życia. W tak rozumianej diagnozie na znaczeniu tracą techniki psychometryczne, zyskują te, które pozwalają opisać zachowanie dziecka z uwzględnieniem trzech składowych:

- pierwszą stanowi obiektywna, rzetelna ocena sytuacji dziecka w relacjach z innymi i samym sobą, uwzględniająca jego widzenie rzeczywistości i samoocenę; ta składowa odwołuje się do wymiaru teraźniejszości i pozwala odpowiedzieć na pytanie dotyczące umiejętności wykorzystania przez dziecko posiadanych zasobów i aktualnego wsparcia ze strony otoczenia w sytuacjach radzenia sobie przez dziecko z pojawiającymi się w relacjach z innymi przeszkodami i problemami;
- drugą składową diagnozy stanowi analiza retrospektywna, spojrzenie na przeszłość pozwala bowiem zrekonstruować drogę warunkującą stan obecny i wskazać predyktory odgrywające w tym procesie znaczącą rolę;
- trzecią składową jest wskazanie, w oparciu o wcześniej zinterpretowane dane, przyszłych perspektyw rozwojowych w sytuacjach, w których dziecko będzie musiało radzić sobie samo lub udzieli mu się odpowiedniego wsparcia pozwalającego efektywnie realizować się w sytuacjach zróżnicowanych relacji społecznych²⁵.

3. Wychowanie do syntonii z innymi

Jak zauważa John Dewey w *Demokracji i wychowaniu*, nawet w obrębie grupy o charakterze niewątpliwie społecznym istnieją stosunki, których do społecznych zakwalifikować nie można. Znaczny zakres tych stosunków międzyludzkich w każdej grupie społecznej funkcjonuje na zasadzie stosunków łączących po prostu poszczególne „tryby maszyny”. Jednostki wykorzystują jedna

²⁵ H. Krauze–Sikorska, *Protodiagnoza pedagogiczna jako warunek konieczny wspomagania i wspierania rozwoju dziecka rozpoczynającego edukację szkolną*, w: E. Marek, J. Łuczak (red.), *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, Piotrków Trybunalski 2010, s. 51–60

- the third constituent is determination – on the basis of previously interpreted data – of the future developmental perspectives in the situations, in which the child will have to manage on its own or in which it will be provided with adequate support allowing for effective realisation of itself in situations of diversified social relations²⁵

3. Education for synergy with others

As John Dewey had already indicated in his *Democracy and Education* even within the most social group there are many relations which are not as yet social. A large number of human relationships in any social group are still upon the machinelike plan. Individuals use one another in order to get desired results, not taking the emotional and intellectual disposition and consent of those used into account.²⁶ But despite the fact that it would seem that the constantly developing psycho-pedagogical competences of the modern tutors shall support intra-group integration, it turns out that difficulties of the child connected with being an unaccepted person are often not noticed or ignored by them; a lot of them is also not able to take effective forms of activity supporting the process of communication and co-existence in the group of persons with various experience, expectations, needs and developmental possibilities.

While analysing the diversity of the phenomena occurring here, one may get the impression that for a lot of pedagogues education which focuses on shaping attitudes, beliefs, values and ideals more often now becomes a by-product of the process of teaching, unfortunately. We use the term ‘education’ very eagerly but we simplify it, not noticing that it comprises the terms of learning – upbringing and teaching.

We are facing ‘extraordinary’ contradictions here. While postulating the importance of ‘quality of the human and his or her subjective individuality’, in practical activity we base on simplified thinking in quantitative categories; we declare that we appreciate education but we focus on shaping instrumental dispositions and seem to forget that one-dimensional priorities of this type, accepted in the process of education, do not guarantee morality or social empathy.

²⁵ H. Krauze–Sikorska, *Protodiagnoza pedagogiczna jako warunek konieczny wspomagania i wspierania rozwoju dziecka rozpoczynającego edukację szkolną* [Pedagogical protodiagnosis as necessary condition for aiding and supporting development of the child beginning school education – translator’s note], in: E. Marek, J. Łuczak, *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka* [Psychopedagogical diagnosis and therapy in child education – translator’s note], Piotrków Trybunalski 2010, pp. 51–60.

²⁶ J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania* [Democracy and education. Introduction to the philosophy of education – translator’s note], Wrocław 1972.

drugą w celu osiągnięcia pożądaných rezultatów, nie licząc się z emocjonalnymi i intelektualnymi skłonnościami drugiej osoby²⁶. Ale choć wydawałoby się, że nieustannie poszarżające się kompetencje psychopedagogiczne współczesnych wychowawców będą sprzyjały integracji wewnątrzgrupowej, to okazuje się, że trudności dziecka związane z byciem osobą nieakceptowaną są przez nich często niedostrzegane lub ignorowane, wielu z nich nie potrafi też podejmować skutecznych form działań sprzyjających procesowi komunikacji i współlistnienia w grupie osób o różnych doświadczeniach, oczekiwaniach, potrzebach, możliwościach rozwojowych.

Analizując różnorodność zachodzących tu zjawisk, odnosi się wrażenie, że dla wielu pedagogów wychowanie koncentrujące się na kształtowaniu postaw, przekonań, wartości, ideałów coraz częściej staje się niestety produktem ubocznym procesu nauczania. Chętnie posługujemy się pojęciem edukacja, ale upraszczamy je nie dostrzegając, że łączy ono pojęcia uczenia się – wychowania i nauczania.

Stajemy tu w obliczu „niezwykłych” sprzeczności. Postulując znaczenie „jakości człowieka i jego podmiotowej indywidualności”, w praktycznym działaniu opieramy się na uproszczonym myśleniu kategoriami ilościowymi, deklarujemy, że doceniamy wychowanie, ale skupiamy się na kształceniu dyspozycji instrumentalnych, jakby zapominając, że przyjmowane w procesie edukacji tego typu jednowymiarowe priorytety nie dają niestety patentu na moralność czy społeczną empatię.

Intensywna dehumanizacja relacji z drugim – nawet najbliższym dziecku – człowiekiem prowadzi wiele dzieci do osiągnięcia standardów, zdobywania kompetencji, sukcesu, ale pozbawia je równocześnie tego, co dla człowieka najważniejsze – **widzenia, rozumienia i kochania**²⁷. A przecież wyłącznie dziecko, które zachowuje swoją podmiotowość odnajduje siebie w dialogu z innymi, we wspólnocie dążeń i problemów i dlatego, jak podkreślał Janusz Korczak, należy nauczyć je przede wszystkim „(...) patrzeć, rozumować i kochać, potem dopiero uczy się je czytać; należy nauczyć młodzieńca chcieć i móc działać, a nie tylko wiele wiedzieć i umieć. **Należy wychowywać ludzi, a nie uczonych**”²⁸ (podkr. H.K.). Przesłanie to, w sposób niezwykle przejrzysty konkretyzuje humanistyczne intencje pedagogiki, możemy jednak pytać za Korczakiem: „Czy wychowanie (...) przyswoiło sobie ten nowy kierunek myśli ludzkiej?”. I także za nim odpowiadać: „W dziewięciu wypadkach na dziesięć – ani trochę. (...) wiedzę, a raczej

²⁶ J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Wrocław 1972.

²⁷ J. Korczak, *Troski okresu szkolnego*, w: *Pisma wybrane*, wybór A. Lewin, t. 3, Warszawa 1984.

²⁸ J. Korczak, *Troski okresu...*, *op.cit.*, s. 14–15.

The intensive dehumanisation of relations with another human, even the one that is the closest for the child, leads a lot of children to achievement of standards, to acquire competences and to be successful, but at the same time deprives them from what is the most important for the human – **seeing, understanding and loving**²⁷.

Only the child who maintains its subjectivity finds itself in the dialogue with others, the community of strivings and problems and this is why – as it was stressed by Janusz Korczak – it should first of all be taught how to ‘(...) *see, think and love, and only then they shall be taught how to read; a young man should be taught how to want and be able to act and not only how to know and can a lot. We should educate people, not scientists*²⁸ (highlighted by H.K.). This message specifies the humanist intentions of pedagogics in an extremely clear way, yet we may ask after Korczak ‘*Has education (...) acquired this new direction of human thought?*’ and answer also after him: ‘, (...) *In nine cases out of ten – not at all. (...) We press the knowledge, or rather its not linked scraps, into the heads of the children like rags to the boiler of the paper-mill – as many languages as possible, as many book facts, details, even talents, as possible (...). The children themselves swallow them in great doses and ... do not digest them*²⁹.

Therefore, determination of the basic values, which – when meeting acceptance and understanding – could be used for education of the people caring about the rights of another person, ability to interact, creativity in thinking and tolerance for difference, remains a core issue.

Aleksander Cosmopoulos³⁰ when thinking about the specificity of relations determined as *rencontre* – meeting and relation of emotional undertone and harmonisation, analyses the differences and similarities of these phenomena. In his opinion, relation is the consequence of emphatic harmonisation of two creatures, happening in the sense of psychical safety and mutual trust, while the basis for a meeting is the temporarily overcome difference and distance. Therefore, Cosmopoulos associates relation with love and friendship, with efforts of the partners aimed at dialogue and agreement. It is a deep, natural and calm process.

The uniqueness and dazzle occurring in the situation of a meeting is therefore contrasted with long-lasting and safe interpersonal arrangement, which – based

²⁷ J. Korczak, *Troski okresu szkolnego* [School period concerns – translator’s note], in: *Pisma wybrane*, wybór A. Lewin, Vol. 3, Warszawa, 1984.

²⁸ J. Korczak, *Troski okresu...*, *op.cit.*, p. 14–15.

²⁹ J. Korczak, *Troski okresu...*, *op.cit.*, p. 14–15.

³⁰ I. Wojnar, *Człowiek jako cel i podmiot wychowania* [Human as the objective and the subject of education – translator’s note], in: I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji* [Humanist intentions of education – translator’s note], Warszawa 2000, p. 52.

niepowiązane jej strzępki, tłoczmy dzieciom do głów jak szmaty do kotła papierni, jak najwięcej obcych języków, jak najwięcej wiadomości książkowych, faktów, szczegółów, ba, talentów nawet (...). Dzieci same łykają ją w wielkich dozach i... nie trawią²⁹.

Sprawą zasadniczą nadal jest więc określenie podstawowych wartości, które – znajdując akceptację i zrozumienie – mogłyby służyć wychowaniu ludzi, którym bliskie będą prawa drugiego człowieka, umiejętność współdziałania, kreatywność w myśleniu, tolerancja wobec inności.

Aleksander Cosmopoulos³⁰, zastanawiając się nad swoistością stosunków określanych jako *rencontre* – spotkanie i *relation* – relacja o zabarwieniu emocjonalnym, współbrzmienie, analizuje różnice i podobieństwa między tymi zjawiskami. W jego przekonaniu relacja to następstwo empatycznego współbrzmienia dwóch istot dokonujące się w poczuciu psychicznego bezpieczeństwa i wzajemnej ufności, podstawą spotkania są chwilowo przezwyciężone odmiennosc i oddalenie. Relację kojarzy więc Cosmopoulos z miłością i przyjaźnią, z wysiłkiem partnerów zmierzającym w stronę dialogu i porozumienia. Jest ona procesem głębokim, naturalnym i spokojnym.

Wyjątkowości i olśnieniu powstającemu w sytuacji spotkania przeciwstawiony zostaje więc trwały i bezpieczny międzyludzki układ, który opierając się na zaufaniu i szacunku wzbogaca każdego z partnerów. Prawdziwe bycie z innymi i wśród innych opiera się bowiem na tym, by w drugim, a więc i w dziecku, życzliwie i ufnie widzieć po prostu człowieka, który żyje w społeczności, ale transcendentuje ją jako osoba i jako osoba nosi w sobie nieodłącznie ukierunkowanie na drugiego człowieka. Szuka kontaktu z innymi, by byli dla niego równorzędnymi partnerami. Życie społeczne może umożliwić dziecku pełny rozwój i samorealizację, ale tylko wtedy, gdy będzie ono mogło wnieść w życie społeczności bogactwo związane z jego osobistym potencjałem, a społeczeństwo, choć jest tworem relacyjnym, zapewni mu jednak odpowiednie warunki, w których dziecko będzie mogło realizować swoją wolność i ukryte czasem możliwości.

Zadaniem wychowawców staje się więc pomoc dziecku w odkrywaniu tego stanu wolności pozytywnej, w którym „(...) jednostka żyje jako niezależne JA i nie tylko nie jest izolowana, lecz przeciwnie – jest zjednoczona ze światem, z innymi ludźmi, z przyrodą (...)”³¹. W takiej też perspektywie widział rolę wy-

²⁹ J. Korczak, *Troski okresu...*, *op.cit.*, s. 14–15.

³⁰ I. Wojnar, *Człowiek jako cel i podmiot wychowania*, w: I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000, s. 52.

³¹ E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Warszawa 1972/1993, s. 242.

on trust and respect – enriches each of the partners, as real being with others and among others is based on seeing in a friendly and trustful manner in another person, so also in the child, simply the human who lives in the community but who transcends it as a person and as a person carries inside the inseparable focus on another person. It searches for contact with others in order for them to be his or her equal partners. Social life may allow for full development and self-realisation of the child, but only when it is able to contribute its individual potential to the life of the community and when the society, despite being a relational creation, provides it with proper conditions, in which the child will be able to realise its freedom and sometimes concealed capabilities.

Therefore, it becomes a task of the tutors to assist the child in discovering this state of positive freedom, ‘in which the individual exists as an independent self and yet is not isolated but united with the world, with other men, and nature (...)’³¹. Also Janusz Korczak saw the role of education in such perspective, when in the story about peregrination of the soul ‘After the death’ (1901) he created a vision of the human, whose need resulting from interaction with others is an activity taken with the view to well-being of another human since the human not only wants to be happy but he or she also wishes to give happiness to others. There is nothing in this message that would be focused on over-individual collective structures, education leading to uniformity and conformism with exclusion of individual and human autonomy, personal subjectivity and creative potential. On the other hand, looking at the human as a unique and inimitable creature, waiting for assistance in building own strategy of living among others, is contained therein.

Objection against instrumental or subjective treatment of the child is not only the ethical signpost for the pedagogues, containing an imperative formulated by Kant³² ‘Act in such a way so that the humanity inside you as well as inside every other person is always used as the goal, never as a measure’ but also an instruction ‘get to know the child’. Learn to ‘know the child’s situation in life, among men, in action, his values — not the hidden, but the marketable ones. What he absorbs, what is the most he can give of himself, how the crowd react to it, how independent and how resistant to mass suggestion he is. From an intimate conversation with the child, we find out his ambitions, and from observing him in a community, we note his capabilities. Here we see his attitude toward men. There, the motives behind that attitude.’³³

³¹ E. Fromm, *Ucieczka od wolności* [*Escape from freedom* – translator’s note], Warszawa 1993, p. 242.

³² T. Kroński, *Kant*, Warszawa 1966.

³³ J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Warszawa 1992.

chowania Janusz Korczak, kiedy w opowiadaniu o peregrynacji duszy (*Po śmierci*, 1901) tworzył wizję człowieka, którego potrzebą, wynikającą z interakcji z innymi, jest działalność podejmowana w imię dobra drugiego człowieka, bo człowiek nie tylko pragnie być szczęśliwy, pragnie także dawać szczęście innym. Nie ma w tym przesłaniu nic, co byłoby zorientowane na ponadjednostkowe struktury zbiorowe, wychowanie prowadzące do uniformizacji i konformizmu z pominięciem odrębności indywidualnych, ludzkiej, osobowej podmiotowości, twórczego potencjału. Jest za to spojrzenie na człowieka jako istotę jedyną i niepowtarzalną, oczekującą na pomoc w budowaniu własnej strategii życia wśród innych.

Sprzeciw wobec instrumentalnemu bądź przedmiotowemu traktowaniu dziecka to nie tylko etyczny drogowskaz dla pedagogów zawierający imperatyw sformułowany przez Kanta³² („Postępuj tak, abyś człowieczeństwo tak w twej osobie, jak też w osobie każdego innego używał zawsze jako celu, nigdy jako środka”), ale też wskazanie: „poznaj dziecko”. Poznaj „czym ono jest w życiu, wśród ludzi, w działaniu, jaka jego wartość nie ukryta, a rynkowa, co wchłania, co zdolne dać z siebie, jak to tłum ceni, jaka jest jego samodzielność, odporność przeciw zbiorowej sugestii. (...) czego pragnie... co zdolne urzeczywistnić... jaki jest jego stosunek do ludzi... tego stosunku ukryte motywy”³³.

Odnajdujemy w tym przesłaniu nawiązanie do filozofii personalizmu głoszonej przez Emmanuela Mouniera³⁴. I choć słuszna wydaje się teza, wskazująca na fakt, że do personalizmu pozwalającego na czynne układanie sobie przez jednostkę kontaktów ze światem i ludźmi dochodzi się przez socjalizację, bo dziecko musi wrosnąć w życie społeczne i jego kulturę, by móc szukać osobistych wartości czy norm, to procesy personalizacyjne związane z poszukiwaniem własnej indywidualności mogą zaczynać się już w dzieciństwie.

Wychowanie pozwalające dziecku „dorosnąć” do refleksyjnej wspólnoty z innymi musi jednak uwzględniać istotę mechanizmów transakcji z okolicznościami życia dziecka, konieczność wspierania dziecka w stawianiu przed sobą zadań życiowych i realizowaniu ich, wspomaganie go w budowaniu własnej tożsamości, pomoc w stopniowym stawianiu się przez dziecko twórcą samego siebie nie tylko przez aktywne dokonywanie wyborów związanych z realizacją własnego życia, ale i uczynienie własnej osoby przedmiotem obserwacji, refleksji, oceny. Nie przystają do tej wizji wychowania ani narzucanie gotowych

³² T. Kroński, *Kant, Seria Myśli i Ludzie*, Warszawa 1966.

³³ J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Warszawa, 1992.

³⁴ Zob. np. R. Guardini R., *Świat i osoba*, Kraków 1969.

In this message we may find reference to the philosophy of personalism propagated by Emmanuel Mounier³⁴. And despite the fact that the thesis indicating that personalism allowing for active arrangement of contacts with the world and with the people by the individual is achieved through socialisation, since the child must grow into social life and its culture in order to be able to search for personal values or norms, personalisation processes connected with searching for own individuality may commence already in the childhood.

Education allowing the child to 'grow up to' reflective community with others must nevertheless consider the essence of the mechanisms of transactions with circumstances of the child's life, the necessity to support the child in setting life tasks to itself and in realisation thereof, supporting the child in building own identity, assistance for the child in its gradual becoming the creator of itself not only through active making of choices connected with the realisation of its own life, but also through making itself the subject of observation, reflection and assessment. Imposing ready examples, rigorous requirements, organised control, system of penalties and awards, manipulation of the child or the methods of simple communication of information and showing examples are not aligned with this vision of education, since despite the fact that the child needs leadership of an adult in order to 'tame the world' and get closer to the world of other people, the secret of education 'towards oneself and towards others' lies in the fact that it should choose and shape the valuable way of life freely, which means that it should understand and accept the set goals.

4. Summary

The presented problems constitute only a contribution to the modern humanist pedagogy of subjectivity, since participation in social life may acquire various dimensions – the article signals the importance of these phenomena and processes that influence constructing social roles by the child and its 'getting closer' to others in order to become an active member of the community. The human nature, as it was emphasised already by Cicero in the treatise 'De Amicitia', cannot stand 'loneliness and always tries to find a kind of support for itself, which is the most pleasant in the form of a loved friend. Yet, despite the fact that the nature shows us what it wants, what it demands and what it requires by means of so many signs, I do not know how it happens that we are deaf to its calls and we do not listen to its reprimands'³⁵.

³⁴ See: e.g. R. Guardini, *Świat i osoba* [The world and the person – translator's note], Kraków, 1969.

³⁵ Marcus Tullius Cicero, *De Amicitia, Pisma filozoficzne* [Philosophical writings – translator's note], Vol. IV, comment and afterword by K. Leśniak, Warszawa 1963, p. 110.

wzorów, surowych wymagań, zorganizowanej kontroli, system kar i nagród, manipulowanie dzieckiem, ani też metody prostego przekazywania informacji i ukazywania przykładów. Bo choć dziecko potrzebuje przewodnictwa dorosłego po to, by móc oswoić świat i zbliżyć się do świata innych ludzi, to tajemnica wychowania „ku sobie i ku innym” tkwi w tym, by w sposób wolny wybierało i kształtowało wartościową drogę życia, czyli rozumiało i akceptowało wyznaczone cele.

4. Podsumowanie

Przedstawione problemy stanowią jedynie przyczynek do współczesnej humanistycznej pedagogiki podmiotowości. Uczestnictwo w życiu społecznym może bowiem przybierać różne wymiary. Artykuł sygnalizuje znaczenie tych zjawisk i procesów, które nie pozostają bez wpływu na konstruowanie ról społecznych przez dziecko oraz jego zbliżanie się do innych, po to, by stać się aktywnym członkiem wspólnoty. Natura człowieka, jak podkreślał to już Cyncero w traktacie *De Amicitia* nie znosi bowiem „osamotnienia i zawsze stara się znaleźć dla siebie jak gdyby jakąś podporę, która najprzyjemniejsza jest w postaci najgoręcej umiłowanego przyjaciela. Lecz choć natura tyłu znakami objawia nam, czego chce, czego żąda i czego wymaga, nie wiem, jak to się dzieje, że jesteśmy na jej wezwania głusi i napomnień jej nie słuchamy”³⁵.

Jako wychowawcy stoimy przed trudnym wyzwaniem. Otwierają się przed nami ważne horyzonty, które inspirują do projektowania sytuacji wychowawczych rozwijających wrażliwość dziecka na problemy innych, pozwalających mu doświadczać i odnajdywać siebie w nowych rolach, aktywnie uczestniczyć w życiu społecznym, budować z innymi „refleksyjną wspólnotę”, ale ciągle jeszcze myśląc o dzieciach nie dostrzegamy ich społecznego potencjału. Dzieci bowiem chętnie żyją we „własnym świecie”, jednak są szczególnie wrażliwe na apel współdziałania i pomocy innym, na programy aktywności służącej komuś lub czemuś, bo dziecko to człowiek, który „bardzo się weseli i bardzo martwi, łatwo się gniewa i mocno kocha, (...) silnie czuje, wzrusza się i współczuje, ale też (...) bardzo się zastanawia”³⁶.

³⁵ Cicero Marcus Tullius, *De Amicitia, Pisma filozoficzne*, t. IV, komentarz i posłowie K. Leśniak, Warszawa, 1963, s. 110.

³⁶ J. Korczak, *Kiedy znów będą mały*, w: J. Korczak, *Wybór pism*, t. II, *op.cit.*, s. 298.

As tutors, we are faced with a difficult challenge. Important horizons are becoming open for us. The horizons that inspire us to project educational situations which will develop sensitivity of the child to problems of other people, allowing it to experience and find itself in new roles, to participate actively in social life and to build a 'reflective community' with others. Yet, while thinking about the children we still do not see their social potential. The children are eager to live in their 'own world' but they are especially sensitive to calls for interaction and help to other people, to activity programmes benefiting someone or aimed at something, because the child is a human who cheers and who worries a lot, who gets angry easily and who loves very much, (...) who is strongly moved and sympathises but also (...) wonders a lot³⁶.



Hanna Krauze–Sikorska, Ph.D., Adam Mickiewicz University Professor. A graduate of the Adam Mickiewicz University in Poznań, connected with the Faculty of Educational Studies. Currently, she manages the Department of Elementary Education and Pedagogical Therapy. A theoretician and a practitioner dealing with pedagogy, psychoprophylaxis and therapy of children and the youth. Her scientific interests are concentrated around the issues of psychology and pedagogy of creativity, art therapy, the issues of education, diagnosis, prophylaxis and pedagogical therapy of children and the youth with development disorders. The author and co-author of numerous monographs and articles devoted to creativity, education, support and aid of the development of children and the youth.



³⁶ J. Korczak, *Kiedy znów będę mały* [*When I am little again* – translator's note], in: J. Korczak, *Selected works, op.cit.*, p. 298.



Hanna Krauze–Sikorska – profesor Uniwersytetu imienia Adama Mickiewicza w Poznaniu, Kierownik Zakładu Edukacji Elementarnej i Terapii Pedagogicznej. Teoretyk i praktyk zajmujący się pedagogiką, psychoprofilaktyką i terapią dzieci i młodzieży. Zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problemów psychologii i pedagogiki twórczości, arteterapii, problemów edukacji, diagnozy, profilaktyki i terapii pedagogicznej dzieci i młodzieży z utrudnieniami i zaburzeniami w rozwoju. Autorka i współautorka wielu monografii oraz artykułów poświęconych twórczości, edukacji, wspieraniu i wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży.



Children living together in a home: Korczak and Kohlberg's concept of 'Just Community'

'Children are citizens' – this was the title of the conference held at the end of the 1990s in Germany. But there was an addendum to the title: 'Children are citizens – as well'. Why was such an addition needed? Would we still need this today? Has a shift of perspective taken place since the 90s so that we could easily skip such an addition? At that time this addition may have been included in defence, realizing that children's rights activists did not succeed in making it clear that children have to be regarded and recognized as citizens.

In contrast, the message of the Convention on the Rights of the Child has quite another perspective. Society must be fit for children. Yet this phrase is not enough to show the message of the Convention, since it may be misunderstood as just child-friendliness. More is needed: Children have to be respected. They are citizens. This status of children has to be enforced and reinforced, and this is the message of the Convention on the Rights of the Child, especially when you look through the glasses, which *Janusz Korczak* (1879-1942) taught us to use. I tried to elaborate this thesis on the human rights of children and Korczak in my book¹.

This citizenship of children, however must become reality. It is a vision, still far from being put into radical effect. But what kind of vision are we striving for?

Citizenship refers to being a member of a community, in which every member is entitled to participate in decisions affecting the wellbeing of the community. Alluding to this topic, we are reminded of a great moral philosopher and researcher in child development, *Lawrence Kohlberg* (1927-1987) who introduced the concept of „just community“ into the debate about children's development of moral reasoning and responsibility. Children do not develop these capacities in isolation; they do it as members of a group, as members of a community.

Kohlberg lived in the last century, belonging to another generation than Korczak, being born about forty years before. They both descended from Russian-Jewish and Polish-Jewish ancestors. Both, Korczak and Kohlberg, were highly engaged in justice and moral education, but in different ways.

Kohlberg was aware of Korczak and his work, at least to some extent. In 1981 he wrote an article about Korczak, whom he called one of the outstanding hu-

¹ W. Kerber-Ganse, *Die Menschenrechte des Kindes. Die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak*, Opladen 2009.

Wspólnota dziecięca – koncepcja *just community* Janusza Korczaka i Lawrence’a Kohlberga

„Dzieci są obywatelami” – taki był tytuł konferencji, która odbyła się w Niemczech pod koniec lat 90. XX w. Do tego tytułu dodane było słowo „także”. Dzieci są **także** obywatelami. Po co było to dopowiedzenie? Czy dziś też byśmy go potrzebowali? Czy od lat 90. nastąpiła zmiana perspektywy, która pozwoliłaby na bezproblemowe pominięcie tego słowa? W tamtym czasie to dopowiedzenie mogło być dodane niejako w obronie tezy w tytule, jako że obrońcom praw dziecka nie udało się przeforsować twierdzenia, że dzieci muszą być postrzegane i traktowane jako obywatele.

Przesłanie Konwencji o Prawach Dziecka opiera się na zupełnie innym podejściu. Społeczeństwo musi być dostosowane do dzieci. Jednak to stwierdzenie nie oddaje w pełni myśli Konwencji, zwłaszcza że może ono zostać błędnie zinterpretowane jako konieczność przyjaznego zaledwie nastawienia wobec dzieci. Potrzeba więcej: dzieci muszą być szanowane; są obywatelami. Status dzieci musi być realizowany i umacniany i taki jest właśnie przekaz Konwencji o Prawach Dziecka, zwłaszcza kiedy się patrzy przez okulary, których Janusz Korczak (1879–1942) uczył nas używać. Podjęłam próbę rozwinięcia tej tezy w kontekście praw dzieci oraz pedagogiki Korczaka w mej książce¹.

To obywatelstwo dzieci musi jednak w coraz większym stopniu stawać się rzeczywistością. Jest to wizja wciąż daleka od zdecydowanej realizacji. Lecz właściwie o jaką wizję walczymy?

Obywatelstwo oznacza członkostwo we wspólnocie, w której każdy jest uprawniony do uczestniczenia w procesach decyzyjnych mających wpływ na dobrobyt tej wspólnoty. Przy rozważaniach na ten temat warto przywołać twórczość wielkiego filozofa i badacza okresu dziecięcego Lawrence’a Kohlberga (1927–1987), który wprowadził pojęcie „sprawiedliwej społeczności” do debaty o rozwoju moralności i odpowiedzialności u dziecka. Dzieci nie rozbudowują tych umiejętności w odosobnieniu: rozwijają je jako członkowie grupy, członkowie wspólnoty.

Kohlberg żył w ubiegłym wieku, należał do innego pokolenia niż Korczak, który urodził się jakieś czterdzieści lat wcześniej. Obaj wywodzili się z rodzin o rosyjsko–żydowskich i polsko–żydowskich korzeniach. Obaj, i Korczak, i Kohl-

¹ W. Kerber–Ganse, *Die Menschenrechte des Kindes. Die UN-Kinderrechtskonvention und die Pädagogik von Janusz Korczak*, Opladen 2009.

manist educators of the 20th century. Kohlberg assigned Korczak to a stage of moral development beyond the six stages that Kohlberg had constructed in his theoretical model of development. Kohlberg thus fully recognized Korczak's philosophy of life and was devoted to him, as to Martin Luther King.

While Kohlberg developed his thinking on the base of empirical research, Korczak got his inspirations from his educational practice and shared life with the children in his two orphanages. He lived his ideas of child's rights practically and generated situations challenging children's moral reasoning and responsibility. He educated for justice and democracy by being a constitutional educator, as he called it, initiating several institutions of children's self-governance. They enhanced children's awareness of the consequences of their actions on members of the community. Korczak lived his vision by example, by the example that gave children more than he could expect to receive from them. As we know, he sacrificed his life. Thus, he exceeded Kohlberg's stages, because of his tremendous efforts aiming at human values and humane rules for a good and well shared life.

Being inspired by Jean Piaget's developmental stages of reasoning (who met Korczak, as is known) Kohlberg elaborated his six stages of moral reasoning, which I don't want to summarize, as Kohlberg's work is easily accessible. The highest two stages, however, comprise an orientation to social contract (stage 5) and to universal principles (stage 6), which both are seen as rather abstract levels of reasoning. At stage 6 people would disobey unjust laws, although they had been adopted formally correctly. Individuals resist, however, because of principal reasons. Such kind of action is an end in itself and not an action, because it is instrumental, rewarded, legal, or previously agreed upon.

Kohlberg suggested that there might be a stage 7, a rather transcendental one, linking this stage of principle-based reasoning with religious or even cosmic orientations. Was it such an orientation which made Korczak resilient against indignity and resistant against hunger and maltreatment of his two hundred children? Together they were transported to the death camp of Treblinka, where they were murdered by the Germans. Proudly, these children had carried the green banner of children that Korczak had already described as the banner of children in his novel 'King Matthew'.

Kohlberg referred to Korczak in the context of his reference to the International Year of Children organized by the UN in 1979. Although Korczak was commemorated in this year as well, because of his birth one hundred years ago, his legacy was almost unknown even among the UN child-right activists. This is astonishing as in this very year the Polish government proposed an international treaty specifying the human rights of children, the later Convention on the Rights of the Child.

berg, głęboko angażowali się w działalność edukacyjną w zakresie sprawiedliwości i moralności, choć na różne sposoby.

Kohlberg wiedział o istnieniu Korczaka i znał jego twórczość, przynajmniej częściowo. W 1981 roku napisał artykuł o Korczaku, nazywając go jednym z najwybitniejszych wychowawców humanistycznych XX wieku. Według Kohlberga, Korczak osiągnął etap rozwoju moralnego wykraczający poza sześć stadiów z jego teorii moralnego rozwoju. Kohlberg akceptował więc w pełni filozofię życia Korczaka i bardzo wysoko go cenił, tak jak Martina Luthera Kinga.

Podczas gdy Kohlberg opracował swą teorię na podstawie badań empirycznych, Korczak czerpał swą inspirację z praktyki pedagogicznej i dzielił swe życie z dziećmi w dwóch domach sierot. Realizował swe idee praw dziecka w praktyce i prowokował sytuacje, które stanowiły wyzwanie dla umiejętności moralnego rozumowania dziecka i jego poczucia odpowiedzialności. Uczył o sprawiedliwości i demokracji, będąc wychowawcą konstytucyjnym, jak sam nazywał tę funkcję, powołując kilka instytucji samorządowych wśród dzieci. Organizacje te podnosiły u dzieci świadomość konsekwencji swych czynów jako członków społeczności. Korczak żył swoją wizją, dając przykład, dając dzieciom więcej, niż on sam mógł oczekiwać od nich. Jak wiemy, oddał swe życie. Tak więc przekroczył próg ostatniego stadium Kohlberga, wkładając olbrzymi wysiłek w realizację wartości humanistycznych i zasad człowieczeństwa dla wspólnego dobra i życia we wspólnocie.

Zainspirowany teorią rozwoju poznawczego Jeana Piageta (który, jak wiadomo, poznał Janusza Korczaka), Kohlberg opracował teorię sześciu stadiów rozwoju moralnego, której nie będę tu opisywała, jako że twórczość Kohlberga jest powszechnie dostępna. Najwyższe dwa stadia obejmują orientację umowy społecznej (stadium piąte) i uniwersalnych zasad sumienia (stadium szóste), które są raczej abstrakcyjnymi poziomami rozumowania. W stadium szóstym ludzie nie stosują się do niesprawiedliwych praw, choć zostały one formalnie i w prawidłowy sposób przyjęte. Jednak jednostki sprzeciwiają się im ze względu na swoje zasady. Takie działanie jest już samo w sobie skutkiem, nie działaniem, ponieważ jest instrumentalne, nagrodzone, zgodne z prawem lub wcześniej uzgodnione.

Kohlberg sugerował, że może istnieć poziom siódmy, o raczej transcendentnym charakterze, łączący stadium uniwersalnych zasad sumienia z orientacją religijną lub nawet kosmiczną. Czy to ta właśnie orientacja kazała Korczakowi stawić opór pogardzie, głodowi i złemu traktowaniu jego dwustu dzieci? Oni wszyscy, razem, zostali przetransportowani do obozu śmierci w Treblince, gdzie zostali zamordowani przez Niemców. Dzieci w pochodzie z dumą niosły swą zieloną dziecięcą flagę, którą Korczak już wcześniej opisał w powieści *Król Maciuś Pierwszy*.

Korczak was deeply convinced that love for a child implies concern for inalienable rights, for their human rights. He enforced these rights and implemented them in the Children's Republics in the homes *Dom Sierot* and in *Nasz Dom*. The children themselves, with their self-government, governed these Children's Republics. All rights and decisions that were adopted in their homes were based on the fundamental right of mutual respect. Meanwhile we know, that the UN Convention of the Rights of the Child from 1989 is grounded on this very right to respect. The Convention refers to the dignity of the child as a human being in its preamble and in several articles, placing dignity at the top of all rights as did the Universal Declaration of Human Rights 1948.

Kohlberg had a fine feeling for the interconnection of striving for justice, love of the child and democratic decision making, in which children share responsibility for their wellbeing. So Kohlberg wrote about Korczak and his work in his already mentioned paper: "Korczak's sensitivity to justice became part of a life commitment of service to children", and he continued: "Korczak's acceptance of his Jewish identity was associated with an assimilationist acceptance of Polish culture and Western culture in general." (p. 405) He added: "As Korczak's life illustrates, however, this educational philosophy of justice is supported and inspired by an ethical and religious attitude and world view." (ibid.) This 'world view' was based on democracy and respect. Kohlberg explains that Korczak taught principles of justice and he himself personified them; he helped children to adopt them, literally without any ideology of underlying ethical or religious principles. Although Korczak's thinking may have been grounded in Jewish philosophy, and most probably was, Korczak, according to Kohlberg, argued from a point of view of universal human rights. These very principles, addressed to children, were nothing but secular, based on Korczak's understanding of fundamental democracy. As Kohlberg says, Korczak did not teach 'agape' but he himself was thoroughly held by 'agape', or by 'grace'. Thus, he was a moral educator by personal example. What he taught was grounded – in democracy, understood as the child's right to respect and as constitutional education.

Kohlberg's interest in morality and moral education arose partly as an answer to the Holocaust. The example of Korczak, one can say, illuminates the limits of justice in a world of tragedy and incredible crimes. He remained upright until the end, having his pupils by his side. There remains the challenge to create a new spirit in order to efficiently overcome these disasters of the world and the given injustice – understood as a vision of challenging life. We know that we need a sense for injustice, a feeling for unjust conditions of life always and everywhere. Do we show sufficiently how we spiritualized human rights?

Kohlberg powoływał się na Korczaka w kontekście Międzynarodowego Roku Dzieci zorganizowanego przez Narody Zjednoczone w 1979 r. Choć w tym właśnie roku Korczak został upamiętniony z tytułu setnej rocznicy urodzin, jego spuścizna była prawie w ogóle nieznana, nawet wśród działaczy Narodów Zjednoczonych walczących o prawa dziecka. Jest to tym bardziej zadziwiające, że w tym właśnie roku polski rząd przedstawił propozycję międzynarodowego traktatu definiującego prawa dzieci, znanego później jako Konwencja o Prawach Dziecka.

Korczak był głęboko przekonany, że miłość do dziecka wiąże się z troską o jego niezbywalne prawa, prawa człowieka. Egzekwował te prawa i wdrażał je w Republice Dzieci w sierocińcach Dom Sierot i Nasz Dom. Dzieci same, tworząc samorząd, sprawowały rządy w tych republikach. Wszystkie prawa i decyzje podejmowane w tych domach opierały się na podstawowym prawie wzajemnego szacunku. Z drugiej strony, wiemy, że Konwencja Narodów Zjednoczonych o Prawach Dziecka z 1989 roku opiera się właśnie na takim prawie do szacunku. Konwencja mówi o godności dziecka jako istoty ludzkiej w swej preambule i kilku artykułach, stawiając tę godność na czele praw, tak jak robi to Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z 1948 roku.

Kohlberg miał doskonałe wyczucie współzależności między dążeniem do sprawiedliwości, miłością do dziecka i demokratycznego sposobu podejmowania decyzji, w którym dzieci dzielą się współodpowiedzialnością za swój dobrobyt. Pisał więc o Korczaku i jego pracy w swym wspomnianym już wyżej dziele: „Wyczulenie Korczaka na sprawiedliwość stało się elementem życia, które poświęcił by służyć dzieciom”², i dalej: „Akceptacja jego własnej tożsamości żydowskiej wiązała się z asymilacyjną akceptacją polskiej kultury i zachodniej kultury ogóle” (s. 405). I dodał: „Jak pokazuje życie Korczaka, ta wychowawcza psychologia sprawiedliwości podparta jest i inspirowana etycznym i religijnym światopoglądem” (tamże). Ten „światopogląd” budowany był na demokracji i szacunku. Kohlberg tłumaczy, że Korczak uczył zasad sprawiedliwości i sam je uosabiał; pomagał dzieciom je zaakceptować, dosłownie, bez żadnej ukrytej ideologii czy zasad etycznych i religijnych. Choć myśl Korczaka mogła rozwinąć się na fundamentach tradycji żydowskiej (prawdopodobnie tak właśnie było), Korczak – jak twierdził Kohlberg – postulował o uniwersalne prawa człowieka. Zasady te, adresowane do dzieci, były jak najbardziej świeckie i opierały się na jego rozumieniu podstawowych struktur demokracji. Jak mówi Kohlberg, Korczak nie uczył „agape”³, lecz sam był całkowicie przepełniony „agape” czy też „łaską”. Tak więc był wychowawcą moralnym

² Wszystkie cytaty z Lawrence’a Kohlberga zostały przetłumaczone przez tłumacza.

³ Gr. *ἀγάπη*, *agápe* – miłość, przyp. tłum.

Korczak at least helps to exemplify the ideal of moral development, as Kohlberg states. But can he be reduced to a symbol of a heroic death and of the extermination of the Jewish people? No, Kohlberg appoints Korczak to be a vital example of someone who is transgressing the highest stage of moral reasoning and consequently who is not just a symbol for the Holocaust. Instead, Korczak's philosophy of life and education is deeply entrenched in democracy.

Kohlberg's theory of moral reasoning is derived from responses which persons, young and old, from various cultures, gave to fictional short stories that presented a dilemma with a realistic core. The dilemma asks these persons to make a definite moral decision and explain their reasons. Kohlberg was aware of the difference of a test situation and real life situations and he and the group of researchers following him tried to explore these different effects of distinct situations.

Korczak comes from democratic thinking and he practically established the court of peers in Dom Sierot and in Nasz Dom. He himself was the clerk of the court and was learning his ABC's, as he said, "perfecting myself, finally to become an expert on children's problems." (Korczak, p.452) And he asks himself literally "what teacher has time for such matters, who is eager to examine them from the point of view of fairness, law, and not merely to bestow on them an indulgent smile." (ibid.) So he says: "Those petty cases drove me to consider all the complex problems of communal life." (ibid.)

Nevertheless, there were children who hated the Court. Korczak shows how deeply he is able to understand them. But he concedes: "The Court will never replace a teacher, nor will it do some of his work. It will rather extend the range of his intervention, hamper and complicate his job, deepen it, and fit it into a system." (Korczak, p. 309) We learn what a 'constitutional educator' is about, the one who builds up several institutions of self-governance, exemplarily and fundamentally, following his deep convictions.

Thus Korczak notes: "I declare that these few cases have been the nub of my training as a new 'constitutional' teacher who avoids maltreatment of children not because he likes or loves them, but because there is a certain institution which protects them against the teacher's lawlessness, wilfulness and despotism." (Korczak, p. 458) I regard this statement as the crucial point of interpreting Korczak and of interpreting Kohlberg too. They both have a lot in common, although they follow different approaches. Kohlberg was interested in psychological investigation and theoretical systematization, whereas Korczak was interested in practical, social life and involvement in everyday social affairs with the intention of creating deep insight by understanding the social reality of children. He says: "The shining egalita-

– dającym przykład. To, czego uczył, było ugruntowane – w demokracji, rozumiane jako prawo dziecka do szacunku i jako konstytucyjna edukacja.

Zainteresowanie Kohlberga moralnością i edukacją moralną zrodziło się po części jako odpowiedź na Holokaust. Można powiedzieć, że przykład Korczaka pokazuje granice sprawiedliwości w świecie tragedii i niesłychanych zbrodni. Stał z podniesioną głową do końca, zwłaszcza mając u boku swych podopiecznych. Przed nami wciąż stoi zadanie wyzwolenia nowego ducha, bez którego nie przezwyciężymy katastrof tego świata i jego niesprawiedliwości – rozumianej jako wizja wyzwania życiowego. Wiemy, że potrzebujemy wycucia niesprawiedliwości i niesprawiedliwych warunków życia zawsze i wszędzie. Czy w wystarczającym stopniu pokazujemy, w jaki sposób nadajemy duchowym wymiar prawom człowieka?

Korczak przynajmniej pomaga zilustrować na przykładach ideał moralnego rozwoju, jak twierdzi Kohlberg. Ale czy można go zredukować do symbolu heroicznej śmierci i eksterminacji Żydów? Nie, Kohlberg widzi Korczaka jako żywy przykład osoby, która przekracza granicę najwyższego stadium rozwoju moralnego i, w konsekwencji, nie jest tylko symbolem Holokaustu. Filozofia życia Korczaka i jego nauczanie są głęboko osadzone w tradycji demokracji.

Teoria rozwoju moralnego Kohlberga została zbudowana na odpowiedziach, jakich udzieliły różne osoby, młode i stare, pochodzące z różnych kultur, na pytania i mówiących o dylematach moralnych, przedstawionych w realnym kontekście. W tych opowieściach bohaterowie są zmuszeni do podjęcia zdecydowanej decyzji o charakterze wyboru moralnego i wyjaśnienie jej przyczyn. Kohlberg zdawał sobie sprawę z różnic pomiędzy sytuacją hipotetyczną a prawdziwym życiem, i wraz z grupą badaczy z nim współpracujących próbował zbadać scenariusze różnych sytuacji.

Korczak wyrósł na myśli demokratycznej, a w praktyce stworzył sąd koleżeński w Domu Sierot i w Naszym Domu. On sam pełnił w tym sądzie rolę sekretarza i uczył się swego abecadła, pisząc: „doskonalilem się, wreszcie stawałem się ekspertem w ich sprawach” (s. 271⁴). I sam sobie zadawał pytanie: „który wychowawca ma czas zauważać podobne sprawy, ma ochotę rozważać je pod kątem słuszności, prawa, a nie pobłażliwego uśmiechu?” (tamże). Mówi więc: „Dzięki tym «drobnym» sprawom zmuszony byłem przemyśleć wszystkie zawile zagadnienia współżycia gromady” (tamże).

Były jednak i dzieci, które nienawidziły Sądu. Korczak pokazuje, jak dobrze je rozumie. Ale stwierdza: „Sąd nie zastąpi, nie wyręczy nawet wychowawcy,

⁴ Wszystkie cytaty z Janusza Korczaka pochodzą ze zbioru *Wybór pism pedagogicznych: w dwóch tomach*, pod red. E. Frydman, Warszawa 1957.

rianism of a child knows nothing of hierarchy” (p. 470) and he adds “weak, small, poor, dependent – a citizen in embryo” (p. 471) – nothing more.

Anyhow, they generated very similar institutions, which were designed to help children to solve real conflicts and other issues of concern. Lawrence Kohlberg used his observations of debates about intricate dilemmas for establishing so called ‘Just Community Schools’. These schools give students ample opportunities of solving problems in a discursive and democratic manner.

The idea spread worldwide. In these Just Community Schools children learn about the strategic role of the better argument: they learn to convince and to negotiate agreements on moral norms in an atmosphere of confidence and constructive dialogue realizing that the community as a whole is the author of rules. Therefore, Kohlberg inspired schools and other institutions to establish bodies of students and teachers that would discuss and make decisions on issues of concern for the school community. Kohlberg believed in children and their growing competence in moral judging and working out just solutions by fair procedures. Cooperative acting and the challenged responsibility in real school situations would promote moral competence.

Janusz Korczak faced much more difficult conditions in the reality of the homes for abandoned children and, in particular, in the times of prosecution and oppression. The core of his educational activity was the Court of Peers that was set up by a Court Codex. The court had the mandate to impose serious sanctions. But the essential principle was to find out the reasons that have influenced and produced the misbehaviour and to look for the possibilities to forgive the wrongdoer. Most of the paragraphs of the code were such of forgiveness.

Thus, children learned to take note of the reasons producing the behaviour, to uphold respect for the child and together with the malefactor to find ways to forgive. Children did not merely apply shared norms. The children of the court, replaced every week, were a community of responsible individuals and not children in subordinate roles. Court members respected the malefactor and were respected themselves.

In fact, the court mostly declared a child not guilty and established a forgiveness agreement. This could be the outcome, when there was no bad intention or when the accused regrets his action, so that the Court could assume that such a fault would not happen again. Both, children on the Court and the accused, would develop a deeper understanding of forgiving. In very bad cases the Court could seek a guardian. Only in rare cases did the Court decide on the expulsion of a child. But also in this case there was the right to apply for readmission after three months. The equality of children and adults was demonstrated by the fact that even educators could be expelled.

a rozszerzy zakres jego wstawiennictwa, utrudni, skomplikuje jego pracę, pogłębi i ujmie w system” (tamże, s. 272). Dowiadujemy się, kim jest „konstytucyjny wychowawca” – ten, który powołuje instytucje samorządu, działa od podstaw i na własnym przykładzie, zgodnie ze swymi głębokimi przekonaniem.

Dalej Korczak odnotowuje: „Twierdzą z całą stanowczością, że tych kilka spraw było kamieniem węgielnym mego wychowania jako nowego, «konstytucyjnego» wychowawcy, który nie dlatego nie krzywdzi dzieci, że je lubi czy kocha, ale dlatego, że istnieje instytucja, która je przed bezprawiem, samowolą, despotyzmem wychowawcy broni” (tamże, s. 458). Uważam tę deklarację za klucz do interpretacji Korczaka, a także Kohlberga. Obaj mają ze sobą wiele wspólnego, choć przyjmują różne podejścia. Kohlberga interesowały badania psychologiczne i systematyzacja teoretyczna, podczas gdy Korczaka interesowało życie społeczne w praktyce i zaangażowanie w codzienne sprawy oraz zrozumienie tegoż życia poprzez zrozumienie świata społeczności dziecięcej. Korczak mówi: „Jasny demokratyzm dziecka nie zna hierarchii (tamże, s. 284) i dodaje: „słabe, małe, biedne, zależne – dopiero będzie obywatelem” (tamże, s. 285) – nic więcej.

Tak czy owak, obaj tworzyli podobnej natury instytucje mające pomóc dzieciom rozwiązywać prawdziwe konflikty i inne sprawy. Lawrence Kohlberg wykorzystał swoje obserwacje dyskusji o zawitych problemach i dylematach przy tworzeniu tzw. Szkół Sprawiedliwej Społeczności. Szkoły te dawały uczniom bogate możliwości rozwiązywania problemów w drodze dyskursu i w sposób demokratyczny.

Idea ta rozpowszechniła się na całym świecie. W szkołach Kohlberga dzieci uczą się strategicznej roli lepszego argumentu: uczą się przekonywać i negocjować umowy dotyczące norm moralnych w atmosferze zaufania i konstruktywnego dialogu, ucząc się, że społeczeństwo jako całość jest autorem zasad. Tak więc Kohlberg inspirował szkoły i inne instytucje do tworzenia organów studenckich i nauczycielskich, które miały omawiać i decydować o sprawach ważnych dla społeczności szkolnej. Kohlberg wierzył w dzieci i ich rosnące kompetencje w zakresie osądów moralnych i wypracowywania rozwiązań w drodze sprawiedliwych procedur. Współpraca w działaniu i odpowiedzialność wystawiona na próbę w rzeczywistych sytuacjach mających miejsce w szkole miały podnosić kompetencje moralne.

Janusz Korczak napotkał znacznie trudniejsze warunki w rzeczywistości domów dla sierot, szczególnie w czasach prześladowań i opresji. Esencją jego działalności był Sąd Koleżeńcki, powołany na mocy Kodeksu Sądowego. Sąd posiadał mandat nakładania poważnych sankcji. Jednak najważniejszą zasadą było wyjawienie przyczyn niewłaściwego zachowania i szukanie możliwości przebaczenia winowajcy. Większość artykułów kodeksu dotyczyła właśnie przebaczenia.

Silverman speaks of “compassionate amelioration” (2011) pointing out the peculiarities of this type of longing for self-improvement in an atmosphere of dialogical cooperation and encouragement for self-improvement. This atmosphere was given in both orphanages under Korczak’s guidance. Silverman shows that children learned to “relate to each other through the prism of an ethical ethos that integrates between a relational-caring ethic and a rational-cognitive justice-seeking one.” (p. 153)

“The Court is not justice but it should try for justice. The Court is not the truth but it wants the truth,” argues Korczak (Korczak, p. 405). He is convinced: “If anyone does something bad, it is best to forgive and wait until he is good.”(ibid.) Silverman picks up Korczak’s view. He comments that waiting in patience for the better doing of the wrongdoer often opens ways. Additionally, Korczak maintains that one should not expect the impossible.

Kohlberg and Korczak were driven by high ideals of morality. They shared the idea of protection of thoughts and feelings; they shared the idea of mutual care, the challenge of responsibility shared by all members of the community. They shared respect of the child. In his writings Korczak gives, living with children, a pre-eminent feeling of this closeness and mutuality. Kohlberg did so with more distance but with deep understanding of the socio-moral processes that made him initiate the model of ‘Just Community Schools’, a practical operationalization of his theory of co-constructive development. The one worked in a home, the other was confronted with the concern of schools. They had different approaches. But they did not differ in their humanist principles of thinking.

Kohlberg (1981) makes a „distinction between the rational principle of justice, which would guide the practice of moral education, and the ‚Stage 7‘ ethical and religious philosophy, which optimally underlies the teacher’s commitment to the practice of moral education.“ (p. 406) He warns of the false expectation that the teacher can impart such a philosophy to the child. Instead the teacher has to base his moral education „on democracy and the respect for equal rights and rationality of the child“ (ibid.), as Korczak did. He expected his students to develop or adopt principles of justice and not a philosophy which represents personal meanings and values. Principles of justice, however, should be common to all members of society. Korczak taught his philosophical orientation implicitly by his example, by living his orientation, but he did not impose it on the children. Children could follow his example. Thus, he did not measure his students’ arguments against a particular religious or ethical high-level philosophy. His practice relied on the belief in children’s capacity to voice the interest and objectives and negotiate among person of equal rights. Thus, children are entitled to be citizens;

Tak więc dzieci uczyły się zauważać przyczyny powodujące złe zachowanie, szanować drugiego dziecka oraz szukać wraz z winowajcą drogi wybaczenia. Dzieci nie tylko stosowały wspólne normy postępowania. Dzieci działające w sądzie, zmieniające się co tydzień, tworzyły grupę odpowiedzialnych jednostek, a nie grupę podwładnych. Członkowie sądu szanowali winowajcę i sami też byli szanowani.

I faktycznie, w większości przypadków sąd orzekał, że dziecko jest niewinne i wyrokował wybaczenie. Taki mógł być rezultat, kiedy oskarżony nie miał złych intencji lub gdy żałował swego postępków, a sąd mógł założyć, że jego czyn się nie powtórzy. Zarówno dzieci w sądzie, jak i oskarżeni rozwinęli w sobie umiejętność głębszego rozumienia i wybaczenia. W bardzo ciężkich przypadkach sąd zwracał się do opiekuna. Tylko w wyjątkowych sytuacjach sąd decydował o wydaleniu dziecka. Ale także w takich przypadkach istniało prawo ubiegania się o ponowne przyjęcie po trzech miesiącach. Równość dzieci i dorosłych manifestowała się w fakcie, że także wychowawcy mogli być wydaleny.

Silverman mówi o „pełnym współczucia doskonaleniu”⁵, wskazując na osobliwości tego pragnienia samodoskonalenia w atmosferze dialogicznej współpracy i zachęty do samodoskonalenia. Atmosfera ta panowała w obu domach sierot prowadzonych przez Korczaka. Silverman pokazuje, że dzieci uczyły się „odnosić do siebie przez pryzmat etosu etycznego łączącego etykę opiekuńczej relacji i etykę racjonalno–kognitywną poszukującą sprawiedliwości” (tamże, s. 153).

„Sąd nie jest sprawiedliwością, ale do sprawiedliwości dążyć powinien. Sąd nie jest prawdą, ale pragnie prawdy” – argumentuje Korczak (tegoż, s. 237). Jest przekonany, że: „Jeśli ktoś zrobi coś złego, najlepiej mu przebaczyć, czekać aż się poprawi” (tamże). Silverman podziela poglądy Korczaka. Mówi, że cierpliwe czekanie, aż winowajca się poprawi często otwiera drogi. Oprócz tego Korczak twierdzi, że nie należy oczekiwać niemożliwego.

Kohlberg i Korczak kierowali się wysokimi ideałami moralności. Wierzyli, że chronić należy poprzez myśli i uczucia; obaj wierzyli w ideę wzajemnej troski, wystawiania na próbę zbiorowej odpowiedzialności wszystkich członków społeczności. Obaj darzyli dziecko szacunkiem. W pismach Korczaka, żyjącego z dziećmi, uderza właśnie to wybitne uczucie bliskości i wzajemności. Kohlberg pisał o tym z większym dystansem, ale z równie głębokim zrozumieniem społeczno–moralnych procesów, które zainspirowały go do opracowania modelu Szkół Sprawiedliwych Społeczności, praktycznej realizacji założeń swej teorii współkonstruktywnego rozwoju. Jeden pracował w domu, drugi był skonfrontowany z problemem szkół. Mieli różne podejścia. Ale nie różnili się co do humanistycznych zasad, które wyznawali.

⁵ M. Silverman, *Janusz Korczak's Life and Legacy for Jewish Education*, w: *International Handbook of Jewish Education*, Holandia 2011, s. 143–161; wszystkie tłumaczenia własne tłumacza.

this is Korczak's message. However, Korczak had the idea of a graduated citizenship in the community, since, e.g. a child could not be a member of the Court of Peers during the limited period in which he had to demonstrate that his wrongdoing would not reoccur. In general, Korczak showed that also children, who had an extremely adverse fate, were able to constructively contribute to the community and its search for truth and justice.

We should read and understand the Convention on the Rights of the Child through the eyes of Korczak. He had the humanism and sensibility for the child's ignorance, the child's growth, the child's tears and the child's presence and present concerns. At the same time he clearly recognized the structural requirements for change in society.

The Convention on the Rights of the Child has pushed forward these processes. Yanghee Lee and Jean Zermatten, former chairs of the Committee on the Right of the Child, emphasize in a handbook on Article 12 of the Convention, which stipulates the child's right to be heard: "It is a measure of our human dignity that we are able to be involved in decisions that affect us, consistent with our levels of competence." They add: "It is not possible to claim rights without a voice." Thus, they explain, children have to be supported to raise their voices. Nevertheless they diagnose: "However, although much progress has been made in many countries, with countless positive examples of legislation, policy and practice, it remains the case that for too many children across the world, the right to be heard remains unrealized." (p. VI) Gerison Landsdown argues in this handbook: "Article 12 is important as a fundamental right: it is a measure of our human dignity that we are able to be involved in decisions that affect us, consistent with our levels of competence."

This Article 12 may be seen as the focal point of Korczak's message and legacy that he left for the Convention on the Rights of the Child. It is like the nub of his message, the focal point of his legacy. The child is to be heard, it needs a voice and this voice has to be considered seriously. Therefore, the child needs an answer. This answer is the part of the ongoing dialog of the adult with the child. Only in a true dialogue he or she can be aware that he/she is taken seriously by the adult. This is the focus of Korczak's message for intergenerational relationship. Kohlberg helps to understand this message by underlining that Korczak is more than just a moral educator among others. From his constitutional education we still have lessons to learn. These lessons are based on the community in which the children of Korczak's homes were citizens with rights. For these citizenship rights Janusz Korczak passionately fought. And the Convention, to repeat it once more, follows him.

Kohlberg (1981)⁶ dokonał „rozdzielenia pomiędzy racjonalną zasadą sprawiedliwości, która przyświeca wychowaniu moralnemu oraz etyczną i religijną filozofią «Stadium siódmego», która leży u podstawy wierności wychowawcy wychowaniu moralnemu” (s. 406). Ostrzega on także przed fałszywym założeniem, że nauczyciel może zaszczerpić tę filozofię w dziecku. Zamiast tego nauczyciel musi oprzeć swą edukację moralną „na demokracji i poszanowaniu równych praw i racjonalności dziecka” (tamże), tak jak to robił Korczak. Zakładał, że jego studenci wypracują lub przyjmą zasady sprawiedliwości, a nie filozofię, która reprezentuje wartości i znaczenia osobiste. Zasady sprawiedliwości jednak powinny być uniwersalne dla wszystkich członków społeczności. Korczak uczył swej orientacji filozoficznej niezauważalnie – poprzez przykład, który dawał, żyjąc jej zasadami, lecz nie narzucał jej dzieciom. Dzieci mogły brać z niego przykład. Tak więc nie przeciwstawiał argumentów swych uczniów konkretnej wysokiej filozofii religijnej lub etycznej. Jego metody polegały na zawierzeniu, że dzieci mają zdolność wyrażania swych potrzeb i zamiarów oraz negocjowania z osobami o takim samym statusie praw. Tak więc dzieci miały prawo być obywatelami; taki był przekaz Korczaka. Z drugiej strony Korczak wyznawał zasadę gradacji w obywatelstwie społecznym, jako że np. dziecko nie mogło uczestniczyć w Sądzie Koleżeńskim przez określony okres czasu, w którym musiało udowodnić, że nie popełni już więcej zawinionego czynu. Ogólnie rzecz biorąc, Korczak pokazał, że nawet dzieci szczególnie pokrzywdzone przez los, mogły dać coś konstruktywnego od siebie społeczeństwu w jego dążeniu do prawdy i sprawiedliwości.

Powinniśmy czytać i rozumieć Konwencję o Prawach Dziecka oczami Korczaka. Miał on w sobie humanizm i głębokie zrozumienie dla ignorancji dziecka, jego rozwoju, dziecięcych łez, obecności dziecka i jego trosk. Jednocześnie dostrzegał on wyraźnie konieczność zmian strukturalnych w społeczeństwie.

Konwencja o Prawach Dziecka pchnęła te procesy do przodu. Yanghee Lee i Jean Zermatten, byli przewodniczący Komitetu Praw Dziecka, podkreślają w swym podręczniku do Artykułu 12 Konwencji, który mówi o prawie dziecka do bycia wysłuchanym: „Jest miarą ludzkiej godności nasza zdolność do angażowania się w decyzje, które nas dotyczą, zgodnie z potencjałem naszej kompetencji”. Dodają także: „Niemożliwe jest dochodzenie swych praw jeśli nie ma się głosu”. Tak więc dzieci należy zachęcać do zabierania głosu. Mimo to stwierdzają: „Jednakże mimo znacznego postępu w wielu państwach, widocznego w niezliczonych pozytywnych przykładach ustawodawstwa, polityki i praktyki, wciąż jeszcze zbyt wiele jest na świecie dzieci, których prawo do bycia wysłuchanym pozostaje nie-

⁶ L. Kohlberg, *Education of Justice: The Vocation of Janusz Korczak*, w: *Essays on Moral Development*, T. 1: *The Philosophy of Moral Development*, San Francisco 1981, s. 401–409.



Waltraut Kerber–Ganse, Ph. D. – full professor emeritus of the Technical University of Berlin, deals with the problems of children as an observer at the Committee on the Rights of the Child in Geneva, the representative of the International Federation of Social Workers. Currently runs courses for adults and lectures in Germany and other countries such as Japan or Korea. For a year he has been also appointed the president of the advisory board of the M.A. studies in the field of Childhood and the Rights of the Child at the Freie Universität. He has been cooperating with Polish universities and NGOs for many years. Awarded with the Order of „Solidarność”. Active social worker and activist.



zrealizowane” (s. VI). Gerison Lansdown tak argumentuje w swym podręczniku: „Artykuł 12 jest ważny, jako prawo podstawowe: Jest miarą ludzkiej godności nasza zdolność do angażowania się w decyzje, które nas dotyczą, zgodnie z potencjałem naszej kompetencji”.

Artykuł 12 można traktować jako główny element przekazu Korczaka i spuścizny, jaką zostawił dla Konwencji o Prawach Dziecka. Jest to jakby sedno jego misji, jądro jego dzieła. Dziecko musi być wysłuchane, potrzebuje prawa głosu i głos ten należy traktować poważnie. Dziecko potrzebuje więc też odpowiedzi. Odpowiedzią jest trwający dialog dorosłego z dzieckiem. Tylko prawdziwy dialog może uświadomić dziecku, że jest ono poważnie traktowane przez dorosłego. Na tym skupia się przesłanie Korczaka w relacjach międzypokoleniowych. Kohlberg pomaga zrozumieć to przesłanie, podkreślając, że Korczak był kimś więcej niż tylko wychowawcą moralności wśród innych. Jego wychowanie konstytucyjne wciąż dostarcza nam materiału do nauki. Jest to materiał o życiu społeczności, w której dzieci z domu Korczaka były obywatelami posiadającymi prawa. To o te obywatelskie prawa Korczak walczył z taką pasją. A Konwencja, powtórzmy to raz jeszcze, podąża jego drogą.



Prof. dr Waltraut Kerber-Ganse – emerytowana profesor Uniwersytetu Technicznego w Berlinie, zajmuje się prawami dziecka jako obserwator przy Komitecie Praw Dziecka w Genewie, przedstawicielka Międzynarodowego Stowarzyszenia Pracowników Socjalnych. Obecnie prowadzi kursy dla dorosłych i wykłady w Niemczech i innych krajach, takich jak Japonia czy Korea. Od roku pełni funkcję przewodniczącej komitetu doradczego studiów magisterskich na kierunku Dzieciństwo i Prawa Dziecka na Freie Universität. Od lat współpracuje z polskimi uczelniami i organizacjami społecznymi. Odznaczona orderem „Solidarności”. Aktywny pracownik i działacz społeczny.



Korczak's Heritage – the Modern Concept of Children's Citizenship

Children account for a considerable portion of mankind, of the population, of nationals, residents, citizens – and constant companions...
Janusz Korczak "The Child's Right to Respect"

The developing current discourse upon the new modern vision of the child and the childhood is largely the discourse upon the children's citizenship. Surprisingly, Janusz Korczak is rarely mentioned in the world literature or appropriately exposed while demonstrating the concept of the children's citizenship. More often the history and the concept of the children's citizenship is shown in the background of the development of legislation related to the protection of children and expressing their rights, beginning with the child labour up to the rights almost completely concerning the proper treatment of children and providing them with the relevant conditions to develop, such as legal acts on children's issues and global declarations. Korczak is also shown in the background of other people, different than himself¹. Nevertheless, what should be emphasised, the roots for the concept of the children's citizenship in its contemporary sense are inherited just in Janusz Korczak's beliefs and pedagogy. Nobody can ignore the fact that it was Poland, the homeland of Korczak, which is particularly "bestowed" with his pedagogical heritage, introduced the proposal and the project to modify the rights of children, which resulted in the introduction of the Convention on the Right of Child by the United Nations in 1989, where the concept of the children's citizenship is the keynote.

Janusz Korczak was the first who so considerably urged for acknowledgement and respect towards the child – human being, who saw a citizen in each child. He was the first who strongly emphasised the value of children as well as their chances and capabilities to participate in the community. His views and activities made him a progenitor for modern pedagogy which emphasises the subjectivity of the child and its emancipation streams. In his pedagogy as well as in his vision of the child we can find the concept of children's social participation, the concept, which has been particularly forcefully promoted in the recent years, and which has become politically established in the form of its official upholding

¹ B. Milne, *From chattels to citizens? Eighty years of Englantyne Jebb's legacy to children and beyond*, in: A. Invernizzi, J. Williams (eds), *Children and citizenship*, Sage Publications 2008.

Korczakowskie dziedzictwo – współczesna koncepcja obywatelstwa dzieci

Dzieci stanowią dużą odsetkę ludzkości, ludności, narodu, mieszkańców, współobywateli – stali towarzysze...

Janusz Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*

Rozwijający się aktualny dyskurs dotyczący nowej współczesnej wizji dziecka i dzieciństwa, to w dużej mierze dyskurs na temat obywatelskości dzieci. W ukazywaniu idei obywatelskości dzieci rzadko o dziwo w literaturze światowej sięga się do postaci Janusza Korczaka i należycie ją eksponuje. Częściej historia i progres koncepcji obywatelstwa dzieci pokazywane są na tle rozwoju prawodawstwa dotyczącego ochrony dzieci i formułowania ich praw – od praw związanych z pracą dzieci, po prawa niemal kompleksowo dotyczące właściwego traktowania dzieci i zapewniania im odpowiednich warunków rozwojowych, jak ustawy dotyczące spraw dzieci czy ogólnoświatowe deklaracje. Pokazywane są też na tle innych niż Korczak postaci¹. A przecież, co należy zaznaczyć, korzenie koncepcji obywatelskości dzieci w jej współczesnym rozumieniu, tkwią właśnie w poglądach i pedagogice Janusza Korczaka. Nie można pomijać faktu, iż to Polska szczególnie obdarzona jako ojczyzna Korczaka jego spuścizną pedagogiczną, zgłosiła propozycję i projekt modyfikacji praw dziecka, który w efekcie doprowadził do przyjęcia przez Narody Zjednoczone Konwencji o Prawach Dziecka w 1989 roku, w której idea obywatelskości dzieci jest wiodącą myślą.

