

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

2022 NUMER 4(266)

ISSN 0023-5938; E-ISSN 2657-6007

COPYRIGHT @ AGNIESZKA NAUMIUK, 2022

COPYRIGHT @ BARBARA JANINA SOCHAL, 2022

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

<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/>

<https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2022-4.11>

**Agnieszka Naumiuk**

*Uniwersytet Warszawski\**

E-mail: [agnieszka.naumiuk@uw.edu.pl](mailto:agnieszka.naumiuk@uw.edu.pl)

ORCID: 0000-0001-5390-4263

**Barbara Janina Sochal**

*Polskie Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka\*\**

E-mail: [barbara.sochal@poczta.onet.pl](mailto:barbara.sochal@poczta.onet.pl)

## **Myśl Janusza Korczaka/ Henryka Goldszmita w kontekście debat obywatelskich o edukacji w Polsce oraz dyskusji nad realizacją demokratycznych praw dziecka w edukacji\*\*\*<sup>1</sup>**

### **Summary**

THE THOUGHT OF JANUSZ KORCZAK/ HENRYK GOLDSZMIT IN THE CONTEXT OF CIVIC DEBATES ON EDUCATION IN POLAND AND DISCUSSIONS OVER THE IMPLEMENTATION OF CHILDREN'S DEMOCRATIC RIGHTS IN EDUCATION\*\*\*

The article shows the conclusions of the debates on education that took place in Poland in 2017–2019, as a result of the crisis of the Polish school that citizens wanted to heal. The crisis in education continues, and it is not becoming more democratic as it has been further weakened by the trauma of the pandemic, economic and political control, and the effects of the war in Ukraine, which have exposed the collapse of the system even more. Conclusions from the debates, confronted with the universality of what Janusz Korczak/ Henryk Goldszmit wrote, show

---

\* Adres: Wydział Pedagogiczny, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

\*\* Adres: ul. Białobrzaska 15 m. 56, 02-370 Warszawa

\*\*\* Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

<sup>1</sup> Fragmenty artykułu w nieco zmienionej formie przedstawione zostaną także w publikacji w języku angielskim, która ukaże się w 2023 r. Maier-Höfer, C., Markowska-Manista, U. (red.). *Discourses on theories and practices of self-determination and participation against the backdrop of Janusz Korczak's heritage. 30 years of Convention of the Rights of the Child*. Wiesbaden: Springer Germany.

how extremely contemporary, after a turbulent five years, is the recognition of the school as a place of education to democracy and a place for students to experience democracy. Korczak also lived in difficult times leading to war, but despite the current affairs, he always emphasised the need to change in us – adults. He wrote about the changes necessary for the realisation of children's rights and about the shortcomings of education provided by their guardians. For him, democracy meant partnership with the child in building social reality in which the process of learning democracy should not take place without the active participation of children, but on the contrary, with their active contribution. His thought is still an element of hope for change. Both civic debates and Korczak's reflections show the need to return to the values of upbringing, supporting the development and partner dialogue in learning, in spite of, or rather because of the weaknesses of school as the institution with the aim of socialisation, in which democracy seems to be an unnecessary addition, despite declarations.

**Keywords:** Janusz Korczak concepts of citizenship, democracy, children's rights, civic debates, school crisis

## Wprowadzenie

W sytuacji nieustających reform szkolnictwa powszechnego w Polsce ostatnich trzech dekad i zmian systemu oświaty, w celu tworzenia szkoły na miarę XXI w., paradoksalnie odsłania się niemoc i przepaść między wyobrazeniami decydentów oświaty a dynamiką zmian i wyzwani rzeczywistości szkolnej oraz pozaszkolnej czasów obecnych (Gara, Jankowska, Zawadzka, 2019; Włodek, Mirski, 2016). Samodzielność działania, krytyczne myślenie i umiejętność współpracy są kluczowymi kompetencjami człowieka przyszłości (Kwiatkowski, 2018; Parker, 1995), lecz nie pasują do autorytarnej praktyki systemów szkolnych opartych na wymuszaniu pasywnej postawy dzieci w procesie transmisji wiedzy. Krytyka obecnego stanu edukacji, wizja jej przyszłej roli w rozwoju cywilizacji i społeczeństw oraz wiedza na temat mechanizmów zmiany wydają się obce nie tylko polskim organizatorom systemu edukacyjnego (Robinson, Aronika, 2015, s. 20 i nast.). Edukacja stała się także przestrzenią władzy i jest dodatkowo formatowana politycznie. Prawa dzieci, rodziców czy nauczycieli nie są rozumiane w kategoriach demokratycznych zasad, lecz stanowią tło ku usprawiedliwianiu odgórnego zarządzania procedurami i standaryzacji, rozumianej jako uniformizacja masowego kształcenia, które w rzeczywistości ogranicza dyskusję o dziecku, szkole, i o sensie wychowania jako ważnej społecznie wartości prorozwojowej (Freire, 2005, s. 71–83, Robinson, Aronika, 2015, s. 21–22). Przyczyniają się tym samym do kryzysu edukacji jako przestrzeni uczestnictwa społecznego i zaprzeczają idei pedagogiki zorientowanej na partycypację (Hart, 1992; Jarosz, 2016; Naumiuk, 2018; Vinterek, 2010). Niezgoda na taki styl uprawiania edukacji jest ważnym aspektem walki o uznawanie głosów dzieci i dorosłych jako obywateli pragnących współtworzyć rzeczywistość szkolną i dą-

zących do zmian na rzecz szkoły przyszłości (zob. Program Sieć Organizacji Społecznych dla Edukacji<sup>2</sup>). Reformowanie procesu edukowania ukazuje tymczasem, że nie chodzi tu tylko o zmiany w kontekście unowocześniania treści, lecz także o głębsze zrozumienie sytuacji dziecka lub młodego, uczącego się człowieka i jego praw, które w przestrzeni publicznej i szkolnej zdają się kurczyć, co wzmaga protesty obywatelskie (O'Brien, 2015; Pospieszna, Pietrzyk-Reeves, 2022; Youngs, 2019). Mowa o edukacji, która rozumie demokrację jako przestrzeń swobodnego rozwoju, a nie politycznej przemocy wywołującej opór (Giroux, 2001), raczej edukacji, która kształtuje demokratyczne doświadczenia (Dewey, 1972). Spuścizna Janusza Korczaka przynosi wiele odpowiedzi na pytanie: Dlaczego różnica stanowisk trwa i wydaje się nie mieć końca? Jego słowa brzmią jak przestroga, wołanie o sens, konfrontacja z prawdą i odwagą w nas samych – dorosłych. Do analizy współczesnych debat obywatelskich o edukacji posłużyły nam zatem słowa i myśli Korczaka, aby taką konfrontację przeprowadzić na temat praw obywatelskich dzieci do edukacji, służącej ich potrzebom.

