

Anna Kamińska-Malandain

*Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie**

E-mail: anna.kaminska-malandain@up.krakow.pl

ORCID: 0000-0003-3717-6985

Szkoła pracy – aktualny namysł nad teorią i praktyką Janusza Korczaka i Marii Montessori**

Summary

THE SCHOOL OF WORK – CURRENT CONSIDERATION OF THEORY AND PRACTICE
OF JANUSZ KORCZAK AND MARIA MONTESSORI**

The aim of my research is depiction of philosophical context of thought and the art of Korczak and Maria Montessori, exploring their philosophical inspirations and references. I would like to present Korczak and Montessori as critical thinkers. The main research inquiry which I formulate in this article is whether reflections of Korczak and Montessori are current today, especially those concerning education, but also widely comprehended social life. However, in the article I also ask philosophical questions: What kind of world do we wish to show those, who will be here after us, the adolescents? Why do we work and fight? What is the most important for us? What is the meaning of our lives? The method of my research is comparison and comparative analysis of texts which constitute the source of further unassisted investigation. In conclusion I state that reflections of Korczak and Maria Montessori in the matter of value and dignity of work, as well as education for peace – still frequently depicted as controversial and perceived as exaggeration or utopia – refer to our contemporary times, in which humanity struggles with the problems of war, epidemic, nationalism, violence, poverty and exclusion. In reference to those two pedagogists, doctors and thinkers, we may assume that by understanding the past we build our future, as returning to their reflections and directions is connected with the matter of the future of children around the world. Currency and scientific innovation of the article consists in, on the one hand, in-depth philosophical reflection over the thought and art of Janusz Korczak, and on the other, particularisation of philosophical reflection in the field of upbringing.

Keywords: Janusz Korczak, Maria Montessori, child, the school of work, education for peace, philosophy

* Adres: ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

„Prawdą, Pracą, Pokojem”

(po hebrajsku: *Emet, Awoda, Szalom*)

(Korczak, 2021b, s. 41).

Człowiek buduje siebie przez pracę.

Nic nie może zastąpić pracy w razie jej braku,

ani dobrobyt, ani uczucie

(Montessori, 2018, s. 242).

W czym tkwi aktualność teorii i praktyki Janusza Korczaka i Marii Montessori? W odniesieniu do tych dwojga pedagogów, lekarzy i myślicieli, zawiera się ona w powiedzeniu: rozumiejąc przeszłość – budujemy przyszłość. Wracanie do ich refleksji i wskazówek ma bowiem związek z kwestią przyszłości dzieci na całym świecie. Moim zdaniem, myśl Korczaka oraz Montessori jest szczególnie aktualna właśnie teraz, gdy w wyniku problemów ekologicznych oraz społeczno-ekonomiczno-politycznych, dziecko bywa pierwszą ofiarą kryzysów, gdy ciągłość procesu wychowania i uczenia się jest naruszona, gdy tak wielu przerażonych i sponiewieranych ludzi zmuszonych jest uciekać przed wojną. Nawet więcej, zauważam, że Korczak i Montessori są młodzieńczy, ich myśli są świeże i przemawiają szczególnie do młodych – w tym także, a nawet przede wszystkim, do młodych duchem. Chcę zestawić kilka myśli Korczaka i Montessori – skupiając się zwłaszcza na niezwykle ważnej dla obojga i bardzo aktualnej kwestii wartości pracy oraz edukacji dla pokoju.

Wartość pracy

Korczak, zarówno w swojej teorii, jak i praktyce pedagogicznej – i nie tylko pedagogicznej – podkreślał ważność i wartość pracy. Chciał wypracować „teorię najważniejszej i najmniej jeszcze cenionej nauki: nauki o pracy” (Korczak, 1998f, s. 57). Nawiasem mówiąc, nie był w tym odosobniony. Przypomnijmy, że przełom wieków XIX i XX znamionuje radykalna krytyka tradycyjnej, antydemokratycznej, „skoszarowanej” szkoły zmuszającej przede wszystkim do biernego przyswajania wiedzy przez ucznia. Przykładem takiej bezkompromisowej krytyki szkoły tradycyjnej była głośna wówczas na całym świecie książka szwedzkiej pisarki i nauczycielki Ellen Key, *Stulecie dziecka* (1900, wyd. polskie 1928). Do tego właśnie radykalnego nurtu krytyki szkoły, mającego przeważnie charakter postępowy społecznie, przynależy zarówno Korczak, jak i włoska lekarka i rewolucyjna pedagog Montessori. Równoległe z nurtem krytyki narastał w świecie reformatorski ruch pedagogiczny postulujący zbliżenie szkoły do życia dziecka, do jego natury i doświadczenia. Ruch ten wyraził się – w teorii i praktyce edukacyjnej – licznymi i głośnymi koncepcjami

oraz instytucjami tzw. nowych szkół, szkół działania i aktywności dzieci i młodzieży oraz różnymi odmianami tzw. szkół pracy. Tendencje reformatorskie w duchu szkoły pracy podzielali również, m. in. angielski pionier ruchu spółdzielczego Robert Owen, amerykański filozof pragmatysta, czołowy przedstawiciel amerykańskiego progresywizmu i twórca szkoły pracy, John Dewey.

Trudno nie zauważyć, że Korczakowska koncepcja „szkoły życia” znacząco przypomina eksperymentalny ośrodek robotniczy założony przez angielskiego utopistę Roberta Owena w Szkocji w 1800 r., gdzie nauczanie było połączone z udziałem dzieci w pracy. U Korczaka pierwowzór opisu tego rodzaju urządzeń społeczno-wychowawczych znajdujemy już w pierwszej powieści *Dzieci ulicy* z 1901 r., gdzie hrabia Zarucki w swoim majątku buduje m.in. szpital, zakład poprawczy dla dziewcząt, miejsca pracy i zabaw dla dzieci ulicy, całą „Kolonie Zarucką”.

Opis i urządzenie Korczakowskiej szkoły życia przypominają również eksperyment szkolny, tzw. *Laboratory School* Deweya, powstały w latach 1896–1904 przy uniwersytecie w Chicago, oparty na zasadzie *learning by doing* (nauczania przez działanie). Szkoła ta była wówczas głośna w świecie jako ośrodek rewolucjonizujących innowacji dydaktycznych i badań naukowych. Miała być ogniskiem własnego życia dziecka i ustawiczną „rekonstrukcją” całości życia społecznego. W praktyce oznaczało to przejście od pedagogiki wiedzy gotowej do „wiedzy czynnej”, zdobywanej przez samodzielne działanie i we własnym doświadczeniu. Był to więc zwrot od „przedmiotu nauczania” do całej różnorodności bezpośredniego doświadczenia życiowego dziecka. Dlatego też w szkole chicagowskiej nauczanie przeniosło się z klas z ławkami szkolnymi – traktowanymi jako narzędzie „tortury dziecka”, do pracowni, warsztatów, laboratoriów, bibliotek, na boiska, do ogrodów itd.

Korczak był w pełni świadom tego, „jak wielu miał w tej dziedzinie poprzedników” (Korczak, 1998f, s. 27). Podobnie wychodził z założenia, że praca jest stwórczynią człowieka jako istoty niezależnej i społecznej, że poprzez nią każdy człowiek, w tym także człowiek-dziecko kształtuje swoją osobowość, a także wpływa na innych. Znane jest jego zdanie z artykułu *Teoria a praktyka*: „W zmęczeniu hartuję się i dojrzewam. Praca jest najcenniejszą częścią treści mego życia najbardziej osobistego” (Korczak, 1958, s. 302). Nieprzypadkowo w swojej *summie* pedagogicznej *Jak kochać dziecko* Korczak notuje: „Rok budowy Domu Sierot był rokiem znamionym. Nigdy lepiej nie rozumiałem modlitwy pracy i piękna realnego działania” (Korczak, 1993a, s. 261). Z tym wiąże się, wielokrotnie przez niego przywoływana, na przestrzeni wielu lat, w różnych kontekstach rozważana kwestia powołania – która, wbrew pozorom, również nadal pozostaje aktualna – co uświadamiają mi m.in. studenci.

Pomimo iż warto by było rozwinąć ten temat, wyznaczone ramy artykułu nie pozwalają na to. Ograniczę się zatem jedynie do stwierdzenia, że nie tylko

w czasach Korczaka panował – w gruncie rzeczy nadal pokutuje – pogląd, że „powołanie – to rzecz piękna, ale dla ludzi bogatych”. Pada ono w rozmowie bohatera felietonu *Dziwak* (Korczak, 1994b, s. 247–251) opublikowanego w „Czytelni dla Wszystkich” w 1900 r., którą ten absolwent gimnazjum odbywa z własnym stryjem. Stryj wygłasza je w odpowiedzi na deklarację, że bratanek, wbrew planom rodziny, która chce mu zorganizować protekcję w świecie prawniczym, chce studiować medycynę, gdyż czuje powołanie. Nazwano go błaznem, głupcem, niedołągą i dziwakiem. Podobnie za dziwactwo uznano to, że gdy mu swatano bogatą pannę, sprzeciwił się, uznając, iż małżeństwo nie jest handlem. Kończy swój felieton zawołaniem: „Boże, daj nam takich dziwaków-dołągów jak najwięcej” (Korczak, 1994b, s. 251). Natomiast w artykule w 1902 r. pisze: „Dręczy mnie trudne pytanie, czy dziś, aby być wielkim – potrzebny jest umysł głęboki i subtelne wyczucie, czy też – wystarczą stosunki w prasie” (Korczak, 1998c, s. 518).