Janusz Korczak był pierwszym, który tak znacząco nawoływał do uznania i poszanowania dziecka jako człowieka i który w dziecku widział obywatela. Był pierwszym, który dobitnie podkreślał wartość dziecka oraz jego możliwości i potencjały do uczestniczenia w społeczności. Jego poglądy oraz działalność uczyniły go prekursorem współczesnej pedagogiki akcentującej podmiotowość dziecka oraz nurtów emancypacyjnych w pedagogice. W pedagogice Korczaka, w jego wizji dziecka, odnajdujemy załączki koncepcji uczestnictwa społecznego dzieci, koncepcji, która w ostatnich latach spotyka się ze szczególnie dynamiczną promocją oraz z ugruntowaniem politycznym w postaci oficjalnego lansowania jej jako wiodącego nurtu rekomendacji i postulatów działań w zakresie ochrony dzieci, wsparcia dzieci

¹ B. Milne, *From chattels to citizens? Eighty years of Englantyne Jebb's legacy to children and beyond*, w: A. Invernizzi, J. Williams (eds.), *Children and citizenship*, London 2008.

as the mainstream for recommendations and demands to act in order to protect and support children and to provide them with the right conditions for development. Moreover, implementation of this concept by contemporary democratic societies and taking up actions in order to disseminate children's participation are considered to be essential. This concept indicates the general trend of social development; it also emphasises that actions taken towards development of children's social participation are fundamental for general improvement of the quality of the society².

1. Where did the idea of the children's citizenship come from?

Since the 1960s, when Philip Aries claimed the argument that the childhood is a social and cultural construction³, research carried out by researchers of various orientations has adopted time and space as the fundamental paradigm⁴. There is a relative agreement to the fact that the manner of perceiving the role of the child and beliefs upon who the child is and what it "may be allowed to do" are a product of processes involved in giving meanings, which are culturally determined⁵. Researchers emphasise that the essential framework for the construction of the child's vision as well as the conditions for the existence and development which are given to the child in a specific period and in a specific area, are mostly related to a given culture, to the prevailing social relations, and also to the economic and demographic relations. Studies on childhood, especially those historically, anthropologically and culturally oriented, show the variabil-

² R. Hart, *Children's participation: from tokenism to citizenship*, Florence 1992.

³ P. Aries, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach* [*Centuries of Childhood. A Social History of Family Life* – translator's note], translated into Polish by M. Ochab, Gdańsk 1995.

⁴ M.J. Kehily, *Zrozumieć dzieciństwo: Wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia* [*Understanding Childhood: An Introduction to Some Key Themes and Issues* – translator's note], in: M.J. Kehily (red.) *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* [*Introduction to Childhood Studies* – translator's note], Kraków 2008, p.23.

⁵ A. Prout i A. James, *Constructing and reconstructing childhood*, p.7 and further; W. A. Corsaro, *The sociology of childhood*, London 2005, p.3 and further; A. James and A. James, *Constructing childhood. Theory, Policy and Social Practice*, New York 2004, p.12 and further; P. Aries, *Historia dzieciństwa*, [*Centuries of Childhood* – translator's note] Gdańsk 1995; and W. Stanton Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcje troski o dziecko* [*Promoting better childhoods: constructions of child concern* – translator's note], in: M.J. Kehily (red.) *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* [*Introduction to Childhood Studies* – translator's note], Kraków 2008, p. 174.

i stwarzania im odpowiednich warunków rozwoju. Co więcej, wdrażanie tej koncepcji przez współczesne społeczeństwa demokratyczne, podejmowanie działań na rzecz upowszechnienia uczestnictwa dzieci uznaje się za niezbędne. W koncepcji tej widzi się też ogólny kierunek rozwoju społecznego; podkreśla się, iż działania na rzecz rozwoju uczestnictwa społecznego dzieci to działania fundamentalne dla poprawy ogólnej jakości społeczeństwa².

1. Jak pojawiła się idea obywatelskości dzieci?

Od czasu postawienia przez Philipa Ariesa w latach 60. XX wieku tezy, iż dzieciństwo jest konstruktem społeczno–kulturowym³, rozważania nad dzieckiem i dzieciństwem prowadzone przez badaczy różnych orientacji jako podstawowy paradygmat przyjmują czas i przestrzeń⁴. Panuje względna zgoda co do tego, iż sposób w jaki spostrzega się rolę dziecka i jak wyglądają przekonania na temat tego, kim jest dziecko i na co mu „można pozwolić”, są produktami procesów nadawania znaczeń, które uwarunkowane są kulturowo⁵. Badacze podkreślają, iż przede wszystkim to w danej kulturze i panujących stosunkach społecznych, ale też i w stosunkach ekonomiczno–demograficznych tkwią zasadnicze ramy konstruowania wizji dziecka i stwarzanych mu w danym okresie i na danym obszarze warunków egzystencji i rozwoju. Badania dotyczące dzieciństwa, zwłaszcza te o orientacji historycznej i antropologiczno–kulturowej ukazują więc, jak zmienna była w różnych czasach i kulturach oraz regionach świata wartość dziecka, jego ważność i jego pozycja społeczna, ale też ukazują obszar autonomii vs. zależności i poddania dziecka dorosłym jako najczęściej wyłącznym konstruktorom dziecięcego świata⁶. I choć w poszczególnych badaniach i interpretacjach autorów wskazane są różne uwarunkowania i dominujące przyczyny, to generalnie obraz dzie-

² R. Hart, *Children's participation: from tokenism to citizenship*, Florence 1992.

³ P. Aries, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, przekład M. Ochab, Gdańsk 1995.

⁴ M.J. Kehily, *Zrozumieć dzieciństwo: Wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia*, w: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Kraków 2008, s. 23.

⁵ A. Prout, A. James, *Constructing and reconstructing childhood*, s. 7 i n.; W.A. Corsaro, *The sociology of childhood*, London 2005, s. 3 i n.; A. James, A. James, *Constructing childhood. Theory, Policy and Social Practice*, New York 2004, s. 12 i n.; P. Aries, *Historia dzieciństwa*, Gdańsk 1995; W. Stanton–Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcje troski o dziecko*, w: M.J. Kehily (ed.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Kraków 2008, s. 174.

⁶ Szerzej na temat wizji i sytuacji dziecka w różnych czasach i kulturach zob. E. Jarosz, *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem – perspektywa globalna i lokalna*, Katowice 2008, s. 62–66 i n. Zob. też M. Szczepka–Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia*, Kraków 2011.

ity in the value of the child, their importance and position in society throughout different times, cultures and regions of the world. They also reveal the area of autonomy vs. dependence and submission of the child to adults who are most often the exclusive constructors of the child's world⁶. And although within individual studies and interpretations of the authors, there are various conditions and predominant reasons indicated, generally, the view of the child and their relations with the adult world prevailing in specific periods, in which the child was “discerned somehow”⁷, was based on the recognition of their imperfections and deficient humanity, and on perceiving the child as a character immature for a social life, as someone who requires either – as Aries wrote – “a sort of quarantine before he was allowed to join the adults”⁸ [translated by Albrecht Classen], or a special training in the form of more or less restrictive or even regime socialisation practice⁹.

In many respects it should be admitted that only the 19th century broadly changed the situation of children in terms of their living conditions, the nature of the care, social and pedagogic relations, which were demanded then and which began to spread. The change in comparison with previous centuries seems to be the consequence of a large number of demographic, social, cultural, political and economic processes and events that had taken place in previous decades¹⁰. In fact, in the nineteenth century only people began to more widely perceive the child as a being who requires special care and support as well as relevant conditions for their development and the right conduct. At that time there turned up the image of the child who was vulnerable to wrongdoing and who would bear negative consequences of the growing-up period in wrong conditions in its adult life, the consequences resulting from the lack of satisfying their needs and wrongful handling

⁶ More on the vision and situation of the child throughout different times and cultures, see: E. Jarosz, *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem – perspektywa globalna i lokalna*, Katowice 2008, pp. 62–66 and further. See also: M. Szczepska–Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia*, Kraków 2011

⁷ According to some researchers' views, the child was “discerned” only in the end of the 16th century, although some of them highlight their “being” in the ancient times as well. A great lot of the researchers indicate the Middle Ages as the period of children's invisibility, whereas others question that claim. A short reconstruction of this discourse in the studies on the child and the childhood was demonstrated by M. Szczepska–Pustkowska among others, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Kraków, 2011, pp. 35–40.

⁸ P. Aries, *Historia dzieciństwa...*, *op.cit.*, p. 236.

⁹ See: G. Zenz, *Kindesmisshandlung und kindesrechte*, Frankfurt am Main 1979.1

¹⁰ The reconstruction of the discourse upon determinants for the past variable situation of children is presented in: E. Jarosz, *Krzywdzenie dzieci – Piętno społeczne*, Chowania 2010, No. 1(34), Volume title: *Dzieciństwo – witraż bolesny*, edited by E. Jarosz, pp. 71–74.

cka i jego relacji ze światem dorosłych jaki dominował w poszczególnych epokach, w których „dostrzegano dziecko”⁷, opierał się na uznawaniu jego niedoskonałości, jego niepełnego człowieczeństwa, na spostrzeganiu dziecka jako niedojrzałego do życia społecznego, jako wymagającego czy to – jak pisał Aries – „swoistej kwarentanny zanim pozwoli mu się wejść między dorosłych”⁸, czy to specjalnej tlesury w postaci mniej lub bardziej restrykcyjnych, czasem wręcz reżimowych praktyk socjalizacyjnych⁹.

Pod wieloma względami uznać należy, iż to dopiero wiek XIX zasadniczo zmienił sytuację dzieci pod względem warunków ich życia oraz charakteru relacji opiekuńczych, społecznych i wychowawczych, jakie postulowano i jakie zaczęły się upowszechniać. Ta zmiana w stosunku do wcześniejszych stuleci wydaje się być konsekwencją wielu procesów i wydarzeń demograficznych, społecznych, kulturowych, politycznych i ekonomicznych mających miejsce w poprzednich dziesięcioleciach¹⁰. To dopiero w XIX wieku zaczyna się powszechniej dostrzegać dziecko jako istotę wymagającą specjalnej opieki i wsparcia, odpowiednich warunków rozwoju oraz odpowiedniego postępowania. Ale też pojawia się wówczas obraz dziecka jako wrażliwego na krzywdę i ponoszącego w późniejszym dorosłym życiu negatywne konsekwencje dorastania w nieodpowiednich warunkach, konsekwencje braku zaspokajania jego potrzeb oraz złego traktowania ze strony dorosłych. W rezultacie zainteresowania narastającymi w tym czasie zjawiskami kryminologicznymi oraz rozrastającymi się różnymi patologiami społecznymi, a także w wyniku prowadzenia naukowych analiz nad ich przyczynami, dostrzeżeniem związku pomiędzy złymi warunkami dorastania a problemami sprawianymi w późniejszym życiu, wyraźne w sferze publicznej stają się nawoływania o dobre traktowanie dzieci i stwarzanie im właściwych warunków rozwoju. Jak widać troska i nawoływania o dobre traktowanie dzieci leżały w rzeczy samej w społecznym interesie. Pojawiają się też w tym czasie głosy pedagogów i myślicieli, które akcentują ważność i wartość dziecka oraz konieczność odpowiedniego zaspokajania jego potrzeb i stosowania odpowiednich zabiegów wychowawczych. Odpowiednich w ówczesnym rozumie-

⁷ Według poglądów niektórych badaczy dziecko „dostrzeżono” dopiero w końcu XVI w., choć niektórzy podkreślają jego „istnienie” także w czasach starożytnych. Duża część badaczy wskazuje średniowiecze jako czas, w którym dzieci były niewidoczne, podczas gdy inni tę tezę podważają. Krótką rekonstrukcję tego dyskursu w badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem pokazała m.in. M. Szczepka-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Kraków 2011, s. 35–40.

⁸ P. Aries, *Historia dzieciństwa...*, op.cit., s. 236.

⁹ Zob. G. Zenz, *Kindesmisshandlung und Kindesrechte*, Frankfurt am Main 1979.

¹⁰ Rekonstrukcję dyskursu nad uwarunkowaniami zmieniającej się w przeszłości sytuacji dzieci przedstawiam w E. Jarosz, *Krzywdzenie dzieci – piętno społeczne*, Chowania 2010, nr 1(34), tom pt. *Dzieciństwo – witraż bolesny*, pod red. E. Jarosz, s. 71–74.

by adults. As a result of greater interest in increasing number of criminal phenomena as well as of spreading various social pathologies of those times, and also as a result of conducting scientific evaluations on the reasons for the prevalence of the mentioned-above phenomena which led to perceiving the relation between the wrong conditions for growing-up and the problems caused in the adult life, it became common in the public sphere to call for the right treatment of children and providing them with appropriate conditions for their development. As it can be seen, concerns and calls for good treatment of children were right for the public interest. At those times, there also appeared voices of educators and thinkers that emphasised the importance and value of the child as well as the necessity to appropriately satisfy their needs and to use the right educational measures. The term *appropriate* meant then congruent with the general ideology of social establishment and highly treasured valued such as discipline, obedience and the social order. In order to support the efficient education in such spirit, some pedagogical guidebooks and relevant articles appeared in the press; they were full of suggestions and recommendations upon effective measures to bring up children. Among these instructions, the need for child education was strongly highlighted; also parents were encouraged to send their children to schools. It needs to be mentioned that the mass educational system began to rapidly develop on those days. Still, according to the researchers, this phenomenon should not be associated with perceiving individual benefits of education in favour of child development and the necessity to satisfy their needs, but rather with public interest and social needs as well as the need to ensure political control over the citizens¹¹. It was so because education had then (and it has nowadays, too) the socialising dimension, first of all it constitutes the measures to shape the child, to provide them with fundamental competences in order to help the child become a member of a community, to become a citizen.

So, in this prospect to provide children with education, for the first time an expressive subject of the citizenship of children appeared, and to be more precise, perceiving children as citizens – as future citizenship, as future members of the community who should get prepared for this citizenship and participation in the community by means of reverent education, or as it is strongly called by some authors – they should get “shaped”. Thus the subject of children's (future) citizenship arose in the context of development of new social relations in the end of the 19th century, which emerges in the background of the nineteenth-century industrialization and urbanization, as well as in the background of developing the

¹¹ R. Collins, *Some comparative principles of educational stratification*, Harvard Educational Review 1977, vol.7.

niu, tj. zgodnych z ogólną ideologią organizacji społeczeństw i wysoko cenionymi wartościami, takimi jak zdyscyplinowanie, posłuszeństwo i ład społeczny. W celu sprawnego wychowywania w takim duchu pojawiają się poradniki pedagogiczne i stosowne artykuły w prasie pełne wskazań i zaleceń na temat skutecznych środków wychowania dzieci. Wśród tych wskazań silnie zaznaczana była potrzeba edukacji dzieci oraz zachęta dla rodziców, by posyłali oni dzieci do szkół. W tym to czasie, przypomnieć należy, dynamicznie rozwija się masowe szkolnictwo. Zdaniem badaczy sytuację tę należy wiązać jednak nie tyle z dostrzeganiem wówczas w edukacji indywidualnych korzyści dla rozwoju dzieci i w kategoriach zaspokajania ich potrzeb, co przede wszystkim z interesem publicznym i potrzebami społecznymi oraz potrzebą zapewnienia kontroli politycznej nad obywatelami¹¹. Edukacja bowiem posiadała (i nadal posiada) przede wszystkim wymiar socjalizacyjny, „urabiający”, wyposażający dziecko w podstawowe kompetencje, aby być członkiem społeczeństwa, być obywatelem.

W tej to więc perspektywie (zapewnienia dzieciom edukacji) pojawia się po raz pierwszy wyrazisty motyw obywatelskości dzieci, a dokładniej mówiąc – spostrzeganie dzieci jako obywateli, jako przyszłych obywateli, przyszłych członków społeczeństwa, których właśnie poprzez odpowiednią edukację należy do owego obywatelstwa i uczestniczenia w społeczeństwie przygotować lub – jak określają to dobitniej niektórzy autorzy – „urobić”. Tak więc motyw obywatelstwa (przyszłego) dzieci, pojawił się w kontekście rozwijania się w końcu XIX w. nowych stosunków społecznych, powstających na tle procesów dziewiętnastowiecznej industrializacji i urbanizacji oraz na tle rozwoju idei obywatelskości i praworządności społeczeństwa, jako jego zasadniczych wymiarów.

Jednocześnie, jeśli rozważyć dziewiętnastowieczny i występujący jeszcze w późniejszych dziesięcioleciach obraz dziecka i dzieciństwa pod kątem możliwości wpływania przez dziecko na swoją i otaczającą go rzeczywistość, to pomimo rozwijania się już wówczas filozofii pajdocentryzmu, dziecko w wymiarze powszechnym widziane było przede wszystkim jako jednostka „niegotowa” do udziału w społeczeństwie, jako osobnik niedojrzały do uczestnictwa społecznego, jako przedmiot oddziaływań socjalizacyjnych, „materiał do urobienia”, kandydat na uczestnika życia społecznego. Wynikało to częściowo z rozwijającej się wówczas dynamicznie psychologii rozwojowej oraz wskutek określonych dominujących stanowisk socjologicznych¹². Konsekwentnie, w wymiarze pedagogicznym,

¹¹ R. Collins, *Some comparative principles of educational stratification*, Harvard Educational Review 1977, vol. 7.

¹² M. Szczepka-Pustkowska wskazuje tu przykłady stanowisk H. Spencera, E. Durkheima i następnie F. Znanieckiego, którzy formułowali obraz dziecka w relacjach socjalizacyjnych jako przed-

idea of citizenship and the the law-abidingness of the society being their essential measurements.

At the same time, if the image of the child and childhood of the 19th century and further decades is taken into account, for the range of the child's possibilities to influence the surrounding reality, even though the philosophy of pedocentrism began to develop then, the child in their general meaning was seen as a being "unready" to contribute in the community, as an individual immature for the social participation, as a subject of socialisation influences, "a material to be shaped", a candidate for a participant of the social life. Partly it arose from the rapidly developing then the developmental psychology, and also as a result of certain sociological positions which were dominant¹². Accordingly, in the pedagogical dimension, obedience, subordination and submission were particularly appreciated. Children were to be "well-behaved", which meant they were supposed to be highly disciplined and conformed towards the adult people's wills, and they should have obeyed specific social and public rules. Presenting or emphasising the child's own opinion as well as their attempt to influence the reality or willingness to decide for themselves were condemned as at least the utterance of fractiousness, rebellion, and insolence, which required to apply radical disciplinary measures¹³.

In such educational and social reality, where the vision of the child as a "non-human yet", or at least an incomplete human was prevailing, the child who is "a material to be shaped" and the subject to educational conduct, there appeared Janusz Korczak with his revolutionary views on this matter; Janusz Korczak who speaks about the child that is "human already" and about due respect towards the child. Korczak who took up the subject of the children's citizenship but... in quite a different manner than it was understood by the social reality of those times.

¹² M. Szczepka–Pustkowska indicates examples of attitudes by H. Spencer, E. Durkheim and then F. Znaniecki, who expressed the image of the child in socialising relations as the subject of educational and socialising conduct, M. Szczepka–Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa...*, *op.cit.*, p. 42.

¹³ An extensive image of so called black pedagogy of the 19th and the beginning of the 20th centuries was presented in her books by Alice Miller, e.g. A. Miller, *Zniewolone dzieciństwo* [*Prisoners of childhood* – translator's note], translated into Polish by B. Przybyłowska.

szczególным uznaniem darzono wówczas posłuszeństwo, podporządkowanie, uległość. Dzieci miały być „dobrze wychowane”, co oznaczało ich wysokie zdyscyplinowanie i podporządkowanie woli dorosłych oraz przestrzeganie określonych „manier” towarzyskich i społecznych. Prezentowanie własnego zdania czy akcentowanie swojej opinii przez dziecko, próby samodzielnego oddziaływania na rzeczywistość albo chęć decydowania o sobie potępiano co najmniej jako wyrazy krnąbrności, buntu, bezczelności, wobec których należało stosować radykalne środki dyscyplinujące¹³.

W takiej rzeczywistości pedagogicznej i społecznej, w której dominowała wizja dziecka „jeszcze nie–człowieka” lub co najmniej niepełnego człowieka, dziecka „materiału do urobienia”, przedmiotu zabiegów wychowawczych, pojawia się Janusz Korczak ze swoimi rewolucyjnymi poglądami w tej materii; Janusz Korczak, który mówi o dziecku „już człowieku” i nawołuje dla niego do należącego mu szacunku. Korczak, który podejmuje wątek obywatelskości dzieci, ale... w zupełnie innym tonie, niż rozumie to otaczająca go wówczas rzeczywistość społeczna.

2. Korczakowskie dziecko – „dziecko obywatel”?

„Lata dziecięce – to życie rzeczywiste, nie zapowiedź”¹⁴ – podkreślał Janusz Korczak, który wartość „teraźniejszości” dziecka oraz wagę i znaczenie dziecka w tej teraźniejszości określał w kategoriach formułowanych przez siebie podstawowych praw dziecka, dopominając się o „szacunek dla bieżącej godziny, dla dnia dzisiejszego”¹⁵. To korczakowskie „prawo dziecka do dnia dzisiejszego” w świetle całości poglądów Korczaka należy zdecydowanie odczytywać jako nawoływanie do uznania ważności dziecka i jego człowieczeństwa nie jako wartości potencjalnych, przyszłych, lecz aktualnych, przynależnych dziecku od początku jego życia i w każdym jego momencie. Odwołując się do prawa naturalnego, Korczak mówił o należnym dzieciom szacunku, o poważnym i sprawiedliwym traktowaniu spraw dziecka, o poważnym traktowaniu opinii oraz woli dziecka, o szacunku dla wypowiedzi dziecka, dla jego opinii i dla jego ocen co do swoich, jak i cudzych spraw. Stąd Korczak wywodził – jako podstawowe wskazanie pe-

miotu zabiegów wychowawczych i socjalizacyjnych, M. Szczepka–Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa...*, *op.cit.*, s. 42.

¹³ Szczegółowy obraz tzw. czarnej pedagogiki XIX i początków XX wieku ukazała w swoich książkach Alice Miller, zob. np. A. Miller, *Zniewolone dzieciństwo*, przełożyła B. Przybyłowska, Poznań 2007.

¹⁴ J. Korczak, *Wstęp*, w: M. Rogowska–Falska, *Zakład wychowawczy „Nasz Dom”*, Warszawa 1928.

¹⁵ Wszystkie dalsze nieoznaczone cytowania Janusza Korczaka zawarte w tekście zaczerpnięte są z: J. Korczak, *Pisma wybrane*, wybór Aleksander Lewin, Warszawa 1984.

2. The Korczak child – the “child being a citizen”?

“*The years of childhood – mean the real life, and not its preview*”¹⁴ – emphasised Janusz Korczak, who determined the value of the child’s ‘present time’ as well as the value and meaning within this present time in the categories of created by himself fundamental child rights, urging for “*respect for the present hour, for the present day*”¹⁵. The Korczak’s „right of the child to the present day” in the light of the holistic Korczak’s views should be definitely read as the exhortation to acknowledgment of the child’s importance and their humanity, not as potential or future values, but as actual rights appurtenant to the child from the beginning and in every moment of their lives. Referring to the natural law, Korczak promoted respect appurtenant to the child, taking the child seriously and just treatment of their matters and will, and respect for child’s statements, opinions, and their assessments related to their own matters or matters of others. On this basis Korczak claimed that the basic pedagogical indication is listening to the child with attention, appreciation of their opinions and points of view, and allowing them to make decisions.

Janusz Korczak underlined clearly the value and strength of children’s potentials and their ability to make their own choices and decisions. According to Korczak, such features make the child capable of social participation and self-rule about their matters and reality. “*The child is not foolish. There are no more fools among children than among adults. Draped in the judicial robes of age, how often we impose thoughtless, uncritical, impractical regulations. The wise child sometimes stops short in amazement when confronted with the aggressive, senile, offensive stupidity*” also in this way Korczak demanded to respect the child as a human being, and, as a result, to acknowledge their will and decisions. In his papers Korczak expressed his belief and respect for child’s wisdom, subjectivity, and ability to make constructive choices. Korczak emphasized that children are human beings with different scale of awareness and lesser experience and they are able to assess the reality and decide about many aspects. With such intention he wrote: “*The child is unable to think “like an adult” but he can consider in childish fashion the serious problems of adults*”. In matters concerning children he even called them the best “experts” because it is them who know best how their matters should be solved. With reference to the above he wrote: “*If you, grown-ups, asked us, we could often*

¹⁴ J. Korczak, *Wstęp* [Introduction – translator’s note], in: M. Rogowska-Falska, *Zakład wychowawczy „Nasz Dom”*, Warszawa 1928.

¹⁵ All the unmarked Janusz Korczak’s quotations included in the text come from Janusz Korczak, *Pisma wybrane* [Selected Works – translator’s note], selected by Aleksander Lewin, Warsaw 1984.

dagogiczne – uważne wysłuchiwanie dziecka, docenianie zdania i opinii dziecka oraz umożliwienie mu decydowania.

Janusz Korczak dobitnie akcentował wartość i siłę potencjałów dziecka i jego umiejętności właśnie w zakresie dokonywania wyborów i decydowania. Uważał, iż czynią je zdolnym do uczestniczenia społecznego, do samostanowienia o swoich sprawach i o własnej rzeczywistości. „Dziecko nie jest głupie; głupców wśród nich nie więcej niż wśród dorosłych. Przystrojeni w purpurę lat, jakże często narzucamy bezmyślne, bezkrytyczne, niewykonalne przepisy. Zdumione staje niekiedy rozumne dziecko wobec napastliwej, leciwej, urągliwej głupoty” – także w ten sposób dopominał się Korczak o poszanowanie dziecka jako człowieka, a w konsekwencji o uznanie woli dziecka i jego decyzji. W swych pismach w wielu momentach wyrażał wiarę i szacunek dla dziecięcej mądrości, dla podmiotowości dziecka oraz dla jego zdolności do konstruktywnych wyborów. Korczak podkreślał, iż dzieci to ludzie, ale o innej skali pojęć i mniejszym zasobie doświadczenia, że dzieci są zdolne do oceniania rzeczywistości i decydowania o wielu sprawach. Z tą też intencją pisał: „Dziecko nie może myśleć jak dorosły, ale może dziecięco zastanawiać się nad poważnymi zagadnieniami dorosłych”. W sprawach, które dotyczą dzieci, Korczak nazywał dzieci wręcz najlepszymi „rzeczoznawcami”, bo to one, uważał, najlepiej wiedzą, jak rozwiązania spraw dziecięcych powinny wyglądać. W tym duchu pisał w imieniu dzieci: „Gdybyście dorośli nas zapytali, my byśmy niejedno dobrze doradzili. Przecież my lepiej wiemy, co nam dolega, przecież my więcej czasu mamy, żeby popatrzeć i myśleć o sobie, przecież my lepiej siebie znamy...”, a w innym miejscu podkreślał: „Nie pozwalamy się dzieciom zorganizować; lekceważąc, nie ufając, niechętni, nie dbamy; bez rzeczoznawców udziału nie podaliśmy; a rzeczoznawcą jest dziecko.”

Obraz dziecka jako człowieka i przekonanie o jego potencjałach i możliwościach do dokonywania konstruktywnych wyborów i współdecydowania o rzeczywistości, stanowiły fundamenty korczakowskiej pedagogiki i filozofii dziecka. Pedagogiki, która poza tekstami wyrażana była także w praktyce wychowawczej. Korczak postępował bowiem ze swoimi podopiecznymi w sposób, który postulował w pismach: „Dziecko jest istotą rozumną, zna dobrze potrzeby, trudności i przeszkody swojego życia. Nie despotyczny nakaz, narzucone rygory, nieufna kontrola, ale taktowne porozumienie, wiara w doświadczenie, współpraca i współzycie”. Jego relacje z dziećmi, jak wskazują na to przekazy współpracowników i podopiecznych, były głęboko przeniknięte uznaniem wartości dziecka i szczerym dialogiem z nim. W swoich kontaktach z podopiecznymi przestrzegał tego, że: „Dziecko chce, by je traktować poważnie, żąda zaufania, wskazówki, rady”, poważnie więc wsłuchiwał się w opowieści dzieci o tym, co się dzieje, jakie trapią je problemy oraz jakie dzieci

advise well. We do know better what we suffer from; we do have more time to observe and think about ourselves, and we do know ourselves better..." and underlined: *"We do not allow children to organize themselves. Disdainful, distrustful, resentful, we do not care. Yet without the participation of experts we shall never succeed, and the expert is the child"* [own translation – J.W.].

The image of the child as a human being and conviction about their potential and ability to make constructive choices and co-decide about the present day constitute the foundations of Korczak's pedagogy and child's philosophy, the pedagogy, which apart from papers and publications, was also expressed in the education practice. Because of the fact that Korczak treated his pupils in the same way, he advocated in his works: *"The child is a rational being. He appreciates the needs, difficulties and impediments in his life. Not a despotic order, stern discipline and distrustful control, but tactful understanding, faith in experience, collaboration and coexistence are the guidelines for child care"*. His relation with children, as proven by his associates and pupils' accounts, were deeply permeated with acknowledgement of the child's value and sincere dialogue with children. In his relations with pupils Korczak followed the rule that: *"The child wants to be treated seriously, he demands confidence, instruction and advice"*; therefore, he listened carefully to their stories about what was going on, their problems, and ideas for solution. He appreciated children's opinions, talked with them about how they perceive the world and adults, and discussed various issues with them. With deep respect for children and their assessment of the reality, Korczak himself acknowledged children's remarks, assessment, and criticism of himself and his methods of work many times, because he acknowledged the child's right to criticise adults and the actions adults undertake towards children. The adult indignation at the criticism coming from children, so common in those times, was condemned by Korczak in the following way: *"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"*.

Respect for the children, their opinions, points of view, decisions, and choices. This thread of the Janusz Korczak's pedagogical thought and activity strikes us particularly today. The principle of acknowledgment of child's full humanity, respect of the child, their will, decisions, and actions, including self-rule, deeply rooted and implemented in Korczak's pedagogy, means as a matter of fact acknowledgment of child's citizenship in a sense it is understood today. Moreover, Korczak was the first who talked directly about the child's citizenship and used

mają pomysły na ich rozwiązanie. Doceniał zdanie dzieci, rozmawiał z nimi o tym, jak widzą świat i dorosłych, dyskutował z nimi o różnych sprawach. W głębokim szacunku dla dzieci i poszanowaniu ich oceny rzeczywistości, Korczak sam niejednokrotnie przyjmował ich uwagi i oceny oraz krytykę własnej osoby i sposobu postępowania. Uznawał bowiem prawo dzieci do krytykowania dorosłych i do krytykowania działań, które dorośli podejmują wobec dzieci. Powszechne wówczas wśród dorosłych oburzenie na krytykę ze strony dzieci piętnował, pisząc: „Ukrywamy własne wady i karygodne czyny. Nie wolno dzieciom krytykować, nie wolno dostrzegać naszych przywar, nałogów, śmieszności. Pozujemy na doskonałość. Pod groźbą kary najwyższej urazy bronimy tajemnic panującego klanu, kasty wtajemniczonych – poświęconych w wyższe zadania...”

Szacunek dla dziecka, dla jego opinii, jego zdania, decyzji i wyborów – ten właśnie wątek, myśli i działalności pedagogicznej Janusza Korczaka szczególnie nas dzisiaj uderza. Ta głęboko rysowana i realizowana w pedagogice korczakowskiej zasada uznania pełnego człowieczeństwa dziecka, poszanowania dziecka, jego woli i decyzji oraz jego działania (w tym samozarządzania) oznacza w gruncie rzeczy uznanie obywatelstwa dziecka w tym sensie, w jakim rozumiane jest ono dzisiaj. Co więcej, Korczak był pierwszym, który wprost mówił o obywatelskości dzieci i używał określenia „obywatel” dla charakterystyki dziecka. „Dziecko – już mieszkaniec, obywatel i już człowiek. Nie dopiero będzie, a już...”¹⁶ pisał, wskazując, że dziecko, tak jak inni, ma prawo, ale i kompetencje do społecznego udziału, do społecznego decydowania. Dla Korczaka dziecko to „już obywatel”, już uprawniony do decydowania: „Niespornym jest prawo (dziecka) do wypowiedzania swoich myśli, czynnego udziału w naszych o nim rozważaniach i wyrokach”.

Jeśli spojrzeć na poglądy i działalność Korczaka z perspektywy kwestii obywatelskości dzieci, to wyraźnie można dostrzec w nim orędownika równości dzieci z dorosłymi. Korczak spostrzegał bowiem sytuację dzieci w perspektywie ich społecznego wykluczenia. W tym duchu odczytać można wiele jego myśli, jak na przykład słowa: „Dzielimy nieudolnie lata na mniej i więcej dojrzałe; nie ma niedojrzałego dziś, żadnej hierarchii wieku. Żadnych wyższych i niższych rang bólu i radości, nadziei i zawodów”. Czy też inne słowa mówiące o dziecku: „(...) zapatrzeni we własną walkę, własną troskę nie dostrzegamy go, jak dawniej nie dostrzegaliśmy kobiety, chłopca, ujarzmionych warstw i narodów”. W duchu – jak powiedzielibyśmy dzisiaj – społecznej inkluzji dzieci realizowana była praktyka wychowawcza Janusza Korczaka. Praktyka, która była głęboko nastawiona na uznawanie prawa dzieci do bycia równoprawnymi członkami całej funkcjonującej

¹⁶ J. Korczak, *Wstęp...*, *op.cit.*

the term “citizen” for their description. He wrote “*The child – already a resident, citizen, already a human being. Not will he be, but he already is...*”¹⁶ [own translation – J.W.] indicating that the child as others has not only the right, but also abilities for social participation and social deciding. For Korczak, the child was a citizen already entitled to making decisions. “[I]rrefutable right is the right to voice his [child's] thoughts, to active participation in our considerations and verdicts concerning him”.

Considering Korczak's views and activity with respect to the issue of child's citizenship one can clearly recognize Korczak as a proponent of equality between children and adults, because he perceived child's status as social exclusion. In this respect, one can interpret many of his thoughts, such as: “*Unintelligently we divide years into less or more mature ones. There is no such thing as present immaturity, no hierarchy of age, no higher and lower grades of pain and joy, hopes and disappointments*” or “*being centred on our own struggles and troubles, we fail to see the child, just as at one time we were unable to see the woman, the peasant, the oppressed social strata and oppressed peoples*”. In the spirit of the social inclusion of children, as it would be called today, the educational practice of Janusz Korczak was implemented. The approach strongly devoted to acknowledgement of the child's rights to be the equal member of the functioning society or, as it was called, community¹⁷. Korczak tried to realise the idea of child participation, in particular by their self-deciding about their matters developing a child parliament in his centre. For this purpose he created innovative “tools”: the Parliament, the Court of Peers, newspaper, and others. These activities were labelled as the first experiment of realisation of democracy between adults and children.

Korczak's deep respect for children and their humanity and his strong belief in children's ability to express their points of view, present their opinions, co-participate in reality creation, and co-decide about their own matters and matters of others, were something absolutely new in his times. However, analysing current situation, Korczak's approach surpasses thinking schemes of most adults: parents, class teachers, teachers, as well as politicians and other “architects” of the present day.

¹⁶ J. Korczak, *Wstęp...*, *op.cit.*

¹⁷ J. Piaget, among others, defined the educational system in orphanages as “the community of inmates”. After A. Lewin, *Introduction*, in: J. Korczak, *Pisma wybrane of Janusz Korczak [Selected Writings – translator's note]*, Warsaw 1984.

społeczności lub – jak ją określono – wspólnoty¹⁷. Korczak starał się urzeczywistnić ideę uczestnictwa dzieci zwłaszcza poprzez samodecydowanie dzieci o własnych sprawach, poprzez rozwijanie w swej placówce samorządu dzieci. Stworzył służące temu oryginalne instrumenty: parlament dziecięcy, sąd koleżeński, gazetkę i inne. Działalność tę określano jako pierwszy eksperyment urzeczywistniania demokracji między dorosłymi a dziećmi.

Głęboki szacunek Korczaka dla dzieci i ich człowieczeństwa oraz jego głębokie przekonanie o ich możliwościach do wyrażania zdania, do prezentowania swoich opinii, do współdziałania w tworzeniu rzeczywistości, do współdecydowania przez dzieci w swoich i nie tylko swoich sprawach, były czymś absolutnie oryginalnym w czasach Korczaka, ale też – oceniając dzisiejszą rzeczywistość – przerastają schematy myślenia większości dorosłych; rodziców, wychowawców, nauczycieli, ale także polityków czy innych architektów rzeczywistości dnia dzisiejszego.

3. Obywatelstwo dzieci – odłona współczesna

Współczesna idea obywatelskości dzieci wyrosła na korczakowskim ujęciu dziecka i jego obywatelstwa, które oznaczało udział dziecka w życiu społecznym i korzystanie przez nie w pełni z praw na mocy przynależności do wspólnoty¹⁸. Taki koncept obywatelskości dziecka zyskuje szczególną popularność w ostatnich latach. Dokonuje się repozycjonowania statusu dziecka w społeczeństwie oraz w mniejszych układach społecznych; runął paradygmat spostrzegania i analizowania dziecka jako pasywnego produktu praktyk wychowawczych i socjalizacyjnych¹⁹.

Konstruowanie nowej formacji społeczno–kulturowej myślenia o dziecku jako „już obywatelu”, a nie „dorastającym do obywatelstwa”, zapoczątkowane w poglądach i pedagogice Korczaka, ugruntowane zostało Konwencją o Prawach Dziecka, przyjętą przez społeczność międzynarodową w 1989 roku. Jednak od ponad 20 lat wysiłki w zakresie implementacji praw dziecka zawartych w Konwencji oraz monitoringu działań prowadzonych w tym zakresie, wykazały, iż obszarem wymagającym najbardziej intensywnych wysiłków, gdyż w praktyce społecznej najmniej rozwiązań wdrażanych jest w jego zakresie i jednocześnie jest najmniej właściwie rozumianym, jest właśnie obszar obywatelskości dzieci i ich praw do uczestnictwa społecznego. Od lat 90. XX wieku rozwija się więc w skali global-

¹⁷ Między innymi to Jean Piaget, określił system wychowawczy Domu Sierot jako „wspólnotę pensjonariuszy”. Podaję za A. Lewin, *Wprowadzenie*, w: Janusz Korczak, *Pisma wybrane*, Warszawa 1984.

¹⁸ M. Szczepka–Pustkowska, *Dziecko – obywatel czy wykluczony?*, Problemy Wczesnej Edukacji 2012, nr 2 (17), s. 7–23.

¹⁹ A. Prout, A. James, *Constructing and reconstructing childhood*, Routledge Farmer 1997, s. 7 i n.

3. Child's citizenship – modern approach

The modern idea of child's citizenship was developed on Korczak's approach to children and their citizenship determined as the child participation in social life and enjoying full rights on the basis of membership in society¹⁸. Such concept of child's citizenship has gained popularity in recent years. The status of the child in society and smaller communities is re-positioned; the paradigm of perceiving and analysing children as passive products of educational and socialising practices collapsed¹⁹.

Construction of a new socio-cultural formation of thinking about the child as “a citizen already” rather than “growing to citizenship”, begun in Korczak's approach and pedagogy, and was developed in the Convention on the Rights of the Child adopted by the international community in 1989. However, over 20-year efforts in the implementation of the child's rights covered by the Convention and monitoring of measures, showed that the area of child's citizenship and their right to participate in society require the most intense efforts because it is not implemented enough in social practice and least properly understood. Since 1990s, the specific discourse of child's citizenship has been developing on the global scale, mainly as a part of the child's right discourse. Apart from strict scientific dimension of the discourse, it reveals also strong political and practical aspects due to the fact that there are special political recommendations in this field and grassroots initiatives are developed (meteorically in some countries) aimed at implementing various forms of child participation in society.

In scientific dimension, a few pedagogical trends constitute strong theoretic support for the child's citizenship discourse, including the pedagogy of emancipation and the anti-authoritarian pedagogy, and the new sociology of children and childhood. The aforementioned approaches underline the necessity of freeing the child from their unequal status, dependence on adults, and experiencing various types of violence from adults. In contrast, they emphasize the child's subjectivity and its support together with the necessity to assist children in constructing their own specific autonomy, world, and life in relation of equality and acknowledgment from the adult's side²⁰. Moreover, the new sociology of children and childhood highlights, inter alia, the need of repositioning of children in social structure from the perspec-

¹⁸ M. Szczepaska-Pustkowska, *Dziecko – obywatel czy wykluczony?* [*The Child's – the Citizen or the Excluded – translator's note*], *Problemy Wczesnej Edukacji* 2012, No. 2 (17), pp. 7–23.

¹⁹ A. Prout and A. James, *Constructing and reconstructing childhood*, Routledge Falmer 1997, p. 7 and further.

²⁰ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2003.

nej, głównie w ramach dyskursu o prawach dziecka, szczególny dyskurs na temat obywatelstwa dzieci. Poza typowo naukowym wymiarem, dyskurs ten ma silny wymiar polityczno–praktyczny, jako że formułowane w tym względzie są specjalne rekomendacje polityczne oraz rozwija się (w niektórych krajach dynamicznie) oddolna praktyka wdrażania różnych form udziału społecznego dzieci.

W wymiarze naukowym, silnym wsparciem teoretycznym dyskursu o obywatelstwie dzieci jest kilka nurtów pedagogicznych, w tym zwłaszcza pedagogika emancypacyjna i antyautorytarna oraz nowa socjologia dziecka. Wymienione nurty pedagogiczne podkreślają konieczność wyzwolenia dziecka z pozycji nierówności, poddania dorosłym oraz doświadczania z ich strony wielorakiej przemocy. W zamian akcentują podmiotowość dziecka i konieczność jej wspierania oraz potrzebę wspierania dziecka w tworzeniu przez nie w swoistej autonomii, własnego świata i życia w relacji równości z dorosłymi i uznania²⁰. Nowa socjologia dziecka z kolei akcentuje między innymi sytuację przelokowania dzieci w układzie społecznym z pozycji produktu socjalizacji i przedmiotu działań na pozycję podmiotów społecznych i kulturowych, ukazując dzieci jako aktorów i twórców rzeczywistości. Jednocześnie nowa socjologia dziecka wskazuje na potrzebę rekonstrukcji i rozumienia dzieciństwa i jego kultury przez dorosłych poprzez etnograficzne podejście, wchodzenie w świat dzieci i analizowanie relacji dziecka o sobie i świecie²¹.

W efekcie rozwija się dyskurs naukowy tworzący nową wizję dziecka jako **równoważnego partnera**, którego relację z dorosłym określa się jako relację wymiany pomiędzy osobami – równoważnymi partnerami, jako relację partnerską dwóch równych stron, z nieokreślonym jednoznacznie ulokowaniem autorytetu. Konstruowany współcześnie obraz dziecka to obraz uczestnika wspólnoty rodzinnej, szkolnej, środowiskowej, funkcjonującego w niej na zasadach równouprawnienia²². Centralną kategorią dyskursu o obywatelstwie dzieci jest więc **partnerstwo**. Partnerstwo oznaczające symetryczną relację, w której strony (partnerzy) współistnieją, współuczestniczą, współdziałają, współpracują i współkonstruują – jak wylicza Maria Szczepska–Pustkowska – w równości, wzajemnym szacunku oraz równouprawnieniu. Zwraca ona przy tym uwagę na to, iż partnerstwo to stanowi specyficzne połączenie autonomii i współzależności pokoleń, na którym korzystają zarówno dzieci, jak i dorośli, iż prowadzi ono do powstania wspólnoty²³.

²⁰ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2003.

²¹ Ch. Jenks, *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, w: M.J. Kehily, *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Kraków 2008.

²² B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańsk, 2007, s. 104–108.

²³ M. Szczepska–Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa...*, *op.cit.*, s. 81.

tive of the product of socialisation and the object of actions on social and cultural subjects presenting children as actors and creators of reality. In addition, it also points out the necessity of reconstruction and understanding of childhood and its culture by adults by means of ethnographical approach, entering the child's world and analysing the child's perception of oneself and the world²¹.

As a result, the scientific discourse was developed creating the new image of the child as an equal partner, whose relations with adults are defined as the relation of exchange between persons-equal partners, i.e. the partnership between two equal sides where authority is not assigned to any of them in clear-cut manner. The currently constructed image of the child is an image of the member of a family, school, community, functioning on the basis of equality²². The core of the child's citizenship discourse is, therefore, partnership, meaning the symmetrical relation where both sides-partners co-exist, co-participate, co-act, co-operate and co-construct, as Maria Szczepska-Pustkowska claims – on the basis of equality, mutual respect, and equal rights – pointing out that such partnership constitutes a specific connection of autonomy and co-dependence of generations, bringing mutual benefits for children and adults, and resulting in establishment of community²³.

In the discourse of child's citizenship and its scope, various contexts of the citizenship are touched upon. The review of the discourse allows outlining its major fields of interest as:

- child's citizenship conditions,
- discussion over child's ability to citizenship with reference to their development abilities,
- child's citizenship content – its scope,
- levels of child participation in society (citizenship),
- socio-cultural context, barriers and phenomena of feigned child participation in society.

Let's examine some aspects of the discourse in details. One of them covers the understanding of the child's status as a citizen – its conditions. In this respect one points out that the key dimension of child's citizenship is registry of their birth and assignment of nationality²⁴. However, one does not consider bureaucratic acts

²¹ Ch. Jenks, *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, in: M.J. Kehily, *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* [Introduction to Childhood Studies – translator's note], Kraków 2008.

²² B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańsk, 2007, pp. 104–108.

²³ M. Szczepska-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa...*, *op.cit.*, p. 81.

²⁴ J.E. Doek, *Foreword*, in: A. Invernizzi, J. Williams (eds.), *Children and citizenship*, Sage Publications 2008, p. 14.

W dyskursie o obywatelstwie dzieci i jego zakresie poruszane są różnorodne konteksty owego obywatelstwa. Ogląd treści tego dyskursu, pozwala nakreślić jego przewodnie tematy jako:

- warunki obywatelstwa dzieci,
- polemiki w zakresie zdolności dziecka do obywatelstwa w perspektywie jego możliwości rozwojowych,
- treść obywatelstwa dzieci – jego zakres,
- poziomy uczestnictwa społecznego (obywatelstwa) dzieci,
- konteksty socjokulturowe, ograniczenia i zjawiska paraudziału społecznego dzieci.

Spójrzmy na niektóre wątki tegoż dyskursu. Jednym z nich jest rozumienie statusu obywatelstwa dzieci – jego warunki. W tym względzie wskazuje się, iż kluczowym wymiarem statusu obywatelstwa dziecka jest rejestracja jego urodzenia oraz posiadanie narodowości²⁴. Nie ma się tu jednak na myśli zbiurokratyzowanych aktów formalnych, gdyż w tym rozumieniu tzw. niewidzialne dzieci²⁵ nie byłyby objęte prawem (ideą obywatelskości z należnymi jej prawami), ale ma się na myśli umożliwienie dziecku stania się pełnym i aktywnym członkiem i członkinią społeczności i społeczeństwa. W tym sensie następuje bowiem zobowiązanie społeczności państwowej do ochrony dziecka i zapewnienia mu uczestnictwa i możliwość występowania ze strony tej społeczności działań gwarantujących ochronę praw dziecka²⁶.

W perspektywie z kolei polemiki na temat zdolności dziecka do obywatelstwa dzieci, akcentuje się, iż idea pełnego aktywnego uczestnictwa społecznego dziecka, zawarta w prawach Konwencji jest zasadniczym wymiarem obywatelstwa dzieci, że jest gwarantowana wszystkim dzieciom tym przepisami międzynarodowymi i że jest wprost zresztą formułowana w wielu artykułach Konwencji (np. 5, 12, 14, 23, 29, 40). Podkreśla się też jednak, iż idea uczestnictwa społecznego dzieci zawarta w Konwencji – jej interpretacja i aplikacja w rzeczywistość społeczną – opiera się na formule „rozwijających się zdolności” dziecka, formule wprost wyrażonej w artykule 5 Konwencji, oraz na uznaniu rosnącej autonomii dziecka i poszanowaniu stopniowo nabywanych przez nie w swym rozwoju, niezależnych, czyli własnych doświadczeń²⁷. Formuła ta stanowi z jednej strony pole różnych interpre-

²⁴ J.E. Doek, *Foreword*, w: A. Invernizzi, J. Williams (eds.), *Children and citizenship*, London 2008, s. 14.

²⁵ Termin „niewidzialne dzieci” stosowany jest wobec zjawiska braku oficjalnego rejestrowania dzieci, ich urodzenia przez rodziców, które to zjawisko jest szeroko występującym w niektórych regionach świata. Zob. *Excluded and invisible*, The State of the World’s Children 2006, UNICEF 2006.

²⁶ R. Lister, *Unpacking children citizenship*, w: A. Invernizzi, J. Williams (eds.), *op.cit.*

²⁷ G. Lansdowne, *The evolving capacities of the child*, Florence 2005.

because then the so-called “invisible children”²⁵ would not be covered by the concept of citizenship with all related rights, but considers allowing children to become full and active members of community and society. The above means the commitment of state society to protect the child and take measures assuring the protection of the child's rights²⁶.

Moving to the issue of child's ability to citizenships, the concept emphasizes that the idea of full and active social participation of children, included in the provisions of the Convention, constitutes the fundamental dimension of child's citizenship. Moreover, it is guaranteed by these international regulations to all children and it is even mentioned directly in numerous provisions of the Convention (e.g. Art. 5, 12, 14, 23, 29, or 40). However, it is also underlined that the idea of child participation covered by the Convention, its interpretation and application in social reality, is based on the term of child's “developing abilities” in line with Art. 5 of the Convention, acknowledgement of child's increasing autonomy and respect for child's independent, i.e. their own experiences, gradually acquired in their development²⁷. Such approach, on the one hand, constitutes the area of numerous interpretations on the adequate age, and the level of development, with respect to which one could talk about fully aware child participation. On the other hand, the notion of *developing abilities* constitutes directly the ground of protection of the rights related to child participation i.e. the right to freedom of speech, thoughts, and affiliations, covered by art. 12–17 of the Convention, where this concept is included, just to mention Art. 12 “*begin given due weight in accordance with the age and maturity of the child*”. However, another issue which extends the discussion in the subject, is that the concept of child's citizenship in the Convention refers to the child from its birthday²⁸. Some approaches indicate with this respect the gradual development of child's participation by realisation of various levels according to child's development and abilities. For example, Harry Shier „divides” child's participation into five levels:²⁹ first – children are listened to, second – children are supported to express their own opinions, third – child's point of view is taken into

²⁵ The term „invisible children” is applied to describe the phenomenon of lack of official registering of children, their birth dates, by parents, wide-spread in some regions of the world. See: *Excluded and invisible*, The State of the World's Children 2006, Florence 2006.

²⁶ R. Lister, *Unpacking children citizenship*, in: A. Invernizzi, J. Williams (eds.), *Children and citizenship*, Sage Publications 2008.

²⁷ G. Lansdowne, *The evolving capacities of the child*, UNICEF. The Innocenti Research Center, Florence 2005.

²⁸ J. Doek, *op.cit.*, p. 16.

²⁹ H. Shier, *Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations*, Children & Society 2001, Vol. 15, pp. 107–117.

tacji na temat właściwego wieku, poziomu rozwojowego, w stosunku do którego można mówić o uczestnictwie społecznym dziecka w pełnym rozumieniu. Z drugiej strony, formuła „**rozwijających się zdolności**” dziecka stanowi wprost podłoże ochrony praw bezpośrednio odnoszących się do udziału społecznego dziecka (tj. praw dotyczących wolności i swobody wypowiedzania się, swoboda myśli, stowarzyszanie się, czyli objętych artykułami 12–17 Konwencji), ponieważ jest w tych prawach przywoływana lub wprost cytowana. Tak ma to miejsce w artykule 12, w którym znajduje się wyrażenie „**z należytą wagą, stosownie do woli oraz dojrzałości dziecka**”. Jednocześnie, co otwiera dalsze możliwości polemiki w temacie, podkreśla się, iż sam koncept obywatelstwa dzieci jest w Konwencji rozumiany jako odnoszący się do dziecka od jego urodzenia²⁸. Niektóre stanowiska wskazują w tym względzie na **stopniowy rozwój uczestnictwa dzieci**, poprzez realizację zgodnie z rozwojem i możliwościami dzieci, kolejnych poziomów. Przykładowo Harry Shier rozkłada uczestnictwo dzieci na pięć poziomów²⁹: pierwszy – dzieci są słuchane, drugi – dzieci są wspierane w wyrażaniu własnych poglądów, trzeci – poglądy dzieci są brane pod uwagę przy podejmowaniu decyzji, czwarty – dzieci są włączane w podejmowanie decyzji oraz piąty – dzieci wspólnie z dorosłymi zarządzają daną rzeczywistością (np. organizacją).

Szczególnie istotnym wątkiem dyskursu o obywatelstwie dzieci jest treść owego obywatelstwa, czyli co ono właściwie oznacza. Najogólniej wskazuje się w tym względzie, iż oznacza ono ujmowanie dzieci jako aktywnych podmiotów własnego życia i ogólniej – życia społecznego³⁰. To rozumienie idei obywatelstwa dzieci charakterystyczne jest jednak dla społeczeństw demokratycznych, dla tzw. świata cywilizacji zachodniej. W rzeczywistości koncepcja obywatelstwa dzieci ma w perspektywie globalnej różne znaczenie³¹. Dla dzieci żyjących poza społeczeństwami demokratycznymi, w krajach tzw. trzeciego świata, „uczestnictwo społeczne” to idea związana z przetrwaniem, przeżyciem. Oznacza zapewnienie dzieciom podstawowych warunków rozwoju i zaspokajanie podstawowych potrzeb egzystencjalnych: dostępu do wody, jedzenia, schronienia, zapewnienie niezbędnego ubioru, podstawowej opieki medycznej i elementarnej edukacji. Uczestnictwo społeczne dzieci jest na tych obszarach rozwijane poprzez działania zapewniające dzieciom udział w podstawowych dobrach cywilizacyjnych. Dla dzieci cywilizacji zachodniej idea uczestnictwa społecznego oznacza z kolei udostępnianie im w pełni

²⁸ J. Doek, *op.cit.*, s. 16.

²⁹ H. Shier, *Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations*, Children & Society 2001, tom 15, s. 107–117.

³⁰ R. Lister, *Unpacking children citizenship*, w: A. Invernizzi, J. Williams (eds.), *Children and citizenship...*, *op.cit.*

³¹ R. Hart, *Children's participation...*, *op.cit.*, s. 4.

consideration in the decision-making process, forth – children are included in the decision-making process, and fifth – children co-manage reality (e.g. an organisation) together with adults.

The particularly essential aspect of the child's citizenship discourse is the content of the citizenship, i.e. its actual meaning. In general, it means treating children as active subjects of their own life, and social life in general³⁰. Such understanding of child's citizenship is, however, characteristic only for democratic societies i.e. the Western civilisation. In reality, this notion has various meanings in global perspective³¹. In case of children outside democratic societies, from the so-called third-world countries, the concept of social participation is related to survival. It means providing children with basic development conditions and meeting their basic existential needs: access to water, food, shelter, cloths, basic health care, and basic education. Social participation of children from these countries is developed by providing children with access to basic goods of civilisation. Quite the opposite, for the Western civilisation's children the social participation means providing them with goods and values of democracy. It is based on negation of the traditional objectification of children by adults, contestation of traditionally rooted inequality towards children in deciding in social context, and protest against children discrimination in respect of opportunities of shaping social life and participating in social actions.

4. The concept of child's citizenship today – the essence and meaning of child participation

The concept of child's citizenship in semantic dimension is a determined vision of social relations between adults and children and social position of the child and its place in social deciding. This relation is called child participation. Its implementation in social reality is currently strongly supported by promotion in a political sense³². The popularisation of the concept leads to breaking traditional approach in perception and treatment of children in various social environments and contexts, consisting in exclusion of children from decision-making process and social participation, and undertaking actions concerning social inclusion of children and development of their co-participation in social life. The idea of child participation

³⁰ R. Lister, *Unpacking children citizenship*, in: A. Invernizzi, J. Williams (eds.), *Children and citizenship...*, *op.cit.*

³¹ R. Hart, *Children's participation...*, *op.cit.*, p. 4.

³² One means the wide arrange of international documents, such as the UN Committee on the Rights of the Child or the Council of Europe dealing with issues of realisation of child participation in their member states.

dóbr i wartości demokracji. Oparta jest na zanegowaniu tradycyjnego przedmiotowego traktowania dzieci przez dorosłych, oznacza kontestację tradycyjnie ugruntowanych nierówności dzieci w decydowaniu w kontekście społecznym, oznacza sprzeciw wobec dyskryminacji dzieci w zakresie możliwości kształtowania życia społecznego i w zakresie działania społecznego.

4. Koncepcja obywatelstwa dzieci dzisiaj – istota i sens w uczestnictwie dzieci

Koncepcja obywatelstwa dzieci to w zasadniczym wymiarze semantycznym określony obraz, wizja na temat relacji społecznej dorosłych z dziećmi i na temat społecznej pozycji dziecka oraz jego miejsca w procesach społecznego decydowania. Relacja ta nazywana jest „uczestnictwem społecznym dzieci” (*child participation*). Jej implementacja w rzeczywistość społeczną upowszechniana jest obecnie w dynamiczny sposób poprzez promocję w sensie politycznym³². Upowszechnianie koncepcji oznacza przełamywanie tradycjonalizmu (w zakresie spostrzegania i traktowania dzieci w różnych środowiskach i kontekstach społecznych), polegającego na wykluczaniu dzieci z procesów decyzyjnych i działania społecznego oraz podejmowanie działań na rzecz społecznej inkluzji dzieci i rozwijania ich współudziału w życiu społecznym. Koncepcja uczestnictwa społecznego dzieci oznacza także zdecydowane przeciwstawianie się i przeciwdziałanie sytuacjom, takim jak przemoc w wychowaniu i nierespektowanie praw dziecka w różnych środowiskach i kontekstach życia, w tym zwłaszcza prawa do udziału i tworzeniu rzeczywistości.

Tak więc w sensie realizacji uczestnictwa społecznego, dąży się do pełnej ochrony podmiotowości dziecka i rozwoju jego obywatelskości. Jednocześnie koncepcję uczestnictwa społecznego dzieci rozumie się też jako przeciwdziałanie takim zjawiskom, jak manipulowanie dziećmi, wykorzystywanie dzieci do własnych interesów, czy też stwarzanie dla nich zagrożenia w świecie wirtualnym, w świecie mediów, ze względu na przedmiotowe wykorzystanie³³. W ogólnym ujęciu można

³² Chodzi o wiele dokumentów międzynarodowych np. Komitetu Praw Dziecka ONZ czy Rady Europy, podejmujących kwestie urzeczywistniania uczestnictwa społecznego dzieci przez państwa członkowskie.

³³ Rekomendacja 1864, *Promoting the participation by children in decisions affecting them*, Rada Europy 2009; www.coe.int (dostęp grudzień 2009); Komentarz ogólny Komitetu Praw Dziecka ONZ, nr 12, *The right of the child to be heard*, 2009, www.uncrc.int (dostęp listopad 2009); Europejska Karta Uczestnictwa Młodych w życiu lokalnym i regionalnym z 2003 roku, www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Coe_youth/Participation/ (10.10.2012).

covers also strong protest and counteraction of such issues as violence in upbringing, and non-respecting child's rights in various environments and aspects of life, including the right to participate and shape reality.

Therefore, in a sense of the implementation of child participation one strives for full protection of child's subjectivity and their citizenship development. Simultaneously, the concept of child participation is also understood as prevention of such phenomena as child manipulation, abuse of children for one's own purposes, and posing a threat to them in virtual or media world with regard to harassment³³. In general terms it can be understood as prevention of all types of child inequalities – unequal and discriminatory treatment of children in the world ... “arranged” by adults.

The concept of child participation means that children are given the opportunity to realise their own deep dimension of “citizenship” by equal access to various values of democracy, in particular by including children into decision-making process related to their lives, but also to the environment they live and function in, as well as active inclusion of children in social life and actions for the society. On the one hand, the development of child participation can be, thus, understood as taking into consideration children as partners in decision-making process on various social levels, i.e. in family, at school, in local community, and in the entire society, and, on the other hand, it means allowing and encouraging children to undertake actions for themselves and others. The advocates of child participation strongly support the strife for co-participation of children and adults in social deciding in various environments and contexts³⁴.

If one refers the concept of child participation defined above to the views of Janusz Korczak, it seems that 70 years after his death, the vision of the child treated as the subject, “the child-citizen”, gradually comes true. Such status – the citizen – is recommended for the child today; however, it is still limited to political standards covered by various declarations and recommendations. In social life the development of child's citizenship is implemented on various levels in different ways.

In one of the basic documents concerning child participation, apart from the Convention on the Rights of the Child and its Articles 12-17, i.e. the Recommendation of the Council of Europe (2009) entitled: “Promoting the participation by children in decisions affecting them” child participation is presented, as one can say,

³³ Recommendation 1864, *Promoting the participation by children in decisions affecting them*, European Council 2009; www.coe.int. (access December 2009); European Council 2009; www.coe.int (access in December 2009); General Comments of the Committee on the Rights of the Child No. 12, “The right of the child to be heard”, 2009, www.unhcr.org/refugees/4d444444.html, access in November 2009); Revised European Charter on the Participation of Young People in Local and Regional Life of 2003, [http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Coe_youth/Participation/\(10.10.2012\)](http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Coe_youth/Participation/(10.10.2012)).

³⁴ Recommendation 1864, *op.cit.*

więc rozumieć ją jako przeciwdziałanie wszelkim przejawom nierówności dzieci – nierównego i dyskryminującego ich traktowania w świecie... urządzonym przez dorosłych.

Koncepcja uczestnictwa społecznego oznacza możliwość realizowania przez dzieci głębokiego wymiaru własnej obywatelskości poprzez wyrównywanie dostępu dzieci do różnych wartości demokracji. Chodzi tu przede wszystkim o urzeczywistnianie udziału dzieci w podejmowaniu decyzji znaczących dla ich życia, lecz również decyzji znaczących dla środowiska, w którym dzieci żyją i funkcjonują, oraz o aktywne włączanie dzieci w życie społeczne i działania dla społeczeństwa. Rozwój uczestnictwa społecznego dzieci oznacza więc z jednej strony uwzględnianie dzieci jako partnerów w procesach decydowania na różnych poziomach społecznych, tj. w rodzinie, szkole, społeczności lokalnej oraz na poziomie całego społeczeństwa, a z drugiej strony oznacza umożliwianie dzieciom i zachęcanie ich do działań na rzecz samych siebie i innych. W koncepcji uczestnictwa dzieci wręcz postuluje się dążenie do sytuacji współpodejmowania przez dzieci i dorosłych decyzji społecznych w różnych środowiskach i kontekstach³⁴.

Jeśli odniesiemy tak ujętą koncepcję uczestnictwa dzieci do poglądów Janusza Korczaka, to wydaje się, iż po 70 latach od jego śmierci jego wizja dziecka traktowanego podmiotowo, „dziecka–obywatela”, zaczyna się powoli urzeczywistniać. Taką bowiem pozycję – obywatela – postulujemy dla dziecka dzisiaj, choć póki co, jedynie na poziomie politycznych standardów zawartych w deklaracjach i rekomendacjach. W praktyce życia społecznego rozwijanie obywatelstwa dzieci realizowane jest bowiem na różnym poziomie i w bardzo zróżnicowany sposób.

W jednym z podstawowych dokumentów dotyczących uczestnictwa społecznego dzieci, poza Konwencją o Prawach Dziecka i jej odpowiednimi artykułami (art. 12–17), jakim jest Rekomendacja Rady Europy z 2009 roku, zatytułowana „Promowanie uczestnictwa dzieci w decyzjach które ich dotyczą”, uczestnictwo społeczne dzieci ukazywane jest, można powiedzieć, w świetle korczakowskim, podobnie jak wypowiadał się w tej kwestii Janusz Korczak. Mówi się tu bowiem o posiadaniu przez dzieci prawa do udziału w decydowaniu, o zapewnieniu im środków oraz przestrzeni i możliwości do uczestniczenia w decyzjach i wpływaniu na decyzje, o potrzebie wspierania dzieci w uczestniczeniu w decyzjach,³⁵ o udziale dzieci w ocenianiu działań, które są na ich rzecz realizowane oraz o angażowaniu (dzieci) w działania i aktywności w zakresie budowania rzeczywistości społecz-

³⁴ Rekomendacja 1864, *op.cit.*

³⁵ Recommendation 1864, *op.cit.*

in the Korczak's spirit. It is said here that children possess rights to participation in decision-making process and that they should be provided with means, space, and opportunities to participate in deciding and to have influence on decisions. And also it is said about the need to support children in participation in decision-making process³⁵ and child participation in assessment of action carried out for their benefit, and about engagement of children in constructing social reality and better society, so it means encouraging children to act for themselves and others.

As one can see, after decades from the times when Korczak called „*The child – already a resident, citizen, already a human being. Not he will be, but he already is*”, the international society agreed that the way children are treated as members of society and the way decisions of child's matters are made have to change. It has been admitted that it is high time that children were and felt respected and included in social life, and their points of view and opinions on the matters related to them were taken into consideration and appreciated. Thus, it is recommended to propagate in social life the situations and ways of thinking which appreciate their opinions on solutions proposed with reference to their matters and treat them seriously. It was noticed that the time has come to take children opinions and proposals into consideration. The development of child's citizenship means also supporting and encouraging children to citizenship, co-deciding, and developing abilities required to realise their citizenship and to undertake initiatives and social actions.

Similarly to Korczak's idea, the deep substance of child participation means currently a strive for realisation of the partnership between children and adults possibly at all levels of life (personal, organisational, institutional, local and state). On the one hand, the partnership can be achieved by creating conditions for self-fulfilment to children and respecting their subjectivity from the beginning, and, on the other hand, by strengthening their feeling of subjectivity and developing their ability to make decision, organise, undertake actions for others, and play social roles. The level of child participation can differ, of course, with respect of socio-cultural conditions and abilities. In practice, child participation in decision-making process is realised by the following solutions³⁶:

- actual co-participation of children in making their own choices and independent decision-making in some fields,
- affecting the adult's decision-making process by children,
- giving children the right to change the decisions taken by adults,
- providing children with detailed information and explanation about the character of the decisions related to them.

³⁵ Recommendation 1864, *op.cit.*

³⁶ Recommendation 1864, *op.cit.*

nej i lepszego społeczeństwa, czyli chodzi też o angażowanie dzieci w działania na rzecz siebie i innych.

Jak widać, po wielu dekadach jakie minęły od czasów, gdy Korczak nawoływał: „Dziecko – już mieszkaniec, obywatel i już człowiek. Nie dopiero będzie, a już”, w społeczności międzynarodowej zapanowała powszechna zgoda, iż to, jak traktuje się dzieci jako członków społeczeństwa i to, jak decyduje się o sprawach dzieci, musi się zmienić. Uznano, iż najwyższy już czas, aby dzieci były i czuły się respektowane i włączane w życie, aby brać pod uwagę i doceniać opinie i poglądy dzieci na związane z nimi sprawy. Zaleca się więc, by upowszechniać w życiu społecznym takie sytuacje i sposoby myślenia, w których docenia się zdanie dzieci na temat proponowanych wobec nich rozwiązań oraz traktuje się je poważnie. W końcu uznano, iż czas, aby na poważnie uwzględniać zdanie dzieci i ich własne propozycje. Rozwój obywatelstwa dzieci oznacza także wspieranie dzieci i zachęcanie je do owego obywatelstwa, do współdecydowania oraz rozwijanie w nich umiejętności potrzebnych do realizowania swojego obywatelstwa, do podejmowania inicjatyw i działań społecznych.