### **Debaty publiczne o edukacji – obywatelski opór przed zmianami pozorowanymi**

Wady i braki szkoły dzisiejszej są tak liczne i ważne, konieczność rychłego ich usunięcia tak oczywista, niebezpieczeństwo złego szkolnictwa tak groźne, że omawiając je – prawie bagatelizujemy fakt niesłuchanie doniosły i jedyny decydujący, że szkołą bądź co bądź – j e s t (Korczak, 1923, s. 60).

Zdaniem przeciwników reformy z 2017 r., troska decydentów o dobrą edukację dzieci, sprowadzała się do kosmetycznych usprawnień. W rzeczywistości niewiele zmieniała, wręcz utrwała relacje władzy oraz hierarchii w edukacji i panowania nad edukacją, tyle że w innym układzie politycznym i ideologicznym, nie wykorzystując okazji do głębokiej przemiany myślenia o wychowaniu na miarę XXI w. Poszerzenie zakresów odgórnego sterowania oświatą i nauczycielami trwa nadal, o czym świadczą propozycje reformy z 2021 r. dotyczące kontroli nauczycieli czy treści zajęć szkolnych prowadzonych przez organizacje społeczne, ale także kolejnych pomysłów zmian w podstawie programowej lub podręcznikach. Choć jak twierdzi Ken Robinson: „Wyzwanie, polega jednak nie na tym, by naprawić system, ale żeby go zmieniać, nie na jego reformowaniu, ale na transformacji” (Robinson, Aronika, 2015, s. 24), wydaje się, że obecne działania naprawcze w polskiej edukacji,

---

<sup>2</sup> Program powstał w 2020 r. jako kontynuacja debat o edukacji <https://sosdlaedukacji.pl/jakiej-chcemy-szkoly/>.

traktowanej instrumentalnie i podległej ideologizacji, dalekie są od uznania jej jako kluczowej dziedziny społeczeństwa nastawionego na rozwój.

Zabieganie wokół usprawnień, jak to trafnie zaobserwował Korczak w jego czasach, także i dziś przesłania sens i sedno faktu bardzo ważnej roli szkoły przez okres kilkunastu lat życia dziecka i jego rodziny, a dla nauczycieli – okresu często całego życia zawodowego. Korczak słusznie zauważył, że wysiłki te w zasadzie skoncentrowane są na obszarach z zakresu inżynierii społecznej, a nie humanistyki. Obecne są w postaci pytań „co” i „jak”, a nie „po co” czy „dla kogo” zmieniać oświatę. Mimo iż szkoła nie jest już centralnym miejscem transmisji wartości, wiedzy i doświadczeń, jednak nadal oficjalne standardy kariery zawodowej bywają dość formalne, a brak spełnienia określonych kryteriów potwierdzonych dokumentami szkolnymi rodzi niebezpieczeństwo wypadnięcia z systemu edukacyjnego, społecznego i zawodowego, mimo jego nieprzystawalności do zmian kulturowo-cywilizacyjnych i wyzwań rynku pracy (Raport PARP, 2019).

Współczesna masowa szkoła nie ma jednak jasno sprecyzowanej misji i celu. Zmiany społeczne zachodzą bowiem tak szybko, że nie jest możliwe planowanie długoterminowych strategii wychowawczych i edukacyjnych. Nie ma również wskaźników skuteczności kształcenia albo są one pozorne, tworzone w sposób przypadkowy, w biegu. Nie wiadomo także, jakie są długofalowe efekty wpływu szkoły na życie i sukces zawodowy jej absolwentów, gdyż takie badania są trudne do przeprowadzenia. Mimo iż otoczenie szkoły zmieniło się, to uczniowie nadal chodzą do instytucji, której model stworzono dwa wieki temu, gdyż zapewnia on poczucie, że zobowiązanie państwa do edukowania dzieci i młodzieży jest wypełniane, a wręcz poza socjalizacją, może służyć indoktrynacji.

Tuż przed ówczesną reformą, krytykowane było szybkie wprowadzenie zmiany w prawie oświatowym bez konsultacji z różnymi środowiskami, pozorowanie reformy, ignorowanie opinii ekspertów. Prowadziło to do różnych reakcji: od propozycji współpracy do protestów. Dodatkowo punktem zapalnym okazały się miażdżące raporty Naczelnej Izby Kontroli o zmianach w systemie oświaty, ukazujące bardzo zróżnicowane style pracy szkół i ich odmienne sposoby przygotowywania do reform (Raport NIK, 2019).

Oburzenie bezrefleksyjnością wprowadzania nowych zmian, traktowanych raczej jako spełnianie wyborczych obietnic, dokonane bez dyskusji z obywatelami, uznaniowe traktowanie szkoły jako elementu systemu rządzenia i założenie, że bez szkody dla dzieci można ich edukację dowolnie kształtować, przyniosło skutek odwrotny od oczekiwanego. Doprowadziło do aktywizacji społecznej uczniów, nauczycieli i rodziców, organizacji III sektora i naukowców, związków zawodowych, partii politycznych, w postaci fali protestów a także strajków nauczycielskich w całym kraju. Powstały różne koalicje organizacji, instytucji i osób zaniepokojonych

wprowadzanymi zmianami w systemie edukacji. W związku z rosnącymi napięciami wokół edukacji, szkodliwymi dla całego społeczeństwa, lecz przede wszystkim dla młodego pokolenia, powstał pomysł debat publicznych, aby na miarę kolejnego stulecia w formule demokratycznej, zderzyć perspektywy i poglądy różnych stron na edukację, oraz wypracować wspólne założenia, stanowiące podstawę do znacznie głębiej rozumianych reform.

Analizując debaty obywatelskie, jakie miały miejsce w latach 2017–2018, zadałyśmy kilka kluczowych pytań: (1) Czy potrzebne są debaty o szkole, skoro zmiany w niej zachodzące są niezależne od obywateli? (2) Czy szkoła ma, zdaniem uczestników, szansę spełnić pokładane w niej nadzieje i czy może być bardziej demokratyczna? (3) W jaki sposób idee Korczaka mogą pomóc ukierunkować współczesną dyskusję obywatelską w stronę dialogu z dziećmi?

W kwietniu 2019 r. rozpoczął się największy strajk w polskiej oświacie – strajk na rzecz dobrej edukacji, a od listopada 2019 r., co miesiąc odbywały się pikety w różnych miastach w Polsce. Strajk poprzedziły fale protestów, pisane były m.in. listy otwarte naukowców, społeczeństwo zaczynało dyskutować na forach publicznych o edukacji i zastanawiać się nad różnymi problemami jej dotyczącymi. Rozpoczęto projekt „Plan dla edukacji”. W jego ramach odbył się cykl debat przeprowadzonych wokół następujących pytań: Jakich zmian w systemie edukacji oczekują uczniowie i uczennice? Czy ich potrzeby są tożsame z potrzebami nauczycieli? Czy dyrektorzy, działacze oświatowi oczekują kolejnej reformy systemu edukacji?

