

INSPIRACJE KORCZAKOWSKIE

*Wokół „Prawideł życia”
w 80. rocznicę wydania*

Redakcja naukowa
Zbigniew Rudnicki

WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM



INSPIRACJE
KORCZAKOWSKIE

ODSŁONY MYŚLI



KORCZAK

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Seria Psychologia i Pedagogika nr 158

INSPIRACJE KORCZAKOWSKIE

Wokół „Prawideł życia”
w 80. rocznicę wydania

Redakcja naukowa

Zbigniew Rudnicki



POZNAŃ 2011

ABSTRACT. Rudnicki Zbigniew (ed.), Inspiracje korczakowskie. Wokół „Prawideł życia” w 80. rocznicę wydania [Inspired by Korczak. About Prawidła życia [Rules of Life] on the 80th anniversary of its publication]. Adam Mickiewicz University Press, Poznań 2011. Seria Psychologia i Pedagogika nr 158. Pp. 238 + insert. ISBN 978-83-232-2286-6. ISSN 0083-4254. Texts in Polish with a summary in English.

This book is an outcome of the work of a team of educationalists who took up the task to take an in-depth look at only one of Janusz Korczak's works, i.e. his Prawidła życia [Rules of Life]. Although over 80 years have passed since the book was first published, it seems that it still contains an enormous inspirational potential. The authors put together the results of their own research experiences with the message of the Old Doctor hence we encounter different perspectives: philosophical, that of special education, psychological, that of cultural education, feminist, that of social education, multicultural and ultimately considerations which are the effect of teaching practice. A differentiated approach gave an opportunity to probe various aspects of Korczak's thought and to bring out that which is still current and interesting in it. Research work on the text of Prawidła życia [Rules of Life] gave as a result a polyphony of voices showing the unusual complexity and many layers of Korczak's thought. This book is an attempt at a dialogue with a fragment of Janusz Korczak's masterpiece, which is his Prawidła życia [Rules of Life]. Authors of the texts contained in this book confronted the Old Doctor's text with modern realities and their own research experience. The effect of this research are in-depth considerations of the problems to which Korczak drew attention 80 years ago. His texts should continuously be considered as an important material, which inspires humanists to thoroughly reflect on man and his development during his whole life.

Zbigniew Rudnicki – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej, ul. A. Szamarzewskiego 89, 69-568 Poznań, Poland; e-mail: zrudnic@wp.pl

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011

Wydawca pragnie podziękować Pani Joannie Bojarskiej,
Dyrektor Muzeum Historycznego m.st. Warszawy,
i Pani Marcie Ciesielskiej, Kierownik OBiD Korczakianum,
za udostępnienie fotografii i kopii fragmentów rękopisu Korczaka wykorzystanych w książce.
Rękopis „Prawideł życia” znajduje się w Jidiszer Wisnszaftlecher Institut
Institute for Jewish Research (YIVO) w Nowym Jorku

Projekt okładki
Ewa Wąsowska

Redaktor
Maciej Hendrysiak

Redaktor techniczny
Elżbieta Rygielska

Łamanie komputerowe
Danuta Kowalska

ISBN 978-83-232-2286-6
ISSN 0083-4254

Spis treści



Wstęp (Zbigniew Rudnicki)	7
Przemysław Gąsiorek	
„Najbliżsi” – o Korczaku i korczakowskich interpretacjach bliskości	15
Sławomir Futyma	
Dom i jego zasady u Janusza Korczaka, czyli o życiu i marzeniach pedagoga	27
Krzysztof Czykier	
Prawidła życia. Dorosli w domu	43
Przemysław Paweł Grzybowski	
Prawidła życia. Podwórko, ogród i... ..	61
Elżbieta Bielecka	
„Ulicznicy” Korczaka a współczesne „dzieci ulicy”	75
Jacek Nowicki	
Szkoła. Refleksje o szkole w kontekście „Prawideł życia”	85
Agata Wiza	
Korczaka wizja rozrywki i jej analogie do współczesności	107
Krzysztof Sawicki	
O bogactwie i biedzie, czyli dwa światy doświadczeń dzieciństwa	119
Marzena Buchnat	
Dziecko – jego myśli i uczucia	131
Agnieszka Nowicka	
Zdrowie. Od biologicznego do holistycznego paradygmatu zdrowia	143

Marek Budajczak

Nie ważyć lekce...i ufać
157

Ewa Kozdrowicz

Miły – niemiły. Perspektywa dziecka i wychowawcy 179

Tomasz Bajkowski

Wady i zalety – w dialogu z własną tożsamością..... 191

Iwona Chmura-Rutkowska

„Dlaczego chłopcu nie wolno bawić się lalkami?”. Kwestia płci i rodzaju
w rozważaniach Janusza Korczaka 201

Zbigniew Rudnicki

„Mieć” czy/i „być”? O rachowaniu czasu 217

Bez zakończenia, czyli trzy dodatki do tej książki (Zbigniew Rudnicki) 231

Inspired by Korczak. About „Prawidła życia” [Rules of Life] on the 80th anniversary of
its publication (Summary) 235

Wstęp



Idea

Tom jest zbiorem studiów zainspirowanych myślą Janusza Korczaka. „Od-słony myśli” następują w różnych konfiguracjach, nacechowane są swoistą optyką poszczególnych interpretatorów. Można w nich odkryć prześwitujące zainteresowania autorów poszczególnych tekstów. Intencją redaktora i pomysłodawcy tomu było zachęcenie do swobodnych wypowiedzi, do przyjrzenia się różnym obszarom będącym przedmiotem zainteresowania badawczego poprzez „okulary korczakowskie” (albo chociaż w otoczeniu Korczaka).

Pomysł jest próbą odpowiedzi (przynajmniej w jakiejś mierze) na postulat zgłoszony przed dwudziestoma niemal laty przez profesora Zbigniewa Kwiecińskiego w historycznym już tekście powstałym na początku transformacji ustrojowej w Polsce, aby powracać i na nowo odczytywać niezwykle ważne i ciągle inspirujące teksty wielkich pedagogów poprzednich okresów, takich jak między innymi: Sergiusz Hessen, Kazimierz Sośnicki, Bogdan Nawroczyński, Janusz Korczak. Jak wskazał Z. Kwieciński: „Ich teksty wciąż czekają na czytanie i wciąż są do czytania”¹.

Przedstawiany tom jest więc nieśmiałą próbą współczesnego dialogu z fragmentem dzieła Janusza Korczaka.

W tekstach składających się na tom ujawnia się optyka, perspektywa poznawcza autorów wynikająca z „przepracowanych” dotąd problemów badawczych. Wielu autorów podjęło wyzwanie, by przeczytać, przeanalizować, porozmyślać i odnieść się do Prawideł, zdradzając swój naukowy temperament. Wybór zaproszonych autorów był podyktowany nie tylko koneksjami (zwykle tak jest, że zaproszenie jest kierowane do tych, których się zna), lecz głównie problematyką naukową, która stanowi przedmiot ich badań. Stąd „zadanie”

¹ Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik. Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Warszawa 1993, s. 10.

czytania poszczególnych prawideł przypadło tym, których doświadczenie naukowe uprawnia do wypowiedzi w zakresie jakiegoś obszaru, który był przedmiotem zainteresowania Janusza Korczaka i nie przestaje nim być dla pedagogów również w dniu dzisiejszym, mimo iż pojawiło się wiele problemów nieznanych 80 lat temu.

Tom zawiera teksty pisane z różnych perspektyw (między innymi: psychologicznej, filozoficznej, feminologicznej, pedagogiki specjalnej, poradnictwa czy praktycznej – nauczycielskiej). Różna jest w nich „zawartość Korczaka”. W przypadku niektórych daje się zauważyć gruntowna znajomość koncepcji wychowania Starego Doktora, w innych jego myśl jest inspiracją do skonfrontowania własnego postrzegania pewnych znanych sobie spraw z tym, jak to robi Korczak w Prawidłach. Jedne i drugie stanowią próbę dokonania swego agiornamento (od włoskiego giorno – „dzisiaj”, termin oznaczający dostosowanie się do aktualnych potrzeb) myśli korczakowskiej, która jest najważniejszym wkładem polskiej myśli pedagogicznej w myśl światową (czego dowodem jest niesłabnące zainteresowanie nią na całym świecie) i jednocześnie nie traci swojej aktualności (szczególnie propozycja oryginalnej filozofii wychowania i będącej dla niej podstawą antropologii filozoficznej)².

Tom jest kolejną próbą wydobywania z myśli korczakowskiej aktualnych wątków. Staje się to szczególnie istotne, gdyż mimo postępu cywilizacyjnego (często wąsko rozumianego jako szerszy dostęp do konsumpcji) ciągle nierozwiązane są problemy związane z respektowaniem praw dziecka. Dzieci ciągle nie mają prawa „być tym, kim są”.

Młode pokolenie żyje w rozdzieleniu między światem obserwowanych deklaracji i „pobożnych” życzeń dorosłych a doświadczanymi z ich strony całkiem odmiennymi postawami i zachowaniami. Prawo jednak chroni dorosłych przed kompromitacją ich obłudy czy – jak powiedział Korczak – „gry fałszywymi kartami”. We współczesnym świecie mamy do czynienia z aktami dyskryminacji i ucisku dzieci przez dorosłych³.

Niedawno minęła osiemdziesiąta rocznica pierwszego wydania Prawideł życia Janusza Korczaka. Czym są prawidła? W słowniku szewskim to wspornik, stelaż wkładany do buta po to, by utrzymać jego należyty kształt, formę. Prawidła szewskie strzegą obuwie przed zdeformowaniem, zapobiegają skutkom oddziaływania niszczących czynników.

Dawniej mówiło się o ważnych wypowiedziach wygłaszanych przez ludzi, z którymi się liczone (i z ludźmi, i z tym, co wyrażali), że prawili np. ojciec, matka, pan. Mówi się też o prawidłach gry.

Wychowywać – wkładać w prawidła, to również ograniczać – trzymać formę. Rodzi to pytanie o granice oddziaływań wychowawczych oraz o zakres swobodnych działań wychowawczych.

² J. Tarnowski, Wychowanie dziś i jutro, [w:] H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), Demokracja i oświata. Kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, Toruń 1996, s. 108.

³ B. Śliwerski, Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu, Gdańsk 2007, s. 66.

Kierunki? Drogowskazy?...Prawidła?

Pytanie, według jakiej recepty działać, jaką postawę obrać w życiu:

- trwania przy nadziei na to, że istnieje jakiś ukryty ład, który wszystkim kieruje, zadaniem człowieka ma być zaś odszyfrowywanie jego zasad z otaczającej rzeczywistości,
- zgody na pozostanie wiecznym tułaczem zmierzającym do rozproszonych celów (których suma nie tworzy jedności) według doraźnie ustalonej marsz-ruty.

Pierwsza pozycja zdradza tęsknotę za stabilnością i uporządkowaniem. Oczekiwane tutaj jest wytyczenie pewnego duktu, który ma doprowadzić do określonych celów. Wartość wtedy posiada umiejętność czytania mapy i wiernego podążania wykreślonym szlakiem. W drugiej daje się słyszeć zniechęcenie do „pewnych” szlaków i precyzyjnie określonych celów. „Pewne” szlaki częstokroć nie wytrzymują „próby życia”. „Przyrządy nawigacji” często mylą się w gąszczu zdarzeń i trudnym się staje dopasowywanie wyborów i działań do określonego na wstępie kierunku.

Czynnikiem mającym wpływ na przyjmowanie czy też porzucanie „prawideł” jest wolność człowieka. To w jej nurcie odbywa się nieustająca debata na temat wartości, które powinny być realizowane w życiu, by było ono satysfakcjonujące.

Motywy

Przed laty, nie myśląc jeszcze zupełnie o karierze nauczyciela akademickiego, przyszło mi podjąć pracę w szkole podstawowej. Nie była to realizacja moich życiowych marzeń. Początki były trudne: huk detonacji otwieranych na przerwę drzwi, walki „Indian z kowbojami”, stoliki dla „swoich” w pokoju nauczycielskim. Szkoła imienia Janusza Korczaka. Pomnik przed szkołą – sama metalowa głowa na ciosie granitu. Pracowałem trzy lata. O Korczaku słyszałem kilka razy – na uroczystych apelach. Był, jak to się dziś mówi, logo. On stał na pomniku przed wejściem – w środku go nie spotkałem. W środku był wicedyrektor, który walił po głowach dziennikiem tych, którzy po dzwonku nie byli jeszcze w klasie.

*

Wychowałem się na wsi – takiej zabitej dechami. Jedyną rozrywką było czytanie książek z wypożyczalni na łonie natury. Za Janem Szczepańskim muszę przyznać, że „pasienie krów jest dobrym przygotowaniem do życia refleksyjnego”⁴. Rodzice nie pokończyli szkół. Książek w domu było niewiele. Uciu-

⁴J. Szczepański, Sprawy ludzkie, Warszawa 1984, s. 7.

łane grosze przeznaczałem na ich zakup w wiejskim Klubie Prasy i Książki „Ruch”. Niewielkie były możliwości finansowe, niewielkie też zakupy. Źródłem pozyskiwania księgozbioru był też skład makulatury znajdujący się przy ubikacjach szkolnych (WC wewnątrz budynku nie było, nie było też na zewnątrz, bo do załatwiania potrzeb fizjologicznych służyła latryna na podwórku). Trzeba było tylko odpowiednio popchnąć okno, potem niewielki skok i już był dostęp do „skarbnicy-księżnicy” dzieł, które (najczęściej z mechanicznymi defektami) leżały skazane na unicestwienie. Chyba też w wyniku skoku na skład makulatury pozyskałem Króla Maciusia I – dziś, jak sobie to przypominam, to jeszcze jest mi głupio. Dla usprawiedliwienia można rzec, że ocalałem go od starcia na miasteczku (makulatura była zwykle surowcem do produkcji papieru toaletowego). Uchroniłem od zniszczenia opowieść o Królu Maciusiu – dziecku, które chciało mieć wpływ na losy świata i walczyło o realizację swych marzeń o lepszym jutrze⁵. Zaczarowana historia, choć niewolna od bólu i łez.

*

Wśród niewielu książek zachowanych z czasów dzieciństwa (bo jak wspominałem nie miałem ich wiele) znajduje się dotąd w mojej bibliotece tom napisany przez Alicję Szlązakową Janusz Korczak. Na jednej z pierwszych stron (takich, na których można wpisać dedykację) widnieje wpis: „Za zajęcie III miejsca w konkursie rysunkowym pt. Jak wyobrażam sobie Janusza Korczaka – przyjaciela dzieci dla Zbigniewa Rudnickiego. Wołów 27.10.1978r.” Na dole strony podpis i pieczęć. Na konkurs zawieziono nas z wiejskiej szkoły do biblioteki miejsko-gminnej, wręczono papier i kredki..., i trzecie miejsce, i znak w pamięci został.

Czytając Korczaka

Za dostojnie brzmiącym tytułem Prawidła życia oraz za z akademicką nieco brzmiącym podtytułem Pedagogika dla dzieci i młodzieży kryje się książka, w której autor nie przedstawia precyzyjnych reguł postępowania (na co wskazywać mogłoby użycie słowa „prawidła” – wg Słownika Języka Polskiego – „przepisy, zasady, normy” oraz „przrząd służący do prostowania, formowania czegoś, forma, szablon, szczególnie forma z drewna lub metalu, o kształcie stopy ludzkiej, wkładana do butów dla utrzymania ich fasonu”). Z pewnością nie ma do zaoferowania Korczak tak sformułowanych zasad postępowania, które można by przedłożyć wychowawcom do mechanicznego stosowania. Prawidła nie są instrukcją obsługi dziecka, tak jak ono samo nie jest przewidywalnym obiektem mającym podlegać wychowawczemu oddziaływaniu. Ich zadanie polega raczej na budzeniu wrażliwości, pogłębianiu refleksji. Kor-

⁵ L. Prorok, Czyśaga o Królu Maciusiu jest utopią? „Odra” 1985, nr 6, s. 18–24.

czak, nie dając gotowych recept, daje tym samym świadectwo swej ogromnej pokory wobec wielkiej tajemnicy, jaką jest człowiek, który swą obecnością stanowi zadanie. Skupiać należy się nad nim ze szczególną uwagą, gdyż „w każdym człowieku jest jakby cały świat”⁶. Natomiast wszelkie próby uniformizacji, uogólniania problemów, są nadużyciem, ponieważ redukują rzeczywistość do nieprawdziwego obrazu. Jedyną drogą wydaje się dialog wynikający z głębokiego zrozumienia. Dialog jednak nie tylko na poziomie „rozmawiamy z dziećmi”, ale dialog w znaczeniu spotkania dwóch sensów, komunikowania dwóch sposobów pojmowania rzeczywistości.

Tak naprawdę pedagogika przedstawiona przez Korczaka w książce nie jest „dla dzieci i młodzieży”. Jest to kolejna Jego praca o tym, jak realizować trud poznania dziecka i siebie samego. Może nawet bardziej w odwrotnej kolejności: by móc poznać dziecko, potrzeba koniecznie poznać samego siebie.

Bądź sobą – szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać. Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom poczniesz wykreślać zakres ich praw i obowiązków. Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim⁷.

Korczak daje się poznać jako wierny kontynuator drogi sokratejskiej. Tak jak Sokrates „zamiast zasady (arche) przyrody poszukuje (...) zasady ludzkiego działania, mądrości ludzkiej”⁸. Początkiem mądrości jest „poznanie samego siebie”. Wyzwanie wypisane na świątyni w Delfach jest doświadczeniem fundamentalnym tak dla poznania swojej wartości, jak i budowania relacji z innymi:

„Sokrates: Powiedz przeto przez uprawianie jakiej umiejętności dbamy o samych siebie?

Alkibiades: Nie umiem tego powiedzieć (...).

Sokrates: Czybyśmy w ogóle wiedzieli, jaka umiejętność służy wykonywaniu lepszego obuwia, nie wiedząc nic o obuwiu?

Alkibiades: To niemożliwe.

Sokrates: Anibyśmy też nie wiedzieli, jaka umiejętność służy sporządzaniu lepszych pierścieni nie wiedząc nic o pierścieniach?

Alkibiades: To prawda.

Sokrates: Cóż więc? Czy możemy wiedzieć, która umiejętność robi lepszymi nas samych, nie wiedząc, czym właściwie sami jesteśmy?

Alkibiades: Nie możemy.

Sokrates: Czy poznanie siebie samego jest czymś łatwym i lekkoduchem był ten, kto umieścił ów napis na pytyjskiej świątyni. Czy też czymś trudnym i nie dla każdego dostępnym?

Alkibiades: Mnie, Sokratesie, wydawało się często czymś dostępnym dla każdego, często zaś niezmiernie trudnym.

⁶J. Korczak, *Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1988, s. 61.

⁷J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, [w:] *Pisma wybrane*, t. 1, Warszawa 1984, s. 217.

⁸W. Tyburski., A. Wachowiak, R. Wiśniewski, *Historia filozofii i etyki. Źródła i komentarze*, Toruń 1997, s. 39.

Sokrates: Jednakże Alkibiadesie, bez względu na to, czy to jest łatwe, czy nie, sprawa tak się nam przedstawia: poznając samych siebie, tym samym poznamy, jak mamy dbać o samych siebie, nie poznając natomiast samych siebie, byłoby przeciwnie⁹.

Zadanie samopoznania związane jest z wielkim trudem: „więc nawet dorosłym trudno siebie dobrze poznać, nawet mędrcom”¹⁰. Wychowawca, który „nie przerobił” tego etapu, może pozostać na poziomie wojskowego drylu i pouczania. „Powiedział mędrzec, że łatwo innym rozkazywać, ale trzeba się nauczyć być panem swoich myśli i uczuć własnych”¹¹. Wychowawca nieznający siebie staje się podobny do sofistów, którzy przedstawiali się jako wszytkowiedzący mistrzowie retoryki i elokwencji, jednocześnie przykładali wagę jedynie do skuteczności kosztem prawdy¹². Brak w takiej postawie podstawowej dla relacji wychowawczej troski o drugiego człowieka.

Język książek Korczaka w pierwszym kontakcie wydaje się prosty. Przecież – wydawać się może – często pisze dla dzieci i zawsze o dzieciach. Czytać go: dziecinnie proste. Ale nie jest to takie proste, jak proste nie jest życie dziecka. W 1926 roku w czasie wykładu dla pań na Kursach Ochroniarskich powiedział m.in.:

Otóż proszę państwa, przeczytałem wasze wspomnienia z dzieciństwa. Sześćdziesiąt szczerych wyznań – wspomnień. Z nich pięćdziesiąt osiem – smutnych, i tylko dwa – radosne. Takie jest życie dziecka. Takie wspomnienie smutku i niezrozumienia świata dorosłych wynosi ono z dzieciństwa¹³.

Świat dziecka to dla dorosłych świat już zapomniany, nieobecny. Opowieść o nim – jeśli szczerza, jak u Korczaka – jest również niezwykle zawiła. Pisała o tym w swojej wspomnieniowej książce współpracownica Korczaka – Ida Merżan:

Po raz pierwszy zetknęłam się z nazwiskiem Korczaka zimą 1924 roku. Uczyłam się wówczas czytać po żydowsku. Pożyczyłam w bibliotece książkę nieznanego mi autora Hen-Ryka Korczaka „Koszałki opałki”. Nie spodobała mi się. Wydała mi się nudna i niezrozumiała. Mimo iż o książki było bardzo trudno (...), nie doczytałam jej do końca. Nie wiedziałam wówczas, że książek Korczaka nie można czytać jednym haustem, tak jak ja to czytałam. Inaczej się je odbiera, gdy śledzi się poszczególną wątki, powraca do nich. Za każdym razem bowiem, w zależności od stanu duchowego, w którym znajduje się czytelnik, odkrywa się nowe myśli¹⁴.

Zygmunt Bauman proponuje, by głębiej wniknąć w sens znaczenia lektury, czyli „chodzić koło rozumienia”¹⁵. Wymaga to zachowania cierpliwości

⁹ Pseudo-Platon, Alkibiades I i inne dialogi oraz definicje, tłum. L. Regner, Warszawa 1973, 128d–130a.

¹⁰ J. Korczak, Prawidła życia..., s. 62.

¹¹ Ibidem, s. 63.

¹² J. Brun, Sokrates, tłum. H. Igalson-Tygielska, Warszawa 1999, s. 57–59.

¹³ I. Merżan, Aby nie uległo zapomnieniu, Warszawa 1987, s. 14.

¹⁴ Ibidem, s. 13.

¹⁵ Z. Bauman, Jaką książkę, której nie ma, chciałbym przeczytać w nowym roku, „Tygodnik Powszechny” 2003, nr 1, s. 9.

w zakreślaniu kręgów refleksji wokół badanego. Wymaga to odwagi przełamywania granic dotychczasowego rozumienia. Za horyzontem dotychczasowych interpretacji spodziewać się można spotkania z rzeczywistym przesłaniem autora Prawideł. Choć przecież rozumienie nie ma zmierzać do odkrycia „czystego” znaczenia Korczaka. On sam w zakończeniu dzieli się z czytelnikiem wewnętrznymi rozterkami. „Teraz właśnie nie wiem, czy dobrze napisałem. Tu mogą być różne omyłki, ale nie ma ani jednego kłamstwa”¹⁶. Proces tworzenia rozpoczynający się pomysłem tego, co ma powstać, ciągle musi coś pokonywać, a to, co pojawi się jako efekt, będzie i tak „ograniczonym wykonaniem zamierzenia”¹⁷. Aleksander Wat pisze w Dzienniku bez samogłosek:

Każdy pisarz autentyczny dopiero wtedy ma poczucie wartości swego dzieła, gdy stwierdza w nim nadrzędną obecność czegoś, czego w swoim mózgu przed przystąpieniem do pisania nie miał, i jedynie to poczucie świadomie czy nieświadomie tajemniczego nabytku, darowanej mu nadwartości jest pomazaniem¹⁸.

Ma Korczak świadomość niedoskonałości dzieła, pisze zresztą o sobie: „Leń... słusznie... Nie lubię pisać. Rozmyślać to tak”¹⁹. Pisanie traktuje instrumentalnie, ma ono służyć wydobywaniu, ujawnieniu czegoś, co określa następująco: „Widzisz przecie. Szukam podziemnych źródeł, czysty, chłodny żywioł wody, odgarniam i rozgarniam wspomnienia”²⁰.

*

Miłą powinnością jest złożenie podziękowań tym wszystkim, którzy przyłożyli rękę do powstania prezentowanego zbioru:

Prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosikowi, Dziekanowi Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, za umożliwienie wydania przedkładanej książki,

Prof. zw. dr hab. Kazimierzowi Przyszczypkowskiemu za poświęcony czas, długie rozmowy, cenne inspiracje,

Prof. zw. dr hab. Zbigniewowi Kwiecińskiemu za pomysł zwrócenia uwagi na konieczność kontynuacji ważnych dyskursów polskiej pedagogiki,

Prof. zw. dr hab. Bogusławowi Śliwerskiemu, recenzentowi tego tomu, za trud napisania opinii i bardzo trafne uwagi.

Serdecznie dziękuję przede wszystkim Autorom, którzy zdecydowali się przyjąć zaproszenie do współpracy, za dobre wykonanie dzieła i cierpliwość w oczekiwaniu na jego finalizację, i wreszcie tym, których nie wymieniałem, a którzy mieli wkład w powstanie tej książki.

Zbigniew Rudnicki

¹⁶ J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 110.

¹⁷ S. Jaworski, *Piszę więc jestem*, Kraków 1993, s. 15.

¹⁸ A. Wat, *Dziennik bez samogłosek*, Londyn 1986, s. 109.

¹⁹ J. Korczak, *Pamiętnik*, Wrocław 1998, s. 15.

²⁰ *Ibidem*, s. 12.

Przemysław Gąsiorek

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu



„Najbliżsi” – o Korczaku i korczakowskich interpretacjach bliskości

Wprowadzenie

Ambitne, choć niewielkie dzieło Korczaka, jakim są *Prawidła życia*, może jawić się jako bardzo kontrowersyjny projekt w dzisiejszych czasach, gdy tak wiele praw i prawd zostało zakwestionowanych, a tym, które się odkrywa, nadaje się charakter efemeryczny. Coraz mniej jest tych, którzy zajmują się odkrywaniem prawd, a coraz więcej tych, którzy je kwestionują, relatywizują, ironizują. Trudno jest odnaleźć prawdy, według których warto żyć i jeszcze trudniej je uzasadnić, gdyż – jak zauważył kiedyś Z. Bauman – współcześnie „na każdy ołówek znajdzie się gumka”. Prawda przestała być w modzie, a wierność jej i konsekwencja w postępowaniu uznawane są często za niepotrzebny lub nawet niebezpieczny radykalizm. Czy życie dzięki temu staje się prostsze? Czy unikanie poszukiwania prawdy czyni życie łatwiejszym? Zdaniem Korczaka tak nie jest: „Dużo zmartwień mamy dlatego, że nie znamy prawideł życia”¹.

W błędzie jednak byłby ten, kto pomyślałby, że *Prawidła życia* przedstawione przez Korczaka zawierają recepty na życie. Dalekie jest to od kogoś, kto z tak dużą wrażliwością potrafił się przyglądać bogactwu różnorodnych przeżyć dziecka wywołanych tak wyjątkowymi wydarzeniami historii ich życia. Stary Doktor miał świadomość tego, że życie jest bogatsze aniżeli jakiegokolwiek opracowania naukowego. Wyjątkowość życia każdego człowieka wymaga wrażliwości na to, co niepowtarzalne, co stanowi o jego indywidualności i ludzkiej godności. Znakomicie obrazuje to sam Janusz Korczak, komentując jedną z własnych prac:

¹ J. Korczak, *Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, wybór A. Lewin, t. 1, Warszawa 1984, s. 385.

Ilekcję, odłożysz książkę, snuć zaczniesz nie własnych myśli, tylekroć książka cel zamierzony osiąga. Jeśli szybko przerzucając karty – odszukiwać będziesz przepisy i recepty, dając się, że ich mało – wiedz, że jeśli są rady i wskazówki, stało się tak nie pomimo, a wbrew woli autora².

Każdy człowiek, ze względu na swą niepowtarzalność, wymaga wyjątkowego podejścia. Być może dlatego sam Korczak nie próbował tworzyć żadnej spójnej koncepcji wychowawczej, a jego prace dalekie są od systematyki naukowej. Zawarte w jego pismach treści to przede wszystkim liczne i głęboko analizowane studia przypadków, wyrażone w języku dalekim od metafor. System wychowawczy Korczaka zakładał kształtowanie ludzi świadomych własnej godności, indywidualności i odpowiedzialności, dlatego być może jego prace mają charakter egzystencjalny, a nie teoretyczny. Jak pisał o nim jego współpracownik A. Lewin:

W swojej twórczości literackiej odciął się od mdłych, cikliwych, moralizatorskich powiastek i powieści. Starał się ukazywać realny świat przeżyć i wyobrażeń dzieci z różnych środowisk i w różnych sytuacjach. Pisał językiem codziennym, mówionym, odzwierciedlającym autentyczne, zasłyszane wypowiedzi dzieci, ich sposób myślenia i odczuwania³.

Nie zamykał ludzi w więzieniu klasyfikacji i przynależności do przypadków naukowych, lecz przede wszystkim starał się uwrażliwiać drugiego człowieka.

Chcę nauczyć rozumieć i kochać; cudowne, pełne życia i olśniewających niespodzianek – twórcze „nie wiem” (...). Chcę by rozumiano, że żadna książka, żaden lekarz nie zastąpią własnej czujnej myśli, własnego uważnego spostrzegania. (...) „Nie wiem” – w nauce jest mgławicą stawania się, wyłaniania nowych myśli coraz bliższych prawdy. „Nie wiem” – dla umysłu nie wdrożonego naukowe myślenie jest dręczącą pustką⁴.

Najbliżsi – „gdy jest dobrze”

Dużą wrażliwość Korczaka na ten element relacji społecznych znajduje potwierdzenie nie tylko w jego pismach, ale i w postawie samego Starego Doktora, który z jednej strony starał się pielęgnować relacje dzieci z ich najbliższymi, a z drugiej, gdy to nie było możliwe stawał się sam dla dzieci oparciem emocjonalnym, tak bardzo im potrzebnym. Szczególnie wymownym tego przykładem była wola pozostania z dziećmi w momencie śmierci. Nie będąc najbliższym, gdy to było konieczne, stawał się nim nie przez fakt pokrewieństwa czy bliskiej obecności, poczynając od urodzenia, ale przez fakt głębokiego współodczuwania i rozumienia samotności dziecka.

² J. Korczak, Jak kochać dziecko, [w:] J. Korczak, Pisma wybrane, wybór A. Lewin, t. 1, Warszawa 1984, s. 92.

³ A. Lewin, Tryptyk pedagogiczny: Korczak, Makarenko, Freinet, Warszawa 1986.

⁴ J. Korczak, Jak kochać dziecko..., s. 92.

Śmierć poniesiona wraz z dziećmi, własnymi podopiecznymi, tak znacząca dla potomnych, ale przede wszystkim dla samych dzieci, którym towarzyszył w ostatniej drodze, była i jest współcześnie bardzo różnie oceniana. Dla jednych śmierć Starego Doktora z dziećmi stanowi potwierdzenie i uwieńczenie tezy, które z takim radykalizmem głosił i wcielał w życie. Dla innych, wcale nie pojedynczych interpretatorów, to oznaka braku profesjonalnego pragmatyzmu oraz dystansu w myśleniu i działaniu.

Dla pierwszych – tych, którzy bardziej „czują dziecko” – to akt nie tylko piękny, ale i konieczny, gdy uświadomimy sobie stan emocjonalny dzieci, które były nie tylko samotne, ale też przerażone nadchodzącym końcem życia. Towarzyszając im, dodał im odwagi, służył przykładem godnego przyjęcia śmierci, pomógł w „przejściu” – jak mówią osoby pracujące z terminalnie chorymi. Najbliżsi to są ci, którzy potrafią patrzeć na świat oczami dziecka. Ci, którzy potrafią wsłuchiwać się i rozumieć jego, czasem niemy, głos.

Ci „inni” to stojący z boku obserwatorzy, którzy często zachowując dystans, myślą, że są obiektywni w swych diagnozach i ocenach, jednak w tymże obiektywizmie dalecy są od cicho wyrażającego swe potrzeby serca dziecka. Ci właśnie – to obcy.

Dla tych, którzy bardziej „myślą o dziecku”, to akt (przypomnę tu słowa usłyszane od pracownika naukowego pedagogiki z jednego z krajów Unii Europejskiej) „nieprofesjonalny i niepragmatyczny”. Tezę tę uzasadnia się tym, że: „mógł pomóc wielu dzieciom, tak licznie osieroconym w wyniku wojny”, „mógł jeszcze przez wiele lat krzawić i rozwijać dalej swój wspaniały system wychowawczy”. Przypomnijmy, że wiele osób skutecznie działało na rzecz uwolnienia Korczaka, a jedyną przeszkodą w opuszczeniu getta okazał się sam Stary Doktor.

Nie sposób zaprzeczyć, że obiektywizm pedagogicznych opisów dziecka, wraz z jego wysublimowaną abstrakcyjną terminologią, precyzyjnym metodologicznym podejściem i statystyczną dokładnością, dostrzega rzeczy, których wcześniej dostrzec nie było można. Jednak nieuchronną tego konsekwencją jest to, że pedagogika staje się coraz bardziej merytokratyczna i technokratyczna, a opieka i wychowanie coraz częściej wydaje się przypominać hodowlę osobników, które wszelkimi sposobami „bodźcuje się” w kierunku osiągnięcia wystandardyzowanych, a dla wielu dzieci także abstrakcyjnych, norm. Coraz rzadziej mówi się o miłości, zaufaniu, zrozumieniu, współdziałaniu i poświęceniu, a coraz częściej o przywiązaniu, niezależności, samorealizacji, wymianie i konkurencji, coraz mniej o matce, ojcu, a coraz częściej o opiekunie czy figurze przywiązania. W nauczycielu, wychowawcy coraz rzadziej można dostrzec mentora, a coraz częściej przypomina „reproduktora” wiedzy i stosunków społecznych. Relacje pedagogiczne mają charakter przedmiotowy i użytkowy, a ich celem zwykle jest maksymalizacja zysków i minimalizacja własnych strat. W osobie profesjonalisty „ludzki odruch niesienia pomocy – jak zauważa John Holt – został przekształcony w towar na rynku, przemysł i wreszcie w mono-

pol”⁵ przynależny niekontrolowanym przez nikogo organizacjom profesjonalistów. Coraz częściej słyhać też głosy o tym, że profesjonaliści sami „publicznie inscenizują potrzebę bezwarunkowego funkcjonowania i w ten sam sposób referencyjnie tworzą swoje miejsca pracy”⁶.

Sam Korczak, widząc już na początku dwudziestego wieku nadchodzący trend profesjonalizacji pedagogiki, odniósł się do niego z dużą surowością. Głęboko świadom był tego, kim są rodzice i najbliżsi dla dziecka, tego, że nikt nie może ich zastąpić.

I do stosunków rodzinnych wdarł się zamęt i rozprężenie. Rodzice stali się koleżkami lub sługami dzieci. Złożono władzę, zrezygnowano z kierownictwa, dzieci oddano obcym rękóm. Dajemy więc dzieciom bony, freblówki, nauczycieli, nauczycielki i „mistrów”, uczymy je języków, historii, algebry, muzyki, malarstwa, śpiewu, tańca, kształcimy je, a raczej płacimy za kształcenie ich umysłu... A serce? (...) Nie – duszę dziecka od powicia oddajemy w obce ręce: umysł – szkole, serce – światu, otoczeniu, książkom⁷.

Jeśli rodzina nie umie lub nie chce ująć steru wychowania w swe ręce, dusza dziecka oddana jest na łaskę losu⁸.

Próba krytyki, jakiej wówczas się podjął, na niewiele się jednak zdała. Stopniowo podważano wyjątkowość i niepowtarzalność relacji z bliskimi, aż po ekstremalne roszczenie świata pedagogicznego, aby to „rodzina pomagała szkole w wychowaniu”, a nie szkoła rodzinie⁹. Roszczenie wcale nie tak nieobecne i dzisiaj, gdy wielu wykształconych i kompetentnych profesjonalistów ma poczucie, że lepiej wie, co kto czuje i jak ma żyć, nawet wówczas, gdy nie mieli okazji, aby o to spytać i sprawdzić, co jest możliwe.

Postawa lekceważenia potrzeb, opinii czy też światopoglądu rodziny bywa określana mianem „wywłaszczającej i ubezwłasnowolniającej” ekspertokracji, „kolonizacji świata przeżywanego”¹⁰ czy też „terrorem teorii nad rzeczywistością”¹¹. W związku z powyższym, jak zauważa Habermas, „człowiek musi być chroniony przed wyobcowaniem przez obiektywizujące, moralizujące i estety-

⁵ J. Holt, O pomocy specjalistach od pomagania, [w:] K. Jankowski, Psychologia w działaniu, tłum. A. Jakubowicz, Warszawa 1981, s. 296.

⁶ T. Rauschenbach, Awans w cieniu państwa opiekuńczego. O rozwoju zawodowej pracy socjalnej w Niemczech, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze, Katowice 1998, s. 88–89.

⁷ J. Korczak, Niedole dziecięce, [w:] J. Korczak, Pisma wybrane, wybór A. Lewin, t. 2, Warszawa 1984, s. 11–12.

⁸ J. Korczak, Troski okresu szkolnego, [w:] J. Korczak, Pisma wybrane, wybór A. Lewin, t. 3, Warszawa 1984, s. 11.

⁹ M. Andrzejewski, Pomocnicza rola państwa w świetle konwencji o prawach dziecka i prawa polskiego, [w:] Z. W. Stelmazuk, Współczesne kierunki w opiece nad dzieckiem, Warszawa 1999, s. 112.

¹⁰ H. Sunker, Teoretyczne stanowiska, społeczno-polityczny kontekst i profesjonalne perspektywy pracy socjalnej – dyskusja o pracy socjalnej, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze, Katowice 1998, s. 67.

¹¹ Z. Melosik, Tożsamość, ciało i władza, Poznań – Toruń 1996, s. 29.

zujące wtargnięcie kultury ekspertów”¹². Intensywna dehumanizacja relacji z najbliższymi, między innymi pod wpływem działania profesjonalistów, prowadzi dzieci do osiągnięcia standardów, zdobywania kompetencji, sukcesu, a jednocześnie pozbawia je, zdaniem Korczaka, najważniejszych umiejętności: widzenia, rozumienia i kochania.

Przed wszystkim należy nauczyć dziecko patrzeć, rozumować i kochać, potem dopiero uczy się je czytać; należy nauczyć młodzieńca chcieć i móc działać, a nie tylko wiele wiedzieć i umieć. Należy wychowywać ludzi, a nie uczonych. Czy wychowanie domowe przyswoiło sobie ten nowy kierunek myśli ludzkiej? W dziewięciu wypadkach na dziesięć – ani trochę (...) wiedzę, a raczej nie powiązane jej strzępki, tłoczmy dzieciom do głów jak szmaty do kotła papierni, jak najwięcej obcych języków, jak najwięcej wiadomości książkowych, faktów, szczegółów, ba, talentów nawet. (...) Dzieci senne łykają ją w wielkich dozach...nie trawia¹³.

Najbliżsi – „gdy jest źle”

Dom rodzinny, jako podstawowe i najważniejsze środowisko życia i rozwoju dziecka, miał w systemie wychowawczym Korczaka istotne znaczenie, co pokazuje fakt usytuowania tego tematu na początku Prawideł życia. Jest on bardzo ważny bez względu na to, czy dziecko może w nim przebywać z najbliższymi, czy też musi mieszkać poza nim. Odnosząc się do tego, jak inni pedagodzy reagują na pamięć domu rodzinnego u dzieci, pisał:

Obawiam się, że niedoceniony bywa w internatach wpływ wychowawczy nawet odległej rodziny, nawet w warunkach ścisłej izolacji. Czyś słusznej? Nawet najlepszy internat tylko ostrożnie i z wolną siłą faktów, nie słów – rozluźnić może węzły wiążące przeszłość z jutrem – i tylko łagodnie, nigdy brutalną przemocą¹⁴.

W środowiskach profesjonalnych istnieje jednak dość powszechny pogląd, że jedynie odseparowanie dziecka od domu rodzinnego i zdystansowanie emocjonalne ma pozytywny skutek dla jego dalszego rozwoju. Pamięć przeszłości może natomiast powodować stagnację lub nawet regres rozwojowy. Opieka zastępcza musi w związku z tym chronić dzieci nie tylko przed przemocą fizyczną, ale także przed cierpieniem emocjonalnym. Wielu profesjonalistów dąży więc do optymalnego – ich zdaniem – rozwiązania, aby dziecko żyło w stabilnym i przewidywalnym otoczeniu tak długo, aż matka nie zakończy swej terapii. Odseparowanie matki od dzieci ma natomiast wzbudzić w niej więcej motywacji do pracy nad sobą zgodnie z wytyczonym przez specjalistów planem pomocy. W profesjonalnych kręgach istnieje w ukryty sposób przeko-

¹² J. Habermas (1987) za: H. Sunker, op. cit., s. 68.

¹³ J. Korczak, *Troski okresu...*, s. 15–16.

¹⁴ J. Korczak, *Wychowanie wychowawcy*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, wybór A. Lewin, t. 2, Warszawa 1984, s. 161–164.

nanie, że matka potrzebuje czasu z dala od dzieci, aby skupić się na własnych potrzebach¹⁵.

Relacje rodzinne traktuje się jako niepotrzebny dystraktor, którego należy możliwie unikać dla dobra dziecka jak i matki. Za tym kryje się często mniej lub bardziej świadomy negatywny stosunek do relacji rodzinnych, jako przyczyny cierpienia¹⁶. W tym konkretnym przypadku źródeł dramatu często upatruje się, w kontekście dziecka, w nieudolnym macierzyństwie, a w przypadku matki w dysfunkcjach osobowościowych, które wzmacnia opieka nad dzieckiem. W związku z takim oglądem rzeczywistości rodzinnej oferowana pomoc najczęściej jest podzielona na dwie odrębne ścieżki: pierwszą, która zajmuje się opieką nad dzieckiem (dom, edukacja, opieka zdrowotna) i drugą skierowaną na korektę deficytów rodzica (w postaci leczenia odwykowego, terapii, treningu umiejętności wychowawczych lub pomocy pieniężnej). W tak skonstruowanej przestrzeni matki i ojcowie nie mają możliwości na przeżywanie swojego rodzicielstwa, na tę ich część, która zawiera w sobie tęsknotę i troskę związaną z dziećmi. Nie mogą liczyć na wizyty dzieci w ośrodku odwykowym, udział dzieci w planowaniu wizyt, przedstawienie tęsknot i oczekiwań¹⁷. Rozkład relacji rodzinnych w takich przypadkach nie jest już tylko skutkiem wewnętrznej dysfunkcji rodziny, ale jest ona również „zdefragmentaryzowana przez procedury instytucjonalne”¹⁸. Nie bez powodu coraz częściej mówi się, że należy unikać terapeucentryzmu (therapeucentrism) i pamiętać, że każda „ocena jest interwencją”¹⁹.

Uzasadnianie izolacji dziecka od matki koniecznością jego ochrony przed cierpieniem emocjonalnym wydaje się nie do końca słusznym, co sugeruje postawione powyżej pytanie Korczaka. Niezadowolenie, smutek, odrzucenie, wzajemna złość czy lęk przed separacją są naturalnymi elementami opieki zastępczej jak i składową całego życia. Sztuczne izolowanie dziecka i rodziców przed doświadczaniem owych uczuć, prowadzi nie tyle do uzdrowienia ich relacji, ile do braku wrażliwości na siebie nawzajem. Dzieci, którym nie pozwala się doświadcząć nieprzewidywalności rodziców, są także pozbawione możliwości zmiany tego na domaganie się odpowiedzialności z ich strony. Rodzic, który jest izolowany od owych domagań i potrzeb dzieci, jest także pozbawiony możliwości stawania się bardziej odpowiedzialnym i wrażliwym na swoje dzieci. Matki „wolne” od zgłaszanych przez dzieci potrzeb tracą stopniowo wrażliwość i odpowiedzialność za własne potomstwo. W systemie pomocy społecznej nie ma przestrzeni na bycie rodzicem, na tę ich część, która zawiera w sobie tęsknotę i troskę związaną z dziećmi – na wizyty w ośrodku odwykowym, udział dzieci w planowaniu wizyt, przedstawienie tęsknot i oczekiwań

¹⁵ P. Minuchin, J. Colapinto, S. Minuchin, *Working with families of the poor*, New York 2007.

¹⁶ D. Cooper, *Zmierzchność rodziny*, [w:] K. Jankowski, *Przełom w psychologii*, Warszawa 1978.

¹⁷ J. Colapinto., *The patterns that disconnect*, 2007 r., pobrano 9.10.2009 z lokalizacji [The website of Jorge Colapinto: www.colapinto.com](http://www.colapinto.com).

¹⁸ P. Minuchin, J. Colapinto, S. Minuchin, op. cit.

¹⁹ W. C. Madsen, *Collaborative therapy with multi-stressed families*, New York – London 2007.

dzieci i matki. Opieka zastępcza jest praktykowana tak, jakby rodzice mogli stać się lepszymi rodzicami bez praktykowania rodzicielstwa, a dzieci mają przez jakiś czas podtrzymywać w sobie „wirtualne przywiązanie” do rodziców. Jest to stosunkowo powszechne w systemie pomocy społecznej przekonanie (szczególnie w opiece zastępczej), że więzi funkcjonują tak jak mechaniczne urządzenia, które można wyłączyć i włączyć na nowo, kiedy tylko będzie się chciało. Jest to jednak sprzeczne z tym, co teoria psychologiczna i codzienne doświadczenia pokazują, że relacje międzyludzkie funkcjonują bardziej na sposób mięśni, które zanikają, gdy nie są używane²⁰.

Profesjonalne procedury skupiają się na indywidualnych osobach, nie biorąc pod uwagę znaczenia i zasobów rodziny. Wynika to z ogólnego zanegowania relacji rodzinnych przez profesjonalistów i łączy się z obawą przed niebezpieczeństwem zaangażowania i umacniania ich bez uwzględnienia tego, że niesie to realne niebezpieczeństwo całkowitej utraty oparcia, jakie daje rodzina²¹. Korczak natomiast dbał, aby dzieci nie tylko miały możliwość uczestniczenia w życiu rodzinnym, a nawet więcej, aby w wydarzeniach tych mogli uczestniczyć również najbliżsi koledzy i koleżanki. W wyraźny i jednoznaczny sposób wyraża to w artykule *Do rodziny*:

Chcemy, aby nasze dzieci wiedziały o smutkach rodzinnych swych kolegów i żeby starały się im pomóc. (...) trzeba, żeby dzieci nauczyły się dbać o braci i siostry. Prosimy dzieci o podawanie wiadomości o swoich rodzinach do gazety²².

Korczak nie był idealistą czy też niepoprawnym optymistą, jak można by mniemać, lecz dostrzegał złożoność rzeczywistości i jej zmienność. Daleki był od bezwzględного domagania się bezproblemowego życia rodzinnego, co nie oznacza oczywiście zaniechania wysiłku na rzecz poprawienia sytuacji dziecka. Zmienność życia rodzinnego, jakiej sam Korczak doświadczył we własnym domu, nie oznacza, iż należy ją negatywnie naznaczać, nawet jeżeli przynosi chwilami duże cierpienie.

Każdy chce, żeby wszyscy w domu byli spokojni i uśmiechnięci, żeby nie było zmar-twień. Ale trzeba pogodzić się, że nie wszystko i nie zawsze może być najlepiej. Jeden dzień wesoły, drugi smutny, jedno się uda, drugie nie. Raz słońce świeci, raz pada deszcz. Trudno takie jest życie...²³.

Postawa taka może wydawać się niezrozumiała szczególnie dla współczesnych, gdy z jednej strony widzimy u Korczaka tak duże zaangażowanie na rzecz poprawy życia dzieci, a z drugiej duże przyzwolenie na to, co w wielu

²⁰ J. Colapinto, *Hostage Children*, „AFTA Newsletter”, Summer 1998.

²¹ J. Colapinto, *Dilution of Family Process in Social Service: Implications for Treatment of Neglectful Families*, *Family Process*, 1995 oraz J. Colapinto, *The patterns that disconnect*, 2007, por-brano 9.10.2009 z lokalizacji The website of Jorge Colapinto: www.colapinto.com.

²² J. Korczak, *Z „Tygodnika Domu Sierot”*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, wybór A. Lewin, t. 2, Warszawa 1984, s. 56–58.

²³ J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 388.

rodzinach czy instytucjach je spotyka. Stary Doktor nie chciał bowiem za wszelką cenę izolować dzieci od cierpienia, smutku, odrzucenia, samotności, które były dla niego składową życia, lecz pomagać im się z nimi zmagać, przezwycięzać, dojrzewać. Nie przypisywał ani sobie, ani pedagogice omnipotencji, którą czasami można spotkać u profesjonalistów, lecz świadom był ograniczeń, jakie stawiało samo życie i problemy, z którymi przychodziło mu się zmagać. „Jeżeli można coś zmienić, warto się zastanowić; jeśli musi zostać, nie warto się dąsać”²⁴.

Szokującym może się nawet wydawać to, że nie odpowiada jednoznacznie pozytywnie na pytanie, o konieczność izolacji dziecka od rodziny w sytuacji, gdy istnieje taka realna potrzeba, lecz w swej odpowiedzi kładzie akcent na inne elementy rzeczywistości. Autorce zapytania skierowanego do niego nakazuje raczej refleksję i próbę zrozumienia tej skomplikowanej sytuacji. Niewątpliwie, pomimo zdystansowania od judaizmu, nieświadomie kierował się tal-mudyczną zasadą, że „kto uratował jedno życie, uratował cały świat”. Korczak, jako człowiek czynu, wydaje się wyrażać myśl, iż jeżeli widzimy potrzebę pomocy dziecku, to starajmy się to robić własnymi, a nie cudzymi rękami, przerywając tym samym znaczącą część odpowiedzialności na innych. Oddajmy głos jednak samemu Korczakowi:

Jeśli potrafi pani współczuć niedoli i patrzeć widzącymi oczami – niech pani wybiegnie wzrokiem poza to jedno podwórko, a ujrzy pani takich Jeżaków i jemu podobnych – dziesiątki tysięcy – i wówczas już nie będzie Pani pytała, co zrobić z tym jednym. Jeśli, dzięki potężnej protekcji lub usilnym staraniom, uda się pani wepchnąć go do jakiegoś podejrzanego przytuliska, to tym samym zabierze pani miejsce innemu Jeżakowi, uboższemu jeszcze o całe jedno współczujące doli jego serce. Nad tym trzeba pomyśleć długą chwilę, aby dobrze i raz na zawsze zrozumieć...²⁵.

Podsumowując, należy stwierdzić, iż Korczak w swej pracy nigdy nie próbował separować dziecka od najbliższych. Pamiętał o głębokich uczuciach, jakie żywi dziecko do najbliższych przez cały okres ich pobytu w Domu Sierot. Widać to w słowach skierowanych bezpośrednio do dzieci:

Czy pamiętacie, jak się odbyła pierwsza kąpiel, jak wam zabrano wasze buciki i kape-lusz, i palto, i koszulę, dano inne ubranie? Czy pamiętacie pierwszy obiad i pierwszą noc w nowym łóżku? Czy pamiętacie, jak nie miałyście przy sobie nikogo bliskiego i tak było smutno i nieprzyjemnie?²⁶.

Obserwując dzieci, dostrzegał, że mogą one różnie reagować na najbliższych. Część chce utrzymywać z nimi kontakt, pamięta i troszczy się o nich, a inne natomiast nie tylko nie pamiętają o rodzinie, ale coraz bardziej koncentrują się na własnych potrzebach.

²⁴ Ibidem, s. 389.

²⁵ J. Korczak, *Niedole dziecięce...*, s. 21–22.

²⁶ J. Korczak, *Z „Tygodnika...”*, s. 55–56.

Dzieci lubią chodzić do rodziny. Ale czy wszystkie? (...) Są więc dobre dzieci, które kochają rodzinę, niczego od niej nie chcą, przeciwnie – pragną jej coś dać i pomóc. Ale są takie dzieci, które nie pamiętają o tym, że mają u nas wszystko, czego im potrzeba, i chcą jeszcze więcej²⁷.

Powyższa wypowiedź Korczaka może dziś wydawać się kontrowersyjna i budzić wiele zastrzeżeń. Ma ona jednak bardzo jednoznaczny wydźwięk i pokazuje, że celem wychowania dla Starego Doktora nie była samorealizacja, lecz wrażliwość i służba drugiemu, czego przykładem był on sam. Negatywnie oceniał nadmierną koncentrację dzieci na sobie, własnych potrzebach i niezauważanie potrzeb najbliższych – czy to w rodzinie czy w Domu Sierot. Był też krytykiem egoizmu skrywanego za podwójną moralnością dorosłych, którym zarzucał swoistą hipokryzję w pedagogicznych działaniach na rzecz dzieci i ich rodzin:

A względna moralność uczciwych? Ich życie niechlujne, nieciekawe troski i wątpliwe zabiegi? Czy mają dość siły, by przekonać i pociągnąć? Nie kradnie, bo nie potrzebuje, chciałby, ale nie umie. Chce, ale się boi. Ojciec odważny i hojny, a oni chciwi i tchórze. Nie podadzą ręki w potrzebie, ale przyjdą w gościnę na kradzioną wódkę i złodziejską zagrychę²⁸.

Zakończenie

Korczak miał świadomość, że korzeniem rozwoju wszelkiej uczuciowości i kompetencji społecznych są relacje z najbliższymi. Ta głęboka intuicja prowadziła go do podejmowania działań, które dziś moglibyśmy określić, jako budowanie i wzmacnianie przywiązania i więzi emocjonalnych u dzieci ze wszystkimi dlań bliskimi osobami. Nie można tego zrobić, izolując dziecko od jego domu rodzinnego, nawet jeżeli dom ten nie jest w naszym mniemaniu taki, jak powinien być.

Jest to zgodne z najnowszymi opracowaniami dotyczącymi tego tematu, zarówno w odniesieniu do dzieci przebywających z najbliższymi, jak i umieszczonych w zastępczym środowisku opiekuńczo-wychowawczym. We współczesnym polskim modelu opieki zastępczej nie przewiduje się stałego zaangażowania rodzica w te sfery życia dziecka, które dotychczas dobrze podejmował, na przykład takie, jak: szkoła i nauka, opieka zdrowotna czy potrzeby emocjonalne, udział w funkcjonowaniu społecznym dziecka. Z niechęcią ciągle patrzy się na częste kontakty rodzica z dzieckiem (w USA standardowo jest to jedna godzina co dwa tygodnie).

Wielu pracowników socjalnych, psychologów i pedagogów uważa, że podczas spotkań „dziecko przeżywa ponowne odrzucenie przez rodzica”, że „ro-

²⁷ Ibidem, s. 56–58.

²⁸ J. Korczak, *Wychowanie wychowawcy...*, s. 161–164.

dzic może dawać dziecku nierealistyczne obietnice szybkiego powrotu” lub „rozmów telefonicznych, których nie będzie”. A gdy spotkania z rodzicem są spokojne i dobre dla dziecka, stwierdza się, iż wzbudzają w dziecku „lęk przed separacją”. Zza powszechnie stosowanej strategii wzajemnego „znieczulania” dzieci i rodziców wyłania się niechęć do wartości, jaką są relacje z najbliższymi. Ponieważ relacje rodzinne są zanegowane, obawa przed niebezpieczeństwem zaangażowania i umacniania ich nie jest zrównoważona przez obawę przed tym, iż istnieje niebezpieczeństwo ich rozkładu²⁹.

Wczytując się w pisma Janusza Korczaka, wielokrotnie można odnieść wrażenie, iż nie straciły one na aktualności, że przekazują treści będące komentarzem współczesnej rzeczywistości. Wiele się bowiem zmieniło w kontekście społeczno-kulturowym życia ludzi, jednak niewiele zmieniło się serce człowieka. W związku z tym równie trudno przychodzi nam zrozumieć Korczaka i wprowadzać jego system wychowawczy – tak jak było to trudne dla jemu współczesnych. On sam, będąc rówieśnikiem Marii Montessori i Rudolfa Steinera, których systemy pedagogiczne uznaje się za ciągle aktualne i nowoczesne, w kształceniu pedagogów bywa wspomniany już tylko niemalże na zajęciach z historii wychowania.

Robiąc prywatne sondy wśród studentów pedagogiki ze starszych lat na temat życia i systemu wychowawczego Korczaka, stwierdzam, że posiadają oni coraz mniejszą wiedzę. W ostatnim roku natomiast w jednej z grup konwersatoryjnych nikt nie wiedział, w jaki sposób zginął Stary Doktor. Uznając jego dorobek za wyłącznie historyczny, tracimy największą i najbardziej znaną w świecie polską tradycję pedagogiczną. Już dziś system korczakowski bywa bardziej znany, komentowany i częściej dyskutowany wśród pedagogów takich krajów, jak Niemcy czy Holandia.

Bibliografia

- Andrzejewski M., Pomocnicza rola państwa w świetle konwencji o prawach dziecka i prawa polskiego, [w:] Z. W. Stelmaszuk, Współczesne kierunki w opiece nad dzieckiem. Warszawa 1999.
- Colapinto J., Dilution of Family Process in Social Services: Implications for Treatment of Neglectful Families, Family Process 1995.
- Colapinto J., Hostage Children, „AFTA Newsletter”, Summer 1998.
- Colapinto J. (2007), The patterns that disconnect. Pobrano 09. 10. 2009 z lokalizacji The website of Jorge Colapinto: www.colapinto.com.
- Cooper D., Zmierzchn rodziny, [w:] K. Jankowski, Przełom w psychologii. Warszawa 1978.
- Holt J., O „pomocy” i specjalistach od pomagania, [w:] K. Jankowski, Psychologia w działaniu, tłum. A. Jakubowicz, Warszawa 1981.
- Korczak J., Jak kochać dziecko, [w:] J. Korczak, Pisma wybrane, wybór A. Lewin, t. 1, Warszawa 1984.

²⁹J. Colapinto, Dilution of Family...

- Korczak J., *Niedole dziecięce*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, wybór A. Lewin, t. 2, Warszawa 1984.
- Korczak J., *Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, wybór A. Lewin, t. 1, Warszawa 1984.
- Korczak J., *Troski okresu szkolnego*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, wybór A. Lewin, t. 3, Warszawa 1984.
- Korczak J., *Wychowanie wychowawcy*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, wybór A. Lewin, t. 2, Warszawa 1984.
- Korczak J., *Z „Tygodnika Domu Sierot”*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, wybór A. Lewin, t. 2, Warszawa 1984.
- Lewin A., *Tryptyk pedagogiczny: Korczak, Makarenko, Freinet*, Warszawa 1986.
- Madsen W. C., *Collaborative therapy with multi-stressed families*, New York – London 2007.
- Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza*, Poznań – Toruń 1996.
- Minuchin P., Colapinto J., Minuchin S., *Working with families of the poor*, New York 2007.
- Rauschenbach T., *Awans w cieniu państwa opiekuńczego. O rozwoju zawodowej pracy socjalnej w Niemczech*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, Katowice 1998.
- Sunker H., *Teoretyczne stanowiska, społeczno-polityczny kontekst i profesjonalne perspektywy pracy socjalnej – dyskusja o pracy socjalnej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, *Pedagogika społeczna i praca socjalna. Przegląd stanowisk i komentarze*, Katowice 1998.

Sławomir Futyma

Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu



Dom i jego zasady u Janusza Korczaka, czyli o życiu i marzeniach pedagoga

Dokąd z dziećmi odchodzisz współczesny Sokratesie?
Któryś zmyślał baśnie, sam stałeś się legendą.
Któryś oszukał dzieci, że śmierć je rychła nie czeka,
Tobie dobroć i męstwo śmiertelną koszulę przędą
i pamięć o Tobie wzbiera jak rozlewista rzeka.

WŁODZIMIERZ SŁOBODNIK
Tren ku czci Janusza Korczaka

To, co pamiętam z lat dziecięcych, to świat wielu marzeń. To, co dzisiaj przychodzi mi do głowy, do głowy człowieka dorosłego, to świat niewielu, ale już ściśle określonych marzeń. Prawdopodobnie, jak wielu ludziom, w mojej głowie pojawiają się marzenia o wygranej w totolotka, i tak myślę sobie, ile dałoby się dobrych i przyjemnych rzeczy zrealizować. Lecz czas nieubłagane płynie, nic sobie nie robiąc z moich marzeń.

A kiedy na dodatek, jadąc samochodem, widzi człowiek przy drogach wiele krzyży, upamiętniających ludzi, którzy zapewne mieli też rozmaite marzenia i ktoś im pomógł je zweryfikować, lub sami spiesząc się do świata, w którym będą mogli je realizować, utknęli na przystanku końcowym ludzkiego życia, to w tym momencie pojawia się strach, czy kiedykolwiek jakiegokolwiek z marzeń człowieka dorosłego zostanie zrealizowane, bo przecież kilka dziecięcych już zostało zrealizowanych, a jednym z nich było, aby stać się człowiekiem dorosłym.

No tak, więc już tylko pozostaje dorosłość, dorosłość, czyli zbiór samych problemów. Henryk Goldszmit, znany jako Janusz Korczak, w swoim pamiętniku napisał:

potem już zmęczenie, potem już tylko krok za krokiem uparcie w raz obranym kierunku, już wygodniejszym gościńcem, z mniejszym zapałem i przeświadczeniem bolesnym, że nie tak, że zbyt mało, że daleko trudniej samotnie, że przybywa już tylko biel włosów, więcej zmarszczek na gładkim dawniej i zuchwałym czole, że oko słabiej już widzi, krew wolniej krąży, a nogi niosą z wysiłkiem¹.

¹J. Korczak, Pamiętnik, Wrocław 1998, s. 11.

Chcąc porównać, jakie marzenia mają teraz dzieci, i czy różnią się od tych sprzed lat, postanowiłem jako pedagog zapytać grupę czterolatek o ich marzenia. I to, co usłyszałem, okazało się potwierdzać moje przypuszczenie, że marzenia dziecięce są wciąż podobne. A usłyszałem następujące odpowiedzi na pytanie o to, kim chcą w przyszłości zostać, co robić i co posiadać:

- „chcę być duży”,
- „ja chcę popłynąć statkiem”,
- „chcę być jak mój tata, taki mądry i jeździć dużym autem”,
- „a ja piłkarzem chcę być i sławnym być”,
- „chcę być strażakiem i ratować ludzi, jak będzie się ich domek palił”,
- „chcę mieć pieniądze, żeby mojej mamusi kupić sukienkę”,
- „ja będę policjantem i będę łapał tych, co biją dzieci”,
- „a ja będę lekarzem i będę leczyła dzieci bez pieniędzy, bo dzieci nie mają pieniędzy”,
- „a ja będę miał duży domek, w którym będzie mieszkał mój braciszek i siostrzyczka, i mama, i tata, i będzie tam taki duży pokój z zabawkami”.

Po tej wypowiedzi coraz częściej pojawiały się głosy wskazujące na chęć posiadania domu oraz swojego w nim miejsca, o kolorowym pokoju wypełnionym zabawkami, o tacie i mamie wracającym do niego, o wyjazdach na wczasy i powrotach do domu, o tym, jaki to własny dom jest piękny. I nagle wszystkie dzieci zaczęły mówić tylko o tym. Sprzecząc się czasami co do kształtu, wielkości i koloru.

W ten sposób dzieci w swojej dyskusji o domu przechodziły przez świat ludzkich pragnień i złudzeń, porównując to, co jest „tu i teraz” – realne, do tego, co porządne, do świata utopijnych dziecięcych baśni. Te intelektualne dziecięce działania, były krokiem w stronę zrozumienia świata ludzkiego życia oraz do zrozumienia swojego w nim miejsca. Dyskusje dziecięce były próbą analizy zależności społecznych i odkrywaniem swoich możliwości, zdobycia tego wszystkiego, co nas otacza, lub tego, co jest nam oferowane, oraz odkrywaniem rozmaitych możliwych do przyjęcia w życiu rozwiązań, gdyż jak możemy przeczytać w *Prawidłach życia*:

trudno powiedzieć nawet, czy lepiej mieszkać w dużym mieście, czy w małym. W małych miastach dzieci boją się pożaru, w dużych samochodu i złodziei. W dużym, mieście więcej rozrywek, książek i kin, w małym dalsze wycieczki i, miła wiosna i jesień, więcej kwiatów i ptaków. Jak przyjemnie hodować rośliny, ile miłych chwil, gdy się zasiewa w doniczkach, gdy kiełkuje, gdy się struga podpórki, przesadza, podlewa, wystawia na deszcz, odkurza. A kanarek w klatce, a rybka w akwarium albo choćby w słoiku. A w małym mieście i gołębie, i króliki, i psy, i kurczęta. Wolę tak, jak jest – powiedział chłopiec².

Odkrywanie życia w „korczakowskim domu” dotyczyło zupełnie prozaicznych elementów, które je tworzą:

²J. Korczak, *Prawidła życia*. Pedagogika dla dzieci i młodzieży, Warszawa 1988, s. 18.

mówią, że zepsuł, złamał, że zabrudził. Zdarzają się małemu przykre wypadki: zmoczy się na podłogę, nie wie, jak się to stało. Znowu zmartwienie. Ale i zwycięstwa: pierwszy raz sam wszedł na okno, pierwszy raz sięgnął do klamki, pierwszy raz otworzył szufladę, pierwszy raz dorwał się do szczotki i zamiata albo kurz ściereczką wyciera³.

Albo też:

przewrócił krzesło, przestraszył się – i zabołało; upadł, uderzył się o stół, o szafę. Spadł. Pchnęli go drzwiami. Sparzył się o piec. I piec tu coś robi, wszystko tu coś znaczy. Czasem wygodnie i wesoło, czasem się gniewają. Za co?⁴.

Te odkrycia, rzec by można, bardzo proste, prowadzą do powstania zdziwienia, że tak wiele sprzeczności targa ludźmi, że obok siebie istnieje pogarda i szacunek, miłość i nienawiść, że tak bardzo chce się posiadać jakieś miejsce na ziemi, że wielu naszym działaniom towarzyszy ból i że nasza natura jest tak bardzo ograniczona.

Dom – a co to jest? Czyli o pragnieniach i złudzeniach

Korczak wyzwał prawdę już samą obecnością swoją.
Każdy w obcowaniu z nim stawał się sobą – był sobą.
Czuło się całą małość frazesów, zakłamania i form nieistotnych.
Tęskniło się wprost do tej prostoty i czystości myśli,
które niosły ludziom jego dziwne dobre oczy.

MARIA GRZEGORZEWSKA

Być może wielu z nas przyśnił się kiedyś „dom” i tak z ciekawości sięgnęliśmy do jakiegoś sennika, który gdzieś tkwił w domowym księgozbiore. Tam można było odkryć magię tego zjawiska, które pojawiając się w snach, mogło zapowiadać powodzenie i dostatek lub zbliżającą się biedę. Kiedy dom palił się w snach, mógł obwieszczać życiowe niepowodzenia, biedę czy też więzienie. Kiedy dom się walił, wskazywał na możliwość pojawienia się ciężkiej choroby, a kiedy był odnawiany, sugerował powodzenie w życiu. Ile to znaczeń ludzie nadali temu swoistemu zjawisku, jakim jest dom pojawiający się we śnie?

Chciałoby się powiedzieć, parafrazując znaną formułę Benedykta Chmielowskiego definiującą konia, a zawartą w tak zwanej pierwszej polskiej encyklopedii powszechnej z 1745 roku: „dom, jaki jest, każdy widzi...”. No dobrze, a jaki on jest? W jaki sposób go opisujemy? Jakie zasady nim kierują? Co w takim razie jest potrzebne, aby coś takiego skonstruować? Na pewno wielu ludzi zadałoby pytanie następujące: ile potrzeba pieniędzy, żeby zbudować dom? I ilu ludzi jest potrzebnych, jak długo i z jakich materiałów należy go budować?

³ Ibidem, s. 15.

⁴ Ibidem.

No więc, do dzieła. Biorąc do rąk poradnik budowniczego, otwieramy na wstępie, i co możemy przeczytać? Zanim zacznie się proces budowy, warto pamiętać o podstawowych przepisach, a więc: od ściany domu z oknem lub drzwiami do granicy działki musi być zachowana odległość min. 4 m; od ściany domu bez okna i drzwi do granicy działki musi być min. 3 m. Jaki wniosek?

No tak, chcę budować dom, ale dlaczego podstawową zasadą jest zachowanie odległości od innych domów? Od innych ludzi. Dlaczego nasz dom należy oddzielić pasem granicznym od innych, zaznaczając swoje terytorium najlepiej ogrodzeniem, murem lub czymś innym odsuwającym nas od sąsiadów?

Oglądając czasopisma doradzające jak budować, natknąłem się na propozycje takich murów, ogrodzeń i płotów. Bardzo ładne, a co najważniejsze, porażające w sposób bardzo estetyczny oddzielić jednych ludzi od drugich.

Ale do rzeczy. Gdy słyszymy lub sami używamy kategorii pojęciowej dom, najprawdopodobniej zdajemy sobie sprawę z tego, że pole semantyczne – znaczeniowe, jest tutaj tak szerokie, że nie jesteśmy w stanie objąć przestrzeni, którą ta kategoria obejmuje. Wystarczy chociażby sięgnąć do Słownika symboli Władysława Kopalińskiego i naszym oczom ukazuje się potężna przestrzeń znaczeniowa tego zjawiska, jakim jest dom i jego symbolika. I tak widzimy, że kategoria „dom” wskazuje jednocześnie na:

bezpieczeństwo, trwałość, schronienie, twierdzą, mieszkanie, własny kąt; gospodarstwo domowe, domowników, rodzinę, gniazdo rodzinne; ród, dynastię; ojczyznę; Wszechświat; ciało ludzkie; skarbnicę mądrości; gościnność (...). Dom jako miejsce zorganizowane, uporządkowane, ogrodzone, jest symbolem porządku, ładu kosmicznego, pępka świata⁵

i tak dalej. Bardzo spodobało mi się, jak napisała Jadwiga Izdebska w swojej książce *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku: niepokoje i nadzieje*: „Każdy człowiek pragnie mieć dom, który jest miejscem bezpiecznym, spokojnym, swoistym azylem”⁶. Do tego można dodać definicję domu, jaką odnajdujemy u Janusza Korczaka w jego *Prawidłach życia*, gdzie domem:

może być chata, dworek, izba budynku drewnianego, jeden pokój lub wiele pokoi w wysokiej kamienicy i pałac. Dom może być własnością rodziców albo wynajęty od gospodarza, któremu co miesiąc płaci się komorne. Kto nie może zapłacić, że mieszka, musi się wyprowadzić⁷.

„Dom” u Korczaka to przestrzeń życia, tworząca odpowiednie warunki ukierunkowanego rozwoju, gdzie:

Łatwiej tam, gdzie mieszkanie duże. Wtedy dorośli i dzieci mniej sobie przeszkadzają. Im więcej ludzi i ciasnoty, tym więcej i zmartwień, i szkód, i zakazów. Kto winien? Nikt.

⁵ W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Warszawa 1991, s. 65.

⁶ J. Izdebska, *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku: niepokoje i nadzieje*, Białystok 2000, s. 184.

⁷ J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 14.

Czytałem w książce, że jak ma się zmartwienie i wie się dlaczego, wtedy nie tak przykro. I dlatego zmartwienia młodych tak bardzo bołą, że nie wiedzą dlaczego. Gdzie jest pokój dziecienny, tam rzadziej powiedzą: „Nie biegać, nie hałasować”. Choć nie zawsze, bo ludzie bogaci są często mniej cierpliwi i więcej dbają o spokój i wygodę. Bardzo trudno powiedzieć, jak lepiej. Raz chłopiec, który mieszkał z rodziną w małym pokoiku, poszedł w odwiedziny do bogatego kolegi, powiedział tak: Tam ładnie, on ma własny pokój. Takie dywany, obrazy, tyle zabawek. Ale nie chciałbym tam mieszkać. U nas przyjemniej – nie tak ponuro⁸.

Przestrzeni życiowej towarzyszy poczucie ciągłości w budowaniu tożsamości i dysponowaniu „swoim” miejscem na świecie, przy świadomym działaniu uwzględniającym całe spektrum skutków i przyczyn, podejmowanych decyzji w ramach tego szczególnego zjawiska, jakim jest „swoj dom”. Ciągłości, która układa się w barwne opowiadanie o tym, kim jestem, skąd pochodzę, kim byli moi dziadkowie, jak fajnie bywało w domu, kiedy wszyscy przebywali razem. Ciągłości barwnej i pachnącej kwiatami w lecie i ciągłości szczypiącej mrozem w zimowe dni. Gdyż czasem rodzina mieszka na wsi. I pradziadek tam żył, i dziadek. Inni przeprowadzają się ze wsi do miasta, z jednej ulicy na drugą. Dorośli mówią, że młodzi lubią przeprowadzki. I ja tak dawniej myślałem. Ale nie. Przeprowadzka jest często wesoła. Każdy się cieszy, że na lato na wieś wyjedzie. Bo i wakacje, i lato, i nie zawsze. Miło przeprowadzić się do weselszego domu, gdzie jest balkon i więcej okien, i ogród bliżej. Rodzice zadowoleni, wszyscy mówią, że będzie wygodnie. Ale i wtedy żal domu, który się zna, i ludzi, których się często spotykało. Tak jakoś pusto wygląda, kiedy rzeczy wynoszą. Są smutne przeprowadzki, jeżeli ktoś umarł albo rodzicom źle się teraz powodzi. Często przeprowadzka budzi niepokój: jak będzie w obcym mieście, jak będzie w dalekim kraju? Czy to możliwe, że już nigdy nie zobaczę dawnego?

„Nie zawsze młody prędko zapomina i prędko się przyzwyczaja. Czasem dorośli zajęci w nowym miejscu nowymi sprawami nie mają czasu myśleć o tym, co było. A dziecko – tęskni”⁹.

Tabela 1. „Korczakowski dom” i jego elementy

Składowe „domu”	Funkcje „domu”	Konsekwencje edukacyjne bycia w „domu”
Przestrzeń	Tworzenie warunków, rozwój	Ukierunkowane zmiany
Posiadanie/korzystanie/ rozporządzanie	Budowanie, tożsamość	Poczucie ciągłości
Obowiązek moralno-prawny	Kreowanie, świadomość	Świadomość skutków i przyczyn

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. Korczak, *Prawidła życia*, Warszawa 1988.

⁸ Ibidem, s. 17–18.

⁹ Ibidem.

Tu i teraz – podstawa konstruowania świata (zestawianie, porównywanie, oglądanie)

Analizując, czyli rozkładając zagadnienie na to, co materialne i niematerialne, to znaczy wyodrębniając poszczególne elementy i przyglądając się im, w przypadku zasad funkcjonowania „korczakowskiego domu” wydawać by się mogło, że jedną z głównych owych zasad jest „tu i teraz”. Gdzie o tym napisało? Otóż tutaj:

Małe dzieci nic o tym nie wiedzą, ich łatwe myśli są takie: Tu jest moja mama i tata, tu jest moje łóżko i zabawki, tu śpię i jem, i biegnę do tego domu, gdy zimno, deszcz pada. Jak ptak do swego gniazda¹⁰.

„Tu i teraz” – jestem tutaj i tutaj jest świat mojego życia, tutaj jest mój pokój, a tutaj są moi rodzice. Georg Picht w swojej *Odwadze utopii* zatrzymał się chwilę nad problemem „tu i teraz”, nad problemem teraźniejszości i nad elementarnymi jej składnikami, oraz na konsekwencjach takiego konstruowania życia w oparciu o „tu i teraz”. Otóż napisał on:

jeśli teraźniejszość tak prędko oddala się od przeszłości, że nie możemy się już od przeszłości nauczyć tego, czego nam trzeba w teraźniejszości, w takim razie jedynie wybiegając wzrokiem ku przyszłym możliwościom, zdołamy wytyczyć drogę, na którą wejść nam trzeba tu i teraz¹¹.

Bycie „tu i teraz” w „domu korczakowskim” to nie przygotowywanie ludzi do życia na potem, to nie tworzenie z ludzi leksykonu historii bólu i poszukiwań, to danie narzędzia do odnalezienia się w społeczeństwie kierowanym zdrowymi zasadami, fundowanymi na szacunku do innych, a tym samym szacunku do siebie. Bycie „tu i teraz” w znaczeniu korczakowskim, to codzienne doznanie zmęczenia spowodowanego obowiązkami życia pod jednym dachem wielu ludzi, czy też doświadczenie wstydu, które towarzyszy codziennemu wykonywaniu rozmaitych czynności, oraz świadomości, że tak bardzo nasze działania odległe są od ideału, są tak bardzo niedoskonałości. Bycie „tu i teraz”, to w końcu doświadczenie śmierci i samotności, ta charakterystyczna dla „domu korczakowskiego” optyka będąca przedłużeniem ludzkiej zmysłowości, która próbuje uchwycić istotę życia spoczywającą w jego doświadczaniu.

Dwa światy życia (bajka/rzeczywistość) negocjowanie dwu światów

Na pierwszy rzut oka, może pojawić się sprzeczność pomiędzy zasadą „tu i teraz” a skłonnością Janusza Korczaka do ucieczki w świat bajek, w świat wydawać by się mogło nierealny i nieracjonalny. Wyjaśnienie tego problemu

¹⁰ Ibidem, s. 14.

¹¹ G. Picht, *Odwaga utopii*, tłum. K. Wolicki, Warszawa 1981, s. 57.

jest bardzo proste. Pisał o tym Bruno Bettelheim, żydowski psychoanalityk pochodzenia austriackiego, mieszkający i tworzący w Ameryce. Stwierdził on, że to baśnie są nieocenionym narzędziem w pracy z dzieckiem, które ma poradzić sobie ze swoimi problemami rozwojowymi, między innymi takimi, jak: zawody, rywalizacja, zależności dziecięce, odrębność, poczucie własnej wartości czy też poczucie powinności moralnych. Jak napisał Bettelheim:

tu właśnie baśnie okazują swą nieocenioną wartość, bo ofiarowują dziecku takie obszary wyobraźniowe, których nie odkryłoby samo. A jeszcze ważniejszą rzeczą jest, że forma i struktura baśni poddają dziecku obrazy, z których może korzystać, kształtując własne fantazje na jawie, przez co może też nadawać lepszy kierunek swemu życiu¹².

Stąd opowiadania korczakowskie o królu Maciusiu, który rozmyślał o wielu ważnych sprawach, a między innymi o „domu”. I wymyślił on:

1. Żeby zbudować we wszystkich lasach, na górach i nad morzem dużo domów, żeby dzieci biedne mogły wyjeżdżać na całe lato na wieś.
2. Żeby we wszystkich szkołach były huśtawki i karuzele z muzyką.
3. Żeby w stolicy urządzić wielki ogród zoologiczny, gdzie w klatkach byłyby dzikie zwierzęta: lwy, niedźwiedzie, słonie, małpy, i węże, i ptaki¹³.

W ten oto sposób, baśnie Korczaka spełniały funkcje takie, jak podaje Bettelheim, a więc:

- były elementarnym narzędziem oddziaływania na psychikę dziecka, identyfikując je z pozytywnym bohaterem,
- były miejscem konfrontacji wewnętrznych problemów życia, pomagających w ich rozpoznaniu i radzeniu sobie z nimi,
- były próbą odnalezienia i nadania życiu sensu,
- były magazynem możliwych do przyjęcia wyjaśnień dotyczących stanów emocjonalnych człowieka,
- były wsparciem w problemach rozwojowych,
- były zachętą i próbą motywacji do pokonywania trudności życiowych, zwłaszcza związanych z komunikowaniem się ludzi i przyrody.

To ten odkrywany, tajemniczy świat baśni ułatwia i łagodzi odnalezienie się w realnym domowym „tu i teraz”, bo jak napisał Janusz Korczak w *Prawidłach życia*:

Dopiero później [dziecko – S. F.] poznaje inne mieszkanki; patrzy, trochę się wstydzi, trochę boi. Widzi inne mamy, inne stoły, łóżka i szafy. Dziwi się, myśli, porównywa, wreszcie wie. Już starszy chłopiec z małego miasta powiedział: – Myślałem, że w Warszawie są wysokie góry i morze, okręty, i wszędzie same pomniki jak na cmentarzu¹⁴.

¹² B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, t. 1, tłum. D. Danek, Warszawa 1985, s. 44.

¹³ J. Korczak, *Król Maciuś Pierwszy*, Kraków 2002, s. 143.

¹⁴ J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 14.

Potrzeba weryfikacji, uzmysłowienia i wyobrażenia

Żyjąc w domowym „tu i teraz”, nikt z ludzi nie posiada takiej wszechstronnej wiedzy, dzięki której jest w stanie rozwiązać wszystkie problemy, jakie przynosi nam codzienność. Niepowtarzalność, bogactwo oraz jednostkowość doświadczenia każdego z ludzi, zakorzenione w „tu i teraz”, jak podkreślało wielu wybitnych filozofów, między innymi Edmund Husserl, ozdabia drogę, którą wszyscy musimy przejść i „do jednego możemy i musimy dążyć: by mianowicie na każdym kroku wiernie opisywać to, co ze swego punktu widzenia i po najpoważniejszym zbadaniu rzeczywiście widzimy”¹⁵.

To utkwione w pamięci i zapisane obrazy tego, co napotykamy, a właściwie doświadczamy, weryfikują nasze wcześniejsze wyobrażenia i kształtują „tu i teraz” domowego życia. Życia, w którym:

często popłaczę się prawda i sen, i bajka. Powiedziała starsza dziewczynka: – Nie mogę sobie wyobrazić, jak ludzie w zimie mieszkają na wsi. Wszędzie śnieg, tak zimno, a oni tam siedzą. Kiedy człowiek dobrze pozna własne mieszkanie, dopiero wtedy zaczyna myśleć o tym, co inaczej i daleko. Zupełnie jakby odbywał podróże myślą w nieznane kraje¹⁶.

Warunkiem konstruowania przyszłości jest poznanie siebie i ogarnięcie przestrzeni, w której ramach się funkcjonuje. W ten sposób, jak podkreśla Korczak, szkicujemy możliwości swojego rozwoju. Świadomość zależności i społecznych powiązań stoi u początku pytania o przyszłość. Jak w *Odwadze utopii* napisał G. Picht, niemiecki filozof, teolog i pedagog, to pytanie o przyszłość „nie jest już jałową igraszką fantazjujących utopistów i zbłąkanych idealistów; stało się dla każdego, aczkolwiek w różnym zakresie, koniecznością życiową”¹⁷.

Kroki ku rozumieniu świata – ciężka praca dziecka ku określaniu zasad i ciekawości

Próba rozumienia świata jest ciężką pracą, zwłaszcza dla dziecka. Ten proces uruchamiany dzięki ciekawości, a prowadzący do uświadamiania uwarunkowań i zapamiętywania szerokiego spektrum wiedzy, wymaga wysiłku. Janusz Korczak tak opisał wysiłki zmierzające do zrozumienia świata przez dzieci:

Dam jeden przykład, że i starszy nie wszystko rozumie: dlaczego na przykład nie pozwalają dorośli skakać po kanapie – mówią, że się niszczy, a tak wcale nie jest; tak przyjemnie skakać, wysoko podzucają sprężyny. Nie wiedzą, że są rzeczy drogie, które ku-

¹⁵ E. Husserl, *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, tłum. D. Gierulanka, Warszawa 1975, s. 56.

¹⁶ J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 14–15.

¹⁷ G. Picht, *op. cit.*, s. 56.

puje się raz, i powinny służyć bardzo długie lata. Kanapa nie zniszczysię od razu, ale jeśli skakać, za rok; za dwa lata popękają sznurki, którymi związane są sprężyny, i trzeba płacić tapicerowi, żeby poprawił, a nawet kupić nowe pokrycie. Czasem pozwalają rodzice skakać małemu, bo przykro zabraniać, a mały jest lekki, więc nie tak psuje. Na dużego bardzo się gniewają, bo nie mają pieniędzy na reparacje¹⁸.

Ciekawość dziecka, które spotykamy w „korczakowskim domu”, jest rozumiana jako mechanizm wspomagający wysiłek zrozumienia świata, czy też interesujący mechanizm rozumiany jako siła napędowa w jego – świata – poznawaniu. Wielkie umysły także podkreślały, że to ciekawość pchnęła ich w tę właśnie, a nie inną stronę i była motorem wielkich odkryć. Za przykład niech nam posłuży znany wiersz Roberta Frosta w przekładzie Stanisława Barańczaka:

„Droga nie wybrana”

Dwie drogi w żółtym lesie szływ dwie różne strony:
Żałując, że się nie dajechać dwiema naraz
I być jednym podróżnym, stałem, zapatrzony
W głąb pierwszej z dróg, aż pojej zakręt oddalony,
Gdziewzrok niknął w gęstych krzakach i konarach;
Potem ruszyłem drugą z nich, nie mniej ciekawą,
Możewartą wyboru z tej jednej przyczyny,
Że rzadziej używana, zarastała trawą;
A jednak mogłem skrócić tak w lewo, jak w prawo:
Tu i tam takie same były koleiny,
Pełne liści, na których w tej porannej porze
Nie znaczyły się jeszcze śladów czarne smugi.
Och, wiedziałem: choć pierwszą na później odłożę,
Drogi nas w inne drogi prowadzą – i może
Nie zjawię się w tym samym miejscu po raz drugi.
Po wielu latach, z twarzą przez zmarszczkizoraną,
Opowiem to, z westchnieniem i mglistym morałem:
Zdarzyło mi się niegdyś ujrzeć w lesie rano
Dwie drogi: pojechałem tą mniej uczęszczaną –
Reszta wzięła się z tego, że to ją wybrałem.

Wysiłek związany z poznawaniem jest warunkiem trwałości konstrukcji „domu”, jego wewnętrznej spójności. Janusz Korczak ten problem w Prawidłach życia opisał następująco:

bo małe dziecko bardzo wiele ma pracy, zanim własny dom zrozumie. Kto starszy, już nie pamięta nawet, jak oglądał pokój, podłogę, sufit i ściany, ile niezrozumiałych i trud-

¹⁸J. Korczak, Prawidła życia..., s. 16.

nych widział rzeczy, ile niespodzianek i tajemnic spotkał. Więc dziwna lampa, inna w dzień, wieczorem i w nocy. Więc zegar, który tyka i dzwoni. Cow nim, dlaczego i po co. Spogląda mama na zegar i wie, że tatuś wróci niedługo do domu. Ten zegar jakby wie, co się dzieje za domem, wie, kiedy będzie ciemno, dzwoni, żeby jeść, spać i wstawać z łóżka. Ani na chwilę nie przestaje szeptać na ścianie¹⁹.

Rezultatem tak wnikliwego oglądu otaczającego świata jest pozostawienie w pamięci w miarę trwałych śladów, które w efekcie mogą pomóc w świadomym kontrolowaniu własnego życia. Gdyż kontrola, jak napisał Mirosław Kofta w eseju Człowiek jako przyczyna zdarzeń, zamieszczonym w tomie zatytułowanym Złudzenia, które pozwalają żyć:

to szansa wyboru z własnego repertuaru takich działań, które są najskuteczniejsze. Jeżeli jednak, zgodnie z samooceną jednostki, żadne z dostępnych jej działań nie jest skuteczne – może ona skłaniać się do przekazywania kontroli innym, bardziej kompetentnym osobom²⁰.

Ciekawość prowadząca do zrozumienia zasad rządzących naszymi wszechświatami, naszymi domami, możemy porównać do ciekawości, o której wspominał Nicolai Hartmann, niemiecki filozof, logik i historyk filozofii. Ta ciekawość

ma w sobie coś z zabawy, dołączającej się do poważnych zdarzeń losowych. Ciekawość nie liczy się z niczym określonym, co musi nadejść; nie wyprzedza wyobraźnią następstwa zdarzeń, żyje tylko kierując się ku nadchodzącemu w ogóle. Nie jest więc właściwym oczekiwaniem, a jednak jej istotny rys stanowi właściwe nastawienie wyczekujące: chce być zaskakiwana. Nie trwa w postawie przewidywania, a nawet rezygnuje z niej; nastawiona jest na to, co nieprzewidywalne, jako takie, na nawyk węszenia w przyszłości, nie antycypując przy tym jej treści, jest w pełni nasycona realnością²¹.