Podobnie jak u Korczaka, głęboki sens uczestnictwa społecznego dzieci oznacza dzisiaj dążenie do rzeczywistego partnerstwa pomiędzy dziećmi a dorosłymi, partnerstwa występujące na możliwie wszystkich poziomach życia (osobistym, organizacji czy instytucji, lokalnym oraz państwowym). Partnerstwo to może być osiągnięte z jednej strony poprzez stwarzanie dzieciom warunków do samorealizacji i poszanowanie ich podmiotowości od samego początku, a z drugiej strony – poprzez wzmacnianie w nich poczucia podmiotowości i rozwijanie ich zdolności do decydowania, do organizowania się, do podejmowania działań społecznych dla innych, do podejmowania ról społecznych. Oczywiście w zależności od warunków i możliwości społeczno-kulturowych, różny może być poziom realizacji uczestnictwa dzieci. W praktyce udział dzieci w procesach decydowania bywa obecnie urzeczywistniany poprzez różne rozwiązania³⁶:

- rzeczywisty współudział dzieci w dokonywaniu wyborów, a w pewnych obszarach wręcz poprzez samodzielność w decydowaniu,
- wpływanie przez dzieci na proces podejmowania decyzji przez dorosłych,
- posiadanie przez dzieci możliwości do zmieniania decyzji, które zostały przyjęte przez dorosłych,
- dogłębne informowanie i tłumaczenie dzieciom charakteru podjętych wobec nich decyzji.

³⁶ Rekomendacja 1864, *op.cit.*

5. Why should we propagate child participation?

Development of child citizenship and child participation results in numerous individual and social advantages. Among them the fuller realisation of the concept of democracy on the one hand, and more optimum development of children and their potential on the other. However, it is strongly highlighted that spreading child participation leads to development of their civil competences. By child participation in puberty young people gain better opportunities for active participation in society in the future; they acquire abilities, responsibilities, and experience allowing them to function better in their adult life, to take important social roles and positions, and to perform them in creative and scrupulous way, and, what is particularly important, to get the feeling of self-fulfilment in this area. Nevertheless, it is also emphasised that society can benefit a lot from participation of young people, their energy, contribution, creativity, and resourcefulness. As children see it: *“It is high time to appreciate the power of the child's mind, unblemished by civilisation heritage, and allow it to develop; and, you, grow-ups, should be only sign posts and a helping hand for us rather than a life lecturer and its manager”*³⁷.

The advantages of the child participation development make its propagation be perceived as the fundamental direction of social development expected with hope, especially in the light of observed civil unrests and socio-economic crises.

However, the answer for the question “why should one propagate child participation?” should be heard, because there is so much to do!

If one observes the world where most children are developed and brought-up, it is evident that the “child-citizen” construct is mostly of theoretical and political nature, absent in reality. The “child-citizen” concept is present so far in documents, parliament's halls, and summit sessions. And, it knocks gently on doors of homes, schools, and other places, where children live and develop. In social practice the development of child participation encounters numerous obstacles, most of cultural and moral nature. Children are still patronized, not respected, not taken seriously, and perceived as incapable of rational opinions or wise decisions. Most opportunities to make their own choices are related only to irrelevant matters (cloths, haircut, sometimes meals, or colour of the wall in their room). If adults' decisions are assessed by children or children criticise adults it is considered mostly as “coup d'état”. Children are told everyday that they should not interfere in “serious” matters of adults and they will make decision when they grow up. The idea of partnership with children, their equality with adults in various aspects, the community of

³⁷ The statement of a secondary school student in the competition organised by the Ombudsman for Children in 2012 entitled “Should children not be seen and not heard?”

5. Po co upowszechniać uczestnictwo społeczne dzieci?

Rozwijanie obywatelstwa dzieci, ich uczestnictwa społecznego niesie ze sobą wiele korzyści indywidualnych i społecznych. Wśród nich wymienia się z jednej strony pełniejsze realizowanie idei demokracji, z drugiej – bardziej optymalny rozwój dzieci i ich potencjałów. Ale też szczególnie zaznacza się, że upowszechnianie uczestnictwa społecznego dzieci powoduje rozwój ich kompetencji obywatelskich. Poprzez uczestnictwo społeczne w okresie dorastania bowiem młodzi ludzie pozyskują lepsze możliwości do aktywnego uczestnictwa społecznego w przyszłości; nabywają umiejętności, odpowiedzialności i doświadczenia, co w dorosłości pozwala im lepiej funkcjonować, co umożliwi im obejmowanie znaczących ról i pozycji społecznych oraz kreatywne i sumienne ich pełnienie oraz – co ważne – samorealizację. Z drugiej strony podkreśla się też, iż to społeczeństwo może wiele skorzystać z udziału młodych ludzi, z ich energii, wkładu pracy, kreatywności i pomysłów. Same dzieci, tak to widzą: „Najwyższy czas docenić potęgę naszego dziecięcego umysłu, nieskalanego spuścizną cywilizacyjną, i pozwolić mu się rozwijać, a wy dorośli abyście byli nam jedynie drogowskazem i pomocną dłońią, a nie wykładownicą życia i jego kierownikiem”³⁷.

Korzyści jakie daje rozwijanie uczestnictwa społecznego dzieci powodują, iż jego upowszechnianie widziane jest obecnie jako zasadniczy ogólny kierunek rozwoju społecznego, kierunek na który spogląda się z nadzieją, zwłaszcza w obliczu obserwowanych niepokojów cywilizacyjnych i kryzysów ekonomiczno–społecznych.

Jednak odpowiedź na pytanie, po co upowszechniać uczestnictwo społeczne dzieci, powinna też brzmieć: bo wiele jest w tym względnie do zrobienia!

Jeśli spojrzeć na codzienność, w której rozwija i wychowuje się większość dzieci, to widzimy, iż „dziecko–obywatel” to w dużej mierze jedynie teoretyczno–polityczny konstrukt, a nie rzeczywistość. „Dziecko–obywatel” mieszka na razie jedynie w dokumentach, na salach parlamentów i szacownych zgromadzeń. W drzwi domów, szkół i innych miejsc, w których na co dzień żyją i rozwijają się dzieci, póki co – nieśmiało – puka. W praktyce społecznej rozwijanie uczestnictwa społecznego dzieci napotyka bowiem na wiele barier, głównie kulturowo–obyczajowej natury. Dzieci są nadal traktowane z góry, często niepoważnie, często żartobliwie, często jako niezdolne do racjonalnych opinii czy mądrych decyzji. Dawane im możliwości dokonywania wyboru dotyczą najczęściej jedynie powierzchownych spraw (ubiór, fryzura, czasem jedzenie, czasem kolor ścian we własnym pokoju).

³⁷ Wypowiedź licealistki w konkursie Rzecznika Praw Dziecka „Czy dzieci jak ryby głosu nie mają?”, ogłoszonego w 2012 roku w ramach obchodów Roku Janusza Korczaka.

equality between adults and children where members co-decide and co-create social life (in family, school, and environment), is for most adults still the iconoclastic vision of the world.

Children report on the reality using the following words: *“Adults? They always think they know better. They speak to us like that: “when I was at your age...”, “You know nothing about...”, “What may you know at all...”. Though, all the things I do, I think, I feel, I experience, I want to say – don't they count at all? Don't they mean anything? After all, I am a human being, I have the right to choose, I have the right to make mistakes – who never does? I have the right to say what I think. We constitute democracy, and I know what democracy means, I know what this term includes – this is freedom of speech and choice. So where is this democracy for us?!!!”*³⁸ [own translation – J.W.].

A nation is democratic to the extent that its citizens are involved, particularly at the community level.³⁹



Ewa Jarosz, Ph.D., a pedagogue and a research worker of the University of Silesia in Katowice. Her scientific interests and research relate to the issues of violence against children and respect for the rights of a child in the family environment and in educational institutions, systems of protection of children against harming as well as position of a child and its relation with adult persons in historical and anthropological perspective, evolution of children's right as well as citizenship of the children and their social participation. The author of numerous scientific publications. She cooperates with Polish non-governmental organisations dealing with protection of children's rights. She is a social advisor of the Ombudsman for Children.



³⁸ The statement of a participant in the competition organised by the Ombudsman for Children in 2012 entitled “Should children not be seen and not heard?” within the framework of the Year of Janusz Korczak.

³⁹ R. Hart, *Children participation..., op.cit.*

Ocenianie przez dzieci decyzji dorosłych, jakiegokolwiek krytykowanie dorosłych, traktowane jest najczęściej jak „zamach stanu”. Dzieciom mówi się na co dzień, iż nie należy wtrącać się w „poważne sprawy dorosłych”, że decydować będą jak dorosną. Sama myśl o partnerstwie z dziećmi, o ich równości z dorosłymi w różnych sprawach, o tworzeniu równoprawnej wspólnoty z dziećmi, współdecydującej i tworzącej życie społeczne (w rodzinie, szkole, środowisku) jest dla większości dorosłych nadal obrazoburczą wizją świata. Dzieci tę rzeczywistość relacjonują słowami: „Dorośli? Sądzą, że wszystko wiedzą najlepiej. Najczęściej odzywają się do nas «ja w twoim wieku, nie znasz się..., co ty możesz wiedzieć...». A przecież to, co robię, co myślę, co czuję, co przeżywam, co chcę powiedzieć – czy to się nie liczy? Nie ma znaczenia? Przecież ja jestem człowiekiem, mam prawo dokonywać wyborów, mam prawo popełniać błędy – a któż ich nie popełnia? Mam prawo mówić co myślę. Przecież jest demokracja, ja znam słowo demokracja, wiem co się w nim mieści – to wolność słowa i wyboru. Czyli gdzie jest dla nas ta demokracja!!!? ”³⁸.

Naród jest demokratyczny w takim stopniu, w jakim jego wszyscy obywatele są uczestnikami życia społeczeństwa³⁹.



Ewa Jarosz – dr hab., pedagog, pracownik naukowy Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jej zainteresowania naukowe i badania dotyczą problemów przemocy wobec dzieci oraz poszanowania praw dziecka w środowisku domowym oraz instytucjach oświatowych, systemów ochrony dzieci przed krzywdzeniem, a także pozycji dziecka i jego relacji z dorosłymi w perspektywie historycznej i antropologicznej, ewolucji praw dzieci oraz obywatelstwa dzieci i ich uczestnictwa społecznego. Autorka licznych publikacji naukowych. Współpracuje z polskimi organizacjami pozarządowymi zajmującymi się ochroną praw dzieci. Jest doradcą społecznym Rzecznika Praw Dziecka w Polsce.



³⁸ Wypowiedź uczestniczki konkursu RPD dla dzieci pt. „Czy dzieci jak ryby głosu nie mają?”.

³⁹ R. Hart, *Children participation..., op.cit.*

The child as a citizen¹

In today's publications on children's participation the wording "the child as a citizen" has a prominent place². The phrase reflects the main issue in the debates of child rights activists, who emphatically claim that children should not only be heard and their views given weight in family, school and leisure matters. Children should also be given the opportunity to raise their voices, when they are concerned by decisions in community, district or state. They have to be regarded as young, but entitled citizens. Their status requires establishing appropriate child-adequate participation procedures, which pave the way for children to comment plans and measures and voice their interests.

A General Comment of the United Nations Committee on the Rights of the Child issued in the year 2009 explained that children's participation in public affairs is an essential element of the right of the child to be heard (para. 127f.)³. This right was provided by Article 12 of the international treaty on the human rights of children, the Convention on the Rights of the Child (hereafter: Convention)⁴. On the one hand, this General Comment concluded long lasting discussions on the interpretation of this article and on best practices to involve children on the local, district federal and national level. On the other hand, the Comment inspired expanded considerations and copious projects to strengthen children's roles as citizens.

A present-day reader of Janusz Korczak's work, who is observing such manifold public activities of children, may get the impression that this significant aspect of children's participation, their engagement in community and society, had no central place in Korczak's view of children, their needs and interests.

¹ The first version of this paper was presented at the International Congress on the Children's Rights in the Year of Janusz Korczak, Warsaw, 4–6th of December 2012. This is a revised version. I have to thank Ewa Jarosz, Waltraut Kerber-Ganse and Michael Kirchner for valuable comments and advice.

² Inter-Agency Working Group on Children's Participation (2008); Inter-Parliamentary Union & UNICEF (Eds.) (2011); Lansdown (2011). The term child is used in this paper as defined by international law: A child is every human being "below the age of eighteen years" (UN Convention on the Rights of the Child, Art. 1).

³ See Committee on the Rights of the Child (2009). General Comments are an instrument of the UN Committee on the Rights of the Child used to clarify the understanding of the articles of the Convention on the Rights of the Child.

⁴ This Convention was adopted by the General Assembly of the United Nations. Until the end 2012 the Convention was ratified by 193 UN member states, e.g. by Poland in June 1991. Only the ratifications of Somalia, South Sudan and the United States of America are missing.

Dziecko jako obywatel¹

W e współczesnych publikacjach na temat partycypacji dzieci sformułowanie „dziecko jako obywatel” cieszy się niezwykłą popularnością². Wyrażenie to opisuje główny temat dysput obrońców praw dziecka, którzy twierdzą z całą stanowczością, że dzieci nie tylko powinny być wysłuchane, a ich poglądy w kwestiach rodzinnych, szkolnych czy czasu wolnego uwzględniane; dzieciom należy także dać możliwość zabrania głosu, kiedy zapadają decyzje ich dotyczące na poziomie wspólnoty, regionu lub państwa. Należy je traktować jako młodych, lecz uprawnionych do zabierania głosu obywateli. Ich status wymaga ustalenia odpowiednich, dostosowanych do dziecka procedur, które utorowałyby dzieciom drogę do publicznego wyrażania swoich opinii na temat dotyczących ich planów, podejmowanych działań czy też ich potrzeb.

Komentarz Ogólny Komitetu Praw Dziecka Narodów Zjednoczonych wydany w 2009 roku wyjaśnia, że uczestnictwo dzieci w sprawach publicznych jest zasadniczym elementem prawa dziecka do bycia wysłuchanym (ust. 127f)³. Prawo to gwarantuje Artykuł 12 Konwencji o Prawach Dziecka (zwanej dalej: Konwencją)⁴. Z jednej strony, Komentarz Ogólny podsumowuje długotrwałe dyskusje dotyczące interpretacji tego artykułu oraz najlepszych sposobów włączenia dzieci do procesów decyzyjnych na poziomie lokalnym, regionalnym, stanowym i państwowym. Z drugiej strony, Komentarz sprowokował kolejne rozważania i powstawanie podobnych projektów mających na celu ugruntowanie roli dzieci jako obywateli.

¹ Pierwsza wersja niniejszej pracy została przedstawiona na Międzynarodowym Kongresie Praw Dziecka w Roku Janusza Korczaka w Warszawie, 4–6 grudnia 2012 r. Niniejsza wersja jest wersją poprawioną. Składam podziękowania Ewie Jarosz, Waltraut Kerber–Ganse i Michaelowi Kirchnerowi za cenne uwagi i rady.

² Międzyagencyjna Grupa Robocza ds. Uczestnictwa Dzieci. Children as Active Citizens. Bangkok: 2008, www.IAWGCP.com; Unia Międzyparlamentarna & UNICEF (Red.) A Handbook on Child Participation in Parliament. Podręcznik dla Parlamentarzystów nr 18 Francja: Courand & Ass 2011. www.ipu.org/PDF/publications/child-parl-e.pdf; G. Lansdown, *Every child's right to be heard – A resource guide*. UNICEF and Save the Children, Londyn: Save the Children UK 2011, www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/docs/Every-Childs-Right-to-be-Heard_0.pdf. Termin „dziecko” używany jest w niniejszej pracy zgodnie z definicją międzynarodowego prawa: „dziecko oznacza każdą istotę ludzką w wieku poniżej osiemnastu lat” (Konwencja ONZ o Prawach Dziecka, Artykuł 1).

³ Zob. Komitet Praw Dziecka (2009). Komentarze Ogólne są narzędziem Komitetu Praw Dziecka NZ służącym do wyjaśniania i interpretacji artykułów Konwencji o Prawach Dziecka.

⁴ Konwencja ta została przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych. Do końca 2012 roku Konwencja była ratyfikowana przez 193 Państwa Członkowskie NZ, w tym przez Polskę w czerwcu 1991 roku. Do tej pory nie ratyfikowały jej jeszcze Somalia, Południowy Sudan i Stany Zjednoczone Ameryki.

Obviously, children, who live in residential care, are in the centre of Korczak's work, and he impressively explains provisions, which help children to jointly settle problems and conflicts of everyday life within their home. However, it looks as if a significant part of children's lives is paid no attendance to, which is regarded as essential today: children's membership in local community and society. It is the part, which today is embodied in the phrase "the child as a citizen".

One way to understand this lack of attention for children in public roles may draw on the fact that the rights of citizens to participate in public affairs were infringed or not at all existing during many years of Korczak's life time. Until 1918 Poland was under foreign rule of Austria, Germany and Russia, and from 1939 all human rights were oppressed by the German Reich.

Evidently Janusz Korczak formed his political position as a young adult, when he studied and graduated from the University of Warsaw. Korczak mentions in his last will, written in February 1942, a number of persons, whom he calls his teachers in civic work⁵. All persons mentioned belong to a group of academics, writers, artists and social activists, who were called the Warsaw positivists. Silverman, a Korczak expert, underlines the "considerable influence" of members of this group on Korczak's political orientation (Silverman, 2011, p. 150)⁶. The views shared by the members of this group may help to understand why Korczak paid little attention to children's involvement in decision-making of local community or state bodies.

In spite of the severe political persecution of critics and protesters against oppression, the positivists did not give up their objective to reform the Polish society. They were convinced that this objective could be realized bottom up only. Thus, priority should be given to the challenges of daily life and to practical work. Primary target of the social activities of the positivists were the people who lived in miserable conditions in cities and rural areas. Improving the education of adults and children was regarded to be an essential element of those reform activities. Positivists viewed education as not only formal instruction in school, but also, perhaps even more importantly, as self-education in involvement with daily problems.

This background may explain why Janusz Korczak focused on children and their social life in the orphanages. This was the place where they had to take

⁵ The text is called "The approbation" in Wolins' edition of Selected Works of Janusz Korczak (1967), pages LI – LV. This edition is referred to further on as SW.

⁶ A detailed account on the ideas and action of the positivists in Poland: see M. Janowski, *Polish Liberal Thought before 1918*, Budapest 2004.

Współczesny odbiorca dzieł Korczaka, przyglądający się tak różnorodnemu rozumieniu dzieci na forum publicznym, może odnieść wrażenie, że ten istotny aspekt ich uczestnictwa, zaangażowania w społeczeństwo i wspólnotę nie zajmował centralnego miejsca w poglądach Korczaka na temat dzieci, ich potrzeb i zainteresowań.

Oczywiście dzieci, które mieszkały w Domu Sierot, były w centrum zainteresowania Korczaka, a jego rozwiązania wprowadzone w placówce – mające pomóc dzieciom rozwiązywać problemy i rozstrzygać konflikty dnia codziennego – robią ogromne wrażenie. Jednakże wydaje się, że ważnej części dziecięcego życia nie poświęcono żadnej uwagi, części, która jest dziś uznawana za kluczową: członkostwa dzieci we wspólnocie lokalnej i w społeczeństwie. Tę część właśnie dziś reprezentuje hasło „dziecko jako obywatel”.

Aby zrozumieć, dlaczego nie poświęcano uwagi dzieciom w aspekcie ich funkcjonowania publicznego należy przypomnieć fakt, że przez wiele lat, w czasach współczesnych Korczakowi, prawa obywateli dotyczące uczestnictwa w życiu publicznym były często naruszane lub w ogóle nie istniały. Do roku 1918 Polska funkcjonowała pod rządami Austrii, Niemiec i Rosji, a z kolei od wybuchu wojny w 1939 roku wszystkie prawa człowieka były łamane przez Rzeszę Niemiecką.

Najwyraźniej Janusz Korczak kształtował swe poglądy polityczne jako młody dorosły, kiedy studiował i kończył studia na Uniwersytecie Warszawskim. W swym testamencie, spisany w lutym 1942 roku, Korczak wymienia kilka osób, które nazywa swymi nauczycielami w pracy obywatelskiej⁵. Wszystkie wymienione przez niego osoby należą do grona pracowników akademickich, pisarzy, artystów i działaczy społecznych, których nazywał warszawskimi pozytywistami. Marc Silverman, znawca twórczości Korczaka, podkreśla „znaczący wpływ” członków tej grupy na orientację polityczną Korczaka (Silverman 2011, s. 150)⁶. Poglądy jakie reprezentowała owa grupa mogą pomóc zrozumieć, dlaczego Korczak tak mało uwagi poświęcał zaangażowaniu dzieci w procesy decyzyjne na poziomie społeczności lokalnej lub organów państwowych.

Mimo ciężkich prześladowań politycznych opozycjonistów i krytyków ucisku, pozytywiści nie porzucili swego zamiaru zreformowania polskiego społeczeństwa. Byli przekonani, że ten cel można zrealizować tylko zaczynając od podstaw. Dlatego też priorytetowo należało traktować wyzwania życia codziennego i co-

⁵ Tytuł artykułu to *The application*, w: M. Wolins (red.), *Selected Works of Janusz Korczak*, Warszawa 1967, strony LI–LV. Publikacja ta oznaczona jest dalej jako „SW” [polskie cytaty z Janusza Korczaka pochodzą ze zbioru J. Korczak *Wybór pism pedagogicznych*, Warszawa 1957 – przyp. tłum].

⁶ Szczegółowy opis idei i działalności pozytywistów w Polsce: zob. M. Janowski, *Polish Liberal Thought before 1918*, Budapeszt 2004 [tytuł oryginału to *Polska myśl liberalna do 1918 roku*, Kraków 1998, Rozdział 5: *pozytywizm w rozkwicie*, s. 157–199) – przyp. tłum].

responsibility for solving everyday problems. Here they could learn discipline and self-control when organizing living together. Here they had to negotiate agreeable and just solutions to disagreements. His intention was to establish a society of children in the existing orphanage based “on the principles of justice, brotherhood and equality of rights and duties” (CW Vol. 9, p. 207)⁷.

Consequently, Korczak focused on children’s activities within the orphanage. This does not mean that he agreed with the society outside the orphanage. He dreamt of a different kind of society what he demonstrated in many statements in his work. He always kept in mind that the children would have to live in this unjust society outside: “The child is the tomorrow. He will be a worker, a citizen, an employer. However, we have to wait. To patiently wait.” (CW Vol. 9, p. 204)⁸. The educator has to lay cautiously a solid grounding. “How to educate a working-class child, so that the child can develop understanding and trust and can act according to understanding and trust?” (ibidem, p. 205). Children shall develop these fundamental attitudes in the actual reality of their shared lives in the orphanage in order to be prepared for the problems of social life, when later they will be in adult roles: as workers, citizens, employers.

Korczak was convinced that the orphanage is a good starting point for the intended reform of social life from the bottom. “We begin our work with boarding schools” (CW, Vol. 9, p. 208)⁹. That was not a withdrawal from a needed social reform; it is Korczak’s approach: Take the problems children are confronted with seriously now. That is effective preparation for later.

Korczak does not downgrade children’s present, when he takes account of children’s future.

The more their present problems are respected and children supported to overcome adversities, the better they are prepared for the future. Korczak insists to protect children against un-workable ideas and ideals about the future, which adults like to present to them. Waiting for the futile realization of such ideas and ideals would demoralize children. He emphatically underlines the present: The child will not *become* a human being. “The child -- is already a resident, a citizen, and already a human being. [He/she] will not be, [he/she] is already [a human being]”. (CW, Vol. 9, p. 209)¹⁰.

⁷ CW refers to the complete edition of Korczak’s writings in German: *Sämtliche Werke*, Vol. 1–16. I have translated quotes into English, if they were not available in Wolins’ edition of Korczak’s works. This quote is taken from *On the societal and educational relevance of Nasz Dom (and Dom Sierot)*, 1923.

⁸ *Nasz Dom*, 1919.

⁹ *On the societal and educational relevance of Nasz Dom (and Dom Sierot)*, 1923

¹⁰ *Korczak in Introduction to Nasz Dom*, edited by Maria Falska 1927.

dzienną pracę. Głównym celem działań pozytywistów byli ludzie żyjący w biedzie na terenach miejskich i wiejskich. Poprawę edukacji dorosłych i dzieci uważano za kluczowy element działań reformatorskich. W poglądach pozytywistów edukacja obejmuje nie tylko formalną naukę w szkole, lecz także, a może przede wszystkim, edukacją własną i zaangażowanie w pracę dnia codziennego.

Ten kontekst wyjaśnia, dlaczego Janusz Korczak skupiał się na dzieciach i ich życiu społecznym w sierocińcach. To było miejsce, gdzie dzieci przyjmowały odpowiedzialność za rozwiązywanie codziennych problemów. Tu mogły nauczyć się dyscypliny i samokontroli – kiedy organizowały swoje wspólne życie. To tu musiały negocjować dopuszczalne i sprawiedliwe rozwiązania sporów. Zamiarem Korczaka było stworzenie społeczności dzieci w sierocińcu w oparciu o „zasady sprawiedliwości, braterstwa i równości praw i obowiązków” (CW, t. 9, s. 207)⁷.

W efekcie Korczak skupiał się na zajęciach dzieci w sierocińcu. Nie oznacza to, że akceptował społeczeństwo poza domem dziecka takim, jakim było. Pragnął innego społeczeństwa, czego dowodem są liczne wyznania w jego pracach. Zawsze pamiętał o tym, że dzieci będą kiedyś musiały żyć w tym niesprawiedliwym społeczeństwie na zewnątrz: „Dziecko jest jutrem. Będzie pracownikiem, obywatelem, pracodawcą. Jednak musimy poczekać. Cierpliwie czekać” (CW, t. 9, s. 204)⁸. Wychowawca musi ostrożnie wybudować solidny fundament. „Jak wychować dziecko klasy pracującej tak, by mogło rozwinąć w sobie zrozumienie i zaufanie, i postępować zgodnie z nakazami zrozumienia i zaufania?” (tamże, s. 205). Dzieci powinny ukształtować te fundamentalne postawy w rzeczywistości wspólnego życia w domu dziecka, by przygotować się na problemy życia społecznego, kiedy przyjmą role dorosłych: pracowników, obywateli, pracodawców.

Korczak był przekonany, że Dom Sierot jest dobrym punktem wyjścia dla planowanej reformy życia społecznego od podstaw. „Zaczynamy naszą pracę z internatem” (CW, t. 9, s. 208)⁹. Nie jest to wycofanie się z potrzebnej reformy społecznej; to jest podejście Korczaka: Potraktuj poważnie problemy, z którymi dzieci borykają się teraz. To jest właśnie skuteczne przygotowanie na przyszłość.

Korczak nie lekceważy teraźniejszości, w której żyją dzieci, kiedy mówi o ich przyszłości. Im bardziej szanowane są ich teraźniejsze problemy, im większe-

⁷ „CW” odnosi się do zbiorowego wydania pism Korczaka w języku niemieckim: *Sämtliche Werke*, tomy 1–16. Przetłumaczyłem cytaty na język angielski, jeśli nie były one dostępne w wydaniu Wolinsa. Ten cytat pochodzi z *On the societal and educational relevance of Nasz Dom (and Dom Sierot)*, 1923 [Cytaty zaczerpnięte ze niemieckojęzycznego wydania zbioru prac Korczaka zostały przetłumaczone na język polski przez tłumacza, ponieważ polskojęzyczny Tom 13. *Dziel – Teoria a praktyka*. Artykuły pedagogiczne 1919–1939) nie został jeszcze wydany – przyp. tłum].

⁸ *Nasz Dom* (1919) [tłum. własne – przyp. tłum].

⁹ *On the societal and educational relevance of Nasz Dom (and Dom Sierot)*, 1923.

This is one of the passages, in which Korczak uses the term citizen. There are some more, in which he emphasizes that the child is a full-fledged human being and then he adds some attributes, which characterize this full-fledged human also as a citizen¹¹. This status has consequences: “The school staff is supposed to satisfy the needs of young citizens.” (SW, p.486)¹². At other passages he transfers the citizenship into the future: “We say: the man of the future, the worker of the future, the citizen of the future. Such they will be, there will be a beginning, seriously, but in the future.” (SW, p. 484) Or: Korczak about the child: “Weak, small, poor, dependent – a citizen in embryo.” (SW, p. 471)¹³. Or, almost a side note: “Trying to make good citizens, we need not expect to create idealists.” (SW, p. 397)¹⁴. The last remark again hints at the daily reality, which is more important in Korczak’s view than idealistic objectives.

Nevertheless, the term citizen is not a central concept used by Korczak, when he explains his aims and method of education¹⁵. This stands in particular contrast to current language use. Yet, the unexpressed idea of children’s citizenship can be discerned in Korczak’s understanding of education. Education, in Korczak’s view, is not limited to teaching orthography, arithmetics or other school subjects. It is finely illustrated in the article on school reform, in which Korczak reproached adults for being bad models for children, as they are unable to produce constructive solutions. Children have to develop such capacities. But how – was his problem. How can children generate these capacities so that they – “the future landholders of the world” – learn to live together peacefully and constructively? (CW, Vol. 9, p. 183)¹⁶.

Also participation in the world is not a term, which has a central role in Korczak’s presentation of his educational thinking¹⁷. Korczak never uses this term in connection with any reference to children’s citizenship. One time Korczak even casts doubts on whether an “irrefutable right [of the child] ... to voice

¹¹ A similar phrase can be found also in the chapter *The Right to Respect* (1929; SW, p. 484): “Children account for a considerable portion of mankind, of the population, of nationals, residents, citizens and constant companions. They were, they will be and they are.”

¹² *Right to Respect*, 1929.

¹³ *Disdain – Distrust*, 1929.

¹⁴ *The children’s home*, a chapter of *How to love a child* (1929).

¹⁵ The *Selected Works*, edited by Martin Wolins, contain an unusually comprehensive detailed name and subject index of 58 pages, in which the term citizen does not appear.

¹⁶ *ABC*, Article in *Kurier Polski*, August 1915.

¹⁷ Also the term participation does not appear in the mentioned index of *Korczak’s Selected Works*, edited by Martin Wolins, with the one exception quoted here. Searching the term in the *Selected Works* electronically shows some more use of the word, mostly indicating mere presence of a child (e.g. participation in a game).

go wsparcia się im udziela przy pokonywaniu trudności, tym lepiej przygotowane będą na przyszłość. Korczak usiłuje ochronić dzieci przed nierealnymi pomysłami i ideałami na temat przyszłości, które dorośli lubią sobie roić względem dzieci. Jałowe oczekiwanie na zrealizowanie tych idei i ideałów byłoby demoralizujące dla dzieci. Stanowczo podkreślał znaczenie terażniejszości: Dziecko nie **stanie się** człowiekiem. „**Dziecko – już mieszkaniec, obywatel i już człowiek. Nie dopiero będzie, a już...**” (CW, t. 9, s. 209)¹⁰.

Jest to jedno ze zdań, w których Korczak używa słowa „obywatel”. Jest ich więcej, Korczak podkreśla w nich, że dziecko jest pełnoprawną istotą ludzką, której dopisuje się jeszcze kilka cech charakteryzujących tę pełnoprawną istotę ludzką również jako obywatela¹¹. Posiadanie takiego statusu wiąże się z konsekwencjami: „Urzednicy szkoły mają zaspokajać dzisiejsze potrzeby młodych obywateli” (SW, s. 486)¹². W innych fragmentach przenosi ciężar obywatelstwa na przyszłość: „Mówimy: przyszły człowiek, przyszły obywatel. Że będą, że później zaczną naprawdę, że na serio dopiero w przyszłości” (SW, s. 484)¹³ lub o dziecku: „słabe, małe, biedne, zależne – dopiero będzie obywatelem” (SW, s. 471)¹⁴. Albo, prawie w formie notatki na boku: „Chcąc wytworzyć dobrych obywateli, nie mamy potrzeby tworzyć idealistów” (SW, s. 397)¹⁵. Ta ostatnia uwaga znów odsyła nas do codziennej rzeczywistości, która jest dla Korczaka ważniejsza niż ideały.

Niemniej jednak pojęcie „obywatel” nie jest kluczowe w koncepcji Korczaka, kiedy wyjaśnia swe cele i metody wychowawcze¹⁶. Stoi to w szczególnej sprzeczności do obecnego użycia w języku. Mimo to niewypowiedzianą ideę obywatelstwa dzieci można dostrzec w korczakowskim rozumieniu edukacji. Edukacja według Korczaka nie ogranicza się do nauczania ortografii, arytmetyki czy innych przedmiotów szkolnych. Świetnie ilustruje ten pogląd artykuł o reformie szkoły, w którym Korczak strofuje dorosłych za to, że są złymi wzorcami dla dzieci, ponieważ nie potrafią dojść do konstruktywnych rozwiązań. Dzieci muszą rozwijać takie zdolności. W jaki sposób dzieci mogą rozwinąć takie zdolności, tak

¹⁰ Korczak we wstępie do *Zakład Wychowawczy Nasz Dom*, red. Maria Rogowska-Falska, 1928 [polski cytat za: <http://2012korczak.pl/node/75> – przyp. tłum.]

¹¹ Podobne stwierdzenie można znaleźć w części *Prawo Dziecka do Szacunku* (1929); SW, s. 484: „Dzieci stanowią dużą odsetkę ludzkości, ludności, narodu, mieszkańców, współobywateli – stali towarzysze. Były, będą i są” [J. Korczak *Wybór pism pedagogicznych*, Warszawa 1957, s. 293 – przyp. tłum.]

¹² Tamże, *Prawo Dziecka do Szacunku* [s. 294 – przyp. tłum.]

¹³ Tamże, *Lekceważenie – Nieufność* [s. 293 – przyp. tłum.]

¹⁴ Tamże [s. 285 – przyp. tłum.]

¹⁵ Tamże, *Jak kochać dziecko* [s. 231 – przyp. tłum.]

¹⁶ Wybór pism z 1957 roku zawiera niezwykle szczegółowy indeks rzeczowy i imienny na 58 stronach, w którym ani razu nie występuje pojęcie „obywatel”.

his thoughts, to active participation on our considerations and verdicts concerning him” is meaningful. If adults respect the child, he proposes, the child will tell them “what he has the right to do” (SW p. 129).

Two times Korczak acknowledges the crucial importance of children’s participation: When describing problems in cooperation with inactive children Korczak states that one “cannot solve any of these problems without their participation” (SW, p. 233)¹⁸, and in his remarks about resentment of adults towards beloved children, Korczak insists that “without the participation of experts we shall never succeed, and the expert is the child” (SW, p. 482)¹⁹.

Although both quotes would please today’s child-rights activists, they differ from the dominant phrasing in actual debates as they for the most part refer to public and not to personal matters of children’s involvement. Children’s participation in municipalities, provinces and state is regarded as the element of the act of including children into social life, which most clearly pronounces the essence of children’s recognition as subjects and right holders. Child-rights activists, adults and children, claim that such participation must be rendered possible by appropriate laws, which would facilitate children’s involvement. However, Korczak does not follow this line of thinking.

The emphasis laid on children’s public participation becomes evident when children’s right to be heard (Art. 12 of the Convention) is monitored by the UN Committee examining the implementation of children’s rights. The reports by the State Parties to the Convention submitted to the Committee mostly focus on youth parliaments, youth conferences, representatives of children and adolescents presenting young people’s views and requests to responsible authorities in government and administration. They often give little information about the everyday life of children, in which they should make use of their right to express their views and to be included in decisions affecting them²⁰.

Interestingly, when children talk with the Committee, often they complain that their views are not respected at the places, where they spend most of their daily lives i.e. in school, day-care or recreational institutions. Tokenism is a widespread criticism raised against such event- oriented participation of children, as it is suspected that this so called participation primarily serves the popularity of politicians rather than children’s concerns.

His political philosophy and experience protected Korczak against this kind of pretended participation. He did not try to fit the children into high-level politics.

¹⁸ *The Child in the Family*, sub-chapter of *How to Love a Child* (1929)

¹⁹ *Resentment*, sub-chapter of *The Child’s Right to Respect* (1929).

²⁰ The State Party reports are available from the treaty body database <http://tb.ohchr.org/default.aspx>

by mogły one – „przyszli zarządcy świata” – nauczyć się żyć razem w pokoju i z pożytkiem? (CW, t. 9, s. 183)¹⁷.

Również uczestnictwo w świecie nie jest terminem, który zajmowałby centralne miejsce w korczakowskiej filozofii edukacji¹⁸. Korczak nigdy nie używa tego pojęcia w odniesieniu do jakiegokolwiek wzmianki o obywatelstwie dzieci. W pewnym momencie Korczak wątpi nawet, czy „(...) niespornym jest prawo dziecka do wypowiedzenia swych myśli, czynnego udziału w naszych o nim rozważaniach i wyrokach” i czy ma ono znaczenie. Jeśli dorośli szanują dziecko, Korczak proponuje, by dziecko powiedziało im „co jest jego prawem” (SW, s. 129)¹⁹.

Dwukrotnie przyznaje Korczak wielkie znaczenie uczestnictwu dzieci: opisując problemy z pracą z dziećmi nieaktywnymi Korczak stwierdza, że „żadnego z zagadnień nie zdołasz rozwiązać sam bez ich udziału” (SW, s. 233)²⁰, „bez rzeczoznawców udziału nie podaliśmy; a rzeczoznawcą jest dziecko” (SW, s. 482)²¹.

I choć obydwa cytaty zadowolilyby dzisiejszych obrońców praw dziecka, obydwa różnią się pod względem dominującego słownictwa w dzisiejszej dyskusji, ponieważ w znacznej mierze odnoszą się do publicznych, nie osobistych, aspektów zaangażowania dzieci. Uczestnictwo dzieci na szczeblu lokalnym, regionalnym i państwowym uważane jest za element włączenia dzieci do życia społecznego, co jest ucieleśnieniem istoty uznania dzieci jako podmiotów posiadających prawa. Obrońcy praw dzieci, dorośli i dzieci, twierdzą, że takie uczestnictwo musi być umożliwiane poprzez stosowne przepisy prawa, które to dzieciom ułatwią. Jednak Korczak nie podąża tropem tej myśli.

Nacisk kładziony na publiczne uczestnictwo dzieci stał się bardzo wyraźny, kiedy prawo dziecka do bycia wysłuchanym (Artykuł 12 Konwencji) zostało objęte kontrolą Komitetu NZ badającego wdrażanie praw dziecka. Raporty sporządzone przez Państwa Strony Konwencji, dostarczone Komitetowi skupiają się głównie na parlamentach, konferencjach młodzieżowych, przedstawicielach dzieci i młodzieży prezentujących poglądy młodych ludzi i prośby kierowane do odpowiednich władz rządowych i administracyjnych. Często podają zbyt mało informacji na temat życia codziennego dzieci, w którym powinny korzystać ze swego prawa do wyrażania swych opinii i do bycia uwzględnianym w decyzjach ich dotyczących²².

¹⁷ ABC, artykuł w Kurierze Polskim, sierpień 1915 [tłum. własne – przyp. tłum.].

¹⁸ Także pojęcie uczestnictwa nie pojawia się we wspomnianym indeksie *Wyboru pism* (1957), z jednym wyjątkiem, o którym tu mowa. Przeszukanie *Wyboru pism* w wersji elektronicznej pokazuje, że słowo to ma inne użycie, głównie oznacza obecność dziecka (np. uczestnictwo w zabawie).

¹⁹ *Dziecko w rodzinie*, w: *Jak kochać dziecko*, s. 40 [przyp. tłum].

²⁰ Strona 112 [przyp. tłum].

²¹ *Niechęć*, w: *Prawo Dziecka do Szacunku* [s. 292 – przyp. tłum].

²² Raporty Państw–Stron są dostępne w bazie traktatów <http://tb.ohchr.org/default.aspx>

He respected them as fellow human beings and did not treat them as young people, who now and then got a marginal role in decision-making of others. Instead, Korczak opened the room, where children could take responsibility for themselves. He highlighted children's active role in the orphanage by these words: "The child became the patron, the worker and the head of the home. What follows is not our work – it is the children's." (SW, p. 385)²¹.

What Korczak described is self-governance of children, not participation. Children decide at places and in situations which they thoroughly know, together with others, whose actions they can assess, in the context which lets them calculate the consequences, and in a network of cooperation where responsibilities can be established. A parliament of the residents in the orphanages, composed of twenty child deputies, has the final decision in important matters including the admission and expulsion of children. A court of peers settles conflicts among children and also protects children against maltreatment by adult staff (see SW, pp. 404 ff)²².

Here in their residential homes children are citizens in a true sense of this term and not only metaphorically. The recognition of children in their role as active and co-responsible citizens does not imply, however, that adults reduce or even give up their responsibility. They have to strike a delicate balance of respecting the child as expert of himself/herself and guiding the child on the base of adult's considerate, self-critical understanding, which Korczak illustrated in many papers (e.g. SW 524 ff.; CW, Vol. 9, 247ff)²³.

This collaborative concept of the relationship of an adult educator and a child was not Korczak's original approach, when he began to take care of disadvantaged children in summer camps. Also Janusz Korczak started with the benevolent intention to do the best *for* children. In his report about the camps, Korczak explained that he had to learn a severe lesson. The chaos, which erupted, when he tried to do kind things for the children, could only be terminated, when he, now I quote his words, "for the first time spoke not *to* the children, but *with* the children" (SW, p. 331)²⁴.

This sentence heralds a paradigm shift, a new way of thinking clearly outlined in the 1929 book *The child's right to respect*. Korczak stated that children not only have their own views, interests and desires, but also – even more provoking

²¹ *The Children's Home*, sub-chapter of *How to Love a Child* (1929).

²² *Ibidem*.

²³ *Theory and Practice* 1924 in SW; *Die Erziehung des Erziehers durch das Kind* [*The education of the educator by the Child*] in CW.

²⁴ *Summer Camps*, sub-chapter of *How to Love a Child* (1929).

Co interesujące, kiedy dzieci rozmawiają z Komitetem, często narzekają, że ich opinie nie są szanowane w miejscach, w których spędzają większość dnia, np. w szkołach, instytucjach opieki dziennej i ośrodkach rekreacji. Polityka drobnych ustępstw polega na symbolicznym krytykowaniu tego typu uczestnictwa ukierunkowanego na wydarzenia, ponieważ istnieje podejrzenie, że to tak zwane uczestnictwo służy popularności polityków raczej niż problemom dzieci.

Polityczna ideologia Korczaka i jego doświadczenie uchroniło go przed tego rodzaju pseudo–uczestnictwem. Nie próbował wykorzystywać problemów dzieci w polityce wysokiego szczebla. Szanował dzieci jako istoty ludzkie i współtowarzyszy życia i nie traktował ich jak młodych ludzi, którzy od czasu do czasu odgrywają marginalną rolę w decyzjach podejmowanych przez innych. Zamiast tego Korczak zorganizował przestrzeń, w której dzieci mogły wziąć odpowiedzialność za siebie. Podkreśla on aktywną rolę dzieci w sierocińcu tymi słowami: „Gospodarzem, pracownikiem i kierownikiem domu stało się dziecko. Wszystko co poniżej, jest dziełem dzieci, nie naszym” (SW, s. 385)²³.

To, co opisywał Korczak, to nie było uczestnictwo dzieci, lecz ich samorządy. Dzieci podejmują decyzje w okolicznościach i sytuacjach, które są im znane, razem z innymi, jakie działania mogą podjąć, w kontekście, w którym mogą skalkulować konsekwencje tych działań, w atmosferze współpracy, gdzie można ustalić zakres odpowiedzialności. Parlament podopiecznych sierocińca, składający się z dwudziestu deputowanych, miał decydujący głos w ważnych sprawach, w tym także przyjęcia i wydalenia dzieci. Sąd koleżeński rozstrzygał konflikty narastające wśród dzieci i także chronił dzieci przed złym traktowaniem ze strony kadry wychowawców (zob. SW, s. 404 i n.)²⁴.

Tu, w domach sierot, dzieci są obywatelami w prawdziwym znaczeniu tego słowa, nie tylko w sensie metaforycznym. Uznanie dzieci w roli aktywnego i współodpowiedzialnego obywatela nie oznacza jednak, że dorośli zmniejszą swą odpowiedzialność lub całkiem z niej zrezygnują. Dorośli muszą osiągnąć niełatwą równowagę pomiędzy szanowaniem dziecka jako eksperta od samego siebie oraz pokierowaniem nim w oparciu o świadome, samokrytyczne zrozumienie, o czym Korczak wiele razy pisał w swych utworach (np. SW, s. 524, i n.; CW, t. 9, s. 247 i n.)²⁵.

Ta koncepcja relacji między dorosłym wychowawcą a dzieckiem oparta na współpracy nie była wypracowana od początku działalności Korczaka, kiedy to zaczął pracować jako opiekun dzieci niepełnosprawnych na obozach letnich.

²³ *Dom sierot, w: Jak kochać dziecko* [s. 232 – przyp. tłum].

²⁴ Tamże.

²⁵ *Theory and Practice* 1924, w: SW; *Die Erziehung des Erziehers durch das Kind* [The education of the educator by the Child] in CW.

– that every child has the right to be respected with regard to his/her views, interests and desires. In Korczak's words: "There are no children, just people, but with a different conceptual scale, different range of experience, different urges, different emotional reactions". (SW, p. 248)²⁵. The adult does not step down to the child: "Collaboration and coexistence are the guidelines for child care." (SW, p. 486)²⁶.

This was a revolutionary thesis at that time. It exceeded by far the 'Declaration of the Rights of the Child' adopted by the League of Nations in Geneva 1924, which was oriented to children's needs and sufferings and not to their rights²⁷. Korczak's statement "There are no children, just people" remained a revolutionary thesis for many decades of the last century. Still the 'Declaration of the Rights of the Child', approved by the United Nations in 1959, contained no word about children's own views and interests and the respect that adults owe them²⁸.

Children had to wait until 1989, until the members of a United Nations workgroup, under Polish leadership, drafted and adopted the international treaty on children's rights, the Convention on the Rights of the Child. In article 12 of the Convention the states accepted the obligation to listen to children and to give weight to their views in all decisions affecting them. Many child-rights advocates and practitioners regard this article as the centre of the Convention as it gives children a new status in law, in the family, in childhood institutions and in the local community. The article strengthened numerous activities of children and their supporters aiming to raise children's voices on issues of concern to them in all contexts of childhood and youth.

But why, nevertheless, do we feel that the right of the child to participation is still not adequately implemented? There are the mentioned tokenistic activities, which children easily look through as the abuse of their right. Such feigned participation does not convince children that they are effectively respected. They do not feel recognized as citizens. The same mistrust is generated when in schools, day-care facilities, residential homes or leisure centres children are invited to contribute their views, but are left outside when eventually decisions are made. What goes wrong?

Also, Korczak still experienced disappointment after he had come to the conclusion that it was important to talk *with* the children and not *to* the children:

²⁵ *The Boarding School*, sub-chapter of *How to Love a Child* (1929).

²⁶ *The Right to Respect*, sub-chapter of *The Child's Right to Respect* (1929).

²⁷ The Geneva Declaration of the Rights of the Child in the internet: <http://www.un-documents.net/gdrc1924.htm>. Korczak critically referred to the Geneva Declaration in *The Right to Respect* SW, p. 486.

²⁸ UN Declaration on the Rights of the Child adopted in 1959 in the internet: www.unicef.org/lac/spbar-bados/Legal/global/General/declaration_child1959.pdf

Także Korczak zaczynał z dobrodusznym zamiarem robienia **dla** dzieci tego, co najlepsze. W swych sprawozdaniach z obozów Korczak wyjaśniał, że musiał się nauczyć trudnej lekcji. Chaos, który zapanował, kiedy próbował robić dla dzieci różne rzeczy, mógł być opanowany tylko wtedy, kiedy – zacytuję – „po raz pierwszy mówiłem nie **do** dzieci, a **z** dziećmi” (SW, s. 345)²⁶.

Zdanie to zwiastuje zmianę paradygmatu, nowy sposób myślenia, jasno nakreślony w utworze z 1929 roku *Prawo dziecka do szacunku*. Korczak stwierdził, że dzieci nie tylko mają swe własne poglądy, zainteresowania i pragnienia, lecz także – co brzmi jeszcze bardziej kontrowersyjnie – że każde dziecko ma prawo do tego, by jego poglądy, zainteresowania i pragnienia były szanowane. „Nie ma dzieci – są ludzie, ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych popędach, innej grze uczuć” (SW, s. 248)²⁷. Dorosły jednak nie ustępuje dziecku: „Nie despotyczny nakaz, narzucone rygory i nieufna kontrola, ale taktowne porozumienie, wiara w doświadczenie, współpraca i współzycie” (SW, s. 486)²⁸.

W tamtych czasach była to teoria rewolucyjna. Sięgała znacznie dalej niż Deklaracja Praw Dziecka przyjęta przez Ligę Narodów w Genewie w 1924 roku, ukierunkowana na potrzeby i cierpienia dzieci, a nie ich prawa²⁹. Stwierdzenie Korczaka, że „nie ma dzieci – są ludzie” pozostało twierdzeniem rewolucyjnym na wiele dekad ubiegłego wieku. Tak czy owak, Deklaracja Praw Dziecka, zatwierdzona przez Narody Zjednoczone w 1959 roku, nie wspominała ani słowem o własnych poglądach, zainteresowaniach dzieci ani o szacunku, jaki im się należy ze strony dorosłych³⁰.

Dzieci musiały czekać do 1989 roku, kiedy to członkowie grupy roboczej Narodów Zjednoczonych pod polskim przewodnictwem, sporządzili projekt i przyjęli międzynarodowy traktat o prawach dzieci – Konwencję o Prawach Dziecka. W artykule 12 Konwencji Państwa przyjęły na siebie obowiązek wysłuchania dziecka oraz nadania należytej wagi jego opiniom przy podejmowaniu wszelkich decyzji, które dziecko dotyczą. Wielu rzeczników praw dziecka i działaczy uznaje ten artykuł za esencję Konwencji, ponieważ nadaje on dzieciom nowy status w świetle prawa, w kontekście rodziny, w instytucjach opiekuńczych oraz w społeczności lokalnej. Artykuł ten wspiera liczne działania dzieci i ich rzeczników mające na

²⁶ *Kolonie letnie, w: Jak kochać dziecko* [s. 194 – przyp. tłum].

²⁷ *Dom sierot, w: Jak kochać dziecko* [s. 126 – przyp. tłum].

²⁸ *Prawo do szacunku, w: Prawo Dziecka do Szacunku* [s. 294 – przyp. tłum].

²⁹ Genewska Deklaracja Praw Dziecka dostępna w Internecie: www.un-documents.net/gdrc1924.htm. Korczak krytycznie odnosił się do Genewskiej Deklaracji w *Prawie dziecka do szacunku* [s. 294 – przyp. tłum].

³⁰ Deklaracja Praw Dziecka Narodów Zjednoczonych z 1959 roku dostępna w Internecie: www.unicef.org/lac/spbarbados/Legal/global/General/declaration_child1959.pdf

The immediate consequences of his respectful partnership with children were moderate. For instance, adults and children agreed to end fighting among children in the summer camp. The frequency of fights decreased, but they did not disappear.

Korczak learned that more was needed than talking and listening. He introduced several measures, which should help children to announce their interests, to collect information, to be aware of others' expectations and feelings and to explore ways to fair and just solutions: the bulletin board, the mailbox, the shelf, the newspaper, the meeting and the court of peers (SW, pp. 385ff.)²⁹. These measures reflected one basic idea: They were instrumental to create a public sphere in the orphanages. They made children's views, interests and worries a shared issue in the community of children without being censored by adults. It was the community, which had to find a just and caring solution that fitted the individual as well as the community.

It is obvious that such measures correspond to essential constituents of a democratic political system. They are the prerequisites for establishing citizenship. Korczak transferred and adopted them to the community of children in a residential home, and they turned out to be effective. It is my thesis that they became effective because their mechanisms let the children believe that citizenship was not just a metaphor, but something real as generating the public sphere was needed to develop and share responsibility for common goods.

Despite the fact that Korczak rarely used the terms citizen or citizenship in order to describe children's status in the communities of Dom Sierot or Nasz Dom, it was citizenship that he realized in the community of the residential homes. The structures of the homes and the activities of children and adults, which he depicts on hundreds of pages, illustrate the functioning reality of children's full citizenship, which they formed together with Janusz Korczak and the staff. And it was more than participation in decision-making, which eventually was still taken by adults anyway. Together they established self-governance, in which children accepted advice of adults, because they felt respected, and adults were open to children's views, because children were accepted as fellow human beings³⁰.

Most of the constitutional measures introduced by Korczak in the community of the orphanages have equivalents in the 1989 Convention on the Rights of the Child: The right to freedom of expression and free access to information (Art. 13), the right to freedom of thought, conscience and religion (Art. 14), the right to association and peaceful assembly (Art. 15) and the right to privacy and to be pro-

²⁹ *The Children's Homes*, sub-chapter of *How to Love a Child* (1929).

³⁰ See *Summer Camps, The Children's Homes, The Right to Respect and Theory and Practice published in Selected Works of Janusz Korczak*, ed. by Martin Wolins.

celu zachęcenie dzieci do zabrania głosu we wszelkich sprawach ich dotyczących, każdego aspektu dzieciństwa i młodości.

Lecz dlaczego wciąż czujemy, że prawo dziecka do uczestnictwa w życiu publicznym nie jest odpowiednio realizowane? Istnieją wspomniane już działania pozorne, które dzieci z łatwością potrafiły przejrzeć i odebrać jako łamanie ich praw. Takie fałszywe uczestnictwo nie przekonuje dzieci, że są one odpowiednio szanowane. Nie czują się docenione jako obywatele. To samo poczucie braku zaufania powstaje, kiedy dzieci w szkołach, placówkach opiekuńczych, placówkach opieki dziennej zachęca się do dzielenia swymi opiniami, lecz przy podejmowaniu ewentualnych decyzji opinie te nie są brane pod uwagę. Co jest nie tak?

Także Korczak doznawał wciąż uczucia rozczarowania po tym, jak doszedł do wniosku, że trzeba rozmawiać **z dziećmi**, a nie mówić **do nich**. Efekty wprowadzonej zasady pełnego szacunku partnerstwa z dziećmi były umiarkowane. Na przykład: dorośli i dzieci uzgodnili, że zakończą się bójki wśród dzieci na obozie letnim. Częstotliwość bójek zmalała, ale bójki nie zniknęły.

Korczak doszedł do wniosku, że trzeba więcej niż tylko rozmawiać i słuchać. Wprowadził kilka narzędzi, które miały pomóc dzieciom w komunikowaniu swych potrzeb, zbieraniu informacji, uświadamianiu sobie oczekiwań i uczuć innych oraz szukaniu drogi do sprawiedliwych rozwiązań: tablica ogłoszeń, skrzynka do listów, półka, gazeta, posiedzenia i sąd koleżeński (SW, s. 385 i n.)³¹. Narzędzia te stanowią ucieleśnienie jednej, podstawowej idei: stworzenia płaszczyzny publicznej w domach sierot. Przekształcenia poglądów, potrzeb i problemów dzieci we wspólną sprawę społeczności dziecięcej niepodlegającej cenzurze dorosłych. To wspólnota właśnie musi znaleźć sprawiedliwe i korzystne rozwiązania odpowiednie zarówno dla zainteresowanej jednostki, jak i całej społeczności.

To oczywiste, że narzędzia te odpowiadają podstawowym elementom demokratycznego systemu politycznego. Są to zasadnicze warunki ustanowienia obywatelstwa. Korczak przeniósł je i zaadaptował w społeczności dzieci w Domu Sierot, i jak się okazało, były one skuteczne. Według mojej tezy, środki te odniosły skutek, ponieważ ich mechanizmy wykształciły u dzieci poczucie realnego – zamiast fikcyjnego – obywatelstwa poprzez utworzenie sfery publicznej, która jest niezbędna, by budować poczucie odpowiedzialności za wspólne dobra i dzielenie się nią.

Mimo że Korczak rzadko używał pojęcia „obywatel” czy „obywatelstwo”, to właśnie tych słów należałoby użyć, opisując status dzieci we wspólnotach Domu Sierot czy Naszego Domu, ponieważ tę właśnie koncepcję realizował tam Korczak. Organizacja domów i zajęć dla dzieci i dorosłych, które opisuje na setkach stron, pokazują rzeczywiste funkcjonowanie pełnoprawnego obywatelstwa dzieci, które

³¹ *Dom dziecka*, w: *Jak kochać dziecko* (1929).

tected against unlawful attacks on his or her honour and reputation (Art. 16). All these rights are fundamental rights of every citizen, and the Convention confirms that these rights, first specified in the International Covenant on Civil and Political Rights of 1966, are also rights of all children without any discrimination³¹.

Each of these rights is of utmost importance for every individual child, and altogether they complement children's right to be heard and their views to be given weight (Art. 12 of the Convention). This right can be effectively exercised only if children have access to information, can freely express themselves, can assemble and have exchange with others, get replies and explanations in response to their statements and proposals and are protected against attacks on their reputation.

While Art. 12 of the Convention, the right to be heard, finds much attention and its implementation is often claimed (though not satisfactorily realized), the connected rights, which assure the child's effective inclusion as a citizen of the community, are often disregarded. This disregard impairs the meaningful realization of this right. The child needs, and now I refer to Korczak's constitutional provisions, the newspaper, the bulletin board, the meetings and the court for appeal and redress in order to become an active and empowered member of her/his community, first small and later large.

Without these provisions, the child remains a second class citizen: the means to effectively express one's views and objectives are not available, and the processes aiming at just and caring conclusion are not safeguarded. Mutual respect is not enforced. Consequently, children's participation is weakened, ineffective and tokenistic and stirs up the ambivalent reactions, which were mentioned before.

Janusz Korczak called himself a "constitutional teacher" (SW p. 458)³² in order to make it clear that benevolence was not enough; solid provisions were required. His practice-tested constitutional model of involving children as responsible partners in the management of the home is the message, which still has eminent relevance as it surmounts appeal and goodwill.

The constitutional provisions, which we find in Korczak's detailed explanations given in "The children's home" were designed to fit the conditions of the two residential homes, Dom Sierot and Nasz Dom, in the first half of the 20th century. When today's children shall be enabled to be active and co-responsible participants and collaborators in the management of their residential homes or schools, some of these provisions have to be modified. Other modifications are

³¹ The Covenant for Civil and Political Rights (CCPR) and the Covenant for Economic, Social and Cultural Rights (ESCR) are regarded as the base of the following human rights treaties.

³² See *The children's home*, sub-chapter of *How to Love a Child* (1929).

tworzyły one same wraz z Januszem Korczakiem i resztą wychowawców. I jest to znacznie więcej niż uczestnictwo w decyzjach, które ostatecznie i tak podejmują dorośli. Wspólnie ustanowione samorządy, w ramach których dzieci przyjmowały porady od dorosłych, ponieważ czuły się szanowane, dorośli byli otwarci na opinie dzieci, ponieważ dzieci traktowano jako współtowarzyszy³².

Większość konstytucyjnych rozwiązań wprowadzonych przez Korczaka w społecznościach domów dziecka ma swoje odpowiedniki w Konwencji o Prawach Dziecka z 1989 roku: prawo do swobodnego wypowiedzania się, wolny dostęp do informacji (Artykuł 13), prawo do wolności myśli, sumienia i religii (Artykuł 14), prawo do zrzeszania się i pokojowych zgromadzeń (Artykuł 15), prawo do prywatności i do ochrony przed bezprawnymi atakami na swój honor i reputację (Artykuł 16). Wszystkie te prawa są podstawowymi prawami każdego obywatela, a Konwencja uprawomocnia te prawa, spisane po raz pierwszy w Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych z 1966 roku, potwierdzając, że są to prawa wszystkich dzieci bez wyjątku³³.

Każde z tych praw ma ogromne znaczenie dla każdego dziecka jako jednostki, a łącznie współtworzą one prawo dzieci do bycia wysłuchanymi i do nadania ich poglądom stosownej wagi (Artykuł 12 Konwencji). Prawo to może być skutecznie wykonywane tylko jeśli dzieci mają dostęp do informacji, mogą się swobodnie wypowiadać, zrzeszać i wymieniać doświadczenia, otrzymywać wyjaśnienia i odpowiedzi na swe oświadczenia i sugestie, i są chronione przed atakiem na ich reputację.

Jednak podczas gdy Artykuł 12 Konwencji (prawo do bycia wysłuchanym) spotyka się ze znaczną uwagą i często żąda się (choć nieskutecznie) jego egzekwowania, prawa powiązane, które gwarantują skuteczne włączenie dzieci jako obywateli do społeczeństwa – są często lekceważone. To lekceważenie uniemożliwia rzeczywistą realizację tego prawa. Dziecko potrzebuje – i nawiązuję tu do korczakowskich rozwiązań: gazety, tablicy ogłoszeń, posiedzeń, sądu apelacyjnego i odškodowawczego – stać się aktywnym, uprawnionym członkiem swej społeczności, najpierw małej, potem dużej.

Bez tych uprawnień dziecko pozostaje obywatelem drugiej kategorii: środki skutecznego przekazu poglądów i intencji nie są dostępne, a procesy zmierzające do sprawiedliwych, korzystnych rozwiązań – niezabezpieczone. Wzajemny szacunek

³² Zob. *Kolonie Letnie, Domy Dziecka, Prawo Dziecka do Szacunku oraz Teoria a Praktyka w Wyborze Pism Pedagogicznych*, t. 1 i 2, Warszawa 1957.

³³ Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych uznaje się za podstawowe traktaty mówiące o prawach człowieka.

required when children shall have full participatory status in day-care centres, youth associations, recreational and leisure facilities, and, highly momentous, in local communities.

The measures established by Korczak together with the children of the orphanages about 90 years ago are full of inspiring ideas for the present situation. They will help to make meaningful and effective what is now called participation. They have to be spelled out in a way appropriate to the conditions, under which children grow up today³³.

The observation that Korczak did not encourage children to public activities under any socio-political condition in society should not be misinterpreted. His educational conception was not at all politically dispassionate. It is true, that Korczak focused on children as young people concerned with the urging issues of cooperation, fairness and justice among children and among children and adults in their everyday lives. These issues seem to be so much different from the actual predominant orientation to children's participation at institutional processes at large.

Indeed, Korczak's constitutional education concentrated on children in the social reality of the residential homes. Here children's interests are challenged, they get into conflicts; here they must learn to argue, to convince and to yield; here they understand the significance of good agreements and regulations; here they experience the destructive nature of breaches of rules and the curative potential of redress and forgiveness.

We have to keep in mind that these social processes did not take place in an intimate small group, but in a society of hundred and even more children, where children learnt to understand what they owed also to a fellow human being, who was not family or friend. Korczak's constitutional provisions helped to additionally carve out the socio-structural dimensions of this residential community.

Presumably, Korczak would not have objected, if children had been given appropriate opportunities to raise their voices in the public. In one of his papers he indicated that in the long run children should form international associations and engage for equal rights for children (CW, Vol. 9, p. 207)³⁴. However, as mentioned, he feared of the devastating influences of society outside the orphanage and hoped to create a room for constructive development of children's capacities within cooperation and relationships in the home. For this reason Korczak states: "We begin our work with the boarding schools." (SW, Vol. 9, p. 208)³⁵.

³³ See the UN Committee's General Comment no. 12 (see footnote 2) and Lansdown (2011).

³⁴ On the societal and educational relevance of Nasz Dom (and Dom Sierot) [Über die gesellschaftliche und erzieherische Bedeutung von Nasz Dom (und Dom Sierot)], 1923.

³⁵ *Ibidem*.

nie istnieje. W rezultacie uczestnictwo dzieci zanika, staje się nieefektywne i pozor-
ne, wzbudzając ambiwalentne uczucia, o których wspominałem już wcześniej.

Janusz Korczak nazywał sam siebie „wychowawcą konstytucyjnym” (SW, s. 458)³⁴, aby zaznaczyć, że życzliwość nie wystarcza; potrzebne są konkretne prawa. Jego wypróbowany w praktyce konstytucyjny model angażowania dzieci jako odpowiedzialnych partnerów w zarządzanie domem jest przekazem, który nie stracił na swej wartości, ponieważ wybiega poza granice apelu i życzliwości.

Przepisy konstytucyjne, o których czytamy w obszernych wyjaśnieniach w Domu Sierot, miały być dostosowane do potrzeb dwóch domów dziecka: Domu Sierot i Naszego Domu, istniejących w pierwszej połowie XX wieku. Gdyby dzisiejsze dzieci miały możliwość aktywnego i współodpowiedzialnego zarządzania swymi domami dziecka lub szkołami, niektóre z tych przepisów należałoby zmodyfikować. Jeszcze inne zmiany byłyby konieczne, gdyby dzieci mogły w pełni uczestniczyć w zarządzaniu ośrodkami opieki dziennej, stowarzyszeniami młodzieżowymi, ośrodkami sportu i rekreacji oraz – co najważniejsze – życiem społeczności lokalnej.

Środki powołane do życia przez Korczaka wspólnie z dziećmi z sierocińców sprzed około dziewięćdziesięciu lat są kopalnią pomysłów dla współczesnych pokoleń. Mogą one pomóc w przekształceniu procesu, jakim jest obecne uczestnictwo, w zjawisko znaczące i efektywne. Należałoby je ubrać w słowa dostosowane do realiów, w których dorastają dzieci dziś³⁵.

Nie należy błędnie interpretować spostrzeżenia, że Korczak nie zachęcał dzieci do jakichkolwiek działań w sferze publicznej w jakichkolwiek warunkach społeczno-politycznych. Jego koncepcja edukacji nie była całkowicie obojętna politycznie. To prawda, że Korczak skupiał się na dzieciach jako młodych osobach, zajętych ważnymi problemami współpracy, sprawiedliwości, uczciwości wśród dzieci, a także między dorosłymi a dziećmi w ich codziennym życiu. Te kwestie zdają się tak zupełnie inne od współczesnej tendencji orientacji na uczestnictwo dzieci w globalnych procesach na poziomie instytucjonalnym.

W rzeczywistości, wychowanie konstytucyjne Korczaka koncentrowało się na dzieciach w realiach społecznych domów dziecka. To tutaj potrzeby dzieci były wystawiane na próbę, tu dzieci wdawały się w konflikty; tu musiały uczyć się argumentowania, przekonywania i ustępowania; tu uczyły się rozumieć wagę dobrego argumentu oraz przepisów „prawa”; tu doświadczały destruktywnej siły aktów łamania zasad i leczniczego potencjału zadośćuczynienia i wybaczenia.

³⁴ *Dom dziecka*, w: *Jak kochać dziecko* (1929).

³⁵ Zob. Komentarz Ogólny Komitetu NZ nr 12 (patrz przyp. 2) oraz G. Lansdown, *op.cit.*

Most of today's children do not live in orphanages or boarding schools. However, they spend an increasing amount of time in care and education institutions. These hours of the day could provide abundant opportunities to learn and practice living in a society made up of children and adults aiming for fairness, justice and human dignity. Korczak shows us the path, which we, adults and children, have to follow.



Lothar Krappmann, Ph.D., was a member of the United Nations Committee on the Rights of the Child (CRC) from 2003–2011. He studied Sociology, Philosophy, and Modern History and took his doctorate in Sociology at the Freie Universität Berlin. Until his retirement he was a senior researcher at the Max Planck Institute of Human Development in Berlin. He lectured at the Freie Universität. His main field of research is the social, emotional, and moral development of children in family, school, kindergarten and day care institutions, with special interests in vulnerable groups of children. He remains involved in a number of activities and programmes promoting citizenship education and children's participation in kindergarten and school, and serves on advisory boards to social welfare organizations, non-governmental organizations and governmental agencies.



Musimy pamiętać, że te społeczne procesy nie zachodziły w małej intymnej grupie, lecz w społeczności ponad stu dzieci, gdzie uczyły się one, jak to jest zawdzięczać coś innej istocie ludzkiej – komuś, kto nie jest członkiem rodziny ani nawet przyjacielem. Zasady konstytucyjne Korczaka pomagały też nadać tej wspólnocie wymiar i strukturę społeczną.

Korczak przypuszczalnie nie oponowałby zbyt, gdyby dzieciom dano możliwość zabrania głosu na forum publicznym. W jednym ze swych pism zaznaczał, że w perspektywie długofalowej dzieci powinny zrzeszać się z stowarzyszeniami międzynarodowych i angażować w walkę o równe prawa dla siebie (CW, t. 9, s. 207)³⁶. Jednak, jak wspominał, obawiał się niszczących wpływów społeczeństwa poza sierocińcem, i pragnął stworzyć przestrzeń dla konstruktywnego rozwoju dziecięcych możliwości na podstawie współpracy w swej placówce i w jej granicach. Dlatego też stwierdza: „Zaczynamy naszą pracę z internatem” (CW, t. 9, s. 208)³⁷.

