
ARTYKUŁY

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

2022 NUMER 4(266)

ISSN 0023-5938; E-ISSN 2657-6007

COPYRIGHT © BY BARBARA SMOLIŃSKA-THEISS, 2022

CREATIVE COMMONS: UZNANIE AUTORSTWA 3.0 POLSKA (CC BY 3.0 PL)

[HTTP://CREATIVECOMMONS.ORG/LICENSES/BY/3.0/PL/](http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/)

[HTTPS://DOI.ORG/10.3338/2657-6007.KP.2022-4.1](https://doi.org/10.3338/2657-6007.kp.2022-4.1)

Barbara Smolińska-Theiss

*Uczelnia Korczaka w Warszawie**

Email: b.m.smolinska-theiss@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0003-3475-6765

Miejsce Janusza Korczaka w polskiej pedagogice akademickiej**

Summary

THE PLACE OF JANUSZ KORCZAK IN POLISH ACADEMIA PEDAGOGY**

Janusz Korczak did not have any formal pedagogical education. He learned pedagogy on his own by studying the works of Western and Polish scholars. Almost 40 years of pedagogical practice – his working with children accompanied by his rich literature publishing and journalistic activity, made him a researcher-educator, expert and the advocate of children's issues and rights. Polish pedagogy, however, was not open to Korczak's innovative pedagogical ideas. University circles disregarded his achievements for a long time and his pedagogical contribution was scientifically and ideologically discredited. For conservatives it was too radical whilst for those close to the left it was not revolutionary enough. Slowly and with great reluctance, Korczak became regarded as one of the important Polish teachers. First, he was recognised as the creator of the original educational system and a leading representative of care pedagogy. Then, the anti-positivist turn and the change of paradigms in educational sciences allowed Korczak to become one of the most outstanding representatives of modern pedagogy. Today he is regarded as an educational reformer, creator of research on childhood, and a pedagogical and academic authority.

Keywords: Janusz Korczak, care pedagogy, research on childhood

W kręgu pedagogiki społecznie zaangażowanej

Janusz Korczak marzył, żeby być literatem, rozczytywał się w literaturze młodopolskiej, fascynowała go twórczość Mickiewicza, Sienkiewicza, Prusa, Bayrona.

* Adres: Urbanistów 3, 02-397 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Ulubionym pisarzem Korczaka był Antoni Czechow. Książki towarzyszyły młodości Korczaka. Bardzo wczesnie zetknął się z dziełami Herberta Spencera, Johanna Heinricha Pestalozziego, Friedricha Fröbla. Jako młody student współpracował z czasopismem „Czytelnia dla Wszystkich”, w którym publikował własne teksty, ale także recenzje, sprawozdania zachęcające do czytelnictwa.

Formalne wykształcenie połączył jednak nie z literaturą, ale z medycyną. Trafił na wydział lekarski późniejszego Uniwersytetu Warszawskiego. Został lekarzem-pediatrą, odbył dodatkowe staże medyczne w Berlinie, Paryżu, Londynie. A jednak to nie medycyna stała się jego pasją. „Zdradził ją dla jakiejś pedagogiki” – co wielokrotnie powtarzał sarkastycznie i trochę z wyrzutem. Od początku interesowało go dziecko, praca z dziećmi i to zadanie stało się treścią jego życia. Fascynacją Korczaka i ważnym doświadczeniem w jego biografii pedagogicznej było dzieło Pestalozziego i jego wkład w budowę szkoły ludowej, a przede wszystkim w opiekę nad dzieckiem zaniedbanym. Jako młody student wizytował Zakład Wychowawczy w Neuhof w Szwajcarii, znał rozprawę Pestalozziego *Leonard i Gertruda*, pewnie także *Łabędzi śpiew*. Trudno jednak te różne wybory Korczaka, jego doświadczenia i tożsamości zawodowe traktować alternatywnie. Biografia Korczaka jest syntezą literatury, medycyny i pedagogiki, syntezą działania i słowa pisanego, syntezą lekarskiej diagnozy i pedagogicznego programu rozwoju dziecka (zob. Smolińska-Theiss, 2013).

Korczak nie miał formalnego wykształcenia pedagogicznego. Był samoukiem, studiował dzieła klasyków, był na bieżąco ze znanymi pracami czołowych przedstawicieli pedagogiki zachodniej i Nowego Wychowania: Jeana Jacquesa Rousseau, Ellen Key, Jeana Piageta, Friedricha Fröbla, Marii Montessori. Uczył się pedagogiki od polskich mistrzów i działaczy oświatowych. Był blisko związany z Janem Władysławem Dawidem, Stanisławem Brzozowskim, Stefanią Sempołowską, Izą Moszczeńską, Anielą Szcówną. W późniejszym czasie znalazł się w kręgu wykładowców Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej (Maria Grzegorzewska, Józefa Joteyko, Michalina Stefanowska), a przede wszystkim Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie (Helena Radlińska, Stefan Baley, Józef Chałasiński, Marian Falski, Maria Librachowa, Bogdan Suchodolski, Ludwik Krzywicki, Józef Babicki, Ryszard Wroczyński).

Korczak dystansował się od pedagogiki akademickiej, czy raczej uniwersyteckiej, sam również nie był partnerem dla uniwersyteckiej elity. Tworzone w II Rzeczypospolitej katedry pedagogiki i ich wielcy mistrzowie: Bogdan Nawroczyński (Uniwersytet Warszawski), Zygmund Mysłakowki (Uniwersytet Jagielloński), Ludwik Jaxa-Bykowski (Uniwersytet Poznański), Bogdan Suchodolski (Uniwersytet we Lwowie), Ludwik Chmaj (Uniwersytet w Wilnie) – budowały pedagogikę jakby z innego obszaru. Rozwijana na uniwersytetach teoria pedagogiczna, dyskusja nad nauko-

wym statusem pedagogiki, nad jej filozoficznymi i aksjologicznymi podstawami nie przenikała zbyt do przestrzeni publicznej. Także dość wąska i hermetyczna pozostawała pedagogika kultury Suchodolskiego, czy pedagogika ogólna Sergiusza Hessena, nie mówiąc o wcześniejszej *Chowannie* Bronisława Ferdynanda Trentowskiego. Bardzo ważną, wyraźną barierą społeczną pedagogiki uniwersyteckiej było jej dystansowanie, czy zamknięcie się na środowiska kobiece. W tym kręgu zabrakło miejsca np. dla Marii Grzegorzewskiej czy Józefy Joteyko, które wróciły do Polski ze znakomitym kapitałem intelektualnym i społecznym zdobytym w najbardziej prestiżowych ośrodkach zachodnich.

Uniwersyteckie katedry pedagogiczne rozwijały tradycyjny, konserwatywny w dużej mierze filozoficzny model pedagogiki jako nauki skupionej wokół idei wychowania i kształcenia. Nic więc dziwnego, że poza, czy też obok pedagogiki uniwersyteckiej powstawały znaczące, prężne ośrodki pedagogiki społecznie zaangażowanej. Takim ośrodkiem stała się od 1919 r. Wolna Wszechnica Polska, która uzyskiwała status prywatnego uniwersytetu oraz powstały w 1922 r. Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej. Miały one odpowiadać na palące problemy społeczne: spuściznę porozbiorową II Rzeczypospolitej, widoczne skutki wojny, analfabetyzm, biedę, fatalną kondycją zdrowotną polskiego społeczeństwa, a także nękające Polskę epidemie. Szczególnie dotyczyło to dzieci. Wielką była skala umieralności niemowląt. Jak podaje Aniela Uziębło na podstawie dokumentów Wydziału Zdrowia Publicznego m. st. Warszawy w 1931 r. umieralność niemowląt w Warszawie wynosiła 31% (Uziębło, 1995, s. 22). W całej Polsce w latach 30. około 200 tysięcy dzieci chorowało na gruźlicę, w tym 60 tys. prątkowało. Około 170 tys. miało zaawansowaną jaglicę (Kulpiński, 1986, s. 81). Stan ten pogarszała epidemia tyfusu, tragiczny stan mieszkalnictwa skazujący wiele dzieci na życie w suterrenach, bezdomność, żebractwo, dziecięcą prostytutkę. Wyjątkowo trudny był los porzuconych niemowląt, dzieci podrzucanych, tzw. tajemnych dzieci nieślubnych (zob. Kępski, 1991).