I jeszcze może jedna myśl poświęcona ciekawości i jej roli w odkrywaniu, wypowiedziana przez Alberta Einsteina: „ważne jest, by nigdy nie przestać pytać. Ciekawość nie istnieje bez przyczyny. Wystarczy więc, jeśli spróbujemy zrozumieć choć trochę tej tajemnicy każdego dnia. Nigdy nie trać świętej ciekawości. Kto nie potrafi pytać, nie potrafi żyć”²².

Od przyglądania się otaczającemu światu do dostrzegania siebie w nim

Prawdopodobnie w każdym domu znajduje się lustro. Taki magiczny przedmiot o gładkiej powierzchni służący do przeglądania się w nim. Szczegół-

¹⁹ Ibidem, s. 15.

²⁰ M. Kofta, Człowiek jako przyczyna zdarzeń, [w:] M. Kofta, T. Szustrowa, Złudzenia, które pozwalają żyć, Warszawa 1991, s. 176.

²¹ N. Hartmann, W sprawie dania realności, [w:] W. Galewicz, N. Hartmann, Warszawa 1987, s. 243.

²² A. Pais, Pan Bóg jest wyrafinowany. Nauka i życie Alberta Einsteina, Warszawa 2001, s. 35.

ność tego przedmiotu oraz znaczenie jego właściwości w przestrzeni domowej dostrzegał także Korczak, pisząc:

dziwne lustro. Zupełnie inne niż obrazy. Różne rzeczy można w nim zobaczyć. Jeżeli mama stanie przed lustrem, robią się dwie mamy. A to ja! Podnosi rękę do góry, wysadzi język, trzyma kotka, podnosi fartuszek – wszystko w lustrze tak samo. Wiszą obrazy i fotografie – i mówią, i tłumaczą coś, a małe dziecko lubi albo nie lubi, cieszy się i nie-pokoje²³.

Ale czy faktycznie w „domu korczakowskim” chodzi o martwy przedmiot odbijający tylko na swojej wypolerowanej płaszczyźnie rozmaite przedmioty i osoby? Prawdopodobnie nie o to chodziło Korczakowi. Lecz tak jak u Fiodora Dostojewskiego: „natura ludzka to lustro, najdoskonalsze lustro! Należy patrzeć w nie i podziwiać, w tym cała rzecz”²⁴.

Tabela 2. Lustro i jego znaczenie w przestrzeni „domu korczakowskiego”

Działania „lustra” niezależne od otoczenia	Cechy procesu tworzenia odbicia	Mechanizmy towarzyszące procesowi powstawania odbicia
Pochłanianie istniejącego świata	Odrębność rzecz/lustro	Świadomość ograniczonej możliwości ingerencji w procesie tworzenia odbicia
Tworzenie obrazu	Całościowość/fragmentaryczność odbicia	Zasłanianie/odslanianie
Odbijanie, oddawanie obrazu	Jakość	Unikanie możliwości zaistnienia zniekształceń/celowewprowadzanie zniekształceń

Źródło: Opracowanie własne, na podstawie J. Korczak, *Prawidła życia*, Warszawa 1988.

W „korczakowskim domu” to dzieci są zwierciadlanym odbiciem, czasami zniekształcającym zachowania dorosłych, tworzących ich – dorosłych – karykaturę. W tym wykrzywionym obrazie: „nie tylko można się rozpoznać (...) (karykatura jest dobra tylko wtedy, gdy przypomina oryginał), ale samo to zniekształcenie, przez to, że przesadnie ukazuje pewne właściwości obiektu, może być użyteczne i przyczynić się do lepszego samorozumienia”²⁵.

Sprawiedliwość społeczna i błędy wychowawcze

Zdarza się, że czasami słyszymy albo sami mówimy „nie pamięta wół, jak cielęciem był”. Janusz Korczak ujmuje to następująco: „Starszy, który chodzi do szkoły, pozapominał już. A szkoda: gdyby pamiętał własne trudności, nie

²³ J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 15.

²⁴ F. Dostojewski, *Zbrodnia i kara*, Kraków 2006, s. 409.

²⁵ L. Kołakowski, *Mini wykłady o maxi sprawach*, Kraków 2003, s. 114.

sądziłby surowo małego”²⁶. Te słowa, zamieszczone w Prawidłach życia, wynikają z jego osobistego doświadczenia. Można powiedzieć, że tę „regułę niepa-mięci”, czy też swoiste rozumienie sprawiedliwości obecne w świecie doro-słych, odczuł na własnej skórze. Będąc uczniem szkoły początkowej Augustyna Szmudy, 8-letni Henryk Goldszmit, prawdopodobnie doświadczając obowiązującej w owej placówce kary chłosty, zapragnął lepszego świata dla dzieci, w którym tak okrutne przejawy panującego porządku oraz okrucieństwa nie mają miejsca.

Stąd sprawiedliwy świat to taki, w którym:

każde dziecko dostanie na lato dwie piłki, a na zimę łyżwy. Każde dziecko co dzień po szkole dostaje jeden cukierek i jedno ciastko słodkie z cukrem. Dziewczynki będą co roku dostawały lalki, a chłopcy scyzoryki. Huśtawki i karuzele powinny być we wszystkich szkołach. Prócz tego w sklepach do każdej książki, do każdego kajetu mają być dodawane ładne, kolorowe obrazki. To jest dopiero początek, bo ja myślę wiele jeszcze innych reform wprowadzić²⁷.

Korczakowski dom to miejsce, w którym ludzie nie sięgają po siłę jako argument wychowawczy, i „w istocie jest niczym innym jak nauką miłości, nie wypaczoną przez fałszywe interpretacje”²⁸ – jak pisał Lew Tołstoj w swoich listach skierowanych do Mahatmy Gandhiego. Jednak zasada miłości, która była fundamentem funkcjonowania domu, nie eliminowała zasad zdrowego rozsądku, porządkujących przestrzeń międzyludzką. Stąd naturalną rzeczą, często wynikającą ze stanu pogody, bywają odruchy żalu, gniewu, złości na samego siebie i na innych. Dlatego też ludzie:

gniewają się, jeżeli nożykiem porysować stół, jeżeli kręcić elektryczność, zapalać zapałki, grać w pokój w piłkę. Trzeba przyznać, że mają słuszość. Pamiętam, jak stłukłem piłką pamiątkowy wazon. Długo się udawało – może nawet rok. Obiecałem, że będę grał tylko o podłogę, i mama pozwoliła. Aż raz czy za mocno uderzyłem piłką, czy zapomniałem o obietnicy. Wazon się zatrzęsł, zachwiał i spadł²⁹.

Goście i bycie gościem – zaproszeni i niezaproszeni

Jeżeli dom, to i goście. Czasami bardzo drażliwy i niewygodny temat. Z czym nam się zazwyczaj kojarzą goście? Jednym z obściskiwaniem, innym ze ściąganiem butami i różnymi zapachami z tym związanymi, jeszcze innym z przymusem poszukiwania jakiegoś tematu do rozmowy w celu zabicia czasu, czasami z robieniem interesów, a jeszcze innym z miłym biesiadowaniem ludzi, którzy mają coś wspólnego ze sobą i chcą razem przebywać.

²⁶ J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 15.

²⁷ J. Korczak, *Król Maciuś...*, s. 151.

²⁸ L. Tołstoj, *Do M. Gandhiego*, [w:] L. Tołstoj, *Listy*, Kraków 1976, t. 2, s. 326.

²⁹ J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 16.

Z tym kłopotliwym czasem zjawiskiem, jakim są goście, związane są reguły zachowania. Jacques Derrida twierdził, że „skoro przyjmuję kogoś, aby zachowywać się jak gospodarz godny tego miana, nie wydaję rozkazów, pozwalam mu wejść, unikam wszelkiego nacisku, wszelkiego nakazu”³⁰. Gościnność w ujęciu Derridy ma postać działania zmierzającego do oddania się innym, wynikającego z poczucia odpowiedzialności i przyjaźni.

A co z naszym „domem korczakowskim” i jego zasadą gościnności, a zwłaszcza z gośćmi dziećmi i ich gościnnością? Jak zauważył Janusz Korczak:

dorośli nie bardzo lubią dziecinnych gości, chcą wiedzieć, czy ci koledzy są spokojni i dobrze wychowani. Jeżeli coś się stanie, gniewają się, że nazapraszał łobuzów. A nieprzyjemnie odmówić, jeżeli kolega powie: – Przyjdę do ciebie. Chłopcu spokojnemu nawet szklankę herbaty przykro wylać; a już tak jest, że jeśli się starać zanadto, często coś się nie uda. Więc spokojni nie bardzo chętnie chodzą na wizyty. Już nawet woli się nudzić, bo nie zna prawideł, jak odwiedzać kolegów i jak ich przyjmować, żeby nie obrazić gościa i samemu nie mieć przykrości. A szkoda³¹.

Gościna jako poligon doświadczalny – jako możliwość wypróbowania tego, czego nie wolno u mnie

W ten oto sposób gościna może stać się poligonem doświadczalnym. Na którym wypróbowuje się rozmaite techniki działania. Stąd pojawiają się wątpliwości. Czy aby należy wchodzić w rolę bycia gospodarzem?

Obawa taka nasuwa się w związku ze spostrzeżeniem, o którym pisał Janusz Korczak:

Bo niedobrze, że właśnie porządni tyle mają zawsze obaw, a bezwstydni z niczego nic sobie nie robią i właśnie w cudzym domu robią to wszystko, czego własnym zabraniają. Raz chłopiec zaprosił kolegów. Rozumie się, mama pozwoliła. Ale przyszedł jeden nie proszony. On nawet w szkole zawsze dziko się bawił; wołali na niego: „wariat”. Co było robić? Przyszedł przecież gość. Zabawa była przyjemna. Ale ten się rozdokazywał i stłukł duże lustro, i mama kazała wszystkim się wynieść.

- Dlaczego go zaprosiłeś?
- Kiedy właśnie nie proszony przyszedł.
- Trzeba było powiedzieć.

Nie wiedział: nie znał prawideł, które poucza, że nie z każdym można być delikatnym. Znam wypadek, że gość zabrał mamie złoty zegarek, który leżał na stoliku³².

Co zatem może stać się źródłem udanej gościnności? Odpowiedź wydaje się oczywista. To umiejętność bycia gościem, to znaczy umiejętność podejmowania dialogu. Jak napisał o owym gościnnym dialogu J. Derrida:

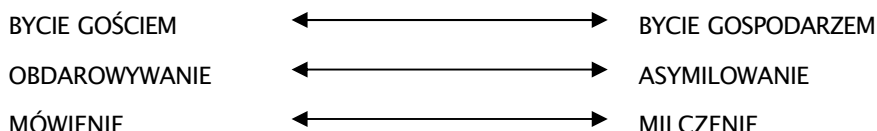
³⁰ J. Derrida, Gościnność nieskończona, „Przegląd Filozoficzno-Literacki” 2004, nr 3 (9), s. 259.

³¹ J. Korczak, Prawidła życia..., s. 16–17.

³² Ibidem, s. 17.

gdy zaczynam mówić, wymagam od mego gościa, aby rozumiał mój język i pod-języki, które ten język zawiera: formy grzecznościowe, język prawa. Istnieje przemoc, odkąd tylko zaczynam do niego mówić. Pytanie polega też na tym, by wiedzieć, czy gościnność wymaga słów, czy – przeciwnie – pewnego milczenia³³.

Schemat 1. Role występujące w ramach zjawiska gościnności



Źródło: Opracowanie własne.

Kończąc

Przechadzając się czasami w słoneczne jesienne popołudnia po nastrajających do zadumy cmentarnych ścieżkach, dostrzegamy na wielu grobach zapisane trzy litery, które układają się w skrótowiec D.O.M.

D.O.M., czyli Deo Optimo Maximo – Bogu Najlepszemu, Największemu, jest to akronim, umieszczany na nagrobkach poświęconych zmarłym przodkom. Dla tych trzech liter wzorem był napis, jaki widniał na świątyni Jowisza Kapitońskiego w starożytnym Rzymie: Iovi Optimo Maximo – Jowiszowi Najlepszemu, Największemu. Umieszczanie skrótu D.O.M. na nagrobkach jest także wzorowane na podobnym zwyczaju, który praktykowali starożytni Rzymianie. Umieszczali oni na nagrobkach skrót D.M., w języku łacińskim to dis Manibus, zmarłym przodkom, lub D.M.S., co po łacinie brzmi dis Manibus sacrum, grób poświęcony zmarłym przodkom.

Co w tym kontekście można powiedzieć o „korczakowskim domu”? Mając przed oczami ostatnie sceny z filmu poświęconego pracy i działalności Janusza Korczaka, w których widzimy wychowawcę prowadzącego swoich wychowanków do komory gazowej, można sądzić, że dom także w rozumieniu „korczakowskim” to coś pierwotnego i ostatecznego, to początek i koniec ludzkiego życia, to bezradność przychodzącego na świat człowieka oraz bezradność tego, który odchodzi³⁴. Ta bezradność usiłuje mówić do nas:

Czasem myśli człowiek, że chciałby inaczej, niż jest. Niby zazdrości, że lepiej tamtemu. Ale naprawdę rzadko kto chce sam być inny, inną mieć mamę i mieszkać gdzie indziej. Nie chce, żeby było zupełnie inaczej. Pragnie trochę zmienić, poprawić. Zresztą różni są ludzie: jeden bardziej się przywiązuje, drugi mniej. W małym mieszkanku może pano-

³³ J. Derrida, op. cit., s. 259.

³⁴ Korczak – reżyseria Andrzej Wajda, scenariusz Agnieszka Holland, muzyka Wojciech Kilar, rok produkcji 1990.

wać zgodą, życzliwość, wesołość, w dużym może być surowość, niechęć i nuda. Samotne może być dziecko i tu, i tam³⁵.

I w końcu DOM to, mówiąc słowami Tołstoja: „Miłość, to znaczy dążenie dusz ludzkich do zjednoczenia i wypływająca z tego dążenia działalność, [która – S. F.] jest najwyższą i jedyną zasadą życia”³⁶.

Bibliografia

- Bettelheim B., Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni, tłum. D. Danek, Warszawa 1985.
- Derrida J., Gościnność nieskończona, „Przegląd Filozoficzno-Literacki” 2004, nr 3 (9).
- Dostojewski F., Zbrodnia i kara, Kraków 2006.
- Hartmann N., W sprawie dania realności, [w:] W. Galewicz, N. Hartmann, Warszawa 1987.
- Husserl E., Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii, tłum. D. Gierulanka, Warszawa 1975.
- Izdebska J., Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku: niepokoje i nadzieje, Białystok 2000.
- Kofta M., Człowiek jako przyczyna zdarzeń, [w:] M. Kofta, T. Szustrowa, Złudzenia, które pozwalają żyć, Warszawa 1991.
- Kołąkowski L., Mini wykłady o maxi sprawach, Kraków 2003.
- Kopaliński W., Słownik symboli, Warszawa 1991.
- Korczak J., Jak kochać dziecko, Warszawa 2002.
- Korczak J., Król Maciuś Pierwszy, Kraków 2002.
- Korczak J., Pamiętnik, Warszawa 1998.
- Korczak J., Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży, Warszawa 1988.
- Pais A., Pan Bóg jest wyrafinowany. Nauka i życie Alberta Einsteina, Warszawa 2001.
- Picht G., Odwaga utopii, tłum. K. Wolicki, Warszawa 1981.
- Tołstoj L., Do M. Gandhiego, [w:] L. Tołstoj, Listy, tom 2, Kraków 1976.

³⁵ J. Korczak, Prawidła życia..., s. 18.

³⁶ L. Tołstoj, op. cit., s. 326.

Krzysztof Czykier

Uniwersytet w Białymstoku



Prawidła życia. Dorośli w domu

Przecież ważne, by człowiek starszy powiedział, co wie,
i ułatwić młodszemu zrozumienie życia i jego prawideł¹

JANUSZ KORCZAK

Tradycja – Nowoczesność

Przemiany cywilizacyjne o charakterze globalnym oraz rodzima transformacja systemowa wygenerowały istotne zmiany w obszarze życia społecznego oraz kulturowego. Umożliwiły pojawienie się wielu nowych zjawisk i wytworów współczesnej kultury. W perspektywie swoistej dominacji mediów elektronicznych i multimedialnych w przestrzeni życia człowieka, epoka telewizji gąsnie, a zastępuje ją rzeczywistość wirtualna. Podobnie jak w niedawnej przeszłości telewizja zastąpiła cywilizację druku, tak też obecna rola telewizji jako czynnika kształtującego wyobrażenia człowieka o świecie ustępuje miejsca cyberkulturze². Jak twierdził Wielki Pedagog, „trzeba zbadać, trzeba wiedzieć, zanim się coś postanowi, trzeba rozpytać się, bo jakże można nie wiedząc radzić lub nauczać?”³. Nowa rzeczywistość, nasycona dynamicznymi zmianami warunków życia człowieka, wymaga ciągłego diagnozowania, analizowania jej w kontekście nowych szans edukacyjnych i rozwojowych współczesnego uczestnika kultury.

Na strukturę i charakter współczesnego środowiska wychowawczego rodziny wpływ mają dwie grupy czynników. Po pierwsze są to zmiany związane ze wspomnianymi wyżej procesami globalizacji oraz rodzimej transformacji społecznej, politycznej, ekonomicznej i kulturalnej. Po drugie wymiar rodzinnego środowiska wychowawczego kształtowany jest również tym, co jest trwałe, niezmiennie, co buduje „ramy moralne” tego środowiska⁴. Mam tu na myśli

¹J. Korczak, *Prawidła życia*. Pedagogika dla dzieci i młodzieży, Warszawa 1958, s. 73.

²A. Przeławska (red.), *Nastolatki i kultura w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 2000, s. 220.

³J. Korczak, op. cit., s. 9.

⁴J. Izdebska (red.), *Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym*. Wybrane zagadnienia i źródła z pedagogiki społecznej, Białystok 2003.

głównie ugruntowaną na przestrzeni pokoleń tradycję, kulturę, zarówno w ujęciu zwyczajów, wierzeń, jak i w sensie relacji międzyludzkich, a także obowiązujących norm czy systemu wyznawanych ogólnoludzkich wartości. Podkreślić należy, że funkcjonowanie rodziny zdeterminowane jest obecnie polityką społeczną oraz prorodzinną państwa, społeczno-ekonomicznymi warunkami życia, ochrony zdrowia, zatrudnienia, rent i emerytur, cen towarów i usług, dystrybucji dóbr konsumpcyjnych, a także niezbadanymi do końca w sposób naukowy (będącymi in statu nascendi) wpływami mediów, głównie mediów elektronicznych i multimediów.

Środowisko medialne

Bo nie każdy się tylko bawi,
ale każdy patrzy, słucha, co mówią inni,
i sam rozważa⁵.

JANUSZ KORCZAK

Współcześnie to właśnie media w coraz większym stopniu warunkują i tworzą nowe środowisko wychowawcze człowieka – środowisko medialne. Dynamiczny postęp naukowo-techniczny zmienia w sposób wyraźny pozycję społeczną, edukacyjną, wychowawczą, kulturalną człowieka, warunkując tym samym rzeczywistość społeczną, w której funkcjonuje. Na skutek niepostrzymanej ekspansji mediów elektronicznych oraz multimediów (w szczególności telewizji, komputera oraz Internetu) zmienia się, poszerza codzienna przestrzeń życia człowieka, obszar i rodzaj podejmowanych interakcji społecznych, niestety w znacznej mierze o charakterze pośrednim. Słusznie więc zauważa A. Przeclawska, że współczesne środowisko życia człowieka tworzy nie tylko to, co dzieje się w jego bezpośrednim otoczeniu, ale również to, co dociera do niego dzięki przekazowi pośredniemu, za pomocą mediów elektronicznych⁶. Wynika stąd, że poznawanie otaczającej rzeczywistości odbywa się z jednej strony dzięki aktywnemu działaniu w środowisku, z drugiej zaś dzięki aktywności jednostki związanej z korzystaniem z mediów. Sądzę jednak, że zmienił się pewien porządek, o którym pisał Janusz Korczak: „Kiedy człowiek dobrze pozna własne mieszkanie, dopiero wtedy zaczyna myśleć o tym, co inaczej i daleko. Zupełnie jakby odbywał podróże myślą w nieznane kraje”⁷.

Media i multimedia tworzą, konkurencyjne dla tradycyjnych, nowe środowisko edukacyjno-wychowawcze. Ich wpływ na odbiorcę jest tym bardziej istotny, że oprócz silnego oddziaływania ze względu na swoją atrakcyjną formę przekazu komunikacyjnego, w szczególności sposób kształtują także wzorzec

⁵J. Korczak, op. cit., s. 4.

⁶Por. A. Przeclawska (red.), *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, Warszawa 1996; A. Przeclawska, W. Theiss (red.), *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, Warszawa 1999.

⁷J. Korczak, op. cit., s. 10.

edukacyjno-wychowawczy⁸. Innymi słowy dwudziestowieczne media przestały być wyłącznie nośnikiem informacji – są zaangażowane w konstruowanie współczesnych tożsamości, są narzędziami, jakimi dysponuje jednostka w poznawaniu rzeczywistości⁹. Odgrywają one w życiu człowieka istotną rolę w budowaniu jego wiedzy o otaczającym świecie jak i rozumieniu zjawisk, procesów w nim zachodzących. Przez swój różnorodny i bogaty wpływ media oddziałują na życie jednostki, osadzając ją w ciągle zmieniających się realiach¹⁰. Nie dziwi więc fakt krystalizowania się poglądu, że komputerowe media elektroniczne stały się integralną częścią życia społecznego, kultury, środowiska człowieka.

Audiowizualność

Czysłusznie robią dorośli,
jeśli często mówią i straszą tym, co będzie?¹¹

JANUSZ KORCZAK

Najbardziej charakterystyczną cechą współczesnej kultury stała się wizualizacja. Audiowizualność jest dziś dla człowieka podstawową orientacją o świecie, ludziach, środowisku¹². Kultura wizualna, zdominowana przez obraz, kształtuje nowe oblicze uczestnictwa i inny sposób recepcji kultury, niż miało to miejsce w kulturze słowa. Media elektroniczne stanowią obecnie stały element życia rodzinnego poprzez sam fakt ich istnienia w rodzinie i permanentnego, niemalże codziennego korzystania z nich przez członków rodziny¹³.

Współczesne gospodarstwa domowe wyposażone są w nowoczesny sprzęt medialny i multimedialny: telewizję cyfrową, cyfrowe radio, odtwarzacze MP3/MP4, odtwarzacze DVD, komputer, Internet, telefon komórkowy. Obecność w życiu człowieka takiej ilości środków elektronicznych powoduje, że funkcjonuje on w środowisku stechnicyzowanym. Kontakt dziecka z telewizją i innymi elektronicznymi mediami rozpoczyna się niemalże od początku jego życia i ma charakter permanentny, a z biegiem lat coraz dłuższy¹⁴. Inicjacja

⁸ M. Furmanek, Media i multimedia jako środowisko edukacyjno-wychowawcze dziecka, [w:] J. Izdebska, T. Sosnowski (red.), Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa, t. 2, Komputer i Internet w życiu dziecka i obraz jego dzieciństwa, Białystok 2005, s. 18.

⁹ W. Jakubowski, Edukacja i kultura popularna, Kraków 2001.

¹⁰ M. Lisowska-Magdziarz, Wyzwania i dylematy pedagogiki medialnej, [w:] M. Sokołowski (red.), Wyzwania pedagogiki medialnej. Nowe perspektywy XXI wieku, Olsztyn 2001.

¹¹ J. Korczak, op. cit., s. 76.

¹² J. Izdebska, Dziecko w rodzinie...

¹³ J. Izdebska, Rodzina, dziecko, telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji, Białystok 1996.

¹⁴ J. Izdebska, Dziecko w świecie mediów elektronicznych – relacje o charakterze pośrednim, [w:] J. Izdebska (red.), Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym. Wybrane zagadnienia i źródła z pedagogiki społecznej, Białystok 2003.

kulturalna, jak zauważa A. Przecławska, dokonuje się nie przez kolorową książeczkę czy opowiadanie dzieciom bajki, ale przez reklamę telewizyjną¹⁵. Coraz częściej przestrzeń życia dziecka oraz młodzieży wypełnia komputer oraz Internet¹⁶. Media te zaczynają zajmować ważną pozycję w ich życiu, a kontakt z nimi staje się dla wielu codziennym i dominującym zajęciem. Korzystają one głównie z gier komputerowych, słuchają muzyki, uczą się obsługi programów użytkowych, nawiązywania kontaktów poprzez Internet. Parafrazując myśl Janusza Korczaka stwierdzić można, że „jeden lubi główne, ruchliwe ulice, gdzie najwięcej ludzi i samochodów, drugiego drażni tłok i hałas. Jeden lubi znane ulice, drugi wybiera takie, gdziejeszczenicdy nie był”¹⁷.

Codzienna obecność mediów elektronicznych w życiu człowieka, zakres, częstotliwość oraz charakter korzystania z mediów, a także relacje, jakie zachodzą pomiędzy mediami i ich użytkownikami oraz skutki tych relacji, powodują funkcjonowanie człowieka w nowej przestrzeni – przestrzeni medialnej, informacyjnej, która jest swoistym przedłużeniem przestrzeni fizycznej¹⁸. Stwierdzić też należy, że staje się ona dominującą przestrzenią rozwoju człowieka oraz podstawowym ogniwem środowiska, w którym on żyje.

Nowe media, nowe technologie multimedialne, korzystanie z nich, „przebywanie” w świecie mediów prowadzą do nowej jakości życia¹⁹. Medietyzacja życia rodzinnego dotycząca fizycznego, intelektualnego i emocjonalnego rozwoju dziecka, a także wychowawczego funkcjonowania całej rodziny, może tworzyć warunki sprzyjające rozwojowi i edukacji, ale również zagrażać, utrudniać przebieg i rezultaty tego procesu, wywołując ujemne zmiany o charakterze destrukcyjnym w różnych sferach osobowości i życia jednostki.

Przyjmując, że media jako jeden z elementów systemu społecznego są mniej lub bardziej zdeterminowane przez jego strukturę, ich funkcjonowanie należy rozpatrywać pod kątem oddziaływań umacniających (funkcji) bądź osłabiających (dysfunkcji) tenże system²⁰. Chodzi tu więc o wspomaganie rozwoju dziecka przez jego środowisko rodzinne. Pomoc ze strony rodziców oraz

¹⁵ Por. A. Przecławska, W. Theiss (red.), op. cit.; A. Kołodziejczyk, Kiedy dziecko rozpoczyna edukację medialną? [w:] M. Sokołowski (red.), Edukacja medialna. Nowa generacja pytań i obszarów badawczych, Olsztyn 2004.

¹⁶ Por. S. Pogorzelska, Telewizyjno-internetowy domocentryzm w uczestnictwie młodzieży z kulturze – refleksje pedagogiczne, „Zeszyty Naukowe WSSM” 2005, nr 12; S. Juszczak, Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia, Katowice 2000; M. Sokołowski, Media wobec kulturowych przemian współczesności, Olsztyn 2003; A. Przecławska (red.), Nastolatki i kultura...; W. Osmańska-Furmanek, Komputer jako medium w procesie edukacji całościowej, [w:] S. Juszczak (red.), Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym, Toruń 2002.

¹⁷ J. Korczak, op. cit., s. 24.

¹⁸ Por. A. Przecławska, Przestrzeń życia człowieka, między perspektywą mikro a makro, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1998, nr 1; D. De Kerckhove, Powłoka kultury. Odkrywanie nowej elektronicznej rzeczywistości, Warszawa 1996.

¹⁹ J. Izdebska, Rola mass mediów w kształtowaniu przez dziecko obrazu świata, [w:] W. Strykowski (red.), Media a edukacja, Poznań 2000.

²⁰ M. Mrozowski, Między manipulacją a poznaniem – człowiek w świecie mass mediów, Warszawa 1991, s. 126.

dziadków służyć ma budowaniu osobowości przez dziecko oraz kreowaniu jego właściwych relacji związanych z zakresem, częstotliwością, charakterem korzystania z mediów. Widoczna jest tu doniosłość wewnątrzrodzinnych oddziaływań w kontekście wzmacniania szans rozwoju oraz niwelowania pojawiających się niekorzystnych zagrożeń. Zarówno w obliczu warunków sprzyjających rozwojowi i edukacji oraz w kontekście zagrożeń, jakie niesie ze sobą mediatyzacja środowiska wychowawczego, nieoceniona jest rola rodziny. Jest to o tyle ważne, że rodzina stanowi pierwsze, podstawowe środowisko wychowawcze człowieka. Jak twierdzi B. Bernstein²¹, w rodzinie jednostka otrzymuje wyposażenie niezbędne do kształcenia umiejętności potrzebnych do społecznego komunikowania się. Splot relacji i ról społecznych pełnionych w rodzinie stanowią sieć rodzinnego wzmacniania bio-socjo-kulturalnego²² dziecka w konkretnym środowisku lokalnym i szerszych układach. Starsza generacja wprowadza pokolenie młode w świat wytworów kultury materialno-technicznej i symbolicznej, uczy rozpoznawania przedmiotów, ich znaczeń oraz roli i przeznaczenia. Pokolenie rodziców i dziadków formułuje i określa podstawowe wartości, idee, jakie winny być przedmiotem dążeń, aspiracji młodej generacji oraz kształtuje postawy wobec określonych obiektów, dokonuje ich hierarchizacji, selekcji, ocen i preferencji, a także uczy stosunku (uznawanego za właściwy, pożądany) do najbliższego otoczenia naturalnego i społecznego. Ukazuje również i wpaja wzory postępowania (rzeczywiste i normatywne), uzasadnione doktrynalnie, środowiskowo lub ideologicznie²³.

Dystans międzypokoleniowy

(...) i dorośli niewiele wiedzą na pewno
i różne mają myśli, wahają się i błędzą²⁴

JANUSZ KORCZAK

W kontekście digitalizacji świata i obrazów, przy pomocy których jest on przedstawiany, parcelacja zauważona i określona przez M. Mead jako dystans międzypokoleniowy²⁵ nabiera niebezpiecznej dynamiki. Zdaniem M. Mead społeczeństwa najbardziej zaawansowane, zmierzające w kierunku społeczeństwa informacyjnego, wchodzi w etap kultury prefiguratywnej²⁶. Zmiany w kulturach prefiguratywnych zachodzą tak gwałtownie, że atrybuty starszej

²¹ S. Kawula, Człowiek w relacjach socjopedagogicznych, Toruń 1999.

²² M.in. H. Radlińska, Pedagogika społeczna, Wrocław 1961; A. Kamiński, Studia i szkice pedagogiczne, Warszawa 1978.

²³ J. Turowski, Rola rodziny w kształtowaniu kultury. Właściwości strukturalne rodziny i jej zagrożenia, [w:] L. Dyczewski (red.), Kultura dnia codziennego i świątecznego w rodzinie, Lublin 1998.

²⁴ J. Korczak, op. cit., s. 74.

²⁵ M. Mead, Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego, Warszawa 2000.

²⁶ A. Siciński, Społeczeństwo informacyjne – próba nazwania naszych czasów, [w:] J. Lubasz (red.), W drodze do społeczeństwa informacyjnego, Warszawa 1999.

generacji – doświadczenie, wiedza, mądrość – dawniej świadczące o jej wyższości i wartości, tracą na znaczeniu, gdyż wiedza bardzo szybko ulega dewaluacji. Paradoksalnie można stwierdzić, że następuje odwrócenie tradycyjnych zasad wychowania i socjalizacji: to młodzież uczy dorosłych, np. umiejętności instrumentalnej obsługi, korzystania z mediów elektronicznych.

Rodzice oraz dziadkowie często bezskutecznie próbują pogodzić własne doświadczenia życiowe z doświadczeniami medialnymi swoich dzieci, wnuków. Wiele dorosłym coraz trudniej jest radzić sobie z wszechstronnymi zmianami, do jakich doprowadziły nowe środki przekazu, natomiast pokolenie młode znacznie częściej niż dorośli sięga po nowe technologie²⁷. Niejednokrotnie zdolność pokolenia młodego do selektywnego odbioru przekazów medialnych i multimedialnych oraz umiejętność ich oceny jest słabo rozwinięta. Z jednej strony zauważalny jest zatem brak odpowiedniego przygotowania młodego pokolenia do racjonalnego, świadomego korzystania z mediów elektronicznych i multimedii, w które wyposażone jest gospodarstwo domowe, z drugiej zaś widoczny jest także brak przygotowania rodziców, dziadków do radzenia sobie z problemami wychowawczymi w nowoczesnym, zaudiowizualizowanym świecie. A przecież, jak zauważył Janusz Korczak: „Nie jest wstydem nie wiedzieć, pomylić się, zapomnieć; najrozumniejszy człowiek może nie zrozumieć pytania, może powiedzieć głupstwo”²⁸. Widoczne jest tu zatem zjawisko utraty bądź zmniejszania się wychowawczej roli rodziny i publicznych instytucji wychowawczych na rzecz środków masowego przekazu, które stają się bardziej atrakcyjnym, a nieraz nawet głównym wychowawcą dzieci i młodzieży. Charaktery oraz zainteresowania pokolenia młodego kształtują programy telewizyjne, przekazy multimedialne, kolorowe pisma brukowe, gry komputerowe, filmy kryminalne i horrory, reality show.

Obecnie zauważyć więc można zachwianie, a wręcz parcelację hierarchii, w której przebiegała jeszcze do niedawna socjalizacja, wychowanie w rodzinie wielopokoleniowej: dziadkowie (rodzice) – rodzice (dzieci) – dzieci (wnuki). Nawiązując do zjawiska „przesunięcia socjalizacyjnego”²⁹, stwierdzić należy, że to nie starsze generacje są dziś dla ludzi młodych wyznacznikami norm, zasad, wartości powszechnie obowiązujących i uznanych za właściwe. Ich źródłem są wspomniane wcześniej media elektroniczne, grupa rówieśnicza bądź środowiskowa. Wskazuje to na problem cyfrowego podziału, swego rodzaju luki (w tym przypadku międzypokoleniowej), która istnieje między tymi, którzy posługują się nowymi mediami, i tymi, którzy takiej umiejętności są pozbawieni. Pamiętać należy, że cyfrowy podział nie jest jedynie konsekwencją braku dostępu do mediów elektronicznych, lecz warunkowany jest poziomem wiedzy

²⁷ Por. M. Przetacznik-Gierowska, *Nauczanie i wychowanie a rozwój jednostki*, [w:] Z. Włodarski (red.), *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1994; M. Sokołowski, *Media, edukacja, globalizacja*, [w:] M. Sokołowski (red.), *Media i edukacja w globalizującym się świecie. Teoria – praktyka – oddziaływanie*, Olsztyn 2003; A. Kołodziejczyk, op. cit.

²⁸ J. Korczak, op. cit., s. 55.

²⁹ Z. Kwieciński, *Wizja przyszłości zmiany w edukacji*, [w:] W. Strykowski (red.), *Media a edukacja*, Poznań 1998.

ogólnej i technicznej ich użytkownika oraz jego umiejętnościami praktycznymi, pozwalającymi skutecznie, sprawnie korzystać ze źródeł informacji, jakim są media elektroniczne i multimedia.

Można zaryzykować zatem tezę, że w obliczu nieustannej ekspansji mediów elektronicznych socjalizacja i wychowanie młodych, a więc obszary zarezerwowane do realizowania starszym pokoleniom, stanowią dziś swoistą niszę i funkcjonują na wzór „tajnych fakultetów”. W dobie bycia „cool”, „online” nie wypada dziś człowiekowi młodemu powielać i kultywować wzorów, zasad, norm, wartości „z wczoraj”. Nie jest czymś nadzwyczajnym, że współcześnie prestiż ludzi starych jest znacznie mniejszy niż dawniej, gdy pokolenie dziadków cieszyło się autorytetem społecznym, kulturowym jako aktywne źródło wiedzy i zbiorowego doświadczenia. Jak twierdzi M.W. Smereczyńska:

w wielu dzisiejszych społeczeństwach, w których panuje kult wydajności, pojawia się ryzyko uznawania osób starszych za bezużyteczne, a nawet stanowiące ciężar dla innych; (...) w zapomnienie odchodzi natomiast odwieczna prawda, że ludzie starzy niosą ze sobą ogrom doświadczenia i wiedzy³⁰.

Pamiętać jednak należy, że człowiek dorosły (rodzic, dziadek), przez zajmowanie określonej pozycji w strukturze społecznej oraz styczność z innymi ludźmi, staje się czynnikiem społecznym, który w najbardziej codziennych sytuacjach życiowych wpływa na socjalizację i wychowanie innych³¹. Proces socjalizacji młodego pokolenia w rodzinie najczęściej dokonuje się w drodze spontanicznego naśladownictwa, identyfikacji, wychowania, a więc w drodze interakcji symbolicznej. Procesy socjalizacji dokonują się najpełniej w rodzinie z tego względu, że rodzina wytwarza specyficzny system komunikacji, który opiera się na kontaktach bezpośrednich. Bezpośredniość w styczności podnosi jakość relacji międzypokoleniowych, ich dialogowy charakter, emocjonalne przeżywanie, większą intensywność i częstotliwość, a przede wszystkim długo- i trwałość, ciągłość w czasie – od urodzenia aż do śmierci.

Mądrość życiowa (Gnoti seauton)

Wspomnienia – to nasze doświadczenie³²

JANUSZ KORCZAK

Sytuacja dominacji kultury audiowizualnej zmusza do nadania nowej elektronicznej rzeczywistości wymiaru humanistycznego, tj. rozumienia kultury

³⁰ M. W. Smereczyńska, „Rodziny wielopokoleniowe w centrum uwagi czy poza marginesem?” [w:] J. A. Markowska (red.), *W kręgu rodziny dawniej i dziś*, Białystok 2000, s. 84.

³¹ O. Czerniawska, *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Łódź 2000.

³² J. Korczak, op. cit., s. 76.

jako sposobu i kształtu istnienia człowieka, a nie maszyny (mediów) – człowieka interpretowanego w ujęciu podmiotowym jako indywidualność, jednostkę kreatywną, aktywną, będącą nie tylko pasywnym obiektem manipulacji mediów, ale też aktywnym ich twórcą i odbiorcą. Uważam, że pokolenie dziadków w kulturze prefiguratywnej, wbrew założeniom M. Mead, stanowi ważny element życia kulturalnego rodziny, ponieważ dzięki posiadanemu całozyciowemu doświadczeniu („mądrości życiowej”) starsza generacja czuwa nad głębią i jakością kontaktów pokolenia młodego z treściami przekazów medialnych. Naturalnie zarówno posługiwanie się mediami, jak i odbiór mediów wymaga odpowiedniego przygotowania³³ na drodze rodzinnej edukacji medialnej. Warto więc zadać pytanie o miejsce, znaczenie oraz aktualną wartość doświadczeń i wiedzy starszych generacji w procesie wychowania, wprowadzania młodego pokolenia w kulturę.

Jednym z zasadniczych czynników nadających prestiż i rangę ważności pokoleniu rodziców i dziadków jest kategoria dorosłości. Dorosłość rozumiana jest jako sytuacja społeczna człowieka, jako efekt procesu rozwoju psychicznego oraz procesów społeczno-kulturowych. Utożsamiana jest ze zdolnością jednostki do samodzielnego życia określanej bogactwem i całokształtem życiowego doświadczenia³⁴, kształtującego się pod wpływem zamierzonych i niezamierzonych oddziaływań środowiska społecznego, w którym człowiek żyje, a także pod wpływem funkcjonujących i przekazywanych wartości i ról społecznych. Człowiek dorosły interpretowany jest jako istota rozumna, zdolna do poznania samego siebie, kierowania sobą i odpowiadania za siebie³⁵. Dorosłość jest więc rozwojową fazą życia, w której człowiek ciągle może, gdyż wyposażony jest w ogromny potencjał rozwojowy, niewyczerpalny w ciągu życia jednostki, często musi, determinowany różnorodnymi czynnikami zewnętrznymi i wewnętrznymi, ale także pragnie zmierzać ku innemu, doskonalszemu³⁶. Odnosząc tę definicję do teorii wyjaśniających proces stawiania się dorosłym³⁷, stwierdzić można, że owo pragnienie zmierzania ku innemu, doskonalszemu nie odnosi się tylko do samej jednostki (co świadczyłoby o jej egocentryzmie), ale jest to pragnienie ze strony dorosłego (rodzica, dziadka) odnoszące się również do pomyślności rozwoju pokolenia młodego. Ta altruistyczna prawidłowość rozwojowa człowieka dorosłego widoczna jest doskonale w ujęciu Eriksona, a ściślej w przepracowaniu kryzysu generatywności (produktywność) versus zaprzątnięcie się sobą, w kierunku pożądanym z punktu widzenia

³³ Por. B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna*, t. 1–2, Warszawa 2007; J. Gajda, S. Juszczyk, B. Siemieniecki, K. Wenta, *Edukacja medialna*, Toruń 2003; W. Strykowski (red.), *Media a edukacja*, Poznań 1998.

³⁴ L. Turowski, *Andragogika ogólna*, Warszawa 1999.

³⁵ O. Czerniawska, op. cit.

³⁶ E. Dubas, *Rozwój jako kategoria pojęciowa andragogiki*, „Oświata Dorosłych” 1987, nr 10.

³⁷ Zobacz m.in.: R. J. Havighurst, *Developmental Tasks and Education*, London 1981; D. J. Levinson, *The Season of a Man's Life*, New York 1985; E. H. Erikson, *The life cycle completed*, New York 1982.

pomyślnego rozwoju człowieka, którego przejawem jest poczucie troski o dobro innych (dzieci, wnuków, przyszłych pokoleń, społeczeństwa), pomaganie w rozwoju młodego pokolenia, podejmowanie opieki nad osobami, troska o wytwory i idee ważne dla życia rodziny, ale również skierowanie ku sprawom w skali makro. Cechą charakterystyczną okresu dorosłości³⁸, wynikającą z prawidłowości rozwojowych człowieka, jest nastawienie na rozwój wewnętrzny przejawiający się w nasileniu „orientacji introspektywnej”, nabieraniu mądrości jako jednego z przymiotów dorosłości oraz świadomość własnego przemijania i szybkiego upływu czasu. Oczywiście jak każda faza rozwojowa również i ten okres w życiu człowieka cechuje obecność sytuacji kryzysowych. Są to sytuacje o różnym podłożu, powodujące pojawienie się w okresie wieku średniego tzw. kryzysu wieku średniego, którego przyczyn upatruje się w czynnikach wynikających z rozwoju biologicznego (pojawianie się pierwszych oznak starzenia się, spadek vitalności, zjawisko menopauzy i andropauzy) oraz o podłożu społeczno-kulturowym, związanych ze stagnacją w rozwoju zawodowym, wypełnieniem określonych ról społecznych oraz funkcji opiekuńczo-wychowawczych względem swego potomstwa (syndrom pustego gniazda). W okresie późnej dorosłości (starości) związane są one głównie ze zjawiskiem starczej inwolucji spowodowanej przewagą procesów katabolicznych nad anabolicznymi, zwiększonym ryzykiem pojawiania się chorób utrudniających kontakty z ludźmi, ograniczeniem możliwości poruszania się, przejściem na emeryturę, rentę chorobową (co za tym idzie z pogorszeniem się sytuacji materialnej), poczuciem zależności, nieporadności i nieużyteczności dla otoczenia, poczuciem samotności, ale także osamotnienia oraz z tragicznymi wydarzeniami osobistymi (owdowienie, śmierć rodzeństwa, przyjaćiół). W kryzysach tkwią jednak siły konstruktywne, dynamizujące rozwój jednostki, które mogą przeciwdziałać apatii i stagnacji.

Nie bez znaczenia więc jest tutaj cały dorobek kulturalny rodziny oraz środowiska lokalnego wypracowany przez starsze generacje. Zwyczaje, obyczaje rodziny, zachowania i symbole stanowią te wyznaczniki, bez których rodzina byłaby tylko zbiorem osób zajmujących wspólne pomieszczenie, prowadzących wspólne gospodarstwo, wymieniających usługi, głównie nastawione na zaspokojenie podstawowych potrzeb. Jak uważa L. Dyczewski, rodzina używa przedmiotów i zachowań symbolicznych, ma swoje własne uroczystości, obchodzi po swojemu święta obowiązujące w społeczeństwie, w jakim żyje, pielęgnuje zwyczaje i obyczaje oraz tworzy nowe – stwarzając tym samym „specyficzną atmosferę intymności, tajemniczości, swojskości, odrębności”³⁹. W rodzinie zatem dokonuje się tworzenie, utrwalanie, pielęgnowanie i przekazywanie wytworów zarówno kultury materialno-technicznej, jak

³⁸ D. J. Levinson określa ramy czasowe wieku średniego od 40–45 do 60–65 roku życia, zaś późnej dorosłości (starości) od 60 roku życia.

³⁹ L. Dyczewski, D. Wadowski (red.), *Kultura dnia codziennego i świątecznego w rodzinie*, Lublin 1998, s. 8.

i symbolicznej, kształtowanie zachowań oraz wartości i norm z nich wynikających, którymi ludzie się kierują.

W każdym okresie historycznym (również w epoce dominacji kultury audiowizualnej) rodzina w sensie bytowym warunkuje istnienie i tworzenie kultury⁴⁰. Rodzina motywuje do działania, do twórczości, do działań bezinteresownych na rzecz członków rodziny, do tworzenia tego, co uogólniając nazywamy kulturą⁴¹. Zdaniem A. Kłoskowskiej

dziedzictwo kulturowe, które od dziesiątków tysięcy lat zastaje każda jednostka w momencie swego narodzenia, jest tak rozległe i złożone, że indywidualny wysiłek kulturalny nie zdoła go zrównoważyć nawet w minimalnej części, drogi rozwoju kultury są tak różnorodne, że izolowany osobnik nie ma najmniejszych szans samodzielnego dotarcia do zdobyczy grupowych któregośkolwiek z historycznych społeczeństw (...). Każda jednostka musi być wprowadzona w kulturę swojego społeczeństwa, aby stać się normalnym uczestnikiem grupowego życia⁴².

Przekazywanie treści kulturowych dokonuje się wewnątrz grupy rodzinnej dzięki stosunkom międzyosobowym (więziom emocjonalnym, postawom, osobom znaczącym, wartościom), ale również treści kulturowe przenikają do rodziny poprzez procesy przemian społecznych oraz media. Ważnym więc zadaniem stojącym przed generacją rodziców oraz dziadków jest przekazywanie dziedzictwa kulturowego młodemu pokoleniu. Sprzyja to kształtowaniu w pokoleniu dzieci i młodzieży poczucia tożsamości ze społeczeństwem, w którym żyją – społeczeństwem lokalnym, a także poczucia uczestnictwa w dominującym typie kultury – kulturze popularnej.

Rodzinna edukacja medialna

Nie od razu wie człowiek,
do czego się ma przygotować⁴³

JANUSZ KORCZAK

Odbiór treści medialnych ma głównie charakter odbioru rodzinno-domowego⁴⁴, a zatem odpowiedzialność rodziców i dziadków za kształtowanie prawidłowych relacji dziecko – media jest ogromna. Tym większe jest również wyzwanie stojące przed rodzinną edukacją medialną, edukacją zmierzającą do uzyskiwania przez członków rodziny kompetencji medialnych, które można określić z jednej strony jako umiejętności świadomego, krytycznego odbioru

⁴⁰ J. Turowski, op. cit.

⁴¹ L. Dyczewski, D. Wadowski (red.), op. cit., s. 13.

⁴² A. Kłoskowska, *Kultura masowa*, Warszawa 1965, s. 28.

⁴³ J. Korczak, op. cit., s. 77

⁴⁴ Zobacz m.in. A. Kumor, *W stronę telewizji*, Wrocław 1988; J. Izdebska, *Rodzina, dziecko, telewizja...*

przekazów medialnych, z drugiej zaś jako umiejętności sprawnego posługiwania się mediami jako narzędziami działalności intelektualnej.

Wyniki badań dotyczące wiedzy dziecka o mediach⁴⁵ wskazują, że zanim wkroczy ono w okres adolescencji i zostanie objęte oddziaływaniami edukacyjnymi, posiada już dobrą orientację i samodzielnie zdobytą wiedzę o mediach oraz sposobach ich działania. Wyniki te sugerują, że rodzinna edukacja medialna jest permanentnym, rozpoczynającym się od najmłodszych lat życia dziecka procesem jego przygotowywania do racjonalnego korzystania z mediów elektronicznych, realizowanym w naturalnych sytuacjach życia rodzinnego. Jest to proces opierający się na spontanicznym uczeniu się przez dziecko (głównie poprzez obserwację i zapamiętywanie) wzorów zachowań, wzorów korzystania z mediów obecnych w domu rodzinnym. Z drugiej jednak strony, jak zauważa A. Kołodziejczyk⁴⁶, dziecko, odpowiadając sobie na podstawowe pytania na temat zasad świata mediów, praktycznie pozostaje z tym problemem samo. Uwidacznia się tu potrzeba działań intencjonalnych podejmowanych zarówno w domu, jak i w środowisku pozadomowym, zmierzających do tworzenia sytuacji wychowawczych, dzięki którym dziecko stopniowo, ale systematycznie zdobywa wspomniane już kompetencje medialne. Bez wątpienia więc członkowie rodziny powinni stanowić ważne źródło wiedzy dla dzieci na temat mediów i sposobów korzystania z nich. Poprzez różne formy, metody wychowania rodzinnego, poprzez udzielanie odpowiednich wskazówek, pomocy w trafności oceny medialnych komunikatów czy sytuacji, realizowana jest swoista rodzinna inkulturacja medialna. Istotny jest również wpływ rodziny na konstruowanie i korygowanie powstającej życzeniowej bądź fałszywej wizji rzeczywistości. Kolejna ścieżka rodzinnej edukacji medialnej to uzupełnianie i wyjaśnianie nowych informacji zdobywanych poprzez media i przedstawianie ich we właściwym świetle i proporcjach oraz lokalizowanie mediów jako urządzeń codziennego użytku⁴⁷.

Sądzę, że ważnym etapem rodzinnej edukacji medialnej jest przybliżenie dzieciom przez rodziców i dziadków historii mediów (głównie radia i telewizji) w ich rodzinach. Historia ta powinna zawierać opis sytuacji związanych z pojawieniem się pierwszych urządzeń tego typu w gospodarstwach domowych, klubach, świetlicach, powinna opisywać niepowtarzalną atmosferę podczas wspólnego odbioru audycji radiowych lub programów telewizyjnych. Starsze generacje, odwołując się do przeszłości powinny zapoznać pokolenie młode z funkcjami, jakie media niegdyś pełniły. Ukazanie obecności radia i telewizji w przeszłości rodziców i dziadków uświadomiłoby dzieciom, że urządzenia te nie są wymysłem ostatnich kilku lat, że ich rodzice i dziadkowie również z nich korzystali i czerpali z nich, podobnie jak oni, wielorakie korzyści. Z drugiej zaś strony konieczne wydaje się dzisiaj oswojenie pokolenia średniego i starszego

⁴⁵ M. Przetacznik-Gierowska, op. cit.

⁴⁶ A. Kołodziejczyk, op. cit.

⁴⁷ Ibidem.

z takimi mediami, jak komputer czy Internet. W tym przypadku rolę edukatorów pełnić powinny dzieci i młodzież, które potrafią posługiwać się multimediami. Ich zadaniem byłoby wyjaśnienie rodzicom i dziadkom podstaw funkcjonowania tych urządzeń, możliwości ich wykorzystywania, podstawowej obsługi. Jest to przykład realizacji kultury prefiguratywnej.

Zadania rodzinnej edukacji medialnej

Teraz już wiem, teraz już znam, teraz już umiem,
już się nie boję, już nie jest dla mnie tajemnicą⁴⁸

JANUSZ KORCZAK

Rodzina powinna tworzyć takie warunki i sytuacje, które sprzyjałyby realizacji zadań stojących przed rodzinną edukacją medialną, zmierzające przede wszystkim do kształtowania przez dziecko postawy selektywnego wyboru oraz aktywnego i krytycznego odbioru treści przekazów medialnych. Pokolenie rodziców (ale również i dziadków) powinno wyrabiać w dziecku umiejętność rozumienia i interpretacji odbieranych treści przekazów medialnych i multimedialnych⁴⁹. Naturalne jest, że wymaga to od dorosłych należytej troski o racjonalny wymiar czasu, częstotliwość, porę odbioru przekazów medialnych, rodzaj i ich tematykę. Często jednak zdarza się, że zarówno rodzice, jak i dziadkowie ze względu na zmęczenie, brak czasu, zaabsorbowanie problemami codzienności nie kontrolują w sposób wystarczający poczynañ medialnych pokolenia dzieci i młodzieży, a wielu z nich nie widzi potrzeby specjalnego przygotowywania dzieci do odbioru telewizji, korzystania z radia bądź z multimediów. Dorosłe generacje w sporadycznych przypadkach (częściej rodzice) są zainteresowane funkcjonowaniem mediów elektronicznych w ich rodzinach. Ich poziom kompetencji medialnych na ogół jest niski (o czym świadczy liczba rodziców i dziadków korzystających z komputera i Internetu), dlatego też nie stanowią oni wsparcia, pomocy dla swych dzieci i wnuków w uzyskiwaniu kompetencji medialnych związanych z korzystaniem z multimediów. Jest to sytuacja dość trudna dla dziecka, ponieważ punkt wyjścia w kształtowaniu postaw wobec uczestnictwa w kulturze audiowizualnej uwarunkowany jest wzorami korzystania z mediów dostępnymi w jego najbliższym środowisku, prezentowanymi przez pokolenie rodziców i dziadków. Należy zatem podejmować wysiłek edukacyjny, który służyć będzie wyrabianiu zdolności umiejętnego i świadomego korzystania z mediów elektronicznych i multimediów. Należy pamiętać, że odbiór treści medialnych ma głównie cha-

⁴⁸ J. Korczak, op. cit., s. 76.

⁴⁹ Por. B. Siemieniecki (red.), op. cit.; J. Izdebska, Dziecko w świecie mediów elektronicznych. Teoria, badania, edukacja medialna, Białystok 2007; J. Gajda, S. Juszczyk, B. Siemieniecki, K. Wenta, op. cit.; W. Strykowski (red.), op. cit.; S. Juszczyk, I. Polewczyk (red.), Media wobec wielorakich potrzeb dziecka, Toruń 2006.

rakter odbioru rodzinno-domowego⁵⁰, tym większa więc jest odpowiedzialność rodziców, dziadków za kształtowanie prawidłowych relacji dziecko – media. Zarówno rodzice, jak i dziadkowie nie mogą pozostawać obojętni wobec tego, czego słuchają i co oglądają ich dzieci i wnuki, tym bardziej że w odniesieniu do dzieci najmłodszych doświadczenia medialne mają na ogół charakter przypadkowy i nieuporządkowany. Z tego też względu rola starszych generacji we wzmacnianiu pozytywnych oddziaływań mediów lub neutralizowaniu negatywnych jest nieoceniona. Nieracjonalne i nadmierne korzystanie z mediów elektronicznych przez domowników redukuje czas poświęcony na rozmowy, czytanie książek, wspólne „twórcze przebywanie”. Taka sytuacja wydaje się niezwykle groźna dla kontaktów emocjonalnych między poszczególnymi generacjami, ich kontaktów społecznych oraz funkcjonowania wychowawczego rodziny. Za niezbędne uznać więc należy działania zmierzające do uświadamiania rodzicom i dziadkom znaczenia właściwego – roztropnego i wybiórczego – korzystania z oferty programowej telewizji i innych mediów elektronicznych oraz zagadnień związanych z kształtowaniem pożądanych postaw względem odbieranych przekazów medialnych i multimedialnych⁵¹.

Uważam, że jednym z podstawowych elementów realizacji rodzinnej edukacji medialnej jest wspólny wybór określonych przekazów medialnych i odbieranych treści. Można wykorzystać w tym celu na przykład siatkę programów telewizyjnych zamieszczanych w większości popularnych gazet. Ważne jest, aby razem z dzieckiem wspólnie omawiać ich zawartość, wyjaśnić znaczenie symboli określających kolorem i liczbą minimalny wiek osób, do których dany przekaz jest kierowany, typ przekazów, czas ich trwania i inne szczegóły. Uczy to świadomego wyboru określonych przekazów medialnych na podstawie jasnych kryteriów. Zarówno rodzice, jak i dziadkowie powinni inicjować dialog ze swoimi dziećmi, wnukami, uczyć stawiania pytań, poszukiwania odpowiedzi, wymiany opinii, poglądów, ukierunkowywać proces recepcji treści przekazów medialnych. Podkreślić należy doniosłość wspólnych rozmów, dyskusji, wyjaśnień niezrozumiałych pojęć, sytuacji, ponieważ niejednokrotnie treści odbierane przez najmłodszych stają się dla nich źródłem lęku, obaw o bezpieczeństwo rodziny, o przyszłość. Wysoki stopień nasycenia obrazów medialnych przemocą, agresją, zabójstwami, erotyką wymaga od starszych generacji podjęcia aktywności w kierunku kształtowania umiejętności właściwego odczytywania tego typu obrazów i nadawania im precyzyjnych znaczeń. Istotne jest zatem, aby osoby dorosłe wyjaśniały sens ukazywanych na ekranie scen, sposobich interpretacji, relacji między światem rzeczywistym a światem obrazów. Jak twierdzi J. Izdebska, jest to ważne wyzwanie edukacyjne, zważywszy że wraz z zastosowaniem technik cyfrowych obrazy w coraz większym stopniu będą efektem montażu komputerowego⁵². Ucząc dzieci korzystania

⁵⁰ Por. A. Kumor, op. cit.; J. Izdebska, Rodzina, dziecko, telewizja...

⁵¹ J. Kwiek, Kto się boi „Miasteczka South Park”? „Edukacja Medialna” 2000, nr 4.

⁵² J. Izdebska, Dzieckow w świecie mediów elektronicznych. Teoria, badania...

z telewizji i innych mediów elektronicznych, trzeba też z nimi rozmawiać, wspólnie dokonywać wyboru programów, wspólnie podejmować decyzje, czuwać i dyskretnie kontrolować, być obecnym w ich codziennym obcowaniu z mediami.

Literatura przedmiotu nie dostarcza gotowych wskazówek, instrukcji dotyczących kształcenia przez media i do mediów. Można jedynie wskazać na pewne zasady, reguły, które mogłyby wspierać rodziców i dziadków w wypracowaniu własnego stylu wychowania w kontekście miejsca i roli mediów w życiu dziecka i całej rodziny⁵³. Dotyczyłyby one poznania motywów, powodów, dla których dzieci korzystają z poszczególnych mediów obecnych w domu, ustalenia planu dnia, wymiaru czasu poświęcanego mediom, konsekwentnego stosowania zasady „najpierw obowiązki, a potem telewizja, komputer, Internet”, a także wspólnego odbioru przekazów medialnych i multimedialnych, zachowania w trakcie odbioru, odtwarzania, przeżywania, wzajemnego opowiadania odbieranych treści. Podstawowym jednak narzędziem edukacji jest podjęcie relacji bezpośredniej – otwartej, szczerzej rozmowy o wszystkim i na każdy temat. Ważne jest, aby we wspólnej rozmowie rodzice, dziadkowie i dzieci potrafili dostrzegać zarówno zalety, jak i wady określonych przekazów medialnych bądź multimedialnych, z których korzystają.

Dorośli powinni interesować się również tym, co dziecko robi przy komputerze, w Internecie. Tylko nieliczni rodzice wiedzą, w jakie gry komputerowe gra ich dziecko, jakie strony internetowe odwiedza. Dziadkowie nie posiadają orientacji w tym obszarze. Rodzice i dziadkowie powinni zatem wspólnie z dziećmi ustalić zasady, z jakich gier dzieci mogą korzystać, a które z gier są dla nich niedozwolone i dlaczego. Przede wszystkim zaś rodzice i dziadkowie powinni dawać dzieciom i młodzieży dobry przykład swym rozsądnym i wybiórczym korzystaniem z różnych mediów elektronicznych⁵⁴.

Osobną kategorię stanowi problematyka korzystania przez dzieci i młodzież z Internetu. W dobie wielu powszechnie znanych niebezpieczeństw i pułapek czyhających w Internecie rodzice, również dziadkowie, powinni zwrócić dziecku szczególną uwagę na przestrzeganie zasad bezpiecznego poruszania się w sieci WWW: posługiwania się tzw. nickiem (pseudonimem sieciowym), nieujawniania jakichkolwiek informacji osobistych dotyczących wieku, adresu, numeru telefonu etc., zakazu spotykania się z osobami poznanymi w sieci bez wiedzy dorosłych członków rodziny⁵⁵. W skrajnych przypadkach dorośli mogą zainstalować oprogramowanie blokujące dostęp do treści niepożądanych.

Przedstawione wyżej drogi realizacji rodzinnej edukacji medialnej ilustrują, w jaki sposób nieformalne sytuacje wewnątrzrodzinne w kontekście korzystania

⁵³ J. Anderson, R. Wilkins, *Żegnaj telewizorku: jak nauczyć swoją rodzinę rozsądnie korzystać z telewizora, gier komputerowych i Internetu*, Warszawa 2000.

⁵⁴ M. Więczkowska, *Komputer w rodzinie – wyzwaniem dla edukacji medialnej*, „Edukacja Zdrowotna” 2006, nr 4.

⁵⁵ www.microsoft.com/poland/athome/security/children/kidsonlinetips.

domowników z mediów elektronicznych przyczyniają się do zdobywania wiedzy medialnej i kompetencji medialnych. W realizacji zadań edukacji medialnej współczesna rodzina wiejska powinna jednak być wspomagana przez inne instytucje środowiskowe, takie jak: szkoła, stowarzyszenia społeczne, środowiskowe instytucje pozaszkolne, Kościół. Również media drukowane, organizowane kursy, szkolenia, pogadanki, ale także telewizja, radio, strony internetowe, poradniki, książki specjalistyczne powinny dostarczać odpowiedniej, fachowej, a czasami poradnikowej wiedzy dotyczącej mediów i sposobów korzystania z nich. Widoczna jest tu zatem potrzeba działań intencjonalnych podejmowanych zarówno w domu, jak i w środowisku pozadomowym, zmierzających do tworzenia sytuacji wychowawczych, dzięki którym dziecko stopniowo, ale systematycznie zdobywa kompetencje medialne⁵⁶. Członkowie rodziny poprzez różne formy, metody wychowania rodzinnego, poprzez udzielanie odpowiednich wskazówek, pomocy w trafności oceny medialnych komunikatów czy sytuacji realizują wobec siebie rodzinną inkulturację medialną. Efekt podejmowanych wysiłków edukacyjnych ma na celu wskazanie, w jaki sposób można być podmiotem, a nie tylko przedmiotem działalności medialnej. Jest to zadanie niezmiernie trudne w wiejskiej rodzinie wielopokoleniowej, ale w obliczu cywilizacji XXI wieku – konieczne.

W uzupełnieniu powyższych argumentów właściwe wydają się słowa Papieża Jana Pawła II, który uważał, że ludzie starsi, dzięki swej dojrzałości i doświadczeniu, mogą udzielać młodym rad i cennych pouczeń. Kruchość ludzkiego istnienia, w sposób najbardziej wyrazisty ujawniająca się w starszym wieku, staje się w tej perspektywie przypomnieniem o wzajemnej zależności i nieodzownej solidarności między różnymi pokoleniami, jako że każdy człowiek potrzebuje innych i wzbogaca się dzięki darom i charyzmatom wszystkich⁵⁷.

A zatem, przy całej atrakcyjności treści przekazywanych przez media elektroniczne, pomimo dewaluacji pozycji i wartości pokolenia starszego, generacja ta nadal stanowi cenne źródło wiedzy i ważny element w socjalizacji i wychowaniu młodego pokolenia.

Bibliografia

- Anderson J., Wilkins R., Żegnaj telewizorku: jak nauczyć swoją rodzinę rozsądnie korzystać z telewizora, gier komputerowych i Internetu, Warszawa 2000.
Czerkawska O., Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii, Łódź 2000.
De Kerckhove D., Powłoka kultury. Odkrywanie nowej elektronicznej rzeczywistości, Warszawa 1996.
Dubas E., Rozwój jako kategoria pojęciowa andragogiki, „Oświata Dorosłych” 1987, nr 10.

⁵⁶ A. Kołodziejczyk, op. cit.

⁵⁷ Jan Paweł II, List do moich braci i siostr – ludzi w podeszłym wieku, Watykan 1999, n. 10.

- Dyczewski L., Wadowski D. (red.), *Kultura dnia codziennego i świątecznego w rodzinie*, Lublin 1998.
- Furmanek M., *Media i multimedia jako środowisko edukacyjno-wychowawcze dziecka*, [w:] J. Izdebska, T. Sosnowski (red.), *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*, t. 2, *Komputer i Internet w życiu dziecka i obraz jego dzieciństwa*, Białystok 2005.
- Gajda J., Juszczyk S., Siemieniecki B., Wenta K., *Edukacja medialna*, Toruń 2003.
- Izdebska J. (red.), *Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym. Wybrane zagadnienia i źródła z pedagogiki społecznej*, Białystok 2003.
- Izdebska J., *Dziecko w świecie mediów elektronicznych – relacje o charakterze pośrednim*, [w:] J. Izdebska (red.), *Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym. Wybrane zagadnienia i źródła z pedagogiki społecznej*, Białystok 2003.
- Izdebska J., *Dziecko w świecie mediów elektronicznych. Teoria, badania, edukacja medialna*, Białystok 2007.
- Izdebska J., *Rodzina, dziecko, telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*, Białystok 1996.
- Izdebska J., *Rola mass mediów w kształtowaniu przez dziecko obrazu świata*, [w:] W. Strykowski (red.), *Media a edukacja*, Poznań 2000.
- Jakubowski W., *Edukacja i kultura popularna*, Kraków 2001.
- Jan Paweł II, *List do moich braci i sióstr – ludzi w podeszłym wieku*, Watykan 1999, n. 10.
- Juszczyk S. (red.), *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, Toruń 2002.
- Juszczyk S., *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*, Katowice 2000.
- Juszczyk S., Polewczuk I. (red.), *Media wobec wielorakich potrzeb dziecka*, Toruń 2006.
- Kawula S., *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Toruń 1999.
- Kłoskowska A., *Kultura masowa*, Warszawa 1965.
- Kołodziejczyk A., *Kiedy dziecko rozpoczyna edukację medialną?* [w:] M. Sokołowski (red.), *Edukacja medialna. Nowa generacja pytań i obszarów badawczych*, Olsztyn 2004.
- Korczak J., *Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1958.
- Kumor A., *W stronę telewizora*, Wrocław 1988.
- Kwieciński Z., *Wizja przyszłości a zmiany w edukacji*, [w:] W. Strykowski (red.), *Media a edukacja*, Poznań 1998.
- Kwiek J., *Kto się boi „Miasteczka South Park”? „Edukacja Medialna” 2000, nr 4.*
- Lisowska-Magdziarz M., *Wyzwania i dylematy pedagogiki medialnej*, [w:] M. Sokołowski (red.), *Wyzwania pedagogiki medialnej. Nowe perspektywy XXI wieku*, Olsztyn 2001.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 2000.
- Mrozowski M., *Między manipulacją a poznaniem – człowiek w świecie mass mediów*, Warszawa 1991.
- Osmańska-Furmanek W., *Komputer jako medium w procesie edukacji całościowej*, [w:] S. Juszczyk (red.), *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, Toruń 2002.
- Pogorzelska S., *Telewizyjno-internetowy domocentryzm w uczestnictwie młodzieży z kulturze – refleksje pedagogiczne*, „Zeszyty Naukowe WSSM” 2005, nr 12.
- Przećławska A. (red.), *Nastolatki i kultura w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 2000.
- Przećławska A. (red.), *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, Warszawa 1996.
- Przećławska A., *Przestrzeń życia człowieka, między perspektywą mikro a makro*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1998, nr 1.
- Przećławska A., Theiss W. (red.), *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*, Warszawa 1999.
- Przetacznik-Gierowska M., *Nauczanie i wychowanie a rozwój jednostki*, [w:] Z. Włodarski (red.), *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1994.
- Siciński A., *Spółczesność informacyjna – próba nazwania naszych czasów*, [w:] J. Lubasz (red.), *W drodze do społeczeństwa informacyjnego*, Warszawa 1999.
- Siemieniecki B. (red.), *Pedagogika medialna*, t. 1–2, Warszawa 2007.

- Smereczyńska M. W., Rodziny wielopokoleniowe w centrum uwagi czy poza marginesem? [w:] J. A. Markowska (red.), W kręgu rodziny dawniej i dziś, Białystok 2000.
- Sokołowski M., Media, edukacja, globalizacja, [w:] M. Sokołowski (red.), Media i edukacja w globalizującym się świecie. Teoria – praktyka – oddziaływanie, Olsztyn 2003.
- Sokołowski M., Media wobec kulturowych przemian współczesności, Olsztyn 2003.
- Strykowski W. (red.), Media a edukacja, Poznań 2000.
- Turoś L., Andragogika ogólna, Warszawa 1999.
- Turowski J., Rola rodziny w kształtowaniu kultury. Właściwości strukturalne rodziny i jej zagrożenia, [w:] L. Dyczewski (red.), Kultura dnia codziennego i świątecznego w rodzinie, Lublin 1998.
- Więzkowska M., Komputer w rodzinie – wyzwaniem dla edukacji medialnej, „Edukacja Zdrowotna” 2006, nr 4.
- www.microsoft.com/poland/athome/security/children/kidsonlinetips.

Przemysław Paweł Grzybowski

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy



Prawidła życia. Podwórko, ogród i...

O samym tylko podwórzu można długą historię napisać.
Inaczej tu jest rano i wieczorem, inaczej w dzień powsze-
dni i w święto, inaczej w zimie i w lecie¹.

JANUSZ KORCZAK

Studenci czwartego roku pedagogiki poproszeni o refleksję nad lekturą Korczakowskich Prawideł życia i zawartych w nich rozważań na temat podwórka i ogrodu, zgodzili się co do jednego:

Dzisiaj nie ma już takich ogrodów i podwórek – no, przynajmniej w miastach, a i dzieci zapewne mają inne oczekiwania. Choć z drugiej strony, pewnie fajnie by było powrócić do tych miejsc i je edukacyjnie zagospodarować, może jakoś przywrócić do życia, bo czasem wystarczy ruszyć się sprzed komputera i pokazać, że za... iście można się bawić w namiocie z koca i patyków. Tylko komu u nas by się chciało?

Ta niewątpliwie pesymistyczna opinia wyrażona przez przyszłych wychowawców świadczy o niezbyt zachęcającym potocznym obrazie edukacji w kontekście podwórkowo-ogrodowym. Tymczasem miejsca te pełne są edukacyjnych możliwości, wręcz wyzwań, stanowiących przedmiot zainteresowania na przykład wychowawców amatorów nawiązujących między innymi do ideałów korczakowskich. Warto więc powrócić do tekstu prawideł i stwierdzić, że mimo aktualności jego ogólnej idei o wadze podwórka i ogrodu w rozwoju dziecka (zwłaszcza w socjalizacji i inkulturacji), zmiany cywilizacyjne, które dokonały się od momentu napisania Prawideł życia, wprowadzają do nich nowe wątki, a w refleksji pedagogicznej przybyło interesujących problemów.

Podwórko, ogród – wczoraj i dziś...

Oto pierwszy ciepły dzień wiosenny. Wybiegły dzieci z całego domu i ćwierkają wesoło jak jaskółki, kiedy przylecą z dalekich krajów i rozglądają się cieka-

¹J. Korczak, Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży, Warszawa 1988, s. 27.

wie, co się zmieniło. Białe po długiej zimie, gdy mało było słońca. Jeszcze onieśmielone².

Dla wielu dzieci podwórko nie jest już miejscem tak interesującym jak w czasach J. Korczaka, a przynajmniej nie stanowi głównego celu wypraw w poszukiwaniu rozrywki i kontaktu z rówieśnikami. Większość dzieci i młodzieży także późną jesienią i zimą prowadzi aktywny tryb życia, bowiem o ile nawet nie jest zaangażowana w prace domowe lub obowiązkowe zajęcia szkolne (na drugą zmianę albo korepetycje), uniemożliwiającej zabawę na dworze, to miewa zajęcia pozalekcyjne dla przyjemności: nieformalne lub formalne – np. rozmaite koła zainteresowań, wyjścia na basen lub do kina czy tak pospolite rozrywki jak oglądanie telewizji albo zabawa przy komputerze. Podwórko, zwłaszcza dla dzieci z blokowisk, jest miejscem, przez które się przede wszystkim przechodzi, nawet tylko w drodze do szkoły i sklepu, samochodu, na przystanek autobusowy, do koleżanki itp. Pozostawanie na nim, celem odkrywania nowości, wydaje się już nie tak atrakcyjne jak kiedyś, zwłaszcza w oczach dzieci w wieku szkolnym, dla których jest to już przestrzeń oswojona. Miłośnicy ruchu na świeżym powietrzu mają swe atrakcyjne miejsca poza podwórkiem: chodnik lub parking, po którym można jeździć na rolkach lub desce (choć tu niewątpliwie można mówić o wzajemnym przenikaniu się z podwórkiem, którego granice są płynne), boiska wraz ze sportową infrastrukturą (np. skałki, tory przeszkód), ba – nawet pełne atrakcji korytarze hipermarketów. Ogród (także w postaci działki rekreacyjnej) to zwykle przestrzeń odległa, położona daleko od domu, bowiem skrawków ogrodzonych trawników w większości przypadków nie sposób nazwać ogrodami.

Inne są podwórka wsi, miasteczek i miast, inne, gdy otoczone ze wszystkich stron wysokimi murami, i inne, gdy dom drewniany i parkan, inne są podwórka ulic bogatych, inne biednego przedmieścia. W domach bogatych nie wolno się nawet bawić na podwórku. Zresztą rodzice nie pozwalają schodzić, boją się kurzu i złęgotowarzystwa³.

Zróźnicowanie współczesnych podwórek i ogrodów jest podobne jak przed laty. Inne są bowiem podwórka adamskich kamienic, inne wiejskich gospodarstw, inne te w otwartych blokowiskach, inne wielkomiejskie i małomiasteczkowe – wyraźne różnice są widoczne zwłaszcza tam, gdzie swoje piętno odcisnęło na ich użytkownikach bezrobocie i zróźnicowanie kulturowe⁴. Gdzieś tam podwórka przenikają się ze szkolnymi boiskami dzięki możliwości wejścia na teren szkoły po godzinach lekcyjnych. Nie brakuje też swoistych gett dla współczesnych dzieci salonu⁵, którymi są podwórka na luksusowych

² Ibidem, s. 27.

³ Ibidem, s. 27–28.

⁴ Zob. np. J. J. Dobrzycki, Dawne dziedzińce i podwórza Krakowa w rysunkach Leona Getza, Kraków 1958.

⁵ Zob. J. Korczak, Dzieckosalonu, Kraków 1927.

osiedlach za płotami, zwykle z bogatym placem zabaw lub nawet z basenem. Dostępu do nich strzegą kamery monitoringu, agencje ochroniarskie i metalowe siatki. Ogród zwykle zastępuje tu trawnik i klomby, oczywiście z tablicą „Nie deptać trawników!”. Obawy rodziców są jednak podobne jak kiedyś. Bywają też nowości, zapewne trudne do wyobrażenia w czasach J. Korczaka: podwórka bez dzieci, nawet całe wspólnoty mieszkaniowe, w których posiadanie dzieci lub ich przyprowadzanie jest zabronione, by w ten sposób chronić spokój dorosłych.

Ważną osobą podwórka jest stróż, inaczej dozorca⁶.

Dzisiaj stróż strzegący bramy i dbający o porządek posesji to rzadkość. Wielość form własności budynków (prywatne, spółdzielcze, wspólnotowe w rozmaitych odmianach) wiąże się ze zróżnicowaniem instytucji stróża, która najczęściej znajduje się w gestii administratora osiedla, stanowi formę sąsiedzkiego porozumienia mieszkańców, domenę pracy wyspecjalizowanej agencji lub nie istnieje w ogóle. W blokowiskach funkcję archaicznych jegomościów z miotłą w dłoniach przeganiających dzieci z trawnika przejęły niektóre sprzątaczkі, jednak często ich wysiłek jest syzyfowy, bowiem nawet poniekąd dorośli nie przywiązują wagi do wspólnej własności, nie zaprzatając sobie głowy wydeptaną trawą czy szybą wybitą w piwnicy, podchodząc do problemu na zasadzie „płacę czynsz, to wymagam”, „ktoś za to bierze pieniądze, więc niech posprząta i zreperuje”. Poza tym zauważalny jest upadek autorytetu dorosłych i w związku z tym pewnie wielu współczesnych dozorców (kimkolwiek są) – czasem ze strachu przed zemstą młodocianych wandalі albo ich rodziców, wobec groźby utraty pracy – woli udawać, że pewnych spraw nie zauważa. No, chyba że funkcję dozorcę pełni umundurowany strażnik, uzbrojony w paralizator i pałkę – takiego boją się nawet rodzice.

Czasem wystarczy jeden, gdy stanie się dowódcą bandy. Ani stróż, ani właściciele sklepików, ani mieszkańcy domu nie mają spokoju: nie wiadomo, co do głowy mu strzeli. (...) Z takich chłopców częstowyrastają pijacy i awanturnicy; nie jeden ginie młodo⁷.

Współczesne zjawiska patologii wśród dzieci i młodzieży, potocznie kojarzone są z masowym występowaniem podkultur⁸. Blokersów⁹ oraz inne odmiany współczesnych barbarzyńców potocznie utożsamia się z mafią, a wśród dorosłych przerażenie budzi fakt, że do ich grona coraz częściej zaliczają się

⁶ J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 28.

⁷ *Ibidem*, s. 28.

⁸ Szerzej na ten temat: B. Fatyga, *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*, Warszawa 2005.

⁹ Mało kto zdaje sobie sprawę, że kategorię pojęciową „bloker” określającą mieszkańca blokowiska, już w 1969 roku wprowadził do polskiej literatury Edmund Niziurski w wielokrotnie wznowianej powieści dla dzieci i młodzieży *Siódme wtajemniczenie* (pierwotny tytuł *Twierdza Persil*), będącej dziś lekturą w gimnazjum (E. Niziurski, *Siódme wtajemniczenie*, Katowice 1969).

agresywne w słowach i zachowaniu dziewczęta. Pijaństwo i awanturnictwo to już nie tylko domena starszych. Podwórkowe i ogrodowe zakamarki bywają niestety miejscami narkotyzowania się, wymuszeń, pobić, a nawet dziecięcej prostytucji¹⁰.

Wydaje się dziwne – dom jest przecie wielki i mocny – co tu można zepsuć? A przecież można. Kawałkiem żelaza tłuką w ścianę i mur (tynk) odbijają albo brudzą i rysują¹¹.

Oprócz tradycyjnych, także w czasach Korczaka, problemów z dewastacją domów oraz podwórek przez dzieci i młodzież występują dziś zjawiska kultury masowej, jak choćby graffiti związane z kulturą hip-hop¹², trudne do usunięcia i będące przekleństwem dorosłych wlepki czy guma do żucia. Jakże niewinnie wyglądają wobec nich jeszcze spotykane tablice z napisem „Zakaz odbijania piłki o ścianę”.

Więc nic dziwnego, że dozorca (...) wszystkich nazywa łobuzami i obje pierwszego, który mu się nawinął i nie zdążył uciec¹³.

Ze względu na rozwój praw dziecka, zjawisko (o)bicia dzieci w miejscach publicznych jest rzadziej spotykane niż w czasach powstania Prawideł życia¹⁴. Istnieją prawa nakazujące nietykalność fizyczną dzieci, a na ich straży oprócz policji stoją wyspecjalizowane instytucje, np. Rzecznik Praw Dziecka.

Teraz jest coraz więcej ogrodów i parków. Dawniej tego nie było, w bramie ogrodu stał policjant i nie wpuszczał dzieci biednie ubranych. Dawniej ogrody były dla zamożnych i bogatych, i nawet nie bardzo dla dzieci. Nie było boisk i placów, nie wolno było grać w piłkę na wąskich alejach¹⁵.

Współcześnie ogród czy park to już nie tylko skrawek zieleni przy domu lub oaza w centrum miasta¹⁶. Dzięki wzrostowi świadomości ekologicznej coraz częściej postrzega się je jako miejsce edukacji¹⁷, zaś idea zielonej szkoły,

¹⁰ Szerzej na ten temat: J. Kurzępa, *Młodzież pogranicza. Świnki – czyli o prostytucji nieletnich*, Kraków 2005.

¹¹ J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 28.

¹² Szerzej na ten temat: N. Gane, *Świat graffiti – sztuka ulicy z pięciu kontynentów*, Warszawa 2008.

¹³ J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 29.

¹⁴ Szerzej na ten temat: J. Bińczycka (red.), *Humaniści o prawach dziecka*, Kraków 2000.

¹⁵ J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 29.

¹⁶ Szerzej na ten temat: W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Kraków 1996, s. 779–781.

¹⁷ Szerzej na ten temat: M. Jarocka, M. Pedryc-Wrona, *Ogród szkolny jako element kształcenia biologicznego i ekologicznego młodzieży szkolnej – materiały pomocnicze dla nauczycieli biologii szkół podstawowych i średnich*. Lublin 1989; J. P. Sawiński, *Ogród szkolny w nauczaniu środowiska społeczno-przyrodniczego*, Warszawa 1991; J. P. Sawiński, *Znaczenie i wykorzystywanie ogrodu szkolnego w nauczaniu środowiska społeczno-przyrodniczego*, Koszalin 1990; J. Torowska, *Zabytkowe parki Krakowa jako ośrodki wychowania*, [w:] K. Baranowicz (red.), *Pedagogika alternatywna. Dylematy praktyki*, Łódź – Kraków 1995, s. 137–143.

czyli szkoły w kontakcie z naturą, nie jest już tylko pustym hasłem. Charakterystycznym elementem wielkomiejskiej rzeczywistości, mającym rekompensować zawłaszczanie powierzchni zielonych pod budownictwo, stały się ogrody działkowe, które dla wielu rodzin nadal są ulubionym miejscem spędzania wolnego czasu. Dzięki rozwojowi motoryzacji wyjazd na popołudnie czy cały weekend za miasto nie stanowi już tak wielkiego przedsięwzięcia, jak jeszcze kilkanaście lat temu, więc moda na spędzanie wolnego czasu na łonie natury (w lesie, na kąpieliskach, w naturalnych parkach rozrywki czy na szlakach turystycznych – choćby pod parasolem przy grillu lub na skałkach do wspinaczki) nie jest czymś wyjątkowym. Za to wyjątkowym, z pewnością nieznanym Korczakowi, elementem rzeczywistości, który interesuje tylko najmniejsze dzieci, są ogrodowe krasnale będące swoistym symbolem kiczu we współczesnych sztukach dekoracyjnych¹⁸.

Już za granicą są w ogrodach ławki wygodne dla młodszych, są placzki dla dzieci, które zabłądziły¹⁹.

Współczesne ogrody to już nie tylko warzywniki czy sady, których głównym przeznaczeniem jest przydomowa produkcja żywności. Od czasu powstania pierwszych ogrodów jordanowskich²⁰ zmieniło się wiele. Nadanie ogrodom i parkom funkcji rozrywkowej sprawiło, że tworzone są z myślą o całych rodzinach. To często doskonale zaprojektowane place zabaw, z personelem i imprezami, których zadaniem jest dostarczanie przyjemności odwiedzającym, oczywiście za odpowiednią opłatą. To sprawia, że można mówić o nierównym dostępie do miejsc tego rodzaju, bowiem nie każdego stać na dojazd czy na wykupienie biletu, zwłaszcza rodziny wiejskie i wielodzietne, dla których wyprawa do parku rozrywki to poważne przedsięwzięcie. Niektóre dzieci, nawet wbrew woli rodziców i bez ich wiedzy, wyłudzą lub wymuszają pieniądze od przechodniów, by móc skorzystać z salonu gier czy kręgielni. Swoistym odpowiednikiem ogrodu zabaw stały się hipermarkety. Wszystko to wiąże się z radykalnymi przemianami modelu spędzania czasu wolnego zarówno przez dzieci, jak i dorosłych²¹.

Dopiero gdy ktoś ma własny zegar, uczy się powoli i nie bez trudu, po czym poznaje się czas, który ucieka. (...) Przecież nie można co pięć minut podchodzić do kogoś i pytać się, która godzina. (...) Może dlatego chłopcy tak bardzo pragną mieć własny zegarek²².

¹⁸ Patrz: T. Thorne, Słownik pojęć kultury postmodernistycznej. Mody, kultury, fascynacje, Warszawa 1995, s. 167.

¹⁹ J. Korczak, Prawidła życia..., s. 30.

²⁰ Szerzej na ten temat: I. Chmieleńska (red.), Ogród jordanowski, Warszawa 1961.

²¹ Szerzej na ten temat: M. Czerepaniak-Walczak, Wychowanie do czasu wolnego: poszukiwanie miejsca dla homo ludens w świecie homo faber, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty – interdyscyplinarne ujęcie, Gdańsk 2007, t. 2, s. 303–324.

²² J. Korczak, Prawidła życia..., s. 30.

Dzisiaj prawie każde dziecko ma zegarek, a nawet inne przedmioty pokazujące czas, z których dorośli nie potrafią korzystać. Posiadanie określonego modelu telefonu komórkowego czy odtwarzacza plików MP3 stanowi przedmiot marzeń i rywalizacji między dziećmi, a wielu dorosłych nieobeznanych z nowinkami technicznymi ma trudności ze zrozumieniem kolejnych mód i opanowaniem funkcji nowinek technicznych. Dziecięce pragnienia mają z pewnością taką samą moc jak kiedyś – zmienił się tylko ich przedmiot.

Sfera teorii – od pedagogiki miejsca do pedagogiki przestrzeni...

Podwórko i ogród, bez względu na położenie, wielkość, charakter i współtworzące je elementy (lub te w nich nieobecne), to miejsca i przestrzenie o określonych cechach. Kiedy tylko są, stanowią wyłącznie dowód podjęcia próby wtłoczenia natury w kulturowe ramy, poprzez nadanie sensu i wartości miejscu oraz przestrzeni²³. Miejsca są zaś przede wszystkim „ludzkie” – pisze Maria Mendel – a to znaczy, że „(...) nie istnieją bez znaczeń, jakie im nadajemy. Jednocześnie i my nie istniejemy bez miejsc, bez znaczących, które je budują. Człowiek i miejsce, miejsce i człowiek układają się w relacje”²⁴. Aleksander Nalaskowski w podobnym kontekście dodaje jeszcze:

Rozważania o człowieku spowitym niejako w przestrzeń i o jego relacjach z ową przestrzenią przybierają różne kształty, ogniskują się w odmiennych nieco miejscach. Wszystkie one są z punktu widzenia badacza bezcenne i wiele wnoszą do naszej wiedzy o człowieku²⁵.

Skoro tak, to dlaczego w literaturze pedagogicznej poświęca się podwórkom i ogrodom tak mało uwagi? Najczęściej pisze się o domu, o budynkach szkolnych, o korytarzach, o wystroju sal, o zakamarkach, o ławkach itp. Przestrzenie podwórek i ogrodów, jako wszechobecne i plastyczne (tj. możliwe do kształtowania) środowiska edukacji, wydają się zapoznane. Być może są zbyt oczywiste, być może są już trochę *passé*, być może to teren do powtórnego odkrycia w badaniach pedagogicznych, być może ich charakter jest zbyt skomplikowany i nie da się rozrysować, ująć w metodologiczne schematy bez sztucznych rozgraniczeń. Z pewnością podwórka i ogrody stanowią – do słownie i w przenośni – kategorie pograniczne, znajdując się na styku dróg,

²³ Szerzej na ten temat: A. Wallis, *Socjologia przestrzeni*, Warszawa 1990; A. Wallis, *Socjologia i kształtowanie przestrzeni*, Warszawa 1971; E. Rewers (red.), *Przestrzeń, filozofia i architektura*, Poznań 1999.