Większość współczesnych dzieci nie mieszka w domach dziecka czy internatach. Jednak wiele z nich spędza coraz więcej czasu w instytucjach opieki dziennej i oświaty. Godziny spędzone w tych placówkach mogłyby dostarczyć szerokiej gamy okazji do nauki i ćwiczenia roli obywateli w społeczeństwie dzieci i dorosłych, dążącej do uczciwości, sprawiedliwości i zachowania ludzkiej godności. Korczak wskazuje nam drogę, którą my, dorośli i dzieci, musimy podążać.



Lothar Krappmann – prof. dr, były członek Komitetu ONZ ds. Praw Dziecka (CRC) w latach 2003–2011, socjolog, filozof, emerytowany pracownik naukowy w Instytucie Rozwoju Ludzkości im. Maxa Plancka w Berlinie i Freie Universität. Główną dziedziną jego badań jest społeczny, emocjonalny i moralny rozwój dzieci w rodzinie, w szkole, przedszkolu i w placówkach opieki dziennej, ze specjalną uwagą skierowaną na grupy dzieci najstarszych. W dalszym ciągu włącza się w wiele działań i programów promujących edukację obywatelską, zasiada w organach doradczych organizacji społecznych, pozarządowych i instytucji państwowych.



³⁶ *O społecznym i edukacyjnym znaczeniu Naszego Domu (i Domu Sierot)*, (*Über die gesellschaftliche und erzieherische Bedeutung von Nasz Dom (und Dom Sierot)*, 1923.

³⁷ *Ibidem*.

PART VI

Korczak's pedagogical heritage
– between past and future

CZEŚĆ VI

Korczakowskie dziedzictwo pedagogiczne
– między przeszłością a przyszłością

Contemporary Educational Problems in Japan from the Perspective of Janusz Korczak's Views

I 'met' Janusz Korczak about twenty years ago, when I got interested in the facts why and how the Convention on the Rights of the Child of 1989 was written. I began to explore the relationship between the origin of the Convention and the Second World War. It was just after I 'met Korczak' who was portrayed by Andrzej Wajda in the cinema. Since the 1990s, my research on Korczak is related to children's rights and the history of children in Poland¹. In this article there will be contemporary educational problems in Japan presented, as well as Korczak's perspective of the child's dignity and their rights. I will outline the objectives of the post-war Japanese education, the system and educational processes, as well as problems of children in 1975–2010. With reference to the issues mentioned above, the following problems and family apparitions move forward:

- violence against children, child abuse,
- absence from school, refusal to going to school,
- school competition, race for higher education,
- peer violence.

Having this background in mind, it becomes clear, why Korczak's concepts are so much-needed in Japan.

1. Education in Japan in the post-war period

Universal education in Japan began after 1945. The objectives of the post-war school education were noted in the School Education Act based on the Constitution of Japan.

Pursuant to the Constitution of Japan of 1946 (Article 13): 'All of the people shall be respected as individuals' [translation based on <http://afe.easia.columbia.edu> – translator's note], and in the School Education Act (Act No. 25 of 1947), in its preamble, you can find acknowledgement that 'the dignity of individual shall be respected and their full development.' Therefore the objective of education is the full development of personality, striving to educate citizens

¹ *Selected Works of Janusz Korczak*, Warsaw 1967, s. 128; J. Korczak, *Dziela*, t. 7, Warszawa 1993, s. 9–13.

Współczesne problemy edukacyjne w Japonii w świetle myśli Janusza Korczaka

„Poznałem” Janusza Korczaka około dwadzieścia lat temu, kiedy zainteresowałem się dlaczego i w jaki sposób spisana została Konwencja o Prawach Dziecka z 1989 roku. Zacząłem badać związek pomiędzy powstaniem Konwencji a II Wojną Światową. Było to zaraz po tym, jak „spotkałem Korczaka” przedstawionego przez Andrzeja Wajdę w kinie. Od lat 90. moje badania nad Korczakiem związane są z prawami dzieci i historią dzieci w Polsce¹. W niniejszym artykule zostaną przedstawione współczesne problemy wychowawcze w Japonii oraz korczakowska perspektywa godności dziecka i jego praw. Naszkicuję cele powojennej edukacji japońskiej, system i procesy edukacyjne oraz problemy edukacji i problemy dzieci w latach 1975–2010. Wśród nich na czoło wysuwają się następujące problemy i zjawiska rodzinne oraz szkolne:

- przemoc wobec dzieci, krzywdzenie dziecka,
- nieobecność w szkole, odmowa chodzenia do szkoły,
- rywalizacja szkolna, wyścig po wykształcenie wyższe,
- przemoc rówieśnicza.

Na tym tle widoczne staje się wyraźnie, dlaczego w Japonii tak bardzo potrzebne są idee Janusza Korczaka.

1. Edukacja w Japonii w okresie powojennym

Powszechna edukacja w Japonii rozpoczęła się po roku 1945. Cele powojennej edukacji szkolnej zostały zapisane w ustawie o edukacji opierającej się na konstytucji Japonii.

Zgodnie z konstytucją Japonii z 1946 roku (Artykuł 13): „Wszystkich obywateli szanuje się jako jednostki ludzkie”, a w ustawie o edukacji (Ustawa nr 25 z 1947 roku), w jej preambule, znaleźć można potwierdzenie, że „szanuje się godność jednostki i jej pełen rozwój”. A zatem celem edukacji jest pełen rozwój osobowości, dążenie do wykształcenia obywateli zdrowych na ciele i umyśle, którzy miłować będą prawdę i sprawiedliwość, szanować wartość indywidual-

¹ *Selected Works of Janusz Korczak*, Warsaw 1967, s. 128; J. Korczak, *Dzieła*, t. 7, Warszawa 1993, s. 9–13.

who are healthy in body and mind, who shall love truth and justice, respect individual value, work, and who shall have a deep sense of responsibility, who shall be overfilled with the spirit of independence, as creators of society and the state of peace.²

The Article 26 of the School Education Act reads as follows: ‘All people shall have the right to receive an equal education corresponding to their ability. The people shall be obligated to have all boys and girls under their protection receive ordinary education as provided for by law. Such compulsory education shall be free’ [translation based on <http://www.mext.go.jp/english> – translator’s note].

This article assures equality in access to education. Consequently, this article gives Japanese children the right to education (and development), and it imposes an obligation to provide opportunities to exercise this right to their parents.

The current system of education in Japan can be brought into the 6+3+3 model. So it is six-year primary school, then three-year lower secondary school and three-year upper secondary school. After this stage has been completed, there follows four-year or six-year (in case of medical studies) higher education.

Within the last half-century, a huge quantity leap has been observed in the Japanese education system, especially at the level of upper secondary school. In 1955, 50% of graduates from lower secondary schools attended upper secondary schools. In 1975, this number grew up to 90%. That is an indication of visible process of democratization and promotion of education, which have been apparent in Japan for a long time. However, parallelly to this process – virtually at the same time – some other problems began to emerge in the area of education (related to children). Unfortunately, they have not been resolved to date. In the 1970s, the society created a trend focused on higher education, and that was the time when problems with children began to appear – giving up exam courses and engaging in school violence. In the 1980s, such phenomena like peer violence, suicides and absence from school pestered more and more often. The period of the 1990s, after so called economic bubble collapsed, brought up new school problems such as:

- giving up the school or refusal to go there caused by the pressure to get educated, or school competition, which resulted in expansion of cram schools that became a peculiar branch of industry (*‘juku’*),
- school violence as a response to corporal punishment, strict rules and regulations,
- peer violence (and suicides),

² In the Children’s Charter of 5th May 1951 (an unofficial document from the area of social policy), it is written: ‘The child is and shall be respected as a human being’ [own translation – J.W.].

na, pracę i którzy będą mieli głębokie poczucie odpowiedzialności, będą przepełnieni duchem niezależności, jako budowniczości społeczeństwa i państwa pokoju².

W artykule 26 ustawy o edukacji znajdziemy zapis: „Każdy ma prawo do otrzymania równego wykształcenia, odpowiednio do swoich zdolności”. Każdy zobowiązany jest zapewnić wszystkim bez wyjątku chłopcom i dziewczętom pozostającym pod ich opieką podstawowe wykształcenie przewidziane ustawą. Takie obowiązkowe nauczanie jest bezpłatne”.

Artykuł ten zapewnia równość dostępu do edukacji. W konsekwencji artykuł ten daje dzieciom japońskim prawo do edukacji (i rozwoju), a na ich rodziców nakłada obowiązek zapewnienia możliwości wykonania tego prawa.

Obecny system szkolny w Japonii daje się sprowadzić do modelu 6+3+3. Jest to zatem szkoła podstawowa sześcioletnia, a następnie trzyletnie gimnazjum oraz trzyletnie liceum. Po tym etapie następują czteroletnie lub sześcioletnie (w przypadku medycyny) studia wyższe.

W szkolnictwie japońskim w ostatnim półwieczu dokonał się ogromny skok ilościowy przede wszystkim na poziomie liceum. W 1955 r. do liceów trafiało 50% absolwentów gimnazjów. W 1975 roku liczba ta wzrosła do 90%. Jest to przejaw widocznego od dawna w Japonii procesu demokratyzacji i upowszechniania edukacji. Jednak równoległe z tym procesem – praktycznie w tym samym czasie – zaczęły rodzić się inne problemy w dziedzinie edukacji (dotyczące dzieci). Niestety, nie zostały one rozwiązane do dzisiaj. W latach 70. ubiegłego wieku społeczeństwo wykreaowało trend ukierunkowany na wykształcenie wyższe, i wtedy to zaczęły pojawiać się problemy związane z dziećmi – rezygnacją z kursów egzaminacyjnych oraz przemocą szkolną. W latach 80. ubiegłego wieku coraz częściej dawały się we znaki takie zjawiska, jak przemoc rówieśnicza, samobójstwa oraz nieobecność w szkole. Lata 90., po upadku tzw. ekonomii bańki mydlanej, zrodziły nowe problemy szkolne, takie jak:

- rezygnacja lub odmowa chodzenia do szkoły spowodowana presją na kształcenie, rywalizacją w szkole, których przejawem stał się rozwój szkół przygotowawczych (*cram schools*), które to szkoły stały się swoistym przemysłem „juku”)
- przemoc szkolna jako odpowiedź na kary cielesne, surowe regulaminy i przepisy,
- przemoc rówieśnicza (i samobójstwa),

² W Children’s Charter 1951.5.5th [Karta Dziecka – przyp. tłum] (nieoficjalny dokument z dziedziny polityki społecznej), jest napisane: „Dziecko jest i winno być szanowane jako istota ludzka” [tłum. własne tłumacza].

- absence from school,
- child abuse,
- suicides committed by children, especially at the age of 15–19.

The problems apparent for a long time (child abuse and suicides) have been accompanied by increasing phenomena of absence from classes and school violence among children.

A Japanese researcher, Professor Yotoriyama (University of Niigata, a member of DCI), during one of his lectures said that school violence is an attack against those who exert too much pressure to children. Whereas absence from school is an escape from the pressure, peer violence is a transfer of the pressure, and suicide is an act of destruction for the personality that feels the pressure. This statement accurately conveys the mental condition of Japanese children.

The Committee on the Rights of the Child spotlights the adverse phenomena. The Committee recognizes the exceptional academic excellence delivered by the Japanese school system, but notes with concern that, in spite of the reduced numbers of children competing for admission to schools and universities, complaints about excessive competition continue to rise. It is also concerned that this highly competitive school environment may contribute to bullying, mental disorders, truancy, drop-outs and suicides among children of school-going age.³

Of course, these problems do not increase only due to the social pressure resulting from the society oriented to higher education, but also because of other reasons. One of them is collapse of ‘economic bubble’ which occurred in the 1990s. Another factor is high social stratification, and the division into the rich and the poor in the period of recession, which obviously influences the quality of children’s lives and their education.

The Committee remains concerned that traditional views which fail to respect the child as a human being with rights severely limit the weight given to children’s views.⁴ That is one of the most serious obstacles against solving problems of Japanese education.

³ www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.C.JPN.CO.3.doc
www.mhlw.go.jp/seisaku/20.html

⁴ www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.C.JPN.CO.3.doc

- nieobecności w szkole,
- wykorzystywanie dzieci,
- samobójstwa wśród dzieci, zwłaszcza w wieku 15–19 lat.

Do widocznych od dawna problemów (wykorzystywania dzieci i samobójstw wśród dzieci) dołączyło nasilające się zjawisko opuszczania zajęć szkolnych i przemocy szkolnej wśród dzieci.

Japoński badacz, profesor Yotoriyama (Uniwersytet w Niigata, członek DCI), powiedział na jednym ze swych wykładów, że przemoc szkolna jest atakiem na tych, którzy wywierają na dzieci nadmierną presję. Nieobecność w szkole jest zaś ucieczką od presji, przemoc rówieśnicza jest przeniesieniem presji, a samobójstwo jest aktem zniszczenia osobowości, która odczuwa presję. To stwierdzenie w bardzo trafny sposób oddaje stan psychiki japońskich dzieci.

Na te niekorzystne zjawiska zwraca uwagę Komitet Praw Dziecka. Komitet dostrzega wyjątkowy perfekcjonizm kształcenia, jaki zapewnia japoński system szkolnictwa. Obawia się, że środowisko szkolne przepełnione duchem ostrej rywalizacji może przyczynić się do zwiększenia skali zjawiska przemocy rówieśniczej, zaburzeń psychicznych, wagarowania, rezygnacji ze szkół oraz samobójstw wśród dzieci w wieku szkolnym³.

Oczywiście problemy te narastają nie tylko w wyniku presji ze strony społeczeństwa ukierunkowanego na wykształcenie wyższe, lecz także z innych powodów. Jednym z nich jest upadek „ekonomii bańki mydlanej”, który nastąpił w latach 90. Innym czynnikiem jest silne rozwarstwienie społeczeństwa i podział na bogatych i biednych w okresie stagnacji gospodarczej, co wpływa rzecz jasna na jakość życia dzieci i ich edukacji.

Komitet bardzo wyraźnie wyraża obawę, że tradycyjny światopogląd, wyrażający brak szacunku do dziecka jako istoty ludzkiej, której przysługują prawa, może poważnie umniejszać jego znaczeniu⁴. Jest to jedna z najpoważniejszych przeszkód w rozwiązaniu problemów edukacji japońskiej.

³ www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.C.JPN.CO.3.doc
www.mhlw.go.jp/seisaku/20.html

⁴ www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.C.JPN.CO.3.doc

2. Contemporary Educational Problems in Japan from the Perspective of Janusz Korczak's Views

Child abuse

In 2000, the Child Abuse Prevention Law entered into force, and its objective was fighting against and preventing from acts of wrongdoing and child abuse, which are phenomena that have considerably grown stronger. The number of advice due to the problem of child abuse provided by Welfare Centres soared from 5,352 cases in 1997 up to 42,664 cases in 2008.

Wrongdoing to children may take various forms, e.g. mental, sexual or emotional; this may be maltreatment or neglecting the child. The factors that trigger such a phenomenon are quite diversified, but the role of fear is particularly important here. Parents brought up in violence will repeat their experience. Violence becomes a hereditary phenomenon. It is also increased by other factors, such as illness, emotional instability, unstable marriage, financial problems, or social alienation.

Bringing up a child is a difficult task. Why? Explaining the reasons for that difficulty, Korczak encourages parents to understand and love their child as a human being since the moment of birth. 'The child is already a human being, there are no children, just people', says Korczak in his wonderful work entitled *How to Love a Child* of 1918.

First, he wrote: 'You say: "My baby." It is not. The child is a common property, he belongs to the mother and father, the grandfathers and great-grandfathers'⁵. But immediately he added that an infant is a human being and has their own personality, 'the infant represents some strictly defined personality composed of innate temperament, strength, intellect, disposition and experience of life'⁶.

Let us take a look at other Korczak's writings dedicated to the relation between mother and her child. Korczak says about the struggle of two lives – mother's life and her child's life. He writes, 'one life, mature, obliged to make concessions, renunciations and sacrifices, defends itself; the other, new and young, fights for rights – its own rights'⁷. Then he writes, 'a conflict between two desires, two needs, two clashing selfishnesses'⁸. The infant 'wants to play ball, (mother) wants to

⁵ *Selected Works of Janusz Korczak, op.cit., pp. 84–88*; J. Korczak, *Dziela* [Works – translator's note]..., *op.cit.*, pp. 9–13.

⁶ J. Korczak, *Jak kochać dziecko* [How to Love a Child – translator's note]..., *op.cit.*, 30.

⁷ J. Korczak, *Jak kochać dziecko...*, *op.cit.*, 19. 48.

⁸ J. Korczak, *Jak kochać dziecko* [How to Love a Child – translator's note]..., *op.cit.*, p. 38.

2. Współczesne problemy edukacyjne w Japonii w świetle myśli Janusza Korczaka

Krzywdzenie dzieci

W 2000 r. weszła w życie ustawa o ochronie dzieci przed krzywdzeniem, której celem było zwalczanie i zapobieganie aktom krzywdzenia i wykorzystywania dzieci, zjawiska, które znacznie przybrało na sile. Liczba porad udzielonych w związku z problemem wykorzystywania dzieci w ośrodkach pomocy gwałtownie wzrosła z 5 352 przypadków w 1997 roku do 42 664 przypadków w 2008 roku.

Krzywdzenie dzieci może przybierać różne formy: psychiczną, seksualną, emocjonalną, może to być złe traktowanie dziecka lub zaniedbywanie. Czynniki powodujące to zjawisko są zróżnicowane, lecz rola strachu jest tu szczególnie istotna. Rodzice wychowani w przemocy powielają swoje doświadczenia. Przemoc staje się zjawiskiem dziedzicznym. Potęgują ją także inne czynniki, takie jak: choroba, chwiejność emocjonalna, niestabilne małżeństwo, problemy finansowe oraz alienacja społeczna.

Wychowywanie dziecka jest trudnym zadaniem. Dlaczego? Wyjaśniając przyczyny tej trudności, Korczak zachęca rodziców do zrozumienia i pokochania swego dziecka jako człowieka już od urodzenia. „Dziecko jest już człowiekiem, nie ma dzieci – są ludzie”, mówi Korczak w swym wspaniałym dziele *Jak kochać dziecko* z 1918 r.

Najpierw napisał: „Powiadasz: «moje dziecko». Nie, to dziecko wspólne, matki i ojca, dziadów i prapradziadów”⁵. Ale zaraz dodawał, że niemowlę jest człowiekiem, ma osobowość, „niemowlę uosabia pewną ściśle określoną indywidualność, złożoną z wrodzonego temperamentu, siły intelektu, samopoczucia i doświadczeń życiowych”⁶.

Przyjrzyjmy się kolejnym tekstom Korczaka poświęconym relacji matki i dziecka. Korczak mówi o walce dwóch żyć – życia matki i życia dziecka. Pisze: „jedno życie dojrzałe, zmuszane do ustępstw, zrzeczeń, ofiar, broni się, drugie nowe, młode, które wywalcza – własne dla siebie prawa”⁷. Dalej pisze: „konflikt dwóch chceń, dwóch potrzeb, dwóch ścierających się egoizmów”⁸. Niemowlę „chce by

⁵ *Selected Works of Janusz Korczak, op.cit.*, s. 84–88; J. Korczak, *Dzieła...*, *op.cit.*, s. 9–13.

⁶ J. Korczak, *Jak kochać dziecko...*, *op.cit.*, s. 30.

⁷ J. Korczak, *Jak kochać dziecko...*, *op.cit.*, s. 19.

⁸ J. Korczak, *Jak kochać dziecko...*, *op.cit.*, s. 38.

read a book. The limits of my rights and of the child's must be fixed'⁹, says mother mentioned by Korczak about her motherhood.

These texts show that the relation between mother and her child is not only related to upbringing, but it also includes a clash of right for those two parties in the conflict between two desires, needs, and personalities.

Absence from school

Absence from school (more than 30 days in a school year) are defined in the following ways: children do not attend or they cannot attend school even if they want to, because of mental emotional, physical or social reasons (this definition does not include children who do not attend school because of illness or for financial reasons).

At the end of the 1970s, the number of classes abandoned by children, in accordance with the definition given above, began to increase, and such a tendency has remained to date. However, it does not explain the reason for the absence. The common purpose for those who abandon classes is to find a place where they could express themselves, and which gives them the sense of security – *'Ibasyo'*.

As you can guess, most probably a parent tries to discipline the child first, and sees 'only what they want to see'¹⁰ in the child. However, after a long struggle, parents observe their mistake, either themselves or thanks to assistance of therapists who are able to hear the child's voice.¹¹ Since the 1990s there have been voices heard, that children who abandon school should be accepted as they are. Possibly not only children absent from school, but also all the rest of them want to be who they really are. This is what 'the right of the child to be what he is'¹², so often mentioned by Korczak in his writings, is about.

The society oriented to competition and education

Contemporary Japanese children are forced to prepare for their future as soon as they are still infants. 'Education of pre-school period' which offers know-

⁹ J. Korczak, *Jak kochać dziecko* [*How to Love a Child* – translator's note]..., *op.cit.*, p. 48.

¹⁰ J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku...*, *op.cit.* [*The Child's Right to Respect* – translator's note]

¹¹ And then one of the students leaving the classes uttered a haiku: 'Gakkou ni Oleo hakarelu Monosasi nasi' (School does not have such a scale with which I could be measured).

¹² 'The right of the child to be what he is.' There are various English translations:

the right to be what he or she is (Martin Wolins, 1967);

right of being what she really is (Adir Cohen 1994);

right to be oneself (Eichsteller 2009).

rzucąc piłkę, (matka) chce czytać książkę. Musimy ustalić granice jego i mego prawa” – mówi o swoim macierzyństwie Korczakowska matka.

Teksty te pokazują, że relacja matki z dzieckiem jest nie tylko relacją polegającą na wychowywaniu, lecz także relacją ścierania się praw dwóch stron, w konflikcie pomiędzy dwoma pragnieniami, potrzebami, osobowościami.

Nieobecności szkolne

Nieobecność w szkole (ponad 30 dni w roku szkolnym) definiuje się następująco: dzieci nie chodzą lub nie mogą chodzić do szkoły nawet jeśli chcą, z przyczyn natury psychicznej, emocjonalnej, fizycznej lub społecznej (definicja nie obejmuje dzieci, które nie chodzą do szkoły z powodu choroby lub ze względów finansowych).

Pod koniec lat 70. liczba opuszczonych przez dzieci zajęć zgodnie z powyższą definicją zaczęła rosnać, i taka tendencja utrzymuje się do dziś. Nie wyjaśnia to jednak, jaka jest przyczyna tej nieobecności. Wspólnym celem tych, którzy opuszczają zajęcia szkolne jest odnalezienie miejsca, gdzie mogą wyrazić siebie i które dawać im będzie poczucie bezpieczeństwa – „*Ibasyo*”.

Można się domyślać, że rodzic prawdopodobnie najpierw próbuje zdyscyplinować dziecko i widzi w dziecku „tylko to, co chce zobaczyć”¹⁰. Jednak po długiej walce rodzice zauważają swój błąd, albo sami, albo przy pomocy terapeutów, którzy potrafią usłyszeć głos dziecka¹¹. Od lat 90. w japońskiej szkole słyszy się także głosy, że dzieci opuszczające szkołę należy zaakceptować takimi, jakimi są. Może nie tylko dzieci nieobecne w szkole, ale także i te pozostałe, chcą być tymi, kim rzeczywiście są. Na tym polega „prawo dziecka, by było tym, czym jest”¹², o którym tyle pisał Korczak.

Spółczesność ukierunkowana na rywalizację i wykształcenie

Współczesne japońskie dzieci są zmuszane do przygotowywania się na swą przyszłość już jako niemowlęta. „Edukacja okresu wczesnodziecięcego”, oferują-

⁹ J. Korczak, *Jak kochać dziecko...*, *op.cit.*, s. 48.

¹⁰ J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku...*, *op.cit.*

¹¹ Wtedy jeden z uczniów opuszczających zajęcia wygłosił haiku: „Gakkou ni Oleo hakarelu Monosasi nasi” (Szkola nie ma takiej skali, którą mogłaby mnie zmierzyć).

¹² „Prawo dziecka, by było tym czym jest”. Tłumaczenia na język angielski są różne: *the right to be what he or she is* (Martin Wolins, 1967); *right of being what she really is* (Adir Cohen 1994); *right to be oneself* (Eichsteller 2009).

ledge intended for infants and young children has become popular in the school environment, full of spirit of fierce competition. The ordeal of exams in 1970–2000 transformed school into a battlefield. This phenomenon gradually began to appear at lower and lower levels of the education ladder. First it appeared in upper secondary schools. Then it spread over younger classes of private lower secondary schools, and consequently over private primary schools. Finally it reached kindergartens ‘ozyuken’ (and most probably also schools of birth).

During the school year, children study every single day in order to provide themselves with **the right future**. They do not have the right to live for today (or from one day to the next). Parents organize time and space in details for their children, and they frequently challenge that. Korczak very clearly claimed for the child's rights to respect, the child's rights to the present day. He called for ‘respect for the present moment, for today. How will (the child) manage tomorrow, if we do not allow him a conscious, responsible life today.’¹³ We need to allow children to live for today, to live with them, and think about their present time. This is the clue to radical reform of Japanese education.

Peer violence and the Japanese ‘youth court’

We did not manage to stop the violence or prevent suicides. Cases such as ‘Shikagawa-kun’ (1986), ‘Okouchi-kun’ (1994), ‘Takikawa-city’ (2005) or ‘Shiga-county’ (2012) were widely publicised by media. Such dramatic children's behaviours are provoked by peer violence which destroys the dignity of the child, and brings physical and mental suffering.

In one of well-known cases of a student's suicides which happened last year, media focused on the responsibility of school and its board. In this specific case, the final was that the school questioned all its students!

What solutions are sought in relation to the increasing number of cases of school violence and suicides?

In a local Japanese newspaper *Chugoku Sinbun* of 30th October, in the ‘Correspondence’ column, there was a letter written by a teacher¹⁴ who presented new attitudes. The title read ‘Not **for children**, but **with children**.’ This person has been carrying out ‘youth court’ in his classes (primary and lower secondary schools) for

¹³ J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku...*, *op.cit.*, The Child's Right to Respect – translator's note] p. 452.

¹⁴ The teacher's name is Masahiro Hiratsuka. He presented his practices during the Janusz Korczak International Conference in Tokyo, in 2010. His publications: *The First Attempts to Introduce Youth Court in Japan*, Tokyo 2009; *The Support System by Students for Students*, Tokyo 2003 [own translation – J.W.].

ca wiedzę przeznaczoną dla niemowląt i małych dzieci stała się popularna w środowisku szkolnym przepełnionym duchem ostrej rywalizacji. Męka egzaminów w latach 1970–2000 zmieniła szkołę w pole bitwy. Zjawisko to zaczęło się stopniowo pojawiać na coraz niższych szczeblach drabiny edukacyjnej. Najpierw pojawiło się w liceum. Następnie przeniosło się do młodszych klas gimnazjum szkół prywatnych, a potem do prywatnych szkół podstawowych. W końcu dotarło i do przedszkoli „*ozyuken*” (i pewnie także do szkół rodzenia).

W czasie roku szkolnego dzieci uczą się dzień w dzień, by zapewnić sobie **dobłą przyszłość**. Nie mają prawa do życia dniem dzisiejszym (lub z dnia na dzień). Rodzice szcęgółowo organizują dzieciom czas i przestrzeń, a one często się im sprzeciwiają. Korczak bardzo wyraźnie upominał się o prawo dziecka do szacunku, prawo dziecka do dnia dzisiejszego. Wołał o „szacunek dla bieżącej godziny, dla dnia dzisiejszego. Jak (dziecko) będzie umiało jutro, gdy nie dajemy (mu) żyć dziś świadomym odpowiedzialnym życiem”¹³. Pozwolić dzieciom żyć dniem dzisiejszym, żyć razem z nimi i myśleć o ich terażniejszości. Jest to klucz do radykalnej reformy japońskiej edukacji.

Przemoc rówieśnicza i japoński „sąd młodzieżowy”

Nie udało nam się zatrzymać zjawiska przemocy czy zapobiec samobójstwom. Sprawy, takie jak „Shikagawa–kun” (1986), „Okouchi–kun” (1994), „Tatikawa–city” (2005) oraz „Shiga–county” (2012), były szeroko nagłośniane przez media. Takie dramatyczne zachowania dzieci spowodowane są przemocą rówieśniczą niszczącą godność dziecka, sprawiającą mu cierpienie fizyczne i psychiczne.

W jednym głośnych w ubiegłym roku przypadków samobójstwa ucznia media skupiły się na odpowiedzialności szkoły i jej zarządu. W tej konkretnej sprawie skończyło się to tym, że szkoła przesłuchała wszystkich swych uczniów!

Jakich rozwiązań szuka się w związku z narastającą liczbą przypadków przemocy i samobójstw szkolnych?

W regionalnej gazecie japońskiej Chugoku Sinbun z 30 października, w rubryce „Korespondencja” pojawił się list od nauczyciela¹⁴, który przedstawił nowe poglądy. Tytuł brzmiał „Nie **do** dzieci, lecz z **dziećmi**”. Człowiek ten przez dwadzieścia lat prowadził zorganizowany własnymi środkami „sąd młodzieżowy” w swej

¹³ J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku...*, *op.cit.*, s. 452.

¹⁴ Nauczyciel ten nazywa się Masahiro Hiratsuka. Przedstawił on swe praktyki na Międzynarodowej Konferencji Janusza Korczaka w Tokio w 2010 roku. Jego publikacje: *Pierwsze próby wprowadzenia sądu młodzieżowego w Japonii*, Tokio 2009; *System wsparcia dla studentów przez studentów*, Tokio 2003.

twenty years, and the court has been prepared with his own resources. In his opinions, the problem of violence should not be tried to be resolved from the top level. Instead, the problems should be resolved by the students themselves, at the level of their everyday life. Just like Korczak, he accepted the fact that children are experts in their lives and their children's issues, and they know best what they need. 'We do not allow children to organize themselves. Disdainful, distrustful, resentful, we do not care. Yet without the participation of experts we shall never succeed, and the expert is the child,'¹⁵ believes and claims Korczak.

3. Conclusions

Post-war Japan struggled with problems of poverty and malnutrition among children. Whereas today we observe increasing mental poverty and spiritual malnutrition among children. Post-war Japanese children have the **right to education** and it seems that education necessary for their development has been provided. However, a lot of them suffer from violence and abuse in family or at school, absence from school, fierce competition in the society oriented to higher education. These are phenomena and problems which occur all the time, and we still have no proper solution for them.

The need to return to the fundamental assumptions of the post-war spirit becomes more and more explicit, to the times when the requirement of respect for the child as an individual being was so clearly expressed. In new conditions, the child recovers their humanity, demands for respect from adults as well as for understanding their problems.

Now in Japan, consecutive articles of the Convention on the Rights of the Child are heard louder and louder, and Korczak's concepts are more and more popular, as well as the ideas related to the children's rights. Nowadays, at the beginning of 21st century, we are challenged to articulate these rights and to implement them. In Japan, just like in other countries, we should realise that a child has the rights not only as a 'being who matures', but also as a **real human being** who now is in their childhood.



Chihiro Tsukamoto – Ph.D. (Pedagogics), Professor Tokai University (Sapporo Campus), director of Japan Janusz Korczak Association. Selected Publications: *Korczak, Respect of children's right* (Tokyo 2004), *A historical study on Janusz Korczak's thoughts about Children and Education (1890–1920)*.



¹⁵ J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku...*, *op.cit.* [*The Child's Right to Respect* – translator's note] p. 446.

klasie (gimnazjum i szkoła podstawowa). W jego mniemaniu problemu przemocy nie należy próbować rozwiązać od góry. Problemy powinni raczej rozwiązywać sami uczniowie na poziomie życia codziennego. Tak jak Korczak, przyjął, że dzieci są ekspertami swojego życia i swoich dziecięcych spraw, wiedzą najlepiej, co jest im potrzebne. „Nie pozwalamy się dzieciom zorganizować, lekceważąc, nie ufając, niechętni nie dbamy, bez rzeczoznawców udziału nie podołamy. A rzeczoznawcą jest dziecko” – przekonuje i nawołuje Korczak¹⁵.

3. Wnioski

Powojenna Japonia borykała się z problemami biedy i niedożywienia wśród dzieci. Dzisiaj natomiast obserwujemy wzrost ubóstwa psychicznego i głodu duchowego wśród dzieci. Powojenne dzieci japońskie mają **prawo do edukacji** i wydaje się, że zapewniono im edukację niezbędną do ich rozwoju. Lecz wiele z nich cierpi w związku z przemocą i wykorzystywaniem w rodzinie i szkole, z nieobecnością w szkole, agresywną rywalizacją społeczeństwa ukierunkowanego na wykształcenie wyższe. Są to zjawiska i problemy, które wciąż mają miejsce i dla których nadal nie ma rozwiązania.

Coraz wyraźniejsza staje się potrzeba powrotu do podstawowych założeń ducha powojennego, kiedy to tak wyraźnie wysuwano postulat szacunku do dziecka jako indywidualnej jednostki. Dziecko w nowych warunkach odzyskuje swoje człowieczeństwo, upomina się u dorosłych o szacunek i zrozumienie jego dziecięcych problemów.

Coraz głośniejsze w Japonii brzmią kolejne artykuły Konwencji o Prawach Dziecka, coraz bardziej znane są korczakowskie idee i praktyczne pomysły związane z prawami dziecka. Dzisiaj na początku XXI wieku staje przed nami wyzwanie artykułowania tych praw i ich urzeczywistniania. W Japonii, tak jak i w innych krajach, powinniśmy uświadomić sobie, że dziecko ma prawa nie tylko jako „istota dojrzewająca”, lecz także jako **prawdziwy człowiek**, tylko będący aktualnie w okresie dzieciństwa.



Chihiro Tsukamoto – profesor pedagogiki, profesor Tokai University (Kampus Sapporo); Dyrektor Japońskiego Stowarzyszenia Janusza Korczaka. Tłumacz i badacz korczakowskich idei pedagogicznych.



¹⁵ J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku...*, *op.cit.*, s. 446.

A Short History of the Janusz Korczak Children and Youth Center (1978–1981)

I. In 1977 in the Institute of Pedagogical Research in Warsaw a Faculty for Research on the Pedagogical Heritage of Janusz Korczak was created (abbreviated Korczak Faculty) in which the Information Centre on Janusz Korczak, the present Korczakianum Documentation and Research Facility was established. From that point on the results of research on Korczak was subjected to critical review, new cognitive, documentary, popularising and editorial goals were designed; also, the Korczak Movement became more visible on the international stage. The promoter and organiser of the institutions enumerated above, as well as the initiator of the search and research tasks was Aleksander Lewin (1915-2002), a co-worker of Korczak and an expert on his work¹.

The most ambitious and far-fetched concept that was created on the grounds of the celebrations was the plan to create the Janusz Korczak Children and Youth Facility in Łomianki near Warsaw. The Facility was intended to be a complex of a dozen institutions, with the institute for scientific research, a school and an orphanage. The activity of the Facility was to be performed in the spirit of Korczak's pedagogy and the newest ideas of humanistic education. Both, although indirectly, were significantly connected with the ideas of the so-called education preparing to a live in the socialist society. Back then, during the so-called real socialism, with typical for those times centralism of state and party authority, it could not be arranged in any other way. The Facility was supposed to be the tribute to the state care for the education of the young generation; therefore, many times the public was informed on the party-national support for the presented concept. This implied a significant connection of Korczak and his work in the socio-political reality of the turn of 1970' and 1980's.

¹ Between 1937 and 1939 A. Lewin was working as a pedagogue in the J. Korczak Orphanage. During the II World War he ran the Orphanage in Monetna (USSR). Between 1947 and 1950 an organizer of the Central Educational-Training Facility in Barczewo. Between 1950 and 1985 an employee of the Pedagogical Research Faculty in Warsaw. Supporter and propagator of the soviet pedagogy. Along with Bolesław Milewicz he co-created the "educational programme" operating between 1951 and 1956 central youth prison in Jaworzno; the programme was based on the concepts of Anton Makarenko; the prison served for the minors sentenced for anti-state and anti-system political activity. Among others, he published: *The Issues of Collective Education. Makarenko*, Konfrontacje Pedagogiczne 1960. Zob.: M. Bybluk, *Lewin Aleksander (1915-2002)*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), vol. II, Warszawa 2003, pp. 1044–1048; W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, t. II, Warszawa 1999, pp. 169–194.

Krótkie dzieje projektu Ośrodka Dzieci i Młodzieży im. Janusza Korczaka (1978–1981)

I. W 1977 r. w Instytucie Badań Pedagogicznych w Warszawie powołano do życia Pracownię Badań nad Spuścizną Pedagogiczną Janusza Korczaka (w skrócie: Pracownia Korczakowska), w której zostało wyodrębnione Centrum Informacyjne o Januszu Korczaku, dzisiejszy Ośrodek Dokumentacji i Badań Korczakianum. Odtąd przez najbliższych kilka lat dotychczasowy dorobek badań korczakowskich będzie poddany krytycznemu przeglądowi, zostaną podjęte nowe cele poznawcze, dokumentacyjne, popularyzatorskie oraz edytorskie, nastąpi także szersze wyjście ruchu korczakowskiego na międzynarodową arenę. Inspiratorem i organizatorem wymienionych instytucji, także pomysłodawcą nowych poszukiwań i zadań badawczych był Aleksander Lewin (1915–2002), współpracownik Korczaka i znawca jego twórczości¹.

Jednym z głównych, najbardziej ambitnych i dalekosiężnych planów Pracowni Korczakowskiej, popieranym przez polskie i międzynarodowe środowisko korczakologów, był projekt utworzenia Ośrodka Dzieci i Młodzieży im. Janusza Korczaka w Łomiankach k. Warszawy. Ośrodek został pomyślany jako kompleks kilkunastu instytucji, na czele z instytutem badań naukowych, szkołą oraz domem dziecka. Pracy Ośrodka miał przyświecać duch korczakowskiej pedagogiki oraz najnowsze idee wychowania humanistycznego. Jedno i drugie pośrednio, ale wyczuwalnie, łączyło się z ideami tzw. wychowania przygotowującego do życia w społeczeństwie socjalistycznym. W tamtych czasach, w okresie tzw. realnego socjalizmu, z charakterystycznym dla tego ustroju centralizmem władzy państwowej i partyjnej, nie mogło być inaczej. Ośrodek miał świadczyć o trosce państwa o wychowanie młodego pokolenia, stąd też niejednokrotnie przekazywana do opinii publicznej i podkreślana była informacja o partyjno–państwowym poparciu przed-

¹ W latach 1937–1939 A. Lewin pracował jako wychowawca w Domu Sierot J. Korczaka. W czasie II wojny światowej prowadził Polski Dom Dziecka w Monetnej (ZSRR). W latach 1947–1950 organizator Centralnego Ośrodka Wychowawczo–Szkoleniowego w Barczewie. W okresie 1950–1985 pracownik naukowy Instytutu Badań Pedagogicznych w Warszawie. Zwolennik i propagator sowieckiej pedagogiki. Wraz z Bolesławem Milewiczem twórca „programu wychowawczego” działającego w latach 1951–1956 centralnego młodzieżowego więzienia w Jaworznie; program opierał się na koncepcjach Antoniego Makarenki, w więzieniu byli osadzeni nieletni skazani za antypaństwową i antysystemową działalność polityczną. Opublikował m.in.: *Problemy wychowania kolektywnego*, wyd. 2, 1955; *Makarenko. Konfrontacje pedagogiczne*, 1960. Zob.: M. Bybłuk, *Lewin Aleksander (1915–2002)*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. Tadeusz Pilch, t. II, Warszawa 2003, s. 1044–1048; W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno–politycznych*, wyd. II, Warszawa 1999, s. 169–194.

There was no moment historically worse for putting forward such an initiative. The political transformation was coming. The pursuit of freedom would not be stopped even by the imposition of martial law (December 13th, 1981- July 22nd, 1983). One could assume that every day was one step closer to the definite change in political system of 1989 and one step further from the possibility of realising the project of the Janusz Korczak Children and Youth Facility.

II. As Aleksander Lewin stated, the initiative to create the Janusz Korczak Children and Youth Facility first emerged in 1978, on the 100th anniversary of the Pedagogue's birthday. First, the Facility had a more complex name: The Science- and Care-Educational Institute. From the very beginning it was assumed that it was not intended to commemorate the life and work of the Old Doctor. It was about something much more profound: the creative development of pedagogical thought of Korczak, realising the systematic research on his heritage and popularising the life and work of Janusz Korczak both at home and abroad. A team of architects from the Central Office for the Development of the Capital was introduced to the preparatory works conducted by the pedagogues and other experts on Korczak's biography². The team was headed by Andrzej Kiciński (1938-2008) who after many years said that the work on the project of the Facility was an interesting and inspiring task for him³.

First broader public information on the Facility project was presented during the opening of the "Janusz Korczak – life and work" International Scientific Session which took place in Warsaw between 12th and 15th October 1978. The meeting was attended by almost 50 foreign guests (from the USA, Australia, Morocco, East Germany and the Soviet Union), as well as over 200 people from Poland. It was the culminating point of the Korczak's Year that far exceeded the occasional frames of the meeting and it brought about significant scientific results⁴. Main areas and main line of the meeting was created by the paper delivered by A. Lewin entitled "New Perspectives of the Development of Knowledge on Janusz Korczak". It concerned the need for intensifying the research that would broaden and deepen the knowledge on Janusz Korczak and his heritage. The author has underscored the significant role played in this works by the creation of the J. Korczak International

² A. Lewin, *Korczak znany i nieznan* [*Korczak Known and Unknown* – translator's note]. Warszawa 1999, pp. 487-489.

³ A conversation with Marta Ciesielska, head of Korczakianum on 26th February 2013

⁴ H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, cooperation: M. Ciesielska, W. Landesberg (ed.), *Janusz Korczak. Życie i dzieło*. Materiały z Międzynarodowej Sesji Naukowej, Warszawa, 12–15 October 1978, Warsaw 1982.

stawianej koncepcji. Oznaczało to silne uwikłanie osoby Korczaka i jego dzieła w realia społeczno–polityczne przełomu lat 70–80. XX wieku.

Nie było historycznie gorszego momentu na wystąpienie z tego rodzaju inicjatywą. Następował czas transformacji ustrojowej. Dążeniu do wolności nie mógł przeszkodzić nawet wprowadzony stan wojenny (13 XII 1981–22 VII 1983). Niemal każdy dzień przybliżający definitywną zmianę ustrojową w 1989 r. oddalał – można przypuszczać – możliwości realizacji projektu Ośrodka Dzieci i Młodzieży im. Janusza Korczaka.

II. Aleksander Lewin podaje, że inicjatywa utworzenia Ośrodka Dzieci i Młodzieży im. Janusza Korczaka powstała w 1978 r. w stulecie urodzin Pedagog². Zrazu Ośrodek nosił bardziej skomplikowaną nazwę: Instytut Naukowo i Opiekuńczo–Wychowawczy. Od początku zakładano, iż nie ma to być tylko forma upamiętniająca życie i dzieło Starego Doktora. Chodziło o coś znacznie ważniejszego – twórcze rozwijanie myśli pedagogicznej Korczaka, realizację systematycznych badań nad jego dziedzictwem, popularyzację życia i dzieła Janusza Korczaka w kraju i zagranicą. Do prac przygotowawczych prowadzonych przez pedagogów i innych znawców biografii Korczaka została włączona także grupa architektów ze Stołecznego Biura Rozbudowy Stolicy³. Zespołem tym kierował Andrzej Kiciński (1938–2008). Ten znany warszawski architekt po latach powie, iż praca nad projektem Ośrodka była dla niego ciekawym i inspirującym zadaniem⁴.

Pierwsze szersze publiczne informacje o projekcie Ośrodka zostały przedstawione podczas otwarcia Międzynarodowej Sesji Naukowej „Janusz Korczak – życie i dzieło”, która odbyła się w Warszawie w dniach 12–15 X 1978 r. W spotkaniu tym udział wzięło blisko 50 gości z zagranicy (m.in. z USA, Australii, Brazylii, Maroka, a także Niemieckiej Republiki Demokratycznej i Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich) oraz ponad 200 uczestników z kraju. Było to kulminacyjne wydarzenie Roku Korczakowskiego, które – daleko wykraczając poza okolicznościowe ramy spotkania – przyniosło ważne rezultaty naukowe⁵. Główne obszary i przewodnią linię obrad wyznaczał referat A. Lewina pt. „Nowe perspek-

² Stulecie urodzin Janusza Korczaka było obchodzone jako tzw. Rok Korczaka (22 VII 1978–22 VII 1979). Zob. *Materiały z inauguracyjnego posiedzenia Komitetu Obchodów Setnej Rocznicy Urodzin Janusza Korczaka*, Warszawa 1978, mat. powiel.; W. Theiss, *Pokłosie wydawnicze Roku Korczakowskiego*, Przegląd Historyczno Oświatowy 1981, nr 2.

³ A. Lewin, *Korczak znany i nieznan*, Warszawa 1999, s. 487–489.

⁴ Rozmowa z Martą Ciesielską, dyrektor Korczakianum w dniu 26 lutego 2013 r.

⁵ H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, współpraca M. Ciesielska, W. Landesberg (red.), *Janusz Korczak. Życie i dzieło. Materiały z Międzynarodowej Sesji Naukowej, Warszawa, 12–15 października 1978 r.*, Warszawa 1982.

Association and establishing the Janusz Korczak Children and Youth Facility. Both initiatives – claimed A. Lewin. – are already implemented and will form a solid basis for the development of the Korczak Movement around the world”⁵.

The party authorities did not miss the conference mentioned above; actually, it might have been the other way around – perhaps it was the symposium organisers who requested party support? Anyway, Edward Gierek (1913-2001), the then General Secretary of the party sent a letter to the participants of the Warsaw meeting. It was quoted by Jerzy Kuberski in his inauguration speech. “Within the educational circles in our country – wrote the secretary – a proposal was put forward to celebrate the memory of Janusz Korczak by creating an institute named after him. The dream of the successors of the Old Doctor’s thought is for this to be a modern scientific-research and educational facility that with international support would produce the methods for educating the personalities of our and future times, that would develop Korczak’s ideas, support and inspire the actions used to educate for peace. It is my dearest hope that the initiative will meet the interest and support of the Session attendees, as well as numerous Korczak associations around the world. Our country will support the realisation of this idea any way it can”⁶. The passage quoted of the party dignitary was something more than just a proverbial protective shield. One can speak here about the so-called political will that back then was the best guarantee of executing the project. This support was priceless. It removed any possible obstacles along the way and muted the possible opposition of the proposal.

A year after the seminar mentioned above the Korczak’s jubilee came to an end. The proclaimed intentions were concluded: the Janusz Korczak International Association was founded and the corner-stone for the Janusz Korczak Children and Youth Facility in Łomianki was placed. Undoubtedly, this was an important, if not the most important moment of the then social activity connected with Janusz Korczak. With the strong support of the party and state authorities the Korczak environment consistently and with much determination sought to realise their ambitious and far-fetched plans. The newly created institutions, apart from initiating, concentrating and coordinating the research on the Korczak’s heritage, were to introduce the person of the Pedagogue and his work to the broader social memory and international cooperation. The importance of these actions and the atmosphere accompanying them was perfectly expressed by the enthusiastic title

⁵ A. Lewin, *Nowe perspektywy rozwoju wiedzy o Januszu Korczaku*, in: *ibidem*, p. 13.

⁶ J. Kuberski, *Przemówienie inauguracyjne [Inauguration Speech – translator’s note]*, in: H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, cooperation M. Ciesielska, W. Landesberg (ed.), *Janusz Korczak. Życie i dzieło...*, *op. cit.*, p. 6.

tywy rozwoju wiedzy o Januszu Korczaku”. Dotyczył potrzeby zintensyfikowania badań, które rozszerzyłyby i pogłębiły istniejący zasób wiedzy o Korczaku i jego dziedzictwie. Autor podkreślił ważną rolę, jaką w tych pracach będzie miało utworzenie Międzynarodowego Stowarzyszenia im. J. Korczaka, a także powołanie do życia Ośrodka Dzieci i Młodzieży im. Janusza Korczaka. „Obydwie inicjatywy – pisał A. Lewin – są już wcielane w życie i stanowiąc będą trwałą podstawę dla rozwoju ruchu korczakowskiego w świecie”⁶.

Wspomniana konferencja nie umknęła z pola widzenia władz partyjnych, a może było odwrotnie: może to organizatorzy symposium zabiegali o poparcie partii? W każdym razie Edward Gierek (1913–2001), ówczesny I Sekretarz KC PZPR, przesłał list do uczestników warszawskiego spotkania. Wypowiedź tę cytował Jerzy Kuberski w swoim przemówieniu inauguracyjnym. „W kołach oświatowych naszego kraju – pisał Gierek – zrodziła się propozycja uczczenia pamięci Janusza Korczaka poprzez utworzenie instytutu jego imienia. Marzeniem spadkobierców myśli Starego Doktora jest, aby była to nowoczesna placówka naukowo-badawcza i wychowawcza, w szerokim międzynarodowym współdziałaniu wypracowująca metody kształtowania osobowości ludzi na miarę naszych i przyszłych czasów, rozwijająca idee korczakowskie, wspierająca i inspirująca poczynania służące wychowaniu dla pokoju. Żywię nadzieję, że inicjatywa ta spotka się z zainteresowaniem i poparciem uczestników Sesji, a także licznych stowarzyszeń korczakowskich na całym świecie. Nasze państwo udzieli wszelkiej pomocy w jej realizacji”⁷. Przytoczone słowa partyjnego dygnitarza były czymś więcej niż przysłowiowym parasolem ochronnym. Można tu mówić o manifestacji tzw. politycznej woli, czyli najwyższej wówczas gwarancji wykonalności projektu. Waga tego poparcia była wielka. Usuwała możliwe bariery na drodze do celu i nie dopuszczała do głosu ewentualnych przeciwników tej propozycji.

W niecały rok po wspomnianym seminarium nastąpiło zakończenie korczakowskiego jubileuszu. Doszło wtedy do sfinalizowania zapowiadanych zamierzeń: powołano do życia Międzynarodowe Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka oraz wmurowano kamień węgielny pod przyszły Ośrodek Dzieci i Młodzieży im. Janusza Korczaka w Łomiankach. Bez wątplenia był to ważny, o ile nie najważniejszy moment w ówczesnej aktywności społecznej związanej z postacią Janusza Korczaka. Mając silne poparcie władz partyjnych i państwowych, środowisko Korczakowców konsekwentnie i z dużą determinacją dążyło do realizacji ambitnych i dalekosiężnych planów. Nowo powołane instytucje – obok inicjowania, koncen-

⁶ A. Lewin, *Nowe perspektywy rozwoju wiedzy o Januszu Korczaku*, w: *op.cit.*, s. 13.

⁷ J. Kuberski, *Przemówienie inauguracyjne*, w: H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, współpraca M. Ciesielska, W. Landesberg (red.), *Janusz Korczak. Życie i dzieło...*, *op.cit.*, s. 6.

of one of the texts presenting the initiatives of the jubilee year: “Rebirth of Korczak”⁷.

The inauguration of the Janusz Korczak International Association activity, the association being a federation of the Korczak committees operating in various countries, took place on September 13th, 1979. The gala meeting of the Association took place in the column room of the Ministry Council Office. It was attended by the representatives of 14 countries. The newly formed organisation was headed by the following people: Jerzy Kuberski (the president) and vice-presidents – Alicja Szlązakowa, Rafael Scharf (United Kingdom), and Michał Kondakow (USSR)⁸.

On the next day (September 14th, 1979), the representatives of the Association were received by Edward Gierek. At that time it was an extremely prestigious distinction. Information on the meeting along with a suitable photo was printed on the first page of “*Życie Warszawy*”. The whole country learned that a representative of the highest authorities had confirmed the significant importance that the party was connected with the celebrations of the Korczak’s Year and further works on popularising the heritage of the Old Doctor. The role of the designed Facility in Łomianki in introducing the pedagogy of Korczak into the modern education was underscored separately; the building was being built thanks to the initiative of E. Gierek, pointed out the gazette. Unsurprisingly, “the attendees expressed their deepest gratitude for the General Secretary of KC PZPR and PRL authorities for the high status bestowed on the Korczak jubilee and the efforts for implementing the thought of great pedagogue and humanist”. Also, the paternal, typical of the “party dialogue” with the society tone of words that Gierek used to close his letter cannot surprise: “The Korczak’s Year has come to an end and you are starting a new activity. I believe that you will carry it out so that the ideas propagated by Janusz Korczak and testified by the sacrifice of his life should serve the good of the children, should serve to strengthen the bonds between all the people in the world and in turn to maintain the peace. We, the Poles, will do everything to make the memory of Janusz Korczak and his ideas become the property of all the nations. You can always rely on our active support”⁹.

The other great event of that time – signing the foundation act and placing the corner-stone for the Facility in Łomianki –also took place on September 14th, 1979. The ceremony took place in a local communal school. The preliminary

⁷ K. Wojciechowski, *Powtórne narodziny Korczaka*, *Głos Nauczycielski* 1979, No. 39.

⁸ *Founding of the Janusz Korczak International Association*, *Trybuna Ludu* 1979, No. 216 of 14th September.

⁹ Edward Gierek has met with the representatives of the Janusz Korczak International Association. *Życie Warszawy* 1979 No. 217 of 15th–16th Sept.; also: Meeting of Edward Gierek with the Korczak activists. *Trybuna Ludu* 1979, No. 217, of 15th–16th Sept.

trowania i koordynowania badań nad spuścizną Korczaka – miały wprowadzać postać Wychowawcy i jego dzieło do szerszej pamięci społecznej i współpracy międzynarodowej. Wagę tych dążeń i towarzyszącą im atmosferę dobrze oddaje entuzjastyczny tytuł jednego tekstów ukazujących inicjatywy jubileuszowego roku: „Powtórne narodziny Korczaka”⁸.

Inauguracja działalności Międzynarodowego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka (MSK), będącego federacją istniejących w różnych krajach komitetów korczakowskich, nastąpiła w dniu 13 IX 1979 r. Uroczyste posiedzenie Stowarzyszenia odbyło się w Sali Kolumnowej Urzędu Rady Ministrów. Brali w nim udział przedstawiciele 14 państw. Na czele władz nowo powstałej organizacji stanęli: Jerzy Kuberski (przewodniczący) oraz wiceprzewodniczący – Alicja Szlązakowa, Rafael Scharf (Wielka Brytania), Michał Kondakow (ZSRR)⁹.

Następnego dnia (14 IX 1979 r.) przedstawiciele MSK przyjął Edward Gierk. Było to wówczas bardzo prestiżowe wyróżnienie. Informacja o spotkaniu, wraz ze stosowną fotografią, pojawiła się na pierwszej stronie dziennika „Życie Warszawy”. Cały kraj dowiedział się, że oto przedstawiciel najwyższych władz potwierdził wielką wagę i znaczenie, jakie partia przywiązywała do obchodów Roku Korczakowskiego i dalszych prac nad popularyzacją spuścizny Starego Doktora. Osobno została podkreślona rola projektowanego Ośrodka w Łomiankach – stawianego z inicjatywy E. Gierka, jak zaznaczała gazeta – we włączaniu korczakowskiej pedagogiki do współczesnych nauk o wychowaniu. Nie dziwi więc, że „zebrani wyrazili gorącą wdzięczność dla I sekretarza KC PZPR i władz PRL za wysoką rangę nadaną rocznicy korczakowskiej i za wysiłki na rzecz wcielania w życie myśli wielkiego pedagoga i humanisty”. Nie może też dziwić paternalistyczny, typowy dla „partyjnego dialogu” ze społeczeństwem, ton słów, jakimi pierwszy sekretarz zamknął to spotkanie: „Zakończył się Rok Korczakowski – mówił – zaczynacie nową działalność. Sądzę, że będziecie ją prowadzić tak, aby idee głoszone przez Janusza Korczaka poświęcone ofiarą jego życia służyły dobru dzieci, służyły zbliżeniu wszystkich ludzi na całym świecie, aby umacniały sprawę pokoju. My Polacy uczynimy wszystko, by pamięć o Januszu Korczaku i jego idee stały się własnością wszystkich narodów. Możecie zawsze liczyć na nasze aktywne poparcie”¹⁰.

Drugie wielkie wydarzenie tamtych dni – podpisanie aktu erekcyjnego i wmurowanie kamienia węgielnego pod Ośrodek w Łomiankach – także nastą-

⁸ K. Wojciechowski, *Powtórne narodziny Korczaka*, Głos Nauczycielski, 1979, nr 39.

⁹ *Powołanie Międzynarodowego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka*, Trybuna Ludu 1979, nr 216 z dn. 14 IX.

¹⁰ *Edward Gierk spotkał się z przedstawicielami Międzynarodowego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka*, Życie Warszawy 1979, nr 217 z dnia 15–16 IX; także: *Spotkanie Edwarda Gierka z działaczami korczakowskim*, Trybuna Ludu 1979, nr 217 z dnia 15–16 IX.

project of the Facility and the related plans were presented by Aleksander Lewin and the urban-architectural concept by Tadeusz Szumielewicz, the head architect of the Warsaw capital city¹⁰.

The document signed mentioned both the national-political significance of the Korczak initiative, its symbolic and practical-pedagogical value and – which was pointed to for the first time – the relation of the Old Doctor's thought with the present programmes of education for peace undertaken around the world. Nowadays it is an important testimony resembling both, those times and ways of thinking and the strategy of acting. Here is the content of the document:

It was on September 14th, 1979 on the thirty-fifth anniversary of the People's Republic of Poland and the 100th anniversary of Janusz Korczak's birthday, on the International Children's Day, witnessed by the representatives of the state authorities of the People's Republic of Poland and the capital of Poland – Warsaw.

For the fulfilment of the dream of the heirs of thought of the Old Doctor it was decided to erect in Warsaw, the capital of Poland where Janusz Korczak was born, lived and worked, the Scientific-Research and Care-Educational Institute.

This undertaking was taken up by the actions of the Polish and International Committee for Celebrating the 100th Anniversary of Korczak's Birthday with the support and help of the Government of the People's Republic of Poland.

Let this Institute give testimony to the past and be a memorial-symbol of the greatness of the humanist and democratic ideas of education.

Let it remind of the sacrifice of thousands of pedagogues from Poland and other European countries conquered by Hitler who between 1939 and 1944 fought for the most beautiful ideals of human and suffered a martyr's death.

Let the Institute bearing the name of one of the most enlightened pedagogues designate goals, principles and methods of socialist upbringing and create the conditions for their practical verifying and popularising.

Finally, let it serve the cause of bringing up the young generations in the spirit of peace and friendship between the nations in line with the UN declaration On the education of the society for peace¹¹ passed owing to the initiative of Poland¹².

¹⁰ „Placing the corner-stone for the Janusz Korczak Institute”, Trybuna Ludu 1979, No. 217, of 15th-16th Sept.

¹¹ The quoted UN document dated 1978 was coined: „On the education of societies in the spirit of peace”. It called upon the united nations to respect in their policies the principles of maintaining and strengthening the young generations on the spirit of peace, eliminating racial hatred, national discrimination and other cases of injustice.

¹² A photo copy of the foundation act text from the collection of the author.

piło w dniu 14 IX 1979 r. Uroczystość odbyła się w miejscowej zbiorczej szkole gminnej. Wstępny projekt Ośrodka i związane z tym plany przedstawił Aleksander Lewin, a koncepcję urbanistyczno–architektoniczną zaprezentował Tadeusz Szumielewicz, naczelny architekt miasta stołecznego Warszawy¹¹.

W parafowanym dokumencie była mowa zarówno o państwowo–politycznym znaczeniu korczakowskiej inicjatywy, o jej symbolicznych oraz praktyczno–pedagogicznych walorach, a także – na co zwrócono uwagę po raz pierwszy – związkach myśli Starego Doktora z aktualnymi i podejmowanymi na całym świecie programami wychowania dla pokoju. Dzisiaj jest to ważne świadectwo odzwierciedlające i tamten czas, sposób myślenia, i strategię działania. Oto treść tego dokumentu:

Działo się to dnia 14 września 1979 roku, w trzydziestą piątą rocznicę Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, w setną rocznicę urodzin Janusza Korczaka, w Międzynarodowym Roku Dziecka, w obecności przedstawicieli władz państwowych Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej i stolicy Polski – Warszawy.

Aby się urzeczywistniło marzenie spadkobierców myśli Starego Doktora, postanowiono wznieść w Warszawie, stolicy Polski, gdzie się urodził, żył i pracował Janusz Korczak, Instytut Naukowo–Badawczy i Opiekuńczo–Wychowawczy.

Dzieło to zostało podjęte staraniem Polskiego i Międzynarodowego Komitetu Obchodów Setnej Roczniczy Urodzin Janusza Korczaka przy poparciu i pomocy Rządu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.

Niechaj Instytut ten daje świadectwo przeszłości i stanowi pomnik–symbol wielkości humanistycznych i demokratycznych idei wychowania.

Niechaj przypomina ofiarę tysięcy pedagogów z Polski i wielu innych krajów Europy, podbitych przez hitleryzm, którzy w latach 1939–1944, walcząc o najpiękniejsze ideały człowieka, ponieśli śmierć męczeńską.

Niechaj Instytut noszący imię jednego z najświetlejszych wychowawców wypracowuje cele, zasady i metody socjalistycznego wychowania i stwarza warunki do ich praktycznej weryfikacji i upowszechniania.

Niechaj wreszcie służy sprawie wychowania młodych pokoleń w duchu pokoju i przyjaźni między narodami w myśl deklaracji ONZ O wychowaniu społeczeństwa dla pokoju¹² przyjętej z inicjatywy Polski¹³.

¹¹ Wmurowanie kamienia węgielnego pod Instytut im. Janusza Korczaka, Trybuna Ludu 1979, nr 217 z dnia 15–16 IX.

¹² Cytowana dokument ONZ z 1978 r. nosił nazwę: „O wychowaniu społeczeństw w duchu pokoju”. Wzywał Narody Zjednoczone do respektowania w swojej polityce zasad: utrzymania i umacniania młodych pokoleń w duchu pokoju, eliminacji nienawiści rasowej, dyskryminacji narodowej lub innej niesprawiedliwości.

¹³ Odbitka fotograficzna tekstu aktu erekcyjnego w zbiorach autora.

III. In January 1980 a new stage of realising the project of the Janusz Korczak Children and Youth Facility was initiated – the designing of the detailed concept of this institution. The task was carried out by the Faculty of Systemic Educational Research of the Pedagogical Research Institute in Warsaw. As A. Lewin, head of the works put it, it was supposed to be the transition from the general vision of the institution to the frame of the organisation and the programme. The jubilee calls and the language of party propaganda were replaced with specific and detailed issues. The moving, although debatable, clouded and excessively optimistic vision of the “pedagogical conglomerate” started to take real shape.

The project of the Facility was not imposed by the authorities, nor was it ready or finished. It developed in evolutionary and dynamic way, which made it different to numerous contemporary ideas and goals ordered by the offices to be carried out by educational-training institutions. A. Lewin discussed the “grass-roots” and open character of the project as the basic principle of the works performed in an interview with his then co-worker Julian Radziewicz (1937-2007)¹³. The motto of this conversation – “start with Korczak” – designated both the field and the direction of the actions, as well as the challenges and tasks expected. “The Korczak Line” was supposed to meet during the project “the reality line” – the existing conditions, needs and possibilities, and both of them – to meet the “contemporary pedagogy line”, mainly understood as the pedagogy of educational innovations. The central, pivotal place of this construct was taken by Korczak’s “idea of protecting children’s rights” and the issue of the “status of a child in the society”. A. Lewin used to admit that the importance and place of these issues were noticed and underscored by the representatives of the French movement of modern school with whom he had discussed the Facility project several times. It was definitely a new point of view. It exceeded the historic-literary-methodological perspective, up to that time dominating in the reception of Korczak’s heritage.

It was only on such grounds, the grounds of mature and seeking intellectual enterprise that A. Lewin presented the organisation and tasks of the Facility. The axis of the system was designated on the one hand by the scientific institute and, on the other hand, by the care-educational facility. Numerous facilities and devices revolved around this axis, such as a school, a dormitory, a hospital, an orphanage and recreation area. There were further supplements – as the conse-

¹³ Julian Radziewicz – pedagogy professor at the Academy of Special Pedagogy in Warsaw, employee of the Institute of Pedagogical Research in Warsaw, “Solidarność” activist during the martial law and the publisher and author of independent pedagogical press, expert of the social side during the debate of the Round Table (1989), co-founder of the Social Educational Association and the Scouting Association of the Republic (Poland).

III. W styczniu 1980 r. rozpoczął się nowy etap realizacji projektu Ośrodka Dzieci i Młodzieży im. Janusza Korczaka – opracowanie szczegółowej koncepcji tej instytucji. Zadanie realizował Zakład Badań Systemów Wychowawczych Instytutu Badań Pedagogicznych w Warszawie. Miało to być, jak wyjaśniał kierujący pracami Lewin, przejście od ogólnej wizji instytucji do zarysu organizacji i programu. Miejsce dotychczasowych jubileuszowych hasel, połączonych z językiem partyjnej propagandy, zajęły konkretne i szczegółowe zagadnienia. Porywająca, chociaż od początku dyskusyjna, mglista i nadmiernie optymistyczna wizja „pedagogicznego kombinatu” zaczęła przybierać realne kształty.

Projekt Ośrodka nie był ani narzucony odgórnie, ani gotowy czy też zamknięty. Rozwijał się ewolucyjnie i dynamicznie, czym różnił się od wielu ówczesnych idei i zadań urzędowo zleczanych do wykonania instytucjom oświatowo-wychowawczym. O „oddolnym” i otwartym charakterze projektu, jako podstawowej zasadzie prowadzonych prac, mówił Lewin w wywiadzie ze swoim ówczesnym współpracownikiem Julianem Radziewiczem (1937–2007)¹⁴. Tytułowe hasło tej rozmowy – „Wyjść od Korczaka” – wyznaczało zarówno obszar i kierunek działań, jak i określone wyzwania i zadania. „Linia Korczaka” miała się w tym projekcie spotkać z „linią realiów” – istniejących warunków, potrzeb i możliwości, a jedna i druga – z „linią współczesnej pedagogiki”, rozumianej głównie jako pedagogika innowacji wychowawczych. Centralne, najważniejsze miejsce w tej konstrukcji zajmowała korczakowska „idea obrony praw dziecka” oraz zagadnienie „statusu dziecka w społeczeństwie”. Lewin przyznawał, iż wagę i miejsce tych zagadnień dostrzegali i podkreślali przedstawiciele francuskiego ruchu szkoły nowoczesnej, z którymi kilkakrotnie omawiał projekt Ośrodka. Był to zdecydowanie nowy punkt widzenia. Wykraczał poza ujęcia historyczno-literacko-metodyczne, które dotąd dominowały w recepcji spuścizny Korczaka.

Dopiero na takim gruncie, gruncie dojrzałego, ale i poszukującego przedsięwzięcia intelektualnego Lewin przybliżył organizację i zadania Ośrodka. Oś tego układu wyznaczał z jednej strony instytut naukowy, z drugiej – ośrodek opiekuńczo-wychowawczy. Wokół tej linii skupione były różne placówki i urządzenia, jak np. szkoła, internat, szpital, dom dziecka, tereny rekreacyjne. Obraz ten dopełniał – jako konsekwencja przyjmowanych idei i rozwiązań, a nie odwrotnie – trzy główne zadania Ośrodka: tworzenie warunków dla spontanicznego rozwoju dzieci, wyzwalanie twórczej ekspresji, kształtowanie samodzielnej postawy życiowej, m.in. za

¹⁴ Julian Radziewicz – profesor pedagogiki w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, pracownik Instytutu Badań Pedagogicznych w Warszawie, działacz „Solidarności”, w czasie stanu wojennego wydawca i autor niezależnej prasy pedagogicznej, ekspert strony społecznej podczas obrad Okrągłego Stołu (1989 r.), współzałożyciel Społecznego Towarzystwa Oświatowego oraz Związku Harcerstwa Rzeczypospolitej.

quence of the ideas and solutions assumed and not the other way around – three main goals of the Facility: to create the conditions for spontaneous development of children, to encourage creative expression and to shape the independent life posture with, among others – and these are Korczak's words – the help of valuable "life techniques"¹⁴.