Te tragiczne warunki życia dzieci w okresie międzywojennym, pogłębione jeszcze ogromnym analfabetyzmem, dokumentują dobitnie badania Heleny Radlińskiej, Aleksandry Majewskiej, Marii Kuzańskiej-Obrączkovej, Mariana Balcerka, Franciszka Kulpińskiego. Pokazują one obraz niedoli dziecka jako ofiary wojny, biedy, głodu, epidemii, nierówności, niesprawiedliwości społecznej. Trudno się dziwić, że stan taki budził sprzeciw środowisk oświatowych, medycznych, pokolenia niepokornych zaangażowanych w budowę II Rzeczypospolitej. Zbiegało się to z płynącymi z Zachodu ideami i utopijnymi nadziejami Nowego Wychowania, budowania nowej rzeczywistości XX w. przez dziecko, dla dziecka i wokół dziecka (Key). Te idee, nie były zbyt eksponowane w pedagogice uniwersyteckiej. Pojawiały się najczęściej na łamach związkowych czasopism nauczycielskich (zob. „Ruch Pedagogiczny”). Jak

pokazuje Jędrzej Sobczak (1978, 1979) Nowe Wychowanie nie przekładało się na praktykę polskiej konserwatywnej szkoły. Zarówno Nowe Wychowanie, jak i także amerykański progresywnizm budziły zainteresowanie przede wszystkim radykalnych środowisk: ruchu nauczycielskiego, nauczycielskich związków zawodowych, uczelni związkowych, środowiska Wolnej Wszechnicy Polskiej, Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej. Odkrywcze badania skoncentrowane na dziecku, nowe wizje szkoły i reformy pedagogiczne skupiały uwagę wielu działaczy tworzących ruch społeczno-oświatowy, o którym Wroczyński, a także historyk Norman Davies dowodzą, że był to ewenement na skalę europejską. Z tym ruchem związany był także Korczak. Był jego ważnym przedstawicielem.

W taki społeczno-oświatowy kontekst wpisuje się pedagogika Korczaka i w tym kontekście daje się ona odczytać. Wielu badaczy konsekwentnie rozdziela kategorie pedagogiki i pedagogii, teorii i praktyki oświatowej oraz pedagogiki jako nauki. Analiza dziedzictwa Korczaka nie daje podstaw do zachowania takich podziałów. Korczakowska spuścizna odsłania praktykę wielkiego Mistrza wychowania i opieki nad dzieckiem, wpisującą się w przeszłość i teraźniejszość, w praktykę oświatową i w uniwersalne prawidła pedagogiki jako teorii i praktyki. Korczak nie był naukowcem w tradycyjnym znaczeniu. Dla wielu w tamtym czasie nie był nawet rozpoznawalny jako pedagog. Sama pedagogika była także nowym, mało znanym zjawiskiem i akademickim pojęciem.

Korczak budował nową, inną pedagogikę – pedagogikę społecznie zaangażowaną, refleksyjną, pedagogikę praktyczną, sięgając do wzorów Radlińskiej, Grzegorzewskiej, wykorzystując doświadczenia Pestalozziego, wskazówki Dawida i innych. Praktyka połączona z refleksją, a dokładniej z nauką, wiedza i działanie stanowiły fundament, źródło, narzędzie i cele jego biografii zawodowej. W 1912 r. Korczak został dyrektorem Domu Sierot, unikatowej placówki wychowawczej dla dzieci żydowskich. W późniejszym czasie dołączyła do niego Stefania Wilczyńska absolwentka uniwersytetu w Liège.

Korczak uczył się pedagogiki i uczył się dziecka. Uczył się jako młody korepetytor, jako członek Warszawskiego Towarzystwa Higienicznego, jako młody lekarz kwalifikujący dzieci na kolonie letnie, jako wychowawca na koloniach letnich, jako frontowy lekarz praktykujący w internacie Macierzy Szkolnej w Kijowie prowadzonym Marię Rogowską-Falską i jednocześnie jako lekarz i kierownik przytułków ukraińskich (1917 r.) (Falkowska, 1989, s. 163, 167). Także praktyka lekarska była dla Korczaka źródłem doświadczeń pedagogicznych. Jako lekarz frontowy w czasie pobytu w Mandżurii prowadził studium dziecka – czteroletniej Chinki Iuo-Ja. Znany jest także korczakowski dziennik obserwacji małego Stefana, przygarniętego z sierocińca w Tarnopolu. Cała dalsza praktyka Korczaka była uczeniem się i naucza-

niem. „Czytywałem interesujące książki, teraz czytuję interesujące dzieci” – napisał Korczak w *Sztuce wychowania* (Korczak, 2017, s. 294).

Korczak myślał jak pedagog, badał jak pedagog, pisał jak pedagog skoncentrowany na dziecku i całą swoją biografią zgłębiający tajniki rozwoju dziecka i pracy z dziećmi. „Wielka synteza dziecka – oto co mi się śniło, gdy w bibliotece paryskiej z rumieńcem wzruszenia czytałem dzieła francuskich klasyków klinicyistów” – zwierzał się autor *Internatu* (Korczak, 1993, s. 211). Takiego dzieła Korczak formalnie nie napisał. Stworzył je jednak w bogatej eseistyce pedagogicznej, w pracach uznawanych dzisiaj za klasykę europejskiej pedagogiki dziecka: *Jak kochać dziecko*; *Dziecko w rodzinie*; *Internat*; *Kolonie letnie*; *Prawo dziecka do szacunku*; *Momenty wychowawcze*; *Prawidła życia*; *Jośki, Mośki i Srule*, *Józki, Jaśki i Franki*, także w wielu innych rozprawach i utworach należących do publicystyki dla dorosłych i dla dzieci.

Jaki rezonans społeczny miały te prace w okresie międzywojennym? Aleksander Lewin – wychowawca-bursista, jednocześnie uznany biograf Korczaka – twierdzi, że niewielki (Lewin, 1999, s. 342). To samo zdanie powtarza Marta Ciesielska (2020). Idee pedagogiczne Korczaka trafiały do przyszłych wychowawców, nauczycieli, higienistek, położnych, pracowników społecznych, działaczy spółdzielczych bynajmniej nie przez literaturę pedagogiczną, ale za pośrednictwem różnych regularnych studiów i kursów, a także przez liczne wykłady i odczyty.

W 1922 r. Korczak nawiązał kontakt z Państwowym Instytutem Pedagogiki Specjalnej (PIPS) założonym przez Grzegorzewską. Prowadził tam wykłady pt. „Zasady wychowania w internacie”, obejmujące trzy zagadnienia: nauczyciel i wychowanie, szkoła a internat, dzieci klasy szkolnej i dziecko internatu. Długoletni związek z PIPS i z Grzegorzewską zaowocował wieloma publikacjami na temat dzieci specjalnej troski zamieszczanymi w czasopiśmie „Szkoła Specjalna”.

W środowisko badaczy i działaczy społeczno-oświatowych Korczak wszedł za sprawą Radlińskiej – twórczyni polskiej pedagogiki społecznej. Znalazł się w gronie wykładowców Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Został zatrudniony jako kontraktowy docent na specjalności **opieka społeczna nad dziećmi**. Prowadził kurs **społeczeństwo dziecięce** (Szubert, 1966, s. 39). Radlińska ceniła osiągnięcia pedagogiczne Korczaka, dostrzegała nowatorstwo programu wychowawczego Domu Sierot, a także Naszego Domu. Do tych placówek kierowała czołowych przedstawicieli badań nad dzieckiem, którzy w tym czasie na zaproszenie WWP odwiedzali Polskę. Jak podaje Małgorzata Sobecki, w listopadzie 1931 r. z Korczakiem kontaktował się m. in. Jean Piaget oraz Charlotte Bühler (Sobecki, 2002).