Obszary problemowe debat dotyczyły m.in. roli:

- prac domowych – aby pomagały się uczyć;
- nauczyciela w niwelowaniu barier edukacyjnych;
- przedszkola jako szansy na dobry start edukacyjny;
- rodziców w życiu szkoły i niwelowaniu barier edukacyjnych;
- doradztwa zawodowego, ku kierowaniu na zatrudnienie;
- zmian systemowych w polskiej szkole (Raport „Plan dla edukacji”, 2018, s. 3).

Przeprowadzone debaty w różnych miejscach Polski pokazały, że dyskusja o szkole jest ważnym zagadnieniem dla wszystkich Polaków i że zaistniał być może czas, by o szkole decydować wspólnie: przy okazji przemyśleć jej siłę i słabości, dokonać gruntownej przebudowy stylu myślenia o wychowaniu i kształceniu, zaproponować alternatywny scenariusz dla obecnego rozdziału szkół na te, o które troszczymy się bardziej, gdyż w większym stopniu spełniają oczekiwania dzieci i rodziców (szkoły społeczne, prywatne, eksperymentalne) oraz te, w które za mocno „nie opłaca się inwestować” (czyli masowe szkoły publiczne).

Dyskusje obywatelskie silnie powiązane były z przytoczoną na początku tej części myślą Korczaka o zasadności istnienia szkoły jako takiej, a to z kolei zobowiązuje, by myśleć o niej nie tylko w kategoriach technicznych zmian, lecz zastanowić się

nad sensem jej istnienia, modelem i nierównościami. Fakt uczestniczenia w debatach przedstawicieli różnych organizacji społecznych, którym bliskie są idee pedagogiczne Starego Doktora, w symboliczny sposób pokazywał, że troska o najmłodszych nie jest jedynie formalnym sztafażem, ale ważną przestrzenią zaangażowania strażników tradycji korczakowskiej, rozumianej nie tylko jako straż myśli, ale i przesłania Korczaka o koniecznym obecnym zaangażowaniu w sprawy dzieci – z dziećmi).

### **Aspekty kryzysu szkoły i oczekiwanie zmian przez obywateli w rolach: nauczycieli, rodziców, uczniów („Plan dla edukacji”)**

Wprowadziliśmy powszechne nauczanie, przymus pracy umysłowej; istnieje registracja i pobór szkolny. Zwaliliśmy na barki dziecka trud uzgodnienia rozbieżnych interesów dwóch równoległych autorytetów. Szkoła żąda, rodzice niechętnie dają. Konflikty między rodziną i szkołą obarczają dziecko. Rodzice solidaryzują się z nie zawsze sprawiedliwym oskarżeniem dziecka przez szkołę, broniąc się przed narzuconą przez szkołę opieką (Korczak, 1993, s. 448).

Korczak w przywołanym cytacie kieruje nasze rozważania o debatach ku ponadczasowej myśli, że dotychczasowe dyskusje o edukacji toczyły się niejako poza dziećmi. W opisywanych sytuacjach konfliktowych wokół reform i na temat edukacji, w wielu wypadkach spory i dyskusje publiczne toczyły się w atmosferze walki rodziców z przedstawicielami szkoły o to, na czym polega dobro dziecka, a w zasadzie: jakie są prawa i obowiązki ich opiekunów (rodziców i nauczycieli). Dzieci będąc w mniejszości, znalazły się w potrzasku między kłóiącymi się stronami, wciągane do udowadniania racji dorosłych, zdezorientowane czy opowiadać się po stronie rodziców, czy nauczycieli. Było to spowodowane atmosferą jaka narastała od miesięcy wokół dyskusji o szkole, strajków nauczycielskich i frustracji społeczeństwa. Brakowało przestrzeni dla rozmowy dziecięcej, mimo iż, jak pisze Ewa Jarosz, partycypacja dzieci jest kluczowym obszarem demokratyzacji przestrzeni, w których dziecko JEST (Jarosz, 2016, s. 77–83). Dorośli, roszcząc sobie prawo do reprezentowania głosu dziecka, często o tym zapominają. Z kolei uczniowie niemający wprawy w takich dyskusjach, w obawie przed negatywnymi konsekwencjami ze strony dorosłych, wchodzą w narzucone im konwenanse. Wszelkiego typu samorządność uczniowska, rady uczniowskie, rady młodzieżowe, mają szansę działać w imieniu wszystkich dzieci jedynie wtedy, gdy nie są zmanipulowane przez dorosłych, gdy nie są mini-kopią stylu polityczno-partyjnego czy działaniem pozorowanym albo gdy nie są traktowane jako dekoracja (tamże).

Szereg aspektów debat, które starały się uwzględnić także punkt widzenia dzieci i młodzieży, wskazywało na poważne zaniepokojenie stanem oświaty w szerokim wymiarze indolencji, niestabilności, bezrefleksyjności, które można nazwać

narracją kryzysową. Takich wypowiedzi w debatach, zwłaszcza w początkowych ich fazach było najwięcej. Najważniejszych pięć obszarów, wokół których toczyły się dyskusje to:

1. Edukacja staje się w coraz większym stopniu platformą politycznego nacisku, a tym samym zmniejsza się przestrzeń dla demokracji.
2. W polskim społeczeństwie istnieje duże zaniepokojenie i niezadowolenie z powodu niskiego imperatywu partycypacyjnego: głos dzieci, rodziców, nauczycieli jest ograniczony.
3. Nauczyciele protestują przeciwko dodatkowym ograniczeniom w nisko płatnej pracy, dużym stresom wywołanym wysokimi oczekiwaniami, rosnącą biurokracją i nowymi ograniczeniami ich wolności.
4. Media, dyskurs publiczny skupiają się na negatywnych aspektach edukacji, konfliktach, plotkach, incydentach przemocowych, zamiast być narzędziem dyskusji nad rozwiązaniami.
5. Obywatelski monitoring reformy edukacyjnej organizowany przez Trzeci sektor, jest odrzucany, a wpływ obywateli jest coraz ściślej kontrolowany.

Dodatkowo wskazywano na ogromne zacofanie stylu pracy i sposobu widzenia przyszłości, tkwienia w standardach XIX-wiecznej pruskiej musztry w sytuacji, gdy obecne tempo przemian społecznych, szczególnie wymuszone globalizacją (i jej skutkami) oraz nowymi technologiami, zaburzyło proces tradycyjnego międzypokoleniowego przekazu kulturowego. Poniżej przedstawiamy kilka obszarów ukazujących symptomy kryzysu edukacji w zakresie jej nieprzystawalności do współczesnych warunków, uporczywego uprawiania szkodliwych dla wszechstronnego rozwoju człowieka metod edukacyjnych w systemie podawczo-odtwórczym, i niskiego poziomu wiedzy pedagogicznej przejawiającej się w niestosowaniu rozumiejących i wspierających postaw wychowawczych nauczycieli. Przedstawione „grzechy” szkoły pokrywają się z wypowiedziami uczestników debat zorganizowanych w ramach realizacji projektu „Plan dla edukacji”:

1. Szkoła jest instytucją tkwiącą w przeszłości – nośnikiem skostniałego systemu oraz przekąźnikiem wartości i treści kulturowych. Nie jest miejscem kulturotwórczym nastawionym na tworzenie przyszłości.
2. Szkoła wtłacza informacje, a nie uczy zarządzania nimi: selekcjonowania, wybierania, oceniania ważności, grupowania itd.
3. Szkoła nie uczy dzieci życia w nieustającej zmianie.
4. Szkoła odeszła od funkcji wychowawczej, nastawiając się sukces dydaktyczny za wszelką cenę:
  - nie jest miejscem zrównoważonego rozwoju intelektualnego, osobowego i społecznego, lecz instytucją wymuszającą określone zachowania według z góry ustalonych priorytetów;

- dziecko nie uczy się w niej, lecz jest nauczane, nauczyciel/wychowawca nie uczy się dziecka i od dziecka, lecz naucza dziecko (Raport „Plan dla edukacji”, 2018, s. 54–64).