One cannot deny the enthusiasm, engagement and optimistic view of the future of the discussed Facility project. It was built upon the sense of social mission, so typical of Lewin, irrespective of whether he was for the communist movement before 1939, worked as a pedagogue in USSR, was a fighter for the "ideological front" of the Stalin times in Poland or when, as a professor of the Institute of Pedagogical Research, he was dealing with the collective education. However, it is possible that it was back then in 1980 that the project exceeded the borders of "rational hope", for all the tasks and works of the designed institution were to serve one more, broadest and superordinate goal: "the creation of the new educational system, which will suit to the rapidly changing conditions and needs of our times".

Lewin – a social visionary, approached the border of pedagogical utopia even closer when in 1982 in "Przegląd Lekarski" he claimed that the project of the Facility was not only "a pedagogical experiment, but a complex socio-pedagogical experiment designed to verify the possibility of organising a different model of both adults and children (...)". Another explanation was slightly more down to earth. It was about mutual, indeed understood in the spirit of Korczak, creation by children and adults of the life environment, or, to be more concise – an educational system. The author of the passage quoted was aware that his thoughts might go too far and seem utopian. The possible doubts of that type he himself allayed. As he wrote, "even Korczak was constantly challenged by others who claimed his thoughts to be utopian". It was therefore no surprise to anyone when Lewin informed that during the works on the Facility project and the system of education in general he devoted much attention to the educational experiences of the Israel kibbutzim that – as he eagerly wrote – were "socio-economic centres"¹⁵.

The declared openness of the project presented to external influences was not empty words. In December 1980 the meeting of experts on the shape of the Facility took place. The meeting organiser was Lewin's research team and the Janusz

¹⁴ Start with Korczak. On the Scientific and Care-Educational Institute by prof. dr hab. Aleksander Lewin. Discussion by Julian Radziewicz, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* (further cited as "POW") 1980, No. 5

¹⁵ A. Lewin, *Założenia Instytutu Naukowego i Opiekuńczo-Wychowawczego im. Janusza Korczaka*, *Przegląd Lekarski* 1982, No. 1–3.

pomocą – tu głos został oddany bezpośrednio Korczakowi – wartościowych „technik życia”¹⁵.

Nie można zasygnalizowanemu projektowi Ośrodka odmówić entuzjazmu, zaangażowania i optymistycznego spojrzenia w przyszłość. Stało za tym poczucie misji społecznej, tak typowe dla Aleksandra Lewina, i to niezależnie, czy sympatyzował z ruchem komunistycznym przed 1939 r., działał jako pedagog w ZSRR, był bojownikiem „frontu ideologicznego” czasów stalinowskich w Polsce, czy też gdy jako profesor Instytutu Badań Pedagogicznych zajmował się wychowaniem kolektywnym. Być może jednak projekt Ośrodka już wówczas, w 1980 r., przekraczał granice „racjonalnej nadziei”. Wszystkie bowiem zadania i prace projektowanej instytucji miały służyć jeszcze jednemu, najszerszemu i nadrzędnemu celowi: „budowaniu nowego systemu wychowawczego, nowego, tzn. bardziej odpowiadającego szybko zmieniającym się warunkom i potrzebom naszych czasów”.

Lewin–wizjoner społeczny jeszcze wyraźniej zbliżył się do granic pedagogicznej utopii, kiedy w 1982 r. na łamach Przeglądu Lekarskiego stwierdził, iż projekt Ośrodka nie jest tylko „eksperymentem pedagogicznym, ale złożonym eksperymentem społeczno–pedagogicznym, który ma zweryfikować możliwość zorganizowania innego modelu życia ludzi, ludzi dorosłych i dzieci (...)”. Kolejne wyjaśnienia nieco obniżały wysokie tony tej myśli. Szło o wspólne, w istocie rozumiane w duchu Korczaka, budowanie przez dzieci i dorosłych środowiska życia, czy wężziej – systemu wychowawczego. Autor cytowanych słów był świadomy tego, że jego pomysły mogą iść za daleko i mogą wydawać się utopijne. Ewentualne wątpliwości tego typu sam rozwiewał. „Przecież i Korczakowi – pisał z naciskiem – nieustannie zarzucano, że myśli kategoriami utopijnymi”. W tym świetle nie budzi już zdziwienia informacja, w której Lewin wyjaśniał, że w pracach nad projektem Ośrodka i w ogóle systemem wychowania przywiązuje bardzo dużą wagę do doświadczeń wychowawczych kibuców w Izraelu, tych – jak pisał z nieukrywaną aprobatą – „ośrodków społeczno–gospodarczych”¹⁶.

Deklarowana otwartość przedstawianego projektu na zewnętrzne inspiracje nie była czczym frazesem. W grudniu 1980 r. odbyła się narada ekspertów na temat kształtu Ośrodka. Organizatorem spotkania był zespół badawczy Lewina oraz Międzynarodowe Stowarzyszenie im. J. Korczaka. Co nowego przyniosła ta dwudniowa konferencja, skupiająca znawców problematyki z całego kraju? Nie doszło wtedy do jakichś zasadniczych zmian, sugestii nowych rozwiązań. Nikt nie podważał ogólne-

¹⁵ *Wyjść od Korczaka. O Instytucie Naukowym i Opiekuńczo–Wychowawczym mówi prof. dr hab. Aleksander Lewin, rozmawiał Julian Radziewicz, Problemy Opiekuńczo–Wychowawcze 1980, nr 5 (dalej cyt. „POW”).*

¹⁶ A. Lewin, *Założenia Instytutu Naukowego i Opiekuńczo–Wychowawczego im. Janusza Korczaka, Przegląd Lekarski 1982, nr 1–3.*

Korczak International Association. What new was brought about by the two-day conference that gathered the experts of the issue from the whole country? No significant changes or suggestions of new solutions were presented then. There was nobody to undermine the general sense of the enterprise. The direction of analyses was planned at details. They pertained to the issues of the child-pupil and the organisational and functional issues. It was stressed that more attention during the future work of the Facility should be devoted to the period of early childhood and the issues of mutual relations that are to connect different facilities of the institution. Among the main conditions for its success “autonomy, activity, independence and self-governing” were enumerated. This stipulation – an echo of *Solidarność* demands? – pertained not only to the assumptions, but also to the methods of work and staff policy of the Facility¹⁶.

The project of the Facility was further subject to the analysis during the meeting of MSK presidium that took place between 13th and 21st January 1981 in Israel. It was then that international auditory learned, among others, that the facility – apart from the Hospital-Memorial Health Centre in Międzyzylesie – “will be the second living memorial commemorating the millions of children murdered during the II World War”¹⁷.

It is possible that there would have been no Facility project, both in its general conceptual, social and pedagogical shape and in the detailed organisational-methodological scope were it not for the research of Lewin on Janusz Korczak's life and work. At that time he was the best – perhaps save for Stefan Wołoszyn (1911-2004), author of the book “Korczak”¹⁸ – expert on the heritage of the Old Doctor. Probably he had the broadest contacts in Poland with the old students of Korczak, as well as the numerous and world-wide group of scientists, pedagogues and artists fascinated by the work of the Old Doctor. This was an extremely important capital – the basis of the activities carried out and the starting point for further research and editorial popularising and work. At least two demands formulated by Lewin then are still valid: Korczak's works must be perceived from mutually connected perspectives – the historical, social, cultural and literary in this research one needs to defeat the stereotype of Korczak – “the compliant carer of poor, orphaned children”, the legend of his martyr death and the overawing nimbus – the unsurpassed moral model¹⁹.

¹⁶ D. Rusakowska, *Kronika*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 1981, No. 3.

¹⁷ J. Bogusz, *Session of the Janusz Korczak International Association Presidium*, Przegląd Lekarski 1982, No. 1–3.

¹⁸ S. Wołoszyn – pedagogue, professor of the Warsaw University and Physical Education Academy in Warsaw, an active participant of the Korczak Movement.

¹⁹ A. Lewin, *O badaniu spuścizny pedagogicznej Janusza Korczaka*, *Badania Oświatowe* 1979 nr 1; toż zmienione: *Od fascynacji do badań*, *Głos Nauczycielski* 1979, No. 37.

go sensu przedsięwzięcia. Kierunek analiz szedł w stronę szczegółów. Dotyczyły one zwłaszcza problematyki dziecka–wychowanka oraz zagadnień organizacyjno–funkcjonalnych. Podkreślono, iż więcej uwagi w pracy przyszłego Ośrodka należy zwrócić na okres wczesnego dzieciństwa oraz zagadnienie wzajemnych relacji, jakie mają łączyć poszczególne placówki tej instytucji. Wśród głównych warunków powodzenia przyszłej wymieniono „autonomię, działalność, niezależność i samorządność”. Postulat ten – echo solidarnościowych dezyderatów? – odnosił się nie tylko do założeń, ale także metod pracy i polityki kadrowej Ośrodka¹⁷.

Projekt Ośrodka był przedmiotem analizy także w czasie posiedzenia prezydium MSK, które odbyło się w dniach 13–21 I 1981 r. w Izraelu. Wówczas międzynarodowe audytorium dowiedziało się m.in., iż Ośrodek będzie – obok Szpitala–Pomnika Centrum Zdrowia w Międzyzlesiu – „jako drugi żywy pomnik upamiętniać także miliony dzieci zamordowanych w czasie II wojny światowej”¹⁸.

Prawdopodobnie nie byłoby projektu Ośrodka, tak w jego ogólnym kształcie ideowym, społecznym i pedagogicznym, jak i w szczegółowych rozmiarach organizacyjno–metodycznych, gdyby nie badania Lewina nad życiem i dziełem Janusza Korczaka. Był on wówczas najlepszym – być może obok Stefana Wołoszyna (1911–2004), autora książki *Korczak*¹⁹ – znawcą spuścizny Starego Doktora. Prawdopodobnie miał też najszerze w Polsce kontakty z dawnymi wychowankami Korczaka, jak i z liczną już wtedy na całym świecie grupą naukowców, wychowawców, artystów, którzy byli zafascynowani dziełami Starego Doktora. Był to niezwykle ważny kapitał – podstawa realizowanych działań oraz punkt wyjścia do dalszych badań, prac edytorskich i popularyzatorskich. Do dziś obowiązują co najmniej dwa dezyderaty, jakie wówczas Lewin sformułował: twórczość Korczaka musi być postrzegana we wzajemnie powiązanych perspektywach – historycznej, społecznej, kulturowej, literackiej; w badaniach tych należy pokonać stereotyp Korczaka – „spolegliwego opiekuna biednych, osieroconych dzieci”, legendę jego męczeńskiej śmierci, a także onieśmielający nimb Korczaka – niedoścignętego wzoru moralnego²⁰.

Czas, w którym powstawały zręby projektu Ośrodka jest określany jako „początek końca realnego socjalizmu w Polsce”²¹. Ciesząca się poparciem władz państwowych i partyjnych inicjatywa Korczakowców była zawieszona pomiędzy

¹⁷ D. Rusakowska, *Kronika, Problemy Opiekuńczo–Wychowawcze* 1981, nr 3.

¹⁸ J. Bogusz, *Sesja prezydium Międzynarodowego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka, Przegląd Lekarski* 1982, nr 1–3.

¹⁹ S. Wołoszyn – pedagog, profesor Uniwersytetu Warszawskiego oraz Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie, aktywny działacz ruchu korczakowskiego.

²⁰ A. Lewin, *O badaniu spuścizny pedagogicznej Janusza Korczaka*, *Badania Oświatowe* 1979, nr 1; toż zmienione: *Od fascynacji do badań*, *Głos Nauczycielski* 1979, nr 37.

²¹ J. Eisler, *Zarys dziejów politycznych Polski 1944–1989*, Warszawa 1992, s. 156.

The period when the foundations of the Facility project were created is defined as “the beginning of the end of the real socialism in Poland”²⁰. The initiative of Korczak’s followers, enjoying the support of the state and party authorities, was suspended between the “old” and “new” forms of social life. The monthly of the Ministry of Education and Training, “Problemy Opiekuńczo Wychowawcze” that printed the already quoted discussion of Lewin and Radzewicz published fragments of the materials for the 8th meeting of PZPR (February 11th-15th, 1980), as well as the fragments of the meeting paper delivered by Gierek. Both documents stressed that the “strategic goals” of the party include “the creation of developed socialist society” and “socialist education of the youth”²¹.

IV. On 31st October 1981 the meeting was held in Warsaw of the Scientific Committee of the Janusz Korczak International Association. The research team headed by Lewin presented the results of the newest research of the Korczak Faculty over the heritage of Janusz Korczak, as well as a developed project of the Facility. The former group of these statements was placed in the brochure “New elements of knowledge on the heritage of Janusz Korczak”, the latter – in the paper “Janusz Korczak Children and Youth Facility”²². It was another and, as it turned out, the last step on the path to implementing the vision of Korczak’s Facility in Łomianki.

A small brochure “New elements...”, issued in copy form in 1982 in edition of 100 copies, was a shortened, yet very important record of the actions that created conceptual, theoretical, methodological and organisational foundations for the future Janusz Korczak Children and Youth Facility. One can say even more: without this team work and the individual input of Lewin (as mentioned above) the vision of the Facility would have still remained in the sphere of dreams, plans and political arrangements.

The Korczak Faculty put forward three main goals: to seek and research for new sources, to verify some present biographical findings and to publish the selected Korczak’s works – with the intention of publishing them all²³. It meant gradual “exceeding the ideas” about Korczak and moving on to “strictly scientific works”

²⁰ J. Eisler, *Zarys dziejów politycznych Polski 1944–1989*. Warsaw 1992, p. 156.

²¹ The social policy of the party, strengthening the family, development of the productive power of the nation. From the directives of the central committee for the 8th meeting of PZPR. “Problemy Opiekuńczo Wychowawcze” 1980 no.1; for further development of socialist Poland, for the well-being of Polish nation. From the programme paper of the Political Office delivered during the 8th meeting of PZPR by the General Secretary of KC PZPR, Edward Gierek. “POW” 1980, No. 2.

²² *New elements of knowledge on the heritage of Janusz Korczak. Information materials*. Ed. by J. Radzewicza and A. Wernik. Warszawa 1982.

²³ A. Lewin, *Ogarnąć, utrwalić i zrozumieć* (Z warsztatu pracy nad pełną edycją „Dzieł” J. Korczaka). Warszawa, May 1982, copied materials.

„starymi” a „nowymi” forami życia społecznego. W miesięczniku Ministerstwa Oświaty i Wychowania Problemy Opiekuńczo–Wychowawcze, drukującym przywołaną tu rozmowę Lewina z Radziewiczem, opublikowano fragmenty materiałów na VIII Zjazd PZPR (11–15 II 1980 r.), a także fragmenty zjazdowego referatu wygłoszonego przez Gierka. W obydwu dokumentach podkreślono, iż do „strategicznych celów” partii należy „budowa rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego” oraz „socjalistyczne wychowanie młodzieży”²².

IV. W dniu 31 X 1981 r. odbyło się w Warszawie posiedzenie Komisji Naukowej Międzynarodowego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka. Zespół naukowy pracujący pod kierunkiem Lewina przedstawił wyniki najnowszych badań Pracowni Korczakowskiej IBP nad spuścizną Janusza Korczaka, a także rozwinięty projekt Ośrodka. Pierwsza grupa tych wypowiedzi znalazła się w broszurze *Nowe elementy wiedzy o spuściznie Janusza Korczaka*, druga – w opracowaniu: *Ośrodek Dzieci i Młodzieży im. J. Korczaka*²³. Był to kolejny i – jak się okazało – ostatni krok na drodze do wprowadzenia w życie wizji korczakowskiego Ośrodka w Łomiankach.

Niewielka broszurka *Nowe elementy...*, wydana w powielaczowej formie w 1982 r. w nakładzie 100 egzemplarzy, była skrótownym, ale ważnym zapisem działań, które kładły ideowe, teoretyczne, metodyczne oraz organizacyjne podwaliny pod przyszły Ośrodek Dzieci i Młodzieży im. Janusza Korczaka. Można powiedzieć więcej: bez tych zespołowych prac, jak i indywidualnego wkładu Lewina (o czym już była mowa), wizja Ośrodka nadal pozostawałaby w sferze marzeń, planów i politycznych ustaleń.

Pracownia Korczakowska na czoło wysunęła trzy główne zadania: poszukiwanie i opracowanie nowych źródeł, weryfikacja niektórych dotychczasowych ustaleń biograficznych, publikacja wybranych dzieł Korczaka, a docelowo – dzieł wszystkich²⁴. Oznaczało to właśnie stopniowe wychodzenie „poza wyobrażenia” o Korczaku i przechodzenie do „prac ściśle naukowych” – jak to formułował A. Lewin. Rozległy i spójny zakres tego programu obejmował zarówno zagadnienia ogólne – filozoficzne i światopoglądowe (Aleksander Lewin), prace dokumentacyjno–porządkujące w zakresie biografii i bibliografii (Maria Bronikowska, Marta Ciesielska, Maria Falkowska), jak i szczegółowe wymiary koncepcji peda-

²² *Polityka społeczna partii, umacnianie rodziny, rozwój sił wytwórczych narodu. Z wytycznych komitet centralnego na VIII zjazd PZPR, Problemy Opiekuńczo–Wychowawcze 1980, nr 1; O dalszy rozwój socjalistycznej Polski, o pomyślność narodu polskiego. Z referatu programowego Biura Politycznego wygłoszonego na VIII Zjeździe PZPR przez I Sekretarza KC PZPR Edwarda Gierka, Problemy Opiekuńczo–Wychowawcze 1980, nr 2.*

²³ *Nowe elementy wiedzy o spuściznie Janusza Korczaka. Materiały informacyjne*, oprac. redakcyjne J. Radziewicz i A. Wernik, Warszawa 1982.

²⁴ A. Lewin, *Ogarnąć, utrwalić i zrozumieć (Z warsztatu pracy nad pełną edycją „Dzieł” J. Korczaka)*, Warszawa, maj 1982, mat. powiel.

– as defined by Lewin. The vast and coherent scope of this programme included both general issues – the philosophical and outlook ones (Lewin), the documentary-reordering works regarding the biography and bibliography (Maria Bronikowska, Marta Ciesielska, Maria Falkowska) and the detailed scopes of pedagogical concept and educational techniques (M. Falkowska, Ida Merżan, Hanna Miska, Barbara Puszkin, J. Radzewicz, Anna Wernik). The scientific competences and professionalism of the people enumerated were high. At that time, the rather narrow group of the researchers in Poland systematically working on the works of the Old Doctor included among others – apart from the already mentioned Wołoszyn – Jadwiga Bińczycza, Marian Jakubowski (1933-1990) and Hanna Kirchner.

A. Lewin treated the mentioned works on Korczak's heritage as a part of his own, broader scientific programme that previously was occupied with the works of Anton Makarenko, Celestyn Freinet and Wasilij Sochomliński, and later the educational system of Aleksander S. Neill. If this statement can be taken more as an expression of the author's strive towards self-understanding rather than a conscious research programme, then there is no doubt about the thesis that all of them, the pedagogues – innovators, with Janusz Korczak at the head, were to symbolically create and support the activity of the Facility in Łomianki.

The latter brochure, also edited in 100 copies, "Janusz Korczak Children and Youth Faculty" (an English version was also available) brought the most detailed and coherent record of the designed institution. The following issues were presented there: the main elements of the pedagogical and organisational concept of the Faculty (A. Lewin), methodological assumptions of this experiment (J. Radzewicz)²⁴, the research institute concept (J. Radzewicz), function of the school (D. Rusakowska) and the socio-educational environment of Łomianki (Jerzy Pawłowski).

Did the works enumerated cover the very broad spectrum of the proposal of the Faculty? Did they satisfactorily rationalise and order the sometimes too freely proposed ideas? And finally – to what extent was this an original project and what was its focal point?

Starting from the last issue: the pillar for the project discussed, its basis and construction axis was undoubtedly the category of an experiment used interchangeably with the notion of socio-pedagogical innovation. The essence of experiment was obviously the change on the defined system of reality via the intentionally introduced factor for the sake of obtaining the desired changes. As explained by J. Radzewicz, the designed Faculty was supposed to be both a systemic and a complex experiment. It was about creating a new type of educational microsyste-

²⁴ A broader version of this text: A. Radzewicz, "ODiM" [Children and Youth Faculty – translator's note] – methodological assumptions of the socio-educational experiment, *Edukacja* 1983, No. 3.

gogicznej oraz technik wychowawczych (Maria Falkowska, Ida Merżan, Hanna Miska, Barbara Puszkina, Julian Radziewicz, Anna Wernik). Kompetencje naukowe i profesjonalizm wymienionych osób był wysoki. W tamtym czasie w kraju do stosunkowo wąskiej grupy badaczy systematycznie zajmujących się twórczością Starego Doktora należeli m.in. – poza wspomnianym już Stefanem Wołoszynem – Jadwiga Bińczycka, Marian Jakubowski (1933–1990), Hanna Kirchner.

Lewin traktował zasygnalizowane prace nad spuścizną Korczaka jako część szerszego własnego programu naukowego, w którym wcześniej priorytetem była twórczość Antoniego Makarenki, Celestyna Freineta oraz Wasilija Suchomlińskiego, a obecnie także system wychowawczy Aleksandra S. Neilla. Jeżeli stwierdzenie to można dzisiaj odebrać bardziej za wyraz autorskiego dążenia do samozrozumienia, aniżeli świadomy od początku program badawczy, to wątpliwości nie budzi już teza, iż oni wszyscy, pedagodzy–nowatorzy na czele z Januszem Korczakiem, mieli symbolicznie budować i wspierać działalność Ośrodka w Łomiankach.

Druga z wymienionych broszur, także wydana na powielaczu w 100 egzemplarzach, *Ośrodek Dzieci i Młodzieży im. J. Korczaka* (druk ten ukazał się również w wersji angielskiej), przyniosła najpełniejszy dotąd, rozwinięty i ugruntowany zapis projektowanej instytucji. Przedstawione w niej zostały następujące tematy: główne elementy koncepcji pedagogicznej i organizacyjnej Ośrodka (Aleksander Lewin), metodologiczne założenia tego eksperymentu (Julian Radziewicz)²⁵, koncepcja instytutu badawczego (Julian Radziewicz), funkcja szkoły (Daniela Ruskowska), środowisko społeczno–wychowawcze Łomianek (Jerzy Pawłowski).

Czy wymienione opracowania odpowiadały bardzo szerokiemu zakresowi zgłaszanej dotąd propozycji Ośrodka? Czy wystarczająco racjonalizowały i dyscyplinowały niekiedy zbyt luźno rzucane pomysły? Na ile wreszcie był to projekt oryginalny i co było jego centralnym elementem?

Zaczynając od ostatniej kwestii: filarem omawianego projektu, jego podstawą i osią konstrukcyjną była bez wątpienia kategoria eksperymentu, zamiennie używana z pojęciem „innovacja społeczno–pedagogiczna”. Istotą eksperymentu jest, jak wiadomo, zmiana określonego układu realiów za pomocą intencjonalnie wprowadzonego czynnika, w celu uzyskania pożądanych zmian. Jak wyjaśniał Radziewicz, projektowany Ośrodek miał być zarówno eksperymentem systemowym, jak i kompleksowym. Szło o budowanie nowego typu mikrosystemu wychowawczego, przy jednoczesnym badaniu i stymulowaniu przebiegu prowadzonych prac i diagnozie uzyskiwanych rezultatów.

Tak rozumiany eksperyment był pochodną określonej koncepcji pedagogicznej. Ogólnie można powiedzieć, że była to koncepcja aktywistyczno–konstrukcyjna.

²⁵ Szersza wersja tego tekstu: A. Radziewicz, „ODiM” [Ośrodek Dzieci i Młodzieży – dop. WT] – *metodologiczne założenia eksperymentu społeczno–wychowawczego*, Edukacja 1983, nr 3.

tem while simultaneously researching and stimulating the course of the works carried out and diagnosing the results achieved.

The so understood experiment was the consequence of the defined pedagogical concept. It may be generally said that it was an activist-constructionist concept directed at change. First, it assumed that it was possible to create a specific system of life and work of a small community of the Facility and secondly – that the people, adults and children, can themselves work out the forms of cooperation suitable for them. This assumption was strictly related to the research, it was connected with a defined axiom-normative system and referred to the tradition of upbringing engaged in social reconstruction. Therefore, it was not supposed to be an “implementary” experiment, based on the top-down, arbitrarily imposed directives e.g. for narrowly pragmatic or political reasons, which, compared to the then educational concepts and school-educational practice, was a novel and brave solution. The project was open to a certain degree, free of the restriction and uniformism and it also offered the realisation of non-directive, A.S. Neill’s Summerhill-style education.

The project of the Facility presented by Lewin depicted an institution with a broad scope of activities and numerous directions of work realised by a great number of facilities. The field of work included the care-educational, scientific, documentary-informative, popularising and didactic-training activities. The institutional whole of it was created by the complex of mutually related facilities: research institute, educational-training facilities (kindergarten, schools of various level of education), care-education and health facilities (dormitory, family orphanages, Korczak’s orphanages, house of science, workshops, facility for culture and art). A beautiful area of 100-150 ha was designated for the location of the Facility near the Vistula River turn in Łomianki, as well as approximately 20ha in Hornówek in Puszcza Kampinoska, intended for the sports-recreation programme.

In every aspect the project of the Facility was awe-inspiring. The ambitious, far-fetched, well-grounded in the pedagogical needs and tasks, with a great staff faculty – it could impress people at that time – both at home and abroad. Nowadays, it may raise connotations with the so-called great construction of socialism and the strategy called “souls engineering”. Between 1978 and 1979 one had to be a true pessimist not to believe in the realisation of these bold plans. However, the dynamically altering reality of this period was soon to bring about a different solution.

A border point between the “project field” of the Facility and the “reality field” of the Korczak Movement was the statement – also from 1982 – entitled “The Korczak’s Year is gone – what now?”²⁵. The author combined two issues: the critical

²⁵ A. Lewin, *Rok korczakowski minął – co dalej?*, Biuletyn Międzynarodowego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka 1982, No. 5-6.

styczna, ukierunkowana na zmianę. Zakładała, po pierwsze, że możliwe jest zbudowanie specyficznego systemu życia i pracy małej społeczności Ośrodka, a po wtóre – że ludzie (w tym przypadku: dzieci i dorośli) sami mogą wypracować odpowiadające im formy współżycia. Stanowisko to miało ściśle powiązania z badaniami naukowymi, łączyło się z określonym systemem aksjonormatywnym, odwoływało się też do tradycji wychowania zaangażowanego w przebudowę społeczną. Nie miał to więc być eksperyment „wdrożeniowy”, oparty na odgórnym dyrektywach, arbitralnie narzuconych z powodów np. wąskopragmatycznych czy politycznych, co na tle niektórych ówczesnych koncepcji wychowawczych oraz praktyki szkolno-oświatowej było rozwiązaniem nowatorskim i wręcz odważnym. Projekt był do pewnego stopnia otwarty, wolny od rygorów i uniformizmu, i oferował realizację wychowania niedyrektywnego w stylu Summerhill A.S. Neilla.

Przedstawiony na tym tle przez Lewina obraz projektowanego Ośrodka ukazywał instytucję o szerokim zakresie działania i licznych kierunkach pracy, realizowanych przez liczne placówki. W polu pracy znalazła się działalność opiekuńczo-wychowawcza, naukowa, dokumentacyjno-informacyjna, popularyzatorska, a także dydaktyczno-szkoleniowa. Instytucjonalną całość tworzył kompleks wzajemnie ze sobą powiązanych następujących placówek: instytut naukowy, placówki oświatowo-wychowawcze (przedszkole, szkoły z różnicowanymi szczeblami nauczania), placówki opiekuńczo-wychowawcze i zdrowotne (internat, rodzinne domy dziecka, korczakowskie domy dziecka w Warszawie, dom zdrowia), placówki wspomagające (ośrodek sportu i rekreacji, dom techniki, warsztaty, ośrodek kultury i sztuki). Na budowę Ośrodka przeznaczono piękny teren o powierzchni ok. 100–150 ha zlokalizowany w zakolu Wisły w Łomiankach, a także ok. 20 ha w Hornówku w Puszczy Kampinoskiej, zarezerwowanych na potrzeby programu sportowo-rekreacyjnego.

Projekt Ośrodka pod każdym względem mógł robić duże wrażenie. Ambitny, pomyślany z rozmachem, dobrze osadzony w potrzebach i zadaniach pedagogicznych, z bardzo dobrym zapleczem kadrowym, mógł wówczas imponować – tak w kraju, jak i zagranicą. Dzisiaj może kojarzyć się z tzw. wielkimi budowami socjalizmu i strategią znaną jako „inżynieria dusz”. I w latach 1978–79 trzeba było być wielkim pesymistą, by nie wierzyć w realizację tych śmiałych planów. Tymczasem dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość tamtego okresu już wkrótce miała przynieść inne rozwiązanie.

Swego rodzaju punktem granicznym pomiędzy „polem projektu” Ośrodka a „polem realiów” ruchu korczakowskiego była wypowiedź A. Lewina – także z 1982 r. – pt. „Rok korczakowski minął – co dalej?”²⁶. Autor połączył dwa wątki: krytyczną analizę udziału „administracji państwowej” w pracach środowiska

²⁶ A. Lewin, *Rok korczakowski minął – co dalej?*, Biuletyn Międzynarodowego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka 1982, nr 5–6.

analysis of the “state administration” participation in the works of Korczak’s environment, particularly during Korczak’s jubilee and the issues of the directions and goals of the Korczak Movement. With all his strength he principally stood against the “feigned actions” that according to him “from the very beginning” had been present on the celebrations of Korczak’s Year. He meant the spectacular, official and declarative actions, as well as various “celebrations”. This practice was carried out by the “authoritative institutions and official factors”. All these evoked “a significant distress”, they created the danger of bureaucratization and dependence of the “healthy and constructive works” from the top-down inspirations and decisions. There was even the thought of the possible loss of “the proper sense of further actions”.

Today, Lewin’s voice may be interpreted as distinct vote of no confidence against the participation of the party and government in Korczak ceremonies. This statement was directed at the Korczak Movement as a warning for the future and an argument for the benefit of completely scientific, objective and independent bases for further work on the heritage of Korczak. However, one can state here that it was also a camouflaged commentary on the hidden antagonisms within the group of people carrying out the project and – perhaps – the already present obstacles on the way to realising the idea of the Facility. One can interpret Lewin’s rough rhetoric, calling for “greater purity and authenticity of the actions undertaken”? And was it necessary – again – to warn against “the feigned actions, calculated on an external effect, to please somebody’s warped (! – WT) tastes”?

Today there is no one who could answer these questions fully and convincingly. There is nobody to confirm or undermine the intuitions proposed. And even if they are an overinterpretation of Lewin’s intentions, the nearest future will prove the legitimacy of the reservations and fears reported by him. The top-down inspirations and rich patronage of the party and state factors in respect to the concept of Janusz Korczak Children and Youth Facility soon proved to be a proverbial house made of cards.

V. In 1982 the preparatory works for the construction of the Facility in Łomianki were halted, which also stopped further work on the pedagogical and organisational side of the project. Up to this day we do not know exactly who, when and where made this decision. The only statement on this issue from that period was presented on October 25th-27th, 1983 in Warsaw during the “Janusz Korczak’s heritage and the innovative movement in various countries” conference²⁶. However, it was not an official statement. The unrealised hope for calling into existence of the original and novel research-educational centre was discussed by Julian Radzie-

²⁶ J. Radziewicz, *Pedagogiczne przesłanie Korczaka i współczesny ruch innowacyjny*, POW 1984, No. 4.

Korczakowców, zwłaszcza w jubileuszu Korczaka, oraz zagadnienie kierunków i celów działalności ruchu korczakowskiego. Z całą mocą, pryncypialnie przeciwstawił się „działaniom pozornym”, które jego zdaniem „od początku” występowały w obchodach roku korczakowskiego. Miał na myśli działania spektakularne, oficjalne, deklaratywne oraz różne „celebracje”. W procederze tej uczestniczyły „autorytatywne instytucje i czynniki oficjalne”. Wszystko to budziło „poważny niepokój”, rodziło niebezpieczeństwo zbiurokratyzowania i uzależnienia „zdrowych i konstruktywnych prac” od odgórných inspiracji i decyzji. Nasuwała się nawet myśl o możliwej utracie „właściwego sensu naszego działania”.

Dzisiaj głos Lewina można odebrać jako wyraźne wotum nieufności wobec partyjno-rządowego udziału w uroczystościach korczakowskich. Była to jednocześnie przestroga kierowana w stronę ruchu korczakowskiego i argument, by w przyszłości prace nad spuścizną Korczaka opierały się wyłącznie na obiektywnych i niezależnych podstawach. Nie można wykluczyć, iż był to także zakamuflowany komentarz wobec ukrytych antagonizmów w grupie realizatorów projektu. Tak można interpretować wręcz niesłychanie ostrą retorykę wypowiedzi Lewina, nawołującej „do większej czystości i autentyczności podejmowanych działań” i przestrzegającej przed „działaniami pozorowanymi, obliczonymi na jakiś zewnętrzny efekt, na dogodzenie czyimś wypaczonym (! – WT) gustom”? Dzisiaj już nikt nie odpowie na te pytania w sposób pełny i przekonujący. Nie potwierdzi ani też nie podważy zgłoszonych intuicji. A jeżeli nawet są one nadinterpretacją intencji Lewina, to nieodległa przyszłość ukaże zasadność zgłaszanych przez niego zastrzeżeń i lęków. Odgórne inspiracje i możny mecenat czynników partyjnych i państwowych w odniesieniu do koncepcji Ośrodka Dzieci i Młodzieży im. Janusza Korczaka rychło okazał się przysłowiowym domkiem z kart.

V. W 1982 r. doszło do zaniechania prac przygotowawczych do budowy Ośrodka w Łomiankach, co przerwało także dalsze prace nad stroną pedagogiczną i organizacyjną projektu. Dotąd nie wiadomo dokładnie, kto, kiedy i gdzie podjął taką decyzję. Jedyna wypowiedź na ten temat z tamtego okresu został przedstawiona dopiero w dniu 25–27 X 1983 r. w Warszawie podczas konferencji „Spuścizna Janusza Korczaka a ruch innowacyjny w różnych krajach”²⁷. Nie była to jednak oficjalna wypowiedź. O niezrealizowanej nadziei na powołanie do życia oryginalnego i nowatorskiego centrum naukowo-wychowawczego mówił Julian Radziejewicz w referacie „Z doświadczeń w projektowaniu Ośrodka Dzieci i Młodzieży w Łomiankach”. Jego zdaniem przebieg prac nad projektem był twórczym, poszuku-

²⁷ J. Radziejewicz, *Pedagogiczne przesłanie Korczaka i współczesny ruch innowacyjny*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 1984, nr 4.

wicz in his paper “From the Experiences in Designing the Łomianki Children and Youth Facility”. In his opinion, the course of works on the project was a creative, seeking dispute during which various substantive and organisational issues were solved and the shape of the Facility was successfully connected with the heritage of Janusz Korczak and various pedagogical innovations. This experience was not wasted. It has enriched the methodology of the complex procedure of designing a pedagogical experiment²⁷.

On the other hand, it might seem that Lewin remained silent at that time on the issue of interrupted works on the project of the Facility; no bibliography mentions any statement on his part from that period. It was only after a number of years, in 1999, that in the book “Korczak known and unknown” he reprinted the quoted here text of “Janusz Korczak Children and Youth Facility” and briefly noted: “[this initiative] has not been realised for various reasons, mainly due to lack of financial means during the difficult period of system transformation”²⁸.

After the collapse of the Facility project Lewin remained in his circle of work and search. He carried on his research on the heritage of Korczak and continued the studies on the issue of pedagogical-training innovations. He boldly – taking the specificity of those times into account – expressed his ideas on the need for changes in the organisation and practice of child care. He proposed among others to leave behind the classic forms of care realised by orphanages and moving to the support of educational-social functions of families. He talked about the need for various specialised care-educational facilities and better educated pedagogues. Meanwhile, he constantly gave testimony of attachment to the socialist ideology. He claimed that “even in a socialist system” there is the need to shape the value-based (! – WT) system of needs²⁹. This “only proper position” dominated the activities of the Institute of Pedagogical Research in Warsaw. Between October 17th and 20th, 1983 the Institute along with the Ministry of Education and Training organised the International Seminar of Young Employees of Science of the Socialist Countries. The topic of the seminar was the issue of the goals of socialist education perceived – as it was written about – ideological confrontation of 1980-1981³⁰.

* * *

²⁷ J. Radziewicz, *Idee pedagogiczne Janusza Korczaka a poszukiwania innowacyjne w różnych krajach*, Materials from the International Meeting of Experts, Warsaw 1985, pp. 250–259.

²⁸ A. Lewin, *Korczak znany i nieznan* [*Korczak Known and Unknown* – translator's note], Warszawa 1999, p. 488.

²⁹ A. Lewin, *Nastaje czas przeobrażeń w systemie opieki nad dzieckiem*, POW 1984, No. 4.

³⁰ M. Maciaszek, *Cele wychowania socjalistycznego w świetle współczesnej konfrontacji ideologicznej*, POW 1984, No. 2.

jącym sporem, w którym pozytywnie rozwiązano różne problemy merytoryczne i organizacyjne, a także udanie powiązano kształt Ośrodka ze spuścizną Janusza Korczaka oraz różnymi innowacjami pedagogicznymi. Doświadczenia te nie poszły na marne. Wzbogaciły metodologię kompleksowej procedury projektowania eksperymentu pedagogicznego²⁸.

Natomiast Aleksander Lewin w tamtym czasie – jak się wydaje – milczał na temat przerwania prac nad projektem Ośrodka; bibliografia nie odnotowuje jego wypowiedzi z tego zakresu. Dopiero po latach, w 1999 r., kiedy w książce *Korczak znany i nieznan* przedrukował cytowany tu tekst *Ośrodek Dzieci i Młodzieży im. Janusza Korczaka*, stwierdził lapidarnie: „[ta inicjatywa] nie została jednak zrealizowana, z wielu względów. Głównie ze względu na brak środków ekonomicznych w trudnym okresie transformacji ustrojowej”²⁹.

Po załamaniu się projektu Ośrodka Lewin pozostał w dotychczasowym kręgu prac i poszukiwań. Nadal rozwijał badania nad spuścizną Korczaka i kontynuował studia nad zagadnieniem innowacji pedagogiczno–wychowawczych. Śmiało – na tle tamtych czasów – wypowiadał się za potrzebą przeobrażeń w organizacji i praktyce opieki nad dzieckiem. Postulował m.in. odchodzenie od klasycznych form opieki realizowanej przez domy dziecka na rzecz wspierania funkcji wychowawczo–socyjnych rodzin. Mówił o potrzebie wyspecjalizowania różnych ośrodków opiekuńczo–wychowawczych i lepiej wykształconych kadrach wychowawców. A przy tym niezmiennie dawał świadectwo przywiązania do socjalistycznej ideologii. Twierdził, że „nawet w ustroju socjalistycznym” trzeba kształtować wartościowy (! – WT) system potrzeb³⁰. Taka „jedynie słuszna postawa” ciągle jeszcze dominowała w działalności Instytutu Badań Pedagogicznych w Warszawie. W dniach 17–20 X 1983 r. Instytut wraz z Ministerstwem Oświaty i Wychowania zorganizował Międzynarodowe Seminarium Młodych Pracowników Nauki Krajów Socjalistycznych. Tematem seminarium było zagadnienie celów wychowania socjalistycznego, widziane na tle ówczesnej – jak pisano – konfrontacji ideologicznej lat 1980–1981³¹.

* * *

²⁸ J. Radziejewicz, *Z doświadczeń w projektowaniu Ośrodka Dzieci i Młodzieży im. Janusza Korczaka*, w: A. Lewin (red.), D. Rusakowska (oprac.), *Idee pedagogiczne Janusza Korczaka a oszukiwania innowacyjne w różnych krajach. Materiały z Międzynarodowej Narady Ekspertów*, Warszawa 1985, s. 250–259.

²⁹ A. Lewin, *Korczak znany i nieznan*, Warszawa 1999, s. 488.

³⁰ A. Lewin, *Nastaje czas przeobrażeń w systemie opieki nad dzieckiem*, *Problemy–Opiekuńczo Wychowawcze* 1984, nr 4.

³¹ M. Maciaszek, *Cele wychowania socjalistycznego w świetle współczesnej konfrontacji ideologicznej*, *Problemy Opiekuńczo–Wychowawcze* 1984, nr 2.

In the wave of system changes in 1980 and 1981 the vision of Korczak's Facility based on pedagogy failed. Without even entering the phase of preliminary realisation it was cast into the realm of "past history". It is "the field of unfulfilled possibilities", interrupted processes with no continuation. An attempt at entering the "story that has never developed" shows first – the old possibilities and potential of certain ideas and practices and, secondly – the designed shapes, mechanisms, supply and modes of activity of "the thing that was supposed to come".

The universal and humanist thought of the Old Doctor, framed in the form of a project supported by the central authorities of PZPR and connected with the socialist monopedagogy, up to a certain point was developing in the "other-being", in the ideological vision of the future, better world³¹. It was impossible for the designed Facility to free itself from the influence of its political principals. And it was not what the people engaged in this work had in minds. To a certain degree the vision of the Facility was a utopia within a utopia, yet it served a very important role. It introduced Korczak's thought into the dominant political orthodoxy – the free, universal and humanist thought. It was an alternative, novel and critical solution. Within a certain scope it changed the way of thinking about education, about the pedagogical theory and practice. It developed the culture of organising care over children. Yet could all these things weaken the ideological and formal restraints of the pedagogical orthodoxy? Another question comes to one's mind as well: did and on what ground Aleksander Lewin, the main designer of the Facility, combine the extreme and indeed incompatible educational approaches: the socialist "arrangement" of the human and the humanist "supporting" of the free human development? And finally: what would have happened if the Facility project had been carried out and the historical events remained as we know them today, with the obvious result? Perhaps Korczak's thought, free of the false ideas and one-sided, narrow practice, would return to the democratic world?



Wiesław Theiss, Ph. D., full professor of pedagogy – social pedagogue, Head of the Department of Social Pedagogy and Special Pedagogy of the Department of Pedagogy of the Warsaw University, member of the PAN Committee of Pedagogical Sciences, runs the studies in theory and history of childhood.



³¹ See Z. Bauman, *Socjalizm. Utopia w działaniu*, Warszawa 2010.

Fala ustrojowych przeobrażeń w kraju lat 1980–1981 sprawiła, iż oparta na pedagogice Korczaka wizja Ośrodka upadła. Nie wchodząc nawet do fazy wstępnej realizacji, znalazła się w wymiarze „historii niebyłej”. Jest to „obszar niespełnionych możliwości”, przerwanych procesów bez ciągu dalszego. Próba wniknięcia w „dzieje, które się nie rozwinęły” ukazuje – po pierwsze – dawne możliwości, potencjał określonych idei i praktyk, a także – po drugie – projektowany kształt, mechanizmy, wyposażenie i sposoby działania „tego, co miało nadejść”.

Uniwersalna i humanistyczna myśl Starego Doktora, oprawiona w ramę projektu popieranego przez centralne władze PZPR, związana z socjalistyczną monopedagogiką, do pewnego momentu pomyślnie rozwijała się w „innobytcie”, w ideologicznej wizji przyszłego lepszego świata³². Niemożliwe było, aby projektowany Ośrodek mógł w tamtym czasie „wyrwać” się spod kurateli swoich politycznych mocodawców. I wcale nie o to chodziło ludziom zaangażowanym w to dzieło. Do pewnego stopnia wizja Ośrodka był utopią w utopii, ale spełniła bardzo ważną rolę. Wprowadzała w pole dominującej wówczas ortodoksji politycznej myśl Korczaka – myśl wolną, uniwersalną, humanistyczną. Była rozwiązaniem alternatywnym, nowatorskim, krytycznym. Zmieniała – w określonym stopniu – myślenie o wychowaniu, o teorii i praktyce pedagogicznej. Rozwijała kulturę organizacji opieki nad dzieckiem. Ale czy to wszystko mogło osłabić ideologiczny i formalny gorset ortodoksji pedagogicznej? Nasuwa się także pytanie, czy i na jakiej podstawie Aleksander Lewin, główny projektant Ośrodka, godził te skrajne i w istocie nieprzystające do siebie podejścia wychowawcze: socjalistyczne „urządzenie” człowieka oraz humanistyczne „wspieranie” swobodnego rozwoju człowieka? I wreszcie: a co byłoby, gdyby projekt Ośrodka wszedł w życie, a wypadki historyczne potoczyły się w znanym nam dzisiaj kierunku, z wiadomym rezultatem? Może doszłoby wtedy do tego, że myśl Korczaka, oczyszczona z nalotu fałszywych idei i jednostronnej, wąskiej praktyki, wróciłaby do demokratycznego świata?



Wiesław Theiss – profesor doktor habilitowany, pedagog społeczny, kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej i Pedagogiki Specjalnej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, członek Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, prowadzi m.in. studia nad teorią i historią dzieciństwa.



³² Zob. Z. Bauman, *Socjalizm. Utopia w działaniu*, Warszawa 2010.

“We are not allowed to leave the world as it is”

This sentence by Janusz Korczak, taken down in a notebook¹, turns into a moral imperative, commandment or even an order of universal value. It seems to raise no doubts. So it happens with many sentences which, quoted in randomly selected contexts, tend to take on specific, original meanings, to gain a life of their own. It is particularly evident from the example of sentences uttered or written by an authority, especially moral authority. Very often, however, we seem to forget that an authority means a challenge, a commitment to respect values and to defend them. It means then making an attempt to take the challenge and bravely suffer the consequences of the choices we make. Given such context, the sentence in the title requires careful, critical consideration. It provokes a lot of reflections. I shall share some of them with you in this paper.

1. Are we for sure not allowed to leave the world as it is? Is it really necessary to change everything that exists? If there are things that do not need to be changed, things that should be left as they are, what are those things, what do they refer to?
2. What are/ could be the premises of a decision to change? Is one's personal inconvenience enough? Or maybe one must consult others and take into account the comprehensive social and historical background?
3. Who may/should be/is entitled to decide upon what can/should be left unchanged and what requires to be changed?
4. What competences are needed to be empowered not to leave the world as it is? Who cannot leave the world as it is? Who should be this message addressed to?

The above questions do not exhaust all my concerns prompted by this uncompromising declaration. They open many new motives of consideration upon the condition of the man and the world the man lives in. Accepting this thought, this moral message, without a doubt could bring much harm and suffering. After all, there are many beautiful, good and wise things worth retaining and being left unchanged. Following blindly the order as presented in the title may lead to their destruction and, in result, to the loss of a chance for the good, which, as

¹ Z. Bauman, *Raport o kondycji moralnej świata* [Report on moral condition of the world – translator's note], Tygodnik Powszechny 2008, No. 7 (3058) of 12/02/2008.

„Nie wolno zostawiać świata takim, jaki jest”

Powyższe zdanie Janusza Korczaka, zapisane w notesie¹, nabiera wagi imperatywu moralnego, przykazania, a wręcz nakazu o zasięgu uniwersalnym. Zda-je się więc nie budzić wątpliwości. Tak dzieje się z wieloma zdaniami, które cytowane w dowolnie wybranych kontekstach zaczynają nabierać specyficznych, swoistych znaczeń, żyć własnym życiem. Jest to szczególnie widoczne na przykładzie zdań wypowiedzianych/napisanych przez autorytety, zwłaszcza autorytety moralne. Nierzadko zapomina się jednak, że autorytet oznacza wezwanie, zobowiązanie do poszanowania wartości, stawania w ich obronie. Oznacza więc podejmowanie trudu odpowiadania na wezwanie i odważne ponoszenie odpowiedzialności za dokonywane wybory. W tym kontekście zdanie zamieszczone w tytule wymaga uważnego, krytycznego namysłu. Budzi ono bardzo wiele refleksji. Kilkoma wątpliwościami podzielię się w tym tekście.

1. Czy na pewno nie wolno zostawiać świata takim, jaki jest? Czy na pewno konieczne jest zmienianie wszystkiego, co jest? Jeśli są takie rzeczy, które nie wymagają zmiany, które powinny zostać zostawione, a wręcz utrwalone, to jakie one są, czego dotyczą?
2. Co jest/może być podstawą decyzji o zmianie? Czy wystarczy własna, osobista niewygoda? Czy może potrzebne jest naradzenie się z innymi i uwzględnienie szerokiego kontekstu społecznego i historycznego?
3. Kto może/powinien/ma prawo decydować o tym, co można/należy zostawić, a co koniecznie wymaga zmiany?
4. Jakich kompetencji wymaga niepozostawianie świata takim, jaki jest? Kto może nie pozostawiać świata takim, jaki jest? Kto jest adresatem tego nakazu?

Pytania te nie wyczerpują listy moich niepokojów wywołanych tym kategorycznym stwierdzeniem. Otwierają natomiast wiele nowych wątków namysłu nad kondycją człowieka i jego świata życia. Bezrefleksyjne uznanie tej myśli, tego moralnego przesłania, mogłoby przynieść niemało szkód i cierpienia. Jest však wiele rzeczy pięknych, dobrych, mądrych godnych utrwalenia, zasługujących na pozostawienie ich. Bezwzględne podążanie za wezwaniem zawartym w zdaniu

¹ Z. Bauman, *Raport o kondycji moralnej świata*, Tygodnik Powszechny 2008, Nr 7 (3058) z dnia 12.02.2008.

Korczak wrote: “there is much more good in this world – small, modest, shy, not aware of its power”².

A critical consideration of this sentence, as well as of other thoughts expressed by authorities, is a prerequisite of such realization of the message that shall bring benefit for an individual and the people as community. This concerns all, even the most lofty ideals expressed by the greatest authorities. It is essential, above all, to see the world in all its contexts, see the relations between particular dimensions of the life of individuals and communities. Understanding the historical background in which events take place is the basis to make decisions on appropriate change. Such attitude is evident in Korczak's thinking, manifested in his vast collection of works of various genres.

1. What kind of world is it?

To change the world one needs first to learn it and understand the reasons of undesirable phenomena and mechanisms that govern them. Each age imposes specific limitations as to the development of an individual person, social change and means of oppression but also means for a man to liberate from that oppression. That is why following the message as expressed by Janusz Korczak in the title of this work requires from us to become aware of the phenomena and mechanisms that are their factors and inhibitors.

The modern world is ruled mainly by the rules of the market, not the rules of a man. This is illustrated by a diagnosis formulated by one of the most significant economist, Jeffrey Sachs, who stated in his latest book that the current economic crisis is generated by a moral crisis, deficiency of civic virtues among political and economical elites³. Behaviours showing disrespect and insincerity in human relations, lack of commitment to social affairs and the affairs of the world, degeneration of the ethos of responsibility are much more harmful to the dignity of the man than economic deficiencies. I have once heard a man in uniform saying that there is almost no room for emotions. Such an attitude surely leaves a mark especially on formal human relations. Behaviours stripped of emotions are a clear sign of reification of the human being.

Obedient, mindless subordination to any idea may cause personal and communal harm, even traumas. This is extremely important with respect to the ideas and

² Cited by: J Bińczycka, *Spotkanie z Korczakiem [A meeting with Korczak; excerpt translated by the translator of this text – translator's note]*, Olsztyn 2009, p. 131.

³ J. Sachs, *The Prize of Civilization*, Vintage Books, London 2011, p. 3.

zamieszczonym w tytule może doprowadzić do ich zaprzepaszczenia, a w konsekwencji – utraty szansy na istnienie dobra, którego, jak pisał Korczak: „jest wiele więcej na świecie – ciche, skromne, nieśmiałe, nie przeczuwa potęgi swej”².

Krytyczny namysł nad sensem tego zdania, podobnie jak nad innymi nakazami wyrażanymi przez autorytety, jest warunkiem takiego wypełnienia przesłania Korczaka, które przyniesie pożytek osobie i zbiorowości. Odnosi się to do wszystkich, nawet najbardziej wzniosłych idei wyrażanych przez największe autorytety. Istotne jest przede wszystkim kontekstowe postrzeganie świata, widzenie relacji między poszczególnymi wymiarami jednostkowego i zbiorowego życia. Rozumienie sytuacji historycznej, w której dzieją się sprawy jest podstawą podejmowania decyzji o adekwatnej zmianie. To stanowisko wyraźnie przebija z myśli Korczaka wyrażanych w jego bogatym i różnorodnym gatunkowo piśmiennictwie.

1. Jaki jest ten świat?

Zmiana świata wymaga dogłębnego poznania i zrozumienia źródeł niepożądanych zjawisk oraz mechanizmów rządzących nimi. Każda epoka ma specyficzne ograniczenia rozwoju osoby i zmiany społecznej oraz narzędzia opresji, ale także środki uwalniania się człowieka od nich. Dlatego podążanie za przesłaniem wyrażonym przez Janusza Korczaka w zdaniu będącym tytułem tego tekstu wymaga zdawania sobie sprawy z istnienia zjawisk i narzędzi będących ich czynnikami i inhibitorami.

Współczesny świat rządzi się przede wszystkim prawami rynku, a nie prawami człowieka. Obrazuje to diagnoza wyrażona przez jednego z najbardziej znaczących ekonomistów, Jeffreya Sachsa, który w swej najnowszej książce stwierdził, że u podstaw obecnego kryzysu ekonomicznego leży kryzys moralny, niedostatek cnót obywatelskich wśród elit politycznych i ekonomicznych³. Zachowania wyrażające brak szacunku, szczerości w relacjach międzyludzkich, brak zaangażowania w sprawy społeczne i w sprawy świata oraz zanik etosu odpowiedzialności są znacznie bardziej dojmujące dla godności człowieka aniżeli niedostatki ekonomiczne. Z ust umundurowanego człowieka usłyszałam, że w prawie nie ma miejsca na emocje. Takie stanowisko z pewnością odciska swoje znamię, zwłaszcza na formalnych relacjach międzyludzkich. Zachowania odarte z emocji są wyraźnym przejawem reifikacji człowieka.

Posłuszne, lecz bezrefleksyjne podporządkowanie się jakiegokolwiek idei może być źródłem osobistych i zbiorowych przykrości, a nawet dramatów. Uwa-

² Przytaczam za: J. Bińczyska, *Spotkanie z Korczakiem*, Olsztyn 2009, s. 131.

³ J. Sachs, *The Prize of Civilization*, London 2011, s. 3.

message of Janusz Korczak who, with his everyday life, proved that independent thinking and courage in action were essential. And it is the independence in thinking and courage, bravery and responsibility in action that form the foundation of the relationship between the man and the world, the realities which we live in. The basis for human decisions is understanding of the historical circumstances, one's own situation and one's own possibilities and respect for the rights of other people and other beings. A reflective thought over that what is happening in a human being and around him, consideration over why this, in which we are participating, which we are witnessing, is taking place.

“And people now are impatient and absent-minded and they often say not what they want and do not what they want but what just happens”⁴. And both – something important, good, worthy, friendly and something dangerous and risky can happen. In such case, what is good – is worth being left unchanged, and what is wrong – should be definitely changed. Making a decision in such case requires however a considerate, critical view and courage. In the face of dynamics of events, both at a global level and the closest surrounding of the man, having in mind numerous temptations and offers of facilitations in everyday life, deciding upon what is worth being left unchanged and what needs to be changed, Korczak would call the obligation to care for the world, for the human⁵.

It must be stressed here that giving up the change, leaving the world as it is despite visible and experienced immoralities is a desertion. Korczak says: “I did not philosophize. I did not try to analyse a topic which I already knew through and through. (...) But for the rest of my years I was bothered by the unpleasant feeling that I had deserted.”⁶

I shall try to find answers to the questions posed above.

Are we for sure not allowed to leave the world as it is? Is it really sure necessary to change everything that exists? If there are things that do not need to be changed, which should be left as they are, what are those things, what do they refer to?

The answer to this questions is related to a matter-of-fact diagnosis of our world of life. Human life is stretched along the past, present and future. It is necessary to reveal worthy phenomena and to support them, popularize them and limit the harmful ones. Continuation of good things allows us to experience the feeling

⁴ J. Korczak, *Pamiętnik i inne pisma z getta* [*Ghetto diary and other writings* – translator's note], Warsaw 2012, p. 233.

⁵ J. Korczak, *Pamiętnik. Pisma wybrane* [*Diary. Selected Works* – translator's note], t. IV, Warsaw 1986, p. 344.

⁶ J. Korczak, *Pamiętnik...*, *op.cit.*, p. 49 [English version of the excerpt comes from the *Korczak's Ghetto Diary*, available from www.vidyaon-line.com].

ga ta jest szczególnie ważna w kontekście spotkań z ideami i przesłaniami Janusza Korczaka, który swoim codziennym życiem dowodził znaczenia samodzielności w myśleniu i dzielności w działaniu. A właśnie samodzielność w myśleniu i dzielność, odwaga i odpowiedzialność w działaniu jest podstawą relacji człowieka ze światem, z rzeczywistościami, w których żyjemy. Podstawą ludzkich decyzji jest rozumienie sytuacji historycznej, własnego położenia i własnych możliwości oraz poszanowanie praw innych ludzi i innych istot. Refleksyjny namysł nad tym, co dzieje się w człowieku i wokół niego, namysł nad tym, dlaczego dzieje się właśnie to, w czym uczestniczymy, czego świadkami jesteśmy.

„A ludzie teraz i niecierpliwi, i roztargnieni, i często mówią wcale nie to, co chcą, i robią wcale nie to, co chcą, a ot tak, co zdarzy się akurat”⁴. A zdarzyć się może zarówno coś ważnego, dobrego, godnego, przyjaznego, ale też coś groźnego, niebezpiecznego. W tej sytuacji to, co dobre zasługuje na pozostawienie, a to, co niedobre koniecznie trzeba zmienić. Podjęcie decyzji w tej sprawie wymaga jednak rozważnego, krytycznego osądu oraz odwagi. Wobec dynamiki zdarzeń, zarówno w skali globalnej, jak i w bezpośrednim otoczeniu człowieka, wobec wielu pokus i oferowanych ułatwień w codziennym życiu, rozstrzygnięcie o tym, co zasługuje na pozostawienie, a co wymaga zmiany Janusz Korczak nazwałby obowiązkiem troszczenia się o świat, o człowieka⁵.

Należy przy tym podkreślić, że rezygnowanie ze zmiany, pozostawianie świata takim, jaki jest, mimo dostrzeganych i doświadczanych nieprawości jest dezercją. Korczak pisze: „Nie mędrkowałem. Nie starałem się pogłębić tematu, który znany mi był aż do dna. (...) Przez całą resztę lat towarzyszy mi przykre uczucie, że zdezerterowałem”⁶.

Spróbuję poszukać odpowiedzi na postawione wcześniej pytania.

Czy na pewno nie wolno zostawiać świata takim, jaki jest. Czy na pewno konieczne jest zmienianie wszystkiego, co jest? Jeśli są takie rzeczy, które nie wymagają zmiany, które powinny zostać zostawione, a wręcz utrwalone, to jakie one są, czego dotyczą?

Odpowiedź na to pytanie wiąże się z rzeczową diagnozą naszego świata, życia. Życie ludzkie rozpięte jest między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością. Konieczne jest odsłanianie zjawisk godnych i wspieranie ich, upowszechnianie ich, a ograniczanie obecności szkodliwych. Kontynuacja dobrych rzeczy pozwala nam na doświadczanie poczucia bezpieczeństwa. Zakorzenie w przeszłości

⁴ J. Korczak, *Pamiętnik i inne pisma z getta*, Warszawa 2012, s. 233.

⁵ J. Korczak, *Pamiętnik. Pisma wybrane*, t. IV, Warszawa 1986, s. 344.

⁶ J. Korczak, *Pamiętnik i inne pisma... op.cit.*, s. 49.

of being safe. Being rooted in past and presence contributes to the sense of identity, belonging to the chosen circle, social environment, culture. There are many things in the past and the present that are worth being left unchanged. One cannot pretend not to see that actions of the man or nonfeasance leave a mark under the circumstances of development and people's everyday life.

In the quest for an answer to the first question I shall refer to human rights, so close to Korczak. It must be mentioned here that Korczak represented a specific attitude to rights, especially children's rights. His understanding and practising democracy and self-governance was an expression of interpreting the human rights as making subjectivity something real. Many adults still tell the children that they have too many rights, but in fact they are the same rights that the adults have. Korczak stressed that people have those rights, the sense of which they know and understand. No one should be given rights as a gift. Human rights and children's rights are not a Christmas present, nor an award for good conduct, especially for obedience. Hence, Korczak's reaction to Geneva Declaration is no surprise:

“The Geneva lawgivers have confused duties with rights. The tone of the declaration is not insistence but persuasion: an appeal to goodwill, a plea for kindness”.⁷ In my opinion, the attitude of some people to the rights defined in the Convention on the Rights of the Child is also burdened with confusion of rights with duties, instrumentalization of rights, using it for the benefit of particularistic purposes. So, the attitude to the rights requires a change. We cannot leave the world where the human rights and children's rights are a gift, an award for obedience and subordination.”

The fact that the human rights and children's rights must be respected according to Korczak's imperative is reflected in the third generation rights.

These are:

- the right to peace and peaceful self-determination, in each of the human life's scale,
- the right to development, balanced development in every aspect: physical, mental, intellectual and moral
- the right to live in healthy and safe natural, social and technical environment
- the right to benefit from common heritage of the human race, fair access to cultural achievements.

⁷ J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. I, Warsaw 1978, p. 68 [English version of this excerpt comes from *Selected Works of Janusz Korczak* (1967), ed. by Wollins, published for the National Science Foundation, Washington D.C., by the Scientific Publications Foreign Cooperation Center of the Central Institute for Scientific, Technical and Economic Information, Warsaw, p. 368, available at: www.januszkorczak.ca/legacy/1_Introduction.pdf – translator's note].

i terażniejszości sprzyja poczuciu tożsamości, przynależności do wybranego kręgu społecznego, do kultury, do środowiska. W przeszłości i terażniejszości jest bowiem wiele rzeczy, które zasługują na pozostawienie. Nie wolno w tej sytuacji nie dostrzegać tego, że działania ludzkie lub ich zaniechanie pozostawia swoje znamię na warunkach rozwoju i codziennego życia ludzi.

W celu poszukania odpowiedzi na pierwsze pytanie sięgnę do tak bliskich Korczakowi praw człowieka. Należy przy tym mocno podkreślić, że Korczak miał szczególnie stosunek do praw, zwłaszcza praw dziecka. Jego pojmowanie i praktykowanie demokracji i samorządności było wyrazem pojmowania praw człowieka jako urzeczywistnienia podmiotowości. Wielu dorosłych wciąż mówi, że dzieci mają za dużo praw, ale to są te same prawa, jakie mają dorośli. Korczak podkreślał, że ludzie mają takie prawa, których sens znają i rozumieją. Nie wolno obdarowywać nikogo prawami. Prawa człowieka i prawa dziecka to nie prezent świąteczny ani nie nagroda za dobre sprawowanie, a zwłaszcza za posłuszeństwo. Nie dziwi więc reakcja Korczaka na Deklarację Genewską:

„Prawodawcy genewscy pomieszczyli obowiązki i prawa; ton deklaracji jest perswazyjny, nie żądaniem; apel do dobrej woli, prośba o życzliwość”⁷. Moim zdaniem podejście niektórych ludzi do praw zapisanych w Konwencji o Prawach Dziecka jest również obciążone pomieszaniem praw i obowiązków, instrumentalizacją praw, wykorzystywaniem ich dla partykularnych celów. Podejście do praw wymaga więc zmiany. Nie można zostawiać świata, w którym prawa człowieka i prawa dziecka są darem, nagrodą za posłuszeństwo i podporządkowanie.

O tym, że prawa człowieka i prawa dziecka wymagają poszanowania korczakowskiego imperatywu świadczą prawa trzeciej generacji.

Są to:

- prawo do pokoju i pokojowego samostanowienia, w każdej ze skal życia człowieka;
- prawo do rozwoju, zrównoważonego rozwoju we wszystkich sferach: fizycznej, psychicznej, umysłowej i moralnej;
- prawo do życia w zdrowym i bezpiecznym środowisku naturalnym, społecznym i technicznym;
- prawo do korzystania ze wspólnego dziedzictwa ludzkości, sprawiedliwego dostępu do dóbr kultury.

⁷ J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. I, Warszawa 1978, s. 68.

It is respecting and implementing of these human rights, to everyday life that have become an inherent part of Korczak's moral imperative. Especially nowadays, when we experience the speeding deepening of the gap between the executive power accessible to us and the weakness of the moral orientation. New material resources, new technical means allow us to act in a wide spectrum, cross many borders, whereas our ethical equipment has not much changed since the age of Piast Kołodziej⁸, or, as Hans Jonas – one of the greatest moral philosophers of the last century put it: since the age of Adam and Eve the sense of moral responsibility has not changed much.⁹ Hence, we must not let the access to the new resources and by new means be gained at the cost of moral rules, so that the man does not become one of the resources, or an ending – an extension of a mechanism.

2. What and when should be changed?

The reflection over the imperative in the title is accompanied (at least should be) by the attitude of Janusz Korczak: „Let none of the opinions be either an absolute belief, nor a conviction once and for ever.”¹⁰ This refers also to leaving the world as it is/ changing it. There are however things that are worth being continued. As Korczak writes, despite many wrong and despicable things “It’s a wonder that so much good is left. Mildness, compassion, mutual trust (it is, it is, it is!). (...). There are millions and millions of these good things.”¹¹

So, if there are also disadvantages and wrongs apart from the things worth being left unchanged, a second question arises: What are/ could be the premises of a decision to change? Is one’s personal inconvenience, discontentment enough? Or maybe we should consult each other? The answer to this question can be found in Korczak’s activity, his pedagogy, not only in the concept and functioning of self-government and the court of peers.

„Let the children rule. If they rule well, they will be fine; if they rule wrongly, they will feel wrong. So they will learn to rule well, so they will be careful, because they will want to be fine.”¹²

⁸ Piast the Wheelwright – a semi-legendary figure in prehistoric Poland (9th cent. AD), the founder of the Piast dynasty that would rule the future Kingdom of Poland – http://en.wikipedia.org/wiki/Piast_the_Wheelwright – translator’s note

⁹ Z. Bauman, *Imiona cierpienia, imiona wstydu* [*Names of suffering, names of shame* – translator’s note], Tygodnik Powszechny 2001, No. 38 of 23/09/2001.

¹⁰ J. Korczak, *Pisma wybrane...*, vol. I, *op.cit.*, p. 192.

¹¹ Cited by: J. Bińczycka, *Spotkanie z Korczakiem* [*A meeting with Korczak* – translator’s note], Olsztyn 2009, p. 131.

¹² J. Korczak, *Pisma wybrane*, vol. II, *op.cit.*, p. 76.

Właśnie te prawa człowieka, ich poszanowanie, wdrożenie do codziennego życia w szczególny sposób wpisują się korczakowski imperatyw moralny. Zwłaszcza obecnie, gdy doświadczamy rosnącego niezwykle szybko rozziemu między dostępną nam mocą sprawczą a wątłością orientacji moralnej. Nowe zasoby materialne, nowe środki techniczne, pozwalają nam działać w szerokim spektrum, przekraczać wiele granic, podczas gdy nasze wyposażenie etyczne nie bardzo się zmieniło od czasów Piasta Kołodzieja albo – jak stwierdził Hans Jonas, jeden z najwybitniejszych etyków ubiegłego stulecia – od czasów Adama i Ewy niewiele zmieniło się poczucie odpowiedzialności moralnej⁸. Nie wolno więc pozwolić, by dostęp do nowych zasobów i za sprawą nowych środków odbywał się z pominięciem reguł moralnych, by człowiek stał się jednym z zasobów albo końcówką, ekstensją mechanizmu.