Jak układała się współpraca Korczaka z Wolną Wszechnicą Polską? Można znaleźć wiele wspólnych punktów w biografii i działalności zawodowej Korczaka

i Radlińskiej. Tym, co ich zasadniczo różniło był stosunek do środowiskowych uwarunkowań rozwoju i wychowania dziecka. Korczak akcentował przede wszystkim znaczenie relacji wychowawca–wychowanek, Radlińska podkreślała rolę kontekstu społecznego w socjalizacji dzieci. Ten problem stał się źródłem krytyki Korczaka, a także głęboko odczuwanej przez niego porażki pedagogicznej. Zarzucano mu hermetyczny model funkcjonowania Domu Sierot, brak przygotowania wychowanka do życia w środowisku, a także preferowanie instytucjonalnych rozwiązań w opiece nad dzieckiem oraz burzenie tradycyjnych relacji między dorosłymi i dziećmi. Wydaje się, że ten ostatni zarzut spowodował, że koncepcje Korczaka były marginalizowane w reformowanym wtedy systemie opieki nad dzieckiem w II RP.

W 1925 r. Korczak znalazł się wśród oficjalnych wykładowców Wydziału Opieki nad Dziećmi i Młodzieżą Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej, którym kierował kurator ministerialny – Czesław Babicki. Do tego zespołu należeli m.in. Radlińska, Wanda Szuman. Pilnym zadaniem zespołu było przygotowanie brakujących kadr do placówek wychowawczo-opiekuńczych. W *Projekcie programu wykładów na kursach dokształcających dla czynnych wychowawców w zakładach opiekuńczo-wychowawczych uwzględniony został m.in. cykl zajęć Korczaka pt. „Prawa dziecka jako jednostki”*. Obejmował on następujące tematy: 1. prawo dziecka do warunków sprzyjających wzrastaniu i rozwojowi; 2. prawo dziecka do swobodnego poznania; 3. prawo dziecka do pracy nad sobą; 4. prawo dziecka do pełnego obywatelstwa we własnym świecie; 5. prawo dziecka do uznawania jego niedoświadczenia i słabości; 6. prawo dziecka do radości i rozrywki; 7. prawo dziecka do demokratyzacji wychowania (Korczak, 2017, s. 314).

Niestety Korczak niezbyt długo utrzymał się w grupie ministerialnych wykładowców. Przesunięto go do grupy prowadzącej wykłady uzupełniające, a temat praw dziecka zastąpiono zagadnieniem moczenia nocnego. Podobnych przykładów można podać więcej. Nazwisko Korczaka pojawia się wśród inicjatorów Ogólnopolskiego Kongresu Dziecka przygotowywanego przez znaczące siły społeczne i rządowe II RP. W Komitecie honorowym Kongresu znalazła się m.in. Aleksandra Piłsudska oraz Felicjan Sławoj-Składkowski. Nad programem kongresu pracowała Komisja Pracy dla Dziecka. Korczak według projektu znalazł się w Komitecie organizacyjnym kongresu, miał zająć się ważną sekcją dotyczącą opieki nad dzieckiem. Kongres odbył się w październiku 1938 r. Korczaka na nim nie było (Smolińska-Theiss, Theiss, 2022).

Trudno powiedzieć, na ile Korczak dystansował się od oficjalnych działań podejmowanych przez władze ministerialne. Swoją aktywność koncentrował na różnorodnych społecznych inicjatywach. Był na tym polu niezwykle aktywny. Prowadził niestrudzoną działalność odczytową. Maria Falkowska, autorka *Kalendarza*

życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka w okresie od 12 lutego do 21 listopada 1925 r. wymienia: 12 lutego – odczyt „Dyscyplina w klasie”; 26 lutego – odczyt „Życie osobiste wychowawcy”; 18 kwietnia – odczyt „Wychowawcze znaczenie sportu”; 9 maja – odczyt „Dusza dziecka ze szczególnym uwzględnieniem stosunku nauczyciela do dziecka”; 21 listopada – odczyt „Nauczyciel i klasa” (Falkowska, 1989, s. 210). Korczak był także bardzo aktywny w nauczycielskim ruchu związkowym, zarówno nauczycieli szkół powszechnych, jak i szkół specjalnych. Ogółowi był znany przede wszystkim jako pisarz dziecięcy. Za swoją działalność 4 listopada 1937 r. otrzymał Złoty Wawrzyn Polskiej Akademii Literatury.

Prawdziwą sławę przyniosło mu jednak radio. 1 września 1935 r. słuchacze po raz pierwszy usłyszeli transmisję z kolonii letnich prowadzonych przez Korczaka w Małkini. Dwa tygodnie później czwartkowe spotkania radiowe z dziećmi i dorosłymi weszły na stałe do programu radiowego. Korczak, korzystając z pomysłu dzieci nazwie je później „gadaninkami”. Radio fascynowało Korczaka. Widział w nim możliwość dyskusji z tysiącami słuchaczy nie tylko przez przekaz radiowy, ale za pomocą czasopisma „Antena”. Gwałtownie rosła publiczność radiowa. W 1924 r. radio nie miało ani jednego odbiorcy, w 1939 r. już milion (Janicki i in., 2022, s. 278). Już po paru pierwszych audycjach słuchała go prawie cała Polska. Słuchacze, którzy mieli okazję zetknąć się z korczakowskimi gadaninkami – po latach wspominają dziennikarski talent Starego Doktora. Korczak zachwycał barwnym językiem, urokliwymi prześmiewczymi porównaniami, ciepłym radiowym głosem, rytmem wypowiedzi. Łączył w nich talent pisarza dla dzieci z doświadczeniem nauczyciela pedagoga. Jan Piotrowski, redaktor czasopisma „Antena”, w broszurze *Ojciec cudzych dzieci*, zachwycał się przekazem Korczaka. Pisał wtedy: „Niczego nam mądrą sokratejską metodą, przemawiający nie narzuca. Tylko dopomaga, abyśmy sami z własnych piersi wyjęli czysty kryształ zrozumienia” (Piotrowski, 1947, s. 30). Radio zmieniło rozpoznawalność Korczaka w przestrzeni publicznej. Piotrowski uważał: „Zanim Janusz Korczak zaczął wygłaszać swe rewelacyjne: *gadaninki* przed mikrofonem Polskiego Radia był znany stosunkowo nielicznym sferom czytelnictwem. Czytali go i zachwycaли się nim tacy mocarze ducha, jak Żeromski, podziwiali go literaccy smakosze – i to wszystko. [...] A Korczak nie umiał, nie chciał reklamować siebie jako autora, a nawet swoich idei” (Piotrowski, 1947, s. 16). Podobnie pisze Aleksander Lewin:

Mimo iż zasięg oddziaływania Korczaka w okresie międzywojennym był coraz większy, czołowi przedstawiciele pedagogiki, oficjalnie, choć niemało wiedzieli o Korczaku i szanowali jego działalność opiekuńczo-wychowawczą, nie wyróżniali go zbyt w sensie naukowym”. Ludwik Chmaj, a nawet Henryk Rowid – wielki admirator i propagator Nowego Wychowania, jak podaje Lewin – pomijają Korczaka (Lewin, 1999, s. 342).

Podobnie Bogdan Nawroczyński zaledwie mimochodem wspomina Korczaka w perspektywie krytyki szkoły (1937, s. 125).

Korczak budzi uznanie w kręgach pokolenia niepokornych, działaczy społeczno-oświatowych, pracowników społecznych. lekarzy, higienistek położnych, wszystkich tych którym bliska była idea Stanisława Karpowicza czy Radlińskiej budowy Rzeczypospolitej przez szkołę, oświatę, opiekę nad dzieckiem, szacunek dla jego praw. Tak Korczaka wspomina Aleksander Hertz:

Mówiono o Doktorze, że był przyjacielem dziecka (przez duże P i D). Nie w jego obecności. Takie określenie – nie wątpię – bardzo by go oburzyło. I słusznie. Przyjaciel dziecka? On był czymś nieskończenie większym. On był przede wszystkim poetą dziecka (przez małe p i d). Rozumiał dziecko, bo się z nim utożsamiał, bo mógł się w dziecko wcielić (Hertz, 1991, s. 407).

