

Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro

– perspektywa korczakowska

TOM I



The Rights of the Child Yesterday, Today and Tomorrow

- the Korczak Perspective

PART I

pod redakcją Marka Michalaka / ed. Marek Michalak



RZECZNIK PRAW DZIECKA



Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro

- perspektywa korczakowska

TOM I



The Rights of the Child Yesterday, Today and Tomorrow

- the Korczak Perspective

PART I

pod redakcją Marka Michalaka / ed. Marek Michalak

Warszawa 2018

Opracowanie / Edition:

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

Tłumaczenie / Translations:

Aleksandra Gellert

Korekta językowa wersji polskiej / Polish language version editor:

Monika Gębicka

Korekta językowa wersji angielskiej / English language version editor:

Tomasz Zymer

Skład / Desktop editing:

Studio Esta

Recenzja naukowa / Scientific reviewers:

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

Copyright by Biuro Rzecznika Praw Dziecka

ISBN: 978-83-89658-87-6

Adres Redakcji / Publisher's address:

Biuro Rzecznika Praw Dziecka

ul. Przemysłowa 30/32

00-450 Warszawa

telefon: 22 583 66 00

fax: 22 583 66 96

www.brpd.gov.pl

Table of Contents / Spis treści

Introduction	10
Wstęp	11
Marta Santos Pais The right of the child to live without violence – a global perspective	16
Marta Santos Pais Prawo dziecka do życia bez przemocy – perspektywa globalna	17
Marek Michalak We Have to Fight for Children’s Rights – Korczak’s Pedagogical Ideas from the Point of View of the Ombudsman for Children	30
Marek Michalak O prawa dziecka trzeba walczyć – korczakowskie idee pedagogiczne z perspektywy Rzecznika Praw Dziecka.	31
Part I. The right of the child to rights	90
Część I. Prawo dziecka do praw.	91
Bogusław Śliwerski Children’s Right to Their Own Rights	92
Bogusław Śliwerski Prawo dziecka do swoich praw	93
Stanisław Leszek Stadniczeńko The Pedagogy of Law – Fundamentals and Issues	142
Stanisław Leszek Stadniczeńko Pedagogika prawa – podstawy i problematyka	143
Małgorzata Turczyk, Justyna Kuształ The Process of Legal Inclusion of Children and Childhood in the Context of the Historical Determinants of Children’s Rights.	176

Małgorzata Turczyk, Justyna Kusztal	
Proces inkluzji prawnej problematyki dziecka i dzieciństwa w kontekście historycznych uwarunkowań kategorii praw dziecka	177
Manfred Liebel	
Janusz Korczak’s Understanding of Children’s Rights as Agency Rights. . .	204
Manfred Liebel	
Prawa dzieci jako prawa sprawcze w filozofii Janusza Korczaka	205
Magdalena Arczewska	
What Is the “Best Interest of the Child”? Analysis of the Equivalents of the Notion of “the Best Interest of the Child” from the Perspective of Representatives of Selected Professional Circles	240
Magdalena Arczewska	
Czym jest dobro dziecka? Analiza sieci ekwiwalentów pojęcia „dobra dziecka” w perspektywie przedstawicieli wybranych środków zawodowych	241
Moshe Shner	
Why Children have Rights: Children’s Rights in Janusz Korczak’s Philosophy of Education	272
Moshe Shner	
Dlaczego dzieci mają prawa: prawa dzieci w pedagogice Janusza Korczaka	273
Daniel S.Halpérin	
The Child’s Right to Time	322
Daniel S.Halpérin	
Prawo dziecka do czasu	323
Jerzy Smoleń	
Words that Hinder Building Relations between Adults and Children.	338
Jerzy Smoleń	
Słowa, które utrudniają budowanie relacji pomiędzy dorosłymi a dziećmi.	339

**Part II. Korczak's inspirations
– between theory and practice.368**

**Część II. Korczakowskie inspiracje
– między teorią a praktyką.369**

Sara Efrat Efron
Janusz Korczak: The Legacy of a Practitioner-Researcher 370

Sara Efrat Efron
Janusz Korczak: dorobek badacza-praktyka 371

Dorota Kubicka
Janusz Korczak and Philosophising with Children 406

Dorota Kubicka
Janusz Korczak i filozofowanie z dziećmi. 407

Cecile Remy
Reflection on the Image of the Child (Theatrical Methods) 436

Cecile Remy
Refleksje na temat wizerunku dziecka (metody teatralne) 437

Sara Hauptman
Two Allegories about Childhood and Children's Rights:
King Matt the First (1923) by Janusz Korczak,
and *The Little Prince* (1943) by Antoine de Saint-Exupéry 468

Sara Hauptman
Dwie alegorie dzieciństwa i praw dziecka:
Król Maciuś Pierwszy (1923) Janusza Korczaka
i *Mały Książę* (1943) Antoine'a de Saint-Exupéry'ego 469

Basia Vucic
Bobo in Today's Kindergarten – Korczak's Practice
in Early Childhood Education. 508

Basia Vucic <i>Bobo</i> we współczesnym przedszkolu – praktyka Korczaka związana z edukacją wczesnoszkolną.	509
Michal Sadan From <i>Bobo</i> to Confessions of a <i>Butterfly</i> . The Unique Contribution of Janusz Korczak to Understanding the Transformation from Infancy to Early Childhood and Maturity.	534
Michal Sadan Od <i>Bobo</i> do <i>Spowiedzi motyla</i> – wyjątkowy wkład Janusza Korczaka w postrzeganie transformacji dziecka od okresu niemowlęcego, przez wczesne dzieciństwo, po okres dojrzałości	535
Batya Brutin Janusz Korczak's Image in Visual Art	546
Batya Brutin Wizerunek Janusza Korczaka w sztukach plastycznych.	547

Introduction

For the sake of tomorrow, we ignore whatever makes the child happy, sad, surprised, angry or interested today. For the sake of that tomorrow which it does not understand, nor does it feel any need to understand. We steal many years of its life. [...] The child thinks: I am nothing. Only adults are something. Now I am such a little older nothing. How many years am I supposed to wait?¹

This quotation from Korczak shows children's rights as an integral part of the past, the present and the future; it points to the historical struggle for the recognition of the little person's presence in culture, religion, society and the state. A child is not a human being in the making; it is an important member of the family, society and the global community. It has the right to be considered as a person, a citizen, a partner, an important and serious human being. It is for this kind of rights that people who understand children and childhood have fought for many years. The task has been by no means easy, since it requires overcoming traditional ideas and stereotypes. It took many years before children stopped being viewed as persons of no great import and a cheap labour force. We owe the changes in children's status largely to those who studied and discovered childhood: people such as Jean-Jacques Rousseau, John Locke, Ellen Key, Maria Montessori, and most of all - Janusz Korczak.

Korczak was one of the first who stood up for the rights of the child – already more than a century ago. He lists “The child's right to die, the child's right to the present day and the child's right to be what it is.”² Ten years later, he also spoke up for the child's right to respect.

Korczak discovers the world of a child's mind and teaches us to discover it for ourselves. It is a world of childhood fascinations and wonderment at various phenomena of religious, political, economic and cultural life, of numerous attempts to tame and understand those phenomena. Korczak demonstrates the significance and importance of the child's world of rationalisation, of denial, of struggle with hard challenges. He accords importance to various attributes of childhood: to shells, stones and sticks found by the child. “The child wants to be treated seriously, to

¹ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie* [How to Love a Child. A Child in the Family], The Ombudsman for Children, Warsaw 2012, p. 61.

² J. Korczak, *op. cit.*, p. 55

Dla jutra lekceważy się to, co je dziś cieszy, smuci, dziwi, gniewa, zajmuje. Dla jutra, którego nie rozumie, ani ma potrzebę rozumieć, kradnie się lata życia, wiele lat. (...) dziecko myśli: Jestem niczym. Czymś są dopiero dorośli. Już jestem trochę starsze nic. Ile jeszcze lat mam czekać?¹

Ten korczakowski cytat pokazuje, iż prawa dziecka wpisują się w przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Pokazują one historyczne zmagania o dostrzeżenie obecności małego człowieka w kulturze, religii, społeczeństwie i państwie. Dziecko nie jest zadatkiem na człowieka, lecz jest ważnym członkiem rodziny, społeczeństwa, świata. Ma ono prawo, aby traktować je jako osobę, obywatela, partnera, człowieka ważnego i poważnego. O takie prawa przez lata walczyli ludzie rozumiejący dziecko i dzieciństwo. Nie było to zadanie łatwe. Łamało ono tradycyjne wyobrażenia i schematy. Wiele lat minęło, zanim dzieci przestały być mało znaczącymi osobami albo tanią siłą roboczą. Wielką w tym zasługą odkrywców i badaczy dzieciństwa, m.in. Jana Jakuba Rousseau, Johna Locka, Ellen Key, Marii Montessori, ale przede wszystkim Janusza Korczaka.

Janusz Korczak jako jeden z pierwszych, już ponad 100 lat temu, upomina się o prawa dziecka. Wymienia: „prawo dziecka do śmierci, prawo dziecka do dnia dzisiejszego i prawo dziecka do tego by było tym kim jest”². Dziesięć lat później upomni się o prawo dziecka do szacunku.

Korczak odkrywa i uczy nas odkrywać świat myślenia dziecka. Mieszają się w nim dziecięce fascynacje i zadziwienia różnymi przejawami życia religijnego, politycznego, ekonomicznego czy kulturowego z wielorakimi próbami oswojenia, zrozumienia tego świata. Korczak pokazuje wagę i znaczenie dziecięcego świata racjonalizacji, przekory, zmagania się z trudnymi wyzwaniami. Nadaje rangę różnym atrybutom dzieciństwa: znalezionym przez dziecko muszelkom, kamykom, patyczkom. „Dziecko chce, by je traktowano poważnie, żąda zaufania, wskazówek i rady. My odnosimy się do niego żartobliwie, podejrzewamy bezustannie, odpychamy nierozumieniem, odmawiamy pomocy”³. Dziecko jest człowiekiem tu i te-

¹ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2012, s. 61.

² Tamże, s. 55.

³ Tamże, s. 145.

be trusted and advised. But we respond to the child playfully, constantly hold it in suspicion, estrange it with our misunderstanding, and refuse to help.”³ A child is a human being here and now, not – an adult in the making. The child and childhood have a value in and for themselves, Korczak claims.

Today Korczak’s ideas are by no means of merely historical significance. They exert impact in the open international space. They are read, understood and analysed by researchers studying the child and childhood, by defenders of children’s rights on many continents worldwide. His books continue to be translated into numerous languages, which allows his ideas to reach different parts of the world. An international movement is forming around Korczak. These various experiences and activities focus on defenders of children’s rights, for whom Korczak was the first unquestionable (though not constitutional) children’s ombudsman. Korczak attracts and cements the international society, which frequently visits the House of Orphans in Warsaw as well as other places in which his concept of children’s rights originated. History has proved both the noble and the brutal, violent aspects of his struggle. Today Korczak’s pedagogy is not merely a symbol of the holocaust and tragic death, but also of modernity and hope for the future. It is with such hope that the Korczak milieux have met at the 1st, 2nd and 3rd Congress of Children’s Rights, convened by the Ombudsman for Children in Warsaw in 2012 (Janusz Korczak Year), 2014 (for the 25th anniversary of passing the UN Convention on the Rights of the Child) and 2017 (to commemorate the work of Janusz Korczak and Irena Sendler). That most recent Congress was a joint initiative of the Polish Ombudsman for Children and the International Janusz Korczak Association (IKA).

The present publication sums up these experiences. It contains the proceedings of the 3rd International Congress of Children’s Rights and the 8th International Korczak Conference. Together they brought to Warsaw more than 800 participants, including 120 researchers and activists from outside Poland.

The proceedings are published in two language versions – Polish and English. They comprise congress papers, studies and articles by the world’s leading researchers and defenders of children specialising in children’s rights and in Korczak’s pedagogy.

This is a three-volume publication. Volume One opens with a text by Marta Santos Pais, Special Representative of the United Nations Secretary-General on Violence against Children, which places the phenomenon of violence against children in an international perspective. There follows an article by the undersigned, which

³ J. Korczak, *op. cit.*, p. 145

raz, nie zadatkim na przyszłego dorosłego. Bo dziecko i dzieciństwo są ważne same w sobie – jak dowodzi Korczak.

Dzisiaj korczakowskie myśli nie są bynajmniej wspomnieniem historycznym. Trafiają w otwartą międzynarodową przestrzeń. Są czytane, rozumiane, analizowane przez środowisko badaczy dziecka i dzieciństwa i obrońców praw dziecka na różnych kontynentach, w różnych częściach świata. Książki Korczaka są tłumaczone na wiele języków, dzięki czemu jego idea dociera do różnych zakątków świata. Wokół Korczaka buduje i rozwija się międzynarodowy ruch korczakowski.

Te różnorodne doświadczenia zbierają się, integrują wokół obrońców praw dziecka, z których Korczak jest pierwszym, niekwestionowanym niekonstytucyjnym rzecznikiem praw dziecka. Korczak przyciąga i łączy środowisko międzynarodowe, chętnie odwiedzające warszawski Dom Sierot i inne miejsca, gdzie rodziła i rozwijała się korczakowska idea praw dziecka. Historia pokazała jej zarówno wzniosłe, jak i brutalne oblicze. Dzisiaj pedagogika Korczaka nie jest tylko symbolem Holokaustu i tragicznej śmierci, ale także wyrazem współczesności i nadzieją na przyszłość. Z taką nadzieją środowisko korczakowskie spotkało się na I, II i III Kongresie Praw Dziecka, które zwołane przez Rzecznika Praw Dziecka obradowały w Warszawie kolejno w 2012 roku z okazji Roku Janusza Korczaka, w 2014 roku z okazji 25-lecia uchwalenia Konwencji o Prawach Dziecka i 2017 roku dla upamiętnienia działalności Janusza Korczaka i Ireny Sendlerowej. Ten ostatni był wspólną inicjatywą polskiego Rzecznika Praw Dziecka i Międzynarodowego Stowarzyszenia Janusza Korczaka.

Niniejsza praca zbiera te doświadczenia, jest pokłosiem III Kongresu Praw Dziecka i VIII Międzynarodowej Konferencji Korczakowskiej, które zgromadziły w Warszawie ponad 800 uczestników, w tym 120 działaczy i badaczy spoza Polski.

Publikacja przedstawiona jest w wersji dwujęzycznej: polskiej i angielskiej. Znajdują się w niej zarówno materiały kongresowe, jak opracowania i artykuły czołowych światowych badaczy i obrońców dzieci zajmujących się prawami dziecka i pedagogiką Janusza Korczaka.

Praca składa się z trzech tomów. Tom pierwszy otwiera publikacja Specjalnego Reprezentanta Sekretarza Generalnego ONZ ds. Przemocy wobec Dzieci – Marty Santos Pais, pokazująca zjawisko przemocy nad dzieckiem w perspektywie międzynarodowej. Następnie zamieszczono artykuł piszącego te słowa, będący próbą podsumowania dekady działań polskiego Rzecznika Praw Dziecka w kontekście „prawdzieckowej” idei Janusza Korczaka. W tej części znalazły się także opracowania znanych postaci ze świata akademickiego na temat prawa dziecka do praw i korczakowskich inspiracji teoretycznych i praktycznych.

is an attempt to sum up the ten years of the Polish Ombudsman for Children's activity in the context of Korczak's concept of children's rights. This volume also contains papers on children's rights and on Korczak's practical and theoretical inspirations, written by acclaimed academics.

Volume II consists of three parts: "*Korczak's Ideas in Education and Social Work*", "*Citizenship and the Child's Right to Participation*", as well as "*Korczak and...*". In that last section, the authors explore links between Korczak's philosophy and the philosophical-social thought of Friedrich Nietzsche, Rabindranath Tagore, Hannah Arendt, and Jan Władysław Dawid. That latter part offers a present-day reading of both Korczak's philosophy and of his social testament, with reference to modern practice and theory.

The final Volume III includes a chapter entitled "*War and Remembrance*", which is an attempt to come to terms with wartime fates and the complex socio-political relations in the present-day world. This volume also contains *Miscellanea* in Polish and English: important and valuable statements, workshop materials, conference papers, scenarios and presentations by practitioners, eminent activists and employees of the Office of the Ombudsman for Children.

I would like to thank all the Authors warmly for their contributions to this project, which will hopefully inspire our readers to act and integrate the international community of children's rights defenders, as well as scholars researching the child and childhood.

Marek Michalak
Ombudsman for Children

Tom II składa się z trzech części zatytułowanych kolejno: „Korczakowskie idee w edukacji i pracy społecznej”, „Obywatelstwo i prawo dziecka do partycypacji” oraz części trzeciej zatytułowanej „Korczak i...”, w której autorzy poszukują związku między filozofią Korczaka a przesłaniami filozoficzno-społecznymi Friedricha Nietzschego, Rabindranatha Tagore, Hannah Arendt oraz Jana Władysława Dawida. Ta część jest współczesnym odczytaniem zarówno filozofii Korczaka, jak i jego społecznego testamentu w odniesieniu do dzisiejszej praktyki i teorii.

Całość publikacji zamyka tom III, w którym znajduje się rozdział zatytułowany „Historia i pamięć” pokazujący trudny obrachunek z czasami wojny oraz zawile relacje społeczno-polityczne współczesnego świata. Do tomu załączone są Miscellanea w wersji angielskiej lub polskiej. Są to cenne wypowiedzi, materiały warsztatowe, referaty, scenariusze i opracowania praktyków, wybitnych działaczy, pracowników Biura Rzecznika Praw Dziecka.

Wszystkim Autorom najserdeczniej dziękuję za udział w tym przedsięwzięciu, które mam nadzieję zainspiruje Czytelnika do działania i wzbogaci we wzmacnianiu międzynarodowej wspólnoty obrońców praw dziecka oraz badaczy dziecka i dzieciństwa.

Marek Michalak
Rzecznik Praw Dziecka

Marta Santos Pais

Special Representative of the UN Secretary General on Violence against Children

The right of the child to live without violence – a global perspective

Awarding the honorary doctorate – a lecture

I feel deeply honoured to be awarded such high recognition by the distinguished Maria Grzegorzewska University. And I am very grateful to receive this award on the occasion of the International Korczak Conference. Janusz Korczak's vision, and extraordinary and courageous life have been a constant reference and inspiration for my work over the years.

His call to place children first and above legal, political, social and economic differences, and to recognize children as citizens of today and as true agents of change was forever captured in the ground-breaking provisions of the Convention on the Rights of the Child. And this call remains as important as ever!

I was privileged to participate in the drafting of the Convention, a process initiated and chaired by Poland. Developed during the divisive times of the Cold War, the Convention helped to bridge different legal systems, cultural contexts and political agenda. It provided the world with a strong and comprehensive charter of children's rights and, most importantly, marked a paradigm shift in the way children are seen by society: not as passive beneficiaries of services or people of tomorrow, but as citizens of today and real partners in the consolidation of democracy – the same way Janusz Korczak envisaged young people in Dom Sierot.

Since its adoption, almost three decades ago, the Convention has mobilized nations across regions behind a common mission: to spare no effort to translate its provisions into a tangible reality for all children, everywhere and at all times!

Although many challenges persist, children's rights have since moved from the periphery of the debate to the heart of the policy agenda. The Convention is the most widely ratified human rights treaty, in force in 196 states. Thanks to its rich process of implementation, decisive strides have been made towards the realization of children's rights, with significant international standards adopted to ensure their protection from abuse and exploitation, and with crucial strengthening of national

Prawo dziecka do życia bez przemocy – perspektywa globalna

Przyznanie tytułu doktora honoris causa – wykład

Jestem ogromnie zaszczycona, że tak szacowna uczelnia jak Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej postanowiła przyznać mi tak wysokie wyróżnienie. Pragnę wyrazić wdzięczność, że ten zaszczytny tytuł zostaje mi przyznany podczas Międzynarodowego Kongresu Praw Dziecka współorganizowanego przez Międzynarodowe Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka. Przez te wszystkie lata to właśnie wizja Janusza Korczaka, jego odwaga i nadzwyczajne życie stały się dla mnie wzorem i inspiracją do dalszych działań.

Korczak wzywał do tego, aby w każdej sytuacji na pierwszym miejscu, a zatem ponad wszelkimi podziałami politycznymi, społecznymi czy ekonomicznymi, stawiać dobro dziecka, a dzieci uznać – już tu i teraz – za obywateli społeczeństwa i za prawdziwą siłę napędową wszelkich zmian. Apel ten został na zawsze utrwalony w przełomowych postanowieniach Konwencji o Prawach Dziecka. Przesłanie to jest równie ważne i dziś!

Miałam zaszczyt brać udział w pracach nad Konwencją, a zatem w procesie, którego inicjatorem była i nad którego przebiegiem czuwała Polska. Opracowana w czasie szczególnych podziałów, czyli w okresie zimnej wojny, Konwencja pomogła połączyć różne systemy prawne, konteksty kulturowe i programy polityczne. Wraz z nią świat otrzymał opartą na solidnych podstawach i prezentującą wszechstronne podejście kartę praw dzieci, która w pierwszej kolejności przyniosła zmianę w sposobie postrzegania dziecka przez społeczeństwo. Przestaje ono być „przyszłym człowiekiem” i biernym beneficjentem usług społeczeństwa, a staje się jego obywatelem tu i teraz, rzeczywistym partnerem w umacnianiu demokracji – tak jak wyobrażał to sobie Janusz Korczak w prowadzonym przez siebie Domu Sierot.

Od czasu jej przyjęcia niemalże trzydzieści lat temu Konwencja zmobilizowała całe narody w różnych regionach świata do realizacji wspólnej misji: nieszczerdzenia wysiłków w dążeniu do tego, aby zapisy Konwencji przekuć w namacalną rzeczywistość dostępną dla wszystkich dzieci, niezależnie od miejsca i czasu!

laws, in the setting-up of independent institutions for the protection of children's rights, in the development of child-centered policies, and in the promotion of child friendly services.

The right of all children to live free from violence lies at the heart of the Convention. Indeed, the Convention explicitly prohibits torture, cruel, inhuman or degrading treatment or punishment; bans the use of the death penalty and life imprisonment for children; makes imperative the protection of children from harmful practices, as well as from sexual abuse, from sale, trafficking and any other form of exploitation; it prohibits school violence and any form of school discipline contrary the child's human dignity; it also safeguards children from hidden manifestations of violence within the home.

Sadly, in striking contrast with these binding international standards, violence against children remains pervasive, concealed and socially condoned. In many nations, incidents of violence are widely perceived as a social taboo, as a needed form of discipline, or as an entirely private matter which needs to be kept within closed circles. Incidents of violence against children are seldom reported; and official statistics do not fully capture the true scale and extent of this phenomenon.

This was the reason why at the dawn of this century the United Nations Committee on the Rights of the Child asked for a **study on violence against children**. The Study provided a comprehensive picture of children's exposure to violence within the family, in schools, in care and justice institutions, in work settings and in the community at large.

Recognizing that "No violence is ever justifiable and all violence can be prevented", the Study presented a set of recommendations to overcome the invisibility and social acceptance of violence against children, and to safeguard every child from its serious and long lasting impact.

To translate the findings of the Study into action, in 2009 the United Nations established a new position – the **Special Representative of the UN Secretary-General on Violence against Children** – which I have been honoured to hold for the past seven years.

The Special Representative is a global independent advocate for the prevention and elimination of all forms of violence against children, wherever it may occur.

In my work around the world, I witness significant efforts to place violence against children high in the public debate and on the policy agenda. Clearly, the

Chociaż przed nami wciąż jeszcze wiele wyzwań, od czasu przyjęcia Konwencji prawa dzieci nie są już traktowane jak kwestia drugorzędna, ale znalazły się w centrum uwagi politycznej. Konwencja jest najczęściej ratyfikowanym traktatem o prawach człowieka, obowiązującym w 196 państwach. Intensywne działania zmierzające do jej wdrożenia przełożyły się na podejmowanie zdecydowanych kroków z myślą o realizacji praw dzieci, co zaowocowało:

- przyjęciem międzynarodowych norm chroniących dzieci przed przemocą i wykorzystywaniem,
- wzmocnieniem prawa krajowego w zakresie tworzenia niezależnych instytucji ochrony praw dziecka,
- rozwoju nurtu w politykach, którego priorytetem jest dobro dziecka oraz tworzenie służb przyjaznych dzieciom i promowanie działań skierowanych do dzieci.

Prawo wszystkich dzieci do życia wolnego od przemocy stanowi centralny element Konwencji. Jak wiadomo, Konwencja wyraźnie zabrania tortur, okrutnego, niehumanitarnego lub poniżającego traktowania czy karania; zakazuje stosowania kary śmierci i dożywotniego więzienia wobec dzieci; narzuca obowiązek chronienia dzieci przed szkodliwymi praktykami, wykorzystywaniem seksualnym, sprzedażą, handlem ludźmi i wszelkimi innymi formami wykorzystania; zabrania przemocy w szkole i wszelkich form dyscypliny szkolnej podważającej godność człowieka oraz chroni dzieci przed ukrytymi przejawami przemocy w domu czy instytucjach opieki nad dziećmi.

Niestety, wbrew standardom międzynarodowym przemoc wobec dzieci wciąż pozostaje szeroko rozpowszechnionym zjawiskiem, o którym się nie mówi i na które jest społeczne przyzwolenie. W wielu krajach przemoc uznawana jest za społeczne tabu, niezbędną formę dyscypliny lub sprawę prywatną, w którą wtajemniczony jest tylko pewien zamknięty krąg ludzi. Przypadki przemocy wobec dzieci zgłaszane są rzadko, a oficjalne statystyki nie odzwierciedlają w pełni rzeczywistej skali i zakresu tego zjawiska.

Właśnie z tego powodu na początku bieżącego stulecia działający przy ONZ Komitet Praw Dziecka zlecił **badanie dotyczące przemocy wobec dzieci.** Zebrane informacje pozwoliły uzyskać pełniejszy obraz sytuacji w zakresie narażenia dzieci na przemoc w rodzinie, szkole, instytucjach opieki i wymiaru sprawiedliwości, w miejscach pracy i w społeczeństwie.

W badaniu uznano, że „nie można usprawiedliwiać przemocy w żadnej formie, a wszelkim jej postaciom można zapobiegać”, i przedstawiono listę zaleceń mających na celu przezwycięzenie społecznej akceptacji i niedostrzegania proble-

protection of children from violence has evolved from a largely neglected topic into a global concern.

At the national level, critical steps are being undertaken to mainstream violence against children in policy and law, sometimes even in the Constitution itself. Today, more than 90 countries have a national agenda on violence against children and the number of states with a comprehensive legal prohibition of all forms of violence has more than tripled.

Many nations have launched significant information and social mobilization initiatives to raise awareness about this topic, while reinforcing data collection systems to inform planning, policy and budgetary decisions, and monitor progress along the way.

Changes are also taking place in the ethical standards of those working with children and within institutions for their care and protection, with independent commissions or Ombuds Offices for children playing a critical role in breaking the silence around violence against children, voicing the fears and concerns of its victims, and safeguarding children's best interests – the Ombuds Office in Poland is a crucial reference model in this regard.

These are important achievements that we need to welcome. But overall progress has been too slow, too uneven and too fragmented to make a genuine breakthrough.

The urgency of children's protection from violence has clearly not diminished and some irrefutable figures illustrate this well. According to the World Health Organization, every year, across the European region, child maltreatment leads to the premature death of more than 850 children under 15 years; at least 18 million children suffer from sexual abuse, 44 million from physical abuse and 55 million from psychological or emotional abuse. Shocking as they are, these figures are understood to be underestimates; in fact, it is believed that 90% of child maltreatment may go unnoticed.

Younger children are at special risk of violence. They are highly dependent on their care givers for their development and well-being. When exposed to neglect, injuries or abuse they have less ability to speak up and seek support. When they grow up in an environment of violence and stress, they can suffer irreversible emotional and health harm, including damage to the development of their brain.

As children grow up, cumulative forms of violence continue to shape their daily lives, with high risks of being forced into early marriage, or subject to abuse, exploitation or harmful practices.

mu przemocy wobec dzieci oraz ochronę każdego dziecka przed poważnymi i długotrwałymi skutkami przemocy.

Z myślą o przełożeniu wniosków z badania na konkretne działania Organizacja Narodów Zjednoczonych utworzyła w 2009 roku nowe stanowisko – **Specjalnego Przedstawiciela ONZ ds. Przemocy wobec Dzieci**. Jest to funkcja, którą mam zaszczyt pełnić od siedmiu lat.

Specjalny Przedstawiciel jest niezależnym obrońcą dzieci, działającym na rzecz przeciwdziałania wszelkim formom przemocy wobec dzieci i jej eliminacji w każdym miejscu na całym świecie.

W ramach swojej pracy jestem świadkiem licznych wysiłków i starań o to, aby przemoc wobec dzieci była zawsze w centrum debaty publicznej i programów politycznych. Wyraźnie widać, że potrzeba ochrony dzieci przed przemocą przestała być ignorowana i przerodziła się w kwestię o charakterze globalnym.

W celu zapobiegania przemocy wobec dzieci podejmowane są zasadnicze działania na szczeblu krajowym – dotyczą one polityki, prawa, czasami nawet zapisów konstytucyjnych. Obecnie w ponad 90 krajach istnieją ogólnokrajowe programy przeciwko przemocy wobec dzieci, a liczba państw, w których obowiązuje całkowity zakaz prawny wszelkich form przemocy wobec dzieci, wzrosła ponad trzykrotnie od czasu opublikowania Raportu ONZ.

Wiele państw prowadzi ważne kampanie informacyjne i inicjatywy społeczne w celu podnoszenia świadomości społeczeństwa w tym zakresie, wspierając jednocześnie systemy gromadzenia danych niezbędnych do lepszego planowania, podejmowania odpowiednich decyzji politycznych i budżetowych oraz monitorowania postępów.

Zmiany dotyczą również norm etycznych, jakimi kierują się osoby pracujące z dziećmi, w instytucjach opieki i działających na rzecz ochrony praw dzieci. Niezależne komisje i rzecznicy praw dziecka odgrywają kluczową rolę w procesie przełamania milczenia na temat przemocy wobec dzieci. Wypowiadając się w imieniu ofiar, mówią głośno o strachu i obawach oraz dbają o najlepsze zabezpieczenie interesów dziecka. Biuro Rzecznika Praw Dziecka w Polsce jest ważnym przykładem takich działań i wzorem do naśladowania.

Drodzy Przyjaciele, są to wszystko ważne osiągnięcia, które przyjmujemy z uznaniem. Ogólny postęp jest jednak zbyt powolny, zbyt nierówny i zbyt fragmentaryczny, aby można go było uznać za prawdziwy przełom.

Potrzeba zapewnienia dzieciom ochrony przed przemocą nadal pozostaje kwestią niecierpiącą zwłoki, o czym świadczą niezbite dowody w postaci danych liczbowych.

Indeed, in some developing countries, one in every three girls is married before reaching age 18. And in some rural communities, children with albinism or those accused of witchcraft suffer unspeakable acts of torture, mutilation and at times murder; and their lives are surrounded by severe social exclusion, pervasive indifference and a serious culture of impunity.

Children may also endure violence in long periods of detention without ever being charged, sometimes simply for being homeless. In some countries, children may be facing inhuman sentencing such as stoning, amputation or capital punishment. And globally, children below 15 years of age represent 8 per cent of victims of global homicides.

Online abuse and exploitation, bullying and cyberbullying are other major issues of growing concern. Whether verbal, psychological or physical, either in schools or in the cyberspace, bullying is often part of a continuum, a torment that generates a deep sense of fear, loneliness and hopelessness in children's lives.

With children's growing access to information and communication technologies, and the wide use of smartphones, cyberbullying has become a particularly pressing risk. Spreading rumours, and posting false information, hurtful messages, embarrassing comments or photos, or being excluded from online networks can affect children deeply. Anonymity may become an aggravating factor; but in addition, harassment may strike at any time, with harmful messages or materials spreading faster and further to an ever-growing audience and magnifying the risks and impact for child victims.

At the same time, conflicts compromise the lives and wellbeing of millions of children, manipulated as soldiers, targeted by appalling atrocities and used as human shields, and increasingly as human bombs.

Violence against children has serious and long lasting consequences for its victims. But in addition, it slows social progress by generating huge economic costs, hindering development and eroding human capital. According to some estimates, the global costs of violence against children could be as high as US\$7 trillion per year.

The world confronts the greatest wave of refugees since the Second World War. Children are particularly vulnerable to violence and exploitation in these desperate situations, and they face turmoil and distress at every step of the way. Separation from their families, traumatic journeys through unfamiliar terrain, psychological manipulation, physical harassment, sexual abuse, extortion, trafficking or neglect outside transit centres or in transit with no clear destination constitute a daily life shrouded in fear and uncertainty.

W wyniku przemocy co pięć minut umiera dziecko. Każdego roku miliard dzieci na całym świecie doświadcza jakiejś formy przemocy – to jest połowa dzieci na świecie!

Jak podaje Światowa Organizacja Zdrowia, w regionie europejskim:

- co roku ponad 850 dzieci poniżej 15. roku życia umiera w wyniku maltretowania;
- co najmniej 18 milionów dzieci doświadcza wykorzystywania seksualnego;
- 44 miliony – przemocy fizycznej, a 55 milionów – przemocy psychicznej lub emocjonalnej.

Liczby te szokują, a przecież uważa się, że i tak są one zaniżone. W rzeczywistości przyjmuje się bowiem, że 90% przypadków maltretowania dzieci **w ogóle** nie jest zgłaszanych.

Przemocą zagrożone są w szczególności młodsze dzieci. Ich rozwój i dobro w ogromnym stopniu zależą od opiekunów. Dzieci te narażone są na zaniedbanie, urazy czy przemoc, a jednocześnie mają bardzo ograniczone możliwości zgłaszania tego, co się dzieje, i szukania pomocy. Dorastając w środowisku przemocy i stresu, mogą doznać nieodwracalnych szkód emocjonalnych i zdrowotnych, w tym zaburzeń w prawidłowym rozwoju mózgu.

W miarę dorastania dzieci mogą doświadczać kolejnych form przemocy, które z czasem kumulują się, kształtując codzienne życie dziecka – zmuszanego do wczesnego małżeństwa, krzywdzonego, wykorzystywanego lub będącego ofiarą innych szkodliwych praktyk.

W niektórych krajach rozwijających się co trzecia dziewczynka jest wydawana za mąż przed ukończeniem 18. roku życia. W pewnych społecznościach wiejskich dzieci dotknięte bielactwem lub osoby oskarżone o uprawianie czarów poddawane są okrutnym torturom, okaleczeniom, a czasami dochodzi nawet do ich zabójstwa. W swoim życiu skazane są na całkowite wykluczenie społeczne i wszechobecną obojętność, stając się ofiarami kultury bezkarności.

Dzieci mogą także doświadczać przemocy podczas długich okresów aresztowania, nigdy nie będąc postawionymi w stan oskarżenia. Czasami są przetrzymywane po prostu za bezdomność. W niektórych krajach dzieci mogą zostać skazane na niehumanitarne formy kary, takie jak ukamienowanie, amputacja części ciała czy kara śmierci. Szacuje się, że na całym świecie osiem procent ofiar zabójstw stanowią dzieci poniżej 15. roku życia.

Innymi istotnymi problemami są przemoc, wykorzystywanie i zastraszanie w Internecie oraz cyberprzemoc. Werbalne, psychiczne czy fizyczne, doświadczone w szkole czy w cyberprzestrzeni, zastraszanie i znęcanie się są często częścią cią-

Violence is a constant risk, especially for unaccompanied children who may lack proper documentation or speak the local language, and above all who feel too frightened to report incidents of violence, or to seek help for fear of arrest or deportation. Many children end up placed in overcrowded facilities, mixed together with unrelated adults, or in hot spots with fast tracking proceedings and strong risks of fast return proceedings where their best interests will hardly be considered.

It is urgent to transform the continuum of violence that shapes children's lives into a continuum of protection of their rights.

It's high time to close the gap between international standards, political commitments and action. It is high time to promote a culture of respect for children's rights and of zero tolerance for violence. And we have a unique opportunity to achieve this goal with the **2030 Sustainable Development Agenda**.

Adopted in September 2015 by the community of nations, the 2030 Agenda calls for a world which invests in children and in which every child grows up free from want, from fear and from violence. For the very first time, a specific target (16.2) to end all forms of violence against children is included in the global development agenda.

This is a historic achievement! The world must seize this chance and transform the momentum generated by the 2030 Agenda into an unstoppable movement towards a world where all children can be safe, happy and develop to their full potential.

The clock is ticking and there is no time for complacency! Joining hands together, we can help prevent the risk of violence in children's lives; ensure support to child victims; and provide access to justice and effective remedies, and the healing, recovery and reintegration services they need.

Ending violence against children is an ethical and legal imperative that makes economic sense and helps break the vicious cycle of intergenerational poverty and violence.

But as we learned from Janus Korczak, it is the voices of children that convey our most compelling and urgent reason for action.

Time and time again, I meet child victims emerging from the worst of nightmares and yet they remain resilient, confident, generous, and showing us, adults, the way ahead. Across regions, young advocates join hands with national authorities, civil society and many other allies in raising awareness about the detrimental impact of violence, empowering young people to be the first line of protection from the risk of abuse and exploitation, and inspiring many others to build a world where children can grow up respected and supported to reach the ambition of their dreams.

głęgo procesu nieustannego dręczenia, który potęguje w dziecku uczucie strachu, samotności i beznadziei.

W związku z rosnącym dostępem dzieci do technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz powszechnością smartfonów, cyberprzemoc stała się szczególnie palącym problemem. Rozpowszechnianie plotek, zamieszczanie nieprawdziwych informacji, krzywdzących wiadomości, krępujących komentarzy i zdjęć czy wykluczenie na portalach społecznościowych może mieć głęboki wpływ na dzieci. Działaniom tym sprzyja poczucie anonimowości w sieci. Dodatkowo dziecko w każdej chwili narażone jest na molestowanie, a szkodliwe treści i materiały rozprzestrzeniają się coraz szybciej i docierają do coraz większej liczby osób, co przekłada się na wyższe ryzyko i poważniejsze skutki dla dzieci będących ofiarami takiej formy przemocy.

Dzieci mówią mi czasem: czujesz się samotny i opuszczony niczym na tonącym statku, dla którego nie ma ratunku.

Do tego dochodzą konflikty na świecie, które mają negatywny wpływ na życie i dobro milionów dzieci. Są one poddawane różnym manipulacjom, wcielane do oddziałów zbrojnych, narażane na szczególne formy okrucieństwa i wykorzystywane jako tarcze ludzkie, a ostatnio coraz częściej także do przeprowadzania samobójczych ataków terrorystycznych.

Doświadczana przez dzieci przemoc powoduje u nich poważne i długotrwałe konsekwencje. Dodatkowo opóźnia ich rozwój społeczny, generując ogromne koszty ekonomiczne, hamując rozwój i niszcząc kapitał ludzki. Szacuje się, że globalny koszt przemocy wobec dzieci może sięgać nawet aż siedmiu bilionów dolarów rocznie.

Drodzy Przyjaciele, świat zmaga się z największą falą uchodźców od czasów drugiej wojny światowej. Ludzie ci często znajdują się w rozpaczliwym położeniu – jest to sytuacja, w której dzieci są szczególnie narażone na przemoc i wyzysk. Na każdym kroku towarzyszą im chaos i poczucie zagrożenia. Rozłąka z rodziną, traumatyczna podróż przez nieznanne obszary, manipulacje psychiczne, molestowanie fizyczne i seksualne, wymuszenia, handel, brak opieki poza ośrodkami przejściowymi lub podczas podróży bez wyraźnego celu – z tego składa się ich nasycona strachem i niepewnością codzienność.

Przemoc jest stałym zagrożeniem, zwłaszcza w przypadku dzieci pozbawionych opieki, które nie mają odpowiednich dokumentów lub nie znają lokalnego języka, a które przede wszystkim są zbyt przestraszone, żeby zgłaszać przypadki przemocy czy szukać pomocy – z obawy przed aresztowaniem lub deportacją. Wiele dzieci umieszcza się w przeludnionych ośrodkach, razem z dorosłymi osobami

Even in the most desperate of situations, children reveal hope for a better world and determination to achieve lasting change.

Children dream of a world of peace and non-violence, a world where they can grow up happy, cherished, safe, confident and empowered. Children have high expectations of all of us! And they are eager to join hands to build a world as big as their dream – a dream of a world where violence finds no place.

Freedom from violence and the right to live a dignified and happy life are promises the international community has pledged to safeguard for all children, everywhere and at all times.

It is high time to deliver on those promises, and we know how. Guided by the human rights imperative of freeing children from violence, by the evidence gathered in recent years of what works, by children's inspiring efforts and resilience, and by the ambitious vision and historic opportunity offered by the 2030 Agenda, we can promote a quantum leap in violence prevention and response efforts and build a world as big as children's dream. Joining hands together, the sum of all forces will be zero: zero violence. And zero can become the world's favourite number.

niebędącymi ich krewnymi, lub w miejscach, w których obowiązują przyspieszone procedury i gdzie ryzyko równie szybkiego powrotu do punktu wyjścia jest bardzo wysokie. W takich warunkach zabezpieczenie interesów dziecka jest właściwie niemożliwe.

Przemoc wobec dzieci to uporczywy, destruktywny i pomijany milczeniem problem, którego rozwiązanie jest potrzebne natychmiast. Lecz nie jesteśmy skazani na taki los!

Musimy w trybie pilnym podjąć działania, które pozwolą przekształcić ciągłość aktów przemocy wpływających na życie dzieci w ciągłość ochrony ich praw.

Najwyższy czas wypełnić lukę między standardami międzynarodowymi, zobowiązaniami politycznymi a działaniem. Nadszedł czas na promowanie kultury poszanowania praw dziecka i zerowej tolerancji dla przemocy. Najwyższy czas rzeczywiście i faktycznie uznać dziecko za nietykalną strefę pokoju.

Mamy niepowtarzalną okazję osiągnąć ten cel dzięki **Agendzie na rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030**.

Przyjęta we wrześniu 2015 roku przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych Agenda 2030 wzywa do budowania świata, który inwestuje w dzieci i w którym każde dziecko może dorastać wolne od strachu i przemocy. Po raz pierwszy włączono do programu rozwoju globalnego cel szczegółowy (16.2), który nawołuje do powstrzymania wszelkich form przemocy wobec dzieci.

Jest to historyczne osiągnięcie! Świat musi wykorzystać tę szansę i moc napędową Agendy 2030, przekształcając ją w lawinę działań na rzecz tworzenia rzeczywistości, w której wszystkie dzieci mogą się czuć bezpieczne, być szczęśliwe i w pełni się rozwijać.

Czas ucieka i nie możemy sobie pozwolić na popadanie w samozadowolenie! Jednocząc się w działaniu, możemy zapobiec ryzyku przemocy w życiu dzieci, zapewnić wsparcie dzieciom-ofiarom przestępstw, zapewnić im dostęp do sprawiedliwości i skutecznych działań naprawczych, a także do wszelkiej potrzebnej im pomocy w zakresie odzyskiwania zdrowia fizycznego i psychicznego oraz reintegracji.

Drodzy Przyjaciele,

naszym etycznym i prawnym obowiązkiem jest położyć kres wszelkiej przemocy wobec dzieci. Jest to dążenie uzasadnione ekonomicznie, które pomoże przełamać błędne koło międzypokoleniowego ubóstwa i przemocy.

Jak jednak nauczał Janusz Korczak, najbardziej przekonującym powodem do jak najszybszego działania powinien być głos dzieci.

Co jakiś czas spotykam dzieci-ofiary przestępstw wychodzące z najgorszych koszmarów, które pomimo doznanej krzywdy zachowują swoją energię, uf-

ność i szczodrość oraz pokazują nam, dorosłym, drogę naprzód. We wszystkich regionach świata młodzi orędownicy praw dziecka podejmują wspólne działania z władzami krajowymi, społeczeństwem obywatelskim i wieloma innymi sojusznikami na rzecz podnoszenia świadomości o szkodliwym wpływie przemocy, dając młodym ludziom narzędzia do zapewnienia sobie pierwszej linii ochrony przed przemocą i wyzyskiem, a jednocześnie inspirując wielu innych do budowania świata, w którym dzieci mogą dorastać w atmosferze poszanowania i wsparcia potrzebnego im do osiągnięcia swoich zamierzeń i realizacji marzeń. Choćby i w najtrudniejszej sytuacji, w dzieciach zawsze jest nadzieja na lepszy świat i determinacja do wprowadzenia trwałej zmiany.

Dzieci marzą o pokoju na świecie i o świecie bez przemocy, w którym mogą dorastać szczęśliwe, otoczone troską, bezpieczne, ufne i świadome własnej mocy sprawczej. Mają one wysokie oczekiwania wobec nas wszystkich! I chętnie przyłączą się do budowania świata na miarę swoich marzeń – świata, gdzie nie ma miejsca na przemoc.

Wolność od przemocy i prawo do godnego i szczęśliwego życia to obietnice, których wspólnota międzynarodowa zobowiązała się strzec dla wszystkich dzieci, niezależnie od miejsca i czasu.

Najwyższy czas zrealizować te obietnice. Wiemy już, jak to zrobić. Kierując się obowiązkiem nałożonym na nas przez prawa człowieka w zakresie uwolnienia dzieci od przemocy, zebranych w ostatnich latach dowodami na to, jakie działania się sprawdzają, inspirującymi wysiłkami, energią i odpornością dzieci, a także ambitną wizją i historyczną szansą związaną z Agendą 2030, możemy dokonać kwantowego przeskoku w obszarze zapobiegania przemocy i reagowania na przemoc oraz budowania świata na miarę dziecięcych marzeń. Jeśli zjednoczymy się w naszych działaniach, suma wszystkich sił ulegnie zrównoważeniu i wyniesie zero: zero przemocy. Być może wtedy zero stanie się ulubioną liczbą świata.

We Have to Fight for Children's Rights – Korczak's Pedagogical Ideas from the Point of View of the Ombudsman for Children

Responsibility is nowadays becoming a fundamental educational, social, cultural and political problem. It comes in different dimensions. We speak of responsibility for the world we create, build and leave to our children. This notion refers to wise responsibility for children but also to responsibility as an educational idea – responsibility of a child. Childhood researchers say that it takes a lot of effort and responsibility for children to develop their life stories.

It is not difficult to see a fundamental and critical change that has taken place in our approach to the child as a person and to his or her rights – the rights of the child as a human being.

Today, we talk about children's subjectivity and their legal and social position that has evolved over the past centuries. Aristotle used to refer to the child as “a human pupa inadequate to the adult, filled with imperfections and shortcomings...”¹ Saint Augustine also stated that as a being born with the original sin the child was inherently evil, sinful and thus imperfect. Many thinkers pointed directly to the need for a rigorous discipline, arguing that it is the responsibility of the parent, and later of the teacher and educator, to first and foremost demand, and then to punish. For years children were not treated as full-fledged people. They were beaten, abused, exploited, treated as subhuman creatures – the law did not protect them.

Many proverbs and “wise” old sayings have been created to justify despicable behaviour toward children, such as “beating with a rod should not be withheld if the child is not to go to hell”, “beating children makes life easier”, “no punishment, no discipline”, “he who is not punished with a rod will be punished with a sword”, “blessed are the mothers who punish their children for the evil they have caused”,

¹ M. Szczepska-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)* [From the Philosophy of Childhood to the Child's Philosophy of Life. The Casus of Power (and Democracy)], Impuls, Kraków 2011, p. 24.

O prawa dziecka trzeba walczyć – korczakowskie idee pedagogiczne z perspektywy Rzecznika Praw Dziecka

Odpowiedzialność staje się dzisiaj podstawowym problemem wychowawczym, społecznym, kulturowym i politycznym. Ma ona różne wymiary. Mówimy o odpowiedzialności za świat, który tworzymy, budujemy, zostawiamy swoim dzieciom. Chodzi o mądrą odpowiedzialność wobec dzieci, ale chodzi także o odpowiedzialność jako ideę wychowawczą – odpowiedzialność dziecka. Dziecko w trudzie i odpowiedzialności tworzy swoją biografię, jak mówią badacze dzieciństwa.

Nietrudno zauważyć wielkiej, zasadniczej i potrzebnej zmiany w podejściu do dziecka, do jego osoby, jego praw, praw dziecka-człowieka.

Dzisiaj mówimy o podmiotowości dziecka, pozycji prawnej i społecznej, jaka dokonuje się w ciągu ostatnich stuleci. Przed wiekami Arystoteles nazywał dziecko „nieadekwatną do dorosłego ludzką poczwarką, pełną niedoskonałości i braków...”¹ Także święty Augustyn głosił, że dziecko jako istota obciążona grzechem pierwotnym z natury miało być złe i grzeszne, niedoskonałe. Wielu myślicieli wskazywało wprost na konieczność ostrej dyscypliny, sugerując i dowodząc, że obowiązkiem rodzicielskim, a dalej nauczycielskim i wychowawczym, jest przede wszystkim wymagać i karać. Przez lata dzieci nie były traktowane jak pełnowartościowi ludzie. Były bite, katowane, wykorzystywane, traktowane jak podludzie, prawo ich nie chroniło.

Na usprawiedliwienie nikczemnych zachowań świata dorosłych wobec dzieci utrwalono przysłowia ludowe i powiedzenia typu: „ródźką Duch Święty dzieci bić radzi, ródźka do nieba dzieci prowadzi”, „dziecka bicie łątwi życie”, „jak nie ma karania, to nie ma posłuchania”, „kogo rodzice różgą nie karzą, tego kat mieczem karze”, „błogosławione matki, co karzą za zło swe dziatki”, „jeden bity wart jest dziesięciu niebitych”². Całość opierano na wskazaniach religii, często

¹ M. Szczepka-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Impuls, Kraków 2011, s. 24.

² Szerzej w: S. Kot, *Historia wychowania*, Księgarnia Polska na Śląsku, Kraków 1924, s. 108; J. Tazbir, *Stosunek do dziecka w okresie staropolskim*, w: J. Bińczycza (red.), *Bici biją*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 19–33; E. Jarosz, *Przemoc w wychowaniu. Między prawnym zakazem a społeczną akceptacją. Monitoring Rzecznika Praw Dziecka*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2015, s. 29–33.

or “one that was beaten is worth ten that were not”². Their general message was based on religious instructions, often distorted, taken out of the context and re-phrased to match one’s own ideology and beliefs.

A certain inconsistency may be observed among educators, teachers, carers and parents, both in the past and today. On the one hand, they declare their love, respect and acceptance for the child, while on the other hand they can be the child’s cruellest abusers.

It was only during the Enlightenment that violent treatment of the child was for the first time evaluated in negative terms, and attempts were made to empower the child. Jean-Jacques Rousseau called for love for the child, pointed to the need for the child’s carers and tutors to get to know the child, and emphasised the child’s right to freedom. Unlike John Locke, another philosopher of that time, Rousseau noted that children-people are good by nature, and should therefore be allowed to develop their innate abilities. As classic childhood scholars often point out, Rousseau is nowadays perceived as the initiator of the child’s emancipation process and indeed the one who recognised the child’s autonomy³.

Undoubtedly, since the 20th century children have been given particular protection. It started with appeals and innovative approach to children’s education first implemented by Ellen Key, a Swedish pedagogue and feminist activist, who proclaimed the 20th century “The Century of the Child”⁴. Then came Janusz Korczak with his teachings, writings, and above all, work in practice. The theories and thoughts of the Warsaw physician do not only have a theoretical, philosophical and pedagogical background but also solid practical foundations. Referring to his great predecessors, classic children’s rights and childhood scholars, he decided to go further, if not the furthest of them all, as evidenced by the fact that we continue to avail of his teachings and learn from him even today. Discovering his ideas anew, we are amazed almost every day by his insight, aptness and relevance of his observations that are still just as valid as they are innovative.

² More in: P. Kot, *Historia wychowania, [History of Upbringing]*, Księgarnia Polska na Śląsku, Kraków 1924, p. 108; J. Tazbir, *Stosunek do dziecka w okresie staropolskim [Attitude to the Child in Old Poland]*, [in]: J. Bińczycka (ed.), *Bici biją [The Beaten Shall Beat]*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warsaw 2001, pp. 19-33; E. Jarosz, *Przemoc w wychowaniu. Między prawnym zakazem a społeczną akceptacją. Monitoring Rzecznika Praw Dziecka [Violence in Education. Between Legal Prohibition and Social Acceptance. Monitoring by the Ombudsman for Children]*, Ombudsman for Children, Warsaw 2015, pp. 29-33.

³ More in: E. Jarosz, *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna [Protecting Children from Abuse. Global and Local Perspective]*, University of Silesia Press, Katowice 2009, pp. 84-88.

⁴ Compare: E. Key, *Stulecie dziecka [The Century of the Child]*, Nasza Księgarnia, Warsaw 1928, pp. 73-125; B. Smolińska-Theiss, *Korczakowskie narracje pedagogiczne [Korczak’s Pedagogical Narrations]*, Impuls, Kraków 2013, pp. 129-130.

je wypaczając, wrywając z kontekstu, formując według własnych ideologii i poglądów.

Wśród wychowawców, nauczycieli, opiekunów, rodziców widoczna jest zarówno kiedyś, jak i dzisiaj swoista niekonsekwencja. Z jednej strony deklarują miłość, szacunek, akceptację dla dziecka, z drugiej potrafią krzywdzić je najbardziej na świecie.

Dopiero w okresie Oświecenia daje się zauważyć pierwsze negatywne oceny przemocowego traktowania dziecka, podejmowane są próby jego upodmiotowienia. Jan Jakub Rousseau apelował o umiłowanie dziecka, zwracał uwagę na potrzebę i konieczność poznawania go przez wychowawcę i opiekuna, akcentował prawo dziecka do swobody. Rousseau, inaczej niż inny myśliciel tamtego okresu John Lock, zauważał, że dzieci-ludzie z natury są dobre i należy pozwalać im na rozwój swoich wrodzonych zdolności. Jak licznie zauważają klasycy badań nad dzieciństwem, to jego postrzegamy dzisiaj jako tego, który zapoczątkował proces emancypacji dziecka, tego który uznał autonomię dziecka³.

Nie ulega wątpliwości, że czas szczególnego rozwoju ochrony dziecka datuje się od wieku XX i trwa nadal. Najpierw apele i nowatorskie spojrzenie na edukowanie dzieci szwedzkiej pedagog i działaczki feministycznej Ellen Key, ogłoszenie przez nią wieku XX „stuleciem dziecka”⁴. Następnie nauki, twórczość i przede wszystkim praktyczna działalność Janusza Korczaka. Teorie i myśli warszawskiego lekarza mają nie tylko podstawę teoretyczną, filozoficzną i pedagogiczną, ale solidny fundament praktyczny. Korczak czerpiąc ze swoich wielkich poprzedników, klasyków badań dziecka i dzieciństwa, poszedł dalej, a nawet najdalej. Świadczy o tym fakt, że my dzisiaj nadal z niego czerpiemy i od niego się uczymy, odkrywamy każdego dnia na nowo, zadziwiamy nieustannie odkrywczością i trafnością myśli, która nie tylko jest aktualna, ale nowatorska.

Janusz Korczak (wł. Henryk Goldszmit) zaliczany jest dzisiaj, obok Jana Pawła II, Mahatmy Gandhiego, Matki Teresy z Kalkuty czy Alberta Schweitzera, do największych autorytetów moralnych XX wieku. Urodził się on 22 lipca w 1878 lub w 1879 roku⁵ w Warszawie należącej wtedy do zaboru rosyjskiego. Naukę pobierał w zrusyfikowanym męskim gimnazjum filologicznym na warszawskiej Pradze, gdzie panowała żelazna dyscyplina. Korczak po latach, jakby w ramach

³ Zob. szerzej w: E. Jarosz, *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009, s. 84–88.

⁴ Por. E. Key, *Stulecie dziecka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1928, s. 73–125; B. Smolińska-Theiss, *Korczakowskie narracje pedagogiczne*, Impuls, Kraków 2013, s. 129–130.

⁵ Data urodzin nie jest jednoznaczna, gdyż jego ojciec przez pierwsze lata zwlekał z wyrobieniem mu metryki.

Next to John Paul II, Mahatma Gandhi, Mother Teresa of Calcutta and Albert Schweitzer, Janusz Korczak (born Henryk Goldszmit) is nowadays considered to be one of the greatest moral authorities of the 20th century. He was born on 22nd July 1878 or 1879⁵ in Warsaw, which at that time was part of Russia under the Partitions of Poland. He attended the Russified male philological gymnasium in Warsaw's Praga district, famous for its iron discipline. Many years later, either for therapeutic reasons or as a warning, Korczak wrote the story *Feralny tydzień (Ill-Fated Week)*⁶, in which he described what he experienced and observed at the school, pointing to school injustice, authoritarian rule and clear distinction between the group of *Übermenschen*, i.e. masters (teachers), and the worse beings, i.e. slaves (students). He did not focus so much on the geopolitical situation as on interpersonal relations. He paid particular attention to the strong oppressing the weak not only for their origins but also age and therefore lower status. Korczak studied medicine at the Faculty of Medicine of the then Imperial University of Warsaw. He decided to become a paediatrician despite the fact that the position of “children’s doctor” was not in high regard in those days. Although he grew up in comfortable conditions, in a wealthy home with servants and governesses, “he remembered his childhood as filled with anxiety, tension and shame, all those things that he would later try to protect children from.”⁷ He graduated from medical studies, but he always dreamt of becoming a writer. Eventually, he turned out to be an educator of Jewish orphans, the best pedagogue without a master’s degree in pedagogy, a great defender of children’s rights, and undoubtedly, the first informal, unconstitutional ombudsman for children⁸. He devoted his whole life to children in the difficult times of economic and political crisis, and anti-Semitism that spread over Poland in the pre-war period.

Korczak’s life and output took place in two cultural and social circles – that of the Polish and of the Jewish culture. Korczak was not formally religious, but he repeatedly referred to God. He wrote a series of prayers for “those who do not

⁵ The date of Korczak’s birth remains ambiguous because for the first few years his father failed to file for a birth certificate.

⁶ See: J. Korczak, *Feralny tydzień [Ill-Fated Week]*, Wydawnictwo J. Morkowicza, Warsaw 1927.

⁷ K. Stachowicz, *Wielkie biografie. Korczak [Great Biographies. Korczak]*, Buchmann, Warsaw 2012, p. 17.

⁸ For more see: M. Michalak, *Nie ma dzieci – są ludzie. Janusz Korczak pierwszym niekonstytucyjnym rzecznikiem dziecka [There Are No Children – There Are People. Janusz Korczak as the First Unconstitutional Ombudsman for Children]*, in: R. Gawrych, A. Solak, T. E. Wardzała, *Interdyscyplinarność w wychowaniu. Inspiracje korczakowskie [Interdisciplinarity in Education. Korczak Inspirations]*, Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Gdańsku, Gdańsk 2014, pp. 15-19.

terapii i przestrogi, opíše, co tam przeżył i zaobserwował, w opowiadaniu *Feralny tydzień*⁶, w którym pokaże niesprawiedliwość szkolną, autorytarność i wyraźny podział na nadludzi – panów (nauczycieli) i istoty gorsze – niewolników (uczniów). Mniej skupił się na sytuacji geopolitycznej, bardziej na relacjach międzyludzkich. Zwrócił szczególną uwagę na ciemnienie słabszych, nie tylko z powodu ich pochodzenia, ale po prostu wieku i co za tym idzie w tamtym czasie, niższego statusu. Studiował medycynę na Wydziale Lekarskim Cesarskiego Uniwersytetu Warszawskiego, postanowił zostać pediatrą. Postanowił tak mimo słabej społecznie pozycji lekarza „od dzieci”. Chociaż wychowywał się w domu zamożnym, w komfortowych warunkach, gdzie nie brakowało obsługi, służby, guwernantek, „jednak we wspomnieniach jego dzieciństwo jawi się jako pełne lęków i napięć, poczucia wstydu – wszystkiego, przed czym później będzie chciał chronić dzieci”⁷. Ukończył studia medyczne, chociaż marzył o karierze literata. W ostateczności został wychowawcą żydowskich sierot, najlepszym pedagogiem bez magisterium z pedagogiki, wielkim obrońcą praw dziecka i bez wątpienia pierwszym nieformalnym, niekonstytucyjnym rzecznikiem praw dziecka⁸. To dzieciom poświęcił całe życie w trudnych czasach kryzysu ekonomicznego, politycznego połączonego z antysemityzmem, jaki ogarnął Polskę w okresie przedwojennym.

Życie i twórczość Korczaka rozgrywały się w dwóch kręgach kulturowych i społecznych – w kręgu kultury polskiej i żydowskiej. Korczak formalnie nie był religijny, wielokrotnie jednak odnosił się do Boga. Napisał cykl modlitw dla „tych, którzy się nie modlą”⁹. Jest to dzieło niezwykle, na bardzo wysokim poziomie zarówno literackim, jak i filozoficzno-teologicznym. Pisze o tym ks. Jan Twardowski:

Modlitwy są arcydziełem literatury. Pełne prostoty, mądrości, wzruszenia. Korczak, który oddał swe życie za miłości dla dzieci, jest pełen wyrozumiałości dla każdego – dla dziecka, które prosi Pana Boga o zegarek, dla ulicznicy, która rozmawia z Bogiem i wydaje się, że nie zmienia swojego życia, dla buntownika, który bluźni a jednocześnie odczuwa tajemniczą obecność Niewidzialnego¹⁰.

⁶ Zob. J. Korczak, *Feralny tydzień*, Wydawnictwo J. Morkowicza, Warszawa 1927.

⁷ K. Stachowicz, *Wielkie biografie. Korczak*, Buchmann, Warszawa 2012, s. 17.

⁸ Zob. szerz. M. Michalak, *Nie ma dzieci – są ludzie. Janusz Korczak pierwszym niekonstytucyjnym rzecznikiem dziecka*, w: R. Gawrych, A. Solak, T. E. Wardała, *Interdyscyplinarność w wychowaniu. Inspiracje korczakowskie*, Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Gdańsku, Gdańsk 2014, s. 15–19.

⁹ J. Korczak, *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2018.

¹⁰ J. Twardowski, *Posłowie*, w: J. Korczak, *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2018, s. 66.

pray.”⁹ It is an extraordinary work of exquisite literary, philosophical and theological value. This is what Father Jan Twardowski once wrote about it:

His prayers are a masterpiece of literature. Full of simplicity, wisdom and emotion. Korczak, who gave his life for his love for children, is full of understanding and forgiveness for everyone – for a child that asks God for a watch, for a prostitute who talks to God and does not seem to be changing her life, for a rebel who might blaspheme but at the same time he can feel the mysterious presence of the Invisible¹⁰.

In his *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą* (*Alone with God. Prayers of Those Who Do Not Pray*), in “Modlitwa człeczyny” (“A Simple Man’s Prayer”) Korczak writes: “Oh, our God and Lord, I do what I can. I can’t do much, so I don’t do much. But you know, God, that I do it to the best of my knowledge¹¹.” In the following words he puts the depth of his analysis and reflections with all his sarcasm and modesty:

My sins are not big, neither are my virtues. Sometimes I might think the wrong things. But mainly: may there be no abuse or harm. (...) I don’t know if I’m praying well, but I guess it’s all the same what you say as long as you say what you think, and you are honest and genuine in it. In fairness, I don’t have that much to say. What could I say anyway? It isn’t elegant to talk about one’s problems. You could think that I’m complaining. If I asked for something, it could look as if I made claims or cried out for something. What can a man tell you that you wouldn’t already know? Our God and Lord. (...) It is said that mountains and valleys never meet, but humans do. But what humans? Because it is not always possible or worth talking to everyone. One has to watch oneself, so as not to say something that shouldn’t be said, and still one’s words can always get twisted by someone else. People can do that to you. But with you, our God and Lord, I can talk normally...¹²

Korczak’s prayers in which *one can be alone with God* have both an immanent and transcendent dimension. They are not words for the sake of words but words that have a deep meaning for the creation of the world of a child and an adult, a world of peace, care and hope for a better tomorrow.

The function of Janusz Korczak’s prayers seems to be primarily assertive, as they demonstrate the relationship between a human and God, between humans, and between a human and the world. It is a kind of the Pedagogue’s testimony, with ample signs of Korczak’s personality and his commitment to the altruistic love for

⁹ J. Korczak, *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą* [*Alone with God. Prayers of Those Who Do Not Pray*], Ombudsman for Children, Warsaw 2018.

¹⁰ J. Twardowski, *Posłowie*, in: J. Korczak, *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą*, op. cit., Warsaw 2018, p. 66.

¹¹ Ibid., p. 50.

¹² Ibid., pp. 60-51.

To w *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą* w „Modlitwie człeczyny” Korczak pisze: „O, Boże nasz i Panie, robię, co mogę. Niewiele mogę, więc i niewiele robię. A Ty wiesz, o Boże, że wszystko sumiennie”¹¹. Swoją głębię, przemyślenia, sarkazm i skromności zapisuje w słowach:

Nieduże są moje grzechy, nieduże ci cnoty. Pomyśli się czasem nie tak, jak trzeba. Ale głównie: żeby nie było krzywdy ani szkody. (...) Nie wiem, czy dobrze się modłę, ale chyba wszystko jedno, co człowiek mówi, byle mówił, jak myśli, szczerze, prawdziwie. Co prawda, nie mam ja znów tak wiele do powiedzenia. Bo co? Opowiadać te swoje różne kłopoty, nie przystoi. Pomyślisz, że się skarżę. Prosić znów, to wygląda, że się dopominam. A cóż Ci może człowiek powiedzieć, czego byś sam nie wiedział. Boże nasz i Panie. (...) Mówi się, że góra z górą się nie zejdzie, a człowiek spotka się z człowiekiem. Ale z jakim człowiekiem? Bo nie z każdym warto mówić, nie z każdym można mówić. Tak się trzeba pilnować, żeby nie powiedzieć czego niepotrzebnego, a i to się zdarzy, że ci wykręcą kota ogonem. Bo ludzie to tak potrafią. A z Tobą, o Boże i Panie, można tak po prostemu...¹²

Słowa modlitw, w których człowiek jest *sam na sam z Bogiem*, mają wymiar zarówno immanentny, jak i transcendentny. To nie są słowa dla słowa, lecz słowa posiadające swój głęboki sens w kreacji świata dziecka i dorosłego, świata pokoju, troski, jak i nadziei na lepsze jutro.

Modlitwy Janusza Korczaka posiadają nade wszystko funkcję asertywną, w której unaocznia się relacja między człowiekiem a Bogiem, między człowiekiem a człowiekiem, między człowiekiem a światem. To swoistego rodzaju świadectwo Pedagoga, przebija z nich korczakowska osobowość i zaangażowanie w altruistycznej miłości dziecka. Doświadczenia, uczucia, pragnienia dziecka i dorosłego spotykają się w tajemnicy Boga. Z głębi modlitw Korczaka, które nie są tylko dziełem literackim, ale dziełem jego życia, dobitnie wydobywa się moc słowa, które nie tylko jest, ale które ma siłę tworzenia nowej rzeczywistości, rzeczywistości, którą są tak ważne i bliskie sercu Starego Doktora prawa dziecka. To z tych modlitw wyłania się ich ekspresywna funkcja.

Każda z modlitw posiada swoje odniesienie do fundamentalnych praw dziecka: prawa do życia, miłości, bezpieczeństwa, edukacji i wychowania. Wydobywa się z nich pragnienie Janusza Korczaka, by uśmiechało się każde dziecko, a w nim cały świat. Dla pedagoga i obrońcy praw dziecka szczególna jest „Modlitwa wychowawcy”, w której Korczak czyni próbę wyproszenia dla dzieci: *dobrej doli, pomocy wysiłkom, a ich trudom błogosławieństwa*. O jego trosce, wizjoner-

¹¹ Tamże, s. 50.

¹² Tamże, s. 60–51.

the child. Under the mystery of God, all the child's and adult's experiences, feelings and desires come together. From the depths of Korczak's prayers, which are not only a literary work but indeed the work of his life, there comes forward the power of the word which not only is, but also has the power to create a new reality – the reality of the rights of the child, so important and close to the heart of the Old Doctor. It is from these prayers that their expressive function emerges.

Every prayer makes its own specific reference to the fundamental rights of the child: the right to life, love, safety, education and upbringing. It is through them that Janusz Korczak communicates his wish for every child to be able to smile, so that the whole world can smile with and within the child. “Modlitwa wychowawcy” (“An Educator's Prayer”) is particularly important for pedagogues and children's rights activists. Korczak uses it to ask on behalf of children for “the good fate, help and a blessing for their efforts.” The following words are a great testimony to his caring, visionary thinking and pedagogical maturity: “Do not lead them to the easiest path, but to the most beautiful one.”¹³

Korczak felt Jewish and Polish. Years later, in a letter from Palestine to Mieczysław Żylbard, when he writes about his conscious choice not to start a family and have children, he calls himself “a Polish Jew under the Russian rule.”¹⁴ He was infinitely connected with Warsaw. In his *Pamiętnik (Diary)*, he wrote: “Warsaw is mine and I am hers. I would say even more: I am her.”¹⁵ He was fascinated with the literature of the Young Poland period. Having grown up among the Jewish elites of the pre-war Warsaw, he stayed in touch with representatives of progressive educational circles, both Jews and Poles. He was outraged by anti-Semitism and distinct social discrepancies in the pre-war Poland. He always stood firmly on the side of the poor and the weak. He knew what it was like as he also experienced poverty and the economic and social degradation of his family.

Korczak has inspired and fascinated many researchers, writers and artists. The Old Doctor became the main topic of a film made by one of the most renowned contemporary Polish directors, Andrzej Wajda. In his picture entitled *Korczak*, Wajda depicts the most tragic and heroic image of Korczak continuing his work in the extreme conditions of human downfall and people's extreme degradation in the Warsaw Ghetto. We can also learn about his story from Agnieszka Ziarek's docu-

¹³ Ibidem, p. 64.

¹⁴ J. Korczak, *Listy i rozmyślenia palestyńskie [Palestinian Letters and Reflections]*, Agencja Edytorska Ezop, Warsaw 1999, p. 61.

¹⁵ J. Korczak, *Pamiętnik i inne pisma z getta [Ghetto Diary and Other Writings]*, WAB, Warsaw 2012; English translation taken from https://archive.org/stream/GhettoDiary-English-JanuszKorczak/ghettodiary_djvu.txt. M. Sadowski, *Janusz Korczak. Fotobiografia [Photobiography]*, Iskry, Warsaw 2012, p. 135.

stwie i dojrzałości pedagogicznej świadczą znamienne słowa: „Nie najłatwiejszą prowadź ich drogą, ale najpiękniejszą”¹³.

Korczak czuł się Żydem – Polakiem i Polakiem – Żydem. Po latach w liście z Palestyny, jaki skierował do Mieczysława Zylbertala, kiedy pisze o świadomym wyborze niezakładania rodziny, nieposiadania potomstwa, przedstawia się jako „polski Żyd pod zaborem rosyjskim”¹⁴. Był bezgranicznie związany z Warszawą. W *Pamiętniku* pisał „Warszawa jest moja i ja jestem jej. Powiem więcej: jestem nią”¹⁵. Fascynowała go literatura młodopolska. Wychował się wśród elit żydowskich przedwojennej Warszawy. Utrzymywał bliskie kontakty z przedstawicielami postępowych kół oświatowych, wśród których byli zarówno Żydzi, jak i Polacy. Oburzał go antysemityzm, jak i jaskrawe podziały społeczne przedwojennej Polski. Zawsze i stanowczo stawał po stronie ludzi biednych i słabszych. Sam poznał biedę, degradację ekonomiczną i społeczną swojej rodziny.

Postać Korczaka fascynowała i nadal fascynuje wielu badaczy, artystów, twórców. Zaprezentował ją jeden z najwybitniejszych współczesnych reżyserów polskich, Andrzej Wajda, w filmie *Korczak* odsłaniającym najbardziej tragiczny i heroiczny obraz Korczaka w czasach i warunkach skrajnej pogardy i upodlenia człowieka w warszawskim getcie. Jego historię możemy poznawać w filmie *Janusz Korczak – król dzieci* w reżyserii Agnieszki Ziarek, w którym poznajemy Starego Doktora w wypowiedziach jego wychowanków, Marka Rudnickiego oraz prof. Aleksandra Lewina. Korczaka pokazały Katarzyna Stachowicz w książce *Korczak*¹⁶ w ramach serii „Wielkie Biografie”, Joanna Olczak-Ronikier w książce *Korczak – próba biografii*¹⁷, Anna Czerwińska-Rydel w *Po drugiej stronie okna. Opowieść o Januszu Korczaku*¹⁸ w ramach serii „Biografie Słynnych Polaków” i Beaty Ostrowickiej *Jest taka historia. Opowieść o Januszu Korczaku*¹⁹. Wiele relacji, wspomnień o Korczaku zebrała Betty Jean Lifton w niestety nietłumaczonej na język polski pracy *The King of Children. A Biography of Janusz Korczak*²⁰. Każda z tych publikacji cieszy. Przybliża i odkrywa różne strony biografii i spuścizny Korczaka. A jednocześnie wiemy, że żadna z tych książek nie oddaje do końca i raczej nie może oddać pełnego obrazu Starego Doktora. Rozumiemy dzisiaj, jak

¹³ Tamże, s. 64.

¹⁴ J. Korczak, *Listy i rozmyślenia palestyńskie*, Agencja Edytorska Ezop, Warszawa 1999, s. 61.

¹⁵ J. Korczak, *Pamiętnik i inne pisma z getta*, WAB, Warszawa 2012; M. Sadowski, *Janusz Korczak. Fotobiografia*, Iskry, Warszawa 2012, s. 135.

¹⁶ K. Stachowicz, *Wielkie biografie. Korczak*, Buchmann, Warszawa 2012.

¹⁷ J. Olczak-Ronikier, *Korczak. Próba biografii*, WAB, Warszawa 2011.

¹⁸ A. Czerwińska-Rydel, *Po drugiej stronie okna. Opowieść o Januszu Korczaku*, Muchomor, Warszawa 2012.

¹⁹ B. Ostrowicka, *Jest taka historia. Opowieść o Januszu Korczaku*, Literatura, Łódź 2012.

²⁰ B. J. Lifton, *The King of Children. A Biography of Janusz Korczak*, Schocken 1989.

mentary *Janusz Korczak: The King of the Children*, where we get to know the Old Doctor through the statements of his pupils, Marek Rudnicki and Prof. Aleksander Lewin. Korczak is also presented by Katarzyna Stachowicz in her book *Korczak*¹⁶, published as part of the series *Great Biographies*; Joanna Olczak-Ronikier in *Korczak: An Attempt at a Biography*¹⁷; Anna Czerwińska-Rydel in *On the Other Side of the Window. The Story of Janusz Korczak*¹⁸, published as part of the series *Biographies of Famous Poles*; and Beata Ostrowicka in *There Is a Story, the Story of Janusz Korczak*¹⁹. A lot of accounts and memories were collected by Betty Jean Lifton in *The King of Children. A Biography of Janusz Korczak*, which unfortunately has not yet been translated into Polish²⁰. Each of these publications is valuable. They all tell us more, and unveil various aspects of Korczak's biography and legacy. Yet, we are painfully aware that none of these books can ever give us the full picture of the Old Doctor. We understand today what a rich, multi-coloured and multidimensional personality he was, and how much he brought to the history and culture of Europe and the world. We are also familiar with the disputes, distortions and oversimplifications that have arisen around his person. Fortunately, he has survived the attempts of having his legacy appropriated for corrupt causes, politicized, incorporated into the ideology of socialism in the times of the People's Republic of Poland, sacralised in a failed attempt to turn him into a saint Korczak from Treblinka, or to have him presented exclusively from the perspective of the Holocaust, shown as a "real" Pole or as a Jew but without the context of the Polish culture²¹.

Korczak could not be put into any of these narrow frames. He was beyond divisions, history and time in which he happened to live. Transgression is characteristic of extraordinary people, reformers and visionaries. Only outstanding people cross boundaries. And this is exactly who Korczak was! We continue to discover,

¹⁶ K. Stachowicz, *Wielkie biografie. Korczak* [*Great Biographies. Korczak*], Buchmann, Warsaw 2012.

¹⁷ J. Olczak-Ronikier, *Korczak. Próba biografii* [*Korczak: An Attempt at a Biography*], W.A.B, Warsaw 2011.

¹⁸ A. Czerwińska-Rydel, *Po drugiej stronie okna. Opowieść o Januszu Korczaku* [*On the Other Side of the Window. The Story of Janusz Korczak*], Muchomor, Warsaw 2012.

¹⁹ B. Ostrowicka, *Jest taka historia. Opowieść o Januszu Korczaku* [*There is a Story, the Story of Janusz Korczak*], Literatura, Łódź 2012.

²⁰ B. J. Lifton, *The King of Children. A Biography of Janusz Korczak*, Schocken, 1989.

²¹ For more see: W. Theiss, *Janusz Korczak: portret polityczny* [*Janusz Korczak: A Political Portrait*], "Kwartalnik Pedagogiczny", 1994, Issue No 3, pp. 44-55; W. Theiss, *Studia nad spuścizną Korczaka* [*Studies on Korczak's Legacy*], "Rocznik Naukowy Izraelskiego Towarzystwa Korczakowskiego", Tel Aviv, 1996, vol. 6, p. 124 (in Hebrew); W. Theiss, *Stary Doktor na indeksie. Nieznane recenzje dzieł Janusza Korczaka z 1954 r.* [*The Old Doctor on the List of Prohibited Books. Unknown reviews of Janusz Korczak's Works from 1954*], in: M. Juszczyk (ed.), *Reminiscence myśli Janusza Korczaka wykorzystane w nowoczesnych modelach kształcenia* [*Reminiscences of Janusz Korczak's Thought Used in Modern Education Models*], WSP, Częstochowa 1996, p. 53-66; J. Bińczycka, *Polski Komitet Korczakowski* [*Polish Korczak Committee*], in: T. Pilch (ed.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* [*Pedagogical Encyclopaedia of the 21st Century*], Wydawnictwo Akademickie Żak, Warsaw 2005, vol. IV, pp. 566-567.

bogata, wielobarwna, wielopłaszczyznową postacią był Janusz Korczak. Jak wiele wniósł do historii i kultury Europy i świata. Wiemy także, ile sporów, przekłamań i uproszczeń pojawiło się wokół niego. Mamy już za sobą na szczęście próby zawłaszczania Korczaka i polityzacji jego spuścizny, próby wpisania go w ideologie socjalizmu PRL, próby sakralizacji Korczaka i robienia z niego świętego Korczaka z Treblinki, próby pokazywania Korczaka jedynie z perspektywy Holokaustu, próby czynienia z niego „prawdziwego” Polaka lub Żyda odrywanego od kultury polskiej²¹.

Korczak przekraczał te ciasne ramy, wyrastał poza podziały, wyrastał poza historię i czas, w którym przyszło mu żyć. Przekraczanie ram, transgresja – to cecha ludzi wielkich, niezwykłych, reformatorów i wizjonerów. To zdarza się tylko wybitnym. Takim był Korczak! Nieustannie go odkrywamy, poznajemy, rozszyfrowujemy, próbujemy do niego dojść, zrozumieć, jego teorie wdrożyć w życie – żeby dzieciom żyło się lepiej.

O czym Korczak marzył? Marzył o lepszym świecie, o lepszych ludziach. Marzył o zgłębieniu tajemnicy człowieka i ludzkiego rozwoju, o poznaniu dziecka, o napisaniu wielkiego dzieła o dziecku. Nie on pierwszy. Na początku XX wieku wielu uczonych psychologów w laboratoriach Brukseli i Genewy (m.in. Hildegard Hetzer, Charlotte Bühler, Jean Piaget) próbowało „wyrwać Panu Bogu tajemnicę rozwoju człowieka”.

Korczak poszedł zupełnie w innym kierunku. Nie wybrał zamkniętego laboratorium, swoje pasje badawcze skierował bezpośrednio do człowieka, do dziecka, z którym był, rozmawiał, które obserwował, pytał i któremu odpowiadał. Jako lekarz leczył dzieci i czynił obserwacje stricte medyczne i tylko lekarzowi możliwe. Jako wychowawca i wybitny pedagog prowadził swoje badania w najlepszym laboratorium świata, będąc z dziećmi niemal non stop. Warto także zaznaczyć, że znając wnętrze dziecka, jego potrzeby i pragnienia, jako literat przelewał swoje wnioski i spostrzeżenia na papier. Pisał dla dzieci i o dzieciach.

Jakie to szczęście, że był tak płodny literacko, dzięki czemu mamy dzisiaj możliwie najwięcej dostępu do niego i jego myśli. Myśli odważnej i nowatorskiej także na nasze czasy, czasy ciekawe i niełatwe. Stary Doktor był i jest dzisiaj wielkim nauczycielem, który uczył i uczy, jak kochać dziecko, jak być z dzieckiem,

²¹ Zob. szerzej W. Theiss, *Janusz Korczak: portret polityczny*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1994, nr 3, s. 44–55; W. Theiss, *Studia nad spuścizną Korczaka*, „Rocznik Naukowy Izraelskiego Towarzystwa Korczakowskiego”, Tel Awiw, 1996, T. 6, s. 124 (w języku hebrajskim); W. Theiss, *Stary Doktor na indeksie. Nieznane recenzje dzieł Janusza Korczaka z 1954 r.*, w: M. Juszczyk (red.), *Reminiscencje myśli Janusza Korczaka wykorzystane w nowoczesnych modelach kształcenia*, WSP, Częstochowa 1996, s. 53–66; J. Bińczycka, *Polski Komitet Korczakowski*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005, tom IV, s. 566–567.

get to know and decipher him, trying to reach into his very core, understand and implement his theories in life in order to make children's life better.

What were Korczak's dreams? He dreamt of a better world and better people. He wished to explore the human mystery and development, get to know the child and write a great piece about the child. He was not the first. In the early 20th century, many psychologists tried to "wrest the secret of human development from God" in their laboratories in Brussels and Geneva (including Hildegard Hetzer, Charlotte Bühler, Jean Piaget).

Korczak took a completely different direction. He did not close himself in a laboratory. He turned with his research passions directly to people, specifically children who he spent time with, talked to, observed, asked questions and offered answers to. As a doctor he treated children and followed them up medically, thus making observations possible only to a physician. As an educator and an outstanding pedagogue he continued his studies in the world's best laboratory: a group of children that he was with practically non-stop. As a writer familiar with children's deepest thoughts, needs and desires he committed his conclusions and insights to paper. He wrote for children and about children.

How fortunate that he was such a prolific writer. His texts give us today the best possible access to him and his thoughts – courageous and innovative also in our interesting and not so easy times. The Old Doctor was and is also today a great teacher who taught and still teaches us how to love, be with, get to know, understand and dialogue with the child. In formal terms he did not write one fundamental work; however, he created and wrote so much more. From early on Korczak was ahead of his time, always beyond its standards. He betrayed medicine for, as people would then call it with disdain, "that 'education' thing". He stepped out of the box of contemporary education. Not only did he study, measure, describe, but he also tried to understand and get to know the meaning of children's thinking and effort through direct contact with them in their everyday life.

In 1912, over 100 years ago, Korczak took over the management of the Orphanage for Jewish children at 92 Krochmalna Street²² in Warsaw, with Stefania Wilczyńska as the head educator in the institution. In modern terms they were volunteers doing their work for free. Korczak lived with the children and could therefore observe them. He talked to them a lot, played with them, provided medical care, cut their nails and hair, cleaned shoes, collected dishes from the table, and peeled potatoes together with everyone. He taught them self-management, self-reli-

²² Nowadays it is 6 Jaktorowska Street. The building seats now the Janusz Korczak Children's Home and the Korczakianum Research Centre, a branch of the Museum of Warsaw.

jak poznawać dziecko, jak dziecko rozumieć, jak z nim dialogować. Formalnie nie napisał tego jednego fundamentalnego dzieła, ale stworzył, napisał coś więcej. Korczak od początku wyrastał poza, ponad standardy. Zdradził medycynę – jak to mówiono wtedy – *dla jakiejś tam edukacji*. Przekroczył ramy tamtej edukacji. On nie tylko badał, mierzył, opisywał, ale także starał się zrozumieć, poznać sens dziecięcego myślenia, trudu działania. Poznać je w bezpośrednim kontakcie, w codzienności.

Korczak w 1912 roku, ponad sto lat temu, objął kierownictwo Domu Sierot dla dzieci żydowskich w Warszawie przy ulicy Krochmalnej 92²², główną wychowawczynią placówki została Stefania Wilczyńska. Byli, jakby to dzisiaj powiedzieć, wolontariuszami, swoje funkcje pełnili za darmo. Korczak zamieszkał z dziećmi, dzięki czemu mógł je obserwować, dużo rozmawiał z nimi, bawił się z dziećmi, leczył je, obcinał im paznokcie i włosy, razem ze wszystkimi czyścił buty, zbierał naczynia ze stołu, obierał ziemniaki. Uczył je samorządności, kierowania sobą – samodoskonalenia, odpowiedzialności, dyscypliny, cierpliwości, konsekwencji. Warto zauważyć, że uczył całym sobą, nie teoretyzował i nie terroryzował, pokazywał, jak być powinno. Starał się dostrzec jak najwięcej dobrych stron każdego dziecka, a jednocześnie postawić przed nim kolejne zadanie doskonalenia. Kiedy w 2013 roku miałem przyjemność spotkania w Izraelu i rozmowy z ostatnimi żyjącymi wychowankami Korczaka: Icchakiem Belfrem, Szlomo Nadlem i Izaakiem Skałką, podczas ceremonii dekoracji całej trójki Orderem Uśmiechu²³, zgodnie wspominali, że ich Tato (tak do końca życia mówią o Korczaku) chyba nigdy nie spał, nie odpoczywał. Zawsze pracował, zawsze miał dla nich czas i jak się do niego mówiło, to dziecko miało wrażenie, że jest najważniejszym człowiekiem na świecie, Korczak całym sobą słuchał tylko swojego rozmówcy. Inna wychowanka Domu Sierot, Alina Edestin, wspomina, że „Janusz Korczak zapewne był czarodziejem, który bez trudu zjednywał sobie serce dziecka. Z każdego jego gestu i spojrzenia promieniowała tak głęboka, spokojna i prawdziwa miłość, że dziecko u jego boku natychmiast czuło się bezpieczne i ufne”²⁴. Był konsekwentny i wymagający, a w tym pełen zrozumienia i szacunku dla dzieci i ich potrzeb.

Z tej zwyczajności wyrasta jednak wielka myśl, wielka idea, wielka lekcja, którą Janusz Korczak nam zostawił w swoich licznych publikacjach na temat dziec-

²² Dzisiaj jest to ulica Jaktorowska 6, w tym samym domu mieści się Państwowy Dom Dziecka im. Janusza Korczaka oraz Ośrodek Badań Korczakianum, filia Muzeum Warszawy.

²³ Zob. szerzej M. Michalak, *Ma moc serdeczności*, w: T. Belerski, *Kawalerowie Orderu Uśmiechu*, Meissner & Partners, Warszawa 2013, s. 11–13.

²⁴ A. Edestin, *Uśnij, moja córeczko*, w: *Wspomnienia o Januszu Korczaku*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1981, s. 43.

ance and self-guidance – self-improvement, responsibility, discipline, patience and consistency. He taught in practice through his life without theorizing or terrorising, simply by showing the way the things should be done. He tried to see as many good sides of each child as possible, while putting yet another task in front of them on their path towards self-improvement. When in 2013 in Israel I had the honour and pleasure to meet and talk to the last Korczak’s survivors still alive, i.e. Icchak Belfer, Szlomo Nadel and Izaak Skalka, during the ceremony of awarding the Order of Smile to all three of them²³, they said that their Dad (as they have called Korczak all their lives) probably never slept or rested. He was constantly at work, and always had time for them. Speaking to him, every child felt as if he or she was the most important person in the world because Korczak would always listen with the utmost attention. Another resident of the Orphanage, Alina Edestin, said: “Janusz Korczak must have been a wizard who could easily win over the child’s heart. His every gesture and look radiated such a profound, peaceful and genuine love that the child immediately felt safe and trusting at his side.”²⁴ Consistent and demanding, he was always full of understanding and respect for children and their needs.

However, out of this ordinariness there arises a great thought, a great idea and a great lesson that Janusz Korczak left for us in his numerous publications about the child and childhood. Today we are discovering it anew or rather growing up to it. Finally, we perceive children’s dignity, rights and citizenship in terms of human rights. They are visible in the widest universal dimensions, both in the questions asked by Korczak and in his attempts to answer them. They include basic questions such as: Who is a child? How does a child think and feel? How does a child build his or her world? Who am I as a parent, a teacher, an educator? How to build a dialogue with a child? These questions have nothing to do with practical psychology which is nowadays so popular in American science. Korczak does not simplify or offer advice. Instead he forces you to think, reflect on everything you do, constantly seek answers in a dialogue with a child in your educational practice.

Korczak puts us in the role of reflective partners, observers and child advocates, repeatedly pointing to the child’s subjectivity. Addressing a mother, Korczak says:

²³ For more see: M. Michalak, *Ma moc serdeczności* [*The Power of Kindness*], in: T. Belerski, *Kawalerowie Orderu Uśmiechu* [*Knights and Dames of the Order of Smile*], Meissner & Partners, Warsaw 2013, pp. 11-13.

²⁴ A. Edestin, *Uśnij, moja córeczko* [*Sleep, My Little Girl*], in: *Wspomnienia o Januszu Korczaku* [*Memories of Janusz Korczak*], Nasza Księgarnia, Warsaw 1981, p. 43.

ka i dzieciństwa. Odkrywamy ją dzisiaj ponownie. Można powiedzieć, że dorastamy do niej. Widzimy godność dziecka, prawa dziecka, dziecięce obywatelstwo już w kategorii praw człowieka. Jest ona widoczna w najszerszych uniwersalnych wymiarach. W pytaniach, które postawił Korczak, w próbach odpowiedzi, które znajdował Stary Doktor. To są pytania podstawowe, kim jest dziecko, jak dziecko myśli, czuje, jak buduje swój dziecięcy świat. Kim ja jestem jako rodzic, nauczyciel, wychowawca, jak budować dialog z dzieckiem. Te pytania nie mają nic wspólnego z praktyczną psychologią, tak popularną w nauce amerykańskiej. Korczak nie upraszcza, nie daje rad. Korczak zmusza do myślenia, do ciągłej refleksji, do ustawicznego szukania odpowiedzi w dialogu z dzieckiem, w praktyce wychowawczej.

Korczak postawił nas w roli refleksyjnych partnerów, obserwatorów, rzeczników dziecka. Wielokrotnie wskazywał na podmiotowość dziecka. Zwracając się do matki, Korczak mówi:

Powiadasz: „Moje dziecko”. (...) Nie, nawet w ciągu miesiący ciąży ani w godzinach porodu dziecko nie jest twoje. (...) Nie, to dziecko wspólne, matki i ojca, dziadów i pradziadów²⁵.

Kiedy dzisiaj, w różnych sytuacjach w przestrzeni publicznej pojawiają się pytania, czyją własnością jest dziecko – państwa czy rodziców, warto sięgnąć do słów Korczaka, kiedy dowodził, że dziecko nie jest własnością, nie jest niewolnikiem, nie jest przedmiotem, jest cudem Boga i Natury, „dziecko to najistotniejsze pytanie ludzkości, dlatego jest nam tak drogie”²⁶.

Korczak mówił, że „mieć dziecko to wielka odpowiedzialność wobec niego, wiele trzeba, by mieć prawo być ojcem lub matką”²⁷ i dobitnie wskazywał, iż „dzieci nie będą dopiero, ale są już ludźmi”²⁸. On napominał świat dorosłych wprost: „Dorośli popełniają podstawowy błąd, nie widząc człowieka w dziecku”²⁹. Korczak całym sobą dowodził, że dziecko tu i teraz jest człowiekiem. A warto zauważyć, że prawa człowieka oparte są na godności ludzkiej. Prawa człowieka mają swój początek w prawach dziecka. Jak zauważa Barbara Smolińska-Theiss: „Teza «dziecko jest człowiekiem» ma wymiar aksjologiczny, filozoficzny, religijny, a także teologiczny. Korczak odkrył, przywrócił, a nawet w sensie społecznym wykrzy-

²⁵ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2012, s. 14–16.

²⁶ J. Korczak, w: M. Chymuk, *Janusz Korczak dziecko i wychowawca*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1995, s. 36.

²⁷ Tamże, s. 31.

²⁸ Tamże, s. 32.

²⁹ Tamże, s. 37.

You say: “My child”. (...) No. The child is not yours, not even during the months of pregnancy or in the hours of childbirth. (...) No. The mother and the father, the grandparents and great-grandparents, you all have this child together²⁵.

Today in a public debate whenever a question is asked who the child belongs to, the state or the parents, we should always remember Korczak’s words who argues that the child is not a property, a slave or an object but a miracle of God and Nature: “The child is the most important question of humanity, that is why he or she is so precious to us.”²⁶

Korczak explains: “It is a great responsibility to have a child, responsibility towards the child. It takes a lot to have the right to be a father or a mother.”²⁷ He clearly points out that “children will not only become but are humans now.”²⁸ He turns directly to adults and admonishes them: “Adults make the basic mistake of not seeing a human in a child.”²⁹ With his whole self and all his actions Korczak continued to prove that children are people here and now. It is worth noting that human rights are based on human dignity. Human rights originate in the rights of the child. As Barbara Smolińska-Theiss observes: “The thesis that ‘a child is a human being’ has its axiological, philosophical, religious and theological dimension. Korczak discovered, restored and in a social sense even called for the dignity of a child-human being.”³⁰ Moreover, she says: “To give a child dignity is to recognise the child as a human being. (...) Dignity cannot be taken away. One can destroy it, violate it, but never take it away. Dignity is attributed to every human being...”³¹

²⁵ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie* [*How to Love a Child. A Child in the Family*], Ombudsman for Children, Warsaw 2012, pp. 14-16. English translation taken from: Wolins M. (ed), *Selected Works of Janusz Korczak*, published for the National Science Foundation, Washington, D.C., by the Scientific Publications Foreign Cooperation Center of the Central Institute for Scientific, Technical and Economic Information, Warsaw, 1967, p. 368, accessed from <http://www.januszkorczak.ca/legacy/CombinedMaterials.pdf>

²⁶ J. Korczak, in: M. Chymuk, *Janusz Korczak. Dziecko i wychowawca* [*Janusz Korczak. The Child and the Educator*], Wydawnictwo WAM, Kraków 1995, p. 36.

²⁷ *Ibid.*, p. 31.

²⁸ *Ibid.*, p. 32.

²⁹ *Ibid.*, p. 37.

³⁰ B. Smolińska-Theiss, *Korczakowskie narracje pedagogiczne* [*Korczak's Pedagogical Narrations*], Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, p. 119.

³¹ M. Michalak, *Nie ma dzieci – są ludzie. Janusz Korczak pierwszym niekonstytucyjnym rzecznikiem dzieci* [*There Are No Children – There Are People. Janusz Korczak as the First Unconstitutional Ombudsman for Children*], in: R. Gawrych, A. Solak, T. E. Wardzała, *Interdyscyplinarność w wychowaniu. Inspiracje korczakowskie* [*Interdisciplinarity in Education. Korczak Inspirations*], Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna, Gdańsk 2014, p. 17.

czał hasło godności dziecka-człowieka³⁰. „Dać dziecku godność – to uznać je za człowieka. (...) Tej godności nie można zabrać. Można ją zniszczyć, naruszyć, ale nie zabrać. Godność jest przypisana każdemu człowiekowi...”³¹ O tę godność upominał się Korczak, na tę godność dziecka zwracał uwagę Jan Paweł II³² i o nią musimy upominać się także dzisiaj. Dać dziecku godność – to uznać je za człowieka. Małego ważnego człowieka, który ma taką samą godność jak inni. Dziecięce życie rozpatruje się w perspektywie aktualnych dziecięcych problemów – tak ważnych jak: głód, śmierć najbliższych, samotność, choroba. Ale dla dzieci równie ważne i poważne są: kamyki, kapsle, sznurki, zabawki. To jest dziecięcy świat. Dziecko tworzy, kreuje, naznacza sobie ten świat na miarę swoich potrzeb i możliwości. Ten dziecięcy świat jest jednocześnie odkryciem Korczaka. Korczak odkrywa dziecko w dziecięcej codzienności i w prawach dziecka.

Korczak nie wywyższa dziecka, ale podnosi jego wartość, odkrywa jego ludzką godność, prawa i obywatelstwo dziecka. Korczak pokazał dzieciom i dorosłym, czym jest demokracja i szacunek do drugiego człowieka:

Kary, paragrafy naszego kodeksu nie biją, nie zamykają nikogo w ciemnych komórkach, nie pozbawiają nikogo ani jedzenia, ani nawet zabawy. Paragrafy naszego kodeksu są tylko ostrzeżeniem i przypomnieniem. One mówią: Postąpiłeś niesłusznie, źle, bardzo źle. Staraj się, pilnuj się!³³

Korczak wielokrotnie powtarzał, że demokracja to zadanie dla ludzi wolnych, którzy nie muszą chodzić ze spuszczone głową, którzy nie muszą być bierni, podporządkować się, tylko słuchać, karnie wykonywać polecenia. Demokracja to wolność, odwaga, śmiałość, asertywność, podmiotowość, szacunek do siebie samego i do innych. Demokracji trzeba się nauczyć. Demokrację trzeba stworzyć. O demokrację trzeba walczyć. Trzeba ją stworzyć z dziećmi i dla dzieci. Trzeba dać dzieciom prawa, obywatelstwo, trzeba chronić ich godność. Te hasła sformułowane ponad 80 lat temu brzmią nadal dziś bardzo nowatorsko – to nadal zadanie i wyzwanie. W swoim najsłynniejszym eseju *Jak kochać dziecko* tłumaczonym na wiele

³⁰ B. Smolińska-Theiss, *Korczakowskie narracje pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 119.

³¹ M. Michalak, *Nie ma dzieci – są ludzie. Janusz Korczak pierwszym niekonstytucyjnym rzecznikiem dziecka*, w: R. Gawrych, A. Solak, T. Wardzała (red.), *Interdyscyplinarność w wychowaniu. Inspiracje korczakowskie*, Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna, Gdańsk 2014, s. 17.

³² Por. Adhortacja apostolska *Familiaris consortio* Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów, kapłanów i wiernych całego Kościoła katolickiego o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym, w: *Adhortacje apostolskie Ojca Świętego Jana Pawła II*, tom I. 1979–1995, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006, s. 125.

³³ O. Medvedeva-Nathoo, *Oby im życie łatwiejsze było... O Januszu Korczaku i jego wychowaniu*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012, s. 29.

Dignity for the child was demanded by Korczak, discussed by John Paul II³², and it is something that we must stand up for also today. “To give a child dignity is to recognize the child as a human being.” A young, important human being with the same dignity as others. Bestowed upon every human being, dignity may be destroyed, violated but never taken away. Children’s life is considered through the prism of the current childhood problems, with some of them as important as hunger, death of the loved ones, loneliness or illness. However, pebbles, caps, strings and toys are just as important and serious topics to children. This is children’s world. Children create, develop and mark it according to their own needs and within their own capacity. This world was also discovered by Korczak. Korczak discovers the child in his or her everyday life and in the rights of the child.

Korczak does not elevate children, but he raises their value, human dignity, rights and citizenship. He showed children and adults what democracy and respect for another person is:

Penalties and paragraphs of our codes do not beat or lock people up in a den, they do not deprive anyone of food or even fun. Acting merely as a warning and a reminder, they say: This was incorrect, wrong or very wrong of you. Watch out and try harder!³³

Korczak stressed on many occasions that democracy is a task for free people who do not have to keep their heads down, be passive, only obey, listen, and carry out orders. Democracy is freedom, courage, audacity, assertiveness, subjectivity, respect for yourself and others. It needs to be learned, created and fought for. It has to be created together with children and for children. Children have to be given rights and citizenship, and need to have their dignity protected. Formulated over 80 years ago, these slogans continue to sound very innovative, constituting a still valid task and a challenge for the present world. In his most famous essay *How to Love a Child* translated into many languages, he writes: “I call for a Magna Charta Libertatis, for the rights of the child”³⁴, and talks about: the child’s right to

³² See: *Adhortacja apostołska “Familiaris consortio” Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów, kapłanów i wiernych całego Kościoła Katolickiego o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym [Apostolic Exhortation “Familiaris Consortio” of Pope John Paul II to the Episcopate, to the Clergy and to the Faithful of the Whole Catholic Church on the Role of the Christian Family in the Modern World]*, in: *Adhortacje apostołskie Ojca Świętego Jana Pawła II [The Holy Father John Paul II’s Apostolic Adhortations]*, Vol. I. 1979-1995, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006, p. 125 [English version available at: https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/en/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_19811122_familiaris-consortio.html - translator’s note].

³³ O. Medvedeva-Nathoo, *Oby im życie łatwiejsze było... O Januszu Korczaku i jego wychowanku [May Their Life Be Easier... About Janusz Korczak and his Pupils]*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012, p. 29.

³⁴ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie [How to Love A Child. A Child in the Family]*, Ombudsman for Children, Warsaw 2012, p. 55.

języków świata napisze „Wzywam o magna charta libertatis, o prawa dziecka”³⁴, wymieni: prawo dziecka do śmierci, prawo dziecka do dnia dzisiejszego i prawo dziecka do tego, by było tym, kim jest³⁵. W 1929 roku do tego zestawu praw Korczak doda: „pierwszym, niespornym jest prawo dziecka do wypowiedzania swoich myśli, czynnego udziału w naszych o nim rozważaniach i wyrokach”³⁶. Dziesięć lat później będzie mówił o prawie dziecka do szacunku³⁷. Te prawa Janusz Korczak postawił jako zadanie i wyzwanie dla rodziców, opiekunów, nauczycieli, wychowawców, pracowników socjalnych, lekarzy, policjantów, kuratorów, sędziów (zwłaszcza rodzinnych), duchownych, dziennikarzy, urzędników i polityków.

Dla mnie jako pedagoga, wychowawcy, ale również Rzecznika Praw Dziecka, są one imperatywem³⁸. Są nakazem i drogowskazem społecznym, edukacyjnym, etycznym i prawnym – zapisanym w Konwencji o Prawach Dziecka. Traktuję Korczaka jako pierwszego nieformalnego Rzecznika Praw Dziecka, jako Mistrza i Nauczyciela, od którego mogę i powinienem się wiele nauczyć.

Obok Korczaka pragnę wymienić innych ważnych w historii praw dziecka badaczy, obrońców, działaczy, myślicieli, dzisiaj mówimy klasyków praw dziecka i dzieciństwa, którzy wywarli wpływ na moje osobiste i wielu innych postrzeganie praw dziecka.

Wspomnijmy **dr Marię Łopatkową**, wielką obrończynię praw dziecka, twórczynię nurtu pedagogicznego o nazwie „pedagogika serca”, założycielkę pierwszej w Europie organizacji skoncentrowanej wyłącznie na obronie praw dziecka, jaką jest Komitet Ochrony Praw Dziecka, inicjatorkę powołania w Polsce instytucji Rzecznika Praw Dziecka; **Ojca Świętego Jana Pawła II**, który konsekwentnie i dobitnie zwracał uwagę na godność dziecka-człowieka, jego prawa i konieczność ich ochrony; **prof. Jadwigę Bińczycką**, wybitną i konsekwentną badawczynią Starego Doktora, kontynuatorkę jego myśli, założycielkę i wieloletnią przewodniczącą Polskiego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka; **dra Cezarego Leżeńskiego**, pisarza i dziennikarza, propagatora myśli Korczaka, wieloletniego Kanclerza Międzynarodowej Kapituły Orderu Uśmiechu, czy największą z najlepszych **Irenę Sandlerową**, bohaterkę, dzięki której uratowanych zostało ponad 2500 żydowskich dzieci z warszawskiego getta.

³⁴ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2012, s. 55.

³⁵ Por. tamże.

³⁶ Tamże, s. 56.

³⁷ Szerzej J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2012.

³⁸ Por. M. Michalak, *O odpowiedzialność wobec dzieci*, w: *Doktorat Honoris Causa. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Marta Santos Pais*, Rzecznik Praw Dziecka i APS, Warszawa 2017, s. 34–35.

die, the child's right to the present day and the child's right to be who he or she is³⁵. In 1929, he adds: "The first, undeniable right of the child is to express his or her thoughts, and participate actively in our deliberations and judgments regarding the child."³⁶ Ten years later he will talk about the child's right to be respected³⁷. Janusz Korczak presents these rights as a task and a challenge for parents, guardians, carers, teachers, educators, social workers, physicians, police officers, probation officers, judges (particularly in family courts), the clergy, journalists, clerks, officials and politicians.

For me, a pedagogue, educator and Ombudsman for Children, they are an imperative³⁸. They provide a social, educational, ethical and legal obligation and guidance enshrined in the *Convention on the Rights of the Child*. I treat Korczak as the first informal Ombudsman for Children, Master and Teacher from whom I can and should learn a lot.

Next to Korczak, let us remember other people important for the history of children's rights, among them researchers, advocates, activists and thinkers, whom today we collectively refer to as classic children's rights and childhood scholars, and who have influenced my personal and many other people's views on children's rights.

Dr Maria Łopatkowa, a great advocate for children's rights, author of the pedagogical concept called "the Pedagogy of the Heart", founder of the first European organization dedicated exclusively to children's rights protection, i.e. the Committee on Children's Rights (KOPD), initiator of the function of the Ombudsman for Children in Poland; **Pope John Paul II**, who consistently and strongly called for paying attention to the dignity of the child as a human being, his or her rights and the need to protect them; **Prof. Jadwiga Bińczycka**, a renowned and devoted researcher of the Old Doctor's concepts and writings, continuator of his ideas, founder and long-term chairperson of the Polish Janusz Korczak Association; **Dr Cezary Leżeński**, a writer and journalist, propagator of Korczak's ideas and long-term Chancellor of the International Chapter of the Order of Smile; and the greatest of the best, **Irena Sendler**, a heroine who saved over 2,500 Jewish children from the Warsaw Ghetto.

³⁵ Compare: Ibid.

³⁶ Ibid., p. 56.

³⁷ For more see: J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku [The Child's Right to Respect]*, Ombudsman for Children, Warsaw 2012.

³⁸ Compare: M. Michalak, *O odpowiedzialność wobec dzieci [On Responsibility for Children]*, in: *Doktorat Honoris Causa. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Marta Santos Pais [Honoris Causa Doctorate. The Maria Grzegorzewska University (APS). Marta Santos Pais]*, Ombudsman for Children and APS, Warsaw 2017, pp. 34-35.

Jesteśmy dzisiaj w szczególnym miejscu i czasie. To w Polsce zrodziły się idee międzynarodowe na rzecz praw dziecka, które dzięki jej inicjatywie i zaangażowaniu mogły być zrealizowane. W 1946 roku z inicjatywy **Ludwika Rajchmana** Organizacja Narodów Zjednoczonych ustanawia **Fundusz Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci UNICEF**. W 1968 roku z inicjatywy polskiego dziecka powstał **Order Uśmiechu**, międzynarodowe odznaczenie nadawane dorosłym wyłącznie na wniosek dzieci, które w 1978 roku decyzją Sekretarza Generalnego ONZ zyskało rangę międzynarodową. Tego samego roku Polska zaproponowała Komisji Praw Człowieka ONZ i przedstawiła projekt **Konwencji o Prawach Dziecka**, który oparty został na filozoficzno-wychowawczej koncepcji Janusza Korczaka i stanowił punkt odniesienia dla uchwalonej 20 listopada 1989 roku Konwencji.

W tym miejscu należy także przypomnieć słowa już przywoływanego wcześniej wielkiego Polaka, obrońcy godności dziecka, świętego **Jana Pawła II**, który w adhortacji *Familiaris Consortio* wskazywał, napominał i upominał, że „W rodzinie, wspólnocie osób, szczególną troską winno być otoczone dziecko; należy rozwijać głęboki szacunek dla jego godności osobistej oraz ze czcią i wielkodusznie służyć jego prawom”³⁹. Zwracam uwagę na słowa „**ze czcią służyć prawom dziecka**”. Wymowne, prawda? Z tą myślą Jan Paweł II zwracał się do wszystkich, także do mnie jako obrońcy praw dziecka.

Korczak już w swoich czasach wypowiadał się o rzecznictwie wobec dzieci: „obok obrońcy, który zna paragrafy praw pisanych, domagam się miejsca dla wychowawcy, który zna tajemnice praw niepisanych”⁴⁰, jakby upominając się o stworzenie instytucji Rzecznika Praw Dziecka.

Idea powołania pierwszej instytucji **Rzecznika Praw Dziecka** została zrealizowana w Norwegii w 1981 roku, w Polsce dopiero w roku 2000, ale warto zauważyć, że to polski Rzecznik (i jak do tej pory jedyny na świecie) w 2008 roku otrzymał tzw. twarde uprawnienia interwencyjne, m.in. możliwość obrony praw dziecka w sądach rodzinnych, cywilnych, administracyjnych na prawach prokuratora oraz najszersze z możliwych uprawnienia kontrolne miejsc, placówek i instytucji, które zajmują się dziećmi.

Rzecznik Praw Dziecka w Polsce jest jednoosobowym organem kontroli państwa wybieranym na pięcioletnią kadencję przez Sejm, co następnie zatwierdza Senat. Działa na podstawie Ustawy o Rzeczniku Praw Dziecka z dnia 6 stycznia 2000 roku wraz z kolejnymi nowelizacjami. Rzecznik stoi na straży praw dziecka,

³⁹ Jan Paweł II, Adhortacja *Familiaris Consortio*, w: *Adhortacje apostołskie Ojca Świętego Jana Pawła II*, tom I, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006, s. 125.

⁴⁰ J. Korczak, *Wychowawca – obrońca*, „Szkoła Specjalna” 1926/27, nr 2.

We are today in a particular place and at a particular time. It is in Poland that international ideas emerged regarding children's rights protection, and it is on Poland's initiative and with Poland's commitment that they can now be implemented. In 1946, the **United Nations Children's Fund (UNICEF)** was founded on the initiative of **Ludwik Rajchman**. In 1968, on the initiative of a Polish child, the **Order of Smile**, an award given to adults exclusively by children, was established, and in 1978, following the decision of the United Nations Secretary-General, it was turned into an international award. In the same year, Poland proposed to the UN Commission on Human Rights and prepared a draft of the **Convention on the Rights of the Child**, which was based on Janusz Korczak's philosophical and pedagogical concept, and which constituted a reference point for the Convention adopted on 20 November 1989.

Here, I would also like to recall the words of a great Pole and defender of the dignity of the child, already mentioned before, Saint John Paul II, who in his exhortation *Familiaris Consortio* pointed out, exhorted and instructed as follows: "In the family, which is a community of persons, special attention must be devoted to the children by developing a profound esteem for their personal dignity, and a great respect and generous concern for their rights."³⁹ I would like to particularly emphasise the words "**a great respect and generous concern for their rights**". They are very meaningful, aren't they? These are the words which John Paul II would use when addressing everybody, including me as the Polish Ombudsman for Children.

Korczak already in his times spoke about advocacy for children: "Next to a lawyer knowledgeable in the paragraphs of written laws, I demand space for an educator who knows the secrets of unwritten laws"⁴⁰, in a way calling for the institution of the Ombudsman for Children.

The first institution of the **Ombudsman for Children** was established in Norway in 1981. In Poland, it was created only in 2000, but it is worth noting that it is the Polish Ombudsman, and thus far the only one in the world, that in 2008 was given the so-called hard intervention powers, including the ability to defend the rights of the child in family, civil and administrative courts, on the same rights as the prosecutor, and who received the widest possible control and supervision powers in terms of inspections carried out in facilities, institutions and places which work with children.

³⁹ John Paul II, *Adhortacja Familiaris Consortio*, in: *Adhortacje apostolskie Ojca Świętego Jana Pawła II (Apostolic Exhortation Familiaris Consortio of Pope John Paul II)*, Vol. I, Kraków 2006, Wydawnictwo ZNAK, p. 125 [English version: *ibid.* – translator's note].

⁴⁰ J. Korczak, *Wychowawca – obrońca [The Educator as a Defender]*, "Szkoła Specjalna", 1926/27, Issue No 2, translated by the translator of this article.

z poszanowaniem odpowiedzialności, praw i obowiązków rodziców. Jego aktywność ma wpływać na zapewnienie dziecku harmonijnego rozwoju, respektowanie godności i podmiotowości dziecka. Polski Rzecznik Praw Dziecka ma bardzo szerokie kompetencje procesowe, kontrolne i interwencyjne. Może być uczestnikiem postępowań sądowych (na prawach prokuratora), dokonywać bez zapowiedzi i o każdej porze kontroli miejsc, w których przebywają dzieci, zgłaszać swoje uwagi i postulaty do parlamentu, rządu i samorządów celem lepszej ochrony praw dziecka. Do Rzecznika zarówno dzieci, jak i dorośli zwracają się w sprawach dzieci bezpośrednio lub za pomocą listów, maili, telefonu zaufania. Rzecznik współpracuje z organizacjami pozarządowymi, z samorządem, Kościołem etc. Biuro Rzecznika podejmuje rocznie blisko 50 tysięcy interwencji, kieruje ponad 200 pytań i postulatów do organów centralnych i różnych podmiotów⁴¹. Rzecznik składa corocznie informację o swojej działalności przed parlamentem, nieustannie monitoruje problemy, z którymi zwracają się do niego dzieci i dorośli.

Ponad piętnaście lat działalności Rzecznika Praw Dziecka w Polsce pokazuje, jak zmieniają się problemy polskich dzieci. Coraz rzadsze są interwencje związane z zabezpieczeniem prawa dziecka do godziwych warunków socjalnych. Na plan pierwszy wysuwają się różne trudne uwikłania dzieci w sytuacje rozwodowe oraz przemoc fizyczna, psychiczna, wykorzystanie seksualne, zaniedbanie lub niedbałe traktowanie. Rok 2017/18 to także wzmożona liczba próśb o interwencje Rzecznika w związku z wdrażaną reformą edukacji, do której jako Rzecznik Praw Dziecka wielokrotnie wyrażałem krytyczny stosunek.

W sierpniu 2018 roku mija 10 lat, przez które miałem zaszczyt i przyjemność pełnić urząd Rzecznika Praw Dziecka Rzeczypospolitej Polskiej. Dekada zmian w postrzeganiu i ochronie dziecka, dzieciństwa, praw dziecka, podmiotowości dziecka, dziecięcego obywatelstwa. Zmian, za którymi stoi dzisiaj nie tylko sam Rzecznik Praw Dziecka, ale pokaźna grupa znanych z imienia i nazwiska, jak i nieznanymi ludźmi różnych profesji, z najwyższymi tytułami naukowymi i najlepszym doświadczeniem w pracy społecznej, zawodowej, publicznej dla dzieci. W tym swoistym ruchu społecznym znajdują się Społeczni Doradcy Rzecznika

⁴¹ Stan na koniec roku 2015, 2016, 2017.

In Poland, the Ombudsman for Children is a one-person state control authority elected for a five-year term by the Sejm (the lower house of the Polish Parliament) and approved by the Senate (the higher house of the Polish Parliament). The office operates pursuant to the *Act on the Ombudsman for Children* of 6th January 2000, with subsequent amendments. The Ombudsman safeguards children's rights, with respect for parents' responsibility, rights and obligations. It is to contribute to the child's harmonious development and respecting the child's dignity and subjectivity. The Polish Ombudsman for Children has very extensive procedural, control and intervention competences. The Ombudsman can participate in court proceedings (on the same rights as the prosecutor), conduct at any time unannounced on-the-spot inspections of places in which children reside, report comments and requests to the Parliament, the government and local self-governments in order to ensure better protection of children's rights. The Ombudsman is consulted on matters regarding children by children and adults, both directly or via letters, e-mails and a telephone helpline, and cooperates with non-governmental organizations, local self-governments, church representatives, etc. The Office of the Ombudsman for Children carries out nearly 50,000 interventions annually, addressing over 200 inquiries and requests to central authorities and various entities⁴¹. The Ombudsman submits annual reports to the Parliament, and constantly monitors problems reported to the Office by children and adults.

More than 15 years of activity of the Ombudsman for Children in Poland show how problems of Polish children have been changing. Interventions pertaining to securing children's right to decent social conditions are increasingly less frequent. The core activity nowadays focuses on children entangled in various divorce-related situations and children suffering from physical, psychological and sexual abuse, neglect or negligent treatment. In 2017/18, an increased number of requests for the Ombudsman's intervention was filed due to the currently implemented educational reform which I as the Ombudsman for Children have also criticized on numerous occasions.

In August 2018, 10 years will have passed since I have had the honour and the pleasure to serve as the Ombudsman for Children in Poland. In this decade a lot has changed in the perception and protection of the child, childhood, children's rights, subjectivity and citizenship. Behind these changes there stands not only the Ombudsman for Children but a large group of people, both known by their name and anonymous, people of various professions, with the highest academic titles

⁴¹ The information at the end of 2015, 2016, 2017.

Praw Dziecka⁴², pedagodzy, nauczyciele, prawnicy, lekarze, artyści, psychologowie, księża, dziennikarze, informatycy, ekonomiści, socjologowie, rodzice i dzieci.

Do tej pory z inicjatywy lub przy znacznym wsparciu Rzecznika Praw Dziecka w polskim prawodawstwie nastąpiło szereg znaczących zmian, jak m.in. wzmocnienie różnych form wsparcia dla dzieci i ich rodzin, wzmocnienie ochrony praw dzieci pozbawionych możliwości wychowywania w rodzinie biologicznej, wzmocnienie ochrony praw dzieci chorych i hospitalizowanych (w tym przywrócenie dokumentu medycznego Książeczka Zdrowia Dziecka i stworzenie systemu monitorowania losów dziecka od urodzenia), wprowadzenie ustawowego jednoznacznego zakazu stosowania kar cielesnych wobec dzieci, wzmocnienie ochrony dzieci przed wszelkimi formami wykorzystywania seksualnego, co umożliwiło ratyfikowanie przez Polskę tzw. Konwencji z Lanzarotte, wprowadzenie pojęcia prawa dziecka do obojga rodziców, wzmocnienie ochrony prawno-karnej za przestępstwa wobec dzieci (w tym ustanowienie priorytetu dziecka, zwiększenie kar za przestępstwa na szkodę dzieci, wprowadzenie prawnego obowiązku osób fizycznych powiadamiania organów ścigania o posiadanej wiedzy na temat krzywdzenia dzieci), wzmocnienie ochrony praw dziecka w palcówkach opiekuńczo-wychowawczych, edukacyjnych, medycznych i o charakterze resocjalizacyjno-terapeutycznym, wzmocnienie podmiotowego traktowania dzieci przez osoby fizyczne i instytucje podejmujące decyzje w sprawach dotyczących dziecka.

Realizując wniosek zgłoszony przez polskiego Rzecznika Praw Dziecka, Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych uchwaliło III Protokół do Konwencji o Prawach Dziecka umożliwiający przyjmowanie i rozpatrywanie przez Komitet Praw Dziecka skarg indywidualnych na krajowe naruszenia praw dziecka. Dzisiaj konsekwentnie jako Rzecznik Praw Dziecka ponownie apeluję do polskiego rządu i parlamentu o ratyfikację tego dokumentu. Ta oczekiwana decyzja polskich władz to nie gest, a obowiązek, który mieści się w obszarze odpowiedzialności za dzieci.

Miałem zaszczyt i przyjemność być inicjatorem uchwalenia przez Sejm RP roku 2012 **Rokiem Janusza Korczaka**. Rok Janusza Korczaka był obfit w wy-

⁴² M.in. prof. Jadwiga Bińczycycka, prof. Alicja Chybicka, Renata Durda, Anna Dymna, Batia Gilad, Elżbieta Golińska, Grzegorz Jach, prof. Teresa Jackowska, Rafał Janiszewski, dr Paweł Jaros, prof. Ewa Jarosz, prof. Elżbieta Karska, Mirosława Kątna, dr Laura Koba, Barbara Kolago, Izabela Kołocka, prof. Marek Konopczyński, Henryka Krzywonos-Strycharska, Anna Lechowska, Joanna Luberadzka-Gruca, Edward Lutezyn, prof. Bibiana Mossakowska, prof. Bożena Muchacka, ks. Arkadiusz Nowak, hm. Anna Nowosad, Teresa Ogrodzińska, Małgorzata Ohme, prof. Dorota Olczak-Kowalczyk, prof. Jan Oleszczuk, Piotr Pawłowski, dr Aleksandra Piotrowska, sędzia Teresa Romer, dr Monika Sajkowska, hm. Małgorzata Sinica, Tadeusz Sławecki, ks. dr Jerzy Smoleń, prof. Barbara Smolińska-Theiss, Anna Sobiesiak, Henryka Sokołowska, ks. prof. Adam Solak, prof. Stanisław L. Stadniczeńko, prof. Maciej Tanaś, sędzia Anna Maria Wesołowska, prof. Maciej Wojtyszko, Dorota Zawadzka, ks. dr Adam Żak.

and biggest experience in social, professional and public work for children. A social movement of sorts, this group includes Social Advisers of the Ombudsman for Children⁴², pedagogues, teachers, lawyers, physicians, psychologists, artists, priests, journalists, IT specialists, economists, sociologists, parents and children.

A number of significant changes have been introduced in the Polish legislation on the initiative or with a considerable support from the Ombudsman for Children, such as the following: various forms of better support for children and their families; stronger protection of the rights of children deprived of the possibility to be raised in their biological family; stronger protection of the rights of ill and hospitalized children (including the re-introduction of the Child's Personal Health Record [in Polish: "Książeczka Zdrowia Dziecka"]) and creating a system to monitor the child after birth); introduction of a statutory ban on the use of corporal punishment of children; stronger protection of children from any forms of sexual abuse, which allowed Poland to ratify the Lanzarote Convention; introduction of the concept of the child's right to both parents; stronger legal protection, guaranteed also in the criminal law, in the case of crimes against children (including the protection of the child's best interest as a priority, increased penalties for crimes against children, introduction of the legal obligation to notify law enforcement and judicial authorities of any known case of child abuse); stronger protection of the rights of the child in care and education facilities, medical centres, centres for socialization and specialist therapies; and empowering the child in his or her contacts with other people and institutions taking decisions in the matters concerning the child.

Upon the request submitted by the Polish Ombudsman for Children, the United Nations General Assembly adopted the Third Protocol to the Convention on the Rights of the Child allowing children to bring complaints about violations of their rights in their country directly to the UN Committee on the Rights of the Child. Today, as the Polish Ombudsman for Children, I would like to once again appeal to the Polish Government and Parliament to ratify this document. This much awaited decision of the Polish authorities is not a mere gesture but an obligation under our responsibility towards children.

⁴² Including among others Prof. Jadwiga Bińczycka, Prof. Alicja Chybicka, Renata Durda, Anna Dymna, Batia Gilad, Elżbieta Golińska, Grzegorz Jach, Prof. Teresa Jackowska, Rafał Janiszewski, Dr Paweł Jaros, Prof. Ewa Jarosz, Prof. Elżbieta Karska, Mirosława Kątna, Dr Laura Koba, Barbara Kolago, Izabela Kolečka, Prof. Marek Konopczyński, Henryka Krzywonos-Strycharska, Anna Lechowska, Joanna Luberadзка-Gruca, Edward Lutczyń, Prof. Bibiana Mossakowska, Prof. Bożena Muchacka, Fr. Arkadiusz Nowak, Anna Nowosad, Teresa Ogrodzińska, Małgorzata Ohme, Prof. Dorota Olczak-Kowalczyk, Prof. Jan Oleszczuk, Piotr Pawłowski, Dr Aleksandra Piotrowska, Judge Teresa Romer, Dr Monika Sajkowska, Małgorzata Sinica, Tadeusz Sławewski, Fr. Dr Jerzy Smoleń, Prof. Barbara Smolińska-Theiss, Anna Sobiesiak, Henryka Sokółowska, Fr. Prof. Adam Solak, Prof. Stanisław L. Stadniczeńko, Prof. Maciej Tanaś, Judge Anna Maria Wesółowska, Prof. Maciej Wojtyczko, Dorota Zawadzka, Fr. Dr Adam Żak.

darzenia edukacyjne i naukowe poświęcone osobie i myśli Starego Doktora. Jego podsumowaniem był I Kongres Praw Dziecka, którego uczestnicy przyjęli dokument o nazwie „Deklaracja warszawska”, którego treść przytaczam w całości, ponieważ nie straciła na aktualności. Ten apel trwa:

My, uczestnicy Międzynarodowego Kongresu Praw Dziecka, obradującego w Warszawie w roku poświęconym osobie i ideom Janusza Korczaka – wychowawcy, lekarza, pedagoga, opiekuna sierot, rzecznika praw dziecka w społeczeństwie – zwracamy się do wychowawców i opiekunów, do rodziców, nauczycieli, polityków, osób duchownych, wszystkich 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, rodzinnych, społecznych i państwowych.

Przypominamy za Januszem Korczakiem, że nie ma dzieci – są ludzie. Dziecko jest człowiekiem, a nie zadatkem na przyszłego człowieka.

Zasady wychowawcze Janusza Korczaka, które legły u fundamentów Konwencji o Prawach Dziecka powinny być żywe w rodzinie, w szkole, w placówkach wychowawczych, opiekuńczych, kulturalnych, w działalności organizacji pozarządowych, instytucji religijnych i organów władzy publicznej.

Od społeczności międzynarodowej, która 23 lata temu uchwaliła Konwencję o Prawach Dziecka oczekujemy:

- Pełnego wdrożenia jej postanowień oraz ratyfikacji wszystkich Protokołów fakultatywnych do Konwencji o Prawach Dziecka,
- Powołania w każdym państwie niezależnej instytucji Rzecznika Praw 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 przyszłość⁴³.

O tym, jaki był odbiór tego wydarzenia, niech świadczą słowa przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk prof. Bogusława Śliwerskiego, który napisał m.in., że organizatorzy Roku Korczaka

(...) uczynili i uaktywnili (...) nie tylko gest pamięci, ale przede wszystkim przyczynili się do nasycenia współczesnych praktyk i teorii wychowania dzieci, młodzieży oraz samowychowania dorosłych ponadczasową wartością dokonań wyjątkowego twórcy i człowieka.

⁴³ *Deklaracja warszawska*, w: B. Smolińska-Theiss (red.), *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci – są ludzie*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2013, s. 442–443.

I had the honour and pleasure to initiate the idea for the Polish Sejm to announce 2012 as the **Year of Janusz Korczak**. The year of Janusz Korczak was abundant in educational and scientific events devoted to the person and works of the Old Doctor. It was summarized at the 1st Congress on Children's Rights during which the "Warsaw Declaration" was adopted, which I would like to quote here in its entirety, as it is still as valid today as it was in 2012. Its appeal continues:

We, the participants of the International Congress on Children's Rights convening 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 be respected and 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 there are no children – there are people. The child is a human being, and not 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.

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 governments 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 generations⁴³.

The reception of this event can be best summed up with the words of Prof. Bogusław Śliwerski, Chairman of the Committee of Pedagogical Sciences at the Polish Academy of Sciences, who among others wrote that the organizers of the Year of Janusz Korczak:

⁴³ *Deklaracja warszawska [The Warsaw Declaration]*, in: B. Smolińska-Theiss (ed.), *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci-są ludzie [The Year of Janusz Korczak 2012. There Are No Children, There Are People]*, Ombudsman for Children, Warsaw 2013, pp. 442-443.

(...) Stary Doktor zagościł na dwanaście miesięcy wśród nas: dla jednych ponownie, dla innych nareszcie, dla części – wbrew ich własnemu podejściu do wychowania dzieci⁴⁴.

Prof. Barbara Smolińska-Theiss podsumowała rok Janusza Korczaka słowami:

Było to dotąd największe, od czasów uchwalenia Deklaracji Praw Dziecka, wydarzenie społeczne i medialne związane z osobą i dziedzictwem Janusza Korczaka. Na tym gruncie powstał 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 treści ponadczasowego przesłania Korczaka, jak: szacunek do niezbywalnej godności dziecka, poszanowanie jego praw, zapewnienie dzieciom obywatelskiego miejsca i głosu we współczesnym świecie i we wszystkich sprawach, które dotyczą najmłodszego pokolenia⁴⁵.

Podpierając się zaleceniami Konwencji o Prawach Dziecka, jak i innych dokumentów międzynarodowych, licznych badań i raportów – jako Rzecznik Praw Dziecka zaraz po powołaniu na urząd w 2008 roku podjąłem starania legislacyjne związane z eliminacją przemocy nad dzieckiem, czego efektem, dzięki wsparciu i współpracy wielu podmiotów, którym los dzieci nie był obojętny, stała się uchwalona 10 czerwca 2010 roku przez Sejm RP Ustawa o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie, gdzie w ostateczności zapisano: „Osobom wykonującym władzę rodzicielską oraz sprawującym opiekę lub pieczę nad małoletnim zakazuje się stosowania kar cielesnych”⁴⁶. Warto w tym miejscu zauważyć, że przepis ten był konieczny, pomimo aktualnego art. 40 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, który brzmi: „Nikt nie może być poddany torturom ani okrutnemu, nieludzkiemu lub poniżającemu traktowaniu i karaniu. Zakazuje się stosowania kar cielesnych”⁴⁷. Przepis kodeksowy ma przede wszystkim funkcję edukacyjną, co ma chronić dzieci przed złym traktowaniem, utrwalonym przez wieki stosowaniem kar cielesnych wobec najmłodszych, bo zauważa Ewa Jarosz „niejednokrotnie to, co dzisiaj nazywamy przemocą wobec dzieci, stanowiło rdzeń relacji wychowawczych i główną cechę stosunku dorosłych do dzieci”⁴⁸. Tradycyjny model rodziny, wymuszone niemal bezwzględne posłuszeństwo dzieci wobec opiekunów na przestrzeni lat były „codziennością przytłaczającą większość rodzin w naszym i nie tylko na-

⁴⁴ B. Śliwerski, *Rok Janusza Korczaka wyjątkowym darem myśli, dokonani i przeżyć współczesnych pedagogów*, w: B. Smolińska-Theiss (red.), *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci – są ludzie*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2013, s. 486–503.

⁴⁵ B. Smolińska-Theiss, *Wstęp*, w: B. Smolińska-Theiss (red.), *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci – są ludzie*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2013, s. 14–19.

⁴⁶ Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy, art. 96.

⁴⁷ Konstytucja RP, art. 40.

⁴⁸ E. Jarosz, *Dom który krzywdzi*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice 2001, s. 23.

(...) not only lively implemented this gesture of remembrance, but also contributed to imbue the 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 human being (...) For the past twelve months, the Old Doctor has been present among us: for some again, for others at last, for few – contrary to their own approach to child education⁴⁴.

Prof. Barbara Smolińska-Theiss summed up the Year of Janusz Korczak in the following words:

Since the adoption of the Declaration on the Rights of the Child, this has been thus far the largest social and media event related to the person and legacy of Janusz Korczak. On this ground, a vast social and educational movement has been created and developed, nowadays cantered around the Ombudsman for Children. In an authentic and creative way, this force has allowed to re-discover for today's world and to further develop the contents of Korczak's timeless message, such as respect for the inherent dignity of the child, respect for children's rights, ensuring that children have their space and voice in the civic society of the modern world and in all matters concerning the youngest generation⁴⁵.

Following the recommendations of the Convention on the Rights of the Child, as well as other international documents, numerous studies and reports, immediately after my appointment to the office of the Ombudsman for Children in 2008, I undertook legislative efforts with the aim to eliminate violence against children. Consequently, on 10 June 2010, with the support and cooperation of many entities who are not indifferent to the fate of children, the Act on counteracting domestic violence was adopted by the Polish Parliament, which clearly states: "Persons exercising parental authority, caring for or holding custody over a minor are forbidden to use corporal punishment."⁴⁶ This provision was necessary despite the respective reference made in Article 40 of the *Constitution of the Republic of Poland*: "No one may be subjected to torture or cruel, inhuman, or degrading treatment or punishment. The application of corporal punishment shall be prohibited."⁴⁷ The provision in the Code was made primarily for educational purposes to protect children against ill-treatment perpetuated by centuries of the use of corporal punishment with respect to the youngest. As Ewa Jarosz says: "Often what we today call violence against children, constituted the core

⁴⁴ B. Śliwerski, *Rok Janusza Korczaka wyjątkowym darem myśli, dokonani i przeżyć współczesnych pedagogów* [The Year of Janusz Korczak Made Unique by the Gift of Thoughts and Experience of Contemporary Pedagogues], in: B. Smolińska-Theiss (ed.), *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci – są ludzie* [The Year of Janusz Korczak 2012. There Are No Children, There Are People], Ombudsman for Children, Warsaw 2013, pp. 486-503.

⁴⁵ B. Smolińska-Theiss, "Wstęp" (Introduction), in: B. Smolińska-Theiss (ed.), *Rok Janusza Korczaka 2012. op.cit.*, Ombudsman for Children, Warsaw 2013, pp. 14-19.

⁴⁶ Article 96 of the *Polish Family and Guardianship Code*.

⁴⁷ Article 40 of the *Constitution of the Republic of Poland*.

szym społeczeństwie”⁴⁹. Z ogromnym zadowoleniem i satysfakcją możemy dzisiaj powiedzieć, że Polska dołączyła do grona państw cywilizowanych, w których w imię ochrony godności, wolności, nietykalności cielesnej każdego człowieka – od dawna obowiązuje taki zakaz. Ustawa jednocześnie wprowadziła cały system rozwiązań prawno-organizacyjnych związanych z eliminacją przemocy i rozwijaniem profilaktyki społecznej.

Bicie dzieci jest dziecięcą krzywdą, jest deptaniem elementarnej godności dziecka. Jest łamaniem jego praw. Janusz Korczak zdecydowanie i jednoznacznie wypowiadał się przeciwko biciu dzieci. Ponad 100 lat temu pisał, że „nierozumną miłością można katować dzieci”⁵⁰, zaś „kto uderza dziecko, jest jego oprawcą”⁵¹ i że „prawo winno wziąć je w opiekę”⁵². Tekst na ten temat, opublikowany w 1932 roku, znajdujemy na łamach tygodnika „Ewa”:

Nie zdajemy sobie wcale sprawy z tego, że tuż obok nas, za ścianą, co dnia, popełnia się przestępstwo bicia dzieci. Jedyny w Polsce, Janusz Korczak, poruszył kiedyś tę sprawę, pisząc o tem, że nie wiemy wcale, jak często i ile stosuje się okrutnej kary bicia w stosunku do dzieci za najdrobniejsze przewinienie, za figiel nieszkodliwy, za żart niewczesny...⁵³

Na szkodliwość stosowania kar cielesnych wskazywali na przestrzeni lat, jednak bez większego posłuchu, również badacze i specjaliści (m.in. S. Forward, 1992; A. Miller, 1991; A. Lipowska-Teusch, 1992; K. Marzec-Holka, 1999; J. Brągiel, 1994)⁵⁴. Badając i analizując temat przemocy wobec dzieci, nie spotkałem żadnego potwierdzonego wniosku, który mówiłby o dobrodziejstwie stosowania kar cielesnych wobec dzieci, o jakichkolwiek pozytywach w budowaniu relacji opartych na stosowaniu kar cielesnych i przemocy, przeciwnych – wiele⁵⁵. Wpro-

⁴⁹ Tamże, s. 9.

⁵⁰ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2012, s. 115.

⁵¹ J. Korczak, *Pedagogika żartobliwa*, w: J. Korczak, *Dzieła*, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994, t. 10, s. 197.

⁵² J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2012, s. 115.

⁵³ P. A., *Biją dzieci!*, Pismo Tygodniowe „Ewa”, Warszawa, 23 października 1932, nr 32 (232).

⁵⁴ K. Marzec-Holka, *Dzieciństwo zagrożone przemocą*, w: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza dzieciństwa*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001, s. 510.

⁵⁵ Zob. szerzej: E. T. Gershoff, *Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review*, „Psychological Bulletin” 2002, nr 128, s. 539–579; E. O. Paulucci i C. Violato, *A meta-analysis of the published research on the affective, cognitive, and behavioral effects of corporal punishment*, „The Journal of Psychology” 2004, nr 138, s. 197–221; R. E. Larzelere i B. R. Kuhn, *Comparing child outcomes of physical punishment and alternative disciplinary tactics: A metaanalysis*, „Clinical Child and Family Psychology Review” 2005, nr 8, s. 1–37; C. J. Ferguson, *Spanking, corporal punishment and negative longterm outcomes: A meta-analytic review of longitudinal studies*, „Clinical Psychology Review” 2013, nr 33, s. 196–208; E. Gershoff i A. Grogan-Keylor, *Spanking and Child Outcomes: Old Controversies and New Meta-Analyses*, „Journal of Family Psychology” 2016, Vol. 30, nr 4, s. 453–469.

of child-raising relationships and the main feature of adults' attitude towards children."⁴⁸ Over the years the traditional family model and forcing children to a nearly absolute obedience towards their guardians was "everyday reality, overwhelming for the vast majority of families, both in ours and other societies."⁴⁹ To our great joy and satisfaction, today we can say that Poland has joined the group of civilized countries in which such ban has been in force for a long time in the name of protection of dignity, freedom and physical integrity of every human being. The Act also introduces the whole system of legal and organizational solutions aimed at the elimination of violence and development of social prevention.

Child beating equals child abuse. It crushes the elementary dignity and breaks the rights of the child. Janusz Korczak was a clear and determined opponent of child beating. Over 100 years ago he wrote that "one may torture children with irrational love"⁵⁰, but "whoever hits a child is his executioner"⁵¹, and that "such child should be protected by the law."⁵² This problem is discussed in a text published in the weekly magazine "Ewa" in 1932:

We do not realize that a crime of child beating is committed right next to us, behind the wall, every day. Janusz Korczak is the only person in Poland to ever raise this matter when he writes that we do not know at all how often and how much of this cruel punishment is inflicted on children for the smallest offense, a harmless innocent joke⁵³.

Over the years researchers and specialists have pointed to harmful effects of corporal punishment (including S. Forward 1992; A. Miller 1991; A. Lipowska-Teusch 1992; K. Marzec-Holka 1999; J. Brągiel 1994), albeit often without much success⁵⁴. In my studies and analysis of child beating I have never found a single confirmed case that would point to benefits of corporal punishment. In fact, I have never come across any positive information at all about building relationships based on the use of corporal punishment and violence, while I have seen and read plenty of

⁴⁸ E. Jarosz, *Dom który krzywdzi [Abusive Home]*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice 2001, p. 23.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 9.

⁵⁰ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie [How to Love a Child. A Child in the Family]*, Ombudsman for Children, Warsaw 2012, p. 115.

⁵¹ J. Korczak, *Pedagogika żartobliwa [Playful Pedagogy]*, in: J. Korczak, *Dziela*, Oficyna Wydawnicza Latona, Warsaw 1994, vol. 10, p. 197, translated by the translator of the article.

⁵² J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie [How to Love a Child. A Child in the Family]*, Ombudsman for Children, Warsaw 2012, p. 115.

⁵³ P. A., *Biją dzieci! [Children Are Beaten!]*, Pismo Tygodniowe "Ewa", Warsaw, 23 October 1932, Issue No 32 (232).

⁵⁴ K. Marzec-Holka, *Dzieciństwo zagrożone przemocą [Childhood at Risk of Violence]*, in: D. Kornas-Biela (ed.), *Oblicza dzieciństwa [Different Faces of Childhood]*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001, p. 510.

wadzany dzisiaj zakaz bicia można traktować jako miarę szacunku do dziecka, respektowania jego godności, równości i rzeczywistych praw. Ale nie tylko o sam zakaz prawny chodzi, ale przede wszystkim o brak przyzwolenia na przemoc i stopniowe eliminowanie jej z praktyki wychowawczej i życia społecznego.

Jako Rzecznik Praw Dziecka konsekwentnie od 2011 roku prowadzę monitoring postaw społecznych wobec przemocy w wychowaniu⁵⁶, gdzie wyraźnie odnotowujemy, że spada systematycznie aprobatą dla uderzania dziecka, tzw. klapsa (w 2011 roku – 69%, w 2017 roku – 52%) oraz maleje systematycznie akceptacja bicia dzieci, tzw. lania (w 2011 roku 36%, w 2017 roku – 27%)⁵⁷. Ten spadek napawa umiarkowanym optymizmem, jednak warto również zauważyć, że niestety na stosunkowo wysokim poziomie utrzymuje się w społeczeństwie polskim uznawanie bicia dzieci za właściwą metodę wychowawczą (w 2011 roku – 21%, w 2017 roku – 21%)⁵⁸, co pokazuje, że wiele jest jeszcze do zrobienia.

Na skalę przemocy wobec dzieci w wymiarze makro wskazała podczas wykładu doktora honoris causa Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie Marta Santos Pais⁵⁹. Powiedziała m.in., na świecie w wyniku przemocy co pięć minut umiera kolejne dziecko, każdego roku ok. miliarda dzieci na świecie doświadcza jakiegokolwiek formy przemocy – to jest połowa całej populacji dzieci. Przytoczyła dane Światowej Organizacji Zdrowia dotyczące regionu europejskiego, gdzie

⁵⁶ Badanie Rzecznika Praw Dziecka realizowane jest corocznie od 2011 do 2017 roku, dane zebrane przez TNS OBOP na reprezentatywnej próbie Polaków. Jego celem jest identyfikacja zmian w aspektach społecznej świadomości i postaw. Przedmiotem badań są: społeczna akceptacja bicia dzieci, stosunek społeczeństwa do prohibicji kar cielesnych oraz postawy wobec ingerencji w rodzinę z problemem przemocy nad dzieckiem. Interpretacji wyników badań dokonywała dr hab. prof. UŚ Ewa Jarosz.

⁵⁷ Zob. szerzej *Spoleczny wydzwięk nowelizacji ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie*, w: *Informacja o działalności Rzecznika Praw Dziecka za rok 2011 oraz Uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2012, s. 368–388; *Postawy społeczne wobec bicia dzieci – raport z badań*, w: *Informacja o działalności Rzecznika Praw Dziecka za rok 2012 oraz Uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2013, s. 385–416; *Postawy społeczne wobec bicia dzieci – raport z badań*, w: *Informacja o działalności Rzecznika Praw Dziecka za rok 2013 oraz Uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2015, s. 322–349; *Wyciąg z Raportu z badań dot. postaw społecznych wobec stosowania przemocy w wychowaniu dzieci*, w: *Informacja o działalności Rzecznika Praw Dziecka za rok 2014 oraz Uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2015, s. 354–387; E. Jarosz, A. Nowak, *Dzieci ofiary przemocy w rodzinie. Raport Rzecznika Praw Dziecka. Funkcjonowanie znowelizowanej ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2012, s. 176–193; E. Jarosz, *Przemoc w wychowaniu. Między prawnym zakazem a społeczną akceptacją. Monitoring Rzecznika Praw Dziecka*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2015, s. 60–89.

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ Marta Santos Pais jest Specjalnym Reprezentantem Sekretarza Generalnego ONZ ds. Przemocy wobec Dzieci.

the negative ones⁵⁵. The ban introduced today can be treated as our measure of respect for the child and the child's dignity, equality and real rights. However, it is not only about the legal prohibition as such, but generally about people saying no to violence and working towards its gradual elimination from educational practice and social life.

As the Ombudsman for Children I have monitored social attitudes towards violence in education since 2011⁵⁶. Our studies show that the approval for hitting (smacking) a child is gradually falling (from 69% in 2011 to 52% in 2017), and so is the general acceptance of child beating (whacking; from 36% in 2011 to 27% in 2017)⁵⁷. While this decline is welcome as moderately optimistic, it has to be pointed out that recognition of child beating as the right educational method is still relatively high in Polish society (21% in 2011 and in 2017)⁵⁸, which shows that there is still a lot to be done.

The scale of violence against children was pointed out in the macro dimension by Marta Santos Pais during her *Doctor Honoris Causa* lecture at the Maria

⁵⁵ For more see: E. T. Gershoff, *Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review*, "Psychological Bulletin", No 128, 2002, pp. 539-579; E. O. Paulucci and C. Violato, *A meta-analysis of the published research on the affective, cognitive, and behavioral effects of corporal punishment*, "The Journal of Psychology", No 138, 2004, pp. 197-221; R. E. Larzelere and B. R. Kuhn, *Comparing child outcomes of physical punishment and alternative disciplinary tactics: A metaanalysis*, "Clinical Child and Family Psychology Review", No 8, 2005, pp. 1-37; C. J. Ferguson, *Spanking, corporal punishment and negative longterm outcomes: A meta-analytic review of longitudinal studies*, "Clinical Psychology Review", No 33, 2013, pp. 196-208; E. Gershoff and A. Grogan-Keylor, *Spanking and Child Outcomes: Old Controversies and New Meta-Analyses*, "Journal of Family Psychology", Vol. 30, No 4, 2016, pp. 453-469

⁵⁶ Based on annual studies carried out for the Ombudsman for Children between 2011 and 2017, and the data collected by TNS OBOP on a representative sample of Poles. The purpose of each study was to identify changes in different aspects of social awareness and attitudes to corporal punishment. The areas of focus included: social acceptance of child beating, social attitude to the prohibition of corporal punishment and interference with families due to child abuse. Interpretation of the study results was carried out by Ewa Jarosz, PhD Hab. and associate professor at the University of Silesia in Katowice.

⁵⁷ For more see: *Spoleczny wydzwięk nowelizacji ustawy o przeciwdzialaniu przemocy w rodzinie, in: Informacja o dzialalności Rzecznika Praw Dziecka za rok 2011 oraz Uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka*, Ombudsman for Children, Warsaw 2012, pp. 368-388; *Postawy spoleczne wobec bicia dzieci-raport z badań*, in: *Informacja o dzialalności Rzecznika Praw Dziecka za rok 2012 oraz Uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka*, Ombudsman for Children, Warsaw 2013, pp. 385-416; *Postawy spoleczne wobec bicia dzieci-raport z badań*, in: *Informacja o dzialalności Rzecznika Praw Dziecka za rok 2013 oraz Uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka*, Ombudsman for Children, Warsaw 2015, pp. 322-349; *Wyciąg z Raportu z badań dot. postaw spolecznych wobec stosowania przemocy w wychowaniu dzieci*, in: *Informacja o dzialalności Rzecznika Praw Dziecka za rok 2014 oraz Uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka*, Ombudsman for Children, Warsaw 2015, pp. 354-387 [for English see: *Report on the Activity of the Ombudsman for Children with Comments on the Observance of the Rights of the Child for the respective years* – translator's note]; E. Jarosz, A. Nowak, *Dzieci ofiary przemocy w rodzinie. Raport Rzecznika Praw Dziecka. Funkcjonowanie znowelizowanej ustawy o przeciwdzialaniu przemocy w rodzinie* [Children-Victims of Domestic Violence. Report of the Ombudsman for Children. The Functioning of the Amended Act on Counteracting Domestic Violence], Ombudsman for Children, Warsaw 2012, pp. 176-193; E. Jarosz, *Przemoc w wychowaniu. Między prawnym zakazem a spoleczną akceptacją. Monitoring Rzecznika Praw Dziecka* [Violence in Education. Between Legal Prohibition and Social Acceptance. Monitoring by the Ombudsman for Children], Ombudsman for Children, Warsaw 2015, pp. 60-89.

⁵⁸ Ibid.

co roku z powodu maltretowania umiera ponad 850 dzieci poniżej 15. roku życia, co najmniej 18 milionów dzieci doświadcza przemocy seksualnej, 44 miliony – przemocy fizycznej, 55 milionów – przemocy psychicznej i emocjonalnej⁶⁰.

Mając jednak świadomość, że ciemna liczba tych przestępstw jest większa, bez szczegółowej analizy widzimy, że chociaż teoretycznie los dzieci uległ poprawie, w praktyce dnia codziennego należy podejmować dalsze zdecydowane wyzwania w kierunku lepszej ochrony dzieci. Jednym z nich jest wniosek Rzecznika Praw Dziecka kierowany do polskiego rządu o stworzenie i wdrożenie Narodowej Strategii Walki z Przemocą wobec Dzieci oraz ratyfikację III Protokołu Opcjonalnego do Konwencji o Prawach Dziecka.

Z pewnością obchodzony Rok Ireny Sendlerowej 2018⁶¹, podobnie jak Rok Janusza Korczaka 2012⁶², stanie się dla nas wszystkich kolejną lekcją, refleksją nad godnością dziecka – człowieka, nad prawami dziecka, potępieniem wszelkich zbrodni, przemocy i wykorzystywania dzieci. Mam nadzieję, że lepiej będziemy mogli zrozumieć słowa Korczaka o szacunku do dzieci, zapisane we wstępie do *Pedagogiki żartobliwej*:

(...) dziecko jest równo nam wartościowym człowiekiem. (...) Pozwólmy swobodnie rozwijać się życiu. (...) Bez pedanterii, życzliwie i ufnie widzieć w dziecku człowieka. Nie ważyć lekce⁶³.

Warto pamiętać przesłanie Ireny Sendlerowej, że „(...) ludzi dzieli się na dobrych i złych. Narodowość, rasa, religia nie mają żadnego znaczenia. Tylko to, jakim kto jest człowiekiem...”⁶⁴ To słowa bardzo aktualne, dzisiaj, kiedy wokoło tyle nieszczęścia, możliwości lepsze, a chęci pomocy często brak. Sendlerowa wielokrotnie wspominała, że od dziecka była uczona obowiązku podania ręki tonącemu człowiekowi, każdemu, kto jest w potrzebie⁶⁵. Nikt z nas nie chce być lekceważonym, poniewieranym, bitym, więc czemu miałyby to się nadal zdarzać naszym dzieciom.

⁶⁰ Por. M. Santos Pais, w: *Doktorat Honoris Causa. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Marta Santos Pais.*, Warszawa 2017, Rzecznik Praw Dziecka i APS, s. 110–111.

⁶¹ Rok 2018 został ogłoszony z inicjatywy Rzecznika Praw Dziecka Rokiem Ireny Sendlerowej uchwałą Sejmu RP z dnia 8 czerwca 2017 roku.

⁶² Rok 2012 został ogłoszony z inicjatywy Rzecznika Praw Dziecka Rokiem Janusza Korczaka uchwałą Sejmu RP z dnia 16 września 2011 roku.

⁶³ Korczak, *Pedagogika żartobliwa.*, w: J. Korczak, *Dzieła*, Warszawa 1994, Oficyna Wydawnicza Lato-na, s. 187.

⁶⁴ A. Mieszkowska, *Dzieci Ireny Sendlerowej*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2009, s. 20.

⁶⁵ Por. M. Michalak, *O odpowiedzialności wobec dzieci*, w: *Doktorat Honoris Causa. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Marta Santos Pais.*, Warszawa 2017, Rzecznik Praw Dziecka i APS, s. 28–29.

Grzegorzewska University in Warsaw⁵⁹. She said that every five minutes a child dies in the world because of violence, while about one billion children, i.e. half of the entire population of children in the world, experience some form of violence. She quoted the data collected by the World Health Organisation with respect to the European region, where

child maltreatment leads to the premature death of more than 850 children under 15 years; at least 18 million children suffer from sexual abuse, 44 million from physical abuse and 55 million from psychological or emotional abuse. Shocking as they are, these figures are understood to be underestimates⁶⁰.

Being aware of this, even without a detailed analysis, one can see that while theoretically the fate of children has improved, further decisive actions are necessary in the practice of everyday life in order to ensure better protection of children. One of them is the request of the Polish Ombudsman for Children submitted to the Polish government to prepare and implement the *National Strategy for Combating Violence Against Children*, and to ratify the *3rd Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child*.

Certainly, the currently celebrated Year of Irena Sendler 2018⁶¹, similarly to the Year of Janusz Korczak in 2012⁶², will become for all of us another lesson, a reflection on the dignity of the child-human being, the rights of the child, condemnation of any crime, violence and abuse of children. I hope that we will be able to understand better what Korczak says about respect for children in the introduction to his *Playful Pedagogy*:

(...) the child is a human being just as valuable as we are. (...) Let life develop freely. (...) Without pedantry, kindly and trustfully see a human being in a child. Do not ignore or take a child lightly⁶³.

Irena Sendler once said: “(...) People can be only divided into good or bad. Nationality, race, religion are of no importance. The only thing that matters is what

⁵⁹ Marta Santos Pais is the Special Representative of the UN Secretary General on Violence against Children.

⁶⁰ See: M. Santos Pais, in: *Doktorat Honoris Causa. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Marta Santos Pais Honoris Causa Doctorate. The Maria Grzegorzewska University (APS). Marta Santos Pais*, Warsaw 2017, Ombudsman for Children and APS, pp. 110-111.

⁶¹ Following the initiative of the Ombudsman for Children, the year 2018 was announced the Year of Irena Sendler pursuant to the Resolution of the Sejm of the Republic of Poland of 8th June 2017.

⁶² Following the initiative of the Ombudsman for Children, the year 2012 was announced the Year of Janusz Korczak pursuant to the Resolution of the Sejm of the Republic of Poland of 16th September 2011.

⁶³ Korczak, *Pedagogika żartobliwa [Playful Pedagogy]*, in: J. Korczak, *Dzieła [Works]*, Warsaw 1994, Oficyna Wydawnicza Latona, p. 187.

Przypominam, że prawa dziecka to nie pustosłowie, to nie wymysł bliżej niezidentyfikowanych środowisk, które za cel postawiły sobie skonfliktować dzieci z dorosłymi, z rodzicami, opiekunami i nauczycielami. Takie głosy, co prawda nieliczne, pojawiają się, ale spotykają się z ostrą krytyką środowiska. Reakcje są natychmiastowe i właściwe, za co z całego serca dziękuję. To jest ta postawa odpowiedzialności, o którą najgłośniejszy, jak potrafię, jako Rzecznik Praw Dziecka apeluję.

Tę potrzebę odpowiedzialności i wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka potwierdza w swojej analizie sytuacji mordy przez niemieckich nazistów dokonanego na Korczaku, Stefanii Wilczyńskiej i ich podopiecznych Irena Sendlerowa⁶⁶. Spytałem niedawno, co dzisiaj robiłaby młoda Irena Sendlerowa, jej córkę Janinę Zgrzebską. Odpowiedziała, że pewnie organizowałaby korytarz humanitarny do Polski dla dzieci sierot z krajów dotkniętych wojną. Myślę, że Korczak by jej pomagał.

Janusz Korczak w swoim testamencie przekazał nam słowa: „Nie wolno zostawiać świata takim, jaki jest...”. Wychodząc naprzeciw temu wyzwaniu, po ponad 5 latach bardzo ciężkiej i społecznej pracy powołanej przez Rzecznika Praw Dziecka Komisji Kodyfikacyjnej Prawa Rodzinnego⁶⁷ jeszcze w tym roku przedstawię parlamentowi, prezydentowi i rządowi propozycję kompleksowej zmiany polskiego prawa rodzinnego, której celem jest dalsze wzmocnienie pozycji dziecka i rodziny. Dzisiaj pozwolę sobie zaprezentować fragment wypracowanego materiału, który powstał w drodze wielu przemyśleń, analiz i kompromisów.

Zaprojektowany Kodeks Rodzinny otwiera Preambuła o brzmieniu:⁶⁸

W poszanowaniu godności człowieka, Rzeczpospolita Polska chroni dobro dziecka i dobro rodziny, wspiera rodzinę, w tym małżeństwo, a także rodzicielstwo, zgodnie z zasadą subsidiarności tworzy warunki do prawidłowego funkcjonowania rodziny.

⁶⁶ Zob. A. Mieszkowska, *Dzieci Ireny Sendlerowej*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2009, s. 134.

⁶⁷ W Komisji pracowali m.in. prof. zw. Bogusław Banaszak, prof. Tadeusz Biernat, SSN w st. spocz. dr Helena Cieplą, SSN w st. spocz. Bronisław Czech, dr Paweł Jaros, prof. zw. Stanisława Kalus, adw. Ewa Milewska-Celińska, dr Marta Prucnal-Wójcik, SSO w st. spocz. Agnieszka Rękas, SSN w st. spocz. Teresa Romer, SSO w st. spocz. Ewa Rudnicka-Danielska, SSN w st. spocz. Jadwiga Skibińska-Adamowicz, dr Jerzy Słyk, prof. zw. Stanisław L. Stadniczeńko, dr hab. Piotr Telusiewicz, SSA prof. Stanisław Nitecki, prof. Teresa Mróz oraz przedstawiciele kuratorów sądowych i sędziów rodzinnych.