2. Co i kiedy należy zmieniać?

Refleksji nad tytułowym nakazem towarzyszy (a przynajmniej powinno towarzyszyć) stanowisko Janusza Korczaka: „Niech żaden z poglądów nie będzie ani bezwzględny przekonaniem, ani przekonaniem raz na zawsze”⁹. Odnosi się to także do pozostawiania/zmieniania świata, jaki jest. Są však rzeczy, które zasługują na kontynuację. Jak pisze Korczak, mimo wielu niedobrych i niegodnych zjawisk „Dziw, że zachowało się tak wiele dobra. Łagodności, współczucia, wzajemnego zaufania (to jest, jest, jest!). (...) Te momenty dobra idą w miliony (...)”¹⁰.

Jeśli więc, obok rzeczy zasługujących na zachowanie, na kontynuację, są dolegliwości i niegodziwości, nasuwa się drugie pytanie: co jest/może być podstawą decyzji o zmianie? Czy wystarczy własna, osobista niewygoda, niezadowolenie? Czy może potrzebne jest naradzenie się z innymi? Odpowiedź na to pytanie znajdujemy w działalności Janusza Korczaka, w jego pedagogii, nie tylko w funkcjonowaniu samorządu i sądu koleżeńkiego.

„Niech dzieci same rządzą. Jeżeli będą dobrze rządziły, to im będzie dobrze; jeżeli będą źle rządziły, będzie im źle. Więc nauczą się dobrze rządzić, więc będą ostrożne, bo będą chciały, żeby im się dobrze działo”¹¹.

⁸ Z. Bauman, *Imiona cierpienia, imiona wstydu*, Tygodnik Powszechny 2001, Nr 38, z dnia 23.09.2001.

⁹ J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. I, *op.cit.*, s. 192.

¹⁰ Przytaczam za: J. Bińczycka, *Spotkanie z Korczakiem...*, *op.cit.*, s. 131.

¹¹ J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. II, Warszawa 1978, s. 76.

Considering the opinions of others, noticing and understanding the situation and needs of other people is the basis to decide upon maintaining the existing order or changing it. As Jadwiga Bińczycka writes: “All credit goes to Korczak as he not only described (and I shall add: explained – M. Cz.-W.) the world but also tried to change it.”¹³ In this context the third question can be posed, related to the second one as its continuation: Who may be/should be/is entitled to decide upon what can/should be left unchanged and what requires to be changed?

First of all, those who feel the need for change, feel the inconvenience and suffer from the pain of present situation, and at the same time, know and understand the reasons of these circumstances. Moreover, changing the world requires courage. **Courage and responsibility** are features that allow every person, young or old, to react to injustice, greed, arrogance...

One could say: committed people. Committed to change, they are often afraid of being pushed off to the margin, or even punished for their “interference”. So they try to find a happy medium, reconcile the opposing needs instead of taking the pains of mediation. Korczak advises also: “Even during the war it is better to go the straight way. It is better as it is safer, and difficult only at the beginning.”¹⁴ In this context, next question can be asked:

3. What competences are needed to be empowered not to leave the world as it is?

The answer to this question is not simple. First of all, in order to be able not to leave the world as it is, one cannot leave **themselves** unchanged. „Living another person’s experience, exploration, opinion, they have lost self-trust to such an extent that they do not want to look with their own eyes.”¹⁵ Only those who can change the world may do it: „To plan, decide, make a painful effort, execute, laugh at failed attempts and overcome difficulties”¹⁶. It must be stressed that „If a man does make such an effort, trouble, pain, only then **he becomes himself, that is – someone**. Otherwise, one will remain a puppet, a manipulated being, yielding without consideration to various popular stereotypes. In order not to be a puppet, one must act according to one’s ideas and choices as action is the product of thinking.”¹⁷

¹³ J. Bińczycka, *Spotkanie z Korczakiem*, *op.cit.*, p. 132.

¹⁴ J. Korczak, *Pamiętnik...*, *op. cit.*, p. 242.

¹⁵ *Ibidem*, p. 95.

¹⁶ J. Korczak, *Pisma wybrane...*, t. I, *op.cit.*, p. 189 [excerpt translated by the translator of this text – transl. note].

¹⁷ A. Lewin, *Tryptyk pedagogiczny: Korczak-Makarenko-Freinet*, Warsaw 1986, p. 19–20 [*Pedagogical triptych. Korczak, Makarenko, Freinet*; excerpt translated by the translator of this text – translator’s note].

Liczenie się ze zdaniem innych, dostrzeganie i rozumienie położenia i potrzeb innych ludzi jest podstawą decyzji o podtrzymaniu istniejącego ładu albo decyzji o zmianie. Jak pisze Jadwiga Bińczycka: „Zasługą Korczaka jest to, że on nie tylko opisywał (i dodam: objaśniał – *dopisek M. Cz–W.*) świat, ale też starał się go zmienić”¹². W tym kontekście nasuwa się trzecie pytanie, powiązane z drugim, będące jego dalszym ciągiem: kto może, powinien, ma prawo decydować o tym, co można/należy zostawić, a co koniecznie wymaga zmiany?

W pierwszej kolejności ci, którzy doświadczają potrzeby zmiany, doświadczają przykrości i uciążliwości obecnej sytuacji, a jednocześnie znają i rozumieją źródła tych zjawisk. Ponadto, zmienianie świata wymaga dzielności. **Odwaga i odpowiedzialność** to cechy, które umożliwiają każdemu, dużemu i małemu reagowanie na niesprawiedliwość, chciwość, arogancję.

Można powiedzieć: osoba zaangażowana. Zaangażowani w zmianę, dość często boją się zmarginalizowania, a nawet ukarania za ich „mieszanie”. Próbuja więc znaleźć złoty środek, godzić przeciwstawne interesy, zamiast podejmować trud mediacji. Korczak także radzi: „Nawet podczas wojny lepiej iść prostą drogą. Lepsza jest, bo bezpieczniejsza i trudna tylko z początku”¹³. W tym kontekście można postawić kolejne pytanie:

3. Jakich kompetencji wymaga niepozostawianie świata takim, jaki jest?

Odpowiedź na nie jest prosta. Przede wszystkim, by móc nie zostawiać świata takim, jaki jest, nie wolno zostawiać siebie bez zmiany. „Żyjąc cudzym doświadczeniem, badaniem, poglądem tak dalece zatracono ufność w siebie, że nie chcą sami patrzeć”¹⁴. Świat zmieniać mogą więc ci, którzy potrafią: „Planować, postanowić, zmordować się, wykonać, śmiać się z nieudanych prób i pokonanych trudności”¹⁵. Należy podkreślić, że: „Jeśli człowiek podejmie taki wysiłek, trud, mozół, wówczas dopiero **staje się sobą, czyli staje się kimś**. W przeciwnym razie pozostanie marionetką, istotą manipulowaną, ulegającą bezmyślnie różnym obiegowym stereotypom. By nie być marionetką, należy dużo działać według własnego pomysłu, z własnego wyboru, gdyż działanie jest tworzywem myślenia”¹⁶.

¹² J. Bińczycka, *Spotkanie z Korczakiem...*, *op.cit.*, s. 132.

¹³ J. Korczak, *Pamiętnik i inne pisma...*, *op.cit.*, s. 242.

¹⁴ Tamże, s. 95.

¹⁵ J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. I, *op.cit.*, s. 189.

¹⁶ A. Lewin, *Tryptyk pedagogiczny: Korczak–Makarenko–Freinet*, Warszawa 1986, s. 19–20.

Korczak inspired educators and pupils to constant work on themselves, to constant effort to become better people, achieve the intended goals. He claimed that what is needed is „preparations, as activity toward a definite end needs quick hands and ingenuity. Here, young people are in their element, here you will see real laughter and cheerful excitement.”¹⁸

An important feature of a person capable of deciding if, what and how to change in the world we live in, what kind of world should be left for the oncoming generations, is the immunity to facilitation, to yield to influences, or inertia. This feature, next to sensibility and openness to others allows for critical, reflective attitude to the issue of continuation or changing the world, of determining the conditions we live in. It must be stressed here, however, that it is difficult to speak of “self-determination”, as people are involved in their private affairs up to their ears and appear (for a second, though) in the public sphere only to claim their own interests¹⁹.

Above all, to make the change of the world possible and not leave it as it is, the condition of ‘wanting’ must be met: “I want, because I love- I want, so I am capable – I want, so I can – I want, because I believe.”²⁰ Also knowledge plays a significant role here. But it is this specific kind of knowledge Korczak wrote about: “How beautiful is the knowledge when it hesitates, when it does not trust itself, when it seeks the error inside and around, a nonfeasance, or even an unconscious lie.”²¹

In order to be able not to leave the world as it is and to leave those things that are important and should last without doubt, is to awake in yourself the need and develop the ability to stop, look, think and conclude. Also courage is necessary in making mistakes and admitting to them, being ready to take responsibility for them.

To end this deliberation over the title sentence I can say: yes, it is true that in the name of human dignity we cannot leave the world as it is, cannot accept wrong, suffering, restrictions as to the access to rights attributed to every person. Activity and courage are required in reacting to the moral crisis and deficiency of civic virtues. There are, however many good things in this world. Korczak left us a message to see and care for the good, nurture it and preserve those places in the world, where the good exists. He left us the call to be independent in thinking and brave in acting, immune to temptations, courageous and responsible for decisions we make upon the fate of the world and our own place in it.

¹⁸ *Ibidem*, p. 189; English version of this excerpt comes from *Selected Works of Janusz Korczak* (1967), ed. by Wollins, published for the National Science Foundation, Washington D.C., by the Scientific Publications Foreign Cooperation Center of the Central Institute for Scientific, Technical and Economic Information, Warsaw, p. 198, available at: www.januszkorczak.ca/legacy/1_Introduction.pdf – translator’s note].

¹⁹ Z. Bauman, *Raport o kondycji...*, *op.cit.*

²⁰ J. Korczak, *Pamiętnik...*, *op.cit.* p. 147 [excerpt translated by the translator of this text – translator’s note].

²¹ *Ibidem*.

Korczak pobudzał wychowawców i wychowanków do stałej pracy nad sobą, do nieustannego wysiłku, by stać się lepszym, zrealizować zamierzone cele. Twierdził, że niezbędna jest „ochocza praca (...), mocny wysiłek, czyn o wyraźnym celu, gdy potrzebny pośpiech rąk i wynalazczość umysłu. Tu młodzież jest w swoim żywiole, tu ujrzysz zdrową wesołość i pogodne podniecenie”¹⁷.

Istotną cechą osoby zdolnej do decydowania o tym, czy, co i jak zmieniać w świecie, w którym żyjemy, o tym, jaki świat pozostawić kolejnym pokoleniom jest odporność na pokusy uproszczeń, poddania się wpływom, inercji. Ta cecha, obok wrażliwości i otwartości na innych, umożliwia krytyczne, refleksyjne podejście do trwania lub zmieniania świata, do stanowienia o warunkach, w których żyjemy. Należy przy tym podkreślić, że trudno mówić o „samostanowieniu”, gdy ludzie pogrążeni są po uszy w sprawach prywatnych i pojawiają się (na chwilę tylko) w przestrzeni publicznej wyłącznie po to, aby dochodzić własnych interesów¹⁸.

Przede wszystkim jednak warunkiem zmiany świata, nie pozostawiania go takim, jaki jest, jest chęć zmiany: „Chcę, bo kocham – Chcę, więc umiem – Chcę, więc mogę – Chcę, bo wierzę”¹⁹. Istotną rolę pełni również wiedza. Ale jest to ta szczególna wiedza, o której Korczak pisał: „Jakże piękna jest wiedza, gdy waha się, gdy nie ufa sobie, gdy szuka w sobie i wokoło błędu, zaniechań, nawet nieświadomego kłamstwa”²⁰.

By móc nie pozostawiać świata takim, jaki jest oraz zostawiać w nim to, co jest ważne i co powinno trwać, konieczne jest wzbudzenie w sobie potrzeby oraz rozwinięcie umiejętności zatrzymania się, popatrzenia, pomyślenia i wysnucia wniosków. Niezbędna jest również odwaga w popełnianiu błędów i przyznawaniu się do nich, gotowość ponoszenia za nie odpowiedzialności.

Kończąc ten namysł nad tytułowym zdaniem mogę powiedzieć/napisać: tak, to prawda, że w imię godności człowieka nie wolno zostawiać świata takim, jaki jest, nie wolno wyrażać zgody na istnienie zła, na cierpienie, na ograniczanie możliwości korzystania z praw należnych każdemu człowiekowi. Aktywności i dzielności wymaga reagowanie na kryzys moralny i niedostatek cnót obywatelskich. Jednak na świecie jest też dużo dobrych rzeczy. Korczak zostawił nam przesłanie, by dostrzegać i pielęgnować dobro, dbać o nie i zachowywać te miejsca świata, w których ono jest. Zostawił wezwanie do bycia samodzielnym w myśleniu i dzielnym w działaniu, odpornym na pokusy, odważnym i odpowiedzialnym w decydowaniu losach świata i o własnym miejscu w nim.

¹⁷ Tamże, s. 189.

¹⁸ Z. Bauman, *Raport o kondycji ...*, op. cit.

¹⁹ J. Korczak, *Pamiętnik i inne pisma...*, op.cit., s. 147.

²⁰ Tamże.



Maria Czerepaniak-Walczak, Ph. D., full professor of pedagogy; the Chairman of the Department of General Pedagogy of the Institute of Pedagogy at the Szczecin University; eminent researcher of modern educational problems including the issue of implementation of the Convention on the Rights of the Child. Author of many publications on the situation of the child, sympathiser of the Korczak’s movement in Poland and all over the world.





Maria Czerepaniak-Walczak – profesor zwyczajny pedagogiki; kierownik Zakładu Pedagogiki Młodzieży w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, członkini Polskiego Komitetu UNICEF, wybitna badaczka współczesnych problemów edukacyjnych, w tym także problematyki implementacji Konwencji o Prawach Dziecka. Autorka wielu publikacji na temat sytuacji dziecka, sympatyk ruchu korczakowskiego w Polsce i na świecie.



PART VII

2012 The Year of Janusz Korczak

CZĘŚĆ VII

2012 Rok Janusza Korczaka

A request from the Ombudsman for Children to the Marshal for the Polish Sejm to announce the year 2012 to be the Year of Janusz Korczak

The Republic of Poland
The Ombudsman for Children
Marek Michalak
GAB/070/26-1/2010/MŻ

Warsaw, 27 May 2010

Mr. Bronisław Komorowski
Speaker of the Sejm
of the Republic of Poland

Dear Mr. Speaker,

A couple of months ago we celebrated the 20th anniversary of adoption of the Convention on the Rights of the Child by the General Assembly of the United Nations. We would stress then that the act had been developed largely at the initiative of Poland. Yet not only Polish people were its creators – the Convention would have never been born but for the activity and thought of Janusz Korczak.

Janusz Korczak – a doctor, a writer, a philosopher, a pedagogue, an officer of Polish Army and, before all, the most persistent promoter of the idea that the child is an autonomous person who has his own interests, needs and rights. That the child is not only the object of care and concern but also a subject whose rights and interests should be respected.

He sealed the attachment to this vision with his own life. Dressed in high, military boots, holding two children by their little hands, he led the march of his 192 pupils to Umschlagplatz. He died together with them in a gas chamber of the concentration camp in Treblinka.

70 years will have passed in 2012 since those tragic events. Hence I dare to address you with a request that the Sejm of the Republic of Poland pronounce 2012 – the Year of Janusz Korczak. This would be a great tribute that we should pay to this Great Man, Great Pole, Great Advocate of the Rights of the Child.

Yours sincerely,

Marek Michalak



RZECZPOSPOLITA POLSKA
Rzecznik Praw Dziecka
Marek Michalak
GAB/070/26-1/2010/MZ

Warszawa, 27 maja 2010 roku

Pan
Bronisław Komorowski
Marszałek Sejmu RP

Przed kilkoma miesiącami obchodziliśmy dwudziestolecie przyjęcia przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych Konwencji o Prawach Dziecka. Podkreślaliśmy wówczas, że ten, niezwykle w dużej mierze powstał z polskiej inicjatywy. Ale nie tylko jego bezpośredni twórcy byli Polakami – Konwencji nigdy nie byłoby, gdyby nie działalność i myśl Janusza Korczaka.

Janusz Korczak – lekarz, pisarz, filozof, pedagog, oficer Wojska Polskiego, ale przede wszystkim najwytrwalszy z głosicieli myśli, że dziecko jest autonomiczną osobą, która posiada własne zainteresowania, potrzeby i prawa. Że nie jest tylko przedmiotem opieki i troski, lecz także podmiotem, którego prawa i interesy powinny być respektowane.

Przywiązanie do tej wizji dzieciństwa Janusz Korczak potwierdził własnym życiem. Ubrany w wysokie, wojskowe buty, trzymając za rączki dwoje dzieci, poprowadził na Umschlagplatz pochód swoich 192 wychowanków. Wraz z nimi zginął w komorze gazowej obozu koncentracyjnego w Treblince.

W roku 2012 minie 70 lat od tych tragicznych wydarzeń. Dlatego też pozwalam sobie zwrócić się do Pana Marszałka z prośbą o ogłoszenie przez Sejm Rzeczypospolitej Roku 2012 – Rokiem Janusza Korczaka. Byłby to wspaniały, należyły hołd dziełu tego Wielkiego Człowieka, Wielkiego Polaka, Wielkiego Orędownika Praw Dziecka.

**RESOLUTION
of the Sejm of the Republic of Poland
of 16 September 2011**

on establishing the 2012 year the Year of Janusz Korczak

Janusz Korczak was an outstanding Polish pedagogue, writer and feature writer, doctor and social activist of Jewish origin. He was an officer of Polish Army, the founder and guardian of the Orphanage in Warsaw.

Henryk Goldszmidt, as this was his real name, was born on 22 July 1878 in Warsaw and is supposed to have died on 6 August 1942 in Treblinka.

Janusz Korczak was a world famous forerunner of activity for the rights of the child. He treated children not only as the objects of adults' care. He proclaimed and realised in practice the idea of respecting the rights and interests of children, their self-determination and emancipation.

He sacrificed his life to prove his devotion to those ideas. He died in a gas chamber of the German nazi death camp in Treblinka together with his 192 pupils.

The 70th anniversary of his death falls on the year 2012.

The Sejm of the Republic of Poland, to pay tribute to this great man, hereby proclaims 2012 the Year of Janusz Korczak.

SPEAKER OF THE SEJM

Grzegorz Schetyna

UCHWAŁA
Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej
z dnia 16 września 2011 r.

w sprawie ustanowienia roku 2012 Rokiem Janusza Korczaka

Janusz Korczak to wybitny polski pedagog, publicysta, pisarz, lekarz i działacz społeczny żydowskiego pochodzenia. Był oficerem Wojska Polskiego, założycielem i opiekunem Domu Sierot w Warszawie.

Henryk Goldszmit, bo tak brzmiało jego prawdziwe nazwisko, urodził się 22 lipca 1878 r. w Warszawie, zginął prawdopodobnie 6 sierpnia 1942 r. w Treblince.

Janusz Korczak był światowej sławy prekursorem działań na rzecz praw dziecka. Traktował dzieci nie tylko jako przedmiot troski ze strony dorosłych. Głosił i realizował w praktyce ideę respektowania praw i interesów dzieci, ich samostanowienia i emancypacji.

Wierność tym poglądom potwierdził własnym życiem. Zginął w komorze gazowej niemieckiego nazistowskiego obozu zagłady w Treblince wraz ze swoimi 192 wychowankami.

W 2012 r. przypada siedemdziesiąta rocznica Jego śmierci.

Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, oddając hołd temu wielkiemu człowiekowi, ogłasza rok 2012 Rokiem Janusza Korczaka.



MARSZAŁEK SEJMU

Grzegorz Schotyła

The Republic of Poland
The Ombudsman for Children
Marek Michalak

Warsaw, 14 December 2011

Ladies and Gentlemen,

I received the news about the Resolution of the Polish Sejm of 16 September on establishing 2012 the Year of Janusz Korczak with great joy. The oncoming year – in my opinion – will be a special time. In 2012 70 years will have passed since the tragic death of Janusz Korczak in nazi death camp in Treblinka. Also 100 years will have passed since the foundation of the Orphanage at Krochmalna street in Warsaw, a unique facility where Janusz Korczak built and developed his pedagogical ideas going beyond the standards of care and education of his times.

Janusz Korczak belongs to great intellectual and moral authorities of our times. He transgressed the traditional boundaries between nations, religions, political orientations and social statuses with his biography, social and cultural, medical, literary and pedagogical activity. The most important and difficult division for Korczak was the division between adults and children.

This great man claimed that the child is a person, a human being and not the makings for a man. The child is a person here and now. The child has his dignity and rights. The child has his place in the family, the local community and the society as the citizen.

The dignity of the child, the rights of the child and the child's citizenship are the three Korczak's ideas that form the foundations, the basis for discovery and promotion of the heritage of Korczak in 2012. I consider this a challenge and, at the same time as an assignment.

The Year of Janusz Korczak is a great lesson, a programme of social education addressed to adults and children, to NGOs, self-government institutions, no-profit organisations, to people of media and politics, the Church, schools and, above all, to the family and the parents. We can learn so much from Korczak. His character and his life allow to know better, to understand and to bring up our children more wisely and also to develop better relations with them and build together the future for children, parents and the whole society.



RZECZPOSPOLITA POLSKA
Rzecznik Praw Dziecka
Marek Michalak

Warszawa, 14 grudnia 2011 roku

Januszowi Państwo,

z dużą radością przyjąłem uchwałę Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 16 września 2011 roku w sprawie ustanowienia roku 2012 Rokiem Janusza Korczaka. Przyszły rok – w mojej opinii – będzie czasem szczególnym. W 2012 roku upływa 70 lat od tragicznej śmierci Janusza Korczaka w nazistowskim obozie zagłady w Treblince. Mija jednocześnie 100 lat od założenia Domu Sierot w Warszawie przy ulicy Krochmalnej, unikalnej placówki wychowawczej dla dzieci żydowskich, w której Janusz Korczak budował i rozwijał idee pedagogiczne wykraczające poza standardy opieki wychowawczej tamtych lat.

Janusz Korczak należy do wielkich autorytetów intelektualnych i moralnych obecnej doby. Swoją biografią, działalnością społeczno-kulturalną, medyczną, literacką i pedagogiczną przekraczał tradycyjne podziały między narodowościami, religiami, orientacjami politycznymi i statusami społecznymi. Najważniejszy i najtrudniejszy dla Korczaka był podział między dorosłymi i dziećmi.

Ten wielki człowiek dowodził, że dziecko jest osobą, jest człowiekiem, a nie zadatkem na człowieka. Jest człowiekiem tu i teraz. Ma swoją godność oraz ma swoje prawa. Ma swoje obywatelskie miejsce w rodzinie, w społeczności lokalnej, w społeczeństwie.

Godność dziecka, prawa dziecka i dziecięce obywatelstwo to trzy idee korczakowskie, które są fundamentem, podstawą odkrywania i propagowania dziedzictwa korczakowskiego w 2012 roku. Traktuję je jako wyzwanie i zadanie jednocześnie.

Rok Janusza Korczaka to wielka lekcja, program edukacji społecznej skierowanej do dorosłych i dzieci, do organizacji rządowych, samorządowych, organizacji non-profit, do ludzi mediów i polityki, do Kościoła, szkół, a przede wszystkim do rodziny i rodziców. Tak wiele możemy nauczyć się od Korczaka. Jego postać, jego życie pozwalają nam lepiej poznać, zrozumieć, mądrzej wychowywać nasze dzieci, rozwijać z nimi lepsze relacje i wspólnie budować przyszłość dzieci, rodziców i całego społeczeństwa.

“The child is God’s and Nature’s miracle” – Korczak used to say. The child is a person, has its inherent dignity and freedom. This dignity may be broken by violence, by harming the child, but it cannot be taken away from the child or destroyed. Dignity is attributed to a person at every stage of this person’s development. It arises from natural law and positive law awarded to children. The child’s dignity is the universal right to have rights. It is the monument of human existence. Dignity is given to the child in a substantial, even, inherent way, independent of race, religion, age, faith, nationality or other aspects. The child has the same dignity as any other human being.

The child’s dignity is inextricably linked with his freedom and subjectivity. The child is an active actor. The child develops, learns, asks questions, makes mistakes and wonders. In the eyes of Korczak, the child is the most perfect creature with a gift of power to develop. ‘The Old Doctor’ fought and called for recognition of the child’s dignity. He fought for the rights of the child.

The voice of Janusz Korczak, against the background of European movement for children’s rights of the first decade of the 20th century sounded particularly loud and clear. In his famous essay “How to love the child” published in 1918 he wrote: “I call for Magna Charta Libertatis, for the rights of the child”. He mentioned three rights: the right to death, the child’s right to the present day, the child’s right to be himself. Ten years later he spoke about the child’s right to respect.

These rights have the form of educational standard in Korczak’s philosophy, the form of social imperative. They are born out of a specific educational situation between the child and the adult. Korczak proved that on the one hand the adults become ready to respect and trust the child. On the other hand, the child learns how to trust us and tell us what his rights are. To follow the Korczak’s path of children’s rights means to be with the child, talk to the child, listen to and hear the child, respect, understand get to know and be open-minded towards the child.

Janusz Korczak stood on the side of children, defended them. Metaphorically one may say that Korczak was the first and the most important Ombudsman for Children in Poland. He formulated those rights. He taught us about them in his numerous publications and his unusual and tragic biography.

The Korczak’s idea of the rights of the child was a significant contribution to the Convention on the Rights of the Child, submitted by Poland and adopted by the General Assembly of the United Nations on 20 November 1989.

Korczak initiated lessons on the rights of the child but also gave us an assignment to do which we should accomplish nowadays by means of the Convention and work out together

„Dziecko jest cudem Boga i Natury” – powtarzał Korczak. Dziecko jest osobą, ma swoją niezbywalną godność i wolność. Tę godność można naruszyć przemocą, gwałtem, czyniąc dziecku krzywdę, ale nie można jej zabrać ani zniszczyć. Godność jest trwale przypisana do osoby na każdym etapie jej rozwoju. Wynika ona z prawa naturalnego i prawa pozytywnego przyznawanego dzieciom. Godność dziecka jest uniwersalnym prawem do posiadania praw. Jest osiągnięciem ludzkiego bytu. Godność przysługuje dziecku w sposób istotny, równy, nierozłączny, niezależnie od rasy, religii, wieku, wyznania, narodowości oraz innych przymiotów. Dziecko posiada taką samą godność jak każda inna istota ludzka.

Godność dziecka jest powiązana w nierozzerwalny sposób z jego wolnością i podmiotowością. Dziecko jest aktywnym podmiotem. Rozwija się, poznaje, uczy, pyta, błędzi, dziwi się. W oczach Korczaka dziecko jest najdoskonalszym tworem obdarzonym mocą rozwoju. „Stary doktor” walczył i nawoływał do uznania godności dziecka. Walczył o jego prawa.

Głos Janusza Korczaka, na tle europejskiego ruchu praw dziecka pierwszej dekady XX wieku zabrzmiał szczególnie donośnie. W słynnym esejie „Jak kochać dziecko” wydanym w 1918 roku nawoływał: „wzywam o Magna Charta Libertatis, o prawa dziecka”. Wymieniał jednocześnie trzy prawa: prawo do śmierci, prawo dziecka do dnia dzisiejszego, prawo dziecka, by było tym kim jest. Dziesięć lat później będzie mówił o prawie dziecka do szacunku.

Prawa te u Janusza Korczaka mają postać normy wychowawczej, nakazu społecznego. Wykluwają się one w szczególnej sytuacji wychowawczej między dzieckiem a dorosłym. Korczak dowodził, iż z jednej strony dorośli dorastają do szacunku i ufności wobec dziecka. Z drugiej strony dziecko uczy się zaufania do nas i mówi co jest jego prawem. Kroczyć korczakowską drogą praw dziecka oznacza być z dzieckiem, rozmawiać z nim, wstrząchać się w nie, szanować je, zrozumieć, poznać, otworzyć się na dziecko.

Janusz Korczak stanął po stronie dzieci, bronił ich. W przerożni można powiedzieć, że Korczak był pierwszym, najważniejszym Rzecznikiem Praw Dziecka w Polsce. Sformułował te prawa. Uczył nas o nich w swoich licznych publikacjach, jak również w swojej niezwyklej i tragicznej biografii.

Korczakowska idea praw dziecka stała się ważnym wkładem w zgłoszonej przez Polskę Konwencji o Prawach Dziecka, przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 roku.

Korczak zainicjował lekcje praw dziecka, ale także dał nam wszystkim zadanie do odrobienia, które dzisiaj z pomocą Konwencji mamy wypełniać i wypracować razem

with the children. As Thomas Hammarberg, the current Commissioner for Human Rights at the Council of Europe, great advocate of Korczak stresses: “the rights of the child is an educational task” for adults, children, educational institutions, media, politicians and all those who care for children’s affairs and the future of the world.

Another value the Korczak focused on is the citizenship of the child. As the classic researcher in social science, Alfred Marchall, proved, citizenship is a status awarded to those who are rightful member of a community. Janusz Korczak fought and tried to convince us that we should discern the presence of children in the society and culture; to let them speak; to understand that children are rightful citizens. Today this is guaranteed to them both by the Constitution of the Republic of Poland and the Convention on the Rights of the Child. These acts give the guarantee of respect for dignity, freedom, rights connected with development, family life, education, health, social and cultural benefits and protection against many risks.

It must be noted that child’s citizenship is specific. “Children differ from adults, there is something missing in their life, and there is more of something in it” - argued Korczak. And he added: “The child cannot think as ‘the adult’ but may think over the serious adult affairs in his own childish way”. We must make room for children, build proper condition for development in family, at school, in local environment, in society. They must also be given “the right to express their thoughts and to participate actively in our considerations and statements about them”. I wish that this voice of the child in the family, at school, in hospital, court and any other place would be a respected voice nowadays – a voice that is heard and recognised. Children have a lot to say about themselves, us and our contemporary world of children and adults.

With best regards,

Marek Michalak

z dziećmi. Jak podkreśla Thomas Hammarberg, obecny Komisarz Praw Człowieka Rady Europy, wielki orędownik Korczaka, „prawa dziecka są zadaniem edukacyjnym” dla dorosłych, dla dzieci, dla instytucji edukacyjnych, dla mediów, dla polityków i wszystkich, którym leży na sercu dobro dziecka i przyszłość świata.

Kolejną wartością, którą podkreślał Janusz Korczak, jest obywatelstwo dziecka. Jak dowodził klasyk nauk o społeczeństwie – Alfred Marshall, obywatelstwo jest statusem nadawanym tym, którzy są pełnoprawnymi członkami wspólnoty. Janusz Korczak walczył i przekonywał, aby dostrzec obecność dzieci w społeczeństwie i kulturze; aby dać im głos; aby zrozumieć, że dzieci są pełnoprawnymi obywatelami. Dzisiaj gwarantuje im to zarówno Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, jak i Konwencja o Prawach Dziecka. Dają im gwarancję poszanowania godności, wolności, prawa związane z rozwojem, z życiem rodzinnym, z edukacją, zdrowiem, prawa socjalne, kulturalne, chronią przed wieloma niebezpieczeństwami.

Należy pamiętać, że dziecięce obywatelstwo jest specyficzne. „Dzieci różnią się od dorosłych, w ich życiu czegoś brak, a czegoś jest więcej” – przekonywał Korczak. I dodawał: „Dziecko nie może myśleć ‘jak dorosły’, ale może dziecięco zastanawiać się nad poważnymi zagadnieniami dorosłych”. Dzieciom trzeba zrobić miejsce, budować odpowiednie warunki do rozwoju w rodzinie, w szkole, w środowisku lokalnym, społeczeństwie. Trzeba im także „dać prawo do wypowiedzania swych myśli, czynnego udziału w naszych o nich rozważaniach i wyrokach”. Chciałbym, aby ten głos dziecka w rodzinie, w szkole, w szpitalu, w sądzie oraz w każdym innym miejscu był współcześnie głosem respektowanym – słuchanym i szanowanym. Dzieci mają wiele do powiedzenia o sobie, o nas i o naszym wspólnym dziecięco-dorosłym świecie.

z serdecznością pozdrawiam
Marek Jankowski

A request from the Ombudsman for Children to the Polish First Lady to become the chairperson of the Honorary Committee for the Celebration of the Year of Janusz Korczak

The Republic of Poland
The Ombudsman for Children
Marek Michalak
GAB/071/3-1/2012/MS

Warsaw, 5 January 2012

Mrs. Anna Komorowska
First Lady

Dear Mrs. Komorowska,

I wish to kindly request that you take the presidency of the Honorary Committee of the Janusz Korczak Year celebration.

Pursuant to the Resolution of 16 September 2011, the Sejm of the Republic of Poland established the 2012 year the Year of Janusz Korczak. During the incoming 12 months we shall be celebrating the 70th anniversary of Janusz Korczak's death and 100 years will have passed since the Orphanage in Warsaw was opened – the orphanage for Jewish children managed by the Old Doctor together with Stefania Wilczyńska.

The Year of Janusz Korczak shall be a great lesson, a social educational programme addressed to adults and children, to NGOs, self-government institutions, no-profit organisations, to people of media and politics, the Church, schools and, above all, to the family and the parents. It is unique chance to remind everyone that the child is a person, has his dignity and is subject of rights; it is also a great chance to present the pedagogical thought of this forerunner of children's rights.

During the Year, a number of undertakings shall take place meant to promote the idea and heritage of one of the greatest Poles. I will be organising conferences inspired by the activity of the Old Doctor in every voivodeship city. Also universities joined the organisational work along with NGOs and representatives of state local authorities. Everyday my Office receives applications from schools, culture centres and other facilities with information on planned ceremonies connected with the Year of Janusz Korczak. One could say that whole Poland knows already about the Year of Janusz Korczak.

Your taking presidency of the Honorary Committee of the celebrations in the Year of Janusz Korczak would be a great honour and outstanding distinction for all those who will take action during this year.

Yours sincerely,

Marek Michalak

List Rzecznika Praw Dziecka do Matżonki Prezydenta Pani Anny Komorowskiej
w sprawie objęcia przewodnictwa w Komitecie Honorowym obchodów Roku Janusza Korczaka



RZECZPOSPOLITA POLSKA

Rzecznik Praw Dziecka

Marek Michalak

GAB/071/3-1/2012/MS

Warszawa, 5 stycznia 2012 roku

**Pani
Anna Komorowska
Matżonka Prezydenta
Rzeczypospolitej Polskiej**

Mielce Szanowna Pani Prezydentowo,

zwracam się do Pani z serdeczną prośbą o objęcie przewodnictwa w Komitecie Honorowym obchodów Roku Janusza Korczaka.

Uchwałą z 16 września 2011 roku Sejm Rzeczypospolitej Polskiej ustanowił rok 2012 Rokiem Janusza Korczaka. W ciągu najbliższych 12 miesięcy będziemy obchodzić 70. rocznicę śmierci Janusza Korczaka, minie także sto lat od otwarcia Domu Sierot w Warszawie – sierocińca dla Żydowskich dzieci prowadzonego przez Starego Doktora wraz ze Stefanią Wilczyńską.

Rok Janusza Korczaka to wielka lekcja, program edukacji społecznej skierowanej do dorosłych i dzieci, do organizacji rządowych, samorządowych, organizacji non-profit, do ludzi mediów i polityki, do Kościoła, szkół, a przede wszystkim do rodziny i rodziców. To niepowtarzalna okazja, aby przypomnieć wszystkim, że dziecko jest osobą, ma swoją godność i jest podmiotem praw, a także wspaniała szansa aby przedstawić myśli pedagogiczne tego prekursora praw dziecka.

Podczas całego roku odbędzie się szereg przedsięwzięć mających na celu upowszechnienie idei i dorobku jednego z najwybitniejszych Polaków. We wszystkich miastach wojewódzkich organizują konferencje inspirowane działalnością Starego Doktora. W organizację obchodów włączyły się także uczelnie wyższe, organizacje pozarządowe oraz przedstawiciele instytucji państwowych i samorządowych. Codziennie do mojego Biura napływają zgłoszenia ze szkół, domów kultury oraz innych podmiotów z informacjami o planowanych przez nich uroczystościach związanych z obchodami Roku Janusza Korczaka. Można powiedzieć, że o Roku Janusza Korczaka wie już cała Polska.

Objęcie przez Panią przewodnictwa w Honorowym Komitecie obchodów Roku Janusza Korczaka będzie wielkim zaszczytem oraz wspaniałym wyróżnieniem dla wszystkich, którzy podejmą działania podczas całego tego roku.

Z wyrazami najwyższego szacunku
Marek Michalak,

**REGULATION
BY THE PRESIDENT OF THE REPUBLIC OF POLAND**

of February 15, 2013

**on establishing
the Honorary Badge for Merit to Protection of the Rights of the Child,
defining its model, rules and terms of awarding and wearing**

Pursuant to Article 4 Item 1 and Article 6 Item 1 of the Act of 21 December 1978 on badges and uniforms (Dz. U., Journal of Laws No. 31, Item 130 with later amendments¹) it is hereby ordered as follows:

§ 1

The Honorary Badge for Merit to Protection of the Rights of the Child, hereinafter referred to as “the badge” is hereby established.

§ 2

1. The badge is an honourable distinction and may be awarded to citizens of the Republic of Poland, citizens of foreign countries, organisations or institutions that have their seat located within the territory of the Republic of Poland or abroad, particularly for merits to protection of the rights of the child.
2. The badge may be awarded only once.

§ 3

The badge is awarded by the Ombudsman for Children at his own initiative or at the request of:

- 1) a minister or head of a central authority;
- 2) field office of government administration authority or local government unit body;

¹ Amendments to the above mentioned Act have been published in the Journal of Laws of 1998, No. 162, Item 1126; of 2000, No. 12, Item 136 and No. 120, Item 1268; of 2001, No. 123, Item 1353 and of 2009, No. 92, Item 753.

**ROZPORZĄDZENIE
PREZYDENTA RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ**

z dnia 15 lutego 2013 r.

**w sprawie ustanowienia
Odznaki Honorowej za Zaslugi dla Ochrony Praw Dziecka,
ustalenia jej wzoru, zasad i trybu nadawania oraz noszenia**

Na podstawie art. 4 ust. 1 i art. 6 ust. 1 ustawy z dnia 21 grudnia 1978 r. o odznakach i mundurach (Dz. U. Nr 31, poz. 130, z późn. zm.¹⁾) zarządza się, co następuje:

§ 1

Ustanawia się Odznakę Honorową za Zaslugi dla Ochrony Praw Dziecka, zwaną dalej "odznaką".

§ 2

1. Odznaka jest zaszczytnym honorowym wyróżnieniem i może być nadawana obywatelom Rzeczypospolitej Polskiej, obywatelom państw obcych, organizacjom lub instytucjom mającym siedzibę na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej lub za granicą, za szczególne osiągnięcia w dziedzinie ochrony praw dziecka.
2. Odznaka może być nadana tylko raz.

§ 3

Odznakę nadaje Rzecznik Praw Dziecka z własnej inicjatywy lub na wniosek:

- 1) ministra lub kierownika urzędu centralnego;
- 2) terenowego organu administracji rządowej lub organu jednostki samorządu terytorialnego;

¹⁾ Zmiany wymienionej ustawy zostały ogłoszone w Dz. U. z 1998 r. Nr 162, poz. 1126, z 2000 r. Nr 12, poz. 136 i Nr 120, poz. 1268, z 2001 r. Nr 123, poz. 1353 oraz z 2009 r. Nr 92, poz. 753.

- 3) a president of university or other school conducting didactic and research activity in the field of protection of the rights of the child;
- 4) a non-governmental organisation the statutory activity of which is protection of the rights of the child;
- 5) a head of diplomatic mission or consular office of the Republic of Poland.

§ 4

1. The request to award the badge to a person includes personal data and information on the achievements that substantiate the award.
The specimen of the request for awarding the badge to a natural person is attached to this Resolution as appendix 1.
2. The request for awarding the badge to an organisation or institution includes the name, address and seat and the information on the achievements of the said organisation that substantiate the award.
The specimen of the request for awarding the badge to a natural person is attached to this Resolution as appendix 2.
3. The request for awarding the badge is submitted to the Ombudsman for Children not later than two months before the date of the award scheduled by the author of the request.

§ 5

1. The badge is a silver-plated and oxidised medal of 32 mm diameter, made of metal, with marked edge on both sides, a handle and a ring for hanging. The front side shows the image of Janusz Korczak, portrayed from the front, circled by a convex, separated at the bottom inscription in capitals in Latin: “INFANTIS DIGNITATIS DEFENSORI”. On the reverse, circled by a convex inscription in capitals “RZECZNIK PRAW DZIECKA” separated at the bottom with a convex monogram of the letters “RP” which symbolise the Republic of Poland, there is an artistic image of a tree with a young sprout at the bottom.

- 3) rektora uniwersytetu lub innej uczelni prowadzącej działalność dydaktyczną i badawczą w dziedzinie ochrony praw dziecka;
- 4) organizacji pozarządowej, której statutową działalnością jest ochrona praw dziecka;
- 5) kierownika przedstawicielstwa dyplomatycznego lub urzędu konsularnego Rzeczypospolitej Polskiej.

§ 4

1. Wniosek o nadanie odznaki osobie fizycznej zawiera dane osobowe oraz informacje o osiągnięciach uzasadniających nadanie odznaki.
Wzór wniosku o nadanie odznaki osobie fizycznej stanowi załącznik nr 1 do rozporządzenia.
2. Wniosek o nadanie odznaki organizacji lub instytucji zawiera nazwę, adres i siedzibę oraz informacje o osiągnięciach uzasadniających nadanie odznaki.
Wzór wniosku o nadanie odznaki organizacji lub instytucji stanowi załącznik nr 2 do rozporządzenia.
3. Wniosek o nadanie odznaki przedstawia się Rzecznikowi Praw Dziecka nie później niż na dwa miesiące przed przewidywanym przez wnioskodawcę terminem jej wręczenia.

§ 5

1. Odznakę stanowi wykonany w metalu srebrzony i oksydowany medal o średnicy 32 mm, z zaznaczoną obustronnie krawędzią, z uszkiem i kółkiem do zawieszenia. Na stronie licowej widnieje ujęte na wprost przedstawienie portretowe Janusza Korczaka okolone wypukłym przerwanym u dołu napisem majuskułowym w języku łacińskim „INFANTIS DIGNITATIS DEFENSORI”. Na stronie odwrotnej, okolonej wypukłym majuskułowym napisem „RZECZNIK PRAW DZIECKA” przerwanym u dołu wypukłym

The Medal is hanged on a silk grosgrain ribbon 36 mm wide in the lapis-lazuli colour with two crimson stripes 3 mm wide, in the distance of 10 mm from the edge, and a stripe in white colour of 10 mm wide between them.

2. The specimen of the medal is attached to this Resolution as appendix 3.

§ 6

1. The badge is awarded by the Ombudsman for Children or a person authorised by him.
2. The natural person honoured with the badge receives the badge awarded to this person free of charge, together with a diploma, specimen of which is attached thereto as appendix 4, and a card, the specimen of which is attached thereto as appendix 5.
3. The badge is worn under state orders and distinctions on the left side of the chest.
4. An organisation or institution honoured with the badge receives free of charge the awarded badge with a diploma, according to the specimen referred to in item 2 above.
5. In case the badge, diploma or card certifying the awarded badge are lost or destroyed, a duplicate is given for a payment.

§ 7

Costs connected with awarding the badge are covered by the state budget in the part administered by the Ombudsman for Children.

monogramem z liter "RP" symbolizującym Rzeczpospolitą Polską, widnieje pośrodku stylizowany wizerunek drzewa, z młodym pędem u dołu.

Medal zawieszony jest na wstążce z rypsu jedwabnego szerokości 36 mm w kolorze lapis-lazuli, z dwoma karmazynowymi prążkami szerokości 3 mm w odległości 10 mm od krawędzi oraz paskiem koloru białego o szerokości 10 mm pośrodku.

2. Wzór odznaki stanowi załącznik nr 3 do rozporządzenia.

§ 6

1. Odznakę wręcza Rzecznik Praw Dziecka lub osoba przez niego upoważniona.
2. Osoba fizyczna wyróżniona odznaką otrzymuje nieodpłatnie nadaną jej odznakę wraz z dyplomem, którego wzór stanowi załącznik nr 4 do rozporządzenia, oraz legitymacją, której wzór stanowi załącznik nr 5 do rozporządzenia.
3. Odznakę nosi się po orderach i odznaczeniach państwowych na lewej stronie piersi.
4. Organizacja lub instytucja wyróżniona odznaką otrzymuje nieodpłatnie nadaną jej odznakę wraz z dyplomem, według wzoru dyplomu, o którym mowa w ust. 2.
5. W razie zgubienia albo zniszczenia odznaki, dyplomu lub legitymacji stwierdzających jej nadanie, wydaje się odpłatnie wtórny egzemplarz.

§ 7

Koszty związane z nadawaniem odznaki są pokrywane z budżetu państwa w części, której dysponentem jest Rzecznik Praw Dziecka.

§ 8

The Resolution shall enter into force in 14 days after its promulgation.

The President of the Republic of Poland

[handwritten signature]

Bronisław Komorowski

The Prime Minister

[handwritten signature]

Donald Tusk

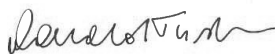


Ustanowienie Odznaki Honorowej za Zastugi dla Ochrony Praw Dziecka

§ 8

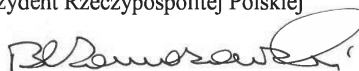
Rozporządzenie wchodzi w życie po upływie 14 dni od dnia ogłoszenia.

Prezes Rady Ministrów



Donald Tusk

Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej



Bronisław Komorowski



STATEMENT OF REASONS

The Resolution by the President of the Republic of Poland on establishing the Honorary Badge for Merit to Protection on the Rights of the Child, defining its model, rules and terms of awarding and wearing it was issued at the request of the Mr. Marek Michalak, the Ombudsman for Children.

Honorary badges are established in accordance with the regulations of the Act of 21 December 1978 on badges and uniforms (Journal of Laws, Dz. U. No. 31, Item 130 with later amendments). Article 4 Item 1 entitles the President of the Republic of Poland to establish, under a resolution, honorary badges for merit to national or social activity that constitutes substantial contribution to the development of the country. Pursuant to Article 6 Item 1 of the Act the President of the Republic of Poland defines the specimen of this badge along with the rules and terms of awarding and wearing the distinction.

The aim of the elaborated resolution is to establish a honorary badge for natural persons, organisations and institutions in Poland and abroad, awarded by the Ombudsman for Children for special merit in the field of protection of the rights of the child.

The badge is meant to honour the activity for children and protection of their rights which may be classified as social activity, as it serves the well-being of the young generation – the youngest members of society. The badge shall be awarded to actors whose activity has substantially contributed to development of children. This development - in the context of the rights of the child – may be manifested in such dimension as economic standard (improvement of living conditions for children, provision of financial support), health (activity in the field of minors' health improvement), science (support for education and schools) and development of legal culture (promotion of children's rights).

Since 31 January 2000, that is since the day the Act of 6 January 2000 on the Ombudsman for Children (Journal of Laws, Dz. U. No. 6, Item 69 with later amendments) was passed, the subsequent appointed Ombudsmen for Children have participated in or organised undertakings which allowed them to collect information on achievements of various persons and organisations dealing with children's rights that deserved to be appreciated and honoured. Though 13 years have passed since the institution of children's ombudsman was established in Poland, the Ombudsman for Children had no competence to award a national distinction with which he

UZASADNIENIE

Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w sprawie ustanowienia Odznaki Honorowej za Zastugi dla Ochrony Praw Dziecka, ustalenia jej wzoru, zasad i trybu nadawania oraz noszenia zostało podjęte na wniosek Rzecznika Praw Dziecka Pana Marka Michalaka.

Odznaki honorowe ustanawiane są na podstawie przepisów ustawy z dnia 21 grudnia 1978 r. o odznakach i mundurach (Dz. U. Nr 31, poz. 130, z późn. zm.). Art. 4 ust. 1 upoważnia Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej do ustanawiania, w drodze rozporządzenia, odznak honorowych za zastugi w działalności państwowej lub społecznej, stanowiącej istotny wkład w rozwój kraju. Na mocy art. 6 ust. 1 ustawy Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej ustala wzór tej odznaki oraz zasady i tryb jej nadawania oraz noszenia.

Celem projektowanego rozporządzenia jest ustanowienie odznaki honorowej dla osób fizycznych, organizacji i instytucji w kraju i za granicą, nadawanej przez Rzecznika Praw Dziecka za szczególne osiągnięcia w dziedzinie ochrony praw dziecka.

Planowana odznaka ma służyć uhonorowaniu działalności na rzecz dzieci i ochrony ich praw, którą można zakwalifikować jako działalność społeczną, bowiem służy ona dobru młodego pokolenia – najmłodszym członkom społeczeństwa. Odznaka będzie nadawana podmiotom, których działalność przyniosła istotny wkład w rozwój dzieci. Rozwój ten – w kontekście praw dziecka – może przejawiać się w rozwoju ekonomicznym (polepszenie bytu dzieci, świadczenie dzieciom pomocy materialnej), zdrowotnym (działania w obszarze poprawy zdrowia małych dzieci), naukowym (wspieranie edukacji i szkolnictwa) oraz rozwoju kultury prawnej (upowszechnianie praw dziecka).

Od 31 stycznia 2000 r., tj. od dnia wejścia w życie ustawy z dnia 6 stycznia 2000 r. o Rzeczniku Praw Dziecka (Dz. U. nr 6, poz. 69, z późn. zm.), kolejni powołani Rzecznicy Praw Dziecka uczestniczyli bądź organizowali przedsięwzięcia, w czasie których otrzymywali informacje o osiągnięciach różnych osób i organizacji w dziedzinie ochrony praw dziecka, godnych

could honour persons or other parties who render great service in the field of protection of the rights of the child. This Resolution fills in this deficit and gives the Ombudsman relevant competence which extends his mission with respect to promoting children's rights.

The badge is awarded by the Ombudsman for Children or a person authorised by him.

The badge is a round medal made of metal with a Latin inscription on the front side "INFANTIS DIGNITATIS DEFENSORI" and a portrait of Janusz Korczak on the reverse with an inscription "RZECZNIK PRAW DZIECKA".

The graphic design of the honorary badge and the specimens of the relevant documents (request, diploma, card) are attached to the Resolution as appendices.

The draft resolution of the President of the Republic of Poland regarding establishment of the Honorary Badge for Merit to Protection on the Rights of the Child, defining its specimen, rules and terms of awarding and wearing was positively assessed by the Heraldry Committee at the Ministry of Administration and Digitization.

Costs connected with awarding the badge shall be covered from the state budget in the part administered by the Ombudsman for Children.

Pursuant to Article 144 Item 2 of the Constitution, the resolution of the President of the Republic of Poland regarding the establishment of the Honorary Badge for Merit to Protection of the Rights of the Child requires the signature of the Prime Minister in order to be valid.

docenienia i wyróżnienia. Pomimo upływu 13 lat od stworzenia instytucji dziecięcego ombudsmána w Polsce, Rzecznik Praw Dziecka nie dysponuje kompetencją do nadawania odznaczenia państwowego, którym mógłby wyróżnić osoby bądź inne podmioty szczególnie zasłużone w dziedzinie ochrony praw dziecka. Projektowane rozporządzenie uzupełnia tę lukę i nadaje Rzecznikowi kompetencję, poszerzając przez to posłannictwo Rzecznika w zakresie upowszechniania praw dziecka.

Oznakę wręcza Rzecznik Praw Dziecka lub osoba przez niego upoważniona.

Oznakę stanowi okrągły medal, wykonany z metalu z napisem na stronie licowej w języku łacińskim „INFANTIS DIGNITATIS DEFENSORI” oraz z przedstawieniem portretowym Janusza Korczaka, na stronie odwrotnej z napisem „RZECZNIK PRAW DZIECKA”.

Wzór graficzny odznaki honorowej oraz wzory odpowiednich dokumentów (wniosek, dyplom, legitymacja) stanowią załączniki do rozporządzenia.

Projekt rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w sprawie w ustanowienia Odznaki Honorowej za Zasługi dla Ochrony Praw Dziecka, ustalenia jej wzoru, zasad i trybu nadawania oraz noszenia został pozytywnie zaopiniowany przez Komisję Heraldyczną w Ministerstwie Administracji i Cyfryzacji.

Koszty związane z nadawaniem odznaki będą pokrywane z budżetu państwa w części, której dysponentem jest Rzecznik Praw Dziecka.

Zgodnie z art. 144 ust. 2 Konstytucji rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w sprawie w ustanowienia Odznaki Honorowej za Zasługi dla Ochrony Praw Dziecka wymaga dla swej ważności podpisu Prezesa Rady Ministrów.

Honorary Committee of the Year of Janusz Korczak Komitet Honorowy Roku Janusza Korczaka

Honorary Patron of the Honorary Committee Przewodnicząca Komitetu Honorowego

Anna Komorowska – Małżonka Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej
Anna Komorowska – The wife of the President of the Republic of Poland

The Members of the Honorary Committee (incomplete list) Członkowie Komitetu Honorowego (niepełna lista)

Bartosz Arłukowicz	Jacek Michałowski
Prof. Władysław Bartoszewski	Dr Joanna Mucha
Prof. Jadwiga Bińczyczka	Ks. Arkadiusz Nowak
Ewa Błaszczyk	Prof. Jan Oleszczuk
Dr Wanda Błęńska	Dr Jan Orgelbrand
Bogdan Borsewicz	Wojciech Pszoniak
Dr Juliusz Braun	Irena Santor
Michał Butkiewicz	Tomasz Siemoniak
Wanda Chotomska	Radosław Sikorski
Prof. Alicja Chybicka	Prof. Barbara Smolińska–Theiss
Bp. Antoni Długosz	Krystyna Starczewska
Anna Dymna	Halina Szpilmanowa
Izabela Dzieduszycka	Krystyna Szumilas
Dr Jarosław Gowin	Szymon Szurmiej
Prof. Hanna Gronkiewicz–Waltz	Iwona Śledzińska–Katarasińska
Mirosława Kątna	Prof. Paweł Śpiewak
Ewa Kopacz	Andrzej Wajda
Władysław Kosiniak–Kamysz	Bożena Walter
Henryka Krzywonos–Strycharska	Zofia Wielowieyska
Prof. Barbara Kudrycka	Prof. Irena Wóycicka
Danuta Kuroń	Dorota Zawadzka
Prof. Stefan Kwiatkowski	Prof. Marian Zembala
Prof. Irena Lipowicz	Bogdan Zdrojewski
Prof. Jan Łaszczyk	Janina Zgrzebnska
Dr Maria Łopatkowa	Małgorzata Żak
Prof. Adam Massalski	



Przewodnicząca Komitetu Honorowego Obchodów Roku Janusza Korczaka
– Pani Anna Komorowska – Małżonka Prezydenta Rzeczypospolitej

The Chairperson of the Honorary Committee for the Celebration of the Year
of Janusz Korczak, the Polish First Lady, Ms Anna Komorowska

WARSAW DECLARATION

We, the participants of the International Congress on Children’s Rights convening in year 2012 in Warsaw as well as those for whom the child’s welfare and protection of child’s fundamental rights are the most precious values – during the year dedicated to the life and ideas of Janusz Korczak – educator, physician, pedagogue, protector of orphans and defender of children’s rights in society – call on all educators and tutors, parents, teachers, politicians, spiritual leaders, and all those responsible for the shape of social life, to carry out the legacy of Janusz Korczak.

The basis of Korczak’s philosophy is a wise love for the child, recognition of the child’s status as a subject, a child’s dignity, freedom, and responsibility, respect for the child’s right to respect to bonds of partnership in family, society and state. The child is a citizen whose voice must be heard in personal and family issues, as well as social and national ones.

We recall the words of Janusz Korczak – that children are people. The child is a human being, not simply someone with the makings of a future human being.

The educational principles of Janusz Korczak, which had laid the foundations for the Convention on the Rights of the Child, should live on in families, in educational, cultural and caretaking institutions, and in the activities of non-governmental organizations, religious institutions and public administration bodies.

Today, 23 years after the General Assembly of the United Nations adopted the Convention on the Rights of the Child we expect every state, to:

- fully implement the provisions of the Convention and ratify all Optional Protocols to the Convention on the Rights of the Child;
- establish the independent institution of the Ombudsman for Children in every country;
- establish laws and create conditions in which children’s rights will be fully respected.

In the name of peace and respect for fundamental human rights, and having faith in the dignity and value of the human being, striving to provide everyone with an atmosphere of happiness, love and understanding, we call on both government and non-governmental organizations, as well as every adult, to undertake all actions that guarantee every child the world free from violence, humiliation, poverty, injustice, discrimination and neglect, thus guaranteeing a better future for all generations.

Anna Komorowska

Bronisław Komorowski

DEKLARACJA WARSZAWSKA

My, uczestnicy Międzynarodowego Kongresu Praw Dziecka, obradującego w 2012 roku w Warszawie oraz Ci, dla których dobro dziecka oraz ochrona jego naturalnych praw są wartościami najcenniejszymi – w roku poświęconym osobie i ideom Janusza Korczaka – wychowawcy, lekarza, pedagoga, opiekuna sierot, rzecznika praw dziecka w społeczeństwie – zwracamy się do rodziców, wychowawców i opiekunów, do nauczycieli, polityków, duchownych, do wszystkich osób odpowiedzialnych za kształt życia społecznego – z apelem o urzeczywistnienie dziedzictwa Janusza Korczaka.

Fundamentem Korczakowskiej filozofii jest mądra miłość do dziecka, uznanie jego podmiotowości, godności, wolności i odpowiedzialności, respektowanie prawa do szacunku, do partnerstwa w rodzinie, społeczeństwie i państwie. Dziecko jest obywatelem, którego głosu należy słuchać zarówno w jego sprawach osobistych, jak i rodzinnych, społecznych oraz państwowych.

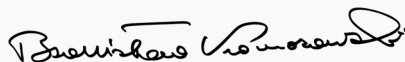
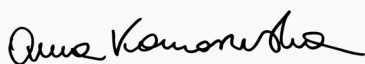
Przypominamy za Januszem Korczakiem, że dzieci – są ludźmi. Dziecko jest człowiekiem, a nie zadatkiem na przyszłego człowieka.

Zasady wychowawcze Janusza Korczaka, które legły u podstaw Konwencji o Prawach Dziecka, powinny być żywe w rodzinie, w szkole, w placówkach wychowawczych, opiekuńczych, kulturalnych, w działalności organizacji pozarządowych, religijnych i organów władzy publicznej.

Dzisiaj po 23 latach od uchwalenia przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych Konwencji o Prawach Dziecka oczekujemy od każdego państwa:

- Pełnego wdrożenia jej postanowień oraz ratyfikacji wszystkich Protokołów fakultatywnych do Konwencji o Prawach Dziecka
- Powołania w każdym państwie niezależnej instytucji Rzecznika Praw Dziecka
- Ustanawiania praw i tworzenia warunków, w których w pełni będą respektowane naturalne prawa dziecka.

W imię pokoju i szacunku dla podstawowych praw człowieka oraz wiary w godność i wartość istoty ludzkiej, w dążeniu do zapewnienia każdemu atmosfery szczęścia, miłości i zrozumienia wzywamy zarówno rządy, jak i organizacje pozarządowe oraz wszystkie dorosłe osoby do podjęcia wszelkich działań gwarantujących każdemu dziecku świat wolny od przemocy, upokorzenia, biedy, niesprawiedliwości, dyskryminacji i zaniedbania, gwarantujących wszystkim pokoleniom dobrą przyszłość.



Evaluation of the Year of Janusz Korczak

1. The Year of Janusz Korczak as educational and social programme

The Year of Janusz Korczak was a great educational and social undertaking addressed to Polish and international community. The main manifest of this programme was focused on the ideas of the dignity of the child, protection of the rights of the child and the child's citizenship. These mottoes were addressed to adults and children, to parents, teachers, social workers, doctors, catechists, family court judges, Police officers, artists, journalists, politicians and many other social circles to whom all children's affairs are close.

The activity of the Year of Janusz Korczak centred around the figure and the work of the great educator of children, doctor, writer, feature writer who nearly a century ago fought for the rights of children and for their dignity. Janusz Korczak, the Old Doctor, is nowadays regarded by Polish and international community as the forerunner of the rights of the child, creator of ideas which contributed to great extent to creation of the Convention on the Rights of the Child. Janusz Korczak is assumed to have been the first symbolic ombudsman, defender and advocate of children's affairs.

The target of the Year of Janusz Korczak was to introduce the ideas and heritage of this great promoter of the rights of the child and to reinterpret them in the perspective of modern challenges and tasks appointed to Polish and international community, to develop good relationships with children and provide them with better and better conditions for living in the family, at school, in local community, in the society and the country. In its fundamentals the Year of Janusz Korczak was intended to serve as a forum for activity of individuals, groups of people and institutions dealing with children's rights, to build a network among them, bonds, let them communicate their experience connected with the Korczak's idea of respect for children. Such programme was also intended as a tool to make the Korczak's ideas familiar and let the people recognise the individual and social educational practices in their work with children. The Year of Janusz Korczak was supposed to explicitly display and popularise the pedagogical ideas connected with the rights of the child, introduce them to public sphere, built a room for comprehensive social and cultural discourse. To achieve that goal it was necessary to start the process of social education and social activity, to initiate actions organised by various social actors and, in consequence, to build, support and develop the social movement for protection of the rights of the child.

Ewaluacja Roku Janusza Korczaka

1. Rok Korczaka jako program edukacyjno–społeczny

Rok Janusza Korczaka był wielkim przedsięwzięciem społeczno–edukacyjnym adresowanym do społeczności polskiej i międzynarodowej. Jego główne przesłania koncentrowały się wokół haseł dziecięcej godności, ochrony praw dziecka i dziecięcego obywatelstwa. Takie hasła kierowane były do dorosłych i dzieci, do rodziców, nauczycieli, pracowników socjalnych, lekarzy, katechetów, sędziów rodzinnych, do policjantów, artystów, dziennikarzy, polityków i wielu innych grup społecznych, którym bliskie są sprawy dzieci.

W centrum działań podejmowanych w Roku Korczaka stała postać i dzieło wielkiego wychowawcy dzieci, lekarza, pisarza, publicysty, zabiegającego prawie sto lat temu o prawa dziecka i szacunek do dzieci. Janusz Korczak, Stary Doktor jest dzisiaj uznawany przez społeczność polską i międzynarodową za prekursora praw dziecka, twórcę idei, które w dużej mierze przyczyniły się do powstania Konwencji o Prawach Dziecka. Przyjmuje się, że Korczak był pierwszym symbolicznym rzecznikiem, obrońcą, adwokatem dziecięcych praw i spraw.

Celem Roku Janusza Korczaka było przybliżenie idei i dorobku tego wielkiego propagatora praw dziecka i odczytanie ich na nowo w perspektywie współczesnych wyzwań i zadań jakie stają przed społecznością polską i międzynarodową, rozwijanie dobrych relacji z dziećmi i zapewnianie im coraz lepszych warunków życia w rodzinie, w szkole, w społeczności lokalnej, w społeczeństwie i państwie. W założeniach Rok Korczaka pomyślany był jako stworzenie pola aktywności jednostek, grup i instytucji zajmujących się prawami dziecka, budowania między nimi sieci, więzi, wymiany komunikacji skupionych wokół korczakowskich idei szacunku dla dzieci. Taki program skierowany był na poznawanie idei korczakowskich, refleksyjne rozpoznawanie indywidualnych i społecznych praktyk wychowawczych w pracy z dziećmi. Rok Korczaka miał wyraźniej wyeksponować, spopularyzować idee pedagogiczne związane z prawami dziecka, wprowadzić je do przestrzeni publicznej, zbudować pole szerokiego społeczno–kulturowego dyskursu. Drogą do realizacji tego celu było uruchomienie procesu społecznej edukacji i społecznego działania, podjęcie akcji organizowanych przez wielorakie podmioty społeczne – w efekcie budowa, wspieranie i rozwijanie ruchu społecznego na rzecz obrony praw dziecka.

Inicjatorem tej akcji, jak wielokroć podawano wyżej, był Rzecznik Praw Dziecka, a rolę instytucjonalnego lidera, promotora, aktywizatora i koordynatora

The initiator of the action, as it was frequently mentioned before, was the Ombudsman for Children, and the role of institutional leader, promoter, motivator and coordinator was taken on by the Office of the Ombudsman for Children who became the epicentre of animation, communication and exchange of ideas, thoughts and numerous actions. This little team (The Ombudsman's Office employs altogether ca. 60 persons) took on the organisation of selected events and actions, but, before all, created a forum for activity and - even more importantly - built and made accessible to everyone a special platform, space in the media for exchange of information and documentation of activities, that is the Polish and English Internet site www.2012korczak.pl

The site was launched as the main source of information on the biography of Korczak and his social and pedagogical activity. The site presented various extracts and quotations from the works of Korczak, materials, articles and studies connected with his heritage. Special sections contained information, documents, photographs, scenarios, short films prepared on the occasion of the Year of Janusz Korczak by different individual and group actors who registered and promoted their activity in that way. The site functioned as the centre for dialogue, exchange of thoughts, building relations between previously unrelated agents. Persons who visited that page were given the chance to participate in the resources of the social and cultural heritage of Janusz Korczak and reinforce the sense of belonging to Korczak's community of people to whom the ideas of the Old Doctor were close. In this coalition of social-cultural and communicational-communal elements, as Robert V. Kozinets¹ would put it, the growing power of social movement building up around the thought of Janusz Korczak was reflected. It was the Internet which became – once more – the irreplaceable pedagogical tool of creating media-oriented actions and interaction², the expression of human activity and, in the same time, a very important means of promotion of children's rights.

Apart from the communicative activity shaped by the Office of the Ombudsman for Children, the basic, informative function of the Internet was re-discovered. Many schools, kindergartens, universities, culture centres, youth theatres, universities for seniors and many other institutions published information on the scheduled and undertaken actions and various Korczak initiatives on their websites. The Internet became the mirror, the surface that mirrored campaigns run in the real world. It was a specific medium that allowed to reach many people who learned Korczak through the Internet, organised various Korczak events documented on numerous Internet pages.

The Internet was used as the basic source for evaluation of the Year of Janusz Korczak which was to assess the scope and social and educational effects of this Ko-

¹ R.V. Kozinets, *Netnografia. Badania etnograficzne online*, Warszawa 2012.

² E. Bratland, *Aktywność, nowe media i posttradycyjne społeczeństwo*, w: *Język nowej komunikacji*, D. Siemieniecka, B. Siemieniecki and others (ed.), Toruń 2010, p 100.

przyjęło na siebie Biuro Rzecznika Praw Dziecka, które stało się głównym centrum animacji, komunikacji i wymiany idei, pomysłów i różnorodnych działań. Ten niewielki zespół (Biuro Rzecznika zatrudnia w sumie niewiele ponad 60 osób) zajął się organizacją wybranych imprez i akcji, ale przede wszystkim stworzył pole działania i – co najważniejsze – zbudował i udostępnił wszystkim specjalną płaszczyznę, medialną przestrzeń wymiany informacji i dokumentacji działań, jaką stała się polsko- i angielskojęzyczna strona internetowa www.2012.korczak.pl

Stronę tę uruchomiono jako główne źródło informacji na temat biografii Korczaka i jego działalności społeczno-pedagogicznej. Zamieszczano na niej różne wyimki z twórczości Korczaka, materiały, artykuły, opracowania związane z korczakowską spuścizną. W specjalnych zakładkach znalazły się informacje, dokumenty, zdjęcia, scenariusze, filmiki przygotowywane z okazji Roku Korczaka przez różne podmioty indywidualne i zbiorowe, które w ten sposób rejestrowały i popularyzowały swoją działalność. Pełniła ona rolę centralnego miejsca dialogu, wymiany myśli, budowania relacji między wcześniej nieznanymi podmiotami. Osoby wchodzące na tę stronę miały możliwość uczestnictwa w zasobach społeczno-kulturowej spuścizny Janusza Korczaka, a także wzmacniania poczucia korczakowskiej wspólnoty ludzi, którym bliskie są idee Starego Doktora. W tym połączeniu elementów społeczno-kulturowych i komunikacyjno-wspólnotowych, jak to określiłby Robert V. Kozinets¹, wyrażała się rosnąca siła ruchu społecznego wzrastającego wokół idei Janusza Korczaka. Właśnie Internet stał się – po raz kolejny – niezastąpionym pedagogicznym narzędziem kreowania mediatyzowanych działań i interakcji², wyrazem ludzkiej aktywności i jednocześnie bardzo ważnym narzędziem popularyzującym prawa dziecka.