Maria Czapska, która z Domem Sierot i Korczakiem spotykała się kilkakrotnie, tak przywołuje rozmowę z ostatniego spotkania:

– A pan doktor zapytałam – jak się czuje? Ja?... Ja czuję się jak motyl w poczwarcie, jak motyl na wylocie.... Zdaje się, że ten inny lepszy świat, do którego się wyniosę, już jest blisko, czuję go... Tak mi się jakoś majaczy... Ale może to tylko skleroza?... (Czapska, 2006, s. 54).

5 lub 6 sierpnia 1942 r. Janusz Korczak z wychowankami Domu Sierot, z wychowawczynią Stefanią Wilczyńską wyruszyli w ostatni marsz na Umschlagplatz, skąd odjeżdżały transporty Żydów z warszawskiego getta. Zostali zamordowani w niemieckim nazistowskim obozie zagłady w Treblince. Po Korczaku została walizka dokumentów, 28 książek, broszur, tysiące artykułów, notatek, listów odnajdowanych do dzisiaj i... stłuczone okulary – jedyny rzeczowy znak jego niezwyklej, tragicznej biografii.

Korczak na sztandarach lewicy

Rozpoczął się nowy okres zbierania dzieł Korczaka, poszukiwania oryginalnych prac, notatek, listów, dokumentowania jego bogatego, niezwyklego życia. Korczak nie zostawił spadkobierców. O jego materialne i duchowe dziedzictwo zadbali w pierwszej kolejności wychowankowie, bursiści, współpracownicy: Aleksander Lewin, Wiktor Newerly, Michał Wróblewski, Ida Merżan. Maryna Falska, Maria Falkowska i inni. Lewin mówi o nowym, powojennym etapie recepcji Korczaka i budowaniem jego legendy, odbiegającej wielokrotnie od rzeczywistości. I stawia pytania: kiedy, w jaki sposób i pod wpływem czego dokonywała się wędrówka idei Korczaka, jakie czynniki sprawiły, że jego oddziaływanie przekształciło się ze zjawiska lokalnego w zjawisko ogólnokrajowe, a potem międzynarodowe, na czym polega

specyfika, odrębność recepcji idei korczakowskich w różnych krajach (Lewin, 1999, s. 339–340). Są to pytania o podstawowe fakty, zdarzenia, które są niezbywalne dla badań historycznych czy biograficznych.

Dzisiejsze nauki społeczne wykraczają jednak poza dokumentację. W świetle paradygmatu interpretatywnego na pierwszym planie stawiają kwestie interpretacji, konstruowania różnorodnych znaczeń. Nie szuka się już jednej niekwestionowanej prawdy. Obszarem dociekań stają się także indywidualne różnorodne znaczenia i wartości. Jan Assmann jako historyk mówi o pamięci kulturowej, która wymaga stawiania pytań o kontekst czasu i przestrzeni opisywanych zdarzeń. Autor ten dowodzi w tym przypadku o rekonstruktywności badań, o sięganiu do pamięci i odczytywania przeszłości w perspektywie współczesnych kodów kulturowych i społecznych oczekiwań (Assmann, 2008, s. 56–57). W tej perspektywie pytanie o pedagogiczną spuściznę Korczaka oznacza wpisanie jej w zmieniające się modele pedagogiki, w społeczno-polityczne meandry jej uwikłań, w różnorodne zmieniające się cele i interesy. Jest to pytanie, jak interpretowano korczakowskie idee, jakie jej elementy akcentowano, na jakie potrzeby społeczno-edukacyjne miała odpowiedzieć.

Pierwsze lata powojenne to okres wielkich wyzwań opiekuńczych i oświatowych. Ogromne straty ludzkie, liczba osieroconych, okaleczonych, zagubionych dzieci, straty nauczycielskie, zniszczona infrastruktura oświatowa powodowały, iż ważnym, pierwszoplanowym zadaniem stawało się zorganizowanie opieki nad dziećmi i uruchomienie szkół. Rozpoczął się intensywny proces kształcenia kadr pedagogicznych do różnorodnych placówek wychowawczo opiekuńczych. Już pod koniec wojny sięgnięto do literackich lektur Korczaka. Bibliografia jego prac z lat 1943–1987 obejmuje najbardziej znaną klasykę pedagogiczną i dziecięcą Starego Doktora (*Jak kochać dziecko*, *Król Maciuś Pierwszy*, *Dziecko salonu*). A jednocześnie odnotowuje coraz liczniejsze wspomnienia i wypowiedzi polemiczne przywołujące postać i dzieło Korczaka w perspektywie nowej rzeczywistości społeczno-politycznej (Lewin, 1988).

Sam Korczak stronił od polityki, nie był formalnie związany z żadną partią, zżymał się na polityczne zaangażowanie swoich wychowanków. Aleksander Lewin wspomina jak zdecydowanie, ale i dyskretnie w cztery oczy został upomniany i skrytykowany przez Korczaka za organizowanie w Domu Sierot, jak to określa „oświeceniowych” spotkań, pogadanek na temat sytuacji politycznej międzywojennej Polski (Lewin, 1999, s. 23–25). A jednak to Lewin na wiele lat stał się czołowym pedagogiczno-politycznym interpretatorem spuścizny Korczaka. Wcześniej, taka interpretacja pojawiała się w pracach Hanny Mortkowicz-Olczakowej, Jana Piotrowskiego, Leona Rygiera, Wacława Tułodzieckiego, Michała Wróblewskiego, Igora Newerlego oraz innych. Były to różnorodne rozsiiane wypowiedzi

publikowane na łamach czasopism: „Robotnik”, „Głos Ludu”, „Walka Młodych”, „Polska Zbrojna”, „Opiekun Społeczny”. Ukazywały one zarówno Starego Doktora, jak i jego społeczno-pedagogiczne dziedzictwo w ideologicznej perspektywie lewicowej.

W publikacjach z tamtego okresu pojawiają się, podnoszone wcześniej przez Falską, zarzuty o izolowaniu wychowanków Domu Sierot od świata społecznego i budowaniu abstrakcyjnego modelu opieki nad dzieckiem. Krytycy Korczaka akcentowali, że nie przygotowuje on wychowanków do walki ze złem, nie uczy ich zmagania się z nieprawościami systemu i przeciwnościami losu. Wytykano Korczakowi konserwatyzm, czy raczej idealizm społeczny. W powojennej prasie coraz wyraźniejsze stawały się polityczne pytania stawiane pod jego adresem. Coraz bardziej nachalnie próbowano wpisać Korczaka w sztandarowe lewicowe hasła. Boleśław Milewicz już 1947 r. pytał wprost: „co może przyjąć od Korczaka pedagogika socjalistyczna” i jednocześnie odpowiadał, że może ona wnieść „socjalistyczne wyzwolenie człowieka” (Milewicz, 1947, s. 8–9).

Nie było to tylko hasło. Znalazło ono praktyczne zastosowanie w ośrodkach „resocjalizacyjnych” tworzonych w czasie wojny przez Aleksandra Lewina w Monetnej na Uralu, czy też w późniejszym, powstałym z inicjatywy Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci (RTPD) – Centralnym Ośrodku Szkoleniowo-Wychowawczym im. J. Korczaka w Bartoszycach. W skrajnej, wynaturzonej postaci, zmanipulowane, wypaczone hasła pedagogiki Korczaka pojawiły się także jako zasłona dymna w specjalnym ośrodku, a właściwie obozie karnym w Jastrzębiu, w którym w czasach stalinizmu osadzano dzieci i młodzież z wieloletnimi wyrokami za sprzeniewierzenie się władzy. Te niechlubne w historii polskiej pedagogiki placówki – realizowały sowieckie, komunistyczne wzory resocjalizacji nieletnich. Propagowały ukryty program pedagogiki Antoniego Makarenki (Theiss, 1999, s. 105–107, 169–194).