⁶⁸ Niepublikowany materiał do użytku wewnętrznego Rzecznika Praw Dziecka.

kind of person you are (...)”⁶⁴. Her words are still valid today, in the times when there is so much suffering around us, and when we have better opportunities, but at the same time we lack the willingness to help. Sendler said many times that from early on she was taught to give a hand to a drowning person, to anyone who was in need⁶⁵. None of us wants to be neglected, belittled or beaten, why then should it continue to happen to our children?

Children’s rights are not empty words or a whim of some unidentified circles of people whose aim is to conflict children with adults, parents, guardians and teachers. Such voices, albeit few, do appear, but are heavily criticized. The reactions of our environment are immediate and correct, for which I thank you with all my heart. This is the attitude of responsibility that I call for as strongly as I can as the Ombudsman for Children.

It is the need for responsibility and sensitivity to other people’s needs that Irena Sendler talks about and calls for in her analysis of the murder of Janusz Korczak, Stefania Wilczyńska and their pupils committed by the Nazis⁶⁶. I have recently asked her daughter, Janina Zgrzemska, what young Irena Sendler would be doing today. She replied that probably she would be organizing a humanitarian corridor to Poland for orphans from the areas of armed conflicts. And I think that Korczak would be helping her.

In his sort of testament Korczak tells us: “We cannot leave the world as it is...” To meet this challenge, after over five years of very hard and social work of the Family Law Codification Committee, convened by the Ombudsman for Children⁶⁷, later this year I will submit to the Polish Parliament, President and Government a draft of the amended Polish Family Law with major comprehensive changes aimed at the further strengthening of the position of the child and family. Here I would like to present an excerpt of the draft which is a result of numerous reflections, analyses and compromises.

⁶⁴ A. Mieszkowska, *Dzieci Ireny Sendlerowej [Irena Sendler: Mother of the Children of Holocaust]*, Muza, Warsaw 2009, p. 20.

⁶⁵ Cf. M. Michalak, *O odpowiedzialność wobec dzieci, [On Responsibility for Children]*, in: *Doktorat Honoris Causa. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Marta Santos Pais [Honoris Causa Doctorate. The Maria Grzegorzewska University (APS). Marta Santos Pais]* Warsaw 2017, Ombudsman for Children and APS, pp. 28-29.

⁶⁶ See: A. Mieszkowska, *Dzieci Ireny Sendlerowej [Irena Sendler: Mother of the Children of Holocaust]*, Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warsaw 2009, p. 134.

⁶⁷ The Members of the Committee included among others: Prof. Bogusław Banaszak, Prof. Tadeusz Biernat, former Judges of the Supreme Court: Dr Helena Ciepła, Bronisław Czech, Jadwiga Skibińska-Adamowicz, Teresa Romer; Dr Paweł Jaros, Prof. Stanisława Kalus, Ewa Milewska-Celińska, Dr Marta Prucnal-Wójcik, former judges Agnieszka Rękas, Ewa Rudnicka-Danielska; Dr Jerzy Słyk, Prof. Stanisław L. Stadniczeńko, Dr Hab. Piotr Telusiewicz, Prof. Stanisław Nitecki, Prof. Teresa Mróz, as well as representatives of probation officers and family judges.

Mając na uwadze wyjątkową rolę prawa rodzinnego w zakresie ochrony praw i wolności dziecka, praw rodziny oraz jego wieloaspektowość w procesie stanowienia i stosowania prawa:

- uwzględniając powszechnie uznane wartości, wymienione w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej i obowiązujących aktach prawa międzynarodowego, w szczególności przyrodzoną godność człowieka jako źródło przysługujących mu praw;
- działając dla dobra dziecka i zapewnienia mu godnych warunków życia w rodzinie, stanowiącej jego naturalne środowisko i dla zaspokojenia jego potrzeb fizycznych, psychicznych, społecznych i moralnych, kształtujących jego osobowość;
- mając na uwadze konieczność zapewnienia dziecku środowiska wychowawczego gwarantującego mu wszechstronny rozwój;
- uznając rodzinę jako podstawową wspólnotę osób i instytucję społeczną;
- mając na celu wzmocnienie pozycji i funkcji rodziny;
- preferując dialog i mediację jako narzędzia rozwiązywania konfliktów i sporów rodzinnych;
- uwzględniając szczególną rolę sądownictwa rodzinnego w ochronie wskazanych wartości oraz potrzebę realizacji i rozwoju jego idei;
- respektując aksjologiczną jedność prawa oraz wynikającą z niej konieczność spójności rodzinnego prawa materialnego, procesowego i wykonawczego, stanowi się, co następuje...

W nowym Kodeksie jako Rzecznik Praw Dziecka zgłaszam potrzebę odejścia od pejoratywnego i konfliktogennego pojęcia „władzy rodzicielskiej”, obcego korczakowskiej idei podmiotowego traktowania dziecka, na rzecz „**odpowiedzialności rodzicielskiej**”, której proponowana definicja brzmi:

(...) to zadanie, postawa i relacje rodziców z dzieckiem, wykonywane z poszanowaniem jego godności i praw, zgodnie z porządkiem społeczno-prawnym. Ma ona na celu troskę o dziecko i zaspokajanie jego potrzeb, przygotowanie do życia w rodzinie i społeczeństwie oraz wypełnianie obowiązku alimentacyjnego. Jest realizowana w szczególności przez wykonywanie obowiązków i praw w zakresie pieczy nad osobą i majątkiem dziecka, reprezentacji, utrzymywania relacji osobistych, ustalania pochodzenia dziecka, jego imienia i nazwiska, miejsca pobytu. Odnosi się odpowiednio do osób, które na mocy orzeczenia sądu ponoszą wobec dziecka taką odpowiedzialność jak rodzice⁶⁹.

Władza, władczość, panowanie człowieka nad drugim człowiekiem, bezwzględne posłuszeństwo to pojęcia bliskie totalitaryzmowi, uprzedmiotowieniu człowieka, zniewoleniu, posiadaniu. Nie sprzyjają one prawidłowym relacjom rodzic – dziecko i dziecko – rodzic.

W przywołanym dokumencie jako Rzecznik Praw Dziecka proponuję wprowadzenie m.in. definicji **dobra dziecka** jako „stanu, w którym dziecko osiąga prawidłowy, całościowy i harmonijny rozwój psychiczny, fizyczny i społeczny,

⁶⁹ Tamże.

The draft of the *Family Code* opens with a preamble which has the following wording⁶⁸:

Respecting the dignity of the child, the Republic of Poland seeks to protect the well-being of the child and family, support family, including marriage and parenthood, and create conditions for the proper functioning of the family in accordance with the principle of subsidiarity.

Bearing in mind the unique role of the family law in the protection of the rights of the child and family, and its multifaceted function in law making and law enforcement;

- Taking into account the universally recognized values enshrined in the Constitution of the Republic of Poland and applicable international acts of law, in particular the inherent dignity of every person as a source of his or her rights;
- Acting for the well-being of the child and ensuring decent living conditions for children in their families as their natural environment, and in order to satisfy children's physical, mental, social and moral needs which shape their personality;
- Having regard to the need to provide children with an educational environment that guarantees their comprehensive development;
- Recognizing the family as a basic community of people and a social institution;
- With a view to strengthen the position and function of the family;
- Preferring dialogue and mediation as a tool for resolving conflicts and family disputes;
- Considering the particular role of family judiciary in protecting these values and the need for the implementation and development of its ideas;
- Respecting the axiological unity of the law and the consequent necessity of cohesion of the material, procedural and executive family law;
- It is resolved as follows (...).

In the new Code, as the Ombudsman for Children I call for shifting from the pejorative and conflict-generating notion of “parental authority”, which is so far from Korczak’s idea of treating the child as a subject, to “**parental responsibility**”, which in the draft is defined as follows: “It comprises parents’ tasks, attitude and relationships with the child, exercised with the respect for the child’s dignity and rights, in accordance with the law and social order. It aims to care for the child and meet the child’s needs, prepare the child for life in family and society and compliance with child maintenance obligations. It is implemented in particular by compliance with the obligations and exercise of the rights in terms of custody over the child and the child’s property, child’s representation, maintenance of personal relationships, determination of the child’s origins, the child’s first name and surname, and place of residence. It is placed respectively upon persons who pursuant to a court decision are made responsible for the child in the same way as the parents are.”⁶⁹ Authority, authoritative

⁶⁸ Unpublished material for the internal use of the Ombudsman for Children.

⁶⁹ Ibid.

z poszanowaniem jego godności i wynikających z niej naturalnych praw. Dobro to jest kształtowane w szczególności przez pozytywne relacje rodzinne, osobiste i sytuacje wychowawcze⁷⁰, **dziecka**, jako każdej istoty ludzkiej od poczęcia do osiągnięcia pełnoletności⁷¹, **adwokata dziecka**, tj. „pełnomocnika wyspecjalizowanego w sprawach ochrony praw i wolności dziecka (adwokata lub radcy prawnego), który działa dla dobra dziecka w przypadkach przewidzianych w Kodeksie i innych ustawach”⁷² oraz **pieczy konsensualnej** przy zgodnym porozumieniu rodziców i **pieczy równoważnej** jako „pieczy określonej w orzeczeniu, sprawowanej naprzemiennie przez każdego z rodziców w powtarzających się, ale niekoniecznie w takich samych okresach, zgodnej z dobrem dziecka, uwzględniającej jego zdanie oraz prawo dziecka do wychowania przez oboje rodziców”⁷³.

Ważną częścią otwierającą nowy Kodeks Rodziny są „Zasady prawa rodzinnego”, m.in.:

- **Zasada podmiotowości dziecka** – Dziecko jest podmiotem praw i obowiązków wynikających z Kodeksu i innych aktów prawnych.
- **Zasada dobra dziecka** – Zasada dobra dziecka ma pierwszeństwo przed innymi zasadami. Podmioty stosunków rodzinnoprawnych oraz organy władzy publicznej kierują się w swoich działaniach dobrem dziecka.
- **Zasada wychowania dziecka w środowisku rodzinnym** – Dziecko ma prawo do wychowania w rodzinie biologicznej przez oboje rodziców zgodnie z ich odpowiedzialnością rodzicielską. W razie braku rodziny biologicznej lub niemożności ponoszenia przez rodziców odpowiedzialności rodzicielskiej, organy władzy publicznej mają obowiązek zapewnienia dziecku zastępczego środowiska zgodnie z przepisami odrębnymi.
- **Zasada ochrony rodziny** – Organy władzy publicznej obowiązane są wspierać rodzinę oraz zgodnie z zasadą subsydiarności umożliwić jej prawidłowe funkcjonowanie.
- **Zasada autonomii rodziny** – Autonomia rodziny wymaga poszanowania wolności i praw członków rodziny w procesie wzajemnych relacji, kształtowania solidaryzmu wewnątrzrodzinnego oraz pierwszeństwa rodziców w wychowaniu dzieci.
- **Zasada subsydiarności państwa** – Sąd i inne organy władzy publicznej, uznając autonomię rodziny, udzielają wsparcia dziecku, rodzicom i innym

⁷⁰ Tamże.

⁷¹ Tamże.

⁷² Tamże.

⁷³ Tamże.

power, one person's domination over another and total obedience are concepts close to totalitarianism, human objectification, enslavement and possession. They are not conducive to proper parent-child and child-parent relationships.

In this document as the Ombudsman for Children I propose to introduce among others the following definitions: **child's well-being** – “a state in which the child's mental, spiritual and physical development may be correct, complete and harmonious, while the child's dignity and natural rights resulting from it are respected. The child's well-being is shaped in particular by positive family relationships, and personal and educational situations”⁷⁰; **child** – “every human being from conception to adulthood”⁷¹; **child's counsel** – “the child's legal representative specializing in children's rights protection (a lawyer or legal adviser), who acts for the child's well-being in cases provided for in the Code and other acts of law”⁷²; **consensual custody** which is based on the unanimous agreement of the parents, and **shared custody** in which “every parent holds the custody over the child as specified in the judgement alternately, in repeating but not necessarily equally long periods of time, in a way that is consistent with the child's well-being, while recognizing the child's opinion and right to be raised by both parents”⁷³.

“The Family Law Principles” constitute an important part opening the new Family Code. They include as follows:

- **The principle of the child's subjectivity** – The child is the subject of the rights and obligations under the Code and other legal acts.
- **The principle of the child's well-being** – The principle of the child's well-being takes precedence over other principles. In their actions, the subjects of the family relationships regulated by the Family Law and public authorities shall pursue the child's well-being.
- **The principle of raising the child in a family environment** – The child has the right to be raised in his or her biological family by both parents according to their parental responsibility. If the child does not have his or her biological family or the parents are incapable of exercising their parental responsibility, public authorities are obliged to provide the child with a foster environment in accordance with separate provisions.

⁷⁰ Ibid.

⁷¹ Ibid.

⁷² Ibid.

⁷³ Ibid.

osobom ponoszącym taką odpowiedzialność jak rodzice oraz rodzinie na warunkach określonych w ustawie.

- **Zasada niedyskryminacji dziecka i rodziny** – Organy władzy publicznej, instytucje i osoby, obowiązane do udzielania ochrony, pomocy oraz wsparcia dziecku i rodzinie, kierują się zasadą równego ich traktowania i niedyskryminacji.
- **Zasada mediacyjnego rozwiązywania konfliktów i sporów rodzinnych** – W ugodowym rozwiązywaniu konfliktów i sporów rodzinnych podstawowym sposobem jest mediacja⁷⁴.

Stary Doktor w swej analizie sytuacji dziecka i dzieciństwa zawsze był wnikliwy i krytyczny. On pytał wprost: „Skąd wziął się ów złośliwy i przebiegły przesąd o szczęściu dzieci?”⁷⁵. W swej analizie rzeczywistości dobrego samopoczucia świata dorosłych pisał i demaskował ich hipokryzję:

W pewnej mierze wygodniej nam sądzić, że dobrze i wesoło jest naszym bezbronnym poddanym, bezgranicznie i beznadziejnie zależnym od swych przypadkowych rodziców, władających i panów, od ich wzajemnego stosunku, charakteru, nawet kaprysu – strzykania w prawym kolanie. Wierząc, że dzieci są szczęśliwe, możemy naiwnie je krzywdzić⁷⁶.

Czy takie słowa, takie tłumaczenia są nam dzisiaj obce? Czy ludzie kwestionujący sens ochrony praw dziecka, instytucji stojących na ich straży, lekceważący dziecięcą podmiotowość, prawo dziecka do obywatelstwa i partycypacji nie tłumaczą podobnie? To jednak nie znaczy, że mają rację. To wyzwanie dla obrońców praw dziecka, dla przyjaciół dzieci, dla badaczy dziecka i dzieciństwa, dla konstytucyjnego i samorzadnych rzeczników praw dziecka.

Jako Rzecznik Praw Dziecka, otwierając III Międzynarodowy Kongresu Praw Dziecka i VIII Międzynarodową Konferencję Korczakowską, wzywałem w 2017 roku i wzywam dzisiaj dorosłych do odpowiedzialności za świat, który zostawiamy dzieciom. Tak jak Korczak onegdaj wzywał o Magna Charta Libertatis⁷⁷, wołam dzisiaj o odpowiedzialność za dziecko i wszystko, co je otacza. Temu właśnie ma służyć, zgłoszona przez instytucję Rzecznika Praw Dziecka, koncepcja nowego Kodeksu Rodzinnego, wspierana przez środowiska naukowe i społeczno-polityczne.

⁷⁴ Tamże.

⁷⁵ J. Korczak, *Szczęście dzieci*, „Przegląd Społeczny 1906-1907, w: J. Bartnicka (red.) *Dzieła. Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898-1912)*, tom 3, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1994, s. 148.

⁷⁶ Tamże, s. 149.

⁷⁷ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Warszawa 2012, Rzecznik Praw Dziecka, s. 55.

- **The principle of family protection**– Public authorities are obliged to support the family and enable its proper functioning in accordance with the principle of subsidiarity.
- **The principle of family autonomy** – The autonomy of the family requires respect for the freedom and rights of the family members in the process of mutual relations, developing solidarity within the family and parents’ priority in the child’s upbringing.
- **The principle of subsidiarity of the state** – Recognizing the autonomy of the family, courts and other public authorities provide support to the child, parents and other persons with the same responsibility as that of the parents, and to the family under the terms and conditions specified in the Act.
- **The principle of non-discrimination of the child and family** – Public authorities, institutions and persons obliged to provide protection, assistance and support to the child and family shall be guided by the principle of equal treatment and non-discrimination.
- **The principle of resolving conflicts and family disputes by mediation** – Mediation shall be the primary means towards resolving conflicts and family disputes in an amicable way⁷⁴.

In his analysis of the child’s situation and childhood the Old Doctor was always insightful and critical. He would ask directly: “Where did this malevolent and cunning superstition of children’s happiness come from?”⁷⁵. He wrote about it in his analysis of the well-being of the world of adults, where he exposed their hypocrisy in the following way:

To some extent, it is more comfortable for us to believe that our vulnerable subjects, who are totally and hopelessly dependent on their accidental parents, masters and lords, on their relationship with them, their character, indeed their mood swings or pain in the right knee, have a good and cheerful life. Convinced that children are happy, we can carry on to naively hurt them⁷⁶.

Do we not hear similar explanations today? Are these not the same words that people who question the significance of children’s rights protection and institutions that guard them, who disregard children’s subjectivity and their right to citizenship and participation, use to justify their opinion? However, this does not mean that they are right. That is the challenge for children’s rights activists, friends,

⁷⁴ Ibid.

⁷⁵ J. Korczak, *Szczęście dzieci* [*Children’s Happiness*], “Przegląd Społeczny 1906-1907”, in: J. Bartnicka (ed.) *Dzieła. Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898-1912)* [*Works. On the Rostrum*], Vol. 3**, Oficyna Wydawnicza Latona, Warsaw 1994, p. 148. translated by the translator of this article.

⁷⁶ Ibid., p. 149.

Prawa dziecka są naszą wspólną odpowiedzialnością – rządzących, obserwujących, naukowców, działaczy pozarządowych, nauczycieli, wychowawców. Nie możemy o nie nie walczyć, nie upominać się, żeby nie stanąć kiedyś przed dylematem, który podnosiła jedna z największych spośród nas, nagrodzona przez same dzieci w 2007 roku Orderem Uśmiechu⁷⁸ – **Irena Sandlerowa**: „A co na to świat? Potężne mocarstwa? Świat milczał! A milczenie czasem znaczy przyzwolenie na to, co się dzieje”⁷⁹.

Bibliografia:

Bińczycka J., *Polski Komitet Korczakowski*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2005, Tom IV.

Czerwińska-Rydel A., *Po drugiej stronie okna. Opowieść o Januszu Korczaku*, Warszawa: Muchomor, 2012.

Edestin A., *Uśnij, moja córeczko*, w: *Wspomnienia o Januszu Korczaku*, Warszawa: Nasza Księgarnia, 1981.

Jan Paweł II, *Adhortacja Familiaris Consortio*, w: *Adhortacje apostolskie Ojca Świętego Jana Pawła II*, tom I, Kraków: Wydawnictwo Znak, 2006.

Jarosz E., *Dom który krzywdzi*, Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk, 2001.

Jarosz E., *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2009.

Jarosz E., *Przemoc w wychowaniu. Między prawnym zakazem a społeczną akceptacją. Monitoring Rzecznika Praw Dziecka*, Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka, 2015.

Key E., *Stulecie dziecka*, Warszawa: Nasza Księgarnia, 1928.

⁷⁸ Order Uśmiechu – jedyne na świecie odznaczenie o randze międzynarodowej przyznawane dorosłym wyłącznie na wniosek dzieci, zob. szerzej www.orderusmiechu.pl. Wymienionymi w tekście Kawalerami Orderu Uśmiechu są: Jan Paweł II, Franciszek, Irena Sandlerowa, Maria Łopatkowa, Jadwiga Bińczycka, Magdalena Kochan i autor tego opracowania: Marek Michalak.

⁷⁹ A. Mieszkowska, *Dzieci Ireny Sandlerowej*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2009, s. 134.

child and childhood researchers, constitutional ombudspersons and self-proclaimed advocates of children's rights.

When in 2017 I was opening the 3rd International Congress on the Rights of the Child and the 8th International Korczak Conference as the Ombudsman for Children, I appealed then and I continue to appeal today to adults to take responsibility for the world that we leave to our children. Just like Korczak once called for a Magna Charta Libertatis⁷⁷, I call today for responsibility for the child and everything that surrounds the child. This is the purpose of the draft of a new Family Code proposed by the Ombudsman for Children and supported by scientific, academic, social and political circles.

The rights of the child are the shared responsibility of all those in power, observers, scholars, non-governmental activists, teachers and educators. We cannot afford not to fight or call for them, so as not to be faced one day with the dilemma that Irena Sendler, the greatest of us all and the Dame of the Order of Smile awarded to her by children in 2007⁷⁸, was once talking about: "And what did the world do? And all its great superpowers? The world was silent! And silence sometimes means that you give consent to what is happening."⁷⁹

Bibliography

Bińczycka, J. (2005). Polski Komitet Korczakowski [*Polish Korczak Committee*]. In T. Pilch (Ed.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, [*Encyclopaedia of 21st Century Education*]. Warsaw: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Czerwińska-Rydel, A. (2012). *Po drugiej stronie okna. Opowieść o Januszu Korczaku* [*On the other Side of the Window. A Story about Janusz Korczak*], Warsaw: Muchomor.

⁷⁷ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie* [*How to Love a Child. A Child in the Family*], Warsaw 2012, Ombudsman for Children, p. 55.

⁷⁸ The Order of Smile is the only international distinction in the world that is awarded to adults only at the request of children. For more see: www.orderusmiechu.pl. The Dames and Knights of the Order of Smile mentioned in the article include: Pope John Paul II, Pope Francis, Irena Sendler, Maria Łopatko, Jadwiga Bińczycka, Magdalena Kochan and the author of this text Marek Michalak.

⁷⁹ A. Mieszkowska, *Dzieci Ireny Sendlerowej* [*Irena Sendler: Mother of the Children of Holocaust*], Warsaw 2009, Wydawnictwo Literackie MUZA SA, p. 134.

- Korczak J., *Feralny tydzień*, Warszawa: Wydawnictwo J. Mortkowicza, 1927.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka, 2012.
- Korczak J., *Listy i rozmyślenia palestyńskie*, Warszawa: Agencja Edytorska Ezop, 1999.
- Korczak J., *Pamiętnik i inne pisma z getta*, Warszawa: WAB, 2012.
- Korczak J., *Pedagogika żartobliwa*, w: J. Korczak, *Dzieła*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona, 1994.
- Korczak J., *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka, 2012.
- Korczak J., *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą*, Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka, 2018.
- Korczak J., w: M. Chymuk, *Janusz Korczak dziecko i wychowawca*, Kraków: Wydawnictwo WAM, 1995.
- Kot S., *Historia wychowania*, Księgarnia Polska na Śląsku, Kraków 1924.
- Lifton B.J., *The King of Children. A Biography of Janusz Korczak*, Schocken, 1989.
- Marzec-Holka K., *Dzieciństwo zagrożone przemocą*, w: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza dzieciństwa*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2001.
- Medvedeva-Nathoo O., *Oby im życie łatwiejsze było... O Januszu Korczaku i jego wychowanku*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2012.
- Michalak M., *Ma moc serdeczności*, w: T. Belerski, *Kawalerowie Orderu Uśmiechu*, Warszawa: Meissner&Partners, 2013.
- Michalak M., *Nie ma dzieci – są ludzie. Janusz Korczak pierwszym niekonstytucyjnym rzecznikiem dziecka*, w: R. Gawrych, A. Solak, T. E. Wardzała, *Interdyscyplinarność w wychowaniu. Inspiracje korczakowskie*, Gdańsk: Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Gdańsku, 2014.

Edestin, A. (1981). Uśnij, moja córeczko [Sleep my little daughter]. In: *Wspomnienia o Januszu Korczaku* [Memoirs about Janusz Korczak], Warsaw: Nasza Księgarnia.

Pope John Paul II (2006), Apostolic exhortation Familiaris Consortio. In: *Adhortacje apostolskie Ojca Świętego Jana Pawła II* [Apostolic Exhortations of the Holy Father John Paul II]. Cracow: Wydawnictwo Znak.

Jarosz, E. (2001). *Dom który krzywdzi* [A Home that Hurts]. Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk.

Jarosz, E. (2009). *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna* [Protecting Children against Violence. Global and Local Perspective]. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Jarosz, E. (2015). *Przemoc w wychowaniu. Między prawnym zakazem a społeczną akceptacją. Monitoring Rzecznika Praw Dziecka* [Violence in Upbringing and Education. Between Legal Ban and Social Acceptance. Follow-up Monitoring by the Ombudsman for Children]. Warsaw: The Ombudsman for Children of the Republic of Poland

Key, E. (1928). *Stulecie dziecka* [The Century of the Child]. Warsaw: Nasza Księgarnia.

Korczak, J. (1927). *Feralny tydzień* [Ill-fated Week]. Warsaw: Wydawnictwo J. Mortkowicza.

Korczak, J. (2012). *Jak kochać dziecko. How to Love a Child*. [How to Love a Child: A Child in the Family]. Warsaw: The Ombudsman for Children of the Republic of Poland

Korczak, J. (2009). *Listy i rozmyślenia palestyńskie* [Palestinian Letters and Meditations]. Warsaw: Agencja Edytorska Ezop.

Korczak, J. (2012). *Pamiętnik i inne pisma z getta* [Ghetto Diary]. Warsaw: WAB.

Korczak, J. (1994). *Pedagogika żartobliwa* [Playful Pedagogy]. In J. Korczak, *Dziela* [The Works]. Warsaw: Oficyna Wydawnicza Latona.

Michalak M., *O odpowiedzialność wobec dzieci*, w: *Doktorat Honoris Causa. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Marta Santos Pais*, Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka i APS, 2017.

Mieszkowska A., *Dzieci Ireny Sendlerowej*, Warszawa: Wydawnictwo Literackie Muza, 2009.

Olczak-Ronikier J., *Korczak. Próba biografii*, Warszawa: W.A.B, 2011.

Ostrowicka B., *Jest taka historia. Opowieść o Januszu Korczaku*, Łódź: Wydawnictwo Literatura, 2012.

Sadowski M., *Janusz Korczak. Fotobiografia*, Warszawa: Iskry, 2012.

Smolińska-Theiss B., *Korczakowskie narracje pedagogiczne*, Kraków: Impuls, 2013.

Smolińska-Theiss B., *Wstęp*, w: B. Smolińska-Theiss (red.), *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci – są ludzie*, Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka, 2013.

Stachowicz K., *Wielkie biografie. Korczak*, Warszawa: Buchmann, 2012.

Szczepka-Pustkowska M., *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Kraków: Impuls, 2011.

Śliwerski B., *Rok Janusza Korczaka wyjątkowym darem myśli, dokonań i przeżyć współczesnych pedagogów*, w: B. Smolińska-Theiss (red.), *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci – są ludzie*, Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka, 2013.

Tazbir J., *Stosunek do dziecka w okresie staropolskim*, w: Bińczycka J. (red.), *Bici biją*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2001.

Theiss W., *Janusz Korczak: portret polityczny*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1994, nr 3.

Theiss W., *Stary Doktor na indeksie. Nieznane recenzje dzieł Janusza Korczaka z 1954 r.*, w: M. Juszczyk (red.), *Reminiscencje myśli Janusza Korczaka wykorzystane w nowoczesnych modelach kształcenia*, Częstochowa: WSP, 1996.

Korczak, J. (2012). *Prawo dziecka do szacunku* [*The Child's Right to Respect*]. Warsaw: The Ombudsman for Children of the Republic of Poland

Korczak, J. (2018). *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą* [*Face to Face with God. Prayers of People who Don't Pray*]. Warsaw: The Ombudsman for Children of the Republic of Poland.

Korczak, J. (1995). In M. Chymuk. *Janusz Korczak dziecko i wychowawca*, [*Janusz Korczak Child and Educator*]. Cracow: Wydawnictwo WAM.

Kot, S. (1924). *Historia wychowania* [*The History of Education*]. Cracow: Księgarnia Polska na Śląsku.

Lifton, B. J. (1989). *The King of Children. A Biography of Janusz Korczak*. Schocken

Marzec-Holka, K. (2001). *Dzieciństwo zagrożone przemocą* [*Childhood Endangered with Violence*]. In D. Kornas-Biela (Ed.). *Oblicza dzieciństwa* [*Faces of Childhood*]. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Medvedeva-Nathoo, O. (2012). *Oby im życie łatwiejsze było... O Januszu Korczaku i jego wychowanku*, [*Let their Lives be Easier...on Janusz Korczak and his Children*]. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Michalak, M. (2013). *Ma moc serdeczności*, [*Lots of Cordiality*]. In T. Belerski, *Kawalerowie Orderu Uśmiechu*, [*Knights of the Order of Smile*]. Warsaw: Meissner&Partners.

Michalak, M. (2014). *Nie ma dzieci – są ludzie. Janusz Korczak pierwszym niekonstytucyjnym rzecznikiem dziecka* [*There are no children- there are people. Janusz Korczak as the First Informal Ombudsman for Children*]. In R. Gawrych, & A. Solak, & T. E. Wardzała. (2014). *Interdyscyplinarność w wychowaniu. Inspiracje korczakowskie*, [*Interdisciplinary Education. Inspirations from Korczak*]. Gdańsk: Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Gdańsku.

Michalak, M. (2017). *O odpowiedzialność wobec dzieci* [*The Responsibility Towards Children*]. In *Doktorat Honoris Causa* [*Honoris Causa Doctorate*]. *Maria Grzegorzewska Special Education University Marta Santos Pais*, Warsaw: The Ombudsman for Children of the Republic of Poland & MGSEU.

Theiss W., *Studia nad spuścizną Korczaka*, „Rocznik Naukowy Izraelskiego Towarzystwa Korczakowskiego”, Tel Awiw, 1996, t. 6.

Twardowski J., *Posłowie*, w: J. Korczak, *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą*, Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka, 2018.

Inne źródła:

P. A., *Biją dzieci!*, Pismo Tygodniowe „Ewa”, Warszawa, 23 października 1932, nr 32 (232)

Deklaracja warszawska, w: B. Smolińska-Theiss (red.), *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci – są ludzie*, Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka, 2013.

Ferguson C. J., *Spanking, corporal punishment and negative longterm outcomes: A meta-analytic review of longitudinal studies*, „Clinical Psychology Review”, nr 33, 2013.

Gershoff E.T., *Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review*, „Psychological Bulletin”, nr 128, 2002.

Gershoff E. i Grogan-Keylor A., *Spanking and Child Outcomes: Old Controversies and New Meta-Analyses*, „Journal of Family Psychology”, Vol. 30, nr 4, 2016.

Korczak J., *Wychowawca – obrońca*, „Szkoła Specjalna”, 1926/27, nr 2.

Korczak J., *Szczęście dzieci*, „Przegląd Społeczny 1906–1907”, w: J. Bartnicka (red.) *Dzieła. Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898–1912)*, tom 3**, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona, 1994.

Larzelere R.E. i Kuhn B. R., *Comparing child outcomes of physical punishment and alternative disciplinary tactics: A metaanalysis*, „Clinical Child and Family Psychology Review”, nr 8, 2005.

Paulucci E.O. i Violato C., *A meta-analysis of the published research on the affective, cognitive, and behavioral effects of corporal punishment*, „The Journal of Psychology”, nr 138, 2004.

Mieszkowska, A. (2009). *Dzieci Ireny Sendlerowej* [*The Children of Irena Sendler*]. Warsaw: Wydawnictwo Literackie Muza.

Olczak-Ronikier, J. (2011). *Korczak. Próba biografii* [*Korczak. An Attempt at Biography*]. Warsaw: W.A.B.

Ostrowicka, B. (2012). *Jest taka historia. Opowieść o Januszu Korczaku* [*There is a Story... A Story about Janusz Korczak*], Warsaw: Wydawnictwo Literatura.

Sadowski, M. (2012). *Janusz Korczak. Fotobiografia*, [*Janusz Korczak – Photobiography*]. Warsaw: Iskry.

Smolińska-Theiss, B. (2013). *Korczakowskie narracje pedagogiczne* [*Korczak's Pedagogical Narrations*]. Cracow: Impuls.

Smolińska-Theiss, B. (2013). Wstęp [Introduction]. In B. Smolińska-Theiss (Ed.). *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci – są ludzie* [*The Year of Janusz Korczak – 2012. There are no children – there are people*]. Warsaw: The Ombudsman for Children of the Republic of Poland.

Stachowicz, K. (2012). *Wielkie biografie. Korczak*, [*Great Biographies. Korczak*]. Warsaw: Buchmann.

Szczepka-Pustkowska, M. (2011). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)* [*From Childhood Philosophy to Child's Philosophy of Life. Casus of power (and democracy)*]. Cracow: Impuls.

Śliwerski, B. (2012). *Rok Janusza Korczaka wyjątkowym darem myśli, dokonań i przeżyć współczesnych pedagogów* [*The Year of Janusz Korczak as Exceptional Gift of Thoughts, Achievements and Experiences of Contemporary Educators*]. In B. Smolińska-Theiss (Ed.). *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci – są ludzie* [*The Year of Janusz Korczak – 2012. There are no children – there are people*]. The Ombudsman for Children of the Republic of Poland

Tazbir, J. (2001). Stosunek do dziecka w okresie staropolskim [Attitude towards the Child in the Old Polish Period]. In: J. Bińczycka (Ed.). *Bici biją* [*The Beaten Ones Beat*]. Warsaw: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Akty prawne, dokumenty i opracowania:

Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy (tekst jedn.: Dz.U. z 2017 poz. 682).

Ustawa z dnia 2 kwietnia 1997 r. – Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (tekst jedn.: Dz. U. Nr 78 poz. 483 z późn. zm.).

Postawy społeczne wobec bicia dzieci – raport z badań, w: *Informacja o działalności Rzecznika Praw Dziecka za rok 2012 oraz Uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka*, Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka, 2013.

Postawy społeczne wobec bicia dzieci – raport z badań, w: *Informacja o działalności Rzecznika Praw Dziecka za rok 2013 oraz Uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka*, Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka, 2015.

Projekt Kodeksu Rodzinnego – niepublikowany materiał do użytku wewnętrznego Rzecznika Praw Dziecka

Spółeczny wydzźwięk nowelizacji ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie, w: *Informacja o działalności Rzecznika Praw Dziecka za rok 2011 oraz Uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka*, Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka, 2012.

Jarosz E., Nowak A., *Dzieci ofiary przemocy w rodzinie. Raport Rzecznika Praw Dziecka. Funkcjonowanie znowelizowanej ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie*, Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka, 2012.

Jarosz E., *Przemoc w wychowaniu. Między prawnym zakazem a społeczną akceptacją. Monitoring Rzecznika Praw Dziecka*, Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka, 2015.

Wyciąg z Raportu z badań dot. postaw społecznych wobec stosowania przemocy w wychowaniu dzieci., w: *Informacja o działalności Rzecznika Praw Dziecka za rok 2014 oraz Uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka*, Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka, 2015.

Theiss, W. (1994). Janusz Korczak: portret polityczny, [Janusz Korczak: A Political Portrait]. *Kwartalnik Pedagogiczny [Educational Quarterly]*, 3.

Theiss, W. (1996). Stary Doktor na indeksie. Nieznane recenzje dzieł Janusza Korczaka z 1954 r., [The Old Doctor Blacklisted. Unknown Reviews of the Works of Janusz Korczak of 1954. In M. Juszczak (Ed.). *Reminiscencje myśli Janusza Korczaka wykorzystane w nowoczesnych modelach kształcenia*, [Reminiscences of the thought of Janusz Korczak used in modern education models]. Częstochowa: WSP.

Theiss, W. (1996). Studia nad spuścizną Korczaka [The Study on Korczak's Heritage]. *Rocznik Naukowy Izraelskiego Towarzystwa Korczakowskiego [Scientific Yearly of the Israeli Korczak Society]*, Vol. 6.

Twardowski, J. (2018). Posłowie, [Afterword]. In Korczak, J. (2018). *Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą [Face to Face with God. Prayers of People who Don't Pray]*. Warsaw: The Ombudsman for Children of the Republic of Poland.

Other Sources

P. A. *Biją dzieci!* [They beat children!], Pismo Tygodniowe Ewa [Weekly Publication Ewa], Warsaw, 23 October 1932, No. 32 (232)

The Warsaw Declaration. In B. Smolińska-Theiss (Ed.). *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci – są ludzie [The Year of Janusz Korczak – 2012. There are no children – there are people]*. Warsaw: The Ombudsman for Children of the Republic of Poland

Ferguson, C. J. (2013). Spanking, corporal punishment and negative longterm outcomes: A meta-analytic review of longitudinal studies. *Clinical Psychology Review*, 33.

Gershoff, E.T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128.

Gershoff, E. & Grogan-Keylor, A. (2016). Spanking and Child Outcomes: Old Controversies and New Meta-Analyses. *Journal of Family Psychology*, 30(4).

Korczak, J. (1926/27). *Wychowawca – obrońca*, [Educator – Defender]. *Szkoła Specjalna [The Special School]*, 2.

Korczak, J. (1994). Szczęście dzieci [Children's Happiness]. *Przegląd Społeczny 1906-1907 [Social Review 1906-1907]*. In J. Bartnicka (Ed.). *Dzieła. Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898-1912) [The Works. From the rostrum. Social Journalism (1898-1912)]*, Vol. 3**, Warsaw: Oficyna Wydawnicza Latona.

Larzelere, R.E., & Kuhn, B. R. (2005). Comparing child outcomes of physical punishment and alternative disciplinary tactics: A meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8.

Paulucci, E. O., & Violato, C. (2004). A meta-analysis of the published research on the affective, cognitive, and behavioural effects of corporal punishment, *The Journal of Psychology*, 138.

Legal Acts, Reports and Studies

The Family and Guardianship Code, Act of 25 February 1964 – the Family and Guardianship Code (consolidated text: Dz. U., Journal of Laws of 2017, Item 682).

Act of 02 April 1997 The Constitution of the Republic of Poland (consolidated text: Dz. U., Journal of Laws No. 78, Item 483 with subsequent amendments)

(2013) Social attitudes towards beating children – study report. In: *Information on the 2012 Activity of the Ombudsman for Children and Comments on the Observance of the Rights of the Child*. Warsaw: The Ombudsman for Children of the Republic of Poland

(2015) Social attitudes towards beating children – study report. In: *Information on the 2013 Activity of the Ombudsman for Children and Comments on the Observance of the Rights of the Child*. Warsaw: The Ombudsman for Children of the Republic of Poland

Draft of the Family Code – unpublished materials for internal use by the Ombudsman for Children

(2012) Social Overtones of the Amended Act on Domestic Violence Prevention. In: *Information on the 2011 Activity of the Ombudsman for Children and Comments on the Observance of the Rights of the Child*. Warsaw: The Ombudsman for Children of the Republic of Poland

Jarosz, E., & Nowak, A. (2012). *Dzieci ofiary przemocy w rodzinie. Raport Rzecznika Praw Dziecka. Funkcjonowanie znowelizowanej ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie*, [*Children – Victims of Family Violence. A Report by the Ombudsman for Children. Functioning of the Amended Act on Domestic Violence Prevention*]. Warsaw: The Ombudsman for Children of the Republic of Poland

Jarosz, E. (2015). *Przemoc w wychowaniu. Między prawnym zakazem a społeczną akceptacją. Monitoring Rzecznika Praw Dziecka* [*Violence in Upbringing and Education. Between Legal Ban and Social Acceptance. Follow-up Monitoring by the Ombudsman for Children*]. Warsaw: The Ombudsman for Children of the Republic of Poland

(2015) Extract from the Report on the research on social attitudes towards using violence in child education. In *Information on the 2014 Activity of the Ombudsman for Children and Comments on the Observance of the Rights of the Child*. Warsaw: The Ombudsman for Children of the Republic of Poland

Part I.

The right of the child to rights

Część I.

Prawo dziecka do praw

Bogusław Śliwerski, PhD

Full professor, The Department of Education Theory,
The University of Łódź

Children's Right to Their Own Rights

In search for an answer to the question whether a child has a right to his or her rights, I shall take into account the contemporary knowledge in the fields of cultural, pedagogical and legal anthropology. The child is a subject, but is also itself a subject of social, cultural and educational changes. Although the international *Convention on the Rights of the Child* closed one phase and expressed the political will of the states which ratified it, formal protection of children's rights has not changed much in the real world. To ensure the use of adopted and attributed rights

(...) certain fundamental conditions must be met: the individual must have rights, the individual must be informed about his rights, the individual must have the possibility to exercise his rights, if there is a necessity, the individual must be provided with the possibility to execute his rights, there must exist a community interested in protecting the rights of the individual (Verhellen 2006: 187-188).

We are falsely convinced that ratification by the state authorities is sufficient to make the rights automatically exist in practice. Four conditions out of the five mentioned by Eugeen Verhellen (Director of the Belgian Centre for Children's Rights) are not met in countries which have adopted the Convention and even implemented some of its standards in acts of law related to various areas of children's life. Sociological and pedagogical research and international reports confirm this fact (cf. Jarosz 1998; Matyjas 2012; Poland for Children 2003; Children's Rights. UNO Documents 2015; Respect... 2013). None of these conditions will come into being if there is no cultural and mental change in societies which have incorporated certain children's rights into their Constitutions, various acts of law and codes. It is not sufficient to assign an Ombudsman for Children. For we must constantly return to the ideologies and doctrines dominating in our states, which have hardly materialised in public space, and yet they determine the attitudes of children and adults toward the law and the right to apply this law by both these groups.

People "apply the political ideas and concepts each time when they express their opinions or speak about their convictions" (Heywood 2007: 15) Yet there is no scientifically objective standard of truth to be used as a criterion while assessing those convictions as each of them embodies a specific, partly different system of values, their perceptions and contextual space; these factors exclude their strict

Prawo dziecka do swoich praw

Poszukując odpowiedzi na pytanie, czy dziecko ma prawo do swoich praw, uwzględnij współczesną wiedzę z antropologii kulturowej, pedagogicznej i prawniczej. Dziecko jest podmiotem, ale i przedmiotem zmian w sobie, przemian społecznych, kulturowych, edukacyjnych. Chociaż Międzynarodowa Konwencja o Prawach Dziecka zamknęła pożądaną fazę politycznej woli państw ją ratyfikujących, to jednak samo otwarcie formalnego zabezpieczenia praw dziecka nie zmieniło zbyt wiele w ich świecie. Dla zapewnienia dzieciom korzystania z uznanych i przypisanych im praw

(...) muszą być spełnione pewne elementarne warunki: jednostka musi posiadać prawa, jednostka musi być poinformowana o swoich prawach, jednostka musi mieć możliwość realizacji swoich praw, jeżeli zajdzie taka konieczność, jednostka musi mieć możliwość egzekucji swoich praw, musi istnieć społeczność zainteresowana tym, by stanąć w obronie praw jednostki (E. Verhellen 2006, s. 187–188).

Jesteśmy naiwnie przekonani, że wystarczy ratyfikowanie przez władze prawa, by ono niejako automatycznie zaistniało w praktyce. Cztery z tych warunków na pięć, o których pisze Eugene Verhellen (dyrektor belgijskiego Ośrodka Praw Dziecka), nie jest spełniona w krajach uznających powyższą Konwencję i nawet wdrażających niektóre z jej norm do ustaw odpowiadających różnym sferom życia dziecka. Badania socjologiczno-pedagogiczne oraz międzynarodowe raporty są tego jednym z wskaźników (por. E. Jarosz 1998; B. Matyjas 2012; *Polska dla dzieci* 2003; *Prawa dziecka. Dokumenty ONZ 2015; Szanować...* 2013). Żaden z tych warunków nie zaistnieje, jeżeli nie nastąpi zmiana kulturowa, mentalna w społeczeństwach, które nawet wpisały określone prawa dziecka do Konstytucji, różnych ustaw i kodeksów. Nie wystarczy powołanie Rzecznika Praw Dziecka. Musimy bowiem nieustannie powracać do obecnych w naszych krajach ideologii czy doktryn, z których obecności w przestrzeni publicznej nie wszyscy zdają sobie sprawę, a to one kształtują postawy dzieci i dorosłych wobec praw i prawa do korzystania z nich tak przez jednych, jak i drugich.

Ludzie „(...) korzystają z idei i koncepcji politycznych za każdym razem, kiedy wyrażają swoje opinie lub mówią o swoich przekonaniach” (A. Heywood 2007, s. 15). Nie istnieje przy tym naukowo obiektywny standard prawdy, według którego można byłoby je oceniać, gdyż każda z nich uosabia określony, częściowo

scientific legitimisation. The ideology of comprehension as a truth regime is always related to authority. Heywood puts it as follows:

“Nobody is able to ‘prove’ that one theory of justice is better than others.” Similarly to the competing concepts of human nature they cannot be checked using a surgery-like method to show once and forever that human beings have principles, the right to freedom, or whether they are naturally egoistic or naturally social (Heywood 2007: 28).

It is not possible to be an impartial, objective researcher, observer of ideologies because for each of us they become a source of life essence, arousing sympathy or satisfaction due to their social acceptance. Anyone who is convinced about the metaphysical priority, advantage or truthfulness of the preferred educational idea, ideology or doctrine, and is deeply “related to it, who strongly believes, can only find arguments to support his belief, and cannot observe his belief in a Platonic way” (Pieter 1937: 150).

The answer to the question contained in the title will be related to the contemporary pedagogical and psychological theory of international relations. Polish pedagogy has great traditions and achievements discussed by the 3rd International Congress for Children’s Rights and the 7th International Korczak Conference in Warsaw in 2017. A text by the Japanese philosopher Ichira Kishimi has just been published in Poland. In a passionately written dialogue with his student, he underlines that “all problems are interpersonal problems” (Kishimi, Koga 2017: 46), and that “a man becomes an individual only in social context” (ibid.). If we want to live in a world filled with respect toward each other, or as Saint Pope John Paul II said, “in a civilisation of love, rather than acivilisation of death” (John Paul II 2005), or as Erich Fromm called it, the world of *biobrach* or *necrophilia* (Fromm 1994), we must start from ourselves. It is not possible to change the world filled with violence, toward children as well, if we are afraid of this world. “The paradox is that changes take place anyway – we can only decide if we flow with them or we write our own scenario” (D. Kurdwanowska 2017, blurb). Transferring these perspectives to the care for children’s right not only to have rights (meaning to live in Fromm’s mode of HAVE), but also to execute them (that is, BE) (Fromm 1989), we must” stop caring about what people think. Free from barriers, we will finally be able to spread wings” (D. Kurdwanowska, ibid.)

As representatives of social and human sciences point out, interactions between adults and children seen from this perspective are not related to the moral evolution of adults but result from improved law which is against crossing certain borders with children. Whereas human rights are the main topic of each consti-

odmienny system wartości, sposób ich pojmowania, kontekst zaistnienia, a te wykluczają ich stricte naukową legitymizację. Ideologia rozumiana jako reżim prawdy jest zawsze powiązana z władzą. Tak o tym pisze Heywood:

Nikt nie jest w stanie „dowieść”, że jedna teoria sprawiedliwości jest lepsza niż inne. Podobnie jak rywalizujące ze sobą koncepcje natury ludzkiej nie mogą zostać sprawdzone chirurgicznie, by pokazać raz na zawsze, że istoty ludzkie posiadają zasady, mają prawo do wolności czy też są z natury egoistyczne albo naturalnie społeczne (Heywood 2007, s. 28).

Nie można być bezstronnym, obiektywnym badaczem, obserwatorem ideologii, gdyż dla każdego z nas stają się one źródłem sensu życia, wzbudzając w nim do nich sympatię czy satysfakcję z ich społecznego obowiązywania. Ktoś, kto jest przekonany o metafizycznej wyższości, przewadze czy prawdzie preferowanej przez siebie idei, ideologii czy doktryny wychowawczej, jest do niej „(...) głęboko przekonany, kto mocno wierzy, może tylko znajdować argumenty na poparcie swej wiary, nie może natomiast z ciekawością platoniczną przypatrywać się swej wierze” (J. Pieter 1937, s. 150).

Odpowiedź na tytułową kwestię osadzę we współczesnej myśli pedagogicznej i psychologii stosunków międzyludzkich. Polska pedagogika ma tu wspańnię tradycje i osiągnięcia, czego dowodem jest III Międzynarodowy Kongres Praw Dziecka i VII Międzynarodowa Konferencja Korczakowska w Warszawie w 2017 r. Właśnie ukazała się na polskim rynku wydawniczym rozprawa japońskiego filozofa Ichira Kishimi, który w pasjonująco zapisanym dialogu ze swoim uczniem Fumitake Koga podkreśla, że „(...) wszystkie problemy są problemami interpersonalnymi” (I. Kishimi, F. Koga 2017, s. 46), a „człowiek staje się jednostką tylko w kontekstach społecznych” (tamże). Jeżeli chcemy żyć w świecie wzajemnego szacunku ludzi do siebie czy – jak określał to św. Jan Paweł II – *w cywilizacji miłości*, a nie *cywilizacji śmierci* (Jan Paweł II 2005), a Erich Fromm nadawał im także miano świata *biofilii* lub *nekrofilii* (E. Fromm 1994), to musimy zacząć od samych siebie. Nie da się zmienić świata pełnego przemocy, także tej wobec dzieci, jeżeli tego świata się boimy. „Paradoks polega na tym, że zmiany i tak się dokonują – my możemy jedynie zdecydować, czy damy się im ponieść, czy też napiszemy własny scenariusz” (D. Kurdwanowska 2017, skrzydło okładki). Transponując te perspektywy na troskę o prawa dziecka nie tylko do posiadania praw, a więc życia we frommowskim modusie MIEĆ, ale także do możliwego ich egzekwowania, a więc modusie BYĆ (E. Fromm 1989), musimy „(...) przestać przejmować się tym, co ludzie powiedzą. Wolni od barier, wreszcie będziemy w stanie rozwinąć skrzydła” (D. Kurdwanowska, tamże).

tution, the topic of children's rights is treated as a secondary one, not requiring such settlements. No wonder non-governmental organisations and associations are getting more and more involved in children's rights to fight for respect for their dignity and free space for their personal development. We can say now that the fifth generation in the evolution of human rights is emerging, if we accept the following order suggested by historians:

- the first generation of laws were political and civil rights which took the form of the American *Bill of Rights* (1776) and the French *Declaration des trits de l'home et du citoyen* (1789);
- the second generation of laws were economic, social and cultural rights - in the framework of the Constitution of the Republic of Weimar or te Austrian Constitution of 1920;
- the third generation of laws were the laws of peace, disarmament and ecology under: *The Atlantic Charter* of 1941, *Unites Nations Charter* of 1945, *The Universal Declaration of Human Rights* of 1948, *International Covenant on Civil and Political Rights* and *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights* of 1966;
- the fourth generation of law were human rights focused on the protection of ethnic, racial national, religious or cultural minorities;
- the fifth generation of laws were children's rights focused initially on their protection (the *Geneva Declaration of the Rights of the Child* adopted by U.I.S.E in 1923, *Declaration of the Rights of the Child* adopted by UN General Assembly on 20th November 1959 and the *International Convention on the Rights of Children* of 1989) and since the 1970s, the anti- or post-pedagogy movement toward making children's and adults' rights equal (M. Balcerek 1988; B. Geremek 1991; T. Szkudlarek, B. Śliwerski 1991).

Children's Rights as a Derivative of Natural law

Does law not emerge between persons when someone realises his or her hidden objective at the cost of that other person, using dominance, force and receiving benefits from this? It is necessary to consider potential and actual relations between adults and children, in the light of which both parties express their expectations and ideas, try to legitimise them, and take adequate actions affecting the differentiation of interactions between both parties. We do not, however, live in order to fulfil other

Jak wskazują w swoich badaniach przedstawiciele nauk społecznych i humanistycznych, wzajemne relacje między dorosłymi a dziećmi z powyższej perspektywy nie są pochodną moralnej ewolucji dorosłych, ale stanowią rezultat udoskonalanego prawa przeciwstawiającego się przekraczaniu wobec dzieci pewnych granic. O ile jednak prawa człowieka są głównym problemem każdej konstytucji, o tyle kwestia praw dziecka spychana jest do spraw podrzędnych, nie wymagających wręcz takiego rozstrzygnięcia. Nic dziwnego, że coraz silniej aktywizują się pozarządowe ruchy i stowarzyszenia na rzecz praw dziecka dzieci, by zapewnić im poszanowanie ich godności oraz wolną przestrzeń do osobistego rozwoju. Można tu mówić o rodzeniu się piątej generacji w ewolucji praw człowieka, jeżeli przyjmiemy za historykami następującą ich kolejność:

- pierwszą była generacja praw politycznych i obywatelskich w postaci amerykańskiej Bill of Rights (z 1776 r.) i francuskiej Declaration des trits de l'home et du citoyen (z 1789 r.);
- drugą była generacja praw ekonomicznych, społecznych i kulturalnych w ramach konstytucji Republiki Weimarskiej czy konstytucji austriackiej z 1920 r.;
- trzecią była generacja praw pokojowych, rozbrojeniowych i ekologicznych w ramach: Karty Atlantyckiej z 1941 r., Karty Narodów Zjednoczonych z 1945 r., Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z 1948 r., Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 1966 r.;
- czwartą stała się generacja praw człowieka ukierunkowanych na ochronę mniejszości plemiennych, rasowych, narodowych, religijnych czy kulturalnych;
- piątą zaś jest generacja praw dziecka, ukierunkowanych początkowo na ich ochronę (Genewska Deklaracja Praw Dziecka uchwalona przez U.I.S.E w 1923 r., Deklaracja Praw Dziecka uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w dn. 20.11.1959 r. czy Międzynarodowa Konwencja o Prawach Dziecka z 1989 r.), a od lat 70. dążący do radykalnego zrównania wszystkich praw dorosłych z prawami dzieci ruch anty- czy postpedagogiki (M. Balcerek 1988; B. Geremek 1991; T. Szkudlarek, B. Śliwerski 1991).

people's expectations – though children are treated in this way by adults, as they are obliged to meet expectations, which is in fact seen as the objective of education.

Parents who are tormented by relations with children frequently think that children are their whole life. Such parents treat the tasks of a child as their own and are not capable of thinking about anything else but their offspring. Before they even realise, they lose the sense of their own "I". However, regardless of how much someone tries to 'unburden' a young person, this person is still an independent individual. Children do not become adults as their parents wish them to be (...), they don't follow them (Kishimi, Koga 2017: 109).

If one says that human rights (including children's rights) are inherent in human nature, it means that they come from what we call natural, unwritten law which is imperative in statutory law. Hence, they are inviolable and unalienable. That is why the idea of natural human rights, referred to by certain followers of children's rights, grew out of the experience of many societies that statutory law is inhuman, toxic and that children are its vulnerable victims. The issues of morality in human relations can be judged by referring to natural law, to universal rights (secular persons) or divine rights (believers). In their light people are obliged to do good.

Natural law has been given to man and he himself as a human, that is – by means of the human mind, can read this law (*ius*). Lawyers are not needed to read and understand what is good as human life and legal order are older than all forms of organised social life (Krapiec 2004: 195).

Both defenders of the right of parents to use violence against children ("I beat the child to their benefit") as well as followers of the legal subjectivity of children ("I do not use violence to their benefit") recall this basic obligation of adults to do good to their children in their relations. In the light of natural law

in each particular moment of life, the human is not an object and does not belong to anybody. The human is not the property of a mother or parents when it is young. It is not the property of the society when it becomes an adult. It belongs to itself and God. It is unique, not subject to valuation, having a source of its own dignity in itself and its Creator. Until death nobody can confer or refuse humanity once biological existence has begun (Musiał 1990: 1).

If the society of adults significantly violates these rights (limits or rejects them), it continues the conflict between children and adults by violating their dignity, subjectivity and producing Evil itself. "A man exists in legal order understood

Prawa dziecka jako pochodna prawa naturalnego

Czy prawo nie pojawia się między osobami w związku z tym, że ktoś realizuje swój ukryty cel kosztem drugiej osoby, stosując wobec niej przewagę, siłę, czerpiąc z tego indywidualne korzyści? Konieczne jest uwzględnienie potencjalnie i realnie zachodzących stosunków między dorosłymi a dziećmi, w świetle których tak jedni, jak i drudzy komunikują sobie własne oczekiwania, wyobrażenia o tym drugim, starają się je legitymizować i podejmują adekwatną do tego aktywność własną, rzutując tym samym na zróżnicowanie interakcji przez każdą ze stron. Nie żyjemy jednak po to, by spełniać czyjeś oczekiwania, aczkolwiek dzieci tak są traktowane przez dorosłych, jako zobowiązane do spełniania oczekiwań, za którymi kryje się cel wychowania.

Rodzice zadręczający się relacją z pociechami często uważają, że dzieci są całym ich życiem. Taki rodzic traktuje zadania dziecka jako własne i nie będzie w stanie myśleć o niczym innym, tylko o potomku. Zanim się zorientuje, zatraci poczucie własnego „ja”. Jednak bez względu na to, w jakim stopniu ktoś zdejmie z młodej osoby ciężar jej zadań, ona nadal jest niezależną jednostką. Dzieci nie wyrastają na ludzi, jakich upatrują w nich rodzice (...) i nie idą w ich ślady (I. Kishimi, F. Koga 2017, s. 109).

Jeżeli powiada się, że prawa człowieka (w tym i prawa dziecka) płyną z jego natury, oznacza to, że wywodzą się one z tego, co nazywa się prawem naturalnym, prawem niepisany, stojącym ponad prawem stanowionym przez człowieka. Z tego też tytułu są one nienaruszalne i niezbywalne. Właśnie dlatego idea naturalnych praw człowieka, do których tylko częściowo odwołują się niektórzy afirmatorzy praw dziecka, wyrosła z doświadczenia wielu społeczeństw, że prawo przez nie stanowione bywa niehumanitarne, toksyczne, a dzieci są jego bezbronnymi ofiarami. Kwestie moralności w stosunkach międzyludzkich można rozstrzygać odwołując się właśnie do prawa naturalnego, do praw uniwersalnych (osoby świeckie) czy praw boskich (osoby wierzące). W ich świetle ludzie mają prawny obowiązek czynienia innym dobra.

Prawo naturalne zostało człowiekowi dane, i on sam, po ludzku, czyli rozumnie, może to prawo (*ius*) odczytać. Nie potrzeba tutaj w odczytaniu i rozumieniu dobra pośrednictwa prawników, bowiem życie ludzkie i porządek prawny jest starszy od wszelkich form zorganizowanego życia społecznego (M. A. Krapiec 2004, s. 195).

as interaction characterised by the duty to act or cease to act for the sake of man’s wellbeing” (Krapiec, *ibid.*)

Typology of Adult Attitudes toward Children and Their Rights

Let us try to represent adults’ attitudes towards children with regard to the above-mentioned moral imperative. Swiss educator Hans Saner proposed a typology of interactions between adults and children depending on how those adults involve different expectations towards children, ideas about the child and their own activity, affecting the distinct character of mutual relations in this way (H. Saner 1988). This author thinks that the notions of “adults” and “children” fall into one of these three types of interaction: subordination, partnership or autonomy. He does not notice, however, that there is a fourth dimension which leads to the exclusion of both adults and children in their mutual relations in the world of revolution, wars, migration, and local conflicts. Let us discuss these four views and think whether – and if yes – to which extent children are allowed to have their own rights. Hence, I distinguish four different types of relation in this extended typology:

1. ‘adult-like’ – where a child is not yet a mature being. It is important to see the ‘not yet’ status in a child;
2. ‘toxic child-centred’ – where a child is ‘a being more than an adult’ (‘more than’); It is related to the syndrome of a “small tyrant”. In this approach there is also an option of positive, social child-centrism present in so-called children’s republics, youth communities, communes, etc.
3. isonomic, symmetric – where mutual relations are built on the principle that “a child is just as human as an adult”. Children are sovereign subjects like adults but in a different dimension and scope.
4. exclusive, escapist – mutual exclusion and life in loneliness or escape from life in the society or life in general.

Children are not completely free from living in relationships with adults, which means that there cannot be a situation when they would have the right to rights granted exclusively to them. Even in children’s republics they become employers of adults and take advantage of their services, help or support. In extraordinary circumstances, it can happen that a child, like Robinson Crusoe, would live alone on an island creating and executing law only for itself to live in harmony...

Na tę podstawę powinności odczytania przez dorosłych nakazu czynienia przez nich dzieciom dobra w ich relacjach z nimi powołują się zarówno obrońcy praw rodziców do stosowania wobec dzieci przemocy („biję dziecko dla jego dobra”), jak i zwolennicy podmiotowości prawnej dzieci („nie stosuję wobec dziecka przemocy dla jego dobra”). W świetle prawa naturalnego

(...) w żadnym momencie swego istnienia człowiek nie jest przedmiotem i jako taki nie jest czyjąkolwiek własnością. Nie jest własnością ani matki, ani obojga rodziców – gdy jest mały. I nie jest własnością społeczeństwa ani państwa – gdy jest dorosły. Jest on „swoją” własnością i własnością Boga. Osobą niepowtarzalną, niewycenianą, posiadającą w sobie i w swoim Stwórcy źródło własnej godności. Nikt, aż do śmierci, nie może przyznawać lub odmawiać mu człowieczeństwa, z chwilą gdy zaistniał biologicznie (S. Musiał, SJ 1990 s. 1).

Jeśli więc społeczeństwo ludzi dorosłych w sposób istotny narusza owe prawa (ogranicza je lub je neguje), to podtrzymuje nieustanny konflikt między dziećmi a dorosłymi, niszcząc u tych pierwszych ich godność, podmiotowość i samemu reprodukując Zło. „Człowiek istnieje w porządku prawnym rozumianym jako międzyosobowa relacja nacechowana powinnością działania lub zaprzestania działania ze względu na dobro człowiek” (M. A. Krąpiec, tamże).

Typologia postaw dorosłych wobec dzieci a przysługujące im prawa

Spróbujmy zatem ująć postawy dorosłych wobec dzieci z uwagi na powyższy imperatyw moralny. Szwajcarski pedagog Hans Saner zaproponował typologię wzajemnych interakcji między dorosłymi a dziećmi właśnie ze względu na to, jak angażują oni wobec „swoich wychowanków” różne oczekiwania, wyobrażenia o dziecku i własną aktywność, wpływając tym samym na odmienność wzajemnych stosunków (H. Saner 1988). Autor ten uważa, że pojęcia „dorośli” i „dzieci” wchodzi z sobą w trzy typy relacji: podporządkowania, równoważności lub autonomii. Nie dostrzega, że jest jeszcze ich czwarty wymiar, który w świecie globalnych rewolucji, wojen, migracji i lokalnych konfliktów prowadzi do ekskluzji tak dorosłych, jak i dzieci w ich wzajemnych relacjach ze sobą. Przyjrzyjmy się zatem tym czterem perspektywom z punktu widzenia tego, czy, a jeśli tak, to w jakim zakresie, dzieci mają w nich prawo do swoich praw. Wyróżniam zatem w tej poszerzonej typologii cztery typy relacji:

with nature and at the same time, with itself. This perspective must be rejected though, considering it would potentially happen as an exception, e. g. after a plane crash in the mountains or at sea when only one child survives.

I. The Model of Relation Based on What a Child 'Is Not Yet'

In the light of the traditional, conservative, 'adult-like' (post-figurative) relationship between adults and their pupils which still predominant worldwide, being a child means not only "being not yet an adult" or "being someone else than the adult" but also being deprived – supposedly for the sake of its own good - of its right to its own rights, to exercise them. Hence, there is a key question: how are the rights guaranteed to a child in this interaction? The answer is simple - in the first period of socialisation rights can be granted only owing to the goodwill of the parents or legal carers of the child, and in the period of institutional socialisation and upbringing, this duty is carried out by adults-teachers, educators, therapists, priests, instructors, etc., as their professional obligation encompasses moral responsibility for the child. In this relation, the right of the child to self-determination is denied, backed up and motivated by the implicitly applied, ancient tradition of ruling of one man over another, of colonising his or her existence. The dependence of children on the generosity of their educators, their good or bad will is a result of (supposedly unpremeditated for the majority) contempt, lack of respect and trust in children, which is justified by the sense of duty toward them and responsibility for them. This model of relation is characterised by the fact that only adults:

1. „adultystyczną”, w której dziecko jest „bytem jeszcze nie dorosłym”. Ważne jest tu dostrzeżenie w dziecku stanu – „jeszcze nie”;
2. „pajdocentrycznie toksyczną”, w której dziecko jest „bytem bardziej niż dorosły” („bardziej niż”). Dotyczy to syndromu „małego tyrana”. W tym podejściu jest jednak też wariant pozytywnego, bo uspołecznionego pajdocentryzmu, jaki ma miejsce w tzw. republikach dziecięcych, młodzieżowych wspólnotach, komunach.
3. izonomiczną, symetryczną, w której wzajemne relacje są konstruowane na zasadach „bycia przez dziecko takim samym człowiekiem jak dorosły”. Dzieci są suwerennymi podmiotami tak jak dorośli, choć w innym zupełnie wymiarze i zakresie.
4. ekskluzywną, eskapistyczną – wzajemnego wykluczania i zarazem życia w osamotnieniu lub ucieczki od życia w społeczeństwie czy życia w ogóle.

Dzieci nie są całkowicie uwolnione od relacji z osobami dorosłymi, a tym samym nie ma miejsca sytuacja, w ramach której miałyby one prawa do wyłącznie im przysługujących praw. Nawet w republikach dziecięcych to one stają się pracodawcami dla osób dorosłych i korzystają z ich usług, pomocy czy wsparcia. Możliwa tylko w wyjątkowych okolicznościach byłaby sytuacja, w której dziecko – jak Robinson Crusoe – żyłoby samotnie na wyspie, tworząc i egzekwując prawo tylko dla siebie, by żyć w harmonii z... naturą, a tym samym także z sobą. Tę perspektywę musimy odrzucić, mając świadomość potencjalnego jej zaistnienia w wyjątkowych okolicznościach, np. katastrofa lotnicza w górach czy na morzu, którą przeżyje tylko dziecko.

I. Model relacji bazujący na tym, czym dziecko „jeszcze nie jest”

W świetle dominującej wciąż na świecie tradycyjnej, konserwatywnej, „adultystycznej” (postfiguratywnej) relacji dorosłych z podopiecznymi bycie dzieckiem oznacza nie tylko „bycie jeszcze nie dorosłym” czy „bycie kimś innym niż dorosły”, ale także bywa pozbawianiem jego – rzekomo dla jego dobra – prawa do własnych praw, do korzystania z nich. Kluczowe wobec tego staje się pytanie o to, jak w tej interakcji zapewniane są dziecku jego prawa? Odpowiedź jest prosta – w okresie pierwszej socjalizacji może to zaistnieć tylko dzięki dobrej woli rodziców lub prawnych opiekunów dziecka, zaś w okresie instytucjonalnej socjalizacji

Table 1. Four models of adult-child-adult relations (author’s own representation)

		Children	
		I have a right	I do not have a right
Adults	I have a right	<p>ISONOMY</p> <ul style="list-style-type: none"> • configurative culture • dialog • mutuality • partnership • inner-direction, • gyroscopic personality 	<p>ADULTISM</p> <ul style="list-style-type: none"> • toxic attitude of adults towards children • post-configurative culture • NOT YET subject; • submission, • obedience • utilitarian view of a child for an adult • rejection of ego • outer-direction, • radar-like personality
	I do not have a right	<p>CHILD-CENTRISM NEGATIVE</p> <ul style="list-style-type: none"> • pre-figurative culture • submission of adults towards children, • child ‘small tyrant’, NO MORE an object; • abandonment, rejection of intentional impacts; an adult must be useful for a child. • rejection of ego 	<p>EXCLUSION, LONELINESS ESCAPISM</p> <ul style="list-style-type: none"> • custody care • resocialisation • mutual hostility, alienation, • neither children nor adults have rights with respect to each other. <p>CHILD-CENTRISM</p> <ul style="list-style-type: none"> • children’s republic.

- are really social (socialised) and psychically, spiritually and physically mature;
- are *a priori* legitimised educators, and children are their alumni;
- determine cultural frames of the first educational environment of the child, such as the family, and also constitute rights, work time and school order;
- manage the socialisation process and reduce further life chances of the child very early by means of negative selection. They indirectly influence the lives of children and later adults. They know what it takes to be an adult;

i wychowania obowiązek ten spada na dorosłych-nauczycieli, pedagogów, terapeutów, księży, instruktorów itp. jako ich powinność zawodowa powiązana z moralną odpowiedzialnością za dziecko. W tej relacji zdolność dziecka do samostanowienia zostaje mu odmówiona, gdyż kryje w sobie odwieczną tradycję panowania nad człowiekiem, kolonizowania jego egzystencji. Za uzależnianiem dzieci od wspa- niałomyślności ich pedagogów, od ich dobrej bądź złej woli kryje się – nieuświa- damiana zapewne przez większość – pogarda, brak szacunku i zaufania do dzieci, co jest uzasadniane poczuciem obowiązku wobec nich i odpowiedzialności za nie. Ten model relacji cechuje to, że to tylko dorośli:

Tabela 1. Cztery modele relacji dorosły-dziecko-dorosły (źródło: opracowanie własne)

		Dzieci	
		Mam prawo	Nie mam prawa
Dorośli	Mam prawo	IZONOMIA <ul style="list-style-type: none"> • kultura kofiguratywna • dialog • wzajemność • partnerstwo • wewnątrzsterowność – osobowość żyroskopowa 	ADULTYZM <ul style="list-style-type: none"> • toksyczne relacje dorosłych wobec dzieci • kultura postfiguratywna • jeszcze NIE podmiot • uległość • posłuszeństwo • użyteczność dziecka dla dorosłego • wyzbycie się własnego „ja” • zewnątrzsterowność • osobowość radarowa
	Nie mam prawa	PAJDOKRACJA NEGATYWNA <ul style="list-style-type: none"> • kultura prefiguratywna • submisja dorosłych wobec dziecka • dziecko „mały tyran”, już NIE przedmiot • zaniechanie, porzucenie intencjonalnych oddziaływań • dorosły ma być użyteczny dla dziecka • wyzbycie się własnego „ja” 	EKSKLUZJA, OSAMOTNIENIE ESKAPIZM <ul style="list-style-type: none"> • zastępcza opieka • resocjalizacja • wzajemna wrogość, alienacja – ani dzieci, ani dorośli nie mają do siebie praw PAJDOKRACJA POZYTYWNA <ul style="list-style-type: none"> • republika dziecięca

- form and change the child's individuality; think they have the right to "make a man out of the child"; they bring them up.

The state of 'not yet' or 'more than' is evidence that a child has not yet reached the form of maturity to be a man, is not yet mature, not yet clever, cultural, independent and cannot participate in the social process of work, hence, it cannot co-decide about social or its own life. This is a stigmatic state of a human being who is in the position of an incomplete person (non-person), excluded from the 'world at large' of those who deserve complete being-in-the-world. This approach is characterised by the *a priori* assumption that an educator is always sort of a *priori* subject for the child who is the object of influence. It results in adults usurping the right to decide about the fate of children and to offer them correct solutions and their justifications, interpretations, leading to the effect of *adiaphorisation*, "that is setting aside certain types of actions or certain objects toward which the actions are directed as morally neutral and not subject to assessment in moral categories" (Bauman 1995: 46). This process involves exclusion of a certain type of people (in this case adults) from the set of moral rules, that is separation of acts and moral assessments from the adults. What is forbidden for some, is allowed for others.

The basic attribute of a child's identity is some kind of 'lack' which is now and then discovered in different ways, distinguishes the child from the adult, and makes the child remain simply a child.

'Lack' singles the individual out from the undistinguished marching crowd because it establishes differences that create identity, life-giving differences. 'Lack' elevates someone who 'lacks' to the rank of being. The thing that distinguishes the child's 'lack' from the current spectrum of human 'lacks' is an incomplete expression of possible future 'lacks'. A child can be everything in the future and everyone that is why it is nobody now. Identity constructed around 'lack' restores life because it gives identity, but the difference itself in the meaning of the 'lack' - kills (Jacyno, Szulżycka 1999: 22)

The whole catalogue of human rights is hidden from the child, except for the right to live. The child is a passive being, and though the child does enjoy some rights, he or she does so not to the fullest. Neither is the child an individual with active personal rights. It is believed that a child cannot be assigned with complete self-agency of its actions, and consequently held to account for failures or be given rewards for not (exclusively) his or her own merits.

The activity of the child does not facilitate the growth of culture but puts the child in the position of someone who benefits from culture, participating in it passively. Even if we talk about child culture, we think about one created for chil-

- są naprawdę uspołecznieni (zsocjalizowani) oraz dojrzały psychicznie, duchowo i fizycznie;
- są *a priori* legitymizowanymi wychowawcami, zaś dzieci są ich wychowankami;
- dorośli określają ramy kulturowe pierwszego środowiska wychowawczego dziecka, jakim jest rodzina, i stanowią także o prawach, czasie pracy i porządku w szkole;
- kierują od początku procesem socjalizacji oraz ograniczają już bardzo wczesnie dalsze szanse życia dziecka przez negatywną selekcję. Wpływają pośrednio na życie wychowanków jak i późniejszych dorosłych. Oni wiedzą, co to znaczy, być dorosłym.
- formują i zmieniają dziecięcą istotę, uważają, że mają prawo „zrobić z dziecka człowieka”. Oni je wychowują.

Stan „jeszcze nie...” lub „bardziej niż...” jest dowodem na to, że dziecko nie osiągnęło jeszcze form dojrzałości do bycia człowiekiem, ono nie jest jeszcze dorosłe, nie jest jeszcze mądre, kulturalne, samodzielne i nie może uczestniczyć w społecznym procesie pracy, a przez to też nie może jeszcze współdecydować o sprawach społecznych ani też o własnych. To stan stygmatyka, znajdującego się w pozycji niepełnej osoby (non-person), a więc wykluczonej ze „wspólnego świata” tych, którym przysługuje pełne bycie-w-świecie. W tym podejściu ma miejsce aprioryczne założenie, że pedagog jest zawsze, niejako *a priori* podmiotem w stosunku do wychowanka, a ten jest przedmiotem jego oddziaływań. Skutkuje to przywłaszczaniem sobie przez dorosłych prawa do decydowania o losie wychowanków i oferowania im jedynie słusznych rozwiązań i ich uzasadnień, interpretacji doprowadzając do efektu adiaforyzacji,

(...) czyli ustawiania pewnych typów działań lub pewnych obiektów, na jakie działania się kierują, jako moralnie neutralnych i nie podlegających ocenie w kategoriach moralnych (Z. Bauman 1995, s. 46).

Proces ten polega zatem na wyłączeniu określonych gatunków ludzi (w tym przypadku dorosłych) ze zbioru podmiotów moralnych, a tym samym odseparowaniu od dorosłych czynów i ocen moralnych. To, co jest zabronione dla jednych, dozwolone jest dla drugich.

Podstawowym atrybutem tożsamości dziecka jest jakiś „brak”, który jest odkrywany na różne sposoby, wyróżniając dziecko od dorosłego i sprawiając, że dziecko jest po prostu dzieckiem.

dren by adults. Every step on the way the child experiences something they are not yet allowed to do or not yet capable of. Negative selection determines the child's path through life and development. What the child cannot do is more important than what he or she can. This is negation that defines and confirms the basic opinions of adults. Class society is created in accordance with the age of life. Exclusion of children from co-deciding in the society is not a new social phenomenon. The child does not attain the same rights as adults neither at home, at school not in the society. All duties that should be fulfilled towards the child result from care. Admittedly, the child has the right to have these duties performed for them, but the child cannot complain if those duties are neglected. Children who experience negative selection at school and in the family are at risk of exile for disobedience.

The world is nearly schizophrenic because youth is adored in it, whereby it bears signs of compensation for the state of enslavement rather than being a form of showing respect. Some would like to be older but not too old; others would like to be young if only they do not have to live like children or youth. Such indications of youth as being sporty and fit, or the incidental intention of doing something from the beginning are noticed and valued. It is this model where upbringing as 'not yet' is based on a clear model of significant authority. Due to his or her age an educator is, in the light of this model, an authority who is a form of executing body at the same time. The problem is that you cannot dispose of authority over someone but you can be an authority for somebody thanks to recognition and respect.

When adults see children as educational objects, they stop treating them as natural reality but see them in categories of severe difficulties or disruptions. They think, plan and act over the children's heads and are surprised that they become more and more estranged, that they are closed or react in an unfriendly or hostile way to their methods which are motivated by love and care for children. The mind of an educator is managed by a dual structure of thinking where one allows to experience reality, and the other is a sort of 'educational ideology', the symptom of extreme wishful thinking, and pedagogical authority which cannot be corrected in practice as long as it refers to this false idea or theory.

Critical educators demystify, however, the process of socialisation in 'a common world' understood in this way, as a lie, fooling a child by including in mutual relations 'a hidden programme' of adult impact.

'Fooling' involves 'incorporating' the world, i.e. implementing cognitive structures and inscribing the belief in 'a common world', into bodily techniques in such a manner that no form of differentiation poses a threat to any form of commonality (Jacyno, Szulżycka 1999: 69).

„Brak” wydobywa daną jednostkę z nieklasyfikowanej zbieraniny końca pochodzenia, ponieważ ustala tożsamościową, a więc życiodajną różnicę. „Brak” podnosi tego, kogo dotknął, do rangi bytu. Tym, co wyróżnia dziecięcy „brak” w aktualnym repertuarze ludzkich „braków”, jest niepełna ekspresja możliwych przyszłych „braków”. Dziecko może być w przyszłości wszystkim i każdym, dlatego teraz jest Nikim. Tożsamość skonstruowana wokół „braku” przywraca życie, bo daje tożsamość, ale sama różnica pomyślana jako „brak” uśmierca (M. Jacyno, A. Szulżycka 1999, s. 22).

Cały katalog praw człowieka jest skrywany przed dzieckiem z wyjątkiem prawa do życia. Jest ono istotą bierną, wprawdzie korzystającą z praw, ale nie w całej pełni. Nie jest też jednostką, która by miała czynne prawa osobiste. Uważa się, że dziecku nie można przypisać pełnej sprawczości jego działań, a tym samym pociągać je do odpowiedzialności za niepowodzenia lub przypisywać mu nagrody za nie (tylko) swoje zasługi.

Aktywność dziecka nie przyczynia się do powiększania stanu kultury, ale stawia je na pozycji jedynie korzystającego z niej, uczestniczącego w niej biernie. Nawet, kiedy mówimy o kulturze dziecięcej, to mamy na uwadze tę, którą dorośli kreują dla dzieci. Dziecko na każdym kroku doświadcza tego, czego mu jeszcze nie wolno lub czego jeszcze nie potrafi. Negatywna selekcja określa jego drogę życia i rozwoju. To, czego ono nie potrafi, jest ważniejsze niż to, co potrafi. To negacja określa i potwierdza podstawowe opinie dorosłych. Społeczeństwo klasowe czy warstwowe tworzy się stosownie do wieku życia. Wykluczenie dzieci ze współdecydowania w społeczeństwie nie jest jednak nowym fenomenem społecznym. Dziecko nie dysponuje takimi samymi prawami, co dorośli ani w domu, w szkole, ani w społeczeństwie. Wszystkie ich obowiązki wynikają z troski o nie. Wprawdzie dziecko ma prawo do tych obowiązków, ale nie może się na nie skarżyć, jeśli nie są spełniane. W szkole doświadcza negatywnej selekcji, zaś w rodzinie grozi im zesłanie za nieposłuszeństwo.

Świat jest niemal schizofreniczny, bowiem to w nim młodzież jest ubóstwiana, przy czym bardziej ma to znamiona rekompensaty za stan swobodnego rodzaju zniewolenia niż formę okazywania jej szacunku. Jedni chcieliby być już starsi, ale nie chcą być zbyt starzy; inni chcieliby być młodzi pod warunkiem, że nie będą musieli żyć jak dzieci czy młodzież. Dostrzega się i wybiera dla siebie takie cechy młodości, jak wysportowanie, sprawność (fitness) czy doradną przygodność z intencją podejmowania czegoś od początku. To właśnie w tym modelu wychowanie jako „jeszcze nie” bazuje na jasnym modelu znaczącego autorytetu. Wychowawca, już z racji swojego wieku, jest – w świetle tego modelu – autorytetem, który jest zarazem formą sprawowania władzy. W tym tkwi właśnie problem,

In the light of this, upbringing is related to the high ambitions of parents, mostly those coming from the middle and high classes, who treat their children as competitors in a race for success. They create a world where a family van becomes a second home for children transported from one extracurricular class to another to make their future CV as impressive as possible.

It is very easy to infringe a child's dignity although the Convention and the law prohibits it. When the educator humiliates a child, isolates it, beats, bullies, perpetrators say that child's dignity has not been infringed because it was to the benefit of a child. Adults are not willing to speak about the dignity of the child because they confuse dignity inherent in being human with dignity to be deserved. Meanwhile, human dignity is due to every human being regardless of his or her achievements or 'undignified' conditions he or she lives in. If the law enforces methods which violate child dignity, it is in order to protect them against parents who do not deserve this role. In the area of human dignity all people are equal. If in the light of the Polish Constitution, each child has inherent and inalienable human dignity, which is the source of the child's freedom, human and citizen rights; it should not be violated, and respecting and protecting it becomes the duty of public authorities.

There is a question on the website of the Ombudsman for Children:

"Why do we speak about children's rights?" The Ombudsman answers: "Well, due to the fact that a human (called a child) cannot function independently before and after his or her birth, it has been assumed that adult persons must take care of the child for some time" (Children's Rights 2017).

In other words, the child has rights to be used directly. They belong to the child but the child cannot represent itself as adults know better than the child what is good for him or her. Children's rights seem to be pending and postponed until its maturity at the age of 18. Its right to have rights is transferred to its parents or adult carers. In this approach, educators either recall the 'strategy of a winner' over the child by mastering his or her needs, intentions, expectations and possibilities, or become toxic parents, or comply with the whims of the child, who regains its right to self-determination at the cost of their enslavement.

że nie można dysponować autorytetem ponad kimś, można za to być dla kogoś autorytetem dzięki uznaniu, szacunkowi.

Kiedy dorośli postrzegają dzieci jako obiekty wychowawcze, przestają traktować je jak naturalną rzeczywistość, ale postrzegają ją w kategoriach trudnych do pokonania trudności czy zakłóceń. Myślą, planują i działają ponad głowami dzieci i są zdziwieni, że one stają się im coraz bardziej obce, że się zamykają lub reagują nieprzyjaźnie czy wrogo na ich metody, które przecież motywowane były miłością czy troską o dzieci. Umysł pedagoga kieruje się wówczas podwójną strukturą myślenia, z których jedna pozwala na doświadczanie rzeczywistości, druga zaś stanowi swoistego rodzaju „ideologię wychowania”, symptom ekstremalnego myślenia życzeniowego i władztwa pedagogicznego, których nie da się skorygować w praktyce tak długo, jak długo odwołuje się do owej fałszywej idei czy teorii.

Pedagodzy krytyczni demistyfikują jednak tak rozumiany proces socjalizacji we „wspólnym świecie” jako swoistego rodzaju kłamstwo, nabieranie dziecka przez wpisywanie we wzajemne relacje „ukrytego programu” adultystycznego wpływu.

„Nabieranie” polega bowiem na „wcielaniu” świata, tj. na wdrożeniu struktur poznawczych i zapisaniu w techniki ciała wiary we „wspólny świat” w taki sposób, że żadna forma zróżnicowania nie jest i nie stanowi zagrożenia dla jakiej formy wspólności (Jacyno M., Szulżycka A. 1999, s. 69).

Wychowanie jest w świetle tego pochodną wysokich ambicji rodziców, najczęściej pochodzących z klas średnich i wysokich, którzy traktują swoich podopiecznych tak, jakby byli zawodnikami w wyścigu po sukces. Kreują oni świat, w którym samochód-transporter ludzi staje się drugim domem dla przewożonych nim z zajęć na zajęcia dzieci, aby ich przyszły życiorys robił jak najlepsze wrażenie.

Godność dziecka jest bardzo łatwo naruszyć pomimo tego, że Konwencja czy prawo zabraniają tego. Kiedy bowiem wychowawca upokarza dziecko, izoluje je, bije, szykanuje, to sprawcy tego tłumaczą, że nie została naruszona godność dziecka, ponieważ miało to służyć jego dobru. Dorośli tak niechętnie mówią o godności dziecka, ponieważ myślą godność człowieka z godnością, na którą trzeba zasłużyć. Tymczasem godność człowieka przynależna jest każdej istocie ludzkiej, niezależnie od tego, jakie ma ona osiągnięcia, czy w jak „niegodnych” warunkach ona lubi żyć. Jeśli zatem w prawie występuje zakaz stosowania metod, które naruszają godność dziecka, to ze względu na to, by je chronić przez niegodnymi tej roli rodzicami. W płaszczyźnie godności ludzkiej wszyscy ludzie są sobie równi. Skoro w świetle polskiej Konstytucji każde dziecko posiada przyrodzoną i niezbywalną

II. The Child-Centred, Quasi-Autonomic Model of Relation between Children and Parents

This sort of relation between parents and children is defined in pedagogical literature as self-education or auto-sociology of the child by an educator for whom the child is pictured as ‘more than...’. In this approach Saner wrongly characterises the issue of sovereign auto-socialisation of the child as being near adults, without their potential intervention in the child’s development. He does not delve into the possible variants and social effects of inverse attitude of the child towards adults but rather into submissive options taken by adults toward the child as a small tyrant (Prekop 1993). There are also adults who assume the role of an immature child which results in the reversal of relations within which a child becomes a parent of his or her own parent (Forward 1992: 22-23). Rejecting the adult-like attitudes of adults has social sources and consequences. In this model, children are authorities in their own business. They are not seen as passive recipients of social and pedagogical influence but as subjects which create these processes through their own activity.

As the research of psychoanalysts (among others, of Jirina Prekop) shows – this type of relation can be toxic. Children become toxic masters of their parents and take control over the closest surroundings.

Each questioning of authority is seen as a threat. These affective experiences remain strongly interconnected as the sense of security is compensated with authority. The child feels safe only by mastering its surroundings. Each opposite experience, that is, acceptance of someone’s will, means the loss of security, which is tantamount to an existential threat. The child’s will to master does not result from his or her self-will but is the result of the instinct of self-preservation (Prekop 1993: 142-143).

‘Small tyrants’ turn the parent into an immature child, disturbing their emotional and sentimental sphere. Parents who are submissive toward children act so as a result of their deep sense of dissatisfaction with their own life. It happens that their identity and self-esteem are disturbed and at the same time they are subject to constant fear of being rejected by their own child.

They are not only incapable of fulfilling the needs of their children but also revert the generation order and require that children be parents for them and help and support them. In this manner maladjusted parents rob their children of their childhood and make them dependent even as mature beings, attaching too easily to persons who abuse and misuse them. They

godność człowieka, a te stanowią źródło jego wolności, praw człowieka i obywatela, to nie powinna ona być naruszana, a jej poszanowanie i ochrona stają się obowiązkiem władz publicznych.

Na portalu polskiego Rzecznika Praw Dziecka pojawia się pytanie:

„Dlaczego mówi się o prawach dziecka?” – a Rzecznik tak na nie odpowiada: „Otóż, ze względu na to, że człowiek przed i po urodzeniu (zwany dzieckiem) nie jest w stanie funkcjonować samodzielnie, uznano, iż do pewnego momentu swojego życia musi pozostawać pod opieką dorosłych” (Prawa dziecka 2017).

Innymi słowy, dziecko ma prawa, ale bez prawa do korzystania z nich bezpośrednio. One jemu przysługują, ale ono nie może stanowić samo o sobie, gdyż dorośli lepiej wiedzą niż dziecko, co jest dla niego dobre. Dziecko ma prawa niejako w zawieszeniu i odroczeniu do momentu samostanowienia wraz z ukończeniem 18. roku życia. Jego prawo do praw zostaje przeniesione na rodziców czy dorosłych opiekunów. W takim podejściu wychowawcy albo odwołują się do strategii bycia zwycięzcą nad dzieckiem przez opanowanie jego potrzeb, aspiracji, oczekiwań i możliwości, albo przyjmują postawę toksycznych rodziców, albo uległych dziecku, które kosztem ich zniewolenia odzyskuje swoje prawo do samostanowienia.

II. Pajdocentryczny, quasi-autonomiczny model relacji między dziećmi a dorosłymi

W literaturze pedagogicznej określa się ten rodzaj związku między dorosłymi a dziećmi jako samowychowanie albo autosocjalizacja dziecka u boku wychowawcy, dla którego jest ono postrzegane jako „więcej niż...”. Saner błędnie ujmuje w tym podejściu kwestię suwerennej autosocjalizacji dziecka jako jego bycie obok dorosłych, bez możliwości ich ingerencji w jego rozwój. Nie wnika w rzeczywiste warianty i skutki społeczne inwersyjnej postawy dziecka wobec dorosłych, a submisyjnej dorosłych wobec dziecka jako małego tyra (J. Prekop 1993). To są także rodzice przyjmujący rolę niedojrzałego dziecka, czego konsekwencją jest odwrócenie relacji, w ramach których dziecko staje się rodzicem swojego własnego rodzica (S. Forward 1992, s. 22-23). Odstąpienie od adultystycznych postaw dorosłych ma swoje społeczne źródła i konsekwencje. W tym modelu dzieci są autorytetami we własnej sprawie. Nie są już postrzegane jako bierni odbiorcy wpływów spo-

cannot keep a proper, safe distance because they have not learned any other type of emotional relationship (Forward 1992:22-23).

III. Upbringing which Balances the Parent and the Child

Isonomic relations between adults and children eliminate the focus on differences between persons and direct mutual relations toward a common ground, that is – the fact that adults and children are humans. Regardless of developmental differences between them, they are equal because they are people. What we call maturity is not the gift of certain age of life but vested behaviour which unfold in all phases of life in a different way. In this approach the relationships between children and parents are seen and treated as a guarantee for their dignity, which means openness and respect for differences between them, their distinctness. The child, similarly to the adult, is a carrier and teacher of freedom, knows its value from the very moment it is born. The task is only to discover this personal, sovereign structure of being already on the day the child comes into this world (Leboyer 1986) and to enable him or her to be ‘him- or herself’, to be the subject which decides about himself or herself both in individual and social life.

The isonomic model is oriented at free development of the child’s personality seen as ‘potential of hope.’ The educator gives up the authority of power or institution which enforces obedience and conformism on the child for the sake of building mutual interaction with the child, in the course of which they both respect, acknowledge and trust each other. Cooperation between them is the result of symmetrical relations, mutual dialogue, partnership and a guarantee of the sense of safety. The beginning of new interactions socially and legally isonomic in their nature is in each of us, in our deep selves. One must only try to open for them. In the light of philosophical anthropology, children can enter configured relations with others, adults as well, as ontological persons who are equal toward one another (*inter pares*) regardless of their age and stage of life and development. Being a child means “being the same man as adult” where “equality”, isonomy, has a psychosocial and axiological dimension.

Janusz Korczak once said that “there are no children, there are people.” This is true. “A child is a human too, but small...” Every adult used to be a child. So, similarly to the adult, the

łecznych i pedagogicznych, lecz jako podmioty kreujące te procesy dzięki własnej aktywności.

Jak wykazują jednak badania psychoanalityków, w tym m.in. Jiriny Prekop, ten typ relacji może mieć toksyczny charakter. Dzieci stają się toksycznymi władcami rodziców, przejmując dominację nad najbliższym otoczeniem.

Każde zakwestionowanie władzy odczuwane jest jako zagrożenie. Te afektywne doświadczenia pozostają w bardzo silnym związku, gdyż poczucie bezpieczeństwa zostało zrekompensovane władzą. Jedynie opanowując otoczenie, dziecko czuje się bezpiecznie. Każde odwrotne doświadczenie, to znaczy dostosowanie się do cudzej woli, oznacza utratę bezpieczeństwa, co jest równoznaczne z egzystencjalnym zagrożeniem. Chęć panowania dziecka nie jest skutkiem samowoli, lecz wynikiem instynktu samozachowawczego (J. Prekop, s. 142-143).

„Mali tyrani” tworzą z rodzica niedojrzałe dziecko, zaburzając jego sferę emocjonalno-uczuciową.

Submisyjni wobec dziecka rodzice działają pod wpływem głębokiego poczucia niezadowolenia z własnego życia. Zdarza się, że mają zaburzoną tożsamość i poczucie własnej wartości, a zarazem są pod wpływem silnego lęku przed byciem odrzuconymi przez własne dziecko.

Nie tylko nie są w stanie zaspokoić potrzeb swoich dzieci, ale także odwracają porządek pokoleń i wymagają, aby dzieci były dla nich samych rodzicami i służyły im wsparciem i pomocą. W ten sposób nieadekwatni rodzice okradają swoje dzieci z dzieciństwa, sprawiając, że w wieku dojrzałym stają się one w efekcie istotami uzależnionymi, nazbyt łatwo przywiązującymi się do osób, które je gnębią lub wykorzystują. Nie umieją bowiem zachować wobec nich odpowiedniego dystansu, potrzebnego dla ochrony – dlatego że nie poznały więzi uczuciowych innego rodzaju (S. Forward, s. 22-23).

III. Wychowanie zachowujące równowagę między dorosłym a dzieckiem

Izonomiczne relacje między dorosłymi a dziećmi eliminują koncentrację na różnicach między tymi osobami i orientują wzajemne relacje na to, co jest dla nich wspólne, a mianowicie to, że dorośli i dzieci są ludźmi. Niezależnie bowiem od różnic rozwojowych między nimi są oni mimo wszystko sobie równi, gdyż są ludźmi. To, co nazywamy dojrzałością, nie jest przecież darem określonego wieku

child is the owner of certain rights and freedoms. They are called human rights. (Children's Rights, *ibid.*)

The command and one-sided domination of adults is coming to an end, being a man begins for children. For Abraham Maslow this simple model of Taoist objectivity reaches back to the phenomenology of selfless love and admiration for the being of others (love type B) (Maslow 1990: 28). Each meeting of an adult with a child becomes a dialogue with oneself for both subjects.

The pursuit for competition with one another in interpersonal contacts, competition through permanently proving one's power: "mine is better than yours", "I am right, not you", etc. is abandoned (von Schoenebeck 1986: 22 and others). There are no winners or losers. Confronting scientific knowledge on humans with the deepest reserves of human nature follows the development of humanistic psychology, and at the same time respect is exercised for preverbal and subverbal, mythical, archaic, symbolic, poetic and aesthetic aspects of each person's nature. This model of cognising reality and of the transcendence of human being does not ignore experimental knowledge but prefers knowledge acquired through love, so called Taoist love. This approach is still very difficult to accept and to be followed in adequate steps, in a volitional sense. In German pedagogy it is called *Kinderzentriertepädagogik*, that is, pedagogy focused on the child, and in Polish – positive child-centrism (Śliwerski 2007). Adults in such perspective are aware of ontological equality with children so their pupils do not have to demand it with shame or embarrassment. This perspective influences the process of becoming aware of child's rights, discovering their society, dignity and executing respect from others, both adults and peers.

Swedish psychologist Margaretha Brodén published a book entitled: *Maybe It Is Us Who Are Wrong - Maybe Children Are Competent*, which is referred to by Danish family therapist Jesper Juul. Based on many years of practical experience, who published his *Competent Child* in 1999 (Juul 1999). He states that we make a substantial mistake as adults if we do not see in children complete human beings from their birth (*richtige Menschen*). We got used to seeing and treating them as potentially unsocial half-people who must first be subjected to massive influences and manipulations by adults. Only when they reach a certain age of life will they have rights to equal respect for their humanity. Even if upbringing is viewed in the humanist dimension within the scale from 'free education' to 'authoritarian education', nobody questions the primal premise which is the starting point.

życia, ale nabytymi zachowaniami, które odmiennie ujawniają się we wszystkich fazach naszego życia. Postrzega się w tym podejściu i traktuje relacje dzieci i dorosłych jako zapewniające poszanowanie równej im godności, co oznacza otwartość i szacunek dla różnic między nimi, dla ich odmienności. Tu dziecko, podobnie jak dorosły, jest nosicielem i nauczycielem wolności, zna jej wartość z chwilą przyjścia na świat. Trzeba tylko umieć odkryć tę osobową, suwerenną strukturę bytu już w dniu jego narodzin (F. Leboyer 1986) i umożliwić mu „bycie sobą”, bycie podmiotem decydującym o sobie tak w sferze życia indywidualnego, jak i społecznego.

Model izonomii jest zorientowany na swobodny rozwój osobowości dziecka, postrzegany jako „potencjał nadziei”. Wychowawca rezygnuje z autorytetu władzy czy instytucji wymuszających na dziecku posłuszeństwo i konformizm na rzecz kształtowania dwustronnej interakcji z dzieckiem, w przebiegu której oboje się wzajemnie szanują, uznają i ufają sobie. Współpraca między nimi jest wynikiem symetrycznych relacji, wzajemnego dialogu, partnerstwa i gwarantowania poczucia bezpieczeństwa. Początek nowych interakcji o charakterze izonomii społeczno-prawnej tkwi w każdym z nas, w naszej głębi. Trzeba się tylko chcieć na nie otworzyć. W świetle antropologii filozoficznej dzieci mogą wchodzić w kofiguracywne relacje z innymi, także z dorosłymi, jako osoby ontologicznie równe między sobą (*inter pares*) bez względu na to, w jakim są momencie życia i wieku rozwojowym. Bycie dzieckiem oznacza „bycie takim samym człowiekiem jak dorosły”, gdzie „równość”, izonomia ma wymiar także psychospołeczny i aksjologiczny.

Janusz Korczak powiedział kiedyś „nie ma dzieci, są ludzie”. I to jest prawda. „Dziecko to także człowiek tylko, że jeszcze mały...”. Przecież każdy dorosły kiedyś również był dzieckiem. Tak więc, podobnie jak każdy dorosły, dziecko jest właścicielem pewnych praw i wolności. Nazywają się one prawami człowieka. (Prawa dziecka, tamże)

Po stronie dorosłych kończy się panowanie, jednostronna dominacja, po stronie dziecka zaczyna się bycie człowiekiem. Dla Abrahama Maslowa ów prosty model obiektywności taoistycznej sięga swoim rodowodem do fenomenologii bezinteresownej miłości i podziwu dla Bytu innych (miłość typu B) (A.H. Maslow 1990, s. 28). Każde spotkanie dorosłego z dzieckiem staje się zarazem dla obu podmiotów dialogiem z samym sobą.

Rezygnuje się w kontaktach międzyludzkich z dążeń do wzajemnego rywalizowania ze sobą, przewyższania siebie poprzez ciągłe udowadnianie posiadanej władzy: „moje jest lepsze niż twoje”, „ja mam więcej racji niż ty” itp. (H. von Schoenebeck 1986, s. 22 i nast.). Tu nie ma ani zwycięzców, ani pokonanych. W ślad za psychologią humanistyczną następuje konfrontowanie wiedzy o czło-

It also allows one to notice that children are capable of giving such feedback which enables them to regain lost competences and can help to get rid of conduct that is not effective or unacceptable. This new relation generates much more than just a contribution to democratisation of dialogue between children and adults. Everyone can find their own way although possibly it will not be sufficiently good for everyone, or can be something like ‘anything goes’. The key rule here is to create the same criteria for oneself and for everyone else, which will allow for assessment of behaviours and their consequences.

Today we know much better that children are competent in the following areas:

- they can indicate the content and barriers of their integrity¹;
- they are social beings from the moment they are born;
- they cooperate reliably if they are treated by adults on the same – equal – basis, regardless of whether it is constructive or destructive for their life;
- they give verbal and non-verbal feedback to their parents, which provides significant clues about the emotional and existential problems of their own parents (Juul 63).

This new sort of interaction can be reflected in the phrase: *Beziehung statt Erziehung* (mutual interactions instead of upbringing) or *Freundschaft mit Kindern* (friendship with children), treating the right of a child to its rights as adults’ responsibility. They should want something not because of children but because of themselves. In this case adults want and can enter into interactions with one another and with others with due respect, equality and in a friendly way (von Schoenebeck 1984:17). The child has the same rights as the adults, which is not an easy attitude to be adopted by the latter, if they themselves were socialised and brought up as objects. In the light of psychological anthropology, the child/adult is a person already in the mother’s womb, that is in the prenatal phase, has specific authority over itself, that is self-ownership and self-determination (Kornas-Biela 2009).

In the isonomic model of relationship, authority is not a one-sided domination over somebody who should respect this other somebody, but rather a relation of exchange between persons, who can be (become) authorities for one another – the adult for the child – because of his or her knowledge, abilities and possession, but also the child for the adult, because of the child’s better ability to learn, flexibility

¹ It is similar to the opinion of Kazimierz Jankowski, who points out the rules facilitating coexistence between adults and children in the development aspect based on territory, that is – a certain psychological, internal or physical, external space belonging to each individual. It means that a child has the possibility to decide and take responsibility for everything that happens within his or her internal territory (his or her own body, psyche, thoughts, views, feelings, attitudes) and external (e.g. clothes, physical space, part of a flat, etc.). More in: (Jankowski 1980).

wieku z głębią jego natury, a tym samym ma miejsce respektowanie prewerbalnych i subwerbalnych, mitycznych, archaicznych, symbolicznych, poetyckich i estetycznych aspektów natury każdej osoby. Model poznawania rzeczywistości i transcendencji ludzkiego bytu nie lekceważy wiedzy eksperymentalnej, ale preferuje wiedzę zdobywaną przez miłość, tzw. wiedzę taoistyczną. Jest to podejście wciąż niesłuchanie trudne do zaakceptowania i – w sensie wolicjonalnym – podejmowania adekwatnych działań. W niemieckiej pedagogice mówimy o *Kinderzentriertepädagogik*, czyli pedagogice skoncentrowanej na dziecku, zaś w polskiej – o pozytywnym pajdocentryzmie (B. Śliwerski 2007). Dorosli w takiej perspektywie mają świadomość równorzędności ontologicznej z dziećmi, toteż ich podopieczni nie muszą się o nią upominać z poczuciem wstydu czy zażenowania. Ta perspektywa rzutuje na proces uświadamiania sobie przez dziecko własnych praw, odkrywanie własnego człowieczeństwa, godności i egzekwowania ich poszanowania ze strony innych – tak dorosłych, jak i rówieśników.

Szwedzka psycholog Margaretha Brodén wydała w 1992 r. książkę pod tytułem: *Być może to my się mylimy – być może dzieci są kompetentne*, do której też nawiązuje w oparciu o wieloletnie doświadczenia praktyczne duński terapeuta rodzinny Jesper Jull, wydając w 1999 r. swoją pracę pt. *Kompetentne dziecko* (J. Juul 1999). Stwierdza w niej, że jako dorośli popełniamy istotny błąd, jeśli nie kierujemy się w relacjach z dziećmi jako od urodzenia pełnymi istotami ludzkimi (*richtige Menschen*). Przyzwyczailiśmy się do postrzegania i traktowania ich jako potencjalnie nie uspołecznionych jeszcze półludzi, którzy muszą najpierw podlegać zmasowanym oddziaływaniom i manipulacjom ze strony dorosłych. Dopiero kiedy osiągną określony wiek życia, nabędą prawa do równoprawnego poszanowania ich człowieczeństwa. Nawet jeśli wychowaniu nadawano wymiar humanistyczny na skali od „swobodnego wychowania” aż po „antyautorytarne wychowanie”, to jednak nikt nie kwestionował prymarnej przesłanki, która jest dlań punktem wyjścia.

Pozwala także dostrzec, że dzieci są w stanie przekazać dorosłym takie informacje zwrotne, które umożliwią im odzyskanie utraconych już kompetencji, oraz mogą pomóc w wyzbyciu się tych wzorów postępowania, które są nieefektywne czy nie są akceptowane. Ten nowy typ relacji generuje znacznie więcej niż tylko przyczynienie się do demokratyzacji dialogu pomiędzy dziećmi i dorosłymi. Każdy może dzięki temu odnaleźć własną drogę, choć nie dla wszystkich będzie ona tak samo dobra czy też będzie czymś na wzór „anything goes”. Centralną zasadą jest tutaj stworzenie przez każdego dla siebie samego i dla wszystkich razem tych samych kryteriów, które pozwolą na ocenę zachowań i ich następstw.

and spontaneity, defined as configurative culture by Margaret Mead (Mead 1978). In such relations:

- there is no need to give commands, only persuade through dialogue;
- there is no need to rely on authority conditioned by age; what is needed is real solidarity of each subject as ‘authority’ in reaching common arrangements, consensus;
- there is no negative selection in terms of what we cannot do yet, only the development of power and disposition is supported;
- we do not focus on making someone dependent on us or on regulating the child by the adult, or the adult by the child, only on the possibility to create an open community for all.

Upbringing is neither prohibition nor permission or authority, although it does not reject authority; it is communicative in recognising the strong points of each person. It is a supportive environment where both sides educate and self-educate each other. It is a two-sided partner relation of equal people (*inter pares*). Giving love and respect to children by parents opens adults to a new, universal dimension of humanism, making them more prone to love. Ability to live in isonomy, peace, mutual tolerance and daily observance of common principles is not something obvious. Unnoticed, frequently untold mutual relations between them become a chance for a discovery of values such as balance and peace between people, a chance for all children and adults, not only for persons who professionally deal with children.

This type of approach to interpersonal relations requires equality of all people and groups of people as well as tolerance between them but not such that hides the wish to dominate, enslave or abuse. (Böhm, von Braunmühl 1994). The child participates in the community life (family, school, environmental, religious) making a contribution to it in the form of added value appropriate to the child’s power and possibilities. With such contributions the child automatically becomes a partner. The child can negotiate with them on all issues assuming complete mutuality and transparency. It is a real school of social coexistence and cooperation (Jankowski 106-107). Possibly a civilisation of love, peace between people is not a state that can be fully and completely achieved, as proved by the most peaceful attitude of a man forced to live in hostile surroundings. There are some habits, features of a man which make impossible the existence of peace or even block it, but there are also many features which, when unrecognised, make people unable to enter the path of peace. Hence, the concept of ‘equality’ can be treated as a certain relation between theory and practice, between thinking and acting. It is not only

Dzisiaj wiemy już dużo lepiej, że dzieci są kompetentne w następującym zakresie:

- potrafią wyznaczać treść i granice swojej integralności¹,
- są od urodzenia istotami społecznymi,
- kompetentnie współpracują, jeśli ze strony dorosłych spotykają się z tą samą formą postępowania niezależnie od tego, czy jest to konstruktywne czy destruktywne dla ich życia,
- przekazują rodzicom werbalne i niewerbalne informacje zwrotne, które są zarazem kompetentnymi wskazówkami o emocjonalnych i egzystencjalnych problemach własnych rodziców (J. Juul, s. 63).

Ten „nowy rodzaj interakcji jest wyrażany w formule: *Beziehung statt Erziehung* (wzajemne interakcje zamiast wychowania) albo *Freundschaft mit Kindern* (przyjaźń z dziećmi), traktując prawo dzieci do własnych praw jako sprawę ludzi dorosłych. Oni nie mają chcieć czegoś ze względu na dzieci, ale ze względu na samych siebie. W tym przypadku dorośli chcą i potrafią wchodzić w interakcje z samymi sobą i z innymi przy pełnym poszanowaniu siebie, równouprawnieniu i w przyjaźni (H. von Schoenebeck 1984, s. 17). Dziecko ma takie same prawa jak osoba dorosła, co wcale nie jest takie łatwe do udźwignięcia przez tych ostatnich, skoro sami byli socjalizowani i wychowywani przedmiotowo. W świetle tej antropologii psychologicznej dziecko/dorosły jest bytem osobowym sprawującym już w łonie matki, a więc w fazie prenatalnej, specyficzną władzę w stosunku do samego siebie, jaką jest samoposiadanie i samostanowienie (D. Kornas-Biela 2009).

W izonomicznym modelu relacji autorytet nie jest jednostronną dominacją kogoś nad kimś, kto powinien tego drugiego z tego tytułu szanować, ale jest relacją wymienną między osobami, które mogą być (stawać się) dla siebie autorytetem – dorosły dla dziecka z racji jego wiedzy i tego, co bardziej potrafi i posiada, ale i dziecko dla dorosłych dzięki większej umiejętności uczenia się, elastyczności i spontaniczności, co zresztą Margaret Mead określiła mianem kultury kofiguracytywnej (M. Mead 1978). W takich relacjach:

- nie ma potrzeby wydawanie poleceń, ale przekonywanie w toku dialogu;
- nie ma potrzeby bazowanie na uwarunkowanej wiekiem władzy, ale potrzebna jest autentyczna solidarność każdego podmiotu jako „władzy” w dojściu do wspólnych ustaleń, do konsensusu;

¹ Jest to zbieżne z poglądem Kazimierza Jankowskiego, który wskazuje na zasady ułatwiające współzycie między dorosłymi a dziećmi w aspekcie rozwojowym na przykładzie terytorium, czyli należącej do każdej jednostki pewnej przestrzeni psychicznej, wewnętrznej czy fizycznej, zewnętrznej. Oznacza ona, że dziecko ma możliwość decydowania i ponoszenia odpowiedzialności za wszystko, co dzieje się w obrębie jego terytorium wewnętrzznego (własne ciało, psychika, myśli, poglądy, uczucia, postawy) i zewnętrznego (np. ubranie, przestrzeń fizyczna, część mieszkania itp.). Szerzej w: K. Jankowski, *Nie tylko dla rodziców*, NK, Warszawa 1980.

a real space where the child lives but also a symbolic, cultural space, i.e. one existing in the minds of adults filled with thoughts and concepts about children.

In biographic research on persons aged of 15-28, Ekkehard von Braunmühl checked if they are satisfied that they were treated as completely equal persons by their parents. It turned out that all were satisfied and convinced at the same time that this parental attitude was right and appropriate but also created appropriate conditions for mutual relations between generations. They cannot imagine that they could be treated as objects, looked down upon, as it would violate their human dignity. They also want to become partners to their own children when they become parents. They do not want to be compared to other children but they are convinced they had much more happy and beautiful childhood than their peers and very good relations with their parents (Böhm, von Braunmühl 1994).

It is not true what adultists want to prove to society, that children will be left alone. It was already Maria Montessori who communicated to adults the child's common request: "Let me do this myself" (M. Montessori 2014), and Stanisław Ruciński persuaded educators with the following message of the adult to the child:

[...] come and try to walk on me side, do not try to walk alone, do not pretend you are me. The fact that I walk on me side should only be for your protection because I want you to feel that you are not alone, that you do not have to be left on your own when you do not know what happens inside you; when the vision of your situation and self-esteem are blurred. You can ask me to help you to see more clearly, understand better. Do not ask me what to do or what to change but you can always ask if what you want to do is worth doing without delusions, falsehood or just reactivity. I will only tell you what I can see, what I understand. And I will sometimes ask you to do the same (Ruciński 1988: 191-192).

IV. An Escapist Relation, Exclusion

It belongs to the category of social relations between the adult and the child which involve the existence of a 'wall of silence' between them: indifference, insensitivity, distance, loneliness or hostility. In such an environment children and adults do not have the right to each other (parent deprived of parental rights) or lose it by the virtue of law. Some of them do not want to make use of these right, e.g. by abandoning the child, giving it to custody, etc., or they are rejected as parents, educators or carers by the child. This type of relation occurs when children become social or natural orphans, lose bonds with parents as a result of their divorce,

- nie ma tu negatywnej selekcji ze względu na to, czego jeszcze nie potrafiemy, ale wspiera się rozwój sił i dyspozycji;
- nie koncentrujemy się na uzależnieniu od siebie czy relegowaniu dziecka przez dorosłego czy dorosłego przez dziecko, ale na możliwości tworzenia otwartej wspólnoty dla wszystkich.

Wychowanie nie jest tu ani prohibicją, ani permisywne, ani autorytarne, ani też bez autorytetów, ale komunikacyjne w rozpoznawaniu silnych stron każdej osoby. Ono jest solidarnym środowiskiem, w którym obie strony wzajemnie się wychowują i samowychowują. Jest partnerską relacją dwustronną równych między sobą (*inter pares*). Obdarzanie przez rodziców czy innych wychowawców dzieci miłością i szacunkiem otwiera dorosłych na nowy, uniwersalny wymiar humanizmu, czyniąc ich bardziej podatnymi na miłość bliźniego. Zdolność do życia w izonomii, pokoju, wzajemnej tolerancji i przestrzegania na co dzień wspólnych zasad wcale nie są czymś oczywistym. Szansą zatem na ponowne odkrycie wartości równowagi i pokoju między ludźmi, szansą dla wszystkich dzieci i dorosłych, nie tylko tych profesjonalnie zajmujących się dziećmi, stają się wciąż niedostrzegane, często przemilczane wzajemne relacje między nimi.

Ten typ podejścia do relacji międzyludzkich wymaga równouprawnienia wszystkich ludzi i grup ludzkich oraz tolerancji między nimi, ale nie tej, za którą kryje się mimo wszystko chęć dominacji, zniewalania czy wykorzystywania. (A. Böhm, E. Von Braunmühl 1994). Dziecko jest uczestnikiem wspólnoty (rodzinnej, szkolnej, środowiskowej, religijnej), wnosząc do niej wartość dodaną na miarę swoich sił i możliwości. Mając taki wkład, staje się automatycznie partnerem dorosłych. Może pertraktować z nimi niemal we wszystkich sprawach, zakładając pełną wzajemność i jawność. Jest to prawdziwa szkoła społecznego współżycia i współdziałania (K. Jankowski, s. 106–107). Być może cywilizacja miłości, pokoju między ludźmi nie jest stanem, który można w pełni osiągnąć, o czym przekonuje nas postawa najbardziej pokojowa człowieka, który musi żyć we wrogim sobie otoczeniu. Są takie ludzkie przyzwyczajenia, cechy, które uniemożliwiają zaistnienie pokoju, nawet go blokują, ale też istnieje wiele cech, które nierozpoznane sprawiają, że ludzie nie mogą wejść na ścieżkę pokoju. Można zatem ideę „równouprawnienia” potraktować jako pewną relację między teorią i praktyką, między myśleniem i działaniem. Nie jest ona tylko realną przestrzenią, w której się dziecko porusza, ale także przestrzenią symboliczną, kulturową, tzn. istniejącą w umysłach dorosłych wypełnionych uczuciami, myślami i wyobrażeniami dotyczącymi dzieci.

W badaniach biograficznych osób w wieku 15–28 lat Ekkehard von Braunmühl sprawdzał, czy są one zadowolone z tego, że od swoich narodzin były

wars, catastrophes, emigration or abandonment and chose to live in an antisocial, criminal or sectarian world. Either parents are partly deprived of parental authority completely or children reject their world and escape from it and from themselves.

As a result of the child's social maladjustment and becoming a criminal, or as a result of deep trauma or depression in extreme situations, it happens that the child chooses the most radical form of escape from the adult, that is – suicide or escape to an environment where the child finds recognition and support, e.g. a criminal group, a (religious) sect. Possibly it is the pedagogical thinking about rearing children and youth according to accepted objectives, and according to educational ambitions that has resulted in permanent conflict of generations and that can only end up in breaking relations by one of the parties (von Braunmühl 1988: 9; Griese 2001).

The above situations can result from quasi-education which leads to the creation of severely damaged authoritarian personalities, with dichotomous, non-subjective structure, subject to the rules of artificially induced emotions (J. Filek 1984; A. Gurycka 1990; A. Miller 1999; J. Tarnowski 1993). This negative upbringing becomes directly harmful and unhealthy for children and blocks not only their maturity but also the development of their selves, influencing interactions between them in a wrongful way. A vicious circle is created in this way. As Theodor Adorno wrote:

I do not think that appealing to timeless values would be of much help here. Those who are ready to commit such crimes will answer by shrugging with shoulders only; I do not suppose that telling about positive features of haunted minorities would be useful either. It is the persecutors not the victims, murdered due to slightest reasons that are the real source.. What is necessary is what I once called a return to the subject. We must learn about mechanisms which make people capable of acting in this way; they must see these mechanism and make them aware of these mechanisms to prevent people from becoming such people once again (Adorno 1978: 353-366).

There is also a positive aspect of these relations, albeit of minor significance. History proves that children can create a community where an autonomic self-educational system appears. They create the environment of their life in it, where domination of adults over children is eliminated. In a children's republic, it is not important that children know less, can less and are less experienced than adults. What only counts is that they live in a peer community, experience, learn and act independently. They live more intensely and the fact they cannot do something is a chance – a challenge to win. As compared to the adult world, the child

traktowane przez rodziców jako osoby w pełni im równoprawne. Okazało się, że wszystkie są z tego zadowolone i przekonane zarazem, że jest to nie tylko dobra i właściwa postawa rodzicielska, ale i słuszna przesłanka dla wzajemnych relacji między pokoleniami. Nie wyobrażają sobie tego, by mogły być traktowane przedmiotowo, odgórnie, gdyż byłoby to naruszeniem ludzkiej godności. Same też pragną w przypadku stania się rodzicami żyć z własnymi dziećmi na płaszczyźnie równościowej. Nie chcą porównywać się z innymi dziećmi, natomiast są przekonane, że miały szczęśliwsze i piękniejsze od wielu innych rówieśników dzieciństwo oraz bardzo dobre relacje z własnymi rodzicami (A. Böhm, E. von Braunmühl 1994).

Nie jest prawdą, jaką usiłują wmówić społeczeństwu adułyści, że dzieci są tu pozostawione samym sobie. Już Maria Montessori zwracała się do dorosłych komunikatem dziecka: „Pozwól mi zrobić to samemu” (M. Montessori 2014), zaś Stanisław Ruciński przekonywał wychowawców następującym komunikatem dorosłego do dziecka:

(...) chodź i spróbuj iść obok mnie, ale staraj się iść sam i nie wzoruj się na mnie. To, że ja idę obok, niech będzie tylko twoim zabezpieczeniem, bo chcę, abyś czuł, że nie jesteś sam, że nie będziesz zdany tylko na siebie, kiedy nie będziesz wiedział, co się w tobie dzieje; kiedy zamąci ci się widzenie twojej sytuacji i czucie wartości, które cię ku sobie wzywają. Możesz zwrócić się do mnie, bym pomógł ci wyraźniej zobaczyć, głębiej zrozumieć. Nie pytaj mnie, co masz zrobić, czy co masz cenić, ale możesz zawsze zapytać, czy w tym, co chcesz zrobić, w twoim czuciu wartości nie widzę złudzeń, fałszów czy zwykłej reaktywności. Powiem ci tylko, co sam widzę, co sam rozumiem. A i do ciebie zwrócę się czasem z takim samym pytaniem (S. Ruciński 1988, s. 191–192).

IV. Relacja eskapistyczna, ekskluzji

Należy do tych stosunków społecznych między dorosłym a dzieckiem, w których między nimi może mieć miejsce „mur milczenia”, obojętności, znieczulica, dystans, osamotnienie czy wzajemna wrogość. W takim środowisku dzieci i dorośli nie mają praw do siebie (rodzic pozbawiony praw rodzicielskich) lub je tracą z mocy prawa. Niektórzy nie chcą z tych praw korzystać, np. porzucenie dziecka, oddanie go pod opiekę innym itp., lub są wykluczani przez dziecko jako jego rodzice, wychowawcy czy opiekunowie. Ten typ relacji ma miejsce, kiedy dzieci pozostają sierotami społecznymi czy naturalnymi, tracą więź z nimi w wyniku rozpadu związków rodzicielskich, wojen, katastrof, emigracji czy porzucenia, toteż wybrały funkcjonowanie w świecie aspołecznym, przestępczym, sekciarskim

is being configured instinctively, by discovering the world around. Upbringing is understood here as proceeding from natural to reflective dissidence to being tried and organised by children themselves. They outdo adults using the experience or knowledge offered by adults. In some situations they take over legal governance in the family environment, depriving adults of rights towards them, or depriving their own parents, adults, carers of civil rights.

There are also such communities where it is not the adults who educate children but children who bring up other children. This happens, for example, in large families in which sub-community appears on the basis of a regular family model, only on a smaller scale. Younger siblings are brought up by elder ones. Reduction of pressure by formal authority, the right to objection or practice of advice and help appear here. In a children's republic, acts of crime are very rare, mentally ill people are barely present and there are no suicides. Children need adults as assistance: teachers, financial advisors, employees, etc. Adults do not have a right to speak there. So this model is the opposite of the adultist and the toxically child-centred ones. Some children can exist in severe contestation, against the existing society of adults. They become active subjects of their own developmental changes and are competent actors in their daily lives, if they decide about the environment of their own lives.

Summary

Three of the above relations: adultist, child-centred and exclusive lead to negative, toxic experiences in the daily lives of both parties. We can find social toxicity in a widely understood violence, disdain for the other person and destruction of humanist values which are connected with dehumanisation. This is the type of relation which harms at least one party (particularly persons in the productive or pre-productive age, children, elderly, disabled or sick people) when the stronger subject violates natural and social rights, and as a consequence the personal dignity of the human being. This type of relation is characterised by a kind of pathology because it promulgates and implements negative attitudes or behaviours allowing that the enslaved party experiences at least one kind of harm - moral, social, physical, or psychological. Due to its properties, it has harmful influence on people's development or on the desired state of cooperation.

itp. Albo rodzice są całkowicie czy częściowo pozbawiani praw rodzicielskich, albo dzieci porzucają ich świat w ucieczce od niego i od samych siebie.

W wyniku niedostosowania społecznego i wejścia przez dziecko na drogę przestępczą, czy w wyniku głębokiej traumy lub depresji w sytuacjach skrajnych, zdarza się, że sięga ono po najbardziej drastyczną formę ucieczki od dorosłego, jaką jest samobójstwo czy ucieczka do środowiska, w którym znajdzie uznanie i wsparcie, np. grupa przestępcza, sekta. Być może to właśnie myślenie pedagogiczne kreujące wychowywanie dzieci i młodzieży według odgórnie założonych celów i zgodnie z wychowawczymi ambicjami doprowadziło do permanentnego konfliktu pokoleń, z którego jedynym wyjściem jest zerwanie relacji przez jedną ze stron (E. von Braunmühl 1988, s. 9; Griese 2001).

Do powyższych sytuacji może dojść w wyniku pseudowychowania, którego następstwem mogą być głęboko okaleczone osobowości autorytarne, mające dychotomiczną, odpodmiotowioną strukturę, poddające się prawom sztucznie wywoływanych emocji (J. Filek 1984; A. Gurycka 1990; A. Miller 1999; J. Tarnowski 1993). To wychowanie negatywne staje się bezpośrednio szkodliwe i niezdrowe dla dzieci, blokując ich dojrzałość, ale i rozwój samych dorosłych oraz wpływając destruktywnie na interakcje między nimi. W ten sposób tworzy się błędne koło. Jak pisał Theodor Adorno:

Nie sądzę, aby mogło wiele pomóc apelowanie do odwiecznych wartości, na co ci, którzy są właśnie do takich zbrodni skłonni, wzruszą tylko ramionami; nie przypuszczam też, aby mogło się tu okazać pożyteczne tłumaczenie, jakimi to pozytywnymi cechami odznaczają się prześladowane mniejszości. Źródła należy szukać w prześladowcach, a nie w ofiarach, zamordowanych pod najmniejszymi pretekstami. Konieczne jest to, co mówią o tej sprawie, nazwałem kiedyś zwrotem ku podmiotowi. Trzeba poznać mechanizmy, które sprawiają, że ludzie stają się zdolni do takich czynów, trzeba im samym te mechanizmy ukazać i przez rozbudzanie powszechnej świadomości tych mechanizmów starać się nie dopuścić do tego, by ludzie znowu mogli się takimi stać (T. W. Adorno 1978, s. 353–366).

Jest jednak pozytywny aspekt takich relacji, chociaż ma niszowy charakter. Historia już dowiodła, że dzieci potrafią same stworzyć społeczność, w której pojawi się autonomiczny system samowychowawczy. W jego ramach kreują one środowisko swojego życia, które eliminuje dominację nad nimi ludzi dorosłych. W republice dziecięcej nie ma znaczenia, że dzieci mniej wiedzą, mniej potrafią i mają mniejsze doświadczenie niż dorośli, ale to, że żyjąc we wspólnocie rówieśniczej, doświadczają, uczą się i próbują samodzielnie działać. One żyją intensywniej, zaś to, iż czegoś nie potrafią lub nie umieją, jest dla nich szansą, aby zmusić się do czegoś nowego. W porównaniu do świata dorosłych dziecko pro-

Mutual relations of adults and children are based on a game of emotions, standards, physical and material (economic) power or mental power, so it produces winners or losers (Gordon 1991). This is the type of relation based on antagonistic competition between adults and children, or children and adults. It is the adult who gains at the expense of the child or the child at the expense of the adult. When we see how adult people function in the world, we can quickly conclude that they should be subject to the processes of civilising in the same way as children are. People differ significantly, everyone has their own opinions, likes, habits which are obvious to him or her yet impossible for others. So it is very important that, considering this diversity, they can agree at least in one point, that is in their will to live together in a friendly environment and to accept that not everyone is the same. They should respect this diversity, tolerate each other, live and let others live. If people are beings with inborn rights, the rights must be applied to everybody. Human rights are not a privilege because of race, sex or age. They should provide a chance for free development for everybody within the available possibilities.

We believe that we must bring up but this is against equality of rights as education gives unequal rights to the educator and the child. The educator is allowed to do more. The educator is the pretext for deprivation of rights. If we want equality we must reject education. Thanks to this, children will become humans, no longer led by hand as enslaved victims, but will seek and find their own way (Ostermeyer 1977: 184).

Humanity has a long way ahead to make children be understood as human beings with the right to their own rights. This does not necessarily have to be achieved if its destination is not understood and accepted by all. Indeed it is, partly, as proved by reforming educators, a new form of upbringing, yet scandalous abuses of the signboard and values have occurred. Let us take Odenwaldschule in Germany as an example (Śliwerski 2010). Hence, we must be alert and open to each signal of childish acts of iniquity and lawlessness, particularly where it should never take place due to complex functions of the environment, institutions or social roles. Possibly we must go beyond the socio-pedagogical view of the child in the relationship with adults and look at them as a being that is present in every one of us. Poets want us to notice, regardless of age, that the subject of each relation is human (*Das Menschenkind*). This ‘childish’ attitude obviously has a very long tradition in poetry, from the Bible through the Baroque to poems by Father Jan Twardowski, showing us a world which begins from the beginning and lasts till the very end of our lives. Thinking along these lines, we should also discover the value of subjective childhood, and at the same time, our inner child, to prevent any child,

gramuje się instynktownie, odkrywając otaczający je świat. Wychowanie jest tutaj rozumiane jako droga od naturalnego do refleksyjnego dysydenctwa, które dzieci same wolą wypróbować i powinny sobie same zorganizować. One dystansują się od dorosłych, korzystając jednak z ich doświadczeń czy wiedzy. W pozostałych, a powszechnie występujących sytuacjach, to one przejmują rządy prawa w środowisku rodzinnym, pozbawiając dorosłych praw wobec nich czy praw obywatelskich własnych rodziców – dorosłych opiekunów.

Są też społeczności, w których to nie dorośli wychowują dzieci, ale dzieci wychowują dzieci. Tak jest np. w wielodzietnych rodzinach, w których powstaje swoistego rodzaju subwspólnota funkcjonująca na modelu rodzinnym, ale w łagodniejszej postaci. Starsze rodzeństwo wychowuje w niej młodszego. Ma tu miejsce redukcja presji autorytetu formalnego, prawo do sprzeciwu czy praktyka doradztwa i pomocy. W republice dziecięcej do rzadkości należą akty kryminalne, prawie wcale nie ma w nich osób chorych psychicznie i nie ma samobójstw. Dzieci potrzebują dorosłych jako pomocników: nauczycieli, doradców finansowych, pracowników itp. Dorośli nie mają w nich tylko prawa głosu. Jest to zatem model odwrotny od adultystycznego, jak i toksycznie pajdocentrycznego. Niektóre dzieci potrafią egzystować na zasadzie bardzo silnej kontestacji, w oporze do istniejącego społeczeństwa dorosłych. Stają się wówczas aktywnymi podmiotami własnych zmian rozwojowych i są kompetentnymi ich aktorami w swoim codziennym życiu, skoro to one rozstrzygają o środowisku własnego życia.

Zakończenie

Trzy z powyższych relacji: adultystyczna, pajdocentryczna i ekskluzyjna skutkują w codziennym życiu negatywnymi, toksycznymi doświadczeniami u każdej ze stron. Toksyczność społeczną odnajdujemy tu w szeroko rozumianej przemocy, pogardzie dla drugiej osoby oraz destrukcji humanistycznych wartości, które wiążą się z odczłowieczaniem. Jest to typ relacji krzywdzących co najmniej jedną ze stron (szczególnie osoby w wieku przed- lub poprodukcyjnym, dzieci, osoby starsze, kaleki czy chore), kiedy to podmiot „silniejszy” narusza prawa naturalne i społeczne, a przez to także godność osobową jednostki ludzkiej. Ten typ relacji cechuje swoistego rodzaju choroba, patologia z tej racji, że upowszechnia on i wdraża do negatywnych postaw czy zachowań, doprowadzając wśród osób zniewalanych do co najmniej jednego z rodzajów szkód – moralnych, społecznych, fizycznych lub

apart from us, from being enslaved by adults. Korczak, as one of only very few educators in the world, managed to peel off the layer of lies from the relationship between adults and children in his educational practice, providing real conditions based on equality, executing rights of dialogue-oriented coexistence and authentic self-governance (Korczak 1984). If I do not believe that building a civilisation of love is possible in the intergenerational adults-children relations so as to avoid the constantly reproduced trap of depriving the youngest generation of the right to their own rights, I would not take up this subject, and the Children's Rights Congress would not have hosted several hundred participants from all over the world.

References

- Adorno T. W. (1978), Wychowanie po Oświęcimiu [Education after Auschwitz], "Znak" 1978 No. 285.
- Balcerek M. (1988), *Międzynarodowa ochrona praw dziecka* [International Protection of Children's Rights], Warsaw: WSiP.
- Bauman Z. (1995), *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności* [The Body and Violence in the Face of the Postmodern Age], Toruń: UMK.
- Böhm A., von Braunmühl E. (1994), *Gleichberechtigung im Kinderzimmer. Der vergessene Schritt zum Frieden*, Patmos Verlag Düsseldorf.
- Braunmühl E. von. (1975), *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Filek J. (1984), Pseudowychowanie [Pseudo-Education], "Studia Filozoficzne" 1984 No. 10.
- Forward S. (1992), *Toksyczni rodzice* [Toxic Parents], transl. Ryszard Grażyński, Jacek Santorski & Co. Agencja Wydawnicza.
- Fromm E. (1989), *Mieć czy być* [To Have or to Be], transl. J. Miziński, Warsaw: Klub Otrycki, Colloquia Communia, WP RN SZSP.

psychicznych. Ze względu na swoje właściwości szkodliwy wpływ na osoby powoduje niekorzystne skutki dla ich rozwoju lub stanu pożądanego współdziałania.

Wzajemne stosunki dorosłych z dziećmi opierają się na swoistej grze emocji, norm, siły fizycznej i materialnej (ekonomicznej) czy intelektu, toteż ich następstwem są zwycięzcy lub pokonani (T. Gordon 1991). Jest to typ relacji opartych na rywalizacji antagonistycznej między dorosłymi a dziećmi czy dziećmi a dorosłymi. Zyskuje w nich dorosły kosztem dziecka albo dziecko kosztem dorosłego. Kiedy spojrzymy na to, jak funkcjonują w świecie ludzie dorośli, to możemy bardzo łatwo dojść do wniosku, że powinni oni być tak samo jak dzieci poddani procesom enkulturacji, cywilizowania. Ludzie są bardzo różni, każdy ma swoje idee, zamiłowania, przyzwyczajenia, które dla niego są całkiem oczywiste, natomiast dla innych wydają się czymś niemożliwym. Ważne jest zatem to, by przy tej różnorodności byli oni przynajmniej w jednym punkcie zgodni, a mianowicie, żeby chcieli żyć ze sobą w przyjaźni, żeby zaakceptowali to, iż nie wszyscy są tacy sami. Powinni tę odmienność wzajemnie szanować, być wobec siebie tolerancyjnymi, żyć i pozwalać żyć innym. Jeśli zatem ludzie są istotami, którym od urodzenia przysługują określone prawa, to muszą one obowiązywać wszystkich. Prawa człowieka nie są przywilejem ze względu na rasę, płeć czy wiek. One powinny wszystkim gwarantować szanse na swobodny rozwój w ramach stwarzanych przez nie możliwości.

Wierzmy w to, że musimy wychowywać, ale to przecież jest wbrew równouprawnieniu, gdyż wychowanie stwarza nierówne prawa dla wychowawcy i dla dziecka. Wychowawcy wolno po prostu więcej. Wychowanie jest pretekstem do pozbawiania praw. Jeżeli chcemy równouprawnienia, to musimy odrzucić wychowanie. Dzięki temu dzieci staną się – z prowadzonych za rękę i zniewalanych ofiar – ludźmi, którzy będą szukać i odnajdą własną drogę (H. Ostermeyer 1977, s. 184).

Przed ludzkością jest jeszcze długa droga do spowodowania, by dzieci jako istoty ludzkie miały prawa do swoich praw. Ona wcale nie musi zakończyć się powodzeniem, skoro cel nie przez wszystkich jest zrozumiany i akceptowany. Częściowo jest, bo dali temu dowód pedagodzy reform, nowego wychowania, ale i tu pojawiały się skandaliczne nadużycia szyldu i wartości, jak chociażby w Odenwaldschule w Niemczech (B. Śliwerski 2010). Musimy zatem być czujni i otwarci na każdy sygnał dziecięcych odsłon nieprawości, bezprawia, szczególnie tam, gdzie ono w ogóle nie powinno mieć miejsca ze względu na funkcje założone środowiska, instytucji czy ról społecznych. Być może wyjdziemy poza socjopedagogiczny punkt widzenia dziecka w relacjach z dorosłymi i spojrzymy na nie jak na kogoś, kto jest w każdym z nas. Uczulają nas na to poeci, byśmy dostrzegli, że – niezależnie

Fromm E. (1994), *Wojna w człowieku. Psychologiczne studium istoty destrukcyjności* [*The War in Man. A Psychological Study of the Essence of Destructiveness*], transl. P. Kuropatwiński, P. Pankiewicz, J. Węgrodzka, Warsaw: Jacek Santorski.

Geremek B. (1991), Kto się boi konstytucji? [Who Is Afraid of the Constitution] “Tygodnik Powszechny” No. 22.

Gordon T. (1991), *Parent Effectiveness Training*, 1970, Polish title: *Wychowanie bez porażek*, transl. Alicja Makowska, Elżbieta Sujak, Warsaw: IW PAX 1991.

Griese H.M. (2001), *Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcja „autosocjalizacji”* [*The New Image of the Child in Pedagogy – the Concept of Self-Socialisation*] in: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku* [*New Contexts of for Alternative Education in the 21st Century*], compiled by Bogusław Śliwerski, Cracow: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Gurycka A. (1990), *Błąd w wychowaniu* [*Errors in Education*], Warsaw: PWN.

Heywood A. (2007), *Political Ideologies: An Introduction*, 1992, Polish title: *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*, transl. M. Habura, N. Orłowska, D. Stasiak, Warsaw: WN PWN 2007.

Jacyno M., Szulżycka A. (1999), *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata* [*Childhood. Experience without a World*], Oficyna Naukowa, Warsaw.

Jankowski K. (1980), *Nie tylko dla rodziców* [*Not Only for Parents*], Warsaw: NK.

Jarosz E. (1998), *Przemoc wobec dzieci. Reakcje środowisk szkolnych* [*Violence toward Children. Reactions of the School Environment*], Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

John Paul II (2005), *Pamięć i tożsamość* [*Memory and Identity*], Cracow: SIW ZNAK.

Juul J. (1999), *Das kompetente Kind*, Rowohlt Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg.

od wieku życia – podmiotem każdej interakcji jest człowiek (*Das Menschenkind*). Ta postawa „dziecięca” ma oczywiście długą tradycję w poezji, od Biblii przez barok, aż po wiersze ks. Jana Twardowskiego, ukazując nam świat, który zaczyna się od początku i trwa do końca naszego życia. Odkrywamy także w trakcie tych obrad wartość podmiotowego dzieciństwa i równocześnie dziecka w sobie, by żadne dziecko poza nami nie było już więcej pomniejszane przez dorosłych. Korczakowi, jako jednemu z niewielu na świecie pedagogów, udało się odkładać w praktyce wychowawczej wzajemne stosunki między dorosłymi a dziećmi; zapewniając realne warunki równouprawnienia, egzekwowania praw dialogowego współistnienia i autentycznej samorządności (J. Korczak 1984). Gdybym nie wierzył w możliwość budowania cywilizacji miłości w relacjach międzypokoleniowych: dorośli – dzieci, by uniknąć zastawianej i reprodukowanej wciąż pułapki pozbawiania najmłodszej generacji prawa do jej praw, nie podjąłbym się tego tematu, a na Kongres Praw Dziecka nie przyjechałoby kilkuset uczestników z różnych stron świata.

Bibliografia:

- Adorno T. W., *Wychowanie po Oświęcimiu*, „Znak” 1978, nr 285.
- Balcerek M., *Międzynarodowa ochrona praw dziecka*, WSiP, Warszawa 1988.
- Bauman Z., *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1995.
- Böhm A., von Braunmühl E., *Gleichberechtigung im Kinderzimmer. Der vergessene Schritt zum Frieden*, Patmos Verlag, Düsseldorf 1994.
- Braunmühl E. von, *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1975.
- Filek J., *Pseudowychowanie*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 10.
- Forward S., *Toksyczni rodzice*, przeł. Ryszard Grażyński, Jacek Santorski. Agencja Wydawnicza, Warszawa 1992.

Key E. (1928), *The Century of the Child*, 1909, Polish title: Stulecie dziecka, transl. Iza Moszczeńska, Warsaw: Nasza Księgarnia 1928.

Kishimi I., Koga F. (2017), *Odwaga bycia nielubianym, Japanese Phenomena Showing How to Be Free and Change One's Life*. Piotr Cieśla, Łódź: Galaktyka Sp. z o.o..

Korczak J. (1984), *Pisma Wybrane [Selected Works]*, Introduction and selection A. Lewin, Vols.1-2, Warsaw: NK.

Kornas-Biela D. (2009), *Pedagogika prenatalna [Prenatal Pedagogy]*, New Area of Education Sciences, Lublin: Wydawnictwo KUL.

Krąpiec M.A. (2004), *Ludzka wolność i jej granice [Human Freedom and Its Limits]*, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.

Kurdwanowska D. (2017), from a review in: Kishimi I., Koga F., *Odwaga bycia nielubianym, Japanese phenomena showing how to be free and change one's life*. Piotr Cieśla, Łódź: Galaktyka Sp. z o.o..

Leboyer F. (1986), *Narodziny bez przemocy [Birth without Violence]*, transl. Adam Szymanowski, Warsaw: IW PAX.

Maslow A.H. (1990), *Motywacja i osobowość [Motivation and Personality]*, transl. Paula Sawicka, Warsaw: IW PAX.

Matyjas B. (2012), *Dzieciństwo na wsi. Warunki życia i edukacji [Childhood in the Country. Conditions of Life and Education]*, Cracow: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Mead M. (1978), *Culture and Commitment*, 1970, Polish title: *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, transl. J. Hołówka, Warsaw: PWN.

Miller A. (1999), *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii [Enslaved Childhood. Hidden Sources of Tyranny]*, transl. Barbara Przybyłowska, Poznań: Media Rodzina.

Montessori M. (2014), *Odkrycie dziecka [Discovery of the Child]*, transl. Aleksandra Pluta, Łódź: Palatum.

Fromm E., *Mieć czy być*, przeł. J. Miziński, Wyd. Klub Otrycki, Colloquia Communia, WP RN SZSP, Warszawa 1989.

Fromm E., *Wojna w człowieku. Psychologiczne studium istoty destrukcyjności*, przeł. P. Kuropatwiński, P. Pankiewicz, J. Węgrodzka, Jacek Santorski. Agencja Wydawnicza, Warszawa 1994.

Geremek B., *Kto się boi konstytucji?*, „Tygodnik Powszechny” 1991, nr 22.

Gordon T., *Wychowanie bez porażek*, przeł. Alicja Makowska, Elżbieta Sujak, IW PAX, Warszawa 1991.

Griese H. M., *Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcja „autosocjalizacji”* [w:] *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku* pod red. Bogusława Śliwerskiego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.

Gurycka A., *Błąd w wychowaniu*, PWN, Warszawa 1990.

Heywood A., *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*, przekład M. Habura, N. Orłowska, D. Stasiak, WN PWN, Warszawa 2007.

Jacyno M., Szulżycka A., *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.

Jankowski K., *Nie tylko dla rodziców*, NK, Warszawa 1980.

Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, SIW Znak, Kraków 2005.

Jarosz E., *Przemoc wobec dzieci. Reakcje środowisk szkolnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998.

Juul J., *Das kompetente Kind*, Rowohlt Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg 1999.

Key E., *Stulecie dziecka*, przeł. Iza Moszczeńska, Nasza Księgarnia, Warszawa 1928.

Kishimi I., Koga F., *Odwaga bycia nielubianym. Japoński fenomen, który pokazuje, jak być wolnym i odmienić własne życie*, przeł. Piotr Cieśla, Galaktyka, Łódź 2017.

Musiał S. (1990), SJ, Człowiek ma prawo żyć [Man Has the Right to Live], “Tygodnik Powszechny” 1990 No. 41.

Ostermeyer H. (1977), *Die Revolution der Vernunft. Rettung der Zukunft durch Sanierung der Vergangenheit*. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a. Mein.

Pieter J. (1937), *Sprawa genezy zagadnień filozoficznych [Genesis of Philosophical Notions]*, Kultura i Wychowanie, Vol.3.

Poland for Children. Polish summit on Children's Issues Warsaw 23-24 May 2003. Materials and documents, Warsaw: Ombudsman for Children 2003.

Children's Rights. Documents of United Nations, Collection and compilation Paweł J. Jaros, Marek Michalak, Warsaw: Ombudsman for Children 2015.

Children's Rights, in: <https://brpd.gov.pl/prawa-dziecka>. Accessed: 4.09.2017.

Prekop J. (1993), *Mały tyran [The Little Tyrant]*, transl. Natasza Szymańska, Warsaw: Jacek Santorski & CO. Agencja Wydawnicza

Ruciński S. (1988), *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe [Education as Introduction into Valuable Living]*, Warsaw: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Saner H. (1988), *Kinder sind auch Menschen. Formen der Erziehung angesichts der natürlichen Dissidenz des Kindes und der Idee der Menschenrechte. Vortrag anlässlich der Jahresversammlung des Forums Schweizerischer Elternorganisationen (FSEO)*, Bern 27. Januar 1988.

Schoenebeck H. von (1984), *Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern – Kind – Beziehung*, München: Kösel Verlag.

Schoenebeck H. von. (1986), *Jenseits der Erziehung; Freundschaft mit Kindern*, Münster.

Szanować – słuchać – wspierać – chronić prawa dzieci w rodzinie, szkole, społeczeństwie [Respect – Listen – Support – Protect Children's Rights in the Fam-

Korczak J., *Pisma wybrane*. Wprowadzenie i wybór A. Lewin, t. 1-2, NK, Warszawa 1984.

Kornas-Biela D., *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.

Krapiec M. A., *Ludzka wolność i jej granice*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2004.

Kurdwanowska D., z recenzji [w:] Kishimi I., Koga F., *Odwaga bycia nielubianym. Japoński fenomen, który pokazuje, jak być wolnym i odmienić własne życie*, przeł. Piotr Cieśla, Galaktyka, Łódź 2017.

Leboyer F., *Narodziny bez przemocy*, przeł. Adam Szymanowski, IW PAX, Warszawa 1986.

Maslow A. H., *Motywacja i osobowość*, przeł. Paula Sawicka, IW PAX, Warszawa 1990.

Matyjas B., *Dzieciństwo na wsi. Warunki życia i edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.

Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, PWN, Warszawa 1978.

Miller A., *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, przeł. Barbara Przybyłowska, Media Rodzina, Poznań 1999.

Montessori M., *Odkrycie dziecka*, przeł. Aleksandra Pluta, Palatum, Łódź 2014.

Musiał S., SJ, *Człowiek ma prawo żyć*, „Tygodnik Powszechny” 1990, nr 41.

Ostermeyer H., *Die Revolution der Vernunft. Rettung der Zukunft durch Sanierung der Vergangenheit*, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a. Mein 1977.

Pieter J., *Sprawa genezy zagadnień filozoficznych*, „Kultura i Wychowanie” 1937, z. 3.

ily, at School, in the Society]. Ewa Jarosz, Beata Dyrda (eds) (2013), Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Szkudlarek T., Śliwerski B. (1992), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki* [Challenges of Critical Pedagogy and Antipedagogy], Cracow: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Śliwerski B. (2010), *Ostrzeżenie zamiast zakończenia, czyli o toksycznych doświadczeniach wychowanków Odenwaldschule* [A Warning Rather Than a Conclusion, or the Toxic Experience of Pupils in Odenwaldschule] in: *Edukacja alternatywna w XXI wieku* [Alternative Education in the 21st Century]. Zbyszko Melosik, Bogusław Śliwerski (eds), Cracow: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium paidocentryzmu* [Child Pedagogy. A Study in Paidocentrism], Gdańsk: GWP.

Tarnowski J. (1993), *Jak wychowywać?* [How to Educate] Warsaw: Wydawnictwo ATK.

Verhellen E. (2006), *Realizacja praw dzieci w edukacji* [Implementation of Children's Rights in Education], in: S. Hart, C.P. Cohen, M.F. Erickson, M. Flekkøy, *Prawa dzieci w edukacji* [Children's Rights in Education], transl. S. Pikiel, Gdańsk: Wydawnictwo Psychologiczne.

Polska dla dzieci. Ogólnopolski Szczyt w sprawach Dzieci. Warszawa 23-24 maja 2003. Materiały i dokumenty, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2003.

Prawa dziecka. Dokumenty Organizacji Narodów Zjednoczonych. Zbiór i opracowanie Paweł J. Jaros, Marek Michalak, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2015.

Prawa dziecka [w:] <https://brpd.gov.pl/prawa-dziecka> [dostęp: 4.09.2017].

Prekop J., *Mały tyran*, przeł. Natasza Szymańska, Jacek Santorski. Agencja Wydawnicza, Warszawa 1993.

Ruciński S., *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1988.

Saner H., *Kinder sind auch Menschen. Formen der Erziehung angesichts der natürlichen Dissidenz des Kindes und der Idee der Menschenrechte*. Vortrag anlässlich der Jahresversammlung des Forums Schweizerischer Elternorganisationen (FSEO), Bern 27 Januar 1988.

Schoenebeck H. von, *Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern – Kind – Beziehung*, Kösel Verlag, München 1984.

Schoenebeck H. von, *Jenseits der Erziehung; Freundschaft mit Kindern*, Münster 1986.

Szanować – słuchać – wspierać – chronić prawa dzieci w rodzinie, szkole, społeczeństwie, red. Ewa Jarosz, Beata Dyrda, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.

Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1992.

Śliwerski B., *Ostrzeżenie zamiast zakończenia, czyli o toksycznych doświadczeniach wychowanków Odenwaldschule* [w:] *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, red. Zbyszko Melosik, Bogusław Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, GWP, Gdańsk 2007.

Tarnowski J., *Jak wychowywać?*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1993.

Verhellen E., *Realizacja praw dzieci w edukacji* [w:] S. Hart, C. P. Cohen, M. F. Erickson, M. Flekkøy, *Prawa dzieci w edukacji*, przeł. S. Pikiel, Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

Stanisław Leszek Stadniczeńko, PhD
Full Professor, The Department of Law and Administration,
The University of Finance and Management in Warsaw

The Pedagogy of Law – Fundamentals and Issues

Introduction

Janusz Korczak and Leon Petrażycki are undoubtedly great figures in the Polish society as they established the background for the pedagogy of law, allowing it to evolve into its present form as a subdiscipline of law theory and philosophy. They pointed out the values which significantly influence human life. We can find inspiring theses of both J. Korczak and L. Petrażycki as the precursors of this pedagogy. The pedagogy of faith in the indestructibility of human values, like the pedagogy of the inalienable rights of each child, constitutes the legacy of J. Korczak who is familiar not only to the humanists.

Leon Petrażycki created the law policy by highlighting the importance of the pedagogical influence of law, particularly the influence of legal experience, while at the same time considering the importance of legal and political awareness in the civil society. The pedagogy of J. Korczak is contained in the history of child-rearing, and the law policy of L. Petrażycki – in the theory and philosophy of law. However, they are still relevant nowadays.

The world we live in is a world of ethical, legal, economical, cognitive, religious, esthetic, and social values. Those preferred and highly valued by humans build the hierarchy of values. In the contemporary world, with numerous contradictory ideas, ideologies, views, and life philosophies, people – particularly the young ones – need values to guarantee that their and other persons' lives are still human-like. This formation of the required hierarchy of values, highlighted by both J. Korczak and L. Petrażycki, should be reflected in self-improvement. While assessing actions, a man should reject apparent values, give up the lower-order values for the sake of the highest values.

The pedagogical and literary works of J. Korczak constitute a highly fulfilling synthesis of medical, pedagogical and psychological knowledge as well as sociological, philosophical and legal reflection on the children's world. J. Korczak

Pedagogika prawa – podstawy i problematyka

Wstęp

Wielkimi postaciami społeczeństwa polskiego niewątpliwie są Janusz Korczak i Leon Petrażycki, którzy stworzyli przesłanki do tworzenia pedagogiki prawa w obecnym kształcie jako subdyscypliny teorii i filozofii prawa. Zwracali uwagę na wartości, które mają doniosły wpływ na życie człowieka. Widoczne są inspirujące tezy zarówno J. Korczaka, jak i L. Petrażyckiego jako prekursorów tej pedagogiki.

Pedagogika wiary w niezniszczalność wartości człowieka, jako pedagogika niezbywalnych praw każdego dziecka, to spuścizna J. Korczaka, która jest bliska nie tylko humanistom.

L. Petrażycki stworzył politykę prawa, eksponując doniosłość wychowawczego oddziaływania prawa, a zwłaszcza oddziaływania przeżyć prawnych, zwracając uwagę na znaczenie świadomości prawnej i politycznej w społeczeństwie obywatelskim.

Pedagogika J. Korczaka przynależy wprawdzie do historii wychowania, a polityka prawa L. Petrażyckiego do teorii i filozofii prawa, jednakże pozostają one ciągle żywe dla współczesności.

Świat, w którym żyjemy, jest światem wartości moralnych, prawnych, ekonomicznych, poznawczych, religijnych, estetycznych, obyczajowych. Te, które są przez człowieka preferowane i szczególnie wysoko cenione, tworzą określoną hierarchię wartości. We współczesnym świecie, w którym istnieje mnóstwo sprzecznych ze sobą idei, ideologii, światopoglądów, filozofii życia, ludzie – szczególnie młodzi – potrzebują wartości, aby życie ich i innych ludzi nie straciło człowieczego charakteru. Owe kształtowanie pożądanego hierarchii wartości, na co zwracali uwagę zarówno J. Korczak, jak i L. Petrażycki, winne przejawiać się w stawianiu się coraz lepszym. Człowiek, dokonując wartościowania, musi umieć odrzucić wartości pozorne, zrezygnować z wartości niższych na rzecz wartości najwyższych.

Twórczość pedagogiczna i literacka J. Korczaka stanowi niezwykle udaną syntezę tak wiedzy medycznej, pedagogicznej, psychologicznej, jak również refleksji filozoficzno-socjologicznej i prawniczej o świecie dziecięcym. J. Korczak

wrote: “to reform the world is to reform education”. When characterising the importance of J. Korczak, Maria Grzegorzewska wrote that

some of his forms of education can be subject to discussion. However, it must be admitted that this profound practitioner and educator, applying honesty, truth and fairness in his work, following the path of love and selflessness in the social service, brings invaluable treasures into our educational life and to the assumptions of educational theory. Korczak realises his objective in the form of acting, talking and writing as an educator-practitioner, a fighter for children’s rights, a psychologist-discoverer of this law, a physician, a man of letters and a lecturer. In all of these works Korczak is not only a guide for the lost in the labyrinths and mysteries of a child’s life, but also a faithful friend of those lost, by choice and love, sometimes a stern custodian of children’s rights deeply caring for their present and future lot, which at the same time means our own fate tomorrow¹.

J. Korczak pointed out that it is not childbirth that is a source of an adult’s responsibility for living conditions and the development of a child. Rather, the fact of birth should stem from parental responsibility and provision of a proper environment for the development of the (would-be) child. Moreover, this responsibility should include the whole society, not only parents and relatives. Korczak wrote that “nevertheless schools, places of work, hospitals and the cultural conditions of life must be created in cooperation with children.”²

Petrażycki introduced an inspiring thesis for the science of law. It can be stated that he was the one to create the first consciously and consequently naturalistic theory of legal phenomena. Petrażycki is, among other things, the creator of the psychological law theory that considers the legal order as a set of psychological experiences of individuals, where the understanding of intuitive law is a key element of this concept. It must be noted that the psychological theory of law and the associated schools of Scandinavian and American realism have in common the notion that scientific reflection on law must be naturalistic in its nature, treating the legal phenomenon as a set of facts and relations between them. Petrażycki and the fundamentals of law theory created by him as an emotional experience of duty, which are imperative and attributive in their nature, still remain the object of interest and

¹ M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela* [*Letters to a Young Teacher*], Warsaw 1958. All the quotations except for those from the works of Janusz Korczak and Antoine de Saint-Exupery have been translated from Polish by the translator of this paper [translator’s note].

² J. Korczak, *How to Love a Child*. *Child in a Family*, [in:] Martin Wollins (ed), *Selected Works*, available online at: <https://ia601609.us.archive.org/23/items/TheSelectedWorksOfJanuszKorczak-English/janusz-korczak-selected-works.pdf>

napisał: „zreformować świat – to znaczy zreformować wychowanie”. Charakteryzując znaczenie prac J. Korczaka, Maria Grzegorzewska pisała, że

niektóre jego formy wychowania mogą podlegać dyskusji, przyznać jednak należy, że ten wnikliwy lekarz – wychowawca, idący w pracy swojej drogą rzetelności, prawdy i sprawiedliwości, drogą wyznaczoną przez miłość i bezinteresowność w służbie społecznej, wnoszący w nasze życie wychowawcze i w założenia teorii wychowania nieocenione skarby. Korczak służy celowi swojemu w czynie, w słowie i piśmie jako wychowawca-praktyk, bojownik o prawa dziecka, psycholog-odkrywca jego prawa, lekarz, literat i wykładowca. We wszystkich tych pracach Korczak nie jest tylko przewodnikiem dla błądzących w labiryntach i tajemnicach życia dziecka, ale jest jego wiernym przyjacielem z wyboru i z umiłowania i jest nieraz surowym stróżem praw dziecka w głębokiej trosce o jego późniejsze losy, a więc i losy jutra naszego¹.

J. Korczak wskazywał, 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. Ponadto, ta odpowiedzialność winna obejmować całe społeczeństwo, nie tylko rodziców i krewnych. J. Korczak pisał, że „wraz z dziećmi rodzić trzeba szkoły, warsztaty pracy, szpitale, kulturalne warunki bytu”².

Inspirujące tezy dla nauki prawa wprowadził L. Petrażycki. Można stwierdzić, że pierwszą świadomie i konsekwentnie naturalistyczną teorię zjawiska prawnego zbudował właśnie on. L. Petrażycki jest m.in. twórcą psychologicznej teorii prawa, sprowadzającej porządek prawny do zbioru przeżyć psychicznych jednostek, w której to pojęcie prawa intuicyjnego ustanowił kluczowym elementem swojej koncepcji. Zauważyć należy, iż psychologiczną teorię prawa i pokrewną jej szkołę realizmu skandynawskiego i amerykańskiego łączą wspólne przekonanie, że naukowa refleksja nad prawem musi mieć charakter naturalistyczny, traktując zjawisko prawne jako zespół faktów i zachodzących między nimi zależności. Postać L. Petrażyckiego jak i podstawy tworzonej przez niego teorii prawa jako emocjonalnych przeżyć obowiązku o charakterze imperatywno-atrybutywnym pozostają wciąż przedmiotem zainteresowania i dyskursu³. Zaprezentowana przez L. Petrażyckiego empiryczno-dyskursywna nauka o prawie pozostaje najbardziej ca-

¹ M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, Warszawa 1958.