Obok tych moderowanych przez Biuro Rzecznika Praw Dziecka komunikacyjnych działań, ujawniła się bardzo wyraźnie podstawowa, informacyjna funkcja Internetu. Na stronach wielu szkół, przedszkoli, uczelni wyższych, domów kultury, teatrów młodzieżowych, uniwersytetów dla seniorów i wielu innych instytucji i stowarzyszeń pojawiały się informacje o planowanych, podejmowanych akcjach i różnorodnych inicjatywach korczakowskich. Internet stał się lustrem, odbiciem działań prowadzonych w świecie realnym. Był i jest on swoistym medium pozwalającym dotrzeć do wielu osób, które przez Internet poznawały Korczaka, organizowały różnorodne korczakowskie wydarzenia dokumentowane z kolei na innych, licznych stronach internetowych.

Internet wykorzystano jako podstawowe źródło w ewaluacji Roku Janusza Korczaka, która miała ocenić zasięg i efekty społeczno-edukacyjne tego projektu.

¹ R.V. Kozinets, *Netnografia. Badania etnograficzne online*, Warszawa 2012.

² E. Bratland, *Aktywność, nowe media i posttradycyjne społeczeństwo*, w: *Język nowej komunikacji*, D. Siemieniecka, B. Siemieniecki i inni (red.), Toruń 2010, s. 100.

rczak project of 2012. The evaluation was divided into two phases. First of all, subject to analysis was the information accessible in the Internet on various activities connected with the Year of Janusz Korczak, published by various agents and social structures, groups and individuals. Secondly, selected Internet surfers were asked to fill in the questionnaire which contained questions about participation in the Korczak events, assessments, expectations with respect to the Year of Janusz Korczak.

2. Aims, methodology and tools of evaluation

The evaluation was conducted by the SW Research Agency at the request of the Ombudsman for Children. It was an *ex-post* evaluation, which was to give an answer to the following questions:

- 1) what was the territorial span of various Korczak events, how many people participated in them,
- 2) when and where were those events organised,
- 3) what institutions, organisations, persons were the initiators of the events of the Year of Janusz Korczak,
- 4) what was the nature of those events, to whom they were addressed,
- 5) what was their main theme,
- 6) what organisations, institutions, associations supported the Ombudsman for Children in his actions connected with the Year of Janusz Korczak,
- 7) in what media, apart from the Internet, was the information on the Year of Janusz Korczak present,
- 8) what did the informative and promotion campaigns connected with the Year of Janusz Korczak consist in.

The data obtained from the Internet were analysed by means of the following programmes: Google Analytics, Newspoint, Desk–research; analysis of on–line and off–line contents. Additionally, the analysis was complemented by an on–line questionnaire distributed among all–Polish group of Internet surfers in the age over 16. The test was made at random. The operator of the draw was the Internet panel StudentsWatch.pl. Altogether 1,016 filled forms were collected. Within this population, additional sub–group of 128 surfers was distinguished who participated in various Korczak actions that took place in the real world.

As a result of the test, two perspectives, two scenes could be distinguished and presented, on which various activities undertaken in the Korczak Year were taking place. The first of them was the scene of ‘reality’, that is numerous actions

Ewaluacja była dwustopniowa. W pierwszej kolejności poddano analizie wszelkie dostępne w Internecie informacje o różnych działaniach związanych z Rokiem Janusza Korczaka zamieszczone tam przez wielorakie podmioty i struktury społeczne, grupy, indywidualne osoby. W drugiej kolejności zwrócono się do internautów z ankietą, w której znalazły się pytania o udział w korczakowskich imprezach, o oceny, oczekiwania związane z Rokiem Janusza Korczaka.

2. Cele, metody i narzędzia ewaluacji

Ewaluacja została przeprowadzona przez Agencję SW Research. Była to ewaluacja *ex-post*, która miała odpowiedzieć na następujące pytania:

- 1) jaki był zasięg terytorialny różnorodnych wydarzeń korczakowskich, ile osób w nich uczestniczyło,
- 2) kiedy i gdzie te wydarzenia były organizowane,
- 3) jakie instytucje, organizacje, osoby były inicjatorami wydarzeń w Roku Janusza Korczaka,
- 4) jaki był charakter tych wydarzeń, do kogo były adresowane,
- 5) jaka była ich główna tematyka, myśl przewodnia,
- 6) jakie organizacje, instytucje, stowarzyszenia wspierały Rzecznika Praw Dziecka w działaniach korczakowskich,
- 7) w jakich mediach, oprócz Internetu, odnotowano informacje o Roku Janusza Korczaka,
- 8) na czym polegały działania informacyjne i promocyjne związane z Rokiem Janusza Korczaka.

Dane z Internetu były analizowane za pomocą programów: Google Analytics, Programu Newspoint, programu Desk-research; poddano analizie także treści on-line i off-line. Dodatkowo badania uzupełniono ankietą on-line dla ogólnopolskiej grupy internautów powyżej lat szesnastu. Próba miała charakter losowy. Operatorem losowania był panel internetowy StudentsWatch.pl. Zebrano łącznie 1 016 wypełnionych kwestionariuszy. Z tej populacji dodatkowo wyodrębniono grupę 128 internautów, którzy uczestniczyli w różnorodnych korczakowskich akcjach przeprowadzanych w świecie realnym.

W efekcie tego badania dało się wyodrębnić i pokazać dwie perspektywy, dwie sceny, na których rozgrywały się różne działania podejmowane w Roku Korczaka. Pierwsza z nich to scena działań w „realu”, czyli wielorakich przedsięwzięciach związanych z postacią i dorobkiem Korczaka. Ta scena miała dwóch reżyserów.

connected with the figure and work of Janusz Korczak. That scene had two directors. The first was the initiator of the Year of Janusz Korczak – the Ombudsman for Children who had developed a comprehensive one-year programme promoting the heritage of Korczak in the context of the rights of the child. The programme included 17 voivodeship conferences and more than 100 events, conferences, meetings, competitions, workshops designed and run by the Ombudsman in cooperation with various agents.

The second and most important programme and artistic director – both the actor and the audience – were various institutions, groups, circles, individuals who at their own initiative responded to the mottoes of the Year of Janusz Korczak, launching numerous actions in accordance with their potential, ideas, needs. They drew from various sources. Great support was provided by the Korczakianum Centre for Documentation and Research, operating for many years at the Historical Museum of Warsaw. Many actions were supported by local self-governments, NGOs including various departments of the Polish Janusz Korczak Association. This evaluation allows to have a good look at those actions and assess them.

3. Events and actions with Korczak in the background

The Year of Janusz Korczak was opened with the illumination of the Presidential Palace. A huge logo of the Year of Janusz Korczak with its motto “There are no children – there are people” appeared on the presidential residence. The most distinguishing and noticeable social and educational mark of the Year of Janusz Korczak were the Korczak conferences organised in all voivodeships by the Ombudsman for Children in cooperation with local authorities, education officers, local leaders, members of parliament of particular areas. The Ombudsman was the standing participant, co-host and moderator of the meetings with children, youth, teachers, students, social workers, priests, judges, police officers, representatives of various groups. The conferences were usually held in the biggest rooms provided by the voivodeship authorities. Each time, the conferences gathered an audience of 400 to more than 1,000. The content of the conferences concentrated on the rights of the child. In specific voivodeships both various mottoes referring to the Convention on the Rights of the Child and the observance of those rights in various fields of social life were presented. The list of the conferences and their topics is presented in the following table.

Pierwszym z nich był inicjator Roku Janusza Korczaka – Rzecznik Praw Dziecka, który przygotował rozbudowany roczny program propagujący spuściznę Korczaka w perspektywie praw dziecka. W programie tym znalazło się 17 konferencji wojewódzkich oraz ponad 100 imprez, konferencji, spotkań, konkursów, warsztatów projektowanych i prowadzonych przez Rzecznika we współpracy z różnymi podmiotami.

Drugim, najważniejszym reżyserem programowym i artystycznym – zarówno aktorem, jak i widownią – były różne instytucje, grupy, środowiska, jednostki, które z własnej inicjatywy podjęły hasła Roku Janusza Korczaka, wypełniając je wielorakimi działaniami, stosownie do swoich możliwości, pomysłów, potrzeb. Korzystały one z różnych źródeł. Dużą pomocą służył działający od wielu lat Ośrodek Dokumentacji i Badań „Korczakianum” funkcjonujący przy Muzeum Historycznym miasta st. Warszawy. Wiele akcji wspieranych było przez samorządy, środowisko akademickie, organizacje pozarządowe, w tym także przez różne oddziały Polskiego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka. Przeprowadzona ewaluacja pozwala przyjrzeć się tym działaniom i je ocenić.

3. Imprezy, wydarzenia, akcje z Korczakiem w tle

Rok Janusza Korczaka rozpoczął się iluminacją Pałacu Prezydenckiego. Na gmachu siedziby Prezydenta pojawiło się ogromne Logo Roku Korczaka wraz z hasłem *Nie ma dzieci – są ludzie*. Najwyraźniejszym, najbardziej widocznym znakiem społeczno-edukacyjnym Roku Janusza Korczaka były konferencje korczakowskie organizowane we wszystkich województwach przez Rzecznika Praw Dziecka wespół z władzami lokalnymi, kuratoriami, lokalnymi liderami, parlamentarzystami z danego terenu. Rzecznik był stałym uczestnikiem, współgospodarzem i moderatorem spotkań z dziećmi, młodzieżą, nauczycielami, studentami, pracownikami socjalnymi, księżmi, sędziami, policjantami, przedstawicielami wielu różnych grup. Konferencje te odbywały się na ogół w największych salach, jakimi dysponują poszczególne województwa. Każdorazowo gromadziły one od 400 do ponad 1 000 słuchaczy. Treścią tych spotkań były prawa dziecka. W poszczególnych województwach przedstawiano różne hasła, odwołując się do Konwencji o Prawach Dziecka i przestrzegania tych praw w różnych obszarach. Wykaz tych konferencji i ich tematykę przedstawia poniższa tabela.

Table 1. List and topics of the conferences organised as part of the Year of Janusz Korczak.

The City	Title of the conference
Katowice	„On the subjectivity of the child”
Łódź	„On the dignity of the child”
Wrocław	„On the rights of the child”
Gdańsk	„On the freedoms of the child”
Poznań	„On equality in the rights of the child”
Rzeszów	„On wise upbringing”
Warsaw	„The rights of the child - theory and practice”
Bydgoszcz	„On the child’s right to be him- or herself”
Cracow	„On the child’s right to development”
Lublin	„On the child’s right to make mistakes”
Szczecin	„On the child’s rights to express their views”
Gorzów Wielkopolski	„A child has rights”
Olsztyn	„On the child’s right to respect”
Kielce	„On the child’s right to leisure”
Białystok	„Towards adulthood”
Opole	„The child’s right to safety”
Świdnica	„From freedom to responsibility”

Both for local circles and local authorities the Year of Janusz Korczak was an important challenge to make a reflection over the observance of the rights of the child. In the programme prepared by the Ombudsman for Children on the occasion of the Year of Janusz Korczak also the following competitions were organised: for a scenario of classes on the rights of the child, for an essay by a child “Do the children have no voice just like fish?”, for a poster illustrating the main motto of the Year “There are no children, there are people”. Six final works – posters – were printed in 60 thousand copies. Also a mobile exhibition on Janusz Korczak and the rights of the child was prepared in cooperation with the Museum of Scouting and Guiding and was presented in various locations, e.g.: the Sejm of the Republic of Poland, the Łazienki Królewskie Park, in Warsaw underground and several cities of Poland. During the Year of Janusz Korczak the show “You have the right to your rights” of the children’s theatre group Łejery from Poznań had been performed many times.

The Ombudsman took patronage over more than 60 events on the occasion of the Year of Janusz Korczak. The Ombudsman himself, apart from the voivodeship conferences, participated additionally in more than 40 meetings, among others in the Jewish Historical Institute, in many conferences organised by universities,

Tabela 1. Wykaz i tematyka konferencji organizowanych w ramach Roku Janusza Korczaka.

Miasto	Tytuł konferencji
Katowice	„O podmiotowości dziecka”
Łódź	„O godności dziecka”
Wrocław	„O prawach dziecka”
Gdańsk	„O wolnościach dziecka”
Poznań	„O równości w prawach dziecka”
Rzeszów	„O mądrym wychowaniu”
Warszawa	„Prawa dziecka – teoria i praktyka”
Bydgoszcz	„O prawie dziecka do bycia sobą”
Kraków	„O prawie dziecka do rozwoju”
Lublin	„O prawie dziecka do popełniania błędów”
Szczecin	„O prawie dziecka do wyrażania własnego zdania”
Gorzów Wielkopolski	„Dziecko ma prawa”
Olsztyn	„O prawie dziecka do szacunku”
Kielce	„O prawie dziecka do wypoczynku”
Białystok	„Ku dorosłości”
Opole	„Prawo dziecka do bezpieczeństwa”
Świdnica	„Od wolności do odpowiedzialności”

Zarówno dla środowisk lokalnych, jak i dla władz, Rok Korczaka był ważnym wyzwaniem do refleksji nad przestrzeganiem praw dziecka. W programie przygotowanym przez Rzecznika Praw Dziecka z okazji Roku Janusza Korczak znalazły się również konkursy: na scenariusz zajęć o prawach dziecka, na dziecięcy esej „Czy dzieci jak ryby głosu nie mają”, na plakat ilustrujący główne hasło roku „Nie ma dzieci – są ludzie”. Sześć finałowych prac-plakatów wydrukowano w nakładzie 60 tysięcy egzemplarzy. We współpracy z Muzeum Harcerstwa przygotowana została ruchoma wystawa o Januszu Korczaku i prawach dziecka prezentowana w różnych miejscach, m.in.: Sejmie RP, Łazienkach Królewskich, w warszawskim metro i kilkunastu miastach Polski. Wielokrotnie podczas Roku Janusza Korczaka prezentowane było polsko-angielskie przedstawienie *Masz prawo do swoich praw* w wykonaniu znanego dziecięcego zespołu teatralnego Łejery z Poznania.

Z okazji Roku Korczaka Rzecznik przyjął patronat nad ponad 60 przedsięwzięciami. Sam, poza konferencjami wojewódzkimi, uczestniczył dodatkowo w ponad 40 spotkaniach, m.in.: w Żydowskim Instytucie Historycznym, w wielu konferencjach organizowanych przez uczelnie wyższe, w międzynarodowych spotkaniach korczakowskich w Genewie, Strasburgu, Brukseli, Paryżu, Tiranie, Pekinie, Budapeszcie, Bukareszcie, Izraelu, Kijowie, Tallinie, Rydze, Sofii, Londynie.

in international Korczak meetings in Geneva, Strasbourg, Brussels, Paris, Tirana, Beijing, Budapest, Bucharest, Israel, Kiev, Tallinn, Riga, Sofia and London.

The Ombudsman for Children had unveiled two Janusz Korczak's commemorative plaques in Warsaw. On 5 August 2012 on the facade of the Lalka Theatre in the Palace of Culture and Science, in a place where Dom Sierot on the Sienna street was situated during the War, Ombudsman for Children unveiled the plaque commemorating the seventieth anniversary of the last route of Korczak and his children to the Umschlagplatz. On the hundredth anniversary of the creation of Dom Sierot situated at Krochmalna Street the Korczak's commemorating plaque was also unveiled. The culminating point of all those activities was the International Congress on the Rights of the Child organised by the Ombudsman for Children on 4–6 December 2012. On the first day of the Congress Mrs. Anna Komorowska, the President's Wife, treated the participants of the Congress in the Belvedere. On the second day of the Congress, a group of representatives of NGOs dealing with children's rights was welcomed to the building of the Sejm of the Republic of Poland by Mrs. Ewa Kopacz, the Speaker of the Sejm. The youth that took part in the Congress was invited by the Speaker of the Senate, Mr. Bogdan Borusewicz. The conference gathered the representatives of academic circles, activists of NGOs and members of international Korczak associations. The final accent of the Congress was the ceremonial commemoration in Powszechny Theatre in Warsaw. It attracted a large body of representatives of the world of politics, culture, science, education, social activists and members of the international and Polish Janusz Korczak association and the International Chamber of the Order of Smile. The meeting was followed by the official signing of the Warsaw Declaration – an act – appeal elaborated on the occasion of the Year of Janusz Korczak, addressed to Polish and international society, in defence of the rights of the child³. The Ombudsman for Children had decorated institutions particularly merited in promoting Korczak's ideas. The Medal of the Ombudsman for Children was awarded to: Janusz Korczak International Association, the Podlasie Opera and Philharmonic, Kujawsko–Pomorskie Voivodeship⁴. The artistic accent of the meeting was the musical “Korczak” performed by the Podlaska Opera from Białystok.

Based on the data taken from the Internet it may be concluded that there were over 2 thousand various actions, events, undertakings held in 2012, connected with the figure and social and educational activity of Janusz Korczak. This number includes over 600 events, actions the organisers of which logged in on the website

³ See Warsaw Declaration, page 474.

⁴ On behalf of the Janusz Korczak International Association the medal was received its President Mrs. Batia Gilad, on behalf of the Podlasie Opera and Philharmonic its director – Mr. Roberto, Skolmowski and the medal for the Kujawsko–Pomorskie Voivodeship – the President of the Sejmik of the Voivodeship – Mrs. Dorota Jakuta.

Dwukrotnie Rzecznik Praw Dziecka odsłaniał korczakowskie tablice pamiątkowe w Warszawie. W dniu 5 sierpnia 2012 r. na frontonie Teatru Lalka w Pałacu Kultury i Nauki, w miejscu gdzie w czasie wojny mieścił się Dom Sierot przy ul. Siennej, Rzecznik odsłonił tablicę upamiętniającą 70. rocznicę wyprowadzenia Korczaka wraz z wychowankami w ostatnią drogę na Umschlagplatz. W setną rocznicę utworzenia Domu Sierot przy ul. Krochmalnej na budynku obecnego Domu Dziecka nr 2 odsłonięta została pamiątkowa tablica korczakowska. Zwieńczeniem wszystkich działań był Międzynarodowy Kongres Praw Dziecka, zorganizowany przez Rzecznika Praw Dziecka w dniach 4–6 grudnia 2012. Pierwszego dnia akademickie grono uczestników Kongresu gościła w Belwederze Małżonka Prezydenta, Pani Anna Komorowska. Drugiego dnia liczna grupa przedstawicieli organizacji pozarządowych zajmujących się prawami dziecka została przyjęta w gmachu Sejmu RP przez Panią Marszałek Ewę Kopacz. Natomiast młodzież uczestnicząca w Kongresie przyjęła zaproszenie Marszałka Senatu, Pana Bogdana Borusewicza. Konferencja zgrupowała przedstawicieli środowisk akademickich, działaczy organizacji pozarządowych oraz członków międzynarodowych stowarzyszeń korczakowskich. Finałowym akcentem Kongresu była uroczysta akademicka w Teatrze Powszechnym w Warszawie. Zgromadziła ona liczne grono przedstawicieli świata polityki, kultury, nauki, edukacji, liczne grono działaczy społecznych i członków międzynarodowego oraz polskiego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka, a także Międzynarodową Kapitułę Orderu Uśmiechu. Spotkanie połączone było z uroczystym podpisaniem Deklaracji Warszawskiej, aktu–apelu przygotowanego z okazji Roku Janusza Korczaka i skierowanego do społeczności polskiej i międzynarodowej w obronie praw dziecka³. Rzecznik Praw Dziecka uroczystie odznaczył instytucje szczególnie zasłużone w działaniach na rzecz propagowania idei korczakowskich. Medale Rzecznika Praw Dziecka otrzymało: Międzynarodowe Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka, Opera i Filharmonia Podlaska, Województwo Kujawsko–Pomorskie⁴. Artystycznym akordem tego spotkania był musical „Korczak” wystawiony przez Operę i Filharmonię Podlaską w Białymstoku.

Na podstawie danych z Internetu można stwierdzić, iż w roku 2012 odbyło się ponad 2 tys. różnorodnych akcji, działań, przedsięwzięć, związanych z postacią i działalnością społeczno–wychowawczą Janusza Korczaka. Na tę liczbę składa się ok. 600 imprez, których organizatorzy zalogowali się na stronie www.2012.korczak.pl oraz 1 013 różnych inicjatyw wpisanych do Internetu i wyszukanych przez progra-

³ Zob. Deklaracja Warszawska, strona 475.

⁴ W imieniu Międzynarodowego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka – medal odebrała przewodnicząca Stowarzyszenia – Pani Batia Gilad; w imieniu Opery i Filharmonii Podlaskiej medal odebrał Dyrektor Opery – Pan Roberto, Skolmowski, medal dla Województwa Kujawsko–Pomorskiego złożony został na ręce Przewodniczącej Sejmiku Wojewódzkiego – Pani Doroty Jakuty.

www.2012.korczak.pl and 1,013 various initiatives registered in the Internet and found by Google Analytics, Desk-research, searching mainly through Facebook and Fanpage. This number is considerably higher thanks to many other actions, commemorations, school events that were not mentioned in the Internet space.

The initiators of those activities were various entities among which were: institutions of culture – centres, theatres, philharmonic orchestras, libraries and various educational and care institutions and social rehabilitation centres (voluntary labour corps, boarding schools, youth detention centres, youth shelters, youth educational centres as well as teacher training centres, local activity centres, associations).

Pursuant to the recommendation of the Ministry of National Education, the Year of Janusz Korczak activated mainly schools. Information on 100 events connected with Korczak organised by kindergartens and 380 undertakings organised by primary schools appeared on the Internet sites. According to the data collected by MEN, this number was much higher as the upper secondary schools, though dominating, were not included in the Internet data.

There were municipalities (134), various municipal and poviast institutions, state and private universities among the organisers of events connected with Korczak. Many events, especially those managed by local associations, groups of activists, senior circles were not presented in those Internet data. It happened also that team work attributed to various entities were counted several times. Numbers cannot be exhaustive here. Quite the opposite, it may be assumed that the number given above is underestimated.

Among many activities, school events, ceremonies, competitions, workshops the prevailing were sports events for children and youth held under the mottoes proclaimed by Korczak “when a child is laughing, so is the whole world”. On the other hand, concerts, marches, multimedia presentation or the acts of giving the name of Janusz Korczak to centres, streets or squares⁵ were of more spectacular character. This list is also complemented by numerous sport events organised under Korczak’s mottoes by the Ministry of Sport and Tourism. They were addressed mainly to the pupils of children’s homes (18th Polish Children’s Homes Futsal Championship, 13th Children’s Homes Inline Hockey Championship).

There were more than 40 conferences and seminars organised by state and non-public universities or scientific associations under the Year of Janusz Korczak. Some of them were of international nature. The Conference held at the Adam Mickiewicz University followed by setting the Janusz Korczak memorial plaque in the building’s walls was attended by the representatives of the Canadian Janusz

⁵ There are nearly 300 schools, libraries, hospitals and other centres bearing the name of Janusz Korczak in Poland.

my Google Analytics, Desk-research, przeszukujący głównie Facebook i Fanpage. Tę liczbę zdecydowanie powiększają różnorodne akcje, akademie, imprezy szkolne, o których brakło informacji w Internecie.

Inicjatorami korczakowskich działań były różnorodne podmioty, a wśród nich: instytucje kulturalne – domy, ośrodki kultury, teatry, filharmonie, biblioteki, a także różne placówki wychowawczo–opiekuńcze i resocjalizacyjne (ochotnicze hufce pracy, bursy, zakłady poprawcze, schroniska, młodzieżowe ośrodki wychowawcze), jak również ośrodki doskonalenia nauczycieli, lokalne centra aktywizacji, stowarzyszenia.

Zgodnie z zaleceniem Ministerstwa Edukacji Narodowej Rok Janusza Korczaka uaktywnił przede wszystkim szkoły. Na stronach internetowych znalazły się informacje o 100 korczakowskich imprezach organizowanych przez przedszkola i 380 przedsięwzięciach prowadzonych przez szkoły podstawowe. Według danych MEN ta liczba była znacznie wyższa, dominowały nieuwzględnione w badaniach gimnazja.

Wśród organizatorów korczakowskich działań znalazły się gminy (134), różne instytucje gminne i powiatowe, stowarzyszenia, szkoły wyższe publiczne i niepubliczne. Wiele imprez, zwłaszcza prowadzonych przez lokalne stowarzyszenia, grupy działaczy, koła seniorów, nie znalazło się na stronach internetowych. Bywało również, że działania zespołowe przypisane do różnych podmiotów były liczone kilkakrotnie. Dane liczbowe nie mogą być tutaj pełne. Można raczej przypuszczać, że liczba ta jest raczej niedoszacowana.

Wśród różnych działań dominowały imprezy szkolne, akademie, konkursy, warsztaty szkolne, popularne były także imprezy sportowe dla dzieci i młodzieży odbywające się pod przypisywanymi Korczakowi hasłami „gdy śmieje się dziecko, śmieje się cały świat”. Bardziej spektakularny charakter miały różnorodne koncerty, marsze, pokazy multimedialne, nadawanie ośrodkom, ulicom, placom imienia Janusza Korczaka⁵. Te listę uzupełniają także liczne imprezy sportowe organizowane pod korczakowskimi hasłami przez Ministerstwo Sportu i Turystyki. Były one adresowana przede wszystkim do wychowanków domów dziecka (XVIII Mistrzostwa Polski Domów Dziecka w Halowej Piłce Nożnej, XIII Mistrzostwa Domów Dziecka w Unihokeju).

W ramach Roku Janusza Korczaka odbyło się ponad 40 konferencji i seminariów organizowanych przez publiczne i niepubliczne szkoły wyższe, koła naukowe. Niektóre z nich miały charakter międzynarodowy. W Konferencji na Uniwersytecie Adama Mickiewicza połączonej z wmurowaniem tablicy Janusza Korczaka uczestniczyli przedstawiciele Kanadyjskiego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka. Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie nadała imię Korczaka

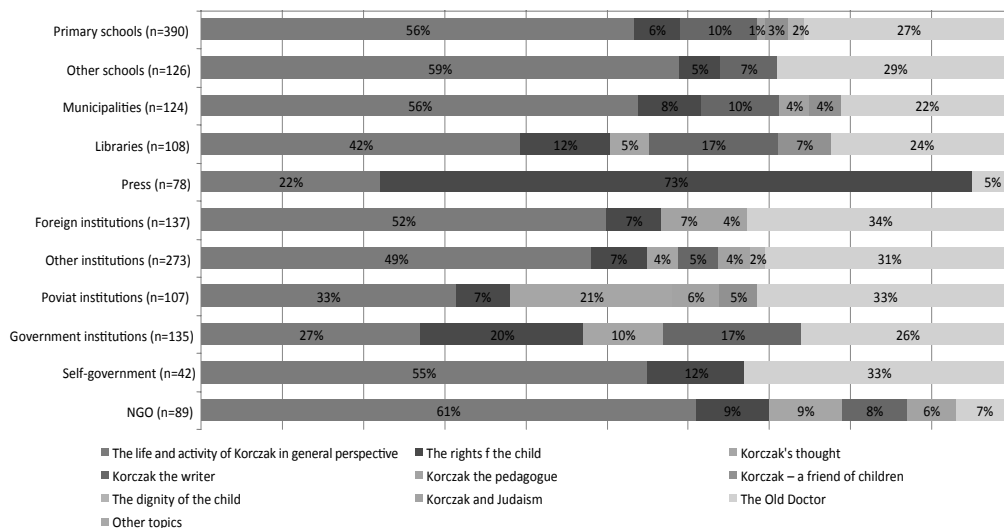
⁵ W Polsce jest blisko 300 szkół, bibliotek, szpitali i innych ośrodków noszących imię Janusza Korczaka.

Korczak Association. The Special Pedagogy Academy in Warsaw gave the name of Janusz Korczak to its representative hall and organised also the international summer school for pedagogues under Korczak mottoes.

Another important and meaningful event was the conference organised by the Ministry of Health and the Medical Academy of Warsaw. Korczak may be even regarded, in a way, as one of the graduates of this university. Both the medical and the pedagogical motto of the conference “The right of the child – the patient” attracted a large group of specialists in child medicine, state consultants, representatives of major paediatric centres and student hostels and students of medical studies.

What topics dominated among those varied undertakings realised by varied actors in the Year of Janusz Korczak? The answer to this question is illustrated by the table below. We can see that biography of Korczak, his life and activity come to the foreground. Such image of Korczak was presented first of all by NGOs, schools, libraries, municipalities, municipal and poviats self-governments. It may be assumed that those institutions confirmed the stereotypical portrait of Korczak as the victim of Holocaust sentenced to tragic death together with the children. Different accents appeared in press information and in activity performed by voivodeship authorities and international institutions. In such cases it may be noted that special focus is given to the rights of the child and the pedagogical message of Korczak. They reflect more explicitly the adopted programme mottoes of the Year of Janusz Korczak centred around the dignity of the child, the child’s rights and citizenship. They also refer much more often to the main Korczak motto: “There are no children – there are people”.

Chart 1. Distribution of topics of the events divided into types of institutions.

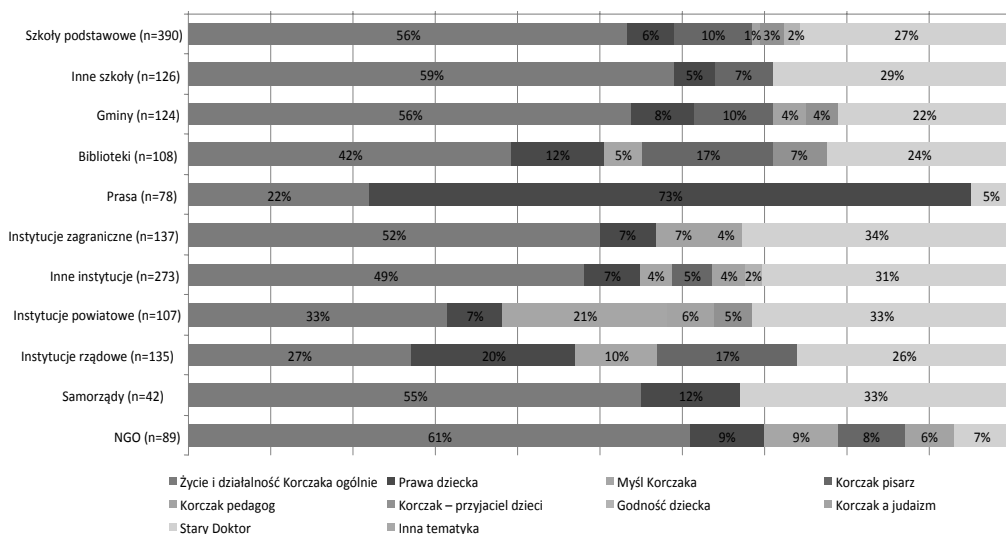


reprezentacyjnej auli, pod hasłami korczakowskimi zorganizowała także międzynarodową letnią szkołę pedagogów.

Ważnym, znaczącym wydarzeniem była konferencja zorganizowana przez Ministerstwo Zdrowia i Uniwersytet Medyczny w Warszawie. Z pewnym przybliżeniem Korczaka można wpisać na listę absolwentów tej uczelni. Zarówno medyczne, jak i pedagogiczne hasło konferencji „Prawo dziecka–pacjenta” przyciągnęło liczną grupę specjalistów medycyny dziecięcej, krajowych konsultantów, przedstawicieli liczących się placówek pediatrycznych, a także akademików i studentów medycyny.

Jaka tematyka dominowała w tych wielorakich przedsięwzięciach podejmowanych przez różne podmioty w Roku Janusza Korczaka? Pokazuje to poniższa tabela. Widać w niej, że na plan pierwszy wysuwała się przede wszystkim biografia Korczaka, jego życie i działalność. Taki obraz Korczaka był pokazywany przede wszystkim przez NGOs, przez szkoły, biblioteki, gminy, samorządy gminne i powiatowe. Można przypuszczać, że potwierdzały one stereotypowy obraz Korczaka jako ofiary Holocaustu skazanego razem z dziećmi na tragiczną śmierć. Inne akcenty pojawiały się w przekazach prasowych i w działaniach, których autorami były władze wojewódzkie, a także instytucje międzynarodowe. W tych przypadkach daje się zauważyć silny akcent kładziony na prawa dziecka i pedagogiczne przesłania korczakowskie. Odbijają one wyraźniej przyjęte, programowe hasła Roku Korczaka, skupione wokół godności dziecka, praw dziecka i dziecięcego obywatelstwa. Znacznie częściej nawiązują one także do głównego korczakowskiego motta: „Nie ma dzieci – są ludzie”.

Wykres 1. Rozkład tematyki wydarzeń w podziale na typ instytucji.



Yet there was quite a big problem with publishing in the Year of Janusz Korczak. Pursuant to the agreement with the State's Treasury, on 08 January 2010 the Book Institute of the Ministry of Culture acquired exclusive property rights to all works of Janusz Korczak. Thanks to additional agreements and attempts made by the Ombudsman for Children, it was possible to publish the most important pedagogical works of Janusz Korczak: *The child's rights to respect*, *How to love a child*. The International Chamber of the Order of Smile and the EZOP publishing company published *The Rules of Life*. Many works of Korczak were translated into foreign languages, according to information published on various Internet sites, including:

- *The child's right to respect* – into German, Finnish, Italian, Bulgarian, Romanian and Russian;
- *How to love a child* – into German, Bulgarian, Hungarian, Romanian;
- *Playful pedagogy* – into French, German, Russian;
- *The rules of life* – into French, German, Russian;
- *Educational factors* – into German, Russian;
- *The ghetto diary* – into French, German, Bulgarian.

It seems remarkable that still there are no English translations of Korczak's works. This gap cannot be filled by the only translation of *The child's right to respect* published thanks to attempts of Thomas Hammarberg by the Council of Europe.

4. Korczak at the international scene

Thanks to support and special involvement of the Ministry of Foreign Affairs the Year of Janusz Korczak was also the year of promotion of Poland on the international scene. Issues were discussed like the meaning of Korczak's ideas for protection of children's rights and symbolic contribution of Korczak in Polish international initiative which was the adoption of the Convention on the Rights of the Child. The ideas and activity of Janusz Korczak in the work with the child was shown in the exhibition in the European Parliament at the special commemorative meeting at the Council of Europe, at the UNESCO seminar in Paris.

According to recommendation of the Ministry of Foreign Affairs, various artistic events took place in 25 Polish Embassies (exhibitions, film shows, arts competitions, concerts) along with meetings, seminars, conferences and other ceremonies. Poland was represented by outstanding representatives of the world of science, politics and media, with the President's Wife, Mrs. Anna Komorowska in the lead

Dużym problemem w roku Korczaka okazały się wydawnictwa. Na mocy umowy ze Skarbem Państwa 8 stycznia 2010 r. Instytut Książki Ministerstwa Kultury nabył wyłączne prawa majątkowe do wszystkich utworów Janusza Korczaka. Dzięki dodatkowym porozumieniom i staraniom Rzecznika Praw Dziecka udało się w 2012 roku wydać najważniejsze prace pedagogiczne Korczaka: *Prawo dziecka do szacunku*, *Jak kochać dziecko*. Międzynarodowa Kapituła Orderu Uśmiechu i Wydawnictwo EZOP wydało *Prawidła życia*. Wiele prac Korczaka według danych przedstawianych na różnych stronach internetowych przetłumaczonych zostało na języki obce; w tym:

- *Prawo dziecka do szacunku* – na język niemiecki, fiński, włoski, bułgarski, rumuński, rosyjski;
- *Jak kochać dziecko* – na język niemiecki, bułgarski, węgierski, rumuński;
- *Pedagogika żartobliwa* – na język francuski, niemiecki, rosyjski;
- *Prawidła życia* – na język francuski, niemiecki;
- *Momenty wychowawcze* – na język rosyjski, niemiecki;
- *Pamiętnik z getta* – na język francuski, niemiecki, bułgarski.

Zwraca uwagę ciągły brak wydawnictw Korczaka w języku angielskim. Luki tej nie wypełnia niewielkie tłumaczenia *Prawa dziecka do szacunku* wydane staraniem Thomasa Hammarberga przez Radę Europy.

4. Korczak na arenie międzynarodowej

Dzięki wsparciu i szczególnemu zaangażowaniu Ministerstwa Spraw Zagranicznych Rok Janusza Korczaka był również rokiem promocji Polski na arenie międzynarodowej. Podnoszono znaczenia idei korczakowskich dla ochrony praw dziecka i symboliczny wkład Korczaka związany z polską inicjatywą międzynarodową, jaką było uchwalenie Konwencji o Prawach Dziecka. Idee i działalność Korczaka w pracy z dzieckiem pokazano na wystawie w Parlamencie Europejskim, na specjalnym, okolicznościowym spotkaniu w Radzie Europy, na seminarium UNESCO w Paryżu.

Zgodnie z zaleceniami MSZ w 25 polskich ambasadach odbyły się różnorodne imprezy artystyczne (wystawy, pokazy filmów, konkursy artystyczne, koncerty), jak również spotkania, seminaria, konferencje, akademie. Ze strony polskiej uczestniczyli w nich wybitni przedstawiciele świata nauki, polityki, mediów na czele z Małżonką Pana Prezydenta, Panią Anną Komorowską, która przyjęła honorowy patronat nad Rokiem Korczaka. Pani Prezydentowa uczestniczyła

who took the honorary patronage over the Year of Korczak. The President's Wife participated in the Korczak's seminar in the Embassy in Tokio, in Seul. She also participated in the official concert on the occasion of the Year of Janusz Korczak organised by Polish Embassy in Belgium.

The most comprehensive and varied activity could be observed on the part of Polish Embassies in South America: Brazil, Argentina, Uruguay, Peru, where strong Polish and Jewish associations operate, and on Cuba⁶. Korczak's heritage was presented in exhibitions, films, in prestigious academic centres where seminars and conferences were held with participation of the representatives of Poland and Israel. A special postage stamp with the portrait of Korczak was issued in Brazil. A two-month programme of meetings, workshops, consultations connected with Korczak for Italian children and teachers was organised by Polish Embassy in Rome. Special conferences, seminars devoted to Korczak were held in New York, Moscow, Beijing, Paris, Berlin, Stockholm, Prague, Vienna and also in Baku, Kiev, London, Sofia and many other cities of the world. Korczak and the rights of the child became the main subject of the international meeting of Balkan countries which was held in Tirana due to Albania's presidency in the Council of Europe. Polish Embassy took the role of co-organiser of the conference. The culminating point of the activity connected with Korczak performed by political, diplomatic and pedagogical circles was the conference held in Israel.

In many cases the leadership over such activity was taken over by Polish Culture Institutes – for example in Tokio, Budapest, Bucharest, Prague, Paris, London, Sofia, Stockholm, Kiev. Even more interestingly, Korczak's ideas of the rights of the child were first of all addressed to teachers, students, activists of particular country. Many times they found support on the part of Korczak associations of the particular country, associations of children's rights defenders and other organisations. Great activity in this field was performed by the International Janusz Korczak Association, Canadian Korczak Association in Vancouver, European Janusz Korczak Academy; German Korczak Association; Family, Child, Youth Association (Hungary); Janusz Korczak Association (USA); Moscow Youth Korczak Center; The Korczak Educational Institute of Israel; Dutch Janusz Korczak Association. They were followed by the International Chamber of the Order of Smile which awarded this special Order to the last three living pupils of Korczak: Itzchak Belfer, Schlo-mo Nadel and Izaak Skalka.

The ambassadors of Korczak's achievements, ideas and messages on the international scene were also the authors of the latest books on Janusz Korczak,

⁶ P. Konieczny, *Obchody Roku Janusza Korczaka w Ameryce Łacińskiej [The celebration of the Year of Janusz Korczak in Latin America – translator's note]*, *Pedagogika Społeczna* 2013, vol. 2.

w seminarium korczakowskim w ambasadzie w Tokio, w Seulu. Brała także udział w uroczystym koncercie z okazji Roku Korczaka organizowanym przez ambasadę polską w Belgii.

Najszerzą, różnorodną działalność podjęły ambasady polskie w Ameryce Południowej: w Brazylii, Argentynie, Urugwaju, w Peru, w których działają silne środowiska żydowsko-polskie, a także na Kubie⁶. Dziedzictwo Korczaka pokazywano na wystawach, filmach, w renomowanych ośrodkach akademickich odbywały się seminaria, konferencje z udziałem przedstawicieli Polski i Izraela. W Brazylii wydany został specjalny znaczek pocztowy z podobizną Korczaka. Dwumiesięczny program korczakowskich spotkań, warsztatów, konsultacji dla dzieci i nauczycieli włoskich zorganizowała ambasada polska w Rzymie. Specjalne konferencje, seminaria korczakowskie odbyły się w Nowym Jorku, Moskwie, Pekinie, Berlinie, Sztokholmie, Pradze, Wiedniu, a także w Baku, Kijowie, Paryżu, Londynie, Sofii i wielu innych państwach świata. Korczak i prawa dziecka stały się głównym tematem Międzynarodowego spotkania krajów bałkańskich, które z okazji prezydencji Albanii w Radzie Europy odbyło się w Tiranie. Polska ambasada wystąpiła w roli współorganizatora konferencji. Finałnym zgromadzeniem korczakowskich środowisk politycznych, dyplomatycznych i pedagogicznych była konferencja w Izraelu.

W wielu przypadkach przewodnictwem korczakowskich działań przejęły Instytuty Kultury Polskiej – np. w Tokio, Budapeszcie, Bukareszcie, Pradze, Paryżu, Londynie, Sofii, Sztokholmie, Kijowie. Co ciekawe, korczakowskie idee praw dziecka adresowane były przede wszystkim do nauczycieli, studentów, działaczy danego kraju. Wielokroć znajdowały one wsparcie ze strony stowarzyszeń korczakowskich danego kraju, stowarzyszeń obrońców praw dzieci i innych organizacji. Dużą aktywność na tym polu wykazało Międzynarodowe Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka, Kanadyjskie Towarzystwo Korczakowskie w Vancouver; European Janusz Korczak Academy; German Korczak Association; Family, Child, Youth Association (Węgry); Janusz Korczak Association (USA); Moscow Youth Korczak Center; The Korczak Educational Institute of Israel; Dutch Janusz Korczak Association. Do działań korczakowskich włączyła się także Międzynarodowa Kapituła Orderu Uśmiechu, która przyznała to zaszczytne odznaczenie trzem ostatnim, żyjącym wychowankom Korczaka: Itzhakowi Belfrowi, Schlomo Nadelowi oraz Izaakowi Skałce.

Ambasadorkami korczakowskich osiągnięć, idei i przesłań były w środowisku międzynarodowym również autorki najnowszych książek o Korczaku, Joan-

⁶ P. Konieczny, *Obchody Roku Janusza Korczaka w Ameryce Łacińskiej*, *Pedagogika Społeczna* 2013, nr 2.

Joanna Olczak-Ronikier who promoted the newest biography of the Old Doctor and Iwona Chmielewska, the author of the book for children entitled *Blumka's Diary* translated into German, Japanese, Korean, Hebrew.

5. Korczak in the Internet

Another dimension of the Year of Janusz Korczak, the educational lesson delivered through media was formed by all actions undertaken in the Internet. The researchers of the new media concur that the “Internet is a separate world that has its own community, own rules and regulations. And its own culture”⁷. In this perspective any information that appeared in the Internet fulfilled the role of specific cultural resources, used and multiplied by all those who reach for it. Yet even most importantly, in the process of searching for and adding information and disclosing one’s views, a special communication network was being created and virtual relations between the Internet surfers interested in Korczak were being built. A specific virtual, both Polish and international Internet society was developed, the Korczak’s community unified by the network of mass media.

How numerous was this group, how many Internet surfers visited the pages placed in the www.2012korczak.pl domain, how many users of Facebook visited the Korczak fanpage (available at www.facebook.com/RokJanuszaKorczaka)? What key words connected with the Year of Janusz Korczak were entered into Google search engine, what information, opinions appeared on the Korczak’s facebook page?

As Google Analytics shows, the total number of views and visits to www.2012Korczak.pl during the whole 2012 year amounted to 320,898. It had its dynamics – it decreased in the holiday time, during vacations, had a record-breaking increase on 7 October, the 100th anniversary of establishment of the Orphanage at Krochmalna. Great majority of views was in Polish, much less in English. For 7% of Internet surfers the home page was presented in another language. The answer to this question is illustrated by the table below.

⁷ M. Sieńko, *Człowiek w pajęczynie. Internet jako zjawisko kulturowe [The man in the spider web. Internet as cultural phenomenon - translator's note]*, Wrocław 2002, p. 93.

na Olczak–Ronikier promująca swoją najnowszą biografię Starego Doktora o oraz Iwona Chmielewska autorka tłumaczonej na język niemiecki, japoński, koreański, hebrajski książki dla dzieci pt. *Pamiętnik Blumki*.

5. Korczak w Internecie

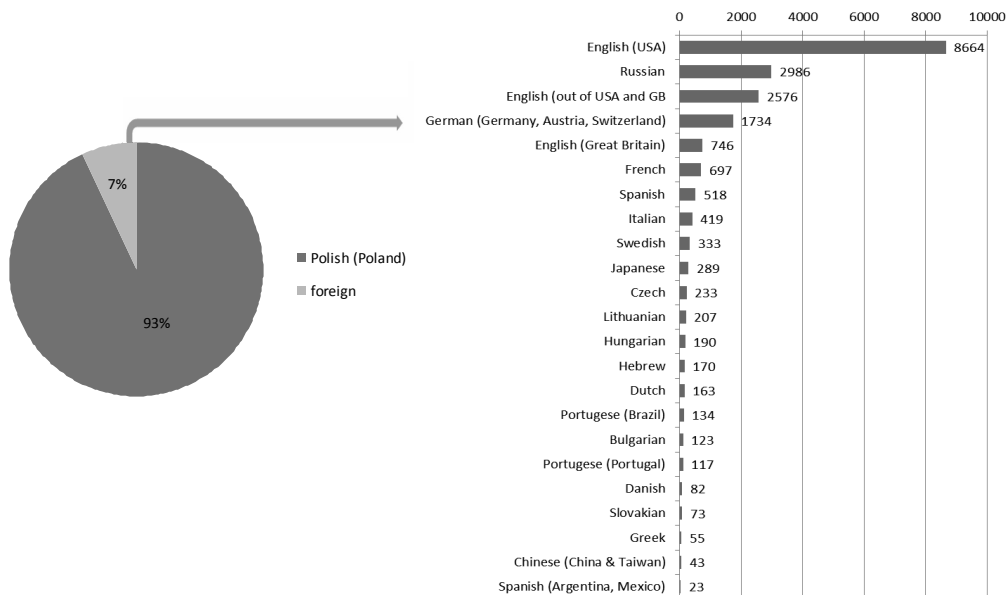
Inną odsłoną Roku Janusza Korczaka, edukacyjną lekcją odbieraną za pomocą mediów, były wszelkie działania podejmowane w Internecie. Badacze nowych mediów są w zasadzie zgodni, że „Internet jest odrębnym światem posiadającym własną społeczność, własne zasady, własne prawa. A także własną kulturę”⁷. W tej perspektywie wszelkie informacje, które pojawiały się w Internecie pełniły rolę swoistego zasobu kulturowego, wykorzystywanego i pomnażanego przez wszystkich, którzy do niego sięgali. Najważniejsze jednak, iż w wyszukiwaniu i dodawaniu informacji, ujawnianiu własnych opinii, tworzyła się specjalna sieć komunikacji, budowały się wirtualne relacje między internautami zainteresowanymi Korczakiem. Rozwijała się swoista, wirtualna (zarówno polska, jak i międzynarodowa), internetowa społeczność, wspólnota korczakowska połączona medialną siecią.

Jak liczna była ta grupa, ilu internautów wchodziło na strony umieszczone w domenie www.2012korczak.pl. Ilu użytkowników serwisu społecznościowego Facebook korzystało z korczakowskiego fanpage’a (dostępnego pod adresem www.facebook.com/RokJanuszaKorczaka). Jakie hasła związane z Rokiem Korczaka wpisywano w wyszukiwarce Google? Jakie informacje, opinie pojawiały się na facebookowej stronie Korczaka?

Jak pokazuje Google Analytics łączna liczba odsłon, wejść na stronę www.2012Korczak.pl w ciągu całego roku 2012 wynosiła 320 898. Miała ona swoją dynamikę, spadała w okresach świątecznych, w czasie wakacji, rekordowo wzrosła 7 października w setną rocznicę utworzenia Domu Sierot na Krochmalnej. Zdecydowana większość odsłon dokonywała się w języku polskim, znacznie mniej w angielskim. Dla 7% internautów strona źródłowa była w innym języku. Pokazuje to poniższa tabela.

⁷ M. Sieńko, *Człowiek w pajęczynie. Internet jako zjawisko kulturowe*, Wrocław 2002, s. 93.

Chart 2. Number of visits to www.2012korczak.pl from 1 January to 31 December 2012 classified according to home page languages. The first 24 foreign versions of the search engine are presented.

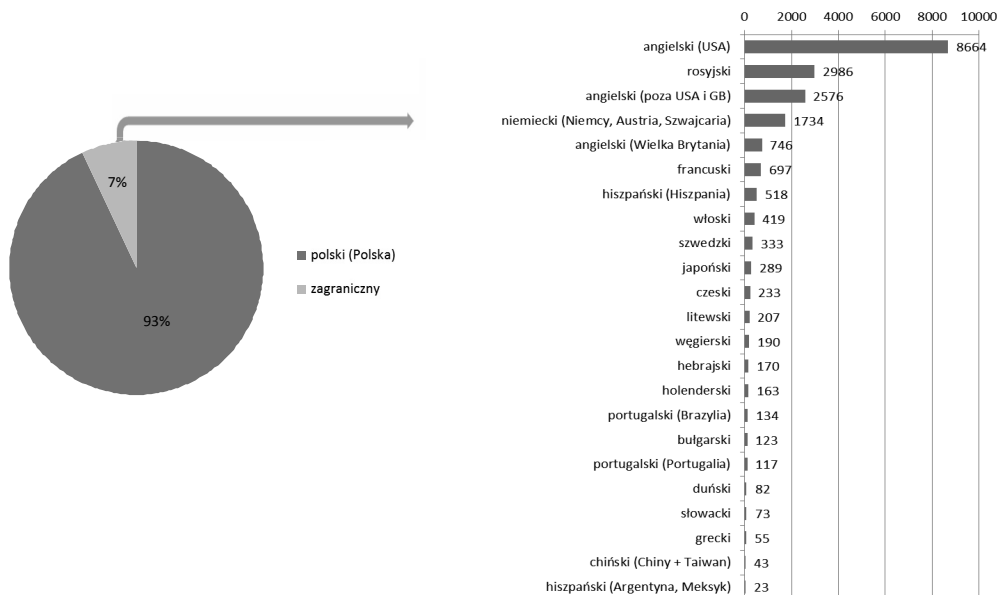


The surfers most often focused on the main page and then turned to sub-pages and sections: „Korczak’s childhood and adolescence”, „The request of your child” and ”Lectures of Janusz Korczak”. More than 5 thousand out of 17 thousand visits were directed to www.2012korczak.pl through Facebook.

What did the surfers search for in the Year of Janusz Korczak, what key words did they enter into search engines, what were the mottoes? The possibility to answer these questions is provided by the analysis by means of Newspoint tool. It shows the distribution of the number and frequency of key words classified in terms of information source and date of publication. The expression that was most often entered was, of course, “Janusz Korczak”, followed by “Dom Sierot” [“Orphanage” - translator’s note]. Apart from the pseudonym “Korczak” the word “doctor” was the most frequent one; two times less was Korczak associated with the role of educator or pedagogue. Generally speaking, the surfers searched mainly for information on Korczak’s biography.

From January 2012, the Facebook fanpage “The Year of Janusz Korczak” was launched www.facebook.com/RokJanuszaKorczaka which was entered by more than 6 thousand people with various posts, materials, documents. The fanpage of

Wykres 2. Liczba odwiedzin serwisu www.2012korczak.pl od 1.01 do 31.12.2012 r. ze względu na język strony źródłowej. Przedstawiono pierwszych 24 zagranicznych wersji przeglądarek.



Internauci najczęściej koncentrowali się na stronie głównej, a następnie sięgali do podstron i zakładek: „Dzieciństwo i młodość Korczaka”, „Prośba twojego dziecka” oraz „Wykłady Janusza Korczaka”. Ponad 5 tys. z 17. tys. odsłon trafiło na stronę www.2012korczak.pl korzystając z Facebooka.

Czego szukali internauci w Roku Janusza Korczaka, jakie hasła wpisywali do wyszukiwarek, jakie były słowa kluczowe. Możliwość odpowiedzi na to pytanie daje analiza za pomocą programu Newspoint. Pokazuje ona rozkład liczebności i częstości słów kluczowych ze względu na źródła informacji i datę publikacji. Najczęściej wpisywane było oczywiście hasło „Janusz Korczak”, obok tego pojawiało się hasło „Dom Sierot”. Obok pseudonimu „Korczak” najczęściej wpisywany był termin „lekarz”, dwukrotnie rzadziej Korczak był łączony z rolą wychowawcy czy pedagoga. Generalnie internauci szukali przede wszystkim informacji o biografii Korczaka.

Od dnia 1 stycznia 2012 r. na platformie Facebook uruchomiony został fanpage [www.facebook.com./RokJanuszaKorczaka](https://www.facebook.com/RokJanuszaKorczaka), na którym w ciągu roku zalogoowało się ponad 6 tys. osób z różnymi wpisami, materiałami, dokumentami. Korczakowski fanpage stał się prężnym serwisem społecznościowym służącym wymianie

informacji, komunikacji osób zainteresowanych ideami Korczaka i prawami dziecka. Jakie treści pojawiały się na tym profilu? Pokazuje to analiza tzw. *word cloud*, czyli chmura znaków przedstawiona w postaci graficznej. Zawiera ona najczęściej używane słowa, zwroty, przy czym wielkość czcionki danego słowa jest proporcjonalna do częstości jego występowania w zbiorze wszystkich znaków.

Rys. 1. Chmura słów (*word cloud*) na Facebooku.



Jak widać w społecznościowej wymianie informacji na korczakowskim fanpage’u dominowały trzy hasła: Janusz Korczak, dzieci i prawa dziecka. Taki rozkład najwyraźniej korespondował ze zgłoszonym przez Rzecznika Praw Dziecka programem Roku Korczaka. Użytkownicy i sympatycy tej strony, osoby klikające „lubię to”, blogerzy, posiadacze prywatnych profili facebookowych, to w dużej mierze grupa osób najwyraźniej związanych z ideami Korczaka, ideami praw dziecka, często z pracownikami Rzecznika Praw Dziecka. Można powiedzieć, że jest to najbardziej aktywna do dzisiaj, ciągle rosnąca, wzorotwórcza, zaangażowana grupa internautów wspierających i kontynuujących działania zainicjowane w Roku Korczaka – internetowi liderzy ruchu praw dzieci.

6. The Year of Janusz Korczak in the press, radio and TV

Since the beginning of the Year of Janusz Korczak, the Ombudsman for Children has been making endeavours towards enriching the radio and TV programmes with the subject of the rights of the child and programmes about the Old Doctor. He was partially successful, especially with respect to radio programmes. Already from January 2012 the action of Great Reading of Korczak was launched in the 1. programme of Polish Radio. Information about Korczak appeared in the Programme of Radio dla Ciebie, TOK FM, in the Radio Bajka for children and many other local broadcasting centres (Rzeszów Radio, Białystok, Ziemia Wieluńska Radio, Katowice Radio, Zachód Radio, Opole Radio, Kielce, Szczecin).

In the conducted evaluation it was possible to register 78 pieces of information about special radio and television programmes about Korczak or mentions about the Year of Janusz Korczak. Most of the press information on various topics connected with Korczak were derived from the Internet edition of those press titles. It were mainly vertical portals (Gazeta.pl, Wirtualna Polska, Onet.pl) and local on-line services (Portal Pszczyński, Grudziądz.pl, Powiat Lipnowski, Serwis Samorządowy PAP SA, Miasto Koło, kielce.pl Gniezno.com.pl, Portal Warmii i Mazur, Siemianowice.pl, Lubuski Urząd Wojewódzki, Panorama Leszczyńska – Gmina Biłgoraj, Kurier Poranny – Białystok). Press information came mainly from dailies of greatest range, including: Gazeta Wyborcza, Dziennik, Nowy Dziennik and Rzeczpospolita. Among regional newspapers the most active were: Gazeta Świętojańska, Głos Szczeciński, Gwarek Szczeciński and Dziennik Wschodni. Also the role of foreign press was noticeable, mainly Reformierte Presse. More interestingly, Korczak motives appeared also in specialist press and its equivalents in on-line versions. They were mainly magazines of international (Baby Online, Medicanet, Bio-Medical.pl, Rynek Zdrowia, faktymedyczne.p) or legal character (especially ABC.com.pl in the Oświata section, Twoja Firma, Lex, Polski Serwer Prawa).

As the conducted evaluation proved, the contribution of television into promotion of the year of Janusz Korczak was small and difficult to record. Also during the culminating event – the International Congress on the Rights of the Child on 4–6 December – participation of television was unnoticeable. Neither did the very important initiative of the Ombudsman for Children and the participants of the Congress – the Warsaw Declaration – reach the media of wider range. The Declaration is the crowning achievement of the Year of Janusz Korczak, Korczak's appeal to the world calling for the child's dignity, the child's rights and citizenship. The role of media in promotion of the Declaration seems to be crucial.

The most visible action of the media was the social campaign run by the Ombudsman for Children from 20 November to 31 December entitled “There are no

6. Rok Korczaka w prasie, radiu i TV

Rzecznik Praw Dziecka bardzo zabiegał od początku Roku Janusza Korczaka o wzbogacenie programów radiowych i telewizyjnych tematyką praw dziecka i audycjami o Starym Doktorze. Częściowo się to udało, zwłaszcza w stacjach radiowych. Już od stycznia 2012 roku rozpoczęła się akcja Wielkiego Czytania Korczaka w programie 1 Polskiego Radia. Informacje o Korczaku pojawiły się w Programie Radia dla Ciebie, w TOK FM, w dziecięcym radiu Bajka i w wielu lokalnych rozgłośniach radiowych (radio Rzeszów, Białystok, Radio Ziemi Wieluńskiej, Radio Katowice, Radio Zachód, Radio Opole, Kielce, Szczecin).

W przeprowadzonej ewaluacji udało się wychwycić 78 informacji o specjalnych radiowych i telewizyjnych programach korczakowskich czy wzmiankach o Roku Korczaka. Większość informacji prasowych na różne tematy związane z Korczakiem pochodziła z internetowego wydania tych tytułów prasowych. Były to głównie portale horyzontalne (Gazeta.pl, Wirtualna Polska, Onet) oraz lokalne serwisy on-line (Portal Pszczyński, Grudziądz.pl, Powiat Lipnowski, Serwis Samorządowy PAP SA, Miasto Koło, kielce.pl, Gniezno.com.pl, Portal Warmii i Mazur, Siemianowice.pl, Lubuski Urząd Wojewódzki, Panorama Leszczyńska – Gmina Biłgoraj, Kurier Poranny – Białystok). Informacje prasowe pochodziły głównie z dzienników o największym, zasięgu, były to głównie: Gazeta Wyborcza, Dziennik, Nowy Dziennik i Rzeczpospolita. Wśród gazet regionalnych najbardziej aktywna była Gazeta Świętojańska, Głos Szczeciński, Gwarek Szczeciński i Dziennik Wschodni. Dała się również dostrzec rola prasy zagranicznej, głównie szwajcarskiej Reformierte Presse. Co ciekawe, korczakowskie wątki pojawiły się również w prasie specjalistycznej i jej odpowiednikach w wersji on-line. Były to głównie magazyny o charakterze medycznym (Baby Online, Medicant, BioMedical.pl, Rynek Zdrowia, faktymedyczne.pl) lub prawniczym (zwłaszcza ABC.com.pl w sekcji Oświata, Twoja Firma, Lex, Polski Serwer Prawa).

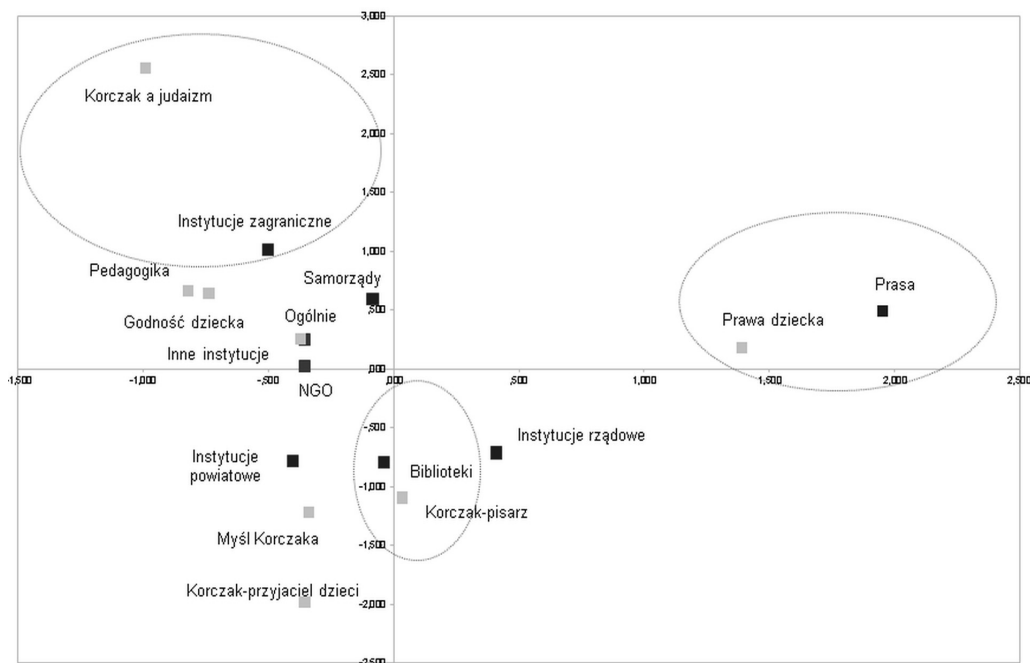
Jak wykazała przeprowadzona ewaluacja, mały, niedający się udokumentować był wkład telewizji w propagowanie Roku Janusza Korczaka. Także w czasie najważniejszego wydarzenia – Międzynarodowego Kongresu Praw Dziecka w dniach 4–6 grudnia – udział telewizji był mało widoczny. Do mediów w szerszej skali nie przedostała się także bardzo ważna inicjatywa zgłoszona przez Rzecznika Praw Dziecka i uczestników Kongresu – Deklaracja Warszawska. Jest ona aktem wieńczącym Rok Korczaka, międzynarodowym posłaniem do świata, korczakowskim wołaniem o godność dziecka, prawa dziecka i dziecięce obywatelstwo. Rola mediów w propagowaniu deklaracji wydaje się podstawowa.

Najbardziej widoczną medialną akcją była zorganizowana przez Rzecznika Praw Dziecka, prowadzona w dniach 20 listopada–31 grudnia kampania społecz-

children – there are people”. It brought a message for society that the children are people and hold the inalienable right to respect and being treated with dignity. It was an all-Polish campaign. Radio and television spots were broadcast both in all-Polish stations and cable television and cinemas. Outdoor campaign was presented on the billboard in production of which the poster by Piotr Zielinski was used – one of 20 finalists of the competition organised by the Ombudsman’s Office as part as celebrated Year of Janusz Korczak. The promotion of the campaign was also joined by mass media. The campaign appeared on the Internet sites of various institutions.

As mentioned above, the content of most of the events and actions undertaken as part of the Year of Janusz Korczak focused on the biography of the Old Doctor. First of all the question was asked who was Korczak, what was his work and the heritage he left us. Apart from this basic dimension it can be noticed that there were specific connections between the type of institution and the preferred topics of events. This is shown on the perception maps obtained by means of statistical multidimensional technique called “correspondence analysis”. The closer the given attributes are placed against each other, the more they are similar to each other. What is the dependence between the type of institution and the topics related to Korczak offered by the institution.

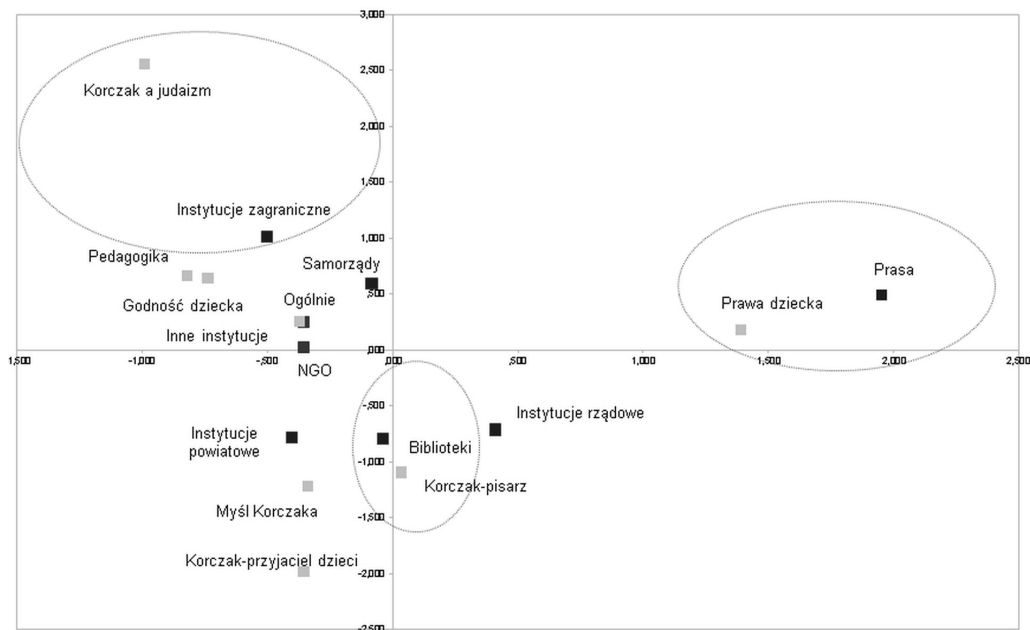
Chart 3. Perception map.



na pt. „Nie ma dzieci – są ludzie”. Niosła ona społeczne przesłanie, że dzieci są ludźmi i posiadają niezwykłe prawo do szacunku i godnego traktowania. Kampania miała charakter ogólnopolski. Spoty radiowe i telewizyjne były emitowane zarówno w stacjach ogólnopolskich, jak i telewizjach kablowych oraz w kinach. Działania outdoorowe były promowane poprzez billboardy, do produkcji których wykorzystano plakat autorstwa Piotra Zielińskiego – jednego z 20 finalistów konkursu ogłoszonego przez Biuro Rzecznika Praw Dziecka w ramach obchodów Roku Janusza Korczaka. W promocję kampanii włączyły się także media. Pojawiła się ona na stronach internetowych różnych instytucji.

Jak wskazywano wyżej, treść większości wydarzeń, akcji podejmowanych w Roku Korczaka koncentrowała się wokół biografii Starego Doktora. Stawiano przede wszystkim pytanie, kim był Korczak, jakie jest jego dzieło, jaką spuściznę nam zostawia. Niezależnie od tego podstawowego akcentu daje się zauważyć specyficzne powiązania między typem instytucji a preferowaną tematyką korczakowskich wydarzeń. Pokazują to mapy percepcji uzyskane za pomocą statystycznej techniki wielowymiarowej zwanej „analizą korespondencji”. Im bliżej dane atrybuty znajdują się wobec siebie, tym bardziej są one do siebie podobne. Jaka jest więc zależność między typem instytucji a tematyką korczakowską, którą ona oferowała można zobaczyć na poniższym wykresie.

Wykres 3. Mapa percepcji.