Krytyka protekcji – do której Korczak wielokrotnie wracał, w rozmaitych kontekstach, także stanowi ważny i aktualny wątek jego myśli, połączony także z kwestią powołania lub jego braku. Oto w felietonie „Kolców” z 1903 r. „Hen-Ryk” pisze z ironicznym sarkazmem, jak to „Kopciuszek-Zasługa popłakuje w kącie”, a „ma-cocha-Protekcja” dumna, uśmiechnięta i cyniczna, „prowadzi na deptak życia” swą rozkapryszoną, łakomą, leniwą i samolubną czeredę. „Czybyście uwierzyli, że są ludzie, którzy się przez protekcję rodzą, przez protekcję kończą szkoły, przez protekcję żenią, przez protekcję żyją, przez protekcję płodzą dzieci i bodaj czy nie przez protekcje umierają” (Korczak, 1994g, s. 358–360). I kończy swój satyryczny felieton propozycją „wypracowania ustawy towarzystwa wstrzemięźliwości protekcyjnej” (Korczak, 1994g, s. 160).

Korczakowska szkoła życia miała zapobiec temu, aby życie człowieka było sumą nie powiązanych wzajemnie przypadków, miała uchronić od marnowania zasobów ludzkiego ducha i od grożącego ludzkości zwyrodnienia. Dlatego też w swojej szkole Korczak chce wypracować „teorię najważniejszej i najmniej jeszcze cenionej nauki: nauki o pracy” (Korczak, 1998f, s. 57). Ponieważ, jak zauważa, w rzeczywistym układzie stosunków, praca nie jest celem pracownika, lecz tylko środkiem do osiągnięcia innych celów, czyli zysku, wpływów, odznaczeń, co z kolei ma otworzyć „drogę do łatwych i dużych zysków dzieciom moim, dzieciom mojego brata i protegowanym jego kochanki. I oto w tym bagienku drepcze w kółko ogłupiała ludzkość” (Korczak, 1998f, s. 30–33). „A przecież – pisał Korczak – praca, czynność – to synonim życia – życia zdrowego, normalnego, jędrnego. [...] My zachętę i nagrodę czerpiemy z samej pracy” (Korczak, 1998f, s. 33). Korczakowska szkoła życia „uczy rzeczy niebywałej: kochać pracę” (Korczak, 1998f, s. 33). Lecz jest ona „przedmiotem szykan i szyderstw przeuczonych teoretyków i niedouczonej praktyków wychowania” (Korczak, 1998f, s. 33).

Korczakowska krytyka szkoły

Warto zatrzymać się dłużej na Korczakowskiej *Szkole życia*. Ta „powieść fantastyczna” z 1907–1908 r., zawierająca wizję szkoły wyzwolonej spod dyktatu konserwatywnych idei, nie jest zbyt znana – podczas gdy stanowi ważne ogniwo w rozwoju Korczakowskiej myśli społeczno-pedagogicznej. Odsłania bardzo wyraźnie genezę i założenia jego koncepcji pedagogicznej, ukazując zarys systemu wychowawczego, który w kilka lat później (w 1912 r.) zaczął realizować w Domu Sierot. Przypomnijmy dla porządku, że *Szkoła życia* ukazywała się odcinkami najpierw w „Przeglądzie Społecznym” w 1907 r., następnie w „Społeczeństwie” w 1908 r. Oba pisma były tygodnikami „naukowo-literackimi, społecznymi i politycznymi” i w latach 1906–1907 oraz 1908–1910 stanowiły kontynuację tygodnika „Głos”. Gdy w 1901 r. „Głos” objął Jan Władysław Dawid, uczynił z niego pismo lewicy społecznej, jedno z najbardziej radykalnych spośród pism warszawskich ówczesnego czasu. Po zlikwidowaniu „Głosu” w końcu 1905 r. przez władze carskie, jego linię – obrony idei wolnościowych i demokratycznych, obrony ludzi pracy oraz niezależnego badania i krytycznej myśli – utrzymywały „Przegląd Społeczny” (1906–1907), a następnie „Społeczeństwo” (1908–1910). Korczak współpracował tak z „Głosem”, jak z „Przeglądem Społecznym” i „Społeczeństwem”, publikując w tych tygodnikach szereg artykułów, w których wyrażał swe postępowe poglądy pedagogiczne i społeczne.

Szkoła życia objawia myśl krytyczną młodego, 28–29-letniego Henryka Goldszmita, jego próbę alternatywnego myślenia i widzenia rzeczywistości oraz przyszłości społeczno-edukacyjnej. Oprócz wątków utopii, powieść ta jest traktatem społecznym i politycznym współbrzmiącym z treścią publicystyki jego własnej oraz innych autorów „Głosu”, „Przeglądu Społecznego” i „Społeczeństwa” i zawiera dosyć aktualną, jak się okazuje, krytykę szkoły.

Zarys tej krytyki Korczak przedstawił w 1904 r. w „Głosie”, w artykule *Szkoła współczesna*. Wyszedł od stwierdzenia, że nie da się i nie powinno się odłączać szkoły od życia. Przeciwnie, w szkole powinny być stworzone warunki, które sprzyjają rozwojowi życia. Dlatego krytykuje „banalny frazes”, że „szkoła ma za zadanie kształcić, a rodzina – wychowywać”. Między innymi dlatego, że jego zdaniem: „mózg i serce nie stanowią dwóch odrębnych pudeł, worków czy magazynów, z których jeden jest składem nabytych wiadomości, a drugi – oranżerią zaszczipionych cnót charakteru. Szkoła zarówno uczy i wychowuje” (Korczak, 1994f, s. 119).

Korczak odnosi się szczególnie krytycznie do faktu, że „armie kosztują więcej niż szkoły, żelazne rupiecie – niż przyszli obywatele, przyszli ludzie. Szkoła współczesna i w budżecie, i w celach swych jęczy pod jarzmem militarystyki [...]” (Korczak, 1994f, s. 119). W ten sposób, jak zauważa, przy użyciu zasobów material-

nych i moralnych realizuje się cele nie mające nic wspólnego z nauką i edukacją. W efekcie młodzież, ze szkodą dla zdrowia i charakteru, skazana na niwelacyjny wpływ szkoły, trwoni swe najpiękniejsze i najwdzięczniejsze lata na czekanie w bezmyślnym odrętwieniu na papier. Uczy się zobojętnienia, zamykania oczu na istotę rzeczy. Uczy się, jak nie rozumieć, nie uświadamiać sobie „wszystkich krzyżujących niedomogów, przeczeń i zbrodni współczesnego życia” (Korczak, 1994f, s. 121). Szkoła nie daje ogólnego wykształcenia budzącego dążenie do prawdy i sprawiedliwości, bo „takiego właśnie ogólnego wykształcenia nie daje i dać nie może szkoła kapitalistyczna, której zadaniem jest utrzymanie za wszelką cenę wygodnego dla sfer uprzywilejowanych *status quo*” (Korczak, 1994f, s. 121). Tymczasem, jego zdaniem, zadaniem szkół średnich jest nie tyle nawet nauka, ile r o z w ó j młodego człowieka i przygotowanie do dojrzałego życia. A dojrzałym jest „ten, kto wie, po co żyje, jaki jest jego stosunek do ogółu ludzi i historii ludzkości – i w myśl tego postępuje” (Korczak, 1994f, s. 121).

Kontynuację tych refleksji znajdujemy w Korczakowskiej *Szkole życia*. Autor stawia pytanie, czy musi być tak, jak jest, czy nie może być inaczej? A jeśli inaczej być nie może, to co warta jest nauka? Jeśli natomiast może być inaczej, to dlaczego nie postarają się o to „ci szkolni uczeni ludzie?” (Korczak, 1998f, s. 18). Innymi słowy, mamy do czynienia albo z okropną pomyłką, albo z karygodnym kłamstwem. „Na całą szkołę patrzałem jak na dom wariatów” (Korczak, 1998f, s. 19) – wyznaje autor *Szkoły życia*. Wszak jest to także życie, ale życie sztuczne, fałszywe, na niby, „nieczyste, pełne obaw, niechęci, nieżyczliwości i kłamstwa – życie małych niewolników, dozorowanych przez nieuczciwych i znudzonych urzędników, dziwaków i półwariatów” (Korczak, 1998f, s. 19). Zapelnia się umysł tym, co go tępi, zamiast uszlachetniać charakter, psuje się go. Dzieci głupieją nad martwymi formułkami, których sensu nie rozumieją, „karłowacieją, gnuśnieją, ślepną!” (Korczak, 1998f, s. 20). Nie uczy się ich życia społecznego, a raczej urządza się „wyśmiewisko z pracy społecznej” (Korczak, 1998f, s. 20). Pokazuje się rośliny i zwierzęta ze wszystkich części świata, „ale tego, co dla ludzi najważniejsze – l u d z i e sami, których przede wszystkim znać trzeba – o tym szkoła nie myślała” (Korczak, 1998f, s. 21). W niezwykle ostrym tonie Korczak zaznacza, że głównym, „obłudnym przeciwnikiem” szkoły życia jest „szkoła klerykałno-burżuazyjna”, „szkoła niewolników i nieuczciwych urzędników, historyków i błędnych owiec”, „szkoła kompromisów i pośredniej lichoty”, „z obłudną modlitwą przed i po tresurze gnuśnej, sześciogodzinnej, znieprawiającej”, która nie dopuszcza do żadnej niepodległej myśli. Jak najsurowiej ją potępia, nazywając w gniewie: „lichwiarzem-pijawką”, „ładacnicą bezwstydną, sprzedajnym kłamcą, płatnym ciemiężcą dzieci”. „Dlaczego uczysz wszędzie paplać trzema językami, a myśleć – żadnym? O, szkoła jezuicka – klesza, szlachecka, burżuazyjna – nabożnisiu samolubny, twierdzo przesądów, krzewicielko miedzianych