²⁴ M. Mendel, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław 2006, s. 32.

²⁵ A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002, s. 10.

miejsz zamieszkania, placówek opiekuńczo-wychowawczych i innych obiektów składających się na małe ojczyzny, w związku z czym przenikają się w nich, nakładają, współistnieją elementy różnych światów.

Pedagogikę miejsca tworzy odkrywany wraz z ontologicznym myśleniem o miejscu, bezmiar możliwości edukacyjnych. (...) Można zatem powiedzieć, że miejsce wychowuje i utożsamia je z wychowaniem, rozumieć je podmiotowo i mówić o „miejscu wychowującym”²⁶.

Podwórko i ogród – nieobecny dyskurs w raczkującej poddyscyplinie...

Sfera praktyki – od pedagogiki podwórkowej do pedagogiki ulicznej...

Podwórka i ogrody ze względu na swój charakter, są przede wszystkim miejscami zabaw, przestrzenią spędzania czasu wolnego. W takim też kontekście opowiadają o nich Janusz Korczak w *Kiedy znów będę mały*²⁷, Halina Górska w *Drugiej bramie*²⁸ czy Aleksander Kamiński w *Antku Cwaniaku*²⁹. Takie podejście występuje w swoistych poradnikach metodycznych zabawy³⁰.

W ramach pedagogiki czasu wolnego istnieje nurt określany mianem pedagogiki podwórkowej, którego korzenie sięgają swoistej podwórkowej pedagogii w znaczeniu nadanym jej przez Kazimierza Sośnickiego³¹. Od jakiegoś czasu mówi się też o pedagogice ulicznej (względnie pedagogice ulicy), kojarzonej z pedagogiką społeczną, specjalną i resocjalizacją.

Korzenie pedagogiki podwórkowej wiążą się z realizacją po pierwszej wojnie światowej koncepcji wielkich osiedli mieszkaniowych, a zwłaszcza spółdzielczych osiedli robotniczych. Idea ta wyrosła z lewicowej myśli społecznej, opartej na sąsiedzkiej więzi i współodpowiedzialności za osiedle. Jej charakterystyczne elementy stanowiło wychodzenie naprzeciw potrzebom dzieci poprzez zazielenianie przestrzeni między blokami, tworzenie osiedlowych skwerów, zakładanie osiedlowych placówek opiekuńczo-wychowawczych (przedszkola, szkoły, poradnie lekarskie, teatry kukiełkowe itp.)³². Po drugiej wojnie światowej organizowano tzw. dziecięce komitety blokowe (lub komitety dziecięce) – jedno z pierwszych w roku 1953 na warszawskim Mokotowie. Następnie dzięki popularyzacji w Polskim Radiu, poparciu władz samorządowych i cen-

²⁶ M. Mendel, op. cit., s. 26.

²⁷ Patrz: J. Korczak, *Kiedy znów będę mały*, Wrocław – Warszawa 1991.

²⁸ Patrz: H. Górska, *Druga brama*, Wrocław 1995.

²⁹ Patrz: A. Kamiński, *Antek Cwaniak* – książka o zuchach, Katowice 1984.

³⁰ Patrz: M. Siemieński, *Nie trać czasu: na podwórku, boisku, w świetlicy*, Warszawa 1972.

³¹ Patrz: K. Sośnicki, *Pedagogika ogólna*, Toruń 1949, s. 5.

³² Patrz: I. Chmieleńska, *Wychowanie niejedynyma imię*, [w:] I. Chmieleńska (red.), *Pedagogika podwórkowa*, Warszawa 1963, s. 34–35; J. B. Klima, *Wychowanie na podwórku*, Warszawa 1969.

tralnych, włączeniu się do akcji Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, Związku Harcerstwa Polskiego oraz profesjonalnych placówek opiekuńczo-wychowawczych (np. młodzieżowych domów kultury) podobne inicjatywy powstawały w wielu częściach kraju, głównie w środowiskach miejskich³³.

Na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych – czytamy w wywiadzie Krzysztofa Kosińskiego i Pawła Sowińskiego dla „Biuletynu Instytutu Pamięci Narodowej” – reaktywowano organizacje, które za czasów stalinowskich uznano za wrogie ideologicznie – Towarzystwo Przyjaciół Ogrodów Jordanowskich, Stowarzyszenie „Ognisko”. W różnych miastach Polski budowano nowe place zabaw, powstawały nowe młodzieżowe domy kultury, których oferta była znacznie atrakcyjniejsza niż wcześniej. W MDK młodzież uczyła się gry w ping-ponga, uczestniczyła w kursach tańca, czasami zdobywała podstawy języków obcych. Był to także czas pojawienia się różnych oddolnych inicjatyw, których jeśli nie wspomagało państwo, to przynajmniej ich nie hamowało. Myślę zwłaszcza – mówi K. Kosiński – o ruchu pedagogiki podwórkowej. Inicjatywa ta narodziła się w 1956 r. w Grudziądzu i zyskała charakter ogólnopolski³⁴.

Irena Chmieleńska, klasyk ówczesnej pedagogiki podwórkowej, twierdziła: „Włączanie dzieci do udziału w tworzeniu dla nich warunków dobrego spędzania wolnego czasu to już prawdziwa pedagogika, to zamierzone oddziaływanie wychowawcze”³⁵. Autorka wyróżniła następujące cechy tego zjawiska:

- spontaniczność (bowiem inicjatywa pochodzi od wychowawców niewykwalifikowanych – amatorów, społeczników)³⁶;
- uboga metodyka i program, wynikające z amatorstwa wychowawców;
- środowiskowy charakter (wyrasta z potrzeb wąskiego środowiska);
- podleganie modom i w związku z tym czasowość niektórych form;
- usytuowanie na pograniczu grup formalnych (oficjalnych) i nieformalnych (samorodnych);
- możliwość docierania z oddziaływaniem wychowawczym do środowisk nieobjętych przez instytucje;
- oddziaływanie na dzieci i młodzież w jednocześnie różnej sytuacji społecznej (zwłaszcza ze środowisk defaworyzowanych), ściśle wiążącej się z ich sytuacją w domu rodzinnym;
- konkretne, celowe działania i organizowanie określonych, użytecznych sytuacji wychowawczych, będące zaprzeczeniem werbalizmu i pedagogicznego abstrakcjonizmu³⁷.

³³ Patrz: I. Chmieleńska, *Wychowanie...*, s. 36–46.

³⁴ B. Polak, *Rozmowy Biuletynu. O wakacjach, wypoczynku i czasie wolnym. Z Krzysztofem Kosińskim i Pawłem Sowińskim rozmawia Barbara Polak*, „Biuletyn Instytutu Pamięci Narodowej” 2003, nr 10 (33), s. 19.

³⁵ I. Chmieleńska, *Wychowanie...*, s. 18.

³⁶ Według I. Chmieleńskiej nawet nauczyciele i inni zawodowcy są w tej dziedzinie amatorami, bowiem ich nawyki z pracy zawodowej nie tylko często nie są przydatne w pracy podwórkowej, ale wręcz utrudniają podejście do dzieci – patrz: I. Chmieleńska, *Wychowanie...*, s. 58.

³⁷ Patrz: *ibidem*, s. 54–62.

Charakteryzując pedagogikę podwórkową swoich czasów, I. Chmieleńska pisała:

Ile jest dziś „upedagogicznionych” podwórek? Trudno zliczyć, gdyż formy tego upedagogicznienia, formy pracy wychowawczej na podwórkach są bardzo rozmaite, a przy tym nie zawsze uchwytne. Nie istnieje też – bo istnieć nie może – centralny urząd, który by wszelkie te akty sumował. Spotykamy więc formy bardzo proste i nie nadające się do jakiegokolwiek statystycznego ujęcia: ot, jakiś mieszkaniec domu zainteresuje się zabawami dzieci i raz czy drugi coś im podsunie, pogodzi zwaśnionych, opowie coś ciekawego. Niby nic – ale u dzieci powstaje przecież poczucie społecznego zaplecza. Są już nie tylko obiektem „przeganiania” dozorczy i pokrzykiwania mieszkańców z okien ich domów, ale są także przedmiotem czyjejś kampanii, czyjś zainteresowania. Bywa, że ktoś opowiadaniem baśni czy zdarzeń prawdziwych zajmuje się przez czas dłuższy, na przykład przez całe wakacje. Bywa, że ktoś zainteresuje się trwale podwórkową drużyną piłkarską i pomoże jej, a ktoś inny – raz tylko jeden – przygotowuje dzieci do występu artystycznego. Ile tych zjawisk, gdzie, kto i kiedy – nikt dokładnie nie wie. Od czasu do czasu tylko te akty podwórkowego oddziaływania na dzieci wykryje jakiś zabłąkany dziennikarz i opowie o nich czytelnikom prasy. Bywa, że i cała grupa ludzi podejmuje prace dla dzieci: uporządkuje podwórko, zbuduje piaskownicę, ustawi huśtawkę i przepłotnie. Wprawdzie to jeszcze nie praca z dziećmi, ale przecież dla dzieci, więc już jakiś celowy zabieg wychowawczy, tworzenie lepszych warunków zabawy³⁸.

Pedagodzy podwórkowi działali wówczas z rozmaitych pobudek. Bywało, że do pracy kierowała ich organizacja partyjna lub społeczna; niekiedy impuls dawała moda. Dla większości pedagogika podwórkowa stawiała się po prostu szlachetnym hobby, zamiłowaniem, bez którego nie byłaby możliwa. Pedagog podwórkowy pracował nie tylko wśród dzieci, ale i dorosłych, stanowiąc jednostkę ważną dla konkretnego środowiska:

Różnie układa się jego współżycie z otoczeniem. Bo i podwórkowy pedagog bywa przecież „łatwy” lub „trudny” w pożyciu. Bywa samotnikiem, indywidualistą lub człowiekiem towarzyskim, „duszą” każdego zespołu, który szybko przy nim powstaje, bywa człowiekiem zadufanym albo też skromnym, kłótliwym lub zgodnym; bywa despotą i bywa prawdziwym przywódcą. Ale również i środowisko bywa „łatwe” lub „trudne”, a raczej może mniej lub bardziej trudne³⁹.

Masowość inicjatyw pod hasłem pedagogiki podwórkowej zaczęła zanikać pod koniec lat sześćdziesiątych. Zjawisko ewoluowało, stanowiąc domenę zwłaszcza TPD. Współcześnie odradza się m.in. dzięki projektom edukacyjnym wspieranym przez Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizacyjnego, TPD, Unię Europejską, władze samorządowe itp. Projekty te adresowane są zwłaszcza do środowisk tzw. dzieci ulicy i dzieci gorszych szans, tj. do charakterystycznej grupy ryzyka występującej w społeczeństwach zurbanizowanych. Według Barbary Głowackiej charakterystyczne dla tych dzieci jest, że

³⁸ Ibidem, s. 17–18

³⁹ Patrz: ibidem, s. 30–31.

(...) zbyt wiele czasu pozostają poza domem bez opieki i kontroli osób dorosłych. Ulica kształtuje ich pogląd na świat i sposób na życie. Tu także narażone są na niebezpieczeństwo i demoralizację. Według szacunków KKWR – na każde sto dzieci w wielu szkolnym w Polsce – pięć to dzieci ulicy, które mają dom i rodzinę, ale brak im należytej opieki. Brak pomocy i opieki sprawia, że porzucają naukę w szkole, stają się agresywne, brutalne, piją alkohol, używają narkotyków, uczestniczą w bójkach, kradzieżach, prostytucji. Ich dzieciństwo upływa na szczególnym rodzaju edukacji. Jako dorośli zasilają szeregi bezdomnych, są klientami pomocy społecznej, policji i wymiaru sprawiedliwości, a nade wszystko obciążają negatywnymi doświadczeniami swoją własną rodzinę, tworząc mechanizm błędnego koła⁴⁰.

W działalności edukacyjnej adresowanej do dzieci ulicy biorą udział współpracujący pedagodzy rodzinni, wychowawcy podwórkowi, pracownicy uliczni (z ang. streetworkerzy) oraz tzw. rzecznicy dzieci. Powstają specjalne programy edukacyjne dla dzieci, których rodzice odbywają karę pozbawienia wolności, dla dzieci wiejskich oraz programy szkoleniowe dla osób zajmujących się rozwiązywaniem problemów dzieci ulicy. Według Stanisława Kołaka, zadanie pedagoga ulicznego polega na nawiązaniu kontaktu z dziećmi ulicy, by

(...) zaproponować im ciekawe zajęcia, na przykład sportowe i stopniowo rozwijać z nimi pracę wychowawczą. Wielu chętnie zajmie się muzyką: śpiewem czy graniem na gitarze, ale trzeba im po temu stworzyć okazję. Możliwość uczestnictwa w atrakcyjnych zajęciach stanowi alternatywę dla piwa na ławce, bezcelowego włóczenia się, a nawet narkotyków, bójek i przemocy, co w wielu przypadkach prowadzi do przestępczości⁴¹.

Pedagogika uliczna jest więc

(...) alternatywą dla zabiegów resocjalizacyjnych niezbędnych w obliczu fali zagrożeń społecznych jak narkomania, przestępczość, agresja oraz dla następstw destabilizacji rodziny, bezrobocia, ubóstwa i innych. (...) Istotą pracy pedagogów ulicznych jest to, że w naturalny sposób dokonuje się nieodzowne dla wychowania zbliżenie świata dzieci i dorosłych na gruncie wspólnego działania, zabawy i rozrywki, poprzez udział w życiu najbliższego środowiska⁴².

W środowiskowych ogniskach wychowawczych TPD dzieci w godzinach popołudniowych miały zapewnioną opiekę, dożywianie, pomoc w odrabianiu lekcji, uczestnictwo w różnorodnych zajęciach rozwijających (muzycznych, plastycznych, sportowych itp.), co owocowało poprawą wyników w nauce i promocją do klas wyższych, a także oddaleniem zagrożenia umieszczenia wychowanków w domu dziecka lub w innych placówkach opieki całodobowej. Działacze TPD podjęli prace nad programami Pedagog rodzinny, Wychowawca podwórkowy, Przyjaciół dzieci ulicy. Powstał Krajowy Ośrodek Metodyczny

⁴⁰ B. Głowacka, Program „Bezpieczna ulica” – środowiskowy program pracy pedagogicznej realizowany przez pedagogów ulicznych, www.mswia.gov.pl/download.php?s=23&id=248 (5.05.2008).

⁴¹ Fakty i refleksje. Rozmowa ze Stanisławem Kołakiem, Prezesem Zarządu Głównego TPD, „Przyjaciel” 2007, nr 12, s. 2.

⁴² B. Głowacka, op. cit.

KKWR. W różnych regionach podjęto się tworzenia środowiskowych ognisk wychowawczych. Szczególnie dobrze rozwinęły się one w Koninie, Koszalinie i Szczecinie. W 1996 roku w Koninie zorganizowano pierwsze Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy – od tej pory następne odbywają się co roku w Warszawie. W obradach Forum biorą udział specjaliści w dziedzinie wychowania, opieki i resocjalizacji: naukowcy, przedstawiciele ministerstw i instytucji zajmujących się tą problematyką, władz samorządowych, organizacji pozarządowych oraz praktycy pracujący z dziećmi i młodzieżą, a także działacze TPD z całego kraju. Dziesięć lat temu około 330 ognisk TPD obejmowało opieką ponad 15 tysięcy dzieci. Dorobkowi KKWR i TPD zagroziła reforma administracyjna kraju, kiedy zaczęło brakować funduszy na prowadzenie ognisk, więc ich liczba się zmniejszyła⁴³.

W dniach 18–19 maja 2007 r. odbył się w Warszawie XV Krajowy Zjazd Delegatów TPD. Zaakceptowano wówczas propozycje dotyczące projektu Podwórkowej Edukacji TPD 2012, w związku z organizacją przez Polskę i Ukrainę Mistrzostw Europy w Piłce Nożnej Euro 2012. Realizacja projektu polega na tworzeniu drużyn podwórkowych, organizowaniu turniejów sportowych oraz rozgrywek Podwórkowej Euro-Ligi TPD 2011⁴⁴. Zarekomendowano też projekt kampanii Zielone światło dla dzieci gorszych szans, której celem jest propagowanie działalności TPD i przede wszystkim odzyskanie pozycji w dziedzinie pedagogiki podwórkowej.

Działalność ta wykorzystywana powinna być do organizowania środowiska przyjaznego wszystkim dzieciom (niepełnosprawnym, niedostosowanym społecznie, wiejskim, małym, biednym, chorym, krzywdzonym, osieroconym itp.). Międzywojenną myśl pedagogiczną – piszą działacze TPD – wzbogaciliśmy o takie instytucje jak: pedagog uliczny, wychowawca podwórkowy, pedagog rodzinny, opiekun indywidualny, animator sportu. Wielki wymiar wychowawczy mają: ruch artystyczny, sport, turystyka, samorządność dziecięca. Sejmiki dziecięce, drużyny podwórkowe, zespoły artystyczne, grupy turystyczne są miejscem uwrażliwiania dzieci na piękno, prawa człowieka, odpowiedzialność za własne postępowanie, bezpieczeństwo, rozwój, na krzywdę innych, uczą wzajemnej pomocy, wysiłku i cierpliwości w dążeniu do celu, zaradności, przedsiębiorczości, przeżywania trosk i radości. Zadania te można realizować w istniejących ogniskach wychowawczych, świetlicach, ale także poza nimi, po prostu w terenie, w oparciu o swoisty parasol środowiskowego działania, jakim powinien być Ośrodek Pracy Środowiskowej⁴⁵.

Kolejnym przykładem działalności pedagogów ulicznych jest realizowany z dziećmi ulicy od kilkunastu lat projekt Bezpieczna ulica, opracowany przez

⁴³ Patrz: I. Malanowska, Biografia zawodowa Wiesława Kołaka – 40 lat działalności i pracy w TPD, „Przyjaciół” 2007, nr 12, s. 15. Patrz także: W. Kołak, Dajmy dzieciom szansę, Warszawa 2005.

⁴⁴ Patrz: Fakty i refleksje. Rozmowa ze Stanisławem Kołakiem, Prezesem Zarządu Głównego TPD, „Przyjaciół” 2007, nr 12, s. 4.

⁴⁵ Stanowisko ZG TPD wobec propozycji merytorycznych wzbogacających „Główne kierunki działania na lata 2007–2011”, „Przyjaciół” 2007, nr 12, s. 7–8.

KKWR i TPD z wykorzystaniem doświadczeń francuskiego stowarzyszenia Grupy Pedagogiki i Animacji Społecznej oraz berlińskiej grupy pedagogów ulicznych GANGWEY, a oparty na doświadczeniach w realizacji wcześniejszych programów Wychowawca Podwórki i Przyjaciół Dzieci Ulicy. Jest to projekt pracy profilaktyczno-wychowawczej w środowisku otwartym, zakładający działalność poprzez wykorzystywanie naturalnej aktywności dzieci i młodzieży w bezpośrednich i niesformalizowanych kontaktach z pedagogiem⁴⁶.

W 2007 roku polski oddział międzynarodowego Ruchu ATD Czwarty Świat po raz pierwszy opublikował założenia oraz cele projektu bibliotek podwórkowych – jednej z podstawowych akcji Ruchu w większości krajów, w których działają jego wolontariusze. Praca bibliotek podwórkowych polega na zapoznawaniu dzieci i dorosłych z biednych środowisk z książką i z innymi sposobami dostępu do wiedzy. Zajęcia odbywają się nawet w samym sercu ubogich dzielnic: na chodniku, na klatkach schodowych lub w mieszkaniach. We współpracy z innymi polskimi stowarzyszeniami (m.in. Nadzieja Rodzinie w Kielcach, Migrant w Warszawie) w 2008 roku w czterech miejscach jednocześnie – Kielce, Sadki, Górzno, Warszawa – ruszył pilotażowy, przewidziany na cztery miesiące projekt bibliotek ulicznych (albo bibliotek podwórkowych)⁴⁷. Podobne inicjatywy realizowane są w ramach rozmaitych akcji unijnego programu Młodzież w działaniu⁴⁸.

Swoisty renesans działalności pedagogów podwórkowych, możliwy dzięki powstaniu licznych organizacji pozarządowych oraz wsparciu inicjatyw edukacyjnych w środowiskach defaworyzowanych przez Unię Europejską, zdaje się przywracać podwórkom i ogrodom dawne funkcje miejsc zabawy i wzrastania w najbliższym, oswojonym środowisku. Nieuchronnie więc staną się przedmiotem badań pedagogicznych i tematem nowych prawideł życia...

Bibliografia

- Bińczycka J. (red.), *Humaniści o prawach dziecka*, Kraków 2000.
Chmieleńska I. (red.), *Ogródjordanowski*, Warszawa 1961.
Chmieleńska I., *Wychowanie niejedno ma imię*, [w:] I. Chmieleńska (red.), *Pedagogika podwórkowa*, Warszawa 1963.
Czerepaniak-Walczak M., *Wychowanie do czasu wolnego: poszukiwanie miejsca dla homo ludens w świecie homo faber*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty – interdyscyplinarne ujęcie*, Gdańsk 2007, t. 2.
Dobrzycki J., *Dawne dziedzińce podwórza Krakowa w rysunkach Leona Getza*, Kraków 1958.
Fakty i refleksje. Rozmowa ze Stanisławem Kołakiem, Prezesem Zarządu Głównego TPD, „Przyjaciel” 2007, nr 12.
Fatyga B., *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*, Warszawa 2005.
Gane N., *Świat graffiti – sztuka ulicy z pięciu kontynentów*, Warszawa 2008.

⁴⁶ Patrz: B. Głowacka, op. cit.

⁴⁷ Szerzej na ten temat: www.atd.org.pl/article245.html (5.05.2008).

⁴⁸ Szerzej na ten temat: www.mlodziej.org.pl (5.05.2008).

- Głowacka B., Program „Bezpieczna ulica” – środowiskowy program pracy pedagogicznej realizowany przez pedagogów ulicznych; www.mswia.gov.pl/download.php?s=23&id=248 (5.05.2008).
- Górska H., Druga brama, Wrocław 1995.
- Jarocka M., Pedryc-Wrona M., Ogród szkolny jako element kształcenia biologicznego i ekologicznego młodzieży szkolnej – materiały pomocnicze dla nauczycieli biologii szkół podstawowych i średnich, Lublin 1989.
- Kamiński A., Antek Cwaniak – książka o zuchach, Katowice 1984.
- Klima J. B., Wychowanie na podwórku, Warszawa 1969.
- Kołąk W., Dajmy dzieciom szansę, Warszawa 2005.
- Kopaliński W., Słownik mitów i tradycji kultury, Kraków 1996.
- Korczak J., Dzieckosalonu, Kraków 1927.
- Korczak J., Kiedy znów będziemy, Wrocław – Warszawa 1991.
- Korczak J., Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży, Warszawa 1988.
- Kurzępa J., Młodzież pogranicza. Świnki – czyli o prostytucji nieletnich, Kraków 2005.
- Malanowska I., Biografia zawodowa Wiesława Kołąka – 40 lat działalności i pracy w TPD, „Przyjaciół” 2007, nr 12.
- Mendel M., Pedagogika miejsca i animacja na miejscewrażliwa, [w:] M. Mendel (red.): Pedagogika miejsca, Wrocław 2006.
- Nalaskowski A., Przestrzenie i miejsca szkoły, Kraków 2002.
- Niziurski E., Siódme wtajemniczenie, Katowice 1969.
- Polak B., Rozmowy Biuletynu. O wakacjach, wypoczynku i czasie wolnym. Z Krzysztofem Kosińskim i Pawłem Sowińskim rozmawia Barbara Polak, „Biuletyn Instytutu Pamięci Narodowej” 2003, nr 10 (33).
- Rewers E. (red.), Przestrzeń, filozofia i architektura, Poznań 1999.
- Sawiński J. P., Ogród szkolny w nauczaniu środowiska społeczno-przyrodniczego, Warszawa 1991.
- Sawiński J. P., Znaczenie i wykorzystywanie ogrodu szkolnego w nauczaniu środowiska społeczno-przyrodniczego, Koszalin 1990.
- Siemieński M., Nie trać czasu: na podwórku, boisku, w świetlicy, Warszawa 1972.
- Sośnicki K., Pedagogika ogólna, Toruń 1949.
- Stanowisko ZG TPD wobec propozycji merytorycznych wzbogacających „Główne kierunki działania na lata 2007–2011” „Przyjaciół” 2007, nr 12.
- Thorne T., Słownik pojęć kultury postmodernistycznej. Mody, kultury, fascynacje, Warszawa 1995.
- Torowska J., Zabytkowe parki Krakowa jako ośrodki wychowania, [w:] K. Baranowicz (red.), Pedagogika alternatywna. Dylematy praktyki, Łódź – Kraków 1995.
- Wallis A., Socjologia i kształtowanie przestrzeni, Warszawa 1971.
- Wallis A., Socjologia przestrzeni, Warszawa 1990.
- www.atd.org.pl/article245.html (5.05.2008); www.mlodziez.org.pl (5.05.2008).

Elżbieta Bielecka

Uniwersytet Warszawski



„Ulicznicy” Korczaka a współczesne „dzieci ulicy”

„Nie każdy tak samo lubi ulicę, niejednakowo każdy przez ulicę chodzi”¹, mijając przechodniów, budynki, wystawy... „Jeden lubi główne, ruchliwe ulice, gdzie najwięcej ludzi i samochodów, drugiego drażni tłok i hałas”². Ulice były, są i będą w naszym życiu, bo przecież po nich poruszamy się – chodzimy, jeździmy. Czasami narzekamy na wąskie chodniki, wysokie krawężniki, dziury, nierówny asfalt. Ale czy zastanawiamy się, jakie funkcje oprócz komunikacyjnej i formalnoadministracyjnej spełnia ulica?

Janusz Korczak wskazywał:

Kiedy chodzę ulicą, mam więcej różnych myśli.
No tak: nie myślałoby się o czymś, gdyby się nie widziało.
Zobaczy żebraka i myśli o biednych ludziach³.

A my? Czy zastanawiamy się, widząc żebrzących, gdzie i jak oni żyją? Czy mijając zaniedbane w wyglądzie dziecko, nastolatka „pachnącego inaczej”, zachowaniem wskazującego na zażycie środków psychoaktywnych, zastanawiamy się, jaki jest jego dom, rodzina? Co robi o zmroku na ulicy? Dlaczego wtedy myślimy – „o, dziecko ulicy”? Najczęściej „staramy się nie patrzeć, przechodzimy dalej, na drugą stronę jezdni, zostawiamy te »dzieci ulicy«, tak jak zostawili je rodzice i reszta społeczeństwa”⁴.

Dzieci ulicy

A właściwie kim są te „dzieci ulicy”?

Problem „dzieci ulicy” uważany jest za zjawisko globalne, obejmujące cały świat. Występuje zarówno w krajach, gdzie większość społeczeństwa żyje

¹J. Korczak, *Prawidła życia*. Pedagogika dla dzieci i młodzieży, Warszawa 1958, s. 23.

²Ibidem, s. 24.

³Ibidem.

⁴Biuletyn United Way „Na Wspólnej Drodze” 2007, nr 2.

w ubóstwie, jak i w krajach wysoko rozwiniętych, w dużych miastach i małych miejscowościach. Pojęcie „dzieci ulicy” jest bardzo trudne do precyzyjnego określenia, ponieważ przypisuje się je do różnych grup dzieci żyjących nie tylko w odmiennych kulturach, ale i na obszarze danego kraju. Rozwiniętą definicję przygotowała Rada Europy podając, że

Dzieci Ulicy – to dzieci poniżej 18 roku życia, które przez krótszy lub dłuższy czas żyją w środowisku ulicznym. Dzieci te żyją, przenosząc się z miejsca na miejsce, nawiązując kontakty z grupą rówieśniczą lub z innymi na ulicy. Oficjalnym adresem tych dzieci jest adres rodziców lub jakiejś instytucji socjalnej, pomocy wychowawczej, poradni psychiatrycznej dla młodzieży lub innych placówek. Wysoce znamieny jest przy tym fakt, że zarówno z rodzicami, jak i przedstawicielami szkół, instytucji pomagających młodzieży oraz służb socjalnych, które ponoszą za nie odpowiedzialność – dzieci te mają słaby kontakt albo żaden kontakt⁵.

Fundacja dla Polski przyjęła definicję, którą wypracował zespół osób na co dzień pracujących z „dziećmi ulicy”.

Są to dzieci, które spędzają praktycznie cały czas na ulicy. W domu właściwie tylko nocują. Na ulicy znajdują („załatwiają”) wszystko – od pieniędzy począwszy, a na żywności, zabawkach i ubraniach skończywszy. Nie znają wartości pieniądza i rzeczy. Znajdują przyjemność w niszczeniu mienia. Często są członkami nieformalnych grup dziecięcych, gdzie obowiązuje „kult siły”. Dzieci „zarabiają”, głównie żebrząc i kradnąc. Zdobytymi towarami handlują między sobą lub na bazarach. Część dzieci eksperymentuje z alkoholem, klejem i narkotykami. Prawie wszystkie dzieci mają poważne kłopoty w szkole z powodu wagarów, agresji i niskich możliwości intelektualnych spowodowanych zaniedbaniami wychowawczymi⁶.

Podobną charakterystykę „dzieci ulicy” znajdujemy w definicji Fundacji United Way „Wspólna Droga”.

Mają od 3 do 18 lat, są niedożywione, niechlujne i skromnie ubrane, niedomyte, z ubytkami w uzębieniu, wszawicą i innymi dolegliwościami skórnymi. Plują, kradną, palą papierosy, biorą narkotyki, wachają klej, rozpuszczalniki, gaz z zapalniczek. Prostytuują się, są agresywni, wulgarni, nieufni, kłamią. Wagarują i uciekają z domów. Uprawiają seks przygodnie, gdzie się da i z byle kim. Zbierają złom, myją samochodowe szyby na skrzyżowaniach, kradną węgiel. Mają dozór kuratorów sądowych, są na dobrej drodze do ośrodków wychowawczych lub poprawczych⁷.

Tadeusz Pilch dodaje, że

dzieci ulicy doświadczają odrzucenia, obojętności, wykorzystywania bez skrupułów, przemocy, uwiedzenia bądź izolacji. (...) W bandach ulicznych znajdują namiastkę ro-

⁵ T. Pilch, Dzieci Ulicy – dzieci bez szans, [w:] B. Głowacka, T. Pilch (red.), Dzieci gorszych szans, Warszawa 2001, s. 85.

⁶ Pomoc dzieciom ulicy. Katalog dobrych praktyk. Program Dzieci Ulicy prowadzony przez Fundację dla Polski, Warszawa 2005.

⁷ www.alenuda.pl (14.10.2008).

dzin, fizyczne i psychiczne miejsce ucieczki, system przeżycia obiecujący, a czasem nawet zapewniający bezpieczeństwo⁸.

Młodzi ludzie, szukając akceptacji i poczucia przynależności, przyjmują zasady grupy rówieśniczej, tworząc własny świat wartości, norm, obyczajów. Często nie umieją sobie radzić z ogólnie przyjętymi zasadami życia społecznego, czują się nieakceptowani za swoją odmienność.

„Nie lubię sam chodzić”⁹ – dlatego zazwyczaj spotykamy ich w małych grupach, na podwórkach blokowisk, klatkach schodowych, w bramach kamienic, w parkach, na dworcach, w pustostanach. Przesiadują również w salonach gier, kafejkach internetowych czy w dużych centrach handlowych. To ich miejsca,

miejsce jest jak dom, ale także jak mała ojczyzna. (...) Jest najbliższą człowiekowi, w jakiś sposób zamkniętą częścią przestrzeni, jest znanym, oswojonym wycinkiem jej wyzywającej, kusząco otwartej postaci. Miejsce to tam, gdzie toczy się nasze życie, to tam, gdzie jesteśmy, z uwzględnieniem wszystkich ontologicznych aspektów znaczenia bycia¹⁰.

Młodzież przebywa w miejscach, gdzie zawsze „coś się dzieje”, poszukując lekarstwa na nudę,

którą próbuje się zabijać na wszelkie sposoby poprzez poszukiwanie nowych, ekscytujących bodźców. Tym właśnie czynnikiem – nudą, brakiem interesujących zajęć – tłumaczy się te najbardziej absurdalne przestępstwa młodzieżowe¹¹.

My – dorośli – najczęściej oceniamy pobieżnie, mylnie interpretujemy przyczyny zachowania młodych ludzi, a nie pytamy ich, dlaczego wybierają ulicę.

Dzieci, które wychowuje ulica

Jak właściwie mamy określać te dzieci: „dzieci ulicy” czy „dzieci na ulicy”? A może bardziej adekwatne do polskich realiów będą określenia: „dzieci wychowujące się na ulicy” lub „dzieci, które wychowuje ulica”?

Niezależnie od tego, jakie przyjmiemy określenie, jaką definicję będziemy analizować, jaki obszar geograficzny opisywać, zawsze główną przyczyną zaistniałej sytuacji jest rodzina. Problem dotyczy przede wszystkim dzieci ze środowisk zaniedbanych kulturowo i socjalnie, z rodzin niewydolnych wychowawczo, dotkniętych dysfunkcjami, w których rodzice nie potrafią samodziel-

⁸ T. Pilch, op. cit., s. 85.

⁹ J. Korczak, op. cit., s. 24.

¹⁰ M. Mendel, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] B. Skrzypczak, W. Theiss (red.), *Edukacja i animacja społeczna w środowiskach lokalnych*, Warszawa 2006, s. 55.

¹¹ L. Pytko, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2001, s. 83.

nie stymulować własnych dzieci do aktywności w obszarach społecznie pożądanym. Często jest to środowisko zdemoralizowane, będące wręcz źródłem dewiantycznych zachowań dzieci i młodzieży. W wielu przypadkach dzieci czują się bezpieczniej na ulicy niż we „własnym domu”, gdyż „chory dom” także zagraża ich prawidłowemu funkcjonowaniu.

Wiadomo, że

ulicznikiem może być chłopiec, którego w domu bardzo nawet pilnują i niechętnie puszczają samego. Ale niech się wyrwie na ulicę, zachowuje się jak nieprzytomny. Zdaje mu się, że w tłumie może robić, co chce, złośliwe figle przychodzą mu do głowy. Popycha, zaczepia, wariuje, rozgląda się i szuka, żeby przykrość zrobić i skryć się, i uciec. Właśnie przyjemność mu sprawia, co zabronione. Dobierze sobie kolegę albo kolegów, i wspólnie myszkują i broją (...). Jakby chciał właśnie, żeby każdy od razu wiedział, że łobuz. A śmieją się bezmyślnie i złośliwie, gdy przestraszą albo nawymyślają¹².

Dzieci wychowujące się na ulicy pochodzą również z rodzin „polerowanych”, z pozoru funkcyjnych, w których rodzice pochłonięci pracą, codziennymi problemami nie mają dla nich czasu. Zajął się nimi ulica i koledzy, którzy już wcześniej wpadli w ten zakłęty krąg beznadziejności, nudy i braku perspektyw („używają telefonów komórkowych, (...) są sprytne, przebiegłe, zaradne, myślą bardzo szybko i logicznie”)¹³.

Są różne typy „dzieci wychowywanych przez ulicę” – te agresywne, zaczepne i te krzywdzone, ciche, z rodzin żyjących w ubóstwie, patologicznych oraz z rodzin, w których potrzeba gromadzenia dóbr materialnych zastąpiła potrzebę przynależności i miłości. W przyszłości powielą styl życia swoich rodziców, gdyż nie mają prawidłowych wzorów, nie potrafią więc dostosować się do przypisanych im ról społecznych.

Sfrustrowane, bez wiary we własne możliwości, zaniedbane przez środowisko rodzinne nie chcą chodzić do szkoły – i w rezultacie większość z nich wypada z systemu szkolnego. Nie uczęszczają do żadnej placówki środowiskowej: świetlicy, klubu, ogniska.

Zgodnie z wyróżnionymi przez Antoninę Kłoskowską trzema układami kultury można stwierdzić, że

w pierwszym układzie kultury jest się niezależnie od swojej woli („rodziny się nie wybiera”). Tymczasem przynależność do grupy subkulturowej zawsze wymaga akcesu, często wiąże się z jakąś symbolicznie opracowaną inicjacją. Inna rzecz czy młody człowiek na podwórku zdominowanym przez jakąś załogę rzeczywiście ma całkowicie wolny wybór. Nie przyzna się na ogół, iż zamiast wystawać w bramach z kolegami, chciałby należeć do kółka plastycznego. Zamiast tego będzie rysował komiksy w lokalnym fanzynie albo wyżyje się na murach, wagonach metra etc¹⁴.

Problem ten jest szczególnie widoczny w dużych miastach, gdzie wręcz stygmatyzuje się dzieci ze świetlic środowiskowych i socjoterapeutycznych.

¹² J. Korczak, op. cit., s. 26.

¹³ www.alenuda.pl (14.10.2008).

¹⁴ B. Fatyga, *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*, Warszawa 1999, s. 97.

Jedni „lubią chodzić nad rzekę, wyruszą za miasto”¹⁵, a inni lubią chodzić na dworzec kolejowy lub do centrów handlowych.

Lubię się na wystawy pogapić. (...) Jeden nie ma groszaw kieszeni, i wszystko mu jedno; drugi woli w domu siedzieć, niż wyjść na ulicę i nic nie kupić. (...) Co za przyjemność pa-trzeć, jak nic nie można kupić?¹⁶

A trzeci wyjdzie na ulicę, by zdobyć pieniądze. „Jeden kupuje tylko wtedy i tylko to, co potrzebne, drugi chce mieć wszystko, co nowe, co pierwszy raz widzi”¹⁷, co markowe: ciuchy, buty, perfumy i oczywiście komórki, MP3.

Do młodego człowieka kierowane są oczekiwania – wyznaczane przez kreatorów świata mody i korporacje marketingowe – żeby uznał, że proponowane towary znamionują jego prestiż. Wobec tego on z pewnością reklamowany towar nabędzie, a tym samym wywinduje do grupy dęzi, cool, a nie pozostanie ze wsiórami i burakami¹⁸.

Skąd biorą na to pieniądze? Zarabiają – myjąc szyby w samochodach, zbierają puszkę, złom... ale również sprzedają swoją młodość, niewinność, ciało.

Prostytucja nieletnich obejmuje już nie tylko tzw. dzieci z Dworca Centralnego, czyli zagubionych uciekinierów ze środowisk zmarginalizowanych, dysfunkcyjnych, ale także nastolatków z rodzin, w których nie widać patologii, lecz będzie emocjonalną, gdzie zaledwie lub aż brakuje czułości, ciepła, rozmowy, zaufania, wzajemnego zauważenia.

Czy problem leży w zaspokojeniu potrzeb seksualnych, że młodzi ludzie decydują się na zbyt wczesną inicjację seksualną ze starszym, doświadczonym partnerem, czy w konsumpcyjnym stylu życia, chęci zaistnienia w grupie koleżeńskiej? Szczególnie nastoletnie dziewczyny szukają „sponsorów” w galeriach handlowych¹⁹, wybierając tych dobrze ubranych, pachnących, z kartami kredytowymi, z „wypasionym” samochodem, bo im bogatszy sponsor, tym wyższa pozycja w hierarchii grupy rówieśniczej. Ten dorosły „opiekun” bierze ciało, ale przy okazji adoruje, przytuli, zauważy.

Co możemy zrobić, co równie „atrakcyjnego” zaproponować? W mniemaniu tych dziewczyn to nic złego, to ich świadomy wybór i ich „przyjemność”. Przecież mieszkają z rodzicami, chodzą do szkoły, nawet odrabiają lekcje, a najważniejsze, że mając 15, 16 lat, uważają się za dorosłe i doświadczone. A tego, w czym „tkwią”, nie traktują jako prostytucję, a sponsoring. Co dalej? Jaka będzie ich przyszłość? Czy wyjdą z tego nałogu? Jak urazy psychiczne

¹⁵ J. Korczak, op. cit., s. 24.

¹⁶ Ibidem, s. 25.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ J. Kurzepa, Zagrożona niewinność. Zakłócenia rozwoju seksualności współczesnej młodzieży, Kraków 2007, s. 63–64.

¹⁹ Dlatego dziewczyny są określane jako „galerianki”, ale również „szlaufy”, „razówki”, „lo-dziary”.

wpłyną na ich dorosłe życie, na funkcjonowanie w roli żony, matki, kobiety? Czy mamy prawo te młode dziewczyny określić mianem „dzieci ulicy”? Czy takie porównania nie urażą podopiecznych Korczaka i jego idei?

Prawidła życia na ulicy

„Ulica wymaga wielu prawideł życia. Znają te prawidła chłopcy, którzy wiele godzin spędzają codziennie na ulicy”²⁰. Konieczne jest wręcz poznanie przez nich sposobów przetrwania i nabycia umiejętności społecznych „dziecka na ulicy”;

„(...) ciężka, przykra i niebezpieczna jest praca małego gazeciarza. (...) chwila nieuwagi – już kalectwo na całe życie. Wiedzą o tym mali gazeciarze i sprzedawcy cukierków, znają prawidła, które są tajemnicą dla ich szczęśliwych rówieśników. Wiedzą, jak uniknąć wypadku i spotkania z nieuczciwym człowiekiem: nie brak w dużym mieście oszustów i awanturników”²¹.

Dlatego dzieci wychowane na ulicy „świetnie biegają, doskonale znają teren swojego miejsca zamieszkania, szybko się uczą. Znakomici obserwatorzy, wytrawni gracze różnych ról. Pomysłowi, kreatywni, reagują natychmiast. Pomocni, uczynni, lubiący zabawę. Dobrzy opiekunowie. Odporni na ból, złe warunki atmosferyczne, choroby”²². To ulica tak ich ukształtowała, tak na nich wpłynęła, nauczyła jak przeżyć. Teraz „to zepsuci chłopcy, którzy palą papierosy i mówią brzydkie wyrazy”²³. Ale kiedy rodzina i szkoła będą całkowicie bezsilne wobec sprawianych przez te dzieci trudności wychowawczych, przejdą one pod „opiekę” kuratora lub instytucji opiekuńczo-wychowawczej bądź poprawczej²⁴.

Zygmunt Bauman wskazuje, że

Nie zmusisz świata, by zaczął okazywać uprzejmość i życzliwą uwagę zamieszkującym go ludziom i by przystawał do ich marzeń o godności. A l e m u s i z p r ó b o w a ć. Będziesz próbował. Próbowałbyś w każdym razie, będąc Januszem Korczakiem, w którego zmienił się Henryk Goldszmit²⁵.

Konieczne jest więc podjęcie działań interwencyjnych i zapobiegawczych, gdyż przebywanie dzieci na ulicy zagraża nie tylko ich bezpieczeństwu czy

²⁰ J. Korczak, op. cit., s. 25.

²¹ Ibidem, s. 26.

²² Definicja „dzieci ulicy” – wersja B, przyjęta przez Fundację United Way, www.alenuda.pl (14.10.2008).

²³ J. Korczak, op. cit., s. 26.

²⁴ Po przeprowadzeniu pełnej i rzetelnej diagnozy sytuacji dziecka i jego rodziny sąd ustala rodzaj postępowania wobec dziecka: opiekuńczego, opartego na przepisach Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, czy postępowania opiekuńczo-wychowawczego bądź postępowania poprawczego, przewidzianego w Ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich.

²⁵ Z. Bauman, Razem, osobno, Kraków 2003, s. 194.

grozi demoralizacją, ale również wpłynie na dalsze, dorosłe życie. Jeśli do nich nie dotrzemy, mogą w przyszłości zasilić rzesze bezrobotnych, bezdomnych, zagubionych czy kombinatorów, ale z pewnością funkcjonujących na granicy norm prawnych, obyczajowych, zagrożonych wykluczeniem społecznym.

Działania wobec dzieci – dobre praktyki

To nie dzieci odpowiedzialne są za sytuację, w której przyszło im żyć. Dlatego podejmuje się szereg prób zmiany ich trudnego położenia.

Polityka społeczna państwa, programy i projekty socjalne w znacznej mierze opracowywane i realizowane przez organizacje pozarządowe i struktury samorządowe powinny być zaprojektowane odpowiednio do potrzeb współczesnej rodziny oraz możliwości pomocy i wsparcia w społeczności lokalnej. Konieczne jest holistyczne podejście zarówno na szczeblu centralnym, jak i lokalnym, by działania mające na celu zapobieganie procesom wykluczenia społecznego były skuteczne.

W stosunku do „dzieci ulicy” należy podejmować natychmiastowe, indywidualne działania ratownicze. Kolejne kroki wymagają natomiast wypracowania szerokich, zintegrowanych działań naprawczych, terapeutycznych i profilaktycznych skierowanych do dzieci, całej rodziny i społeczeństwa. Stymulacja pedagogiczno-prewencyjna, socjalizacja i wychowanie oraz modyfikacja postaw i zachowań są najbardziej efektywne, jeśli odbywają się w naturalnym środowisku życia i to głównie w czasie wyznaczonym przez samą młodzież.

Trudno wymienić wszystkie programy i projekty realizowane w „otwartej przestrzeni”, skierowane do „dzieci ulicy”. Można jedynie wskazać najbardziej znane, określające standardy pracy pedagogom ulicy²⁶, ale przecież dla dziecka najważniejszy jest program adresowany bezpośrednio do niego, realizowany przez małą świetlicę środowiskową, grupę kilku osób, często bez rozgłosu i wsparcia władz gminy, miasta.

„Istniejące ośrodki i formy pomocy nie są w stanie rozwiązać problemu, gdyż te dzieci »wyłamują się« z wszelkich reguł. Trzeba do nich dotrzeć w inny sposób, inną drogą »pokazać im świat« większy niż podwórko czy ulica”²⁷. Dlatego też pedagog ulicy²⁸ stosuje niekonwencjonalne metody, nie czeka na

²⁶ Polecam strony ogólnopolskich organizacji pozarządowych realizujących programy „dzieci ulicy”: Fundacja Wspólna Droga United Way www.alenuda.pl; Fundacja dla Polski www.fdp.org.pl Program Dzieci Ulicy. Jednocześnie można na nich znaleźć organizacje partnerskie. Ponadto: Streetworking. Teoria i praktyka, pod red. E. Bieleckiej, „Pedagogika Społeczna” 2005, nr 4, Warszawa.

²⁷ Biuletyn United Way „Na Wspólnej Drodze” 2007, nr 2. Warto dodać, że Fundacja Wspólna Droga zaproponowała nowe rozwiązania – tworzenie koalicji na rzecz dzieci. Służy temu Partnerstwo dla dzieci oraz ogólnopolska kampania społeczna „Dzieci na ulicy – pokażmy im świat”.

²⁸ Inne określenia osób pracujących z dziećmi bezpośrednio w ich środowisku, na ulicy, podwórku: „streetworker”, „outreachworker”, „terapeuta ulicy”, „animatore środowiskowy”.

wychowanków w instytucji pomocowej, lecz wychodzi do miejsc, w których przebywają „dzieci odrzucone”, oferując im atrakcyjne zajęcia jako alternatywę na nudę i bezczynność. Przez kontakt z odpowiedzialnym dorosłym, umożliwiającym spędzenie czasu wolnego odmiennie niż są do tego przyzwyczajone, dzieci doświadczają innej rzeczywistości i różnych sytuacji społecznych, uczą się nowych pozytywnych zachowań, rozpoznają swoje silne strony, a tym samym zaczynają wierzyć w możliwość realizowania się i życia „poza ulicą”.

Warto jednocześnie zaznaczyć, że organizacje pozarządowe zorientowane na pomoc dzieciom pracują zgodnie z pewnymi standardami. Koordynatorzy i realizatorzy programów wymieniają się wiedzą i doświadczeniem, tworząc sieci, koalicje oraz organizacje partnerskie²⁹. Kadra i wolontariusze to profesjonaliści w pracy z dziećmi na ulicy, którzy zdobywają w trakcie szkoleń i warsztatów konkretne przygotowanie merytoryczne, praktyczne, kompetencyjne potwierdzone certyfikatami.

Do podstawowych zadań pedagogów ulicy zalicza się: nawiązanie kontaktu z dziećmi, utrzymanie go dzięki regularnym spotkaniom, zdobycie zaufania oraz stworzenie pomostu między ulicą a specjalistycznymi instytucjami opiekuńczymi, wychowawczymi i edukacyjnymi. Jest to wypełnianie luki w polskim systemie pomocowym adresowanym do dzieci i młodzieży z grup wysokiego ryzyka.

Znajomość potencjalnych cech charakteryzujących „dziecko ulicy” i skutków w zachowaniu wynikających z przebywania w specyficznym środowisku rówieśniczym są niezbędne w pracy pedagogów ulicy. Inne działania należy podjąć w stosunku do dzieci z cechami zagubienia czy autoagresji, a inne wobec oziębłych uczuciowo lub agresywnych nieletnich.

Fundacja dla Polski wskazuje, że

całościowa pomoc odbywa się na trzech podstawowych poziomach. W pierwszej kolejności zaspokajane są potrzeby podstawowe i socjalne, takie jak dożywianie, ubranie, badania lekarskie, dbanie o higienę. Następnie podejmowana jest próba zmiany sposobu funkcjonowania dziecka poprzez organizowanie ciekawych rozwojowych zajęć edukacyjnych i rekreacyjnych. Dopiero wówczas, gdy dziecko ma motywację do zmiany zachowania, następuje dalsza terapia, która może dać trwałe efekty³⁰.

Jak zasygnalizowano wcześniej, praca z „dziećmi ulicy” przyniesie pełniejsze efekty, jeśli będzie realizowana systemowo, interdyscyplinarnie, dając wsparcie i pomoc całej rodzinie³¹. Dziecko codziennie wraca z ulicy do domu,

²⁹ W Polsce w 2007 roku zarejestrowano Ogólnopolską Sieć Organizacji Streetworkerskich (OSOS). Głównym jej celem jest promowanie pracy w środowisku podopiecznego/klienta, wymiana doświadczeń, ustalenie standardów pracy, podnoszenie poziomu wiedzy i kompetencji oraz wzajemne wsparcie. W ramach działań sieci „Dynamo International”, której OSOS jest aktywnym członkiem, streetworkerzy przygotowali Międzynarodowy przewodnik metodologiczny po streetworkingu na świecie, tłum. E. Szymczyk, Bruxelles 2008.

³⁰ Pomoc dzieciom ulicy. Katalog dobrych praktyk..., s. 7.

³¹ Problematyka pracy z rodziną dysfunkcyjną wykracza poza ramy tego opracowania.

przychodzi po świetlicowych zajęciach edukacyjnych, rozwojowych, socjoterapeutycznych do środowiska, w którym nic się nie zmieniło. Tylko dziecko się zmienia, ale czy wytrwa w postanowieniach, czy bez wsparcia najbliższych będzie chciało realizować swoje marzenia? Ponadto konieczne są działania kreujące partnerstwo pomiędzy rodziną, szkołą, społecznością lokalną.

Przyszłość „dzieci bez przyszłości”

Żywa, wesoła, ciekawa jest ulica, ale często bardzo smutna i smutne budzi myśli. (...) na ulicy widzi się różnych ludzi, różne czyny, słyszy się różne słowa. Czy to psuje? Zdaje mi się, że nie. Kto ma silną wolę i wie, jaki chce być, ten ułoży sobie własne zasady życia, nie będzie ani powtarzał, ani naśladował, gdy widzi, że coś jest niemądre i złe. Człowiek nie tylko pamięta, ale i zapomina, nie tylko się myli, ale poprawia swoje różne błędy, nie tylko gubi, ale i znajduje. Można się nauczyć pamiętać to, co dobre i pozytywne³².

Taka idea przyświeca pedagogom ulicy, którzy pokazując wychowankom inny świat, wartości i relacje międzyludzkie, rozbudzają marzenia, otwierają na nowe, nieznane dotąd pragnienia, wyzwania. Dzieci, odkrywając swoje zdolności, kreatywność, podnoszą samoocenę, co pozwala im wyjść z własnych ograniczeń i oporów.

Niektóre z nich, już jako dorośli, zostają na ulicy, podwórku, w pustostanie, ale jako wychowawcy, peeredukatorzy³³ – kontynuują pracę uliczną na „swoim” terenie, wśród dzieci kolegów, sąsiadów, tych, którym się jeszcze nie udało wyjść poza przestrzeń „swojej ulicy”.

„Znam wielu, których ulica nie zepsuła wcale, a zahartowała, wyrobiła silną wolę, żeby być uczciwym i rozważnym człowiekiem”³⁴.

Czy współcześnie Korczak podpisałby się pod tymi słowami?

Bibliografia

- Bauman Z., Razem, osobno, Kraków 2003.
Biuletyn United Way „Na Wspólnej Drodze” 2007, nr 2.
Fatyga B., Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej, Warszawa 1999.
Korczak J., Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży, Warszawa 1958.
Kurzępa J., Zagrożona niewinność. Zakłócenia rozwoju seksualności współczesnej młodzieży, Kraków 2007.

³² J. Korczak, op. cit., s. 28.

³³ Inne określenia (polskie tłumaczenia): „sprzymierzeńcy środowiskowi”, „członkowie rówieśniczych grup wsparcia”. Osoby, które funkcjonowały lub nadal funkcjonują „na ulicy”, ale chcą pomóc rówieśnikom bądź młodszemu kolegowi z grup wysokiego ryzyka, po odpowiednim przeszkoleniu pracują na rzecz swojego środowiska.

³⁴ J. Korczak, op. cit., s. 28.

- Mendel M., Pedagogika miejsca i animacja na miejscowrażliwa, [w:] B. Skrzypczak, W. Theiss (red.), Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym, Warszawa 2006.
- Pilch T., Dzieci Ulicy – dzieci bez szans, [w:] B. Głowacka, T. Pilch (red.), Dzieci gorszych szans, Warszawa 2001.
- Pomoc dzieciom ulicy. Katalog dobrych praktyk. Program Dzieci Ulicy prowadzony przez Fundację dla Polski, Warszawa 2005.
- Pytko L., Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne, Warszawa 2001.
- Streetworking. Teoria i praktyka, pod red. E. Bieleckiej, „Pedagogika Społeczna” 2005, nr 4, Warszawa.
- www.alenuda.pl (14.10.2008).
- www.fdp.org.pl (14.10.2008).

Jacek Nowicki

Uczelnia Zawodowa Zagłębia Miedziowego w Lubinie



Szkoła. Refleksje o szkole w kontekście „Prawideł życia”

Wstęp

Współczesna cywilizacja istnieje i rozwija się w dużym stopniu dzięki edukacji. Zdaniem Tadeusza Lewowickiego¹ powszechnie uznaje się doniosłe znaczenie wykształcenia w tworzeniu lepszych warunków życia ludzi, w przeobrażaniu otaczającego świata, w wytwarzaniu dóbr zarówno materialnych, jak i duchowych. Decydenci i badacze dostrzegają w edukacji siłę sprawczą mogącą zmienić mentalność ludzi, ich postawy i dążenia, mogącą oddziaływać na indywidualne osoby i grupy społeczne. Edukację postrzega się jako ważny czynnik poprawy warunków życia oraz, co chyba najistotniejsze, katalizator wyzwalaający możliwości rozwojowe poszczególnych osób i społeczeństw.

Miejszem realizacji prezentowanych zadań edukacyjnych, wynikających z założeń rozwojowych współczesnych cywilizacji, jest przede wszystkim szkoła. Początków istnienia szkół należy poszukiwać w odległej przeszłości. W trzecim tysiącleciu przed naszą erą w starożytnych Chinach, Egipcie, a następnie w Asyrii i Babilonie pojawiły się pierwsze tego typu instytucje². Termin „szkoła” jest pochodzenia starogreckiego (scholē); oznaczał odpoczynek, czas wolny od pracy, poświęcony na rzeczy przyjemne, np. na naukę. Ówczesną szkołę często kojarzono z rozwijającymi wyobraźnię i intelekt dysputami nauczyciela-mędrca z uczniem. Tadeusz Wiloch³ utożsamia szkołę z wywczasem, wytchnieniem po uporczywej pracy fizycznej, żmudnym i zrutynizowanym wysiłku, niezbędnym głównie do zaspokajania pierwotnych potrzeb życiowych. Tak pojmowana szkoła stanowiła np. dla Greków autentyczną wartość, służyła rozwojowi szlachetnej ludzkiej strony życia tych, którzy mogli sobie pozwolić na oderwanie się od uciążliwych obowiązków, aby spędzić czas przy-

¹ T. Lewowicki, *Pedagogika i reformy oświatowe – wyzwania, inspiracje, rozczarowania i nadzieje*, [w:] G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.), *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*. Zielona Góra 2000, s. 63.

² J. Pielachowski, *Trzy razy szkoła: uczniowie – nauczyciele – organizacja*, Poznań 2002, s. 7.

³ T. Wiloch, *Szkoła*, [w:] W. Pomykała (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 780.

jemnie i pożytecznie, zaspokajając potrzeby wyższego rzędu i jednocześnie kształtując swoją osobowość. Pierwsze instytucje tego typu, zajmujące się wychowaniem i kształceniem, łączyły w sobie zwykle niezbyt absorbujące rozważania intelektualne z odbieraniem interesujących wiadomości w połączeniu z przeżywaniem prawdziwych przyjemności. Ewolucja terminu szkół w Imperium Rzymskim doprowadziła do określania tym mianem miejsca, w którym się naucza i nauki pobiera⁴. Współcześnie ten wyidealizowany obraz szkoły uległ znacznym przeobrażeniom. Dzisiaj z terminem tym utożsamiamy przede wszystkim instytucję oświatowo-wychowawczą, służącą edukacji dzieci i młodzieży⁵. Dla wielu uczniów szkoła to budynek, z wyposażonymi odpowiednio pomieszczeniami, nauczycielami, w którym realizuje się program nauczania⁶. Zdaniem K. Czarneckiej i H. Zgótkowej⁷, dla wielu uczniów szkoła jest wręcz miejscem obcym, uciążliwym, nieprzyjemnym, zwanym potocznie więzieniem, ławą sędziów i oskarżonych, obozem zagłady, zakładem karnym, karcerem, klatką itp. Łatwo więc wnioskować, iż dla szerokiej rzeszy młodzieży kojarzy się ona ze zniewoleniem, odarciem z godności, wrogością. Wielowymiarowość szkoły, jako przestrzeni społecznej, analizuje Aleksander Nalaskowski⁸. Dostrzega on, iż szkoła pełni wiele ważnych funkcji w życiu młodego człowieka oraz jego nauczycieli i wychowawców. Jest miejscem nawiązywania i utrwalania kontaktów społecznych, swoistym placem gier, a nawet teatrem, gdzie obie strony uczestniczące w procesie edukacji odgrywają swoje role. Szkoła bywa również świątynią, rodziną, ale może być również sprowadzona do funkcji koszar lub fabryki. Autor dostrzega wzajemne przeplatanie się i współegzystowanie wspomnianych ról we współczesnych polskich realiach oświatowych.

Rozważania nad polską szkołą u progu XXI wieku należy rozpocząć od próby odpowiedzi na pytanie, po co i dla kogo jest szkoła oraz czym „interesom” służy w chwili obecnej.

Zdaniem wielu autorów⁹ współczesnej szkole towarzyszy klasyczna dycho-
tomia, poszukiwanie odpowiedzi na pytanie dotyczące jej podstawowej funkcji: adaptacyjnej czy emancypacyjnej. Próba kompromisu między rozwojem jednostki jako takiej a rozwojem społeczeństwa, czyli zbioru pojedynczych osób, wraz z ich cechami konstytuującymi. Każdy z nas dąży przez całe swoje życie do samorealizacji, do osiągania sukcesów na miarę swych możliwości. Jest to naturalna potrzeba człowieka, która od zarania popychała ludzkość do rozwoju cywilizacji. Zadaniem szkoły jest więc niewątpliwie wspieranie

⁴ M. Koronko, Słownik kultury śródziemnomorskiej w Polsce, Warszawa 2004, s. 572.

⁵ W. Okoń, Słownik pedagogiczny, Warszawa 1975, s. 287–288.

⁶ J. Pielachowski, op. cit., s. 9.

⁷ Cyt. za: M. Dudzikową, Mit o szkole jako o miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia, Kraków 2001, s. 98.

⁸ A. Nalaskowski, Przestrzenie i miejsca szkoły, Kraków 2002, s. 7–9.

⁹ Por. A. Brzezińska, Jak dobrze kształcić w szkole wyższej, [w:] A. Brzezińska, J. Brzeziński (red.), Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej, Poznań 2000, s. 74; B. Gołębiak, Szkoła wspomagająca rozwój, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 2, Warszawa 2003, s. 98–99; T. Lewowicki, Przemiany oświaty, Warszawa 1997, s. 21.

i rozwijanie ucznia na drodze samodoskonalenia i jednocześnie wyposażanie go w niezbędny aparat pojęciowo-badawczy, który w przyszłości umożliwi mu osiąganie sukcesów i zaspokajanie potrzeb na miarę jego indywidualnych oczekiwań. Równie istotna wydaje się adaptacja jednostki do potrzeb i wymogów społeczeństwa. Bez przestrzegania norm, a nawet pewnej aktywności w kontaktach z innymi ludźmi, otoczeniem i społeczeństwem jako całością, współczesny człowiek nie może odpowiedzialnie przejść przez życie. Szkoła wspiera rodzinę i społeczeństwo w przygotowaniu młodego człowieka do dorosłości, umożliwiając mu nabywanie kompetencji naukowych, obywatelskich oraz stwarzając mu możliwość rozwijania własnego potencjału.

Trudności ze wskazaniem zadań i celów szkoły mają wybitni myśliciele i badacze, problemy te rozważają także specjaliści praktycy. Swe dociekania opierają na licznych badaniach empirycznych i analizie rozległej literatury przedmiotu. Jak zatem ma się ustosunkować do powyższych kwestii dziecko-uczeń, które codziennie pokonuje drogę do szkoły, obciążone nierzadko ponad miarę ciężarem swego tornistra i obowiązków, które czasem przygniatają go do samej ziemi? W jaki sposób ma ono sobie poradzić we współczesnym świecie, w którym często musi zmagać się z problemami, z których rozwiązaniem ma trudności wielu dorosłych? Wiele lat temu odpowiedzi na to pytanie poszukiwał już autor *Prawideł życia*. Pedagogiki dla dzieci i młodzieży – Janusz Korczak. Był on wizjonerem i człowiekiem obdarzonym ogromną empatią. Rozumiał, że każdy człowiek, nie wyłączając dziecka, potrzebuje wskazówek, jak radzić sobie w różnych sytuacjach. We wstępie do swego dzieła pisał, że dzieci często nie znają prawideł, jakimi należy kierować się w życiu. Wyrażał przekonanie, iż to osoby dorosłe powinny im wskazywać i podpowiadać, jak godnie i pożytecznie żyć¹⁰. Wśród wielu istotnych kwestii, do których odnosił się w swojej pracy, znalazła się także szkoła, która odgrywa w życiu dziecka doniosłą rolę, choćby z tego powodu, iż spędza w niej wiele lat. Dzieci sądzą czasami, że szkoła zawsze była taka sama, ale to nieprawda, gdyż zmienia się ona nieustannie wraz z przeobrażeniami, jakie zachodzą w otaczającym ją świecie. Szkoła przynosi dzieciom wiele radości, ale i wiele smutku¹¹. Dorośli powinni pomóc im w pokonywaniu trudności oraz w aklimatyzacji do środowiska szkolnego, gdyż nawet najgorsza szkoła jest lepsza niż pozostawienie dzieci samym sobie.

Szkoła w latach trzydziestych XX wieku a twórczość Janusza Korczaka

W pierwszej połowie XX wieku dominowała postawa traktowania dziecka jako *homo educandus*. Była ona wyrazem zakorzenionych od stuleci patriar-

¹⁰ J. Korczak, *Prawidła życia*. Pedagogika dla dzieci i młodzieży, Warszawa 1988, s. 5.

¹¹ Ibidem, s. 40.

chalnych form współżycia społecznego. Mimo że wiek XX w twórczości społeczników i pedagogów, takich jak Ellen Key, autorki książki *Stulecie dziecka*, postulował podmiotowe traktowanie najmłodszych, jednak nadal istniał wyraźny prymat osób dorosłych. Osoby poniżej osiemnastego roku życia traktowane były w wielu krajach jako obywatele drugiej kategorii¹².

Początek XX wieku i ówczesna szkoła polska już nieco różniła się od wzorcowej placówki niemieckiej z przełomu XVIII i XIX wieku. J. Korczak zachęcał władze oświatowe, aby w szkołach zorganizować salki muzealne, dzięki którym można by uzmysłowić dzieciom, jak wiele się zmieniło w szkole i w procesie nauczania¹³. Interesujący i wielce pouczający mógłby być dla nich np. opis oddziaływań wychowawczych stosowanych wcześniej przez pedagogów wobec uczniów, choćby ten, który w *Historii wychowania* przytacza Stanisław Kot:

Czynności pedagogiczne nauczyciela polegały głównie na wymierzaniu kar. Pewien emerytowany nauczyciel protestanckiej szkółki ze Szwabii obliczył, że przez 51 lat pracy szkolnej wymierzył dzieciom 911 527 kijów, 124 010 różg, 20 989 uderzeń po łapie linia, a 136 715 ręką, 18 140 policzków, 1 115 800 szturchańców i targań, 22 763 uderzenia biblią, 777 chłopcom kazał klęczeć na grochu, 613 na drewnach, 5001 nałożył ośle uszy, a stosował około 3000 przezwisk, z których połowę sam wymyślił¹⁴.

Sam Korczak zupełnie inaczej postrzegał relacje, jakie powinny łączyć nauczyciela-wychowawcę z podopiecznymi. Twierdził, że pedagodzy powinni interesować się problemami dzieci i pomagać im w ich rozwiązywaniu, że powinni odnosić się do nich z sympatią, życzliwością i wyrozumiałością, bo: „kto robi coś nowego, popełnia omyłki”¹⁵. W tych prostych słowach Stary Doktor dał dziecku prawo do popełnienia błędów, które zawsze można naprawić: „Gdy mi źle wypadło, znów zbieram rozbitą armię, robię nowy plan bitwy – i wiodę do ataku”¹⁶. Janusz Korczak przyznawał młodzieży także i inne prawa: do szacunku, do smutku, do słabości, do łez, prawo do opieki, do tajemnic, do własności, do zabawy, sprawiedliwości i co chyba najistotniejsze do samostanowienia o sobie i własnym rozwoju. Respektowanie tych praw to wyzwanie i jednocześnie zadanie dla nauczycieli i wychowawców, a zatem dla szkoły jako instytucji, która w czasach, gdy powstawały *Prawidła życia*, była często niedoinwestowana, skromna, pozbawiona atrakcji, ale to właśnie ta szkoła zaowocowała pokoleniem Kolumbów – polskiej młodzieży wychowanej i wykształconej w okresie międzywojennym¹⁷.

Wymagania szkolne zawsze stanowiły dla uczniów nie lada wyzwanie: „Wydłużają się lata mozolnej nauki, coraz więcej szkół, egzaminów, drukowa-

¹² B. Piątkowska, *Pedagogika. Wybrane zagadnienia*, Wałbrzych 2004, s. 70–71.

¹³ J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 40.

¹⁴ S. Kot, *Historia wychowania*, t. 2, Warszawa 1996, s. 43–44.

¹⁵ J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 45.

¹⁶ Ibidem, s. 45.

¹⁷ B. Śliwerski, *Pedagogika Janusza Korczaka*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2003, s. 338–340.

nego słowa. – A dziecko małe, słabe, które krótko żyło – nie czytał, nie umie...”¹⁸. Skuteczność procesu dydaktycznego i wychowawczego szkoły polega, jego zdaniem, na długotrwałości oddziaływania („...uczeń tyle godzin spędza w szkole...”)¹⁹, ale równie istotne jest, że „cały czas szkolny nauczyciela dla ucznia. Nie słyszy się tu przykrego nie mam czasu. Nie wiem. Daj mi spokój. Nie zawracaj głowy. Jesteś za mały”²⁰. Nauczyciel, choć bywa szorstki i często miewa swoje wady, jest dla wielu dzieci osobą częściej spotykaną niż zapracowany ojciec. Może więc w wielu przypadkach skuteczniej oddziaływać, kształcić, a nawet wychowywać.

Szkola porządkuje również czas swoim podopiecznym, nie muszą się ani nudzić, ani też śpieszyć nadmiernie. Mimo rozlicznych swych wad zapewnia opiekę i daje dziecku poczucie przynależności i zainteresowania nim i jego sprawami. Wielką zaletą wspólnego przebywania w placówkach i wspólnej nauki jest również możliwość poznawania nowych kolegów, nawiązywania przyjaźni i sympatii²¹. Tak młodzież uczy się wzajemnych relacji, współpracy, rywalizacji, poznaje świat i rozumie potrzebę wspólnego egzystowania z innymi. Tam również dzieci nabierają umiejętności czytania, pisanie i rachowania. Często przysparza to wielu z nich trudności, lecz: „Cymbał, kto chce, żeby zawsze wszystko łatwo”²². A gdy już poradzimy sobie z trudnościami, to książka może nas wiele nauczyć. „Z książek szkolnych człowiek się uczy, (...) przy czytaniu książki naukowej człowiek sam dużo myśli”²³.

Szkola jest również miejscem, gdzie łatwo można się skupić, gdzie nikt nie przeszkadza w myśleniu i budzeniu się w głowach pytań, pomysłów, idei i sądów. Tak w młodym człowieku rodzi się refleksja, która następnie kształtuje jego wiedzę i wyobraźnię, sprawiając, iż jest ona miejscem narodzin wielkich umysłów i wielkich Polaków. Nie zawsze i nie wszyscy będą jednak wieszczami narodowymi, wynalazcami albo odkrywcami. Czasem wystarczy, że szkołę opuści porządny człowiek, ojciec, matka, rolnik, osoba pożyteczna dla społeczeństwa. Tam również wychowanek uczy się też radzić sobie z porażkami. „Nadzieje i zwycięstwa, zawody i porażki”²⁴. „Często coś z pozoru wydaje się trudne i nieciekawe, a potem nagle się zrozumie – i już dobrze idzie”²⁵. Tu również młodzież odkrywa swoje zdolności i możliwości.

Chce nieborak, ale nie może podotać. Zdolny, ale leniwy. Może do jednego zdolny, do drugiego nie. Jeden dobrze pisze wypracowania, a nie może rozwiązać zadania. Jeden nieśmiały, gorzej zawsze odpowiada, drugi nie umie prędko myśleć. Trzeci nie ma pamięci. Jeden ma silną wolę, drugi łatwo się zniechęca²⁶.

¹⁸ J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 1–4, wybór A. Lewin, Warszawa 1978, t. 1, s. 282.

¹⁹ J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 40.

²⁰ *Ibidem*, s. 42.

²¹ *Ibidem*, s. 40–42.

²² *Ibidem*, s. 45.

²³ *Ibidem*, s. 6.

²⁴ *Ibidem*, s. 43.

²⁵ *Ibidem*, s. 45.

²⁶ *Ibidem*, s. 44.

Rok szkolny ma tę jednak zaletę, że po ciężkim znoju nauki przychodzi czas na podsumowanie. Cenzura z czerwonym napisem, która rozstrzyga promocję do następnej klasy i dumę rodziców, a dla tych, którzy się nie przykładali i lekceważyli swoje obowiązki konieczność powtórzenia nauki w tej samej klasie. Kto zostaje na drugi rok, ten będzie na przyszłość wiedział, jakie konsekwencje towarzyszą zaniedbywaniu obowiązków, co oznacza lenistwo. Matka w domu przymknie oko na bałagan w pokoju, usprawiedliwi przed ojcem, ale sprawiedliwy nauczyciel zawsze sprawiedliwie oceni i wyciągnie konsekwencje – uczy w ten sposób skutków zaniedbań także w przyszłym dorosłym życiu.

W opinii Starego Doktora szkoła jest miejscem, gdzie dzieci mają ciekawe rozrywki: wycieczki, wyjścia do kina, teatru, na wystawy, odbywają się tam przedstawienia, uroczystości, jest biblioteka... i co najważniejsze – każdego roku są wakacje²⁷. Dla najmłodszych najprzyjemniejszy moment, a z perspektywy lat tym milszy, że dla wielu dorosłych nigdy się już nie powtórzy, bowiem wakacje kończą się wraz z dzieciństwem i szkołą.

Pod adresem szkoły pada i padało w przeszłości wiele zarzutów i skarg, ale porównanie, zwłaszcza po upływie paru lat, pokazuje, że szkoła była miejscem, do którego zawsze chętnie się wraca, wspomina z dużym sentymentem²⁸.

Naczelną istotą edukacji szkolnej w ujęciu Korczaka było wspieranie młodzieży w jej wewnętrznym rozwoju, nabywaniu samoświadomości oraz wzmacnianie jej w samodzielności, jako podmiotowych elementów społeczeństwa polskiego. Sytuację wychowawczą powinna zatem cechować równowaga między indywidualnym kształtowaniem osobowości a konstruktywnym formowaniem świata w taki sposób, by ludzie zmieniali się w toku kreowanych przez nich relacji społecznych²⁹.

Idee Starego Doktora były jednak bardzo trudne do wdrożenia w praktyce. Tylko nieliczne placówki oświatowo-wychowawcze w tym czasie cechowały się korczakowską troską i umiejętnościami budowy wraz z wychowankami wspólnot wychowawczych uwzględniających samorządowe i organizacyjne relacje wychowawców z podopiecznymi³⁰.

Znaczenie wychowania obywatelskiego przez samorządność w ujęciu Korczaka

Janusz Korczak należał do grona wybitnych wychowawców praktyków pierwszej połowy XX wieku, którzy inicjowali i inspirowali samorządy w swoich klasach, szkołach, domach dziecka, internatach, zakładach dla młodzieży

²⁷ Ibidem, s. 43–44.

²⁸ Ibidem, s. 41.

²⁹ B. Śliwerski, *Pedagogika Janusza Korczaka...*, s. 338.

³⁰ Ibidem, s. 341.

nieprzystosowanej, dla nieletnich przestępców itp. Do tego grona można zaliczyć także: Adolfa Ferriere’a, Stanisława Szackiego, Antoniego Makarenkę, Józefa Wójcika i Włodzimierza Przanowskiego. Osiągali oni nierzadko pozytywne rezultaty wychowawcze, a następnie starali się uogólnić te doświadczenia w postaci teoretycznej nadbudowy nad swoim warsztatem praktyki wychowawczej³¹.

Pedagogikę Janusza Korczaka zaliczyć można do nurtu liberalnego, pozbawionego przesadnego moralizatorstwa. Zakładała ona taktowne połączenie działalności wychowawcy z głębokim przeświadczeniem wychowanka o swej autonomii i prawie do samodecydowania o swych najistotniejszych sprawach. Niezwykle ostrożnie autor podchodził do zagadnienia nienaruszalności wzajemnego prawa do godności i wolności jednostki. Jak pisał Bogusław Śliwerski³², jego radykalizm w myśleniu i towarzysząca mu konsekwencja w działaniu oraz miłość w odczuwaniu i obejmowaniu wzajemnych relacji z dziećmi, stworzyła niepowtarzalną koncepcję Nowego Wychowania, której istotą jest poszukiwanie gwarancji dla ludzkiej, a nade wszystko dziecięcej wolności i dla sensu życia. W jego dziełach zawarta jest optymistyczna wiara w dobroć natury człowieka, jego zdolność do swobodnego kreowania świata wartości. Postulaty jakże mądre i wznioste szczególnie w zestawieniu z tragicznym i heroicznym losem Starego Doktora, zamordowanego wraz z grupą dzieci w obozie zagłady w Treblince w 1942 roku.

Doktor Korczak, lekarz, autor licznych książek dla dzieci, był zwolennikiem naturalizmu pedagogicznego. Aby głoszone przez siebie idee wdrożyć w czyn, zorganizował i kierował w Warszawie dwoma zakładami opiekuńczymi dla dzieci: Domem Sierot i Naszym Domem. Zastosował tam program pedagogiczny oparty na idei samowychowania oraz na podmiotowym podejściu wychowawcy do dzieci i młodzieży, jako społeczności, która ma wpływ na organizowanie i współdecydowanie o swoich sprawach. Rola wychowawcy w zakładzie miała przede wszystkim polegać na obserwowaniu wychowanków i udzielaniu im pomocy w dochodzeniu prawdy poprzez poszanowanie poglądów i wspólne uczestniczenie wraz z podopiecznymi w zebraniach samorządu, sejmu dziecięcego czy wydawaniu gazetki zakładowej³³.

Myślą przewodnią powyższej koncepcji był troska o rozwój samorządności dzieci i młodzieży. W prezentowanych powyżej poglądach można zidentyfikować pochodzącą z okresu międzywojennego próbę autentycznego poszukiwania rozwiązania dylematu dotyczącego funkcji placówki edukacyjnej: adaptacyjnej czy emancypacyjnej. Kształtowanie poczucia samorządności przez młodego człowieka służy świadomemu adaptowaniu jego osoby do społeczeństwa obywatelskiego, postawie istotnej zarówno we wspomnianym okresie, jak i współcześnie. Tylko tak wychowana młodzież będzie w przyszłości prawidłowo

³¹ A. Kamiński, *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*, Warszawa 1965, s. 21.

³² B. Śliwerski, *Pedagogika Janusza Korczaka...*, s. 336.

³³ J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania. Wiek XIX i XX*, Kraków 2006, s. 292–293.

funkcjonującym ogniwem narodu, pojmowanego jako podmiot wszelkich działań rządzących. Prawidłowa realizacja funkcji emancypacyjnej wychowanka umożliwić ma z kolei jego właściwy rozwój zgodnie z posiadanym potencjałem, możliwościami, predyspozycjami i służyć dobru ogółu. Samorządność, której rozwój postulował, a następnie realizował Korczak, jest niezbędnym elementem rozwoju i prawidłowego funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego w państwie demokratycznym.

Dyrektywy pedagogiczne Doktora wymagają pewnych wyjaśnień. Samorządność, rozumiana jako sposób współżycia między ludźmi w instytucjach, może pozostawać w sprzeczności z faktem, że zwykle pozostaje ona uregulowana normami prawnymi, regulaminami i zaczyna przybierać postać instytucji w instytucjach. Zdaniem Juliana Radziewicza i Marii Mirgos³⁴ normy regulaminowe nie muszą stanowić pogwałcenia wolności wychowanków, nie pozostają one także w konflikcie z naturalnymi dążeniami i potrzebami dzieci. Aby tak się stało, normy te powinny być wypracowane we współpracy z dziećmi. Organizacja formalna jest potrzebna zwłaszcza wtedy, gdy służy dziecku i pomaga w jego wychowaniu, np. broni je przed anarchią, bezprawiem i demoralizacją w zakładzie wychowawczym lub w innej placówce edukacyjnej. Pogląd ten jest zgodny z zasadami głoszonymi przez samego Korczaka, który pisał: „Bez organizacji, w rozprężeniu, tylko nieliczne, wyjątkowe dzieci rozwijać się mogą pomyślnie, dziesiątki się zmarnują”³⁵. Wychowawca z kolei musi umieć odnaleźć właściwe miejsce dla siebie, jako osoby wspierającej i stymulującej samorządność dziecięcą, zamiast narzucania swej woli wychowankom, zwłaszcza w momentach kryzysowych. Samorządność, samorząd nie może być wreszcie celem samym w sobie. To tylko środek do celu, którego zadaniem jest umożliwić każdemu dziecku „wykorzystać wszystkie plusy, które posiada, wszystkie dodatnie wartości, którymi rozporządza”³⁶. Tak autor formułuje ową funkcję emancypacyjną zakładu wychowawczego.

Prawidłowego rozwoju samorządności młodzieży upatrywał Korczak w prawidłowo funkcjonującym samorządzie placówki edukacyjnej. Dotyczyło to zarówno zakładów wychowawczych, jak i szkół. Najważniejszymi jego organami były:

- sąd koleżeński,
- rada samorządowa,
- sejm dziecięcy³⁷.

W skład sądu wchodziło pięciu sędziów–wychowanków, wybieranych drogą losową, i wychowawca jako sekretarz. Obrady sądu odbywały się na pod-

³⁴ J. Radziewicz, M. Mirgos, O samorządzie uczniów w procesie wychowania szkolnego, Warszawa 1988, s. 44–45.

³⁵ J. Korczak, Pisma wybrane..., s. 214.

³⁶ Ibidem, s. 243–244.

³⁷ M. Jakubowski, Koncepcja Korczakowskiego samorządu wychowawczego, [w:] J. Bińczycka, K. Gorzelok (red.), O pedagogikę jako naukę o człowieku. W setną rocznicę urodzin Janusza Korczaka, Katowice 1979, s. 45–77.

stawie kodeksu opracowanego przez samego Korczaka. Większość paragrafów owego kodeksu przewidywała stosowanie wobec obwinionego uniewinnienia i przebaczenia. Orzeczenia były publikowane na tablicy i w gazetce zakładowej.

Rada samorządowa była organem wykonawczym, zajmowała się wieloma problemami, z którymi borykali się wychowankowie, przede wszystkim były to kwestie dotyczące zaspokajania potrzeb życiowych i kulturalnych. Rada składała się z dziesięciorga dzieci wybieranych przez mieszkańców oraz z jednego wychowawcy, który był jej przewodniczącym i sekretarzem. Prawa uczestnictwa w wyborach do rady odmawiano tylko „obojętnym mieszkańcom” i „uciążliwym przybyszom”. Dla załatwienia konkretnych spraw rada powoływała „komisje problemowe”, np. komisje sprawdzania czystości, komisje podręczników itp.

Sejm dziecięcy stanowił organ ustawodawczy, do jego zadań należało wydawanie uchwał w sprawach świąt i wydarzeń z życia wychowanków, przyznawanie symbolicznych nagród, decydowanie o przyjęciu nowych mieszkańców i wydaleniu dotychczasowych, także wychowawców. Sejm składał się z dwudziestu posłów wybieranych w jednomandatowych okręgach wyborczych. Okręgiem wyborczym była określona, pięcioosobowa grupa wychowanków. Obradom sejmiku dziecięcego przewodniczył osobiście Janusz Korczak³⁸.

Oprócz wymienionych form samorządności w zakładach Korczaka funkcjonowały gazетка zakładowa, dyżury wychowanków, tzw. „zakłady” itp. W kontaktach i wzajemnych relacjach między wychowawcami a młodzieżą ważną rolę odgrywał także plebiscyt życzliwości i niechęci, który umożliwiał nawet rezygnację z pracy pedagoga, który był przez dzieci negatywnie oceniany³⁹.

Zaprezentowana powyżej koncepcja pedagogiczna była nacechowana głębokim humanitaryzmem, umożliwiała każdemu dziecku pełną samorealizację oraz gwarantowała mu szacunek, jakim darzy się każdą osobę dorosłą.

Szkola współczesna w teorii i praktyce edukacyjnej

Współczesny człowiek nie może funkcjonować bez wiedzy i umiejętności, jakich wymaga od niego środowisko, w którym funkcjonuje. Analfabeci, ludzie nieprzystosowani społecznie pozostają zawsze na marginesie społeczeństwa. Władze i rządy winny więc dążyć do powszechności i funkcjonalności edukacji. John Dewey pisał, że społeczeństwo demokratyczne jest bardziej niż inne zainteresowane właściwym poziomem wykształcenia i wychowania. „Demokracja jest czymś więcej niż formą rządów; jest to zasadnicza forma życia zbiorowego, polegająca na wspólnym przekazywaniu doświadczeń”⁴⁰.

³⁸ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003, s. 78–79.

³⁹ Ibidem, s. 59–60.

⁴⁰ J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Warszawa 1963, s. 95–96.

Zdaniem Stanisława Kowalskiego⁴¹ niezbędne jest przypomnienie, iż pojęcie „szkoła” stopniowo wzbogacało się i różnicowało, wzbogaca i różnicuje się nadal, w miarę historycznego rozwoju systemu szkolnictwa. Cytowany autor prezentuje szkołę jako jeden z elementów systemu wychowawczego, podkreślając, że skuteczność jego oddziaływania zależy od współpracy z pozostałymi, społecznymi składnikami tego procesu.

Szkoła podstawowa odgrywa doniosłą rolę w realizacji kształcenia powszechnego, w niej dzieci zdobywają podstawy wiedzy, kształtowane są ich umiejętności i postawy⁴². Podwaliny położone w tym okresie życia na trwałe wyznaczają stosunek ucznia do dalszej edukacji i często warunkują dalszą karierę szkolną.

Wychowawca lub nauczyciel powinien poprzedzić swe działania o charakterze edukacyjnym szczegółową analizą społecznego kontekstu funkcjonowania wychowanka w mikrosystemie. Nie traktować ucznia jako jednostki wyizolowanej od innych, lecz starać się kierować jego procesem wychowania tak, aby ujmować go integralnie z uwzględnieniem społecznych uwarunkowań każdej indywidualnej jednostki i osobowości⁴³. Od nauczycieli wymaga się również współpracy z rodzicami i innymi osobami uczestniczącymi w procesie wychowania. Jest to warunek skuteczności omawianych oddziaływań oraz trwałości realizowanych i przekazywanych młodzieży ideałów⁴⁴. Powyższa problematyka była stale aktualna również w okresie międzywojennym. W twórczości Janusza Korczaka⁴⁵ znajdujemy odniesienia do zarysowanego konfliktu między szkołą a domem rodzinnym:

Wprowadziliśmy powszechne nauczanie, przymus pracy umysłowej; istnieje registracja i pobór szkolny. Zwaliliśmy na barki dziecka trud uzgodnienia rozbieżnych interesów dwóch równoległych autorytetów. Szkoła żąda, rodzice niechętnie dają. Konflikty między rodziną i szkołą obarczają dziecko. Rodzice solidaryzują się z nie zawsze sprawiedliwym oskarżeniem dziecka przez szkołę, broniąc się przed narzucaną przez szkołę opieką.

Zgodnie z zapisami art. 6 Karty nauczyciela (z 26 stycznia 1982 r.):

Nauczyciel zobowiązany jest rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą; wspierać każdego ucznia w jego rozwoju oraz dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego. Nauczyciel obowiązany jest kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka; dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów.

⁴¹ S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1974, s. 207.

⁴² A. Bogaj, S. M. Kwiatkowski, M. J. Szymański, *Edukacja w procesie przemian społecznych*, Warszawa 1998, s. 32.

⁴³ Ibidem, s. 20–21.

⁴⁴ G. Hornby, E. Hall, C. Hall, *Nauczyciel wychowawca*, tłum. J. Bartosik, Gdańsk 2005, s. 8–9.

⁴⁵ J. Korczak, *Pisma wybrane...*, s. 295–296.

Podmiotowe traktowanie ucznia zakłada, iż wartością nadrzędną jest rozwój dziecka. Wartości tej powinny być podporządkowane wszelkie działania szkoły. Także działalność stricte dydaktyczna powinna koncentrować się na optymalnym rozwoju intelektualnym, co nie zawsze jest właściwie interpretowane przez polskich nauczycieli i czasami błędnie bywa utożsamiane z rozwojem li tylko pamięci. W procesie wychowania należy zwrócić szczególną uwagę na pobudzanie samodzielności dzieci i rozwijanie ich samorządności w najszerszym tego słowa znaczeniu⁴⁶.

W wielu krajach troska o sukcesy dydaktyczne, o realizację programów, przesłania ogólny cel nauczania, jakim jest kształtowanie pomysłowości i zdolności uczniów oraz rozwijania ich postaw społecznych i przygotowywanie do roli obywatela w państwie. Szkoła, która funkcjonuje prawidłowo, powinna świadomie uczestniczyć w kształtowaniu społeczeństwa. Rozwijać harmonijnie osobowość dzieci, służyć nie tylko opieką, ale nade wszystko radą i przykładem osób dorosłych. To właśnie największa trudność i zadanie, jakie stawia się przed współczesnym nauczycielem⁴⁷.