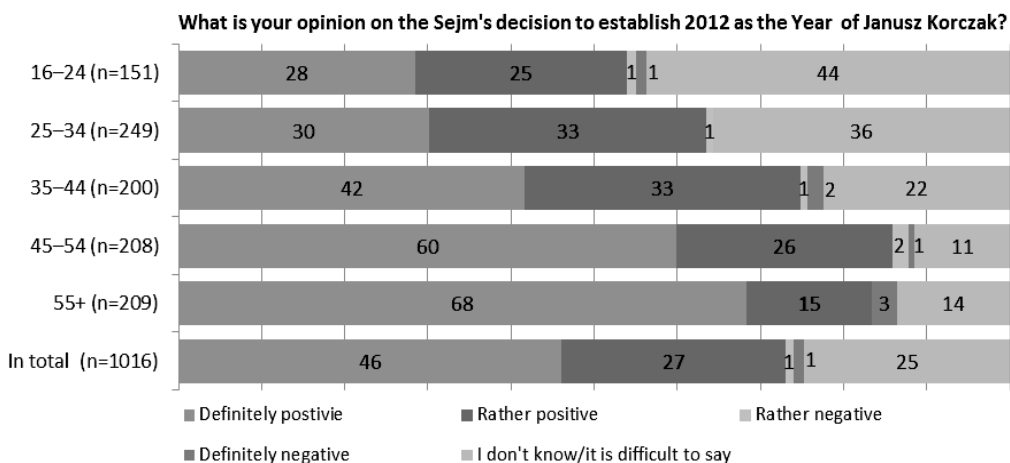
As it can be seen on this chart – foreign institutions preferred Judaic motives in their activity whereas libraries, which is quite obvious, presented Korczak as a writer; the basic topic – the rights of the child was undertaken mainly by the media. Once more the model-setting role of mass media can be noticed the in this study.

7. Evaluation of the Year of Janusz Korczak

In the evaluation study 1,016 Internet surfers aged over 16 were approached with a questionnaire which was to provide answers to questions on opinions about the decision of the Polish Sejm on establishing the Year of Janusz Korczak, to show the level of participation in various events organised on that occasion and motivations, to reveal the main key terms Korczak was associated with and disclose general opinions.

Great majority of respondents (70%) assessed the decision of the Sejm on proclaiming the Year of Janusz Korczak in a very positive way. The most accepting opinions (over 83%) were declared by persons in the age over 45. This is illustrated by the table below.

Chart 4. The age of the respondents and the opinion on establishing the Year of Janusz Korczak.



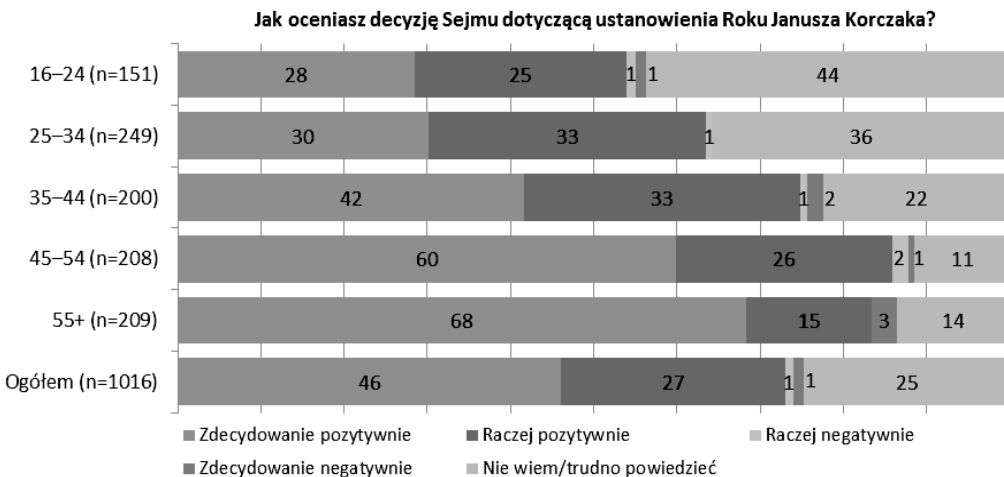
Jak pokazuje wykres – instytucje zagraniczne w swoich działaniach preferowały wątki judaistyczne, natomiast biblioteki, co zrozumiale, pokazywały Korczaka jako pisarza, podstawowa tematyka – prawa dziecka była podnoszona zwłaszcza przez media. Po raz kolejny widać w tym badaniu wzorcotwórczą rolę mediów.

7. Ocena Roku Janusza Korczaka

W badaniach ewaluacyjnych zwrócono się do 1 016 internautów powyżej 16. roku życia z ankietą, która zawierała pytania o opinie dotyczące decyzji Sejmu RP o ustanowieniu Roku Janusza Korczaka, pokazywała poziom uczestnictwa w różnorodnych wydarzeniach prowadzonych z tej okazji i motywacje, odsłoniła główne hasła z jakimi Korczak był identyfikowany, ujawniała ogólne oceny.

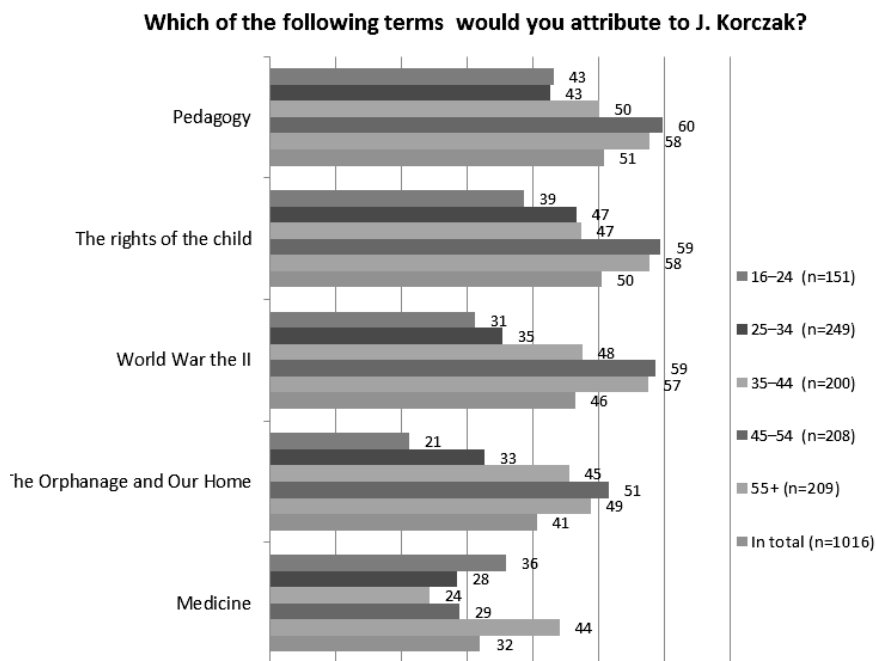
Zdecydowana większość respondentów (70%) bardzo pozytywnie oceniła decyzję Sejmu o ogłoszeniu Roku Korczaka. Najbardziej akceptujące oceny (powyżej 83%) deklarowały osoby w wielu powyżej 45 lat. Pokazuje to poniższy wykres.

Wykres 4. Wiek respondentów a ocena ustanowienia przez Sejm Roku Korczaka.



The following chart shows what key terms Korczak was associated with and what identification marks were attributed to Korczak by Internet surfers.

Chart 5. What key terms is Korczak associated with by the respondents?



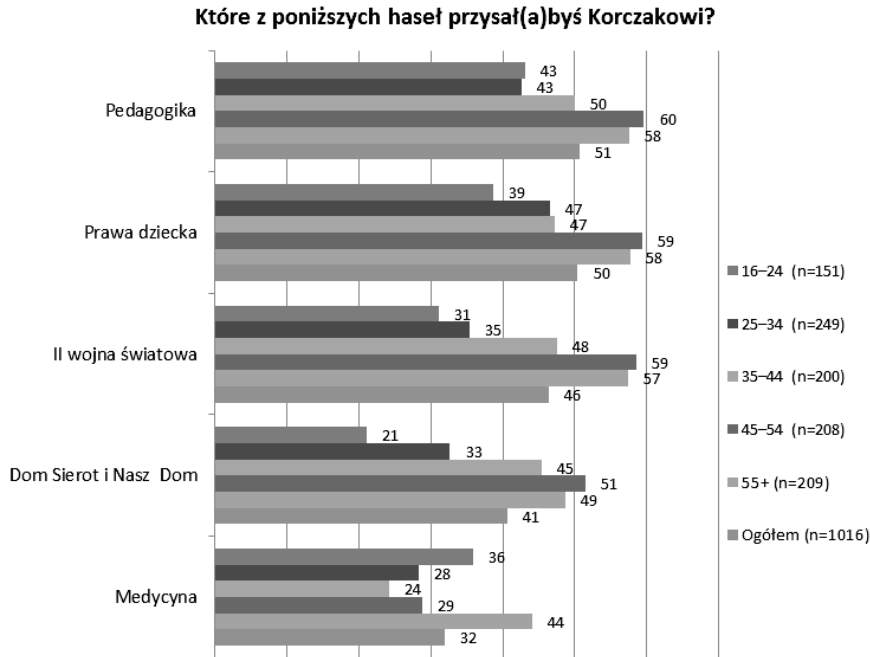
This chart shows that young Internet surfers associate Korczak with pedagogy, the rights of the child, yet they do not see his close connections with ‘Orphanage’ and ‘Our Home’. For elder persons Korczak is first of all a tragic character marked in the history of the World War II and the Holocaust.

No fewer than 13% (n=128) stated in the inquiry that they had the chance to participate personally in an event connected with the Year of Janusz Korczak. In most cases they were school events centred around Korczak’s biography and his activity for children’s rights and respect for their dignity. Information on those activities reached the respondents mainly through local press and social network services.

The assessment on variable activities undertaken as part of the Year of Janusz Korczak may be sought in many different ways. The opinion of those who personally participated in them is the most reliable assessment. Their opinion is presented by the chart below.

Z jakimi hasłami był kojarzony Korczak, jakie znaki identyfikacyjne przypisywali Korczakowi internauci w zależności od wieku pokazuje poniższy wykres.

Wykres 5. Z jakimi hasłami kojarzony jest przez respondentów Korczak.



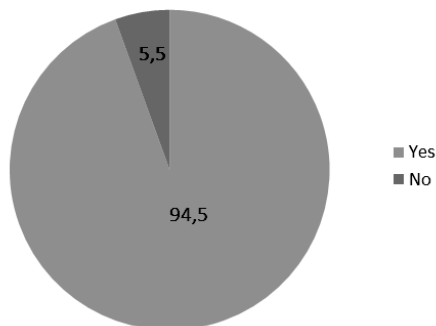
Ten wykres pokazuje, że młodzi internauci Korczaka kojarzą z pedagogiką, z prawami dziecka, nie dostrzegają jednak bliskich relacji z Domem Sierot i Naszym Domem. Dla osób starszych Korczak jest przede wszystkim tragiczną postacią wpisaną w II wojnę światową i Holokaust.

Aż 13% (n=128) stwierdziło w ankiecie, że miało okazję uczestniczyć bezpośrednio w jakimś wydarzeniu związanym z Rokiem Korczaka. W większości były to imprezy szkolne, skoncentrowane wokół biografii Korczaka i jego działalności na rzecz praw dziecka i poszanowania jego godności. Informacje o tych działaniach trafiały do respondentów najczęściej za pomocą prasy lokalnej i mediów społecznościowych.

Można w różny poszukiwać oceny wielorakich działań podejmowanych w Roku Korczaka. Najbardziej wiarygodna jest opinia tych, którzy brali bezpośrednio w nich udział. Wyrażone przez nich opinie pokazuje poniższy wykres.

Chart 6. The respondents' assessment of the events of Janusz Korczak Year.

If there were any similar events organised in the future would take part in it?

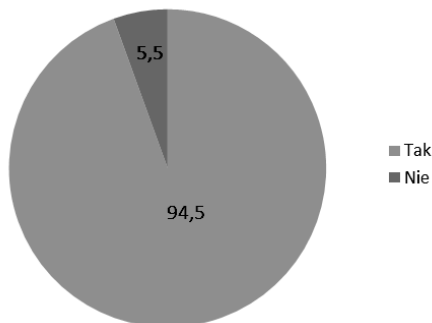


Summary

1. The Year of Janusz Korczak was an important, successful undertaking of social and educational nature. It was followed by an explicit, documented social reaction. It brought not only many central initiatives taken up by the Ombudsman for Children in cooperation with local authorities and various parties operating in the field but, above all, released grass-roots social initiative, activated many social circles to whom the children's affairs and protection of their rights and their participation as citizens are close.
2. The Year of Janusz Korczak was performed in three perspectives, one can say that on three scenes: the real one - in real activity undertaken by schools, various institutions and residential-educational, social-cultural, social rehabilitation centres *etc.*, by municipalities, NGOs, various official and unofficial social groups. The second scene was formed by the Internet which not only reflected but also registered the events taking place in reality and created special platform for communication of the Internet surfers interested in Korczak and the Year of Janusz Korczak. The Internet was the medium through which the social network was created and developed and which supports the idea of the rights of the child and the activity of the Ombudsman for Children today. Last but not least was the third scene created by the media which took over the main ideas and messages of Korczak centred on child's dignity, rights and citizenship. It was the media which put the main motto of the Year of Janusz Korczak forward onto the social forum: "There are no children - there are people".

Wykres 6. Ocena wydarzeń Roku Korczaka przez respondentów.

Czy gdyby wydarzenia o podobnej tematyce były w przyszłości organizowane wzięłbyś/wzięłabyś w nich udział?



Podsumowanie

1. Rok Korczaka był ważnym, udanym przedsięwzięciem społeczno-edukacyjnym. Miał on wyraźny, udokumentowany rezonans społeczny. Przyniósł nie tylko wiele centralnych inicjatyw, organizowanych przez Rzecznika Praw Dziecka we współpracy z władzami i lokalnymi i różnymi podmiotami działającymi w terenie, ale przede wszystkim wyzwolił oddolną inicjatywę społeczną, uaktywnił wiele środowisk, którym bliskie są problemy dzieci, ochrony praw dziecka i ich obywatelskiej partycypacji w życiu społecznym.
2. Rok Korczaka rozgrywał się w trzech perspektywach, można powiedzieć na trzech scenach: w realu – w rzeczywistych działaniach podejmowanych przez szkoły, różne instytucje i placówki opiekuńczo-wychowawcze, społeczno-kulturalne, resocjalizacyjne, *etc.*, przez gminy, NGOsy, różnorodne formalne i nieformalne grupy społeczne. Drugą scenę tworzył Internet, który nie tylko odbijał, dokumentował działania w realu, ale także tworzył specjalną płaszczyznę komunikacji internautów zainteresowanych Korczakiem i Rokiem Janusza Korczaka. Za pośrednictwem Internetu budowała się i rozwijała grupa społecznościowa wspierająca dzisiaj idee praw dziecka i działania Rzecznika Praw Dziecka. Trzecią wreszcie scenę tworzyły media, które najwyraźniej podchwyciły główne przesłania i idee korczakowskie skoncentrowane na dziecięcej godności, prawach dziecka i dziecięcym obywatelstwie. Za pośrednictwem mediów do społecznego przekazu trafiało główne hasło, motto roku Korczaka: „Nie ma dzieci – są ludzie”.

3. The initiator of the Year of Janusz Korczak was the Ombudsman for Children who took on the role of an organiser, coordinator and supervisor of the Korczak Year. Yet the most important actor, director, performer and promoter of Korczak's ideas in the Year of Janusz Korczak were various groups, institutions which triggered grass-roots civic reactions, of which one can say that acquired the hallmarks of social and educational trend connected both with the heritage of the Old Doctor and with the modern challenges for protection and implementation of the rights of the child.
4. Biographical motives related to the life and work of Janusz Korczak were the prevailing themes in those initiatives. Yet besides all that, to the foreground of the activity initiated by the Ombudsman for Children and the message of the media came the concepts of the rights of the child and the child's citizenship.
5. The Year of Janusz Korczak was a very successful undertaking promoting the achievements of Poland at the international scene in the field of propagating and respecting the rights of the child. Poland as the initiator of the Convention on the Rights of the Child made a good, consequent presentation of itself as the country where, thanks to Janusz Korczak, the rights of children were born, where the rights of the child are given special importance and where adopted legislative solutions related to the institution of the ombudsman for children could serve as model for many countries.
6. As the research showed, the Year of Janusz Korczak filled the important educational, social-cultural and ideological-political tasks. So far it has been the greatest programme to popularise the ideas of Korczak and, above all, the most comprehensive, distinctive - since the day the Convention on the Rights of the Child was adopted - national and social undertaking to promote the rights of the child in Poland and worldwide. Korczak's appeal for the rights of the child was a audible call expressed emphatically in the Warsaw Declaration adopted at the International Congress on the Rights of the Child in Warsaw, the ceremony that crowned the Year of Janusz Korczak. The Korczak circles issued the following appeal:

In the name of peace and respect for fundamental human rights, and having faith in the dignity and value of the human being, striving to provide everyone with an atmosphere of happiness, love and understanding, we call on both government and non-governmental organizations, as well as every adult, to undertake all actions that guarantee every child a world free from violence, humiliation, poverty, injustice, discrimination and neglect, thus guaranteeing a better future for all generations.

3. Inicjatorem Roku Korczaka był Rzecznik Praw Dziecka, który przyjął na siebie rolę organizatora, koordynatora i moderatora Roku Korczaka. Najważniejszym jednak podmiotem, reżyserem, wykonawcą, propagatorem idei korczakowskich w Roku Janusza Korczaka stały się różne grupy, instytucje, które uruchomiły oddolne, obywatelskie działania, o których można powiedzieć, iż zyskały one znamiona ruchu społeczno–edukacyjnego związanego zarówno ze spuścizną Starego Doktora, jak i ze współczesnymi wyzwaniami ochrony i urzeczywistniania praw dziecka.
4. W tych różnych inicjatywach dominowały przede wszystkim wątki biograficzne związane z życiem i dziełem Janusza Korczaka. Ale obok tego, przede wszystkim w działaniach inicjowanych przez Rzecznika Praw Dziecka oraz w przekazach medialnych, pojawiały się wyraźnie idee związane z prawami dziecka i dziecięcym obywatelstwem.
5. Rok Janusza Korczaka był bardzo udanym przedsięwzięciem promującym osiągnięcia Polski na arenie międzynarodowej w zakresie propagowania i przestrzegania praw dziecka. Polska, jako inicjator Konwencji o Prawach Dziecka, bardzo konsekwentnie zaprezentowała się jako kraj, w którym za sprawą Janusza Korczaka rodziły się prawa dziecka, w którym do praw dziecka przywiązuje się szczególną wagę i w którym przyjęto wzorcowe dla wielu krajów rozwiązania legislacyjne związane z instytucją rzecznika praw dziecka
6. Jak pokazały badania, Rok Janusza Korczaka spełnił ważne zadania edukacyjne, społeczno–kulturowe i ideowo–polityczne. Był to, jak dotąd, największy program popularyzujący idee Korczaka, a przede wszystkim najszersze, najbardziej wyraziste – od czasu uchwalenia Konwencji o Prawach Dziecka – przedsięwzięcie państwowe i społeczne promujące prawa dziecka w Polsce i na świecie. Korczakowskie wołanie o prawa dziecka było słyszalnym głosem wyrażonym dobitnie w Deklaracji Warszawskiej przyjętej na Międzynarodowym Kongresie Praw Dziecka w Warszawie, wieńczącej Rok Janusza Korczaka. Korczakowskie środowisko zwróciło się z apelem:

W imię pokoju i szacunku dla podstawowych praw człowieka oraz wiary w godność i wartość istoty ludzkiej, w dążeniu do zapewnienia każdemu atmosfery szczęścia, miłości i zrozumienia, wzywamy zarówno rządy, jak i organizacje pozarządowe oraz wszystkie dorosłe osoby, do podjęcia wszelkich działań gwarantujących każdemu dziecku świat wolny od przemocy, upokorzenia, biedy, niesprawiedliwości, dyskryminacji, zaniedbania, gwarantującego wszystkim pokoleniom dobrą przyszłość.



Międzynarodowy Kongres Praw Dziecka w Warszawie,
Konferencja naukowa, Belweder, 4 grudnia 2012

The International Congress for the Rights of Children in Warsaw,
an academic conference, the Belweder Palace, 4th December 2012



Międzynarodowy Kongres Praw Dziecka w Warszawie,
Sejm Rzeczypospolitej, 5 grudnia 2012

The International Congress for the Rights of Children in Warsaw,
the Polish Sejm, 5th December 2012

INSTEAD OF ENDING

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA

The Year of Janusz Korczak made unique by the gift of thoughts and experience of contemporary pedagogues

I should like to die consciously, in possession of my faculties.

I do not know what I should say to the children by way of farewell.

I should want to make clear to them only this — that the road is theirs to choose, freely.

(J. Korczak, *Pamiętnik [Memoirs]*, July 27, 1942)

[translated by Jerzy Bachrach]

One can return to Korczak's works over and over again, as in his writings there is an extraordinary gift of narration telling about such simple, everyday attitudes of adults towards children and conversely. His pedagogy is unique, likewise the one of each of us – parents, pedagogues, teachers, catechists, instructors and educators. No one can recapture emotions, incredible empathy, the scale of intensity to do good, creativity in actions or extraordinary ethic sensitivity in favour of respect for the dignity of every human being in the same dimension, no matter what their qualities are. Possibly many of us act alike, but there is no doubt that, also in a different way in various fields and ranges of our educational interactions, which does not mean we do worse. These types of works in human activity must not be judged or assessed in terms of 'better-worse' categories, as in their shade and in their basis at the same time the educator's personal philosophy of life is hidden, all the values, standards and rules which have guided them in relations with others, including themselves.

I do emphasise that the latter type of Korczak's relations with himself, which is rarely perceived in the educational process, unless it is manifested. His inner speech, the multiplicity of disputes carried out with himself, with his own conscience, became available to us thanks to his literary and educational works. Therefore, appointing 2012 the Year of Janusz Korczak by the Sejm of the Republic of Poland has become a chance to have an indirect conversation with the Old Doctor himself as well as to get interested in the world of his inner thoughts and feelings, worries and delights for hundreds of thousands of participants in various kinds of meetings, debates, conferences, and occasional ceremonies, for authors and editors of educational and scientific papers dedicated to Korczak's extraordinary biography. In this sense, as the chairman of the Committee for the Educational Sciences of Polish Academy of Sciences, I would like to express my deep gratitude

Rok Janusza Korczaka wyjątkowy darem myśli, dokonań i przeżyć współczesnych pedagogów

Chciałbym umierać świadomie i przytomnie.

Nie wiem, co powiedziałbym dzieciom na pożegnanie.

Pragnąłbym powiedzieć wiele i tak, że mają zupełną swobodę wyboru drogi.

(J. Korczak, *Pamiętnik*, 27 lipca 1942 r.)

Do dzieł Janusza Korczaka można powracać nieustannie, gdyż jest w jego piśmarstwie wyjątkowy dar narracji o jakże prostych, codziennych postawach dorosłych wobec dzieci i na odwrót. Jego pedagogia jest niepowtarzalna, podobnie zresztą jak każdego z nas – rodziców, wychowawców, nauczycieli, katechetów, instruktorów czy edukatorów. Nie da się jej odtworzyć w tym samym wymiarze emocji, niebywałej empatii, skali natężenia woli czynienia dobra, kreatywności działań i wyjątkowej wrażliwości etycznej na rzecz respektowania godności każdego człowieka, bez względu na jego jakiegokolwiek przymioty. Być może wielu z nas czyni podobnie, ale nie ulega wątpliwości, że w różnych sferach i zakresach swoich oddziaływań pedagogicznych inaczej, co wcale nie oznacza, że gorzej. Tego typu dzieł ludzkiej aktywności nie wolno oceniać, wartościować w kategoriach „lepsza–gorsza”, gdyż w ich cieniu, acz u podstaw ich zaistnienia, kryje się osobisty światopogląd pedagoga, wartości, normy, zasady, którymi kierował się w relacjach z innymi, w tym także z samym sobą.

Zwracam uwagę na ten ostatni typ relacji Korczaka z samą sobą, który jakże rzadko jest dostrzegany w procesie wychowawczym, jeśli nie zostanie uzewnętrzniony. Jego mowa wewnętrzna, wielość toczonych z sobą, z własnym sumieniem sporów, stała się nam dostępna dzięki jego twórczości literackiej i pedagogicznej. Ogłoszenie zatem przez Sejm Rzeczypospolitej 2012 roku Rokiem Janusza Korczaka stało się dla setek tysięcy uczestników różnego rodzaju spotkań, debat, konferencji, okolicznościowych uroczystości, dla autorów i redaktorów rozpraw oświatowych i naukowych poświęconych wyjątkowej biografii Starego Doktora okazją do pośredniej rozmowy z nim samym, do zainteresowania się światem jego wewnętrznych myśli i uczuć, trosk i radości. W tym także sensie, jako przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, mogę wyrazić głęboką wdzięczność Rzecznikowi Praw Dziecka – Panu Markowi Michalakowi i powołanemu przez niego Komitetowi Obchodów tego Roku, bowiem uczynili i uaktywnili oni w tej formie nie tylko gest pamięci, ale przede wszystkim przy-

to the Ombudsman for Children, Mr. Marek Michalak, and appointed by him the Year of Janusz Korczak Celebration Committee, since they not only lively implemented this gesture of remembrance, but also contributed to imbue contemporary educational theories and practices applied to children and youth, as well as self-education of adults with the timeless value of achievements accomplished by this exceptional creator and a human being.

I have participated in numerous conferences and discussions, and I have reviewed dissertations to be published for this occasion, but they have missed the occasional spirit, as it is done within the academic community, when the summaries of works made by outstanding professors are done, and when they are being acknowledged. Korczak is not among the living people any longer, and yet he is always present and clearly brought to existence among successive generations, and he encourages to engagement, authenticity, purity and faithfulness to received educational rules. Some people may ask questions whether it was worth to organizing the Year of Janusz Korczak, but questioning it we put ourselves on the side which is the denial of this pedagogue's life, as it should not be about the self-interest in the course of socialisation, but about the introjection of values, their recognition and experiencing them, and treating them as our own values thanks to the choice we made. And the Old Doctor's pedagogy is saturated with humanistic values, personalism, existentialism, the pedagogy of heart and death, tragedy and happiness, the pedagogy of enterprise and risk, courage, social valours, the pedagogy of media and direct communication, negotiation and openness to others.

As Jarosław Lisiecki (a journalist, a poet, and a scout instructor) recalled during one of such conferences – his meetings with Korczak held by means of books and films resulted in reading *King Matt* to cub scouts and scouts during assemblies and camps while being a scoutmaster there, and he found confirmation to his own thoughts and feelings, and also tips to stimulate others into action.

‘And this is how Korczak became my Master. I hope my successive pupils and students may have confirmed that I have never embezzled him. The following years brought me closer to other people who featured similar points of view like those belonging to the Korczak circle of instructors and educators. Those various meetings with them resulted in next verses and songs. That is when I frequently talked to the Old Doctor. I was dreaming of the opera based on the story of King Matt, but first an oratorio was created which accompanied the unveiling of Janusz Korczak monument in Zielona Góra. Later I began to write the opera libretto. However, even though a lot of effort has been made, the music has not been composed up to this day. But I do not lose hope...’ [translated by the translator of the text].¹

¹ Reminiscence by Jarosław Lisiecki in the Congress [translator's note]

czynili się do nasycenia współczesnych praktyk i teorii wychowania dzieci, młodzieży oraz samowychowania dorosłych ponadczasową wartością dokonań wyjątkowego twórcy i człowieka.

Uczestniczyłem w wielu konferencjach, dyskusjach, recenzowałem dla wydawnictw rozprawy, które były przygotowywane z tej okazji, a przecież nie miały okolicznościowego charakteru, tak jak czyni się to w akademickim środowisku, kiedy dokonuje się podsumowań i podziękowań wybitnym profesorom. Korczaka nie ma wśród żywych, a jednak jest nieustannie obecny i uobecniany wśród kolejnych pokoleń, zachęcając do zaangażowania, autentyzmu, czystości i wierności przyjmowanym zasadom wychowawczym. Mogą zadawać pytanie, czy warto było organizować Rok Korczakowski, ale wówczas lokujemy się po stronie tego, co było zaprzeczeniem życia tego pedagoga, bowiem nie o interesowność powinno chodzić w toku socjalizacji, ale o introjekcję wartości, o ich rozpoznawanie, przeżywanie i poprzez własny wybór traktowanie ich jako własne. A pedagogia Starego Doktora jest przesycona wartościami humanistycznymi, personalizmem, egzystencjalizmem, pedagogią serca i śmierci, dramatu i szczęścia, pedagogią przedsiębiorczości i ryzyka, odwagi, społecznej dzielności, pedagogią mediów i bezpośredniej komunikacji, negocjacji i otwartości na innych.

Jak przypomniał w czasie jednej z takich konferencji Jarosław Lisiecki (dziennikarz, poeta, instruktor harcerski) – jego lekturowe i filmowe spotkania z Korczakiem zaowocowały tym, że jako drużynowy czytał zuchom i harcerzom w czasie zbiórek i obozów letnich *Króla Maciusia*, odnajdując potwierdzenie swoich własnych przemyśleń, odczuć oraz wskazówki do animowania zadań.

I tak Korczak został moim Mistrzem. Mam nadzieję, że moi późniejsi uczniowie i studenci mogliby potwierdzić, że się Mu nie sprzeniewierzyłem. Następne lata zbliżyły mnie do innych podobnie myślących, do korczakowskiego kręgu instruktorów i wychowawców. Te różnorodne z nimi spotkania zaczęły owocować kolejnymi wierszami i piosenkami. To wtedy często rozmawiałem ze Starym Doktorem... Marzyłem o operze o Królu Maciusiu, ale najpierw powstało oratorium, towarzyszące odsłonięciu pomnika Janusza Korczaka w Zielonej Górze. Dopiero później zacząłem pisać operowe libretto. Do dziś, mimo różnych starań, nie powstała do niego muzyka. Ale nie tracę nadziei...²¹

Jeżeli zatem dzięki setkom wydarzeń, jakie miały miejsce w naszym kraju w różnych środowiskach, z udziałem różnych osób, w jakże odmiennych instytucjach nie tylko z założenia realizujących cele wychowawcze, wyłoni się dla kolejnych pokoleń korczakowski pedagog – nauczyciel, opiekun, wychowawca itp.,

²¹ Deklaracja Warszawska zamyka Rok Janusza Korczaka <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/search?q=Korczak>, z dn. 5.12.2012

So should those hundreds of events which have been held in our country in various communities, with the participation of various people, in such different institutions that implement the educational goals not only due to their principles, help to emerge the Korczak type of pedagogue, who is the teacher, the tutor, the educator, etc. for future generations, that means it was worth doing something which is above the narrowly understood usability. If anybody's emotions, just like mine, have been moved even once during somebody's (re-)interpretation of Korczak's thoughts, there is a chance to continue with them, because the way of experiencing social and moral values has an essential meaning to stimulate, maintain or maximise our potentials and the dynamism of personality. I still remember last year's event, when I participated in a performance prepared by children with their teacher, Marzena Kędra (*nota bene* the Teacher of the Year 2012!) in a small village School and Kindergarten Complex in Moszczanka near Prudnik. I was truly surprised with the stay in this little educational community, in which all the teachers and supporters have been implementing the concepts of pedagogy by Célestin Freinet for more than twenty years. Somebody may ask what this French pedagogue of the Modern School Movement has in common with Janusz Korczak, and why this meeting was held within the framework of the Year of Janusz Korczak. Certainly, both of them established their unique institutions for children who were excluded from the capitalist world. I have participated in several considerable Korczak conferences, but none of them moved my emotions so deeply. The reason?

The teachers along with the pupils surprised us with a splendid performance in the form of a pantomime acted by the children – pupils attending primary school and kindergarten. On a large piece of sheet there were photographs displayed showing scenes from Janusz Korczak's life, his work with children, their tragic lives in the period of occupation, until the last journey to a concentration camp, where all of them were put to death. The photos were perfectly synchronised with music as well as the roles of children from the Orphans Home, the Old Doctor and the Nazi oppressors. The children pantomime allowed us to realise the important meaning of feelings, which are able to move human thoughts and consciences, and not the text alone. Long after the performance was finished we were not able to discuss it with equanimity. We were experiencing Korczak without any words, but really in a significant way.

A little bit afore I participated in an international scientific conference, whose motto may have been the following question of contemporary people: 'Why do some people hate so much the humanist pedagogy of Janusz Korczak?' The debate was organised by research workers of the Faculty of Educational Studies in Adam Mickiewicz University in Poznań, focusing the participants' (including the

to znaczy, że było warto czynić coś ponad wąsko rozumianą użyteczność. Jeżeli w kimś, tak jak we mnie, poruszone zostały chociaż raz emocje podczas czyjejś (re-)interpretacji korczakowskich myśli, to jest szansa na ich kontynuację, bowiem sposób doznawania wartości społeczno-moralnych ma istotne znaczenie dla rozbudzania, podtrzymywania czy maksymalizowania naszych potencjałów czy dynamizmów osobowościowych. W pamięci mam bowiem z minionego roku, kiedy to w małym, wiejskim Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Moszczance koło Prudnika uczestniczyłem w przedstawieniu, jakie przygotowały dzieci wspólnie ze swoimi nauczycielami i dyrektorką (*nota bene* Nauczycielką Roku 2012!) Marzeną Kędrą. Jakże byłem zaskoczony pobyt w małej wspólnotce edukacyjnej, której nauczyciele i sojusznicy od ponad 20 lat realizują idee pedagogiki Celestyna Freineta. Ktoś może zapytać, co ma francuski pedagog nurtu Nowego Wychowania wspólnego z Korczakiem i dlaczego to spotkanie odbyło się w ramach Roku Korczakowskiego? Zapewne to, że obaj tworzyli swoje, niepowtarzalne placówki dla dzieci wykluczanych w kapitalistycznym świecie. Uczestniczyłem w kilku, znaczących konferencjach korczakowskich, ale tak głęboko emocjonalnie nie poruszyła mnie żadna. Powód?

Pedagodzy wraz z uczniami zaskoczyli nas genialnym przedstawieniem w wykonaniu dzieci – wychowanków przedszkola i szkoły podstawowej, które miało formę pantomimy. Na dużym płótnie wyświetlane były fotografie z życia Janusza Korczaka, jego pracy z dziećmi i ich tragiczne losy w okresie okupacji, aż po ostatnią podróż do obozu koncentracyjnego, gdzie wszyscy zostali zgładzeni. Znakomicie zostały zsynchronizowano fotografie z muzyką i odgrywanymi rolami dzieci z Domu Sierot, Starego Doktora i ich faszystowskimi oprawcami. Dziecięca pantomima uświadamiała nam, jak ważne są uczucia, poruszające ludzkie myśli i sumienia, a nie sam tekst. Długo po przedstawieniu nie mogliśmy o nim spokojnie rozmawiać. Przeżywaliliśmy Korczaka bez słów, a jakże wymownie.

Nieco wcześniej uczestniczyłem w międzynarodowej konferencji naukowej, której mottem mogłoby być pytanie współczesnych: „Za co niektórzy tak nie cierpią pedagogiki humanistycznej Janusza Korczaka?”. Debatę zorganizowali naukowcy Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, skupiając uwagę uczestników – a był też z nami Rzecznik Praw Dziecka – na życiu i twórczości charyzmatycznej postaci Janusza Korczaka. Przypomniał mi się wówczas referat lubelskich doktorantów, sprzed 4 lat, którzy prowadzili wśród studiujących w tej uczeni na kierunku pedagogika badania na temat uznawanych przez nich autorytetów. Okazało się, że to właśnie Janusz Korczak wraz z Janem Pawłem II byli jedynymi postaciami, jakie wymieniali z imienia prawie wszyscy respondenci. O pozostałych autorytetach wypowiadali się w kategoriach ról społecznych – nauczy-

Ombudsman for Children) attention to life and works of this charismatic figure, who was Janusz Korczak. Then I recalled the paper prepared four years before by doctoral students from Lublin, who had been carrying out research among students of the course in pedagogy in the subject of authorities acknowledged by them. The research showed that Janusz Korczak and Pope John Paul II were the only characters, who were mentioned by name by almost all of the respondents. The remaining authorities were mentioned just in the categories of their social roles, such as a teacher, a parent, an actor, etc. A good thing worth mentioning was that in the building of the Faculty of Social Sciences in Adam Mickiewicz University in Poznań, celebratory unveiling of the plaque dedicated to Janusz Korczak was held within the time of the conference mentioned. In the nearby hall there were selected thoughts of Korczak hung on special banners. One may have thought that such kind of circumstances have to be insipid, sentimental, martyrological or pompous, whereas the all-day debate was with ‘the participation of Korczak’ so to say, thanks to his concepts referred to in his discourses, letters, essays, and short stories, which have never become out-of-date.

If he were alive and able to be with us, the one to whom we owe the categories of dignity of the child and the values of childhood – which have entered the rules, customs and educational practices – he would not have felt alienated at all, while listening to consecutive papers. That was an opportunity to listen to special things told by special people. Professor Jadwiga Bińczycka told about the meaning of meetings with Korczak; Dr Olga Medvedeva–Nathoo – the author of a book, which extraordinary and beautifully published by Adam Mickiewicz University especially for this occasion, it is entitled *Oby im życie łatwiejsze było... O Januszu Korczaku i jego wychowanku* [Let their lives be easier... – translator’s note] (Poznań 2012) gave a speech on the following subject: *Korczak oczami jego uczniów* [Korczak in the eyes of his students – translator’s note]; Professor Barbara Smolińska–Theiss told us about *Pamiętnik Korczaka z getta i jego pedagogiczne przesłanie* [Korczak’s Memoirs from the ghetto and the educational message – translator’s note]; Dr Zbigniew Rudnicki presented his paper entitled *Odczytanie niezwyyczajnej zwyczajności Janusza Korczaka w świetle jego pamiętnika* [Reading the extraordinary ordinariness of Janusz Korczak in the light of his Memoirs – translator’s note], and Professor Anna M. Kindler talked about *Dzieciństwo XXI wieku z perspektywy Ameryki Północnej* [Childhood of the 21st century from the perspective of North America – translator’s note]. In the second part of the conference, Professor Wiesław Theiss moved everyone with his analysis of *Sytuacja dzieci wojny wraz z towarzyszącymi w ich życiu jej skutkami* [The situation of the children of war along with its effects on their lives – translator’s note]. Professor Ewa Jarosz discussed *Współczesna koncepcja ucz-*

ciel, rodzic, aktor itp. Dobrze się stało, że w gmachu Wydziału Nauk Społecznych UAM w Poznaniu miało miejsce, przy okazji wspomnianej konferencji, uroczyste odsłonięcie tablicy pamiątkowej poświęconej Januszowi Korczakowi. W pobliskim holu zostały wywieszane na specjalnych banerach wybrane myśli Korczaka. Mogłoby się wydawać, że w takich okolicznościach będzie ekliwie, sentymentalnie, martyrologicznie czy pompatycznie, a tymczasem całodniowa debata była niejako „z udziałem Korczaka”, dzięki przywoływanym z jego rozpraw, pism, esejów czy opowiadań ideom, które w niczym nie straciły na swojej aktualności.

Gdyby żył i mógł być z nami ten, któremu zawdzięczamy – wpisujące się w prawa, obyczaje, ale i praktyki wychowawcze – kategorie godności dziecka i wartości okresu dzieciństwa, to wcale nie czułby się wyobcowany, słuchając kolejnych referatów. Było kogo i o czym słuchać, bowiem: prof. Jadwiga Bińczycka mówiła o sensie spotkań z Korczakiem; dr Olga Medvedeva–Nathoo – autorka wyjątkowej i pięknie wydanej przez UAM na tę okoliczność książki pt. *Oby im życie łatwiejsze było... O Januszu Korczaku i jego wychowanku* (Poznań, 2012) referowała temat: *Korczak oczami jego uczniów*; prof. Barbara Smolińska–Theiss mówiła o *Pamiętniku Korczaka z getta i jego pedagogicznym przesłaniu*; dr Zbigniew Rudnicki zaprezentował swoje *Odczytanie niezwykłej zwyczajności Janusza Korczaka w świetle jego pamiętnika*, zaś prof. Anna M. Kindler mówiła o *Dzieciństwie XXI wieku z perspektywy Ameryki Północnej*. W drugiej części obrad: prof. Wiesław Theiss poruszył wszystkich analizą *Sytuacji dzieci wojny wraz z towarzyszącymi w ich życiu jej skutkami*. Prof. Ewa Jarosz omówiła *Współczesną koncepcję uczestnictwa społecznego dzieci w kontekście korczakowskiego dziedzictwa jego myśli i praktyk wychowawczych*. Prof. Hanna Krauze–Sikorska podzieliła się analizą *Sytuacji dziecka w świecie (ir)racjonalnych dorosłych*, zwracając szczególnie uwagę na prawo dziecka do godności, szacunku i by było czym jest. Całość zamknął referat dr Edyty Głowackiej–Sobiech: *O Januszu Korczaku jako charyzmatycznym przywódcy młodzieży i rzeczniku praw dziecka*.

Tak jak w czasach ofiarnej służby i pedagogicznej misji Korczaka, mówiono o sytuacji dziecka XXI wieku, które doświadcza głodu, wykluczenia, wojny (nie-malże codziennie relacjonowanej w mediach), nietolerancji, ograniczonego dostępu do edukacji i wiedzy, seksualizacji dzieciństwa, rozpadu rodziny, deficytu uczuć, zaniedbywania jego potrzeb ze strony dorosłych itp. Powracam zatem do pytania, które w zderzeniu z współczesnością musiało raz jeszcze pobudzić nas do refleksji: za co mimo wszystko nadal wielbimy pedagogikę humanistyczną Janusza Korczaka? Sądzę, że wynika to przede wszystkim z jej umocnienia się w praktyce opiekuńczo–wychowawczej i uwydatnienia się jej sensu oraz kulturowego przesłania dzięki zrozumiałemu dla wszystkich przekazowi wartości.

estnictwa społecznego dzieci w kontekście korczakowskiego dziedzictwa jego myśli i praktyk wychowawczych [Contemporary concept of children's social participation in the context of Korczak's heritage of his thoughts and educational practices – translator's note]. Professor Hanna Krauze–Sikorska shared the analyses of *Sytuacja dziecka w świecie (ir)racjonalnych dorosłych* [The child's situation in the world of (ir)rational adults – translator's note], paying special attention to the child's right to dignity, respect and the right to be what they are. The event was concluded with Dr Edyta Głowackia-Sobiech's paper entitled *O Januszu Korczaku jako charyzmatycznym przywódcy młodzieży i rzeczniku praw dziecka* [On Janusz Korczak as a the charismatic leader of youth and the ombudsman for children – translator's note].

Like in the times of Korczak's dedicated service and educational mission, the situation of the child from the 21st century was discussed, the child who experiences hunger, exclusion, the war (reported in media almost every day), intolerance, limited access to education and knowledge, sexualisation of childhood, family breakdown, shortage of feelings, neglecting their needs by adults, etc. Therefore I recollect the question, that in confrontation with modernity had to activate us to reflect on the issue, why after all we still admire the humanistic pedagogy of Janusz Korczak. I think this arises from its strengthening in educational and care practice as well as enhancing its meaning and cultural message thanks to transfer of values which is comprehensible for all.

Possibly the critics of Korczak's pedagogy blame its founder for creating a symmetrical partnership of adults and children, so the concept of the dialogical upbringing in partnership may not be considered to be Utopian, absurd idea or irrational fantasy any more. Thanks to his life and works, Korczak deprived all the opponents to humanism of arguments against treating a child like a human being, because such an attitude will only result in moral evil, civilization disaster, collapse of culture, and increase in crime. Unfortunately, they cannot forgive the Old Doctor that in his writings he put evidence of adverse effects resulting from the following behaviours:

- disrespect and showing mistrust towards children by adults,
- helplessness and the child's dependence on adults,
- adults' failure to react to forms of the child's negative behaviours and other disorders,
- cruelty and violence towards children,
- sick society and system.

Korczak's practical pedagogy is the best documented pedagogical approach to upbringing children, as it is real and feasible in the times and the world unfa-

Być może krytycy korczakowskiej pedagogii mają za złe, że jej twórcy udało się stworzyć symetryczną wspólnotę dorosłych z dziećmi, toteż nie można już o idei wychowania dialogicznego, partnerskiego pisać jako o utopii, nonsensownej idei czy irracjonalnej mrzonce. Korczak wytrącił z dłoni swoją twórczością i życiem wszystkim oponentom humanizmu argumenty przeciwko traktowaniu dziecka jak człowieka, gdyż takie podejście skutkuje tylko i wyłącznie moralnym złem, cywilizacyjną katastrofą, upadkiem kultury i wzrostem przestępczości. Niestety, nie mogą darować Staremu Doktorowi, że w swoich pismach udokumentował negatywne skutki m.in.:

- lekceważenia i okazywania przez dorosłych nieufności dziecku,
- bezradności i zależności dziecka od dorosłych,
- niereagowania dorosłych na formy negatywnych zachowań dziecka i ich zaburzenia,
- okrucieństwa i przemocy wobec dziecka,
- chorego społeczeństwa i ustroju.

Praktyczna pedagogika Korczaka jest najlepiej udokumentowanym podejściem pedagogicznym do wychowywania dzieci, gdyż realnym i możliwym w niesprzyjającym im czasie i świecie. Jak trafnie scharakteryzował jego istotę prof. Stefan Wołoszyn, ten sposób wychowania „(...) opowiada się w procesie wychowawczym «po stronie dziecka», jego ludzkiej godności i jego praw do pełnego osobowego (duchowego) rozwoju przeciw wszelkiej pedagogii autorytarnej, pedagogii represji i przymusu, pedagogii zniewalania i manipulowania dzieckiem w imię rzekomo «jego dobra», ale określanego odgórnie przez świat dorosłych”².

Rok Korczakowski sprawił, że poszerzył się krąg czytelników genialnego, a przetłumaczonego na kilkadziesiąt języków świata, eseju: *Jak kochać dziecko* i *Prawo dziecka do szacunku*. Po tej lekturze wielu wychowawców zapragnie wiedzieć więcej o tym, jak być z dzieckiem, dla dziecka, nie rezygnując z własnej racjonalności, mądrości życia i samorealizacji. Wydaje mi się, że dla niektórych problemem w ideach Korczaka może być to, że wymagają one pełnego zaangażowania wychowawcy w życie i rozwój wychowanków/uczniów. Korczakowskie wychowanie nie toleruje fałszu, nie zadziała tam, gdzie wkracza rutyna. Pisali też do mnie nauczyciele, zwracając uwagę, że idee Korczaka są żywe w ich środowiskach. Dla innych zaś, że niewiele z jego pięknych idei przenika do szkół, nauczycieli, dzieci i rodziców, do świadomości społecznej.

² S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, wydanie drugie poszerzone, Kielce 1998, s. 124.

avourable for them. Professor Stefan Wołoszyn pertinently characterised its essence, saying that this way of upbringing ‘in the educational process (...) favours «the child», their human dignity and their rights to complete personal (spiritual) development, against all the authoritarian pedagogy, the pedagogy of repression and constraint, the pedagogy of compelling and manipulating the child in the name of their «alleged good», but defined in advance by adults.’²

The Year of Janusz Korczak extended the circle of readers of a brilliant essay, which has been translated into numerous languages of the world, entitled *Jak kochać dziecko* [How to love a child] and *Prawo dziecka do szacunku* [*The child’s right to respect* – translated by Jerzy Bachrach]. Having read this book, many educators want to know more about how to be with a child and for a child, without necessity to give up their own rationality, wisdom of life, and self-realisation. It seems to me that some people may consider Korczak’s concepts problematic as they require the educator’s full involvement in the pupils’ or students’ lives and development. Korczak’s education does not accept false, and it will not work in places where routine enters. Some teachers have also written to me, noting that Korczak’s concepts are alive in their environments. Others have noted that not many of his wonderful ideas permeate to schools, teachers, children and parents, or to the social awareness.

Eventually, I should mention conferences organised in the capital city by my two academic communities, which touched the core of Korczak’s pedagogy, although both of them did it in quite different forms and in presence of different participants. The first of them was VII International Conference: “Alternative education – dilemmas of theory and practice”, organised by the Faculty of Pedagogy in the Christian Theological Academy along with the stuff of the History Meeting House in Warsaw. The unique nature of this debate arose from rarely organised debates in Europe, which would integrate the scientific and academic communities with educational, pedagogical, and teachers’ communities. This is the one and only periodically organised international conference, which gathers together both, theoreticians, education reform and innovation inspectors, as well as innovators and practitioners, originators of various models of education and upbringing to children, youth and adults. Therefore it was easier for us to combine thoughts and exchange of experience related to educational innovations with works of Korczak, who is considered to be a representative of the streamline in reform pedagogy in the history of global humanities. Since 1992, this conference has periodically and consistently brought together people of passion, thinking, searching, creative, and acting

² S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce 1998, p. 124.

Nie mogę wreszcie w tym miejscu nie wspomnieć o konferencjach zorganizowanych przez dwa moje środowiska akademickie w stolicy. Konferencji, które w jakże odmiennych formach i skupianych uczestnikach dotyczyły rdzenia korczakowskiej pedagogiki. Pierwszą była VII Międzynarodowa Konferencja „Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki”, którą zorganizował Wydział Pedagogiczny Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej wraz z kadrą Domu Spotkań z Historią w Warszawie. Wyjątkowy charakter debaty wynikał z rzadko organizowanych w Europie debat, które łączyłyby ze sobą środowisko naukowe, akademickie ze środowiskiem oświatowym, nauczycielskim i pedagogicznym. Jest to zarazem jedyna w Europie, a cyklicznie organizowana, konferencja międzynarodowa, która skupia zarówno teoretyków, badaczy reform i innowacji pedagogicznych, jak i praktyków–nowatorów, twórców różnych modeli kształcenia i wychowywania dzieci, młodzieży i dorosłych. Z tego też tytułu łatwiej nam było połączyć myśl i wymianę doświadczeń z zakresu nowatorstwa pedagogicznego z dziełami Korczaka, który jest w dziejach światowej humanistyki przedstawicielem nurtu pedagogiki reform. Konferencja od 1992 r. cyklicznie i systematycznie łączy pasjonatów, myślących, poszukujących, kreatywnych i działających inaczej, w poprzek, na przekór, ale zawsze pozytywnie i odpowiedzialnie, którzy mają w swoim dorobku przekonujące dowody i doświadczenia praktyczne. Na jej dorobek składa się jednak nie tylko wymiana doświadczeń praktycznych i idei czy teoretycznych podejść, projektów, ale także bogata literatura własna i zagraniczna, która inspiruje pomiędzy kolejnymi konferencjami do dalszej pracy twórczej.

W 2012 r. interesowały nas odmienne od powszechnie dominujących w oświacie i wychowaniu perspektywy konstruowania relacji społecznych, uczenia się, samowychowania, wspomagające rozwój osobisty zainteresowanych tym osób, a także zwracające uwagę na nowe formy i metody pracy pedagogów w warunkach społeczeństwa otwartego, informacyjnego i demokratycznego (obywatelskiego). Pedagogia praktyczna Janusza Korczaka okazała się nadal niespełnioną ideą i aktywnością. Nie bez powodu jednym z wiodących tematów obrad była demokratyzacja szkolnictwa, emancypacja kreatywności nauczycielskiej oraz korczakowska myśl i praktyka odwagi wychowywania w sposób pełen pasji, zaangażowanej służby osobom wykluczonym społecznie w środowiskach edukacyjnych i z ich udziałem. Edukacja alternatywna nie jest od tego, by wypierać czy – tym bardziej – by zastępować odgórnie kreowane przez władze centralne reformy czy zmiany oświatowe. Ona ma je dopełniać, wzbogacać, odsłaniać ich błędy i zagrożenia albo wskazywać możliwe drogi wyjścia lub przetrwania.

W związku z powiązaniem naszej Konferencji z ogłoszonym przez Sejm Rzeczypospolitej VII Kadencji Rokiem Janusza Korczaka sprawiliśmy uczestnikom

differently, across, defiantly, but always acting in a positive and responsible way, people who may have convincing evidence and practical experience within their achievements. Those achievements include not only exchange of practical experience and ideas, or theoretical approaches and projects, but also plenteous literature of its own and from abroad, which inspires people to further creative activities in the period between conferences.

In 2012 we were engaged in prospects to create social relations, to learn, and to self-educate; the ones which are different from universally dominant in education and upbringing, which support personal development of people engaged, as well as spotlight new forms and methods of work of teachers in the conditions of open, informative and democratic community. Janusz Korczak's practical pedagogy still appears to be an unfulfilled concept and activity. Not without reason one of the leading topics of the debate was democratisation of education, emancipation of teachers' creativity, and Korczak's thought and practice of courageous upbringing in the way full of passion, committed service in favour of socially excluded people in educational communities and with their participation. Alternative education is not intended to expel – or what is more – substitute the reforms or changes in education system, which are created top-down by central authorities. It is to complete and enrich them, to reveal errors and threats, or to indicate possible ways to go out or survive.

Since our Conference was related to the Year of Janusz Korczak appointed by the seventh term Sejm of the Republic of Poland, we prepared a nice surprise from the area of film art for the participants in the debate. Thanks to efforts of the History Meeting House, we managed to bring to Poland a feature film directed by Aleksander Ford *You are free, Mr. Korczak* [translated by the translator of the text]. This film was censored in the period of the Polish People's Republic, and forbidden for broadcast. Therefore, in cooperation with the Goethe Institut, there was translation of the soundtrack into Polish prepared, as the film was an Israeli and German co-production.

All participants watched the film in silence. It was hard to speak after screening the film, so shocking was the narration of the plot presenting Korczak's last months of life and work in the Orphans Home in Warsaw.

Another conference with Korczak in the background, was the nationwide debate dedicated to the pedagogy of the heart, organised by the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education in Warsaw. This is the trend in modern pedagogy, which should be interested to every pedagogue due to its deeply humanistic nature as well as critical judgment given to educational reality, including our country. In Poland, since the 1960s, its leader has been Maria Łopatkowa for whom a human

debaty niespodziankę z zakresu sztuki filmowej. Sprowadziliśmy bowiem, dzięki staraniom Domu Spotkań z Historią do Polski – objęty w okresie PRL cenzurą i niedopuszczany do emisji – film fabularny Aleksandra Forda pt. „Jest Pan wolny Panie Korczak”. W tym celu zostało przygotowane, przy współudziale Goethe Institut tłumaczenie na język polski ścieżki dźwiękowej, gdyż film został wyprodukowany w koprodukcji izraelsko–niemieckiej. Wszyscy uczestnicy obejrzeni ten film w skupieniu. Trudno było cokolwiek mówić po jego emisji, tak wstrząsająca była fabularna narracja ostatnich miesięcy życia i pracy Janusza Korczaka w warszawskim Domu Sierot.

Kolejną konferencją, niejako z Korczakiem w tle, była zorganizowana przez Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie ogólnokrajowa debata poświęcona pedagogice serca, a więc temu nurtowi współczesnej pedagogiki, który powinien zainteresować każdego pedagoga ze względu na jego głęboko humanistyczny charakter i krytyczny osąd rzeczywistości oświatowej, także w naszym kraju. Jego liderem w Polsce jest od lat 60. XX w. Maria Łopatkowa, dla której człowiek jest tajemnicą i tak naprawdę nie zna do końca samego siebie. Chociaż więc po dzień dzisiejszy nie pomogli nam filozofowie w uzyskaniu jednoznacznej odpowiedzi na pytanie: kim jest człowiek?, to ona stara się jednak na kartach tytułowej dla tego nurtu książki odpowiedzieć na pytania: kim jest człowiek wobec drugiego człowieka i jaki być powinien; co robić, aby stał się homo amans – człowiekiem miłującym.

Powyższe sympozjum, „Pedagogika serca w XXI wieku. Wychowanie emocjonalne”, nie było pierwszą debatą na ten temat, gdyż odbywały się już wcześniej konferencje poświęcone tej pedagogii. Tym razem jednak miała miejsce kumulacja rozwoju teorii i praktyki wychowywania z sercem, której największym symbolem stała się szczególna okoliczność, a mianowicie Jubileusz 85–lecia Marii Łopatkowej oraz przygotowany List Intencyjny Grupy Inicjatywnej Komitetu Upowszechniania Wychowania Emocjonalnego „Pedagogia Serca”. Potrzeby rozwijania pedagogiki serca należy szukać w coraz silniejszych i bardziej powszechnych przejawach dehumanizacji, relatywizacji wartości, krzywdzenia dzieci, ranienia ich w różnych formach. Za dużo jest dzieci doświadczających zła, ale i takich, które same stają się jego sprawcami.

Ideę **pedagogiki serca** formowała przed 54 laty Maria Łopatkowa, a swoją praktyką pedagogiczną, oświatową, publicystyczno–literacką, naukową i polityczną dokumentowała, wspólnie z sojusznikami tego podejścia do wychowania i kształtowania osobowości młodych pokoleń, często napotykając opór, nieżyczliwość, a nawet wrogość ze strony zwolenników wychowania autorytarnego. Dr Ewa Lewandowska–Tarasiuk przytoczyła fragment wiersza Wisławy Szymbor-

being is a mystery who does not even know him or herself. So although up to the present day philosophers have not helped us to obtain the unequivocal answer to the question: ‘*who is a human being?*’, she tries to answer the following questions: ‘*who is a human toward another human?*’ ‘*what kind of person should they be and what to do in order to become Homo Amans – a loving human?*’ on pages of her book, that is entitled accordingly to the trend.

The above mentioned Conference “The Pedagogy of the Heart in the 21st Century. The Emotional Education” was not the first debate in this subject, as prior to that there had been conferences held dedicated to this type of pedagogy. Nevertheless, this time there was a cumulation of theory development and practice in education with the heart, whose great symbol was a particular circumstance, which was the 85th Anniversary of Maria Łopatkowa, and a nice Letter of Intent prepared by the Initiative Group of the Committee for Dissemination of Emotional Education “The Pedagogy of the Heart”. The need to develop the pedagogy of the heart should be sought in stronger and stronger as well as more common symptoms of dehumanisation, relativisation of values, child abuse, and hurting them in various forms. There are too many children who experience evil, but there are also children who become perpetrators themselves.

The concept of **pedagogy of the heart** was created by Maria Łopatkowa 54 years ago, and she documented her practice in the fields of pedagogy, education, journalism, literary, science and politics, together with supporters of this approach to education and personality development of young generations, she frequently experienced reluctance, unfriendliness and even hostility from the supporters of authoritarian education. Dr Ewa Lewandowska–Tarasiuk cited a fragment of a poem written by Wisława Szymborska entitled *Hatred*, which is the best way to reflect the needs to react with Pedagogy against the Evil of this world.

*Look, how constantly capable, and how well maintained
in our century: hatred.
How lightly she regards high impediments.
How easily she leaps and overtakes. (...)³*

JM Rector APS Professor Jan Łaszczyk emphasises the role of ‘Korczak in a skirt’, whom Maria Łopatkowa undoubtedly became. These were the works of her life and her continuous involvement into the fate of children who were abused in the society gave the opportunity and honour for such an extraordinary meeting in the Year of Janusz Korczak This symposium was not organised because of the

³ W. Szymborska, *Nienawiść*, www.dialog.org/art_pl/szymb.html –translated by Walter Whipple.

skiej pt. *Nienawiść*, który najlepiej odzwierciedla potrzebę reagowania pedagogiki na zło świata:

*Spójrzcie jak wciąż sprawna, jak dobrze się trzyma
w naszym stuleciu nienawiść.
Jak lekko bierze wysokie przeszkody.
Jakie to łatwe dla niej – skoczyć, dopaść. (...)*³

JM Rektor APS Prof. Jan Łaszczyk wskazał na rolę „Korczaka w spódnicy” jakim niewątpliwie stała się Maria Łopatkowa. To dzieła Jej życia i Jej nieustanne zaangażowanie w losy krzywdzonych w społeczeństwie dzieci dały sposobność i honor do tak wyjątkowego spotkania właśnie w Roku Korczakowskim. To sympozjum nie było spowodowane obowiązkiem, ale wynikało z woli serca, które jest nicią, myślą przewodnią Jej idei. Istnieje ogromna siła – mówił Rektor – „z jaką oddziałuje idea pedagogiki serca także na kształcenie i badania naukowe społeczności APS. Nie ma w kraju takiego drugiego miejsca, w którym potrzeba oddania dziecku serca byłaby silniej akcentowana i urzeczywistniana w praktyce niż w Akademii Pedagogiki Specjalnej. Dobrze tę potrzebę widziała i rozumiała nasza patronka Maria Grzegorzewska, czyniąc ją motywem przewodnim przesłania przekazanego pedagogom w swoich *Listach do młodego nauczyciela*. Ale nie tylko Ona. Swoją działalnością w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej wspierał ją Janusz Korczak, formując osobowość przyszłych pedagogów. Pedagogika serca będąca Pani dzieckiem i urzeczywistniana Pani działaniami ściśle wiąże się z tymi wartościami i zasadami, które są realizowane w APS. Zawsze były one związane z podmiotowością dziecka, poszanowaniem jego praw, zatroskaniem o jego szczęśliwą przyszłość, w budowaniu otoczenia zapewniającego mu bezpieczeństwo emocjonalne. Tym spotkaniem pragniemy wyrazić uznanie i potwierdzić wartość tych idei i ich realizacji, które są Pani udziałem.”

Rok Janusza Korczaka zamyka ogłoszona w Belwederze Deklaracja Warszawska. Kiedy Rzecznik Praw Dziecka Marek Michalak przyjął z radością uchwałę Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 16 września 2011 r. w sprawie ustanowienia roku 2012 Rokiem Janusza Korczaka, nie przypuszczaliśmy, że ta inicjatywa stanie się czymś szczególnym nie tylko w życiu środowisk oświatowych, terapeutycznych, naukowych i medycznych, ale także obywateli polskich. A jednak, kolejna – a jak sądzę przecież nie ostatnia – wymiana myśli o pedagogii Janusza Korczaka sprawiła, że ponownie, w pięknym i dostojnym politycznie otoczeniu była przywoływana, przypomniana, eksponowana, dyskutowana i afirmowana ponadczasowa jej wartość.

³ W. Szymborska, *Nienawiść*, w: www.dialog.org/art_pl/szymb.html

the duty, but it arose from the will of the heart, which is the thread, the keynote of her concepts. There is a powerful force – said the Rector – ‘by which the concepts of pedagogy of the hearts influences education and scientific research within the community of ASP [Academy of Special Education – translator’s note] There is no the place like this in our country, where the need to give the heart to the child would be emphasised and implemented into practice more strongly than here, in the Academy of Special Education. This need was clearly recognised and understood by our patron, Maria Grzegorzewska, and she made it the leitmotif of the message given to pedagogues in her *Listy do młodego nauczyciela* [Letters to a Young Teacher – translator’s note]. But not only her. Janusz Korczak supported her with his activities performed in the State Institute of Special Pedagogy, shaping personalities of future pedagogues. Pedagogy of the Heart, which is your child and became accomplished by your activities, is closely related to the values and rules that are implemented in APS. They have always been related to the child’s subjectivity, respect to their rights, concerns of their happy future, creating an environment for the child, which will assure emotional safety to them. With this meeting, we would like to express our recognition and acknowledge the values of these concepts and their realisation, in which you contributed.’

The Year of Janusz Korczak was concluded with pronouncing the Warsaw Declaration in Belweder. When the Ombudsman for Children, Marek Michalak, happily received the resolution that was completed by the Sejm of the Republic of Poland on the 16th September 2011, concerning the appointment 2012 to be The Year of Janusz Korczak, we did not presume that this initiative would become something very special, not only in lives of educational, therapeutic, scientific and medical stuff, but also all citizens. And yet another – and I think that not the last one – exchange of thoughts about Janusz Korczak’s pedagogy resulted in the fact that in beautiful, politically distinguished backgrounds, its timeless value was recalled, mentioned, exposed, discussed and affirmed.

The Old Doctor become our guest for twelve months, for some of us – again, for others – at last, and for another group of people – against their approach to upbringing children. He inspired us to dialogic pedagogy, and he still fascinated next generations in the country and around the world. Each of the problems introduced by Janusz Korczak in the times of his activities have been read over, interpreted, and reconstructed many times by pedagogues, teachers and educators, who also in this generation are searching and reflective practitioners. Therefore, it was a good idea to launch the journey to the world of mutual social relations with reading again, interpreting and experiencing the writings and facts of life of this brilliant educator. At this point I would like to express my gratitude on behalf of the Committee for

Stary Doktor zagościł na dwanaście miesięcy wśród nas: dla jednych – ponownie, dla innych – nareszcie, dla części – wbrew ich własnemu podejściu do wychowywania dzieci. Inspirował do dialogicznej pedagogii i nadal zachwycał kolejne pokolenia w kraju i na świecie. Każdy z poruszanych przez Janusza Korczaka w czasach jego aktywności problemów był po wielokroć odczytywany, interpretowany i rekonstruowany przez pedagogów, wychowawców i opiekunów, którzy także i w tym pokoleniu są poszukującymi i refleksyjnymi praktykami. Dobrze się zatem stało, że tę podróż w świat wzajemnych relacji społecznych rozpoczęliśmy w całym kraju od ponownego czytania, interpretowania i przeżywania pism i faktów z życia tego znakomitego wychowawcy. Mogę w tym miejscu wyrazić wdzięczność w imieniu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN za tak wiele spotkań po latach z korczakowcami z Polski i z zagranicy. Przyjęta przez uczestników Kongresu i rekomendowana Prezydentowi III RP Deklaracja Warszawska stała się niezwykle cennym aktem nie tylko politycznym, ale przede wszystkim humanistycznym na rzecz ochrony naturalnych praw dziecka i wartości, które pozwalają godnie odkrywać i urzeczywistniać własne człowieczeństwo. Jest dla nas jeszcze jednym zobowiązaniem do bycia pedagogami w pełnym tego słowa znaczeniu.



Bogusław Śliwerski – profesor zwyczajny Katedry Podstaw Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie i Wydziału Pedagogicznego Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie; pedagog, przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, członek i ekspert Państwowej Komisji Akredytacyjnej, członek Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów. Autor wielu publikacji z zakresu pedagogiki ogólnej, porównawczej, sympatyk ruchu korczakowskiego, autorytet naukowy w środowisku akademickim. Bloger akademicki, krytyczny obserwator systemu edukacji i życia społecznego.



the Educational Sciences of Polish Academy of Sciences for so many meetings after years passed with Korczak supporters from Poland and from abroad. The Warsaw Declaration was accepted by the participants to the Congress and recommended to the President of the Third Republic of Poland, it became a highly valued act, not only from the political point of view, but first of all because of human values in favour of protection of the child's natural rights, as well as the value which allows to discover and realise their human nature. For us, it is just one more duty to be pedagogues in the full sense of this word.



Bogustaw Śliwerski – full professor of the Department of Introduction to Pedagogy of the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education and of the Faculty of Pedagogy of the Christian Theological Academy in Warsaw; a pedagogue, the chairman of the Committee on Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Science, the member and the expert of the National Accreditation Commission, the member of the Central Commission on Degrees and Titles. Author of many publications in the field of general pedagogy, comparative pedagogy, sympathizer of Korczak's movement, scientific authority in the academic circles. Runs an academic blog and is a critical observer of the education system and social life.



**Biblioteka
RPD**

Książka stanowi rodzaj przewodnika „pierwszej potrzeby” pozwalającego zorientować się w podstawowych założeniach wychowania dziecka w duchu korczakowskim.

Z recenzji prof. UP – Adama Solaka

Książka porusza, zaciekawia i inspirowuje, otwiera społeczną dyskusję nad losem dziecka i godnością człowieka.

Z recenzji prof. APS – Macieja Tanasia



The book constitutes an essential guide to understanding the basic tenets of raising a child in the spirit of Korczak.

From book review by prof. UP – Adam Solak

The book is moving, interesting and inspiring. It opens a social discussion about the child's destiny and human dignity.

From book review by prof. APS – Maciej Tanaś

ISBN 978-83-89658-46-3



9 788389 658463