zasad – służyłaś zawsze niskim celom, garści mocną pięść mających bandytów, a nigdy ludowi i nauce...” (Korczak, 1998f, s. 21–22). Te słowa Korczaka bardzo mocno korespondują ze stwierdzeniem Blaise’a Pascala, wypowiedzianym już w XVII w., że uczy się ludzi wszystkiego, tylko nie tego, jak być ludźmi (Pascal, 2008, s. 49).

Korczakowska krytyka zubożenia poznawczego

Korczakowska krytyka szkoły dotyczy, między innymi, nader aktualnej kwestii zubożenia poznawczego. Chodzi mianowicie o – bardzo silnie obecną także we współczesnej filozofii postmodernizmu – niewrażliwość na racjonalne argumenty, zatrzymanie refleksji, pozbycie się świadomości i wewnętrznego namysłu, eliminację indywidualnego i społecznego rozumu. Utożsamianie słowa „rozum” z rozumem instrumentalnym i subiektywnym oraz z myślą jednowymiarową i racjonalnością technologiczną, z rozumem menedżerskim. Pomijanie różnicy między myśleniem, którego celem jest manipulowanie, a myśleniem dążącym do zrozumienia. Z zagadnieniem tym wiąże się pojęcie intelektualizmu etycznego reprezentowanego przez starożytnych, klasycznych filozofów z Sokratesem na czele – głoszących, że niemoralnym jest nie dążyć do wiedzy, zadawałać się pozorem, niewiedzą i ignorancją oraz ulegać ślepym, zbiorowym emocjom.

Aktualność myśli Korczaka tkwi m.in. w tym, że obecnie zachodzi już nie tylko potrzeba, ale wręcz konieczność myślenia, które zachowało humanistyczną wrażliwość, które troszczy się o człowieka i potrafi odróżnić człowieczeństwo od nie-ludzkości – takiego właśnie, jakie znajdujemy u autora *Szkoły życia*. Korczak zauważa, że „wszyscy od dzieciństwa tak byli tresowani właśnie, żeby nie myśleć” (1998f, s. 102). Gdy nauki społeczne obnażają coraz bardziej niepokojącą, czasami wręcz tragiczną sytuację, zleca się napisanie „nieszkodliwych” podręczników, z których by uczeń jak najmniej rozumiał otaczającą go rzeczywistość, „i najbardziej sennym głosem powtarzał: jest popyt i podaż; między popytem i podażą istnieje następujący stosunek...” (Korczak, 1998f, s. 23). Uważa się bowiem, że podręcznik nie powinien budzić pytań, roziskrzać wzroku, przyspieszać bicia serc młodzieńcych, pobudzać skrzydeł do lotu. W wyniku tego, uczeń poza szkołą szuka tego, co jak najbardziej sensacyjne, uderzające i powierzchowne, „traci dążenie do doskonałości się, zdolność samodzielnego sądu” (Korczak, 1998f, s. 23). A przecież, podkreśla Korczak: „patrzeć – pytać się – odpowiadać na pytania – to treść życia, to treść naszej nowej pedagogiki...” (1998f, s. 115).

To samo podkreślała Montessori, oburzając się, że „odbiera się apetyt na wiedzę, zanim dzieci zaczynają się nią żywić” (Montessori, 2019, s. 96), że szkoła jest miejscem, w którym jeden udaje, że uczy wielu, a obie strony cierpią. Tymczasem dzieci wykazują ogromne zaciekawienie filozoficznymi tematami: „Wkraczają na

obszary wiedzy, które dotąd uważano za niedostępne dla dzieci [...]” (Montessori, 2021b, s. 8). Z tego względu Montessori uważała, że edukacja dziecka nie powinna zaczynać się od wkuwania suchych danych, lecz od „wznioślejszych koncepcji natury filozoficznej, ujętych w odpowiedni sposób, dostosowany do psychologii dziecka” (Montessori, 2021b, s. 21). Trzeba tylko „zasiać w dziecku życie zamiast teorii, żeby pomóc mu w rozwoju psychicznym, emocjonalnym, a także fizycznym, a zatem musimy przedstawiać ważne i wzniosłe idee ludzkiemu umysłowi, który wydaje się nam nieustannie gotowy na ich przyjęcie, gdyż domaga się ich coraz więcej” (Montessori, 2021b, s. 10–11). Do tego potrzeba zrozumienia, że wyobrażenia rozwija się wraz z inteligencją, a inteligencja wraz z działaniami manualnymi. Montessori powołuje się na Bergsonowskie pojęcie *élan vital* (fr.), pędu życiowego, swoistej woli życia motywującej dziecko do doświadczania i poznawania świata „W świetle tych faktów jakże jałowe, a wręcz szkodliwe wydaje się kucie do egzaminów!” (Montessori, 2021b, s. 17). Według Montessori to, co przedstawia się dziecku powinno być piękne i jasne, poruszać jego wyobraźnię i rozniecać miłość mądrości. „Dziecko powinno kochać wszystko, czego się uczy, ponieważ jego rozwój umysłowy i emocjonalny są ze sobą powiązane. [...] Gdy roznieci się w nim tę miłość, znikną wszelkie problemy, z jakimi mierzy się pedagog. Wielki włoski poeta Dante powiedział: *La somma sapienza e il primo amore*, czyli „najwyższa mądrość to pierwsza miłość” (Montessori, 2021b, s. 18). Dzieci potrafią kochać pracę umysłową. Gdyby rodzice i wychowawcy nie gasili w nich tej miłości poznawczej, a raczej sami byli zdolni się jej od nich uczyć, ludzie staliby się bardziej ludzcy i nie dążyliby do brutalnych wojen. Żywiliby także większy szacunek dla odkrywców i badaczy, od których otrzymali i wciąż otrzymują liczne wynalazki, z których wszyscy, nawet nie zdając sobie z tego sprawy, czerpią korzyści. Montessori, podobnie jak Korczak nawołuje, aby zwracać uwagę dzieci na twórców i odkrywców ukrytych przed światłem sławy, a przez to rozpalać w nich miłość do ludzkości, świadomość jej godności i wartości. Aby móc to czynić, trzeba najpierw samemu umieć zachwycić się owymi prometejskimi posiadaczami płomienia, który oświetlił ludzkości drogę rozwoju. Niestety większość ludzi, w tym także intelektualistów, czyni niewielkie postępy w świecie autentycznej myśli i patrzy z wrogością na każdą ideę, która podważa ich konformistyczne poczucie bezpieczeństwa i swobodę korzystania z przywilejów. Tym większy podziw należy się więc tym, którym wewnętrzny impuls nakazuje podejmować działania stojące w sprzeczności z ich osobistą wygodą i życiowym komfortem.

W *Szkole życia* młody Korczak zauważa, że z jednej strony, tworzy się warunki, w których nie sposób się rozwijać, a z drugiej strony wprowadza się cenzurę która ma zasłonić młodym ludziom prawdę życia społeczno-politycznego. Zamyka się przy tym oczy na fakt, że młodzież, choćby na przekór zakazom szkoły, patrzy

i myśli. „Jakież więc ich sens pyta Henryk – komu są potrzebne [takie szkoły], komu przynoszą pożytek? I kogo zdradzają?” (Korczak, 1998f, s. 24).