Dotychczasowa demonizacja wiedzy podręcznikowej, skłonność do operowania pojęciami uproszczonymi i stereotypowymi sprawiają, że procesy myślowe uczniów są zawężone. Jednostronność dydaktyczna, nastawienie na osiąganie celów nauczania, pogoń za skuteczną realizacją programów wpływają na generowanie wychowawczej niemocy szkoły jako całości oraz problemów wielu z wychowawców. Przeciążony nauką uczeń jest często pozbawiony możliwości udziału w życiu społecznym. Tak zdaniem Barbary Piątkowskiej⁴⁸ rodzi się próżnia wychowawcza. Zagrożenie dla współczesnej szkoły dostrzega ona także w pogłębiającym się dualizmie świata ucznia i nauczyciela.

Według Andrzeja Bogaja, Stefana Kwiatkowskiego i Mirosława Szymańskiego⁴⁹ szkoła powinna umożliwić każdemu uczniowi osiągnięcie następujących celów:

- poznanie i zrozumienie świata i jego kultury,
- rozumienie siebie, innych ludzi, ich potrzeb i poglądów,
- przygotowanie do odpowiedzialnego współtworzenia świata, odnajdywania w nim własnego miejsca,
- rozwijanie indywidualnych zdolności i zainteresowań,
- nabywanie sprawności fizycznej.

Ewolucji ulega rola samego nauczyciela – z osoby, która na przestrzeni pokoleń postrzegana była jako źródło wiedzy i autorytet, współcześnie (w epoce komputeryzacji i wszechobecnego Internetu) staje się on organizatorem procesu kształcenia. Jego zadaniem jest obecnie dbałość o rozwój zdolności, umiejętności i zamiłowań uczniów, zamiast dostarczania im szczegółowych wiado-

⁴⁶ J. Wołczyk, *Cele kształcenia i wychowanie*, [w:] M. Godlewski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 1980, s. 232–233.

⁴⁷ G. Hornby, E. Hall, C. Hall, op. cit., s. 9–10.

⁴⁸ B. Piątkowska, op. cit., s. 40.

⁴⁹ A. Bogaj, S. M. Kwiatkowski, M. J. Szymański, op. cit., s. 74–75.

mości. Ma on do odegrania ważną rolę w ukierunkowywaniu i modelowaniu oraz doradzaniu swym uczniom⁵⁰. Uczący we współczesnych szkołach nauczyciele mają także za zadanie zapewnienie wychowankom właściwej opieki, przyjaznych, bezpiecznych i korzystnych dla zdrowia warunków edukacji, z poszanowaniem ich praw oraz umożliwienie im prawidłowego rozwoju psychofizycznego. Szkoła powinna zatem być przyjemna, bezpieczna i przyjazna dziecku⁵¹.

Szkoła powinna opierać się na autentycznym dialogu nauczyciela z uczniem. Podstawą tego dialogu powinno być spotkanie na zasadzie podmiotowości i partnerstwa we wzajemnych relacjach. Tak zorganizowana i prawidłowo funkcjonująca szkoła może być przyjazna dla dziecka, nie budzić lęku, wrogości, nie wypaczać charakteru. Szkołę należy postrzegać jako trwały element kultury człowieka, w której uczeń pracuje nad sobą, by mieć lepsze szanse na udane i radosne życie. Uczeń oczekuje od swoich wychowawców poszanowania godności i prawa do szacunku, do własnego zdania oraz do współdecydowania o swoich sprawach⁵². Wykonalność postulowanych zadań nauczyciela Stanisław Nałaskowski⁵³ opiera na pedagogicznym optymizmie, odpowiednim stosunku do każdego ucznia, bezwarunkowej jego akceptacji, a nawet umiłowaniu go oraz wierze w możliwość skutecznego oddziaływania wychowawczego i edukacyjnego. Uczeń według tej teorii chętnie podejmuje naukę, kiedy jest przekonany, że znajduje się ona w zasięgu jego możliwości i zdolności. Nauczyciel zaś swoją postawą wspiera go i dopinguje do pracy. Niezłomne przekonanie nauczyciela o możliwości osiągnięcia sukcesu przez ucznia staje się często samospełniającą się przepowiednią.

Nieznamość klasy szkolnej, jako specyficznej grupy społecznej, przyczynia się do zawężenia przez nauczyciela celów stojących przed szkołą jako placówką edukacyjną. Zadaniem szkoły jest bowiem przygotowanie młodych ludzi do czynnego uczestnictwa w społeczeństwie, co z kolei można uzyskać poprzez stwarzanie sytuacji sprzyjających rozwojowi społecznej natury dziecka, zrozumienie procesów społecznych jak również osiąganie osobistej efektywności w pełnieniu ról społecznych⁵⁴.

Wiek XXI, w którym przyszło nam żyć, cechuje się niespójnością, niekonsekwencją postępowania, fragmentaryzacją i epizodycznością rozmaitych sfer aktywności człowieka. Wiedza wczorajsza ulega systematycznej dewaluacji,

⁵⁰ G. Hornby, E. Hall, C. Hall, op. cit., s. 246.

⁵¹ A. Weissbrot-Koziarska, Szkoła jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze, [w:] J. Brągiel, S. Badora (red.), *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, Opole 2005, s. 65–66.

⁵² A. Krzanowski, Funkcjonowanie szkoły w rzeczywistości samorządowej, [w:] A. Zając (red.), *Dylematy przemian oświatowych*, Krosno 1997, s. 290.

⁵³ S. Nałaskowski, *Kształcenie i wychowanie w zreformowanej szkole polskiej*, Kraków 2001, s. 60–61.

⁵⁴ A. Famuła, Świadomość roli wychowawcy u nauczycieli gimnazjum, [w:] E. Koziół, E. Pasterniak-Kobyłecka (red.), *Świadomość i samoświadomość nauczyciela a jego zachowania zawodowe*, Zielona Góra 2005, s. 166.

a jej ciągły dynamiczny rozwój zmusza do nieustannego nadążania za rozwojem nauki w „globalnej wiosce”⁵⁵. Pokolenie wstępujące znajduje się współcześnie w sytuacji permanentnej zmiany społeczno-cywilizacyjnej, jest świadkiem i uczestnikiem obejmującego cały świat procesu restratyfikacji społecznej, w którego toku ustanawiana jest nowa hierarchia społeczno-kulturowa. Zatem celem edukacji nie jest już transmisja stabilnej wiedzy i umiejętności, lecz raczej świadomość owej zmienności⁵⁶. Uczenie się współcześnie, zdaniem Michała Głazewskiego⁵⁷, to raczej uczenie się uczenia, poszukiwanie, wątplenie, zdziwienie i wędrówka. Rola szkoły to docieranie do wiedzy oraz poszukiwanie właściwych konkluzji z gromadzonych doświadczeń, doznań, refleksji.

Według głoszonych przez C. Rogersa⁵⁸ i A. Masłowa⁵⁹ zasad humanizmu dziecko jest z natury dobre i ma wrodzone skłonności do wzrostu i rozwijania swego potencjału, czyli do samorealizacji. Jeśli ze strony ważnych dla niego osób doświadcza miłości, szacunku, empatii i szczerości wyrośnie na szczęśliwego i twórczego obywatela. Będzie sprawnie funkcjonować we współczesnym, podlegającym stałym przemianom, społeczeństwie. Jego egzystencja będzie nacechowana otwartością i szacunkiem dla innych, będzie otwarta na nowe doświadczenia. Jeśli zaś będzie pozbawiona pozytywnych uczuć i emocji ze strony najbliższych, jego wzrost zostanie ograniczony, szacunek do siebie będzie zburzony i jako dorosły człowiek może mieć problemy emocjonalne, a nawet psychiczne⁶⁰.

Powodzenie działalności wychowawczej szkoły zależy od wielu czynników i uwarunkowań. Jednym z kluczowych jest niewątpliwie postawa wychowawcy, który aby właściwie realizować zadania stawiane przed nim w procesie edukacji, powinien cechować się odpowiednią empatią, umiejętnościami wczuwania się w świat uczuć i przeżyć dziecka. Jest to wymóg, który stawiał wychowawcom również doktor Korczak w *Prawidłach życia*, tylko wówczas będzie on mógł zrozumieć świat dziecka, jego problemy i potrzeby. Jednym bowiem z podstawowych obowiązków opiekuna jest wspieranie rozwoju osobistego wychowanka. Aby młody człowiek osobowo wzrastał i się rozwijał, szkoła powinna odświeżać przed nim prawdziwe wartości i pomagać w urzeczywistnianiu ich w codziennym życiu. Bowiem jak napisał Jan Paweł II w encyklice *Fides et ratio*:

Tylko dzięki prawdziwym wartościom może on stać się lepszy, rozwijając w pełni swoją naturę. Człowiek nie znajduje prawdziwych wartości zamykając się w sobie, ale otwierając się i poszukując ich także w wymiarach transcendentnych wobec niego

⁵⁵ Z. Bauman, *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne” 1993, nr 21, s. 7.

⁵⁶ Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, tłum. E. Klekot, Warszawa 2000, s. 84.

⁵⁷ M. Głazewski, W stronę pedagogiki heurystycznej, [w:] S. Sztobryn, B. Śliwerski (red.), *Idee pedagogiki filozoficznej*, Łódź 2003, s. 44–45.

⁵⁸ C. Rogers, *Sposób bycia*, tłum. M. Karpiński, Poznań 2002.

⁵⁹ A. H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, tłum. P. Sawicka, Warszawa 1990.

⁶⁰ G. Hornby, E. Hall, C. Hall, op. cit., s. 28–29.

samego. Jest to konieczny warunek, który każdy musi spełnić, aby stać się sobą i wzrastać jako osoba dorosła i dojrzała⁶¹.

Szkółą, prócz dostarczania wiedzy, pełni doniosłą rolę przystosowującą do życia w społeczeństwie, jej zadaniem jest również wyzwalanie indywidualności każdego ucznia i sprzyjanie jego rozwojowi, szczególnie w kontekście integracji dzieci niepełnosprawnych z rówieśnikami⁶².

Znaczenie wychowania obywatelskiego w polskiej szkole XXI wieku

Wychowanie dziecka jest procesem niezwykle złożonym. Zadania, jakie stawia przed nami społeczeństwo demokratyczne, wymagają, aby w wychowawczych działaniach pozwolić dziecku na indywidualną i swobodną grę różnych talentów i zachowań⁶³. Współczesny świat nacechowany globalizacją i szeroko propagowanym liberalizmem oczekuje od wychowawców działań, których efektem będzie przygotowanie obywateli do funkcjonowania w takim społeczeństwie. Powinni zatem w procesie wychowania objaśniać dzieciom ustrój polityczny i zachęcać do uczestnictwa w jego funkcjonowaniu, a równocześnie kształtować poczucie odpowiedzialności za sprawy publiczne. Jednym ze środków służących osiągnięciu tych celów jest samorządność uczniowska. Pozwala ona wpoić przekonanie, że wszelkie konflikty można rozwiązywać w sposób pokojowy, w drodze negocjacji i przy wykorzystaniu odpowiednich procedur. Podmiotem wszelkich oddziaływań powinien być więc uczeń i wychowanek, a nie wychowawca czy instytucja⁶⁴.

Problem kompetencji obywatelskich – jako produktu edukacji – dostrzega Kazimierz Przyszczykowski⁶⁵, który uważa, że zwłaszcza w krajach liberalnych dostrzega się konieczność przygotowania młodego pokolenia do życia i funkcjonowania w zmieniających się realiach współczesnego świata. Dla uniknięcia rozwarstwienia społecznego i napięć wynikających ze zróżnicowanego poziomu konsumpcji konieczne jest inwestowanie w kapitał ludzki na drodze edukacji. Tak zgromadzony kapitał społeczny jest bowiem swoistym gwarantem, zapewniając stabilność i trwałość cywilizacji. Strategie edukacji demokratycznej są strategiami globalnymi i nakierowanymi na zmiany. Ich wartości naczelne to rozwój, tolerancja, otwartość wobec nowej wiedzy, in-

⁶¹ Za: K. Chałas, Program wychowawczy szkoły. Podstawa aksjologiczna i struktura budowy, „Dyrektor Szkoły” 2000, nr 10, s. 15.

⁶² K. Maćkowiak, Czy szkoła jest gotowa do przyjęcia dzieci innych, „Edukacja” 2003, nr 1, s. 71.

⁶³ J. Dewey, op. cit., s. 324.

⁶⁴ J. Draus, R. Terlecki, op. cit., s. 162.

⁶⁵ K. Przyszczykowski, Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie, Toruń – Poznań 1999.

nych ludzi, świata⁶⁶. Jeżeli ma nastąpić autentyczna demokratyzacja polskiego życia zbiorowego i pełne upodmiotowienie społeczeństwa oraz każdej jednostki ludzkiej z osobna, należy skupić większy wysiłek na kształtowaniu postaw członków demokratycznego społeczeństwa. Przygotowanie nowego społeczeństwa może dokonać się tylko w uspołecznionym mikrosystemie wychowawczym, jakim są klasy i szkoły. Uczeń musi stać się faktycznym, a nie deklaratywnym podmiotem. Szkoła powinna stać się żywa i twórcza. Pragnieniem nauczycieli zaś winno być wychowanie pełnego człowieka⁶⁷.

Organizacja życia szkolnego winna przebiegać w taki sposób, aby stopniowo można było luźną zbiorowość dzieci i młodzieży przekształcić w zespół posiadający cechy małego społeczeństwa. Dlatego szkoła, która chce skutecznie wychowywać dla przyszłości, powinna stać się miejscem zorganizowanego, zespołowego działania uczniów, bowiem znaczna część aktywności człowieka w społeczeństwie przebiega w ramach różnych zespołów i grup. O samorządności można mówić w wielu aspektach oraz definiować ją w różnoraki sposób, ale niewątpliwie wśród jej konstytuujących cech należy szczególnie zaakcentować, iż odnosi się ona do każdej grupy będącej formą zbiorowego działania młodzieży, za której pośrednictwem we własnym zakresie, własnymi siłami i w ramach własnych możliwości realizuje ona wspólnie ustalone cele⁶⁸.

Na drodze do poszukiwania skutecznych sposobów wychowawczych należy wybierać takie metody, które umiejętnie łączą proces wychowania, rozumiany jako świadome oddziaływanie ukierunkowane na zmianę osobowości danej jednostki, z kształtowaniem właściwych postaw obywatelskich. Jednym z kluczowych zadań szkoły, zapewne także rodziny i społeczeństwa, wobec przyszłych obywateli jest budowanie społeczeństwa demokratycznego, czyli takie oddziaływanie na dzieci i młodzież, aby kształtować w nich poczucie podmiotowości i odpowiedzialności za siebie i innych. Podmiotowość młodzieży powinna wyrażać się przede wszystkim w postaci samorządnej działalności. Aby osiągnąć założone cele wychowania dla demokracji, należy oddziaływać na wychowanków jako podmiot wychowania w taki sposób, aby przygotować ich do życia i pracy w stale zmieniającym się świecie. We współczesnej szkole nauczyciel powinien stawać się mistrzem i animatorem, powinien liczyć się ze zdaniem i indywidualnością wychowanków. Uczeń powinien zyskać możliwość mówienia i działania w sprawach, które uzna za najistotniejsze dla niego⁶⁹.

Samorządność jest warunkiem skuteczności wszelkich form oddziaływania wychowawczego, będąc jednocześnie osobliwym sposobem pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą. Dzięki realizacji idei samorządności, pisał Mieczysław

⁶⁶ Ibidem, s. 99.

⁶⁷ M. Mstowska-Psiuk, *Propozycje zagadnień i działań wychowawczych w pracy wychowawcy klasowego*, Warszawa 1993, s. 17.

⁶⁸ Z. Prywer, *Organizacja samorządności uczniowskiej w szkole*, [w:] Z. Prywer, Z. Ziarko (red.), *Samorządna i organizacyjna działalność dzieci i młodzieży w szkole*, Warszawa – Poznań 1980, s. 12–14.

⁶⁹ M. Mstowska-Psiuk, op. cit., s. 20–21.

sław Łobocki⁷⁰, i stwarzaniu warunków powstawania i działania autentycznie demokratycznych organów samorządowych przygotowuje się dzieci i młodzież do rozważnego korzystania z rozszerzającego się zakresu swobód obywatelskich, w tym szczególnie ponoszenia odpowiedzialności za własne czyny. Realizowanie idei samorządności polega, zdaniem C. Freineta⁷¹, na organizowaniu różnorodnej działalności dzieci i młodzieży zgodnie z ich zainteresowaniami. W myśl tej koncepcji to uczniowie powinni decydować o planowaniu zajęć, które rozwijają ich uzdolnienia i możliwości, np. kół zainteresowań. Tymczasem, jak pokazuje praktyka, dodatkowe godziny na prowadzenie kół otrzymują nauczyciele w nagrodę za osiągnięcia w pracy. Kół zainteresowań przestają pełnić swą rolę inspirującą uczniów do zdobywania wiedzy, stając się formą premiowania nauczycieli przez dyrektora. W ten sposób uczniowie tracą bezpowrotnie szansę pocucia się autentycznymi współorganizatorami życia codziennego w szkole.

Polska szkoła w latach 1945–1989 nie była ostoją samorządności, bowiem otoczenie i warunki społeczno-polityczne ograniczały jej rozwój⁷². Jest więc swoistym paradoksem, że właśnie w tym okresie, a ściślej w roku 1965, ukazała się praca Aleksandra Kamińskiego *Samorząd młodzieży* jako metoda wychowawcza. Dzieło Kamińskiego stanowi do dziś wzorzec posługiwania się wspomnianą metodą w szkołach i placówkach wychowawczych. We współczesnej Polsce jest właściwe miejsce i właściwy czas dla rozwijania samorządności i wdrażania w życie metody samorządu wzorowanej na idei Kamińskiego, modyfikowanej do zmieniających się realiów konkretnej placówki.

Wraz z rozwojem struktur demokratycznych w naszym kraju coraz większego znaczenia nabiera zjawisko samorządności. Samorządność młodzieży jest to współdecydowanie i wykonywanie konkretnych działań przez samych wychowanków, zgodnie z podjętymi wcześniej decyzjami. Inaczej mówiąc, samorządność jest zasadą współżycia samosterejującej się grupy społecznej⁷³. Nierzadko stawia się znak równości między samorządnością i samorządem. Aleksander Kamiński jako pierwszy nazwał samorząd, będący zinstytucjonalizowaną formą samorządności dzieci i młodzieży, metodą wychowawczą. Poglądy pedagogiczne, które głosił, zakładały, iż papierkiem lakmusowym dla samorządu nie są formy i struktura, lecz regulująca stosunki międzyludzkie zasada samorządności oraz odczucia młodzieży uczestniczącej w pracy danego samorządu⁷⁴. Mimo szerokiego zakresu swobód przysługujących młodzieży, samorządność nie wyklucza liczenia się z opiniami dorosłych oraz zasięgania ich porad. Tak rozumiana samorządność może sprzyjać procesowi wychowania – uczy demokratycznych form współżycia obywatelskiego, kształtuje po-

⁷⁰ M. Łobocki, *ABC wychowania*, Lublin 2003, s. 118.

⁷¹ Cyt. za: *ibidem*, s. 68.

⁷² Por. J. Gęsicki, *Samorządność i samorząd szkolny*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 712–715.

⁷³ M. Łobocki, *ABC wychowania...*, s. 118.

⁷⁴ A. Kamiński, *op. cit.*, s. 15–16.

stawy prospołeczne, odpowiedzialność za własne czyny, rozwija tolerancję i empatię oraz zapewnia poczucie wolności i godności jednostki⁷⁵. Samorządność bywa też skutecznym antidotum wobec wszelkich tendencji do manipulacji dziećmi i młodzieżą, redukuje antagonizmy między nimi a wychowawcami, dopomaga w usuwaniu tzw. drugiego nurtu w życiu szkoły lub placówki wychowawczej, ułatwia zajmowanie przez wychowanków możliwie wysokich pozycji w grupach rówieśniczych, a także pobudza do identyfikowania się z jej celami oraz wyzwala u nich większą aktywność i samodzielność⁷⁶.

Warunkami rozwoju samorządności w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i szkołach są:

- umożliwianie podejmowania zadań wyrastających z realnych sytuacji życiowych oraz zainteresowań i potrzeb dzieci i młodzieży,
- stopniowe zwiększanie współudziału wychowanków w decydowaniu o swoich sprawach i działaniu dla wspólnych celów,
- włączanie do samorządnej działalności całej społeczności dziecięcej i młodzieżowej,
- dbałość o zapewnienie dynamicznego rozwoju samorządności dzieci i młodzieży⁷⁷.

Najgorzej dzieje się wówczas, gdy wszystko jest z pozoru w porządku, dyrekcja wybranej placówki może wykazać się posiadaniem struktur samorządu, ale jest to tylko fasada. Fikcją bywają zarówno demokratyczne wybory do struktur samorządu, np. poprzez stosowanie zasady uzupełniania składu po opuszczeniu szkoły przez absolwentów, przy jednoczesnym pozostawianiu na kolejną kadencję, bez weryfikacji wyborczej, starych członków samorządu i dokonywanie jedynie wyborów uzupełniających, jak i poczynania tych struktur, np. poprzez formalne parafowanie przez przedstawicieli samorządu inicjatyw dyrekcji szkoły czy nauczyciela opiekuna, bez realnego wpływu na wspomnianą inicjatywę. Wszelka samorządna działalność nie znosi żadnych pozorów. Nie ma również nic bardziej szkodliwego jak dbałość o zachowanie raz na zawsze ustalonych struktur. Istotą samorządu jest bowiem nieustanne oddolne wprowadzanie zmian i ulepszeń, zamiast zasklepiania się w starych strukturach. Powinny powstawać nowe i zanikać stare niepotrzebne już komórki, tak by dostosowywać samorząd do potrzeb wychowanków, a nie biurokracji czy instytucji nadzorujących szkołę. Samorządność uczniów w placówce edukacyjnej nie jest również możliwa lub jest zredukowana do minimum w sytuacji, gdy dorośli zatrudnieni w tej instytucji oświatowej nie są w pełni samorządni⁷⁸.

Samorząd uczniowski jest tedy pierwszą szkołą współdecydowania przez młodego człowieka o sprawach, które go dotyczą, miejscu, w którym uczy się

⁷⁵ J. Radziejwicz, M. Mirgos, O samorządzie uczniów w procesie wychowania szkolnego, Warszawa 1988, s. 20.

⁷⁶ M. Łobocki, ABC wychowania..., s. 120.

⁷⁷ Ibidem, s. 120.

⁷⁸ J. Radziejwicz, M. Mirgos, op. cit., s. 34.

odpowiedzialności za swe decyzje, instytucją uzgadniania interesów własnych z interesami innych osób. Stwarza również warunki do realizacji rzeczywistych praw uczniowskich, zapewnia rozwój uczniowskiej świadomości, poczucia własnej godności i wolności osobistej, wykształca demokratyczny obyczaj uczestnictwa w wyborach i odpowiedzialności za własne decyzje. W tak funkcjonującym samorządzie realizuje się ideę wychowywania dla potrzeb demokracji. Szkoła staje się instytucją uczącą demokratycznej praktyki oraz dostarczającą odpowiednich doświadczeń niezbędnych w podmiotowym uczestnictwie jednostki w społeczeństwie obywatelskim⁷⁹.

Podsumowanie

Spółeczeństwo jest o tyle demokratyczne, o ile zapewnia wszystkim swoim członkom udział na równych prawach w swych dobrach i o ile zapewnia właściwe przystosowywanie swoich instytucji. Społeczeństwo takie musi mieć proces wychowania tak zorganizowany, aby w jednostkach budzić osobiste zainteresowanie stosunkami i kontrolą społeczną oraz wyrabiać nawyki umysłu, które umożliwiają zmiany społeczne bez wprowadzania zaburzeń⁸⁰. Wśród podstawowych zadań szkoły na pierwszy plan wysuwa się więc sprawa budowy społeczeństwa obywatelskiego, rozwoju samorządności oraz upodmiotowienia wszystkich obywateli⁸¹.

Demokracja nie może istnieć bez aktywności obywateli, bez ich powszechnego uczestnictwa w podejmowaniu decyzji o ich wspólnych sprawach. Do tego, by móc świadomie i aktywnie uczestniczyć w demokracji, należy w tym kierunku i w takiej atmosferze wychowywać dzieci od najmłodszych lat. Dążenie ku temu wymaga realizacji określonych zadań w zakresie wychowania i kształcenia. Jedną z najistotniejszych płaszczyzn realizacji tych zadań w szkole jest samorząd⁸².

Osadzając obywatelskość w kulturze ponowoczesnej, musimy, zdaniem J. Rutkowiak⁸³, brać pod uwagę dezaktualizację jednoczesnego jej ujmowania, odzwierciedlającą się przede wszystkim w wielu możliwościach budowania obywatelskiej tożsamości. Prowadzi to do konieczności współczesnego rekonstruowania wychowania obywatelskiego, w którym pedagogika powinna ofe-

⁷⁹ M. Teśluk, Samorządność młodzieży na tle potrzeb demokracji, [w:] G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.), *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, Zielona Góra 2000, s. 301–302.

⁸⁰ J. Dewey, op. cit., s. 109.

⁸¹ A. Bogaj, S. M. Kwiatkowski, M. J. Szymański, op. cit., s. 7.

⁸² M. Teśluk, op. cit., s. 299–301.

⁸³ J. Rutkowiak, *Pedagogika wobec projektu polskiej reformy oświatowej (1999). Spojrzenie na problem z punktu widzenia teorii obywatelstwa*, [w:] G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.), *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, Zielona Góra 2000, s. 73.

rować jedynie punkt wyjścia odmiennej organizacji przestrzeni możliwości w zakresie wychowania i wartości obywatelskich.

Zadania szkoły i nauczyciela sprowadzają się, przede wszystkim do kształcenia i wychowania, ale realizowanego tak, aby sprzyjały one rozwojowi człowieka twórczego, zdolnego do szybkich decyzji i potrafiącego radzić sobie w trudnych, zmiennych sytuacjach. W ten sposób realizowana może być skutecznie funkcja emancypacyjna jednostki. Nauczyciel szkoły przyszłości powinien być wszechstronnie przygotowany do czekających go obowiązków, empatyczny wobec oczekiwań i potrzeb wychowanków, kompetentny, odpowiedzialny i partnerski⁸⁴.

Obserwowane aktualnie kontrasty cywilizacyjne i społeczne, dominacja techniki, zagrożenia ekologiczne, konformizm, upadek autorytetów doprowadziły do zachwiania, braku zrozumienia lub wręcz odrzucenia nakazów aksjologicznych, a także szkodliwego społecznie zminimalizowania ich obecności w polskiej edukacji. Prowadzi to w konsekwencji do wzrostu postaw negatywnych, a nawet przestępczości nieletnich. W związku z tym coraz częściej wyrażane jest przekonanie, że wszelkie działania pedagogiczne winny mieć wymiar aksjologiczny, ponieważ przestrzeń edukacyjna jest zawsze przestrzenią aksjologiczną⁸⁵.

Szkoła w procesie wychowania powinna pełnić rolę służebną, wspierającą rodzinę. Przejmując dziecko, szkoła nie może zniszczyć rodzicielskiego kapitału, lecz winna go poszerzać i wzmacniać, zwłaszcza w wymiarze intelektualnym, emocjonalnym i społecznym. Budzić zaufanie do wartości wyniesionych przez dziecko z domu rodzinnego, wzmacniać pozytywne postawy rodzicielskie, unikać dysonansu aksjologicznego między wspomnianymi środowiskami wychowawczymi dziecka. Między szkołą a rodziną powinna istnieć nie porozumienia, obopólnie akceptowana i respektowana zasada współdziałania, której rezultatem będzie ubogacenie młodego człowieka w wartości wspólnie głoszone i respektowane.

We współczesnym świecie proces wychowania odbywa się jednak nie tylko w rodzinie i w szkole, lecz zachodzi permanentnie. Zmasowane oddziaływanie mass mediów wzmogło zjawisko, o którym pisał już Emil Durkheim: „Istnieje przecież obok naszych intencjonalnych oddziaływań tzw. wychowanie nieświadome, które nigdy nie ustaje. Kształtuje ono pewien typ ludzki zgodnie ze zwyczajami i ideami będącymi wytworem życia zbiorowego i wyrażającymi jego konieczności”⁸⁶.

Wszelkie działania szkoły i jej pracowników powinny być zawsze nakierowane na rozwój dziecka i jego dobro. W innym przypadku szkoła może, jak

⁸⁴ J. Kuźma, *Odrodzenie człowieka a nauczyciel szkoły przyszłości*, [w:] G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.), *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, Zielona Góra 2000, s. 115.

⁸⁵ W. Pasterniak, *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995, s. 24.

⁸⁶ B. Śliwerski, *Analiza prądów wychowania według K. Kotłowskiego*, [w:] S. Sztobryn, B. Śliwerski (red.), *Idee pedagogiki filozoficznej*, Łódź 2003, s. 21.

pisał Hubertus von Schoenebeck⁸⁷, stać się miejscem zmarnowania zdolności dziecka i szkodliwego oddziaływania na rzecz przyszłości, niewłaściwie postępujący nauczyciel może doprowadzić dziecko do urazów psychicznych.

Poglądy tzw. antypedagogów, krytyczne wobec tradycyjnej szkoły, powinny być swoistym ostrzeżeniem dla nauczycieli i organizatorów życia edukacyjnego. Należy jednak pamiętać, jak pisze Barbara Kiereś⁸⁸, iż współczesna antypedagogika nie powstaje w próżni. Jej ideowym zapleczem jest liberalistyczno-anarchistyczny socjalizm, który za pomocą własnej technologii społecznej zagospodarowuje wolność wychowanków, lansując konsumpcjonizm i permissywizm, czyli relatywizm poznawczy i moralny. Tak pojmowany liberalizm wychowawczy bezwzględnie wymaga uległości wobec głoszonych poglądów. Kto myśli inaczej, kto nie akceptuje relatywizmu, absolutnej wolności i braku odpowiedzialności, jest na przykład przeciw takim społecznym dewiacjom, jak rozwody, eutanazja, aborcja itp., ten jest politycznie niepoprawny, zacofany, tradycyjny. Mamy tu do czynienia z kanalizowaniem wolności jednostki, z poszukiwaniem poprawności. Tak rozumiana i coraz powszechniej obecna w naszych szkołach postawa prowadzi do zaniechania wychowania w imię źle pojętej wolności, a tym samym do niszczenia wychowanka poprzez tzw. zagospodarowywaną dowolność.

Bibliografia

- Bauman Z., *Ponowoczesność a tożsamość*, „Studia Socjologiczne” 1993, nr 2.
Bauman Z., *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, tłum. E. Klekot, Warszawa 2000.
Bogaj A., Kwiatkowski S. M., Szymański M. J., *Edukacja w procesie przemian społecznych*, Warszawa 1998.
Brzezińska A., *Jak dobrze kształcić w szkole wyższej*, [w:] A. Brzezińska, J. Brzeziński (red.), *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, Poznań 2000.
Chafas K., *Program wychowawczy szkoły. Podstawa aksjologiczna i struktura budowy*, „Dyrektor Szkoły” 2000, nr 10.
Dewey J., *Demokracja i wychowanie*, Warszawa 1963.
Draus J., Terlecki R., *Historia wychowania. Wiek XIX i XX*, Kraków 2006.
Dudzikowa M., *Mit o szkole jako o miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*, Kraków 2001.
Famuła A., *Świadomość roli wychowawcy u nauczycieli gimnazjum*, [w:] E. Kozioł, E. Pasterniak-Kobyłecka (red.), *Świadomość i samoświadomość nauczyciela a jego zachowania zawodowe*, Zielona Góra 2005.
Gęsicki J., *Samorządności samorząd szkolny*, [w:] W. Pomykała (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993.
Głazewski M., *W stronę pedagogiki heurystycznej*, [w:] S. Sztobryn, B. Śliwowski (red.), *Idee pedagogiki filozoficznej*, Łódź 2003.

⁸⁷ H. Schoenebeck, *Szkoła z ludzką twarzą. Wizja i rzeczywistość*, tłum. A. Murzyn, Kraków 2001.

⁸⁸ B. Kiereś, *Współczesny wychowawca wobec antypedagogiki*, [w:] S. Sztobryn, B. Śliwowski (red.), *Idee pedagogiki filozoficznej*, Łódź 2003, s. 122–123.

- Gołębniak B. Szkoła wspomagająca rozwój, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2003.
- Hornby G., Hall E., Hall C., *Nauczyciel wychowawca*, tłum. J. Bartosik, Gdańsk 2005.
- Jakubowski M., *Koncepcja Korczakowskiego samorządu wychowawczego*, [w:] J. Bińczycka, K. Gorzelok (red.), *O pedagogikę jako naukę o człowieku. W setną rocznicę urodzin Janusza Korczaka*, Katowice 1979.
- Kamiński A., *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*, Warszawa 1965.
- Kiereś B., *Współczesny wychowawca wobec antypedagogiki*, [w:] S. Sztobryn, B. Śliwerski (red.), *Idee pedagogiki filozoficznej*, Łódź 2003.
- Korczak J., *Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1988.
- Korczak J., *Pisma wybrane*, t. 1–4, wybór A. Lewin, Warszawa 1978.
- Koronko M., *Słownik kultury śródziemnomorskiej w Polsce*, Warszawa 2004.
- Kot S., *Historia wychowania*, t. 2, Warszawa 1996.
- Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1974.
- Krzanowski A., *Funkcjonowanie szkoły w rzeczywistości samorządowej*, [w:] A. Zając (red.), *Dylematy przemian oświatowych*, Krosno 1997.
- Kuźma J., *Odrodzenie człowieka a nauczyciel szkoły przyszłości*, [w:] G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.), *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, Zielona Góra 2000.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Warszawa 1997.
- Lewowicki T., *Pedagogika i reformy oświatowe – wyzwania, inspiracje, rozczarowania i nadzieje*, [w:] G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.), *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, Zielona Góra 2000.
- Łobocki M., *ABC wychowania*, Lublin 2003.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003.
- Maćkowiak K., *Czy szkoła jest gotowa do przyjęcia dzieci innych*, „Edukacja” 2003, nr 1.
- Masłow A. H., *Motywacja i osobowość*, tłum. P. Sawicka, Warszawa 1990.
- Mstowska-Psiuk M., *Propozycje zagadnień i działań wychowawczych w pracy wychowawcy klasowego*, Warszawa 1993.
- Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002.
- Nalaskowski S., *Kształcenie i wychowanie w zreformowanej szkole polskiej*, Kraków 2001.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1975.
- Pasterniak W., *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995.
- Piątkowska B., *Pedagogika. Wybrane zagadnienia*, Wałbrzych 2004.
- Pielachowski J., *Trzy razy szkoła: uczniowie – nauczyciele – organizacja*, Poznań 2002.
- Prywer Z., *Organizacja samorządności uczniowskiej w szkole*, [w:] Z. Prywer, Z. Ziarko (red.), *Samorządna i organizacyjna działalność dzieci i młodzieży w szkole*, Warszawa – Poznań 1980.
- Przyszczykowski K., *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*. Toruń – Poznań 1999.
- Radziewicz J., Mirgos M., *O samorządzie uczniów w procesie wychowania szkolnego*, Warszawa 1988.
- Rogers C. R., *Sposób bycia*, tłum. M. Karpiński, Poznań 2002.
- Rutkowiak J., *Pedagogika wobec projektu polskiej reformy oświatowej (1999). Spojrzenie na problem z punktu widzenia teorii obywatelstwa*, [w:] G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.), *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, Zielona Góra 2000.
- Schoenebeck H., *Szkoła z ludzką twarzą. Wizja i rzeczywistość*, tłum. A. Murzyn, Kraków 2001.
- Śliwerski B., *Analiza prądów wychowania według K. Kotłowskiego*, [w:] S. Sztobryn, B. Śliwerski (red.), *Idee pedagogiki filozoficznej*, Łódź 2003.
- Śliwerski B., *Pedagogika Janusza Korczaka*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2003.

- Teśluk M., Samorządność młodzieży na tle potrzeb demokracji, [w:] G. Miłkowska-Olejniczak, K. Uździcki (red.), *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, Zielona Góra 2000.
- Weissbrot-Koziarska A., Szkoła jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze, [w:] J. Brągiel, S. Badora (red.), *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, Opole 2005.
- Wiloch T., Szkoła, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993.
- Wołczyk J., Cele kształcenia i wychowanie, [w:] M. Godlewski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 1980.

Agata Wiza

Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu



Korczaka wizja rozrywki i jej analogie do współczesności

Być może najprawdziwszą treścią życia jest w istocie zabawa? Ziemia, niebo, woda dzieją się dalej bez nas, my pojawiamy się na scenie tylko na chwilę i bawimy się. Czasem jest to straszna zabawa (...). I poza tym wszystkim jeszcze ten dreszcz, wielki patos, kiedy człowiek spotyka się z bogiem, sztuką...¹.

SÁNDOR MÁRAI

Za początek upowszechnienia się rozrywki wielu historyków uważa rewolucję graficzną w drugiej połowie XIX wieku, kiedy drukarze zaczęli wytwarzać chromolitografie, kreując masowy popyt na grafikę. Oryginalne malowidła dostępne dla publiczności w muzeach znalazły się w zasięgu możliwości mas w postaci tanich reprodukcji. Estetyczne przyjemności zarezerwowane dla bogaczy zostały zdemokratyzowane przez rynek dóbr kultury i zamienione w rozrywkę dla każdego². Dotychczas rozkosz estetyczną przeżywano w sposób podobny jak obecnie, ale interpretowano ją jako wyższego rodzaju ciekawostkę, której celem były przyjemność i rozrywka. Sztuka, która była wytworną ozdobą warstw uprzywilejowanych, staje się własnością publiczną, a umiłowanie sztuki zaczyna należeć do dobrego tonu³.

Rozrywka jako jedna z funkcji rekreacji zaspokaja pragnienia, dostarcza różnorodnych wrażeń, wnosi elementy urozmaicenia do codziennego życia, jest też ucieczką od nudy. Ulega licznym przeobrażeniom w zależności od czynników społeczno-demograficznych, psychicznych czy gospodarczo-ekonomicznych poszczególnych osób⁴.

W znaczeniu ogólnym rozrywka oznacza czynności, które są wykonywane w czasie wolnym od obowiązków. Zaliczamy do niej m.in. gry, zabawy, ćwiczenia fizyczne. W filozofii słowo „rozrywka” nabrało znaczenia od czasów Pascala.

¹ S. Márai, Dziennik, tłum. T. Worowska, Warszawa 2004, s. 59.

² J. Rifkin, Wiek dostępu. Nowa kultura hiperkapitalizmu, w której płaci się za każdą chwilę życia, tłum. E. Kania, Wrocław 2003, s. 171.

³ J. Huizinga, Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa 2007.

⁴ D. Łalak, T. Pilch (red.), Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej, Warszawa 1999, s. 231.

Wszelka działalność podejmowana w celu odwrócenia uwagi umysłu od problemów, jakie stawia przed człowiekiem jego ludzka kondycja. W tym sensie „rozrywać się” oznacza „odciągnąć uwagę od życia”, to według Pascala rzucać się z jednej zabawy w drugą, aby nie odczuwać pustki⁵.

W tym kontekście jest to maskowanie przed sobą samym lęku będącego autentycznym odczuciem życia. Rozrywka jest wówczas postrzegana w skrajnym stadium, kiedy dążymy do tego, by cały czas pochłaniała naszą uwagę. Natomiast rozrywka traktowana jako chwilowy odpoczynek umożliwia działalność twórczą, jej praktykowanie jest wówczas zasadne.

Rozrywka osadzona jest w czasie wolnym. Przekształcanie się rozumienia samego czasu, płynne granice między czasem pracy a czasem wolnym to główne procesy istotne z punktu widzenia przemian miejsca i roli czasu wolnego w życiu współczesnego człowieka. Obecnie sfera czasu wolnego to obszar przemian społecznych powiązanych ze zmianami politycznymi, gospodarczymi oraz zmianami świadomości społecznej. Termin „czas wolny” służy do określenia różnych form rekreacji, wypoczynku, rozrywki, obejmuje także życie towarzyskie, sport, podróże. Czas wolny to nie tylko rozmiar czasu w sensie zegarowym, ale to również czas wartości, spokoju, kontemplacji, braku pośpiechu, uwolnienia od obowiązków i przymusów, to raczej sposób życia⁶.

Opis ilościowy stosowany jest w kontekście tego, jak czas dzielony jest na pracę i niepracę. Oprócz tej prostej miary czasu uwzględnić trzeba jego jakościowy wymiar, czyli czas wartości, znaczeń, a zwłaszcza czas jako element kultury. Ekonomiczne, ilościowe aspekty czasu przestają być istotne, sam czas się przekształca od idei czasu linearnego, jednokierunkowego w stronę czasu jakościowego, wielowymiarowego i zróżnicowanego. Dobrowolność i autoteliczność stanowią cechę wyróżniającą czynności czasu wolnego. Jest to niezwykły rodzaj czasu ze względu na inne szczególne cechy; ma on charakter ruchomy, elastyczny i w razie potrzeby jest przeznaczany na inne zajęcia.

W społeczeństwach tradycyjnych czas pracy i czas poza pracą były kategoriami wzajemnie się przenikającymi i warunkującymi⁷. Znany badacz czasu wolnego Joffre Dumazedier uznał, że koncepcja oparta na ostrej dychotomii pracy i czasu wolnego jest nieaktualna. Dochodzi obecnie do coraz większego przemierzania tych dwóch sfer, zmieniają się dotychczasowe relacje między pracą a czasem wolnym.

Jest szacunek dla pracy i dla odpoczynku, dla nauki i dla rozrywki. Zresztą, nie tak znów łatwo powiedzieć, co jest pracą, a co jest rozrywką⁸.

⁵ J. Didier, Słownik filozofii, tłum. K. Jarosz, Katowice 1992, s. 305.

⁶ E. Tarkowska, Czas społeczny a czas wolny: koncepcje i współczesne przemiany, [w:] A. Żar-nowska, A. Szwarc, (red.) Kobieta i kultura czasu wolnego, Warszawa 2002.

⁷ A. Zadrożyńska, Homo faber i homo ludens. Etnologiczny szkic o pracy w kulturach tradycyjnej i nowoczesnej, Warszawa 1983, s. 19.

⁸ J. Korczak, Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży, Warszawa 1988, s. 47.

W społeczeństwach nowoczesnych poświęca się coraz więcej czasu na pracę. Wrażenie to potęguje powiększająca się grupa osób pracujących w domu, a także nowoczesne technologie, przyczyniając się do zacierania granicy pomiędzy czasem pracy a czasem wypoczynku. Dahrendorf uważa, że „możliwy jest nowy rodzaj życia łączący w jedno czas pracy i czas życia⁹.”

Zmiany na rynku pracy prowadzą do przewartościowania sposobu rozumienia czasu wolnego i czasu zajętego, a także przypisania nowych znaczeń tym pojęciom. Znaczeń, które są adekwatne do zastanej rzeczywistości. Czas wolny – poszerzającą się sferę w bilansie życia jednostki – można traktować także jako czas niewypełniony rolami. Wychodzimy bowiem z poszczególnych ról, zawieszamy je czasowo. Wolny czas wymaga zatem nowych kompetencji kulturowych, a także nowej strategii edukacyjnej poza strukturą ról zawodowych. Ponadto wymusza umiejętność zachowań mających subiektywnie wartość i sens¹⁰. Z drugiej strony nadmiar czasu wolnego niesie ze sobą groźbę pustki, nudy, frustracji, a nawet braku sensu. Przykładem są osoby bezrobotne – zniewolone przez zbytek czasu niezajętego, tracą perspektywę pełnowartościowego udziału w życiu społecznym. Do nowych problemów czasu wolnego należy jego wyjątkowo nierówny rozkład – jedni mają go w nadmiarze, inni cierpią na jego niedostatek.

Każdy inaczej pracuje i odpoczywa inaczej. Jeden sam, drugi w gromadzie, jeden lubi w ciszy, drugi hałaśliwie. Trochę inne są zabawy dziewczynek i chłopców, młodszych i starszych. Nawet jednego nudzi to, co drugiego bawi, jednego drażni i gniewa, co drugi właśnie lubi. Są ludzie spokojni i ruchliwi, każdy lubi coś innego i inaczej, więc niech sobie nie przeszkadzają¹¹.

Wiele czynników determinuje sposób, w jaki ludzie spędzają czas wolny. Na rodzaj aktywności podejmowanych w czasie wolnym wpływają czynniki społeczno-demograficzne, takie jak: płeć, wiek, wykształcenie, zawód, pozycja społeczna, a także styl i sposób życia. Równie ważne są czynniki psychiczne, a zwłaszcza osobowość, typ temperamentu, postawa życiowa, struktura potrzeb, wartości, zainteresowań. Elementarną kwestią wydają się czynniki biologiczne, takie jak: stan zdrowia, poziom sprawności fizycznej, wydolności czy budowy somatycznej. Jednak wiele jest osób, które mimo swojej niepełnosprawności uprawiają dyscypliny rekreacyjne, do których nie mają determinacji czy elementarnych umiejętności osoby sprawne i zdrowe. Wśród determinantów zachowań w czasie wolnym istotne miejsce zajmują także czynniki gospodarczo-ekonomiczne, a więc sytuacja materialna i związany z nią poziom dochodów oraz ilość wolnego czasu i dostępność infrastruktury rekreacyjnej¹².

⁹ R. Dahrendorf, *Czas życia i czas pracy*, [w:] K. Michalski (red.), *Koniec tysiąclecia. O czasie i drogach nowożytnych. Rozmowy w Castel Gandolfo*, Kraków 1999.

¹⁰ L. Witkowski, *Edukacja humanistyczna. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000, s. 238.

¹¹ J. Korczak, *op. cit.*, s. 47.

¹² W. Siwiński, *Pedagogika czasu wolnego, rekreacji i turystyki*, Poznań 1999.

Wszystkie te czynniki wzajemnie się przenikają i warunkują, dlatego trudno przypisać decydujące znaczenie jednej wybranej grupie czynników.

W przeciwieństwie do poprzedniego systemu politycznego przyrost czasu wolnego nie jest już atrybutem i przywilejem bogatych, czyli klasy próżniaczej, jak ją określił Thorstein Veblen, ale tych, którym się nie powiodło i dla których czas wolny jest koniecznością, przymusem, a niekiedy przekleństwem¹³. Możliwość prowadzenia dostatniego, próżniaczego życia wyznaczone jest paradoksalnie poprzez fakt posiadania pracy. Kiedy człowiek traci pracę, wówczas jego możliwości konsumpcyjne są zredukowane.

Jednakże zgodnie z tendencjami krajów rozwiniętych praca przestaje być podstawowym kryterium nadającym ton życiu społecznemu. Motorem przemian staje się nie praca, lecz wyższy poziom życia. Wyższy poziom życia niektórych osób powoduje, że poszukują one coraz nowszych i atrakcyjniejszych sposobów spędzania czasu wolnego. Oczekiwania te są zaspokajane przez nowy sektor gospodarki doświadczeń ludzkich. Sektor ten obejmuje szereg przedsięwzięć kulturowych od podróży po różne rodzaje rozrywki. Dzisiejsi konsumenci rzadziej zastanawiają się co chcieliby mieć, czego jeszcze nie mają, natomiast znacznie częściej myślą o tym, co chcieliby przeżyć, czego jeszcze nie przeżyli¹⁴.

Współczesny człowiek ma być przede wszystkim osobą doświadczającą, poszukującą nowych doznań i przeżyć, posiadającą zdolność wchłaniania rosnącej masy wrażeń i twórczego na nie reagowania. Natomiast zmniejszona chłonność na przeżycia, przesycenie doznaniem czy wyblakłość wrażeń odbiera się jako symptomy niesprawności – wymagające fachowej interwencji¹⁵.

Nie należy wstydzić się zabawy. Nie ma zabaw dziecinnych (...). Nie to ważne, w co się bawić, a jak i co się przy tym myśli i czuje¹⁶.

Przeżycie nie ma charakteru intelektualnego, jest raczej emocjonalne. Zwłaszcza ludzie młodzi nie są skłonni dopasować się do grupy, ogólnych norm, ponieważ coraz bardziej liczy się dla nich odczucie, subiektywna filozofia życiowa. Różne formy wypoczynku, praca, kontakty interpersonalne częściej ujmują się w kategoriach przeżycia, doznania, samorealizacji. Rozwój własnych zainteresowań, przeżycie pięknych chwil, podobnie jak spontaniczność, autentyczność, a także oryginalność stają się atrybutami sukcesu¹⁷. Już Veblen w Teorii klasy próżniaczej stwierdził, że o społecznym usytuowaniu człowieka decyduje czas wolny, jego rozmiary i treści, jakimi jest wypełnio-

¹³ K. Krzysztofek, Skonsumowany konsument, czyli samokonsumujące się społeczeństwo, [w:] W. Muszyński, M. Sokołowski (red.), Homo creator czy homo ludens? Nowe formy aktywności i spędzania czasu wolnego, Toruń 2008, s. 205.

¹⁴ J. Rifkin, op. cit., s. 153.

¹⁵ Z. Bauman, Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności, Toruń 1995.

¹⁶ J. Korczak, op. cit., s. 52.

¹⁷ S. Krzychała, Ryzyko własnego życia. Indywidualizacja w późnej nowoczesności, Wrocław 2007, s. 150–151.

ny¹⁸. Działania podejmowane w czasie wolnym mogą rekompensować brak satysfakcji z poziomu zajmowanego na innych szczeblach drabiny społecznej, np. wykształcenia czy pozycji społecznej.

Tam gdzie chodzi o poczynania w sferze symboli, zadowoleni pracownicy są bardziej twórczy, zatem problem ich użyteczności zaczyna się na długo przed przyjazdem do pracy¹⁹.

Skąd chłopcy poznają nowego kolegę, tak od razu wiedzą, kto będzie miły, a kto nie. Potem zrozumiałem: najłatwiej poznać w zabawie²⁰.

Dla pracodawcy oprócz wykształcenia istotnym kapitałem pracownika są jego pasje, zainteresowania. Podobne pasje, upodobania są niezbędnym warunkiem nawiązywania interakcji, budowania tożsamości społecznej i identyfikacji grupowej. Wspólnie podejmowana aktywność rekreacyjna jest szansą pogłębienia relacji przyjacielskich, rodzinnych. Ponadto rekreacja jest jednym z niewielu obszarów aktywności życiowej, w której człowiek ma całkowitą swobodę wyboru osób, z którymi chce spędzić czas. Życie człowieka zanurzone jest w relacjach z innymi, zatem jego jakość zależy od jakości relacji z innymi. Osoby, które nie weszły ze sobą w relacje w innych obszarach życia, mają na to szansę w trakcie wspólnych rozrywek i dzięki temu mogą zakotwiczyć się w pożądanym warstwie²¹.

Praca jest potrzebna, nauka jest potrzebna, a rozrywka to jakby nagroda²².

Obecnie obserwuje się przechodzenie od kapitalizmu wyrobów przemysłowych do produkcji dóbr kultury, a w niektórych krajach etos pracy zaczyna powoli ustępować etosowi zabawy. Tworząc kulturę, ludzie się bawią. Zabawa uwalnia ludzką wyobraźnię, by stworzyć wspólne wartości – jest podstawowym rodzajem zachowań ludzkich, bez którego nie może istnieć cywilizacja²³. Zabawa stanowi specyficzną jakość działania człowieka, różniąc się od zwykłego życia. Zabawę uważa się za aktywność właściwą czasowi wolnemu²⁴. W stosunku do człowieka dorosłego zabawa jest przede wszystkim źródłem rozrywki. Jest aktywnością, która odbywa się w czasie wolnym i nie wymaga przestrzegania ścisłych i sformalizowanych reguł, charakteryzuje się spontanicznością i dążeniem do tzw. przyjemności funkcjonalnej²⁵.

Jednym z pierwszych, który zauważył znaczącą rolę zabawy w tworzeniu się społeczeństw, był holenderski historyk Johan Huizinga. Uważał on, że przy

¹⁸ T. Veblen, *Teoria klasy próżniaczej*, tłum. J. Frentzel-Zagórska, Warszawa 1998.

¹⁹ A. Tofler, *Budowa nowej cywilizacji*, tłum. J. Łoziński, Poznań 1996, s. 70.

²⁰ J. Korczak, *op. cit.*, s. 49.

²¹ M. Biedroń, *Zajęcia podejmowane w czasie wolnym jako wyznacznik pozycji społecznej jednostki*, [w:] W. Muszyński, M. Sokołowski (red.), *Homo creator czy homo ludens? Nowe formy aktywności i spędzania czasu wolnego*, Toruń 2008.

²² J. Korczak, *op. cit.*, s. 47.

²³ J. Rifkin, *op. cit.*, s. 273.

²⁴ J. Dider, *op. cit.*

²⁵ R. Winiarski, *Wstęp do teorii rekreacji*, Kraków 1989.

określaniu istoty człowieczeństwa taki sam status powinien mieć zarówno człowiek bawiący się (*homo ludens*), jak człowiek rozumny (*homo sapiens*) czy wytwórca (*homo faber*). Według niego

zabawa jest dobrowolną czynnością lub zajęciem wykonywanym w pewnych ustalonych granicach czasu i przestrzeni według dobrowolnie przyjętych, lecz bezwarunkowo obowiązujących reguł, jest celem sama w sobie, towarzyszy jej zaś uczucie napięcia i radości oraz świadomość odmienności od zwyczajnego życia²⁶.

Huizinga uważa, że wszystkie kultury powstały w toku gier i zabaw. Prawdziwa, czysta zabawa sama stanowi podstawę i czynnik kultury. Najważniejsze formy ludzkiej aktywności społecznej, takie jak: język, filozofia, mit, rytuał, folklor, taniec, muzyka, teatr, zrodziły się z zabawy.

Zabawa ma wiele form, wiele imion, wiele wcieleń, zabawą nie są wyłącznie jakieś specjalne, oddzielne zachowania (...). Zabawa to pewien aspekt (cecha, składnik) różnych zachowań (choć oczywiście nie wszystkich), to także aspekt znaczącej części życia²⁷.

Jeśli zabawy i gry stanowią prąźródło kultury, jak twierdzi Huizinga, to blisko z nimi spokrewniona rekreacja ma równie długą historię. Atrybutami rekreacji, podobnie jak zabawy, są poczucie swobody wyboru i przyjemność. Współcześnie termin „rekreacja” stosowany jest w trzech znaczeniach: jako wszelkie aktywności podejmowane w czasie wolnym, jako proces wypoczynku po pracy, wreszcie jako dynamicznie rozwijające się zjawisko społeczno-kulturowe. Rekreacja nie mieści się bez reszty w sferze zabawy, nie wkraczając w sferę pracy.

Aktywności człowieka nie da się sprowadzić tylko do pracy i zabawy. Jest szereg stanów oraz czynności niemieszczących się w tak ujętym podziale. Tartakiewicz nazywa je „stanem trzecim”. Stanowią one wyższy poziom rozwoju człowieka, są czymś pośrednim pomiędzy pracą, traktowaną jako źródło utrzymania, a zabawą, czyli rozrywką. Do stanu trzeciego zaliczyć można obcowanie ze sztuką, twórczość²⁸.

Istotne jest także, że nie rodzaj i forma wybranej aktywności decyduje o jej rekreacyjnym charakterze, a sposób traktowania i odczuwania tejże przez konkretną osobę²⁹.

Duży udział w kształtowaniu się współczesnych koncepcji rekreacji miały teorie zabawy. Do najistotniejszych teorii zabawy zaliczyć można:

1. Teorie kulturowe, akcentujące kulturotwórczą rolę zabawy, w której jak w zwierciadle odbijają się systemy wartości, zwyczaje i upodobania, wady i zalety społeczeństwa.

²⁶ J. Huizinga, op. cit., s. 51–52.

²⁷ M. Golka, Socjologia kultury, Warszawa 2008, s. 76.

²⁸ R. Winiarski, op. cit., s. 11.

²⁹ I. Kiełbasiewicz-Drozdowska, Wprowadzenie do rekreacji, [w:] I. Kiełbasiewicz-Drozdowska, W. Siwiński (red.), Teoria i metodyka rekreacji. Zagadnienia podstawowe, Poznań 2001, s. 9.

2. Teorie socjologiczne, według których zabawa jest formą aktywności człowieka, w której pełniąc dobrowolnie przyjęte role społeczne, wchodzi on w interakcje z otoczeniem.

3. Teorie psychologiczne, według których zabawa jest czynnością skierowaną na siebie, umożliwiającą percepcję otaczającej rzeczywistości zgodnie z własnymi pragnieniami.

4. Teorie pedagogiczne, według których zabawa umożliwia dziecku poznanie i uczenie się otaczającego świata. Pełni ona funkcję przygotowawczą, kompensacyjną i adaptacyjną.

Zasadnicza trudność w tworzeniu ogólnej teorii zabawy wynika z faktu ogromnej różnorodności czynności ludycznych człowieka. We współcześnie rozwijanych teoriach zabawy wysiłki badaczy koncentrują się przede wszystkim na samej zabawie, jej treści i znaczeniu w życiu człowieka³⁰.

W przeciwieństwie do pracy zabawa nie ma być środkiem do celu, ale celem samym w sobie i dla siebie. Ponadto skupia się ona głównie na przyjemności, jest aktywnością służącą rozrywce. Radość, która związana jest z zabawą, może przerodzić się w uniesienie. Dwa bieguny nastroju to rozpasanie i zachwycenie. Nastrój ludyczny jest sam przez się labilny.

W zbiorowych zabawach sami chcą, by znalazł się ktoś rozumny, sprawiedliwy, przez wszystkich lubiany, który powie, jak ma być, kto co ma robić³¹.

Najwyższe miejsce w strukturze grupy rekreacyjnej zajmują osoby towarzyskie, kontaktowe, otwarte na innych lub też najbardziej zaawansowane w uprawianiu danej formy aktywności. Charakterystyczne jest tutaj zjawisko zmiany pełnionych ról społecznych. Nie zawsze role pełnione w grupie rekreacyjnej pokrywają się z pozycją zawodową czy społeczną. Ktoś kto zajmuje niewysokie miejsce na płaszczyźnie zawodowej czy społecznej, ma możliwość „awansu” w obszarze aktywności rekreacyjnej.

Urok zabawy polega na tym, iż łatwo w niej zgubić egoistyczną, oddzieloną perspektywę. Czysta zabawa jest najwyższą formą ekspresji więzi międzyludzkich, łączy ludzi we wspólnoty.

Do zabawy potrzebny jest miły towarzysz i natchnienie, więc swoboda³².

Zabawa ma tę właściwość, że nie da jej się wymusić, jest przede wszystkim dobrowolna. Wymuszona chemią, zamienia się we własne zaprzeczenie: zamiast dawać radość – przygnębia, zamiast zbliżać – oddala, a nawet rani.

Wszelka zabawa jest najpierw i przede wszystkim swobodnym działaniem. Nakazana zabawa nie jest już zabawą. Co najwyżej może być poleconym odtworzeniem zabawy. Już skutek tego swobodnego charakteru zabawa wyodrębnia

³⁰ R. Winiarski, op. cit., s. 21–22.

³¹ J. Korczak, op. cit., s. 49.

³² Ibidem, s. 52.

się z procesu naturalnego. Stosuje się do niego i nakłada się nań niczym piękna suknia³³.

Na pewnym etapie znika potrzeba robienia wrażenia, porównywania, oceniania. Zastępuje je poczucie bezpieczeństwa i wolności. Wymaga to wyłączenia kontroli, odkrycia i ujawnienia siebie. Dla zdrowia psychicznego trzeba czasem zapomnieć o kontroli. Otwartość i akceptacja są nieodłącznym elementem środowiska zabawy. Zbyt wielki nacisk na życie w zgodzie ze sztywnymi regułami, nakazami, zakazami powodują narastające napięcie. Najlepszym sposobem rozładowania tego napięcia jest karnawał, czas przyzwolenia na zawieszenie ról społecznych. Podczas zabawy możemy chociaż na chwilę być kimś innym, gdzie obowiązują odmienne reguły i zasady rządzące zachowaniem. Doświadczając tego, że możemy być kimś innym, zyskujemy świadomość, że jest w nas znacznie więcej, niż to, co powszechnie ujawniamy, i że nasza codzienna tożsamość jest tożsamością nawykową, tymczasową. Zabawa ma zatem swój mistyczny aspekt; otwiera nas na naszą duchową tożsamość, która nie jest ograniczona konkretnym kształtem ego nawykowego.

Inność i tajemniczość zabawy uwidacznia się najwyraźniej w przebraniu. Dopełnia ono „niezwykłości” zabawy. Człowiek przebrany lub zamaskowany gra jakąś inną istotę. „Jest” inną istotą. We wszystkim, co łączy się z maską, przebraniem (...), niepohamowana wesołość, święty obrządek i mistyczna fantazja są nierozzerwalnie ze sobą przemieszane³⁴.

Zabawa i gra leżą poza granicami rozsądku życia praktycznego, poza sferą konieczności i korzyści. Zabawa obowiązuje poza normami rozumu, obowiązku i prawdy.

Zabawa ma także wiele funkcji, to ona wprowadza nas w życie, kształtuje, jest wyrazem potrzeby kontaktu, zachwyty, a także drogą do odkrywania własnego, twórczego potencjału.

Czasowe i przestrzenne wymiary zabawy odróżniają ją od działań związanych z pracą. W zabawach, grach zwykły czas przestaje działać. Ponadto odbywają się one w specjalnym otoczeniu oddzielonym od rutynowych działań. Rozgrywa się ona we własnej przestrzeni, starannie oddzielonej od reszty normalnego życia. Pewna zamknięta przestrzeń zostaje odgradzona w sposób materialny bądź też idealny od codziennego otoczenia. Tam, gdzie toczy się zabawa, obowiązują jej reguły. Zatem istotną cechą zabawy jest wyodrębnienie jej ze sfery potocznego życia. Oprócz wyodrębnienia określonych ram czasu i przestrzeni, dobrowolności, bezproduktywności, innymi cechami zabawy są fikcyjność oraz element niepewności. Grom i zabawom towarzyszy poczucie odrealnienia, wyodrębnienia się z rzeczywistego życia. Ponadto ich istota zawiera się w niespodziance i zaskoczeniu³⁵.

³³ J. Huizinga, op. cit., s. 20–21.

³⁴ Ibidem, s. 29.

³⁵ R. Caillois, *Żywioł i ład*, tłum. A. Tatarkiewicz, Warszawa 1973.

Współczesna kultura popularna, związana z konsumpcją, przesycona jest różnorodnymi elementami zabawy, często uczestnictwo w niej dalekie jest od spontaniczności, a sama zabawa zostaje pozbawiona cech autoteliczności. Kiedy zabawa przestaje być wartością autoteliczną, staje się aktywnością celową i zaplanowaną, co dotyczy się nie tyle reguł, ile raczej efektów, jakie owa zabawa ma przynieść. Pełni ona zatem rozmaite funkcje społeczne³⁶. Aktywności podejmowane w czasie wolnym łączy się obecnie z ośrodkami konsumpcji. Sprzyja temu wielość i różnorodność ośrodków konsumpcji obejmujących m.in. parki rozrywki, galerie handlowe, multipleksy, rozmaite restauracje. Odpoczynek przestał być prostym relaksem, a stał się rodzajem konsumpcji. Przyjemność, a nie orientacja na wartości staje się głównym bodźcem do uczestnictwa w kulturze.

Konsumpcja jest domeną czasu wolnego, czasu poświęconego na wypoczynek, rekreację czy rozrywkę.

Wykwalifikowani specjaliści starają się wprowadzić element zabawy do swoich konsumpcyjnych ofert: kina, centra handlowe to jednocześnie place zabaw, galerie, miejsca popisów estradowych, centra rekreacyjne wabią imitacjami skałek i narciarskich stoków, kluby i puby wyposaża się w automaty do gier, stoły bilardowe i inne urządzenia do gier zręcznościowych (...) dopiero zmiana scenografii wyprowadza nas z teatru życia codziennego wyznaczając nowe, ekscytujące role, nie tylko widza, ale i uczestnika, a nawet inicjatora zabawy³⁷.

Obecnie rozrywka i przeżywane doświadczenia stają się przedmiotem głównej działalności komercyjnej, natomiast zakupy, przynajmniej dla niektórych, stają się czynnością towarzyszącą. Nowe galerie handlowe określa się mianem docelowych ośrodków rozrywki³⁸.

Wszechobecna jest dzisiaj branża rozrywki, gospodarka fantazji i zabaw oraz intensywnych i przyjemnych wrażeń. Dostęp do przyjemnych i ważnych doznań stał się sposobem życia, zwłaszcza dla klasy średniej na całym świecie.

Rozrywka dostarczana przez rynek jest raczej biernym, prywatnym doświadczeniem, a nie aktywnym, wspólnotowym. Wyłączenie zabawy przez siły rynkowe grozi masową dewaluacją jej kulturowego sensu, a co za tym idzie, utratą sfery kultury, którą ta zabawa zrodziła³⁹.

Konsumowanie izoluje, ludzie rzadziej podejmują inicjatywy wymagające współpracy, trudniej im się zorganizować, porozumieć. Poszczególne osoby, uczestnicząc w stadnym działaniu, zostają wyalienowane, np. wspólne wyjście

³⁶ K. Stasiuk-Krajewska, *Homo ludens jako przedmiot perswazji. O budowaniu wizerunku przez zabawę*, [w:] W. Muszyński, M. Sokołowski (red.), *Homo creator czy homo ludens? Nowe formy aktywności i spędzania czasu wolnego*, Toruń 2008.

³⁷ A. Woźniak, *Turystyka jako forma zabawy*, [w:] M. Kazimierczak (red.), *Turystyka w humanistycznej perspektywie*, Poznań 2004, s. 37.

³⁸ J. Rifkin, *op. cit.*, s. 167.

³⁹ *Ibidem*, s. 227.

na zakupy czy oglądanie telewizji jest raczej relacją: ja i przedmiot konsumpcji. Dysproporcje w dostępie do dóbr przenoszą się na problemy społeczno-polityczne w skali makro⁴⁰.

Możliwość dostępu do radia, telewizji, telefonu, Internetu staje się papierkiem lakmusowym stanu połączeń w okablowanym świecie. Obecnie większe obroty notuje marketing doświadczeń kulturowych, a nie tradycyjnych dóbr o charakterze przemysłowym.

Czas wolny w ostatnich latach skutecznie wypełniają media. Stały się one integralną częścią wszystkich dziedzin życia w wymiarze indywidualnym i społecznym. Ścisłe związana z czasem wolnym współczesnego człowieka jest dzisiaj telewizja, stając się najpopularniejszym środkiem masowego przekazu.

Telewizja zastępuje racjonalny dyskurs wszechogarniającą rozrywką. Czytniacz z rozrywki naturalny format, który wykorzystuje do przedstawienia wszelkich problemów, telewizja w efekcie degraduje się do roli rozrywki. Taka banalizacja i trywializacja poważnego dyskursu (politycznego, dziennikarskiego, religijnego, edukacyjnego) to znak epoki, w której żyjemy – epoki show-businessu⁴¹.

To, co oglądamy, czy informacje, które otrzymujemy, podawane są w formie uproszczonej, czasem odrealnionej, wyrwanej z kontekstu. Problem polega nie na tym, że telewizja przedstawia nam tematykę rozrywkową, ale wszelka tematyka przedstawiana jest jako rozrywka. Również widowisko informacyjne jest formatem, który sprzyja rozrywce, a nie edukacji czy zadumie⁴².

Znamionną cechą telewizji jest pasywny odbiór oferowanego przekazu. Ta bierna forma spędzania czasu wolnego nie wymaga żadnego wysiłku ani intelektualnego namysłu.

Człowiek lubi wysiłek. Lubi, żeby mu się udało, chce wiedzieć, czy potrafi, co może, mimo trudności chce skończyć i zwyciężyć, przekonać siebie i innych, że silny i zręczny⁴³.

Oprócz pasywnych form spędzania czasu wolnego, społeczeństwo konsumentów kusi swoich członków także ideałem sprawności fizycznej, do której niezbędny jest wysiłek i dyscyplina. Zmęczenie, pokonanie własnych słabości i sił natury daje radość i zadowolenie. Fascynujące jest zmobilizowanie organizmu do wysiłku, o który człowiek się nie podejrzewa. „Jedyne, co jest ważne, to droga, cała droga, którą pokonujesz w sobie, wewnętrzna motywacja, a potem cała przemiana, jaka się w tobie dokonuje”⁴⁴.

⁴⁰ B. Pawlicka, E. Widawska, *Dyskretny urok konsumpcji. Wolny wybór w wolnym czasie?* [w:] W. Muszyński, M. Sokołowski (red.), *Homo creator czy homoludens? Nowe formy aktywności i spędzania czasu wolnego*, Toruń 2008.

⁴¹ N. Postman, *Zabawić się na śmierć*, tłum. L. Niedzielski, Warszawa 2002, s. 7.

⁴² Ibidem.

⁴³ J. Korczak, op. cit., s. 50.

⁴⁴ M. Wojciechowska, *Przesunąć horyzont*, Kraków 2006, s. 223.

W sprawności fizycznej liczy się subiektywne doznanie, przeżycie, odczucie. Istota sprawności fizycznej sprowadza się do przekraczania wszelkich wcześniejszych osiągnięć. „Sprawność oznacza cielesną i duchową zdolność wchłaniania rosnącej masy wrażeń i twórczego na nie reagowania, umiejętności działania w szybko zmieniającym się otoczeniu”⁴⁵.

Podróże, rekreacja, sport, parki rozrywki, zabawa, muzyka, telewizja, a więc wszelkiego rodzaju propozycje spędzania czasu wolnego, stają się ośrodkiem nowego hiperkapitalizmu, gdzie handluje się dostępem do przeżyć kulturalnych.

Era przemysłowa uczyniła z pracy ludzkiej towar rynkowy, zaś w erze dostępu chodzi przede wszystkim o komercjalizację zabawy – sprzedaż zasobów kultury, wśród nich obrzędów, sztuk pięknych, festiwali, ruchów społecznych, spotkań towarzyskich, a wszystko to w postaci płatnej rozrywki⁴⁶.

Bibliografia

- Bauman Z., *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Toruń 1995.
- Biedroń M., *Zajęcia podejmowane w czasie wolnym jako wyznacznik pozycji społecznej jednostki*, [w:] W. Muszyński, M. Sokołowski (red.), *Homo creator czy homoludens? Nowe formy aktywności i spędzania czasu wolnego*, Toruń 2008.
- Caillois R., *Żywioł i ład*, tłum. A. Taterkiewicz, Warszawa 1973.
- Dahrendorf R., *Czas życia i czas pracy*, [w:] K. Michalski (red.), *Koniec tysiąclecia. O czasie i drogach nowożytnych. Rozmowy w Castel Gandolfo*, Kraków 1999.
- Didier J., *Słownik filozofii*, tłum. K. Jarosz, Katowice 1992.
- Lalak D., Pilch T. (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999.
- Golka M., *Socjologia kultury*, Warszawa 2008.
- Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa 2007.
- Kiełbasiewicz-Drozdowska I., *Wprowadzenie do rekreacji*, [w:] I. Kiełbasiewicz-Drozdowska, W. Siwiński (red.), *Teoria i metody rekreacji. Zagadnienia podstawowe*, Poznań 2001.
- Korczak J., *Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1988.
- Krzychała S., *Ryzyko własnego życia. Indywidualizacja w późnej nowoczesności*, Wrocław 2007.
- Krzysztofek K., *Skonsumowany konsument, czyli samokonsumujące się społeczeństwo*, [w:] W. Muszyński, M. Sokołowski (red.), *Homo creator czy homo ludens? Nowe formy aktywności i spędzania czasu wolnego*, Toruń 2008.
- Márai S., *Dziennik*, tłum. T. Worowska, Warszawa 2004.
- Pawlicka B., Widawska E., *Dyskretny urok konsumpcji. Wolny wybór w wolnym czasie?* [w:] W. Muszyński, M. Sokołowski (red.), *Homo creator czy homo ludens? Nowe formy aktywności i spędzania czasu wolnego*, Toruń 2008.
- Postman N., *Zabawić się na śmierć*, tłum. L. Niedzielski, Warszawa 2002.
- Rifkin J., *Wiek dostępu. Nowa kultura hiperkapitalizmu, w której płaci się za każdą chwilę życia*, tłum. E. Kania, Wrocław 2003.

⁴⁵ Z. Bauman, op. cit., s. 55.

⁴⁶ J. Rifkin, op. cit., s. 11.

- Siwiński W., *Pedagogika czasu wolnego, rekreacji i turystyki*, Poznań 1999.
- Stasiuk-Krajewska K., *Homo ludens jako przedmiot perswazji. O budowaniu wizerunku przez zabawę*, [w:] W. Muszyński, M. Sokołowski (red.), *Homo creator czy homoludens? Nowe formy aktywności i spędzania czasu wolnego*, Toruń 2008.
- Tarkowska E., *Czas społeczny a czas wolny: koncepcje i współczesne przemiany*, [w:] A. Żarowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i kultura czasu wolnego*, Warszawa 2002.
- Tofler A., *Budowa nowej cywilizacji*, tłum. J. Łoziński, Poznań 1996.
- Veblen T., *Teoria klasy próżniaczej*, tłum. J. Frentzel-Zagórska, Warszawa 1998.
- Winiarski R., *Wstęp do teorii rekreacji*, Kraków 1989.
- Witkowski L., *Edukacja humanistyczna. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000.
- Wojciechowska M., *Przesunąć horyzont*, Kraków 2006.
- Woźniak A., *Turystyka jako forma zabawy*, [w:] M. Kazimierczak (red.), *Turystyka w humanistycznej perspektywie*, Poznań 2004.
- Zadrożyńska A., *Homo faber i homoludens. Etnograficzny szkic o pracy w kulturach tradycyjnej i nowoczesnej*, Warszawa 1983.

Krzysztof Sawicki

Uniwersytet w Białymstoku



O bogactwie i biedzie, czyli dwa światy doświadczeń dzieciństwa

Po raz n-tym swoich dziejach ludzkość znalazła się w punkcie zwrotnym. Mamy nagromadzony ogrom informacji na temat biedy, a nie potrafimy użyć tej informacji do działań pozytywnych. Wiemy, skąd się bieda bierze, co sprawia, że jest stanem tak powszechnym, a nie możemy nic zrobić, aby ją ograniczyć i w końcu usunąć.

RYSZARD KAPUŚCIŃSKI¹

Bogactwo i bieda. Tak sobie przeciwstawne i obce, tak od siebie odległe nie tylko znaczeniowo, ale i przestrzennie, rzutując na przebieg demarkacji w obszarze zróżnicowania społecznego we wszystkich jego aspektach. To, że determinują życie dorosłych, jest sprawą oczywistą, warto natomiast przyjrzeć się dlaczego i w jaki sposób kształtują doświadczenia człowieka w dzieciństwie.

Ten problem rodzi szereg pytań. Dlaczego współcześnie w społeczeństwach dobrobytu (albo do tego miana pretendujących) mówimy o biedzie, marginalizacji, wreszcie wykluczeniu społecznym w kontekście uwarunkowań ekonomicznych? Dlaczego w odniesieniu do tych wymiarów społecznych zacytowany fragment tekstu Ryszarda Kapuścińskiego jest nadal aktualny? Kim jest osoba żyjąca w ubóstwie? Jak wreszcie opozycje bogactwa i biedy rzutują na doświadczenia w dzieciństwie? Czy możliwe jest zniwelowanie biedy? Ten tekst jest próbą odpowiedzi na powyższe pytania.

„Różne są stopnie nadmiaru i braku. Ale można inaczej jeszcze podzielić ludzi: na takich, którzy mają ile potrzeba i takich, którzy wydają więcej, niż zarabiają” – stwierdził Janusz Korczak w Prawidłach życia². Nierówności to problem doświadczany w życiu społeczności od zarania dziejów cywilizacji. Dychotomia bogactwo – bieda rzutuje na jakość zaspokajania potrzeb życiowych. Źródeł tego stanu rzeczy należy dopatrywać się nie tylko w wymiarze absolutnym (owe potrzeby są nieskończone), ale i relatywnym (z racji rosną-

¹ R. Kapuściński, Lapidarium III, Warszawa 1997, s. 154.

² J. Korczak, Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży, Warszawa 1958, s. 39.

cego zapotrzebowania na posiadanie dóbr). Wynika on zatem z faktu, że nigdy nie czujemy się w pełni zaspokojeni, że immanentnie dążymy do posiadania więcej, aniżeli mamy³.

Ten niekończący się wyścig o dobra, którego motorem napędowym są potrzeby, sprawia, że ma on swoich zwycięzców jak i przegranych. Jego skutki oddają różnice opisywane w wymiarze globalnym (bogata Północ, biedne Południe), kontynentalnym (bogaty Zachód, biedny Wschód Europy), regionów kraju (Polska A i Polska B), miejscowości („lepsze” i „gorsze” dzielnice), wreszcie konkretnych osób – posiadających dobra w zakresie o wiele większym aniżeli ci, którzy doświadczają w tym aspekcie deprywacji i kwalifikowani są do tzw. minimum socjalnego albo poniżej tego kryterium.

Trudno znaleźć uniwersalne założenie umożliwiające definiowanie czy określenie skali ubóstwa, a tym bardziej bogactwa. Dyskusja na ten temat skupia się na różnorodnych przyczynach jak i też sposobach, jakimi mogą one być określane i porównywane w wymiarze narodowym czy międzynarodowym. Dla przykładu, podejście bazujące na dochodach sprowadza się do określenia ubóstwa w wymiarze wpływów finansowych, natomiast strategię przezwyższania sprowadzają się do ich zwiększania w gospodarstwach domowych⁴.

Powyższe koncepcje wydają się niewystarczające do analiz ubóstwa dzieci. Pomija się w nich choćby fakt specyfiki potrzeb rozwojowych, dostępu i korzystania z dóbr niematerialnych. Ponadto wychodzi się z założenia, że wyłącznie dochód rodziców determinuje styl życia ich dzieci, co wydaje się nadmiernym uproszczeniem. Marginalnie traktuje się natomiast kwestię dostępności do różnorodnych form spędzania czasu wolnego dla dzieci i młodzieży, dostępu do edukacji, ochrony zdrowia czy umożliwienia awansu społecznego, które to czynniki świadczą o kondycji środowiska lokalnego, stwarzając bazę dla działań na rzecz ograniczenia skutków analizowanego problemu⁵.

Odmienne podejście reprezentują zwolennicy określania ubóstwa w kontekście zapisów zawartych w Konwencji o Prawach Dziecka⁶. Jako dokument uchwalony przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych i ratyfikowany przez większość państw świata wydaje się on znakomitą bazą do analizy i charakterystyki ubóstwa dzieci z perspektywy niewystarczającego respektowania zawartych w niej praw. Ta koncepcja sprowadza się do tworzenia przez władze państw warunków polepszających jakość życia obywateli. Z tej perspektywy zwalczanie ubóstwa „staje się czymś więcej niż pomocą charytatywną czy obowiązkiem moralnym – staje się powinnością prawną”⁷. Z tej per-

³ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2003, s. 333.

⁴ J. Vandermootele, *Absorbing Social Shock, Protecting Children and Reducing Poverty*, UNICEF, New York 2000.

⁵ Ibidem.

⁶ OHCHR, *Draft Guidelines: A Human Rights Approach to Poverty Reduction Strategies*, New York 2002 (tłum. K. Sawicki).

⁷ Ibidem.

spektywy stwierdza się, że ubóstwo dzieci jest uwarunkowane środowiskowo, a skutkuje „zaburzeniami w rozwoju psychicznym, fizycznym i duchowym”⁸.

W tym podejściu bazuje się zatem na tych uniwersalnych prawach z Konwencji, których ograniczone respektowanie (albo jego brak) powoduje, że mamy do czynienia z dzieckiem żyjącym w ubóstwie. Sprowadza się to w szczególności do kilku postulatów: właściwego wyżywienia, stanu zdrowia, niskiego poziomu wskaźnika umieralności niemowląt, zapewnienia ochrony stosownie do warunków, edukacji na poziomie podstawowym, uczestnictwa w życiu społecznym bez poczucia niższości, wreszcie dochodów zapewniających niezbędne środki do życia. Na tej podstawie dzieci żyjące w ubóstwie określa się jako te, które

nie mają zapewnionych potrzeb materialnych, duchowych i emocjonalnych, niezbędnych do przetrwania i rozwoju, czyniąc je zarazem niezdolnymi do korzystania ze swoich praw, rozwijania swojego potencjału oraz pełnoprawnego uczestnictwa w życiu społeczności jako jej pełnoprawni członkowie⁹.

Jednocześnie w tej koncepcji marginalnie uwzględnia się uwarunkowania regionalne i społeczno-kulturowe, co może utrudniać jej recepcję na poziomie regionalnym; jednakże odnosząc się do wspomnianego wyżej kryterium finansowego i uwzględniając kwestię szerokiego spektrum postrzegania procesu zaspokajania potrzeb dzieci, może być założeniem do dalszych analiz.

Jak w kontekście powyższych założeń, definicji oraz koncepcji wygląda sytuacja biednych w Polsce?

Biorąc pod uwagę wymiar finansowy, z danych statystycznych z 2007 roku wynika, że 20% polskiego społeczeństwa dysponuje 41,9% ogółu dochodów gospodarstw domowych. Z kolei 20% osób w najgorszej sytuacji materialnej ma do dyspozycji niespełna 7% ogółu dochodów gospodarstw domowych, z czego co dziesiąty obywatel żyje w skrajnej biedzie¹⁰. Według danych szacunkowych 10% ludności w Polsce żyje w biedzie przedłużającej się bądź utrwalonej. Za niepokojący należy uznać fakt, że w ostatnich latach wzrasta liczba osób korzystających ze świadczeń pomocy społecznej (od nieco ponad 2 mln w 2000 roku do 2,8 mln w 2006). Dominującą formą pomocy niepiężnej jest zapewnienie posiłków (1,3 miliona osób w 2005 roku). Oczywiście w tej grupie znajdują się osoby samotne, emeryci, renciści, ale również rodziny, zwłaszcza wielodzietne i niepełne. Osoby biedne to przede wszystkim ludzie o niskim poziomie wykształcenia, bezrobotni (a w efekcie utrzymujący się z tzw. niezarobkowych źródeł utrzymania)¹¹. Z danych statystycznych wynika ponadto, że polska bieda upodobała sobie wieś i małe miasteczka, wschodnie regiony kraju, jak i obszary dotknięte strukturalnym bezrobociem.

⁸ UNICEF, *Defining Child Poverty*, New York 2005 (tłum. K. Sawicki).

⁹ UNICEF, *The State of the World of the Children – Children under Threat*, New York 2005 (tłum. K. Sawicki).

¹⁰ Budżety gospodarstw domowych w 2007 roku, GUS, Warszawa 2008.

¹¹ Dochody i warunki życia ludności Polski, GUS, Warszawa 2006.

Zdrowie – to najważniejsze dobro życia, chory bogacz jest biedakiem: więc pomyśl, jakim skarbem dla ubogiego jest zdrowie¹².

W odniesieniu do żyjących w biedzie polskich dzieci dane UNICEF z 2007 roku są szczególnie niepokojące, jako że potwierdzają tezę zawartą w przywoływanym tekście R. Kapuścińskiego. Wynika z nich, że skala niedożywienia dzieci i zaniedbywania ich potrzeb w Polsce (jako głównych kryteriów ubóstwa) klasyfikuje nasze państwo na najgorszej pozycji wśród krajów rozwiniętych. To sprawia, że dotychczasowe działania na rzecz minimalizacji tego zjawiska w naszym kraju należy uznać za niewystarczające i nieskuteczne, jako że sytuują nas daleko od sąsiadów zachodnich i południowych¹³. Szczególnym skutkiem ubóstwa jest deprywacja potrzeb egzystencjalnych. Niewłaściwe odżywianie prowadzi do niedożywienia, brak zaspokojenia potrzeb mieszkaniowych powoduje bezdomność. Z kolei brak możliwości korzystania z uprawnień formalnie przysługujących członkom społeczności czy programów na rzecz integracji społecznej prowadzi do wykluczenia i marginalizacji¹⁴. Należy zarazem podkreślić, że owe zaniedbania w obszarze zdrowia idą zazwyczaj w parze z daleko posuniętymi zaniedbaniami ze strony rodziców w obszarze badań profilaktycznych, leczenia i rehabilitacji dzieci ze środowisk marginalizowanych.

Skutkiem biedy polskich dzieci jest też to, że polskie dzieci coraz częściej chorują na skoliozę, próchnicę czy gruźlicę. Ponadto szacuje się, że około 60 tysięcy dzieci w Polsce w wieku szkolnym nie uczęszczado szkoły i gimnazjum, kolejne 60 tysięcy kończy edukację na poziomie gimnazjalnym. Główną przyczyną jest ubóstwo uniemożliwiające finansowanie dalszej edukacji przez rodziców¹⁵.

Chociaż bieda na wsi jest bardziej dotkliwa (dotyczy 18% populacji wiejskiej i 8% ludności miast), to objawia się podobnie zarówno w mieście, jak i na wsi – doświadczające jej osoby cechuje poczucie beznadziei, przygnębienia, nierzadko zachowania agresywne, patologie. Strach, przemoc i zachowania przestępcze to cecha zarówno dzielnic dużych miast, jak i byłych PGR-ów, zamieszkanymi przez pokolenie słabych, zależnych od pomocy i (przeważnie) pasywnych ludzi, których ukształtował styl życia poprzedniej, socjalistycznej epoki, ludzi pozbawionych poczucia odpowiedzialności za siebie i najbliższych¹⁶. Natomiast specyfika postsocjalistycznego kapitalizmu umiejscawia te przestrzenie na marginesie rozwoju społecznego, tworząc w ten sposób enklawy ubóstwa utrzymujące się wskutek międzygeneracyjnej transmisji habitusu. Da się zauważyć podobieństwa do sytuacji gettoizacji osób bezrobot-

¹² J. Korczak, op. cit., s. 41.

¹³ Child Poverty In Perspective: An Overview of Child Well-Being In Rich Countries, UNICEF Innocenti Research Center, Florence 2007.

¹⁴ B. Matyjas, Dzieciństwo w kryzysie, Warszawa 2008, s. 179–180.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ J. Podgórska, Nie robim, bo się narobim, „Polityka” 2004, nr 18, s. 3–10.

nych¹⁷, jak też specyficzny dla naszego regionu Europy skutek westernizacji i amerykanizacji.

Wyróżnia się wiele kryteriów ubóstwa. Jako ubóstwo absolutne określa się egzystencję poniżej minimum socjalnego¹⁸, z kolei ubóstwo względne, warunkowane relatywizacją potrzeb ludzkich, wynika z ograniczenia dostępu do dóbr, co jest skutkiem dochodów niższych od przeciętnych¹⁹. Zdaniem ekspertów unijnych przyczynami ubóstwa są przede wszystkim bezrobocie, bezdomność, niski poziom wykształcenia, nieadekwatna polityka społeczna, niskie przychody niektórych rodzin oraz osób starszych²⁰.

Ubóstwo marginalne to skutek dysfunkcji w życiu społecznym. Jego przyczyn upatruje się w wielodzietności, uzależnieniach, zamieszkiwaniu w rejonie dotkniętym ubóstwem. Skutkuje to złymi warunkami materialno-bytowymi, niskim poziomem wykształcenia (a w efekcie niskimi kwalifikacjami zawodowymi bądź też ich brakiem). Można je utożsamiać w szczególności z biedą dziedziczną, tak zwanym dawniej marginesem społecznym. W tym przypadku podnoszona przez niektórych autorów kwestia gettoizacji jest zatem postrzegana jako cecha dziedziczna od pokoleń, stając się klątwą, którą tak trudno jest z siebie zrzucić. Przyczyn ubóstwa masowego można z kolei dopatrywać się w uwarunkowaniach o charakterze strukturalnym. W państwach postsocjalistycznych ta kwestia odgrywa szczególną rolę z racji kulturowej traumy, jaką było przejście od gospodarki planowej do wolnorynkowej z wszelkimi tego konsekwencjami. Matecznikami nowej biedy stały się miejskie rejony uprzedmówione oraz skupiska ludzkie funkcjonujące przy nieszczęsnej schedzie po minionej epoce – PGR-ach.