Za kryzysową można przyjąć sytuację braku dobrych relacji międzyludzkich – kluczowego aspektu wychowania. Gdy brakuje relacji partnerskich, na których zasadzają się demokratyczne zasady respektowania praw człowieka oraz świadomego przyjmowania na siebie odpowiedzialności oraz obowiązków obywatelskich, gdy nakazy bezwzględnego posłuszeństwa stają się dominującą formułą „prawidłowych” relacji, wydaje się, że środowisko to odstaje znacząco od wyobrażeń o miejscu uczenia się demokracji.

Wskazano między innymi na następujące wady systemu:

1. W szkole nie uczymy dzieci bycia obywatelami. Szkoła odzwierciedla i utrwała społeczny system, w którym funkcjonuje. Utrwała układ hierarchiczny. W swojej organizacji i funkcjonowaniu ma wpisane: łamanie praw, nierówności społeczne, oportunizm.
2. Szkoła buduje obszerny i skomplikowany zewnętrzny dla dziecka system kar, nagród, przywilejów, moralizowania, oceniania zamiast skupić się na relacjach dziecko – dorosły (nauczyciel, rodzic).
3. W organizacji i funkcjonowaniu szkoły wpisany jest brak indywidualnego podejścia do dziecka (Raport „Plan dla edukacji”, 2018, s. 54–64).

W narracjach tych zatem dominował przede wszystkim krytyczny ogląd rzeczywistości obecnej szkoły. Jednocześnie, zdaniem wszystkich uczestników debat, konieczna jest zmiana systemu oceniania postępów czynionych przez dziecko, nabywanie przez nauczycieli umiejętności obserwacji i diagnozowania jego rozwoju indywidualnego i społecznego, akceptacja etapów rozwoju dziecka i uczenie go coraz większej samodzielności oraz odpowiedzialności.

## **Głos dzieci i młodzieży o szkole i wychowaniu w XXI w. w Polsce**

Szkoła tworzy rytm godzin, dni i lat. Urzędnicy szkoły mają zaspokajać dzisiejsze potrzeby młodych obywateli. Dziecko jest istotą rozumną, zna dobrze potrzeby, trudności i przeszkody swego życia. Nie despotyczny nakaz, narzucone rygory i nieufna kontrola, ale taktowne porozumienie, wiara w doświadczenie, współpraca i współżycie (Korczak, 1993, s. 448).

Mimo iż uczniowie są w całym systemie szkolnym najważniejsi, ich głos jest niestety w dyskusjach o szkole systemowo pomijany. Choć reforma oświaty dotyczy przede wszystkim odbiorców usług edukacyjnych, mają oni zazwyczaj minimalny

wpływ na to, co i jak jest w szkole organizowane. Mimo istniejących struktur takich jak samorządy uczniowskie czy rady szkół, partycypacja dzieci w dokonywaniu realnej zmiany pozostawia wiele do życzenia (Śliwerski, 2012).

Tym razem podczas debat uczniowie dyskutowali zarówno o tym, jaka szkoła jest, jak i o tym, jak można byłoby ją zmienić. Ich odbiór szkoły jest krytyczny, ale także widoczne jest, że z nadzieją i wiarą patrzą na możliwości zmian w edukacji. Poniżej przedstawiamy głos uczniów debaty warszawskiej dotyczący czterech obszarów problemowych: diagnozy stanu edukacji, analizy przyczyn kryzysu i propozycji rozwiązań:

1. Pośpiech i notoryczny brak czasu: na kontakt nauczyciela z uczniami, na wyjaśnianie zagadnień, indywidualizację procesu kształcenia i wychowania. Idea reformy jest dla uczniów nieczytelna: decydenci chcą zmieniać byle co jak najszybciej, zmiana dla zmiany. Uczniowie zostali w niej potraktowani „odgórnie”.
2. Wytyczne ministerstwa nie pomagają w ulepszaniu edukacji, lecz wprowadzają zamieszanie, lęk i niepewność, nie są przygotowywane z odpowiednim wyprzedzeniem i informacją potrzebną na dostosowanie się systemu do zmian. Nauczyciele sami są zagubieni w reformach.
3. Niewykorzystany jest potencjał funkcjonowania samorządu uczniowskiego: wynika z braku doświadczenia i błędów pedagogów.
4. Sztwyne postawy dyrektorów i nauczycieli wobec prawa uczniów do dyskusji i własnych inicjatyw. Konieczny jest realny dialog między nauczycielami i uczniami. Obustronna współpraca i wyrozumiałość, zrozumienie potrzeb obu stron (Raport „Plan dla edukacji”, 2018, s. 54–64).

W kontekście namysłu nad skutecznymi rozwiązaniami odpowiedzi uczniów zostały podzielone – już na etapie ich opisu – na dwie kategorie. Pierwsza, to zmiany możliwe do wprowadzenia bez procedowania przekształceń systemowych; druga kategoria, to zbiór pomysłów w obszarze zewnętrznej reformy systemu edukacji. Zmiany od wewnątrz to kultura organizacji pracy szkoły, obszar priorytetów, decyzji i praktyki nauczycieli i dyrekcji. Jest to obszar zmian w szkole, który nie wiąże się z żadnymi kosztami finansowymi.

Uczniowie proponowali nieustająco zmiany, które w kontekście argumentów wcześniejszych nie budzą zdziwienia:

1. Zmiana podejścia nauczyciela do ucznia i realizacja programu na lekcjach a nie w domu;
2. Większy nacisk na podejście indywidualne do ucznia i jego rozwój według zdolności;
3. Samorząd uczniowski powinien zwiększać świadomość uczniów o ich prawach. Pomógłby także dialog między gronem pedagogicznym, dyrekcją, uczniami;

4. Większa selekcja nauczycieli - wybieranie tych którzy naprawdę chcą i potrafią uczyć;
5. Zmiana stylu pracy i programu nauczania dostosowanego do wymagań współczesnego świata, potrzeb i możliwości uczniów;
6. Szkoła narzuca dużo wiedzy eksperckiej, a nie ma wiedzy praktycznej i przydatnej w życiu. Problemem jest także niewłaściwe rozłożenie priorytetów;
7. Szkoła, to oczywiście także finanse oraz rozsądne inwestycje i lepsze dysponowanie środkami.