Korczak marzy, aby w jego szkole rośli „wolni ludzie, którzy szanują człowieka” (Korczak, 1998f, s. 25), nie używają drugiego jako niewolnika, których „obchodzi nie tylko własny żłób, ale i dola wszystkich ludzi – ludzkości. Bo człowiek tym się różni od bydłęcia, że ciągle pragnie się doskonalić: bada, szuka, ulepsza” (Korczak, 1998f, s. 29). Szkoła ta ma uczyć „uczuci społecznych, szlachetnych aspiracji, budzącego zachwyt rwania się ponad poziom filistersko-dorobkiewiczowskiej wegetacji” (Korczak, 1998d, s. 345), o których Korczak pisał w felietonie z 1903 r. – *Kocham ludzi*. Korczakowska szkoła życia miała uczyć wychowanków „pogardzać brudnymi, krwawymi pieniędzmi, a szanować człowieka i naukę” (Korczak, 1998f, s. 70). Miała uleczyć, jak to określał: „impotencję miłosierdzia, zaostriżyć stępione uczucia miłości bliźniego” (Korczak, 1998f, s. 346). Ponieważ, jak zauważał, świat opanował i spętał „niepokonany mocarz: Gięda”. „I wiedzę rzucono na rynek i poczęto sprzedawać na metry i kilo – jak ryż albo sukno – po cenie, którą rynek regulował” (Korczak, 1998f, s. 118). W wyniku tego powstała „bezwzględnie ślepa szkoła [...], bezmyślnych bajek i myślowych łamańców cyrkowych” (Korczak, 1998f, s. 120), która uczy nie rozumieć języka życia. I tutaj Korczak dochodzi do głównej tezy *Szkoły życia*, która jest prawdopodobnie także jedną z istotniejszych tez jego filozofii życia i wychowania: „Bo nie umiemy wiązać tego, co widzimy, z tym, co czytamy; bo jedno dla nas jest życiem, a drugie – książką; bo szkoła uczy nas tego właściwie, co z życiem nie ma najmniejszego związku [...]” (Korczak, 1998f, s. 231).

Montessori: człowiek buduje siebie poprzez pracę

Nieprzypadkowo ponadczasowe refleksje Korczaka na temat wartości pracy korespondują z rozważaniami starszej od niego o osiem lat Marii Montessori, włoskiej lekarki i słynnej pedagog, która w 1907 r. założyła *Casa dei Bambini* dla dzieci wywodzących się z jednej z najbiedniejszych dzielnic Rzymu – San Lorenzo. „Zadaniem wychowawcy jest współdziałać normalnemu rozwojowi, usuwać przeszkody stojące na drodze do normalnego rozwoju – i leczyć” (Korczak, 1998f, s. 42) – to zdanie Korczaka ze *Szkoły życia* równie dobrze mogłaby napisać Montessori. Według niej praca jest najbardziej wyróżniającą cechą człowieka, jedną z najistotniejszych funkcji życiowych i jednym z podstawowych życiowych instynktów umożliwiających organizację osobowości dziecka. Podkreślenie ważności pracy stanowi jeden z kluczowych elementów montessoriańskiej pedagogiki. Czytamy w książce *Sekret dzieciństwa*: „Człowiek buduje siebie przez pracę. Nic nie może zastąpić pracy w razie jej braku, ani dobrobyt, ani uczucie. [...] Dziecięcy instynkt potwierdza, że praca jest nieodzowną skłonnością ludzkiej natury, instynktem cechującym

gatunek” (Montessori, 2018, s. 242). A jednak, jak konstatuje włoska pedagog, całkowicie zgadzając się z Korczakiem, praca została odrzucona przez dorosłego, nie darzy jej szacunkiem. Opiera ją bowiem na fałszywej podstawie. Z powodu żądzy posiadania, władzy, hipokryzji i monopolu, praca została przekształcona w działalność przymusową, ciężką i niewdzięczną, generującą silne bariery psychiczne.

Gdy jednak, w wyjątkowych okolicznościach, praca łączy się z autentycznym, głębokim impulsem, staje się absorbująca i trudno jej się oprzeć, daje satysfakcję, stanowi podstawę zdrowia i regeneracji. Człowiek włada wówczas mocą umożliwiającą mu realizację własnej indywidualności. Taka jest praca wynalazcy, badacza czy artysty, ale nie tylko. Może to być także jak najskromniejsza praca ogrodnika czy krawca. Takie impulsy powodują rozwój cywilizacji, która z kolei prowadzi do rozwoju podstawowych cech normalnego instynktu pracy, będącego fundamentem ludzkiego środowiska życia.

Czego możemy się nauczyć z pracy dziecka?

Montessori zauważa, że dorosły człowiek, który tylko w wyjątkowych przypadkach podchodzi poważnie do zagadnienia pracy i powołania, mógłby się niemało nauczyć od dzieci – gdyby tylko chciał się uczyć, gdyby zdobył się na Sokratejskie *wiem, czego nie wiem* i pochylił się nad intelektualną i moralną potencją tkwiącą w dziecku. „Do społeczeństwa jeszcze nie dotarło, że dziecko może przyjść nam z pomocą, może stać się naszym światłem, nauczycielem, rozwiązaniem zmagmatowanych problemów” (Montessori, 2019, s. 44) – czytamy w książce *O kształtowaniu się człowieka*.

Dziecko, ludzkość i wszechświat są ze sobą powiązane – stwierdza Montessori. Jednak człowiek w sposób samobójczy nie dba o zachowanie kosmicznego porządku i nie myśli o tym, aby stworzyć dziecku otoczenie odpowiednie do życia. W wyniku tego, zauważa autorka *Sekretu dzieciństwa*, okazuje się, że istnieją dwie, różniące się od siebie, a wręcz przeciwstawne sfery życia: społeczne życie dorosłego i społeczne życie dziecka, i odpowiadające im dwa rodzaje pracy: praca dorosłego i praca dziecka. Różnica polega na tym, że dorosły udoskonala otoczenie a dziecko doskonali istnienie. „My, dorośli zależymy od dziecka. Na polu jego działań my jesteśmy jego dziećmi, my od niego zależymy, tak jak ono jest naszym dzieckiem i zależy od nas w świecie naszej pracy” (Montessori, 2019, s. 253). Dorosły i dziecko wzajemnie od siebie zależą, i to stanowi istotę harmonii całej ludzkości.

Praca dorosłego polega na budowaniu otoczenia ponadnaturalnego. Jest to praca zewnętrzna, ze swej natury społeczna, grupowa i zorganizowana. Panuje w niej prawo podziału pracy i minimalnego wysiłku. Niestety, zarówno w wymiarze jednostki, jak i całego społeczeństwa, jest ona wypaczona przez żądę posiadania,

która dominuje nad miłością i zajmuje jej miejsce. „W ten sposób zamiast podziału pracy następuje wykorzystywanie pracy innych oparte na prawach „opłacalności”, które pod osłoną norm „prawnych” narzucają nowe zasady społeczne, będące konsekwencją ludzkich odchyień” (Montessori, 2018, s. 249). Wynikające stąd cierpienia są przez większość ludzi akceptowane i uznawane za nieusuwalną konieczność.

Pracy dziecka zawdzięczamy to, że z bezwładnego, niemego i nieświadomego niemowlęcia wykształca się inteligentna dorosła osoba. Doskonalenie dorosłego zależy od dziecka, którym był: „każda istota dorosła jest efektem twórczej pracy istoty dziecięcej” (Montessori, 2018, s. 254). Rzecz w tym, że – z powodu zaślepienia uprzedzeniami lub dążeniem do egoistycznej wygody – w przeważającej mierze praca dziecka pozostaje nierozpoznana. Tymczasem, według Montessori, jest to najwartościowszy rodzaj pracy, jakiej dorośli mogliby się uczyć od dzieci. Dlatego, że dziecko nie pracuje jedynie dla zrealizowania zewnętrznego celu, jego celem jest praca. Zaprzestaje jej nie dlatego, że jest zmęczone, zupełnie przeciwnie, męczy się właśnie wtedy, gdy zostanie mu odebrana możliwość pracy. Aby to zrozumieć, trzeba uważnie i pokornie zaobserwować, jak pracuje dziecko, które podjęło swój wysiłek z wewnętrznego przekonania i pasji poznawczej. Nie kieruje się ono zasadą najmniejszego wysiłku, jest to bowiem praca wzrostu, praca nad doskonaleniem życia wewnętrznego. Ta praca zwiększa jego energię. To samo Montessori pisze w książce *Edukacja i potencjał człowieka*: „Praca jako kosmiczna ekspresja jest zawsze życiową koniecznością i radością; uchylanie się od niej oznacza wymarcie [...]” (Montessori, 2021b, s. 40). Dziecko musi samodzielnie wykonywać swoją pracę prowadzącą do dorastania, nikt nie może go w tym wyręczyć. I typową cechą dziecka jest właśnie to, że praca go wzmacnia i wypełnia energią. „Praca prowadząca do wzrostu jest tożsama z życiem dziecka” (Montessori, 2018, s. 255). Jeśli dorosły tego nie rozpozna, nie zrozumie pracy dziecka. I najczęściej nie rozumie jej, dlatego nie pozwala dziecku pracować – nie uświadamiając sobie nawet tego, że odbiera mu tym samym szansę na rozwój. Nazywa pracę dziecka zabawą i zakłada, że odpoczynek najlepiej wspomaga prawidłowy rozwój. Woli wyręczać dziecko, zakładając, że trzeba kierować się zasadami jak najmniejszego wysiłku i oszczędności czasu, nie zważając na jego protesty: „Nie, ja sama, ja sam”. Dzieci powtarzają: „Pomóż mi zrobić to samemu”. To zdanie oparte na paradoksie jest bardzo wymowne. Pokazuje, że dorosły powinien pomagać dziecku, aby mogło ono działać i samo realizować swą pracę. „Nie wystarczy bowiem przygotować dla dziecka przedmioty o odpowiednich kształtach i wymiarach. Należy przygotować dorosłego, aby potrafił pomagać dziecku” (Montessori, 2018, s. 256). Dziecko wchodzące do świata w momencie narodzin nie może dostosować się do społeczeństwa, nie może też uczestniczyć w procesie społecznego wytwarzania oraz regulowania sposobu organizacji społeczeństwa. Z tego względu stanowi ono

zaburzenie ustalonej równowagi. Dla jej zachowania byłoby dobrze, gdyby dostosowało się do wszystkich istniejących zaburzeń i patologii społecznych ubranych w formę normy. Ze swoją przemożną aktywnością i nieumiejętnością dostosowania się przeszkadza i burzy istniejący porządek społeczny. Dlatego rodzice starają się ograniczyć jego aktywność do pasywności, aby nie reagowało i nie przeszkadzało (współcześnie bardzo skutecznie służą temu smartfony i tablety). Tymczasem, jak podkreśla Montessori, aktywność dziecka także jest rodzajem pracy. I jest to praca częstokroć bardziej szlachetna i godna szacunku, niż praca dorosłego.