Bo najwięcej smutku, gdzie raz uda się dostać więcej, a potem długo już – nic i nic. Bezrobocie – to wielkie nieszczęście²¹.

W tym kontekście ciekawym tropem w poszukiwaniu przyczyn ubóstwa jest teoria podklasy jako skutku przemian gospodarczych w świecie postsocjalistycznym²². Badania nad umiejscowieniem polskiej biedy wskazują, że jego matecznikami są dzielnice starych domów w przemysłowych dzielnicach miast oraz były państwowe gospodarstwa rolne. Przyczyn ubóstwa upatruje się w ograniczonym dostępie do dóbr materialnych i kulturalnych²³, co związane

¹⁷ D. Reay, H. Lucey, *I Don't Really Like It Here But I Don't Want to Be Anywhere Else: Children and Inner City Council Estates*, „Antipode” 2000, 32, s. 410–428.

¹⁸ D. Rybczyńska, *Jakość życia młodzieży z rodzin ubogich*, Zielona Góra 1998, s. 66.

¹⁹ J. K. Galbraith, *Istota masowego ubóstwa*, tłum. W. Rączkowska, Warszawa 1987.

²⁰ W. Toczyski (red.), *Natura i kwestia ubóstwa*, OBS, Warszawa 1991.

²¹ J. Korczak, op. cit., s. 40.

²² H. Domański, *Ubóstwo w społeczeństwach postkomunistycznych*, Warszawa 2002; E. Tarkowska (red.), *Przeciw biedzie*, Warszawa 2002; K. Wódz, *Underclass w starych dzielnicach przemysłowych miast Górnego Śląska*, [w:] J. Machaj, J. Stryk (red.), *Stare i nowe struktury społeczne w Polsce*, Lublin 1994.

²³ H. Domański, op. cit.

jest nie tylko ze wspomnianą wyżej biedą dziedziczną, ale również wynikającą z ograniczonego dostępu do edukacji oraz zatrudnienia. Typowy przedstawiciel owej „podklasy” to osoba długoterminowo bezrobotna, zależna od pomocy społecznej, niejednokrotnie doświadczająca generacyjnej transmisji ubóstwa, gdyż trudno znaleźć wytłumaczenie dla kwestii bezrobocia jako skutku wyzysku klas w kapitalizmie²⁴. Ubóstwo jest przez nią postrzegane jako tymczasowy, przejściowy skutek odejścia od gospodarki planowej i przejścia do gospodarki wolnorynkowej, co czyni część społeczeństwa niezdolną do przystosowania się do tej nowej sytuacji, powodującej adaptacyjną niewydolność pewnych grup społecznych do nowej sytuacji gospodarczej²⁵.

W szczególnym stopniu odczuwane to jest przez środowiska robotnicze z aglomeracji miejskich, jak i wspomnianych byłych PGR-ów, które w znacznej mierze stały się „bezużyteczną, bezwartościową masą”, zamieszkującą szare, ponure getta. Ten stan rzeczy jest skutkiem zderzenia tej grupy z wolnorynkowymi realiami współczesności. W dobitny sposób widać to po generowanych w ostatnich latach w tych środowiskach grupach subkulturowych młodzieży. Typowe dla naszego kraju etykiety młodzieży z takich środowisk to tzw. dresiarze i blokersi. Pod tymi pojęciami kryje się zazwyczaj brak smaku i anonimowość jako skutek opisanego wyżej uwikłania przestrzennego. Oba terminy, choć odnoszące się do różnych treściowo zjawisk, kryją w podtekście zachowania agresywne, wręcz przestępcze, a także pasywność tych grup subkulturowych, typowych dla polskich niższych warstw społecznych.

Rola klasy robotniczej w krajach postsocjalistycznych może być tłumaczona na różne sposoby, również jako kompleks wielu przemian o charakterze socjoekonomicznym, a odnoszących się do wzrostu znaczenia indywidualizacji. Proces indywidualizacji, w której imperatyw wyboru staje się podstawą samookreślenia, zaś ludzie stają się refleksyjnymi autorami własnych biografii. To założenie nastręcza szereg problemów, jeżeli uwzględnimy kwestię stylu życia we wspomnianych polskich enklawach biedy, cechujących się pasywnością, bezrefleksyjnością, uwiedzeniem konsumpcjonizmem przy jednoczesnym mniej lub bardziej świadomym poczuciu deprywacji²⁶.

Ubóstwo i bezrobocie są dość powszechne w naszym regionie Europy. Stan posiadania obywateli podlega ciągłej polaryzacji, determinując życie jednostek, rzutując na procesy społecznego wykluczenia. W dosadny sposób opisano to kilka lat temu w tygodniku „Wprost” w artykule pod znamienym tytułem *Polski apartheid*²⁷. Autor opisuje mieszkańców łódzkich dzielnic robotniczych jako nicnierobiących młodych ludzi, przebywających w bramach kamienic,

²⁴ A. Stenning, *Where is the Post-socialist Working Class?: Working Class Lives in the Spaces of (Post)Socialism*, „Sociology” 2005, No 39, s. 989.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Styl życia tych środowisk w omawianym aspekcie w znakomity sposób oddaje Sławomir Shuty w swojej „powieści hipertekstowej” (termin autora) pod tytułem *Blok*, dostępnej pod adresem <http://blok.art.pl>.

²⁷ C. Gmyz, *Polski apartheid*, „Wprost” 2004, nr 21.

na klatkach schodowych, pijących piwo i palących marihuanę, stroniących od pracy zarobkowej i edukacji. Z biegiem lat ten styl staje się coraz bardziej utrwalonym pomysłem na życie, urzeczywistnieniem baumanowskiego włości.

Daję teraz ważne правило życia: „Miły, dobry chłopcze, nie pij wódki, nie pij tej trucizny przeklętej”²⁸.

Swoista segregacja skutkuje brakiem chęci na zmianę status quo, brakiem pomysłu na zmianę, bez szans na wyrwanie się poza granice dzielnicy. Autor artykułu wskazuje typowe dzielnice polskich miast kojarzące się z „gorszym życiem”: warszawska Praga, łódzkie Bałuty i Widzew, poznańska Wilda, krakowska Nowa Huta, wrocławski „trójkąt bermudzki” (ulice Traugutta, Pułaskiego i Kościuszki), gdańskie Przymorze i Żabianka, lubelskie Tatary, sosnowieckie Zagórzeczy elbląskie osiedle Nad Jarem, stwierdzając, że są to enklawy rządzące się własnymi prawami, na których mieszkańcy podlegają swoistej segregacji. Mieszkańcom polskich gett jest daleko do typowych agend socjalizacyjnych – jakimi są przedszkola, szkoły, kółka zainteresowań, dobra praca, miejsca rozrywki, imprezy kulturalne – nie tylko przestrzennie, ale i mentalnie, przez co pravidła w nich obowiązujące stają się dla mieszkańców gorszych miejsc niezrozumiałe, co czyni je nieprzystawalnymi, obcymi, wręcz wrogimi²⁹.

Wiele zmartwień mają biedni w szkołach, bo nawet bezpłatne szkoły dużo kosztują³⁰.

Badania realizowane w Polsce³¹ wskazują na zależność pomiędzy ubóstwem a wypełnianiem obowiązków opiekuńczo-wychowawczych. W szczególności dotyczy to realizacji obowiązku szkolnego (zakup podręczników, lektur, uczestnictwo w płatnych zajęciach), przez co dzieci z takich rodzin osiągają słabsze wyniki w nauce, nie uczestniczą w konkursach, olimpiadach. Jako formy spędzania czasu wolnego dzieci wskazują oglądanie telewizji, gry komputerowe, czytanie książek i słuchanie muzyki³².

Mając na względzie powyższe założenia i prawidłowości, spróbujmy przeanalizować doświadczenia dzieci żyjących w bogactwie i ubóstwie. Pierwszym etapem edukacji dziecka (a w efekcie szansą na wyrównanie startu edukacyjnego) jest przedszkole. Dzieci z biednych rodzin mają na nie znikome szanse choćby z racji zmniejszania liczby oddziałów przedszkolnych oraz odpłatności za takie usługi. To minimalizuje szanse dzieci ubogich na skorzystanie z tej formy w przeciwieństwie do ich rówieśników z rodzin bogatych. W ich przypadku jest to zazwyczaj przedszkole renomowane, które (poza byciem kuźnią

²⁸ J. Korczak, op. cit., s. 40.

²⁹ C. Gmyz, op. cit.

³⁰ Ibidem, s. 39.

³¹ B. Matyjas, op. cit., s. 171–199.

³² Ibidem.

kompetencji niezbędnych w dalszej edukacji) zapewnia swoim podopiecznym bogatą gamę zajęć (jedno z wrocławskich przedszkoli wprowadziło ostatnio naukę języka chińskiego). Tymczasem dzieci z biednych rodzin przebywają w domach ze swoimi bezrobotnymi rodzicami, których poziom wykształcenia nie zapewnia odpowiedniego przygotowania do dalszej edukacji. Czas wolny (którego mają tak wiele) spędzają wraz z rodzicami przed włączonym non stop telewizorem, zerkając na leżące na stole tanie tabloidy bądź bawiąc się z podobnymi sobie rówieśnikami na podwórku, utwierdzając się zarazem w przekonaniu, że cały świat jest taki, jak ten, który dotychczas poznali, a wcześniej poznawali zazwyczaj ich rodzice. Niestety, ten moment na wyrównanie szans, jaki daje przedszkole, w odniesieniu zarówno do potrzeb egzystencjalnych, jak i prawidłowej socjalizacji zostaje zaprzepaszczone.

Kolejny etap rozwoju, jakim jest początek edukacji szkolnej, okazuje się nierzadko w przypadku dzieci biednych niepowodzeniem. Powodów jest bardzo wiele. Szkoła wymaga systematyczności, która jest tym dzieciom zazwyczaj obca. Dzieci, które uczęszczały do przedszkola, bez problemów odnajdują się w tej szczególnej formie życia grupowego, jaką jest klasa szkolna, mają przyswojone normy i reguły zachowania. Tymczasem dzieci ze środowisk ubogich, przekraczając próg szkoły, zanurzają się w bezkresie niewiadomych: szatni, zachowania na lekcji czy przerwie. Łatwo zatem popełnić błąd, który z premedytacją wykorzystają inni rówieśnicy, reagując przy tym śmiechem. Dziecko z biednej rodziny nie pochwali się modnymi ciuchami, najnowszym modelem komórki czy innymi gadżetami reklamowanymi akurat w mediach. Ubrane jest zazwyczaj w rzeczy po starszym rodzeństwie bądź otrzymane z magazynów organizacji charytatywnej. Nie ma (wzorem bogatych rówieśników) pięknego tornistra wypełnionego pachnącymi świeżością zeszytami i podręcznikami. W jego zwykle podniszczonej torbie znajdzie się to, co udało się nabyć możliwie najtaniej za zasiłek z pomocy społecznej. Ta sama organizacja pokryje (ewentualnie) jego koszty wyżywienia w szkole, które w przypadku wielu polskich biednych dzieci jest jedynym ciepłym posiłkiem w ciągu dnia! To sprawia, że uczą się one roli beneficjenta pomocy społecznej już od dzieciństwa.

Innym problemem jest kwestia niskiego poziomu higieny w rodzinach ubogich. To sprawia, że inne dzieci nie chcą siedzieć z rówieśnikami wywodzącymi się z takich środowisk. Z zajęć pozalekcyjnych, wyjść do teatru czy kina dzieci ubogie nie korzystają, jako że ich rodziców nie stać na ponoszenie dodatkowych opłat. Co prawda, w sytuacjach jednostkowych, te wydatki bywają pokrywane z funduszy szkół czy komitetów rodzicielskich, jednakże takie działania nie mają racji bytu we wspomnianych enklawach biedy – tam większość uczniów wymagałaby takiej pomocy finansowej. Z racji nagminnego zjawiska opóźnienia w przyswajaniu materiału szkolnego jedyne zajęcia, z których mogą korzystać owe dzieci, to zajęcia kompensacyjno-wyrównawcze, z biegiem lat z coraz trudniejszym do opanowania materiałem. Tym należy też tłumaczyć fakt, że im wyższy poziom edukacji tym mniejszy w nim odsetek dzieci i młodzieży wywodzących się z rodzin ubogich.

Zdarza się często, że słownictwo dzieci z biednych domów jest również ubogie, cechujące się używaniem wulgaryzmów, co jest efektem zaburzonej socjalizacji pierwotnej, a bywa powodem posługiwania się przez kadrę szkoły (w odniesieniu do zachowań takiego dziecka) terminem „problem wychowawczy”. Ich rodzice (mający w większości negatywne doświadczenia z okresu edukacji) stronią od kontaktu ze szkołą, unikają spotkań z wychowawcą i pedagogiem, nie stawiają się na wywiadówkach. Dochodzi zatem do paradoksu, jako że ze spotkań organizowanych przez szkołę w ramach współpracy z rodzicami nie korzystają ci dorośli, którzy przede wszystkim powinni. Co więcej, z racji posiadanych kompetencji oraz prezentowania specyficznej postawy życiowej nie są oni w stanie pomóc swoim dzieciom w lekcjach. W takiej sytuacji dziecko z bogatej rodziny może liczyć na korepetytora, natomiast dziecko z rodziny ubogiej – na samego siebie, ewentualnie na tzw. odrabianki organizowane w świetlicach środowiskowych i terapeutycznych. Jest zatem wiele czynników zniechęcających do szkoły dziecko ubogie.

Z kolei dzieci z rodzin bogatych korzystają z usług edukacyjnych oferowanych przez szkoły prywatne, korzystając z całej gamy zajęć dodatkowych niosących niejednokrotnie znamiona ekskluzywności. Bardzo często posyłane są dodatkowo do szkół muzycznych, mogąc rozwijać swój potencjalny talent. W tej kwestii dziecko ubogie staje się współczesnym Jankiem Muzykantem. Mało prawdopodobne jest, że skorzysta z tej formy edukacji, o instrumencie muzycznym może jedynie marzyć; takie zainteresowania nie znajdują zazwyczaj akceptacji ze strony rodziców wykazujących w tej kwestii relatywny (z racji preferowanego stylu życia) pragmatyzm („po co ci takie zajęcie, skoro w przyszłości nie zapewni ci chleba?”). Korczak w swoim tekście słusznie stwierdza: „Czasem jeden ma wszystko, a niechętnie się uczy, drugi chce się uczyć, a rodzice mówią, że dosyć, że już czas zabrać się do pracy zarobkowej”³³.

W czasie ferii czy wakacji dzieci z bogatych rodzin uczestniczą w najrozszaitszych obozach czy koloniach organizowanych w kraju i za granicą, tymczasem ich ubożsi rówieśnicy nie zawsze mają szansę na skorzystanie ze zorganizowanych form wypoczynku; jeżeli zaś są nim objęte, to rzadko kiedy są to ferie w górach czy wakacje nad morzem. Swoją czas wolny spędzają przeważnie ze znajomymi z podwórka. To utwierdza je w przekonaniu o tym, że świat, z jakim się stykają w szkole, jest im obcy i niezrozumiały, że świat czytelnich reguł życia i przetrwania stanowi ten „gorszy” świat, na który składają się dom, podwórko i dzielnica.

O dzieciach z bogatych rodzin starają się pamiętać rodzice podczas urodzin czy imienin. Zасыpywane są wówczas prezentami w trakcie przyjęć organizowanych w barach i restauracjach działających na terenie świątyni konsumpcjonizmu albo w domach. Rówieśnicy z rodzin ubogich mają zazwyczaj cichą nadzieję, że ktokolwiek będzie pamiętał o nich choćby w dniu jubileuszu, ciesząc się z tego faktu bardziej aniżeli ze skromnego zazwyczaj prezentu.

³³J. Korczak, op. cit., s. 39.

Z powodu funkcjonowania w rodzinie określonej mianem dysfunkcyjnej dziecko ubogie ma często pośredni kontakt z przedstawicielami służb społecznych – są nimi pracownik socjalny decydujący o przyznaniu zasiłku, a w sytuacji ingerencji w zakres władzy rodzicielskiej może to być kurator sądowy. Dziecko obserwuje i uczy się, jak rodzice starają się za wszelką cenę udowodnić temu pierwszemu, że dana forma pomocy im się należy, drugiemu zaś, że się starają. Uczą się nieufności wobec wspomnianych służb społecznych. Owa nieufność jest szczególnie wyrazista, jeżeli dziecko (w trosce o jego dobro) zostanie umieszczone w placówce interwencyjnej, położonej zazwyczaj z dala od miejsca zamieszkania. Z racji znikomej liczby rodzinnych form takiej opieki jest to zazwyczaj forma instytucjonalna. Pomimo że jest to działanie na rzecz dobra dziecka, służące ochronie jego praw, w odczuciu samych zainteresowanych często okazuje się traumą. Oto znienacka umieszczane jest w obcym sobie miejscu, wśród nieznanych sobie ludzi, którzy pomimo okazywanej życzliwości starają się wdrożyć dziecko do przestrzegania zasad określonych w regulaminie placówki, zasad zazwyczaj dla niego niezrozumiałych. To jest często początek kolejnego etapu w życiu dzieci, prowadzącego się do pobytu (niejednokrotnie do pełnoletności) w placówkach opiekuńczo-wychowawczych.

Dychotomia bogactwa i biedy jest ściśle powiązana z mobilnością oraz potencjałem konsumpcyjnym ich reprezentantów³⁴, których percepcja otaczającego świata różni się diametralnie. Świat bogatych to nieskończone uniwersum możliwości kreowania siebie z racji posiadanych bądź możliwych do nabycia dóbr. „Bogate” dzieciństwo doświadczane w takich warunkach cechuje posiadanie zabawek, które muszą być „modne”. Są wówczas traktowane jak towar jednorazowego użytku, gdyż wypierają je kolejne nowości reklamowane w mediach. Wątpliwe jest zatem, aby zgodnie z myślą Korczaka stały się opisywanym przezeń dziecięcym „skarbem”. Czekają zazwyczaj smutny los – zostaną zapakowane do pudeł, może wyrzucone, może też oddane na cel charytatywny, dzięki czemu będą mogły trafić do dzieci ubogich. Tam będą miały szansę stać się wspomnianym „skarbem”; rodzi to jednak pytanie, na jak długo, ponieważ biednym dzieciom nieobce jest (z powodu frustracji, jaką tworzą reklamy w mediach) poczucie bycia „wybrakowanym konsumentem”. Co więcej, trudno będzie pochwalić się taką zabawką w towarzystwie bogatych dzieci, jako że dla nich będzie ona „niemodna”.

To kolejny potencjalny problem – bariera w kształtowaniu relacji pomiędzy dziećmi bogatymi a biednymi. Bardzo często jest to bariera nie do pokonania w wymiarze fizycznym, dwóch obcych sobie światów, diametralnie się różniących, a przezto odległych i zazwyczaj niemożliwych do poznania.

Powyższy tekst obrazuje przede wszystkim przyczyny i skutki doświadczeń dzieci, wynikających z różnic społecznych warunkowanych stanem posiadania. Pomimo zmian legislacyjnych w obszarze pomocy społecznej, opracowywania dokumentów w rodzaju „Narodowej Strategii Integracji Społecznej

³⁴ Z. Bauman, *Globalizacja*, Warszawa 2000, s. 92–111.

dla Polski³⁵ należy stwierdzić, że działania odgórne w niewielkim stopniu przyczyniają się do rozwiązania tego jakże ważnego problemu społecznego i psychologicznego. Dobitnie ukazują to przytaczane dane statystyczne. O wiele większe walory pomocowe jak i edukacyjne (także w odniesieniu do młodego pokolenia) można dostrzec w działaniach realizowanych oddolnie.

Pomimo obcości tych dwóch światów – bogactwa i biedy – są obszary, na których bogaci zauważają trudne położenie ubogich rówieśników, zaś biedne dzieci mogą doświadczyć innego świata. To wspomniane wyżej przekazywanie swoich rzeczy organizacjom charytatywnym, działającym zarówno lokalnie, jak i na terenie całego kraju. To także poświęcanie swojego wolnego czasu na rzecz dzieci i młodzieży potrzebującej. Na uwagę zasługuje ogólnopolski konkurs „Ósmiu Wspaniałych” organizowany pod auspicjami Fundacji „Świat na Tak”. Głównym celem realizowanym w ramach konkursu jest wychowanie młodego pokolenia poprzez zaangażowanie w pomoc słabszym i potrzebującym (niepełnosprawni, chorzy, objęci opieką paliatywną, osoby starsze, dzieci i młodzież)³⁶. Innym szczególnym przykładem jest akcja „Góra Grosza” Towarzystwa „Nasz Dom”, której patronuje Ministerstwo Edukacji Narodowej. Pozytywnie corocznie fundusze przekazywane są na rzecz rodzinnych form opieki nad dziećmi. Według informacji Tomasza Polkowskiego (przewodniczącego organizacji) w 2007 roku w akcji uczestniczyło około 10 tysięcy szkół, w których zebrano prawie dwa miliony złotych³⁷. Z biegiem lat włącza się do niej coraz więcej przedszkoli. Jak jednak stwierdza Polkowski: „Nasza akcja cieszy się szczególnym powodzeniem w rejonach dość ubogich – najbardziej hojni są ci, którzy sami nie mają za wiele”³⁸. Inną godną odnotowania inicjatywą o zasięgu ogólnopolskim (zwłaszcza w kontekście poruszanej w tekście problematyki) jest działalność Fundacji „Dziewczynka z Zapałkami”. Ideą jest, że mali wolontariusze, którymi są dzieci – uczniowie szkół uczestniczących w akcji – pod okiem pełnoletnich opiekunów pomagają pakować zakupy klientom hipermarketów, kwestując i rozprowadzając zapałki-cegiełki. Dochód jest przeznaczany na pomoc materialną oraz wypoczynek (w tym za granicą) dla ich ubogich rówieśników.

To tylko nieliczne z wielu inicjatyw podejmowanych i realizowanych w skali ogólnopolskiej. Jest ich o wiele więcej. Nie sposób wymienić przedsięwzięcia lokalne mające na celu pomoc dzieciom ubogim. Niepodobna zapomnieć przede wszystkim o konkretnych dzieciach, które wspierają swoich rówieśników z ubogich rodzin nie tylko dobrami materialnymi, ale również poświęcając im swój czas wolny. „Młodym zdaje się, że łatwo zrobić, żeby nie było biednych, żeby nie było niesprawiedliwości i krzywdy” – stwierdza Korczak³⁹. Należy mieć nadzieję, że dzięki takim młodym ludziom oraz ich działa-

³⁵ Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski, Warszawa 2003.

³⁶ <http://www.swiatnatak.pl/klubzasady.htm>.

³⁷ Zainaugurowano IX edycję akcji „Góra Grosza”, „Gazeta Wyborcza”, 24.11.2008.

³⁸ Ibidem.

³⁹ J. Korczak, op. cit., s. 42.

niom pesymistyczna myśl Ryszarda Kapuścińskiego zawarta w motcie tego tekstu odejdzie kiedyś w niepamięć, że w przyszłości, już jako dorośli, nie tracą optymizmu, wrażliwości społecznej oraz chęci do działania na rzecz potrzebujących.

Bibliografia

- Bauman Z., *Globalizacja*, Warszawa 2000.
 Budżety gospodarstw domowych w 2007 roku, GUS, Warszawa 2008.
 Child Poverty In Perspective: An Overview of Child Well-Being In Rich Countries, Innocenti Research Center, Florence 2007.
 Dochody i warunki życia ludności Polski, GUS, Warszawa 2006.
 Domański H., *Ubóstwo w społeczeństwach postkomunistycznych* Warszawa 2002.
 Draft Guidelines: A Human Rights Approach to Poverty Reduction Strategies, New York 2002.
 Galbraith J. K., *Istota masowego ubóstwa*, tłum. W. Rączkowska, Warszawa 1987.
 Gmyz C., *Polski apartheid*, „Wprost” 2004, nr 2.
 Kapuściński R., *Lapidarium III*, Warszawa 1997.
 Korczak J., *Prawdą życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1958.
 Matyjas B., *Dzieciństwo w kryzysie*, Warszawa 2008.
 Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski, Warszawa 2003 (http://www.mps.gov.pl/index.php?gid=378&news_id=65).
 OHCHR, *Draft Guidelines: A Human Rights Approach to Poverty Reduction Strategies*, New York 2002.
 Podgórska J., *Nie robim, bo się narobim*, „Polityka” 2004, nr 18, s. 3–10.
 Reay D., Lucey H., *I Don't Really Like It Here But I Don't Want to Be Anywhere Else: Children and Inner City Council Estates*, „Antipode” 32, 2000.
 Rybczyńska D., *Jakość życia młodzieży z rodzin ubogich*, Zielona Góra 1998.
 Stenning A., *Where is the Post-socialist Working Class?: Working Class Lives in the Spaces of (Post)Socialism*, „Sociology” 2005, No 39.
 Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2003.
 Tarkowska E. (red.), *Przeciw biedzie*, Warszawa 2002.
The State of the World of the Children – Children under Threat, New York 2005.
 Toczyski W. (red.), *Natura i kwestia ubóstwa*, Warszawa 1991.
 UNICEF, *Defining child poverty 2005* (<http://www.unicef.org/sowc05/english/povertyissue.html>).
 Vandermoote J., *Absorbing Social Shock, Protecting Children and Reducing Poverty*, UNICEF, New York 2000 (http://www.unicef.org/evaldatabase/files/Global_2000_Absorbing_Social_Shocks.pdf).
 Wódz K., *Underclass w starych dzielnicach przemysłowych miast Górnego Śląska*, [w:] I. Machaj, J. Stryk (red.), *Stare i nowe struktury społeczne w Polsce*, Lublin 1994.
 Zainaugurowano IX edycję akcji „Góra Grosza”, „Gazeta Wyborcza” 24.11.2008.
<http://www.swiatnatak.pl/klubzasady.htm>.

Marzena Buchnat

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu



Dziecko – jego myśli i uczucia

Każde dziecko na ziemi ma tę samą godność w oczach Bożych

JAN PAWEŁ II

Każde dziecko ma prawo do własnej odrębności, tożsamości, godności, i niby to stwierdzenie jest bardzo oczywiste, bo przecież człowiek jest człowiekiem od urodzenia, a nie po osiągnięciu określonego wieku, np. pełnoletności. Niby oczywiste, a przechodząc obok placu zabaw, gdzie bawią się dzieci w towarzystwie swoich rodziców, czy chodząc po ulicy, często jesteśmy świadkami sytuacji, które ukazują nam zupełnie coś innego. Słyszymy rodziców krzyczących na dzieci z powodu biegania, hałasu, i zaraz nasuwa się pytanie – a cóż mają robić? Właśnie to im jest potrzebne do zadowolenia, tak jak dorosłym dobra kawa. Oprócz zadowolenia jest im to także potrzebne do prawidłowego rozwoju, co tym bardziej zmienia perspektywę patrzenia na takie zachowanie dziecka. Zawstydzający i obrażający swoje pociechy rodzice, którzy – w imię błędnie pojętego dobra – w taki sposób chcą przełamać lęki i obawy swoich dzieci, osiągają w ten sposób dokładnie odwrotne efekty. Dlaczego tak się dzieje, skoro przeważająca większość dorosłych deklaruje poszanowanie dziecięcej godności?

Wskazówki do zrozumienia myśli i uczuć dzieci podał nam już wiele lat temu Janusz Korczak w swoich Prawidłach życia i pomimo upływu lat i rozwoju wiedzy psychologiczno-pedagogicznej nadal są one aktualne, a wręcz jeszcze bardziej uzasadnione.

Myślenie każdego człowieka odnosi się do paradygmatu kognitywizmu, czyli postrzegania świata w swój indywidualny sposób; to wewnętrzne odzwierciedlenie otaczającej nas rzeczywistości powoduje, że pozornie widząc to samo, widzimy tak naprawdę inaczej. Na ten indywidualny obraz świata składa się wiele czynników, poczynwszy od cech osobowości, własnych przeżyć, jak i poziomu rozwoju¹. Niezrozumienie dzieci wynika często właśnie z oceny ich

¹ A. Bricht, T. Malian, Psychologia rozwojowa w zakresie od niemowlęstwa do dorosłości, Warszawa 1998; B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Psychologia rozwojowa człowieka, Warszawa 2001; J. Strelau (red.), Psychologia, Gdańsk 2000.

myślenia z perspektywy dorosłych. Dorośli mają nie tylko większą wiedzę o otaczającej rzeczywistości, większe doświadczenie, ale także znacznie lepiej kontrolują swoje przeżycia emocjonalne. Lepsza kontrola powoduje, że tylko najsilniejsze emocje wywołują zmianę percepcji rzeczywistości, np. ciężka choroba, śmierć, narodziny itp. Przecież wtedy każdy dorosły zaczyna też w zupełnie inny sposób postrzegać otaczający świat, następuje zmiana wartościowania różnorodnych spraw czy przedmiotów. A dzieci? Korczak powiedziałby: „Czasem myślę, że tak zrobię, a wyjdzie właśnie inaczej. Raz mi się tak wydaje, a raz tak. I naprawdę wygląda, że sam siebie nie znam”². Dzieci postrzegają swój świat przez to, co dla nich jest ważne, czyli kamyk na drodze, ślimaka czy chmurę. To są elementy otaczającej rzeczywistości, które je fascynują. Dorośli mówiący: „co ty tam widzisz, chodź już, co się gapisz, przecież tam nic nie ma” patrzą właśnie ze swojej perspektywy, oni już poznali i zrozumieli te elementy, więc nie są dla nich interesujące, ale chcąc zrozumieć dziecko, uszanować jego autonomię i dać szansę rozwoju, trzeba spojrzeć z jego perspektywy, z perspektywy badacza, który właśnie przez ruch i swoje zmysły poznaje otoczenie, samego siebie, swoje możliwości i ograniczenia.

Oprócz zainteresowania innymi rzeczami czy zjawiskami dzieci są niedojrzałe emocjonalnie. Prawie do końca wieku przedszkolnego trwa dojrzewanie ośrodków podkorowych, które warunkują harmonię pomiędzy procesami hamowania a pobudzania. Niedojrzałość mózgu emocjonalnego powoduje labilność emocjonalną³. Te szybkie zmiany nastrojów powodują, że dziecko potrafi prawie w jednej chwili być wesołe i smutne, zadowolone i zmartwione. Te nastroje wpływają na sposób interpretacji myśli, zmieniając ją zupełnie. Zmienność ta właśnie tak irytuje dorosłych. Mówią: „nie wiesz, czego chcesz”, często denerwują się i, o ironio losu, zaczynają krzyczeć – „uspokój się”. A tak naprawdę, to kto ma się uspokoić? Nasze dziecko? Przecież w taki sposób dorosły dostarcza mu następnych emocji, wywołując jeszcze większe pobudzenie i chaos, który w takiej sytuacji może tylko zintensyfikować emocjonalne reakcje dziecka, a nie je wyciszyć. Życie pokazuje, że dalszy scenariusz wygląda następująco: dziecko coraz głośniejsze płacze, krzyczy lub tupie, a dorosły coraz bardziej traci cierpliwość, zaczynając groźnie krzyczeć czy – co gorsza – karać fizycznie dziecko, i taka eskalacja trwa dopóty, dopóki jedna ze stron nie opadnie z sił. Nie ma w takim zachowaniu poszanowania dziecka. Dorosły dostrzegający perspektywę dziecka wiedziałby, że dziecko nie potrzebuje pobudzenia, ale wyciszenia. Oczywiście wyciszenie nie polega na zaprzeczaniu emocjom, ale na daniu wsparcia. Owo wsparcie może być różne w zależności od wieku dziecka i poziomu pobudzenia; od dostarczenia wiedzy, która pomoże dziecku odnieść się do własnych przeżyć, do przytulenia czy dania czasu, by dziecko mogło przeżyć i wyciszyć swoje emocje. Nie zawsze trzeba doszukiwać się

² J. Korczak, *Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1988, s. 62.

³ P. Ekman, R. J. Davidson, *Natura emocji*, Gdańsk 1999; I. Obuchowska (red.), *Jak sobie radzić z niechcianymi uczuciami*, Poznań 2001.

motywów takiego zachowania dziecka, wynika ono po prostu z rozwoju i co najważniejsze – jest ono potrzebne do podnoszenia jego poziomu. Warto chyba zastanowić się nad motywami działania dorosłych. Dlaczego zachowują się tak, jakby u nich też dominowały procesy pobudzania nad hamowaniem, czyli jakby ich mózgemocjonalny też był niedojrzały? Z jednej strony wynika to z braku rzeczywistego poszanowania dziecka. Jeżeli naprawdę szanujemy dzieci, trzeba brać pod uwagę ich sposób patrzenia na świat, ich możliwości rozwojowe i przez ten pryzmat budować wobec nich oczekiwania i oceniać ich czyny. Z drugiej strony to często nieumiejętność panowania nad własnymi emocjami powoduje, że dorośli wybuchają, i dopiero gdy zniwelują swoje napięcie, to potrafią się uspokoić. Nieraz jest to reakcja na własną bezsilność, bo nie wiedzą, co mają powiedzieć, jak reagować; tak naprawdę odczuwają złość na siebie, która zostaje przeniesiona na dziecko, bo ono spowodowało tę bezsilność. Zarówno reakcja na bezsilność, jak i niepanowanie nad emocjami obnaża stosunek dorosłych do dziecka. Oczywiście, każdy ma swoją cierpliwość, prawo do własnych emocji, ale czy większość dorosłych nie udziela sobie większego przyzwolenia na niepanowanie nad swoimi emocjami wobec dzieci? Gdy drażni nas osoba dorosła w pracy czy w domu potrafimy zachować przynajmniej pozorny spokój, to dlaczego w przypadku dziecka pozwalamy sobie na wyładowanie swoich emocji? Dlatego, że nam nie odpowie? Dlatego, że musi nas słuchać? Czy może dlatego, że to dziecko, a my z racji przewagi wieku udowodniamy mu swoją siłę i wyższość?

Dziecko do osiągnięcia większej dojrzałości emocjonalnej potrzebuje oczywiście czasu, ale również edukacji. Najpierw musi poznać i zrozumieć emocje, by móc uczyć się nad nimi panować. Na tej drodze powinien towarzyszyć dziecku dorosły. I towarzyszy, ale nie zawsze niestety z pozytywnym skutkiem.

Przeanalizujmy określone emocje, które często sprawiają wiele trudności dzieciom, a przez to i dorosłym.

Małe dzieci często odczuwają wstyd, nie potrafią wtedy wykonać wielu czynności, z którymi na co dzień nie mają problemu. Wstyd jest przykrym uczuciem powiązanim z poczuciem winy. Dziećmi najczęściej się wstydzącymi są dwulatki, u których rozwija się autonomia⁴. Częste przeżywanie tej emocji w tym właśnie wieku może powodować utrwalenie wstydu w strukturze JA, hamując inicjatywę dziecka i utrwalając wstydlivość już jako cechę osobowości⁵. Z uwagi właśnie na te fakty ważnym wydaje się zachowanie dorosłych w stosunku do wstydzących się dzieci. A ono bywa różne. Zaczniemy od poszanowania wstydu dziecka, zrozumienia go i poszukiwania wspólnych rozwiązań ułatwiających pokonanie tej emocji, np. kiedy dziecko ma przywitać się z gośćmi, może to zrobić po pewnym czasie, a nie od razu w progu domu itp. Dziec-

⁴ E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.

⁵ P. M. Stasiakiewicz, *Uczucie wstydu*, [w:] I. Obuchowska (red.), *Jak sobie radzić z niechcianymi uczuciami*, Poznań 2001.

ko niezmuszane do przełamania wstydu samo często podpowiada dorosłym, czego potrzebuje do jego pokonania. Warto jednak pamiętać, że często jest to po prostu czas, którzy dorośli muszą zaakceptować. Niestety, wstyd dziecka często wywołuje bardzo negatywne emocje u samych dorosłych. Jak pisze Korczak: „często dorosłym zdaje się, że dziecko robi na złość, uparte, nie chce czegoś zrobić albo powiedzieć. A nie, ono się wstydzi”⁶. Niezrozumienie wstydu dziecka rzeczywiście prowadzi często dorosłych do odbioru tej emocji jako nieposłuszeństwa, krnąbrności, tym bardziej trudnego do zaakceptowania, ponieważ przeważnie jest okazywane w sytuacjach ekspozycji społecznej, np. podczas spotkania ze znajomymi, występów w przedszkolu itp. Działają w tej sytuacji na osoby dorosłe dwie trudności. Z jednej strony wydają oni polecenie dzieciom, które nie jest realizowane, czyli budzi się złość, że dziecko ich nie słucha, z drugiej dorośli odczuwają dokładnie to samo co dzieci, czyli wstyd, ale w innym kontekście. Wstyd, że dziecko na przykład nie potrafi się przywitać, wstyd, który wiąże się z domniemaną oceną innych o nich jako rodzicach, wychowawcach czy nauczycielach. Te emocje powodują, że dorośli zapominają o emocjach swoich dzieci i chcąc przeciwdziałać własnemu dyskomfortowi, zaczynają zmuszać dzieci do podjęcia oczekiwanej przez nich aktywności. Zaczynają wypychać, zwracać uwagę, ale niestety, często też ośmieszać i obrażać, np. „nie bądź głuptasem, taki duży, a zachowuje się jak mała dzidzia”. Taka reakcja dorosłych wywołuje jeszcze większe poczucie winy, pogłębiając i utrwalając odczuwany wstyd, co w konsekwencji może powodować utrwalenie wstydlivosti jako cechy osobowości. Wstyd nie wynika zawsze z wyżej wymienionych sytuacji, nieraz jest on spowodowany opowieściami dorosłych o dzieciach, w których ujawnia się ich przeżycia czy trudności. Takie rozmowy dorosłych w szczególny sposób ukazują brak poszanowania godności dziecka. Rozmawiając w taki sposób o dzieciach, dorośli zapominają o emocjach dzieci, właśnie o ich godności i często intymności. Gdyby podobne tematy dotyczyły dorosłych, wszyscy uważaliby, że została przekroczona granica poszanowania drugiego człowieka. Dlaczego, jeżeli dotyczy to dziecka, śmieją się, zamiast odczuwać zażenowanie? Odpowiedź, niestety, jest prosta – brak faktycznego uznania praw dziecka do godności jako człowieka, a traktowanie go jak kogoś, kto ma dopiero się człowiekiem stać.

Innym uczuciem, które towarzyszy każdemu dziecku, jest strach, lęk, którego u małych dzieci nie można odróżnić, „a to z tego powodu, iż dziecko na skutek braku dojrzałych mechanizmów psychicznych nie jest w stanie odróżnić między zagrożeniami wewnętrznymi a zewnętrznymi, realnymi i wyimaginowanymi: sztuki tej musi się dopiero uczyć, zaś ucząc się, potrzebuje uspokajających wskazówek ze strony dorosłych”⁷.

Dorosły jest potrzebny dziecku do zrozumienia i opanowania tych uczuć. Potrzebny jest jednak dorosły, który spojrzy z perspektywy dziecka. Dzieci

⁶J. Korczak, op. cit., s. 63.

⁷E. Erikson, op. cit., s. 42.

odczuwają często lęk przed rzeczami, postaciami wyimaginowanymi przez rozwijającą się ich fantazję, które dla osób dorosłych nie istnieją, co oczywiście jest zgodne z rzeczywistością, ale dziecko przecież o tym nie wie i dlatego się boi⁸. Dorosły, który zaprzecza lękom dziecka albo, co gorsza, zaczyna je wyśmiewać, powoduje, że dziecko odczuwa jeszcze większy lęk i wstyd. Lęk się potęguje, ponieważ dziecko nie widzi możliwości wsparcia; skoro zostaje z nim samo, staje się to jeszcze groźniejsze, na dodatek zostają zachwiane same fundamenty poczucia bezpieczeństwa dziecka związane z zaufaniem do najbliższych osób. Osoby, które zawsze dawały mu wsparcie, teraz się śmieją i nie wierzą. Dziecko zaczyna odczuwać wstyd, że dalej czuje lęk, przez co zaczyna go ukrywać. Zaprzeczanie też lękom dziecięcym typu „nie masz się czego bać”, bez pokazania realnych dla dziecka wskazówek wspierających jego pokonanie, powoduje poczucie dysonansu poznawczego. Z jednej strony dziecko odczuwa strach, z drugiej – słyszy komunikat o braku zagrożenia. Komu ma w tej sytuacji zaufać? Swoim odczuciom czy autorytetom dorosłych? Lęki dziecka zmieniają się wraz z jego rozwojem, zaczynając od lęków związanych z hałasem, samotnością, bólem, upadkiem, ciemnością, poprzez wszystkie lęki związane z wyobraźnią dziecka, po lęki związane z różnymi sytuacjami społecznymi, np. szkołą, rodziną, rówieśnikami, sytuacjami zagrażającymi życiu czy zdrowiu. Sam strach, lęk spełnia również pozytywną rolę w życiu człowieka, ponieważ mobilizuje organizm do działania, przez co chroni go przed zagrożeniami⁹. Żeby jednak mógł spełniać tę pozytywną rolę, nie może paraliżować, dezintegrować działań człowieka, dlatego tak istotne jest uczenie radzenia sobie z lękiem, oczywiście na określonym poziomie rozwojowym. Bazalne poczucie zaufania, stałość otoczenia uczy przewidywania własnych działań, jak i działań innych osób, co powoduje obniżenie lękliwości. Niestety, nieraz zdarza się, że dorośli zamiast wspierać budowanie tej stałości, burzą ją. Jak to napisał J. Korczak „Wyśmiewać strach albo umyślnie straszyć – to okrucieństwo”¹⁰. Dorośli, którzy straszą dzieci, często robią to z dwóch pobudek. Poprzez wywoływanie sytuacji zagrożenia chcą pomóc dziecku pokonać ich lęk lub z braku innego pomysłu wychowawczego poprzez zastraszenie chcą osiągnąć zamierzony efekt. Pierwsza sytuacja mogłaby być korzystna, ponieważ strach podlega wyuczeniu (wtedy boimy się pewnych sytuacji, bodźców kojarzonych z przeżytym wcześniej lękiem, a nie realnego niebezpieczeństwa), jednak tylko wtedy, gdy dorosły zapewni dziecku poczucie bezpieczeństwa, które okaże się takim wsparciem, że dziecko będzie chciało z własnej woli się przekonać o braku realnego zagrożenia. Zmuszanie na siłę, działanie z zaskoczenia przyniesie dokładnie odwrotny efekt, czyli potęguje poczucie strachu. Druga sytuacja nie ma pozytywnego aspektu, ponieważ wychowanie nie może polegać na zastraszaniu – to jest przecież przemoc. Często dorośli zastraszają z własnej bezsil-

⁸ J. Ranschburg, *Lęk, gniew, agresja*, Warszawa 1993; M. A. Shaw, *Dziecięce lęki*, Poznań 1999.

⁹ G. Becker, *Dar strachu*, Poznań 1998.

¹⁰ J. Korczak, op. cit., s. 64.

ności, bez zastanowienia się nad wszystkimi skutkami swojego postępowania. Mówią np. „bądź cicho, bo ciebie zabierze pan z dużą torbą”, a po pewnym czasie gnębi ich wielka troska, że dzieci mają problemy emocjonalne, że są takie wrażliwe, bo boją się listonosza i panów z aktówkami. Inny przykład: „jeżeli nie weźmiesz lekarstw, to pojedziesz do szpitala albo przyjdzie lekarz i da ci zastrzyk”. Takie stwierdzenie zaowocuje zaskoczeniem, że dziecko boi się lekarza, szpitala itd., a przecież to tylko konsekwencja zachowania osób dorosłych wobec lęków dziecka.

Dzieci przeżywają negatywne i pozytywne uczucia, zastanawiają się, czym jest dobro, miłość i w poszukiwaniach odpowiedzi na te pytania szukają pomocy dorosłych. Trudno im zrozumieć, czym jest dobro, skoro jest tak różnie interpretowane. Nieraz dobrze jest, gdy dzieci są cicho, ale czasami, gdy są głośno. To jak jest dobrze? Dzieci mają być dobre, choć znaczenie tego słowa jest szerokie. Jeżeli nie są dobre, otrzymują karę, która sama w sobie jest zaprzeczeniem dobra. Dzieci często nie wiedzą, za co otrzymały tę karę, a zarazem jak mają się zachowywać, by być dobrym. Przecież słyszą „jesteś dobrym chłopcem”, kiedy podniosą papier, pomogą innemu dziecku czy zrobią siusiu. To jak mają zrozumieć, o co chodzi dorosłemu, który mówi „ale jesteś dziś niedobry”? Dzieci potrzebują jasnych reguł, jasnych komunikatów. „Jesteś niedobry” (jeżeli musimy używać tego sformułowania), ponieważ uderzyłeś siostrę. Z takiego komunikatu dziecko wie, co oznacza w tej chwili określenie „niedobry”, co pozwala, że może się do tego odnieść. Całościowo pojęcie dobra będzie mógł zrozumieć, gdy zacznie myśleć formalnie i będzie posiadał umiejętność uogólniania, abstrahowania. Chociaż czy w ogóle można przyjąć jedną spójną definicję dobra – przecież jest to pojęcie abstrakcyjne.

Innym niezwykle ważnym, ale trudnym do zrozumienia uczuciem jest miłość. Bo skąd wiedzieć, czy się lubi, czy już kocha? I czy zawsze kocha się tak samo, bo jak się jest złym, to się nie kocha, a po chwili już się kocha, i jak takie uczucie ma uporządkować dziecko? Miłość – uczucie, którym dziecko powinno być otoczone przynajmniej od samego urodzenia, a nawet i jeszcze wcześniej – buduje w nim poczucie bezpieczeństwa i przynależności. Niestety, nie wszystkie dzieci doświadczają takiej miłości. Można za Kościelską wyróżnić różne rodzaje miłości: symbiotyczną, rekompensującą, rozumną, wstydliwą, przebojową, z oddali, zracjonalizowaną, nieodwzajemnioną, własną, uszczęśliwiającą, za wszelką cenę dążącą do normalności. Wyróżnione typy nie wyczerpują wszystkich rodzajów miłości, nie wykluczają się wzajemnie, wskazują jedynie na to, że stosunek rodziców do dzieci jest psychologicznie bardzo złożony i podlega zmianie¹¹. Wszystkie te rodzaje miłości mają ściśle określone skutki dla rozwoju dziecka. Jakiej dziecko doznaje miłości, takiego uczucia się uczy. Oczywiście pierwowzorem jest także model miłości pomiędzy rodzicami, które dziecko odwzorowuje w toku socjalizacji pierwotnej. Drugą bardzo ważną sytuacją, jakiej doświadcza dziecko, związaną z poznawaniem miłości jest mi-

¹¹ M. Kościelska, *Oblicza upośledzenia*, Warszawa 1995.

łość do rówieśników. Dzieci zaczynają się zakochiwać około 4–5 roku życia. Jest to związane z rozwojem społecznym, w tym wieku dzieci wchodzi w etap nawiązywania pierwszych przyjaźni, miłości przedszkolnych, na co pozwala powolne wychodzenie z fazy egocentryzmu¹². Oczywiście nawiązywanie takich kontaktów podnosi kompetencje społeczne, ale też rozwija emocjonalnie. Dla dzieci jest to bardzo ważny etap w życiu, przeżywają pierwszą miłość, zastanawiają się, czy już kogoś kochają, czy jeszcze nie. Uczucie to nie tylko jest trudne do rozpoznania, ale na dodatek bardzo zmienne. I tu ogromna rola dorosłych, ich stosunku do tych pierwszych dziecięcych miłości. Czym one są dla dorosłych. Czy możliwością obserwacji rodzących się uczuć dziecka, czy – niestety – często tematem-sensacją. Reakcja dorosłych pokazuje dziecku, jak ważne jest to uczucie oraz że ma szczególny charakter – jest intymne. Przez poszanowanie tajemnicy dziecka, dopytanie, czy możemy podzielić się tymi pierwszymi zwierzeniami dziecka, pokazujemy mu szacunek do niego samego i jego uczuć. Niestety, często dzieje się odwrotnie. Dorośli ogłaszają wszystkim, że dziecko jest zakochane, ma narzeczoną/narzeczonego, ironizując, „uważaj, bo zostaniesz babcią”. Dziecko, które często pełne obaw, zastanawia się, czy to jest w ogóle miłość, przyznaje się do swojego uczucia, czuje zawód, wstyd, a nieraz złość. Uczy się, że nie opłaca się mówić o swoich uczuciach, ponieważ nie są one odbierane przez dorosłych poważnie i z szacunkiem. Później, po wielu latach, kiedy dzieci stają się już nastolatkami, dorośli dziwią się, dlaczego ich dzieci niczego im już nie chcą powiedzieć – a przecież sami ich tego nauczyli. Mówienie o własnych uczuciach jest trudne. Trudne dla dzieci, jak i dorosłych. Dlaczego? Wpływ na to ma na pewno zmienność emocji, a także niepewność własnych odczuć, ale również pierwsze doświadczenia związane z okazywaniem, rozmawianiem o emocjach. Niestety, pierwsze doświadczenia mówienia o emocjach przeważnie nie są pozytywne. Dzieci nie tylko nie mają przykładu do naśladowania od dorosłych, ale także pierwsze samodzielne próby wypowiedzi, zamiast obdarzania wsparciem, często zostają wyśmiane, przez co skutecznie blokują chęć dzielenia się swoimi emocjami.

Uczuciem, które często bezpośrednio wiąże się z uczuciem miłości, jest tęsknota. Nieraz właśnie poprzez rozłąkę i odczuwaną w tym czasie tęsknotę za kimś lub czymś zdajemy sobie sprawę, że tak naprawdę to darzymy kogoś lub coś miłością. Tęsknić można, jak pisze Korczak, za rodzicami, kolegami, domem czy ojczyzną. Każda taka tęsknota ma inny wymiar i zależy od wieku – poziomu rozwoju, stopnia przywiązania i osobowości człowieka. Każde z tych uczuć można by szczegółowo opisać, odnosząc się do wszystkich wcześniej wymienionych zmiennych. Zwróćmy uwagę na tęsknotę za rodzicami, jaką przeżywają dzieci na progu edukacji przedszkolnej. Pójście do przedszkola jest bardzo trudnym momentem dla każdego dziecka i jak się okazuje rodzica. Jest to moment tzw. kryzysu adaptacyjnego. Dziecko pozostaje na rozstaju dróg. Z jednej

¹² Porównaj: A. Bricht, T. Malian, op. cit.; B. Harwas-Napierała, J. Trempała, op. cit.; J. Strelau (red.), op. cit.

strony ma potrzebę bycia z rówieśnikami, poznawania nowych rzeczy, które je interesują, fascynują, z drugiej strony chce być z osobami sobie najbliższymi. Pogodzenie tych dwóch potrzeb jest oczywiście niemożliwe. Dzieci, będąc w przedszkolu, czują dumę, że są przedszkolakami, że są już „duże”, ale odczuwają też tęsknotę za najbliższymi. Małe dziecko ma trudność z radzeniem sobie z tym uczuciem. Wchodzi ono w okres separacji, a brak orientacji w czasoprzestrzeni, nieumiejętność uogólniania, przewidywania powodują duże zachwiania w poczuciu bezpieczeństwa dziecka. Dlatego w pozytywnym przeżyciu tego kryzysu powinien pomóc dziecku dorosły. Proces adaptacji, przez jaki przechodzi dziecko, składa się z mechanizmu akomodacji i asymilacji. Spojrzenie na te mechanizmy z perspektywy dziecka ułatwi adaptację do nowych warunków. Dziecko, przekraczając po raz pierwszy próg przedszkola, powinno wraz ze swoimi bliskimi poznać to miejsce, by móc się czuć w nim bezpiecznie. Wiedza, gdzie znajduje się ubikacja, gdzie można odpocząć i się napić, pomaga w budowaniu tego bezpieczeństwa. Dziecko poznające swojego wychowawcę w obecności najbliższych może być skupione na jego zachowaniu, a nie tylko zapewnianiu swojego poczucia bezpieczeństwa. Odpowiednio przygotowane pomieszczenia, sprzyjające rozwojowi dziecka, gdzie może zostawić i przynieść coś swojego, namiastkę swoich bliskich, swojego domu, pomagają dziecku w przełamaniu lęku przed rozłąką. Oczywiście rodzice uczestniczą tylko przez pewien okres w zajęciach przedszkolnych swoich dzieci, po około 2–3 tygodniach większość dzieci adaptuje się do nowych warunków. Są dzieci, które w ogóle nie potrzebują obecności swoich rodziców, ponieważ mają uwewnętrzniony ich obraz lub wcześniejsze pozytywne doświadczenia separacyjne, które umożliwiają szybką adaptację. Ale są też dzieci, które potrzebują dłuższego czasu obecności rodziców, większego ich i nauczycieli zaangażowania. Wszystkie jednak w okresie adaptacji odczuwają tęsknotę za swoimi rodzicami, dlatego warto mieć na uwadze perspektywę dziecka i pomóc mu w radzeniu sobie z tym uczuciem. Żeby pomóc dziecku przeżywać tęsknotę, dorosły nie może jej zaprzeczać. Niestety, dorosłym często wydaje się, że mówienie o tęsknocie wzmacnia to uczucie, dlatego lepiej go nie zauważać lub mu zaprzeczać. Taka postawa burzy w dziecku poczucie zaufania do nauczyciela, wzmagając jednocześnie poczucie tęsknoty za rodzicem, który to bezpieczeństwo zapewnia. Dając dziecku zgodę na przeżywanie tęsknoty, pomagamy ją przeżyć. Pierwszymi czynnikami, które wspierają dziecko są tzw. obiekty zastępcze, czyli przytulanki, zdjęcia, przypominające dzieciom dom; dają one pewność, że rodzice ciągle je kochają i nie zniknęli (wiąże to się z mało ustabilizowanym obrazem uwewnętrznionego rodzica). Drugi element to pokazanie dziecku na konkretnie perspektywy pobytu dziecka w przedszkolu. Dziecko w wieku trzech lat nie ma poczucia czasu. Czekając na swoich rodziców, nie potrafi sobie wyobrazić, kiedy to będzie. Powiedzenie typu „rodzice przyjdą po obiedzie” raczej nie uspokaja dziecka, tylko prowokuje pytanie „to jest już po obiedzie?”. Dlatego usytuowanie całego dnia w schematycznych obrazkach

pomaga dziecku zrozumieć, kiedy przyjdzie rodzic, i to zaakceptować. Tutaj oprócz pracy samego nauczyciela muszą współpracować rodzice, którzy szczególnie w początkowym okresie powinni dotrzymywać umów ze swoimi dziećmi, budując więź pewną i zabezpieczając im tym samym poczucie bezpieczeństwa, np. przychodzić o określonej godzinie, żegnać się ze swoimi dziećmi, a nie cichaczem, jak dziecko się tylko obróci, uciekać. Taka pomoc w przeżyciu u dzieci tęsknoty za rodzicami powoduje, że zaczynają sobie z nią radzić, ich świat doznań emocjonalnych przez to się wzbogaca, a nie zostaje sparaliżowany¹³.

J. Korczak w swojej książce wspomina jeszcze o trzech innych uczuciach: zawodu, urazy i obrazy. Na początku poczucie zawodu łączy się z poczuciem bezpieczeństwa. Dziecko odczuwa zawód, niepewność, gdy dorośli nie spełniają jego oczekiwań, najpierw związanych z bezpieczeństwem, później z innymi potrzebami. Poczucie zawodu staje się szczególnie trudne dla dziecka wieku około 5–6 roku życia, kiedy wychodząc już z fazy egocentryzmu, zaczyna porównywać się z rówieśnikami, i z jednej strony doznaje dumy z własnych osiągnięć, a z drugiej zawodu, że nie wszystko mu wychodzi tak, jakby chciał. Zaczyna przeżywać frustrację związaną z porażką. Ten moment rozwojowy jest bardzo ważny dla dziecka, szczególnie budowania adekwatnego obrazu własnej osoby. Ważne by dziecko przeżywało zawód, by umiało się pogodzić z własnymi porażkami, zaakceptować swoje słabe strony, przy równoczesnym, oczywiście, doznaniu poczucia sukcesu i odkrywaniu swoich mocnych stron. Dorosły powinien pomóc dziecku w przeżyciu tego uczucia, pokazać, że jest ono potrzebne, ponieważ wskazuje obszar do pracy nad sobą, dostarcza wiedzy o nas samych. Ochrona przed porażką jest niemożliwa, dlatego im wcześniej dziecko będzie odczuwało zawód, uczyło sobie z nim radzić, tym lepiej będzie funkcjonować w przyszłości. Zawód dzieci przeżywają nie tylko z racji oceny swojego postępowania, ale także postępowania innych: rówieśników i dorosłych, wtedy najczęściej łączy się on z urazą, żalem, że ktoś nas zawiódł, nie dotrzymał słowa. Taka uraza powoduje, że stajemy się ostrożniejsi, mniej ufni, i to ma swoje pozytywne konotacje rozwojowe, jednak w niektórych przypadkach może mieć też negatywne skutki. Dzieje się tak, gdy dorośli oszukują swoje dzieci – jak im się częstowydaje – dla ich dobra. By dziecko nie płało, tata np. mówi, że idzie tylko coś zjeść i znika na cały dzień do pracy. Zachowanie takie powoduje, że dzieci budują więź niepewną ze swoimi bliskimi, która będzie miała olbrzymie znaczenia dla budowania ich poczucia bezpieczeństwa przez całe życie, a nie tylko w okresie dzieciństwa. Nauczyciele, którzy niesprawiedliwie oceniają prace dzieci, pokazują, że nie warto się starać, że nie zawsze liczy się praca, demotywią dzieci i uczą oszustwa. Takich przykła-

¹³ Porównaj: M. Bogdanowicz, *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1991; J. Friedl, *Moje dziecko idzie do przedszkola*, Kielce 2001; B. Harwas-Napierała, J. Trempała, op. cit.; J. Wolf, *Mam trzy latka*, Warszawa 2000.

dów zawodu, który nie wpływa pozytywnie na rozwój dziecka, można by podać wiele.

Innym uczuciem, które ma szczególnie negatywne konsekwencje dla kształtującej się struktury JA dziecka, jest obraza, która ma na celu poniżenie, wyśmianie dziecka. Odczuwa ono wtedy pomniejszenie własnej wartości, co może powodować bierność, nieśmiałość. Dzieci o niskim poczuciu własnej wartości często wchodzą w rolę kozłów ofiarnych. Pomimo tak negatywnych skutków dorośli często obrażają swoje dzieci, i co najgorsze, w tym wczesnym okresie dzieciństwa, kiedy jeszcze nie mają tak ukształtowanego poczucia własnej wartości, by mogło je uchronić przed takimi komunikatami! Są to często w oczach dorosłych niewinne uwagi, mające rzekomo motywować dzieci, np. „ty jesteś ale gapa, niezdara, siusiumajtek, brzydal” itp. Czy są one takie niewinne i nie naruszają godności dziecka można łatwo sprawdzić. Co powiedziałby dorosły, którego tak byśmy nazwali, zamieniając te określenia na przystające do osoby dorosłej? Myślę, że czułby się co najmniej obrażony. Przedstawione tutaj uczucia są zbieżne z przedstawionymi w książce J. Korczaka, ale rzecz jasna nie wyczerpują całej palety uczuć ludzkich.

Analizując emocje, trzeba pamiętać, że ludzie są różni i różnie odbierają swoje emocje – bez względu na to, czy są dziećmi, czy dorosłymi. „Emocje, w tym uczucia, nie są zjawiskiem statycznym, są to procesy mające swój początek, przebieg i koniec. Procesy te można pod względem formalnym rozpatrywać z punktu widzenia ich natężenia (siły), czasu trwania, złożoności, a także adekwatności do sytuacji, w jakiej występują”¹⁴.

Emocje mogą mieć charakter pozytywny, negatywny czy ambiwalentny. Przypisuje im się coraz to bardziej znaczącą rolę. Wiadomo, że inteligencja emocjonalna w 80% warunkuje możliwość osiągnięcia sukcesu w życiu dorosłym, kiedy inteligencja intelektualna uważana przez długie lata za dominującą tylko w 20%¹⁵. Emocje pełnią też znaczącą rolę w motywowaniu do działania, w komunikowaniu, funkcjonowaniu poznawczym czy w sposobach radzenia sobie z problemami¹⁶. Wiedząc o tych istotnych faktach, warto dbać o rozwój emocjonalny dziecka, ponieważ warunkuje on w dużej mierze jego sukces życiowy. Nie wszyscy jesteśmy specjalistami we wspieraniu tego obszaru rozwojowego dziecka, ale wszyscy w nim uczestniczymy z większymi lub mniejszymi kompetencjami. Jak postępować, by podnosić każdego dnia możliwości dziecka, nie blokować go, a co najważniejsze nie szkodzić mu. Niby tak niewiele – dbać o godność dziecka, a jakie to trudne... Dlaczego?

¹⁴ I. Obuchowska (red.), op. cit., s. 18.

¹⁵ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997.

¹⁶ Porównaj: P. Ekman, R. J. Davidson, op. cit.; I. Obuchowska (red.), op. cit.; K. Obuchowski, *Galaktyka potrzeb*, Poznań 2000.

Bibliografia

- Becker G., Dar strachu, Poznań 1998.
- Bogdanowicz M., Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym, Warszawa 1991.
- Brich A., Malian T., Psychologia rozwojowa w zakresie od niemowlęctwa do dorosłości, Warszawa 1998.
- Ekman P., Davidson R. J., Natura emocji, Gdańsk 1999.
- Erikson E., Dzieciństwo i społeczeństwo, Poznań 1997.
- Friedl J., Moje dziecko idzie do przedszkola, Kielce 2001.
- Goleman D., Inteligencja emocjonalna, Poznań 1997.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., Psychologia rozwojowa człowieka, Warszawa 2001.
- Korczak J., Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży, Warszawa 1988.
- Kościelska M., Oblicza upośledzenia, Warszawa 1995.
- Obuchowska I. (red.), Jak sobie radzić z niechcianymi uczuciami, Poznań 2001.
- Obuchowski K., Galaktyka potrzeb, Poznań 2000.
- Ranschburg J., Lęk, gniew, agresja, Warszawa 1993.
- Shaw M. A., Dziecięce lęki, Poznań 1999.
- Stasiakiewicz P. M., Uczucie wstydu, [w:] I. Obuchowska (red.), Jak sobie radzić z niechcianymi uczuciami, Poznań 2001.
- Strelau J. (red.), Psychologia, Gdańsk 2000.
- Wolf J., Mam trzy latka, Warszawa 2000.

Agnieszka Nowicka

Uniwersytet Zielonogórski



Zdrowie. Od biologicznego do holistycznego paradygmatu zdrowia

Wprowadzenie

Zdrowie sytuuje się bardzo wysoko w hierarchii ludzkich wartości. Zdaniem filozofów jest ono wartością „samą w sobie”, nie do oszacowania, a zatem uniwersalną. Ponieważ jest tak cenne, powinniśmy o nie dbać od najmłodszych lat. Prawdę tę odślonił nam już w I połowie XX wieku w swoich Prawidłach życia (1930) wielki humanista Janusz Korczak. Główną inspiracją do napisania przez Starego Doktora tej książki były jego rozmowy z dziećmi przebywającymi w Domu Sierot przy ul. Krochmalnej 92 w Warszawie oraz w Naszym Domu na Bielanych. Wiedzę o swoich podopiecznych czerpał on bowiem z dialogu z nimi, z obserwacji ich zachowania, a także z własnych doświadczeń i przemyśleń popartych interdyscyplinarną wiedzą (medyczną, pedagogiczną, psychologiczną). Prawidła życia stanowią dla dzieci i ich opiekunów (rodziców, wychowawców) swoiste drogowskazy „jak żyć”. Ich fenomen polega na tym, że mimo upływu lat są nadal aktualne. Jeden z tych drogowskazów odnosi się właśnie do stanu zdrowia dzieci.

Zdrowie jest przedmiotem refleksji przedstawicieli wielu nauk medycznych, społecznych, a także ekonomicznych. Stanowi kategorię bardzo trudną do zdefiniowania, gdyż ma ono charakter wieloaspektowy, wielowymiarowy. Na gruncie nauki nie istnieje zatem jeden uniwersalny konstrukt teoretyczny zdrowia, podejmowane są wszakże liczne próby interpretowania tego terminu w zależności od przyjętego paradygmatu. Celem tego opracowania jest przedstawienie założeń biomedycznego oraz holistycznego modelu zdrowia, a następnie na tym tle zarysowanie poglądów Janusza Korczaka na temat szeroko rozumianej profilaktyki i edukacji zdrowotnej w kontekście Prawideł życia.

Biomedyczny paradygmat zdrowia

Na przełomie XIX i XX wieku dominował biomedyczny paradygmat zdrowia, który: „zrodził się pod wpływem pozytywistycznego wzorca poznania naukowego, filozofii kartezjańsko-newtonowskiej, która wywarła swoje piętno na kreowaniu mechanistycznej wizji rzeczywistości, implikującej fizykalistyczny opis żywych organizmów i natury człowieka”¹. René Descartes (Kartezjusz) wyraźnie oddzielał dwie sfery człowieka: fizyczną, do której zaliczył ciało, i duchową, której częścią był umysł. Ciało ludzkie porównywał do maszyny, zdrowego człowieka do dobrze funkcjonującego pod względem mechanicznym zegara, natomiast osobę chorą – do zegara, którego poszczególne części uległy zepsuciu, który w związku z tym pracuje nieprawidłowo i wymaga naprawy.

Pod wpływem poglądów Kartezjusza naukowcy przejęli wizję redukcjonistycznego modelu organizmu, co zaowocowało koncentracją na coraz mniejszych fragmentach ciała człowieka. Zdrowie zaczęli postrzegać wyłącznie jako kategorię biologiczno-fizyczną. Było ono utożsamiane z brakiem choroby. Za człowieka w pełni zdrowego uznawali taką osobę, której wszystkie układy i komórki ustroju funkcjonują bez zakłóceń, w pełnej harmonii z innymi. Przykładem stricte medycznej definicji zdrowia jest propozycja H. Kassy-Rokickiej: „Zdrowie to prawidłowa budowa ciała i sprawne działanie organizmu wyrażające się poprzez wydolność biologiczną”².

Zwolennicy biomedycznego modelu zdrowia przyczyn chorób poszukiwali wyłącznie w uwarunkowaniach bakteryjnych, epidemiologicznych, komórkowych i mechanistycznych. Pomijali natomiast wpływ czynników psychologicznych, duchowych, społecznych i behawioralnych jako istotnych wyznaczników stanu zdrowia człowieka. Podejście to zaowocowało również koncentracją lekarzy nie na chorej osobie jako integralnej całości, lecz na jej jednostce chorobowej, na jej uszkodzonymi wadliwie funkcjonującym organie. Sytuacji tej sprzyja dodatkowo wyodrębnianie się wielu wąskich specjalizacji oraz szybki postęp technologiczny dokonujący się w medycynie, skutecznie separujący lekarza od pacjenta. Ceną, jaką za to płacimy, jest wzrastające poczucie osamotnienia, uprzedmiotowienia i depersonalizacji, jakie towarzyszy osobom chorym w trakcie długotrwałego leczenia ambulatoryjnego czy hospitalizacji³. Mimo przedstawionej krytyki biomedycznego paradygmatu zdrowia nie można nie doceniać korzyści, jakie ze sobą przyniósł. Jeszcze w XIX wieku nastąpił ogromny postęp w dziedzinie mikrobiologii, immunologii, patologii i chirurgii,

¹ G. Dolińska-Zygmunt, Teoretyczne podstawy refleksji o zdrowiu, [w:] G. Dolińska-Zygmunt (red.), Podstawy psychologii zdrowia, Wrocław 2001, s. 12.

² Cyt. za: V. Korporowicz, Zdrowie w naukach społeczno-ekonomicznych, [w:] Z. Melosik (red.), Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji, Toruń – Poznań 1999, s. 25.

³ Por. Ch. L. Sheridan, S. A. Radmacher, Psychologia zdrowia. Wyzwanie dla biomedycznego modelu zdrowia, Warszawa 1998; Z. Melosik, Teoretyczne problemy promocji zdrowia i edukacji zdrowotnej, [w:] Z. Melosik (red.), Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji, Toruń – Poznań 1999; G. Dolińska-Zygmunt, op. cit.

co przyczyniło się do opanowania wielu groźnych chorób, przede wszystkim zakaźnych, tj. cholery, tyfusu czy szkarlatyny, a także do zmniejszenia się wskaźników śmiertelności. W tym czasie zinstytucjonalizowano również służbę zdrowia. Z kolei w XX wieku ogromnym osiągnięciem było odkrycie penicyliny i jej pochodnych, wielu szczepionek, a także intensywny rozwój różnych technik chirurgicznych⁴.

Wyżej wymienione walory biomedycznego modelu zdrowia powodują, że także współczesna medycyna nadal pozostaje pod jego silnym wpływem. Zdaniem B. Urłamowskiej-Żyto w naukach medycznych jest on ciągle obowiązującym: „empirycznym modelem klinicznym, w którym objawy [różnych chorób – A.N.] interpretuje się jako odbicie lub manifestację nieprawidłowych procesów somatycznych”⁵. W związku z tym w dalszym ciągu lekarze, na podstawie badań fizykalnych i laboratoryjnych, a także „Międzynarodowej klasyfikacji chorób, urazów i przyczyn zgonów”, niemal mechanicznie kwalifikują pacjentów do jednej z dwóch populacji: osób zdrowych lub chorych, nawet wówczas, gdy rzekomo „zdrowy” człowiek sygnalizuje złe samopoczucie. Nie uwzględniają bowiem psychologicznych i społecznych uwarunkowań różnych schorzeń.

W kierunku holistycznego paradygmatu zdrowia

W II połowie XX wieku problematyką zdrowia i choroby zaczęli interesować się przedstawiciele nauk społecznych. Powstał wówczas socjologiczny, psychologiczny, a w konsekwencji holistyczny model zdrowia i choroby.

Za twórcę socjologiczno-funkcjonalnej koncepcji zdrowia uznaje się Talcotta Parsonsa, który w swojej pracy *The Social System* (1951) nazwał chorobę formą dewiacji społecznej. Zdaniem T. Parsonsa, człowiek chory ma ograniczoną możliwość wypełniania ról społecznych zgodnie z obowiązującymi w danym społeczeństwie standardami. Jednocześnie musi wejść w nową dla siebie rolę „osoby chorej”, z którą wiązą się pewne ograniczenia (np. konieczność leczenia ambulatoryjnego, szpitalnego, uzdrowskiego, systematycznego przyjmowania leków, stosowania diety, dokonywania tzw. samokontroli zdrowotnej itp.) oraz przywileje (np. możliwość skorzystania z pomocy innych, uwolnienia się od dotychczasowych obowiązków rodzinnych czy zawodowych itd.).

Zasady formowania się roli osoby chorej opisują koncepcje interakcjonistyczne, w świetle których konstruowanie roli społecznej jest złożonym, dynamicznym procesem zachodzącym w toku relacji interpersonalnych w określonym miejscu, czasie i warunkach. Specyfika wchodzenia przez człowieka

⁴ Por. G. D. Bishop, *Psychologia zdrowia*, Wrocław 2000; E. Janion, *Dziecko przewlekłe chore w rodzinie*, Zielona Góra 2007.

⁵ Cyt. za: V. Korporowicz, op. cit., s. 26.

w określoną rolę polega na aktywnym współtworzeniu jej w zależności od kontekstu sytuacyjnego. Natomiast przyjęcie roli osoby chorej poprzedzone jest procesem społecznych negocjacji, w trakcie których ustala się, potwierdza i sankcjonuje fakt zaistnienia choroby⁶.

Choroba powoduje zatem zmianę sytuacji społecznej człowieka, utrudnia mu bowiem funkcjonowanie w systemie społecznym i optymalne pełnienie różnego rodzaju ról⁷. Natomiast zdrowie, które T. Parsons⁸ utożsamiał ze „stanem optymalnej zdolności do efektywnego wykonywania cenionych zadań”, umożliwia człowiekowi czynne i owocne uczestnictwo w życiu społecznym. Jest ono fundamentem projektowania i realizacji pragnień i celów życiowych jednostki, a także niezbędnym warunkiem jej aktywności w środowisku. Takie rozumienie istoty zdrowia bliskie jest także R. Dubosowi⁹, zdaniem którego nie jest ono jedynie brakiem choroby, lecz zespołem cech pozytywnych, pozwalających człowiekowi na wykorzystanie wszelkich możliwości twórczych oraz osiągnięcie siły i szczęścia.

Zaproponowana przez T. Parsonsa koncepcja zdrowia, mimo iż nie w pełni doskonała, stanowiła przełom w poszukiwaniu pozabiologicznych uwarunkowań i skutków różnych chorób. Aktualnie przyjmuje się bowiem, że rozwój i zdrowie człowieka zależą nie tylko od czynników genetycznych i od działań medycznych podejmowanych wobec jednostki w celach profilaktycznych lub związanych z procesem leczenia występujących u niej chorób. Kondycja zdrowotna jednostki uwarunkowana jest również czynnikami natury psychoemocjonalnej (cechy osobowości człowieka i jego sposoby reagowania na stres) oraz natury społecznej i środowiskowej (styl życia, poziom kulturowy, status ekonomiczny, przeżywane problemy egzystencjalne itp.)¹⁰.

W latach 50. ubiegłego wieku coraz powszechniej rozważano kwestię tzw. chorób psychosomatycznych, których pierwotne przyczyny tkwią w zaburzeniach psychicznych, głównie emocjonalnych jednostki. W ten sposób do naukowej refleksji nad zdrowiem i chorobą włączyli się również psycholodzy. W poszukiwaniu psychologicznych przyczyn i konsekwencji różnych chorób zarysowały się dwa kierunki badawcze: psychosomatyczny i somatopsychiczny.

Źródła kierunku psychosomatycznego tkwią w tradycji psychoanalitycznej. Związane są z poglądami Z. Freuda, który wybrane zaburzenia somatyczne utożsamiał z symbolicznym odreagowaniem napięć emocjonalnych¹¹.

⁶ K. Błęszyńska, *Niepełnosprawność a struktura identyfikacji społecznych*, Warszawa 2001.

⁷ Por. B. Tobiasz-Adamczyk, *Wybrane elementy socjologii zdrowia i choroby*, Kraków 2000; A. Maciarz, *Pedagogika lecznicza i jej przemiany. Wybrane problemy*, Warszawa 2001.

⁸ T. Parsons, *Struktura społeczna a osobowość*, Warszawa 1969, s. 326.

⁹ R. Dubos, *Człowiek, środowisko, adaptacja*, Warszawa 1970.

¹⁰ Por. A. Maciarz, *Pedagogika lecznicza...*; E. Syrek, *Dziecko chore jako osoba zależna. Rodzinne wyznaczniki jakości życia*, [w:] A. A. Zych, A. Nowicka (red.), „By człowiek nie musiał cierpieć...”. Księga jubileuszowa dedykowana Pani Profesor Aleksandrze Maciarz, Wrocław 2007.

¹¹ G. Dolińska-Zygmunt, op. cit.

Podejście psychosomatyczne koncentrowało się na wpływie czynników psychicznych (typ osobowości człowieka, jego styl życia i dominujące sposoby zachowania się, występowanie określonych czynników sytuacyjnych i środowiskowych) na powstanie i przebieg chorób somatycznych, tj. nerwicy narządowej, choroby wrzodowej żołądka i dwunastnicy, nadciśnienia tętniczego, choroby wieńcowej i zawału serca itp. Niektórzy przedstawiciele tego kierunku badawczego opracowywali nawet dla danego rodzaju choroby określony profil osobowościowy predysponujący człowieka do zachorowania na nią¹². Współcześnie przyjmuje się, że czynniki psychiczne (cechy temperamentu, sfery emocji, sposoby reagowania na stres) stanowią istotną, ale nie jedyną, przyczynę różnego rodzaju zaburzeń psychosomatycznych. W etiologii i przebiegu tzw. chorób cywilizacyjnych coraz większą rolę przypisuje się także innym czynnikom, np. rywalizacji międzyludzkiej, obsesyjnemu dążeniu do sukcesów, nieprawidłowej diecie, brakowi ruchu, alkoholizmowi, nikotynizmowi, zatruciom chemicznym itp.¹³

Z kolei istotą orientacji somatopsychicznej była koncentracja badaczy na wpływie choroby na psychikę i osobowość człowieka. W podejściu tym przyjmuje się, że choroba somatyczna może naruszyć psychologiczne mechanizmy regulujące zachowanie jednostki, zaburzyć jej obraz samego siebie, poczucie własnej wartości oraz odporność i równowagę nerwową¹⁴.

Przedstawiciele tego kierunku badań wychodzili z założenia, że zły stan zdrowia naraża człowieka na szereg sytuacji stresogennych, które mogą rzutować na przebieg jego procesów psychicznych i na kształtowanie się mechanizmów psychicznej regulacji. Przyczyny tego stresu związane są m.in. z tym, że choroba utrudnia, a niekiedy całkowicie uniemożliwia jednostce realizację zadań życiowych i dążeń, naraża ją na dolegliwości bólowe i cierpienie oraz na utratę cenionych wartości (tj. zdrowia, sprawności fizycznej, kariery zawodowej i in.), a także powoduje konieczność systematycznego leczenia oraz przestrzegania zaleceń medycznych. Choroba somatyczna rzutuje więc niekorzystnie nie tylko na samopoczucie fizyczne człowieka, lecz także stawia go w sytuacji psychicznego dyskomfortu, gdyż wyzwała szereg negatywnych reakcji emocjonalnych, tj. strach, lęk, niepokój czy rozpacz, co może prowadzić do długo trwającego przeciążenia, poczucia zagrożenia, napięcia i wyczerpania psychicznego.

Skrajni przedstawiciele podejścia somatopsychicznego wyrażali przekonanie, że każda długa trwała choroba zaznacza się swoistym piętnem w psychice

¹² Por. I. Heszen-Klemens, *Psychologia medyczna. Główne kierunki badań*, Katowice 1983; K. Wrześniewski, *Psychospołeczne przyczyny chorób somatycznych*, [w:] A. Eliasz, K. Wrześniewski (red.), *Ryzyko chorób psychosomatycznych: środowisko i temperament a wzór zachowania*, Wrocław – Warszawa – Gdańsk – Kraków – Łódź 1988; A. Maciarz, *Pedagogika lecznicza...*

¹³ Por. A. Maciarz, *Pedagogika lecznicza...*; A. Maciarz, *Dziecko przewlekłe chore. Opieka i wsparcie*, Warszawa 2006.

¹⁴ Por. I. Heszen-Klemens, op. cit.; A. Maciarz, *Pedagogika lecznicza...*; E. Janion, op. cit.

osoby nią dotkniętej i warunkuje powstawanie określonych cech lub nawet typów osobowości zależnie od jej rodzaju i stopnia nasilenia¹⁵.

Aktualnie psycholodzy prezentują pogląd, że choroba jako zaburzenie natury biologicznej w każdej postaci może naruszyć równowagę nerwową człowieka. Jest więc zjawiskiem niekorzystnym i niepożądanym, aczkolwiek nieuniknionym, w jego życiu. Współcześnie psycholodzy utożsamiają chorobę ze stresem¹⁶ i zjawiskiem traumatyzującym zarówno osobę chorą, jak i jej rodzinę¹⁷. Ponadto traktują ją jako źródło frustracji¹⁸ i deprywacji potrzeb¹⁹.

Zainteresowanie przedstawicieli nauk społecznych (socjologów, psychologów, później także i pedagogów) problematyką zdrowia i choroby zaowocowało znacznie szerszym, wieloaspektowym spojrzeniem na te kwestie. Wyrazem tych przemian może być przyjęta w 1948 r. przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) definicja zdrowia, w świetle której jest ono nie tylko brakiem choroby lub niedomagania, lecz pełnią dobrego samopoczucia fizycznego, psychicznego i społecznego²⁰.

Definicja ta, mimo iż poddawana krytyce za nadmierną ogólnikowość, stanowiła wyraźny przełom w sposobie myślenia o problematyce zdrowia i choroby. Podkreślała wyraźnie względność tych pojęć, które nabierają dopiero wówczas znaczenia, gdy odnosimy je do konkretnej jednostki żyjącej w określonym środowisku psychofizycznym i społecznym. Stanowiła dla naukowców impuls do poszukiwania obiektywnych mierników zdrowia. Przyczyniła się również do holistycznego postrzegania człowieka jako istoty o różnych wymiarach życia i aktywności, które się wzajemnie przenikają, podlegają ciągłym przeobrażeniom i warunkują jego stan zdrowia. B. Hettler wyróżnił aż 6 wymiarów dobrostanu jednostki:

- wymiar fizyczny (utrzymywanie aktywności fizycznej, dbałość o sposób odżywiania się, nieuleganie nałogom, np. unikanie palenia tytoniu, narkoty-

¹⁵ Por. J. Doroszevska, Nauczyciel-wychowawca w zakładzie leczniczym, Warszawa 1963; M. Grzegorzewska, Pedagogika specjalna. Skrypt wykładów, Warszawa 1964.

¹⁶ Por. J. Reykowski, Osobowość a trwałe stres, [w:] H. Larkowa (red.), Problemy psychologiczne w rehabilitacji inwalidów, Warszawa 1974; Z. Sękowska, Pedagogika specjalna. Zarys, Warszawa 1982; E. Wielgosz, Wychowanie dzieci niesprawnych somatycznie, [w:] I. Obuchowska (red.), Dziecko niepełnosprawne w rodzinie, Warszawa 1991; R. Porzak, Choroba somatyczna i jej wpływ na funkcjonowanie rodziny, [w:] B. Gaś (red.), Psychologia wychowawcza stosowana. Wybrane zagadnienia, Lublin 1995; M. Pecyna, Dziecko i jego choroba, Warszawa 2000.

¹⁷ Por. R. Porzak, op. cit.; E. Wielgosz, op. cit.; W. Pilecka, Przewlekła choroba somatyczna w życiu i rozwoju dziecka. Problemy psychologiczne, Kraków 2002.

¹⁸ Z. Sękowska, op. cit.

¹⁹ Por. Z. Skorny, Rewalidacja dzieci chorych i niepełnosprawnych fizycznie a uczestnictwo w działaniu, „Szkoła Specjalna” 1986, nr 1; E. Dobrzycka, Dziecko w szpitalu – środowiskowe aspekty zagrożeń, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), Pedagogika społeczna, Warszawa 1995; T. M. Ostrowski, Potrzeby psychiczne dzieci chorych somatycznie, [w:] R. Kurzawa, J. Wyczesany (red.), Dziecko chore na astmę. Integracja działań pedagogicznych, medycznych i psychologicznych, Kraków 1995; W. Pilecka, op. cit.

²⁰ Por. M. Sokołowska, J. Bejnarowicz, Socjologia a pojęcie stanu zdrowia, „Studia Socjologiczne” 1973, nr 3; L. Zdunkiewicz, Zdrowie, ocena jego stanu i jego ochrona, [w:] N. Wolański (red.), Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania, Warszawa 1979.

ków, nadużywania alkoholu, dbałość o własne bezpieczeństwo, np. bezpieczna jazda samochodem);

- wymiar emocjonalny (umiejętność wyrażania i akceptacji własnych uczuć, ograniczeń, możliwości, umiejętność panowania nad emocjami oraz radzenia sobie z sytuacjami stresogennymi);
- wymiar duchowy (docenianie wartości w życiu, które decydują o celu życia);
- wymiar intelektualny (poczucie kreatywności i pokonywania wyzwań, rozwijanie wiedzy i umiejętności);
- wymiar społeczny (satysfakcjonujące relacje ze współmałżonkiem i przyjaciółmi, aktywność w życiu publicznym, troska o środowisko, zdolność do interakcji z ludźmi i środowiskiem);
- wymiar zawodowy (satysfakcja z pracy, równowaga pomiędzy życiem zawodowym a czasem wolnym, zadowolenie z nowych wyzwań oraz osiągnięć, pozytywne interakcje ze współpracownikami)²¹.

U podstaw założeń holistycznego paradygmatu zdrowia leży ogólna teoria systemów, zgodnie z którą organizmy żywe są złożonym, dynamicznym, samorganizującym się podsystemem szerszego systemu.

Z systemowego oglądu rzeczywistości oraz obrazu żywych organizmów wyłania się systemowa (wielowymiarowa) natura człowieka. Organizm ludzki traktowany jest bowiem jako żywy system, który jest niepodzielną całością wzajemnie zależnych i przenikających się elementów (wymiarów) biologicznych, psychologicznych i społecznych. Dzięki świadomości i samoświadomości, właściwej jedynie człowiekowi, jest on odrębnym, niepowtarzalnym i kreującym swoje życie bytem. Jednak jego funkcjonowanie warunkowane jest także wpływami otaczającego go środowiska przyrodniczego i społecznego²².

W ujęciu holistycznym zdrowie jest dynamicznym, podlegającym ciągłym przeobrażeniom procesem, który ukierunkowany jest na przywracanie stale zakłócanej równowagi organizmu pod wpływem ustawicznie dokonujących się zmian zarówno w jego wnętrzu, jak i w środowisku zewnętrznym. Jest ono ujmowane jako pewien potencjał (zasób) pewnych dyspozycji i możliwości człowieka, które umożliwiają mu zaspokojenie i zsynchronizowanie wewnętrznych potrzeb i zewnętrznych wymagań²³.

Przyjęcie tej koncepcji powoduje, że sensowne jest jego rozumienie i rozpatrywanie samopoczucia człowieka przez pryzmat stanów znajdujących się w obrębie kontinuum zdrowie – choroba²⁴, na którego jednym krańcu usytu-

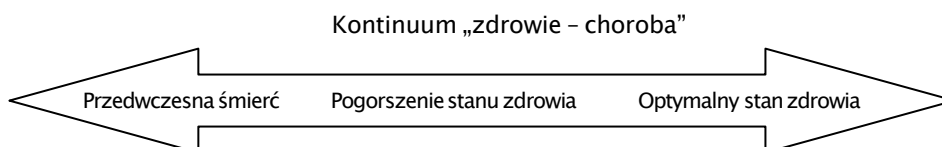
²¹ Cyt. za: B. Tobiasz-Adamczyk, op. cit., s. 29–30.

²² Por. I. Heszen-Niejodek, *Lekarz i pacjent*, Kraków 1992; M. Straś-Romanowska, *Los człowieka jako problem psychologiczny*, Wrocław 1992; G. Dolińska-Zygmunt, op. cit.

²³ Por. I. Heszen, H. Sęk, *Psychologia zdrowia*, Warszawa 2007; A. Maciarz A., *Trudne dzieciństwo i rodzicielstwo*, Warszawa 2009.

²⁴ I. Heszen-Niejodek, op. cit.; Ch. L. Sheridan, S. A. Radmacher, op. cit.; V. Korporowicz, op. cit.; G. Dolińska-Zygmunt, op. cit.; A. Maciarz, *Dziecko przewlekłe chore...*

ujemy osobę o optymalnym stanie zdrowia, odporną na choroby, na drugim natomiast człowieka poważnie chorego, zagrożonego przedwczesnym zgonem.



Źródło: Ch. L. Sheridan, S. A. Radmacher, Psychologia zdrowia. Wyzwanie dla biomedycznego modelu zdrowia, Warszawa 1998, s. 10.

Kontinuum zdrowia umożliwia nam różnicowanie jego jakości. W danym momencie człowiek może cieszyć się bardzo dobrym lub dobrym stanem zdrowia. Za jakiś czas jego stan zdrowia może ulec pogorszeniu, a w wyniku pojawienia się różnych chorób można go ocenić jako zły lub nawet bardzo zły. Zatem między pełnią zdrowia a zaawansowaną, zagrażającą życiu chorobą występuje wiele stanów pośrednich. Dlatego też zdrowia i choroby nie można ujmować dychotomicznie²⁵.

Holistyczny paradygmat zdrowia eksponuje także jego podmiotowy wymiar, czego wyrazem jest kwestia osobistej odpowiedzialności człowieka za dobrostan biopsychospołeczny. Zdaniem B. Tobiasz-Adamczyk:

Obecnie coraz wyraźniej występuje tendencja do częściowego przesunięcia odpowiedzialności za zdrowie z instytucji medycznych na samych ludzi, znajdująca wyraz w podstawowym hasle promocji zdrowia „twoje zdrowie w twoich rękach”²⁶.