Skrajne praktyki prowadzone na wzór sowiecki przysłaniał budowany przez lata przez Aleksandra Lewina akademicki obraz Korczaka jako przedstawiciela lewicy politycznej. Lewin z wielkim przekonaniem dowodzi, że „wbrew utartym mniemaniom należy wyraźnie powiedzieć, że punktem wyjścia działalności i twórczości Korczaka było nie tyle dziecko, ile raczej świat, w którym dziecko żyje i na które jest skazane” (Lewin, 1986, s. 32). Lewin, ale także Falkowska, Hanna Mortkowicz-Olczakowa, Alicja Szlczakowa, akcentowali przede wszystkim korczakowską ideę dziecięcego społeczeństwa opartego na zasadach równości, sprawiedliwości, braterstwa. To społeczeństwo budowało się w opozycji, niejako w walce klas między dziećmi a dorosłymi. Dzieci postrzegane były jako grupa uciśnionych. Sam Korczak nazywał je czasami dziecięcym proletariatem.

Dom Sierot tworzył grupę, społeczność, kolektyw. Taki instytucjonalny i kolektywny charakter pedagogiki korczakowskiej doskonale wpisywał się w lewicową

ideologię i partyjne hasła ówczesnej Polski. Lewicowi ideolodzy coraz mocniej podkreślali rolę dziecięcej wspólnoty, kolektywu. Na plan pierwszy wysuwane były metody pracy z grupą. Nowatorski charakter nadawano korczakowskiemu samorządowi, sądowi koleżeńskiemu, skrzynce pytań, gazetce prowadzonej przez dzieci. Z pewnym uproszczeniem można powiedzieć, że pedagogika Korczaka wprowadzana przez powojenną władzę na sztandary lewicy coraz wyraźniej była zredukowana do metodyki pracy wychowawczej z grupą, z kolektywem.

Ale jednocześnie, obok tych ideologicznych działań, środowisko wychowanków Korczaka, jego współpracownicy, admiratorzy, reformatorzy wychowania, a także sam Lewin dokładali wiele starań o zachowanie korczakowskiego dziedzictwa i pamięć o Korczaku. Trudno jednak było walczyć z coraz bardziej agresywnymi atakami wobec Starego Doktora. Skrajnym przykładem jest wypowiedź Ireny Chmieleńskiej, współpracownicy Stefana Baleya, uczestniczki badań nad dziecięcymi doświadczeniami wojny, twórczyni tzw. pedagogiki podwórkowej i późniejszej opozycjonistki. Chmieleńska знаła Korczaka, spotykała się z nim w ruchu higienistycznym, wspierała sierocińce, które funkcjonowały na terenie warszawskiego getta. O Korczaku, jego Domu Sierot na Krochmalnej, ale także na Śliskiej wypowiada się bardzo krytycznie. Powtarzała, nie tylko znane wcześniej argumenty o tym, że Korczak budował dzieciom hermetyczny zamknięty świat, że tworzył dziecięcą wyspę szczęśliwości, która nie przystawała i nie przygotowywała dzieci do zmagania się z trudnymi realiami społecznymi. Chmieleńska zarzucała Korczakowi izolacjonizm, brak zrozumienia i rozeznania w warunkach życia, a nawet strach i sztywność myślenia. „Korczak bał się polityki, nie ufał jej, nie wierzył, aby zmiana ustroju zniosła fakt dla niego najistotniejszy, nędzę dziecka, krzywdę dziecka nie tylko ubogiego” – pisała Chmieleńska (1948, s. 5).

Dalej dodaje, że Korczak sam zamykał się w hermetycznej bańce. „Asceta, dziwak, żyjący w niezgodzie ze światem dorosłych, skonstruował Korczak sobie i dzieciom inny świat – taki, jakim według niego świat być powinien. I żył w tym świecie. Jego wizja świata, ludzi, dzieci i bodaj siebie samego była wizją poetycką. Poezja zawiodła go też na śmierć” – dowodzi Chmieleńska (1948, s. 4). Obraz Korczaka dopełniają określenia: nieporadny, arogancki, zadufany w sobie, nieskory do kompromisu. Bał się, nie umiał sprostać codziennym zadaniom pracy z dzieckiem, napoić, ubrać – przekonuje Chmieleńska. Brak kompetencji i wiedzy zasłaniał formalizmem codziennego życia. Regulaminy, paragrafy, oceny, wykresy obserwacji pojawiały się w Domu Sierot tam, gdzie powinna być empatia i zwyczajna komunikacja – dowodzi cytowana autorka. „Korczak nie lubił szkoły. Dzieci Korczaka były nie lubiane w szkole, bo były niekoleżeńskie” (tamże).

Chmieleńska wypowiada się negatywnie o praktyce wychowawczej Korczaka. Dostrzega jednak jego wkład w teorię opieki, podkreśla znaczenie spuścizny

literackiej, nowatorstwo idei uprawnień dziecięcych i szacunku do dziecka. Wypowiedź Chmieleńskiej na łamach „Kuźnicy” miałyby pewnie inne znaczenie, gdyby nie konkluzja autorki, w której konfrontuje ona dzieło Korczaka z innym „wielkim wychowawcą”:

Nie dlatego «inny», że «drugi», a dlatego że krańcowo różny od Korczaka: tak życiowy – jak ten był niezyciowy; tak prosty, jak ten był wyrafinowany i subtelny; tak umiejący i zdolny – jak ten bezradny; tak pewny i śmiały – jak ten lękliwy i pełen skrępowań; tak wychowujący zgodnie z rytmem czasów do życia w określonym społeczeństwie – jak ten w abstrakcji, dla abstrakcji i niezależnie od życia: Makarenko (tamże).

W konfrontacji z Makarenką Korczak był na przegranych pozycjach. Sowiecka „pedagogika” Antoniego Makarenki miała dwa oblicza. Z jednej strony, wyrastając z praktyki Komuny im. Feliksa Dzierżyńskiego, propagowała Dziecięce Korpusy Pracy, była wielkim partyjnym projektem wychowania masowego przez kolektyw i pracę. Służyła także pacyfikacji trudnego problemu bezprizornych w Sowieckiej Rosji. Z drugiej strony nad tą ukrytą ciemną stroną praktyki makarenkowskiej unosiła się zmitologizowana, uwznioślona próba budowy nowej syntezy teoretycznej wychowania młodego pokolenia. Makarenko, podobnie jak Korczak, marzył o takiej pedagogicznej syntezie, zbierał do niej materiały. Swoim *Poematem pedagogicznym* Makarenko uwodził i dystansował wielu pedagogów (Lewin, 1986, s. 72). Nie było przy nim miejsca dla Korczaka. Wyrok zapadł w 1954 r. Publikacje Korczaka trafiły do spisu książek zakazanych. Z bibliotek szkolnych zostały usunięte zarówno książki dla dzieci, jak i eseje pedagogiczne. Uznano je za prace bezwartościowe, szkodliwe (Theiss, 1997, s. 218–229).

Janusz Korczak – klasyk pedagogiki opiekuńczej

Nie udało się próba zepchnięcia dorobku Korczaka w społeczny i kulturowy niebyt. Wielką w tym zasługą reaktywowanych katedr pedagogiki społecznej na Uniwersytecie Warszawskim, Łódzkim, Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, które podjęły próbę przywrócenia międzywojennego dorobku, a także znalezienia dla siebie obszaru badawczego i aplikacji zawodowej. Tym obszarem w nowych warunkach społeczno-politycznych stała się pedagogika opiekuńcza. Dla nowo powołanych katedr otwierała ona specjalną przestrzeń wychowania instytucjonalnego. W centrum pedagogiki opiekuńczej znalazło się dziecko i opieka nad dzieckiem, co w naturalny sposób przybliżyło korczakowski dorobek do akademickich programów dydaktycznych i badawczych.

Problem jednak w tym, iż w rozwoju pedagogiki opiekuńczej w PRL niemalże od początku pojawiły się dwie przeciwstawne tendencje i wektory. Ryszard Wro-

czyński, Kamiński, częściowo także Janina Maciaszkowa czy Edmund Trempała wiązali pedagogikę opiekuńczą z wcześniejszym dorobkiem. Stawiali ją w opozycji do działań charytatywnych, łączyli jednoznacznie z pedagogiką społeczną i przesłaniem społeczno-wychowawczym Radlińskiej. Rozumieli i podkreślali znaczenie tożsamości pedagogiki opiekuńczej i jej historyczne ugruntowanie.