Najlepszym komentarzem do tych propozycji są rozważania Korczaka, nadal trafne i z wpływem czasu coraz bardziej uniwersalne:

Program – ważne. Tych cztery-sześć szkolnych godzin można lepiej wykorzystać. Liznąć po trochu tego i owego, nagromadzić w pamięci kolumny obcych wyrazów, prawideł, formuł, nazwisk i dat, zdać egzamin – i zapomnieć, to nie ogólne wykształcenie, wiedza mało przydatna lub bez życiowego zastosowania. Samokształcenie i jednostronne uzdolnienia, jako coś, co zaledwie zaczynamy tolerować, ale jeszcze nie współdziałać (Korczak, 2017, s. 61).

### **Mysł Korczakowski o obywatelstwie dzieci i prawach dziecka – rzecz o transformacji edukacji ku partycypacji dzieci**

Korczak nie stworzył systemu czy modelu wychowania, jaki można odnaleźć u słynnych pedagogów żyjących w jego czasach. Metody i koncepcje, jakie opisuje w swoim głównym dziele pedagogicznym: *Jak kochać dziecko* stanowią raczej zbiór przemyśleń, refleksji na temat godności dziecka i jego podmiotowości, relacji z dorosłymi, pracy wychowawczej z dzieckiem, które należy traktować z szacunkiem, wspierać jego rozwój i respektować prawa. Refleksja jest jednak kluczowym elementem każdego systemu, który zresztą jak czas pokazuje, zawsze się starzeje. Korczak napisał:

Dopóki dziecko nie zdobędzie należnego mu szacunku, dopóki nie uznamy go za rzeczoznawcę w dziedzinie tylko jemu znanych stanów duchowych i płynących stąd trudności, dopóki istnieje tak wielka rozbieżność między tym, czego żądamy, a co ono dać może, dopóki pozór i fałsz, Przymus i ucisk nie będą zastąpione przez tolerancję dla samorzutnego rozwoju i uzgodnione ze światem istotnych jego zainteresowań – dopóty samorząd w szkole będzie budził tylko apetyty nauczyciela i ludzi że uda się skokietować dzieci, oszukać, wyludzić ład, pilność, uwagę, spokój i rzetelność (Korczak, 2017, s. 220–221).

Korczak w instytucjach, które prowadził lub nadzorował, nie pracował sam. Koncepcję dziecięcej wspólnoty demokratycznej wdrażał dzięki ogromnemu wsparciu i pomocy organizacyjnej Stefanii Wilczyńskiej i Maryny Falskiej w dwóch domach: Domu Sierot i Naszym Domu. Eksperymentował, analizował, opisywał, badał

skuteczność stosowanych metod wychowawczych, budował dla i z wychowankami swoich placówek społeczność uczestniczącą, w której każdy miał swoje prawa oraz możliwości ich egzekwowania. W Domu Sierot prawa ustanawiał Sejm (najwyższa instancja prawodawcza samorządu), a Sąd Koleżeński sądził. Najczęściej na podstawie przyjętych paragrafów wybaczał. Korczak działając jako biegły w sprawach dzieci w warszawskim sądzie okręgowym, poznał tragiczne konsekwencje ostrych metod ich karania. Odpowiedzią na takie traktowanie dziecka był m.in. Kodeks Sądu koleżeńskiego Domu Sierot. Pierwszych 99 paragrafów kodeksu stanowiły tzw. paragrafy przebaczące. Uważał, że dzieci powinny nauczyć się swoich praw i brania odpowiedzialności za siebie i wspólnotę, lecz nauka ta powinna przebiegać w atmosferze prawa do popełniania błędów, stopniowości składanych obietnic i naprawiania przewinień, wyrozumiałości i przebaczenia opartego w prawie każdego dziecka do szacunku.

Niezwykle nowatorskie i jednocześnie budzące dyskusje i niekiedy sprzeciw pedagogów było uczestniczenie dzieci w ustanawianiu tych praw i ich egzekwowaniu. Dorośli również podlegali sądowi, a sam Korczak – wielokrotnie sądzony i zobligowany do obietnicy „poprawy” – tak pisze:

W ciągu półrocza podałem się do sądu pięć razy. Raz, że chłopcu dałem za uszy, raz, że chłopca wyrzuciłem z sypialni, raz, że postawiłem w kącie, raz, że obraziłem sędziego, raz, że dziewczynkę posądziłem o kradzież. W pierwszych trzech sprawach otrzymałem § 21, w czwartej sprawie § 71, w ostatniej sprawie § 7. Za każdym razem składałem obszernie zeznania piśmienne. Twierdzę z całą stanowczością, że tych kilka spraw było kamieniem węgielnym mego wychowania jako nowego „konstytucyjnego wychowawcy”, który nie dlatego nie krzywdzi dzieci, że je lubi lub kocha, ale dla tego, że istnieje instytucja, która je przed bezprawiem, samowolą, despotyzmem wychowawcy broni (Korczak, 1993, s. 351–352).

Korczak uczył się dzieci: kim są, jakie są. Nie od razu miały miejsce, jak sam pisze, zrozumienie i zmiana jego własnego myślenia:

[...] podczas pogadanki w lesie po raz pierwszy mówiłem nie do dzieci, a z dziećmi, mówiłem nie o tym, czym chcę, aby były, ale czym one chcą i mogą być. Może wówczas po raz pierwszy przekonałem się, że od dzieci można się wiele nauczyć, że i one stawiają i mają prawa stawiać swe żądania, warunki, czynić zastrzeżenia (Korczak, 1998, s. 235).

Dopominał się dla dzieci praw nie w sferze deklaracji, ale praw sprawczych. Dał temu wyraz nie tylko w bogatym piśmiennictwie, ale również w tworzeniu w praktyce małej dziecięcej wspólnoty w Domu Sierot i Naszym Domu. Miał świadomość, że zmiany nie zachodzą natychmiast, że potrzeba czasu, cierpliwości, dojrzałości, otwartości na nową rzeczywistość. Wskazywał na demokratyczną rolę szkoły i jej formacyjny charakter dla teraźniejszych postaw i obserwacji życia społecznego

przez dzieci. Ten uniwersalny przekaz o misji szkoły, która ma mieć inkluzyjny charakter i zadanie uczenia społecznych form współlistnienia wyraża głęboko humanistyczną wiarę w szkołę, która choć obecnie w znacznym stopniu wypacza te idee, jednak robi to z powodu niezrozumienia swojej siły oddziaływania na środowisko dzieci i dorosłych do niej przynależnych. Konsekwencje są wręcz tragiczne, co Korczak dobitnie komentuje w następujący sposób:

Szkoła nasza – to koszary. Robimy z dzieci manekiny z zegarami w rękach, niwelujemy ich charaktery, tępimy inicjatywę [...]. Dzieci duszą się w tym naszym sztucznym życiu, brutalnym i zimnym, odartym z wszelkich złudzeń i poezji (Korczak, 1998, s. 67).