Podejście to – zdaniem autorki – stawia społeczeństwo przed koniecznością kształtowania prozdrowotnych wzorów zachowań w rodzinie, w szkole i zbiorowości lokalnej, a także wymusza zmianę świadomości społecznej każdego człowieka, który musi zrozumieć, że obok prawa do leczenia ma także obowiązek dbania o własne zdrowie.

Refleksje o zdrowiu dzieci i młodzieży w kontekście „Prawideł życia” Janusza Korczaka

Analizując zawarte w Prawidłach życia rozważania dotyczące natury człowieka, a także problematyki zdrowia i choroby, przekonujemy się, że poglądy wybitnego pedagoga dotyczące tych kwestii wykraczały poza epokę, w której żył.

²⁵ Por. Ch. L. Sheridan, S. A. Radmacher, op. cit.; G. Dolińska-Zygmunt, op. cit.; A. Maciarz, Dziecko przewlekłe chore...

²⁶ B. Tobiasz-Adamczyk, op. cit., s. 10.

Stary Doktor już na początku XX wieku holistycznie postrzegał człowieka nie tylko jako organizm biologiczny, lecz także jako osobowość psychospołeczną. Rozumiał, że wszystkie wymiary jego życia (organiczny, psychiczny, duchowy i społeczny) wzajemnie się przenikają i warunkują jego samopoczucie oraz aktywność. Wieloaspektowo i jednocześnie podmiotowo odnosił się też do kondycji zdrowotnej człowieka. Dostrzegał duże różnice indywidualne między ludźmi w zakresie reakcji na zagrożenia zdrowotne, ze względu na dyspozycje odpornościowe ich organizmu oraz zdolność do utrzymywania równowagi biopsychospołecznej, co obrazują jego słowa: „(...) nie wszystkie natury są jednakowe”²⁷; „(...) jeden więcej musi się pilnować, a drugi na więcej może sobie pozwolić”²⁸.

Janusz Korczak daleki był również od dychotomicznego sposobu widzenia zdrowia i choroby. Zdawał sobie sprawę, że między pełnią zdrowia a zaawansowaną chorobą istnieje wiele stanów pośrednich: „Źle się czuje. Niezdrow. Nieswój. Niedomaga. Sam nie wie, co mu jest, ale zniechęcony, rozdrażniony, niezadowolony” (...). „Nie zawsze choroba, czasem tylko niedomaganie. Niedobra jest przesada”²⁹. Współcześnie słuszność tego poglądu potwierdza wielu naukowców, między innymi A. Maciarz³⁰, zdaniem której wielość tych stanów jest charakterystyczną właściwością zwłaszcza dzieci, które w porównaniu z osobami dorosłymi są bardziej męczliwe, wrażliwsze na zmiany temperatury ciała i mniej odporne emocjonalnie. Ponadto dzieci zwykle silniej i bardziej spontanicznie niż dorośli manifestują złe samopoczucie, dlatego trudniej jest u nich zdiagnozować niektóre schorzenia i zaburzenia rozwojowe, zwłaszcza że niektóre ich reakcje i zachowania, tj. płaczliwość, skłonność do gniewu i agresji czy negatywizm, mają charakter naturalny i zanikają w kolejnych fazach życia.

Stary Doktor zdawał sobie sprawę z faktu, że złe samopoczucie naraża dziecko na dyskomfort psychiczny i rzutuje niekorzystnie na jego relacje z rówieśnikami. Dziecko, które jest osłabione, ma zawroty głowy, mdłości lub cierpi z powodu bólu brzucha, nie jest zainteresowane nauką i zabawą z kolegami: „Żeby być wesołym, trzeba mieć dobre samopoczucie; musi być zdrowe i serce, i nos, i głowa; zdrowa radość, bez bólu i bez troski”³¹. Zwykle jest także zatrwożone pogorszeniem samopoczucia, rozdrażnione, labilne emocjonalnie: „Jeżeli kogo boli głowa, musi być mniej cierpliwy. Jeżeli się nawet bawi, nie jest pewien siebie: może zaraz znów dokuczliwy ból?”³². Na dodatek, uskarżając się na różne dolegliwości, nie zawsze znajduje zrozumienie i współczucie. Wręcz przeciwnie, niejednokrotnie spotyka się z bagatelizowaniem przez otoczenie społeczne swoich objawów chorobowych, a nawet ze złośliwością: „Paluszek

²⁷ J. Korczak, *Prawidła życia*. Pedagogika dla dzieci i młodzieży, Warszawa 1958, s. 70.

²⁸ Ibidem, s. 68.

²⁹ Ibidem, s. 70.

³⁰ A. Maciarz, *Dziecko przewlekłe chore...*

³¹ J. Korczak, op. cit., s. 70.

³² Ibidem, s. 71.

i główka – to szkolna wymówka”; „Pieścisz się. Nic ci nie będzie. Nie umrzesz”; „Zasmarkany. Gile masz. Wytrzymaj nos”³³. Takie traktowanie zarówno w domu, jak i w szkole często staje się przyczyną jego konfliktów z rodzeństwem i kolegami.

Praca z dziećmi osieroconymi umożliwiła Januszowi Korczakowi obserwację ich codziennych zachowań w różnych naturalnych sytuacjach ich zbiorowego życia, do których odnosił się także w Prawidłach życia. Stary Doktor zauważył między innymi, że stan zdrowia dziecka warunkuje jego sytuację społeczną. Bowiem zdrowi rówieśnicy często dokuczają słabszym, mniej sprawnym i wydolnym fizycznie, obrzucają ich dosadnymi epitetami, wyśmiewają: „Ciapa, ciamara, ciemiega, dziamdzia, laluś, maminsynek”; „Garbus, kulas, ślepy, jakała”³⁴; „Żartok, serdel, serdelek”; „Suchotnik, kościotrup”³⁵. Korczak wnioskował, że złośliwości te nie są wyrazem złego serca kolegów, lecz lekomyślności, sprawiają jednak niedomagającym wychowankom ogromną przykrość, a nawet bywają źródłem ich cierpienia, dlatego należy je eliminować z życia społeczności dziecięcej: „Jeden przyzwyczai się i tylko unika chłopców, a więcej czyta – i smutny żyje w samotności i żalu, a drugi zniecierpliwiony na niesprawiedliwość robi się naprawdę niemiły i zły”³⁶.

W Prawidłach życia dawał swoim podopiecznym rady, jak powinni traktować niedomagającego, chorego kolegę: „Bądźcie dobrzy, miejcie dobre serca, ustępujcie mu”³⁷. Przyznawał jednak, że takie postępowanie w odniesieniu do niektórych dzieci z zaburzeniami w stanie zdrowia i rozwoju okazuje się nieskuteczne, bowiem prezentują wówczas postawy egocentryczne i roszczeniowe, które także wymagają interwencji wychowawczej, bo:

Przecież to nie ma sensu, żeby jeden, choćby nawet niewinnie, zatruwał życie wszystkim. Nie wolno żądać za wiele od gromady. Zdrowy czy chory, mądry czy głupi powinien się stosować do praw ogólnych, nie może być wyjątkiem. Ale i jemu nie wolno dokuczać³⁸.

Z racji profesji Staremu Doktorowi bardzo zależało na tym, by nauczyć swoich wychowanków odpowiedzialności za własne zdrowie. Twierdził, że: „Dzieci zupełnie tak samojak dorośli chcą być zdrowe i silne”³⁹, tylko nie wiedzą, jak należy troszczyć się o siebie. Uważał, że zadaniem opiekunów jest dostarczenie im niezbędnej wiedzy w tym zakresie w przystępnej dla nich formie. Janusz Korczak postulował, by od najmłodszych lat uczyć dzieci profilaktyki zdrowotnej, by zachęcać je do świadomej i czynnej dbałości o własną kondycję zdrowotną.

³³ Korczak, op. cit., s. 70.

³⁴ Ibidem, s. 71.

³⁵ Ibidem, s. 72.

³⁶ Ibidem, s. 71–72.

³⁷ Ibidem, s. 72.

³⁸ Ibidem, s. 73.

³⁹ Ibidem, s. 68.

Propozycja ta wydaje się bardzo cenna zwłaszcza w kontekście współczesnej interdyscyplinarnej wiedzy dotyczącej problematyki zdrowia i choroby oraz rozwoju człowieka. Dzieciństwo i młodość to faza życia, w której formuje się wiele trwałych wzorców zachowań, dlatego warto popularyzować zachowania zdrowotne zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży. Zachęcanie młodych ludzi do aktywności fizycznej, przestrzegania higieny, regularnego snu, właściwego odżywiania się, a także świadomego unikania czynników chorobotwórczych, tj. długotrwałego stresu, nikotynizmu i nadużywania alkoholu, sprzyja kształtowaniu się postaw prozdrowotnych, i tym samym eliminowaniu bardzo rozpowszechnionych na przełomie XX i XXI wieku zaburzeń psychosomatycznych, których źródeł w niemałym stopniu należy upatrywać w stylu życia i zachowaniu człowieka⁴⁰.

W świetle poglądów Janusza Korczaka wychowanie zdrowotne dzieci i młodzieży powinno polegać z jednej strony na dostarczaniu niezbędnych wiadomości na temat tego, jak dbać o swój organizm i dobrą kondycję, z drugiej zaś na wyciąganiu właściwych wniosków z doświadczeń płynących ze złego samopoczucia i ograniczenia sprawności psychofizycznej w sytuacji niedomagania czy choroby. Moralizowanie i straszenie dzieci konsekwencjami nieroztropnych zachowań, a także ciągłe ich pilnowanie i ograniczanie ich aktywności uważał za mało skuteczne metody oddziaływania na wyobraźnię dziecięcą:

Tylko nie wolno straszyć zanadto ani za wiele zabraniać. Bo jeżeli straszyć, przestaną wierzyć, a jeśli już bardzo krępować, zniecierpliwia się i na złość albo w tajemnicy robić będą właśnie to, co zabronione⁴¹. Przykro staruszkowi bać się i wystrzegać, a cóż dopiero młodemu⁴².

Jako humanista Stary Doktor przyznawał dzieciom prawo do błędu, do doświadczania skutków braku rozwagi i ostrożności. Głęboko wierzył w to, że odczucie konsekwencji niewłaściwych zachowań na własnej skórze będzie dla nich najlepszą szkołą życia.

Warto dodać, że Janusz Korczak nie tylko zachęcał dzieci i ich opiekunów do profilaktyki zdrowotnej, ale również stosował ją w praktyce. Opiekując się sierotami, bardzo dbał o ich prawidłowy rozwój i stan zdrowia. Systematycznie poddawał dzieci badaniom lekarskim, przywiązywał dużą wagę do ich prawidłowego żywienia, dbał o ich sen i wypoczynek, a także o zaspokojenie potrzeby ruchu na świeżym powietrzu. Zachęcał dzieci do dbałości o higienę osobistą, a także do zachowania czystości w pomieszczeniach, w których na co dzień przebywały. Stary Doktor starał się zabezpieczać nie tylko potrzeby biologiczne swoich podopiecznych, ale też i psychospołeczne, a więc poczucie stabilności życiowej, poczucie bezpieczeństwa, potrzebę bliskości, ciepła, życz-

⁴⁰ G. D. Bishop, op. cit.

⁴¹ J. Korczak, op. cit., s. 68.

⁴² Ibidem, s. 70.

liwości, intymności, pozytywnych interakcji z drugim człowiekiem itp. Ponadto pobudzał dzieci do różnych form aktywności (samorząd dziecięcy, gazetka, sąd koleżeński), zachęcał je do rozwoju zainteresowań, do podejmowania trudu rozwiązywania własnych problemów, przygotowując je w ten sposób do uczestnictwa w świecie kultury oraz w zmienianiu i kształtowaniu własnego środowiska⁴³.

Zaprezentowane wyżej poglądy Janusza Korczaka – dotyczące prawa dzieci do informacji o potrzebie i sposobach dbałości o własne zdrowie, a także jego głębokie przekonanie, że nasi podopieczni, wyposażeni w tę wiedzę i umiejętności, będą chcieli i potrafili zadbać o komfort swojego życia – są wciąż aktualne. Podobne opinie na ten temat wyrażają współcześni naukowcy, którzy mocno akcentują potrzebę wychowania zdrowotnego (edukacji zdrowotnej, promocji zdrowia), o którym E. Mazurkiewicz pisze, że jest:

integralną częścią składową pełnej osobowości i polega na wytwarzaniu nawyków związanych z ochroną zdrowia, wyrabianiu odpowiednich sprawności, kształtowaniu postaw umożliwiających stosowanie zasad higieny, zapobieganiu chorobom, rozwijaniu pozytywnego zainteresowania sprawami zdrowia⁴⁴.

Edukacja zdrowotna jest procesem długotrwałym i najlepiej rozpoczyna ją w okresie dzieciństwa. W odniesieniu do dzieci i młodzieży powinna być ona realizowana w rodzinie, placówkach oświatowych oraz w ośrodkach leczniczych, gdy borykają się one z problemami zdrowotnymi.

J. Wyczęsany, T. M. Ostrowski i Z. Lohn⁴⁵ wskazują na dwa istotne elementy edukacji zdrowotnej dzieci i młodzieży:

- przekazywanie informacji, dzięki którym dzieci nabędą praktycznych umiejętności dbania o własne zdrowie
- zmianę sposobu zachowania się dzieci i młodzieży poprzez wdrażanie do samokontroli zdrowotnej.

Autorzy dużą wagę przywiązują do podmiotowego traktowania młodzieży przez edukatorów, do traktowania jej jako współpartnera tego procesu (nie tylko przekazywanie wiedzy, lecz także wsłuchiwanie się w przekaz pochodzący od młodych ludzi, reagowanie na ich potrzeby, zachęcanie do stawiania pytań). Zwracają także uwagę na dobór odpowiednich form i metod tej edukacji, a także na atrakcyjność środków dydaktycznych (broszury, ulotki, poradniki, gazetki, programy radiowe, telewizyjne, komputerowe).

⁴³ Por. B. Matyjas, *Koncepcja wychowawcza Janusza Korczaka*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa 2003, s. 802–804.

⁴⁴ Cyt. za: A. Korzon, *Zachowania prozdrowotne uczniów niepełnosprawnych*, [w:] A. Krzanowski, H. Czuchra, M. Wojewoda (red.), *Promowanie zdrowia w edukacji niepełnosprawnych uczniów*, Krosno 1997, s. 39.

⁴⁵ J. Wyczęsany, T. M. Ostrowski, Z. Lohn, *Indywidualne i społeczne czynniki determinujące aktywny udział dzieci chorych w procesie leczenia*, Kraków 2000.

Bibliografia

- Bishop G. D., Psychologia zdrowia, Wrocław 2000.
- Błeszyńska K., Niepełnosprawność a struktura identyfikacji społecznych, Warszawa 2001.
- Dobrzycka E., Dzieckom szpitalu – środowiskowe aspekty zagrożeń, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), Pedagogika społeczna, Warszawa 1995.
- Dolińska-Zygmunt G., Teoretyczne podstawy refleksji o zdrowiu, [w:] G. Dolińska-Zygmunt (red.), Podstawy psychologii zdrowia, Wrocław 2001.
- Doroszevska J., Nauczyciel–wychowawca w zakładzie leczniczym, Warszawa 1963.
- Dubos R., Człowiek, środowisko, adaptacja, Warszawa 1970.
- Grzegorzewska M., Pedagogika specjalna. Skrypt wykładów, Warszawa 1964.
- Heszen I., Sęk H., Psychologia zdrowia, Warszawa 2007.
- Heszen-Klemens I., Psychologia medyczna. Główne kierunki badań, Katowice 1983.
- Heszen-Niejodek I., Lekarz i pacjent, Kraków 1992.
- Janion E., Dzieckoprzewlekłe chore w rodzinie, Zielona Góra 2007.
- Korczak J., Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży, Warszawa 1958.
- Korpowicz V., Zdrowie w naukach społeczno-ekonomicznych, [w:] Z. Melosik (red.), Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji, Toruń – Poznań 1999.
- Korzon A., Zachowania prozdrowotne uczniów niepełnosprawnych, [w:] A. Krzanowski, H. Czuchra, M. Wojewoda (red.), Promowanie zdrowia w edukacji niepełnosprawnych uczniów, Krosno 1997.
- Maciarz A., Dzieckoprzewlekłe chore. Opieka i wsparcie, Warszawa 2006.
- Maciarz A., Pedagogika lecznicza i jej przemiany. Wybrane problemy, Warszawa 2001.
- Maciarz A., Trudne dzieciństwo i rodzicielstwo, Warszawa 2009.
- Matyjas B., Koncepcja wychowawcza Janusza Korczaka, [w:] T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 2, Warszawa 2003.
- Melosik Z., Teoretyczne problemy promocji zdrowia i edukacji zdrowotnej, [w:] Z. Melosik (red.), Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji, Toruń – Poznań 1999.
- Ostrowski T. M., Potrzeby psychiczne dzieci chorych somatycznie, [w:] R. Kurzawa, J. Wyczesany (red.), Dziecko chore na astmę. Integracja działań pedagogicznych, medycznych i psychologicznych, Kraków 1995.
- Parsons T., Struktura społeczna a osobowość, Warszawa 1969.
- Pecyna M., Dziecko i jego choroba, Warszawa 2000.
- Pilecka W., Przewlekła choroba somatyczna w życiu i rozwoju dziecka. Problemy psychologiczne, Kraków 2002.
- Porzak R., Choroba somatyczna i jej wpływ na funkcjonowanie rodziny, [w:] B. Gaś (red.), Psychologia wychowawcza stosowana. Wybrane zagadnienia, Lublin 1995.
- Reykowski J., Osobowości trwały stres, [w:] H. Larkowa (red.), Problemy psychologiczne w rehabilitacji inwalidów, Warszawa 1974.
- Sękowska Z., Pedagogika specjalna. Zarys, Warszawa 1982.
- Sheridan Ch. L., Radmacher S. A., Psychologia zdrowia. Wyzwanie dla biomedycznego modelu zdrowia, Warszawa 1998.
- Skorny Z., Rewalidacja dzieci chorych i niepełnosprawnych fizycznie a uczestnictwo w działaniu, „Szkoła Specjalna” 1986, nr 1.
- Sokołowska M., Bejnarowicz J., Socjologia a pojęcie stanu zdrowia, „Studia Socjologiczne” 1973, nr 3.
- Straś-Romanowska M., Los człowieka jako problem psychologiczny, Wrocław 1992.
- Syrek E., Dziecko chore jako osoba zależna. Rodzinne wyznaczniki jakości życia, [w:] A. A. Zych, A. Nowicka (red.), „By człowiek nie musiał cierpieć...”. Księga jubileuszowa dedykowana Pani Profesor Aleksandrze Maciarz, Wrocław 2007.
- Tobiasz-Adamczyk B., Wybrane elementy socjologii zdrowia i choroby, Kraków 2000.

- Wielgosz E., Wychowanie dzieci niesprawnych somatycznie,[w:] I. Obuchowska (red.), Dziecko niepełnosprawne w rodzinie, Warszawa 1991.
- Wrześniewski K., Psychospołeczne przyczyny chorób somatycznych,[w:] A. Eliaz, K. Wrześniewski (red.), Ryzyko chorób psychosomatycznych: środowisko i temperament a wzór zachowania, Wrocław – Warszawa – Gdańsk – Kraków – Łódź 1988.
- Wyczasany J., Ostrowski T. M., Lohn Z., Indywidualne i społeczne czynniki determinujące aktywny udział dzieci chorych w procesie leczenia, Kraków 2000.
- Zdunkiewicz L., Zdrowie, ocena jego stanu i jego ochrona,[w:] N. Wolański (red.), Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania, Warszawa 1979.

Marek Budajczak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu



Nie ważyć lekce...i ufać

Jednym z ciekawszych zjawisk dzisiejszego świata, nie tylko w obrębie świata kultury, ale generalnie życia społecznego, a więc i edukacji, wydaje się swoisty renesans retoryki „kulturalnej” (jako przeciwstawionej pragmatycznej retoryce politycznej i gospodarczej). Nie chodzi tu jednak o specjalistyczne lub – jak powiedziałby Umberto Eco – tetrapiloktomiczne naukowe analizy języka mów i przemówień lub idiolektów wygłaszających je oratorów, lecz o rzeczywiście zrealizowane, okolicznościowe mowy–wykłady, zlokalizowane w przestrzeniach akademickich czy szerzej edukacyjnych¹.

Wykłady tego typu nie są oczywiście niczym nowym. Kreatywni humaniści z wdziękiem lotu motyla „darowali” je światu przy wielu okazjach. Przykładem niech będzie tutaj brawurowy wykład ku czci Johana Huizingi, zaprezentowany w 1981 r. (dokładniej mówiąc, na półtora dnia przed wprowadzeniem w Polsce stanu wojennego), przez nieżyjącego już polsko–brytyjskiego pisarza, filozofa i artystę Stefana Themersona w sławnym Uniwersytecie w Lejdzie i noszący tytuł Katedra przyzwoitości².

Ta etyki dotycząca oracja – jako wytwór z zamierzonych czasów p.n.l.e. (przed naszą Internetową erą) – poznana została niestety tylko przez część środowiska ludzi kultury, a i to raczej z uwagi na wąskie zawodowe zainteresowania poznających, ich hobbistyczną dociekliwość lub przypadek. Masowego rozgłosu nie zyskała nigdy. Nie zyskała go z poważnego wówczas, a trywialnego obecnie względu: trudności technicznych i barier cywilizacyjnych w dzieleniu się przez ludzi tekstami i własnymi względem nich fascynacjami.

W czasach naszej Internetowej ery (n.l.e.) – której elektroniczne możliwości pozwalają na gromadzenie olbrzymiej ilości tekstów nawet w komórce (czytaj: pokoiku) z ulokowanym w niej komputerem, a także w komputerze ulokowanym w innej już (bardziej zaawansowanej niż przeciętne) komórce (czytaj: telefonie), jak również na ich z tych „miejsc” przekazywanie – sława

¹ Tetrapiloktomia to „sztuka dzielenia włosa na czworo” – zob. U. Eco, *Wahadło Foucaulta*, tłum. A. Szymanowski, Warszawa 1993, s. 79–80.

² S. Themerson, *Katedra przyzwoitości*, tłum. A. Bikont, P. Bikont, Łódź 1985.

tych wykładów, a w konsekwencji i ich znajomość, rozchodzi się szybko i szeroko.

Nie tak dawno temu znanym stał się „motywacyjny” – bo i tak ten typ bywa określany – wykład, wygłoszony podczas ceremonii wręczania dyplomów w znanej uczelni amerykańskiej Princeton przez jednego z najbardziej kreatywnych informatyków współczesności: Steve’a Jobsa, założyciela firmy Apple³. Jesienią 2007 roku rozpoczęła się natomiast światowa kariera multimedialnego wystąpienia zatytułowanego Ostatni wykład, autorstwa zmarłego na chorobę nowotworową pod koniec lipca 2008 roku także mistrza informatyki, choć w tym wypadku z Uniwersytetu Carnegie Mellon w Pittsburghu, prof. Randy’ego Pauscha⁴.

Czym wyróżniają się te właśnie wykłady na tle regularnych wykładów akademickich? Czy ich urok polega na szczególnej, kunsztownej formie, czy wiąże się raczej z poruszaniem w nich kwestiami? Pierwszy ze wskazanych walorów nie wydaje się stanowić warunku sine qua non atrakcyjności tych wystąpień. Jakkolwiek niektóre ze wspomnianych wykładów są w swej formie nader wyrafinowane, to inne, pozbawione artystycznej żonglerki, wyrażane są w duchu formalnej powściągliwości, przy pomocy języka powszedniego, czy wręcz kolokwializmów. A zatem nie o estetykę tutaj chodzi. Istotniejszym, a nawet kluczowym, jest ich temat.

O czym tak szczególnym traktują wspomniane mowy, że generuje to tak wielki magnetyzm dla ich odbiorców? Odpowiedź, choć tak ogólna konstatacja może rozczarowywać, brzmi: o radzeniu sobie w życiu. Wykłady te koncentrują się na fundamentalnych kwestiach „nawigowania” w ludzkim życiu – które (według Plutarcha)⁵ już Pompejusz Młodszy uznał za ważniejsze od samego życia – *Navigare necesse est*...

Żyjemy w świecie silnie profesjonalizowanym, podzielonym według różnych kryteriów na rozliczne „kasty” i „korporacje”. Także języki, którymi się owe „kasty” posługują, wypełnione są hermetyczną terminologią, do której dostępu nie mają wszyscy członkowie społeczeństwa, a tylko „zawodowcy” lub, na innych zasadach, „wtajemniczeni”.

Jednym z takich ezoterycznych dziś terminów jest słowo „prawidło”. Po-spolite jest wprawdzie użycie przymiotników: „prawidłowy”, „prawidłowa”, „prawidłowe”, z odmianami wg kolejnych przypadków i liczb gramatycznych, i przysłówka „prawidłowo” (o ich zaprzeczeniach nie wspominając), ale mało kto identyfikuje je jako wyrazy zależne od rzadko już dziś pojawiającego się rzeczownika „prawidło”.

Fizycznie istniejące prawidło należy do instrumentarium szewskiego rzemieślnika (bywając też nazywanym „szewskim kopytem”), a wykonane z różnych

³ S. Jobs, Commencement Address, „Stanford Report”, 12 June 2005, <http://news.stanford.edu/news/2005/june15/videos/53.html> (dostęp: 21.02.2010).

⁴ R. Pausch, The Last Lecture 2007; http://www.youtube.com/watch?v=ji5_MqicxSo (dostęp 21.02.2010), wyd. pol. R. Pausch, J. Zaslow, Ostatni wykład, tłum. J. Kabat, Warszawa 2008.

⁵ Plutarch, Żywoty sławnych mężów (Pompejusz, 50), tłum. M. Brożek, Wrocław 2006.

materiałów, przyjmuje różne kształty. Jego główną funkcją jest, by tak rzec, funkcja normatywna: modelowanie sztytgo ręcznie i utrzymywanie we właściwym, ostatecznym już kształcie, a skłonnego od odkształcania się, ludzkiego obuwia. W trybie generalizacji funkcji prawidło, jako abstrakcyjne pojęcie, stało się synonimem zasady, reguły, także pryncypium. Jako takie może być odnoszone do formowania i kontrolowania zmian oraz relacji dowolnego kompleksu „sedna” i „okoliczności”, dla których to zabiegów bazą jest refleksyjnie opracowane, a więc i zwerbalizowane doświadczenie.

Takie też ogólne znaczenie pojęcia „prawidło” zastosował w swojej, w tym miejscu poddawanej oglądowi, spisanej „pedagogicedla młodzieży i dorosłych” Janusz Korczak, tytułując ją właśnie *Prawidłami życia*⁶. Mimo Jego głębokiego przekonania, iż wiele ludzkich problemów (a zatem nie wszystkie!) wynika z nieznamomości prawideł, był On w pełni świadom tego, że ich odkrywanie nie jest wcale łatwe. Kiedy się bowiem poddaje ludzkie sprawy dyskursywnemu, zaprawionemu nauką ambicją rozpatrywaniu, niezależnie od identyczności punktu wyjścia różnych prób badania tego samego zagadnienia, efekty mogą okazać się nawet całkowicie przeciwnymi. Troska J. Korczaka o ewentualną intelektualną nietrafność wskazywanych przezeń prawideł – wszak w dość wyraźnie określonym świecie, w którym żyjemy, winny obowiązywać logiczne prawa wyłączonego środka i sprzeczności – kojona jest przez Jego świadomość wagi szczerości w ich sytuacyjnym przeciecz formułowaniu⁷. Nieskazitelność logiki staje się tu mniej ważna od czynienia zadość uniwersalnym moralnym imperatywom komunikacji międzyludzkiej.

Zgodnie z tym przeświadczeniem wydaje się też Janusz Korczak postępować w swoim pisarstwie pedagogicznym, które jako żywo przypomina stylizkę tekstów wyżej wspomnianych wykładów okolicznościowych. (Skądinąd część Korczakowej „pedagogiki” ma korzenie ewidentnie retoryczne). Powiązany z *Prawidłami życia* Jego tomik pt. *Pedagogika żartobliwa*, mówiący o tych samych naczelnych zasadach ludzkiej egzystencji, złożony został z tekstów wygłoszonych jako *Gadaninki Starego Doktora* w cyklicznym programie Polskiego Radia z lat 1935/36⁸.

Różnice między „pisaną retoryką” Janusza Korczaka a „wykładami radiowymi” mają charakter „naskórkowy” i polegają na zakorzenionej w personalności czy prywatności ekspresji, a także na odpowiednim dlań czasoprzestrzennym uzusie językowym. Ważniejsze znacznie jest jednak to, co je łączy: dygresyjne i arabeskowe docieranie do fundamentów ludzkiego bytu oraz komunikowanie ich odczytań odbiorcom z każdego – poza wczesnodziecięcym – poziomu wiekowego.

Taka właśnie motywacja przebija między innymi z tej części *Prawideł życia*, jaką są „Zdolności”, która stanowi szczegółowy przedmiot (także idiosynkra-

⁶ J. Korczak, *Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Pisma wybrane*, t. 1, Warszawa 1978, s. 355–435.

⁷ *Ibidem*.

⁸ J. Korczak, *Pedagogika żartobliwa*, [w:] *Pisma wybrane*, t. 2, Warszawa 1978.

tycznych) refleksji przedkładanych w niniejszym opracowaniu⁹. By sprawdzić, czy spisane przez J. Korczaka 80 już lat temu uwagi na temat zdolności nie straciły dziś na swojej aktualności, podejmiemy próbę skonfrontowania ich z aktualnym stanem zbiorowej, humanistycznej świadomości w tym zakresie.

Niezależnie od konfuzji powodowanej przez sformułowania proponowane przez różnych współczesnych autorów, można wstępnie uznać, że termin „zdolność” niesie w sobie dwa zasadnicze znaczenia.

Po pierwsze, zdolność to fizyczna wydolność, społeczna kompetencja (legitymacja) i/lub psychiczna „moc” czy „możność” działania cechujące jednostkę, jako przeciwstawne niezdolnościom wskazanych rodzajów: niewydolności, brakowi uprawnienia i niemocy¹⁰.

Po wtóre, zdolność to stopniowalna – od uzdolnienia, przez talent do geniuszu – i wyznaczona zakresem (od specyficznego do ogólnego) cecha, opisująca „łatwość” przyswajania przez jednostkę społecznie określonych informacji lub opanowywania umiejętności radzenia sobie z zadaniami określonego rodzaju i/lub „sprawność” w wiedzy tej lub umiejętności, a ściślej, w kryjących się w niej regułach funkcjonalnych, stosowaniu¹¹. Owa łatwość lub sprawność, mierzone m.in. szybkością, zakresem, adekwatnością czy rozmiarami kosztów działania, bywają determinowane biologicznie (jako wrodzona predyspozycja czy potencjał), środowiskowo (przez wymogi stawiane przed jednostką) bądź autonomicznie (przez wolę uczenia się i bycia efektywnym, przekutą w trening).

Wśród pojęć leżących w tym samym polu semantycznym co pojęcie „zdolności”, a w części pokrywających się z nim zakresami znaczeniowymi, pojęć równie jak ono istotnych w refleksji pedagogicznej, warto wyróżnić „inteligencję” i „kompetencję”.

Inteligencja, postrzegana pierwotnie (wedle propozycji Alfreda Bineta) jako poziom ogólnej sprawności zadaniowej identyfikowanej ze sprawnością intelektualną, odnoszona bywa obecnie do różnych, szczególnych wymiarów efektywności funkcjonowania człowieka. Popularna dziś koncepcja „wielorakich” inteligencji Howarda Gardniera wskazuje na specyficzne i względnie niezależne jej odmiany: językową, logiczno-matematyczną, wizualno-przestrzenną, muzyczną, cielesno-ruchową, interpersonalną, intrapersonalną i przyrodniczą, którymi konkretne jednostki rozłącznie lub, rzadziej, łącznie dysponują¹². Sam i z zespołem współpracowników H. Gardner rozważał jeszcze zasadność uwzględnienia trzech dodatkowych rodzajów inteligencji, tj. inteligencji duchowej, moralnej i egzystencjalnej, jednak szczegółowe kryteria, jakie przyjął, nie pozwoliły na ich uznanie, jakkolwiek inteligencja egzystencjalna, tj. zdolność do podejmowania takich filozoficznych kwestii, jak życie, śmierć czy ostateczna rzeczywistość, była najbliższej przyjętej Gardnerowskiej ósemki, a jedy-

⁹ Ibidem, s. 408–412.

¹⁰ Patrz np. R. E. Bernacka, *Zdolności uzdolnienie „Wychowawca”* 2006, nr 1 (157), s. 5–9.

¹¹ Ibidem.

¹² Patrz np. H. Gardner, *Inteligencje wielorakie*, tłum. A. Jankowski, Poznań 2002.

nym kryterium, które ją wykluczyło, było kryterium niemożności przypisania jej do wyróżnionej partii mózgu, wyspecjalizowanej w jej realizowaniu¹³. Prawdopodobnym jest, iż trudność ze spełnieniem naukowych kryteriów dla owych trzech dodatkowych rodzajów inteligencji w miarę postępów nauk antropologicznych, a ich rozwój dokonuje się dynamicznie, zostanie już niebawem skutecznie uchylona.

Jeśli porównać rozwinięte charakterystyki obu kategorii, a więc zdolności i inteligencji, to okaże się, że w istocie stanowią one dla siebie wzajemne tłumaczenia.

Kompetencje z kolei, w przeciwieństwie do deficytów (niepełnych) kompetencji czy całkowitych kompetencyjnych braków, to zgodnie z łacińską etymologią (znowu ogólne i szczegółowe) „odpowiedniości” jednostki względem stojących przed nią zadań lub, inaczej, jej zdolności do działania¹⁴. Zatrzymajmy się przy tym terminie w celu szczegółowej analizy.

Pojęcie kompetencji zrobiło w pedagogice w ostatnich latach sporą karierę. Początkowo, w przeciwieństwie do tradycyjnej w edukacji strategii ilościowej, zorientowanej na powiększanie przez uczącego/uczącą się zakresu wiedzy, którą jest on/ona w stanie prezentować publicznie, wskazywano na konieczność przyjęcia alternatywnej do niej strategii jakościowej, związanej z opanowaniem kolejnych umiejętności i wykazywaniem biegłości w ich stosowaniu. Dzisiejsza koncepcja kompetencji pokonuje nieuzasadnioną z praktycznego punktu widzenia, a radykalną opozycję między wiedzą a umiejętnościami, współwarunkującymi się przecież, i wzbogacają o wymiar postawy, tj. w części niekontrolowanego (afektywnego), w części zaś świadomego (opartego na wybranym systemie aksjonormatywnym) stosunku do danego „obiektu” wraz z gotowością do określonych działań względem niego. Kompetencja składa się zatem z określonych i powiązanych ze sobą: wiedzy (obok „jawnej” – *explicite*, także „milczącej” – *tacit knowledge*), umiejętności i postaw¹⁵.

Tyle definicja, która zdaje sprawę z szeregu prób konceptualizacji podjętych przez współczesnych autorów. Pozostaje ciągle jednak do rozwiązania problem operacjonalizacji tegoż pojęcia, i to nie tylko badawczej, ale i „ogólno-pragmatycznej”. I tu ujawniają się szczególne okoliczności społecznego stosowania pojęcia kompetencji.

W ramach między państwowej wspólnoty Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) na potrzebę czy wręcz konieczność powszechnego kształcenia w zakresie kompetencji wskazuje się konsekwentnie od kilkunastu lat¹⁶. Tak samo dzieje się, choć z historycznych względów nieco krócej, na ob-

¹³ Ibidem.

¹⁴ Por. Słownik wyrazów obcych, Warszawa 1972, s. 372.

¹⁵ R. J. Sternberg, J. A. Horvath, *Tacit Knowledge in Professional Practice*, Mahwah 1999, s. 24.

¹⁶ The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary (2005). OECD, <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (21.02.2010).

szarze federacyjnym Unii Europejskiej¹⁷. W obu tych międzynarodowych strukturach podkreśla się wagę tak indywidualnego, jak i społecznego powiększania „kapitału ludzkiego”, pod którym to pojęciem w odniesieniu do jednostki ludzkiej rozumie się łącznie jej biologiczną wydolność, wiedzę i umiejętności. Jeśli przyjmiemy, iż wszystkie wymienione aspekty „kapitału ludzkiego”, zgodnie z kredencjalistycznymi roszczeniami współczesnych społeczeństw, muszą być udokumentowane przez uprawnione do takich aktów instytucje publiczne i że wszystkim im z konieczności odpowiadają spersonalizowane postawy, to okaże się, że pojęcie „kapitału ludzkiego” (czasem, być może dla zatarcia wrażenia hiperekonomicznego, merkantylnego traktowania człowieka, eufemistycznie opatrywane mianem „zasobów ludzkich”) odpowiada zarówno szerokiemu pojęciu ludzkich zdolności, jak i kompetencji.

Wskazana w ostatnim nawiasie poprzedniego akapitu redukcja ludzkiej godności do ekonomicznej użyteczności jednostki ludzkiej przebija także z deklaracji programowych obu międzynarodowych organizmów, wedle których jednym z najistotniejszych wyzwań jest dla nich samych konieczność sprostania odpowiednim konkurentom ekonomicznym.

Na takim właśnie gruncie promuje się ideę edukacyjnego rozwijania kompetencji, a ściślej tych spośród nich, które uznaje się za kompetencje kluczowe, niekiedy zwane też „umiejętnościami bazalnymi”. W tym inicjalnym punkcie pojawia się problem selekcji owych kluczowych kompetencji. Prowadzone niezależnie w różnych krajach i w zespołach międzynarodowych prace nie doprowadziły do uzgodnień, które rozstrzygałyby kwestię tego, ile kompetencji i o jakim zakresie należy wyróżniać. I tak, według części autorów, są to trzy bardzo obszerne co do zakresu kompetencje, według innych – kilkadziesiąt bardziej szczegółowych.

OECD przyjęła w 1997 roku do realizacji Projekt Definicji i Selekcji Kompetencji (DeSeCo), wedle którego uznaje się istnienie trzech ogólnych kategorii kompetencji, w każdej zaś z nich trzech kompetencji szczegółowych¹⁸. Są nimi kolejno:

- 1 kategoria kompetencji: interaktywne stosowanie narzędzi:
 - 1A – sprawność interaktywnego używania języka, symboli i tekstu;
 - 1B – sprawność interaktywnego używania wiedzy i informacji;
 - 1C – sprawność interaktywnego używania technologii;
- 2 kategoria kompetencji: wchodzenie w interakcje w grupach heterogenicznych:
 - 2A – umiejętność właściwego odnoszenia się do innych;
 - 2B – umiejętność współpracy;
 - 2C – umiejętność zarządzania konfliktami i rozwiązywania ich;
- 3 kategoria kompetencji: autonomiczne działanie:

¹⁷ Patrz np. Recommendation of the European Parliament and of the Council (2006/962/EC) 18 december 2006 – key competences for lifelong learning (21.02.2010).

¹⁸ Ibidem.

3A – zdolność do działania w szerokich ramach;

3B – zdolność do tworzenia i wypełniania planów życiowych i osobistych projektów;

3C – zdolność do asertywnego potwierdzania własnych praw, zainteresowań, ograniczeń i potrzeb.

Dla porównania wskażmy na aktualne rozpoznania, zawarte w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady Europy w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie z dnia 18 grudnia 2006 roku¹⁹. W dokumencie tym wymienia się następujące kategorie kluczowych kompetencji:

- 1) porozumiewanie się w języku ojczystym;
- 2) porozumiewanie się w językach obcych;
- 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
- 4) kompetencje informatyczne;
- 5) umiejętność uczenia się;
- 6) kompetencje społeczne i obywatelskie;
- 7) inicjatywność i przedsiębiorczość;
- 8) świadomość i ekspresja kulturalna.

Rzut oka pozwala na stwierdzenie zachodzenia między obiema kategorizacjami dość istotnych różnic. Jakkolwiek możliwym jest lokowanie części szczegółowych kategorii OECD-owskich w szerszych kategoriach UE i odwrotnie, a także domniemywanie paralelizmów między różnie nazywanymi kompetencjami, to jednak poza iloczynem obu zbiorów wydają się pozostawać niektóre z wymienianych jakości, takie np. jak umiejętność uczenia się czy ekspresja kulturalna.

Rodzi się zatem pragmatyczną troską podszyte pytanie: dlaczego dwie przodujące gospodarczo i cywilizacyjnie, a zatem i intelektualnie, organizacje międzynarodowe, w większej części tworzone przecież przez te same kraje, pracując nad kluczowymi kompetencjami, uzyskują tak labilne i niespójne porównawczo wyniki?! Wszak stawiać to może pod znakiem zapytania rzetelność pracy ekspertów zaangażowanych w badania nad tym problemem i współmierność poniesionych na nie społecznych wydatków względem uzyskanych efektów.

A może dociekania naszych rodzimych specjalistów od edukacji rzucają bardziej jednoznaczne światło na kwestię kompetencji? Pierwszą oficjalnie realizowaną próbą rozwiązania problemu kompetencji w Polsce był program Kreator²⁰. Na zlecenie elit oświatowych państwa, przy wsparciu naukowym Uniwersytetu Warszawskiego i Unii Europejskiej (skąd także pochodziły fundusze do realizacji programu), grupa kilkudziesięciu nauczycieli przez trzy lata, od 1995 roku począwszy, pracowała nad polską adaptacją idei kompeten-

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Patrz: Program Kreator, WSiP (1998), <http://www.wsipnet.pl/oswiata/arts.php?dz=9&nid=372> (dostęp 21.02.2010).

cji kluczowych. Głównym, ponieważ najszerzej rozpowszechnianym, efektem tej pracy była 18-stronicowa broszura, w sporej części wypełniona abstrakcyjnymi i nie do końca spójnymi logicznie schematami. Jednak nie objętość, a treść tego opracowania wydaje się tu istotna²¹.

Mające spełniać rolę metodycznego poradnika dla każdego nauczyciela z osobna i dla zespołów (gron) pedagogicznych kolejnych szkół opracowanie nie dość, że nie rozstrzyga ostatecznie kwestii ilości podstawowych kompetencji (w różnych partiach pojawiają się odmienne konstatacje w tym względzie), nie identyfikując ich w ten sposób jednoznacznie, to co do wskazówek praktycznych, dotyczących tego, jak owe kompetencje kształcić i jak je w procesie dydaktycznym oceniać, przerzuca odpowiedzialność za ich wypracowanie na samych nauczycieli. Autorzy opracowania uspokajają jednak nauczycieli przynajmniej co do pierwszego z tych zadań, sugerując im, iż poza „niezwykle umiejętnym zadawaniem uczniom problemu do rozwiązania” nie trzeba im będzie wkładać w nauczanie kompetencji właściwie żadnego wysiłku, ponieważ „cała reszta należeć musi do uczniów”. Niestety, jak stwierdzają badacze, ponieważ „nie istnieją (...) żadne idealne metody oceniania umiejętności kluczowych”, informują dalej nauczycieli, iż będą zmuszeni w ramach gron pedagogicznych każdej szkoły sami „uzgodnić swoje własne sposoby postępowania, poczynając od ustalenia wspólnego pojmowania tego, co się pod każdą z umiejętności kryje, a kończąc na rozstrzygnięciu sprzeczności między szczegółowością procedury obfitującej w cenne informacje a realnymi możliwościami stosowania jej i analizowania danych”. Na koniec zaś z filozoficzną zadumą dodają: „Jak wiadomo, nie istnieje jedyna prawda, jedynie prawidłowy sposób życia, nawet w odniesieniu do problemu umiejętności kluczowych w szkole” (sic!)²².

Nic dziwnego, że prezentujące taką efektywność oficjalne polskie poszukiwania odpowiedzi na wyzwanie kompetencji kluczowych z końcem lat 90. zamarły. Wszelako z uwagi na stałą presję w tym kierunku Unii Europejskiej, do której Polska przystąpiła, hasło kompetencji kluczowych nie mogło całkowicie zagaść.

Z końcem 2007 roku jeden z poczytnych tygodników raportem pt. *Co trzeba umieć w XXI wieku* i odpowiadającą mu internetową ankietą nadał nowy impuls debacie na ten temat²³. Stworzona przez redakcję i ekspertów MEN łoża uczenie, acz niekonkluzywnie, rozprawiła o bazalnych kompetencjach, za które (z mylną sugestią, iż jest to aktualny standard europejski) uznano główną piątkę umiejętności ze wspomnianego badawczego niewypału, jakim był program Kreator, tj.:

- planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się,
- skuteczne komunikowanie się w różnych sytuacjach,
- efektywne współdziałanie w zespole,

²¹ Ibidem.

²² Ibidem.

²³ J. Podgórska, *Co trzeba umieć w XXI wieku*, „Polityka” 2007, nr 47, s. 36–42 oraz <http://www.polityka.pl/wyniki-ankiety-kompetencje-xxi-wieku/Text01,1140,237428,18/> (dostęp 21.02.2010).

- rozwiązywanie problemów w twórczy sposób oraz
 - efektywne posługiwanie się technologią informacyjną,
- po raz kolejny nie dając żadnych konkretnych wskazówek co do ich wdrażania.

Bardziej interesująca niż dyskusje łoży wydaje się wspomniana jako towarzysząca raportowi ankieta. Wprawdzie jej autorzy zastrzegali, że traktują ją „z przymrużeniem oka”, a więc jako odmianę „psychozabawy”, to jednak jej założenia wydają się warte odnotowania. I tak, kompetencje człowieka XXI wieku podzielono na praktyczne, społeczne i psychologiczne, choć podziału tego dalej nie rozwinęto. Łącznie wyróżniono 40 szczegółowych kategorii. Znalazły się wśród nich kompetencje „klasyczne”, takie jak umiejętność porozumiewania w co najmniej dwóch językach obcych czy używania głównych programów komputerowych. Na liście pojawiły się też takie kompetencje, jak prowadzenie samochodu, robienie zakupów przez Internet, dobieranie wina do obiadu i kieliszków doń, a nawet – autorzy, mimo świadomości negatywnych ocen im towarzyszących, uznali, iż są one „przydatne w praktyce” – dawanie łapówki czy korzystanie ze znajomości, np. przy załatwianiu sobie pracy.

Jeszcze ciekawsze jednak i społecznie znamienne, jakkolwiek uwzględnić należy demograficzną specyfikę użytkowników Internetu biorących udział w ankiecie, okazały się jej wyniki. Generalnie uczestnicy badania wysoko cenią swe kompetencje techniczne. Są jednak takie kategorie kompetencji, które pozostają poza możliwościami respondentów, a które uważają oni za pożądane. Są nimi kolejno:

- zarejestrować działalność gospodarczą – 58,5%
- uprawiać modne sporty (golf, squash, tenis) – 55%
- zebrać grupę do rozwiązania problemu i nią pokierować – 54%
- porozumiewać się w co najmniej dwóch językach obcych – 54%
- obciążać innych swoimi obowiązkami – 47%
- dobrać wino do obiadu (i kieliszki do wina) – 46%
- skorzystać ze znajomości – 42%
- dać łapówkę – 39%²⁴.

Za zdecydowanie zbędną umiejętność uznali ankietowani uszycie prostej rzeczy, np. zasłony.

Możliwe są oczywiście różne interpretacje przedstawionych wyników. Po pierwsze, można przyjąć, iż pewien wpływ na wyniki mogły mieć sugestywne oceny użyteczności niektórych z wymienionych kompetencji przedstawione przez redaktorów artykułu i ankiety. Stwierdzają oni m.in., iż w wśród istotnych kompetencji cywilizacji XXI wieku nie mieszczą się umiejętności kaligraficzne, gotowania (to zostało uznane za zbędne z powodu dostępności gotowych dań i fast foodów) czy przyszywania guzików. Tego rodzaju oceny mogą jednakże, wbrew sugestiom autorów artykułu, podlegać dyskusji²⁵.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem.

Sztuka pięknego pisania na przykład, być może nie jest niezbędna każdemu człowiekowi, ale jest użyteczną częścią wyposażenia zawodowego wielu profesji artystycznych i reklamowych. Wzmiankowany wyżej Steve Jobs wspomina w swoim wykładzie, iż już po przerwaniu przezeń edukacji wyższej uczestniczył w pozornie bezwartościowych (on sam nie wiązał z nimi żadnych planów) akademickich zajęciach z kaligrafii właśnie. Kiedy jednak po latach tworzył programy edytorskie dla swego pierwszego komputera typu Macintosh, mógł, korzystając z nabytych w tym zakresie kompetencji, wyposażyć ten komputer w bogatą typografię. Nie jest także wykluczone, iż rozwój nauk neurologicznych spowoduje uznanie faktu, że koordynacja wzrokowo-ruchowa i mikrooperacje manualne wymagane w kaligrafii, z uwagi na swoją charakterystykę neuronalną, mogą pozytywnie stymulować bądź tonizować działanie systemu nerwowego, a w pewnych zakresach wręcz je optymalizować.

Podobną, wielostronnie humanistyczną wartość może mieć również, uznane z góry za bezwartościowe, przyszywanie guzików (skądinąd groteskowym byłoby poszukiwanie w sytuacji potrzeby, wszak ludzie dość powszechnie jeszcze używają guzików, „specjaliści” do przyszywania tego „elementu ubioru”).

Z kolei marginalizowanie samodzielnego przygotowywania pożywienia na rzecz jedzenia typu instant i pośpiesznej zbiorowej gastronomii wiąże się z trybem życia metropolitalnych pracoholików, którzy rezygnują z lokalnych tradycji w żywieniu i prastarego obyczaju spokojnego biesiadowania w gronie bliskich, zapominając także o tym, że owa nowoczesna, „błyskawiczna” dieta jest zwyczajnie nieosiągalna dla większości dzisiejszej populacji, daleko jeszcze niezmarkdondyzowanej.

Ujmując zaś sprawę wyników omawianej ankiety z jeszcze innego punktu widzenia, powiedzieć można, że część polskich użytkowników Internetu wydaje się wykazywać – choć z górami 91% spośród nich z dumą deklaruje umiejętność rozpoznawania manipulacji w przekazie medialnym (programie telewizyjnym, artykule, reklamie) – ewidentny stan uwiedzenia i samouwiedzenia przez już tutaj przywoływaną ideologię „kapitału ludzkiego”, jakkolwiek nie wolno odrzucać też założenia o ironicznym przez nich potraktowaniu całości bądź fragmentów tej „psychozabawy”.

Zawieszając psychospołeczne analizy kształtu i wyników charakteryzowanej ankiety do stosowniejszej okazji, wróćmy do problemu wartości poznawczych dotychczasowych rozwiązań w kwestii kluczowych kompetencji. Uzasadnionymi wydają się w kontekście scharakteryzowanych tu dokonań poważne wobec nich zastrzeżenia i w konsekwencji niskie ich oceny. Lata pracy wielu zespołów licencjonowanych ekspertów nie przyniosły nawet prymarnego konsensu co do tego, jaką miałyby być klarowna kategoryzacja systemów kompetencji. W takim stanie rzeczy trudno się dziwić, iż prawdziwy społeczny problem – jeśli oczywiście przyjąć za wiarygodną „diagnozę kompetencyjną” edukacji, tj. rozstrzygnięcie kwestii skutecznych technologii kształcenia i ewaluacji fundamentalnych kompetencji – nie został nawet podjęty.

A może problem w ogóle leży gdzie indziej, nie tam, gdzie się go poszukuje?! Czy pedagog z tak odległych czasów, cywilizacyjnie i naukowo „przedpotospowych”, jak Janusz Korczak, może nam, zasiedlającym III tysiąclecie, służyć jakkolwiek w tym względzie pomocą? Jak On postrzegał problem ludzkich „zdolności” i „kompetencji” (nawet jeśli tych wyrażeń nigdy nie użył)? Sprawa ta, bez wątpienia, warta jest przeanalizowania.

Postępować będziemy po części zgodnie z tokiem pisemnych refleksji Janusza Korczaka, naznaczonych dygresyjnością i intuicyjnością, bez forsownej naukowej dyskursywności. Ów charakter Korczakowych zapisków (oryginalny ich kształt oddajemy niżej w cytatach) wiąże się zapewne z jednej strony z kompetencjami adresatów, obranych przez Niego dla własnych komunikatów, z drugiej ujawnia skalę trudności tak określonego ludzkiego problemu, z którym trzeba się zmagać, bez pozorowania jego łatwej rozwiązywalności czy wręcz już osiągniętej poznawczej nad nim kontroli.

Twierdzi na początek z pokorą Stary Doktor, że niezależnie od stosowania (już w jego czasach takie wykorzystywano) różnych sposobów badania indywidualnej „pamięci”, „uwagi” czy „inteligencji”, ludzkie zdolności trudno jest dogłębnie poznać²⁶. Trudno je poznać między innymi dlatego, że między ludźmi zachodzą, niekiedy nawet bardzo znaczące, różnice co do sprawności czy wydolności w różnych, a bardzo licznych wymiarach ich funkcjonowania.

Z powodu względnie trwałych właściwości biologicznych narządów zmysłów, systemu nerwowego i efektorów, osobniczych jakości psychicznych (np. fobii czy podatności na wpływ dystraktorów) oraz aktywności własnej wraz z doświadczeniami będącymi jej skutkami, różnimy się co do możliwości percepcji umysłowo, afektywnie, wolicjonalnie i funkcjonalnie. Jedni słyszą wyraźnie, drudzy, nie znając swego ograniczenia (nie mogą go przecież z niczym porównać), błędzą w interpretacjach wskutek wadliwego odbioru cudzego przekazu. Jedni kojarzą kolejne jednostki informacji sprawnie, na bazie niewielkiego przywołania, inni potrzebują rygorystycznej konsekwencji logicznej w przekazie. Jedni dysponują długą i rozległą pamięcią, inni krótką i ograniczoną zakresem. Jedni są żywotnymi sangwinikami, inni prezentują któryś z pozostałych typów temperamentu lub typ „mieszany”, co wpływa na ich możliwości w zakresie koncentracji. I tak dalej, i tak dalej...

Nie wolno także zaniedbywać wagi faktu podlegania ludzkich sprawności czy wydolności sytuacyjnej zmienności, szczególnie wobec presji lokalnych i zmiennych w czasie warunków środowiska naturalnego oraz społecznego, co uniemożliwia nie tylko rzetelne porównywanie zdolności różnych jednostek (interindywidualne), ale również uznanie miary jednego z kolejnych przejawów (zastosowań) zdolności tego samego typu u tej samej osoby za trwale osobę tę charakteryzującą.

Korczak koncentruje swoją uwagę nie na skądinąd trywialnej konstatacji w odniesieniu do ludzkiego zróżnicowania, a na innej, wpływającej z niego

²⁶J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 408.

kwestii społecznej. Oto uznając empiryczny charakter różnic międzyludzkich w edukacyjnych ramach występujących pomiędzy poszczególnymi dziećmi (też młodzieżą), zauważa, iż szkoła pozytywnie waloryzuje niektóre tylko formy uczniowskich zachowań, a więc i nieliczne zdolności za nimi stojące, te mianowicie, które odpowiadają specyficznym i wąskim szkolnym zadaniom stawianym uczniom²⁷. W założeniach szkoła ogólnokształcąca ma przygotowywać do skutecznego podejmowania co najmniej większości wyzwań/zadań dorosłego życia, w rzeczywistości zaś trenuje i hołubi umiejętności „szkolne”. Czysto szkolne sprawności uznaje się za równoznaczne ze zdolnościami człowieka w ogóle: ten tylko jest „zdolny”, kto jest zdolny na szkolną modłę (wyrażenie to jest o tyle zasadne, że tak absolutyzowany pogląd jest podstawą swobodnego kultu zbiorowego). Hiperwaloryzacja szkolnych zdolności, użytecznych przecież jedynie celowo-lokalnie, jest dokonywana na niekorzyść innych sprawności, na których „szkoła się nie poznała”²⁸, a które znajdują swoje rzeczywiste życiowe zastosowania, przynosząc określone korzyści, tak indywidualne, jak i zbiorowe. Wedle J. Korczaka „wygląda tak, że tylko [po szkolnemu – M.B.] zdolni są wiele warci”²⁹. Kim innym jest, Jego zdaniem, prawdziwie „mądry” młody człowiek, a kim innym „zdolny do nauk szkolnych”³⁰.

Uczniowie, którzy zarówno z powodu zasobów „kapitału kulturowego”, przynieszonego z domu rodzinnego, jak i z tytułu osobistej sprawności w wykonywaniu specyficznych zadań szkolnych są etykietowani w środowisku szkolnym jako osoby „zdolne”, sami często ochoczo przyjmują taką autoidentyfikację. Ich wczesne sukcesy, które mają w szkole tendencję do „samopowielania” (powszechnie znany jest schemat, wedle którego, jak w zwierzęcym imprintingu, nauczyciele zafiksowują się na pierwszych ocenach swoich uczniów tak, że kolejne ich oceny działań tychże uczniów, nawet wydawane w kolejnych latach i niezależnie od realnych osiągnięć, są identyczne z tymi pierwszymi; bywa też, że nauczyciele „dzielą się” swoimi stereotypowymi ocenami z kolegami z grona pedagogicznego), choć może także wrodzona łatwość radzenia sobie w relacjach międzyludzkich („śmiałość” wedle określenia Korczaka)³¹ dają im spory handicap psychospołeczny względem pozostałych uczniów.

Jak ocenia tę sytuację Janusz Korczak – nadmierny komfort zadaniowy i społeczny może demoralizować uczniów, którzy go doświadczają, i to na kilka sposobów. Po pierwsze, uczniowie dostrzegający pewne swoje zdolności szkolne mogą się ograniczać do podejmowania tych tylko zadań, które nie wymagają od nich wysiłku, licząc na to, że na poziom wykonywania przez nich pozostałych zadań szkoła przymknie oko. Moralny wydzźwięk takiej postawy wyraża Korczak pytaniem: „Co wart człowiek, który robi tylko to, co łatwe

²⁷ Por. *ibidem*, s. 409.

²⁸ Zob. *ibidem*.

²⁹ *Ibidem*, s. 410.

³⁰ Por. *ibidem*, s. 409.

³¹ Por. *ibidem*, s. 408, 410.

i przyjemne od początku?”³². Czy można zatem takie stanowisko uznać za wskazanie, iż pokonywanie ograniczeń winno być dla człowieka istotniejsze niż konsumowanie owoców jego własnego talentu? Odpowiedzi pozytywnej wydaje się udzielać sam Korczak, pisząc: „zdolny nie hartuje się w walce z trudnościami, rozzuchwala się w łatwych zwycięstwach i marnuje zdolności”³³. Zachodzi więc, Jego zdaniem, spore prawdopodobieństwo tego, że przez chodzenie na zdolnościową łatwiznę jednostka może zaprzepaścić własne usposobienie w danym kierunku. Tu dobrze sprawdza się stare porzekadło „kto stoi w miejscu, ten się cofa”, przynajmniej co do potencjału własnych zdolności.

Po wtóre, pojawić się może u zdolnego dziecka lenistwo – jeśli niewielki, a nawet pozorowany jego wysiłek przynosi korzystne dlań oceny i nagrody, to zaniknąć może motywacja do podejmowania kolejnych wyzwań, a tym bardziej do ich aktywnego poszukiwania w celu powiększania własnych zasobów czy uzyskiwania satysfakcji z poczucia wzrastania.

Jeszcze innym efektem „bezproblemowości zadaniowej” może być nieretelność działania osoby uzdolnionej podczas realizacji kolejnych, typowych zadań. Lokalna niedbałość czy niesumienność może z czasem wyewoluować w trwałą postawę niesolidności – osobisty antyetos pracy. Takiemu indywidualnemu antyetosowi sprzyja także (a może wręcz trenuje doń), łatwa do zaobserwowania w przeciętnej szkole, a udokumentowana w znanym studium badawczym Z. Kwiecińskiego, zbiorowa kultura pozoru, udawania pracy³⁴.

Kiedy brakuje zaangażowania i sumienności, zdolności można uznać za ostatecznie mniej znaczące – „co warto zdolności, jeżeli człowiekowi się nie chce i nie dba?”³⁵.

Widziałem – pisze też Korczak – zdolnych a leniwych i niesumiennych ludzi. Cóż z tego, że pielęgniarka wie, jak obchodzić się z chorym, albo wychowawczyni na piątki zdała egzaminy i pamięta, co w książkach piszą uczeni o dzieciach, jeśli nie lubi i nie ma cierpliwości [odpowiednio – M.B.] do chorych i dzieci?³⁶

Niezależnie od uprzednich, czysto funkcjonalnych wymogów, jako warunki konieczne, szczególnie w pracy z drugim człowiekiem (w pomaganiu mu), jawią się afirmatywna postawa wobec Innego oraz rezygnacja z własnych, egoistycznych roszczeń wobec świata, by się nam „nie naprzykrzał”. To kolejny powód, dla którego „zdolny” uczeń jest wygodniejszy dla nauczyciela i generalnie szkoły.

A co z tym „zdolnym inaczej”, czy – według Autora Prawideł życia – „kopciuszkiem”?³⁷ Zauważalny jest, także dla Niego, brak zarówno w konkretnych

³² Ibidem, s. 409.

³³ Ibidem, s. 410.

³⁴ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992, s. 93–118.

³⁵ J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 411.

³⁶ Ibidem.

³⁷ Ibidem, s. 410.

szkołach, jak i u organizatorów całości systemu oświaty refleksji o naturalności niektórych cech osobowościowych dziecka, a stąd i o konieczności ich respektowania.

Są dzieci „z natury” nieśmiałe, którym trudno jest prezentować swoje kompetencje na publicznym forum klasy szkolnej. W domu, na osobności, wypowiada się taki uczeń „i mądrze i wesoło”³⁸. Za to w klasie, staje się niepewny, a odpowiadając, wygląda „jakby się jękał i zgadywał”³⁹. Podając powód takiego stanu rzeczy, sfrustrowany, wskazuje na to, iż inni mu przeszkadzają, choć w głębi sam rozpoznaje przyrodzoną swoją „niemoc”⁴⁰. Nie oznacza to jednak, iż obiektywne utrudnienie nie przychodzi jako skutek świadomości (na bazie wcześniejszych doświadczeń) wysokiego prawdopodobieństwa pojawienia się, już w trakcie udzielania odpowiedzi, nie tylko na koniec, jednostkowych drwin czy zbiorowych salw śmiechu ze strony kolegów, a także ironicznych uwag czy krytyki nauczyciela.

Tego rodzaju zachowania są deprymujące również dla innej kategorii dzieci, które Korczak nazywa „dumnymi”⁴¹, a którym można chyba przypisać skłonność do perfekcjonizmu. Nie poszukując połowicznych czy minimalnych rozwiązań dla stawianych sobie zadań, dzieci takie w ogóle rezygnują z pozytywnych ocen.

Wskazuje także nasz Autor na szczególną grupę dzieci „szkolnie niedostosowanych”. To te, „które mają w głowie tyle własnych pytań i zdziwień, które przeszkadzają uważać i wiedzieć, co się dzieje wokoło”⁴². Również one, z powodu silnej presji autonomicznych motywów poznawczych, nie potrafią w sposób ciągły „właściwie” – tzn. zgodnie z instytucjonalnymi standardami oczekiwań – funkcjonować w sytuacjach szkolnych, co nie oznacza wcale, iż pozbawione są rozwiniętych kompetencji promowanych przez szkołę. Niestety bywa i tak, że kiedy udaje się im sytuacyjnie harmonijnie zestroić własne potrzeby z oczekiwaniami nauczyciela, ten zadaje pytanie: „czy ci kto pomaga?”⁴³. W takiej sytuacji, poczytywanej za zniewagę, dziecko w akcie moralnego oporu może świadomie odmówić uznawania szkolnych norm, i w kolejnych pracach pisemnych „umyślnie pisze gorzej”⁴⁴.

W jeszcze innej sytuacji znajduje się ten uczeń, który mimo świadomości, że „pisze się w szkole na temat”, nie umie się doń dostosować, wszak „nie każdy potrafi” działać liniowo⁴⁵. „Zacznie, a tu mu nagle inna ważna myśl przyjdzie do głowy, więc zapomina nawet, jaki był temat”⁴⁶. Wobec ewidentnie ludzkiej,

³⁸ Por. ibidem, s. 409.

³⁹ Ibidem, s. 408.

⁴⁰ Por. ibidem, s. 409.

⁴¹ Ibidem.

⁴² Ibidem, s. 410.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Ibidem.

gatunkowej skłonności do kojarzenia – porównywania czy metaforyzacji – wchodzenie w dygresje winno być w szkole szanowane. W szkole jednak faworyzuje się schematyczne odpowiedzi za instytucjonalnie wyznaczonymi autorytetami (a więc „z tyłu”, „z cienia”), niekiedy za samym nauczycielem. Dlatego, jak zauważa Korczak, „każdy się stara powtarzać tylko tak, jak mówi książka, a wstydzi się własnych myśli. Dlatego tyle może nieszczerości i dlatego tak bardzo ważna jest pamięć”⁴⁷.

Nie każdy rodzaj pamięci jest jednak w szkole promowany, a przecież najistotniejszy winien być uzyskiwany efekt. Szkoła w dalszym ciągu preferuje pamięć „linearną”, zorientowaną na literalną repetycję dłuższych ciągów werbalnych, zaniedbując pamięć „drzewiastą”, której kolejne elementy – od podstawowych po peryferyjne – są hierarchicznie, według znaczeń, uporządkowane, co daje uczącemu się znacząco większą kontrolę nad opracowywanym materiałem. Wciąż wyżej cenione są notatki linearne, a nie „mapy umysłowe” kolejnych zagadnień.

Wbrew rozpowszechnionym roszczeniom erudycyjnym Janusz Korczak twierdzi, iż mniej jest ważne, by człowiek wiele jednostek informacji znał na pamięć, ale by te, które zna, rozumiał, tj. by potrafił je odnieść do innych zagadnień w ramach szerszej wizji świata oraz by je stosował w powszedniej i wyjątkowej (też „odświętnej”) praktyce⁴⁸. Papuzie powtarzanie „nieprzetrawionych” tekstów niczemu przecież nie służy.

Dobrym jest, Jego zdaniem, kultywowanie jednego zamiłowania, nie zaś rozmienianie umysłowych sił na drobne, powierzchowne błyskotki kulturowe⁴⁹. Nie znaczy to oczywiście, iż zbędne jest opanowanie podstaw historii, geografii czy znajomość kanonu kultury narodowej i powszechnej, jednak podstawy te nie mogą zdominować tego, co z nich wyrasta⁵⁰. Encyklopedyzm nie wydaje się mieć i pragmatycznej, i moralnej wartości.

Istotna jest również w tym zdolnościowym kontekście czasowa charakterystyka realizacji zadań. Z powodu schematu repartycji dnia nauki w szkole na 45-minutowe odcinki lekcji, choć także z uwagi na przybierający na sile makrospołeczny nacisk na „błyskawiczność”, preferowani są ci uczniowie, którzy potrafią w szybkim tempie wykonać kolejne działania. Brak czasu i dla tych, którzy by podjąć wyzwanie, potrzebują czasu („jeden od razu zaczyna, drugiemu właśnie najtrudniej zacząć”)⁵¹, i dla tych, którzy z uwagi na standardy rzetelności lub tempo wykonywania kolejnych operacji, tak umysłowych, jak i fizycznych, potrzebują do wypełnienia zadania dłuższego czasu. Uczeń po szkolnemu „czasowo zdolny”, a i sam nauczyciel często „lekceważy cichy wysi-

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ Por. ibidem, s. 409.

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ Ibidem, s. 408.

łek i powolne wytrwałe dążenie do celu”⁵², niepomny finału transkulturowej historii żółwia i zająca.

W swym nacisku na edukację totalnie politechniczną, tu rozumianą jako sprawność we wszystkich formach wypowiedzania się, szkoła wymusza opóźnianie każdej z form ekspresji bądź arbitralnie marginalizuje jedne kompetencje na korzyść innych. Widział owo niedopasowanie wymagań szkolnych do kondycji ucznia J. Korczak, pisząc: „jeden woli mówić, drugi lepiej pisze”⁵³. Powody do tego rodzaju preferencji mogą być bardzo różne, np. związane z fizycznymi, organicznymi ograniczeniami, które niezależnie od ludzkiej konieczności ich optymalizacyjnego przekraczania wymagają społecznego poszanowania.

Z innej strony, kształcenie kulturowe czy intelektualne, na które we współczesnej szkole kładzie się tak wielki nacisk, niezależnie od powodów, jakie się za tą tendencją kryją, także z trywialnego, ekonomicznego względu nie powinno eliminować stosownych rozmiarów edukacji „manualnej”. Tu wracamy do problemu użyteczności kaligrafowania i przyszywania guzików, jako profesjonalnych odmian fizycznej manipulacji, przygotowujących do efektywnego i określonego typu zestroju i koordynacji ruchowej, niezbędnych np. w jubilerskim cyzelowaniu czy spawaniu elektrycznym. „Wiedza to nie tylko książka, nawet nie głowa, ale i ręka”, stwierdza Korczak, dodając pozornie niedzisiejszy nakaz: „Szczepnij rękę z jej narzędziem pracy!”⁵⁴.

Ciekawe, akceptuje Korczak u konkretnego człowieka ograniczoną wiedzę (a więc także i umiejętności), jeśli owo ograniczenie wynika z niesprzyjających warunków życiowych, w których przychodzi temu człowiekowi funkcjonować. Problemy zdrowotne, blokady ekonomiczne, trudności w porozumiewaniu się z członkami rodziny są dlań usprawiedliwieniem dla mniejszych osiągnięć ofiar takich warunków. Jednak nawet mniejsze czy słabsze efekty nie mogą być defektami, muszą spełniać wymóg solidności w działaniu. Ta solidność zadaniowa z kolei musi skutkować satysfakcją dla swego podmiotu, sam Korczak mówi, że winna dawać pogodne samopoczucie⁵⁵.

Wracamy tutaj zatem do wcześniej przywoływanej kategorii komfortu. Obok komfortu społecznego (doświadczania przejawów akceptowania przez innych działań własnych jednostki i afirmowania jej samej w ogóle) oraz zadaniowego (względnej skuteczności w stawianiu czoła wyzwaniom), warto wyróżnić jeszcze komfort osobisty.

Ponieważ pierwszy rodzaj komfortu jest przez jego odbiorcę niemożliwy do kontrolowania, a z drugiego, z uwagi na aproksymatywny zaledwie charakter kolejnych prób zadaniowych podejmowanych przez człowieka, uniemożliwiających doskonałość, winniśmy zrezygnować, przeto zapewnić możemy sobie jedynie autokomfort – pogodne samopoczucie, spełniane przez samoak-

⁵² Ibidem, s. 410–411.

⁵³ Ibidem, s. 408.

⁵⁴ Ibidem, s. 411.

⁵⁵ Ibidem.

ceptację i pozytywną, afirmatywną postawę wobec świata, jednak z dystansem, bez bałwochwalstwa.

W ujęciu Janusza Korczaka nie ma powodu, a te wskazówki wprost nazywa On prawidłami, by zazdrościć innym ich dokonań, jeśli wyrastają one ze sprzyjających, lepszych warunków. W konsekwencji nie należy też „dąsać się na siebie”, tkwić w samoobwinianiu i obniżyć we własnych oczach swojej osobistej wartości⁵⁶. Tego rodzaju postawy sprzyjają depresji, a więc prowadzą do zniechęcenia i rezygnacji z podejmowania kolejnych, pojawiających się w życiu wyzwań, a także do poniekąd już realizowanych zadań. Użalanie się nad swoimi słabościami czy ograniczeniami prowadzi do degradacyjnej spirali, gdzie świadomość własnego braku „karność” w stosunku do aktualnych obowiązków zwrócić pogłębia brak samoakceptacji i przynosi na przyszłość jeszcze mniejszą obowiązkowość⁵⁷.

Podaje też Korczak w wątpliwość pragmatyczną i moralną słuszność postawy automatycznej bezbłędności w ludzkim działaniu. Powiada, że „nie jest wstydem nie wiedzieć, pomylić się, zapomnieć; najrozumniejszy człowiek może nie zrozumieć pytania, powiedzieć głupstwo”⁵⁸. Oczywiście ludzkiemu – a tym bardziej dziecięcemu! – prawu do *errare* szkoła często odmawia poszanowania. Co gorsza, ten dysrespekt przenoszony jest przez zły nauczycielski przykład na uczniów, którzy dopuszczają się jednorazowych, a niekiedy i systematycznych drwin, wyśmiewania, nękania na bazie potknięć swoich ofiar. Nieudane próby podejmowania zadań, które winny być traktowane jako doświadczenia wskazujące kierunek zmian optymalizacyjnych, ujmowane są jako klęski nieodwracalne, co sprawia radość rywalom i arbitrom, zachowującym się jakby byli ewaluacyjnymi myśliwymi. To szczególnie symbolicznego rodzaju, ale jednak agresja (niemożliwa przecież do akceptowania w szkole), której konsekwencją bywa przemoc fizyczna, odgrywanie się.

Krytyczna ocena łapania drugiej osoby nie tylko za słowo, ale i każdy inny czyn, a nawet drobny pomyłkowy gest, nie ma rzecz jasna nic wspólnego ze zdrowym poczuciem humoru w uzasadnionych sytuacjach, które pozwala także myśleć o nabywaniu niezbędnego dystansu do własnej godności, do redukowania „niedotykalstwa” czy nadwrażliwości na własnym punkcie. Warunkiem jest owa „zdrowość” sytuacyjnego humoru.

W szczególności sposób traktuje J. Korczak (składając aktywistę Towarzystwa Czytelni Bezpłatnych) pozornie niezwiązane z problematyką zdolności czytelnictwo, jakkolwiek bez idealizowania tej odmiany działalności kulturowej⁵⁹. Uznaje On wszelako książki za narzędzie wspierania indywidualnego dojrzewania, nie tylko intelektualnego, ale także afektywnego i moralnego, nieprzyspieszające jednak rozwoju, ani niezastępujące młodemu człowiekowi rzeczywistych życiowych doświadczeń.

⁵⁶ Ibidem.

⁵⁷ Zob. *ibidem*, s. 411.

⁵⁸ Ibidem, s. 410.

⁵⁹ Patrz np. J. Korczak, *Zdolności*, [w:] *Pisma wybrane*, t. 4, Warszawa 1978, s. 411.

Jednakowoż, wbrew stereotypowym poglądom dorosłych (czy arbitralnym decyzjom urzędników oświatowych), którzy „uważają jedne książki za pożyteczne, inne za szkodliwe, mądre i głupie”, On sam pozwalał „wszystkie książki czytać”, bo nie chciał, „by czytali w tajemnicy”, zresztą, jak uważał, „książki nie psują”⁶⁰. Omawianie z uczniem lektur, nawet zawierających radykalne treści, pozwala młodemu czytelnikowi na spojrzenie na nie z dystansem, bez niepożądanych z punktu widzenia nauczyciela ekscytacji czy uwiedzeń.

Tego typu rozwiązanie stawia oczywiście pod znakiem zapytania funkcjonalność szkolnego, czy szerzej – kulturowego (narodowego i powszechnego) kanonu lekturowego i wartość zaleceń czytelniczych opartych na kryterium wieku i domniemaniu dojrzałości. W odniesieniu zaś do indywidualnej „odpowiedniości” książek jedynym rozwiązaniem wydaje się poleganie na indywidualnie prowadzonej przez dziecko metodzie eksperymentalnej: „niech szuka, niech się myli i błądzi, aż znajdzie dobre towarzystwo książek”⁶¹. Nie należy, zdaniem Korczaka, zapominać, iż „jedne książki zachęcają do czytania, inne zniechęcają”, należy więc unikać narzucania mu względnie trudnych, które „niecierpliwą tylko i gniewają”⁶². W tym zakresie „wychowawca powinien być cierpliwy: niech czeka aż rozwiną się zdolności i rozwinie się życzliwość do dobrych książek”⁶³.

Ciekawie z historyczno-porównawczego punktu widzenia brzmi uwaga Korczaka, iż w biednych latach II Rzeczypospolitej zachęcano obywateli, także młodocianych, do czytania, podczas kiedy wcześniej „mściwy zaborca czytać zabraniał, a książki były rzadkością”⁶⁴. Dziś, w III tysiącleciu i we względnie dostatniej III Rzeczypospolitej – choć podaż książek jest spora, nikt ich czytania zabronić nie może, a niekiedy nawet organizuje się społeczne kampanie, takie jak „Cała Polska czyta dzieciom” – motywacje czytelnicze zarówno starszych, jak i dzieci w zastraszającym tempie maleją, ustępują zmasowanemu uwodzeniu przez kulturę elektronicznych obrazków. Kiedy w „czarnej dziurze” (żachnijmy się: także z moralnego punktu widzenia) mass mediów znika szybko Galaktyka Gutenberga, z nostalgią czytamy u Korczaka o kolejkach dzieci po książki: „na długo przed otwarciem czytelni”, „w tłoku”, „na spiekocie letniej i w mrozy zimowe”, a jednak bez „bójek ani kłótni”. „A co za szczęście, gdy wreszcie znalazł i otrzymał to, na co od wielu miesięcy czekał, jak mocno przyciskał do piersi, przeciskał się przez tłum i uciekał”, nawet jeśli książka była zaczytana czy niekompletna⁶⁵. Taką utopię dzisiejszy młody odbiorca kultury popularnej skomentowałby zapewne pytaniem: „A to nie było wtedy gier komputerowych czy jak?”!

⁶⁰ Ibidem, s. 412.

⁶¹ Ibidem.

⁶² Ibidem.

⁶³ Ibidem.

⁶⁴ Ibidem, s. 411.

⁶⁵ Ibidem, s. 412.

Warto być może zadać pytanie, dlaczego Janusz Korczak podjął kwestię ludzkich, a więc i dziecięcych zdolności, szczególnie jej moralnym wymiarze. Czy tylko dlatego, że jest to jedna z częściej analizowanych kwestii pedagogicznych i trzeba było ją umieścić w takim zbiorze refleksji jak *Prawidła życia*? A może podjęcie jej ma swoje źródła w kondycji psychicznej samego Autora?

Bez uprawiania tandetnej psychoanalizy i w przekonaniu, iż owoce twórczości pojawiają się tylko na określonym i unikalnym drzewie osobistych doświadczeń, spróbujemy przedłożyć podejrzenia za ledwie co do niektórych składowych kompetencyjnego kompleksu Starego Doktora.

Jak się wydaje, był On naturą sangwiniczną, ognistą, spalającą się, jak wiadomo, w wielorakich działaniach prospołecznych. Motywacyjny „wrzątek”, sprowadzający ograniczenia w poziomie kontroli własnych działań i przynoszący niekiedy ich „popętnianie” miast „realizacji”, „chłodzony” bywał u Niego przez silny samokrytycyzm.

Ostatnia część *Prawideł* wyraźnie na ten osobowościowy rys Autora wskazuje, gdy proces pisania swojej „małej książeczki” podsumowuje On słowami: „Pisałem ją bardzo prędko, obawiałem się, że jeśli na jeden dzień przerwę – zniechęcę się i nie dokończę, a początek podrę i wyrzucę”⁶⁶. A czy z jej efektów mógł być kontent? Nic podobnego!

Kiedy rozdział skończony, dopiero się przypomina, że tego brak, że o jednym napisane za krótko i niezrozumiale, a o mniej ważnym za dużo i rozwlekle. Zaczyna się poprawianie i przepisywanie. (...) Inaczej w myślach, w marzeniu, inaczej na papierze (...). I już się nawet nie chce. (...) Zresztą czy naprawdę jest tak, jak ja myślę? Może chcąc ułatwić utrudniam rozumienie i płaczę?⁶⁷

Takie zderzenia skrajnych stanów ducha musiały dawać efekt w postaci uruchamiania i stosowania różnych mechanizmów obronnych. Takim było zapewne palenie papierosów, za które Korczak winił, a jakże, samego siebie.

Z klinicznego punktu widzenia dorosły Korczak byłby dziś uznany za dotkniętego przypadłością zwaną nadpobudliwością psychoruchową lub ADHD. Jego „zaburzenie” z konieczności musiało mieć podłoże genetyczne i przejawiać się również w jego dzieciństwie. Być może dlatego właśnie rozumiał dzieci o tego rodzaju kondycji psychicznej. Empatia wydaje się przebijać np. z dedykacji jego beletrystycznej książki pt. *Kajtuś czarodziej*, którą poświęcał „niespokojnym chłopcom, którym się trudno poprawić”⁶⁸.

Właśnie ta książka, wedle domniemania, którego ryzyko piszący te słowa śmie niniejszym podjąć, wydaje się zawierać akcenty autobiograficzne, wykazujące szczególne cechy i „zdolności” jej Autora. Chodzi o intuicję oraz sytuujące się na granicy normalności doświadczenia i „możliwości”, rzadko analizowane w pracach naukowych.

⁶⁶ Ibidem, s. 429.

⁶⁷ Ibidem.

⁶⁸ J. Korczak, *Kajtuś czarodziej*, Warszawa 1978, s. 209.

Obok zwyczajnych przejawów nadaktywności, fizycznego, a szczególnie psychicznego charakteru, takich jak nadmierna ruchliwość (kręcenie się podczas lekcji), przymus spełniania wielu różnych pokus, dowcipność i przewrotność, niespokojny sen z mówieniem w nim, a nawet gonitwa myśli i obrazów psychicznych, co najmniej uniemożliwiających wypełnianie powszednich obowiązków, pojawiają się u Kajtusia, być może Korczakowego alter ego, także specjalne „zdolności”.

Zauważa oto Kajtuś paralelność między własnymi myślami a wypowiedziami i zachowaniami innych osób. Zakłada zatem, że dysponuje telepatyczną *vis*, pozwalającą mu na dyktowanie innym ludziom, co mają mówić, a w dalszej konsekwencji także co robić, pod presją jego myśli. Wprawdzie siła mentalnych sugestii w wypadku bohatera książki pozwala mu znacząco i z fantastyczną przesadą naruszać prawa przyrody, jednak skromniejsze doświadczenia tego rodzaju, które można również w części kojarzyć z fenomenem *déjà vu*, wcale nie muszą być uznawane za iluzję powodowaną przez zaburzenia poznawcze. Czy takie doświadczenia były udziałem Janusza Korczaka nie wiemy, a więc nie możemy tego także wykluczyć, a On sam w dedykacji zamykającej Kajtusia czarodzieja wydaje się wspierać tego typu skojarzenia, pisząc o dziwności życia, o tym, że jest ono „jak dziwny sen”⁶⁹.

Wreszcie w przeżyciach i świecie Kajtusia pojawia się dwukrotnie, literacko dość słabo motywowana, wizja „trujących gazów” – już to o indywidualnym znaczeniu: „Zły sen miał: gonia go, ucieka – gazy trujące za nim puścili. Aż w gardle dusi. Głowa boli”⁷⁰, już to o społecznym wymiarze: „zbiorowe zatrucie nieznanym gazem”⁷¹. Oczywiście, taka zbieżność drobnych fragmentów literackiej fikcji i tragicznej śmierci, która dotknęła Janusza Korczaka, może być czysto przypadkowa, ale może też wskazywać na dramatycznie trafne przeczuć, intuicję czy szczególny przypadek prekognicji.

W tym tak daleko antropologicznie wysuniętym punkcie warto pokusić się o podsumowanie Korczakowych analiz świata ludzkich zdolności w ich kontekście pedagogicznym.

W ocenach ważności kolejnych składowych kompetencji, na które zorientowane powinno być życie indywidualne i społeczne, a w jego ramach także edukacja, ustala On, m.in. w słowach: „charakter człowieka i powołanie ważne, a może nawet ważniejsze – dobroć i uczciwość”⁷², następującą hierarchię:

1. Najmniej ważne są „techniczne” zdolności – „powołanie” – których okiełznanie i którymi sterowanie, jak Sam zauważył, jest trudne.

2. Ważniejszy i możliwy do trenowania jest ludzki „charakter” (wydolność motywacyjna), a więc siła woli i zdolność do solidności (karność) w działaniu.

⁶⁹ Ibidem, s. 208.

⁷⁰ Ibidem, s. 63.

⁷¹ Ibidem, s. 94.

⁷² J. Korczak, *Zdolności...*, s. 411.

3. Najważniejszymi jednak wydają się – On sam nie chce być arbitralny w tym względzie – „dobroć i uczciwość”, a więc kompetencje moralne, których osiągnięcie jest nie zaledwie możliwością, ale wręcz warunkiem człowieczeństwa⁷³.

W sytuacjach edukacyjnych obowiązkiem nauczyciela, wychowawcy i opiekuna jest sprzyjanie (przez tworzenie okazji realizacyjnych) rozwojowi różnorodnych talentów uczniów, wychowanków i podopiecznych, także tych, które w danej czasoprzestrzeni społecznej nie są honorowane, bo wydają się bezwartościowymi bądź uciążliwymi. „Kapitał ludzki” nie może być redukowany tylko do wydajności ekonomicznej. Szkolnym stereotypom w kwestii zdolności kłam zadaje również, co stwierdza J. Korczak, praktyka życiowa. Hołubieni w szkole „zdolni” uczniowie, szczególnie jeśli zakopują swe talenty, stają się nierzadko dorosłymi pasożytami, a z owych niedopasowanych „złych” dzieci–kopciuszków potrafią wyrastać „wielcy” ludzie.

Również kształcenie dyscypliny młodocianych musi uwzględniać duże ich potrzeby w zakresie wewnątrzsterowności i demokratycznej współsterowności, a nie tylko tresury – skądinąd, w sytuacji zagrożeń, jak wskazuje R. Meighan, użytecznej – w poddawaniu się zewnętrznym, pozycjonalnym autorytetom⁷⁴. Tu ważne jest także właściwe rozumienie idei „prawideł życia”: nie zakładają one wcale naśladowania cudzych wzglądów, ale konsekwentne wdrażanie głębokich, osobistych przemyśleń i przeżyć.

Jednak sednem edukacji dzieci i młodzieży jest „dobroć”, rozumiana jako służba innym poprzez otwartość na ich potrzeby i pomoc w ich własnym otwieraniu się na świat, w pokonywaniu własnych ograniczeń ku dobru.

Może się wydawać, iż zaprezentowane tu Korczakowe roszczenia względem edukatorów są niemożliwe do spełnienia, szczególnie w skali społecznej. Jednak w niektórych małych enklawach edukacyjnych na świecie oraz w wyjątkowym systemie oświaty współczesnej Finlandii wymogi te są skutecznie spełniane (sic!)⁷⁵. Rozwijają się w nich odpowiednie do osobistych zadatków i fascynacji techniczne kompetencje dzieci, buduje konstruktywny etos pracy i kształci moralnie, ufając dziecięcej „dobrej woli”. A wszystko to, dzięki respektowaniu tych samych zasad, które gromko postulował Janusz Korczak w swoim zaleceniu dla dorosłych–pedagogów:

Bez pedanterii, życzliwie i ufnie widzieć w dziecku człowieka. Nie ważyć lekce!⁷⁶.

⁷³ Ibidem.

⁷⁴ R. Meighan, *The Next Learning System*, Nottingham 1997, s. 31.

⁷⁵ Por. M. Budajczak, *Fińskie „sampo” – o łamaniu kodu edukacyjnego sukcesu* kilka, „Forum Oświatowe” 2009, nr 2 (41).

⁷⁶ J. Korczak, *Pedagogika żartobliwa...*, s. 230. Wyróżnione w tym miejscu hasła powracają w tekstach autora wielokrotnie, m.in. w *Prawie dziecka do szacunku* zawartym w pierwszym tomie *Pism wybranych*.