² J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Warszawa, Kraków 1929, s. 14.

³ Zob. K. Motyka, Lublin 1993; A. Kojder, *Godność i siła prawa*, Warszawa 2001; I. Barwicka-Tylek, *W kwestii psychologiczności, psychologicznej teorii prawa Leona Petrażyckiego*, „Państwo i Prawo” 2010, z. 2.

discourse³. Empirical and discursive science of law, represented by Petrażycki, remains the most comprehensive, original attempt in this field to incorporate the science of law into the knowledge of human and social reality created by him.

I.

Korczak was undoubtedly a precursor of the struggle for children's rights, and his educational system considered the needs and intentions of the child. In one of his major books, *How to Love a Child*, he stressed the priority of moral values. They occupied an important place both in his personal life and in pedagogical work and writings. Values that he shared reflect his humanity and indirectly also that of those who are familiar with his life and activity. The pedagogy of law⁴ understands a mass as a person and a citizen. The full existence, in individual, personal and civil terms, is connected with searching for moral values, which appeal to us to be implemented. This feature of values is illustrated in the concept of the responsibility related to the views of E. Levinas, who states that the other one is indeed the face requesting "I": "do not kill!". Notwithstanding the appeal, only I "am responsible for the fellow being, expecting nothing in return, even if I were to pay for it with my life. Reciprocity is his business."⁵

Pedagogy of law stems from reflection on education and assistance in education. That is why it stresses the need for learning and telling the truth about humans and the society above all other needs. Consequently, it rejects ideological assumptions present in the philosophical and legal dogmas characterised by aprioristic assumptions and the unwillingness to verify them empirically. The concept of children's rights – human rights was highlighted here, and it penetrates the pedagogy of law. Moreover, the fundamentals looking back to personalist philosophy are based on a dynamic concept of natural law with fixed content, although it does not reject in advance the other trends of legal philosophy. Rather, it seeks valuable intuitions, observations and legislative proposals in each of them. It prefers dia-

³ See K. Motyka, *Wpływ Leona Petrażyckiego na polską teorię i socjologię* [*Leon Petrażycki's Influence on Polish Theory and Sociology*], Lublin 1993; A. Kojder *Godność i siła prawa* [*The Dignity and Strength of Law*] Warsaw 2001; I. Barwicka-Tylek *W kwestii psychologiczności, psychologicznej teorii prawa Leona Petrażyckiego* [*On the Psychological Aspects of L. Petrażycki's Psychological Theory of Law*] [in:] *Państwo i Prawo*, 2/2010.

⁴ S.L. Stadniczeńko, P. Zamelski, *Pedagogika prawa. Vade mecum! Pójdź ze mną!* [*Pedagogy of Law. Vade Mecum – Follow Me*], Warsaw 2016

⁵ E. Levinas, *Etyka i nieskończoność. Rozmowy z Philipem Nemo* [*Ethics and the Infinite. Conversations with Philip Nemo*], Cracow 1991, p. 56.

łościową w nurcie teorii, oryginalną próbą wkomponowania nauki o prawie w całość wiedzy o człowieku i tworzonej przez niego społecznej rzeczywistości.

I.

J. Korczak niewątpliwie był prekursorem walki o prawa dziecka, a jego system wychowawczy uwzględniał potrzeby i dążenia dziecka. W jednej z najważniejszych swoich rozpraw *Jak kochać dziecko* ukazał priorytet wartości moralnych. Zarówno w życiu osobistym, jak również w pracy pedagogicznej i twórczości zajmowały one poczesne miejsce. Wyznawane przez niego wartości świadczą o jego człowieczeństwie, a także pośrednio tych wszystkich, którym jego życie i działalność były, są i będą bliskie. Pedagogika prawa⁴ pojmuje człowieka jako osobę i zarazem jako obywatela. Pełne istnienie w wymiarze indywidualnym – osobowym i obywatelskim – wiąże się z poszukiwaniem wartości moralnych, które to apelują do nas o swe urzeczywistnianie. Tę własność wartości ilustruje koncepcja odpowiedzialności nawiązująca do poglądów E. Levinasa, który podaje, iż drugi wskazuje to twarz, która zwraca się do Ja z prośbą – rozkazem: „nie zabijaj!”. Mimo owego apelu, tylko Ja „jestem odpowiedzialny za bliźniego, nie czekając na wzajemność, nawet jeśli miałbym przypłacić to życiem. Wzajemność jest jego sprawą”⁵.

Pedagogika prawa ma swoje korzenie w refleksji nad wychowaniem i pomocą w wychowaniu, dlatego ponad wszelkie założenia stawia potrzebę poznawania i przekazywania prawdy o człowieku i społeczeństwie. Z tego względu odrzuca występujące w filozofii i dogmatyce prawa założenia ideologiczne, które cechuje aprioryzm i niechęć do poddania się empirycznej weryfikacji. Uwydatniona została w niej idea praw dziecka – praw człowieka, która przenika pedagogikę prawa. Ukazano w niej ponadto podstawy nawiązujące do filozofii personalistycznej opartej na dynamicznej koncepcji prawa naturalnego o nieziennej treści, choć nie odrzuca *a priori* innych nurtów obecnych w filozofii prawa, ale w każdym z nich poszukuje wartościowych intuicji, spostrzeżeń i propozycji legislacyjnych. Preferuje dialog, jednakże jej zdolność do kompromisu ma granice wyznaczone przez przyjęte wartości. Pedagogika prawa ma na celu dostarczenie osobom i instytucjom zaangażowanym w stanowienie, stosowanie i nauczanie prawa rzetelnych ocen, wzorców i sposobów działania pozostających w zgodzie z preferowanymi war-

⁴ S. L. Stadniczeńko, P. Zamelski, *Pedagogika prawa. Vade mecum! Pójdź ze mną!*, Warszawa 2016.

⁵ E. Levinas, *Etyka i Nieskończoność. Rozmowy z Philipem Nemo*, Kraków 1991, s. 56.

logue, though its capability for compromise is limited by the accepted values. The pedagogy of law aims to provide persons and institutions involved in establishing, using and teaching law with reliable assessments, patterns and manners of actions in accordance with the preferred values and objectives. Thus, the pedagogy of law is a kind of science of the future – it attempts to further the common good in the coming years and future generations by education through law. From among the various conditions of the pedagogy of law, the present or expected educational effects of legal standards are given priority. This results in a communicative vision of law, close to the pedagogy of law, which helps to understand how the law acts as a vehicle for values and educational content, as well as a cultural approach to law, which is vital not only to determine the given ontology of law but also to define the scope of law present as a common social phenomenon.

The more-than-twenty-year-old works on the pedagogy of law included in the publication of 2016 show the limited relation of pedagogy (the science of education) and law (the science of standards), seldom discussed on a scientific basis. Hence, some lawyers may think that the pedagogy of law is too pedagogical, and some of them may find it too legal. Meanwhile, within the pedagogy of law both disciplines turn out to be complementary. The pedagogy of law assumes statutory law to be an effective tool of social education, capable of integrating values and defining the objectives of political community, that is – of civil society. However, it goes beyond the sociological research approach and constitutes a specific axiological and practical proposal for people responsible for establishing, interpreting and teaching law. The complex topics and issues of the pedagogy of law were outlined. They intend to cover many varied and at the same time integrated aspects of society, which requires a free systemic outlook, devoid of paradigmatisation.

The demand for a pedagogy of law which remains open to the achievements of knowledge results from a holistic view of law as a particular type of service to humans. It must be noted that the basic function of human rights, including children's rights and family law, is to provide each human being with conditions for development in a holistic sense taking into account his or her personal dignity. The pedagogy of law dedicates much time to the family and educational institutions, assuming that axiological sensitivity and a value-based approach can be formed in this manner. It highlights that the family is fundamental for the society as the most intimate community of people, and therefore the law must recognize and protect its independence and subjectivity.

In his review of this publication (*Pedagogy of Law*) M. Zirk-Sadowski stated that

tościami i celami. Tym samym pedagogika prawa jest w pewnym sensie nauką przyszłości – wychowując przez prawo, pragnie rozwijać dobro wspólne w kolejnych latach i pokoleniach. Wśród różnych uwarunkowań pedagogiki prawa na pierwszym miejscu stawiane są zastane lub przewidywane skutki wychowawcze normy prawnej. Następstwem tego jest bliska pedagogice prawa komunikacyjna wizja prawa, która pomaga w zrozumieniu działania prawa jako nośnika wartości i treści wychowawczych oraz ujęcie kulturowe prawa, które jest istotne nie tylko dla determinacji określonej ontologii prawa, lecz także zakresu występowania prawa jako powszechnego zjawiska społecznego.

Ponaddwudziestoletni dorobek pedagogiki prawa zawarty w opracowaniu z roku 2016 ukazuje organiczny związek pedagogiki (nauki o wychowaniu) i prawa (nauki o normach), który zadziwiająco rzadko bywa podnoszony w dyskursie naukowym. Wielu więc prawnikom pedagogika prawa może wydawać się zbyt pedagogiczna, a część pedagogów postrzegać ją może jako zbyt prawniczą. Tymczasem w pedagogice prawa obydwie dyscypliny okazują się komplementarne wobec siebie. Pedagogika prawa uznaje prawo stanowione za skuteczne narzędzie społecznego wychowania, zdolne do integrowania wartości i określania celów wspólnoty politycznej, jaką jest społeczeństwo obywatelskie. Nie poprzestaje przy tym jedynie na socjologicznym ujęciu badawczym, lecz stanowi konkretną propozycję aksjologiczną i praktyczną dla osób odpowiedzialnych za stanowienie, interpretowanie i nauczanie prawa. Naszkicowane zostały złożone wątki i zagadnienia pedagogiki prawa zmierzające do ujęcia zróżnicowanych, a przy tym nierozdzielnych aspektów społeczeństwa, które wymaga wolnego od paradygmatyzacji spojrzenia systemowego.

Postulatem pedagogiki prawa, która pozostaje otwarta na osiągnięcia nauki, jest integralne spojrzenie na prawo jako szczególny sposób służby człowiekowi. Zważyć należy, że podstawową funkcją praw człowieka, w tym praw dziecka i prawa rodzinnego, jest zapewnienie każdemu człowiekowi warunków rozwoju w holistycznym ujęciu na miarę jego osobowej godności. Pedagogika prawa wiele uwagi poświęca rodzinie i instytucjom wychowawczym, uznając, iż kształtuje się w nich wrażliwość aksjologiczna i ukierunkowanie na wartości. Podkreśla się w niej, że rodzina leży u samych podstaw społeczeństwa, jest najbardziej intymną wspólnotą osób, dlatego prawo musi uznawać i chronić jej suwerenność i podmiotowość.

M. Zirk-Sadowski, recenzując przedmiotową publikację (*Pedagogikę prawa*), podaje, że

the main task of the pedagogy of law within the framework of legal sciences is that new perspectives should open for analysing the objectives and effects of statutory law, as a measure for integral and sustainable development. Thanks to this, the pedagogy of law can contribute creatively to jurisprudence and legal systems both in the theoretical and research fields, as well as in practice. The thesis that the publication is the first holistic and systemic description of the pedagogy of law which opens space for further discussion can be acknowledged as convincing.

Statutory law can effectively carry out its educational function based on the authority of the family, which is a natural and irreplaceable educational model, used while drafting the Family Code developed by the Family Law Codification Commission at the Office of the Ombudsman for Children. The Codification Commission decided that a preamble should be prefaced to the Family Code, which states that:

respecting the dignity of a child, the Republic of Poland protects its welfare and the welfare of a family, supports marriage, motherhood and fatherhood, as well as strengthening and securing bonds between family members. Considering the exceptional role of family law for the rights of children and family, as well as its multiple role in the process of establishing and applying the law:

- considering the commonly recognized values listed in the Constitution of the Republic of Poland and the valid acts of international law, particularly the inherent dignity of a human as a source of legal rights;
- acting for the welfare of a child and providing it with decent life conditions in a family, which is its natural environment, as well as to ensure its psychological, physical, social, ethical and spiritual needs which form its personality;
- bearing in mind the necessity to provide a child with an educational environment to guarantee its comprehensive development;
- convinced that the family is a group of people and a social institution;
- aiming at strengthening the position and the role of family;
- favouring dialog and mediation as a tool to solve conflicts and family disputes;
- considering the special role of family justice in the protection of given values and the need to realise and develop its concept;
- respecting the axiological unity of law and the resulting necessity for cohesion of family substantive, procedural and executive law, have agreed as follows ...”.

The preamble to the *Convention on the Rights of the Child*⁶ points out the importance of respecting the traditions that uphold “bearing in mind the importance of tradition and cultural values of each nation for the protection and harmonious development of each child.” The person who fails to know, understand and appreciate

⁶ *Convention on the Rights of the Child* of 20th November 1989. (Journal of Laws of 1991 No. 120, item 526 as amended).

głównym zadaniem pedagogiki prawa w strukturze nauk prawnych jest otwarcie nowych perspektyw dla analizy celów i skutków prawa stanowionego jako środka służącego integralnemu i zrównoważonemu rozwojowi. Dzięki temu pedagogika prawa może wnieść twórczy wkład w jurysprudence i system prawny zarówno w sferze teoretyczno-badawczej, jak również praktycznej. Można uznać za przekonującą tezę, że opracowanie jest pierwszym holistycznym i systematycznym opisem pedagogiki prawa, otwierającym pole do dalszych dyskusji i badań.

Prawo stanowione może skutecznie realizować swoją funkcję wychowawczą w oparciu o autorytet rodziny, która jest naturalnym i niezastąpionym wzorcem wychowawczym, co zostało wykorzystane przy projekcie Kodeksu rodzinnego opracowanego przez Komisję Kodyfikacyjną Prawa Rodzinnego przy Rzeczniku Praw Dziecka. Komisja Kodyfikacyjna uznała za celowe wprowadzenie do zaprojektowanego Kodeksu rodzinnego preambuły, która otwiera ten kodeks wskazując, że:

w poszanowaniu godności dziecka, Rzeczpospolita Polska chroni jego dobro i dobro rodziny, wspiera małżeństwo, macierzyństwo i ojcostwo oraz umacnia więzi łączące członków rodziny i zabezpiecza je przed zagrożeniami. Mając na uwadze wyjątkową rolę prawa rodzinnego w zakresie praw dziecka i rodziny oraz jego wieloaspektowość w procesie stanowienia i stosowania prawa:

- uwzględniając powszechnie uznane wartości wymienione w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej i obowiązujących aktach prawa międzynarodowego, w szczególności przyrodzoną godność człowieka jako źródło przysługujących mu praw;
- działając dla dobra dziecka i zapewnienie mu godnych warunków życia w rodzinie, stanowiącej jego naturalne środowisko i dla zaspokojenia jego potrzeb psychicznych, fizycznych, społecznych, moralnych i duchowych kształtujących jego osobowość;
- mając na uwadze konieczność zapewnienia dziecku środowiska wychowawczego gwarantującego mu wszechstronny rozwój;
- uznając rodzinę jako wspólnotę osób i instytucję społeczną;
- mając na celu wzmocnienie pozycji i funkcji rodziny;
- preferując dialog i mediację jako narzędzie rozwiązywania konfliktów i sporów rodzinnych;
- uwzględniając szczególną rolę sądownictwa rodzinnego w ochronie wskazanych wartości oraz potrzebę realizacji i rozwoju jego idei;
- respektując aksjologiczną jedność prawa oraz wynikającą z niej konieczność spójności rodzinnego prawa materialnego, procesowego i wykonawczego, stanowi się, co następuje...

Preambuła do Konwencji o prawach dziecka⁶ zwraca uwagę na znaczenie poszanowania tradycji, nakazując brać „w należyty sposób pod uwagę znaczenie tradycji i wartości kulturowych każdego narodu dla ochrony i harmonijnego rozwoju każdego dziecka”. Osoba nieznająca, nierozumiejąca i niedoceniająca rodzimej tradycji kulturowej jest człowiekiem pozbawionym swego określonego miej-

⁶ Konwencja o prawach dziecka z dnia 20 listopada 1989 r. (Dz.U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526 z późn. zm.).

the native cultural tradition is a man without his or her defined place in the world, and becomes uprooted. Patriotism and respect for the native cultural tradition are instrumental values in the pedagogy of law, which serve to educate a smart human being.

Normative definitions of culture emphasise submission to the common codes of conduct accepted by the social group as a whole. In the source literature the normative notion of culture is understood in various ways: social and regulatory (e.g. J. Kmita, L. Nowak, A. Kłoskowska), axionormative (e.g. A. Giddens, T. Persons, P. Sztompka), anthropological and legal (e.g. A. Korybski, B. Wojciechowski). When talking about a cultural approach to law, Korybski and Wojciechowski point out the common anthropological dimension of rights and culture. As compared to a traditional understanding of law, the anthropological approach highlights the real notion of rules in the functioning of an individual and a social group. According to Korybski, as far as the cultural approach to law is concerned, the basic notion is that

legal phenomena are a part of social occurrences, so research dedicated to them is a part of the research conducted within cultural anthropology. [...] in various types of anthropological research legal phenomena are treated as a basic type of social occurrences. Hence, legal phenomena (law) belong to the major research area of cultural anthropology, and constitute the basis for the distinction of law anthropology within them⁷.

Wojciechowski⁸ suggests that law as a social phenomenon is a universal factor of consent and balance in social life. Moreover, he points out that the anthropological interpretation of law allows to conduct comparative legal research involving, on one hand, emphasis on differences, and on the other – pointing out the universal life elements of each social group. He underlines that legal anthropology also allows to discover links between elements of culture, such as political, ideological, religious, worldview, and economic factors which impact any legal system.

The importance of the preamble in legal acts must be underlined, pointing out its educational role, which was already noticed by Plato, who acknowledged the educational role of law. The role of law is also considered by Petrażycki, who stated that experiencing the same motives of conduct repeatedly should create a habit,

⁷ See A. Korybski, *Stanowienie i stosowanie prawa w ujęciu kulturowym* [Establishing and Executing Law in the Cultural Perspective], in: *Stanowienie i stosowanie prawa. Elementy teorii* [Establishing and Executing Law. Theoretical Aspects], A. Korybski, L. Leszczyński (eds), Lublin 2015, pp. 25-51.

⁸ B. Wojciechowski, *Rola antropologii prawniczej w badaniach prawno-porównawczych* [The Role of Legal Anthropology in Comparative Legal Studies], in: *Prawodawstwo a praktyka stosowania prawa* [Legislation and Legal Practice], Z. Tobor, I. Bogucka (eds), Katowice 2002, pp. 66-75.

sca w świecie, staje się istotą wykorzenioną. Patriotyzm i poszanowanie rodzimej tradycji kulturowej są dla pedagogiki prawa wartościami instrumentalnymi, służącymi wychowaniu człowieka mądrego.

Normatywne definicje kultury uwydatniają podporządkowanie się osób przyjętym przez grupę społeczną, jako określoną całość, wspólnych wzorców postępowania. W literaturze przedmiotu normatywne rozumienie kultury ujmuje się różnorodnie: społeczno-regulatywny (np. J. Kmita, L. Nowak, A. Kłoskowska), aksjonormatywny (np. A. Giddens, T. Persons, P. Sztompka), antropologiczno-prawny (np. A. Korybski, B. Wojciechowski). A. Korybski i B. Wojciechowski wypowiadając się na temat kulturowego ujęcia prawa, wskazują na wspólny, antropologiczny wymiar praw i kultury. W odróżnieniu od tradycyjnych ujęć prawa podejście antropologiczne uwydatnia rzeczywiste znaczenie reguł w funkcjonowaniu osoby fizycznej i grupy społecznej. Zdaniem A. Korybskiego, dla ujęcia kulturowego prawa podstawowe znaczenie ma to, że

zjawiska prawne stanowią część zjawisk społecznych, a zatem ich badanie jest częścią badań prowadzonych w ramach antropologii kulturowej. [...] w wielu badaniach antropologicznych to właśnie zjawiska prawne są traktowane jako jeden z podstawowych typów zjawisk społecznych. Tym samym zjawiska prawne (prawo) należą do głównego obszaru badawczego antropologii kulturowej, a w ich ramach stanowią podstawę do wyodrębnienia antropologii prawa⁷.

B. Wojciechowski⁸ podnosi, że prawo jako pewien fenomen społeczny stanowi swoisty uniwersalny czynnik zgody i równowagi życia społecznego, wskazuje, że co więcej interpretacja antropologiczna prawa pozwala na prowadzenie badań prawno-porównawczych obejmujących z jednej strony podkreślanie różnic, a z drugiej zaś wskazujących na elementy uniwersalne życia każdej grupy społecznej. Podkreśla, że antropologia prawnicza pozwala również na uchwycenie powiązań między różnymi elementami kultury, takimi jak czynniki polityczne, ideologiczne, religijne, światopoglądowe, gospodarcze, które oddziałują na każdy system prawa.

Podkreślić należy znaczenie preambuły w aktach prawnych, wskazując na wychowawczą jej rolę, która to była zauważona już przez Platona, a co wiązało się z przekonaniem właśnie o wychowawczej roli prawa. Na tę rolę prawa zwraca również uwagę L. Petrażycki, twierdząc, iż wielokrotne przeżywanie tych samych pobudek postępowania powinno wywołać przyzwyczajenie, prowadząc do zaist-

⁷ Zob. A. Korybski, *Stanowienie i stosowanie prawa w ujęciu kulturowym* [w:] *Stanowienie i stosowanie prawa. Elementy teorii*, red. A. Korybski, L. Leszczyński, Lublin 2015, s. 25–51.

⁸ B. Wojciechowski, *Rola antropologii prawniczej w badaniach prawno-porównawczych* [w:] *Prawodawstwo a praktyka stosowania prawa*, red. Z. Tobor, I. Bogucka, Katowice 2002, s. 66–75.

leading to the appearance of a constant psychic disposition for behaviour expected by the legislator. He wrote:

the essence of law covers regulation of human conduct by psychical influence, guiding people to goodness and educating them in the same direction by necessity. Repeating the same given actions (in accordance to the general legal standards) and continuous repetition of given motives and feelings in accordance with the law develops appropriate permanent features, sets in the form of permanent instincts and penetrates into the flesh and blood of the society⁹.

In pedagogical science Petrażycki found a wide range of research tools necessary to gain knowledge in the area of the educational influence of various factors functioning in the widely understood socialising process, the majority of which are subject to legal regulations. Nowadays the educational along with protective and organisational role is assumed to be one of the major functions of law. It is conditioned, however, by the performance of its remaining functions¹⁰. M. Borucka-Arctowa observes that the educational function can be achieved by both compulsion and encouragement. Apart from creating a code of conduct, she demonstrates the consequences of the given behaviour to all those concerned¹¹. The so-called motivational appeal is particularly underlined in the preambles, where the legislator attempts to convince those concerned that following the code of conduct included in legal act will allow for securing and implementing their needs and the assumed social objectives. It should be mentioned that research conducted under the direction of A. Turska in the years 1994-1996 titled: *What is the Law that Poles Need?* showed that, according to respondents, the major function of law is protective; yet at the same time all of them acknowledged the educational function of law¹².

The educational impact of law, which is an inherent feature of positive law, does not determine either adopted axiology or its effective impact. Law can reinforce attitudes that oppose the natural and moral duties of man not only due to acceptance of immoral behaviour but also due to the incoherence or inefficiency of binding standards. It must be noted that, even if not explicit, there exist certain

⁹ L. Petrażycki, *Wstęp do nauki polityki prawa [Introduction to the Politics of Law]*, in: L. Petrażycki, *O nauce, prawie i moralności. Pisma wybrane [On Science, Law and Morality. Selected Writings]*, A. Kojder (ed., selected) Warsaw 1985, p. 337.

¹⁰ M. Borucka-Arctowa, *Spoleczne poglądy na funkcje prawa [Social Views on the Functions of Law]*, Wrocław 1982, pp. 15-22; M.E. Stefaniuk, *Preambula aktu normatywnego w doktrynie oraz w procesie stanowienia i stosowania polskiego prawa w latach 1989-2007 [The Preamble of a Normative Act in Doctrine and in Polish Legislation and Legal Practice, 1989-2007]*, Lublin 2009.

¹¹ M. Borucka-Arctowa, op. cit., p. 20.

¹² A. Kojder, *Polacy o swoim prawie [Poles on Their Law]*, in: A. Turska, E. Łojko, Z. Cywiński, *Spoleczne wizerunki prawa [The Social Images of Law]*, Warsaw 1999, p. 145.

nienia trwałej dyspozycji psychicznej do zachowań oczekiwanych przez prawodawcę. Pisał:

ponieważ istota prawa polega na regulowaniu postępowania ludzkiego w drodze oddziaływania psychicznego, kierując ludzi ku dobru, z konieczności wychowuje ich ono w tym samym kierunku. Ustawiczne jednakowe wykonywanie pewnych czynności (zgodnie z ogólnymi normami prawa) i stałe powtarzanie się pewnych pobudek i uczuć pod wpływem prawa – rozwija odpowiednie stałe cechy charakteru, krzepnie w postaci trwałych instynktów i przenika ciało i krew społeczeństwa⁹.

Petrażycki odnalazł w naukach pedagogicznych instrumentarium badawcze niezbędne do pozyskiwania wiedzy w dziedzinie oddziaływania wychowawczego różnorodnych środków występujących w szeroko rozumianym procesie socjalizacji, które w przeważającym zakresie stanowią przedmiot regulacji prawnych. Współcześnie rolę wychowawczą, obok funkcji ochronnej i organizacyjnej, uznaje się za jedną z głównych funkcji prawa, jednakże osiągnięcie jej uwarunkowane jest zrealizowaniem pozostałych funkcji¹⁰. M. Borucka-Arctowa zauważa, iż funkcja wychowawcza może być osiągnięta zarówno przez oddziaływania przymusowe, jak i perswazyjne. Obok wyznaczania wzorów zachowania wskazuje adresatom, jakie mogą być następstwa określonego zachowania¹¹. Szczególnie tzw. apel motywacyjny uwydatniony jest w preambułach, w których to prawodawca stara się przekonać adresatów, iż przestrzeganie wzorów zachowania zawartych w tekście prawnym pozwoli na zabezpieczenie i realizację ich potrzeb i założonych celów społecznych. Wypada przypomnieć, że badania prowadzone pod kierownictwem A. Turskiej w latach 1994-1996 na temat: *Jakiego prawa Polacy potrzebują?* wykazały, iż respondenci za najważniejszą funkcję uznali ochronną funkcję prawa, a jednocześnie połowa reprezentatywnej grupy opowiedziała się za realizacją wychowawczej funkcji prawa¹².

Zjawisko oddziaływania wychowawczego prawa, które jest immanentną cechą prawa pozytywnego, nie determinuje przyjętej aksjologii ani skuteczności tego oddziaływania. Prawo może utrzymywać postawy sprzeczne z naturalnymi i moralnymi powinnościami człowieka nie tylko z powodu dopuszczenia do zachowań

⁹ L. Petrażycki, *Wstęp do nauki polityki prawa* [w:] L. Petrażycki, *O nauce, prawie i moralności. Pisma wybrane*, oprac. A. Kojder, Warszawa 1985, s. 337.

¹⁰ M. Borucka-Arctowa, *Społeczne poglądy na funkcje prawa*, Wrocław 1982, s. 15–22; M. E. Stefaniuk, *Preambuła aktu normatywnego w doktrynie oraz w procesie stanowienia i stosowania polskiego prawa w latach 1989-2007*, Lublin 2009.

¹¹ M. Borucka-Arctowa, op. cit., s. 20.

¹² A. Kojder, *Polacy o swoim prawie* [w:] A. Turska, E. Łojko, Z. Cywiński, *Społeczne wizerunki prawa*, Warszawa 1999, s. 145.

directional standards which determine the dynamics and nature of society's education by the law. Their role is mentioned, among others, by R. Dworkin, who distinguished general standards in statutory law, which comprise moral and axiological law rules and the teleological requirements of policy as well as detailed law rules expressed in the majority of regulations¹³. The real education by law follows at the level of basic legal standards which regulate everyday human issues, realising the rights and duties of a man.

When talking about legal standards, S. Nowak defines standards as

convictions as to behaviours, types of actions to be taken in particular situations, what is due to somebody, who has right to something, and who is to guard this right, in order to restore respect for socially accepted convictions which constitute the code of conduct toward other people – members of the society¹⁴.

K. Pałeczki believes that

legal standards are not only accepted or applied (executed) but also used as a measure (tool) to achieve particular aims - in economy, policy, public life as well as in the daily lives of individuals. Law as compared to other social standards is much more instrumental, both with respect to the needs of various authorities and economic and social institutions, as well as instrumental for particular citizens (it is a measure of satisfying their individual needs) [...] [it] is not only reactive (in reacting through its regulations to what happens in the society) but also creative (creating new relations and properties of public order through its regulations and practice)¹⁵.

A. Peczenik expressed the view that “effective legal standards exist in the logical and verbal areas but they are called legally effective due to their relation to facts understood in another area – the sociological one.” The fact that they are legal is not due to their internal qualities but results from “how they have been dealt with” and “how they are being dealt with” (how they are applied, observed, realised, etc.)¹⁶ Standards exist mainly as patterns for righteous conduct, which is the essence of the mental states of the participants of legal order. O. Weinberger

¹³ M. Dybowski, *Ronalda Dworkina koncepcja zasad prawa* [Ronald Dworkin's Concept of Legal Rules], “Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, Year LXIII, 3/2001, p. 106.

¹⁴ See S. Nowak in: *Teoria państwa i prawa. Wybór tekstów* [Theory of State and Law], S. Ehrlich, J. Kowalski, A. Turska, P. Winczorek (eds), Warsaw 1974, p. 14.

¹⁵ K. Pałeczki, *Prawoznawstwo. Zarys wykładu. Prawo w porządku* [Legal Studies – An Outline. Law in Order], Warsaw 2003, pp. 133-134.

¹⁶ A. Peczenik, *Właszczyzny badania prawa* [Dimensions of Law Studies], “Państwo i Prawo” No. 2/1968, p. 235.

niemoralnych, lecz również przez niespójność lub nieefektywność obowiązujących norm. Podnieść należy, że funkcjonują pewne normy kierunkowe, nawet nie wyrażone wprost, które określają dynamikę i charakter wychowania społeczeństwa przez prawo. Na ich rolę wskazywał m.in. R. Dworkin, który wyróżnił w prawie stanowionym ogólne standardy obejmujące moralno-aksjologiczne zasady prawa i teleologiczne wymogi polityki oraz szczegółowe reguły prawne wyrażone większości przepisów¹³. Prawdziwe wychowanie przez prawo odbywa się na poziomie prostych norm prawnych regulujących codzienne ludzkie sprawy, urzeczywistniając prawa i obowiązki człowieka.

S. Nowak mówiąc o normach prawnych, wskazuje na rozumienie norm jako

przekonań, jak należy się zachować, jakie sposoby działania należy podejmować i w jakich sytuacjach, co się komu należy, kto ma prawo do czegoś, a kto ma obowiązek stać na straży tego prawa, przywracając poszanowanie dla społecznie rozpowszechnionych przekonań, wyznaczających sposoby zachowania się jednych ludzi wobec innych ludzi – członków społeczeństwa¹⁴.

K. Pałeczki uważa, że

norm prawnych nie tylko przestrzega się lub stosuje się je (egzekwuje), ale także używa się ich jako środka (narzędzia) do osiągnięcia konkretnych celów – w polityce, ekonomii, życiu publicznym, a także w codziennym powszednim życiu jednostek. Prawo, w odróżnieniu od innych norm społecznych, jest daleko bardziej instrumentalne, zarówno pod względem potrzeb rozmaitych instytucji władzy politycznej, instytucji gospodarczych i społecznych, jak i instrumentalne dla poszczególnych obywateli (jest środkiem służącym do zaspokajania ich indywidualnych potrzeb), [...] jest [ono] nie tylko reaktywne (reagujące swoimi regulacjami na to, co dzieje się w społeczeństwie), ale również kreatywne (tworzące swoimi regulacjami i praktyką ich stosowania nowe stosunki i właściwości porządku publicznego)¹⁵.

A. Peczenik wyraził pogląd, że „normy prawnie obowiązujące istnieją w płaszczyźnie logiczno-językowej, ale są nazywane prawnie obowiązującymi ze względu na swój związek z faktami ujmowanymi w innej płaszczyźnie-socjologicznej”. Ich „prawność” nie wynika jedynie z ich wewnętrznych cech, ale z tego „co się z nimi dzieje” oraz tego „co się z nimi dzieje” (ich stosowania, przestrzegania, urzeczywistniania itd.)¹⁶. Normy istnieją przede wszystkim jako wzorce po-

¹³ M. Dybowski, *Ronald Dworkina koncepcja zasad prawa*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, Rok LXIII, 2001 nr 3, s. 106.

¹⁴ Zob. S. Nowak [w:] *Teoria państwa i prawa. Wybór tekstów*, red. S. Ehrlich, J. Kowalski, A. Turska, P. Winczorek, Warszawa 1974, s. 14.

¹⁵ K. Pałeczki, *Prawoznawstwo. Zarys wykładu. Prawo w porządku społecznym*, Warszawa 2003, s. 133–134.

¹⁶ A. Peczenik, *Płaszczyzny badania prawa*, „Państwo i Prawo” 1968, z. 2, s. 235.

states that standards as “objects of thought” are expressed in opinions and other behaviours of subjects who adopted them as “effective legal standards”¹⁷.

Rules of legal order, such as respect for human dignity or social justice and lawfulness, are important above all for law-making and law-enforcing bodies. Their role is increased based on the level of legal awareness. However, if they are not concretised in particular legal standards, or are not reflected in given legal proceedings, they rather contribute to decreasing the reliability of law and the state. Excess of law leads to inflation of law, making it actually ineffective. Numerous research results confirm that the excess of law depreciates other social standards, characterised usually by multi-generational tradition, and hence more effective and solid than positive law, consequently weakening the moral intuition of the society. J. Habermas called this situation “colonisation of the society through law.”¹⁸

The pedagogy of law is not completely neutral with regard to the existing philosophical and legal traditions, yet it remains original with respect to related concepts. Followers of legal positivism encounter justified normative and over-normative sources in the pedagogy of law, which pose no threat to positive law but rather create safe conditions for its functioning. This refers not only to the minimum natural law specific to the so-called soft positivism but above all to the definition of basic objectives of existence and the application of legal standards, opening broader perspectives for the rule of law and reliability of law in material terms.

Followers of natural law concepts will find acceptance for the axiological requirements in legislative, jurisdiction and didactic practice in the pedagogy of law. Application of natural law must not be reduced only to the validating function. The constructive impact of natural law awareness should be permanently stressed. It is expressed by the recognition of its model and inspirational nature. The pedagogy of law is capable of defining solutions to problems resulting from differences between natural law concepts, with unchangeable and changeable content, thanks to historical, comparative and empirical research. Openness for dialogue stems from openness to the human being, learning his personality and social nature. Followers of legal realism shall find deep theoretical reflection in the pedagogy of law, which is a compromise between ius-positivism and ius-naturalism. Common ground with the pedagogy of law is reflected in the interdisciplinary nature of the conducted research, the definite rejection of dogmatic limitations, characteristic of positivism,

¹⁷ O. Weinberger, *Norm as Thought and Reality*, in: N. MacCormick, O. Weinberger, *Institutional Theory of Law*, Dordrecht, 1986, p. 31 and ff.

¹⁸ J. Habermas, *Przyczynek do krytyki rozumowania funkcjonalnego* [Contribution toward a Criticism of Functional Reason], transl. A. M. Kaniewski, Warsaw 2002.

winnego postępowania, stanowiące treść stanów mentalnych uczestników porządku prawnego. O. Weinberger podaje, że normy „obiekty myślowe” znajdują wyraz w wypowiedziach oraz innych zachowaniach określonych podmiotów, uznających je za mające status „norm prawnie obowiązujących”¹⁷.

Zasady porządku prawnego, jak poszanowanie godności człowieka, praworządność czy sprawiedliwość społeczna, mają znaczenie przede wszystkim dla organów stanowiących i stosujących prawa. Rola ich wzrasta wraz z poziomem świadomości prawnej, jednak w sytuacji, gdy nie są one konkretyzowane w poszczególnych normach prawnych lub nie znajdują odzwierciedlenia w indywidualnych rozstrzygnięciach prawnych, przyczyniają się raczej do obniżenia wiarygodności państwa i prawa. Nadmiar prawa wpływa na inflację prawa, stając się w rzeczywistości nieskuteczne. Wyniki badań potwierdzają, że nadmiar prawa deprecjonuje inne normy społeczne, zwykle nacechowane wielopokoleniową tradycją, a przez to skuteczniejsze i trwalsze od praw pozytywnego, w efekcie osłabiając moralną intuicję społeczeństwa. J. Habermas określił taką sytuację „kolonizowaniem społeczeństwa przez prawo”¹⁸.

Pedagogika prawa nie jest całkowicie neutralna wobec zastanych tradycji filozoficzno-prawnych, zachowuje jednakże oryginalność wobec bliskich jej koncepcji. Zwolennicy pozytywizmu prawniczego napotkają w pedagogice prawa uzasadnienie dla źródeł normatywnych i ponadnormatywnych, które nie stanowią zagrożenia dla prawa pozytywnego, ale tworzą bezpieczne warunki dla jego funkcjonowania. I dotyczy to nie tylko właściwego dla tzw. pozytywizmu miękkiego minimum prawa natury, lecz przede wszystkim zdefiniowania podstawowych celów istnienia i działania norm prawnych, otwierającym szersze perspektywy dla zasad praworządności i pewności prawa w znaczeniu materialnym.

Sympatycy koncepcji prawa naturalnego odnajdą w pedagogice prawa aprobację postulatów aksjologicznych w praktyce legislacyjnej, orzeczniczej i dydaktycznej. Zastosowania prawa naturalnego nie można bowiem zredukować do samej tylko funkcji walidacyjnej. Stałego podkreślenia wymaga konstruktywne oddziaływanie świadomości prawa naturalnego, które wyraża się w uznaniu jego wzorcowego i inspirującego charakteru. Pedagogika prawa jest w stanie definiować rozwiązania problemów wynikających z różnic między koncepcjami prawa naturalnego o nieziennej i zmiennej treści dzięki badaniom historycznym, porównawczym i empirycznym. Otwartość na dialog wpływa z otwartości na człowieka, na

¹⁷ O. Weinberger, *Norm as Thought and Reality* [w:] N. McCormick, O. Weinberger, *Institutional Theory of Law*, Dordrecht 1986, s. 31 i nast.

¹⁸ J. Habermas, *Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*, tłum. A. M. Kaniewski, Warszawa 2002.

and interest in various conditions affecting the shape of the legal system. Among those requirements, pedagogy of law gives priority to justified or expected educational consequences of legal standards. Hence, pedagogy of law is related to a communicative vision of law which is helpful in understanding law as a medium of values and educational content.

II.

The pedagogy of law is an element of the civil educational programme and falls under the educational objectives of human rights, including the rights of children, which can be specified in terms of knowledge, attitudes and abilities, covering the formation of the ability to critically analyse and assess information, and setting skills necessary for active participation and comprehending the political situation, including the ability to analyse, organise and provide common support for action in this regard.

The educational objectives of human rights in civil education established by the International Education Congress on Human Rights held in Vienna in 1978 must be recalled here. It was established that education on human rights must aim at:

- a) promoting attitudes of tolerance, respect and solidarity inherent in human rights;
- b) promoting knowledge on human rights, both in particular countries and in international context, as well as institutions established to implement them;
- c) developing individual awareness of manners and measures to transfer human rights to social and political reality, both at the level of particular countries and internationally [...]¹⁹.

The Republic of Poland, as a public welfare of citizens and a democratic legal state, should realize rules of social justice, which should be passed down as historical heritage for generations, as they have been for 1050 years, despite all the problems. Recalling such values as freedom, equality, brotherhood, justice one should well comprehend their content and importance to work out the rules of social life. It is important to point out that the concept of human rights and needs is inherent in the pedagogy of law. The main value is the human, including the child, its life, development, self-realisation, subjectivity, freedom and identity. Democratic society must consistently exercise human rights, including those of the child.

¹⁹ *Human Rights Teaching*, Vol. 1, No. 1, UNESCO – XII, 1980.

poznawanie jego osobowej i społecznej natury. Zwolennicy realizmu prawniczego znajdą w pedagogice prawa pogłębioną refleksję teoretyczną, która nie jest prostym kompromisem między iuspozytywizmem a iusnaturalizmem. Punkty wspólne z pedagogiką prawa przejawiają się w interdyscyplinarności prowadzonych badań, zdecydowanym odrzuceniu właściwych dla pozytywizmu ograniczeń dogmatycznych oraz zainteresowaniu różnorodnymi uwarunkowaniami wpływającymi na kształt systemu prawnego. Wśród tych uwarunkowań pedagogika prawa przyznaje priorytet zastanym lub przewidywanym skutkom wychowawczym normy prawnej, stąd pedagogice prawa bliska jest komunikacyjna wizja prawa, która jest pomocna w zrozumieniu prawa jako nośnika wartości i treści wychowawczych.

II.

Pedagogika prawa stanowi element programu edukacji obywatelskiej i wpisuje się w cele nauczania praw człowieka, w tym praw dziecka, które sprecyzować można w zakresie wiedzy, postaw i umiejętności, w tym kształtowania umiejętności krytycznego analizowania i oceny informacji oraz wyrabiania umiejętności niezbędnych do aktywnego uczestniczenia i przetwarzania sytuacji politycznych, a obejmujących umiejętności analizy, organizacji i wspólnego wspierania działalności w tym aspekcie.

W tym miejscu należy przypomnieć sformułowane cele nauczania o prawach człowieka w edukacji obywatelskiej przez Międzynarodowy Kongres Nauczania o Prawach Człowieka, który odbył się w Wiedniu w 1978 r. Postanowiono wówczas, iż nauczanie o prawach człowieka musi zmierzać do:

- a) propagowania postaw tolerancji, szacunku i solidarności nieodłącznych od praw człowieka;
- b) krzewienia wiedzy o prawach człowieka, zarówno w poszczególnych krajach, jak i w aspekcie międzynarodowym, oraz o instytucjach powołanych dla ich wcielania w życie;
- c) rozwijania jednostkowej świadomości o sposobach i środkach, jakimi prawa człowieka można przenosić na rzeczywistość społeczną i polityczną zarówno na szczeblu poszczególnych krajów, jak i na szczeblu międzynarodowym [...] ¹⁹.

Rzeczpospolita Polska jako dobro wspólne obywateli i demokratyczne państwo prawne ma urzeczywistniać zasady sprawiedliwości społecznej, ma być prze-

¹⁹ *Human Rights Teaching*, vol. 1, nr 1, UNESCO – XII, 1980.

Otherwise worthy values may be challenged or lose their importance. Each society must protect its values and the social standards governing its daily life.

Clarification is of great importance in the pedagogy of law. As it is underlined in the philosophy of science, it constitutes action or the answer to the question why given states of affairs or rules revealed by experience have occurred. Clarification in methodological sense is particularly important, Z. Ziemiński claims this for human sciences, where comprehension is of key importance²⁰.

Law, apart from sources of formal nature, also has material and cultural roots. Theoretical application of law is related to axiology and social reality viewed in the form of authority and social observance of law. In this operation of actors in given social group it is seen as rational and justified, always conscious and deliberate. Cultural approach to law is important not only for conditioning a particular ontology of law, but also for the scope of law application as a popular social phenomenon, as the law is a social and cultural fact.

T. Barankiewicz adds that the description of given social occurrences, their proper order and clarification indicates the correctness of actions of persons and the whole group, underlining that actions finally lead to establishing a specified system of rules and values, in terms of cultural analysis²¹. A. Korybski, P. Bohannon and R. French²² point out fundamental assumptions and prospects of legal research and important links through systems of values and standards determined culturally, underlining that while thinking about law, it is difficult to ignore the fact that a given law system, existing in a separate cultural area, is not subject to impacts, influences and co-existence of cultures. In fact, it is shaped by centuries-old process of particular social conditions, the ethical and moral code of conduct, political circumstances, religious and economic factors, generally speaking: the cultural setting.

The next important problem related to the pedagogy of law is the efficiency of law, which is an unusually wide and complex issue, subject to common discourse and a matter of research not only for lawyers. Legal and actual efficiency, including behavioural, social and educational, psychological efficiency must be pointed out here. Lawyers should be interested mainly in actual efficiency. Discussions on

²⁰ Z. Ziemiński, *Logika praktyczna [Practical Logic]*, Warsaw 1986, pp. 182-184.

²¹ T. Barankiewicz, *Transkulturowa orientacja metodologiczna w uprawianiu filozofii prawa – doświadczenia – szanse i ograniczenia [The Trans-Cultural Methodological Orientation in the Philosophy of Law]* in: *Transkulturowość filozofii prawa Antoniego Kościa [Transcultural Qualities in Antoni Kości's Philosophy of Law]*, P. Stanisław et al. (eds), Lublin 2016, pp. 27-44.

²² See A. Korybski, *Stanowienie i stosowanie prawa w ujęciu kulturowym, op. cit.*, pp. 25-51; P. Bohannon, R. French, *Legal Anthropology* in: *Encyclopedia of Cultural Anthropology*, D. Levinson, M. Ember (eds), Vol. 2, New York 1996, pp. 697-701.

kazywane w spadku dziejowym z pokolenia na pokolenie, jak dzieje się to, mimo problemów, od 1050 lat. Odwołując się do takich wartości jak wolność, równość, braterstwo, sprawiedliwość, należałoby w pełni zrozumieć ich treść oraz wagę i wyprowadzić z nich zasady życia społecznego. Należy z całą mocą podkreślić, iż idea praw człowieka i jego potrzeb przenika pedagogikę prawa. Nadrzędną wartością jest w istocie człowiek, w tym dziecko, jego życie, rozwój, samorealizacja, podmiotowość, wolność i tożsamość. Demokratyczne społeczeństwo musi konsekwentnie realizować prawa człowieka, w tym dziecka, w przeciwnym razie cenne wartości mogą zostać podważone, a nawet stracić całkowicie swój sens. Każde społeczeństwo musi chronić swoje wartości i normy społeczne, którymi winno kierować się w codziennym życiu.

Doniosłe znaczenie w pedagogice prawa ma wyjaśnianie, jak podkreśla się w filozofii nauki, stanowi ono czynność lub rezultat odpowiedzi na pytanie, dlaczego zaistniały dane stany rzeczy lub prawidłowości stwierdzone w doświadczeniu. Wyjaśnianie w sensie metodologicznym ma szczególne znaczenie – jak stwierdza Z. Ziemiński – w praktykowaniu nauk humanistycznych, w których zasadniczą rolę odgrywa kategoria rozumienia²⁰.

Prawo, obok źródeł w znaczeniu formalnym, posiada także źródła materialne, kulturowe. Teoretyczne obowiązywanie prawa jest związane z aksjologią i rzeczywistością społeczną, co przejawia się w postaci autorytetów i społecznego przestrzegania prawa. W tym działaniu podmiotów w danej grupie społecznej przejawia się jako racjonalne i uzasadnione, przy czym zawsze świadome i celowe. Kulturowe ujęcie prawa jest nie tylko istotne dla warunkowania określonej ontologii prawa, ale również zakresu występowania prawa jako powszechnego zjawiska społecznego, gdyż prawo jest faktem społeczno-kulturowym.

T. Barankiewicz podaje, że opis pewnych zjawisk społecznych, ich właściwe uporządkowanie i wyjaśnienie wskazuje na prawidłowość działań osób i całej grupy, podkreślając, że są to działania z punktu analizy kulturowej prowadzące ostatecznie do ustalenia określonego systemu reguł i wartości²¹. Na fundamentalne założenia i perspektywy badania prawa oraz istotne powiązania poprzez kulturowo determinowane systemy wartości i norm zwraca uwagę A. Korybski, P. Bohannan

²⁰ Z. Ziemiński, *Logika praktyczna*, Warszawa 1986, s. 182–184.

²¹ T. Barankiewicz, *Transkulturowa orientacja metodologiczna w uprawianiu filozofii prawa – doświadczenia – szanse i ograniczenia* [w:] *Transkulturowość filozofii prawa Antoniego Kościa*, red. P. Stanisławski i in., Lublin 2016, s. 27–44.

social, educational and psychological efficiency are held by the representatives of other social sciences.

The efficiency of action is influenced not only by the degree of its intensity (involvement of appropriate forces and measures enabling the achievement of intended objectives in particular conditions) but also by its agreement with axiological rules, particularly ethic, which should be observed. Cz. Czapów and A. Podgórecki state that “neither a description alone, nor an assessment are capable of giving direction to our behaviour. Only in conjunction can they give direction – combination of description and assessment. One must know what is to be done to do it efficiently. To know what to do is to make choices based on the adopted set of values and to know how to realise the intended objectives is to learn the reality in which one acts.”²³

The realm of the pedagogy of law is reflection and research on law; it formulates the targeted directives that constitute the manner of using the law to achieve the intended social objectives. Targeted directives should concern the most important historical, structural and functional factors of the given social system. L. Petrażycki points out that

one should frequently take into account, for example, the degree of honesty, thrift, frugality, education in given country, state and share of the national wealth, development of loan, exchange, transport, etc. For example, if reliability, honesty and accurateness are less developed, obligation law should be formulated in a more severe way as compared to situations where the culture of obligations is on a higher level. Too easy access to loans is particularly dangerous in a country or social class where more thought is given to the present day rather than tomorrow. [...] The form of contracts should depend on the possibility of exploitation, rashness, unawareness of one contractor with regard to the other, etc.²⁴.

It must be noted that additional information on the efficiency of law has been provided by the results of research of social psychologists and sociologists who deal with the mechanisms of standard internalisation, which should be taken into account in the procedure of law-making.

R. Sobański underlines that

society calls for more expectations towards law; politicians are eager to fulfill them and impose new rules on law, improving their knowledge.” He warns that “law is in fact

²³ C. Czapów, A. Podgórecki, *Socjotechnika – podstawowe pojęcia i problem* [Social Engineering: Key Terms and Problems] in: A. Podgórecki (ed.), *Socjotechnika – style działania* [Social Engineering – Styles of Action] Warsaw 1972, p. 32.

²⁴ L. Petrażycki, *Wstęp do nauki polityki prawa* [Introduction to the Study of the Politics of Law], W. Leśniewski (ed., compiled), Warsaw 1968, p. 170.

oraz R. French²², podkreślając, że trudno jest w myśleniu o prawie pomijać fakt, że określony system prawa występując na wyodrębnionym obszarze kulturowym, nie podlega oddziaływaniom, wpływom i wzajemnemu przenikaniu się kultur. W zasadzie jest on kształtowany przez wielowiekowy proces określonych warunków społecznych, wzorców zachowań etyczno-moralnych, okoliczności politycznych, czynników religijnych, gospodarczych, najogólniej mówiąc uwarunkowań kulturowych.

Kolejnym ważnym problemem, który podejmuje pedagogika prawa, jest skuteczność prawa, stanowiąca niezwykle rozległe i złożone zagadnienie, które pozostaje w sferze zainteresowania i jest przedmiotem badań nie tylko prawników. Wskazać należy na skuteczność prawną i faktyczną, a w tej skuteczność behawioralną, społeczno-wychowawczą, psychologiczną, finistyczną. W sferze zainteresowania prawnika winna znajdować się przede wszystkim skuteczność faktyczna. Rozważania w przedmiocie skuteczności społeczno-wychowawczej, psychologicznej podejmują również przedstawiciele innych nauk społecznych.

Na skuteczność działania ma wpływ nie tylko stopień jego natężenia (zaangażowanie odpowiednich sił i środków umożliwiających osiągnięcie zamierzonego celu w konkretnych warunkach), ale także zgodność z regułami aksjologicznymi, zwłaszcza etycznymi, których należy przestrzegać. Cz. Czapów i A. Podgórecki stwierdzają, że „ani sam opis, ani sama ocena nie są w stanie ukierunkować naszego postępowania. Ukierunkowuje je tylko koniunkcja – połączenie opisu i oceny. Trzeba wiedzieć, co mam realizować, jeśli chcę wiedzieć, jak mam działać skutecznie. Chcąc wiedzieć, co mam realizować, muszę dokonać wyboru w oparciu o przyjęty system wartości, chcąc zaś wiedzieć, jak mam realizować przyjęte cele, muszę poznawać rzeczywistość, w której mam działać”²³.

Domeną pedagogiki prawa jest refleksja i badania nad prawem; formułuje ona dyrektywy celowościowe stanowiące o tym, jak posługiwać się prawem, by osiągnąć zamierzone cele społeczne. Dyrektywy celowościowe winny uwzględniać najważniejsze czynniki historyczne, strukturalne oraz funkcjonalne danego systemu społecznego. L. Petrażycki wskazuje, że

często przypadnie np. wziąć pod uwagę, w jakim stopniu rozwinięta jest w danym państwie uczciwość, gospodarność, oszczędność, oświata, jaki jest stan i podział bogactwa narodo-

²² Zob. A. Korybski, *Stanowienie i stosowanie prawa w ujęciu kulturowym*, op. cit., s. 25–51; P. Bohannon, R. French, *Legal anthropology* [w:] *Encyklopedia of Cultural Anthropology*, red. D. Levinson, M. Ember, vol. 2, New York 1996, s. 697–701.

²³ C. Czapów, A. Podgórecki, *Socjotechnika – podstawowe pojęcia i problemy* [w:] A. Podgórecki (red.), *Socjotechnika – style działania*, Warszawa 1972, s. 32.

a self-regulator of life, being a value itself but it is not a separate or independent value. Law is good if the sense of responsibility and solidarity in a society allows for it. Law is useless and superficial, if the word ‘enemy’ is circulating in the society, a society torn by the spirit of struggle²⁵.

Much importance is given to responsibility in the pedagogy of law, responsibility in human action in particular. Exposed responsibility is a link to contemporary philosophical concepts of responsibility. H. Jonas states that “the parent-child relation is a timeless archetype of responsibility.” It is a genetic and typological archetype but also an epistemological one due to its direct type of evidence²⁶. J. Filek points out that “a man is responsible not barely as the perpetrator of a given act but as a human; it is not the nature of an act or negligence but the setting of a man in life.”²⁷ Ontological attempts to describe human existence without responsibility, as A. de Saint-Exupery states, are impossible: “to be a man is, precisely, to be responsible”²⁸, and E. Levinas claims that „the more I respond, the more responsible I become.”²⁹ Responsibility obliges us to think in accordance with moral and legal values (in the category of social standards), and to perform actions intended to realise them. Ethical and empirical knowledge as well as the ability to assess empirical knowledge in the light of the knowledge on welfare are the basis of behaviours. R. Ingarden makes a distinction between inborn (passive) and acquired (active) responsibility³⁰. Literature divides responsibility as follows: formal responsibility, where the measure of human responsibility is “man’s attitude towards his or her duties and code of conduct”³¹ and substitutional responsibility, that is responsibility, acquired and inborn, for another human. H. Jonas claims that parental responsibility is the closest example of natural responsibility established by nature itself. This natural responsibility should be distinguished from artificial responsibility established within a specific social tradition. It has been accepted that the difference between natural and artificial responsibility lies in the manner of their constitution, or more

²⁵ R. Sobański, *Prawnicy wobec prawa (o konsekwentnej i kreatywnej roli prawników)* [Lawyers in the Face of Law: On the Consecutive and Creative Role of Lawyers], “Palestra” 2006, Nos. 11-12, pp. 16-17.

²⁶ See H. Jonas, *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej* [The Principle of Responsibility. Ethics for a Technological Civilisation], Cracow, pp. 167-172.

²⁷ J. Filek, *Filozofia odpowiedzialności XX wieku* [20th-Century Philosophy of Responsibility], Cracow 2003, p. 18.

²⁸ A. de Saint-Exupery, *Wind, Sun and Stars*, trans. Lewis Galantiere, New York 1967, available online at: <http://fer3.com/arc/imgx/wind-sand-and-stars.pdf>.

²⁹ E. Levinas, *Inaczej niż być lub ponad istotą* [Different from Being, or Above Essence], transl. P. Mrówczyńska, Warsaw 2000, p. 158.

³⁰ R. Ingarden, *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych* [On Responsibility and Its Ontological Foundations] [in:] *Książeczka o człowieku* [A Booklet on Man], Cracow 1975, p. 94

³¹ Z. Szawarski, *Rozmowy o etyce* [Conversations on Ethics], Warsaw 1978, p. 24.

wego, jaki jest rozwój kredytu, wymiany, komunikacji itd. Na przykład, gdzie solidność, uczciwość i staranność są mniej rozwinięte, tam prawo obligacyjne należy kształtować w sposób surowszy niż tam, gdzie kultura w zakresie powinności obligacyjnych jest wysoko rozwinięta. Nadmierne ułatwienie korzystania z kredytu jest szczególnie niebezpieczne w tym państwie, albo w stosunku do tej klasy społecznej, gdzie więcej myśli się o dniu dzisiejszym, a mniej o jutrzejszym. [...] Forma umów powinna w znacznym stopniu zależeć od tego, o ile można się obawiać wyzyskiwania, lekkomyślności, nieświadomości jednego kontrahenta ze strony drugiego itd.²⁴.

Zwrócić należy uwagę, iż dodatkowe informacje w zakresie skuteczności oddziaływania prawa dostarczają wyniki badań psychologów społecznych, pedagogów społecznych i socjologów nad mechanizmami internalizacji norm, co winno być brane pod uwagę w procedurze tworzenia prawa.

R. Sobański podkreśla, że „społeczeństwo zgłasza coraz większe oczekiwania wobec prawa, politycy chętnie je spełniają i obciążają prawo coraz to nowymi zadaniami, powiększając przy okazji zakres swej władzy”. Ostrzega on, że

prawo jest wprawdzie samoistnym regulatorem życia i jako taki ma swoją wartość, ale nie jest wartością samoistną ani niezależną. Prawo jest tak dobre, jak na to pozwala żywe w społeczeństwie poczucie odpowiedzialności i solidarności. Prawo jest bezużyteczne, służy najwyżej za osłonę dymną tam, gdzie w obiegu pozostaje słowo wróg, w społeczeństwie owianym duchem walki²⁵.

W pedagogice prawa przypisuje się doniosłe znaczenie pojęciu odpowiedzialności, wskazując na odpowiedzialność w działaniu człowieka. Wyeksponowanie odpowiedzialności stanowi nawiązanie do współczesnych koncepcji filozofii odpowiedzialności. H. Jonas stwierdza, że „relacje rodzic–dziecko to ponadczasowy archetyp odpowiedzialności”. Jest to archetyp pod względem genetycznym i typologicznym, lecz również – z powodu jego bezpośredniej oczywistości – i epistemologicznym²⁶. J. Filek wskazuje, iż „człowiek znajduje się w stosunku odpowiedzialności nie dopiero jako sprawca określonego czynu, lecz jako człowiek; rozstrzygający jest tu nie charakter dokonanego przezeń czynu czy jego zaniechanie, lecz samo usytuowanie człowieka w bycie”²⁷. Ontologiczna próba opisu bytu ludzkiego bez pojęcia odpowiedzialności, jak to ujmują A. de Saint-Exupery, jest dzisiaj już niemożliwa – „być człowiekiem to właśnie być odpowiedzialnym”²⁸,

²⁴ L. Petrażycki, *Wstęp do nauki polityki prawa*, oprac. W. Leśniewski, Warszawa 1968, s. 170.

²⁵ R. Sobański, *Prawnicy wobec prawa (o konsekwentnej i kreatywnej roli prawników)*, „Palestra” 2006, nr 11–12, s. 16–17.

²⁶ Zob. H. Jonas, *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej*, Kraków, s. 167–172.

²⁷ J. Filek, *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, Kraków 2003, s. 18.

²⁸ A. de Saint-Exupery, *Ziemia, planeta ludzi*, tłum. W. i Z. Bieńkowsky, Warszawa 1964, s. 117.

precisely, in the share of the responsible subject's will in its constitution. Artificial responsibility is defined by H. Jones as contract responsibility. It is assumed that natural responsibility is a higher level of responsibility than contract responsibility. Its priority makes it in fact less clearly defined but it constitutes the basis for any other responsibility that leads to the foundation of contract responsibility. "It means that there is no contract responsibility without the existence of natural responsibility."³² L. Petrażycki pointed out that responsibility is connected with the awareness of duty, and moral and legal awareness; these are psychical occurrences which have much in common (properties) depending on their elements (intellectual and emotional) and show substantial specific differences at the same time³³.

Contemporary times impose a new perspective on law effectiveness as a result of changes in the external context of law at the end of the 20th and at the beginning of the 21st centuries. Those transformations resulted in an altered position, objectives and functions of law. Globalisation of law, both in the institutional and axiological areas, global institutionalisation of law and legal principles of democratic system have led to a new model of a state, with barely auxiliary role in the realisation of needs and objectives of a given social group. Such values as human and citizen rights, including children's rights have loomed large. Legal thinking did not contain these factors previously. Numerous areas of social life emerge which are not regulated by law but by other normative systems (de-institutionalisation of law). This has led to a reality defined as de-judicialisation. Multi-centredness of the system of rights is clearly evident, not only in the process of law-making but in the course of its application, which significantly modifies statutory law. A communicative vision of law lends life to the thesis that one should not stick dogmatically to the perspective shown by one discipline as it hinders contact with the reality in which the law operates.

The 21st century has brought substantial changes in the life of societies and development of knowledge. A lawyer is expected to have a broad mind, wisdom, responsibility and ethical conduct rather than simply participating in the current practice of specific political groups.

The functioning of a lawyer in a legal system which has rejected previous paradigms requires a re-definition of this profession so that it can face the requirements of modern reality. The new social and political reality of the Republic of Poland uncovers new possibilities of personal development and access to new tech-

³² H. Jones, *op. cit.*

³³ L. Petrażycki, *O pobudkach postępowania i o istocie moralności [On Motives and the Essence of Morality]*, Warsaw 2002, pp. 23 ff.

zaś E. Levinas stwierdził, że „im bardziej odpowiadam, tym bardziej jestem odpowiedzialny”²⁹. Odpowiedzialność obliuguje do myślenia według wartości moralnych oraz prawnych (w kategoriach norm społecznych) i do działań nastawionych na ich urzeczywistnianie. Podstawą zachowań jest wiedza etyczna i empiryczna oraz umiejętność oceny wiedzy empirycznej w świetle wiedzy o dobru. R. Ingarden wyróżnia odpowiedzialność (biernie) ponoszoną i (aktywnie) podejmowaną³⁰. W literaturze można spotkać rozróżnienie odpowiedzialności: odpowiedzialność formalną, w której miarą odpowiedzialności człowieka jest „jego stosunek do właściwych mu obowiązków i reguł postępowania”³¹ oraz odpowiedzialność substytucyjną, która jest odpowiedzialnością podejmowaną i ponoszoną za drugiego człowieka. H. Jonas uważa, że odpowiedzialność rodzicielska jest najbliższym przykładem odpowiedzialności naturalnej, ustanowionej przez samą naturę rzeczy. Od owej odpowiedzialności naturalnej odróżnić należy odpowiedzialność sztuczną, ustanawianą w ramach określonych konwencji społecznych. Przyjmuje się, że różnicą dzielącą odpowiedzialność naturalną i sztuczną jest sam sposób ich konstytuowania się, a ściślej udział woli podmiotu odpowiedzialności w jej ukonstytuowaniu się. Odpowiedzialność sztuczną H. Jonas określa jako odpowiedzialność kontraktową. Uznaje, że odpowiedzialność naturalna jest odpowiedzialnością wyższego rzędu niż odpowiedzialność kontraktowa. Jej aprioryczność sprawia, że wprawdzie jest ona mniej wyraźnie określona, ale to ona stanowi podstawę wszelkiej innej odpowiedzialności i to na niej wspiera się odpowiedzialność kontraktowa. „Oznacza to, że gdyby nie było odpowiedzialności, z natury nie mogło być odpowiedzialności z umowy”³². L. Petrażycki zwracał uwagę na to, że odpowiedzialność łączy się ze świadomością obowiązku, świadomością moralno-prawną; są to zjawiska psychiczne, które odpowiednio do swych części składowych (elementów intelektualnych i emocjonalnych) mają wiele ze sobą wspólnego (wspólne właściwości rodzajowe), a jednocześnie wykazują istotne specyficzne różnice³³.

Współczesność wymusza nowy sposób myślenia o skuteczności prawa, który wynika ze zmian, jakie dokonały się w końcu XX i na początku XXI wieku w otoczeniu zewnętrznym prawa. Zmiany spowodowały modyfikacje w zakresie pozycji, celów i funkcji prawa. Globalizacja prawa zarówno w sferze instytucjonalnej, jak i w sferze aksjologicznej, światowa instytucjonalizacja prawa, a nad-

²⁹ E. Levinas, *Inaczej niż być lub ponad istotą*, tłum. P. Mrówczyńska, Warszawa 2000, s. 158.

³⁰ R. Ingarden, *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych* [w:] tegoż, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1975, s. 94.

³¹ Z. Szawarski, *Rozmowy o etyce*, Warszawa 1978, s. 24.

³² H. Jonas, op. cit.

³³ L. Petrażycki, *O pobudkach postępowania i o istocie moralności*, Warszawa 2002, s. 23 i nast.

nologies for the society, including lawyers. A lawyer must fulfil specific tasks in the society, which entails an appropriate formation, adoption of a specific life style and care for the professional ethos³⁴. The most important task is to combine the wisdom of thoughts, statements and reasonable behaviour which co-create the manner of wise life, defined as the “technology of a good life” by J. M. Bocheński³⁵. The scope of wisdom covers the theoretical and practical mind, that is: prudence, consideration and reason. In order to acquire such wisdom, a lawyer must use numerous sources of wisdom, as R. Tokarczyk points out³⁶. A lawyer must have the virtue of justice in his or her nature, which implies an attitude of a practically, ethically perfect man – he writes, among others, in the article titled *A Lawyer in the Civilization of Knowledge*³⁷. He or she must be characterized not only by the sense of justice and civil responsibility, humility and awareness that he or she is not perfect, but also by the awareness that proclaiming profound ideas and values must be accompanied by a constant and unshaken will to realise them in practice.

Realising the scope and importance of issues discussed in the publication *Pedagogy of Law*, I shall conclude that each of them requires deeper insight and further elaboration. I believe without any doubt that a creation of humanistic culture and the formation of a wise man, a member of the modern and creative community, is possible.

Summary

Pedagogy of law aims at providing persons and institutions involved in establishing, using and teaching law with reliable assessments, models and manners of actions in accordance with the preferred values and objectives. Thus, pedagogy of law is a kind of science of future – it attempts to develop the common good for the following years and generations by education through law.

One feature of the pedagogy of law is many-sidedness and the multi-disciplinary nature of conducted research which integrates, among others, protection of

³⁴ S.L. Stadniczenko, *Formacja prawnika wyzwaniem czasu [Formation of Lawyers as the Challenge of the Age]*, Opolskie Studia Administracyjno-Prawne, XV/2, Opole 2017, pp. 267 ff.

³⁵ J.M. Bocheński, *Podręcznik mądrości tego świata [Handbook of World Wisdom]*, Cracow 1994.

³⁶ R. Tokarczyk, *Przykazania etyki prawniczej Księga myśli, norm i rycin [Rules of Legal Ethics. A Book of Thoughts, Norms and Drawings]*, Kraków 2006.

³⁷ S.L. Stadniczenko, J. Stadniczenko, *Prawnik w cywilizacji wiedzy i społeczeństwie komunikacyjnym [A Lawyer in the Civilization of Knowledge and in the Communicative Society]* [in:] *Abit non abit. Księga poświęcona pamięci ks. prof. A. Kościa SVD [Memorial Book to Father Prof. A. Kość, SVD]*, Lublin 2013.

to zasady prawne systemu demokratycznego doprowadziły do powstania nowego modelu państwa o jedynie pomocniczej roli w realizowaniu potrzeb i celów określonych grup społecznych; zaistniały takie wartości, jak prawa człowieka i obywatela, w tym prawa dziecka. Poprzednio nie było tych czynników w myśleniu prawniczym. Ujawniło się wiele obszarów życia społecznego, których nie reguluje prawo, lecz inne systemy normatywne (deetatyzacja prawa). Spowodowało to rzeczywistość określaną zjawiskiem dejurydyzacji. Multicentryczność systemu praw zaznacza się wyraźnie nie tyle w procesie powstawania prawa, co w przebiegu jego stosowania, który w istotny sposób modyfikuje prawo stanowione. Komunikacyjna wizja prawa skłania do tezy, że nie należy trzymać się w sposób dogmatyczny perspektywy wyznaczonej przez jedną dyscyplinę, gdyż narusza to możliwość kontaktu z rzeczywistością, w której prawo działa.

XXI wiek przyniósł zasadniczą zmianę w życiu społeczeństw i rozwoju nauki. Od prawnika oczekuje się poszerzonych horyzontów myślowych, mądrości, odpowiedzialności i etycznego postępowania, a nie wikłania się w bieżącą praktykę określonych grup politycznych.

Funkcjonowanie prawnika w multicentrycznym systemie prawa przy upadku dotychczasowych paradygmatów wymaga nowej formacji prawnika celem sprostanania wymogom realiów obecnych czasów. Nowa rzeczywistość społeczno-polityczna Rzeczypospolitej Polskiej odkrywa przed społeczeństwem, w tym również przed prawnikami, nowe możliwości rozwoju osobistego i dostępu do nowoczesnych technologii. Prawnik ma do spełnienia w społeczeństwie specyficzne zadania, co skłaniać go musi do odpowiedniej formacji, przyjęcia określonego stylu życia i dbałości o etos zawodu³⁴. Najważniejszym zadaniem pozostaje połączenie mądrości myśli, wypowiedzi i rozsądnych zachowań współtworzących sposoby mądrego życia, które J. M. Bocheński nazywa „technologią dobrego życia”³⁵. Mądrość obejmuje swoim zasięgiem rozum teoretyczny i praktyczny zwany również roztropnością, rozważą, rozsądkiem. Celem nabycia owej mądrości prawnik musi korzystać z niezliczonych źródeł mądrości, na co wskazuje R. Tokarczyk³⁶. Prawnik musi cechować cnotą sprawiedliwości, która wymaga postawy człowieka etycznie doskonałego – piszę o tym m.in. w artykule *Prawnik w cywilizacji wiedzy*³⁷. Musi mieć nie tylko poczucie sprawiedliwości i obywatelskiej odpowiedzialności,

³⁴ S.L. Stadniczenko, *Formacja prawnika wyzwaniem czasu*, Opolskie Studia Administracyjno-Prawne, XV/2, Opole 2017, s. 267 i nast.

³⁵ J.M. Bocheński, *Podręcznik mądrości tego świata*, Kraków 1994.

³⁶ R. Tokarczyk, *Przykazania etyki prawniczej. Księga myśli, norm i rycin*, Kraków 2006.

³⁷ S. L. Stadniczenko, J. Stadniczenko, *Prawnik w cywilizacji wiedzy i społeczeństwie komunikacyjnym* [w:] *Abit non abit. Księga poświęcona pamięci ks. prof. A. Kościa SVD*, Lublin 2013.

human rights, constitutional law, theory and philosophy of law, family and custody law, international law and sociology of law. The complex topics and issues of pedagogy of law which intend to reflect varied and at the same time integral aspects of humanity, requires a free systemic outlook, a perspective free from paradigmatisation. The fundamental demand of pedagogy of law, which remains open to the achievements of knowledge and does not close to any of them, is an integral outlook on law as a special service for humankind. Interest in the achievements of other scientific disciplines, such as pedagogy, psychology, sociology, medicine, archaeology, etc., is particularly helpful in understanding the surrounding world and, consequently, in rejecting false statements.

To sum up, one should recall the timeless message of Korczak, who claimed that there are no such values that can be given to or incorporated in children from the outside, in the form of arbitrary imposed norms, fixed and binding forever and confirmed by various authorities, both secular and religious. Value affects human life when it matures in us gradually and develops constantly³⁸. He claimed that each value must reach the inside of man, must be internalized and accepted by people, through their own effort, suffering, “being wrong and seeking, making corrections to their own opinions and actions.”³⁹

Through his publications Korczak teaches the joy of learning, the need for creation. He presents a pattern of unselfish service to the benefit of people in need, especially children and youth. Practical commitment, that is, realisation of values and knowledge in social life, constitutes a characteristic feature of the pedagogy of law, unlike in any other philosophical and legal concepts. The pedagogy of law attributes great importance to the education of lawyers so that they can understand the mission and responsibility related to the profession of a lawyer, administration worker or teacher.

³⁸ Interpreted after A. Lewin, Człowiek i dzieło [Man and Deed], “Głos Nauczycielski”, 1986, No. 18.

³⁹ *Op. cit.*

pokorę i świadomość własnej niedoskonałości oraz cnotę, że owo głoszenie wzniosłych idei i wartości ma stałą i niezmienną wolę ich realizacji w praktyce.

W poczuciu szczerzej pokory dla rangi problemów ujętych w publikacji *Pedagogika prawa* każdy z nich wymaga dalszych pogłębionych studiów i nowych dzieł. Ufam więc poza wszelkimi wątpliwościami – kreacja humanistycznej kultury i formowanie mądrego *człowieka*, członka nowoczesnej i twórczej wspólnoty, są możliwe.

Podsumowanie

Założeniem pedagogiki prawa jest dostarczanie osobom i instytucjom zaangażowanym w stanowienie, stosowanie i nauczanie prawa rzetelnych ocen, wzorców i sposobów działania pozostających w zgodzie z preferowanymi wartościami i celami. Tym samym pedagogika prawa jest w pewnym sensie nauką przyszłości – wychowując przez prawo, pragnie rozwijać dobro wspólne w kolejnych latach i pokoleniach.

Cechą pedagogiki prawa jest wieloaspektowość i multidyscyplinarność podejmowanych badań, które integrują m.in. ochronę praw człowieka, prawo konstytucyjne, teorię i filozofię prawa, prawo rodzinne i opiekuńcze, prawo międzynarodowe i socjologię prawa. Złożoność wątków i zagadnień pedagogiki prawa zmierzająca do ujęcia zróżnicowanych, a przy tym nierozdzielnych aspektów człowieczeństwa, wymaga systemowego (wolnego od paradygmatyzacji) spojrzenia na jej przedmiot. Fundamentalnym postulatem pedagogiki, która z założenia pozostaje otwarta na osiągnięcia nauk i na żadne się nie zamyka, jest integralne spojrzenie na prawo jako szczególny sposób służby człowiekowi. Zainteresowanie osiągnięciami innych dyscyplin naukowych, jak pedagogika, psychologia, socjologia, medycyna, archeologia itp., jest szczególnie pomocne w dążeniu do poznania otaczającego świata, a co za tym idzie, również do odrzucania błędnych twierdzeń.

Należy na zakończenie przywołać ponadczasowe przesłanie J. Korczaka, który twierdził, że nie ma takich wartości, które można by przekazać czy zaszczepić dzieciom niejako od zewnątrz, narzucając je odgórnie w postaci raz na zawsze utrwalonej i obowiązującej, potwierdzonej przez różnego rodzaju autorytety, zarówno świeckie, jak i religijne. Wartość ma wpływ na życie człowieka wówczas, gdy dojrzewa w nim stopniowo i nieustannie rozwija się³⁸. Twierdził, że do każdej

³⁸ Interpretację podaje za A. Lewinem, *Człowiek i dzieło*, „Głos Nauczycielski” 1986, nr 18.

wartości, jeśli ma być ona uwewnętrzniona, zinternalizowana i uznawana przez człowieka, każdy musi dochodzić sam, własnym wysiłkiem, cierpieniem, „błądząc i szukając, ciągle korygując własny sposób myślenia i działania”³⁹.

J. Korczak uczy nas poprzez swoje publikacje radości poznania, potrzeby tworzenia, daje wzór bezinteresownej służby na rzecz ludzi pokrzywdzonych i potrzebujących, zwłaszcza dzieci i młodzieży.

Zaangażowanie praktyczne, czyli urzeczywistnianie wartości i wiedzy w życiu społecznym, stanowi charakterystyczny rys pedagogiki prawa odróżniają ją od niemal wszystkich koncepcji filozoficzno-prawnych. Pedagogika prawa przypisuje doniosłą rolę kształceniu prawników, tak aby rozumieli misję i odpowiedzialność związaną z zawodem prawniczym, administracyjnym, nauczycielskim.

³⁹ Op. cit.

Małgorzata Turczyk, PhD; Justyna Kuształ, PhD
The Institute of Pedagogy, Jagiellonian University

The Process of Legal Inclusion of Children and Childhood in the Context of the Historical Determinants of Children's Rights.

Introduction

For centuries, children have been a social group which, due to its biological structure and social identity, was subject to exclusion in many dimensions of social life. One of the basic aspects was the normative dimension of the inability of children to have legal rights. The child's social position also had to be reflected in the normative condition. Recognizing a child's legal status and seeing a person competent enough to perform the rights conferred on him/her requires a lot of effort, which is evident in the historical context. This article presents the historical and social and, in particular, pedagogical context of inclusion of a child and childhood issues in the perspective of the normative nature of human rights protection both in domestic law and in the international community. Due to the breadth and depth of the research topic, it is of a review nature and may inspire further research in this area.

Childhood Study as a Context for the Institutional Protection of the Rights of the Child

The process of shaping the legal status of a child should be anchored in the whole evolution of the views on child and childhood. It can be stated that the concepts of a child's legal status in all areas of his/her life are the result of a long socio-cultural process, which in its early days was characterized by the total absence of a child in the social or public sphere. The child, as a 'private business' of the parent or family, did not have any legal status as such anthropologically or ontologically. Children functioned as objects of parental ownership instead. These rep-

dr Małgorzata Turczyk, dr Justyna Kusztal
Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Jagielloński

Proces inkluzji prawnej problematyki dziecka i dzieciństwa w kontekście historycznych uwarunkowań kategorii praw dziecka

Wstęp

Od wieków dzieci były grupą społeczną, która ze względu na swoją konstrukcję biologiczną i tożsamość społeczną podlegała ekskluzji w wielu wymiarach życia społecznego. Jednym z zasadniczych był wymiar normatywny związany z niemożliwością zaistnienia w przypadku dzieci praw podmiotowych. Pozycja społeczna dziecka musiała mieć zatem swoje odzwierciedlenie również w jego kondycji normatywnej. Uznanie podmiotowości prawnej dziecka i dostrzeżenie w nim osoby wystarczająco kompetentnej do wykonywania powierzonych mu praw wymagało wiele trudu, co widoczne jest w kontekście historycznym. Niniejszy artykuł przedstawia właśnie historyczny i społeczny, a szczególnie pedagogiczny kontekst procesu włączania problematyki dziecka i dzieciństwa w perspektywę normatywnych uwarunkowań ochrony praw człowieka w prawie wewnętrznym oraz w ramach społeczności międzynarodowej. Ze względu na rozległość i głębię tematu badawczego ma on charakter przeglądowy i może stanowić inspirację do badań w tym obszarze.

Childhood study jako kontekst instytucjonalnej ochrony praw dziecka

Proces kształtowania się podmiotowości prawnej dziecka należy niejako „zakotwiczyć” w całościowej ewolucji poglądów na dziecko i dzieciństwo. Można bowiem stwierdzić, że koncepcje podmiotowości dziecka we wszystkich obszarach jego życia to rezultat długiego procesu społeczno-kulturowego, który u swoich początków charakteryzował się całkowitą nieobecnością dziecka w sferze społecznej

representations are characteristic for ancient and medieval times, and with socio-cultural development we can speak of a certain process of evolutionary change, whose conditions and course are the subject of interest in childhood studies, ie studies of children and childhood (Szczepska Pustkowska 2011; Smolińska-Theiss 2010a; Waloszek 2003; Śliwerski 2007). Research on children and childhood present for many years now in anthropology, sociology, psychology and pedagogy (education), can provide a theoretical and methodological basis and justification for the inclusion of legal processes and problems of the child and childhood.

In childhood studies, the child is perceived as a socio-cultural being, constructed in the process of reconciling meanings in relation to historical period and place (Nowak 2010: 120, cf.: Modrzewski, 2005: 74). Referring to the ideas, concepts and beliefs about a child or childhood, it should be noted that they existed in every age, from ancient times to our modern times. Undoubtedly, many of the social, economic, political, religious, historical and cultural factors have been decisive in how childhood was discussed and how a child was perceived. Thus, the essence of childhood itself and the treatment of the child will depend to a large extent on the spirit of the community and the beliefs and habits in which the child grows (Schaffer 2005: 40, cf. Segiet, 2010: 131).

Anna Nowak (2010: 120), describing the legal status of a child, states that only the twentieth century brought changes in a child's treatment. And whereas it can definitely be said to be true about the legal normative sphere, in the socio-cultural area or in pedagogical science, several centuries earlier we could notice breakthroughs showing changes in the perception of a child and childhood, at first only within the family, then in education, leading to the present concept of a child as an active participant in social and public life. It is now generally accepted that a child and childhood – that is, the period of human life, which is identified with growth, with development, is an autotelic value. Previously, however, if the category of a value, or an idea, was reflected upon by the mental elite of the era, it was rather a heterogeneous value, rather practical, as the child was formally and mentally subject to the parents. This view was noticeable at the time of J. Lock, for whom it was vital to educate young noblemen (Wrońska 2012) or at the time of J.J. Rousseau, whose naturalistic concept of a child, is considered to be the starting point of a reflection on the rights of the child in general (Kozak 2015).

At this point we should mention P. Aries and his *History of Childhood*, which is now a classic work on childhood as a socio-cultural phenomenon, and becomes for us a source of knowledge and emergence of the concept of a child and childhood in the historical dimension. Aries distinguished 3 attitudes toward

czy publicznej. Dziecko jako „prywatna” sprawa rodziców czy rodziny jako takiej, nie funkcjonowało antropologicznie czy ontologicznie jako podmiot, ale zdecydowanie jako przedmiot własności rodziców. Te ujęcia charakterystyczne są dla czasów starożytnych i średniowiecznych, a wraz z rozwojem społeczno-kulturowym można mówić o pewnym procesie ewolucyjnych zmian, których warunki i przebieg są przedmiotem zainteresowania childhood studies, czyli badań nad dzieckiem i dzieciństwem (Szczepka Pustkowska M., 2011; Smolińska-Theiss B., 2010a; Waloszek D. 2003; Śliwerski B., 2007). Badania nad dzieckiem i dzieciństwem obecne od wielu lat w antropologii, socjologii, psychologii i pedagogice (edukacji), stanowiącą mogą teoretyczne i metodologiczne podstawy oraz uzasadnienie dla procesów inkluzyjnej problematyki dziecka i dzieciństwa.

W badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem dziecko postrzegane jest jako byt społeczno-kulturowy, jest konstruowane w procesie uzgadniania znaczeń, relatywnie do czasu historycznego i miejsca (Nowak A., 2010 s. 120, por: Modrzewski, 2005, s. 74). Nawiązując do wyobrażeń, pojęć i idei dotyczących dziecka czy dzieciństwa, „należy stwierdzić, że istniały one w każdej epoce, od starożytności, po czasy nam współczesne. Niewątpliwie o tym, jak rozprawiano o dzieciństwie, jak spostrzegano dziecko, decydowało wiele czynników społecznych, gospodarczych, politycznych religijnych, historycznych, także kulturowych. Tak więc istota samego dzieciństwa, a także traktowanie dziecka zależą będzie w dużej mierze od istoty danej społeczności oraz od przekonań i zwyczajów, wśród których dziecko dorasta (Schaffer H. R., 2005, s. 40, cyt. za Segiet K., 2010, s. 131) Anna Nowak, opisując status prawny dziecka, stwierdza, że dopiero wiek XX przyniósł zmiany w traktowaniu dziecka (Nowak A, 2010, s. 120) Zdecydowanie można tak orzec o sferze prawnonormatywnej, natomiast w sferze społeczno-kulturowej czy w naukach pedagogicznych można już kilka wieków wcześniej wskazać momenty przełomowe, świadczące o zmianach w postrzeganiu dziecka i dzieciństwa najpierw tylko w rodzinie, potem w edukacji, by pojawiła się współcześnie koncepcja dziecka jako aktywnego uczestnika życia społecznego i publicznego. Współcześnie uznaje się powszechnie, że dziecko i dzieciństwo – czyli ten okres życia człowieka, który utożsamiany jest z wzrastaniem, z rozwojem, stanowią wartość autoteliczną. Wcześniej jednak, jeśli kategoria wartości, jakiegoś dobra, pojawiała się w refleksji ówczesnych ludzi światłych, to raczej jako wartość heterogeniczna, raczej użyteczna, gdyż dziecko pozostawało formalnie, ale i mentalnie przedmiotem należącym do rodziców. Tak było za czasów J. Locka, dla którego istotne było kształcenie młodego szlachcica (Wrońska K., 2012), czy za czasów J.J. Rousseau, którego natura-

childhood in history: the attitude of pampering visible in the family environment, the attitude of care for the child's education characteristic for the higher social classes in the 16th -17th centuries, and later in the 18th century and the attitude of concern for the child's – who was slowly becoming an autotelic value – health (Aries 1995: 134). The evolution of attitudes toward children and childhood shows the development of adult awareness of an emerging new category of social and political life that childhood, understood as a construct, idea or social phenomenon, was becoming .

Mary Jane Kehily (2004) proposes three interpretative perspectives in her childhood research: historical, sociocultural and political. The categories of time, development, and group she uses, enable us to view various perspectives of contemporary discourse of children and childhood in some general categories. This proposal has also become an inspiration for many subsequent childhood studies in which we can increasingly observe the process of formation of the concept of a child. In Polish literature on the subject, Barbara Smolińska-Theiss proposes to describe the development of childhood studies as three moments, specific key transitions (shifts) following one another consequently. It should be noted, however, that the branch of science known as childhood studies, as well as other disciplines, does not develop linearly, but is the result of a confrontation between various world views and knowledge in a given historical period; its development is rapid and complex. It is difficult to give it an unambiguous time frame. B. Smolińska-Theiss has therefore distinguished some transitions we can observe (Smolińska-Theiss 2010: 16).

The first breakthrough in childhood studies is when humanity turns to the child, recognising his/her uniqueness and mystery at the same time. The child is notably present in life and literature. A new branch of psychology develops, focusing on the child and his/her specific development needs. The pioneer of it was a German physiologist and psychologist Wilhelm Thierry Preyer¹, whose ideas were later developed by psychiatrists such as Jean Piaget, Henri Wallon and Arnold Gesell. A child was thus intensively examined; measured, weighed, observed with the use of newly developed cognitive tools. The results of these observations became the basis for scrutinising and criticising contemporary educational methods. Here we can also find sources of development of experimental pedagogy in the twentieth and twenty-first century, which, using achievements of developmental psychology, created new educational concepts based on the knowledge of a child's nature

¹ Author of the first work on children's mental life, see: W.T.Preyer, *Die Seele des Kindes: Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren*, Grieben, Leipzig, 1882.

listyczna koncepcja dziecka, uznawana jest za początek refleksji o prawach dziecka w ogóle (Kozak M., 2015).

W tym miejscu należy zwrócić się w stronę P. Ariesa i jego „Historii dzieciństwa”, która jest dziś już klasycznym dziełem traktującym o dzieciństwie jako fenomenie społeczno-kulturowym, a dla nas staje się źródłem poznania i wyłaniania się z koncepcji dziecka i dzieciństwa w wymiarze historyczno-społecznym. Aries wyróżnił 3 postawy wobec dzieciństwa w dziejach: postawę rozpieszczającą charakterystyczną dla środowiska rodzinnego, postawę troski o edukację dziecka charakterystyczną szczególnie dla wyższych warstw społecznych w XVI–XVII wieku, a później już w wieku XVIII postawę troski o zdrowie dziecka, które stawiało się powoli wartością autoteliczną (Aries P., 1995, s. 134). Ewolucja postaw wobec dziecka i dzieciństwa pokazuje kształtowanie się świadomości dorosłych wobec pojawiającej się nowej kategorii życia społecznego i politycznego, jaką stało się dzieciństwo, rozumiane tu jako pewien konstrukt, idea czy fenomen społeczny.

Mary Jane Kehily w swoich badaniach nad dzieciństwem proponuje przyjęcie trzech perspektyw interpretacyjnych: perspektywę historyczną, socjokulturową oraz polityczną (M. J. Kehily, 2004). Przyjęte przez M. J. Kehily kategorie czasu, rozwoju i grupy pozwalają całościowo objąć różne perspektyw współczesnego dyskursu dziecka i dzieciństwa w pewne ogólniejsze kategorie. Propozycja ta stała się także inspiracją do wielu kolejnych badań nad dzieckiem, dzięki którym coraz wyraźniej dostrzec możemy proces kształtowania się koncepcji dziecka.

W polskiej literaturze przedmiotu Barbara Smolińska-Theiss proponuje, aby rozwój badań nad dzieckiem i dzieciństwem opisać przy pomocy trzech momentów, swoistych przejść (przesunięć) kluczowych, historycznie po sobie następujących. Zaznaczyć należy jednak, że nauka o dziecku i dzieciństwie, tak jak i inne dyscypliny, nie rozwija się liniowo, ale jest wynikiem ścierania się w danym okresie historycznym różnych poglądów na świat i wiedzę, raczej jest rozwój jest skokowy i wielowarstwowy. Trudno im zatem nadać jednoznaczny cenzus czasowy. B. Smolińska-Theiss wyróżniła zatem pewne przejścia, jakie możemy zaobserwować (B. Smolińska-Theiss, 2010, s. 16).

Pierwsze przejście/przełom w badaniach nad dzieciństwem stanowi moment, kiedy ludzkość zwraca się w stronę dziecka dostrzegając jego wyjątkowość i zagadkowość jednocześnie. Dziecko wypełnia przestrzeń życia i literatury. Rodzi się nowa psychologia, w której centrum staje dziecko ze swoimi specyficznymi potrzebami rozwoju. Jej pionierem był niemiecki fizjolog i psycholog Wilhelm

(Kozak 2013: 58-67). The needs of a child became the focus of adult attention. It is also worthwhile to notice at this historical moment the emergence and gradual development of educational institutions. However, this turn in social thinking and the emerging concepts of New Education caused, on the one hand, an infatuation with childhood, while on the other brought to attention the horrors of positivist childhood (Kozak 2013: 60). This situation provoked the uncompromising attitude of a Swedish writer and fighter for the rights of a child, Ellen Karolin Key, to make a statement, fundamental for this analysis: 'The ages long mess involving caressing, stroking, and beating the little ones is not upbringing. It takes a great effort to give even one child what he is entitled to' (Key 1995: 9). The second breakthrough moment was the 1960s and the 'emancipated child', 'child as entity' (Smolińska-Theiss 2010: 18) seen as hope of critical pedagogues and alternative schools, as an idea requiring protection against violence, exploitation and marginalisation. The idea of the child's right to self-determination comes to the fore. And childhood itself as a subject of research was no longer seen through the prism of psychological or biological determinism, but became the subject of historical and socio-cultural analyses (Smolińska-Theiss, 2010: 18-21). The third moment of breakthrough affirms 'differentiated childhood – child – citizen', and it is identified with a child active in social life, but also with a heterogeneous social group implying different research perspectives and co-operative and supportive approaches. Differentiating a child and the category of childhood allows to capture individual and community perspectives, conduct historical, anthropological and intercultural research using interpretative and biographical or narrative strategies. It also implies the need to conduct research in practice, as it strongly emphasizes the role of practice in supporting the activity of children in many spheres of social life, such as education, leisure or local politics (Smolinska-Theiss 2010: 21-23)

Discourses on the Child and Childhood in Search of Justification of the Legal Inclusion Process of the Child

The concept of socio-political and educational discourse, already present in childhood studies since the twentieth century, is worth the attention when analysing legal inclusion of children and childhood. These discourses are cognitive

Thierry Preyer¹, którego myśl rozwinęli później tacy psychologowie jak Jean Piaget, Henri Wallon czy Arnold Gesell. Dziecko zaczęło zatem intensywnie poznawać; mierzyć, ważyć, obserwować wykorzystując do tego nowotworzone narzędzia poznawcze. Wyniki tych badań stały się podstawą do formułowania krytyki społecznych metod wychowawczych i edukacyjnych. Tutaj też doszukiwać możemy się źródeł żywego rozwoju pedagogiki eksperymentalnej przełomu XX i XXI wieku, która bazując na osiągnięciach psychologii rozwojowej tworzyła nowe koncepcje wychowawcze oparte na znajomości natury dziecka (Kozak M., 2013, s. 58-67). Centralnym punktem uwagi dorosłych stały się potrzeby dziecka. Warto w tym momencie historycznym zwrócić także uwagę na pojawienie się i stopniowy rozwój instytucji edukacyjnych. Jednakże ów zwrot w myśleniu społecznym i powstające koncepcje Nowego Wychowania wywołał z jednej strony zachwyt nad dzieckiem, z drugiej natomiast przerażenie kondycją pozytywistycznego dzieciństwa (Kozak tamże, s. 60). Ta sytuacja sprowokowała bezkompromisową postawę szwedzkiej pisarki i bojowniczkii o prawa dziecka Ellen Karolin Key do wypowiedzenia zasadniczego dla niniejszych analiz zdania: „Kilka tysięcy lat trwająca fuszerka polegająca na pieszczaniu, głaskaniu i biciu małych nie jest wychowaniem. Trzeba ogromnej siły, by choć jednemu, jednemu dziecku dać to, do czego ma prawo”. (E. Key, 1995, s. 9). Drugi moment przełomowy, to lata 60. XX wieku i „dziecko – wyemancypowane, dziecko-podmiot” (Smolińska-Theiss B., 2010, s. 18) widziane jako nadzieja pedagogów krytycznych, szkół alternatywnych, jako idea wymagająca ochrony przed przemocą, wykorzystywaniem i marginalizacją. Na pierwszy plan wysuwa się idea praw dziecka do samostanowienia. A samo dzieciństwo jako przedmiot badań nie było już widziane przez pryzmat psychologicznych czy biologicznych determinizmów, ale stało się przedmiotem analiz historycznych i społeczno-kulturowych (Smolińska-Theiss, 2010, s. 18-21). Trzeci moment przełomowy afirmuje „różnicowane dzieciństwo – dziecko – obywatel”, a utożsamiany jest on z dzieckiem aktywnym w życiu społecznym, ale równocześnie z grupą społeczną wewnątrznie różnicowaną, niejednorodną, implikująca odmienne perspektywy badawcze i podejścia wspierające i pomocowe. Różnicowanie dziecka i kategorii dzieciństwa pozwala uchwycić perspektywę jednostkową i wspólnotową, prowadzić badania historyczne, antropologiczne, interkulturowe, przy zastosowaniu strategii interpretacyjnych i metod biograficznych czy narracyjnych. Implikuje też konieczność prowadzenia badań w działaniu, gdyż mocno akcentuje rolę praktyki we

¹ Autor pierwszego dzieła o życiu psychicznym dzieci, patrz W. T. Preyer, *Die Seele des Kindes: Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren*, Grieben, Leipzig, 1882.

and methodological categories or interrelated ideas in the world view (Stainton Rogers 2008: 175). Discourses may form a paradigm, i.e. (deviating from formal definitions present in pedagogical literature), general pattern or model of scientific reflection, style of thought, and model of research methodology in a given area (Sajdak 2013: 24, cf. Kuhn 2001, Krause 2010). Child care discourses are based on social constructivism and ‘shape policy and social care for the various responses to the question what best serves the child’s interests’ (Stainton Rogers 2018: 175).

For the discourse of the child’s needs, chronologically first, it is characteristic to treat a child as a biologically and psychologically determined ‘problem’, lacking in values such as responsibility, autonomy and rationality, as a defenceless being dependent on adults in life. This concept of a child entails in consequence, the involvement of supportive, educative, and helpful mentors, who, by their own psychological or biological criteria, decide what is best for the child. Often, the over-protective approach does not meet, apart from life-supporting and educational, other needs of the child, such as the need for rest or information about his or her legal status (Stainton Rogers 2008: 180-181). Thus, it would be difficult to talk about socially equal treatment of a child and recognition of his/her rights. The second- chronologically- discourse, is defined as the discourse of the rights of a child, meaning “the decisive treatment of children as intelligent social actors – able to act for themselves and as capable and empowered to speak about how they are treated and what is done for them” (Stainton Rogers 2008: 184). Children’s rights are understood in the context of the 3 Ps, i.e., provision, protection, and participation, but are also often opposed to parental rights. The 1989 Convention on the Rights of the Child is treated in this discourse as an instrument, a tool to prevent the abuse of adult authority against children (Stainton Rogers 2008: 188).

And finally, the third- chronologically last- discourse of care for the child, called the discourse of the child’s welfare. The very concept of quality of child’s life ‘is useful in considering the wellbeing of children, because it is a recognition of the fact that the extent to which children are satisfied with their lives and the extent to which they are happy does not depend solely on the degree to which their needs are met, or even the extent to which their rights are respected. We also need to take into account cultural factors such as the social roles of children and their status in families and local communities (...). We should pay attention not to what harms children, but to what can be done to help them overcome difficult situations and prosper despite adverse circumstances (Stainton Rogers 2008: 190).’ Characteristic for this discourse are, present in contemporary educational literature and practice, the categories of resilience, participation, activity and socio-cultural identity, as well as

wspieraniu aktywności dzieci w wielu sferach życia społecznego, takich jak choćby edukacja, czas wolny czy polityka lokalna (Smolińska-Theiss B., 2010, s. 21-23).

Dyskursy dziecka i dzieciństwa w poszukiwaniu uzasadnień procesu inkluzji prawnej dziecka

Dla problematyki inkluzji prawnej dziecka i dzieciństwa warta uwagi i posiadająca walor operacyjności jest koncepcja dyskursów społeczno-polityczno-edukacyjnych, obecnych już w badaniach nad dzieckiem i dzieciństwem od lat XX wieku. Dyskursy te są kategoriami poznawczymi i metodologicznymi czy wzajemnie powiązаныmi ideami zespolonymi w światopogląd (Stainton Rogers W., 2008, s. 175). Dyskursy mogą mieć charakter paradygmatu, czyli (abstrahując od ścisłych definicji obecnych w literaturze pedagogicznej), ogólnego wzorca czy modelu refleksji naukowej, stylu myślenia, i modelu metodologii badań w danym obszarze (Sajdak A., 2013, s. 24; por. Kuhn T.S., 2001; Krause, 2010). Dyskursy troski o dziecko opierają się na konstruktywizmie społecznym i „kształtują politykę i opiekę społeczną w związku z różnymi odpowiedziami na pytanie o to, co służy najlepiej pojętemu interesowi dziecka” (Stainton Rogers, 2018, s. 175).

Dla dyskursu potrzeb dziecka, pierwszego chronologicznie, charakterystyczne jest traktowanie dziecka jako zdeterminowanego biologicznie i psychologicznie „problemu” pozbawionego zdolności takich jak odpowiedzialność, autonomia i racjonalność, jako istoty bezbronnej i zależnej od dorosłych i sytuacji życiowej. Takie ujęcie dziecka pociąga w konsekwencji za sobą uruchamianie gremiów wspierających, edukujących, pomocowych, które same, kierując się kryteriami psychologii czy biologii, decydują o tym, co jest dla dziecka najlepsze. Często nadmierne podejście opiekuńcze nie dostrzega innych potrzeb dziecka niż bytowe i edukacyjne, takiej jak potrzeba wypoczynku czy informacji o swojej sytuacji prawnej czy życiowej (Stainton Rogers, 2008, s. 180-181). Trudno tu więc mówić i o podmiotowym traktowaniu dziecka i dostrzeganiu jego praw.

Drugi chronologicznie dyskurs określany jest jako dyskurs praw dziecka oznacza „zdecydowane potraktowanie dzieci jako zdolnych aktorów społecznych – zdolnych działać na własny rachunek – oraz jako zdolnych i upoważnionych do głosu na temat tego, jak się wobec nich postępuje i co się dla nich robi” (Stainton Rogers, 2008, s. 184). Prawa dzieci rozumiane są poprzez pryzmat 3 P czyli pomocy (provision), ochrony (protection) i partycypacji (participation), ale równocześnie

present in the social prevention concepts of risk factors and protective factors along with promoting of the child's internal strength and autonomy. The discourse of the child's welfare also implies a modern approach to preventing social and legal exclusion of children and childhood, as it requires the engagement of social forces in the family, local or school environment of the child instead of entangling them in institutional, external actions which are decided without the child.

An essential part of the socio-political-educational discourse is the debate, which is internationally prominent in terms of the issues of subjectivity and legal competence of a child. This problem is a relatively new challenge for policymakers, legislators and the public as a whole. From an evolutionary perspective, the child's legal status is firmly rooted in the very history of childhood and social, legal and economic transformations (Kozak 2013: 79) The change of the image and legal status of a child was accompanied by the age-long deconstruction and reconstruction of the image of a child and childhood that we previously referred to. It would not be possible to recognise a child as a legal entity without the evolution of the very concept of legal rights and the issuing, mostly after the Second World War, of a broad package of human rights pacts and specific rights for children (ibid.). There were, however, lawful situations in which a child had legal status, which was closely connected with the successive reception of Roman law in European culture. But even when the Emperor Valentinian I in Rome in 365 abrogated the father's absolute right to decide on the life and death of the child, the child still remained the property of *pater familias* and was treated as an object rather than a subject of law (Balcerek 1986). It is only in the Age of Enlightenment that children begin to be seen in the perspective of a social group that can affect societies as a whole. The fact that they are perceived as the future of the world does not give them legal status in the normative sense. It can be said that a specific transfer of objectification is carried out: in place of the father of the family as a kind of 'owner' of the child, there is the state with institutions treating children as objects of macro-social processes aimed at creating a perfect society of the future (Verhellen, in: Koepfel 1996: 89).

Refusal to accept this concept of a child initiated first, slow attempts to integrate the issues of a child and childhood into the legal order of society in the nineteenth century. The first traces of this process can be already found in the French Declaration of the Rights of Man and the Citizen of 1789, which contained the idea of gradually granting rights to all children.

It is also worth mentioning here the actions that were undertaken in the United Kingdom in the mid-nineteenth century to address the major problem of child labour. It can be said that it is precisely the legal processes of regulating this

śnie często stawiane są w opozycji do praw rodzicielskich. Konwencja o Prawach Dziecka z 1989 roku jest właśnie w tym dyskursie traktowana jako instrument, narzędzie zapobiegania nadużyciom władzy dorosłych wobec dzieci (Stainton Rogers, 2008, s. 188).

I wreszcie trzeci, chronologicznie ostatni dyskurs troski o dziecko, nazywany jest dyskursem jakości życia dziecka. Samo pojęcie jakości życia dziecka „jest użyteczne w rozważaniach nad dobrem dzieci, ponieważ w pojęciu tym zawiera się uznanie faktu, iż stopień, w jakim dzieci są zadowolone ze swojego życia, oraz to, na ile są szczęśliwe, nie zależy wyłącznie od stopnia, w jakim zaspokajane są ich potrzeby, czy nawet od tego, na ile respektowane są ich prawa. Musimy też wziąć pod uwagę czynniki kulturowe, takie jak role społeczne dzieci oraz ich status w rodzinach i społecznościach lokalnych (...). Powinniśmy zwracać uwagę nie na to, co dzieciom szkodzi, ale na to, co można zrobić, by pomóc im pokonać trudne sytuacje i prosperować mimo niesprzyjających okoliczności (Stainton Rogers, 2008, s. 190). Dla tego dyskursu charakterystyczne są współcześnie obecne w literaturze i praktyce pedagogicznej kategorie rezyliencji, partycypacji, aktywności, tożsamości społeczno-kulturowej, a także obecne w profilaktyce społecznej pojęcia czynników ryzyka i czynników chroniących oraz promocja siły wewnętrznej dziecka i jego autonomii. Dyskurs jakości życia dziecka implikuje też nowoczesne podejście w zapobieganiu marginalizacji społecznej i ekskluzji prawnej dziecka i dzieciństwa, nakazuje bowiem uruchomienie sił społecznych w środowisku rodzinnym, lokalnym czy szkolnym dziecka zamiast wikłać je w instytucjonalne zewnętrzne działania, co do których decyzje podejmowane są poza dzieckiem.

Zasadniczą częścią dyskursu społeczno-polityczno-edukacyjnego jest debata, widoczna na arenie międzynarodowej, a dotycząca problematyki podmiotowości i kompetencji prawnej dziecka. Problem ten jest stosunkowo nowym wyzwaniem stojącym przed decydentami politycznymi, ustawodawcą i społeczeństwem jako całością. Jeśli spojrzymy z perspektywy ewolucyjnej, dziecko staje się podmiotem prawa w perspektywie mocno zakorzenionym w samej historii dzieciństwa oraz w przeobrażeniach społeczno-prawnych i gospodarczych. (Kozak M., 2013, s. 79). Zmianie wizerunku i statusu prawnego dziecka towarzyszyła trwająca wieki dekonstrukcja i rekonstrukcja wizerunku dziecka i dzieciństwa, o której mowa była powyżej. Nie byłoby możliwe uznanie dziecka jako podmiotu prawa, gdyby nie ewolucja samej koncepcji praw podmiotowych i opracowanie, szczególnie po drugiej wojnie światowej, szerokiego pakietu paktów praw człowieka oraz szczególnych praw dotyczących dzieci (tamże). Istniały jednak przewidziane prawem sytuacje, w których dziecko posiadało określony status prawny, wiązało się to ści-

problem and the final ban on child labour and then the introduction of compulsory education that are the sources from which the concept of legal protection of children and recognition of their legal status emerged. The 1819 Act, which restricted the employment of women and young children in mines, factories and agriculture, was the first attempt to regulate the legal situation of children (Owen 1984). It is also worth noting here the Napoleonic Code of 1804 (*Code civil des Français*), which also includes issues related to the rights of children (Owen 1984).

These first attempts to define the concept of a child as a legal entity became the basis for later thinking about a child, which was expressed in the 1924 Geneva Declaration of the League of Nations or the 1959 UN Declaration on the Rights of the Child which carried on these ideas. It is worth pointing out, however, that in both these documents, the child remains simply subject to legal regulations. It is clear from the rhetoric of the texts that use obligation phrases and vague words such as: “The child must be given the means needed for its normal development ...” (*Geneva Declaration*, principle 7), or the formula: “The child shall ...” (*UN Declaration of the Rights of the Child* 1929).

In the process of creating positive law, it is always essential that legislators adopt certain values that are reflected in legislation (Staśkiewicz, in: Turska 2010: 66). Therefore, the concept of a child as a legal entity must assume the autotelic value which the child is and social dimensions, involving protection – including legal protection- of the child. Such understanding of the child and its legal foundations is complemented by an international document- the UN Convention on the Rights of the Child adopted by the UN General Assembly on November 20, 1989. The language and axiological concept of this document refers directly to children as legal entities. By using the formula “All children have the right to...,” it also indicates the specific procedural means of exercising the rights contained in the convention, in accordance with the development of the Optional Protocols. The role of this document, which for more than 28 years has been showing new ways in the understanding and normative preservation of children and childhood, is primarily to clarify the categories of children’s rights and to define the legal capacity of children to exercise those rights and their normative competences. It can be stated that in the normative aspect until 1989 the idea of a child as the subject of the law was rather unclear. The child was seen mainly as an object of adult protection. These safety social safe zones a child could find mainly in philanthropic activities undertaken by ‘people of good will’ rather than legal decisions by policy makers, sovereign legislators, and institutions of the rule of law. In order to prevent the child from being treated with disregard to his/her rights it is necessary to recognize his/

śle z kolejnymi recepcjami praw rzymskiego w kulturze europejskiej. Jednak nawet wówczas, kiedy Cesarz Walentynian I w Rzymie w 365 roku zniósł bezwzględne prawo ojca o decydowaniu o życiu i śmierci dziecka, to jednak nadal pozostawało własnością *pater familias* i traktowane było jak przedmiot, a nie podmiot prawa (Balcerek, 1986). Dopiero w epoce Oświecenia dzieci zaczynają być postrzegane w perspektywie grupy społecznej, która może mieć wpływ na społeczeństw jako całość. To, że postrzegane są jako przyszłość świata, nie upodmiotawia ich w sensie normatywnym. Można powiedzieć, że dokonuje się swoiste przeniesienie uprzedmiotowienia; w miejsce ojca rodziny wstępuje jako swoisty „właściciel” dziecka państwo z instytucjami traktującymi je jako przedmiot makrospołecznych procesów, których celem ma być stworzenie doskonałego społeczeństwa przyszłości (E. Verhellen, [w:] P. Koeppla, 1996, s. 89).

Niezgoda na takie pojmowanie dziecka zainicjowała pojawiające się od XIX wieku powolne próby włączania problematyki dziecka i dzieciństwa w porządek prawny społeczeństwa. Pierwsze ślady tego procesu odnajdujemy już we francuskiej Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela z 1789 roku, u której postulatów leżała idea stopniowego przyznawania praw wszystkim dzieciom. Warto wskazać tutaj też działania, do których przystąpiono w Wielkiej Brytanii w połowie XIX wieku, których celem było rozwiązanie dużego wówczas problemu, jakim była praca dzieci.

Można stwierdzić, że to właśnie prawne procesy regulacji tego problemu i ostateczny zakaz pracy dzieci, a następnie wprowadzenie obowiązkowej edukacji, są źródłami, z których wypłynęła koncepcja zabezpieczenia normatywnego dzieci i uznania ich podmiotowości prawnej. Ustawa z 1819 roku ograniczająca zatrudnianie kobiet i małych dzieci w kopalniach, fabrykach i w rolnictwie była pierwszą próbą uregulowania sytuacji prawnej dzieci (R. Owen, 1948). Warto w tym miejscu zwrócić uwagę także na Kodeks Cywilny Napoleona z 1804 roku, w którym również pojawia się problematyka praw przynależnych dzieciom (tamże).

Te pierwsze próby dookreślenia koncepcji dziecka jako podmiotu prawa stały się podstawą późniejszego myślenia o dziecku, które znalazło swój wyraz na przykład w proklamowanej przez Ligę Narodów Deklaracji Genewskiej z 1924 roku, czy uważanej za jej kontynuację Deklaracji Praw Dziecka ONZ z 1959 roku. Warto jednak zaznaczyć, że w obu tych dokumentach dziecko dalej pozostaje po prostu przedmiotem regulacji prawnych. Jasno wynika to z retoryki owych tekstów, które stosują wyrażenia powinnościowe i nieostre takie jak: „Dziecku **powinno się dać** możliwość normalnego rozwoju...” (Deklaracja Genewska, 1929), czy też użycie formuły: „Dziecku **nadaje się**...” (Deklaracja Praw Dziecka ONZ, 1929).

her legal status, which is also a prerequisite for the existence of his/her legal rights. As a consequence, it requires application of specific legal norms to secure the area of their childhood.

Methodological Implications for Research with Children as Participants in the Research Process

The above-described discourses of a child and childhood and the evolution in the legal normative sphere of child's functioning imply various research approaches, characteristic of the discourse. Contemporary discourse of the rights of the child and newly formed social discourse of the child's welfare is accompanied by a subjective and participatory approach in studies involving children. Subjective approach means that both the researcher and the participant in the study, translating 'in a more or less conscious way their own worldview on the reality examined' (Szymańska 2017: 43), exploit

the element of subjectivity in every human being potentially gifted in his own self-determination. The survival of one's own subjectivity should lead to openness to another human being – an individual who participates directly or indirectly in the creation of interpersonal relationships through dialogue, respecting diversity of positions, the freedom to accept things in truth and in essence, they are also revealed in truth and in accordance with the essence (Szymańska 2017: 43, cf. Niemiec 2009: 11, cf. Nowak 1999: 523).

The meaning of participatory in this approach is dependent on the accepted concept of participation itself, and can be seen in the preparation for

conducting research that will be well-targeted to the common research subjects, which will allow not only a constructive solution to the problem, finding correct, reliable, truthful answers to them, but also in the final result, allow the transformation of the examined reality (Szymańska 2017: 47, cf. Kubinowski 2010: 143-149).

Thus: the subjective and participatory approach 'demands from those who participate in the research process, require a reflective, open, divergent and critical approach to research, stimulates development and self-development on the personal and social level determined axiologically and ethically, necessitates a perspective and pragmatically oriented view towards the creation of a new, widely understood

W procesie tworzenia prawa pozytywnego zasadnicze znaczenie ma zawsze przyjmowanie przez ustawodawców określonych wartości, które znajdują swój wyraz w przepisach prawnych. (W. Staśkiewicz, w: A. Turska 2010, s. 66). Zatem myślenie o dziecku jako o podmiocie prawa musi zakładać przyjęcie wartości autotelicznej, jaką jest dziecko, oraz społecznej, jaką jest powinność ochrony, również prawnej, dziecka. Takie rozumienie dziecka i jego ugruntowanie prawne znajduje swoje dopełnienie w dokumencie międzynarodowym, jakim jest Konwencja o Prawach Dziecka uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 20 listopada 1989 roku. Język i koncepcja aksjologiczno-prawna tego dokumentu odnosi się bezpośrednio do dzieci jako do podmiotów prawa. Posługując się formułą „Dziecko ma prawo do...” wskazuje, również w tworzonych zgodnie z rozwojem społeczeństwa Protokołach Fakultatywnych, konkretne proceduralne środki realizowania praw zawartych w konwencji. Rola tego dokumentu, który od ponad 28 lat wyznacza nowe szlaki w rozumieniu i zabezpieczaniu normatywnym dziecka i dzieciństwa, polega w pierwszej kolejności na doprecyzowaniu kategorii praw dziecka oraz dookreśleniu zdolności prawnych dzieci do korzystania z owych praw i ich kompetencji normatywnych. Można stwierdzić, iż w aspekcie normatywnym do 1989 roku dość niejasne było wyobrażenie o dziecku jako o podmiocie prawa. Dziecko postrzegane było głównie jako obiekt ochrony, zabezpieczenia ze strony dorosłych. Te społeczne przestrzenie bezpieczeństwa dziecko odnaleźć mogło głównie w dziedzinie działań filantropijnych, podejmowanych przez „ludzi dobrej woli”, a nie prawnych podejmowanych przez decydentów politycznych, suwerennego ustawodawcę i instytucje państwa prawa. Aby zapobiec przedmiotowemu traktowaniu dziecka i jego praw, konieczne jest uznanie jego podmiotowości prawnej, co jednocześnie jest przesłanką konieczną do zaistnienia jego praw podmiotowych. W konsekwencji obiektywizuje zastosowanie wobec dzieci szczególnych norm prawnych zabezpieczających przestrzeń ich dzieciństwa.

Metodologiczne implikacje dla badań z dziećmi jako uczestnikami procesu badawczego

Opisane wyżej dyskursy dziecka i dzieciństwa oraz ewolucja w prawno-normatywnej sferze funkcjonowania dziecka implikują różne od siebie podejścia badawcze, charakterystyczne dla danego dyskursu. Współczesny dyskurs praw dziecka i „kierujący” dopiero społeczny dyskurs dobrostanu dziecka pociągają

research situation, which results in the transformational character of the examined reality' (Szymańska 2017: 51).

In studies involving young children today, the mosaic approach, which has been practiced for many years in pedagogical or anthropological research is popular. The method, developed by Alison Clark, assumes that 'children are the most reliable source of information for adults about the importance of situations that young people encounter in their everyday life in institutions for young children. That is why it is especially important to listen to children and to ensure that they participate in the decision-making process concerning the shaping of their living space, especially the physical dimensions of the building, as well as the space inside and outside where children spend most of their time (Zwiernik 2012: 162).

Furthermore, the research strategy emphasizes the subjectivity of the child and his or her participation in shaping the subject matter through experience of place and social relationships and is based on the combination of multiple methods of collecting research material such as observation, narrative report on the course of a child's day, structured interview conducted individually or in groups, use of cameras by children, hiking at places designated by the children themselves, mapping, site presentations and interviews, ie informal discussions with carers and parents (Zwiernik 2012: 163). This strategy, according to Zwiernik (2012: 172), by "using active methods that take into account participants' engagement opens up more communication possibilities." Also, it has a transformative potential for the child's environment, as, for example, a kindergarten or other institution may be not only a place

where children are supervised by qualified adults while playing and teaching, but it can also be a forum for a public debate, in which the voice of young children in making decisions about their living conditions is as important as that of adults: parents and teachers working with them" (Zwiernik 2012: 173).

This idea is close to Korczak's understanding of the participation of children in shaping their living environment (Korczak 1928/29: 169-171, Korczak 1931: 1-2).

In the case of infants, whose legal status, depending on the law in the given place and time, implies the need of a statutory representative. The consent to participate in research should be expressed by the parent or guardian, but does not change the fact that the researcher should ensure that the child's rights in the research process are adequately protected. It is the responsibility of the investigator as well as the parent or guardian of the child (Lisek-Michalska 2013: 193-221).

za sobą podmiotowo-partycypacyjne podejście w badaniach, których uczestnikami są dzieci. Podejście podmiotowe oznacza, że zarówno badacz, jak i osoby uczestniczące w badaniu przekładając „w bardziej lub mniej świadomy sposób własny światopogląd na badaną rzeczywistość” (Szymańska, 2017, s. 43), wydobywają

pierwiastek podmiotowości tkwiący w każdym człowieku potencjalnie uzdolnionym do swego samostanowienia. Przeżycie własnej podmiotowości winno prowadzić do otwarcia się na drugiego człowieka – podmiot uczestniczący bezpośrednio lub pośrednio w kreowaniu relacji międzysobowej na drodze dialogu przy poszanowaniu różnicowań stanowisk, wolności polegającej na tym, że rzeczy są przyjmowane w prawdzie i zgodnie z istotą, oraz tego, że rzeczy są ujawniane także w prawdzie i zgodnie z istotą (Szymańska M., 2017, s. 43, por. Niemiec J., 2009, s 11, por. Nowak M., 1999, s. 523).

Natomiast znaczenie partycypacji jest w tym podejściu zależne od przyjętej koncepcji samego uczestnictwa i przejawiać się może w przygotowaniu do

„takiego prowadzenia badań, które będzie zorientowane na dobro wspólne podmiotów badania, co umożliwi nie tylko konstruktywne rozwiązanie problemu, znalezienie trafnych, rzetelnych, zgodnych z prawdą odpowiedzi na nie, ale także w efekcie finalnym pozwoli na transformację badanej rzeczywistości” (Szymańska, 2017, s. 47, por. Kubinowski, 2010, s. 143-149).

I tak: podejście podmiotowo-partycypacyjne „stawia wymagania podmiotom uczestniczącym w procesie badawczym, wymaga refleksyjnego, otwartego, dywergencyjnego i krytycznego podejścia do rzeczywistości badawczej; implikuje do rozwoju i samorozwoju osobowego i społecznego zdeterminowanego aksjologicznie i etycznie, nasuwa konieczność spojrzenia perspektywistycznego zorientowanego pragmatycznie na tworzenie nowej, szeroko rozumianej sytuacji badawczej, której efektem jest transformacyjny charakter badanej rzeczywistości (Szymańska, 2017, s. 51).

W badaniach z udziałem małych dzieci popularne jest współcześnie podejście mozaikowe (mosaic approach), które już od lat praktykowane jest w badaniach pedagogicznych czy antropologicznych. Metoda autorstwa Alison Clark zakłada, że „dzieci stanowią najbardziej wiarygodne źródło informujące dorosłych o tym, jakie znaczenie dla najmłodszych mają sytuacje z ich codziennego życia w instytucjach dla małych dzieci. Dlatego za szczególnie ważne uważa ona słuchanie dzieci i zagwarantowanie im udziału w procesach decyzyjnych dotyczących kształtowania ich przestrzeni życia, zwłaszcza jej wymiarów fizycznych, odnoszących się do projektowania samych budynków, jak też przestrzeni wewnątrz i na zewnątrz nich,

Conclusion

The process of social inclusion of children is part of the development of democracy (Jarosz 2012: 180) and, as Ewa Jarosz continues,

in recent decades much has been done in scientific reflection and social practice to reduce the social exclusion of many groups and social strata: women, ethnic minority groups, people with disabilities, areas of poverty or for example those with experience of prison isolation. It seems that the momentum of scientific reflection in this regard is particularly impressive. However, when we look closer, it is rather modest, especially in the Polish literature of the subject, that the topic of children as socially excluded is represented. Meanwhile, many animators of the democratisation of social life and the processes of social inclusion emphasise that it is the children of today that are the last such widespread group affected by exclusion (Jarosz 2012).

It is hard to disagree with the quoted author that despite the change of a child's position in society and the law, children are still subject to specific exclusion. It is therefore necessary to continue to rethink the possible prospects for legal inclusion of a child and the determinants of this process, and subsequently its consequences in many spheres of social life.

It is worth asking open questions about the new dimensions of legal exclusion of children, bearing in mind that it is intrinsically linked to the inclusion of broader human rights, including the children's rights, as discussed above. What dimensions, including legal exclusion, affect children today and how to prevent and counteract them? How, in the context of contemporary socio-economic transformations, arising also from the process of globalization, counteract legal exclusions, which are increasingly structural? What tools do we have to protect children from legal exclusion in the society based on human and civil rights? These questions may inspire research into the broader childhood studies, but also in pedagogical or legal studies, such as in socio-legal studies. Their operationalisation will allow them to be viewed in the perspective of research problems that require a solution on the ground of pedagogical and legislative theory and practice.

gdzie dzieci spędzają większość swojego czasu” (Zwiernik J., 2012, s. 162). Natomiast strategia badawcza akcentuje właśnie podmiotowość dziecka i jego uczestnictwo w kształtowaniu przedmiotu badań, poprzez doświadczanie miejsca i relacji społecznych, i opiera się na stosowaniu kombinacji wielu metod gromadzenia materiału badawczego, takich jak: obserwacja, czyli narracyjne sprawozdanie z przebiegu dziecięcego dnia, rozmawianie z dziećmi, czyli krótki ustrukturyzowany wywiad prowadzony indywidualnie lub grupowo, użycie aparatów fotograficznych przez dzieci, wędrowki po miejscach wskazanych przez same dzieci, tworzenie map, czyli prezentacje miejsc, i wywiady, czyli nieformalne rozmowy z opiekunami i rodzicami (Zwiernik J., 2012, s.163, por. Clark A., 2005, s. 4). Strategia ta, jak stwierdza J. Zwiernik, poprzez „użycie metod aktywnych, uwzględniających partycypację badanych, otwiera więcej możliwości komunikacyjnych” (Zwiernik J., 2012, s. 172). Posiada ona też potencjał transformacyjny w odniesieniu do środowiska życia dziecka, gdyż na przykład przedszkole lub inna instytucja może być nie tylko miejscem,

gdzie dzieci pod opieką wykwalifikowanych dorosłych przebywają w określonych godzinach, bawiąc się i ucząc, ale także może ono okazać się forum debaty publicznej, w której głos małych dzieci w decyzjach dotyczących ich warunków życia jest tak samo ważny, jak współpracujących z nimi dorosłych – rodziców i nauczycieli (Zwiernik, 2012, s. 173).

Idea ta jest bliska korczakowskiemu rozumieniu partycypacji dzieci w kształtowaniu ich środowiska życia (Korczak J., 1928/29, s. 169-171; Korczak, 1931, s. 1-2).

W przypadku „małych” dzieci, których status prawny w zależności od porządku prawnego obowiązującego w danym miejscu i czasie implikuje konieczność działań przedstawiciela ustawowego, zgoda na uczestnictwo w badaniach naukowych powinna być wyrażona przez rodzica lub opiekuna, nie zmienia to jednak faktu, że po stronie badacza należy zadbanie o zapewnienie adekwatnej ochrony praw dziecka w procesie badawczym. Jest to obowiązek tak samego badacza, jak i rodzica czy opiekuna dziecka (Lisek- Michalska J., 2013, s. 193-221).

Wnioski

Proces społecznej inkluzji dzieci jest elementem rozwoju demokracji (E. Jarosz, 2012, s. 180) i, jak pisze dalej Ewa Jarosz,

References

An Introduction to Childhood Studies (2004), Kehily M.J (ed.), Open University Press, UK.

Ariès P. (1995) *Historia dzieciństwa* [*History of Childhood*], Gdańsk

Balcerek M. (1986) *Prawa dziecka* [*Children's Rights*], Warsaw

Clark, A. (2005), Talking and Listening to Children, in Dudek, M. (ed.), *Children's Spaces*, Elsevier/Architectural Press, Oxford, pp. 1-13

Jarosz E. (2012): *Uczestnictwo dzieci – idea i jej znaczenie w przelamywaniu wykluczenia społecznego dzieci* [*Children's Participation: The Idea and Its Significance in the Process of Overcoming Children's Social Exclusion*], "Chowanna" No. 1 (38), Katowice

Key E. (1995) *Stulecie dziecka* [*A Hundred Years of the Child*], Warsaw

Korczak J. (2017A) *Internat a szkoła*, "Warszawa" 1931, No. 1, I-II, 1-2, in: *Janusz Korczak. Teoria a praktyka, artykuły pedagogiczne* [*Janusz Korczak. Theory and Practice, Pedagogical Papers*], 1919-1939, Hanna Kirchner (ed.), Warsaw 2017

Korczak J. (2017B) *Zasady wychowania w internatach* [*Bringing Up Boarders*], "Szkoła Specjalna" 1928/29, Nos. 3-4, IV-IX 1929, 169 – 171, in: *Janusz Korczak. Teoria a praktyka, artykuły pedagogiczne, 1919-1939* [*Janusz Korczak. Theory and Practice, Pedagogical Papers, 1919-1939*] Hanna Kirchner (ed.), Warsaw 2017

Kozak M. (2015) *Obrona nowożytnej koncepcji praw dziecka. Kilka refleksji w kontekście myśli J. J. Rousseau* [*Defence of the Modern-Age Concept of Children's Rights. Some Thoughts around the Concepts of J. J. Rousseau*], "Problemy współczesnej edukacji" No. 2 (29),

Kubinowski D. (2010) *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia-metodyka-ewaluacja* [*Qualitative Pedagogical Studies. Philosophy – Methodology – Evaluation*], UMCS

w ostatnich dziesięcioleciach wiele uczyniono w refleksji naukowej i praktyce społecznej w celu zmniejszenia zakresu społecznej ekskluzji wielu grup i warstw społecznych: kobiet, mniejszościowych grup etnicznych, osób niepełnosprawnych, obszarów ubóstwa czy na przykład osób z doświadczeniem izolacji więziennej. Wydaje się, iż rozmach refleksji naukowej w tym względzie jest szczególnie imponujący. Gdy jednak przyjrzymy się bliżej, to dość skromnie, zwłaszcza w polskiej literaturze przedmiotu, reprezentowany jest temat dzieci jako osób społecznie wykluczanych. Tymczasem wielu animatorów demokratyzacji życia społecznego oraz procesów inkluzji społecznej podkreśla, iż to właśnie dzieci pozostają współcześnie ostatnią tak rozległą grupą społeczną, którą dotyka wykluczenie (E. Jarosz, tamże).

Trudno nie zgodzić się z cytowaną autorką, że pomimo zmiany pozycji dziecka w społeczeństwie i w systemie prawa wciąż podlega ono swoistemu wykluczeniu. Tym samym konieczne jest podejmowanie wciąż na nowo namysłu nad możliwymi perspektywami inkluzji prawnej problematyki dziecka i uwarunkowaniami tego procesu, a później nad jego konsekwencjami w wielu sferach życia społecznego człowieka.

Warto w tym miejscu postawić otwarte pytania o nowe wymiary ekskluzji prawnej dzieci, mając na względzie, że jest ona nieodłącznie powiązana z inkluzją szeroko pojętych praw człowieka, w tym dziecka, o czym mowa była powyżej. Jakie wymiary, również prawne, owego wykluczenia dotyczą współcześnie dzieci i jak im przeciwdziałać? W jaki sposób w kontekście współczesnych przeobrażeń społeczno-ekonomicznych, wynikających również z procesów globalizacyjnych, przeciwdziałać wykluczeniom prawnym, które coraz częściej mają charakter strukturalny? Jakimi narzędziami dysponujemy, aby ochronić dzieci przez ekskluzją prawną w cywilizacji praw człowieka i obywatela? Pytania te stanowią mogą inspirację do badań w szerokim nurcie childhood study, ale i w badaniach w obszarze nauk pedagogicznych czy prawnych, jak choćby w socjologii prawa. Ich operacjonalizacja pozwoli widzieć je w perspektywie problemów badawczych, które wymagają rozwiązania na gruncie teorii i praktyki pedagogicznej i legislacyjnej.

Bibliografia:

An Introduction to Childhood Studies, Kehily M.J. (red.), Open University Press, UK 2004.

Ariès P., 1995: *Historia dzieciństwa*, Gdańsk.

Lisek- Michalska J. (2013) *Badania fokusowe. Problemy metodologiczne i etyczne* [*Focal Studies. Methodological and Ethical Issues*], Łódź

Modrzewski J. (2005) *Małe ojczyzny jako przestrzeń socjalizacji dzieci. Między standaryzacją a marginalizacją dzieciństwa* [“Little Homelands” as a Space of Children’s Socialisation. Between Standardisation and Marginalisation of Childhood], in: *Dziecko edukacyjne i pomocowe. Oferty małych ojczyzn* [*The Educational and Support Child. The Offer of “Little Homelands”*], T. Frąckowiak (ed.). Poznań—Wągrowiec.

Niemiec J. (2009) *Podmiotowość w intencjach edukacyjnych* [*Subjectivity as an Educational Intention*], in: *Podmiotowość we współczesnej edukacji, Oglądy, intencje, realia* [*Subjectivity in Present-Day Education. Views, Intentions, Realities*], J. Niemiec, A. Popławska (eds), Białystok

Nowak A. (2010) *Prawna ochrona wartości dziecka i dzieciństwa* [*Legal Protection of the Values of Child and Childhood*], in: “Chowanna”, Katowice

Nowak M. (1999) *Podstawy pedagogiki otwartej* [*Foundations of Open Pedagogy*], KUL, Lublin

Owen R. (1984) *Wybór pism* [*Selected Writings*], Warsaw

Prawo i wykluczenie. Studium empiryczne (2010) [*Law and Exclusion. Empirical Studies*], A. Turska (ed.), Warsaw

Sajdak A. (2013) *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej* [*Paradigms of Student Training and Academic Teacher Development Support. The Theoretical Foundations of Academic Teaching*], Impuls, Kraków

Śliwerski B. (2007) *Pedagogika dziecka. Studium paidocentryzmu* [*Child Pedagogy. A Study in Paidocentrism*], GWP, Gdańsk

Smolińska-Theiss B. (2010A): *Korczakowski witraż dziecięcy*, in: “Chowanna” No. 1 (34), Katowice

Balcerek M., 1986: *Prawa dziecka*, Warszawa.

Clark A. 2005: *Talking and listening to children*, w: *Children's spaces, Architectural*, Dudek W. (red.), Press, Oxford

Jarosz E., 2012: *Uczestnictwo dzieci – idea i jej znaczenie w przelamywaniu wykluczenia społecznego dzieci*, „Chowanna”, nr 1 (38), Katowice.

Key E., 1995: *Stulecie dziecka*, Warszawa.

Korczak J., *Internat a szkoła*, „Warszawa” 1931, nr 1, I-II, s. 1-2, w: *Janusz Korczak. Teoria a praktyka, artykuły pedagogiczne, 1919-1939*, Hanna Kirchner (red.), Warszawa 2017.

Korczak J., *Zasady wychowania w internatach*, „Szkoła Specjalna” 1928/29, nr 3-4, IV-IX 1929, s. 169–171, w: *Janusz Korczak. Teoria a praktyka, artykuły pedagogiczne, 1919-1939*

Hanna Kirchner (red.), Warszawa 2017.

Kozak M., 2015: *Obrona nowożytnej koncepcji praw dziecka. Kilka refleksji w kontekście myśli J. J. Rousseau*, „Problemy współczesnej edukacji” nr 2 (29).

Kubinowski D., 2010: *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia-metodyka-ewaluacja*, UMCS.

Lisek-Michalska J., 2013: *Badania fokusowe. Problemy metodologiczne i etyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Modrzewski J., 2005: *Małe ojczyzny jako przestrzeń socjalizacji dzieci. Między standaryzacją a marginalizacją dzieciństwa*, w: *Dziecko edukacyjne i pomocowe. Oferty małych ojczyzn*, T. Frąckowiak (red.). Oficyna Wydawnicza Garmond, Poznań–Wągrowiec.

Niemiec J., 2009: *Podmiotowość w intencjach edukacyjnych*, w: *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy, intencje, realia*, J. Niemiec, A. Popławska (red.), Białystok.

Smolińska-Theiss B. (2010B) Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejęcia [The Development of Childhood Studies: Breakthroughs and Moments of Passage], in: *Dzieciństwo – witraż bolesny* [*Childhood: A Painful Stained-Glass Window*], “Chowanna” No. 35, Katowice 2010

Stainton Rogers W. (2008) Promocja lepszego dzieciństwa. Konstrukcje troski o dziecko [Promoting a Better Childhood. Constructing Childcare], in: M. J. Kehily, *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* [*Introduction to Childhood Studies*], WAM, Kraków 2008

Szczepka-Pustkowska M. (2011) *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)* [*From A Philosophy of Childhood to a Child's Philosophy of Life*], Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków

Szymańska M. (2017) *Paradygmat podmiotowo –partycypacyjny* [*The Subject Participation Paradigm*], in: Ciechowska M., Szymańska M., *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych. Część 1* [*Selected Qualitative Methods in Pedagogical Studies, Part I*], Wydawnictwo WAM, Kraków

Verhellen E. (1996) *Children's Rights in Europe. An Overview and Framework for Understanding*, in: *Kindschaftsrecht und Völkerrecht im europäischen Kontext*, ed. P. Koepf, Neuwied

Waloszek D. (2003) Dziecko [The Child], in: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* [*Encyclopaedia of 21st-Century Pedagogy*], Vol. 1: A-F, Pilch T. (ed.), Warsaw

Wrońska K. (2012) *Pedagogika klasycznego liberalizmu. W dwugłosie John Locke i J.S. Mill* [*The Pedagogy of Classic Liberalism. John Locke and J.S. Mill – A Dialogue*], Kraków, Wydawnictwo UJ

Zwiernik J. (2012): *Podejście mozaikowe w badaniu doświadczenia przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji* [*The Mosaic Approach to the Study of Children's Experience of Everyday Life in Early Care and Educational Institutions*], in: *Przegląd Badań Edukacyjnych* Nr 15 (2/2012).

Nowak A., 2010: *Prawna ochrona wartości dziecka i dzieciństwa*, „Chowanna” nr 1 (34), Katowice.

Nowak M., 1999: *Podstawy Pedagogiki otwartej*, KUL, Lublin.

Owen R., 1984: *Wybór pism*, Warszawa.

Prawo i wykluczenie. Studium empiryczne, A. Turska (red.), Warszawa 2010.

Sajdak A., 2013: *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Impuls, Kraków.

Śliwerski B., 2007: *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, GWP, Gdańsk.

Smolińska-Theiss B., 2010: *Korczakowski witraż dziecięcy*, „Chowanna” nr 1 (34), Katowice.

Smolińska-Theiss B., 2010: *Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia*, w: *Dzieciństwo – witraż bolesny*, „Chowanna” nr 35, Katowice.

Stainton Rogers W., 2008: *Promocja lepszego dzieciństwa. Konstrukcje troski o dziecko*, w: M. J. Kehily, *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, WAM, Kraków.

Szczepska-Pustkowska M., 2011: *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Szymańska M., 2017: *Paradygmat podmiotowo-partycypacyjny*, w: Ciechowska M., Szymańska M., *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych. Część I*, Wydawnictwo WAM, Kraków.

Verhellen E., 1996: *Children's rights in Europe. An overview and framework for understanding*, w: *Kindschaftsrecht und Völkerrecht im europäischen Kontext*, P. Koepfela (red.), Neuwied.

Waloszek D., 2003: *Dziecko*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1: A-F, Pilch T. (red.), Warszawa.

Wrońska K., 2012: *Pedagogika klasycznego liberalizmu. W dwugłosie John Locke i J.S. Mill*, Kraków, Wydawnictwo UJ.

Zwiernik J., 2012: *Podejście mozaikowe w badaniu doświadczenia przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*, w: *Przegląd Badań Edukacyjnych* nr 15 (2/2012).

Manfred Liebel, PhD

Professor emeritus of sociology, Technical University in Berlin

Janusz Korczak's Understanding of Children's Rights as Agency Rights

Introduction¹

In previous receptions of Korczak's historical contributions to children's rights (see in English Veerman 1992: 93-111; Lifton 1994; Eichsteller 2009), his specific legal understanding was hardly examined and reflected with regard to its political dimensions. Korczak developed his understanding of children's rights from the experiences he had with children. These were not any children, but children, who had to grow up under extremely stressful living conditions. As Jewish and proletarian children, they suffered from discrimination and violence. Korczak attempted to formulate the necessity for children's own rights from the perspective of these children. This resulted in a lifeworld-oriented legal understanding, which goes beyond a legalist construction of children's rights that are fixed to the state². Korczak has thus contributed to establishing an emancipatory tradition of children's rights as human rights, which understands them as subjective³ or agency

¹ This essay is based on the original Polish writings of Korczak published in volumes 1, 7, 10, 13 and 14 of the complete edition (*Dziela*). As far as English translations of the works of Korczak were published, I have referred to them in citations. These are the *Selected Works* translated by Jerzy Bachrach and first edited by Martin Wolins in the USA in 1967 (acronym: SW), and the essay *The Child's Right to Respect*, translated by E. P. Kulawiec and edited in 2009 by the Council of Europe (acronym: CRR). Some quotations have been slightly modified after comparison with the Polish originals. In the bibliographical research and the matching of quotations, I was thankfully supported by Marta Ciesielska and Urszula Markowska-Manista. I would also like to thank Rebecca Budde for her support in drafting the English version of this paper, which I had originally written in German. Polish version of the text will be published in the monograph: Manfred Liebel and Urszula Markowska-Manista, *Prawa dziecka w kontekście międzykulturowości. Janusz Korczak na nowo odczytywany*. [*The Child's Rights in the Context of Interculturality. Janusz Korczak Reinterpreted*] Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warsaw, 2017.

² This understanding is discussed today under the terms 'living rights' (Hanson & Nieuwenhuys, 2013) and 'children's right from below' (Liebel, 2012) and addressed in the so-called "critical children's rights studies" (Vandenhoele et al. 2015).

³ In a commentary on the distinction between 'objective' and 'subjective' rights, the German expert in constitutional law Jörn Ipsen (2011: 16) mentions: "The gap between claim and reality can only be reduced by the fact that basic rights are given the quality of subjective rights to which the individual is entitled, and to whom he may appeal, to the courts." However, this idea is not reflected in a legal commentary on children.

Prawa dzieci jako prawa sprawcze w filozofii Janusza Korczaka

Wstęp¹

W dotychczasowych interpretacjach historycznego wkładu Korczaka w rozwój praw dziecka (patrz Veerman, 1992: 93-11; Lifton, 1994; Eichsteller, 2009) jego specyficzne rozumienie prawa nie było prawie w ogóle poddawane analizie w kontekście swego wymiaru politycznego. Korczak zbudował swoje pojmowanie praw dziecka na podstawie doświadczeń, jakie zdobył podczas pracy z dziećmi. Nie były to zwyczajne dzieci, lecz dzieci, które musiały dorastać w ekstremalnie trudnych warunkach życiowych. Jako dzieci żydowskie i proletariackie cierpiały z powodu dyskryminacji i jako ofiary przemocy. Korczak próbował sformułować konieczność posiadania własnych praw z perspektywy tych właśnie dzieci. Próby te zakończyły się skonstruowaniem rozumienia opartego na teorii świata przeżywanego, który wykracza poza legalistyczną konstrukcję praw dziecka przyjętą przez władze państwowe². Korczak przyczynił się więc do umocnienia tradycji emancypacyjnej praw dzieci jako praw człowieka, rozumianych jako prawa podmiotowe³

¹ Esej nawiązuje do polskich oryginalnych tekstów Janusza Korczaka wydanych w tomach 1, 7, 10, 13 i 14 w ramach jednej publikacji *Dzieła*. Tłumaczenia fragmentów prac Korczaka na język angielski podaję jako cytaty. Jest to publikacja *Selected Works* przetłumaczona przez Herzego Bachracha wydana po raz pierwszy pod redakcją Martina Wolinsa w USA w 1967 roku (dalej skrót: SW) oraz esej *The Child's Right to Respect*, przetłumaczony przez E. P. Kulawiec i wydany w roku 2009 przez Radę Europy (skrót: CRR). Niektóre cytaty zostały nieco zmodyfikowane po ich porównaniu z polskim oryginałem. W badaniach bibliograficznych oraz poszukiwaniach cytatów wspierały mnie Marta Ciesielska i Urszula Markowska-Manista, za co jestem im ogromnie wdzięczny. Chciałbym również podziękować Rebecce Budde za jej pomoc w przygotowaniu angielskiej wersji tego artykułu, który napisałem w pierwszej kolejności w języku niemieckim. Polska wersja tekstu będzie opublikowana w monografii: Manfred Liebel & Urszula Markowska-Manista, *Prawa dziecka w kontekście międzykulturowości. Janusz Korczak na nowo odczytywany*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 2017.

² To rozumienie nazywa się dziś w dyskursie o prawach dziecka „żywymi prawami” (Hanson i Nieuwenhuys, 2013) oraz „prawami dziecka oddolnymi” (Liebel, 2012), i jest przedmiotem tzw. krytycznych badań praw dziecka (Vandenhoele i in., 2015).

³ W komentarzu do podziału praw na „przedmiotowe” i „podmiotowe” niemiecki specjalista prawa konstytucyjnego Jörn Ipsen (2011, s. 16) pisze: „Przepaść między roszczeniem a rzeczywistością może być jedynie zredukowana poprzez fakt, że podstawowe prawa mają jakoś praw podmiotowych, do których jednostka ludzka jest uprawniona, oraz gdzie ta jednostka może się po nie zgłosić, czyli do sądu”. Jednak ta koncepcja nie znajduje swego odpowiednika w komentarzu prawnym dotyczącym dzieci.

rights⁴. It aims at social conditions in which equality is reached within its limits and constraints and, in particular, in which nobody is subordinated to other persons because of his or her (younger) age.

First, I will explain why Korczak considers it necessary that children have own rights and how he understands them. In the second section, I will describe Korczak's understanding of agency rights more precisely. In the third section, I will explain why and how Korczak understands children's rights as a necessary contribution to redesigning generational relationships. In the fourth section, I will discuss the political dimensions of Korczak's legal understanding and show how Korczak sees a strength in the children that can contribute to social change of society. In the fifth section, I will present how Korczak imagines children's self-organization, which, according to his own description is a 'children's society'. I will also discuss the social and political meanings he ascribes to it. At the centre of my reflections is the question of how Korczak deals with the problems of social inequality and injustice as well as why he sees the asset of children's rights and the agency of children as a possible way to a just society.

Why Children Need Their Own Rights

In Korczak's idea that children should have their own rights, several intentions crystallize. He hoped that by this it would be most likely that children are able to escape the adults' arbitrariness and render them independent from it. Korczak sees the arbitrariness expressed not only in the violence practiced against the children, their '*despotism*', but also in the positive marks of favour, which at first sight are presented as '*love*' to the child⁵. He hoped to be able to replace the favours given to children by a relationship of (mutual) recognition and respect. Although he was primarily concerned with the inequality in educational relations, the rights were to generally place the relationship between adults and children in society on a new and reliable foundation, which would provide the children with *protection* against the power of the most powerful and with *freedom* in the sense of a self-determined life.

⁴ On the concept of 'agency rights', which are demanded and practiced by the subjects themselves, in contrast to 'welfare rights' granted and represented in their favour, see Liebel & Saadi (2012).

⁵ "Children can be tortured by senseless love. Such children should be protected by law" (*How to Love a Child*, *Dziela* 1993, Vol. 7: 92; SW: 16).

lub prawa sprawcze⁴. Takie rozumienie jest ukierunkowane na warunki społeczne, w których równość jest osiągnięta w ramach swych granic i ograniczeń i w których nikt nie jest przyporządkowany innej osobie wyłącznie z racji swego (młodsze) wieku.

Po pierwsze wyjaśnię, dlaczego Korczak uważał za konieczne, by dzieci posiadały prawa, i jak Korczak je pojmował. W drugiej części opiszę bardziej szczegółowo korczakowskie rozumienie praw sprawczych. W trzeciej części wyjaśnię, dlaczego i jak Korczak rozumie prawa dzieci także jako niezbędny czynnik przeformułowania relacji międzypokoleniowych. W czwartej części omówię polityczny aspekt prawnego wymiaru idei Korczaka oraz w czym Korczak dostrzegał siłę dzieci, która mogła się przyczynić do zmian społecznych. W piątej części przedstawię, w jaki sposób Korczak wyobrażał sobie społeczną samoorganizację dzieci która, zgodnie z jego własnym opisem, nazywana była „społeczeństwem dzieci”. Omówię także społeczne i polityczne znaczenia, jakie Korczak przypisuje tej strukturze. W centrum moich rozważań pozostaje pytanie, w jaki sposób Korczak radzi sobie z problemem nierówności i niesprawiedliwości społecznej, a także dlaczego uważa prawa dzieci i ich siłę sprawczą za drogę do sprawiedliwego społeczeństwa.

Dlaczego dzieci potrzebują swych własnych praw

Z korczakowskiej idei mówiącej, że dzieci powinny mieć własne nadane im prawa, wyłania się kilka intencji. Korczak miał nadzieję, że dzięki tym prawom dzieciom będzie łatwiej uciec od dowolności i decyzyjności dorosłych i stać się od nich niezależnymi. Korczak dostrzegał dowolność wyrażoną nie tylko w przemocy stosowanej wobec dzieci, w „despotyzmie” przeciwko nim, ale także w pozytywnych oznakach łaskawości, które w pierwszej kolejności nazywane są „miłością” do dziecka⁵. Korczak miał też nadzieję, że te akty łaskawości wobec dzieci zastąpi relacją (wzajemnego) uznania i szacunku. Choć pierwotnie zajmował się nierównością w relacjach wychowawczych, prawa miały umieścić relacje między dorosłymi a dziećmi na nowym, wiarygodnym fundamencie, który dałby dzieciom

⁴ W kwestii koncepcji „praw sprawczych”, które roszczą sobie i wykonują same podmioty, w przeciwieństwie do „praw bytowych” gwarantowanych i stanowionych na ich korzyść – patrz Liebel i Saadi (2012).

⁵ „Nierozumną miłością można katować dzieci, prawo powinno je wziąć pod opiekę” (*Jak kochać dziecko*, www.brpd.gov.pl, 2012, s. 115; angielskie tłumaczenie cytatu pochodzi z: *How to Love a Child*, *Dzieła* 1993, vol. 7: 92; SW: 16).

Korczak understood the rights of the child less in a formal legal sense as laws adopted by the state, but rather in the life-world oriented sense as a regulation of social relations based on mutual agreement. They cannot be prescribed or enforced, but require voluntary recognition in the respective community and everyday life. Likewise, they are understood as binding self-commitment, fixed in rules as in those of the *'children's court'* established in the orphanages directed by Korczak. "If am devoting a disproportionate amount of space to the Court," Korczak writes in *How to Love a Child* (1993, Vol. 7: 297-298; SW: 312-313), first published in 1919,

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.

Korczak did not pay much attention to the issue of state or intergovernmental guarantees of children's rights. He gave them a certain importance and saw in laws a kind of protection, but was sceptical about their relevance for children's life. This is expressed in his commentary on the Geneva Declaration of the Rights of the Child adopted by the League of Nations in 1924. In it he accuses the "Geneva law makers" that they have "confused duties with rights"; the Declaration sounds as "one of persuasion not insistence: an appeal to goodwill, a plea for kindness" (1993, Vol. 7: 448; CRR: 34). He is more familiar with the regulations that are adopted in the children's living environment under their active participation. More than the formal laws, he gives importance to the *'unwritten laws'* (so Korczak in his early novel *Children of the Street* from 1901; 1992, Vol. 1: 220), in which a substantial justice is embodied as perceived by the injured children (or adults)⁶. He is concerned with the fact that formal law, if applied schematically in a criminal case, can be 'unjust' in the face of the circumstances of life and the sense of justice of the punished⁷.

⁶ Korczak's basic idea: While the 'written law' forces the individual to condemn the individual only because of the act itself, the "unwritten laws" point out that there are many guilty people in society who are the first to bring the guilt of the individual criminal. The 'unwritten laws' refer to the guilt of an unjust society.

⁷ This legal understanding is expressed in a legal philosophical essay by Gustav Radbruch (1946/2002), which he formulated directly after his experiences with the system of injustice of the Nazis. It divides the law into stages and strata, from the external law, the right to life, the basic and human rights as right ethical principles, to justice as the highest point of reference and 'central value' of the law. Korczak's 'right of the child to respect' can be understood as such a central value.

ochronę przed władzą tych najsilniejszych oraz *wolność* w sensie samodecydowania o swym życiu.

Korczak pojmował prawa dziecka mniej w formalnym, prawnym sensie jako prawa przyjęte przez państwo, a bardziej w sensie regulacji świata przeżywanego, praw rządzących relacjami społecznymi opartymi na wzajemnej umowie. Nie można ich zalecić lub wymusić, one wymagają dobrowolnego uznania w danej społeczności w danym miejscu i czasie dnia codziennego. Rozumiane są jako wiążące zobowiązanie własne, zakodowane w regulaminach takich jak te obowiązujące w „sądzie koleżeńskim”, powołanym do życia w domu sierot prowadzonym przez Korczaka. „Jeśli nieproporcjonalnie wiele miejsca poświęcam sądowi”, pisze Korczak w *Jak kochać dziecko*, (brpd.gov.pl, s. 173; *Dzieła* 1993, vol. 7: 297–298; SW: 312–313), opublikowanym po raz pierwszy w 1919 roku,

to w przeświadczeniu, że sąd może się stać zawiązkiem równouprawnienia dziecka, prowadzi do konstytucji, zmusza do ogłoszenia – deklaracji praw dziecka. Dziecko ma prawo do poważnego traktowania jego spraw, do sprawiedliwego ich rozważania. Do tej pory wszystko zależne było od dobrej woli i dobrego czy złego humoru wychowawcy. Dziecko nie miało prawa do protestu. Despotyzmowi trzeba kres położyć.

Korczak nie poświęcał zbyt wiele uwagi roli państwa czy międzyrządowych gwarancji praw dziecka. Dostrzegał pewną ich wartość i w prawach widział pewien rodzaj ochrony, lecz był sceptyczny wobec ich skuteczności w życiu dziecka. Widać to w jego uwadze do Deklaracji Genewskiej o Prawach Dziecka przyjętej przez Ligę Narodów w 1924 roku. Oskarża on „prawodawców genewskich”, że „pomieszała obowiązki i prawa”; że Deklaracja brzmi jak perswazja, nie żądanie: „apel do dobrej woli, prośba o życzliwość.” (brpd.gov.pl, *Prawo dziecka do szacunku*, s. 28; *Dzieła* 1993, vol. 7: 448; CRR: 34). Korczak lepiej zna reguły przyjęte w rzeczywistym środowisku, w którym żyją dzieci i w którym aktywnie funkcjonują. Bardziej niż prawa formalne ceni sobie „prawa niepisane” (tak pisze w jednej ze swych pierwszych powieści *Dzieci ulicy* z 1901 roku; *Dzieła* 1992, vol. 1: 220), w których tkwi pewna sprawiedliwość, i tak to odbierają pokrzywdzone dzieci (lub dorośli)⁶. Martwi go fakt, że prawo formalne, jeśli zostanie schematycz-

⁶ Podstawowa myśl Korczaka: Podczas gdy „prawa spisane” zmuszają jednostkę do potępienia drugiej jednostki tylko z powodu samego czynu, „prawa niepisane” wskazują, że w społeczeństwie jest wiele innych ludzi winnych, którzy pierwsi mogą wpłynąć na winę jednego przestępcy. „Prawa niepisane” odnoszą się do winy niesprawiedliwego społeczeństwa.

Children's Rights as Agency Rights

Korczak's justice project aims at understanding the right from the children's point of view and the children as agents who are not only granted rights, but who claim their own rights. In the tetralogy *How to Love a Child* he emphasizes:

The child has the right to desire, to claim, to demand. He has the right to grow and ripen, and having matured, to bear fruit" (1993, Vol. 7: 147; SW: 206). Or: "He has the right to demand that his grief is respected, even if it is only a lost tiny stone or the desire to walk without a coat, although it is cold outside, or a seemingly stupid question (1993, Vol. 7: 170; own translation).

With reference to his experiences in the "summer camps", Korczak writes (1993, Vol. 7: 232 and 235; SW: 271):

I understood then that children represent a force that can be encouraged to collaborate, discouraged by spurning, in any case power to be reckoned with. These truths, by strange coincidence, were driven into me with a stick. – The next day, during a get-together in the forest, for the first time I spoke not to the children but with the children. I spoke not of what I would like them to be but of what they would like to and could be. Perhaps then, for the first time, I found out that one could learn a great deal from children, that they make, and have every right to make demands, conditions, reservations.

Korczak (1993, Vol. 7: 139; SW: 200) sees the child "tormented" in the overriding educational institutions and in the family (which he describes as a "cell-type prison"): "...the more energetic attempt to get the better of those in charge, to break free from being under their watchful control. Stubbornly and desperately they fight for their rights." It is really an amazing picture when Korczak sees children fighting for their rights, without having any reason to even hope to get them fulfilled. Obviously, Korczak does not have in mind formally codified rights, which at that time did not yet exist for children, but a feeling of justice that is alive in children.

Korczak has great confidence in children's agency. He does not equate it with that of adults, does not understand the children as 'small adults', but emphasizes their specific way of adapting to the world and dealing with the conditions they live in. In the child, he even perceives qualities, which are superior to those of adults:

nie zastosowane w sprawie karnej, może być „niesprawiedliwe” w zależności od okoliczności życiowych, a poczucie sprawiedliwości – niezaspokojone⁷.

Prawa dzieci jako prawa sprawcze

Korczakowska idea sprawiedliwości jest ukierunkowana na prawo widzenia z punktu widzenia dziecka i na dzieci jako sprawców, którym nie tylko gwarantuje się prawa, lecz które się ich domagają. W tetralogii *Jak kochać dziecko* Korczak podkreśla:

Dziecko ma prawo chcieć, upominać się, żądać – ma prawo wzrastać i dojrzewać, a dojrzawszy, rodzic owoce. (brpd.gov.pl, *Jak kochać dziecko*, s. 22, *Dzieła* 1993, vol. 7: 147; SW: 206).

albo:

Ono ma prawo żądać szacunku dla swego smutku, choćby nim była strata kamyka, życzenia, choćby nim był spacer bez palta, gdy mróz na dworze, pytania pozornie niedorzecznego (brpd.gov.pl, *Jak kochać dziecko*, s. 43; ang. cytat – tłum. własne autora).

W odniesieniu do swych doświadczeń z *Kolonii letnich* Korczak pisał (brpd.gov.pl; *Dzieła* 1993, vol. 7: 232 i 235; SW: 271):

Zrozumiałem, że dzieci są siłą, którą można zachęcić do współdziałania, zrazić lekceważeniem, z którą trzeba się liczyć. Tych prawd, dziwną rzeczą koleją, nauczył mnie kij. Nazajutrz podczas pogadanki w lesie po raz pierwszy mówiłem nie do dzieci, a z dziećmi, mówiłem nie o tym, czym chcę, aby były, ale czym one chcą i mogą być. Może wówczas po raz pierwszy przekonałem się, że od dzieci można się wiele nauczyć, że i one stawiają i mają prawo stawiać swe żądania, warunki, czynić zastrzeżenia.

Korczak (brpd.gov.pl, *Jak kochać dziecko*, s. 112; ang. cytat *Dzieła* 1993, vol. 7: 139; SW: 200) postrzega dziecko jako „męczzone” w przytłaczających instytucjach wychowawczych i w rodzinie (które opisuje jako „celkowe więzienie”): „...Energiczniejsze próbują oszukać dozór, wyłamać się spod czujnej kontroli –

⁷ Takie rozumienie prawne jest przedstawione w eseju filozoficznym na temat prawa Gustava Radbrucha (1946/2002), które autor sformułował w wyniku swych doświadczeń z systemem nazistowskim. Dzieli on prawo na etapy i na sfery, od prawa zewnętrznego, prawa do życia, podstawowych praw człowieka jako zasad etycznych, do sprawiedliwości jako najwyższego punktu odniesienia i „centralnej wartości” prawa. Korczakowskie „prawo dziecka do szacunku” może być interpretowane właśnie jako taka centralna wartość.