### Dyskusja końcowa

Odpowiadając na pytania, zadane we wstępie analizy, możemy wskazać, że debaty rozpoczęły proces głębszego rozpoznawania problemu współczesnej szkoły, pozorne spełniającej swoje funkcje wychowawcze. 1. Debaty stały się przyczynkiem dla rozmów o potrzebie dogłębnego przemyślenia praw dzieci i ich dobrostanu w obszarze edukacji i wskazały na punkty zapalne tego problemu, lecz nie dały pełnych rozwiązań, jedynie częściowe, pojedyncze pomysły. 2. Szkoła ma, zdaniem uczestników, szansę spełniać pokładane w niej nadzieje, o ile nie będzie terenem walki o prawa dorosłych do zarządzania dziećmi, a dzieci znajdą swoje miejsce i uzyskają głos oraz sprawczość w odniesieniu do decyzji o szkole. 3. Idee Korczaka, ze względu na swoją ponadczasowość w rozumieniu sytuacji i praw dziecka, mogą pomóc ukierunkować współczesną dyskusję obywatelską w stronę dialogu z dziećmi. 4. Debaty nie ujawniły w pełni wielu manipulacji ukrytych za działaniami pod hasłem „dziecięcego dobra”, lecz stały się sygnałem ostrzegawczym, że nie dzieje się zbyt dobrze w tej kwestii.

Szkoła jest właściwym miejscem do ćwiczenia się w doświadczaniu demokracji, tworzeniu procedur i wewnętrznych demokratycznych instytucji, dzięki którym dziecko-obywatel, poprzez czynny w nich udział, zostaje wyposażone w narzędzia „na dziś” i do wykorzystania w dorosłym, obywatelskim życiu w niedalekiej przyszłości. Korczak ukazywał, że jest to możliwe, realne i niefasadowe, jeśli uczy się dzieci respektowania praw człowieka tam, gdzie one przebywają: tak było w Domu Sierot i Naszym Domu, gdzie funkcjonował Sejm Dziecięcy, Rada Samorządowa i Sąd Koleżeński. Wychowankom zostały stworzone odpowiednie warunki do wykonywania zadań w poczuciu sprawczości i odpowiedzialności za siebie i otoczenie. Korczak nie zmieniał systemu edukacji – Korczak był (i nadal jest) jej zmianą.

Przeprowadzone w Polsce debaty obywatelskie lat 2017–2019 poświęcone edukacji są zwiastunem przemian, jakie u nas się dokonują w myśleniu o prawach

dziecka, nie tyle deklaratywnych, a bardziej rzeczywistych, oraz tworzeniu modelu funkcjonowania szkoły przy współudziale uczniów. W debatach, także po roku 2020 pojawia się przy tym kilka kategorii postulatów:

- Przywrócenie znaczenia wychowawczego placówkom edukacyjnym

W latach przemian demokratycznych w Polsce ciężar odpowiedzialności za wychowanie młodego pokolenia przeniesiony został na rodzinę/rodziców, zwalniając szkołę z jej dotychczasowych zadań. Często dziecko ze swoimi potrzebami rozwojowymi trafiało do środowiska sprzecznych oczekiwań, obserwując konflikty wartości i interesów na płaszczyźnie: nauczyciel–rodzic–dziecko, jednocześnie bez możliwości wyartykułowania swoich opinii i sądów, bez wpływu na podejmowane przez dorosłych decyzje jego dotyczące. W dyskusjach pedagogów i debatach pojawiły się głosy dotyczące fundamentów wychowania opartego na prawie dziecka do szacunku, ale i szerzej – na zrozumieniu człowieka w jego różnych sytuacjach rozwojowych i stwarzaniu wokół dziecka i z udziałem dziecka środowiska chroniącego i zabezpieczającego jego prawa. Ważnym jest nie tylko podniesienie kompetencji wychowawczych nauczycieli i rodziców, ale również zmiana podejścia do ich odpowiedzialności za proces wychowawczy i upodmiotowienie dziecka w tym procesie, także w myśl słów Korczaka: „Wychowanie współczesne przenika zasada, że wychowawca odpowiada przed społeczeństwem za dzieci. Pragniemy oprzeć wychowanie na zasadach, gdzie wychowawca odpowiadałby przed dziećmi za społeczeństwo” (Korczak, 2008, s. 196). Słowa te nabierają szczególnego znaczenia w obliczu zmian jakie dokonują się w świecie, który przekazujemy kolejnym pokoleniom. Nie analizując popełnionych pomyłek i naszego udziału w błędach edukacyjnych, staramy się tuszować je, piętnując błędy innych, zwłaszcza dzieci, które są słabsze od nas, czyniąc je niejako współodpowiedzialnymi za stan obecny, i wyładowując na nich swoje frustracje wobec nieelastycznego systemu. Zapominamy przy tym, że system to my: nasze decyzje, wybory, emocje, relacje.

- Konieczność wsparcia potrzeb dziecka w czasie rzeczywistym

Dziecko wychowujemy i kształcimy do przyszłości, zapominając często, że jest ono autonomicznym podmiotem żyjącym w czasie teraźniejszym. Ma prawo do dzieciństwa, indywidualności, odmienności, do własnego spojrzenia na otaczającą go rzeczywistość, do dokonywania wyborów i na swoją miarę wzięcia za nie odpowiedzialności, ma prawo do własnego tempa rozwoju, poszukiwań, błędów, niewiedzy i poważnego traktowania jego sukcesów. Korczak pisze: „Szacunku dla bieżącej godziny, dla dnia dzisiejszego. Jak będzie umiało jutro, gdy nie damy dziś żyć świadomym, odpowiedzialnym życiem?” (Korczak, 1993 s. 452).

Prawo do dzieciństwa jednocześnie zobowiązuje dorosłych do poznania dziecka, zrozumienia jego trudności, uczenia się z nim i od niego. Zmusza do śledzenia procesu samowychowania, autorefleksji, trudu jakie zadaje sobie dziecko w drodze „do poprawy”, walki jaką stacza ze sobą i radości z wygranej. Zmienia wzorzec komunikacji między nauczycielem a uczniem na dwupodmiotowy. W szkole postępujemy zgoła inaczej, wychowujemy zgodnie z naszym z góry przyjętym modelem, bez głębszej refleksji nad jego człowieczeństwem. Korczak pisał jednak:

Całe wychowanie współczesne pragnie, by dziecko było wygodne, konsekwentnie krok za krokiem dąży, by uspić, stłumić, zniszczyć wszystko, co jest wolą i wolnością dziecka, hartem jego ducha, siłą jego żądań i zamierzeń. Grzeczne, posłuszne, dobre, wygodne, a bez myśli o tym, że będzie bezwolne wewnątrz i niedołążne życiowo (Korczak, 1993, s. 18).