*

Prawdą jest, iż prawdziwe ludzkie historie bardziej są dla nas zajmujące i instruktywne niż fikcja czy teorie, w lustrze których się te historie ogląda. Ludzkie historie to rozłącznie lub jednocześnie historie ludzkich ciał, ludzkich zachowań i działań (jeśli uznamy, iż pierwsze są mniej świadome niż drugie), wreszcie ludzkich przeżyć psychicznych – intelektualnych, wolicjonalnych oraz afektywnych. Splatają się te indywidualne historie we wspólne i zbiorowe losy, jednak najczęściej nie widać owych spleceń na powierzchni arrasów opowiadających o tych losach. Wyraźnie ujawnić te sploty potrafią tylko szczerzy opowiadacze historii, czy – jak ich wcześniej wskazywaliśmy – prawdziwi „mówcy–motywowatorzy”. Do grupy tej należy w oczywisty sposób także Janusz Korczak. Niech wolno będzie pisać o nim te słowa żywić nadzieję, że tak jak w czasie i przestrzeni niezmiennie wydają się być fundamentalne prawidła ludzkiego życia, tak i Korczakowe o nich pisanie i pamięć o Jego czynach i końcu w komorze Treblinki nie straci nigdy na ważności i na sugestywności mimo upływu czasu i rozwoju nauk pedagogicznych.

Bibliografia

- Bernacka R. E., Zdolność a uzdolnienie, „Wychowawca” 2006, nr 1.
Budajczak M., Fińskie „sampo” – o łamaniu kodu edukacyjnego sukcesu słów kilka, „Forum Oświatowe” 2009, nr 2 (41).
Budajczak M., Od nich powinniśmy się uczyć, „Gazeta Szkolna” 2006, nr 40/41.
Eco U., Wahadło Foucaulta, tłum. A. Szymanowski, Warszawa 1993.
Gardner H., Inteligencje wielorakie, tłum. A. Jankowski, Poznań 2002.
Jobs S., Commencement Address, „Stanford Report” 12 June 2005.
Korczak J., Kajtuś czarodziej, Warszawa 1978.
Korczak J., Pedagogika żartobliwa, [w:] Pisma wybrane, t. 2, Warszawa 1978.
Korczak J., Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży, [w:] Pisma wybrane, t. 1, Warszawa 1978.
Korczak J., Zdolności, [w:] Pisma wybrane, t. 4, Warszawa 1978.
Kwieciński Z., Socjopatologia edukacji, Warszawa 1992.
Meighan R., The Next Learning System, Nottingham 1997.
Pausch R., The Last Lecture 2007 (patrz: http://www.youtube.com/watch?v=ji5_MqicxSo); wyd. pol. R. Pausch, J. Zasław, Ostatni wykład, tłum. J. Kabat, Warszawa 2008.
Plutarch, Żywoty sławnych mężów (Pompejusz, 50), tłum. M. Brożek, Wrocław 2006.
Podgórska J., Co trzeba umieć w XXI wieku, „Polityka” 2007, nr 47, [http://www.polityka.pl/wyniki-ankiety-kompetencje-xxi-wieku/Text01,1140,237428,18/\(dostep 21.02.2010\)](http://www.polityka.pl/wyniki-ankiety-kompetencje-xxi-wieku/Text01,1140,237428,18/(dostep%2021.02.2010)).
Program Kreator, WSIP (1998), <http://www.wsipnet.pl/oswiata/arts.php?dz=9&nid=372>.
Recommendation of the European Parliament and of the Council (2006/962/EC) 18 december 2006–key competences for lifelong learning.
Słownik wyrazów obcych PWN, Warszawa 1972.
Sternberg R. J., Horvath J. A., Tacit Knowledge in Professional Practice, Mahwah 1999.
The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary 2005. OECD (patrz: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>).
Thomerson S., Katedra przyzwoitości, tłum. A. Bikont, P. Bikont, Łódź 1985.

Ewa Kozdrowicz

Uniwersytet Warszawski



Miły – niemiły. Perspektywa dziecka i wychowawcy

Janusz Korczak – lekarz, wychowawca, pisarz, społecznik, badacz i odkrywca świata dzieci. Człowiek ważny w wędrówce pedagogicznej wielu osób: i tych będących u kresu swojej aktywności, i tych dopiero rozpoczynających swoją pracę z dziećmi. I dla jednych, i dla drugich życie i dzieło Korczaka jest szczególną lekcją potrzeby bycia blisko dzieci, lekcją zrozumienia ich codzienności, a więc radości i smutku, lęku i odwagi, bezradności i nadziei, przyjaźni i samotności¹. Zarówno dzieci, jak i dorośli potrzebują wiedzy pozwalającej na refleksję i działanie. Chcą poznać własne prawa życia. Są one związane z najbliższymi osobami, ważnymi miejscami w codzienności (dom, mieszkanie, podwórko, ogród, szkoła, ulica), istotnymi elementami rozwoju (zdrowie, rozwójki, relacje dziewczęta – chłopcy), cechami (zdolności, umiejętności, zalety, wady), a także refleksją nad tym, co było i co będzie w ich życiu.

Prawidło: miły – niemiły. Różne sytuacje z dziećmi w roli głównej, różne możliwości interpretacji ich zachowania, różne role dorosłych. Coto znaczy dla dzieci, a co dla dorosłych? Kogo postrzegamy jako miłego lub niemiłego, czyli jakie zachowania składają się na taki obraz osoby? W swojej próbie odczytania tego prawidła koncentruję uwagę na dziecku i dorosłym, na wychowanku i wychowawcy, na ich relacji – tak ważnej w procesie wychowania.

WYCHOWANEK – żyć w grupie i przetrwać

Każde dziecko rozwija w sobie wiele indywidualnych cech – upodobań i awersji, talentów i antytalentów, sił i słabości, które z czasem się utrwala, nadając kształt jego osobowości.

¹ Zob. m.in. B. Smolińska-Theiss, Janusz Korczak – pedagogiczna transgresja, „Pedagogika Społeczna” 2007, nr 1; E. Kozdrowicz, B. Domagała, Warszawskie miejsca Janusza Korczaka, Warszawa 2008; E. Dauzenroth, Janusz Korczak. Życie dla dzieci, Kraków 2005.

Te cechy to pień drzewa, który łączy glebę (otoczenie społeczne) i korzenie (rodzinę, szkołę) z konarami (zachowaniami). Soki przewodzone przez ten pień mogą być ożywcze, sprzyjać pozytywnemu, zdrowemu rozwojowi, ale mogą też prowadzić do zachowań ryzykownych².

Z jednej strony młodzi z kompetencjami, dobrze radzący sobie z otaczającą rzeczywistością, z drugiej strony młodzi z deficytem umiejętności – fizycznych, społecznych i psychologicznych – utrudniającym funkcjonowanie w różnych wymiarach, sprzyjającym pojawieniu się problemów. Zdaniem J. Garbarino jest taki moment w życiu, w którym szala może się przechylić w kierunku dobra (nadziei, funkcjonalności, pozytywnej oceny siebie) albo zła (rozpaczy, niskiej samooceny, dysfunkcjonalności). To, w którą stronę się przechyli, zależy od odporności dziecka, czyli zdolności do radzenia sobie z różnymi obciążeniami. Rodzina z silną więzią emocjonalną, otoczenie społeczne dające wsparcie, uznanie, poczucie celu oraz indywidualność związana z umiejętnościami interpersonalnymi to trzy czynniki dające szansę na dobro w życiu, na odporność sprzyjającą byciu na dobrej drodze³. Dzieci odporne mają:

- aktywne podejście do problemów życiowych i ich rozwiązywania,
- optymistyczną skłonność do postrzegania cierpienia, frustracji i innych przykrych doświadczeń w sposób konstruktywny,
- zdolność do skupiania na sobie życzliwej uwagi w rodzinie i poza nią,
- silną wiarę pozwalającą dostrzec pozytywny sens życia,
- zdolność do czujności i niezależności oraz tendencję do poszukiwania nowych doświadczeń,
- dużą kompetencję społeczną, szkolną i poznawczą.

Najczęściej analizujemy sytuację dziecka w pięciu wymiarach, uwzględniając jego: kompetencje szkolne, obraz własnej osoby i samoocenę, komunikację, radzenie sobie ze stresem oraz kontrolę. Sytuacja ta wiąże się z różnymi zachowaniami dzieci i młodzieży w grupie rówieśniczej. Przynależność do tej grupy to, jak podkreśla E.H. Erikson, szansa na „spotkanie z sobą”, możliwość zdobycia przeświadczenia, że jest się kimś ważnym, potrzebnym, niezastąpionym. Dzieci młodsze funkcjonują w małych grupach koleżeńskich, które często zmieniają się w zależności od sytuacji, typu aktywności, chwilowych czy trwalszych sympatii i antypatii. W opowieściach dzieci jest dużo o przyjaciółkach, koleżankach czy kolegach ze wspólnej ławki lub mieszkających w pobliżu⁴. Wraz z dorastaniem świat rówieśników zaczyna zajmować coraz więcej miejsca w przestrzeni życiowej dziecka, w naturalny sposób następuje poszerzenie „promienia społecznych interakcji”⁵. Jest to szczególnie widoczne w okresie młodzieńczym, gdy dziecko poszukuje dorosłej tożsamości i kładzie szczególny

² J. J. McWhirter i inni, *Zagrożona młodzież*, Warszawa 2001, s. 136.

³ J. Garbarino za: J. J. McWhirter, op.cit., s. 137–142.

⁴ B. Łaciak, *Świat społeczny dziecka*, Warszawa 1998, s. 87.

⁵ E. H. Erikson za: L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 2000.

nacisk na akceptację ze strony grupy rówieśniczej. Ta akceptacja przekłada się na większą pewność siebie i szacunek dla samego siebie. Dla niektórych osób przebywanie w grupie jest „źródłem nieprzyjemnych doznań, niepewności, terenem porażek, a w konsekwencji przyczyną kształtowania się wrogich postaw w stosunku do ludzi”⁶.

Czynniki wpływające na kształtowanie się popularności w grupie były przedmiotem wielu badań⁷. Bardziej popularne są osoby koleżeńskie, towarzyskie, osiągające dobre wyniki w nauce, aktywne, pełniące różne funkcje społeczne na terenie szkoły. Na ogół bardziej popularne są dzieci z rodzin dobrze sytuowanych, pełnych i z dobrą atmosferą. U dziewcząt ważny jest wygląd, a u chłopców – siła, sprawność fizyczna, stanowczość, odwaga. Dla dzieci ważne są więc cechy charakteru ujawniające się w relacjach z innymi, osiągnięcia w nauce, wygląd zewnętrzny, umiejętności i zdolności jednostki, a także sytuacja materialna i stan posiadania⁸. Zdaniem Korczaka:

Dziecko stara się, dodam – ma prawo – wykorzystać wszystkie plusy, które posiada, wszystkie dodatnie wartości, którymi rozporządza, by zwrócić na siebie uwagę: więc miłą powierzchowność, zręczność, pamięć, łatwość wystąpienia, dźwięczny głos, pochodzenie⁹. Na pewno zdrowemu, ładnemu, wesołemu, zdolnemu łatwo być i miłym (...), natomiast słabego, brzydkiego, pochmurnego i niezdolnego często zaczepią i dokuć. Nieufnie zbliża się do ludzi, z niechęcią myśli o szczęśliwych kolegach. (...) Trzeba wiele razy próbować i pomylić się, żeby nie bardzo wierzyć, co mówią inni, a samemu się przekonać, co mnie się podoba, kto dla mnie jest miły¹⁰.

Uczniom jednej z warszawskich szkół podstawowych (głównie z klas IV–V) zadano pytania dotyczące charakterystycznych cech związanych z określeniami miły – niemiły, a także tego, co jest najważniejsze w przyjaźni, co to znaczy fałszywy przyjaciel, czego najbardziej nie lubią u innych. Odpowiedzi odnosiły się często do własnych doświadczeń, obserwacji i przemyśleń. Miły kolega/uczeń jest sympatyczny, wesoły, uśmiechnięty, mądry, „pozytywny w każdym calu”, koleżeński, dobry, grzeczny, uczynny, pomagający, skromny, łagodny, prawdomówny, pomocny, spokojny, wierny, fajny, śmieszny, a także nie bije nikogo i nie przeszkadza w lekcji. Zupełnym przeciwieństwem – zgodnie z oczekiwaniami – jest ktoś niemiły. Tu wymieniano następujące cechy i zachowania: kłamię, robi złośliwe miny, zabiera wszystko innym, przeklina, nie

⁶ D. Ekiert-Grabowska, *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, Warszawa 1982.

⁷ por. J. Elliot., M. Place, *Dzieci i młodzież w kłopotach*, Warszawa 2000; E. Bielecka, *Dziecko w grupie rówieśniczej a interakcje między dziećmi*, [w:] J. Izdebska (red.), *Dziecko w rodzinie i grupie rówieśniczej. Wybrane zagadnienia i źródła z pedagogiki społecznej*, Białystok 2003; A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smukowski, *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Poznań 1995.

⁸ B. Łaciak, op. cit., s. 96–104.

⁹ J. Korczak, *Internat*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 1, Warszawa 1978, s. 243.

¹⁰ J. Korczak, *Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 1, Warszawa 1978, s. 413–414.

słucha innych, nieuczciwy, zły, zawodny, niesprawiedliwy, nieprzyjemny, kłamczuch, bezczelny, zarozumiały, gbur, chamski, wulgarny, dwulicowy, wredny.

Zdaniem dzieci najważniejsze w przyjaźni są: szczerość, zaufanie, lojalność, solidność, wyrozumiałość, pewność, że można na kimś polegać („Dla mnie najważniejsze jest nie kłócić się, nie bić, nie obgadywać, nie śmiać się z innych, nie zdradzać sekretów”; „w przyjaźni trzeba być w porządku”; „przyjaciele powinni rozumieć się bez słów”; „cenię w swojej przyjaźni to, że potrafi mnie pocieszyć i rozśmieszyć”; „jak mój przyjaciel mi coś obiecuje, to spełnia”). Fałszywym przyjacielem jest ktoś, kto przyjaźni się dla korzyści, zdradza powierzone tajemnice, udaje kogoś innego, obgaduje najbliższych, myśli tylko o sobie, „wbija nóż w plecy”, bierze, a nie daje nic w zamian, jest samolubny, złośliwy, gorszy niż najgorszy wróg, po prostu nie jest to przyjaciel. A Korczak dodaje:

Bo fałszywy kolega może zagrozić;

– ja wiem o tobie to i to. Znam twoje tajemnice. Jeżeli się ze mną pogniewasz, opowiem. Albo zwyczajnie zaczniesz się mścić, dokuczać i bić. (...) A więc oszukać może ładna buzia, miłe oczy i układne słowa.

Jakich osób nie lubią badane dzieci? Przede wszystkim tych, którzy zachowują się w sposób przykry dla osób oceniających, a więc: wyzywają, biją, obgadywają, popychają, kłamią, mówią głupie rzeczy, przeklinają, kłócą się, skarżą, donoszą. Korczak pisał: „Dzieci nie lubią rozlazłych i dokuczliwych, a czymże one są, jeśli nie biedne ciałem i słabe duchem?”¹¹. To pytanie – wyjaśnienie Korczaka bardziej kierowane jest do wychowawców, aby zastanowili się nad przyczynami takich zachowań dzieci. Może to obrona, chęć wyładowania swoich własnych, trudnych emocji, efekt niezgody na to, czego doświadczają w codzienności? Warto zwrócić uwagę na te dzieci, popatrzeć na świat ich oczami. Mogą być przecież wartościowymi osobami, chociaż mają trudności w zdobyciu sympatii innych. Sympatyczność nie jest jedynie ważną, korzystną cechą, ale może być wręcz czynnikiem decydującym o powodzeniu człowieka w każdej dziedzinie życia¹². Korczak zwracał uwagę na ważność problemu, potrzebę zastanowienia się nad tym, co wpływa na wybory dzieci, na akceptację czy odrzucenie w grupie. W Internacie pisał z namysłem:

Dzieci nie lubiane przez dzieci i ich faworyci, prowodyrzy. Temat ważny, badania może by dały nam klucz do rozwiązania niejednej zagadki powodzenia w życiu nie według skali wartości i siły, a czegoś nieuchwytnego, nieznanego. Dzieci ładne, zdrowe, pogodne, z inicjatywą, śmiałe, z talentem zawsze mają przyjaciół, sprzymierzeńców, wielbiciele; zbyt ambitne mają i wrogów. Stąd obozy. Są przelotni ulubieńcy zbiorowisk dziecięcych: same wynoszą je na czoło, by cieszyć się potem z ich upadku¹³.

¹¹ J. Korczak, *Internat...*, s. 243.

¹² T. Sanders, *Jak być lubianym*, Warszawa 2007.

¹³ J. Korczak, *Internat...*, s. 242.

Porównaniu własnego zachowania z zachowaniem innych ludzi sprzyja samoocena. Ważne jest przy tym, jak dziecko postrzega swą osobę w zakresie jakiejś określonej cechy lub rodzaju zachowań (samoocena specyficzna) oraz w jaki sposób postrzega swą osobę na tle grupy (samoocena ogólna)¹⁴. Niska samoakceptacja najczęściej wiąże się z niską pozycją w strukturze grupy, która utrudnia angażowanie się w pracę grupy, sprzyja dystansowi w stosunku do innych osób, częstym konfliktom z otoczeniem, tendencją do uległości, krytyką innych, brakiem zaufania do ludzi oraz zahamowaniem aktywności. Utrudnione kontakty interpersonalne, a tym samym izolacja społeczna, uniemożliwiają właściwe funkcjonowanie w roli kolegi oraz ucznia, co pośrednio może przyczynić się do unikania przez dziecko szkoły. Również osoby o samoocenie bardzo wysokiej nie są popularne, uważa się je za zarozumiałe i konfliktowe.

Wiedza o poszczególnych wychowankach, ich pozycji w zespole i typowych zachowaniach podczas wspólnego przebywania i działania przydatna jest w procesie integracji grupy czy organizowania pracy w danym zespole poprzez przydzielanie uczestnikom określonych ról czy zadań. Sytuacja dziecka w grupie wychowawczej czy klasie szkolnej może być rozpoznawana za pomocą różnych metod. Dużo informacji dostarcza obserwacja członków grupy pozwalająca na opis działania i relacji między nimi. Precyzyjnym sposobem na poznanie układu stosunków społecznych w grupie jest socjometria i jej różne odmiany. Pozwalają one¹⁵:

- rozpoznać układ stosunków społecznych pod różnymi względami,
- uzyskać w miarę przejrzysty obraz więzi nieformalnych łączących poszczególnych członków,
- identyfikować osoby szczególnie popularne, atrakcyjne w grupie (np. nieformalnych przywódców), jak i osoby przez grupę odrzucane, nielubiane oraz izolowane, stojące na uboczu,
- porównywać pozycje społeczne poszczególnych członków grupy ze względu na różne kryteria,
- identyfikować występowanie różnego typu podgrup, ich składu i powiązań,
- wnioskować o spójności czy zwartości grupy, stopniu jej integracji,
- śledzić rozwój stosunków między dziewczętami i chłopcami,
- określać ekspansywność społeczną jednostek jak i całej grupy,
- określać zmiany zachodzące w życiu i strukturze społecznej grupy pod wpływem celowo podjętych działań wychowawczych,
- śledzić proces adaptacji społecznej uczniów nowych.

W swoim pisarstwie Korczak zapisywał doświadczenia własnego poznania i czynił z tego obowiązek, nakaz etyczny. Miał sokratesową świadomość własnej niewiedzy, świadomość nieskończoności poznania¹⁶. Wybór dziecka jako

¹⁴ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995, s. 47.

¹⁵ E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006, s. 314–316.

¹⁶ H. Kirchner, *Wstęp*, [w:] J. Korczak, *Myśli*, Warszawa 1978, s. 6.

obiekty poznania i działań twórczych to również przejaw ciekawości badacza i myśliciela. Korczak w swojej pracy wychowawczej często stosował plebiscyty życzliwości, pozwalające dzieciom poprzez zastosowanie plusów, minusów i zera lub odpowiednich stopni („piątka: bardzo lubię, czwórka: lubię, trójka: obojętny, dwójka: nie lubię, pałka: bardzo nie lubię”) na określenie swojego stosunku do kolegów. Za każdym razem był zdziwiony trafnością ich obserwacji i interpretacji zachowań członków grupy. Dzieci dostrzegały przy tym ważność wspólnoty, przewagę celów grupowych nad indywidualnymi. Grupa daje siłę, poczucie bezpieczeństwa, odwagę przeciwstawiania się naciskom. Ale grupa też wymaga taktu, sprawiedliwości, gotowości do pomocy, życzliwości, skromności, poczucia humoru. Młodzi

(...) gotowi lubić za to, że ładnie śpiewa, tańczy, rysuje, że dobrze gra w piłkę, że wysoko skoczył, że zwyciężył. Wdzięczni, że jest razem. Więcej mu pozwalają i więcej przebaczą. Ale pod jednym warunkiem: by nie był zarozumiały, by nie lekceważył gromady, by nie był lizusem ani stawakiem. By się nie rozporządzał nadto¹⁷.

Prawidło miły – niemiły zaproponowane przez Korczaka może stać się punktem wyjścia do tworzenia kolejnych, równie ważnych zasad:

- każdy powinien cenić życzliwość – nie kupuj jej, staraj się na nią zasłużyć,
- każdy powinien cenić przyjaciół – nie stosuj pochlebstw, kokietowania, fałszu,
- każdy powinien być wrażliwy – nie przechodź obojętnie obok potrzebującego,
- każdy powinien być taktowny – nie dokuczaj innym, sprawiasz im przykrość,
- każdy powinien być odważny – mów głośno, co myślisz, walcz o siebie i swoje miejsce w grupie,
- każdy powinien być sprawiedliwy – oceniaj innych według jasno określonych kryteriów.

WYCHOWAWCA – dzięki teorii wie, dzięki praktyce czuje

Na jednym z wykładów w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Korczak zaprosił słuchaczy do pracowni rentgenologicznej i pokazał im, jak bije serce przestraszonego dziecka. Mówił przy tym:

Przyjrzyjcie się i pamiętajcie. Wtedy, kiedy jesteście zmęczeni złości, wtedy, kiedy dzieci są nieznosne i wyprowadzają was z równowagi, wtedy, kiedy gniewacie się i krzyczycie, wtedy, kiedy chcecie karać w uniesieniu – pamiętajcie, że tak właśnie wygląda i reaguje serce dziecka¹⁸.

¹⁷ J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 416–417.

¹⁸ A. Szlązakowa, Janusz Korczak, Warszawa 1978, s. 80.

Ta lekcja pozostała w pamięci słuchaczy na zawsze jako symbol troskliwego i bardzo subtelного stosunku wychowawcy do dziecka. Korczak, sam będąc wychowawcą, wielokrotnie wyrażał swoje opinie, pewniki i wątpliwości związane z codzienną pracą z dziećmi. Jaki powinien być wychowawca, co powinien wiedzieć, jakie musi posiadać umiejętności? Wychowawca pracuje przede wszystkim z dzieckiem, które

(...) uznane zostało za człowieka, za istotę, z którą trzeba się liczyć, której nie wolno wieść na smyczy, lecz należy kierować nią umiejętnie, z rozwagą, wysiłkiem umysłu, uczucia i woli¹⁹. Niełatwo zdobyć życzliwość i zaufanie tych nieufnych dzieci, rozżalonych, że ich nie leczą, nie pomagają (...). Dziecko uważa ludzi dojrzałych za półbogów, którzy wszystko wiedzą i mogą, więc widocznie nie chcą gowesprzeć²⁰.

Rola, jaką dzieci wyznaczają dorosłym „to rola troskliwego opiekuna, nieingerującego przesadnie w dziecięcy świat, ale zawsze gotowego do pomocy, wsparcia, wskazania najlepszego, czy tylko przedstawienia możliwych rozwiązań w trudnych sytuacjach”²¹.

Czym charakteryzuje się miły/niemiły wychowawca? Zdaniem studentów – przyszłych pedagogów miły wychowawca jest: uprzejmy, wyrozumiały, słuchający, szanujący rozmówcę, sprawiedliwy, bezstronny, interesujący się sprawami dzieci – nie tylko problemami, ale także dobrymi zdarzeniami w ich życiu. Jest to osoba wymagająca, ale zgodnie z tym, co zostało ustalone wcześniej z dziećmi. Rozumie dzieci – wie na przykład, że czasem się po prostu czegoś nie chce zrobić, więc odpuszczam bez konsekwencji. Dostrzega to, co warto pochwalić, nie krzyczy, nie poniża, jest odpowiedzialny, cierpliwy, obiektywny, troskliwy, ciepły, uważny, dyskretny. Po prostu kocha to, co robi, i chce zarazić tym swoich podopiecznych. Niemiły wychowawca jest niecierpliwy, ponury, niegrzeczny, nastawiony negatywnie do wszystkiego. Najczęściej patrzy z góry, dobre są tylko jego pomysły, nie akceptuje niezależności, partnerstwa z uczniem, nie stara się być blisko dziecka. Jest niedostępny – buduje mur wokół siebie, nie ufa innym i sam nie wzbudza zaufania²².

Bycie „dobrym dorosłym” to życiowa i zawodowa postawa człowieka. Wiąże się z cechami charakteru, umiejętnościami psychologicznymi i społecznymi, jest pewną filozofią życia. Taki wychowawca akceptuje uczniów, dostrzega ich możliwości, zachęca do pokonywania trudności, pomaga rozwijać talent. Sam traktuje swoją pracę jako sposób na własny rozwój i pasję życiową²³. Pedagog powinien być badaczem rzeczywistości, z ciągłym poszukiwaniem odpowiedzi na pytania: co robię (autorefleksja), co osiągam (autoocena), ale także co mogę

¹⁹ J. Korczak, *Niedole dziecięce*, [w:] J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 2, Warszawa 1978, s. 11.

²⁰ J. Korczak, *Uwagi o różnych typach dzieci*, „Szkoła Specjalna” 1928/1929, nr 1–2.

²¹ B. Łaciak, op. cit., s. 166.

²² Wypowiedzi studentów II roku resocjalizacji (Pedagogium – Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej w Warszawie, listopad 2008 r.).

²³ A. Seweryńska, *Uczeń z rodziny dysfunkcyjnej. Przewodnik dla wychowawców i nauczycieli*, Warszawa 2004, s. 73–77.

i powinienem zmienić w praktycznym postępowaniu. Wyraźnie sprecyzowana koncepcja własnej roli zawodowej, poczucie własnej podmiotowości, namysł to bycie w roli.

Oprócz kompetencji zawodowych ważne są tu cechy osobowe – wrażliwość, spolegliwość, odpowiedzialność, kultura osobista, cierpliwość, konsekwencja w działaniu, realizm w ocenie siebie, a także standardy moralne – spójna i dojrzała hierarchia wartości, godność. Musi być to człowiek dojrzały, przygotowany merytorycznie i metodycznie w zakresie projektowania, organizacji, przeprowadzenia i oceny różnych działań, potrafiący współpracować zarówno z osobami potrzebującymi wsparcia, pomocy, ale także z innymi specjalistami w tym zakresie. Dojrzałość związana jest głównie z podejmowaniem w pełni odpowiedzialnych decyzji, ale także wiąże się ściśle ze sferą emocjonalną. Do działania muszą być przygotowani merytorycznie (wiedza i umiejętności związane z wybraną dyscypliną) i metodycznie (zestaw umiejętności ułatwiających działanie, a w tym znajomość form, metod, narzędzi i umiejętność ich wykorzystania). Ważne jest przy tym m.in.:²⁴

- Rozpoznawanie przyczyn własnych trudności, często połączone ze zrozumieniem wpływu traumatycznych, urazowych doświadczeń z rodziny pochodzenia
- Świadomość siebie, kontakt ze sobą i swoimi emocjami, znajomość swoich mocnych i słabych stron
- Gotowość do pracy nad sobą
- Gotowość do dzielenia się swoimi trudnościami z innymi profesjonalistami, żeby w porę działać, zmieniać, przemyśleć, zwrócić uwagę
- Zdolność do samodzielnych i trafnych wyborów, przewidywanie konsekwencji swoich decyzji
- Poddawanie refleksji swoich życiowych doświadczeń i świadome dążenie do wyciągania wniosków
- Umiejętność odróżniania rzeczy ważnych od błahych (wartościowanie, hierarchizacja)
- Etyczna duchowość, uczciwość, odpowiedzialność

Potrzebne są przede wszystkim umiejętności przydatne w zarządzaniu sobą i budowaniu współpracy z innymi, umiejętności diagnozy sytuacji i relacji oraz umiejętności planowania i działania. Są one niewątpliwie pakietem ułatwiającym dobre funkcjonowanie w sferze zawodowej. Na początku potrzebne jest zastanowienie się nad sobą, drogą własnego rozwoju, aby stać się takim liderem dla siebie, odpowiedzialnym za jakość następnych lat. Niezbędne są tu niewątpliwie umiejętności ułatwiające prowadzenie działań edukacyjnych, profilaktycznych, wychowawczych. Wśród nich ważna jest potrzeba wglądu w rzeczywistość i umiejętność jej analizy, przeświadczenie o możliwościach

²⁴ E. Kozdrowicz, Między teorią a praktyką. Dyskusja o kształceniu pedagogów społecznych [w:] E. Kozdrowicz, A. Przeławska (red.), Absolwent pedagogiki dziś. Perspektywa teorii i praktyki pedagogiki społecznej, Warszawa 2006.

wpływu na tę rzeczywistość, kreatywna postawa z podkreśleniem otwartości, autentyczności, szczerości i empatii, ważność błędzenia, wątpliwości, odwaga wprowadzania zmian w swoim życiu i otoczeniu. Ważne jest także odwoływanie się do własnych zainteresowań, możliwości, wyborów, a więc świadomość własnego potencjału.

Osoby pracujące z dziećmi z rodzin problemowych akcentują szczególnie „bycie i rozumienie” – trwanie przy dziecku, jego problemach, bycie powiernikiem, przyjacielem, terapeutą, a także rozumienie trudności, ograniczeń, ogromu urazowych doświadczeń dziecka.

Zatruci nieufnością, zbuntowani przeciw najbliższym, pierwszym przewodnikom wczesnego dzieciństwa. (...) Nie dają się uwieść pozorom, doświadczą, zanim zaufają. Odepchną, gdy czujnym nosem zwąchają podstęp²⁵.

Pedagog powinien być „dobrym dorosłym”, mądrym i dojrzałym, odpowiedzialnym, pełnym bezinteresownej troski i gotowości do działania. Korczak zwracał uwagę na pozorne zainteresowanie wychowawcy dzieckiem i zadawałaniem się tym, co otrzymują w zamian. Na pytanie: „Co porabiasz, co słyhać u ciebie, czemu jesteś smutny?” dziecko odpowiada: „Nic nowego, wszystko dobrze, nie jestem smutny”. Wychowawcy zadawałają się taką odpowiedzią, okazali przecież zainteresowanie, życzliwość, przy tym poświęcili na to mało czasu. Czy dzieci lubią takie pytania?

W tych nawykowych, od niechcenia rzuconych pytaniach dziecko nie widzi ani szczerego zainteresowania się, ani możliwości zwrócenia się z prośbą. Ma słuszość: podając całe pudełko cukierków liczysz na to, że gość weźmie jeden i nie największy. Częstoujesz dziecko ułamkiem minuty, ono ci daje żadaną odpowiedź: „Wszystko dobrze”, ale spłacając dług dobrego wychowania ma żal do ciebie za fałsz udanego zainteresowania się jego osobą; ono nie chce być traktowane, aby zbyć, w przelocie²⁶.

Nie zawsze dzieci potrafią wziąć sprawy w swoje ręce i muszą się oprzeć na dorosłych. Korczak nigdy nie zapominał, że dzieci w jego placówce wychowywały się bez rodziców i miały na świecie tylko jego. I w tej roli nigdy ich nie zawiódł, towarzysząc ponad dwustu swym wychowankom w ich ostatnich chwilach. Dając dowód, że prawdziwy wychowawca nie tylko uczy swe dzieci żyć, ale sam nie umie bez nich żyć²⁷.

*

O tym, jak ważny jest w dalszym ciągu Korczak dla wielu osób, jak inspirujące są jego pisma z nieskończoną liczbą wskazówek, rad, przemyśleń, refleksji,

²⁵ J. Korczak, Niepoprawni, „Szkoła Specjalna” 1931/32, nr 3.

²⁶ J. Korczak, Internat..., s. 245.

²⁷ J. Hołówka, Marzenia i świat realny w pracy Janusza Korczaka, „Pedagogika Społeczna” 2007, nr 1.

świadczy chociażby spotkanie teoretyków i praktyków w Izraelu²⁸. Nadal aktualne jest przesłanie Korczaka kierowane do wychowawców–praktyków: „Bądź sobą – szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim zechcesz poznać dzieci”. A dzieci są różne, łączy je wszakże to, co wiąże się bardzo ze słowem „miły”. Pamiętajmy, że dzieci

dają miłe wzruszenia, wynagradzają za poniesione trudy, które są dziećmi niedzieli jego własnej duszy – ukochane zupełnie niezależnie od wartości i pożytku, które przynoszą. Miłe, bo ładne; miłe, bo pogodne, bo wesołe, bo wdzięczne, bo uśmiechnięte; miłe, bo ciche, poważne, skupione i chmurne; miłe, bo małe, niedołążne i roztargnione; miłe, bo krytyczne, śmiałe i pełne buntu²⁹.

Bibliografia

- Bielecka E., Dzieckow grupie rówieśniczej a interakcje międzydziećmi, [w:] J. Izdebska (red.), Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym: wybrane zagadnienia i źródła z pedagogiki społecznej, Białystok 2003.
- Brzezińska A., Lutomski G., Smykowski B. (red.), Dziecko wśród rówieśników i dorosłych, Poznań 1995.
- Dauzenroth R., Janusz Korczak. Życie dla dzieci, Kraków 2005.
- Ekiert–Grabowska D., Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej, Warszawa 1982.
- Elliot J., Place M., Dzieci i młodzież w kłopotach, Warszawa 2000.
- Hołówka J., Marzenia i świat realny w pracy Janusza Korczaka, „Pedagogika Społeczna” 2007, nr 1.
- Janowski A., Uczeń w teatrze życia szkolnego, Warszawa 1995.
- Jarosz E., Wysocka E., Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania, Warszawa 2006.
- Łaciak B., Świat społeczny dziecka, Warszawa 1998.
- Kirchner H., Wstęp, [w:] J. Korczak, Myśli, Warszawa 1987.
- Korczak J., Internat, [w:] J. Korczak, Pisma wybrane, t. 1, Warszawa 1978.
- Korczak J., Niedole dziecięce, [w:] J. Korczak, Pisma wybrane, t. 2, Warszawa 1978.
- Korczak J., Niepoprawni, „Szkoła Specjalna” 1931/32, nr 3.
- Korczak J., Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży (Miły–niemiły), [w:] J. Korczak, Pisma wybrane, t. 1, Warszawa 1978.
- Korczak J., Uwagi o różnych typach dzieci, „Szkoła Specjalna” 1928/1929, nr 1–2.
- Kozdrowicz E., Między teorią a praktyką. Dyskusja o kształceniu pedagogów społecznych, [w:] E. Kozdrowicz, A. Przeławska (red.), Absolwent pedagogiki dziś. Perspektywa teorii i praktyki pedagogiki społecznej, Warszawa 2006.
- Kozdrowicz E., Domagała B., Warszawskie miejsca Janusza Korczaka, Warszawa 2008.
- McWhirter J. i inni, Zagrożona młodzież, Warszawa 2001.
- Sanders T., Jak być lubianym, Warszawa 2007.

²⁸ The 7th International Conference „On the Educational Legacy of Janusz Korczak – As a key to Conflicts Resolution” (2–5 listopada 2008, Akko, The Western Galilee Academic College). Spotkanie pokazało widoczną zmianę w traktowaniu Korczaka – odejście od martyrologii związanej z jego osobą i skupienie uwagi wokół pamięci o nim. Korczak staje się symbolem życia, a nie śmierci, o czym świadczą rozmaite propozycje działań edukacyjnych i kulturalnych realizowanych w różnych krajach świata (www.korczak.co.il).

²⁹ J. Korczak, Internat..., s. 209.

-
- Smolińska-Theiss B., Janusz Korczak – pedagogiczne transgresje, „Pedagogika Społeczna” 2007, nr 1.
- Seweryńska A., Uczeń z rodziny dysfunkcyjnej. Przewodnik dla wychowawców i nauczycieli, Warszawa 2004.
- Szłazakowa A., Janusz Korczak, Warszawa 1978.
- Witkowski L., Rozwój i tożsamość w cyklu życia, Studium koncepcji Erika H. Eriksona, Toruń 2000.

Tomasz Bajkowski

Uniwersytet w Białymstoku



Wady i zalety – w dialogu z własną tożsamością

W procesie kształtowania się tożsamości człowieka istotna jest próba odpowiedzi na pytanie „Kim jestem?”, ale również „Jaki jestem?”. Wielowarstwowa odpowiedź na to pierwsze pytanie jest w dużej mierze związana z poziomem identyfikacji grupowej i indywidualnej. Automatycznie za poziomem identyfikacji następuje poziom walencji, czyli nadawania rangi, znaczenia temu, kim jestem. Niejednoznaczność odbioru wynika z kilku istotnych przesłanek. Po pierwsze, tożsamość ma charakter procesualny, więc trudno określić stabilny obraz, a raczej jego fragment. Zarówno nasza hierarchia wartości, jak i punkty odniesienia są zmienne, podlegają ciągłej dezaktualizacji i przesunięciom. Po drugie, normy i standardy społeczne również są zmienne, więc sposób naznaczania i wartościowania predyspozycji osobowych podlega ewolucji. To, co do niedawna spotykało się z sankcjami społecznymi i stygmatyzacją, teraz może być odbierane jako zaleta i wartość. Mamy bowiem do czynienia zarówno z osobami transgresyjnymi¹, jak i transgresją całej kultury², w przypadku której przekraczanie dotychczasowych granic i standardów społecznych skutkuje, powszechnie pożądanym (jak sądzę), postępem cywilizacyjnym. W sposób oczywisty zachodzą też procesy odwrotne, gdzie pewna cecha odbierana dotąd pozytywnie spotyka się z naznaczeniem pejoratywnym bądź jest zupełnie niezauważana przez pryzmat odbioru społecznego. Tak na przykład wrażliwość i empatia, w wyniku gwałtownej zmiany tempa życia i powszechnych praw rynku, często odbierane są jako słabości, a przynajmniej jako mało cenne predyspozycje osobowe.

W tym całym zamęcie tożsamościowym gubią się osoby, które wydawały się dojrzałe, więc trudno uniknąć skutków tego procesu na dzieci i młodzież.

¹J. Koziński, *Koncepcja transgresyjna człowieka – analiza psychologiczna*, Warszawa 1987.

²J. Koziński, *Transgresja i kultura*, Warszawa 2002.

Zarówno zmienność, jak i relatywizm w kategorii zalet i wad człowieka uwypuklał Janusz Korczak, pisząc, iż „(...) są wady więcej i mniej dokuczliwe, jawne lub ukryte. Czasem wada jest bardzo przykra dla otoczenia, czasem dla tego, kto ją ma. (...) Czasem nie wiadomo nawet, czy coś jest wadą, czy zaletą człowieka”³.

W prezentowanym tekście chciałbym przybliżyć proces kształtowania się obrazu siebie, który jest efektem negocjowanego społecznie dialogu osoby z jego bliższym i dalszym otoczeniem. W próbie analizy omawianych zjawisk chciałbym się posłużyć konfrontacją ugruntowanych koncepcji i teorii z doświadczeniami pacjentów, z którymi mam przyjemność pracować w ramach prowadzonej przez siebie praktyki poradnianej.

Rozpatrując dzieciństwo jako okres, w którym dorośli (w myśl pedagogiki humanistycznej i personalistycznej⁴) „jedynie” towarzyszą, wspomagając rozwój młodego człowieka, powstaje w świadomości dziecka duża swoboda interpretacyjna i decyzyjna co do sposobu weryfikacji perspektyw modelowania postaw i kształtowania w sobie optymalnych cech ułatwiających satysfakcjonujące funkcjonowanie społeczne. Takie podejście wychowawcze bliskie jest idei wychowawczej Korczaka⁵, dlatego inspiracje czerpane z myśli tego wielkiego pedagoga wydają się ciągle aktualne i stymulujące. Warto prześledzić tę drogę z perspektywy czyhających niebezpieczeństw, ale także i szans.

W budowaniu obrazu siebie dziecku niezbędne jest „lustro społeczne”, tzn. informacje zwrotne na jego temat. Zaobserwować przy tym można pewne prawidłowości. Im częściej powtarzane jednakowe informacje zwrotne, kierowane ze strony osób ważnych, tym większa tendencja internalizacji tych treści przez sam obiekt postrzegania. Po pewnym czasie zasłyszana charakterystyka odbierana jest już jako własna. Tu pojawia się refleksja dotycząca łatwości, z jaką rodzice i nauczyciele kierują w stronę dziecka opinie negatywne, które mają na celu jego zdyscyplinowanie, a mogą być w jakiejś mierze samospełniającym się proroctwem. Zwłaszcza gdy weźmiemy pod uwagę wszechogarniającą tendencję warunkowania negatywnego. Zarówno świat dorosłych, jak i dzieci wchodzi dość swobodnie w spiralę kierowania szczególnej uwagi na zjawiska i zachowania negatywne. Nie chcąc być w próżni emocjonalnej, dzieci uciekają się do zachowań, poprzez które łatwiej skupić na sobie uwagę. Prosty przykład (permanently obserwowanym w zaciszu domowym) jest sytuacja, w której rodzice częściej zwracają uwagę na dziecko, jak robi coś złego (np. bije rodzeństwo, stłucze szklanę), niż gdy spokojnie w swoim pokoju układa puzzle lub rysuje przy biurku. Oczywistym jest, że dziecko potrzebuje uwagi. W pierwszej kolejności pozytywnej, ale jak jej nie uzyska, to potrzebuje jakiegokolwiek (nawet ponosząc konsekwencję kary ze strony rodziców).

³ J. Korczak, *Prawidła życia*. Pedagogika dla dzieci i młodzieży, Warszawa 1958, s. 63–64.

⁴ E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna*, t. 1–2, Warszawa 2007.

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

Początków procesu kształtowania poczucia własnej wartości u dziecka powinniśmy upatrywać jeszcze przed jego pojawieniem się. Każdy potencjalny rodzic posiada pewien model założony, jakie to dziecko powinno być. Ten kreowany model powstaje w dużej mierze bez względu na naszą intencję. Z jednej strony jest konsekwencją preferencji wynikającej z obserwacji społecznej (są to te predyspozycje osobowe, których obecność w odbiorze rodziców spotka się z aprobatą społeczną i przy okazji mogą wpłynąć na sukces w kontaktach interpersonalnych), z drugiej zaś własnych, niespełnionych oczekiwań rodziców, których dziecko ma być pewną życiową kontynuacją. Innymi słowy, kiedy widzimy, że osobom atrakcyjnym fizycznie żyje się łatwiej, chcemy mieć ładne dziecko; jeżeli osobom inteligentnym z reguły przypada ciekawsza praca, chcemy mieć mądre dziecko; jeżeli dobry piłkarz może zarabiać wiele milionów euro, chcemy mieć dobrego futbolistę.

Gdy dziecko przychodzi na świat, mamy do czynienia już z pewną rzeczywistością. Wszelkie różnice pomiędzy założonym modelem a zastaną rzeczywistością powodują dysonans poznawczy, a w konsekwencji napięcie (zarówno u rodziców, jak i samego dziecka). To, czy w takiej sytuacji dziecko będzie oceniane pozytywnie czy negatywnie, nie zależy tylko od ilości niespełnionych cech, a w dużej mierze od hierarchii wartości rodziców tego dziecka.

Drogą wyjaśnienia zachodzących w tej sytuacji prawidłowości jest mechanizm maksymalizowania zgodności ewaluatywnej wartości⁶. Jeżeli jakaś cecha, obecna w modelu dziecka, zajmuje wysokie miejsce w hierarchii wartości rodziców, a w samym rzeczywistym obiekcie ona nie występuje, to pomimo zgodności pomiędzy modelem a rzeczywistością w zakresie innych cech stojących niżej w hierarchii rodziców, z reguły całe dziecko będzie oceniane negatywnie. Odwracając tę sytuację, w dalszym ciągu wykorzystując ten sam mechanizm, można stwierdzić, że jeżeli będziemy mieli do czynienia z niezgodnością pomiędzy modelem a rzeczywistością w zakresie cechy, która zajmuje niską rangę w hierarchii wartości rodziców, a będzie zgodność w zakresie innych cech o wyższej randze, to z dużym prawdopodobieństwem dziecko będzie oceniane pozytywnie. Natomiast niezgodność pomiędzy modelem a rzeczywistością będzie tłumaczona czy racjonalizowana uwarunkowaniami zewnętrznymi lub banalizowana (np. „program przeciążony”, „złośliwy i głupi nauczyciel”, „a w ogóle po co mu ta nauka, przecież i tak zostanie rolnikiem czy modelką”)⁷. Reasumując, to czy dziecko będzie oceniane pozytywnie, czy negatywnie, nie zależy od samego dziecka i tego, jakie cechy posiada, a w dużo większym stopniu od tego, przez jaki pryzmat hierarchii wartości osób oceniających przechodzi proces oceniania. Dość powszechnie możemy zaobserwować sytuację, w której to samo dziecko, z tym samym bagażem cech i dyspozycji osobowych przez jednych jest oceniane bardzo pozytywnie, a przez innych nieustannie krytykowane. Taka ambiwalencja informacji zwrotnych rzecz jasna nie służy

⁶ A. Kozłowska, Jak pomagać dziecku z zaburzeniami życia uczuciowego, Warszawa 1996.

⁷ Autentyczne komunikaty, które usłyszałem od rodziców moich poradnianych pacjentów.

ani konstruowaniu punktu odniesienia, ani utrwalaniu poczucia własnej wartości.

Kolejnym etapem postępowania rodziców, mającym na celu niwelowanie napięcia powstającego z dysonansu pomiędzy modelem a rzeczywistością, jest próba zmiany zastanej rzeczywistości (często na siłę). Rodzice zamiast akceptować dziecko takim, jakie jest, nakłaniają bądź zmuszają je do aktywności, która najczęściej przekracza jego umiejętności i zdolności. Takim przykładem jest zapisywanie dziecka pięć razy w tygodniu na skrzypce pomimo zobiektywizowanych uwag ze strony osób kompetentnych, że przy tak słabym słuchu muzycznym nie da się go wykształcić na wirtuoza. W innym przypadku rodzice zapisują dziecko na kółko informatyczne, historyczne i filozoficzne pomimo tego, że potencjał intelektualny nie pozwala mu na zinternalizowanie słyszanych treści, a pozatym zaproponowane formy aktywności stoją w sprzeczności z jego realnymi zainteresowaniami i predyspozycjami.

Taka droga redukcji napięcia w przeważającej części kończy się rozczarowaniem nie tylko ze strony rodziców (gdyż nie uzyskują tego, czego oczekiwali), ale również ze strony dziecka (bo nie jest w stanie spełnić oczekiwań rodziców). Efektem końcowym jest pogłębienie się napięcia i drastyczne obniżenie poczucia własnej wartości u dziecka. Poza tym jest to doskonały przykład minimalizowania podmiotowości jednostki, które może skutkować (i najczęściej skutkuje) szukaniem przez obiekt innych przestrzeni akceptacji wśród osób o mniejszych wymaganiach, jakie daje np. grupa rówieśnicza, niestety najczęściej negatywna. Jeżeli dziecko ma poczucie, że nie jest inteligentne czy dowcipne, to raczej nie będzie inicjowało tego typu aktywności, bojąc się kompromitacji na tle grupy. Natomiast inicjacja w grupy negatywne jest zazwyczaj prostsza i mniej wymagająca, a oczekiwanym profitem przynależności do tej grupy jest pełna akceptacja i poczucie siły grupowej. To, często złudne, poczucie siły w jakiejś mierze kamufluje słabości wewnętrzne (przynajmniej w odbiorze tych osób). Jak powszechnie wiadomo, deficyt siły ujawnia się przeważnie w sytuacji poczucia słabości wewnętrznej. Poza tym dziecko, osiągając wiek szkolny, z reguły zmienia środek ciężkości w kategorii osób ważnych – z dotychczas najważniejszego środowiska rodzinnego na rzecz grupy koleżeńskiej. Mechanizmem obserwowanym powszechnie, szczególnie w ostatnich latach, jest tzw. „przesunięcie socjalizacyjne”⁸. Dla młodych ludzi przestrzenią najistotniejszą w kontekście relacji interpersonalnych stała się właśnie grupa rówieśnicza, kosztem autorytetu rodziców, dziadków, nauczycieli czy instytucji Kościoła.

Kształtowanie się poczucia własnej wartości niesie za sobą mniej lub bardziej świadome konsekwencje. Przy ugruntowanej samoocenie następuje bowiem proces selektywnego postrzegania informacji zwrotnych. I tak osoba o niskim poczuciu własnej wartości ma tendencję banalizowania pozytywnych

⁸ Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika – podręcznik akademicki*, Warszawa 2005, s. 68.

informacji zwrotnych bądź przypisywania jakichś ukrytych intencji nadawcy komunikatu. Jednocześnie występuje tendencja głębokiego przeżywania krytyki, która w jakiejś mierze odzwierciedla to, co obiekt myśli o sobie (niekiedy nieznacznie prezentując to zewnętrźnie).

Obserwuję to zjawisko w przypadkach moich pacjentów, którzy w komentarzach na swój temat dostrzegają z reguły jakieś nieczyste intencje nadawców, odrzucają pozytywne sposoby racjonalizacji takiego komunikatu. Zupełnie odmiennie przebiega ten proces w przypadkach osób o pozytywnym obrazie siebie. Wtedy komunikaty ze strony innych osób, które mają zabarwienie negatywne przypisywane są raczej złej intencji nadawcy lub przypadkowi. Natomiast pozytywne na swój temat są automatycznie i często bezrefleksyjnie przyjmowane jako prawdziwe. Przy zupełnie abstrakcyjnym i hipotetycznym założeniu, że usłyszałbym pochwały ze strony swoich studentów („ciekawe zajęcia Pan prowadzi”), strategia odbioru tych informacji byłaby mocno skorelowana z moim poczuciem własnej wartości. Przy negatywnej samoocenie mógłbym dojść do wniosku, że „lizusy chcą mieć piątki jako ocenę końcową z przedmiotu”. Natomiast myśl, która zdominowałaby sposób odbioru tej samej informacji zwrotnej przy założeniu, że mam pozytywny obraz siebie, brzmiałaby raczej: „wiem, parę lat prowadzę zajęcia i wszyscy chwalą”. Ten przykład pokazuje, że w mniejszym stopniu ważna jest osoba nadawcy informacji oraz zawartość tej informacji, a w dużo większym, na jakie pole poczucia własnej wartości ona trafia.

W próbach dowartościowania istotne jest, aby informacje zwrotne kierowane w stronę dziecka były realne, a nie fikcyjne. Weryfikacja zasłyszanych informacji powoduje, że jeżeli są one nierealistyczne, dziecko w jeszcze większym stopniu pogłębia niską samoocenę, a poza tym rodzi to w nim podejrzliwość i przekonanie o fałszywości ludzi, w konsekwencji zgeneralizowany brak zaufania.

Dodatkowym elementem zniekształcającym omawiane sytuacje jest powszechność występowania procesu etykietowania. Postrzegając innych ludzi, posługujemy się zarówno poznaniem apriorycznym, jak i aposteriorycznym⁹. Pierwszy rodzaj poznania jest raczej zjawiskiem nieintencjonalnym, natychmiastowym. Wtedy gdy odnosimy się do obiektu, narzucają nam się automatycznie pewne kategorie podstawowe określające ów obiekt. Bez głębszej analizy możemy odpowiedzieć przypadkowo spotkanej kobiecie „tak, proszę Pani”, widząc, że jest w odpowiednim wieku. Na kolejny poziom poznania przechodzimy w momencie, gdy włączamy naszą intencję kategoryzowania obiektu. Analizujemy wówczas cechy, postawy i predyspozycje osobowe oraz zmiany, jakim podlegają. Niestety, dość powszechnie posługujemy się tylko tym pierwszym typem poznania, etykietując obiekty, nie przechodząc na ten drugi, wyższy poziom percepcji.

⁹J. Dębowski, Bezpośredniość poznania. Spory – dyskusje – wyniki, Lublin 2000.

Takie skróty myślowe możemy zaobserwować w przestrzeni interakcji pomiędzy nauczycielem a uczniem. Jeśli w jednym roku nauczyciel napotyka Tomka, który jest odbierany jako uczeń niegrzeczny i mało zdolny, to z dużym prawdopodobieństwem możemy przypuszczać, że jeżeli w następnym roku pojawi się jakiś inny Tomek, który oprócz podobieństwa imienia jest również podobny fizycznie, to już na samym początku ów nauczyciel przypisze mu kilka cech występujących u poprzednika, których on sam może w ogóle nie posiadać. To jest przykład przeniesienia etykiety pomiędzy obiektami postrzegania. W rzeczywistości szkolnej mamy też do czynienia z kontynuacją etykiety tej samej osoby przez cały okres szkolnej edukacji. Jeżeli dziecko odbierane jako dobry uczeń, w klasie piątej napisze źle klasówkę, to prawdopodobnie nauczyciel będzie się doszukiwać jakichś uwarunkowań niezależnych od obiektu (np. jakieś problemy rodzinne) bądź przypisywać przypadkowi. Zupełnie inne sposoby odczytywania sytuacji będą towarzyszyć dobrze napisanej klasówce przez tzw. złego ucznia. W tym przypadku nauczyciel raczej będzie podejrzawać, że ściągał. Funkcjonowanie na dobrym lub złym wrażeniu jest zjawiskiem dość powszechnie obserwowanym w kontekście rzeczywistości edukacyjnej i niestety już chyba akceptowanym!

Dorośli, chcąc stanowić stabilny punkt odniesienia dla dziecka, powinni zabiegać o kształtowanie i utrzymanie własnego autorytetu. Wymaga to ciągłego współdziałania dwóch najistotniejszych składników przestrzeni opiekuńczo-wychowawczej, czyli rodziny i szkoły. Jak wiemy, rzeczywistość raczej temu nie sprzyja, gdyż autorytet środowiska wychowawczego przez obie strony permanentnie jest podważany. Szkoła powinna na fundamentach skonstruowanych przez rodzinę budować dalszy proces wychowania – pogłębiając, dopełniając, kompensując, a nade wszystko współpracując z rodzicami. Aktualnie możemy zauważyć niepokojące zjawisko inwersji ról. Mam wrażenie, że szkoła znaczną część przestrzeni edukacyjnej przetransferowała na grunt domowy, obarczając rodziców pełnieniem roli nauczyciela czy korepetytora.

Na pytanie, co lubisz robić z mamą lub tatą, zadawane moim młodym pacjentom, z rosnącym niepokojem obserwuję odpowiedzi w rodzaju: „z mamą polski, a z tatą matematykę”. W naturalny sposób konsekwencją tego zjawiska jest pomniejszenie możliwości realizacji innych, ważnych zadań wychowawczych oraz pozbawienie oceny i presji naturalnego bycia z dzieckiem. Często niekompetencja rodziców w tym zakresie, połączona z kurczącym się wolnym czasem, powoduje u nich uczucie bezradności i zamętu. Pojawiają się również dalej idące skutki takich przeciążeń, w których rodzice (kamouflując własną niewiedzę) uciekają się do wyrzutów lub kar po to, by dzieckowi nie przychodziło z problemami w odrabianiu prac domowych. Takim przykładem, który ilustruje zasygnalizowany powyżej problem, jest przypadek mojego 14-letniego pacjenta, którego ojciec przyznał się na spotkaniu w poradni, że zdarza mu się uderzyć syna w momentach, w których on prosi go o pomoc w odrabianiu pracy domowej z matematyki. Ze łzami w oczach zapytał mnie, co ma robić, by uchronić resztkę własnego autorytetu w zderzeniu z jego niekompetencją

w zakresie gimnazjalnego programu nauczania z matematyki. Winienem dodać, iż odpowiedzialność wychowawcza za dwóch synów spoczywała tylko na nim, gdyż jego żona pracowała za granicą. W najmniejszym stopniu nie próbuję usprawiedliwiać sposobu działania ojca, sygnalizuję raczej problem bezradności rodziców we wspomaganiu dzieci w edukacji. W jego wyniku następuje sprzężenie zwrotne w postaci przerzucania odpowiedzialności wychowawczej na instytucje szkolne, najczęściej przekraczające jej możliwości („jeżeli my [rodzice] musimy odrabiać z dzieckiem lekcje często do momentu, kiedy zasypia, to wy zajmijcie się jego wychowaniem” – zdają się mówić rodzice). Powodować to może swoisty paraliż związany z problemem inwersji ról tak istotnych dwóch przestrzeni dziecka.

Specyfiką opisywanej rzeczywistości dziecka jest także przedmiotowe traktowanie uczniów i wychowanków. Ich trudności są odbierane jako zła wola, a nie jako wyzwanie dydaktyczne i wychowawcze. Warto w tym miejscu przypomnieć sobie podstawowe idee Korczaka¹⁰, w których postulował diagnozowanie problemów dziecka przez pryzmat własny (czyli wychowawców). Idąc dalej, interaktywność kontaktów z dzieckiem zakłada identyfikację problemów po obu stronach kontaktu, a nie tylko po stronie wychowanka. Postawy ucieczkowe – uchylanie się od odpowiedzialności za los edukacyjny i społeczny dziecka – prowadzi do dezaktualizacji autorytetu rodzica i nauczyciela, a w konsekwencji do szukania przez młodych ludzi alternatyw w innych przestrzeniach życia.

Eliminowanie napięć i konfliktów pomiędzy przestrzeniami otaczającymi beneficjentów procesu wychowania wymagałoby, po pierwsze, bardziej intensywnych działań w zakresie psychopedagogicznej weryfikacji predyspozycji zawodowych nauczycieli. Obecny system nadawania uprawnień nauczycielskich wydaje się w tej materii dalece niedoskonały, co odbija się zarówno na uczniach, jak i samych nauczycielach. Po drugie, elementem, na który warto zwrócić uwagę, jest próba opanowania ciągle narastającej tendencji ucieczkowej rodziców w stronę „alternatywnych atrakcji” ulokowanych poza systemem rodzinnym. Inne wymiary funkcjonowania społecznego dają większą możliwość realizacji siebie. Łatwiej i szybciej jesteśmy w stanie się dowartościować rolą zawodową czy towarzyską niż rolą małżeńską i rodzicielską. Ponadto w toku ich realizacji nie występuje (w odróżnieniu od ról rodzinnych) mechanizm odwleczonej gratyfikacji, i na efekty nie musimy czekać całymi latami.

Czynnikami, o których warto wspomnieć w kontekście naznaczania własnych predyspozycji osobowych jako wady i zalety, są wydarzenia dziejące się wokół dzieci i wszelkie przeżycia traumatyczne, które je dotyczą. Takim przykładem może być sytuacja rozwodowa w rodzinie. Bez względu na przyczynę podjęcia takiej decyzji przez małżonków dziecko ma tendencję przejmowania poczucia winy. Oczywiście konsekwencją zderzenia się z taką sytuacją jest obniżenie poczucia własnej wartości, które przekłada się na funkcjonowanie

¹⁰ A. Lewin, op. cit.

w różnych wymiarach społecznych, potęgując poczucie wstydu i zażenowania w różnych relacjach. Innym (bardziej drastycznym) przykładem może być sytuacja traumatycznej przeszłości bycia ofiarą wykorzystywania seksualnego. Pomimo „schowania” wspomnień na poziom podświadomości, sam uraz wpływa na permanentną zmianę trajektorii życia takiej osoby. Brak akceptacji własnej cielesności, nadwrażliwość na pewne bodźce czy też problemy z okazywaniem uczuć i emocji jawią się jako naturalne konsekwencje zasygnalizowanych przeżyć, które i przez sam obiekt, i niczego nieświadome otoczenie mogą być odbierane jako wady, a nawet złe intencje.

Nicholas Emler¹¹, analizując dostępne wyniki badań nad źródłem niskiej samooceny, wykazał, iż wykorzystywanie fizyczne i seksualne są najbardziej szkodzącymi czynnikami kształtowania się poczucia własnej wartości u młodych ludzi. W ogóle nasza percepcja świata jest zdeterminowana nabytymi doświadczeniami. Trudno więc z pełną odpowiedzialnością określić etiologię i czynniki w największym stopniu wpływające na określone naznaczenie cech i predyspozycji. Bywają też przypadki ekstremalnego odbioru siebie. Z jednej strony kontinuum znajdują przykłady zupełnie bezkrytycznego odbioru siebie, które reprezentują osoby narcystyczne, z drugiej zaś drastycznie obniżony poziom poczucia własnej wartości, jaki prezentują osoby depresyjne czy lękowe. W tych przypadkach zarówno system wartości, jak i samoocena są kluczowymi obiektami, które podlegają modyfikacji w toku działań terapeutycznych.

Zasygnalizowane w tekście zjawiska są tylko pewnym fragmentem całości dylematów, które miotają człowiekiem w procesie kształtowania się jego tożsamości zarówno osobowej, społecznej, jak i kulturowej. Jednostka funkcjonuje w określonym kontekście społecznym, więc istotne są zarówno determinanty biologicznie wpisane w ludzką rzeczywistość, jak też interakcje z otaczającymi ją ludźmi. Funkcjonowanie w różnych wymiarach powoduje zmienność i niejednoznaczność odbioru siebie. Można na przykład być świetnym pracownikiem, ale dość marnym mężem i ojcem, dobrym synem i bratem, ale słabym uczniem. To może potencjalnie spowodować pewne zamieszanie ze względu na powstający dysonans poznawczy. Wyjściem z tej sytuacji jest, jak sądzę, próba określenia priorytetów własnego funkcjonowania skonstruowana na bazie określonej hierarchii wartości oraz stabilnych punktów odniesienia. Korczak napisał:

Są ludzie, którzy za surowo sądzą siebie, to jest niedobrze, są tacy, którzy za wiele i za prędko sobie przebaczą – też źle. Są ludzie, którzy nie znają swoich zalet i wad – powinni je poznać.

– Gnoti seauton – powiedział mędrzec grecki: znaj siebie¹².

¹¹ R. Howarth, P. Fisher, Jak pokonywać problemy behawioralne i emocjonalne u dzieci i młodzieży, Warszawa 2005.

¹² J. Korczak, op. cit., s. 68.

Na tej podstawie wyraźnie zauważamy, że współczesne dylematy tożsamościowe mają w swojej zawartości merytorycznej długą tradycję. Inspirując się myślą Korczaka, możemy powiedzieć, że najważniejszym zadaniem człowieka, bez względu na jego wiek, jest samopoznanie. Mając na względzie procesualny charakter tworzenia się obrazu siebie, trzeba podchodzić do tego z pewną ostrożnością. Skutkiem ubocznym nadmiernego zinternalizowania wszystkich napływających informacji zwrotnych może być skrajnie ambiwalentny charakter odbioru siebie, który jak wiemy, jest źródłem napięć i kryzysów wewnętrznych. Znać siebie to mieć świadomość swoich słabości, ale i zalet oraz umieć je w odpowiednich sytuacjach uwypuklać bądź kamuflować.

Bibliografia

- Dębowski J., Bezpośredniość poznania. Spory – dyskusje – wyniki, Lublin 2000.
- Howarth R., Fisher P., Jak pokonywać problemy behawioralne i emocjonalne u dzieci i młodzieży, Warszawa 2005.
- Korczak J., Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży, Warszawa 1958.
- Kozłowska A., Jak pomagać dziecku z zaburzeniami życia uczuciowego, Warszawa 1996.
- Kozielecki J., Koncepcja transgresyjna człowieka – analiza psychologiczna, Warszawa 1987.
- Kozielecki J., Transgresja i kultura, Warszawa 2002.
- Lewin A., Korczak znany i nieznany, Warszawa 1999.
- Marynowicz-Hetka E. (red.), Pedagogika społeczna, Warszawa 2007.
- Melosik Z., Kultura popularna jako czynnik socjalizacji, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Pedagogika – podręcznik akademicki, Warszawa 2005.

Iwona Chmura-Rutkowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu



„Dlaczego chłopcu nie wolno bawić się lalkami?”. Kwestia płci i rodzaju w rozważaniach Janusza Korczaka

Cywilizacja męska, doprowadziwszy samą siebie do absurdu (...) przygotowała sobie z całą sumiennością i pedantyzmem wszystkie środki zagłady, wykazała niemałą pomysłowość w zabijaniu ludzi, dużo fantazji w torturowaniu, wiele sprytu w organizowaniu tego widowiska. (...) przy jednym trwała niezmiennie: połowę ludzkości – kobiety – pozostawiała trwale w stanie niewolnictwa. Odsuwano je od działania, ogłupiano świadomie, opętano fizycznie i moralnie warunkami życia, ideologią dziewictwa, cnoty, wierności, posłuszeństwa mężczyźnie¹.

IRENA KRZYWICKA, Coodpowiadać dorosłymna drażliwe pytania

(...) kobieta najwyżej stojąca stoi nieskończenie niżej najniżej stojącego mężczyzny².

OTTO WEININGER, Płeć i charakter

(...) ona się kryje, on na nią poluje, by utrwalić się we wrogim stosunku do małżonki, która mu jest ciężarem, odbiera mu przywileje, sama je zyskując³.

JANUSZ KORCZAK, Jak kochać dziecko

Sytuacja kobiet polskich w dwudziestoleciu międzywojennym

W 1930 roku, gdy po raz pierwszy ukazują się Prawidła życia, „cywilizacja męska” zwiera szyki w przygotowaniach do kolejnego wielkiego dzieła zniszczenia. Janusz Korczak ma już wtedy za sobą traumatyczne doświadczenia z trzech innych wojen, w których uczestniczył jako lekarz-żołnierz⁴. Ma też

¹ I. Krzywicka, Coodpowiadać dorosłymna drażliwe pytania, Warszawa 1936, passim. Wybór publicystyki Krzywickiej zawiera tom: I. Krzywicka, Kontrola współczesności. Wybór publicystyki międzywojennej, Warszawa 2008.

² O. Weininger, Płeć i charakter, tłum. O. Ortwin, Warszawa 1994, s. 221. Książka ta w dwudziestoleciu międzywojennym miała kilka wydań.

³ J. Korczak, Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku, Warszawa 2002, s. 140.

⁴ Chodzi o wojny: rosyjsko-japońską, I wojnę światową i polsko-bolszewicką.

bolesną świadomość, że mimo ogłoszonego trzydzieści lat wcześniej przez Ellen Key „stulecia dziecka” – w sferze publicznej, tam gdzie zapadają decyzje – głos najmłodszych, tak jak i głos kobiet, nadal niewiele znaczy. „Głowami” i „szyjami” państw, imperiów i kościołów na świecie są niemal wyłącznie mężczyźni: boski cesarz Hirohito, papież Pius XI, patriarcha Konstantynopola Fotjusz II, prezydent Herbert Hoover, król i cesarz Jerzy V Windsor, prezydent Mustafa Kemal Atatürk, generalissimus Czang Kaj-szek, sekretarz Józef Stalin, premier Benito Mussolini i już niebawem kanclerz Adolf Hitler – żeby wymienić kilku powszechnie znanych. W 1930 roku w Polsce, podobnie jak na świecie, sfera polityki, władzy i prestiżu na wszystkich liczących się szczeblach była niemal zupełnie zmaskulinizowana⁵. Polki dopiero od 12 lat cieszyły się pełnią praw wyborczych⁶ i mimo że frekwencja kobiet wyborach nie odbiegała zasadniczo od frekwencji mężczyzn, nazwiska kandydatek niezwykle rzadko pojawiały się na listach do głosowania. Jeszcze rzadziej były wybierane. W Sejmie RP II kadencji (1928–1930) wśród 444 posłów było zaledwie 8 kobiet (1,8%), a wśród 111 senatorów tylko 4 (3,6%)⁷.

Z roku na rok przybywało dobrze wykształconych kobiet. W 1930 roku na Uniwersytecie Warszawskim stanowiły 38% studentów i jedną czwartą absolwentów – głównie jednak na wydziale filozoficznym i lekarskim (najdłużej zamknięty był dla kobiet wydział prawa i teologii)⁸. Wyższe uczelnie jednak nadal jawnie i w sposób bardziej subtelny dyskryminowały kobiety⁹. Musiały one pokonywać uprzedzenia i przeszkody zarówno natury formalnej, jak i obyczajowej, nie tylko ze strony mężczyzn mających władzę w świecie nauki, ale i ze strony osób najbliższych. Studentki miały wprawdzie dostęp do tych samych, co ich koledzy wykładów i bibliotek, ale sfera intymna pozostała pod władzą konwenansów, hipokryzji, zacofania i podwójnych standardów sytuujących kobiety na podrzędnej wobec mężczyzn pozycji¹⁰. Wśród kadry na-

⁵ W ostatnim przedwojennym Sejmie (1938–39) znalazła się tylko jedna posłanka.

⁶ W Polsce bierne i czynne prawo głosu dla kobiet zagwarantowano w dekrete o ordynacji wyborczej do Sejmu Ustawodawczego dnia 28 XI 1918 roku.

⁷ Znamienne, że wszystkie były doskonale wykształcone w przeciwieństwie do średniej, jaką w tym zakresie prezentowali mężczyźni, za: M. Śliwa, *Udział kobiet w wyborach i ich działalność parlamentarna*, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Równe prawa i nierówne szanse. Kobiety w Polsce międzywojennej*, Warszawa 2000, s. 53.

⁸ Por. M. Kondracka, *Kobiety na uniwersytetach*, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Równe prawa i nierówne szanse. Kobiety w Polsce międzywojennej*, Warszawa 2000, s. 271–284; J. Halbersztadt, *Kobiety w murach Uniwersytetu Warszawskiego 1915–1939*, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i kultura. Kobiety wśród twórców kultury intelektualnej i artystycznej w dobie rozbiorów i w niepodległym państwie polskim*, Warszawa 1996, s. 139–155.

⁹ Demokratyczna w swych założeniach ustawa o szkołach wyższych z lipca 1920 roku usuwała formalne przeszkody dla kobiet chcących studiować i pracować naukowo, ale na przykład w regulaminie rekrutacji na I rok studiów medycznych na UJ w 1929 roku istniał zapis mówiący, że pierwszeństwo w przyjmowaniu na studia mają kandydaci narodowości polskiej, płci męskiej, pochodzący z rodzin inteligentnych i zamieszkujący sąsiadujące województwa, za: M. Kondracka, op. cit., s. 276.

¹⁰ M. Stawiak-Ososińska, *Ideał i wizerunek kobiety polskiej pierwszej połowy XIX wieku (w świetle ówczesnych poradników)*, Kraków 2009.

ukowej i władz było ich bardzo niewiele. Najbardziej spektakularny awans edukacyjny i społeczny kobiety osiągnęły w zawodzie nauczycielskim. W latach 30. stanowiły połowę kadry w szkołach powszechnych, około 40% w szkołach średnich ogólnokształcących, zawodowych i nauczycielskich, a w szkołach wyższych 10%¹¹. Pomimo coraz większego udziału kobiet w edukacji i pracy zawodowej w wielu środowiskach nieustannie dowodzono, że „natura kobiet” jest sprzeczna z wymaganiami i stylem życia w sferach prestiżu, pieniędzy i władzy, a szczytem ich możliwości i marzeń powinny być prace proste i usługowe.

Co prawda represje ze strony zaborców oraz I wojna światowa wymusiły na wielu Polkach podjęcie ról, zadań i prac tradycyjnie uważanych za męskie, ale po wojnie, a szczególnie w latach kryzysu ekonomicznego, kobiety zaczęły wypierać z rynku pracy i nawoływać, by wróciły na „swoje właściwe miejsce”¹². Przekonywano, że podporządkowanie kobiet mężczyznom jest naturalne i funkcjonalne, więc w czasach pokoju nie muszą już działać „wbrew swej biologii i powołaniu” i mogą usunąć się znowu na plan drugi, domowy – miejsca pracy, pieniądze i władzę, oddając „z ulgą” mężczyznom.

Wojna zostawiła jednak po sobie we wszystkich warstwach społecznych wiele kobiet samotnych. Szacuje się, że w międzywojniu głową rodziny, a więc osobą mającą na utrzymaniu dzieci i innych członków rodziny, była co trzecia pracująca zawodowo kobieta¹³. Rzecz znamienna, że o ile kobiety z warstw zamożnych wciąż postrzegano jako „delikatne” i „słabe” fizycznie, o tyle przedstawicielki klasy robotniczej i chłopskiej uważano za zdolne od dzieciństwa do ciężkiej pracy na polu, w fabrykach i w gospodarstwach¹⁴. W 1931 roku 27% kobiet żyjących w rodzinach robotniczych pracowało poza domem (wskaźnik aktywności zawodowej dla mężczyzn wynosił 62%). Kobiety pracowały przede wszystkim jako służba domowa (48,3% ogółu czynnych zawodowo kobiet w rodzinach robotniczych), pracownice fizyczne w przemyśle (głównie włókienniczym, odzieżowym i spożywczym) i górnictwie (32,8%) oraz w handlu (7,6%)¹⁵. Kobiety stanowiły też jedną trzecią pracowników najemnych w rolnictwie i 30% pracowników umysłowych niższego szczebla¹⁶.

¹¹ M. Pietrzak, Sytuacja prawna kobiet w Drugiej Rzeczypospolitej, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.) *Równe prawa i nierówne szanse. Kobiety w Polsce międzywojennej*, Warszawa 2000, s. 80.

¹² W latach, gdy powstawała książka Korczaka, weszły w życie ustawy, zgodnie z którymi w pierwszej kolejności należało zwalniać zamężne kobiety.

¹³ A. Żarnowska, Praca zarobkowa kobiet i ich aspiracje zawodowe w środowisku robotniczym i inteligentnym na przełomie XIX i XX wieku, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i praca. Wiek XIX i XX*, Warszawa 2000, s. 29–52.

¹⁴ W 1931 roku na wsi żyło 70% ogółu mieszkańców Polski. Zob. W. Mierzecki, Praca zarobkowa kobiet w środowisku robotniczym w Polsce międzywojennej, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Równe prawa i nierówne szanse. Kobiety w Polsce międzywojennej*, Warszawa 2000, s. 109–133.

¹⁵ W latach trzydziestych kobiety stanowiły niemal jedną czwartą osób zatrudnionych w przemyśle. W niektórych branżach, np. w przemyśle włókienniczym czy odzieżowym, odsetek

Dominującym wzorcem pracy kobiet było zatrudnienie o charakterze przejściowym (zazwyczaj do czasu zamążpójścia) oraz na podrzędnych stanowiskach niewymagających specjalnych kwalifikacji. Dyskryminacja płacowa oparta na przekonaniu o niższej wydajności kobiet była powszechna. Pensja kobiet stanowiła około 60% płacy mężczyzny na równorzędnym stanowisku¹⁷. Warto zaznaczyć, że wywalczone przez emancypantki prawo głosu w wyborach i możliwość zajmowania stanowisk publicznych tak naprawdę nie zmieniło nic w codzienności kobiet na zacofanej i patriarchalnej wsi polskiej. Chłopka zamknięta była nadal w archaicznym modelu rodziny i społeczności wiejskiej, zdeterminowana biologią, nędzą i podrzędnym wobec mężczyzn statusem społecznym. Marna edukacja, brak opieki lekarskiej (również w zakresie zdrowia reprodukcyjnego) oraz całonocna ciężka praca fizyczna skazywały kobietę na krótkie i bardzo trudne życie¹⁸.

Bez względu jednak na warstwę i status społeczny, dziewczęta intensywnie socjalizowane były do, jak uważano, ich najważniejszej życiowej roli: żony i matki. Nawet coraz powszechniej akceptowane aspiracje edukacyjne i obywatelskie kobiet miały w zasadzie służyć lepszemu wypełnianiu roli opiekunki i wychowawczyni przyszłych pokoleń. Rezygnowanie z własnych aspiracji, pasji i celów na rzecz rozwijania kariery męża było nadal zrozumiałym i powszechnie akceptowanym wzorcem zachowania kobiet – nawet tych bardzo dobrze wykształconych. Oczywistym wydawało się porzucenie pracy zawodowej po zamążpójściu. Ponad 70% pracujących kobiet w 1931 roku było paniami¹⁹.

W Polsce międzywojennej, mimo że z roku na rok dziewczęta i kobiety zyskiwały formalnie coraz większe możliwości edukacji, a ich praca zawodowa zaczynała być w coraz większym stopniu akceptowana społecznie, prawo i obyczaj wciąż na wiele sposobów ograniczały autonomię i samodzielność kobiet, w szczególności mężatek. Powszechnie panowało przekonanie, że kobiety i mężczyźni mają równe prawa (choć i tak nie we wszystkich sferach życia), ale nadal różne obowiązki i nierówne szanse²⁰. Niski status prawny mężatki utrzymywał się z powodu uwewnętrznionych patriarchalnych przekonań, wzorców kulturowych i prawa przyznających władzę nad rodziną mężczyźnie. Ową „niezbywalną i naturalną” przewagę męża i ojca, tak jak i „święte

kobiet sięgał 60%. W 1931 roku służba domowa była niemal całkowicie sfeminizowana, za: W. Mierzecki, op. cit., s. 119.

¹⁶ M. Pietrzak, op. cit., s. 86.

¹⁷ J. Żarnowski, *Kobiety w strukturze społeczno-zawodowej Polski międzywojennej*, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Równe prawa i nierówne szanse. Kobiety w Polsce międzywojennej*, Warszawa 2000, s. 103.

¹⁸ M. Mędrzecki, *Kobieta w rodzinie i społeczności wiejskiej w Polsce w okresie międzywojennym*, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Równe prawa i nierówne szanse. Kobiety w Polsce międzywojennej*, Warszawa 2000, s. 171–187.

¹⁹ W. Mierzecki, op. cit., s. 111.

²⁰ S. Walczewska, *Damy, rycerze i feministki. Kobiety dyskurs emancypacyjny w Polsce*, Kraków 2000.

macierzyńskie powołanie” kobiet kwestionowano bardzo rzadko. Ponadto nieujednolicone kodeksy cywilne, pozostałe po zaborcach, nadal dyskryminowały lub wręcz ubezwłasnowolniały kobiety, szczególnie w prowadzeniu działalności gospodarczej, osobowego i majątkowego prawa małżeńskiego czy w kwestiach sprawowania opieki nad dziećmi. Macierzyństwo traktowane było z jednej strony jako „instynkt”, spełnienie i punkt kulminacyjny rozwoju „normalnej” kobiecości, z drugiej zaś w kategoriach powinności i obowiązku wobec „Boga, Narodu i Natury”. Nadal na poziomie obyczaju dominowały podwójne standardy moralne: swobody mężczyzn oraz represyjny nakaz małżeństwa i usankcjonowanie wszelkich form funkcjonowania poza nim dla kobiet.

Matki i dzieci

Czy Janusz Korczak czytał „Wiadomości Literackie” i dodatek „Życie Świadome”, w których Irena Krzywicka komentowała polską rzeczywistość i domagała się przyznania kobietom równego mężczyznom prawa do edukacji oraz możliwości decydowania o swoim życiu? Czy był w założonej przez Krzywicką i Tadeusza Boya-Żeleńskiego w 1931 roku pierwszej w Polsce Poradni Świadomego Macierzyństwa, w której edukowano – głównie kobiety – w zakresie zdrowia reprodukcyjnego i antykoncepcji? Czy czytywał artykuły Boya na temat ówczesnego podziemia aborcyjnego oraz obłudy i obyczajowego zakłamania wokół seksualności, ciąży i macierzyństwa?²¹ Wiemy, że pod wpływem eugeniki, jak wielu mu współczesnych, był zwolennikiem oświaty medycznej i świadomego rodzicielstwa. Przede wszystkim jednak Korczak, lecząc biedotę żydowską i polską, na co dzień spotykał się ze strasznymi warunkami, w jakich kobiety rodziły i opiekowały się swoimi dziećmi²². W ochronkach i przytułkach dla sierot i porzuconych dzieci panowały zazwyczaj bardzo złe, a często zupełnie nieludzkie warunki. Śmiertelność niemowląt w Polsce była, jak na ówczesne normy europejskie, bardzo wysoka i wynosiła w latach trzydziestych 13–15%²³. Głód, ciasnota, brak środków do życia, złe warunki sani-

²¹ Cykl artykułów T. Boya-Żeleńskiego demaskujących skutki braku edukacji seksualnej i penalizacji aborcji ukazywały się w ciągu 1929 roku w „Kurierze Porannym” i „Wiadomościach Literackich”. Zebrano je w trzech książkach, z których najpopularniejsza pt. *Piekło kobiet* miała trzy wznowienia w ciągu trzech lat.

²² W Polsce międzywojennej widoczny był spadek urodzeń, chociaż dużo mniejszy niż w krajach Europy Zachodniej. W latach 1931–1932 na kobietę w ciągu okresu rozrodczego (15–49 lat) przypadało przeciętnie 3,5 dziecka (na wsi 4,1 w mieście 2,2), za: R. Renz, *Kobiety a planowanie rodziny w latach międzywojennych* (w: *Światło źródeł kościelnych z Kielecczyny*), [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i kultura życia codziennego. Wiek XIX i XX*, Warszawa 1997, s. 118–119.

²³ M. Pietrzak, op. cit., s. 83.

tarne i higieniczne, zanieczyszczenia przemysłowe, choroby zakaźne wzmacniane przez czynniki socjogenne, takie jak zacofanie czy alkoholizm. Niska kultura seksualna, brak edukacji, bardzo trudny dostęp do środków antykoncepcyjnych oraz stygmatyzacja osób je stosujących²⁴ powodowały, że pomimo ostrzegającej się penalizacji aborcja stanowiła rozpowszechnioną praktykę wśród kobiet wszystkich warstw społecznych²⁵. Korczak wiedział doskonale, jak zabójczy efekt mają podwójne standardy moralne dotyczące zachowań kobiet i mężczyzn: „Ona wcześniej dojrzewa do miłości, on do miłostki, ona do małżeństwa, on do knajpy, ona do macierzyństwa, on do szczepienia się z samica (...)”²⁶.

W Polsce dwudziestolecia międzywojennego śmiertelność dzieci nieślubnych do pierwszego roku życia wynosiła szokujące, nawet jak na ówczesne czasy 75%²⁷. Przyczynili się do tego stojący na straży męskiej dominacji moralności, politycy i kler katolicki, pod pozorem obrony spójności i legalności rodziny podtrzymując system sytuujący matki i ich nieślubne potomstwo poza prawem do minimalnej nawet ochrony²⁸, zdejmując równocześnie z ojców jakąkolwiek odpowiedzialność za życie dziecka. Innym przykładem skutków panujących powszechnie podwójnych standardów i dyskryminacyjnych praktyk były przybierające rozmiary epidemii choroby wenerycznej mężczyzn, kobiet i dzieci, które stanowiły, jak pisała na początku XX wieku działaczka ruchu emancy-pacyjnego kobiet Iza Moszczeńska, częsty „ślubny podarek męża, odwiedzającego się w ten sposób za dar dziewiczego wianka swej żony”²⁹. W Warszawie w latach 1925–1935 było 2600 zarejestrowanych prostytutek, z czego 60% nieletnich³⁰. Większość z nich rekrutowała się z szerokiej grupy zawodowej służby domowej³¹.

²⁴ W 1930 papież Pius XI w encyklice *Casti connubii* określa antykoncepcję jako łamanie prawa Bożego, a więc jest ona kwalifikowana jako grzech ciężki.

²⁵ W kodeksie prawa karnego z 1929 roku kara za dokonanie aborcji przewidziana dla kobiety wynosiła do 5 lat więzienia, a dla wykonującego zabieg do 15 lat, za: M. Gawin, *Planowanie rodziny – hasła i rzeczywistość*, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Równe prawa i nierówne szanse. Kobiety w Polsce międzywojennej*, Warszawa 2000, s. 221–239.

²⁶ J. Korczak, *Jak kochać dziecko*..., s. 140.

²⁷ M. Pietrzak, op. cit., s. 77–91. Autor zwraca uwagę na fakt, że chociaż konstytucja z 1921 roku zrównała prawo kobiet i mężczyzn w dostępie do stanowisk publicznych, to równocześnie funkcjonował spreczny z nią przepis prawa cywilnego, który uzależniał podjęcie pracy zawodowej mężatki od zgody jej męża. Innym przykładem było województwo śląskie, które zachowało prawo niemieckie – zgodnie z nim z chwilą zawarcia małżeństwa kobieta automatycznie traciła prawo do pracy na stanowisku publicznym oraz do emerytury.

²⁸ Pomimo prób wdrożenia różnych nowelizacji i projektów, na znaczącą zmianę trzeba było poczekać aż do końca następnej wojny, głównie z powodu oporu Kościoła katolickiego.

²⁹ I. Moszczeńska, *Mężczyzna i kobieta*, [w:] A. Górnicka-Boratyńska, *Chcemy całego życia. Antologia polskich tekstów feministycznych z lat 1870–1939*, Warszawa 1999, s. 261.

³⁰ J. Sikorska-Kulesza, *Zło tolerowane. Prostytucja w Królestwie Polskim w XIX wieku*, Warszawa 2004.

³¹ Za: J. Dufrat, *W trosce o zdrowie moralne społeczeństwa – organizacje kobiece wobec prostytucji w dwudziestolecium międzywojennym*, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i rewolucja obyczajowa. Społeczno-kulturowe aspekty seksualności. Wieki XIX i XX*, Warszawa 2006, s. 295–310.

Korczak i feminizm

Pierwsza fala feminizmu, której efektem było uzyskanie przez kobiety prawa do edukacji, pracy, głosowania, zarządzania majątkiem oraz decydowania o wychowaniu dzieci i swoich losach w kontekście rodzinnym, posługiwała się tak naprawdę patriarchalnymi kategoriami i nie kwestionowała w zasadzie idei biologicznie uwarunkowanej polaryzacji płci³². Feminizm przełomu stuleci i początku XX wieku był „feminizmem różnicy” – działaczki ruchu kobiecego przy nacisku na zrównanie kobiet i mężczyzn prawach ludzkich akceptowały w zasadzie model komplementarności ról kobiet i mężczyzn, jednak bez zgody na traktowanie kobiet jako gorszych. Wręcz przeciwnie. Wierzyły, że kobiety – wnosząc do życia publicznego i sfery władzy tradycyjnie przypisywane im cechy i wartości – uratują świat przed kolejnymi wojnami i aktami zagłady. Emancypacja kobiet w zakresie działalności publicznej miała zatem przyczynić się do rozwoju społeczeństwa i służyć jego potrzebom. Poświęcanie się dla narodu i ludzkości to hasła Elizy Orzeszkowej, Felicji Nossig, Pauliny Kuczalskiej-Reinschmit, Cecylii Walewskiej, Zofii Nałkowskiej, Marii Turzyny, Marii Dulębianki, Zofii Daszyńskiej-Golińskiej, Kazimierzy Bujwidowej czy wspomnianej już Ireny Krzywickiej³³.

Nie wiemy, czy Korczak czytał teksty ówczesnych feministek aktywnie działających na rzecz równouprawnienia, ale na pewno był mniej lub bardziej świadomym świadkiem i uczestnikiem tych zmian. Urodził się i wychowywał w czasach, w których kobiety, tak jak dzieci i osoby upośledzone umysłowo, nie były pełnoprawnymi obywatelkami i ludźmi – nie miały prawa do głosowania, edukacji, zarządzania majątkiem, a często również pracy. Ich status i życie zależały od mężczyzn: ojca, brata, męża i wreszcie syna. Matka Korczaka nosiła jeszcze zapewne ciasny gorset deformujący ciało i krepujący ruchy, była też ekonomicznie uzależniona od swego męża. Po śmierci ojca, jako 15-latek, musiał przejąć obowiązki wpisane w rolę żywiciela i głowy domu. Drogę do dorosłości naznaczyła też wojna oraz nakaz podjęcia kolejnej męskiej roli – żołnierza. Ale już w młodości i życiu dorosłym, z racji wybranej specjalizacji, na studiach i w pracy otaczało go wiele kobiet. Jego najbliższymi współpracowniczkami były Stefania Wilczyńska i Maria Rogowska-Falska. Był słuchaczem tajnego Uniwersytetu Latającego, który ze względu na przewagę studiujących kobiet nazywano „babskim”³⁴. W czasie studiów pracował na tajnej pen-

³² Zob. K. Ślęczka, *Feminizm*, Katowice 1999; R. P. Tong, *Myśl feministyczna*. Wprowadzenie, Warszawa 2002;

A. Jasińska-Janiak, K. Sierakowska, A. Szwarz (red.), *Samooorganizowanie się kobiet na ziemiach polskich do 1918 roku (na tle porównawczym)*, Warszawa 2008; A. Gajewska, *Hasło: Feminizm*, Poznań 2008.