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 adult is so frequently like a child and a child like an adult (1993, Vol. 7: 71; SW: 148).

Korczak perceives even the very young child as “a world-covering and world-processing person” (Beiner 2008: 22). This is demonstrated by Korczak, for example, by the observation that even the toddler “studies” in his own way. “He has already his axioms, presumptions, and problems under investigation” (1993, Vol. 7: 35; SW: 116). Korczak saw the child as a “scientist in his laboratory, engrossed in a problem of signal importance, which escapes his comprehension” (*Dziela* 1993, vol. 7: 38; SW: 119). Even the infant “takes pains to master the outer world: he is ready to fight the evil, inimical powers around him, and to compel the good spirits to serve his welfare” (1993, Vol. 7: 36; SW: 117).

The child strives to control the mysteries of the environment from which good and evil are produced. He speaks before he can speak

in the language of facial messages, the language of images and emotional recollections. [...] He understands the speech of mimicry and voice modulation, not words. [...] Even while still unable to speak, he can hold a highly involved conversation (1993, Vol. 7: 40; SW: 121).

Korczak imagines, with great intensity and very precisely in detail, what is going on in a young child who is trying to adapt to the world. He understands his efforts as ‘*work*’ (1993, Vol. 7: 49; SW: 129):

Bronek wants to open the door. He is pushing a chair in front of him. He has stopped to rest but does not ask for help. The chair is heavy, he feels a bit tired. He pulls it by one leg then by another, and repeats that. The work proceeds more slowly but is not so hard. The chair is already near the door, so he thinks he will be able to manage now, scrambles up and stands on the chair. I hold him gently by the coat. He loses balance for an instant and is frightened, so he comes down. He moves the chair close up to the door, a little to the side of the knob. Another unsuccessful attempt. Not a trace of impatience. He gets on with the work but now takes longer breaks. He climbs for the third time, one leg up, then a grip with the hand and a point of support with the bent knee, he hangs on the knob for an instant but recovers balance, a fresh effort but the edge of the chair gets in his way and he lands on the floor flat on his tummy; a pause, a forward thrust of the body, he kneels, disentangles his legs and is back on his feet. How miserable it is for Lilliputians to live in the land of Giants. The neck permanently cricked to see anything. The window high above as in a jail. Only an acrobat could get on a chair. All the muscles and the mind must be exerted to finally reach the door knob.

uparcie i beznadziejnie walczą o swe prawa.” (brpd.gov.pl, *Jak kochać dziecko*, s. 15). To naprawdę niezwykły obraz: Korczak obserwuje, jak dzieci walczą o swe prawa, nie mając nawet cienia nadziei, że osiągną swój cel. Oczywiście Korczak nie ma na myśli formalnie skodyfikowanych praw dzieci, które w tamtym czasie jeszcze nie istniały, ale poczucie sprawiedliwości, które dzieci noszą w sobie.

Korczak pokładał wielkie zaufanie w sprawczość dzieci. Nie porównywał jej do tej, którą mają dorośli, nie traktował dzieci jak „małych dorosłych”, lecz podkreślał ich specyficzny sposób adaptowania się do świata i radzenia sobie z warunkami żywymi. Dostrzegał w dziecku cechy szlachetniejsze od tych, które mają dorośli:

W dziedzinie uczuć przewyższa nas siłą przez nieurobienie hamulców. W dziedzinie intelektu co najmniej nam dorównywa, tylko mu brak doświadczenia. Dlatego tak często dojrzały bywa dzieckiem, a ono dojrzałym człowiekiem. (*Dzieła* 1993 vol. 7: 71; SW: 148; brpd.gov.pl, *Jak kochać dziecko*, s. 91).

Korczak nawet najmłodsze dziecko postrzega jako „osobę obejmującą cały świat i przetwarzającą cały świat” (Beiner, 2008: 22). Opisuje to na przykład w swych notatkach o niemowlęciu, które „studjuje” na swój własny sposób. „Ono już ma pewniki, przypuszczenia i zagadnienia w toku badań” (brpd.gov.pl, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, s. 44; *Dzieła* 1993 vol. 7: 35; SW: 116). Korczak postrzegał dziecko jako „uczonego w laboratorium, wymyślonego w zagadnienie najwyższej wagi, a które wyślizguje się jego rozumieniu” (*Dzieła* 1993, vol. 7: 38; SW: 119; brpd.gov.pl, *Jak kochać dziecko*, s. 49). Nawet niemowlę „dąży mozolnie do opanowania zewnętrznego świata: pragnie zwalczyć otaczające złe, wrogie moce, zmusić do służenia swej pomyślności dobre, opiekuńcze duchy. (*Dzieła* 1993, vol. 7: 36; SW: 117, brpd.gov.pl, *Jak kochać dziecko*, s. 46).

Dziecko pragnie zdobyć kontrolę na tajemnicami swego otoczenia, które jest źródłem dobrego i złego. Mówi, zanim nauczy się mówić, mową mimiczną

(...) mową obrazów i uczuciowych wspomnień myśli. (...) Ono rozumie mowę, nie słów, ale mimiki i modulacji głosu. Niemowlę przeprowadzi bardzo złożoną rozmowę, nie umiejąc mówić (*Dzieła* 1993, vol. 7: 40; SW: 121; brpd.gov.pl, *Jak kochać dziecko*, s. 52).

Korczak wyobrażał sobie, z wielkim zaangażowaniem i bardzo szczegółowo, co dzieje się w umyśle i ciele małego dziecka, które próbuje zaadaptować się do życia na świecie. Te próby nazywał „pracą” (*Dzieła*, 1993, vo. 7: 49; SW: 129; brpd.gov.pl, s. 63–64):

Korczak sees a great problem in the fact that children's play is (seen) separated from their "work" or not recognized in their seriousness. In *How to Love a Child* (1993, Vol. 7: 83; SW: 158) Korczak writes:

A game is not so much the child's medium as the only sphere in which he is allowed to display more or less initiative. When participating in a game, the child feels to some degree independent. Everything else is a transient favour, a temporary concession, whereas to play is the child's right. – Playing horses, soldiers, robbers or firemen, he discharges energy in seemingly purposive actions; for a short time, he gives himself up to illusion or deliberately escapes from the dullness of real life. For that reason, children greatly appreciate participation in a game with friends who have vivid imaginations, varied initiative, and a store of ideas derived from books. They submit meekly to the often despotic rule of such peers because they can impart to a hazy fancy a more convincing semblance of reality. Children at play feel constrained by the presence of adults and strangers, they are ashamed of their games, well aware of them being meaningless. – How much better realization of the shortcomings of real life there is in children's games, and how much pained yearning for that life!

And shortly thereafter, Korczak adds with the intention of meeting the child's point of view: "Many pastimes of children are work" (1993, Vol. 7: 84; SW: 159).

Generational Relations

Korczak does not regard the child, like most reform pedagogues only in the framework of pedagogic institutions and in relation to the educators active here, but in view of their position in society and the socially produced generational relations⁸. He perceives these as deeply disturbed. Even where the relationship is not characterized by physical violence, "he sees the children exposed to structural oppression and thus structural violence" (Hermeier 2006: 117-118). He considers it to be problematic that the children are not involved in a common life of the adults, but are separated from it. In his 'radio chats', he laments the discord and the imbalance between adults and children (1994, Vol. 10: 231; own translation):

⁸ Korczak's reflections on the rights of future generations or unborn children, which were at least partly influenced by the then popular tendencies of eugenics in his early writings, cannot be discussed here. However, they deserve a more detailed investigation. In this context, Ellen Key (1909) has to be remembered, another pioneer of children's rights, who, under a eugenic perspective claimed e.g. a "right of the child to choose his parents."

Bronek chce drzwi otworzyć. Sunie krzesło. Przystaje i odpoczywa, ale nie prosi o pomoc. Krzesło ciężkie, zmęczył się. Teraz ciągnie na przemian za jedną, to za drugą nogę. Robota wolniej idzie, ale lżej. Już krzesło blisko drzwi, zdaje mu się, że dosięgnie, wdrapuje się, stoi. Zachwiał się, przestraszył, schodzi. Przysuwa do samych drzwi, ale z boku od klamki. Druga nieudana próba. Ani śladu zniecierpliwienia. Pracuje znów, jeno odpoczynki dłuższe. Po raz trzeci wspina się; noga w górę, chwyt ręką i oparcie zgiętym kolaniem, zwisa, chwytą równowagę, nowy wysiłek, ręka zahacza o brzeg – leży na brzuchu; pauza, rzut ciałem naprzód, klęka, wypłatuje nogi z sukni, stoi. Jak biedne są te liliputy w kraju olbrzymów. Głowa wiecznie w górę, aby coś zobaczyć. Okno gdzieś wysoko jak w więzieniu. Aby usiąść na krześle, trzeba być akrobatą. Wysiłek wszystkich mięśni i całej inteligencji, by sięgnąć wreszcie do klamki.

Korczak widział wielki problem w tym, że zabawa dzieci bywa postrzegana jako coś innego niż ich „praca” lub też była traktowana pobłaźliwie. W *Jak kochać dziecko* (Dziela 1993, vol. 7: 83; SW: 158, brpd.gov.pl, *Jak kochać dziecko*, s. 105)

Zabawa jest nie tyle żywiołem dziecka, ile jedyną dziedziną, gdzie mu zezwalamy na inicjatywę w węższym lub szerszym zakresie. W zabawie dziecko czuje się do pewnego stopnia niezależnym. Wszystko inne jest przelotną łaską, chwilową koncesją, do zabawy dziecko ma prawo. Bawiąc się w konie, wojsko, zbójów, straż ogniową, ono wyładowuje energię w pozornie celowych ruchach, chwilowo ulega złudzeniu lub świadomie ucieka od szarżyny istotnego życia. Dzieci dlatego tak cenią udział rówieśników o żywej wyobraźni, wielostronnej inicjatywie, zapasie poczerpniętych z książek motywów, tak pokornie ulegają ich częstokroć despotycznej władzy, że dzięki nim mgliste urojenie przybiera się snadniej w pozory rzeczywistości. Dzieci krępują się obecnością dorosłych i obcych, wstydzą się swych zabaw, zdając sobie sprawę z ich nicości. Ile w zabawach dzieci jest gorzkiej świadomości o brakach rzeczywistego życia i bolesnej doń tęsknoty.

I zaraz potem dodaje, chcąc pokazać punkt widzenia dziecka: „Liczne zabawy dzieci są pracą” (op. cit.: 84; SW: 159).

Relacje międzypokoleniowe

Korczak nie analizował dziecka, podobnie jak większość nowatorskich pedagogów, wyłącznie w kontekście instytucji wychowawczych i relacji z pracującymi w nich wychowawcami, lecz w kategoriach jego pozycji w społeczeństwie

Either the life of the adults – at the edge of the life of the children. Or the life of the children – at the edge of the life of the adults. When will the moment of frankness come, where the lives of the adults and of the children will stand side by side?

According to Korczak, a big problem lies in the fact that “we adults” separate the children from our lives and do not perceive the children are also similar to us and that we do not give children the opportunity to get to know and to intervene with our lives. In *The Child in the Family* (first part of the tetralogy *How to Love a Child*, 1993, Vol. 7: 70; SW: 147), Korczak writes:

If we divide mankind into adults and children and life into childhood and the adult stage, the child will be found to take up a very great deal of room in the world and in life. But as for us, 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. We have arranged things for ourselves so that children should be in our way as little as possible and have as little chance as possible to know what we really are and what we really do.

To the question posed in the first edition of this book: “Is our attitude to children not an expression of adult egocentrism?” (*Dziela* 1993, Vol. 7: 79; SW: 154) – Korczak added in the second edition that was published ten years later, that it took him a long time

to grasp the fact that a child can remember things so well and wait so patiently. Many of the errors committed stem from the fact that we are dealing with a child of coercion, slavery and serfdom, corrupted, distressed and rebellious; considerable effort is necessary to comprehend what he is really like, and what he might be (*ibid.*).

And:

We have clothed children in a uniform of childhood and we believe that they love, respect and trust us, that they are innocent, credulous and sweet. We play the part of objective altruistic guardians. We are deeply moved by the very thought of our sacrifices, and in a sense we get along with them for a time. At first, children believe us, then begin to doubt, and try to cast out the insinuating suspicions. Sometimes they try to fight these feelings, and seeing the futility of the struggle, begin to deceive, corrupt and exploit us (1993, Vol. 7: 92-93; SW: 165).

Korczak sees the reason for the rule of adults mainly in the fact that children do not have their own rights and mostly no property. For him, the child differs from the adult in “that he earns no money and being dependent on us for his keep must yield to our will” (1993, vol. 7: 71, SW: 148). Another ten years later, in the

i relacji międzypokoleniowych będących produktem społecznym⁸. Uważał, że relacje te są poważnie zaburzone. Nawet gdy relacji tych nie cechowała przemoc fizyczna, „widział on dzieci jako narażone na opresję systemową, a więc i przemoc systemową” (Hermeier, 2006: 117–118, tłum. własne – przyp. tłum.). Nie podobało mu się to, że dzieci nie były zaangażowane w codzienne życie dorosłych, a wręcz przeciwnie, że były od tego życia odsuwane. W swych „gadaninkach” radiowych narzekał na niezgodę i brak równowagi pomiędzy dorosłymi i dziećmi (*Dziela*, 1994, vol. 10: 231; tłum. własne autora; polski cytat – *Senat szaleńców*, www.wolnelektury.pl)

Albo życie dorosłych – na marginesie życia dziecięcego. Albo życie dzieci — na marginesie życia dorosłych. – Kiedy nadejdzie owa szczerza chwila, gdy życie dorosłych i dzieci stanowiąc będzie równoważny tekst?

Według Korczaka problem polega na tym, że „my dorośli” odsuwamy dzieci od naszego życia i nie postrzegamy dzieci jak nam podobnych i nie dajemy im szansy poznać i działać w naszym życiu. W *Dziecko w rodzinie* (pierwsza część tetralogii *Jak kochać dziecko*, *Dziela* 1993, vol. 7: 70; SW: 147, brpd.gov.pl, *Jak kochać dziecko*, s. 90), Korczak pisze:

Jeśli podzielić ludzkość na dorosłych i dzieci, a życie na dzieciństwo i dojrzałość, to tego dziecka na świecie i w życiu jest bardzo, bardzo dużo. Tylko że zapatrzeni we własną walkę, własną troskę, nie dostrzegamy go, jak dawniej nie dostrzegaliśmy kobiety, chłopca, ujarzmionych warstw i narodów. Urządziliśmy się tak, by nam dzieci najmniej przeszkadzały, najmniej domyślały się, czym istotnie jesteście i co istotnie robimy.

Do pytania zadanego w pierwszym wydaniu tej książki: „Nasz stosunek do dzieci czy nie jest wyrazem egocentryzmu dorosłych?” (*Dziela* 1993, vol. 7: 79; SW: 154; www.brpd.gov.pl, s. 99) – w drugim wydaniu, dziesięć lat później, Korczak dodał komentarz:

Nie wiedziałem, że dziecko tak bardzo pamięta, tak cierpliwie czeka. Wiele błędów pochodzi stąd, że spotykamy się z dzieckiem przymusu, niewoli, pańszczyzny, skażonym, rozżalonym, zbuntowanym; domyślać się trzeba mozolnie, jakie jest istotnie, jakim być może (ibidem)

⁸ Refleksje Korczaka na temat praw przyszłych pokoleń, dzieci nienarodzonych, refleksje, które w jakimś stopniu pozostawały pod wpływem popularnych trendów eugenicznych widocznych w jego wczesnych dziełach, nie mogą być tematem dyskusji w niniejszym artykule. Zaslugują jednak na bardziej szczegółową analizę. W tym kontekście warto wspomnieć Ellen Key (1909), inną pionierską badaczkę praw dzieci, która, zainspirowana perspektywą eugeniczną, domagała się „prawa dziecka do wyboru swych rodziców”.

essay *The Child's Right to Respect*, published in 1929, he adds: "This relationship between adults and children is demoralized by the child's poverty and material dependence" (1993, Vol. 7: 432; CRR: 25). In material dependence, Korczak sees "the decisive key to the rule of adults" (Hermeier 2006: 120).

Korczak sees the relationship between adults and children embossed by hypocrisy. On the one hand, they project their own wishes and future hopes on their children, on the other hand they ascribe them social inferiority. The contradiction contained therein is even more acute in that the adults themselves in their own life are only imperfectly or not at all able to realize the moral claims, which they address to the children. He does not blame personal deficits of adults for it, but the unjust structures of the social system. Korczak considers that contemporary society is characterized by an egoistic individualization as an essential reason for hypocrisy and oppression of the children. He distinguishes this fact clearly from the "individuality" and the individualizing point of view, which characterize his dialogically conceived pedagogy. When he speaks of "a hundred children – a hundred individuals who are people – not people to be, not people of the future, not people of tomorrow, but people now ... right now ... today" (1993, Vol. 7: 150; SW: 208), he means that every child is a unique individual to be respected with his particular characteristics. On the other hand, the egoistic individualism prevailing in society brings men into conflict with one another and leads to the rule of the great and strong over the small and the weak. "From the domination of the selfish interest all the phenomena diagnosed by Korczak, such as double moral, hypocrisy, arbitrariness, and the assertion of power, can be deduced" (Hermeier 2006: 146).

The Child as a Political Corrective

Korczak sees the children as ray of hopes for a better society. His hopes are not based on projections, but on precise observations of the world and the feelings of the children⁹. Beyond the entanglements of adults, he sees children making their own judgments, pointing out precisely the grievances that the older, ruling generation tries to evade. In this sense, he understands the child as a deeply democratic person with an own sense of justice:

⁹ This is why his ideas have nothing to do with the romantic childhood myth, which still determined the thinking of Ellen Key (1909) and other reform pedagogues.

oraz:

Przystroiliśmy dzieci w uniform dziecięctwa i wierzymy, że nas kochają, szanują, ufają, że są niewinne, łatwowierne, wdzięczne. Gramy bez zarzutu rolę bezinteresownych opiekunów, rozrzewniamy się myślą o ponoszonych ofiarach i, rzec można, dobrze nam z nimi do czasu. One zrazu wierzą, potem wątpią, usiłują usunąć zakradające się podstępnie podejrzenia, niekiedy próbują z nimi walczyć, a widząc bezowocność walki, zaczynają nas zwodzić, podkupywać, wyzyskiwać (*Dzieła* 1993, vol. 7: 92–93; SW: 165; brpd.gov.pl, s. 115).

Korczak był przekonany, że powodem, dla którego dzieci nie miały swoich praw, i właściwie żadnego majątku, były rządy dorosłych. Dla niego dziecko różniło się od dorosłego tym, że „nie zarobkuje, że będąc na utrzymaniu, zmuszone ulegać”. (*Dzieła* 1993, vol. 7: 71, SW: 148; brpd.gov.pl, *Jak kochać dziecko*, s. 91). Kolejne dziesięć lat później, w eseju *Prawo dziecka do szacunku*, opublikowanym w 1929 roku, dodał: „Przez nędzę dziecka i łaskę materialnej zależności – znieprawiony jest stosunek dorosłych do dzieci” (*Dzieła* 1993, vol. 7: 432; CRR: 25 brpd.gov.pl, s. 12). W zależności materialnej Korczak widział „decydujący klucz rządów dorosłych” (Hermeier, 2006: 120).

Korczak uważał, że relacja pomiędzy dorosłymi a dziećmi jest przesiąknięta hipokryzją. Z jednej strony dorośli obarczają dzieci własnymi pragnieniami i oczekiwaniami, z drugiej – nadają im społeczną podległość. Sprzeczność zawarta w tym stosunku jest tym bardziej dotkliwa, że dorośli sami nie są idealni i niezdolni do postępowania zgodnie z moralnymi zasadami, które narzucają dzieciom. Korczak nie obwinał przy tym dorosłych o braki osobiste, lecz system społeczny o brak sprawiedliwych struktur. Korczak uważał, że współczesne społeczeństwo jest w sposób egoistyczny zindywidualizowane, i to jest zasadniczy powód tej hipokryzji i opresji wobec dzieci. Odróżniał jednak ten egoizm społeczny od „indywidualności” i indywidualnego punktu widzenia, który tak dobitnie charakteryzował jego pedagogikę. Kiedy mówił: „Sto dzieci – stu ludzi, którzy nie kiedyś tam, nie jeszcze, nie jutro, ale już... teraz... dziś są ludźmi” (*Dzieła* 1993, vol. 7: 150; SW: 208; brpd.gov.pl, *Jak kochać dziecko*, s. 26). Z drugiej strony, egoistyczny indywidualizm dominujący w społeczeństwie prowadzi do konfliktów między ludźmi i promuje system, w którym wielki i silny panuje nad małym i słabym. „Wszystkie negatywne zjawiska, które diagnozował Korczak, takie jak podwójna moralność, hipokryzja, dowolność oraz zagarnięcie władzy, można przypisać dominacji samolubnego interesu własnego” (Hermeier, 2006: 146).

The bright democratism of the child knows no hierarchy. Only fleetingly does he take pity over a labourer's sweaty toil or the hunger pangs of a playmate, the fate of an ill-treated horse, a slaughtered hen (1993, Vol. 7: 435; CRR: 26).

For Korczak, justice is a prerequisite for the success of democratic processes. An equitable relationship between the generations and a recognition of the children as competent actors are included in this understanding of justice (on concepts of justice with regard to children see Liebel 2013a).

In a lecture in 1921 ("The Spring and the Child"), Korczak identified the child as a precursor of a better world, however not in the nowadays ordinary instrumental sense of the word, in which the child is referred to as the 'future of society', but in the sense that the child embodies the better sides of society:

He senses spring, anticipates the moment when man will not only communicate with man, not just the white man with the black man, the rich with the poor, the man with the woman and the adult with the child – but also with the sun and the stars, the water and the air, with the white birch and the lily of the valley, with the dog and the lark. He foresees that we will not only achieve in sweat and struggle, but through play and joyful efforts, what mankind has been longingly striving for over crosses and stakes, in sweat and blood, tragic, lonesome and abandoned by God (2017, Vol. 13: 17-18; own translation).

However, according to Korczak, the power of adults over children is often so vehement that the child does not articulate his democratic and justice-oriented senses, or if they do so are not perceived by the adults in their ignorance towards them. The adults, rooted in "their system", shield themselves from criticism, and do not even notice how important and justified the children's impulses are. Korczak drastically describes why and how children are denied political participation:

The child is not a soldier; he does not defend his homeland although he suffers together with it. – Since he has no vote, why go through the trouble to gain his good opinion of you? He doesn't threaten, demand, say anything. – Weak, little, poor, dependent – a citizen-to-be only (1993, Vol. 7: 435; CRR: 26).

Even when it concerns children themselves, they are not heard by politicians.

Politicians and law makers make careful attempts. But time and again they err. – And they deliberate and make decisions about the child too; but who asks the child for his opinion and consent; what can he possibly have to say? (1993, vol. 7: 430; CRR: 24).

Korczak is convinced that children's honesty (often devalued as 'naivety') and the child's sense of justice, which is still relatively unaffected by social influ-

Dziecko jako czynnik społecznie korygujący

Korczak postrzegał dziecko jako promień nadziei na lepsze społeczeństwo. Jego nadzieje nie opierały się na życzeniach, lecz na szczegółowych obserwacjach świata i emocji dzieci⁹. Poza uwikłaniami świata dorosłych widział, jak dzieci dokonywały swych własnych osądów, identyfikując trafnie te zgrzyoty, od których starsze, rządzące pokolenie próbuje uciec. W tym sensie postrzegał on dziecko jako głęboko demokratyczną istotę o własnym poczuciu sprawiedliwości:

Jasny demokratyzm dziecka nie zna hierarchii. Do czasu boli je pot wyrobnika i głodny rówieśnik, niedola dręczonego konia, zarzynanej kury (*Dzieła* 1993, vol. 7: 435; CRR: 26; brpd.gov.pl, *Prawo dziecka do szacunku*, s. 13).

Dla Korczaka sprawiedliwość była fundamentalnym warunkiem sukcesu postępu demokratycznego. Relacja międzypokoleniowa oparta na zasadzie równości i uznaniu dzieci jako kompetentnych aktorów także wpisują się w takie pojmowanie sprawiedliwości (konceptje sprawiedliwości w odniesieniu do dzieci – patrz Liebel, 2013a).

W wykładzie z 1921 roku (*Wiosna i dziecko*) Korczak przedstawił dziecko jako prekursora lepszego świata, jednak nie w instrumentalnym sensie tego słowa, tak jak jest ono rozumiane dzisiaj, jako „przyszłość społeczeństwa”, lecz w takim sensie, że dziecko uosabia lepsze strony społeczeństwa:

Czuje wiosnę, czeka na moment, gdy człowiek nie tylko będzie komunikował się z drugim człowiekiem, nie tylko biały człowiek z czarnym, bogaty z biednym, mężczyzna z kobietą, dorosły z dzieckiem – ale także ze słońcem, gwiazdami, wodą i powietrzem, z białą brzozą, konwalia, psem i skowronkiem. Przewiduje, że osiągnie nie tylko przez trud i walkę, lecz także przez zabawę i radosne wysiłki, to, do czego ludzkość z tęsknotą dąży, przez krew, pot i łzy, tragiczna, samotna, opuszczona przez Boga (*Dzieła* 2017, vol. 13: 18; tłum. własne autora; polski cytat – tłum. własne)

Jednak według Korczaka, władza dorosłych nad dziećmi jest często tak zaborcza, że dziecko nie wyjawia swojego poczucia sprawiedliwości lub, jeśli tak robi, dorośli nie dostrzegają tego w swej ignorancji. Dorośli, zatopieni w „swym systemie”, bronią się przed krytycyzmem i nawet nie zauważają, jak ważne i zasadne są odruchy dzieci. Korczak w drastyczny sposób opisywał, dlaczego i jak

⁹ Dlatego też jego idee nie miały nic wspólnego z romantycznym mitem dzieciństwa, który wciąż dominował w myśli Ellen Key (1909) i innych reformatorskich pedagogów.

ences and conventions, could give adults valuable impulses in decision-making processes.

The social instinct is natural to children. They may view a certain initiative with uncertainty at first because they are distrustful of adults in general or they may have misunderstood, but soon, if they themselves are given a part to play, they will approve (1993, Vol. 7: 259; SW: 288).

Korczak is not concerned with giving the child full autonomy in social and political questions. He does not deny that children often lack the necessary experience and knowledge, and even expressly points out that they depend on the help of adults. However, he expects that the child's perceptions and expressions are also taken seriously in the political sphere and are taken into account in the decisions to be taken. If this were not to happen, character traits would be cultivated in the children which make living together a torment and a more democratic and just order would move ever farther away.

"A feeling of powerlessness summons respect for strength; anyone, and not just an adult, but anyone older and stronger can brutally express dissatisfaction, back up demand with strength and exact obedience: anyone can injure with impunity. – We teach indifference towards the weak by our own example. A bad school is a sign of gloomy things ahead" (1993, Vol. 7: 430; CRR: 23).

In order to counter this shattering prognosis, Korczak pins his hopes on children who are socially disadvantaged, marginalized and oppressed in a particularly way can have opposite experiences that strengthen their resistance. In trusting the 'social instinct' of the children and their latent sense of justice, he wants "to build a children's society on the principles of justice, brotherhood, equal rights and duties" (Dziela 2008, Vol. 14: 196; own translation).

The Children's Society

As shown above, Korczak attaches great importance to children's own actions, their own commitment to their rights. He does not do this as is often the case today, in order to accustom the children to democratic habits and to prepare them for their citizenship, but to give them the certainty, to be respected and to be able to influence their environment and thus to transform the generational relationship to

dzieciom odmawiano politycznej partycypacji: „Dziecko nie jest żołnierzem, nie broni ojczyzny, choć wraz z nią cierpi. O opinię nie trzeba się ubiegać, bo nie jest wyborcą: nie grozi, nie żąda, nie mówi. Słabe, małe, biedne, zależne – dopiero będzie obywatelem” (*Dzieła* 1993, vol. 7: 435; CRR: 26 brpd.gov.pl, *Prawo dziecka do szacunku*, s. 13–14).

Nawet gdy chodzi o same dzieci, politycy ich nie słuchają. „Politycy i prawodawcy ostrożnie próbują, a raz w raz się mylą. I o dziecku radzą i postanawiają, ale któż pytać się będzie naiwnie o sąd i zgodę, cóż ono mieć może do powiedzenia?” (*Dzieła* 1993, vol. 7: 430; CRR: 24; brpd.gov.pl – *Prawo dziecka do szacunku*, s. 9).

Korczak jest przekonany, że szczerłość dziecka (często lekceważąco nazywana „naiwnością”) i jego poczucie sprawiedliwości, wciąż jeszcze stosunkowo nieskalane społecznymi wpływami i konwencjami, mogłyby być dla dorosłych cenną motywacją w procesach decyzyjnych. „Instynkt społeczny właściwy jest dzieciom. Mogą pewne zapoczątkowanie przyjąć nieufnie, bo nie dowierzają dorosłym, bo nie zrozumiały, ale rychło akceptują, gdy same biorą w nim udział” (*Dzieła* 1993, vol. 7: 259; SW: 288; brpd.gov.pl, *Jak kochać dziecko*, s. 135).

Korczakowi nie chodzi o to, by dać dziecku pełną autonomię w kwestiach społecznych czy politycznych. Nie przeczył on, że dzieciom często brakuje niezbędnego doświadczenia i wiedzy, a nawet wyraźnie mówił, że są one zależne od pomocy dorosłych. Oczekiwał jednak, że poglądy i głos dziecka będą także traktowane poważnie w sferze polityki i uwzględniane przy podejmowaniu decyzji. Gdyby tak się nie działo, oznaczałoby to kultywowanie takich cech, które sprawiłyby, że wspólne życie jest torturą, a bardziej demokratyczny i uporządkowany świat oddalałby się od nas coraz bardziej.

Poczucie niemocy wychowuje cześć dla siły; każdy, już nie tylko dorosły, ale starszy i silniejszy, może brutalnie wyrazić niezadowolenie, siłą poprzec żądanie i wymóc posłuch: może skrzywdzić bezkarnie. Uczymy własnym przykładem lekceważenia, co słabsze. Zła szkoła, ponura przepowiednia (*Dzieła* 1993, vol. 7: 430; CRR: 23; brpd.gov.pl; *Prawo dziecka do szacunku*, s. 8).

Aby przeciwstawić się tej wstrząsającej prognozie, Korczak pokłada swoje nadzieje w dzieciach, które są społecznie poszkodowane, marginalizowane i uciśnione, lecz których doświadczenia mogą wzmocnić ich opór. Zawierając instynktowi społecznemu dzieci i ich ukrytemu poczuciu sprawiedliwości, chce „zbudować społeczeństwo dziecięce oparte na zasadach sprawiedliwości, braterstwa, równych

a new basis of equality and equal value. To facilitate the participation of children is not a pedagogical trick to keep them out of the way or to avoid conflicts. Instead, it should correspond to and strengthen their democratic sense of justice, which he sees rooted in their ‘social instinct’. He sees the space for this in the ‘children’s society’ regulated by the children themselves, which he tries to promote in the educational institution, but also in social life. It is intended to enable the children experiences that they cannot have in the ‘despotic society’ and thus strengthen them. But does he think children can act politically? Can we understand Korczak’s “children’s society” as it was practiced in the two orphanages as a form of political participation that goes beyond the pedagogical relationship and the pedagogic institutions? What is the political meaning of the children’s society? Is it more a form of *counter-power*, or rather a means of *self-education*?

Friedhelm Beiner, the editor of the German edition of Korczak’s *Collected Works*, sees Korczak’s concept of the ‘children’s society’ as the basis of what he calls ‘self-education’. According to him, Korczak not only had the children in mind, but also the adults with whom the children live and have to live together. In my opinion, Beiner is right when he states that Korczak, as a politically-minded education reformer, “did not only have a benevolent attitude on the part of the educator towards the child in mind, but that he also strived for a structural change in the ways of life, in the way of thinking and acting and the entire educational organization” (Beiner 2008: 12). In addition to the necessary explanatory work with regard to the dignity of the child, he was concerned with “the stabilizing structures of education in homes, families, kindergartens, schools, training centres, etc., which would alter the dependency and immaturity of the children” (ibid.). Although Korczak did not yet have the concept of ‘structural violence’, which was later elaborated by Johan Galtung (1969), he had already formulated in clear words, according to Beiner

that the traditional structures of educational establishments did not allow an equal participation of children in their own affairs; that children, as formerly the workers and peasants, such as the blacks and women, were still members of an oppressed population group, a disadvantaged class who had to emancipate themselves from their lack of freedom, voice, rights and property, to become respected and self-determined citizens (2008: 12).

In this sense, Korczak, at the latest since the founding of the orphanage *Dom Sierot* in 1912, had committed himself to replacing the structural violence suffered by the children through a structural partnership and democratic forms of organization and living.

praw i obowiązków” (*Dzieła* 2008, vol. 14: 196; tłum. własne autora; polski cytat – tłum. własne, brak dostępu do źródła).

Spółeczeństwo dzieci

Jak wykazałem powyżej, Korczak przypisywał działaniom dzieci, ich własnemu zaangażowaniu w swe prawa, wielkie znaczenie. Nie robił tego w takim celu, jak robi się to dziś – by przyzwyczaić dzieci do demokratycznych zwyczajów, przygotować na obywatelstwo, lecz by dać im pewność bytu, by były szanowane i zdolne wpływać na swe środowisko, a więc zmieniać relacje międzypokoleniowe, dając im nową jakość równości i równowartości pokoleń. Ułatwienie dzieciom partycypacji nie jest wychowawczym trikiem mającym na celu zapewnienie sobie spokoju czy uniknięcie konfliktów. Chodzi o to, by w ten sposób odpowiedzieć na ich demokratyczną potrzebę sprawiedliwości i ją umocnić, potrzebę, której korzeni Korczak upatrywał w „społecznym instynkcie”. Dostrzegał on możliwość realizacji tej potrzeby w przestrzeni „społeczeństwa dziecięcego”, regulowanego przez same dzieci, które próbował skonstruować w instytucji opieki społecznej, a także w życiu społecznym. Jego celem było stworzenie dzieciom warunków do doświadczania tego, czego doświadczyć nie mogły w „despotycznym społeczeństwie”, i w ten sposób wzmocnić ich pozycję. Jednak czy dzieci potrafią działać politycznie? Czy możemy interpretować korczakowskie „społeczeństwo dzieci” w formie takiej, jaka była praktykowana w domach sierot, jako formę politycznej partycypacji, która wychodzi poza ramy relacji wychowawczych i struktur instytucji opiekuńczych? Jakie jest polityczne znaczenie społeczeństwa dziecięcego? Czy jest to bardziej forma „przeciw-władzy”, czy też sposób „samoedukacji”?

Friedhelm Beiner, wydawca niemieckiego wydania *Dzieł* Korczaka, przestrzegał koncepcję „społeczeństwa dzieci” jako podstawę, jak to nazywał „samoedukacji”. Według niego, Korczakowi nie tylko chodziło o dzieci, ale także i dorosłych, z którymi i obok których te dzieci żyły. W mojej opinii Beiner ma rację, gdy mówi, że Korczak, jako politycznie ukierunkowany reformator wychowania, „nie tylko miał, jako wychowawca, życzliwy stosunek do dziecka, lecz dążył także do zmian strukturalnych w życiu społecznym, w sposobie myślenia i działania całego systemu edukacyjnego” (Beiner, 2008: 12). Oprócz oczywistej pracy badawczej nad godnością dziecka zajmował go temat „stabilizacji struktur wychowawczych w domach, rodzinach, przedszkolach, szkołach, ośrodkach szkoleniowych itd., któ-

At least in his later writings Korczak goes beyond the consideration of the educational relations in the educational institution. In the preface of the second edition, published in 1929, of *How to Love a Child*, he anticipates

thought-provoking impulses for the world of adults their phenomena and their rules by a small group of the children in the boarding house; they point out more and more clearly: from the self-administration of children to the world parliament (1993, Vol. 7: 138; own translation).

In the same year, Korczak criticises in his essay “The Child’s Right to Respect”: While the child is being forced to deal “with his schoolbook, ball and doll”, he senses “that something important and mighty is taking place without his participation, something that spells out fortune and misfortune, something that punishes and rewards” (1993, Vol. 7: 431; CRR: 24). In trusting the children’s sense of justice and the “clear democratic feeling” of children, Korczak vehemently calls for a comprehensive participation of children in society. They must be trusted and allowed “to organize themselves” because they are the real “experts” (1993, Vol. 7: 446; CRR: 33).

From his own youth, Korczak directed his attention to the unacceptable conditions of life, especially of the children in the poor districts, and scourges the social injustice they have suffered (for example, in his novel *Children of the Street*, published in 1901). In a lecture he gave in 1921 (“The Spring and the Child”), Korczak reasons the necessity to fight for children’s rights, saying:

The child calls for liberation, the child calls for help. The child hates his childhood, – he suffocates. [...] One third of humanity are children and youth, one third of life is childhood. Children are not becoming human beings – they are already now. Of the world’s revenues and riches a third belongs to them – and this rightly so and not by grace. The fruits of a third of the victorious thoughts of mankind belong to them (2017, Vol. 13: 31 and 32; own translation).

As a population group that is still oppressed, the children would have to be able to emancipate themselves from their lack of freedom, voice, rights and property, in order to be able to shape their own and social life as self-determined citizens. Korczak, however, mistrusts political ideologies, which in his opinion are detached

ra zmieniałaby zależność i niedojrzałość dzieci” (ibidem). Mimo że Korczak nie wpadł jeszcze na koncepcję „przemocy strukturalnej”, później opracowanej przez Johana Galtunga (1969), wyraźnie twierdził, według Beinera (20018: 12), że

tradycyjne struktury instytucji edukacyjnych nie pozwalają na równą partycypację dzieci w sprawach ich dotyczących; że dzieci, wcześniej robotnicy i parobki, jak czarnoskórzy i kobiety, byli nadal częścią represjonowanej grupy, poszkodowanej klasy, która musiała się emancypować ze względu na brak wolności, prawa do głosu, innych praw, majątków, aby być szanowanymi i wewnątrznie zdeterminowanymi obywatelami.

W tym sensie Korczak, co najmniej od czasu założenia Domu Sierot w 1912 roku, poświęcił swą pracę na wykorzenie przemocy strukturalnej wobec dzieci i zastąpienie jej strukturalnym partnerstwem i demokratycznymi formami organizacji życia społecznego.

W późniejszych publikacjach Korczak wyszedł poza ramy rozpatrywania relacji wychowawczych w instytucji opiekuńczej. W przedmowie do drugiego wydania *Jako kochać dziecko*, opublikowanego w roku 1929, Korczak przewidywał:

„rzuty myślowe poprzez nieliczną gromadkę dzieci internatu w świat dorosły, jego zjawiska i prawa – coraz wyraźniejsze: od samorządu dzieci do parlamentów świata” (*Dzieła* 1993, vol. 7: 138; tłum. własne autora; polski cytat – brpd.gov.pl, s. 10).

W tym samym roku Korczak krytykował w swym eseju *Prawo dziecka do szacunku*: „A dziecko drepce nieradnie z książką szkolną, piłką i lalką, przeczuwa, że bez jego udziału, ponad nim, dzieje się ważne i silne, co decyduje o doli i niedoli, karze i nagradza, i łamie.” (*Dzieła* 1993, vol. 7: 431; CRR: 24; brpd.gov.pl, s. 9). Ufając dziecięcemu poczuciu sprawiedliwości i ich „jasnemu poczuciu demokratycznemu” Korczak żarliwie nawołuje do uznania partycypacji dzieci w społeczeństwie. Dzieci muszą być obdarzone zaufaniem i należy im pozwolić „się organizować”, bo są prawdziwymi „rzeczoznawcami” (*Dzieła* 1993, vol. 7: 446; CRR: 33; brpd.gov.pl, s. 24).

Motywowany doświadczeniami z własnej młodości, Korczak skierował swą uwagę na dzielnicę biedy i piętnował społeczną niesprawiedliwość, którą cierpiały dzieci (na przykład w swej powiastce *Dzieci ulicy*, opublikowanej w 1901 roku). W wykładzie wygłoszonym w 1921 roku (*Wiosna i dziecko*) Korczak uzasadniał konieczność walki o prawa dzieci, mówiąc:

Dziecko woła o uwolnienie, woła o pomoc. Dziecko nienawidzi swego dzieciństwa, dusi się. [...] Jedna trzecia ludzkości to dzieci i młodzież, jedna trzecia ich życia to dzieciństwo.

from reality and do not pay the necessary attention and respect to the individual peculiarities, feelings, and ways of thinking of the people, especially of children¹⁰.

Conclusion

Korczak's legal understanding is based on the concrete living conditions and experiences of the children with whom he was concerned. It does not arise from abstract definitions of the children's 'needs of development', but from sensitive observations of their daily needs, complaints and desires. Rights should enable and facilitate the children to resist unjustified claims to power and the violence of adults in their environment, which is acted upon or threatened by them, and place their relationship with the adults (but also among themselves) on a reliable basis. They should give them more weight and safety in daily life, and thus encourage them to express their views and demands. Korczak is convinced that children, when they have the necessary self-confidence, are able to give the society important impulses and contribute to an improvement of living conditions.

¹⁰ For the sake of explanation, I would like to add some notes by contemporaries about the controversy surrounding Korczak's political commitment. Aleksander Lewin (1999) talks of a controversy with Korczak about his political 'enlightenment activity', which he practiced as an educator with older children in the orphanage of *Dom Sierot*. He had spoken with these children about everything: "Some wanted to discover nature secrets, others to know the history, others to know the present. They talked about reading books – about popular science literature. But the teenagers were most interested in political questions. They wanted to understand what was going on around them – in Poland and elsewhere." These talks, according to Lewin, had worried Korczak because they would endanger the *Dom Sierot*. Above all, Korczak feared that "the rumour would spread that communism was being propagated in the *Dom Sierot*" (1999: 296). Korczak also explained him "that there is not much to change in the existing living conditions, that we should protect what has just been won; one should not put *Dom Sierot* in danger, since fundamental changes are not to be expected in the foreseeable future" (1999: 297). With reference to his own experience in Ukraine during the Civil War after the Russian October Revolution, Korczak also feared that "barbaric human behaviour" might again occur (ibid.). Ida Merzan (1989: 107), a former orphanage student, reported controversies with other former students who had joined the communist movement around 1931 or 1932. They had accused Korczak that he was not concerned about the welfare of the children, considers them "experimental rabbits", the orphanage is only a "science workshop". They asked: "For what is the weighing, measuring, salt-spreading, napkin, embroidered, and then, at the age of fourteen, with a footstep out of the orphanage – into hunger, coldness and misery? The children go too early, unprepared for life, without a job, into the world" (1989: 107). This question probably played a part in the controversy between Korczak and Maria Falska when she aimed for the orphanage *Nasz Dom* to be opened wider to the neighbourhood and the children living here. The controversy probably contributed to the Korczak's withdrawal from this orphanage (Marta Ciesielska, the director of the Korczak Archives in Warsaw, confirmed this assumption in an interview on 10th July, 2013).

Dzieci nie będą dopiero ludźmi – są nimi teraz. Jedna trzecia bogactw i wpływów tego świata należy do nich – z mocy prawa, nie z łaski. Owoc zwycięskiej myśli rodzaju ludzkiego w trzeciej części należy do nich (*Dzieła* 2017, vol. 13: 31 i 32; tłum. własne autora; polski cytat – tłum. własne).

Jako uciśniona część populacji, dzieci musiałyby mieć zdolność, umiejętność „wyciępiowania” się, wyzwolenia się z braku wolności, brak głosu, praw i majątku, aby móc kształtować swe własne życie, życie społeczne, jako samodeterminujący się obywatele. Korczak jednak nie ufa ideologiom politycznym, które według niego są oddzielone od rzeczywistości i nie poświęcają koniecznej uwagi i nie darzą szacunkiem indywidualnych cech szczególnych, uczuć i indywidualnego sposobu myślenia, zwłaszcza dzieci¹⁰.

Wnioski

Korczakowskie legalistyczne rozumowanie opiera się na określonych warunkach życiowych i doświadczeniach dzieci, którymi się opiekował. Nie ukształtowało się z abstrakcyjnych definicji na temat potrzeb rozwojowych dzieci, lecz pełnych wrażliwości obserwacji ich codziennych potrzeb, skarg i pragnień. Prawa powinny umożliwić i ułatwiać dzieciom opieranie się bezzasadnym roszczeniom władzy i przemocy ze strony dorosłych w ich otoczeniu, stosowanych wobec nich, oraz budować ich relacje z dorosłymi (a także między samymi dziećmi) na zdro-

¹⁰ Aby lepiej naświetlić ten problem, chciałbym przedstawić kilka współczesnych opinii na temat kontrowersji wokół politycznego zaangażowania Janusza Korczaka. Aleksander Lewin (1999) mówi o „działalności oświeceniowej” Korczaka, którą praktykował jako wychowawca wobec starszych dzieci w Domu Sierot. Rozmawiał z dziećmi o wszystkim: „Niektórzy chcieli odkrywać sekrety natury, inni historii i jeszcze inni chcieli poznawać świat tu i teraz. Rozmawiali o książkach, literaturze popularnonaukowej. Lecz nastolatki były najbardziej zainteresowane sprawami politycznymi. Dzieci chciały zrozumieć, co się działo wokół nich – w Polsce i innych krajach” (tłum. własne – przyp. tłum.). Te rozmowy, twierdzi Lewin, martwiły Korczaka, bo mogły zagrażać istnieniu Domu Sierot. Poza tym Korczak obawiał się, że „rozejdzie się plotka, że w Domu Sierot propaguje się komunizm” (op. cit.: 296). Korczak tłumaczył mu także, „że nie da się wiele zmienić w obecnych warunkach życiowych, trzeba chronić to, co udało się już wygrać; nie należy ryzykować, bo w najbliższym czasie i tak nie będzie żadnych fundamentalnych zmian” (op. cit., s. 297). Po swych doświadczeniach z Ukrainy, z okresu wojny po Rewolucji Październikowej w Rosji, Korczak obawiał się powrotu zjawiska „barbarzyńskiego zachowania u ludzi” (ibidem). Ida Merżan (1989: 107), była wychowanka Domu Sierot, opowiadała o sprawach z innymi byłymi wychowankami, którzy przyłączyli się do ruchu komunistycznego około 1931–1932 roku. Oskarżali oni Korczaka, że nie dbał o dobro dzieci, traktował jak „króliki doświadczalne”, a Dom Sierot był jedynie „warsztatem naukowym”. Pytali: „Po co to ważenie, mierzenie, rozsypywanie soli, haftowane serwetki, a potem – czternaście lat, a za progrem sierocińca – głód, zimno, bieda? Dzieci wychodzą za wcześnie nieprzygotowane do życia, bez pracy, w świat” (op. cit.: 107). To pytanie prawdopodobnie wybrzmiewało w sporach pomiędzy Korczakiem i Marią Falską, która chciała, by sierociniec Nasz Dom był otwarty dla szerszej społeczności i dzieci do niej należących. Spór ten prawdopodobnie miał wpływ na odejście Korczaka z tego miejsca (Marta Ciesielska, dyrektor archiwów Korczaka w Warszawie, potwierdziła tę hipotezę w wywiadzie z dnia 10 lipca 2013 roku).

Korczak sees in the children as a whole an oppressed population group and calls for their liberation¹¹. From his point of view, they have a right to do so, because they are not human *becomings*, but they are already human *beings*, and so have the same right to human dignity and respect as all human beings, whatever age they may have. In this reasoning, a fundamental reorganization of the generational relationship in the sense of complete equality of rights and equivalence is included. It is true that Korczak is primarily concerned with children who live in extreme poverty and who suffer injustice. However, since he regards children primarily concerned with their relationship to adults, other dimensions of social inequality, oppression, discrimination or injustice, which go beyond of being ‘small’ or ‘big’, remain underexposed.

With his conception of the “children’s society”, which was implemented in the orphanages he led with impressive consequences and against great resistance, Korczak has made an incomparable contribution to an understanding of children’s rights as participation and self-determination rights. In contrast to today’s popular conceptions of child participation, which usually refer to the UN Convention on the Rights of the Child, he is not content with the fact that children have to be listened to, but insists that they themselves make decisions in all matters that touch them. The conceptions of self-management and self-organization developed and practiced by Korczak together with children can be found in various forms, also in so-called children’s republics or in the so-called free alternative schools or democratic schools, which still exist in several countries of the world and have been established again and again. But they hardly ever go beyond educational institutions to the everyday life of the children, e.g. in the community.

In Korczak’s writings, especially in his literary works, there are indications that he could imagine an active role of children in social and political life (for example, in his idea of a “world parliament” of the children). But due to the political conditions and prevailing ways of thinking at his time, he found no occasion or opportunity to concretize these ideas let alone to put them into practice. The remaining open question is whether Korczak hoped for a possible influence of the ‘children’s society’ (or the self-organizing children) on changes in societies’ power structures

¹¹ Without referring to Korczak, this perspective was taken up in the 1970s by the so-called *Children’s Liberation Movement* in the USA and also found a certain resound in Germany. Today, it is represented by the social movements of working children in Latin America, Africa and parts of Asia, but with an additional emphasis on social and economic rights (see Liebel 2004; 2013b). A “Declaration of the Rights of the Child” was introduced at the beginning of the Russian October Revolution in February 1918 at a conference of the *Proletkult* Organization in Moscow. In this Declaration, freedom of expression has been linked to social and economic rights for the first time (see Liebel 2016). I found no evidence that Korczak knew this Declaration.

worozsądkowych zasadach. Powinny dać dzieciom więcej bezpieczeństwa w codziennym życiu i w ten sposób zachęcać je do wyrażania swych poglądów i życzeń. Korczak był przekonany, że dzieci, gdy mają wiarę we własne siły, są w stanie dać społeczeństwu i odpowiednie bodźce do działania, i pomóc w poprawianiu warunków życiowych.

Postrzegał on dzieci ogólnie jako grupę społecznie poszkodowaną i wzywał do jej uwolnienia¹¹. Uważał, że mają do tego prawo, ponieważ nie są *stającymi się* ludźmi, ale *istniejącymi* ludźmi i że mają te same prawo do godności i szacunku jak każda inna istota ludzka, bez względu na wiek. W takim ujęciu wpisana jest także fundamentalna reorganizacja relacji międzypokoleniowych w sensie całkowitej równości praw i równowartości pokoleń. Rzeczywiście Korczak pierwotnie zajmował się dziećmi żyjącymi w ekstremalnej biedzie i cierpiącymi niesprawiedliwość. Jednak ponieważ wiedział, że dla dzieci najważniejsza jest ich relacja z dorosłymi, inne wymiary społecznej nierówności, ucisku, dyskryminacji czy niesprawiedliwości, które wykraczały poza „bycie małym albo dużym”, pozostały nieporuszone.

Swoją koncepcją „społeczeństwa dzieci”, którą wdrożył w domach sierot, prowadzonych przez niego z godną podziwu wytrwałością i wbrew wszystkiemu, Korczak wniósł niezwykle cenny wkład w rozumienie praw dzieci jako partycypacji i praw do samostanowienia. W przeciwieństwie do popularnych dziś koncepcji partycypacji dzieci, które zwykle nawiązują do Konwencji o Prawach Dziecka, Korczaka nie zadowalał fakt samego wysłuchania tego, co dzieci mają do powiedzenia, nalegał on, by one same podejmowały decyzje we wszystkich sprawach, które ich dotyczyły. Koncepcje samorządności i samoorganizacji opracowane i praktykowane przez Korczaka wraz z dziećmi są spotykane w różnych formach, w tak zwanych republikach dzieci lub szkołach alternatywnych czy demokratycznych, które działają w kilku państwach na świecie, a ich liczba się powiększa. Rzadko jednak te koncepcje wychodzą poza próg instytucji edukacyjnych, do społeczności i życia codziennego dzieci.

W pismach Korczaka, zwłaszcza tych o literackim charakterze, można zauważyć, że Korczak potrafił sobie wyobrazić dzieci jako aktywnych aktorów życia politycznego i społecznego (na przykład w jego idei „parlamentu świata” dzieci).

¹¹ Abstrahując od Korczaka, taką perspektywę przyjął w latach 70. ruch w USA o nazwie *Children's Liberation Movement*, którego działalność odbiła się także pewnym echem w Niemczech. Dziś reprezentują go społeczne ruchy pracujących dzieci w Ameryce Południowej, Afryce i Azji, kładąc jednak szczególny nacisk na prawa społeczne i ekonomiczne (patrz Liebel, 2004; 2013b). Deklaracja Praw Dziecka została przedstawiona na początku Rewolucji Październikowej w lutym 1918 na konferencji organizacji Proletkult w Moskwie. W Deklaracji swoboda wypowiedzi została po raz pierwszy powiązana z prawami społecznymi i ekonomicznymi (patrz Liebel, 2016). Nie znalazłem żadnych dowodów na to, że Korczak znał tę Deklarację.

and imbalances, and in what way this would have been conceivable. In any case, Korczak, with his lifeworld-emancipatory understanding of rights, challenges us to consider this question more diligently and, whenever possible, to take appropriate initiatives and to support corresponding initiatives by children and young people.

Quoted Works of Janusz Korczak

Dzieci ulicy. *Dziela*, Vol. 1, 1992.

Jak kochać dziecko. Dom Sierot. *Dziela*, Vol. 7, 1993.

Prawo dziecka do szacunku. *Dziela*, Vol. 7, 1993.

Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie. *Dziela*, Vol. 7, 1993.

Jak kochać dziecko. Internat. *Dziela*, Vol. 7, 1993.

Jak kochać dziecko. Kolonie letnie. *Dziela*, Vol. 7, 1993.

Sprawozdanie Towarzystwa ‘Nasz Dom za okres 24 XI 1921 – 30 X 1923.’ *Dziela*, Vol. 14, 2008.

Pedagogika żartobliwa. *Dziela*, Vol. 10, 1994.

Wiosna i dziecko. *Dziela*, Vol. 13, 2017 (to be published).

Selected works of Janusz Korczak. Translation of selected parts of Janusz Korczak *Wybór pism*, edited by Igor Newerly and published in Polish in 1957-1958 by Nasza Księgarnia. Published for the National Science Foundation by the Scientific Publications Foreign Cooperation Center of the Central Institute for Scientific, Technical and Economic Information, Warsaw, 1967. Ed. Martin Wolins, transl. Jerzy Bachrach. Digital reprint by University of Michigan, 2007; online: <http://www.januszkorczak.ca/legacy/CombinedMaterials.pdf>

The Child's Right to Respect. Transl. by E. P. Kulawiec. Strasbourg: Council of Europe, Commissioner for Human Rights, 2009.

Jednak ze względu na warunki polityczne i dominujące sposoby myślenia nie znalazł on okazji ani nie dostał szansy urzeczywistnienia tych idei, nie mówiąc już o ich praktykowaniu. Otwarte pozostaje pytanie, czy Korczak miał nadzieję, że „społeczeństwo dzieci” zmieni w jakikolwiek sposób układ władzy w społeczeństwie i w jaki sposób byłoby to możliwe. Tak czy owak Korczak, swym emancypacyjnym rozumieniem praw opartym na teorii świata przeżywanego, stawia przed nami wyzwanie, by rozważyć ten problem z większą uwagą i, o ile to możliwe, podjąć inicjatywę lub też poprzeć inne podobne inicjatywy dzieci i młodych ludzi.

Cytowane dzieła Janusza Korczaka:

Dzieci ulicy [w:] *Dzieła*, t. 1, 1992.

Jak kochać dziecko. Dom Sierot [w:] *Dzieła*, t. 7, 1993.

Prawo dziecka do szacunku [w:] *Dzieła*, t. 7, 1993.

Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie [w:] *Dzieła*, t. 7, 1993.

Jak kochać dziecko. Internat [w:] *Dzieła*, t. 7, 1993.

Jak kochać dziecko. Kolonie letnie [w:] *Dzieła*, t. 7, 1993.

Sprawozdanie Towarzystwa Nasz Dom za okres 24 XI 1921 – 30 X 1923 [w:] *Dzieła*, t. 14, 2008.

Pedagogika żartobliwa [w:] *Dzieła*, t. 10, 1994.

Wiosna i dziecko [w:] *Dzieła*, t. 13, 2017 (w przygotowaniu).

Selected works of Janusz Korczak. Tłumaczenie wybranych fragmentów *Wyboru pism* Janusza Korczaka pod red. Igora Newerly’ego, opublikowanego w języku polskim w latach 1957–1958 przez Naszą Księgarnię. Opublikowane dla Państwowego Instytutu Naukowego przez Ośrodek Współpracy Zagranicznej i Publikacji Naukowych z Centrum Informacji Naukowej, Technicznej i Ekonomicznej, Warszawa 1967 r. pod red. Martina Wollina, tłum. Jerzy Bachrach.

Other English Translations of Korczak's Works

When I Am Little Again and The Child's Right to Respect. Transl. from the Polish with introduction by E. P. Kulawiec. Foreword by Valerie Phillips Parsegian. Lanham, New York & London: University Press of America, 1992.

Ghetto Diary. Introduction by Betty Jean Lifton. New Haven & London: Yale University Press, 2003.

Loving Every Child: Wisdom for Parents. Edited by Sandra Joseph. Chapel Hill, NC: Algonquin Books, 2007.

Kaytek the Wizard. Orange Park, FL: Penlight, 2012.

King Matt the First. Chapel Hill, NC: Algonquin Books, 2004.

King Matthew the First. London: Nanook Books, 2014.

Little King Matty ... and the Desert Island. London: Joanna Pinewood Enterprises, 1990.

References

Beiner, Friedhelm (2008) *Was Kindern zusteht. Janusz Korczaks Pädagogik der Achtung.* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Eichsteller, Gabriel (2009) Janusz Korczak – His Legacy and its Relevance for Children's Rights Today. *International Journal of Children's Rights*, 17, 377-391.

Galtung, Johan (1969) Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.

Hanson, Karl & Olga Nieuwenhuys (eds.) (2013) *Reconceptualizing Children's Rights in International Development: Living Rights, Social Justice, Translations.* Cambridge: Cambridge University Press.

Cyfrowy przedruk – University of Michigan 2007; online: <http://www.janusz-korczak.ca/legacy/CombinedMaterials.pdf>

The Child's Right to Respect, tłum. E. P. Kulawiec. Strasburg: Rada Europy, Komisarz ds. Praw Człowieka Rady Europy, 2009.

Inne tłumaczenia dzieł Janusza Korczaka na j. angielski

When I am Little Again and The Child's Right to Respect. Tłumaczenie z j. polskiego ze wstępem E. P. Kulawca. Słowo wstępne Valerie Phillips Parsegian. Lanham, Nowy Jork i Londyn: University Press of America, 1992.

Ghetto Diary. Wstęp Betty Jean Lifton. New Haven i Londyn: Yale University Press, 2003.

Loving Every Child: Wisdom for Parents. Sandra Joseph (red.) Chapel Hill, NC: Algonquin Books, 2007.

Kaytek the Wizard. Orange Park, FL: Penlight, 2012.

King Matt the First. Chapel Hill, NC: Algonquin Books, 2004.

King Matthew the First. London: Nanook Books, 2014.

Little King Matty... and the Desert Island. London: Joanna Pinewood Enterprises, 1990.

Inne źródła

Beiner, Friedhelm (2008). *Was Kindern zusteht. Janusz Korczaks Pädagogik der Achtung*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Hermeier, Philipp (2006) *Die politische Relevanz der Erziehung bei Janusz Korczak*. Göttingen: Cuvillier.

Ipsen, Jörn (2011) *Staatsrecht II. Grundrechte*. Munich: Franz Vahlen.

Key, Ellen (1909) *The Century of the Child*. New York & London: G. P. Putnam's Sons (various reprints).

Lewin, Aleksander (1999) Aussichtslose Anliegen. In: *Janusz Korczak in der Erinnerung von Zeitzeugen. Mitarbeiter, Kinder und Freunde berichten*. F. Beiner & S. Ungermann (eds). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 293-302.

Liebel, Manfred (2004) *A Will of Their Own: Cross-Cultural Perspectives on Working Children*. London & New York: Zed Books.

Liebel, Manfred (ed.) (2012) *Children's Rights from Below: Cross-Cultural Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Liebel, Manfred (2013a) *Kinder und Gerechtigkeit. Über Kinderrechte neu nachdenken*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Liebel, Manfred (2013b) Do Children Have the Right to Work? Working Children's Movements in the Struggle for Social Justice. In: K. Hanson & O. Nieuwenhuys (eds) *Reconceptualizing Children's Rights in International Development: Living Rights, Social Justice, Translations*. Cambridge: Cambridge University Press, 225-249.

Liebel, Manfred (2016) The Moscow Declaration on the Rights of the Child (1918): A contribution from the hidden history of children's rights. *International Journal of Children's Rights*, 24(1), 3-28.

Liebel, Manfred & Iven Saadi (2012) Children's Rights and the Responsibilities of States: Thoughts on Understanding Children's Rights as Subjective Rights. In M. Liebel (Ed.) *Children's Rights from Below*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 108-122.

Lifton, Betty Jean (1994) *The King of Children. The Life and Death of Janusz Korczak*. London: Pan Books (various editions).

Eichsteller, Gabriel (2009). 'Janusz Korczak – His Legacy and its Relevance for Children's Rights Today.' *International Journal of Children's Rights*, 17, 377–391.

Galtung, Johan (1969). 'Violence, Peace, and Peace Research.' *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191.

Hanson, Karl & Olga Nieuwenhuys (red.) (2013). *Reconceptualizing Children's Rights in International Development: Living Rights, Social Justice, Translations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hermeier, Philipp (2006). *Die politische Relevanz der Erziehung bei Janusz Korczak*. Göttingen: Cuvillier.

Ipsen, Jörn (2011). *Staatsrecht II. Grundrechte*. Munich: Franz Vahlen.

Key, Ellen (1909). *The Century of the Child*. New York & London: G. P. Putnam's Sons (liczne przedruki).

Lewin, Aleksander (1999). 'Aussichtslose Anliegen.' W: *Janusz Korczak in der Erinnerung von Zeitzeugen. Mitarbeiter, Kinder und Freunde berichten*, (red.) F. Beiner & S. Ungermann. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, s. 293–302.

Liebel, Manfred (2004). *A Will of Their Own: Cross-Cultural Perspectives on Working Children*. London & New York: Zed Books.

Liebel, Manfred (red.) (2012). *Children's Rights from Below: Cross-Cultural Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Liebel, Manfred (2013a). *Kinder und Gerechtigkeit. Über Kinderrechte neu nachdenken*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Liebel, Manfred (2013b). 'Do children have the right to work? Working children's movements in the struggle for social justice.' W: K. Hanson & O. Nieuwenhuys (red.) *Reconceptualizing Children's Rights in International Development: Living Rights, Social Justice, Translations*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 225–249.

Merżan, Ida (1989) *Podziw i kontrowersje [Admiration and Controversy]*. In: *Wspomnienia o Januszu Korczaku [Memories of Janusz Korczak]*. Warszawa, Nasza Księgarnia, 2nd ed.

Radbruch, Gustav (1946/2002) *Gesetzliches Unrecht und übergesetzliches Recht*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

Vandenhoe, Wouter, *et al.* (Ed.) (2015) *Routledge International Handbook of Children's Rights Studies*. London & New York: Routledge.

Veerman, Philip E. (1992) *The Rights of the Child and the Changing Image of Childhood*. Dordrecht, Boston & London: Martinus Nijhoff.

Liebel, Manfred (2016). 'The Moscow Declaration on the Rights of the Child (1918): A contribution from the hidden history of children's rights.' *International Journal of Children's Rights*, 24(1), 3–28.

Liebel, Manfred & Iven Saadi (2012). 'Children's Rights and the Responsibilities of States: Thoughts on Understanding Children's Rights as Subjective Rights.' W: M. Liebel (red.) *Children's Rights from Below*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, s. 108–122.

Lifton, Betty Jean (1994) *The King of Children. The Life and Death of Janusz Korczak*. London: Pan Books.

Merżan, Ida (1989) *Podziw i kontrowersje*. W: *Wspomnienia o Januszu Korczaku*. Warszawa, Nasza Księgarnia, wyd. 2.

Radbruch, Gustav (1946/2002). *Gesetzliches Unrecht und übergesetzliches Recht*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

Vandenhole, Wouter i in. (red.) (2015). *Routledge International Handbook of Children's Rights Studies*. London & New York: Routledge.

Veerman, Philip E. (1992). *The Rights of the Child and the Changing Image of Childhood*. Dordrecht, Boston & London: Martinus Nijhoff.

Magdalena Arczewska, PhD.

The Institute of Applied Social Sciences, The University of Warsaw

What Is the “Best Interest of the Child”? Analysis of the Equivalents of the Notion of “the Best Interest of the Child” from the Perspective of Representatives of Selected Professional Circles

If you can assess the child’s rejoicing and its intensity, you will readily notice that the supreme joy is that of a difficulty surmounted, a goal attained and a mystery uncovered, the exaltation of triumph and the happiness of independence, proficiency and power¹.

Introduction

The question of what the best interest of the child is and what one should do to secure it is asked not only by parents and carers but also by experts and representatives of various social services acting to the benefit of the child and the family. Janusz Korczak stressed that “[a] sensible teacher does not sulk at being unable to understand a child but thinks, searches and questions other children.”² Undoubtedly the fullest definition of the rights of the child is included in the Convention on the Rights of the Child adopted in 1989³. This instrument is called the world’s Constitution of the Rights of the Child. It is a universal act and an international treaty that secures and promotes the rights of the child. Poland was not only the initiator of the Convention but also the state that was very deeply involved in its preparation and all the legislative procedures related to its adoption.

¹ Martin Wollins (ed.) *Selected Works of Janusz Korczak: How to Love a child. A Child in the Family*. Transl. by Jerzy Bachrach, 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, Poland, 1967, p. 49; accessed from: <http://www.januszkorzak.ca/legacy/CombinedMaterials.pdf>

² Martin Wollins (ed.) *Selected Works of Janusz Korczak. 7: How to Love a Child. The Boarding School*, Transl. by Jerzy Bachrach, 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, Poland, 1967, accessed from: <http://www.januszkorzak.ca/legacy/CombinedMaterials.pdf>

³ The Convention on the Rights of the Child of 20th November 1989 (Journal of Laws of 1991, No. 120, Item 5260).

Czym jest dobro dziecka? Analiza sieci ekwiwalentów pojęcia „dobra dziecka” w perspektywie przedstawicieli wybranych środowisk zawodowych

Jeśli umiecie diagnozować radość dziecka i jej natężenie, musicie dostrzec, że najwyższą jest radość pokonanej trudności, osiągniętego celu, odkrytej tajemnicy. Radość triumfu i szczęście samodzielności, opanowania, władania¹.

Wstęp

Pytanie o to, co jest dobrem dziecka i jak należy postępować by je chronić, zadają sobie nie tylko rodzice i opiekunowie, ale także eksperci i przedstawiciele służb działających na rzecz dziecka i rodziny. J. Korczak podkreślał, że: „Rozumny wychowawca nie dąsa się, że nie rozumie dziecka, ale rozmyśla, poszukuje, wypytuje dzieci.”² Bez wątplenia, najpełniej jak dotychczas prawa dziecka zostały określone w Konwencji o Prawach Dziecka uchwalonej w 1989 roku³. Dokument ten jest określany mianem Światowej Konstytucji Praw Dziecka. Jest to uniwersalny akt ochrony i promocji praw dziecka, stanowiący traktat międzynarodowy. Polska była nie tylko inicjatorem opracowania Konwencji, ale także państwem bardzo zaangażowanym w proces legislacyjny jej tworzenia.

Kluczowe znaczenie dla podjętych w tym rozdziale rozważań niesie art. 3 Konwencji, w którym sformułowano zasadę nadrzędności interesów dziecka (dobra dziecka). Zgodnie z treścią ust. 1 i 2 tego przepisu:

1. We wszystkich działaniach dotyczących dzieci, podejmowanych przez publiczne lub prywatne instytucje pomocy społecznej, sądy oraz władze administracyjne i ustawodawcze, sprawą nadrzędną będzie najlepsze zabezpieczenie interesów dziecka.

¹ Janusz Korczak: *Dziela*, t. 7: *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1993, s. 49.

² Janusz Korczak: *Dziela*, t. 7: *Jak kochać dziecko. Internat*, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1993, s. 65.

³ Konwencja o Prawach Dziecka z dnia 20 listopada 1989 (Dz. U. z 1991, Nr 120, poz. 5260).

Article 3 of the Convention formulates the rule of the child's best interests as a primary consideration and is therefore of crucial significance for this paper. Items 1 and 2 of this Article say:

1. In all actions concerning children, whether undertaken by public or private social welfare institutions, courts of law, administrative authorities or legislative bodies, the best interests of the child shall be a primary consideration.
2. States Parties undertake to ensure the child such protection and care as is necessary for his or her well-being, taking into account the rights and duties of his or her parents, legal guardians, or other individuals legally responsible for him or her, and, to this end, shall take all appropriate legislative and administrative measures.

According to the rule of primacy of the best interests of the child, all decisions concerning children must secure their best interests. At the same time the State Party is obliged to control the activity of institutions responsible for the care and protection of children so that it conforms to norms and standards defined by the relevant authorities. The rule is not absolute, which means that it cannot be followed in all circumstances and all situations. This results from the fact that the rights and duties of parents or carers of the child must also be considered. This rule of the primacy of the child's best interests is also, to a certain degree, subordinated to the child's development - the interests of the child must be considered to a greater extent as the child matures⁴.

It is worth mentioning that the concept of the best interest of the child is not new. It was formulated already in the Declaration of the Rights of the Child of 1959 and mentioned in the content of the UN Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination of Women of 1979⁵ as well as in regional instruments and many national and international acts of law. The Convention also refers explicitly to the best interests of the child in other articles: Article 9 (separation from parents), Article 10 (reunification of families), Article 18 (parental responsibilities), Article 20 (deprivation of family and foster care), Article 21 (adoption), Article 37 (deprivation of liberty and separation from adults), Article 40 item 2b (legal guarantees, including the presence of the parents during court hearings in penal cases with children in conflict with law). The concept of the "best interest of the child" is to provide full and effective observance of all rights listed in the Convention and a holistic development of the child. This concept is complex, flexible and must be considered individually in every case. Individual decisions in each case must be

⁴ A. Kwak, A. Mościskier: *Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie* [*The Reality of the Child's Rights in the Family*], Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warsaw 2002

⁵ Journal of Laws of 1982, No. 10, Item 71.

2. Państwa–Strony działają na rzecz zapewnienia dziecku ochrony i opieki w takim stopniu, w jakim jest to niezbędne dla jego dobra, biorąc pod uwagę prawa i obowiązki jego rodziców, opiekunów prawnych lub innych osób prawnie za nie odpowiedzialnych, i w tym celu będą podejmowały wszelkie właściwe kroki ustawodawcze oraz administracyjne.

Zgodnie z zasadą nadrzędności interesów dziecka, wszystkie decyzje dotyczące dzieci muszą zabezpieczać ich interes. Zadaniem państwa jest jednocześnie czuwanie nad działalnością instytucji odpowiedzialnych za opiekę i ochronę dzieci, tak aby była ona zgodna z normami określonymi przez kompetentne władze. Zasada ta nie ma bezwzględnego charakteru, co oznacza, że nie może być realizowana zawsze i w każdej sytuacji. Wynika to z konieczności brania pod uwagę praw i obowiązków rodziców bądź opiekunów dziecka. Zasada nadrzędności interesów dziecka jest też w pewnym stopniu podporządkowana jego rozwojowi – interesy dziecka muszą być uwzględniane w coraz większym zakresie w miarę wzrostu jego dojrzałości⁴.

Warto podkreślić, że koncepcja najlepiej pojętego interesu dziecka nie jest nowa. Została ona sformułowana już w Deklaracji Praw Dziecka z 1959 roku oraz wyrażona w treści Konwencji ONZ w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet z 1979 roku⁵, a także w instrumentach regionalnych oraz w wielu krajowych i międzynarodowych aktach prawnych. Konwencja zawiera także wyraźne odwołania do najlepiej pojętego interesu dziecka w innych artykułach: art. 9 (oddzielenie od rodziców), art. 10 (łączenie rodzin), art. 18 (obowiązki rodzicielskie), art. 20 (pozbawienie rodziny i opieka zastępcza), art. 21 (adopcja), art. 37c (pozbawienie wolności i odseparowanie od osób dorosłych), art. 40 ust. 2b (gwarancje procesowe, w tym obecność rodziców podczas przesłuchań sądowych w sprawach karnych z udziałem dzieci, które weszły w konflikt z prawem). Koncepcja „najlepiej pojętego interesu dziecka” ma na celu zapewnienie pełnego i skutecznego przestrzegania wszystkich praw wskazanych w Konwencji oraz holistycznego rozwoju dziecka. Koncepcja ta jest kompleksowa, elastyczna i musi być rozpatrywana indywidualnie w poszczególnych przypadkach. Indywidualne decyzje w poszczególnych przypadkach muszą być podejmowane z myślą o ocenie i ustaleniu najlepiej pojętego interesu dziecka, w świetle konkretnych okoliczności zachodzących w przypadku danego dziecka. Z kolei decyzje zbiorowe wydawane przez ustawodawcę muszą być podejmowane z myślą o ocenie i ustaleniu najlepiej

⁴ A. Kwak, A. Mościskier: *Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002, s. 46.

⁵ Dz. U. 1982, Nr 10, poz. 71.

made with the view to evaluating and defining the best interest of the child in the light of the circumstances specific to each situation and case. On the other hand, collective decisions taken by the legislator must be taken taking into consideration the best interest of children in general, in the light of the situation of the given group of children or the whole population of children⁶.

Also in Polish Law the best interests of the child is the basic concept in family law and its protection is one of the main rules of this law. Although the term “the best interests of the child” is not defined by any act of law itself, the literature has made many attempts to formulate its precise definition. The definition of Wanda Stojanowska may be relevant here. Her notion of the best interests of the child in the understanding of family law is defined as a set of material and non-material values necessary for the child’s correct physical and mental development and proper preparation for work, according to the child’s skills and talents⁷. Tadeusz Smoczyński also stresses that the child, due to his or her physical and mental immaturity requires constant care for his or her correct and comprehensive development, safety, personal physical integrity, and provision of favourable legal status⁸. This care is the responsibility of the parents, who have the right and duty to take care of the child and raise the child. It is worth pointing out, however, how the notion is defined by the representatives of social services.

The Objective

This paper presents the results of the author’s own study, part of which was the analysis of the semantic field of the notion of “the best interest of the child”. The results of the analysis of its equivalents allow to reconstruct the limits of the definition with a consideration of the different perspectives of the representatives of various professional circles.

⁶ General Comment No. 14 (2011): The Right of the Child to Have His or Her Best Interests Taken as Primary Consideration [in:] Jaros P. J., Michalak M. (collected and ed.): *Prawa dziecka. Dokumenty Organizacji Narodów Zjednoczonych* [*The rights of the Child. Documents of the United Nations Organisation*], The Office of the Ombudsman for Children, Warsaw 2015, pp. 691-706.

⁷ Stojanowska W., *Rozwód a dobro dziecka* [*Divorce and the Best Interests of the Child*], Wydawnictwo Prawnicze, Warsaw 1979, p. 21.

⁸ Smoczyński T., *Prawo rodzinne i opiekuńcze* [*The Family and Guardianship Law*], Wydawnictwo CH. Beck, Warsaw 2005, p. 204.

pojętego interesu dzieci w ogóle, w świetle okoliczności zachodzących w przypadku danej grupy dzieci lub dzieci w ogóle⁶.

Także na gruncie prawa polskiego dobro dziecka jest podstawowym zagadnieniem prawa rodzinnego, a jego ochrona stanowi jedną z kluczowych zasad. Mimo iż pojęcie „dobro dziecka” nie jest definiowane na gruncie ustawowym, to w literaturze przedmiotu można odnaleźć próby jego dookreślenia. Warto w tym miejscu odwołać się do definicji sformułowanej przez Wandę Stojanowską, w której termin „dobro dziecka” w rozumieniu prawa rodzinnego oznacza kompleks wartości o charakterze niematerialnym i materialnym niezbędnych do zapewnienia prawidłowego rozwoju fizycznego i duchowego dziecka oraz do należytego przygotowania go do pracy odpowiednio do jego uzdolnień⁷. Tadeusz Smoczyński podkreśla ponadto, że dziecko ze względu na swoją niedojrzałość fizyczną i psychiczną wymaga stałej troski o jego prawidłowy wszechstronny rozwój, bezpieczeństwo, integralność fizyczną osoby, zapewnienie korzystnego statusu prawnego⁸. Troska ta spoczywa na rodzicach, którzy mają prawo i obowiązek opiekować się dzieckiem i wychowywać je. Warto jednak zwrócić uwagę, jak pojęcie to definiują przedstawiciele instytucji i służb, które powołane są do ochrony dobra dziecka.

Cel

Celem artykułu jest przybliżenie wyników badań własnych, których elementem była analiza pola semantycznego pojęcia „dobro dziecka”. Wyniki analizy sieci ekwiwalentów tego pojęcia pozwalają na odtworzenie zakresu definicyjnego z uwzględnieniem odmiennych perspektyw przedstawicieli wybranych środowisk zawodowych.

⁶ Komentarz Ogólny nr 14 (2011): Prawo dziecka do zabezpieczenia jego najlepiej pojętego interesu jako sprawy nadrzędnej, [w:] P. J. Jaros, M. Michalak (zbiór i opracowanie): *Prawa dziecka. Dokumenty Organizacji Narodów Zjednoczonych*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2015, s. 691–706.

⁷ W. Stojanowska: *Rozwód a dobro dziecka*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1979, s. 21.

⁸ T. Smoczyński: *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Wydawnictwo CH. Beck, Warszawa 2005, s. 204.

Methodology

The study was conducted over the period of three months from September to November 2015. Altogether 80 in-depth interviews were performed with the representatives of social services – professions of assistance: family judges (S), professional court-appointed guardians (K), family assistants (A), social workers (PS), representatives of various social organisations that act to the benefit of the child and the family (professional – OP and animation – OS⁹). In the course of the study, vast and rich empirical material was collected – the interviews are transcribed on 788 standard pages altogether. The material was analysed among others with the use of the method of sematic field analysis. The theory of semantic fields was formulated by a group of German and Swiss researchers – J. Trier and W. Porzig among them – in the 1920s and 30s of the last century. R. Robin developed her own concept of this theory. A semantic field is a set of words grouped in a certain order by their meaning, which refers to one category¹⁰. In the course of analysis, a statement is divided into basic elements, key words are selected and six networks are created for them:

- the network of names – epithets that characterise the subject;
- the network of associations – that is, positive links;
- the network of oppositions – that is, negative links;
- the network of the subject’s activity – that is, references to the subject’s activity and its effects;
- the network of impact on the subject – that is, the influence exerted and relations formed by the subject’s surroundings;
- the network of equivalents – that is, expressions that may take the place of the subject as they have identical meanings¹¹.

This paper focuses on the presentation of the results of an analysis of the network of equivalents in order to revise the definition scope of the notion of “the best interests of the child”.

⁹ In the group of respondents who represent social organisations, the organisations were divided into animation and profile organisations. The most important factor was the statutory activity of those organisations related to providing support to children and families in crisis, assistance to children placed out of their family (profiled organisations) and the widely interpreted activity for children and youth or families (animation organisations).

¹⁰ Bartmiński J. (ed.): *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku [An Encyclopaedia of the 20th Century]* Vol. 2 Współczesny język polski. Wrocław 1993, p. 186.

¹¹ Robin R.: *Badanie pól semantycznych: doświadczenia Ośrodka Leksykologii Politycznej w Saint-Cloud [A Study of Semantic Fields: Experiments of the Saint-Cloud Political Lexicology Centre]*, [in:] Głowiński M.: *Język i społeczeństwo [Language and the Society]*, Czytelnik, Warsaw 1980, pp. 253 – 255.

Metody i techniki badań

Badania zrealizowano w okresie wrzesień – listopad 2015 roku. W toku badania zrealizowano łącznie 80 wywiadów pogłębionych z przedstawicielami służb społecznych – zawodów pomocowych: sędziami rodzinnymi (S), kuratorami zawodowymi (K), asystentami rodziny (A), pracownikami socjalnymi (PS), przedstawicielami organizacji społecznych działających na rzecz dziecka i rodziny (sprofesjonalizowanych – OP oraz animacyjnych – OA⁹). W toku badań zgromadzono bardzo obszerny i bogaty materiał empiryczny – transkrypcje zrealizowanych wywiadów stanowią łącznie 788 stron znormalizowanego maszynopisu. Zebrany w toku badań materiał analizowano m.in. przy użyciu metody analizy pola semantycznego. Teorię pól semantycznych stworzyła w latach dwudziestych i trzydziestych XX wieku grupa badaczy niemieckich i szwajcarskich, wśród nich J. Trier i W. Porzig. Swoją wersję tej koncepcji zbudowała i rozwinęła R. Robin. Pole semantyczne stanowi uporządkowany wewnętrznie zestaw wyrazów powiązanych przynależnością do wspólnej kategorii znaczeniowej¹⁰. W wyniku prowadzonej analizy dochodzi do rozłożenia ciągu wypowiedzeniowego, dokonania wyboru słów-kluczy, a następnie utworzenia dla nich sześciu sieci:

- sieć określeń – czyli epitetów, wyrażeń charakteryzujących podmiot;
- sieć asocjacji – czyli powiązań pozytywnych;
- sieć opozycji – czyli powiązań negatywnych;
- sieć działań podmiotu – czyli wskazań podejmowanej przez podmiot aktywności i jej skutków;
- sieć działań na podmiot – czyli wpływów i relacji podejmowanych wobec podmiotu przez otoczenie;
- sieć ekwiwalentów – czyli wyrażeń, które mogą zastępować podmiot, gdyż wskazują na pojęcia z nim tożsame¹¹.

Niniejszy tekst ogranicza się do zaprezentowania wyników analizy sieci ekwiwalentów, tak aby odtworzyć zakres definicyjny pojęcia „dobro dziecka”.

⁹ W ramach grupy respondentów reprezentujących organizacje społeczne, dokonano podziału na organizacje o profilu animacyjnym oraz organizacje sprofilowane. W odniesieniu do przedstawicieli obu tych grup zasadnicze miała działalność statutowa organizacji, związana ze wspieraniem dziecka i rodziny w sytuacji kryzysowej, pomocą dla dzieci umieszczonych poza rodziną (organizacje sprofilowane) czy też szeroko rozumiana aktywnością na rzecz dzieci i młodzieży lub wspomagającą rodzinę (organizacje animacyjne).

¹⁰ J. Bartmiński (red.): *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. Tom 2. Współczesny język polski. Wrocław 1993, s. 186.

¹¹ R. Robin: *Badanie pól semantycznych: doświadczenia Ośrodka Leksykologii Politycznej w Saint-Cloud*, [w:] M. Głowiński: *Język i społeczeństwo*, Czytelnik, Warszawa 1980, s. 253–255.

Study Conclusions¹²

Several categories have been distinguished in the network of equivalents in terms of their specificity and frequency of appearance. The analysis presents results related to the network of equivalents of the notion of the “best interests of the child”, with separate categories for all groups of respondents. It presents examples that show the similarities and differences between particular groups of the respondents within the network of equivalents and categories distinguished in it. The categories are the result of the analysis of expressions that appeared in the collected study material. The material confirms the knowledge consolidated in the literature of the subject and issues that form the analytical categories are mentioned in the doctrine and judicature as factors and circumstances necessary to secure the best interest of the child.

Table 1. List of the networks of equivalents of the notion of the “best interests of the child”, with distinguished categories for respective groups of respondents.

Category		S	K	PS	A	OP	OA	In total LB	In total %
Legal protection of the child's interests	LB	39	34	55	26	14	3	171	
	%	23	20	32	15	8	2		39
Satisfying the needs	LB	45	10	29	6	11	2	103	
	%	44	10	27	6	11	2		23
The right to contact with a close person	LB	36	6	11	0	12	2	67	
	%	54	9	16	0	18	3		16
Emotions and bonds	LB	15	3	15	8	17	4	62	
	%	24	5	24	14	27	6		14
Protective function	LB	5	1	5	3	4	0	18	
	%	28	5	28	17	22	0		4
Return to family environment	LB	0	5	8	4	0	0	17	
	%	0	29	48	23	0	0		4
In total		140	59	123	47	76	11	438	100

Source: own work.

¹² The paper uses the pictorial part of the materials which serves as the basis of the publication *Dobro dziecka w perspektywie przedstawicieli wybranych środowisk zawodowych* [The Best Interests of the Child in the Perspective of Representatives of Selected Professional Circles] - in print.

Wnioski z badań¹²

W sieci ekwiwalentów pojęcia „dobro dziecka” wyodrębniono kilka kategorii wyrażen z uwagi na ich specyfikę oraz częstość występowania. Przedstawiona niżej analiza prezentuje wyniki odnoszące się do zestawienia sieci ekwiwalentów pojęcia „dobro dziecka” z uwzględnieniem wyodrębnionych kategorii dla wszystkich grup respondentów. Wskazano w niej przykłady obrazujące podobieństwa i różnice występujące w zakresie zestawienia sieci ekwiwalentów i wyodrębnionych w jej ramach kategorii pomiędzy poszczególnymi grupami respondentów. Utworzone kategorie stanowią wynik analizy wyrażen, które pojawiły się w zebranych materiale badawczym. Materiał ten potwierdził co do zasady wiedzę utrwaloną w literaturze przedmiotu, a zagadnienia, które stanowią kategorie analityczne, wskazywane są w doktrynie i orzecznictwie jako czynniki i okoliczności niezbędne dla zapewnienia dziecku dobra.

Tabela 1. Zestawienie sieci ekwiwalentów pojęcia „dobro dziecka” z uwzględnieniem wyodrębnionych kategorii dla poszczególnych grup respondentów.

Kategoria		S	K	PS	A	OP	OA	ogółem LB	ogółem %
Prawne zabezpieczenie interesów dziecka	LB	39	34	55	26	14	3	171	
	%	23	20	32	15	8	2		39
Zaspokajanie potrzeb	LB	45	10	29	6	11	2	103	
	%	44	10	27	6	11	2		23
Prawo do kontaktów z bliską osobą	LB	36	6	11	0	12	2	67	
	%	54	9	16	0	18	3		16
Emocje i więzi	LB	15	3	15	8	17	4	62	
	%	24	5	24	14	27	6		14
Pełnienie funkcji ochronnej	LB	5	1	5	3	4	0	18	
	%	28	5	28	17	22	0		4
Powrót do środowiska rodzinnego	LB	0	5	8	4	0	0	17	
	%	0	29	48	23	0	0		4
ogółem		140	59	123	47	76	11	438	100

Źródło: opracowanie własne

¹² W artykule wykorzystano ilustracyjne część materiału, który stanowi podstawę pracy *Dobro dziecka w perspektywie przedstawicieli wybranych środowisk zawodowych* – w druku.

Legal Protection of the Child's Interests

The category “legal protection of the child’s interests” was the most strongly represented category of expressions in the network of equivalents. It has 39% of answers altogether. Legal protection of the child’s interests is a circumstance that representatives of all professional groups have to deal most often with. The high frequency in this category results from the nature of work the representatives of those groups perform. Due to parents’ and guardians’ ineptitude in children’s upbringing and the co-incidence of other problems such as substance addiction or violence, legal protection of the child’s interests is a priority when those interests are at risk. Hence this category is represented in all the professional circles under study, which is the effect of social objectivisation of knowledge.

Legal protection of the child’s interests is also coherent with respect to the regulations of the Convention on the Rights of the Child, in the light of which the “interests of the child” should be subject to care and support not only on the part of parents but also of public authorities. The Convention’s regulations consider situations in which the child’s interest is different from that of his or her parents’, and in which case the child’s interests should be treated as a priority. This in turn justifies interference in the form of limiting, suspending or depriving the parents of their parental authority and issuing other decisions and guarantees in that the child is subject to placement in a foster family or a residential institution.

As shown in Table 1, this category was represented the most strongly in the statements of social workers (32%). In the group of family judges it collected 23% of answers, in the group of family guardians – 20% and in the group of family assistants – 15%. The smallest representation is observed in the statements of the representatives of both types of social organisations – the profiled organizations – 8% of answers and animation organizations – 2% of answers. The fact that the social workers and family guardians point to notions in this category so frequently may be explained by the fact that they use tools such as social inquiry conducted by the social worker or guardian upon the court’s order. As far as family judges are concerned, their answers are connected with adjudicating in juvenile cases.

It should also be kept in mind that it is possible to remove the child from his or her family environment or forbid the parent(s) to contact the child for the sake of protection of the child’s best interests. Then, the term “contact forbidden” shall be treated as an equivalent of the notion of the “best interests of the child”. The same

Prawne zabezpieczenie interesów dziecka

Kategoria „prawne zabezpieczenie interesów dziecka” była najliczniej reprezentowaną kategorią wyrażen w sieci ekwiwalentów. Ma ona łącznie 39% wskazań. Prawne zabezpieczenie interesów dziecka jest okolicznością, z którą najczęściej mają do czynienia przedstawiciele wszystkich badanych środowisk zawodowych. Odnotowana w analizie sieci ekwiwalentów pola semantycznego pojęcia „dobro dziecka” wysoka frekwencja w tej kategorii wynika ze specyfiki pracy przedstawicieli badanych środowisk zawodowych. Otóż z uwagi na niewydolność opiekuńczo-wychowawczą rodziców i współtowarzyszenie innych problemów, takich jak uzależnienie czy przemoc, prawne zabezpieczenie interesów dziecka jest priorytetem, gdy dochodzi do zagrożenia jego dobra. Z tego powodu kategoria ta jest reprezentowana we wszystkich środowiskach zawodowych objętych badaniem, co jest wynikiem społecznej obiektywizacji wiedzy.

Prawne zabezpieczenie interesów dziecka jest także spójne z regulacjami Konwencji o Prawach Dziecka ONZ, w świetle których „dobro dziecka” ma być przedmiotem troski, opieki i wsparcia nie tylko rodziców, ale także władz publicznych. W przepisach Konwencji uwzględniono bowiem sytuacje, w których interes dziecka jest odrębny od interesu rodziców i w takich sytuacjach opowiedziano się za potraktowaniem interesu dziecka jako wartości nadrzędnej, co uzasadnia ingerencję polegającą na ograniczeniu, zawieszeniu czy pozbawieniu rodzica lub rodziców władzy rodzicielskiej i wydaniu dalszych zarządzeń zabezpieczających, polegających na umieszczeniu dziecka w rodzinie zastępczej lub placówce opiekuńczo-wychowawczej.

Jak wynika z tabeli 1, zawierającej dane porównawcze dla poszczególnych grup respondentów, najliczniej kategoria ta była prezentowana w wypowiedziach pracowników socjalnych (32%). W grupie sędziów rodzinnych stanowiła ona 23% wskazań, w grupie kuratorów rodzinnych 20%, a w grupie asystentów rodziny 15%. Najmniej licznie była ona prezentowana w wypowiedziach przedstawicieli obu typów organizacji społecznych – u przedstawicieli organizacji sprofilowanych stanowiła 8% wskazań, a przedstawicieli organizacji animacyjnych 2%. Fakt, że pracownicy socjalni i kuratorzy rodzinni tak często wskazują na pojęcia zaliczone do tej kategorii, można wyjaśnić stosowaniem przez nich narzędzi takich, jak rodzinny wywiad środowiskowy przeprowadzany przez pracownika socjalnego czy wywiad środowiskowy przeprowadzany przez kuratora na zlecenie sądu. W odnie-

interpretation refers to such notions as *depriving the mother of her parental authority*, *removing children from women*, *depriving parents of their parental authority*.

The expressions do not differentiate the professional circles in this category. Under this category notions referring to the problem of suspending, limiting or depriving the parent of his/her parental authority have been collected. *Deprivation of parental authority over a boy*; *deprivation of parental authority with contact ban* (family judges); *deprivation of parental authority*; *limitation of parental authority* (family guardians); *deprivation of parental authority*, *conclusion of the situation by securing the child* (social workers); *securing girls by court*; *limitation of parental authority* (family assistants); *removing the child from its environment*; *decision on limiting parental authority* (representatives of profiled social organisations); *removing the child* (representatives of animation social organisations).

Under this category also notions referring to placing the child in a foster family or residential institution have been collected. Due to the importance of family court's decision the purpose of which is to secure the child's best interest, placement of the child is the equivalent of the notion "best interest of the child": *placing a girl in an emergency care centre*, *removing a child and placing this child in a foster family to secure the claims* (family judges); *placement in a foster family*; *placement of a little child* (family guardians); *placement of eight children in family children's home*; *placement of all five of them in an emergency care centre* (social workers); *removing children in an institution* (family assistants); *placement of children*; *placement of children in emergency care* (representatives of profiled social organisations).

In this category also expressions referring to adoption have been grouped as the action the purpose of which is to create bonds between the child and the new family after the child's legal status is settled: *putting little children up for adoption* (family judges); *referring children to adoption* (family judges); *adoption of a boy* (social workers).

It also worth noticing that there are several expressions that appeared in the discussed category in the network of equivalents for the environment of family judges under study. In this category, the expression *appointing a lady from the adoption centre as the legal carer* appeared. In the course of the study, situations were mentioned when it was necessary to appoint a legal carer for a child placed in a foster family or a child referred to adoption. In every case of this kind, the court entrusted care over the child to foster parents. On the other hand, the interest of the child referred to adoption was represented by a legal carer or guardian (*ad litem*), appointed by the court upon request of the adoption centre or institution

sieniu do sędziów rodzinnych tłumaczy to orzekanie o sytuacji prawnej małoletnich w przedmiotowym zakresie.

Trzeba mieć na uwadze fakt, iż możliwe jest zabranie dziecka ze środowiska czy zakaz kontaktów dziecka z rodzicem lub rodzicami, które mają na celu ochronę dobra dziecka. Wówczas pojęcie *zakaz kontaktów* traktowane będzie jako ekwiwalent pojęcia dobra dziecka. W ten sam sposób należy rozumieć takie sformułowania, jak np. *pozbawienie matki władzy*, *pozbawienie kobiety dzieci*, *pozbawienie rodziców władzy*.

Zebrane wyrażenia nie różnicują badanych środowisk zawodowych w tej kategorii. W ramach powyższej kategorii zebrano pojęcia odnoszące się do kwestii zawieszenia, ograniczenia lub pozbawienia rodzica lub rodziców władzy rodzicielskiej: *pozbawienie władzy rodzicielskiej nad chłopcem*; *pozbawienie władzy rodzicielskiej z zakazem styczności* (sędziowie rodzinni); *pozbawienie władzy rodzicielskiej*; *ograniczenie władzy rodzicielskiej* (kuratorzy rodzinni); *pozbawienie władzy rodzicielskiej*, *zakończenie sytuacji poprzez zabezpieczenie dziecka* (pracownicy socjalni); *zabezpieczenie dziewczynek przez sąd*; *ograniczenie władzy rodzicielskiej* (asystenci rodziny); *zabranie dzieci ze środowiska*; *orzeczenie o ograniczeniu władzy* (przedstawiciele sprofilowanych organizacji społecznych); *odebranie dziecka* (przedstawiciele animacyjnych organizacji społecznych).

W ramach powyższej kategorii zebrano także pojęcia odnoszące się do umieszczenia dziecka w rodzinie zastępczej lub placówce opiekuńczo-wychowawczej. Otóż z uwagi na wagę decyzji sądu opiekuńczego, która ma na celu zabezpieczenie dobra dziecka, jego umieszczenie w pieczy zastępczej stanowi ekwiwalent pojęcia „dobra dziecka”: *umieszczenie dziewczynki w pogotowiu rodzinnym*, *zabranie dziecka w trybie zabezpieczenia do rodziny zastępczej zawodowej* (sędziowie rodzinni); *umieszczenie w rodzinie zastępczej*; *umieszczone w domu małego dziecka* (kuratorzy rodzinni); *umieszczenie ósemki dzieci w domu dziecka*; *umieszczenie całej piątki w pogotowiu opiekuńczym* (pracownicy socjalni); *zabranie dzieci do placówki* (asystenci rodziny); *umieszczenie dzieci w placówce*; *umieszczenie dzieci w pogotowiu* (przedstawiciele sprofilowanych organizacji społecznych).

W kategorii tej wyodrębniono także wyrażenia dotyczące przysposobienia, jako działania mającego na celu wytworzenie więzów dziecka z nową rodziną po uregulowaniu jego sytuacji prawnej: *przekazanie małych dzieci adopcji* (sędziowie rodzinni); *skierowanie dzieci do adopcji* (kuratorzy rodzinni); *trafienie chłopczyka do adopcji* (pracownicy socjalni).

Warto też zwrócić uwagę na kilka wyrażen, które pojawiły się w omawianej kategorii w sieci ekwiwalentów dla badanego środowiska sędziów rodzinnych. Otóż

where the child was staying at that time. The task of the legal carer is to represent the interest of the child and safeguard his/her wellbeing. Also the problem of the rights of each party (participant) to the proceedings must be taken into account. One of those rights is the right to be represented by a plenipotentiary – hence the notion *appointment of an attorney*. Persons who may take this role are: an attorney or legal counsel and the closest members of family: the parents, the spouse, the siblings, the descendants of the wife and the persons related to the party as adoptive parent(s). Such expressions did not appear in this category in other professional circles under study for the reason that situations with which those expressions are connected concern the course of a legal procedure. Such procedure is conducted by a guardianship court and expressions connected with them are legally binding as part of the knowledge objectivised by the roles of family judges.

Finally, family judges pointed to situations when, as a result of work performed with a given family, the attitudes of parents were re-modelled and the child's situation changed; this in turn led to changing or repealing decisions issued under Article 109 of the Family and Guardianship Code, including decisions regarding court guardian's supervision. Hence the distinguished expression: *unnecessary presence of the guardian*.

Satisfying the Needs

“Satisfying the needs” as a category distinguished in the list of the network of equivalents of the notion of “the best interests of the child” in all groups of respondents received 23% of indications. In this category, the frequencies of expressions in particular professional circles were distributed unevenly. Most, namely 44% of equivalents under this category were attributed to family judges. The second group with respect to number were social workers - with 27% indications. In the categories of profiled social organisations, family guardians and family assistants the results were quite similar - respectively: 11%, 10% and 6% in the overall response from all groups of respondents. The least indications, that is 2%, were noted among the representatives of social animation organisations.

The results may be interpreted in the following way: the determination of the child's “needs to be satisfied” is the elementary task of the family judge in the ongoing proceedings. If we add the key importance of the rule of “the child's best interest” in the proceedings before a family court, which is imposed by the Consti-

w ramach tej kategorii wskazano na wyrażenie *ustanowienie opiekunem prawnym pani z ośrodka adopcyjnego*. W toku badań wskazywano na sytuacje, w których istniała konieczność ustanowienia opiekuna prawnego dla dziecka umieszczonego w rodzinie zastępczej lub skierowanego do adopcji. Gdy istniała konieczność ustanowienia opiekuna prawnego dla małoletniego dziecka umieszczonego w rodzinie zastępczej, sąd sprawowanie tej opieki powierzał rodzicom zastępczym. Z kolei interesy dziecka skierowanego do adopcji reprezentował opiekun prawny lub kurator, ustanowiony przez sąd na wniosek ośrodka adopcyjnego bądź placówki, w której dziecko aktualnie przebywało. Zadaniem opiekuna prawnego jest reprezentowanie interesów i dbanie o dobro dziecka. Należy też zwrócić uwagę na kwestie praw stron (uczestników) postępowania. Jednym z nich jest posiadanie pełnomocnika – stąd wyróżnione pojęcie *ustanowienie adwokata*. Pełnomocnikiem w sprawie opiekuńczej może być adwokat lub radca prawny, jak również osoby najbliższe: rodzice, małżonek, rodzeństwo, zstępni strony oraz osoby pozostające ze stroną w stosunku przysposobieni. Takie wyrażenia nie pojawiły się w tej kategorii w pozostałych środowiskach zawodowych objętych badaniem z uwagi na to, że sytuacje, z którymi są one związane, dotyczą przebiegu procedury prawnej. Jest ona prowadzona przez sąd opiekuńczy i wrażenia te są uprawomocnione w ramach wiedzy zobiektywizowanej przez role sędziów rodzinnych.

Wreszcie, w badanym środowisku zawodowym sędziów rodzinnych wskazywano na sytuacje, w których w wyniku prowadzonej pracy z rodziną dochodziło do przemodelowania postaw rodziców i zmiany sytuacji dziecka, wobec czego dochodziło do zmiany lub uchylecia zarządzeń wydawanych na podstawie art. 109 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, w tym też dotyczących nadzoru kuratora. Stąd w tej kategorii wyróżniono pojęcie *niepotrzebna obecność kuratora*.

Zaspokajanie potrzeb

„Zaspokajanie potrzeb” jako kategoria wyodrębniona w zestawieniu sieci ekwiwalentów pojęcia „dobro dziecka” dla wszystkich grup respondentów otrzymała 23% wskazań. W kategorii tej frekwencje wyrażen w poszczególnych środowiskach zawodowych rozkładały się nierównomiernie. Najwięcej, bo 44% ekwiwalentów zaliczonych do tej kategorii przypisano sędziom rodzinnym. Drugą co do liczebności grupą odwołującą się do tej kategorii byli pracownicy socjalni – tu otrzymano 27% wskazań. W badanych środowiskach przedstawiciele profi-

tution and the Family and Guardianship Code, the reason why this area of knowledge becomes objectivised in the role of the family judge becomes clear. On the other hand, the high frequency in the circle of social workers may be explained by the widely interpreted role of this position and the very wide range of task appointed to it, pursuant to Article 119 of the Act on Social Welfare. The long-term impact of social workers on their charges makes them sensitive to the problem of satisfying the needs of children in their family environment. Low frequency in the group of representatives of social animation organisations may be explained by their limited contact with families (or even lack of any contact at all) and lack of powers and tools to diagnose the child's needs. Such organisations, according to their statutory objectives, manage the free time of the children, so they do not objectivise the knowledge and meanings in that field.

In the category of "satisfying the needs" expressions were indicated which referred to satisfying the basic needs of the child and satisfying the psychological, social and emotional needs of the child, depending on the child's health condition and development, namely: *great care of the child; participation in therapies; the right of the child to get to know his or her biological parents* (family judges); *taking care of the child; assistance in doing homework; playing with children* (family guardians); *happy children; washed children; children in good care; father taking care of the children* (family assistants); *going for a walk with the child; satisfying the needs of the child* (representatives of profiled organisations); *father taking the girl from one doctor to another; mother concentrating on the child* (representatives of animation organisations). Here it must be stressed that the great majority of social workers and family assistants as well as family guardians indicated satisfaction of basic needs, so the following notions appeared most often: *secured basic life needs of the children; purchase of medicines for the children, giving them enough food* (social workers), *safe children; clean children; well-fed children; properly dressed children* (family court-appointed guardians). Due to frequent contact of the representatives of social services and family court-appointed guardians with families and their visits to the environment of those families, it is easy to see that they pay special attention to securing the basic needs of children and it is the lens through which they evaluate the condition of the child. They obtain such information almost constantly. The elementary objective of their assistance is therefore provision of social security. Another important thing is that many expressions used by the representatives of the social services took the negative form: *not hungry children; not cold children*, or indicated a problem that had occurred earlier: *deloused children; children who recovered*. The context they were used in implied that the situation

lowanych organizacji społecznych, kuratorów rodzinnych oraz asystentów rodziny otrzymano zbliżone wyniki – odpowiednio: 11%, 10% oraz 6% w odniesieniu do wszystkich grup respondentów. Najmniej, bo jedynie 2% wskazań dla tej kategorii otrzymano wśród przedstawicieli organizacji animacyjnych.

Wyniki te można zinterpretować w następujący sposób. Ustalenie „zaspokojenia potrzeb” dziecka stanowi kluczowe zadania sędziego rodzinnego w ramach prowadzonego postępowania. Jeśli dodać do tego kluczowe znaczenie zasady „dobra dziecka” w postępowaniu przed sądem opiekuńczym, która wpisana jest do Konstytucji oraz Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, to jasna staje się przyczyna obiektywizacji tego obszaru wiedzy w ramach roli sędziego rodzinnego. Wysoką frekwencję w środowisku badanych pracowników socjalnych wyjaśnić można szeroko zakreśloną rolą i zadaniami pracownika socjalnego, o których mowa w art. 119 ustawy o pomocy społecznej. Długoterminowe oddziaływanie pracownika socjalnego na podopiecznych sprzyja ich uwrażliwieniu na kwestie zaspokajania potrzeb dzieci w środowisku rodzinnym. Niską frekwencję w grupie badanych przedstawicieli animacyjnych organizacji społecznych wyjaśnić można, odnosząc się do ich ograniczonego kontaktu z rodziną (lub całkowitym brakiem tego kontaktu) oraz brakiem uprawnień i narzędzi mających na celu diagnozowanie potrzeb dziecka. W ramach swoich zadań statutowych organizacje te zwykle organizują czas wolny dla dzieci, zatem nie obiektywizują wiedzy i znaczeń z tego zakresu.

W ramach obszernej kategorii „zaspokajanie potrzeb” wskazano na pojęcia składające się na zaspokojenie podstawowych potrzeb dziecka, ale także potrzeb psychicznych, społecznych i emocjonalnych adekwatnych do jego sytuacji zdrowotnej i rozwojowej, np. *znakomita opieka nad dzieckiem; uczestniczenie w terapiach; prawo dziecka do poznania biologicznych rodziców (sędziowie rodzinni); opiekowanie się dzieckiem; pomoc w odrabianiu lekcji; zabawa z dziećmi (kuratorzy rodzinni); szczęśliwe dzieci; umyte dzieci; dopilnowane dzieci (pracownicy socjalni); bezpieczeństwo dzieci; dbanie o dzieci; opiekowanie się dziećmi przez ojca (asystenci rodziny); spacerowanie z dziećmi; zaspokajanie potrzeb dziecka (przedstawiciele sprofilowanych organizacji społecznych); prowadzenie dziewczynki od jednego do drugiego lekarza przez ojca; koncentrowanie się na dziecku przez matkę (przedstawiciele animacyjnych organizacji społecznych)*. W tym miejscu należy podkreślić, iż pracownicy socjalni oraz asystenci rodziny, a także kuratorzy rodzinni wskazywali w zdecydowanej większości na zaspokajanie podstawowych potrzeb – w ich wypowiedziach pojawiały się zatem takie wyrażenia jak: *zabezpieczone potrzeby bytowe dzieci; zakup leków dla dzieci, najedzone dzieci (pracownicy socjalni); bezpieczne dzieci; czyste dzieci; najedzone dzieci (asysten-*

of neglect (children suffering from hunger, dirt and illnesses) is rather a standard. A thought of Janusz Korczak comes to mind here: “Occasionally, the parents do not want to know what they do know, and to see what they do see.”¹³

The family judges and the representatives of profiled social organisations, when speaking about difficult family situations concerning the fate of children, often directly used the term “the best interest of the child”, “the best interest of children” to define the entirety of requirements the parents should fulfil with respect to the child. The notion of “the best interest of the child” is of key importance for family judges who settle guardianship cases. On the other hand, high frequency among the representatives of the profiled social organisations results from the fact that they are specialists - psychologists and educators who deal with providing support to children and families in situations of crisis.

The family judges pointed also to the child’s settled and stable legal status as an element of the “best interest of the child”, including the fact of being subject to parental authority, e.g. *full parental authority over the boys after the divorce; parental authority*. The family judges used also expressions equivalent of the notion “the best interest of the child” referring to the child’s place of residence, e.g. *the place of residence of an ill boy with the mother* or *determination of the place of residence*. The fact that the judges paid attention to those elements results from the nature of their work and the process of objectivisation of their experiences. The family judges, when adjudicating in a guardianship case, shape the “best interest of the child” by, among others, regulating custody of the parents and determining the child’s place of residence.

The Right to Maintain Contact with a Close Person

“The right to maintain contact with a close person” as a category distinguished in the list of the network of equivalents of the notion “the best interests of the child” received 16% of indications in all groups of respondents. In this category, the frequencies of expressions in particular professional circles were distributed very unevenly. More than a half, specifically 54% of equivalents under this category were attributed to family judges. In the circles of profiled social organisations,

¹³ Martin Wollins (ed.) *Selected Works of Janusz Korczak How to Love a Child. A Child in the Family*, transl. by Jerzy Bachrach, 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, Poland, 1967, accessed from: <http://www.januszkorzak.ca/legacy/CombinedMaterials.pdf>

ci rodziny); *zadbane dzieci*; *najedzone dzieci*; *ubrane dzieci* (kuratorzy rodzinni). Z uwagi na częsty kontakt przedstawicieli służb społecznych oraz kuratorów z rodziną i ich obecność w środowisku zamieszkania podopiecznych, widać, iż zwracają oni szczególną uwagę na zabezpieczenie podstawowych potrzeb i przez ich pryzmat oceniają sytuację dziecka. Pozyskiwanie informacji na ten temat ma niemalże charakter nieprzerwanego procesu. Podstawowym celem udzielonego wsparcia jest bowiem zapewnienie bezpieczeństwa socjalnego. Ważne jest także to, że wiele stosowanych przez przedstawicieli badanych służb wyrażen miało charakter przeczeń: *niegłodne dzieci*; *niezmarznęte dzieci* lub wskazywało na wcześniej występujący problem: *odwyszawione dzieci*; *zaleczone dzieci* – kontekst ich użycia wskazywał na to, że „normą” w rodzinach objętych wsparciem jest jednak sytuacja, w której dzieci są zaniedbane: głodne, brudne i chorujące. Nasuwa się tu myśl J. Korczka: „Niekiedy rodzice nie chcą wiedzieć tego, co wiedzą – i widzieć tego, co widzą.”¹³

Respondenci – sędziowie rodzinni oraz przedstawiciele sprofilowanych organizacji społecznych – opowiadając o trudnych sytuacjach rodzinnych, które dotyczyły losu dzieci, często wprost używali pojęcia *dobro dziecka*, *dobro dzieci*, by określić ogół warunków jakie powinni spełnić rodzice wobec dziecka. Pojęcie „dobro dziecka” jest kluczowe dla sędziów rodzinnych orzekających w sprawach opiekuńczych. Z kolei wysoka frekwencja wśród badanych przedstawicieli sprofilowanych organizacji społecznych, wynika z faktu, iż byli to specjaliści – psychologowie i psycholożki oraz pedagodzy i pedagożki, na co dzień zajmujący się wspieraniem dziecka i rodziny w sytuacjach kryzysowych.

Badani sędziowie rodzinni, jako na element „dobra dziecka” wskazywali także na jego uregulowaną i stabilną sytuację prawną, w tym też pozostawanie pod władzą rodzicielską, np. *pełna władza nad chłopcami po rozwodzie*; *władza rodzicielska*. Sędziowie rodzinni używali także wyrażen – ekwiwalentów pojęcia „dobro dziecka” odnoszących się do miejsca zamieszkania dziecka, np. *miejsce zamieszkania chorego chłopca przy matce* czy *ustalenie miejsca pobytu*. Fakt, iż sędziowie zwracali uwagę na te elementy wynika ze specyfiki ich pracy i obiektywizowania swoich doświadczeń. Sędziowie rodzinni orzekając w sprawie opiekuńczej, kształtują „dobro dziecka” m.in. poprzez uregulowanie pieczy rodziców i ustalenie miejsca zamieszkania dziecka.

¹³ J. Korczak: *Dzieła*, tom 7: *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1993, s. 76.

family guardians and family assistants the results were quite similar – respectively: 18% and 16% in the overall response from all groups of respondents. To family court-appointed guardians 9% of indications were attributed and only 3% came from the representatives of animation organisations. There were no indications in this category in the circle of family assistants.

The determination of the “right to maintain contact with a close person”, similarly as evaluation of the extent to which “the needs are satisfied” is the elementary task of a family judge in the course of court proceedings. So the reason why the expressions in this category in the circle of family judges are so frequent is the objectivisation of the field of knowledge concerning determination of contact as one of the tasks of the judge and collecting one’s own experiences. The fact that this category is not noted in the circle of family assistants indicates that they do not deal very often with cases of such nature in their work. Surprisingly, the frequency of indications in this category in the group of family assistants is also very low; one of their tasks is to supervise contacts between the parties to the proceedings to secure the “best interest of the child”. It seems that they should objectivise their knowledge in this field, yet such process does not take place. Still it may already be suggested that expressions taken from the material under study received from the guardians were rather connected with the category of “return to family environment”, which confirms the thesis about cumulating experience.

The expressions do not differentiate the professional circles in this category. Their analysis allows therefore to conclude that the representatives of all circles under study consider the right of the child to contact close persons as very important, in particular with respect to contact with the parents, and as the equivalent of “the best interest of the child”. Those notions also indicated that respondents interpret the meaning of the child’s contact with biological parents in the situation of separation, which is related to visiting the child in the residential institution or foster home to maintain the relationship and emotional bonds.

In this category, the following notions were collected: *child’s functioning with one and the other parent; father’s contact with his sons; contact with the other parent* (family judges); *settlement of the girl’s contact with her father; visiting children in the institution* (family guardians); *frequent visits of the younger son to his father; the child’s contact with the grandparents* (social workers); *contact at the father’s place of residence in the presence of the father; extending the range of contact* (representatives of profiled social organisations); *the father taking the girl to his place of residence; maintaining contact* (representatives of social animation organisations).

Prawo do kontaktów z bliską osobą

„Prawo do kontaktów z osobą bliską” jako kategoria wyodrębniona w zestawieniu sieci ekwiwalentów pojęcia „dobro dziecka” dla wszystkich grup respondentów otrzymała 16% wskazań. W kategorii tej frekwencje wyrażen w poszczególnych środowiskach zawodowych rozkładały się bardzo nierównomiernie. Ponad połowę, bo aż 54% wskazań ekwiwalentów zaliczonych do tej kategorii przypisano sędziom rodzinnym. W badanych środowiskach przedstawiciele sprofilowanych organizacji społecznych oraz pracowników socjalnych otrzymano zbliżone wyniki – odpowiednio: 18% i 16% w odniesieniu do wszystkich grup respondentów. Kuratorom rodzinnym przypisano 9% wskazań, a jedynie 3% pochodziło od przedstawicieli organizacji animacyjnych. W środowisku asystentów rodziny wskazań w tej kategorii nie odnotowano.

Ustalenie „prawa do kontaktów z osobą bliską,” podobnie jak ocena poziomu „zaspokojenia potrzeb” dziecka, stanowi kluczowe zadanie sędziego rodzinnego w ramach prowadzonego postępowania. Zatem przyczyną wysokich frekwencji wyrażen zaliczonych do tej kategorii w środowisku sędziów rodzinnych jest obiektywizacja obszaru wiedzy dotyczącej ustalania kontaktów w ramach roli sędziego oraz kumulowanie własnych doświadczeń. Fakt nieodnotowania tej kategorii w środowisku badanych asystentów rodziny wskazuje na to, że w ramach prowadzonej pracy z rodziną i udzielaniem jej wsparcia w bieżącym funkcjonowaniu nie mają oni zbyt często do czynienia ze sprawami o takiej specyfice. Zaskakuje niska frekwencja wskazań w tej kategorii w grupie kuratorów rodzinnych, którzy w ramach swoich zadań powierzanych przez sąd nadzorują kontakty w celu zabezpieczenia „dobra dziecka”. Wydawało by się, że powinni oni obiektywizować wiedzę w tym obszarze, tymczasem tak się nie dzieje. Niemniej, już teraz można zasygnalizować, iż wyrażenia pochodzące z materiału badawczego otrzymanego od kuratorów związane były bardziej z kategorią „powrót do środowiska rodzinnego”, co potwierdza jednak tezę o kumulowaniu doświadczeń.

Zebrane wyrażenia nie różnicują badanych środowisk zawodowych w tej kategorii. Ich analiza pozwala jednak na ustalenie, że przedstawiciele wszystkich badanych środowisk uznają za bardzo ważne prawo dziecka do kontaktu z osobami bliskimi, w szczególności z obojgiem rodziców za ekwiwalent „dobra dziecka”. Pojęcia te wskazywały także na to, że respondenci rozumieją znaczenie kontaktów dziecka z rodzicami naturalnymi w sytuacji oddzielenia, co ma związek z odwie-

Emotions and Bonds

“Emotions and bonds” as a category distinguished in the list of the network of equivalents of the notion “the best interests of the child” in all groups of respondents received 14% of indications. In this category the frequencies of expressions were distributed evenly in the groups of family judges (24%), social workers (24%) and representatives of profiled social organisations (27%). In the category of family assistants 14% of indications were noted in the overall response from all groups of respondents. To family court-appointed guardians 5% of indications were attributed and only 6% came from the representatives of animation organisations. This category is represented in all professional circles subject to study. The fact that family judges, social workers and representatives of profiled social organizations so often point to notions that imply emotions and bonds results from the nature of their work. The work of a family judge, similarly as the work of a psychologist is very specific in nature as it deals with human emotions. On the other hand, a social worker who supports his charges may observe their lives, relations and bonds in their family.

The expressions do not differentiate the professional circles in this category. The respondents pointed to emotions and positive relations between the child and his/her close relatives as the prerequisite of the “best interest of the child”. This category triggered the following expressions: *mother’s fear for her son; love for the grandfather; love for the father* (family judges); *the bond between parents and children; hugging* (family guardians); *strong bonds; emotional bonds in the family; emotional needs* (social workers); *very strong bond between the boy and his mother; bonds with the parents* (family assistants); *hugging; strong relations; great need to be close to the mother* (representatives of profiled social organisations); *love for children; respect for children* (representatives of animation social organisations).

Protective Function

“Protective function” as a category subject to analysis and distinguished in the network of equivalents of “the best interest of the child” received 4% of indications in the overall response from all respondents. Similarly as in the category of “emotions and bonds” the frequencies of expressions were distributed evenly in the

dzinami dziecka w placówce lub rodzinnej formie pieczy zastępczej w celu utrzymania więzi i bliskości emocjonalnej.

W ramach tej kategorii zebrano następujące pojęcia: *funkcjonowanie dzieci z jednym i drugim rodzicem; kontakty ojca z synami; kontakt z drugim rodzicem* (sędziowie rodzinni); *uregulowanie kontaktów dziewczynki z tatą; odwiedzanie dzieci w placówce* (kuratorzy rodzinni); *częste chodzenie młodszego syna do ojca; kontakt dziecka z dziadkami* (pracownicy socjalni); *kontakty w obecności kuratora w miejscu zamieszkania ojca; rozszerzenie kontaktów* (przedstawiciele sprofilowanych organizacji społecznych); *zabieranie dziewczynki do siebie przez ojca; utrzymywanie kontaktów* (przedstawiciele animacyjnych organizacji społecznych).

Emocje i więzi

„Emocje i więzi” jako kategoria wyodrębniona w zestawieniu sieci ekwiwalentów pojęcia „dobro dziecka” dla wszystkich grup respondentów otrzymała 14% wskazań. W kategorii tej frekwencje wyrażen rozłożyły się równomiernie w grupie sędziów rodzinnych (24%), pracowników socjalnych (24%) oraz przedstawicieli sprofilowanych organizacji społecznych (27%). W badanym środowisku asystentów rodziny odnotowano 14% wskazań w odniesieniu do wszystkich grup respondentów. Kuratorom rodzinnym przypisano 5% wskazań, a 6% pochodziło od przedstawicieli organizacji animacyjnych. Kategoria ta jest reprezentowana we wszystkich środowiskach zawodowych objętych badaniem. Fakt, że sędziowie rodzinni, pracownicy socjalni oraz przedstawiciele sprofilowanych organizacji społecznych tak często wskazują na pojęcia dotyczące emocji i więzi wynika ze specyfiki ich pracy. Praca sędziego rodzinnego, podobnie jak praca psychologa, to praca szczególnie, bo dotycząca ludzkich emocji. Z kolei pracownik socjalny udzielający wsparcia swoim podopiecznym, ma wgląd w ich życie oraz relacje i więzi w występujące w rodzinie.

Zebrane wyrażenia nie różnicują badanych środowisk zawodowych w tej kategorii. Respondenci zwracali uwagę na emocje i pozytywne relacje dziecka z osobami bliskimi jako na podstawę „dobra dziecka”. W tej kategorii pojawiały się zatem następujące wyrażenia: *łęk matki o syna; miłość do dziadka; miłość do ojca* (sędziowie rodzinni); *wieź rodziców z dziećmi; przytulanie* (kuratorzy rodzinni); *silne więzi; więzi emocjonalne w rodzinie; potrzeby emocjonalne* (pracownicy socjalni); *bardzo silna wieź chłopca z matką; miłość do ojca; więzi z rodzicami* (asy-

groups of family judges (28%), social workers (28%) and representatives of profiled social organisations (22%). In the category of family assistants 17% and in the group of family guardians 5% of indications were noted. There were no indications in this category among social animation organisations. The fact that family judges, social workers and representatives of profiled social organisations so often point to notions concerning the “protective function” of the parent(s) results from the nature of their work and acquires importance in the context of conclusions formulated in the following paragraph.

In the course of the study the respondents stressed that “the best interest of the child” is secured when both parents are not addicted, mentally ill or do not have work which does not allow them to perform the educational role in the family, do not use violence, e.g. *no alcohol; no drugs; no mental violence* (family judges); *no violence* (family guardians); *no alcohol* (social workers); *no alcohol; no abuse; no violence* (family assistants); *no shouting at children* (representatives of profiled social organisations). It must be noted that similarly as in the category of “satisfying the needs”, the great majority of the collected expressions were formulated in the negative form. The context of their use pointed that harm done to children is a certain kind of standard in a family under social care. The parents not only do not assume the protective role but infringe the wellbeing of their children because of violence they inflict on them - physical, emotional, sexual or as a result of problems related to addiction or mental illness. The occurrence of those factors categorises the knowledge and creates the vision of the social world of “helpers”. The following expressions were noted in the study only occasionally: *the sense of safety* (representatives of profiled social organisations) or *taking care of the child* (social workers).

Return to the Family Environment

Nearly half (48%) of indications in the category “return to family environment” were made by social workers, the next 29% by family guardians and 23% - by family assistants. There were no indications in this category in the group of both types of social organisations. The category received 4% of indications in the overall response from all the professional groups under study. Social workers who point to numerous expressions in this category may be motivated by their sense of success – the impact of assistance they provide when working with the family. The fact that

stenci rodziny); *przycielanie się*; *silne relacje*; *ogromna potrzeba bliskości z matką* (przedstawiciele sprofilowanych organizacji społecznych); *miłość do dzieci*; *szacunek do dzieci* (przedstawiciele animacyjnych organizacji społecznych).

Pełnienie funkcji ochronnej

„Pełnienie funkcji ochronnej” jako kategoria analityczna wyodrębniona w sieci ekwiwalentów pojęcia „dobro dziecka” otrzymała 4% wskazań w odniesieniu do wszystkich respondentów. Podobnie jak w kategorii „emocje i więzi”, także i tu odnotowane frekwencje wyrażen rozłożyły się równomiernie w grupie sędziów rodzinnych (28%), pracowników socjalnych (28%) oraz przedstawicieli sprofilowanych organizacji społecznych (22%). W badanym środowisku asystentów rodziny odnotowano 17% wskazań, kuratorom rodzinnym przypisano 5% wskazań. W środowisku przedstawicieli animacyjnych organizacji społecznych wskazań w tej kategorii nie odnotowano. Fakt, że sędziowie rodzinni, pracownicy socjalni oraz przedstawiciele sprofilowanych organizacji społecznych tak często wskazują na pojęcia dotyczące „pełnienia funkcji ochronnej” przez rodzica lub rodziców, wynika ze specyfiki ich pracy, a w kontekście uwag sformułowanych w kolejnym akapicie nabiera istotnego znaczenia.

W toku badań respondenci podkreślali, że „dobrem dziecka” jest sytuacja, w której rodzice nie są obciążeni uzależnieniem, chorobą psychiczną uniemożliwiająca sprawowanie funkcji opiekuńczo-wychowawczej, nie stosują przemocy, np. *brak alkoholu*; *brak narkotyków*; *brak przemocy psychicznej* (sędziowie rodzinni); *brak przemocy* (kuratorzy rodzinni); *brak alkoholu* (pracownicy socjalni); *brak alkoholu*; *brak molestowania*; *brak przemocy* (asystenci rodziny); *brak krzyków* (przedstawiciele sprofilowanych organizacji społecznych). Trzeba zwrócić uwagę na fakt, że – podobnie jak w odniesieniu do kategorii „zaspokajanie potrzeb” – zdecydowana większość uzyskanych tu wyrażen miała charakter zaprzeczający. Kontekst ich użycia wskazywał na to, że jednak swego rodzaju „normą” w rodzinach objętych wsparciem jest w opinii respondentów zjawisko krzywdzenia dzieci. Rodzice nie tylko nie podejmują funkcji ochronnej, ale naruszają dobro swojego potomstwa na skutek stosowania przemocy – fizycznej, emocjonalnej oraz seksualnej czy też w wyniku problemów będących konsekwencją uzależnienia lub choroby psychicznej. Występowanie tych czynników tworzy podział wiedzy i wizję świata społecznego „pomagaczy”. Jedynie sporadycznie w uzyskanym materiale

social workers and family assistants point to expressions connected with the “return to family environment” results from their professional experience.

The respondents, when speaking of families with little children and their problems, pointed to cases of changed attitudes of the parents to the effect that children placed in foster care returned to their homes. The following expressions illustrated this: *children’s return home; child’s return to the mother; children coming back to the custody of their parents* (family guardians); *parents wanted the children to come back; children’s return to their environment; woman’s endeavours to make her children come back from an institution; restoring five children to the mother; girl’s return home* (social workers); *father’s fears concerning placing his daughter in a residential institution again; efforts to make children come back* (family assistants).

Conclusions

The analysis described above brings to mind Janusz Korczak’s valuable and pertinent observation: “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.”¹⁴ The nature of the child is a phenomenon and a gift which not every parent, carer or educator can interpret and skilfully take care of. Here comes again the question posed in the introduction: what is the best interest of the child? What should one do to protect it? As the analysis of the networks of equivalents of the “best interest of the child” shows, “legal security of the child’s interest” must be recognised as the most important equivalent of this term. It is especially important in families which suffer from educational problems and are subject to care provided by social services. The analysis showed also other equivalents of the term in question: “satisfying the needs” (23% of indications), “the child’s right to maintain contact with close persons” (16% of indications), positive “emotions and bonds” in the family (14% of indications). The least indications referred to “protective function” of the parent(s) and the “return to family environment” (in either case – 4% of indications). Hence a conclusion may be formulated that meeting the child’s needs and giving the child a possibility to grow up in the care of both parents in the atmosphere of safety and love is necessary to secure “the best interest of the child”. It is therefore the entirety of actions the purpose of which

¹⁴ Martin Wollins (ed.), *ibid.*

badawczym odnotowano takie wyrażenia, jak: *poczucie bezpieczeństwa* (przedstawiciele sprofilowanych organizacji społecznych) czy *zajmowanie się dzieckiem* (pracownicy socjalni).

Powrót do środowiska rodzinnego

Blisko połowa (48%) wskazań w kategorii „powrót do środowiska rodzinnego” pochodziła od pracowników socjalnych, kolejne 29% przyporządkowano kuratorom rodzinnym, a 23% asystentom rodziny. W środowisku sędziów rodzinnych oraz przedstawiceli obu typów organizacji społecznych wskazań w tej kategorii nie odnotowano. Łącznie kategoria ta uzyskała 4% odniesień we wszystkich badanych środowiskach zawodowych. Wskazywanie licznych pojęć w obrębie tej kategorii przez pracowników socjalnych może być podyktowane ich poczuciem sukcesu związanego z efektami udzielonego wsparcia w postaci pracy socjalnej z rodziną. Fakt, że pracownicy socjalni, kuratorzy oraz asystenci rodziny tak często wskazują na pojęcia dotyczące „powrotu dziecka do środowiska rodzinnego” wynika z ich doświadczenia zawodowego.

Respondenci opowiadając o sytuacjach rodzin, w których były małe dzieci, a które szczególnie zapamiętali, zwracali uwagę na przykłady zmiany postaw rodziców owocujących powrotem dzieci umieszczonych w pieczy zastępczej. Ilustrowały to następujące pojęcia: *powrót dzieci do domu*; *powrót dziecka do mamy*; *przekazanie dzieci pod opiekę rodziców* (kuratorzy rodzinni); *rodzice chcieli, żeby dzieci wróciły*; *powrót dzieci do środowiska*; *starania kobiety o powrót córek z placówki*; *odzyskanie piątki dzieci przez matkę powrót dziewczynki do domu* (pracownicy socjalni); *strach ojca o ponowne zabranie dzieci do placówki*; *starania o odzyskanie dzieci* (asystenci rodziny).

Wnioski

Przeprowadzona analiza przywodzi na myśl jakże cenną i trafną myśl korczakowską: „Dziecko jest pergaminem szczelnie zapisanym drobnymi hieroglifami, których część tylko zdołasz odczytać, a niektóre potrafisz wytrzeć lub tylko

is to provide for the child not only elementary material conditions to survive but also to create conditions for harmonious development in all dimensions, including mental and emotional ones. The collected material analysed above confirms the knowledge provided by the literature of the subject, doctrine and judicature. The way of thinking of the representatives of professional groups under study is consistent with the official discourse on “the best interest of the child”, which implies high self-awareness of the respondents.

“Satisfying the needs” of the child, as a separate category of analysis constitutes the field of knowledge of family judges and social workers in the first place. The determination of the “right to contact a close person”, similarly as evaluation of the extent to which “the needs are satisfied” is the elementary task of a family judge in the course of court proceedings. So the reason why the expressions in this category in the circle of family judges are so frequent is that this field of knowledge concerning determination of contact is objectivised as one of the tasks of the judge and collecting one’s own experiences. Finally, the fact that family judges, social workers and the representatives of profiled social organisations so often point to terms concerning emotions and bonds results from the nature of their work. It must be also noted that in case of the categories of “satisfying the needs” and “protective function”, many expressions obtained from the respondents were in the negative form. The context of their use shows that in the opinion of the representatives of professional circles subject to this study, the problem of child abuse and neglect is commonly observed in families subject to social care.

References

English quotations from the works of Janusz Korczak were taken from:

Martin Wollins (1967) (ed.) *Selected Works of Janusz Korczak How to Love a Child. A Child in the Family*, transl. by Jerzy Bachrach, 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, Poland, accessed from: <http://www.januszkorzak.ca/legacy/Combined-Materials.pdf> [translator’s note]

zakreślić i własną wypełniesz treścią”¹⁴. Natura dziecięca jest fenomenem i darem, który nie każdy rodzic, opiekun czy wychowawca potrafi odczytać i umiejętnie pielęgnować. Tu znów powraca zadane we wstępie pytanie, co jest dobrem dziecka i jak należy postępować, by je chronić. Jak wynika z analizy zestawienia sieci ekwiwalentów pojęcia „dobro dziecka”, za najistotniejszy odpowiednik tego pojęcia uznać trzeba „prawne zabezpieczenie interesów dziecka”, co jest szczególnie istotne w rodzinach doświadczających problemów opiekuńczo-wychowawczych, objętych wsparciem służb społecznych. Analiza wykazała, że ekwiwalentem „dobra dziecka” jest „zaspokajanie jego potrzeb” (23% wskazań), „prawo dziecka do kontaktu z osobami bliskimi” (16% wskazań), pozytywne „emocje i więzi” w rodzinie (14% wskazań). Najmniej wskazań dotyczyło „spełniania funkcji ochronnej” przez rodzica lub rodziców oraz „powrotu do środowiska rodzinnego (po 4% wskazań). Analizując uzyskany materiał badawczy, można sformułować wniosek, że „dobrem dziecka” jest zaspokajanie potrzeb dziecka oraz umożliwienie mu wzrastania pod opieką obojga rodziców w atmosferze bezpieczeństwa i miłości. Jest to więc całościowy kształt działań mających na celu zapewnienie dziecku nie tylko podstawowych potrzeb materialnych, ale także stworzenie mu warunków dla harmonijnego rozwoju we wszystkich sferach, w tym psychicznej i emocjonalnej. Zgromadzony materiał potwierdził wiedzę utrwaloną w literaturze przedmiotu, doktrynie i orzecznictwie. Sposób myślenia przedstawicieli badanych środowisk zawodowych jest zgodny z oficjalną narracją dotyczącą „dobra dziecka”, co wskazuje na wysoką samoświadomość badanych.

„Zabezpieczenie potrzeb dziecka” jako wyróżniona kategoria analityczna kształtuje obszar wiedzy przede wszystkim sędziów rodzinnych oraz pracowników socjalnych. Z kolei ustalenie „prawa do kontaktów z osobą bliską”, podobnie jak ocena poziomu „zaspokojenia potrzeb” dziecka, stanowi kluczowe zadanie sędziego rodzinnego w ramach prowadzonego postępowania. Zatem przyczyną wysokich frekwencji wyrażen zaliczonych do tej kategorii w środowisku sędziów rodzinnych jest obiektywizacja obszaru wiedzy dotyczącej ustalania kontaktów w ramach roli sędziego oraz kumulowanie własnych doświadczeń. Wreszcie, fakt, że sędziowie rodzinni, pracownicy socjalni oraz przedstawiciele sprofilowanych organizacji społecznych tak często wskazują na pojęcia dotyczące emocji i więzi wynika ze specyfiki ich pracy. Należy także zauważyć, że w odniesieniu do kategorii: „zabezpieczenie potrzeb dziecka” oraz „pełnienie funkcji ochronnej” wiele wyrażen uzyskanych od respondentów miało charakter przeczeń. Kontekst ich użycia wska-

¹⁴ J. Korczak: *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002, s. 86.

Bartmiński J. (1993) (ed.) *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku [The Encyclopaedia of the 20th Century]* Vol. 2 *Współczesny język polski [Contemporary Polish]*. Wrocław

Jaros P. J. , Michalak M. (2015) (collected and ed.): *Prawa dziecka. Dokumenty Organizacji Narodów Zjednoczonych [The Rights of the Child. Documents of the United Nations Organisation]*, The Office of the Ombudsman for Children, Warsaw

Korczak J. (1993), *Dziela [The Works]*, vol. 7: *Jak kochać dziecko [How to Love a Child]. Dziecko w rodzinie [A Child in the Family]*, Oficyna Wydawnicza Latona, Warsaw

Korczak J. (2002), *Jak kochać dziecko [English title: How to Love a Child]. Prawo dziecka do szacunku [The Child's Right to Respect]* Wydawnictwo Akademickie Żak, Warsaw

Kwak A., Mościskier A. (2002), *Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie [The Reality of the Child's Rights in the Family]*, Wydawnictwo Akademickie "Żak", Warsaw

Robin R. (1980), *Badanie pól semantycznych: doświadczenia Ośrodka Leksykologii Politycznej w Saint-Cloud [A Study of Semantic Fields: Experiments of the Saint-Cloud Political Lexicology Centre]*, [in:] Głowiński M., *Język i społeczeństwo [Language and the Society]*, Czytelnik, Warsaw

Stojanowska W. (1979), *Rozwód a dobro dziecka [Divorce and the Best Interests of the Child]*, Wydawnictwo Prawnicze, Warsaw

Smyczyński T. (2005), *Prawo rodzinne i opiekuńcze [The Family and Guardianship Law]*, Wydawnictwo CH. Miscellanea, Warsaw.

The Convention on the Rights of the Child of 20th November 1989 (Journal of Laws of 1991, No. 120, Item 5260).

zywał na to, że w opinii przedstawicieli badanych środowisk zawodowych, w rodzinach objętych wsparciem powszechnie odnotowują oni problem zaniedbywania oraz krzywdzenia dzieci.

Bibliografia:

J. Bartmiński (red.): *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. Tom 2. *Współczesny język polski*. Wrocław 1993

P. J. Jaros, M. Michalak (zbiór i opracowanie): *Prawa dziecka. Dokumenty Organizacji Narodów Zjednoczonych*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2015

J. Korczak: *Dzieła*, tom 7: *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Oficyna Wydawnicza Latona, Warszawa 1993

J. Korczak: *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002

A. Kwak, A. Mościskier: *Rzeczywistość praw dziecka w rodzinie*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002

R. Robin: *Badanie pól semantycznych: doświadczenia Ośrodka Leksykologii Politycznej w Saint-Cloud* [w:] M. Głowiński: *Język i społeczeństwo*, Czytelnik, Warszawa 1980

W. Stojanowska: *Rozwód a dobro dziecka*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1979

T. Smyczyński: *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Wydawnictwo CH. Beck, Warszawa 2005

Konwencja o Prawach Dziecka z dnia 20 listopada 1989 (Dz. U. z 1991, Nr 120, poz. 5260)

Moshe Shner

Senior lecturer, The Oranim Academic College of Education in Israel

Why Children have Rights: Children's Rights in Janusz Korczak's Philosophy of Education

A Journey into the World of Children's Rights Advocacy

This study is part of our effort to give Children's Rights their proper philosophical basis and to secure their place in our social discourse and in our civic education programmes (Gaudelli & Fernekes 2004; Starkey 2012; Starkey & Osler 2006; 2010, Tibbits 1996). We deal with children's rights because children are a weak part of the society. They have no political power or property, and they depend on adults for all aspects of their lives. Throughout human history, children have suffered injustice. Their life was not important. Their voice was unheard. In many parts of our world children are still now, at the beginning of the twenty-first century, victims of violence, war crimes, sexual abuse, hard labour, lack of proper education, minimal health care and inadequate life conditions. The emancipation of children remains a challenge to the human society.

We claim that children have rights, but what does it mean? How can we substantiate this claim? Of course, people love their children and dedicate their time and resources to their welfare. And yet the challenge is not to define what we give but what children's rights are, regardless of our own feelings. Are the child's rights something more than a good-hearted favour granted to them by adults?

The idea that children have rights – unconditional rights that are part of their human dignity – is a modern phenomenon. In traditional societies, children had and still have no legal status; they were and they remain totally dependent on their parents, the extended family, and the community. Childhood has no value of its own; it is just a prefatory stage of life before the 'real thing' – adulthood – can start. In his or her childhood years, the future adult receives preparation to enter the community as an efficient and obedient part of the adult society.

Traditional Jewish society celebrates maturity at the age of thirteen for boys and twelve for girls. Similar milestones and points of passage exist in other soci-

Dlaczego dzieci mają prawa: prawa dzieci w pedagogice Janusza Korczaka

Podróż do Świata Orędownictwa na rzecz Praw Dzieci

Niniejsze badanie jest częścią naszych starań w zakresie rozbudowania podstaw teoretyczno-filozoficznych praw dziecka, by zagwarantować im odpowiednią pozycję w dyskursie społecznym, a także w naszych programach Edukacji Obywatelskiej (Gaudelli i Fernekcs 2004; Starkey 2012; Starkey i Osler 2006; 2010, Tibbits 1996).

Zajmujemy się prawami dzieci, ponieważ dzieci stanowią słabszą część społeczeństwa. Dzieci nie mają żadnej władzy politycznej, własności i we wszystkich sferach swego życia są zależne od dorosłych. Od wieków dzieci dotyka niesprawiedliwość. Ich życie nie jest traktowane poważnie. Ich głosu nie słucha się. W wielu miejscach na świecie dzieci wciąż – na początku XXI wieku – są ofiarami przemocy, wykorzystywania seksualnego, ciężkiej pracy i braku edukacji, braku opieki zdrowotnej i niezadowolających warunków życia. Emancypacja dzieci pozostaje wielkim wyzwaniem dla całej społeczności ludzkiej.

Twierdzimy, że dzieci mają prawa, ale co to właściwie oznacza? Jak możemy uzasadnić to twierdzenie? Oczywiście ludzie kochają swoje dzieci, poświęcają im czas i przeznaczają środki na ich utrzymanie, jednak nie chodzi o to, co dajemy dzieciom, tylko o to, jakie są ich prawa bez względu na nasze własne odczucia i chęci. Czy prawa dziecka są czymś więcej niż tylko łaską płynącą z dobrego serca dorosłego?

Myśl, że dzieci mają prawa – bezwarunkowe prawa wpisane w ich ludzką godność – to idea nowa. W tradycyjnych, zbiorowych społecznościach dzieci nie miały i nadal nie mają statusu prawnego; były i są zależne od swych rodziców, dalszej rodziny, społeczności. Dzieciństwo nie ma wartości samo w sobie, jest tylko przedwstępnym etapem życia przed czymś „prawdziwym” – dorosłością. W swych

eties as well. If children accept upon themselves the duties and practices of the adult community, their parents have fulfilled their duty and given them a proper education.

During these prefatory years, children are weak, dependent, unprotected and therefore quite often abused by adults. Charles Dickens's *Oliver Twist* (1837-9) is a classical literary account of this kind of reality. Dickens' novel represented in his time a new awareness of this situation and the beginning of a movement toward the emancipation of children.

In the twentieth century, it was already widely discussed and recognised that children deserve rights. In 1924, the League of Nations had adopted the *Declaration of the Rights of the Child*¹. It was the first international declaration of its kind and yet it was still just an initial call, a recommendation, with no real binding power (Van Bueren 1998: 6-9). Janusz Korczak, the focus of this study, who inspired the writing of this declaration, identified it as such. “[...] The Geneva lawmakers have confused duties with rights. The tone of the declaration is not insistent, but persuasive: an appeal to goodwill, a plea for kindness” (Korczak 1967: 368). The declaration lacked the force of a law or a decisive, obliging, international decision.

Weak as that charter was, it was the first step in the long struggle for children's rights. In 1948, the newborn United Nations accepted its declaration of Universal Human Rights, referring to all human beings, without specific reference to children, and in 1959, it accepted an extended version of the League of Nations *Declaration of the Rights of the Child*. Only as late as 1989 did the UN General Assembly pass its own declaration, *The Convention on the Rights of the Child* (General Assembly resolution 44/25, New York, November 1989)². It came into force in September 1990 (Van Bueren 1998: 13-15).

Unfortunately, in spite of these international assertions, even in the 21st century and all over the world, children are still abused and their basic human rights are violated (Sofer et al, 2015). We can identify a few key aspects of this troubling reality:

- *War crimes*: children in areas of violent conflicts suffer from war conditions. Many fall victims to warfare activities against the civilian population. In many places, they are even used as part of the military operations as child soldiers (Amnesty International 2000; Miller-Perrin & Perrin 2013).

¹ The first *Declaration of the Rights of the Child* was drafted by Eglantyne Jebb and adopted by *The International Save the Children Union*, Geneva, on 23rd February 1923. The League of Nations General Assembly endorsed it on 26th November 1924, as the *World Child Welfare Charter*. The original document, in the archives of the city of Geneva, carries the signatures of various international delegates. Janusz Korczak's signature cannot be identified among them.

² See: https://treaties.un.org/doc/source/docs/A_RES_44_25-Eng.pdf.

dziecięcych latach osoba przyszłości jest przygotowywana do wejścia w społeczeństwo jako wydajna i posłuszna część dorosłej społeczności.

Tradycyjne społeczeństwo żydowskie świętuje wiek dojrzałości w wieku lat 13 – w przypadku chłopców – i wieku 12 lat – w przypadku dziewcząt. Podobne granice wiekowe istnieją także w innych społeczeństwach. Jeśli dziecko akceptuje obowiązki i praktyki dorosłej społeczności, oznacza to, że jego rodzice spełnili swoje obowiązki i dali mu odpowiednie wychowanie.

W tym wstępnym okresie życia dzieci są słabe, zależne, niechronione i przez to bardzo często krzywdzone przez dorosłych. *Oliver Twist* Charlesa Dickensa (1837–9) to klasyczna pozycja literacka opisująca taką rzeczywistość. Powieść Dickensa stanowiła w jego czasach nowe spojrzenie na sytuację oraz początek ruchu na rzecz emancypacji dzieci.

W XX wieku problem był już przedmiotem szerokiej dyskusji, jak też i fakt, że dzieci zasługują na własne prawa. W 1924 roku Liga Narodów przyjęła **Deklarację Praw Dziecka**¹. Była to pierwsza międzynarodowa deklaracja tego rodzaju i wciąż było to tylko wezwanie, zalecenie nie mające mocy obowiązku (Van Bueren, 1998, 6–9). Janusz Korczak, bohater niniejszego artykułu i inspiracja dla tej deklaracji, też ją w ten sposób postrzegał. „(...) Prawodawcy genewscy pomieszczeni obowiązki i prawa, ton deklaracji jest perswazyjny, nie żądaniem: apel do dobrej woli, prośba o życzliwość” (Korczak, 1967, s. 368; *Prawo dziecka do szacunku*, s. 28, brpd.gov.pl). Deklaracji brakowało mocy prawnej, nie miała charakteru bezwzględnie obowiązującego międzynarodowego nakazu.

Bez względu na swą słabą moc oddziaływania Deklaracja była pierwszym krokiem w długiej walce o prawa dzieci. W 1948 roku nowo powstałe Narody Zjednoczone przyjęły swą Powszechną Deklarację Praw Człowieka dotyczącą wszystkich istot ludzkich, bez szczególnego wyróżniania dzieci, a w 1959 roku przyjęły rozszerzoną wersję Deklarację Praw Dziecka Ligi Narodów Zjednoczonych. Dopiero jednak w 1989 roku Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych przyjęło swą własną deklarację, Konwencję o Prawach Dziecka (Rezolucja Zgromadzenia Ogólnego 44/25, Nowy Jork, listopad 1989 r.)². Weszła ona w życie we wrześniu 1990 (Van Bueren, 1998, s. 13–15).

¹ Pierwsza Deklaracja Praw Dziecka została przygotowana przez Eglantynę Jebb i przyjęta przez organizację The International Save the Children w Genewie w dniu 23 lutego 1923 r. Zgromadzenie Ogólne Ligi Narodów poparło deklarację 26 listopada 1924 roku jako Światową Kartę Dobra Dziecka. Oryginalny dokument spoczywający w archiwach miasta Genewa jest opatrzone podpisami różnych międzynarodowych delegatów. Nie widać tam podpisu Janusza Korczaka.

² Patrz: https://treaties.un.org/doc/source/docs/A_RES_44_25-Eng.pdf

- The reality of children in the Mediterranean shows many cases of children's rights abuses. In the Gaza Strip and Palestine, in the Israeli border zone towns and villages, in other countries in the larger Mediterranean area, children are suffering from war ravages and even war crimes. Recently, the world has witnessed the killing of children in Syria.
- *Poverty*: Poverty is one of the main causes why children do not have their basic human rights (such as food, clothing, proper home, and proper education) adequately fulfilled. In many parts of the "Third World" and in poor regions of the developed world children are still suffering from malnutrition, lack of clean water and proper medical care, vaccinations and preventive medical care.
- *Hard labour*: the developed world enjoys the cheap products of the hard labour of children in the underdeveloped countries in the fields, "sweatshops", and factories (Hanson & Vandaele 2003; The Machel Report 2010; Myers 2001).
- *No education*: Children do not have access to proper schooling either because of poor physical conditions or because of traditions that limit their access to education (the latter primarily concerns girls). The inspiring story of Malala Yousafzai (<https://www.malala.org/malalas-story>), the Pakistani girl who risked her life for the sake of equal education, illustrates this twenty-first-century reality.
- *Sexual abuse*: children are victims of sexual abuse and sometimes serve as sex slaves. Even in the developed world, many children, mostly girls, suffer from sexual abuse in their families and communities (Karp 2007). Millions of girls in traditional societies are still victim to the custom of female genital mutilation.
- *Violence in the family and the community*: children, in all parts of the world, fall victim to violence within their immediate social circle: beatings, bullying, and neglect. In hospitals, one can all too often see children who have suffered violence at home and their community or been injured at home because of insufficient care. Children from broken families find themselves in the street, and the "street culture" becomes their world (Panter-Brick 2002). Bullying in schools is a common case of "soft" violence, which is painful and harmful (Carter & Osler 2000; Kirman 2004).
- *Refugee children*: recently the world has seen waves of refugees in Africa and the Mediterranean, as a result of interreligious conflicts and civil wars. Populations in underdeveloped countries also suffer from natural disasters,

Niestety, mimo tych międzynarodowych gwarancji jeszcze w XXI wieku na całym świecie dzieci są wykorzystywane, a ich podstawowe prawa człowieka łamane (Sofer i inni, 2015). Można wyszczególnić kilka najważniejszych problemów składających się na taką tragiczną rzeczywistość:

- **Zbrodnie wojenne:** dzieci na obszarach dotkniętych poważnymi konfliktami zbrojnymi cierpią z powodu wojny. Wiele z nich pada ofiarą działań wojennych przeciwko ludności cywilnej. W wielu miejscach dzieci są wykorzystywane do walk jako dziecięcy żołnierze (Amnesty International 2000; Miller-Perrin i Perrin, 2013).
- Życie dzieci w basenie Morza Śródziemnego także obfituje w przypadki łamania ich praw. W Strefie Gazy i w Palestynie w miastach i wioskach przy granicy izraelskiej oraz w innych państwach nad Morzem Śródziemnym dzieci cierpią z powodu horroru wojny i przestępstw wojennych. Ostatnimi czasy świat jest świadkiem zabijania dzieci w Syrii.
- **Ubóstwo:** jest jedną z najważniejszych przyczyn, dla których podstawowe prawa człowieka, takie jak dostęp do żywności, domu, edukacji, nie są spełniane w przypadku dzieci. W wielu częściach „trzeciego świata” i biedniejszych obszarach krajów rozwijających się i rozwiniętych dzieci wciąż cierpią z powodu niedożywienia, braku czystej wody i odpowiedniej opieki zdrowotnej, szczepionek i procedur profilaktycznych.
- **Ciężka praca:** świat rozwinięty korzysta z tanich produktów będących efektem ciężkiej pracy dzieci w krajach nierozwiniętych – na polach, w warsztatach i fabrykach wyzyskujących tanią siłę roboczą (Hanson i Vandele, 2003; Raport Machela, 2010; Myers, 2001).
- **Brak edukacji:** dzieci nie mają dostępu do odpowiedniego wykształcenia, jeśli żyją na marginesie społecznym lub ze względu na tradycje, które je pod tym względem ograniczają; dotyczy to głównie dziewczynek. Inspirowana historia Malala Yousafzai (<https://www.malala.org/malalas-story>), pakistańskiej dziewczynki, która ryzykowała życiem, by zdobyć wykształcenie, jest ilustracją tej XXI-wiecznej rzeczywistości.
- **Wykorzystywanie seksualne:** dzieci są ofiarami wykorzystywania seksualnego, czasami nawet jako niewolnicy seksualni. Mimo że świat jest taki rozwinięty, wiele dzieci, w większości dziewczynek, cierpi z powodu wykorzystywania seksualnego w swych rodzinach i społecznościach (Karp, 2007). Miliony z nich w społeczeństwach o surowych tradycjach ciągle padają ofiarą okaleczania narządów płciowych.

epidemics, droughts, and earthquakes. Children are the first victims. In Western countries – Israel, the author’s own country, included – there is a growing population of illegal immigrants and political refugees. Beyond the political debate about their legal status lies the reality of children in this population. They are often denied the basic rights of all children: shelter, food, healthcare, education, and political security. (Banks 2009; Mesch et al 2007; Fontes 2005; Freeman 1998; Walsh 2011).

The UN Declaration and the later measures taken by the UNICEF, state governments and civic organizations have attempted to address all these issues of children’s rights abuses. Still there is a troubling gap between international declarations and the reality of children all over the world. Why there is such a gap? This a challenge that we all have to face (Liebel 2007, 2013; Mama 2010; Melton 1991; Svevo-Cianci et al 2011; Welbourne 2002).

Why Korczak

Most people only know the last chapter of Janusz Korczak’s life: two years at his Jewish Krochmalna Street orphanage in the dying Warsaw ghetto, directing it as an island of love and care, providing the children with shelter, food, clothing, and even with provisional schooling. Korczak entered our collective consciousness as a Holocaust martyr. He could not save his children from their Jewish fate as victims to the Nazi “*Final Solution of the Jewish Problem*”, and on August 5th, 1942, he and the entire orphanage of 192 children and about 10 staff boarded the train that took them to the Treblinka death camp.

However, when we go beyond the dark curtain of the Holocaust, we encounter a world-famous campaigner for the child’s emancipation and an inspiring history of pedagogical work and prolific writings. Korczak offers a new understanding of children, a new pedagogy and a new approach to the social and political reality of children. A better world – he claims – would come about through better education, based on a different recognition of children and their worlds. “To reform the world is to reform education” (Korczak (1914) 1999: 176). Korczak’s legacy inspires generations of educators all over the world – possibly it can be the ‘Archimedean Stand’ which will move the world to foster children’s rights, and to promote a global children’s rights discourse (Eichsteller 2009: 377-391; Lewowicki 1994; Perlis 1980; Shner 2012, and others).

- **Przemoc w rodzinie i społeczności:** dzieci we wszystkich częściach świata padają ofiarą przemocy ze strony najbliższego otoczenia – bicia, prześladowania, zaniedbania. Do szpitali zbyt często trafiają dzieci, które cierpią z powodu przemocy zadawanej im w domu lub społeczności, celowo lub z powodu zaniedbania. Dzieci z rozbitych rodzin lądują na ulicach, a „kultura ulicy” staje się ich jedynym światem (Panter-Brick, 2002). Przemoc rówieśnicza w szkołach jest powszechnym przykładem „miękkiej” przemocy, która jest także bolesna i szkodliwa (Carter i Osler, 2000; Kirman, 2004).
- **Dzieci uchodźcze:** w ostatnim czasie świat przygląda się falom uchodźców w Afryce i basenie Morza Śródziemnego, co jest efektem wojen religijnych i cywilnych. Ludność w krajach nierozwiniętych doświadcza także katastrof naturalnych, epidemii, powodzi i trzęsień ziemi. Dzieci stają się ich pierwszymi ofiarami. W krajach zachodnich – także Izraelu, ojczyźnie autora – rośnie liczba nielegalnych imigrantów i uchodźców politycznych. Za ścianą politycznej debaty na temat ich statusu prawnego rozciąga się rzeczywistość dotycząca dzieci tej grupy populacji. Często odbiera się im podstawowe prawa: do schronienia, pożywienia, opieki zdrowotnej, edukacji i zabezpieczenia politycznego. (Banks, 2009; Mesch i in. 2007; Fontes 2005; Freeman 1998; Walsh 2011).

Deklaracja ONZ, a następnie działania UNICEF, rządów poszczególnych państw i organizacji obywatelskich próbują zaradzić tym problemom, jednak wciąż przepaść między deklaracjami a faktycznym stanem rzeczy jest zbyt wielka. Dlaczego ta przepaść w ogóle istnieje? Jest to wyzwanie, któremu czoła stawić musimy wszyscy (Liebel 2007, 2013; Mama 2010; Melton 1991; Svevo-Cianci, K. A. i in. 2011; Welbourne 2002).

Dlaczego Korczak

Większość ludzi zna tylko ostatni rozdział życia Janusza Korczaka: dwa lata w sierocińcu żydowskim na Krochmalnej w upadającym getcie Warszawy, który prowadził niczym azył miłości i opieki, dając dzieciom schronienie, jedzenie, ubrania i nawet prowizoryczną edukację. Korczak zapadł nam w pamięć jako męczennik Holokaustu. Nie mógł uratować dzieci przed ich żydowskim losem, padły one ofiarą nazistowskiego „ostatecznego rozwiązania problemu żydowskie-

Korczak was born as Henrik Goldschmidt, in 1878 into a well-to-do assimilated Jewish family in Warsaw, Poland. Modern Europe opened its doors to the Jews, but it was a perplexing social reality; hostility was still “in the air” and one could experience anti-Semitic hostility and social, economic, and political obstacles.

Korczak-Goldschmidt, who struggled, as many modernized Jews, with the question of double identity, nourished a kind of Messianic dream of all-human solidarity, and a unified humanity with no discrimination along religious, ethnic, racial or social dividing lines. The child and its cause, he claimed, would bring all men together.