Na przeciwnym biegunie znaleźli się zwolennicy oddzielnej, samodzielnej dyscypliny zajmującej się instytucjonalną opieką nad dzieckiem. Najważniejszą instytucją, wokół której budowali tę subdyscyplinę i profesję był dom dziecka „jako wiodąca państwowa placówka opiekuńcza”. Ten model opieki nad dzieckiem miał wyraźne wsparcie polityczne. Przy ministerialne usytuowanych protektorach – pedagogika opiekuńcza stała się w środowisku uniwersyteckim samodzielną dyscypliną akademicką, a także znaczącą, oddzielną specjalnością i profesją na studiach pedagogicznych (pomińmy w tym miejscu dyskusje nad jakością i statusem akademickim pedagogiki opiekuńczej tamtych czasów).

Najważniejsza w całym tym obszarze pedagogiki opiekuńczej jest przywoływana postać Korczaka. Specjaliści w zakresie pedagogiki opiekuńczej akcentowali przede wszystkim doświadczenia Domu Sierot, zwracali uwagę na instytucjonalny model opieki całkowitej, podkreślali znaczenie formalnych regulacji pracy z grupą dziecięcą. Na plan pierwszy wysuwali sąd koleżeński, samorząd. Dorobek korczakowski interpretowali głównie w perspektywie metodycznej.

Natomiast mistrzowie pedagogiki społecznej widzieli dziedzictwo Korczaka w szerokim kontekście rozwoju pedagogiki. Podkreślali szczególne miejsce Korczaka wśród zasłużonych praktyków i teoretyków opieki nad dzieckiem. Kamiński wymienia trzech czołowych twórców pedagogiki opiekuńczej II Rzeczypospolitej. „Janusz Korczak był w tej trójce postacią najbardziej znaną” stwierdza *expressis verbis* Kamiński. Obok Korczaka sytuuje Czesława Babickiego i Kazimierza Jeżewskiego (Kamiński, 1980, s. 7).

Babicki i Korczak byli bliskimi współpracownikami. Mieli wspólne doświadczenia dydaktyczne w Wolnej Wszechnicy Polskiej, obydwaj swoje poglądy wywodzili z wieloletniej praktyki w opiece nad dziećmi. Jak pisze Kamiński, szanowali się. Babicki był w jakiejś mierze zafascynowany Korczakiem, a jednak było to zarówno urzeczenie, jak i sprzeciw. Jednocześnie – różnili się zasadniczo w poglądach na system opieki nad dzieckiem. Babicki budował reformę placówek opiekuńczych opartą na wzorach rodzinnych. Korczak konsekwentnie optował za modelem placówki opieki całkowitej tworzącej zamknięte, specyficzne dziecięce środowisko wychowawcze.

Korczak był wymieniany, wspominany jako czołowy przedstawiciel pedagogiki opiekuńczej, ale rzadko kiedy rozwijano wątek pedagogiki korczakowskiej w literaturze naukowej. Specyficzna eseistyka pedagogiczna Starego Doktora niezbyt

pasowała do materialistycznej, empirycznej uniwersyteckiej pedagogiki PRL. Znacznie bardziej otwarte na korczakowskie dziedzictwo okazało się główne pismo pedagogiki opiekuńczej „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”. W dwudziestolecie śmierci Korczaka redakcja przygotowała cały numer pisma dokumentujący powojenne osiągnięcia i braki w zakresie opieki nad dzieckiem (*W XX-lecie śmierci Janusza Korczaka*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1962, nr 8). Korczak pojawił się także na łamach tego czasopisma jako rzecznik praw dziecka (MK, 1968). Wyraźnie, oficjalnie o prawo dziecka do głosu upomniała się Natalia Han-Ilgiewicz (1967, s. 5–7).

Przytoczone przykłady dowodzą, jak powoli, można powiedzieć, drobnymi krokami, postać Korczaka zdobywała miejsce w polskiej pedagogice. Nie było to zadanie łatwe. Przełomem okazał się Rok Korczakowski – ogłoszony w stulecie urodzin autora *Sztuki wychowania*. Wypromował on Korczaka w przestrzeni międzynarodowej i w polskich ośrodkach akademickich. Międzynarodowa sesja zatytułowana „Janusz Korczak – życie i dzieło” (Warszawa, 12–15 października 1978 r.) oraz konferencje na uczelniach pedagogicznych w Bydgoszczy, Opolu, Katowicach – zgromadziły liczne grono teoretyków i praktyków zainteresowanych i zafascynowanych dziedzictwem Korczaka. W większości przypadków koncentrowali się oni na systemie wychowawczym Starego Doktora, podkreślali nowatorskie metody, akcentowali znaczenie samorządności, samowychowania, podkreślali spójność między ideami wychowawczymi a działaniem wychowawczym.

Powoli, konsekwentnie postać Korczaka i jego pedagogiczny dorobek budził coraz większe zainteresowanie w środowiskach akademickich. Dużą w tym zasługą Pracowni Korczakowskiej, przekształconej następnie w Korczakianum – Ośrodek Dokumentacji i Badań gromadzących wszelkie dokumenty życia i bogatej, różnorodnej twórczości Starego Doktora. Jego najważniejszym dorobkiem jest 15-tomowa edycja *Dzieł* Korczaka, w tym również prac pedagogicznych z publicystyką społeczno-pedagogiczną włącznie. Coraz wyraźniej rośnie liczba publikacji pokazującej Korczaka. Pod tym hasłem w Bibliotece Narodowej figuruje już kilkaset pozycji.

Kolejne publikacje pokazują Korczaka nie tylko jako przedstawiciela pedagogiki opiekuńczej. Stefan Wołoszyn sytuuje Starego Doktora wśród reprezentantów pokolenia Judymów i Siłaczek, jako badacza dziecka, dzieciństwa i praw dziecka. W konkluzji swoich rozbudowanych studiów wymienia Korczaka wśród reformatorów wychowania i jednocześnie stwierdza, że idee i koncepcje Korczaka „bynajmniej nie stały się chlebem powszechnym praktyki wychowawczej i pedagogiki opiekuńczej, chociaż uznajemy ich słuszność” (Wołoszyn, 1978, s. 14–15).

Wiele lat później w 2012 r. idee te wyraźnie wybrzmiały w przestrzeni społecznej. Parlament Rzeczypospolitej z inicjatywy ówczesnego Rzecznika Praw Dziecka ogłosił Rok Korczakowski jednocześnie nadał mu wymiar międzynarodowy. Jego osią stały się hasła godności dziecka, praw dziecka, dziecięcego obywatelstwa.

Był to wielki program społeczno-edukacyjny o szerokim zasięgu, angażującym instytucje państwowe, samorządowe oraz pozarządowe. Do działań włączyły się szkoły, uczelnie wyższe, instytucje kultury, media. Ewaluacja Roku Korczaka pokazała znaczący rezonans tego programu (Smolińska-Theiss, 2012, s. 445–481). Według Google Analytics – specjalna strona www.2012Korczak.pl miała w tym czasie blisko 321 tys. wejść. Odbyło się ponad 2 tys. zarejestrowanych imprez, w tym 17 centralnych wojewódzkich konferencji z udziałem polskich uniwersytetów.

Dziedzictwo Korczaka zaistniało także w międzynarodowym przekazie społecznym i akademickim. Z inicjatywy ministra Radosława Sikorskiego ambasady polskie zwróciły się w różnych państwach do stołecznych uniwersytetów, inicjując tłumaczenia dzieł Korczaka na różne języki. Korczakowskie idee praw dziecka wybrzmiały na seminariach w Brukseli, Genewie, Paryżu, Nowym Jorku, Pekinie, Tokio, Londynie, w Rzymie, Wiedniu, Pradze, Berlinie, Kijowie, Tiranie, Sztokholmie i wielu innych krajach europejskich i azjatyckich. W obchody Roku Korczaka aktywnie zaangażowały się ambasady polskie w Ameryce Południowej, organizując wspólnie z tamtejszymi środowiskami pedagogicznymi korczakowskie seminaria w Brazylii, w Argentynie, Urugwaju, na Kubie. Postać Korczaka i jego pedagogiczne przesłania związane z dzieckiem, z dzieciństwem, a przede wszystkim z prawami dziecka stały się widocznym, rozpoznawalnym, międzynarodowym i polskim znakiem pedagogicznym. Ten międzynarodowy, uniwersalny walor korczakowskiej pedagogiki podkreśla Bogusław Śliwowski, wskazując jednocześnie, że „idee Korczaka przeniknęły do polskiej oświaty ponownie dzięki zmianom ustrojowym po 1989 r. wpisując się w modele wychowania antyautorytarnego i szkolnictwa niepublicznego” (Śliwowski, 2019, s. 744).