Nieprzypadkowo, we wprowadzeniu do książki *O kształtowaniu się człowieka*, Montessori pisze: „postanowiliśmy zastąpić słowo «dziecko» terminem «Człowiek» (Montessori, 2019, s. 20). Włoska pedagog chce poznać człowieka pojawiającego się na świecie pod postacią dziecka. Jak wiemy, u Korczaka możemy znaleźć bardzo podobne refleksje:

Bądź sobą – szukaj własnej drogi. – Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać. – Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom pocziesz wykreślać zakres ich praw i obowiązków. [...] To jeden z najzłośliwszych błędów sądzić, że pedagogika jest nauką o dziecku, a nie o – człowieku. [...] – Nie ma dzieci – są ludzie; ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych popędach, innej grze uczuć. – Pamiętaj, że my ich nie znamy (Korczak, 1993a, s. 145).

Pisząc o prawie do szacunku Korczak nawoływał do szacunku dla dziecka-człowieka, dla pracy poznania, dla „tajemnic i wahań ciężkiej pracy wzrostu”, dla „każdej z osobna chwili, bo umrze i nigdy się nie powtórzy, a zawsze na serio; skałeczona krwawić będzie, zamordowana płoszyć upiorem złych wspomnień” (Korczak, 1993b, s. 451–453). Podobnie w *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie* czytamy: „Wzrost jest pracą, ciężką pracą ustroju” (Korczak, 1993a, s. 124).

Ale najbardziej wyraźnie uwidacznia się to właśnie w *Szkole życia*, gdzie Korczak opisuje, jak dzieci bogatych rodziców trawią długie godziny na bezmyślnych zabawach albo przewracając się z boku na bok na kanapie, i tylko przedsiębiorcy klasyfikują czynności dzieci i wyszukują takie, dla których ręce i umysły dzieci są dość sprawne i odpowiedzialne – aby je wyzyskać w swoich fabrykach i warsztatach, podczas gdy „panowie uczeni” zajmują się jałowym klasyfikowaniem nauk i zdobywaniem tytułów.

Nie wiedzieli czy też wiedzieć nie chcieli, że dzieci być mogą najsumienniejszymi, najbardziej bezinteresownymi, gorliwymi i czynnymi pracownikami. Wyszukiwano tysiączne sposoby, aby zabić ich czas, by nie gnuśniały w lenistwie – i nie podejrzewano, że można im dać pracę. – Tylko fabrykanci i właściciele cyrkułów uznawali wartość pracy dzieci i wyzyskiwali ją dla osobistych korzyści brutalnie i rabunkowo. Nie rozumieli czy też rozumieć nie chcieli, że dziecko, tak samo jak człowiek dorosły, chętnie i szybko nauczy się tylko tego, co mu jest potrzebne, co

znajdzie zaraz zastosowanie w praktyce; inaczej trzeba je sztucznie do nauki zachęcać, sztucznie naukę ułatwiać i sztucznie podtrzymywać w pamięci nagromadzone wiadomości. Stąd stopnie, nagrody i kary – stąd repetycje z jednej klasy – z czterech, sześciu czy ośmiu klas do kupy razem – ze stopniowym wzrostem nadawanych ulg i przywilejów. [...] Chcę tylko wyjaśnić, jaką drogą doszedłem do moich wniosków i dlaczego tak silnie wierzymy, że krocząc pod sztandarem wolnej szkoły życia zwyciężymy (Korczak, 1998f, s. 15–16).

W tym samym duchu Montessori sygnalizowała, jak niewiele osób rozumie to, że wyraźne zaburzenia psychiczne we współczesnym dzieciństwie, objawiające się już od najwcześniejszych lat życia, są spowodowane „niedożywieniem psychicznym” oraz „brakiem inteligentnej i spontanicznej aktywności”. To oznacza, że przyczyną jest tłumienie energii witalnej, której celem jest rozwijanie ludzkiej duszy, zburzenie praw kierujących krok za krokiem rozwojem dziecka (Montessori, 2019, s. 86–87). Spróbujmy odnieść te refleksje do znanego nam obrazu współczesnych „siecików” i „ekranolatków”, do pokolenia z pochyloną głową, do dzieci wywłaszczonych z autentycznego życia, hipnotycznie zapatrzonych w martwe ekrany wampirycznie wysysające z nich energię fizyczną, psychiczną, mentalną i duchową.

Korczak zauważa, że najpierw, przed rozpoczęciem okresu szkolnego, nie pozwala się dziecku pytać, badać, odkrywać, próbować, a potem nagle żąda się od niego, aby tkwiło wiele godzin w ławce z głową pochyloną nad książką, przygważdża się jego umysł do materiału z podręcznika. Najpierw **zabrania się** mu myśleć, a potem **każe się** mu myśleć, żądając uwagi, skupienia i systematyczności. Nie dostrzegając tego, że nie można nakazać myślenia – podobnie, jak nie można go zakazać. „Czy nie można wyzyskać właściwości usposobienia dziecka” – pytał Korczak w 1900 r. w cyklu artykułów pedagogicznych *Dzieci i wychowanie* – „czy nie można usunąć goryczy okresu szkolnego, nie można zwrócić dziecka do życia, pozwolić mu pytać i powoli rozwijać jego umysł tak, by samo wiedzieć **chciało** [podkreśl. – AK-M] to, co stanowi rdzeń wiedzy? Tak czynić można i należy. Dlaczego więc tego nie czyniono do dziś dnia?” (Korczak, 1998a, s. 168).

Dzisiaj, chociaż w innych warunkach, ale jednak możemy zapytać podobnie. Może nawet te pytania stają się jeszcze bardziej istotne. W zakończeniu książki *Edukacja i potencjał człowieka* Montessori pisała, że mimo rewolucji francuskiej i innych zrywów społecznych obiektem zainteresowania i troski społeczeństwa wciąż są klasy uprzywilejowane, nadal nie uwzględnia się w odpowiedni sposób ludzi ubogich oraz dobra dziecka. Zapomina się, że potrzeby dziecka są najważniejsze, bo to w nim istnieją siły, które mogą zostać stłumione lub rozwinięte. „Nie wystarczy zapewnić dziecku wyżywienia, ubrania i schronienia; od zaspokojenia jego bardziej duchowych potrzeb zależy postęp ludzkości – a właściwie stworzenie silniejszej i lepszej ludzkości” (Montessori, 2021b, s. 100). A jedną z owych

duchowych potrzeb dziecka jest „wolność słowa (prawo do swobodnego zadawania pytań nauczycielowi)” (Montessori, 2021b, s. 100).

Zdaniem Korczaka, „przede 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” (Korczak, 1998a, s. 173). Gdy Korczak pisał, że świadectwo szkoły średniej nie powinno być celem, lecz „środkiem do podniesienia charakteru”, że szkoła ma na celu nie tylko kształcenie pamięci i inteligencji, lecz przede wszystkim „duchowej istoty człowieka” – odpowiadano mu, że „szkoła ma przede wszystkim obowiązek zapewnienia uczniowi stanowiska, dania mu możliwości zarobkowania w przyszłości” (Korczak, 1998a, s. 174–175). Podobnie jest dzisiaj – tyle, że dzieje się to w sposób jeszcze bardziej nachalny i bezkompromisowy.

A zatem, co czynimy naszym dzieciom? Montessori ubolewała nad tym, że nie myślimy o tym, aby stworzyć dzieciom otoczenie odpowiednie do życia. Dzisiaj, w dobie panicznego hiperkonformizmu i zawirowań wojennych, te zarzuty są jeszcze bardziej aktualne niż w 1936 r., gdy Montessori pisała *Sekret dzieciństwa*. Czy bowiem dzisiaj dzieci nie wzrastają w atmosferze militarizmu, żądzy władzy, chciwości, złości i resentymentu? Czy nie wyrządzamy im w ten sposób krzywdy, nawet jeśli sami nie zdajemy sobie z tego sprawy?

Nawiązując do zdania Korczaka, że „armie kosztują więcej niż szkoły, żelazne rupiecie – niż przyszli obywatele, przyszli ludzie”, że „szkoła współczesna i w budźcie, i w celach swych jęczy pod jarzmem militarizmu” (Korczak, 1994f, s. 119), warto przytoczyć na koniec refleksje Montessori z książki *Edukacja i pokój* będącej zbiorem jej wystąpień i wykładów z lat 30. XX wieku. Albowiem Montessori również bardzo zdecydowanie wypowiadała się przeciwko militaryzacji dziecięcej jaźni.