In 1898, when Korczak began his medical studies, he also started his literary career. For a literary competition, he adopted the pseudonym Janusz Korczak, a tribute to a Polish national hero, which remained his known name for the rest of his life. His first book *The Children of the Street* (*Dzieci Ulicy*, 1901), which deals with the inner-city poverty and his second book *The Drawing-Room Child* (*Dziecko Salonu*, 1906) established his place in the modern discourse about poverty and children.

In 1904, Korczak started his medical career in a Jewish hospital in Warsaw, and in 1904-1905 he served as a medical officer in the Russian-Japanese war. In 1906-1908, Korczak undertook pediatric studies in Berlin, Paris, and London. On his return in 1909-1910, he joined poor inner-city children in summer camps and there his pedagogical approach began to take shape. There he reached his decision to dedicate his life to the cause of children.

In 1912, Korczak took it upon himself, together with Stefa Wilczynska and the Jewish “Orphans’ Aid” society of Warsaw, to establish Dom Sierot, the orphanage at 92 Krochmalna Street, which he directed until the end of his life. Toward the end of World War I, Korczak joined Marina Palska to establish another institution, Our Home (*Nasz Dom*) orphanage, this time – for (Christian) Polish refugee children. They led this institution together until 1936. Korczak shared his time between these two children’s communities; however, he was unable – as he believed, it should be – to bring these children, Jews, and Christians, together.

In 1919, Korczak published his book *How to Love a Child*, which contains in its four sections – The Child in the Family, The Boarding School, The Summer Camp and In the Orphanage – his core ideas about education. His educational philosophy was already established.

Korczak’s children’s books, including *King Mathew the First* (*Król Maciuś Pierwszy*, 1923) and *Katiush the Wizard* (*Kajtuś czarodziej*, 1933), earned him worldwide fame as a children’s writer. *King Mathew*, Korczak’s most popular book

go”, a w dniu 5 sierpnia 1942 roku on i cały sierociniec – 192 dzieci i ok. 10 osób z personelu, zostało załadowanych do wagonu, który zawiózł ich do obozu śmierci w Treblince.

Kiedy jednak podniesiemy tę czarną kurtynę Holokaustu, zobaczymy światowej sławy działacza na rzecz emancypacji dzieci i inspirującą historię pracy wychowawczej i wybitnych dzieł literackich. Korczak proponuje nowe rozumienie dzieci, nową pedagogikę i nowe podejście do społecznej i politycznej rzeczywistości dzieci. Lepszy świat – twierdzi Korczak – będzie dzięki lepszemu wychowaniu, opartemu na innym rozumieniu dziecka i jego świata. „Reformować świat to reformować wychowanie” (Korczak, *Spowiedź motyla*, https://pl.wikisource.org/wiki/Spowied%C5%BA_motyla). Spuścizna Korczaka inspirowała całe pokolenia wychowawców na całym świecie – może to jest ten archimedowski punkt widzenia, który ruszy świat do walki o prawa dziecka i zapoczątkuje globalny dyskurs na ten temat (Eichsteller, 2009; 377–391; Lewowicki, 1994; Perlis, 1980; Shner, 2012 i inni).

Korczak urodził się jako Henryk Goldszmit w 1878 roku w zamożnej rodzinie żydowskiej, mającej w Warszawie ugruntowaną pozycję. Ówczesna Europa otwierała przed Żydami swoje wrota, ale rzeczywistość nie była taka prosta. Wrogość była wyczuwalna w powietrzu, jak i nastroje antysemickie, i na każdym kroku – problemy społeczne ekonomiczne i polityczne.

Korczak-Goldschmit, który borykał się, podobnie jak wielu współczesnych mu Żydów, z problemem podwójnej tożsamości, pielęgnował iście mesjański sen o solidarności całego rodzaju ludzkiego, zjednoczonego, pozbawionego dyskryminacji religijnej, etnicznej, rasowej czy społecznej. Wierzył, że dziecko i jego sprawa zjednoczą wszystkich ludzi.

W 1898 roku, kiedy Korczak zaczął swoje studia medyczne, zaczęła się też jego kariera pisarza. Przyjął pseudonim Janusz Korczak, po jednym z polskich bohaterów narodowych, i pod tym imieniem żył i działał już do końca życia. Jego pierwsza książka *Dzieci ulicy* (1901), która mówi o dzieciach z miejskiego marginesu społecznego, oraz jego druga publikacja *Dziecko salonu* (1906) ustabilizowały jego pozycję w ówczesnym dyskursie na temat biedy wśród dzieci.

W 1904 roku Korczak rozpoczął karierę medyczną w żydowskim szpitalu w Warszawie, a w latach 1904–1905 służył jako lekarz wojskowy podczas wojny rosyjsko-japońskiej. W latach 1906–1908 Korczak rozpoczął studia na wydziale pediatrii na uczelniach w Berlinie, Paryżu i Londynie. Kiedy wrócił w roku 1909 lub 1910, zaczął organizować kolonie letnie dla biednych dzieci z miasta, i na tych właśnie koloniach zaczęła krystalizować się jego myśl pedagogiczna. W tym czasie podjął także decyzję, by poświęcić swoje życie sprawie dzieci.

until today, tells the story of a child who becomes a king and tries to establish a children's kingdom. In a literary way, Korczak presents his main educational insights and his social utopia of the child's emancipation. He also points a blaming finger toward the adults who constantly fail in its realisation.

In 1926, Korczak established his weekly children's newspaper, "Mały Przegląd" (Little Review), as a weekly supplement to the daily Polish-Jewish Newspaper "Nasz Przegląd" (Our Review). Children's journalism played an essential role in Korczak's pedagogy (Korczak 1967: 312). His journalistic activity also included a popular radio programme, "The Old Doctor's Column", in which for 10 years he held an ongoing dialogue with the Polish society on questions of education and children's rights.

Korczak was a 'total' educator who turned his ideas into pioneering practice. In both of his orphanages, he implemented his well-known children's democracy, which included a children's parliament, court, children's newspaper and weekly debates of the entire orphanage community. A communal democracy was his main avenue towards the achievement of children's rights in a culture of conversation, common understanding, and tolerance.

Korczak visited Palestine, the Land of Israel, twice: in 1934 and 1936. While Europe failed to give children their emancipation, he hoped that Israel, "The Land of Hope", especially the "Kibbutz", the new Zionist model of socialist community, would serve as a human-relations laboratory, which can provide a New Bible of all men's solidarity. These trips were also part of Korczak-Goldszmidt's struggle with his own identity. He was a Pole in his upbringing and national identification, and a Jew who could not evade his fragile social status in the Polish society. Korczak's correspondence with friends in Israel shows him grappling with the idea of immigration. At the end, he decided to remain with his children. (Korczak 1978: 69-228)

On November 1940, following German decrees, Korczak's Jewish orphanage moved inside the boundaries of Warsaw's Jewish ghetto. In the ghetto, for about 21 months, Korczak struggled to feed and protect his children from the surrounding reality. On August 5th, 1942, the Germans sent Korczak along with the entire orphanage, children, and staff, to the death camp of Treblinka (Perlis 1984: 158-222).

Korczak was murdered, but his legacy continues to inspire generations of educators. At the core of Korczak's pedagogy lies the idea that a child is a complete person: not a person in the making, but a person here and now. In accordance with the Kantian Categorical Imperative, one should treat every human being as an end in him- or herself. Childhood is an end in itself and children, like all human beings, have the right to fulfilment in life (Korczak 1967: 123).

W 1912 roku Korczak podjął się, wraz ze Stefą Wilczyńską i żydowskim stowarzyszeniem na rzecz sierot, stworzenia Domu Sierot, domu dziecka przy ul. Krochmalnej 92, którym kierował już do końca życia. Pod koniec I wojny światowej wraz z Maryną Falską założył kolejny dom dziecka, Nasz Dom, tym razem dla polskich, chrześcijańskich dzieci. Prowadzili go razem do roku 1936. Korczak dzielił swój czas pomiędzy te dwie wspólnoty dzieci; jednak nie udało mu się – choć wierzył, że powinien – połączyć te dwie grupy, żydów i chrześcijan.

W 1919 roku Korczak opublikował książkę *Jak kochać dziecko*, która składa się z 4 części – *Dziecko w rodzinie*, *Internat*, *Kolonie letnie* i *Dom sierot*, stanowiące filary jego filozofii edukacyjnej. Na tym etapie była ona już dojrzała i ugruntowana.

Książki dla dzieci autorstwa Korczaka, w tym *Król Maciuś Pierwszy* (1923), oraz *Kajtuś Czarodziej* (1933), dały mu jako autorowi książek dla dzieci międzynarodową sławę. *Król Maciuś...*, jedna z najpopularniejszych książek Korczaka do dziś, opowiada historię dziecka, które staje się królem i próbuje zorganizować królestwo dzieci. W literacki sposób Korczak przedstawia swe najważniejsze przemyślenia i społeczną utopię emancypacji dzieci. Oskarżycielskim tonem wypowiada się także o dorosłych, którzy ciągle przeszkadzają w realizacji tych planów.

W 1926 roku Korczak założył tygodnik, gazetkę dla dzieci „Mały Przegląd”, jako dodatek do żydowsko-polskiej gazety codziennej „Nasz Przegląd”. Dziennikarstwo dziecięce odgrywało jedną z najważniejszych ról w pedagogice Korczaka (1967). Jego własna działalność dziennikarska obejmowała także popularny program radiowy, który wybrzmiewał na antenie przez 10 lat trwającego dialogu z polskim społeczeństwem w zakresie edukacji i praw dzieci.

Korczak był wychowawcą „absolutnym”, który przekładał swe pionierskie idee na rzeczywistość. W obu domach dziecka zrealizował swój znany wszystkim pomysł dziecięcej demokracji, na którą składał się sejm, sąd, gazeta dzieci i cotygodniowe posiedzenia z udziałem wszystkich członków społeczności domu sierot. Demokracja ta była jego drogą do realizacji praw dziecka, w kulturze rozmowy, wspólnego zrozumienia i tolerancji.

Korczak odwiedził Palestynę, Ziemię Izraela, dwa razy, w 1934 i 1936 roku. Gdy Europa nie potrafiła dać dzieciom emancypacji, miał nadzieję, że Izrael, „ziemia nadziei”, zwłaszcza kibuc, syjonistyczny model socjalistycznego społeczeństwa, posłuży jako laboratorium doświadczalne relacji międzyludzkich i napisze nową biblię wspólnoty wszystkich ludzi. Podróże te były także elementem wewnętrznej walki Korczaka-Goldszmitta o swą tożsamość, jako Polaka z wychowania i tożsamości narodowej oraz Żyda, który nie potrafił uniknąć swego kruchego

In Search of an Ordering Principle

Our intuition that children have rights is fragile. Where can we anchor this claim, which confronts ancient social traditions? Korczak studies tend to discuss Korczak's legacy on its phenomenological surface, as a cluster of unique pedagogical practices and inspiring ideas about the child. They all fail to offer an ordering principle that would present all these pieces as a unified whole. Korczak is not taken seriously as an educational philosopher and his teaching remains marginal to academic studies and teacher education syllabuses. His concepts remain fragmented and his main idea that children have unconditional rights – is viewed as a nice recommendation without a philosophical basis. For many, he remains only as a Holocaust martyr.

A possible beginning to a different understanding of Korczak can be found in his Ghetto Diary. From May 15th, 1942, until August 3rd, 1942, in the sealed ghetto, watching its slow decay and expecting its extinction, Korczak wrote a diary, a meditation book, which is a rare window on his thoughts, feelings and moral struggle as a father to hundreds of children. The diary survived the war and it gives us a hint to a possible direction of our quest.

Four days before the deportation to Treblinka, on August 1st, Korczak noted a brief but important thought in his diary, “Did Marcus Aurelius read the wisdom of Solomon? How soothing is the effect of his memories” (Korczak, 1980, 206). It is not clear to which book Korczak refers by ‘The Wisdom of Solomon’; possibly it could be the Biblical book of Proverbs or Ecclesiastes, but the book which was most important to him – the only book he mentions in his diary as a source of support – is Marcus Aurelius’ *Meditations*. Marcus Aurelius was a Stoic philosopher, and it was probably Stoicism that helped Korczak in these hard moments. Why Stoicism? Possibly Stoicism played a more important role in Korczak’s philosophy than we have assumed until now.

Stoicism

What is Stoicism? Stoicism originated in the third century BC, at the dawn of classical Greece, in the arcaded city square of Athens, and came to be a dominant

statusu społecznego w Polsce. Korespondencja Korczaka z przyjaciółmi z Izraela opisuje jego wewnętrzny spór związany z ewentualną emigracją. W końcu jednak Korczak postanowił zostać z dziećmi. (Korczak, 1978, s. 69–228).

W listopadzie 1940 roku po zarządzeniach Niemców żydowski dom dziecka Korczaka został przeniesiony do getta żydowskiego w Warszawie. W tej rzeczywistości, przez około 21 miesięcy, Korczak walczył o żywność i chronił swe dzieci przed otaczającą je rzeczywistością. 5 sierpnia Niemcy wysłali Korczaka, jego dzieci i kadrę domu sierot do obozu śmierci w Treblince (Perlis, 1984, s. 158–222).

Korczak został zamordowany, lecz jego dorobek nadal inspiruje całe pokolenia wychowawców. W sercu jego pedagogiki leży idea, że dziecko jest pełnowartościową osobą, nie osobą w trakcie powstawania, ale osobą gotową tu i teraz. Zgodnie z kategorią imperatywem Kanta, każdy człowiek powinien traktować drugiego człowieka jako wartość samą w sobie. Dzieciństwo również jest wartością samą w sobie i dzieci, tak jak wszystkie inne istoty ludzkie, mają prawo do życia tu i teraz (Korczak, 1967, s. 123).

W poszukiwaniu zasady nadrzędnej

Nasza intuicja, że dzieci mają prawa, jest niestabilna. Gdzie możemy osadzić to przekonanie, które podważa starożytne społeczne tradycje? Badania twórczości i działalności Korczaka zwykle skupiają się na fenomenologicznej stronie jego dorobku, będącego zbiorem unikalnych praktyk pedagogicznych i inspirujących idei dotyczących dziecka. Badania te jednak nie potrafią scalić wszystkich tych elementów pod jedną nadrzędną teorią. Korczak nie jest traktowany poważnie jako twórca teorii wychowania i jego nauki pozostają na marginesie programu nauczania na studiach i kursach doskonalenia dla nauczycieli. Jego idee są fragmentaryczne, a jego naczelną myśl, że dzieci mają bezwarunkowe prawa, pozostaje zaledwie przyjemną rekomendacją bez zaplecza filozoficznego. Dla wielu jest on więc tylko męczennikiem Holokaustu.

Możemy inaczej zacząć pojmować Korczaka dzięki jego *Pamiętnikowi z getta*. Od 15 maja 1942 do 3 sierpnia 1942, w odizolowanym getcie, czekając w powolnej agonii na ostateczną śmierć, Korczak pisał pamiętnik, księgę medytacji, stanowiącą niezwykle klucz do jego myśli, uczuć i moralnych zmagania ojca setek dzieci. Pamiętnik przetrwał wojnę i daje nam wskazówkę, w jakim kierunku powinniśmy kontynuować badania.

philosophical school in the Greco-Roman world. In the later period it influenced the modernisation and secularisation of Europe.

Stoicism did not have one well-paved path of development; it is rather a direction of thought and a state of mind. It brings together different interpretations of the radical changes that the Greek world went through after the conquests of Alexander the Great and the collapse of its local city-state structure. Stoicism helped to give a new orientation and meaning to the life of the individuals in a globalised world. From Greece, Stoicism found its way to other parts of the Greco-Roman world and as a worldwide spiritual and political movement it continued successfully for 500 years and influenced the development of Western thought (Lovejoy 1960; Oestreich 1982).

Stoicism was a holistic worldview, which, in contrast to monotheistic theology, did not derive the human being from a transcendental God or from nature, but explained it as part of an infinite universal reality. Stoicism understood God as identical with nature or as its immanent spirit. The idea that human beings are part of this universal infinity gave Stoicism a kind of ethical pathos. It taught rational life in agreement with the postulates of nature, an active moral life and the equality of all human beings.

Scholars identify three stages in the development of Stoicism as a global philosophical school: from the Early Stoa (early 3rd - 2nd centuries BC), to the Middle Stoa (2nd - 1st centuries BC) to the Late Stoa in the Roman period (1st - 2nd centuries AD). (Arnold 2015; Hicks 1962; Rist 1969; Sandbach 1972; Spiegel 1980). Marcus Aurelius (121-180 AD, Roman Emperor in 161-180 AD) was the latest identified Greco-Roman Stoic thinker. As the emperor of Rome, he served most of his ruling years with his armies, defending the northern borders of the empire. There and then, he wrote his book *Meditations* as guidance for self-improvement (Aurelius 1997).

Stoicism surfaced again in Europe in the Renaissance and the Enlightenment periods, contributing to the secularisation and modernisation of European culture. Marcus Aurelius' *Meditations* became popular; it was the favourite book of several notable personalities in the modern times, including Frederick the Great, John Stuart Mill, Matthew Arnold and J.W. Goethe (Hayes 2003, XLIX).

As a school, Stoicism has many variants, but a summary of its teaching of several hundred years should include the idea that Nature is infinite and there is nothing beyond it. Nature is rational, penetrated by the Divine Logos. All human beings are part of nature and from the perspective of infinity, all human beings – actually all creatures, big or small, young or old – are equal.

Cztery dni przed deportacją do Trebłinki, 1 sierpnia, Korczak napisał krótką, lecz ważną notatkę w swym pamiętniku: „Czy Marek Aureliusz czytał przypowieści Salomona – Jak kojąco działa jego pamiętnik” (Korczak, 1980, s. 206; wersja online pdf). Nie wiadomo, o jakie przypowieści Korczakowi chodzi, może o Księgę Przysłów lub Eklezjasty, ale książka, która była dla niego najważniejsza – jedyna, o której wspomina w *Pamiętniku*, jest dla niego wsparciem – to właśnie *Rozmyślenia* Marka Aureliusza. Marek Aureliusz był stoickim filozofem, i to właśnie prawdopodobnie stoicyzm pomagał Korczakowi w najtrudniejszych momentach. Dlaczego stoicyzm? Może stoicyzm miał dużo większy wpływ na Korczaka, niż nam się do tej pory wydawało.

Stoicyzm

Czym jest stoicyzm? Stoicyzm, który narodził się w 3 wieku p.n.e. wraz z rozkwitającą starożytną Grecją, na rynku ateńskim w cieniu wysokich kolumn, stał się dominującą szkołą filozoficzną w grecko-rzymskim świecie. Później miał on wpływ na modernizację i sekularyzację Europy.

Stoicyzm nie wyznacza jednej, równo wybrukowanej drogi; jest to raczej kierunek myśli niż stan umysłu. Oferuje różne interpretacje dla radykalnych zmian, które świat Greków przechodził po podbojach Aleksandra Wielkiego i upadku swej organizacji państwa-miasta. Stoicyzm pomagał nadać nowy kierunek działania i nowe znaczenie życiu każdej jednostki w zglobalizowanym świecie. Począwszy od Grecji, stoicyzm dotarł do innych miejsc grecko-rzymskiego świata, jako światowy ruch duchowy i polityczny; panował przez 500 lat i wpłynął także na kulturę świata zachodniego (Lovejoy, 1960; Oestreich, 1982).

Stoicyzm był światopoglądem holistycznym, który w przeciwieństwie do monoteistycznej teologii nie stawiał Boga ani istoty ludzkiej ponad naturę, lecz raczej tłumaczył ich istnienie jako część nieskończonej ziemskiej rzeczywistości. Stoicyzm pojmował Boga jako tożsamego z naturą lub jako jej immanentnego ducha. Idea, że istoty ludzkie są częścią ziemskiej nieskończoności, nadawała stoicyzmowi etycznego patosu: racjonalne życie zgodnie z postulatami natury, aktywne, moralne życie i równość wszystkich istot ludzkich.

Uczeni rozróżniają trzy etapy rozwoju stoicyzmu jako globalnej szkoły filozofii, poczynając od wczesnego stoicyzmu (początek III–II w. p.n.e.), poprzez mediostoicyzm (II i I w. p.n.e.), aż do późnego stoicyzmu (I i II w. n.e.). (Arnold,

The Stoic ethical imperative is to live rationally and in accordance with the postulates of nature. ‘apathea’, the Stoic indifference, is the result of human understanding that no one can exclude himself from the order of the world, and especially from death. A rational person has to learn this order and live accordingly.

Understanding human mortality presents us with a moral duty. The verdict of death should not promote the feeling of passivity and indifference, but rather a call for social activism and moral commitment, ‘Pietas’. In every day of their short life, men have a moral responsibility to the world: “Not as though thou hadst thousands of years to live. Death hangs over thee: whilst yet thou livest, whilst thou mayest, be good.” (Marcus Aurelius, *Meditations*, Project Gutenberg Etext 2001: Book 4, XIV). Stoic philosophy, like other pantheistic philosophies, tried hard, but with limited philosophical success, to hold together both ‘apathea’ and ‘pietas’, the acceptance of the world fate and the call for moral action.

It is here, in the need for a new orientation, that we find the connection to Korczak’s own spiritual need in modernity. Not quite a Pole and not completely a Jew, he found guidance in a universal worldview.

The Child is Part of Infinity and Eternity

A rigorous reading of Korczak’s earlier texts, this time – through a Stoic lens – may produce surprising results: an ordering principle that connects all the major elements of his legacy.

In his 1919 book *How to Love a Child*, Korczak reflects on the conversations he had with mothers who asked him questions about their children: food, health, sleep and other regular parental worries. In a philosophical way, he explains how he sees the child, any child. The mothers start their questions with “My child is...” and he replies philosophically by saying that the child is not theirs in any possessive sense.

The child has a larger context for its being and its ultimate meaning that goes beyond his biological parents. The child is part of infinity, spatial infinity, the whole of nature, and the child is part of an endless time, eternity. In its identity echoes a long chain of generations.

[...] You say: “My baby.” If ever, it is only while you are pregnant that you have the right to use that term. [...] “My baby.” No, it is not yours, not even during the months of pregnancy or in the hour of childbirth.

2015; Hicks, 1962; Rist 1969; Sandbach, 1972; Spiegel 1980). Marek Aureliusz (121–180 n.e., cesarz rzymski, 161–180 n.e.) był ostatnim znanym myślicielem grecko-rzymskim, który wyznawał stoicyzm. Jako cesarz Rzymu większość swego panowania służył w armii, broniąc północnych granic imperium. W przerwach pisał książkę *Rozmyślenia*, która miała być podręcznikiem samodoskonalenia.

Stoicyzm wrócił do łask Europy w okresie Renesansu i Oświecenia i przyczynił się do sekularyzacji i modernizacji kultury europejskiej. *Rozmyślenia* Marka Aureliusza stały się popularne, były ulubioną książką wielu znanych osobowości ówczesnych czasów, w tym takich jak Fryderyk Wielki, John Stuart Mill, Matthew Arnold czy Goethe (Hayes, 2003, XLIX).

Jako szkoła, stoicyzm miał wiele odmian, ale co do zasady jego przewodnią idea, mówiąca, że natura jest nieskończona i poza nią nic nie ma, była zawsze ta sama. Natura jest racjonalna i przenika ją boski logos. Wszystkie istoty ludzkie są częścią natury i z perspektywy nieskończoności wszystkie istoty ludzkie, a właściwie wszystkie stworzenia, duże, małe, młode czy stare, są równe.

Stoicki imperatyw etyczny nakazuje żyć racjonalnie i zgodnie z postulatami natury. „Apateja”, stoicka obojętność, jest wynikiem ludzkiego rozumowania, że nikt nie może wyłączyć się z porządku świata, a zwłaszcza śmierci. Osoba racjonalna musi nauczyć się tego porządku i żyć według jego zasad.

Zrozumienie śmiertelności ludzkiej jest moralnym obowiązkiem. Werdykt śmierci nie powinien uwalniać pasywności i obojętności, lecz raczej wzywać do społecznego aktywizmu i moralnego zaangażowania, „piety”. Każdego dnia swego krótkiego życia ludzie mają moralny obowiązek wobec świata: „Nie żyj tak, jakbyś miał żyć lat dziesięć tysięcy. Los wisi nad tobą. Dopóty żyjesz, dopóki można, bądź dobry” (Marek Aureliusz, *Rozmyślenia*, księga 4, XIV). Filozofia stoicka, podobnie jak inne filozofie stoickie, bardzo usilnie dążyły do połączenia apatei i piety, choć z wymiernym skutkiem, czyli do akceptacji świata z wezwaniem do działania moralnego.

Tu, w globalizacji starożytności, w potrzebie nowego kierunku, możemy znaleźć związek z osobistą potrzebą duchowości Korczaka w czasach współczesnych. Człowiek – nie do końca Polak, nie całkiem Żyd, odnalazł spokój w tym uniwersalnym światopoglądzie.

The child you have delivered weighs ten pounds. There are eight pounds of water and a handful of carbon, calcium, nitrogen, sulfur, phosphorus, and iron. You have given birth to eight pounds of water and two pounds of ash. Drop-by-drop what goes to make your child has been clouded vapor, snow crystal, mist, dew, the mountain spring and the scum of a city gutter. Every atom of carbon or nitrogen has been bound into millions of different combinations. You yourself have taken only that which has to be gotten.

[...] It is so fragile that it may be destroyed by any bacteria which, even when magnified a thousand times is but a dot in the field of the view. But that “nothing” is the brother, the flesh, and blood, of every sea wave, of the wind and the thunderbolt, of the sun and the Milky Way. That speck of grass, of every oak and palm – of every chick, lion cub, colt, and pup. [...]

You say: “My baby.” It is not. The child is a common property; he belongs to the mother and father, the grandfathers and grandmothers. [...] The child is like a parchment densely filled with minute hieroglyphs, and you are able to decipher only part of it,

[...] Child and infinity. Child and eternity. Child – a speck in space. Child – an instant in time. (Korczak 1967: 93-96)

Korczak, obviously, does not claim that there is no bond between parents and their children; yet the child has an ultimate status in the infinity of being. It also means that the child has an ultimate worth, independent of its parents’ goodwill.

Korczak, in fact, follows a long philosophical tradition of Immanence. There is no transcendence. The human being is part of infinite nature and nature, not a transcendental God, is the source and context of human existence. Nature, and not a divine revelation, is the source of human ethics. Korczak worships nature: “Haven’t I the right to be a disinterested worshiper of nature, to watch the shrub become green.” (Korczak 1967: 260) Such an axiom has far-reaching consequences also for education. From the perspective of spatial infinity, there is no ‘small’ or ‘big’. Every part of nature has an ultimate value. Every creature has its place in reality. From the perspective of the infinity of time, eternity, there is no ‘old’ or ‘young’; each age has the same worth. Therefore, the ‘small’ and ‘young’ child deserves our respect.

The idea of an infinite reality dictates Korczak’s approach to pedagogy and the understanding of the essence of the educational encounter with the child. “I have read many interesting books. Now I am reading interesting children” (Korczak 1978: 305). The child always transcends our knowledge and ‘reading’ the child is an endless task – an open human adventure like the text of a human ‘book’ that is written anew every day.

Meeting the child entails intellectual modesty. An educator never has definite knowledge about the reality of the child and can never produce unequivocal and final answers to the questions of life. To the mothers’ questions, Korczak an-

Dziecko jest częścią Nieskończoności i Wieczności

Szczegółowa analiza wcześniejszych tekstów Korczaka, tym razem przez stoickie okulary, może dać nieoczekiwane rezultaty: oto wyłania się przewodnia zasada porządkująca, która scala wszystkie najważniejsze elementy jego dorobku.

W swej książce z 1919 roku *Jak kochać dziecko* Korczak rozmyśla na temat rozmów, które przeprowadził z matkami zasypującymi go pytaniami o swe dzieci: o jedzenie, zdrowie, sen i inne zwyczajne zmartwienia rodziców. Korczak w filozoficzny sposób tłumaczy, jak on postrzega dziecko – każde dziecko. Matki zaczynają pytania od „Moje dziecko jest...”, a on odpowiada filozoficznie, mówiąc, że dziecko nie jest *ich własnością*.

Dziecko jest istotą w szerszym kontekście i jego ostateczne znaczenie wykracza poza bycie dzieckiem swych biologicznych rodziców. Dziecko jest częścią nieskończoności, przestrzennej nieskończoności, całokształtu natury, a także częścią nieskończonego czasu, wieczności. W jego istnieniu żyje wspomnienie wielu pokoleń.

Powiadasz:

„Moje dziecko”. Kiedy, jeśli nie w okresie ciąży, masz do tego największe prawo? [...] „Moje dziecko.”

Nie, nawet w ciągu miesięcy ciąży ani w godzinach porodu dziecko nie jest twoje.

Dziecko, które urodziłaś, waży dziesięć funtów. Jest w nim osiem funtów wody i garść węgla, wapnia, azotu, siarki, fosforu, potasu, żelaza. Urodziłaś osiem funtów wody i dwa popiołu. A każda kropla tego twojego dziecka była parą chmury, kryształem śniegu, mgłą, rosą, źródłem, mętem kanału miejskiego. Każdy atom węgla czy azotu wiązał się w miliony połączeń. Tyś tylko zebrała to wszystko, co było...

[...] Takie to kruche, że je zabić może bakteria, która tysiąc razy powiększona jest dopiero punktem w polu widzenia...

Ale to nie jest bratem krwi i kości fali morskiej, wichru, błyskawicy, Słońca, Drogi Mlecznej. Ten pyłek jest bratem kłosu, trawy, dębu, palmy – pisklęcia, lwiatka, żrebaka, szczenięcia [...]

Powiadasz: „Moje dziecko”. Nie, to dziecko wspólne, matki i ojca, dziadów i prapradziadów. [...] Dziecko jest pergaminem szczelnie zapisanym drobnymi hieroglifami, których część tylko zdołasz odczytać,

Dziecko i bezmiar. Dziecko i wieczność. Dziecko – pyłek w przestrzeni. Dziecko – moment w czasie (Korczak, 1967, s. 93–96; brpd.gov.pl, s. 17–18).

Korczak oczywiście nie twierdził, że nie istniała więź między rodzicami a dziećmi, jednak dziecko ma najwyższą wartość w wieczności istnienia. Oznacza

swered with “I do not know”. Education is not a profession, based on professional knowledge, but an art of life or a religious task that takes us into the unknown. In many places where Korczak discusses the child, he expresses a sense of awe – “I do not know” (Korczak 1967: 83-84). Here comes the idea of respect for the child and the mystery of his world.

Respect for the Child

Respect for the child and his or her world – this is the central pillar in Korczak’s worldview. If childhood has the same value as any other stages of life, then it deserves our attention and respect. It also reaffirms Korczak’s claim for children’s rights.

Korczak changes the common view that childhood is just a prefatory stage for real life in maturity:

There are, as it were two lives, one serious, respectable, the other indulgently tolerated, of less value. We say a man of the future, a worker of the future, a citizen of the future. Such they will be [...] No. Childhood means long and important years of a man’s life. [...] 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. (Korczak 1967: 366-370)

The childhood years are not a passage leading to real life. They are life itself, here and now. We should not waste them for the sake of a vague future. Eternity gives a different perspective on our evaluation of age. Childhood years, like any other stage of life, deserve our respect.

Ultimate worth does not mean, which is a common misconception about Korczak, that children and adults are equal in their abilities. Children are new to this world and have less knowledge, experience, and power. Too often, power relations turn into disrespect of the weak and the abuse of the children’s basic rights as human beings. We have to respect who they are, not what, in our endless expectations, they should be. Their essential weakness deserves our respect and compassion:

The child is a foreigner who does not understand the language or street plan, who is ignorant of the laws and customs. [...] Respect the ignorance of the child! [...] Respect the labour of developing knowledge! Respect for failure and tears! [...] Respect the child’s belonging and budget. [...] Respect for the mysteries and fluctuations of the toil of growth! Respect for the

to również, że ma najwyższą wartość samą w sobie, bez względu na wolę swych rodziców.

Korczak tak naprawdę kontynuuje długą filozoficzną tradycję immanencji. Nie ma transcendencji. Istota ludzka jest częścią nieskończonej natury i to natura, a nie transcendentny Bóg, jest źródłem i kontekstem ludzkiej egzystencji. Natura, a nie boskie objawienie, jest źródłem etyki człowieka. Korczak czci naturę: „Czy nie mam prawa być bezinteresownym czcicielem natury: niech zielenią się krzewy”. (Korczak 1967, 260; brpd.gov.pl, *Jak kochać dziecko*, s 94.) Taki aksjomat ma daleko idące konsekwencje także w dziedzinie edukacji. Z perspektywy przestrzennej nieskończoności nie istnieje „małe” ani „duże”. Każda część natury ma wartość samą w sobie. Każde stworzenie ma swe miejsce w rzeczywistości. Z perspektywy nieskończoności czasu, wieczności, nie ma „starego” ani „młodego”, a każdy wiek jest tak samo wartościowy. Dlatego też „małe” i „młode” dzieci zasługują na nasz szacunek.

Idea nieskończonej rzeczywistości wyznacza postawę Korczaka w pedagogice i rozumienie istoty kontakty wychowawczego z dzieckiem. „Kiedyś czytałem ciekawe książki. Teraz czytam ciekawe dzieci” (Korczak, *Teoria a praktyka* 1978, s. 305; tłum. własne). Dziecko zawsze przewyższa nas swoją wiedzą, a „czytanie” dziecka jest zadaniem niekończącym się – otwartą ludzką przygodą, ponieważ tekst tej „książki” jest pisany codziennie od nowa.

Spotkanie z dzieckiem narzuca intelektualną skromność. Wychowawca nigdy nie ma całkowitej wiedzy na temat rzeczywistości dziecka i nigdy nie będzie w stanie sformułować zrozumiałych, ostatecznych odpowiedzi na pytania życia. Na pytania matek Korczak odpowiadał „Nie wiem”. Edukacja to nie zawód, który opiera się na zawodowej, nauczalnej wiedzy, lecz sztuka życia lub zadanie religijne, które zabiera nas w nieznanne. W różnych miejscach, gdzie Korczak mówił o dziecku, zawsze wyrażał podziw i zdziwienie – „Nie wiem” (Korczak, 1967, s. 83–84). Oto jest sens idei szacunku dla dziecka i tajemnicy jego świata.

Szacunek dla dziecka

Szacunek dla dziecka i jego świata – to jest filar światopoglądu Korczaka. Jeśli dzieciństwo ma tę samą wartość, co każdy inny etap życia, to zasługuje na naszą uwagę i szacunek. Uzasadnia także korczakowskie żądanie praw dzieci.

present moment, for today. [...] Respect for every single instant, for it passes never to return, and always take it seriously; hurt, it will bleed, slain, it will haunt with harsh memories. (Korczak 1967: 368-370)

Respect for the world of the child is respect for the youthful, passing moments of life. It is respect for youth. In traditional adult society, people respect the sternness of old people. Korczak calls for respect for the early years of a child's life with its naivety. "Let us demand respect for the clear eyes, smooth foreheads, youthful effort and confidence." (Korczak 1967: 375)

Respect for childhood years is respect for the present moment. We live in the present. The past is over and the future is still non-existent. If we respect life, we respect the present, any year, any day, any moment of it, "Respect for the present moment, for today." (Korczak 1967: 370).

Korczak's understanding that every spark of life, young or old, is part of eternity changes the whole understanding of the role of childhood in human life. Childhood is important, but not as a prefatory stage for future years. It is important because it is life and any life deserves dignity. A few of Korczak's most poetic texts express this idea, which is foreign to the ethos of the modern industrial society, which sees the efforts of childhood years as an investment program for future years.

The flower is the forerunner of the fruit; the chick will become an egg-laying hen, the calf will in due time yield milk. In the meantime — care, expense, and worry. [...] The market value of the very young is small. Only in the sight of God and the Law [of nature] is the apple blossom worth as much as the apple, green shoots as much as a field of ripe corn. (Korczak 1967: 356-357)

This capitalist industrial ethos of investment in the future is immoral and irrational since we never know the future. We cannot programme life like an industrial process. Quoting Louis Pasteur, the famous French scientist, Korczak says, "When I approach a child, I have two feelings. Affection for what he is today and respect for what it can become." (Korczak 1967: 416) We have to respect the presence of life and we never know – it is always a wonder – what it will become.

We try to control the endless flow of life, but moments of life are not objects that yield themselves to our control. Paraphrasing the insight of the ancient Greek philosopher Heraclitus of Ephesus about the ever changing nature: "You cannot enter twice the same river" (Fragment no. 91, in Diels 1934). Korczak tells us that life is an ever-flowing succession of individual moments; each one is different and each one has an ultimate value.

Korczak zmienia powszechną postawę, zgodnie z którą dzieciństwo jest tylko wstępnym etapem przed prawdziwym życiem w dorosłości:

Są jakby dwa życia: jedno poważne, szanowane, drugie pobłażliwie tolerowane, mniej warte. **Mówimy: przyszły człowiek, przyszły obywatel.** Że będą (...). Nie, wiek dziecięcy – długie, ważne lata żywota, człowieka. [...] 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 (Korczak, 1967, s. 366–370; brpd.gov.pl, s. 26–32).

Lata dziecięce to nie droga do prawdziwego życia. Są one życiem tu i teraz. Nie powinniśmy ich marnować dla dobra niewyraźnej przyszłości. Wieczność daje inną perspektywę dla naszej oceny wieku. Lata dziecięce, jak każdy inny etap życia, zasługują na nasz szacunek.

Wartość sama w sobie nie oznacza według Korczaka, jak to się często mylnie zakłada, że dzieci i dorośli są sobie równi w swych możliwościach. Dzieci są na świecie od niedawna i mają mniej wiedzy doświadczeń i władzy. Zbyt często stosunek władzy zamienia się w pogardę dla słabych i nadużywanie podstawowych praw dzieci jako istot ludzkich. Musimy szanować to, kim są, a nie to, kim zgodnie z naszymi niekończącymi się oczekiwaniami powinny być. Ich wrażliwość zasługuje na nasz szacunek i współczucie:

Dziecko jest cudzoziemcem, nie rozumie języka, nie zna kierunku ulic, nie zna praw i zwyczajów. [...] Szacunku dla jego niewiedzy. [...] Szacunku dla pracy poznania. Szacunku dla niepowodzeń i łez. [...] Szacunku dla własności dziecka i jego budżetu. [...] Szacunku dla tajemnic i wahań ciężkiej pracy wzrostu. Szacunku dla bieżącej godziny, dla dnia dzisiejszego. [...] Szacunku dla każdej z osobna chwili, bo umrze i nigdy się nie powtórzy, a zawsze na serio, skaleczona krwawicę będzie, zamordowana płoszyć upiorem złych wspomnień (Korczak, 1967, s. 368–370; brpd.gov.pl, s. 26–32).

Szacunek dla świata dziecka to szacunek dla młodych, przemijających chwil życia. Jest to szacunek dla młodości. W społeczeństwach tradycyjnych ludzie szanują surowość wieku starożytności. Korczak woła o szacunek dla chwil młodości w życiu dziecka w całej jego naiwności. „Żądajmy szacunku dla jasnych oczu, gładkich skroni, młodego wysiłku i ufności” (Korczak, 1967, s. 375; brpd.gov.pl, s. 42).

Szacunek dla lat dzieciństwa to szacunek dla chwili bieżącej. Żyjemy w teraźniejszości. Przeszłość minęła, a przyszłość jeszcze nie istnieje. Jeśli szanujemy życie, szanujemy teraźniejszość, każdy rok, dzień, moment życia, „bieżącą godzinę, dzień dzisiejszy” (Korczak, 1967, s. 370; brpd.gov.pl, s. 32).

A year is no more than an attempt to understand eternity for everyday use. An instant is but the duration of a smile or a sigh. A mother is anxious to hear her child. She will not succeed. Every time it is a different woman who bids farewell to a different person and welcomes a different one upon his return. (Korczak 1967: 370)

Any spark of life deserves our respect, any being, any moment and the tiny life experiences of the child. When Korczak tries to understand the child and give it what it deserves, he turns to these two perspectives of infinity and eternity. Life deserves dignity and respect because life is infinite in its very essence. One may say that life is holy because it is infinite in its manifestations.

The idea that life deserves our respect is the very foundation of human rights. It leads Korczak to claim that children have rights, rights to what they are in every moment of their life, rights that are inseparable from their human dignity.

Children's Rights

Respect and rights go together. Respect for childhood leads to the idea of the rights of the child. Disrespect for childhood leads to disrespect of children and the abuse of their basic rights. If childhood is not a mere passageway to life, but an equal stage in human life that deserves our respect – then children have rights. Rights are not a gratuity that adults give children out of their gracious superpower; Children's rights derive from the recognition that childhood has its immanent worth. The practicalities of these rights come next.

In historical perspective, Korczak is a link in the chain of educationalists, social philosophers, and political leaders who fought for the emancipation of children in modern times, "I call for the Magna Carta of children's rights [...]" (Korczak 1967: 123). It is this call for the child's emancipation which made Korczak one of the authors of the League of Nations' 1924 Declaration of the Right of the Child.

How can one turn a philosophical principle into a reality? What are these rights? Korczak's call for children's rights is clear in its pathos, but not in its content. His claim that children have rights deserves further explanation, which we find scattered in several of Korczak's writings. In 1919, Korczak published his book *How to Love a Child*, which already contains the core of his ideas about children and education. There he writes:

Pogląd Korczaka, że każda iskra życia, młoda czy stara, jest częścią wieczności, zmienia całe spojrzenie na rolę dzieciństwa w życiu człowieka. Dzieciństwo jest ważne, ale nie jest wstępem do życia w przyszłości. Jest ważne, ponieważ jest życiem, a życie zasługuje na godne szanowanie. Kilka poetyckich tekstów Korczaka wyraża tę ideę, która jest nieco obca etosowi współczesnego, industrialnego społeczeństwa postrzegającego wysiłki okresu dzieciństwa jako inwestycję w przyszłość.

Kwiat jest zapowiedzią przyszłego owocu, pisklę będzie kurą, która znosi jaja, cielę będzie dawało mleko. Tymczasem staranie, wydatek i troska. [...] Mała rynkowa wartość młodego. Tylko wobec Prawa i Boga kwiat jabłoni tyle wart, co jabłko, zielona ruń, ile łan dojrzały (Korczak, 1967, 356–357; brpd.gov.pl. s. 10).

Ten industrialny, kapitalistyczny etos inwestowania w przyszłość jest niemoralny i nieracjonalny, ponieważ nie znamy przyszłości. Nie możemy zaprogramować życia, tak jak planujemy proces przemysłowy. Cytując Ludwika Pasteura, sławnego francuskiego naukowca, Korczak mówi: „Kiedy podchodzę do dziecka, ogarnia mnie dwojakie uczucie. Afekt dla tego, czym jest ono dzisiaj, i szacunek dla tego, czym stać się może” (Korczak, 1967, s. 416; tłum. własne). Musimy szanować obecność życia i nigdy nie wiemy – jest to zawsze niewiadoma – czym ono się stanie.

Próbujemy zarządzać niekończącym się strumieniem życia, ale jego momenty nie są obiektami, które poddają się naszej kontroli. Parafrazując myśl starożytnego greckiego filozofa Heraklita z Efezu dotyczącą wiecznie płynącej rzeki, symbolizującej wieczną zmianę, jakiej poddaje się natura: „Nie wchodzi się dwa razy do jednej rzeki” (fragment 91). Korczak mówi nam, że Życie to wiecznie płynący łańcuch pojedynczych zdarzeń, z których każde jest inne i każde ma wartość samą w sobie.

Rok – tylko próba zrozumienia wieczności na powszedni użytek. Chwila trwa tyle, ile uśmiech lub westchnienie. Matka pragnie wychować dziecko. Nie doczeka: raz w raz inna kobieta innego żegna i wita człowieka (Korczak, 1967, s. 370; brpd.gov.pl, s. 32).

Każda iskra życia zasługuje na nasz szacunek, tak samo jak każda istota, każdy moment, każde najmniejsze doświadczenie w życiu dziecka. Kiedy Korczak próbuje zrozumieć dziecko i daje mu to, na co ono zasługuje, zwraca się zawsze ku tym dwóm perspektywom: nieskończoności i wieczności. Życie zasługuje na

[...] I call for the 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

One should learn to know the child well so that in granting these rights as few mistakes as possible would be made. (Korczak 1967: 123)

This is a founding statement which presents a few difficulties. The second and the third rights, the right of the child to the present day, and the right of the child to be himself or herself, are obvious. They clearly follow his demand of respect of childhood as discussed above. The child has the right to live his childhood years in full and to fulfill his own identity. It is the moral duty of the educator to try to help the child attain these rights.

However, the first of the above three basic rights, the right to die, is more difficult. Children certainly have the right to live, but why do they have the right to die? Korczak's studies fail to give a clear explanation to this statement. Here again, we suggest that one can find Stoic ideas in this concept. Korczak sees the fear of death – in accordance with Stoic teaching – as one of the major obstacles to a complete life in the present. Sarcastically, we sometimes say, “life is dangerous – people die.” If we want to live our lives to the full and if we want children to live their lives fully, we have to overcome our fear of death. Because of the fear of death that might await our children, we do not let them live their lives, “Fearful that the child may be snatched from us by death, we snatch from him – life; not wanting him to die, we won't let him live.” (Korczak 1967: 132) Fear of death is an obstacle to human freedom. When one is free from the fear of death, then he is free to live his life (Eischsteller 2009).

If death is part of life – in a Stoic perspective – then we have to accept it and stop living in constant fear of death. “Naively, we are afraid of death; forgetful that life is a procession of dying and reborn moments” (Korczak 1967, 370). When death approaches us, naturally, by illness or war, we have to accept it with Stoic ‘apathea’.

There is another Stoic element in the text which may explain this assertion, an idea that may be more problematic to the modern mind. This is the idea that living creatures, including human beings, may have different length of life. This is what nature allotted them and one has to accept it as part of the dictate of nature (Korczak 1967: 124). As a pediatrician, Korczak knows that sometimes life ends sooner than we hope, and sometimes even children die. The text brings together

godność i szacunek, ponieważ jest w swej istocie nieskończone. Można nawet powiedzieć, że życie jest święte, ponieważ w swych przejawach jest nieskończone.

Myśl, że życie zasługuje na szacunek, jest fundamentem praw człowieka. Prowadzi ona Korczaka do stwierdzenia, że dzieci mają prawa, prawa do bycia tym, czym są w każdej chwili swego życia, i że prawa te są nierozdzielne z godnością ludzką.

Prawa dziecka

Szacunek i prawa idą w parze. Szacunek dla dzieciństwa prowadzi do sformułowania myśli o prawie dziecka. Brak szacunku dla dzieciństwa prowadzi do braku szacunku dla dzieci i nadużywania czy łamania ich podstawowych praw. Jeśli dzieciństwo ma nie być tylko korytarzem, przejściem do życia, lecz równoprawnym etapem ludzkiego życia, zasługującego na nasz szacunek – to dzieci mają prawa. Nie są one aktem łaski ze strony dorosłych, z racji ich wielkodusznej nadrzędności wobec dzieci; prawa dzieci wynikają z uznania, że dzieciństwo jest ich bezwzględną wartością. Dalszym krokiem są wszelkie kwestie i sprawy, które się z tymi prawami łączą.

Z perspektywy historycznej Korczak jest ogniwem łączącym między pedagogami, filozofami społecznymi i przywódcami politycznymi, którzy walczyli o emancypację dzieci w czasach współczesnych, „Wzywam o *magna charta libertatis*, o prawa dziecka.” (Korczak, 1967, s. 123; brpd.gov.pl, s. 55). To właśnie jest to korczakowskie wezwanie o emancypację dzieci, wezwanie jednego z autorów Deklaracji Praw Dziecka Ligi Narodów z 1924 roku.

Jak można przekuć filozoficzną regułę w rzeczywistość? Czym są te prawa? Wezwanie Korczaka, które przedstawia on w imieniu dzieci, jest jasne w swym patosie, lecz nie w treści. Jego żądanie, by dzieci miały prawa, wymaga głębszego zastanowienia się, wyjaśnień, które elementy możemy znaleźć w całej jego twórczości. W 1919 roku Korczak opublikował swą książkę *Jak kochać dziecko*, która już zawierała esencję jego myśli na temat dzieci i wychowania. Pisze on w niej:

[...] 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.

the Stoic idea of “apathea” and the Stoic idea of ‘pietas’. According to the value of pietas, one has to try with all his or her might to heal sick people, but if one cannot accept the natural fact of death, he or she will not be able to practice medicine or be an educator and even a parent. The decision to have children entails the fear – which all parents have somewhere in their mind – of unexpected death. If we cannot overcome this fear, we will not be able to take the risk of having children, and if we have children, we will not allow them to live.

The right of the child to live his or her own life gets in Korczak’s discourse a broad spectrum of human rights. Fair education is one of the most important ones. Education can change the person’s life. While the physician fights illness and death and grants the child with the right to live, the educator opens in front of him the ways of life. “The doctor has saved the child from the grips of death, the teacher’s assignment is to let him live, win for him the right to be a child” (Korczak 1967:376). In the background, one may hear the words of Socrates who said that while his mother, a midwife, helped give birth to bodies he, a teacher, gave birth to souls.

In Korczak’s philosophy the child’s emancipation is related to democracy and democratic discourse in society. The child should have the right to express its will on matters related to its life. The child is not an object, but a dignified member of the society.

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. When we will have gained his respect and trust, once he confides in us of his own free will and tells us what he has the right to do – there will be less puzzling moments, fewer mistakes. (Korczak 1967: 124)

This idea was the foundation of Korczak’s children’s democratic community that he built in his two orphanages. The child cannot run its life alone, but he or she should have a say in it.

Korczak’s Children’s Democracy – Participation and Conversation

Korczak is known for his ‘children’s democracy’, which he had established in his orphanages. These children’s democracies were not a pedagogical game, nor

Trzeba je poznać, by przy udzieleniu tych praw popełnić możliwie najmniej pomyłek (Korczak, 1967, s. 123; brpd.gov.pl, s. 55).

Jest to stwierdzenie fundament, które implikuje pewne trudności. Drugie i trzecie prawo dziecka do dnia dzisiejszego, do bycia sobą, są oczywiste. Są one wyrazem żądania szacunku dla dzieciństwa, o którym mówiliśmy wyżej. Dziecko ma prawo do przeżywania w pełni swych lat dziecięcych i życia zgodnie ze swą tożsamością. Moralnym obowiązkiem wychowawcy jest pomaganie dziecku w realizacji tych praw.

Jednak pierwsze z ww. praw, prawo do śmierci, nastęrcza pewnych trudności. Dzieci z pewnością mają prawo żyć, ale dlaczego mają mieć prawo umrzeć? Studium Korczaka nie podaje na to pytanie wyraźnej odpowiedzi. I tutaj także można więc zinterpretować je, czytając między wierszami stoickie idee. Korczak postrzega strach przed śmiercią – zgodnie z naukami stoików – jako jedną z przeszkód w życiu pełnią życia w chwili bieżącej. Mówimy czasem sarkastycznie: życie jest niebezpieczne – kto żyje, ten umiera. Jeśli chcemy żyć pełnią życia i jeśli chcemy, aby dzieci też żyły pełnią swego życia, musimy pokonać ten strach przed śmiercią. Ze strachu, że coś może stać się naszym dzieciom, nie pozwalamy im w pełni korzystać z życia: „W obawie, by śmierć nie wydarła dziecka, wydieramy dziecko życiu, nie chcąc, by umarło, nie pozwalamy żyć” (Korczak, 1967, 132; brpd.gov.pl, s. 60). Strach przed śmiercią stoi na przeszkodzie ludzkiej wolności. Kiedy człowiek pozbędzie się strachu przed śmiercią, jest wolny, by żyć swoim życiem (Eichsteller, 2009).

Jeśli śmierć jest częścią życia – w perspektywie stoickiej – to musimy ją zaakceptować, jeśli nie chcemy żyć w ciągłym cieniu strachu przed nią. „Naiwnie obawiamy się śmierci, nieświadomi, że życie jest korowodem zamierających i nowo zrodzonych momentów” (Korczak, 1967, s. 370, brpd.gov.pl s. 32). Kiedy śmierć zbliża się do nas naturalnie, w postaci choroby czy wojny, musimy zaakceptować ją ze stoicką „apateją”.

Jest jeszcze inny element stoicyzmu w tekście, który może tłumaczyć to założenie, myśl, która może być dla współczesnego umysłu problematyczna. Jest to myśl, że istoty żyjące, w tym człowiek, mogą mieć różną długość życia. Jest ona zależna od tego, co zapisała im natura, i każdy powinien zaakceptować ją jako część dyktatu natury (Korczak, 1967, s. 124). Jako pediatra Korczak wie, że czasem życie kończy się wcześniej, niż byśmy chcieli, i że czasami umierają też dzieci. Tekst scala stoicką ideę „apatei” oraz ideę „piety”. Zgodnie z zasadą tej ostatniej, człowiek musi próbować z całej siły leczyć chorych ludzi, lecz jeśli nie zaakceptuje

a lesson for future citizens of the state. They had their internal value as the essential environment for the implementation of children's rights 'here and now'.

Concepts of children's self-guided communities existed in progressive pedagogy even before Korczak. At the beginning of the twentieth century, numerous pedagogical experiments in the West were moving in the direction of liberating children's initiative, self-reliance, and toward responsible participation of young people in decision-making. Educationalists started to talk about changing the 'power game' that characterised the traditional educational system into a more cooperative one, based on a kind of agreement between children and adults. In this new paradigm, children are not the subjects of the system but its citizens. Korczak was aware of these pioneering initiatives of 'Little Republics', but he implemented these ideas in his children's communities in his own ways (Newerly 1967, 21).

Korczak and his education partners, Stefania Wilczynska at Dom Sierot Orphanage and Maryna Falska at Nasz Dom Orphanage, organised the two children's houses as rational communities. The entire complex structure of the orphanage – the parliament, the court, the newspaper, the board, the community-wide meetings at weekends – aimed to enable and foster a rational democratic way of living together. The rationality and the dialogical nature of these communities were essential as Korczak strongly believed that through rational discourse people can reach an agreement and overcome their disputes.

Korczak's children's democracy also probably had its specifically Polish, unspoken context (Newerly, 1967, 21). Poland was taking its first steps as an independent state after it had been erased from the European map for nearly two centuries by its neighbouring empires. Democracy was something to be learned in Poland. Anyway, democracy was not an educational tool for a distant future citizenship, but the proper way of social life in the present.

Korczak did not overestimate children's ability of self-government. "We have matured to the point of attempting self-government" (Korczak, 1967: 351). It was an experimental democracy and a guided democracy and these community tools served first of all as the community's agora, the community space of discourse.

The children's communities were not lawless communities. Law and order, if they are not arbitrary, foster human rights. Respect for the child's world precludes the freedom of violence or the abuse of the rights of others. (Korczak 1967: 231) Freedom is not chaos. Children have the right to get protection from the aggressiveness of others. Korczak's children's houses were very well organized and run according to strict regulations, a far cry from today's free education schools, though the regulations were not arbitrary and aimed to benefit all the members of

naturalnego faktu śmierci, nie będzie mógł praktykować medycyny, być wychowawcą ani nawet rodzicem. Decyzja o posiadaniu dzieci zawiera w sobie strach – który każdy rodzic ma gdzieś z tyłu głowy – przed nieoczekiwaną śmiercią. Jeśli go nie pokonamy, nie będziemy w stanie podjąć ryzyka posiadania dzieci, a jak już będziemy je mieli, nie pozwolimy im żyć.

Prawo dziecka do życia przejawia się u Korczaka w całym spektrum praw człowieka. Sprawiedliwa edukacja jest jednym z najważniejszych z tych przejawów. Edukacja – wychowanie – może zmienić życie jednostki. Podczas gdy lekarz walczy z chorobą i śmiercią i daje dziecku prawo do życia, wychowawca otwiera przed nim wszelkie drogi życia. „Lekarz wydarł dziecko śmierci, zadaniem wychowawców jest dać mu żyć, zdobyć prawo, by było dzieckiem” (Korczak, 1967, s. 376, brpd.gov.pl, s. 42). W tle można usłyszeć słowa Sokratesa, który mówi, że podczas gdy matka, położna, daje życie ciału, on, wychowawca, daje życie duszy.

Emancypacja dzieci w myśli korczakowskiej nawiązuje do demokracji i demokratycznego dyskursu w społeczeństwie. Dziecko powinno mieć prawo do wyrażenia swej woli w sprawach związanych ze swoim życiem. Dziecko nie jest przedmiotem, lecz godnym członkiem społeczeństwa.

Nie skryształizowało się we mnie i nie potwierdziło jeszcze zrozumienie, że pierwszym, nie-spornym jest prawo dziecka do wypowiadania swych myśli, czynnego udziału w naszych o nim rozważaniach i wyrokach. Gdy dorośniemy do szacunku i ufności, gdy samo zaufa i powie, co jest jego prawem – mniej będzie zagadek i błędów (Korczak, 1967, s. 124; brpd.gov.pl, s. 55).

Ta myśl jest filarem korczakowskiej demokratycznej społeczności dzieci, którą wprowadził w swych dwóch domach dziecka. Dziecko nie powinno przeżywać życia w samotności, powinno mieć jednak w nim coś do powiedzenia.

Korczakowska demokracja dziecięca – partycypacja i konwersacja

Korczak jest znany z tego, że wprowadził w swych domach dziecka demokrację dziecięcą. Systemy te nie były pedagogiczną zabawą ani lekcją dla przyszłych obywateli społeczeństwa. Miały wartość samą w sobie jako podstawowe środowisko realizacji praw dzieci w bieżącej chwili życia.

the community. Korczak and his partner educators understood that if they wanted to foster human dignity and the children's rights, they should structure the orphanage in a rational and democratic way as far as the children can handle it.

The children's community institutions aimed to protect children's rights, such as respect for their tiny properties. "First, everyone has the right to his property, no matter how insignificant and valueless. The fact that the loss can easily be made good is not the point" (Korczak 1967: 289). It is easy to dismiss the loss of a child's property, but one has to respect what for him or her are valuable personal belongings. Theft is a crime at any age.

Korczak was not naïve about the character of children. Children, like adults, are not perfect. The child has the right to be a child and not a perfect and righteous person. Therefore, there is law and order in the daily life of the orphanage, but also modesty and forgiveness for the weaknesses of any human being (Korczak 1967: 240, 249).

The orphanage children had different degrees of citizenship, depending on the assessment of their fellow inmates as to their behaviour, the degree to which they helped one another, and finally their contribution to the maintenance of general order and cleanliness. The rights of the orphanage citizenship went together with the fulfillment of the community obligations.

The ground floor institution in the orphanage's democracy was the children's parliament. The children in both of Korczak's children houses had their parliaments to which they elected members, twenty deputies at a time. With the sensitive guidance of adults, the child delegates regulated the orphanage's community life. (Court Gazette No. 19, Korczak 1967: 351) The democratic institutions were a serious matter. As Korczak showed in his novel *King Mathew the First* (1923), both children and adults can abuse power. Institutions of governance should be run cautiously. An analysis of the code of laws developed by this parliament reflects this cautiousness. Punishment is mild and limited mostly to educational actions.

The children's community tried to enforce its laws and daily routine through its *court* to which all members of the community, including the faculty, were accountable. "If I am devoting a disproportionate amount of space to the court, it is because I believe that it may become the nucleus of emancipation, (...), and make unavoidable the promulgation of the Declaration of Children's Rights" [...] (Korczak 1967: 312). The orphanage's rules applied also to the adults in the community including Korczak himself. They, like the children, were subject to the rulings of the court. If they abused the parliament's laws or offended someone, then "the chil-

Podobne idee dotyczące samorządnych społeczności dzieci istniały już przed Korczakiem. Na początku XX wieku powstało wiele eksperymentalnych ruchów na Zachodzie, których celem było uwolnienie młodzieżowej inicjatywy, samodzielności i odpowiedzialnej partycypacji młodych ludzi w ich własnym życiu. Pedagodzy zaczęli mówić o zmianie „stosunku władzy”, który charakteryzował tradycyjny system wychowawczy, na taki, który będzie się opierał bardziej na współpracy, porozumieniu pomiędzy dziećmi i dorosłymi. W tym nowym paradygmacie dzieci nie są podmiotami systemu, lecz ich obywatelami. Korczak znał te pionierskie inicjatywy „małych republik”, jednak realizował je w domach dziecka na swój własny sposób. (Newerly, 1967, s. 21)

Korczak i jego współpracownicy, Stefania Wilczyńska w Domu Sierot i Maryna Falska w Naszym Domu, utworzyli w tych domach dziecka sztywne na miarę prawdziwe wspólnoty społeczne. Cała struktura domu dziecka – parlament, sąd, gazeta, tablica, posiedzenia cotygodniowe – miały na celu pielęgnowanie demokratycznego i racjonalnego stylu życia w społeczeństwie. Racjonalność i dialogiczna natura tych wspólnot była dla Korczaka najważniejsza, ponieważ wierzył on gorąco, że poprzez racjonalny dyskurs ludzie mogą osiągnąć porozumienie i pokonać spory.

Prawdopodobnie wspólnoty dziecięce Korczaka miały też swój niepisany polski wymiar (Newerly, 1967, s. 21). Polska była rządzonym niezależnym państwem na mapie Europy, po tym jak została z niej zmieciona na ponad sto lat przez państwa sąsiadujące. Demokracja była czymś nowym dla całej Polski. Tak czy owak demokracja nie była narzędziem wychowawczym dla obywatelstwa w odległej przyszłości, ale właściwym stylem życia społecznego w teraźniejszości.

Korczak nie przeceniał zdolności dzieci do samorządności. „Dojrzeliliśmy do prób samorządu” (Korczak, 1967, brpd.gov.pl s. 224); była to demokracja eksperymentalna i pod przewodnictwem, a ww. narzędzia tej demokracji służyły najpierw jako rynek – agora, przestrzeń społeczna dla wspólnego dyskursu.

Wspólnoty te nie były wspólnotami pozbawionymi prawa. Prawo i porządek, jeśli nie pochodzą z góry, sprzyjają realizacji praw człowieka. Szacunek dla świata dziecka nie dopuszcza wolności przemocy ani nadużyć wobec innych praw (Korczak 1967, s.231). Wolność to nie chaos. Dzieci mają prawo do ochrony przed agresją ze strony innych. Domy dziecka Korczaka były świetnie zorganizowane i prowadzone wedle ścisłych zasad, odwrotnie niż dzisiejsze szkoły alternatywnej edukacji, choć zasady w nich panujące nie były narzucone odgórnie i miały na celu dobro wszystkich członków ich społeczności. Korczak i jego współpracownicy rozumieli, że jeśli chcą pielęgnować ludzką godność i prawa dzieci, powinni tak

dren have the right to sue the adult staff” (Korczak 1967, 350). Korczak proudly says that children sued him twice because they thought that he offended their rights.

The submission of the staff to the court jurisdiction may look strange, but it directly derived from the idea that children have rights, which are not conditioned by the goodwill of adults. The laws aim to protect the individual from the aggression of others and secure his or her basic rights. In the orphanages, they also aimed to put limits on the possible abuse of power by the adults.

The court was a dynamic institution, which regulated the daily life of the children’s community. It met about once a week. The judges – five at a time – were selected by drawing lots among the children who during the previous week had had no accusation brought against them. One of the judges was a teacher who guided the proceedings of the court. Every fifty cases a new set of judges were selected (Korczak 1967: 313-314).

Another common space – highly cherished by Korczak – was the orphanage’s newspaper, which served as a platform for the exchange of ideas, and regular “meetings” of the entire orphanage (Korczak 1967: 312). Korczak strongly believed in exchange of thought and in rational discourse. Influenced by Greek philosophy, he believed that disputes are the result of misunderstandings. The parliament, the court, the newspaper, the bulletin board, the weekly meetings – were spaces of joint discussions and learning, rather than institutions of legislation and governance. They served as the community’s ‘agora’, which enabled broad participation of children in the community’s ‘political’ life.

Summary

When we go behind the various inspiring policies that Korczak implemented in his children’s communities, we can identify not an arbitrary amalgam of wonderful practices, but rather a meaningful philosophical paradigm, which gives context to all of these ideas. The Stoic infinity is the existential context of human life and the ordering principle of Korczak’s education philosophy. From the perspective of Infinity, the small and the young deserve respect as any other human being. Children have dignity as any other human being. We should respect their world, their limitations, and their dreams for the future.

Dignity and respect imply rights. Disrespect makes any claim of rights groundless. Children have rights that are not the gracious adults’ gesture of good-

zbudować strukturę domu dziecka, by była ona racjonalna i demokratyczna na tyle, by dzieci dały radę ją prowadzić.

Instytucje w ramach wspólnoty dzieci miały na celu ochronę praw dzieci, takich jak np. szacunek dla ich małych własności. „Po pierwsze, każdy ma prawo do własności, choćby przedmiot był najbardziej błahy i bezwartościowy. Że stratę łatwo pokryć – czegoż to dowodzi?” (Korczak, 1967, s. 289, brpd.gov.pl., s. 132). Łatwo jest zignorować stratę własności dziecka, ale trzeba szanować to, co jest dla niego cennym majątkiem. Kradzież jest przestępstwem bez względu na wiek.

Korczak nie był naiwny względem charakteru dzieci. Dzieci, tak jak dorośli, nie są przecież idealne. Dziecko ma prawo do bycia dzieckiem, do bycia osobą nieidealną i niekoniecznie prawą. Dlatego też życie codzienne domu dziecka powinny regulować prawo i zasady porządkowe, ale także skromność i wybaczenie wobec słabości każdej istoty ludzkiej (Korczak, 1967, s. 240, 249).

Dzieci w domu dziecka miały też różne stopnie obywatelstwa, w zależności od oceny kolegów co do ich wyników w nauce, zachowania, życzliwości i pomocy wobec innych, a także wkładu w utrzymanie ogólnego porządku i czystości. Prawa związane z obywatelstwem w domu sierot szły w parze z wypełnianiem wspólnotowych obowiązków.

Podstawą funkcjonowania demokracji w domu sierot był parlament. Dzieci w obu domach dziecka Korczaka miały swój własny Sejm, do którego wybierały posłów, dwudziestu na raz. Delegaci, przy subtelnej pomocy dorosłych, regulowali życie wspólnoty w domu dziecka („Gazeta Sądowa” nr 19, Korczak, 1967, brpd.gov.pl, s. 203). Instytucje demokratyczne były poważną sprawą. Jak Korczak pokazał w swej powieści *Król Maciuś Pierwszy* (1923), zarówno dzieci, jak i dorośli mogą nadużywać władzy. Instytucje nadzoru powinny działać ostrożnie. Analiza kodeksu praw sporządzonego na potrzeby tego systemu pokazuje, że tak właśnie było. Kary były łagodne i ograniczone głównie do oddziaływań wychowawczych.

Wspólnota dzieci próbowała wdrożyć te prawa i dzienny porządek za pośrednictwem sądu koleżeńkiego, do którego mogli być podani wszyscy członkowie wspólnoty, w tym personel domu dziecka: „Jeśli nieproporcjonalnie wiele miejsca poświęcam sądowni, to w przeświadczeniu, że sąd może się stać związkiem równouprawnienia dziecka, prowadzi do konstytucji, zmusza do ogłoszenia – deklaracji praw dziecka” (Korczak, 1967, s. 312; brpd.gov.pl, s. 173). Regulamin domu dziecka miał również zastosowanie wobec dorosłych należących do wspólnoty, w tym samego Korczaka. Oni podobnie jak dzieci podlegali jurysdykcji sądu. Jeśli naruszali jakiegokolwiek obowiązujące prawa lub prawa danej osoby, można było „(...) podać do sądu siebie, każde dziecko i każdego wychowawcę, każdego

will. They have the right to live their lives to the full and get their basic human rights fulfilled. Their rights are different because they are different from adults. They are weaker, but they deserve equal respect, and this respect is the respect for their difference.

In his two orphanages, Korczak tried to lead children democratic communities that make respect for children and the protection of their rights a reality. Indeed, it proved to be a utopia. Korczak and the entire Jewish orphanage were murdered. Nonetheless, his advocacy of children's rights remains written in gold letters on our walls.

Classical Sources

Marcus Aurelius (2001), *Meditation*. The Project Gutenberg Etext. June 2001 [Etext #2680] Online at <http://ia331306.us.archive.org/1/items/meditations02680gut/medma10h.htm>

Korczak's Own Writings Used in This Paper (Primary Sources)

Korczak, J. (1980). *The Ghetto Years*. Tel Aviv: the Ghetto Fighters Museum and Hakibbutz HaMeuchad. (Hebrew)

Korczak, J. (1978). *Dat HaYeled*. Tel Aviv: the Ghetto Fighters Museum and Hakibbutz HaMeuchad. (Hebrew)

Korczak, J. (1976). *Yaldut Shel Kavod* [Childhood of Dignity]. Tel Aviv: Hakibbutz HaMeuchad and the Ghetto Fighters Museum. (Hebrew)

Korczak, J. (1967). *Selected Works of Janusz Korczak*. Transl. J. Bachrach. Washington: The Scientific Publications Foreign Cooperation Centre of the Central Institute for Scientific, Technical and Economic Information, Warsaw. Online at: <http://www.januszkorczak.ca/legacy/CombinedMaterials.pdf>

References (Secondary Sources)

Amnesty International. (2000). Child Soldiers: Criminals or Victims? In Dillon, S. (2010) (ed.) *International Children's Rights*. Carolina Academic Press. 731-748.

dorosłego” (Korczak, 1967, s. 350; brpd.gov.pl, s. 174). Korczak z dumą pisze, że dzieci dwa razy go pozwały, ponieważ uważały, że naruszył ich prawa.

Poddanie personelu prawu sądowemu może wydawać się czymś dziwnym, ale wywodzi się bezpośrednio stąd, że dzieci mają prawa, które nie podlegają dobrej woli dorosłych. Prawa te mają chronić jednostkę przed agresją ze strony innych i zabezpieczać jej podstawowe prawa. W domach dziecka miały też ono za zadanie stawianie granic wobec potencjalnego nadużywania władzy dorosłych wobec dzieci.

Sąd był instytucją dynamiczną, regulującą sprawy życia codziennego wspólnoty. Sąd zbierał się co tydzień. Sędziowie – za każdym razem pięciu – byli wybierani w drodze losowania spośród dzieci, wobec których przez cały poprzedzający tydzień nie wniesiono żadnego oskarżenia. Jednym z nich był nauczyciel, który przewodniczył postępowaniu sądowemu. Nowych sędziów wybierano co pięćdziesiąt spraw (Korczak 1967, s. 313–314).

Inną publiczną przestrzenią – wysoko cenioną przez Korczaka – była gazeta, która służyła jako platforma wymiany pomysłów i regularnych „spotkań” całego domu dziecka (Korczak 1967, s. 312).

Korczak mocno wierzył w wymianę opinii i racjonalny dyskurs. Pozostając pod wpływem greckiej filozofii, wierzył, że spory są wynikiem nieporozumień. Sejm, sąd, gazeta i tablica oraz cotygodniowe spotkania były miejscami wspólnych dyskusji i nauki bardziej niż instytucjami nadzoru i prawodawstwa. Spełniały funkcje wspólnotowej „agory”, która dawała dzieciom szerokie możliwości partycypacji w życiu społecznym wspólnoty.

Streszczenie

Jeśli przyjrzymy się z bliska różnym inspirującym praktykom, które Korczak wdrażał we wspólnocie dzieci, zobaczymy nie zlepek odgórnie ustalonych cudownych rozwiązań, lecz raczej znaczący paradygmat filozoficzny, który nadaje kontekst tym ideom.

Stoicka nieskończoność stanowi egzystencjalny kontekst dla istnienia ludzkiego bytu i nadrzędnej zasady filozofii wychowania Janusza Korczaka. Z perspektywy Nieskończoności i mali, i duzi zasługują na szacunek, tak jak każde inne stworzenie ludzkie. Dzieci mają godność, tak jak każdy człowiek. Zasługują na nasz szacunek dla ich świata, jego ograniczeń oraz marzeń na przyszłość.

Arnold, E.V. (2015 [1911]) *Roman Stoicism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Banks, J. A. (2009). Human Rights, Diversity and Citizenship Education. *The Educational Forum*, 73(2): 100-110.

Carter, C. & Osler, A. (2000). Human Rights, Identities and Conflict Management: A Study of School Culture as Experienced through Classroom Relationships. *Cambridge Journal of Education*, 30(3): 336-356.

Children in the Sex Industry. (2010). In S. Dillon (ed.). *International Children's Rights* (pp. 273-302). Durham, NC: Carolina Academic Press. Durham. North Carolina.

Cohen, A. (1994). *The Gate of Light: Janusz Korczak, the Educator, and Writer Who Overcame the Holocaust*. London and Toronto: Associated University Presses.

Diels H. (1957). *Die Fragmente der Vorsokratiker*, Walther Kranz (ed.), Hamburg: Rowohlt.

Eichsteller, G. (2009). Janusz Korczak – His Legacy and its Relevance for Children's Rights Today, *The International Journal of Children's Rights*. 17(3), 377-391.

Fontes, L. A. (2005). Multicultural Orientation to Child Maltreatment Work. In Fontes, L. A. *Child Abuse and Culture: Working with Diverse Families*, 1-29. New York, NY: Guilford Press.

Freeman, M. D. A. (1998). The Sociology of Childhood and Children's Rights. *The International Journal of Children's Rights* 6: 433-444.

Gaudelli, W. & Fernekes, W. R. (2004). Teaching about Global Human Rights for Global Citizenship. *The Social Studies*, 95 (1), 16-26.

Hanson, K. & Vandaele, A. (2003). Working Children and International Labor Law: A Critical Analysis. *International Journal of Children's Rights*, 73

Godność i szacunek wiążą się z prawami. Brak szacunku pozostawia roszczenie dotyczące praw bezpodstawnym. Dzieci mają prawa, które nie wynikają z dobrodusznego gestu dobrej woli dorosłego. Mają prawo do życia swoim życiem w całej jego pełni i do pełnego przestrzegania ich podstawowych praw człowieka. Ich prawa są inne, ponieważ i dzieci są inne niż dorośli. Są słabsze, lecz zasługują na taki sam szacunek, i ten szacunek jest szacunkiem dla ich odmienności.

W swych dwóch domach dziecka Korczak próbował poprowadzić dziecięcę wspólnoty demokratyczne dzieci, które obdarzają je szacunkiem i chronią ich prawa w rzeczywistości. W istocie, była to utopia. Korczak i cały żydowski dom dziecka zostali wymordowani. Jednak jego rzecznictwo prawa dziecka pozostaje zapisane złotymi literami na murach naszych dziejów.

Bibliografia:

Źródła klasyczne

Marek Aureliusz, *Rozmyślania*. The Project Gutenberg Etext. June, 2001 [Etext #2680] Online at <http://ia331306.us.archive.org/1/items/meditations02680gut/medma10h.htm>

Dziela Janusza Korczaka

Korczak, J. (1980). *The Ghetto Years*. Tel Aviv: the Ghetto Fighters Museum and Hakibbutz HaMeuchad. (w j. hebrajskim)

Korczak, J. (1978). *Dat HaYeled*. Tel Aviv: the Ghetto Fighters Museum and Hakibbutz HaMeuchad. (w j. hebrajskim)

Korczak, J. (1976). *Yaldut Shel Kavod* [Childhood of Dignity]. Tel Aviv: Hakibbutz HaMeuchad and the Ghetto Fighters Museum. (w j. hebrajskim)

Korczak, J. (1967). *Selected Works of Janusz Korczak*. (Tłum. J. Bachrach. Washington DC: The Scientific Publications Foreign Cooperation Centre of the Central Institute for Scientific, Technical and Economic Information, Warsaw. Dostępne online na: <http://www.januszkorczak.ca/legacy/CombinedMaterials.pdf>

Hayes, G. (2003). Introduction. In: Marcus Aurelius. *Meditations*. London: Weidenfeld and Nicholson.

Karp, Y. (2007). Violence towards Children in the Family, in Light of the Convention on the Rights of the Child. In Yoram, Ben-Yehuda et al (eds). *Abuse and Neglect of Children in Israel*, 152-208. Ashalim. [IHebrew]

Kirman, J. M. (2004). Using the Theme of Bullying to Teach about Human Rights in the Social Studies Curriculum. *McGill Journal of Education*, 39 (3): 327-341.

Lewowicki, T. (1994). Janusz Korczak: 1872-1942. *The Quarterly Review of Comparative Education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), XXIV, 1/2, 37-48. Online at: www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/korzake.PDF

Liebel, M. (2007): *Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven*. [*Why Children's Rights. Basics and Perspectives.*]. Weinheim: Beltz Juventa.

Liebel, M. (2013): *Kinder und Gerechtigkeit: Über Kinderrechte neu nachdenken*. [*Children and Justice. New Thinking about Children's Rights.*] Weinheim: Beltz Juventa.

Lovejoy, A. (1960). *The Great Chain of Being: a Study of the History of an Idea*. New York: Harper & Row.

Machel Report and Its Fallout: An Introduction to Children and Armed Conflict. (2010). In S. Dillion, (ed.) *International Children's Rights*. Carolina Academic Press, 693-708.

Mama, R. S. (2010). Needs, Rights, and the Human Family: The Practicality of the Convention on the Rights of the Child. *Child Welfare*, 89 (5): 177-189.

Melton, G. B. (1991). Preserving the Dignity of Children around the World: The U.N. Convention on the Rights of the Child. *Child Abuse & Neglect*, 15 (4): 343-350.

Mesch, G., Turjeman, H., & Fishman, G. (2007). Perceived Discrimination and Well-Being of Immigrant Adolescents. *Journal of Youth and Adolescents*, 37: 592-604.

Prace naukowe

Amnesty International (2000). *Child Soldiers: Criminals or Victims?* [W:] Dillon, S. (2010) (Ed) *International Children's Rights*. Carolina Academic Press. 731–748.

Arnold, E.V. (2015 [1911]) *Roman Stoicism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Banks, J. A. (2009). Human rights, diversity and citizenship education. *The Educational Forum*, 73(2): 100–110.

Carter, C. & Osler, A. (2000). Human rights, identities and conflict management: A study of school culture as experienced through classroom relationships. *Cambridge Journal of Education*, 30(3): 336–356.

Children in the Sex Industry (2010). [W:] S. Dillon (red.). *International Children's Rights* (s. 273-302). Durham, NC: Carolina Academic Press. Durham. North Carolina.

Cohen, A. (1994). *The Gate of Light: Janusz Korczak, the Educator, and Writer Who Overcame the Holocaust*. Londyn i Toronto: Associated University Press.

Diels H. (1957). *Die Fragmente der Vorsokratiker*; (red. Walther Kranz), Hamburg: Rowohlt.

Eichsteller, G. (2009). “Janusz Korczak – His Legacy and its Relevance for Children’s Rights Today”, *The International Journal of Children's Rights*. 17(3), 377–391.

Fontes, L. A. (2005). “Multicultural orientation to child maltreatment work”. W: Fontes, L. A. *Child Abuse and Culture: Working with Diverse Families* (s. 1–29). New York, NY: Guilford Press.

Freeman, M. D. A. (1998). The sociology of childhood and children’s rights. *The International Journal of Children's Rights* 6: 433–444.

Gaudelli, W. & Fernekes, W. R. (2004). Teaching about global human rights for global citizenship. *The Social Studies*, 95 (1), 16–26.

Miller-Perrin, C. L., & Perrin, R. D. (2013). Chapter 4. In C. L. Miller-Perrin & R. D. Perrin, *Child Maltreatment: An Introduction* (3rd ed.) (pp. 94-149). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Myers, W. (2001). "The Right Rights? Child Labor in a Globalizing World". *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 575(1): 38-55.

Newerly, I. (1967). "Introduction", in Korczak J. (1967). *Selected Works of Janusz Korczak.*, Pp. 12-27. Washington: The Scientific Publications Foreign Cooperation Center of the Central Institute for Scientific, Technical and Economic Information, Warsaw. Online: <http://www.januszkorczak.ca/legacy/CombinedMaterials.pdf>

Nussbaum, M. (2004). *The Therapy of Desire – Theory and Practice in Hellenistic Ethics*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Oestreich G. (1982). *Neostoicism and the Early Modern State*. Cambridge: Cambridge University Press.

Osler, A. (2002) Education for Human Rights and Citizenship in a Multicultural Society: making a difference, *Citizenship, Social and Economic Education*, 5(1): 5-16.

Osler, A., & Starkey, H. (2010). Human Rights and Democracy in Schools. In A. Osler & H. Starkey (Ed.), *Teachers and Human Rights Education* , 144-163.

Panter-Brick, C. (2002). Street Children, Human Rights, and Public Health: A Critique and Future Directions. *Annual Review of Anthropology*, 31: 147-171.

Perlis, Y. (1980). Final Chapter: Korczak in the Warsaw Ghetto. In: J. Korczak, *The Ghetto Years*. Tel Aviv: the Ghetto Fighters Museum and Hakibbutz HaMeuchad, 1980, 9-101

Perlis, Y. (1986) (Hebrew). *Ish Yehudi MePolin [A Jewish Person from Poland]*. Tel Aviv: Hakibbutz HaMeuchad & Beit Lohamei HaGetaot.

Rist J.M. (1969). *Stoic Philosophy*. Cambridge University Press.

Sandbach F.H. (1975). *The Stoics*. London: Chatto & Windus.

Hanson, K. & Vandaele, A. (2003). Working Children and International Labor Law: A Critical Analysis. *International Journal of Children's Rights*, 73

Hayes, G. (2003). "Introduction". Marek Aureliusz. *Rozmyślania*. London: Weidenfeld and Nicholson.

Karp, Y. (2007). "Violence towards children in the family, in light of the Convention on the Rights of the Child". W: Yoram, Ben-Yehuda i in. (red.). *Abuse and Neglect of Children in Israel* (152–208). Ashalim. (w j. hebrajskim)

Kirman, J. M. (2004). "Using the theme of bullying to teach about human rights in the social studies curriculum". *McGill Journal of Education*, 39 (3): 327–341.

Lewowicki, T. (1994). "Janusz Korczak: 1872–1942". *The Quarterly Review of Comparative Education* (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), XXIV, 1/2, 37–48. Dostępne online na: www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/korczae.PDF

Liebel, M. (2007): Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven. [*Why children's rights. Basics and Perspectives.*]. Weinheim: Beltz Juventa.

Liebel, M. (2013): Kinder und Gerechtigkeit: Über Kinderrechte neu nachdenken. [*Children and justice. New thinking about children's rights.*] Weinheim: Beltz Juventa.

Lovejoy, A. (1960). *The Great Chain of Being: a Study of the History of an Idea*. Nowy Jork: Harper & Row.

Machel Report and Its Fallout: An Introduction to Children and Armed Conflict. (2010). W: S. Dillion, (red.) *International Children's Rights*. Carolina Academic Press (s. 693–708).

Mama, R. S. (2010). "Needs, Rights, and the Human Family: The Practicality of the Convention on the Rights of the Child.". *Child Welfare*, 89 (5): 177–189.

Melton, G. B. (1991). "Preserving the dignity of children around the world: Convention on the Rights of the Child". *Child Abuse & Neglect*, 15 (4): 343–350.

Shner, M. (2012). *Janusz Korczak and Yitzhak Katzenelaon: Two Educators in the Abysses of History*. Tel Aviv: Mofet Institute.

Shner M. (1989) (Hebrew). *Stoic Elements in the Pantheistic Philosophy of Spinoza*. M.A. Thesis. Haifa: Haifa University.

Sofer, R. Et al.. (2015). *Children's Rights in and through Education: Learning to Live Together*. (Developed through the TEMPUS IV, Fifth Call Program: Development of an International Model for Curriculum Reform and Diversity Training that Was Funded by The European Commission). Israel, Haifa: Gordon College.

Spiegel, N. (1980) (Hebrew). *Marcus Aurelius – an Emperor and a Philosopher*. Jerusalem: Magness Press.

Starkey, H. & Osler, A. (2006). *Education for Democratic Citizenship: A Review of Research, Policy and Practice 1995-2005*". *Research Papers in Education*, 21(4): 433-466.

Starkey, H. (2012). Human Rights, Cosmopolitanism, and Utopias: Implications for Citizen Education. *Cambridge Journal of Education*, 42 (1): 21-35.

Svevo-Cianci, K. A., et al. (2011). The new UN CRC General Comment 13: The Right of the Child to Freedom from all Forms of Violence – Changing how the World Conceptualizes Child Protection. *Child Abuse & Neglect*, 35 (12): 979-989.

Tibbits, F. (1996). On Human Dignity: The Need for Human Rights Education. *Social Education*, 60 (7): 428-431.

Van Bueren, G. (1998). *The International Law and eh Rights of the Chid*. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers.

Walsh, S. (2011). Ethiopian Emerging Adult Immigrants in Israel: Coping with Discrimination and Racism. *Youth and Society*, 44 (1): 49-75.

Welbourne, P. (2002). Culture, Children's Rights, and Child Protection. *Child Abuse Review*, 11: 345–358.

Mesch, G., Turjeman, H., & Fishman, G. (2007). Perceived discrimination and well-being of immigrant adolescents. *Journal of Youth and Adolescents*, 37: 592–604.

Miller-Perrin, C. L., & Perrin, R. D. (2013). Chapter 4. In C. L. Miller-Perrin & R. D. Perrin, *Child maltreatment: An introduction* (wyd. III) (s. 94–149). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Myers, W. (2001). “The Right Rights? Child Labor in a Globalizing World”. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 575(1): 38–55.

Newerly, I. (1967). “Introduction”, in Korczak J. (1967). *Selected Works of Janusz Korczak.*, s. 12–27. Washington: The Scientific Publications Foreign Cooperation Center of the Central Institute for Scientific, Technical and Economic Information, Warsaw. Online: <http://www.januszkorczak.ca/legacy/CombinedMaterials.pdf>

Nussbaum, M. (2004). *The Therapy of Desire – Theory and Practice in Hellenistic Ethics*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Oestreich G. (1982). *Neostoicism and the Early Modern State*. Cambridge: Cambridge University Press.

Osler, A. (2002). Education for Human Rights and Citizenship in a Multicultural Society: making a difference, *Citizenship, Social and Economic Education*, 5(1): 5–16.

Osler, A., & Starkey, H. (2010). Human rights and democracy in schools. W: A. Osler & H. Starkey (red.), *Teachers and Human Rights Education*, 144–163.

Panter-Brick, C. (2002). Street children, human rights, and public health: A critique and future directions. *Annual Review of Anthropology*, 31: 147–171.

Perlis, Y. (1980). “Final Chapter: Korczak in the Warsaw Ghetto” in J. Korczak, *The Ghetto Years*. Tel Aviv: the Ghetto Fighters Museum and Hakibbutz HaMeuchad, 1980, 9–101.

Perlis, Y. (1986). *Ish Yehudi MePolin* [A Jewish Person from Poland]. Tel Aviv: Hakibbutz HaMeuchad & Beit Lohamei HaGetaot.

- Rist, J.M. (1969). *Stoic Philosophy*. Cambridge University Press.
- Sandbach, F.H. (1975). *The Stoics*. London: Chato & Windus.
- Shner, M. (2012). *Janusz Korczak and Yitzhak Katzenelaon: two Educators in the Abysses of History*. Tel Aviv: Mofet Institute.
- Shner M. (1989) (w j. hebrajskim). *Stoic Elements in the Pantheistic Philosophy of Spinoza*. M.A. Thesis. Haifa: Haifa University.
- Sofer, R. i in. (2015). *Children's Rights in and through Education: Learning to Live Together*. (Developed through the TEMPUS IV, Fifth Call Program: Development of an International Model for Curriculum Reform and Diversity Training that was funded by The European Commission). Israel, Haifa: Gordon College.
- Spiegel, N. (1980) (w j. hebrajskim). *Marcus Aurelius – an Emperor and a Philosopher*. Jerusalem: Magness Press.
- Starkey, H. & Osler, A. (2006). “Education for Democratic Citizenship: A Review of Research, Policy and Practice 1995-2005”. *Research Papers in Education*, 21(4): 433–466.
- Starkey, H. (2012). Human Rights, Cosmopolitanism, and Utopias: Implications for Citizen Education. *Cambridge Journal of Education*, 42 (1): 21–35.
- Svevo-Cianci, K. A. i in. (2011). The new UN CRC General Comment 13: The right of the child to freedom from all forms of violence – changing how the world conceptualizes child protection. *Child Abuse & Neglect*, 35 (12): 979–989.
- Tibbits, F. (1996). On human dignity: The need for human rights education. *Social Education*, 60 (7): 428–431.
- Van Bueren, G. (1998). *The International Law and the Rights of the Child*. Haga: Martinus Nijhoff Publishers.
- Walsh, S. (2011). Ethiopian Emerging Adult Immigrants in Israel: Coping with discrimination and racism. *Youth and Society*, 44 (1): 49–75.

Welbourne, P. (2002). Culture, Children's Rights, and Child Protection. *Child Abuse Review*, 11: 345–358.

Daniel S. Halpérin

Paediatrician in Geneva, Switzerland

Chairman of the Swiss Janusz Korczak Association

The Child's Right to Time

Dear Reader,

Let me start with a brief story. A paediatrician is called one night to attend a risky delivery. Arriving at the clinic, he bumps into the grandparents who are anxiously waiting. He tries to be reassuring and promises to give them news as soon as he has examined the newborn. In the delivery room, the labour is progressing rapidly and only a few minutes later, the baby is born and in great shape. The paediatrician examines him from head to toes, confirms to the parents that he's fine and steps back. Then, as promised, he returns to the grandparents and says:

"The delivery went smoothly. You have a magnificent grandson!"

"We already know," they answer with a big smile.

"Oh, really? How so?"

"Well, our son-in-law has just sent us on our cell-phone an MMS with the very first pictures of the baby! Would you like to see?"

The paediatrician is confused. Here we have a baby that is only a few minutes old, and is already familiar to his relatives, even before they have had a chance to see, touch, hold him or even hear him cry. How fast time is speeding up, he thinks, and how strange is this technology, which, somehow fooling time, allows us to skip so many steps in the way we create relationships!

Yes, he says to himself, to go faster than time, to rob time of its necessary duration – are we not depriving ourselves of a sweet internal concern called "waiting", whose inseparable twin is "imagining"? Michel Soulé, a French psychiatrist, was already concerned with this loss of the imaginary when he said of the fetal ultrasound (then in its early beginnings) that it provoked not an EIP (elective interruption of pregnancy) but an EIF – an elective interruption of fantasy.

And here we find ourselves already at the core of our subject: the child's right to time. To time and space, I should say, since these two notions are so closely related one to the other that they are in fact impossible to separate.

This has been true in physics since Einstein, with his theory of relativity and the concept of space-time. So it is also in metaphysics since Moses, given that in the Jewish tradition, universe and eternity are both designated by the same Hebrew term: "olam"; and so it is in child psychology, which teaches us that for a baby the

Daniel S. Halpérin
Lekarz pediatra z Genewy,
Prezes Szwajcarskiego Stowarzyszenia Janusza Korczaka

Prawo dziecka do czasu

Drogi Czytelniku,

zacznę od krótkiej historii. Pewnego dnia lekarz zostaje wezwany do porodu z komplikacjami. Po przyjeździe do szpitala spotyka dziadków, którzy już niecierpliwie czekają na rozwiązanie. Stara się ich uspokoić i obiecuje przekazać wieści, jak tylko zbada noworodka. Na sali porodowej poród przebiega szybko i zaledwie kilka minut później rodzi się dziecko – w bardzo dobrym stanie. Lekarz bada je od stóp do głów, mówi rodzicom, że wszystko jest w porządku, i wychodzi. Wraca do dziadków i mówi:

- Poród przebiegł sprawnie. Macie wspaniałego wnuka!
- Wiemy już – odpowiadają dziadkowie z wielkim uśmiechem.
- Naprawdę? Skąd?
- Nasz zięć właśnie przesłał nam zdjęcie dziecka na telefon! Chce pan zobaczyć?

Lekarz jest zdziwiony. Na sali porodowej leży dziecko, które ma dopiero kilka minut, a jego rodzina już je widziała, zanim jeszcze zdążyła je zobaczyć na własne oczy, dotknąć, potrzymać czy nawet usłyszeć jego płacz. Jak bardzo, myśli lekarz, wszystko się przyspieszyło, jakie to dziwne, że technologia tak oszukuje czas i pozwala nam pominąć wiele ważnych etapów w budowaniu więzi!

Czy ścigając się z czasem, okradając czas z jego konieczności trwania, nie pozbawiamy się tego słodkiego, wewnętrznego niepokoju, który zwiemy „czekaniem”, a którego nieodłączną siostrą jest „wyobraźnia”?

Michel Soulé, francuski psychiatra, zajmował się właśnie utratą tego elementu wyobraźni, kiedy powiedział o badaniu USG, które zaczynało być właśnie popularne, że mogło spowodować nie EIP (elective interruption of pregnancy – planowe przerwanie ciąży, przyp. tłum.) lecz EIF – planowe przerwanie fantazji (elective interruption of fantasy).

I tu dochodzimy do sedna naszego problemu: prawa dziecka do czasu. Do czasoprzestrzeni, trzeba by raczej powiedzieć, ponieważ te dwa wymiary są tak ze sobą związane, że praktycznie nie da się ich rozpatrywać osobno.

Potwierdza to fizyka od czasów Einsteina, jego teorii względności i koncepcji czaso-przestrzeni; tak samo metafizyka od czasów Mojżesza, zważywszy, że w tradycji żydowskiej wszechświat i wieczność oznacza się tym samym hebraj-

5 senses are not dissociated one from another, nor are they individually perceived by the baby, but rather they make up a set of interrelated perceptions, a “sensorial magma” that the much lamented Dan Stern described as “multi-sensoriality”. The underlying idea for the concept of “multi-sensoriality”, which will be implicit throughout this article, is that if we interfere with the time of young children by disrupting their rhythms, it is their entire sensorial system, their entire tracking system, that may find itself disoriented. And the fact is that we are indeed disrupting the time of our children.

Why?

First, because our perception of time is no longer what it used to be for thousands of years, when it was frozen in an immutable and predictable tempo, the tempo of life. Henri Atlan wrote: “The experience of generations, from birth to maturity, from old age to death, served as the starting point and reference to be conscious of the time that passes.” Experiencing, witnessing, the passing down of knowledge, was all done slowly, step-by-step, without any surprises. Today, we are being caught up in a frenzy of immediacy, and we do more and more in the same unit of time, which is making time seem shorter, just like a day full of activities goes by faster than a day of idleness. There you have it: doing more and doing faster, our knowledge is also transformed more quickly, and it is passed on so radically that it disorganises the hierarchy of generations. In other words, with the speed of technological change, the transmission of knowledge is no longer done from top to bottom of the pyramid of ages, but rather “bottom up”. This is not necessarily bad for the intergenerational dialogue, but it does undermine tradition.

Today, we live among people who are in a rush. Speed has become a key element in our daily lives. We are a “tachynomic” society, to use the term assigned by the political scientist Gil Delannoï (*Esprit*, June 2008), who states that speed is the norm. But at the same time – and this is a paradox emphasised by Jean-Louis Servan-Schreiber in his book entitled *Trop vite (Too Fast)*, Albin Michel, 2010), “never before in history have we disposed of so much time, as we have managed, in one century, to almost double our time of life and diminished by half the time we work.”

I must add to this paradox yet another paradox, namely that while everything is speeding up, childhood is getting longer, so much so that today we are unsure as to when it ends. One century ago in Europe, it was not unusual for a 10-year-old child to already be integrated into the workforce, in mines, in factories or in the fields; today, school is mandatory until 15 or 16 years old and – if we accept the idea that adolescence ends when emotional, social and material independence is attained – then one may still be an adolescent at 30 years old...

skim słowem: *olam*; tak samo psychologia dziecięca, która uczy nas, że u dziecka jego 5 zmysłów współfunkcjonuje nierozdzielnie razem. Dziecko nie potrafi ich używać oddzielnie, zmysły te dają mu zbiory wzajemnie powiązanych doznań, tworząc „sensoryczną magmę”, którą Dan Stern nazwał „multisensorycznością”. Koncept leżący u podstaw tego pojęcia, które będzie przebrzmiewać w niniejszym artykule, zakłada, że jeśli zaburzymy bieg czasu małego dziecka, jeśli zaburzymy jego rytmy, czyli cały jego układ sensoryczny, system „namierzania”, dziecko może poczuć się zdezorientowane. I rzeczywiście tak się dzieje – zaburzamy czas naszego dziecka. Dlaczego?

Po pierwsze dlatego, że nasza percepcja czasu już nie jest taka jak kiedyś, tysiąc lat temu, kiedy tempo życia było powolne, nie zmieniało się i było całkowicie przewidywalne. Henri Alan napisał: „Doświadczenia pokoleń, od narodzin do dojrzałości, od dojrzałości do śmierci, były punktem wyjścia i odniesienia dla świadomości przemijającego czasu”. Doświadczenia, przeżycia, przemijanie wiedzy, wszystko to dokonywało się powoli, krok po kroku, bez niespodzianek. Dziś ścigamy się w gorączce natychmiastowości, mieścimy coraz więcej czynności w określonej jednostce czasu, co sprawia, że wydaje się on krótszy, tak samo jak dzień wypełniony zajęciami mija szybciej niż dzień spędzony na bezczynności. I o to właśnie chodzi: o robienie więcej i szybciej, a nasza wiedza jest także szybciej przetwarzana, przekazywana, i to tak szybko, że dezorganizuje hierarchię pokoleń. Innymi słowy, wraz z szybko postępującą technologią przekazywanie wiedzy nie odbywa się już „od góry do dołu” zgodnie z hierarchią wieku, lecz raczej odwrotnie „od dołu do góry”. Niekoniecznie oznacza to coś niekorzystnego dla dialogu międzypokoleniowego, ale jednak – wstrząsa to tradycją.

Dziś żyjemy w świecie ludzi, którzy się spieszą. Szybkość stała się kluczowym aspektem naszej codzienności. Jesteśmy społeczeństwem „tachometrycznym”, by użyć terminu ukutego przez politologa Gila Delannoi (Esprit, czerwiec 2008), który twierdzi, że szybkość jest normą. Jednocześnie jednak, i jest to paradoks, który podkreśla Jean-Louis Servan-Schreiber w swej książce *Trop vite* (Albin Michel, 2010), „nigdy wcześniej w historii nie mieliśmy tak dużo czasu do zagospodarowania, jak teraz, kiedy w jeden wiek prawie podwoiliśmy średnią życia i skróciliśmy o połowę czas pracy”.

Do tego paradoksu muszę jeszcze dodać inny, mianowicie, że podczas gdy wszystko przyspiesza, dzieciństwo wydłuża się – do tego stopnia, że obecnie nawet nie jesteśmy pewni, kiedy się ono kończy. Wiek temu w Europie praca zarobkowa dla 10-lątka nie była niczym niezwykłym, w kopalniach, fabrykach czy na polu; dziś, obowiązek szkolny trzeba realizować do wieku 15 czy 16 lat, a jeśli przy-

A paradox within the paradox: at the same time as childhood is stretching both socially and economically, it is shrinking biologically. Indeed, we have witnessed an acceleration of puberty over the last century. In the United States and in Western Europe, between 1850 and 1950 the average age of the menarche, the first menstrual period, has decreased from 17 to 14 years old, and this tendency still continues nowadays, although at a slower pace: in present-day Switzerland, girls get their first period at 12 and a half years old.

Why then this speeding up of puberty? I do not really know. Some people invoke the state of health, which has globally improved in the world. Others cite the increasing number of young obese individuals, given that an increased body mass is one of the factors that contribute to the onset of puberty. Yet others suspect that hormones from a variety of sources contaminate our environment and more specifically our food. I would like to add another possible explanation: the sexually exciting effects of the images and sounds that contemporary media expose children to. I mean advertisements, video clips, television series with explicit sexual contents; I mean all of those monosyllabic styles of music (rock, twist, pop, hard, funk, rap, hip, hop...) that have sped up our grandparents' waltzes; I mean online fashion catalogues, the coquettish models of Abercrombie and Fitch stores. All of this plays out in an aggressive ambiance of erotization of bodies, words, clothing, and attitudes. I believe that this erotization, which begins very early and is literally hammered into children's brains, may stimulate the hypothalamus and prematurely set off the secretion of pubertal hormones.

In any case, we are hurried, and this feeling of urgency obviously shapes the development of our children as well as our rapport with them.

Here are a few examples taken directly from a paediatrician's experience:

- Prenatal consultation, during which the future parents and myself get to know each other, is the only consultation when we feel neither stressed nor rushed. Once the baby is born, the pressure of urgency emerges and with it, impatience. We may have multiplied the sources of information – books, brochures, websites – which should reassure parents on the state of health of their child and allow them to defer the consultation with the doctor; still many want their child to be seen right away. Waiting has become hard to handle. We are in an era of fast food and speed dating, why should we not have the right to spot diagnosis and instant healing? After all, as you probably know, the most used button in elevators is the one that accelerates the closing of the doors. Gaining an extra half-second is not to be underestimated, it seems.

miemy, że wiek nastoletni kończy się, gdy osiągniemy niezależność emocjonalną, społeczną i materialną, to nastolatkiem można być nawet w wieku lat 30...

Paradoks paradoksu: dzieciństwo rozciąga się w wymiarze społecznym i ekonomicznym, jednocześnie skracając się w wymiarze biologicznym. Dzieci tego stulecia coraz wcześniej wchodzą w okres dojrzewania. W USA i Europie Zachodniej średnia wieku, w którym wystąpiła pierwsza menstruacja, obniżyła się z 17 do 14 lat w latach 1850–1950, i tendencja ta trwa, choć wiek ten obniża się nieco wolniej: obecnie w Szwajcarii pierwsza menstruacja u dziewcząt występuje średnio w wieku lat 12,5.

Dlaczego więc tak się dzieje? Naprawdę nie wiem. Niektórzy twierdzą, że ogólnie, w wymiarze globalnym stan zdrowia człowieka poprawił się. Inni tłumaczą to rosnącą liczbą otyłych, argumentując, że zwiększona masa ciała to dla organizmu sygnał do wejścia w okres dojrzewania. Inni jeszcze podejrzewają, że hormony, które dostają się do organizmów dzieci pod różnymi postaciami, zwłaszcza w pożywieniu, przyspieszają ten proces. Chciałbym do tego dodać jeszcze jedno możliwe wytłumaczenie: publiczna seksualność, na którą narażają dzieci współczesne media. Mam tu na myśli reklamy, teledyski, seriale telewizyjne o treściach wyraźnie seksualnych; mam na myśli wszystkie style muzyki współczesnej o monosylabicznych nazwach (rock, twist, pop, hard, funk, rap, hip-hop...), które są znacznie szybsze niż walce, do których tańczyli nasi dziadkowie; mam na myśli katalogi mody, kokietyjne modele ze sklepów Abercrombie i Fitch¹: wszystko to składa się na agresywną atmosferę erotyzacji ciała, słów, ubrań i postaw. Sądzę, że ta erotyzacja, która zaczyna się bardzo wcześnie i jest dosłownie wtłaczana dzieciom do głów, może stymulować podwzgórze do przedwczesnego uwalniania hormonów płciowych.

Tak czy owak, ciągle się spieszymy, a to poczucie braku czasu z pewnością wpływa na rozwój naszych dzieci, a także na jakość naszych stosunków z nimi.

Oto kilka przykładów wziętych bezpośrednio z praktyki lekarskiej:

- Badanie prenatalne, podczas którego przyszli rodzice i ja poznajemy się, jest jedynym momentem, kiedy nie czujemy się zestresowani ani poganiani. Jak tylko dziecko się urodzi, pojawia się poczucie ponaglenia i niecierpliwości. Może i zwielokrotniliśmy nasze źródła wiedzy – przez książki, broszury, strony internetowe – a taki dostęp do wiedzy powinien łatwiej uspokoić rodziców co do stanu zdrowia ich dziecka, pozwala nawet mieć inne zdanie niż lekarz, jednak wielu rodziców chce, by ich dziecko było

¹ Amerykańskie przedsiębiorstwo branży odzieżowej, reprezentujące amerykański styl życia – przyp. tłum.

- We no longer take the time to give birth when nature calls. More and more often, labour is artificially induced: from 10% of cases in 1981 to 20% in 2003, according to French prenatal registries. And at least a quarter of these induced labours [Goffinet: 2003] have no medical justification. We call them “convenience deliveries”, a convenience that can be that of the mother, in a rush to get her figure back, or that of the obstetrician, who would not consider delaying the start of his vacation.
- The time of meals has changed, too. Today, we eat fast and often alone, when in the past a large part of family life was played out around the dinner table. Today, school meals, the cafeteria, the canteen or a lunch box fill our stomachs while they empty our heads of the exchanges once possible through eating together. No, there is no need to feel nostalgic for those never-ending and sometimes heavily silent family meals, whose main virtue was to teach children good manners. Nonetheless, eating together has its good sides. A child who eats with its family can notice all kinds of regulatory factors that are likely positively to influence its eating patterns. First, eating together obliges us to eat more slowly, and those who eat more slowly eat less (which is not negligible when obesity has become a major problem in public health). More generally, eating together is living together, it is sharing something, and on that note, it is a potential source of mental and social well-being. It just so happens that those who feel well with themselves and in their environment are also less likely to adopt eating behaviour that leads to obesity. This was shown in a study carried out on eight thousand 4-year-old American children (Anderson, S.E. and Whitaker, R.C. *Pediatrics*, 2010): children who eat with their family at least 5 times a week, who sleep at least 10.5 hours per night, and who do not watch television more than 2 hours per day, include 40% fewer obese subjects compared to those who do not respect any one of these conditions.
- Sleep. Now, this is one time-consuming area for a paediatrician! Once the baby is born, it is very quickly pressured into adapting its sleep to its family’s needs. This demand to adapt often ignores the natural limitations a baby needs to follow in the organisation of its sleeping behaviour. Rather, it is based on inappropriate expectations on the part of the parents. This may bring parents to adopt strategies that make the baby’s sleep patterns even more problematic. As a result, one in four infants has a sleeping disorder.
- Allow me here to make a brief inroad on the topic of chronobiology. First, there is a lot of variability in a baby’s sleeping needs. Just as for adults,

zbadane od razu. Czekanie stało się trudne do zniesienia. Żyjemy w epoce fast foodów i szybkich randek, dlaczego nie mielibyśmy mieć prawa do diagnozy medycznej na miejscu i do natychmiastowego leczenia? W końcu, jak pewnie wiecie, najczęściej używanym przyciskiem w windzie jest ten, który przyspiesza zamykanie drzwi. Wygląda więc na to, że jeżeli można zyskać dodatkowe pół sekundy, nie należy tego lekceważyć.

- Coraz rzadziej zdarza się, że kobiety czekają na poród, aż wezwie ich do tego natura. Coraz częściej porody są wywoływane sztucznie: w 1981 roku – 10%, w 2003 roku 20%, według francuskich statystyk medycznych. I co najmniej jedna czwarta tych wywołań nie jest uzasadniona medycznie (F. Goffnet, 2003): zwiemy to porodem na życzenie (ang. *convenience delivery* – poród dla wygody – przyp. tłum.), dla wygody matki, która chce szybko odzyskać figurę, lub wygody lekarza położnika, który nie chce przekładać terminu wyjazdu na urlop.
- Czas spożywania posiłków też się zmienił. W dzisiejszych czasach jemy szybko i często w samotności, podczas gdy kiedyś znaczna część życia rodzinnego kręciła się wokół stołu. Dziś nasze żołądki wypełniają obiady w szkole, na stołówkach lub w pojemnikach na lunch, jednocześnie opróżniając nasze głowy z doświadczenia wspólnego spożywania posiłku. Och! Nie ma sensu tęsknić za tymi niekończącymi się, spożywanymi w ciężkiej ciszy posiłkami rodzinnymi, których jedynym celem było nauczenie dzieci dobrych manier. Wspólne jedzenie ma jednak swoje dobre strony. Dziecko, które je z resztą rodziny, obserwuje wszystkie rodzaje czynników regulujących potencjalnie jego nawyki żywieniowe. Po pierwsze, wspólne jedzenie zmusza nas do jedzenia w wolniejszym tempie, a ci, którzy jedzą wolniej, jedzą też mniej – co jest nie do przecenienia w czasach powszechnej otyłości. Uogólniając, wspólne jedzenie to wspólne życie, dzielenie się czymś, i dlatego czynność ta może być źródłem i czynnikiem warunkującym dobre samopoczucie w sensie społecznym i psychicznym. Wiadomo już, że osoby cieszące się lepszym zdrowiem psychicznym i będące lepiej uspołecznione rzadziej nabierają nawyków żywieniowych, które prowadzą do otyłości. Zostało to wykazane np. w badaniach przeprowadzonych na 80 000 amerykańskich dzieci w wieku 4 lat (Anderson, S. E. i Whitaker, R. C., *Pediatrics*, 2010): wśród dzieci, które spożywały posiłki z rodziną, przynajmniej 5 razy w tygodniu, które spały co najmniej 10,5 godzin na dobę i które nie oglądały telewizji więcej niż 2 godziny dziennie, było o 40% mniej dzieci otyłych niż wśród tych, które tych warunków nie spełniały.

some are big sleepers, and some are poor sleepers. Some babies need 18 hours of sleep per day, others are content with 10. Needless to say that the latter are completely resistant to their parents desperate efforts to have them sleep more.

- Secondly, we are not born with a sleep-wake or circadian system ready to work at once. A baby needs time, training and external conditions that promote the setting up of such a system. It is only at about 2 years of age, when the system attains its maturity, that morning sleepiness disappears. In order to be in tune, the system needs external factors, which we call “synchronizers” or “time givers” (in German: “Zeitgeber”). The most important of these “Zeitgeber” are the alternation between night and day, meal times and social activities. It is therefore up to us to provide with consistency those social clocks that will provide the baby’s day with a stable rhythm.
- The slightly older needs to nap, whether we like it or not. Hellbrügge in the 1960s and Montagner in the 80s both showed that removing naptime upon beginning nursery school, that is at around 4 years old, makes for a very difficult time. The child must stay awake for a dozen hours in a row, while it was previously able to get through a wakeful time of 5 to 6 hours only. Needless to add that I am sceptical of the efforts made in many countries to start school early and oblige children to sit through classes as young as 3 years old.

In saying this, I am conscious that I go against the general opinion. All around me, I see mothers in a rush to get back to work once their baby is born, either because their career is important to them, which is legitimate, or because their financial situation leaves them no other choice than to go back to work. So here we find them, anguished by the insufficient number of places at day-care centres, or by their restrictive opening hours, which is a reality in my city and most likely elsewhere. What should we do? Should we increase the number of day-care centres? Should the day-care centres be open longer hours? At night? At the weekends? Most parents demand such “improvements” because we all appreciate tailor-made fashion, *à-la-carte* treatment, flexibility and change. Except that babies do not like change. They are scared of novelty, they are “neophobic”, they are like old people: conservative and homebodies... So what do we do with these contradictory requirements? How can we get out of this disruption of time that modern times have thrown us into?

There is no secret recipe. Surely, we need more day-care centres, and it would probably be good if those could offer the flexible hours we so desire. But on

- Sen. To jest dopiero czasochłonny temat dla pediatry! Jak tylko urodzi się dziecko, szybko musi ono przystosować swój rytm snu do potrzeb rodziny. Ta konieczność idzie często w parze z ignorowaniem naturalnych ograniczeń, którym podlega dziecko w organizacji swych zachowań związanych ze snem. Konieczność ta opiera się na niewłaściwych oczekiwaniach rodziców. Przez takie podejście rodzice mogą stosować strategie, które będą skutkowały jeszcze większymi problemami związanymi ze snem dziecka. W efekcie jedno niemowlę na cztery cierpi na zaburzenia snu.
- Pozwolę sobie tu na małą dygresję na temat chronobiologii. Po pierwsze, potrzeby małego dziecka związane ze snem są bardzo różne. Tak samo jak u dorosłych – jedne z nich to śpiochy, inne wolą spać krótko. Niektóre dzieci potrzebują 18 godzin snu na dobę, innym wystarczy 10. Nie trzeba chyba mówić, że ta ostatnia grupa jest całkowicie odporna na wszelkie naciski ze strony rodziców, by spały dłużej.
- Po drugie, nie rodzimy się z gotowym do użycia okołodobowym systemem sen–stan czuwania. Dziecko potrzebuje czasu, treningu i odpowiednich warunków zewnętrznych, by taki system w swoim organizmie rozwinąć. System ten osiąga dojrzałość dopiero, gdy dziecko ma ok. 2 lat, gdy znika poranna senność. Aby system mógł działać, potrzebne są też odpowiednie czynniki zewnętrzne, takie które nazywamy „synchronizatorami” (ang. *synchronizer*, niem. *Zeitgeber* – przyp. tłum.) Najważniejszymi z tych czynników jest zmienność dnia i nocy, czas posiłków i czynności społeczne. Tak więc od nas zależy, czy zapewnimy płynność i spójne współdziałanie tych czynników – zegarów społecznych, które dadzą dziecku rytmiczność jego dziennego cyklu.
- Oprócz tego nieco starsze dzieci potrzebują jeszcze drzemek, czy nam się to podoba, czy nie. Hellbrügge w latach 60. i Montagner w latach 80. ubiegłego wieku pokazali, że rezygnacja z drzemek w wieku okołoprzedшкоlnym, tj, w wieku ok. 4 lat, zapoczątkowuje trudny okres dla dziecka: musi ono pozostać w stanie aktywności przez kilkanaście godzin z rzędu, podczas gdy do niedawna mogło skorzystać z regenerującej drzemki po 5 lub 6 godzinach czuwania. Logiczny w tym kontekście jest sceptycyzm wobec pewnych tendencji w niektórych krajach, polegających na obniżaniu wieku rozpoczęcia obowiązku szkolnego i wiążących się ze zmuszaniem dzieci do siedzenia bezustannie w szkolnej ławce już w wieku 3 lat.

Mówiąc to wiem, że sprzeciwiam się ogólnej opinii publicznej. Wszędzie wokół siebie widzę, jak matki spieszą się, żeby wrócić do pracy, jak tylko urodzi

the other hand, would it not be nicer if we had the means to offer more generous maternal and paternal leaves, in order to provide the baby, at least until it is one year old, with the comfort (which is not a luxury) of a close and continuous contact with its parents?

Beyond these logistic issues, I invite all of us to look at children a bit differently: just as we have started thinking about “going green”, just as we try not to let the water run while brushing our teeth, as we no longer leave our electronic appliances on standby, and just as we now recycle our waste, could we not learn how to resist all of the daily routines that lead us, and our children together with us, into a neurotic search for immediacy?

I am not trying to praise the “good old days”, and I do not preach idleness. But I would like to find, in our daily lives, the time for respect: respect for natural rhythms, respect for breaks and games, respect for arduous preparations, respect for the time that repairs and heals.

I would like us to respect the fact that small children are impatient. Their need for immediacy is normal; it is its persistence in us, adults, that is problematic. So, let us permit children to enjoy the present moment. But, step by step, with kindness and consistency, let us also show them that patient efforts can be the source of enjoyment. At home and at school, we can offer children the slow pleasure of assembling puzzles, mosaics or models. We can bring them to prepare, anticipate, postpone, and look forward to. There are so many domains in which this can be done: for instance, a theatre play to be prepared and put up together gradually throughout the school year, from choosing and learning the text, building the décors, making the costumes, and even sending out the invitations... Or planning a school outing, of which the location and theme can keep an entire class bustling for many months of exciting preparations... Or editing a school journal...

I would like us to pay manual labour and handicraft their due, because this is what can develop a taste for well-crafted objects, and what can teach the art of waiting.

I would like us to nurture the art of nursery rhymes, cradle songs and lullabies. Children love them, and they love to hear them over and over again, because nothing is more reassuring than knowing in advance the end of the story.

I would like us to stop hounding children into competition. In Japan, the demand for school success is so strong that their children have the highest prevalence of depression and suicide in the world. By pushing children to perform ever more, schools are conforming to the same demand for productivity that is seen in the world of economy, and they adjust their curricula more and more frequently to

się im dziecko, bo kariera jest dla nich ważna, co rozumiały, albo dlatego, że ich sytuacja finansowa nie pozostawia im innego wyboru niż wrócić do pracy. Stają więc w obliczu niewystarczającej liczby miejsc w żłobkach i innych punktach opieki – lub zbyt krótkich godzin ich otwarcia – taka jest rzeczywistość w moim mieście i w wielu innych. Co robić? Czy mamy zwiększyć liczbę instytucji opieki? Czy mają być dłużej otwarte? W nocy? W weekendy? Wielu rodziców chce takich „ulepszeń”, ponieważ wszyscy cenimy sobie szycie na wymiar, poczęstunek à-la-carte, elastyczność i zmiany. Tylko że dzieci nie lubią zmian. Boją się nowości, są „neofobiczne”, są jak starzy ludzie: konserwatywne i domolubne... Co więc mamy robić w obliczu takich sprzeczności? Jak mamy wydostać się z tej pułapki zaburzonego czasu, którą zastawiły na nas współczesne czasy?

Nie istnieje żaden tajemny przepis. Na pewno potrzebujemy większej liczby żłobków i z pewnością byłoby dobrze, gdyby oferowały one elastyczne godziny pracy zgodnie z naszymi potrzebami. Jednak z drugiej strony, czy nie byłoby przyjemniej, gdybyśmy mieli środki na dłuższe urlopy macierzyńskie i ojcowskie, tak aby małe dziecko miało komfort (nie luksus) bliskiego i stałego kontaktu z rodzicami, przynajmniej do 1. roku życia?

Poza tymi kwestiami logistycznymi zachęcam wszystkich do spojrzenia na dzieci trochę pod innym kątem: podobnie jak zaczęliśmy „zieloną rewolucję”, podobnie jak próbujemy nie marnować wody podczas mycia zębów i nie zostawiamy elektronicznych urządzeń włączonych w trybie czuwania, i podobnie jak oddajemy odpady do recyklingu – czy nie moglibyśmy się nauczyć również poddawania tej rutynie codzienności, której brak prowadzi nas i nasze dzieci do neurotycznej gonitwy za natychmiastowością?

Nie staram się gloryfikować życia takiego jak kiedyś i nie pochwalam bezczynności. Ale chciałbym znaleźć w naszej codzienności czas na szacunek: szacunek dla naturalnego rytmu życia, szacunek dla przerw i zabaw, szacunek dla drobiazgowych przygotowań, szacunku dla czasu, który naprawia i leczy.

Chciałbym, żebyśmy szanowali fakt, że małe dzieci są niecierpliwe. Potrzeba natychmiastowości jest normalna; to raczej upór, który jest w nas, dorosłych, jest problemem. Pozwólmy więc dzieciom cieszyć się chwilą tu i teraz. Jednak krok po kroku, z serdecznością i konsekwencją, pokazujmy im także, że cierpliwe starania mogą być źródłem zadowolenia. W szkole i w domu możemy zaoferować dzieciom powolną przyjemność układania puzzli, mozaik czy składania modeli. Możemy nauczyć je przygotowywać się, przewidywać, przekładać na później i wy-czekiwać. Jest tyle dziedzin życia, w których możemy ich tego uczyć: na przykład przygotowanie sztuki teatralnej, od początku do końca, do wystawienia na koniec

the needs of the market. It is a mistake. Schools should favour cooperation rather than competition, critical reasoning rather than assimilation, participation rather than performance, baby steps rather than Olympic sprints. One should remember that excess of speed, whether at school or in the office, causes more professional sickness than professional success. Therefore let us not stigmatise children who are slower: most of them are not lazy or unfit to study, but perhaps their degree of slowness is, to quote Milan Kundera, “proportional to the intensity of their memory.”

I would like us to give sick children the time they need to heal quietly. You cannot imagine the pressure they are subjected to, not to miss a day of school, and how paediatricians are pushed into prescribing them medicines in order to speed up their return to school.

I would like us to give children in day-care centres and their parents the time to say goodbye. At a day-care centre near my home, the daily separation happens in two phases: first in front of the main entrance, then from the second floor window that allows children and parents to see each other and wave one last time. It is so little, but yet so much!

Let me conclude. I started with a story, I shall finish with another: my youngest daughter, ever since she was able to ask for things, could never get enough of stories. “Daddy, tell me a story,” she often asked at bedtime. It was her way of inviting me to spend some time with her, which – if we go back to the Hebraic sources of language and ideas – takes on a particular meaning since in Hebrew “time” is pronounced as “zman”, a root found in the word “hazmana” which means: invitation, welcome, engagement. Time, therefore, is what allows us to invite, to welcome and to engage. Is that not exactly what we should be doing with children?

Dear Reader, do not be like me, who was often too busy to accept this invitation as I should. Take the time to tell your children stories. That time will allow you to tell not just stories, but also your own story, and theirs. For them, that time will be a unique legacy. That time will be precious, because, just as Rousseau said: “The most useful tip of the entire educational process is not to gain time, but to waste it.” Don’t miss this opportunity!

roku szkolnego, od wyboru sztuki, przez budowanie dekoracji, szycie kostiumów, a nawet wysyłanie zaproszeń... lub planowanie wycieczki szkolnej, której temat i cel może wymagać od uczniów ekscytujących przygotowań... czy też tworzenie gazetki szkolnej...

Chciałbym, żebyśmy pozwolili sobie na prace ręczne, uczenie rzemiosła, ponieważ mogą one rozwinąć w dziecku chęć tworzenia przedmiotów i jednocześnie nauczyć je sztuki czekania.

Chciałbym, abyśmy kontynuowali tradycję uczenia wierszyków, kołysanek i piosenek dla dzieci. One je uwielbiają, uwielbiają je powtarzać, ponieważ nie ma nic bardziej uspokajającego niż wiedza z góry, jak skończy się dana historia.

Powinniśmy przestać nakłaniać dzieci do rywalizacji. W Japonii potrzeba odnoszenia sukcesów w szkole jest tak silna, że kraj ten ma najwyższe statystyki depresji i samobójstw na świecie. Zmuszając dziecko do osiągnięcia coraz lepszych wyników, szkoły przystosowują się do tych samych wymogów produktywności, co rynek gospodarczy, a szkolne programy nauczania coraz częściej dostosowane są do potrzeb świata ekonomicznego. To błąd. Szkoły powinny promować współpracę, a nie rywalizację, krytyczne myślenie, a nie umiejętność asymilacji, partycypację, a nie osiągi, małe dziecięce kroczyki, a nie skoki olimpijskie. Trzeba bowiem pamiętać, że nadmierna prędkość, czy to w szkole, czy w biurze, skutkuje bardziej wypaleniem niż sukcesem zawodowym. Nie stygmatyzujmy więc dzieci, które są wolniejsze: większość z nich nie jest leniwa albo niegotowa do nauki, być może ich powolność jest, cytując Milana Kunderę, „proporcjonalna do intensywności ich pamięci”.

Chciałbym, abyśmy dali chorym dzieciom czas, którego potrzebują na spokojne dojsze do siebie. Trudno nam wyobrazić sobie presję, jakiej dzieci są poddawane, gdy nie mogą opuścić ani jednego dnia szkoły, i jak naciskani są lekarze, by przepisywać dzieciom leki, by mogły jak najszybciej wrócić do szkoły.

Chciałbym, aby w placówkach opieki nad dzieckiem dano dzieciom i ich rodzicom czas na pożegnanie się. W takiej placówce obok mojego domu pożegnanie odbywa się w dwóch etapach: pierwszy przed wejściem głównym, drugi polega na tym, że dzieci mogą jeszcze pomachać rodzicom z okna na drugim piętrze. Niby tak mało, a tak wiele!

Podsumujmy więc. Zacząłem krótką historyjką, zakończę podobnie: moja najmłodsza córka, odkąd potrafi już o coś poprosić, nigdy nie miała dosyć opowieści. – Tata, opowiedz mi bajkę – prosi często przed spaniem. Jest to jej sposób na to, by zaprosić mnie do spędzenia trochę czasu z nią, co, powołując się znów na źródłostów hebrajski, ma szczególne znaczenie, ponieważ po hebrajsku czas – *zman*

– wywodzi się od słowa *hazmana*, które oznacza zaproszenie, zaangażowanie. Czas jest więc tym, co pozwala nam zapraszać, witać i angażować. Czy nie to właśnie powinniśmy robić z dziećmi?

Drogi Czytelniku, nie bądź taki jak ja, ponieważ ja często jestem zbyt zajęty, by te dziecięce zaproszenia akceptować: nie śpiesz się, przeznacz trochę czasu na opowiadanie bajek dzieciom. Czas ten będzie nie tylko opowiadaniem bajek, będzie też opowiadaniem twojej własnej historii i historii twoich dzieci. Będzie to dla nich wyjątkowy dar. Będzie to cenny dar, ponieważ, jak powiedział Rousseau: „Największą korzyścią całego procesu wychowawczego jest nie uzyskanie na czasie, lecz zmarnowanie go”. Nie przegap tej szansy!

Rev. Jerzy Smoleń, PhD

The Institute of Psychology, Jesuit University Ignatianum in Cracow

Words that Hinder Building Relations between Adults and Children

Introduction

Every one of us, if left alone, is not capable of developing the skill of entering into and living in relationships with others. We need other humans for this. We adults need them, let alone a child. The child needs our wise proximity that will allow it to understand the world and man and to build relationships with them. This fact was already acknowledged by the master of child-adult relationship building, Janusz Korczak, who wrote:

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. 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 stupidity¹.

On the other hand, Manenti believes that relationships may be built in four ways:

- **by word:** the child accepts what the parents say, if what they say is indisputable;
- **by example:** parents' conduct is carefully observed, controlled and remembered by children;
- **by attitude:** the way the parents perceive life, hidden in their hearts – unspoken but expressed by their whole person...the child can perfectly sense if it is accepted, rejected, abused....;

¹ Korczak J., *The Child's Right to Respect* [in:] Wolins M. (ed), *Selected Works of Janusz Korczak*, published for the National Science Foundation, Washington, D.C., by the Scientific Publications Foreign Cooperation Center of the Central Institute for Scientific, Technical and Economic Information, Warsaw, 1967, p. 368, accessed from <http://www.januszkorzak.ca/legacy/CombinedMaterials.pdf>

Ks. dr Jerzy Smoleń
Instytut Psychologii, Akademia Ignatianum w Krakowie

Słowa, które utrudniają budowanie relacji pomiędzy dorosłymi a dziećmi

Wprowadzenie

Każdy z nas pozostawiony samemu sobie nie jest w stanie wyzwolić w sobie zdolności bycia w relacjach z innymi. Potrzebujemy drugiego człowieka. Potrzebujemy my dorośli, a coś dopiero dziecko. Ono potrzebuje naszej mądrej bliskości, która pozwoli mu rozumieć świat i człowieka, i budować z nimi relacje. Zauważył to już mistrz budowania relacji pomiędzy dziećmi a dorosłymi, Janusz Korczak, który napisał:

dziecko jest istotą rozumną, zna dobrze potrzeby, trudności i przeszkody swego życia. Nie despotyczny nakaz, narzucone rygory i nieufna kontrola, ale taktowne porozumienie, wiara w doświadczenie, współpraca i współżycie. 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, leniwej, urągliwej głupoty¹.

Zaś A. Manenti uważa, że budować te wzajemne relacje można na cztery sposoby:

- **poprzez słowo:** dziecko przyjmuje to, co mówią rodzice, o ile są to słowa niepodlegające dyskusji;
- **poprzez przykład:** zachowania rodziców są bacznie obserwowane, kontrolowane i zapamiętywane przez dzieci;
- **poprzez nastawienie:** sposób przyjmowania życia, który pozostaje ukryty w sercach rodziców – nigdy nie zostaje wypowiedziany, lecz przekazywany jest całą ich osobą... Dziecko w sposób doskonały wyczuwa, czy jest akceptowane, odrzucane, wykorzystywane...;
- **poprzez wyznawane wartości:** wcześniej czy później rodzice muszą dać świadectwo o nadziei, która uzdolniła ich do przekazania daru życia².

¹ J. Korczak, *Prawo Dziecka do szacunku*, Warszawa 2017, s. 28.

² A. Manenti, *My i nasze dzieci. Wskazania dla rodziców dzieci do lat 10*, Kraków 2009.

- **by the virtues we believe in:** sooner or later parents must give evidence of the hope that made them capable of forwarding the gift of life².

We shall focus in our scientific considerations on the first way mentioned above; the art of speaking is a great gift of man as a being capable of communicating³. Using words is an art in itself⁴. It requires great sensitivity to another man and great culture and sensitivity to the word which has enormous power of impact, both positive and negative. There is no man in this world who would not care at all about what and how he is addressed. Hence the art of choosing the right words is worth learning so that those words do not make mutual social relations difficult, do not become barriers, dams, closers⁵.

There is, then, great respect needed for the child, respect that shall be expressed in words; and so this study presents words, found to be – on the basis of my own professional work in the Mental Health Clinic and accessible literature⁶ – those most frequently used in interpersonal communication, and factors that make the process of building proper social relations difficult or even impossible, thus having a negative future impact on the person and the society.

Ten words, expressions and sentences shall be subject to discussion. I am fully aware that there are many more. Every one of us could probably add some words used in his everyday life that have left their mark on their lives, that we wish we would never hear again, for they bring negative memories and they shaped our personality of low self-esteem, with a great range of complexes that lie behind our social communication and interpersonal relationships today. Yet I still hope that those ten words will help the reader think about his or her own way of speaking and communicating, so that tomorrow is brighter than yesterday, so that no one despairs of the sense of their existence because of words.

² A. Manenti, *My i nasze dzieci. Wskazania dla rodziców dzieci do lat 10 [We and Our Children. Recommendations for Parents of Children from 0 to 10]*, Cracow 2009.

³ See J. Smoleń, *Homo Communicans*, “*Vox Patrum*” (2008) No. 52/2, pp. 965-973.

⁴ cf B. Latour, *Sztuka komunikacji [The Art of Communication]*, Cracow 2007; Sujak E., *ABC psychologii komunikacji [The ABC of Communication Psychology]*, Cracow 2006.

⁵ M. Golka, *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne [Barriers in Communication and the Society of (Dis)information]*, Warsaw 2008.

⁶ A. Kossak, *Słowa, które ranią [Words that hurt]*, <https://tyibiznes.com.pl/2016/09/slowa-ktore-rania-anna-kossak.html>, accessed on 4.11.2017; A. Rytel, *Słowa, które ranią*, <http://www.rossmann.pl/skarb/artykul,slowa-ktore-rania,274#>; accessed on.11.2017; B. Turska, *Słowa, które ranią – 6 zakazanych zdań [Words that Hurt – 6 Forbidden Statements]*, <http://babyonline.pl/slowa-ktore-rania-czego-nie-mowic-dziecku,zasady-wychowania-artykul,13464,r1p1.html>, accessed on 3.11.2017.

W naszej refleksji naukowej skupimy się na pierwszym sposobie, na słowie, gdyż wielkim darem dla człowieka jako istoty zdolnej do komunikowania się³ jest sztuka mówienia. Posługiwanie się słowem już samo w sobie jest sztuką⁴. Wymaga ono wielkiej wrażliwości na drugiego człowieka, a także wielkiej kultury i wielkiej wrażliwości na słowo, które ma wielką moc oddziaływania, zarówno pozytywną, jak i negatywną. Nie ma człowieka, dla którego bez znaczenia byłoby to, **co i jak** się do niego mówi. Dlatego warto nauczyć się tej sztuki dobierania właściwych słów, tak by nie utrudniały one wzajemnych relacji społecznych, by nie stawały się barierami, blokadami, zamykaczami⁵.

Potrzeba więc szacunku wobec dziecka, który będzie się wyrażał w słowach, dlatego w niniejszym opracowaniu zostaną zaprezentowane słowa, uważane, przez pryzmat własnej pracy zawodowej w Poradni Zdrowia Psychicznego, jak i dostępnych publikacji⁶, za najczęściej występujące w komunikowaniu się interpersonalnym, jako czynniki utrudniające budowanie właściwych relacji społecznych, bądź je istotnie zaburzające, z obserwowalnymi negatywnymi skutkami na przyszłość dla człowieka i społeczeństwa.

Omówionych zostanie **dziesięć słów, zwrotów, zdań**. Zdaję sobie sprawę z tego, że jest ich zdecydowanie więcej, aniżeli te zaproponowane. Każdy z nas dopisałby zapewne jeszcze te z własnego komunikowania się na co dzień, które odcisnęły na naszym życiu piętno, których nie chcielibyśmy już usłyszeć, ze względu na bardzo negatywne wspomnienia, które ukształtowały w nas osobowość o niskim poczuciu własnej wartości, o bogatej gamie kompleksów, wpływających w sposób istotny na nasze dzisiejsze komunikowanie się w społeczeństwie i budowanie relacji interpersonalnych. Mam jednak nadzieję, że te dziesięć słów pomoże odbiorcy w autorefleksji nad własnym sposobem mówienia, komunikowania się, tak aby jutro było piękniejsze od wczoraj, aby przez nasze słowa nikt nie zwątpił w sens własnego istnienia.

³ Zob. J. Smoleń, *Homo Communicans*, „Vox Patrum” (2008) nr 52/2, s. 965-973.

⁴ Por. B. Latour, *Sztuka komunikacji*, Kraków 2007; E. Sujak, *ABC psychologii komunikacji*, Kraków 2006.

⁵ M. Golka, *Barierzy w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*, Warszawa 2008.

⁶ A. Kossak, *Słowa, które ranią*, <https://tybiznes.com.pl/2016/09/slowa-ktore-rania-anna-kossak.html>, data pobrania 4.11.2017; A. Rytel, *Słowa, które ranią*, <http://www.rossmann.pl/skarb/artukul,slowa-ktore-rania,274#>; data pobrania 5.11.2017; B. Turska, *Słowa, które ranią – 6 zakazanych zdań*, <http://babyonline.pl/slowa-ktore-rania-czego-nie-mowic-dziecku,zasady-wychowania-artukul,13464,r1p1.html>, data pobrania 3.11.2017.

The Everlasting *but...*

It is difficult to communicate without expressing one's opinions, judgments, evaluations about social situations and the conduct of other people. Nevertheless unmitigated criticism definitely discourages people to enter into interpersonal relationships and to act, since no one behaves only and always badly, and therefore no one should be subjected to constant criticism. Criticism is an inherent element mainly of adult conduct, especially of such professions as teacher, educator, priest, university professor, doctor, as well as of parental care. Educating and correcting fits in with the definition of professional and parental activity. Nevertheless we still have not realised that correcting does not have to mean criticizing. I can point to something and do it in such a way that the interlocutor does not perceive it as negative, hostile, but rather full of kindness, care and acceptance.

We do not have to communicate then that something can be done better or in a different way. It is a feat and a sign of great wisdom to know when an imperfection of human deed or conduct should be ignored and when to focus on that person's involvement and effort they put into their conduct. To recognise the good points in a person's work and not to compare it with one's own potential, knowledge or experience – is an exceptional skill. Such an attitude is worth learning – so that we do not always say *but...*, because we all crave for good words, acceptance and recognition, in spite of everything⁷. It is great wisdom to look and not always see, and to see and not always comment on what we see.

In my opinion as a psychologist, it is also great harm to postpone the reward. This famous: *It is all great but... not now, you must wait a year*, does more evil than good. Especially in the domain of school, it is very common to hear a teacher telling a student that in fact he could get a “good” mark (4) at the end of this semester already but...if he continues to work like this he will probably get this mark at the end of the school year; so now he will only get a “strong satisfactory” (3). We believe that such conduct will motivate the student, but that is a false assumption. On the

⁷ Cf. J. Jagiela, *Komunikacja interpersonalna w szkole [Interpersonal Communication at School]*, Cracow 2004; J. Smoleń, „Nie „zamykaj” mnie, ale dodaj mi odwagi do Bycia... [Don't Close Me in Myself, but Give Me the Courage to Be...] [in:] *Wychowanie to dzieło Miłości. Ogólnopolskie Nauczycielskie Warsztaty w Drodze [Education is the Work of Love. The Nationwide Workshops for Teachers on the Move]* Zielona Góra – Jasna Góra 31st July – 13th August 2009, M. Kaczor, D. Świdkiewicz (eds.), Wydawnictwo Diecezji Zielonogórsko-Gorzowskiej, Zielona Góra 2009, pp. 200-206; J. Smoleń, *Psychologia komunikacji w budowaniu właściwych relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem [Psychology of Communication in Building Proper Relations between the Teacher and the Student]*, [in:] *Wychowywać, ale jak? [Educate, but How?]*, E. Juško, M. Borys, Tarnów 2012, pp. 95-105; G. Reimann, *Dzieci potrzebują uznania. O tym, jak właściwie chwalić i nagradzać. Poradnik dla rodziców [Children Need Acknowledgment. How to Properly Praise and Reward – a Guide for Parents]*, Kielce 2007.

Wieczne ale...

Trudno komunikować się bez wyrażania swojej opinii, swoich sądów, swoich ocen na temat sytuacji społecznych i zachowaniach drugiego człowieka. Jednak koncentrowanie się tylko na krytyce zdecydowanie zniechęca człowieka do nawiązywania relacji międzyludzkich i do działania, gdyż nikt z nas nie zachowuje się tylko źle, skazując siebie na nieustanną krytykę ze strony innych. Krytyka przede wszystkim wpisana jest w zachowanie dorosłych, a zwłaszcza w takie zawody jak nauczyciel, wychowawca, ksiądz, wykładowca akademicki, lekarz, czy w bycie rodzicem, gdzie edukowanie jest wpisane w działalność i zwracanie uwagi, poprawianie mieści się w kategoriach działalności zawodowej i rodzicielskiej. Ciągłe jednak nie mamy w sobie wypracowanej postawy, że zwrócenie uwagi nie musi wybrzmiewać jako krytyka. Mogę na coś zwrócić uwagę, ale w taki sposób, aby rozmówca nie odebrał tego komunikatu jako negatywnego, w domyśle, wrogiego, lecz pełnego życzliwości, troski i akceptacji.

Ponadto nie zawsze musimy komunikować, że coś można zrobić lepiej czy po prostu inaczej. Wielką sztuką i wyrazem wielkiej mądrości jest to, aby wiedzieć, kiedy przemilczeć niedoskonałość dzieła czy zachowania, a swoją uwagę skupić na zaangażowaniu się człowieka i energii włożonej w jego wykonanie. Zauważyć dobro w dziełach człowieka i nie porównywać je ze swoimi możliwościami czy swoją wiedzą, czy też swoim doświadczeniem – to wyjątkowa umiejętność. Warto więc wypracować w sobie tę postawę w relacjach międzyludzkich, aby nie zawsze komunikować *ale*, gdyż wszyscy jesteśmy wrażliwi na dobre słowo, na akceptację i uznanie, mimo wszystko⁷. Wielka to mądrość, ażeby patrząc nie zawsze widzieć, a widząc, nie zawsze skomentować.

Wielką krzywdą, w mojej ocenie jako psychologa, jest również zwyczaj odraczania nagrody. To słynne: *wszystko rewelacyjnie, ale... nie teraz, tylko za rok*, czyni więcej zła niż dobra. Zławsze w rzeczywistości szkolnej, jakże często słyzy się słowa skierowane do ucznia przez nauczyciela, że tak naprawdę to mógłby on otrzymać już na koniec tego semestru ocenę, np. 4,0, ale... jeśli będzie on nadal tak pracował, jak dotychczas, to zapewne będzie miał tę ocenę na koniec

⁷ Por., J. Jagieła, *Komunikacja interpersonalna w szkole*, Kraków 2004; J. Smoleń, *Nie „zamykaj” mnie, ale dodaj mi odwagi do Bycia...* [w:] *Wychowanie to dzieło Miłości. Ogólnopolskie Nauczycielskie Warsztaty w Drodze. Zielona Góra – Jasna Góra 31 lipca – 13 sierpnia 2009 r.*, red. M. Kaczor, D. Świdkiewicz, Wydawnictwo Diecezji Zielonogórsko-Gorzowskiej, Zielona Góra 2009, s. 200-206; J. Smoleń, *Psychologia komunikacji w budowaniu właściwych relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem*, [w:] *Wychowywać, ale jak?*, red. E. Juško, M. Borys, Tarnów 2012, s. 95-105; G. Reimann, *Dzieci potrzebują uznania. O tym, jak właściwie chwalić i nagradzać. Poradnik dla rodziców*, Kielce 2007.

contrary, it definitely discourages him or her⁸. Such conduct kills the student's will to act, to continue the effort to get as good a mark as possible. It is also inexplicable why this rule of postponement is not followed as far as reprimanding is concerned. Punishment is executed almost immediately.

The Eternal *not now, tomorrow!*

usually or always busy, overloaded with everyday work, we do not control this *tomorrow* or *later* or *not now* or *I don't have time for this now*. This is the case both with the young and the old. It rarely happens that one is fully aware of those magical words and that when they are spoken many times every day they create great distance toward their speaker. We can get used to the fact that in our professional activity we always have to do things here and now, as otherwise we would be reprimanded by our employer. As a consequence, we could be even denied potential promotion. But in personal and family affairs – we still keep to the immortal *tomorrow*. Janusz Korczak, already quoted before, taught that:

We do not treat a child seriously because he has a long life ahead. We are conscious of the effort of our own steps, the burden of self-interest, the limitations of perceptions and sensations. A child runs and jumps, sees without desiring, is puzzled, asks questions. Lightly he sheds tears and generously he enjoys himself. A fine day in the fall, when the sun has lost power, has its own kind of charm, as has a day in spring when everything is green. Take it as it comes, so little is needed to make us happy — effort is unnecessary. Hastily, carelessly, we dismiss a child. We ignore the multiplicity of his life and the joy which we can so easily bring him. Valuable quarter-hours and years are lost...⁹

When waiting for the possibility of meeting, talking or acting together we may form an internal belief that we are not worthy of any attention, commitment, meeting, that we are a person whose presence is even disturbing for others. Hence, with every such situation, our self-esteem and our faith in ourselves may diminish. This in turn has a negative influence on the development of our personality, the quality of the relationships we build, and our belief in the sense of life.

⁸ More details can be found in: K. Bocheńska, *Szach-mat, czyli o komunikacji w rzeczywistości szkolnej* [Checkmate: About Communication in School Reality], Warsaw 2006.

⁹ J. Korczak, *The Child's Right to Respect* [in:] Wolins M. (ed.), *Selected Works of Janusz Korczak, op. cit.*, pp. 358-359, accessed from <http://www.januszkorczak.ca/legacy/CombinedMaterials.pdf>

roku szkolnego, a teraz to otrzymuje mocne plus 3. Uważamy, że taka postawa ma ucznia zmotywować, ale to nie jest prawdą. Taka postawa zdecydowanie zniechęca⁸. Taka postawa naprawdę odbiera chęć do działania, do starania się, by osiągać jak najlepsze wyniki. Niezrozumiałe to jest i z tego powodu, że w odniesieniu do kary ta zasada odraczania nie jest już tak często stosowana. Kara egzekwowana jest prawie natychmiast.

Nieśmiertelne *jutro*, *nie teraz!*

Zazwyczaj nieustannie zabiegani, obciążeni wieloma sprawami, nawet nie kontrolujemy swojego „jutro” albo „później” czy też „nie teraz”, „nie mam teraz czasu”. Dotyczy to zarówno starszych, jak i młodych. Bardzo rzadko zdarza się, aby wszyscy uświadamiali sobie te magiczne słowa, które wypowiedane na co dzień i po wiele razy, mocno dystansują do jego nadawcy. Można przyzwyczaić się do tego, że dla spraw zawodowych mamy zawsze i natychmiast czas *tu i teraz*, bowiem wiąże się to z aprobatą bądź dezaprobatą ze strony pracodawcy, a co za tym idzie z potencjalnym awansem zawodowym bądź jego odroczeniem czy też całkowitym brakiem, zaś dla spraw rodzinnych, osobistych pozostaje człowiekowi nieśmiertelne *jutro*. Przywołany już wcześniej Janusz Korczak nauczał:

Lekceważymy dziecko, bo ma przed sobą wiele godzin życia. Czujemy trud własnych kroków, ociężałość interesownych ruchów, skąpstwo postrzeżeń i odczuwań. Dziecko biega i skacze, bez potrzeby patrzy, dziwi się i rozpytuje, lekkomyślnie łyż roni i szczerze się cieszy. Cenę ma piękny dzień jesieni, gdy słońce rzadziej, wiosną i tak zielono. Wystarczy byle jak, mało do szczęścia potrzeba – zbędne starania. Pośpiesznie, niedbale je zrywamy. Lekceważymy mnogość jego życia i radość, którą dać łatwo. Nam uciekają ważne kwadransy i lata...⁹.

Czekając wciąż na ewentualną możliwość spotkania, porozmawiania czy też wspólnego działania, można utrwalić w sobie przekonanie, że się jest osobą niegodną uwagi, niegodną zaangażowania, niegodną spotkania, wręcz przeszkadzającą innym swoim istnieniem. Można więc za każdą taką sytuacją obniżyć w sobie poczucie własnej wartości i pewności w sobie, co też istotnie ma wpływ na rozwój

⁸ Szerzej na ten temat: Bocheńska K., *Szach-mat, czyli o komunikacji w rzeczywistości szkolnej*, Warszawa 2006.

⁹ J. Korczak, *Prawo Dziecka do szacunku*, Warszawa 2017, s. 13.

This is the reason why so many suicide attempts take place in the Polish society, both among the young and middle-aged persons. The horrifying data collected by the National Police Headquarters show clearly how this phenomenon has dramatically increased¹⁰. We have no time for our close friends and family, we do not know their problems and reasons that deprive them of their courage to live¹¹. Furthermore, being always busy, we are not capable of talking to each other, as we push to settle all the problems on the run. It is so easy to cut a conversation, give advice, preach, evaluate, moralise, ignore, and criticise.

That is why the eternal *tomorrow* should be replaced with an attitude of openness and commitment to other people. The *tomorrow* should be replaced with *today* and *now*, as required by the dignity of the moment and care for the future of the young generation that needs our attention. We should become interested in the life, problems, and worries of this generation – despite everything. It is worth remembering that lack of material goods can always be made up for and time that should be devoted to the young person – who needs attention here and now – but is what is lost will never be made up for; and bringing up children is all about sharing time with them as much as possible. It is something very valuable nowadays, when there is so little time for everything – for our children, for other people. We do it all for our children.

What Interests Us Most: *how about the others?*

comparing oneself to others is deeply rooted in human mentality, especially in the mentality of a person who is striving for success. Children are often asked how others did by their parents who focus more on the results of others than on the results of their own children. I dare to say that parents are very rarely – or even never – aware that such a message destroys the child’s sense of being accepted, the sense of being important and exceptional for their parents.

Children’s successes are eagerly appropriated by their parents as their own. Yet the same parents are not so willing to identify with their children’s failures or to talk about them. This is also the case with respect to teachers who very eagerly

¹⁰ General Headquarters of the Police <http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachy-samobojcze>, accessed on 3.11.2017.

¹¹ More details are to be found in: J. Smoleń, *Kryzys życia. Psychospołeczne aspekty samobójstwa* [The Crisis of Life. Psychosocial Aspects of Suicide], [in:] *Wartość i jakość ludzkiego życia w ujęciu transdyscyplinarnym* [The Value and Quality of Human Life in the Interdisciplinary Perspective], J. Bartoszek, Tarnów 2015, pp. 271-291.

naszej osobowości, jakości budowanych relacji międzyludzkich czy też poczucia sensu życia.

Stąd tak wiele w ostatnim czasie odnotowuje się w polskim społeczeństwie zachowań suicydalnych, zarówno u młodych, jak i u starszych. Przerażające dane statystyczne Komendy Głównej Policji jednoznacznie pokazują niepokojący rozwój tego zjawiska¹⁰. Nie mając czasu dla bliskich, nie znamy ich zmartwień, trosk i przyczyn, które odbierają im odwagę do życia¹¹. Ponadto, nie mając czasu, nie umiemy rozmawiać, gdyż wszystko chcemy wtedy rozwiązać w biegu, stąd tak łatwo nam przychodzi przerywać rozmowę, doradzać, pouczać, oceniać, moralizować, bagatelizować, krytykować.

Dlatego warto nieśmiertelne *jutro* zastąpić postawą gotowości, otwartości i zaangażowania dla drugiego człowieka. Warto *jutro* zamienić na *dziś*, na *teraz*, gdyż tego wymaga powaga chwili i troska o przyszłość młodego pokolenia, które potrzebuje naszej uwagi, naszego zatroskania, naszego zainteresowania jego życiem, jego problemami, zmartwieniami, pomimo wszystko. Warto pamiętać, że brak dóbr materialnych zawsze można nadrobić, ale braku poświęconego czasu, który bardzo potrzebny jest młodemu człowiekowi w tym momencie, bardzo często nie jest możliwy do nadrobienia, a przecież wychowanie dzieci polega również na dzieleniu się z nimi, w granicach możliwości, rzeczą coraz najcenniejszą w dzisiejszym zabieganym świecie, jaką jest ofiarowany im czas, uwaga, zainteresowanie. Przecież w końcu to wszystko dla swojego dziecka.

Najważniejsze: a jak inni?

Porównywanie z innymi jest wyjątkowo mocno utrwalone w mentalności człowieka, zwłaszcza człowieka nastawionego przede wszystkim na sukces. O to jak wypadli inni, często pytane są dzieci zwłaszcza przez rodziców, którzy większą uwagę zatrzymują na wynikach innych niż na wynikach własnego dziecka. Śmiem twierdzić, że bardzo rzadko albo w ogóle nie uświadamiają oni sobie tego, że taki komunikat niszczy w ich dziecku poczucie akceptacji, poczucie bycia ważnym i wyjątkowym dla swojego rodzica.

¹⁰ Komenda Główna Policji <http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachy-samobojcze>, data pobrania 3.11.2017.

¹¹ Więcej na ten temat: J. Smoleń, *Kryzys życia. Psychospołeczne aspekty samobójstwa*, [w:] *Wartość i jakość ludzkiego życia w ujęciu transdyscyplinarnym*, red. J. Bartoszek, Tarnów 2015, s. 271-291.

speak of the success of their students in the context of their professional work in their reports, statistics, competitions, contests even when they have not contributed to this success at all – being the teacher is enough. They also very often compare students to their siblings – who was the best and who was the worst and what the position of the students in this hierarchy was.

Comparing to others, asking about the results of others is not the right way to motivate. Unfortunately many adults consider it the most adequate way of evaluating. Similarly as in professional relations, comparing the effectiveness of an employee against other employees is not motivating but creates competitiveness, suspicion, mistrust, envy, and in extreme situations – even hatred. It also disturbs the process of the employee's correct professional development, the sense of dignity and personal value, the sense of safety. We have got used to such a way of communicating and this is very sad. We can no longer see the need to express disapproval of treating others – especially our children – in that way.

The Indispensable *what will others say?*

taking into account the opinions of others to such an extent that it disturbs personal self-reliance and independent thinking and acting and becomes an obsession – is a common phenomenon nowadays. Making your acts conditional upon the opinions of others is characteristic of small societies and communities where all people know each other well. It is also typical of people with low self-esteem who do not fully accept themselves and always need approval for what they do. Without a clear message this reaffirms their intentions they cannot properly develop in independent decision making. This is true not only of adults but also of children who grow up in the belief that decision making is a very difficult process, if not impossible. Such practice often makes us lose contact with the child who has got lost in the intricacies of life and when it addresses us – parents, teachers, educators, clerics – instead of support it only finds judgement.

Sukcesy dzieci, jak najbardziej, są sukcesami rodziców, którzy bardzo chętnie się z nimi identyfikują. Natomiast w porażkach już tak chętnie nie chcą uczestniczyć i niechętnie o nich mówią. To samo dotyczy nauczycieli, którzy chętnie mówią o sukcesach swoich uczniów w kontekście swojej pracy zawodowej przy wielu sprawozdaniach, statystykach, konkursach, olimpiadach, nawet wówczas, gdy nie mają w tym ani odrobiny własnego wkładu, wystarczy tylko fakt, że są jego nauczycielami w tym przedmiocie. Chętnie też porównują rodzeństwo swoich uczniów, które z nich było najlepsze, a które najgorsze, i jaka jest pozycja w tej piramidzie sukcesów obecnego ucznia.

Porównywanie z innymi, pytanie o wyniki innych w kontekście wyników własnego dziecka nie jest właściwą formą motywowania, a niestety wielu dorosłych uważa ją za jak najbardziej właściwą. Podobnie w relacjach zawodowych, patrzenie na efektywność pracownika przez pryzmat wyników innych pracowników nie motywuje, ale rodzi rywalizację, podejrzliwość, nieufność, zazdrość, a w skrajnych przypadkach nawet nienawiść. To również zaburza w człowieku proces właściwego rozwoju zawodowego, zaburza także poczucie własnej godności i wartości, zaburza, i to mocno, poczucie bezpieczeństwa. Najsmutniejszym jest fakt, że przyzwyczailiśmy się do takiego komunikowania i nie bardzo widzimy sens wyrażania dezaprobaty na takie traktowanie innych, a zwłaszcza własnych dzieci.

Nieodzwonne: a co inni powiedzą?

Liczenie się z opinią innych do tego stopnia, że zaburza to samodzielność i wolność w myśleniu i działaniu, prowadząc czasami wręcz do obsesji, jest dzisiaj dość częste. Warunkowanie swojego działania od opinii innych charakterystyczne jest dla małych społeczności, wspólnot, gdzie wszyscy się znają. Charakterystyczne jest też dla ludzi o bardzo niskim poczuciu własnej wartości, akceptacji siebie, którzy zawsze potrzebują aprobaty dla tego, co robią. Bez tego wyraźnego komunikatu potwierdzającego słuszność ich działań nie potrafią właściwie się rozwijać poprzez podejmowanie decyzji. To ma znaczenie nie tylko dla nich, jako dorosłych, ale przede wszystkim dla dzieci, które przez takie zachowanie nabierają przekonania, że podejmowanie decyzji jest tak trudne, że wręcz dla nich niemożliwe. Przez większą aprobatę dla opinii społeczeństwa bardzo często tracimy też kontakt z dzieckiem, które pogubiło się na drogach życia i w nas, jako swoich, czyli rodzi-

The Humiliating *didn't I tell you that...?*

we use this phrase very often to show our superiority and stress the incompetence of our interlocutor. It creates a painful sense of reluctance in him or her. We should always remember that everyone has the right to make mistakes. We stress this right when we make a mistake ourselves, but we forget about it when the problem concerns others. We grant the right to make mistakes to ourselves but we refuse to grant it to others, especially those who are better than us in something and pose a threat to us in this way. It is tragically sad that many adults apply this practice against children in order to humiliate them; and, according to Ferrero,

When a child makes a mistake, he/she becomes more vulnerable and weaker. The child thinks: Why did I do this? I am really stupid. Why didn't I listen to mum? – I am asking myself this question and remembering now what I was requested to do. The one who took the wrong path does not need to be reprimanded about it but to be shown the right way to go. When parents use this phrase they give the child two choices: either let the child be overwhelmed by a feeling of helplessness or to get angry and rebellious¹².

The Great Qualifiers: *never, always, everybody, everything*

those words appear in everyday communication, in everyday conversations. The danger consists here in strong generalisation which are always very unjust. It is not everything and not always that we do wrong. There are so many things that we do very well despite our weak points and deficiencies. Also, there is no person on this Earth who would do everything well; there is no person on this Earth who would not do something shameful in his or her life. If we add the word *you* to those qualifiers, the whole phrase will suggest that it is not this particular situation, this one specific behaviour that is problematic, but the person. Such communication triggers reluctance, anger and rage in the listener. We should remember this when we suddenly feel like judging another person. We should also remember that we have a new day ahead of us which may be surprising or even disappointing.

¹² B. Ferrero, *Wasze dzieci mają tylko was. Jedynie wychowanie może zmienić świat* [*Your Children Have Only You. Only Education May Change the World*], Cracow 2008, p. 175.

cach, nauczycielach, wychowawcach, duchownych, nie znajduje wsparcia, tylko sędziów.

Ponizające: a nie mówilem...