Janusz Korczak – reformator pedagogiki akademickiej

Jakie miejsce zajmuje Korczak we współczesnej pedagogice? Akademicki status pedagogika Korczaka zdobyła najwcześniej na uniwersytetach... niemieckich. Duży w tym udział Ericha Dauzenrotha z Uniwersytetu w Giessen, profesora, wieloletniego badacza biografii Korczaka, autora wielu inicjatyw badawczych, wydawniczych i społecznych związanych z odkrywaniem i propagowaniem postaci i dzieła Starego Doktora. Dauzenroth jako historyk oświaty zafascynowany autorem *Jak kochać dziecko*, przypisywał mu szczególne miejsce w pedagogice nazywając Korczaka – Pestalozzim z Warszawy (*Der Pestalozzi aus Warschau*) (Dauzenroth, 1978). Dzięki staraniom środowisk uniwersyteckich (Uniwersytet w Giessen, Wuppertalu, Dusseldorfie, Oldenburgu, a także w Berlinie) Korczak (nie bez przeszkód) stawał się coraz bardziej znaną postacią w niemieckiej pedagogice. Jego *Dzieła* przetłuma-

czony na język niemiecki (Korczak, 1996–2010) pokazywały nowy model pedagogiki. Wpisywały się w zmiany emancypacyjne i metodologiczne. Dawały się interpretować jako prace dokumentujące przełom antypozytywistyczny. Akcentowały one zwrot nauk społecznych w stronę teoretyczności, historyczności i praktyczności. Korczakowska spuścizna pozwalała na reinterpretację fundamentalnych kategorii filozoficznych (*Theorie und Praxis*) zarówno w perspektywie pedagogiki krytycznej, jak z punktu widzenia refleksyjnego działania pedagogicznego. Sięganie do biografii Korczaka pokazywało autentyczność, spójność jego idei. Korczak w tej perspektywie pokazywany był przede wszystkim jako pedagog-badacz, obserwator, jako pierwszy dokumentalista dziecięcych narracji, jako innowator wykraczający poza swój czas. Fridrich W. Busch, badacz i admirator Korczaka, stawia go wśród najbardziej znaczących pedagogów XX w., którzy na nowo zdefiniowali relacje między pokoleniem dorosłych i dzieci (Busch, 2005, s. 8).

Te pedagogiczne interpretacje korczakowskiej spuścizny pomimo bliskiej współpracy niemieckich badaczy z polskimi środowiskami uniwersyteckimi, z trudem i powoli docierały do polskiej pedagogiki, zorientowanej wąsko empirycznie i powierzchownie praktycystycznie. Dopiero po 1989 r. w nowych warunkach społeczno-politycznych pojawiała się otwarta przestrzeń pozwalająca na nowy model uprawiania pedagogiki łączącej teorię z praktyką, pedagogiczne myślenie z pedagogicznym działaniem.

Bibliografia publikacji korczakowskich, jak już wspomniano, obejmuje w języku polskim kilkaset pozycji. Coraz wyraźniejsze miejsce znajdują w niej prace pedagogiczne, jak rozprawy autorstwa m.in. Aleksandra Lewina, Marii Falkowskiej, Stefana Wołoszyna, Antoniny Guryckiej, Jadwigi Bińczyckiej, Mariana Jakubowskiego, Bogusława Śliwerskiego, Barbary Smolińskiej-Theiss, Wiesława Theissa, Bożeny Matyjas, Marka Michalaka, Anny Kamińskiej, Ireneusza Pyrzyka, Urszuli Markowskiej-Manisty. W tym obfitym zasobie pedagogicznych opracowań szczególne miejsce zajmuje rozprawa naukowa ks. Janusza Tarnowskiego, *Janusz Korczak dzisiaj* (Tarnowski, 1990). Jest to jedna z pierwszych publikacji opartych tak wyraźnie na personalizmie chrześcijańskim.

Ksiądz Tarnowski jako psycholog, pedagog, teolog stawia sobie zadanie rozpoznania osobowości Korczaka i odczytania jego spuścizny w perspektywie współczesnej pedagogiki. Pomija korczakowską dokumentację dokonań Starego Doktora. Nacisk kładzie – jak podaje: „jedynie na styczności głównych myśli Korczaka z tym, co dzieje się dzisiaj na polu pedagogicznym dostępnym (jego) rozpoznaniu i doświadczeniom w zupełnie odmiennych okolicznościach i uwarunkowaniach” (tamże, s. 97). W konkluzji opracowuje specyficzny pedagogiczny profil osobowości Korczaka i jego dialogiczną, otwartą postawę wobec drugiego człowieka, a zwłaszcza wobec dziecka. Ta mało dostrzegana i doceniana rozprawa jest do-

bitnym dowodem tego, jak bogate, inspirujące i żywe jest dziedzictwo Korczaka, jak wiele można czerpać, wyprowadzać z tej spuścizny, odnajdując nowe treści i interpretacje. Kontynuacją nowatorskich odkryć ks. Tarnowskiego są książki Bin-czyckiej (2009) oraz Kamińskiej (2011). Korczak pojawia się w tych pracach jako przedstawiciel i inicjator pedagogiki dialogu.

Znane, wielokrotnie powtarzane jest stanowisko, że korczakowska pedagogika wybiega daleko w przyszłość. Korczak z jednej strony czerpał z doświadczeń nowego wychowania, a jednocześnie przekraczał jego wąskie psychologiczne granice. Występował jako trybun, adwokat, rzecznik dziecka wołający o dziecięcą godność, dziecięce obywatelstwo i o prawa dziecka. Głos jego żołnierskiego apelu wzywającego o prawa dziecka wybrzmiał 50 lat później. Wpisał się w hasła emancypacji i pedagogiki krytycznej podnoszone zarówno przez radykalne środowiska akademickie, jak i zrewoltowaną młodzież studencką uniwersytetów niemieckich czy francuskich. W centrum tej pedagogiki znalazły się problemy dzieci, młodzieży i kobiet. Zachodnia pedagogika niejako na nowo odkryła problemy dziecka i dzieciństwa. Korczak stał się obok Rousseau, Johna Locke'a, Pestalozziego czołowym przedstawicielem tego nurtu.

Do Polski badania nad dzieciństwem trafiły z 30-letnim opóźnieniem. Ominęła nas także wielka dyskusja nad teoretycznością, historycznością oraz nad społeczną *praxis* towarzyszącą badaniom nad edukacją i dzieciństwem. Ma to swoje konsekwencje dla akademickiej recepcji Korczaka w polskiej pedagogice. Czy było i jest w niej miejsce dla Korczaka, czy i na ile korczakowska pedagogika zyskuje akceptację środowiska akademickiego? Można się sprzeczać, na ile spełnia ona wymagania teorii pedagogicznej (Bogusław Śliwerski konsekwentnie używa tu pojęcia pedagogia).

Korczakowska spuścizna konsekwentnie wchodzi w akademicki dyskurs już nie tylko jako oryginalny, nowatorski system opiekuńczo-wychowawczy (Smolińska-Theiss, 2021). Korczak staje się obecny na polskich uczelniach pedagogicznych jako pedagog, jako rzecznik i adwokat praw dziecka, jako reformator wychowania i pedagogiki. Lektury Korczaka są stałym elementem programów kształcenia studentów. John Ziman taką sytuację traktuje jako działanie tzw. niewidzialnego uniwersytetu, który w dzisiejszych czasach nie tylko opiniuje, ale nadaje akademicki status wybranym ideom czy stanowiskom (Ziman, 1972). Pytaniem pozostaje jednak, jak odczytuje się dorobek Korczaka, w jakim nurcie pedagogiki się go lokuje. Odpowiedź na to pytanie jest możliwa tylko w perspektywie rozumienia zmian, jakie dokonują się w samej pedagogice jako nauce, sięgających jej podstaw ontologicznych i epistemologicznych. W takiej filozoficznej perspektywie pedagogika Korczaka zyskuje status metateorii, metapedagogiki, a może jest tylko metarefleksją – dla jednych o dziecku i dzieciństwie, dla innych o wychowaniu we współczesnym świecie (zob. Śliwerski, 2015, s. 14–41).