W mowie wygłoszonej w 1937 r. na Międzynarodowym Kongresie w Kopenhadze – którego temat brzmiał: *Edukować dla pokoju!* – podkreśliła, że „edukacja jest najlepszą bronią na rzecz pokoju” (Montessori, 2021a, s. 31). I dodała, że „prawdziwa obrona ludzkości nie może opierać się na broni” (Montessori, 2021a, s. 31). Tymczasem w porównaniu z najnowszą bronią, edukacja zatrzymała się na poziomie łuku i strzał. Wojna jest tak złożonym zjawiskiem, że do jego zrozumienia konieczna jest edukacja – ale nie dla wojny, lecz dla pokoju. Albowiem to pokój jest praktyczną regułą ludzkiej cywilizacji i formą organizacji społecznej wywodzącej się ze zdrowej natury człowieka, uniwersalną regułą odnoszącą się do wszystkich istot ludzkich. Dlatego – pomimo iż bez większego rezonansu – Montessori z uporem podkreślała, że należy pracować dla pokoju, budować naukę o pokoju i kształcić ludzi na jego zwolenników. Nie wystarczy, jej zdaniem, bronić

się przy użyciu wojska, ponieważ jedyną skuteczną obroną jest strategia oparta na znajomości kondycji człowieka, mechanizmów funkcjonowania społeczeństw, zjawisk mających na nie decydujący wpływ oraz na treningu moralnym. To moralność jest bronią pozwalającą chronić ludzkość. Należy także zastanowić się „jak walczyć z fascynacją wojną” (Montessori, 2021a, s. 68). Trzeba uczciwej analizy obecnej struktury społeczeństwa, której ludzie są najczęściej nieświadomi, ponieważ „edukacja nie pomaga człowiekowi zrozumieć współczesnych zjawisk” (Montessori, 2021a, s. 69). Stąd bardzo mglista świadomość istnienia czynników politycznych, gospodarczych i ekonomicznych, które decydują o biegu wydarzeń.

Można się zastanawiać, czy także dzisiaj nie mamy do czynienia z normalizacją patologii, przed którą przestrzegała Montessori, z mechanizmami stępienia etyczno-społeczno-poznawczej wrażliwości, z rozszczepieniem w ramach jedności: myśli–emocje–wola. Przypuszczam, że tak, co powoduje tym większe zapotrzebowanie na etykę Montessori i Korczaka – który wielokrotnie podkreślał, że trzeba „wiedzieć, i czuć, i rozumieć” (Korczak, 1997, s. 261).

W książce *Jak kochać dziecko*, którą Korczak zaczął pisać „w lazarecie polowym, pod huk armat”, w czasie pierwszej wojny światowej, w której brał udział, zmobilizowany w 1914 r. jako lekarz – piętnuje nierozumną beztroskę, z jaką dorośli bagatelizują lub odpychają pytania dzieci, „ilekroć pytanie wkracza w zakazaną dziedzinę, by onieśmiałone – w przyszłości nie odważyło się zwracać, gdy nie tylko przeczuwać, ale i odczuwać zacnie” (Korczak, 1993a, s. 121). Stary Doktor zastanawiał się, jak wytłumaczyć bolesną zagadkę, że w życiu społecznym młodzieży i dorosłych tak często uczciwa myśl jest piętnowana, podczas gdy buta krzykliwie dominuje, że dobroć jest utożsamiana z głupotą lub niedołęstwem, a zło z mądrością i zaradnością. W jaki sposób obronić uczciwą refleksję przed zachłanną ambicją, ciche rozważanie przed zarozumiałą napastliwością. Jak „nauczyć odróżniać ideę od pozoru i kariery” (Korczak, 1993a, s. 130), jak uchronić młodzieńczą ideę od doświadczonej zdradzieckiej demagogii. Jeśli mówi się młodemu człowiekowi: „Nie bądź taki czynny, bo w łeb dostaniesz” (Korczak, 1993a, s. 130), wówczas „stwarza się złudzenie, że ideał to taka sama choroba jak świnka lub ospa wietrzna” (Korczak, 1993a, s. 135).

Korczak przemawiał w imieniu dzieci, notował pytania dzieci: „Nie chcecie, nie ułatwiają mi pracy, ale dlaczego utrudniacie, dlaczego drwicie, że chcę wiedzieć?” (Korczak, 1993a, s. 111). „Czy nie można wiedzieć? Kto to powiedział? Czy wszyscy, czy tylko jeden? Czy tak jest zawsze? Czy tak być musi?” (Korczak, 1993a, s. 112). A następnie analizował owe dziecięce, choć bynajmniej nie dziecinne pytania, zauważając, że wychowanie nie powinno polegać na wpajaniu dziecku, że wszystko, co go otacza, jest słuszne, sprawiedliwe, rozumnie umotywowane i niezmiennie. „W teorii wychowania zapominamy, że winniśmy uczyć dziecko nie tylko

cenie prawdę, ale i rozpoznawać kłamstwo, nie tylko kochać, ale i nienawidzić, nie tylko szanować, ale i pogardzać, nie tylko godzić się, ale i oburzać, nie tylko ulegać, ale i buntować się” (Korczak, 1993a, s. 112). Te słowa ukazują Korczaka jako krytyka zarówno wychowania, jak i kultury w ogólności. „Dziecko czuje niewolę, cierpi z powodu więzów, tęskni do wolności, ale jej nie znajdzie, bo zmieniając formę, zachowują treść zakazu i przymusu. Nie możemy zmienić naszego życia dorosłych, bośmy wychowani w niewoli, nie możemy dać dziecku swobody, dopóki samiśmy w kajdanach” (Korczak, 1993a, s. 112).

Zdaniem Korczaka, należy „zabezpieczyć dzieciom swobodę harmonijnego rozwoju wszystkich władz duchowych, wydobyć pełnię ukrytych sił, wychować w czci dla dobra, piękna i wolności” (Korczak, 1993a, s. 147). Jak jednak możemy wymagać od dzieci, aby były szczerze i dobrze wychowane, jeśli „formy światowe są kłamliwe, a szczerłość jest zuchwalstwem” (Korczak, 1993a, s. 146) – pyta Stary Doktor. W wyniku powyższych refleksji dochodzi on do przypuszczenia, że „przede wszystkim dzielą się ludzie na gatunki: *homo rapax* [łac. człowiek brutalny, drapieżny], *vulgaris* [pospolity, prostak] i w pewnej tylko odsetce – *sapiens* [rozumny]” (Korczak, 1993a, s. 137). W *Prawie dziecka do szacunku* znajdujemy jeszcze mocniejsze słowa: „Bacność: życie współczesne kształtuje silny brutal, *homo rapax*: on dyktuje metody działania. Kłamstwem są jego ustępstwa dla słabych, fałszem cześć dla starca, równouprawnienie kobiety i życzliwość dla dziecka” (Korczak, 2012, s. 44, [zob. też:] Korczak, 1993b, s. 462). Argumenty Korczaka przeciwko zubożeniu poznawczemu i militaryzacji dziecięcej jaźni doskonale korespondują z edukacją dla pokoju, jaką zaproponowała starsza od niego o osiem lat włoska lekarka i pedagog.

Praca dla pokoju

Przypomnijmy, że w 1934 r. Montessori została zmuszona do opuszczenia Włoch. Od tego czasu w swoich wystąpieniach i książkach często poruszała zagadnienie ludzkości zmierzającej do wojny. I właśnie problem wojny sprawił, że zaangażowała się również w filozoficzne poszukiwania prawdy o człowieku.

W przedmowie do książki *Edukacja i pokój* Montessori, podobnie jak Korczak, stwierdziła, że „nieodłącznym znaczeniem słowa *pokój* jest pozytywna idea konstruktywnej reformy społecznej” (Montessori, 2021a, s. XIII), ponieważ społeczeństwo nie przygotowuje człowieka do życia obywatelskiego. Istoty ludzkie wychowuje się tak, aby uważały się za wyizolowane jednostki, które muszą zaspokajać swoje potrzeby konkurując z innymi. Rozwija się organizację rzeczy, ale brakuje moralnej organizacji ludzkości. Postęp techniczny wprowadził w ruch mechanizm, który łączy jednostki w swe sidła, przyciągając je, jak magnes przyciąga opilkę żelaza. W dodatku „dotyczy to zarówno pracowników fizycznych, jak i intelek-

tualistów. Każdego człowieka oddzielają od innych ludzi jego własne, prywatne interesy: wszyscy pragną jedynie takiej pracy, która zaspokoi ich potrzeby materialne; wszystkich wabią, a później więżą zazębiające się tryby zmechanizowanego i biurokratycznego świata. Rzecz jasna, same mechanizmy nie mogą zainicjować postępu człowieka, ponieważ postęp zależy od człowieka” (Montessori, 2021a, s. XIV). Dlatego, zdaniem Montessori, ludzkość musi przejąć kontrolę nad postępem i nadać mu kierunek. „Albo ludzkość jako całość się zorganizuje i opanuje mechaniczny świat, albo mechaniczny świat zniszczy ludzkość” (Montessori, 2021a, s. XIV) – przestrzega. Według niej, celem ludzkich działań powinna być uniwersalna współpraca niezbędna dla postępu. Nie można trwać przy przestarzałym wyobrażeniu, że pewne grupy rasowe lub narody mogą być cywilizowane, podczas gdy reszta musi im służyć lub pozostawać barbarzyńska, ponieważ takie myślenie prowadzi do wojen i autodestrukcji. Dlatego też jest sprawą najwyższej wagi, aby wszyscy ludzie się zorganizowali i zaangażowali w pracę nad naprawą błędów, które zagrażają istnieniu cywilizacji, ponieważ granicą, która padnie jako pierwsza, pozwalając się wdrzeć wojnie, nie jest fizyczna granica między jednym i drugim narodem, lecz brak przygotowania moralnego i izolacja jednostek. Stąd Montessori wnosi konieczność rozwijania w człowieku życia duchowego i organizowania ludzkości na rzecz pokoju i w myśl sokratejskiego intelektualizmu etycznego, uznania za niemoralny każdego czynu, który utrudnia ustanowienie autentycznej wspólnoty i harmonii między ludźmi.