³³ A. Górnicka-Boratyńska, *Stańmy się sobą. Cztery projekty emancypacji (1863–1939)*, Izabelin 2001.

³⁴ J. Halbersztadt, op. cit., s. 108.

sji dla dziewcząt Stefanii Sempołowskiej, a po wojnie prowadził działalność edukacyjną, m.in. w Stowarzyszeniu Akuszek, w szkole dla pielęgniarek i freblanek (nauczycielek przedszkola). Współpracował z Państwowym Instytutem Pedagogiki Specjalnej charyzmatycznej Marii Grzegorzewskiej i niezwykle cenił idee pedagogiczne Marii Montessori – pierwszej Włoszki, która ukończyła studia medyczne z tytułem doktora.

Gdy Korczak kończył pracę nad *Prawidłami życia*, wśród sześciu Nagród Nobla, które trafiły do 1930 roku w ręce kobiet, dwie należały już do profesor Sorbony Marii Skłodowskiej-Curie³⁵, w 1928 roku w Bonn odbyły się pierwsze kobiece mistrzostwa akrobacji lotniczej, a Gertrude Ederle przepłynęła jako pierwsza kobieta kanał La Manche. Mniej więcej w tym samym czasie Margaret Mead wydała *Dojrzewanie na Samoa* i *Dorastanie na Nowej Gwinei*, a Virginia Woolf *Własny pokój*. Jednak spektakularne akcje „wdzierania się” kobiet w tradycyjnie męskie dziedziny i przestrzenie społeczne toczyły się na tle codzienności, w której kobiety nadal stanowiły odrębną i gorszą kategorię ludzi.

Na przełomie XIX i XX wieku, w odpowiedzi na rodzący się ruch emancypacji kobiet, powstała niezliczona ilość koncepcji antyfeministycznych. Pseudoracjonalne „prawdy” na temat niższości kobiety, ubrane w żargon naukowo-przyrodniczy, w rzeczywistości ukrywały głęboką pogardę dla kobiet i kobiecości. Teorie te miały znaczący wpływ na potoczne myślenie, naukę, politykę i praktykę społeczną. We wszystkich warstwach społecznych, również wśród wielu ludzi świetnie wykształconych, noszących tytuły naukowe, wciąż popularne były poglądy dowodzące niższości intelektualnej i moralnej żeńskiej połowy społeczeństwa. U źródeł wielu ówczesnych form dyskryminacji, również ze względu na płeć, leżał esencjalizm biologiczny, przy pomocy którego racjonalizowano istnienie wielu nierówności społecznych i usprawiedliwiano akty przemocy wobec „z natury” „innych” lub „gorszych”. Cytowany już wcześniej Otto Weininger nie był wyjątkiem:

Sprawa z emancypacją kobiet ma się tak, jak z emancypacją Żydów i Murzynów. Z pewnością głównie niewolniczemu swemu usposobieniu ludy te zawdzięczają, że traktowano je jak niewolników³⁶.

Sytuacja i codzienność „innego” i „obcego” w Drugiej Rzeczypospolitej nie była dla Korczaka abstrakcją. Wiedział doskonale, jak boli stygmatyzacja i jakie formy przybiera dyskryminacja.

³⁵ Do 1930 roku Nagrodę Nobla otrzymały: w 1903 – Maria Skłodowska-Curie (fizyka), w 1905 – Bertha von Suttner (pokojowa), w 1909 – Selma Lagerlöf (literatura), w 1911 – Maria Skłodowska-Curie (chemia), w 1926 – Grazia Deledda (literatura) i w 1928 – Sigrid Undset (literatura).

³⁶ O. Weininger, op. cit., s. 279.

Prawidła

Kwestia różnic między kobietami a mężczyznami była jednym z podstawowych problemów, z jakimi zmierzyć się musiały pierwsze bojowniczki o równouprawnienie, ponieważ właśnie fakt biologicznego dymorfizmu płci był źródłem argumentów i usprawiedliwień dla praktyk dyskryminujących kobiety. Temat ten i dzisiaj budzi żywe emocje – zarówno u ludzi nauki, jak i uczestników internetowych forów. Podobnie było w latach trzydziestych ubiegłego wieku. Korczak skonfrontował swoich czytelników z dwoma skrajnie różnymi ideami dotyczącymi kobiecości i męskości. Pierwsza z nich brzmiała radykalnie emancypacyjnie:

Chłopcy są ludźmi i dziewczęta – to ludzie. Więc nie ma między nimi różnicy³⁷.

Druga opierała się na powszechnie wówczas akceptowanym założeniu, że kobiecość i męskość stanowią dwa skrajne i wykluczające się bieguny tej samej osi, różnice zaś mają charakter naturalny, nieuchronny i niezmienny. Aż do początku lat 70. XX wieku większość psychologicznych i psychiatrycznych teorii dotyczących kobiecości i męskości opierała się właśnie na ideach polaryzacji rodzajowej, esencjalizmie biologicznym oraz mniej lub bardziej jawnym androcentryzmie³⁸. Zakładano, że różne cechy, zachowania, rozwój, role społeczne i status, a także relacje między kobietami a mężczyznami są determinowane w zupełności przez anatomię i fizjologię – przy czym męskość stanowiła standard, normę, natomiast kobiecość określano nie tylko jako „inną”, ale i gorszą. Myślenie w kategoriach „naturalnych różnic” i „naturalnej męskiej władzy” przez wieki determinowało postrzeganie i funkcjonowanie kobiet i mężczyzn – w życiu prywatnym i publicznym. Korczak opowiedział się – i w tym był bardzo nowoczesny – za modelem, w którym za różnice w zachowaniu i cechach dziewcząt oraz chłopców odpowiedzialne są zarówno uwarunkowania biologiczne, jak i społeczno-kulturowe. Autor zauważył, że żadna z płci nie ma monopolu na jakąkolwiek cechę.

Słuszność mają i ci, którzy mówią, że się różnią, słuszność mają ci, którzy mówią, że są podobni. (...) Czy znajdziesz dwóch nawet chłopców zupełnie podobnych do siebie? Czy wszystkie dziewczynki są takie same?³⁹

Wydaje się, że pisząc o dziewczętach i chłopcach, Korczak starał się pokazać, że za zróżnicowanymi ze względu na płeć nakazami obyczajowymi, formami wyrazu i konwencjami zachowania zazwyczaj stoją te same ogólnoludzkie potrzeby i emocje.

³⁷ J. Korczak, *Prawidła życia*. Pedagogika dla dzieci i młodzieży, Warszawa 1988, s. 96.

³⁸ S. L. Bem, *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, Gdańsk 2000.

³⁹ J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 96–97.

Chłopiec tak samo chce być ładny jak dziewczynka, tylko się nie przyznaje. (...) Chcą być ładnie ubrani, chcą być mili i delikatni, tylko nie wypada się przyznać (...). Tak samo jak dziewczynki litują się, żałują, przykro im, gdy widzą smutek, ale nie chcą okazać, boją się wyśmiewania (...) nie są mniej wstydliwi niż dziewczynki⁴⁰.

Korczak równocześnie, świadomy treści potocznych poglądów współczesnych mu ludzi („Co innego mówić, jak się chce, żeby było, jak być powinno, a co innego, jak jest”⁴¹), pytał:

Więc lepszy jest chłopiec czy dziewczynka?⁴².

Jako człowiek swoich czasów doskonale znał treść stereotypów dotyczących różnic między dziewczynkami a chłopcami, i dał temu wyraz w tekście. Zaznaczył jednocześnie swój dystans do niektórych z nich:

Dziewczynki są spokojniejsze, posłuszniejsze, porządniejsze, pilniejsze, delikatniejsze (...) Chłopcy są weseli, nie nudzą, nie obrażają się, są szczerzy, więcej ich wszystko zajmuje, łatwiej ich przekonać. (...) Dziewczynka ma lepsze serce. Wcale nie, chłopiec chętniej pomoże, przysłuży się⁴³.

Chłopcu trudniej być czystym, bo lubi ruchliwe zabawy. Więcej mają siniaków i guzów, pokaleczonych palców i kolan, więcej drą buty i częściej stłuką szybę. Tak, bo więcej majstrują i ciekawiej wszędzie wejdą i próbują. Ale nie są brudasy. Lubią wszystko prędzej, mniej mają cierpliwości, dlatego ich zeszyty nie są tak porządne. Ale nie starają się mniej⁴⁴.

Niewiniątka, udawalskie, niedotykałskie, obrażalskie, bekisy, skarżypyty⁴⁵.

Niby, że chłopiec powinien być odważny, a dziewczynka lękliwa, chłopiec ruchliwszy, dziewczynka spokojna, chłopiec lekkomyślny, dziewczynka rozważna⁴⁶.

Korczak dostrzegał zasady funkcjonowania „teatru płci” oraz pułapki do stosowywania się do ideałów kobiecości i męskości kosztem ukrywania własnej osobowości, zainteresowań czy temperamentu. Był świadomy, że ludzie różnej płci są różnie traktowani, a na skutek siły uwewnętrznionych stereotypów i presji społecznej myślą o sobie i prezentują się innym ludziom w odmienny – „oczekiwany” przez otoczenie – sposób:

(...) dziewczynki często udają lepsze, niż są (...), chłopcy udają gorszych, niż są⁴⁷. Jeżeli dziewczynki są „niewiniątka”, to chłopcy są „stawiaczy”, więc tak samo „udawalscy”⁴⁸.

⁴⁰ Ibidem, s. 97–98.

⁴¹ Ibidem, s. 97.

⁴² Ibidem.

⁴³ Ibidem, s. 96.

⁴⁴ Ibidem, s. 97–98.

⁴⁵ Ibidem, s. 99.

⁴⁶ Ibidem, s. 97.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ Ibidem, s. 100.

Na co dzień obserwował tendencję do zamykania się dzieci podczas rozmów i zabaw w jednopłciowe grupy oraz ostracyzm wobec tych, którzy zachowywali się niestereotypowo.

Raz przyjemniej bawić się i rozmawiać z chłopcami, raz z dziewczynkami (...). Może dziewczynka lepiej biegać niż chłopiec, dlaczego chłopcu nie wolno bawić się lalkami?⁴⁹

Korczaka wyraźnie drażniło też seksualizowanie relacji chłopiec – dziewczynka. Widział szkodliwe skutki przesadnej wstydlivosti i purytanizmu odnośnie cielesności dziewcząt:

Lepiej jest niż wtedy, kiedy myśleli, że dziewczyna powinna być wstydliva, a chłopiec bezwstydnym. Sporty i harcerstwo duży przyniosły pożytek⁵⁰.

To postępową deklaracją, mając na uwadze, że zaledwie dwa lata przed wydaniem książki na Igrzyskach Olimpijskich w Amsterdamie po raz pierwszy dopuszczono kobiety do konkurencji lekkoatletycznych⁵¹.

Korczak kilkakrotnie zwrócił uwagę na większy u wielu chłopców temperament oraz skłonność do agresji i stosowania przemocy, szczególnie fizycznej w celu zdobycia dominacji. Owa „przeklęta dokuczliwość” jest jego zdaniem największą wadą chłopców w stosunku do dziewcząt. „Jeżeli chłopiec zwinniejszy i silniejszy, stara się pokazać, że przecie więcej znaczy, jeżeli słabszy, zaczyna się sprzeciwiać i robi na złość”⁵². „Raz chłopiec przyłożył dziewczynce do głowy korkowiec i straszył, że strzeli. Dziewczynka płacze, a on się śmieje. Taka głupia: boi się”⁵³.

Apelował do dorosłych, by jej nie bagatelizować i nie traktować jako „normalnej” chłopięcej zabawy, strategii zwracania na siebie uwagi czy zdobywania przewagi. Jednocześnie podkreślał, że chociaż dziewczęta nauczone normy „kobiecego” delikatnego zachowania oraz ograniczone przez ubiór stronią od przemocy fizycznej, to wykształcają cały wachlarz form przemocy psychicznej lub tzw. przemocy pośredniej (plotki, intrygi):

Dziewczynki się mniej biją: i nie wypada, i sukienka przeszkadza, i włosy; więc nie mają wprawy, nie znają sposobów walki. Wiec szczypią albo drapią – ręką albo słowami. Wyśmiewanie, sekrety, plotki, kłótnie⁵⁴.

Korczak przyznał jednak, że trudność sprawia mu rozwikłanie zagadki różnic w zachowaniu, które obserwuje u dzieci:

Nie mogę zrozumieć, dlaczego tak jest, ale chłopcu nie wypada, chłopiec wstydzi się być spokojnym, rozważnym, dobrze wychowanym; woli się zupełnie od kolegów odsunąć niż przyznać się, że nie jest łobuzem⁵⁵.

⁴⁹ Ibidem, s. 100.

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ W 1928 roku złoty medal w rzucie dyskiem zdobyła Polka – Halina Konopacka.

⁵² J. Korczak, *Prawidła życia...*, s. 98.

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ Ibidem, s. 99.

⁵⁵ Ibidem.

Czyżby Korczak – w tak wielu przecież aspektach niestereotypowo zachowujący się mężczyzna – nie zdawał sobie sprawy z siły związku między zachowaniem chłopców a ówczesnym systemem wychowania i kulturowym ideałem męskości? Modelem opartym na heteroseksualności, autonomii, racjonalności, chłodzie emocjonalnym, zorientowaniu na sferę publiczną, rywalizację i zdobywanie władzy, na dążeniu do dominowania nad kobietą i słabszymi, na skłonności do agresji, gotowości do stosowania przemocy, podejmowaniu ryzyka, odwadze, sprawności i sile fizycznej⁵⁶. Pozytywnie usankcjonowana kobiecość w opozycji do tak definiowanej męskości oznaczała zależność od innych, łagodność, uległość, brak odwagi, słabość fizyczną, otwartość i ciepło emocjonalne, atrakcyjność seksualną, skupienie na sferze rodzinnej i domowej.

Dzieci w swych relacjach i zabawach zawsze odzwierciedlały świat dorosłych, dlatego tak trudno było Korczakowi w ówczesnym społeczeństwie uczyć chłopców, jak być mężczyznami, odrzucając ideę walki i zdobywania przewagi nad dziewczynkami oraz słabszymi kolegami. Dlatego również Korczakowi zdarzało się obserwować różnice w postawach dziewcząt i chłopców wobec dorosłości:

Znam wypadki, że [dziewczynki] mało jedzą, żeby nie tyć i nie rosnać⁵⁷. Pierwszy period jest dla dziewczynki tragedią (...). Rozwój piersi ją smuci, bo nauczono wstydzić się swej płci (...)⁵⁸. Chłopiec, który fizjologicznie przeżywa to samo, psychicznie inaczej reaguje. On czeka z utęsknieniem na pierwszy mech wąsów, bo mu to zapowiada, obiecuje (...)⁵⁹.

Już 10 lat wcześniej w *Jak kochać dziecko* Korczak dobitnie dał wyraz świadomości niesprawiedliwie niskiej pozycji kobiet w społeczeństwie, pisząc:

Czy nie dostrzeżliście zazdrości i niechęci upośledzonych dziewcząt do uprzywilejowanych chłopców? Tak, dawniej, gdy ją karmiono, był zawsze bodaj cień winy, a tu, czym winna, że nie jest chłopcem? Dziewczęta wcześniej zaczynają się przeobrażać i radośnie manifestują ten swój jedyny przywilej. „Ja jestem prawie dorosła, a ty jeszcze smarkacz. Ja za trzy lata mogę już wyjść za mąż, ty wciąż będziesz siedział nad książką. (...) „Wyjdiesz za mąż, ale czy ciebie kto weźmie? Ja bez małżeństwa zyskuję prawa”⁶⁰.

W *Prawidłach życia* przedstawia emancypacyjny projekt wyzwalać się z kulturowo narzuconych ograniczeń przypiętej przez społeczeństwo „etykiety” płci i postuluje „bycie sobą”:

Być szczerym. Nie zwracać uwagi na złośliwe zaczepki. Co lubię, mówię, że lubię, i już. (...) Nie obchodzi mnie, czy ktoś jest mały czy duży, czy inni mówią, że ładny, czy brzydki, mądry czy głupi; nie obchodzi mnie nawet, czy dobrze, czy gorzej się uczy, czy lepiej; czy chłopiec, czy dziewczynka⁶¹.

⁵⁶ Por. R. W. Connell, *Gender and power. Society, the person, and sexual politics*, Cambridge 1987; R. W. Connell, *Masculinities*, Cambridge 1995.

⁵⁷ J. Korczak, *Prawidła życia*..., s. 98.

⁵⁸ J. Korczak, *Jak kochać dziecko*..., s. 139.

⁵⁹ Ibidem.

⁶⁰ Ibidem, s. 140.

⁶¹ J. Korczak, *Prawidła życia*..., s. 101.

Projekt ten jednak nie uwzględniał faktu, że w czasach i świecie, w którym żył, kobietom zdecydowanie trudniej było realizować postulat przekraczania kulturowo narzuconych ograniczeń. Jego wychowankowie: chłopcy i dziewczynki przygotowywani byli do życia w państwie, w którym połowę społeczeństwa cechowało większe ubóstwo, gorszy dostęp do edukacji i niższy poziom wykształcenia, zupełny brak lub ograniczona możliwość zarabiania i dysponowania środkami materialnymi, mniejsza formalna władza polityczna i ekonomiczna, seksualne uprzedmiotowienie i przemoc, gorsza jakość ochrony zdrowia, kwestionowanie niezależności w sferze reprodukcji, większe ryzyko stania się ofiarą przemocy ze strony członków rodziny – żeby wymienić tylko najważniejsze. Rzecz jasna, nie tylko kobiety, ale również członkowie różnych innych kategorii mieli w różnym stopniu ograniczony dostęp do zasobów i możliwości państwa. Jednak seksizm nakładał się na inne kategorie wykluczenia i dotyczył wszystkich warstw społeczeństwa, wszystkich instytucji i każdego aspektu życia kobiet. Chociaż Korczak ujawnił w tekście swoją świadomość na temat różnic płci, to nie zdecydował się użyć żadnego z terminów, które na swoich transparentach niosły feministki pierwszej fali: patriarchy, nierówność, dyskryminacja czy równouprawnienie.

Obecnie – inaczej niż w latach trzydziestych ubiegłego wieku – dysponujemy znaczną ilością koncepcji próbujących wyjaśniać mechanizm rozwoju tożsamości płciowej. Wiedza o uwarunkowaniach kobiecości i męskości ewaluowała od wspomnianego już esencjalizmu biologicznego i androcentryzmu do odkrywania coraz to nowych uwarunkowań społeczno-kulturowych. Równocześnie ze zmianami na poziomie mikro- i makrospołecznym, związanymi z emancypacją kobiet, pojawiały się nowe perspektywy teoretyczne, doskonalsze metody badawcze oraz wnioski z badań empirycznych, które obalały większość potocznych poglądów dotyczących istnienia ponadczasowych, ponadkulturowych i niezmiennych cech psychicznych czy zdolności charakterystycznych tylko dla jednej z płci⁶². W obrębie nauk społecznych istnieje także zgoda, że płeć jest zarówno fenomenem biologicznym, jak i kulturowo-społecznym. Stąd powszechnie stosowane rozróżnienie terminologiczne na płeć biologiczną, odnoszącą się do różnic anatomicznych i fizjologicznych (sex), oraz płeć kulturową, czyli inny rodzaj (gender), rozumianą jako ukształtowany kulturowo i uwewnętrzniony w toku socjalizacji zbiór atrybutów, zachowań i norm przypisanych kobiecości i męskości⁶³. Rodzaj jest zatem kategorią, przy pomocy której można wyjaśniać, w jaki sposób tworzone i utrwalane są różnice psychologiczne, społeczne i kulturowe między kobietami a mężczyznami.

Zwolennicy tezy o społeczno-kulturowym podłożu tych różnic podkreślają kluczową rolę procesu socjalizacji i wychowania w kształtowaniu kobiecej

⁶² E. Maccoby, C. M. Jacklin, *The psychology of sex differences*, Stanford 1974.

⁶³ Por. M. Humm, *Słownik teorii feminizmu*, tłum. B. Umińska, J. Mikos, Warszawa 1993, s. 164–166; C. M. Renzetti, D. J. Curran, *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, tłum. A. Gromkowska-Melosik, Warszawa 2005; L. Brannon, *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobniczy różni*, tłum. M. Kacmajo, Gdańsk 2002.

i męskiej tożsamości. Zakładają, ogólnie rzecz biorąc, że dzieci wychowując się w określonej kulturze, uwewnętrzniając spolaryzowane przekazy, normy i stereotypy dotyczące męskości i kobiecości, budują poznawczą strukturę, którą S. Bem⁶⁴ nazwała schematem rodzaju. Schemat ten z kolei jest narzędziem rozumienia, postrzegania i oceniania siebie oraz innych osób przez pryzmat rodzajowych kategorii. Na skutek rozpoczynającej się bardzo wcześnie intensywnej rodzajowej socjalizacji i edukacji, większość ludzi jako zachowania oczywiste i naturalne postrzega postępowanie zgodnie ze społecznie wytworzonymi przepisami roli rodzajowej. Rodzajowa socjalizacja i stereotypowo oceniające otoczenie stanowi zatem zagrożenie dla możliwości rozwojowych jednostek i skutkuje odmiennymi – kobiecymi lub męskimi – zachowaniami, wyborami i losami życiowymi. Jak wskazuje wiele badań, instytucje edukacyjne spełniały i spełniają ważną rolę w reprodukowaniu i podtrzymywaniu ograniczających rozwój stereotypów związanych z płcią, a pedagodzy mieli i nadal mają znaczący udział we wzmacnianiu nierówności społecznych⁶⁵.

Dziwić może nieco fakt, że Janusz Korczak, propagator i realizator idei emancypacji dziecka, nie podjął się krytyki patriarchalnego porządku społecznego opartego na polaryzacji i nierówności płci. Nie podkreślił też, że „konserwowanie” uprzywilejowania mężczyźni i społecznego upośledzenia kobiet odbywa się codziennie od dnia ich narodzin. Jednak nawet feministki odważą się na ten krok dopiero 30 lat później, a będą już wtedy uzbrojone w zupełnie nowe teorie i wyniki badań. Dzisiaj już wiemy, że porozumienie, partnerstwo i wzajemny szacunek w relacji między dziewczynkami i chłopcami, a w konsekwencji kobietami i mężczyznami, o które tak żarliwie apelował Korczak, nie mają szans realizacji w świecie androcentrycznych idei i praktyk.

Bibliografia

- Bem S. L., Gender schema theory: A cognitive account of sex typing, „Psychological Review” 1981, nr 88.
Bem S. L., Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci, Gdańsk 2000.
Brannon L., Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni, tłum. M. Kacmąjor, Gdańsk 2002.
Connell R. W., Gender and power. Society, the person, and sexual politics, Cambridge 1987.
Connell R. W., Masculinities, Cambridge 1995.
Dufrat J., W trosce o zdrowie moralne społeczeństwa – organizacje kobiece wobec prostytucji w dwudziestolecium międzywojennym, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarz (red.), Kobieta i rewolucja obyczajowa. Społeczno-kulturowe aspekty seksualności. Wiek XIX i XX, Warszawa 2006.

⁶⁴ S. L. Bem, Gender schematheory: A cognitive account of sextyping, „Psychological Review” 1981, nr 88, s. 354–364.

⁶⁵ Por. A. Żarnowska, A. Szwarz (red.), Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX w., t. 1–2, Warszawa 1995; L. Kopciwicz, Rodzaj i edukacja, Wrocław 2007.

- Gajewska A., *Hasło: Feminizm*, Poznań 2008.
- Gawin M., *Planowanie rodziny – hasła i rzeczywistość*, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Równe prawa i nierówne szanse. Kobiety w Polsce międzywojennej*, Warszawa 2000.
- Górnicka-Boratyńska A., *Staśmy się sobą. Cztery projekty emancypacji (1863–1939)*, Izabelin 2001.
- Halbersztadt J., *Kobiety w murach Uniwersytetu Warszawskiego 1915–1939*, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i kultura. Kobiety wśród twórców kultury intelektualnej i artystycznej w dobie rozbiorów i w niepodległym państwie polskim*, Warszawa 1996.
- Humm M., *Słownik teorii feminizmu*, tłum. B. Umińska, J. Mikos, Warszawa 1993.
- Jasińska-Janiak A., Sierakowska K., Szwarc A. (red.), *Samoorganizowanie się kobiet na ziemiach polskich do 1918 roku (na tle porównawczym)*, Warszawa 2008.
- Kondracka M., *Kobiety na uniwersytetach*, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Równe prawa i nierówne szanse. Kobiety w Polsce międzywojennej*, Warszawa 2000.
- Kopciewicz L., *Rodzaj i edukacja*, Wrocław 2007.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 2002.
- Korczak J., *Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1988.
- Krzywicka I., *Kontrola współczesności. Wybór publicystyki międzywojennej*, Warszawa 2008.
- Maccoby E., Jacklin C. M., *The psychology of sex differences*, Stanford 1974.
- Mędrzecki M., *Kobieta w rodzinie i społeczności wiejskiej w Polsce w okresie międzywojennym*, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Równe prawa i nierówne szanse. Kobiety w Polsce międzywojennej*, Warszawa 2000.
- Mierzecki W., *Praca zarobkowa kobiet w środowisku robotniczym w Polsce międzywojennej*, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Równe prawa i nierówne szanse. Kobiety w Polsce międzywojennej*, Warszawa 2000.
- Moszczeńska I., *Mężczyzna i kobieta*, [w:] A. Górnicka-Boratyńska, *Chcemy całego życia. Antologia polskich tekstów feministycznych z lat 1870–1939*, Warszawa 1999.
- Pietrzak M., *Sytuacja prawna kobiet w Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Równe prawa i nierówne szanse. Kobiety w Polsce międzywojennej*, Warszawa 2000.
- Renz R., *Kobiety a planowanie rodziny w latach międzywojennych (w świetle źródeł kościelnych z Kielecczyny)*, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i kultura życia codziennego. Wiek XIX i XX*, Warszawa 1997.
- Renzetti C. M., Curran D. J., *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, tłum. A. Gromkowska-Melosik, Warszawa 2005.
- Sikorska-Kulesza J., *Zło tolerowane. Prostytucja w Królestwie Polskim w XIX wieku*, Warszawa 2004.
- Stawiak-Ososińska M., *Ideał i wizerunek kobiety polskiej pierwszej połowy XIX wieku (w świetle ówczesnych poradników)*, Kraków 2009.
- Ślęczka K., *Feminizm*, Katowice 1999.
- Śliwa M., *Udział kobiet w wyborach i ich działalność parlamentarna*, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Równe prawa i nierówne szanse. Kobiety w Polsce międzywojennej*, Warszawa 2000.
- Tong R. P., *Myśl feministyczna. Wprowadzenie*, tłum. B. Umińska, J. Mikos, Warszawa 2002.
- Walczeńska S., *Damy, rycerze i feministki. Kobiety dyskurs emancypacyjny w Polsce*, Kraków 2000.
- Weininger O., *Płeć i charakter*, przeł. O. Ortwin, Warszawa 1994.
- Żarnowska A., Szwarc A. (red.), *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX w.*, t. 1–2, Warszawa 1995.

Żarnowska A., Praca zarobkowa kobiet i ich aspiracje zawodowe w środowisku robotniczym i inteligentnym na przełomie XIX i XX wieku, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), Kobieta i praca. Wiek XIX i XX, Warszawa 2000.

Żarnowski J., Kobiety w strukturze społeczno-zawodowej Polski międzywojennej, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), Równe prawa i nierówne szanse. Kobiety w Polsce międzywojennej, Warszawa 2000.

Zbigniew Rudnicki

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu



„Mieć” czy/i „być”? O rachowaniu czasu

U źródeł pedagogiki sapiencjalnej

Janusz Korczak, kończąc *Prawidła*, oprócz relacji z własnych pisarskich rozterek, wyraża nadzieję „że ta książka jest bardzo potrzebna. Może nie dla wszystkich, ale dla tych, którzy lubią się zastanawiać”¹.

Warto zwrócić uwagę na zależność „potrzebności” (pożyteczności, użyteczności, bycia przydatną etc.) i refleksji. Nie dla wszystkich stanie się jednako potrzebna. Korzystać z niej będą mieć ci, którzy zdolni są do refleksji, a to, by zaistniało, wymaga spełnienia warunków.

- Po pierwsze trzeba PRZYHAMOWAĆ.

- Po drugie: refleksja jest zwiastunem mądrości, to zaś wymaga BEZINTERESOWNOŚCI.

- Po trzecie: UWAŻNOŚCI, która nie przeoczy niczego ważnego (tego, co ma wagę, co „coś znaczy”, uwaga wskazuje na szczególne przywiązanie do tego, co ma znaczenie, co decyduje o tym, że coś jest czymś właśnie, a nie tym innym) i nie pozwoli na pomylenie mądrości z głupotą.

Mądrość to nie tylko sprawa poznania prawdy. Jan Szczepański pisze, że: „nie nabywa się jej wraz z wykształceniem, gdyż nie wiadomo, ilu wśród ludzi wysoko wykształconych jest rzeczywiście mądrych”². Podobnie Jerzy Surdykowski pyta:

Ale czym ona jest? – prócz tego, że jest cechą ludzkiego umysłu, nie ciała. „On jest mądry, ukończył dwa fakultety, obronił doktorat” – powiadamy, utożsamiając mądrość z wykształceniem. „Jest mądry, bo oszukał współnika i nie poniósł żadnej kary” – zachwycamy się, utożsamiając mądrość ze sprytem i to jeszcze złodziejskim. „Mądrzy ludzie powyjeżdżali z Polski, kiedy tylko była okazja i mają się teraz o wiele lepiej niż my w kraju” – powiada pewna bliska mi osoba, utożsamiając mądrość ze skutecznością tro-

¹J. Korczak, *Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1988, s. 103.

²J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*, Warszawa 1984, s. 254.

ski o własny dobrobyt. Kto inny zachwyca się „ludową mądrością” wygadanego gazdy. I tak dalej, i tak dalej...”³.

Nietrudno się domyślić, że wszystkie wskazane lokalizacje mądrości są nietrafne. Jednocześnie w każdej z nich można odnaleźć ziarna mądrości, choć w znacznym stopniu zdegradowane. By nie pozostała tylko wiedza, sprytem, zapobiegliwością, wymaga: przeżycia, egzystencjalnego doświadczenia oraz odpowiedzialności za drugiego. Odpowiedzialności wyrażającej się w solidarności z „tym drugim”. W przypadku Korczaka, jak i każdego autentycznego wychowawcy, ma to szczególne znaczenie, ponieważ po drugiej stronie „pasa transmisyjnego” znajdują się Ci, którzy dają potężny kredyt zaufania (zaufania jako przejawu otwartości). Zaufanie do wychowawcy ze strony młodych ma charakter INICJACYJNY, tzn. stanowi fundamentalne znaczenie dla doświadczenia i wejścia we wspólnotę:

(...) ‘inicjacja’ znaczy zaczynanie, inicjowanie czegoś lub inicjowanie kogoś do czegoś, ma charakter wybitnie społeczny, (...) inicjacja o charakterze czysto indywidualnym bądź bez interwencji jakiejś siły wyższej przypominałaby wysiłek barona Münchhausena, by samemu wyciągnąć się z bagna za włosy⁴.

Realizowana jest w procesie obdzierania życia z pozoru i unaoczniania jego prawdziwej zawartości. Rola wychowawcy w tym wydarzeniu się wyrasta z doświadczenia „(...) elementarnego instynktu samozachowawczego, który normalnie nakazuje troszczyć się o maksymalny rozwój (...) dzieci”⁵. Troska ta spełnia się w tworzeniu warunków, które sprzyjać mogą „optymalnemu i adekwatnemu rozwojowi jednostki”⁶.

Wychowanie rozumiane w sposób inicjacyjny, realizowane jest z uwzględnieniem realności życia, które z natury swej jest zaskakujące. Stąd konieczność tworzenia wewnętrznej kondycji, która pozwoli sprostać temu, czego życie dostarczy. Jules Evola zwraca uwagę na to, że inicjacja:

Była to próba ognia, próba wody i inne; próba strachu i tak dalej. Trzeba następnie, by przez jednostkę owo oddziaływanie zostało przyjęte, by stała się ona w jakiś sposób pewną jego dyspozycją, którą można podsumować i oznaczyć za pomocą terminu pęd⁷.

Pęd oznacza tutaj postawę gotowości przekroczenia wewnętrznej granicy, swego rodzaju zdolność do wykonania skoku w nieznane. Doświadczenie wychowawcze jest przykładem rites de passage. Wskazuje na to etymologia podstawowego terminu, jakim jest „edukacja”. Wywodzi się on z łacińskiego *ducere* – „prowadzić”, poprzedzonego przedrostkiem *ex-* „poza”, „za”. Barbara Miksza zwraca uwagę, że kierunek marszu „z” ustalony jest w górę, pokazując

³J. Surdykowski, *Wołanie o sens*, Warszawa 2006, s. 234.

⁴J. Evola, *Inicjacja w nowoczesnym świecie*, „Społeczeństwo Otwarte” 1996, nr 11, s. V.

⁵Z. Kwieciński, *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, [w:] J. Gnitecki, J. Rutkowski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, Warszawa – Poznań 1999, s. 31.

⁶Ibidem, s. 19.

⁷J. Evola, op. cit., s. VI.

ograniczenia doskonałości osobowej człowieka oraz jego bycia w świecie⁸. Podobnie ukazują to Marek Budajczak, pisząc, iż

łacińskie *ex-ducere* może jednak oznaczać: wyprowadzanie, wyciąganie ze stanu niższego do wyższego, z natury do kultury, ale i sprowadzanie, ściąganie ze stanu zdrowia do stanu choroby, z drogi natury na drogę sztuczności – jakby powiedział J.-J. Rousseau – a nawet na manowce cywilizacji, znaczy więc i „zwabianie”. Nieoznaczoność tej formy ludzkiej działalności nie jest niczym paradoksalnym, wręcz przeciwnie, jest to jej cecha immanentna, wskazująca zarazem na permanentne wyzwanie etyczne, przed którym działalność edukacyjna wciąż na nowo staje w codziennym obcowaniu swych uczestników⁹.

Niezwyczajnie istotna w tym kontekście jest odpowiedzialność wychowawcy za dzieci i młodzież. „Przecież ważne, by człowiek starszy powiedział, co wie i zostawił młodszemu rozumienie życia i jego prawideł”¹⁰.

Jak być szczęśliwym dziś?

Czas teraźniejszy nie ceni zbyt wiele myślenia. By mogło mieć ono siłę przemieniania świata potrzeba zatrzymania się, bezstronności, uwagi, by uchwycić to, co jest głęboko i co może dłużej służyć. Dziś natomiast za wartościowe uważa się:

- tempo zamiast dokładności,
- ilość zamiast jakości,
- efekt zamiast mądrości.

Wszystko to ma służyć ludzkiemu szczęściu pojmowanemu jako zwiększony, przez skuteczność, dostęp do coraz to większej konsumpcji. Benjamin Barber postrzega nieustannie wzrastający poziom potrzeby konsumowania jako efekt wyrodnienia kapitalizmu. W klasycznym rozumieniu był on systemem zorganizowanym po to, by realizować produkcję dóbr i usług służących obywatelom i przy okazji wypracowującym zysk. Problem zrodził się w momencie, gdy większość mieszkańców Zachodu uzyskała już wszystkie realnie potrzebne do życia dobra, a rozpędzona machina produkcji potrzebowała nowych konsumentów. By ich pozyskać, trzeba było wmówić im, że potrzebują takich rzeczy, których istnienia nawet sobie nie wyobrażali.

Kapitalizm wymaga jednak, byśmy wydając pieniądze, tracili zdrowy rozsądek. Dlatego musi nas ogłupiać, infantylizować, zamieniać w wieczne dzieci. Mówi nam: nie zadawaj sobie trudnych pytań, nie mnoż wątpliwości, powiedz po prostu „chcę, chcę, chcę”¹¹.

⁸ B. Miksza, Utopia jako próba przełamania stereotypów myślenia o edukacji, [w:] B. Śliwowski (red.), *Kontestacje pedagogiczne*, Kraków 1996, s. 137.

⁹ M. Budajczak, „Lektorium” pedagogiczne, [w:] E. Rodziewicz (red.), *Inspiracje. Otwarcia. Krytyki w edukacji*, Gdańsk 1995, s. 117.

¹⁰ J. Korczak, *Prawidła życia*..., s. 103.

¹¹ B. Barber, *Czego chcesz, chcę*, „Dziennik” 23–24.06.2007.

Pisząc o „wiecznych dzieciach”, ma na uwadze brak dojrzałości: „wszystkie inne cywilizacje pomagały dzieciom dorosnąć, a nasza jako pierwsza mówi: pozostaniecie dziećmi”¹².

Do rozwoju niezbędny jest ukierunkowany wysiłek i praca. Ten zaś nie pasuje do „dobrej zabawy”. Zbigniew Kwieciński, nawiązując do manifestu Ellen Key z początków XX wieku, pisze: „Jeżeli bowiem w XX wieku zostało coś ze »stulecia dziecka«, to zdziecinnienie wszystkich pokoleń”.¹³ Efektem rewolty kontrkulturowej 1968 roku jest afirmacja młodości:

wiek nasz był epoką młodości, młodości agresywnie pochlaniającej, z jednej strony, znaczną część dzieciństwa, a – z drugiej – rozszerzającej się nieustannie na wczesną i dojrzałą dorosłość, a nawet na późną dorosłość i starość. Oznaczało w konsekwencji, że podstawowe potrzeby dzieciństwa (zwłaszcza potrzeba zabawy) i podstawowe potrzeby młodości (poszukiwania, próbowania tożsamości oraz moratorium, zawieszania odpowiedzialności) stały się udziałem wszystkich pokoleń¹⁴.

Brak harmonijnego rozwoju przejawiający się w nadmiernej ekspozycji dojrzałości fizycznej i płciowej z jednoczesnym brakiem dojrzałości społecznej i emocjonalnej wzmocnił w młodych przekonanie, że tym, co się naprawdę liczy i o co warto zabiegać, jest dobra zabawa. Odpowiedzialność, konsekwencja, wysiłek, stałość stoją w sprzeczności z „młodzieńczą potrzebą karnawalizacji, szybkiego użycia i zużycia, przymierzania różnych masek i ról”¹⁵.

Olbrzymią rolę w kształtowaniu konsumpcyjnego modelu życia odgrywają media. To one kreują wzory do naśladowania, one dyktują, co i kto jest trendy, cool, super. Media wyrokuje o ważności i bezwartościowości, czyli de facto kreują wartości, które realizowane decydują o wartości życia. Jan Kłata, reżyser teatralny i dramaturg młodego pokolenia, stwierdza:

W Polsce miał się ziszczyć amerykański sen na kredyt, a dla mnie to konsumpcjonistyczny koszmar. Nie interesuje mnie społeczeństwo, w którym od piątego roku życia konstruuje się hierarchię społeczną według tego, czy tata jest bogaty i czym przywozi dziecko do szkoły¹⁶.

Dyktatura czasu i tyrania sukcesu

Tempo, natychmiastowość, szybki efekt, zarządzanie czasem – to tylko niektóre przykłady powszechnej dziś nerwicy temporalnej. Czas ma być wykorzystywany na realizację zadań dających sukces. W praktykę skrupulatnego ra-

¹² Ibidem.

¹³ Z. Kwieciński, *Edukacja wobec nadziei...*, s. 22.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ibidem, s. 22–23.

¹⁶ Rozmawiamy z Sienkiewiczem. Z Janem Kłatą rozmawia Jacek Cieślak, „Rzeczpospolita Plus Minus” 21–22.02.2009, s. A21.

chowania czasu wprzęgnięte są również dzieci. One dziś także „nie mają czasu” na zabawę, nieprzyszłościowe zainteresowania, wygłupy z kolegami. Trzeba inwestować w przyszłość. Życie to giełda, na której panuje nerwowa atmosfera. Trzeba być spostrzegawczym, byстрыm w myśleniu, szybkim w działaniu, skutecznym we wszystkim w cokolwiek się angażujemy. Dzieci już zwykle nie zdają sobie sprawy z tego, że życie może przebiegać nie według rytmicznego i szybkiego tempa, jakby podawanego przez metronom: raz, dwa, raz, dwa, raz... Prędkość osiągania stała się jednym z kluczowych kryteriów wartości ludzkiego życia. Jest to szczególnie widoczne w praktykach nowoczesnej kultury konsumpcji.

Schizofreniczność kultury konsumpcji polega (...) na zwiększeniu szybkości całego cyklu „nowość – przeszłość”. Konsument wchodzi w spiralę, z której nie ma wyjścia. Poszukuje ciągle nowych – związanych z konsumpcją – wrażeń, które pozwalają mu wierzyć, że jest „na czasie”, że on sam nie jest przestarzały i zużyty. Ideologia konsumpcji wymaga więc momentu stabilności i „zatrzymania” w poczuciu „konsumpcyjnej adekwatności”, które jednak rozpraszają się szybko w nowym (po)żądaniu. Człowiek żyje w ciągłym „konsumpcyjnym niepokoju”, który staje się stanem normalnym i obowiązującym (nabiera charakteru instant), gdy tylko zobaczy on „coś nowego”¹⁷.

Nerwowy pośpiech staje się cnotą współczesności. Aby być w czołowiec peletonu, trzeba mieć „dużo celnych trafień w krótkim czasie”. Przypomina to zawody typu „kto przebiegnie szybciej po linii ze szklanką na tacy nalaną do pełna, utrzymując nienaruszone jajko na czubku głowy”. Kto tego nie potrafi, ten jest co najmniej nieatrakcyjny, niedzisiejszy, nie nadaje się. „Niepisany dogmatem dzisiejszej szkoły polskiej – szczególnie renomowanych szkół prywatnych – jest wychowanie do sukcesu”¹⁸ – pisze Stefan Chwin. A jak wskazuje doświadczenie, sukces osiąga niewielu, wielu natomiast, porównując się z tymi, którzy przedstawiani są jako liderzy peletonu sukcesu, musi przeżywać głęboką frustrację. Nie wypada być przegranym. Wstyd się przyznać do porażki. W kulturze nastawionej na sukces marginalizuje się prawdę o ludzkim życiu, które składa się również z klęsk. „Kultura nastawiona na »edukację do sukcesu« uczy żyć w kłamstwie. Zmusza do udawania człowieka sukcesu, zmusza do wstydu z niespełnienia”¹⁹. Życie bez trosk, polegające na trwaniu w wielkim uniesieniu, jest dobre w serialu czy Harlekinie, na co dzień jednak się nie zdarza.

Wielkim nieszczęściem jest to, że w tę euforyczną atmosferę sukcesu wpięta się szkoła.

Wielkim błędem szkoły dzisiejszej jest tyrania optymizmu, tyrania udawania, że wszystko będzie okey – tylko uczcie się pilnie. Prawdziwa komedia ludzka... Masz odnosić sukcesy! – żądają od ucznia rodzice, którzy sami sukcesów nie odnoszą. Masz od-

¹⁷ Z. Melosik, Kryzys męskości w kulturze współczesnej, Poznań 2002, s. 16.

¹⁸ S. Chwin, Tyrania optymizmu, „Rzeczpospolita Plus Minus”, 14–15.07.2001, s.D1.

¹⁹ Ibidem.

nosić sukcesy! – żądają od ucznia nauczyciele, rozwiedzeni, bez forsy, załamani, upokarzani przez dyrektorów (...) i rodziców. I widmo sukcesu unosi się nad szkołą jak uśmiechnięty wampir²⁰.

„Dociskanie” sukcesem sprawia, że rodzice zwiększają poziom oczekiwań w stosunku do dzieci i młodzieży. „Dzieci traktowane jak mali dorośli nie potrafią podźwignąć z tym związanej odpowiedzialności”²¹. Dzieci obciążone są masą przeróżnych zajęć: korepetycji, kół zainteresowań, udziałem w olimpiadach itp. Wszystko to, by gromadzić osiągnięcia, które mają być potwierdzeniem realizacji siebie. Teczki dyplomów i nagród zabieranych choćby na rozmowę kwalifikacyjną do dobrego gimnazjum mogą wprawiać w osłupienie dorosłych. Rozedrganie w trosce o „udane” życie.

Dzielić, dzielić, dzielić. Nie łączyć.

Co by ludzie robili?

Trzeba zapełnić czas, trzeba dać im zajęcie, trzeba życiu nadać cel.

„Zna trzy języki”.

„Uczy się języka”.

„Zna pięć języków”.

Oto dwie liczne grupy dzieci zrzekają się zabawy, łatwych książek, rozmów z rówieśnikami. Dobrowolna nauka hebrajskiego języka. Kiedy młodsza grupa skończyła swoją godzinę, jeden zdziwił się głośno:

– Już? Już godzina?

Tak, po rosyjsku „da”, po niemiecku „ja”, po francusku „ti”, po angielsku „jes”, po hebrajsku „ken”.

Nie jedno, ale trzy życia zapełnisz²².

Współczesność zagubiła dzieciństwo. Dzieci mierzone miarą „dorosłego świata” tracą szanse na stopniowe wzrastanie. Nerwowa akceleracja karze działać na najwyższych obrotach. Widzimy dziecko w przyszłości, nie dziś, tu i teraz.

Czym jest to dziś dziecka gorsze, bezcenniejsze od jutra? Jeśli o trud chodzi, ono będzie trudniejsze. Gdy wreszcie jest już jutro, czekamy na nowe. Bo zasadniczy pogląd: dziecko nie jest, a będzie, nie wie, a będzie wiedziało, nie może, a dopiero będzie mogło – zmuszając do ciągłego oczekiwania. Połowa ludzkości nie istnieje; jej życie to żart, dążenia naiwne, uczucia przelotne, poglądy śmieszne²³.

Dzieci wtedy są zauważane, gdy wpisują się w obraz nadawany przez dorosłych. Sprawia to, że dzieciństwo takie, jakim jest, staje się, jeśli już nie zakazane, to przynajmniej niepoważne. Tym samym odbiera się dziecku prawo „by

²⁰ Ibidem.

²¹ T. Biernat, Paradoksy dzieciństwa jako problem pedagogiczny, [w:] W. Szulakiewicz (red.), Świat idei edukacyjnych. Zbiór studiów ofiarowanych Księdzu Profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi w 70 rocznicę urodzin, Toruń 2008, s. 88.

²² J. Korczak, Pamiętnik, Wrocław 1998, s. 63.

²³ J. Korczak, Jak kochać dziecko, [w:] Pisma wybrane, t. 1, Warszawa 1984, s. 127.

było, czym jest”²⁴. Pokusa przechodzenia szybko do następnych etapów, zachłanne gromadzenie doświadczeń sprawia, że traci się poczucie wewnętrznej stabilności. Zygmunt Bauman zwraca uwagę, że:

powstaje styl życia typu instant i „instant tożsamość”, płynna i niestabilna – pop tożsamość. Typowa dla przeszłości potrzeba „wewnętrznej harmonii” przekształcona zostaje w neurotyczne poszukiwanie nowości i wrażeń oraz orientacji na zintensyfikowaną przyjemność i natychmiastową gratyfikację²⁵.

Czas i tragiczność ludzkiej egzystencji

Czas życia ludzkiego jest walutą niepodlegającą odtworzeniu. Raz wydany, nie daje się uzupełniać. Upływając niepostrzeżenie, przyczynia się do doświadczenia klęski. Świadomość życia, które się zużywa, jest prawdą niepopularną, niepasującą do dominującego współcześnie modelu życia udanego, przepełnionego sukcesami. Doświadczenie tragiczności ludzkiej egzystencji pozostawiono specjalistom od sztuki (metaforyzacja tego doświadczenia odsuwa chwilowo jego dramatyzm). Tragiczność na gruncie refleksji pedagogicznej wydaje się nie pasować do potocznego jej rozumienia. Niedopasowanie to wynika z tego, że pedagogika jest rozumiana jako dyscyplina, której uwaga skoncentrowana jest na dziecku i dzieciństwie, a to powinno oznaczać beztroską sielankę, oraz z tego, że pedagogika uzualna wyrębuje usilnie schemat życia zwykłego. Bogdan Suchodolski zwracał uwagę na to, że: „Europa nowoczesna zatraciła bowiem sens tragizmu jako ludzkiego losu”²⁶.

Życie ludzkie – jako zmaganie się z przeciwnościami losu²⁷, znaczone deficytami i porażkami – zostało, zdaje się, zarezerwowane jako przedmiot badań dla takich subdyscyplin pedagogicznych, jak np. resocjalizacja czy pedagogika społeczna.

Przypominam sobie chwilę, gdy postanowiłem nie zakładać własnego domu. Było to w parku koło Londynu. Niewolnik nie ma prawa mieć dzieci. Żyd polski pod rosyjskim zaborem. I teraz odczułem to jako zabicie samego siebie. Z siłą i mocą poprowadziłem swoje życie, które było na pozór nieuporządkowane, samotne i obce. Za syna wybrałem ideę służenia dziecku i jego sprawie. Na pozór straciłem²⁸.

²⁴ J. Korczak, Prawo dziecka do szacunku, [w:] Pisma wybrane, t. 1, Warszawa 1984, s. 80.

²⁵ Z. Bauman, Życie do natychmiastowego użytku, „Gazeta Wyborcza” 2.11.2001.

²⁶ B. Suchodolski, Oświata i człowiek przyszłości, Warszawa 1974, s. 314.

²⁷ Kategoria „losu ludzkiego” została sprowadzona do poziomu rozumienia potocznego („los tak chciał”, „marny los”) bądź aforystyki („każdy jest kowalem swego losu”, „ród, piękność, złoto, urzędy, często to są losu błędy”).

²⁸ List do M. Zylbertala 30.03.1937, za: H. Mortkowicz-Olczakowa, Janusz Korczak, Warszawa 1978, s. 98.

„Być” czy „mieć”? Najlepiej jedno i drugie jednocześnie. A jeśli tak się nie da? To co wybrać? Za czym się opowiedzieć? Co bardziej warto? „Mieć” od razu widać przed innymi. „Mieć” to brać i pochłaniać. A „być”? Trzeba dużo skupienia, uwagi, by dostrzec. „Być” brata się z czasem, współbieżnie/współpłyń. „Mieć” zatrzymuje na tym, co „w posiadaniu”. „Mieć” to także ulegać zniszczeniu, przemijać i doświadczać oznak przemijania, przyjmować na się znamię czasu minionego.

Czasem wydaje się, że trzeba więcej „mieć”, by bardziej „być”.

„Radio ma ten, kto je sobie kupi. I samochód. I bilet na premierę. I podróżę, i książki, i obrazy”²⁹. I ciągle nie wystarcza, ciągle jest za mało, ciągle męczący brak. Mówi się o dążeniu do szczęścia, a jednocześnie jest ono tak nieokreślone, że nie wiadomo, czego szukać:

Naiwni i poczciwi są ludzie. Chyba nieszczęśliwi. Nie bardzo wiedzą, na czym polega szczęście. Każdy inaczej je rozumie. Jeden: smaczny czulent albo kiełbasa z kapustą. Drugi: spokój, komfort, wygoda. Trzeci: dziewczęta – liczne i różne. Czwarty: muzyka albo karty, albo podróż. A każdy broni się przed nudą i tęsknotą³⁰.

Nie czynić świata dzieci w przyszłości. Ich świat jest tutaj, innego nie ma. Nieustanne projektowanie, którego „bogactwo” we współczesnym patrzeniu na rozwój/edukację każe ocenić takie działania jako fundamentalnie hipotetyczne. Przyszłości nie ma. Przeszłości nie ma. Jest tylko teraz. Nie ma to chwalić radykalnej niefrasobliwości, lecz sprawiać, by odpowiedzialnie uczestniczyć w teraźniejszości. Gdyby traktować problem z perspektywy eschatologicznej, to „(...) teraźniejszość jest najbliższą wiecznością”³¹.

Przyszłość istnieje razem z teraźniejszością i przeszłością. Znany Afrykańczyk, św. Augustyn, pisał w IV wieku w Hipponie, że nie ma ani przeszłości, ani przyszłości, lecz

„(...) istnieją następujące trzy dziedziny czasu: teraźniejszość rzeczy minionych, teraźniejszość rzeczy doczesnych, teraźniejszość rzeczy przyszłych. Jakież tego rodzaju trzy dziedziny istnieją w duszy; ale nigdzie indziej ich nie widzę. Teraźniejszością rzeczy przeszłych jest pamięć, teraźniejszością rzeczy obecnych jest dostrzeganie, teraźniejszością rzeczy przyszłych – oczekiwanie”³².

Takie określenie czasu wskazuje ważkość obecności „uczasowiającego” podmiotu. Uwagę na to zwrócili w szczególności Immanuel Kant, Edmund Husserl i Martin Heidegger, podkreślając, „że bez tego aspektu formalnego, osadzonego w filozofii podmiotu, niemożliwe jest pojęcie czasu”³³. To podmiot, relatywizując jakiś moment czasu do stanu swej świadomości, ustanawia teraźniejszość.

²⁹ J. Korczak, *Pamiętnik...*, s. 19.

³⁰ *Ibidem*, s. 22.

³¹ W. Oszałka, *Wierzyć do szaleństwa*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 48, s. 18.

³² Św. Augustyn, *Wyznania*, tłum. Z. Kubiak, Kraków 1994, s. 271.

³³ A. Anzenbacher, *Wprowadzenie do filozofii*, tłum. J. Zychowicz, Kraków 1992, s. 137.

Teraźniejszość jest więc relacją równoczesności, w której jednym z członów jest postrzegający podmiot świadomy. Do takiej teraźniejszości odniesiemy zatem również przeszłość i przyszłość; pierwsza jest wcześniejsza, druga późniejsza od właśnie dziejących się podmiotowych przeżyć teraźniejszych³⁴.

W znaczeniu przedmiotowym teraźniejszość, a co za tym idzie również przeszłość i przyszłość są całością wydarzeń i procesów występujących wraz z przeżyciami stwierdzającymi ich występowanie. Przy czym przeszłość jest tym, co przedteraźniejsze, przyszłość zaś dopiero zaistnieje.

Wolfhart Pannenberg mówi, że jedynie człowiek ma świadomość przyszłości. Zwierzęta nawet jeśli podejmują jakieś działanie nakierowane na przyszłość, nie dokonują tego refleksyjnie. To, czy coś jest teraźniejsze, przeszłe czy przyszłe, zależy od momentu, w jakim się żyje.

Czas jest dzielony na przeszłość i przyszłość, wychodząc od jednej z następujących po sobie w porządku czasowym rzeczy, istot i zdarzeń. Fakt, że tak właśnie nam się on jawi, jest następstwem nieodwracalności biegu czasu, który stale płynie od tego, co wcześniejsze, ku temu, co późniejsze. Toteż z każdego dowolnego punktu w upływającym czasie to, co wcześniejsze, wydaje się przeszłe, a to, co późniejsze, jako przyszłe. Jednakże z miejsca poza nurtem czasu nie dostrzegalibyśmy różnic między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością. Mielibyśmy jako następstwo wydarzeń oglądanych nie jako w jednej teraźniejszości³⁵.

Przyszłość wyciąga drapieźnie bądź czarująco swoje łapy do homo sapiens, porywa go, czy tego chce, czy nie. Dokonuje tego w sytuacji bezbronnej wobec czasu ludzkiej otwartości. Czas tak zaczarowuje, że cała ludzka uwaga skupia się na przyszłości³⁶. Realizacja ludzkiego istnienia dokonuje się w rozedrganej rzeczywistości czasu, jak linoskoczek rozpięty między przeszłością a przyszłością, z wyraźnym nakierowaniem na przyszłość. Sytuację tragicznego zawieszenia ludzkiej egzystencji dogłębnie przeanalizowali w swych pismach filozofowie egzystencjaliści (m.in. S. Kierkegaard, J.-P. Sartre, M. Heidegger, M. de Unamuno). Gabriel Marcel określa człowieka jako homoviator³⁷, tzn. tego, który ciągle jest w ruchu, w drodze, w przyszłości widzi możliwość realizacji tego, co dziś niedostępne dla niego. Możliwość stania się „oczekiwanego” ma ciągle aktualizowaną możliwość zaistnienia w odsłoniętych „oknach ludzkiej otwartości”.

Roman Ingarden dostrzega paradoksalność ludzkiego bytowania podlegającego wielkiej otwartości wyrażającej się w nadziei skierowanej ku przyszłości, w wiecznej tęsknocie, ale i to, że pod rodzącą się przyszłością ukrywa się przemijanie, „że z każdą chwilą kończy się jak wypalający się żar”³⁸. Przyszłość

³⁴ J. Lipiec, Przyszłość jako problem filozoficzny, „Studia Filozoficzne” 1988, nr 12, s. 162.

³⁵ W. Pannenberg, Kim jest człowiek? tłum. E. Zwoliński, D. Szumska, Paryż 1978, s. 85.

³⁶ Ibidem, s. 55.

³⁷ G. Marcel, Homoviator. Wstęp do metafizyki nadziei, tłum. P. Lubicz, Warszawa 1959, s. 33–94.

³⁸ R. Ingarden, Książeczka o człowieku, Kraków 1987, s. 61.

to pokusa, której musi się ulec. Przyszłość to puszka Pandory, którą człowiek musi otworzyć bezwarunkowo, poddając się konsekwencjom tego otwarcia.

Nie ma możliwości empirycznego doświadczenia przyszłości. Doświadczenie jest więzieniem terażniejszości. Gwarancją realności przyszłości będzie stan jej terażniejszości. Mimo braku pewności kształtu przyszłości można mówić o jej podobieństwie do przeszłości, polegającym na tym, że zarówno przeszłość, jak i przyszłość mają wspólne położenie w świecie opisanym przez pewną ontologię:

To, co stanowi podstawę istnienia terażniejszości, mianowicie przeszłość tę terażniejszość kreująca – może być potraktowane również jako zasada uznania przyszłości. Między przeszłością a terażniejszością – w sensie między przeszłym światem realnym a obecnie istniejącym – zachodzi negacyjno-kontynuacyjny stosunek kreacji. Niemożliwa jest tedy terażniejszość bez tego, co ją poprzedza (...). Terażniejszy stan świata jest bowiem przekształconym światem uprzednio istniejącym. (...) Terażniejszość nieustannie przekształca się w przeszłość, wywołując to, co uprzednio było przyszłe, a teraz staje się terażniejsze. Zaistnienie przyszłości okazuje się ontologicznie konieczne skoro istnieje terażniejszość³⁹.

Za rozważaniami dotyczącymi istnienia przyszłości, możliwości – (niemożliwości) jej poznania, pytanie o nią – do niej, zacieśnia się do: JAKA BĘDZIE? CO BĘDZIE STANOWIĆ O JEJ ODMIENNOŚCI?

Zdaniem J. Lipca problem określenia formy przyszłej rzeczywistości można rozważyć na trzech płaszczyznach:

- 1) możliwości,
- 2) konieczności,
- 3) ludzkiej aktywności⁴⁰.

Terażniejszość, przynajmniej w pewnym stopniu, wyznacza kształt przyszłości. Im dalej od terażniejszości, tym większa niepewność przyszłości. Terażniejszość suponuje ograniczoną możliwość modeli bliskiej przyszłości. W miarę coraz dalszego wybiegania w przyszłość optyka ludzkiego jej postrzegania (przewidywania) ulega stopniowemu zamazywaniu.

Zmierzamy tedy w przyszłość w taki sposób, iż tylko kilka najbliższych kroków jawi się przestrzenią rozjaśnioną. Im dalej spoglądamy naprzód, tym bardziej zagęszcza się ogrom przenikających się modeli możliwościowych⁴¹.

Przyszłość konieczna to ta, która zaistnieje, ponieważ jej aktualizacja związana jest ze spełnieniem koniecznych praw (np. prawa nauki, prawo ontologii – zasada tożsamości). Realizuje się ona na płaszczyźnie ludzkiej egzystencji (reguły życia i śmierci obowiązujące wszystkich) oraz w perspektywie istnienia świata (np. działanie sił grawitacji). Oczywiście realność przyszłości okre-

³⁹ J. Lipiec, op. cit., s. 161.

⁴⁰ Ibidem, s. 164.

⁴¹ Ibidem.

ślanej przez te prawa warunkowana jest istnieniem obiektów, do których te prawa się odnoszą.

Przyszłość rozpatrywana w kontekście ludzkiej wolności nabiera cech kwestii antropologicznej⁴², tak w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym. Przyszłość jest wyzwaniem dla człowieka, prowokuje go do zadawania pytań o istnienie jego i świata. Poruszając się po polu własnej wolności, korzystając ze swobód: „Człowiek jest artystą swego życia i rzeźbi je według własnych wyobrażeń o szczęściu i honorze. Wolność jest zawsze związana z jakimś stopniem nieprzewidywalności”⁴³.

Przyszłości towarzyszy ryzyko, choć jest niewidoczne i niewygodne. Jego akceptacja i odrzucenie przyzwyczajęń rzadko należy do chętnie akceptowanych. Jak napisał Niklas Luhmann w Socjologii ryzyka: „Drzwi do raju są zapieczętowane – przez jedno słowo: ryzyko”⁴⁴.

Czas to...

Mikołaj Rej z Nagłowic pozostawił taką refleksję o czasie:

A tak człowiekowi nic nie jest droższego jako czas, a trzeba mu strzec każdej godzinki, aby jej wszechtecznie nie zepsuł, aby mu ten ślachetny klejnot, czas żywota jego jako po wodzie list, nikczemnie a niepotrzebnie darmo nie upłynął⁴⁵.

Dziś lekceważy się czas, który nie jest wymienialny na pieniądź. Tym bardziej czas dziecka wydaje się nic niewart. Co dzieci mają do roboty? Dzieci są małe, to mają jeszcze dużo czasu. Seneka w liście do Lucyliusza zwraca uwagę na bezcenność czasu życia ludzkiego:

Postępuj Lucyliuszu tak, jak piszesz, że postępujesz: zbieraj wszystkie godziny. W ten sposób osiągniesz, iż jeśli położysz rękę na dniu dzisiejszym, mniej będziesz zależał od jutrzejszego. Podczas gdy my odkładamy życie na później, ono uchodzi. Wszystko Lucyliuszu jest nie nasze, tylko czas stanowi naszą własność. Tę jedyną tylko pierzchliwą i ulotną rzecz dała nam natura w posiadanie, z którego może wyzuć nas każdy, kto chce (...) nikt zaś, kto zabrał nam czas, nie posuwa się do żadnego długu, gdy tymczasem jest to jedyna rzecz, którą nie może odwzajemnić się nawet ktoś wdzięczny⁴⁶.

Zbigniew Kwieciński twierdzi, że: „szkoła jest zorganizowaną stratą czasu”. Z jego badań wynika, że z 45 minut lekcji „tylko 5,5 minuty (...) można uznać za czas tak wykorzystany przez nauczycieli, że jest on pożyteczny dla rozwoju młodzieży”⁴⁷. W sytuacji realizacji obowiązku szkolnego nikt nie czuje się od-

⁴² Ibidem, s. 166.

⁴³ J. Tischner, *Etyka solidarności*, Kraków 1981, s. 49.

⁴⁴ N. Luhmann, *Soziologie des Risikos*, Berlin – New York 1991, s. 26.

⁴⁵ M. Rej, *Żywot człowieka poczciwego*, [w:] *Wybór pism*, Warszawa 1979.

⁴⁶ L. A. Seneka, *Listy moralne do Lucyliusza*, List 1, tłum. W. Kornatowski, Warszawa 1961.

⁴⁷ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1999, s. 97.

powiedziałny za marnowanie czasu ludzkiego życia, bo żyje się nie po szkole, maturze, studiach, ale tu i teraz.

Czas zabiera moment po momencie i nieustannie zapada w przeszłość. Nigdy nie wraca, wciąż płynie. Obecna chwila przemija i zabiera ze sobą jakąś część naszego serca, naszego bytu. Nigdy nie wróci. Moment zmarnowanego życia jest momentem zmarnowanego życia na wieki⁴⁸.

Czas dla dzieci wydaje się niewiele znaczyć. Chociaż odmierzany jest pomiędzy feriami a wolnym, to wydaje się płynąć bez szczególnego (w świadomości dzieci) celu. Dzieci zwykle żyją tu i dziś. Skłonność do projektowania czasu przyszłego jest domeną dorosłych. Dorośli kalkulują, spekulują, mierzą korzyści i sądzą, że taki stan rzeczy jest najbardziej oczywisty i wskazany nie tylko dla nich, ale i dla wszystkich – w tym dzieci. Czas dorosłych wydaje się podobny do akcji na giełdzie: teraz twoje akcje mają wartość – trzeba więc skutecznie spekulować, by nabrać jak najwięcej.

Tragiczność ludzkiej egzystencji ujawnia się między innymi w świadomości upływu czasu. Czas toczy się bezwzględnie, zmiatając po drodze młodość, sukces, vitalność. Pozostaje tylko pamięć o tym, co było, smutek z powodu tego, że można było żyć inaczej, wybierać mądrzej, rezygnować z pozornego dobra.

Gdyby zwrócono mi urnę spopielonych lat, energię strwonioną w błędzeniach, rozrzuty rozmach dawnych sił...⁴⁹.

Upływające pośród rozlicznych działań życie, walka, mobilność,

a potem już zmęczenie, potem już tylko krok za krokiem uparcie⁵⁰.

Życie mierzone miarą sukcesu w sytuacjach granicznych wydaje się nieporozumieniem. Choroba zagrażająca życiu, przecucie mającej wkrótce nastąpić śmierci odzierają z kamuflażu rzeczy sprawiające dotąd pozór ważnych. Również starość z towarzyszącym jej doświadczeniem bankructwa czasu minionego skłania do stosowania innej miary do tego, co już było.

A kariera człowieka, jeśli zważył sumiennie, wątpliwa, bardzo wątpliwa⁵¹.

Jak więc żyć?

(...) tak, jakbyśmy każdą naszą czynność wykonywali w życiu po raz ostatni, jakby po każdym napisanym przez nas zdaniu śmierć miała postawić kropkę⁵².

⁴⁸ J. Tischner, Naprawić ludzką śmierć, „Tygodnik Powszechny” 2008, nr 12, s. 8.

⁴⁹ J. Korczak, Pamiętnik..., s. 11.

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ Ibidem, s. 16.

⁵² S. Márai, Księga ziół, tłum. T. Worowska, Warszawa 2006, s. 20.

Bibliografia

- Św. Augustyn, Wyznania, tłum. Z. Kubiak, Kraków 1994.
- Anzenbacher A., Wprowadzenie do filozofii, tłum. J. Zychowicz, Kraków 1992.
- Barber B., Czegochcesz chcieć, „Dziennik” 23–24.06.2007
- Bauman Z., Życie do natychmiastowego użytku, „Gazeta Wyborcza” 2.11.2001.
- Biernat T., Paradoxy dzieciństwa jako problem pedagogiczny, [w:] W. Szulakiewicz (red.), Świat idei edukacyjnych. Zbiór studiów ofiarowanych Księdzu Profesorowi Jerzemu Ba-growiczowi w 70 rocznicę urodzin, Toruń 2008, s. 88.
- Budajczak M., „Lektorium” pedagogiczne, [w:] E. Rodziewicz (red.), Inspiracje. Otwarcia. Krytyki w edukacji, Gdańsk 1995.
- Chwin S., Tyrania optymizmu, „Rzeczpospolita Plus Minus”, 14–15.07.2001.
- Evola J., Inicjacja w nowoczesnym świecie, „Społeczeństwo Otwarte” 1996, nr 11.
- Ingarden R., Książeczka o człowieku, Kraków 1987.
- Korczak J., Jak kochać dziecko, [w:] Pisma wybrane, t. 1, Warszawa 1984.
- Korczak J., Pamiętnik, Wrocław 1998.
- Korczak J., Prawo dziecka do szacunku, [w:] Pisma wybrane, t. 1, Warszawa 1984.
- Korczak J., Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży, Warszawa 1988.
- Kwieciński Z., Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności, [w:] J. Gnitecki, J. Rutko-wiak (red.), Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, Warszawa – Poznań 1999.
- Kwieciński Z., Socjopatologia edukacji, Olecko 1999.
- Lipiec J., Przyszłość jako problem filozoficzny, „Studia Filozoficzne” 1988, nr 12.
- Luhmann N., Soziologie des Risikos, Berlin – New York 1991.
- Márai S., Księga ziół, tłum. T. Worowska, Warszawa 2006.
- Marcel G., Homoviator. Wstęp do metafizyki nadziei, tłum. P. Lubicz, Warszawa 1959.
- Melosik Z., Kryzys męskości w kulturze współczesnej, Poznań 2002.
- Miksza B., Utopia jako próba przełamania stereotypów myślenia o edukacji, [w:] B. Śliwerski (red.), Kontestacje pedagogiczne, Kraków 1996.
- Mortkowicz-Olczakowa H., Janusz Korczak, Warszawa 1978.
- Oszajca W., Wierzyć do szaleństwa, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 48.
- Pannenberg W., Kim jest człowiek?, tłum. E. Zwoliński, D. Szumska, Paryż 1978.
- Rej M., Żywot człowieka poczciwego, [w:] Wybór pism, Warszawa 1979.
- Rozmawiamy z Sienkiewiczem. Z Janem Klatą rozmawia Jacek Cieślak, „Rzeczpospolita Plus Minus” 21–22.02.2009, s. A21.
- Seneka L. A., Listy moralne do Lucylusza, List 1, tłum. W. Kornatowski, Warszawa 1961.
- Suchodolski B., Oświata i człowiek przyszłości, Warszawa 1974.
- Surdykowski J., Wołanie o sens, Warszawa 2006.
- Szczepański J., Sprawy ludzkie, Warszawa 1984.
- Tischner J., Etyka solidarności, Kraków 1981.
- Tischner J., Naprawić ludzką śmierć, „Tygodnik Powszechny” 2008, nr 12.

Bez zakończenia, czyli trzy dodatki do tej książki



Dodatek pierwszy

Mimo pełnego całonocnego zaangażowania Janusza Korczaka w dzieło wychowania dzieci, ma on świadomość niepełności przemyśleń zawartych w Prawidłach życia. Człowiek pozostaje niezgłębioną tajemnicą – co jednak nie zwalnia od podejmowania wysiłku poznawania.

Teraz właśnie nie wiem, czy dobrze napisałem.

Tu mogą być różne omyłki, ale nie ma ani jednego kłamstwa¹.

Nie jest to kapitulacja ani deklaracja wycofania, raczej kolejne doświadczenie i wyznanie „wiem, że nic nie wiem”. Korczak potrafi przyznać się, że nie wie. Ignorancja wychowawcy, paradoksalnie, jest wyzwaniem do rozwoju dla wychowanka. Ciasne obwarowanie dziecka wiedzą o nim sprawia, że czuje się ono niezdolne do zaskakiwania. „Pełna wiedza” o drugim daje poczucie komfortu, bezpieczeństwa i jednocześnie unieruchamia autentyczną zmianę, która jest punktem wyjścia rozwoju.

„Kim zatem jest nauczyciel ignorant? Przede wszystkim jest kimś, kto pobudza inteligencję ucznia, nie czyniąc z własnej wiedzy głównego narzędzia dydaktycznego. Zamiast przekazywać konkretne informacje, daje impuls, który skłania inną osobę do samorozwoju”².

Postawa sokratejska ujawniająca się w niezmordowanym zmierzaniu do prawdy realizuje się poprzez przełamywanie stereotypów myślowych i rutyny w działaniu. Ta ostatnia jest przejawem nieuczestniczenia w dynamicznym procesie rozwoju dziecka.

¹J. Korczak, *Prawidła życia*. Pedagogika dla dzieci i młodzieży, Warszawa 1988, s. 110.

²G. Jankowicz, *Mistrz ignorant*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 35, s. 5.

Rutynę zdobywa obojętna wola, poszukująca sposobów i sposobików, by ułatwić, uprościć, zmechanizować pracę, by gwoźli oszczędzania czasu i energii znaleźć najdogodniejszą dla siebie drożynę. Rutyna pozwala uczuciowo oddalać się od pracy, usuwa wahania, zrównoważa – pełnisz funkcje, sprawnie urzędujesz. Dla rutyny życie rozpoczyna się tam, gdzie kończy się urzędowa godzina pracy zawodowej. Już mi łatwo, nie mam potrzeby się głowić, poszukiwać, nawet patrzeć, wiem stanowczo, bezapelacyjnie. Radzę sobie. Tyle, by sobie wygodzić. Co nowe, niespodziewane, nieoczekiwane – przeszkadza i gniewa³.

Korczakowską postawę wobec niewiadomego przenika twórcze otwarcie. Za jego autentyzmem przemawia szczerłość w kontaktach z dzieckiem. Nie potrzebuje udowadniać komuś, że jest kimś innym, niż jest.

Kłamie ten, kto mówi, że się dla czegoś lub dla kogoś poświęca. Jeden lubi karty, inny kobietki, ktoś nie opuszcza wyścigów konnych, a ja kocham dzieci. Nie poświęcam się wcale, robię to nie dla nich, lecz dla siebie. Mnie to jest potrzebne. Nie wierzcie (...) słowom o poświęceniu. Są kłamliwe lub obłudne⁴.

Dodatek drugi

Prawdziwy człowiek jest poetą. Dziecko jest poetą. Siedemnastoletni Artur Rimbaud (więc jeszcze niemal dziecko) w liście do Georges' alzambarda datowanym na 13 maja 1871 roku pisze: „chcę być poetą i pracuję nad tym, by być jasnowidzem”. Michał Paweł Markowski proponuje, by ten fragment listu tłumaczyć inaczej: „pracuję nad tym, by przejrzeć na oczy”. A to znaczy „zobaczyć to, co do tej pory było skryte pod obowiązującymi konwencjami”⁵.

Łamanie konwencji i wydobywanie na wierzch tego, co do tej pory skrywane, jest ciężką pracą, wymagającą wysiłku i odwagi, która niekoniecznie musi się spotkać ze zrozumieniem i nagrodą (wielokrotnie dotyczyło to Korczaka).

Adolf Szoltysek proponuje następującą definicję wychowania:

„Wychowanie naturalne Ja – człowieka jako osoby ludzkiej sprowadza się do Wy – dobywania – na – jaw – tego – co – w – wychowanku – chowane”⁶.

Tak rozumiane wychowanie zakłada zgodę na nieustanne przekraczanie granic poznania drugiego człowieka, odkrywanie tego, co jeszcze rzeczywiście nieodkryte. Konsekwencją tego jest akceptacja niepewności i niepełności.

³ J. Korczak, Teoria i praktyka, „Szkoła Specjalna” 1925, nr 2, [w:] Pisma wybrane, t. 2, Warszawa 1984, s. 127–128.

⁴ I. Merzan, Aby nie uległo zapomnieniu, Warszawa 1987, s. 16.

⁵ M. P. Markowski, Inne światy, inne języki, „Tygodnik Powszechny” 2010, nr 22, Dodatek Conrad Festival, s. 2.

⁶ A. E. Szoltysek, Filozofia wychowania. Ontologia. Metafizyka. Antropologia. Aksjologia, Toruń 1998, s. 13.

Dziecko jak prawdziwy filozof jest bezbronne wobec prawdy, która ujawnia się i nie godzi na zasklepienie „nikt nie zgłębił prawdy (...) towarzyszy nam nieustannie obszar niewiedzy” – pisze Maria Szyszkowska⁷.

Dodatek trzeci

Śmierć nierozzerwalnie związana jest z życiem, wydarza się zawsze niespodziewanie – „(...) a potem przyszedł żołnierz – bac w pieska – bac, taki ładny – ładny – ładny”⁸.

Dziecko i śmierć do siebie „nie pasują”. O ile – może – z trudem przyznajemy się do własnej śmiertelności, o tyle na śmierć dziecka nie ma zgody.

Dziecko w swojej reakcji na śmierć „przerywa zastaną milczenia” o tym wydarzeniu. Doświadcza jej tragiczności w sposób niezwykle naturalny, nie ukrywa uczuć, „potrafi się zachować”, z powagą uczestniczy w misterium śmierci.

Jak my wróciliśmy do domu, to tam za tym płotem, gdzie są kraty, leżał ptaszek. Później Roma chciała go wziąć i ja zobaczyłam; chciałam wziąć i wzięłam z tamtej kraty. Jak już wzięliśmy, wszystkie dziewczynki zaczęły się gromadzić i patrzeć. Później my go tu przyniosłyśmy. Miał szare i białe takie piórka, dzióbek rozkrwawiony i ślipki jeszcze miał otwarte. Przyniosłyśmy tu i dziewczynki pochowały. Zrobiły dołek taki na podwórzu i w papier go owinęły, i przysypały ziemią⁹.

Zbigniew Rudnicki

Bibliografia

- Bauman Z., Jaką książkę, której nie ma, chciałbym przeczytać w nowym roku, „Tygodnik Powszechny” 2003, nr 1.
Brun J., Sokrates, tłum. H. Igalson–Tygielska, Warszawa 1999.
Jankowicz G., Mistrz ignorant, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 35.
Jaworski S., Piszę, więc jestem, Kraków 1993.
Korczak J., Pamiętnik, Wrocław 1998.
Korczak J., Jak kochać dziecko, [w:] Pisma wybrane, t. 1, Warszawa 1984.
Korczak J., Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży, Warszawa 1988.
Korczak J., Teoria i praktyka, Szkoła specjalna 1925, nr 2, [w:] Pisma wybrane, t. 2, Warszawa 1984.
Kwieciński Z., Mimikra czy sternik. Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach, Warszawa 1993.

⁷ M. Szyszkowska, Listy o edukacji, [w:] L. Witkowski (red.), Listy o edukacji, Warszawa – Toruń 1998, s. 44.

⁸ J. Korczak, Prawidła życia..., s. 111.

⁹ Ibidem, s. 111.

- Markowski M. P., Inne światy, inne języki, „Tygodnik Powszechny” 2010, nr 22, Dodatek Conrad Festival.
- Merżan I, Aby nie uległo zapomnieniu, Warszawa 1987.
- Prorok L., Czesaga o Królu Maciusiu jest utopią? „Odra” 1985, nr 6.
- Pseudo-Platon, Alkibiades I i inne dialogi oraz definicje, tłum. L. Regner, Warszawa 1973.
- Szczepański J., Sprawy ludzkie, Warszawa 1984.
- Szołtysek A. E., Filozofia wychowania. Ontologia. Metafizyka. Antropologia. Aksjologia, Toruń 1998.
- Szyszkowska M., Listy o edukacji, [w:] L. Witkowski (red.), Listy o edukacji, Warszawa – Toruń 1998.
- Śliwerski B., Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu, Gdańsk 2007.
- Tarnowski J., Wychowanie dziś i jutro, [w:] H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), Demokracja i oświata. Kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, Toruń 1996.
- Tyburski W., Wachowiak A., Wiśniewski R., Historia filozofii i etyki. Źródła i komentarze, Toruń 1997.
- Wat A., Dziennik bez samogłosek, Londyn 1986.

Inspired by Korczak

About „Prawidła życia” [Rules of Life]
on the 80th anniversary of its publication



Summary

This volume is a collection of studies inspired by Janusz Korczak's thoughts. "Openings of thoughts" occur in various configurations and are characterised by a peculiar optics of particular interpreters. One can find in them the showing through interests of particular texts. The intention of the editor and originator of this volume was to encourage expression of free opinions, to look into different areas which are the subject of research interest through "Korczak's glasses" (or at least in Korczak's environment).

This idea is a timid attempt to answer (at least to some extent) the postulate expressed almost twenty years ago in an historic text written at the beginning of the political and economic transformation in Poland by Professor Zbigniew Kwieciński in which he suggested to come back and read anew the important and constantly inspiring texts of great educationalists, among others, Sergiusz Hessen, Kazimierz Sołnicki, Bogdan Nawroczyński, and Janusz Korczak. As Zbigniew Kwieciński pointed out: "Their texts still await reading and are still worth reading".

In the texts contained in this volume an optics is revealed, a cognitive perspective of authors resulting from the so far "analysed" problems. Many authors faced the challenge of reading, analysing, pondering and showing their attitude to *Prawidła życia* [Rules of Life], revealing their scientific temperament. The choice of authors invited to write for this book was dictated not only by connections (it is customary that invitations are addressed to those whom one knows), but mainly by the research problems, which was the subject of interest of Janusz Korczak and does not cease to be such for educationalists also today in spite of the fact that many problems have emerged, which were unknown 80 years ago.

This volume contains texts written from different points of view (among others: psychological, philosophical, feminist, special pedagogy, counselling, or practical, i.e. that of a teacher). "The content of Korczak's work" in them differs. In case of some articles a thorough knowledge of the Old Doctor's conception of education can be observed, and in others his thoughts are an inspiration to confront a particular author's perception of certain matters known to this author with the way Korczak deals with them in his *Prawidła życia* [Rules of Life]. In both cases we have to do with an attempt at performing a peculiar *aggiornamento* (from the Italian word *giorno* for "today", a term meaning adaptation to the current needs) of Korczak's thoughts, which is the most important contribution to the Polish pedagogical thought into the pedagogical thinking on global scale (the proof of which is the unflagging interest in it in the whole world) and at the same time it does not lose anything of its relevance to today (particularly his proposal of the original philosophy of education and the philosophical anthropology, which is its foundation).

This volume is another attempt at bringing out from Korczak's thought of the current motifs. It becomes particularly important because in spite of the civilisational progress (which is often narrowly understood as an access to consumption) there are still unsolved problems that are connected with the respect of the child's rights. Children still have no right "to be who they are".

To educate – to put into rules also means to restrict – to keep the form. This raises a question about the limits of educational influence and the scope of free activities of the ward.

Behind the officially sounding title *Prawidła życia* [Rules of Life] and behind the subtitle which sounds very academic *Pedagogika dla dzieci i młodzieży* [Pedagogy for Children and Youth] is concealed a book in which the author does not present precise rules of behaviour (which would be indicated by the use of the word "rules", according to *Słownik Języka Polskiego* [Dictionary of Polish Language] – "przepisy, zasady, normy" [regulations, rules, norms] and "przyrząd służący do prostowania, formowania czegoś, forma, szablon, szczególnie forma z drewna lub metalu, o kształcie stopy ludzkiej, wkładana do butów dla utrzymania ich fasonu" [a device used to straighten something, shape something, a form, a stencil, especially a shoetree made of wood or metal in the shape of human foot inserted into shoes to keep their model]). To be sure, Korczak does not have rules of behaviour, formulated in such a way as to present them to educators to mechanically apply them. *Prawidła życia* [Rules of Life] are not an instruction on how to operate a child, as the child itself is not a predictable object which is to be submitted to educational influence. Their task consists rather in arousing sensitivity and deepening reflection. Korczak, while not offering a magic formula, gives by this an evidence of his great humility in view of the enormous mystery, which is a human being, who by his very presence is a task to tackle. One should focus on him with special attention since "in every man there is in a manner of speaking the whole world". On the other hand, all attempts at uniformisation, of generalisation of problems, are an abuse since they reduce reality to an untrue picture. The only way out seems to be a dialogue resulting from deep understanding. However, it is not only a dialogue on the level "we talk with children", but a dialogue in the meaning of the meeting of two senses, communication of two ways of understanding reality.

Korczak proves to be a faithful continuator of the Socratic path. Like Socrates "instead of the rule (arche) of nature, he looks for (...) the principle of human activity, human wisdom". The beginning of wisdom "is knowing oneself".

At first, the language of Korczak's books seems to be simple. After all, it may seem so as he often writes for children and always about children. To read him: it is a childishly simple task. But it is not that simple, as the life of a child is not simple.

To adults, the world of a child is already a forgotten and absent world. A tale about him – if it is as sincere as in Korczak – is also unusually complex.

In spite of complete, all-life long engagement of Janusz Korczak in the act of education of children, he is aware of the incompleteness of his reflections in *Prawidła życia* [Rules of Life]. Man remains an unfathomed mystery which, however, does not free one from making an effort to study him.

Korczak's attitude to the unknown is pervaded by the creative openness. In favour of his authenticity speaks his sincerity in his contacts with children. He does not need to prove to anyone that he is someone else than he (really) is.

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu
IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, fax 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 16,00. Ark. druk. 14,75 + wklejka

Oprawa i druk: WYDAWNICTWO I Drukarnia UNI-Druk s.j.
LUBOŃ, UL. PRZEMYSŁOWA 13

Prezentowana praca jest pierwszą z planowanej serii „książek o książkach”. Zamyśl jest taki, by poddać gruntownej i wielostronnej analizie ważne teksty pedagogiczne, lokując płynące z nich inspiracje w szerokim kontekście współczesności. Taki zabieg daje możliwość dokonania szczególnych „odstón myśli”. Kolejna publikacja w serii ma dotyczyć *Pamiętnika Janusza Korczaka*.

Nikt do tej pory nie prowadził badań porównawczych myśli i praktyk edukacyjnych na podstawie tylko jednej rozprawy lidera danego nurtu. Najczęściej jednak poddajemy badaniom całą twórczość lub jakiś jej zbiór. Pomysł zatem na to, by dokonać analizy tylko jednej książeczki Starego Doktora pt. *Prawidła życia*, jest czymś wyjątkowym. Znakomicie zresztą uzasadnia jego powody redaktor tomu – dr Zbigniew Rudnicki z Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, który po korczakowsku właśnie odwołuje się nie tylko do etymologii pojęcia ‘prawidła’, ale i włącza w nie własną biografię, wspomnienia z lat dziecińczych. W tym też wyraża się ów niepowtarzalny klimat zaproszenia do studiów nad rozprawką, która może mieć daleko idące następstwa. (...) Redaktor niniejszego tomu mądrze i pięknie nie tylko uczcił wraz z zespołem autorów 80. rocznicę wydania *Prawideł życia* Janusza Korczaka, ale także pokazał, że nadal można i warto odczytywać je na nowo, przez pryzmat zmieniającego się świata, kultur, doświadczeń życiowych i współczesnych teorii pedagogicznych oraz nauk pogranicza. Niepowtarzalną wartością tego zbioru jest włączone do jego powstania młode pokolenie pedagogów – refleksyjnych, odcytanych i poszukujących własnej ścieżki narracji.

prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski
(z recenzji)

Przed laty, nie myśląc jeszcze zupełnie o karierze nauczyciela akademickiego, przyszło mi podjąć pracę w szkole podstawowej. Nie była to realizacja moich życiowych marzeń. Początki były trudne: huk detonacji otwieranych na przerwę drzwi, walki „Indian z kowbojami”, stoliki dla „swoich” w pokoju nauczycielskim. Szkoła imienia Janusza Korczaka. Pomnik przed szkołą – sama metalowa głowa na ciosie granitu. Pracowałem trzy lata. O Korczaku słyszałem kilka razy – na uroczystych apelach. Był, jak to się dziś mówi, logo. On stał na pomniku przed wejściem – w środku go nie spotkałem. W środku był wicedyrektor, który walił po głowach dziennikiem tych, którzy po dzwonku nie byli jeszcze w klasie. (...) Za dostojnie brzmiącym tytułem *Prawidła życia* oraz za z akademicka nieco brzmiącym podtytułem *Pedagogika dla dzieci i młodzieży* kryje się książka, w której autor nie przedstawia precyzyjnych reguł postępowania (...). *Prawidła* nie są instrukcją obsługi dziecka, tak jak ono samo nie jest przewidywalnym obiektem mającym podlegać wychowawczemu oddziaływaniu. Ich zadanie polega raczej na budzeniu wrażliwości, pogłębianiu refleksji. Korczak, nie dając gotowych recept, daje tym samym świadectwo swej ogromnej pokory wobec wielkiej tajemnicy, jaką jest człowiek, który swą obecnością stanowi zadanie. Skupiać należy się nad nim ze szczególną uwagą, gdyż „w każdym człowieku jest jakby cały świat”.

dr Zbigniew Rudnicki
(ze Wstępu)

ISBN 978-83-232-2286-6
ISSN 0083-4254