Zgodnie podkreśla się humanistyczny charakter korczakowskiej pedagogiki, jej wyraziste podstawy aksjologiczne, uniwersalne przesłania do dorosłych i dzieci. Można je odczytywać na różnych poziomach: teraźniejszości – przyszłości; potoczności – wyjątkowości; reprodukcji odwiecznych zasad – kreacji i nowatorstwa; bezpośredniego znaczenia – głębokiego sensu. Pedagogika Korczaka w warstwie bezpośredniej ociera się o oczywistość, a nawet banał. W głębokiej analitycznej perspektywie zawiera uniwersalne przesłanie do świata oparte na podstawowych wartościach i normach: dobra, miłości, szacunku, obywatelstwa, współpracy, demokracji, praw i praworządności. Nie jest to wizja związana z procesami czy prawami społecznymi, jak to chcieli wcześniej marksiści. Korczak buduje pedagogikę personalistyczną, normatywną, opartą na edukacji i na kreatywnym, oddolnym działaniu dzieci i dorosłych. Nie bez przyczyny osiłą tej pedagogiki jest obywatelstwo i partycypacja. W jej centrum stawia dziecko i dorosłego, którzy się wzajemnie poznają, obserwują, uczą, zmieniają siebie i świat. Korczak nie daje prostych reguł pracy pedagogicznej, pokazuje pedagogikę otwartą, wielowymiarową, poszukującą, błędzącą, bardzo mocno zakorzenioną w realiach praktycznych i coraz bardziej legitymowaną przez środowiska akademickie. Dla jednych – to za dużo, dla innych – za mało.

References

- Assmann, J. (2008). *Pamięć kulturowa. Pismo, zapamiętywanie i polityczna tożsamość w cywilizacjach historycznych*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Bińczycka, J. (2009). *Spotkanie z Korczakiem*. Olsztyn: Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Rusieckiego.
- Busch, F. W. (2005). *Über den Umgang mit Kindern. Die Bedeutung Janusz Korczak für das pädagogische Denken der Gegenwart*. Oldenburg: Oldenburger Universitätsreden.
- Chmieleńska, I. (1948). Janusz Korczak. *Kuźnica*, 40, 4–5.
- Ciesielska, M. (2020). [Janusz Korczak] Prawa dziecka jako jednostki. *Przegląd Krytyczny*, 2, 121–130.
- Czapska, M. (2006). *Ostatnie odwiedziny i inne szkice*. Warszawa: Biblioteka Więzi.
- Dauzenroth, E. (1978). *Der Pestalozzi aus Warschau*. Zürich: Schweizerischer Lehrverein.
- Falkowska, M. (1989). *Kalendarz życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Han-Ilgiewicz, N. (1967). Prawo dziecka do głosu. (W systemie korczakowskim). *Problemy Opiekuńczo Wychowawcze*, 9, 5–7.
- Hertz, A. (1991). *Wspomnienia starego człowieka*. Warszawa: PIW.
- Janicki, K.; Zaprutko-Janicka, A., Kaliński, D., Kuza, R. (2022). *Przedwojenna Polska w liczbach*. Warszawa: Bellona.
- Kamińska, A. (2011). *Wrażliwość a podmiotowość. Teoria Emmanuela Lévinasa i praktyka Janusza Korczaka*. Kraków: Instytut Wydawniczy Maximum.
- Kamiński, A. (1980). Wprowadzenie. W: A. Kamiński, F. Kulpiński, Z. Skalska (oprac.), *Pedagogika opiekuńcza Józefa, Czesława Babickiego. Pisma wybrane*. Warszawa: WSiP.

- Kępski, Cz. (1991). *Dziecko sieroce i opieka nad nim w Polsce w okresie międzywojennym*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej.
- Korczak, J. (1996–2010). *Sämtliche Werke*. Hrsg. F. Beiner, E. Dauzenroth, Band 1-16. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Korczak, J. (1993). *Dzieła. Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecko do szacunku*, t. 7, s. 211. Warszawa: Wydawnictwo Latona.
- Korczak, J. (2017). Sztuka wychowania. W: J. Korczak, *Teoria i praktyka. Artykuły pedagogiczne (1919–1939)* (s. 289–294), t. 13. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Kulpiński, F. (1986). *Józef Babicki. Życie, działalność, dorobek pedagogiczny*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej.
- Lewin, A. (1986). *Tryptyk pedagogiczny. Korczak – Makarenko – Freinet*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Lewin, A. (1999). *Korczak znany i nieznan*. Warszawa: WSP–ZNP.
- Lewin, A. (red.). (1988). *Janusz Korczak. Bibliografia publikacji Janusza Korczaka i o Januszu Korczaku w Polsce 1943–1987*. Heinsberg: Agentur Dieck.
- M.K. (1968). W obronie praw dziecka. 10-lecie Deklaracji Praw Dziecka. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 5.
- Milewicz, B. (1947). Nomen et omen. *Biuletyn Robotniczy TPD*, 9/10, 8–9.
- Nawroczyński, B. (1937). *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne*. Lwów: Książnica Atlas.
- Piotrowski, J. (1947). *Ojciec cudzych dzieci*. Łódź: Poligrafika.
- Smolińska-Theiss, B. (2012). Ewaluacja Roku Janusza Korczaka. W: *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci są ludzie*. Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Smolińska-Theiss, B. (2013). *Korczakowskie narracje pedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Smolińska-Theiss, B. (2021). Korczakowska spuścizna – między znakiem Holocaustu a prawami dziecka. *Pedagogika Społeczna Nova*, 2, 45–62.
- Smolińska-Theiss, B., Theiss, W. (2022). Ogólnopolski Kongres Dziecka w 1938 roku. Wizja wielkiej zmiany. W: J. Modrzewski i in. (red.), *Pedagogika społeczna w służbie człowiekowi. Jubileusz poznańskiej pedagogiki społecznej*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Sobczak, J. (1978, 1979). *Recepcja idei „Nowego Wychowania” w Polskiej pedagogice okresu międzywojennymi*, cz. 1, cz. 2. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Sobecki, M. (2002). Janusz Korczak, Helena Radlińska, Maria Grzegorzewska – gemeinsame biographische Wurzeln und pädagogische Konzepte. *Korczak Bulletin*, 1, 10–23.
- Szubert, E. (1966). *Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej. Geneza – rozwój – perspektywy*. Warszawa: Towarzystwo Wiedzy Powszechnej.
- Śliwerski, B. (2015). Nauki o wychowaniu a pedagogika. Nauki o wychowaniu. *Studia Interdyscyplinarne*, 1, 14–41.
- Śliwerski, B. (2019). Pedagogika Janusza Korczaka. W: B. Śliwerski, Z. Kwieciński (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 345–353). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tarnowski, J. (1990). *Janusz Korczak dzisiaj*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej.
- Theiss, W. (1997). Stary Doktor na indeksie. Nieznane recenzje dzieł Janusza Korczaka z 1954 roku. *Przegląd Powszechny*, 2, 218–229.
- Theiss, W. (1999). *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Uziembło, A. (1995). Reforma służby zdrowia i opieki społecznej Zarządu Miejskiego Miasta Stołecznego Warszawy. W: M. Gładkowska i in. (red.), *Opieka społeczna w Warszawie 1923–1947*. Warszawa: Interart. W XX-lecie śmierci Janusza Korczaka (1962). *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 8.

Wołoszyn, S. (1978). *Korczak*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Ziman, J. (1972). *Społeczeństwo nauki*. Warszawa: PIW.