Nieliczenie się z potrzebami i oczekiwaniami młodych ludzi wyraźnie zaznaczyło się jako istotny problem, w debatach obywatelskich. Uczniowie mówili o tym, że rozwiązania organizacyjne szkoły, procedury, treści programowe zostały stworzone i przyjęte wyłącznie przez dorosłych, oni mają je jedynie zaakceptować i się dostosować. Te komentarze ukazują wielkie rozczarowanie, a także rezygnację, że mogłoby być lepiej, nie do końca wierzą, że mogą/mają prawo o takich sprawach decydować.

- Kluczowa rola dialogu pedagogów z uczniami i z ich środowiskiem rodzinnym  
Uznanie dziecka jako osoby i zmiana relacji z dorosłymi jest warunkiem korczakowskiego dialogu wychowawczego z udziałem dwóch podmiotów, które wzajemnie dostrzegają siebie, otwierają się wobec siebie, akceptują i szanują wzajemnie, potrafią współodczuwać. Jadwiga Bińczycka pisze:

Dla dialogu charakterystyczna jest podwójność: daję-biorę, przekazuje-odbieram, mówię-słucham. Gdy któryś z elementów tych par zanika, ginie też dialog. Mówienie w pustkę społeczną, do kogoś, kto nas słuchać nie chce, zamienia się w jakże pusty monolog (Bińczycka, 2009, s. 99).

Poczucie pustki wynikające z zaburzonych relacji sygnalizowali młodzi ludzie w debatach obywatelskich.

- Potrzeba poszerzania przestrzeni aktywności młodych osób w szkole jako instytucji demokratycznej i samorządnej

W Polsce jest ponad pół tysiąca szkół, placówek opieki, szpitali, hufców harcerskich, uczelni lub sal wykładowych na uczelniach noszących imię Janusza Korczaka. Wszystkie, szczególnie te pracujące z dziećmi i młodzieżą, inspirują się – z różnym skutkiem – pedagogiką swojego Patrona. Okazuje się, że nie jest łatwo w dzisiej-

szej szkole, po przeszło 100 latach zbierania doświadczeń, wprowadzić ustrój demokratyczny choćby zbliżony do modelu praktykowanego w Domu Sierot czy Naszym Domu – wymaga czasu, uwagi, poświęcenia, których brakuje współczesnym placówkom.

Nie jest również proste utworzenie samorządu uczniowskiego, który miałby realny – niedeklaracyjny – wpływ na funkcjonowanie szkoły. Młodemu ludziom bardzo trudno przebić mur niechęci lub obojętności dorosłych by być wysłuchanymi (jak na to wskazali w debatach), choć niekiedy, jeśli to leży w politycznym w interesie dorosłych, potrafią promować np. młodych aktywistów.

Problem nierespektowania praw młodych ludzi dotyczy również narzucania im odpowiedzialności za sytuacje, na które nie mają wpływu. Wychowankowie Korczaka i Wilczyńskiej mogli przyjąć współodpowiedzialność za życie w Domu Sierot, ponieważ współtworzyli zasady jego funkcjonowania.

W opracowaniach z debat widać wyraźnie, że obecnie dzieci nie uczą się demokracji poprzez jej praktykowanie: nie mają one istotnego wpływu na miejsce swojej edukacji i w związku z tym nie mogą realnie za nie odpowiadać. Oczekuje się od dziecka, że będzie odpowiedzialne za swoje postępowanie, np. za wyniki w nauce, ale jednocześnie nie daje się mu możliwości decydowania o najlepszych dla niego sposobach edukacji, tworzeniu warunków rozwoju. Na tym w zasadzie opierał się spór o edukację i postrzeganie jej kryzysu w wymiarze szerszym, nie tylko zarządczym. Rola debat o edukacji miała istotne znaczenie dla rozumienia integracji społecznej i szeroko pojmowanego rozwoju społecznego.

Paradoksalnie można uznać, że z perspektywy myśli korczakowskiej ta ewolucja społecznego rozumienia dzieciństwa współuczestniczącego dokonuje się bardzo późno. Zwłaszcza w wychowaniu, które aspiruje do wyznaczania trendów przyszłości, dzieciństwo szkolne może w rzeczywistości stać się uwsteczniające, wykluczające i przemocowe. Zupełnie inna jest bowiem relacja współtworzenia międzypokoleniowego, czy ponadpokoleniowego oraz roli edukacji gdy, w tym nowym wymiarze uwypuklana jest odpowiednia perspektywa kształtowania kultury demokracji i obywatelstwa wszystkich uczestników procesu edukacyjnego (Council of Europe, 2018).

Partnerstwo wymaga tymczasem oddania władzy i przestrzeni. Wydaje nam się, że dzieci muszą chcieć demokracji, ale czy je o to pytamy, czy zmieniamy swój świat, aby ich świat zaistniał w naszym? Jak to robimy, czy zapraszając do debat dorosłych, uczymy, że demokracja bywa niekompletna i ułomna, a my boimy się utraty autorytetu? Z pewnością jako spadkobiercy myśli Korczakowskiej potrzebujemy być gotowi na trudną rozmowę o nas samych jako nie-demokraty, na rozmowę z dziećmi o tym, czy potrzebują demokracji, aby uczynić świat razem z dorosłymi, wspólnym (Paglayan, 2020).

Nowe wyzwania edukacyjne wynikające z fali kryzysów humanitarnych w latach 2020–2022 ukazały, że sieć powiązań globalnych jest silniejsza niż nam się wydaje, a zmiany w edukacji nie są tylko narodowe lub lokalne. Kształcenie online, uczenie przedmiotów w grupach wielokulturowych to współczesne warunki pracy, które wpływają na nowe wymiary wspólnych ustaleń, uwzględniające okoliczności zewnętrzne, wymuszające elastyczność i adaptację do rzeczywistości. Udawanie, że światowe wyzwania „naszej” szkoły nie dotyczą, gdyż ona jeszcze w świecie nie uczestniczy, a do niego dopiero przygotowuje, zostały obalone jako mity wyrosłe z braku rozumienia edukacji będącej elementem ekosystemu społecznego (Wasyłuk, Kucner, Pacewicz, 2020). Przykład Korczaka to nie tylko jego wypowiedzi o dziecku i szkole, ale też doświadczanie sytuacji kryzysowych, krańcowych – wojny, chorób, śmierci. Ich znaczenie, będące doświadczeniem także współczesnych dzieci – migrantów, ukazuje jednocześnie jak kruche są podstawy edukacji „poza” światem lub „obok” niego. Jeśli postulaty debat obywatelskich można było ukazać jako uniwersalne postulaty myślenia o transformacji, byłoby być może dla nas bardziej jasne, że Korczak nie tyle uczy nas tego, jak ma coś wyglądać, ale na co powinniśmy być gotowi w wychowaniu, nauczaniu i opiece.