Przypomnijmy w tym kontekście, co Korczak – w niezwykle mocnym tonie - pisał w liście do Feliksa Młynarskiego w maju 1940 r.: „Trójwyrazowe hasło: Prawdą, Pracą, Pokojem. Złośliwi zarzucali nam niekiedy „wschodnie wzory”. – Stanowczo nie. Lekceważenie dla demagogicznego frazesu, obrzydzenie dla zaślinionego groźbą i politycznym szantażem pyska” (Korczak, 2021a, s. 16). To samo hasło powtarza on w liście, prawdopodobnie do Rady Żydowskiej, w październiku 1940 r.: „Podczas oblężenia Warszawy wychowaniec Sztokman, komendant górnych pięter gmachu, złożył młode życie w obronie domu przed pożarem. Na grobie Jego dzieci ślubowały: Prawdą, Pracą, Pokojem (po hebrajsku: *Emet, Awoda, Szalom*)” (Korczak, 2021b, s. 41).

Montessori zauważa z ubolewaniem, że edukacja, wpajając młodym ludziom określone podstawy kultury i wartości, działa dokładnie wbrew żywotnie ważnym potrzebom społecznym. Uczy jednostki realizowania wyłącznie swoich osobistych interesów – choćby kosztem poniżania i wyzyskiwania innych, tych słabszych czy mniej bezwzględnych, tłamsi osobowość i odseparowuje od innych, zaniedbuje wartości życia a narzuca małostkowy, egoistyczny cel zdobycia dobrze płatnej pracy w ramach istniejącego porządku społecznego. Zapomina, że moralność oznacza taką organizację społeczeństwa, której celem jest samoświadomość ludzi, a nie wydajność maszyn.

Człowiek staje się cyfrą, jednym z trybików w ślepej maszynie, jaką jest jego środowisko. Takie przygotowanie do życia było absurdalne w każdej epoce; dziś zaś stanowi przestępstwo, grzech. Przystępstwem jest edukacja, która tłumi i odrzuca impulsy moralnego „ja”, wznosi przeszkody i bariery na drodze do rozwoju inteligencji i skazuje ogromne obszary populacji na niewiedzę (Montessori, 2021a, s. XVI).

Z powodu dominacji takiego modelu edukacji, inteligencja i twórcza oraz moralna energia człowieka zostaje zaprzepaszczone. Dlatego Montessori stwierdza, że:

[...] sednem problemu pokoju i wojny nie jest już potrzeba wyposażenia ludzi w materialną broń, żeby mogli strzec granic geograficznych, oddzielających od siebie narody, bowiem pierwszą realną linią obrony przed wojną jest sam człowiek, a tam, gdzie człowiek jest zdeorganizowany społecznie i zdewaluowany, pojawia się wyłom, przez który zdoła się wedrzeć ten uniwersalny wróg (Montessori, 2021a, s. XVI).

Dlatego właśnie, zadanie chronienia dziecka jest równocześnie zadaniem edukowania i reedukowania dorosłych w stronę pokoju. „Albowiem dzieci rodzą się ludziom wszystkich ras i z każdego kraju świata, a w dzieciach mogą skupić się uniwersalne dążenia i cele” (Montessori, 2021a, s. 84).

W przemówieniu wygłoszonym w Międzynarodowym Biurze Oświaty w Genewie w 1932 r. Montessori stwierdziła, że od pokoju zależy przetrwanie ludzkości. Dlatego dziwi ją fakt, że wciąż rozwija się, i tak już wysoce zaawansowana wiedza o sztuce wojennej, podczas gdy wiedza o pokoju w ogóle nie istnieje. Pokój nigdy nie stał się przedmiotem systematycznego i długotrwałego procesu badawczego zwanego nauką, wręcz przeciwnie: klarowne pojęcie pokoju nie figuruje wśród idei wzbogacających powszechną ludzką świadomość. I nawet te narody, które deklarują, że chcą uniknąć wojny jako najgorszego z nieszczęść, mimo to same przyczyniają się do wywoływania wojen i ochoczo wspierają walki zbrojne. Używając słowa **pokój**, zwykle ma się na myśli ustanie wojny, nie dostrzegając sprzeczności moralnych celów wojny i pokoju. Ludzie są ofiarami własnych złudzeń, błąkają się po omacku i wydaje im się, że droga do pokoju prowadzi przez zakrwawioną broń, cierpienie i nędzę, podczas gdy w istocie wiedzie doń jedynie harmonia i miłość.

Korczak, podobnie jak Montessori, na podstawie swego doświadczenia pracy na koloniach letnich dla biednych, najbiedniejszych i najbardziej zaniedbanych dzieci, które dzięki współżyciu wśród stu pięćdziesięciu rówieśników, „odradzają się, zmartwychwstają” (Korczak, 1998b, s. 381), doszedł do wniosku, że „głęboko tkwi w dziecku-człowieku potrzeba zgodnej twórczej pracy, poczucie ładu i bezpieczeństwa, sprawiedliwości i konieczności duchowego rozwoju” (Korczak, 1998b, s. 382). Tymczasem odkrywca destrukcyjnych technik, wykorzystujący swe

zdolności intelektualne do unicestwienia całych narodów spotyka się z większym uznaniem niż odkrywca zjadliwego drobnoustroju i zapobiegającej zakażeniu surowicy, która ratuje życie. „Pojęcia wartości życia oraz zasad moralnych w tych dwóch przypadkach są tak diametralnie różne, że musimy poważnie rozważyć możliwość, iż zbiorowa osobowość ludzkości cierpi na jakąś tajemniczą formę schizofrenii” – zauważa Montessori (2021a, s. 6–7). I dodaje, że u podłoża tego chaosu moralnego leży aroganckie dążenie do niepokohowanego bogacenia się, które zdradza przemożną chciwość będącą moralnym ekwiwalentem fizycznej gnuśności, bowiem obie są formami gromadzenia zapasów i złudnej przyjemności. „Krótko mówiąc, żyjemy w stanie paraliżu moralnego, w dławiących ciemnościach, i często dajemy się zbiorowo zwieść twierdzeniom podsycającym nasze złudzenia” (Montessori, 2021a, s. 12).

Jednocześnie rzesze intelektualistów i moralistów nieustannie powtarzają, że błąd polega na pragnieniu oparcia się na rozumie, na „dyktatorskich zapędach rozumu”. Tak jakby w latach 30. XX w. to rozum był władcą i triumfotorem. „Tymczasem w rzeczywistości rozum jest dziś skryty za ciemną chmurą i właściwie poniósł niemal całkowitą porażkę” – stwierdza Montessori (2021a, s. 13). Jej zdaniem, zdradliwe szaleństwo, które się rozprzestrzenia w Europie wynika z „utrąty zdolności rozumowania” (tamże).

Montessori konstatuje, że dla pokoju na świecie potrzebne są dwie rzeczy: lepszemu człowiekowi oraz środowisku, które nie będzie stawiać granic jego pozytywnemu rozwojowi. W tym celu „źródła bogactwa musiałyby stać się jednakowo dostępne dla wszystkich, zamiast stanowić dziedzictwo konkretnego kraju” (Montessori, 2021a, s. 21). Dodaje, iż ta myśl jest tak oczywista, że aż naiwna. Jeśli jednak – co Montessori podkreśliła w przemówieniu wygłoszonym podczas Europejskiego Kongresu Pokoju w Brukseli w 1936 r. – ludzie „w dalszym ciągu będą uważać się za grupy narodowe o rozbieżnych interesach, pojawi się ryzyko, że zniszczą się nawzajem” (Montessori, 2021a, s. 26). Albowiem zubożenie jednego narodu nie oznacza wzbogacenia się innego, lecz zubożenie obu. „Zniszczenie jednego narodu jest równoznaczne z odcięciem sobie dłoni w błędnej nadziei, że druga stanie się dzięki temu dwa razy silniejsza” (tamże). Internacjonalizm nie może być oparty na interesach tylko jednej grupy ludzi, bo nie da się zbudować jedności, odrzucając prawa reszty ludzkości i niszczeniu jej cech moralnych. W duchu kosmopolityzmu Montessori promuje zatem pojęcie ludzkości jako organizmu i mówi, że człowiek musi zrozumieć, że posiada obywatelstwo wielkiego narodu ludzkości, że jest obywatelem wszechświata. Czyni to jednak w konkretnym celu, jakim jest ocalenie i przeciwdziałanie grupom nacisku prącym w stronę wojny. „Głos trąby wzywającej ludzi do gromadzenia się pod jednym sztandarem ludzkości to wezwanie, od którego zależy nasze życie” (Montessori, 2021a, s. 27). To samo włoska peda-

gog powtórzyła w przemówieniach na Międzynarodowym Kongresie Montessori w 1937 r. w Kopenhadze¹: „Dziś bowiem zagłada nie grozi tylko jednemu narodowi, lecz całej ludzkości od jednego do drugiego krańca Ziemi, wszystkim ludziom bez względu na to, jaki osiągnęły poziom cywilizacji” (Montessori, 2021a, s. 67). Bez względu na priorytet, zdaniem Montessori – podobnie jak i Korczaka, powinna być edukacja i skupienie się na dziecku, ponieważ w nim tkwi źródło i klucz do zagadek ludzkości i duchowego życia człowieka.