Chcąc pokazać swoją wyższość, a przy tym zaznaczyć też zdecydowanie niekompetencję naszego rozmówcy, jakże często używamy tego zwrotu, który bardzo boleśnie dystansuje naszego rozmówcę do nas. Zawsze warto pamiętać, że każdy ma prawo do błędu. Bardzo mocno to podkreślamy, kiedy to dotyczy nas. Zapominamy jednak o tym, kiedy to dotyczy innych. Jakże często dając sobie prawo do błędu, zabieramy je, prawie natychmiast drugim, zwłaszcza tym, którzy są dla nas jakimś zagrożeniem, w czymś są od nas po prostu lepsi. Tragicznie smutne jest to, że wielu dorosłych świadomie to wykorzystuje wobec dzieci, żeby zadać im tym ból upokorzenia, gdy tymczasem, według B. Ferrero,

Gdy dziecko popełnia błąd, staje się bardziej bezbronne, słabsze. Myśli sobie: Dlaczego to zrobiłem? Jestem naprawdę głupi. Dlaczego nie posłuchałem mamy? – zadaje sobie pytanie, przypominając sobie otrzymane zalecenia. Ten, kto pomylił drogę, nie potrzebuje, by mu wypominać błąd, tylko by mu pokazać właściwy kierunek. Taki komentarz rodziców daje dziecku jedynie dwie możliwości: albo pozwolić się ogarnąć uczuciu niemożliwości, albo wpaść w złość i przyjąć postawę buntowniczą¹².

Wielkie kwantyfikatory: nigdy, zawsze, wszyscy, wszystko

Występują one często w codziennej komunikacji, w potocznych rozmowach. Ich niebezpieczeństwo polega na mocnym uogólnianiu, które zawsze jest bardzo krzywdzące. Przecież nie zawsze i nie wszystko robimy źle. Jest tyle rzeczy, które robimy świetnie pomimo naszych słabych stron osobowości, pomimo naszych niedoskonałości. Ponadto nie wszyscy robią wszystko dobrze i nie ma człowieka, któremu nigdy w życiu nie przydarzyłoby się coś zawstydzającego. Jeśli jeszcze do tych wielkich kwantyfikatorów dodamy **ty**, to sugerują one, że problemem nie jest

¹² B. Ferrero, *Wasze dzieci mają tylko was. Jedynie wychowanie może zmienić świat*, Kraków 2008, s. 175.

The Primitive *because I say so*

In everyday interpersonal relationships communicating in this style gives rise to many negative emotions as every one of us wishes to be treated seriously and with respect. Yet the argument *because I say so* is a manifest of the power and superiority over the listener. Such a style of communicating destroys the listener's will to start any dialogue or talk. Respect for another person requires an informative attitude and the culture of answering doubts or questions. If we as adults do not teach the next generation to cultivate this culture, young people will pass this disastrous style, reinforced by their own frustrations, over to the following generation. No one has the right to communicate their views in such a demeaning way to their interlocutor. In addition, the asker will not be satisfied with this answer and will search for the information on his or her own – on the Internet or among his friends. And so let us not be surprised with the confusion of the young persons when we did not treat them seriously as they rightly expected us to do. It is very often us, adults who should be held accountable for this young person's problems, mistakes, and confusion – if we behave in such a way. Let the words of Janusz Korczak motivate us to build the culture of the word even more:

The child is a foreigner who does not understand the language or the street plan, who is ignorant of the laws and customs. Occasionally, he likes to go sightseeing on his own; and, when up against some difficulty, he asks for information and advice. Wanted — a guide to answer questions politely¹³.

The never-ending *more*

Lack of satisfaction with the achieved success, lack of room for joint celebration of each achievement with the family or peers, only *more*, or *you can do better* – deprives one of courage and power to act, to develop oneself, to grow. This never ending *more* is very often used by teachers, educators, parents as a motivating factor, whereas in fact it is a very effective de-motivating element. As a consequence a person subjected to the constant *more* has a tendency to strive for perfec-

¹³ J. Korczak, *The Child's Right to Respect* [in:] M. Wolins (ed), *Selected Works of Janusz Korczak*, op.cit. p. 368.

dana sytuacja, konkretne zachowanie, ale sama osoba, co sprawia, że ich odbiór zawsze wywołuje bunt, gniew, złość. Warto o tym pamiętać, gdy przyjdzie nam ochota, aby zbyt szybko ocenić drugiego. Warto pamiętać i o tym, że i przed nami ciągle jest nowy dzień, który może i nas samych mocno zaskoczyć, a nawet rozczarować.

Prymitywne *nie, bo nie*

W codziennych relacjach międzyludzkich ten styl wzajemnego komunikowania się budzi wiele negatywnych emocji, gdyż każdy z nas chce być traktowany poważnie, z szacunkiem. Tymczasem argumentacja *nie, bo nie* czy też *tak, bo tak* jest wyrazem demonstracji siły i przewagi nad rozmówcą. Taki styl komunikowania zamyka rozmówcę na jakikolwiek dialog, na jakąkolwiek rozmowę. Szacunek wobec człowieka domaga się bowiem rzeczowej, pełnej kultury odpowiedzi na wybrzmiałe wątpliwości czy też zwyczajne zapytania dotyczące danej sytuacji. Jeżeli, jako dorośli, nie nauczymy tego młodego pokolenia, przekaze ono ten fatalny styl następnemu pokoleniu, wzmocniony jeszcze osobistymi urazami. Nikt nie ma prawa do takiego, pełnego pogardy, komunikowania rozmówcy swojego zdania. Ponadto pytający nie będąc usatysfakcjonowanym taką odpowiedzią, będzie szukał jej na własną rękę u innych: u kolegów, w Internecie. Dlatego niech nas, dorosłych, nie przeraża zagubienie młodego człowieka, skoro my nie potraktowaliśmy go poważnie, tak jak tego oczekiwał, tak jak tego miał prawo po nas się spodziewać. Bardzo często to właśnie my, dorośli, ponosimy odpowiedzialność za jego problemy, za jego błędy, za jego zagubienie, jeśli tak się zachowujemy. Niech słowa Janusza Korczaka jeszcze bardziej nas zmobilizują do kultury słowa:

dziecko jest cudzoziemcem, nie rozumie języka, nie zna kierunku ulic, nie zna praw i zwyczajów. Niekiedy samo rozejrzeć się woli, gdy trudno, prosi o wskazówkę i radę. Potrzebny przewodnik, który grzecznie odpowie na pytanie¹³.

Nieustanne *więcej*

Brak satysfakcji z osiągniętych sukcesów, brak miejsca na wspólne, rodzinne czy też w gronie rówieśników, świętowanie każdego wyniku, tylko nieustanne

¹³ J. Korczak, *Prawo Dziecka do szacunku*, Warszawa 2017, s. 28.

tion, which in turn facilitates the occurrence of obsessive-compulsive disorders¹⁴. If we are not happy with our performance every day, it must exhaust us mentally and physically, as a result of the constant effort to achieve success at the cost of our free time, leisure, of simply doing nothing. This problem is widely commented upon by psychologists nowadays¹⁵. A person needs some free time to develop properly¹⁶. Using one's free time is also an art that one should master to keep their mental balance. It is therefore a great mistake of the education system to give children homework to do in their free time, holidays, or even for the weekend. A young person must learn that life does not only consist of duties but also of free time which has to be managed reasonably instead of being spent working – just to do *more* to satisfy adults.

The blackmail: *I will stop loving you... or I don't love you*

It is another set of words that can destroy hope in the listener. You can hear them a lot in public places as well. Especially when parents are unable to control the child's conduct they throw words at them that deflate their sense of safety. Depriving children of love is depriving them of the sense of existence. Janusz Korczak wrote:

A bad teacher thinks that children should be quiet, keep their clothes clean, and diligently learn by heart the rules of grammar. A sensible teacher does not sulk at being unable to understand a child but thinks, searches and questions other children. They will instruct him not to hurt them too seriously as long as he is willing to learn¹⁷.

Love is necessary in life. It is the most important yearning of the man – to love and be loved. Depriving another person of it, especially a child, is a great crime.

¹⁴ R. Winter, *W pułapce perfekcjonizmu. Prosta droga do porażki* [Trapped by Perfectionism. Straight to Failure], Cracow 2013; M. Huńczak, *Przekleństwo perfekcjonizmu. Dlaczego idealnie nie zawsze oznacza najlepiej* [The Curse of Perfectionism. Why 'Ideally' Does Not Always Mean 'Better'], Warsaw 2014.

¹⁵ <https://www.polskieradio.pl/8/3664/Artykul/1339589,Ninierobienie-jest-tworcze-Wolny-czas-to-wyzwanie>, accessed on 23.12.2017.

¹⁶ K. Migdał, *Psychologia czasu wolnego* [The Psychology of Free Time], Warsaw 2011.

¹⁷ Korczak J., *How to Love a Child. The Boarding School. The Summer Camp*. [in:] Wolins M. (ed), *Select-ed Works of Janusz Korczak...op. cit.*, p. 223.

więcej albo stać Cię na więcej, odbiera odwagę i siłę do działania, do samorealizacji, do aktualizacji siebie. To nieustanne więcej bardzo często stosowane jest przez nauczycieli, wychowawców, rodziców jako czynnik motywujący. Tymczasem jest to bardzo skuteczny demotywator. Konsekwencją nieustannego *więcej* jest, między innymi, perfekcjonizm wyników, który sprzyja bardzo mocno powstawaniu zaburzeń obsesyjno-kompulsyjnych¹⁴. Codzienne niezadowolenie z siebie musi wywołać w nas stan wyczerpania psychofizycznego na skutek przeciążenia codziennym staraniem się o wyniki, o sukces, kosztem czasu wolnego, kosztem wypoczynku, kosztem nicnierobienia, na co mocno dzisiaj wskazują uwagę psychologowie¹⁵. Czas wolny od obowiązków jest potrzebny w rozwoju człowieka¹⁶. Wykorzystanie czasu wolnego też jest sztuką, którą trzeba opanować, by prawidłowo funkcjonować psychicznie. Dlatego wielkim błędem jest, w dzisiejszej edukacji, zadawanie zadań domowych na czas przerw świątecznych, ferii czy też cotygodniowego weekendu. Młody człowiek musi się też nauczyć, że życie nie składa się tylko z obowiązków, że w jego rozwój wpisany jest czas wolny, którym należy mądrze dysponować, a nie zamieniać ciągle na pracę – kolejną, po to tylko, by nie przegrać z *więcej*, by usatysfakcjonować dorosłych.

Szantażujące przestanę cię kochać... albo nie Kocham cię

To kolejne słowa, które potrafią dokładnie zniszczyć w człowieku nadzieję. Tego rodzaju słowa można usłyszeć i w miejscach publicznych. Kiedy rodzice nie radzą sobie z zachowaniem dziecka, rzucają w jego kierunku słowa odbierające mu poczucie bezpieczeństwa. A odbieranie miłości to odbieranie sensu istnienia. Janusz Korczak pisał:

Zły wychowawca sądzi, że dzieci w samej rzeczy powinny nie hałasować, nie plamić ubrań, sumiennie wykuwać gramatyczne formułki. Rozumny wychowawca nie dąsa się, że nie rozumie dziecka, ale rozmyśla, poszukuje, wypytuje dzieci. One go pouczą, by ich nie urażał zbyt dotkliwie – byle chciał się uczyć¹⁷.

¹⁴ R. Winter, *W pułapce perfekcjonizmu. Prosta droga do porażki*, Kraków 2013; M. Huńczak, *Przekleństwo perfekcjonizmu. Dlaczego idealnie nie zawsze oznacza najlepiej*, Warszawa 2014.

¹⁵ <https://www.polskieradio.pl/8/3664/Artykul/1339589,Nicnierobienie-jest-tworcze-Wolny-czas-to-wyzwanie>, data pobrania 23.12.2017.

¹⁶ K. Migdał., *Psychologia czasu wolnego*, Warszawa 2011.

¹⁷ J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie. Dom Sierot*, Warszawa 2013, s. 45.

In the hymn to love of Saint Paul included in the Epistle to Corinthians which the young people like so much we can read:

Though I speak with the tongues of men and of angels, but have not love I am only a resounding gong or clanging symbol.

And though I have the gift of prophecy, and can understand all mysteries and all knowledge, and though I have faith, that can move mountains, but have not love, I am nothing. And though I give all I possess to the poor, and surrender my body to the flames, [4] but have not love, I gain nothing.

Love suffers long and is kind; love does not envy; love does not parade itself, is not puffed up; does not behave rudely, does not seek its own, is not provoked, thinks no evil; 6 does not rejoice in iniquity, but rejoices in the truth; bears all things, believes all things, hopes all things, endures all things.

Love never fails. But whether there are prophecies, they will fail; whether there are tongues, they will cease; whether there is knowledge, it will vanish away.

For we know in part and we prophesy in part.

But when that which is perfect has come, then that which is in part will be done away.

When I was a child, I spoke as a child, I understood as a child, I thought as a child; but when I became a man, I put away childish things.

For now we see in a mirror, darkly, but then face to face.

Now I know in part, but then I shall know just as I also am known.

And now abide faith, hope, love, these three; but the greatest of these is love¹⁸.

This hymn shows explicitly that love is unconditional. It is not for or because of something. If we love someone, it is because this person is, not because of what this person is like. The ones that are difficult to love paradoxically need love the most.

The envious *You will never make it...*

it is hard to believe that one could say this to their own child or student, yet still it happens. When I work with children and youth in a Mental Health Clinic, when I listen to their pain, I always wonder who is this adult who can harm so badly, deprive those children of their courage to act and sometimes to live. Such phrases are an act of great cruelty of adults against children and youth, who must deal with their everyday fears anyway. The task appointed to adults is not to generate fears and anxiety in children and young people but to inspire and reinforce

¹⁸ Saint Paul the Apostle, First Epistle to Corinthians 13:1-13, The New Testament of the Bible, https://en.wikipedia.org/wiki/1_Corinthians_13

Miłość jest w życiu bardzo potrzebna. To najważniejsza ze wszystkich tęsknot człowieka, by kochać i być kochanym. Odbieranie jej, zwłaszcza dziecku, jest wielkim przestępstwem.

W hymnie o miłości św. Pawła, zawartym w Liście do Koryntian, tak bardzo ulubionym przez młodych i nie tylko, czytamy:

Gdybym mówił językami ludzi i aniołów,
a miłości bym nie miał,
stałbym się jak miedź brzęcząca albo cymbał brzęiący.
Gdybym też miał dar prorokowania i znał wszystkie tajemnice, i posiadał wszelką wiedzę,
i miał tak wielką wiarę, iżbym góry przenosił, a miłości bym nie miał,
byłbym niczym.
I gdybym rozdał na jałmużnę całą majątność moją,
a ciało wystawił na spalenie, lecz miłości bym nie miał,
nic mi nie pomoże.
Miłość cierpliwa jest, łaskawa jest.
Miłość nie zazdrości, nie szuka poklasku, nie unosi się pychą;
nie jest bezwstydną, nie szuka swego, nie unosi się gniewem, nie pamięta złego;
nie cieszy się z niesprawiedliwości, lecz współweseli się z prawdą.
Wszystko znosi, wszystkiemu wierzy, we wszystkim pokłada nadzieję, wszystko przetrzyma.
Miłość nigdy nie ustaje,
[nie jest] jak prorocтва,
które się skończą, choć zniknie dar języków i choć wiedzy [już] nie stanie.
Po części bowiem tylko poznajemy i po części prorokujemy.
Gdy zaś przyjdzie to, co jest doskonałe, zniknie to, co jest tylko częściowe.
Gdy byłem dzieckiem, mówiłem jak dziecko, czułem jak dziecko, myślałem jak dziecko.
Kiedy zaś stałem się mężem, wyzbyłem się tego, co dziecinne.
Teraz widzimy jakby w zwierciadle, niejasno; wtedy zaś [ujrzemy] twarzą w twarz.
Teraz poznaję po części, wtedy zaś będę poznawał tak, jak sam zostałem poznany.
Tak więc trwają wiara, nadzieja, miłość – te trzy: największa z nich [jednak] jest miłość¹⁸.

Hymn ten jednoznacznie pokazuje nam, że miłość jest bezwarunkowa. Ona nie jest za coś. Jeśli kogoś kochamy, to dlatego, że jest i niezależnie od tego, jakim jest. Ci, których trudno kochać, paradoksalnie, tej miłości potrzebują najbardziej.

¹⁸ Św. Paweł, *Pierwszy List do Koryntian* 13, 1-13, Pismo Święte Nowego Testamentu i Psalmy, Poznań 2004, s. 277-278.

their faith and courage, to show them how to effectively overcome difficulties; how not to give in to failures, how to build their self-esteem by exploring their strong and weak points, building their self-acceptance, reinforcing their own value as persons – instead of reinforcing their self-esteem through the opinions of others, their recognition or lack of it. *You will never make it*, though unwanted, comes back in the consciousness of a young person especially when a new day brings something unexpected. What is worse, it is difficult to erase this opinion from the memory if it was spoken by a dear person – a parent or a teacher.

Summary

Communicating through words is a complex process that many persons find difficult. In his book “Your Children Have Only You”¹⁹ Bruno Ferrero shows explicitly and in simple language to all who care for proper education of children every day that this is an extraordinary task to which one should be well prepared. We should broaden our knowledge and learn to understand both children themselves and relationships with them again and again. The author gives other examples of expressions which, according to him, should not be uttered to the child as they may leave a harmful imprint on the child’s psyche. These are, among others:

- I envy those who do not have children
- when I was your age
- ask your mother or father
- how could you be so stupid
- you better do your homework
- out of the question! – it will be my way, end of story.
- as long as I provide support for you, you must do what I say.
- do as you wish
- you are too young
- hi fatty
- can’t you really stay with us at home?
- this friend of yours, I don’t like him at all
- do it for me
- not now, I don’t have time now²⁰.

¹⁹ B. Ferrero, *Wasze dzieci mają tylko was*, op. cit., p. 175.

²⁰ Ibid., pp. 173-179.

Zazdrosne to ci się nigdy nie uda...

Trudno uwierzyć w to, że można tak powiedzieć do własnego dziecka czy ucznia, a jednak. Pracując z dziećmi i młodzieżą w Poradni Zdrowia Psychicznego, wsłuchując się w ich ból, zastanawiam się, kim jest ta dorosła osoba, która potrafi tak ranić, tak odbierać odwagę do działania, a czasami i do życia. Tego rodzaju sformułowania są aktem wielkiego okrucieństwa dorosłych wobec dzieci i młodzieży, którzy i tak na co dzień mają swoje lęki i niepokoje. Zadaniem nas, dorosłych, nie jest generowanie lęków i niepokoju u dzieci i młodzieży, ale budzenie i wzmacnianie w nich wiary i odwagi, nauczenie ich, jak skutecznie pokonywać trudności, jak nie poddawać się niepowodzeniom, jak budować **pewność w sobie** poprzez poznawanie swoich mocnych i słabych stron, poprzez budowanie akceptacji siebie, wzmacnianie poczucia własnej wartości jako człowieka, a nie **pewność siebie** poprzez opinię innych o nas, poprzez uznanie bądź jego brak w oczach innych. *To ci się nigdy nie uda*, choć niechciane, powraca samo w świadomości młodego człowieka, a zwłaszcza wtedy, gdy dzień przynosi mu jakieś niespodzianki. Ponadto trudno je wymazać z pamięci, a szczególnie wówczas, gdy wypowiedziała je bliska sercu osoba, a taką jest zapewne rodzic czy nauczyciel.

Zakończenie

Komunikowanie się za pomocą słów jest zadaniem złożonym, z którym wiele osób ma dzisiaj tak wiele problemów. Bruno Ferrero w książce *Wasze dzieci mają tylko was*¹⁹ bardzo mocno, ale i bardzo prostym językiem pokazuje wszystkim, którzy na co dzień troszczą się o właściwe wychowanie dzieci, że do tego wyjątkowego zadania trzeba się dobrze przygotować i ciągle trzeba pogłębiać swoją wiedzę, jakby ciągle na nowo uczyć się zarówno samych dzieci, jak i nowych form nawiązywania z nimi relacji. To on w przywołanej książce podaje też inne zdania, których, według niego, nie wolno wypowiadać wobec dziecka, gdyż pozostawiają one bardzo bolesny ślad w jego psychice. Są to, między innymi, zdania:

- zazdroszczę tym, co nie mają dzieci
- kiedy ja byłem w twoim wieku
- idź z tym do ojca albo zapytaj matki

¹⁹ B. Ferrero, *Wasze dzieci mają tylko was. Jedynie wychowanie może zmienić świat*, Kraków 2008.

The art of communication is an art of understanding, that is an art of loving truly²¹. Like every art it needs time to be mastered and implemented skilfully. This process cannot be accelerated as haste and fatigue may destroy everything. You should only really want to learn it. In addition, the form of the message and communication is nowadays a vital element in building interpersonal relationships. Hence the words mentioned above must only be an inspiration to find the relevant key to understanding and building bonds with children, regardless of what type of relations we are in with them – within the family, at school or as peers²². So much depends on those relationships. Sometimes simply everything.

References

Bocheńska K. (2006), *Szach-mat, czyli o komunikacji w rzeczywistości szkolnej* [*Checkmate: About Communication in School Reality*], Warsaw.

Boulvin Y. (2014), *Klucz do zrozumienia relacji rodzice – dzieci* [*The Key to Understanding the Parents-Children Relationship*], Poznań.

Campbell R. (1999), *Sztuka zrozumienia, czyli jak naprawdę kochać swoje dziecko* [English Title: *How to Really Love Your Child*], Warsaw.

Ferder F. (2002), *Żywe Słowo. Pismo Święte, psychologia i komunikacja międzyosobowa* [*The Living Word. The Holy Bible, Psychology and Interpersonal Communication*], Cracow.

Ferrero B. (2008), *Wasze dzieci mają tylko was. Jedynie wychowanie może zmienić świat* [*Your children Have Only You. Only Education May Change the World*], Cracow 2008, p. 175.

Fontana U. (2002), *Relacja, sekretem wszelkiego wychowania* [*Relationship as the Key to All Education*], Warsaw.

²¹ R. Campbell., *Sztuka zrozumienia, czyli jak naprawdę kochać swoje dziecko* [English original title: *How to Really Love Your Child*], Warsaw 1999.

²² Y. Boulvin, *Klucz do zrozumienia relacji rodzice – dzieci* [*The Key to Understanding the Parents-Children Relationship*], Poznań 2014; W. Papugowa, *Edu.pl czyli rzecz o szkole* [*Edu.pl, or about School*], Lublin 2009.

- jak mogłeś być tak głupi
- lepiej weź się do lekcji
- bez dyskusji! Tak ma być i koniec
- dopóki jesteś na moi utrzymaniu, masz robić to, co ci każę
- rób, co chcesz
- jesteś za młody
- cześć, grubasku
- czy ty naprawdę nie możesz posiedzieć z nami w domu?
- ten twój przyjaciel zupełnie mi się nie podoba
- zrób to dla mnie
- nie, teraz nie mam czasu²⁰.

Sztuka komunikowania się to sztuka zrozumienia, czyli sztuka autentycznego kochania²¹. Jak każda sztuka, potrzebuje czasu, żeby ją opanować i umiejętnie wprowadzać w życie. Tego procesu nie da się przyśpieszyć, gdyż wówczas można wszystko zniszczyć poprzez pośpiech i zmęczenie. Trzeba tylko naprawdę chcieć jej się nauczyć. Ponadto forma przekazu, forma komunikowania się jest dzisiaj bardzo ważnym elementem w budowaniu relacji interpersonalnych. Dlatego powyższe słowa są tylko zachętą do szukania właściwego klucza do zrozumienia i budowania relacji z dziećmi, niezależnie od tego, jakie łączą nas z nimi kontakty, czy to rodzinne, czy to szkolne, czy koleżeńskie²². Od jakości tych relacji tak wiele zależy, a czasami, po prostu, wszystko.

Literatura

Bocheńska K., *Szach-mat, czyli o komunikacji w rzeczywistości szkolnej*, Warszawa 2006.

Boulvin Y., *Klucz do zrozumienia relacji rodzice – dzieci*, Poznań 2014.

Campbell R., *Sztuka zrozumienia, czyli jak naprawdę kochać swoje dziecko*, Warszawa 1999.

²⁰ Tamże, s. 173-179.

²¹ R. Campbell, *Sztuka zrozumienia, czyli jak naprawdę kochać swoje dziecko*, Warszawa 1999.

²² Y. Boulvin, *Klucz do zrozumienia relacji rodzice – dzieci*, Poznań 2014; W. Papugowa, *Edu.pl czyli rzecz o szkole*, Lublin 2009.

Frydrychowicz S. (1999), *Proces mówienia [The Process of Speaking]*, Poznań.

Golka M. (2008), *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne [Barriers in Communication and the Society of (Dis)information]*, Warsaw.

Huńczak M. (2014), *Przekleństwo perfekcjonizmu. Dlaczego idealnie nie zawsze oznacza najlepiej [The Curse of Perfectionism. Why Perfectly Does Not Always Mean the Best]*, Warsaw.

Interpersonalna trauma. Mechanizmy i konsekwencje [Interpersonal Trauma. Mechanisms and Consequences], A. Widera-Wysoczańska, A. Kuczyńska (eds.), Warsaw.

Jagięła J. (2004), *Komunikacja interpersonalna w szkole [Interpersonal Communication at School]*, Cracow.

Korczak J. (1967), *How to Love a Child. A Child in the Family. The Boarding School. The Summer Camp.* [in:] Wolins M. (ed), *Selected Works of Janusz Korczak*, published for the National Science Foundation, Washington, D.C., by the Scientific Publications Foreign Cooperation Centre of the Central Institute for Scientific, Technical and Economic Information, Warsaw, p. 223, accessed from <http://www.januszkorczak.ca/legacy/CombinedMaterials.pdf>

Korczak J. (1967), *Momenty wychowawcze [English title: Educational Factors]*, [in:] Wolins M. (ed), *Selected Works of Janusz Korczak*, published for the National Science Foundation, Washington, D.C., by the Scientific Publications Foreign Cooperation Centre of the Central Institute for Scientific, Technical and Economic Information, Warsaw, p. 368, accessed from <http://www.januszkorczak.ca/legacy/CombinedMaterials.pdf>

Korczak J. (1967), *The Child's Right to Respect* [in:] Wolins M. (ed), *Selected Works of Janusz Korczak*, published for the National Science Foundation, Washington, D.C., by the Scientific Publications Foreign Cooperation Center of the Central Institute for Scientific, Technical and Economic Information, Warsaw, p. 368, accessed from <http://www.januszkorczak.ca/legacy/CombinedMaterials.pdf>

Latour B. (2007), *Sztuka komunikacji [The Art of Communication]*, Cracow.

- Ferder F., *Żywe Słowo. Pismo Święte, psychologia i komunikacja międzyosobowa*, Kraków 2002.
- Ferrero B., *Wasze dzieci mają tylko was. Jedynie wychowanie może zmienić świat*, Kraków 2008.
- Fontana U., *Relacja, sekretem wszelkiego wychowania*, Warszawa 2002.
- Frydrychowicz S., *Proces mówienia*, Poznań 1999.
- Golka M., *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*, Warszawa 2008.
- Huńczak M., *Przekleństwo perfekcjonizmu. Dlaczego idealnie nie zawsze oznacza najlepiej*, Warszawa 2014.
- Interpersonalna trauma. Mechanizmy i konsekwencje*, red. A. Widera-Wysoczańska, A. Kuczyńska, Warszawa 2011.
- Jagiela J., *Komunikacja interpersonalna w szkole*, Kraków 2004.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Warszawa 2012.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko. Internat. Kolonie letnie. Dom Sierot*, Warszawa 2013.
- Korczak J., *Momenty wychowawcze*, Warszawa 2017.
- Korczak J., *Prawo Dziecka do szacunku*, Warszawa 2017.
- Latour B., *Sztuka komunikacji*, Kraków 2007.
- Manenti A., *My i nasze dzieci. Wskazania dla rodziców dzieci do lat 10*, Kraków 2009.
- Migdał K., *Psychologia czasu wolnego*, Warszawa 2011.
- Papugowa W., *Edu.pl czyli rzecz o szkole*, Lublin 2009.

A. Manenti (2009), *My i nasze dzieci. Wskazania dla rodziców dzieci do lat 10* [*We and Our Children. Recommendations for Parents of Children from 0 to 10*], Cracow.

Migdał K. (2011), *Psychologia czasu wolnego* [*The Psychology of Free Time*], Warsaw.

Papugowa W. (2009), *Edu.pl czyli rzecz o szkole* [*Edu.pl, or about School*], Lublin.

Reimann G. (2007), *Dzieci potrzebują uznania. O tym, jak właściwie chwalić i nagradzać. Poradnik dla rodziców* [*Children Need Acknowledgment. How to Properly Praise and Reward*], Kielce.

Smoleń J. (2008), *Homo Communicans*, "Vox Patrum" no. 52/2, pp. 965-973.

Smoleń J. (2009), *Nie „zamykaj” mnie, ale dodaj mi odwagi do Bycia...* [*Don't Close Me in Myself but Give Me the Courage to Be...*] [in:] *Wychowanie to dzieło Miłości. Ogólnopolskie Nauczycielskie Warsztaty w Drodze* [*Education is the Work of Love. The Nationwide Workshops for Teachers on the Move*] Zielona Góra – Jasna Góra 31st July – 13th August 2009 r., M. Kaczor, D. Świdkiewicz, Wydawnictwo Diecezji Zielonogórsko-Gorzowskiej, Zielona Góra, pp. 200-206.

Smoleń J. (2012), *Psychologia komunikacji w budowaniu właściwych relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem* [*The Psychology of Communication in Building Proper Relationships between the Teacher and the Student*], [in:] *Wychowywać, ale jak?* [*Educate, but How?*], E. Juśko, M. Borys, Tarnów, pp. 95-105.

Smoleń J. (2015), *Kryzys życia. Psychospołeczne aspekty samobójstwa* [*The Crisis of Life. Psychosocial Aspects of Suicide*], [in:] *Wartość i jakość ludzkiego życia w ujęciu transdyscyplinarnym* [*The Value and Quality of Human Life in Interdisciplinary Perspective*] Bartoszek J., Tarnów, pp. 271-291.

Sujak E. (2006), *ABC psychologii komunikacji* [*The ABC of the Communication Psychology*], Cracow.

Saint Paul the Apostle, First Epistle to Corinthians 13:1-13, *The New Testament of the Bible*, https://en.wikipedia.org/wiki/1_Corinthians_13

Reimann G., *Dzieci potrzebują uznania. O tym, jak właściwie chwalić i nagradzać. Poradnik dla rodziców*, Kielce 2007.

Smoleń J., *Homo Communicans*, „Vox Patrum” (2008) nr 52/2, s. 965-973.

Smoleń J., *Nie „zamykaj” mnie, ale dodaj mi odwagi do Bycia... [w:] Wychowanie to dzieło Miłości. Ogólnopolskie Nauczycielskie Warsztaty w Drodze. Zielona Góra – Jasna Góra 31 lipca – 13 sierpnia 2009 r.*, red. M. Kaczor, D. Świdkiewicz, Wydawnictwo Diecezji Zielonogórsko-Gorzowskiej, Zielona Góra 2009, s. 200-206.

Smoleń J., *Psychologia komunikacji w budowaniu właściwych relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem [w:] Wychowywać, ale jak?*, red. E. Juśko, M. Borys, Tarnów 2012, s. 95-105.

Smoleń J., *Kryzys życia. Psychospołeczne aspekty samobójstwa [w:] Wartość i jakość ludzkiego życia w ujęciu transdyscyplinarnym*, red. J. Bartoszek, Tarnów 2015, s. 271-291.

Sujak E., *ABC psychologii komunikacji*, Kraków 2006.

Św. Paweł, *Pierwszy List do Koryntian 13*, 1-13, Pismo Święte Nowego Testamentu i Psalmi, Poznań 2004.

Zimnol A., *Komunikacja interpersonalna*, Brzezia Łąka 2012.

Winter R., *W pułapce perfekcjonizmu. Prosta droga do porażki*, Kraków 2013.

Witkowski T., *Psychologia kłamstwa*, Wałbrzych 2002.

Witkowski T., *Inteligencja makiawelistyczna*, Poznań 2005.

Źródła internetowe

Komenda Główna Policji, Warszawa, <http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachy-samobojcze>, data pobrania 3.11.2017.

Zimnol A. (2012), *Komunikacja interpersonalna [Interpersonal Communication]*, Brzezia Łąka.

Winter R. (2013), *W pułapce perfekcjonizmu. Prosta droga do porażki [Trapped by Perfectionism. A Straight Way to Failure]*, Cracow.

Witkowski T. (2002), *Psychologia kłamstwa [The Psychology of Lie]*, Wałbrzych.

Witkowski T. (2005), *Inteligencja makiawelistyczna [Machiavellian Intelligence]*, Poznań.

Online Sources

The National Police Headquarters, Warsaw, <http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachy-samobojcze>, accessed on 3.11.2017.

Kossak A., *Słowa, które ranią [Words that Hurt]*, <https://tyibiznes.com.pl/2016/09/slowa-ktore-rania-anna-kossak.html>, accessed on 4.11.2017.

Rytel A., *Słowa, które ranią [Words that Hurt]*, <http://www.rossmann.pl/skarb/artykul,slowa-ktore-rania,274#>, accessed on 5.11.2017

Turska B., *Słowa, które ranią – 6 zakazanych zdań [Words that Hurt – 6 Forbidden Sentences]*, <http://babyonline.pl/slowa-ktore-rania-czego-nie-mowic-dziecku,zasady-wychowania-artykul,13464,r1p1.html>, accessed on 3.11.2017.

<https://www.polskieradio.pl/8/3664/Artykul/1339589,Nicnierobienie-jest-tworcze-Wolny-czas-to-wyzwanie>, accessed on 23.12.2017.

Kossak A., *Słowa, które ranią*, <https://tyibiznes.com.pl/2016/09/slowa-ktore-rania-anna-kossak.html>, data pobrania 4.11.2017.

Rytel A., *Słowa, które ranią*, <http://www.rossmann.pl/skarb/arttykul,slowa-ktore-rania,274#;>, data pobrania 5.11.2017.

Turska B., *Słowa, które ranią – 6 zakazanych zdań*, <http://babyonline.pl/slowa-ktore-rania-czego-nie-mowic-dziecku,zasady-wychowania-arttykul,13464,r1p1.html>, data pobrania 3.11.2017.

<https://www.polskieradio.pl/8/3664/Artykul/1339589,Nicnierobienie-jest-tworcze-Wolny-czas-to-wyzwanie>, data pobrania 23.12.2017.

Part II.

Korczak's inspirations

– between theory and practice

Część II.

Korczakowskie inspiracje
– między teorią a praktyką

Sara Efrat Efron

Professor of Education, National Louis University, Illinois, USA

Janusz Korczak: The Legacy of a Practitioner- -Researcher

Introduction

Korczak's life and ideas have inspired many researchers and writers throughout the world. Most of the studies done on Korczak are focused on his heroic life story, his struggle for children's rights, and the moral communities he formed in the orphanages (Berding, 2016). The purpose of this paper is to highlight a facet of Korczak's work that is less familiar – Korczak as a researcher and as a proponent of teachers as researchers.

Korczak was a pioneer in recognising the contributions of practitioners' action research to serving the students' interests and to the educator's own sense of empowerment. He encouraged teachers to become autonomous knowledge producers by questioning and interrogating their work. His approach was based on his recognition that the uniqueness of each educational setting and the mysterious nature of each child's requires subjective, context-related, and intuitive perspectives (Arnon 1971).

This paper discusses Korczak's views and actions with regard to: (a) The role of practice and theory in teachers' professional development; (b) Teacher self-development through self-knowledge and research; (c) Korczak's own voyage as a practitioner-researcher; and (d) Korczak's research as a precursor to contemporary action research and practitioner research.

The Role of Practice and Theory in Teachers' Professional Development

Korczak was a learned man and well versed in pedagogical theory (Valojeva 1996). However, he was suspicious of the theorists' presumption to guide educators in their practice and he resented the view of teachers as passive transmitters

Janusz Korczak: dorobek badacza-praktyka

Wstęp

Życie i idee Janusza Korczaka stały się inspiracją dla wielu badaczy i pisarzy na całym świecie. Większość badań nad Korczakiem skupia się na jego heroicznej historii życia, walce o prawa dzieci oraz organizacji wspólnoty społecznej dzieci w domach sierot (Berding, 2016). Celem niniejszego artykułu jest rzucenie światła na nieco mniej popularny aspekt pracy Korczaka – Korczaka jako badacza i orędownika badawczego charakteru pracy nauczyciela.

Korczak był pionierem w dostrzeganiu i docenianiu korzyści, które praca naukowa lekarza ma dla uczniów, a także dla samego lekarza jako wychowawcy: zachęcał nauczycieli, by, zadając dociekliwe pytania i poddając przedmiot swej pracy krytyce, w autonomiczny sposób tworzyli nowe zasoby wiedzy. Jego podejście opierało się na uznaniu, że unikalność każdego środowiska edukacyjnego oraz niezgłębiona natura każdego dziecka wymaga subiektywnej, uwzględniającej określony kontekst i intuicyjnej perspektywy (Arnon, 1971).

Niniejszy artykuł przedstawia poglądy i działalność Korczaka w zakresie: (a) roli praktyki i teorii w rozwoju zawodowym nauczyciela; (b) samodoskonalenia nauczyciela poprzez własne badania i zdobywanie wiedzy we własnym zakresie; (c) historii Korczaka jako praktykującego naukowca oraz (d) pracy badawczej Korczaka jako prekursora współczesnej metody badań w działaniu oraz badacza-praktyka.

Rola praktyki i teorii w rozwoju zawodowym nauczyciela

Korczak był wykształconym człowiekiem, dobrze rozeznany w teorii pedagogiki (Valojeva, 1996). Nie podobało mu się jednak, że to teoretycy kierują nauczycielami w ich pracy i odrzucał obraz nauczyciela jako pasywnego instru-

of knowledge, authorized from above. He mocked the pretentious “expert” whose theoretical principles have limited value for the daily struggles of teachers:

[The theoretician] will say over and over again the clichés of common knowledge. The same pious wishes, lukewarm lies, impractical suggestions. The teacher ought to...ought to... ought to... In the final analysis, the teacher must decide in all matters, greater and lesser, for himself, to the best of his knowledge and ability. (Korczak 1914/1967, 244-245)

In an interesting article, *Knowledge vis-à-vis Practice* (2001), first published in 1924, Korczak compared the role of theory and practice in teachers’ professional development. He stated: “Thanks to theory I know, thanks to practice I feel. Theory enriches the intellect; practice colours feelings, trains the will” (2001: 47). Armed with knowledge of one’s own specific circumstances the educator picks and chooses the particular practice that is most appropriate. This is a personal and professional process, Korczak asserted, in which the practitioner is distrustful of both others’ and his/her own opinions. “I don’t know, I search, I ask questions... By deepening I complicate... Every ‘elsewise’ is a new stimulus for the efforts of thought” (2001: 48). As a result of these “trials and tribulations” (2001: 50) teachers construct their own practical knowledge.

Carter (1992: 111) defined teacher knowledge as “practical and contextualized in the sense that it is knowledge of common dilemmas teachers face” and as “personal, in the sense that teachers formulate and draw upon their personal understandings of the practical circumstances in which they work.” The perception of teachers as both users and generators of theory was introduced by Schon’s (1987) depiction of teaching as an intellectual process that requires teachers to identify problems that classrooms present and solve these problems through a deliberate process of reflecting-in-action and reflecting-on-action. In many ways Korczak’s concept of the role of practice in forming a teacher’s personal theory of teaching was a precursor to the current notion of teacher’s knowledge. There were few other contemporaries in the early 20th century, such as Dewey (1929), who shared Korczak’s “radical” view. But, while they only conceptualized it, Korczak set his ideas into daily practice (Bettleheim 1997).

Korczak valued teacher’s personal, experiential, situational, and relational knowledge. His belief in the personal practical knowledge (see Connelly & Clandinin 2000) draws on the teacher’s “own knowledge, passion, beliefs and in accordance to the specific contextual circumstances in which one has to act” (Korczak 1978: 305), and was the starting point for his educational body of thought. In the introduction to the book *How to Love a Child*, he “warned” the reader not to look

mentu do przekazywania wiedzy narzuconej odgórnie. Drwił z pretensjonalności eksperta, którego teorie ograniczają możliwości poznawcze codziennych zmagania nauczycieli:

Autor dzięki licznym cytatom dowiedzie, że jest uczony. Jeszcze raz powtórzy, co już ogólnie wiadome. Te same nabożne życzenia, ciepłe kłamstwa, niewykonalne rady. Wychowawca powinien... powinien... powinien. I ostatecznie we wszystkich drobnych i ważnych sprawach musi sam decydować, jak wie i umie, a co najważniejsze – jak może (Korczak, 1914/1967, s. 244–245) [polski cytat z wydania opublikowanego na stronie www.brpd.gov.pl *Jak kochać dziecko – Internat – przyp. tłum.*]

W interesującym artykule *Wiedza a praktyka* (2001), opublikowanym po raz pierwszy w 1924 roku, Korczak porównał rolę teorii i praktyki w rozwoju zawodowym nauczyciela. Stwierdził: „Dzięki teorii wiem, dzięki praktyce czuję. Teoria wzbogaca intelekt, praktyka zabarwia uczucie, trenuje wolę” (s. 47). Uzbrojony w wiedzę specyficzną dla warunków, w których przyszło mu pracować, wychowawca wybiera określoną procedurę, która wydaje mu się w danej chwili najodpowiedniejsza. Jest to proces zawodowy i osobisty, twierdził Korczak, w którym praktyk jest nieufny wobec opinii zarówno czyjejs, jak i swojej. „Nie wiem, szukam, zadaję pytania... Drążąc, komplikuję... Każde «inaczej» jest nowym bodźcem do myślenia” (s. 48). W efekcie tych „zgrzyzot” nauczycielskich (s. 50) nauczyciele budują swój własny kapitał praktycznej wiedzy.

Carter (1992, s. 111) definiuje wiedzę wychowawcy jako „praktyczną i skontekstualizowaną w takim sensie, że jest wiedzą powszechnych dylematów, które napotykają nauczyciele” oraz jako „osobistą w takim sensie, że wychowawcy formułują i wykorzystują własne rozumienie rzeczywistych uwarunkowań, w których pracują”. Obraz wychowawcy jako zarówno wykorzystującego, jak i generującego wiedzę został już wprowadzony – Schon (1987) opisuje pracę wychowawcy jako proces intelektualny, który wymaga od niego, by identyfikował problemy w drodze świadomego procesu „refleksji w działaniu” i „refleksji na temat działania”. Korczak, w swej koncepcji roli praktyki w formowaniu przez wychowawcę własnej teorii nauczania, był prekursorem aktualnej koncepcji na temat wiedzy wychowawcy na wiele sposobów. Kilku, choć niewielu, innych współczesnych mu myślicieli z wczesnych lat 20. ubiegłego wieku, jak np. John Dewey, (1929) podzielało „radykalne” poglądy Korczaka. Korczak jednak różnił się od nich tym, że wcielał swoje idee w życie i codzienną praktykę (Bettleheim, 1997).

Korczak cenił sobie osobistą, eksperymentalną, sytuacyjną i relacyjną wiedzę wychowawcy. Jego wiara w osobistą, praktyczną wiedzę (patrz Connely

for rules and ready prescriptions in the book because, if there are any, “that has happened not only despite but even against the writer’s will” (1967: 83).

Korczak indeed never presented his ideas as a didactic doctrine and bluntly declined to prescribe and to hand out recipes. Again and again he emphasized that no book and no expert can replace the educators’ own thought and insights. He declares categorically: “To demand that anyone should provide processed thoughts is like asking a strange woman to give birth to your own child” (1967: 84). There are no short cuts, he added, “There are thoughts that can be born only of your own pain and precisely those are the most precious ones” (1967: 84).

Teacher Self-Development through Self-Knowledge and Research

Commitment to self-development through self-knowledge, experimentation, and research were, for Korczak, a key for teacher improvement. This process of growth and renewal is a never-ending process. Arnon (1983: 27), who was a teacher in the orphanage, remembers Korczak stating, “The good pedagogue...is always seeking to improve and instruct himself in his work.” Loss of hope, boredom, and stagnation are the threatening factors for professional decline and the novice teachers and the “burned-out” veteran practitioners are the most vulnerable.

Most beginner teachers join the profession full of enthusiasm and “romantic and sentimental love” for children (Korczak 1967 [1914]). Once they face the reality of classroom life, many are confounded and become overwhelmed and disillusioned. On the other side of the professional scale, there are the veterans, tired teachers, who are subject to habits and to the deadening effects of routine. But a professional crisis can serve as a path to growth. “Without realizing it,” Korczak told a frustrated teacher, “you are already searching for the right track” (Korczak, 1967 [1914]: 247-248). The starting point for change and reform is the teacher himself or herself, and the process will not start “unless you work toward enriching your own soul” (Korczak 1967 [1919]:. 6). This life-long, never-ending professional rejuvenation requires three interdependent elements: (a) self-knowledge, (b) self-education, and (c) commitment to research.

& Clandinin, 2000) opiera się na „własnej wiedzy wychowawcy, pasji, przekonaniach, odpowiednio do specyficznych, kontekstowych okoliczności, w których trzeba działać” (Korczak, 1978, s. 305) [tłum. własne – brak dostępu do oryginalnego tekstu], i była punktem wyjściowym całości jego myśli pedagogicznej. We wstępie do książki *Jak kochać dziecko* Korczak „ostrzega” czytelnika, by nie szukał w niej reguł i gotowych przepisów, bo nawet jeśli takie znajdzie, zostały spisane „nie pomimo, a wbrew woli autora” [www.brpd.gov.pl., 2012, s. 13].

Korczak rzeczywiście nie przedstawiał swoich idei jako dydaktycznej doktryny i stanowczo wzbraniał się przed wydawaniem gotowych receptur na każdy problem. Powtarzał niestrudzenie, że żadna książka i żaden ekspert nie zastąpią własnych przemyśleń i wniosków wychowawcy. Deklarował kategorycznie: „Kazać komuś dać gotowe myśli to polecić obcej kobiecie, by zrodziła własne twoje dziecko” (*Jak kochać dziecko*) [www.brpd.gov.pl, 2012, s. 14]. Nie ma skrótów, dodaje, jeszcze „są myśli, które w bólu samemu rodić trzeba, i te są najcenniejsze (s. 14).

Samodoskonalenie się wychowawcy poprzez samoświadomość i własną pracę badawczą

Zaangażowanie w proces samodoskonalenia poprzez samoświadomość, eksperymentowanie i badania były dla Korczaka kluczowe. Jest to proces, który nigdy się nie kończy. Arnon (1983, s. 27), który był wychowawcą w domu dziecka, pamięta, jak Korczak mawiał: „dobry pedagog zawsze próbuje się poprawić i instruować samego siebie w swej pracy”. Utrata nadziei, znudzenie i stagnacja to czynniki mogące zniszczyć entuzjazm wychowawcy, zagrażające najbardziej nauczycielom nowym i tym, którzy mogą ulec „wypaleniu zawodowemu”.

Większość nowicjuszy rozpoczyna swą pracę wychowawczą pełni chęci i „romantycznej” i „sentymentalnej miłości” do dzieci (Korczak, 1914/1967). Jak tylko stają twarzą w twarz ze szkolną rzeczywistością, tracą grunt pod nogami i wszelkie iluzje. Po drugiej stronie tej szali stoją weterani zawodu, zmęczeni wychowawcy, niewolnicy nawyków i znieczulających skutków rutyny. Jednak kryzys zawodowy może stać się drogą do rozwoju. „Nie zdając sobie z tego sprawy”, Korczak powiedział sfrustrowanemu wychowawcy, „już szukasz właściwej drogi” (Korczak, 1914/1967 s. 247–248). Punktem wyjściowym do zmiany i reformy jest sam wychowawca, a proces odnowy się nie zacznie, „jeśli nie pracujesz ku wzbo-

Self – Knowledge

A precondition and a cornerstone of the process of self-development is awareness of the roots of self as a human being and as an educator, which is defined by Mayers (2001: 477) as "ontological reflectivity". "Be true to yourself," advised Korczak, "seek your own road. Learn to know yourself before you attempt to know the children" (1914/1967: 247). Being sensitive to one's own memories of childhood experiences enables the teacher to examine school life and teacher-student interaction from the children's perspective. An essential part of self-knowledge is admitting mistakes. Bad teachers blame the students, the school environment, or the society for their problems, while reflective teachers identify the problems, reflect, and search for creative solutions.

Self-Education

Professional puzzlement is a springboard for engagement in self-education. It is expressed by the inciting "I don't know," which stimulates a creative probing of unquestioned theories and prevailing assumptions. Those questions are invaluable:

The question is much more important than the answer. It is a guide for thoughts on the way towards goals... Whether in a dream or in awakened state, in the everyday matters these are moments when a question is born and there are hours when it matures. Now I will await not for the answers but the question.

(Korczak, 1978, p. 70).

He recognized that the vibrant power of the question and the fog that accompanies the uncertainty of "I don't know" may seem as a "torturous void" (1978: 70), but it is the enticement for research, for new thoughts and creative solutions.

Commitment to Research

Janusz Korczak believed that teachers' inquiry into their work is the crown of their professional improvement. Observation of children was a prerequisite to what he defined as, "pedagogical love" that, in contrast to "sentimental love", is

gaceni własnej duszy” (Korczak, 1919/1967, s. 11) [brpd.gov.pl, *Momenty wychowawcze*]. Trwający całe życie, niekończący się proces odnowy wymaga trzech czynników: (a) samoświadomości, (b) samoedukacji oraz (c) zaangażowania się w pracę badawczą.

Samoświadomość

Warunkiem wstępnym i kluczowym procesu samodoskonalenia jest świadomość swych własnych korzeni jako istoty ludzkiej i jako wychowawcy, co Mayers (2001, s. 477) nazywa „ontologiczną refleksyjnością”. Korczak radził: „Bądź sobą – szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać” (1914/1967, s. 247) [*Jak kochać dziecko – Internat* na www.brpd.gov.pl]. Zachowanie w pamięci własnych wspomnień i doświadczeń z dzieciństwa umożliwia wychowawcy badanie życia szkoły i relacji nauczyciel–uczeń z perspektywy dziecka. Innym, zasadniczym elementem samoświadomości jest przyznawanie się do błędów. Żli nauczyciele obwiniają uczniów, środowisko szkolne lub społeczeństwo za wszelkie problemy; nauczyciel refleksyjny identyfikuje problemy, zastanawia się i szuka twórczych rozwiązań.

Samoedukacja

Zawodowe zdziwienie jest trampoliną do zaangażowania się w proces samoedukacji. Wyraża się ono w prowokacyjnym „nie wiem”, które stymuluje twórcze kwestionowanie teorii i osądów dotąd niepodważanych. Pytania te są bezcenne:

Pytania te są ważniejsze niż same odpowiedzi. Stanowią przewodnik myśli po drodze do celu... czy to w śnie, czy w stanie czuwania, w sprawach codziennych, to są momenty, gdy rodzi się pytanie, i godziny, kiedy ono dojrze. Teraz będę czekał nie na odpowiedzi, lecz na pytanie (Korczak, 1978, s. 70).

Wiedział, że żywa moc pytania i mgła, która towarzyszy niepewności „nie wiem”, może zdawać się „dręczącą pustką” (s. 13), ale też że jest to załączek badań, nowych myśli i rozwiązań.

based on a deep knowledge of the children; accepting and respecting them for who they are. Korczak recommended that all teachers, even beginners, conduct systematic inquiry. There were two requirements: (a) The researcher had to be disciplined to ensure responsible subjectivity. “Let him justify his standpoint, cite examples, substantiate with casuistry” (Korczak, 1967 [1914]:324); and (b) He emphasized that the teacher-researcher should not treat the child as a research object or as a means in what Buber (1947) called an I-it relationship. The purpose of research should not serve any interest except that of the child who should be treated as a unique human being that deserves full respect. “children...are people – not people to be, not people of the future, not people of tomorrow, but people now... right now... today” (Korczak, 1967 [1914]: 254).

Korczak believed that teachers’ observations and experience-based knowledge need to be shared with other educators in a dialogue where each teacher is true to self while interacting with multiple “I”s of others (Wojnowska 2001: 136). Together, teachers’ knowledge doubles and triples and they come closer to the evasive “truth”. This “truth”, in Korczak’s eyes, is still only a stage in the next level of knowledge, as knowledge is “not...either an absolute nor an immutable conviction. Let today always be no more than a transition from the sum total of yesterdays to tomorrow’s still greater experiences” (Korczak 1967 [1914]: 324-325).

Only under these conditions will the teacher’s work be neither monotonous nor hopeless. Commitment to professional development will bring “both reward and encouragement to go on studying to further efforts” (1967 [1914]: 325). The teacher, who remains enthusiastic and dedicated to the teaching profession, will find that every day brings “something new, unexpected, and unusual. Each day passed will be enriched with a new contribution” (1967 [1914]: 325).

Korczak’s Voyage as a Practitioner Researcher

Korczak not only conceptualized the idea of educators as a lifelong learners who constantly interrogate and research their practice but also embodied this perception throughout his own work as an educator. He was a life-long learner and never stopped researching the educational setting and continuously questioning his own knowledge and assumptions (Cohen 1994). In a letter sent to a beginner teacher, he admits, “We ourselves [in the orphanage] are trying, always searching, never satisfying with what is, looking with curiosity at tomorrow” (1978:173). The im-

Zaangażowanie w pracę badawczą

Janusz Korczak wierzył, że zaangażowanie wychowawcy we własną pracę badawczą stanowi cel samodoskonalenia zawodowego. Obserwacja dzieci była wstępem do, jak to określał, „pedagogicznej miłości”, która, w przeciwieństwie do „sentymentalnej miłości”, opierała się na głębokiej znajomości natury dzieci; akceptowaniu ich i szanowaniu za to, kim są. Korczak zalecał wszystkim wychowawcom, nawet tym początkującym, by prowadzili regularne badania – notatki. Były dwa warunki: (a) Badacz musiał być zdyscyplinowany, by gwarantować rozsądny subiektywizm: „Niech usprawiedliwi swe stanowisko, przytoczy przykłady, poprze kazuistyką” (Korczak, 1914/1967, s. 324) [brpd.gov.pl, *Jak kochać dziecko*, s. 91] oraz (b) Podkreślał, że wychowawca–badacz nie powinien traktować dziecka jako obiektu badań lub jako środka w relacji, jak ją nazywał Buber (1947) ja–ono. Cel badania nie powinien służyć niczyjemu interesowi poza interesem dziecka, które należy traktować jak niepowtarzalną istotę ludzką zasługującą na pełen szacunek. „Sto dzieci – stu ludzi, którzy nie kiedyś tam, nie jeszcze, nie jutro, ale już... teraz... dziś są ludźmi” (Korczak, 1914/1967, s. 254) [brpd.gov.pl, *Jak kochać dziecko* s. 29].

Korczak wierzył, że obserwacje wychowawcy i wiedza oparta na doświadczeniu powinna zostać udostępniona innym wychowawcom w dialogu, w którym każdy nauczyciel jest sobie wierny, wchodząc jednocześnie w interakcje z wieloma „ja” innych (Wojnowska, 2001, s. 136). We współpracy wiedza wychowawców podwaja się i potraja, i szybciej zbliżają się oni do ulotnej „prawdy”. Ta „prawda” w oczach Korczaka jest wciąż tylko etapem na wyższym poziomie wiedzy, ponieważ wiedza „nie będzie ani bezwzględny przekonaniem, ani przekonaniem na zawsze. Niech dzień dzisiejszy zawsze będzie tylko przejściem od sumy wczorajszych doświadczeń do większej z dniem jutrzejszym” (Korczak, 1914/1967, s. 324–325) [brpd.gov.pl, *Jak kochać dziecko*, s. 91].

Tylko w tych warunkach praca jego nie będzie ani monotonna, ani beznadziejna. Zaangażowanie w takiej formie będzie samo w sobie nagrodą i zachętą do dalszych wysiłków. Dzień każdy przyniesie mu coś nowego, nieoczekiwanego, niezwykłego, co dzień bogatszy będzie w nowy przyczynek (Korczak, 1914/1967, s. 324–325) [brpd.gov.pl, *Jak kochać dziecko*, s. 91].

petus for the great importance Korczak attributes to research and child observation was influenced, as he often commented, by his medical studies and his experience as a physician. “What a fever, a cough or nausea is for a physician, so a smile, a tear or a blush should be for an educator. Not a single symptom lacks significance” (Korczak, 1967 [1919]: 3).

Korczak defined his work as “child observation”, and he regarded the educational settings in which he lived and worked with the children, as “a research centre” (Korczak 1967 [1919]: 3). In his *Ghetto Diary*, he wrote (Korczak 1979 [1959]: 93):

I have an investigative mind, not an inventive one.
Investigating in order to know? No.
To inquire in order to ascertain, to probe to the very bottom?
Not that either.
Investigating, rather, in order to ask further and further questions.

The quest was a challenging endeavour, because for Korczak, the child was a mystery. He confessed before young teachers: “I am reading the same child once, twice, three and ten times, and after all that I still know only very little, for a child is a vast, wide world” (Korczak 1978: 305). The challenge is even greater when the educator observes and tries to understand the dynamics of a group of children.

One child – a huge wide world, two children – three worlds. The world of each child separately and of both together. Three children are not one plus one plus one, for in addition to the three we have first and second together, the first and the third together and the second and third together, and on top of that the world of all three together and we have seven worlds... The world of ten, twenty, thirty children are beyond calculation.
(Korczak 1978: 303)

The child is the teacher's irrefutable partner in solving his or her inner world. Once a teacher gains the child's trust, and the child opens up and confides in the teacher, there are less puzzlements and uncertainties because children “know more about themselves than I do. Only a child keeps his own company all day and all night.” (Korczak 2001: 55). In this dialogical relation “Two equally matured moments – mine and the child's – intertwine” (Korczak 1992 [1929]: 179).

Three fundamental questions guided his quest for the ‘child's essence’ and served as a base for his educational research: (a) the children's past, memories, and heritage; (b) their present life, relationships with self and with others; and (c) how can he, the educator, help them best to be what they can be (Cohen, 1994).

Korczak jako badacz–praktyk

Korczak nie tylko sformułował ideę wychowawcy jako uczącego się całe życie, który ciągle zadaje pytania, przygląda się własnej praktyce, ale także wprowadził tę ideę w życie na własnym przykładzie. Był uczącym się całe życie, nigdy nie przestał badać środowiska edukacyjnego i kwestionować swej własnej wiedzy i założeń (Cohen, 1994). W liście do początkującego wychowawcy pisał: „My sami (tu w Domu Sierot) próbujemy, zawsze poszukując, nie zadowolając się tym, co jest, wyglądając z ciekawością w dnia jutrzejszego” (1978, s. 173; tłum. własne – brak dostępu do oryginalnego tekstu). Motorem dla zainteresowania, jakim Korczak darzył badania i obserwacje dzieci, jak często przyznawał, były jego studia medyczne i doświadczenia jako lekarza. „Czym gorączka, kaszel, wymioty dla lekarza, tym uśmiech, łza, rumieniec dla wychowawcy. Nie ma objawu bez znaczenia” (Korczak, 1919/1967, s. 3) [*Momenty wychowawcze*, brpd.gov.pl, s. 9].

Korczak nazywał swoją pracę „obserwowaniem dzieci”, a środowisko, w którym żył i pracował dla dzieci i z dziećmi, nazywał „kliniką wychowawczą” (Korczak, *Momenty wychowawcze*, s. 9). W swym pamiętniku z getta pisał (Korczak, 1958/1979, s. 93):

Mam umysł badawczy, nie wynalazczy. Badać, by wiedzieć? Nie. Badać, by znaleźć, dotrzeć do dna? I to nie. Chyba badać, by zadawać coraz dalsze i dalsze pytania... [*Pamiętnik i inne pisma z getta* pobrane ze strony www.docer.pl – przyp. tłum.].

Poszukiwanie było wyzwaniem, bo dla Korczaka dziecko było tajemnicą. Zwierzył się młodym wychowawcom: „Odczytuję to samo dziecko raz, dwa razy, trzy i dziesięć razy, a i tak wciąż wiem niewiele, bo dziecko jest wielkim, szerokim światem” (Korczak, 1978, s. 305, tłum. własne – brak dostępu do oryginalnego tekstu). Wyzwanie jest jeszcze większe, gdy wychowawca obserwuje i próbuje zrozumieć dynamikę grupy dzieci:

Każde dziecko to wielki i ważny świat. Dwoje dzieci – to trzy wielkie światy. Świat każdego z osobna i wspólny. Troje dzieci – to wcale nie jeden plus jeden, plus jeden. To więcej: pierwsze i drugie, pierwsze i trzecie, drugie i trzecie i cała trójka razem: łącznie więc siedem wielkich światów. Oblicz sam, ile światów ma w swym posiadaniu 10, 20, 30 dzieci (Korczak, 1978, s. 303).

Dziecko jest niezbywalnym partnerem nauczyciela w rozwiązywaniu problemów swego wewnętrznego świata. Jak tylko wychowawca zdobędzie zaufanie

I kiss the children with a glance, a thought, a question. Who are you, who are such a wonderful secret to me, and what shall you bring with you? I kiss you with an effort of will: How can I help you? I kiss as the astronomer kisses the star, which is, who has been, and which will be.

(Korczak 1972: 183-184)

To gain the answer to these questions Korczak utilized three inquiry methods that provided different perspectives of the child: (a) Empirical or empirically-based research, (b) interpretative child observation, and (c) glancing into the child's perspective of life.

Experience-Based Research

Korczak appreciated the contribution of empirically-based research in following children's development. He kept a careful track of the children's physical, mental, and behavioural growth. He recorded children's fights, their patterns of play, and their frequency of tardiness. In his memoir he notes with pride: "Statistics gave me the discipline of logical thinking and an objective way of dealing with facts" (1979: xiv).

This view reflected the prevailing perception to educational research at the turn of the 20th century that was greatly influenced by August Comte (Yifrach, 2001). Child study, based on a collection of empirical verifiable data of children's cognitive, behavioural, and physical development, became a focus of psychological and pedagogical research at that time, and Korczak referred several times, in his writings to this research (Korczak 1996: 48).

However, Korczak broke free from the boundaries of positivist empirical-based research. He questioned whether the objective facts of science can grant insight into the mysteries of the human being and capture the subtleties of interpersonal emotions. Graphs, and measurements are valuable, he argued, but they can't convey the dynamic and multiple nuances of the art of education; "For life is not a collection of arithmetic problems with always one answer or, at most, two procedures" (Korczak 1996: 250).

In addition, Korczak did not share the positivist's belief in the predictability of science (Mencwel 1997). For Korczak, the certainty of modernism's point of view was replaced with almost a postmodernist's nonstop search for truth. In the second edition (1996 [1929]) of *How to Love a Child* Korczak admitted:

dziecka, a dziecko otworzy się i zawierzy wychowawcy, zdziwień i niepewności będzie mniej, bo dzieci „wiedzą o sobie więcej niż wychowawca. Dzieci najlepiej siebie znają, bo przebywają razem dnie i noce” (Korczak, 2001, s. 55).

W tej dualistycznej relacji „dwa równie dojrzałe momenty – mój i dziecka – splatają się” (Korczak, 1929/1992, s. 179 – tłum. własne z j. angielskiego).

Trzy podstawowe pytania były motorem jego poszukiwań „istoty dziecka” i stanowiły podstawę jego badań pedagogicznych: (a) przeszłość, wspomnienia i spuścizna dana dziecku; (b) obecne życie dziecka, jego relacje ze sobą i innymi oraz (c) jak on jako wychowawca może im pomóc być tym, kim mogą być (Cohen, 1994).

Całuję te dzieci, wzrokiem, myślą, pytaniem: czym jesteście, cudowna tajemnico, co niesiecie? Całuję wysiłkiem woli: czym mogę wam pomóc? Całuję je tak, jak astronom całuje gwiazdę, która była, jest, będzie (Korczak, 1972, s. 183–184) [www.brpd.gov.pl, *Jak kochać dziecko – Dziecko w rodzinie*, s. 51 – przyp. tłum.].

Aby zdobyć odpowiedź na te pytania, Korczak stosował trzy metody badawcze, które dostarczały mu danych na temat dziecka z różnych perspektyw: (a) badanie empiryczne, (b) interpretacja obserwacji dziecka oraz (c) wgląd w życie dziecka z jego perspektywy.

Badanie empiryczne

Korczak doceniał wkład badań empirycznych nad rozwojem dziecka. Śledził bacznie rozwój i wzrost dziecka – psychiczny, fizyczny i behawioralny. Zapisywał wszystkie bójki, wzorce zabaw i częstotliwość spóźnień. W swym pamiętniku napisał z dumą: „Statystyka dała dyscyplinę logicznego myślenia i obiektywnej oceny faktu” (1979, s. xiv) [polski cytat – www.boooks.google.pl, *Pamiętnik z getta...*].

Ten pogląd odzwierciedlał dominujące podejście do badań pedagogicznych na początku XX wieku, na które wielki wpływ miał August Comte (Yifrach, 2001). Obserwacje dzieci, opierające się na zbiorze danych empirycznych dotyczących rozwoju kognitywnego, behawioralnego i fizycznego dzieci, stały się przedmiotem uwagi badań pedagogicznych w tamtym czasie, a Korczak często się do tych badań odnosił (Korczak, 1996, s. 348).

On sam jednak wyzwolił się z ograniczeń pozytywistycznego, opartego wyłącznie na empirii podejścia w badaniach naukowych. Wątpił, by obiektywne

Fifteen years have passed; many questions, assumptions and doubts were added. The distrust towards set truths increased. The educator's truths are but a subjective sum of his experience,... the latest moment of his interpretations and hunches. Its value is in its wealth and weight. (Korczak 1996 [1929]:7)

Interpretative Child Observation

Korczak transcends the language of the positivist proposition to seek an understanding of the 'great truth of education' through more hermeneutical principles of interpretation. He created, what was for his time, a very radical style of inquiry by using a personal, subjective language in his effort to gain insight into the complexity of school life and child interpersonal relationship with self and others. He was also one of the first in the field of education who went beyond the academic area and researched the pupil's social and emotional life (Dror 1998).

The monograph, *Educational Factors* (1967 [1919]) contains a great wealth of close observation, subjective interpretations, and critical reflection on the research process. It encouraged teachers to adopt note-taking and journal writing as a required tool of their profession. It is not a "how to" book, with structured outline of the way observation should be conducted. Rather, it is a detailed description of his personal laborious experience with note taking. It shares the intricacies involved and reveals, in the process, his struggles to come closer to the "truth".

Korczak's observations were always context specific, with a detailed description of the concrete situation and the participants. The focus of his observations is the individual child and the dynamics of a group. Here is a sample of an observation notes taken in first grade during an arithmetic class:

Bolek rubs his chin, pulls his ear, shakes his head, looks out of the window, bounces up and down the bench, ...leans forward as if about to leap, waves his arms... "please, miss, I'll go to the board." You say – "write this down!" He grabs his pen, waves it in the air.... You say: "what's 332 and 332?" He reckons quickly – looks round him, "Got it?" and then in a subdued voice to himself: "Slick – aren't we, like the win-nd..."

(Korczak 1967 [1919]: 7-8)

One of the original features of Korczak's observation notes is his depiction of the authentic speech of children, their unique style of expressing themselves as part of their culture and ethnicity, including their grammatical and syntactical

fakty naukowe mogły zagwarantować pełen wgląd w tajemnice istnienia ludzkiego i uchwycić subtelności emocji w relacjach międzyludzkich. Wykresy, pomiary są cenne, twierdził, ale nie mogą przekazać dynamiki i różnorodności niuansów sztuki wychowania: „Bo życie nie jest zbiorem arytmetycznych zadań, gdzie odpowiedź zawsze jedna, a sposobów rozwiązania co najwyżej – dwa” (Korczak, 1996) [*Jak kochać dziecko – Internat*, brpd.gov.pl, s. 22].

Co więcej, Korczak nie podzielał pozytywistycznego przekonania o przewidywalności nauki (Mencwel, 1997). Według Korczaka pewność modernistycznego punktu widzenia należało zastąpić prawie postmodernistycznym, ciągłym dążeniem do prawdy. W drugim wydaniu *Jak kochać dziecko* (1929/1996) Korczak przyznaje:

Upłynęło lat piętnaście, przybyło wiele pytań, przypuszczeń i wątpliwości, wzrosła nieufność ku stwierdzonym prawdom. Prawdy wychowawcy są subiektywną oceną doświadczeń, jednym tylko, ostatnim momentem rozważań i odczuwań. Bogactwem jego – ilość i waga niepokojących zagadnień (Korczak, 1929/1996) [*Jak kochać dziecko – Dziecko w rodzinie*, brpd.gov.pl, s. 11].

Interpretacyjna obserwacja dziecka

Korczak przekracza granice pozytywistycznej propozycji poszukiwania i pojęcia „wielkiej prawdy o wychowaniu” za pomocą bardziej hermeneutycznych zasad interpretacji. Stworzył bardzo radykalny jak na jego czasy styl badawczy, wykorzystując osobisty, subiektywnie nacechowany język w próbach zrozumienia złożoności życia szkolnego i wzajemnych relacji dziecka z innymi dziećmi i dorosłymi. Był także jednym z pierwszych w dziedzinie edukacji, który wyszedł poza ramy sfery akademickiej i badał społeczne i emocjonalne życie swych wychowanków (Dror, 1998).

Monografia *Momenty wychowawcze* (1919/1967) zawiera bogaty zbiór szczegółowych obserwacji, subiektywnych interpretacji i krytycznych refleksji na temat procesu badawczego. Zachęca ona wychowawców do pisania notatek i pamiętnika jako narzędzia niezbędnego w ich zawodzie. Nie jest to podręcznik „jak to zrobić”, z wyraźną instrukcją, w jaki sposób należy prowadzić obserwacje. Jest to raczej drobiazgowy opis jego osobistego, mozolnego doświadczenia robienia

mistakes. Another salient characteristic of his observation notes is the reflective, honest, and self-critical retrospective on the inquiry process. He reveals his doubts, mistakes, and frustrations with himself as he reacts to his own notes. A typical example is his reaction to assumptions he had made about a student who, based on the teacher's comments, he had considered academically weak. Then, the student raised her hand:

Comment: I have unwillingly recorded that Wladzia...has volunteered an answer. Why? Because it seems contrary to my view of her as a poor pupil! I err in wanting her to be as I have seen her. But my duty is to probe her as she really is, to be intent on observing every indication, and comprehensively. I am just too lazy. I want Wladzia to be easy to read.... Little Wladzia's upraised hand is the protest of a vital being not content with such treatment, not accepting the label; she says: "You don't know me!"
(Korczak 1967 [1919]: 14-15)

With all the difficulties, the self-doubts, and self-criticism of the process, Korczak was confident that there is no replacement to note taking as part of self-development and professional improvement and that it is vital for all teachers to be engaged in it.

Child's Perspective of School Life

The third method of inquiry that Korczak used was research "dressed up" as literary work. The poetic book *When I Am Little Again* (1992 [1925]) tells the story of a teacher who is magically transformed into a child and therefore is able to understand and analyse the child-adult relationships from both sides. The teacher who becomes a child again realizes how often children are misunderstood, misjudged, and under appreciated by adults.

Our speech is meagre and awkward...that's why it seems to you that we think little and feel even less.... You don't understand our ways and have no insight into our affairs....We are exceedingly complicated being (1992 [1925]: 83).

Simon (1949: 32) calls this method "systematic psychological regression" while Binczycka, (1997: 130) defines it as a "view from inside". Several researchers (e.g. Beiner, 1997; Kurzweil 1968; Simon 1949, Wojnowska 2001) assert that

notatek. Korczak dzieli się z czytelnikiem zawiłościami tej procedury i odkrywa przed nim swą osobistą walkę o zbliżenie się do „prawdy”.

Jego obserwacje są zawsze umieszczone w określonym kontekście, zawierają szczegółowe opisy konkretnej sytuacji i jej uczestników. Jego obserwacje skupiają się na dziecku – indywidualnie i na dzieciach w grupie. Oto przykład jego notatek z obserwacji pierwszej klasy podczas lekcji arytmetyki:

Bolek trze ręką brodę, pociąga się za ucho, głową kiwa, patrzy przez okno, podskakuje na ławce, (...) czai się zgięty ku przodowi, ręką wywija (...)
 „Proszę pani, ja pójde do tablicy”. Hasło: Pisać! – mlasnął językiem i westchnął... Schwycił pióro, wywinął nim w powietrzu, Hasło: Dodać 332 + 332. W mig dodał – obejrzał się: „Zrobiłeś?” i półgłosem: „Przrędko robimy, jak wiatrrr...” (Korczak, 1919/1967, s. 7–8) [brpd.gov.pl, *Momenty wychowawcze* s. 13–14].

Jedną z charakterystycznych cech stylu Korczaka jest zachowanie oryginalnej mowy dzieci, ich unikalnego stylu wyrażania się, jako części ich kultury i etniczności, włącznie z błędami gramatycznymi i składniowymi. Jeszcze inną typową cechą jego zapisków jest refleksyjna, szczerza i autokrytyczna retrospekcja wobec procesu badawczego. Korczak odkrywa przed czytelnikiem swoje wątpliwości, błędy i frustracje w reakcji na własne notatki. Typowym tu przykładem jest jego reakcja na założenia, które przyjął wobec pewnego ucznia w oparciu o opinię innego wychowawcy – że jest słabym uczniem. Uczennica zgłosiła się:

Komentarz: Niechętnie zanotowałem, że Władzia – lekkoduch, wiercipięta – chce powiedzieć. Dlaczego? Właśnie, że przeczy memu ujemnemu pogładowi na nią jako uczennicę (...) I właśnie przestępstwem moim jest, że ja chcę, aby była taka, za jaką ją uznałem. Toć powinienem badać taką, jaką jest, winienem chcieć dostrzec najwięcej, najwszechstronniej. (...) Ale jestem leniwy, chcę, by Władzia była łatwa do poznania: przyklepiłem etykietę – załatwione. Te dwa podniesione w górę palce małej Władzi to protest żywej istoty, która nie pozwala zbyć sobie byle czym, która nie godzi się na napis, etykietę – mówi: „Nie znasz mnie” (Tamże, s. 22–23).

Przy tych wszystkich trudnościach, wątpliwościach i autokrytyce procesu badawczego Korczak był jednak pewien, że nic nie zastąpi robienia notatek jako części procesu samodoskonalenia się osobistego i zawodowego, i że każdy nauczyciel powinien umieć korzystać z tego narzędzia.

this research method resembles Buber's "inclusion" (Buber 1947), where the teacher experiences the educational setting through the eyes of the student.

Experiencing the school from the receiving end, the teacher-turned-child resolves that when he will be a teacher again he will try to reach an understanding with his students, "So that there should not be the feeling of opposing camps... on one side the class while on the other the teacher" (1947: 66).

Korczak's Research as a Precursor to Action and Teacher Research

Although many books, articles conferences have been dedicated to Korczak's life and his legacy, Hartman (1997) points out that the least discussed aspect of Korczak's work is his research-oriented body of educational theory. Until recently, many researchers evaluated Korczak's work from a positivist perspective. As a result, in spite of their great admiration for his personality and work, they concluded that he did not develop an organized scientific system (e.g., Cohen, 1994, Kurzweil, 1968; Simon, 1949). Similarly, Eden (2000) notes that Korczak lacked the disciplined detachment required of a researcher and his analysis cannot be generalized since it was subjective and based on a particular group of children.

A new appraisal of Korczak's work has been generated as a result of the shift in the general notions about educational research and the growing adaptation of interpretative approach to inquiry. Binczycka (1997: 129) recognizes that his perception of uniqueness of the child and his educational approach led him "to pursue trends of thought which are becoming fully fledged only now". Hartman (1997) and Reshef (1979) claim that Korczak, loyal to his perception of the educator as a knowledge producer rather than being a prescriptive teacher, deliberately did not develop an all-purpose system, and preferred to highlight an attitude toward research that serves as a starting point for teachers' own reflections and practice. Several Korczak scholars (e.g., Bauman 2003, Mencwel 2003; Wojnowska 2001) highlight the dialogical nature of Korczak's research and his belief that "truth" can be born only through conversation between the participants of the didactic process. Wojnowska (2001) states that the characteristic feature of Korczak's dialogue is "being true to one's uniqueness, to one's spiritual biography, and self-knowledge for the sake of joint experiencing and joint action with the multiple 'I' of others"

Życie szkolne w perspektywie dziecka

Trzecią metodą badawczą wykorzystywaną przez Korczaka było badanie „ubrane” w formę literacką. Poetycka publikacja *Kiedy znów będę maty* (1925/1992) opowiada historię nauczyciela, który w magiczny sposób zmienia się w dziecko i dzięki temu jest w stanie zrozumieć i przeanalizować relację dziecko–dorosły z obu stron. Nauczyciel, który staje się ponownie dzieckiem, uświadamia sobie, jak często dzieci są nierozumiane, źle oceniane i niedoceniane przez dorosłych.

Mowa nasza uboga i niezdana (tak wam się zdaje), bo niegramatyczna. Dlatego zdaje wam się, że mało myślimy i gorzej odczuwamy. (...) Obrzędów naszych nie rozumiecie i w sprawy nasze nie wnikacie (...). Jesteśmy tworamami bardzo a bardzo złożonymi (...) [*Kiedy znów będę maty*, www.wolnelektury.pl, s. 41].

Simon (1949, s. 32) nazywa tę metodę „systemową regresją psychologiczną”, a Bińczycka (1997, s. 130) definiuje ją jako „widok z wewnątrz”. Kilku innych badaczy (np. Beiner, 1997; Kurzweil, 1968; Simon, 1949, Wojnowska, 2001) twierdzi, że ta metoda przypomina buberowskie „włączenie” (Buber, 1947), gdzie nauczyciel doświadcza środowiska edukacyjnego oczami ucznia.

Doświadczając szkoły z „drugiego końca”, dziecko, które było nauczycielem, postanawia, że gdy znów stanie się nauczycielem, spróbuje zrozumieć swych uczniów, „żeby nie było dwóch jakby wrogich obozów: z jednej strony klasa, a z drugiej on i kilku lizuchów.” (s. 31).

Badania Korczaka jako prekursora badacza w działaniu i badacza–praktyka

Choć wiele publikacji, artykułów i konferencji poświęconych jest życiu i spuściźnie Korczaka, Hartman (1997) wskazuje, że teoria wychowania w ujęciu praktyczno-badawczym jest najrzadziej omawianym aspektem jego twórczości. Do niedawna jeszcze wielu badaczy oceniało twórczość Korczaka z perspektywy pozytywistycznej. W rezultacie, mimo wielkiego podziwu dla jego osoby i pracy, dochodzono do wniosków, że nie opracował on żadnego spójnego systemu naukowego (np. Cohen, 1994; Kurzweil, 1968; Simon, 1949). Podobnie Eden (2000) zauważa, że Korczakowi brakuje zdyscyplinowanego odciążenia się jako naukowca,

(2001: 136). Beiner (1997) suggests that Korczak used research methods that resemble the current action research.

Action research in education is a form of self-reflective and systematic inquiry undertaken by participants in order to improve their educational practices, as well as their understanding of these practices (Efron & Ravid 2013; Mertler 2016). The concept of teacher-as-researcher is usually traced to John Dewey (1929) who argued that teachers should interrogate their own practice.

While the term "action research" is generally associated with the academic social science tradition, the term "teacher research" or "practitioner research" places teachers or other professionals in the school setting at the centre of inquiry and knowledge production (Anderson, Herr & Nihlen 1994; Craig 2010; Hendricks 2016).

The term action research, or practitioner research, was not known in Korczak's time, nor was Korczak part of its "official" narrative. However, although Korczak did not use the term "practitioner research," he was one of the first educators to implement and promote the idea of the teacher as an action researcher. His concept of education research was not born out of ideological or philosophical perspectives but as a tool to improve education in the interest of children. Being a practitioner himself, he understood that educators are at the heart of reform in education and can be the driving force for change. Being a humanist, he believed in the uniqueness of each individual child and the particular historical, social, cultural, and political context of each setting (Mencwel 2003). The combination of these two characteristics led Korczak to the conclusion that a coercive authority or remote, impersonal theory, cannot rule over the knowledge and understanding of the educator. He understood that the teacher, who is an autonomous thinker and a life-long inquirer, has the best opportunities to gain insight into the subjective world of the child, make decisions, and take responsibility for the results. To that end, educators should perceive themselves as knowledge seekers, invest in self-development, conceptualise questions based on their practice, investigate their setting, and develop their practical theory for change and growth (Anderson, Herr & Sigrid 1994; Cochran-Smith 2001; Efron & Ravid 2013; Mertler 2016; Zeichner & Noffke 2001).

Korczak's vision of teachers as creators of knowledge is still not shared by all. Critics (Fenstermacher 1994; Huberman 1996; Labaree 2003) question the validity of teacher inquiry and its contribution to the educational knowledge base. Fenstermacher (1994) distinguishes between formal, scientific, and theoretical knowledge and practical knowledge that is limited to local context and therefore

a jego analiza nie może zostać uogólniona do sformalizowanej teorii, ponieważ jest subiektywna i dotyczy szczególnej, określonej grupy dzieci.

Jednak w wyniku przesunięcia punktu ciężkości w definicji badań naukowych i rosnącej akceptacji interpretatywnego podejścia do przedmiotu badań prace Korczaka poddano nowej ocenie. Bińczycka (1997, s. 129) dostrzega, że jego odbiór unikatowego wymiaru dziecka oraz jego podejście wychowawcze doprowadziły go do „poszukiwania trendów myślowych, które nabierają cech pełnoprawności dopiero teraz”. Hartman (1997) i Reshef (1979) twierdzą, że Korczak, lojalny wobec wizerunku wychowawcy bardziej jako źródła wiedzy niż nauczyciela normatywnego, celowo nie opracował wszechstronnego systemu i wolał podkreślać i wyjaśniać podejście do badań, które służy nauczycielom jako punkt wyjścia do ich własnych przemyśleń i praktyki. Niektórzy badacze Korczaka (np. Bauman, 2003; Mencwel, 2003; Wojnowska, 2001), podkreślają dialogiczną naturę badań Korczaka i jego wiarę, że „prawda” może ukazać się jedynie dzięki rozmowie uczestników procesu dydaktycznego. Wojnowska (2001) twierdzi, że cechą charakterystyczną Korczakowskiego dialogu jest „bycie wiernym swej niepowtarzalności, swej duchowej biografii i samoświadomości na rzecz wspólnego doświadczenia i wspólnego działania z różnorodnym „ja” innych” (s. 136, tłum. własne z j. angielskiego – przyp. tłum.). Beiner (1997) sugeruje, że Korczak wykorzystywał metody badawcze przypominające współczesne badania w działaniu.

Badanie w działaniu w edukacji to forma autorefleksyjnego i systemowego badania podejmowanego przez uczestników w celu poprawienia ich praktyk pedagogicznych, jak również ich rozumienia tych praktyk (Efron i Ravid, 2013; Mertler) Koncepcja wychowawcy-badacza zwykle przypisywana jest Johnowi Deweyowi (1929), który twierdził, że wychowawca powinien analizować swą własną praktykę.

Podczas gdy termin „badanie w działaniu” jest ogólnie kojarzony z akademicką tradycją nauk społecznych, termin „badanie prowadzone przez wychowawcę” lub „badanie prowadzone przez praktyka” umieszcza wychowawców i inne osoby związane zawodowo z sektorem edukacji w środowisku szkolnym jako centrum badań i formułowania gotowych wniosków (Anderson, Herr i Nihlen, 1994; Craig, 2010; Hendricks, 2016).

Termin badanie w działaniu, lub badanie prowadzone przez praktyka, nie był znany w czasach Korczaka, a Korczak nie był też częścią jego „oficjalnej” narracji, mimo to jednak, choć Korczak tej terminologii nie używał, był jednym z pierwszych wychowawców, którzy wykorzystali, stosowali i promowali koncepcję wychowawcy jako praktyka – badacza w działaniu. Jego koncepcja badań peda-

not of equal value. Huberman (1996) doubts whether teacher inquiry should be considered research at all, as teachers do not have the required “analytical, intellectual, theoretical and universalistic orientations of the researcher” (Labaree 2003: 21).

Teacher action researchers today challenge the traditional distinction between formal and practical knowledge and its underlying hierarchical assumptions (e.g. Anderson & Herr 1999; Cochran-Smith & Lytle 1999; Efron & Ravid 2013; Hendricks 2016; Zeichner & Noffke 2001). Like Korczak, they assert that it is the educator’s professional obligation to continuously improve and grow professionally in order to become a force of change and a leader in the struggle to improve children’s lives and futures. Korczak’s voice resonates in their calls to schools of education to respect and nurture through inquiry the intellectual and leadership capacity among preservice and in-service teachers (Anderson & Herr 1999; Cochran-Smith & Lytle 1999; Zeichner 2003).

Final Thoughts

Korczak thoughts and actions embody the integration of a far-sighted vision with a practical knowledge and have a timeless importance that can serve as an inspiration for current teachers. He offers a new direction of operating in a sphere of professional challenge and growth that perceives uncertainties and questions not as a threat, but rather as a source for creative rejuvenation, a welcomed chance to struggle and grow. He urges teachers to recognize how their insights, beliefs, and values inform their actions, and to systematically research their own practice as an entry to a deeper understanding of their students and their own theories of practice.

Korczak saw teachers as thoughtful men and women of action who are driven by their respect for the endless challenges a child presents and he called on teachers to take a moral stand on how to serve the child’s best interests. Practitioner research allows teachers to spread their wings and dream of possibilities. In it “lie the seeds from which forest and cornfield grow, they contain drops which become springs – this is what I offer to sustain, to quench the thirst, to please the heart and fight weariness” (Korczak 1967 [1919]: 6). Korczak, a pragmatic dreamer, was ahead of his time and in many ways ahead of our time as well.

gogicznych nie zrodziła się na gruncie ideologicznym czy filozoficznym, lecz z potrzeby posiadania narzędzia, które poprawi system wychowawczy, a tym samym – sytuację dzieci. Będąc praktykiem, rozumiał, że wychowawcy jako pierwsi mogą zacząć reformę edukacji, pracując w sercu systemu, i mogą stać się siłą napędową tej reformy. Będąc zaś humanistą, wierzył w niepowtarzalność każdego dziecka oraz każdego kontekstu historycznego, społecznego, kulturowego i politycznego (Mencwel, 2003). Połączenie tych dwóch aspektów doprowadziło Korczaka do wniosku, że narzucony autorytet czy też oderwana od kontekstu, bezosobowa teoria nie mogą zdominować wiedzy i rozumowania wychowawcy. Rozumiał, że wychowawca, który jest niezależnym myślicielem i badaczem poszukującym całe życie, ma najlepszą możliwość zdobycia wglądu w subiektywny świat dziecka, podejmowania decyzji i przyjęcia odpowiedzialności za wyniki swej pracy. Aby temu sprostać, wychowawcy powinni postrzegać sami siebie jako poszukiwaczy wiedzy, inwestować we własny rozwój, konceptualizować pytania w oparciu o swoją praktykę, badać swe środowisko i rozwijać swe teorie zmian i rozwoju (Anderson, Herr i Sigrid, 1994; Cochran-Smith, 2001; Efron i Ravid, 2013; Mertler, 2016; Zeichner i Noffke, 2001).

Jednak ta Korczakowska wizja wychowawcy jako źródła wiedzy wciąż nie jest przez wszystkich akceptowana. Krytycy (Fenstermacher, 1994; Huberman, 1996; Labaree, 2003) kwestionują wartość dociekań wychowawcy i jego wkładu w ogólny zasób wiedzy w dziedzinie edukacji. Fenstermacher (1994) dokonuje różniczenia pomiędzy wiedzą formalną, naukową i teoretyczną, a praktyczną, która jest ograniczona do lokalnego kontekstu, a więc niepełnowartościowa. Huberman (1996) wątpi, czy dociekanie i praca badawcza wychowawcy powinny być w ogólnie traktowane jako badania naukowe, ponieważ wychowawcy nie mają podejścia „analitycznego, intelektualnego, teoretycznego i uniwersalistycznego właściwego badaczowi” (Labaree, 2003, s. 21).

Badacze-wychowawcy w działaniu kwestionują tradycyjny podział wiedzy na teoretyczną i praktyczną i leżące u podstaw tego podziału założenia hierarchiczne (np. Anderson i Herr, 1999; Cochran-Smith i Lytle, 1999; Efron i Ravid, 2013; Hendrick, 2016; Zeichner i Noffke, 2001). Podobnie jak Korczak, twierdzą oni, że jest zawodowym obowiązkiem wychowawcy stale doskonalić się i rozwijać zawodowo, tak by stać się siłą napędową zmian i przewodnikiem walki na rzecz poprawy życia dzieci teraz i w przyszłości jako dorosłych. Głos Korczaka odbija się echem w ich wezwaniu skierowanym do szkół, by szanowały i pielęgnowały, poprzez swą badawczą postawę, zdolności intelektualne i przywódcze nauczycieli

References

- Arnon, J. (1971). *Shitato Ha-Chinuchit shel Janusz Korczak* [The Educational System of Janusz Korczak]. Tel Aviv, Israel: Otzar Hamoreh.
- Arnon, J. (1983). Who was Janusz Korczak? *Interchange: The Ontario Institute for Studies in Education*, 14(1), 23-42.
- Bauman, Z. (2003). Childhood of Human Dignity. *Dialogue and Universalism*, 6, 93-103.
- Beiner, F. (1997). Korczak's Pedagogy of Respect. *Dialogue and Universalism*, 7(9-10), 143-152.
- Berding, J. W. A. (2016) Janusz Korczak: An Introduction. *International Conference, Netherlands*
- Binczycka, J. (1997). Korczak and Children's Right. *Dialogue and Universalism*, 7(9-10), 127-134.
- Bettelheim, B. (1997). Janusz Korczak: A Tale for Our Time. *Dialogue and Universalism*, 7(9-10), 27-32.
- Buber, M. (1947). *Between Man and Man*. (Trans. R. G. Smith). London: Kegan Paul, Trench, Trubner.
- Carter, K. (1992). Creating Cases for the Development of Teacher Knowledge. In T. Russell & H. Munby (Eds.). *Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection*. New York: The Falmer Press.
- Cochran-Smith, M. (2001). Constructing Outcomes in Teacher Education: Policy, Practice and Pitfall. *Education Policy Analysis Archives* 9(11), [online website]. <http://eppa.asu.edu/eppa/v9n1.html>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teachers Learning in Communities. In A. Iran-Nejad & C. D. Pearson (Eds), *Re-*

i wychowawców – stażystów i etatowych (Anderson i Herr, 1999; Cochran-Smith i Lytle, 1999; Zeichner, 2003).

Wnioski końcowe

Myśl i działalność Korczaka integrują dalekowzroczną wizję i praktyczną wiedzę i pozostają aktualne do dziś, będąc inspiracją dla współczesnych nauczycieli. Korczak proponuje nowy kierunek działania w sferze wyzwań zawodowych i rozwoju, który postrzega wszelkie znaki zapytania nie jako zagrożenie, lecz raczej jako źródło twórczej odnowy, pożądaną okazję do podjęcia wyzwania i rozwoju. Nawołuje on wychowawców do zaakceptowania swych własnych spostrzeżeń, przekonań i wartości oraz tego, jak motywują one ich działania, oraz do regularnego analizowania swej praktyki jako kroku do głębszego zrozumienia swych wychowanków, a także swych własnych teorii na temat swej pracy.

Korczak postrzegał nauczycieli jako rozumnych ludzi czynu, motywowanych swym szacunkiem dla ciągłości zmian będących naturą dziecka, i wzywał ich do zajęcia stanowiska, by jak najlepiej służyć dzieciom i ich interesowi. Badanie w praktyce pozwala wychowawcom rozwinąć skrzydła i marzyć o ponadstandardowych możliwościach. Bo tu „są ziarna, z których wyrósł las i łąn, są krople tworzące źródło – oto czym karmię, poję, raduję, od znoju chronię” (Korczak, 1919/1967, s. 6) [*Momenty wychowawcze*, brpd.gov.pl, s. 11]. Korczak, pragmatyczny marzyciel, wyprzedzał swoje czasy i – na wiele sposobów – wyprzedza też czasy nam współczesne.

view of *Research in Education* (Vol. 24, 249-306). Washington, DC: American Educational Research Association.

Cohen, A. (1994). *The Gate of Light: Janusz Korczak, the Educator and Writer Who Overcame the Holocaust*. Cranbury, NJ: Associated University Press.

Connelly, M. F., & Clandinin, J. D. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass. San Francisco.

Craig, C. J. (2010). Reflective Practice in the Profession: Teaching. In N. Lyons (Ed.). *Handbook in Reflection and Reflective Inquiry*. New York: Spring

Dewey, J. (1929). *The Source of Science in Education*. New York: Horace Liveright.

Dror, Y. (1998). Educational Activities in Janusz Korczak's Orphans' Home in Warsaw: A Historical Case Study and Its Implications for Current Child-Care and Youth Care Practice. *Child & Youth Care Forum*, 27(4), 281-298.

Eden, S. (2000). *Henryk Goldszmit – Janusz Korczak: The Man, the Educator, the Writer*. Jerusalem, Israel: Janusz Korczak Association in Israel.

Efron, S. E. & Ravid, R. (2013). *Action Research in Education: A Practical Guide*. New York: Guilford.

Fenstermacher, G. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. In L. Darling Hammond (Ed.), *Review of Research in Education*, (Vol, 20, 3-56). Washington DC: American Educational Research Association.

Hendricks, C. C (2016). *Improving Schools through Action Research: A Reflective Practice Approach* (4th ed.) New York: Pearson

Huberman, M. (1996). Moving Mainstream: Taking a Closer Look at Teacher Research. *Language Arts*, 73, 124-140.

Hartman, S. G. (1997). Janusz Korczak and the Century of the Child. *Dialogue and Universalism* , 7(9-10), 135-142.

Bibliografia:

- Arnon, J. (1971). *Shitato Ha-Chinuchit shel Janusz Korczak* [The Educational System of Janusz Korczak]. Tel Aviv, Israel: Otzar Hamoreh.
- Arnon, J. (1983). Who was Janusz Korczak? *Interchange: The Ontario Institute for Studies in Education*, 14(1), 23-42.
- Bauman, Z. (2003). Childhood of Human Dignity. *Dialogue and Universalism*, 6, 93-103.
- Beiner, F. (1997). Korczak's Pedagogy of Respect. *Dialogue and Universalism*, 7(9-10), 143-152.
- Berding, J. W. A. (2016) Janusz Korczak: An Introduction. *International Conference, Netherlands*
- Binczycka, J. (1997). Korczak and Children's Right. *Dialogue and Universalism*, 7(9-10), 127-134.
- Bettelheim, B. (1997). Janusz Korczak: A Tale for Our Time. *Dialogue and Universalism*, 7(9-10), 27-32.
- Buber, M. (1947). *Between Man and Man*. (Trans. R. G. Smith). London: Kegan Paul, Trench, Trubner.
- Carter, K. (1992). Creating Cases for the Development of Teacher Knowledge. In T. Russell & H. Munby (Eds.). *Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection*. New York: The Falmer Press.
- Cochran-Smith, M. (2001). Constructing Outcomes in Teacher Education: Policy, Practice and Pitfall. *Education Policy Analysis Archives* 9(11), [online website]. <http://eppa.asu.edu/eppa/v9n1.html>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teachers Learning in Communities. In A. Iran-Nejad & C. D. Pearson (Eds),

Jungck, S. (2001) How Does it Matter? Teacher Inquiry in the Traditions of Social Science Research. In G. Burnaford, J. Fischer, & D. Hubson (eds.), *Teachers Doing Research: The Power of Action through Inquiry* (2nd ed., pp. 329-344). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Korczak, J. (1967). How to Love a Child (Trans. J. Bachrach). In M. Wolins (Ed.), *Selected Works of Janusz Korczak*, (81-462). Washington DC: The National Science Foundation. (Original work published 1914)

Korczak, J. (1967). Educational Factors. Trans. J. Bachrach). In M. Wolins (Ed.), *Selected Works of Janusz Korczak*. (1-80). Washington, DC: The National Science Foundation. (Original work published 1919)

Korczak, J. (1978). *Dat Ha-Yeled* [The Child's Religion] (Transl. D. Sadan & Z. Arad). Tel Aviv, Israel: The Yitzchak Katznelson Beit Lochamei Haggetaot and Hakibutz Hameuchad Publication.

Korczak, J. (1979). *The Warsaw Ghetto Memories of Janusz Korczak* (Trans. E. P. Kulawiec). Washington, DC: University Press of America. (Original work published 1958)

Korczak, J. (1992). When I Am Little Again. (Trans. E.P. Kulawiec). In J. Korczak, *When I Am Little Again and Child's Right to Respect* (3-158). Lanham, Maryland: University Press of America. (Original work published 1925).

Korczak, J. (1992) *Child's Right to Respect*. (Trans. E.P. Kulawiec) In J. Korczak *When I Am Little Again and Child's Right to Respect* (159-186). Lanham, Maryland: University Press of America. (Original work published 1929)

Korczak, J. (1996). *Ketavim: Kezad le-eov yeladim, Regaim chinucheem, zchut ha-yeled lechavod*, [Writings: How to Love a Child, Pedagogical Moments, Child's Right to Respect] (Y. & A. Sened, Trans.). Jerusalem: Beit Lochamei Hagetaot & Yad VaShem.)

Korczak, J. (2001). Theory vis-à-vis Practice. *Dialogue and Universalism*, 11 (9-10), 47-50. (Original work published 1924)

Review of Research in Education (Vol. 24, 249-306). Washington, DC: American Educational Research Association.

Cohen, A. (1994). *The Gate of Light: Janusz Korczak, the Educator and Writer Who Overcame the Holocaust*. Cranbury, NJ: Associated University Press.

Connelly, M. F., & Clandinin, J. D. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass. San Francisco.

Craig, C. J. (2010). Reflective Practice in the Profession: Teaching. In N. Lyons (red.). *Handbook in Reflection and Reflective Inquiry*. New York: Spring.

Dewey, J. (1929). *The Source of Science in Education*. New York: Horace Liveright.

Dror, Y. (1998). Educational Activities in Janusz Korczak's Orphans' Home in Warsaw: A Historical Case Study and Its Implications for Current Child-Care and Youth Care Practice. *Child & Youth Care Forum*, 27(4), 281-298.

Eden, S. (2000). *Henryk Goldszmit – Janusz Korczak: The Man, the Educator, the Writer*. Jerusalem, Israel: Janusz Korczak Association in Israel.

Efron, S. E. & Ravid, R. (2013). *Action Research in Education: A Practical Guide*. New York: Guilford.

Fenstermacher, G. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. In L. Darling Hammond (red.), *Review of Research in Education*, (Vol, 20, 3-56). Washington DC: American Educational Research Association.

Hendricks, C. C (2016). *Improving Schools through Action Research: A Reflective Practice Approach* (4th ed.) New York: Pearson.

Huberman, M. (1996). Moving Mainstream: Taking a Closer Look at Teacher Research. *Language Arts*, 73, 124-140.

Hartman, S. G. (1997). Janusz Korczak and the Century of the Child. *Dialogue and Universalism*, 7(9-10), 135-142.

- Kurzweil, Z. E. (1968) Korczak's Educational Writings and the Images of the Child. *Jewish Education*, 38 (1), 19-28.
- Labaree, D. F. (2003). The Peculiar Problems of Preparing Educational Researcher. *Educational researcher*, 32(4), 13-22.
- Mayers, C. (2001). A Transpersonal Model for Teacher Reflectivity. *Journal of Curriculum Studies*, 33(4), 477-493.
- Mencwel, A. (1997). Janusz Korczak's Thought: The Living Solution. *Dialogue and Universalism* 7, 9-10.
- Mencwel, A. (2003). *Resume*. *Dialogue and Universalism*, 6, 689-92.
- Mertler, C. (2016). *Action research: Improving Schools and Empowering Education (5th ed)*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Reshef, S. (1979). Scientific Approach and Personal Attributes. In A. Cohen (Ed.), *Janusz Korczak, Discussions of the International Congress on His Hundredth Anniversary* (87-98). Haifa, Israel: Universities of Haifa & Tel Aviv
- Schon, D. (1987). *Education the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Simon, A. A. (1949). *Pestalozzi & Korczak*. Tel Aviv, Israel: Urim Publication
- Valojeva, R. (1996). Korczak Theory in the Context of the Humanistic Pedagogy. In A. Cohen, S. Aden, & R. Yatziv (Eds). *Studies in the Legacy of Janusz Korczak, I*, (93-89). Haifa: The University of Haifa Publishing House, The Janusz Korczak Association in Israel, and Beit Lochamei Hagetaot.
- Wojnowska, B. (2001). Janusz Korczak – A Dialogic Personality. *Dialogue & Universalism*, 11(9/10), 129-153.
- Yifrach, C. (2001). *Janusz Korczak and Joseph Carlbach*. Jerusalem, Israel: Joseph Carlbach Institute..

Jungck, S. (2001) How Does it Matter? Teacher Inquiry in the Traditions of Social Science Research. In G. Burnaford, J. Fischer, & D. Hubson (Eds.), *Teachers Doing Research: The Power of Action through Inquiry* (2nd ed., pp. 329-344). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Korczak, J. (1967). How to Love a Child (Trans. J. Bachrach). In M. Wolins (red.), *Selected Works of Janusz Korczak*, (81-462). Washington DC: The National Science Foundation. (Original work published 1914).

Korczak, J. (1967). Educational Factors. Trans. J. Bachrach). In M. Wolins (red.), *Selected Works of Janusz Korczak*. (1-80). Washington, DC: The National Science Foundation. (Original work published 1919).

Korczak, J. (1978). *Dat Ha-Yeled* [The Child's Religion] (Trans. D. Sadan & Z. Arad). Tel Aviv, Israel: The Yitzchak Katznelson Beit Lochamei Haggetaot and Hakibutz Hameuchad Publication.

Korczak, J. (1979). *The Warsaw Ghetto Memories of Janusz Korczak* (Trans. E. P. Kulawiec). Washington, DC: University Press of America. (Original work published 1958).

Korczak, J. (1992). When I Am Little Again. (Trans. E.P. Kulawiec). In J. Korczak, *When I Am Little Again and Child's Right to Respect* (3-158). Lanham, Maryland: University Press of America. (Original work published 1925).

Korczak, J. (1992) *Child's Right to Respect*. (Trans. E.P. Kulawiec) In J. Korczak *When I Am Little Again and Child's Right to Respect* (159-186). Lanham, Maryland: University Press of America. (Original work published 1929).

Korczak, J. (1996). *Ketavim: Kezad le-eov yeladim, Regaim chinucheem, zchut ha-yeled lechavod*, [Writings: How to Love a Child, Pedagogical Moments, Child's Right to Respect] (Y. & A. Sened, Trans.). Jerusalem: Beit Lochamei Hagetaot & Yad VaShem.)

Korczak, J. (2001). Theory vis-à-vis Practice. *Dialogue and Universalism*, 11 (9-10), 47-50. (Original work published 1924).

Zeichner, K. M.(2003). Teacher Research as Professional Development for P-12 Educators in the USA. *Educational Action Research*, 11(2), 301-325.

Zeichner, K. M. & Noffke, S. M. (2001). Practitioner Research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research and Teaching* (4th ed., 298-332). Washington DC: American Educational Research Association.

- Kurzweil, Z. E. (1968) Korczak's Educational Writings and the Images of the Child. *Jewish Education*, 38 (1), 19-28.
- Labaree, D. F. (2003). The Peculiar Problems of Preparing Educational Researcher. *Educational researcher*, 32(4), 13-22.
- Mayers, C. (2001). A Transpersonal Model for Teacher Reflectivity. *Journal of Curriculum Studies*, 33(4), 477-493.
- Mencwel, A. (1997). Janusz Korczak's Thought: The Living Solution. *Dialogue and Universalism* 7, 9-10.
- Mencwel, A. (2003). *Resume*. *Dialogue and Universalism*, 6, 689-92.
- Mertler, C. (2016). *Action research: Improving Schools and Empowering Education (5th ed)*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Reshef, S. (1979). Scientific Approach and Personal Attributes. In A. Cohen (red.), *Janusz Korczak, Discussions of the International Congress on His Hundredth Anniversary (87-98)*. Haifa, Israel: Universities of Haifa & Tel Aviv.
- Schon, D. (1987). *Education the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Simon, A. A. (1949). *Pestalozzi & Korczak*. Tel Aviv, Israel: Urim Publication
- Valojeva, R. (1996). Korczak Theory in the Context of the Humanistic Pedagogy. In A. Cohen, S. Aden, & R. Yatziv (Eds). *Studies in the Legacy of Janusz Korczak, I*, (93-89). Haifa: The University of Haifa Publishing House, The Janusz Korczak Association in Israel, and Beit Lochamei Hagetaot.
- Wojnowska, B. (2001). Janusz Korczak – A Dialogic Personality. *Dialogue & Universalism*, 11(9/10), 129-153.
- Yifrach, C. (2001). *Janusz Korczak and Joseph Carlbach*. Jerusalem, Israel: Joseph Carlbach Institute.

Zeichner, K. M.(2003). Teacher Research as Professional Development for P-12 Educators in the USA. *Educational Action Research*, 11(2), 301-325.

Zeichner, K. M. & Noffke, S. M. (2001). Practitioner Research. In V. Richardson (red.), *Handbook of Research and Teaching* (4th ed., 298-332). Washington DC: American Educational Research Association.

Dorota Kubicka

Ethics teacher, graduate of the University
of Adam Mickiewicz in Poznań

Janusz Korczak and Philosophising with Children

It is one of the most malicious mistakes to think that pedagogics is a science about a child, not about a human (Korczak 1978: 198)¹.

Introduction

Janusz Korczak discovers a child – a human. It allows him to make the child a part of his life philosophy. Korczak and philosophy are two sides of the same coin – different but the same. Could Korczak have been a philosopher? Over the ages, philosophy has remained equally unrewarding for children, even though it originates from the child's astonishment with the world. Korczak often emphasises that it is not philosophers who should decide about a child's upbringing. At the same time, his reflections about the child take us to a philosophical level. The conflict therein is only apparent. Great philosophers, also those who practised the philosophy of upbringing, did not take care even of their own children. Do we know any philosophers who would devote the time in which they could create their philosophical works, to the care of abandoned children? A philosopher who would make the smallest aspect of the truth of life equal to the greatest philosophical exemplifications of truth? Great philosophers did not address children's problems, nor did philosophy as a discipline – even when it referred to existential issues, its subject was always the adult human. Even though the thought about the nature of time has always been a key problem of philosophy, the time of the child and the time of childhood has never been referred to.

¹ All quotations and excerpts from Korczak writings have been translated into English by the translator of the paper.

Dorota Kubicka
nauczycielka etyki, absolwentka Uniwersytetu
im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Janusz Korczak i filozofowanie z dziećmi

To jeden z najzłośliwszych błędów, sądzić, że pedagogika jest nauką o dziecku, a nie o człowieku (Korczak, 1978, s. 198).

Wstęp

Janusz Korczak odkrywa dziecko – człowieka. To pozwala mu uczynić dziecko częścią swojej filozofii życia. Korczak i filozofia to dwie strony tej samej monety – różne, a jednak tożsame. Czy Korczak mógł być filozofem? Filozofia na przestrzeni wieków pozostaje równie niewdzięczna dzieciom, choć właśnie z dziecięcego zdziwienia światem wypływa. Korczak wielokrotnie podkreśla, że o wychowaniu dziecka nie filozofowie powinni decydować. Jednocześnie jego refleksja o dziecku przenosi nas na właśnie filozoficzny poziom rozważań. Pozornie w tym tylko skrywa się sprzeczność. Wielcy filozofowie, również ci uprawiający filozofię wychowania, sami nie zajmowali się nawet własnymi dziećmi. Czy znamy filozofa, który oddałby czas, w którym mógłby tworzyć swe dzieła filozoficzne, opiece nad porzuconymi dziećmi? Filozofa, który prawdę życia w jej najmniejszym aspekcie czyniłby równą największym filozoficznym egzemplifikacjom prawdy? Wielcy filozofowie nie zajmowali się dziećmi, filozofia nie zajmowała się dziećmi – nawet wówczas, gdy dotyczyła spraw egzystencjalnych, przedmiotem jej rozważań był zawsze człowiek dorosły. Pomimo że namysł nad naturą czasu był zawsze kluczowym problemem filozofii, czas dziecka i czas jego dzieciństwa nigdy do tego problemu nie został odniesiony.

Janusz Korczak i filozofia

Czy filozofowie nie pisali o wychowaniu? Pisali. Także ci, a może w szczególności ci, którzy nigdy nie wychowywali swoich ani tym bardziej cudzych dzieci. Wszak filozofia wychowania nie była nawet traktowana jako specjalna dziedzina aż do drugiej połowy dziewiętnastego wieku. Jest w tym tylko po-

Janusz Korczak and Philosophy

Did not the philosophers write about rearing children? They did. Also the ones – or perhaps particularly the ones – who had never raised their own, or even more – somebody else's children. Indeed, the philosophy of upbringing was not even treated as a separate discipline up till the second half of the 19th century (Sztobryn, Śliwerski 2003: 223-239). The conflict therein is only apparent. The philosophers were dealing with upbringing – yet, there were not dealing with children. The awareness that a child is not, and at the same time is, a human allowed philosophy to make the child a hostage of its ideas. In this moral depersonalisation, Korczak noticed a sign of totalitarianism which – having the courage to speak for the child – will soon start to speak on behalf of a wider and wider group of people. Korczak turns many times not against philosophy but against philosophers. Writing about *Thus Spoke Zarathustra*, he emphasises: “I intend to respond to the deceitful book of the false prophet. This book has caused a lot of harm.” And adds: “The same Zarathustra taught me differently. Perhaps I had a better sense of hearing, perhaps I was listening more carefully” (Korczak 1978: 300).

Nietzsche was convinced that *Thus Spoke Zarathustra* would become a new insight for the humanity. Zarathustra, and in fact the ‘super-human’, who performs the role of a divinity, were to become an example of emancipation from external principles adopted top-down. This is how Nietzsche imagined freedom: when there is no god, a new human creating itself is born. According to Korczak, when there is no god, a new human is indeed born; but not in relation to oneself, only in the responsibility for another human, going beyond oneself, since participation in the life of another person was a philosophical escalation of freedom. It is in these greatest philosophical narratives that Korczak sees the history of a child. He does it with the history of Moses in his work *Dzieci Biblii — Mojżesz [Children of the Bible – Moses]*, making the reader a co-narrator through the questions asked. He is able to see a child in the brilliant doctor, Louis Pasteur, parallelly referring the time of his childhood and to this outstanding scientist's work of life of. Korczak is able to see the hidden source, childhood, in these great life stories.

He may also have understood the teaching of Zarathustra in a more in-depth way, exactly as he perceived the child in his story. Zarathustra is a child who goes to see the world alone in order to suddenly have his eyes opened at the age of thirteen and see the sense of everything that exists. In Korczak's reception, this primary religion of glare and brightness is an allegory of enlightenment. For Korczak, phi-

zornie sprzeczność. Filozofowie zajmowali się wychowaniem – nie zajmowali się jednak dziećmi. Świadomość, że dziecko nie jest jeszcze człowiekiem, ale zarazem, że już jest, pozwalała filozofii czynić z dziecka zakładnika swych idei. Korczak dostrzegł w tym uprzedmiotowieniu moralnym zwiastun totalitaryzmów, które mając odwagę przemówić za dziecko, już niedługo zaczną przemawiać w imieniu coraz szerszej rzeszy ludzi. Nie przeciw filozofii, lecz przeciw filozofom Korczak wielokrotnie się zwraca. Pisząc o *Tako rzecze Zaratustra* podkreśla: „Zamierzam odpowiedzieć na kłamliwą książkę fałszywego proroka. Książka ta wiele wyrządziła szkody”. Dodaje: „Ten sam Zaratustra inaczej mnie nauczał. Może miałem lepszy słuch, może czujniej słuchałem”

Nietzsche był przekonany, że *Tako rzecze Zaratustra* będzie nowym „objawieniem” dla ludzkości. Zaratustra, a właściwie „nadczyłowiek” spełniający rolę bóstwa, stanie się wzorem wyzwolenia z zewnętrznych, odgórnie przyjętych zasad. Tak wyobrażał sobie Nietzsche wolność: kiedy Boga nie ma, rodzi się nowy człowiek, który sam siebie stwarza. Według Korczaka, kiedy Boga nie ma, rodzi się nowy człowiek, ale nie w odniesieniu do samego siebie, lecz w wykraczającej poza samego siebie odpowiedzialności za drugiego człowieka, ponieważ filozoficzną eskalacją wolności była partycypacja w życiu drugiej osoby. To właśnie Korczak w tych największych filozoficznych narracjach dostrzega historię dziecka. Czyni tak z historią Mojżesza w dziele *Dzieci Biblii – Mojżesz*, czyniąc słuchacza współnarratorem poprzez zadane mu pytania. Także w wybitnym lekarzu Ludwiku Pasteurze potrafi dostrzec dziecko, jednocześnie odnosząc jego czas dzieciństwa do dzieła życia tego wybitnego naukowca. Korczak umie w tych wielkich historiach dostrzec skryte źródło, jakim było dzieciństwo.

Także nauczanie Zaratury potrafił zrozumieć głębiej właśnie dlatego, że dostrzegł w jego dziejach historię dziecka. Zaratustra to dziecko, które wyrusza samotnie w świat, aby w wieku trzynastu lat doznać objawienia i dostrzec sens wszystkiego tego, co istnieje. W recepcji Korczaka ta pierwotna religia blasku i światłości to alegoria oświecenia. Dla Korczaka filozofia była nie zwracającą się ku twórcy nauką, lecz narzędziem pozwalającym wydobyć z materii życia ten pierwotny blask mądrości. Światłość ze swej istoty wykracza poza nas samych. Człowiek partycypuje o tyle w prawdzie, o ile przekazuje ją nieustannie dalej. To wyzwolenie z doktryn życia, które Nietzsche odniósł do budowanej przez siebie filozofii, Korczak potrafi przyjąć tylko jako dar przekazywany dalej. Prawda Korczakowskiej filozofii jest nieustannie w drodze – w drodze pomiędzy nim, a tymi, którzy go współtworzą, ponieważ wziął za nich odpowiedzialność.

losophy was not a science turning to the Creator but a tool allowing for extracting this primary light of wisdom from the matter of life. By nature, light reaches beyond ourselves. Man participates in truth to the extent to which he passes it on all the time. Korczak is able to accept this emancipation from the life doctrines which Nietzsche referred to only as a gift that is to be passed over. The truth of Korczak's philosophy is all the time in the making – between him and the ones who co-create him because he had assumed responsibility for them.

Korczak's life philosophy draws both on the Socratic question about the possibility to pose questions, the beauty of the freedom of Stoic determinism and the space of the Far-Eastern wisdom of the masters. In Korczak's writings we will find references to such philosophers as Socrates, Marcus Aurelius, Friedrich Nietzsche, John Ruskin, Rabindranath Tagore, and Buddha. All the thinkers that Janusz Korczak himself turns to become his teachers instructing him how to search for his own way. Even though he despises 'professors with titles', cannot trust their intentions and turns against philosophy understood as a science, he unconsciously uncovers a life source from which all existential thought derives. It is life itself that is this source. Life, omitted so persistently in philosophy, became the light of inspiration for Korczak: he finds, and at the same time, he loses the meaning therein.

Korczak emphasises often that it is not philosophers who should decide on a child's upbringing. At the same time, his reflection about the child takes our deliberations to a philosophical level. The conflict therein is apparent. I will repeat: while searching for the truth about man, the philosophers omitted the child, since they perceived the child as incomplete man. Who is the child? What is that time of our life when we were growing up and maturing, changing all the time? For ages, philosophy has omitted the child, continuously looking for a human. We know that the questions of philosophy are questions without answers and through their rhetoric they appear in our life all the time. In our life – meaning: in adult life?

The Child and Philosophy

Do we remember the time of our childhood? For the majority of us, it is not events but feelings from that time that remain vivid in our memory. A child, though so small, is for Korczak a spiritual space which may accommodate the greatest experiences. Existential questions and experiences accompany us from the moment

Korczakowska filozofia życia ma w sobie zarówno coś z sokratejskiego pytania o możliwość tworzenia pytań, coś z piękna wolności determinizmu stoickiego, jak i przestrzeń dalekowschodniej mądrości mistrzów. W samych pismach Korczaka znajdziemy nawiązania do takich filozofów, jak: Sokrates, Marek Aureliusz, Fryderyk Nietzsche, John Ruskin, Rabindranath Tagore czy Budda. Wszyscy myśliciele, ku którym zwraca się sam Janusz Korczak, będą dla niego nauczycielami uczącymi szukać własnej drogi. Choć sam gardzi „profesorami z tytułami” i nie potrafi ufać w ich szlachetne intencje, to mimo że zwraca się przeciw filozofii myślanej jako nauka, odsłania nieświadomie żywe źródło, z którego bije wszelki egzystencjalny namysł nad życiem jako takim. Źródłem tym jest samo życie. To właśnie życie, które tak usilnie pomija filozofia, stało się dla samego Korczaka światłem inspiracji: w nim znajduje i w nim traci jednocześnie poczucie sensu.

Korczak wielokrotnie podkreśla, że o wychowaniu dziecka nie filozofowie powinni decydować. Jednocześnie jego refleksja o dziecku przenosi nas na właśnie filozoficzny poziom rozważań. Pozornie w tym skrywa się sprzeczność. Filozofowie szukając prawdy o człowieku – powtórzę – omijali dziecko, uznając je za niepełnego jeszcze człowieka. Kim jest dziecko? Czym jest czas naszego życia, gdy rośliśmy, dojrzewaliśmy, nieustannie się zmieniając? Filozofia przez wieki pomijała dziecko, szukając nieustannie człowieka. Wiemy, że pytania filozofii są pytaniami bez odpowiedzi i właśnie poprzez swą retorykę nieustannie uobecniają się w naszym życiu. W naszym – a więc tylko dorosłym życiu?

Dziecko i filozofia

Czy pamiętamy czas dzieciństwa? Dla większości z nas nie wydarzenia, a doświadczone wówczas uczucia pozostaną obecne w pamięci. Dziecko będąc tak bardzo małe jest dla Korczaka przestrzenią duchową, która uobecnić może doświadczenia największe. Pytania i doświadczenia egzystencjalne towarzyszą nam od momentu naszych narodzin. Dzieciństwo jest czasem, w którym pytania filozofii stają się jednocześnie tymi pierwszymi pytaniami, jakie zadajemy życiu.

Prawdziwym jest nie tylko dziecko skaczące na jednej nodze, ale i roztrząsające tajemnice przedziwnej bajki życia. Należy tylko wyłączyć naprawdę „sztuczne” dzieci, które na pokaz powtarzają frazesy, wyuczone lub podchwycone od dorosłych. Dziecko nie może myśleć „jak dorosły”, ale może dziecięco zastanawiać się nad poważnymi zagadnieniami dorosłych; brak wiedzy i doświadczenia zmusza je, by inaczej myślało (Korczak, 1993, s. 98).

we are born. Childhood is the time in which the questions of philosophy become simultaneously the first questions that we ask in our lives.

Not only a child jumping on one leg but also one deliberating the secrets of the strange fairy tale of life is real. It is only necessary to exclude really ‘artificial’ children which in a demonstrative manner repeat the platitudes learnt or overheard from adults. A child may not think ‘like an adult’ but in a childlike manner may consider the serious issues of adults; lack of knowledge and experience forces it to think differently (Korczak 1993: 98) [*the English translator's rendering*].

The fullest knowledge about our existence is available to us in a period which we will not remember. The time of the first years, which disappears from our memory, is the time thanks to which we will always remember. There is no education – Korczak adds in a letter written to Józef Arnon – there is anthroposophy. There is knowledge about the human at various stages of his life, changing but still continuing the same knowledge about his existence. Our life is therefore a continuity of moments transforming one into another, and so cognition will always remain a sum of knowledge and lack of knowledge, the sum of desires and possibilities to fulfil them. The exceptional sensitivity of the child allows it to remain dangerously open to existential experience. This is why the child feels more and more strongly than an adult:

Children will not be, but already are people; yes, people, they are not dolls. We may speak to their minds – they will answer us, let us speak to their hearts – they will feel us (Korczak 1994: 228).

In the soul of the child, there are already the seeds of all of these thoughts and feelings – writes Korczak – that we have as adults. The seeds of feelings and thoughts contain their fullest essence, not yet diluted by form. I think that Korczak was mainly an existentialist who saw in childhood the entirety of our human condition in a particular manner. In the fragility of a child, he saw the fragility of our entire existence. It is the child that uncovers the truth for us. Childhood is a period which we usually consider as happy and careless. Korczak makes us realise how wrong this assumption is.

We have put the uniform of childlikeness on children and we believe that they love, respect and trust us, that they are naive, credulous and grateful (Korczak 1978: Vol. I, 154).

A child, thanks to its openness and sensitivity, is all the time exposed to existential experience. Childhood is the time in which we continuously struggle

Najpełniejsza wiedza o naszej egzystencji przemawia do nas w okresie, którego pamiętać nie będziemy. Ten bowiem czas pierwszych lat, który ulatuje z pamięci, to czas, dzięki któremu już zawsze będziemy pamiętać. Nie ma pedagogiki – doda w liście pisanym do Józefa Arnona – jest antropozofia. Jest wiedza o człowieku na różnych etapach jego życia, zmieniająca się, ale wciąż ta sama wiedza o jego egzystencji. Tak bowiem, jak nasze życie jest ciągłością przechodzących jedna w drugie chwil, tak poznanie pozostanie zawsze sumą wiedzy i niewiedzy. Sumą pragnień i możliwości urzeczywistnienia tychże pragnień. Wyjątkowa wrażliwość dziecka pozwala mu zachować niebezpieczną otwartość na doświadczenia egzystencjalne. Dlatego dziecko czuje więcej i mocniej aniżeli dorosły:

Dzieci nie będą dopiero, ale są już ludźmi, tak, ludźmi, są nie lalkami: można przemówić do ich rozumu, odpowiedzą nam, przemówmy do serca, odczują nas (Korczak, 1994, s. 228).

W duszy dziecka są już zarodki tych wszystkich myśli i uczuć – napisze Korczak – które my sami posiadamy. Uczucia i myśli w zarodku skrywają najpełniej swą istotę nierozproszoną jeszcze przez formę. Myślę, że Korczak nade wszystko był egzystencjalistą, który w dzieciństwie w szczególny sposób dostrzegał całokształt naszej ludzkiej kondycji. W kruchości dziecka dostrzegł kruchość całej naszej egzystencji. To właśnie dziecko odkrywa przed nami prawdę. Dzieciństwo to okres, który zwykliśmy uważać za czas z założenia szczęśliwy i bez troski. Korczak uzmysławia nam, jak bardzo się mylimy:

Przystroiliśmy dzieci w uniform dzieciństwa i wierzymy, że nas kochają, szanują, ufają, że są naiwne, łatwowierne, wdzięczne (Korczak, 1978, s. 154).

Dziecko dzięki swojej otwartości i wrażliwości nieustannie wystawione jest na przeżywanie doświadczeń egzystencjalnych; dzieciństwo to czas, w którym nieustannie zmagamy się z najtrudniejszymi pytaniami filozofii. Nigdy nie doświadczyliśmy tyle smutku co w dzieciństwie; ono bowiem jest czasem nieustannych przemian, które w swej istocie muszą wiązać się z nieustannym doświadczeniem sytuacji egzystencjalnych, które spajają czas dzieciństwa z kolejnymi etapami życia. Smutek dziecka i smutek dorosłego to bowiem jedno i to samo uczucie. Łzy dorosłego to rozpacz. O łzach dziecka zwykliśmy mówić że: „piszczy, beczy, maże się, skrzeczy” (Korczak, 1993, s. 451).

Wydaje się nam, że dorosła rozpacz urzeczywistniona jest w rzeczywistości problemów, jakich dotyka. Nie wiemy bowiem, że dziecko przeżywa te same dramaty, jakich doświadcza dorosły:

with the most difficult questions of philosophy. We have never felt so much sadness as in childhood; it is the time of continuous change which in its essence must be connected with continuously experiencing existential situations that bridge the time of childhood with the next stages of life. The sadness of the child and sadness of the adult are one and the same feeling. In an adult, tears mean despair. We usually say about the tears of the child that it: “squeaks, weeps, grizzles, screeches” (Korczak 1993: 451). It seems to us that adult despair is materialised in the reality of problems that it relates to. But we do not know that the child experiences the same tragedies as an adult.

“It is hard for children to say what they feel and what they think since it is necessary to talk with words. And it is even more difficult to write. But children are poets and philosophers” (Korczak 1978: Vol. I, 434).

Adults only notice the tragedies that relate to them. A child participates in a tragedy that is not noticed by adults. Its sadness reflects the fate of other beings. A child forces us to think about ourselves and it thinks about the fate of those smaller than itself all the time. A child mourning the death of a beloved pet fully experiences the loss of a beloved creature. Our own tears over the death of the closest persons, questions about our fate, anxiety about lonely future may be heard in this mourning. In a child's despair, there is no reflection. When the child loses someone, it cries simply because of the loss, not due to the consequences of it. The child feels the suffering of every creature met on its way in an absolute way. In this immaturity, there is a fullness of empathy that adults cannot achieve. Due to the fact that it cannot merge its individual suffering with the external world that would let it forget, the child is exposed to suffering all the time. In the short story *Powiedz mamó! oraz powiedz tato!* [*Tell, Me Mum! Tell Me Dad!*] Korczak sketches a portrait of the soul of a child, and says through its mouth:

Why do I see not what everybody sees and why do I not hear, think and say what others do? [...] I see, but not by means of my eyes, I hear, but not by means of my ears. I do not know how it happens. Everybody says: sadness, boredom. And I say: there are clouds in my heart, it is raining intensively in my little heart – and then they laugh at me (Korczak 1998: 370).

A girl not only sees but feels differently. She would say, looking at an ugly sad letter in her notebook, that she is sad about its ugliness and illness. For a girl, a flower is sick not because it is broken but because it goes beyond the mere image. She feels the pain that the flower experiences. For us, a broken flower is what it looks like; for

Dzieciom trudno powiedzieć, co czują i o czym myślą, bo trzeba mówić wyrazami. A jeszcze trudniej pisać. Ale dzieci są poetami i filozofami (Korczak, 1978, tom 1, s. 434).

Dorośli dostrzegają dramaty, które ich dotyczą. Dziecko uczestniczy w dramacie niedostrzeganym już przez dorosłych. Jego smutek obejmuje bowiem los istnień wykraczających daleko poza niego samego. Dziecko zmusza nas do pochylecia się nad sobą, samo pochylając się nieustannie nad losem mniejszych od siebie. Dziecko, które opłakuje śmierć ukochanego zwierzątka, doświadcza w pełni straty ukochanej osoby. To w naszych łzach po śmierci bliskich słysząc również pytanie o dalszy własny los, troskę o samotne jutro. W rozpacz dziecka nie ma refleksji, która powracałaby do niego samego. Gdy traci bliskiego, płacze z powodu jego braku w swoim życiu, nie zaś z powodu konsekwencji tego braku. Dziecko odczuwa cierpienie każdej napotkanej istoty w sposób absolutystyczny. Jest w tej niedojrzałości pełnia współodczuwania, której dorośli nie potrafią osiągnąć. Właśnie poprzez to, że nie potrafi zapośredniczyć indywidualnego cierpienia w ogólności, która pozwoliłaby mu o nim zapomnieć, jest nieustannie wystawionym na nie. Korczak, kreśląc w opowiadaniu *Powiedz mamó! oraz powiedz tato!* portret duszy dziecka, powie jego ustami:

Dlaczego widzę nie to, co wszyscy, i nie to, co oni słyszę, myślę i mówię? [...] Widzę, lecz nie oczami, słyszę, chociaż nie uchem. Nie wiem, jak to się dzieje. Wszyscy mówią smutek, nuda. A ja mówię: w moim sercu zebrały się chmury, wielki deszcz pada w moim sercu małym sercu – wtedy śmieją się ze mnie (Korczak, 1998, s. 370).

Dziewczynka nie tylko widzi, ale i czuje inaczej. Powie ona, patrząc na brzydką, smutną literę w swoim zeszytce, że i jej jest smutno z powodu jej brzydoty i choroby. Dla dziewczynki kwiat jest chory nie dlatego, że jest złamany, lecz dlatego, że wykracza ponad to, jak kwiat wygląda. Ona czuje ból, jakiego kwiat doświadcza. Dla nas złamany kwiat jest tym, czym się przedstawia, dla niej – jest tym, co sama odczuwa. Dla dziecka empatia nie jest nastawieniem epistemologicznym, ale naturalnym stanem, w jakim tylko może być obecna. Wrażliwość duszy dziecka otwiera je bowiem w szczególny sposób na bezgraniczne doświadczenie otaczającej rzeczywistości. Dziecko nie potrafi jeszcze wytworzyć mechanizmów ochronnych, siatki pojęć i kategorii pozwalających blokować i unieważniać niechciane obrazy. Dorosły widzi już „pijaka”, dziecko – wołającego o pomoc. To dziecko jeszcze potrafi dostrzec to, co my możemy już tylko nazwać. Im jego mowa jest uboższa, tym doświadczenie głębsze:

her, it is what she feels herself. For a child, empathy is not an epistemic approach but a natural state, in which it can function. The sensitivity of the child's soul opens it in a special way to unlimited experience of the surrounding reality. A child is not yet able to develop defence mechanisms, conceptual frameworks and categories that allow it to block and disregard unwanted images. An adult sees a 'boozer', a child – a person calling for help. It is the child that is still able to see what we are able only to name. The poorer its speech, the deeper its experience:

Its chick was killed – a joyful lively chick that it was feeding – was killed to make a broth; the child is crying. Why are you smiling, why are you looking at the tears of the child with satisfaction? You envy it its tears, you, who even cannot cry over yourselves. In your tears after the death of your husband, father or wife, there is also some space for thinking about lost wealth, for interest in the number of carriages or sent wreaths. And the child is crying only because the chick, the doll or the canary is dead... In its sadness, there is an immensity that nothing may fill. A child has no choice but to live these feelings 'to the end' (Korczak 1998: 150).

Korczak and Philosophising with Children

Korczak's dialogue based on joint search for answers is considered as unique even today. Philosophising with children is possible only when it is preceded by a genuine will to meet, a desire for joint conversation, and curiosity. In her text *The World's Strangest Chair*, Berrie Heesen considers Korczak as the pioneer of philosophising with children (Heesen 1997). Philosophising with children originates in the experience of the subjectivity of the child but also reinforces this experience continuously, uncovering the depth of the child's nature.

How to philosophise with children? If we search for an answer to this question in the writings of Janusz Korczak as well as studying the time he spent with children, we may learn a lot and derive valuable guidelines for our own future meetings with children and youth from Korczak's experience. The most important element taught by Korczak is the individual subjective attitude that is necessary if we want to understand and be understood by our younger interlocutors at all. We may make such assumptions only if we do not think about the child in terms of lack of knowledge, experience and maturity but from the perspective of the fullness that every person has access to in their essence, regardless of their current stage of life.

Zabito mu jego kurczątko – wesołe, żywe kurczątko, które ono karmiło – zabito na rosół – I dziecko płacze. Dlaczego się uśmiechacie, czemu z zadowoleniem patrzycie na łzy dziecka? Zazdrościcie mu jego łez, wy, którzy płakać nie umiecie nawet nad sobą. W waszych łzach po śmierci męża, ojca czy żony znajdzie się jeszcze miejsce na myśl o utraconym dobrobycie, na zainteresowanie się liczbą karet czy nadesłanych wieńców. A dziecko płacze tylko dlatego, że kurczątko, lalka czy kanarek – nie żyją....W jego smutku jest bezmiar, którego nic wypełnić nie może. Dziecko jest skazane na przeżycie tych uczuć „do końca” (Korczak, 1998, s. 159).

Korczak i filozofowanie z dziećmi

Korczakowski dialog oparty na wspólnym poszukiwaniu odpowiedzi do dziś uznawany jest za wyjątkowy. Filozofowanie z dziećmi możliwe jest tylko wówczas, gdy poprzedza je autentyczna chęć spotkania, pragnienie wspólnej rozmowy, ciekawość. Berrie Heesen w swym dziele *Najdziwniejsze krzesło świata* uznaje Korczaka za prekursora filozofowania z dziećmi¹. Filozofowanie z dziećmi wypływa z doświadczenia podmiotowości dziecka, ale też nieustannie to doświadczenie umacnia, odkrywając głębie dziecięcej natury.

Jak filozofować z dziećmi? Szukając odpowiedzi na to pytania w pismach Janusza Korczaka oraz śledząc jego czas spędzony z dziećmi, możemy wiele się nauczyć i wyciągnąć z doświadczeń Korczakowskich cenne wskazówki do przyszłych spotkań z dziećmi i młodzieżą. Najważniejszym, czego naucza nas Korczak, to indywidualne, podmiotowe nastawienie, jakie jest niezbędne, by móc w ogóle dotrzeć do młodszych od nas rozmówców. Z takiego założenia można wyjść tylko wówczas, gdy poprzedzi je doświadczenie dziecka nie myślanego w perspektywie braku wiedzy, doświadczenia, dojrzałości, lecz w perspektywie pełni, jaką jest każda osoba w swej istocie niezależnie od tego, na jakim etapie życia się znajduje.

Jedno dziecko – to duży, ważny świat. Dwoje dzieci – to trzy duże światy. Troje dzieci – to nie jedno plus jedno, plus jedno. To więcej: pierwsze i drugie, pierwsze i trzecie razem, drugie i trzecie plus trzy razem – siedem wielkich światów (Korczak, 2017, s. 289).

Dziecko jako osobny autonomiczny świat posiada swoją własną subtelną aurę, którą nie każdy potrafi dostrzec. Większość osób dorosłych uważa kontakt

¹ Korczak i filozofowanie z dziećmi [w:] Berrie Heesen, *Najdziwniejsze krzesło świata*, tłum. Krzysztof Bobiński, wyd. Fundacja Edukacja dla Demokracji, Warszawa 1997.

One child – it is a large important world. Two children – they are three large worlds. Three children – they are not one plus one plus one. It is more: the first and the second, the first and the third together, the second and the third plus the three together – they are seven large world (Korczak 2017: 289).

A child, as a separate autonomous world, has its own subtle aura that not everybody can see. The majority of adults consider contact with children as tiring, mainly because they feel they need to adjust themselves to their younger interlocutors:

Associating with children tires us. You are right. You say: 'It is because we have to condescend to their concepts. Condescend, bend, incline, shrink. You are wrong. It is not what tires us. It is that we have to climb to their feelings. Climb, crane our necks, stand on our toes, reach up. In order not to offend them (Korczak 1978: Vol. III, 271).

Condescending to the child is particularly tiring for adults. But do we actually 'condescend' to the child or rather to our image of the child? Tutors and teachers often try to adopt the attitude of the child – they change their voice, they try to speak in the language of children or use terms known to them; in order to shorten the distance between them and to encourage the young interlocutors to discussion, they start behaving in an infantile way. However, children are careful and vigilant observers and can discover the dishonesty of such 'pseudo-openness' perfectly. What is more, in order to philosophise, the child needs the adult; it is the adults' knowledge about what we can know that allows the child to ask questions and search for its own answers to the questions that we cannot answer.

Korczak emphasises the fact that it is not possible to overestimate the independence of the child's way of thinking. The child needs the adult to provide the experience of adulthood. The company of an older person who knows a bit more encourages the child to initiate an independent quest, as when we are encouraged by the company of an interpreter when we do not know all the foreign words. The child knows that the adult knows the answers to difficult and hard questions; nevertheless, the child knows that it is because of being adult that the adult knows that not all questions can be answered. Here, the endless space of philosophy starts. In its essence, philosophising with children does not consist in uncovering the deficit of knowledge shared by us and by the child. It is the rhetoric of philosophical questions that creates the space where the child and the adult can meet. Lack of knowledge, being philosophically creative, lets Korczak find his way to the child, paved

z dziećmi za męczący, głównie poprzez poczucie konieczności dostosowywania się do młodszych rozmówców:

Nuży nas obcowanie z dziećmi. Macie słuszność. Mówicie: – Bo musimy się zniżyć do ich pojęć. Zniżyć, pochylać, naginać, kurczyć. Mylicie się. Nie to nas męczy. Ale – że musimy się wspinać do ich uczuć. Wspinać, wyciągać, na palcach stawać, sięgać. Żeby nie urazić (Korczak, 1978, t. 3, s. 271).

Dorosłych męczy szczególnie to zniżanie się do dziecka. Czy jednak rzeczywiście „zniżamy się” do dziecka, czy też do naszych wyobrażeniach o dziecku? Wychowawcy, nauczyciele często próbują przyjąć postawę dziecka–dorosłego zmieniają głos, próbują mówić językiem dzieci albo używać znanych im określeń, aby skrócić dzielący ich dystans i skłonić młodocianych rozmówców do dyskusji, zaczynają sami zachowywać się infantylnie. Dzieci są jednak bacznyimi i czujnymi obserwatorami i doskonale potrafią odkryć nieszczerłość takiej „pseudootwartości”. Co więcej, dziecko aby filozofować, potrzebuje właśnie dorosłego, to jego wiedza o tym, o czym wiedzieć możemy, pozwala snuć pytania i szukać odpowiedzi na pytania, na które nie możemy odpowiedzieć.

Korczak podkreśla, że nie można przeceniać samodzielności myślenia dziecka. Dla niego ważne jest, by dorosły był obecny właśnie w swej dorosłości. Bliskość osoby starszej, która wie trochę więcej, ośmiela do samodzielnych poszukiwań, podobnie jak nas ośmiela w dyskusji obecność tłumacza, gdy nie znamy jeszcze wszystkich słów w obcym języku. Dziecko wie, że dorosły zna odpowiedzi na trudne i ciężkie pytania; wie jednak także, że właśnie dlatego, iż jest już dorosły, wie, że nie na wszystkie pytania możemy udzielić odpowiedzi. W tym miejscu zaczyna się ta nieskończona przestrzeń filozofii. Filozofowanie z dziećmi w swej istocie nie polega na odkrywaniu wspólnej dziecku i nam – niewiedzy, to właśnie retoryczność pytań filozofii jest tą przestrzenią, którą umożliwia spotkanie dziecka i dorosłego. Filozoficznie twórcza niewiedza pozwala odnajdywać Korczakowi drogę do dziecka zbudowaną nie z pedagogicznych pewników, lecz ze wspólnego zapośredniczenia w retorycznym pytaniu filozofii – kim jestem?:

Ktoś powiedział, że na drzewie nie ma dwóch zupełnie jednakowych liści i nie ma tym świecie ludzi zupełnie jednakowych. Każdy zna siebie lepiej niż kogoś, nawet najbliższy kolega jest często nie taki, jakim myśmy go znali. Trzeba nauczyć się poznawać i rozumieć ludzi. Skarżymy się często, że dorośli nas nie rozumieją. Sami przecież kiedyś byli młodzi i pamiętają, jak to było. My nie byliśmy jeszcze nigdy dorośli i możemy to tylko sobie wyobrazić. Ten, kto żył sto lat, też nic nie wie. Są prawdy i tajemnice, których nikt jeszcze nie zna (Korczak, 2017, s. 278).

not with pedagogic axioms but founded on joint response to the rhetoric question of philosophy – who am I?

Someone said that there are no two completely identical leaves in a tree and that there are no two completely identical people in this world. Everyone knows themselves better than somebody else; even our closest friend is often not like we know them. We have to learn to get to know and understand people. We often complain that adults do not understand us. In fact, they used to be young some time ago and they remember what it was like. We have not been adult yet and we can only imagine how it feels. One who has lived for one hundred years also does not know anything. There are truths and secrets that nobody knows yet (Korczak 2017: 278).

Janusz Korczak himself emphasises many times the fact he does not know ‘the way’ that would allow to build good bonds with a child and establish close contact. It is the ‘I do not know’ which he admits that at the same time opens him to a real encounter with the child and that transforms upbringing into a dialogue. In the Talmud, there is a footnote in which we find out that we may learn most from our own students: “I have learnt a lot from my masters, even more from my companions but the most from my students” (Talmud 1988: 100). It is the intermediation in the philosophical lack of knowledge that opens the plane for a dialogue between the adult and the child. Then, the child becomes an open book which may be comprehended only if read: “I used to read interesting books. Now, I am reading interesting children” (Korczak 2017).

Philosophising with children was not condescending for Janusz Korczak, but rather climbing up to their over-conceptual manner of thinking, a continuous process of self-reflection. Childhood is the time when philosophical inquiry begins again and again, and this is what allows our self-awareness to anchor and reinforce itself. Questions asked by a small child stem from the lack of knowledge. This is why they are existential questions free from any dogmas and assumptions at their source. It is the child who asks. Adulthood has taught us to choose one from among many ready-made answers. Korczak emphasised how important the question is in the dialogue with the child: “As the question is more important than the answer, it is a guide for thoughts on the way to the target [...] Now, I will not wait for the answer anymore but for the question” (in Wojnowska 2008).

Many years later, Hannah Arendt will write:

All philosophical concepts are metaphors, petrified analogies and their real sense comes up when we turn to their original context that stimulated the mind of the philosopher who used these concepts for the first time (Arendt 1991: 155).

Wielokrotnie sam Janusz Korczak podkreśla, że nie zna „sposobu”, który pozwalałby budować dobre więzi z dzieckiem i nawiązywać bliski kontakt. To właśnie „nie wiem”, do którego się przyznaje, jest zarazem tym, co otwiera go na prawdziwe spotkanie z dzieckiem oraz przemienia wychowanie w dialog. W Talmudzie jest przypis, w którym dowiadujemy się, że najwięcej możemy nauczyć się od własnych uczniów: Wiele nauczyłem się od moich mistrzów, jeszcze więcej od moich towarzyszy, ale najwięcej od moich uczniów.

To właśnie zapośredniczenie w filozoficznej niewiedzy otwiera płaszczyznę dialogu pomiędzy dorosłym a dzieckiem. Dziecko staje się wówczas otwartą księgą, którą można zrozumieć tylko wówczas, kiedy się ją czyta: „Czytałem ciekawe książki. Teraz czytam ciekawe dzieci” (Korczak, 2017).

Filozofowanie z dziećmi dla Janusza Korczaka nie było zniżaniem się, pochylaniem, lecz wznoszeniem się do ich ponadpojęciowego sposobu myślenia, nieustannym procesem samorefleksji. Dzieciństwo jest czasem nieustannego budowania filozoficznych pytań, które pozwalają ukonstytuować się naszej świadomości samych siebie. Pytania małego dziecka wyrastają z niewiedzy. Dlatego są to, u swego źródła, wolne od dogmatów i założeń, pytania z natury egzystencjalne. To właśnie dziecko pyta. Dorosłość nauczyła nas znajdować jedną spośród wielu gotowych odpowiedzi. Korczak podkreślał nieustannie, jak ważne w dialogu z dzieckiem jest pytanie: „Bo pytanie jest ważniejsze od odpowiedzi, jest przewodnikiem myśli na drodze do celu [...] Teraz, nie będę już czekał na odpowiedź, ale na pytanie” (Wojnowska, 2008)..

Wiele lat później Hannah Arendt napisze:

Wszystkie pojęcia filozoficzne są metaforami, spetryfikowanymi analogiami, a ich rzeczywisty sens ujawnia się, gdy sięgamy do ich oryginalnego kontekstu, który ożywił umysł filozofa używającego po raz pierwszy tych pojęć (Arendt, 1991, s. 155).

Dziecko zмага się nieustannie z pytaniami:

- Dlaczego jestem?
- Co by było, gdyby mnie nie było?
- Czy mogłoby mnie nie być w ogóle?
- Po co żyję?
- Kto to jest Pan Bóg?
- Gdzie jest ciocia, która umarła?
- Jaki był początek świata i jaki będzie jego koniec?
- Jaki jest sens istnienia wszechświata?

The child struggles with the following questions all the time:

- Why do I live?
- What would happen if I did not live?
- Could I not live at all?
- What do I live for?
- Who is God?
- Where is my aunt who died?
- What was the beginning of the world and what will its end be?
- What is the sense of the existence of the universe?

It is these questions, which the adults will never be able to provide answers for, that lead the child to adulthood. The questions of childhood, though apparently naive, are at the same time the most important questions of humanity. This sacred lack of knowledge which we realise for the first time in childhood is at the same time the internal force that drives our cognition. It is the child, not noticed by philosophy, who – while not being able to speak – perhaps already has a dream in which he or she finds the answers to the questions of philosophy not even asked yet. The *tabula rasa*, the mind of the child, has been considered for ages as a deficit, a handicap, a shortage. In the child's lack of knowledge Korczak sees a hidden potential of philosophical intuition. In the lonely hardship of cognition, Korczak finds the enormous potential which will make the questions of the child a common space linking the worlds of child's and an adult's lack of knowledge.

One of his methods of philosophising with children was encouraging them to write. The children could write both to “Mały Przegląd”, which was an innovative idea for a magazine for children that would deal with the most important problems confronted by young people. Korczak encouraged children to write, give the diaries of children a unique and top-priority place. In *Dom Sierot*, the diaries were placed on a shelf next to the most important dictionaries. This lonely hardship of an answer is at the same time an ethical lesson in responsibility. When the child can think and speak on its own, it also has to be responsible for its answers. It is a very difficult art of responsibility that we can learn through our independent hardship of philosophising. Thoughts going far beyond the picture of childhood that we usually sketch while thinking about childhood are present in the child. Adults often think naively that their problems are limited to trivial and insignificant matters. Very few people know that one of the most frequent thoughts children come back to is reflection on death. Korczak quotes fragments of letters written to the magazine edited by him, “Mały Przegląd”:

Właśnie te pytania, na które nigdy dorosły nie będzie mógł udzielić dziecku odpowiedzi, prowadzą dziecko ku dorosłości. Naiwne, zdawałoby się, pytania dzieciństwa są zarazem najważniejszymi pytaniami ludzkości. Ta święta niewiedza, którą pierwszy raz uzmysławiamy sobie właśnie w dzieciństwie, jest zarazem tą wewnętrzną siłą, która pozwala nam poznawać. To właśnie dziecko, którego nie zauważała filozofia, nie potrafiąc mówić, śni już być może sen, w którym znajduje odpowiedź na pytania filozofii, których ta jeszcze nie zadała. *Tabula rasa*, jaką jest umysł dziecka, odczytywana była przez wieki jako brak, ułomność, niedostatek. Korczak w niewiedzy dziecka dostrzeże skryty potencjał filozoficznej intuicji. W samotnym trudzie poznania dostrzega Korczak ogromny potencjał, który sprawi, że pytania dziecka będą przestrzenią wspólną, łączącą świat dziecięcej i dorosłej niewiedzy.

Jedną z metod filozofowania z dziećmi było zachęcanie do pisania. Pisać mogły dzieci do „Małego Przeglądu”, będącego nowatorskim pomysłem redagowania gazety dla dzieci, która poruszałaby najważniejsze tematy, z jakim zmagają się młodzi ludzie. Korczak zachęcał dzieci do pisania pamiętników, nadając im miejsce wyjątkowe i priorytetowe. W Domu Sierot pamiętniki stały na półce obok najważniejszych słowników. Ten samotny trud odpowiedzi jest zarazem etyczną nauką odpowiedzialności. Kiedy bowiem dziecko może samodzielnie myśleć i mówić, musi też samo odpowiadać za swoje odpowiedzi. To bardzo trudna sztuka odpowiedzialności, której nauczyć możemy się właśnie poprzez samodzielny trud filozofowania. W dziecku obecne są myśli daleko wykraczające poza obraz dzieciństwa, jaki zwykliśmy kreślić myśląc o dzieciństwie. Dorośli często naiwnie wierzą, że problemy ograniczają się do spraw błahych i nieistotnych. Mało kto wie, że jedną z najczęstszych myśli, do której dzieci powracają, jest zaduma nad śmiercią. Korczak przytacza fragmenty listów, pisanych do redagowanej przez niego gazetki „Mały Przegląd”:

Trzeci list – życie pozagrobowe. Myśl o śmierci razi nas tak bardzo, że staramy się wszelkimi siłami osunąć smutne myśli. Ale w końcu doszłam do wniosku, że życie pozagrobowe musi istnieć. Według mnie powinno być tak, że człowiek, umierając, przekazuje wszystkie myśli, poglądy i w ogóle wszystkie cechy drugiej istocie ludzkiej. Nie wiem, czy moje poglądy są słuszne, choć nikt przecież zaprzeczyć nie może (Korczak, 2007, s. 111).

Filozofowanie z dziećmi Janusza Korczaka czerpie swą aktualność z przekonania, że to właśnie dziecko uczy nas filozofować; uwalnia nas z pancerza teorii i otwiera nasze poznanie na nieustanne żywe doświadczenie chwili, która jest „tu i teraz”. Tylko ten może wychować drugiego człowieka, kto wspólnie z nim

The third letter – afterlife. The thought about the death shocks us so much that we try to do our best to put the sad thoughts away. But finally, I have come to the conclusion that afterlife must exist. According to me, it should be that a human, while dying, transfers all thoughts, views and generally all features to another human. I do not know whether my beliefs are right but in fact, nobody may deny them (Korczak 2007: 111).

Janusz Korczak's philosophising with children derives its actuality from the conviction that it is the child that teaches us how to philosophise, relieves us from the shell of theories and opens our cognition to a continuous vivid experience of the moment that is 'here and now'. Only one who participates together with another human being in this difficult event called life may bring them up. We must understand ourselves and our feelings in order to see the depth and reality of the feelings of children. Only then will we go beyond our hastily formed opinions and enter the world of the child's real cognition: "In the domain of feelings, children are much richer than we are; they think by means of feelings" (Korczak 1978: Vol. III, 228).

One of the letters written to the editorial office of the children's magazine "Mały Przegląd" by a girl called Irenka ends with the following words:

I do not know whether I have been understood. Maybe the words by means of which I have tried to express my thoughts are used wrongly, maybe my handwriting is illegible, maybe my punctuation is incorrect – but never mind: we cannot write in such a logical and wise way as adults yet. So please, do not pay attention to the form but try to get into the thought (Korczak 2007: 116).

In order to philosophise with children, it is necessary to abandon the safety of the conceptual generality and to open ourselves to a conversation about the most difficult matters by means of the simplest words. Such a conversation is a new and extremely valuable experience for an adult who has to re-define what he or she means by various notions. Joint philosophising is the experience of searching for a new answer, impossible to be formulated by words. Children also often do not want to ask, the moment is frequently not suitable for philosophising – they might be tired, bored or occupied with another important problem. Philosophising with children reminds us that philosophy cannot merely be a science. What is very important and what was emphasised by Korczak many times is that we should not only talk about significant matters in the simplest words but also use examples that a child is able to imagine. Korczak stresses the fact that such great words as homeland, freedom or solidarity do not have any meaning for a child. We can talk about freedom only when we find its equivalents in child's daily experience.

partycypuje w tym trudnym wydarzeniu, jakim jest życie. Musimy zrozumieć siebie, swoje uczucia, by dostrzec głębię i prawdziwość uczuć dzieci. Tylko wówczas przekroczymy nasze wysnute w pośpiechu mniemania i wejdziemy na drogę prawdziwego poznania dziecka: „W świecie uczuć dzieci są od nas o wiele bogatsze uczuciami, myślą” (Korczak, 1978, t. 3, s. 228).

Jeden z listów, pisanych do redakcji czasopisma dla dzieci „Mały Przegląd”, dziewczynka o imieniu Irenka zakończy takimi słowami:

Nie wiem, czy zostałam zrozumiana. Może słowa, którymi starałam się myśl wypowiedzieć, źle są użyte, może charakter mego pisma jest nieczytelny, może przestankowanie wadliwe – ale trudno: nie umiemy jeszcze pisać tak logicznie i mądrze jak dorośli. Proszę więc nie zwracać uwagi na formę, ale wniknąć w myśl (Korczak, 2007, s. 116).

Aby filozofować z dziećmi, konieczne jest porzucenie bezpieczeństwa ogólności pojęć i otwarcie się na rozmowę o sprawach najtrudniejszych za pomocą najprostszych słów. Taka rozmowa jest nowym, niezwykle wartościowym doświadczeniem dla osoby dorosłej, która musi zdefiniować na nowo to, co przyzwyczała się już przywoływać pod postacią pojęć. Wspólne filozofowanie to właśnie doświadczenie poszukiwania nowej, wymykającej się słowom, odpowiedzi. Często też dzieci nie chcą pytać, nie zawsze chwila odpowiada potrzebie filozofowania – mogą być zmęczone, znudzone lub zaprzątnięte innym, ważnym problemem. To właśnie filozofowanie z dziećmi przypomina nam, że filozofia nie może być tylko nauką. Bardzo ważne, na co zwraca wielokrotnie uwagę Korczak, jest, aby o sprawach wielkich nie tylko mówić jak najprostszymi słowami, ale by także używać przykładów, które dziecko może sobie wyobrazić. Dla dziecka – podkreśla Korczak – takie wielkie słowa, jak ojczyzna, wolność, solidarność, nic nie znaczą. Mówić o wolności możemy dopiero wówczas, gdy odszukamy jej ślad w codziennym doświadczeniu dziecka.

Pięknym przykładem partycypacji dzieci w trudnych pojęciach jest wizja sądu dziecięcego. Dzieci w sądzie, który rozstrzygał najważniejsze kwestie związane z funkcjonowaniem ośrodka, zajmowały miejsce szczególnie: miały bowiem możliwość formułowania swych opinii i sądów. Idea ta była więc priorytetowa w systemie filozoficznym Korczaka, wskazywała bowiem na wyjątkowość miejsca, jakie odnajdywał dla dziecka Korczak. Dziecko poprzez to, że może samo sądzić, może tym samym samo odpowiadać. Nie tylko podlega prawu myślanemu jako system obowiązujący z zewnątrz, ale i zaczyna konstytuować prawo istoczące się w nim. Zaczyna nie tylko podlegać prawu, lecz także prawo to urzeczywistniać, od kiedy odnajduje jego moc w sobie samym. Każdy – nawet dziecko

The vision of the children's court is a beautiful example of the participation of children in difficult concepts. Children had a special place in the court that was settling the most important matters related to the functioning of the centre, since they had the possibility to form their opinions and judgements. Therefore, this idea was of top priority in the philosophical system of Korczak since it indicated the uniqueness of the place Korczak found for the child. As the child may have its own judgements, it may be concluded that it may thus be responsible for itself. It is not only the question of law understood as an external system in force but it also starts to establish law inside the child's mind. Not only does it start to be subject to law but also it realises this law from the moment it has internalised the law. Everyone – even the child – is responsible for itself in relation to themselves and to other people. Nobody will change anything in their lives if this change does not first take place in themselves. Each change in the human is a path followed independently. “Be yourself, look for your own way” – was the motto of Korczak. The children's court was mainly meant to guard this personal freedom everyone has the right to. Children were learning how to realise the most important values in dialogue and objective reflection about what happened in the space of their lives. As a rule, this court was to guard their freedom and not to limit it through punishment. Every case brought before the children's court was making the children aware of the fact that freedom of one human often meant limitation of the freedom of another. This experience, one of the toughest ones, is at the same an experience that is necessary on the way to internal freedom. In order to counteract injustice and settle the children's disputes through dialogue, Korczak established the court to which children could take both their peers and adults. Verdicts in the children's court were also passed on the basis of decisions issued by the judges – who were also children. Was the children's court in its essence not one of the ways of philosophising with children? When children are not only subject to law but are also responsible for it, they start to realise the values that have previously been empty concepts for them.

Thanks to the philosophical experience of the children's court, Korczak was leading his pupils through a recognition of such concepts as duty, solidarity, obligation, responsibility to an understanding of what they should do as well as to the conviction that they should have acted exactly in one and not in another way, and to the sense of responsibility for others. The need for Truth, one written with a capital letter, is already present in the child that does not even know small letters. This is where the attempt to realise great concepts in the smallest matters of everyday life comes from. The vision of the children's court, invoked by Korczak, is not only part of the programme of upbringing. The children's court is much more; it

– tak sam przed sobą, jak i sam przed innymi odpowiada za siebie. Nikt niczego nie zmieni w swoim życiu, jeśli zmiana ta nie dokona się w nim samym. Każda zmiana w człowieku to przebyta przez niego samodzielnie ścieżka refleksji. „Bądź sobą, szukaj własnej drogi” – brzmiała dewiza Korczaka. Sąd dziecięcy miał nade wszystko strzec tej wolności osobistej, do której poszanowania każdy ma prawo. Dzieci uczyły się urzeczywistniać wszystkie najważniejsze wartości we wspólnym dialogu i obiektywnym namyśle nad tym, co wydarzyło się w ich przestrzeni życia. Sąd ten w swym założeniu miał więc stać na pieczy wolności, nie zaś jedynie w aktach skazujących ją ograniczać. Każda bowiem sprawa odbywająca się przed dziecięcym sądem uświadamiała, że wolność jednego człowieka oznacza często ograniczenie wolności drugiego. To jedno z trudniejszych doświadczeń jest jednocześnie doświadczeniem niezbędnym w drodze do wewnętrznej wolności. Aby przeciwdziałać niesprawiedliwości i rozwiązywać drogą dialogu dziecięce spory, wprowadza Korczak sąd, do którego dzieci będą mogły podawać zarówno samych siebie, jak i dorosłych. Wyroki w dziecięcym sądzie będą również zapadać na mocy decyzji wydanych przez sędziów–dzieci. Czy sąd dziecięcy nie był w swej istocie jednym ze sposobów filozofowania z dziećmi? To właśnie wówczas, gdy dzieci nie tylko podlegają prawu, ale i za to prawo odpowiadają, zaczynają we własnej refleksji urzeczywistniać wartości, które wcześniej były dla nich tylko pojęciami.