## References

- Biesta, G. (2011). From teaching Citizenship to learning democracy. W: G. Biesta, *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: SensePublishers.
- Bińczycka, J. (2009). *Spotkanie z Korczakiem*. Olsztyn: Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego.
- Budde, R., Markowska-Manista, U. (2020). *Childhood and Children's Rights between Research and Activism. Honouring the Work of Manfred Liebel*. Wiesbaden: Springer Nature.
- Council of Europe (2018). Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Pobrane z: <https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e> (otwarty 14.12.2022).
- Dewey, J. (1972). *Demokracja i wychowanie: Wstęp do filozofii wychowania*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich; Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage*. Boston: Lanham, Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Gara, J., Jankowska, D., Zawadzka E. (red.). (2019). *Pedagogika dialogu. Pomiedzy w intersubiektywnej przestrzeni edukacji*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej. Pobrane z: [http://www.aps.edu.pl/media/2200597/pedagogika\\_dialogu\\_2019-e-book\\_mniejsze.pdf](http://www.aps.edu.pl/media/2200597/pedagogika_dialogu_2019-e-book_mniejsze.pdf) (otwarty 15.03.2019).

- Giroux, H. A., (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition revised and expanded Edition (Critical Studies in Education and Culture Series)*. Westport, Connecticut; London: Bergin & Garvey.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From Tokenism to citizenship*. Florencja: UNICEF Innocenti Essays, No. 4. UNICEF. Pobrane z: [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf) (otwarty 14.12.2022).
- Jarosz, E. (2016). Partycypacja dzieci a rozwój zaangażowania obywatelskiego. *Pedagogika społeczna*, 2(60), 67–87.
- Jest szkoła (1923). *Rocznik Pedagogiczny*. Warszawa.
- Koalicja NIE dla chaosu w szkole. Pobrane z: <https://niedlachaosuwszkole.pl/> (otwarty 14.03.2019).
- Korczak, J. (1993). Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku. W: A. Lewin (red.). *Korczak. Dzieła*, t. 7. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1998). Szkoła życia 1907–1908. Artykuły pedagogiczne 1900–1912. W: A. Lewin (red.). *Korczak. Dzieła*, t. 4. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (2008). Pisma rozproszone. Listy (1913–1939). W: H. Kirchner (red.), *Korczak. Dzieła*, t. 14, vol. 1. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Korczak, J. (2017). Teoria a praktyka. Artykuły pedagogiczne 1919–1939. W: H. Kirchner (red.). (2017). *Korczak. Dzieła*, t. 13. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.
- Kwiatkowski, M. (red.). (2018). *Kompetencje przyszłości*. Seria Naukowa, t. 3. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Naumiuk, A. (2018). Education to participate and engage – Polish traditions and challenges of participation-oriented pedagogy. *Polish Journal of Educational Studies* 71(16–32). Pobrane z: <https://sciendo.com/article/10.2478/poljes-2018-0003> (otwarty 9.10.2021).
- O'Brien, T. (2015). Populism, protest and democracy in the twenty-first century. *Contemporary Social Science*, Vol. 10, 4, 337–348.
- Paglayan, A. S. (2020). *The Non-Democratic Roots of Mass Education: Evidence from 200 Years*. (EdWorkingPaper: 20-245).
- Parker, W. (red.). (1995). *Educating the democratic mind*. New York: Sunny Press, State University of New York.
- Pospieszna, P., Pietrzyk-Reeves, D. (2022). Responses of Polish NGOs engaged in democracy promotion to shrinking civic space. *Cambridge Review of International Affairs*, 35(4), 523–544.
- Program Sieć Organizacji Społecznych dla Edukacji (2022). Jakiej chcemy szkoły? Pobrane z: <https://sosdlaedukacji.pl/jakiej-chcemy-szkoly/> (otwarty 12.12.2022)
- Raport (2018). Plan dla Edukacji. Pobrane z: [https://przestrzendlaedukacji.files.wordpress.com/2019/01/plan\\_dla\\_edukacji\\_raport.pdf](https://przestrzendlaedukacji.files.wordpress.com/2019/01/plan_dla_edukacji_raport.pdf) (otwarty 28.10.2022).
- Raport NIK. (2019). Zmiany w systemie oświaty. Informacja o wynikach kontroli. Departament nauki, oświaty i dziedzictwa narodowego. Pobrane z: <https://www.nik.gov.pl/plik/id,20607,vp,23235.pdf> (otwarty 22.03.2023).
- Raport PARP (2019). Rynek pracy, edukacja, kompetencje. Aktualne trendy i wyniki badań. Luty 2019. Pobrane z: [https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/2019\\_02\\_Raport\\_Rynek-pracy\\_luty-2019.pdf](https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/2019_02_Raport_Rynek-pracy_luty-2019.pdf) (otwarty 14.03.2019).
- Robinson, K., Aronika, L. (2015). *Kreatywne szkoły*. Kraków: Wydawnictwo Element.
- 17 Tez Ruchu Społecznego Obywatele dla Edukacji. (2016). Pobrane z: <https://obywatele dla edukacji.org/aktualnosci/przybijemy-do-drzwi-resortu-tezy-propozycje-do-obywatelskiej-reformy-edukacji/> (otwarty 14.03.2019).

- Śliwerski, B. (2012). Dokąd zmierza polska edukacja? *Neodidagmata*, 33/34. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 65–74.
- Vinterek, M. (2010). How to live democracy in the classroom. *Education Inquiry*, Vol. 1, No. 4, December 2010, 367–380. Pobrane z: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3402/edui.v1i4.21951> (otwarty 20.10.2022).
- Vucic, B., Sękowska, Z. (2020). *Our Home: Janusz Korczak's experiments in democracy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademia Pedagogiki Specjalnej. Pobrane z: <https://korczak.ckc.uw.edu.pl/items/show/173#?c=&m=&s=&cv> (otwarty 10.06.2021).
- Wasyluk, P., Kucner, A., Pacewicz, G. (2020). Edukacja przyszłości. Raport, analiza i kreowanie trendów. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. Pobrane z: <http://www.uwm.edu.pl/trendy/gfx/raporty/EDUKACJA%20PRZYSZ%C5%81O%C5%9ACI%202020.pdf> (otwarty 14.12.2022).
- Włodek, E., Mirski, A. (red.). (2016). *Pedagogika wobec wyzwań współczesności. Człowiek – wartości – wychowanie*. Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie. Pobrane z: [https://wydawnictwo.ignatianum.edu.pl/sites/wydawnictwo/files/publikacje\\_pdf/pedagogika\\_wobec\\_wyzwan.pdf](https://wydawnictwo.ignatianum.edu.pl/sites/wydawnictwo/files/publikacje_pdf/pedagogika_wobec_wyzwan.pdf) (otwarty 10.06.2021).
- Wywiad z Bogusławem Śliwerskim (2021). Rada szkoły. Ale po co? *Tygodnik spraw obywatelskich*, 67/(15). Pobrane z: <https://instytutsprawobywatelskich.pl/rada-szkoly-ale-po-co/> (otwarty 14.09.2022).
- Youngs, R. (2019). *Civic Activism Unleashed: New Hope or False Dawn for Democracy?* New York: Carnegie Endowment for Intl Peace. (New York online edn, Oxford Academic, 24 Jan. 2019).