Zaznaczmy na koniec, że Montessori była w pełni świadoma tego, że jej zalecenia mogą się wydawać najbardziej naiwnym rodzajem idealizmu – bo o wiele łatwiej wzbudzić poklask hasłami, że trzeba zabijać innych, obcych i wrogów, mimo to jednak była przekonana, że praca dla pokoju podejmowana przez edukację to najskuteczniejsza i najbardziej konstruktywna metoda przeciwstawiania się wojnie – w imię życia i dobra dziecka.

Zakończenie

Można odnieść wrażenie, że wypowiedziane sto lat temu refleksje Montessori i Korczaka – nadal odbierane jako kontrowersyjne i postrzegane jako przesada lub utopia – odnoszą się do czasów nam współczesnych. Ludzkość nadal boryka się z problemem wojny, epidemii, nacjonalizmu, przemocy, biedy i wykluczenia. Nadal przewodnikami dzieci są dorośli, którzy niejednokrotnie działają na ich szkodę. Dziecko w XXI w. jest otoczone fałszem i przemocą. Ludzie dążący do wojny są niewolnikami podszytymi strachem, pełnymi podejrzeń i wrogości, wybierają i krzewią niemoralność jako formę obrony, traktują oszustwa i rabunki jako sposób na przeżycie. Przemoc i gwałt stają się zwykłą formą egzystencji, wypierając wartości intelektualne i duchowe. A im bardziej ludzie są pogrążeni w niewoli, tym głośniejsze wykrzykują, że są wolni i niezależni.

Idąc za wskazaniem Korczaka i Montessori, należałoby powiedzieć, że albo edukacja włączy się w ruch ogólnego wyzwolenia i wspierania życia, wskazując w jaki sposób bronić ludzkość przed stacaniem się w otchłań ośpienia i podnieść ją z upadku, albo stanie się jednym z organów, które ulegną zanikowi, ponieważ ich nie wykorzystano. Ponieważ warunkiem możliwości realizacji wolności jest wzniesienie się społeczeństw na poziom intelektualny i moralny spełniający definicję **praw człowieka**.

¹ Kongres ten wsparły rządy Belgii, Katalonii, Chile, Czechosłowacji, Francji, Grecji, Haiti, Łotwy, Meksyku, Rumunii, Rosji, Stanów Zjednoczonych Ameryki, Egiptu – przysyłając swoich oficjalnych przedstawicieli.

Okazuje się, że jedną z największych trudności na drodze wspierania pełnego rozwoju dziecka jest pokonanie uprzedzeń, które tkwią w dorosłym. Jednym z nich jest bagatelizowanie faktu, że potrzeby dziecka nie ograniczają się do życia fizycznego, że niewiedza jest dla człowieka nie mniej zgubna, niż niedożywienie czy ubóstwo. Coraz częściej społeczeństwo okazuje się dla dziecka opiekunem, które niszczy dziedzictwo nienależące do niego samego, lecz do jego podopiecznych. Cywilizacja przypomina nieczułą maszynę napędzaną bezwzględna, odczłowieczoną siłą. Pieniądze, które powinny być przeznaczone na dzieci, w rzeczywistości są wykorzystywane do niszczenia zarówno dziecka, jak i całego społeczeństwa. Z tego względu trzeba zadać sobie pytanie: Jaki świat chcemy przekazać tym, którzy będą po nas, dorastającym dzieciom? W jakim celu pracujemy i walczymy? Co jest dla nas najważniejsze? Co jest sensem naszego życia?

Korczak i Montessori podkreślają, że edukacja powinna przekazywać głębokie idee, które poruszają ducha, a nowym dzieciom cywilizowanej ludzkości trzeba przekazać autentyczne uczucie i entuzjazm dla sprawy ludzkości oraz szacunek dla prawdy. Ten właśnie problem Korczak i Montessori nazywają społeczną kwestią dziecka i wprost żądają od rodziców i opiekunów rachunku sumienia i poszerzenia własnej świadomości. Jeśli bowiem przemoc będzie tym elementem, które dziecko zaabsorbuje z otoczenia w okresie kształtowania swej osobowości, idea pokoju czy unikania przemocy, jakkolwiek wyrażona, pozostanie mu obca.

Przesłanie Korczaka i Montessori – zarówno w kwestii wartości i godności pracy, jak i edukacji dla pokoju – jest dzisiaj niezwykle doniosłe i aktualne. Nie gasną bowiem kryzysy uchodźcze, wzmagają się konflikty, starcia zbrojne oraz wojny. Okoliczności pandemiczne zamykają dzieci i młodzież w czterech ścianach swoich pokoi. Prawa dzieci są często lekceważone, co hamuje lub niekiedy wręcz blokuje ich rozwój fizyczny, psychiczny, intelektualny, moralny i społeczny. Tymczasem bez ludzi zdolnych funkcjonować w pełni swego człowieczeństwa nie da się zbudować harmonijnego, demokratycznego społeczeństwa szanującego życie i dążącego do pokoju – a nie do wojny i zagłady. Ponieważ setki milionów dzieci na całym świecie – cierpiące głód, rekrutowane do oddziałów zbrojnych, wykorzystywane seksualnie, zmuszane do nielegalnej pracy itd., potrzebują obecnie pilnego wsparcia, należy podkreślić w duchu etyki Korczaka oraz Montessori: nie wolno pozostawiać dzieci na pastwę losu. Powtórzę zatem to, co napisałam na początku, w odniesieniu do tych dwojga pedagogów, lekarzy i myślicieli, możemy uznać, że rozumiejąc przeszłość – budujemy przyszłość, gdyż wracanie do ich refleksji i wskazówek ma związek z kwestią przyszłości dzieci na całym świecie.

References

- Korczak, J. (1958). Teoria a praktyka. W: I. Newerly, *Janusz Korczak. Wybór pism*, t. 4. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Korczak, J. (1993a). Jak kochać dziecko. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 7. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1993b). Prawo dziecka do szacunku. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 7. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1994a). Bez chleba. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 3, cz. 1. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1994b). Dziwak. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 3, cz. 1. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1994c). Przy pracy. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 3, cz. 1. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1994d). Skąd miał pieniądze? W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 3, cz. 1. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1994e). Szczęście. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 3, cz. 1. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1994f). Szkoła współczesna. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 3, cz. 2. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1994g). *3648 listów*. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 2, cz. 2. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1997). Michałówka. Kolonia dla dzieci żydowskich (z notatek dozorczy). W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 5. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1998a). Dzieci i wychowanie. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 4. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1998b). Dzieci troski. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 4. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1998c). Garść myśli. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 2, cz. 2. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1998d). Kocham ludzi. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 2, cz. 2. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1998e). Powołanie. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 2, cz. 1. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1998f). Szkoła życia. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 4. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1998g). Taksator. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 2, cz. 1. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (2021a). Do Feliksa Młynarskiego (?). *Luty-maj 1940*. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 16, *Pisma z czasu wojny (1939–1942)*. Warszawa: Międzynarodowe Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka, Muzeum Warszawy i Instytut Badań Literackich PAN.
- Korczak, J. (2021b). Podanie [do nieznanego adresata]. Przed 29 V 1940 r. W: J. Korczak, *Dzieła*, t. 16, *Pisma z czasu wojny (1939–1942)*, red. H. Kirchner, A. Lewin, S. Wołoszyn, M. Ciesielska. Warszawa: Międzynarodowe Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka, Muzeum Warszawy i Instytut Badań Literackich PAN.

- Montessori, M. (2018). *Sekret dzieciństwa*, tłum. L. Krolczuk-Wyganowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Montessori, M. (2019). *O kształtowaniu się człowieka*, tłum. L. Krolczuk-Wyganowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Montessori, M. (2021a). *Edukacja i pokój*, tłum. O. Siara. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Montessori, M. (2021b). *Edukacja i potencjał człowieka*, tłum. O. Siara. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pascal, B. (2008). *Mysli*, tłum. T. Boy-Żeleński. Warszawa: Hachette.