Korczak dzięki doświadczeniu filozoficznemu, jakim był sąd dziecięcy, przeprowadza swych podopiecznych od takich pojęć, jak powinność, solidarność, obowiązek, odpowiedzialność, ku zrozumieniu, co powinni, oraz ku przeświadczeniu, że powinni tak właśnie, a nie inaczej postąpić, a także ku poczuciu, że są za innych odpowiedzialni. Potrzeba prawdy tej pisanej wielką literą obecna jest już w tym dziecku, które nie zna nawet małych liter, stąd próba urzeczywistnienia wielkich pojęć w najmniejszych sprawach codziennego życia. Wizja sądu dziecięcego, przywołana przez Korczaka, nie jest jedynie jego programem wychowawczym. Sąd dziecięcy jest czymś znacznie więcej, jest mianowicie wyrazem Korczakowskiej wizji prawdy mającej odwagę być nieustannie w drodze. Rezygnując z wszechmocnej wiedzy, jaką posiadać mógł wychowawca, zawierza Korczak, poprzez figurę sądu, rozumnej niewiedzy pozwalającej wystoczyć się prawdzie.

Jak jednak filozofować z dziećmi, które są zbyt małe, by pisać, zbyt małe, by sądzić, a są tak samo zakorzenione w filozoficznym namyśle? Korczak był prekursorem także terapii oddziaływania za pomocą baśni, zwanej dziś popularnie bajkoterapią. Bruno Bettelheim zwraca uwagę, że dzieciństwo to okres, w którym uczymy się, jak „godzić doznania wewnętrzne z nie przystającym do nich real-

is an expression of Korczak's vision of truth, courageous enough to evolve all the time. Resigning from the omnipotent power that a tutor could have had, Korczak relied on the prudent lack of knowledge that allowed the creation of truth through the figure of the court.

All the same, how are we to philosophise with those children who are too small to write, too small to think, and who are equally prone to philosophical reflection? Korczak was also the pioneer of a therapy consisting in impacting children by means of fairy tales, nowadays commonly called fairy-tale therapy. Bruno Bettelheim emphasises the fact that childhood is the period in which we learn how to “reconcile internal experience with the real world that does not correspond to it” (Bettelheim 1985: 138). Fairy tales that live in the mind of the child constitute at the same time the best certificate of the feelings that exist in this world. They are a gate to the internal world of the feelings of a child. If we analyse the fairy tales that are present in the world of a child, we will find in their content all the most difficult emotions that the adult must face. A child is almost always the protagonist of a fairy tale – a child who for some reasons becomes alone – it is deprived of its parents in a spiritual or physical way. It is sadness and the feeling of loneliness that create the background of the narration. Nevertheless, much more happens in it. Thanks to their representation, these feelings are overcome. This is where the existential fears of a child are treated in a serious way.

Korczak recognised the special role of stories in bringing up children. He emphasised the fact that a person incapable of telling stories could not be a tutor. He himself initiated the habit of telling fairy tales to and with the children. Older children were also telling fairy tales to the younger ones. As the story was being told, children could identify their feelings with the ones of the character as well as experiencing them once again in order to be able to ultimately break the spell. This is the role of a fairy tale. It becomes the certificate of the greatness of feelings in the world of the child. Korczak uses the therapeutic power of a fairy tale also to show important stories that would be too difficult for children in their original form. This is what he does when he writes *Dzieci Biblii – Mojżesz*, in which he tells the story of Moses, all the time asking questions to the readers so that they co-create this story:

You are closing your eyes. You are alone. You are quickly opening your eyes and you are thinking, waiting. You are alone. In the morning and in the evening, waiting for sleep to come. You are alone. Darkness is speaking. Quiet is speaking. Your thoughts are speaking. You are looking for the truth. You are waiting (Korczak 2013: 36).

On the next pages of the story, he adds:

nym światem”². Baśnie, które żyją w świecie dziecka, stanowią zarazem najlepsze świadectwo uczuć, które w tym świecie się rozgrywają. Są furtką prowadząca do wewnętrznego świata uczuć dziecka. Jeśli prześledzimy baśnie, które pojawiają się w świecie dziecka, odnajdziemy w ich treści wszystkie te najtrudniejsze emocje, z jakimi musi zmierzyć się dorosły. Bohaterem nieomalże każdej baśni jest dziecko, które z jakichś powodów zostaje samo – pozbawione duchowo bądź fizycznie rodziców. To smutek i poczucie osamotnienia tworzą tło narracji baśni. W niej jednak dokonuje się coś znacznie więcej. Uczucia te na mocy swego dookreślenia zostają przezwyciężone. To w niej egzystencjalne lęki dziecka są potraktowane w sposób poważny i rzeczywisty.

Korczak dostrzegał szczególną rolę opowieści w wychowaniu dziecka. Podkreślał, że nie może być wychowawcą ten, kto nie potrafi opowiadać. Sam zapoczątkował z dziećmi zwyczaj wspólnego opowiadania bajek. Starsze dzieci podjęły się również zadania opowiadania bajek młodszym dzieciom. Podczas opowiadania dzieci mogą utożsamić drzemiące w nich uczucia z uczuciami bohatera oraz przeżyć je raz jeszcze, aby móc je ostatecznie odczarować. Taką rolę spełnia baśń. To ona staje się świadectwem wielkości uczuć w świecie dziecka. Korczak wykorzystuje terapeutyczną moc bajki także do ukazania ważnych historii, które w swej pierwotnej postaci byłyby dla dzieci zbyt trudne. Tak czyni, pisząc swe dzieło *Dzieci Biblii – Mojżesz*, w którym opowiada historię Mojżesza, nieustannie zadając pytania czytelnikowi tak, aby on współtworzył tę opowieść:

Zamykasz oczy. Jesteś sam. Szeroko otwierasz oczy i myślisz, czekasz. Jesteś sam. I rano, i wieczorem, leżąc, aż przyjdzie sen. Jesteś sam. Ciemność mówi. Cisza mówi. Myśl twoja mówi. Szukasz prawdy. Czekasz (Korczak, 2013, s. 36).

Na dalszych stronach opowieści dodaje:

Nie wiem, jaka jest prawda o tym, ale będę jej szukał. Bo gdy szukasz zagubionej prawdy, znajdujesz inną, której nie szukałeś, ale ona jest bardzo potrzebna, żeby żyć jak człowiek, który zna i rozumie czasy i sprawy (Korczak, 2013, s. 93).

Podobnie prowadzi nas, opowiadając historię Ludwika Pasteura. Odnajdujemy w niej małego chłopca, który uparcie chce odkryć naturę niedostrzegalnej jeszcze ludzkim oczom materii. Ta właśnie zrodzona w dzieciństwie nieustępliwość pozwoliła Pasteurowi dokonać przełomowych odkryć:

² Bruno Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniowych kontekstach baśni*, t. 1, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985, s. 138.

I do not know what the truth about it is but I am going to look for it. If you are looking for the lost truth, you find another that you have not been looking for but it is very needed in order to live like a human who knows and understands the times and matters (Korczak 2013: 93).

He is leading us in a similar way while telling the story of Louis Pasteur. In this story, we find a little boy who persistently wants to discover the nature of a matter which is still incomprehensible to humans. This tenacity, developed in his childhood, allowed Pasteur to make his breakthrough discoveries:

Pasteur was making persistent attempts. He was giving evidence of the truth. The life of a great human is difficult but wonderful. Like a strange fairy tale. Like the most beautiful fairy tale. [...] (Korczak 1998: 289).

The one who has not learned a fairy tale will not find the truth in an adult tale. It happens so because all the sources that we are looking for are hidden therein. All truths and values, dispersed in everyday life, are concentrated in the fairy tale as in a lens, which is the certificate of the desire for their vivid presence. It is the fairy tale that may allow us to understand difficult secrets, the presence of which is realised even by a small child who therefore needs an adult who will be a good interpreter able to talk about life by means of them. Korczak finishes the story – the fairy tale about the power of a child's persistence – with the following words of Pasteur:

The ones who carry God, the idea of beauty that they serve – the idea of art, the idea of science, the idea of homeland, the idea of evangelical virtues – are happy. These are the sources of great thoughts and acts that are alive all the time. All of them are lit up with the splendour of eternity (Korczak 1998: 295).

Conclusion

Korczak's philosophising with children is not one selected method but the entirety of life, in which every human being has its unique place from the very beginning of its existence. This dialogue is possible only due to the fact that Korczak had the courage to discover the fullness of humanity in this little human and to stay loyal to it to the end.

Pasteur robił uparte próby. Dawał dowody prawdy. Trudne jest życie wielkiego człowieka, ale wspaniałe. Jak dziwna bajka. Jak najpiękniejsza z bajek (Korczak, 1998, s. 289).

Kto nie poznał bajki, nie odnajdzie prawdy w dorosłym życiu. W niej bowiem ukryte są wszystkie źródła, jakich poszukujemy. Wszystkie prawdy i wartości, rozproszone w codziennym życiu, skupione są niczym w soczewce w baśni, która jest świadectwem pragnienia ich żywej obecności. Właśnie baśń może pozwolić zrozumieć trudne tajemnice, z jakich obecności nawet małe dziecko zdaje sobie sprawę i dlatego potrzebuje jednak dorosłego, który będzie mądrym tłumaczem umiejącym opowiadać z ich pomocą o życiu. Takimi słowami Pasteura zamyka Korczak powieść – baśń o mocy jego dziecięcego uporu:

Szczęśliwy jest ten, kto nosi w sobie Boga, ideał piękna, któremu służy – ideał sztuki, ideał nauki, ideał ojczyzny, ideał cnót ewangelicznych. Są to wieczne żywe źródła wielkich myśli i czynów. Wszystkie one oświetlają się blaskiem nieskończoności (Korczak, 1998, s. 295).

Wnioski

Korczakowskie filozofowanie z dziećmi to nie wybrana metoda, lecz całościowy kształt życia, w którym każdy człowiek od samego początku swego istnienia ma swoje wyjątkowe miejsce. Ten dialog był możliwy tylko dlatego, że w tym małym człowieku Korczak miał odwagę odkryć pełnię człowieczeństwa i pozostać jej wiernym do końca.

Bibliografia:

Arendt Hannah (1991), *Myślenie*, Warszawa.

Bettelheim Bruno (1985), *Cudowne i pożyteczne o znaczeniowych kontekstach baśni*, tom 1, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Heesen Berrie (1997), *Korczak i filozofowanie z dziećmi*, w: *Najdziwniejsze krzesło świata*, tłum. Krzysztof Bobiński, Fundacja Edukacja dla Demokracji, Warszawa.

Korczak Janusz (1978), *Pisma wybrane, tom 1*, Nasza Księgarnia, Warszawa.

References

Arendt Hannah (1991), *Myślenie*, Warsaw

Bettelheim Bruno (1985), *Cudowne i pożyteczne o znaczeniowych kontekstach baśni* [*The Miraculous and the Useful. On the Meaningful Contexts of Fables*] Vol. 1 Państwowy Instytut Wydawniczy Warsaw

Heesen Berrie (1997), Korczak i filozofowanie z dziećmi, in: *Najdziwniejsze krzesło świata* [*The World's Strangest Chair*], transl. Krzysztof Bobiński, Fundacja Edukacja dla demokracji, Warsaw

Korczak Janusz (1978), *Pisma wybrane* [*Selected Works*], Vol. 1, Nasza Księgarnia, Warsaw

Korczak Janusz (1993), *Pisma tom VII: Momenty wychowawcze, Prawo dziecka do szacunku* [*Works Vol. 7: Moments of Education. A Child's Right to Respect*], Wydawnictwo Latona, Warsaw

Korczak Janusz (1994), *Dziela*, Vol. 3, *Na mównicy, publicystyka społeczna (1898 – 1912)* [*Works Vol. 3: On the Rostrum: Social Writings (1898 – 1912)*] Latona Warsaw

Korczak Janusz (1998), *Dziela* Vol. 12 *Kajtuś Czarodziej, Uparty chłopiec, Opowiadania (1918 – 1939)* [*Works Vol. 12: Kaitek the Wizard, The Stubborn Boy, Stories (1918-1939)*]

Korczak Janusz (2007), *Prawidła życia, Publicystyka dla dzieci*, Vol. 3, Instytut Badań Literackich PAN, Warsaw

Korczak Janusz (2013) *Dzieci Biblii: Mojżesz* [*Children of the Bible: Moses*] Flos Carmeli Poznań

Korczak Janusz (2017), *'Teoria i praktyka' Artykuły pedagogiczne (1919-1939)* [*Theory and Practice: Pedagogical Papers, 1919-1939*] Instytut Badań literackich PAN Warsaw

Korczak Janusz (1993), *Pisma, tom VII, Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku*, Wydawnictwo Latona, Warszawa.

Korczak Janusz (1994), *Dzieła, tom 3, Na mównicy, publicystyka społeczna (1898–1912)*, Wydawnictwo Latona, Warszawa.

Korczak Janusz (1998), *Dzieła, tom 12, Kajtuś Czarodziej, Uparty chłopiec, Opowiadania (1918–1939)*, Wydawnictwo Latona, Warszawa.

Korczak Janusz (2007), *Prawidła życia. Publicystyka dla dzieci, tom 3*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa.

Korczak Janusz (2013), *Dzieci Biblii: Mojżesz, Flos Carmeli*, Poznań.

Korczak Janusz (2017), *Teoria i praktyka. Artykuły pedagogiczne (1919–1939)*, Instytut Badań literackich PAN, Warszawa.

Sztobryn Sławomir, Śliwerski Bogusław (2003), *Idee pedagogiki filozoficznej* [*The Ideas of Philosophical Pedagogy*]. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź

Talmud (1988), *Z mądrości Talmudu* [*From the Wisdom of the Talmud*]. Szymon Datner and Anna Kamieńska (selected, transl. and eds), Warsaw

Wojnowska Bożena (2008), *Życie dla Innego – Dziecka, Człowieka* [Living for Another – Child or Person], in: *Rzeczypospolita – supplement – Żydzi Polscy* No. 36, 6th December 2008.

Cecile Remy

Social pedagogue, PhD student at the Institute of Education,
The University College in London

Reflection on the Image of the Child (Theatrical Methods)

Introduction

Korczak's Magna Carta of children's rights calls for "the right of the child to die prematurely" (Korczak 2012). Despite being written in the Warsaw ghetto, a time and place where the socioeconomic conditions were quite tragic, I suggest that, in today's Great Britain, Korczak's words need to be stripped from sensationalist interpretations and understood as a plea to consider the values, ideas and attitudes that are projected onto children by adults.

In inviting us to consider what is different in the death of a child compared to that of an adult, Korczak highlights the particular status of children in society, what kind of qualities and activities this status grants access to and promotes for the child, but more importantly in terms of rights, what it precludes children from doing and accessing.

A debate on children's rights should dwell on the question of the status of children within society, and what kind of taboos and activities are culturally developed. This mapping out of the place of children within society is but a first step for anybody wanting to uphold children's rights. The question remains that bringing about social change is rather a contested and political territory, and while pioneers like Korczak can show us the way, much remains to be done. How can each adult or adult professional working with children embed children's rights in our current society? Importantly, the status of children within a society is not created in a vacuum, but is embedded in relationships between individual members of a society, and different groups within it. This is where I suggest some of the answers may lie.

My professional experience and training in social pedagogy, rather than referring to Korczak's work specifically, draw on Paulo Freire's pedagogy of relationships (Petrie 2011) and Loris Malaguzzi's 'rich child' (Moss 2011). I use social pedagogy as a reflective framework that removes some of the tendencies to separate theory from practice.

Cecile Remy
Pedagog społeczny, doktorantka Instytutu Pedagogiki,
The University College w Londynie

Refleksje na temat wizerunku dziecka (metody teatralne)

Wstęp

Magna Carta praw dziecka według Korczaka wspomina o „prawie dziecka do śmierci” (Korczak, 2012). Choć napisana w warszawskim getcie, w czasie i miejscu oznaczonym tragicznym piętnem, sądzę, że w dzisiejszej Wielkiej Brytanii słowa Korczaka należy obrócić z sentymentalnych interpretacji i rozumieć jako czysty apel o rozważenie wartości, idei oraz postaw, które dorośli odnoszą do dzieci.

Zachęcając nas do przemyślenia, czym różni się śmierć dziecka od śmierci dorosłego, Korczak wskazuje na szczególny status dziecka w społeczeństwie, na to, do jakich jakości i działań status ten gwarantuje dzieciom dostęp, i, co najważniejsze w kontekście praw dziecka – czego status ten nie pozwala dzieciom robić i do czego odmawia im dostępu.

Dyskusja na temat praw dziecka powinna dotyczyć pytania o status dziecka w społeczeństwie i jakiego rodzaju tematy tabu oraz czynności w kulturze społecznej są z nim związane. Oddanie dzieciom miejsca w społeczeństwie jest pierwszym krokiem dla każdego, kto chce stać na straży praw dziecka. Problemem pozostaje zmiana społeczna, która jest raczej trudnym tematem, zarezerwowanym dla polityków; mimo że pionierzy tacy jak Korczak pokazują nam, jak to zrobić, wciąż wiele pozostaje do zrobienia. W jaki sposób każdy dorosły lub każda osoba zajmująca się zawodowo dziećmi wdraża prawa dzieci w naszym społeczeństwie? Status dziecka w społeczeństwie nie definiuje się w próżni, jest osadzony w relacjach pomiędzy poszczególnymi jednostkami społeczeństwa oraz różnymi grupami w jego obrębie. Sądzę, że niektóre odpowiedzi na nurtujące nas pytania możemy znaleźć właśnie tutaj.

Moje zawodowe doświadczenie i praktyka w zakresie pedagogiki społecznej opiera się na pedagogice relacji Paulo Freire’a (Petrie, 2011) oraz „bogatym dziecku” Lorisa Malaguzziego (Moss, 2011), w dużo większym stopniu niż na dorobku Korczaka. Moim polem do refleksji jest pedagogika społeczna, która pozwala oddzielić teorię od praktyki, odsuwając na bok niektóre tendencje i stereotypy.

The image of the ‘rich child’ and a ‘pedagogy of relationships’ echo some of the questions raised by Korczak’s work on the Rights of the Child. Those two theoretical and practical principles have guided my thinking in how to bring about social change with regard to children’s rights, and I will then explain how this can be promoted.

In order to do so, I first consider Malaguzzi’s rich child as a theoretical concept, then link it with current perceptions of children within British society.

Once those rather abstract conceptualisations of and about children are outlined, I then proceed to extract from Freire’s pedagogy of relationship a tool drawn from Marxist theory that promotes the relationship between ‘word and world’. This is referred to by Freire and others as ‘ascending from the abstract to the concrete’.

This theoretical tool has been applied practically by ‘pedagogues of the Oppressed’ in areas such as street theatre and other form of democratic dialogue. This will form the basis of the reflection on practice that can be facilitated through ‘Theatre of the Oppressed’ techniques. This embodied form of reflective practice can support professionals to understand how values, attitudes and practices are embedded in our relationships with children and to enable participants’ understanding of this oppression, its transmission, and look at possibilities to transform it in daily interactions.

1. What is Your ‘Image of the Child’, and How Does It Support the Rights of the Child?

I first came across working with ‘an image of the child’ as a teacher for children with special needs in Camphill Schools, Aberdeen, Scotland. During multi-disciplinary meetings with other teachers, therapists and carers, I learnt how “to form images that engender a compassionate personal attitude in those [like myself] learning to live with and love a child with special needs” (Weihs 2000:4).

To me, this image was not an abstract exercise but a guiding principle that could be called upon again and again in my daily contact with children in my class. For example, during such a meeting the music therapist described how a young man took great pleasure in playing the trumpet, how that affected his posture and how projecting the sound gave him a sense of direction. When with this young man during moments of intense anxiety translated in aggressive behaviour, I imagined

W obrazie „bogatego dziecka” oraz „pedagogiki relacji” wybrzmiewają niektóre zagadnienia, którymi zajmował się Korczak w swojej pracy nad prawami dziecka. Te dwie teoretyczne i praktyczne zasady wyznaczały tor mojego myślenia na temat sposobu dokonania zmiany społecznej w zakresie praw dziecka, a następnie wyjaśniły, w jaki sposób ją promować.

Na początku przyjrzałam się idei bogatego dziecka Malaguzziego jako koncepcji teoretycznej, następnie połączyłam ją z obecnym postrzeganiem dzieci w społeczeństwie brytyjskim.

Kiedy te raczej abstrakcyjne koncepty dotyczące dzieci zostały już zarysowane, wykorzystałam narzędzie z pedagogiki relacji Freire’a, wywodzące się z teorii marksistowskiej, która propaguje relacje pomiędzy „słowem a światem”. Można odnaleźć ten aspekt u Freire’a i innych pod pojęciem „przejścia z czegoś abstrakcyjnego do czegoś konkretnego”.

To teoretyczne narzędzie stosowane jest w praktyce przez „pedagogów dla uciśnionych” w takich obszarach, jak teatr uliczny czy inne formy dialogu demokratycznego. Stwarza to podstawę do refleksji na temat praktyki, którą można usprawnić poprzez techniki „Teatru Uciśnionych”. Urzeczywistnione formy praktyki refleksyjnej mogą pomóc osobom zawodowo związanym z pedagogiką zrozumieć, w jaki sposób wartości, postawy oraz ich praktyczne zastosowanie są osadzone w naszych relacjach z dziećmi, oraz umożliwić uczestnikom zrozumienie tego ucisku, jego transmisji, oraz przyjrzenie się możliwościom przekształcenia ich w codzienne interakcje.

1. Jakie jest Twoje „wyobrażenie dziecka” i jak się ma do praw dziecka?

Po raz pierwszy zetknęłam się z „wyobrażeniem dziecka”, pracując jako nauczycielka dla dzieci specjalnej troski w Camphill Schools w szkockim Aberdeen. Podczas multidyscyplinarnych spotkań z innymi nauczycielami, terapeutami i opiekunami nauczyłam się, w jaki sposób „kształtować wizerunek, który wywołuje pełne współczucia osobiste podejście w tych [jak ja], którzy uczą się żyć i kochać dziecko specjalnej troski” (Weihs, 2000, s. 4).

Dla mnie obraz ten nie był abstrakcyjnym zadaniem, lecz główną zasadą stale przywoływaną w moich codziennych kontaktach z dziećmi w klasie. Na przykład podczas takich spotkań muzykoterapeuta opisywał, jak młody człowiek

him as a trumpeter to guide my response to his behaviour and support him through this difficult moment.

This gave me a tangible experience of the power of working with such ‘images of the child’.

Just as I need a guiding image in my practice, researchers who strive toward social justice have attempted to develop such images, despite having long been criticised for a lack of objectivity because of the necessity they find themselves in to bring into their work the values, attitudes and personal intentions they want to see at work in society.

From Rousseau to Pestalozzi, to Korczak through to Piaget, educationalists create an image of the child (Agbenyega 2009; Gupta 2006; Larkin-Lieffers 2010). In social pedagogy, the ‘image of the rich child’ borrowed from Reggio Emilia’s early years pedagogy plays that role.

In this section, I first look at the ‘image of the rich child’ as formulated by L. Malaguzzi, before turning to other images of the child that stand behind current educational practice in the UK.

2. The ‘Image of the Rich Child’

Over many years as Director of the Scuole d’Infanzia – municipality of Reggio Emilia, Italy, Malaguzzi has spoken and written at length about his early years pedagogy.

He believed that

a declaration [about the image of the child] is not only a necessary act of clarity and correctness, it is the necessary premise for any pedagogical theory, and any pedagogical project. (Cagliari et al. 201: 374)

While Malaguzzi gives prominence to developing his image of the child, he is aware that this is quite a rare endeavour within the fields of education and psychology. He makes no qualms about the political consequences of not doing this work:

“to put it crudely, I repeat, unidentified children [whose image has not been clarified] who are declared ‘poor’ are more convenient than children who are identified as rich.” (Cagliari et al. 2016: 376)

czerpał ogromną przyjemność z grania na trąbce, jak to wpływało na jego postawę oraz w jaki sposób wydobywane dźwięki nadawały sens jego życiu. Kiedy ten młody człowiek doświadczał intensywnego niepokoju wyrażającego się agresywnym zachowaniem, wyobrażałam go sobie jako trębacza, który tłumaczył mi swoje zachowanie, a ja mogłam go wspierać w tym trudnym momencie.

Praca z takim „wyobrażeniem o dziecku” była dla mnie namacalnym doświadczeniem siły.

Tak samo jak ja potrzebowałam przewodniego wizerunku w swojej praktyce, badacze, którzy dążą do sprawiedliwości społecznej, próbowali wypracować takie obrazy, mimo tego, że długo byli krytykowani za brak obiektywności; musieli bowiem wprowadzić do swojej pracy wartości, postawy oraz osobiste motywacje, których skuteczność i działanie chcieli obserwować w społeczeństwie.

Od Rousseau, Pestalozziego, przez Piageta, aż do Korczaka – pedagogzy tworzą wizerunek dziecka (Agbenyega, 2009; Gupta, 2006; Larkin-Lieffers, 2010).

W pedagogice społecznej rolę tę odgrywa „wizerunek dziecka” zapożyczony z pedagogiki wczesnego dzieciństwa Reggio Emilia.

W niniejszym artykule najpierw przyjrę się „wizerunkowi bogatego dziecka” stworzonemu przez L. Malaguzzi, a następnie przejdę do innych wizerunków dziecka, które są przyjęte w dzisiejszej praktyce edukacyjnej w Wielkiej Brytanii.

2. Wizerunek „bogatego dziecka”

Pracując przez wiele lat jako dyrektor szkoły Scuole d’Infanzia we włoskim mieście Reggio Emilia, Malaguzzi dużo pisał i mówił o swej pedagogice wczesnego dzieciństwa.

Twierdził, że

deklaracja [wizerunku dziecka] jest nie tylko koniecznym aktem przejrzystości oraz poprawności, jest niezbędnym warunkiem wstępnym dla każdej teorii pedagogicznej, oraz każdego projektu pedagogicznego [tłum. własne – przyp. tłum.] (Cagliari i in., 2016, s. 374).

Choć na pierwszym miejscu stawia on budowanie swojego wizerunku dziecka, ma świadomość, że jest to raczej rzadkie przedsięwzięcie w dziedzinie edukacji i pedagogiki. Nie ma więc pretensji, jeżeli tego się nie robi:

To Malaguzzi, working from the image of the rich child is quite literally holding the key to upholding children's rights. So, what then, is Malaguzzi's rich child?

In an article translated in English in 1993, he stands against separation and loneliness, professional distancing between parties within an educational setting as well as a top down decision making process.

“Instead our image of the child is rich in potential, strong, powerful, competent, and most of all, connected to adults and other children.” (Malaguzzi 1993: 10)

The relational aspect of Malaguzzi's rich child is prominent. Through relating to peers, adults and the world around them, children learn and grow.

This is not the controversial aspect of Malaguzzi's rich child, which he described as intently political. Supporting growth and learning is indeed the focus of any educational endeavour, yet Malaguzzi's emphasis on context sets his project apart. By portraying the rich child as powerful, strong and competent, he shifts the adult's gaze from the adult the child is about to become to the child as a being in the present.

Malaguzzi is not the only one to highlight this difference (James & Prout 1997: 202–219), yet he clearly articulates the emancipatory potential that the image of the rich child has. This shift from becoming to being is required when working from the image of the rich child, but as Malaguzzi points out, this is far from common. What would working with the image of the rich child mean practically?

I do not believe the answer to the question can be found in copying projects and formulas found to have been successful in other contexts, but that, as I will explain in the second part of this paper, those solutions need to be re-invented and re-imagined by all of us, in our everyday situations and relationships with children and young people.

This is because, and Malaguzzi was well aware of this, other strong –though less deliberate- images of the child are at play within society. What are they?

mówiąc dosadnie, powtarzam, nienazwane dzieci [których obraz nie został wyjaśniony], o których mówi się, że są „biedne”, są bardziej praktyczne niż dzieci określane jako bogate [tłum. własne – przyp. tłum.] (Cagliari i in., 2016, s. 376).

Dla Malaguzziego praca nad wizerunkiem bogatego dziecka jest, mówiąc dosłownie, trzymaniem w ręce klucza do umacniania praw dziecka. Czym jest więc bogate dziecko Malaguzziego?

W artykule przetłumaczonym w 1993 roku na język angielski Malaguzzi sprzeciwia się separacji i samotności, zawodowemu dystansowaniu się pomiędzy stronami w środowisku edukacyjnym oraz odgórnemu procesowi decyzyjnemu.

Zamiast tego, nasz wizerunek dziecka jest bogaty w potencjał, siłę, moc, kompetencje oraz przede wszystkim jest związany z dorosłymi i innymi dziećmi [tłum. własne – przyp. tłum.] (Malaguzzi, 1993, s. 10).

Racjonalny aspekt bogatego dziecka Malaguzziego jest widoczny. Poprzez powiązanie z rówieśnikami, dorosłymi oraz otaczającym światem dzieci uczą się dorastać.

Nie jest to kontrowersyjny aspekt bogatego dziecka Malaguzziego, który opisuje jako celowo polityczny. Wspieranie rozwoju oraz uczenia jest rzeczywiście celem wszelkich starań edukacyjnych, jednak nacisk Malaguzziego na kontekst wyróżnia jego koncepcję. Opisuując bogate dziecko jako silne, mające władzę oraz kompetentne, odwraca on wzrok dorosłego od dorosłego, jakim ma stać się dziecko, i kieruje go na dziecko takie, jakie jest ono w danym momencie.

Nie tylko Malaguzzi podkreśla tę różnicę (James & Prout, 1997, s. 202–219), chociaż wyraźnie mówi o emancypacyjnym potencjale w obrazie bogatego dziecka. Ta zmiana ze stawiania się na bycie jest potrzebna, kiedy pracuje się nad obrazem bogatego dziecka, ale Malaguzzi zauważa, że nie jest to powszechne. Co w praktyce oznaczałoby praca z wizerunkiem bogatego dziecka?

Nie wierzę, jakoby można było znaleźć odpowiedź na to pytanie poprzez kopiowanie projektów i wzorów, które w innych kontekstach się sprawdziły, wierzę jednak, jak wyjaśnię w drugiej części tej pracy, że takie rozwiązania muszą być wymyślone i stworzone od nowa przez nas wszystkich, w codziennym życiu i relacjach z dziećmi i młodymi ludźmi.

Malaguzzi doskonale zdaje sobie sprawę, że wynika to z faktu, że w społeczeństwie funkcjonują inne, mimowolne i niecelowo utworzone wizerunki dziecka. Jakże?

3. What Other Images of the Child Influence Professional Practice in Britain Today?

In contrast to Malaguzzi's rich child, other theories used by "childhood professionals" reflect quite different images of the child.

At present, I would like to focus on 2 different themes pertaining to children within British society. To do so, I used mainly work done within the "New Sociology of Childhood". It is a strand of childhood studies aiming at understanding the place of children in society using ethnographic and sociological methodologies. Researchers working within this field have a strong commitment towards social justice, and children's rights in particular.

a) Needs versus Rights

The beginnings of the New Sociology of Childhood are understood as roughly coinciding with 1989 (Mayall 2013), the year in which the concept of the child in need (Department for Education and Science 1989), as well as the rights of the child (United Nations 1989) have been enshrined in law, in Britain and internationally.

What is interesting in putting both those conceptions of the child side by side is that it raises questions on children's capacity, in a continuum that sees them as either vulnerable or as the bearer of rights. At one end the children are in need of support because of their biological immaturity (Moss, Dillon, & Statham 2000: 240) or, at the other end, are granted rights so that their minority status can be overcome. However, the reality of children's rights still emphasises the incapacity or vulnerability of the child as it is more geared towards rights to welfare rather than rights around freedom (Archard 2003: 12). It can hardly be doubted that the New Sociology of Childhood's declared aim to "shift to seeing children as social actors" (James, 2009: 34) was an attempt at overcoming this passive and dependent image of the child (Watson, 2009: 5). The impact this has had on society's attitude towards children is however, less clear. For example, the recent Children and Family Act 2014 (CAFA 2014) (Department for Education 2014) is still conceptually based on the Children's Act 1989 and it could be argued that it makes use of a deficit model of the child as opposed to a more socially constructed one (Department for Education, Ministry of Justice, Department for Business, Innovation and Skills, Department for Work and Pensions, & Department of Health 2014).

3. Jakie inne wizerunki dziecka kształtują współczesną praktykę zawodową w Wielkiej Brytanii?

W przeciwieństwie do „bogatego dziecka” Malaguzziego, teorie wykorzystywane przez osoby zawodowo zajmujące się dzieciństwem podają zupełnie inny obraz dziecka.

W tej chwili chciałabym się skupić na dwóch różnych teoriach stosowanych wobec dzieci w społeczeństwie brytyjskim. W tym celu wykorzystam głównie prace przeprowadzone w ramach „New Sociology of Childhood”. Jest to zbiór badań nad dzieckiem, których celem jest zrozumienie miejsca dziecka w społeczeństwie z wykorzystaniem etnograficznej socjologicznej metodologii. Badacze zajmujący się tym obszarem są silnie związani z problematyką sprawiedliwości społecznej, a zwłaszcza prawami dziecka.

a) Potrzeby versus prawa

Początki Nowej Socjologii Dzieciństwa sięgają roku 1989 (Mayall, 2013), kiedy pojęcia dziecko w potrzebie (Departament Edukacji i Nauki, 1989) oraz prawa dziecka (United Nations, 1989) zostały objęte ochroną prawną w Wielkiej Brytanii i na świecie.

To, co jest interesujące w zestawieniu tych obu koncepcji, to stawianie pytań o zdolności dzieci, stałe postrzeganie ich jako wrażliwe czy też posiadające prawa. Z jednej strony dzieci potrzebują wsparcia z powodu biologicznej niedojrzałości (Moss, Dillon, & Statham, 2000, s. 240), ale z drugiej strony, przyznano im prawa, a więc można przełamać ich status mniejszościowy. Jednak w rzeczywistości dyskurs o prawach dziecka stale uwypukla niezdolność lub delikatność dziecka, ponieważ kładzie większy nacisk na prawa związane z dobrostanem niż prawa dotyczące wolności (Archard, 2003, s. 12). Trudno wątpić, że deklarowanym celem Nowej Socjologii Dzieciństwa, aby „zmienić postrzeganie dzieci jako aktorów społecznych” (James, 2009, s. 34) była próba przewyciężenia tego biernego i zależnego wizerunku dziecka (Watson, 2009, s. 5). Nie mamy jasności co do tego, jaki ma to wpływ na postawę społeczeństwa wobec dzieci. Na przykład ostatnia Ustawa o dzieciach i rodzinie z 2014 roku (CAFA 2014) (Department for Education, 2014) nadal koncepcyjnie oparta jest na Ustawie o dzieciach z 1989 roku i można uznać, że wykorzystuje bardziej deficytowy model dziecka niż ten oparty na uspołecznieniu (Department Edukacji, Ministerstwo Sprawiedliwości, Departament Biznesu, Innowacji, Umiejętności, Departament Pracy i Emerytury & Zdrowia, 2014).

In this act, a distinction between adults and children's rights is being made. Children's rights are mostly about access to provision and protection (Alderson, John, & Gayton 2008: 78). When rights to participation are defined, this is different to adults. A good example of this is a looked-after-child's right to contact with his or her birth family. In the CAFA 2014, children's contact with their parents has to be decided with consideration to the safety and best interest of the child (Department for Education et al. 2014: 21), while parental rights to contact with their child who is looked-after are spoken about as an entitlement (2014: 24).

This small example reveals how the promotion of children's rights cannot be seen as a counterbalance to the prevalent image of the 'neediness' of children, as children's rights are still framed by, and in relation to, their adult caregivers (Alderson et al. 2008: 176).

b) The Sacred Versus the Financial Value of Child.

Another continuum of themes in apparent opposition in the literature highlights the worth of children in society. Is the child sacred, priceless, or has the child a financial and political place in society?



Figure 1. A publicity campaign in London underground © Care International (Care International, 2015)

This image's appeal plays on this ambivalent relationship: the innocent Elsa has to work and live in dire conditions. The layers of association are multiple here, but I would like to focus on the common assumption that children should not have "drink problems" (i.e. alcoholism), should not work, and the possibility of 'purifying' Elsa that is given to the donor to repair this disturbing anomaly.

W ustawie tej dokonano rozróżnienia pomiędzy prawami osób dorosłych i dzieci. Prawa dzieci zapewniają głównie dostęp do podstawowych potrzeb materialnych oraz opieki (Alderson, John, & Gayton, 2008, s. 78). Jeśli natomiast chodzi o prawa do partycypacji, sprawa wygląda inaczej w odniesieniu do dorosłych. Dobrym tego przykładem jest prawo biologicznej rodziny dziecka do opieki nad nim. W CAFA z 2014 roku o kontakcie dzieci z ich rodzicami decyduje się, uwzględniając ich bezpieczeństwo oraz najlepiej pojęty interes dziecka (Department Edukacji i in., 2014, s. 21), natomiast prawa rodzicielskie do kontaktu z dzieckiem, którym rodzic się opiekuje, traktowane są jako uprawnienie (Tamże, s. 24).

Ten drobny przykład pokazuje, że nie należy postrzegać działalności promującej prawa dziecka jako przeciwwagę do obecnie dominującego wizerunku dziecka potrzebującego, ponieważ prawa dziecka są nadal definiowane przez ich opiekunów i w odniesieniu do nich (Alderson i in., 2008, s. 176).

b) Świętość dziecka versus jego wartość materialna

Kolejna tematyka w sposób widoczny sprzeczna do tego, co zostało powiedziane w literaturze tematu, skupia się na wartości dziecka w społeczeństwie. Czy dziecko jest święte, bezcenne, czy posiada finansowe i polityczne miejsce w społeczeństwie?

Rysunek 1. Kampania promocyjna w londyńskim metrze © Care International (Care International, 2015)

Znaczenie tego obrazka odwołuje się do ambiwalentnej relacji: niewinna Elsa musi pracować w trudnych warunkach. Jest tu wiele warstw skojarzeń, ale chciałabym się skupić na powszechnym założeniu, że dzieci nie powinny mieć

The innocent, natural child is a theme that has been recurrent since the 18th century in the West and started with Rousseau's *Emile* (Neiman 2015; Taylor 2013). This idyllic vision has had long lasting effects on our conception of childhood (Stables 2008: 67–75). First of all this innocence implied that sexuality as well as rationality (Cassidy 2007: 63–75; Piper 2000) are mutually excluding each other, as the latter are presented as maturing in the child and only fully developed in adulthood.

Containing the child within this 'sacred' sphere is not without difficulties, as the will of children can lead them to act in ways that are in contradiction to this sacred, innocent construction. This needs to be 'tamed' (Stables 2008: 100–101; Watson 2009: 6–28).

Aided by this sacralisation, and often associated with the rise of capitalism, authors have described how childhood has gradually been restricted to certain domains of society (Cassidy, 2007: 45–56; Leverett 2011). Specifically, representations of children are absent from the economic sphere (Watson 2009: 2), and if one is presented, just as the image of Elsa is in the campaign above, this is shocking.

This tension between the sacred child and the value of her contribution to society are expressions of questions around the contribution of children to society. This is strongly held by adults who are in control of the power balance, and problematised through the subversive nature of childhood (Blundell, 2012, p. 28;159). To conclude, it is interesting to hear what a sixteen year old girl from the United States thinks about this:

We do need adults' support in some way. We need adults to give us money, because we kids have no money. We need adults to drive us around and feed us when we have meetings and things like that. But it's very important that kids have their own groups, that kids are speaking to kids. If adults are involved there are too many just adult-kids conflicts that come into play. (Grunevald, 1985. 15 in Engeström 2014:128)

Many more dialectical relationships are noticeable in practice and reflected in the academic literature. For example, the developmental conceptualisation of the child as opposed to the child as meaning-maker may be interesting to consider. The implications of such a relationship for special education are vast (Reid & Weatherley Valle 2005) may emerge during the workshop.

„problemów z piciem” (tj. alkoholizmem), nie powinny pracować, oraz na możliwości „oczyszczenia” Elsy i naprawienia tej szkodliwej anomalii przez darczyńcę.

Temat niewinnego, naturalnego dziecka powraca na Zachodzie od XVII wieku, a rozpoczął go *Emil* Jana Jakuba Rousseau (Neiman, 2015; Taylor, 2013). Ta idealistyczna wizja ukształtowała na długo nasze pojmowanie dzieciństwa (Stables, 2008, s. 67–75). Przede wszystkim niewinność w tej teorii oznaczała, że seksualność oraz racjonalność (Cassidy, 2007, s. 63–75; Piper, 2000) wzajemnie się wykluczają, ponieważ ta ostatnia postrzegana jest jako dopiero rozwijająca się w dziecku i w pełni rozwinięta u osoby dorosłej.

Przypisanie dziecka do tej „świętej” sfery jest trudne, ponieważ wola dzieci może je doprowadzić do działania zupełnie nie świętego, nie niewinnego. Takie dzieci należy „poskramiać” (Stables, 2008, s. 100–101; Watson, 2009, s. 6–28).

Liczni autorzy, powołując się na tę sakralizację, często kojarzeni z narodzinami kapitalizmu, opisują, w jaki sposób zawęża się dzieciństwo do pewnych obszarów życia społecznego (Cassidy, 2007, s. 45–56; Leverett, 2011). Wizerunki dzieci nie występują zwłaszcza w sferze ekonomicznej (Watson, 2009, s. 2), a jeśli już jakiś się pojawi, jest on szokujący, tak jak widok wspomnianej Elsy.

Takie napięcie pomiędzy świętym dzieckiem oraz wartością jego wkładu w życie społeczeństwa to forma pytania o wkład dzieci w życie społeczeństwa właśnie. To napięcie kreują dorośli, którzy sprawują kontrolę nad równowagą sił, i co urasta do rangi problemu poprzez „wywrotowość” dzieciństwa (Blundell, 2012, s. 28, 159). Podsumowując, warto jest dowiedzieć się, co myśli na ten temat szesnastoletnia dziewczyna ze Stanów Zjednoczonych:

W pewnym sensie potrzebujemy wsparcia dorosłych. Muszą nam dawać pieniądze, ponieważ my, dzieci, ich nie mamy. Muszą nas karmić, wozić, kiedy się mamy z kimś spotkać, i tak dalej. Ale ważne jest, żeby dzieci należały do jakichś grup, żeby dzieci ze sobą rozmawiały. Kiedy dorośli się wtrącają, dochodzi do wielu konfliktów dorosły-dziecko [tłum. własne – przyp. tłum.] (Grunevald, 1985, s. 15 w: Engeström, 2014, s. 128).

Wiele więcej dialektycznych relacji można dostrzec w praktyce i literaturze akademickiej. Na przykład ciekawie byłoby rozważyć koncepcję rozwojowości dziecka w zestawieniu z dzieckiem jako jednostką nadającą znaczenie. Implikacje takiej zależności dla edukacji specjalnej są rozległe (Reid & Weatherley Valle, 2005) i mogą być poruszone podczas warsztatów.

4. Freire's Pedagogy of Relationships: How to Promote a Reading of the World that Minimises Oppressive Relationships.

I have presented two continuum of contradictory themes and examined how they were manifesting in practice. Those dilemmas present themselves as questions, such as “why do I want to discipline this child, and how do I do it?” or how can I keep this young person at risk of sexual exploitation safe, while upholding her right to free movement?

Freire's intention when presenting themes in dialectical opposition is to understand the questions they are meant to address. With regard to Rights versus Needs, I do not believe that capacity is the central question that is being addressed. Indeed, if rights to welfare are to be granted to the child, this still places the child in a passive position, presumably still because of biological immaturity. Rather, it is the dependency of the child to the adult that binds those two apparently opposed positions.

Freire calls those “limit situations”, and he sees them as key to understanding reality critically and overcoming oppression:

In general, a dominated consciousness which has not yet perceived a limit-situation in its totality apprehends only its epiphenomena and transfers to the latter the inhibiting force which is the property of the limit situation. [...] When people lack a critical understanding of their reality, apprehending it in fragments which they do not perceive as interacting constituents elements of the whole, they cannot truly know that reality. To truly know it, they would have to reverse their starting point: they would need to have a total vision of the context in order subsequently to separate and isolate its constituent elements and by means of this analysis achieve a clearer perception of the whole. (Freire 1996: 85)

Later on in *Pedagogy of the Oppressed*, as well as in other publications, Freire dwells on this methodology of “ascending from the abstract to the concrete” (Freire 1996: 86, 2005: 35) as fundamental to his critical pedagogy. It is this process I suggest could be used to make Malaguzzi's rich child a tool to overcome the oppressive relationship between children and adults. To use Freirean terminology, the ‘rich child’ can be used to decode the existential relation between adults and children and through this ‘reading of the world’ understand the mechanisms that keep children within their narrowly defined place in British society.

4. Pedagogika relacji Freire’a: jak promować interpretowanie świata, które minimalizuje relacje opresyjne

Przedstawiłam dwa kontinua sprzecznych teorii i zbadalam, w jaki sposób wyrażają się one w praktyce. Dylematy te sprowadzają się do pytań takich, jak: „dlaczego chcę zdyscyplinować dziecko i w jaki sposób to robię?” lub „jak mogę uchronić dziecko, któremu grozi wykorzystanie seksualne, jednocześnie kontrolując jego prawo do swobodnego poruszania się?”.

Prezentując tematy w dialektycznej sprzeczności, Freire chciał zrozumieć pytania, dla których tematy te miały być odpowiedzią. Odnośnie opozycji prawa *versus* potrzeby nie sądzę, by zdolność była tu główną kwestią. Rzeczywiście, jeśli dzieciom przyznaje się prawo do dobrostanu, nadal utrzymuje się to dziecko w pozycji bierności, najprawdopodobniej z powodu jego niedojrzałości biologicznej. To raczej zależność dziecka od rodzica łączy te dwa sprzeczne stanowiska.

Freire nazywa je „sytuacjami ograniczającymi”, uznając je za klucz do krytycznego zrozumienia rzeczywistości i przezwyciężenia opresji:

Ogólnie rzecz biorąc, zdominowana świadomość, która jeszcze nie rozpoznaje w pełni sytuacji ograniczających, pojmuje jedynie epifenomeny i zmienia w niehamującą siłę, co jest właściwością sytuacji ograniczającej. [...] Kiedy ludzie nie starają się zrozumieć rzeczywistości w sposób krytyczny, chwytają jej sens w kawałkach, których nie postrzegają jako wzajemnie powiązanych elementów całości, i nie mogą w pełni poznać rzeczywistości. Aby ją naprawdę poznać, musieliby odwrócić swój punkt wyjścia: musieliby mieć pełny obraz kontekstu, aby następnie oddzielić jej elementy i na drodze tej analizy dojść do wyraźniejszego postrzegania całości [tłum. własne – przyp. tłum.] (Freire, 1996, s. 85).

Później w *Pedagogice dla Uciśnionych* oraz w innych publikacjach Freire rozwodzi się nad metodologią „przechodzenia z abstraktu do konkretnego” (Freire, 1996, s. 86, 2005, s. 35) jako podstawą swojej pedagogiki krytycznej. Sądzę, że ten proces można wykorzystać, aby bogate dziecko Malaguzziego stało się narzędziem do przezwyciężenia opresyjnej relacji pomiędzy dziećmi i dorosłymi. Używając terminologii Freire’a, „bogate dziecko” może być użyte do rozkodowania egzystencjalnej relacji pomiędzy dorosłymi i dziećmi, a przez jego „czytanie świata” do zrozumienia mechanizmów, które utrzymują dzieci w ich wąsko zdefiniowanym miejscu w brytyjskim społeczeństwie.

Before suggesting how this could be done practically, it is important to understand what this process entails.

5. Ascending from the abstract to the concrete: a theoretical tool to understand the fullness of our oppressive relationship with children

Freire ‘ascending from the abstract to the concrete’, is a methodology used by Marx to come to his understanding of the capitalist system. It has also been used within education as a learning process (Allman 1999; Davydov 1988; Engeström, Sannino, & Virkkunen 2014; Vianna & Stetsenko 2011).

The process is, in a nutshell, one that takes the analyst on a journey from her sensory perception and any knowledge gained through contemplation to an abstract notion, a generalisation or a word that is then confronted with social reality and its understanding checked, enhanced and changed by observing and understanding its relationships to other aspects of real life.

In order to understand a concept truly within this specific, dialectic methodology, an examination of the relationship between separate chaotic sensory perceptions is the beginning of this journey. This should lead to an abstract notion that will only take the shape of a concrete concept by being tested against reality. In this mode of thinking, abstract and concrete do not hold their common sense meaning.

To take an example, a group of workshop participants were asked what their ‘image of the rich child’ is. Descriptions related to innocence, capacity as well as imagination, with one participant saying that

a child who’s rich is a child who has opportunities to be part of the world, to be social, to be engaged in things but also to have a place and to be respected. That would be my rich child.

That participant then was asked to dramatise a dilemma, or limit-situation she experienced when working as a residential care worker with children with special needs and disabilities. She chose a situation where she was in a disagreement with a colleague over what was in the best interest of a child. In the specific scene she depicted, the child was present, however when transforming the situation she used play to separate what adults and children were doing and to be able to speak of the needs of that child without her being present. When this discrepancy between

Zanim ktoś zasugeruje, jak można tego dokonać w praktyce, należy zrozumieć, co dokładnie obejmuje ten proces.

5. Przejście z abstraktu do konkretności: narzędzie teoretyczne do zrozumienia pełni opresyjnej relacji z dziećmi

Przejście z abstraktu do konkretności Freire'a jest metodologią wykorzystaną przez Marksa do zrozumienia systemu kapitalistycznego. Została ona również wykorzystana w edukacji jako proces uczenia się (Allman, 1999; Davydov, 1988; Engeström, Sannino, & Virkkunen, 2014; Vianna & Stetsenko, 2011).

W skrócie proces ten zabiera osobę analizującą w podróż – z punktu postrzegania sensorycznego oraz wszelkiej wiedzy zdobytej poprzez refleksję do pojęcia abstrakcyjnego, generalizacji lub słowa, które następnie konfrontuje się z rzeczywistością społeczną i sprawdza jego zrozumienie, ulepsza i zmienia poprzez obserwowanie i zrozumienie jego zależności z innymi aspektami prawdziwego życia.

Aby w pełni zrozumieć koncept w ramach tej specyficznej, dialektycznej metodologii, należy zacząć podróż od badania zależności pomiędzy osobnymi chaotycznymi sposobami postrzegania sensorycznego. Powinno to doprowadzić do abstrakcyjnego pojęcia, które przybiera kształt konkretnego konceptu po skonfrontowaniu go z rzeczywistością. W tym sposobie myślenia abstrakt oraz konkret nie zachowują swego powszechnie przyjętego znaczenia.

Weźmy na przykład grupę uczestników warsztatów, których zapytano, jakie jest ich „wyobrażenie dziecka”. Padają opisy związane z niewinnością, zdolnością, wyobraźnią, podczas gdy jedna z uczestniczek mówi:

Dziecko, które jest „bogate”, ma możliwość bycia częścią świata, jest społeczne, angażuje się w różne rzeczy, ale również ma swoje miejsce i jest szanowane. Tak wygląda moje „bogate dziecko” [tłum. własne – przyp. tłum.].

Następnie uczestniczka została poproszona, aby odegrała problem, czy sytuację ograniczającą, której doświadczyła, pracując jako pracownik socjalny z dziećmi o specjalnych potrzebach oraz upośledzonymi. Wybrała sytuację, kiedy to weszła w spór z kolegą o to, co oznacza najlepiej pojęty interes dziecka.

her “image of the rich child” and her use of play as a purposeful means to segregate that child from adult’s conversations, her awareness of the relationship between adults and children took a new dimension. This process was difficult for her (she described what she had done as ‘almost cruel’) yet through this new awareness she should be able to choose a different course of action in a similar situation should she wish to do so.

In order to fully understand the concept of ‘rich child’ in its concrete reality, the process needs to be repeated until all aspects of ‘rich child’ have been explored.

As mentioned earlier, writers others than Freire have used the process of ascending from the abstract to the concrete to facilitate learning in different settings and different audiences. They mostly involve textual and discourse analysis of group sessions facilitating the reformulation of an abstract notion to its concrete application within a specific setting (for examples of studies using Cultural Historical Activity Theory, see Virkkunen & Newnham 2013:117–238).

One aspect that is overlooked when focusing mostly on verbal and written exchanges is the importance of embodied action, yet this has been shown to play an important role in adults’ relation to children, where oppression can easily take place (Castañeda 2002; Henry 2014). Freire however offers a way to overcome this by suggesting that the codification of situation can be done in a variety of channels, i.e. visual, tactile, auditory (Freire, 1996:102). Indeed, Augusto Boal, the famous Brazilian dramatist and Vereador (member of Parliament) of Rio de Janeiro (Boal 1992) used his Theatre of the Oppressed as part of Freire’s pedagogy. It is Boal’s theatre techniques that offer a practical way to explore the concrete ways in which children’s place in society is embedded in their relationship to adults, and to become conscious of possible oppressions.

6. Boal’s Theatre of the Oppressed

Boal worked as part of Freire’s literacy programme in Peru (Boal 2008: 95–96). While being careful not to let himself be defined by a single theoretical affiliation, Boal (2008: 1-40, 70-93) is very aware of dialectical thinking and its application to theatre. This is linked, for Boal, to theatre’s long history of influencing and shaping society.

Further, Boal is sensitive to a movement between abstract ideas, such as virtues, and their concrete embodiment through the actions and social interactions

W scenie, którą odegrała, dziecko było obecne, jednak kiedy zmieniła sytuację, wykorzystała sztukę, aby oddzielić to, co robili dorośli i dzieci, żeby móc mówić o potrzebach dziecka bez jej obecności. Poprzez rozbieżność między jej „obrazem bogatego dziecka” oraz jej wykorzystaniem sztuki teatralnej w celu odseparowania tego dziecka od rozmów dorosłych, jej świadomość relacji pomiędzy dorosłymi oraz dziećmi nabrała nowego wymiaru. Był to dla niej trudny proces (to, co robiła, opisała jako „niemalże okrutne”), jednak dzięki tej nowej świadomości będzie mogła obrać inny kierunek działania w podobnej sytuacji w przyszłości.

Aby w pełni zrozumieć koncept „bogatego dziecka” w jego konkretnej rzeczywistości, należy powtarzać ten proces, do momentu pełnego zbadania wszystkich aspektów „bogatego dziecka”.

Jak wcześniej wspomniano, pisarze inni niż Freire wykorzystywali proces przechodzenia z abstraktu do konkretności, aby ułatwić uczenie się w innych okolicznościach i przy innej publice. Korzystali głównie z tekstowej i dyskusyjnej analizy sesji grupowych, ułatwiającej przeformułowanie pojęcia abstrakcyjnego w konkretne zastosowania w danych okolicznościach (na przykład badania wykorzystujące „teorię działań kulturowych i historycznych”, patrz Virkkunen & Newnam, 2013, s. 117–238).

Koncentrowanie się głównie na werbalnych i pisemnych interakcjach sprawia, że można przeoczyć jeden aspekt, czyli znaczenie wyrażonego w nich działania; okazuje się jednak, że odgrywa on istotną rolę w relacji dorosłych z dziećmi, gdzie łatwo dochodzi do opresyjnego wykorzystania stosunku władzy (Castañeda, 2002; Henry, 2014).

Jednak Freire podaje sposób na przezwycięzenie tego problemu, sugerując, że kodyfikacja sytuacji może się odbywać na wielu poziomach, tj. wizualnym, dotykowym, słuchowym (Freire, 1996, s. 102).

Rzeczywiście, Augusto Boal, słynny brazylijski dramaturg oraz *Vereador* (członek parlamentu) w Rio de Janeiro (Boal, 1992) wykorzystywał swój Teatr Uciśnionych w ramach pedagogiki Freire’a. To właśnie techniki teatralne Boala proponują praktyczną metodę eksplorowania określonych sposobów, w jakie status społeczny dziecka jest ujmowany w ich relacjach z dorosłymi, oraz uświadamiania sobie możliwych nadużyć stosunku władzy w tych relacjach.

of a character (Boal 1992: 174, 2008: 76, 149). While he does not refer directly to ascending from the abstract to the concrete, there is a very clear awareness of the potential of his theatre techniques to support exploration of the links between ideas individual hold in mind and their quite different social reality.

Boal's innovation is to refocus the role of the spectator from being the passive recipient of a cathartic experience portrayed by the main character of the play to becoming actor within the plot and influencing the arc of the story.

Boal does this through portraying the activity of a single protagonist, whose role can be taken and/or directed by members of the audience or 'spect-actors'. Spect-actors will therefore be in a position to rehearse different course of action to the problem faced by the protagonist. Boal describes this as "training in real action" (Boal 2008: 98) as the choice of the problem faced by the protagonist is carefully chosen to reflect the existential situation of the spect-actors. The closer to the participants' social reality this is, the more potentially subversive the technique can be.

One specific technique, called 'image theatre'

allows the group to concentrate very directly on a single problem, a single form of oppression, a single concrete case. Society is represented en bloc, in one single image (Boal 1992: 174)

By using a dilemma, a contradiction experienced in their daily life and working out steps that could be taken to reach an ideal solution, the participants are constantly working through the practical limitations they encounter in daily life. They are also gaining access, through a group process and dramatic representation, to wider, social meanings and significances that help them step out of their automatic response and seek novel ways of acting within the given situation.

The example of a residential care worker using play to segregate a child from adults looking after her has been obtained through the process of "image theatre". This was done within a single workshop, however the process of teasing out the concrete implications of working from the image of the 'rich child' requires further analysis and a process drawn in time.

Conclusion

Participants to the workshop will be led through games and exercises taken from Boal's arsenal of the theatre of the oppressed with the view to gain awareness

6. Teatr Uciśnionych Boala

Boal brał udział w Freire’owskim programie nauki pisania i czytania w Peru (Boal, 2008, s. 95–96). Starał się uważać, żeby nie przyklejono mu łatki wyznawcy jednej teorii. Boal (2008, s. 1–40; 70–93) doskonale zdaje sobie sprawę z dialektycznego myślenia oraz jego zastosowania w teatrze. Według niego wiąże się to z długą historią teatru jako narzędzia wpływu oraz kształtowania społeczeństwa.

Co więcej, Boal pozostaje wrażliwy na przechodzenie z abstrakcyjnych idei, takich jak cnota, do ich konkretnego odzwierciedlenia w czynach i interakcjach społecznych bohaterów (Boal, 1992, s. 174, 2008, s. 76, 149). Choć nie odnosi się wprost do przechodzenia od abstraktu do konkretności, jest doskonale świadomy potencjału technik teatralnych służących eksplorowaniu powiązań pomiędzy ideami znajdującymi się w głowie oraz ich zupełnie inną realizacją w rzeczywistości społecznej.

Innowacyjność Boala polega na zmianie charakteru roli widza z bycia pasywnym odbiorcą katartycznego doświadczenia uosabianego przez głównego bohatera sztuki na stawanie się aktorem fabuły i wpływaniem na zarys historii.

Boal dokonuje tego poprzez przedstawienie działań jednego protagonisty, którego rolę może odegrać oraz/lub reżyserować ktoś z publiczności lub spośród „widzów”. W ten sposób widzowie mogą spróbować odwrócić bieg akcji w stronę problemu, przed którym stoi główny bohater. Boal opisuje to jako „trening w rzeczywistym działaniu” (Boal, 2008, s. 98), ponieważ problem protagonisty jest skrupulatnie dobierany tak, aby odzwierciedlić sytuację egzystencjalną widzów. Im bliżej uczestników znajduje się rzeczywistość społeczna, tym bardziej wywrotna może być technika.

Jedną z nich to „Teatr obrazu”, który:

pozwała, aby grupa skoncentrowała się bezpośrednio na pojedynczym problemie, pojedynczej formie opresji, pojedynczym konkretnym przypadku. Społeczeństwo zaprezentowane jest *en bloc*, jest pojedynczym obrazem [tłum. własne – przyp. tłum.] (Boal, 1992, s. 174).

Wykorzystując dany dylemat, polegający na sprzeczności doświadczanej w codziennym życiu, oraz zastanawiając się, jakie kroki można kolejno podjąć, aby osiągnąć dane rozwiązanie, uczestnicy stale pracują nad praktycznymi ograniczeniami, które napotykają w swym codziennym życiu. Poprzez działanie grupowe oraz reprezentację dramatyczną uzyskują również dostęp do szerszych, socjolo-

of the values, attitudes and meaning they attribute to children. This offers a taster of a longer, more complex process to examine the concrete social reality of Malaguzzi's 'rich child'.

The process of ascending from the abstract to the concrete cannot be purely intellectual, it needs to be borne out in practice and the confines of the workshops do not allow to develop its full potential.

I have been looking into ways of using aspects of Cultural Historical Activity Theory to further that process with professionals working with children so that they are given the space in which they can examine how their concept of 'child' is embedded in practice and decide what needs to be adapted to reflect Malaguzzi's 'rich child'.

The workshop will be attended by participants whose cultural backgrounds are varied, yet the cultural and legal references used in this article are taken from British, and more widely Anglo-Saxon culture and society. I look forward to witness the differences in cultural, social and personal constructs around children participants will use and bring to awareness during the workshop, so as to widen my understanding of the way I have constructed my relationship to children.

References

Agbenyega, J. (2009). The Australian Early Development Index, Who Does It Measure: Piaget or Vygotsky's child? *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(2), 31–38.

Alderson, P., John, M., & Gayton, R. (2008). *Young Children's Rights : Exploring Beliefs, Principles and Practice* (2nd ed.). London ; Philadelphia: Jessica Kingsley.

Allman, P. (1999). *Revolutionary Social Transformation: Democratic Hopes, Political Possibilities and Critical Education*. Westport, Conn: Bergin & Garvey.

Archard, D. (2003). *Children, Family, and the State*. Aldershot, Hants, England ; Burlington, VT: Ashgate.

gicznych znaczeń, które pomagają im wyjść poza automatyczną reakcję i szukać nowych sposobów działania w danej sytuacji.

Można tu podać przykład opiekuna społecznego wykorzystującego sztukę teatralną do oddzielenia dziecka od dorosłego, który się nim opiekuje, co zostaje osiągnięte w procesie „Teatru obrazu”. Udaje się to zrobić na pojedynczym warsztacie, jednak proces definiowania konkretnych implikacji pracy z obrazem „bogatego dziecka” wymaga dalszej pogłębionej analizy oraz czasu.

Wnioski

Uczestnicy warsztatu zostaną poprowadzeni przez gry i ćwiczenia zaczerpnięte z Teatru Uciśnionych Boala, aby uświadomić sobie wartości, postawy oraz znaczenie, jakie przypisują dzieciom. Jest to zaledwie wstęp do dłuższego, bardziej złożonego procesu badania określonej rzeczywistości społecznej „bogatego dziecka” Malaguzziego.

Proces przechodzenia z abstraktu do konkretności nie może być czysto intelektualny, musi być osadzony w praktyce, jednak ograniczenia formy, jaką jest warsztat, nie pozwalają na wykorzystanie pełnego potencjału tego procesu.

Badałam sposoby wykorzystania aspektów teorii działania kulturalnego i historycznego, aby pogłębić ten proces wspólnie z osobami zawodowo zajmującymi się dziećmi, tak aby osoby te zyskały przestrzeń do zbadania, w jaki sposób ich koncepcja „dziecka” jest osadzona w praktyce i by mogły zdecydować, co należy zmienić, aby w praktyce odzwierciedlić „bogate dziecko” Malaguzziego.

W warsztacie wezmą udział uczestnicy o różnym pochodzeniu kulturowym, choć odniesienia kulturowe oraz prawne wykorzystane w tym artykule dotyczą kultury Wielkiej Brytanii, a szerzej – kultury i społeczeństwa anglosaskiego. Bardzo się cieszę, że będę mogła być świadkiem zachodzących zmian w konstrukcjach kulturowych, społecznych i osobistych dziecka, które uczestnicy wyeksponują podczas warsztatu, a także, że będę mogła pogłębić moje rozumienie sposobu, w jaki ja sama konstruję moje relacje z dziećmi.

Blundell, D. (2012). *Education and Constructions of Childhood: Contemporary Issues in Education Studies*. London ; New York: Continuum International Pub. Group.

Boal, A. (1992). *Games for Actors and Non-Actors*. London ; New York: Routledge.

Boal, A. (2008). *Theatre of the Oppressed* (new ed). London: Pluto Press. Retrieved from <https://mellonseminaremotions.wikispaces.com/file/view/Boal+Augusto-Theatre+of+the+Oppressed.pdf>

Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V., & Moss, P. (eds). (2016). *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia: a Selection of His Writings and Speeches, 1945-1993*. London ; New York: Routledge.

Care International. (2015). *Five-Year-Old Elsa Has a Drink Problem* [London Underground Campaign]. Retrieved from <http://www.fundraising.co.uk/wp-content/uploads/2015/03/care-international-drink-problem-800.jpg>

Cassidy, C. (2007). *Thinking Children*. London ; New York: Continuum.

Castañeda, C. (2002). *Figurations: Child, Bodies, Worlds*. (I. Grewal, C. Kaplan, & R. Wiegman, Eds.). Duke University Press. Retrieved from <http://read.dukeupress.edu/lookup/doi/10.1215/9780822383895>

Davydov, V. V. (1988). The concept of theoretical generalization and problems of educational psychology. *Studies in Soviet Thought*, 36(3), 169–202.

Department for Education. Children and Family Act (2014). Retrieved from <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/part/3/enacted>

Department for Education and Science. Children's Act (1989). Retrieved from <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1989/41/contents>

Department for Education, Ministry of Justice, Department for Business, Innovation and Skills, Department for Work and Pensions, & Department of Health. (2014). *Explanatory Notes. Children and Families Act 2014*, 127. London: The

Bibliografia:

- Agbenyega, J. (2009). The Australian Early Development Index, who does it measure: Piaget or Vygotsky's child?, *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(2), 31–38.
- Alderson, P., John, M., & Gayton, R. (2008). *Young children's rights: exploring beliefs, principles and practice* (wyd. 2.). Londyn; Filadelfia Jessica Kingsley.
- Allman, P. (1999). *Revolutionary social transformation: democratic hopes, political possibilities and critical education*. Westport, Conn: Bergin & Garvey.
- Archard, D. (2003). *Children, family, and the state*, Aldershot, Hants, Angia ; Burlington, VT: Ashgate.
- Blundell, D. (2012). *Education and constructions of childhood: contemporary issues in education studies*. Londyn ; Nowy Jork: Continuum International Pub. Group.
- Boal, A. (1992). *Games for actors and non-actors*. [„Gry dla aktorów i nieaktorów”] Londyn ; Nowy Jork: Routledge.
- Boal, A. (2008). *Theatre of the oppressed* (Nowe wyd.) Londyn: Pluto Press. Ze strony <https://mellonseminaremotions.wikispaces.com/file/view/Boal+Agusto-Theatre+of+the+Oppressed.pdf>
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V., & Moss, P. (Eds.). (2016). *Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: a selection of his writings and speeches, 1945-1993*. Londyn ; Nowy Jork: Routledge.
- Care International. (2015). *Five-year-old Elsa has a drink problem* [Kampania w londyńskim metrze]. Ze strony <http://www.fundraising.co.uk/wp-content/uploads/2015/03/care-international-drink-problem-800.jpg>
- Cassidy, C. (2007). *Thinking children*, Londyn ; Nowy Jork: Continuum.

Stationery Office. Retrieved from http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/pdfs/ukpgaen_20140006_en.pdf

Engeström, Y. (2014). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from <http://ebooks.cambridge.org/ref/id/CBO9781139814744>

Engeström, Y., Sannino, A., & Virkkunen, J. (2014). On the Methodological Demands of Formative Interventions. *Mind, Culture, and Activity*, 21(2), 118–128. <https://doi.org/10.1080/10749039.2014.891868>

Freire, P. (1996). *Pedagogy of the Oppressed*. London; New York: Penguin Books.

Freire, P. (2005). *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those who Dare Teach* (Expanded ed). Boulder, Colo: Westview Press.

Gupta, A. (2006). Image of the Child: What Is Developmentally and Socially Appropriate for Children Growing Up in Indian Society? In L. Williams (ed.), *Early Childhood Education, Postcolonial Theory, and Teaching Practices in India*, 111–129. Basingstoke: Palgrave Macmillan. Retrieved from <http://www.palgraveconnect.com/doifinder/10.1057/9780312376345>

Henry, S. E. (2014). *Children's Bodies in Schools*. Palgrave Macmillan. Retrieved from <http://www.palgraveconnect.com/doifinder/10.1057/9781137442635>

James, A. (2009). Agency. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M.-S. Honig (eds), *The Palgrave handbook of childhood studies*, 34–45. Houndmills, Basingstoke, Hampshire ; New York: Palgrave Macmillan.

James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (2nd ed.). London: Falmer.

Korczak, J. (2012). Declaration of Rights. Retrieved 31 July 2017, from <http://www.korczak.org.uk/declarationofrights.html>

Larkin-Lieffers, P. A. (2010). Images of Childhood and the Implied Reader in Young Children's Information Books. *Literacy*, 44(2), 76–82.

Castañeda, C. (2002). *Figurations: Child, Bodies, Worlds*, (I. Grewal, C. Kaplan, & R. Wiegman, Eds.). Duke University Press. Ze strony <http://read.dukeupress.edu/lookup/doi/10.1215/9780822383895>

Davydov, V. V. (1988). The concept of theoretical generalization and problems of educational psychology, *Studies in Soviet Thought* [„Badania nad myślą sowiecką”], 36(3), 169–202.

Departament Edukacji. Ustawa o dzieciach i rodzinie (2014). Ze strony <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/part/3/enacted>

Departament Edukacji i Nauki. Ustawa o dzieciach (1989). Ze strony <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1989/41/contents>

Department Edukacji, Ministerstwo Sprawiedliwości, Departament Biznesu, Innowacji, Umiejętności, Departament Pracy i Emerytury & Zdrowia (2014). *Notatki wyjaśniające. Ustawa o dzieciach i rodzinie 2014* (s.127) Londyn: Biuro stacjonarne. Ze strony http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/pdfs/ukpga-en_20140006_en.pdf

Engeström, Y. (2014). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*, (wyd 2.). Cambridge: Cambridge University Press. Ze strony <http://ebooks.cambridge.org/ref/id/CBO9781139814744>

Engeström, Y., Sannino, A., & Virkkunen, J. (2014). On the Methodological Demands of Formative Interventions, *Mind, Culture, and Activity* [„Rozum, kultura i działanie”], 21(2), 118–128. <https://doi.org/10.1080/10749039.2014.891868>

Freire, P. (1996). *Pedagogika Uciśnionych*. Londyn ; Nowy Jork: Penguin Books.

Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers: letters to those who dare teach*, (Wyd. rozszerzone). Boulder, Colo: Westview Press.

Gupta, A. (2006). *Image of the Child: What Is Developmentally and Socially Appropriate for Children Growing Up in Indian Society?*, W L. Williams (red.), *Early Childhood Education, Postcolonial Theory, and Teaching Practices in India*, (s. 111–129). Basingstoke: Palgrave Macmillan. Ze strony <http://www.palgrave-connect.com/doi/10.1057/9780312376345>

Leverett, S. (2011). Children's Spaces. In P. Foley & S. Leverett (eds), *Children's and Young People's Spaces: Developing Practice*, 9–24. Houndmills, Basingstoke Hampshire ; N.Y: Palgrave Macmillan.

Malaguzzi, L. (1993). For an Education Based on Relationships. *Young Children*, 49(1), 9–12.

Mayall, B. (2013). *A history of the sociology of childhood*. London: Institute of Education Press.

Moss, P. (2011). Early Childhood Education in Reggio Emilia and Social Pedagogy: Are They Related? In C. Cameron & P. Moss (eds), *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet*, 159–175. London ; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Moss, P., Dillon, J., & Statham, J. (2000). The 'Child in Need' and 'the Rich Child': Discourses, Constructions and Practice. *Critical Social Policy*, 20 (2), 233–254.

Neiman, S. (2015). *Why Grow Up?: Subversive Thoughts for an Infantile Age* (First American edition). New York: Farrar, Straus and Giroux.

Petrie, P. (2011). Interpersonal Communication: The Medium for Social Pedagogic Practice. In *Social Pedagogy and Working with Children and Young People* (Cameron, C. and Moss, P., 69–83). London; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Piper, C. (2000). Historical Constructions of Childhood Innocence: Removing Sexuality. In E. Heinze (ed.), *Of Innocence and Autonomy: Children, Sex and Human Rights*, 26–45. Aldershot, Hampshire, England ; Burlington, Vt: Ashgate/Dartmouth.

Reid, K., & Weatherley Valle, J. (2005). A Constructivist Perspective from the Emerging Field of Disability Studies. In C. T. Fosnot (ed.), *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice* (2nd ed, 50–171). New York: Teachers College Press.

Stables, A. (2008). *Childhood and the Philosophy of Education: an Anti-Aristotelian Perspective*. London ; New York: Continuum International Pub.

Henry, S. E. (2014). *Children's Bodies in Schools*, Palgrave Macmillan. Ze strony <http://www.palgraveconnect.com/doi/10.1057/9781137442635>

James, A. (2009). Agency, w: J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M.-S. Honig (Eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies*, (s. 34–45). Houndmills, Basingstoke, Hampshire ; Nowy Jork: Palgrave Macmillan.

James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood : contemporary issues in the sociological study of childhood*, Londyn: Falmer.

Korczak, J. (2012). Deklaracja Praw. Pobrane 31 lipca 2017 ze strony <http://www.korczak.org.uk/declarationofrights.html>

Larkin-Lieffers, P. A. (2010). *Images of childhood and the implied reader in young children's information books*, *Literacy*, 44(2), 76–82.

Leverett, S. (2011). *Children's spaces w: P. Foley & S. Leverett (Eds.), Children's and young people's spaces: developing practice*, (s. 9–24). Houndmills, Basingstoke, Hampshire ; Nowy Jork: Palgrave Macmillan.

Malaguzzi, L. (1993). For an Education Based on Relationships, *Young Children*, 49(1), 9–12.

Mayall, B. (2013). *A history of the sociology of childhood*, Londyn: Institute of Education Press.

Moss, P. (2011). Early childhood education in Reggio Emilia and Social Pedagogy: Are they related?, w: *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: where care and education meet*, (Cameron, C. and Moss, P., s. 159–175). Londyn; Filadelfia Jessica Kingsley Publishers.

Moss, P., Dillon, J., & Statham, J. (2000). The 'child in need' and 'the rich child': discourses, constructions and practice *Critical Social Policy*, 20(2), 233–254.

Neiman, S. (2015). *Why grow up?: subversive thoughts for an infantile age*, (pierwsze wydanie amerykańskie). Nowy Jork: Farrar, Straus i Giroux.

Taylor, A. (2013). *Reconfiguring the Natures of Childhood*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.

United Nations. Convention on the Rights of the Child, Pub. L. No. Resolution 44/25 (1989). Retrieved from <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>

Vianna, E., & Stetsenko, A. (2011). Connecting Learning and Identity Development through a Transformative Activist Stance: Application in Adolescent Development in a Child Welfare Program. *Human Development*, 54(5), 313–338. <https://doi.org/10.1159/000331484>

Virkkunen, J., & Newnham, D. S. (2013). *The Change Laboratory A Tool for Collaborative Development of Work and Education*. Rotterdam [a.o.]: SensePublishers.

Watson, A. M. S. (2009). *The Child in International Political Economy: a Place at the Table*. London ; New York: Routledge.

Weihls, T. J. (2000). *Children in Need of Special Care*. London: Souvenir Press Ltd.

Petrie, P. (2011). Interpersonal Communication: The Medium for Social Pedagogic Practice [„Komunikacja interpersonalna: Środek do społecznej praktyki pedagogicznej”], w: *Social Pedagogy and Working with Children and Young People*, (Cameron, C. and Moss, P., s. 69–83). Londyn; Filadelfia Jessica Kingsley Publishers.

Piper, C. (2000). Historical Constructions of Childhood Innocence: Removing Sexuality w: E. Heinze (red.), *Of innocence and autonomy: children, sex and human rights*, (s. 26–45). Aldershot, Hants, Angia ; Burlington, VT: Ashgate/Dartmouth.

Reid, K., & Weatherley Valle, J. (2005). A constructivist perspective from the emerging field of disability studies, In C. T. Fosnot (red.), *Constructivism: theory, perspectives, and practice*, (wyd. 2, s. 150–171). Nowy Jork: Teachers College Press.

Stables, A. (2008). *Childhood and the philosophy of education: an anti-Aristotelian perspective*, Londyn ; Nowy Jork: Continuum International Pub.

Taylor, A. (2013). *Reconfiguring the natures of childhood*, Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.

Narody Zjednoczone. Konwencja o Prawach Dziecka, Wyd. Rezolucja no. 44/25 (1989). Ze strony <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>

Vianna, E., & Stetsenko, A. (2011). Connecting Learning and Identity Development through a Transformative Activist Stance: Application in Adolescent Development in a Child Welfare Program, *Human Development*, 54(5), 313–338. <https://doi.org/10.1159/000331484>

Virkkunen, J., & Newnham, D. S. (2013). *The Change Laboratory A Tool for Collaborative Development of Work and Education*, Rotterdam [u.a.: SensePublishers.

Watson, A. M. S. (2009). *The child in international political economy: a place at the table*, Londyn ; Nowy Jork: Routledge.

Weihs, T. J. (2000). *Children in need of special care*, Londyn: Souvenir Press Ltd.

Sara Hauptman

Former head at the Department of Literature,
The School of Education, The Achva Academic College, Israel

Two Allegories about Childhood and Children's Rights: *King Matt the First* (1923) by Janusz Korczak, and *The Little Prince* (1943) by Antoine de Saint-Exupéry

Introduction

Critics of children's literature often discuss the question of educating for values through literary works. The prevailing view is that the literary experience has the potential to inspire the hearts and open the eyes of young readers and make them think about issues and problems that the text raises, such as situations that require decision making or choosing between different views presented by the characters in the story. Direct questions for the child following the work, such as "What did you like in the story?" "What would you do if you were in the protagonist's place?" – require a retrospective look at the text and allow readers to each create and represent their own truth in relation to the work. The view that literature for children is an important tool of value education and an attempt to influence experience, emotion, and critical thought, is based on aesthetic and mimetic aspects of the literary text: plot, imagination, linguistic means, and more.

This article will address two masterpieces of children's literature, *King Matt the First* by Janusz Korczak (1923) and *The Little Prince* by Antoine de Saint-Exupéry (1943). The two works deal with the concept of 'being a child', undergoing childhood experiences, and the question of children's rights and duties: Korczak chose the *allegorical figure of the king* (being a worthy king) and Saint-Exupéry chose the *allegorical figure of the prince* (being a worthy prince) and through this choice the two approaches are similar, but nevertheless essentially different when it comes to the following questions which we will discuss in this paper:

1. Which aspects of 'being a child' does Korczak highlight through his use of the character of King Matt? And what aspects of 'being a child' does Saint-Exupéry highlight through the character of the little prince?

Sara Hauptman
Były kierownik Wydziału Literatury
w Szkole Pedagogiki Wyższej Szkoły Achva w Izraelu

Dwie alegorie dzieciństwa i praw dziecka: *Król Maciuś Pierwszy* (1923) Janusza Korczaka i *Mały Książę* (1943) Antoine'a de Saint-Exupéry'ego

Wstęp

Krytycy literatury dziecięcej często omawiają temat wychowania do wartości poprzez dzieła literackie. Przeważa pogląd, że doświadczenie literackie może zainspirować serca i otworzyć oczy młodych czytelników oraz sprawić, że zastanowią się nad problematyką, którą podnosi tekst, na przykład: sytuacjami, które wymagają podejmowania decyzji czy wyborem między różnymi poglądami prezentowanymi przez postacie w opowiadaniu. Bezpośrednie pytania kierowane do dziecka po przeczytaniu utworu, takie jak „Co ci się podoba w opowiadaniu?“, „Co byś zrobił, gdybyś był na miejscu bohatera?“, wymagają retrospektywnego spojrzenia na tekst i umożliwienia czytelnikom stworzenia i wyrażenia ich własnej prawdy w odniesieniu do dzieła. Pogląd, że literatura dla dzieci jest ważnym narzędziem nauczania wartości i próbą wpływania na doświadczenie, emocje i myślenie krytyczne, opiera się na estetycznych i mimetycznych aspektach tekstu literackiego: fabule, wyobraźni, środkach językowych i wielu innych.

W niniejszym artykule zajmiemy się dwoma arcydziełami literatury dziecięcej: *Królem Maciusiem Pierwszym* Janusza Korczaka (1923) i *Małym Księciem* Antoine'a de Saint-Exupéry'ego. (1943). Oba dzieła dotyczą pojęcia „bycia dzieckiem”, doświadczeń dzieciństwa oraz kwestii praw i obowiązków dzieci: Korczak **wybrał alegoryczną postać króla** (będącego szlachetnym królem), a Saint-Exupéry **wybrał alegoryczną postać księcia** (będącego szlachetnym księciem) i dzięki takiemu rozwiązaniu obie koncepcje są podobne, ale jednak zasadniczo różne, jeśli chodzi o następujące pytania, które omówimy w niniejszej pracy:

1. Na które aspekty „bycia dzieckiem”, poprzez wykorzystanie postaci Króla Maciusia, zwraca uwagę Korczak? Które aspekty „bycia dzieckiem”, poprzez postać Małego Księcia, uwypukla Saint-Exupéry?

2. What aspects of children's rights and duties are presented in each work and what mindset emerges from each text?

Before we discuss each work separately, we will present the research tool for the use of allegory. This research tool may clarify the special mode of writing that emphasises an educational, psychological, or ideological concept, as the authors have done in either of these works.

The Allegorical Mode

Literary critics have noted that the term 'allegory' consists of two concepts: *allegorin* = public speaking as in a public lecture or preaching; *allos* = other, different (Abrams 1988; Brown 1996). The allegorical mode of writing was developed in the Middle Ages in the context of public speaking in the market square or church, when the speaker sought to influence the audience and to make it of one accord when it came to a certain concept or ideology. The speaker/preacher used various techniques of 'other speech', i.e., indirect speech, speech that describes one thing while meaning something completely different. In other words, the speaker uses a type of *code* in which one thing is said, but the audience, knowing the code, is aware that the speaker is actually referring to something else. This is similar to the use of fables. We are all familiar with the code where animals are used to refer to human behaviour (Lewis 1985; Miller 1998).

One way to present a concept indirectly is to use a 'figurative allegory' (Auerbach 1977). In other words, the allegorical text uses a character that Auerbach calls a 'figure', whose role is to illustrate ideas and ideologies, such as the figure of the goddess of justice in Western culture: a woman wrapped in a white sheet that symbolises purity and integrity. She holds a scale in her hands, as a symbol of weighing good deeds against evil ones, and she is blindfolded to symbolize the principle that justice is 'blind' and does not see a person's external characteristics. This is how the socio-political concept of the essence of justice and its realization in the world is illustrated. On this subject, Fletcher (1984) claims that allegorical texts frequently use contrasting stereotypical figures to demonstrate the 'good' as opposed to the 'bad', leading the reader to a critical approach and to the 'correct' ideological conclusion about them.

The allegorical mode sometimes uses the rhetoric of distancing – introducing concepts and ideas that the writer wishes to criticize, in order to suggest

2. Jakie aspekty praw i obowiązków dzieci są prezentowane w każdym z tekstów i jaki sposób myślenia wyłania się z każdego z nich?

Zanim przyjrzymy się każdemu z dzieł oddzielnie, przedstawimy narzędzie badawcze służące do badania przedmiotowych alegorii. Może ono wyjaśnić szczególny styl i model literacki, który służy podkreśleniu koncepcji edukacyjnej, psychologicznej lub ideologicznej przez autorów każdego z tych utworów.

Ujęcie alegoryczne

Krytycy literaccy, zajmujący się alegorią, zauważyli, że termin „alegoria” składa się niejako z dwóch pojęć: *allegorin* = publiczne wystąpienie, jak na wykładzie publicznym lub kazaniu; *allos* = inny, różny (Abrams, 1988, Brown, 1996). Alegoryczny sposób pisania został opracowany w średniowieczu na potrzeby wystąpień publicznych na rynku lub w kościele, kiedy mówca starał się wpłynąć na publiczność i uczynić ją jednomyślną, gdy chciał ją przekonać do określonej koncepcji lub ideologii. Mówca/kaznodzieja używał różnych technik *innej mowy*, tj. mowy pośredniej, mowy, która opisuje jedną rzecz, a jednocześnie coś zupełnie innego. Innymi słowy, mówca używa pewnego rodzaju *kodu*, w którym opisana jest pozornie jedna kwestia, ale publiczność, znając kod, jest świadoma tego, że mówca w rzeczywistości odnosi się do czegoś innego. Podobnie jest w przypadku bajek. Wszyscy znamy kod, w którym zwierzęta symbolizują ludzi i ich zachowania (Lewis, 1985, Miller, 1998).

Jednym ze sposobów przedstawienia pojęcia pośrednio jest użycie „alegorii figuratywnej” (Auerbach, 1977). Innymi słowy, alegoryczny tekst wykorzystuje postać, którą Auerbach nazywa „figurą”, której rolą jest ilustrowanie idei i ideologii, takich jak postać bogini sprawiedliwości w kulturze zachodniej: kobieta owinięta białym prześcieradłem, symbolizującym czystość i uczciwość. Trzyma w rękach wagę, jako symbol ważenia dobrych uczynków przeciwko złym, sama ma zawiązane oczy, co symbolizuje zasadę, że sprawiedliwość jest „ślepa” i nie dostrzega zewnętrznych, pozornych cech danej osoby. W ten sposób przedstawia się socjopolityczną koncepcję istoty sprawiedliwości i jej urzeczywistnienie w świecie. W tej kwestii Fletcher (1984) twierdzi, że teksty alegoryczne często wykorzystują kontrastujące stereotypowe figury, aby ukazać „dobro” w opozycji do „zła”, prowadząc czytelnika do krytycznego spojrzenia i „właściwego” wniosku ideologicznego z nich wypływającego.

a utopia, a concept whose realization is proper and worth striving for (Hauptman 1991; Hauptman 2000); hence the use in allegory of a kind of distancing: The event takes place somewhere undefined, some kind of isolated (syllogistic, metaphoric) island where ‘other’ things occur. This rhetoric ‘forces’ the reader to examine the presented concept carefully and critically, such as *Animal Farm* by George Orwell. In some allegories, there is a ‘journey pattern’, which involves a wandering protagonist arriving in distant and imaginary worlds during his travels, for example, when Gulliver’s adventures bring him to the ‘Land of the Horses’ in the novel by Jonathan Swift.

***King Matt the First* by Janusz Korczak**

King Matt the First is an allegorical story that takes place in a distant and unknown place, about the country and reign of a boy named Matt. The story evokes thoughts and inspirations and ignites the imagination of young readers about the adventures that take place. The book empathises with the character of King Matt, with his successes and failures, criticising the ministers surrounding him, who take care of their personal welfare and not that of their country. As in every allegory, it is clear to all of us that Janusz Korczak is presenting and promoting his ideological concept of education and of the rights and duties of the child covertly (and sometimes even overtly) and creates a kind of empathy, among both children and adults, by granting independence and freedom of choice to young people, as well as broad responsibilities in performing duties and tasks, by improving the quality of life of the children through summer camps set up by the king, and even through the distribution of candies. An important point in the teachings of Korczak, as shown in *King Matt*, is the development of relationships and mutual responsibility among the children themselves. For example, Klu-Klu, the talented and mischievous girl from Africa is made responsible for training the group of young people who come from her homeland, so they can return home as teachers and counsellors.

The central feature of this work is the use of figurative allegory. King Matt is not a typical character, but a *figure*, designed to represent the writer’s views on the rights and duties of the child. What are the figurative characteristics of the king? Why did the narrator choose to present and preach his educational views through a child who is a king and a king who is a child?

Ujęcie alegoryczne wykorzystuje niekiedy retorykę dystansowania – wprowadzania pojęć i idei, które autor chce poddać krytycznej ocenie, aby przedstawiać utopię, koncepcję, których realizacja jest właściwa i warta wysiłku (Hauptman, 1991, Hauptman, 2000); stąd użycie w alegorii pewnego dystansu: wydarzenia rozgrywają się w bliżej nieokreślonym miejscu, na pewnej odizolowanej (sylogistycznej, metaforycznej) wyspie, na której dzieją się „inne” rzeczy. Ta retoryka „zmusza” czytelnika do uważnego i krytycznego zbadania przedstawionej koncepcji, na przykład *Folwark zwierzęcy* George’a Orwella. W niektórych alegoriach występuje „motyw podróży”, który polega na tym, że wędrujący bohater podczas swoich wojaży dociera do odległych i urojonych światów, jak na przykład w przypadku Guliwera, którego wędrowniki doprowadzają do „Krainy koni” w powieści Jonathana Swifta.

***Król Maciuś Pierwszy* Janusza Korczaka**

Król Maciuś Pierwszy to alegoryczna opowieść, która rozgrywa się w odległym i nieznanym miejscu, oraz kraju i panowaniu w nim chłopca o imieniu Maciuś. Historia zmusza do myślenia, inspiruje i rozpala wyobraźnię młodych czytelników na temat toczących się wydarzeń. Książka sprawia, że identyfikujemy się z postacią króla Maciusia, z jego sukcesami i porażkami, krytyką otaczających go ministrów, którzy zamiast o dobro swojego kraju dbają o własne. Jak w każdej alegorii, oczywiste jest dla nas, że Janusz Korczak prezentuje i promuje swą ideologiczną koncepcję wychowania oraz praw i obowiązków dziecka w sposób ukryty (choć momentami jawnie) i wzbudza rodzaj empatii, zarówno wśród dzieci, jak i u dorosłych. Efekt ten udaje mu się uzyskać poprzez przyznanie młodym ludziom niezależności i swobody wyboru, a także szerokiego wachlarza możliwości w pełnieniu obowiązków i wykonywaniu zadań oraz poprzez poprawę jakości życia dzieci czy organizowanie przez króla obozów letnich, a nawet poprzez rozdawanie cukierków. Ważnym elementem nauk Korczaka, jak pokazuje król Maciuś, jest rozwijanie relacji i wzajemnej odpowiedzialności samych dzieci. Na przykład Klu-Klu, utalentowana i psotna dziewczyna z Afryki, jest odpowiedzialna za szkolenie grupy młodych ludzi, którzy pochodzą z jej ojczyzny, aby mogli wrócić do domu jako nauczyciele i doradcy.

Główną cechą tego dzieła jest użycie alegorii figuratywnej. Król Maciuś nie jest typową postacią, ale **figurą**, mającą na celu przedstawienie poglądów pisa-

According to Cirlot's *Dictionary of Symbols* (1982), which presents us with the key universal characteristics of the concept of the *king* in global culture, the king symbolizes the universal human archetype on an abstract and general level. The King represents the principle of the *ruler* or *governor*, a higher consciousness, a capacity for judgment and self-control. The king figure often embodies the characteristics of the father and the hero, and sometimes even traces of a messianic figure. The king figure sometimes combines past, present and future: he relies on prior traditions and implements them in the present or in the future, so that what happened to a former king becomes what will happen again. Sometimes the king leaves his kingdom, but he returns when the homeland is in great danger, and becomes a wholly triumphant hero. The king is someone who overcomes himself; hence anyone can be a 'king' whenever he properly fulfils his existential and personal roles.

The title of 'king' is given to the elected individual in each species: the lion is the king of the beasts; the eagle is the king of the birds; the colour of gold is associated with kings because gold is considered the king of metals. Moreover, the king may also symbolise the majesty of humankind.

The King also has subcategories: the 'sick king', the unwelcome and even painful circumstances of the sick king; the 'maritime king', which is the negative essence of the king or the perception of the monarchy; the 'elderly king', in fairy tales, elderly rulers like King Lear symbolize the memory of the world and the collective subconscious in the broadest form. Then there is the 'fisherman king', who throws his hook inward and finds within himself the courage to do important things. The motif of the king disguised as the pauper represents the king who seeks to benefit his subjects. His love is also an important part of the symbolism of the monarchy, since it is perceived as a definitive peak in human life. The king and the queen together form the perfect image of holy marriage, the union of heaven and earth, the union of sun and moon, of gold and silver.

If we look at Matt's character in the novel, we can recognize many of the traits that Cirlot (1982) attributes to the concept of 'king'. Below we will find examples from *King Matt* that characterize many of these kingly traits in world culture and discuss their meaning. *These qualities, as we shall see, represent important attributes for all children – in the context of both their duties and their rights.*

rza na temat praw i obowiązków dziecka. Jakie są cechy charakterystyczne króla? Dlaczego narrator postanowił przedstawić i głosić swoje poglądy edukacyjne przez dziecko, które jest królem, i króla, który jest dzieckiem?

Według *Słownika symboli* Cirlota (1982), który przedstawia nam kluczowe uniwersalne cechy koncepcji **króla** w globalnej kulturze, król symbolizuje uniwersalny archetyp człowieka na poziomie abstrakcyjnym i ogólnym. Król reprezentuje zasadę **władcy** lub **rzządzającego**, wyższą świadomość, zdolność do osądzania i samokontroli. Postać króla często uosabia cechy ojca i bohatera, a czasami nawet nosi cechy Mesjasza. Postać króla łączy niekiedy przeszłość, teraźniejszość i przyszłość: opiera się na wcześniejszych tradycjach i realizuje je w teraźniejszości lub w przyszłości, aby stało się to, co stało się z poprzednim królem. Czasami król opuszcza swoje królestwo, lecz gdy ojczyzna jest w wielkim niebezpieczeństwie, powraca jako w pełni triumfujący bohater. Król jest kimś, kto zwycięża; stąd każdy może być „królem”, ilekroć właściwie wypełnia swoje egzystencjalne i osobiste role.

Tytuł „króla” nadawany jest wybranemu osobnikowi każdego gatunku: lew jest królem zwierząt; orzeł jest królem ptaków; kolor złota kojarzy się z królami, ponieważ złoto jest uważane za króla metali. Król może również symbolizować majestat ludzkości.

Wśród królów możemy także rozróżnić kilka typów, np.: „chory król”, niepożądane, a nawet bolesne okoliczności towarzyszące choremu królowi; „król morski”, który stanowi negatywną kwintesencję króla lub postrzegania monarchii; „stary król”, w baśniach, starsi władcy, jak król Lear, symbolizują pamięć świata i zbiorową podświadomość w najszerszej formie. Potem jest „król rybak”, który rzuca haczyk do wewnątrz i znajduje w sobie odwagę, by robić ważne rzeczy. Motyw króla przebranego za nędzarza przedstawia króla, który chce służyć swoim poddanym. Jego miłość jest również ważną częścią symboliki monarchii, ponieważ jest postrzegana jako ostateczny szczyt w życiu człowieka. Król i królowa tworzą doskonały obraz świętego małżeństwa, związku nieba i ziemi, połączenia słońca i księżyca, złota i srebra.

Jeśli spojrzymy na postać Maciusia w powieści, możemy rozpoznać wiele cech, które Cirlot (tamże) przypisuje koncepcji „króla”. Poniżej znajdziemy przykłady z *Króla Maciusia Pierwszego*, które charakteryzują wiele z tych królewskich rysów w kulturze światowej i wyjaśniają ich znaczenie. Te przymioty, jak zobaczymy, stanowią ważne cechy wszystkich dzieci – zarówno w kontekście ich obowiązków, jak i praw.

Being a King: Rights and Duties – Governing Yourself and Governing Others

The novel opens with the stereotype of the ‘sick king’. Matt’s father is lying on his deathbed and the question that immediately arises is whether Matt will become king as he should by law. The ministers refuse to follow the law since Matt does not yet know how to read and write or do arithmetic, as the Minister of Education says, and has no experience in managing affairs of state, as the defence minister claims, and therefore, may not be able to prevent the conquest of the country by the hostile kings who have declared war. On the other hand, the law of succession requires that the eldest son become king upon the death of his father. In this case, the law represents both a *right* and a *duty*. It is a duty designed to maintain the stability of the country and it is a privilege that the king’s son has the right to continue in the role of his father and rule the people and the state; it is a basic right that stems from his being the eldest son of the king.

Controlling Oneself – Setting Goals and Time Limits

To fulfil the role of king, one needs basic literacy skills and a multiplication table (and more), in the words of the Minister of Education and the Minister of Finance. A king should also have a mature appearance and a degree of charisma that will stop any intentions of rebelling against a young king, as the Interior Minister feared. In other words, duty requires learning and education, as well as the characteristics of self-confidence, self-control and charisma, so that the people will not be afraid to follow the new king despite his young age. Behind locked doors, Matt hears the ministers laughing at him: at the child who thinks he can be king. Matt feels alone in his battle against all the ministers. He has no friends. He must make his own way in the world.

Matt understands that governance is first and foremost over your own life and habits: Matt gets up every day at seven in the morning, brushes his teeth and gets dressed by himself, polishes his shoes and makes his bed. He eats quickly. He does all this because he realizes that independence and autonomy in your own personal matters will prevent unnecessary dependence as a child on those who must do your bidding. Matt learns well and fast. He knows that without knowledge it

Bycie królem: prawa i obowiązki – rządzenie sobą i innymi

Powieść otwiera stereotyp „chorego króla”. Ojciec Maciusia leży na łożu śmierci i od razu pojawia się pytanie, czy – zgodnie z prawem – Maciuś zostanie królem. Ministrowie odmawiają przestrzegania prawa, ponieważ Maciuś nie umie jeszcze czytać i pisać ani nie zna arytmetyki – jak mówi minister edukacji – i nie ma doświadczenia w zarządzaniu sprawami państwowymi – jak twierdzi minister obrony, a zatem może nie być w stanie zapobiec podbojowi kraju przez wrogich królów, którzy wypowiedzieli wojnę. Z drugiej strony prawo dziedziczenia wymaga, aby najstarszy syn został królem po śmierci swego ojca. W tym przypadku przepisy oznaczają zarówno **prawo**, jak i **obowiązek**. Jest to obowiązek mający na celu utrzymanie stabilności kraju, a zarazem przywilej, że syn króla ma prawo do kontynuowania roli ojca oraz rządzenia ludem i państwem; jest to podstawowe prawo wynikające z tego, że jest najstarszym synem króla.

Samokontrola – ustalanie celów i ram czasowych

Aby wypełniać obowiązki króla, jak mówią Minister Edukacji i Minister Finansów, wymagane są podstawowe umiejętności z zakresu czytania i pisanie oraz znajomość tabliczki mnożenia (i więcej). Król powinien mieć również dojrzały wygląd i odpowiednią charyzmę, dzięki którym powstrzyma wszelkie zamiary buntu przeciwko młodemu królowi, buntu, którego tak obawia się Minister Spraw Wewnętrznych. Innymi słowy, obowiązek wymaga nauki i edukacji, a także pewności siebie, samokontroli i charyzmy, aby ludzie nie bali się podążać za nowym królem pomimo jego młodego wieku. Za zamkniętymi drzwiami Maciuś słyszy, jak ministrowie śmieją się z niego: z dziecka, któremu wydaje się, że może zostać królem. Maciuś czuje się samotny w swojej walce przeciwko wszystkim ministrom. Nie ma przyjaciół. Przez świat musi podążać własną drogą.

Maciuś rozumie, że rządzenie polega przede wszystkim na panowaniu nad własnym życiem i nawykami: Maciuś wstaje codziennie o siódmej rano, myje zęby i sam się ubiera, poleruje buty i ścieli łóżko. Jada w pośpiechu. Robi to wszystko, ponieważ zdaje sobie sprawę, że niezależność i autonomia w jego osobistych sprawach zapobiegnie niepotrzebnej zależności dziecka od tych, którzy muszą wykonać

will be difficult for him to be king, so he immediately learns to sign his name (since the king must sign things). Through his behaviour, Matt reinforces the concept of learning out of real need, and it is need that creates significant learning, as we all know. Matt learns history because he knows that without history it will be hard for him to be king. He even studies French and other languages to be able to talk with the kings of other countries when he goes out to meet them. “Matt would be a better student with much more desire if he could ask various questions that were on his mind” (Korczak 1923/2012: 25)¹. He has a thirst to learn and know and get an answer from someone smart, to all the questions that bother him. He sets aside time to get everything that he assigns himself done: he starts writing all day long and copying stories and poems from books since he decided to be able to write and read within a month, especially so that he could correspond with his best and only friend, Felek, as a first step. Here Matt represents the *capacity for self-control* (Cirlot 1982), which characterises the *king* and also the *principle of higher consciousness* (ibid.), as expressed by his understanding that knowledge is a privilege and an obligation. From this we learn one of the most important principles that define the concept of a *king* as found in the aforementioned symbol dictionary. Anyone can be a king when they fulfil their existential roles. This means that formally, Matt is a king, but he behaves in a way that is worthy and even excellent for anyone, especially those who wish to succeed in life in general and at any job they wish to perform.

Here King Matt tries to apply the principle of the *ruler* or *governor* (as seen in Cirlot). Matt must learn how to make sure his wishes are realized, despite the complicated bureaucracy and despite the ministers who try to block him, as much as possible, from doing what he needs to do to be king. King Matt wishes to give the biggest doll there is to a girl named Irenka, who told him that as king he could do this (Korczak 1923/2012: 23). When he sees that the request is not fulfilled, Matt thinks that if he were as smart as his father, he would have known very easily how to govern. He stamps his foot and says in a firm voice that he demands this be done immediately, as he saw his father do once. This succeeds, as it had for his father. Later, when the ministers resign unanimously because they refuse to do what Matt says, he takes a very extreme step and sends them immediately and unexpectedly to prison. He does this so that they understand that he is the ruler and the governor and that their role is to help solve the problems of the kingdom, and there is no place for resigning in a situation that is difficult for the state. Here Matt was certainly bold

¹ All the citations are from: Korczak, Janusz (1923). *King Matt the First*. (Hebrew new version). Published 2012. Jerusalem: Keter Pub. Transl. Uri Orlev.

jego rozkazy. Maciuś uczy się dobrze i szybko. Wie, że bez wiedzy trudno będzie mu zostać królem, więc natychmiast uczy się pisać swoje imię (skoro król musi podpisywać dokumenty). Poprzez swoje zachowanie Maciuś wzmacnia koncepcję uczenia się z rzeczywistej potrzeby, i jest to potrzeba, jak wszyscy wiemy, która jest przyczyną rzeczywistej, prawdziwej nauki. Maciuś uczy się historii, ponieważ wie, że bez historii trudno będzie mu zostać królem. Uczy się nawet francuskiego i innych języków, aby móc rozmawiać z królami innych krajów, kiedy będzie się chciał z nimi spotkać. „Maciuś jeszcze lepiej i chętniej by się uczył, gdyby mógł zadawać pytania, które przychodziły mu do głowy” (s. 25)¹. Chce się uczyć i jest spragniony wiedzy, na wszystkie nurtujące go pytania szuka odpowiedzi u kogoś inteligentnego. Przeznacza odpowiedni czas na wszystko, co sobie zaplanuje: całymi dniami ćwiczy pisanie; z książek przepisuje opowiadania oraz wiersze, ponieważ zdecydował się nauczyć pisanie i czytania w ciągu miesiąca, zwłaszcza po to, by mógł korespondować z najlepszym i jedynym przyjacielem, Felkiem – to na początek. Tutaj Maciuś reprezentuje **zdolność do samokontroli** (Cirlot, 1982), która charakteryzuje króla, a także **zasadę wyższej świadomości** (tamże), wyrażoną przez jego zrozumienie, że wiedza jest przywilejem i obowiązkiem. Na tej podstawie poznajemy jedną z najważniejszych zasad definiujących pojęcie **króla**, którą odnajdziemy we wspomnianym słowniku symboli. Każdy może być królem, kiedy wypełnia swoje egzystencjalne role. Formalnie oznacza to, że Maciuś jest królem, toteż postępuje w sposób godny naśladowania dla każdego, szczególnie dla tych, którzy chcą odnieść sukces w życiu, a także w każdej pracy, której się podejmą.

Tutaj Król Maciuś próbuje zastosować zasadę **władcy** lub **rządzącego** (jak widać u Cirlota). Maciuś musi nauczyć się, jak być pewnym tego, że jego rozkazy zostaną wypełnione, pomimo skomplikowanej biurokracji i ministrów, którzy starają się go ograniczać w wykonywaniu królewskich obowiązków tak bardzo, jak to tylko możliwe. Król Maciuś chce dać największą lalkę dziewczynce o imieniu Irenka, która powiedziała mu, że jako król może to zrobić (Korczak, tamże. s. 23). Kiedy widzi, że jego żądanie nie zostało spełnione, dochodzi do wniosku, że gdyby był tak inteligentny jak jego ojciec, łatwiej byłoby mu rządzić. Tupie nogą – jak podpatrzył kiedyś u swojego ojca – i mówi stanowczym głosem, że domaga się, aby zostało to wykonane natychmiast. Teraz – podobnie jak miało to miejsce w przypadku jego ojca – udaje się. Później, kiedy ministrowie jednogłośnie podają się do dymisji, ponieważ odmawiają wykonywania rozkazów Maciusia, ten decyduje się na ekstremalne rozwiązanie i natychmiast posyła ich do więzienia. Robi to, aby

¹ Wszystkie cytaty pochodzą z: Korczak, Janusz (1923). *Król Maciuś Pierwszy* (nowe wydanie w języku hebrajskim). Polski cytat pochodzi z publikacji dostępnej online na www.wolnelektury.pl (przyp. tłum.)

and he was a little frightened by himself, so he listens to his friend Felek's advice and rescinds his orders and releases the ministers. From that moment on, they 'get the message' and respect Matt as king and no longer scorn him.

We have seen that Matt applies the principle of rule and governance to himself, he sets goals for himself and controls the manner of performance and the timing of everything he sets for himself, as well as in the context of his rule over others: he gets others to do what is important to him as a king. These qualities characterize kings wherever they are, but in terms of the allegorical mode, we are presented with not only a king archetype, but rather as Cirlot mentioned (1982), with the *universal and archetypal human being* and Matt, like every child in the world in general – must learn how to govern himself and others. This is the only way to attain self-realization

Continuing the Tradition of the Past

Another feature of King Matt, which matches the principles of Cirlot (supra), is that the king relies on traditions that preceded him and implements them in the present or in the future, so that what happened to a former king is what will happen again. Indeed, Matt begins to understand that he must rely on the traditions of the past and continue them, in order to achieve things in the present, because tradition is important. The important event is the procedure in the throne room: Matt eats breakfast in sixteen minutes, because that is what his father did, and the reception room is unheated because that is what his grandmother wanted. Matt is not entirely happy with these 'austere' conditions, but he understands that this is the tradition that every king imprints upon the palace, and so must Matt and the kings who follow him.

Another example of this is that when Matt is afraid of war and considers whom to consult, he recalls that his mother taught him to begin every great act with a prayer (p. 38). Matt prays "I am a little boy, if you do not help me, God, I will not know what to do. You have chosen the royal crown for me and now you will help me, because I am in great trouble." Matt cries: "Before God even a king is not ashamed to cry," as the narrator says. He remembers his father and grandfather who were brave kings and wants to follow their example.

zrozumieli, że to on jest władcą i zarządcą, a ich rolą jest pomoc w rozwiązywaniu problemów królestwa, i nie ma mowy o dymisji w trudnym dla kraju momencie. W tej sytuacji Maciuś niewątpliwie wykazuje się śmiałością, co go nieco przeraża, więc wysłuchuje rad swojego przyjaciela Felka, a następnie uchyla swoje rozkazy i wypuszcza ministrów. W tym momencie „przekaz dociera do nich” i zaczynają szanować Maciusia jako króla, więcej nie okazując mu lekceważenia.

Widzieliśmy, że Maciuś stosuje zasadę władania i rządzenia, wyznacza sobie cele i kontroluje sposób wykonania i czas wszystkiego, co sam zamierza, a także w kontekście jego panowania nad innymi: zmusza innych do robienia tego, co jest dla niego, jako króla, ważne. Cechy te charakteryzują królów niezależnie od tego, gdzie się znajdują, ale z alegorycznego punktu widzenia mamy do czynienia nie tylko z archetypem króla, ale raczej – jak wspomniał Cirlot (1982) – z **uniwersalną i archetypową istotą ludzką i Maciuś, podobnie jak każde dziecko na świecie** – musi nauczyć się panować nad sobą i innymi. Jest to jedyny sposób na osiągnięcie samorealizacji.

Kontynuacja tradycji przeszłości

Kolejną cechą króla Maciusia, która jest zgodna z zasadami Cirlota (tamże), jest to, że **król opiera się na tradycjach, które były stosowane w przeszłości i wdraża je w teraźniejszości lub przyszłości w taki sposób, że to, co stało się z byłym królem, stanie się ponownie**. Rzeczywiście, Maciuś zaczyna rozumieć, że musi się opierać na tradycjach przeszłości i kontynuować je, aby osiągnąć coś w teraźniejszości, ponieważ tradycja jest ważna. Istotnym wydarzeniem jest protokół w sali tronowej: Maciuś spożywa śniadanie w szesnastcie minut, gdyż tak właśnie robił jego ojciec, a sala przyjęć jest nieogrzewana, ponieważ tego z kolei życzyła sobie jego babcia. Maciusiowi nie do końca podobają się te „surowe” warunki, ale rozumie, że stanowi to tradycję, którą podtrzymuje każdy król panujący w pałacu. Tak samo musi więc postąpić Maciuś i królowie, którzy będą władać po nim.

Następnym tego przykładem jest moment, kiedy Maciuś obawia się wojny i zastanawia się, z kim się skonsultować. Przypomina sobie wtedy, że matka nauczyła go rozpoczynać każdy wielki czyn od modlitwy (s. 38). Maciuś modli się: „Jestem małym chłopcem – modlił się Maciuś – bez twojej, Boże, pomocy, nie dam rady. Z twojej woli otrzymałem koronę królewską, więc pomóż mi, bo w wielkim jestem frasunku”.

Loyalty to the Homeland – Going to War and Drawing Conclusions from Its Outcomes

Another issue is the importance of the role of the king as protector of his country and concern for its citizens, according to the principle shown in the words of Cirlot (1982): “Sometimes the King leaves his kingdom, but he returns when the homeland is in great danger.” When the war begins, Matt understands that it is his duty to save and protect the homeland and he refutes the notion that the war could possibly be conducted without him, just because he is a child. With Felek, he figures out a plan to sneak out of the palace and reach the railway station, where the soldiers are gathering to be sent to the front. He disguises himself as a soldier by taking one of the uniforms along with all the recruits and, together with Felek, takes advantage of the disorder at the railway station to join one of the companies. The narrator recounts difficult adventures that Matt undergoes, hunger and deprivation, cold, and even injury. No one recognizes him, because few remember what he looks like, and if they did, it would be as a figure in royal garb and not a hungry, wounded boy in torn clothes and no shoes. Here we see the motif of *the king masquerading as a pauper* representing the king who seeks to benefit his subjects, as Cirlot mentions. Just before he is captured, his good friend Felek reveals his hiding place to one of the commanders and he is rescued and returned to the palace. The war ends in victory and Matt receives great respect as a king and becomes *a wholly triumphant hero* (Cirlot 1982).

Below are all the things Matt learned from the war and how he managed to save his nation after his return to the palace, utilizing his experiences on the battlefield. First, after learning that the country's economy had collapsed during the war, he sends a letter to the Kings he had defeated so that they would give money to rectify the situation. Before it is sent, the Ministers invested a lot of thought in the letter and presented historical, geographical and economical arguments, But Matt adds the most significant sentence. He ends the letter by saying: “I defeated you in the war and did not take any compensation, and now I'm asking you to lend me money, so do not be piggish and lend it to me” (Korczak 1923/2012: 111). Only Matt can write these words, since he actually participated in the war and knew exactly what happened after the kings surrendered. He presents the argument bluntly and directly, with no frills, as a direct statement typical of how children speak.

Maciuś płacze, „Ale przed Bogiem nawet królowi nie wstyd płakać”, jak mówi narrator. Maciuś pamięta ojca i dziadka, którzy byli odważnymi królami i sam chce podążać za ich przykładem.

Lojalność wobec ojczyzny – wyprawa na wojnę i wyciąganie wniosków z jej wyników

Inną kwestią jest **znaczenie roli króla jako obrońcy swojego kraju i troska o obywateli**, zgodnie z zasadą przedstawioną przez Cirlota (1982): „Czasami król opuszcza swoje królestwo, ale powraca, gdy ojczyzna jest w wielkim niebezpieczeństwie”. Kiedy rozpoczyna się wojna, Maciuś rozumie, że jego obowiązkiem jest ocalić i chronić ojczyznę, i odrzuca koncepcję, że wojna może być prowadzona bez niego, tylko dlatego, że jest dzieckiem. Wraz z Felkiem wymyśla plan, jak wymknąć się z pałacu i dotrzeć do stacji kolejowej, gdzie zbierają się żołnierze, którzy mają jechać na front. Przebiera się za żołnierza, biorąc jeden z mundurów wraz ze wszystkimi rekrutami i razem z Felkiem, korzystając z zamieszania na stacji kolejowej, dołącza do jednej z kompanii. Narrator opowiada o ciężkiej przeprawie, która spotyka Maciusia, głodzie i deprawacji, zimnie, a nawet ranach. Nikt go nie rozpoznaje, ponieważ mało kto pamięta, jak wygląda, a nawet gdyby tak się stało, to byłaby to przecież postać w królewskim stroju, a nie głodny, zraniony chłopiec w podartych ubraniach i bez butów. Widzimy tutaj motyw **króla podszywającego się pod nędzarza**, przedstawiający króla, który chce służyć swoim poddanym, jak wspomina Cirlot (1982). Tuż przed schwytaniem jego dobry przyjaciel, Felek, ujawnia kryjówkę Maciusia jednemu z dowódców, król zostaje uratowany i wraca do pałacu. Wojna kończy się zwycięstwem, a Maciuś zyskuje wielki szacunek jako król i staje się **w pełni triumfującym bohaterem** (Cirlot, 1982).

Podsumuję teraz wszystko, czego Maciuś nauczył się podczas wojny oraz sposób, w jaki udało mu się ocalić swój naród po powrocie do pałacu, wykorzystując swoje doświadczenia na polu bitwy: po pierwsze, po tym, jak dowiaduje się, że gospodarka kraju załamała się podczas wojny, wysyła list do królów, których pokonał wcześniej, żądając pieniędzy na naprawę sytuacji. Przed wysłaniem listu ministrowie długo nad nim rozmyślają, przedstawiając historyczne, geograficzne i ekonomiczne argumenty, jednak ostatnie słowo należy do Maciusia. Kończy on list słowami: „Ja was pobiłem i nie wziąłem żadnej kontrybucji, a teraz proszę, żebyście mi pożyczyci pieniądze. Więc nie bądźcie świniami i pożyczcie” (Korczak, tamże, s. 111). Tylko

Concern for Child Welfare

Matt's departure for war, in the context of the theme of *the king disguised as a pauper in order to benefit his people* (Cirlot 1982) is also related to his concern for child welfare. Matt asks the old doctor at one of their encounters: "Are all the children as healthy and strong as I am?" The doctor explains that "No: there are many sick and weak children who live in stifling homes and eat bad food". (Korczak 1923/2012: 127) Matt remembers the war; he remembers the huts where he preferred to sleep outside rather than in their dank interior. And he remembers the crippled, pale-faced children who came to ask for some soup. Because of everything he saw during the war, Matt understands that there are many sick children in the world. The doctor tells him that the third king, the one who played the violin, built many hospitals and children's homes in his country and that children there go to summer camp in the countryside. The sad king had passed a law that every city must send its weak children to summer camps.

Matt asks: "And what about us?" The doctor replies that in Matt's country there is no such law. Matt immediately decides to pass a similar law for children in his country. He understands that he will have difficulties – but he must and wants to try anyhow. He wants to succeed in this like the king with the violin (Korczak 1923/2012: 128). Furthermore, Matt thinks it might be better to give children shoes instead of candy, because he saw in the war how important shoes were for children.

Other Ways of 'Ruling the People' – Granting Rights on the Issue of Children's Letters (the Right to be Heard) and the Establishment of a Children's Parliament

Matt spends a lot of time reading letters written to him by the children. He understands that he has taken upon himself a difficult task, because he must read many letters, some in illegible handwriting. As in the past, when he began his reign and developed a tight schedule to devote many hours to study reading, writing and arithmetic, Matt did not agree that a group of ministers should read his letters in his place, and here again the desire to rule over others forced him to control himself: for many hours a day he read the hundreds of letters and even answered them. *The right*

Maciuś może napisać te słowa, ponieważ faktycznie brał udział w wojnie i wiedział dokładnie, co się stało po podporządkowaniu królów. Przedstawia argument bez ogródek i bezpośrednio, bez ozdobników, co jest typowe dla dzieci.

Troska o dobro dziecka

Wyprawa Maciusia na wojnę, w kontekście motywu „króla przebranego za nędzarza, który chce służyć swojemu ludowi” (Cirlot, tamże), wiąże się także z jego troską o dobro dziecka. Maciuś pyta starego lekarza podczas jednego z ich spotkań: „Czy wszystkie dzieci są tak zdrowe i silne jak ja?”. Lekarz wyjaśnia, że „Nie, Maciusiu, jest bardzo wiele dzieci słabych i chorych. Wiele dzieci mieszka w niezdrowych, wilgotnych i ciemnych mieszkaniach, nie wyjeżdżają na wieś, mało jedzą, często są głodne, więc chorują.” (Korczak, tamże, s. 127). Maciuś pamięta wojnę; pamięta chaty, gdzie wolał spać na zewnątrz niż w ich wilgotnym wnętrzu. I przypomina sobie kalekie, blade twarze dzieci, które przyszły prosić o zupę. Z uwagi na wszystko, co widzi podczas wojny, Maciuś rozumie, że na świecie jest wiele chorych dzieci. Lekarz mówi mu, że trzeci król, ten, który grał na skrzypcach, zbudował wiele szpitali i domów dziecka w swoim kraju, a tamtejsze dzieci jeżdżą na obozy letnie na wieś. Smutny król przyjął ustawę, na mocy której każde miasto musiało posyłać swoje słabe dzieci na letnie obozy.

Maciuś pyta: „A co z nami?”. Lekarz odpowiada, że nie mają takiego prawa. Młody król natychmiast decyduje się na przyjęcie podobnej ustawy dla dzieci w swoim kraju, rozumie, że będzie miał trudności – ale musi i chce spróbować, chce, aby mu się udało, podobnie jak królowi ze skrzypcami (Korczak, tamże, s. 128). Ponadto Maciuś uważa, że lepiej byłoby dać dzieciom buty zamiast cukierków, ponieważ widział na wojnie, jak ważne były dla nich.

Inne sposoby „rządzenia ludźmi” – przyznawanie praw i kwestia listów od dzieci (prawo do bycia wysłuchanym) i ustanowienia dziecięcego parlamentu

Maciuś poświęca wiele czasu na czytanie listów napisanych do niego przez dzieci. Rozumie, że podjął się trudnego zadania, ponieważ musi przeczytać wiele

to write a letter to the king and the right to have the letter read by the king himself are two basic rights, as Matt says:

If the letter was written to me, only I can decide whether it is important or not. I ask that you not read letters intended for me, but rather give them to me. I will decide for myself what to do with them (p. 152).

Matt is impressed by the moving letters: One boy wrote about what he was dreaming of, and another told him what he would do when he received ice skates. There were letters with drawings. There were also request letters that show us the children's imaginary and/or realistic desires.

I want to be a magician, I want everyone to have a boat, every day should be a holiday, they should give us fragrant soap, we should be allowed to break a window once a week, every child should have a car, a house, a ship, lots of money should be given to children to buy stuff, many pockets should be sewn for children like they are for grown-ups, children should be allowed to wear a watch (like adults) because they need to use it during play and in order to learn how to manage their time" (Korczak 1923/2012: 246-247).

Journalists interviewed the children and asked them to justify their requests. There were also many complaints from the children (Korczak 1923/2012: 248): A boy who does not want adults to kiss him because he has a lot of aunts; children who imitate adults and yet are punished for it; a complaint by Klu-Klu: "I do not know how white people, who invent so many clever things, can still be so stupid and savage..."; complaints about adults who laugh at children or try to prevent them from reaching the parliament (Korczak 1923/2012: 258).

There were also request letters which Matt looked at separately, because he wanted to relate to every request: a girl who told him that her mother was ill and there was no money in the house, and a student wrote that he had no shoes and so could not go to school. Following this letter, Matt thinks it might be better to give children shoes instead of candy. This is also because he saw in the war how important the shoes were. Matt meets the children who have asked for various things and gives them to them in person.

listów, niektóre z nich są napisane nieczytelnym pismem. Podobnie jak w przeszłości, kiedy zaczął panować i opracował napięty harmonogram, przeznaczając wiele godzin na studiowanie czytania, pisania i arytmetyki, Maciuś nie zgadza się z tym, że grupa ministrów powinna czytać listy w jego imieniu, i tu znowu pragnienie rządzenia innymi zmusza go do panowania nad sobą: przez wiele godzin dziennie czyta setki listów, a nawet odpowiada na nie. **Prawo do napisania listu do króla i prawo do przeczytania listu przez samego króla** to dwa podstawowe prawa, jak mówi Maciuś:

Jeżeli list jest do mnie pisany, ja jeden tylko mogę wiedzieć, czy ten list jest ważny, czy nie. Proszę moich listów wcale nie czytać, tylko odsyłać do mnie. A ja będę wiedział, co z nimi robić (s. 152).

Maciuś jest pod wrażeniem poruszających listów: Jeden chłopiec pisze o tym, o czym marzył, a inny opowiada mu, co robi, gdy dostanie łyżwy. Są i listy z rysunkami. Pojawiają się również listy z prośbami, które pokazują nam „wymyślane i/lub rzeczywiste pragnienia dzieci”:

Chcę być magikiem, chcę, żeby wszyscy mieli łódź, każdy dzień powinien być świętem, powinni dać nam pachnące mydło, powinniśmy mieć możliwość rozbicia okna raz w tygodniu, każde dziecko powinno mieć samochód, dom, statek (...) dzieciom powinno się dawać dużo pieniędzy na różne wydatki, dziecięce ubrania powinny mieć wszyte wiele kieszeni, tak jak u dorosłych, dzieci powinny mieć możliwość noszenia zegarka (jak dorośli), ponieważ muszą go używać podczas zabawy i aby nauczyć się zarządzać swoim czasem... (s. 246–247).

Dziennikarze przeprowadzili wywiady z dziećmi i poprosili je o uzasadnienie ich wniosków. Było również wiele skarg ze strony dzieci (s. 248): Chłopiec, który nie chce, aby dorośli całowali go, ponieważ ma dużo ciotek; dzieci, które naśladują dorosłych, a mimo to są za to karane; skarga Klu-Klu: „Nie rozumiem, jak biali ludzie, którzy wymyślili tyle mądrych rzeczy, mogą być jeszcze tacy głupi i dzicy...”; skargi na dorosłych, którzy śmieją się z dzieci lub próbują uniemożliwić im dotarcie do parlamentu (s. 258).

Pojawiają się również listy z prośbami, które Maciuś rozpatruje osobiście, ponieważ chce odnieść się do każdej z nich: dziewczyna, która powiedziała mu, że jej matka jest chora i są biedni, a uczeń napisał, że nie ma butów, więc nie mógł iść do szkoły. Po tym liście Maciuś uważa, że lepiej byłoby dać dzieciom buty zamiast cukierków. Łączy się to z jego wspomnieniami z wojny, podczas której widział, jak

The King of the Children and a Children's Country – the Ideal and the Shattering of the Dream

The special essence of King Matt as *king* lies in his declaration of himself as *king of the children*, and ruling only over them, and in his attempt to establish a children's parliament. The ideal that accompanies this act is one that is acceptable to all human beings in the world:

The children will understand that they must unite under the green flag, learn to solve problems and disputes between them and stop fighting, and everyone will love each other and they will stop quarreling and because they learned not to fight as children, they will not fight in the future either (Korczak 1923/2012: 259).

This is the true purpose of *being governor – or ruler*; this is the ideology of *the higher consciousness* of man, according to the principles of Cirlot (1982). However, in an attempt to realize the children's requests and wishes, disputes arise between the children and the adults. The friction between them increases, and the people fear that the situation is out of control. King Matt believes that he is succeeding until the sad king comes to him and explains that he does not understand that he has failed and everyone is against him. And here begins the shattering of the dream and Matt's decline.

Antoine de Saint-Exupéry's *The Little Prince*

The Little Prince by Saint-Exupéry is also an allegorical story, in which the plot is limited, and yet captures the hearts of children. The arrival of the child-prince from 'another planet', from a mysterious and far-away place, creates an effect of mystery about identity which is maintained throughout the piece, right up to the end, when the little prince vanishes and returns to his planet. His special clothing, his delicate and sensitive manner, his speech and his silences, and the emphasis on his attempt to find his way in a world that is so confusing, create interest and identification in young and older readers alike.

The Little Prince contains clear allegorical features: the first such feature is that the story is inhabited by characters that do not appear to be ordinary human beings, but rather ones that have a single trait. The characters the little prince meets

ważne są buty. Maciuś spotyka się z dziećmi, które w listach poprosiły go o różne rzeczy, by przekazać je im osobiście.

Król dzieci i dziecięce państwo – ideał i koniec marzeń

Szczególne znaczenie Króla Maciusia jako **króla** leży w jego deklaracji o sobie jako **królu dzieci**, i panowaniu tylko nad nimi, oraz w jego próbie ustanowienia parlamentu dziecięcego. Ideał, który towarzyszy temu aktowi, jest akceptowalny dla wszystkich ludzi na świecie:

Niedługo zielony sztandar przyjęty będzie przez wszystkie dzieci całego świata. I wtedy dzieci zrozumieją, że nie powinny się bić. I będzie porządek. I wszyscy ludzie będą się kochali. I wcale nie będzie wojen. Bo jak nauczą się nie bić, jak są małe, nie będą się biły, jak urosną (s. 259).

To jest prawdziwy cel bycia **rządzącym lub władcą**; taka jest ideologia **wyższej świadomości** człowieka, zgodnie z zasadami Cirlota (tamże). Jednakże podczas próby realizacji próśb i życzeń dzieci pojawiają się spory między dziećmi a dorosłymi. Napięcie między nimi wzrasta, a ludzie obawiają się, że sytuacja wymyka się spod kontroli. Król Maciuś wierzy, że odnosi sukces, dopóki smutny król nie przychodzi do niego i wyjaśnia mu, że nie rozumie, że zawiódł i wszyscy są przeciwko niemu. I tutaj zaczyna się koniec marzeń oraz upadek Maciusia.

Mały Książę Antoine'a de Saint-Exupéry'ego

Mały Książę autorstwa Saint-Exupéry'ego to również alegoryczna opowieść, w której fabuła nie jest zbyt rozbudowana, a jednak wciąż zdobywa serca dzieci. Przybycie księcia-dziecka z „innej planety”, z tajemniczego i odległego miejsca, tworzy efekt tajemnicy na temat jego tożsamości, która jest utrzymywana przez cały utwór, aż do końca, kiedy to Mały Książę znika i wraca na swoją planetę. Jego charakterystyczne ubranie, delikatny i wrażliwy sposób mówienia, mowa i milczenie oraz jego usilne próby odnalezienia się w tak zagmatwanym świecie

on different planets—the old king, the vain man, the drunkard, the businessman, the lamplighter, and the geographer—are all stereotypical figures, which according to Fletcher (1984), are intended to “illustrate concepts and existing mindsets.” These concepts are mostly ridiculous and ironic like the geographer, who is always busy making maps of the world, but never leaves his room to see the world he writes about. Or the drunkard, who is addicted to drinking to forget that he is a drunk, as a representative of addiction from which there is no escape. The allegory here hints at the desirable, utopian concept, which can be deduced from the negative examples. The second feature is the presentation of the hero as a wanderer, whose travels take him to various syllogistic and metaphoric planets that are distant and imaginary, and do not exist on Earth, as is customary in certain allegories. Each character lives on a small ‘planet’ in complete solitude. Visiting each planet allows the little prince (and the readers) to examine in depth the character on each planet. We notice that the vain man focuses only on esteem and admiration. He wants to be applauded all the time and to have his ego boosted as being the best of all. Only in this manner is he happy or alive at all. In other words, what happens at each encounter on each ‘island’ provides in-depth insights into the concept represented and how the protagonist, the little prince, responds to each character and concept (as shown below).

The little prince himself is no ordinary character, but rather an allegorical figure representing the writer’s views on the child and his world, the child and his rights, and the child and his duties. What are the characteristics of the prince figure? Why did the author choose to present his views through a child who is a prince and a prince who is a child?

According to Cirlot (1982: 222), the prince, the king’s son, is a younger version of the father king who may exhibit some of the features stereotypical of the King. The prince represents a new beginning, and is likened to the rising sun, as opposed to the king, who is like the setting sun. The prince often appears in legends as a hero. His main virtue is his intuition and special powers. For example, Oscar Wilde’s *Happy Prince* has the power to move back and forth between the human world and the world of the dead.

If we look at the character of the little prince in this work, we will be able to discern some of the features that represent the concept of the Prince/King, according to Cirlot’s *Dictionary of Symbols*.

wzbudzają zainteresowanie i sprawiają, że identyfikują się z nim zarówno młodzi, jak i starsi czytelnicy.

Mały Książę zawiera wyraźne cechy alegoryczne: **pierwszą** z nich jest to, że opowieść jest obsadzona przez postacie, które nie wydają się być zwykłymi istotami ludzkimi, ale raczej takimi, które posiadają jedną charakterystyczną cechę. Postacie, które *Mały Książę* spotyka na różnych planetach – stary król, próżny człowiek, pijak, bankier, latarnik i geograf – to stereotypowe figury, które według Fletchera (1984) mają „ilustrować pojęcia i istniejące sposoby myślenia”. Pojęcia te są w większości absurdalne i ironiczne, jak geograf, który zawsze zajmuje się tworzeniem map świata, ale nigdy nie opuszcza swojego pokoju, aby zobaczyć świat, o którym pisze, lub pijak, który jest uzależniony od picia, ponieważ chce zapomnieć, że jest pijakiem – jako symbol uzależnienia, od którego nie ma ucieczki. Alegoria tutaj wskazuje na pożądaną, utopijną koncepcję, którą można wywnioskować z negatywnych przykładów. **Drugą** cechą jest prezentacja bohatera jako wędrowca, którego podróże zabierają na różne sylogistyczne i metaforyczne planety, które są odległe i wyimaginowane, i nie istnieją na Ziemi, jak to jest w zwyczajach w pewnych alegoriach. Każda postać żyje na małej „planecie” w całkowitej samotności. Zwiedzanie każdej planety pozwala Małemu Księciu (i czytelnikom) na dogłębne poznanie postaci na każdej z nich. Zauważamy, że próżny człowiek skupia się tylko na szacunku i podziwie. Chce być cały czas oklaskiwany i mieć podbudowane ego, jako że jest najlepszy ze wszystkich. Tylko w ten sposób może osiągnąć szczęście lub życie. Innymi słowy, to, co dzieje się podczas spotkań na każdej „wyspie”, zapewnia wnikliwy wgląd w przedstawioną koncepcję i sposób, w jaki protagonista, *Mały Książę*, reaguje na każdą postać i koncepcję (jak pokazano poniżej).

Mały Książę sam w sobie nie jest zwykłą postacią, ale raczej alegoryczną figurą przedstawiającą poglądy pisarza na dziecko i jego świat, dziecko i jego prawa, dziecko i jego obowiązki. Jakie cechy posiada książę jako figura? Dlaczego autor postanowił przedstawić swoje poglądy poprzez dziecko, które jest księciem i księżką, który jest dzieckiem?

Według *Słownika symboli* Cirlota (s. 222), książę, syn króla, jest młodszą wersją króla-ojca, który może wykazywać określone stereotypowe cechy króla. Książę reprezentuje nowy początek i jest porównywany do wschodzącego słońca, w przeciwieństwie do króla, który jest jak zachodzące słońce. Książę często pojawia się w legendach jako bohater. Jego główną zaletą jest intuicja i niezwykle moce. Na przykład *Szczęśliwy książę* Oscara Wilde’a ma moc poruszania się pomiędzy światem ludzkim a światem umarłych.

A New Beginning

The little prince represents *a new beginning* (Cirlot 1982). The opening explains how the little prince meets the pilot who has lost his way in the desert after his plane made an emergency landing. The pilot was lonely and frustrated and suddenly the little prince appears, bringing him to life and challenging him to draw him a sheep. The little prince makes the pilot start doing new things he has never done before. The pilot had never learned how to draw, so he is afraid to start. In other words, the little prince's approach requires others to create a new beginning for themselves. The pilot draws again and again, and each time the prince makes a comment to improve the drawing so it will become similar to the expected outcome. In the end, the pilot tricks him and draws a box with an invisible sheep inside. The prince, as it turns out, is looking for something different than what the pilot had drawn for him, until he finds what he wants in the picture of the closed box, inside which he can visualize the sheep however he wishes.

Another example of a new beginning is the prince's relationship with the fox: the little prince has no prejudice against the fox, so he is not afraid of him. On the contrary, he says, "You're nice, come and play with me" (de Saint-Exupéry 1943/2004: 59)². Thus a new beginning means developing the ability to have a relationship with others without prejudice. However, the fox replies that "he has not been tamed to do so," going on to explain that he was never given tools how to communicate with the little prince. Only taming makes everyone unique to the other person: the little prince will be a special child for the fox and vice versa (Tomlinson 2016). This means that a new beginning entails not accepting things as they are, but rather looking at everything in your own original way, one that is typical of you, and not being afraid to be yourself.

The ability to Judge

The prince / king represents the *higher consciousness* and the *ability to judge* (Cirlot 1982). This theme becomes clearer in the encounters of the little prince with the characters on the various planets. The little prince has a higher con-

² All the citations are from: Korczak, Janusz (1923). King Matt the First. (Hebrew new version). Published 2012. Jerusalem: Keter Pub. Transl.: Uri Orlev.

Przyglądając się postaci Małego Księcia w tym dziele będziemy mogli dostrzec niektóre cechy charakterystyczne dla koncepcji księcia/króla, według *Słownika symboli* Cirlota.

Nowy początek

Mały książę reprezentuje **nowy początek** (Cirlot, 1982). Początek wyjaśnia, w jaki sposób Mały Książę spotyka pilota, który zgubił drogę na pustyni po tym, jak jego samolot lądował awaryjnie. Pilot był samotny i sfrustrowany i nagle pojawia się Mały Książę, przywracając go do życia i rzucając mu wyzwanie; chce, by ten narysował mu owcę. Mały Książę sprawia, że pilot zaczyna robić nowe rzeczy, których nigdy wcześniej nie robił. Pilot nigdy nie nauczył się rysować, więc boi się zacząć. Innymi słowy, podejście Małego Księcia wymaga od innych stworzenia nowego początku dla samych siebie. Pilot rysuje i rysuje, a książę za każdym razem komentuje jego pracę, wymuszając zmiany mające na celu osiągnięcie oczekiwanego rezultatu. W końcu pilot przechytrza go i rysuje pudełko, w którym znajduje się niewidzialna owca. Książę, jak się okazuje, szuka czegoś innego niż to, co pilot dla niego rysował, dopóki nie znajduje tego, czego chce, w obrazie zamkniętego pudełka, w którym to może wizualizować owcę zgodnie ze swoim życzeniem.

Innym przykładem nowego początku jest relacja księcia z lisem: Mały Książę nie ma uprzedzeń wobec lisa, więc nie boi się go. Wręcz przeciwnie, mówi: „Jesteś bardzo ładny... chodź pobawić się ze mną”². W ten sposób nowy początek oznacza rozwijanie zdolności do utrzymywania relacji z innymi bez uprzedzeń. Jednak lis odpowiada, że „nie został oswojony, aby to zrobić”, wyjaśniając, że nigdy nie otrzymał wskazówek, jak komunikować się z Małym Księciem. Tylko osvajanie sprawia, że wszyscy są wyjątkowi dla drugiej osoby: Mały Książę będzie wyjątkowym dzieckiem dla lisa i *vice versa* (Tomlinson, 2016). Oznacza to, że nowy początek nie wiąże się z akceptacją rzeczy takimi, jakimi są, ale raczej z postrzeganiem wszystkiego według własnego oryginalnego sposobu, typowego dla danej osoby, pozbawionego obaw, aby być sobą.

² Wszystkie cytaty pochodzą z: Antoine de Saint-Exupéry (1943). *Mały Książę* (wersja w języku hebrajskim). Polskie cytaty pochodzą z tekstu dostępnego online na <https://www.odaha.com/antoine-de-saint-exupery/maly-princ/maly-ksiaze>

sciousness, which causes him to look at things in perspective, to behave politely and courteously, even if his approach is critical. He determines his own rules and criteria for criticism and judgment of the behaviour of others. He also decides when to keep the criticism to himself, or also express it to others, which he does only if he feels it will be useful.

The little prince feels that the approach of the old king, who only gives commands which can be carried out, is strange and does not fit the concept of 'ruling', since any ruler also needs to know how to give orders to people who do not want to obey. The one giving the orders must indicate explicitly when the command should be carried out, while the king waits for a time when it will happen anyway, as in the event that the little prince witnesses when the old king orders the sun to set a few minutes before it does. The King's approach has an important aspect regarding the prevention of conflicts and disputes, if people are actually only required to perform only commands they can. (This is an interesting topic that requires reflection and thorough study). At the end of the meeting, when the king very much wants the little prince to stay with him, he tries to persuade him to do so and suggests that he be the justice minister. His job will be to sentence the only rat on the planet to death and then to pardon him so he can sentence him to death again the next day. For the old king this seems a perfect strategy. The little prince, however, cannot help seeing that this method is meaningless and useless. His sense of criticism does not allow him to agree to this proposal and he rejects the king's offer.

The little prince also cannot help but see the absurdity of the attitude of the vain man, who wants everyone to acknowledge him as the best, even though he is the only person on his planet. The little prince sees paying the vain man meaningless compliments just to satisfy his ego as very strange and unwise, and makes it clear to him that this will not bring him any benefit. Here, too, the higher consciousness of the little prince examines things and reaches moral decisions.

Particularly striking is his reaction to the behaviour of the businessman, who is constantly engaged in counting stars to indicate his wealth. The little prince asks him questions such as, "What do you do with five million stars?"; "Do you own these stars?"; "How can the stars be yours?"; "What are you doing with these stars?" (de Saint-Exupéry 1943/2004: 40-41). The little prince's questions are meant to make it clear to the businessman that the counting has no meaning if the product, the stars, do not become his possession at any stage. Although there is no substance in this trade, the merchant is preoccupied only with this, does not look up, and relates neither to the little prince nor to anything else around him. This is a negative stereotype of businessmen whose entire lives are dedicated only to the accumula-

Zdolność do osądu

Książę/król reprezentuje **wyższą świadomość i zdolność do osądu** (Cirlot, 1982). Temat ten najlepiej obrazują spotkania Małego Księcia z postaciami na różnych planetach. Mały Książę ma wyższą świadomość, co powoduje, że patrzy na rzeczy z pewnej perspektywy, zachowuje się grzecznie i uprzejmie, nawet jeśli jego podejście jest krytyczne. Określa własne zasady oraz kryteria krytyki i osądu zachowania innych. Decyduje również, kiedy zachować krytykę dla siebie, a kiedy wyrazić ją wobec innych, co ma miejsce tylko wtedy, gdy czuje, że będzie to z korzyścią.

Mały Książę uważa, że podejście starego króla, który wydaje jedynie takie polecenia, które można wykonać, jest dziwne i nie pasuje do pojęcia „rządzenia”. Każdy władca musi bowiem również wiedzieć, jak wydawać rozkazy ludziom, którzy nie chcą być posłuszni. Ten, kto wydaje rozkazy, musi wyraźnie wskazać, kiedy polecenie ma zostać wykonane, podczas gdy król czeka przez jakiś czas na coś, co i tak się stanie; dzieje się tak np. w przypadku, gdy – czego Mały Książę jest świadkiem – stary król rozkazuje słońcu, by zachodziło kilka minut wcześniej, niż robiło to do tej pory. Podejście Króla jest ważnym aspektem w zapobieganiu konfliktom i sporom, jeśli ludzie są rzeczywiście zobowiązani do wykonywania poleceń, które są w stanie wypełnić (Jest to interesujący temat, który wymaga osobnej refleksji i dokładnych badań). Pod koniec spotkania, kiedy król bardzo chce, aby Mały Książę z nim pozostał, stara się go do tego przekonać, proponując mu posadę ministra sprawiedliwości. Jego zadaniem ma być skazanie jedynego szczura na planecie na śmierć, a następnie przeproszenie go tylko po to, by móc skazać go na śmierć następnego dnia. Staremu królowi wydaje się to idealną strategią. Mały Książę nie może jednak nie zauważyć, że metoda ta jest bezsensowna i bezużyteczna. Jego poczucie krytyki nie pozwala mu przystać na tę propozycję, odrzuca więc ofertę króla.

Mały Książę nie może nie dostrzec absurdalności postawy próżnego człowieka, który chce, aby wszyscy uznali go za najlepszego, mimo że jest on jedyną osobą na jego planecie. Mały Książę obsypuje próżnego człowieka bezsensownymi komplementami po to, by zaspokoić jego dziwne i nierozsądne ego, i wyjaśnia mu, że nie przyniesie mu to żadnej korzyści. Tutaj także wyższa świadomość Małego Księcia pomaga analizować fakty i podejmować decyzje.

Szczególnie uderzająca jest jego reakcja na zachowanie bankiera, który nieustannie zajmuje się liczeniem gwiazd, aby pokazać swoje bogactwo. Mały Książę zadaje mu pytania typu: „Co robisz z pięcioma milionami gwiazd?”; „Czy posiadasz te gwiazdy?”; „Jak gwiazdy mogą być twoje?”; „Co robisz z tymi gwiazda-

tion of money, which actually has no substance (it is like distant stars in the sky). The little prince expresses his criticism of the businessman explicitly: “I have a rose that I water every day and I have three volcanoes that I rake out once a week. It’s good for my volcanoes and useful for my rose. But you are not useful to the stars” (de Saint-Exupéry 1943/2004: 42). In other words, star counting is useless, and unproductive and distances one from life itself: both from the world of action and from the possibility of making connections with other people.

The term ‘new beginning’ in the behaviour and worldview of the little prince results in criteria for judging behaviour. Through the concept of a new beginning, the little prince can express criticism of an archetype such as the drunkard, who must make a new beginning for himself to break the cycle of addiction. In another example, the little prince dismisses the echo, because he only repeats the words of others and does nothing new that represents himself.

Loyalty to Home and Homeland

According to Cirlot (1982) sometimes the king leaves his kingdom, but he returns when the homeland is in great danger. In *The Little Prince* this is a *home*, rather than a country. The little prince left his home to get to know the world and because of his ‘quarrels’ with his rose. During his wanderings, he often thinks of his home: the special rose, which represents a female figure (whether mother or lover), and the volcanoes that he constantly tended and saw as an important goal. “On my planet I had a rose: it always spoke first” (de Saint-Exupéry 1943/2004: 55). When he is far from home, his mind expands and he sees what is happening on his planet in a new light. After what the geographer says, he suddenly realizes that the rose may not last forever and his heart fills with sorrow and longing. He begins to contemplate the rose with growing apprehension and imagines that the sheep will eat it even though it has thorns that are supposed to protect it. He understands that the rose is delicate and in danger and that this is the most important thing one has to address, just as the little prince tells the businessman, in order to show him how much he, the businessman, pays no attention to the things that are really important in life. Another aspect of the rose at home is when the little prince encounters the rose garden and suddenly realizes there are many roses in the world, while his rose always said that it was the only one. After his conversation with the fox on the subject of taming (de Saint-Exupéry 1943/2004: 59), he realizes that his rose is unique

mi?” (s. 40–41). Pytania Małego Księcia mają na celu wyjaśnienie bankierowi, że liczenie nie ma znaczenia, jeśli produkty, gwiazdy, nie staną się jego własnością na żadnym etapie. Chociaż w tym handlu nie ma sensu, bankier jest zaabsorbowany tylko tym, nie patrzy w górę i nie odnosi się ani do Małego Księcia, ani do niczego innego wokół. Jest to negatywny stereotyp bankierów, których całe życie poświęcone jest jedynie gromadzeniu pieniędzy, w rzeczywistości bezużytecznych (są jak odległe gwiazdy na niebie). Mały Książę wyraźnie wyraża swoją krytykę wobec bankiera: „posiadam kwiat, który podlewam codziennie. Posiadam trzy wulkany, które przeczyszczam co tydzień. Przeczyszczam także wulkan wygasły. Nigdy nie wiadomo. Jestem pożyteczny dla wulkanów, które posiadam, dla kwiatu, który jest mój. A jaką korzyść mają z ciebie gwiazdy?” (s. 42). Innymi słowy, liczenie gwiazd jest bezużyteczne, bezproduktywne i dystansuje ludzi od samego życia: zarówno od działania, jak i od możliwości nawiązywania kontaktów z innymi.

Termin „nowy początek” w zachowaniu i światopoglądzie Małego Księcia skutkuje kryteriami oceny zachowania. Poprzez koncepcję nowego początku Mały Książę może wyrazić krytykę archetypu takiego jak pijak, który musi sam rozpocząć nowy etap, aby przerwać cykl uzależnień. W innym przykładzie mały książę odrzuca echo, ponieważ powtarza tylko słowa innych i nie robi nic nowego, co reprezentuje samego siebie.

Lojalność wobec domu i ojczyzny

Według Cirlota (1982) czasami król opuszcza swoje królestwo, ale powraca, gdy ojczyzna znajduje się w wielkim niebezpieczeństwie. W *Małym Księciu* jest to **dom**, a nie kraj. Mały Książę opuścił dom, aby poznać świat i ze względu na „kłótnie” z różą. Podczas wędrówek często myśli o swoim domu: wyjątkowej róży, która reprezentuje figurę kobiety (bez względu na to, czy matki, czy kochanki), i wulkanach, które stale pielęgnował i uważał za ważny cel. „Na mojej gwiazdce miałem różę: ona zawsze mówiła pierwsza.” (s. 55). Kiedy jest daleko od domu, jego umysł rozszerza się i widzi to, co dzieje się na jego planecie w nowym świetle. Po tym, co mówi geograf, nagle uświadamia sobie, że róża może nie trwać wiecznie, a jego serce wypełnia smutek i tęsknota. Z rosnącym niepokojem kontempluje różę i wyobraża sobie, że owce ją zjedzą, mimo że posiada ciernie, które mają ją chronić. Rozumie, że róża jest delikatna i niebezpieczna i że jest to najważniejsza rzecz, którą trzeba się zająć – podobnie jak w sytuacji, gdy rozmawia z bankie-

to him, not because there are no other roses in the world, but because it is his special rose and he is its special friend. At one point, the prince also contemplates the danger posed to his planet by the baobab trees, which look innocent but could grow horribly and destroy his planet / home.

Discussion and Conclusions

This paper presents two allegories from the corpus of classics for children and youth, *King Matt the First* by Janusz Korczak (1943) and *The Little Prince* by Antoine de Saint-Exupéry (1973). The two works are intended to stimulate thinking among young readers about themselves as children, about their relationship with the adult world and their friends and their rights and responsibilities as children (and more). Both works are written as allegories and speak to us through a 'code': they present the king or prince figure in order to illustrate the narrator's concept of the universal profile of the (model) child. King Matt and the little prince represent different perceptions of the child, through the use of the character of the king as opposed to that of the prince.

In describing the development of King Matt we attempted to clarify which principles of the cultural perception of the concept of 'the king' are present in this literary character. The conclusion we reached is that through the features of the allegorical king figure, *King Matt* highlights Korczak's principles of the characteristics of an ideal child according to his educational theory: the king is an excellent child who understands his duties and rights and tries to act accordingly; a child who understands the importance of education and knowledge as the basis for every move in life; a child with high self-control; a child who knows that it is important to rule over others so they do your will, because otherwise you cannot realize yourself; a child who loves his country and respects its citizens, young or adult; a child who respects tradition and religion. In other words, in this allegory King Matt represents the ideal child through his kingly characteristics. In addition, King Matt fulfils state and royal principles that fit Korczak's educational philosophy in relation to the concept of the king of children: a child who cares for other children and their physical well-being (he wants to give them shoes) as well as their mental wellbeing (he wants to give them candy). He establishes a children's parliament so that each elected child can present the things they would like to change in their lives, while justifying the proposed change. He thinks of various tricks to create a harmonious

rem, aby pokazać mu, jak bardzo on, bankier, nie zwraca uwagi na rzeczy, które są naprawdę ważne w życiu. Inną perspektywę dla róży ukazuje moment, gdy Mały Książę napotyka ogród różany i nagle zdaje sobie sprawę, że na świecie jest wiele róż, a jego róża zawsze mówiła, że jest tą jedyną. Po rozmowie z lisem na temat osvajania (s. 59) uświadamia sobie, że jego róża jest dla niego niepowtarzalna nie dlatego, że nie ma na świecie innych róż, ale dlatego, że jest to jego wyjątkowa róża, a on jest jej wyjątkowym przyjacielem. W pewnym momencie książę odkrywa również niebezpieczeństwo, jakie dla jego planety stanowią baobaby, które wyglądają niewinnie, ale mogą przerosnąć i zniszczyć jego planetę/dom.

Omówienie i wnioski

Artykuł przedstawia dwie alegorie z kanonu klasyki dla dzieci i młodzieży, *Króla Maciusia Pierwszego* autorstwa Janusza Korczaka i *Małego Księcia* Antoine’a de Saint-Exupéry’ego. Te dwa dzieła mają pobudzić młodych czytelników do myślenia o nich samych jako dzieciach, o ich związku ze światem dorosłych i przyjaźniach oraz o ich prawach i obowiązkach jako dzieci (i nie tylko). Oba utwory są napisane jako alegorie i przemawiają do nas poprzez „kod”: przedstawiają figury króla lub księcia, aby zilustrować koncepcję uniwersalnego profilu (modelu) dziecka narratora. Król Macius i Mały Książę reprezentują różne punkty widzenia z perspektywy dziecka, poprzez użycie postaci króla jako przeciwieństwa księcia.

Opisując rozwój Króla Maciusia, próbowaliśmy wyjaśnić, jakie zasady kulturowej percepcji pojęcia „króla” są obecne w tej postaci literackiej. Doszliśmy do wniosku, że dzięki cechom alegorycznej figury króla *Król Macius* uwydatnia zasady Korczaka dotyczące cech idealnego dziecka, zgodne z jego teorią edukacyjną: król jest doskonałym dzieckiem, które rozumie swoje obowiązki i prawa oraz stara się postępować zgodnie z nimi; dzieckiem, które rozumie znaczenie edukacji i wiedzy jako podstawy odniesienia życiowego sukcesu; dzieckiem z wysoką samokontrolą; dzieckiem, które wie, że ważne jest, aby panować nad innymi, aby wypełniali jego wolę, bo inaczej nie można osiągnąć spełnienia; dzieckiem, które kocha swój kraj i szanuje swoich obywateli, młodych czy dorosłych; dzieckiem, które szanuje tradycję i religię. Innymi słowy, w tej alegorii król Macius uosabia idealne dziecko poprzez swoje królewskie cechy. Ponadto król Macius wypełnia państwowe i królewskie obowiązki, które wpisują się w filozofię edukacyjną Korczaka w odniesieniu do koncepcji króla dzieci: dziecka, które dba o inne dzieci i ich dobre

relationship between adults and children: the children go to work and earn money, while the parents go to school and learn to understand their children and – as it turns out – to close the educational-cultural gap that has widened between the two generations and creates many conflicts. We see this in the words of the kindly old lady who admires King Matt for all his actions for the sake of humankind and thanks him for granting her and others like her the possibility to learn to read and write, since now she can correspond with her children and grandchildren who are far away.

According to Korczak, the ultimate goal of world peace will be achieved by the children after they learn that problems and disputes can be resolved through dialogue between the parties, rather than through war or violence. Giving control to children and caring for their welfare and rights is the first step towards realizing this goal.

The main point that we sought to emphasize in this work is that the figurative allegory of the ideal king, with a higher consciousness, is intended to represent *the universal child and his excellent qualities*, which are designed not only to improve the lives of individuals but also the life of society as a whole, according to Janusz Korczak's approach. This is why this story is structured so that at first, personal qualities are developed (the desire to learn, the ability to control oneself and others) and then, after Matt's return from the war, his social consciousness is developed and he thinks of ways to improve the existential condition of humans as best he can. In short, the features of the excellent child, in Korczak's opinion, are expressed by Matt's first taking care to develop and advance personally and then developing a social consciousness that causes him to shift focus to improving society around him: he cares not only for himself as an individual, rather tries to discern the problems of the public and to seek solutions. He becomes a 'fighting king' and a 'rectifying king'. He is looking to make social corrections.

Unlike King Matt, the little prince's figure is based on the allegorical feature of wandering the world, going from planet to planet, from island to island (syllogistic and metaphoric) – where he meets stereotypical characters that represent diverse world views, to which he has to relate. The prince's characteristic of seeking a 'new beginning', like the rising sun, characterizes *the prince* in world culture, according to Cirlot's *Dictionary of Symbols* (ibid.). In his design of the figure of *the prince*, Saint-Exupéry highlights the essential characteristics of his *ideal child*, that is to say, how childhood should be. The first characteristic is original, primary thinking, the constant search for a new beginning. This approach, as illustrated in the allegory, prevents routines that are set in stone and patterns of behaviour and

samopoczucie fizyczne (chce im dać buty), a także duchowe (chce podarować im słodycze). Ustanawia dziecięcy parlament, aby każde z wybranych dzieci mogło przedstawić rzeczy, które chciałoby zmienić w swoim życiu, jednocześnie uzasadniając proponowaną zmianę. Wymyśla różne sztuczki, aby stworzyć harmonijny związek między dorosłymi a dziećmi: dzieci idą do pracy i zarabiają, a rodzice chodzą do szkoły i uczą się rozumieć swoje dzieci oraz – jak się okazuje – wypełniają lukę edukacyjno-kulturową, która powstała między tymi dwoma pokoleniami, co z kolei wpływa na powstawanie wielu konfliktów. Widzimy to w słowach życzliwej starszej pani, która podziwia króla Maciusia za wszystkie jego działania dla dobra ludzkości i dziękuje mu za umożliwienie jej i innym nauki czytania i pisanie, ponieważ teraz może korespondować ze swoimi dziećmi i wnukami, które są daleko.

Według Korczaka, ostateczny cel pokoju na świecie zostanie osiągnięty przez dzieci, gdy dowiedzą się, że problemy i spory mogą zostać rozwiązane poprzez dialog między stronami, a nie przez wojnę lub przemoc. Przekazanie kontroli dzieciom oraz troska o ich dobro i prawa jest pierwszym krokiem do realizacji tego celu.

Głównym punktem, który chcieliśmy podkreślić w tej pracy, jest to, że figuratywna alegoria idealnego króla o wyższej świadomości, zgodnie z podejściem Janusza Korczaka ma reprezentować **uniwersalne dziecko i jego doskonale cechy**, które mają na celu nie tylko poprawę życia jednostek, ale także życia społeczeństwa jako ogółu. Dlatego też opowiadanie to jest skonstruowane w ten sposób, że początkowo rozwijają się cechy osobiste (chęć uczenia się, zdolność kontrolowania siebie i innych), a następnie, po powrocie Maciusia z wojny, rozwija się jego społeczna świadomość i wymyśla on sposoby poprawienia egzystencjalnego bytu ludzi najlepiej, jak potrafi. Krótko mówiąc, cechy doskonałego dziecka, zdaniem Korczaka, wyrażają się przez pierwsze starania Maciusia, aby osobiście się wykształcić i udoskonalić, a następnie rozwijać świadomość społeczną. Dzięki niej Maciuś skupia się na poprawie jakości życia społeczeństwa wokół niego: dba nie tylko o siebie jako jednostkę, stara się raczej wychwycić problemy społeczeństwa i szukać rozwiązań. Staje się „walczącym królem” i „królem naprawiającym”. Dąży do naprawy społeczeństwa.

W przeciwieństwie do króla Maciusia, figura Małego Księcia opiera się na alegorycznym motywie wędrówki po świecie, przemieszczaniu się z planety na planetę, z wyspy na wyspę (sylogistycznej i metaforycznej) – gdzie spotyka się ze stereotypowymi postaciami reprezentującymi różne poglądy na świat. Charakterystyczny dla księcia sposób poszukiwania „nowego początku”, podobnie jak wschodzące słońce, umiejscawia księcia w kulturze światowej, według *Słownika symboli* Cirlota (1928). Tworząc figurę **księcia**, Saint-Exupéry ukazuje podstawowe cechy swojego

thinking that are fixed, which can sometimes be fatal (as with the drunkard), useless (as with the vain man) and sometimes keep you away from problems and actions you might take in real life (such as we see in the little prince's words of reproach to the businessman).

The second principle is the *higher consciousness*, which is expressed in the little prince's ability to distinguish between good and evil and to establish his distinctions through logical reasoning. He also makes these reasons known to the one he's talking to when he feels it might be beneficial. He constantly seeks answers to the questions that arise and even presents them (as in the dialogues with the king and the businessman). The little prince also represents the higher consciousness, because he repeatedly reconstructs his world of concepts in light of his experiences and in light of the opinions he hears around him.

The third principle is the *connection to the home*. The little prince is attached to his home and thinks about it constantly. In light of the new things he has learned, he is now aware of how much his home is in danger and how much the things at home (the rose and volcanoes) are part of it and are the most precious to him in the world. He is well aware of his duty to protect the home, not just in terms of maintenance, but also in terms of a real rescue from future dangers, which must be anticipated (the baobab trees). We will also mention that he is gentle and well-mannered, sometimes silent and at other times, a very charismatic speaker.

The little prince is the ideal child who represents the development and growth of a child under optimal conditions, drawing wisdom from interacting with his environment and with the 'teachers' who best teach you how to look at life and at yourself (like the fox) and those from whom he learns what *not* to do (e.g., the businessman, the drunkard, and the geographer). Saint-Exupéry presents in this work the child's right and duty to develop and grow, not necessarily by learning from books but rather by looking deeply and actively at life around one and the various characters close to one, using constant intelligence and criticism. The little prince thinks about others and their behaviour (the old king, the lamp lighter, the geographer and others) and takes everything they say to him very seriously, but his attitude is always personal. He sees the personal problem of the drunkard, who cannot escape from the cycle of addiction, but the subject remains on a completely individual level for the little prince and he comes to his conclusions only on a personal level, without any consequences beyond that. The narrator leaves the issue of relationships with adults, who do not understand the child and ask him questions that are not important to him (as the pilot does) also at the individual level, even

idealnego dziecka i tego, jak powinno wyglądać dzieciństwo. Pierwszą cechą jest oryginalne, pierwotne myślenie, ciągle poszukiwanie nowego początku. Takie podejście, jak zilustrowano w alegorii, zapobiega rutynie, sztywnym, ustalonym normom zachowań i myślenia, które czasami może być zgubne (jak w przypadku pijaka), bezużyteczne (jak w przypadku próżnego człowieka), a czasami utrzymuje człowieka z dala od problemów i działań, które może podjąć w prawdziwym życiu (jak widzimy w słowach Małego Księcia o zarzutach wobec bankiera).

Drugą zasadą jest **wyższa świadomość**, która wyraża się w zdolności Małego Księcia do rozróżniania dobra od zła i ustalenia ich kryteriów poprzez logiczne wnioskowanie. Przedstawia również swój sposób rozumowania temu, z kim rozmawia, kiedy czuje, że może to być dla kogoś pożyteczne. Nieustannie szuka odpowiedzi na pojawiające się pytania i sam też je stawia (jak w rozmowach z królem i bankierem). Mały Książę reprezentuje także wyższą świadomość, ponieważ wielokrotnie rekonstruuje swój świat koncepcji w świetle własnych doświadczeń i opinii, które słyszy wokół siebie.

Trzecią zasadą jest **przywiązanie do domu**. Mały Książę jest związany ze swoim domem i nieustannie o nim myśli. W świetle nowych rzeczy, których się nauczył, zdaje sobie sprawę, jak bardzo jego dom jest zagrożony i jak wiele rzeczy w domu (róża i wulkany) jest jego częścią, a zarazem, dla niego, czymś najcenniejszym na świecie. Doskonale zdaje sobie sprawę ze swojego obowiązku chronienia domu, nie tylko utrzymania go, ale także realnego ocalenia przed potencjalnymi zagrożeniami, które należy przewidzieć (baobaby). Warto też wspomnieć, że Mały Książę jest łagodnym i dobrze wychowanym, czasami milczącym, a innym razem bardzo charyzmatycznym mówcą.

Mały Książę jest idealnym dzieckiem, które reprezentuje rozwój i dorastanie dziecka w optymalnych warunkach, czerpiąc mądrość z interakcji z otoczeniem i od „nauczycieli”, którzy najlepiej uczą, jak patrzeć na życie i na siebie (jak lis) i tych, od których uczy się, czego **nie** robić (np. bankier, pijak i geograf). Saint-Exupéry przedstawia w tym dziele prawo i obowiązek dziecka do rozwoju i dorastania, niekoniecznie przez uczenie się z książek, ale raczej przez głębokie i aktywne obserwowanie życia toczącego się wokół jednej czy różnych postaci bliskich danej osobie, pamiętając przy tym o zdrowym rozsądku i krytycznym spojrzeniu. Mały Książę rozmyśla o innych i ich zachowaniu (stary król, latarnik, geograf i inni) i bierze wszystko, co do niego mówią, na poważnie, traktując ich podmiotowo. Dostrzega osobisty problem pijaka, który nie może się wyrwać z kręgu uzależnienia, ale podchodzi do tematu z zupełnie innej, osobistej perspektywy, wyciągając wnioski jedynie dla siebie, bez żadnych innych konsekwencji. Narrator

though there is a kind of generalization in the adult world here. There is no attempt to deal with the issue of adult-child relations, but only to create an awareness of it.

The first claim we can make is that the two authors both believe that every child deserves a happy childhood, but each sees this childhood differently. For Korczak, the child has duties and rights and he is required to determine for himself how his life and routine will unfold. The child embodied in the king's figure is the *child who cares for others*. This child has a great responsibility because he must take care of *everyone's* welfare. Although the child develops his personality and self-control, it is a means of developing himself so that he can represent and create social and democratic values for others. This is a peculiarity of the Korczakian king who represents the ideal child.

The little prince deals mainly with the search for answers to questions and situations that concern him. He is consumed by himself and his personal problems, such as the problems associated with the rose, which constantly bother him. He does not fight for others but only for himself. True, he can criticize and preach, but he remains in the personal framework, which comes out of him and returns to him. He realizes his right to mature perfectly, developing and consolidating his spiritual world and his relationship with the rose.

In *The Little Prince*, seeking out the way while investigating and questioning, and thence the process of deepening insights about the world around one – are the essence of the concept of childhood and the development of the life and personality of the child (the ideal child, Prince). In *King Matt* the individual child 'matures more and more' as a child with social awareness, a child who takes rights and duties upon himself and delegates them to others.

References

- Auerbach, A. (1997). Figura In: B. Haroshovsk, (ed.). *Figurative Language*. Jerusalem: University Press.
- de Saint-Exupéry, Antoine (1943). *The Little Prince*. (Hebrew version). last print 2004.. Tel Aviv: Am Oved Pub. Transl.: Ilana Hamerman.
- Abrams, H.H. (1988). *Figurative Language, Glossary Of Literary Terms*. New York: Harcourt Brace College Publishers, 66-70.

pozostawia kwestię relacji z dorosłymi, którzy nie rozumieją dziecka i zadają mu pytania, które nie są dla niego ważne (tak jak pilot) również na poziomie jednostki, mimo że tutaj, w świecie dorosłych, istnieje rodzaj uogólnienia. Nie podejmuje się próby rozstrzygnięcia kwestii relacji między dorosłymi a dziećmi, wskazując jedynie na sam fakt istnienia problemu.

Pierwszym wnioskiem, jaki możemy wyciągnąć, jest to, że obaj autorzy uważają, że każde dziecko zasługuje na szczęśliwe dzieciństwo, ale każde dziecko postrzega je w inny sposób. Według Korczaka dziecko ma obowiązki i prawa, musi samo ustalić, jak będzie wyglądać jego życie i przyzwyczajenia. Dziecko ucieleśnione w figurze króla jest dzieckiem, które **dba o innych**. Spoczywa na nim wielka odpowiedzialność, ponieważ musi dbać o dobro **wszystkich**. Chociaż dziecko rozwija swoją osobowość i samokontrolę, jest środkiem do tego, by móc reprezentować i tworzyć wartości społeczne i demokratyczne dla innych. Jest to cecha Korczakowskiego króla, który reprezentuje idealne dziecko.

Mały Książę zajmuje się głównie poszukiwaniem odpowiedzi na pytania i sytuacje, które go dotyczą. On sam i jego osobiste problemy, takie jak problemy związane z różą, stale go niepokoją, pochłaniają go. Nie walczy o innych, ale tylko dla siebie. To prawda, że potrafi krytykować i pouczać, ale tylko z perspektywy własnych zasad, które głosi i które słyszy. Uświadamia sobie prawo do doskonałości, rozwijania i umacniania swojego duchowego świata i jego związku z różą w dojrzały sposób.

W *Małym Księciu* poszukiwanie rozwiązania poprzez dociekanie i pytania, a następnie proces pogłębiania wiedzy o świecie wokół danej osoby są istotą koncepcji dzieciństwa i rozwoju życia oraz osobowości dziecka (idealne dziecko, książę). U króla Maciusia indywidualne dziecko „dojrzewa coraz bardziej” jako dziecko o świadomości społecznej, dziecko, które przyjmuje na siebie prawa oraz obowiązki i przekazuje je innym.

Bibliografia:

Auerbach, A., *Figura* [w:] *Figurative language*, pod red. B. Haroshovsk, University Press, Jerozolima 1997.

Saint-Exupéry, A., de *The Little Prince*. (wersja w j. hebr., wyd. z 2004), tłum. I. Hamerman, Am Oved Pub, Tel Awiw 1943.

- Brown S.J.(1996). *The World of Imagery*. New York: Russel & Russel.
- Cirlot J.E.(1962). *Dictionary of Symbols*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Fletcher, A. (1984). *Allegory – The Theory of a Symbolic Mode*. New York: Cornell University Press.
- Hauptman, S. (1991). *The Figurative Representation of the Modern Hero in the work of A.A. Kabak*. Bar Ilan University & The Memorial Foundation for Jewish Culture, New York.
- Hauptman, S. (2000). *Figurative Language in Poetry*. Tel Aviv: Mofet Insitute of Professional Studies Press.
- Dresis A. (1975). *Dictionary of Symbols and Imagery*. Amsterdam & NY: North Holland Publishing Company
- Lewis, C.D. (1985). *The Poetic Image*. London: Jonathan Cape.
- Miller, R.A. (1998). Images and Models, Similes and Metaphors, In: A. Ortony, (ed.), *Metaphor and Thought*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 202-250.
- Tomlinson, C.A. (2016). One to Grow On / Fox Taming and Teaching. *Educational Leadership*, 74(1) 92-103.

Abrams, H. H., *Figurative Language, Glossary Of Literary Terms*, Harcourt Brace College Publishers, Nowy Jork 1988, s. 66–70.

Brown, S. J., *The world of imagery*, Russel & Russel, Nowy Jork 1996.

Cirlot, J. E., *Dictionary of Symbols*, Routledge & Kegan Paul, Londyn 1962.

Fletcher, A., *Allegory – The theory of a symbolic mode*, Cornell University Press, Nowy Jork 1984.

Hauptman, S., *The Figurative Representation of the Modern Hero in the work of A. A. Kabak*, Bar Ilan University & The Memorial Foundation for Jewish Culture, Nowy Jork 1991.

Hauptman, S., *Figurative Language in Poetry*, Mofet Insitute of Professional Studies Press, Tel Awiw 2000.

Dresis, A., *Dictionary of Symbols and Imagery*, North Holland Publishing Company, Amsterdam & Nowy Jork 1975.

Korczak, J., *King Matt the First*, (wersja w j. hebr., wyd. z 2012), tłum. U. Orlev, Keter Pub, Jerozolima 1923.

Lewis, C. D., *The poetic image*, Jonathan Cape, Londyn 1985.

Miller, R. A., *Images and models, similes and metaphors* [w:] *Metaphor and thought*, pod red. A. Ortony, Cambridge University Press, Cambridge, Zjednoczone Królestwo 1998, s. 202–250.

Tomlinson, C. A., *One to Grow On / Fox Taming and Teaching. Educational Leadership*, nr 74(1) 2016, s. 92–103.

Basia Vucic

PhD student at The Institute of Education, The University College London

Bobo in Today's Kindergarten – Korczak's Practice in Early Childhood Education

Many of Janusz Korczak's central pedagogical ideas are treated superficially as a patchwork of practices and quotes. This is not a phenomenon reserved for Korczak, a disconnect between philosophy, theory and practice permeates contemporary education in general. The key to this workshop is participation, exploring together, contemporary ideas about play, risk, nature and child rights.

Since children attending Korczak's orphanage were aged 7 to 14 years, it is a common mistake that his ideas do not apply to early childhood, not to babies and children before school age. This session demonstrates that Korczak meant his ideas for all children, with examples presented from 'Korczak's Kindergarten' which began operation in the late 1920's. Exploring evidence directly from some of Korczak's lesser known texts with specific reference to the lives of very young children, highlights the lack of interest or promotion of these publications and continues to reflect the low status of young children generally. Similarly, there is often an educational hierarchy in societies which places university as more important than high school, which sits above primary school, leaving preschool, child care and nursery at the bottom of the list. By viewing power through a critical lens, a very different picture of rights in relationships emerges demonstrating how respect looks without setting age limits.

Korczak is often labelled within the New Education movement with Dewey, Steiner and Montessori (Wołoszyn 1997: 34; Valeeva 2013: 88; Kirchner 2013: 180; Silverman 2017: 3). Examining why other educators are 'known' while Korczak is 'forgotten' explores symptoms of power, negativity, fear and stereotypes. Aiming for a better understanding of the 'historically situated' Korczak, makes use of a snapshot in time prior to World War I. Once sympathy and his image of a 'a kind old man' are stripped back, there is a clearer investigation of the social institutions and influences guiding him as a younger man, for seeking out the determinants behind Korczak's agency. For example, Montessori and Korczak are often seen as having similar progressive ideas as members of 'New Education'. However, this causes Korczak to be understood through contemporary knowledge of Montessori education. By separating the layers, it can be revealed that at one point in time, Montessori and Korczak represented opposing sides of the debate

***Bobo* we współczesnym przedszkolu – praktyka Korczaka związana z edukacją wczesnoszkolną**

Wiele głównych idei pedagogicznych Janusza Korczaka traktuje się jako bezładny zlepek praktyk i cytatów. Nie dotyczy to jedynie fenomenu Korczaka, brak spójności pomiędzy filozofią, teorią i praktyką ogólnie przenika współczesną edukację. Kluczem do tego warsztatu jest partycypacja, wspólna eksploracja, współczesna wiedza i myśl na temat zabawy, zagrożeń, natury oraz praw dziecka.

Dzieci znajdujące się w sierocińcu Korczaka miały od 7 do 14 lat, dlatego powszechnym błędem jest niestosowanie jego idei do wczesnego dzieciństwa, do niemowląt oraz dzieci w wieku przedszkolnym. Korczak odnosił swoje koncepcje do wszystkich dzieci, jako przykład może tu posłużyć „Przedszkole Korczaka”, które zaczęło funkcjonować pod koniec lat 20. ubiegłego wieku. Szukanie dowodu bezpośrednio w niektórych mniej znanych tekstach Korczaka, by odnieść się do życia bardzo małych dzieci, wskazuje na brak rzeczywistego zainteresowania lub chęci promowania tych publikacji i kontynuuje tradycję niskiej pozycji społecznej małych dzieci. Podobnie w społeczeństwach istnieje hierarchia w systemie edukacji, która uniwersytet stawia wyżej niż szkołę średnią, jako mniej ważną, stojącą jednak wyżej niż szkoła podstawowa, nie mówiąc o przedszkolu, domu opieki nad dzieckiem czy żłobku, znajdującym się na samym dole listy. Przyglądając się jednak relacjom władzy z krytycznej perspektywy, dostrzegamy zupełnie inny bilans praw w relacjach międzyludzkich, który pokazuje, jak może wyglądać szacunek dla człowieka bez względu na wiek.

Korczaka, a także Deweya, Steinera oraz Montessori często łączy się z ruchem Nowej Edukacji (Wołoszyn, 1997, s. 34; Valejeva, 2013, s. 88; Kirchner, 2013, s. 180; Silverman, 2017, s. 3). Badając, dlaczego inni pedagodzy są znani, a Korczak został zapomniany, dotykamy problemów takich jak władza, zaprzeczenie, strach oraz stereotypy. Dążąc do lepszego „osadzonego historycznie” zrozumienia Korczaka, powinniśmy wrócić do czasów sprzed I wojny światowej. Jak już odsuniemy na bok współczucie oraz jego wizerunek „miłego, starego człowieka”, przechodzimy do jasnego rozpoznania instytucji społecznych oraz pobudek, jakimi kierował się ów młody człowiek w poszukiwaniu determinantów jego działalności. Na przykład Montessori i Korczak uznawani są często za osoby o zbliżonych, postępowych ideach, podobnie jak członkowie „Nowej Edukacji”. Jednak prowadzi

on the degenerate child. It is sometimes asked why the two famous educators, both doctors, never met? This becomes clearer upon seeing each of their early writing on the degeneracy debate. The question is no longer understood as why Montessori did not meet Korczak, but in reverse, why would Korczak meet with Montessori?

A great deal of what is called Montessori now, has been distilled via the American Montessori movement since the 1950s (Hinitz 2013: 182). This is symptomatic of taking practices without seriously considering the philosophy which underpins them and has resulted in an composite version. Studies such as Giardello (2016) offer superficial explanations of Montessori's motivations and fail to include her book, *Pedagogical Anthropology* (1913). This book serves to historically situate Montessori as she dedicates it to her influences and mentors, Cesare Lombroso and Sergi, the main proponents of the dominant 'criminal man' theory of the time. Montessori's anthropological method aims to eliminate what she describes as a hereditary atavistic tendency in order to "better the race" (Keatinge 1914). She describes the book as her opus, containing anthropometric information and various facts on the inferiority of groups of people. Here it needs to be stressed that Montessori was not alone in working within the model of Lombroso's criminology. This paradigm pervaded Western Europe and North America for decades (Pick 1996: 144).

On the other hand, Korczak's early response to the debate was not pedagogical, for example with his satirical article dedicated to degeneracy (*Zwyrodnienie*, 1904/1994: 9-10). He asserts his viewpoint rapidly, as he mocks journalists writing that the "burning issue of the evil that lurks in the deterioration of the urban proletariat" is mainly in their imagination. Furthermore, Korczak recommends the academic texts of Dallemagne (a French opponent of Lombroso) and explains that the pathological etiology of criminology is very complex, with elements of both environmental (climate, soil, hunger, religious, political and moral shocks, law and industry) and individual (disease, alcoholism, heredity and education) at play (*ibid*).

The parallel is drawn that both Montessori and Korczak were medically trained doctors who became educators. However, Montessori was a positivist with a philanthropic calling. She advocated experimental psychology as a starting point for "the search for truth" (Montessori 1912/2008: 44) whilst guided "by the deep respect she felt for their [children's] misfortune" (1912/2008: 48). The material nature of the institutions these educators established also presents the individual and collective beliefs and worldviews, through their practices, norms and rules (Little 2014). Both used observation, but Montessori demonstrated rigidity in her thinking and was convinced of the objectivity of her methods. For her, the trained teacher must be a passive observer of "natural phenomena" ready to intervene in

to do interpretowania Korczaka przez pryzmat współczesnej wiedzy na temat edukacji Montessori. Odzierając historię z kolejnych warstw, odkrywamy, że był taki czas, gdy Montessori i Korczak prezentowali sprzeczne stanowiska na temat dzieci z marginesów społecznych. Czasami pojawia się pytanie, dlaczego tych dwoje wychowawców-lekarzy nigdy się nie spotkało? Staje się to jasne, gdy przyjrzymy się ich wczesnym tekstom na temat dzieci zdegenerowanych. Pytanie to nie powinno zatem brzmieć: dlaczego Montessori nie spotkała się z Korczakiem, ale wręcz przeciwnie, dlaczego Korczak w ogóle miałby spotykać się z Montessori?

Sporo z tego, co dziś nazywamy się podejściem lub filozofią Montessori, zostało przeinaczone przez amerykański ruch Montessori działający od lat 50. XX w. (Hinitz, 2013, s. 182). To takie typowe, przejąć czyjeś praktyki bez nawet powierzchownego zagłębienia się w filozofię, która leży u podstaw tych praktyk; w ten sposób można całkowicie sens tej filozofii przeinaczyć. Badania Giardello (2016) na przykład w bardzo powierzchowny sposób wyjaśniają motywacje Montessori, nie uwzględniając jej książki „Antropologia pedagogiczna” (1913). Dzięki tej książce możemy osądzić Montessori historycznie, ponieważ dedykuje ją ona osobom, które wywarły na niej wpływ oraz mentorom, takim jak Cesare Lombroso oraz Sergi, głównym propagatorom dominującej w tamtych czasach teorii „przestępcy”. Metoda antropologiczna Montessori ma na celu wyeliminowanie, jak to sama nazywa, dziedzicznej atawistycznej tendencji, w celu „ulepszenia rasy” (Keatinge, 1914). Twierdzi, że jej książka to opus zawierający informacje antropometryczne oraz różne fakty potwierdzające niższość niektórych grup ludzi. Należy tu podkreślić, że Montessori nie była jedyną podążającą za modelem kryminologii Lombroso. Paradygmat ten przenikał zachodnią Europę oraz Amerykę Północną przez dekady (Pick, 1996, s. 144).

Z drugiej strony, wczesne stanowisko Korczaka nie było pedagogiczne, przywołajmy tu przykład jego satyrycznego artykułu poświęconego zwyrodnieniu (*Zwyrodnienie*, 1904/1994, s. 9–10). Sprawnie przedstawia tu Korczak swój pogląd i kpi z dziennikarzy, pisząc, że „palący problem zła, które czai się za sprawą pogorszenia proletariatu miejskiego” jest głównie ich wyobraźnią. Co więcej, Korczak poleca teksty akademickie Dallemagna (francuski przeciwnik Lombroso) i wyjaśnia, że patologiczna etiologia kryminologii jest bardzo złożona, zawierająca elementy zarówno środowiskowe (klimat, gleba, głód, religię, politykę, wstrząsy moralne, prawo i przemysł), jak i indywidualne (choroba, alkoholizm, dziedziczenie oraz edukację) (Tamże).

To, co łączy Korczaka i Montessori, to fakt, że oboje byli lekarzami z wykształceniem medycznym, którzy później zostali pedagogami. Jednak Montessori

matters of evil. These “evil acts” she described as feet up on tables, fingers in noses or the dawning of “expressions of violence” on faces of children prone to pushing (1912/2008: 71-80).

Korczak’s medical experience differed substantially to the research and clinical environments of Montessori. Key to his medical work were prognosis skills gained from home visiting and in the field as an army doctor (Falkowska 1989). Far from objective observation, Korczak gathered data whilst acknowledging the subjectivity of both the patient and the doctor in searching towards the real causes of illness. Korczak (1925/26: 396) instructs the teacher to mirror the ethics of a doctor who treats the criminal; “...give the child all the air, sun, all the kindness that is his right, irrespective of his doing what is right or what is wrong, unrelated to his virtues and vices.”

Montessori (1912/2008: 62) advised the teacher to be a model of high culture for “almost savage people” whilst affording no opportunity for vice. Whereas Korczak (1920) held no such pretences as he reminds the reader of “perverts who use refined speech and heroes of virtue with foul tongues” and those criminals who always “stop short of the prison gate.” (Korczak in Wolins 1967: 367). Instead he championed the rebellious child’s resourcefulness and resilience as characteristics required in societal transformation¹. Therefore, it is difficult to use words such as ‘criminal’ or badly behaved and expect it has the same meaning (concept) for both educators.

Montessori’s (1912/2008: 94) image of the child is one born helpless and in social bondage, thus her educational practices are liberating and aimed at revealing “the truth of child nature”. She evokes the ‘noble savage’, that man existing in a pure state would be ignorant of evil and incapable of aggression. Her concept of development is not age restricted but rather related to stages of the child traversing the primitive man’s evolutionary path to civilisation (1912/2008: 118). In leading the child to a social life, she states Rousseau-ian aims to retain their essence described as gentleness “so absolute, so sweet” (1912/2008: 94). For Korczak, the child is no innocent but a philosopher and poet deserving of respect, moving in spaces difficult for adults to access and lacking in experience as the “newly arrived foreigner”;

The child is not stupid. There are no more fools amongst them than among adults. Draped in the judicial robes of age, how often we impose silly, uncritical, impractical rules. Sometimes

¹ Korczak’s view is similar to Umberto Eco’s much later work *In Defence of Franti*, which defends the character of the ‘wicked’ boy, Franti, portrayed as the villain in De Amici’s best seller, *Cuore*.

była pozytywistką z powołaniem filantropijnym; zwolenniczką psychologii eksperymentalnej jako źródła do poszukiwania prawdy (Montessori, 1912/2008, s. 44), kierowaną „głębokim szacunkiem, który czuła dla ich [dzieci] niedoli” (Tamże, s. 48). Materialny charakter instytucji, które powołali ci edukatorzy, odkrywa również, dzięki ich praktyce, normy i zasady, indywidualne i zbiorowe przekonania oraz światopoglądy (Little, 2014). Oboje wykorzystywali metodę obserwacji, ale Montessori w swoim sposobie myślenia wykazywała surowość i była przekonana o obiektywności swoich metod. Według niej wykształcony nauczyciel musiał być biernym obserwatorem *naturalnych zjawisk*, który jest gotowy interweniować, gdy pojawia się zło. Te „złe uczynki”, o których pisała, to nogi na stole, palce w nosie lub przebłyśki „ekspresji przemocy” na twarzy dziecka skłonnego do popchnięcia innego (Tamże, s. 71–80).

Medyczne doświadczenie Korczaka znacznie się różniło od badań oraz klinicznego środowiska Montessori. Kluczem do jego medycznego doświadczenia były umiejętności prognozowania zdobyte podczas wizyt domowych oraz na polu walki, kiedy był lekarzem wojskowym (Falkowska, 1989). Daleki od obiektywnej obserwacji, Korczak zbierał dane, uznając podmiotowość zarówno pacjenta, jak i lekarza w poszukiwaniu prawdziwych przyczyn choroby. Korczak (1925/26, s. 396; www.brpd.gov.pl) dawał instrukcje nauczycielowi, aby kierował się etyką lekarza, który leczy przestępcę: „(...) dać dziecku całe powietrze, słońce, całą życzliwość, jaka mu się należy, niezależnie od zasług czy win, zalet czy przywar”.

Montessori (1912/2008, s. 62) radziła nauczycielowi, aby był wzorem wysokiej kultury dla „prawie dzikich ludzi”, nie dopuszczając jednocześnie do czynienia przez nich zła/występków. Korczak natomiast (1920) nie twierdził niczego podobnego, przypominając czytelnikowi o „zbożeniach, którzy mówią w sposób wyrafinowany oraz bohaterach cnoty z niewyparzonymi językami” oraz przestępcach, którzy zawsze „mają blisko do bram więzienia” (Korczak w: Wolins, 1967, s. 367). Zamiast tego opowiadał się za zaradnością zbuntowanego dziecka oraz odpornością jako cechami wymaganymi do transformacji społecznej¹. Dlatego trudno oczekiwać, że gdy użyjemy słów takich jak „przestępca” czy „urwis”, będą miały takie samo znaczenie dla obojga wychowawców.

Montessori (1912/2008, s. 94) przedstawia dziecko jako bezradne po urodzeniu i zniewolone w społeczeństwie, dlatego jej praktyka edukacyjna jest wyzwoleńcza i skierowana na ujawnienie *prawdy o naturze dziecka*. Przywołuje ona „szlachetnego dzikusa”, twierdząc, że człowiek żyjący w pierwotnym stanie nie

¹ Pogląd Korczaka jest zbliżony do tego, jaki prezentuje Umberto Eco w swojej późnej pracy *W obronie Franti*, który broni postaci „niegodziwego” chłopca, Franti, przedstawionego jako łobuza w bestsellerze *De Amici, Serce*.

the wise child stops short in irritated amazement when confronted with aggressive, insecure, offensive stupidity. (Korczak 1929/2012: 28)

Most people associate Korczak with the orphanages so therefore consider his work as being with older children aged mainly 7-14 years. Thus, it is often difficult to consider how his ideas are applicable to younger children because much of the focus is on dialogue and the self-governed institutions but Korczak was writing about all children and especially the youngest.

Looking chronologically at his experiences and career activities²;

- as a doctor specialising as a paediatrician in a children's hospital and out-patient's clinic. His studies from 1905-1912 took him to Berlin and Paris where he was researching infant nutrition and disease and the high mortality rate of children under 5 years. From 1905, he was also in private practice and home visiting families whilst also providing advice on raising children;
- as a pedagogue, his early educational work began by giving lessons and tutoring very young children while still in high school and into his university studies. It was common for wealthy families to have tutors or a governess for home schooling prior to sending their children off to school. Later, he extended his practice as a counsellor at summer camps;
- as a psychological-observer within a Montessori preschool while stationed as an army doctor in Kiev;
- as a university lecturer, he delivered lectures and seminars for nurses and kindergarten teachers. These teachers were called *froebianki* as they were trained in the Froebel kindergarten approach, which was heavily influenced by Pestalozzi;
- as a media personality, he regularly featured in articles on preschool and early childhood particularly during the 1920s and 1930s. His children's newspaper, "Mały Przegląd" (Little Review) featured a column "Kącik najmłodszych" (Little Corner for the Youngest). During 1934-36, his radio show included a segment "Audycje dla młodszych dzieci" for younger children with accompanying text published in "Antena".
- as a writer, Korczak heavily promoted books for very young children with his first published as early as 1902 which unfortunately has been lost. He encouraged reading and storytelling and published short texts in 1901-02 in "Wieczory Rodzinne" (Family Evenings). Young children also feature

² Information sourced with assistance from M. Ciesielska, Korczakianum – Museum of Warsaw, 02/2012

poznałby zła i nie byłby skłonny do agresji. Jej koncepcja rozwoju nie ma ograniczeń wiekowych, powiązana jest z fazami, jakie przechodzi dziecko, pokonując ścieżkę ewolucyjną prymitywnego człowieka do cywilizacji (1912/2008, s. 118). W prowadzeniu dziecka do życia społecznego posługuje się ona celami określonymi przez Rousseau, zachowując ich istotę, którą opisuje jako łagodność „tak absolutną, tak słodką” (1912/2008, s. 94). Dla Korczaka dziecko nie jest niewinne, jest filozofem i poetą zasługującym na szacunek, poruszającym się po miejscach trudno dostępnych dla dorosłych i nieposiadającym doświadczenia, jako „nowo przybyły obcokrajowiec”.

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 (Korczak, 1929/2012, s. 28; www.brpd.gov.pl).

Większość ludzi kojarzy Korczaka z sierocińcami i łączy jego pracę ze starszymi dziećmi w wieku 7–14 lat. Trudno więc powiedzieć, jak jego koncepcje stosują się do młodszych dzieci, ponieważ skupia się on głównie na dialogu i samorządności dzieci; mimo to wiemy, że Korczak pisał o wszystkich dzieciach, zwłaszcza najmłodszych.

A oto jego praktyka i kariera w podsumowaniu chronologicznym²:

- lekarz specjalizujący się w pediatrii w szpitalu dziecięcym oraz przychodni. Badania prowadzone w latach 1902–1912 zaprowadziły go do Paryża i Berlina, gdzie zajmował się żywieniem i chorobami niemowląt oraz wysokim wskaźnikiem umieralności wśród dzieci poniżej 5. roku życia. Od 1905 roku prowadził również prywatną praktykę oraz składał wizyty domowe rodzinom, doradzając jednocześnie na temat wychowywania dzieci;
- pedagog, jego wczesna praca edukacyjna polegała na udzielaniu lekcji i nauczaniu bardzo małych dzieci, jeszcze w szkole średniej oraz w czasie studiów wyższych. Wśród bogatych rodzin powszechne było zatrudnianie nauczyciela lub guwernantki do lekcji w domu, zanim poszły do szkoły. Później Korczak rozszerzył swoją praktykę jako doradca na koloniach letnich.
- psycholog-obszernik w przedszkolu Montessori, kiedy stacjonował w Kijowie w charakterze lekarza wojskowego.

² Informacje uzyskane z pomocą M. Ciesielskiej, Korczakianum – Muzeum Warszawy, 02/2012.

within his well-known publications – *Jak Kochać Dziecko*, *Dziecko w rodzinie*, *Bobo* and *Momenty Wychowawcze* amongst others.

Even before the war, Korczak was planning to write a volume on child development and thinking about how to include younger children in his orphanage. From the mid-1920s a kindergarten was planned in the Children's Home and finally achieved at the summer camp site, Różycka, operating from 1928 to 1933. A kindergarten was also opened in Nasz Dom from 1928 (at first only for boarders, from 1934 it was open to the public) and conducted sociometric research on early childhood issues such as sleep, bed wetting, onanism and language development. In Nasz Dom between 1932-34, there was an experimental school for about 20 children with 2 teachers. It did not use bells but allowed free movement of the children within the big hall 'sala' classroom and eventually beyond. The hall where classes were held had 11 tables with a changeable layout and this was set by the child duty monitors without permanent seat places. It also included a resting corner with mats, blankets and pillows. Outside of the main classroom, there were various spaces – a quiet room, a loud room for movement and activity and a workshop which included sheet metal work. Lessons included reading, arithmetic cards, singing and arts, crafts and workshop. Every Thursday there were excursions related to the interests of the children, for example, "How are bread rolls made?" and "What is it like to work as a tram driver?"

This range of experience reminds us that when reading Korczak's work to remember that he is writing about ALL children. This is particularly evident in his book, *Bobo* (1914) which can be considered his infant study:

The infant explores his hands. Straightens, shifts from the left to the right, brings closer and moves away, clenches fingers into a fist, talking to them and waits for a response, with the right grabs his left hand and pulls, takes the rattle and looks at the curious altered image of the hand, transfers it from one to the other, examines it in his mouth, immediately takes it out and looks slowly, carefully.

Korczak does not delineate between older and younger children as his philosophical ideas do not change even if the methods do. Another reason why he did not advocate closed methods like Montessori but learning from the children as to what is appropriate for them. Korczak is saying the young child is a researcher, a scientist, a scholar and is learning all the time, much more than we are right now. This is hard work, it is difficult and needs to be taken seriously, just as seriously as you or I would expect for our work.

- wykładowca uniwersytecki – prowadził wykłady i seminaria dla pielęgniarek i nauczycieli przedszkolnych. Nauczycieli tych nazywano freblankami, ponieważ byli nauczani w duchu i filozofii Froebela, pozostającym pod silnym wpływem Pestalozziego.
- działacz w mediach, regularnie pisywał artykuły na temat wczesnego lub przedszkolnego dzieciństwa w latach 20. oraz 30. ubiegłego wieku. Jego gazeta dziecięca „Mały Przegląd” posiadała kolumnę „Kącik najmłodszych”. W latach 1934–36 prowadził w radiu audycję „Audycja dla najmłodszych dzieci” oraz publikował teksty w „Antenie”.
- jako pisarz Korczak mocno promował książki dla bardzo małych dzieci, a swoją pierwszą książkę opublikował już w 1902 roku; niestety została utracona. Zachęcał do czytania oraz opowiadania historii, a w latach 1901–02 publikował krótkie teksty w „Wieczorach Rodzinnych”. Małe dzieci zostały również opisane w dobrze znanych publikacjach – *Jak kochać Dziecko*, *Dziecko w rodzinie*, *Bobo* oraz *Momenty Wychowawcze*; to tylko niektóre z nich.

Już przed wojną Korczak planował napisać książkę na temat rozwoju dziecka oraz myślał, jak włączyć młodsze dzieci do swojego sierocińca. Od połowy lat 20. planował otwarcie przedszkola w Domu Sierot, co w końcu mu się udało podczas kolonii letnich Różyczka, działających w latach 1928–1933. W 1928 roku w Naszym Domu otworzył również przedszkole (na początku tylko dla mieszkających w Domu, od 1934 roku stało się przedszkolem publicznym) oraz prowadził badania socjometryczne na temat zagadnień związanych z wczesnym dzieciństwem, takich jak sen, moczenie się w łóżku, onanizm oraz rozwój języka. W latach 1932–34 w Naszym Domu istniała szkoła eksperymentalna dla około 20 uczniów z dwoma nauczycielami. Nie używano w niej dzwonek, ale pozwalano na swobodne poruszanie się dzieci w dużej sali i ewentualnie poza nią. Korytarz, w którym odbywały się zajęcia, wyposażony był w 11 stołów o zmiennym ustawieniu bez stałych miejsc siedzących, które dzieci wybierały dowolnie. Znajdował się tam również kącik, w którym można było odpocząć, korzystając z mat, koców i poduszek. Poza główną salą znajdowało się dużo pomieszczeń – cichy pokój, głośny pokój do ruchu i aktywności oraz warsztat, gdzie pracowano z arkuszami metalu. Lekcje obejmowały czytanie, karty arytmetyczne, śpiew oraz różne dziedziny sztuki, rzemiosło oraz warsztat. Co wtorek odbywały się wycieczki związane z zainteresowaniami dzieci, na przykład, *Jak robi się buleczki? czy Jak to jest, kiedy pracuje się jako tramwajarz?*

The child is not playing: this tires the eyes terribly and takes considerable effort of will to understand. The baby is a scholar in the laboratory, thinking up issues of the highest importance, which slip in and out of his understanding.

In a recent publication on Korczak's pedagogy, Silverman (2017) describes *Bobo* as a work on the developmental stages of a baby which is incorrect. A developmental perspective tends to suggest something was less and moves to something more and better. This is not a view held by Korczak but rather a psychological lens applied by Silverman in his interpretation. In his book, Silverman edited out the above paragraph as unimportant whilst he used *Bobo* symbolically to explain Korczak's worldview, hence once again ignoring the baby. Returning to Korczak's text:

The aunt leans over the pram – her eyes are met with the serious gaze of Bobo. A beautiful baby, the aunt says to the mother, she has your mouth and father's eyes. She leans a little further, kisses Bobo. Bobo is startled with fright. The Aunt is embarrassed by the kiss and by the fear it caused in the baby. Poor little one, says aunt, your mind is still asleep.

Bobo's mind asleep? Asleep? Not conscious?

There is not a human mind at any stage of life that is as consciously alert as Bobo's at this moment. If the human mind was always so unconscious, its thoughts would soar and the universe would fear losing its secrets.

Not only is the baby not respected as a person, Korczak rejects many adult centred psychological concepts that are used to explain a baby's behaviours as a deficit. We turn our own mistakes around and use them as evidence that a young child is not yet fully developed and not rational. Korczak's explanation is almost the opposite, that there is never a time in human life quite like infancy and early childhood. The infant is experiencing amazing and rapid growth which is mostly invisible, changing so fast that he is already different today than yesterday and adults are struggling to keep up. More than 100 years ago, Korczak was predicting what neuroscience is now saying, that the baby is more complicated than the most fantastic machine we could ever imagine. Within a baby's brain, if we look at a tiny piece the size of a grain of rice, it contains 10,000 nerve cells so extrapolate to how many grains of rice there are across the whole brain. Now in that tiny grain of rice, each cell can make between 1 and 10,000 connections with other nerve cells so that ends up around 1 trillion connections. More than stars in the sky! This neural network is developing fast so that by the time a child is 5 years old they have around twice as many connections than an adult. Korczak also explains to us that in a very short period of time the baby might still be weak physically but takes advantage of

Taki zakres doświadczeń przypomina nam, że czytając prace Korczaka, musimy pamiętać o **WSZYSTKICH** dzieciach. Widać to szczególnie w książce *Bobo* (1914), czyli studium niemowlęctwa:

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

Korczak nie wyznacza granicy pomiędzy starszymi i młodszymi dziećmi, ponieważ jego idee filozoficzne nie zmieniają się, nawet jeśli zmieniają się metody. To kolejny powód, dla którego Korczak nie opowiadał się za sztywnymi metodami Montessori, ale uczył się od dzieci tego, co jest właściwe. Korczak twierdził, że małe dziecko jest badaczem, naukowcem, uczonym i cały czas się uczy, dużo więcej niż my teraz jako dorośli. Jest to ciężka praca, trudna i należy traktować ją poważnie, tak poważnie, jak poważny mamy stosunek do pracy.

Ono nie bawi się: miejcież do licha oczy i dostrzeżcie wysiłek woli, by zrozumieć. To uczony w laboratorium, wymyślony w zagadnienie najwyższej wagi, a które wyslizguje się jego rozumieniu... (Tamże)

W ostatniej publikacji na temat pedagogiki Korczaka Silverman (2017) opisuje *Bobo* jako pracę na temat stadiów rozwoju niemowlęcia; nie jest to prawda. Perspektywa rozwojowa zakłada, że pierwotnie czegoś było mniej i że to „coś” zmienia się na większe i lepsze. Nie jest to pogląd Korczaka, a raczej psychologiczne soczewki, które w swoich interpretacjach stosował Silverman. W swojej książce Silverman zredagował powyższy cytowany paragraf jako nieistotny, ale wykorzystał *Bobo* symbolicznie, aby wyjaśnić światopogląd Korczaka, znowu ignorując to co najważniejsze – czyli dziecko. Wróćmy do tekstu Korczaka:

Nachyliła się ciocia nad wózkim, wzrok jej spotkał się z poważnym, badawczym spojrzeniem boba.

– Śliczna dziecina – mówi ciocia do matki – krój ust ma twój, a oczy twojego męża. Nachyliła się bardziej jeszcze, pocałowała boba.

A ono drgnęło przestraszone.

Ciocia zawstydziała się pocałunku i strachu bobowego.

– Biedne maleństwo – mówi ciocia – twój umysł śpi jeszcze.

Umysł boba śpi?

the whole of human evolution to overtake even the most intelligent of the animals. So why as the child grows does the neural network shrink? The brain is losing some of those connections – and this is due to experience, the connections that are used become the ones that are needed so those are the ones that are kept – use it or lose it. We can call the effects of these experiences by another name, that of ‘learning’. All experiences whether positive or negative, good or bad will have an impact on the brain’s development. As Korczak writes in the Introduction to reports of the ‘Aid for Orphans’ Society (1927): “Growth is difficult – the child’s work and first responsibility and right.” According to Janusz Korczak every child is an unrepeatable and unique individual and just like every person – has their strengths and weaknesses (Korczak 1958: 43-44): “Children don’t become human beings, they already are.”

For the infant, there is the reality of physical vulnerability and biological maturation. The early twentieth century had seen rapid advancement of medical knowledge and the concern for high number of infant deaths had transformed infancy and early childhood by stressing hygienic and quiet environments. This is what Korczak’s staff encountered when they visited the local foundling orphanage. It is important to make this distinction from Korczak’s orphanage (*Dom sierot*) where the children often had a living parent or extended family but were placed in the orphanage due to difficult circumstances due to poverty or illness resulting in the family unable to care for them. Some children even went home on the weekend which is why the orphanage can be considered as a boarding school of sorts. The foundlings on the other hand had a very different social status as these were abandoned children, unwanted. The view was that a ‘good’ baby is easier to adopt, that is one who is clean, does not cry and sleeps well. To promote health and safety and develop a passive temperament, these babies and toddlers were raised in a very sterile environment where infancy was treated as an illness. The children were kept in their cots for prolonged periods to minimize activity, unable to see out of the windows and rarely heard anyone speak. These conditions seem difficult to comprehend but were to be found in North America up until the 1960s and similar policies led to the appalling conditions in Romanian orphanages up until the 1990s. However, for the young staff coming from Korczak’s house this was shocking. One teacher described that this lack of stimulation had the children lifting her skirt trying to find coloured socks. Desperately looking for colour. Of course, this environment subdued the children within the foundling orphanage but rarely succeeded in its aims externally. Once adopted, the new parents could not cope with the child in a normal home environment resulting in many foundlings returned to institutional

Ależ zaden umysł ludzki w żadnym życia okresie nie czuwa tak czujnie, jak umysł bobowy. Gdyby umysł ludzki zawsze tak spał, miałby myśl niebosięzną, wszechświat zbladłby o swe tajemnice.

(J. Korczak, *Bobo*, s. 85–92, www.wolnelektury.pl)

Nie tylko nie szanuje się dziecka jako osoby; Korczak odrzuca wiele teorii psychologicznych traktujących dorosłość jako punkt odniesienia, służących do stwierdzenia, że zachowania niemowlęcia są deficytowe. Stosujemy kryteria własnych błędów, używając ich do tego, aby udowodnić, że małe dziecko nie jest jeszcze w pełni rozwinięte i racjonalne. Wyjaśnienie Korczaka jest zupełnie odwrotne, twierdzi on, że w życiu człowieka nie ma drugiego takiego okresu jak niemowlęctwo i wczesne dzieciństwo. Niemowlę doświadcza niebywałego i gwałtownego rozwoju, który zazwyczaj jest niewidoczny; niemowlę zmienia się tak szybko, że jest inne nawet niż dopiero wczoraj; wręcz z dnia na dzień, i to dorośli robią wszystko, żeby za nim nadążyć. Ponad 100 lat temu Korczak przewidywał to, o czym mówi teraz neurobiologia, że niemowlę jest bardziej skomplikowane niż większość fantastycznych maszyn, które możemy sobie wyobrazić. W mózgu dziecka, już w malutkiej jego części wielkości ziarenka ryżu, znajduje się 10 000 komórek nerwowych; więc jak można przewidzieć, ile ziarenek ryżu jest w całym mózgu? W tym małym ziarenku ryżu każda komórka może wytworzyć od 1 do 10 000 połączeń z innymi komórkami nerwowymi, co daje około trylionu połączeń. To więcej niż gwiazd na niebie! Ta sieć neuronowa rozwija się szybko, a do czasu, gdy dziecko kończy 5 lat, tworzy około dwukrotnie więcej połączeń niż u osoby dorosłej. Korczak wyjaśnia nam również, że w bardzo krótkim czasie niemowlę może być nadal słabe fizycznie, ale korzysta z dorobków ewolucji do tego stopnia, że wyprzedza najbardziej inteligentne zwierzęta. Dlaczego zatem wraz z wzrastaniem dziecka komórki neuronowe kurczą się? Mózg traci niektóre z tych połączeń, a jest to związane z przeżywaniem, połączenia używane stają się potrzebne i utrwalają się – na zasadzie „używaj albo trać”. Innymi słowami efekt doświadczenia można nazwać „uczeniem się”. Wszystkie doświadczenia, pozytywne czy negatywne, dobre lub złe wpływają na mózg. Jak pisze Korczak we wstępie do swoich raportów z działalności Związku „Pomoc dla sierot” (1927): „Rozwój jest trudny – praca dziecka i pierwsza odpowiedzialność oraz prawa” [tłum. własne, brak dostępu do źródła – przyp. tłum.].

Według Janusza Korczaka każde dziecko jest niepowtarzalną i wyjątkową jednostką, tak jak każda osoba – ma swoje mocne i słabe strony (Korczak, 1958, s. 43–44): „Dzieci nie stają się istotami ludzkimi, już nimi są”.

care. This led to a new project to develop a kindergarten home for the children aged 4 to 6 years of age leaving the foundling orphanage. It was approved by Korczak and he chose the staff to run it although he doubted their capacity for success due to the difficult behaviours exhibited by the children. It was decided that there would be benefits from being in the countryside at the summer camp, Różyczka (Little Rose). The site was a total of 10 acres (4 hectares) fenced all the way around with one main gate and entry via a long driveway lined with apple trees and sunflowers. There was even a little forest and Korczak remarked that the only thing they were missing was water, either a lake or a river and for that they had to travel. Różyczka was already in operation for older children who came for summer camp, winter recovery and other boarding activities. It had a workshop, laundry with a farm, forest and garden to supply its own food and stables for the horses which were needed for transport and farm work. The boarding house for the kindergarten children was built last.

The child needs movement, air, sunlight – agreed, but something else, too. To see into the distance, a feeling of freedom – the open window. [...] reaching to achieve the highest thoughts in a way that does the least harm to human rights. [The Open Window, “Special School” 1925/26]

What was it like in those early days with 20 or so 4 year olds coming from the foundling orphanage to the kindergarten? One teacher described it like letting wild horses out of the stable. Anyone who has ever worked with horses knows when like this, they are dangerous to themselves and to others. The approach taken is at complete odds to contemporary practice with children such as these. Generally, we try to restrain them, hug them, we try to remove distractions, things and people, put them in special spaces, perhaps therapy with simple activities and make them wait in cars and waiting rooms for psychologists and speech therapists and so on. I am not suggesting this is wrong but reflecting that each one closes the window slightly with the child losing their sense of freedom. When the children arrived at the kindergarten, there were only a couple of rules. Any child could leave the kindergarten as long as they had told someone that they were going, were not to leave the outside fence (10 acres) and could visit people who were working but not annoy them. The older school children would stand guard at the gate to discourage the little ones from leaving and this practice still happens at the Korczakowo summer camp. Thus, animals and the general activities of the farm and house were important aspects of life for the children. Even in the city orphanage the children had a garden and kept rabbits and guinea pigs as pets. It was this involvement in “work” that was emphasized in Korczak interpretation during communist times overshadowed

W przypadku niemowlęcia istnieje rzeczywistość wrażliwości oraz biologiczne dojrzewanie. Na początku dwudziestego wieku doszło do gwałtownego postępu w dziedzinie medycyny, a niepokój o wysoki współczynnik umieralności niemowląt zmienił niemowlęstwo oraz wczesne dzieciństwo, wprowadzając konieczność zapewnienia higienicznego i spokojnego otoczenia dla dziecka. Pracownicy Korczaka zaobserwowali ten fakt, odwiedzając lokalne sierocińce dla porzuconych dzieci. Należy tu rozróżnić sierociniec Korczaka (Dom Sierot), w którym zamieszkujące go dzieci miały żyjących rodziców lub dalszą rodzinę, ale zostały umieszczone w nim z powodu trudnych warunków spowodowanych biedą lub chorobą uniemożliwiającą opiekę nad dzieckiem. Niektóre z dzieci nawet wracały do domów na weekendy, dlatego sierociniec można było nazwać pewnego rodzaju internatem. Dzieci te miały zupełnie inny status społeczny niż te porzucone, niechciane. Istniał pogląd, że „dobre” niemowlęta jest łatwiej adoptować; dobre, czyli takie, które są czyste, nie płaczą i dobrze śpią. Aby zadbać o zdrowie i bezpieczeństwo oraz rozwijać bierne usposobienie, niemowlęta oraz małe dzieci wychowywane były w bardzo sterylnym środowisku, w którym niemowlęstwo było traktowane jak choroba. Dzieci były przez długi czas przetrzymywane w łóżeczkach, aby nie były zbyt aktywne, nie mogły wyglądać przez okno i rzadko mogły usłyszeć, jak ktoś mówi. Trudno pojąć takie warunki, ale były one kultywowane do lat 60. XX w. w Ameryce Północnej, a w rumuńskich sierocińcach takie mizerne warunki panowały do lat 90. Jednak dla młodej kadry pochodzącej z sierocińca Korczaka było to szokujące. Jeden z nauczycieli napisał, że taki brak bodźców powodował, że dzieci podnosiły swoje spódnice, aby zobaczyć kolorowe skarpetki. Desperacko szukały kolorów. Oczywiście takie środowisko dyscyplinowało dzieci w domu dziecka, ale nie spełniało swoich zadań po ich odejściu do świata zewnętrznego. Po adopcji nowi rodzice nie byli w stanie poradzić sobie z dzieckiem w normalnym, domowym środowisku, dlatego wiele z porzuconych dzieci wracało pod opiekę instytucji. W rezultacie stworzono nowy projekt polegający na stworzeniu domu przedszkolnego dla dzieci w wieku 4 do 6 lat, które opuszczały sierociniec dla niechcianych dzieci. Uzyskał on poparcie Korczaka, a on wybrał opiekunów, którzy podjęli się współpracy z nim, chociaż on sam wątpił w powodzenie projektu z powodu zachowań dzieci. Zdecydowano, że korzystny dla nich będzie udział w koloniach letnich Różyczka. Powierzchnia tego obiektu zajmowała 4 hektary, była ogrodzona, z jedną bramą, przez którą przechodziła długa droga wjazdowa, wzdłuż której rosły jabłonie i słoneczniki. Był tam również lasek, a Korczak zauważył, że jedyną wadą był brak wody – jeziora lub rzeki – do której trzeba było długo iść. Różyczka przyjmowała już starsze dzieci, które przyjeżdżały na kolonie letnie,

owing his emphasis on play, caring and social relations. At the kindergarten, the important outdoor features were swings, climbing equipment and the sandpit. Now it has sometimes been said that Korczak did not understand play and this is usually accompanied by a quote from him that children of all ages needed to have outside play to get out excess energy. This can be taken as a defence of much older children having the chance to play as he had a rule in the Children's Homes that all of the school children before they did anything else, before homework or chores or duties, had to have a half hour of play. However, it is oversimplification to consider contemporary notions of play as better than theirs.

This is demonstrated by the case of young Ida Merżan, one of Korczak's former staff members. As a teenager, Ida arrived in Warsaw from a small village to go to university. She first remembers meeting Korczak at lectures in education and child studies, and was encouraged by friends to apply to the Bursa at the orphanage as a student teacher. In her successful application, she wrote that she should be chosen because although she had very little experience, she was young and valued play with the children. Many years later she admitted being ashamed of that statement having learnt that facilitating children's play had little to do with age and more to do with attitude. However, the value of play that she learnt from Korczak, the other teachers and especially the children stayed throughout her teaching and writing career. In 1967, she was advocating that parents and teachers understand the child's right to play as stated in the Declaration. It is useful to consider that laws are often written down long after they already exist within society. By the time Merżan is writing, the right to play was a cultural trend in Poland, one which could be considered a social norm especially for early childhood. To put it into context, Korczak's kindergarten teachers had themselves been taught by kindergarten teachers and especially popular was Froebel's approach which was influenced by Pestalozzi (one of Korczak's heroes). Froebel's kindergarten movement was a century old when Korczak was writing so there was perhaps not much to suggest that it needed defending. I propose that another reason for Korczak's disinterest in Montessori was that he did not see what her method offered compared to what was already available through Froebel's kindergartens. In contemporary preschool programs where children are playing with blocks, with sand, water or clay, or cutting their own fruit or planting vegetables in the garden, this is Froebelian kindergarten practice. Inside Korczak's kindergarten, we would expect many familiar aspects – wooden blocks, musical instruments, a library, child sized furniture but also plants and flowers, tablecloths and curtains. It was very much a homey classroom far from the hospital image of the foundling orphanage. Although Korczak has a fondness for blocks, it

zimowy wypoczynek oraz inne aktywności połączone z pobytem. Na miejscu był warsztat, pralnia, farma, las oraz ogród, z którego zbierano warzywa i owoce, oraz stajnie dla koni, których używano do transportu i prac na farmie. Internat dla dzieci w wieku przedszkolnym został zbudowany na samym końcu.

Dziecku potrzebny ruch, powietrze, światło – zgoda, ale i coś jeszcze. Spojrzenie w przestrzeń, poczucie wolności – otwarte okno. [...] ambicją wychowawcy być musi osiągać najpomysłniejsze wyniki drogą najmniejszych pogwałceń praw człowieka (J. Korczak, *Otwarte okno*, „Szkoła Specjalna”, 1925/26; www.brpd.gov.pl)

Jak to wyglądało na początku, kiedy około 20 czteroletnich porzuconych dzieci przyjeżdżało z sierocińca do przedszkola? Jeden z nauczycieli porównał to do wypuszczenia ze stajni dzikich koni. Każdy, kto kiedykolwiek pracował z końmi, wie, jak to wygląda: stają się one niebezpieczne dla siebie i innych. Przyjęte przez Korczaka podejście jest zupełnie inne niż to, które przyjmujemy współcześnie wobec takich dzieci. Ogólnie staramy się je kontrolować, przytulać, usuwać bodźce rozpraszające, rzeczy oraz ludzi, ustawiać je w odpowiednim miejscu, względnie stosować terapie wykorzystujące proste czynności, zmuszamy je do czekania w samochodach i poczekalniach na psychologów oraz logopedów etc. Nie twierdzę, że jest to złe, ale myślę, że każdy, kto delikatnie zamyka okno, zabiera dziecku poczucie wolności.

Kiedy dzieci przyjechały do korczakowskiego przedszkola, istniało tylko kilka zasad. Każde dziecko mogło wychodzić z przedszkola, jeśli o tym komuś powiedziało; nie mogło tylko wychodzić za ogrodzenie (4 hektary) i mogło spotykać się z ludźmi, którzy tam pracowali, ale nie naprzykrzać się im. Starsze dzieci szkolne pilnowały bramy, żeby młodsze nie wychodziły – i tak się nadal dzieje na koloniach letnich Korczakowo. Zwierzęta oraz prace na farmie i w domu były bardzo ważnym aspektem w życiu dzieci. Nawet w miejskim sierocińcu dzieci miały ogród, gdzie hodowały króliki i świnki morskie. To właśnie ten element zaangażowania w pracę tak bardzo podkreślano, interpretując Korczaka w czasach komunizmu, marginalizując jego nacisk na zabawę, opiekę i relacje społeczne. W przedszkolu najważniejszym sprzętem na powietrzu były huśtawki, sprzęt wspinaczkowy oraz piaskownica. Współcześnie mówi się czasami, że Korczak nie rozumiał znaczenia zabawy, zazwyczaj powołując się na jego słowa, że dzieci w każdym wieku muszą bawić się na zewnątrz, aby się wyszaleć. Można uznać, że w pewien sposób stawał w obronie starszych dzieci, które miały możliwość zabawy, ponieważ w Domu Dzieci obowiązywała zasada, że zanim dziecko w wieku szkolnym zacznie wykonywać swoje zadania i obowiązki czy pracę domową, musi się bawić przez pół

is interesting that he writes about the child's special relationship with her doll. This relates well with one of Froebel's quotes: "Play is the highest expression of human development in childhood, for it alone is the free expression of what is in a child's soul".

Play with dolls was considered important for both boys and girls in the kindergarten. Anticipating resistance from other teachers and parents regarding this, Ida recommends setting it up as 'doll's hospital' where dolls could be used in doctor play. She included a repair workshop and even making furniture and clothes, as sewing and tailoring were considered an appropriate skill activity for both the boys and girls unlike later perceptions. The teachers brought these features with them for running the kindergarten with the idea that play can be all things in education, something Ida Merżan (1967) later called holistic or comprehensive development.

The child must be guaranteed the conditions for play... for holistic development of the child...play provides new knowledge, acquisition of physical and social skills, develops aesthetics...

To conclude we return to 'Bobo' and reflect on a unique example of Korczak-ian practice and concept of citizenship with short case studies presented by Merżan (1967):

The backyard is a great place to observe both children and their playmates, as well as parents who direct their activity in play, despite them thinking their children are playing independently. [...]

In the shade stands a baby pram. Not too far, more in the sunshine, a second pram. Both 'citizens' are the same age.

Janek is dressed in a (one-side) sleepsuit and holds in his hand a coloured rattle, which is tied by a ribbon to the pram. Older children, who come by, peer into the pram, and if they notice that the rattle has fallen out of the little one's hands, they give it back to him. Janek examines his hands or pulls his feet to his mouth. It is difficult work. And it is not always successful. However, this does not discourage him and he returns to his training. This is his preliminary physical training and first play, but also a training of his will. He really wants to get those feet into his mouth. Later he looks over his fingers, turns his hands, then turns them in every direction. He is so pleased that he smiles to himself. It is pleasant to lay like this. He also smiles at the children, those that look into the pram. It shows that he does recognise them. They are his first social contacts.

But conditions for development are different for Paul, although he lays in an identical pram. His arms and legs he has tightly wrapped by a warm blanket, which stops his movement. So, he lays only looking at the little bears tied to his pram. He cannot move his legs, his arms either. He is a sensitive child and worried about his health, his mother tucks his arms back under the covers. Toys get dirty when they fall on the ground so she has removed anything unnecessary. He lacks the opportunities for movement like his colleague Janek and so

godziny. Jednak byłoby dużym uproszczeniem, gdybyśmy uznali, że współczesne rozumienie zabawy jest lepsze niż kiedyś.

Można tu przywołać przypadek młodej Idy Merżan, która należała kiedyś do pracowników Korczaka. Jako nastolatka Ida przyjechała z małej wsi do Warszawy na studia. Po raz pierwszy spotkała Korczaka na wykładach z pedagogiki dziecięcej i zachęcona przez przyjaciół, ubiegała się o przyjęcie do bursy w sierocińcu jako praktykantka. W swojej aplikacji, która spotkała się z uznaniem, napisała, że powinna zostać wybrana, ponieważ – chociaż ma małe doświadczenie – jest młoda i lubi zabawę z dziećmi. Wiele lat później przyznała, że wstydziła się tego, ponieważ dowiedziała się, że łatwość zabawy z dzieckiem ma mniej wspólnego z wiekiem, a bardziej z nastawieniem. Jednak wartość zabawy, której nauczył ją Korczak, inni pracownicy, a zwłaszcza dzieci, była obecna w całym jej nauczaniu oraz karierze pisarki. W 1967 roku Korczak opowiadał się za tym, aby rodzice oraz nauczyciele zrozumieli prawo dziecka do zabawy zgodnie z Deklaracją. Warto wspomnieć, że prawo jest spisywane długo po tym, jak zaczyna funkcjonować w społeczeństwie. Jeszcze zanim Merżan to napisała, prawo do zabawy było już w Polsce trendem kulturowym, które można było uznać za normę społeczną, zwłaszcza w odniesieniu do wczesnego dzieciństwa. Aby osadzić to w kontekście, wspomnijmy, że nauczyciele z przedszkola Korczaka byli edukowani przez nauczycieli przedszkolnych, wzorujących się na Froebli, który był pod dużym wpływem Pestalozziego (jednego z bohaterów Korczaka). Ruch przedszkolny Froebela istniał już sto lat przed Korczakiem, a więc nie było chyba potrzeby go specjalnie bronić.

Wydaje mi się, że kolejnym powodem, dla którego Korczak nie interesował się Montessori, było to, że nie wiedział, co realnie daje ta metoda, w przeciwieństwie do Froebela, którego przedszkola dobrze już funkcjonowały. We współczesnych programach przedszkolnych, zgodnie z którymi dzieci bawią się klockami, piaskiem, wodą lub gliną, wycinają własne owoce lub sadzą warzywa w ogrodzie, to właśnie nazywamy podejściem Froebela. W przedszkolu Korczaka spodziewamy się podobnych atrybutów – drewnianych klocków, instrumentów muzycznych, bibliotek, mebelków dopasowanych do wzrostu dziecka, ale również roślin i kwiatów, obrusów i zasłon. Była to bardzo „domowa” sala, która nie miała szpitalnego wyglądu sierocińca dla niechcianych dzieci. Choć Korczak lubił klocki, co ciekawe, więcej pisał o szczególnej relacji dziecka z lalką. Można to dobrze odnieść do cytatu z Froebela: „Zabawa jest najwyższą formą ekspresji rozwoju ludzkiego w dzieciństwie, bo to jest właśnie swobodna ekspresja tego, co znajduje się w duszy dziecka”.

frequently has colds. She prefers other children not to come towards little Paul. They may wake him or bring some sort of infection. Sometimes she checks on him if he has uncovered himself while sleeping, and she goes back to sitting on the park bench.

References

- Giardello, P. (2016) Maria Montessori in (eds) David, T., Gooch, K. & Powell, S. *The Routledge International Handbook of Philosophies and Theories of Early Childhood Education and Care*, Routledge, NY
- Hinitz, B.F. (2013) *The Hidden History of Early Childhood Education*, Routledge; NY
- Keatinge, M. W. (1914) Pedagogical Anthropology. *The Eugenics Review*, 6(1), 66–67
- Kirchner, M. (2013) Korczak's idea of respect and recognition in the anthropology of the child, in Smolińska-Thiess, B. (ed.) *'The Year of Janusz Korczak 2012 – There are no children, there are people'*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka; Warsaw, 168-184
- Korczak, J. (1904/1994) Zwyródnienie [Degeneration], in (ed.) Lewin. A., *Dzieła III* (Vol. 3), Oficyna Wydawnicza; Warszawa, 9-10
- Korczak, J. (1914): *Bobo*, Warsaw; Centnerszwer i s-ka
- Korczak, J. (1929/1993): *Prawo dziecka do szacunku [A Child's Right to Respect]*, Warsaw; BRPD
- Korczak, J. (1967) in (ed.) Wolins, M. *The Selected Works of Janusz Korczak*, (transl. J. Bachrach) Scientific Publications Foreign Cooperation Centre; Washington
- Little, D (2014) Actor-Centered Sociology and the New Pragmatism, in: *Rethinking the Individualism-Holism Debate*, Volume 372, 55-75
- Merzan, I. (1967) *Zabawy, Zabawki, Dzieci [Games, Toys, Kids]*, Warsaw; Nasza Księgarnia

W przedszkolu zabawa lalkami miała duże znaczenie zarówno dla chłopców, jak i dziewczynek. Spodziewając się oporu w tej kwestii ze strony innych nauczycieli oraz rodziców, Ida polecała używanie określenia „szpital dla lalek”, gdzie używało się lalek do zabawy w lekarza. Wykorzystywała ona również takie formy zabawy jak warsztat napraw, a nawet tworzenie mebli oraz ubrań, ponieważ uważała, że szycie czy krawiectwo to czynności odpowiednie i dla chłopców i dziewczynek, w przeciwieństwie do późniejszych poglądów na ten temat. Nauczyciele wykorzystywali te zabawy w przedszkolu, kierując się zasadą, że zabawą może być każda rzecz w edukacji, coś, co później Ida Merżan (1967) nazwała holistycznym lub całościowym rozwojem: „Należy zagwarantować dziecku warunki do zabawy... do holistycznego rozwoju dziecka... zabawa dostarcza nowej wiedzy, nabywania fizycznych i społecznych umiejętności, rozwija estetykę”.

Na zakończenie wróćmy do *Bobo* i zastanówmy się nad wyjątkowym przykładem szkoły Korczakowskiej oraz koncepcji obywatelstwa, przywołując krótkie studium przypadku przedstawione przez Merżan (1967):

Podwórko jest wspaniałym miejscem do obserwacji dzieci i ich towarzyszy zabawy oraz rodziców, którzy kierują ich działaniami, chociaż myślą, że bawią się one same. [...]

W cieniu stoi wózek dziecięcy. Niedaleko, bardziej w słońcu, drugi wózek. Obaj „obywatele” są w tym samym wieku.

Janek jest ubrany w śpiochy i trzyma w rękę kolorową grzechotkę, która jest przywiązana wstążką do wózka. Starsze dzieci, mijają wózek, zaglądają do wózka, a kiedy zobaczą, że grzechotka wypadła z ręki dziecka, podają ją z powrotem. Janek przygląda się swoim dłoniom lub przyciąga stopę do ust. Jest to trudne zadanie. Nie zawsze się udaje. Jednak, nie zniechęca się i dalej próbuje. Tak wygląda jego początkowy trening i pierwsza zabawa, ale również trening woli. Naprawdę chce włożyć te stopy do buzi. Następnie przygląda się swoim palcom, obraca dłonie, obraca je we wszystkich kierunkach. Jest tak zadowolony, że śmieje się do siebie. Miło jest tak sobie poleżeć. Uśmiecha się do dzieci, które zaglądają do wózka. Wygląda jakby je rozpoznawał. To jego pierwsze kontakty społeczne.

Lecz warunki rozwoju Pawła są inne, chociaż leży w takim samym łóżku. Jego ręce i nogi są mocno otulone ciepłym kocem, który utrudnia mu ruchy. Leży więc, patrząc jedynie na małe misie przywiązane do wózka. Nie może poruszać nogami ani rękami. Jest wrażliwym dzieckiem, a mama w obawie o zdrowie synka, wkłada jego rączki z powrotem pod przykrycie. Gdy zabawki spadną na ziemię, pobrudzą się, więc usunęła wszystko co niepotrzebne. Nie ma możliwości poruszania się, jak jego kolega Janek, więc często się przeziębia. Mama nie chce, żeby inne dzieci do niego podchodziły. Mogą go obudzić lub zarazić czymś. Czasami sprawdza, czy przypadkiem się nie odkrył przez sen i wraca, żeby usiąść na brzozonej ławce.

Montessori, M. (1912/2008) *The Montessori Method*, BN Publishing, USA

Pick, D. (1996) *Faces of Degeneration: A European Disorder, c. 1848-1918*, Cambridge University Press; Cambridge

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

Valeeva, L. (2013) Janusz Korczak and John Dewey: Rights of the Child in Adult World, in Smolińska-Thiess, B. (ed.) *'The Year of Janusz Korczak 2012 – There are no children, there are people'*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka; Warsaw, 88 – 96

Wołoszyn, S. (1997) Janusz Korczak Among the Great Moral Authorities of Mankind, *Dialogue and Universalism*, Vol. VII (Nos. 9-10), 33 – 39

Bibliografia:

- Giardello, P (2016), *Maria Montessori*, w: David, T., Gooch, K. & Powell, S. *The Routledge International Handbook of Philosophies and Theories of Early Childhood Education and Care*, Routledge, NY.
- Hinitz, B. F. (2013), *The Hidden History of Early Childhood Education*, Routledge, NY.
- Keatinge, M. W. (1914), Pedagogical Anthropology, *The Eugenics Review*, 6(1), 66–67.
- Kirchner, M. (2013) Korczak's idea of respect and recognition in the anthropology of the child, w: Smolińska-Thiess, B., *The Year of Janusz Korczak 2012 – There are no children, there are people*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa, s. 168–184.
- Korczak, J. (1904/1994), *Zwyrodnienie*, (red.) Lewin. A., *Dzieła* (volume 3), Oficyna Wydawnicza, Warszawa, s. 9–10.
- Korczak, J. (1914): *Bobo*, Centnerszwer i s-ka, Warszawa.
- Korczak, J. (1929/1993): *Prawo dziecka do szacunku*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa.
- Korczak, J. (1967), w: (wyd.) Wolins, M., *Wybrane dzieła Janusza Korczaka*, (tłum. Bachrach, J.) Scientific Publications Foreign Cooperation Centre, Waszyngton.
- Little, D (2014) Actor-Centered Sociology and the New Pragmatism, w: *Rethinking the Individualism-Holism Debate*, tom 372, s. 55–75.
- Merzan, I. (1967), *Zabawy, zabawki, dzieci*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Montessori, M. (1912/2008), *Metoda Montessori*, BN Publishing, USA.
- Pick, D. (1996), *Faces of Degeneration: A European Disorder C. 1848–1918*, Cambridge University Press; Cambridge.

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

Valeeva, L. (2013), *Janusz Korczak and John Dewey: Rights of the Child in Adult World*, w: Smolińska-Thiess, B., *The Year of Janusz Korczak 2012 – There are no children, there are people*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa, s. 88–96.

Wołoszyn, S. (1997), *Janusz Korczak Among the Great Moral Authorities of Mankind, Dialogue and Universalism*, tom VII (No. 9–10), s. 33–39.

Michal Sadan

Director at The Yad LaYeled Museum and the National Centre for Teachers Professional Development

From *Bobo* to Confessions of a *Butterfly*. The Unique Contribution of Janusz Korczak to Understanding the Transformation from Infancy to Early Childhood and Maturity.

Infancy and early childhood are among the main issues in Janusz Korczak's pedagogical, medical and literary writings, as well as his radio broadcasts, lectures, articles and letters. He developed his unique writing style from the beginning of his writing career (a combination of scientific and pedagogic issues, subjective experience and references to academic research sources, all combined with a sense of humour). After his return to Warsaw from a one-year residency in Pediatrics and Paidology in Berlin (1907), Korczak started to give lectures to the general public dealing with different aspects of child raising and care-giving from the fundamental first year until maturity. He also published a number of scientific reports and articles on the same subject.

In 1914, Korczak published (for the first and only time) a collection in three parts entitled *Bobo*. The first one was *Bobo (Studjum — powiastka)* which could be translated as: *Baby (Research- tale/ Research-legend)*. *Bobo* is about a child's first year of life (1911-1913). The other two were *Feralny tydzień (Z życia szkolnego)* [*Unlucky Week' (From School Life)*], dealing with a week in the life of a child in elementary school (1906). The third part is a diary of maturity: *Spowiedź motyla* [*Confessions of a Butterfly*], considered to be based on Korczak's own diary (until 1913). The 'research- tale/legend/story' is a unique genre that adds an artistic, poetic and philosophic touch to Korczak's previous scientific writing and lecturing.

Bobo was written in an artistic lyrical-literary style that combines scientific ideas about natural organic evolution with religious, philosophical, social and cultural thoughts. *Unlucky Week* was written in the first person and tells the audience what happened to the 'protagonist' but has fewer poetic elements in the writing style. *Confessions of a Butterfly* has a diary-like character, but in some of its parts Korczak integrated more poetic-philosophic elements, especially in the last pages.

In my lecture, I would like to talk about the contribution of Korczak's unique writing style to his innovative approach to infancy and early childhood.

Michał Sadan
Dyrektor muzeum Yad LaYeled oraz Narodowego
Centrum Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli

Od *Bobo* do *Spowiedzi motyla* – wyjątkowy wkład Janusza Korczaka w postrzeganie transformacji dziecka od okresu niemowlęcego, przez wczesne dzieciństwo, po okres dojrzałości

Niemowlęstwo i wczesne dzieciństwo to jeden z najczęstszych tematów poruszanych przez Korczaka w jego dziełach pedagogicznych, medycznych i literackich, a także audycjach radiowych, artykułach, listach i wykładach. Jego wyjątkowy styl pisarski łączył rozważania naukowe i pedagogiczne, subiektywne doświadczenia z odniesieniami do źródeł naukowych, a wszystkiemu temu towarzyszyło wielkie poczucie humoru. Po jego powrocie do Warszawy z jednorocznego stażu na wydziale pediatrii i pedologii w szpitalu w Berlinie (1907) Korczak zaczął dawać otwarte wykłady na temat różnych aspektów wychowania dziecka i opieki nad nim w kluczowym okresie rozwoju od narodzin do pełnej dojrzałości. Opublikował także szereg raportów naukowych i artykułów na ten temat.

W 1914 roku Korczak po raz pierwszy opublikował składający się z trzech części zbiór esejów pt. *Bobo*. Pierwsza z nich to *Bobo (Studjum – powiastka)*. Opowiada ona o pierwszym roku życia dziecka (lata 1911–1913). Kolejna to *Feralny tydzień (z życia szkolnego)*, opowiadająca o tygodniu życia w szkole z perspektywy dziecka (rok 1906). Trzecia jest pamiętnikiem z okresu dojrzewania – to *Spowiedź motyla*, którą uważa się za napisaną na podstawie własnych wspomnień Korczaka (do roku 1913).

„Studium – powiastka” to jedyny w swoim rodzaju gatunek, w którym do poprzednio stosowanego naukowego stylu publikacji i wykładów dołącza rys artystyczny, poetycki i filozoficzny.

Bobo zostało napisane literackim językiem, który łączy informacje naukowe dotyczące naturalnego, organicznego rozwoju z przemyśleniami natury filozoficznej, społecznej i kulturowej.

Feralny tydzień został napisany w pierwszej osobie i opowiada czytelnikowi, co stało się z „bohaterem”, jednak styl tej części jest mniej poetycki.

Spowiedź motyla jest napisana w formie pamiętnika, lecz w niektórych momentach Korczak używa bardziej poetyckiego, filozoficznego stylu, zwłaszcza na ostatnich stronach.

I guess that most of the people who are participating in the conference know ‘something’ about Korczak. I thought to myself: How can I do something that will make a difference; suggest new possibilities of looking at Korczak’s approach to infancy and early childhood, as well as life in general? How could I talk in such a way that would correspond to Korczak’s sophisticated, creative and poetic mental disposition and at the same time remain academic? After thoroughly researching the three parts of *Bobo* (published in 1914) and reading many professional and academic publications about Korczak, I wondered what would happen if the ‘old doctor’ visited a shaman or any other kind of mystic guide?

I believe the first diagnosis of the mystic guide would be about Korczak’s personality type. I am almost sure that it would be a *Butterfly Personality*. The butterfly is an ancient symbol in many cultures. In most of them, it symbolises transformation, metamorphosis and never-ending life that are parts of the universal life circle. Other popular meanings associated with the butterfly are: free spirit, freedom and beauty.

Korczak used the image of a butterfly, ascribing to it different meanings in his work.

Why, if you had to awaken to life, why didn’t you become a flower? Why weren’t you born as a butterfly? (*Bobo* 74)

However, in his *Confession* of April 24th (?) he communicates clearly:

I am a butterfly drunk on life. I don’t know where to soar... but I won’t allow life to clip my beautiful wings...

A ‘Butterfly Personality’ describes people who adopt very well to changes and easily get used to transformations of thinking patterns in their lives.

Korczak’s personality, life story and his writing style are interrelated. It is impossible to separate his writing style from his ability to move freely between different thinking structures, mix fields of knowledge, use different ways of expression and find profound inner connections between seemingly unrelated worlds.

As in a butterfly’s life cycle, ‘Butterfly personality’ people usually move from an initial idea (egg) to gathering information and knowledge (caterpillar), taking time out for processing and constructing insights (pupa) before they can spread their colourful wings like a butterfly and share their beautiful insights with the entire world. They care about developing their consciousness and self-awareness and moving from the material world to a spiritual and transcendental existence.

W moim wykładzie będę mówić o znaczeniu unikalnego stylu pisarskiego Korczaka, odzwierciedlającego jego innowacyjne podejście do wiedzy o okresie niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa.

Jak sądzę, większość uczestników naszej konferencji posiada jakąś wiedzę o Korczaku. Pomyślałam sobie: Jaką nową perspektywę mogę zaproponować słuchaczom? Jakie nowe możliwości interpretacji Korczaka i jego podejścia do niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa, i życia w ogóle, mogę przedstawić?

Jak mam mówić o Korczaku, tak by oddać jego wyrafinowany, kreatywny i poetycki sposób myślenia, a jednocześnie zachować akademicki styl?

Dlatego też po wnikliwej analizie wszystkich trzech części *Bobo* (opublikowanego w 1914 r.) oraz moich licznych prac naukowych na temat Korczaka zaczęłam się zastanawiać, co by się stało, gdyby Stary Doktor odwiedził szamana lub innego rodzaju mistycznego przewodnika?

Sądzę, że pierwsza diagnoza, jaką postawiłby taki duchowy przewodnik dotyczyłaby osobowości Korczaka. Jestem prawie całkowicie przekonana, że byłaby to „**Osobowość Motyla**”.

Motyl jest starożytnym symbolem obecnym w wielu kulturach. W większości z nich symbolizuje transformację, metamorfozę i nieskończone życie, które jest częścią uniwersalnego cyklu życia. Inne popularnie przypisywane motylowi znaczenia to wolny duch, wolność i piękno. Korczak wykorzystywał ten symbol w wielu konotacjach w swej pracy:

Czemu, jeśli musiałoś zbudzić się do życia, nie zostałeś kwiatem?
Czemu nie zrodziłoś się motylem? (*Bobo*, wolnelektury.pl)

Jednak w *Spowiedzi*, w notatce z dnia 24 kwietnia (?) pisze zdecydowanie:

Motylem jestem. Upojony życiem, młodością, nie wiem jeszcze, dokąd się zwrócić, (...) nie pozwolę życiu zmiąć swych barwnych skrzydeł, nie pozwolę zniżyć swego lotu (*Spowiedź motyla*, wolnelektury.pl).

„Osobowość Motyla” oznacza osobowość człowieka, który bardzo dobrze znosi zmiany i łatwo przyzwyczaja się do zmiany sposobu myślenia w swym życiu. Osobowość Korczaka, jego historia życia i styl pisarski są wzajemnie ze sobą powiązane. Nie można oddzielić jego stylu literackiego od jego zdolności do swobodnego przemieszczania się pomiędzy różnymi stylami myślenia, mieszania wiedzy z różnych dziedzin, korzystania z różnych środków ekspresji i znajdowania wewnętrznych, bogatych związków pomiędzy pozornie obcymi sobie światami.

Some scholars (Regev 1996: 9) argue that throughout his life as in his writings, Korczak focused only on a few core concepts and problems but dealt with them through various artistic genres. One of those core concepts of Korczak's interdisciplinary interest and insight deals with *transformations* or *metamorphoses*.

If we look at the three parts of the *Bobo* cycle as a complete work (in agreement with Korczak's decision to publish them together), we could interpret their meaning as a process based on conscious biological, cognitive and spiritual changes, transformations or metamorphoses, starting with the formation of a baby until maturity and even adulthood. He also uses the butterfly image in relation to transformation (as for other ideas), for example:

Bobo has inside his skull, in the brain – *strange butterflies*, woven into an elaborate story. They will paint colourful pictures, moving from station to station, interweaving into families and nations of images of thought. (*Bobo* 71).

Another way of using the butterfly image as a way to understand Korczak's attitude to infancy and early childhood is through the concept of the 'Butterfly Effect'. The 'Butterfly Effect' is the idea that small causes can have large effects. It originated in weather prediction theory. It claims that a butterfly flapping its wings in one area of the world can cause a tornado in some other place. Later the term became a metaphor used in and out of science.

'Sensitivity to initial conditions' is the foundation of Korczak's attitude to infancy. As we can see from *Bobo*, even the time before the creation of the foetus has an effect on the individual's life journey as part of an integral universe.

...He was alive and existed long before and even more than that, waiting for his birth more than ten thousand years...Bobo existed in the chaos from which God made the stars, hanging them in the sky and stabilising them with invisible bonds of interdependence... (*Bobo* 70)

We can find the 'Butterfly Effect' also in the school experience:

F – failing mark received on the first day of the week is similar to a big annoying fly or to an ink spot on paper. Like a fly, it is buzzing, meddling with every thought, with every opportunity, and as a spot on paper, it spills and grows, growing bigger and bigger throughout the week (*Unlucky Week* 99)

The 'Butterfly Effect' leads us to think about non-linear *dynamic systems*. The principles by which everything interconnects are the foundation for understanding our cosmos and ourselves. Although the dynamic system theories crys-

Podobnie jak w przypadku cyklu życia motyla, ludzie o „osobowości motyla” zwykle rozwijają się, zaczynając od wstępnej idei (jajo), przez etap zbierania informacji i gromadzenia wiedzy (gąsienica), następnie etap przetwarzania danych i konstruowania wniosków (poczwarka), aby w końcu rozwinąć kolorowe niczym u motyla skrzydła i pokazując je światu, podzielić się z nim wypracowanymi wnioskami. Dbają o to, by rozwijać swą świadomość oraz o przejście z poziomu świata materialnego w świat duchowy i transcendentną egzystencję.

Niektórzy badacze (Regev, 1996) argumentują, że Korczak przez całe swoje życie i twórczość literacką skupiał się na kilku zaledwie kluczowych koncepcjach i problemach, ale radził sobie z nimi za pomocą różnych stylów literackich. Jedną z nich jest myśl będąca przedmiotem multidyscyplinarnych poszukiwań Korczaka dotycząca „transformacji” czy też „metamorfozy”.

Jeśli spojrzymy na trzyczęściowe *Bobo* jako na całość i dzieło kompletne (zgodnie z intencją Korczaka, który zdecydował o publikacji tego utworu w jednej części), możemy zinterpretować je jako proces biologicznej, kognitywnej, świadomej i wreszcie duchowej przemiany – transformacji, metamorfozy – zaczynając od nowego życia, małego dziecka, przez okres dojrzewania, aż do dorosłości. Korczak sam pisze także o motyłu w związku z transformacją w innym kontekście, np:

Bobo ma pod czaszką, w mózgu, dziwne motyle utkane z misternej przędzy, po której sunąć będą barwne obrazy, przenosząc się od stacji do stacji, splatając w rodziny i narody obrazów – myśli (*Bobo*, www.wolnelektury.pl).

Innym sposobem zrozumienia postawy Korczaka wobec niemowlęstwa i wczesnego dzieciństwa za pomocą metafory motyla jest koncepcja „Efektu motyla”.

„Efekt motyla” to teoria, która mówi, że nawet małe zmiany mogą mieć kolosalne skutki. Termin ten wywodzi się z nauki związanej z przewidywaniem pogody. Chodzi o to, że motyl machający swymi skrzydłami w jakimś miejscu na świecie może spowodować tornado w zupełnie innym miejscu. Później termin ten stał się metaforą używaną także poza dziedziną nauki.

Podstawą korczakowskiego podejścia do niemowlęstwa jest jego założenie „wrażliwości na warunki początkowe”. Jak wnioskujemy z *Bobo*, nawet czas przed powstaniem zarodka może mieć wpływ na kierunek jego drogi życiowej we wszechświecie.

Bobo było już dawno, najdawniej... żyło jeszcze i jeszcze dawniej, gdy miało dziesięć tysięcy lat czekać na swe urodzenie. Istniało już w chaosie, z którego Bóg tworzył gwiaz-

tallised only from the middle of the 20th century, we can find clues to its principles in Korczak's ideas about life in general and about the passage from infancy to maturity.

Nature does not know rest, motivated to work by the power of an invisible hand. With the power of creative inspiration there comes the figure of a small man (*Bobo* 76).

When you stand in the machinery hall in a world exhibition, the trembling, the roar and the dizzying movement of the wheels reverberate in your chest; compare this to the work of millions of motors, wheels and transmissions in the brain of *Bobo*! (*Bobo* 73)

If Korczak had had the technical instruments to look inside the human brain (as he used the X-ray machine to talk about a child's feelings), I am sure he would have found it matches his concepts about the dynamic non-linear existence of a human being. A profound self-organised intelligence arising from each entity doing what it naturally does while interacting with those around it. As he wrote:

For a number of seemingly strange facts, apparently disconnected, independent, accidental, there is a hidden connection within their core. A sudden, dazzling synthesis in the deepest brain cells is born. Incredible facts, in quiet motion, independent of will and consciousness, lie in ranks and columns – and suddenly a new world of ideas emerges, so logical and clear, with its suns, moons, wandering comets and the Milky Way (*Bobo* 79).

The dynamic systems have a self-organising quality based on the assumption that the intrinsic intelligence of nature arises from a process of self-organisation, rather than from any external source. Organisms have their own purpose in life. It means that there is an inner factor or energy that makes them moving, proceeding in an organic evolutionary development and interaction. Like the life cycle of the butterfly this is motivated by a process that has its own inner vitality. In non-linear self-organising dynamic systems, some constant force 'attracts' or activates the process and motivates the system to work. It lies at the foundation of the 'Butterfly Effect' and is called the 'attractor'.

Can we identify such attractors in each one of the three parts of *Bobo*? I would like to claim – Yes, we can. There are essential ingredients in all of Korczak's writing that motivated his well-being. Korczak's quest for it is the key for giving meaning to human life – to his own life. I could suggest attractors such as libido, love, positive thinking, and longing for meaning in life.

dy, rozwieszał je po niebie i umacniał niewidzialnymi nićmi wzajemnej zależności... (Bobo, www.wolnelektury.pl).

„Efekt motyla” odnajdujemy także i w doświadczeniu szkolnym:

Taka otrzymana w poniedziałek dwójka podobna jest do wielkiej muchy naprzykrzonej i do kleksu na bibule. Jak mucha brzęczy ona, płacze się w każdej myśli, przy każdej sposobności, i jak kleks na bibule rozlewa się i rozrasta, coraz większa i większa, rośnie przez cały tydzień” (Bobo, www.wolnelektury.pl).

„Efekt motyla” każe nam myśleć według nieliniarnych, dynamicznych schematów. Zasady, według których wszystko się ze sobą wzajemnie łączy, stanowią klucz do zrozumienia naszego wszechświata i nas samych. Mimo że teorie o systemach dynamicznych powstały dopiero w połowie XX wieku, ich zapowiedzi możemy już odnaleźć w teoriach Korczaka dotyczących życia ogólnie oraz etapu przejścia z okresu niemowlęctwa do dojrzałości.

Natura nie zna spoczynku, pchnięta do pracy potęgą niewidzialnej dłoni. Cudownie wyrzeźbiła małego człowieka mocą twórczego natchnienia (Bobo, www.wolnelektury.pl).

Gdy staniesz w budynku maszyn na wszechświatowej wystawie, drzenie, huk i zawrotny bieg kół dech ci zapiera w piersi; a czymże to w porównaniu z pracą milionów motorów, kół i transmisji mózgu bobowego! (Bobo, www.wolnelektury.pl).

Gdyby Korczak miał techniczne narzędzia, by zajrzeć do ludzkiego mózgu (jak np. maszyna rentgenowska, którą wykorzystuje, by opowiadać o uczuciach dziecka), jestem pewna, że odkryłby, iż miał rację co do dynamicznej nieliniarności egzystencji istoty ludzkiej. Głęboka, uporządkowana inteligencja właściwa każdej jednostce robiącej to, co naturalnie powinna w chwili interakcji z innymi. Korczak napisał:

Z szeregu faktów, w których coś się kryje, pozornie dziwnych, pozornie rozproszonych, od siebie niezależnych, przypadkowych, a jednak czymś związanych, a jednak mających jakąś u dna ukrytą wspólność, nagle rodzi się żywa oślepiająca synteza w najskrytszych komórkach mózgu. Zawile fakty cichym ruchem, niezależnym od woli i świadomości, układają się w szeregi i kolumny i nagle powstaje nowy świat idei, taki logiczny i jasny, ze swymi słońcami, księżycami, plejadą cygańskich komet i drogą mleczną. (Bobo, www.wolnelektury.pl).

Systemy dynamiczne cechuje samoorganizacja oparta na założeniu, że wrodzona inteligencja natury powstaje z procesu autoorganizacji, a nie ze zewnętrznego

Although it is dangerous, I must describe my outbursts of passions...psychologists prove that if there was no sexual desire there would be no love, no poetry and no fine arts (*Confessions*, 16th December, 3rd notebook, 146).

...The essence of the dream is passion. But passion was still pure and virgin as my thoughts were. This was a dream on the fine borderline between childhood and youth... (*Confessions*, 9th July, 1st notebook, 135).

Love – does it exist? There is only exaltation of senses. Why do I love, hate, laugh, cry? ... Does man live only to love? I know that as long as I loved, I was happy” (*Confessions*, 19th September, 26th November, 140).

Positive Thinking

Everyone smiles at Bobo. Bobo responds with a smile ...because it has been like this for hundreds of thousands of years that every day welcomes the next day’s morning...this smile flows through thousands of generations... the first smile precedes thought, without it there would be no thought... (*Bobo* 80).

Longing for meaning in life

...In recent times, the spirit of pursuit of higher ideas, of more beautiful motivators, has awakened in me. I am 14. I have become a human – I know, I think. Yes: cogito ergo sum (*Confessions*, 14th November, 2nd notebook, 137)

What is the meaning of the life of an individual which is not more than a drop in the sea?... *What* is the meaning of mankind ,of all our humanity, if our planet is only a tiny dot? (*Confessions*, 16th December, 3rd notebook,145)

źródła. Organizm ma swój własny cel życia. Oznacza to, że istnieje jakiś wewnętrzny czynnik lub energia, która wprawia go w ruch, w organiczny proces ewolucji, rozwoju i interakcji. Podobnie jak cykl życia motyla popychany jest procesem, ma swoją własną, wewnętrzną żywotność. Dynamiczne, nieliniarne systemy, pewna stała siła napędza ten proces i stymuluje system do pracy. Jest to podstawa „efektu motyla” zwana „atraktorem”.

Czy odnajdziemy takie atraktory w każdej z trzech części *Bobo*?

Sądzę, że tak. We wszystkich utworach Korczaka pojawiają się kluczowe czynniki, które decydowały o jego dobrostanie. Jego poszukiwanie tych czynników to nadawanie sensu ludzkiemu życiu – jego życiu.

Można tu wymienić takie atraktory jak pożądanie, miłość, pozytywne myślenie i pragnienie odnalezienia sensu życia.

Chociaż to niebezpieczne, muszę opisać i wybuchy namiętności, którym od pół roku ulegam... psycholodzy dowodzą, że gdyby nie popęd płciowy, nie byłoby miłości ani poezji, ani sztuk pięknych (*Spowiedź motyla*, www.cyfroteka.pl).

Istota snu była namiętna, lecz namiętność była jeszcze tak czysta i dziewicza, jak myśli moje. To był sen na przełomie dzieciństwa i młodości (*Spowiedź motyla*, www.cyfroteka.pl).

Miłość – czyż ona istnieje? Jest tylko egzaltacja albo zmysły. Po co kocham, nienawidzę, śmieję się, płaczę – wszystko mija, ginie — radość, wesele. Czy człowiek na to żyje tylko, aby kochać? Wiem, że póki kochałem, byłem szczęśliwy (*Spowiedź motyla*, www.cyfroteka.pl).

Pozytywne myślenie

Wszyscy uśmiechają się do boba. Bobo odpowiada uśmiechem na uśmiech, (...) dlatego, że tak było setki tysięcy lat, że dzień dzisiejszy tkliwie wita jutrzejszy poranek, (...) ten uśmiech płynie poprzez pokoleń tysiące (...) – bez tego nie byłoby życia, tak pierwszy uśmiech poprzedza myśl, bez niego nie byłoby myśli... (*Bobo*, www.cyfroteka.pl).

The butterfly is the central subject in the Yad LaYeled museum. As you can see, it is part of the museum's logo as well as the decoration of the museum's entrance hall.

Following Korczak's legacy, we are looking for a meaningful experience for the visitors who come to learn about Korczak. We have developed a special workshop for elementary school students and Bar/Bat Mitzvah groups. The main subject is the transformation from childhood to adolescence. We took excerpts from *Confessions of a Butterfly* and translated them into a video art-dance performance integrating visual, motorial and textual languages. During the workshop, following Korczak's ideas, the participants deal with questions about the connection between their early childhood and their life as teenagers, and learn how to be loyal to themselves and make their lives meaningful.

I do not want your truth because I have my own... do not tear me. And now you know why I prefer to listen to the voice of nature...So you want me to follow your cruel truth about the world? No, rathers come to my truth, "truth of the butterfly" (*Confessions*, 24th April, 3rd notebook, 187).

In conclusion: I hope my lecture gives you a new and different point of view for looking at Korczak's attitude to infancy and early childhood and the deep connection between his message and writing style. Unfortunately, the last part of his life was not similar to the butterfly's life cycle and to the idea of everlasting life. However, as time passes we understand his everlasting inspiration working on us today and on the future generations. The delicate nature of his 'Bobo' passes through some 'Unlucky Weeks' in the school of life, but becomes a beautiful butterfly that receives everlasting life in universal cultural, pedagogical and artistic discourse.

Tęsknota za sensem życia

W ostatnich dopiero czasach rozbudził się we mnie duch dążności do wyższej idei, piękniejszych pociągów. Mam 14 lat. Stałem się człowiekiem – wiem, myślę. Tak jest: cogito, ergo sum (*Spowiedź motyla*, www.cyfroteka.pl).

Czym wobec tego jest jednostka, czym szczęście, życie pojedynczego człowieka, które ginie jak kropla w morzu? Nawet najwięksi są tak małuczcy. Czym cała ludzkość, jeśli nasza planeta jest tylko maleńkim punkcikiem? (*Spowiedź motyla*, www.cyfroteka.pl).

Motyl jest centralnym motywem w Muzeum Bojowników Getta Yad LaYeled. Jak widzicie, jest też elementem logo muzeum dekoracją holu wejściowego.

Podążając za spuścizną Korczaka, szukamy doświadczeń, które powiedzą coś odwiedzającym pragnącym dowiedzieć się czegoś o Korczaku. Opracowaliśmy specjalne warsztaty dla uczniów szkół podstawowych i grup Bar/Bat Micwa. Głównym ich tematem jest transformacja dzieciństwa w nastoletniość. Wybraliśmy fragmenty „Spowiedzi motyla” i przetłumaczyliśmy je na język sztuki tanecznej w formie audio–wideo, łączącej wizualne, motoryczne i tekstowe formy przekazu. Podczas warsztatów, zgodnie z ideami Korczaka, uczestnicy próbują odpowiedzieć na pytania dotyczące związków pomiędzy ich wczesnym dzieciństwem i ich nastoletnim życiem, a także, jak być lojalnym wobec siebie i nadać sens swojemu życiu.

O, nie chcę waszej prawdy, bo mam własną, którą kocham, nie wydzierajcie mi jej. A teraz wiecie, dlaczego wołę słuchać głosu natury. (...) Więc chcesz, abym poszedł za twoją prawdę okrutną, o świecie? Nie, chodź raczej za moją prawdą „prawdą motyla” (*Spowiedź motyla*, www.cyfroteka.pl)

Podsumowując: mam nadzieję, że mój wykład da Ci, czytelniku, nowy punkt wyjścia do rozważań na temat podejścia Korczaka do niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa i pozwoli Ci dostrzec związek pomiędzy tym, co chciał przekazać, a stylem literackim, jakiego używał. Niestety ostatni etap jego życia nie przypominał życia motyla, ani też nie odzwierciedlał idei wiecznego życia. Jednak wraz z upływem czasu zaczynamy rozumieć, że będzie on już zawsze inspirował nas i przyszłe pokolenia. Ulotne machnięcie skrzydeł jego *Bobo* zamienia się życie szkolne w *Feralnym tygodniu*, aby w końcu zmienić się w pięknego motyla, który dostaje wiecznie trwające życie w powszechnym kulturowym, pedagogicznym i artystycznym dyskursie.

Batya Brutin, PhD

Head of the Holocaust Teaching Programme,
The Beit Berl Academic College, Israel

Janusz Korczak's Image in Visual Art

Introduction

Janusz Korczak, a Polish-Jewish paediatrician and educator whose pedagogical works are still relevant today as well as children's author whose books are still cherished, is remembered in our collective consciousness as an educator devoted to his pupils during the Holocaust, especially because of his decision to join them in their horrible fate. It leads us to glorify his personality and his brave act. Nevertheless, it is important to remember the immense accomplishments of the 40 years of his rich pedagogical activity and writing prior to the Holocaust.

A survey of a large number of artworks and monuments depicting Korczak, created by his pupils who survived the Holocaust and by other artists, Jews and non-Jews, reveals a number of recurring motifs and images. It allows a typological classification: Korczak the children's author, Korczak the philosopher, Korczak the educator; Korczak the children's friend and foster father to the orphans, and Korczak's Last Walk with his orphans. Very few artists described Korczak as a paediatrician.

Korczak's Portrayal

All of Korczak's representations show his actual physiognomy, bald, bearded and bespectacled, so he is immediately and clearly recognisable (Fig. 1). The artists rely on Korczak's photographs and add facial expression corresponding to the message they want to convey. Itzhak Belfer (Fig.2), a Holocaust survivor and a pupil of Korczak who obsessively depicted his beloved and admired teacher, created Korczak's portrait with a direct and sharp gaze in his eyes, with his mouth sealed, introverted, self-controlled, even sad (Belfer 2008). The portrait of Janusz Korczak by the German artist Wolfgang Hergeth (Fig.3) is one of a cycle of eleven paintings

dr Batya Brutin
Kierownik Programu Nauk o Holokauście,
The Beit Berl Academic College, Izrael

Wizerunek Janusza Korczaka w sztukach plastycznych

Wstęp

Janusz Korczak, polsko-żydowski pediatra i wychowawca, którego dzieła pedagogiczne są aktualne do dziś, a także autor książek dla dzieci, które wciąż cieszą się popularnością, został zapamiętany w naszej świadomości jako wychowawca oddany swym wychowankom w okresie Holokaustu, zwłaszcza z powodu swej decyzji, by pozostać z dziećmi w chwili, gdy dopełniało się ich tragiczne przeznaczenie. Gloryfikujemy ten uczynek i podziwiamy siłę jego osobowości. Należy jednak pamiętać także o jego bogatych dokonaniach i 40 latach owocnej działalności pedagogicznej, licznych dziełach literackich i innych dokonaniach sprzed Holokaustu.

Z badań obejmujących wiele dzieł i rzeźb obrazujących Korczaka – autorstwa jego wychowanków, którzy przeżyli Holokaust, oraz innych artystów, pochodzenia żydowskiego i innego – wyłania się kilka powtarzających się motywów i obrazów. Pozwalają one dokonać pewnej klasyfikacji typologicznej: Korczak jako autor książek dla dzieci, Korczak jako filozof, Korczak jako przyjaciel dzieci i ojciec sierotom oraz Ostatni Marsz Korczaka z jego podopiecznymi. Niewielu artystów portretowało natomiast Korczaka jako lekarza pediatrę.

Portret Janusza Korczaka

Wszystkie opisy Janusza Korczaka przedstawiają jego charakterystyczny wygląd: mężczyznę z łysiną, brodą i w okularach (rys. 1). Artyści wykorzystywali zdjęcia Janusza Korczaka i dodawali odpowiedni wyraz twarzy, który chcieli mu nadać. Itzchak Belfer (rys. 2), który przeżył Holokaust, był wychowankiem Korczaka i obsesyjnie tworzył portrety swego ukochanego i podziwianego przez siebie

he dedicated to Korczak in 1994. He presents Korczak at his best, confident, with a direct look in his eyes and a slight smile, dressed as a nobleman, dignified – and the words ‘Janusz Korczak’ are written on his chest like a signature (Hergeth 2013).

Agnieszka Pakula (Fig.4), a Polish artist from Warsaw, painted Korczak’s portrait covered by children’s names, which symbolises his dedication to his pupils as well as his strong commitment to the struggle for children’s rights, (Pakula 2013). Boris Lekar (Fig.5), who was born in Kharkov, Ukraine and lived in Jerusalem from 1990, depicted Korczak’s face emerging from a vague background in recollection of the passage “your brother’s blood cries out to me from the ground” (Genesis, 4:10) (Lekar 2013). His glaring eyes gaze at us asking “to remember it all. Remember – and nothing to forget” as Avraham Shlonsky wrote in his well-known poem *Wów* in 1944.

The Polish artist Bogdan Ślebodziński (Fig.6) portrayed Korczak in a different way, (Zgodziński 2013; Gilad 2013). He placed his large portrait in the woods, in nature, accessible for the visitors as part of the experience and enjoyment of the visit, especially for youngsters. By doing so, the artist conveys the message of Korczak’s Polish identity and the importance of Korczak’s contribution to the Polish heritage and culture.

Iris Gat and Karen Lee Vendriger (Fig.7-8), two young Israeli artists, used the same photograph of Korczak to convey their admiration for his personality and educational legacy. Gat brought Korczak’s face closer to the spectator while concentrating on his wrinkled forehead, his direct look, raised eyebrows and his sealed mouth. Korczak’s figure looks introverted and thoughtful to emphasize the fact that he was a philosopher (Interview 2016). Unlike Gat, Vendriger presented Korczak’s torso, larger than in the original photograph, against a dark background to highlight his nobility. She concentrated more on his direct and sharp gaze, causing his eyebrows to rise (Vendriger 2016).

Many artists have depicted Korczak with his body slightly bent, a wrinkled face, a high forehead, shrewd and penetrating eyes behind simple glasses and a small beard. He is seen almost always in a faded coat, sometimes with an old hat on his head and sometimes without it, but always surrounded by children. An example of this can be seen in Belfer’s drawing where he shows Korczak in front of the orphanage (Fig. 9) or in the shadow of the famous tree in the yard of the orphanage (Fig. 10), (Interview, 2008). In addition to his personal memories and experience, the artist relies on the famous photograph of Korczak and the children under the tree in the yard (Fig. 11). This photograph also inspired the Polish artists who erected the monument in Warsaw in 2006 (Fig. 12). The front of the monument is a hill

nauczyciela – uwiecznił na portrecie jego bezpośrednie i zdecydowane spojrzenie, zaciśnięte usta i introwertyczny, powściągliwy, a nawet smutny wyraz twarzy (Belfer, 2008). Portret Janusza Korczaka autorstwa niemieckiego artysty Wolfganga Hergetha (rys. 3) jest jednym z jedenastu obrazów w ramach cyklu poświęconemu Korczakowi z 1994 roku. Przedstawia on Korczaka u szczytu formy, pewnego siebie, o otwartym, bezpośrednim spojrzeniu i delikatnym uśmiechu, ubranego po szlachecku, ze słowami „Janusz Korczak” wymalowanymi na piersiach niczym podpis (Hergeth, 2013).

Agnieszka Pakuła (rys. 4), polska artystka z Warszawy, namalowała portret Janusza Korczaka pokryty imionami dzieci, co ma symbolizować jego poświęcenie dla swych wychowanków jak również determinację w walce o prawa dzieci (Pakuła, 2013). Boris Lekar (rys. 5), który urodził się w Charkowie na Ukrainie i od roku 1990 mieszkał w Jerozolimie, przedstawił twarz Korczaka wyłaniającą się z mglistego tła, ilustrując portret słowami „Głos krwi brata twego woła do mnie z ziemi” (Księga Rodzaju, 4:10) (Lekar, 2013). Artysta rozświetlił jego twarz jasnym spojrzeniem mówiącym do nas: „Pamiętać to wszystko. Pamiętać i nie zapomnieć nic”, jak pisał Avraham Shlonsky w swym znanym wierszu *Przysięga* z 1944 roku.

Polski artysta Bogdan Ślebodziński (rys. 6) sportretował wizerunek Korczaka w inny sposób (Zgodziński, 2013; Gilad, 2013). Umieścił jego wielki portret w lesie, na łonie natury, udostępniając go odwiedzającym w ramach doświadczenia artystycznego skierowanego szczególnie do młodzieży. W ten sposób artysta zamaniestował polską tożsamość Korczaka i jego wielki wkład w dorobek polskiej kultury.

Iris Gat i Karen Lee Vendriger (rys. 7–8), dwie młode izraelskie artystki, wykorzystały tę samą fotografię Korczaka, by wyrazić swój podziw dla jego osoby i osiągnięć pedagogicznych.

Gat powiększyła twarz Korczaka, skupiając się na jego pomarszczonym czole, bezpośrednim spojrzeniu, uniesionych brwiach i zaciśniętych ustach. Jego postać jest introwertyczna, zatopiona w myślach, co ma podkreślać fakt, że był filozofem (Gat, 2016).

W przeciwieństwie do Gat, Vendriger pokazała popiersie Korczaka, większe od oryginalnej fotografii, na ciemnym tle, która ma podkreślać jego szlachetność. Skoncentrowała się bardziej na jego bezpośrednim, zdecydowanym spojrzeniu, którego otwartość podkreślają jeszcze podniesione brwi (Vendriger, 2016).

Wielu artystów pokazywało Korczaka jako postać o lekko pochylonej figurze, pomarszczonej twarzy, wysokim czole, przenikliwych, bystrych oczach za zwykłymi okularami i niewielką brodą. Prawie zawsze jest przedstawiany w wy-

covered with red bricks reminiscent of the Warsaw ghetto stone wall. The artists presented a leafless tree of white granite marble made up of two trunks. Under the tree, Korczak is seen with six boys and girls of various ages cast in bronze (Adamkuz, 2008). The double tree symbolizes the long-standing tradition shared by Jews and Poles. The seven branches protruding from the trunk of the tree can be interpreted as the Jewish Menorah representing the magnificent Judaism that existed in Poland for 800 years. The blossoming twig growing out of one of the branches in the front, symbolizes renewal and hope. At the back of the hill, there is a depression with a pond and fountain – a symbol of life. The monument is located in a park near the Palace of Science and Culture, where the orphanage once stood which Korczak and the children left on August 5, 1942, marching to their deaths.

Korczak and the Children

Korczak provided for his children's basic physiological needs: food, sleep and shelter, personal safety, security and health, so they would be able to function normally. He believed that children have a need to feel loved, whether within their family (in this case he created a family in the orphanage) or within their age group, and to have the sense of belonging so they would not feel sad, lonely, and would not experience a sense of emptiness. He himself gave them a lot of love, affection and attention to fulfil this need.

Many artists focused on depicting Korczak's love, affection and attention to his children in various ways. For example, Belfer's description of a girl raising her hands toward Korczak who bends over to hug her, with so much love, tenderness and joy on his face (Fig. 13). He commented, "there are moments in which a child loves you without limits, when he needs you most, like God in times of trouble; in illness, after a nightmare at night" (Korczak 1976: 69). Another example is the Israeli artist Boris Saksier's monument at Yad Vashem (Fig. 14) dedicated to Janusz Korczak on his 100th birthday (Brutin 2005). The statue depicts twelve schematic children's figures arranged on two levels, and between them in the centre a large portrait of Janusz Korczak. The children's figures look sad and desperate but Korczak's large left hand embraces the children to comfort them. His sad but sharp gaze and the wrinkle between the eyebrows betray a sense of determination and great strength.

blakłym płaszczu, czasem ze starym kapeluszem na głowie, czasem bez, ale zawsze – otoczony przez dzieci. Taki też jest Korczak na rysunku Belfera: stojący przed swym domem sierot (rys. 9) lub w cieniu słynnego drzewa rosnącego na placu przed tym budynkiem (rys. 10), (Belfer, 2008). Oprócz swych osobistych wspomnień i przeżyć artysta wykorzystał znaną fotografię przedstawiającą Korczaka i dzieci pod drzewem na placu przed domem sierot (rys. 11). Fotografia ta zainspirowała również polskich artystów, którzy wzniesli pomnik w Warszawie w 2006 roku (rys. 12). Front pomnika przedstawia wzgórze pokryte czerwonymi ceglami pozostałymi po zburzonym murze getta warszawskiego. Artysta wkomponował w pomnik drzewo o dwóch pniach, bezlistne, z białego granitu. Pod drzewem widzimy Korczaka z sześciorgiem dzieci – chłopcami i dziewczynkami w różnym wieku, wylanymi w brązie (Adamkuz, 2008). Złączone drzewo symbolizuje długoletnią wspólną tradycję polsko-żydowską. Siedem gałęzi wyrastających z pnia drzewa może symbolizować chanukiję, manifestując wspaniały, 800-letni okres istnienia judaizmu w Polsce. Kwitnąca gałąź z przodu symbolizuje odnowienie i nadzieję. Na tyłach wzgórza widać jezioro i fontannę – symbol życia. Pomnik znajduje się w parku niedaleko Pałacu Kultury i Nauki, w pobliżu miejsca, z którego Korczak i jego wychowankowie wyruszyli 5 sierpnia 1942 roku na spotkanie ze śmiercią.

Korczak i dzieci

Korczak dbał o zaspokajanie podstawowych potrzeb dzieci, takich jak: pożywienie, spanie i schronienie, ochrona i poczucie bezpieczeństwa, zdrowie, tak by dzieci mogły normalnie funkcjonować. Wierzył, że dzieci chcą czuć się kochane – czy to w rodzinie, którą stwarzał dla nich w domu sierot, czy to w grupie rówieśniczej – i muszą czuć się potrzebne, bo inaczej będą czuły się smutne, samotne i ogarnie ich uczucie pustki. On sam oferował im wielką miłość, przywiązanie i uwagę, starając się spełnić te potrzeby.

Wielu artystów skupiało się na oddaniu w swych dziełach tego aspektu – takiej postawy Korczaka wobec dzieci – na różny sposób. Na przykład Belfer stworzył opis dziewczynki wyciągającej rękę do Korczaka, który pochyla się nad nią, by ją przytulić, z wyrazem miłości, czułości i radości na twarzy (rys. 13). Korczak pisał: „Są momenty, gdy dziecko kocha cię bezgranicznie, gdy tak mu potrzebny jesteś, jak Bóg w nieszczęściu: dziecku w chorobie i dziecku przerażonemu przez straszny sen w nocy” (Korczak, 2013, s. 71).

Korczak mingled with his children and inquired about their activities, their thoughts, feelings, all this always with great affection. Shmuel Nissenbaum, (Fig.15), an Israeli artist and Korczak's former pupil, emphasises it by showing Korczak among the children when they are busy with their activities in the yard of the orphanage near the famous tree (Nissenbaum 2012). In the background, he depicted the orphanage building and Stefa Wilczyńska, Korczak's devoted assistant. Korczak claimed, "It is not enough to love the children, it is necessary to understand them and treat them as human beings. To provide them with the same rights and rules, the same obligations that adults require."

Finally, Bruce Carter, a British artist (Fig.16), created an expressive portrayal of Korczak protecting his children and watching and guarding them from danger which may come upon them since they are vulnerable.

Korczak's Last Walk

One of the most frequently depicted themes concerning Korczak is his last walk with his orphans to death on Thursday August 5th, 1942. Korczak, his assistants and the approximately two hundred children, were led from the orphanage to the Umschlagplatz on the way to their death in Treblinka. Nachoom Remba, the former Warsaw community secretary, was present at the Umschlagplatz and witnessed the orphans' three-mile march to the deportation train. He described the scene to the Jewish historian Dr Emanuel Ringelblum as follows:

This was not a march to the railway cars – this was an organised, wordless protest against murder. The children marched in rows of four, with Korczak leading them, looking straight ahead, and holding a child's hand on each side. A second column was led by Stefania Wilczyńska, the third by Broniatowska, her children carrying blue knapsacks on their backs, and the fourth by Sternfeld, from the boarding school on Twarda Street (Ringelblum 1961: 213-214).

On the other hand, Marc Rudnicki, a fifteen-year-old boy who followed Korczak's convoy, described the scene rather differently:

the atmosphere was full of disorder, automated and apathetic. The children were not marched, there was no singing, no heads lifted in pride. I do not recall if someone held the orphanage flag. There was a terrible exhausting silence. Korczak dragged his legs, suppressed, and mumbled something from time to time... (Rudnicki 1988: 45).

Innym przykładem jest pomnik izraelskiego artysty Borysa Saksiera w Jad Waszem (rys. 14), odkryty na cześć Janusza Korczaka w setną rocznicę jego urodzin (Brutin, 2005). Statua przedstawia dwanaście postaci dziecięcych ustawionych na dwóch poziomach, a pomiędzy nimi, w środku, znajduje się olbrzymia postać Janusza Korczaka. Dzieci wyglądają na smutne i zrozpaczone, ale Korczak obejmuje ich swą wielką ręką w geście pocieszenia. Jego smutne, lecz twarde spojrzenie i zmarszczka między oczami dają poczucie determinacji i wielkiej siły.

Korczak angażował się w sprawy dzieci, interesował się ich zajęciami, myśłami, uczuciami – zawsze z wielkim oddaniem. Shmuel Nissenbaum (rys. 15), izraelski artysta i wychowanek Korczaka, podkreśla to, pokazując Korczaka wśród dzieci, gdy są one akurat zajęte swymi czynnościami na podwórzu domu sierot, przy słynnym drzewie (Nissenbaum, 2012). W tle widać budynek domu sierot i Stefę Wilczyńską, oddaną współpracownicę Janusza Korczaka. Korczak pisał: „nie wystarczy pokochać dzieci, trzeba je zrozumieć i traktować jak istoty ludzkie. Dać im te same prawa i zasady, te same obowiązki, które dotyczą dorosłych” [brak źródła – przyp. tłum.].

Bruce Carter, brytyjski artysta (rys. 16), stworzył pełen ekspresji wizerunek Korczaka chroniącego swe dzieci, obserwującego i strzegącego ich przed zagrożeniem, na które, będąc szczególnie wrażliwymi istotami, są szczególnie narażone.

Ostatni Marsz Korczaka

Jednym z najczęściej przedstawianych motywów w sztuce jest ostatni marsz Korczaka z sierotami, w czwartek 5 sierpnia 1942 roku. Korczak, jego współpracownicy i około 200 dzieci zostali deportowani z sierocińca na Umschlagplatz, skąd zostali zabrani do Treblinki, miejsca ich tragicznej śmierci. Nachum Remba, były urzędnik warszawski, był wtedy na Umschlagplatz i widział przemarsz dzieci do pociągu. Opisał tę scenę żydowskiemu historykowi doktorowi Emanuelowi Ringelblumowi w taki sposób:

To nie był marsz do wagonów, to był zorganizowany, niemy protest przeciwko bandytryzmowi! Wszystkie dzieci ustawione w czwórki, na czele Korczak z oczami zwróconymi w górę, trzymał dwoje dzieci za ręczki, prowadził pochód. Drugi oddział prowadziła Stefania Wilczyńska, trzeci – Broniatowska (jej dzieci miały niebieskie plecaki), czwarty oddział – Szternfeld z internatu na Twardej (Ringelblum, 1961, s. 213–214) [polski cytat pochodzi

According to another version, the children carried the flag of King Matt the First. Additional descriptions say that Korczak walked at the front of the tragic procession. He carried the youngest child in his arms and grabbed another child's hand. Other testaments mentioned that the children marched through the ghetto in pride carrying the orphanage flag. All the many and different versions written and told about Korczak's last journey created the foundation for the myth about Korczak and the children's fate.

Many artists as well as poets referred to Korczak's heroic act. One example is a first-hand testimony about the deportation of Janusz Korczak and his orphan children to Treblinka by Władysław Szlengel, the Jewish-Polish poet from the Warsaw ghetto who perished there in April 1943, contained in his poem *A Page from the Diary of the Actions*:

Today I have seen Janusz Korczak,
 as he walked with the children on their last procession
 and the children wear civil and clean clothes
 as though on Saturday walk going to the park
 They wore clean aprons of the holidays
 but today they could dirty them
 five by five the Home of the Orphans went across the town
 through bushes of pursued people....
 Janusz Korczak walked with a straight head
 with a bare head –
 by his pocket held him a little child
 and two small ones he held them in his arms...
 He did not even try to explain
 to those who came with the German offers
 how would one put into those soulless heads
 what it means – to leave a child in such an hour all alone....
 Do you hear neighbours from across the wall
 as you watch our deaths from the other side of the bars?

Another example is the poem *His Last Walk* by Anda Amir:

“Where are we going?” the children asked.
 He walked ahead of them all,
 looking as calm as if he were going
 out for a holiday stroll.

“We're going to be free,” he answered.
 “See, the gates are open wide.

z artykułu opublikowanego na stronie <https://experymentt.wordpress.com/tag/janusz-korczak-smierc/> – przyp. tłum.]

Istnieją też inne opisy tej sceny. Marek Rudnicki, który jako piętnastoletni chłopiec szedł wtedy za Korczakiem, tak ją opisał:

Atmosferę przenikał jakiś ogromny bezwład, automatyzm, apatia. Nie było gestów, nie było śpiewu, nie było dumnie podniesionych głów. Nie pamiętam, czy ktoś niósł sztandar Domu Sierot, mówią, że tak. Była straszliwa, zmęczona cisza. Korczak włókł nogę za nogą, jakiś skurczony, wydawało mi się, że (...) mamlął słowo „dlaczego” (Rudnicki, 1988) [polski cytat pochodzi z książki Anety Ignatowicz, *Tajna oświata i wychowanie w okupowanej Warszawie*, wyd. Fundacja Warszawa Walczy 1939–1945, Warszawa 2009, s. 133, opublikowanej na google.books.pl – przyp. tłum.].

Według innej wersji, dzieci niosły flagę Króla Maciusia Pierwszego. Inne jeszcze opisy mówią, że Korczak szedł na czele ponurego pochodu. Na rękach niósł najmłodsze dziecko, drugie trzymał za rękę. Jeszcze inne świadectwa mówią, że dzieci maszerowały przez getto, z dumą niosąc flagę swego Domu Sierot. Wszystkie te sprawozdania, mimo że różne, spisane i przekazywane ustnie, składają się na legendę Korczaka i losu jego dzieci.

Odnosiło się do niej wielu artystów i poetów. Przykładem jest wiersz Władysława Szlengla, polsko-żydowskiego poety z warszawskiego getta, który zginął tam w kwietniu 1943. Wiersz, w którym autor zawarł swą naoczną relację z tamtej chwili, zatytułowany *Kartka z dziennika akcji*:

Dziś widziałem Janusza Korczaka
Jak szedł z dziećmi w ostatnim pochodzie,
A dzieci były czyściutko ubrane,
Jak na spacerze w ogrodzie.
Nosily czyste fartuszki świąteczne,
Które dzisiaj już można dobrudzić,
Piątkami Dom Sierot szedł miastem,
Knieja tropionych ludzi.
Janusz Korczak szedł prosto na przedzie
Z gołą głową – z oczami bez lęku,
Za kieszeń trzymało go dziecko,
Dwoje małych sam trzymał na ręku.
Nawet wcale im nie tłumaczył,
Tym, co przyszli z laską niemiecką,
Jakże włożyć w te głowy bezduszne,
Co znaczy samo zostawić dziecko...

Don't cry — just sing! It's a holiday,
and we're going, we're going outside!"

And the street unrolled like a carpet
as the barefoot children walked past.
Singing, "We're going, and not alone,
to the fields, the green fields at last."

"The doctor is with us, he will not leave
his children. We're going together,
and we know he'll go with us till the end,
he is with us now and forever."

Halina Olomucki (Fig.17), an Israeli artist who survived the Warsaw Ghetto, Majdanek and Auschwitz – Birkenau depicted Korczak and the orphan children being led to extermination as she witnessed (Blatter & Milton 1981: 65). In front of the vague ghetto buildings in the background we see Korczak leading the children, carrying one child in his arms and another child is holding his hand. Behind him, all the children of his orphanage are walking, arranged in rows and Nazis with weapons are guarding the convoy. Korczak and the children look scared and silent while the armed Nazis are standing confident.

The Polish artist Władysław Brzosko (Fig.18) witnessed the Warsaw ghetto uprising and the annihilation of its Jewish population in 1943, serving in the Polish Underground. He paid tribute to Korczak by depicting the most tragic phase in his life (Brzosko 2013). Korczak with a child in his arms while another child is holding his hand, Stefa beside him; the children and Broniatowska at the end of the group appear on a dark rectangle patched on a bright and colourful view of Warsaw cityscape. The artist uses two different styles: cubist and naturalist, in order to emphasize the dramatic scene of the deportation.

Shmuel Nissenbaum, (Fig.19) Korczak's former pupil who had not witnessed the deportation of Korczak and the children of the orphanage to Treblinka, depicted Korczak and the children's expulsion to death as a convoy emerging from the ghetto buildings (Nissenbaum 2012). He represented the harsh atmosphere, despair and a terrible, exhausting silence. Korczak holding two children on either side looks especially sad and worried. One child in the centre is holding a green flag recalling the orphanage flag and characterizing this group.

Czy słyszycie sąsiedzi zza murka,
Co na śmierć nasza patrzycie przez kratę?

Innym przykładem jest wiersz Andy Amir:

“Where are we going?” the children asked.
He walked ahead of them all,
looking as calm as if he were going
out for a holiday stroll.

“We’re going to be free”, he answered.
“See, the gates are open wide.
Don’t cry – just sing! It’s a holiday,
and we’re going, we’re going outside!”

And the street unrolled like a carpet
as the barefoot children walked past.
Singing, “We’re going, and not alone,
to the fields, the green fields at last.

“The doctor is with us, he will not leave
his children. We’re going together,
and we know he’ll go with us till the end,
he is with us now and forever”.

[brak polskiej wersji wiersza]

Halina Ołomucka (rys. 17), izraelska artystka, która przeżyła warszawskie getto, obozy w Majdanku i Auschwitz-Birkenau, namalowała Korczaka i jego sieroty prowadzone do tragicznej śmierci, tak jak to widziała (Blatter & Milton, 1981, s. 65). Przed lekko niewyraźnymi budynkami getta w tle widzimy Korczaka prowadzącego swe dzieci, z jednym na rękę, drugim trzymającym go za rękę. Za nim idzie reszta dzieci z sierocińca, w szeregach, a naziści pilnują konwoju z karabinami w rękach. Korczak i dzieci wyglądają na przerażonych, idą w ciszy, mijając pewnych siebie nazistów.

Polski artysta Władysław Brzosko (rys. 18) był świadkiem powstania w warszawskim getcie i eksterminacji populacji żydowskiej w roku 1943, walcząc w szeregach Polskiego Państwa Podziemnego. Złożył on hołd Januszowi Korczakowi, malując obraz pokazujący Korczaka w najtragiczniejszym momencie życia

Although Itzchak Belfer had not witnessed the deportation of Korczak and the children of the orphanage to Treblinka, either, he depicted the incident in some of his compositions. One composition (Fig.20) depicts the massive procession of the orphanage children with Korczak in the middle, without a hat, hunched, his face sad and straight, looking helpless. On the left side, behind him, Mrs Stefa is also hunched, looking down sadly. The entire group appears to be trapped between the houses of the Warsaw ghetto on the right and the freight train on the left. The sky above them is dark and ominous, not offering any option for them to escape their fate. The long freight train consists of numerous cars, each with a skylight. In the background, the children are already being loaded onto the cars. At the door of the front car stands the Grim Ripper, waiting for Korczak, Mrs. Stefa and the children to climb the steps to their death. Through the black hues and dark blue shades in the ground and sky sections and the pink-violet-ochre shades on the train cars, Belfer manages to convey a foreboding sense of disaster.

Israel Bernbaum, (Fig. 21), a Holocaust survivor from Warsaw, portrayed Korczak's last walk with his orphans in the painting entitled *Janusz Korczak and His Orphans on the Way to the Death Trains of 1987* (Brutin 2013: 12-28). In the foreground, the figure of Korczak is wearing a white robe and an arm band. He holds one small child, while others cling to him. Before him, a convoy of children and caregivers passes into the transport car, already full of kids. One of the children is carrying a flag with a blue Star of David. A Nazi soldier rushes them on to get into the car. On the car it says: "Österreich Deutsche Reichsbahn Wien" (Austrian German Reich Train Vienna). On the right side, another Nazi soldier watches over the scene. In the background, there are two rows of train cars with many children peering out of the doorway and window slits. Between the trains, a line of children and their companions walk toward the cars, while Nazi soldiers with rifles and whips rush them along. Their belongings lie abandoned on the platform.

A dramatic depiction of Korczak and the children's walk to death can be found in a linoleum print by an artist whose nickname is Kazzar-Doom (Fig. 22) (<http://kazzar-doom.deviantart.com/art/Korczak-Lino-print-25482189>). Korczak and the children are marching behind their flag from the orphanage seen in the background while armed Nazis point their rifles at them. Without a doubt, the artist was influenced by the famous painting by Francisco Goya, almost copying the image of the random executions of the Spanish citizenry. By doing so, the artist attracts the viewer's attention immediately since this painting is well known and at the same time, he conveys the message of murdering the weak and helpless.

(korespondencja e-mailowa z Judy Brzosko, 2013). Korczak z dzieckiem na rękę i innym trzymanym za rękę, Stefa obok niego; dzieci i Broniatowska na końcu grupy wyłaniają się na tle ciemnego prostokąta, kontrastującego z jasnym i kolorowym widokiem Warszawy. Artysta sięga po dwa różne style: kubizm i naturalizm, aby podkreślić dramatyczność sceny deportacji.

Shmuel Nissenbaum (rys. 19), były wychowanek Korczaka, który nie widział sceny deportacji Korczaka i dzieci z Domu Sierot do Treblinki, zobrazował Korczaka i dzieci jako konwój wychodzący z zabudowań getta (Nissenbaum, 2012). Opisał surową atmosferę, rozpacz i straszliwą, wyczerpującą ciszę. Korczak z dwojgiem dzieci po bokach wygląda na szczególnie zasmuconego i zmartwionego. Jedno dziecko idące środkiem niesie zieloną flagę – sztandar Domu Sierot jako symbol całej grupy dzieci.

Mimo że Itzchak Belfer też nie był naocznym świadkiem tej sceny, zobrazował ją na kilku swych kompozycjach.

Jedna z nich (rys. 20) przedstawia tłumną procesję dzieci z domu sierot z Korczakiem pośrodku, bez kapelusza, pochylonego, o smutnej twarzy, patrzącego przed siebie wzrokiem bez nadziei. Po lewej stronie, nieco za nim, idzie pani Stefa, też zgarbiona, ze smutnie spuszczoną głową. Cała grupa zdaje się osaczona przez budynki warszawskiego getta z prawej strony i wagony pociągu z lewej. Niebo nad nimi jest ciemne i złowieszcze, nie oferuje żadnej nadziei na ucieczkę od nieuchronnego losu. Idą do pociągu o wielu wagonach, z których każdy ma okno w dachu. W tle widać dzieci, które są już ładowane do tych wagonów. Przy drzwiach pierwszego wagonu stoi Śmierć-Żniwiarz. Czeka na Korczaka, panią Stefę i dzieci, aż wejdą na rampę po swoją śmierć. Operując odcieniami czerni, ciemnego granatu na namalowanej ziemi i niebie oraz odcieniami różu, fioleto i ochry na wagonach, Belferowi udaje się oddać złowieszcze przeczucie zagłady.

Izrael Bernbaum (rys. 21), który przeżył Holokaust w Warszawie, namalował ostatni marsz Korczaka z dziećmi na swym obrazie *Janus Korczak and His Orphans on the Way to the Death Trains* [*Janusz Korczak i jego sieroty w drodze do pociągu śmierci* – przyp. tłum.] z 1987 roku (Brutin, 2013, s. 12–28). Na pierwszym planie obrazu widzimy Korczaka w białym fartuchu, z opaską na ramieniu. Na rękach trzyma małe dziecko, z drugiej strony inne, uczezione jego boku. Przed nim konwój dzieci i opiekunów przemieszcza się do wagonu, w którym są już załadowane dzieci. Jedno z dzieci niesie flagę z niebieską gwiazdą Dawida. Nazistowski żołnierz nakazuje im wsiąść do wagonu. Na wagonie widnieje napis: Österreich Deutsche Reichsbahn Wien (Wiedeńskie Koleje Rzeszy Autriacko-Niemieckiej). Po prawej stronie inny żołnierz nazistowski obserwuje całą scenę. W tle widać dwa

Korczak's Fate in Treblinka

Nothing is known about Korczak and the children's fate in Treblinka. This has not prevented artists from imagining how they died. All the depictions are influenced by the famous photographs of piles of corpses published in the media immediately after the liberation of the camps.

In his etching, Isaac Celnikier, (Fig. 23) a Holocaust survivor and a pupil of Korczak's described Korczak in the scenery of the concentration camp (Amishai-Maisels 1993: 38; Gallo Max 1994: 5-6). Korczak is seen in the centre of a mass of dying individuals, holding one of the children while other figures of victims surround him.

Nissenbaum (Fig. 24) went even further and depicted the difficult sight of Korczak and the children's bodies in the gas chamber (Nissenbaum 2012). The large figure of Korczak in the centre of a pile of dead children is embracing two children's bodies. The artist wanted to emphasize Korczak's devotion to the children, caring for them even in death.

Conclusion

The widespread use of Korczak's image in art is important, since it helps us remember his literary, educational and philosophical contributions that are still so relevant today. After the war, associations with Korczak's name were formed in Poland, Israel, Germany and other countries, to keep his memory alive and to promote his message and his work.

The image of Janusz Korczak will not be forgotten in the hearts of those who were fortunate to meet him on their life's path, and will forever remain in our memories.

References:

Adamkuz. (2008), Kim jest ten człowiek? [Who Is This Man?] Interia 360° Dziennikarstwo Obywatelskie. Retrieved from <http://interia360.pl/artykul/kim-jest-ten-czlowiek,13950>

rzędy pociągów i wiele głów dzieci wystających z okien i drzwi. Pomiędzy pociągami rząd dzieci i ich towarzyszy idzie w kierunku wagonów, a naziści poganiają ich karabinami i batami. Bagaże dzieci leżą porzucone na ziemi.

Dramatyczny obraz Korczaka i dzieci idących na śmierć przedstawia lino ryt artysty o pseudonimie Kazzar-Doom (rys. 22) (<http://kazzar-doom.deviantart.com/art/Korczak-Lino-print-25482189>). Korczak i dzieci maszerują za swoją flagą Domu Sierot widoczną w tle, a uzbrojeni naziści celują w nich swymi karabinami. Bez wątpienia artysta zainspirował się sławnym dziełem Francisca de Goi, kopiując prawie obraz przedstawiający egzekucje dokonywane w ciemno na obywatelach Hiszpanii. W ten sposób artysta przyciąga natychmiast uwagę odbiorcy, ponieważ obraz Goi jest dobrze znany, a jednocześnie, mówi o mordowaniu słabych i bezbronnych.

Los Korczaka w Treblince

O losie Korczaka i dzieci w Treblince nie wiadomo nic. Nie przeszkodziło to jednak artystom wyobrazić sobie, co się dalej z nimi działo. Wszystkie wizualizacje odwołują się do słynnych zdjęć stosów ciał opublikowanych przez media zaraz po rozwiązaniu obozów.

Na swej akwaforcie Izaak Celnikier (rys. 23), który także przeżył Holokaust i był wychowankiem Korczaka, pokazał go w scenerii obozu koncentracyjnego (Amishai-Maisels, 1993, s. 38; Gallo Max, 1994, s. 5–6). Korczaka widać pośrodku masy umierających, trzymającego jedno dziecko na rękach, otoczonego przez inne ofiary.

Nissenbaum (rys. 24) poszedł jeszcze dalej i zobrazował ciężki widok Korczaka i ciał dzieci zagazowanych w komorze gazowej (Nissenbaum, 2012). Wielka postać Korczaka pośrodku sterty ciał dzieci obejmuje dwoje z nich. Artysta pragnął podkreślić oddanie Korczaka i jego poświęcenie dla dzieci, niosącego je nawet przez śmierć.

Amishai-Maisels, Z. (1993). *Depiction and Interpretation: The Influence of the Holocaust on the Visual Arts*. Oxford: Pergamon Press.

Korczak, J. (1996). *How to Love Children*. (in Hebrew). Tel Aviv: Hakibbutz Hameuchad.

Belfer Itzhak (2008). Interview with conducted by the author of this article.

Blatter, J., Milton, S. (1981). *Art of the Holocaust*. New York: Routledge.

Brutin, B. (2005). *Living with the Memory, Monuments in Israel Commemorating the Holocaust*. Haifa: Ghetto Fighter's House.

Brutin, B. (2013). *Israel Bernbaum: Painting His-Story, in Commemoration of the 70th Year Anniversary of the Warsaw Ghetto Uprising in 1943*. New Jersey: George Segal Gallery, Montclair State University.

Brzosko, Judy (2013). E-mail correspondence with Wladyslaw Brzosko's widow.

Gallo, Max. Isaac Celnikier, (1994). *Sion*. Suisse: Arsenal de Pratifori.

Gat Iris (2016). Interview conducted by the author of this article.

Gilad, Batia (2013). Interview with the Chairperson of the International Janusz Korczak Association conducted by the author of this article.

Hergeth, Wolfgang (2013). Telephone interview conducted by the author of this article.

JPS Hebrew-English Tanakh, (Genesis, 4:10), Philadelphia: The Jewish Publication Society, 1999, p.8.

Lekar Boris (2013). Telephone interview with Boris Lekar's granddaughter conducted by the author of this article.

Nissenbaum, Shmuel (2012). Interview with conducted by the author of this article.

Pakula, Agnieszka (2013). Email interview conducted by the author of this article.

Wnioski

Bogactwo przedstawień Korczaka w sztuce jest ważne dla upamiętniania jego dokonań literackich, pedagogicznych i filozoficznych, które pozostają aktualne do dzisiaj. Po wojnie powstało wiele stowarzyszeń noszących jego imię, aby utrwalić pamięć o nim, jego przesłaniu i pracy – w Polsce, Izraelu, Niemczech i innych państwach.

Wizerunek Janusza Korczak nie zniknie z serc tych, którzy mieli szczęście go spotkać na swej drodze życiowej. Korczak na zawsze pozostanie w naszej pamięci.

Bibliografia:

Adamkuz (2008), *Kim jest ten człowiek?*, Interia 360° Dziennikarstwo Obywatelskie. Pobrane z <http://interia360.pl/artukul/kim-jest-ten-czlowiek,13950>

Amishai-Maisels, Z. (1993). *Depiction and Interpretation: the Influence of the Holocaust on the Visual Arts*. Oxford: Pergamon Press.

Korczak, J. (1996). *How to Love Children* (w j. hebrajskim). Tel Aviv: Hakibbutz Hameuchad.

Belfer Itzchak (2008). Wywiad przeprowadzony przez autorkę artykułu.

Blatter, J., Milton, S. (1981). *Art of the Holocaust*. Nowy Jork: Routledge.

Brutin, B. (2005). *Living with the Memory, Monuments in Israel Commemorating the Holocaust*, Haifa: Ghetto Fighter's House.

Brutin, B. (2013). *Israel Bernbaum: Painting His-Story, in commemoration of the 70th year anniversary of the Warsaw Ghetto Uprising in 1943*. New Jersey: George Segal Gallery, Montclair State University.

Brzosko, Judy (2013). Korespondencja e-mailowa z wdową po Władysławie Brzosko, przeprowadzona przez autorkę niniejszego artykułu.

Pinkerfeld-Amir, (1981) *A. For What Should I Be Thankful? Poems*. (in Hebrew) Or Yhuda: Dvir.

Ringelblum, E. (1961). *Notes from the Warsaw Ghetto* (Vol. II). (in Yiddish). Warsaw: Yiddish Book.

Rudnicki, M. (1988). *Ostatnia droga Janusza Korczaka* [Janusz Korczak's Last Journey], Kraków: Tygodnik Powszechny No. 45.

Shlonsky, A. (2002). *The Complete Collection of Abraham Shlonsky's Poems in Six Volumes*, Tel Aviv: Sifriat Poalim.

Szlengel W. (1942). *Kartka z Dziennika Akcji* [A Leaf from the Diary of the Campaign] *Mosty*, No. 4 (12).

Vendrigger, Karen Lee. Interview conducted by the author of this article, (2016).

Zgodziński, Jerzy (2013). Email interview with Chair of Korczakowa Organisation conducted by the author of this article.

- Gallo, M. Celnikier I., (1994). *Sion, Suisse: Arsenal de Pratifori*.
- Gat, Iris (2016). Wywiad przeprowadzony przez autorkę artykułu.
- Gilad, Batia (2013). Wywiad z przewodniczącą Międzynarodowego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka, przeprowadzony przez autorkę artykułu.
- ergeth, Wolfgang (2013). Wywiad telefoniczny przeprowadzony przez autorkę niniejszego artykułu.
- JPS Hebrew-English Tanakh, (Genesis, 4:10), Philadelphia: The Jewish Publication Society, 1999, s. 8.
- Lekar, Boris (2013). Wywiad telefoniczny z wnuczką Borysa Lekara, przeprowadzony przez autorkę niniejszego artykułu.
- Nissenbaum, Shmuel (2012). Wywiad przeprowadzony przez autorkę artykułu.
- Pakuła, Agnieszka (2013). Wywiad przeprowadzony przez autorkę artykułu.
- Pinkerfeld-Amir, (1981) A. *For what Should I be thankful? – Poems* (w j. hebrajskim). Or Yhuda: Dvir.
- Ringelblum, E. (1961). *Notes from the Warsaw Ghetto*, vol. II (w j. jidysz). Warsaw: Yidish Book.
- Rudnicki, M. (1988). *Ostatnia droga Janusza Korczaka*, Kraków: „Tygodnik Powszechny” nr 45.
- Shlonsky, A. (2002). *The complete Collection of Abraham Shlonsky's Poems in Six Volumes*, Tel Aviv: Sifriat Poalim.
- Szlengel, W. (1942). *Kartka z Dziennika Akcji*, „Mosty” nr 4 (12).
- Vendrigger, Karen Lee (2016). Wywiad przeprowadzony przez autorkę artykułu.
- Zgodziński, Jerzy (2013). Wywiad e-mailowy z założycielem Korczakowa, przeprowadzony przez autorkę niniejszego artykułu.



Fig. 1.
Janusz Korczak
(Henryk Goldszmit)
1878/9-1942.
Yad Vashem Photo
Archive.

Rys. 1.
Janusz Korczak
(Henryk Goldszmit)
1878/9-1942.
Yad Vashem Photo
Archive.

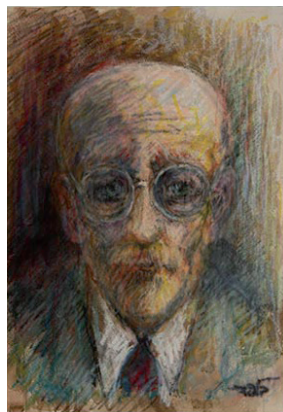


Fig. 2.
Itzhak Belfer,
Janusz Korczak,
the Sixties.
Itzhak Belfer's
collection,
Tel Aviv, Israel.

Rys. 2.
Itzhak Belfer,
Janusz Korczak,
lata 60.
Kolekcja Itzhaka
Belfera,
Tel Awiw, Izrael.

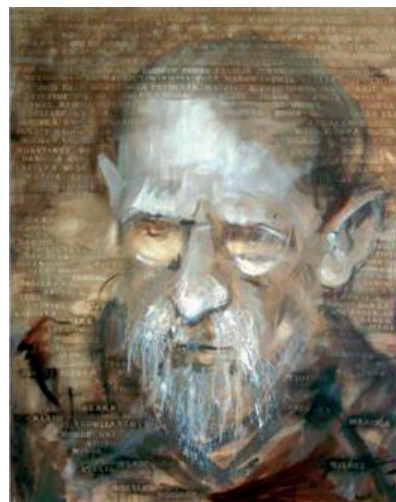


Fig. 3.
Wolfgang Hergeth, *Portrait of Janusz Korczak*, 1994. Wolfgang
Hergeth's collection, Wernau, Germany.

Rys. 3.
Wolfgang Hergeth, *Portret Janusza Korczaka*, 1994. Kolekcja
Wolfganga Hergetha, Wernau, Niemcy.

Fig. 4.
Agnieszka Pakula, *Janusz Korczak's Portrait* (a detail from
a triptych), 2012. Agnieszka Pakula's collection, Warsaw, Poland.

Rys. 4.
Agnieszka Pakula, *Portret Janusza Korczaka* (fragment tryptyku),
2012. Zbiory Agnieszki Pakuły, Warszawa, Polska.



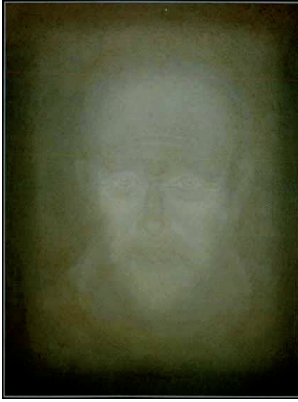


Fig. 5.
Boris Leker, *Portrait of Janusz*, the early Nineties. Private collection, Kiev.

Rys. 5.
Boris Leker, *Portrait of Janusz*, wczesne lata 90. Kolekcja prywatna, Kijów.

Fig. 6.
Bogdan Ślebodziński, A Monument in Memory of Janusz Korczak ("*The Aged Doctor*"), built in the woods, in Korczakowo, 1969. Korczakowo Organization.

Rys. 6.
Bogdan Ślebodziński, pomnik *Stary Doktor* upamiętniający Janusza Korczaka, zbudowany w lesie, Korczakowo, 1969.

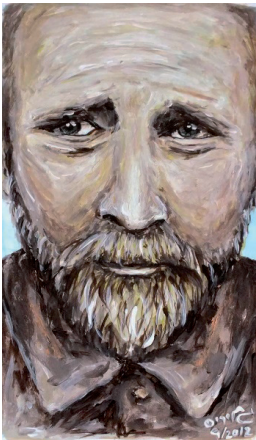


Fig. 7.
Iris Gat,
Janusz Korczak's Portrait, 2012
Iris Gat's collection, Israel.

Rys. 7.
Iris Gat,
Portret Janusza Korczaka, 2012.
Kolekcja Iris Gat, Izrael.

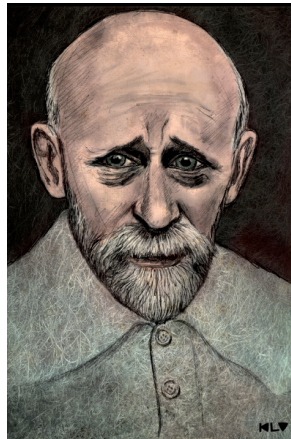


Fig. 8.
Karen Lee Vendrigger,
Janusz Korczak, 2013
Karen Lee Vendrigger's collection, Israel.

Rys. 8.
Karen Lee Vendrigger,
Janusz Korczak, 2013.
Kolekcja Karen Lee Vendrigger, Izrael.



Fig. 9. Itzhak Belfer, *Janusz Korczak with His Orphans*, the early 1990s. Itzhak Belfer's collection, Tel Aviv, Israel.

Rys. 9. Itzhak Belfer, *Janusz Korczak ze swymi sierotami*, wczesne lata 90. Kolekcja Itzhaka Belfera, Tel Awiw, Izrael.

Fig. 10. Itzhak Belfer, *Janusz Korczak with his Orphans in the Shadow of a Tree*, the early 1990s. Itzhak Belfer's collection, Tel Aviv, Israel.

Rys. 10. Itzhak Belfer, *Janusz Korczak ze swymi sierotami w cieniu drzewa*, wczesne lata 90. Kolekcja Itzhaka Belfera, Tel Awiw, Izrael.





Fig. 11.

A Photograph of Korczak and the Children under the Tree in the Orphanage's Yard. Polskie Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka.

Rys. 11.

Zdjęcie Janusza Korczaka i dzieci pod drzewem na dziedzińcu Domu Sierot. Polskie Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka.



Fig. 12.

Bogdan Chmielewski, Zbigniew Wilma, Zbigniew Mikieliewicz, *Janusz Korczak – Doctor Henryk Goldszmit – the Great Friend of Children*, Warsaw, 2006. Photo by Batya Brutin.

Rys. 12.

Bogdan Chmielewski, Zbigniew Wilma, Zbigniew Mikieliewicz, *Janusz Korczak – Doktor Henryk Goldszmit, wielki przyjaciel dzieci*, Warszawa, 2006. Zdjęcie: Batya Brutin.



Fig. 13.
Itzhak Belfer, *Janusz Korczak with one of his Orphans*, 2003.
Itzhak Belfer's collection, Tel Aviv, Israel.

Rys. 13.
Itzhak Belfer, *Janusz Korczak z jedną ze swych sierot*, 2003.
Kolekcja Itzhaka Belfera, Tel Awiw, Izrael.



Fig. 14.
Boris Saksier, *Korczak and the Children of the Ghetto*, Jerusalem: Yad Vashem, 1978. Yad Vashem, Jerusalem, Israel.

Rys. 14.
Boris Saksier, *Korczak i dzieci z getta*, Jerozolima: Jad Waszem, 1978. Jad Waszem, Jerozolima, Izrael.



Fig. 15.
Shmuel Nissenbaum, *Korczak and His Children*, 1987.
Shmuel Nissenbaum's collection, Holon, Israel.

Rys. 15.
Shmuel Nissenbaum, *Korczak i jego dzieci*, 1987.
Kolekcja Shmuela Nissenbauma. Holon, Izrael.



Fig. 16.
Bruce Carter, *The Vigil of Janusz Korczak*,
1968. Private collection, Location unknown.

Rys. 16.
Bruce Carter, *The Vigil of Janusz Korczak*,
1968. Kolekcja prywatna.
Lokalizacja nieznana.



Fig. 17.
Halina Olomucki, *Korczak and the
Children, Warsaw Ghetto, 1942-1943*.
MDGM, Paris, France.

Rys. 17.
Halina Olomucka, *Korczak i dzieci.
Getto warszawskie 1942-1943*.
MDGM, Paryż, Francja.



Fig. 18. Władysław Brzosko, *Tribute to Janusz Korczak*, 1962. Judy Brzosko's collection, Maricopa, AZ, U.S.A.

Rys.18. Władysław Brzosko, *Hold dla Janusza Korczaka*, 1962. Kolekcja Judy Brzosko, Maricopa, AZ, USA.



Fig. 19.
Shmuel Nissenbaum, *Dr. Korczak Janusz in His Last Journey*, 1961. Shmuel Nissenbaum's collection, Holon, Israel.

Rys. 19.
Shmuel Nissenbaum, *Dr Janusz Korczak w ostatniej podróży*, 1961. Kolekcja Shmuela Nissenbauma. Holon, Izrael.

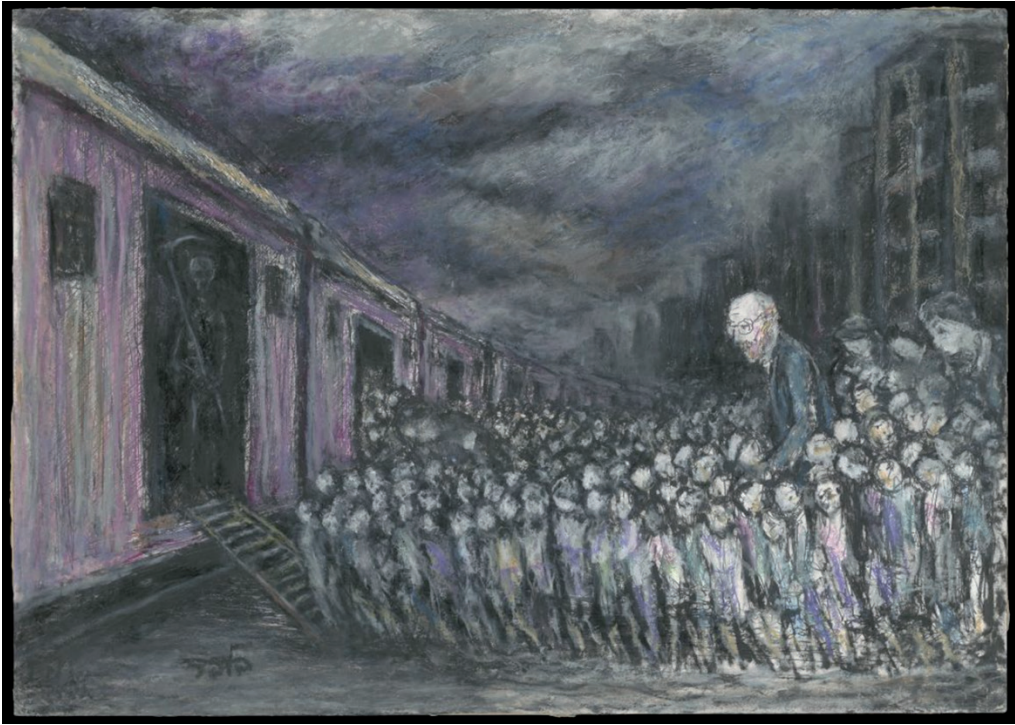


Fig. 20.
Itzhak Belfer, *Korczak and the Children before Entering the Car*, 2005. Itzhak Belfer's collection, Tel Aviv, Israel.

Rys. 20.
Itzhak Belfer, *Korczak i dzieci przed wejściem do wagonu*, 2005. Kolekcja Itzhaka Belfera, Tel Awiw, Izrael.



Fig. 21.
Israel Bernbaum, *Janusz Korczak and His Orphans on the Way to the Death Trains*, 1987. George Segal Gallery, Montclair State University, New Jersey.

Rys. 21.
Israel Bernbaum, *Janusz Korczak i jego sieroty w drodze do pociągu śmierci*, 1987. George Segal Gallery, Montclair State University, New Jersey.



Fig. 22.
Kazimir Lee Iskander (Kazzer – Doom), *Janusz Korczak*, n. d. Kazimir Lee Iskander's collection, Malaysia.

Rys. 22.
Kazimir Lee Iskander (Kazzer-Doom), *Janusz Korczak*, b.d., kolekcja Kazimira Lee Iskandera, Malezja.

Fig. 23.
Isaac Celnikier, *Farewell to Janusz Korczak*, 1979.
The Museum of Art Ein Harod, Kibbutz Ein Harod, Israel.

Rys. 23.
Isaac Celnikier, *Pożegnanie Janusza Korczaka*, 1979.
Muzeum Sztuki Ein Harod, Kibuc Ein Harod, Izrael.





Fig. 24.
Shmuel Nissenbaum, *Treblinka: Dr. Korczak and his Children in the Pit*, 1983
Shmuel Nissenbaum's collection, Holon, Israel

Rys. 24.
Shmuel Nissenbaum, *Treblinka: Dr Korczak i jego dzieci*, 1983. Kolekcja Shmuela Nissenbauma.



Wczytując się w recenzowaną publikację, należy stwierdzić, że mamy w każdym artykule do czynienia z intelektualną uczciwością i doświadczeniem zdobytym przy studiowaniu idei Korczaka i Praw Dziecka. Mamy tutaj także do czynienia z integralnością edukacyjno-wychowawczego myślenia i czynu. Czytelnik rozumie, że co „stare” w Prawach Dziecka, widoczne chociażby u Starego Doktora, w czasie dzisiejszych „przemian” nie musi być w zapomnieniu, ale może jawić się jako „nowe” w kategorii jej naukowego i praktycznego odczytania we współczesności. Bez wątplenia stwierdzam, że każdy artykuł w recenzowanej publikacji ma swoją mądrość.

Łączy również ta książka zalety interesującej poznawczo i poprawnej metodologicznie publikacji naukowej, jak również nośnika o charakterze aplikacyjnym.

Książka napisana jest dobrym językiem, opiera się na solidnej wiedzy Autorów. Książkę oceniam bardzo wysoko. Powinna być rekomendowana szerokim rzeszom czytelników, którzy pragną szczęścia dzieci.

Sięgnąć po nią powinni nie tylko nauczyciele akademicy szkół różnych szczebli i profili, ale także rodzice i nauczyciele oraz odpowiedzialni w dykasteriach ministerialnych i samorządowych za realizację Praw Dziecka.

prof. nadzw. dr hab. Jadwiga Bińczycka



Praca zbiorowa „Prawa dziecka wczoraj, dziś i jutro – perspektywa korczakowska” w redakcji Marka Michałaka jest apelem wybitnych współczesnych myślicieli o przestrzeń wolności dziecka, walką o prawa ją gwarantujące oraz wołaniem o zapewnienie każdemu dziecku drogi ku życiu wartościowemu, godnemu człowieka.

Książka ujawnia i uzasadnia głęboko humanistyczny sens ruchu korczakowskiego, zmieniającego los dziecka i człowieka we współczesnym świecie. Sens coraz szerzej uświadamiany i akceptowany oraz – co ważne – wspierany. Równocześnie opisuje i wyjaśnia znaczenie międzynarodowej współpracy środowisk badaczy dziecka ze środowiskiem korczakowskim. Wyraźne ślady i konkretne efekty współdziałania ujawniają wypowiedzi znakomitych Przedstawicieli.

Przedkładana do rąk Czytelnika monografia dokumentuje nie tylko cenne inicjatywy międzynarodowe, ale też ważną rolę Polski na polu przeciwdziałania przemocy i ochrony praw dziecka. Zbiera i prezentuje olbrzymie dokonania Rzecznika Praw Dziecka, potwierdzając rzeczywistą wartość rzetelnej, żmudnej, codziennej, dziesięcioletniej już pracy.

Książka jest świadectwem intelektualnego znaczenia filozofii korczakowskiej, roli światowego Ruchu Korczakowskiego oraz odwiecznej walki człowieka o poprawę losu dzieci. Myśl Starego Doktora rodzi plon obfity.

dr hab. Maciej Tanaś,
prof. Akademii Pedagogiki Społecznej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie



International Janusz Korczak
Association

Międzynarodowe Stowarzyszenie
im. Janusza Korczaka



2018 ROK
IRENY
SENDEROWEJ

Każdemu, kto tonie,
należy podać rękę!

